

平成 25 年 2 月 12 日 提出

国語科の授業における地域語の使用に関する研究

三重大学大学院教育学研究科
教科教育専攻国語教育専修

田邊 香奈

目次

序章 はじめに	1
第1節 研究の動機と目的	1
第2節 研究の方法	2
第1章 「地域語」と「共通語」	4
第1節 これまでの「方言」と「共通語」の扱われ方	4
第2節 本論文における〈地域語〉の定義	7
第2章 学習指導要領における「方言」	9
第1節 「言語活動の充実」から見る教室談話	9
第2節 学習指導要領での「方言」の位置付け	11
第3章 国語科教科書における「方言」	14
第1節 小学校国語科教科書の分析・考察	14
第2節 中学校国語科教科書の分析・考察	20
第4章 〈地域語〉に対する現職教員の意識	23
第5章 小学校の授業における〈地域語〉	32
第1節 事例の分析・考察	32
第2節 本章のまとめ	38
第6章 中学校の授業における〈地域語〉	39
第1節 事例（グループワーク）の分析・考察	39
第1項 グループ①	39
第2項 グループ②	40
第3項 グループ③	42
第2節 事例（全体発表）の分析・考察	44
第3節 本章のまとめ	47
終章 研究の成果と今後の課題	48
謝辞	50
引用・参考文献一覧	51

引用・参考ホームページ一覧	52
---------------	----

資料	54
----	----

資料Ⅰ インタビュー内容	54
--------------	----

資料Ⅱ 小学校授業事例	65
-------------	----

資料Ⅲ 中学校授業事例	94
-------------	----

序章 はじめに

第1節 研究の動機と目的

近年、教育現場の様々な場面で言語活動の充実という言葉を目にする。小学校では平成23年度、中学校では平成24年度から現行の学習指導要領による教育課程が実地されるようになった。そこでも、言語活動の充実が挙げられており、教育課程全体を通しての言語活動の充実がなされるようになった。国語科は言語活動に大きく関わってくる教科であることは言うまでもない。では、この言語活動がなされる際に使われる言語とはどのようなものを指すのであろうか。この、どのような言語という疑問を持つきっかけとなったのは以下の出来事があったからである。

私は、大学3年生の時に教育実習を県内の公立中学校（第一学年）で行った。その当時の教科書¹に採択されていた教材である「アイスクャンデー売り」（立原えりか）と「食感のオノマトペ」（早川文代）の授業を4週間実習の中で行った。3クラス担当し、それぞれ約週4時間合計16時間程度の授業時数があった。私はほぼ毎時間グループワークを取り入れ、子どもたち同士で会話をする時間を確保して授業を進めていった。私はグループワークの中で子どもたちが様々な意見を交流しあったり、また時には分からない箇所を教えあったりと活発に活動や発言をしている様子を、その実習中に実際に見ることができた。

しかし、私が実習をしている間にその中学校では公開授業参観があり、沢山の保護者の方に授業を参観して頂く機会があった。その際、教育実習生の授業について保護者の方から意見を頂いたのである。様々な意見の中には私自身も納得でき、自身の成長のためになる意見も数多くあったが、どうしても私には納得できない意見もあった。それは、ことば遣いについての意見であった。その保護者の方の意見は「国語の授業なのだからもっと美しく丁寧なことばを使うように」とのことであった。確かに私は自分の授業の中ではあまり丁寧なことばでは発言していなかったし、子どもたちにも丁寧なことばで発言することを求めていなかった。地域語も使用していたし、若者ことばも使用していた。子どもに「先生○○やんなあ？」と尋ねられれば、「そうやなあ」と返答していたし、子どもの発言の中に「めっちゃ」「ちょー（超）」などの言葉があっても敢えて訂正したりはしなかった。それは、その授業の目的が正しいことばを発することではなく、一つの物語を読み深めていくところにあったからであり、私は子どもたちが話しやすいことばで思考を深めていくことが深い読みへと繋がっていくと考えていたからである。だから敢えて子どもと同じ立場で対話できることばを使い、子どもの思考の過程を邪魔することを避けようとしていたのである。以上のようなことから、国語の授業で「美しく丁寧な」日本語を教えることは、当然かもしれないが当時の私はその意見に納得しつつもどこか腑に落ちないでいた。

そして、その後いくつかの小学校や中学校に授業観察に行き様々な授業を目にした。そ

¹ 三省堂『現代の国語1』平成18年度版

こで気づいたことは、授業中の発表の話型が決められている学校とそうでない学校があるということであった。そして、話型が決められている学校は大抵の場合、グループワークでは話型は決められておらず、子どもたち自身の自由なことばで議論がなされているということであった。もちろんのことながら、話型が決められていない学校では、グループワークでの議論も全体での発表も、それぞれのことばを使い表現しようとしていた。

そこで、私は疑問を持った。話型の決められていない状況で子どもたちが、自分たちの土地のことばや若者ことばを使って表現しようとしたものと、共通語や話型にはめて「美しく丁寧な」ことばで表現しようとしたものでは、同じ内容を伝えようとしても、表現に差が出るのではないかということであった。また、表現の差があるということは、その表現を受け取ったときの理解にも差が出るのではないかということも考えられる。子どもたちの思考の過程で言語の修正を行うことは、発言したいと思っている内容に変化を生じさせるのではないだろうか。つまり、子どもたちが発言しようとしている際に、話型や共通語などを意識させることが表現に影響を与え、ありのままの表現では無い表現に変わることによって伝わり方も変わってしまうのではないかということが考えられる。

本論文は、国語科教育における地域語の扱われ方を分析・考察することによって、地域語が持つ表現の豊かさが、国語科の授業の中での表現や理解にどのように影響を与えるのかを明らかにすることを目的とする。

第2節 研究の方法

国語科教育での地域語の扱われ方ということで、多面的に考察していきたいと考える。学習指導要領や国語科教科書、実際の授業の分析から今日の国語科教育での地域語の扱われ方や在り方を明らかにしていく。

学習指導要領では言語活動の充実に関した項目を中心に考察していき、言語活動の求めるものを明らかにすることで、どのような目的を持って国語の授業を行っていけばよいのかを考える。

国語科教科書は、平成元年以降の小学校、中学校の国語科教科書²で地域語が扱われている教材を調べることによって、国語科教育の中で子どもたちが地域語という普段自分たちが使う言語とは違うことばとどの程度接触する機会があるのかを明らかにしたい。また、国語科教科書の中で地域語が出現した際にどのように扱うことが望ましいかということも

² 三重県内で使用率の高い、東京書籍と光村図書の二社の教科書に絞り検索。

三重県教育委員会ホームページ 小中学校教育課教科書事務関係 採択地区別平成23年度使用小学校用教科書採択状況一覧 参照。

(<http://www.pref.mie.lg.jp/GAKOKYO/HP/kyoukasho/h22saitaku/H23syougakkou.pdf>)
採択地区別平成24年度使用中学校用教科書採択状況一覧 参照。

(<http://www.pref.mie.lg.jp/GAKOKYO/HP/kyoukasho/h24tyuusaitaku.pdf>)

併せて考える。

授業分析に関しては、県内の小学校と中学校の授業を分析し、実際に授業の中で子どもたちがどのようなことばを使用して発言しているのかということを考察し、授業の中での地域語使用の有無を確認することと、授業の中で使用されることばが子どもの思考にどのように影響を与えるのかということも見出していく。また、分析した小学校の授業者にインタビューを行い、授業者がどのような考えを持っているのか、それが実際の授業に反映されているのかという部分も考察する。中学校の授業に関しては一斉授業の様子だけではなく、グループワークの様子も考察することで、一斉授業とグループワークで使用されることばに違いがあるのかということを考察する。

これらを踏まえ、国語科の授業で地域語をどのように扱っていくことが望ましいのかということを提案していく。

第1章 「地域語」と「共通語」

第1節 これまでの「方言」と「共通語」の扱われ方

現在に至るまで「方言」と「共通語」については様々な方面から意見が述べられてきた。そもそも「共通語」とはいつから使われるようになり、どのように教育現場へ用いられるようになったのか。このことに関して、真田(1991)は以下のように述べている。

戦後「共通語」という用語が、国語教育の指導者によって教育の現場に持ち込まれた。そして、「共通語」は「標準語」に代わる新語だという宣伝がさかんになされた。その背景には、戦前の標準語教育に対する反発、すなわち日本政府が標準語の普及にイデオロギーの教育をからませて強引に上から押し付けてきたことに対する反発があったことはまちがいのないところである。³

つまり、現在「共通語」と呼ばれているものは戦後に「標準語」に取って代わって使われるようになった言葉であるということが分かる。尚、この「標準語」と「共通語」について、『国語教育大辞典』では以下のように記されている。

標準語という用語を使用した人は岡倉由三郎が最初である。彼は明治23年明治義会主催の、地方教員のための夏期講習会において国語について講義した。その内容をまとめた『日本語学一斑』(明治23年刊)に「一国語の数種に分離したるは、教育の普及に最大の障碍を与ふる事、誰も知る所なれば、われら一刻も早く方言をして標準語に帰伏せしめ、及ばん限り、其内に存ずる言語上の墙壁を除去せざるべからざるなり。此大切な事業を早めん為には、まづ国内各地の交通を蘋繁ならしめ、標準語を用ゐる者の、言語教育を盛んにすべし。」と述べている。標準語が必要なのは、教育を普及するためであると論じている。

次に標準語という語を用いたのは上田万年で、明治28年「標準語に就きて」を『帝国文学』創刊号に発表し、標準語の定義を提示した。「予の茲にいふ標準語とは、英語の『スタンダード・ラングエーヂ』独乙語の『ゲマインスプラーヘ』の事にして、もと一国内に話され居る言語中にて、殊に一地方一部の人々にのみ限り用ゐらるゝ、所謂方言なる者とは事かはり、全国内到处、凡ての場処に通じて、大抵の人々に理解せらるべき効力を有するものを云ふ、猶一層簡単にいへば標準語とは一国内に模範として用ゐらるゝ言語をいふ。」上田万年の述べているように、標準語は英語 standard language ドイツ語 Gemeinsprache の訳語として誕

³ 真田信治『標準語はいかに成立したか—近代日本語の発展の歴史』創拓社 (1991) p.211 より抜粋。

生した新語であり、規範として用いられる言語のことであつた。そして、「教育ある東京人の話すことば」であるとも述べている。⁴

以上が「標準語」という言葉が使われるようになった経緯である。「共通語」については以下のように記されている。

明治 35 年国語調査委員会は「方言ヲ調査シテ標準語を選定スルコト」という調査方針を打ち出し、全国的方言調査を行った。『音韻調査報告書』『口語法調査報告書』などはその成果である。上田万年は「標準語に就きて」(『帝国文学』創刊号)の中で、標準語は *standard language* や *Gemeinsprache* の訳語であると記したが、イエスパーセンの『人類と言語』(須貝清一・真鍋義雄訳)が刊行され、*common language* が共通語と翻訳されるに及び、共通語という名称が一般化することになったのであるが、標準語と共通語は同じものと考えられていた。しかし、昭和 24 年、国立国語研究所が全国各地の言語使用の実態を調査するため、作業仮説として標準語と共通語の概念を区別した。それは福島県白河市の住民の言語生活の実態調査を行ったとき、地域社会の現実の言語生活が、在来の土地のことばとそうでないものとの混合によってなされているのを、二つの対立する要素として方言と共通語とに分離する必要があつたためである。この共通語はいわゆる標準語のように完全なものではなく、しかも方言ではないものという概念に与えた用語であつた。…(中略)…以後、方言と対立する現実の言語を共通語と呼ぶようになり、戦前・戦中の標準語教育への反発もあつて、昭和 30 年ごろには共通語という用語が教育界や社会一般に普及した。文部省の学習指導要領も標準語のかわりに共通語を使用するようになった。⁵

以上のことから、「共通語」という言葉は戦後に使われるようになった言葉であるということが分かる。また、「標準語」においても「共通語」においても、教育という場面とは切り離せないものであるということも分かる。「共通語」において、「文部省の学習指導要領も標準語のかわりに共通語を使用するようになった。」とあるが、学習指導要領に「共通語」という言葉が使用されるようになったのはいつかということについて、今村(2005)は以下のように述べている。

国の教育方針であるところの学習指導要領がまず昭和 22 年に試案として発表さ

⁴ 国語教育研究所『国語教育研究大辞典 普及版』明治図書出版 (1991) pp.720-721 より抜粋。

⁵ 国語教育研究所『国語教育研究大辞典 普及版』明治図書出版 (1991) pp.203-204 より抜粋。

れ、続いて 26 年に改訂版が示された。国定教科書から検定教科書へと変わったのもこの期である。この 22 年版学習指導要領（試案）では、「標準語」を用いていたのに対し、26 年版で一転して「共通語」という用語を導入した。⁶

「共通語」という言葉が使われ始めたことと、学習指導要領において「共通語」という言葉が使われるようになったことには密接な関係があることが分かる。その一方で、国語教育界では、「標準語」と「共通語」のどちらを目標として実際に教育を進めていけばいいのか、また、「標準語」というものの自体が存在するのかということに関して混乱が生じていった。そのような中で、昭和 29 年 6 月に戦後の教育界の大論争の一つとされる「標準語教育論争」⁷が起こることとなったのである。その後の学習指導要領における「共通語」という言葉の扱われ方について、今村(2008)は以下のように述べている。

標準語教育論争の『実践国語』の編集者である飛田多喜雄は、昭和 33 年版の学習指導要領の改訂に関わった委員の一人である。33 年版の学習指導要領では、方言と共通語・標準語の位置付けにおいて大きな変化が見られる。…（中略）…「共通語」という名称ではなく、「全国に通用することば」という表現がなされるようになったことが注目される。これは、「標準語」や「共通語」という名称を用いないことで、国語教育における実質をとった結果の産物であることがわかる。

また、方言と「全国に通用することば」との位置づけ・関係についても大きく変わり、方言を「さける」・「使わない」、「標準語に近づける」・「共通語を使うようにする」から、「違いを理解する」とか、「必要な場合に」といった使い分けの方向へと転換した。ただし、この理解すべき「違い」がどのようなものか、また、「必要な場合」が何を指すかについては、学習指導要領において現在も定義されていない。

昭和 43 年の改定では、「共通語」という名称が再び使用されるようになった。しかし、発音に関しては、以下のように「なまりや癖を直す」が再度、記述された。

〔第 3 学年〕：発音のなまりや癖を直すようにすること。

〔第 4 学年〕：共通語と方言とでは違いがあることを理解し、また、必要な場合には共通語で話すようにすること。

この期（46 年から 54 年）の特徴として、①国語教育界における共通語化の認識とそれに基づく方言の位置付けの変化、②教科書教材への言語地図の導入があげ

⁶ 今村かほる「『標準語教育論争』から方言と共通語の教育を考える」『地域学』3 弘前学院大学（2005.6）pp.155-197 より抜粋。

⁷ 滑川道夫『国語教育史資料』第 3 巻 運動・論争史 第 4 章 概説 東京法令出版（1981）p.628 によれば、「標準語教育論争」とは、昭和 29 年(1954)の『実践国語』6 月号における特集「標準語教育の問題」の各論を指すとされている。

られる。…（中略）…

その後、発音に関する記述や対象となる学年に異同があるが、方言と共通語の位置付けについては、52 年以降、ほぼそのままとなる。⁸

国語教育の中でも、「標準語」や「共通語」という言葉の扱い方に混乱が生じていたということが分かる。「違い」がどのようなものなのか、「必要な場合」が何を指すかということについて曖昧な状況が続いているということも分かるだろう。この曖昧な状況が教育現場において、どのようなことばを使って授業を進めていくのかということの不安定さに繋がっていると言えるだろう。この曖昧な状況は現行の学習指導要領においても確認できる。現行の学習指導要領については第 2 章で見えていくこととする。

第 2 節 本論文における〈地域語〉の定義

本論文において使用しようとしている「地域語」という言葉についての考察を行い、本論文内における「地域語」の意味を定義付けたいと考える。そこでまず、「地域語」という言葉について一般的な辞典と国語教育に関する辞典それぞれから調べることにしたが、以下に記す『日本国語大辞典』と『国語教育研究大辞典』では語彙が収録されていなかった。そのため、「地域語」と同等の意味として使用される「方言」という言葉を検索してみたところ、以下のように記されている。

【方言】〔名〕

- ①共通語・標準語とは異なった形で地方的に用いられることば。また、中央の標準的なことばに対して、地方で用いるその地特有のことば。俚言。土語。なまり。片言。
- ②特定の階級、仲間などの用いることば。隠語・俗語の類。
- ③地域的な言語体系。ある地帯に通用する言語が全体として一つの言語体系に属すると認められながら、音韻・語法・語彙などに地域的な変異があるときにいう。
- ④一般に、言語、特に、その国やその地域のことばをいう。⁹

また、国語教育に関する用語辞典で調べたところ、以下のように記されている。

⁸ 今村かほる「国語教育における『方言と共通語』教育」『日本方言研究会研究発表会発表原稿集』86 日本方言研究会（2008）pp.19-28 より抜粋。

⁹ 小学館国語辞典編集部『日本国語大辞典 第二版 第十一巻』小学館（1972）p.1390 より抜粋。

【方言】ほうげん

〔定義〕ことばが場所によって違う時に、ある地域で使われる言葉をその土地の「方言」という。英語などの *dialect* は社会（階層）方言をさすこともあるが、日本語の「方言」は主に地域方言をさす。

〔他の述語〕「方言」は差別語的ひびきがあるとして、言いかえをすることがある。「地域語」というのは、一定の地域で使われることに着目している。「生活語」というのは、話し手の生活に必要で、生活を反映するところに着目している。¹⁰

以上のことから、ここまで使用してきた「地域語」というのは、「方言」と同義であり、上記に『「方言」は差別語的ひびきがあるとして、言いかえをすることがある。『地域語』というのは、一定の地域で使われることに着目している。』とあることから、「地域語」と表記してきた。

授業において使用されることば遣いを考える際には、一般的に言われるそれぞれの土地特有のことばという意味を前提として、日本国語大辞典で記されているように「②特定の階級、仲間などの用いることば。」という意味を含ませる。すなわち、一つの共同体で 사용되는独自のことばという意味でも捉えることとする。この共同体とは、多様に捉えられるものであり、子ども、少年、学校、社会などの階層構造や包含関係としても捉えられる。つまり、学級という集団も一つの共同体と捉えることができる。とある地域の特定の学校の特定の学級では、その学級固有のことばが生まれている。それを、以後、本論文では〈地域語〉と表記する。この〈地域語〉は、土地のことばとしての地域語を基礎として、若者ことばや子どもと教師の関係性において生まれることばなど、階層的なことばを加味したものである。

¹⁰ 国語教育研究所『国語教育研究大辞典 普及版』明治図書出版（1991） pp.785-786 より抜粋。

第2章 学習指導要領における「方言」

第1節 「言語活動の充実」から見る教室談話

小学校では平成23年度、中学校では平成24年度から現行の学習指導要領による教育課程が実施されているが、その学習指導要領の総則において以下のように記されている。

課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむと共に、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。その際、児童（生徒^{*1}）の発達の段階を考慮して、児童（生徒^{*1}）の言語活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、児童（生徒^{*1}）の学習習慣が確立するよう配慮しなければならない。¹¹

ここでは、教育課程全体を通しての言語活動の充実が求められている。また、小学校中学校それぞれの学習指導要領解説の国語編の総説では、言語活動の充実について以下のように記されている。

「話すこと・聞くこと」、「書くこと」及び「読むこと」の各領域においては、基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を探究することのできる国語の能力を身に付けることができるよう、内容の(2)に日常生活（社会生活^{*2}）に必要とされる記録、説明、報告、紹介、感想、討論（発表、案内、報告、編集、鑑賞、批評^{*2}）などの言語活動を具体的に例示している。学校や児童（生徒^{*2}）の実態に応じて、様々な言語活動を工夫し、その充実を図っていくことが重要である。なお、例示のため、これらのすべてを行わなければならないものではなく、それ以外の言語活動を取り上げることも考えられる。¹²

これらの内容を踏まえた上で、「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」を見ていくと、「7. 教育内容に関する主な改善事項」の中で、言語活動の充実について取り上げられている。その中には以下のように記されている。

¹¹ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編』東洋館出版社（2008.8）p.14より抜粋。

（^{*1}）は、文部科学省『中学校学習指導要領解説 総則編』東洋館出版社（2008.8）p.14より抜粋。

¹² 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社（2008.8）p.7より抜粋。

（^{*2}）は、文部科学省『中学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社（2008.9）p.7より抜粋。

国語をはじめとする言語は、知的活動（論理や思考）だけではなく、5.（7）の第一で示したとおり、コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもある。

このため、国語科において、これらの言語の果たす役割に応じ、的確に理解し、論理的に思考し表現する能力、互いの立場や考えを尊重して伝え合う能力を育成することや我が国の言語文化に触れて感性や情緒をはぐくむことを重視する。¹³

上記の5.（7）（豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実）の第一では以下のようことが述べられている。

第一は、自分に自信が持てず、将来や人間関係に不安を感じているといった子どもたちの現状を踏まえると、子どもたちに、他者、社会、自然・環境とのかかわりの中で、これらと共に生きる自分への自信をもたせる必要がある。

そのためにも、国語をはじめとする言語の能力が重要である。特に、国語は、コミュニケーションや感性・情緒の基盤である。自分や他者の感情や思いを表現したり、受け止めたりする語彙や表現力が乏しいことが、他者とのコミュニケーションがとれなかったり、他者との関係において容易にいわゆるキレてしまう一因になっており、これらについての指導の充実が必要である。¹⁴

ここで述べられているように、言語が育もうとする能力は論理や思考だけではなく、コミュニケーションや感性・情緒も含まれているのである。つまり、言語活動の充実が求めるものは、授業の中で論理的に筋道を立てて発表できるということや、話型を活用しきちんと話せるということなどに限定されている訳ではない。授業の中での教師と児童の在り方について岸・松尾・野嶋ら(2008)は次のように述べている。

授業中の教師と児童の相互交渉には、教授学的コミュニケーションという側面があると同時に、社会的なコミュニケーションという側面も有しているといえる¹⁵

つまり、授業という場は子ども同士、もしくは子どもと教師のコミュニケーションの場であり、教師と児童という教える教えられるという関係としてのコミュニケーションに留まらず、個人と個人のコミュニケーションの場としても捉えることができると言える。

¹³ 文部科学省ホームページ 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」2007年11月7日 より抜粋。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/07110606/001.pdf)

¹⁴ 同上

¹⁵ 岸俊行・松尾聖一郎・野嶋栄一郎「一斉授業における教師—児童缶間の相互交渉の契機となりうる教師の『働きかけ』発話の検討—小学校2年の国語の授業における教室談話の分析—」『日本教育工学会論文誌』32(1) 日本教育工学会 (2008) p.60 より抜粋。

また、ここで言われている互いの立場や考えを尊重して伝え合う能力というのは国語の授業の中で重要な部分を占めるものである。国語の授業の中では、子どもたちの読みを引き出すことが重要であると考えられる。一つの学級には30人ないし40人近くの子どもたちがいる。そこには様々な事情を持った子どもが存在し、それぞれの背景を元に読みを展開することになる。そのような場でこそ、互いの立場や考えを尊重して伝え合う能力が必要とされるのではないだろうか。教師が用意した、もしくは求めている受け答えが全てではなく、その時々に合わせて受け答えが必要だと考えられる。その一つに、〈地域語〉も含まれていると考える。

第2節 学習指導要領での「方言」の位置付け

学習指導要領において方言（地域語）については以下のように記されている。

【小学校学習指導要領】

〔第5学年及び第6学年〕

2 内容

A 話すこと・聞くこと

(1) 話すこと・聞くことの能力を育てるため、次の事項について指導する。

ウ 共通語と方言との違いを理解し、また、必要に応じて共通語で話すこと。¹⁶

【中学校学習指導要領】

〔第2学年〕

〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕

(1) 「A 話すこと・聞くこと」、「B 書くこと」及び「C 読むこと」の指導を通して、次の事項について指導する。

イ 言葉の特徴やきまりに関する事項

(ア) 話し言葉と書き言葉との違い、共通語と方言の果たす役割、敬語の働きなどについて理解すること。¹⁷

学習指導要領において、方言は矯正されるべき対象ではなく理解すべき対象として位置付けられている。また、小学校学習指導要領において「必要に応じて共通語で話すこと。」とあるが、これも必要に応じてであり、強制されるものではないことが分かる。中学校に

¹⁶ 文部科学省ホームページ 「小学校学習指導要領 第2章 第1節 国語」より抜粋。
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/koku.htm)

¹⁷ 文部科学省ホームページ 「中学校学習指導要領 第2章 第1節 国語」より抜粋。
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/koku.htm)

についてもほぼ同義であると考えられる。小学校中学校の学習指導要領の解説では方言の扱いについて以下のように記されている。

【小学校学習指導要領解説】

共通語と方言との違いを理解し、また、必要に応じて共通語で話すことを示している。

従前は〔言語事項〕に示していたが、話すこと・聞くことの実際の場面における重要性を考えて、「A 話すこと・聞くこと」に位置付けた。共通語と方言とを比較、対比させながら違いを理解し、それぞれの特質とよさを知り、共通語を用いることが必要な場合を判断しながら話すことができるように指導することが大切である。¹⁸

【中学校学習指導要領解説】

「共通語と方言の果たす役割」については、小学校第5学年及び第6学年の「A 話すこと・聞くこと」(1)の「ウ 共通語と方言との違いを理解し、また、必要に応じて共通語で話すこと。」を指導している。これを踏まえ、共通語と方言の果たす役割について理解させるよう指導する。共通語は地域を越えて通じる言葉であり、方言はある地域に限って使用される言葉である。共通語を適切に使うことは、人々が相互の理解を進めるために不可欠な能力である。一方、方言は、生まれ育った地域の風土や文化とともに歴史的・社会的な伝統に裏付けられた言語である。その表現の豊かさと魅力など、方言が担っている役割を十分理解させ、方言を尊重する気持ちをもたせるようにしながら、共通語と方言とを時と場合などに応じて使い分けられるように指導することが大切である。¹⁹

小学校指導要領解説に「従前は〔言語事項〕に示していたが、話すこと・聞くことの実際の場面における重要性を考えて、「A 話すこと・聞くこと」に位置付けた。」とあるように、方言に関しては、以前よりも実際の場面での使用に関して考えられていると言える。また、方言と共通語という概念を理解するのみに留まらず、さらにそこから状況に応じてことばの選択ができるようになることが目指されている。中学校の場合においても、小学校での目標を踏まえたうえで、共通語と方言の果たす役割について更に深く理解し、使い分けができるようになることを目指している。

ここからも分かるように、学習指導要領で示されている共通語と方言の使い分けについ

¹⁸ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社（2008.8）p.77 より抜粋。

¹⁹ 文部科学省『中学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社（2008.9）p.61 より抜粋。

ては、はっきりと場面が指定されている訳ではない。時と場合などに応じて、必要かどうかを判断して使い分けると記されている。つまり、授業の中で話すことばが共通語でなければならないという指定はないとすることができる。授業で話すことばについては、現場の教師や学校の方針等に任されている。

以上のことを踏まえ、教師は授業において子どもとのコミュニケーションを図りながら、コミュニケーションツールであることばについての理解を促し、使用状況に応じて適切な使い分けができるように指導する必要があると言える。

第3章 国語科教科書における「方言」

この章では、平成元年以降の小学校中学校国語科教科書での方言（地域語）の扱われ方について見ていくこととする。地域語が使用されている教材と地域語を解説した教材の二つの観点から分析していく。序章でも述べたが、本論文執筆時（平成24年）の三重県内で使用率の高い国語科教科書が東京書籍と光村図書の二社である為、本論文ではこの二社の教科書に絞り検索をした。

第1節 小学校国語科教科書の分析・考察

東京書籍『新しい国語』 検索結果一覧

検定年	学年	教材名	著作者等
平成3年	1年上	該当教材なし	
	1年下	該当教材なし	
	2年上	該当教材なし	
	2年下	かさこじぞう	岩崎京子
	3年上	中心にすることを考えて書きましょう	
	3年下	手ぶくろを買いに	新美南吉
	4年上	たかの巣取り	千葉省三
	4年下	方言と生活	山口秋穂
	5年上	きつねの写真	あまんきみこ
	5年下	該当教材なし	
	6年上	野の馬	今江祥智
	6年下	ヒロシマのうた	今西祐行
平成7年	1年上	該当教材なし	
	1年下	該当教材なし	
	2年上	該当教材なし	
	2年下	かさこじぞう	岩崎京子
	3年上	該当教材なし	
	3年下	手ぶくろを買いに	新美南吉
	4年上	たかの巣取り	千葉省三
	4年下	そうごう 方言	
	5年上	伝えたいことをはっきりさせて	
	5年下	紅鯉	丘修三
	6年上	ヒロシマのうた	今西祐行
	6年下	該当教材なし	
平成11年	1年上	該当教材なし	
	1年下	該当教材なし	
	2年上	該当教材なし	
	2年下	かさこじぞう	岩崎京子
	3年上	該当教材なし	
	3年下	手ぶくろを買いに	新美南吉

	4年上	ことば 方言と共通語	
	4年下	該当教材なし	
	5年上	該当教材なし	
	5年下	該当教材なし	
	6年上	ヒロシマのうた	今西祐行
	6年下	該当教材なし	
平成13年	1年上	該当教材なし	
	1年下	該当教材なし	
	2年上	該当教材なし	
	2年下	かさこじぞう	岩崎京子
	3年上	該当教材なし	
	3年下	該当教材なし	
	4年上	該当教材なし	
	4年下	該当教材なし	
	5年上	ことば 方言と共通語	
	5年下	該当教材なし	
	6年上	ヒロシマのうた	今西祐行
	6年下	該当教材なし	
平成16年	1年上	該当教材なし	
	1年下	該当教材なし	
	2年上	該当教材なし	
	2年下	かさこじぞう	岩崎京子
	3年上	該当教材なし	
	3年下	手ぶくろを買いに	新美南吉
	4年上	該当教材なし	
	4年下	該当教材なし	
	5年上	方言と共通語に関心を持とう	
	5年下	該当教材なし	
	6年上	ヒロシマのうた	今西祐行
	6年下	該当教材なし	
平成22年	1年上	該当教材なし	
	1年下	花さかじい	松谷みよ子
	2年上	該当教材なし	
	2年下	かさこじぞう	岩崎京子
	3年上	該当教材なし	
	3年下	手ぶくろを買いに	新美南吉
	4年上	該当教材なし	
	4年下	木竜うるし	木下順二
	5年上	いわたくんちのおばあちゃん	天野夏美
	5年下	該当教材なし	
	6年上	該当教材なし	
	6年下	ヒロシマのうた	今西祐行

小学校の東京書籍の教科書について、現在使用されている平成22年検定済みの教科書を中心に見ていくと、まず一つ目の注目点は、平成3年以降の2年下の教科書において「かさこじぞう」が扱われているという点である。この教材は、地域語の扱いがあるがあまり

目立ったものではなく、どちらかというと言語の口調の方が突出しているため、地域語の部分もそれに紛れていると言える。ただし、東京書籍の教科書において、最初に地域語に触れる教材²⁰であるため、授業を進める中で子どもたちから疑問等が挙がった際には、一度立ち止まって地域語について説明しておく方が良いであろう。ただし、第2学年ということを考えると、地域語についての概念の理解が難しい部分があると思われるため、敢えて地域語を取り上げて説明する必要はないと考えられる。

二つ目の注目点は、平成22年から地域語に関する解説的教材が無くなったということが挙げられる。平成16年は5年上に「方言と共通語に関心を持とう」、平成13年と平成11年は5年上、4年上に「ことば 方言と共通語」、平成7年は4年下に「そうごう 方言」、平成3年は4年下に「方言と生活」という教材があるが、これらに該当する教材が平成22年には無い。その代わりに、6年下に「豊かな日本語の使い手になろう」という教材があり、ここでは「雨のいろいろ」(倉持保男)と「教え方でみがく日本語」(飯田朝子)の二つの文章を取り上げ、日本語の使い方や特徴を説明している。つまり、地域語という枠よりもより大きな日本語という枠でことばについて見ていくという傾向にあると言える。

三つ目の注目点は、近年(平成11年以降)の教科書では5・6年生での地域語使用教材は二つであったが、平成22年では三つになっているという点である。つまり、二つ目の注目点で地域語に関する解説的教材が無くなったと述べたが、その代わりに教材内での地域語への接触機会は増えていると言える。二つ目と三つ目の注目点から言えることは、地域語の扱いについては授業者である教師の裁量によって大きく変わるということである。地域語の解説的教材が無くなった以上、それ以外の教材で地域語が使用された際に教師が取り上げて指導しなければ、子どもたちの地域語への認識は低下する可能性があると言えるだろう。

²⁰ 平成22年から1年下で「花さかじい」が扱われるようになり、実際は最初に地域語に触れるのは「花さかじい」である。ただし、地域語の扱われ方は「かさこじぞう」と同じく、昔語りの口調の方が突出している為あまり目立たない。また、この教材は読み聞かせの為の教材として扱われるため、実際に子どもが読み深めていく教材ではないと判断し、ここでは2年生下の「かさこじぞう」を最初に地域語に触れて授業をする教材として見なした。

光村図書『国語』 検索結果一覧

検定年	学年	教材名	著作者等
平成3年	1年上	該当教材なし	
	1年下	該当教材なし	
	2年上	該当教材なし	
	2年下	力太郎	今江祥智
	3年上	該当教材なし	
	3年下	モチモチの木	斎藤隆介
	4年上	吉四六話	瀬川拓男
	4年下	方言と共通語	斎賀秀夫
		ごんぎつね	新美南吉
	5年上	該当教材なし	
	5年下	わらぐつの中の神様	杉みき子
	6年上	該当教材なし	
	6年下	該当教材なし	
平成7年	1年上	該当教材なし	
	1年下	該当教材なし	
	2年上	該当教材なし	
	2年下	力太郎	今江祥智
		できるようになったこと	
	3年上	該当教材なし	
	3年下	モチモチの木	斎藤隆介
	4年上	吉四六話	瀬川拓男
	4年下	方言と共通語	
		ごんぎつね	新美南吉
	5年上	該当教材なし	
	5年下	わらぐつの中の神様	杉みき子
	6年上	該当教材なし	
	6年下	該当教材なし	
平成11年	1年上	該当教材なし	
	1年下	該当教材なし	
	2年上	該当教材なし	
	2年下	できるようになったこと	
		力太郎	今江祥智
	3年上	該当教材なし	
	3年下	雪の中のつな引き	北村皆雄
		モチモチの木	斎藤隆介
	4年上	吉四六話	瀬川拓男
	4年下	ごんぎつね	新美南吉
		方言と共通語	
	5年上	該当教材なし	
	5年下	わらぐつの中の神様	杉みき子
	6年上	該当教材なし	
	6年下	該当教材なし	

平成13年	1年上	該当教材なし	
	1年下	該当教材なし	
	2年上	該当教材なし	
	2年下	三まいのおふだ	松谷みよ子
	3年上	該当教材なし	
	3年下	モチモチの木	斎藤隆介
	4年上	該当教材なし	
	4年下	ごんぎつね	新美南吉
	5年上	該当教材なし	
	5年下	わらぐつの中の神様	杉みき子
	6年上	該当教材なし	
	6年下	該当教材なし	
平成16年	1年上	該当教材なし	
	1年下	該当教材なし	
	2年上	該当教材なし	
	2年下	該当教材なし	
	3年上	該当教材なし	
	3年下	モチモチの木	斎藤隆介
	4年上	該当教材なし	
	4年下	ごんぎつね	新美南吉
	5年上	該当教材なし	
	5年下	わらぐつの中の神様	杉みき子
		方言と共通語	
	6年上	該当教材なし	
	6年下	該当教材なし	
平成22年	1年上	該当教材なし	
	1年下	該当教材なし	
	2年上	該当教材なし	
	2年下	三まいのおふだ	瀬田貞二
	3年上	該当教材なし	
	3年下	モチモチの木	斎藤隆介
	4年上	茂吉のねこ	松谷みよ子
	4年下	ごんぎつね	新美南吉
		額に柿の木	瀬川拓男
	5年	わらぐつの中の神様	杉みき子
	6年	変身したミンミンゼミ	河合雅雄

小学校の光村図書の教科書について、現在使用されている平成22年検定済みの教科書を中心に見ていくと、まず一つ目に注目したい点は、平成22年2年下の「三まいのおふだ」である。この教材は、平成13年の2年下でも扱われている。ただし、東京書籍の「花さかじい」と同じように読み聞かせの教材であるため、実際に授業の中で子どもたちが読み深めていく教材で最初に地域語に触れる教材となるのは3年下の「モチモチの木」である。²¹

²¹ 平成3年から平成11年までは、3年下の「モチモチの木」までに地域語が使用された教材が扱われているが、平成13年から平成22年までは「モチモチの木」が最初の教材であるため、ここでは「モチモチの木」に重点を置いて考察することとする。

この教材は平成 3 年以降全ての 3 年下の教科書に使用されており有名な教材である。しかし、第 4 章でも述べるが、授業で地域語について取り上げるということはあまり無いようである。つまり、3 年下の「モチモチの木」では地域語という概念について触れることはほぼ無く過ぎていくと言える。

二つ目の注目点は、東京書籍の考察と同じく、平成 22 年から地域語に関する解説的教材が無くなったということが挙げられる。²²平成 16 年は 5 年下に、平成 11 年は 4 年下に、平成 7 年は 4 年下に、平成 3 年は 4 年下に、それぞれ「方言と共通語」という教材が扱われている。その代わりに、平成 22 年では「わらぐつの中の神様」の学習の後に、「作品の特色をとらえ、それについて自分の考えをまとめよう」というページがあり、そこで地域語について少しではあるが触れられているという状態である。また、6 年に「言葉は動く」という教材があり、ここでは日本語の歴史的変遷について説明されている。ここでも、地域語という概念よりも大きくことばを捉えようとする傾向があるように感じられる。

以上のことから、この二社の小学校の教科書からは、同じような傾向を掴むことができた。つまり、地域語に関する解説的な教材が扱われなくなり、地域語という概念よりも大きな概念でことばを捉えるようになったということである。それは、ことばというものを大きく捉え、自分が使っていることばがどのように成り立っているのかを理解する上では意味のあるものだと思われる。しかし、地域語という概念については今までよりも乏しくなっていく可能性が示唆される。繰り返しになるが、地域語の解説的教材が無くなった以上、それ以外の教材で地域語が使用された際に教師が取り上げて指導しなければ、子どもたちの地域語への認識は低下する可能性があると言えるだろう。

²² 平成 13 年も解説的教材は無くなっているが、ここでは平成 22 年について見ていくこととする。

第2節 中学校国語科教科書の分析・考察

東京書籍『新しい国語』 検索結果一覧

検定年	学年	教材名	著作者等
平成元年	1年	考えをまとめる—主題をはっきりさせて	
	2年	該当教材なし	
	3年	夕鶴 絵本	木下順二 松下竜一
平成8年	1年	さんちき	吉橋通夫
		方言のクッション	俵万智
		そこに僕はいた	辻仁成
	2年	言語 共通語と方言	
		半分のふるさと 私が日本にいたときのこと	イ サンクム(李相琴)
	3年	絵本	松下竜一
平成13年	1年	さんちき	吉橋通夫
		そこに僕はいた	辻仁成
		方言のクッション	俵万智
	2年	言語 方言と共通語	
		半分のふるさと 私が日本にいたときのこと	イ サンクム(李相琴)
	3年	該当教材なし	
平成17年	1年	さんちき	吉橋通夫
		方言のクッション	俵万智
		そこに僕はいた	辻仁成
		日本語の美しい響き—あいさつの方言	
	2年	言葉探検—1 方言と共通語	
	3年	該当教材なし	
平成23年	1年	さんちき	吉橋通夫
		トロッコ	芥川龍之介
		そこに僕はいた	辻仁成
	2年	日本語探検1 方言と共通語	
	3年	該当教材なし	

中学校の東京書籍の教科書について、現在使用されている平成23年検定済みの教科書を中心に見ていくと、平成8年から平成17年まで1年で扱われていた「方言のクッション」が無くなったという点に気づく。この教材は、著者である俵万智自身の経験をもとに地域語の持つ独特の表現能力について述べられている。ここでは、大阪弁と福井弁について書かれており、これらのことばが持つ温かみなど良い部分について説明されている。このことに関しては、田中(2011)が以下のように述べていることから分かる。

俵万智「方言のクッション」は、大阪弁の中で育ち、福井に転居して福井弁の影

響を受けた俵自身の方言体験をつづったものである。ほほえましいエピソードとともにさまざまな方言の具体例があげられる。それらは「あったかみがあ」ったり、「優しいひびきを持」っていたり、「まろやかな、幅と深みのある敬語を作ってくれ」たりする。敬語とも関連づけながら、全体として方言の良さを主張した文章である。これに合わせて資料編のページを参照するようにという指示があり、そこには「日本語の美しいひびき」という題で、日本地図とともに 47 都道府県のあいさつの方言が紹介されている。²³

平成元年から平成 23 までで、地域語を題材に書かれたものはこれだけである。つまり、地域語について肯定的な意見が含まれた文章が削除されたということになる。ただし、平成 8 年から平成 23 年まで 2 年で「方言と共通語」という教材があるので、完全に地域語について扱わなくなったという訳ではない。

しかし、「方言のクッション」という教材は、地域語についてプラスのイメージを与える教材であったという点から、この教材が扱われなくなったことで地域語に関しての一つの違った捉え方を失ったと言えるであろう。

²³ 田中俊男『『正しく美しい言葉』から遠く離れて—国語教科書の 30 年—』『島根大学教育学部紀要 教育科学・人文・社会科学・自然科学』44 別冊 島根大学 (2011.2.25) pp.73・pp.78 より抜粋。

光村図書『国語』 検索結果一覧

検定年	学年	教材名	著作者等
平成元年 (改定検定)	1年	太平洋と日本海を桜で結ぼう	中村儀朋
		心に残ったことを—具体的に書く	
		言葉の窓 方言と共通語	
	2年	盆土産	三浦哲郎
		生活を記録する—事実をふまえて	
平成4年	3年	夕鶴	木下順二
	1年	該当教材なし	
	2年	教科書なし	
平成8年	3年	該当教材なし	
	1年	父の列車	吉村康
	2年	言葉の窓 方言と共通語	
平成13年	3年	該当教材なし	
	1年	麦わら帽子	今江祥智
	2年	言葉の学習1 方言と共通語	
平成17年	3年	該当教材なし	
		光と風からもらった贈り物	高橋世織
		さつき	伊集院静
	2年	麦わら帽子	今江祥智
		盆土産	三浦哲郎
		言語2 方言と共通語	
平成23年	3年	炎を見ろ—赤き城の伝説	伴田薫
	1年	該当教材なし	
	2年	盆土産	三浦哲郎
		言葉3 方言と共通語	
	3年	該当教材なし	

中学校の光村図書の教科書について、現在使用されている平成23年検定済みの教科書を中心に見ていくと、平成17年に比べて教材の数が少なくなり、第2学年でしか扱われなくなったことが分かる。学習指導要領では、第2学年で地域語に関して触れられているのでこの教科書もそれに倣っていると言えるだろう。平成23年の2年で扱われている「盆土産」は、平成17年と平成元年にも取り上げられており、この話の中では東北弁が使われている。地域語を使用した小説教材は「盆土産」のみである。しかし、同じ2年で扱われる「言語2 方言と共通語」では、平成17年の「言語2 方言と共通語」よりも、地域語を大切に守っていくことの必要性についてより深く述べられている。

全体的に見ると、地域語が使用されている教材の数は少なくなっているが、教材の内容からは地域語の必要性などが理解できるものになっていると言えるだろう。

第4章 〈地域語〉に対する現職教員の意識

本章では、現在小学校で教鞭を取られている方に行った〈地域語〉についてのインタビューを元に、実際の現場で教師がどのように〈地域語〉について考えているのかを考察していくこととする。

今回インタビューさせて頂いた、庄司たづ子教諭（現在、尾鷲市立尾鷲小学校）は教職歴30年（うち、三重県四日市市で3年、その後、紀北地域で27年、現在に至る）の経験豊かな教諭である。また、庄司教諭自身は紀北地域（熊野・尾鷲・紀伊長島など）の出身であり、埼玉県で過ごした大学4年間と四日市市に赴任した3年間以外は紀北地域で生活されている。尚、今回、庄司教諭にインタビューさせて頂いたのは、庄司教諭の授業事例報告の中で〈地域語〉が豊富に使用されていたことと、授業中のことばに〈地域語〉を使っておられると聞いた為である。

今回のインタビューは、2012年1月28日に三重大学教育学部国語科大学院研究室で行った。インタビューは、庄司教諭（インタビュー資料での表記はTで示す）と筆者の指導教官（インタビュー資料での表記はPで示す）とインタビュアーである筆者（インタビュー資料ではIで示す）の3人で進めた。また、本章中では重要箇所のみを抜き出すこととし、インタビューの全内容は資料編として別添することとした。

また、今回のインタビューを行うにあたり、事前に庄司教諭に以下の項目についてインタビューを行いたいという旨を告げてから行った。

I. 教科書における地域語（方言）について

- ・教科書で扱われる地域語について、多いと思うか少ないと思うか？
- ・また、扱われ方についてどう思うか？
（小説やコラム形式など様々あるが、どのように扱われることが必要と思うか？）
- ・実際に、教科書の中に（小説の中での会話文などで）地域語が出てきた場合、地域語が扱われていることに触れるか触れないか？
（触れるとしたら、どのような視点から扱うのか？）
- ・地域語に関する教材の扱われている学年は適切だと思うか？

II. 授業内における〈地域語〉について

- ・授業中の児童生徒の発言に〈地域語〉が含まれることについて考えることがあるか？
- ・授業の中での発表／発言において、〈地域語〉を使用すべきではないと考えるか？
- ・話型指導と、その他の国語科での発言をどう考えるか？
（日頃の授業の中での発言においても話型指導をするのか？）

- ・〈地域語〉の使用が表現に影響を与えると考えるかどうか？
- ・対象学年によって、発問時の〈地域語〉を含めた表現を変えることがあるか？

Ⅲ. その他

- ・国語科で教えるべきことば／言語能力とはどのようなものだと思うか？
- ・国語科での共通語と地域語の扱い方や在り方についてどう考えるか？
- ・〈地域語〉に価値はあると思うか？
- ・子どもの言語意識や表現力についてどう考えるか？
(低い場合、〈地域語〉を扱うことで改善されると考えられるか？)

以上の観点を踏まえつつインタビューをさせて頂いたが、時間の都合上全ての項目について意見を頂くことは困難であった。しかし、インタビューの内容はとても重要な内容ばかりであり、現場の実践者の貴重な意見であることは言うまでもない。以下にインタビュー内容の考察を述べていくこととする。

① p.54 T3 より²⁴

あの子たちはこう考えながら、思考しながら喋ってるんで、後から付け足したりも結構するわけですよ。んで、喋って、本当は「語って」って使わないといけないんでしょうけど、あの、私はどっちかっていうと喋ってるかなって思うので、で、思考しながらことばにして伝えて、で、またふと浮かぶ、だから後から付け足すって結構出てると思うんですけど、

ここからは、普段の子どもたちの思考の様子が窺える。思考しながら喋るという活動は日常生活において多く行われることである。しかし、教育現場になると発話内容をしっかりと考えた上で発話するということを求められる機会が多くなるように思われる。子どもたちの思考の中では瞬間瞬間に様々な考えが浮かんでいると予測できる。ましてや、国語の授業のように大人数で読み深めていくような作業をする場合は尚更のことである。にもかかわらず、挙手をして話型にはめるという作業を追加していると、子どもたちの思考の自然な流れが断絶される可能性があるということが考えられる。その点、庄司教諭の授業では子どもたちの自由な発言が保障されているということが分かる。そして、それが思考の流れに影響を与えない環境となっているということが言えるであろう。

²⁴ ページ数は別添資料のページ数を示している。

② p.54 T4 より

「ですます」を付けて、ちょっと方言だから、「ですます」を付けてっていうのがありました。それも私はほっとけて心の中では思ってるんですけど。で、うちの学校でも授業をしてそうやって言われた人が同じことを校内の研修でも言うわけですね。あの、他の人の授業の中で。あの、短くまとめるとか。で、今度また違う先生、同じ学校の違う先生から、「ですます」を付けて授業を進めた方がいいんじゃないかという話が出て。でも、その人の授業自体「ですます」じゃないんですよ。その担任の先生は。特にうちの方では

庄司教諭の話より、教員の方の中には地域語（方言）を問題視している方もいるということが窺えた。また、発話において地域語を使用するのではなく、語尾に「です・ます」を付け、共通語を意識して発話するという考えを持っている方もいるということが分かる。

そして、これらの問題意識や考え方が、公開研究会などを通して教員間で共有されていくということも窺える。ここで問題となるのは、地域語の使用に関する教員の考えが、教員それぞれで考えられているのではなく、研究会などによって情報として共有されたものであるというところである。実際の現場においてそれぞれの教員の経験に基づいた考えから共通語使用を述べている訳ではないようである。そのため、共通語使用をどの地区のどの学級にでもという様に、一般化して当てはめると、違和感や問題が生じるのではないかと考えられる。

③ p.55 P7、T8 より

P7：でも、そういう県教研や何かで、指導的な立場にある人がそういう批評をするってことは、それが一般的になってるってこと？三重県では。まあ、上級生になるにつれてきちっと共通語に近い喋り方をさせた方がいいってことかな。

T8：でしょうね。私自身も若いときにそういう風に授業の中では、きちっとしたことば遣いで言語環境を整える。そういう授業をするってことは指導されてきましたけど、飛んでましたね。自分が、どんどん子どもと授業を進める中で、もう忘れてしまいましたっていうか。

ここでの会話から窺えるように、学年が上がるにつれて発話内での共通語使用を促すように考える傾向があるように思われる。低学年においては、ことば遣いを気にするよりも子どもの読みや表現に重点を置き、高学年になるにつれて読みや表現に重点を置きつつもことば遣いも考えて使用させるように進めていくと考えているようである。それは、教科書からも読み取ることができる。平成3年から平成22年(検定年)の、東京書籍と光村図書の小学校国語の教科書で扱われている地域語に関する解説的教材を見てみると、年度によ

ってばらつきはあるが、地域語に関する解説的教材が扱われている場合は、第4学年か第5学年で扱うようになっていく。また、学習指導要領を見ていくと、平成10年度以降の学習指導要領では、第5学年及び第6学年に「共通語と方言の違いを理解し、必要に応じて共通語で話すこと」と記されている。平成元年学習指導要領においては、第4学年以上の学年で共通語と方言について記されている。つまり、教科書や学習指導要領で共通語と地域語について触れているのは第4学年以上であり、これらのことから高学年での共通語使用の意識が多く教員間でなされているのではないかと考えられる。

ここでもう一つ重要になることは、言語の公共性という考えである。このことについて橋本(2011)は以下のように述べている。

子どもたちのことばは、家庭や仲間内の共同のことばから始まります。その範囲では、仮に「いぬ」ではなく「わんわん」と言っているだけでも十分に意思が交換できます。

しかし、対象や相手がひろがってくると、ことばは次第に普遍性を持たなければならなくなります。「共同のことば」から「公共のことば」へと発達していきます。その道筋に学校もあります。

気がかりなのは、そこで「制度のことば」がすり込まれているのではないかと、ということです。公共のことばは、そのことばの担い手たちにとって、お互いを一番理解し、最も自己表現でき、担い手集団の外へも発信できる語彙と用法を持ちます。津の一年生には津の一年生に応じた、奈良の六年生には奈良の六年生なりの、それぞれの教室の公共のことばが生み出されなければなりません。まさに文化として生み出されるものなのです。一方、制度のことばは、形式的な枠が先にあります。その時々状況をそこに当てはめればいくらでも文章ができる、喪中欠礼はがきのようなものです。

公共性を獲得していくべきことばが、制度のことばの習熟にすり替えられたとき、子どもたちの思考は停止します。ことばの危機もそこに始まります。²⁵

つまり、低学年から高学年になるにつれて、共同体の外との接触の機会が多くなり、新たな公共圏が広がる。それに伴って共同のことばから公共のことばへと変化していく必要があるということが分かる。しかし、それは共通語を話すことが全てではないと考えられる。共通語をきちんと話すことや話型指導に特化してしまった場合、それは制度のことばの習熟に重点が置かれた状態であると言えるだろう。そうではなく、言語の公共性についての概念を理解できるようにしていくことが大切なのではないだろうか。

²⁵ 橋本博孝「物語の授業と自立」『語り合う文学教育』第9号 語り合う文学教育の会(2011.3.5) pp.10・pp.11より抜粋。

④ p.56 T10 より

どちらかって言うと以前はある程度型にはめた方が、言えない子は言い易いのかなって
いう考えを持っていたこともあったんですけど、何も言えない子はこの一つのタイプ、パタ
ーンに入れてった方が言い易いかなってという思いもあったんですけど、この・・・どう
思うっていう問いをやって、子どもたちがどンドンと話をするようになったときに、その
一、型にはめることっていうのは、とっても難しいことで、子どもたちにとっては。その、
型にはめようとするがために、手が挙がらなくなったりするんじゃないか、多分それに入
れるっていうことは、そぎ落としてしまうっていうのかな、もう向こうからすれば無駄を
なくすってことなんでしょうけど、その無駄の中に本当に何かとっても大切なニュアンスと
かが含まれているのかなって思うので

庄司教諭自身も、発話能力の低い子どもにとって話型があることは、発話をし易くする
のではないかという考えを持たれていたこともあったようである。確かに、どのように発
話し意見を述べれば良いのか分からない子どもにとっては、決められた話型がある方が教
室内で意見を言うことが楽になるのかもしれない。しかし、庄司教諭も述べられているよ
うに一旦子どもたちが教室内で生き活きと発話し出すと、今度は話型という型にはめよう
とすることが発話を妨げることに繋がる可能性があるのである。また、話型にはめること
によって、微妙なニュアンスが削がれていく可能性があるということについても述べられ
ている。子どもの思考の過程をそのまま発言するのとは異なり、思考した内容を一旦話型
に当てはめ、その話型に沿った文法や語彙を考えるという行為を行わなくてはならない。
これらの行為の過程で、子ども自身の思考のままに使用されようとしていた文法や語彙は
変換されていくのである。それは、本来の思考過程から変えられた内容の発話を生み出す
ことになるのではないだろうか。庄司教諭は、「無駄の中に本当に何かとっても大切なニュ
アンスとかが含まれているのではないかと述べられているが、教室の中で意見交換をし、
個々の読みを深めていくということを行うにあたっては、この無駄の中の大切なものをし
っかりと考えていく必要があるように思われる。無駄の中にこそ、子どもの純粋な意見や
素朴な疑問などがあるのではないかと考えられる。それを、共通語使用やことば遣いとい
う観点からの話型指導によって削ぎ落としているという現実があるのではないだろうか。

⑤ p.56 T10、p.58 T23、p.60 T30 より

T10 : 子どもの言いたいことが、そぎ落とされて、何て言うのかな、一人ひとりの個性が、
その子ならではの言いたいことって微妙に違うのってあるじゃないですか、でも、パ
ターンに入ればみんな一緒になってしまう。

T23 : 特に語り合いのときは、こういう作品を読むときは、あの、特になんですけど、その

子の生い立ちとか価値観とか、そういうものが出て欲しいんですよ。どっちかっていうと。で、やっぱり子どもたちは今まで生まれ育って色々持ってきたものを、作品と対峙させて読んでいくだろうし、また、私もそう読んでいって欲しいと思っているんですけど、そうなったときに、やっぱり自分たちが使い慣れたことばが一番適しているのかなって。だから別に方言っていう意識はなくて、ただ、自分たちで使いやすい、伝えやすいことばで、伝え合っているっていうだけのことなんですね。

T30:ただ、子どもたちは思いを伝えることばとして、今こういう形が自分は一番適しているかなっていうので、何も言わないし、こう言いなさいとかっていうのも言わないし、子どもが言いやすいように言いたいように。

これらの話から分かるように、庄司教諭は子どもたちと作品を読み深めていくにあたって、一人ひとりの生い立ちや価値観などを大切にしている。子どもたちが生まれ育って持ってきたものを作品と対峙させて読んでいくことを求めているということが窺える。そのときに使うことばについては、当事者である子どもたちが一番使いやすいことばを使うことが一番適していると考えられているようである。その中には、〈地域語〉など様々なことばが含まれていると考えられる。つまり、これらのことばを子どもたちが一番使いやすいと考えて発しているのならば、それがその時の子どもたちにとって思いを伝えることばとして一番適していると考えられることができるだろう。

⑥ p.58 T23 より

「美しい日本語」で話さない。方言はやめて「美しい日本語」で話さないって。じゃあ、標準語が美しいのかって、で、その反対側にある、対極にある方言が汚いってことになるでしょ。でも、方言は汚くないと思うんですよ。やっぱり、その地域地域の文化だし

ここでは、「美しい日本語」という定義について話をされている。庄司教諭は、仮に共通語が美しい日本語だとすれば、その反対側にある地域語（方言）は汚い日本語であるということになるが、それは違うと考えられている。そして、地域語はその地域の文化でもあると仰っている。ここで庄司教諭が仰っているように、ことばに対しての美しい汚いという定義を付けることは非常に難しく繊細な問題であると言える。庄司教諭も地域語は汚くないと言われているが、筆者も同じように考える。地域語は生活の中で使われる最も身近なことばであり、それが一番表現をしやすいことばであると考ええる。

⑦ p.58 T23

授業の中だって方言で話をしていたって、主語が抜けたら、え？だれ？って聞くし、え？誰のこと？何が？とか、落ちている言葉については、その方言でいくら話をしていたって、伝えなければならない言葉が落ちているときは、ちゃんと質問して、それを補わすことはするし、だから別に、方言で話をしたからどうのこうのっていうか、本当に一般化したことばを話す力も必要だとは思いますが、それはまた別のところでやればいかなって。その作品を語り合うっていう場においては、語り合う自分たちのことばで語った方がいいのかなっていう気持ち。だから、方言ってことは全然意識してなくて、で、教科書見ればそういう書きことばにも接することはしょっちゅうしているわけだし、テレビでも子どもたちは接しているし、で、何かの発表会をしようってことで、そういう場を設ければ、そういうところでまた、みんなに伝わりやすいことばでどうすればいいかってことを目標にして指導をすればいいことだし、だから、全部が全部そうしなければいけないってこともないと思うんですけど。

ここでは言語能力について述べられている。〈地域語〉で話すことが言語能力を身に付けることの妨げに繋がるとは考えにくいようである。庄司教諭の経験からも分かるように、〈地域語〉で発話をしている場合でも、文法上の誤りがあったりと文章として不十分な場合は、発話を遮ることなく一連の会話の流れの中で、その誤りに気づかせることができるということが分かる。つまり、授業の中で〈地域語〉を使用したからといって、文章を構成する力への影響は無いと言えるであろう。また、言語能力を伸ばす為の学習や共通語で伝える学習は、別の単位として扱うことによって補うことが可能だと考えられる。

⑧ p.60 T30 より

でも反対に、方言を扱うことの意味とか、方言をどう捉えるかっていうことを自分たちはあんまり考えてないんで、私は方言は大事だなとは思ってる方なんで。その地域性が出てくるし、だからその、特に文学作品なんかねそうだろうし、だから私は方言はそのまま入れて欲しいなって、みんな標準語とかっていうのかどうか分かりませんが、共通語かな、で、されるとちょっと味気ないかなーとは。で、やっぱり多様性ということにも気づいて欲しいなと思うし、地域性とか、其処、其処の文化があるし、其処、其処の暮らしがあるしっていう、その多様性にも気づいて欲しいなって思うから

ここでは、教科書で扱われている地域語について質問をした際に、地域語を扱うことの意味について述べられている。庄司教諭も述べられているが、地域語を知り学ぶことは、自分以外の集団や文化があるということに気づき理解することへと繋がっていくと考えられる。自分も含めた公共性のある集団の存在という概念を理解することができるだろう。

そして、集団によって使用することばが異なるということの理解にも繋がるはずである。それぞれの地域の文化や暮らしの全てをことばから理解することは無理かもしれないが、それらを知るきっかけにはなると思われる。また、教材の中で扱われている地域語から、その教材を読み深めていくためのヒントを得ることもできるであろう。教材の中で扱われている地域語を、授業の中で細かく取り上げて説明することは無理かもしれないが、少しでも触れることができれば意味のあることになるだろう。

⑨ p.61 T33 より

今の若い人のことばに私はついてってないし、でも多分そこが、コミュニケーションを取りたいってなったときは、共通することばで多分話をするんだろうなって思うんですよ。だから、この子たちが他の人と本当に伝え合いたいって思ったら探ると思うんですよ。分かり合うことばを。で、あ、このことばは分からないんだって思ったら、それに変わることばを、え？なに？って聞かれたら、分かり合うことばを多分模索すると思うんですね。自分が持っている中で。だから、そういう意味では色んなことばには触れさせた方がいいんじゃないでしょうかね。方言だけではなくって。共通語と言われるものにしても。ずっとこれだけでって訳にはいかないでしょうね。でも、あの教室内で、あのメンバーで語り合うのはこれが一番表現が豊かになると思うんですけどね。

庄司教諭がここで述べられていることから分かるように、地域語や共通語というものに捉われず、「分かり合うことば」を探することが大切であり、そのために様々なことばに触れさせることが必要だと言える。つまり、「分かり合うことば」を探すためには、共通語できちんと話すということだけに捉われることなく、〈地域語〉なども含めた様々なことばを使用していくことが大切であると言える。子どもたちの生活の中で公共の場が変化することがあった場合に、その状況に応じてことばを探することができれば良いのではないだろうか。話し方を話型指導などによって一つに限定することよりも、公共の場が変わったり対話する相手が変わったりすれば話し方を変えということに気づかせてあげる方が、様々な状況に応じてことばを選択することができるようになるのではないだろうか。

⑩ p.62 T35、p.63 T39 より

T35：この子たちにとっては、このことばが使い慣れている。で、みんなやっぱり共通で使い慣れていることばなので、自分も伝えやすいし、理解しやすいっていうのが、その子どもたちの中での、言ったらもうこの学級の中ではこれが多分共通語になると思うんですよ。それが方言であっても。だから、共通語ってお互いが分かり合うことばなのかなって思ったら、これも子どもたちの共通語かなって。

T39 : だって、自分だけの中には共通っていうのはなくて、自分と対何か、対する他のものとの共通語なので、その共通の内容は変わると思うんですよ。範囲によって。

ここでは共通語というものの考え方について述べられている。⑨でも使われている「分かり合うことば」という表現があるが、庄司教諭はこのことばこそがそれぞれの集団での共通語になるのではないかと述べられている。一般的に辞書に載っている共通語というのは、日本のどこでも通じることばという意味になるであろう。だが、庄司教諭も仰っているように、共通の範囲というのはその時の状況によって変化するものである。地域の違いはもちろんであるが、学年の違いや学級の違い、更にはその時に流行しているテレビ番組やアニメや漫画によっても共通することばは変化するのではないだろうか。そうなった場合、一般的な意味での共通語に統一してしまうよりも、「分かり合うことば」を探して話し合っていく方が、より伝え合うことができ、より活発な意見の交換ができるようになるのではないだろうか。

つまり、庄司教諭の言う「分かり合うことば」というものは、公共のことばのことであると言える。学級の中で〈地域語〉を使いながら、その学級での公共のことばを確立していることが分かる。このことから、公共のことばを確立することが、表現や伝え合う力に影響を与えていると言えるだろう。そして、公共のことばの確立には、〈地域語〉の使用がなされる必要があるということも言えるだろう。

第5章 小学校の授業における〈地域語〉

本章では、第4章でインタビューさせて頂いた庄司たづ子教諭の小学校での授業事例²⁶を分析していくこととする。今回分析するのは、第4章でインタビューさせて頂いた時に庄司教諭が赴任していた小学校と同じ小学校である、尾鷲市立尾鷲小学校第4学年2組で2010年6月に行われた「白いぼうし」²⁷の授業事例である。本章中では重要箇所のみを抜き出すこととし、授業内容の文字起しの全文については資料編として別添することとした。

庄司教諭の授業では、〈地域語〉が随所で使用されており子どもたちの意見の交換が活発に行われている。その中でも特に目立った箇所について以下に示し分析していくこととする。

第1節 事例の分析・考察

① p.65 C16 より²⁸

T: 松井さんの故郷であって、そこはどういうようなところかな。まずみかんが作られているということがわかるな。

C: 山や海がある。自然がいっぱいある。山と海がある。

C16: 夏みかんのことやり? レモンのにおいと似ている。

C: 色ちがう。

T: 色はちがうな。お客さんは目では見ていなくて、臭いだけで判断したから、その違いがわからなかった。

ここでは、C16が「夏みかんのことやり?」と発言していることが分かる。「やり」という表現について三重県民族語集覧²⁹では「～でしょう：相手に同意を求める時、返答を促すときに用いる」とある。もしも仮にC16が「夏みかんのことでしょうか?」と発言していたらどうであろうか。もちろん共通語であるため意味は伝わるだろう。しかし、この教室での言葉としては違和感があるに違いない。そして何よりも、C16にとって誰かに同意を求める言葉は「やり」であり、この言葉を用いることが一番相応しいと考えたのであると思われる。また、ここで「夏みかんのことやり?」と発言することが、その次のCの「色ち

²⁶ 庄司たづ子「失われた世界との出会い『白いぼうし』」『語り合う文学教育』第9号 語り合う文学教育の会 (2011.3.5) pp.58-pp.73 より抜粋。

※ただし、授業記録の文字起し部分については『語り合う文学教育』に掲載前のデータを庄司教諭より拝借し、それを元に分析を行った。このデータに関しては資料編として別添することとする。

²⁷ 光村図書『国語4上』平成18年度版

²⁸ ページ数は別添資料のページ数を示している。

²⁹ 江畑哲夫『三重県民族語集覧6』(1995) p.1536 より抜粋。

がう。」という発言を引き出した可能性もある。このことから、常にどのような場面でも共通語を使用することが正しいとはいえないのではないかと考えられる。

② p.68 C27 より

C27：速達で自分のおふくろが送ってくれたみかんやよって、松井さんと松井さんのお母さんは、松井さんのお母さんから松井さんは生まれてきとるよって、ずっと育ててきいよるよって、どんなんかわかるやん。どんな人かわかるやんか。やよって、大切に、おいとかも…

ここで注目したい部分は、点線部分の「よって」という語である。この「よって」という語は、順接接続助詞の「から」という意味である。平山(2000)には以下のように記されている。

■順接接続助詞

「から」にあたる助詞は、「スカ」「モンデ」「ヨッテ」「デ」などである。

例：ネサススカ（寝させるから）³⁰

C27 に限らず、全体を通してこの「よって」を使用して、発話を続けていく子どもが多いことが分かる。これは庄司教諭がインタビューの中で以下のように述べていたことから分かる。

あの子たちはこう考えながら、思考しながら喋ってるんで、後から付け足したりも結構するわけですよ。んで、喋って、本当は「語って」って使わないといけないんでしょうけど、あの、私はどっちかっていうと喋ってるかなって思うので、で、思考しながらことばにして伝えて、で、またふと浮かぶ、だから後から付け足すって結構出てると思うんですけど³¹

庄司教諭も述べているが、教室内で子どもたちが思考しながらその都度ことばを発していることが窺える。「よって」という言葉が尾鷲市の地域語であるということと、その地域での使用頻度との関連についてははっきりと断言することはできないが、少なくともこの学級において使用頻度が高いことは分かる。これは、庄司教諭の日々の指導の中で、「よって」という言葉を使いながら自分の考えを述べるということが、子どもたちに定着していった

³⁰ 平山輝男『日本のことばシリーズ 24 三重県のことば』明治書院（2000）p.62 より抜粋。

³¹ 別添資料 54 ページより抜粋。

為だと思われる。文学作品を読み深めていく場合は、この授業のように子どもの思考と発言が同じタイミングで行われ、その際に使われることばも自由に子どもたちが使いたいことばを使える環境であることが望ましいと考えられる。

③ (1)p.68 T (2)p.75 T (3)p.79 Tより

(1)p.68 T

T: ずれてつきよる。何がうれしかったってきいとる。松井さんの立場。お母さんの立場じゃなくて。

(2)p.75 T

T: 今、松井さんはいろいろ思いよるの。

(3)p.79 T

C24: さっきのことで思ったことあるんやけど、ここは都会やで、ちょうちょが二十も三十も飛んでないと思う。

T: でも、松井さん、見とるでえ。ちょっと待って、ちょっと待って。私にも言わせて。前に、言うたな。松井さんが運転しているところ、仕事をしているところ。ここは、都会きってきはせんけれど、ビルもあるし、たくさん車が通っていて、そこではちょうは珍しいんやって、言うtotたな。なんで珍しいって言うたんやった？

ここでは庄司教諭の発話に注目して見ていくこととする。(1)の点線部分の「ずれてつきよる」と(2)の点線部分の「思いよる」は、三重県民族語集覧³²では「進行形：～している、～しつつある」とあり、それぞれ「ずれている」「思っている」という意味になる。また、(3)の点線部分の「都会きってく」について平山(2000)では以下のように記されている。

■アスペクト

進行態と已然態の区別は、「ヨル・ヨール」と「トル」で表される。南三重の他地域とは異なり、進行態の場合、連用形の語幹が長くならないことが多い。他に、「キル」を付けて、行為や状態が激しく徹底して続くことを表す。この「キル」は、熊野市海岸部や尾鷲市、和歌山県の新宮市にもあるので、紀州では広く用いられているかもしれない。熊野市湯の谷では、「キル」は形容詞にも接続する。

例：ハシリキッテク（走りに走って行く）、ホシキッテタ（欲しくて欲しくて仕方なかった）³³

³² 江畑哲夫『三重県民族語集覧 6』（1995）p.1580 より抜粋。

³³ 平山輝男『日本のことばシリーズ 24 三重県のことば』明治書院（2000）p.61 より抜粋。

「都会きってく」の場合、「都会」は名詞になるが、恐らく上記の形容詞に接続するというものが名詞にも接続しているものと考えられる。このように庄司教諭自身も様々な地域語を使いながら授業を進めていることが分かる。もちろん庄司教諭の発言に対して子どもたちから疑問があがるというような場面は見られない。庄司教諭の豊かな表現と自由にことばを発しても良いという雰囲気が子どもたちに影響を与えていることは言うまでもないだろう。特に「都会きってく」という表現に関しては、尾鷲という土地で都会を語ることからも、イメージの共有をするにあたって微妙なニュアンスの違いを表現しているのではないかと考えられる。

④ (1)p.72 C17 (2)p.80 C22 より

(1)p.72 C17

C17: この女の子は、やっぱりもんしろちょうやと思うんさ。やもんで、もんしろちょうやもんで、なんか、もんしろちょうはさ、家とかさ、でっかいのいやん。飛っぴよるやん。やで、菜の花横町っていうのは、ここのページなんやけど、60 ページの住んどるとこ、みんな集まっとなんかこのことを、考えて、自分で名前つけて、で、たまたま、菜の花橋っていうとこがあって、そうだったんかなって。

(2)p.80 C22

C: 踊る「ように」って書いてあるで、実際には踊ってない。

T: どんな様子?

C21: ひらひら、なんか。

C6: ひらひら (動作化して)

C22: 花、タンポポとかの花の上を飛んどって、それがいっぱいおるよって、それがみんなで踊っぴよるような感じに見えた。

③で庄司教諭の発話に注目した際に見られた、進行形の言い方と同じものが C17 と C22 の発言でも見られる。C17 の点線部分の「飛っぴよる」は「飛んでいる」という意味になる。同じように、C22 の点線部分の「踊っぴよる」は「踊っている」という意味になり進行形を表している。庄司教諭が話されている地域語と同じようなことばが子どもたちにも見られる。庄司教諭と子どもたちの間で地域語の使用に関して隔たりは無いということが窺える。つまり、③でも述べたが、庄司教諭の豊かな表現と自由にことばを発しても良いという雰囲気が子どもたちに影響を与え、教室全体でそれぞれのことばを使って伝え合おうとしているということが分かる。

⑤ p.72 C10、C27、Tより

C10：女の子さ、四角い建物ばかりだもんで書いとるもんで、女の子、ぼくももんしろちょうやと思うんさ。もんしろちょうやでさ、知るよしもないやん。(T：知るよしもない。かっこいい。)それでこんな言い方しとる。

C27：知るよしって何？

T：知るわけがない

この場面はC10が点線部分の「知るよしもない」という難しい表現を使ったことで、C27が意味を理解できず、その言葉の意味を聞いているという状況である。ここでは、C10の「知るよしもない」という発言に対して、C27は全体の流れの中でその言葉の意味をきいていることが分かる。つまり、この学級の中では子どもたちが分からない言葉などに遭遇したとしても、それをその場で聞くことができるという雰囲気があるということが分かる。このことから、〈地域語〉の使用において共有できない、分からないという言葉があったとしても同じようにその意味を聞くことができるということが言えるだろう。また、C10が「知るよしもない」という共通語的な難しい表現をしたことから、普段の授業での会話表現で〈地域語〉を使っていたとしても、共通語的な表現をすることに影響は無いということも窺えるだろう。

⑥ p.78 C19より

C9：ちょっとさ、思ったことあるんやけどさ、(T：あ、はいはい、どうぞ。)小さな小さなあって、なんでついとるん？(T：どこのところ?)小さな団地の前の小さなあって、なんで2回出てくるん？

C19：どちっちゃいもんで。そこで。(T：はい。)〇〇ちゃんが、ちょうの世界って言ったやん。女の子は菜の花横町って言ったけど、小さな、ちょうちょって、その小さな野原も、菜の花横町っていうん。

ここではC9が小さなという言葉が2回出てくることに疑問を持ち質問し、それに対してC19がとても小さいからという意味で「どちっちゃい」という言葉を使って表現していることが分かる。「ど」という言葉について三重県民族語集覧³⁴では、「ある語について意味を強めたりするのに用いる」とある。このような程度を表すような言葉に関しては、どのような言葉で表現するかによってイメージの変化が大きく現れると考えられる。つまり、C19が「どちっちゃい」と表現したのは、C19にとっての最適な表現であり、その言葉でもって他の人に伝えようとしているのである。このような場面において、それを共通語に直し

³⁴ 江畑哲夫『三重県民族語集覧 2』(1995) p.1057 より抜粋。

てしまうことは表現の幅を狭める危険性があると言える。

⑦ p.86 C2、C10、C5、C22、C15 より

C2: 私は〇〇ちゃんとちょつと反対で、ちょうの世界のことはちょうの世界なんだけど、人間はいないっていうわけじゃなくて、小さな団地ってことは、家が集まってるから、人がいるはずだから、人がいないっていうわけではない。

T: ちょうも花も人も。

C10: 言われた。ぼくも〇〇ちゃんに反対なんやけど、〇〇ちゃんと同じなんやけどぼくは、この、小さな団地の前の小さな野原っていうことは、必ず団地に人は住んどるってわからんけど、家の集まるところやよって、人が一人でも住んどるよって、ちょうちょやクローバーだけじゃないっていうことがわかる。

C5: ぼくも、〇〇ちゃんの見解と同じ。

C1: ちょうも花も人もっていうことは、ちょうもそこでは生きやすいんやけど、ビルとか車とか多いところでは虫も生きれんで、そやで、ちょう以外に虫もおるんじゃないんかになって。

C5: ちょうちょ、虫やで。

T: 他の虫もっていうことやな。

C22: 〇〇ちゃんとか〇〇ちゃんとちょつといっしょなんやけど、小さな団地の前に小さな野原があるんやで、小さな団地には人が住んどると思うもんで、人がおると思うし、ちょうの飛んどるとこは花もあって、人でも花もちょうもおっても生きれるよって、現実では、ビルや車がいっぱいあって花があんまりないけど、松井さんに見えた世界は、ちょうがおって、花も、綿毛やクローバーが広がってきれいで、ちょうも花も生きられるし、人も生きられるところやと思う。

T: ここでは、もんしろちょうは迷ってしまって、疲れ切って、そして、ここへ行ったときには、「よかったね」「よかったよ」。こういうこと。

C15: 〇〇ちゃんと〇〇ちゃんと同じなんやけど、小さな団地の前のって書いてあるで、団地は家が集まるところやよって、ちょうも人も飛んどる。

ここでは、意見の述べ方について考察していく。上記の一連のやり取りの中で、点線で示したように、C2 が「私は〇〇ちゃんとちょつと反対で」と言い出したところから、C10 も「ぼくも〇〇ちゃんに反対なんやけど、〇〇ちゃんと同じなんやけど」と続き、その後 C5 が「ぼくも、〇〇ちゃんの見解と同じ。」、C22 が「〇〇ちゃんとか〇〇ちゃんとちょつといっしょなんやけど」、C15 が「〇〇ちゃんと〇〇ちゃんと同じなんやけど」と続いて意見を述べていく。庄司教諭へのインタビューから分かるように、庄司教諭は特に話型指導というものをされていない。意図的に話型指導がされていたとしたら、子どもたちの発言

が上記のように、「〇〇さんの意見に賛成（反対）で」と始まっても違和感はないだろう。それは、そのように指導をして話せるように訓練しているからである。しかし、庄司教諭の学級の子どもたちは話型指導を受けていないにも関わらず上記のような発言をしているのである。それは、子どもたち自身が一連の意見のやり取りの中で、今は意見をはっきりとさせ主張するべきときだという判断をして、それに合わせた表現をしているからではないかと思われる。つまり、話型指導を日常的に授業の中で行わなくても子どもたちは必要な場面では話型を考えて発言することができるということが分かる。

第2節 本章のまとめ

庄司教諭の授業事例を分析した結果、まず何よりも子どもたちが自由に発言しているということが分かった。子どもたちは〈地域語〉を使用して、自身の意見を伝えようとしており、それは尾鷲の小学校でしか見られないであろう表現も含まれていた。これが、共同体のことばであり、教室を豊かにすることばなのではないかと考えられる。教室の中で、全体に向けて発表する場面でも、思考に即してことばが紡ぎ出されていることが分かる。〈地域語〉を使い微妙なニュアンスの差を感じ取りながら、意見の交換をしている。また、話型指導を受けていない場合でも、子供たちはきちんと順序立てて発言することができるということも分かった。

第6章 中学校の授業における〈地域語〉

本章では中学校での授業事例を分析していくこととする。今回分析するのは、2010年6月25日に三重大学附属中学校第3学年C組で楠堂晶久教諭によって行われた「俳句の世界」の中で扱われている尾崎放哉の「入れものが無い両手で受ける」という俳句についての授業事例である。この授業では、グループワークと全体発表の時間が設けられており、今回は三つのグループと全体発表の様子について分析していくこととする。本章中では重要箇所のみを抜き出すこととし、授業内容の文字起しの全文については資料編として別添することとした。

第1節 事例（グループワーク）の分析・考察

ここでは3つのグループのグループワーク時の発話内容を分析していくこととする。どのグループも基本男女混合の4人で構成されている。

第1項 グループ①

① p.94 S11より³⁵

S11：で、だから、まあ、ここにやっと安住した？安住するやん？そこに霊場とかがあってお遍路さんとかがよくやってくるやろ？で、お遍路さんとかは寺に住んどる人とかと一緒にお賽銭みたいなものとかあげるって言っとったやん？さっき。

ここでは、点線部分の「さっき」という言葉に注目していくこととする。ここでS11が言っている「さっき」というのは、グループワークをする前に全体で予備知識を共有する時間が設けられており、その中で尾崎放哉の経歴を話し、放哉は東大出のエリートであったが、酒に溺れてしまい、最後は小豆島でお遍路さんの喜捨を受けて命を繋いでいたという説明を受けたことを「さっき」という言葉で説明しているものである。しかし、もし仮にこの発話を話型に当てはめて言い換えると、「さっき、先生の説明であったように尾崎放哉は…」と文章が構成されるであろうと考えられる。つまり、話型を考えて発話しなくても良い状況にある場合、思考と発話の内容が同時的に進行するということと言えるのである。S11の思考の中では、放哉が小豆島に安住し、小豆島には霊場があり、そこに来るお遍路さんの喜捨を受けるという過程で思考が進んだものと考えられる。このグループワークの中では思考の内容と同じことをそのまま発言しているということがS11の発言より窺える。

³⁵ ページ数は別添資料のページ数を示している。

第2項 グループ②

① p.98 S6～S32 より

S6：とりあえず、せこいこととして生きとるようなもんなんやんな？

S7：お遍路さんってさあ、いっぱい来るわけなんかなあ？

S8：暇人多そうやね。

S9：でも8ヶ月生きとったんやろ、その小屋で。

S10：頑張ったなって。

S11：そこで8ヶ月住んどったん？

S12：たぶん。

S13：たぶん。

S14：だから、頑張ったなってことにしといたろ。

S15：(先生に質問) 先生、小さい小屋で8ヶ月住んどったん？

T1：そうそう、ずっとそこで暮らしてたん。

S16：お遍路さんでしか生きてけやんかったんや、命のお遍路さん。

S17：お遍路さんとして頑張ったってこと？

S18：善意を頼むためには。

S19：お金も無いからこうゆうふうにするしか仕方がなかった。

S20：自分がいいことしやなあかんかった。

S21：悪いことする人は嫌われる。

S22：でもこの人みたいやったら嫌やな、東大出とつてもああいう結果になるんやで。

S23：自分が酒に酔っ払ったのが悪い。

S24：誰が悪い？放哉さんが悪い。

S25：せやから東大卒業しても

S26：でも、別れた奥さんも酷い。

S27：でも、酒癖あったのも悪い。

S28：それを支えるのが奥さんじゃないの？

S29：でも、何か、自分の好き勝手しとったのになあ、何か貰うってどうよって感じやんなあ？

S30：ある意味得してます。

S31：得しとるっていうか、何かこう、せこわざというか。

S32：ズルというのか。

このグループは、グループワークに入るとまず最初に句の解釈ではなく、放哉自身の人生について話し合い始めた。話し合いの様子を追っていくと、一人ひとりが自分の考えを長く話すのではなく、同意を求めながら、事実確認をしながら読み進めていることが分か

る。例えば、S6 や S29 は語尾で「やんな？」や「やんなあ？」と発言している。三重県民族語集覧³⁶によれば、「①～のだよ、～ですよ、～だろう。ヤ（断定助詞）＋ン（格助詞）＋ナ（終助詞）」とあり、これらの言葉が地域語であると言えるであろう。このことから、子どもたちはグループワークの中で、地域語を使用しながらそれぞれの考えを確認していることが分かる。その他にも、S20 の発言の中に出てくる「あかん」や、S25 の発言に出てくる「せやから」など、様々な地域語を使用して話し合いをしている。グループワークの利点でもあるが、このように様々な言葉を用いながら自由に発言できるということが、読みを深めるために必要だと考えられる。

② p.99 S38 より

S35：入れもののな、意味がなあ、わからなあかんよなあ。

S36：ただ単に物理的な入れものなんか、そういう人の器とか。

S37：何を入れたかったのか？

S38：人の心の温かさ。

S39：ああ

S40：お遍路さんの善意。

S41：でも、人の心の温かさを取りたかったなら、心に入れとけばいいやんって感じ。

①で取り上げた話し合いの後、句の解釈の話し合いへと移行していく。その中でグループの視点は、「器の中に何を入れたかったのか？」というところへ向かっていく。この問いに対して、S38 が「人の心の温かさ」と呟く。この発言に対して、S39 は「ああ」と納得するのであるが、「人の心の温かさ」という解釈に至る理由は話し合うこと無く話し合いが続いていく。この S39 の発言は句の解釈としてはとても良い内容を話しているのだが、この意見をその後の全体発表の時間に発表することは無かった。これは、S39 の中で「人の心の温かさ」を法裁は受け取ろうとしていたという解釈をしたものの、その理由を説明することができなかった為だと考えられる。グループワークの中では、理由を見つけることが出来なかったとしても、ひとまずことばにして発言することが可能であったのに対して、全体発表でそれが出来なかった理由は、全体発表では話型に気をつけながら、理由を述べて発言しなければならないという意識があるからではないだろうか。S39 自身が自分自身でも分かる程に意識しているかは不明ではあるが、少なくとも潜在意識の中に、全体発表をするときは、共通語的なことば遣いで話型を気にして思考の筋道をきちんと説明するものという考えがあるのではないかと考えられる。このことより、発表する際の話型や使用することばを気にすることによって発表すること自体をレベルの高いものにしてしまい、グループワークの中に出現する個々の重要な解釈が、全体発表の中に現れなくなっている可能

³⁶ 江畑哲夫『三重県民族語集覧 6』（1995）p.1545 - 1546 より抜粋。

性があると言えるだろう。

第3項 グループ③

① p.102 S42 より

S41：入れものが無いからこそ大事に両手で受ける？

S42：けど、何か、入れものが無い両手で受けるやと、何か偉そうな感じせえへん？

S43：両手で受けるものってさあ、ものじゃなくて、ものかな？なんかさ、いっぱい助けてもらってたからさ。

ここでは S42 が「入れものが無い両手で受ける」という句から、偉そうな感じがするという意見を述べている。この偉そうな感じがするという解釈についてグループの中で取り上げられることはなく、そのまま違う解釈へと読みが進められていく。しかし、この授業の指導案で楠堂教諭は以下のように教材解釈をしており、この S42 の意見はその解釈に繋がる発言とも取れると考えられる。

しかし、同時に、その行為を他者との関係の中ではなく、自らの行為のみでとらえている作者がいる。「両手で受ける」という表現には、他者の存在が全く感じられない。善意の施しを両手で「いただく」のではなく、「受ける」と表すその表現からは、自らの両手のみを見つめる作者の姿が浮かんでくるのである。作者の背景なくしてこの作品を読めば、山の清水を受ける姿などが想像されてしまうのは、そのせいであろう。善意の施しのその瞬間さえも、他者との関係ではなく自らの行為のみを見つめる作者からは、他者を排除するような底の知れない孤独が感じられるのである。

しかし、おそらく作者は孤独を好んだわけではないのだろう。同時期に作られた句「咳をしても一人」には、孤独を疎み、悲しむ姿がひしひしと伝わってくる。にもかかわらず、「受ける」と表現してしまう作者の屈折した思いは、放哉の屈折した人生と無縁ではあるまい。

楠堂教諭は、放哉の他者を排除するような底の知れない孤独というものにも気づかせたかったのだと考えられる。S42 の「けど、何か、入れものが無い両手で受けるやと、何か偉そうな感じせえへん？」という読みは、他者を排除するという部分に繋がる読みであるように感じられる。S42 の中では偉そうという言葉でしか表現することができなかったのだろうと思われるが、偉そうというのはやはり「いただく」ではなく「受ける」と表現されているところから感じ取ったものだと思う。つまり、この話し合いの中で S42 は楠堂教諭が求めていた解釈と非常に近い解釈をしているということが分かる。しかし、その後

の全体発表で S42 がこの解釈を発表することは無かった。全体発表の中で、楠堂教諭が「T12：感謝とは違うものを感じた人、いますか？少し語ってもらってもかまいません、隣近所で。」³⁷と発問をする場面があったが、その際も発表することは無かったのである。

このことから、グループワークは一人ひとりが自由に発言できる場であるが、それと同じように全体発表でも発言できるとは限らないということが分かる。また、グループワークの中での意味のある発言は、教師がすべてを把握できる訳ではない為に見過ごされる可能性があるという指摘できる。つまり、グループワークで発言するような環境の下で、全体発表も行えるということが、見過ごされがちな子どもたちの読みを教室全体で共有できるということに繋がるのではないだろうか。

② p.102 S46、S47 より

S31：入れものが無い。

S32：住むところが無い、やっぱ絶対住むところが無いよ。

S33：それしかないよ。

S34：入れものが無いじゃないよこれ、住むところが無い。

S35：住むところが無いか、貰うもの、貰うっていうか受けるものが無い。

S36：住むところじゃない？

S37：住むところやろ？

(省略)

S44：入れものが無い両手で受けるでいいか？う～ん、でもなあ。

S45：入れものが無い両手で受けるだとさ、何か、何か変な感じしない？

S46：人の気持ちとかっちゃう？

他全員：え？

S47：人の気持ちとかっちゃう？

S48：入れものが無い。

S49：入れものが無い両手で受ける。

(省略)

S57：何か、この両手で受けるものっていうのはさ、何か、ものじゃなくてさ、何か、分かんないけどさ。

S58：なんじゃそりゃ。

S59：分かんないけどさ。分かんないけどさ、よく分かんないけど、両手で受けるものは何？それが分からない。

S60：両手で受けるもの。

³⁷ 別添資料 107 ページより抜粋。

S61：食べ物？何やる？お金とか？

ここでは、S46（S47 も同一人物である）が、両手で受けるものは「人の気持ちとかっちゃう？」と発言していることが分かる。S46 の発言までのグループの話し合いでは、受け取るものは住むところなのではないかという考えに至っていた。ここで S46 がつぶやいた一言はこのグループの考え方の方向性を変えることになる。この後の話し合いでは、受け取るものは食べ物やお金なのではないかという方向に向かっていく。このことから、つぶやきの中にその後の話し合いの方向性を変えるような重要な意見が含まれているということが分かる。

③ p.103 S94～S100

S94：でも、やっぱりさあ、両手で受け取りなさいって言われるときあるやん？

S95：お金とかな。

S96：そうなん？

S97：金は両手では受け取らんやろ？

S98：賞状って片手では受け取らんやろ？

S99：片手では受け取らん、賞状は、ありがたいものやで。

S100：大金預かるとき片手では貰わんやろ？そんな浮世離れた金額じゃないけどさ、百万ぐらいなら。

「両手で受ける」理由について話し合っている様子である。なぜ両手で受けるのか、どういうものを両手で受けるのかということについて、自由に同意を求めるような形で地域語も使用しながら話し合いを進めていることが分かる。その中で、両手で受け取るものは「ありがたいもの」という意見が出てくる。これは、放哉の句に置き換えて考えれば、放哉がお遍路さんによる喜捨を「ありがたいもの」だと考え感謝していたからこそ両手で受け取ったという考えに繋がる意見だと考えられる。ここではそこまで話し合いが進むことはなくグループワークが終わってしまうが、自由な発言の中で、その後の読みを深める為のキーワードとなるような言葉が出てきていることが分かる。これと同じような発言を全体発表の中で引き出すことが出来れば、一部分ではなくより多くの子どもの読みを引き出すことができるのではないだろうか。

第2節 事例（全体発表）の分析・考察

① p.106 S3、S5 より

S3：えっと、あの、入れものっていうのは善意を受け取るための、何か、入れものってそ

のままの意味じゃなくて、心の中の入れものだと思って、それで、両手で受けるっていうのは、あの、尾崎さんが、さっきテレビで見たような生活をしてきたんで、あの、善意っていう気持ちよりも、ものってしっかりと両手で受け取りたいという気持ちが強いのかなと。

T5 : ○○、つないであげてくれますか？

S4 : ○○くん。

S5 : 僕も最初に班で出た疑問で、入れものが無い両手で受けるってことで、○○くんが言ったように、相手にその施しを受けて、敬意を示すときに両手で受けるというのなら、その詩の中に入れものが無いというふうには書かなくていいのに、その入れものが無いと書いてあるということは、入れものが無いと困るようなものを貰っているのかなということで、そこからなんか、生活に困っていたってことだから、米とかお金とかそういうもんじゃなくて、なんていうの。○○くん。

ここでまず注目したいのは S3 の発言である。S3 は放哉の句の中に出てくる「入れもの」とは、善意を受け取るための心の中の入れものであると述べている。しかし、その後に「両手で受ける」という部分について、善意という気持ちよりも物をしっかりと両手で受け取りたいという気持ちが強いのではないかという読みをしているのである。心の中の入れもので善意を受け取りたいということと、善意という気持ちよりも物をしっかりと両手で受け取りたいということは相反する意見であると考えられる。この相反する意見を、一文で説明しようとしている為に、矛盾を含んだ文章が出来上がっていると言える。S3 の文章がきちんと構成されていないことに関しては、文章構成の力の問題であると言えるが、これに対して、S5 が点線部分で「○○くんが言ったように、」と述べているところがあり、これに関しては、話型を意識しているということが理由として考えられるのではないかとと思われる。S3 の意見がはっきりとしていないにも関わらず、S5 がその意見に同調して自身の意見を述べているのは、話し合いの中では他の人の意見を聞き、その意見に対して反応をした上で自身の意見を述べなくてはいけないという意識があるからではないかと考えられる。

② p.106 S6、S9 より

S6 : えっと、僕はその入れものが無いっていうところは、入れものですら無いっていう意味で捉えて、で、あと、両手で受けるっていうのは、その感謝の気持ちを表しているんじゃないかなと思います。○○さん。

S9 : なんか、入れものが無いって書いてあって、でもなんか、普通の入れものやったら、たぶん何か、何でもいいからあるかなとかって、まあ、さすがにちょっと何かあるかなとか思ったから、入れものが無いというのは、何か貰うものに一緒にその人たちの

善意とかそういう気持ちがくっついてくる訳だから、でも自分は今までなんかこう、まあ、自分のやりたいことばかりみたいなの、何かお酒いっぱい飲んでみたりとか、何かそういうのしてきたから、何かこういうことになってしまったのに、でも何か後で色んな人に助けてもらってるから、自分にはちゃんとその人たちの気持ちを受け取れる器を、器っていうか入れものを自分が持っていないから、だから、ものと一緒に両手で受け取るって思いました。〇〇くん。

S6 と S9 の発言に共通している部分は、文末が「～と思います／～って思いました」となっているということである。S6 と S9 以外にも同じように文末の表現が「～と思います」となっている子どもがいる。このことから、子どもたちは全体発表においてはグループワークでは見られなかった文末表現をしようとしているということが分かる。これも、話型を気にしている為だと考えられる。S9 に関しては、「だから」という接続詞を使い理由を述べようとしていることから、「理由＋だから～だと思います」という文章を構成しようとしていることが分かる。

③ p.106 S10 より

S10 : 入れものっていうのは、本物の入れものという意味もあると思うし、何て言うの、さっき言っとったみたいに、心の中に受け止める、善意を受け止めるような心の中に本当にある、ものではないけど、実在はしやんけど、そういうものを両方入れるものかなと思って、そのお遍路さんとかに貰って生活しとった訳やから、善意ともの、そのものを貰うときに、やっぱりさっき言ってたように善意とかが入っている訳で、ものは、その実在する器で貰ったし、で、善意は心の中の器で貰うと思って、で、それが今までのあれからしたら、心の器も無いし、貧しい生活しとったから実在する器も無くて、だから、今はその心の中の器ができるまでは、善意は両手で貰って、器が無いから、ものは両手で貰って、そのものっていうのは食べ物とかそういうものだから、そういうものを食べてやっていこうみたいな。〇〇くん。

第1節の第1項でも述べたが、まず最初に注目したいのは「さっき」という言葉の使い方についてである。S10 の発言の中に出てくる点線部分の「さっき言っとったみたいに」という発言であるが、この発言は話型を意識していることが分かる。第1項で取り上げた S11 とここで取り上げている S10 は異なる発言者ではあるが、グループワークという環境と全体発表という環境の違いが、発言の際の話型を変えさせるということの一つの例になるのではないだろうか。

もう一つ注目したいのは、②でも述べたが、点線で示したように S10 の発言からも「理由＋だから～だと思います」という文章を構成しようとしていることが分かる。「だから」

という言葉を書いて理由を説明しようとしていることは分かるが、それまでの文章は冗長的であり、同じ内容の繰り返しになっている。文章の構成を気にするあまりに、自分の言いたいことがうまく言えず、その結果として文章が冗長的になっているのだとしたら、本来この場で求めているはずである、個々の読みを伝え合うということが、話型を気にするあまりに達成されないという状況を生み出していることになる。

第3節 本章のまとめ

グループワークでの話し合いの様子と全体発表での様子を比べたところ、全体発表では全体的に共通語っぽく話そうとしているということが分かる。あくまでも共通語っぽいであり、完全な共通語を話している訳ではない。また、話型も全てきちんと話している訳ではない。しかし、子どもたちの中に、グループワーク時の話し方と全体発表時の話し方は区別しなくてはならないという意識があることは間違いないだろう。この意識を持つことは、今後の生活において、より大きな共同体に参加したときに生きてくるであろう。だが、教室の中で話し合いをする状況においては、グループワークと全体発表での話型や使用することばの差はあまり無い方が子どもたちの意見をより多く聞くことができるのではないかと考えられる。グループワークの中で発言された重要な意見が全体発表で見られないという場面もあった為、子どもたちにとって自分自身の意見を伝えやすいことばというのが、どのようなことばなのかということを考える必要がありそうである。

終章 研究の成果と今後の課題

本論文の目的は、国語科の授業における〈地域語〉の扱われ方を分析・考察することによって、〈地域語〉が持つ表現の豊かさが、国語科の授業の中での表現や理解にどのように影響を与えるのかを明らかにすることである。得られた成果として、以下の3点があげられる。

まず一つ目は、共通語を国語教育の中で、どの程度、どのように扱うのかということが不透明であるために、共通語と地域語の使用に関して、現場の教師任せになっているということである。学習指導要領で示されている共通語と方言の使い分けについては、はっきりと場面が指定されている訳ではない。時と場合などに応じて、必要かどうかを判断して使い分けると記されている。つまり、教師は授業において子どもとのコミュニケーションを図りながら、コミュニケーションツールであることばについての理解を促し、使用状況に応じて適切な使い分けができるように指導する必要があると言える。

二つ目は、国語科教科書において地域語の解説的教材が扱われなくなりつつあるということである。これに関しては、「方言と共通語」というような、ことばとしての方言や共通語という概念を理解する機会が減ったということであり、その他の小説などの教材で地域語が使用されている際に、そのことに触れなければ、地域語や共通語という概念に気づくことなく過ぎてしまうということが言えるだろう。

三つ目は、〈地域語〉の使用と話型に捉われない授業が、子どもの自由な発言や読みを引き出すということである。〈地域語〉を使用することで、微妙なニュアンスの表現も可能にしていると考えられる。基本的に、小学校や中学校においては、学校区もそれほど大きくないであろう。つまり、その地域でのことばを使用しながら伝え合っていくことに支障はないと考えられる。その土地で使われていることばや、その共同体で使われていることばを使用する方が、より生活に根ざした身近なものとして教材を解釈していくことができるのではないだろうか。

以上のことから、国語教育においては多面的な視点を持って〈地域語〉と共通語というものを使い分けていく必要があると考えられる。学習指導要領や国語科教科書のみに頼って授業を進めていくことは、子どもの成長過程での大切な気づきの機会を奪ってしまう可能性がある。子どもたち自身が一度立ち止まって、自分自身の使用していることばを見直し、自分の意見を伝えやすい、表現しやすいことばはどのようなことばなのかということを考えてみるという機会を与えることが大切であると考えられる。その上で、子どもたち自身が、教室の中で使用することばは共通語であり、話型もきちんと構成されたものであるべきだと考えるならば、それが子どもにとっての学校（学級）においての共同体のことばであると言える。その選択をさせることなく通り一遍に共通語指導や話型指導を進めることは、豊かな表現を奪うことに繋がるだろう。教師は自分自身で、自分の学級で使用することばはどのようなことばが良いのかということを考え、常にそれを念頭に置きながら

授業を進めていく必要があるだろう。

今後の課題としては、教師自身の発話が、学習者である子どもたちにどのような影響を与えるかを分析していく必要があると考えられる。小学校ならば、一日の大半を一緒に過ごすことになる教師のことばが子どもに与える影響は大きいであろう。教師の使用することばが変化することによって、子ども自身のことば遣いも変化するのか、そして、その変化が学習にどのような影響を与えるかということも検討していかななくてはならないだろう。また、教科書についても本論文では二社しか分析することが出来なかったため、その他の出版社の教科書も見えていく必要があるだろう。授業事例についても、小学校での事例はグループワークと対比して分析することが出来なかったため、今後機会があれば比較分析していきたいと考える。

本論文では、三重県内における小学校と中学校の授業事例を分析したが、使用する教科書や地域、校種が変われば、〈地域語〉に対する考え方や扱われ方も変わるであろう。どのような環境であっても、広い視野を持って、その時その場所ではどのような国語教育が必要とされているのか、学習者である子どもにとってどのような国語教育を行っていくことが大切であるのかということを考えながら教育を行っていくことを忘れてはいけないだろう。

謝辞

本論文執筆にあたり、指導教官の橋本博孝先生から丁寧かつ熱心なご指導を賜りました。心より感謝申し上げます。また、守田庸一先生、余健先生からもたくさんのご助言を頂き、感謝致しております。そして、授業事例として授業を分析することを快諾して頂きました、庄司たづ子教諭、楠堂晶久教諭にも感謝申し上げます。最後に、日頃の議論を通じて多くの知識や示唆を頂いた研究室の皆様に感謝いたします。

引用・参考文献一覧

- ・今村かほる「『標準語教育論争』から方言と共通語の教育を考える」『地域学』3 弘前学院大学 (2005.6) pp.155-197
- ・今村かほる「国語教育における『方言と共通語』教育」『日本方言研究会研究発表会発表原稿集』86 日本方言研究会 (2008) pp.19-28
- ・今村かほる「学習指導要領と小学校国語教科書(3)―昭和43年版―」『弘学大語文』34 弘前学院大学国語国文学会 (2008.7) pp.左6-19
- ・江畑哲夫『三重県民族語集覧2』(1995) p.1057
- ・江畑哲夫『三重県民族語集覧6』(1995) p.1536、p.1545 - 1546、p.1580
- ・大村はま『教えながら教えられながら』共文社 (1989.3)
- ・大村はま『新編 教えるということ』筑摩書房 (1996.6)
- ・尾木和英「学校の言語環境の現状と課題」『日本語学』第18巻第2号 明治書院 (1999.2) pp.4-15
- ・笠井正信「中学校の国語の授業で言語活動の充実を図るためには」『日本語学』第31巻第5号4月臨時増刊号 明治書院 (2012.4) pp.18-27
- ・川崎洋『日本方言詩集』思潮社 (1998.7)
- ・岸俊行・松尾聖一郎・野嶋栄一郎「一斉授業における教師―児童缶間の相互交渉の契機となりうる教師の『働きかけ』発話の検討―小学校2年の国語の授業における教室談話の分析―」『日本教育工学会論文誌』32(1) 日本教育工学会 (2008) p.60
- ・国語教育研究所『国語教育研究大辞典 普及版』明治図書出版 (1991) pp.203-204、pp.720-721、pp.785-786
- ・齋藤純一『思考のフロンティア 公共性』岩波書店 (2000.5)
- ・齋藤孝『息の人間学』世織書房 (2003.3)
- ・佐藤洋一「言語活動の充実」『教職研修』426号 教育開発研究所 (2008.2) pp.30-31
- ・真田信治『標準語はいかに成立したか―近代日本語の発展の歴史』創拓社 (1991) p.211
- ・小学館国語辞典編集部『日本国語大辞典 第二版 第十一巻』小学館 (1972) p.1390
- ・庄司たづこ「作品と子どもの育ちを考える～『お手紙』の実践より」『語り合う文学教育』第8号 語り合う文学教育の会 (2010.2) pp.24-33
- ・庄司たづ子「失われた世界との出会い『白いぼうし』」『語り合う文学教育』第9号 語り合う文学教育の会 (2011.3) pp.58-pp.73
- ・清水静子「国語教室の言葉および言語環境の現状と指導上の課題―中学校国語科で何をどう学ぶのか―」『日本語学』第18巻第2号 明治書院 (1999.2) pp.60-69
- ・達富洋二「豊かなる国語教室のための方言の活用」『仏教大学教育学部学会紀要』第3号 仏教大学教育学部学会 (2004.3) pp.125-134
- ・田中俊男「『正しく美しい言葉』から遠く離れて―国語教科書の30年―」『島根大学教育

- 学部紀要 教育科学・人文・社会科学・自然科学』44 別冊 島根大学 (2011.2.25)
pp.73-pp.78
- ・富山哲也『『学力の三要素』の育成と言語活動の充実』『日本語学』第31巻第5号4月臨時増刊号 明治書院 (2012.4) pp.6-17
 - ・中村敦雄「コミュニケーションの変容と国語教育の課題」『日本語学』第18巻第2号 明治書院 (1999.2) pp.70-80
 - ・滑川道夫『国語教育史資料』第3巻 運動・論争史 第4章 概説 東京法令出版 (1981) p.628
 - ・日本方言研究会『21世紀の方言学』国書刊行会 (2002) pp.311-323
 - ・橋本博孝「物語の授業と自立」『語り合う文学教育』第9号 語り合う文学教育の会 (2011.3.5) pp.10-pp.11
 - ・平山輝男『日本のことばシリーズ24 三重県のことば』明治書院 (2000) p.61、p.62
 - ・藤原与一『方言生活指導論—方言・共通語・標準語—』三省堂 (1975.10)
 - ・文化庁『「ことば」シリーズ6 標準語と方言』大蔵省印刷局 (1977.6)
 - ・堀部美咲「『言語活動の充実』を軸にした学級・授業づくり開発—小学校での実践と省察から—」『愛知教育大学教育実践研究科(教職大学院)修了報告論集』2 愛知教育大学教育実践研究科(教職大学院) (2011.3) pp.101-110
 - ・宮腰賢「ことばの乱れと国語教育」『日本語学』第18巻第2号 明治書院 (1999.2) pp.16-27
 - ・文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社 (2008.8) p.7、p.77
 - ・文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編』東洋館出版社 (2008.8) p.14
 - ・文部科学省『中学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社 (2008.9) p.7、p.61
 - ・文部科学省『中学校学習指導要領解説 総則編』東洋館出版社 (2008.8) p.14

引用・参考ホームページ一覧

- ・三重県教育委員会ホームページ 小中学校教育課教科書事務関係 採択地区別平成23年度使用小学校用教科書採択状況一覧(2013.2.10 最終閲覧)
<http://www.pref.mie.lg.jp/GAKOKYO/HP/kyoukasho/h22saitaku/H23syougakkou.pdf>
- ・三重県教育委員会ホームページ 小中学校教育課教科書事務関係 採択地区別平成24年度使用中学校用教科書採択状況一覧(2013.2.10 最終閲覧)
<http://www.pref.mie.lg.jp/GAKOKYO/HP/kyoukasho/h24tyuusaitaku.pdf>
- ・文部科学省ホームページ 「小学校学習指導要領 第2章 第1節 国語」(2013.2.10 最終閲覧)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/koku.htm

- ・文部科学省ホームページ 「中学校学習指導要領 第2章 第1節 国語」(2013.2.10 最終閲覧)

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/koku.htm

- ・文部科学省ホームページ 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」2007年11月7日 (2013.2.10 最終閲覧)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/07110606/001.pdf

資料

資料Ⅰ インタビュー内容

2012年1月28日

於：三重大学教育学部国語科大学院生研究室

庄司たづ子教諭

I1：よく私が見に行くのが附属っていうのもあるんですが、附属だとここにも挙げたんですが、話型指導って言えばいいんですかね、すごく統一して発表するときとかも、誰々さんの意見に賛成で何々だと思えますみたいに、きっちりみんな話していて

P1：ああ、ごめんね。2人でいい？

T1：今も話したんですけど、現場でその方言について話し合いするっていうことは殆どないですし、で、私自身あまり

P2：意識してないよね

T2：してないです。全く考えてなくて。

P2：尾鷲小学校のみんなは庄司さん・・・³⁸の授業してるの？

T3：あのねえ、えっと、私が担任した子どもたち、あ、だからこの子たちですね。この子たちが今5年生なんですけど、で、クラス替えがあって、で、あの一、地域の、紀北支部全体の長島、海山、尾鷲の研究会で1人の人が授業したんです。色々こう分かれて。と、他の学校の人が入ってきたときに、子どもたちはよく語ると、いや、語るといふか喋る方がいいんだと思うんですけど、長く喋るし、で、そこはすごいいいんだけれども、あの、今度は短くまとめて話す指導が必要じゃないかとか、ほっとけとか思いながら私は。あの子たちはこう考えながら、思考しながら喋ってるんで、後から付け足したりも結構するわけですよ。んで、喋って、本当は「語って」って使わないといけないんでしょうけど、あの、私はどっちかっていうと喋ってるかなって思うので、で、思考しながらことばにして伝えて、で、またふと浮かぶ、だから後から付け足すって結構出てると思うんですけど、私自身もそうだし、だから結構長くなって、で、その子たちがこの間研究会っていうか、研究授業で外から見たときに、ちょっとこうダラダラ喋り過ぎだから、もうあれだけ長く喋る力があるんだったら、今度は短くまとめて簡潔に言うことが必要じゃないかって、その指導に移ったほうがいいとか

P3：それは偉い人？指導主事さんとか？

T4：いやいや、あの、そういう人じゃないです。教員です。でも、まあやつぱちょっと主に国語を自信持ってやってる人たちですけど。で、あとあの一、「ですます」を付けて、

³⁸ 録音が不明瞭であったため省略。以後、不明瞭点については同様に表記することとする。

ちょっと方言だから、「ですます」を付けてっていうのがありました。それも私はほととけて心の中では思ってるんですけど。で、うちの学校でも授業をしてそうやって言われた人が同じことを校内の研修でも言うわけですね。あの、他の人の授業の中で。あの、短くまとめるとか。で、今度また違う先生、同じ学校の違う先生から、「ですます」を付けて授業を進めた方がいいんじゃないかという話が出て。でも、その人の授業自体「ですます」じゃないんですよ。その担任の先生は。特にうちの方では、

P4：でも、あのほら県教研かなんかで実践発表したときも、ちゃんと共通語で喋らしなさいとか言われたよね。

T5：あたしいつも言われます。地域の方では言われなんですけど、県教研の方へ来ると、あの先生誰でしたっけ、名前思い出せなくなっちゃった。

P5：えーっと、女性の方ね。

T6：はい。が、2回が2回とも。まだこの学年、

P6：〇〇だっけ？

T7：いや、〇〇じゃないです。あの一、この子どもたちの、提案したときにも、その後、同じこと、まだ2年生だから今のままでいいと思いますけども、徐々に「ですます」でってこと、同じ方に2回言われました。でも、私はあんまりそこはもう。

P7：でも、そういう県教研や何かで、指導的な立場にある人がそういう批評をするってことは、それが一般的になってるってこと？三重県では。まあ、上級生になるにつれてきちっと共通語に近い喋り方をさせた方がいいってことかな。

T8：でしょうね。私自身も若いときにそういう風に授業の中では、きちっとしたことは遣いで言語環境を整える。そういう授業をするってことは指導されてきましたけど、飛んでましたね。自分が、どんどん子どもと授業を進める中で、もう忘れてしまいましたっていうか。で、県教研に、今年も司会したんですけど、県教研で。で、やっぱり色んな学校から話型聴型が出てくるんですよ。で、私は最初ね、話型聴型って聞いたことがなかったんですよ。

P8：聴型ってなに？

T9：聴き方ですよ。で、私この尾鷲小学校に行ったときに、あの一、今3年目なんですけど、あの一、紙があって、話の聴き方話し方っていう紙があって、で、それを教室に貼るように言われたんですよ。人の方を向いて話を聴くとか、頷いて話を聴くとか、「ですます」を付けて話をするとか、っていう、そういうものを教室に貼るっていうんです。で、一応貼ったんですけど、来たばかりだったし、で、自分も研修部、教科の研修の担当の中に入ってたんで、で、一応貼って、指導しようと思って、で、子どもに、はい、これ見てって言って、はい、話をしている人の方を向いて、あ、向けない人おるよな、うん、気持ちだけ向けたらいいよ。うん、って頷くことばかりもないよなって言いながら、結局みんな打ち消してしまっていて、で、あの一、去年と今年と私が教科部の長になったので、っていうかならされたんで、もうそれはもう他の人はや

ってると思うんですけど、一応全体の中ではもう出してないですよ、私はもう教室にも貼らないし、で、県教研に行ったときに、その、話型聴型って聞いたときに、何やろ、字はどういう字を書くんやろ、で、聞いてると、やっぱ話し方聴き方のことで、結構それやってるとこいるんですけど、今年全国教研行く方が、今行ってるのかなちょうど、あの、高校の方で、その人は話型聴型を否定したんですよ。で、私もどっちかっていうと、たぶん司会をしながら否定するようなことを多分発言してたんですけど、やっぱ、そこら辺溝があるかな。でも、その高校の先生は、話し方にしても今ここで型にはめる話し方っていうのは日本語に適した話し方じゃないって、結論を言って理由を後で、それは欧米の向こうの言葉の文法に即した話し方だから、それは日本語には合わないって言って、で、私は子どもの立場でしか物を言えないんで、そういう高校の先生みたいに国語の専門でやったわけではないんで、専門国語じゃないんですよ。

I2: あ、そうなんですか。

T10: うん。なんで、あの一、どちらかって言うと以前はある程度型にはめた方が、言えない子は言い易いのかなっていう考えを持ってたこともあったんですけど、何も言えない子はこの一つのタイプ、パターンに入れてった方が言い易いのかなっていう思いもあったんですけど、この・・・どう思うっていう問いをやって、子どもたちがどんどん話をするようになったときに、その一、型にはめることっていうのは、とっても難しいことで、子どもたちにとっては。その、型にはめようとするがために、手が挙がらなくなったりするんじゃないか、多分それに入れるっていうことは、そぎ落としてしまうっていうのかな、もう向こうからすれば無駄をなくすってことなんだろうけど、その無駄の中に本当に何かとっても大切なニュアンスとかが含まれているのかなって思うので、それはワークシートも同じで、私ワークシートも使わないんですけど、否定するわけじゃなくって、まあ、そのワークシートが活かされる使い方はいいと思うんですけど、あの一、でも、やたらめったらワークシートとか話型に入れると、何か、子どもの言いたいことが、そぎ落とされて、何て言うのかな、一人ひとりの個性が、その子ならではの言いたいことって微妙に違うのってあるじゃないですか、でも、パターンに入ればみんな一緒になってしまう。

I3: 何か、私が最初にこういうことに興味を持ったのは、教育実習に行ったときに、私はことば遣いってあまり気にせず、自分も話すし、子どもにも話して欲しくて、って思ってたんですけど、ちゃんと「ですます」を使うとか、「美しい日本語」を使って授業をした方が、国語の授業なんだし、その方がいいんじゃないかって、中学校だったんですけど、言われて。やっぱ、そうやって、何々だと思いますとかって言ううちに、頭の中で思ってたことが、それこそそぎ落とされて、一部分しか言えなくなっちゃうんじゃないのかなとか思ったことがあって、それからすごい気になっていて、で、この実践の中にも、方言もあるし、ちょー何々とか、そういう言葉とかもあったりとか

して、でも多分、すごくじゃなくてちょーなんだろうなと思うし、あと何があったかな、私もちょっとよく分からない言葉もあって

T11：紀北地方独特の言葉もあると思います。

I4：ですよね。発音すら分からないので、どうやって言えばいいのか分からないんですけど

T12：そう、あのね文字にするのも難しいときがある

I5：この、飛んでるってことですよね？

T13：とっぴよるや。

I6：とっぴよる？

T14：とっぴよる。飛んでいるっていうこと。

I7：こういう、動詞に何々よるみたいなのが多かったりして。

T15：とっぴよるとか、とんっぴよるとか、んが入ったり

I8：踊るもそうですね。これ。

T16：踊っりよる。現在進行形的な使い方なの。

I9：ああ、あと、これも私にはすごく不思議だったんですよ。

T17：ああ、そうですか。否定で、都会きってきはせんけれどって、都会きってくって、ものすごく都会的だという意味。何々きってくって、ものすごく。あの、強調です。

I10：ああ、そういうことなんですね。何かそういうのも

T18：あの、痛いっていうとき、ものすごく痛いて、痛きってくって言うと、ものすごく痛いっていう意味です。

I11：そうなんですね。何か私、あ、先生はお生まれは？

T19：私は、あの一、この子たちが尾鷲で、この子たちが海山、で、私は隣の長島。紀北地方です。

I12：あまり、そこの中での差は無いんですか？

T20：あります。長島と海山と尾鷲でも違うし、うちの長島の中でも東と西があって、そこでも微妙に違うし。

I13：そうなんですね。何かその一、私がこれを見たときに、もう私には分からないニュアンスだなんて思って、でも、きっとこの子たちにとってはこの言葉が一番当てはまってるんだろうなと思って、で、踊ってるって言うんじゃないくて、この踊っりよる

T21：踊っりよる

I14：って言うのが、多分一番当てはまってると思って話しているんだろうなと思って、で、そういうことを方言だからって言って、共通語で話さないとかって言うのが、段々思考と、思考と発言していることにズレが生じてくることになるのかなって思っていて、でも、学校によってですけど、先生によってかもしれないですけど、場合によっては話型指導ですごく言い方をきれいにしなさいみたいなのもあったりして

T22：そこなんですよ。さっき、その美しい日本語って言ってたけど、じゃあ方言が汚いのかって言ったら

I15 : そうですよ。

T23 : そうなるでしょ。「美しい日本語」で話さない。方言はやめて「美しい日本語」で話さないって。じゃあ、標準語が美しいのかって、で、その反対側にある、対極にある方言が汚いってことになるでしょ。でも、方言は汚くないと思うんですよ。やっぱり、その地域地域の文化だし、んで、うちなんか漁師町で、やっぱり漁師町だったら漁師町のことばっていうのがあって、天気なんか日和っていうのが、天気に関わることばが色々あったりとか、まあそれはもう昔の人と今の人では、随分もう無くなってきてはいるかな。私とか私の親なんかでももう多分、親が言っていたことばを私がどれだけ使えるかって言ったら、まだ比較的身近にいるんで分かんとは思うんですけど、もう随分方言も、何かどうだろ、標準語って言い方も、どれが標準語か分かりませんが、もう減ってきたんかなあと、昔に比べると。あの、テレビとかね色んな媒体で子どもたちが色んなことば耳にするし。でも、日常子どもたちが使ってることばが、やっぱりそれが汚いとは思わないし、ただ、質問の中にもあったけど言語能力って、だから方言で話をすれば言語能力が落ちるのかってことでもないと思うし、あの、授業の中だって方言で話をしていたって、主語が抜けたら、え？だれ？って聞くし、え？誰のこと？何が？とか、落ちている言葉については、その方言でいくら話をしていたって、伝えなければならない言葉が落ちているときは、ちゃんと質問して、それを補わすことはするし、だから別に、方言で話をしたからどうのこうのっていうか、本当に一般化したことばを話す力も必要だとは思うんですけど、それはまた別のところでやればいいかなって。その作品を語り合うっていう場においては、語り合う自分たちのことばで語った方がいいのかなっていう気持ち。だから、方言ってことは全然意識してなくて、で、教科書見ればそういう書きことばにも接することはしょっちゅうしているわけだし、テレビでも子どもたちは接しているし、で、何かの発表会をしようってことで、そういう場を設ければ、そういうところでまた、みんなに伝わりやすいことばでどうすればいいかってことを目標にして指導をすればいいことだし、だから、全部が全部そうしなければいけないってこともないと思うんですけど。特に語り合いのときは、こういう作品を読むときは、あの、特になんですけど、その子の生い立ちとか価値観とか、そういうものが出て欲しいんですよ。どっちかっていうと。で、やっぱり子どもたちは今まで生まれ育って色々持ってきたものを、作品と対峙させて読んでいくだろうし、また、私もそう読んでいって欲しいと思っているんですけど、そうなったときに、やっぱり自分たちが使い慣れたことばが一番適しているのかなって。だから別に方言っていう意識はなくて、ただ、自分たちで使いやすい、伝えやすいことばで、伝え合っているっていうだけのことなんですけどね。でもやっぱり、私も未だに県教研とかそういうときに言われますけどね。でも、5年生の授業でも6年生の授業でも私こんな感じです。全部。言われたらそうですかって。

I16 : 一応あの、質問項目というか、に沿ってというか、聞いていきたいんですけど、教科

書の中にも方言って色々出てくると思うんですけど、扱われている方言の量、量というか教材というのは多いと思いますか、少ないって思いますか。

T24: 少ないでしょうね。今4年生なんですけど、付録のところにあった茂吉のねこをやっ
て、あれはもう方言が出てきますよね。で、ちゃんとそれに括弧書きで分かりやすく
書いてあって、で、子どもはなんなんこれって言うけども、うん、これはこの地方の
ことばなんさって、どこの地方にもその地方地方にことばがあるよって、あの、ちょ
っと自分たちは使わんことばがあるけれども、こういう意味って括弧で書いてあるや
ろって、それだけで終わりです。だから、そのように方言って、民話とかで、わらぐ
つの中の神様とかもそうだったかな。でも、量としては少ないんじゃないかな。大体
会話文で出るぐらいですよ、そういうのって。

I17: そうですね。一応、東書と光村しかないんですけど、ざーっと平成ぐらいの教科書
を見て出してみたんですね。方言が入っているのを。もうそれは、方言の量っていうの
は、ちょっととか、本当に一言とかっていうのも含まれているんですけど、で、それ
を見たときに、例えば平成16年だと東書でも光村でも、方言と共通語とかっていう、
そういう教材が

T25: 5年生にありましたね。今年もあるのかな？無くなったのかな？

I18: はい。方言と共通語に関心を持とうっていうのが入っているんですけど、新しい教科
書だと、私が見た限りでは無いんです。

T26: 大阪弁、関西弁かなんかのじゃなかったかな。方言と共通語。違ったかな。

I19: 内容は、ちょっと記憶にないんですけど

T27: うちのは光村なんで、確か、ちごたかな。関西弁が出てくるんじゃないかな。

I20: すいません。教科書の新しいのが東書しかなくて。色んな地域のことばのこととか、
関西のことばだったりとか、自分たちには関係ない地域のことばが使われても、そう
いう方言と共通語っていうものを学ぶ教材が入ってたりしたんですけど

T28: 無いですね今。そうするともう。

I21: 無いんですよ。見た限りでは。て、思うとやっぱり少なくなっていってるのかなと
思ったりもしたんですけど、さっき言った茂吉のねことかも、あと、もっと低学年で
も、先生に読んでもらって聞きましょうみたいなので、三枚のおふだとかが入って
たりして、で、抜いて、先生方がざーって自分が授業するときに教材とかを見たとき
に、前の教科書から変わってるなとかって、そういう方言に関して気づいたりするこ
とってあるのかなって思っ。

T29: あんまり方言ってことに関しては、意識してる方は少ないんじゃないかなあ。もう、
その教材を読み取るってことで精一杯というか。だから、そこで特に方言を取り上げ
て方言っていうものはこういうものだとか、方言はこうだとかって、そこを取り上げ
てっていうのは今までの授業の中でもあんまり見たことはないかなあ。だから、よ
ほどこの方言と共通語っていう教材があれば、また別ですが、だから、ごんぎつねを

やっても方言について話し合いをするっていうことは、まあ無いですね。

I22 : 何か、ごんぎつねも東書は共通語で書かれているんですよね。で、光村の方は方言が出てくるんですよ。そういうところとかも、私はこうやって比較して見たりしていたんで気づいたんですけど。例えば、小説とか物語っていうのの中で、会話とかに方言が出てきたときに、方言が扱われているということに、もし子どもが何も疑問とか関心を持たなければ、特に扱うこともなく授業を進めていくということの方が多いですか？

T30 : んー、でもやっぱ、子どもたちは自分たちのことばと違うっていうのは分かると思うんですけどね。ただそれをはっきりことばにさせて意識させるかどうかっていうところかな。それぞれ子どもがすーっと通り過ぎていく子もいるだろうし、ことばにしたときに、先生これことば違う分からんとか、結構うちのとこの子たち先生これ意味なにか言うんで、と、ああこれは方言なんさとか、これは東北の方のことばやよとか、これは関西、大阪の方のことばとか、って話題にするときはあるけれども、まあ、ごんぎつね一昨年やったときも、方言については話はしなかったですね。で、もう子どもたちがそこで意味が分かれば、それで過ぎていくっていう。でも、ことば違うっていうことについては分かると思うんですけどね。で、自分たちのことばとは違うっていうことも。ほんとに、自分たちのことばが標準語だと思ってるんで、子どもたちは。変とかね。他所の人が聞いたら私たちのことばも変って思うかもしれんよとかって。でも反対に、方言を扱うことの意味とか、方言をどう捉えるかっていうことを自分たちはあんまり考えてないんで、私は方言は大事だなとは思ってる方なんで。その地域性が出てくるし、だからその、特に文学作品なんかねそうだろうし、だから私は方言はそのまま入れて欲しいなって、みんな標準語とかっていうのかどうか分かりませんが、共通語かな、で、されるとちょっと味気ないかなーとは。で、やっぱ多様性ということにも気づいて欲しいなと思うし、地域性とか、其処、其処の文化があるし、其処、其処の暮らしがあるしっていう、その多様性にも気づいて欲しいなって思うから、やっぱり、共通語で書かれているっていうのを私知らなかったんですけど、教材のことは、私は教材を批判する力もないんで、もう、ここに教材があればそれをどう活かすかってことしか自分にはできないんで、ただ、子どもたちは思いを伝えることばとして、今こういう形が自分は一番適しているかなっていうので、何も言わないし、こう言いなさいとかっていうのも言わないし、子どもが言いやすいように言いたいように。

I23 : さっきもちょっと話したんですけど、方言と若者ことば、ちょー何たらとか、そこは違いがあると思いますか？例えば、方言は方言のまま話せばいいっていうことだとしても、ちょー何ちゃらとかっていう言葉は、とてもって言った方がいいとかって考えたりしますか？それも同じことだと思われませんか？

T31 : んー、方言って何かなって、自分が普段使ってることばで、その地方独特の、名詞の

部分で出てくる言葉、よそでは使っていない言葉ってありますよね。あと、その、文末の使い方とか、さっきの何々しよるとか

I24 : やりとかも？

T32 : やりは使いますね。やりとか、やろとか、やなとか。

I25 : 何々よって？っていうのも多いですね。

T33 : やからって意味。理由を言うときの言葉なんですけど。だから、そういう一部分一部分で、だからその、言葉って変わってくでしょ、その一、共通語って言ったって、今共通語と言われている言葉だって、本当に元々あった言葉が全部ずっと続いているかって言ったら変わってきてると思うし、そこは私も難しいなと思うんですよ。その一、残さなければならぬのかまるっきり、でも、言葉って変わっていくものだから、じゃあ、ちょーっていう言葉いま使ってるから、それをもう受け入れて、それを共通語として捉えるのかって難しい、自分たち、私はちょーとはあんまり使わないんで、どっちかって言うと、地元だったら、ものすごーって言う。ものすごくのくが抜けて、ものすごー何々って、でも子どもたちは、ちょー何々っていうのは結構使いますし。だから、そこら辺はね、分からないんですよ本当に。境目が分からないんですよ。だから、共通語標準語って言っても今若者たちが使ってる、今、全然何々ないっていうのだって使い方おかしいでしょ。私なんか、全然ってきたら打消しが来るはずなのに、全然何々って、こう、肯定で来るから、変や気持ち悪って思うんですけど、でも、もうそれも使われているし、テレビなんかとかでも、それはアナウンサーとかは使わないんでしょうけど、もうそういう言葉なんか結構出てますよね、もう、当たり前。私なんか、気持ち悪いなあ、全然ってきたらないやろと思いながらも、あれだけ使ってる中では、じゃあそれはどういう扱いになるのかなって、もしかしたらそれが変わってしまうかもしれないし、全く両方使われてるんじゃないですか、あの、全くの意味に、全然が全く何々無いの打ち消しと、全くその通りっていう、両方使ってるなあって気がするんで、だから、どこまでが共通語なんか、私にはその境目がちょっと分かりません。変わってくんだろうなって。今の若い人のことばに私はついてってないし、でも多分そこが、コミュニケーションを取りたいってなったときは、共通することばで多分話をするんだろうなって思うんですよ。だから、この子たちが他の人と本当に伝え合いたいって思ったら探ると思うんですよ。分かり合うことばを。で、あ、このことばは分からないんだって思ったら、それに変わることばを、え？なに？って聞かれたら、分かり合うことばを多分模索すると思うんですね。自分が持っている中で。だから、そういう意味では色んなことばには触れさせた方がいいんでしょうけど。方言だけではなくって。共通語と言われるものにしても。ずっとこれだけでって訳にはいかないでしょうしね。でも、あの教室内で、あのメンバーで語り合うのはこれが一番表現が豊かになると思うんですけどね。あまり考えてないからなあ私。共通語とか方言なんて。

I26 : 表現とか表現力とかっていうのも、例えばこの実践の中のことばが一番表現力豊かに話せることばだと考えるとすれば、これを共通語に直しましょうって言って直していくことによって、表現力っていうのは失われていくというか、無くなっていくという風に思われますか？

T34 : んー、でも、これも突き詰めていけば、自分の感情とか特に気持ちなんかっていうのをことばにのせる、たとえ方言であっても、ことばに換えるって言って、それでほんとに 100 パーセントそのことばに合っているのかって言えば、そうでもないと思うんですよ。で、自分が持っている言葉の中で一番近いものを探っているだけのことで、20 持っている子どもと、5 個しか持っていない子どもとでは、多分、伝えたい思いがどれだけ伝わっているかって、そこでもう違いが出てくるし、で、本当にこの思いがこの言葉でぴったりののかって言ったら、自分たちも言いたいこと何て言ったらええのってなるから、言語化する時点でもう多分、ある分そぎ落とされるのかなって、変換されて、突き詰めていけば。

I27 : 極論ってことですね。

T35 : うんうん。だから、一番自分が持っている言葉の中で、一番近いものを探っていくってことなのかなって。だから、この子たちにとっては、この言葉が使い慣れている。で、みんなやっぱり共通で使い慣れている言葉なので、自分も伝えやすいし、理解しやすいっていうのが、その子どもたちの中での、言ったらもうこの学級の中ではこれが多分共通語になると思うんですよ。それが方言であっても。だから、共通語ってお互いが分かり合うことばなのかなって思ったら、これも子どもたちの共通語かなって。変ですけどね考え方は。だけど、外から違う文化で暮らしている方から見れば、そのことばが分からないから、それは共通にはならないので、またその中での共通語を探らなければならないかな。でも、じゃあこのことばだったら東北の方に行っては分からないと思うんですけど、関西の方だったらまだある分伝わるとは思うんですよ。だから、そこは、共通語の共通っていうのはその範囲の中での共通でって意味もあるかなって。でも、授業で「ですます」を付けて「きれいな日本語」でっていうのは、日本中どこでも通じるようなことばって多分言うんでしょうけど、それをきれいという言い方は私はちょっと憤慨ですけど。というのは、別にそれは否定はしませんけど、その対極にある方言が汚いっていう捉え方になるとすれば、それはとても失礼なことやなと。

I28 : 何かその、方言に関わらずだと思うんですが、私が言われたときは、私の教育実習中の私が喋っていることば、多分、何々やんなあとか、子どもたちがちょーって言えば、先生もそれちょー分かるみたいなことを話していて、でも私はそのとき精一杯子どもたちと一番分かり合えることばで話したいっていうのが、そういうことば遣いになってたと思うんですけど、それを保護者の方に、国語の授業なんだからきれいなことばで話した方がいいんじゃないですかっていう風に言われてしまったので

T36 : それだったら私ありますよ。最初四日市だったんですよ。採用が。で、2年1年5年って担任をして、自分とこ戻ったんですけど、2年目かな、1年生担任したときに、もう私四日市に行ったときに最初に、向こうの言葉が何これと思って、何とかやに一つてこれ気持ち悪いって思って。で、黒板に今月の目標、教室でおだたないとか、おだたない？何これ？って言ったり。それでもう、あ、言葉が違くなって

I29 : おだたないって？

T37 : おだつ。おだつって、ふざけるって意味じゃないのかなって。うちの方にはその言葉がないので、名詞形でおだつ人をおだちとかね。おだつが動詞形なんですけど、はあと思って、分からなくて。で、あるとき今度は自分が子どもを説教して、同僚に今日はこうやって腹立ってこうやって子どもに話したんって言ったら、〇〇ちゃんきつとそれ通じてないよって言われて。

(終了時間になったため中断)

T38 : 私は今回このテーマを頂いて、でも心の中では、うちの共通語はこれやんって思って。

I30 : そうですね。今そうやって言われると確かに共通語ってどこにとって誰にとっての共通語なのかっていうのが一番大切なのもかもしれないですね。

T39 : でしょ。だって、自分だけの中には共通っていうのはなくて、自分と対何か、対する他のものとの共通語なので、その共通の内容は変わると思うんですよ。範囲によって。私なんか大学るとき関東の方でしたけど、関西の人なんかまるごと大阪弁でずっと通してましたし、プライド持ってるから、反対に関東の人が関西弁でなんかかっこいいからって喋ってたり。何この人たちと思って。うん。なんですよ。ちょっと今回共通語について考えてみましたけど。でも私はやっぱりこのパターンでしか授業できないです。私自信が多分喋れなくなるかもしれない。子どもが多分その方がいきいきしてる。

I31 : 何か、学校によってはグループワークをさせて、その後全体発表をさせるところとかがあるんですけど、グループワークでは子どもたちがわーわー喋っているのに、全体発表で誰々さんの意見に付け足して何々だと思えますって言い出した途端に、何か、人が変わったっていうか、雰囲気が変わったっていうか、ってのがあって、そういうのを見に行くと違和感ばかりで、何でグループワークで喋ってたまを喋らないんだろうっていう

T40 : ね、だから、その場面で、どういう場面で共通語を使うのかっていうことがもう少し整理されれば、例えばプレゼンですときは共通語の方がいいのかどうかっていう、そこら辺をじぶんらも整理をしなきゃいけないのかなって。対象が身内の人だったら、それも共通語の方がいいのかな、それとも地元のことばでもいいのかなって、でも大抵プレゼンは共通語っぽく喋ると思うんですけど。私もそうしてしまうかも。だから、

私自身ちょっとそこら辺を整理できてないんですよね。だから、国語だけでなくって、他の授業でもこんな感じです。

I32 : 全体的に？

T41 : はい。全部そうですね。

I33 : そうなんですね。今日はありがとうございました。

資料Ⅱ 小学校授業事例³⁹

2010年6月

尾鷲市立尾鷲小学校第4学年2組

指導者：庄司たづ子教諭

T：「夏みかん」についてわかること。

C7：もぎたて。

C20：いなかのおふくろが、いちばん大きいのをって書いてあるで、いっぱい送ってくれた。

T：ああ、そうか。いちばん大きいというのは、いくつかある中で選んだんやな。いなかのおふくろな。いなかっているのは？

C5：尾鷲みたいなところ。

C14：そうじゃない。

C：ちがう。

C5：ジャスコとか…

C：そうじゃない。

C27：いなかっているのは、狭いところで、山がいっぱいあって、店とかもあんまりない。

C：自然がいっぱい。

C13：高いビルがあんまりない。

C14：そうじゃない。

C12：松井さんの故郷。

C14：そう！

C5：ああ～ああ～。みかんていうところで。

T：松井さんの故郷であって、そこはどういうようなところかな。まずみかんが作られているということがわかるな。

C：山や海がある。自然がいっぱいある。山と海がある。

C16：夏みかんのことや？レモンのにおいと似ている。

C：色ちがう。

T：色はちがうな。お客さんは目では見ていなくて、臭いだけで判断したから、その違いがわからなかった。

C10：形もだいぶちがう。

C6：こんなににおうものって、いっぱいにおっとるもんで言うたもんで、夏みかんて言った。

C5：おふくろが速達で送ってくれた。

³⁹ 庄司教諭よりデータを拝借したものであり、原文のまま掲載している。ただし、児童の氏名に関してはプライバシーの観点から修正を加えた。

T: 速達でわざわざ送った。速達っていうのは、

C: はよ届く。

C10: けど、その分お金がかかる。

T: わざわざお金をたくさん払って速達で送った。

C25: いちばん大きいのを車にもってきた。

C2: 速達との関係で、松井さんのお母さんは、わざわざお金をかけてまでして、もぎたての新鮮な、すごいにおい？とかを届けたかったから、わざわざお金をかけてまで速達で送った。

T: でもね、ちょっと聞いて。夏みかんて、においをかぐもの？食べるもの？

C: 食べるもの。においも。

C: けど。

T: 速達で送ってくれました。これは事実やな。そのあとです。「においまで、私にとどけたかったのです」ではなくて、「でしょう」って書いてある。

C1: それほど、松井さんのお母さんは、松井さんのことが、すごくかわいくて、ほやもんで、においを松井さんに届けたくて、やっぱり、地元じゃなくて、故郷？松井さんは、すぐそこへ行けへんで、そやで、タクシーとかで運転しいよるで、それで、なんか、そやもんで、そうやってして、速達でしてくれると思う。

T: 確かに松井さんに速達で送ってくれた。みかんを送ってくれた。いなかでとれたやつやな。松井さんの生まれ故郷でとれたやつ。

C1: なつかしい。

T: でも、売つとるわな。スーパーとかへ行ったら売つとるわなあ。

C: けど。

C: 「でしょう」、「でしょう」。

C17: 「でしょう」って書いてあるで、松井さんは、松井さんのお母さんから、お母さんは、松井さんのお母さんは、においを届けたかったかもしれんけど、松井さんは、ええと、何にも手紙とか入ってなかったと思うんさ。そやもんで、なんか、本当ににおいを届けたかったんか、味？を、食べてもらいたかったかわからんもんで、「でしょう」って書いてある。

T: ということは、「でしょう」というのは、松井さんの思いか。

C17: 考え。

C27: 「速達で送ってくれました」っていうところで、普通に売つとる夏みかんとかでも、やっぱり、自分で、なんか、自分で種とか植えて、水やりとか世話して、世話したのを、送りたいかった。

T: ということは、スーパーとかで売っているのとはちがう？松井さんにとっては。

C21: 松井さんは紳士にもしやべって、「においまでとどけたかったのでしょう」って。で、

しゃべりながらも、心の中でも、故郷やん？ほやよって、故郷の味とかにおいとかして、で、心の中で、松井さんは、においも届けたかったんやろなあって。

T：さっき言ったようにさ、スーパーへ行ったら夏みかんは売っとるけど、この夏みかんはちがう？松井さんにとっては。

C6：売っとるのは普通の夏みかんやけど、届けられたのは、故郷で作られた夏みかんやで、ちがうと思う。

C5：故郷で作ったのは、売っとるのうとちがって、おふくろの味がするん。

T：おふくろの味がするんかあ。

C：ええ～。

C25：他の人が作ったらおふくろが送るわけないし、自分で作ったのしか、あの、なんか、息子やん、松井さんは。やよって、母の作ったのやないと、他の人の作ったのやったら、おいしいのはおいしいんやで。けど、おふくろのうは愛情がこもっとんの。

C17：べつにさ、悪いとか言わんのやけど、作った人について言っとんやけど、スーパーで買うたら、誰が作ったかわからんけど、自分で買わなあかんやん。そのの、おふくろから送ってもらったんやったら、おふくろが送ってくれたんやで、自分で買うのとはうれしさはちがうと思う。

C22：松井さんのお母さんが夏みかん作ったんやと思うんやけど、他の人が作ったんやったら、ほとんど買うのといっしょやと思う、自分と。

T：速達で送ったというのは事実なんやけど、そこから松井さんは、においまで届けたかったんやろというのは、これは事実なんか。それとも松井さんの思い？

C：思い。

T：どうも、そうみたいやな。はっきりした言い方ではない。「とどけたかったのでしょう。」松井さんというのは、そういう風に思える人なんや。

C1：母の気持ちがわかっとる。

T：そう感じとるんやな。この夏みかんは、松井さんにとっては、他の夏みかんとは違う、特別なもの。「あまりうれしかったので、いちばん大きいのを車にのせてきたのです。」
「あまりうれしかったので」

C：わかった。何がうれしかったかわかった。

C12：夏みかんをおふくろから送ってもらって、うれしかった。

T：送ってくれたのがなぜうれしい。

C7：その夏みかんは、おふくろが送ってくれたし、それも速達で送ってくれたでうれしかった。

C2：やっぱり、スーパーとかで買うのと、味とかもちがうし、おふくろの愛情とかもこもっているから。

C22：〇〇ちゃんとちょっといっしょなんやけど、スーパーで買うより、おふくろが、もぎ

たてで送ってくれたほうが、愛情もこもつとるもんで、それがうれしい。

C25：いなかから出てきたのは3年前？（T：本に書いてあったのはな。）3年前やもんで、久しぶりやよって、会えんけど、おふくろの夏みかんやよって、送ってくれたのがうれしい。

T：おふくろやし、いなかやし。

C27：速達で自分のおふくろが送ってくれたみかんやよって、松井さんと松井さんのお母さんは、松井さんのお母さんから松井さんは生まれてきとるよって、ずっと育ててきいよるよって、どんなんかわかるやん。どんな人かわかるやんか。やよって、大切に、においとかも…

T：ずれてつきよる。何がうれしかったってきいとる。松井さんの立場。お母さんの立場じゃなくて。

C27：速達で送ってくれたのがうれしかった。

T：それがなぜうれしいの。

C23：そんなんにお金をかけてくれたのがうれしかった。

C6：速達で送ってくれたのがうれしかったんとかう？

C24：速達で送るのうはお金がかかるよって、母がいっぱいお金を使って送ってくれたのがうれしい。

C6：松井さんがなんでうれしかったかっていうことなんやけど、おふくろががんばって夏みかんを作ってくれて、愛情もこもつとるし、それを、もぎたてで、速達で送ってくれたよってうれしかったと思う。

C14：松井さんは、においまで届けてくれたって思つとるよって、松井さんのお母さんが自分のために送ってくれた。

T：その気持ちがうれしい。この夏みかんはスーパーで売つとるのとはちがう特別なもの。誰が送ってくれた。（C：おふくろ。）おふくろが送ってくれた。いなかでとれた夏みかんやな。

C26：松井さんが生まれ育ったいなか。

T：松井さんは今どこに住んどる。

C：都会？

T：都会か町場かわからんけど、いなかから出てきて3年過ぎとるんやな。

C：久しぶりやな。

C：3年。

C1：松井さんがおるとこは都会で、おふくろがおるとこはいなかやあって、都会はにぎやかやけど、いなかは自然に囲まれて、住んどるで、おふくろが一生懸命育てて、自分のために送ってくれたし、いなかへすぐには帰れへんで、そこで一生懸命がんばつとるっていう感じで、松井さんがうれしいようにって。

T: ということは、スーパーで売っている夏みかんとは全然意味がちがう、特別なものなんやな。松井さんは今車の中にいて、その中には、いなかから送ってきたみかんのにおいが漂っとる。自分の周りには、においがあるんやな。目では見えないけど。松井さんは今心の中にどんなものをえがいとるかな。感じとるんかなあ。どう思う？

C10: お母さんのいるいなかを思い出しとる。自分の生まれたいなかを思い出しとる。

C11: ぼくも〇〇ちゃんと同じで、いなかのこと、おふくろのことを思い出しとると思う。

C6: ぼくも、〇〇ちゃんと〇〇くんと同じなんやけど、おふくろのことといなかのことを思い出しとると思う。

C22: 〇〇ちゃんと〇〇くんと〇〇ちゃんといっしょで、松井さんはうれしくって、いなかのことを思い出しとると思う。

T: 周りの景色は全然違うけどな。車の中の松井さんは思い出しとる。においだけで感じるんやな。ふしぎやな、においって。

C4: 57ページの、「行っても行っても四角い建物ばかりだもん」て書いてあるで、やよって、何って言ったらええ？都会と田舎の、ちょっと都会の半分くらい。

C19: 都会ではなくて、尾鷲みたいなどこよりちょっと都会の方やと思うんやけど。なんでかっていうと、昨日読んでくれたのあったやん。誰やった。(T: ああ、新聞記者) 東京から来て、そのときにさ、「都会にはない」って言っとったよって、そんなに都会ではないと思う。

C: 小さい都会。

C14: ちょうちょは都会にもおるけど、そんなにたくさんのちょうちょは、あまり都会とかにはおらんもんで、四日市とか、松阪くらいやと思う。

C2: 自然とかの、コンクリートとか、そういうのばかりで、草とか、草むらとかないと思うし、だから、花とかも、花とかのみつを吸うことができないから、そんなにたくさん生きることはできない。

T: じゃあ、植物からしたら、ちょうとかおらんたらどうかなあ。

C23: 絶滅してく。めしべとおしべと、花粉がつかんもんで。

T: 前の感想に書いてあった人がおったんやけど、自分やったら食べるけどなって。なんで松井さんは食わずに車の中に置いていたんやと思う？

C20: それだけ、お母さんが送ってくれた夏みかんがうれしかったんやと思う。

T: 〇〇は、ぼくやったら食べちゃうけどなあって。

C16: 1個だけじゃなくて、いっぱい送ってくれたのもあるし、うれしかったもんで。

C25: ぼくでもな、食べたるで。

C14：においがいいにおいがするよって、車に置いといて、うれしかったのもあるけど、やで、食べたったらにおいがなくなってくよって、もったいない。

C3：いっぱい送ってくれたと思うもんで、いちばんお気に入りののを車に置いといて、においを味わって、あとで食べる。

C5：自慢しいたかったもんで。

T：C5ぼうやったらそうかもな。自慢したいということは、それだけうれしかったんかもな。

T：「車にもどると、おかっぱのかわいい女の子が…すわっています。」どう？ここ。

C23：人形みたいに、置いとるみたいにしとる。置いとるように座とった。

T：どこでそう思った？

C23：「ちょこんと」ってなつとるよって。ぼうしも「ちょこんと」置いてある。

C25：「ちょこんと」はそんなような意味じゃないと思う。

C14：ぼうしのときに、夏みかんを取りに行ったときにおらなんだのに、車の開ける物音もせなんだのに、おかっぱのかわいい女の子が座とった。

T：ああ、車のドアの音がすれば、松井さんは気がつくわなあ。女の子が、シートに座っています。これ、松井さんはいつ気づいた？

C：車にもどったとき。

C25：夏みかんを入れる前にさ、考えよってさ、それから車にもどってからさ、夏みかんをとって、ぼうしをかぶせて、そのときはまだ知らん。

C17：ドアの音がせなんだのは、前に、暑い、53ページのところで、松井さんもお客さんも白いそでをうでまでたくし上げていますってしとったよって、暑かって、窓開けとったと思うんさ。そやで、そこから、そのときは、ちょうになって、それから、松井さんは見てなかったよって、人間の姿になった。

C：言われた。

T：〇〇は、女の子の正体は、もんしろちょうやと思うんやな。

C：ぼくも、そう。もんしろちょう。

C1：54ページで、男の子がつかまえたもんしろちょうが逃げてしまったって書いてあるで、そのもんしろちょうが高く舞い上がっていったって書いてあって、けど、このもんしろちょうかどうかわからんけど、そのもんしろちょうが、その、窓開いとったで、それで、松井さんが夏みかんを置きに行つとるときに、入ってったんじゃないかなあ。

T：C1ちゃんはそう思った。この女の子はこう言っています。「道に迷ったの。…四角い建物ばかりだもん。」これ、どう思う？

C2：ちょっと、さっきのに関連して、男の子がつかまえたもんしろちょうが、ちょっと道に迷ってる感じで、つかまって、迷ってたのもあったけど、ぼうしの中で動き回ってたと

思うし、それもあって疲れたと思う。

T：女の子の声は疲れたように聞こえたんやな。

C20：女の子が言った、「四角い建物ばかりだもん。」っていうのは、自分が、女の子が住んでいる所は四角い建物じゃないと思う。

T：四角い建物ってなんでしょう。

C：ビル。ビル。家とか。

T：松井さんが今働いているところは、どんなところかな。

C10：車がいつせいに…54ページのところで、信号が青になると、車がいつせいに走り出したってことは、車がいっぱいあるとこで、たぶん、でっかいとこやと思う。

C27：この女の子はちょうやと思うんやけど、菜の花横町っていうとこで、菜の花って花やん。やよって、たぶん、ちょうはたぶん花の蜜とか吸うよって、菜の花で、ちょうやと思う。

T：「ええと、どちらまで。」これは誰の言葉？

C：松井さん。

T：タクシーの運転手だったら、行き先を聞くわなあ。

C：その前。関連。

C14：54ページで、「並木の緑の向こうに見えなくなっていました」って、松井さんは、考えるときに、ちょっとの間外におって、ちょうは、菜の花横町とかに行っと思ったけど、四角い建物ばかりで見つからなんだもんで、人間になってタクシーに乗った。

T：それで人間になったんか、はあ。なんで松井さんの車に乗ってきたんかな。

C3：疲れたような声でって書いてあるで、菜の花横町まで行くのはちょっと疲れたもんで、えらいかなあと思って、乗ったん。

C21：54ページの、「あわててぼうしを振り回しました」っていうところで、男の子の小さいぼうしを開けたときにちょうちよが逃げ出して、たぶん、C21は、この女の子はちょうやと思うんやけど、ぼうしを開けてくれたのは松井さんで、ちょうちよにしては、それで、近くに松井さんの車があったもんで、〇〇が言ったように、ドアが開いと思ったかもしれんもんで、たぶん松井さんの車に乗った。

C22：「道に迷ったの」って書いてあるで、「行っても行っても四角い建物ばかりだもん」って言っとるで、いろんな所へ行って、松井さんのおるところへ来たときに、車があったもんでそこへ乗って、菜の花横町って言った。

T：「建物ばかりだもん」って、けっこういろんな所へ行っと思ったみたい。

C11：「四角い建物ばかりだもん」って、道に迷って、菜の花横町もわからんで、それで松井さんのタクシーに乗った。

C25：行っても行っても四角い建物ばかりなんやったらさ、なんで菜の花横町って言うん？

T：今の関連で、行き先を聞かれて、すぐに答えてないな。「え、ええ、あの、あのね...ある

かしら」って聞いとるんさ。松井さんは、「菜の花橋のことですね。」って。どう思う、女の子のことば。

C4: 「え、ええ、あのね」って言ってさ、「あるかしら」って言ったやん。女の子がもんしろちょうで、それで、タクシーに乗ったことないよって、こう言った。

C6: 「え、ええ、あのね、菜の花横町ってあるかしら。」って聞いたのは、タクシーに乗るの初めてやもんで、そんな言い方したと思う。

C: ちがう。ちがう。

C: 全くちがう。

C17: この女の子は、やっぱりもんしろちょうやと思うんさ。やもんで、もんしろちょうやもんで、なんか、もんしろちょうはさ、家とかさ、でっかいのないやん。飛びよるやん。やで、菜の花横町っていうのは、ここのページなんやけど、60ページの住んどるとこ、みんな集まっとなとこのことを、考えて、自分で名前つけて、で、たまたま、菜の花橋っていうところがあって、そうなったんかなって。

C2: たぶん、菜の花横町は、人間の世界ではない場所だと思うんだけど、ちょうの世界になって、人間の世界にあるのは菜の花橋で、ちょうは人間でも菜の花横町で大丈夫かなあって感じで言って、で、あるかしらって聞いた感じで、それで松井さんは、菜の花橋のことって。

T: 人間の世界とちょうの世界はちがうのか。じゃ、四角い建物ばかりだもんって、ここは誰の世界なの？

C: 人間。

T: 人間なのか。道に迷ったのっていうことは、この女の子は、行きたい場所があるっていうこと？

C: ある。

C17: あるけど、行けんの。

C5: 今どこにおるかもわからん。

C10: 女の子さ、四角い建物ばかりだもんで書いとるもんで、女の子、ぼくももんしろちょうやと思うんさ。もんしろちょうやでさ、知るよしもないやん。(T: 知るよしもない。かっこいい。) それでこんな言い方しとる。

C27: 知るよして何？

T: 知るわけがない

C27: C27もそうやと思うんやけど、C10ちゃんといっしょで、ちょうの世界、分かんけど、自分が生まれた場所は、たぶん菜の花横町っていうところで、おかっぱの女の子は、「どちらまで。」って聞いたら、ちょっと言いづらそうに、ちょうってばれたらいやそうな、そんなとこってあるんかいなあ、人間の世界やったら、そんなとこってあるんかいなあって。

T: なんて言いづらそうにしとるん。

C21: 菜の花横町って知らんけど、言ったら、なの花橋やって松井さんが言って、言いづら
いのは、迷って菜の花横町って言ったけど、菜の花橋って言って、言いづらそうに。

C19: この女の子が行きたいのは、松井さんは菜の花橋って言ったけど、本当に行きたいの
は、ちょうが住んどる菜の花横町に行きたい。

T: 自分が行くところ、「菜の花横町ってあるかしら。」って聞いとる。

C17: この女の子の言ったとこの、「え、ええ、あのね」って言ったとこの、最初の「え」
っていうところにつまる感じやけど、なんで。

T: この「え」は何？

C20: おかっぱのかわいい女の子は、言い方がわからなんだ。

C17: ここで、「え」っていうとこで、何言ってええかわからんし、迷ったもんで、長い時
間あったよって。

C25: ダッシュもついとる。

C8: ちょうちよの世界やったら、タクシーないと思うんさ。やで、そんなん言わんでもええ
し、人間の姿になっているもんで、ええ、そんなん、言わんなんの、みたいな。

C19: ちょうちよの住んどる所に、タクシーとかないと思うんさ、自分と飛ぶよって。そん
で、タクシーに乗ったときに、行き先聞かれたもんで戸惑ったんやと思うのと、もう一
つ、〇〇ちゃん、昨日言ったけど、菜の花横町ってちょうちよの世界にあるのうじゃな
いんかって言ったのうで、人間の住んどる所にもあるんかいなあって思った。

T: 次のところな。松井さんは「菜の花橋のことですね。」って言ったな。

C25: ちょうちよの世界では菜の花横町って言われとるけど、人間の世界ではなんて言われ
とるかわからんもんで、ちょっと戸惑った。

C2: 59ページの方に、「松井さんはあわてました。バックミラーには誰も映っていません。」
っていうところがあるんだけど、たぶん、菜の花横町と菜の花橋は近いんだと思うんだ
けど、同じ場所じゃないと思う。

T: 松井さんのタクシーは、白いぼうしのところからどうやろ。離れとるんかな。

C: 近く。

C10: 見えるぐらい。

C14: C10ちゃんが言ったみたいに、松井さんと女の子は、帰ってきいよる男の子を見たも
んで、女の子が「早く、おじちゃん、早く。」ってせかしとる。

T: さっきC1ちゃんが言ったことに関連。

C14: 松井さんから見えとるぐらい近くへ来とったもんで、女の子が「早く、おじちゃん、
早く行ってちょうだい。」って言った。

C12：その女の子がもんしろちょうなんやったら、そのもんしろちょうが白いぼうしの中につかまっとったんやで、もしかしたらまたつかまるかもしれんと思ったもんで、（C：いっしょ。）言ったんじゃないん。

C2：C12ちゃんといっしょで、男の子につかまえられていたもんしろちょうだと思うから、この女の子は、だから、もう一回つかまえられたらいやだから、つかまえられる前に「早く、おじちゃん、早く行ってちょうだい。」って。

C14：〇〇ちゃんが言ったのはちょっとちがうんやけど、男の子がつかまえたもんしろちょうは人間に化けとるのを忘れたって、またつかまえられるかもしれんと思って、逃げるために言った。

T：このときです。客席の女の子が、後ろからのりだして、せかせかと言いました。ここの女の子の様子、どう？

C5：なんかあわてて、またつかまえられると思って、あわてとる。

C10：「早く」って2回言っとなるよって、いっぱい、すごくあせっとなる。

C23：ぼくは、女の子は、男の子に、変身しとるのがばれたと思って、逃げようと思った。

T：もし見つかったとしたらどうなるのかな。

C：またつかまえられる。

C21：また男の子につかまったら、つかまったら死んでくときもあるやん。やよって、つかまえられるのもいややよって、あわてて松井さんに「早く、おじちゃん、早く行ってちょうだい。」って言った。

C1：C21ちゃん、今死んでくって言ったやん。けど、この女の子、けどおかしいと思うんやけど、女の子に化けとるで、ちょうが女の子に、いろいろ白いぼうしであつたけど、ちょっとおかしいと思うんやけど、ちょうが女の子に化けたって言いよったよって、なんか、一回死んどる？女の子が死んで女の子に生まれ変わった。

C25：なんで！

C1：じゃあ、なんで女の子なん。

C14：だって、松井さんの世界やもん。

T：松井さんに何が起きたん。ひとりでに笑いがこみあげてきましたって、どうしたの、松井さん。

C5：ぼうしの中には、本当はちょうちょがおるのに、夏みかん入っとなって、お父さん、じゃない、子どもが開けたときにびっくりするのがおもしろい。

T：松井さんがおもしろい。ああ。

C27：ちょっとC5と同じなんやけど、松井さんはちょうを逃がしたつたよって、松井さんのお母さんが速達で送ってくれたよって、（T：何を？）みかんを、やよって、松井さん

にとってこの夏みかんは大切やよって、おどろいただろうな、魔法のみかんと思うかな
と 思って、笑った。

T：今、松井さんはいろいろ思いよるの。

C3：ぽかっと口をOの字にあけている男の子の顔が見えてきます。松井さんはそう思ったと
思うよって、それで、ふふふって笑ったと思う。

T：「見えてきます」っていうのは思ったことか。

C6：ふふふって松井さんが笑ったことは、ちょう逃がしたって夏みかん入れて、男の子がO
の口開けてびっくりした顔がわらけてきたんじゃないかと思う。

T：「見えてきます」って書いてあるのは、実際に目で見たん？

C6：思っとして、思い。

C19：本当に目で見たとか思ったんじゃなくて、これの前にさ、さっきのこと考えとるやん
か。さっきのことっていうか、なんて言えばええん？お母さんが虫取り網をかまえて、
男の子がそうっとぼうしを開けたときって書いてあってさ、そんなんも考えよってさ、
本当に見たんじゃないかって、浮かんできたんやと思う。

T：思いか、思っとするん。

C23：松井さんの脳の中で、Oの字に開けている男の子の顔が見えてきますって。あの子はど
うしたんだろうって思って。

T：脳の中で。

C16：この前には、いろいろ考えとったよって、あの子はどうなってくんやろなって。そや
もんで想像したんやと思う。

C25：想像ではないと思うんやけど。なんでかっていうと、ぽかっと口をOの字に開けている
男の子の顔がって書いてあるもんで、そやもんで、想像したんやったら、男の子の顔が、
そんな感じの顔が想像できるっていうようなことで。

C21：前半で見えとったんじゃないかったん。松井さん。

C20：松井さんに見えてくる。

T：それを、C23君は、脳で見ているって。それでええ？想像しとるんか、ここは。

C：想像想像。

C：ちがう。

C2：想像っていうか、想像もしていないのに、頭に勝手に映像がひゅうって。

T：出てくるの？さすが松井さん。

C22：○○ちゃんとちょっといっしょなんやけど、別に想像したわけでもなくて、おもしろ
そうみたいに、なんか、頭へ浮かんできたんやと思う。

T：それは、実際に見とるわけじゃなくて、想像しとるんやな。

C：勝手にわき上がってきたん。

T：ここ見て。「おどろいただろうな。まほうのみかんと思うかな。なにしろちょうが化けた

んだから」「おどろいた」「だろうな」「まほうのみかんと思う」「かな」。「だろうな」「かな」だれが驚いただろうな。だれがまほうのみかんと思うかな。

C：たけのたけお。

T：たけのたけお。たけのたけおが驚いただろうなと、そう考えるのはだれかということ？

C18：松井さん。

T：まほうのみかんと、たけのたけおくんが思うかなと、考えているのは（C：松井さん。）なにしろちょうが化けたんだから。ここ、もう少しわかりやすく説明してくれる？

C21：本当は、松井さんがちょうを逃がしたったよって、その代わりに、みかんを入れたけど、松井さんはそれを置いといて、たけのたけおくんのことを考えて、化けたんだからって言ったんかもしれん。

C17：松井さんは本当は、夏みかんを置いたんやけど、たけのたけお君は松井さんが入れたのも見てないし、だけど、つばのところに石をおさえてあったのがそれ一つが不思議で、やけど、だれがしたのかも、何があったんかもわからんよって、そういうこと考えた。

T：たけのたけお君からすれば、ぼうしの中に入っとるのは何やと思っているかということ？

C：ちょう。

T：ちょうやなあ。でも、開けて出てくるのは

C：夏みかん。

T：その理由は松井さんにはわかるけど、男の子には（C：わからん。）そういうことやな。そう、想像しとる松井さんは、ひとりでに笑いがこみ上げてきました。だけど、そのあとにな、「でも」って書いてあるんです。「でも」「でも」の働きは。

C：だけど。

C4：「でも」は、やけど。

C10：反対のことが起きる。

C：いっしょ。

C：けれど。

T：それまで笑いがこみ上げてきてしかたがない状態だった。でも、その後に、「おや」とかね、「おかしいな」って。

C22：反対のことば。笑ったのが...

T：笑っていたのに、「おや」「おかしいな」。どうしたん、松井さん。

C15：バックミラーにも、だれも映っていないし、振り返ってもだれもおらん。

T：大きい声が出たな、C15ちゃん。それが不思議なん。それがおかしいこと？それがなぜおかしいの？

C1：さっきまでは女の子、ずっとおったのに、映ってないもんでふしぎ。

C19：ほんとやったら、さっき女の子、菜の花橋まで乗してくって、ほんとやったら、後ろの座席におるはずやのに、だあれもおらんかったもんで、驚いたっていうか、不思議に

思った。

C14：松井さんは、シートに座っとる女の子を見たのに、バックミラーに誰も映ってないもんで、おかしい。

T：わざわざ振り返っとるねえ。振り返っても（C：おらん。）だれもいません。さあ、おかしいと思った松井さんはどうした？

C18：考え考えて、窓の外を見た。

T：考え、考え。

C11：車を止めて、考え考え、窓の外を見た。

T：車を止めたんやねえ、わざわざねえ。

C22：車を動かしたまま考えんと、止めてから考えた。

C5：そこから…

T：え？そこから？

C5：そこから、車を止めて窓の外を見ましたっていうところから、松井さんの車はちょうちよの世界へ入った。

T：松井さんの車、ちょうちよの世界へ入ってくん。また起こったねえ、松井さんのところに。

C27：たぶん、女の子がまたちょうにもどって、小さな団地の、小さな団地のところに、帰ったと思う。

T：えっ？そこは、小さな団地の前の、小さな野原でした。「そこ」っていうのはどこ？

C3：松井さんが車を止めた、その近く。

T：昨日やった？〇〇ちゃんが、松井さんの車は、菜の花橋まで行ったんじゃないんじゃないか。昨日言うたんさな。菜の花橋の近くなんやけども、到着はまだしてないんじゃないか。どう思う？昨日〇〇ちゃんが言ったこと。

C17：ちがうわけじゃないんやけど、かもしれんけど、松井さんは、ぼうしと夏みかんとかのことばっか、途中運転して考えとったもんで、ちょうの、さっきC5の言ったのに、ちょうの世界に入ったことに気づかなんで、本当は、そこが菜の花横町やって、（T：そうなん。）わからんけど、（T：〇〇はそう思うんな。）それで、そやもんで、ちょうは、開いとった窓から出てったん。

T：ああ、なるほど。ちょっと待ってね、はいはいちょっと待ってね。窓の外を見ました。車を止めて、考え考えして窓の外を見た。そこがどこかというと、小さな団地の前の小さな野原でした。団地ってわかる？

C：知らん。

T：知らん？

C19：団地みたいなのに住んどる。

T：住んどる。どんな所？

C19：わからん。

T：団地みたいなところに住んどるのにわからん。

C19：なんか、マンションみたいなちっちゃいやつ。

C：コンクリート？

C：コンクリート！

T：団地っていうのはね、ひとつの場所に、（C：集団？）ああ、そうな、たくさん家が集まって建っているところ。集団みたいにな。一カ所のところにたくさんの家が集まって建っている。そのところを団地といいます。

C：集団の団。

C：ああ。

T：よく、なんとか団地って、名前があるな。では聞きます。窓の外を見たらそこは、まず場所がわかったのは、

C：小さな団地の前の小さな野原。

T：松井さんに見えたものはどんなもの。さあ、松井さんは何を見た。まず、今言った小さな団地やなあ。小さな団地の前の小さな野原。松井さんに見えたもの。

C9：ちょっとさ、思ったことあるんやけどさ、（T：あ、はいはい、どうぞ。）小さな小さなって、なんでついとるん？（T：どこのところ？）小さな団地の前の小さなって、なんで2回出てくるん？

C19：どちっちゃいもんで。そこで。（T：はい。）〇〇ちゃんが、ちょうの世界って言ったやん。女の子は菜の花横町って言ったけど、小さな、ちょうちよって、その小さな野原も、菜の花横町っていうん。

T：ここが菜の花横町やと思う？

C22：小さな団地の前の小さな野原のところで思ったんやけど、松井さんが車を止めて、考えたら、窓の外を見たときに、その小さな野原はあって、そこに、白いちょうがいっぱい飛んどるって書いてあるもんで、〇〇ちゃんとか、〇〇ちゃんも言うたけど、そこがたぶん菜の花横町じゃないかなあって思う。

T：うん。これははっきり書いてないもんでわからんのやけど、そう思っとるんやな。ちょっとさっきの質問にもどるよ。さあ、窓の外を見た松井さんに見えたものは？今出た、白いちょうが見えた。たくさん白いちょうが見えた。他には。

C21：クローバーが青々と広がり、綿毛と黄色の花の交ざったたんぽぽが、点々の模様になって咲いています。

T：クローバー。シロツメグサのことです。あと、綿毛と黄色の花の交ざったタンポポ。タンポポが

C21：タンポポってさあ、細長い花びらやん。

T：ああ、あれはな、一つの花。タンポポが花と、それから（C：綿毛）綿毛。綿毛ってわかりますか。

C：（種、種。）わかるよな。説明して。C4ん、こんなん好きやね。

C4：種みたいに。

T：みたいに？

C4：種。

C12：パラシュートみたいな、羽みたいな感じで、なんかついとって、その下に茶色い種がある。

C4：気球に似とる。

T：風にのって遠くまで行く。

C2：黄色いタンポポがどんどんどんどん種になっていく。

T：自然に種になるの？

C2：ううん。受粉して。

C：受粉。

T：受粉やな。受粉するのは誰がしてくれるん？花がするの。

C：虫とか。ちょうちょ。ハチ。

C10：理科しとる場合じゃないで。

T：ははは、理科しとる場合じゃないでって怒られた。すいません。タンポポは花も咲いているし、花が、受粉が終わって種ができているのもある。種にしていく、受粉を助けるのが、さっき言ったちょうとか、虫とか（C：ハチ）って言ったな。理科はそれぐらいでよろしいか。他に。

C2：今のところで、ちょうとかは、受粉をしてあげてるんじゃなくて、ちょうは、蜜？花の蜜を吸わないと生きられないから、自分のために吸ってて、でも花は、花から見たら、ちょうとかに助けてもらってるっていうこと。

C5：理科になってつきよる。

T：理科になってったなあ。

C24：さっきのことで思ったことあるんやけど、ここは都会やで、ちょうちょが二十も三十も飛んでないと思う。

T：でも、松井さん、見とるでえ。ちょっと待って、ちょっと待って。私にも言わせて。前に、言うたな。松井さんが運転しているところ、仕事をしているところ。ここは、都会きつてきはせんけれど、ビルもあるし、たくさん車が通っていて、そこではちょうは珍しいんやって、言うつつたな。なんで珍しいって言うたんやった？

C4：たけのたけおくんが言ったので、「あのぼうしの下さ。…ほんとだよ、ほんとうにちょうちょがいたんだもん。」で、そんなに珍しい。

T：ここではちょうは珍しいんやって。なんで珍しいんやろ。

C5：あんまりおらんもんで。

T：なんでおらんの。

C3：尾鷲みたいに、あんまりそこらへんに木とかななし、あんまり自然がないもんで。

T：そういう所では、ちょうは、（C：生きれん。）生きることができない。じゃあ、だけどここ、松井さんが見たところ、ここではどうやろ。

C19：他の所とはちがって、いっぱい、二十も三十もそれ以上おる。

T：ここでは生きていけるの。

C5：ここはたぶんちょうちよの世界やよって、ちょうちよが住みやすいようになつとるよって、いっぱいいっぱいおる。

T：C5、住みやすいというのはどういうこと？

C5：花とかいっぱい咲いとって、自然のところがある。

T：花があればちょうちよにとって、（C10：快適な場所。）

C5：それで、花もちょうちよの力を借りて、育つとる。

C10：ここ、みんなさ、都会やよってちょうちよおらんで言うけどさ、この尾鷲やったってさ、42号線の方あんまりちょうちよおらんやり。（T：そうか。）で、泉の方はけっこう花咲いとるよってさ（C：咲いとる咲いとる。）やよってさ、このところもさ、たぶん、離れた、泉みたいなところにこんなところがあるんやと思う。

T：〇〇ちゃんの住んでいる周りのところ、泉には、いろいろおる。

C：だってさ、後ろに山あるもん。イモリおる。川もいっぱいある。

T：松井さんに見えたものはこういうもの。で、次にね、こう書いてあるの。

C22：よかったね。よかったよ。

T：その上をおどるように飛んでいるちょう。踊つとるんか。

C：ちがうちがう。

C：踊る「ように」って書いてあるで、実際には踊ってない。

T：どんな様子？

C21：ひらひら、なんか。

C6：ひらひら（動作化して）

C22：花、タンポポとかの花の上を飛んどって、それがいっぱいおるよって、それがみんなで踊りよるような感じに見えた。

T：なるほどね。その次こう書いてあります。ちょうをぼんやり見ている松井さんにはこんな声が聞こえてきました。さあ、聞こえてきたのは。

C26：よかったね。よかったよ。よかったね。よかったよ。

C19：「運のいい話」のときと同じ書き方になつとる。

T：いっしょの書き方なあ。

C14：その次に、「シャボン玉のはじけるような...声でした」って書いてあるで、都会？やったら、車とかいっせいに走るよって車の音とかで聞こえんけど、ここはちょうちよの世界で、車とかが走ってなくて、松井さんだけやよって。（T：だから？）だから、超静

か。

C25：シャボン玉のはじけるような小さな小さな書いてあるもので、ビルとかがいつばい建つとって、人口が多いもので、やっぱり、物音とかいろんな音とか聞こえるもので、ここは、そんな音が聞こえんような。

T：シャボン玉がはじけるような声？

C6：パーンっていう音みたい。

T：そういうの？

C2：シャボン玉のはじける音って、聞こえないと思う。耳すまして、耳すまして、耳すましてしたらやっと聞こえるような小さな小さな声。

C：ボンっていう音。

C22：なんかさ、消えてくような感じ。

T：ボンって消えてくような感じ。

C19：〇〇ちゃん、まだあるっていいよる。

T：ごめん。

C2：ちょうちょにとっては普通に話してるんだけど、でも、体の大きさも全然違うし、だから、ちょうちょの普通の声でも、人間にはシャボン玉のはじけるような、ちょっと聞こえないような声。

T：それを聞いたのは誰？

C：松井さん。

T：じゃあ、よかったね。よかったよ。よかったね。よかったよ。のところで。

C5：最初は捕まえられとって、ここの人らあ、このちょうちょらあが心配しとって、それでもどってこれて、「よかったね」って言われて、それで捕まえられとったちょうちょが「よかったよ」って言うた。

T：こっちが仲間の友だちのちょう？こっちが捕まえられていた、逃げてきたちょう？

C：そう。

C：そのちょうは女の子。

T：なるほど。

C12：先生に、松井さんの出てくる話、聞かせてもらって、そのときに松井さんはいろんな出来事にあつとったもので、その、「よかったね。」「よかったよ。」「よかったね。」「よかったよ。」って聞こえるのは、松井さんだけなんやと思う。

T：松井さん。他の人には聞こえない。前、この書き方で言ったんな。

C22：よかったね。よかったよ。よかったね。よかったよ。が、よかったねが上の方にいつとって、よかったよが下の方へいつとる。

C10：段違い。

T：「運のいい話」のときにもこんな書き方がされとったって。じゃ、この書き方で何か思っ

た人。

C1 : よかったねは初めに言って、よかったよって感謝。

T : やりとりしとる。この書き方どう思う？

C14 : いっぱいちょうがおるんやで、ちょうが口々に言いよる。

C27 : たぶん、女の子がちょうになるっていうのは、そんなことはありえん話やよって、たぶんここはちょうの世界で、その女の子がタクシーに乗っとおらんかったのうは、ここへ来た、小さな野原に来たもんでやと思うんやけど。そのときに、ちょうが二十も三十もってあるやん。ちょうがいっぱいあるわけやよって、ちょうが、帰れてよかったねって。

C16 : 男の子につかまって思ったのうもあるかもしれんけど、最後、仲間にも会いたかったもんで、57ページのところで、「はやく」(C : はやく、はやく行ってちょうだい。)
(T : 58ページのな。はやく、おじちゃん、はやく行ってちょうだいっていうのは、早く行かないとまたつかまってしまうって、みなさんほとんど言うもったんやけど、それもあるけど、) 早く会いたい。(T : 早く会いたいっていうのもあった。)

C12 : 二十も三十もって書いてあるんやけど、それは、つかまったちょうの仲間やと思うんやけど、仲間やったら、よかったねって、もどれてよかったねって言うもって、そのつかまった一匹のちょうが、いっぱいいるちょうとやりとりしとる。

C21 : よかったねは、たけのたけお君につかまったちょうの仲間たちがみんな、たけお君につかまったチョウに言って、その一匹のちょうは、よかったよって言って、よかったねっていうのは、みんなが言っとるんやと思った。

C25 : このつかまったちょうは、他の仲間にあえて、もうここで安心できるような感じで、言っとるもんで、仲間がおるよって、安心やっていうような感じで、ぼくは思った。

T : 最後に、こう書いてある。車の中には、まだかすかに夏みかんのにおいが残っています。

C7 : はじめの方でC14ちゃん書いとった、夏みかんのにおい残もったもんで、入ってきたもって言うたよって、ぼくもいっしょで、ちょうちょが入ってきたと思った。

T : よう覚えもったね、友だちの感想ね。

C21 : 夏みかんのにおいがまだ残っていますっていうのは、松井さんが、二十も三十も、いっぱいおるちょうの野原から行ってから車に乗ってから、かすかに夏みかんのにおいがかすかにした。

T : どこに残もったかっていうと？

C : 車の中。

C10 : 一の場面でさ、もぎたてやもんで、こんなににおうって松井さん言いよったもんで、しかも、夏みかんをぼうしの中に入れてからそんなにたつてないと思うもんで、まだにおいが残もったと思う。

T : 夏みかん自体はもうないんさな。

C22：夏みかんはないけどにおいはのこつとる。

C24：ちょっと〇〇ちゃんと同じなんやけど、もしこれがもぎたてじゃなかったら、もうのこつとらんけど、これ、いなかのおふくろが速達で送ってくれたのやもんで、においのこつとると思う。

T：スーパーのじゃだめなんやな。

C21：だってさ、いろんなにおい混じって、なんのにおいかわからん。

T：この前、においのことがどこで出てきたかっていうとね、56ページにあるんです。松井さんがおわびのしるしにあげようと思って、夏みかんを取りに行くんね。車の所へ。そうするとね、いいにおいが風で（C：辺りに広がりました。）これ、外やね。

C22：近くにおった人がおったら、その人にもにおう。

C9：風で辺りに広がったって、夏みかんのにおいが。それでちょうがさ、窓が開いとったもんで中に入ってきた。

T：そのにおいで。

C2：夏みかんのにおいは、やっぱり、スーパーとかで買った三日前のみかんとか、三日前のみかんだったら、しっかりかがないとにおいがわからないけど、風で辺りに広がるぐらいだから、車の中の方がもつとする。

C12：夏みかんを取りだした時、風で辺りににおいが広がって、それで、夏みかんをとったあとの車の中にもにおいがあつたもんで、外のにおいと車の中のにおいにさそわれて、もんしろちょう、その女の子が来たんやと思う。

C19：ちがうとこで言いたい。あのさ、みんな、いろんな人がさあ、お母さんほんとおるんかえって疑いながら、男の子についてきたとかって言いよつた人もおつたけど、松井さんは実際見てないけどさ、たぶんお母さんと男の子がぼうしを開いて見たつたらさ、たぶん、ちょうちやらあおらへんやんかって思つとつたと思う。

T：男の子、どうしたかな。明日、明日、…最後な。

C：〇〇ちゃん、今日すごいなあ。

C18：60ページの、2行目の、振り返っても誰もいませんっていうところで、松井さんはエンジン止めずに、ずうっと振り向いとつたのか、気になるたび振り返ったりしとるときは、エンジン止めとらな。

T：そうやな。そのあと車を止めたんやな。ああ、あぶないなあ。

C：あぶない。

T：今でも、そんな夏みかんのにおいに包まれている松井さん、いやされとるやろなあってみなさんいっぱい感想に書いてくれとつた。いい気持ちやろなあ。家族の愛情、お母さんの愛情を感じとるやろなあって。故郷を思い出しとるやろなあって。で、そういう松井さんが見た景色、聞こえた声。あれは松井さんだけなんやろうかって、昨日みなさんは

言ったなあ。

C10：他にだれもおらへん。

T：ちょうちょの世界って言ったな。それで思ったんやけど、松井さん、こう言ったやろ。「菜の花橋ですね。」

C1：人間の世界の橋。

T：松井さんは運転手さんだから、「あ、菜の花橋ですね。」って。ということは、松井さんはよく知っている所やなあ。そして、向かって行って、女の子が消えていることに気がついて、おかしいな。そして窓の外を見て、松井さんが見た景色。松井さんはこれまでに見たことのある景色やろか。

C：知らん。知らん。

T：なんでそう思った？こんなに町の中を何回も行ったり来たりしている松井さん。菜の花橋っていうのも知っているし、行ったことは何回もあるんやな。じゃ、この景色はどうやろ。今まで見慣れた景色やろか。それとも初めてやろか。

C10：ぼくは、たぶん知らんのやと思うんやけど、タクシーやったらさ、野原って行くことはないやんか、そんなに。そやよって、松井さんはこんな場所は知らんのやと思う。

T：でも、松井さんは見た。

C17：おかしいなって書いてあるよって、松井さんが言ったよって、こんなところには来たこともないし、目的の場所は菜の花橋やったもので、不思議。

C20：まだ、菜の花橋には着いてなかったと思うんやけど、ちょうちょの世界に入ってって、ほんで、小さな団地の前の小さな野原やったもので、ここは知らなんだとこやったもので、びっくりしたんやと思う。

T：じゃ、聞くけど、松井さんには見えて、松井さんには聞こえとるやろ。なんでやろなあ。なんで松井さんにはこういう景色が見えてこういう声が聞こえたんやろ。この景色は、松井さん初めてやな。

C14：松井さんが、白いぼうしからちょうちょを逃がしたったもので、それで、ちょうから見たら、逃がしてもらったよって、それで、松井さんはそのちょうに信頼されて、とられんと思って。

C11：松井さんは小さな野原で、なんか、松井さんが白いぼうしをつまみ上げたときもんしろちょうが出てきて、松井さんが逃がしてくれたもので、ありがとうっていう気持ち。

T：それは、もんしろちょうがやろ。松井さんはどうなん？

C：あかんことした。悪いことをした。

C5：松井さんは不思議な力を持つとる。

T：不思議な力って何？

C5：不思議な人と出会えるん。

T：なぜ出会えるん？

C5：不思議な力があるから。

C12：松井さんは、白いぼうしをつまみ上げたとき、白いちょうを逃がしてしまったやんか。

そして、いつの間にか、女の子が後ろの席に座ったって書いてあったやんか。その女の子はちょうやと思うんやけど、後で菜の花橋に行くときに、わからなくなってったやんか。松井さんが逃がしたったちょうはあの女の子やと思うもんで、ちょうに変わったときに、ちょうの世界へ連れてってくれたんじゃないん？やさしいもんで。

T：これは、松井さんが見よう見ようと思って見るんじゃないくて、見えるんさな。

C21：松井さんは、ぼうしの中におったちょうを、松井さんは、男の子が、せっかくの獲物がいなくなっていたら、この子はどんなにがっかりするだろうって思っと思ったけど、ちょうは助けてもらって、そのお礼やと思う。

T：お礼なん。お礼に見せてくれたん。

C19：さっき松井さんが逃がしたったちょうを、本当は松井さんは逃がしたったなんやけど、ちょうにしたら逃がしてもらった。やもんで、なんか、松井さんやさしいんやと思って、心を許すんやと思う。

C5：ぼくは、松井さんが不思議な能力を持つとるんやと思うん。

T：ちょうが見せてくれたんやったら、不思議な能力とは関係ないということやな。松井さんが不思議な能力を持っているんやったら、ちょうが見せてくれたというのはちがうな。どっちなの。

C：能力とかとは違うん。

C17：このちょうの、「よかったね」「よかったよ」っていうのは、ちょうがここへ帰ってきて、他の仲間のちょうと、この一匹のちょうが会話しいよとこを、たまたまというか、聞くことができた。

T：じゃ、他の人も聞けるんやな。

C17：いや、そういうわけじゃないん。

T：ちょうなの、松井さんなの？

C：どっちも。

C16：松井さんは見ようとする、聞こうとするから、そういう声が聞こえたり、見えたりする。

C25：このちょうちょにとっては、白いぼうしでつかまえられとって、松井さんにとっては、ちょうを逃がしたって悪いと思っと思とるけど、ちょうにとってはうれしいことやもんで、それで、逃がしてくれてありがどうみたいな感じで、ドアとか何にも音聞こえんもんで、ちょうの世界に松井さんを連れてった。

T：松井さんの見た世界はどんな世界といえる？

C14：松井さんが女の子を連れてきた、ちょうちょの世界。

T: ちょうちょの世界って、どんな世界なの？一方で、現実の世界ってどんな世界なの？いつも松井さんが仕事をしているところ。比べてみて。

C6: みんな、ちょうの世界って言いよるで、ちょうしかおらん、ちょうとか花とか。

C16: 松井さんに見えた世界は、ちょうが暮らしやすいように、自然があつたり、暮らすための花とか蜜があつたり、現実の世界は、ちょっと都会やもんで、自然とかも、ビルとか作つたりしたもんで、あんまりない。

T: ビルがある。(C: たくさんの車。) 車がある。こっちがちょうの世界やったら、(C: 人間。) こっちは人間が中心の世界。(C: ちょうは生きにくい。車とか多い。)

C22: ちょうもおるよって、受粉とかもしてもらえる。ちょうは蜜をもらう。

C2: 私は〇〇ちゃんとちょっと反対で、ちょうの世界のことはちょうの世界なんだけど、人間はいないっていうわけじゃなくて、小さな団地ってことは、家が集まってるから、人がいるはずだから、人がいないっていうわけではない。

T: ちょうも花も人も。

C10: 言われた。ぼくも〇〇ちゃんに反対なんやけど、〇〇ちゃんと同じなんやけどぼくは、この、小さな団地の前の小さな野原っていうことは、必ず団地に人は住んどるってわからんけど、家の集まるところやよって、人が一人でも住んどるよって、ちょうちょやクローバーだけじゃないっていうことがわかる。

C5: ぼくも、〇〇ちゃんの見解と同じ。

C1: ちょうも花も人もっていうことは、ちょうもそこでは生きやすいんやけど、ビルとか車とか多いところでは虫も生きれんで、そやで、ちょう以外に虫もおるんじゃないんかなって。

C5: ちょうちょ、虫やで。

T: 他の虫もっていうことやな。

C22: 〇〇ちゃんとか〇〇ちゃんとちょっといっしょなんやけど、小さな団地の前に小さな野原があるんやで、小さな団地には人が住んどると思うもんで、人がおると思うし、ちょうの飛んどるとこは花もあつて、人でも花もちょうもおつても生きれるよって、現実では、ビルや車がいっぱいあつて花があんまりないけど、松井さんに見えた世界は、ちょうがおつて、花も、綿毛やクローバーが広がってきれいで、ちょうも花も生きられるし、人も生きられるところやと思う。

T: ここでは、もんしろちょうは迷ってしまつて、疲れ切つて、そして、ここへ行つたときには、「よかったね」「よかったよ」。こういうこと。

C15: 〇〇ちゃんと〇〇ちゃんと同じなんやけど、小さな団地の前のつて書いてあるで、団地は家が集まるところやよって、ちょうも人も飛んどる。

C20: 小さな団地の前の小さな野原って書いてあるんやけど、家は普通に集まってるんやと思うんやけど、たぶん、人は少ないんじゃないんかなあつて思う。

T：少ないというのは、何と比べて？

C20：ちょっと比べて。

C25：あんまり人はおらなんでも、シャボン玉のはじけるような、小さな小さな声って書いてあるよって、人が少なくても、ええと、団地って書いてあるんやけど、松井さんには小さな声で聞こえたもんで、あの、それは何でかなって。

C10：でも、松井さんには聞こえたんやり。

T：松井さんにとっての事実やな。人が住んでいたら、もっとうるさいやろということ？

(C25：うん。)

C17：〇〇ちゃんと〇〇ちゃんは、人がおるって言ったんやけど、なんで、どうやってこの世界に入ることができたんかなあって。

C10：無意識のうちに。

T：地図にはな、団地というのがあるんさ。野原はかいてないんやけど。この本の中にな、地図が描いてあってな、それには、菜の花橋がかいてあって、近くに団地がかいてあるんやけど、それが、小さな団地を表しているのかどうかはわかりません。

C5：ちょうちょの世界じゃないんじゃない？

C14：野原がかいてないっていうことは、小さな団地は人の世界で、その地図では、他の人は入れん世界で、松井さんだけが入れた。

C17：いっしょ。

C27：団地の人は、その野原は地図にはかいてないで団地しか、その人は、その野原は見えん、団地しか。で、松井さんだけに見えると思うもんで、その団地の人は気づいてないと思うんさ。やで、地図にも野原とかかいてない。

C17：地図にはこの野原はかいてなかったやん。そんじゃあ、その野原は見えんと、ちょうだけ見える。

T：松井さんに見えているのは、その景色、野原が見えとって、ちょうが見えとって、タンポポとか。そして声が聞こえた。

C12：団地しかかいてないって言いよったもんで、その団地に住んどる人らあは、松井さんが見たような野原の景色は見えんのかと思うんやけど、松井さんだけは、見ることができた。

C27：松井さんが、紳士は降りていきましたっていうところで、ぼうしを拾ったときに、助けてくれてありがとうって、ちょうが思って、そのお礼に、ちょうだけの世界を見せた。

T：現実、今松井さんが住んでいるのは、ビルが建ち並び、たくさんの車が通る。そこではくちは生きにくい。人間中心って言ったな。ずっと前はどうかしたかな。

C：山。

C：野原。

C：自然があった。

T: どうか、前はそうやったと思う。でも、今は、ここに書いたような様子で、そこで、松井さんはこのような景色を見た。そして、初めから終わりまで、ずっと松井さんは夏みかんのにおいに包まれている。その夏みかんはいなかのお母さんが送ってくれたもの。

C14: あ、夏みかん、夏みかん。松井さんは、自然豊かな田舎のことを思い出したんやで、夏みかんのにおいで。そやもんで、そのちょうちょの世界じゃなくて、変わったんやけど、ちょうちょの世界でもあるんやけど、自然豊かな田舎にもどったような感じ。

T: 昨日、〇〇ちゃんが言っと思ったんやけど、両方やって。ちょうが見せてくれとるのもあるし、松井さんの力でもあるし、両方やって。

C2: 先生、野原のこと。「すずかけ通り三丁目」とか、ダムの話。過去のこととかが関係しているし、これも、いくら都会でも、昔からビルが建っているっていうことはないはずだし、昔あった野原が、この前のダムみたいに、消えたちょうの世界。人には見えないけど、普通は、それを松井さんは見れる。

C1: C1は、54ページで、紳士が降りていったとこってどこやった？

C5: 54の2行目。

C1: 「その大通りを曲がって、細い裏通りに入ったところで紳士はおりていきました」っていうところあるやんか。C1は、あれがちょうちょで、それで(T: 紳士がちょうちょっていうこと?) それで、それやったら、それで、紳士が降りていった所で、松井さんの車が近くの公園を走るよって、それから、ぼうしを見つけて、ちょうちょを逃がしたったって書いてあって、それから何時間もたってないと思うよって、それで、C1は、紳士がちょうちょで、ちょうちょからまた女の子になったんやと思う。

C: ちょうちょは男か？

T: どう？

C14: 紳士は行くところがあったもんでさ。

C10: 行くところがあったもんでさ。

C1: なんでさ、それやったらさ、その前に紳士が出てくるん？

C2: C1ちゃんに反対。

C: C1ちゃんに反対。

T: C1ちゃん、がっかりするない。C1ちゃんが言ってくれるもんで、みんな考えることができるんやで。

C27: C27は、C1ちゃんと反対なんやけど、紳士が降りたっていうのは、紳士が乗っとる間は、夏みかんのええところを表しとるっていうか、夏みかんのええところを言っとる。で、紳士とちょうは関係ない。

C16: 私もC1ちゃんと反対で、この紳士が降りてったときは、もうもんしろちょうもつかまっとるよって、それに私は、この女の子はもんしろちょうやと思っとるし、逃げたところは堀端のところじゃないもんで、ちがうと思う。

C23：ちょうおるやん。ちょうは、紳士が乗つとる間はつかまつとるし、紳士はたぶん仕事やと思う。ちょうが紳士に化けとったら、たぶん、先に行つとると思う。

C19：私は、C1ちゃんといっしょやともいっしょじゃないとも言いきれんのやけど、今まで発表した人みんなC1ちゃんに反対って言いよって、紳士は仕事があったやろうし、もう紳士が降りてったときには、ちょうちょはつかまつとったって言いよったけど、もしかしたら、そのちょうはつかまえたチョウだけで、もしかしたら、C1ちゃんが言ったように紳士がちょうかもしれんよって、松井さんが白いぼうしの中に夏みかんを入れよる間に、もしかしたら紳士に化けとったちょうが乗ってきたんかもしれん。

C12：紳士は降りていきましたっていうところから、次に、アクセルをふもうとしたときに、松井さんははっとしましたって書いてあって、その次からもんしろちょうのことが書いてあるんやけど、それで、やっぱりC1ちゃんと反対で、〇〇ちゃんといっしょで、女の子がもんしろちょうやと思う。

C2：C1ちゃんに反対。

T：読んでみるよ。「その大通りを曲がって、…紳士は降りていきました。」そしてアクセルをふもうとしたときに白いぼうしに気がつくんやけど、そのときにはもうもんしろちょうはつかまつとんやな。だから、紳士とは違うかな。

T：ちょうのお礼についてやけど、なぜあの景色がお礼になるのかな。「よかったね」「よかったよ」はちょうの会話と言ったな。松井さんに言っているわけではないんやな。

C：お礼じゃない。

C：ただの会話やり。

C：当てて。

C27：松井さん、ちょうを助けたやんか。C27は、ちょうが女の子やと思うんやけど、たぶん、ちょうだけに見えて、人間には見えんちょうの世界があって、そして、助けてもらったもんで、松井さんにお礼して…

T：どうしてそれがお礼になるの？

C22：お礼じゃないと思うんやけど、松井さんが車を止めて窓から見たときに、たまたま野原があって、ちょう達の会話があったもんで、お礼じゃないと思う。

C：たまたま。

C：偶然。

C：ちがう。

C16：私もお礼じゃないと思うんやけど、そのときは、ちょうを松井さんは送ってったもんで、たまたまその世界へ入ったんやよって、その世界へ入つとる松井さんにだけ見えた。

T：松井さんが選ばれたのではなくて、たまたま。じゃ、誰でも見えるん？

C：変わった。

C10：ぼくもお礼じゃないと思うんやけど、松井さんが来て、たまたまっていうか、ちょう達が話しとって、それが松井さんに聞こえただけで、お礼じゃないと思う。

C21：そこが、みんなで話し合ったときに、ちょうの世界では菜の花横町で、人間の世界では菜の花橋っていうて、ちょう、女の子が、「菜の花横町」って言ったら、「菜の花橋」って言って、そこへ行く途中に菜の花横町があると思う。

T：〇〇が書いてある。あの声はたまたま聞こえたものだと思います。でも一方で〇〇ちゃんは、松井さんは選ばれとるんやって言うとな。松井さんだから聞こえたんじゃないか。

C24君とかも、松井さんはあのにおいを感じているから、その松井さんだから、夏みかんのにおいに包まれている松井さんにやはり見えたんだ。じゃ、紳士とかには見えないということかな。

C1：最後のところで、「シャボン玉のはじけるような声」って書いてあったで、(T：小さな小さな声やな。)松井さんに聞こえたっていうことやで、もんしろちょうの一人の人が帰ってきて、ちょっと興奮状態になって、うれしかった、他のちょうもうれしかったもんで、思わず聞こえてしまった。

C：耳をすませたもんで。

T：それは、たまたま松井さんに聞こえたのか。それとも、松井さんだから聞こえたのか。

C25：ええと、他の人とかは、シャボン玉のはじけるような小さな小さな声って書いてあるもんで、他の人はあんまり聞いたようにはしてないもんで、聞こうともしてないもんでわからんやと思うんやけど、松井さんは、教科書にのってあったときに、ちょうのおどるのを、ぼうっと見とったって書いてあるもんで、そのちょうが帰ってきて、その会話が、ぼうっと立とったもんで、小さな声とかも聞こえた。

C：ぼうっていうか…

C2：よくは分からないんだけど、もしかしたら、考えが訳分かんなくなっちゃって、もしかしたら、ちょうがちょうの世界に帰るときだけ現れるかもしれないし、(T：何が現れる?)そのちょうの世界が、それで松井さんが、女の子がいなくなったことに気がついて、周りを見たときは、もんしろちょうの世界に入ったときで、松井さんだから見えたのか、たまたまなのか分からない。

T：〇〇ちゃんはこれまでの話の中で、車にも、松井さんにも不思議な力が分け合っているやって言っとったな。なぜ松井さんには見えて聞こえたのか。そのことを、C24君とか、C4君は、夏みかんのにおいにつなげて書いてある。

C11：思ったんやけどさ、「運のいい話」でさ、魚を釣った人がさ、珍しい魚を釣ってさ、家へ帰るとる途中、「かえせ」「かえせ」っていう声、魚釣った人にも聞こえとるよって、この「よかったね」は聞こえると思う、他の人にも。

T：うん。ここでは松井さんしかおらんから、そこはわかりにくいな。

C6：声聞こえたのは、ぼくもわからんのやけど、松井さんしかおらんのやったら、他には静かやで、松井さん一人やで、静かやもんで聞こえたと思う。

T：いつもある景色とはちがうって言ったな。

C：世界に入ったん。

C17：ちょうを菜の花橋まで送って、この女の子はちょうなんさ。で、菜の花橋まで送ってつきよったら、ちょうの世界に入ったも、入ってしまったもんで…

T：最後の一文なんやけど。C14ちゃんは、「始めから最後までずっとや。」って言っとったな。夏みかん自体はないんだけど、においは残っている。この文について。

C21：前も言うたけど、小さな小さな声でしたって、よかったね、よかったよって言って、ちょうらあが、で、それから松井さんが、その声を聞きよって、ちょう達言いよって、それから車に乗ったら、まだかすかににおとったよって、(T：え？車から降りたん？)乗った。(T：誰が？)松井さん。(T：松井さんはずっと車の中じゃなかったかな。)あ、そうか。

C：中やった。

C5：エンジンかかるとる。

C25：61ページのところに、「松井さんにはこんな声が聞こえてきました」って書いてあるよって、これはたまたまなんじゃないん。

T：「『おかしいな。』松井さんは車を止めて、考え考え、まどの外を見ました。」何を考え考えしとったかな。

C：何でおらんなったんやろ。

T：あと、「おどるように飛んでいるちょうをぼんやり見ているうち、」聞こえてきた。考え考え、窓の外をみたら、そこは小さな団地の前の小さな野原やった。

C10：聞こえてきましたっていうことは、最初は聞こえなんだんやないん。

C25：車の中におったら、普通は見え、あの、小さな団地っていうのは、窓があるよって、車の中からも見えるけど、窓の外を見てから、気づいたんやよって、ほんとはなかった。

C1：はじめのところでさ、白いぼうしあるやん。どこか忘れたった。(C25：どんなことばあった？)まあええわ。わからんかった。

C：昔のちょうやと思った。

C：もう死んどるんじゃないん？

C20：〇〇ちゃんを書いたのを見て、昔がどうかわからんけど、ちょうが生きられるから、今も二十も三十もいっぱい飛んどったんやと思う。

T：昔はそうやったけど、今はないっていうこと？なんでなくなってたん。

C20：人が変えた。

C1：自然破壊。

C10：疑問ある。誰やったっけな。ここの、たんぼぼの、あの、菜の花横町って言いよったやん、みんな。昔やったら菜の花横町はどうなるん？

T：どういふこと？（C10：昔の）ああ、わかった。もしこれが昔の世界やったら、菜の花横町っていう名前もあったんかっていうことやな。なるほどなあ。

C17：答える。思いやけど、この花畑は、昔は自然が多かったと思うもんで、こんな世界は見えたとするんさ、どんな人でも。で、菜の花横町っていうのは昔の人がつけた名前で、やもんで、今でも残っとるんやと思う。

T：地名が残っているんやったら、だれか知っていそうやけどな。そうかもしれんし、ちょうの世界の呼び名かもわからんな。

C3：思ったんやけどさ、みんなちょうの世界って言っとるやん。団地があつて人が住んどつたら、ちょうの世界じゃないんじゃないん？

C27：人も住んどるんやったら、現実の世界じゃないんかな。

C22：前に団地があつて、ここに人が、家が集団になつてあつて、ここに人も住んどると思うよつて、小さな団地の前の小さな野原っていうことは、前に建つとんやで、人間がおつて、人間もおるかわからん。

T：人間だけが残ってしまったんかな。

C25：団地やったら人もおるつて言いよるけどさ、昔やったらさ自然とかもあるよつてさ、昔はビルとかなかつて、もとはと言へば、最初からビルは建つてないもんで、自然やたら虫とかもおるよつて、昔のときは自然があつたよつて、やもんで、ちょうがおつても、昔とかはべつにめずらしいとか、そういうもんなかつたんじゃないん。

T：昔は、ちょうも人間も植物も、みんないっしょやったん。今は開発が進んで、自然破壊つて言つたな、人間だけが中心になつとつて（C：高速道路作るもんで。木切つて。）

C12：地図には団地しかかいてなかつたよつて、松井さんがおる町も昔の景色なんじゃないの。

T：でも、春野タクシーがのつとつたで。

C22：C14ちゃんの感想で、ちょうの世界と夏みかんがつながつとる。

T：関心をもつた。

C25：なんで行けたかわかつた。このちょうが人間に化けたやん。それで松井さんはちょうつていうことは知らんもんで、ずつと行つて、ちょうはなんで気づかんのかなあつて松井さんに思つて、この人はちょうなんかなあつて思つたりして、やもんでたぶん行けたんやと思う。

T：松井さんもちょうなん。きつねじゃなくて。

C2：C18君の、夏みかんが幸運を呼んだつていうのが、おふくろが送つてくれた夏みかんが幸運を呼ぶつていうのがおもしろいなつて思つた。

T：〇〇ちゃん、あんたが書いた幸運って何なん？何を幸運で思ったん？女の子を見たこと？
世界を見たこと？

C18：世界を見たこと。

C16：夏みかんが幸運を呼んだっていうのが、ええなあって思った。

C19：〇〇ちゃんが感想で書いとったのうで、夏みかんが幸運を呼んだって書いてあったよ
って、なんか、夏みかんを育ててくれた、育てて送ってくれた、お母さんからの幸運み
たいな気がした。

C22：夏みかんが幸運を呼ぶっていうのうで、幸運の中身が世界を見るっていうことで、お
袋が育てた夏みかんのにおいがそういう世界に連れてった。

C12：C18君の、幸運で書いてあったのうで、松井さんに田舎のお袋が届けたみかんやもんで、
幸運を呼んだ。

資料Ⅲ 中学校授業事例

2010年6月25日

三重大学附属中学校第3学年C組

指導者：楠堂晶久教諭

グループ①

S1：あれじゃないの、お遍路さんとか、お遍路さんとか当てにしとったんやから、そのも
らったものとか、やで、お遍路さんとかにもらうやん、それを当てにして生活しとっ
たんやったら、そのお遍路さんとかからもらったものを、(S2：それを入れるものが無
いから) そう、入れるものが無いから、(S3：何？入れるものって?) だから、入れる
ものが無いから、両手でそれをもらってったんやって、ありがとうございますみたい
な。

S4：わかっとる？

S5：自分は何も無くて、お遍路さんとか土地の人とかくれるから、自分は何も無いけども
らうみたいな？

S6：そういう意味じゃない、ちょっと違う。

S7：ちょっと違う。

S8：どういう意味？

S9：だから、この人は貧しかったやろ？

S10：うん、貧しかった。

S11：で、だから、まあ、ここにやっと安住した？安住するやん？そこに霊場とかがあつて
お遍路さんとかがよくやってくるやろ？で、お遍路さんとかは寺に住んどる人とかに
一緒にお賽銭みたいなものとかあげるって言っとったやん？さっき。

S12：それを入れるものが無いから、それを両手で受けるってこと。

S13：え？お遍路さんとかがくれるものを？

S14：そう。

S15：え？じゃあ何で両手で？

S16：だから、入れるものが無いからやん。

S17：え？何で入れるものが無いの？

S18：無いから。

S19：貧しい、貧しい。

S20：じゃあ、俺の言っとることあつとるやん。

S21：ちょっと違った。

S22：何か違った。

S23：え、え、自分は貧しくて何も無いから、え？そういうことじゃないの？何も無いから、

まあ、入れるものが無いと、で、そのときにお遍路さんが色々なものをくれるから、何も無いけど貰いますみたいな。

S24 : ちょっと違う。何も無いから貰いますじゃなくて。

S25 : もうくれとんの。

S26 : くれとるから、ありがたく貰っとるから。

S27 : 自分は何も無いん？

S28 : は？

S29 : そういう意味じゃない。

S30 : 自分はお遍路さんに何も無いけど、あげるもんは。

S31 : それは〇〇の読み方ちゃうの？

S32 : ちょっと違う気がするなあ。

S33 : 俺は、俺はお遍路さんにあげるものは無いけど、お遍路さんくれるから、それはありがたく貰うときますみたいな。

S34 : ちょっと違う。

S35 : 違う。

S36 : 何か違う。

S37 : え、じゃあ。

S38 : うちらが言っとんのは、貰ったものを入れるものが無い、だから、もし饅頭を貰うとするやん？

S39 : 貧しいから無い、入れ物が。

S40 : そうや。

S41 : それはそう。

S42 : だから、もし饅頭を貰うとするやろ？お皿に入れようとしたけどそれが無いんやって。

S43 : お皿が無いから。

S44 : そう、お皿がないから両手でもらおうとするやろ？

S45 : あ、そうか。

S46 : そういうことや。

S47 : 俺全然違うことを。

S48 : 君が言っとるのは、貰う代わりに自分も何かをあげようとするけど、それが無いからって言ってたん。だから、うちらとはちょっと違うん。

S49 : いいやないか、違った読み方もあるかもしれやん。

S50 : いい、いいよ、いいよ。

S51 : あるよ、あるよ。

S52 : おもしろ。

S53 : 毎回貰ったん？

S54 : それは分からんわ。

S55 : でも、でもお遍路さんはそういう人ちゃうの？
S56 : でも、生活するためには結構量いるやろ？じゃあ、結構貰ったんちゃうの？
S57 : 貧しい生活をしてたんだよ。
S58 : その日暮らし？
S59 : いわゆるホームレスってやつや。
S60 : まあ、ホームレス、まあいいわ。
S61 : じゃあお遍路さんっていい人やな。
S62 : いい人やで。
S63 : え、じゃあこの人どこで住んどったん？
S64 : だから、だから。
S65 : 先生爆笑しとる。
S66 : え、言ったっけお前ら？
S67 : これで言っとった。
S68 : え？どこや？霊場？
S69 : 霊場に住んでないから。
S70 : 小豆島か？
S71 : え？あずと、何て読むのあれ？
S72 : 小豆島。
S73 : そこの。
S74 : 小豆島って読むの？え、〇〇なんなん？あんた大事なこと聞いてないやろ？
S75 : わざとボケとんのっちゃうの？
S76 : え、ちゃう、俺と全然違う読み方やったもので、なんか、でも、俺の読み方結構いけ
やん？
S77 : いや、ちょっと違う。
S78 : まあ、いいんちゃう？
S79 : 視点を変えると。
S80 : 視点を変えてもうちらの意見とは合わへん。

全体発表

S81 : めっちゃ無表情、なんもありがたそうじゃない。
S82 : もう 1 回やって。
S83 : あ、わかった、あったかいな。
S84 : 〇〇ちゃんまだ受け止めてない、〇〇ちゃん。
S85 : え、え、受け取る瞬間ちょっとあったかくない？
S86 : あったかい？

S87：受け取る瞬間ちょっとあったかくない？

S88：きみが・・・⁴⁰やっとなるやろ？

S89：いや、ほんま、ほんま、ちょっとやって。

S90：ああ、なんかこう。

S91：なんとなくあったかいやん。

S92：んー？

S93：なんかほわーってくるなあ、あるある、絶対ある。

S94：同時にもらったらどうなるのかな？

S95：あんま感じやんよな、鈍くなる。

S96：分かりにくくなる。

S97：なあ、一つの方が分かりやすいよな、これは分かりやすい。

S98：ああ、温かくなるわ。こいつが一番あったかい。

S99：要は温かみを感じるってことやな？違う？

⁴⁰ 録音が不明瞭であったため省略。以後、不明瞭点については同様に表記することとする。

グループ②

- S1 : 受け取るものがなくて、だから、もっと貰うためには、入れものがいるけど、それがないから手で大事に大事に貰った。
- S2 : 大変な生活をし続けた結果、ちっちゃな小屋に住んで、やっぱり、すぐ住んだってことやから、やっぱり、入れものとかそういうものも一切持ってないと思うから、そのお遍路さんにもらうお賽銭みたいなものを入れる容器が無いってことやから、仕方なく両手で受け取る。
- S3 : お遍路さんや土地の人の善意を手にとって書いてあったから、善意でいろいろ受け取るんやけど、でも、自分は今まで自分の好き勝手にやってきたから、こういうことになったから、自分自身の器というのが無いから、それをしっかり両手で受け取るみたいな。
- S4 : 自分で悪いことしてあぁなって、お遍路さんにもものを貰ったから、お金も何もないから、入れものも無いから、両手で貰った。
- S5 : うちは、入れものって言ってもさ、何の入れものかみたいな、貰うために入れるもの、どうなんやろな。
- S6 : とりあえず、せこいことして生きとるようなもんなんやんな？
- S7 : お遍路さんってさあ、いっぱい来るわけなんかなあ？
- S8 : 暇人多そうやね。
- S9 : でも 8 ヶ月生きとったんやろ、その小屋で。
- S10 : 頑張ったなって。
- S11 : そこで 8 ヶ月住んどったん？
- S12 : たぶん。
- S13 : たぶん。
- S14 : だから、頑張ったなってことにしといたろ。
- S15 : (先生に質問) 先生、小さい小屋で 8 ヶ月住んどったん？
- T1 : そうそう、ずっとそこで暮らしてたん。
- S16 : お遍路さんでしか生きてけやんかったんや、命のお遍路さん。
- S17 : お遍路さんとして頑張ったってこと？
- S18 : 善意を頼むためには。
- S19 : お金も無いからこうゆうふうにするしか仕方がなかった。
- S20 : 自分がいいことしやなあかんかった。
- S21 : 悪いことする人は嫌われる。
- S22 : でもこの人みたいやったら嫌やな、東大出とつてもあぁいう結果になるんやで。
- S23 : 自分が酒に酔っ払ったのが悪い。
- S24 : 誰が悪い？放哉さんが悪い。
- S25 : せやから東大卒業しても

S26 : でも、別れた奥さんも酷い。

S27 : でも、酒癖あったのも悪い。

S28 : それを支えるのが奥さんじゃないの？

S29 : でも、何か、自分の好き勝手しとったのになあ、何か貰うってどうよって感じやんなあ？

S30 : ある意味得してます。

S31 : 得しとるっていうか、何かこう、せこわざというか。

S32 : ズルというのか。

S33 : 何か、何かはつきりしやんというか、わざわざそのさあ、いっぱいお遍路さんが来るところに行ったって訳なんかなあ？

S34 : 細かいことは気にせん、気にせん。

S35 : 入れもののな、意味がなあ、わからなあかんよなあ。

S36 : ただ単に物理的な入れものなんか、そういう人の器とか。

S37 : 何を入れたかったのか？

S38 : 人の心の温かさ。

S39 : ああ

S40 : お遍路さんの善意。

S41 : でも、人の心の温かさを取りたかったなら、心に入れとけばいいやんって感じ。

S42 : 入れものが器って訳じゃないってこと？

S43 : 入れものがからっぽやったとか？からっぽじゃない、まんぱんやったとか？

全体発表

S44 : 何かやり辛い。

S45 : この米さあ、何か感じが、感じが。

S46 : 破ったらあかんのやで。

S47 : よし行くぞ。

S48 : ……っとしたら、ここ見ちゃわん？もらうところ。

S49 : 入れものが無い両手で受ける。

S50 : 受けた。

S51 : 受けられた。

S52 : はい、入れものが無い両手でうける。

S53 : だって普段のままでやっていいって言っとったやん。

S54 : そんなことしやんやろ普段。

S55 : それな。

S56 : 入れものが無い両手で受ける。

S57 : 何か無表情やけど。

S58 : 入れものが無い両手で受ける。

S59 : でもさあ、こういうビニール袋とか無かった訳やんかあ、どうしとったんやろなあ？

S60 : 手で受け取ったんやろ？米をば一って。

S61 : 布に入っとったとか？

S62 : 何かに、何か、何ていうんやつけ？ああいうの、手ぬぐいとかさあ、そういうのに包んで渡しとったんかな？

S63 : ああ

S64 : でも、そしたらさあ、分けるときに自分が持つとる訳やん？全部あげちゃうことにならん？

S65 : それは、お遍路さんが優しすぎる。

S66 : その人は、何か袋に入れとって、で、適当な巾着みたいなんを手の上に広げて、ばらばらって。さすがに米のまま渡さんやろ？

S67 : 米のままやったらこぼれる。

S68 : じゃがいもはじゃがいものままでさ、あのままで、納得できる。

S69 : 米ももらっとったん？

T1 : 米ももらっとった。

S70 : どうやってもらっとったん？

T2 : ああ、袋には入ってないと思うなあ。でも、まあ、入っとるかもしれないけどね。

S71 : 米オンリーじゃないやろ？

T3 : もちろん色んなものがあるでしょうけど。

S72 : 俵は？

T4 : いや、一俵もらうとはちょっと考えられへん。

S73 : こういうビニール袋とか無いやんかあ？

T5 : 紙袋とか。

S74 : 紙袋はあるの？

T6 : そりゃあるやろなあ。

S75 : そうかそんな時期か、なら大丈夫や。

S76 : お芋の時代、お芋の時代。

S77 : そのころはこれが重要やったんやろな。

S78 : ○○、ちょっと受け取ってよ。

S79 : 没収します。

S80 : 没収された、ちゃんと受け取らんからやで。

グループ③

- S1 : もらう生活ばっかしとったから、そのときに、えっと、何やろう、貧しかったから入れものがなくて、両手で受けるみたいな、だから何かちょっと、季語とかも入らんくって、あっけないというか、寂しい感じがしたって感じ。
- S2 : うん、やで、一回、入れものが無いで切った方がいいかもいれん。
- S3 : 何かいまいちよくわかんない、うち、余計分かんなくなった。
- S4 : 分かんなくなった。
- S5 : 僕も分からんわ。
- S6 : え？
- S7 : 僕も分からん。
- S8 : 入れものが無い、入れものが無い。
- S9 : 入れものが無いんや。
- S10 : 住むところが無い。
- S11 : え？入れものが無いって、自分の入れものが無いよ。
- S12 : 何の入れものが無いの？
- S13 : え？自分、ああ、違う違う違う、自分の入れものというのは家のこと？
- S14 : 自分の入れものが無い。
- S15 : 自分が入ること、家。
- S16 : 何も無いからそれを届ける？違うか。
- S17 : それは、ください、ください。
- S18 : それ？
- S19 : なんかさ、なんかいろいろ助けてもらってるんですよ、いつもありがとうございますみたいな。
- S20 : ありがと。
- S21 : 何かください？
- S22 : ください。
- S23 : マジマジマジマジ、はらいとかねえから両手。
- S24 : 両手で受けます。
- S25 : 普通に。
- S26 : でも、何かもっと違う気がするよこれは。
- S27 : ええ？単純に考えてこれやろ？
- S28 : 入れものが無い、入れものが無い。
- S29 : 貧しいんやけど、貧しい。
- S30 : 何言っとんのか知らない。
- S31 : 入れものが無い。
- S32 : 住むところが無い、やっぱ絶対住むところが無いよ。

S33 : それしかないよ。

S34 : 入れものが無いじゃないよこれ、住むところが無い。

S35 : 住むところが無いか、貰うもの、貰うっていうか受けるものが無い。

S36 : 住むところじゃない？

S37 : 住むところやろ？

S38 : だから両手で受けるの？

S39 : ん～？入れものが無いから両手で受ける？入れものが無い、入れものが両手で、入れものがない両手で受ける？入れものが無いから両手で受ける？

S40 : 入れものが無いから両手で受ける。

S41 : 入れものが無いからこそ大事に両手で受ける？

S42 : けど、何か、入れものが無い両手で受けるやと、何か偉そうな感じせえへん？

S43 : 両手で受けるものってさあ、ものじゃなくて、ものかな？なんかさ、いっぱい助けてもらってたからさ。

S44 : 入れものが無い両手で受けるでいいか？う～ん、でもなあ。

S45 : 入れものが無い両手で受けるだとさ、何か、何か変な感じしない？

S46 : 人の気持ちとかっちゃう？

他全員 : え？

S47 : 人の気持ちとかっちゃう？

S48 : 入れものがない。

S49 : 入れものが無い両手で受ける。

S50 : 言っとるやん。

S51 : え？

S52 : 言っとるやん、だから、入れものが無い両手でっていう。

S53 : 両手って両手？

S54 : 両手やん。

S55 : この両手？

S56 : ツーハンド。

S57 : 何か、この両手で受けるものっていうのはさ、何か、ものじゃなくてさ、何か、分かんないけどさ。

S58 : なんじゃそりゃ。

S59 : 分かんないけどさ。分かんないけどさ、よく分かんないけど、両手で受けるものは何？それが分からない。

S60 : 両手で受けるもの。

S61 : 食べ物？何やろ？お金とか？

S62 : まず分けてみるよりさ、自分で考えてみるほうがいいと思うんやけどな。

S63 : 入れものってさ、入れもののことなの？

S64 : エコバッグみたいなもんやわ。

S65 : その人貧しかったんやろ？

S66 : うん。

S67 : なぜ、貧しかったのによく貰えたよな。

S68 : その分なんかいいことやとったんやろ？お坊さんで。

全体発表

S69 : 両手やろ？両手、両手。

S70 : なんていうの？

S71 : あんたに貰った米まだ残ってるんだ。

S72 : 気持ち悪い。

S73 : ていうかさ、片手で受け取るとかさ、どんだけ金もなんかな？何か、ありがたさ知らんっていうかさ。

S74 : 大変ね毎日。

S75 : そんなもみもみしやんの～。気持ち悪いやろ。

S76 : 言い方もどうかと思う、もみもみって。

S77 : でもそのまんまやんな？

S78 : 俺してなかったよ？

S79 : しとったよ。

S80 : 何か、あんまお米って袋で渡されやんよな？昔ってあの、枡か何かでこう、ざざ一つてやりそうやん。

S81 : 米ってさあ、本物？

S82 : 本物やろ？食べてみ？

S83 : 嫌や。

S84 : 片手で受けるのと、両手で受けるの。

S85 : これの半分ぐらいな気がする、あの人やったら。

S86 : 何か、じゃがいもを両手で受けると余る感じがするよな？

S87 : これとこれいっしょではいって。

S88 : はいって。

S89 : 今日のあなたのごはん。

S90 : 自分で作って。

S91 : お米渡されても困るんやけど。

S92 : この二つセットやったら、大分両手が充実しとる。

S93 : 充実？

S94 : でも、やっぱりさあ、両手で受け取りなさいって言われるときあるやん？

S95 : お金とかな。

S96 : そうなん？

S97 : 金は両手では受け取らんやろ？

S98 : 賞状って片手では受け取らんやろ？

S99 : 片手では受け取らん、賞状は、ありがたいものやで。

S100 : 大金預かるとき片手では貰わんやろ？そんな浮世離れした金額じゃないけどさ、百万ぐらいなら。

S101 : てかさ、貰いに行った感じがする、あれ。

S102 : なあ、くれませんか？って。

S103 : ちょっと、少しばかりみたいなの。

S104 : 何か、通りすがりであげるからっていう人って・・・。

S105 : やっぱじゃがいも貰うだけやったら、片手で十分やな。

S106 : いっぱいやったらな。

S107 : 一個やったら片手やんな。

S108 : いっぱいじゃがいも渡されるの？じゃがいも貰っても三個かなみたいなの。

全体発表

T1:今日はたっぷり時間に余裕がありましたからね、準備大丈夫ですね？隣の人もばっちりできてそうですか？ちょっと見てあげてください、隣の人ほっといたらあかんで、おらんところは前の人とかも気にしてあげて、はい、準備オッケーですか？はい、残念ながら忘れ物・・・いったか？・・・気をつけましょう、他ありますか？

はい、じゃあ今日もね一句取り上げて、皆さんとしっかりたっぷり読み味わってみようと思います、しっかり味わえるといいですね、今日はこの句です、「入れものが無い両手で受ける」、はいちょっと、気づいたこと分かったこと、ちょっとじゃあ教えてください、〇〇いこか。

S1:五・七・五じゃない。

T2:五・七・五じゃない、みんなこれいくつ？五？これ最初五ってしたら、よし五って思うけど、次が？二・七、はい、さっきおしいやんっていう声が出てきたな、おもしろいな、更に気がついたことありますか？〇〇。

S2:季節が無いです。

T3:季節感じさせる言葉がどこにも無い、入れもの無季やな、そうなんです、実は皆さんと読むのはこれです、これでも俳句の仲間に入れています、俳句の仲間にしていくんです、どんな俳句かっていうと、皆この間俳句の基本やったな？俳句、基本的はやつは感じ四文字で何ていうんやった？（生徒数名：有季定型）そう、有季定型っていうんやったな、この句は無季自由律俳句って言います、このようにリズムが五・七・五とは全然違う句で、でも俳句の仲間に入れているのを自由律俳句という風に呼んでいます、で、季節のあるやつもあるでね、有季の自由律俳句もあるんだけど、この句は完全に無季の自由律俳句なんで、無季自由律俳句っていう風に呼んでいます、今日はこれを皆さんと一緒に味わってみようと思います、じゃあ読んでみようか、皆さんそれぞれな、オッケー？納得いった？〇〇くんオッケー？いいよ別に教科書開かなくても、この一句だけなんやから、じゃあ、味わって、声に出して味わってみましょか、えー、3回読みましょ、ただ、自分でスピード変えてみたり、ちょっと間の取り方を変えてみたり、自分なりに色々少し変化をつけて、じゃあ、各自3回読んで味わってみてくれますか？どうぞ。

（それぞれ声に出して読む）

「入れものが無い両手で受ける」

「入れものが無い両手で受ける」

「入れものが無い両手で受ける」

「入れものが無い両手で受ける」

どうですか皆さん？ちょっとだけ簡単グループで話してみよか、どうぞ、読んだことちょっと皆さん語り合ってみてください、どうぞ簡単グループで。

グループワーク

- T4 : 座席はそのままでもいいですので、ちょっと皆さんと共に見てみましょうかね、どうぞ皆さんの意見を聞かせてください、じゃあ〇〇からいきましょうか、どうぞ。
- S3 : えっと、あの、入れものっていうのは善意を受け取るための、何か、入れものってそのまの意味じゃなくて、心の中の入れものだと思って、それで、両手で受けるっていうのは、あの、尾崎さんが、さっきテレビで見たような生活をしてきたんで、あの、善意っていう気持ちよりも、ものってしっかりと両手で受け取りたいという気持ちが強いのかなと。
- T5 : 〇〇、つないであげてくれますか？
- S4 : 〇〇くん。
- S5 : 僕も最初に班で出た疑問で、入れものが無い両手で受けるってことで、〇〇くんが言ったように、相手にその施しを受けて、敬意を示すときに両手で受けるっていうのなら、その詩の中に入れものが無いというふうに書かなくていいのに、その入れものが無いと書いてあるということは、入れものが無いと困るようなものを貰っているのかなとということで、そこからなんか、生活に困っていたってことだから、米とかお金とかそういうもんじゃなくて、なんていうの。〇〇くん。
- S6 : えっと、僕はその入れものが無いっていうところは、入れものですら無いっていう意味で捉えて、で、あと、両手で受けるっていうのは、その感謝の気持ちを表しているんじゃないかなと思います。〇〇さん。
- S7 : えっと、この尾崎さんは何かすごい色んなところを転々として、色んな人にお世話になってるから、その人々の善意？を利用じゃないけど、そういうことが書いてあったから、そういうことに感謝して、入れものじゃなくて自分の両手で直接そういう善意を受けたのかなって。
- T6 : つなげて。
- S8 : 〇〇さん。
- S9 : なんか、入れものが無いって書いてあって、でもなんか、普通の入れものやったら、たぶん何か、何でもいいからあるかなとかって、まあ、さすがにちょっと何かあるかなとか思ったから、入れものが無いというのは、何か貰うものに一緒にその人たちの善意とかそういう気持ちがくっついてくる訳だから、でも自分は今までなんかこう、まあ、自分のやりたいことばかりみたいなの、何かお酒いっぱい飲んでみたりとか、何かそういうのしてきたから、何かこういうことになってしまったのに、でも何か後で色んな人に助けてもらってるから、自分にはちゃんとその人たちの気持ちを受け取れる器を、器っていうか入れものを自分が持っていないから、だから、ものと一緒に両手で受け取るって思いました。〇〇くん。
- S10 : 入れものっていうのは、本物の入れものという意味もあると思うし、何て言うの、さ

つき言っとったみたいに、心の中に受け止める、善意を受け止めるような心の中に本当にある、ものではないけど、実在はしやんけど、そういうものを両方入れるものかなと思って、そのお遍路さんとかに貰って生活しとった訳やから、善意ともの、そのものを貰うときに、やっぱりさっき言ってたように善意とかが入っている訳で、ものは、その実在する器で貰ったし、で、善意は心の中の器で貰うと思って、で、それが今までのあれからしたら、心の器も無いし、貧しい生活しとったから実在する器もなくて、だから、今はその心の中の器ができるまでは、善意は両手で貰って、器が無いから、ものは両手で貰って、そのものっていうのは食べ物とかそういうものだから、そういうものを食べてやっていこうみたいな。〇〇くん。

S11：はい。その尾崎さんは、そのお遍路さんによって生きてきていた訳だから、そういう善意を入れものとかっていう間接的な感じがするから、入れものが無い状態の両手で直接的に受けたいんだと。〇〇さん。

S12：お遍路さんとか土地の人とかに貰うのに、土地の人だったら、8ヶ月間もらい続けていたっていうことだから、自分からも何かしなきゃもらえないわけで、今まで酒癖が悪かったり、そういう悪いことをしてきて、心の器、入れ物がないっていうところから、土地の人とか、そういうお遍路さんとかの善意、優しさとかを受け取って、でも今は入れ物がないから、両手で大事に大事に受け取ることによって、自分の器を持つるように育てていけるようにしたかったんじゃないかなって。〇〇くん。

S13：この班では、入れ物がないっていうのは、家がないとか、もらう物がないとか、心とか色々考えたけど、今聞いてて僕も心の器がないって思い始めてて、その理由は、初めは入れ物がないで切っていて、寂しい感じて思っていたけど、入れ物がない両手で、で切って受けるにすると、その人のルールみたいな、必ず両手で受けるみたいな感じにもとれて、感謝の意味にも聞こえてくるから、そういうことは本当はもらうってことは、よっぽど自分も何かいいことっていうか、善をして善を受けたいから、感謝の気持ちを含んでいるんじゃないかな。〇〇さん。

S14：えっと、〇〇さんのにちょっと付けたしで、その入れ物がないってことで両手で受けるんだけど、その両手で受けるのは自分の入れ物を作るために両手で受けてるんじゃないかなと思う。

T7：ちょっと体験してみましようか。

(米とじゃがいもを出す)

ちょっと、グループに一つずつ渡します、ちょっと体験をしてみて下さい、えっと、この句が作られたときを体験するで、自分で受けたらあかん、必ずグループの誰かがこやって渡してあげてや。グループの誰かが渡してあげて。受け取りながら「入れ物が無い両手で受ける」、声に出して読んでもいいよ、受け取りながら、「入れ物が無い両手で受ける」って感じながら、ちょっと放哉さんになったつもりで、目線な、視線な、どこを見とるかなとか、どんな動き、どんな動作かなとか、まあ、そんなこと

を考えながら、ちょっと実際、4人ともみなさん体験してみてください、はい、じゃあ配ります。

(班それぞれに米とじゃがいもを配る→みんなが体験する)

実際に体験して、みなさんの感想を聞かせてください。

グループワーク

T8：はい、じゃあ、班の人誰かもっといてくださいね。じゃあ、一旦座席を戻しましょうか。

S15：例えば、入れ物があって、大きい入れ物があったとして、もらったものを入れ物の中に入れると、なんか少ないなと思って、あまり嬉しい感じがなくて、手のひらっていう小さな中にこれだけのお米が入っていると、たくさんもらえた気がして、ありがたみを感じる、なんかありがたい感じ。

T9：〇〇、つなげたってくれるか。

S16：両手で受けるってことは、相手にのせてもらうのを待つっていうこと。自分からもらいにいくんじゃないし、もらったときにこういう状態じゃなくて、握るってゆうか、そのものの形を感じたりとか、ゆっくりした時間があるから、感謝の気持ちがあるかな。

S17：両手で受けるってあるから、両手で受けるってことは、そのものを大切にしたいってことになるから、包み込むってゆう感じになって、感謝の気持ちがあられている。

S18：入れ物がもしボールとかそういうもののだとしたら、置いたときに音がするときとか、感謝の気持ちを感じるのが薄れてしまう。物を直接触ることで、間接的に触った、ボールを触っていて入れてもらうより、自分の手で受け取ってのほうが、感謝の気持ちが伝わるんじゃないかと思ったと思う。

S19：このちっさいじゃがいもとか、お米のやつでも、ちょっとやけど、意外と手のひらにのせると、重みを感じる気がするので、普通に、例えば、かごとかを置いて、ここに入れてくださいみたいな感じにしたら、そんなん全然分からないし、あとでよっこいしょって持ち上げたときに、ああ、重たいなあみたいな感じがあるけど、一つ一つの重みってゆうのは、感じられないと思うから、その重みってゆうのは、相手の善意の気持ちとか、そういうものにもつながってくる。しっかりとしたそういう気持ちがあるから、こういうことしてくれてるんだとか、そっから感謝の気持ちとか、そういうのにつながっていくんだと思います。

S20：両手でもらったときに、両手だからこそ感謝している気持ち。もって帰るときに、両手で持って帰ることになるけど、器だと、どうしても片手で持ってしまうと思うし、最後まで両手で持つことはないし、軽い感じがするけど、ずっと両手だから最後まで食べるときまで、感謝してるなと思ったのと、両手でちょうど一人分ぐらいな感じが

するから、無駄がない。

T10: さっきもゆっくりした時間、これ、〇〇でしたね、その話にちょっとつながる気がしますね。では、〇〇、もうちょっとつないであげて。

S21: 片手で手渡しでもらうより、両手でもらうとゆっくりした時間ってゆうのがあって、そうするときにみんな自然に視線が下にいってて、それが申し訳ないってゆう気持ちと感謝の気持ちが混じっていて、素直な感じがしました。

T11: 〇〇も言っておこう。

S22: 僕が思ったのは、両手、って言うか、手やったら、例えば入れ物やったら、入れ物の形しか感じないけど、手で直接もらったら、そのもの自体の形とか、重みとか分かったのと同じで、入れ物がないってゆうのは、たぶんそれはないと思うけど、もしお米とかもらってたら、お米をたくために、何か入れ物を使わないといけないわけだから、その入れ物を使えばよかったのに、入れ物がないってゆうたってことは、お米をもらったときに、そんな袋には入ってないと思うから、直接もらったときに、ずっと手で持ってって、そのまますぐやらないと、どこかに置いたらお米がなくなってしまうかもしれないから、それで入れ物を使わなかったってゆうか、気持ちをすぐ・・・直接もらうみたいな感じで、両手でもらった。

T12: 感謝とは違うものを感じた人はいますか。いいですよ、少し語ってもらってかまわない。隣近所の人と。それほど時間もないので。

(生徒話し合う)

ちょっと聞かしてもらいましょう。

S23: 実際にやってみて、僕たちの班では、もらったときに温かみが感じられた。

S24: たぶんこの尾崎さんは本当は人から受け取って生活したりとかはしたくないから、器とかもし持ってたら、もらうぞみたいな感じがするけど、何もしてなかったら、受け取る器にならないから、もしどうぞってゆわれたら、受け取るだけなのかなって思ったから、本当はこういう生活が続けるってゆうのは、いやだなんて思ってる。

S25: 私は、孤独とか、・・・とか、・・・。

T13: 孤独とか、そのあとなんて言った？

S26: 孤独とか空腹とかだと思ったけど、さっき〇〇くんがすぐしやお米がなくなってしまうみたいなことゆってったけど、空腹だから、すぐ食べたいから、やっぱり、お腹がすいているとか、うーん、まず、入れものが無いって言っているところで、やっぱり孤独を感じさせるように感じているのかな、と思います。

T14: ...これだけ言っておこう、という人はいますか。今、孤独って言うのは入れものが無い、というところから、と出ました。どうぞ〇〇。

S27: えっと、前に言っていたことですが、反省・・・。

T15: 反省。

S28: 反省。自分の今までの生活のこととか、・・・。

S29 : 入れ物っていうのを持ってくと、ずうずうしい。入れ物これだけにほしい、大きさっていうのがあるから、手のひらってゆうのは、大きさも変えられるし、僕がよんでるのは、決まりみたいな、自分は絶対こうなんだっていう意思っていうのが感じられて、必ず入れ物がない両手でありがたみとか、申し訳ないとか、反省とか、そういうものを感じられる。だから自分は、両手で、入れものが無い両手で受けるんだっていう。

S30 : さっきプロジェクターとかで、この人はお酒のせいで全部失敗とかしているってゆうので、さっき〇〇くんが言ってくれたみたいに、両手でやったら、量とかも変えられるってゆつとったから、僕がそこから感じたのは、こんなちっちゃいのもいいから、贅沢とかしやんから、生活できるだけのものがほしいみたいな感じで、そういう感じのことが出ているんじゃないかな。

T15 : ちょっと延長してしまいましたけど、みなさんのいろんな味わいがありましたね。最後にもう一回だけ音読して終わりましょうか。もう覚えた？覚えていなくてもいいけど。もう一回だけ、それぞれゆっくり、感じながら読んでみましょう。二度読みしましょうか。行きますよ。はい。味わいながら読んでください。(鉛筆を動かしている生徒に) 鉛筆。読むとき手が動いていたら、絶対気持ち、別の所言っているよ。はい、読みましょう。せーの。

全体 : 「入れものが無い両手で受ける」

T16 : もう一度。せーの。

全体 : 「入れものが無い両手で受ける」

T17 : みなさんが読んだことを大事にしておいてください。それでは終わりましょう。