

中学校文学的文章教材の指導改善についての試み

— 文学作品をとおして他者の目に気づかせる —

木本 一成

はじめに

中学生に文学教材を用いた授業をするとき、いつも目標にしているのは、他者の目をおして世の中や自分自身をとらえなおす力を育てることである。ここで発表するのは、この目標に、創作文を書くというアプローチから試みようとした実践である。

1. 幼児の文学的な体験

幼児の文学体験はきわめて素朴である。たとえば、鷲の顔がクレヨンで塗りつぶされた次の絵を見ると、幼児がどのように絵本を読んだか（祖母に絵本を読んでもらってどんな気持ちになったか）、おおよそ見当がつく。この幼児は、子ギツネをさらわれた母ギツネの心情に共感するとともに、鷲に対しては激しい憤りをいだく。その憤りは、鷲の顔をクレヨンで塗りつぶさなければ抑えることができないくらい大きかったようだ。クレヨンによる塗りつぶしは、鷲が子ギツネを解放する直前のページまで徹底して行われ

ていた。



（絵本『かあさんぎつね』平田昭吾／永岡書店）

このように幼児の読みは直接的であると同時に、また一面的でもある。たとえば、二枚目の絵をよく見ると、母鷲の帰りを待っていた子どもの鷲の姿が描かれている。子ギツネをさらってきたのは、子どもの鷲の餌が必要だったからだ。子どもの鷲も塗りつぶされているところを見ると、

この幼児にはそのことが理解できなかったようだ。少なくとも、驚の立場に立つて考えることはできなかったといえる。このような初歩的な文学体験は、やがて学校の国語の授業とおして質的に深められていくことになる。

ところで、この事例を、文学作品を読むことの意味としてとらえなおすと、次のように言うこともできる。

ア. すぐれた文学作品には、読者に虚構世界を豊かに想像させる力がある。

イ. すぐれた文学作品には、読者がいだいた様々な感情を表現として自分の外に表出させる力がある。

ウ. 読者は、ある特定の立場や価値観に立つことになる。

2. 心情理解に偏った授業

自分が行ってきた文学の授業が心情理解に偏っていると感じたのは、小学校のある授業を参観したときだった。その授業は、お母さんへの誕生日プレゼントを見つけたらなかつた主人公ウーフの気持ちが描かれた場面を扱ったもので、次のような発問をもとに展開された。

教師 「ウーフは、どんな気持ちから、どんな気持ち

へと変わっていますか。」

教師 「ウーフの気持ちを変えたものは、何だと思いますか。」

（「おかあさんおめでとウ」 小2・教育出版）

この発問は、人物の気持ちの変化が顕著に表れている部分を取り上げ、心情描写や情景描写を手がかりにして、「悲しみ」から「喜び」へという気持ちの変化と、その対照的な気持ちの違いを読みとらせるとともに、その変化を引き起こした要因に気づかせることをねらったものである。これは適切な発問であり、事実参観した授業では、優れた発表が活発に行われていた。

問題なのは、この授業ではなく、これと同類の発問を中学校の文学の授業でも行っていたということである。文学の授業では心情理解は不可欠であり、また、重要な事項は繰り返し学ばせる必要があるとしても、中学生の立場に立つてみれば、小2からずっと同じような文学の読み方をさせられてきたという印象はぬぐえない。

3. 人物の心情以外に着目する授業

1 中1「空中ブランコ乗りのキキ」（別役実／三省堂）
文学の学習が人物の心情理解に偏らないようにするために、視点や語り手に重点を置いた授業を試みることにした。

物語教材「空中ブランコ乗りのキキ」の中に、次のような場面がある。

「でもね、おばあさん。金星サーカスのピピがやつたとしても、まだ世界には三回宙返りをやれる人

は、二人しかいないんですよ。」

「今までは、おまえさん一人しかできなかったのさ。それが、ピピにもできるようになったんだからね。お客さんは、それじゃ練習さえすれば、だれにでもできるんじゃないかなつ、て考え始めるよ。」

キキは黙ってぼんやりと海のほうを見ました。しかもなくふり返ってほんのちよつとほほえんでみせると、そのままゆつくり歩き始めました。

「おやすみなさい。おばあさん。」

「お待ち。」

キキは立ち止まりました。

「おまえさんは、明日の晩四回宙返りをやるつもりだね。」

「ええそうです。」

「死ぬよ。」

主人公キキが四回宙返りを決意した様子を読み取らせようとすると、たとえば、次のような展開が考えられる。

教師 「キキが四回宙返りを決意したのは、どこで

すか。」

Aさん 「おまえさんは、明日の晩四回宙返りをやる

つもりだね」のところです。」

Bくん 「ばくは、『まもなくふり返ってほんのちよつ

とほほえんでみせると」のところだと思えます。」（※他の生徒から「いいです」の声が出る。）

教師 「なぜそこからキキが決意したことが分かる

の？」

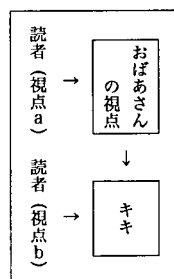
Cくん 「だって、テレビなんかでよくこんなシーン

があるじゃない。」

Dさん 「振り返って歩き始める」っていうのは、何かを決断したことを表しているんだと思う。」

CくんやDさんの理由は適切であり正しいが、これとは異なる考え方で理由づけすることもできる。それは、読みの視点からの理由づけである。

この話の中で、キキの決断を読者よりも先に気づいた人物がいる。それは「おばあさん」である。「おばあさん」はキキの心情を言葉巧みに操りながらキキに決断を迫る。当然のことながら、キキのことをよく承知している「おばあさん」は、「おまえさんは、明日の晩四回宙返りをやるつもりだね」ということになる。このような理由づけは、CくんやDさんが描写表現から直接的に推測したのに対して、おばあさんの視点を取り入れて重層的に人物の内面を推測していることになる。



「キキの決断はどこか」という問いの答えそのものは重要ではないが、その理由を考える過程で、読者である自分の視点を自覚化したり、自分とは異なる視点に気づいたりすることができると可能性がある。実際の授業では、「おばあさん」の視点に気づかせることによって、他の人物から見た主人公キキの姿をとらえなおすことができた。

4. 他者認識の方法に気づかせる授業

1 中2「サーカスの馬」(安岡章太郎／学校図書)

「空中ブランコ乗りのキキ」の学習で、文学作品の読みに他者の目を持ち込むきっかけができたので、今度は中2になつて「サーカスの馬」で視点の学習に本格的に取り組むことにした。

(1) 先行文献

この教材については、他者認識の重要性とその指導の難しさが、先行文献で指摘されている。たとえば、次のようなものがある。

① 足立悦男

ア. この教材は、「ぼく」という主人公の人物像の読み取りで終わるべき作品ではない。……作者は、〈ぼく〉という少年を……徹底した無能な少年のように描く。しかしその無能ぶりは、作者の手によつて自虐的なまでに卑小化されたものと考える必要がある。過去の中

学生時代を余裕をもって対象化できる執筆時の作者の位置が、そういった卑小化の方法を可能としたのである。したがつて、この少年像をとりたてて問題とすることに、さほどの意味はない。無能さの強調は、生徒たちの第一次感想に見られる。「ダメな生徒」の烙印を、軽々とおして安んじる読みを固定化していく危険さがあるといえる。

イ. むしろここで問われるべきは、そういった「とりえのなさ」を代償に、〈ぼく〉の見ることでできた世界は何であつたか、〈ぼく〉を卑小化して描くことで、この作者の目に映じた世界はどのようなものであつたか、といった点である。

ウ. 「まあいいや、どうだつて」という形で、この少年は他者を認識していくのである。こういった一句は、作者によつて「フィクション」化された他者認識の方法であると考えられるので、生徒たち(学習者)の安易な共感や反感の次元で問題とされるべきではない。

この少年の他者認識の方法は、生徒たちの感情的な評価の次元で扱うのではなく、もっと深いところで、生徒たちの他者認識を打ちすすめるものとして扱いたい。

② 仲田湛和

最後の場面で、〈ぼく〉が変容したか否かを討論していたとき、ある生徒から次のような発言があつたという。「ヤスオカが変わつたか変わらないかの問題ではなく、

かれはだれからも干渉されたくない自分の世界をもちたかったのではないか。そういう世界からまわりをみつめていたのではないか。」

ここには、「他者から干渉されない世界から他者を見る」という、足立が指摘する問題が示されている。仲田の記録によると、この意見が出された後、急に討論が停止し、「子どもたちは沈黙した」という。この生徒が投げかけた問題の重要性とその難しさを、他の子どもたちも感じとつたということであり、「他者認識の方法」の問題を授業で扱うことの意義をかいま見ることができる。

③ 田島伸夫

最後の場面で、馬の曲芸を見る前と後の「ぼく」を比べて考えさせる中で、次のような意見が出てきたという。

「この『ぼく』は、前は、なんのとりえもない人だと言っていたんですよ。ここで、馬を見て、ぼくはわれに返って」ということで、本心が出てきたということじゃないかと思つた。一生懸命手をたたいていたというんだから。そういう自分に気がついていたら。」

これは、自分が自分自身を見る見方が変わったことを述べたものである。この時点における一つの到達点となっている。

(2) 語り手としての「ぼく」に気づかせる授業

この作品は、語り手としての「ぼく」＝大人になった「ぼ

く」が中学時代の自分を大人の視点から描くという構造になっている。そこで、最後の場面の拍手する「ぼく」の気持ちを学習した後で、次のような授業を試みた。

学習課題：語り手「ぼく」は、子どもの頃の「ぼく」

をどんな人物として語っているか。

指導方法：ア、資料「ある話し合いの記録」を読んで、

「ぼく」の描き方について考える。

イ、大人の「ぼく」から中学生だった「ぼく」への手紙を書く。

生徒は、最後の拍手の意味を「ぼく」の全面的な変容（つまり、無関心で無気力な自分からの脱皮）とは解釈しなかった。しかし、全面的な変容でないとすると何を象徴するのか、その行為の意味を明らかにすることはできなかった。また、主人公「ぼく」と語り手「ぼく」とを区別して考えることも難しかった。

その原因の一つは、「まあいいや、どうだって」という表現を否定的な意味としてしかとらえられず、出来事や対象から少し距離を置いて気楽な立場で接しようとする「ぼく」の姿勢（＝他者の目）をイメージさせることができなかったことにあると思う。

5. 文学を読むことから創作文を書くことへ

1 中2「大人の視点から見た中学生」(自主教材)1

文学教材で「他者の目」を学ぶためには、文学作品を読むだけでは不十分であり、創作文を書いてみる経験も必要なのではないか。虚構の世界の中で、架空の人物、架空の出来事をつくって、自由にお話を作る。その時、自分は語り手となり、登場人物から少し離れたところで読者を意識しながら、冷静にストーリーを展開していく。このように、人物への思いや読者の反応などを考えていくことが、多様な視点で出来事を見ていくことになり、それが「他者の目」をとおして見る姿勢を促すことにつながるのではないだろうか。

このような発想から、次のように創作文の授業を試みた。大人の視点を意識させることによって、今の自分から少し離れた視点で事件や出来事の意味をとらえなおし、表現していくことをねらいとしている。

① 書くために小説を読む(2時間)

小説「ゲンコツ」(『ピタミンF』重松清、新潮社)を読んで、主人公と語り手の関係、描写や象徴などの技法について学ぶ。

② 人物づくりを学ぶ(1時間)

「キャラクターの外見と物語を結びつける」(「キャラクター小説の作り方」大塚英志、講談社現代新書)

を読んで、人物づくりとその描き方を学ぶ。

③ 人物、状況などの共通化を図る(1時間)

物語に登場する人物や、その人物を取り巻く状況について、意見を出し合って、学級全体である程度条件を統一する。

④ 構想を練る(1時間)

⑤ 創作文を書く(2時間+課外)

⑥ いくつかの作品を取り上げて読み合う(2時間)

(1) 物語の共通部分の決定

実際に行った「人物、状況などの共通化を図る」授業では、それぞれのアイデアを出し合いながら、次のように作品の大枠を決めた。

《人物》

アキラ Ⅱ 中学3年生。母親の言うことを聞かない。

家や学校、町で問題を起こす不良っぽい少年。

英子 Ⅱ アキラの母親。夫が他界し、女手一つで家庭を支える。仕事で忙しく、子どもと接する時間が少ない。

りん Ⅱ アキラの妹。名門女子中学1年生。表面上

はいい子で、学校ではいじめられる。(※この人物については、各自が必要に応じて用いる。)

《物語の背景》

母親は、家族のために一生懸命はたらき、やがて職場では信頼される地位につく。経済的にも安定し、ちよつといいマンションに暮らして、子どもたちもお金には困らない。ただし、仕事の関係で家庭での親子の会話が少ない。アキラは、いろんな友達とつきあう中で、喫煙、万引き、けんかなどの事件を引き起こすようになる。

(※ 必要に応じて、妹のいじめ問題を取り上げる。)

(2) できあがった作文

できあがった作品の一部を取り上げながら、生徒がどのようにして大人の視点(他者の目)に気づいていくのか、その一端を考えてみたい。

① 大人に寄り添う

朝、目覚まし時計が激しく鳴る。重い体をおき上げ、目覚まし時計のベルをきる。

「しんどい」が口ぐせになつてしまつた。ため息まじりにスリッパをはき、リビングへ向かう。

私、久坂英子は二人の子供をもつ普通の女だ。夫はいない。ずいぶん前に死んだ。その日から私は二人の子供を育てるために頑張っているつもりだ。…(省略)…
りんを車で学校に送つていき、そのまま会社に行くのがいつもの日課だ。しばらくすると部屋から爆発へ

アーの少年がでてきた。アキラだ。肩まである髪に目つきの悪い瞳。大あくびをしながらリビングへ向かう。

テーブルの上には朝ご飯が用意されていた。まだ暖かい。その食事を見てアキラはゴミ箱へ捨てる。みだれた制服を着て学校へ行く。が、今日も遅刻だ。

英子は会社に行った。机の回りには山積みとなつた書類がドカドカとおかれていた。鳴り続ける電話、死にものぐるいで仕事をしていた。

そんな英子の机のデスクマットの下には家族四人の写真が置いてあった。(No.1 女子)

この作品の語り手は、ずいぶん背伸びをしようとしている。「私、久坂英子は二人の子供をもつ普通の女だ。」とあるように、語り手は母親(英子)の側に立つことによつて、大人の視点を得ようとしている。その結果、現実では体験したことがないはずなのに、中学生の息子のいかにもだらしない様子や、反抗的な態度を冷静に描いている。また、英子については、忙しく働く様子とともに、「頑張っているつもりだ」という表現や、「家族四人の写真」など、気持ちの細部に目が向けられている。

② 大人の世界を描く

語り手が大人の視点に立つためには、語り手が大人の世界を知っている、大人の世界に身を置くことが必要である。今回の物語設定の要件にあてはめれば、母親(英子)が職

場で働いている様子、大人どうしの会話などを描く必要があるということに気づかなければならなかった。

全部の作品を「母親の職場の様子が描かれているか否か」で集計すると次のようになる。

職場の様子あり (52%)

職場の様子なし (48%)

※ 「職場の様子」とは、次のようなものを指す。

会議はさんさんだった。負けた。吉田の企画が採用されたのに、一体何のために……。英子はやりきれない
思いで、同僚の友子と共に酒を飲んだ。もうどうでも
よくなっていた。(Zora 女子)

「会議」「企画」「同僚」「酒」……学習者たちは実際に会社で働いた経験がないので、ここに取り上げられているのは、TVドラマや小説から得た間接的な情報に基づくものである。実際の仕事の様子に照らし合わせるとリアリティーは乏しいかもしれないが、大人の社会を描くことは、今回の作文では重要な意味をもつ。

母親と息子が互いを理解し合えるようになるには、その前提条件として、母親（英子）が息子（アキラ）について理解していない部分があるのと同様に、息子にも母親について理解していない部分が用意されている必要がある。こ

のことに気づいた語り手は、すべてを知っている語り手の特権として、読者には働いているときの母親の姿を知らせる一方で、息子アキラにはそれを伝えないようにしようとする。こうすることによって、母親と息子のすれ違いを強調し、読者に、「アキラがはやく母親の本当の姿を理解するようにしなければいいのに」という心情を促すことができる。もつとも、ここまで意図的に考える語り手になっている生徒は、少なかつた。

③ リアリティーのある結末

学習者が書いた作品のテーマは、完成度の差こそあれ、ほとんどが「母親と息子の相互理解」であつた。この点では、学習者は正しくテーマを理解していたと言える。しかし、そのテーマをどのように表現するかという点から振り返ると、いろいろな問題が見えてくる。

語り手は、どのような結末になれば、読者は満足するだろうか、ということを考えてながら結末を語る必要がある。今回の要件に照らししてみると、設定した事件の程度にもよるが、母親と息子が全面的に完全に理解し合うようになり、家族関係がこれまでと180度変わってしまった、というのはいかにも不自然ではなからうか。

結末段階での両者の関係を、「全面的な相互理解」と「部分的な相互理解」とに分けて整理してみた。前者は、すべてを理解し合うというもので、表現で言えば、「うん、分かった。」「ごめん、ぼくが悪かった。」などのように、相手を

全面的に受け入れていようなものが、それに相当する。後者は、当面の問題については理解し合うが、素直になれない気持ち、小さなわだかまり、複雑な思いはどこに残っている、というものである。

④ 人物像の再構築

語り手は、人物と適度な距離を保つ必要がある。人物から離れる過ぎると客観的な立場に立つことはできるが、単なるお話の進行役になってしまふ。また、人物との距離が近すぎると人物に同化してしまひ、その人物の目を通してしか世界が見えなくなってしまう。

構想段階での人物・状況設定の共有化は、人物のあらましを決めただけであり、それだけで物語を進めてしまふと、語り手は単なる進行役になり、物語はあらずじ調の文章になつてしまふ。そうならないためには、自分が作る物語にあわせて、人物像の詳細を作り直していく必要がある。人物像の詳細をつくるということは、物語の中にリアルな人物を作ることであり、それは描写することや、物語ることにつながる。また、人物像づくりは、人物の見方の反映であり、人物づくりをとおして自分を振り返ることにもつながる。

実際の授業では、人物のキャラクターを一つ一つ取り上げ、それを絵に表したり、また、ストーリー上の意味づけを考えさせたりした。その結果、あらずじ調の作品は少なくなった。

ところで、この度のテーマは「母と子の相互理解」だったので、互いが相手の何かに気づいて変わっていくお話を作らなければならなかった。さきに、語り手は作中人物の一面を、対立人物や読者に一時的に隠しておく必要があることを指摘したが、問題は隠したものの質である。告白されたらすぐ分かるようなものであれば、隠されていたものの質としては高くない。つまり、作品のテーマに深まりがない、ということになる。実は、このような作品がほとんどであった。

結末で人物が変容するということを見こして、それに応じた人物のキャラクターづくりを行つたはずであるが、それが十分でなかったということである。

次にあげるのは、隠されていたものの質の高さが描かれている数少ない作品の一つである。

その時、聞き覚えるある歌が聞こえた。

ああ、ここは駅の近くだ。そしてあれはアキラの音……

昨日まで受け付けなかった私の耳がすんなり受け入れる。そのまま、音の聞こえる方に向かった。アキラを見た瞬間、夢を追い続けるアキラが、やつぱりアホらしく、無駄で意味のないコトをしているように思えた。

そう、それなのに心のどこかで、それはカッコよく、この瞬間瞬間を大切にしているように思えた。英子はおかしかった。少しだけアキラにあこがれている自分

がいる。そして、

「よし、今夜、物語の一つでも書いてみようかな。ー
と思っている自分がそこにいた。」 (No.32 女子)

6. 実践を振り返って

本実践では、創作文を書く過程で中学生なりに「他者の目」を自分の中に取り込んでいく姿を見ることができた。確かに言葉や表現は未熟ではあるが、描かれている人物の内面や言動からは、大人は何を見てどう考えているのか、大人には何が見えて何が見えていないのか、といった問題について何度も自問自答したあとをうかがうことができた。そういう点において、本実践は「他者の目」を学ぶ文学の学習の一つとしての可能性を持っているように思われる。ただし、創作文を書くためには多くの時間と労力が必要である。この問題を克服するためには、より課題を焦点化した授業を構想する必要がある。たとえば、創作文の全部を書くのではなく、文学作品の一場面を別の人物の視点から書き換える、あるいは、創作文を書くことを導入にして文学の読みの授業へ展開する、などの実践を試みてみたい。

※ 課題発表の場で、本実践について「人間探求的な授業に偏りすぎではないか。言葉をもっと大切にして、表現

の質を高めることと調和を図りながら実践を進めていくのがよいと思う。」というご意見をいただいた。この貴重なご助言をこれからの実践にいかしたい。

※ ここに取り上げた作文の実践は、次から引用した。

「第106回全国大学国語教育学会発表資料 創作文を書く過程についての一考察」(木本一成/2004.5.25)

参考文献

足立悦男「サーカスの馬」(『作品別文学教育実践史事典』

浜本純逸ほか編/明治図書/1983年)

仲田湛和「中学校段階の個を生かす読みの指導」(『教科

学国語教育 No.234』/1977年)

田島伸夫「『サーカスの馬』(中二)の授業記録」(『国語の

授業 No.26』/1978年)

(広島大学附属三原中学校)