

国語教育と人権

—人権意識を育てる表現指導—

Japanese Language Education and Human Rights: Education Encouraging Knowledge of Human Rights

望月 理子

Riko MOCHIZUKI

はじめに—学校生活と人権

21世紀は「人権の世紀」と言われる。その礎は1948年、国連によって採択された「世界人権宣言」である。「世界人権宣言」には、人類の歴史が凝縮している。人権は、奪われた人間の尊厳を求めて、厳しい弾圧と闘いながら、獲得してきた概念である。人権は、強大な権力をもつ国家から個人を守るために生み出された。国家は個人の自由や安全を侵害する可能性を有すると同時に、国家は人権を侵害されないように個人を保障する義務を負うという考えに支えられている。人権の歴史を繙くと富者の人権であり、白人の人権であり、男性の人権であり、大人の人権であったという時代が長く続いた。人権は人間の権利として宣言されたにもかかわらず、子どもにも人権は全くなかった。人権の及ぶ範囲はだんだんと広がり、内容はより豊かになってきている。人権は、現在もお発展し続けているものと考えられよう。

崇高な理想をめざして歩み続けている人権思想をひとりひとりに手渡すのは、教育の使命である。子ども達とともに、誠実に希望を語り続けること。人類が生み出した人権は、ことばで表現することによって、人権獲得への道を切り拓くことを、子ども達と一緒に学んでいきたいと考える。

人権意識を育てる表現指導について論ずる前提として、学校現場における人権問題について、中学校の教師の目が捉えた具体的な現実の検討から始めることとする。

総合的な学習の時間に、人権をテーマにしたいと学年会議で提案したところ、「権利を教える前に、子どもをしつけなければならない。自由に意見を言う前に義務や責任を教えるべきだ。」と反論されたことがあった。そのため、性の自己決定権について共通理解をもつことは、困難な道のりだった。

学校全体に関わる経験もある。支援学校との交流指定校になっていたので、合唱発表会に招いて、互いに発表し合うという案を提出した。ところが、卒業記念のCD録音会も兼ねているので、合唱の途中に「不用意な声」が観客席から飛んできては困るとか、そういう子は親子室^(注1)を使わせるように予め頼んで欲しい等の反対意見が強くて、交流会を断念せざるを得なかった。障がいをもった子ども達と一緒に音楽を楽しむ機会が作れず、大変残念で

あった。

「隠れたカリキュラム」ということばが明らかにしたように、教員の良かれと思うアドバイスが人権侵害を引き起こしていることも少なからずある。例えば、「生徒会長に〇〇(女子の生徒)が立候補したいと言ってきたから、やめるように説得した。会長は男でなくちゃ、学校全体がしまらない。」と手柄顔に言う女性教員もいた。この女生徒の未来だけでなく、多くの生徒の固定観念を変容させるチャンスを奪ってしまう結果になりかねないことに、対応した教師は気づいていない。このような経験は枚挙に遑がない。特別に人権意識の乏しい教師の発言ではない。学校文化の中に人権軽視が存在するのである。社会全体がセクシズムに貫かれている中で、学校だけが聖域であるはずはない。

また、「女のくせにあぐらをかくな。」「女子の部室なんだからきれいにしておけ。」「男だったら潔く非を認めろ。」「男だったら、やられたらやり返せ。」等のことばは、日常茶飯事である。学校生活のあらゆる場において、男と女という二分法に基づく指導が行われ、性別役割分業は整然と行き渡っている。「隠れたカリキュラム」の浸透は難しく、セクシズムが人権侵害であるとの認識を持っていない中学校教師もいる。ジェンダー概念自体が人権問題として認識されていないとも言えよう。

時には、「男のくせに髪の毛をしばってる。ちょっとアノケがあるみたい。」という会話を聞くこともある。また、スカートとパンツの選択制になっている高校に進学して、毎日パンツで生活していた女子生徒が、卒業式にはスカートをはくように、複数の教師から強要されていると、中学校に相談に来たこともあった。高校教師の説得の中には「君のスカート姿が見たい」というセクシュアルハラスメントまであったと言う。多様な愛と性を生きようとする子ども達への配慮がない。同性愛者やトランスジェンダーなどセクシュアルマイノリティの人々に対する偏見が存在することは大きな課題であろう。

男性中心社会である日本においては、セクシズムやセクシュアルマイノリティの人々への蔑視や差別、性を商品化する文化、セクシュアルハラスメント、性暴力、性虐待などセクシュアル・ライツの確立にはほど遠い現実がある。その中で、学校教育においても、セクシュアル・ライツ^(注2)の視点が乏しいことは前述したいくつもの例が物語っている。子ども達の人権獲得にとって、セクシュアル・ライツの視点は、重要である。

こんな体験もある。「べてるの家」^(注3)の人々の生活を、ビデオ作品にした「三度の飯よりミーティング」を視聴しての話し合いを授業に取り入れたことがあったが、精神障がいを持った人たちが地域の中で仕事をして普通に暮らし、幻聴や妄想という症状を話し合っている姿や「弱さを絆に」「問題を解決しない」「安心してさぼれる会社づくり」等々の「べてる」のキャッチフレーズに、子ども達はひどく驚いた。学校には「健常者」中心主義とでもいうべき考え方が支配的である。教師自身に、障がいは社会がつくっている、というパラダイム転換が迫られているのではないか。

以上のように学校生活を具体的に考察すると、人権という問題にあまり意識的ではない教師集団が浮かび上がってきそうである。教師自身は、人権を理解して指導していると考えているだろうが、日常生活の中に十分に生かされているとは言いがたい。人権問題とは、大仰なことではなく、一見小さなことだと思われるようなささやかな生活のレベルにおいてこそ問題化されなければならない。そのような視点に立って、人権の学習を創ることが、喫緊の課題だと考える。子ども達に人権意識を育てることは、教育課程全般にわたっての急務

であるが、ことばの教育である国語教育においても、授業者が人権に対してもっと敏感になり、子ども達とともに人権を学んでいく姿勢が求められる。『国語教育宣言』^(注4)の中で、牛山恵氏は教育の理念としての人権を、次のように述べている。

国語教室は、すべての子どもが一人の人間として尊重される場です。子どもは、一人ひとり、個として自立した存在であって、集団の場においても、その個性性は認められなくてはなりません。そして、個として尊重されるということは、自分以外のなんびとについても人間として尊重する精神を持つということでもなければなりません。それが、互いに互いの人権を認め合うということです。

子どもの社会においても、今日いじめが問題になっていますが、仲間はずれや差別など人権をおかすような行為が見られます。そのような行為に対して、国語教室は無関心ではられません。ことばの問題として取り組み、人権をおかす行為とはどんなものか、その内実を明らかにしていく必要があります。また、現実を目を向け、そこにあるさまざまな矛盾に気づき、自分の問題としてとらえながら、人権に対する意識を高めていくことも大切なことです。

国語教室は、ことばを通して、人権について考え合い、学び合う場です。また、現実の諸矛盾を見つめ、それと闘い、人間の尊厳を確かなものにしていく場でもあります。

ことばを学習する国語の授業だからこそ、「現実を目を向け、そこにあるさまざまな矛盾に気づき、自分の問題としてとらえながら、人権に対する意識を高めていく」授業をつくるのが可能なのである。人権教育とは、抽象的な議論ではなく、日常生活のできごとをもとにして、自分のことやすぐ隣に座っている人のことを考えていくことである。ジェンダー、国籍、障がい、病気等のさまざまな問題について、私たちは偏った見方をもって日常生活を送っていること、差別を傍観する視点が自分自身にあることを見逃してはならないだろう。大人も子どもも同じように、日常の生活の中に埋め込まれたことばの問題、すなわち自分の問題として掘り起こすことが人権教育の出発点だと考える。

「国語教育と人権」の問題は、このように緊密な関係にあるにもかかわらず、「国語教育と人権」について書かれた論文は寡聞にして知らない。『国語教育指導用語辞典』^(注5)には、「人権教育」の項目があり、村上呂里氏は、「同和教育・解放教育・人権教育」という三つの名称が、それぞれに歴史的な脈を担い用いられてきたことを説明している。そして、国連総会が「人権教育のための国連10年・1995年～2004年」^(注6)を宣言したことを受けて、「解放教育で培われてきた成果を国際的な人権教育運動と積極的に連動させ、『世界とつながる人権教育の創造』を目ざす動きがある」と記している。

このような趨勢の中で、村上氏が、国語教育が早急に取り組むべき課題として「意見表明の力量形成」を指摘するのは、人権獲得において、ことばが鍵であることを意味する。ことばで表現することが自分や世界を認識する力を高め、コミュニケーションを創ることにつながるのである。「意見表明の力量」は、教育課程のすべてにわたって教師が積極的に取り組むべき課題であるが、とりわけ国語の授業においては、子ども達が人権意識を高めることができるような表現指導が検討される必要がある。それは、前述の牛山氏の主張にあるように、人権を知識としてではなく、自分の問題として学ぶ授業の創造である。すなわち、現代

社会における子ども達の状況を分析した上で、どのような表現指導が、子ども達の今とこれからの人権を保障することになるのかを論ずることである。日本語を第一言語とする子ども達だけでなく、国語の授業で学ぶすべての子ども達が互いの文化を尊重し、世界の人々とつながっていけるように、表現する力を伸ばす具体的な指導のありかたが課題である。

なお、本稿の「国語教育と人権」は、大きなテーマである。そこで、「国語教育と人権 (1) 一子ども達は闘っている」^(注7)において、中学生の書いた作文を通して人権獲得に向けて日々闘っている様子をもとに、国語教育の方向性を述べた。次に人権教育において批判的思考力が重要であることを、実践を踏まえながら「国語教育と人権 (2) —メディア・リテラシー教育と批判的思考力」^(注8)として発表した。また、文学作品の読みとの関わりについて、「教室で読む『猫の事務所』—『半分同感』の意味—」^(注9)で論じた。本稿は、これらに続くものとして、作文や朗読等の表現指導に絞って人権意識を育てる授業について考察することを意図している。

1 ことばが現実を創る

(1) 「優しい関係」を生きる子ども達

中学校一年の国語の授業で、「違いを豊かさに」という単元に取り組んだ時の子どもの作品をもとに、はじめに子ども社会の状況について考えてみたい。

自分の正直な気持ち

M

「絵描くなんてつまらないし、面倒だよ。」小学校の図工の時間、友だちが話していた。そうでもないけどと思いつつも、別に私が話しかけられているのではないので、ぼんやりと聞いていた。「Mちゃんもそう思うでしょ。」と突然言われ、驚いた。そして何と云えばよいのか迷ってしまった。「そんなことない。私は楽しみにしているよ。」と言ったら、気が合わないとか、変わっていると思われるかもしれない。でも、絵を描くことは好きだった。「そうかなあ、私は好きだけど。」と正直な気持ちを言った。友だちは、私が思っていたこととまったく違い、「へえ。Mちゃん図工好きそうだもんね。」と笑っていた。うれしい気持ちになった。

人と違う考えや行動をするのは怖いと思っていた。でも、それは、嫌われるかな、とか、相手がどう思うだろう、などを考えてしまうからだと思う。考えてみると、自分と違った考えをもっているからといって、その人を否定することはおかしい。絵が好きということだけで仲が悪くなってしまふ友だちなんていないと思う。実際、私はその子が絵が好きでないと、変だとは思わない。それでも、話を合わせてしまふのは、同意している方が楽だからではないか。自分の考えを言わなくてすむ、相手のことを考えなくてすむからだ。そう考えれば、本当の自分の気持ちが言えてよかったと思う。他の人にばかり賛成していると、自分の考えが分からなくなってしまふそうだ。(以下略)

絵を描くことをどう思うかは、一見小さなことのようにも思われるが、Mさんは周りの友だちの思いに合わせようと、とても気を遣っている。答えるひとことを相手がどう受け取るかを心配している。違う考えをもっていることで否定された経験がMさんにはかつてあ

ったようである。あるいはそのようなできごとを見たのかもしれない。否定という随分強いことばが使われているが、子どもにとっては、考え方の相違は存在の否定になることを意味している。従って、相手と違うと答えることはなかなかできない状況にあると言えよう。

また、「ぼくの世界、君の世界」^(注10)を読んで、「自分だけの心の世界」について考えさせた時の作文も、この傾向を確認するものだった。好きなタレントやアニメの好きなキャラクターが友だちと違ったために「否定されてショックを受けた」と書いた子どもがいたのである。また次のような経験を書いた子どももいる。

人の好み自分の好み

K

私は、五年生の頃あまりテレビに興味がなく、友達がその頃人気だった「嵐」の話をしてしても全く話についていけなかった。ある日の朝、友達に「Kってなんでそういうのに興味がないの。」と聞かれた。別に興味がなくでもいいし、なくてはならないのかと思った。そこで、「別になくてもいいんじゃないの。」と言った。そしたら、その日からその友達に無視された。なんでそんなことで無視をされないといけないのかわからなかったし、自分の好き嫌いになぜ他人から口を出されるのかと思った。

先のMさんが恐れていた存在の否定とは無視されることだったとKさんの作文を読んで思い知らされる。Kさんは、自分の考えを率直に言って無視されたことに耐え、それを文章に綴り、学級で発表できるという強さを持っているが、それができない子どもの方が多い。子ども達は、同意や賛同を表明することによって友達関係を良好に維持できると考え、常に神経を尖らせて生活しているのだろう。あらゆる話題について、周りの思惑を敏感に察知して対立を避けるように振舞うことは、大変な緊張を強いる。子ども達は非常に危うい状況を生きている。

このような生きづらい現象を土井隆義氏は「友だち地獄」と評し、「周囲の人間と衝突することは、彼らにとってきわめて異常な事態であり、相手から反感を買わないようにつねに心がけることが、学校の日々を行きぬく知恵として強く要求されている」と述べている。そして「かつてよりもはるかに高度で繊細な気くばりを伴った人間関係を営んでいる」としてそれを「優しい関係」と名づけた。土井氏は「優しい関係」の重圧が高まってきた結果、親密な人間関係の範囲を狭め、固定化することで対応している状況を指摘する。また、もし、その関係がうまくいかないと決定的なダメージを受けたかのように感じると述べている^(注11)が、それは上記の作文と共通する。

子どもたちが「優しい関係」を生き、特定の、狭い範囲での関係しか結べない状況は、学校生活の至る所に見出せる。授業の中で、三人グループを指定して話し合いをさせようとしたところ、静まり返っているグループがあった。雰囲気や言動などから仲間ではないと感じた時には、授業においても、話しかけることを躊躇するのである。また、掃除の時にも、教師の指導がないとやりかたを巡って相談することはあまりなく、力関係を察して掃除用具を選ぶというようなことも多い。同じ学級や部活動に所属したことを契機に、分け隔てなくみんなと仲良くなろうと考えて行動する子どもも当然いるが、気の合う者とは話ができない子どもが増えているのである。学級がいくつもの小グループに分かれ、別のグループとほとんど交流しないという事態は年々強まっていると感じる。

さらに「優しい関係」は親との関係にも表れていると感じる。子どもは、自分の悩みが親に知られることを避けようとする。教師には相談できても、肝心の一番聞いて欲しい相手である親には言えないのである。親からの自立を求めてそうするのではない。「親が心配するのがかわいそう」だからと言ったことばを何度も聞いている。そこには、保護される存在としての子どもがいない。また、子どもを無条件に包容する親のイメージも、圧倒的な権力をもって子どもの前に立ちだかる親の姿も見えない。親は、子どもと何でも話し合える友だちのような関係を築くことが愛情だと思っているようである。しかし、子どもの側が生根のところで不安を抱えていることに気づいていない。子どもが親にまで気遣いをしなければならないのは、自分が愛されていないかもしれないと懼れているからだ。他者との関係を築く基盤になる親子関係がうまくつくれず、信頼を知らずに育っている子ども達が増えていると感じる教師は多い。

家においても学校においても、相手の気持ちを慮り、安定した「優しい関係」の維持に汲々としている状態に気づき、自己を相対的に見つめることは、ことばで表現することによって可能になるだろうと考える。池田晶子氏は、「その言葉の意味が存在するからこそ、その物やその事が存在するのだから、言葉とは万物を創造する神様に似たものと言っていい。言葉の力とは、まさしく創造する力なのだ。」^(注12)と述べている。前述のMさんもKさんも作文を書くことによって、自分の思いが他者と違うことを自覚することになったのである。言語化することは、生活に浸透している「優しい関係」を、子どもたち自身が認識し、その生きづらさを変えていく道筋のひとつとして、重要な役割を果たすのではないだろうか。そこで表現の基盤を考えることから始めたい。

(2) 表現と自己肯定感

子ども達は常に全身で、混沌としたことばにできない思いを教師に訴えていると感じる。以前、支援学級の担任をした時、からだごとぶつかってくる表現に衝撃を受けた経験がある。

学級の中の二人の子どもは情緒が不安定で、蓄積されたやりばのない怒りやいらだちを学校の物品や教師に向かって表出していた。彼女たちの気持ちを必死に理解しようと努めたが、なかなかうまくいかなかった。泣きながら荒れ狂う彼女を全身で抱きしめると、蹴られたり、つばを吐きかけられたりするようなこともあった。がんばろうにもどうにもならない苦悩やもがきを、全身で表現していたのである。三年生であった二人は「どうせ私なんか(何もやっても駄目)」と「普通の学校に行きたい」を口癖にしていた。「普通」の学校とは、支援学校ではない高校のことを指していた。二人がこれまで「普通」ではないという偏見と差別に曝され続け、ひどく傷を負っていることが、「普通」になろうというもがきとして表れていると感じた。彼女達の考える勉強は、問題集の空欄に正解を書き写すことであり、読むことのできない漢字をノートに何度も書くことであった。それは、学びから疎外されている姿である。

学校体制で検討した結果、二人が興味をもつ分野の学習を、優先して取り入れることにした。クッションを作ったり、アニメ曲をピアノで演奏したりと、さまざまな表現活動を通して、生活は少しずつ落ち着いていった。得意の学習を継続した成果が目に見える形で確認できたことは、自分への自信につながったようである。もちろん、二人をいつも温かく受け止

め、励まし続けた仲間の存在も大きかったと思う。しかし、二人の心を占めるコンプレックスを解かしていくことが容易にできようはずもなく、卒業に到った。進学した支援学校の担任から連絡を受けて、職場体験をしている飲食店を訪ねたことがある。接客の仕事を楽しそうにこなしている様子から、自尊感情が着実に育っていることが伝わってきた。

この出会いは、表現することの二つの意味を考えさせるものとなった。ひとつは、子どもはからだじゅうで、生の尊厳に関わる問題を表現するということである。言うまでもないことではあるが、生まれたばかりの赤子は全身で生きることを表現する。泣くことは生き延びる唯一の方法である。その後の子どもの成長のどの段階においても、そして大人になっても生きることと表現は分かちがたくつながる。人と表現との関係を佐藤学氏は「人は存在するだけで何かを表現してしまうし、何かの活動が何かの意味を帯びてしまう。人は表現者として生きる宿命を背負っている存在なのである。」^(注13)と述べている。つまり、生きることは表現することと同義であるということである。子どもの表現の意味を汲み取り、学びを創っていくことが求められるのである。沈黙の中にもその子どもの表現がある。教師は、その沈黙の意味を受け取り、いかに対応するかが問われるのだと考える。

子ども達のそうとしか表現できないことの奥底にあるのは、自尊心、自己肯定感への渴望ではないだろうか。つまり、かけがえのない自分の命を、自信をもって受け入れることが難しいからこそ、不安定で攻撃的な言動や破壊的な行為をしたり、機能的に全く問題がなくても身体が自由に動かなかったり等々として身体に表れるのであろう。

子ども社会を覆っている「優しい関係」を生み出す背後には、自己肯定感の脆弱さが隠れていると考える。子ども達が射程する社会は非常に狭い。そのごく周辺にいる友だちからの同意や承認によって、自分の存在確認を得ようとしているのは、自分に自信がないからであろう。また、自尊感情が育っていないことは、他者への不信感を招く。自分に自信がない状態では、自分を開放することはできず、相手に本心をぶつけることは恐怖である。子ども達のこうした無意識の表出を理解することが、表現を人権という視点から考える基盤ではないかと考える。

もうひとつは、表現する行為によって生まれるものがあり、それが、さらなる表現に広がっていくという表現の過程を視野に入れることである。先の子ども達は、最初は好きなものづくりや音楽に夢中になった。そこを出発にして、次への表現意欲が喚起され、高校での学習は、仕事をして、自立することの意欲に発展した。成人式で出会った時、彼女は中学校時代の自分を反省することとともに将来への夢を語った。彼女の成長は、表現の変容とともにあったと言えるのではないか。

竹内敏晴氏は、子どもの表現のプロセスを「無自覚な表出から意識しての表出へ、さらに自覚しての自立探求から表現へ」と捉え、その表現を培い支えるための大切な問題を二点指摘する。ひとつは子どもがやってみたくと思ったことは何でも受け止められ、励まされる「場」が必要だということ。それは、単に褒めるということではない。表現した子どもには見えないすばらしさに教師が気づいて心から感動することが、子どもからの信頼を得ることになり、表現の「場」を支えることだと述べる。第二は、「表現することは、秘密をもつことと一組になっている」ことへの配慮である。「自分の内に、人には言えない大切なもの、あるいは見せたくないものがあることに気づくことこそ、表現が成長してゆく基盤」だと言うのである。^(注14) この表現のプロセスは、ことばによる表現を積み重ねていく過程にとつ

でも根底になるものではないだろうか。

教師が長いスパンで子どもの成長を見据え、表現のプロセスを踏まえて指導することが重要である。竹内氏が指摘する一点目は、子どもが一字一字一生懸命に書くことに敬意を払うことだと捉える。字が汚い、漢字が少ない、文がねじれている等の指導は当然必要ではあるが、最初にすべきことは、子どもの思いを真正面からしかと受け止めることであろう。教師が受容しようとしているかどうかを、子どもは瞬時に感じ取る。教師が信頼に足る存在となることは、やがて学級の仲間を信じることに発展し、級友とつながろうとする気持ちに育っていくだろう。二点目について、「すべて心の動きを外へむき出しにすることが表現だと思込んでいるらしい教員を見かけることがあるが、それは、すぐ外へ見せてもいいように整えられているパターンに子どもを追い込むことに過ぎない」^(注15)という竹内氏のことは、私自身のいくつもの苦い体験を思い出させる。授業者は、子どもの表現に接した時に自分自身に生まれる、子どもの内面に触れることの恐れを常に自覚することが大切である。と同時に、子どもの内面を理解することは困難であると肝に銘じることだと思う。

この問題を、田中実氏の提起した「<原文>という第三項」の文学理論^(注16)に基づいて考えてみる。田中氏は個の認識のありようについて、「<わたしのなかの他者>」という用語で、他者や世界は認識した瞬間、自己化されると説明する。授業者が生徒の作文から捉えたと思ったものは、あくまで授業者の「<わたしのなかの他者>」ということになる。文学作品の読みも子ども達の作文を読むことも、読むという行為において同じではないだろうか。授業者は、子ども達とともに「了解不能の《他者》」に向かつての探究を志向することが求められるのだと考える。

以上のように、表現の根底を確認した上で、昨今の教育事情を振り返ると、学校現場は極めて厳しい環境にあると言える。PISA 調査を絶対視することで始まった全国学力テストや教員評価制度等の競争主義、成果主義、効率性に教師が煽られている現状^(注17)は、人権意識の基盤である表現に価値を見出す方向とは対極にある。表現という時間のかかる、その上評価基準の明確でないものは排除する勢力が押し寄せているからである。

また、来年度から施行される中学校の学習指導要領の次の文言は、先の池田晶子氏の考えの基である「言語論的転回」をくぐった言語観と矛盾するものを示している。第一学年「C 読むこと」には、「(1) オ 文章に表れているものの見方や考え方をとらえ、自分のものの見方や考え方を広くすること」とある。「文章に表れているものの見方や考え方」は、齋藤知也氏が指摘するように、「読むことによって現象するものであって、読者のコンテクストを離れて実体として存在しているわけではない。」「読まれる際に、知識や体験との関連で、<わたしのなかの文脈>として、現象するのであり、文章を『読むこと』あるいは『書く』ことの中で、つくり変えられていくものでもある」^(注18)。

だからこそ、表現することの意味を検討しなければならないのだと考える。私たちはさまざまな表現を常に駆使して生きている。その中で、国語教育は、ことばが現実を創ることに自覚的になることが求められる。私達は、ことばによって何とか自分を丸ごと受け入れて、生きようとしているのである。そして同じように生きている他者を信頼しようとする時も、ことばが鍵を握っている。ことばによって表現することが、人間関係を築く力を育てる。子ども社会が「立場の異なった相手と意見を闘わせて理解しあうのではなく、異物とみなして最初から関係を断とうとする傾向が強まっている」^(注19) 状況を変えるために、授業は表現

する力を培う「場」としての機能を果たさなければならない。

次章では、中学校での作文や朗読等の授業実践をもとに、表現の指導のありかたを検討する。

2 授業実践を振り返る

(1) 違和感を書く

日々の生活の中で感じる「すごいな」「いやだな」「変だな」等々の感動や驚き、疑問や違和感などは、ことばとして書き留めることによってできごととなり、ひとつの考え方や見方が生まれる。書くことは、自分を見つめることである。以上の考えに基づき「批評への扉―違和感を出発として」という単元を設定した。3年生最後の作文の授業として、中学校を巣立つ子ども達への激励を込めて「批評への扉」とした。

子ども達が見つけてくる違和感は最初、漠然としていたり、断片的であったり、些細なことであったりするだろう。それが書くことを通して焦点化され、大きな問題とつながっていることを認識したり、自分のよさを発見したりとだんだん広がっていくことを学ばせたいと考えた。

単元の目標は次の3点である。

- (1) これまでに得た力を総合して、違和感を追究した文章を書く。
- (2) 書くことを通して自分や社会を見つめる力を伸ばす。
- (3) 感性を磨き、問題意識を持つとする。

以下のような授業過程であった。

- 1 学習のねらいを知る。問題意識の掘り起こしをする。
- 2 書こうとする作文のテーマを決める。構想を考える。
- 3 叙述する。
- 4 推敲する。
- 5 清書する。
- 6 できあがった文集を読み合い、感想を交流する。

1時間目は、問題意識の掘り起こしをするために、「人による人のための判定」(増田明美・朝日新聞2003年9月14日)と「母語と母国語」(田中克彦『高校生のための批評入門』筑摩書房1987年)の二つの文章を読み、違和感や当惑を出発にして論を展開していることを説明した。その後の10日間、疑問や違和感をもったことを思い出してメモすることを家庭学習とした。私が受け持っているクラスは、帰りの会を利用して毎日書かせた。この学習が始まってから生徒同士、生徒と教師、教職員の間でも「違和感」ということばが流行った。教室や廊下で折に触れ、「先生、こういうのって違和感?」と何人もが聞いてきた。違和感ということばのインパクトは強いことを感じた。

2時間目には、取材メモしてきたことの中から一番書きたいことを選ばせた。自分らしさが出ているものがよいと助言した。取り上げた違和感を追究するためにそのテーマに関する文献を読んだり、調べたり、人に話を聞いたりするようにと指導した。この課題のために、テレビ内容や家族の様子、自分の悩み、心に引っかかっていたことなどを注意深く見つめようとしていたことがわかるメモがたくさんあった。「母との口げんかの原因」「家から見える

中部横断道がなかなか開通しないこと」「暗記しにくい教科」等々である。メディアの学習を積んできたことに触発されたと思われるテーマも多い。Mさんは「NEWSの宣伝のためにバレーの世界カップが使われているのはおかしいよね」と教室のみんなに同意を求めている。「いつも家事をしているのは母と祖母」「レディーファーストはジェンダーか」などジェンダーの視点からの問題意識をもった子どももいた。Yさんは自分のテーマを辞書で調べたり、友達に「外人と外国人はどう使い分けているか考えて」と質問したりしていた。また、Eさんは歯磨き粉のCMなのに歯磨き粉が使われていない理由を発売元の会社に電話して調べていた。職員室で何人もの先生に意見を求めている子どももいた。授業以外の時間もたくさん使って違和感を追究していた。テーマが決まらない子どもには「あなたしか体験していない特別なこと」を一緒に考えた。

3時間目は叙述の授業であった。構想はだいたいできていても叙述する段階になって混乱することもあり、相談にくる子どもがたくさんいた。コメントを渡したり、休み時間や放課後に話をしたりということもあった。志望校がなかなか決まらず悩んでいたDさんは、「なぜ高校が義務教育でないのか」というテーマで書き始めたが、自分自身のことであるだけに書き続けることにためらいがあった。書くことと自分の進路を見つめることが重なっていた。真剣さゆえのためらいだと感じた。Nさんは近くのスーパーで売っている上着が欲しくて母親にせがんだが、断られたことを書きたいと言ってきた。どう書いたらよいのか悩んでいたので展開のしかたを助言した。母親との会話やこれまでの知識を総動員して「安さの裏にあったもの」という題で作文にまとめた。メディアの学習で育てようとしてきた批判的な見方は、作文を書く時の論理的な展開に関わる力である。これまでの学習を多面的につなげることが大切だと感じた。

推敲、清書に授業では、1時間ずつ取った。この作文は卒業文集として、学年全員の作品と教師のメッセージを入れて一冊にまとめた。2月末の最後の授業では、友だちの作品を読み合った。互いの作文を食い入るように読む姿が見られた。

違和感ということばに宿っている批判的なものの見方や感じ方に刺激され、子ども達は自分を取り巻く世界を注意深く見つめようとする姿勢を伸ばすことができたと思う。その子らしいものの見方が感じられる作品もあった。資料^(注20)に載せたIさんは、左利きという自分の問題を取り上げた。しかし、このように必然性のあるテーマを掘り起こすことができなかつた子ども達の方が多い。日常生活の中に数限りなくちりばめられている問題に踏み込む指導ができなかつたからである。取材の段階から子どもと一緒に探っていくという姿勢が不足していたと思う。授業はもちろんのこと、学校生活のあらゆる場面においてひとりひとりに心を配り、その子どもの課題、再度捉え直しの必要なできごと等を蓄積しておくことが大切であった。

(2)「竹取物語」を群読する

「竹取物語」は、中学生が初めて出会う古典の作品である。音の響き、リズムをからだ全体で感じながら、昔の人々に思いを馳せようとする時、朗読や群読^(注21)はきわめて有効な方法である。教科書の多くは冒頭の部分、くらのちの皇子の冒険談、かぐや姫が月に帰る場面の三箇所を掲載する。それ以外の場面も提示して、朗読や群読をすることによって、古典に親しむことを目標とした。また、班の仲間との話し合いを通して、より優れた表現をめざ

す姿勢を育てたいと考えた。

次のような学習過程を踏んだ。

- 1時間目 「竹取物語」の概要をつかんだ。冒頭の部分を繰り返し音読し、暗唱できるようにした。
- 2時間目 冒頭の暗唱を確認した。次に、教科書掲載の部分も含めた八つの場面を、古文と口語訳によって読んだ。かぐや姫が5人の貴公子に無理難題を与える場面、石作の皇子が石の鉢を持ってきた場面、火鼠の皮衣が燃える場面、瀕死の重傷を負った大伴の大納言が岸にたどり着いた場面、石上の中納言が燕の古糞を握りしめた場面を付け加えた。
- 3時間目 学級を8班(1班は3~4人)に分け、班ごとに分担した場面を繰り返し音読した。口語訳を参考にして内容を理解してから、全員で声を揃えて音読した。その後、強調したい部分を見つけ、そこをどのように群読するかについて話し合った。
- 4時間目 班ごとに、前時に作った群読台本をもとに群読練習をした。公開レッスンと称して一つの班に発表させて、声を届けること、場面の様子を想像しながら読むこと等の助言をした。
- 5時間目 学級ごとに群読発表会を行った。群読から浮かんだイメージを話し合った後、昔の人々のものの見方や考え方について意見交流をした。

冒頭の部分の暗唱は、何度も読むことでだんだんとリズムに乗ってすらすら読めるようになっていった。冒頭を確実に暗唱したことは自信となって、班での群読練習への意欲につながった。

群読において、最初は班の全員が声をそろえて暗唱することを目標にした。繰り返し読むうちに、古文独特の言い回しにだんだんと慣れていった。子ども達の練習を聞きながら、内容を理解していないと感じた時は、ことばの意味を説明したり、助詞を補うとわかりやすいことを伝えたりした。全員がだいたい暗唱できるようになってから、群読台本作りへと進んだ。初めて経験する子どもが多かったので、話し合いの中に私も入り、一緒に群読台本を作った。蓬莱山の場面では、くらもちの皇子と天女の台詞の担当を決めるなど、それぞれに場面のイメージを広げるようなアイデアを子ども達は考えた。

5時間目の群読発表会では、古典の世界を肌で感じるように、教室に着物や帯を飾り、BGMを流した。緊張した面持ち、真剣に聞き合う姿等から、初めての発表会を楽しんでいると感じた。古文に親しむという目標には近づいたと思う。

一方、群読の聞き方として、浮かんできたイメージを大事にするために、心に残ったことばをメモするように指導した。発表後には、メモをもとに感想を交流する時間を取った。火鼠の皮衣が燃える「めらめらと」の部分を読み終えたことでかぐや姫が喜んでいる様子が伝わったとか、蓬莱山から流れる「金」「銀」「瑠璃色の水」を一人ずつ読んだことで蓬莱山の美しさが強調された等の感想が出された。これは、朗読や演劇の世界で「声を読む」と言われることで、後述するが表現をどのように受け取ったかという解釈の言語化のことである。声の大きさや間の取り方について発言することも大事であるが、それらは内容を生かすため

にある。表現から想像したことを、ことばで説明することをめざした。さらに講評では、子ども達の気づけなかったところを指摘して、私がどのように「声を読んだ」のかを示すようにした。

「声を読む」ことは、文章を読むことと同じ問題に直面する。群読を聞いて感じたこと、想像したことをことばにすることは、「竹取物語」という作品を読むということに他ならない。古文であっても現代の作品であっても読むことは同じである。授業者と子ども達とともに、群読から受け取ったことを話し合うことは、読みを深めることだと考える。

一方、声を教室の後ろまで届けられない、率先して話し合いや練習をリードする者がいないために班ごとの学習があまり進まないといった事態も出てきた。また、心の中で数を数えて声を合わせようと話していた班もあった。これらの課題については、次章で考察する。

3 ことばとからだの響き合い

前述の授業実践をもとにして、表現について二つの視点から、子ども達の人権獲得への道筋を考えてみたい。

(1) 問題意識を掘り起こす―「違和感」と「当事者主権」

書く力を、大熊徹氏は、次のようなピラミッド型の三層構造のものとして捉えている。一番上の表層は作文執筆過程に即する力である、主題力、取材力、構想力、構成力、記述力、推敲力であるとして、全体に占める割合は氷山の一角程度とする。中層は、表層の基礎となる力として、書字力、語句・語彙活用力、文法力、文構成力、文章構成力などとする。深層はこれらの基盤となるものとして、思考力、判断力、観察力、知覚力、感受力、表象力などの認識諸能力をあげている。深層は氷山の水面下のような大きな力であると説明している。(注22)

三層構造の中で、深層は表現を支える重要な能力であり、生活の中で生まれた、書きたいという意欲や子どもの潜在意識にも関わる、作文の要になるものだと理解する。深層を中心にした主題によって作文を指導することは、子どもの生活やその内面をも問題とすることである。そのためか、難しさゆえに敬遠されがちである。評価しやすい知識や技能を中心に授業が進められる傾向は、「最近のとりわけ小学校国語教育の書く学習活動は、伝達力を育成する活動ばかりが特化している」(注23) という具体的な指摘から見て取れよう。

1章で述べたとおり、自尊感情を育むことが切迫する課題であると考え、授業者は、子どもの内面の深遠さに触れたと思う傲慢さと、到底それに届くことはできないのだという絶望を自覚しながら、ことばによる表現が確実に自信を育てることを信じて、身近な生活に題材を求めていく必要がある。学習指導要領は、中学生に意見文を書くことを課しているが、問題とすべきはその内容にある。

石川逸子氏は、「風」という詩の前半に、「遠くのできごとに／人はやさしい」「近くのできごとに／人はだまりこむ」(注24)と歌っている。メディアで報道される遠い事件について書くことを意見文だと子ども達に思い込ませることは避けたいと思う。ことばにリアリティのない一般論的な作文は、社会のできごとを自分とは切り離された他人事として捉えることを教えることになることと危惧する。身の周りのできごとを考える力がなくて、どうして遠い社会のできごとが考えられよう。地に足のついた堅実な認識力は、日々の暮らしを考察す

ることから始まるのではないだろうか。

「風」の後半は、「近くのできごとに／私たちは自分の声をあげた」「近くのできごとに／人はおそろしく／私たちは小さな舟のように／ふるえた」^(注25)となっている。何気なく感じる日常にどんな意味があるのか、何が隠れているのか、それを意味づけるのは私たちひとりひとりである。近くのできごとに声をあげるとは、自分の経験を大事にして、そこからものを考えるということである。自分の実感とつながったことばを基盤にして思考を深めていくことが子ども達に必要なのである。

その根っこの学びとして、名前について表現することを提起したい。中学校に入学して最初の作文単位として、「私を語る」という新聞作りに取り組んでいる。そのトップ記事のテーマは名前である。子ども達は、自分の名前の由来や誕生に纏わる話をあまり聞いていないようだ。記事のまとめには、「自分の名前を大切にしたい」「ぼくのことを考えてくれるのがとても良くわかった」「両親が悩みに悩んでつけた名前」「前より自分の名前が好きになった」「両親の願いが込められている名前を大切にしたい」「家族に健康に育ってほしいと言われた時はすごくうれしかったです。」「由来を知らなかった。初めて知った。」「この一文字を誇りに思います」等が並んだ。また、編集後記には、「母はいつも疲れているので、頼みにくかった」「ぼくが生まれた時のことを聞いたら忙しいからだめだと言われ取材が難しかった」「母や父に、取材するのが恥ずかしかった。記事を書くときも、日頃の感謝の気持ちをたくさん話めた」という感想もあった。書くことが名前への愛着や自分を好きになる感情を生み、家族との会話につながったことが伝わってくる。子ども達は名前について書くことに注意を向けているが、私の企図はさらに別のところにあった。深層の書く力の基をなす自尊感情を育てることを願っていたのである。

「国語教育と人権 (1) ー子ども達は闘っているー」^(注26)の中で、ニューカマーの子ども達が在籍している現状をもとに「マイノリティの視点」の重要性を述べたが、名前の学習は、あらゆる子ども達にとってアイデンティティの確立を促すものだと考える。

また、できあがった新聞は印刷し、文集として学級全体で読み合った。学級の中に、自分を堂々と開く学習である。新しい仲間がそれぞれに素敵な名前を持っていることに気づいた子どもも多かった。中学校生活に多くの期待と同時に不安を持っている時期の作文単位として、名前を題材にすることは、子どもに自分を新鮮な目で見る視点を与えるとともに、ともに学ぶ仲間に関心を向ける作用があると考えられる。

さて、三層構造の深層を支える思考力、判断力等の認識する力を育てる指導とは、どのようなものが考えられるだろうか。そのひとつとして、問題意識の掘り起こしについて考えた。これは、幼い頃から、常に繰り返し取り組むべき課題である。子ども達は、日々、数多くの疑問や違和感を抱いて生活していると思われるが、次から次へと時間に追われて、それを表現することは少ない。また、本音で言い合うことが友だち関係に響く状況では、観察力、知覚力や感受力に関わる気づきが生まれたとしても、ことばにならずに消失してしまうだろう。それらを作文にすることによって取り上げ、問題化することで、感受性は磨かれていくのである。

先に述べた新聞づくりの実践では、「ちょっと変だな」と思ったことや発見したことを記事に入れることを指示した。以下の作文に見られるように、子ども達の目は、生活のさまざまな所に及んでいる。

私の立場で言えるの

K

私の祖父母の家は理髪店である。用事がある時にお店によく出入りする。その時にお客さんが来ると「こんにちは」とあいさつをするが、よく父が「いらっしやいませ」も言った方が良いと言う。私は働くからこそ「いらっしやいませ」と言えると思うので、言えたことがない。

ツバメの巣

A

今、ツバメが家の周りをあちこちと飛び回っています。大人は「ツバメが来て困るね」と言います。ぼくが「どうして？」と聞くと「ふんできたなくなるから」と言いました。ぼくは、生物が育つてゆく過程が身近に見れることは、良いことだと思いました。

なんで私が？

Y

この前、私と妹（五歳）がけんかした時、妹がお母さんにつげ口しに行った。私は妹に注意しただけなのに、お母さんは「まったく、年を考えなさいよ」と言った。いくら妹がまだ幼いとしても私はダメなことはダメ！と言っただけなのに、ちょっとへんだなと思った。

三人の作文をほほえましく感じるのには、それぞれに生活の実感が込められているからではないだろうか。Kさんは、父親のことばに従えない理由を、働いていないという立場から説明しようとしているところがおもしろい。Aさんの作文を読むと、ツバメが巣を作る様子を毎日楽しみに見上げている様子が浮かんでくる。Yさんの作文には、妹の幼さは理解しつつも叱られた悔しさが滲み出ている。このように、子ども達はできごとを通して問題を見つけることができる。子ども自身がたとえ些細なことだと感じたとしても、自分で発見したこと、気づいたことの喜びは大きいものがある。さらに、学級で発表することによってみんなに認められることは、自信につながっていくと考える。

上記の文章は短いものではあるが、私は意見文と捉えている。田近洵一氏は「思考力を育てる作文の学習」において、「表現活動に、切実なるリアリティのないところに、どうしてリアリティのある作品が生まれてこよう。」^(注27)と思想構成としての表現活動のあり方を述べている。このように小さな問題意識を掘り起こし、表現することの蓄積によって思考力や判断力は培われていくのではないだろうか。

こうした違和感という視点は、中学校3年生の最後の単元でなくても、小さい頃から意識的に考えさせることが必要であることを、実践を通して考えるようになった。学習指導要領において中学校3年生に「批評」ということばが出てくるが、批評することはその年齢なりに可能なことである。小さい頃から繰り返し授業者が意識的に取り入れるべきなのである。ことばの感覚は、学習の中で螺旋階段的に培われていくのだと考える。

次に示すのは、卒業文集に収められた作文で、テーマは「違和感」である。「違和感」を

取り上げた私の2回目の実践であるため、日常生活の中に題材を求めることを意識して取り組んだ。

使われる

B

ある二時間目の英語の授業のことだ。持ち物に英語の辞書があり、私は忘れてしまった。授業が始まると友達が私に辞書をもっていないかと聞いてきた。私が持っていないと応えると、友達は「使えねえな～」と言って他の人に話しかけていた。このことを母に話してみると「あたりまえだよ。社会に出ると人に使われることは多くなる」と言った。

私は違和感を持った、なぜ相手によって自分が使われなければならないのか。私は物でもないし、相手の奴隷や家来でもない。母が言ったように目上の人や社会に出た時などに、自分が使われるのはしかたがないと思った。しかし、立場も年齢も同じ相手に「使えない」と言われたくはない。友達の言い方を聞くと、自分は友達に使われるために存在しているような言い方だった。友達は人を使うことを常識のように考えているが、私は相手に使われるために存在しているのではないと毎回思う。

私はこのように考えながらも、どこかで自分は使われていると思う。生徒会の仕事や掃除、給食当番など、学校生活や他のために私は使われている。しかし、使われる側が存在しなければ物事が成り立つには難しくなってしまう。だから、私は使っているや使われているという考え方ではなく、助け合っていると考えたい。私は人という大事な存在を「使う」という言葉で物のように言ってほしくない。こんな考え方で相手と助け合っていきたい。

Bさんは辞書のことだけでなく、これまでに幾度か「使えねえな～」ということばを言われ、割り切れない思いを抱いていた。母親にも同意してもらえなかったことで、考え直し、助け合うということばを見つけることによって、気持ちに整理をつけたようである。Bさんの繊細さがうかがえる内容であると同時に、ことばの発見が人間の尊厳を考えることになっていると言える。日常生活の中で流れて消えてしまうものを、立ち止まって書くことによって、思考が深まる。人権獲得に向かうということではないだろうか。

「違和感」とともに子ども達の深層に切り込むものとして「当事者主権」について述べたい。「当事者主権」ということばを生み出した中西正司・上野千鶴子の両氏は「当事者主権とは、私が私の主権者である、私以外のだれも—国家も、家族も、専門家も—私がだれであるか、私のニーズが何であるかを代わって決めることを許さない、という立場の表明である」^(注28)と述べている。「当事者主権」という考えは、中学校三年生という義務教育を終えようとしている子ども達の心を激しく揺さぶるものがあつた。私が初めて「当事者主権」を取り上げた授業の概要を説明する。まず、『当事者主権』^(注29)の序章を読んで、子ども達に「当事者主権」という問題を提起した。次に上野千鶴子氏を招いて、授業をお願いした。前半は上野氏の30分の講演で、後半の一時間半はパネルディスカッションである。10人の子ども達がパネリストとなり、上野氏はコーディネーターとして話し合いを進めてくれた。最初にパネリストの子ども達が、前もって準備した「当事者主権が侵された時」というテーマの作文を読んだ。全員の作文発表の後、上野氏との応答を通して、子ども達は「当事者主権」に

ついて考えを深めていった。次のDさんの作文は、発表した作文のひとつである。

気付けること

D

この学年にはKというやつがいた。私の友達である。そして障害者でもある。私の知っているKはあまり勉強はせず、友達に暴力を振るい、嫌がらせをしていた。そんな彼を私はあまり好きではなかった。

Kと私は同じそろばん教室に通っていた。そこでもKは騒ぎ、暴れていてそろばんはほとんどしていなかったと思う。そろばんのせいか学校でもKは私に馴れ馴れしかった。正直嫌だった。自分から近づきたくなかった。Kから近づいてきて欲しくなかった。

Kは学校を出た。どこかの施設に入ったようだ。詳しくは知らない。私はKがいなくなったのに気付かなかった。それから私は、何故Kが嫌がらせをしたりしたのか時々考えるようになった。結果は私同様、Kを避ける人が多くなり、自分に気を引くため、目立つためにそれらの行為をしてきたのだということまで行き着いた。嫌がらせが原因で転校したと思うと私は責任を感じる。

彼は意思表示の方法が少し違うだけで、他は何も違うところなどない。勉強も少しばかり劣っているだけで、本当の性格はとても穏やかだった。彼の一時の行動、自分の意志を表示しているだけなのに、私は奥を見ることなく、外見だけで判断し彼を避け続けてしまった。私は彼の言っていることを聞こうともしなかった。とても申し訳ないと思っている。

彼は意思表示をしていた。どれだけの人か彼の訴えを理解することができたのだろうか。少なくとも私はわかってあげることができなかった。彼のように口では言えない秘めた悩みを持っている人は沢山いるだろう。私はそういう人こそ、みんなの前で明るく振舞っているのだと思う。私はその人たちが本当の自分として生活できるよう、気付けるよう、支えになれるよう努力したい。まわりを見れば、何か分かることがあるかもしれない。もしかしたら私自身も他人を傷つけているのかもしれない。他者はどうだと言うよりも、まずは自分がどうかを考えるべきだと思う。

上野氏の卓越な先導によって、子ども達は、精一杯のことばを使って質問に答えようとする中で、自分のどのような権利が侵されているのかを考え、被害者としての当事者、加害者としての当事者がいること、相手も当事者であることや「人と違っていい権利」があることに気づいていった。フロアの子も達も、友達の真剣なやり取りを聞きながら、自分自身の「当事者主権」について考えたことが、次のような感想から伝わってきた。「相手と当事者主権がぶつかった時、お互いを尊重して話し合うことが大切。人はみんな一人一人が当事者なんだということを意識していきたい。相手の長所を褒めたい。簡単に相手を理解したと思わない。自分自身を大切に。自分の意見をしっかり持ちながら、まわりの意見も聞き入れたい。人と比べず、他人と違っていいという意識をもって人と接する。」等々である。パネルディスカッションは、子ども達にもっと自分を信じていいのだという自己肯定感を持たせ、できごとを相対的に見ようとする姿勢の大切さを考えさせるものとなった。この単元の最後には、全員に「わたしのことはわたしがきめる」というテーマでの作文を課した。

作文には、子ども達が日常生活で起きた自分を取り巻く人々との意見の相違や葛藤などが具体的に描かれていた作品が多かった。

田近洵一氏は、「パターン化した発想をつきくずし、表現に個性を取りもどすには、身近なところに問題を見だし、事物・事象を見つめる目を育てなければならない。そこに新しい何かを発見した時、あるいはそこに驚きを感じたとき、それがモチーフとなって発想が生まれる。そして、それを核として文章をまとめることで、事物、事象に対するとらえ方が明確になった時、初めてそこに、独善的ではない、個性的表現が成立する。」^(注30)と述べている。子どもの作文を支えるものは、日々の生活である。どのようなテーマが子どもの心を揺り動かし、問題意識を顕在化させるかが問われている。

その時、「違和感」や「当事者主権」という切り込みは、子ども達の人権意識を育てる有効なテーマだと考える。作文として意見表明をし、仲間を受け入れられることそのものが、人権を獲得していく過程であり、結果であり、次へのステップになると言えよう。そのようなことばとからだの響きあう授業をめざしたいと考える。

(2) 「声を読む」ということ

詩「春に」(谷川俊太郎作)の群読の授業の時であった。数人ごとに読みの練習に入った。その時、次の連に移る間を、「一、二、三」と数えて合わせようとしている班があった。みんなで合わせるための合図とはいえ、私には数を数えるという行為が、表現とは異質なものに映った。また、朗読する時のコツとして、読点はひとつ、句点はふたつ心の中で数えるように教わってきた子どももいる。さらに、声の大きさを数字で表す授業を参観したこともある。「一は隣の人、二は班の人、三は教室全体」というルールに基づいて声を出していた。朗読や群読をする時に、相手意識や間の取り方は、重要な要素である。それを、場や状況に応じての判断ではなくて、機械的なものとして捉えた指導があることに、疑問を抱いた。

授業中の子ども達の声の表情はさまざまである。教室中に響くような大きな声、くぐもった声、つぶやくような声、はっきりした声、しかたなく出した声、言いたくて飛び出した声、相手に届かずにすぐ近くに落ちる声などなど。また、子どもの音読の速度は概して速いが、中には意味など考えていないかのように、猛スピードで駆け抜ける読みもある。一方、高校の面接試験に備えての指導において、面接官の居場所を考えずに、大きな元気のよい挨拶を教室の窓の向こうに飛ばすようにという助言を見かけたこともある。表現したい内容をあまり問題にせず、「感動を与える朗読をしよう」という受け取る側を基準にするかのような目標を立てる授業に出会ったこともある。

いずれも音声表現をどのように捉え、どのような指導をめざしたらよいのかを考えさせられるできごとである。子ども達の声や話し方、音読や朗読、群読をめぐる種々の課題の背景には、当然複雑な要因が絡んでいる。そのひとつとして、教師集団が子ども達を管理していることの自覚に乏しいという面も挙げられよう。音声表現は心や身体に直結しているので、子ども達の身体を管理に慣れさせ、進んで管理を受け入れる身体をつくるという学校文化の弊害があることは否めない。つまり、声を発するという極めて精神的、身体的な表現行為は、とりわけその影響を受けやすいのではないだろうか。

「明るく」「元気」「素直」であることを掲げている学級目標をよく見かけるが、それはそのまま「大きく」「はっきり」した声や教師の指示どおりの「素直」な動きを要求すること

につながりかねない顕著な例ではないかと思う。もちろん、発音が明瞭であることは基本なので、そのための姿勢、呼吸や口の形等の指導は必要である。しかし、それは、時や場所、相手を考えない大きな声を出すことを意味するのではないだろう。また、形式的に間の取り方を決めるというような方法とも別問題のはずである。音声表現は、声を発する主体が、場の雰囲気や聞き手の状況を判断するという、主体の問題なしには考えられない表現行為である。数字で声を管理するような方法は、話し手と聞き手の双方の主体性を冒涇しているようにも感じる。

以前、国語を担当した学級に、吃音の子どもがいた。その学級の子ども達は、最初のことが出るまでの時間、いつも静かに待っていた。せかしたり文句を言ったりする子どもは誰一人いなかった。彼のありのままを受け入れていることを感じた。また、入学した時に緘黙だった子どもが三年生になり、初めて授業で挙手して発言した時、みんなで拍手をして喜びを分かち合ったことに遭遇したこともある。子ども達は、忍耐力があり寛容であり、友だちを信じる力を有するのだ。

作文指導と同様に、音声表現の指導においても、学級や学年という集団がひとりひとりの心や身体の状況を受け入れようとしているかどうか、つまり、子ども同士や教師と子どもの信頼関係がその基盤として重要な問題であると考えられる。また、その基盤は、予め存在するものというより、表現することの学習によって徐々に築かれていくものだと捉えている。こうした前提に立って、音声表現の中の朗読や群読について、具体的な指導を検討していきたい。

まず、朗読と並び称されることの多い、音読との違いについて確認したい。『国語教育指導用語辞典』には、「音読とは、無意識に声を出す行為や、文章を確認するために声を出して読んでみる行為」とする。一方、朗読とは、「文章の内容や文体、そこから受ける感動などを、聞き手に音声化する行為」とみて、その意義を「イメージを作り、内容を考え、聞き手を意識して、音声としての表現を工夫していくという創作活動」^(注31)とする。『国語教育辞典』には、音読とは「文字言語を音声化すること」、朗読とは「聞き手を前提とした音読」^(注32)とあるが、ともに、両者の区分は明確ではないと説明されている。また、高橋俊三氏も、山本安英の黙読から音読、朗読へと進むということばを基に、黙読と音読、音読と朗読の間に境界線がないことを述べている。^(注33)

このように、音読と朗読の区分は難しいものがあるが、両者が「読みを深めること、理解と表現の結節点にあること」^(注34)という見解は共通認識されているものと考えられる。授業において私は、朗読や群読を、黙読や音読を経て、作品から受け取った内容を、聞き手に表現する創造活動と理解して使用している。群読については、「複数の読み手による朗読」^(注35)という木下順二の定義に従いたい。

朗読の最良の条件について、朗読家である松丸春生氏は「声にのせて届けたいとっておきの作品があり、それを贈りたいと願う大切な相手がいいて、その相手の方でも自分の朗読を聞くのを心待ちにしている」^(注36) ことであると述べている。授業で扱う作品がどの子どもにとっても「とっておきの作品」となることは大変難しいが、授業者が担当する子ども達と一緒に読みたい作品を選択する際に、考慮すべき視点であると考えられる。そして朗読をする人と届ける人との関係、つまり学級の仲間同士がこのような関係になることは高い目標として掲げたいものである。と同時に、朗読という表現の可能性をここに見ることができるのでは

ないだろうか。

さて、朗読指導として、欠かすことのできない、相手にことばを届けることの重要性について述べたいと思う。声を届けることは、演劇の世界では「話しかけのレッスン」^(注37)として常識となっているようであるが、国語の授業のみならず、生活の基本として子ども達に学ばせたいことである。例えば、子ども同士のトラブルの原因が、ことばがお互いに届かず、話し合いが成立しないことにあることは、少なからず経験することである。相手の目を見て伝える、きちんと向き合おうとすることを苦手とする子ども達は増えている。従って竹内氏の次のようなことばは、教育において重い意味を持つ。

話しかけるということは相手にこえて働きかけ、相手を変えることである。ただ自分の気持ちをしゃべるだけではダメなのである。一般にはことばは感情の発露だと考える傾向が多いようだ。—もちろんそういう場合もある。だがそれは自分のからだか閉じられている場合である。言うだけ言えばいい。相手がどう思おうと、言いつばなし、という場合が多いのは、からだか他人(他者)に向かって劈いていないのだ。だがことばが他者との間に成り立つときには、まず働きかけ(行動)として機能する。働きかけること、感情を忘れること、対象にふれようとするのだ。^(注38)

「優しい関係」を生きる子ども達は、仲間の外に対してはもちろんのこと、仲間内にも本気でふれることを避けている。まさに、「からだか閉じられている」状態である。「対象にふれようとする」が含蓄するものを、身体で感じる授業が必要とされている。

そのひとつの方法として、宮崎さなゑ氏^(注39)が開発した「ことばのキャッチボール」という授業を紹介する。まず、宮崎氏がボールに見立てた小さなタオルをひとりの子どもの手に投げる。その時、ボールの投げ方に見合う「オイ」とか「オーイ」等の声を送る。タオルを手にした子どもは、今度は、受け取ったボールと同じ言い方で宮崎氏に返すというのが唯一のルールである。宮崎氏は声を受け取る時、必ず手を広げ、「ここに返して」と目標を明確に指示する。届かないで、手前に落ちたり、違う方向に行ったりした時は、もう一度投げ返させる。最初の2、3人のやり取りを見ると、だいたい要領がわかってくるので、その後は、タオルなしで声だけの応酬になる。途中で、宮崎氏は盛んに「イメージ」ということばによって、子ども達にことばによるイメージを膨らませる。スピードの速いボール、強いボール、高く上がってから落ちるボール、変化球などさまざまな声をひとりずつに送り、子ども達は同じように返そうとする。実際にやり取りしているのはひとりであっても、見ている子ども達は、どんなボールが来て、どんなふうに戻すのかを一緒になってゲーム感覚で楽しむ。

このレッスンは、相手に向かってことばを届けるとはどういうことかを体感することに第一の意味がある。さらに、ことばからイメージを受け取ることと、そのイメージを今度は自分がことばに乗せて発することを意識することも体験できるという、巧みな仕掛けになっている。

朗読の授業では、作品の聞き手は常に目の前にいる。学級の仲間が届ける相手なのである。どこに向かって声を発するか、教室に座っているだれに届けたいのかを意識させることが必要である。その時、ことばの持つ力が見えるような、この「ことばのキャッチボール」は練習として有効ではないだろうか。

ところで、幸田国広氏は、音声訳の体験を踏まえて国語科に音声訳の理論と実践を導入する意味を論じている。^(注40) 歴史ある音声訳の理論と技術が読解力と表現力の双方を鍛えるという主張自体に全く異論はないが、教室での朗読が、録音作品の製作とは全く別の分野だということは、心に留めるべきではないかと考える。授業は、常にライブである。届けたい相手はすぐそこにいるのである。その人に向かってまっすぐに作品を贈りたいと思う、そこが授業の朗読の特徴である。そして聞き手はすぐに反応する。それを受けてまた次の朗読に移る、つまり、朗読する人と受け取る人との合作が、ライブならではの良さである。たとえ失敗しても聞き手の表情に励まされて続けることができる等々の学級の仲間存在を抜きにした授業は考えられない。私は、幸田氏の分類する「芸術的で演劇的要素の強い朗読」^(注41)をめざしたサークル^(注42)に所属していた。仲間の中には、いわゆる朗読奉仕を長年経験してきた会員もいた。その朗読には安定感があった。録音作品となる朗読には当然必要な要素であるが、聞き手とともに創る授業の朗読に存在する臨場感は、そこにはないように感じた。聞き手に向かってことばを届けることが、授業の朗読にとっては、眼目のひとつとなるのではないだろうか。

また、「音声訳の理論といっても、その源流にはNHKの朗読・アナウンス教育の蓄積がある。決して特殊な理論、独特の考えで運用されているものではない。」^(注43)と述べている。私自身もそのNHKの理論を、朗読の勉強の中で学んできた。しかし、NHKの朗読・アナウンス教育の特殊性と国語教育の癒着^(注44)を問題にすべきなのである。従って、授業では、発音やアクセント等において、子ども達ひとりひとりを育んだ、それぞれの地域のことばを尊重する指導のあり方が、ライブとしての朗読では望ましいのではないかと考える。

ことばを届ける指導とともに、授業の朗読の勘所は、「声を読む」ということにあるのではないだろうか。松丸春生氏は、朗読が、声がかことばになりはじめた頃や、ことばでうたがつかれるようになった頃の喜びや感動を追体験できることを次のように述べている。

私たちは、「聞く」ということばがあるためか、このことばがつけられる以前の「聞く」、すなわち「声を読む」ということを、ほとんどしなくなっています。だれかを本当にだいにしているかどうか、愛しているかどうかは、その人(その子)の声を本気になって読んでいられるかどうかで測れるような気がします。生きていく上で本当は大切なはずの「声を読む」力と、想像力。これら二つの力を、楽しみつつ身につけていくのに朗読ほど打ってつけのものがほかにあるでしょうか。^(注45)

ここには、授業の中で発表された子どもの朗読をどのように受け取るかという、教師や学級の子どもの達にとっての重要なポイントが提示されている。

教師は、子どもの朗読を聞くことによって、その子どもが作品をどのように解釈したかの一端を感受することができよう。もちろん理解が表現にそのまま結びつくことはないので、子どもの解釈したことがそのまま朗読に現れるということはない。しかし、少なくともそのように表現された声から感じ取ったこと、つまり子どもの解釈を教師は言語化することをめざしたいと考えるのである。

朗読を聞くことについて大村はまは、「評価は教師の仕事」であるとして、子ども達は「熱心な聞き手になる」^(注46)あるいは「聞きひたるのが一番よろしい」^(注47)と指導の神髄を述

べている。鑑賞のための朗読として傾聴すべき言である。残念なことは、教師の具体的な評価内容について言及していないことである。朗読の評価は、その子どもの朗読から受け取った作品の内容を、ことばにして伝えることではないかと、私は考える。どんな光景が浮かんできたか、登場人物のどんな思いが伝わったか、どういう工夫が感じられたのかを、教師が「声を読む」こと、つまり精一杯説明することが評価ではないだろうか。子どもの朗読から受け取ったものをことばとして表現することが、一生懸命取り組んだ子どもを大事に思っていること、認めるということにつながると考える。

どの子どもの朗読にも、その子どもの思いが込められる。微妙なニュアンスの違いというような解釈の問題が朗読に表れる。それを指摘できるような力量をめざしたいものである。子どもは、自分がどのような解釈に基づいて朗読したのかを意識していないことの方が多い。しかし、それは、声の大きさ、間の取り方、高低、ピッチ、スピード等々の声のさまざまな表情となって表れる。子どもが朗読のテクニックを意識していないことは当然であるが、教師は、子どもが用いたテクニックを指摘することは可能だろう。受け取ったものを言語化することは、教師だけではなくて、だんだんと鍛えていく中で、子どもも表現できるようになると思う。朗読を聞いた後、「声が大きかった」とか「うまかった」というようなことばではなくて、内容に関わって「どんな場面が心に残ったか」「どこがよかったか」「何を受け取ったか」等の感想を交流することが表現者に対する敬意の表明にもなると思う。感想によって読みが深まると同時に、級友が真剣に聞いてくれたという思いは、次への表現意欲につながる。また、読み手が意識していなかった内容を聞き手が引き出したことの驚きや喜びがきっかけとなって、子ども同士の関係が変わっていった経験もある。

内容と技術の問題はこのように切り離せない関係にある。朗読のさまざまな技術は、優れた表現を聞くことと同時に、表現することでさらに豊かなものに発展するのだと考える。子どもの伝えたい内容に関わって指導を重ねることで、だんだんと身についていくものである。技術だけを取り出すことは意味がないだろう。

朗読や群読、演劇は、表現者と受け取り手が創る一回限りの舞台である。ひとりひとり声や身体はみんな違い、それぞれの命が宿っている。表現はその身体が生み出す。ことばとからだの響き合って表現が創られる。子ども達が人権を獲得していく道のりは、ひとりひとりの表現の追究とともにあると考える。

おわりに

人権という問題は、非常に大きなものであるため、「国語教育と人権」というテーマは、捉えどころのないもののように一見受け取られがちである。また、学校文化の中に存在する数知れない人権侵害について授業として取り上げることは困難なことが多い。しかしながら、子ども達ひとりひとりが尊重されて、幸福に生きることを願わない教師はいないだろう。教育が日々の小さな営みの連続であることを思うと、国語教育においていかに人権意識を育てるかというテーマは、決して漠然としたものではないし、ひとりひとりのことばとからだの問題であると捉えることができる。

生まれたばかりの赤子を思い浮かべればわかるように、子どもは全身で生の尊厳に関わる問題を表出する。そうとしか表現できないことの奥底にあるのは、自尊心や自己肯定感へ

の渴望である。子ども社会を覆っている「優しい関係」を生み出す背後には、自己存在の危うさが隠れている。自分に自信がない状態では、自分を開放することはできず、相手に本心をぶつけることは恐怖である。他者との信頼関係はなかなか築けない。自尊感情を育てることは、人権教育にとって大きな要である。では、どうすれば国語の授業において、それが可能になるのか。

人権意識を育てる授業とは、人権を生活と切り離れた知識として与えたり、メディアで報道される遠い事件について、子ども達が自らを安全地帯において一般的な意見を述べたりするようなことではないと考える。子ども達が日々の暮らしの中で「ちょっと変だな」と感じたり、自分の気持ちが否定されたりするその経験を、ことばとして書き表すことによって、「問題にする」ことなのである。人権の教育とは、日常生活のできごととして、問題の所在を認識することが重要である。すなわち、人権侵害の現実が先にあるのではなくて、ことばに出すことによって、人権侵害という現実が現れてくるのである。さらに人権侵害を相対的に見る視点やそれを乗り越えようとする力も、ことばによって創られるものである。学校においても家においても、相手の気持ちを慮り、安定した「優しい関係」の維持に汲々としている状態に気づき、自己を客観的に見つめることは、表白することによって初めて可能になるだろう。

そこで、作文を書く時の具体的なテーマとして「違和感」や「当事者主権」という切り込みが有効であることを、実践に基づきながら提案した。また、朗読や群読は読み手と聞き手との信頼関係の上に成り立つ学びであること、授業者が「声を読む」ことによって、解釈が深まり、表現がより豊かになると同時に、子どもひとりひとりが尊重される場になることを論じた。作文に綴ることも朗読や群読も、ことばとからだの響きあいの中から生み出されるものである。ことばとからだの関係に敏感になることは、「優しい関係」を変えていく力になるだろうと考える。

国語教育における人権教育を構想する時、「意見表明の力量形成」は、表現指導や文学作品等の指導においても検討しなければならない重要な課題である。ことばが現実や生き方を創るという言語観に立ち、さらに具体的な授業の開発を考えていきたい。

(注)

1. 合唱発表会の会場が市民ホールとなっていたため、そこに設置されている親子室を利用すればいいという意見が出たのであった。障がいをもっている中学生を赤ちゃん扱いすることは人権侵害だと、伝えようとしたが共通理解は得られなかった。
2. 日本語では、性的権利、性の権利、性的人権と表現される。1995年の北京世界女性会議において、ECから初めて提起されたことばである。この会議に先立ち、94年のカイロ国際人口開発会議では「リプロダクティブ、ヘルツ／ライツ」(性と生殖に関する女性の健康と権利)の提起によって、女性の性と生殖に関することは、本人に選択、決定権があることが確認された。北京世界女性会議では、さらに性的志向の自由、権利も含めてセクシュアル・ライツという概念が提起され、採択された行動要綱の9項目に「女性の人権にはセクシュアル・リプロダクティブヘルツを含む、自らのセクシュアリテ

ィに関することを自由に責任を持ってコントロールする権利が含まれる」と明記されている。『SEXUALITY』18号 エンデル研究所 2004年

3. 精神障がいを抱えた人たちの有限会社・社会福祉法人。北海道浦河町で、共同住居・通所授産施設などを運営している。幻聴や妄想を語り合う「幻覚&妄想大会」、精神分裂病者のセルフヘルプグループ「SA」等の世界の精神医療の最先端の試みが浦河で根を下ろしたことで注目を集めている。「べてるの家」のことを学んだ本は以下である。『べてるの家の「非」援助論』浦河べてるの家 医学書院 2002年『べてるに学ぶ—《おりていく》生き方』東京大学大学院人文社会系研究科21世紀COEプログラム「生命の文化・価値をめぐる<死生学>の構築」東京大学大学院人文社会系研究科 2005年『べてるの家から吹く風』向谷地生良 いのちのことば社 2006年
4. 『国語教育宣言』田近洵一・ことばと教育の会編 国土社 1995年
5. 『国語教育指導用語辞典 第四版』田近洵一・井上尚美編 教育出版 2009年
6. 現在は、先の「人権教育のための国連10年・1995年～2004年」の終了を受けて、第二次フェーズ行動計画（2010～2014）の最中である。第二次においては、高等教育および教育者等への人権教育に焦点が置かれている。
7. 「国語教育と人権（1）—子ども達は闘っている—」第120回全国大学国語教育学会の自由研究で発表
8. 「国語教育と人権（2）—メディア・リテラシー教育と批判的思考力—」第121回全国大学国語教育学会の自由研究で発表
9. 「教室で読む『猫の事務所』—『半分同感』の意味—」拙稿『日本文学』2011年3月号
10. 「ぼくの世界、君の世界」西研 小学校国語教科書6年『ひろがる言葉下』教育出版
11. 『友だち地獄—「空気を読む」世代のサバイバル』土井隆義 ちくま新書 2008年
12. 「言葉の力」池田晶子 『中学国語3年 伝え合う言葉』教育出版 2006年
13. 『学びの身体技法』佐藤学 太郎次郎社 1997年
14. 『思想する「からだ」』竹内敏晴 晶文社 2001年
15. 同上
16. 「<原文>という第三項」『文学の力×教材の力 理論編』田中実・須貝千里編 教育出版 2001年
17. 『眠れない夜と教育改革の日には、忘れかけていた「愛国心」がよみがえる』（岡崎勝『現代思想』2007年5月号）や『全国学力テストその功罪を問う』（志水宏吉 岩波ブックレット2009年）等で指摘されていると同時に私の実感である。
18. 『教室でひらかれる〈語り〉—文学教育の根拠を求めて』齋藤知也 教育出版 2009年
19. 『キャラ化する／される子どもたち 排除型社会における新たな人間像』土井隆義 岩波ブックレット 2009年
20. 生徒作品

矯正しないで共生していく……

習字の時間。皆、静かに集中して書いているように見える。しかしその中には、自分の利き手とは反対の手で書いている人が数名いる。あなたは那些人達の気持ちを考えたことがあるだろうか。きっとほとんどの人が「自分には関係ない。」と考えたことがないと思う。私たち左利きは、日頃使っている手とは反対の手で書くため手が震え、上

手く書けない。ほとんどの左利きが「習字なんて嫌だ。」と思っているのではないか。習字に限らず英語もそうだ。筆記体で書くと、手を動かすことができないのでスラスラ書くことができない。

昔、と言っても私たちの親が小学生ぐらいだった三十数年前。その頃は大人たちが厳しかったらしく、箸を持つのに左手で持つと、父に手などを叩かれ、鉛筆や筆を持つのに左手だと先生に殴られ、持つ手を右に矯正させられていたらしい。「矯正」を国語辞典で引いてみると、「欠点をなおし、普通の状態に戻すこと」とある。“普通の状態に戻す”これでは左利きは普通ではない、異常だ、間違っている、ということになる。しかしこれはあくまで右利きの人を使う言葉であって、彼らの多くが自分達の使える右だけが普通で正しく、左は異常で間違っている、と思っているからだろう。だが、今はそんなに「矯正」を「強制」させられることは少なくなってきたのではないか。家で箸を左で持って食べていても、父に手を叩かれることはない。学校で授業中鉛筆を左手で持っていて殴られ、怒られることなどは決してない。逆に右利きの人からは、うらやましがられるほどだ。左利きは異常だと思われなくなってきたのだと思う。

このようなことを知ってあなたは どう思うだろうか。やはり左利きは普通ではない、異常で間違っていると思うだろうか。左利きの人を見て少しは違和感を持ち、「何か違う」と感じる人もいるとは思う。だが、異常だと思われるよりもまだ気は楽だ。それに、日常生活で頻繁に筆を使うわけでもなく、食事の時に困るわけでもない。別に左利きであっても、生きていくうえで特に問題はないし、他人に迷惑をかけるわけでもない。だから左利きを無理に矯正する必要はないと思う。右利きも、左利きもお互い尊重しあって共生していくことが大切なのだと私は思う。(I)

21. 木下順二の「複数の読み手による朗読」という定義を想定して実践した。『古典を訳す』木下順二 福音館書店 1978年
22. 『国語教育辞典』日本国語教育学会 朝倉書店 2001年
23. 「思考力と認識力の育成を忘れてはならない」大熊徹『月刊国語教育研究』2005年6月号
24. 『子どもと戦争：石川逸子詩集』石川逸子 新日本出版会 1976年
25. 同上
26. 注7に同じ
27. 『現代国語教育への視角』田近洵一 教育出版 1982年
28. 『当事者主権』中西正司・上野千鶴子 岩波新書 2003年
29. 同上
30. 注27に同じ
31. 『国語教育指導用語辞典 第四版』田近洵一・井上尚美編 教育出版 2009年
32. 『国語教育辞典』日本国語教育学会編 朝倉書店 2001年
33. 『群読の授業 子どもたちと教室を活性化させる』高橋俊三 明治図書 1990年
34. 結節点としての音読・朗読—音声訳の導入による指導内容の明確化—幸田国広『早稲田大学国語教育研究』第29集 早稲田大学国語教育学会 2009年
35. 『古典を訳す』木下順二 福音館書店 1978年
36. 『朗読 声の贈りもの 日本語をもっと楽しむために』松丸春生 平凡社新書 2001

年

37. 『ことばが劈かれるとき』(竹内敏晴 ちくま新書 1988年)を読んで私は知ったが、演劇の世界では基本的なレッスンとなっていることを、長く高校演劇界で活躍した作家の水木亮氏から聞いている。
38. 『ことばが劈かれるとき』竹内敏晴 ちくま新書 1988年
39. 「お話の会ピッピの会」代表 山梨県在住
40. 注34に同じ
41. 注34に同じ
42. 河野司(1941年～2007年)に師事し、彼が主宰した「朗読・表現なみの会」(1989年～2007年)に所属していた。
43. 注34に同じ
44. 注7に同じ
45. 注36に同じ
46. 『教室をいきいきと 3』大村はま 筑摩書房 1987年
47. 『教室をいきいきと 2』大村はま 筑摩書房 1986年

(もちづきりこ 蕪崎市立蕪崎西中学校)