

## 国語・言語活動の授業を検討する

——作品・文章を読み抜き、教材価値を引き出すために——

法政大学キャリアデザイン学部兼任講師 丸山義昭

### はじめに

稿者の担当している「教職実践演習（国語）」の授業では、毎年度、教育実習における研究授業のための学習指導案と、実際の授業がどうだったかについて、学生から順番に報告をしてもらい、皆で検討するという形をとっている。2024年度には研究授業の一部を模擬授業としてやってもらい、検討するという試みも取り入れ始めた。2023年度は、新しい学習指導要領のもとでの、言語活動の授業報告において、考えさせられることが多くあった。本稿では、授業で取り上げられたいくつかの教材に即して、言語活動の授業における問題点や留意点について考察していきたい。

### 1 作品の続きを書くという課題——『星の花が降るころに』から

『星の花が降るころに』は光村図書の中学校1年用の教科書『国語1』に載っている、安東みきえ作の、教科書のための書き下ろし小説、中学1年生の「私」が語る一人称小説である。

「私」には小学校時代からの親友であった「夏実」以外には「友達とよびたい人」はいない。中学入学後、その夏実と「何度か小さな擦れ違いや誤解が重なるうち」に疎遠になってしまったことに心を痛めている「私」は、関係修復のために夏実に声をかけるがうまくいかない。しかし、いつも「私」にからんでくる「戸部君」という男子生徒が放課後のサッカー部で黙々とボール磨きをしている姿や戸部君が「私」にかけた冗談、戸部君の背丈が伸びていたこと、さらには夏実との思い出の場所である公園の銀木犀の木の下での、掃除のおばさんとの会話によって「私」に自己変容がもたらされる。

銀木犀は常緑樹だから「一年中葉っぱがしげっているはず」と思い込んでいた「私」に対しておばさんは次のように言ったのである。

「まさか。どんどん古い葉っぱを落っことして、その代わりに新しい葉っぱを生やすんだよ。そりゃそうさ。でなきゃあんた、いくら木だって生きていけないよ。」

小説の最後は次のようになっている。

ここでいつかまた夏実と花を拾える日が来るかもし

れない。それとも違うだれかと拾うかもしれない。あるいはそんなことはもうしないかもしれない。

どちらだっていい。大丈夫、きっとなんとかかやっ  
ていける。

私は銀木犀の木の下をくぐって出た。

教科書の、いわゆる「学習の手引き」の最後には「振り返る」という小見出しが付いていて、「読み取ったことをふまえ、この後、作品がどう続いていくかを考えて書いてみよう。」(下線・丸山、以下同じ)とある。これは続きについて、その概略を書かせようということなのか、小説らしい〈描写〉によるような、まさに続編を書かせようということなのか、どこまで求めているのか、不分明である。その辺は現場の裁量に任せられていると考えるしかないようだ。

下線部の条件の範囲内で考えるのであれば、

A いくつか夏実との関係が修復されてまた二人で銀木犀の木の下で花びらを拾う。

B 新しく「友達」と呼びたい人と拾う。

C ここに来て花びらを拾うこと自体しない。

この三つ以外にはなく、Aであったとしても、夏実に対して前のように執着しない態度で付き合い合うということになるだろう。「どちらだっていい。大丈夫、きっとなんとかかやっ  
ていける。」と思って、今まで自分を保護してくれていると信じていた「銀木犀の木の下をくぐって出た」ことが重要なのであって、ABCいずれであっても、その自立した「私」の姿が描かれていればよいわけであり、生徒たちにはそのことが理解されるだけでよいのではないだろうか。簡単な概略ならまだよいが、小説的な〈描写〉を含めた続編を中学1年生に書かせるのは難しいだろう。

あるいは、いくつかの「続き」の例を教師が提示して、上記の条件に合っているかどうか生徒たちに判定させてもよいだろう。まずは「読み」の力を養うことが大切である。

2023年度、実習における学生の、ワークシート上の発問(学習課題)は、『「私」だったらこの後どんな展開を望みますか? 正解はないので自分の思うように書いてみよう。』として、「私」の気持ちになって続きを書こうというものであった。しかし、「私」の気持ちは上に引用した通りなのであるから、ABCの内どれかという以外にはない。

それを「自分の思うように」というのは、生徒の主體的な読みを大事にしますよということなのかも知れないが、ABCに外れるような内容が出てきたら、授業者はどう評価するのだろうか。ここはあくまでも『私』だったら」が不可欠な条件であるし、単純に「この後どのような展開が予想されますか？」という発問の方がすっきりしてよいと考える。

勿論、この発問によって、生徒たちが作品を読み直し、読みが深まるということを期待しているのかも知れないが、「私」の気持ちが確認されれば、もう続編は書く必要がないと言ってよい。

光村の教師用指導書には「解答例（ここでは、方向性のみ示す）」として、次の二つが示されている。

- ・「私」のことを気にかけているのか、いないのか、相変わらずよくわからない「戸部君」に「私」はだんだん引かれていく。
- ・一年後、新しい友達とともに「私」は公園を訪れる。銀木犀を見ている「私」に友達が「何？」と尋ねると、「私」は「なんでもない。」と笑い、軽やかな足取りで公園を後にするのだった。

この二つは続いている（二つで一つ）と受け取ってよいのだろうか？ 二つ目のものは、今はもう夏実との関係にこだわっていないことを明確に示してよいと考えるが、一つ目のものは、（これだけなら）そのことが明確ではないからである。

いずれにしても、「読み取ったこと」を明確な根拠にして、続きを生徒たちに考えさせなければいけないし、逆に、この言語活動によって、根拠の確かさが検討されなくてはならないだろう。考え得る「方向性」とは、次の項で述べるような〈内的必然性〉ということになる。

## 2 結末に至る〈内的必然性〉——『山椒魚』から

実習において、『山椒魚』（井伏鱒二）を扱った学生は、その学習指導案の中で、グループワークとして「生徒が作者（井伏鱒二）であつたら、削除部分を削除するか、残すか。」というテーマを設定し、「できるだけ『個人の経験』と紐づけさせる」としている。実際に授業で使用したワークシートの方では、「山椒魚の削除された部分を『削除する』か『削除しない』どちらの立場か？」と問い、「削除する」「削除しない（残す）」のいずれかに丸をつけさせ、選んだ理由を書かせている。

高校の小説の授業としては、削除するかしないかを

選ばせて、その理由を考えさせ書かせるよりは、なぜ作者・井伏が最終的に削除したのか、作品に即して考えさせた方がよいだろう。

「和解」と思われる部分を削除した自選全集版の結末は、作者が考え抜いた末のものであろうが、その拠って立つところは、あくまでも結末であるがゆえに、そこに至るまでの作品内容であるはずであり、この結末を求める〈内的必然性〉があるはずである。

それを読みとっていかないで、どちらかを選ばせ、「個人の経験と紐づけさせながら」理由を考えさせたら、元の作品を根拠としないで、各人の経験に基づく解釈の枠組みを押し当てただけに終わってしまう惧れがある。

学習指導案の中には「結末部分を『敵対』と取るか『和解』と取るか」とあり、授業のワークシートにも「敵対」「和解」の語が用いられている。だが、「敵対」ととるか「和解」ととるかでは、「和解のようなもの」は排除されてしまう。二値的思考の陥穽である。「和解」が本物かどうか、まずしっかりと見極める必要がある。

同時に、和解のような結末があつても、どちらがより深く作品の価値（それは教材価値ともなる）を掘り起こすことができているかという問題がある。

そこで、生徒たちに考えさせたいことは次のようなことである。

- (1) 山椒魚は蛙を出られないようにした加害者であり、蛙は一方的な被害者であること。
- (2) 2年もの間閉じ込められ、「空腹で動けない」という蛙はかなり気弱になっており、そのため妥協的になっている可能性があること。

(2)についてだが、稿者が「日本文学」という一般教養科目を教えていた別の大学の、ある学生は、いわゆる「ストックホルム症候群」ではないかと指摘した。それはあながち見当外れではないと考えられる。（ただ、こうした「決め技」的な用語を持ち出すことで分かった気になるのには十分な警戒が必要である。）

作品の価値（教材価値）の面から言えば、改稿前の作品のままでは、『極限状況』の中で、人はいかに『自己』を見つめ、いかに生の価値を見つけていくか、という問いは消えてしまう」という齋藤知也氏の指摘が参考になる。齋藤は次のように言う。

極限状況から「和解」によって「救われる」のではなく、「極限状況」を徹底的に引き受け、それに正対することによってこそ、生きることの絶対的な価値が問われていくのではないだろうか。（齋藤知也『教室でひらかれる〈語り〉』教育出版2009年）

話が逸れるが、この齋藤の「『極限状況』を徹底的に引き受け、……」以下の指摘は、ほかの文学作品にも通用する重要なものである。たとえば、高校2年の長期安定教材『山月記』（中島敦）である。主人公・李徴は虎となり、人間の心に還る時間が日ごとに少なくなっていくという極限状況の中で、その原因を自らの性格に求めて、「臆病な自尊心と尊大な羞恥心」という自らの性情を別決する。しかし、性情を「飼いふとらせる」とか「飼い慣らす」とかいうようなレベルで思考している内は、自己は変革し得ないのである。親友・袁儔と再会した李徴の言動からは、どうあっても変わり得ない彼の姿が読みとれる。李徴には、そうした自己と徹底して向き合っ、これを粉碎しようとする、そのためには、袁儔と本音で語り合うこと、および妻子（特に妻）との身を切るようなぎりぎりの話し合いが必要だったはずである。（「彼らはいまだ號略にいる。」という妻子の所在を断言する言葉から、虎になってからの李徴が実は妻子の様子を見に行っていたことが推測される。）

話を『山椒魚』に戻すと、「和解のような部分が削除された形」を結末として求めた〈内的必然性〉をこそ、教室では明らかにしていくべきであろう。そのことが同時に、『山椒魚』の作品としての価値（教材価値）を深く掘り起こすことでもあるのだから。

### 3 作品の価値（教材価値）を掘り起こす読み——『羅生門』から

ここで上記『山椒魚』の言語活動における問題点に関連して、『羅生門』（芥川龍之介）の「学習の手引き」についても取り上げたい。『羅生門』は、新課程、高校1年の『言語文化』教科書において、「古文編」「漢文編」「近現代文編」の内の「近現代文編」の最初の文学教材として載せている教科書がほとんどである。したがって、生徒が高校に入って最初に学ぶ小説ということになり、高校で新たに近代小説を読むための基本を学ぶ重要な教材である。

稿者が各社の『言語文化』教科書の「学習の手引き」を調べた結果、『羅生門』において共通して多かったものの中に次の二つがあるが、これは旧課程以前から長年にわたって、学習の手引きになっていたり、そうでなくても教師が生徒たちに取り組みせていたりした学習課題であった。

一つは、終わりの一文「下人の行方は、誰も知らない。」の効果や与える印象を考えさせるものである。たとえば――

この作品の結末部分は、当初「下人は、すでに、

雨を冒して、京都の町へ強盗を働きに急ぎつつあった」と書かれていたが、後に「下人の行方は、誰も知らない」と書き換えられた。このことによって読者の印象はどのように変わるか、話し合ってみよう。（数研出版）

ここでは「印象」の語が使われているが、各社の「学習の手引き」全体としても、下人の「にきび」の効果や多用される動物の比喩の効果等を問うなど、「効果」「印象」という語が目立つ。もう一つは、続編を書かせるものであり、たとえば――

- ・このあとの「下人」の行方と行動を想像して、続編のあらすじを二百字以内で書いてみよう。（筑摩書房）
- ・末尾の一文から想像される下人のその後の姿を、文章にまとめてみよう。（明治書院）

新学習指導要領の「言語文化」の「読むこと」の指導事項には「文章の構成や展開、表現の仕方、表現の特色について評価すること」とあり、これについて『高等学校学習指導要領解説』の方では、

いずれも、何が書かれているかという内容ではなく、内容がどのように書かれているかという形式に関わっている。（略）これらを実際評価する際には、文章が書かれた目的に照らし、その効果が適切なものであるか、自分の知識や経験に照らし合わせて優れた工夫といえるかなどについて検討することが必要である。

と述べている。ここで重要なのは「文章が書かれた目的に照らし」の部分だろう。

「文章が書かれた目的に照らし」で検討することをなおざりにして表現の効果だけを押し付けて終わりでは意味がないからである。小説教材で言えば読み手が掘り起こした全体の〈文脈〉の中に表現の効果を位置づけ得るかどうか肝要である。〈文脈〉を支えているのは『山椒魚』のところでも述べた〈内的必然性〉である。

したがって、「下人の行方は、誰も知らない」については、語り手がこのように語らざるを得なかったのはどうしてか、その必然をまず考えさせることが大事である。それは同時に「効果」の適切性について検討することにもなる。

報告をした学生の研究授業のワークシートには、改稿前の「下人は、既に、雨を冒して、京都の町へ強盗を働きに急ぎつつあった。」と、改稿後の「下人の行

方は、誰も知らない。」が並べられ、「二つを比べるとどんな印象の違いがある？」という発問が載せられている。2021年度の学生の学習指導案にも「末尾が改稿されていることを確認し、書き換えたことでどのような効果や印象を伴うか考える。(個人でのワーク、提出ボックスで共有をする。)」とあり、板書計画には「『下人の行方は、誰も知らない』→その後の展開を読者の想像に委ねる効果」と書かれていた。

語り手側の「語り」の必然性が問題にされるのではなく、読み手側が受ける「印象」や「効果」が問題にされると、生徒たちが主観を遠慮なく出してくる可能性が強まり、「何でもあり」式に拡散してしまう惧れがある。

「その後の展開を読者の想像に委ねる効果」というのも「想像」だから自由でよいと受け取られてしまう。大事なことは語り手がなぜそう言わなければならなかったのか、ということであるはずなのに。

改稿の〈内的必然性〉は『羅生門』末尾に至るまでの、教室での読みによって、プロットを支える流れとして見えてくるものだと考える。「作者」を自称する語り手によって、下人と老婆がどう語られているか、語り・語られる相関関係を読んでいくのである。

感傷的傾向を持つ下人の、極端から極端へと振れる感情的振幅の大きさを、語り手は皮肉っぽく揶揄的に語っていた。そして、老婆に動物の比喩を多用し、生きがために生きているような姿を語る一方で、しぶとさ・したたかさを体現する老婆の生のありようが見えず、自己の観念で老婆を皮相的に理解した下人、老婆をつまらぬ平凡な悪の行為者とだけ思い込み、敢然と積極的悪に踏み込んだかのように振る舞う下人を語っていた。

そうした下人が駆け下りた先は「夜の底」であり、「黒洞々たる夜」という「闇の世界」である。この「闇」は、対象を自己化してしか捉えることのできない人間の、「対象が見えないという闇」であると言え、それはここまで語ってきた語り手自身も自覚せざるを得ない「闇」だった。それゆえ「下人の行方は、誰も知らない」と結ぶしかなかった。(注)

これは、こうとしか読めない「正解」としてではなく、読み手自身に返ってくる問題が抉り出されているという点で、作品の価値(教材価値)を掘り起こし得ている読みだと考える。私たちも同様に、対象をいつも自己化して捉えているからである。「対象そのもの」には辿り着けないのだ。

(注) この「闇」を田中実「認識の闇」と呼んでいる。(『羅生門』の〈読み〉の革命—〈近代小説〉の神髄を求めて—) 田中実・須貝千里・難波博孝 編著『第三項論が拓く文学研究／文学教育 高

等学校』明治図書 2018 年所収)

#### 4 文章の批評から「書くこと」へ——『ダイコンは大きな根?』から

『ダイコンは大きな根?』(稲垣栄洋)は、光村図書の中学校1年の教科書に載っている〈説明文〉であり、順序から言って中学校に入ってから最初の説明的文章教材となる。(説明的文章には〈説明文〉のほかに〈記録文〉〈論説文〉があると考えている。)

稿者は、この文章の構造を次のように押さえている。この三部構造で押さえる際の「前文・本文・後文」という用語は、小学校では「はじめ・なか・おわり」、中学校以上では「序論・本論・結論」と呼んでいることが多い。稿者と稿者の属する研究グループ(科学的な読み方指導を考える会)では、論説文教材なら「序論・本論・結論」でよいが、この文章のような説明文教材では、まさに「説明している」のであって、「論じている」わけではないのだから、「前文・本文・後文」と読んだ方がよいと考えている。

##### 前 文

- ① (導入=話題提示)

##### 本文Ⅰ

- ② (問い) ダイコンの白い部分はどの器官なのか
- ③ (カイワレダイコンの場合)
- ④ (答え) ダイコンの白い部分は、根と胚軸の二つの器官から成っている

##### 本文Ⅱ

- ⑤ (問い) この二つの器官は味も違っているが、なぜ違っているのか
- ⑥ (胚軸の部分の特徴とその理由)
- ⑦ (根の部分の特徴)
- ⑧ (その理由)

##### 本文Ⅲ

- ⑨ これらの特徴を活用して調理すると、ダイコンのさまざまな味を引き出すことができる

##### 後 文

- ⑩ ①文(本文のまとめ)「このように、ダイコンの白い部分は異なる器官から成っていて、器官の働きによって味も違うのです。」
- ②文(全文のまとめ)(②文は同時に③④文への橋渡しの役割を担っている)
- ③・④文(新たな問題提示)他の野菜はどうか。調べれば野菜の新しい魅力が見えてくるかもしれない。

※ ①の後に「本文」を包括する問題提示を置かなかっ

たのは、堅苦しくなく分かりやすく、読み手を文章に引き込む工夫と考えられる。

- ※ ⑩のまとめには、本文Ⅲ(⑨)が入ってきていない。筆者の意識では付け足し的なものなのかも知れない。
- ※ ⑨を本文Ⅱとして捉える考え方もあろうが、明らかに本文Ⅱの「柱の段落」である⑤の問いには包括されない。分量的にも長い。
- ※ なお「包括」という用語は、中学一年では使わないで、「包括されない」は「包み込まれない」とか「含み込まれない」という言い方をする。

この教材を扱った学生の学習指導案の「指導観」には「段落の役割に注目しながら、他の野菜を使って説明文を作成する」とあり、「指導・評価計画」では第3時に「段落と段落の関係を捉え、文章の構成について理解することができる」というねらいを設けている。第4時で「他の野菜について調べ、情報をまとめる」、第5時「他の野菜について、本文の構造に沿って説明文を書くことで、文章の構成や筆者の工夫について理解をする」となっている。この「本文の構造に沿って」というのは、「ダイコンは大きな根？」の文章の骨組みをそのまま用いることである。

ワークシートには、第1段落の、

私たちは、毎日いろいろな種類の野菜を食べています。野菜は植物ですから、根や葉、茎、花、実などの器官からできています。例えば、キャベツやレタスなら葉の部分を食べていますし、トマトやナスなら実の部分を食べています。

を文章の「はじめ」として、そのまま用い、その後の文章については、次のようなアからウの三つの条件をつけている。

- ア：問題提起①②は問題提起の文のみにし、問題提起①の書き出しは「それでは、」に続くようにする。
- イ：問題提起①の答えは「その疑問に答えるために、」に続けて書き、二種類の野菜を比較できるように「これに対して、」の語を文中に入れる。
- ウ：答え②は、「いっぽう」という語を用いて内容を比較して書く。

そして、最終段落は第10段落のように「このように、」から始めさせ、次のように本文と同じようにするのである。二つ目の（ ）内には生徒が取り上げた野

菜の名前を入れることになる。

このように、（ ）。

普段何気なく食べている（ ）も、植物として観察してみると、興味深い発見があります。他の野菜はどうでしょうか。いろいろ調べてみると、これまで気づかなかった野菜の新しい魅力が見えてくるかもしれません。

〈問い—答え〉の対応を読み、自分でも書いてみるというのは小学校でもある程度やっているだろうが、この文章の「問い（問題提示）」は、確かに二つあり、それがこの教材の「構成」や「工夫」ということになる。「ダイコンは大きな根？」という洒落た題名にもあるように、「大根」というくらいだからあれは全部大きな根なんだろうという私たちの思い込みを覆すところが大きな「工夫」である。つまり、同じ白い色で、一体となっており、名前の通り、同じ根のように見えながら、実は違う器官であるということが意表を突いて面白いのである。

③でダイコンの根と胚軸、カイワレダイコンとダイコン、同じようだが違うものを比較するところに面白味があり、「工夫」と言える。

学生は授業で生徒たちに「他の野菜」として、ニンジン、カブ、タマネギを例として挙げているが、こうした他の野菜を用いての説明文作りは、光村図書ホームページ上の「実践事例」や「そがべ先生の国語教室」などで紹介されている。

ニンジン、カブ、タマネギについて、「食べている部分は根なのかどうか」とか「どの器官を食べているのか」ということについて同じような文章を書くことになる。学生の課題では、教材文のように、まず、二種類の野菜を比較することになるが、カイワレダイコンのように比較するのに適当なものを持ってくのが難しいだろう。「カイワレダイコン」はダイコンの芽であり、よく知られている食材だから比較するのにちょうどよい野菜だったのである。

ニンジン、カブ、タマネギは、ダイコンの根と胚軸のように、食べている部分は二つの器官から成っているのだろうか。ニンジンは根であり、カブは胚軸であり、タマネギは「葉鞘(はよう)」と呼ばれる器官である。したがって、教材文と全く同じようには書けないのである。二つ目の問いも、食べているのは一つの器官だから、二つの器官の味の違いという観点では書けない。

「そがべ先生の国語教室」では、生徒の参考作品例が紹介されているが、同じ野菜の中の二つの器官の比較はやはり無理だったからか、カブとニンジンの比較

をしている。そして、二つ目の問いは、ニンジンが季節によって味が異なるとして、その理由について説明している。「いっぽう」という接続語も使われているし、ダイコン、カブ、ニンジンの絵が入っていて器官が図示されていて分かりやすく、同じニンジンでも季節によって味が違うという生徒にとって興味深い内容も盛り込まれ、よい作文例になっている。

だが、同じ野菜の中で同じ器官のようでありながら実は違うというこの教材文一番の「工夫」は、実は生かされていないのである。そこまで要求する方が無理というものだろう。

ただ他の野菜を取り上げ、その野菜と別の野菜とを比較する文章を書かせることによって、真似し得ない本教材一番の「工夫」について、却って理解させるという効用はあるかも知れない。

しかし、それを行なう前に、あるいはそれを行なう時間の代わりに、次のように、この教材文自体を加除修正してみた方が、論理的で批評的な思考とそれに基づく「書き」の力の育成のためにはよいのではなからうか。以下、挙げていこう。

(1) ②の問い(問題提示)は、④までしか包括しない。もし、①の後に本文Ⅰ・Ⅱ・Ⅲを、つまり本文部分全体を包括するような問い(問題提示)の文を置くとしたら、どのような文を作るか。考えられるのは、次のような文である。

ダイコンの白い部分はどの器官で、味についてはどういう特徴があるのでしょうか。また、その特徴は調理にどう生かせるのでしょうか。

(2) 本文Ⅰの、答えのまとめは、④の最後の文「つまり、ダイコンの白い部分は、根と胚軸の二つの器官から成っているのです。」である。ところが、本文Ⅱでは、⑧の最後に答えのまとめがない。これは次の段落へのつながりを優先させたためだという指摘がある。(注)そこで、次のようなまとめの文を作る。

以上のように、器官が違うということは、役割が異なるということであり、それが味の違いを生み出しているのです。

(3) ⑩の①(本文のまとめ)には本文Ⅲ(⑨)が入ってきていない。⑨を本文Ⅱとして捉える考え方もあろうが、明らかに本文Ⅱの⑤の問いには包括されない。分量的にも長い。本文Ⅲ⑨と後文⑩①(まとめ)を対応させるには、二つの方法が考えられる。一つは、⑨をそっくりカットする方法である。もう一つは、⑩段落①「このように、ダイコンの白い部分は異なる器官から成っていて、器官の働きによって味も違うのです。」を、本文Ⅲ(⑨)をも

入れ込んだ形で文の書き直しをさせる方法である。たとえば、次のように。

このように、ダイコンの白い部分は異なる器官から成っていて、器官の働きによって味も違うので、その特徴を活用して調理すれば、さまざまな味を引き出すことができるのです。

以上だが、(3)の場合、⑩段落①が、傍線部に収斂されるような文となり、傍線部に重きがかかった文となる。筆者が書いた文章とは、明らかに違う文章になると言ってよいだろう。しかし、⑨があり、その⑨を受ける傍線部のような文があった方が、面白さ、発展的な広がりという点で、読み手を引き付け、優れているのではないかと考える。つまり、教材文では、⑨の内容は面白く興味を引くものであり、ここを本文Ⅱの中に入れて、⑦⑧の補足と捉えるのではなく、本文Ⅲとして、本文Ⅰ・Ⅱと同等に扱うべきだろう。

(注)大槻美智子「論理的な思考と表現のトレーニング——説明文教材を使って——」(大阪大谷大学教育学部編『教育研究 = The bulletin of education』)

## 5 文種に応じた「読むこと」と「書くこと」 ——『水の東西』から

山崎正和『水の東西』は、高校1年の必修科目である「現代の国語」の、複数の教科書に載っている教材である。以前から高校1年の複数の教科書に採られていた定番教材と言え文章であるが、問題はこの文章がいずれの教科書においても「評論」として載せられていることである。稿者は以前よりこの文章は「随筆」であると考え、教科書会社の方にも何度もその旨申ししてきたが、最近では筆者(山崎正和)自身も「随筆」であると言っていることを知った。しかし、教科書における「評論」という位置づけは変わらない。

筆者自身は次のように述べている。(大修館書店「WEB 国語教育」掲載のインタビューより)

評論というのはやはり結論が正確さを旨としていて論争可能な文章でなければならない。ということは、例えばある主張をする場合、筆者は自分で例外を見つけて、その例外がなぜ出てきたかということも説明して、あるいは予測される反論にもあらかじめ答える、これだけの準備をするのが評論なんです。随筆はそうではない。思いつきの面白さ、その感想の面白さ。結論が仮に間違っても面白ければそれでいい、これが随筆なんです。

稿者は、なぜ『水の東西』を「随筆」と考えているのか。「随筆」とは、筆者の感覚、体験を基に述べている文章であり、筆者の感性、体験が、筆者の見解・主張の根拠となっている文章。

「読むこと」に関わる教材は、大別して説明的文章(高校の評論を含む)と文学作品に分かれるが、随筆はその中間に位置する。さらにその「随筆」も文学作品寄りの「文学的随筆」(ただし小説と違って虚構ではない)と、説明的文章寄りの「説明的随筆」の二つに分けられる。大きく分ければ、説明的文章(記録文・説明文・論説文)、文学作品(小説・詩・短歌・俳句・戯曲)、随筆(文学的随筆・説明的随筆)の三つということになる。この区分では、高校の評論は論説文ということになる。

なぜ、このように文種にこだわるかという、文種によって「読み方」が変わってくるからである。

旧教育課程下の以前より、『水の東西』は、評論の入門教材的な位置づけで、教科書の最初の方に掲載されており、高校1年の1学期に扱われることが多い。「水の東西」という表題通りの二項対比の論理が高校に入学したばかりの1年生たちには分かりやすく、論理を追いやすいと判断してのことであろう。

長らく高校で教えていた稿者は、教科書は「評論」としているが、随筆的な評論であることをまず生徒たちに言っていた。その上で、どこが随筆的なのか、次のように、その都度指摘していった。

- (1) 筆者の感覚・体験が論述上の根拠になっていること。第1・2段落では、「鹿おどし」に対する筆者の感覚であり、③では、ニューヨークの大きな銀行の待合室での、筆者の体験、⑤でも筆者の体験(ローマ郊外のエステ家の別荘など)、⑦では日本の噴水に対する筆者の感覚である。筆者一人の感覚・体験、つまり筆者の主観が根拠になっている以上、論理的な反論ができない。反論するとしたら、読み手の側も主観で反論することになってしまう。(反対に、論理的な反論が必要などころでできるのが評論である。)
- (2) 序論・本論・結論という三部構造で文章全体を把握しようとする、序論に問題提示がないことに気づく。①と②が序論と考えられるが、ここは「鹿おどし」という話題が提示されている部分である。導入的な役割である。もし、本論を包括する問題提示の文を考えるとすれば、「『鹿おどし』に見られる日本人の感性とはどのようなものだろうか。」という一文が適当であろう。
- (3) 形式段落を截然と本論Ⅰ・Ⅱ・Ⅲというように、いくつかのまとまりとして把握することが難しい。

一段落一文である④⑥⑩は橋渡しの段落、つまり、そこまでの〈まとめ〉でもあり、そこ以降への〈提示〉でもあるからである。それらは内容の自然な移りを演出する働きを持っている段落である。

(4) 次の内のAとDは本文中に書いてあるが、BとC1については書いてない。(書いてないものは括弧に入れた。)ただし、BはAから簡単に導き出せる。しかし、C1は調べないと分からない。筆者の主眼は、C2と対比させながら、Dを述べることにあるが、C1を考察して取り上げなかったことにより、和洋の「水」に対する感性の比較論としては不十分なものとなっている。

- A 西洋人が噴水を作った外面的な事情  
空気が乾いている。  
上水道の技術が発達していた。
- B 日本人が噴水を作らなかった外面的な事情  
(空気が湿潤)  
(水道の技術は発達していなかった)
- C1 西洋人が噴水を作った内面的な事情(元々の事情)  
(泉を人工的に作ったのが噴水)  
(多くの神々や英雄などに捧げられていた。  
神聖なもので、宗教的な意味がある)
- C2 西洋人が噴水を作った内面的な事情  
噴き上げる水に美を感じる。  
水は造型の対象であり、造型することによって現れる美を好む。
- D 日本人が噴水を作らなかった内面的な事情  
流れる水の自然な美を愛し、造型の対象としなかった。  
定まった形のない水の流動性、形なきものを恐れない心があった。  
水を見ないで流れを感じ取ることを大切に  
し、愛する心がある。

以上のように、『水の東西』は評論(論説文)ではあり得ず、随筆の特徴をいくつも備えた文章なのである。

さらに見てみよう。⑨に次のようにある。

言うまでもなく、水にはそれ自体として定まった形はない。そうして、形がないということについて、恐らく日本人は西洋人と違った独特の好みを持っていたのである。「行雲流水」という仏教的な言葉があるが、そういう思想はむしろ思想以前の感性によって裏づけられていた。それは外界に対する受動的な態度というよりは、積極的に、形なきものを恐れない心の表れで

はなかつただろうか。

「行雲流水」は「行ク雲流レル水ノ如ク」ということだが、教科書（東京書籍）には脚注があって、「空を行く雲や流れる水のように、物事に執着せず、自然のままに行動すること」とある。だから、次の「そういう思想」とは、何ものにも執着せず、自然のままに行動することをよしとする考え方のことである。「思想以前の感性」とは「積極的に形なきものを恐れない心」のことであり、その「心の表れ」が「そういう思想」ということになる。「それ」は、「行雲流水」という言葉に表されるような、自然にまかせるのがよいとする態度を指すと考えられる。

以上の読みとりは、たったこれだけのことと言われるかもしれないが、まだ入学したばかりの高校1年生が独力で為すには難しい。

それだけでなく、ここには、日本人の美意識を西洋人のそれよりも優れた価値のあるものとして一面的に美化する傾向がないとは言えないのである。問題は、「積極的に形なきものを恐れない心の表れ」というところの「恐れない」という言葉である。「恐れる」はマイナスの価値を持つ言葉であり、西洋人は形なきものを恐れていたのに対して日本人は恐れないから「スゴイ」という印象を与える惧れがある。しかも、西洋人は形なきものを恐れていたから加工したのだとすれば、逆に、恐れていないから加工できたとも捉えることができ、日本人は形なきものを恐れていないから、そのまま受け入れたとするなら、恐れているからそれをそのままにして受け入れたとも捉えられるのである。

こうなると、「恐れない」は表現として妥当かどうか分からないから、使用しない方がよかったと言わざるを得ない。ここは「形なきものを受け入れる」という表現でよかつたのではないか。

しかし、言葉の使い方についてそういう厳密さを求めるのは随筆だから無理であろう。逆に言えば、厳密さを求められないところで筆者の主観が押し出され、読み手も何となく納得してしまう。そこに随筆の妙味も限界もあると押さえておいた方がよいかも知れない。

『水の東西』を扱った学生の教育実習における研究授業の「本時の目標」は、「教材『水の東西』で学んだ対比関係を用いながら日本と海外の文化を比較し、より日本文化への理解を深めることができる」であり、「日本と西洋の文化の違いを比較し、他の生徒に説明する」という言語活動を行っている。

具体的には「身近な経験から、日本と西洋の文化を比較する」ということで、まず「日本と西洋の文化の違いを感じた身近な経験について書く」と題して「身

近な経験やこれまでの知識」について書かせ、次のような順序でグループごとにパワーポイントを作成させている。

- ①グループを作って役割を決める
- ②テーマ『比較する文化』を決める  
日本と〇〇の文化を比較する（例）日本とアメリカの靴
- ③結果がどうなのか予測する
- ④【調べる】文化の特徴について書く  
日本（例）日本では家に入る時に靴を脱ぐ

学生の研究授業では、こうして作成したパワーポイントを使用してグループごとに発表を行なわせ、各自、各グループの発表を聞きながら「日本と海外の文化を比較すると、日本文化はどのような特徴を持っていると言えるか」という問いのもと、感想を書かせている。（報告では、生徒たちが作成したパワーポイントが紹介されなかったので、具体的にどのようなものが発表されたかまでは分からなかった。）

この言語活動においては、パワーポイントを共同で作成するだけでなく、それ（自グループの発表）をさらに各人が文章化していくようにさせれば、考察として深まっていくのではないか。そして、他グループの発表に対しての感想も短い感想文で終わらせるのではなく、やはり考察を加えた文章に仕上げなければおよいだろう。

また、『水の東西』の二項対比に学んでの応用ということになるが、『水の東西』のどこをどのように学んで考えたり調べたりするのか、明確にしておきたいところである。たとえば、例として挙げられている「日本では家に入る時に靴を脱ぐ」に関して言えば、その「外面的な事情」「内面的な事情」を調べて書くという課題が考えられる。

ただ、調べるだけなら日本の靴を脱ぐ習慣については外面的な事情も内面的な事情もインターネットを検索すればそこには書かれている。グループワークとして、それらをいくつかのポイントとしてまとめ、箇条書き的に書いてみる。その際、ネットに出ている情報を鵜呑みにしないで、情報同士を比較したり、自分たちの体験や見聞とつぎ合わせながら検討したりして、取捨選択していく。そして、内面的な事情に焦点を絞って、そこに私たち独特の感性と思われるものがないか考察し、文章は（短くてよいから）各自が書いていく。その際、ある程度、主観的であってもかまわない、一応の根拠・理由とそれに基づく見解や主張があればよしとする。この教材に倣って「書くこと」を指導するという場合には、そうした方がよいと考える。

『水の東西』という文章は、日本と西洋の比較文化論であるが、実体として文化の違いを取り上げているのではなく、筆者の双方にたいする「まなざし」の違いを述べている文章であると言っても過言ではない。アメリカと比較することによって「家に入る時に靴を脱ぐ」ということに対する自らの「まなざし」を主観的なものとして対象化、相対化して捉えることができるようになることが大事であろう。

## 6 まとめ——言語活動のさらなる追究のために

本稿では文学作品と説明的文章、及び随筆という中学・高校の教材に即して、言語活動の授業について考察してきた。教材をどう読むのか・読んだのか、というところから言語活動の授業は構想され、検討されていくべきである、という平凡で、いわば当たり前の結論しか今の稿者には出せそうにない。作品・文章から遊離していかない形で、言語活動を行うことによって、反作用として本文の「読み」がさらに深まるような結果になるように、構想していくのが最善ではないだろうか。

小説の〈内的必然性〉を読みとること、それは同時に作品の価値（教材価値）を掘り起こすことであり、その一つとして挙げられるのが、私たちが対象をいつも〈自己化〉して捉えていると気づかされることである。そこに至るような形の言語活動を構想したいと考える。

説明的文章においては、文章の特徴、工夫にあらためて気づくことに還っていくような方向で言語活動を検討し、批評的な読みと、それに基づく「リライト」という学習課題について提示した。随筆的な教材についてはその随筆的な特徴を押さえ、その妙味を味わいながらも、論理的な文章としては不足のあるのが自然であると理解すること、その必要性を述べてきたつもりである。

今後も、中学・高校の生徒たちに「読み」の力のつく、論理的で批評的な授業づくり、作品や文章の持っている教材価値を最大限引き出せるような授業の構想を追究していきたいと考えている。