

国語科教育と人間形成

——「他者」との出会い——

国語科教育研究室 足立悦男

1 実験授業のプラン

子どもの詩の世界には、同じ「学年」の作者であっても、立場・条件の全く異なる作品というのがある。そのような関係を、私は、「作者－読者」の関係パターンから、「同一－異」型に分類している⁽¹⁾。「作者－読者」の年齢・学年は同じであるが、立場・条件（認識・感情）は異なる、というタイプの作品である。

同じ「学年」の作品であっても、作者と立場・条件の異なる場合には、「わかる」ということにはならない。したがって、この型の「読み」は、最初の段階では「よくわからない」という反応になることが多い。しかし、同じ「学年」であるという条件を生かすと、「作者との出会い」によって、詩の世界に対して「共感的な受容」に変容していくのではないか。

赤座憲久『雨のにおい・星の声』（1977）に、次のような子どもの詩がのっている⁽²⁾。

どしゃぶり 四年 遠山満志夫

雨が ふってきた
土くさい
土くさい
どしゃぶりだ

星 四年 仲井秋雄

星は キラキラ光っているとみんながいう。
ぼくは星をしらない。
でも なんだか
ネコの なき声みたいな 気がする。

この詩を教材として、「作者との出会い」という観点から、授業したときの記録を取り上げる。私の授業プランをもとに、植原桂治氏（共同研究者）に実験授業を試みていただいたときの記録である⁽³⁾。

実験授業のねらいは、「同一－異」型の作品に対して、「作者との出会い」によって、深い受容体験を成立させる、ということであった。対象学年は、作者と同じ四年生とした。

私の作成した授業プランは、次のような内容である。児童詩の「受容から創作へ」という、創作詩の入門指導プランである。

1. 詩の世界との出会い
2. 「作者」との出会い
3. 作者の「とらえかた」と対比する
4. 作者の「とらえかた」と類比する
5. 創作への関心

四年生の作品を、同じ四年生を対象にした受容指導なので、学年の条件としては「同」型である。詩の世界と出会うとき、はじめは「作者」のことを知らせなかった。子どもたちは、詩を読むとき、ふつう「作者」のことを意識することはないからである。

2 詩の世界との出会い

授業は、以下のような展開になった。

- T マシオくんは、こんな詩を書いています。（「どしゃぶり」を板書する）
- C え？（これが詩なのか、と驚く。）
- T この詩の感想を聞かせてください。
- C 短い。
- C 雨が降って、土が臭いということがわかりません。私は、雨が降ったとき、土臭いと思ったことはありません。
- C 何で土臭いのかなあ。
- C 短くてよくわかりません。
- T 「土くさい」のところが気になった人？
- C（ほとんどの児童が挙手する。）
- T 「土くさい」という表現が変わっているなあ、と思った人が多いようだね。
- T つぎに、アキオくんの詩を紹介します。（「星」を板書する）
- T 感想を言ってください。
- C どうして、星を見たことがないのかな。
- C どうして「ネコのなき声みたいな気がする」のかなあ。
- T 「ネコのなき声」が気になった人が多いようだけど、「ネコのなき声」をかわいいと思ったひと？（十名くらい挙手）
- C でも、なぜ、星が「ネコのなき声みたい」なのか、わからない。
- T 「ネコのなき声」をかわいいと感じた人もいますが、よくわからない表現だなあと感じた人が多いようだね。

この段階で、子どもたちの感想には、作者が同じ四年生なのに、「よくわからない」という類型がみられた。「作者と読者」のあいだに、「同一異」型の関係が成立している。子どもたちは、詩の世界に不思議な印象をもった。自分たちの世界にはない、何か引きつけられるものを実感していた。しかし、言葉ではうまく表現できないでいた。同じ「学年」の作品でも、「立場」(条件)が異なるばあい、しばしばみられる受容反応である。

3 「作者」との出会い

このあと、授業は、「作者との出会い」に入っていく。以下のような展開になった。

T 担任の先生が、詩の説明を書いている文章がありますので、紹介します。実は、作者は、盲学校で勉強しているお友だちです。

《どしゃぶり…うまれながら目のみえないマシオが、四年生のときに書いた詩です。かわききっていた運動場に夕立がきたときでした。

星…アキオが四年生のときに書いた詩です。アキオは、空のひろさも星のかがやきも、まったくわかりません。それでも、星のかがやきをアキオらしく、ネコのなき声におきかえました。ネコのなき声は、はてしない宇宙へと、かぎりなくひろがります。》(『雨のにおい・星の声』からの引用)

T みんなで読んでみようかな。

C (斉読する)

*

T さあ、みんなどうかな？

C (児童、感動して沈黙がつづく。)

C 最初は、何でこんなに短い詩なんだろうって思ったけど、先生の説明を聞いたら、目の見えない人でもこんなに頑張っているのだなあって思いました。

C 目が見えないのに、自分の思ったことを、よく短くまとめて詩に書けたなあとと思った。

C 目が見えないのに、星を何かにたとえて、星を知ろうとしているところが、すばらしいと思った。

C 同じ四年生で、こんな詩を書くので、すごいと思いました。

T それでは感想をまとめてください。

この段階で、子どもたちの感想は大きく変容した。一変したといってもいいほどの変容であった。作者の「立場」が明らかになったとき、詩の世界の受容に大きな変容がみられた(感想文は後で紹介する)。

初発の感想の違和反応が、圧倒的な共感反応に変わっている。初発の段階の「よくわからない」という反応は、作者の「立場」(条件)を知ることによって、みずから同化の反応に変わっていったことが分かる。「作者との出会い」によって、自分たちには見えなかった、新しい表現世界を発見できたわけである。

4 他者の発見

子どもたちの受容反応（感想）は、以下のものであった。

・マシオ君とアキオ君の詩を読んだら、はじめは、意味がわかりませんでした。後から、先生の話の聞いたら、二人とも目がとても不自由な四年生でした。私たちは、じっさいに見られるので、アキオ君たちとは思うことがちがうと思いました。だから、詩の題名についても、感じることにぜんぜんちがうじゃないかと思いました。とても感動しました。（N子）

・目が見えると、あたりまえだと思ってしまって、詩も書けないけれど、マシオ君とアキオ君は、目が見えないからこそ、こんな詩が書けたと思います。二つの詩は、あたりまえで、少しへんな気がしたけれど、目が見えない人にとっては、すごい発見だったと思います。

（T子）

・目の見えない人が、見たことがないものを、感じたままに詩として書いているところがすごいと思いました。さいしょは、どうして、ネコのなき声が聞こえるのか不思議だなあと感じたけれど、先生の説明を聞いたら、すごく感動しました。（K子）

・目が見えなくても、見えないものを、聞こえるものに変えてでも、すべてのものを知ろうとする気持ちが、とてもいいと思います。アキオ君は、星がきれいなものだ聞いた時に、アキオ君が好きなネコのなき声みたいな気がすると感じたんだと思います。（Y男）

・はじめは、ほとんど意味が分からなくてこまりました。しかし、アキオ君とマシオ君がどう思って書いた詩がよく分かりました。私の目がもし見えなかったら、ぜつぼう的な気持ちになると思うけれど、この人は、とてもすごいと思いました。夢もある。私はとても感動してしまいました。（S子）

・「星」という詩は、アキオ君が心から感動して書いたんだと思います。見られないのが残念なくらいアキオ君は、うれしかったような気がします。（M子）

・マシオ君の書いた詩は、とても短くてよくわかりませんでした。でも、短いけれども、とても心のこもった詩だと思いました。マシオ君とアキオ君は、がんばっていると思いました。マシオ君は、はなでにおいて「土くさい」といっています。アキオ君は耳で感じています。とても感動的な詩でした。目が見えなくても、アキオ君やマシオ君の言葉は、だれも持っていない言葉だと思いました。（K男）

この受容反応（感想文）を分析すると、例外なく、「作者」の存在感の大きさに、深い関心を寄せている。「とても感動しました」「すごく感動しました」という言い方に、関心の深さがよく表れていた。「作者との出会い」によって、詩の世界は、魅力的な表現世界に変容していった。自分にはない表現世界をもった「他者の発見」である。この型（「同一異」型）にみられる受容反応の、大きな特徴である。

ちなみに、赤座憲久は、これらの作品の成立事情について、次のように述べている⁴⁰。

「どしゃぶり」…かわききって、砂ぼこりのたつ運動場に、夕立がきたとき、いちはやく

それを彼は臭覚でとらえたのです。なるほど土くさい。本当に土くさい。目の見える者は、それに気づかないでいることが多い。見えるということが、夕立の情景を見る範囲にだけ、限定してしまいがちな、目あきの浅薄な生活というものについて考えさせられてしまいます。

「星」…見えないから、見なければつかめない観念を、音に置きかえ、臭覚や触覚に置きかえて、自分のものにしようとしていることを、わたしは、このような詩によって知ることができました。そう言えば、音だけの世界というものも、大きな美しいひろがりがあります。

これは、「星」「どしゃぶり」を書いた子どもたちの担任の教師としての感想（作品の成立事情）である。子どもたちの受容反応（感想文）は、赤座の「読み」ほどにはシャープではないが、「他者の発見」ということでは、全く同じような「共感的理解」をみることができる。

この授業で、子どもたちの内部で生じたことは、詩の世界を読むときの「視座の転換」であった。「視座」ということを私は、「物事を認識する時の立場」と定義している。子どもたちは、作者（他者）の「立場」（条件）を知ること、自分とは違う形で物事を認識する「立場」のあることを、詩の受容体験をとおして把握していったものと思われる。

5 対比する・類比する

さて、授業はこのあと、しめくくりとして、詩の創作指導入門へと展開する。

T みんなとマシオ君・アキラ君が違うところは、どこだろう（対比の発問）

C 感じ方が違う。

C 目の見えない人は、自分の心の中で思ったことを書いています。

T みんなとは感じている世界が違うんだね。

T でも、ぜんぜん違うの？ 同じところは？（類比の発問）

C 実感を味わっているところ。

C 本当のことを言おうとしているところ。

T 目が見えないけど、感じたりする心は同じなんだね。先生もいい詩だなあ、と思います。だって、「ネコのなき声みたい」って、君たちは想像できた？ これはね、アキオ君だけがね、思いついたことばなんだ。世界中でアキオ君だけにしか書けないことばなんだね。そこがね、すてきな詩だと思います。

目が見えないから、表現の仕方は違う。でもね、詩の中で、自分の世界をせいいっぱい表現したんだね。みんなもね、自分の世界を、せいいっぱい書いてほしいと思います。

「受容から創作へ」と誘う指導場面である。ここで問われていることは、それまでの詩の受容学習をとおして、「わたし」と「マシオ君・アキオ君」は、どこが違うか（対比）、どこが同じか（類比）という問いである。「わたし」と「作者（他者）」をつなげていく、という課題で

ある。前者は、ここまで学習してきた「同一異」型の確認であるが、後者は、「違うけれども、同じことはないか」という「異一同」型に転換させる問いである。

この授業場面は、子どもたちに対して、「わたし」とは何か、「他者」とは何か、を問うことであった。他者と違うところ、他者と同じところを見つける、という課題である。「わたし」とは何か、「他者」とは何か、というとき、一般的には切り離して考えさせることが多い。しかし、それでは確かな自己認識、他者認識とはならない。「わたし」と「他者」とは、「関係」的に存在しているからである。したがって、「わたし」と「他者」との関係を、対比すること、類比することによって、「わたし」と「他者」は、「関係」的な存在であることを理解させる必要がある。そう考えて設定した授業場面であった。作品受容のインパクトを、詩の創作指導にみちびく授業場面である。

子どもたちにとって、このとき、「作者との出会い」は「わたしとの出会い」でもあった。作品の「作者」を、「わたし」(子どもたち自身)に転換していく指導である。このあと、子どもたちは、詩の創作に深い関心をもった、ということである。

6 実験授業の評価

この実験授業に対して、現場の教師たちは、次のような評価をしている。私の講座で、この実践を取り上げたときの、受講者の代表的な感想である⁶⁾。

・私が今まで行った授業においては、作品との出会いはさせていたが、作者との出会いにまでは至らなかった。最初に作品と出会い、後で作者と出会い、再び作品を読む。この授業は、子どもたちに、「ほんとうの詩」を読ませるものであった。子どもたちの疑問は、作者を知ることによって消え、より深く作品を読んでいくことになった。詩ということばを通して、作品だけでなく作者と出会うことのすばらしさを感じた。

・子どもたちの疑問(「土くさい」ってどういうことだろう、など)をふくらませて、作者と出会うことに切り替えるタイミングは絶妙だと思った。子どもたちのみんなが、知らず知らずに引き込まれていく授業であった。こんな授業をしてみたいと思った。静かな雰囲気の中で授業ビデオをみせていただいたが、見ている私たちまで、やさしい気持ちになった。

・授業後の子どもたちの感想がすばらしかった。作者に出会った後の感動が伝わってくるようであった。「目が見えなくても…」でなく、「目が見えないという個性」をもっているからこそ、私たちの感じみえない、鋭い見方ができる。単に詩の授業というより、人間教育を感じた。

・詩とは、自分しかもっていない世界をことばに表現することなんだ、と教えられた。授業の構成、子どもたちの最後の感想もすばらしかったが、教材としてえらぶ詩がどんなものであるかは、授業の大きなポイントになるのたと思いました。一つだけでなく、二つの詩を取り上げられていたことは、より効果的だったと思います。この授業の後で、五感をはたらかせて表現する子どもたちの姿を予想しました。

・他者の立場に立って、詩を読もうとす子どもを育てる、という点から、示唆的な授業であ

った。「見えないものを聞こえるものに変えてでも…」という子どもの感想がありました。自分とは違う、他者のものの見方・感じ方に深い感心をもったことがわかります。一時間のこの授業で得たことは、子どもの生きてはたらく力になっていくでしょう。インパクトの強い授業であった。

この授業に対する現場教師の反応（評価）は、だいたい以上のようなものであった。現場教師は、この実践から、国語科実践に固有の意味を見出だしている。詩とは何かということ、作者との出会い、学習者の受容反応の変容、授業の演出的な構成のこと、などである。そして、共通してみられたのは、国語科教育もまた人間教育の教科であることの再認識であった。国語科における人間教育は、「ことばと人間のかかわり」（言語と人間の相関性）を見通すときに実現する、ということであった。

7 国語科教育と人間形成

この授業は、「作者との出会い」を試みた実験授業であった。その結果、「作者（他者）」の存在が、子どもの詩において、いかに大きな要素になっているかを、実験的に確認できた。そして、子どもたちにとって、「作者との出会い」は、他者との出会いであるとともに、自分自身との出会いでもあった。その意味で、この実践で明らかになったのは、国語科において、教科内容と人間形成は不可分の関係にある、ということであった。

国語科教育は、いま、「言語と人間」という大きな視野から問い直される必要があるのではないか。90年代になって、国語科では、言語技術の教育が強調されている。しかし、国語科は、言語技術に限定する技術教科ではなく、「人間にとって、ことばとは何か」という、人間と言語の関係を明らかにしていく教科ではないか、と私は考えている。そして、国語科を「言語と人間」の教科とみていくことで、子どもたちの人間形成に果たす、国語科固有の役割は、より明確になってくる。私の考えている、国語科教育の未来像である。

(注)

1. 足立悦男「話者論と詩教育 1」『島根大学教育学部紀要』第29巻（教育科学編） 1995。
2. 赤座憲久『雨のにおい・星の声』小峰書店 1987、所収。赤座の勤務していた盲学校の生徒たちの作品集である。
3. 植原桂治と私の共同研究。植原は、松江市立雑賀小学校教諭。1994年 2月 4日、4年2組での授業である。この実践は、足立悦男編『山陰国語』創刊号 1994、に発表された。なお、この実践プランは、私の詩教育論による授業プランのうち、「同一異」型の授業モデルである。くわしくは、足立悦男「話者論と詩教育 2」『島根大学教育学部紀要』第30巻（教育 科学編） 1996、を参照。
4. 赤座憲久『目の見えぬ子ら』岩波新書 1960。
5. 国語教育研修講座（松江教育センター 1995.6）で、この実践（授業ビデオ）を取り上げたときの受講者の感想。