

【平成二十七年企画より】

講演と対話 「読みの授業を考える」

- 講師 建石哲男（川崎総合科学高等学校教諭）
○対話者 戸田 功（埼玉大学教授）
○司 会 山本 良（埼玉大学准教授）

山本 それでは、始めたいと思います。本日は「読みの授業を考える」講演と対話という形で企画を進めていきたいと思えます。

最初に講演を賜ります、講師の建石先生を簡単に紹介させていただきます。建石先生は都留文科科大学国文学科を卒業された後、川崎市で中学校・高等学校の教諭を長く勤められ、現在も川崎市立川崎総合科学高等学校にお勤めでいらつしやいます。また、上越教育大学大学院の教育研究科を修了されております。大学院在学中に本学の戸田先生と、交流が始まり、今日でも埼玉大学のほうで非常勤講師として授業などをお願いしております。御著書に『教材研究の定説化「少年の日の思い出」の読み方指導』があります。都留文科大学の教授でありました、大西忠治先生の指導を受けられたということが、その後の教員としての活動、人生そのものに大きく影響があったことを伺っております。大西忠治先生が立ち上げた『科学的読み』の研究会』での活動も長く続けていらつしやいます。教員とし

ての経験も豊富であり、教材研究・国語科教育の研究者といった側面もおもちです。

講演を賜りました後、本学の戸田先生との対話という形で問題をより一層深め、共有したいと考えております。それでは、建石先生、お願い致します。

建石 はい。みなさんこんにちは。建石と申します。宜しくお願致します。今、過分で丁寧なご紹介をいたしてしまいました。はじめに、表裏一枚になっているレジュメを使わせていただくと思っておりますが、戸田先生からは、このプログラム九十分ぐらいだというふうにお聞きしていたものが、今日六十分になってるので、先ほど戸田先生に端折つてというふうに言われましたので、頑張つて端折りながらお話をさせていただきます。ただこうと思います。

今、紹介いただきましたように、私は都留文科大学で大西忠治先生と出会いましたことをきっかけに、学校の教員になる、

と思うようになりました。その当時、中・高の国語の採用試験は二十倍ぐらいありました。その難関を一発でクリアして、川崎市の教員になりましたが、それは私に才能があったからではございません。私は大学で空手道部に入っていて、空手は二段なのですが、この当時川崎は校内暴力の嵐でございました。未だに覚えておりますが、教員採用試験の面接はひたすら、生徒が殴りかかってきたらどうする、囲まれたらどうする、他の学校の生徒が怒鳴り込んできたときにはどう対応する、とそればかりを三十分答えました。私の頃は、空手部、柔道部、剣道部、皆一発で合格しておりました。そんな時代だったな、と思っております。

私が勤めて五年ほどで大西忠治先生が癌で亡くなってしまい、その後、もっと勉強し直そうということで、上越教育大学大学院に内地留学をさせていただきました。そこで戸田先生に会わせていただいて、そのことが私にとってはまた大きな、とても重要な出会いだったなと思っております。戸田先生と出会っていないければ私はきっと、凝り固まった価値観を平気で押し付けるような教員になっていたのではないか、と思っております。

私は年に一、二回、非常勤講師としてこちらの国語専攻の学生さんに話す機会をいただいているのですが、本当にありがたう思っております。その時には教師としての経験等を中心にお話させていただいているのですが、今日は「読みの授業を考える」というような題をいただいておりますので、国語の授業の中で、私が「読み」の授業をどういうふうに行っているのか、

前半の方は、私が「読み」の授業をどう考えているか、後半の方では、つい先々週、私が行った「永訣の朝」の授業を具体例として、こんなことをこんなふうに行っています、というふうなお話をさせていただこう、と思っております。

私は実は、「読み」にこだわってはいませんが、それ以外にも、もちろん「書く」や「話す」、「聞く」ということも非常に重要だというふうな思っております。音声言語の研究会に参加し、群読・音読について一生懸命勉強しましたし、今も「書く」ということについて、どうしても生徒に意見文を書かせられるか等、そういうふうなことも実践として色んなことをやっておりますが、今日は「読む」ということに限定してお話をさせていただきます。ただこうと思っております。

さて、ご存じの通り、私が就職した二十六、七年前は、新しい学力観に基づく授業というのがもて囃されはじめていました。それはもちろん、先ほどお話しした校内暴力等に繋がった、受験戦争や詰め込み教育の反動、という形でもあるのですが、しかしこの、「指導ではなくて支援する」という名目のもと、ほとんど教師が生徒に指導せずに、「いいね、いいね」と言っているだけ、これはどうだろう、というふうな思いました。

考えてみると国語の授業というのは、教科内容がはつきりしない側面もありますし、ですからこそ「正解主義」のような授業も大変よくみかけます。また、活動させることに満足してしまふ、「活動主義」というのも、戦後すぐに広まって、批判されましたが、最近またそれに戻りつつあるような危惧を私は感じていきます。アクティブ・ラーニングについて先ほど戸田先生

と少々お話をしていたのですが、アクティブ・ラーニングという名のもと、生徒が活動さえしていれば、なんでも「いいね、いいね」というふうになっていくような気がして、それについては危惧をしているところです。

さて、「読み」についてというところで、「読み」というものは、実際は作品を読んで、読み手それぞれの中に立ちあがってくるものだ、というふうには私は考えています。「どのようでも好き勝手に読んでいい」というのには、私は賛成できないという立場を取っています。それは、一つの作品のある表現にこだわって読み深めてみれば、同じ時代、同じ文化を共有している私達ならば、共有できるものが柀のようにあり、そのような中で読み深めたものを、読者がそれぞれの生き方や人生に引き寄せて自分の読みを成立させているのではないか、というふうに考えているからです。逆に言いますと、きちんと、「きちんと」という表現はちよつと抽象的、わかりにくすぎますけれども、その文章にこだわって、コンセンサスし得る読みをしたうえで、成立しているものならば、各自の読みというのは尊重し得る、いえ、されるべき、いうふうに考えております。

しかし、そうは言うものの、四十人学級で、しかも時間が限られている。その実際の授業の中でどういうふうにしたらいだろうか、という点については、悩んできたわけですけども。私はこだわりとしてはですね、生徒に授業で「学びの実感」というのを保証したいと考えています。もちろんそれは、ある限定したものになってしまうというところは重々承知しておりますが、やっぱり、授業を通した信頼感づくり、というのは、教師

と生徒の関係性において非常に重要だと考えています。もちろん、信頼感というものは、その授業を通したものでなくて、例えば公平さだとか、あるいはきちんと生徒に向き合つて話を聞くだとか、そういうことが生徒の信頼感を得ることに繋がるのはもちろんなのですが、しかし、授業における信頼感づくり、これも非常に重要だ、というふうに考えております。生徒が「はー、なにやっているのか分かんないな!」「ひー、わかんないしまらない」というのではなく、「ふーん、そうなんだ」「へー、面白いじゃない」という「分かる・面白い」、そして更に「ほー、ためになるな、そんな考えもあるんだ」といった「驚き」や「学びの実感」こそが重要ではないかと、いうふうに考えております。その上で、私は、大西忠治が提唱した読み方指導に基づきながら、実践を重ねています。

では、大西忠治が提唱した読み方指導とはなにか、ということですが、ある一つの読み方を、授業における「ツール」として提示し、それを使って学級全体が、学習集団として教師と共に作品について読み深めていこう、という授業の方法でございます。深く読むための読み方というのは色々あると思われれます。そして、読み方によって、それぞれ見えるものは違う、ある一つの読み方だと、見えたり、あるいは見えなかったりするものもあると思います。様々な切り口から作品にアプローチすることによって、見えてくるもの、読めてくるものがある、そしてそういったものが研究として色々あるのも承知しております。しかし、授業がその学級という四十人の生徒がいる場、共同学習の場で行われていることを踏まえてみると、妥当性の高い、

ある一つの読み方を指導するということ、その一つの読み方を敢えて選んで、共有すべきツールとして、採用する、その道具を使いこなすということを授業で行うということには意味がある、というふうに考えています。

また、一つの読み方に決める、ということには、利点もあります。まずは、お互いの意見がかみ合う、話し合いがしやすくなるという点です。つまり、それぞれが、勝手なことを言うのではなく、ある一つのツールから見えるものをお互いに話し合う。すると話し合いがとて成り立つ……共有可能性といいたいでしょうか、それがさらに文章に戻って、根拠を確認するためのツールとなつて、解釈を深めるための手掛かりともなる。この読み方をすると、こういう様々な読みが出てくる、深く作品について考えていくことができる、そういうふうな読み方を一つ採用し、それを授業で、みんなでする、そんなようなことをしています。

もちろん、他の読み方をしないというデメリットや、それによつて読めないものがあることについては、教師は自覚的であるべきというふうには思いますが、一つの方法に決めてしまうということでも、生徒に付けられる力は存在しますし、学習内容を確保することができる、というふうに考えています。もちろん、もつといくつかの読み方を身に付けた方がよい、とは思いますが。しかし、先ほどもお話ししましたが、授業という場、四十人がいるという場、そして、限られた時間、そのような「授業」という状況を考えれば、まずは、一つの読み方をしっかりと学ぶことを敢えて選択したい、というふうに考えています。そ

して、一つの読み方が出来れば、生徒は次の作品にぶつかったときにも、「なんだか分かんないなあ」と途方に暮れて、「分からないからもうやめよう」ではなくて、まずはそれを使つて自分の力で、その作品に向かつていけるようになるのではないかと、つまり、授業においても、「発問主義」ですね、生徒の思考がいつも教師の発問によつて開始される、教師の発問があつて生徒が初めて思考をスタートさせるという状況から脱出できるのではないかと、というふうに考えています。

さて、では、具体的などころにもう入つていきたいと思いますが、『科学的読み』の授業研究会」とつい去年まで呼んでいましたが、「教育科学」といった言葉は今もう使われなくなつてしまつたので、この「科学的」というのを取るうということ、今は「読みの授業研究会」と私どもの研究会では言つております。「読み研方式」とよく呼ばれています。また、大西忠治が最初に提唱したので「大西方式」と呼ばれたりもしています。

さて、物語・小説の読みでは、最初の「表層の読み」、これはどこの教室でもされています。その次にある、「深層の読み」と私たちは呼んでいます。この最初はまず「構造よみ」です。ここが一番特徴的で、「読み研」と言えば「構造よみ」と、よく思われています。これは、作品全体の構成・構造を読み解こうとすることで、作品を理解し、深めようとする、そして、それを考えることで、どの言葉やどの文にこそ注目すべきということもはっきりしてくる、というわけです。「構造よみ」とは「発端」や「クライマックス」、あとで見ていただきますが、それらのモノサシを用いて作品を読むことであり、それらを作

品にどう当てはめるかというお互いの差異によって、話し合いが成立し、その話し合いによってより理解が深まっていく、というものです。そしてこれは、あくまで「典型的な構造を仮に当てはめて考えてみよう」というものです。ですから、「発端」や「クライマックス」を決めることが目的ではありません。

この討論、これを決めようと「仮に」当てはめてみて、その上で考えてみることによって、その討論を通して考える事、そして討論すること自体を学んでいくこと、これこそが目指しているものです。「構造よみ」に対して、よくみられる批判は、作品によってはこの構造表では合わないのでは、そうではないものもあるのでは、また、当てはめようとするには無理がありすぎるのでは、等で、そのような主旨の批判は随分なされておりますが、この「構造」というのは、それは作品のなかにあるかもしれないし、ないかもしれない。それについてどうこう論じたいわけではなくて、とりあえず「ある」と仮定をして、その視点で見してみる、このツールを使って考えてみよう、そういうふうなものでございます。

さて、ではそれはなにか。構成・構造の三つのパターンとありますが、(このAというやつですね)。導入部・展開部・山場の部・クライマックスという大きく四つの部に分けてみることを考えてみよう、そして、山場の中には作品のなかで大きく展開をするクライマックスというものが、存在しているのではないか、と考えてみよう、というこれが基本の形でございます。ただし、(下のところのBですね)導入部のない形、これが小学校の低学年の教材ではあまりに多いので、小学校の低学年

では、この下の方の構造表をつかって考えてみよう、というふうにもしております。色々出していますが、基本的にはこの形だというわけです。

全体を俯瞰した後、次の「形象よみ」で設定を読む、ということに進みます。技法や表現、表現技法、変わった表現、特徴的な表現等にこだわって読み深めをしていこうと。その読み深めるための方法もそこに書きました。本日は時間の都合上省略致します。その上で、「主題よみ」、テーマについて考え、自分なりの読みを展開していく。「構造よみ」、「形象よみ」、「主題よみ」という順序で作品に向かいあってみる、というふうなのがこの「読み研方式」と呼ばれているものでございます。

さらに、最近、大西忠治の後、現在代表を務めております、秋田大の阿部昇が、PISA型読解力というものを意識し、作品に対して本文の表現に基づきながら、プラスとマイナスの両面から作品を評価し、主観的主張もしてみる、というふうな過程も、「吟味よみ」という形で、「構造よみ」「形象よみ」「吟味よみ」という提案をしているところでございます。

それでは、私が今お話ししたことを、具体的に理解していたできるように、先々週の私の実践を持ってきました。この「永訣の朝」というものです。宮沢賢治の永訣の朝、教材はB4で一枚になっております。これは教科書を切貼りしただけのものです。先ほどお話しした「構造よみ」ですと、これを「起承転結」で読もう、となるわけです。でも起承転結というのは何か、ということをおまわり……ぐだぐだと説明するのではなく、「京都五条の糸屋の娘 姉は十六 妹は十四 諸国大名は弓矢で殺す

糸屋の娘は（一）で殺す」ということを例にして、転のところで変わるよね、と生徒にはこの程度の紹介にします。この（一）のなかに、何が入る？といった、クイズをして、生徒の意識を高めることもしています。ちよつと笑ってしまいますが、糸屋の娘は、これ勿論、「目で殺す」ですが、生徒に聞くと、「刀で殺す！」なんて言ってますね、次に生徒が自信満々に手を挙げる子がいてですね、「糸屋の娘だから針だ！」それからですね、「いや〜そうか」と私が言った後で、女の子がハツと思いついたように手を挙げてですね、指名したら、「かんざし！」と。…必殺仕事人か！という話なのですが……。そのように盛り上がるので、割合と「起承転結」は生徒の中では、「ふくん、じゃそれで読んでみよう」となるようです。

しかし、生徒はこの「永訣の朝」、今日のうちに遠くへ行ってしまう私の妹よ、の詩はですね、読んでも、最初は全然わからない、非常に分かりにくい、というふうに言います。

それを先ほどの、「起承転結」へ仮に当てはめて考えてみよう、そうするとですね、生徒に個人で考える時間をとったあと、各グループ三〜四人のグループにして、話し合わせて、それを出させるのですが、そうするとですね、意見が、基本的に、プリントにある上側と下側の二つの意見に集約してきます。

一番多いのは、「起が一〜七のところ、承が八〜二十七、二十八〜五十一が転、五十二〜五十七が結だ」という意見です。多くの生徒がこの意見を出します。「あめゆじゅとてちてけんじゃ」を入れる、入れないはありますが、とりあえず今日はいいことにしてください。その中で、これは私何回か

授業を行っていますが、もう、必ず、レジユメの下側の意見、「起が一〜十五、承が十六〜三十五、転が三十六〜五十一、五十二〜五十七」という意見が出てきます。では、なぜそう分けると考えたのか、ということをお話していくわけです。そうしますと、上の方の、分け方、区分け、そういうふうには理解した生徒たちは「場面を考えてみたら、先生、こういうふうになるよ」というふうなことを発表します。それに対して、下の方の意見を出した、特に「承・転」のあたりですね、意見を出した子たちが、「ああ、とし子 ありがたう わたくしのけなげないもうとよ」というその、「とし」への感謝がここから出てきているが、別れてしまふということも大きいので、ありがたうという気持ちのまま最後までいくわけではない、語り手、賢治の詩ですから、そう呼んでいいと思うのですが、賢治の気持ちが大きく変わっているのではないか、そこを中心に考えれば、「下の方になるのでは？」と、こういうふうな意見が必ず出てきます。では、どちらが相応しいのか、という話し合いを進めるわけですが、そうすると、もちろん、題名も「永訣の朝」で、この「別れ」という悲しみ、それが大きなものとしてある、ということは生徒も話し合いをしながら気づいていきますから、そうしますと、ああ、「下の方がいいかもしれないね」という形で話し合いが進んでいきました。そして話し合いをしながら非常に納得のいくことができるようになってきます。そうしますと、この話し合いを通して、「ああ、こういうふうな形になっているな」というように、最初何が何だかわからなかった生徒の中にも、「構造」がはつきり意識されてきて、話の内容や場面がわかつ

てくるというわけです。これが「構造よみ」です。

今度は「形象」を読みとるための「技法よみ」です。小説や物語では「形象よみ」と呼んでいます。詩の場合は「表現技法」が使われている箇所の読み取りを中心にするため「技法よみ」と呼んでいます。表現技法はどのようなところに使われているか、というふうにしていくわけです。もちろん、生徒は今までも詩を勉強し、小説等で表現技法にこだわった学習をしており、ここから、この「技法よみ」では、「あめゆじゅとてちてけんじゃ」のこのくり返し、これに勿論気づいてですね、ここはどんな働きをしているだろう、どんなふうになっているのだろう、ここを中心と考えてみる。そして、次の「まがったてっぼうだまのやうに」、ここには比喻表現がある、と生徒が発言し、では、そこで考えられるものはなにか。ここはオノマトペになっているよ、というように生徒がどんどん挙げていったところを基本的に考えていく、というわけです。ですから、この読みの方法の一つ指導していくことによって、生徒が、まず構造を考えてみて、生徒の話し合いの中で、生徒自らこの中身について、この大きな構成について理解をしていき、次には、技法や表現にこだわって考えていくといいんだということを知っていく。それによって、「ここ繰り返しになっている、どんな意味があるんだろう、どんな違いがあるんだろう」、あるいは、「ああ、比喻表現になっているから気にしなきゃいけなかったな」と、生徒自身が読んでいく、そんな授業をしています。もちろん、これは生徒が出してきた台詞そのものではありません、少々、まとめてしまっていますが、ここに載っているものは

みな生徒が出してくれたものです。「わたくしをいっしやうあかるくするために」という、なんだかよくわからない表現にわざととなっているのではないか、ここには何の意味があるのか、というふうなことが出てきます。[Ira Orade Shitori egumi]と、ここなどはですね、「このカギ括弧が付いているから、とし子の言葉とも読めるし、字下げになっていないから、賢治の言葉でもあるとも読める」ということが、生徒の話し合いの中から出まして、では、班で話し合っここから読めることを考えて、などとすると、もうどんどん出していきます。

そして、これは生徒からの発言ですが、「賢治が付けた語注も『わたしはわたしでひとりいきます』と全部平仮名になっている、それは漢字を使わないことで、賢治ととしての言葉、両方の意味をもたせることができるから、わざと平仮名にしたのではないか」ということも先々週言ってきました。それから、ローマ字表記の意味は、シヨックが大きすぎて、ですね、分かりたくない、読まれたくない言葉だった、とか、この詩の中で特別な意味を持つことを読者に分かって欲しかった、等ですね、また大文字にですね、OとOとSだけ大文字になっていて、最後のeは大文字になっていない、これは、「おら、おら、ひとり」と、この、「わたし、わたし、ひとり」、これを強調したかったのではないか、とそのようなことも生徒から出てきました。

ここまでは生徒の方から話し合いで自然と出てきたのですが、次はちよつと出なかつたので、「この台詞はなにか変ではないかな？」というふうな発問をここでは致しました。今にも死にそうな病人が「わたしは、わたしで、ひとりいきます」と、

としの言葉で言えば死んでいく、という台詞がある、これはどのような状況なのだろう、ちよつと考えてみない？という感じです。そうすると生徒たちは、グループで話し合うなかで、うくん、と言いながら、なんか、賢治が「俺も行く！」「一緒に死ぬ！」というようなことを言ったのではないかと、生徒の心中から随分出てきました。

では、この言葉はどんな意味をもっているのだろうか、ということをもう一度考える、というふうなことを生徒たちと致しました。また、賢治にとつては、妹から、わたしはわたしで、兄は兄で生きていって、というふうな、そういう意味でとてもこう、生徒の言葉でいうと「拒否られた」、そういうふうな言葉だったからこそショックで、だからこそ、ローマ字にした、そこに繋がるのではないかと、という意見も生徒の方から出ました。それから、としの言葉だと考えられるという意見が出たことから、他のとしの言葉である、「うまれでくるたて」というところは読むように指示致しました。ただ、私はD組とS組で授業をしているのですけれども、S組だけでは「Ora Grade Shitori egumio」の言葉との関連から考えてみるとどのように読めるか、という発問も致しました。これは、ショックから、妹の願いと自分の願いとが同じであることを分かりあつて、行く道が願いとしては一緒なのだ、ということを頼りとして、賢治は真っ直ぐに進んで行くと。これは生徒のことばそのものではないのですけれども、こういうふうなことも、生徒の話し合いのなかからでてきました。もちろん、「この雪はどこをえらばうにもあんまりどこもまっしるなのだ」とありますけれども、「みぞれ

がふつて」とあるので、真っ白な雪なわけがないからこれはちよつと違うんじゃないかと、じゃあここにはどんな意味があるのだろうか、ということを生徒は考えていく、という授業を致しました。それから、次のページですが「ふたきれのみかげせきざいに」とありますけれど、これ、石材に二切れつておかしいよね、そうは言わないんじゃない？というところから、じゃあここにはどんな意味があるのだろうか、ということを生徒たちと考えていくということも致しました。

そういうふうなことを重ねた上で、最後二時間と半分、半分というのは一コマの授業の半分の時間をつかつて古典の古語の大テストを行ったからなのですから、その最後の時間に五分で書かせたものがレジュメに書いてあります。これはですね、生徒に初読の感想でもよくやるのですが、生徒に小さい経験のある付箋に感想を書かせて、それを全員分そのまま貼り付けて印刷して配布する、ということなのですが、読みやすくするために今回は活字にしてみました。最初はなんだかわからなかったけれど、色々考えることができて、ということがありませんね、感想を読んでみますと、としの方に寄り添って考えてみたり、賢治の方に寄り添って感じていたり、あるいはその二人の兄妹愛というのですか、そこに注目している生徒もいれば、そこでないところに注目する生徒もいて、そこに生徒それぞれ「読み」というものがあつて、それは今の生徒の状況というものが大変反映されているものでして、私はとても面白いなと思つています。レジュメの生徒感想の部分、下から六つ目の中黒のところですか「最初は読みにくいなと感じられ、少

し場面を思い浮かべるのが難しかったです。カツコの中の言葉
を考えることで、賢治がとても妹思いであること、妹も妹で兄
が好きなのだらうなということを感じました。」というように、

兄妹愛のところにこだわった感想を書いたこの子は双子なので
すけれども、非常に仲が悪い。あー君たちのところは仲が悪い
ものね、…と僕は心の中で思いました。そして下から三つ目の
とろです。『賢治がどれだけ妹を大切に思っているかがひしひ
しと伝わってきた。詩の最後に『わたくしのすべてのさいはひ
をかけてねがふ』と言いつつ切っている点がすごいと思った。』と
いうふうに書いたこの子はですね、進路や生き方について悩ん
でいる子でもありませんし、下から二つ目「妹思いなだけにして
は大げさすぎるのが多くて、シスコンっぽく感じた。賢治の都
合のいいように考えているところが結構あるなと思った」と、
この子は何事も斜に構えて、よく学級でなにかやろうという
ときも斜に構えた台詞をホームルームのときに言って、皆が
「えー?!」ってなったりする子なのですから、やっぱり
こう、個が表れてくる。ここは逆にいうとそれぞれ色々な読み
方があっていいなと思います。

また、今ちょうどテスト期間中なのですが、テストが終わった
らこの感想を全員分返して、他の子の感想を読んで「自分がど
のような点にこだわっていたのか」ということについて、自分
を振り返るということでもまた書かせてみたいな思っています
し、あとよく行っているのは「あの人はこう思っている〇〇と
いう点について私はこう思った」という、感想交流というので
すか、そういうことをしています。ここはそれぞれ生徒が色々

な読みをし、色々な意見をもつ、それこそが大切なのではない
か、と思っている次第です。

山本 建石先生ありがとうございます。非常に読みに強くこ
だわった授業の実践としてご紹介、ご提案をしていただきまし
た。「読み研」の方法論を私たちに「ご教授していただく」と同時に、
実際のテキストをどのように、具体的に実践の中で読んでいく
のかということを非常にわかりやすく教えていただきました。
最近、私も教育系の学会等と呼ばれて行きましたが、なかなか
こういう、「読み」というものを真つ直ぐ押し出す実践報告と
いうようなものには、とんとこの数年お目にかからなくなった
というか、最初にお話がありましたように、基本的にはその「言
語活動をどうするか」という報告がほぼ一〇〇%というような
状況だと思えますので、こういった読みの授業の方法論の提案、
それ自身が非常に挑戦的な意味合いといえますか、現在はそう
いう状況だろうと思います。それでは戸田先生の方から今の講演
に関して、宜しくお願い致します。

戸田 戸田です。この時間の前に建石先生と色々話をしてし
まって、もう言いたいことは言ってしまったので、今はどうし
ようかなと思っております。まず、「対話」ということで、自
分がどのような役割ができるのか考えたいのですけれども…。

建石先生とは二十三年くらいの前からの付き合いで、もう
二十四年くらいになるのでしょうか。

建石 そうですね。

戸田 上越教育大学の大学院で共同研究をやったのがきっかけです。その共同研究のテーマは、「研究カンファレンス」いうものでした。

上越は、全国から現職の教員の猛者が集まる、猛者、と言っ
てはいけませんね、エリートの人たちが研修のために二年間、
山籠もりをするみたいなのもりでやって来ていた所でした。そ
こで授業研究をするというのを例年やっていて、当時私は助手
だったので、それを指導しろと…。むちゃぶりですよ、ふっ
たのは安西先生って人ですけど。

猛者の一人は、私に開口一番、研究をするって何ですかって、
聞いてきました。なにせ猛者ですから、これは反語で、もう分っ
ているということだったのかも知れません。エリートですから、
もう出来上がってしまっただけ、という風情の方がほとんど
でした。本当は知らないとはなかなか言えないということす
けれども、私が彼らを教育して変えようとは思いませんでした。
教育することと研究することはそもそも異なる営みなので、私
はただ、授業についての研究を彼らとどう成立させようかとい
うことを考えたわけです。そこで、そもそも研究するって何か、
というところから腹を括って応えていくことにしました。研究
とは、一言でいうと、何事かを明らかにすることである。では、
授業を研究するとは、これは大きくは教育を研究するといふこ
とに含まれると思いますが、教育を研究するということは一体何
なのか。そこで、教育を「行為」という枠で捉える、授業とは、

その教育を行う者の「行為」であり、それを捉えるためには、「理
解」という方法が有効である。私たちの「行為」を支えている
のは、私たち自身の見方、考え方です。したがって、同じ「行為」
を見ても、理解や評価ばかりでなく、事実そのものの見え方が
違ってくる、それが人間関係や場面によっても多様に違ってく
るのは当然のことです。そのことを明らかにするためには、「理
解」という方法を自覚的に使って、お互いの見方、考え方を伝
え合う具体的な場を作り出すことが必要になります。そのため
の話し合いを、「研究カンファレンス」と名付けました。なぜ、
「研究」と付けたかという、「意思決定」を目的とするカンファ
レンスが一般的だからです。そもそも目的が違うということ
です。そこで、一つの授業を見て、それぞれ、その「行為」に
ついてどう理解しているかを明らかにしようということでした。
話し合いをやりました。その結果、色々と面白い発見がありました。
同じ意見に見えてもその理由が反対だったり、同じ理由でも反
対の評価になったり、実際、皆さん面白い、独自の価値観を心
の底で温めていて、そこからいろいろな判断が生まれてきてい
る。それもさすが猛者だけあって、自分の見方考え方が分から
なくなったりはしないわけです。でも、最終的には、皆さん、
それぞれの行為とその理解を形成しているお互いの教育観、こ
だわっているところが全然違うということが見えてきたわけ
です。それは当たり前のことで、また、いいことなのかもしれな
いと思います。それに、私はそれに関与して変えるつもりは全
くありませんので、建石先生がその後凝り固まった価値観を平
気で押し付けられない人になったというのは、私のせいと言うより

は、そもそも、そうなる何かを建石さんがその時でも温めていたということでしょう。研究することは教育することとはあくまでも違いますし、人ごととして見てもおおよそ信じられないというくらい変わらない人も、結構いるわけです。

さて、上越で研究カンファレンスに取り組んでいた当時、建石先生がこだわっていた価値観が一つありました。そこから今回「読みの授業を考える」というテーマを設定させていただいたんですけれども、当時、もしかしたら今もそうかもしれない、むしろ、読書指導はしてはいけないと考える」と建石先生は言っていたんです。その時のカンファレンスで、これに全く賛同した大学院生がいました。学部あがりの、ちよつと青い感じの人と不思議と話が合っている感じで、私としては結構面白がっていたのですけれど……。「読書というのは本来〈自由〉なものなのであるべきだから、その〈自由〉に干渉してはいけないんだ」というのが建石先生のお考えでした。

そして、読解というものは、その読書における〈自由〉というのとは別に、正解がある、正しい読み、こう読まなくてはね、ということを決めることができる、そういうことでしたかね？

建石 ある程度は、枠の中でね。

戸田 枠の中で……。

建石 はい。

戸田 ま、限定付きだと今は言っておりませんが、当時は「読解には正解があるから〈自由〉じゃなくいい。教え込んだっていい。だから、私は授業では読解指導だけをやってる。しかし、読書指導はやってはいけないと思ってる」と、これはとても刺激的な価値観を提示してくれたわけですよ。で、それに対して全く違う価値観の先生が、「いや、私は読解指導はいけないと思ってる」と発言し、「あえて言えば私は授業で読書指導しかしていない」と言っていましたので、本当は今日その人にも出てもらって、ここに並んでもらおうと思っていたのですけれど、残念ながらまたの機会ということになったので、建石先生にだけここに来てもらったらと、こういう流れがあります。因みに、その先生は、子どもの〈自由〉を侵してしまうことに対して、立ち止まってよく考えるタイプの人でした。その人が、建石先生とは、子どもの〈自由〉を侵したくないという同じ価値観から、ちよつど対立するともとれる方針を導いているという、実に刺激的な位置関係にあったわけです。建石先生から見ても、子どもの〈自由〉に干渉しないために敢えて「読書指導」と呼べる授業しかないなんて、いったいどうするのだろうと、実に興味深いのではないですか。

このように、二十数年前の建石先生のことを思い出しながら、今日お会いして、改めて本人に聞いたら「私はまったく変わりません」と、人はいかに変わらないかということの一つ確認したことと、でも、変わらなくてもなお、進化はできるのだなと確認できたこと、それは以前にはない発見でした。研究することというのは自覚化を必要としますから、そういう意味で、

自分を個性的にしていく、というか、そういう形でパージョン

アップしていくことが可能になるということが、もしかしたらあるのかもしれない。人の頭を柔軟にするということでしょうか。：何でしょう。あの時、ね。さつきも少し言いましたけど、凝り固まった価値観を平気で人に押し付けるような先生にその後の建石さんがなったのかなってところから二十四年前の彼を思い起こすと、まあ、その可能性もあるかなと当時は少し思ったりもしました。でも、それは間違いだったかもしれない。もともとあつた子どもたちの〈自由〉を守りたい、そこに干渉したくないという気持ちが強くてあつたがゆえに、却って、今より少し凝り固まった感じの言動として現れていただけなのかもしれない。義憤というやつですかね。：青いですね。ところで、建石先生は、当時、恩師である大西忠治先生の業績をまとめたということ、構造よみについて修論を書きました。その修論の内容ですが、やはりこのような感じでしたね。枠組みを仮に決めておくこと、方法として構造を当てはめて授業を考えていく、構想していくということでしたけれども…。確かに残された課題というのがありましたよね。つまり、その構造で読む、ということ、ある枠組みが使えるようになるけれども、その構造じやなきやいけないわけじゃないんでしょう？みたいなことです。で、本当に学力が付いたのなら、自然の流れとして、その構造を使わない、違う枠組みを作り直すとか、そもそも自分で違うように問題を捉えなおすとか、そういうふうになるはずですよ。当時、そのようなことを話した記憶があるんですけれども…。それに関して、まだ答えが出ていないかな？

と思ったりするんですけども（笑）。

私としては、こういう、ある文化的なというか、一つの枠組みを学習してしまつて、その枠組みに則つて色々を使いこなせる力が付いたときに、それから抜け出すことまでできていますか。って、ちよつと気になるといふかね。で、それは例えて言えば、あるウイルスに感染させるようなものですよ。教室にある種のウイルスをばらまいて、感染させる、と、そうすると、えー、これ、悪い比喻ですかね。

山本 うーん、ちよつと行き過ぎる気もしますけど…。

戸田 いや、文化というものは全部ウイルスだと思いませんか、この際。で、ウイルスに感染しないとその文化的症状は発現しないから、やはり感染させなきやいけないっていうのと似ているかな？今は、私は研究的な立場からニュートラルに言っているつもりです。だから、文化的ウイルスに感染するということが自体は、人間の基本的条件ですから、それだけでは別に悪いというわけではない。

ただ、その際、各自に免疫ができるということまでは保証してないのでは？って、そういうつもりで当時聞いたのですけれども、建石先生は、現在そのことについてどうお考えですか？

建石 この…：枠組みのなかに、私自身も縛られているなーとは思っています。例えばこの、「永訣の朝」を私十年ぶりくらいに授業しまして、じゃあ、授業をどういふふうに構想しよう

かなって考えたときに、まず作品を読もうとしたときには、考えていくプロセスとして構造を自分なりに考えてみようか、で、一つを考えると、違う構造も読めないかな？って、クラスの中で討論するようなことを自分のなかで討論するようにして、いくつか案を出して、その違いはなんだろうってことを、教室では話し合いでやっているんですけど、私個人としては、いくつか出した案の違いから考えてみる、みたいなことをしています。でも、やはりこの、構造から考えてみる、次には技法とかで気になるところをピックアップしながら、ここから考えられることはないか、と授業でやっているようなことと、だいたい同じような形で教材分析の仕方に縛られている、というふうにはとても思っています。ですから、違う読み方の指導ができるようになれたらいいのに、と思いつつ、なかなか抜け出せない。ま、でも、そもそもそういう教材分析なので、そういう授業になっている、ということでもありますが…。ええと。あんまり、答えになってないですかね？

戸田 ……、どうしましょう。山本先生、横から聞いていて、何かありますか？

山本 そうですね。まあ、ウイルス、に例えた表現はちよつとあれですけど、読解指導で構造よみを習得してというのは、私は文学研究者ですから、個人的には有意義だと思っています。私などが大学生に授業するときは、もつとひどい。というかです、ね、「目を瞑って読んでいるのか」、みたいな差別的なことを

言ってますね、「全然読めていないんじゃないのか？」と、脅しをかけているので、もつとひどいですけど。

戸田先生がちよつと挑発的におっしやつたように、そういったものをいったん身に付けてしまうと、読書指導をしないとはいえ、読書の場においても、やはり構造よみや技法よみをするだろうと。「読書の〈自由〉」っていうのをどう確保するかっていうのは、また定義にもよって難しいと思いますけど、まあ、バルト風に言えば、逆から読んでいいんですよ。飛び飛びで読んだつてよくつて、途中だけ読んで捨てたつていいわけです。そういう意味での〈自由〉はもはや訪れなくなるのかな、みたいなことですよ。戸田先生がおっしやつていたのは…。違いますか？（笑）

戸田 ……、うん？

山本 ただあの、今の言語活動重視の国語教育では、「読解指導」は駄目だとは言わないけれど、そこそこにして、いわゆる「読書指導」をかなり重要視しているのではないかな、と文学研究している私が横から見ても思います。「平行読書」というのをすごく推奨するし、「読書量確保」というのを、方々の研究会で教育委員会の人たちが講演で必ず言っています。そこでは、その、「好きな本を選ぶ力を身に付けさせる」「みたいな発想で、「好きな本は勝手に選んで読むっていうのが、好きな本を選ぶつてことだろう」と私は思うので、「好きな本を選ぶ力を身に付けさせる」とか言っている時点で、もうすでに、〈自由〉

もへつたくれもないと思うんですけど(笑)。…そういう現状がある中で、いかようにしても、その、(自由) みたいなことが、今の国語教育にはたして実現可能かしら、とですね、絶望的な問いも抱くことがあります。つまり、「読み研方式」を、私は技術的なことはできた方がいいと思うので、現状ではやったほうがいいと思うんですけど、でも、やらなくても…。まあ、そんな、(自由) なんてものが、そもそも国語教育で許されるものだと思う教師が今どれくらいいるのだろう、と。そんな現状認識なのです。

戸田 ありがとうございます。さすがは文学研究者ですね。こんなふうに、私が司会みたいなのはやっちゃいけないんですけど(笑)。えーっと、(自由) の問題。これから、ちよっと横道にそれながらも、そこに戻したいな、と思います。

そうですね、私の子どもが小学校二年生の時に、ある水墨画家の作品がひどく好きになりました。そこで、ある美術館が主催するその画家の子供向け鑑賞会に一緒に行ってみたくて。ところが、彼はせっかく学芸員さんが企画して、子どもたちみんなで色々な観方を交流しようと、「ああ見たら」、「こう見たら」、「何に見える?」などとあれこれやってくれたのに、「ああも見える?」も見えるなんて、そんなことない!」って、本気で怒っていたんです。

私は高校でしていた授業でも、似たような経験をしました。高校生に対して、夏目漱石の『こころ』は色んな風に読める、こんな風に補助線を引くとこんな風に読めるというのをあれこ

れやりました。その頃ちよっと話題だったのが『こころ』の後日談で、学生の「私」は遺された奥さんとどうも結婚して子どもがいるらしいという話など、本当にいろんな説が出ていたもので、それぞれこういう伏線だとか読める、それぞれが相容れない読みなのに矛盾なく読めるね、とそういう授業をやったことがあります。そうしたら、試験の答案でしたか、とつても優秀なやつだなどいつも私が一目置いていたある生徒が、「こんな続編なんて考えるのは全く意味がない。この作品は人間というものがいかにお互いに理解できないか、そういうことを表わしている作品なんだ!」みたいなことを書いてきて、こいつちつとも聞く耳持っていないとは思ったんですけど、どうにも感心させられたので特別良い点をつけたことがあります。もしかししたら、彼は出会っちゃっているのではないか、「文学」という何かに。というのも、間違っているかもしれないのに、彼はずいぶんと本気だったからです。他の人たちは、知性に導かれていた面が強かったように思います。比べると、受け身で面白がっていただけでしょうか。もっともこれは、私の授業の進め方によるのかもしれませんが…。

なんというか、その二つの問題。作品にある枠をかけて、仮にやってみましょう、ということをやったときに、「もう、いやだ!」っていう人が出てきてしまう、ということがある。私はどちらかというと、この「構造よみ」を五乗したような授業もやってしまうことがあるので、反省も交えて言っています…。では、どうやったらいいのかって話になると、例えば単元学習的なやり方もあるかもしれない。しかし、この場合も、あれも

いいね、これもいいね、ということになった場合、何か手応えのあるものを修得してしまった人や、何かに出会ってしまったというような人には、ちよつと耐え難い部分があるかもしれないですね。これは、例えば田中実さんも、そういうところから今の文学研究や文学教育に憤っているのだろうと思います。彼の言っていることもある種の人から見れば耐えがたいのですが、私は彼を今あげたような子どもの一典型として特別扱いしておりませんので、どこか批判する気にはなれていません。

ただ、そのように、主観的な何か、個人の「自由」っていうものはどうしても侵しがたい、干渉してはいけないところがあるのでは、というのが、私が子どもと関わって思うことです。「自由」は実現可能なか」と、さきほど山本先生が言ったことから言おうと、我々大人にとっては、本来「自由」であるのが現実」ですね。たとえ制度という制約が前提にあったとしてもです。だから、「単元を貫く言語活動」、あ、これ、もう制度的にはなくなっちゃうかもしれないですね、次は「アクティブ・ラーニング」になるのでしょうか。仮に「アクティブ・ラーニング」になるとしても、この建石さんの授業は全部「アクティブ・ラーニング」で読みかえられる。いかようにも読める、読み替え可能。だから、建石さんは全く変わらないまま、このまま行くと思います。もともと持っている「自由」を彼なりに發揮できてしまう。やっていないという教師がもしいるとしたら、自分自身をだますか何かして、やっていないふりをしているのです。けれども、対子どもという場合、どうしても我々教育している当事者は、教育という関係の中で子どもの「自由」

を侵害してしまっているのではないかということ、いつも畏れつつ感じ、そして考え続けていかなければならない、それは、いわば一種の運命的な必然である、と思うわけです。その辺のことについて…、今なんかちよつと話が外れますかね、建石さん。

建石 いや、ごめんなさい。ちよつと的を射た返答になるかわからないのですが、先ほど戸田先生がおっしゃったように、私は「読書指導」は基本的にしないです。どうしてかという、今、山本先生がおっしゃった通りで、「量の確保」だとか、その「好きな本を選ばせる力をつける」とかでですね、もう無理やり本を読ませている。本っていうのは読みたい時に読みたいものを読むんじゃないか、じゃあ、ということ、その「自由」を担保したいのです。ただ、次にやっぱり気になるのは、生徒が読んできたあの本が「え、そんな読み方は無いんじゃない?！」と「それちよつとあまりに恣意的に読み過ぎじゃない?！」ということがあるのも事実ですよ。読もうと思ったときに、きちんと読む、という読み方を身に付けておくことによって、改めて自分が読みたいと思った時にきちんとそのことで触れ合えるんじゃないか、と思います。PISAの資料で、ちよつと面白い資料があつて、読書量とPISAの読解力の点数との因果関係を示した表があるんですけども、比較対象のいくつかの国では、読書量が増えれば、それに従つて読解力の点数も比例して上がっていきます。ところが、日本の子どもたちは、読書の量と読解力の点数には同じように比例関係があるものの、

最後の一番多く本を読む子たちだけが下がっているのです。少しですが……。ただ、これ、国語の教師としてはとつてもよく分かるんです。本、すごく好きだけど、勝手に自分の好きなように「だけ」読んでいる、好き勝手に理解をしている。読み間違いつていうと語弊があるかもしれませんが……。それはやっぱり問題じゃないかな、というふうにもやっぱり僕は思っています。ですので、本に触れ合う（自由）、そういうのを「読書指導」と考えると、無理矢理読ませるとするのは何か違うんじゃないかというふうに思っています。ちよつと話ずれちゃいました。ごめんなさい。

戸田 えー、……話、どうやって戻しましょう。

建石 すいません。ちよつと言いたかったのです。ごめんなさい。

戸田 そうですね、でも、とりあえず戻しましょう。建石先生の立場の大枠を理解するときに、やはり教えるものがなきやだめだろう、という立場に一つは分類できるかな、と思いました。

建石 ええ、そうですね。

戸田 これは例えば都留文の鶴田さん、鶴田清司先生ね。彼は昔、極端にそういうところのある人でしたね。彼は国語の時間、授業の内容が全く腑に落ちないまま大学生になったそうです。いわば国語が嫌いだった。けれども、大学に入学して、文学の

読みで「視点」という概念を教わったとたんに「ああ、これならわかる！」というふうになったというのです。つまり、はっきりそれを使えば分かるというふうな、授業で教える内容があれば、自分は算数・数学のように国語が好きになっただろう、と。明確に教える内容を決めて系統化してくれば自分は国語好きになったのだと。そういうことです。昔の彼は、こんな風なゴリゴリの系統主義者という素を持っていて、それが面白いと思っていたんですけれど、なぜかその後変わってしまった感じなんです。それがなぜかというのは外れるので今はやめておきましょう。教える内容を限定し、明確化して、答えに○×が付くように系統化しましょうというのは、典型的な系統主義ですね。そして、そのように学力を限定して、学校ではその学力のみを保証しましょう、と。ある立場から見ると、まあ正しいのですけれども、そうでない立場もあります。学力というものを限定しない、経験主義の立場もあるのですが、日本にはそれは本当の意味ではほとんど見当たらないという話を、先ほど建石さんとしていました。で、建石先生はどちらかというと教える内容はつきり保証して「先生のおかげでできるようなになりました」って言われたいんですよね？

建石 そうです（笑）はい。

戸田 すごくそれは重要だと、色んな意味で（笑）、予定調和的に先生の責任も果たせるし「学校の教室」という、先生がリーダーシップを発揮しなければならぬ場ですらそれが

一番いいだろうということですよ。

建石 そうですね。ただ、誤解をされたくはないのですけれど、自分が予定している「読み」だとか読み深めだとかを誘導的に生徒たちに読ませたいとしているわけでもなくて。：例えば先ほどの「永訣の朝」ですと、「技法よみ」のところに書いてあるのですが「あめゆじゅとてちてけんじや」というこの台詞が四回繰り返されるのですが、これ、多くは、四行目のところでもう呆然としていてわからなかったんだけれど、二回目言われてはつと飛び出したんだと、これが普通の、というかよくある読みなのですが、生徒からは「いや、これは外を見ていた時の子どもの頃に妹のとしが『取ってきて』と言ったのが、ぐっと思ひ出されたんだ。そして、今また外を見た時にその子ども頃の思ひ出がぐっと思ひ出てきて、ああ今もそういうふうにいるに違いないと思ひ出て行ったんだよ。」という意見が出て来るんですね。僕はそんな読みは予想していないのですが、これはですね、懐かしくて、今話したんですけれど、二十年前の私の実践でも同じ意見が出てきて、そのことを学校の紀要に書いたことを思ひ出しまして、ああこのときも出ていたんだと。それで、「この『あめゆじゅ』とか『とてちて』と」いうのが他の台詞に比べて子どももつばいよ」ということや「そういうふうな子どもときの台詞が心の中でどんどんどん繰り返されていくんだ、こうなっている方が『みなれたちやわん』『ふたつのかけた陶枕』っていうのが子どもとき使っていたことを意味しているんだ」と、そういうふうなことを生徒

は、重層化なんて言葉は使いませんが、こう、表現が「重なり合っていくよ」という読みを出してくるんですよ。二十年前もそうでしたし、今回もそうでした。また、十年前にやったときも、そういう意見が出てきたな、なんて思ったのですけれども。そういうふうにして、そういう読みも確かにできるな、と。つまり、私が予定している読みだけを生徒に教えたい、考えさせたいというわけではないということは、ご理解いただきたいと思ひます。

戸田 ありがとうございます。解説ではないですが、さっきのお話の「はひふへほ」ですね。「はー、なにやっているの?」「ひー、わかんない」「ふーん、そうなんだ」「へー、面白いじゃない」「ほー、ためになるな、そんな考えもあるんだ」と。これにびつたりくるというか。やはり、先生が提案した授業を通して、先生のおかげで得るものがあつた、そういうものを保証する、とまあそういうことですね。

建石 そうですね。でも私が予定している読みだけではないということですよ。私が予定、考えてもいなかった読みは、生徒から実はよく出てきます。先ほども言いましたように、教師と共に学習集団として読み深めていこうというものでありますから、私も率直に「ああ、その読みは全く思ひつきもなかった!」と言うことは実際にあります。年に数回ですが、現実にあることです。先ほどの「あめゆじゅとてちてけんじや」ではないですけれども、生徒から「子どもときの」なんていう意見が出

てですね、うーん思ってもなかったな、と心の中で思いながらも、「それもあるよね」と流すのもちよつと何だなと思ったので、「じゃあちよつと皆で話し合ってみよう、皆はどう思うだろう」としてみたらですね、多くの生徒が「あーその方が良い!」「そうだよ!」というふうになっていくんです。ですから、私のおかげで、おかげだけで?生徒が「ほー」となっているというこどもでもないのです。

戸田 ああ、すみません。訂正する必要がありますね。建石さんがうまく作り上げたクラス、その学級での授業という実践単位のおかげで。

建石 ああ、はい。

戸田 だから子どもたちの活動も全て含んでいる。そしてこれは、提示した構造に従って、その構造を仮に設定することで話し合っていますよね。そういうことのおかげでということですよ。

建石 ああ、もちろんですね、はい。で、もちろんその話し合いを成立させるためには、様々な手立てを私自身も打っていますし、話し合いの仕方についても指導しています。だからこそ、生徒が自分たち四人グループの中で意見を出し合えたり、全体にまた発表ができたりますのです。まあ、そういった形がある意味仕組んでいるのは、確かに教師だとは思いますが。

戸田 ありがとうございます。では、先ほどの〈自由〉の話に戻したいと思います。このような形で建石さん、建石先生といった方が良いでしょうか、建石先生が〈自由〉を発揮していること、自分の授業の一貫性を、私を知る限り二十何年も保っていること、ということはありますが、子どもたちは、どこまで〈自由〉なのか。ということ、山本先生、どうですか?あの、ちよつと、私、この辺どうなのかと思うのですよ。構造というものを当てはめて仮にやってみようという、この時点で何かが抑えられてしまうといえますか、封じられてしまうものがあるとしても、その可能性を分かりつつ敢えて、と限定付きであることは建石先生、言っていましたけれど、果たしてその、封じてしまうこと自体はどうなのか?と思うわけです。それはあまり問うてはいけないものかもしれませんけども…。先ほどの例でいうと、免疫ができるかも定かではないウイルスを何か選んで集団感染させるわけですよね、強制的にね。で、そのときにやはり私は、本来人間は〈自由〉でしかないわけですから、少なくとも教師は責任上〈自由〉ではないと言っているかと思うんですけれども、でも、子どもたちに限って言えば、本当に〈自由〉と言っているのか、そして、そのまま死に至ることのないように、誰にでも〈免疫〉というものはできるのか、と思うのです。でも、もともと〈自由〉なのであれば、本来〈免疫〉はできるかと考えるべきなのですかね?そこについて山本先生はどう思いますか。…ここで私が山本先生に質問したら変ですかね。

山本 私は司会なのですが、と改めて思っていますけれど…。

あまりその、かつての指導教員という立場から戸田先生が建石先生をいじめるので、少し建石先生に同情的にお話を伺っていたところなのですが。やはりその、伺っていて、「ちよつと違う読みが出てくる」と、でもそれは年に数回のことである、ということではありましたけれど、〈自由〉というものが立ちあがってくるとしたらそういうところかな、というふうに伺っていました。

つまり、構造というものは、やはりかなり強固で、先生がゴリゴリやっていって、ガチガチに枠を固めた方が良く、むしろそうでないと「先生そうじゃないんじゃないですか？」という読みは出てこないのかな、と思います。そうすると、その思ってもいないような読みが出て来てですね、しかもその読みは決してトンチンカンなものではなくて、こんなにガチガチな構造を強いたにも拘わらず、というか、その結果、その構造に従っているのに違う読みが出てくるとすれば、そういうところに〈自由〉があるのだな、というふうに思いました。

そのへんを聞いていて、やはり思ったのですけれども、というのは私、司会なのですが、戸田先生からきつとむちやぶりがくるだろうなということを予想しておりまして、付け焼刃的に大西忠治のことを個人的に勉強してきました。せつかくですからその勉強したことを發揮しないと損かなという気も致しまして、もう司会者でもなんでもなくなってしまうとしたらということで、ちよつと喋らせていただくと思います。

読書のお話のときにもありますが、私的な営みとして読書をしている限りにおいては、〈自由〉だと思います。しかし、先

ほど建石先生のお話にもありましたけれど、友だちに「この本読んだらこうだったよ」と紹介する次の段階で、それは、「その読みは違うんじゃないか」という話がどうしても出てくる。結局、私的な営みで読書というものは終わらなくて、それを起点として「こんな面白い本があったよ」とか「いや、つまらなかつたんじゃないか」みたいなことがそこからもう始まる。これはやはり、この私が付け焼刃で勉強した大西忠治の「国語教育を科学的に」という八十年代の活動に遡る六十年代の著作の中で、「集団づくり」ですかね、「討議づくり」「班づくり」、本当にその、国語については全然書かれていないような著作、まあ、若いときなのでしようか六十年代にいくつか出されていて、それが八十年代になって「科学的な読み」というふうになって、というのを見たときに、個人的にちよつと建石先生に聞いてみたいなと思ったというのがあります。それは、方向転換のようなことだったのか、と。それは、「集団づくり」のようなことは、もう八十年代以降は時流に合わないとか、そういうことなんでしょうか。それとも、根底には「集団づくり」というようなことが学校教育の本当の目的で、本来は読み自体も方法であって目的ではないのですから、国語で読みを深めることで他の教科でも何らかの力に繋がっていき、そして最終的には目的である「集団づくり」のようなものに繋がっていくのか、根柢の価値観としては、人と人とのコミュニケーションが繋がってできる「集団づくり」というのが大西忠治の真の本質なのですか、。と。質問としては用意してきましたが、建石先生の言葉の端々からひよつとしたらやはりそういうことなのか

な、というふうに向つていた次第です。レジュメでも「学習集団」と一貫してチームとしてお使いでもありますし、その質問というか、今日聞いていらつしやる皆さんとこの問題を共有したいな、ということもあり、長々喋りました。「読み研」は、今、後退戦を強いられているような状況なのですか？そこで最後にちょっと、「読み研」のアピールをして帰ってもらおうかと……。

どうなのですか。言語活動をして、その目的は「思考力・判断力・表現力の養成」だということが、もうそれ以上の思考を我々に許さない形でどこからか降ってきているわけですから。そうすると大西忠治みたいに、ですね、もう民主主義と平和主義が目的ですというふうに、そのくらいのことを言つて、「読み研」をこう、後退戦じゃなく戦闘的に活動されていく方針はないのかな、と……。

時間も、本当は私が切り上げないといけないのですけれどもね。

建石 「読み研」の中の話をするれば、色々な考え方がいる、という言い方をさせていただければいいかな、と思つています……。

私自身は読みの力というのが生徒の色々な力に繋がつていく、そしてそういうふうな自分たちで話し合い、自分たちで考えていく集団として学級が立ち上がつていく、「学習集団」として立ち上がつていき、機能していく。そういう集団としてそういうふうになつてくことを目指していると、そういうふうに向つています。大西忠治自身も「班づくり」、そして「核づくり」

ですね、班の中心となるメンバーをどう育てるか、そしてそれを踏まえて「討議づくり」、討議をどういうふうにしていくのか、ということ、彼自身も一番はじめからのテーマとして、「集団づくり」と学習は切つても切り離せないものとしてずっと考えていきましたし、私自身も、例えばこの「読み研」の「構造を讀む」も、集団として行うということにこそ、授業として価値があるというふうに向つています。構造に当てはめて読んでみましょう、ということ個人で行うことには、あまり意味はないと思つています。……ちょっと中途半端ですね。はい。

戸田 うーん、どうしましょう。そうですね。「大西忠治」や「読み研」そのものというよりは、今回は、建石先生のある種の一貫性についてお伺いしようと思つていたのですけれど……。というものはやり、個人によつて何かが違う、そのことこそが大切だからです。先ほど秋田大の阿部昇さんのお話が出てきましたけれど、阿部さんと建石さんどこかでやはり一線を画してお互いに自立しているわけですね。同じ「読み研」でも……。で、先ほどの話でいう鶴田さんも言語技術の方から離れつつある。「読み研」も、言語技術教育の方から、……：破門とかされたんですか？「集団づくり」とか、その辺の関係ですかね？

建石 いや、ちょっと、言葉が難しいのでこ、起こさないでくださいテープを。

戸田 まあ、ちょっと言語技術教育を標榜することからは距離

を取りつつある。位置的に。なぜかという、先ほど鶴田さんのお話をしましたが、初期鶴田さんです、教育内容を系統化し限定してそれができたかできないか、ということの評価していくという、そういうやり方はそもそも取らないということですよ。建石先生の場合はね。

建石 そうですね。

戸田 やはり、話し合いのためのツールとして構造をつかっていく。そして、話し合いの場で話し合うことよってしっかりと「個」が立つように育てていきたい。そういうことだと理解していいですかね。

建石 そうですね。

戸田 ふむ。そうすると山本先生はなんだか、時代の状況について随分悲観的といいますか、まあ暗い流れになってきているな、というニュアンスであったと思うのですが。私はあまり時代のことは気にしていません。どのような時代でも、個は個として自分で（自由）に選んでしまっているという事実がある。そのことと関連するかもしれませんが、先ほどの、「構造」という枠が強力に当てはめられてこそ立ちあがってくる（自由）があるという山本先生のお話は、先ほど来私が気にしていた「免疫機能の一つの現れということになりましようか。で、その（自由）という事実ですね。自らの「行為」の根拠を常に自分なり

に読みかえているというその（自由）、我々個々に見られる（自由）という逃れがたい事実にとのように光を当て、その上で、教育という、「他者」を巻き込む「行為」をより深く鮮明に「理解」するのか、それが結局、教育を研究することであると思えますので…。

建石先生が、私が出会ってから二十数年、相変わらず青いままやってきているというのは、私にとつては非常に頼もしい限りといえますか、それについても、なんで鶴田さん変ってしまっただけでしょう。…まあ、あのゴリゴリ感を保つのは大変だとは思いますが。青いままこう、こだわりながらやって行くというのは、ある種の成熟ももたらすし、そこにお互いの（自由）を尊重する距離感みたいなものも生まれるのかなと思います。私の立場は研究者なのですが、自分の教育的価値観を反省してみると、先ほど日本にほとんど見当たらないと言った経験主義の立場にどこかずっとこだわっているように感じています。

もう一人、二十数年前から青いまま変わらない方がいて、先ほど少し触れましたが、千葉県加藤聡先生という人ですが、もしかしたらあの人は少し私に近いかもしれません。そういう、経験主義の方にはほとんど出会えませんが、そういう立場であるのかと思っております。ただ、研究するという点では、全くそれぞれの立場から離れて認識の光を当て、それぞれの（自由）の所在、一貫性を解明するのが、かつて上越で試みた「研究カンプアレンス」、教育について研究するという営みだと思っております。ところで、先ほど山本先生が私を建石先生の元指導教

員と紹介されておりましたが、制度上、建石先生が私の言うことを聞かなければならない関係にあったことはありません。指導教員は、どなただったか、他にいたのです。私たちは共同研究をしたからですから、どちらかと言うとお互いに説得と納得でのみ関わるような、もっと気安い関係であったと思っけています。ちよつと無礼に感じられた人もいるかもしれませんが、まあ、お互い、このような感じでやってきましたよね。

建石 はい、もう、いつも通りですね。

戸田 そういうわけで、つい気やすく話してしまっていたというわけです。研究において上下関係は存在しませんので、(自由)であることが研究というものの本来のあり方なのかなと思っけています。そういうえば、最後に山本先生にまとめてもらおうということになっていましたが、その前に、会場に全く振りませんでしたね。どうしましょう。

山本 質問受け付けますか？

戸田 そうですね。

薄井 五分くらいはいいと思います。

山本 いいですか？あの、質疑の時間を取ろうというふうには予定はしていたので。五分くらいはまだ大丈夫ということですよ。

から、なんでしよう、言わないではいられないという方がいらつしやると思っていますので、是非ご発言ください。あ、本橋先生、どうぞ。

本橋 埼玉大学の本橋です。ありがとうございます。先生の「授業において子どもたちに学びを実感させたい」ということばに私は大変共感致しました。前半のレジユメの色々な読みが、というお話のところ、これは、田近洵一なんかは「這い回る教室の読み」といいますが、物わりの良い先生ほど一〇〇人いれば一〇〇通りの読みがあつていいんだよといつて中身に踏み込んでいかないと、これで本当に良いんだろうかと、本当に作品と向き合つているのだろうか、そういう問題提起をされているところに通じるかなと、そんなふうに感じました。そこで、こうした学びの実感をどういうふうに子どもたちに保証するか、ということ考えたときには、やはり子ども一人一人の読み、あるいは子ども一人一人の意見ですよね、考えを育てていくことが大事になつていくのかなと思ひました。先生の授業はまさにそういった一人一人の読みを育てていき、そして、子どもたち同士では行き詰つてしまつるところ、深まらないところには、先生が「ここについてはどうだろうか」と問いかけをしながら子どもたちの読みを深めていく、という方法、まさに、こういった授業のためには教材研究が大切だなということを変更て感じました。

そして、最後のところについて質問なのですけれども、生徒の感想からのところで、先生は「ここは自由」というふうには

おっしゃいました。しかし、私はここがミソかな、というふう
に思っております。色んな、それこそ構造よみななど色々な読み
方をして、自分はこういうふうに通ったと、そこから先に、先
生は次の授業で自分がどんな点こたわっているかを振り返らせ
たいとおっしゃっていましたけれど、双子の子は自分の経験に
照らし合わせて自分の意見を言っていますし、斜めに構えてい
る子はいつもの思考をしているわけですよ。というふう
に、同じものを同じ時間で読んでこれだけ違う感想、読みをし
ている他者に気付いて、それを、では改めて自分は、というふ
うにしていく、そこが読みを深める大事なところかな、次のそ
の時間が大事な、というふうに通うのですけれども、そのあ
たり、「自由に」とおっしゃった感想をどのように扱うかにつ
いてもしお考えがあれば、お聞かせいただきたいと思ひます。

建石 はい。あのこれはもう、ストレートに全員にコピーして
配って、そして生徒はそれを読んで自分で考えるということだ
と思ひています。ですからそこで、自分の感想と人の感想とを
見比べたりしながらもう一回自分の読みや自分が感じたことを
ちよつと振り返ってみよう、みたいなことは言ひます。しかし、
そこでどういうふうに通り返るかというのはこちらん自由だ
し、そこにあまり指導しようという気はありません。ただ、ク
ラス全員分のを配りますから、生徒は読むと色々なことを
考えたり感じたりするので、それでいいのではないかと思ひて
います。簡単ですみません。

石田 あの、私はやはりきつと建石先生のような授業はできな
かったかな、とそういうところでマイナスの面があつたのでは
ないかと思ひうちの一人なのですけれども。あの、授業の方法
としてはありかと思ひました。でも、私としては作者の意図
に迫るといふのはなかなか大変で、なかなかできないと思ひて
います。人の話を聞くのでもなかなかできないと。ですから、
それに迫ればいいんじゃないかなと思ひておりますけれど、
そういう意味では教室の中で、数学でも答えは一つじゃないと
思ひのですよね。それは優秀な生徒にとつては一つかもしれない
せんけれど、そうではないのではないかと思ひます。それで、
先生は今回題材として詩を出したので、これはますます難しい
と。普通の散文でも作者に迫るのは難しいのに、詩の読みは本
当に難しいなと思ひました。それをまとめるのはとても難しい
と思ひます。

それで、私はあの、起承転結のところがちよつとどうなのか
な、と思ひてそのあたりちよつとお聞きしたいです。起承転結
の発想といふのは書き手の視点だと思ひうんですね、書き手がど
う表現して相手に伝えようかという視点だと思ひうんですね。
それはあの、読み手の視点とはまた違うんじゃないかと思ひう
んです。だから、表現の構造を見破る必要があるのかどうかとい
う意味で、普通に文章を読んだり人と話したりするときに、そ
の人の表現の構造を見破つて読んではいないんじゃないかと思
うんですけれども、その点をどうお考えか聞きたいと思ひまし
た。

建石 よく誤解をされることなのですが、先ほど申しましたように、「構造よみ」の「構造」はですね、仮にこれをツールとして使って考えてみようというところにプロセスがあるので、話し合いで一つにまとまらないこともあります。それはそれで良いのです。クラスによって、例えばこちらのクラスではこうなつたが、あちらのクラスではあんなつた、と学年で統一されない、話し合いの流れでそういうふうになつても、それはそれというふうに思っています。

それから、その起承転結云々についてや、導入部、展開部もみんなそうなんですけれども、おつしやる通りかもしれないです。でも、取り敢えずこれで考えてみようというだけなんです。先ほど言ったように、生徒が文章を読んでいくにあたっては、やはりなにか取っ掛りが必要だと。その取っ掛りの一つとして、です。そうですね、表記だとかそういうところから考えてみようというのもありかもしれませんが、私は小説でもなんでも全体構成を一回考えてみる中でこの作品はどういうものなのだろうか、というのを考えてみよう、と。そういうツールをいつも使う。そういうプロセスというのでしょうか、もしかしたらマンネリかも知れませんが、そういうふうにする事で、そこから読めること、考えられること、理解できることを文章を読み進めていく取っ掛りにしようよ、ということだと理解していただければいいんじゃないかと思っています。

山本 お話は一貫していたと思うのですが、その起承転結ですけれど、「この四く十六行目までが承だよね、あ、当たった！」

みたいな、構造はどれが正しいかという当てつこのようなことになつては本末転倒で、構造を当てはめるといふような討論を通して、例えばその、死者との別れにおよそそぐわない「ありがどう」というような言葉にはじめて着目できるとか、そういうこと自体が大切だということですよ。

建石 そういうことです。

山本 はい。なかなかその、話は尽きないところだと思えますけれども、時間になりましたので。拙い司会で申し訳ございませんでした。これにて「講演と対話」を終わらせていただきます。ありがとうございます。

建石 ありがとうございます。