

言葉で表現することの意義を考える

守田 庸一

一 はじめに

国語科の授業で、学習者は話す・聞く・書く・読むといった言語活動を経験するだけではなく、言葉で表現することの意義を考える必要がある。つまり自己あるいは他者の言語行為を相対化し、それを価値づけることが求められる。そしてそのためには、たとえば「読むこと」の学習指導において、テキストやそれを表現した行為を批評する習慣を形成させることが肝要であろう。国語科では、言語行為とその結果が持つ意義について思索することができると育みたい。

そのような主体を育てる上で、説明的文章の学習指導研究がこれまでに追究してきた批判的読み¹は、その有効性が認められよう。また、今日の国語科に影響を与えたOEC D生徒の学習到達度調査(PISA)の「読む行為の側面」における「テキストの熟考・評価²」も、言語表現の価値について考えることを要求するものとしてとらえるべきであろう。

本稿は、学習者に言葉で表現することの意義を考えさせる国語科授業を実践するための教材論である。ここでは、中学校の国語科教科書に掲載されていた教材を取り上げて考察したい。

二 レトリックを批評する

荒巻裕「平和を築く―カンボジア難民の取材から」（以下「平和を築く」）は、かつて中学校三年生の国語科教科書に載っていた教材である³。同教材は、三省堂の二〇〇六年度版教科書『現代の国語3』に掲載されたのを最後に姿を消した。この教材には、一九八〇年にジャーナリストである筆者がタイ・カンボジア国境の戦場に赴き、カンボジア難民を取材したときのこと記されている。「コーンちゃん」という女の子に出会った筆者は、「自らも重い栄養失調であり、しかも乏しい食事を、わずか三歳の幼い子どもが他人に分けてやる。難民キャンプという、一つの極限状況の中で、たった三つの子どもが他人への思いやりを失わずにいる」ことに對して、「人間には本来的に他者への思いやりがあることを、きらりと光るようにかいま見せられ、驚きそして感銘を受けた」と語る。また、「十五歳の妹の手を引いて戦場を脱出してきた、カンニーと名のる二十二歳の姉」が「看護師になるための教科書だけを抱えてい」たことを取り上げて、彼女が見せたのは「人間のもつ心のすばらしさであった」と述べる。こうした出来事とそこでの感動を記した上で、筆者は、目撃した事実の意味を同行の写真記者と論じ合い考えた末に得た「戦争と平和」の定義を改めて提案している。

ところで、これまでの国語科における「読むこと」の学習指導では、学習者の読解力だけでなく、認識力、思考力、表現力を育てることも求められてきた。たとえば、中学校学習指導要領（二〇〇八年三月告示）の国語・第二学年の「2 内容」「C 読むこと」「(2) イ 説明や評論などの文章を読み、内容や表現の仕方について自分の考えを述べること」に

ついで、その解説では以下のように記されている。

説明や評論などの文章を読むことを通して書き手のものの見方や考え方をとらえることで、読み手自身のものの見方や考え方を豊かなものにしていくことができる。また、書き手のものの見方や考え方がどのように表されているかなど、表現の仕方について考えさせることも重要である。(文部科学省、二〇〇八)

この記述からは、筆者の認識、思考、表現(「ものの見方や考え方」と「表現の仕方」)に学ぶことで、学習者の認識力、思考力、表現力が育まれるという発想をとらえることができる。

「平和を築く」は、筆者の想に従って文章が展開しており、その点で随筆的な文章であると言えるだろう。随筆に近いこの教材を説明的な文章として扱おうとする場合、筆者の「表現の仕方」に学ぶという発想には立ちにくい。先に記したように本教材が載っているのは二〇〇六年度版の教科書までであり、それ以降(二〇一一年度版の教科書以降)は掲載されていない。載らなくなった理由としては、語られているのが約三十年前の一九八〇年の出来事であったことが考えられる。しかしそういった内容面での理由だけではなく、随筆的な文章であるこの教材が、学習者が書く文章のモデルになりにくかった点も挙げられよう。

しかしながら、随筆的であるからこそ、そこでのレトリック(読者の納得に資する表現方法)について批評しやすいと考えられる。本教材は論理と表現が整序された説明的文章

ではないため、読者が違和感を覚えるであろう表現が散見される。そうした表現をレトリックとしてとらえさせ、その是非も含めて吟味させることができるだろう。たとえば冒頭の「人は、いったい、他者に対してどこまで思いやりをもてる存在なのか？」という問いは、小学校で学習者が多く接する説明文教材とは異なり、文章全体を貫くものとはなっていない。また、「逃げ惑う難民の中に、看護師になるための教科書だけを抱えている女性がいたのです」という叙述は、現実とは必ずしも一致しない誇張表現であるというとらえ方も可能である。加えて、筆者たちは「戦争と平和」について独自の定義を提案する。この定義には「戦争とは、人間に飢えと病と死をもたらし、さらには人間らしい心をも死滅させる争いである」などとあるが、文章中に登場する「コーンちゃん」や「カンニーさん」は、戦場に身を置きながらも「人間らしい心」を失っていない。定義は読者の理解や納得に資するものではあるが、ここでの抽象的な定義と具体的な人物の叙述との間には矛盾がある。本教材を扱った授業では、こうした表現に着目させることで、レトリックについて考えさせることができるだろう。

「平和を築く」は、「書くこと」のモデルとしては位置づけにくいが、文章表現におけるレトリックを批評させる学習の実現が期待できる点に、その価値が認められよう。

三 筆者の表現行為に意義を見出す

PISAにおける「テキストの形式」に「非連続型テキスト」⁴が挙げられ、今日では、たとえば教材の文章（連続型テキスト）とそれに付された図・表・グラフ（非連続型テキスト）とを関連させて読解するといった授業などが多く実践されている。こうした状況も

ふまえ、今後は、それぞれのテキストの形式で表現する意義に迫る指導をさらに充実させるべきであろう。図表なども視野に入れながらも、文章だからこそ表現できること、あるいは文章では表せないことがあることを実感する学びを求めなければならぬ。

「平和を築く」においても、世界の「難民の現況」と「難民・援助対象者数の推移」がグラフで示されている。同教材を扱った授業では、教材の文章からわかること・わからないこと、グラフからわかること・わからないことを考えさせたい。教材掲載のグラフからは、世界における難民数やその推移がわかり、巨視的な視点で事態を把握することができ、そうした視点は、文章を読んでいるだけでは得られない。一方、グラフでは難民は数値でしか示されない。文章を読むことで、「コーンちゃん」や「カンニーさん」のような具体的な人々の姿を知ることができる。

次に示すのは、二〇〇九年八月一五日の『朝日新聞』に掲載された「天声人語」である。

人はだれも名前を持ち、どの死者にもその名で営まれた人生がある。おびただしい犠牲を出したシベリア抑留から生還した詩人の石原吉郎は、「死においてただ員数であるとき、それは絶望そのものだ」と書き残した▼「人は死において、ひとりひとりその名を呼ばれなくてはならない」と述べ、大量殺戮を「数の恐怖」としてのみとらえることは許されぬ、と記した。酷寒と重労働のソ連の強制収容所で、名もない無残な死を見た者の、怒りと鎮魂の筆だったに違いない▼同じ思いを、新潟県に住む元抑留者の村山常雄さん(83)は行動に移した。死亡した日本人のうち4万6300人分の名前を、11年かけて調べ、まとめた。すべてを載せて一昨年に自費出版した『シベリ

アに逝きし人々を刻す』は重さが2^{*}におよぶ。まさに「紙の碑」である▼「中略」
どれだけ意味のあることか、と思ったりもしたという。だが、やめられなかった。「無
名にされることは存在の否定です。その恥辱で人間をおとしめたのが戦争であり、抑
留でした」と村山さんは振り返る▼8月15日がまためぐってきた。幾多の命が「員数」
として果てた戦争の罪深さをあらためて思う。遠ざかる過去だが、今日ぐらいは引き
戻したい。生者にせよ死者にせよ、昭和を終わらせられない人が、まだ少なくともはない。

「平和を築く」に登場する「コーンちゃん」と「カンニーさん」は、グラフでは難民の
数（「員数」）でしかない。この教材と、右に示したような文章を重ねて読むことで、連
続型テキストと非連続型テキストのそれぞれの長所・短所を理解させることにとどまらず、
「無名にされることは存在の否定です」といった倫理的問題をめぐる教育内容を扱うこと
もできるだろう。

本教材では、「戦闘の合間を縫って再訪したノンチャン—キャンは破壊され、必死に
探し回っても、二度とコーンちゃんには会えませんでした」と記されている。「コーンち
ゃん」も「カンニーさん」も、筆者が二人を取り上げなければ、読者はその存在を知ること
とはなかった。

或る出来事—しかも、暴力的な—体験を物語ることは、果たして可能だろうか。もし
不可能なら、その者の死とともに、その出来事は起こらなかったものとして、歴史の
闇に葬られてしまうだろう。出来事の記憶が、人間の死を越えて生きのびるために、

それは語られねばならない。だが、誰が、どのように語りうるのか。(岡、二〇〇〇)

「平和を築く」の叙述は、右の引用における問題提起を思い起こさせる。出来事の当事者ではない筆者が、カンボジア難民一人一人の名前を記して具体的に語る。筆者がそれをしなければ、読者が彼らのことを知る機会はないままに終わっただろう。ここに筆者が表現したことの意義を見出すことができる。「コーンちゃん」や「カンニーさん」は、難民であるだけでなく、その苦難を他者に伝えることができない。こうした悲劇の二重性に眼差しを向け、筆者の表現行為について考えさせる授業を望みたい。

四 おわりに

国語科の学びは、言葉で表現することの意義に裏打ちされている。小学校一年生の教材「ずうっと、ずっと、大すきだよ」(光村図書『こくご 一下 ともだち』(二〇一五年度版教科書)、五二―六一頁)は、「ぼく」が亡くなった犬の「エルフ」について語る物語である。その中に次の一節がある。

あるあさ、目をさますと、エルフが、しんでいた。よるのあいだにしんだんだ。

ぼくたちは、エルフをにわにうめた。みんななくて、かたをだきあつた。

にいさんやいもうとも、エルフがすきだった。でも、すきって行ってやらなかった。ぼくだって、かなしくてたまらなかつたけど、いくらかきもちがらくだった。だって、まいばんエルフに、

「ずうっと、大すきだよ。」
って、いつてやっていたからね。

「ぼく」は、「ずうっと、大すきだよ」と伝えていたから「いくらかきもちがらくだつた」と語る。ここに記されているのは、自らの思いを言葉で表現することで救われた主体の姿である。こうした物語を読むことで、学習者は、言葉で表現することの意義を学んでいく。本稿で取り上げた「平和を築く」は、中学校三年生の教材であった。小学校一年生から中学校三年生に至るまで、さらにはその先にある高等学校の国語科においても、言葉で表現することの意義を考えさせたり教えたりすることは、校種を問わず継続して実践されるべきであろう。

注

1 論者によって呼称は様々であるが、ここではそれらを総称して「批判的読み」と記す。
2 「テキストと自らの知識や経験を関連付けたり、テキストの情報と外部からの知識を関連付けたりしながら、テキストについて判断すること。」（国立教育政策研究所編、二〇一六）

3 「平和を築く」は、一九九七・二〇〇二・二〇〇六年度版の三省堂国語教科書に掲載されている。本稿における教材文の引用は、すべて二〇〇六年度版の教科書（一八〇二頁）からのものである。なお、本教材の出典は荒巻裕（一九九三）「アジアを見つめ、アジアに学ぶ」（吉田ルイ子『いま、アジアの子どもたちは……戦争・貧困・環境』、

ポプラ社、一八三〜一九〇頁）である。

4 「母体となる形式の中にまとめられていて、数々のリストで構成されている。例えば、リスト、表、グラフ、図、広告、予定表、カタログ、索引、書式などを指す。」（国立教育政策研究所編、二〇一六）

引用文献 *本文中に詳細を記した文献を除く。

岡真理(二〇〇〇)『記憶／物語』、岩波書店。引用は同書カバー掲載の記述。

国立教育政策研究所編(二〇一六)『生きるための知識と技能6 OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2015年調査国際結果報告書』、明石書店、一六四〜一六五頁。

文部科学省(二〇〇八)『中学校学習指導要領解説 国語編』、東洋館出版社、五七頁。

〔付記〕 本稿は、文部科学省科学研究費補助金基盤研究(C)「レトリックに着目した学力の関連性に基づく初等中等国語科授業モデルの構築とその検証」(課題番号一五K〇四四二五)における研究成果の一部である。