

「黒い雨」の実践

— 表現に注目して理解を深める —

仁野平 智 明

文学教育において学習者の「自由な読み」が無批判に認められ、自由に読んだだけで国語の力として何が身に付いたのか不明確なままでは、文学教育の存在意義自体が疑問視されてくる。また、文学体験の乏しい現在の学習者には、読み方が分からないために感動へ至らない状況が認められる。そこで、自分の「読み」を言語表現との関係からとらえ、それを指導者が「読み」の着眼点として明確化することで、言葉の力を実感して「読み方」を学ぶの指導を模索した。

<キーワード>言語技術指導、言語表現、「読み方」の指導、着眼点の明確化

I、はじめに

文学教育を考える場合、教養主義、教師による一義的な解釈の押し付けといった教師主導型指導への批判と、昭和60年代になって「個性」が強調される中で重視されてきた学習者主体の「自由な読み」の行き過ぎの傾向への反省という、両極における問題点を看過することはできない。今さら前者へのさらなる反論をして、教師の「読み」を学ぶ方式の国語学習を全面的に指示するものはいまい。後者については、ヴォルフガング・イーザーなどの読者論を基盤とする新しい読み方として脚光を浴びたものの、その論の一部を誤解して、教室現場に単なる「自由な読み」として持ち込まれ、その結果、放埒な読みと誤読の区別がつかない学習者を（場合によっては指導者をも）出現させてしまった、との批判として、現在の国語教育における論点として存在する。

このような中で、「文学教材で何を学んだか、どのような国語の力がついたか」という学習者の疑問に明確に答えるべく、日本言語技術教育学会に代表されるような「教科書で教える」タイプの文学教育論が示されるに至っている。同学会の鶴田清司氏は、

言語技術教育に最もなじまないように見える文学鑑賞の場合にも、やはり一定の技術が必要である。「文学の読み方は一人ひとり自由でよい。好きなように読んだらいいのだ」というのは教育の放棄である。(中略)文学教材でも基本的な「読みの技術」を身につけさせるべきである。それは、作品の面白さを発見し、味わいや感動を深めるような技術である。大学の講義でも、小説や詩や物語の基本的な読み方が分かっていない(だから作品に感動できない)学生が意外と多い。(中略)言語技術教育では、「教材を教える」立場から「教材で教える」立場へと発想の転換を行うのである。もちろん作品をダシに使うようなことがあってはならない。「この作品はこういう言語技術(読み方)を教えるのにふさわしい教材である」という判断の裏には、その言語技

術を適用することによって解釈や感動が深まること（結果的に「教材を教える」ことになること）が前提になっているのである。

とした上で、「構成」⁽²⁾「表現」⁽²⁾「視点」⁽²⁾「人物」⁽²⁾「文体」⁽²⁾を「とらえる技術」という五つの観点を挙げている。「言語技術」の定義やその分類に関わる問題などはあるが、単に「教科書で教える」指導にとどまるまいという姿勢には注目すべきであろう。言語技術指導というと、その「技術」という語の持つイメージから、音声言語または文字言語によって自分の意見を伝えることができる技術など実用的な面ばかりに重きを置いて論じられるか、かつて批判されてきた読解技術を中心とした正解到達主義的な指導であるとか、受験態制に迎合したノウハウ的な技術指導ととらえられがちである。放埒な読みを「自由な読み」として認め、個人の主観に委ねられるものとして文学教育が誤解され、何のために国語の授業で文学を読むのが学習者に実感されないままでは、文学教育の存在自体が疑問視されることになる。言語技術の定義や文章のジャンルによる有効性の差異など今後論じられるべき点が多いが、文学教材によって感動を導く読み方を学ぶという言語技術指導の視点は、否定されるべきものではないと考える。

文学作品中のさまざまな言語表現にこだわり、自らの感動の由来を言語の力によるものとして実感したのち、学習者は再び作品世界の中に戻って行かなくてはならない。分析的理知的なテクニックとしてのみ言語技術をとらえるのではなく、理解を深めさらなる感動を導くものとして、文学教育における言語技術教育を肯定的に位置づけて行くべきなのではないか。文学教育に関して言うならば、文学作品の感動を深めるための着眼点の指導、と考えたい。「言語」は「内容」とともに考えられるべきで、鶴田氏の言うような「結果的に『教材を教える』ことになる」ものではなく、あくまで文学作品への感動を中心に据え、それをさらに深めることを意図して言語技術指導が存在すべきであると考え。学習者の外側に道具として存在してそれを指導者が教えるというのではなく、学習者自身の中に模稜たる状態で存在するだけで意識的にとらえられていない言語表現と「読み」との関係性を、指導者が「読み」の観点として明確化して再び学習者に戻し、感動をもたらす「読み」の観点として認識するという繰り返しによって、「読み方」を学ぶのである。

文学体験の少ない現在の学習者は、いわゆるお話の「内容」、つまりストーリー展開自体に感動を覚える。描かれている事柄によほど衝撃的なものがなければ、感動を導くことは難しいといえる。感動を求めずにニヒリスティックな思いでいるかといえばそうでもない。むしろ、「生きることと何か」、「真の愛とは」といったメッセージ性の強い流行歌の歌詞に共感を覚え、同世代の表現する詩（的な表現）の世界に「感動」を求める。身近な言語表現に「感動」を求める度合いはむしろ強まっているといえる。その中でわかりやすい直接的な表現を求め、飛び付いて行っているのではない。感動したくとも味わうための読み方ができない、事柄としてしか小説を読めないという、文学体験の少なさに起因する状態への一つのアプローチとして、表現に即して意識的に読み方を学ぶことは有効であると考え。言語による叙述の力を実感し、文学を言語による芸術として、文学を文学として読み味わう力を身につけるため、言語表現に注目した「読み」の指導の在り方を模索した。

Ⅱ、「黒い雨」(重松の「被爆日記」)の教材観

戦争、原爆を扱った作品となると、内容(戦争や原爆という事態)の理解に大きく寄りかかることとなる。むしろ読者(学習者)は、その内容の衝撃性にまず心を打たれる。かつて筆者は《「黒い雨」発表会》として、教科書本文の学習の後に、テーマを決めてグループごとに調べて発表するという学習指導を実践したことがある。広島・長崎における原爆の被害、当時の庶民の生活、現代の核兵器問題などそのテーマは多岐に渡り、発展的学習として一つの形をなした。「黒い雨」の持つ内容の衝撃性が、学習者の意欲を喚起したものと考えている。

さて、今回の実践である。言語表現の持つ力を実感するには、それと響き合うだけの強い内容が必要だと考える。示される内容(事態)が衝撃的であるだけに、表現との結びつきが表現効果として実感されるならば、学習者は文学作品を読んで、言葉の学習としてその理解を深め、さらに感動を深めることができよう。言語表現そのものを学習の対象として、その言葉の力を実感して自らのものとして行く学習を考えると、学習者が作品本文と付き合う機会がまず十分にあるべきである。そこで「黒い雨」(教科書採録の、重松の「被爆日記」)を教材として、その表現に注目して読みを深める学習指導の実践を思い立った。

使用教科書(筑摩書房 国語Ⅰ)所収の本文(第3節中の「被爆日記」)を教材とした。この部分は主人公閑間重松の「被爆日記」中の記述であり、被爆直後の横川駅の様子からはじまり、彼が東練兵場へと避難するまでのものである。その特徴として、まず、内容の衝撃性をあげることができよう。にも関わらず、記録として記述するという意識が強く働いて書かれたものとなっているところに注目したい。〈この日記は、どうせ近いうちに清書しなければならぬ。小学校の図書館の資料室へ、これを寄付することにしたからな。寄付する前に、結婚の世話人にも見せてやる。〉といった部分や、〈この被爆日記は、図書室へ納めるわしのヒストリーじゃ。〉といった重松の「被爆日記」のとらえ方が前提となり、〈わしのは描写の上から云うて、悪写実という文章じゃ。しかし、事実は事実じゃ。〉という執筆態度ともいべきものが示される。〈悪写実〉とは、悲惨な状況を写實的に事実のままに描写するとの態度と解釈できる。また、教材文中にある「(高橋夫人の消息は知れなくなった。たぶん火に巻かれたのだろう——後日記)」との部分からも、重松の執筆態度を学習者に感じさせることができる。

作品中での重松の行為は「清書」であり、被爆日記自体は昭和20年9月に避難地で書かれたという設定ではあるが、「事実は事実」として書き残そうという昭和25年現在の重松のチェックを受けたものとして認めることができよう。しかしもちろん、あれだけの体験を書き記すという作業であるのだから、客観的描写に徹しきれない部分や思いが表出した部分が出てくる。そここそが解釈のポイントとなる、と考える。

また、重松という語り手の言葉自体も重要なポイントである。東郷克美氏の次の指摘⁽⁴⁾は、井伏の熱心な読者ならずとも、「被爆日記」における語り手(重松)の言葉遣いの指摘として誰もが認めることだろう。

井伏鱒二の作品のすぐれた点は、やはり言葉でしょう。作家ですから当然ですが、言葉に対する特別に強い関心を持っておられた。個性的で格調のあるすぐれた日本語を残した人だと思えます。井伏さんは、言葉というのは一つの文化で、人と人との微妙な関係性や階級性を示すものだというふうに見ておられた。(中略)井伏さんはある時期から〈私〉を抑制して聞き書き的な手法を使うようになったんですね。モノログ世界から脱したわけです。井伏作品は〈私〉の視点で書かれる作品が多いんですが、この〈私〉というのは私小説の〈私〉じゃなくて、一種の文学的装置のようなもので、その〈私〉の感性なり、ものの考え方なり、言葉に対する好みなり、そういうものを通してある対象が写しとられるという、そういう形になっているんです。「炭鉱地帯病院」も一種の聞き書き的手法で書かれています。たとえば、「黒い雨」が成功したのは、重松という語り手、あるいは日記の書き手でありさらにそれを清書する人でもある、あの人物をつくり出したことなんです。あの人物は非常に観察力の鋭い、やや保守的だけれども、温和で、いい意味で日本人の良質のエトスみたいなものを持っているような人物ですが、そういう人物を通して、いろいろな人の話や被害の状況みたいなものが集められていく。重松という、井伏さんが創ったキャラクターの持っている感性とか思想とか、言葉の好みによって作品が作りあげられているわけです。

閑間重松という庶民の「感性とか思想とか、言葉の好み」に従って綴られていくのである。もちろん、作者である井伏鱒二が重松に庶民として語りしめているのではあるが、作品としてはあくまでも重松が見て感じたことを、重松の言葉で表現しているのである。言葉の素朴さや庶民ならではの視点など、言語表現と心情の関係として注目すべき点は多い。

Ⅲ、指導の出発点

平明な文章と内容の衝撃性から、生徒は当然のことながら内容に強く寄った感想をまず抱いたようである。初発の感想からその代表的なものを紹介する。

- (1) 改めて戦争の悲惨さを感じた。たくさんの死人や怪我人の姿がリアルに描かれているため、その当時の様子がありありとわかる。いまでも世界中のあちこちで戦争がされているが、戦いは何の解決にもならず、悲しみと憎しみを残す。原爆を落とされた側はいつまでもその悲惨さを忘れることはないだろう。「原爆によって日本には平和がもたらされた」と説明したアメリカの教科書があるらしいが、勝者の論理である。
- (2) 何も悪いことをしていない広島市民がこのようなことをされてしまったということは、戦争のむごさや無意味さを示していると思う。死者の姿やけが人の様子の生々しさはもちろんショッキングだが、私には、一瞬の後に地獄のような有様になってしまい、何をしていたのかかわからずうろたえる重松をはじめとした人々の様子が印象的だった。
- (3) たんたんとした語り口調のため、かえって被爆後のものすごさが伝わってきた。こんなすさ

まじい中、重松は色々なものをよく冷静に観察できたと思う。けが人を一人一人をよく見ていると思った。

下線を付した箇所、わずかながら表現に関わる指摘がなされている。「リアル」は、初発の感想中、最も実に多く用いられた語の一つである。しかし、表現に対する全体的な印象にとどまっている。また、(3)では「たんたんとした語り口調」と指摘するものの、内容の衝撃に圧倒されたためか表現のとらえ方が雑駁であり、「たんたん」が単純に「冷静」との感想を導いている。学習者が本文の表現と真摯に向き合い、自らの抱いた印象や読みの根拠を表現に求めていく行為は、「読み」の姿勢を形成する（読み方を学ぶ）ために重要なものである。「黒い雨」のこの部分には、注意を払うならば学習者が発見をするに足り得るだけの多種多様な表現技法が豊富にあると考えられる。

そこで、学習者自身の読みの着眼点を、学習の出発点とした。文学経験の豊富な学習者も少なからず存在し、「読み」としては不十分でも何となく気になる箇所を指摘するなら、生徒自身によるもので、ある程度叶うと判断したからである。また、「自分はこの表現からこう読んだ」、と自分なりに一段落している箇所を丹念に検討することでさらに読みが深まるという経験によって、自分の読みの深さ（または浅さ）を実感することもできるだろうと考えたからである。もちろん言うまでもなく、学習者からの指摘がない箇所についても、指摘された箇所と何らかの関係性を持たせる形で、必要に応じて扱った。

Ⅳ、指導の実際

1、単元名 小説「黒い雨」

—— 表現に注目して理解を深める ——

2、対象生徒 1年生4クラス

3、学習目標

- ①さまざまな情景や人々の様子や心情について、その内容的要素と言語表現との関係をとらえ、表現効果について理解する。
- ②作品の構成をふまえ、昭和25年に生きる重松の心情を考える。

4、学習指導計画（全8時間）

【第1次】

《第1時》本文黙読、初発の感想

【第2次】

《第2時》初発の感想を紹介し、表現に着目する必要性およびⅡで述べた教科書本文の性格（「黒い雨」の構成）を説明した後、10の場面に区切り、各場面ごとの印象的な表現とそこから読み取れることを各自指摘して学習プリントにまとめる。個人作業を進め、残りは家庭学習。（*1）

【第3次】

《第3時》場面①②の考察

《第4時》場面③④の考察 (* 2)

《第5時》場面⑤⑥の考察

《第6時》場面⑦⑧の考察 (* 3)

《第7時》場面⑨⑩の考察 (* 4)

【第4次】

《第8時》昭和25年に生きて「被爆日記」を清書する重松の心情を考える。学習後の感想をまとめる。

- * 1 学習が進むにつれて着眼のポイントが増すとともに考察が深まることを予想し、3回(場面①から④、次は⑤からなど)に分けて課題とし、提出させた。〈資料1〉
- * 2 授業の実際 (A) 〈資料2〉
- * 3 授業の実際 (B) 〈資料3〉
- * 4 授業の実際 (C) 〈資料4〉

5、授業の⁽⁵⁾実際

(A)

T：それでは場面④を考えましょう。まずはじめにプリントの①を見てみよう。「場面②・③・④と時が経つにつれて人通りが減っていくことが分かる」という指摘があるので、それぞれの描写を確認しよう。

S：場面②には「往来は朝晩の混雑時刻における駅前のような人込み」、場面③には「往来の人通りは次第に少なくなって」とあります。

S：場面⑤にも人通りについて「往来の人はずっとまばらになっていたが」とあります。

T：すると、場面④も含めて、すべて「往来」の語をはじめに示してから、「朝晩の混雑」「次第に少なくなって」「ずっと少なくなって」「ずっとまばらになって」と場面の冒頭に並んでいることになる。

S：往来を歩きながら、次第に人通りが減っていくことを意識しての表現だと思います。それらを場面の始めに示すことでその場面の状況を伝えてくる。

T：人通りの具合というひとつの観点から、その場面の様子を端的に示していますね。せっかくだから場面⑤まで含めて、往来の人が次第に少なくなっていった理由について考えましょう。

S：「さっきよりもひどくけがをした人ばかりが」とあるので、歩ける人は歩いて避難したから人通りが減ったのだと思います。

S：始めの場面のあたりにひどいけがの人はいたはずだけど、人の数が減ったから、一人一人

に目がいて、さっきよりもひどいけがのように見えるのだと思います。

(B)

T：いよいよ重松の目にした原爆雲、ムクリコクリの雲の描写のところですが、場面⑦では半数以上の人が、この雲の描写について指摘しています。さて、プリントの⑩から⑫までの人が「生き物のように描写」とか「擬人化」と指摘していますが、どのような描写がそうなのか、細かく確認しておこう。

S：「肌」「脚」という姿もそうだし、「太ってゆく」「襲いかかりそうだ」という動きを表した言葉も擬人的です。

T：そうですね。その雲の描写を⑬の人が「短い文で、語尾も現在形で統一」と指摘しているのだけれど、どうか。

S：統一とまではいえないけれど、確かに現在形で短い文が続いています。

T：これまで文体、語尾の特徴として「～した」「～だった」という飾らない単純な表現を確認して、それが淡々とした感じに結びついていると考えたわけですが、この箇所はどうでしょう。

S：文末は現在形になっても、報告的な感じで、変に盛り上げたりしていない。「伸びあがっている」「太ってゆく」「光を放つ」そしてまた「太ってゆく」を2回繰り返しています。

T：現在形の連続になっているとどのような印象を受けますか。音読するつもりで読み返してみると感じがつかめるでしょう。

S：場面⑧と場面⑨にもムクリコクリの雲の描写があるけれど、ここも文末が現在形になっています。現在形は文字通り現在のことを表すのが普通なのだから、いま目の前にこの雲があるような臨場感が出て、それで不気味さや奇妙な様子が目に浮かぶように感じたのだと思います。

T：では、どうしてここだけなのでしょう。

S：重松が書いているときに目の前に浮かんでいるような気持ちで振り返ったのだと思います。重松はこれまで、目にしたこともない凄まじい状況を書いてきたわけだけれど、記録として報告的に描写してきました。それがムクリコクリの雲の様子を振り返った時は、ぐんぐん太ってゆく雲の姿が目の前に現れて、その思いが表現にも現れたのでしょう。

T：読者としても、衝撃的な雲の様子をまさに目の前にあるかのように「読まされた」わけですね。

S：「被爆日記」を清書している昭和25年の重松もそうだと思う。自分の書いた日記を読み返ししながら、僕たち読者と同じようにムクリコクリの雲の様子を、目の前に浮かべていたと思う。

(C)

T：避難民の様子について、およそ人間の様子を表しているとは思われない表現によって描写されることで、状況の異常な程度や異様がよく伝わってくる、と確認しました。さて最後は、東

練兵場で重松が目にした光景が1ページ以上に渡って続いているのですが、ここの表現については多くの人が目を向けました。見てみましょう。まず、「(その一部を、くどいようだが現在の僕が記憶するまま左に書きとめる)」という断り書きから考えましょう。

S：⑤の人が「一部」の語の効果について言っているけれど、このところは場面①にあった「一町たらず」と同じような効果だと感じました。ここから始まるけが人の様子の描写も体言止めとか同じ文末で畳みかけるところとか似ているし、全体的に場面①と同じだと思います。

T：場面①の最後にあった「これは～僕が一町たらず歩いて行く間に見た光景である」という一文の中の言葉ですね。なるほど。場面の始めと終わりという違いはあるが、同じ効果をもたらすと。

S：「一部」と「一町たらず」は同じだと思うけれど、たくさんの人が言っているように、やはり場面⑩には「くどいようだが」とあるのが違う。「くどい」と思いながらも必要があって書いているという感じがします。

T：書かねばならぬ、という自らの思いでしょうか。日記を清書する重松の意識とも重なりますね。

S：「現在の僕」とあるけれど、被爆後の9月に、被爆当時の8月ではなくて現在だ、とわざわざ断るのは変な感じがします。この被爆日記は全部「現在の僕」が書いているのだし。高橋夫人のところの「(――後日記)」という部分考えたときに、9月ではまだ事態もはっきりしていないだろうから「(――後日記)」は昭和25年の重松が書き加えたのだろうということになったけれど、ここもそうだと思います。

T：⑥の人が()で括ることで「以後のことを浮き立たせ、印象づける」ことになるという表現効果についての確かな指摘をしているけれど、「(――後日記)」のところも()がついています。この2カ所以外にはないようですがどうでしょう。

S：やはりどちらも後から書き加えた部分だから()をつけたのだと思います。先生の説明にもあったように重松は記録として正確に書こうとしているのだから、もともとの日記と区別して、両方昭和25年に書かれた部分と考えた方が自然でしょう。ここは()の後に書かれている避難民たちの様子も、清書しながら書き加えたのだと思います。

T：その可能性が強いですね。そうなると重松の強い思い入れの現れた表現と読むことができますね。「くどいかも知れないが書かなければならないんだ」という強い思い。ほかに、ここの()書きの一文について何かありませんか。

S：場面①はけが人の様子の最後に、自分が見た光景だ、と書いてあって、そこで一段落する感じだけれど、ここではけが人の様子がずっと書かれた後に「……」となっていて、まだまだたくさんいるという感じが出ていると思います。だから、断り書きが先に来ているのだと思います。

T：確かに分量としても場面①の倍以上あるし、最後の「……」がまだまだ続く感じを抱かせま

『黒い雨』 — 表現と解釈 — (1H)

頁行	印字の原文(本文の四角範囲)	原語を意味する原語・漢語
① 10 11	黒い雨は、 人々の心を、 深く染みこませた。	染みこませた 染みこませた 染みこませた
② 12 13	雨は、 人々の心を、 深く染みこませた。	染みこませた 染みこませた 染みこませた
③ 14 15	雨は、 人々の心を、 深く染みこませた。	染みこませた 染みこませた 染みこませた
④ 16 17	雨は、 人々の心を、 深く染みこませた。	染みこませた 染みこませた 染みこませた
⑤ 18 19	雨は、 人々の心を、 深く染みこませた。	染みこませた 染みこませた 染みこませた
⑥ 20 21	雨は、 人々の心を、 深く染みこませた。	染みこませた 染みこませた 染みこませた
⑦ 22 23	雨は、 人々の心を、 深く染みこませた。	染みこませた 染みこませた 染みこませた
⑧ 24 25	雨は、 人々の心を、 深く染みこませた。	染みこませた 染みこませた 染みこませた
⑨ 26 27	雨は、 人々の心を、 深く染みこませた。	染みこませた 染みこませた 染みこませた
⑩ 28 29	雨は、 人々の心を、 深く染みこませた。	染みこませた 染みこませた 染みこませた
⑪ 30 31	雨は、 人々の心を、 深く染みこませた。	染みこませた 染みこませた 染みこませた
⑫ 32 33	雨は、 人々の心を、 深く染みこませた。	染みこませた 染みこませた 染みこませた

〔場面④ p25上 p13 S p27上 p10〕

⑬	雨は、 人々の心を、 深く染みこませた。	染みこませた 染みこませた 染みこませた
⑭	雨は、 人々の心を、 深く染みこませた。	染みこませた 染みこませた 染みこませた
⑮	雨は、 人々の心を、 深く染みこませた。	染みこませた 染みこませた 染みこませた
⑯	雨は、 人々の心を、 深く染みこませた。	染みこませた 染みこませた 染みこませた

「黒い雨」 — 表現と解釈 — (↑E→H) [場面⑦]

① 184
 田舎の心算分(まゝ)の成績が悪い
 黒い雨降るとは、田舎の心算分(まゝ)の成績が悪い

② 185
 子と妻が口を争って来た。黒い雨降るとは、田舎の心算分(まゝ)の成績が悪い

③ 186
 子と妻が口を争って来た。黒い雨降るとは、田舎の心算分(まゝ)の成績が悪い

④ 187
 子と妻が口を争って来た。黒い雨降るとは、田舎の心算分(まゝ)の成績が悪い

⑤ 188
 子と妻が口を争って来た。黒い雨降るとは、田舎の心算分(まゝ)の成績が悪い

⑥ 189
 子と妻が口を争って来た。黒い雨降るとは、田舎の心算分(まゝ)の成績が悪い

⑦ 190
 子と妻が口を争って来た。黒い雨降るとは、田舎の心算分(まゝ)の成績が悪い

⑧ 191
 子と妻が口を争って来た。黒い雨降るとは、田舎の心算分(まゝ)の成績が悪い

⑨ 192
 子と妻が口を争って来た。黒い雨降るとは、田舎の心算分(まゝ)の成績が悪い

⑩ 193
 子と妻が口を争って来た。黒い雨降るとは、田舎の心算分(まゝ)の成績が悪い

⑪ 194
 子と妻が口を争って来た。黒い雨降るとは、田舎の心算分(まゝ)の成績が悪い

⑫ 195
 子と妻が口を争って来た。黒い雨降るとは、田舎の心算分(まゝ)の成績が悪い

⑬ 196
 子と妻が口を争って来た。黒い雨降るとは、田舎の心算分(まゝ)の成績が悪い

⑭ 197
 子と妻が口を争って来た。黒い雨降るとは、田舎の心算分(まゝ)の成績が悪い

⑮ 198
 子と妻が口を争って来た。黒い雨降るとは、田舎の心算分(まゝ)の成績が悪い

6、学習の分析と成果

自分の考えをまとめたものが手元にある安心感と、各自がそれなりに時間をかけて分析した上で授業に臨んでいる背景も関係し、発言は活発であった。まとめのプリントの内容が級友の意見であるため、優れた指摘として感心しつつも、正解として覚える対象と見る傾向は少なく、むしろそこから考えて行くという意識を保つことができた。生徒全員の意見がプリントに載り級友の目に触れることを考えて、始めはクラス単位でまとめたものを用意したが、なるべく多くの指摘を検証し、より高いレベルの解釈を引き出すため、後半は4クラス分の意見をまとめて集約する形をとった。

授業(A)では、場面設定をとらえることの重要性および、場面間の関係性を考えることの必要性を学ぶことができたといえる。場面の冒頭に示される情報の意味するところを的確に読み取りイメージをふくらませて読んで行くことは、「読み」を進める上での基底的要素であり、単に事柄のみを辿る読み方を脱却するためには意識的にとらえておくべき観点である。

授業(B)で扱った「ムクリコクリの雲」の描写が現在形であるとの指摘(資料3の⑬)は、4クラス中1名だけであった。この指摘があったから、この場面を読みながら不気味な雲の様子を思い浮かべたであろう学習者が、場面の臨場感の由来を本文の表現の中に見いだしてその説得力を実感するとともに、書き手である重松の心情にまで解釈を及ぼすことができた、といえよう。擬人的表現や色彩語、巧みな比喩など「いろいろな表現」が用いられているとの指摘と、雲の「不気味さ」という印象、そして現在形終止という表記面の指摘は、それぞれの学習者の中で一段落していたものである。それらの関係性が教室において認められ、文末表現から語り手の意識を導き、読み手である自分たちの印象と結びつけてさらに深く読み進めることができ、自分の指摘した観点到さらなる意味を付加してとらえることができたことになる。

授業(C)では専ら、()書きの持つ意味をめぐって学習が進められたのだが、()書きという、表記上の異質に注目することで作品の時間枠の問題や、語り手の執筆意識にまで至ることができた。「左に書きとめる」ことをしているのは昭和25年の重松であり、単なる清書ではなく、追加などが認められる。それだけ被爆当時の思いに没入している重松の姿というものが浮かび上がって来るであろう。重松が被爆したその場にいたからこそその描写である。惨劇への痛烈な批判の思いを、直接的な批判の言葉によってではなく、惨状をありのままに書き示すことで表しているのである。激しい批判の言葉を並べないことで却って真実の重みを伝えてくる。これは逆に考えれば、一庶民としての閑間重松が語るという(ここでは重松の「被爆日記」におけるものに限る)語りのできるのは、弁舌巧みに原爆投下を批判することでもなければ、情緒的訴えの文章で感動を誘うことでもない。庶民の言葉で「記憶するままに」「書きとめる」ことであり、庶民としての等身大の行為なのである。作者の分身的な語り手による、巧みに計算された説明的なストーリーテリングでない、庶民重松が語ることもたらず効果なのである。今回の授業においては、この語りの言葉の特徴に深く迫ることは

できなかったが、「読み」の観点の一つとして指摘しておきたい。

また、資料4の⑥の「最初に読んだときには、この文を軽くながしてしまったが、かなり重要であると思った。」という意見に目を向けたい。この学習を行ったこと（課題として 表現に注目したこと）により、() 書き部分の意味を自ら考えて発見したことは重要な意味を持つといえる。「まず、本来、この部分は～」以降の指摘も妥当性を持つものであり、また() 書きであることの指摘から、昭和25年現在の重松の心情を考えるレベルに発展することができた。始めは気にとめなかった一文に注目し、その意味を級友とともに考える場を共有できた経験の持つ価値は大きい。

V、まとめ

学習者自らが作品の表現から発見をして「読み」を深めて行くために、どれだけの手助けが行えるか。これが国語教師の日々求めるところである。今回の実践は、内容の持つ圧倒的な力に引き寄せられつつも、意図的に表現との関係からの読みを行うことで、発見を促し、それを読みの着眼点として学ぶという形で、文学の読み方学習の手助けとなったと考えている。言語表現の持つ力を実感するには、それと響き合うだけの強い内容が必要である。その点、今回の教材文である「黒い雨」(重松の「被爆日記」)は力を発揮したといえるのではないか。

かつての読解技術のように読み方の道具として指導者が学習者に始めから示すのではなく、学習者の発見を、言葉の力として明確化して再び学習者に戻す。この繰り返しのよって「読み方」を学び、文学で何を学んだのかが実感されて行くものとする。もちろん文学を読み味わうためのすべての着眼点の一つの作品にあるわけでもないし、文末表現にしてもすべてを一般化して公式のように扱うこともできるはずがない。筆者が「一般化」とせずに「明確化」とする所以である。もちろん、指導者が読みの観点として多くの要素を了解し、各作品ごとの綿密な検討が前提になってのことである。

「読み」が個人の単なる印象や感覚から来るものではなく言語表現によってもたらされるものであることを実感して、その表現からもたらされる感動をより深く味わうためには、漫然と読むのではなく着眼点を意識的に持つことが必要である。そのための指導は、もっと意図的に行われるべきである。

〈注〉

- (1) 鶴川清司「言語技術教育とは何か—文学の楽しみ方を教える—」『月刊国語教育』(1995, 11 東京法令出版)
- (2) ここで鶴川氏の言う「表現」とは、修辞法や文字表記など狭義のものであるが、筆者が本稿において述べる「表現」とは、作品本文中における言語表現すべてを指す。
- (3) 1997年11月に発表された教課審の「中間まとめ」に次のようにある。

(ア) 従来、文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め、自分の考えをもち、論理的に意見を述べる力、目的や場面などに応じて適切に表現する能力、目的に応じて的確に読み取る能力や読書に親しむ態度を育成する指導を充実させ、例えば、スピーチや説明をすること、話し合いや討論をすること、手紙を書くこと、記録や報告をまとめるなどの学習活動が十分に行われるようにする。

学習内容としてのものであるのか、また、学習活動としての改善として示されているのか、これだけでは判断しにくく、ここで詳細に論じることはしない。しかし、「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め」というフレーズにこそ、今日における文学教育の危機的な立場があらわれているといえよう。

- (4) 東郷克美・岩田道雄・町田守弘「座談会 井伏作品教材化の新たな可能性」『月刊国語教育』(1994、6)
- (5) 記録を元に4クラス分を集約して再構築したものであり、やりとりの内容は授業のままではないことをお断りしておく。