

広島大学学術情報リポジトリ  
Hiroshima University Institutional Repository

Title	国語教育・遠望源水（2013～2016年）
Author(s)	浜本, 純逸
Citation	国語教育思想研究 , 27 : 87 - 104
Issue Date	2022-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00053353">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00053353</a>
Right	
Relation	



キーワード：

神戸大学名誉教授 浜本 純逸

国語教育・遠望源水 第1回

権狐はうれしくなり、ごんはうなずく—文学力を問う—

1 三つの作品、「権狐」、「ごん狐」、「ごんぎつね」

「ごんぎつね」を主人公とする作品が三種類ある。一つは、新美南吉の日記「スパルタノート」(1930～1931)に書き留められた自筆草稿である。これを作品A「権狐」と仮称する。おわりの場面は次のように書かれている。

権狐は、ばつたり倒れました。兵十はかけよつて来ました。所が兵十は、背戸口に、栗の実が、いつもの様に、かためて置いてあるのに眼をとめました。

「おや———。」

兵十は権狐に眼を落しました。

「権、お前だったのか……。いつも栗をくれたのは———。」

権狐は、ぐつたりなつたま、うれしくなりました。兵十は、火縄銃をばつたり落しました。まだ青い煙が、銃口から細く出てみました。(『校定新美南吉全集第十巻』)

1981年2月28日大日本図電発行 656頁)

二つ目は、『赤い鳥』に掲載された作品である。これを作品B1「ごん狐」と仮称する。

ごんは、ばつりとたほれました。兵はかけよつて来ました。家の中を見ると土間に栗が、かためておいてあるのが目につきました。

「おや。」と、兵十は、びつくりして、ごんに目を落しました。

「ごん、お前だったのか。いつもくりをくれたのは。」

ごんは、ぐつたりと目をつぶつたまゝ、うな

づきました。

兵十は、少縄銃をばつたりと、とり落としました。青い煙が、まだつつ口から細く出てみました。(『赤い鳥』復刊第三巻、第一号 1932年1月号)

三つ目は、1956年度以来国語教科書に採録されてきた一群の「ごんぎつね」である。

この作品群は、B1「ごん狐」を基にして教科書教材となった作品である。これをB2作品「ごんぎつね」と仮称する。この一群の教科書「ごんぎつね」は教育漢字・仮名づかい・片仮名表記など教育的配慮による部分的な修正がなされている。時代により、編集者の方針により、微妙な差異を見ることが出来るが、本稿では考察の主たる対象とはしない。

2「うなづきました。」は、南吉の人間認識の深まりか

先日の「朝日新聞」(山陰版 2013/06/19)に作品A「権狐」を教材化した岩下修教諭(私立立命館小学校)の実践を取り上げた記事「ごんの気持ち 伝わった」が載っていた。岩下修は、鈴木三重吉が添削したと見られている作品B1に基づいて作られている作品B2「ごんぎつね」(教科書教材)は「整合性がない表現がある」と考え、作品A『権狐』を教材化して「くらべ読み」の指導をしたという。同紙で府川源一郎氏が述べていたように、「くらべ読み」は文学力を鍛えるのに効果的である。

ただし、次の点に私は疑問を抱いた。それは、子どもたちの「自筆原稿の方は、「気持ちが届いて(うれしくなりました)とはっきり書いてあり、わたしもうれしくなる」という感想やある教師の「すっきりした」という意見に対しての疑問である。この読みは、あまりにも単純すぎるのではないだろうか。

また、この「うれしくなることを喜ぶ」ハッピー



一エンド志向は何学年頃までであろうか、という「作品受容と読者の年令」の問題を提起しているとも思った。この作品には、兵十のおっかあの葬列があったように、「死」の悲しみもトーンになっている。ごんは撃たれて死ぬとき、「うれしくなった」のであろうか？小学校四・五年を境にアン・ハッピーエンドに「真実」をかぎ取る複雑な感性へと成長していくのではなかろうか。

閑話休題 この作品の「鍵」は、「権狐はうれしくなり、ごんはうなづく」ところにある。

あらためて引用しよう。

作品 A……権狐は、ぐつたりなつたまゝうれしくなりました。……青い煙が、 作品 B1…ごんは、ぐつたりと目をつぶつたまゝ、うなづきました。……青い煙が
--

これまで、作品 B1 は、鈴木三重吉による「書き換え」であるとされてきた。南吉による異議申し立てはなかったようである。『全集』の編集者は作品 B1 を『ごん狐』として採用した。そして教科書編集者たちは、全集編集者に従った。私はこの教科書編集者たちの採用を肯定する。

そして、私は、次のような妄想をしている。

---

#### 「考える」国語授業づくり

「実は、南吉は、投稿の前に「スパルタノート草稿」を作品 B1 のように原稿用紙に清書して『赤い鳥』社に送ったのではなかろうか。つまり、三重吉書き換え説でなく、南吉書き換え説である。清書段階で「書き換えた」ところに、私は南吉の人間認識の深まりを見たいのである。妄想たる所以である。

作品 A は語り手が説明しており、作品 B1 は描写している。語り手が説明している「分かりやすい作品」がよい作品とはかぎらない、と思う。

### 3 くらべ読み——違いを見つける観点

「くらべ読み」の学習指導においては、「手引き」などによって発達段階に応じて「くらべる観点」を気づかせていきたい。

例えば、小学校四・五年では、①説明と描写、②呼称、③描写の方法としての擬態語(物まねことば)、④ダッシュ(——)と点線(……)など、である。

#### ①説明と描写

作品 A『権狐』は、「権狐は、ぐつたりとなつたまゝうれしくなりました。」と、語り手が権狐の内面を説明している。嬉しくなると「悲哀」は生まれない。従って「悲哀」にもとづく「愛」は生まれない。作品 B1「ごん狐」には、「ごんは、ぐつたりと目をつぶつたまゝ、うなづきました。」とあり、語り手は外にいて客観描写をしている。読者にあれこれと感じさせ、読者の多様な解釈をうながしているのである。ある読者は、「死ぬ前に分かってもらってよかった」とほっとし、ある読者は「分かってもらってよかったが、死んでしまうのではつまらない」と人生の「悲哀」を感じ取る。別の大人の読者は、「人生とはそんなものだ。わかり合えたときに死ぬのだ。」と嘆く。ある読者は、「人生とはそんなものだが、死ぬのではあまりにも可哀そうだ」と同情する。ここから他者の悲哀への共感の道が開かれるかもしれない。

#### ②呼称について

作品 A は、山の中に、権狐と云う狐がいました。権狐は、……

B1 は、「ごん狐」と言ふ狐がいました。ごんは、……

B2 は、「ごんぎつね」というきつねがいました。ごんは……

と、三者三様に語っている。これをそれぞれ声に出して読んでみると、三者の違いがよく分かるであろう。作品 A は、やや古風な感じがする。B1 は、「狐」という文字から動物としての狐のイメージが浮かび上がってきて、生き物の死が生々しく迫ってくる。B2 は、登場人物として親しみやすい人物がイメージされる。いかにも「いたずらっ子」という感じである。描写は多様な解釈を生むのである。

③終わりの場面では次のような「物まねことば(擬態語)」で様子を描いている。

A ばつたり倒れました。

ぐつたりなつたまゝばつたり落としました。

B ばたりとたほれました。

ぐつたりと目をつぶつたまゝ、ばたりと、とり落としました。

どちらに緊迫感があるか、考えてみるのも面白い。

④ダッシュ、点線の効果については、岩下教諭の教室の子どもの感想

「兵十の『おや—————。』はすごい。驚きや後悔などいろいろな気持ちがこもっている。」  
に見ることができる。

#### 4 くらべ読みの可能性

学習者の文学力を鍛えるには、「くらべ読み」は適切な学習方法である。

民話『ねずみのよめいり』には二種類の結末がある。一つは、娘の結婚で終わり、今一つは結婚の場面はなく(例えば、おざわとしお再話)、自分達の生活を見直すようになったという話である。

「くらべ読み」するのも面白い。前者はハッピーエンドである。後者は日常への帰還であり物足りない思いをさせて、読者に「ふだんの生活の意味」について考え込ませる。三学年あたりで「くらべ読み」をしてみたい民話である。

かつて『手袋を買いに』(新美南吉)の末尾「ほんとうににんげんは、いいものかしら」という母親のつぶやきを抹消して採録した教科書があった。原作では、狐が人間を疑っている。原作通りの作品と終わりの表現を抹消した作品を「くらべ読み」すると、物語について、人間について、深く考えるきっかけをつくることができるだろう。

『山椒魚』(井伏鱒二)では、作者は晩年になって末尾の山椒魚が蛙と友情を結び直す場面を抹消してしまった。『山椒魚』の冒頭は、「山椒魚は悲しんだ。」であった。心のはかなさを身にしみて感じた作者晩年の「悲哀」の確認が「仲直りの場面」の抹消であったかもしれない。私はこの抹消に『黒い雨』以後の井伏の毅然とした生き方を感じる。人間の「悲哀」が身にしみて感じられる抹消の仕方であった。「山椒魚は悲しんだ」、その「悲しい人生」を「毅然として受け止めよう」と蛙に呼びかけて、井伏は遠くへ歩み去った。

異本の「くらべ読み」は、文学力が試される場であり、文学力を鍛える場でもある。



重要語句とは何か一定義される語・現象と定義する語句

説明文を読むときの注意事項として、しばしば「大事な言葉に気をつけて読みましょう。」とか「重要語句を取り出そう。」といわれる。その「大事な言葉」や「重要語句」とは何でしょうか。私はこれまで重要語句の要件として、①題名と関係の深い語句、②冒頭の段落(問いかけの言葉)と関係の深い語句、③繰り返し現れる頻度の高い語句、を挙げてきた(注)。本稿では、これらに続いて「④定義される語・現象、定義する語句」をとりあげて考察したい。

説明文には多くの場合、

[X] を [N] といいます。

という型の文がある。このXが定義される語・現象であり、Nが定義する語句である。

a「にせてだます」(三学年)の冒頭のパラグラフは3小段落で構成されている。

1 段落 シャクトリ虫やかまきりは見つけにくい。(よびかけ・導入の文章)

2 段落 自分のすがたや色をまわりの物や様子ににせて、ほかの動物の目をだますことを「ぎたい」といいます。(定義)

3 段落 では、こん虫のぎたいにはどのようなものがあるでしょうか。(問いかけ)

まず、読者にとって既知の事柄(シャクトリ虫やかまきり=旧情報)を手がかりに「読みの場」を作っている。次いでそれらを「ぎたい」という新情報で定義している。「ぎたい」という定義した語は読者には新しい情報(概念)なので、十分には理解できていない。そこで、第3段落で「ぎたいにはどのようなものがあるでしょうか。」と問いかけて本論へといざなっている。本論では、「ぎたい」を次のように具体例で説明していく。

4 段落 シャクトリ虫は……、

5 段落 かまきりは……

b「ミラクルミルク」(三学年)の冒頭のパラグラフは4小段落で構成されている。

1 段落 ちちを飲んで大きくなる動物を、ほにゅう動物といいます。(定義)

2 段落 人間の赤ちゃんは、いろいろな動物のミルクを飲みます。(補足定義)

3 段落 牛のミルクは動物のミルクの中で一番多く利用されています。(補足説明)

4 段落 動物のミルクがミラクル(ふしぎなこと)を起こして、さまざまな物に変身することを知っていますか。(ミラクルという語の定義と問いかけ)

読者にとっての新情報(ほにゅう動物・ミラクル)を定義したあとで、問いを出している。当然、読者はミラクルについての説明があるだろうと予期して「読みの場」を作る。

5 段落 まず、1つめのミラクルは、……と、読み手にとっての未知の現象(新情報=ミラクル)が説明されていく。

c「あめんぼはにん者か」(四学年)では、新出語句(「表面張力」=新情報)を定義し、定義された新情報(「表面張力」)は、文章展開のための重要語句になっている。

9 段落 くぼんだ水面が、元の平らなじょうたいにもどろうとして、一円玉やはりをおし上げているのです。このときにはたらく力を水の「表面張力」といいます。(定義)

10 段落では、定義した語(新情報=「表面張力」)を使って説明している。

あめんぼの足の先は、水をはじくようになっています。体の中から少しずつ油を出すしくみがあるからです。その足を広げてあめんぼが水面に立つと、それぞれの足の先は水面をとおして、丸くくぼませます。すると水の表面張力によって、あめんぼは水面にうかぶのです。

このように、何かを説明するために新しい語を使う場合には、その語を定義して「既知の語」とした後で、説明のキーワードとして使われる。定義する語は説明のキーワードとなるという点で重要語句なのである。

d「自分の脳を自分で育てる」(六学年)は、文章の半ばで新出語(「前頭前野」=新情報)を定義している。

言葉を読んだり聞いたりするときに、必ず働く部分があるのです。それは、脳の前の方にある「物事を考えたり覚えたりするときに働く場所」です。この部分は、ちょうどみなさんのおでこの後ろにあり、前頭前野といいます。(定義)

そして、定義された「前頭前野」という語を使って説明が展開されていく。説明のキーワードになっている。

前頭前野は脳の中のコンピュータ……

↓

前頭前野には、「物事を考える……」

↓

前頭前野をどのようにしてきたえればよいでしょうか。

↓

…中略…

前頭前野を活発に働かせ、きたえることは、

……

定義されている語・現象(X)と定義している語(N=前頭前野)をきちんと把握しておくとう理解が確かになる。

説明文は、「未知のもの・こと」を既知の言葉で説明する文章である。「未知のもの・こと」を説明しようとするとう、冒頭のパラグラフまたは文章の前半部分において、未知であった語・現象(X)について定義すること(N)が必要になってくる。その定義された語句(既知となった語・新情報)を使って説明が展開されるのである。したがって、説明文の重要語句の一つは、定義されている語・現象(新情報)であり、定義する語句(多くの場合、新出語)であると言えよう。

説明文の学習指導においては、

[X] を [N] といいます。

という定義の文型に注目させたい。読むときには、定義されている語・現象と定義している語句を見つけさせたい。書くときには、まず説明したもの・こと(新情報)を述べる語句について定義させ、その語句を使う説明力を身につけさせたい。

注 拙編『小学校 語業指導の活性化』1990年2月  
明治図書 18 ページ



1. 名づけられないものは怖い

『やまなし』(宮沢賢治)の蟹の兄弟は、上から飛び込んできたものを「鉄砲弾のやうなもの」と比喻して捉え、「こはいよ、お父さん。」という。

その時です。俄に天井に白い泡がたって、青びかりのまるでぎらぎらする鉄砲弾のやうなものが、いきなり飛込んで来ました。

私たちは、一般に未知なもの・名づけられないものを怖いと思う。名づけられると親しみが湧く。

2. たとえる言葉(喩辞)とたとえられる言葉(被喩辞)

なにか分からないもの・ことに会った時、私たちは既知の言葉で理解しようとする。

「～のような○○」とたとえるのである。この比喻は、これまで修飾の言葉、つまりレトリック(修辞)の方法として考えられてきた。これからあとの語を修飾するだけではなく、未知のもの・ことを発見する創造的な行為でもあると考えたい。

「～のような(n)」とたとえる言葉は「喩辞」と名づけ、「○○(X)」という時のたとえられる言葉は「被喩辞」と名づけられている。本稿では、「比喻」は発見のための創造的な方法でもある、ということ提案する。

3. 『黒い雨』(井伏鱒二)で原子爆弾はどのように名づけられたか

『黒い雨』では、1945年8月6日の朝、人びとはそれまでに見たこともない雲を見た。

夏の入道雲とは違っていた。

今までに見たこともない一種異様なものである。あれが襲って来て、もしあの粒で打だれたらどうなることかと身の竦む思いがした。茸型の雲それ自体は、刻々に東南に向けてのさばって行く。…中略…

茸型の雲は、茸よりもクラゲに似た形であった。しかし、クラゲよりもまだ動物的な活力があるかのように脚を震わせて、赤、紫、藍、緑と、

クラゲの頭の色を変えながら、東南に向けて蔓延って行く。ぐらぐらはびごと煮えくり返る湯のように、中から中から湧き出しながら、猛り狂って今にも襲いかぶさって来るようである。豪高句麗の雲とはよく云い得たものだ。さながら地獄から来た使者ではないか。

『黒い雨』新潮文庫 64～65 ページ)

それまでに見たこともない雲であったから、名づけようもなく「あれ」という代名詞で呼ぶしかなかった。主人公の重松は『被爆日記』に、つづいて「茸型の雲」「茸雲」「蒙古高句麗」「クラゲ雲」と呼び、ついには「ムクリコクリの雲」と比喻している。適切な比喻が対象を的確にイメージさせる。このムクリコクリの雲から黒い雨が降ってきたのである。

「ムクリコクリ(n)」が喩辞であり、「原子雲(X)」が被喩辞である。

4. 『鹿踊りのはじまり』(宮沢賢治)の「らしい・だべか・みだい・やうに」

『鹿踊りのはじまり』では、嘉十が芝草の上で団子を食べ、あとに団子を少々残し手ぬぐいを忘れる。そこへやってきた鹿たちは「手ぬぐい」を何だろうとおそろおそろ誰何する。

近寄って行った第一の鹿は「生きものらし」と言う。第二の鹿は「やっぱり葷などだべか。」と想像する。第三の鹿は「柳の葉みだいなにおいだな」と匂いをかいでくる。

第四の鹿は、ちょっと鼻を手ぬぐいに押しつけて帰ってくる。

「おう、柔つけもんだぞ。」

「泥のやうにが。」

「うんにや。」

「草のやうにが。」

「うんにや」

「ごまざいの毛のやうにが。」

「うん、あれよりあ、もう少しこわ硬ばしな。」

「なにだべ。」

鹿たちは初めて見る「手ぬぐい」(対象)について、「生きものらし」と推定し、「葷などだべか」と想像する。「柳の葉みだい」と匂いを手がかりの推量する。柔らかい肌触りから「泥のやうにが。」「草のやうにが。」「ごまざいの毛のやうにが。」

と比喻によって対象の正体をつかもうとしている。

ここで、鹿たちが「～らし」、「～だべか」、「～～みたい」、「～のやうに」とたとえによって未知のもの「真実(正体)」に迫ろうとしていることに注目したい。この「ようだ(な)」などの比喻は、修飾の比喻ではない。認識・発見(探求)のための比喻(類推)なのである。

#### 5. 四年生の作文と虚子の俳句

言語表現における「比喻」を単に修飾法に止まらず、また読解における正確な読みに止まらず、認識・発見・探求・創造の方法でもあると意識して教室に取り入れたい。学習者にも「創造の一方方法」として自覚させたい。

鳥取市立米里小学校四学年 T 君の作文「手づまを見て」に次の文があった。

水芸では、男の人の頭から水が出たのがおもしろかったです。僕が思うに、頭の上のところにじやみたいなのがついているのかな。あっちこっちからたくさん水が出ていました。

次のような虚子の句があり、井伏の詩がある。

去年今年貫く棒の如きもの

花に嵐のたとえもあるぞ/

さよならだけが人生だ

虚子や井伏のような抽象度の高い作品を読んだり書いたりするには数段の階梯を上らせる必要があるであろう。

おわりに

小稿では、直喩のみを取りあげて例証とした。比喻の方法には、大別するとさらに隠喩と寓喩(ことわざ、など)がある。子どもが高校を卒業するまでにどのように「たとえ(比喻/類推)」の方法を獲得するか、創造(連想・想像)力階梯を解明し、カリキュラムを作ることが望まれる。

#### ・参考文献

佐藤信夫著『レトリック感覚』 1992年6月10日 講談社学術文庫



ことわざがわかるということは

——比喩の力——

いろはカルタの一番目に「犬も歩けば棒に当たる」ということわざがあります。「果報は寝て待て」や「出る杭は打たれる」は、その反対のことを意味することわざです。それぞれどのような意味を表しているのでしょうか。

ことわざは比喩による生活の知恵の表現です。比喩によって生活の知恵を面白いイメージで表現しています。ユーモアのある形象に出会って、私たちは微笑しながら納得します。

今回は生活の中の比喩表現である「ことわざがわかる過程」を分析してみましよう。

ことわざは文学表現(像的認識、形象)の原型であり、ことわざがわかる過程(プロセス)は文学的思考の原型であります。したがって、ことわざがわかる過程を明らかにすることによって、文学作品がわかる過程が明らかになるでしょう。ことわざづくりの方法がわかるかも知れません。

さて、ことわざ「犬も歩けば棒に当たる」の意味はどのようにしてわかるのでしょうか。

まず、「犬が歩いていて棒に当たった姿(像)」を表象(イメージ)します。「立てられていた棒なのか、横にころがっていた棒なのか、どちらだったのかな」などと思うこともあるでしょう。また、「よい棒なのか、悪い棒なのか、どちらだろうか」などと考えることもあるでしょう。

次いで、「〇〇も歩けば…」という「も」が気になって、「犬」は例(たとえ・比喩)としてあげられたのであって、「猫でも…、鹿でも…。ひよっとすると人でも棒(X)にあたる」と思い至る。「歩けば」は「移動すれば・行動すればだろう」と推量して「Pも歩けばXにあたる」と一般化します。

そして第三次として、Pを自分達のことにつけて「私たち(P)も行動すれば何か(X)に出会うだろう」と具体化します。

この第三次、生活に具体化する時に「棒」から「幸運」を連想するか、「災難」を連想するかによって解釈が分かります。「よいこと」を連想すると「積極的に行動せよ」と読みとるのであり、「悪いこと」を連想すると「果報は寝て待て」と

いうことになります。

つまり、ことわざがわかる過程には、三段階があるのです。

1. イメージ化(頭の中に(棒に当たる、または棒で打たれる)と表象)する

↓

2. 一般化(普遍化・誰でも…)する

↓

3. 具体化(個別化・私たちも・私も…)する

このわかる過程(プロセス)は、まさにイメージ(表象)から出発する文学的思考です。私たちは、このような過程を経て「ことわざ(象徴的表現)」がわかるのです。

小学校高学年から中学1年の時期に、「ことわざ」のわかる過程を分析して理解させたいと思います。それはまた、文学的思考の原型を理解させるプリミティブな場でもあるのです。ことわざは比喩を使って生活の知恵を伝える表現であり、文学はイメージを使って人生を味わう表現であります。一つのことわざが、「幸運に行き着く」という意味で使われ、全くその反対の「災難を招く」という意味で使われたりします。しかも、人によって使い方が異なるのではなく、同じ人が昨日は「犬も歩けば棒に当たるさ、がんばっているとよいことがあるよ。」と言ひ、今日は「犬も歩けば棒に当たるからね、あんまり出しゃばると禍を招くよ。」と言う。「比喩表現」のあいまいさと多様性である。実は、そこにことわざの奥深さがあり、効用があるのです。

文学を読むのは、直喩と隠喩で構成された虚構の世界に読者がそれぞれの意味を見いだして人生を味わう行為です。

これまでのことわざ指導は、「なぜ、そのような意味になるのか」という理解の仕方を教えていません。文学的思考力を育てることを目標として、「動物カルタ」や「料理カルタ」等の「カルタづくり」単元を実践していきたい、と考えています。

\*次回は、隠喩と隠喩を積み重ねて表現される「象徴」について考えます。『ごんぎつね』の結びに「青い煙」が出てくるのは、あれは何なのでしょう。



「象徴」をどう教えるか  
——『ごんぎつね』の青い煙——

1 はじめに

「象徴を理解する力」は文学の学習指導において育てたい「言語力」である、と私は仮定している。三学年に教材化されている、あまんきみこ『白いぼうし』の終わりの一文は、「車の中には、まだかすかに、夏みかんのにおいがのこっています。」という象徴表現であった。

今回は、四学年に教材化されている、新美南吉『ごんぎつね』の終わりの一文、

「青いけむりが、まだつつ口から細く出ていました。」

を例として、「象徴」の教え方について考えてみたい。

2 説明と象徴の相違

新美南吉の『てぶくろを買いに』には、雪明かりの情景が美しく描写されている。人から恐ろしいめにあわされて人間恐怖症に陥ったかあさんぎつねが子ぎつねに手袋を買いに行かせる話である。子ぎつねは手袋を買って無事に帰ってくる。

かあさんぎつねは、「まあ!」と、あきれましたが、

「本当に人間は、いいものかしら。ほんとうににんげんは、いいものかしら」とつぶやきました。

この末尾には、文学者・南吉の本当の問いが表れていると思われる。だが、それがあまりにも直接に説明されていて、文学作品としては味わいのないものになっている。

それに対して、作品『ひとつの火』は、語りには徹していて、心に残る作品である。

語り手の「わたし」の家は子どもの頃、提灯やろうそくを売っていた。ある晩のこと、提灯や蠟燭を買った一人の牛飼いかから「ぼうや、すまないが、らふそくに火をともししてくれ。」と頼まれ、わたしはマッチを擦って青い火をうつしてあげる。この作品は、次の一文で結ばれている。

わたしはいまでも、あのときわたしがうしかひのちやうちんにともしてやつた火が、

つぎからつぎへうつされて、どこかにともつてゐるのではないか、とおもひます。

火には、1)暖かくする、2)明るくする、3)生気をもたらす、4)激情、などのイメージがある。「ひとつの火」は、これらの意味が複合され凝集された像をイメージさせる。山道の暗がりを照らす「明かり」であると置換することもできる。人生の闇を照らす「灯」をイメージさせ、苦しい人生に生気をもたらすものの象徴でもあるだろう。

3 象徴を捉える方法

物語は言語による像的思考の産物である。像的思考は、ある人物が出来事に出会って変わっていく過程のイメージ(表象)をめぐる思考である。

作者は、主として、1)比べる(対比)、2)たとえる(比喩・象徴)、3)似ている(類比・類推)、といわれる方法によってテキストを形象する。

読者は描写をたどって像を表象し意味を見いだして楽しむ。

象徴は直観によって捉えるものではあろうが、象徴は、比喩によるイメージの重層化したものであり、意味の複合したものであり、色・形・音・匂いなどに置き換えて表現したものであると考えれば、一度イメージの層を腑分けし意味を分節し、色・形・音・匂いなどから感受されるものを重ねあわせ複合させると、象徴するものが感じ取られるであろう。

4 「青い煙が、まだ……」を読む

鳥取市の小学校のL教諭は、『ごんぎつね』を八時間で扱い、その一時間目に南吉の『ひとつの火』を読み聞かせして単元の導入とした。第七時間目の終わりの約二十分間の読みの交流は次のように進んだ。

T(教師) 新美南吉さんは、「青いけむりが、まだ…」と書いています。この一文は、何を伝えたい、何を表したいと思って書いたのでしょうか。①

w(女子)1 悲しくなった兵十の気持ちを表していると思います。

w2 くりや松たけを持って来ているのに殺してしまったから。

m(男子)1 「青い」は、うってしまった、という悲しさを表しています。②



w3 ごんの悲しい気持ちもあったと思います。理由は「青い」です。

m2 「黒い」や「赤い」ではなく、「青い色」は悲しい。南吉さんの悲しい気持ちも表れています。③

m3 「つぐない」とかしくて有り難うという気持ちがあったと思います。④

T 「有り難う」は新しく出された気持ちですね。「有り難う」はだれの気持ち？

全員（隣同士で話し合う。）兵十の気持ち。

くりや松たけを持って来てくれて有り難う。

w4 「まだ、つつろ」は、兵十、南吉さんの悲しい気持ちがまだ続いています。⑤

m4 こうかいが続いていると思います。⑥

T 「細く」の反対は？

全員「太く」。ひどく悲しい。「細く」は弱い感じ。⑦

この学級の子も達は、①作者の意図の推測、②色彩語の対比、③色彩語のイメージ、④主題と関係づける、⑤副詞から人物の気持ちを捉える、⑥読みの追加・重ね、⑦修飾語の比較などの着眼点を使って『ごんぎつね』の終わりの一文の象徴に迫っている。多面的に解釈の光を当て、悲しみ・償うことの難しさ・むなしさ、の混ざり合った複雑な思い(象徴)を複雑なままに感じ取らせている。

## 5 おわりに

わたしたちは事前研究において、四学年であるので「象徴」という用語は使わずに象徴表現を捉えさせようと申し合わせていた。「象徴」という用語をどのようなやさしい「言葉」に置き換えて子どもに渡せばよいのであろうか。何学年頃から「象徴」という用語が使えるようになるのであろうか。

比喩法をどう教えるか

——「……みたい」・「……のような」——

比喩は修飾方法であり、思想を共有するための表現法であり、もの・ことを認識・発見する方法でもある。人は新しい現象や未知のもの・ことに会おうとまず「何だろう」と不思議に思い、「…みたい」・「…のような」と何かに類比して感受し認識(発見)しようとする。

例えば、村上春樹の処女作『風の歌を聴け』は、冒頭のパラグラフでメタ文章論を展開し、20歳代には文章が書けなかったが20代最後の年には書けそうになった予感を次のように、述べている。

他人から何度となく手痛い打撃を受け、欺かれ、誤解され、また同時に多くの不思議な体験もした。さまざまな人間がやってきて僕に語りかけ、まるで橋を渡るように音を立てて僕の上を通りすぎ、そして二度と戻ってはこなかった。  
…略…

今、僕は語ろうと思う。

「橋を渡る」とは、川を超えて「こちら側(書けない状態)から向こう側(書ける状態)へ」渡ることであろう。通り過ぎたもの「多くの不思議な体験(訳が分からない、思議でできなかった体験)」を「今、僕は語ろう」と言う。未知であった「不思議な体験」をどのように語るか、読者はその認識過程に語り手とともに立ち入ろうとして読み始める。語り手にとっては、20代の不思議な体験は「まるで橋を渡るように僕の上を通りすぎ」という比喩でしか語れなかった「もの・こと」であった。

さて、それでは、子どもは未知なるもの・不思議なもの、つまり初めてのもの・ことに会ったとき、どのように「類比」して認識し対応しようとするのであろうか。

小学校2・3年ころの子どもの詩はしばしば「…みたい」と表現する。

お父ちゃん大好き

小学校 1年 男子児童

おとうちゃんは

カッコイイなア

ぼく おとうちゃんに

にてるよね

おおきくなると

もつとにてくる?

ぼくも

おとうちゃんみたいに

はげるといいなア

※川崎洋編『こどもの詩 1985-1990』1990年(花神社)p.107

小学校3・4年ころの子どもの詩にはしばしば「…のような」という表現が現れる。3・4年生はもの・ことを別の「物・事」に置きかえて表現する傾向があり、五年生以上になると「もの・出来事」を「心情語」で類比することが多くなる。

緑の木

小学校 5年 女子児童

緑を見ていると

なんだか気もちよくなる

心がはれて

とてもきれいになる感じ

緑の木のまほうかな

木が風にゆれると

わたしの心も

つられてゆれる

緑の木って不思議だね

おこられても

木のそばへ行くと

がんばれって

なぐさめてくれるような

気がして

元気がでる

※川崎洋編『こどもの詩 1985-1990』1990年(花神社)p.199

『太陽の子』の作者・灰谷健次郎は、詩を作る準備体操として「たとえ言葉を作ること」を勧めている。

「『たまごやきみたいなお月さん』このようなたとえ言葉を作る。はじめは苦勞するかもしれないが、馴れてしまえば何でもないこと。なんでもないどころか、だんだん面白くなって、百ぐらいのたとえ言葉はじきできる。



百も作るとありきたりないかたが、つまらなくなりますが。じぶんのくふうが、はいつてきます。そうなるとしめたもの。」

と述べている。この詩の卵は、やがて一人前のひよこになるでしょう。

灰谷健次郎の勧めに従って身の回りの物や出来事を「たとえ言葉」で言い表す練習の場を設けてみよう。中学年以上では「雲の上を歩いているような気持ち」というように、いろいろな気持ちを「たとえ言葉」で表現させてみることもあるといい。次いで、そのたとえ言葉の生まれる前後の様子や気持ちをつけ加えていくと詩になる。以前には見えていなかった何事かが見えてくるだろう。つまり「類比」は単なるレトリック(修飾法)ではなく、「何物か・何事か」を認識し、発見する方法であり、思考と行動を促す方法でもある。

川は「さらさら」流れる、か  
——擬音語による認識——

はじめに

春の小川はさらさら流る  
岸のすみれやれんげの花に、  
にほひめでたく、色うつくしく  
咲けよ咲けよと、ささやく如く。

(小学四年唱歌)

小学校で「春の小川」を習った。「サ」行音の響きと七・七の調子が良く、それからはしばらくこの歌を口ずさんでいた。そして、「川はさらさらと流れる」と思い込んでいた。

十数年たって、東井義雄の『村を育てる学力』(1958年刊)を読み、ふたたび、私は「あ。」と声を上げて驚いた。

川 小学校五年 保田 朗  
さら さるる  
びる ぼる  
どぶる  
ぼす  
ぼちゃん  
川は  
いろんなこと  
おしゃべりしながら  
流れていく  
なんだか  
音が流れるようだ  
顔を横むきにすれば  
どぶん  
どぶぶ  
荒い音  
前を向けば  
…中略…  
ぼん  
ぼちゃん  
音は  
どこまで流れていくんだろう。

1 詩「川」の擬音語を手がかりに川が「さら さるる/びる ぼる/どぶる」とおしゃべりしながら流れていることに驚いたのである。こんな風にも聞

き取れる子どもの耳にも驚いた。「どぶる/ぼす/どぶぶ」という川の音は、私には鮮烈に響き、長く心に残った。

神れからさらに10年ほど過ぎて、この詩は文部省の教科書検定に通らない、教科書教材に採用されない、という新聞記事を読んで、私は、ふたたび「あ。」と驚きの声を上げた。

「川はさらさら流れるのが普通であって、この表現は普通ではないので教科書には載せられない。」という調査官の意見が添えられていた。新聞は「検定制度」の面から批判的に追求していたが、わたしは、これは国語科教育の問題でもあると感じたのである。「川は『さらさら』流れるか」という問いであった。

## 2 擬音語の本質

1. 川の音の発見 保田君は、「びる ぼる/どぶる」という擬音語(音まね言葉)で捉えることによって水の音を発見したのである。その発見の感動にふるえながら詩に表現し、駆けていって東井先生に読んでもらった。

2. 川の音の言葉化 保田君が耳を澄ましていると、川の音が聞こえてきた。それを言葉にすると、「さら さるる/びる ぼる/どぶる」となったのである。するとその言葉を口にすると、「さら さるる/びる ぼる」という川の音がイメージされるようになった。言葉が川の音を喚起する力を持ってきたのである。川の音を表す言葉が生まれたのである。

3. 言葉の創造・川の音の創造 川の音を聞いて保田君は、「さら さるる/びる ぼる/どぶる」という言葉(擬音語)を創った。保田君の詩を読んだ東井先生やそのクラスメートにはこの擬音語は普通に通用するようになった。東井学級に「言葉が生まれた」のである。その言葉を共有することによって、それまで聞こえなかった「さら さるる/びる ぼる」という川の音が皆に聞こえるようになった。川の音が創造されたのである。

4. 感覚の拡充・感覚の解放 言葉は、伝達の道具として社会になくってはならない重要な機能を果たしている。一方、それは社会性を帯びることによって、私たちの感覚やものの見方を固定し狭めていくものでもある。特にオノマトペ(擬音語・擬態語)は、感覚の表現として便利であるが故に慣習



化し、「それ以外の表現」をよせつけない傾向がある。しかし、新しい感覚で表現された言葉は、感覚の保守化を突き破って感覚を拡充している。新しい擬音語は感覚を自由な広場に解き放ち感覚を解放する。

5. 個性の表現・擬音語は個性の表現である。生き生きした個性によって表現されると、擬音語は輝く。宮沢賢治は水の音を、次のように生き生きと表現している。

- ・みづは、ころゝ、(「双子の星」)
- ・そのとき、トブン(「やまなし」)
- ・まっ白岩からこぼこぼ吹き出す冷たい水(「風の又三郎」)

・小十郎がぼちゃぼちゃ谷をこいだり(「なめとこ山の熊」)

いずれも宮沢賢治の個性的な感覚によって捉えられた「水の音」である。

保田君の捉えた擬音語「さら さるるびる ぼるどぶる」は、保田君の個性的な感覚が捉えた表現であった。

6. 認識の方法 川の音は、保田君の個性的な感覚によって新しく認識された。

ここで、話題は飛躍する。『黒い雨』(井伏鱒二)の主人公が、訳の分からない新型爆弾を捉えていく場面を取り上げたい。閑間重松は、初め「入道雲」かと思い、次いで「茸型の雲」と言い、茸型の体のどこかが、赤に、紫に、瑠璃色に、緑に色を変えながら、強烈な光を放つ。

…中略…

それが広島市の上へ襲いかかりそうだ。と描く。クラゲ雲かともいい、ついに「ムクリコクリの雲」(擬態語)に思い至る。

また、4 キロも 5 キロも離れたところにいた人たちは、

ピカリの閃光をみて数秒後に、ドワァッという音を聞いた。

と言っている。最終的にはこれらの声は、「ピカドン」(擬音語)→「ピカドン」という名づけに行き着く。

このように、人々は未知の物・事に会おうと、まずはオノマトペによって捉えようとする。擬音語は原初的にして有効な認識の方法である。

一案であるが、次のような学習指導が考えられる。

- ① 水道の蛇口から流れる水の音を聴かせて、「どのように聞こえるか、音まね言葉(擬音語)で書いてみよう」と導入する。
- ② 「川はさらさら流れるか」と、問いかける。
- ③ 学習材として、いろいろな水の音を表現した詩を提示する。
- ④ 擬音語を取り入れた詩を書く。
- ⑤ 詩を読み合い、感想を述べ合う。

擬音語(音まね言葉)の指導に当たっては、東井義雄の次の言葉に留意したい。

この作者が、河原からかけて来て、私にこの詩を見せた時、私の鈍感な耳をはじるとともに、見る目をもち、聞く耳を持つものにはこのへんてつのない村にも、おどろきやよろこびをかんじるのだ、と驚いた。 (前書 66 頁)

おわりに

川は、いつも「さらさら」流れているわけではない。

擬音語は、単なるレトリック(修辞)ではない。

擬音語の指導は、もの・ことを感覚によって捉える力を育てる原初的な場であり、認識の方法を身につけさせる場である。個性的な感覚を育て、個性のある人を育てたい。

### 3 擬音語の指導

漱石の三層表現法と子どもの表現活動

一 漱石の三層表現を子どもの表現活動に

夏目漱石には、三点定義とか三層表現ともいべき定義法又は表現法がある。この表現の形を、子どもの表現方法に生かせないだろうか。

二 漱石の三層表現

『草枕』の冒頭が、三点定義法(又は、三層表現法)の一例である。

山路を登りながら、かう考えた。

- a 智に働けば角が立つ。
- b 情に棹させば流される。
- c 意地を通せば窮屈だ。

x 兎角に 。

この文章に初めて出会った人は、この空白をどのような語句で埋めるだろうか。

テストの答案ならば漱石の文章を復元しなければならない。一般読者の読みならば自分の読みを作り出して楽しめばよい。正解はない。語彙指導の教材になりそうである。あるいは創造的思考を促す「発想訓練」になるかも知れない。

この文章は、思考法では帰納法という。修辞学では尾括法という。私が注目したいのは、a・b・cの三点及びそれらをまとめる(総括する)xである。

『坊っちゃん』の冒頭も三層表現である。

x 親譲りの無鉄砲で子供の時から損ばかりしている。

a 小学校に居る時分学校の二階から飛び降りて一週間程腰を抜かした。

b そんなら君の指を切ってみると注文したから、何だ指位この通りだと右の手の親指の甲をはずに切り込んだ。

c 庭で栗を取った勘太郎を、足搦をかけて向へ倒してやった。

この冒頭文は、x親譲りの無鉄砲ぶりを、a・b・cの三点で実証している。

思考訓練として [x 親譲りの無鉄砲で] を空欄にし、「あなたならどのような語句を入れますか」と問いかけてみたい。

作文における発想の練習としては、第一文を提示してa・b・cを書かせる。或いは、cを空欄にして、第三センテンスを書かせることも考えられよう。

三 語句による三層定義(三層表現)

『三四郎』に登場する「かの男」は次のような謎を三四郎に投げかけている。

x1 「(日本は、)亡びるね」と云った。

a 熊本より東京は広い。

b 東京より日本は広い。

c 日本より頭の中の方が広いでせう。」

x2 「囚われちゃ駄目だ。いくら日本の為を思ってたって最頂の引倒しになる。」

「亡びる」という語句の意味を、熊本・東京・日本・頭の中・広い・われる、という語句を使って定義している。私たちの思考力訓練には、「亡びるね」を空欄にして、適当な語句を入れて、その後の三根拠を列挙する練習をしてみたい。或いは結論部分の「x2」を空欄にして数センテンスを挿入する練習をしてみたい。再現的思考(つまり、記憶)力をテストするのではなく、創造的思考力を育てる練習をしてみたい。正解は一つではない。

四 漱石の「翻訳」——変形三点定義——

『三四郎』第四章では、広田先生は、論理学の「置換」を文学語で「翻訳」と名づけて使っている。

「君、不二山(x)を翻訳して見た事がありますか」

「翻訳とは……」

x 「自然(不二山)を翻訳すると、みんな人間に化けて仕舞ふから面白い。

a 崇高だとか、

b 偉大だとか、

c 雄壯だとか」

広田先生の使う「翻訳」は、別の言葉で言い換えることである。富士山をみた感動をヒロタ語に「崇高だとか、偉大だとか、雄壯だとか」言い換えている。論理学で云う「置換」であり、本稿で言う「定義」を指している。ここでは広田先生は、三点「崇高、偉大、雄壯」に「翻訳」している。

学校の「読み」の学習指導において、新出語句や難語句を子どもが自分の言葉に「翻訳」する指



導を試みては如何だろうか。例えば、「秀麗、壮麗、雄大」など生徒のスズキ式翻訳やナカムラ式翻訳に。

### 五 深化型三層表現

漱石の『吾輩は猫である』の「猫」は、「大抵のものは食う。」と言う。

a 二絃琴の師匠の所の三毛のように贅沢は無論いえる身分でない。

b あれは厭だ、これは厭だというのは贅沢な我儘で到底教師の家にいる猫などの口にすべきところでない。

c (主人の話) 仏蘭西のバルザックという小説家が犬の贅沢屋で一尤も小説家だけに文章の贅沢を尽した。

x バルザックは或日小説中の人物に名をつけて見たが、自分でつけた名前は、わざとらしくて面白くない。友人と散歩に出掛て探したが、やはり気に入った名がない。その帰りがけにふとある裁縫屋の看板を見ると、マーカスという名がかいてあった。バルザックは手を拍って「これだこれに限る。マーカスの上へZという頭文字をつける。Z. Marcus は実によくうまい。」と一人嬉しがった。

小説中の人間の名前をつけるに一日巴理を探検するとは、随分手数のかかる話だ。贅沢もこの位出来れば結構なものだ。

漱石の「猫」は、「(a)三毛猫の美食は贅沢だ。(b)何でも食べる我が輩は贅沢ではない。」と言う。そして、(c)では、口の贅沢から文章の贅沢に置換する。(x)では名付けのエピソードを使って「贅沢」の意味を深化させている。

このような三点定義又は三層表現を、漱石は「もの」の意味を深く認識し、「こと」の真実を発見する方法としている。

### 六 子どもの三点定義・三層表現

次の詩(三篇)に見られるように、子どもは子どもの目で三点定義・三層表現をしている。(鹿島和夫『1年1組先生あのね いまも』理論社 1994年)

りょうり やました ゆうき

- (a) ぼくはオムレツをつくれます  
あんなものはかんたんです

たまごをやいてごはんをいためてぐうをいれればおわり

- (b) にくまんだって  
(c) ラーメンだって  
(d) ハンバーグだってつくれます  
(x) だからべつにけっこんしないでもたべていけます

さかな ふなびき ゆきのり

- (a) さかなは目をあいたまましんでいます  
(b) やいても目をあいています  
(x) おさらにのったさかなはたべられるのをじっとみているようです

はつこい ふじばやし あゆみ

はつこいってどんなの

- (a) うれしくなったり  
(b) かなしくなったり  
(c) むねがいたくなったり  
(d) やさしくなったりするのよというけど  
(x) わたしはまだなっていない

どんなふうになるのかなあ  
先生はどうだったの

おわりに

子どもの日記やつぶやきから、三点定義や三層表現を見つけて称揚していきたい。

子どもの詩の場合、教師(大人)には、a・b・cの脈絡、及びa・b・とxの間の飛躍(ジャンプ)は捉えにくいことがある。その時、理屈っぽい問いつめをしないで、受け入れていきたい。

言葉には友達を作る力がある

はじめに

二つの作品の「重ね読み」を通して物語の型(メタ物語)を感じ取らせたい。

「重ね読み」すると二つの作品を比べて考える場が生まれ、物語の筋(ストーリー)や主題(テーマ)の共通性(似ているところ)に気づくことができる。物語の筋とは、「それから、(and then)」であり、主題(テーマ)は「語られている出来事」である。

子どもたちが感じ取った物語のメタ(型・方法・構成法)を手がかりに「つづき」を書くと、言葉で創造していく力が生まれる。「つづき創作」を交流すると多様な読みをしていることが分かり、読みが広がり深まる。

絵本『だいすきっていいたくて』のあらすじ

絵本『だいすきっていいたくて』(カール・ラック文、クロード・K・デュボワ絵、河野万里子訳はるぷ出版 2001年)を読み聞かせすると、一年生から六年生まで身を乗り出して聴いてくれる。そのあらすじは、次の通り。

気持ちのいい朝。ロラがめをさますと、口いっぱいにすてきな言葉が広がっていた。

「うれしい。ほっぺがどんどんふくらんでくる。」

パパにいおうとすると、しごとになってしまう。ママにいおうとすると、おおいそがし。

学校のお昼休み。みんな遊びに夢中。帰りにすてきな言葉をフランキーにプレゼントしようとするが、しらんぷり。ロラはふくれる。ママとパパが帰ってきて、ロラはふくれっつら。

「どうしたの、ロラ? 言ってごらん。」

ロラは心の中で「いわないもん。」

ところがロラのほっぺたはどんどんふくらんで大きな声。「ママ、パパ、だいすきよ!」でもロラは子ども部屋に帰るとき、「あしたも言葉は来てくれるかな……」心配になる。

ロラの口いっぱいに広がっていた素敵な言葉はどうなるか、というストーリーの仕掛けに併せて、

この作品には今ひとつ仕掛けがある。「あしたもすてきな言葉はきてくれるかな?」というロラの不安である。聞き手には「言葉とはなにか」というテーマが前景化される。

この作品を聴き終えた後、子どもたちの多くは「1年の時、習った『はじめは「や!」』に似ている。」と言った。読み聞かせの時間はこれで終わった。

私も、『はじめは「や!」』を思い出し、『杜子春』(芥川龍之介)を思い出していた(ここでは『杜子春』にはこれ以上触れない)。それまで知り合いではなかったくまさんときつねさんがしだいに心がふれあって「言葉が出てくる話」。二つの物語は、「言葉が生まれる時」というテーマで共通している。

そこで、私たちの研究会「飛ぶ鳥国語の会」休憩時に遊びとして絵本『だいすきっていいたくて』を音読し、次いで『はじめは「や!」』を読みワークシートに『はじめは「や!」』のつづきを創作してもらった。

でも、ふたりはまだともだちじゃないから、

「……。」

「……。」

で、すこし すまして、

「や。」

「……や。」

(それから)

以下は、その時の作品例、大人であり、教師である人の作品である。書くときの視座は指示しなかった。「子ども」・「大人(しかも教師)」・「作者」などが想定されていた。

会員は、5分間ほど考え込んでいて、書いた。

(以下、\*は、浜本による補足説明である。)

G次の日、二人は会いました。

「やあ、狐さん、元気だったのか。」

「やあ、やあ。もちろん。くまさんは元気だったのかい。」

二人は、今日も嬉しい気持ちで過ごせます。



\*語り手が状況を説明し、語り手がいきなり人物の気持ち（内面）を語っている。

T「やあ!」こんどはきつね君が、はじめに声をかけました。

くま「ゆうべ、この帽子を見つけたんでね。」  
きつね「あ、おそろいだ。ありがとう。」

\*小道具を出している。贈与論では、「言葉は貨幣に似ており、プレゼント(小物)に似ている」といわれる。

K「今日もあえてよかったね。」

「明日はいっしょにさんぽしない?」

\*人物が相手に働きかけている。

P くま「今日もあえたね。やあ、やあ。」  
きつね「あら、くまさんは、日本語を話すのね。」

くま「いや、ぼくはくま語だよ」(笑い)

\*物語はフィクションであり、きつねやくまは「登場人物」である。この「くまさん」は、日本語でくま語を話している。日常語と形象的語彙の違いをアップして笑いを誘っている。物語は虚構(フィクション)であるが故に現実から離陸して想像の世界に生きることが出来る。心の真実を表現する想像力に気づかせてくれる。

もし、二つの作品の「重ね読み」の授業をするならば、「つづき創作」の場を設け、学習者の作品を交流して、それぞれが異なる発想をしていることに気づかせたい。

言葉とはどういうものか

『はじめは「や!」』のくまさんときつねさんは「や」という言葉を懸けることによって友達になることが出来た。『はじめは「や!」』のテーマは「友達になるには」とも読める。モチーフ(創作の動機・素材)は「言葉の力」である。

作品『はじめは「や!」』の二人の間には言葉がなかった。

ところが、「や」という言葉が始まりで、「元気だったの!」・「帽子を見つけたんでね。」・「いっしょに散歩しない?」などの言葉が生まれ、二人の心が通い合う。二人の間に言葉が生まれたのである。この時、言葉はコミュニケーションの道具となっている。二人は「や。」という言葉を掛け合うことによって友達になることが出来た。言葉には、人(の心)と人(の心)とをつなぎ、結び合

わせる力があることを感じる。

絵本『だいすきっていいたくて』のロラは、いっばいに広がっていたすてきな言葉が、発せられなくなると、悲しみと怒りでふくれっつらになっていった。だが、ママとパパの「どうしたの、ロラ」という誘いの言葉をきっかけに、ロラのから「だいすきよ!だいすきよ!」という言葉が飛び出してきた。この時、ロラと両親の間に言葉が生まれたのである。ロラと両親の愛情が通い合った。この場面からは、言葉には心(感情・気持ち)を表現する力のあることがよく分かる。

しかし、絵本『だいすきっていいたくて』の結びは、「あしたもすてきな言葉はきてくれるかな?」であった。言葉は、人がしっかりとつかまえないと消えていく。不安定なものであることも示している。

おわりに

私たちは、この二つの作品を重ね読みすることによって「言葉の力」を改めて認識する。言葉をかけあうことの大切さに思い至り、「言葉には力がある」ことを痛切に感じ取る。そして「言葉の力とは」という永遠に続く「問い」を温めることになる。それは、その人の生活の中で折に触れ立ち現れ、生涯学習の課題になるであろう。

編集部注 初出

2013～2016年『考える国語』(学校図書)第1回～第8回