

教科専門教員との協働による 佐藤佐敏教諭「故郷」(魯迅)実践の多角的研究

常木 正則*1 堀 竜一*2 佐藤 佐敏*3 金 海燕*4
田 春娟*5 岩船 尚貴*6 山田 綾子*7 上松 恵理子*8

A Study of Teaching Material "Kokyou(Lu Xun)"

Tsuneki Masanori Hori Ryuichi Sato Satoshi Kin Kaien
Den Syunken Iwafune Naoki Yamada Ayako Uematsu Eriko

目 次

はじめに

I 形象を読むスキルを使い、解釈を深める授業ー井関型分析批評による 無指名討論の協働学習を通してー	佐藤 佐敏
II 分析と考察	
A 頭を働かせる発問と学習形態の考察 ー中国の実践との比較を念頭においてー	金 海燕
B 日中における外国文学作品学習指導の相違点	田 春娟
C 中心人物の設定をめぐって	岩船 尚貴
D 生徒は主題を明らかにする読みの技能をつけたのか	山田 綾子
E 形象をとらえる学習活動とその意義	上松 恵理子
F 自学と共学の適切性	常木 正則
G 「文学的な文章」実践の意義について	堀 竜一
H 授業者の意図と参会者の論評に対する返答	佐藤 佐敏
III 協働による教育研究の課題	常木 正則

おわりに

(平成18年2月28日受理)

- *1 新潟大学教育人間科学部国語科教育研究室
- *2 新潟大学教育人間科学部近代日本文学研究室
- *3 新潟大学教育人間科学部附属新潟中学校
- *4 新潟大学大学院教育学研究科教科教育専攻国語教育専修
- *5 新潟大学大学院教育学研究科教科教育専攻国語教育専修
- *6 新潟大学大学院教育学研究科教科教育専攻国語教育専修
- *7 新潟大学大学院教育学研究科教科教育専攻国語教育専修
- *8 新潟大学大学院人文科学研究科情報文化専攻人間情報論分野

はじめに

平成17年度の新潟大学大学院教育学研究科開設科目「国語科教育方法演習」では、新潟大学教育人間科学部附属新潟中学校佐藤佐敏教諭による「故郷」(魯迅)実践の研究を行った。

研究成果を本誌に掲載することにしたのは以下の理由による。

教科教育専門と教科専門の教員の協働による指導体制の下での教育研究であることである。佐藤実践の研究に指導教員が協働して院生の指導にあたった。専門を異にする教員の協働による教育研究が求められていることから、その一事例となるからである。また、こうしてまとめることで、協働のあり方に関する知見を蓄積していくという目的もある。

今年度は文学作品を教材とした実践を対象とすることにしていたので、日本近代文学専攻の堀竜一と協働した。

研究の対象とした実践は、平成17年の5月から6月にかけて附属新潟中学校3年生を対象にした全11時間(計画は全8時間)の実践であった。指導教員及び院生は都合のつく限り参観した。

研究方法として、多角的な研究と称したのは、研究に従事した各人がそれぞれの問題意識により問題をいくつか立て分析考察しているからである。

院生への指導の実際の記録は、本稿には載せていないが、院生の論稿に指導の結果が表れている。

本稿では、まず、佐藤佐敏教諭の学習指導計画を示す。これは、6月15日(水)、校内での授業公開の折に参会者に配布されたものである。次に、各人が問題を立て分析考察した論稿を掲げる。佐藤教諭には各論稿を読んでいただいたの論稿を寄せていただいた。

I 形象を読むスキルを使い、解釈を深める授業
— 井関型分析批評による無指名討論の協働学習を通して —

佐藤佐敏

キーワード	協働 (Collaboration)	井関型分析批評
	形象 (言語形象) を読むスキル	

国語科で育てたい生徒像

- | | |
|---|--------|
| ○ 豊かな言語感覚をもち、目的や相手、場に応じて、適切な言語活動を行う。 | <知> |
| ○ 自分の考えと他者の考えの共通点や相違点を見つけた楽しさを味わうとともに、仲間とともに、より良い解釈や考えに深めていく喜びを味わう。 | <共生の心> |
| ○ 情報を整理・再構成してもった考えや思いを仲間に伝えたり、仲間の考えや思いを受容的に聞いたりする。そして、自分や仲間の表現の高まり、考えの深まりを実感する。 | <創造> |

1 単元名 自分たちの討論で主題を練り上げよう —故郷— (3年)

2 目標

- 作品の人物描写や情景の形象を検討することを通して、登場人物の心情の推移を読み取ることができる。

- 作品の中心人物の心の転換点と中心人物のこだわりについて検討し合う活動を通して、作品の^{※1}主題を明らかにすることができる。

※1 「主題」……文学作品における「主題」をここでは「価値を含む作品の中心思想」と定義する。
(藤井國彦1986)

3 授業の構想

(1) 本単元を学習する意義

国語の学習が本来もっているよさや価値は、表現を吟味したり自分の考えを表現したりすることを通して、ものの見方を広げたり、ことばを介して他者と分かり合ったりするところにある。そこで、授業においては、生徒が次のことを実感できるようにする。

- 新たな意味を見いだすことによる、対象のとらえが変わったり広がったりする楽しさ
- 新たな表現の仕方を身に付けることによる、自分の考えを相手に理解してもらえたり、相手の思いを理解できたりする喜び

そうすることにより、国語科を学ぶ本来の価値に気付くことができるようにしていく。

本単元を学習する意義は、「文学作品の主題を把握する1つの分析的なアプローチ(※2井関型分析批評の手法)」を生徒に提示し、他者と検討し合う活動を通して、「主題を明らかにする読みの技能」の向上を図ることにある。ここで取り上げる「故郷」は、読み手によって多様な主題の解釈が成り立ち、互いの解釈の妥当性を検討することで、自分の読みを深めていくことに適した教材である。そして、その活動の中で、解釈の分かれる表現を仲間と検討し、自分の読みを伝えたり仲間の読みを受け止めたりすることで、表現の新たな意味に気づき、読みが深まっていく喜びを実感することにある。

※2 「井関型分析批評」……『国語教育の記号論』にて井関義久氏が「分析批評の手法」を用いた文学の読解の1つの方法を示し、その理論に基づいて寺崎賢一氏らが中学校の国語教室向けに実践を行ったもの。

(2) 成立させたい学び、身に付けさせたい力

昨年度は、「話すこと 聞くこと」の単元「マイクロパネルディスカッション」「ブックトーク」の授業において、「他者の考えとの相違点や共通点を明らかにして話すことの技能」を高めた。今年は、昨年度高めた「話すことの技能」を使って互いの解釈を検討し合う、「読むこと(理解領域)」の授業を実践する。

この「読むこと(理解領域)」の本単元では、次の姿の具現を目指す。

- 解釈の異なる仲間と解釈の根拠を本文の文章に求めて検討する。そして、検討結果を基に、作品について自分なりに明らかにした主題を述べる。

なお、当校の生徒は自分の解釈に固執し、ややもすると相手を説得することにばかりに気をとられ他者の意見を聞き入れることができない様相が多く見られる。そこで、上記の姿を具現するとともに、この様相の改善を図るために、次の学びを成立させたい。

- 仲間との解釈の違いに気付く、適切な解釈を求めて自分の解釈を述べようとする意欲をもつ。
- 仲間の解釈のよさや妥当性、不整合性に気付く。
- 仲間の解釈と自分の解釈を比較し仲間の解釈が適切であると判断した場合は、それまでの自分の解釈にこだわることなく、仲間の解釈を受け入れる柔軟さをもつ。
- 仲間と解釈の妥当性を検討し合うことで、今まで気付かなかった新たな解釈が生まれるというコラボレーション（※³協働）の楽しさを実感する。
- 仲間との検討を通して、自分の解釈の深まりや広がりを実感する。

そして上記の学びを成立させていく中で、次の力が身に付くようにする。

- 複数の根拠を整合させて主題を明らかにできる。

※³ 協働 (Collaboration) … 課題解決や目標に向かう過程を共有し交流・探究することによって互恵的に学びあうこと (秋田喜代美2000)

(3) 学びを成立させ、期待する力を身に付けさせるための考え方

上記3(2)で述べた学びを成立させ、期待する力を身に付けさせるために、次のような考え方で授業を構想する。

本単元では、簡単には解釈が1つに絞きれない学習課題を設定する。(主題を明らかにするために、中心人物の心の転換点を考える課題がそれにあたる)この時、教師の力をできるだけ借りずに学習集団の力で、全員の解釈を1つに絞ることを目指すことを促す。具体的には、検討し合う活動を※⁴無指名討論で行うとともに、黒板上のネームプレートをフリータイムで修正することを促していく。(以下、※⁵ブラックボードサーフィンと呼ぶ)また、随時※⁶賛同の拍手を奨励していく。学習集団全員で1つの結論に辿り着くことを授業の目的として学習者全員に意識させ、検討し合う過程で随時自分の考えが修正されたことを周知に知らせることを奨励する。そして、「共に学び合い、主題をめぐって高め合っている様相」を学習集団全員に認知させる。

このような「無指名討論とブラックボードサーフィンを促す検討」を組織すると、次のことが期待できる。

- ① 仲間の考えに触発されて考えを深めたり広げたりしていることが認識される。
- ② 自分の考えの確からしさや誤り、不確かさを確認することができる。
- ③ 自分の考えが仲間承認されたことが認識される。(自己承認欲求が満たされる)
- ④ 仲間とのつながりを感じる。
- ⑤ 自分が仲間の役に立っていると実感される。(自己有用感を実感される)

※⁴ 「無指名討論」……教師の指名を待たずに、生徒たちが自主的に発言し合う討論。

※⁵ 「ブラックボードサーフィン」……授業者の造語である。討論の際には、仲間の意見に説得されて自分の意見を修正することがある。この時に、「発言者の発言に賛同して、ネームプレートを貼る場所を移動すること」を「ブラックボードサーフィン」と定義する。

※⁶ 「賛同の拍手」……仲間の発言に対して納得したり同意したりした場合のみに拍手で意志表示すること。(なお、納得しているわけではない、単なる慣性の拍手とは異にする。)

4 具体的な手だて

具体的には、次の手立てを行う。

ア < 形象（言語形象）を読むスキル > を使って、形象をとらえる活動を組織する。

作品の主題を読み解く鍵となる、作品の「イメージ語」や「象徴」をとらえるために行う。

イ 「主題を把握する分析的アプローチ（井関型分析批評の手法）」をガイダンスし、その分析方法に沿って、作品の 主題を明らかにしていく構成する教材構成とする。

主題を明らかにする技能の習得が段階的に図られるようにするために行う。

○ 作品「少年の日の思い出」を例に「主題を把握する分析的アプローチ」にかかわる教師のガイダンスを聞く。→短編小説「マッチ」にて、練習をする。→「故郷」にて、主題を明らかにする。

- ・ 中心人物と対役を考える。 ・ 中心人物の心の転換点を考える。
- ・ 中心人物のこだわっていた事物をとらえる。 ・ 作品の主題を明らかにする。

ウ 解釈を1つに絞りこむ無指名討論をしたり、ブラックボードサーフィンをしたりできる学習環境を整える。

コラボレーション（協働）の様相を互いに実感し、その実感が次の学習意欲の喚起につながるようにするために行う。

- ・ 無指名討論で、互いの解釈の妥当性を検討し、「最も大きな心の転換点」についての結論を絞り込む。
- ・ 仲間の解釈を聞き、ブラックボードサーフィンをする。
- ・ 無指名討論で発言がなくなったり論点がぼやけた場合、教師の支援を仰いだり、教師から論点を整理してもらう。

5 学習スキルについての考え方

(1) 本単元で活用するスキル

思考スキル 「読む」スキル (別紙資料参照)	<ul style="list-style-type: none"> ○ 形象（言語形象）を読むスキル ○ 関連付けるスキル（対比するスキル） ○ 「ことば」にこだわるスキル
話し合うスキル	<ul style="list-style-type: none"> ○ 関連付けて話す（聞く）スキル（対比して話す《聞く》スキル） ○ 根拠を基に話すスキル（根拠を質して聞くスキル） ○ 話の展開に沿って話すスキル（論点を外さないで話すスキル）

(2) 本時で活用するスキルと活用した生徒の様相

本時の授業で活用するスキルは、思考スキルの中の「読むスキル」と、「話し合うスキル」である。中学3年生であるので、「読むスキル」においては既習のスキルすべてを駆使して作品の解釈を深めていくことになる。生徒たちは、「関連付けるスキル（対比するスキル）」を使って、「ルントウ」の過去と今、「ルントウ」と「私」といった人物を対比して、その変容を読み取っていくであろう。

その中で殊に、心の転換点を考える活動や主題を考える活動では、「言語形象を読むスキル」の具体的な方法を駆使しないと、作品全体を網羅する主題には辿り着かない。「言語形象を読むスキル」の身に付

いている生徒は、「鉛色の空」「ひたすら前進する船」といったイメージ語と登場人物の心情を重ねて考えたり、作品内の「道」「金色の月」「海辺の浜辺」の象徴性を捉えたりすることができるであろう。加えて、「ことばにこだわるスキル」が身に付いている生徒は、一字一句に着目をして「手製の偶像」「偶像崇拜」といった言葉の意味するところから主題に迫っていくことであろう。

さて、この「故郷」の授業において、これら学習スキルを個々の学習で使いこなして主題に迫れる生徒はごく少数である。「無指名討論」を組織する中で、仲間の発言をアシストとして学習スキルを思い出し、新たな解釈を思いついたり解釈を深めたりするコラボレーションの様相が見られるのである。そして、その「無指名討論」において、上記の「話し合うスキル」を使わなければ解釈のコラボレーションは起きにくい。「話し合いのスキル」が身に付いてない討論は、空回りしてしまう。生徒たちのだけの話し合いでコラボレーションが起きない場合は、教師が論点を整理して話し合いを進行させなければならない。上記の「話し合うスキル」が身に付いている生徒たちの話し合いでは、ブラックボードサーフィンが進行する中で、解釈はいくつかに収束されていくことであろう。

6 評価計画

対 象	内 容	方 法
解釈の整合性	ア 中心人物の心の転換点を様々な部分の整合を図って解釈しているか。 イ 主題を明らかにしているか。	討論の見取り 学習プリント
気付き 実感や納得	ウ 自分の解釈を発言するか、そうでなければ仲間の解釈を聞き、ネームプレートを移動させているか。 エ 仲間とかかわった事実に基づく実感や納得を述べているか。	討論の見取り 学習プリント アンケート

7 単元(題材)の構想図 <全8時間 本時7/8>

目的意識・問題意識	学習活動	支 援	評 価
<p>小説の主題を明らかにするのは、どんな方法があるのだろうか？</p> <p>作品マッチで主題を明らかにする方法を試してみよう。どうなるだろうか。</p> <p>作品「故郷」は、どんな話なのだろうか？</p> <p>「故郷」の設定を明らかにしよう。</p>	<p>① 主題を考えた既習の方法を想起する。</p> <p>② 主題把握の一つの方法を聞く。</p> <p>③ 作品「マッチ」にて、主題を明らかにする練習をする。</p> <p>中心人物：老紳士 心の転換点：朝日が… 主題：価値観の違う世代との邂逅の心地よさ</p> <p>④ 「故郷」を黙読する。</p> <p>⑤ 読めない言葉や意味のわからない言葉をチェックしながら教師範読を聞く。</p> <p>⑥ 場面設定を捉える。また、互いの解釈の違いを検討し合う。</p> <p>⑦ この作品内のイメージ語の形象を捉える。</p>	<p>質問：今までの学習で、主題を明らかにするために、どんな読みをしてきましたか？</p> <p>○「主題を把握する一つの分析的なアプローチ」について説明する。</p> <p>①設定(人物・場面)を捉える ②中心人物の心の転換点を捉える ③最も大きな心の転換点を捉える ④主題を明らかにする</p> <p>○ 作品「マッチ」を提示し、この方法で主題を明らかにすることを促す。</p> <p>・生徒の様子に応じて、支援や助言を行う。</p> <p>・教師の解釈とその解釈を導いた根拠を丁寧に説明する。</p> <p>○「故郷」の黙読を促す。</p> <p>○「故郷」の範読をする。</p> <p>・辞書を用意する。</p> <p>指示1：故郷を7つの場面に分けなさい。</p> <p>指示2：イメージ語として気になる語句を挙げなさい。</p> <p>指示3：イメージ語の形象を考えなさい。</p>	<p>ア 学習プリント イ 学習プリント</p> <p>ア・ウ 討論の見取り</p>
<p>中心人物の心情の変化をはっきりさせよう。</p>	<p>⑧ 語り手の心の転換点を捉える。また、その中で一番大きな心の転換点についての解釈の違いを検討し合う。</p> <p>・「だんな様！」と言われたところ</p> <p>・私は自分の道を歩いていると悟ったところ</p> <p>・希望を言えば…のところ</p> <p>・希望と言う考えが浮かんでどきとしたところ</p> <p>・まどろみかけたところ</p>	<p>指示4：中心人物の心の転換点を○つ挙げなさい。</p> <p>発問：最も大きな心の転換点はどれですか？</p> <p>・ネームプレートを黒板に貼らせて、自分の解釈の位置を明示させる。</p> <p>・無指名討論を促す。</p> <p>・ブラックボードサーフィンと賛同の拍手を奨励する。</p> <p>・適宜、根拠の曖昧な発言には、文章で根拠を示すように指摘する。</p>	<p>ア・ウ 討論の見取り</p> <p>ア 学習プリント</p>
<p>主題はどうなるのだろうか？</p>	<p>⑨ 主題をまとめる 例「希望は、他力本願で</p>	<p>発問：主題を書きなさい。</p> <p>・補助発問「手製の偶像とは？」</p>	<p>イ 学習プリント</p>

	<p>はなく自分で叶えようと するところから始まる ということ」</p> <p>⑩ 主題を把握するまでの仲 間とのかかわりを振り返る。</p>	<p>「偶像崇拜とは？」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・必要に応じて相談の時間を与 える。 <p>○「仲間とのかかわり」について 振り返り用紙への記入を促す。</p>	<p>エ</p> <p>アンケート 学習プリント</p>
--	---	---	----------------------------------

8 本 時

(1) ねらい

- 中心人物の最も大きな心の転換点を検討する活動を通して、仲間の解釈の善さや妥当性、不整合性について気づき、自分の解釈を修正したり、反論したりできる。また、自分の解釈を深めることができる。

(2) 展開

問題意識	学 習 活 動	教師の働き掛けとその意図
中心人物の最も大きな心の転換点を明らかにしよう	<p>○ 中心人物の最も大きな心の転換点を検討する。</p> <p>A案 「だんな様！」と呼ばれたところ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「感激で胸がいっぱい」→「身震い」と変わったから。 ・二人がここで友情（兄弟の仲）を失ったから。 ・明るい故郷から暗く悲しい気持ちになったから。 ・悲しむべき厚い壁が二人の間を隔ててしまったことを知ったから。 <p>B案 ホンルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分とルントウは変わったが、若い世代の二人は昔の自分たちのようだったから。 ・他の人たちのことも考えるようになったから。 <p>C案 船から遠くなる故郷を見ているところ（故郷の山々はますます遠くなる）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ルントウやヤンおばさんとの距離が遠くなったところだから。 <p>D案 横になり、船の底に水のぶつかる音を聞いたところ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「自分の道を歩いていると（新たに）わかった」から。 ・「希望」ということで過去から将来を見据えて考えるようになったから。 ・人それぞれの生き方や希望がある。どの生き方もそれぞれに良いが、自分は自分の道を見つけたので、それで良いとわかったから。 <p>E案 希望という考えが浮かんで、どきとしたところ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の言う希望も手製の偶像だと気付いたから。 ・「海辺の砂地」は味気ない現実の世界を象徴している。その上の「金色の月」は、人々が目指す世界を象徴している。それは自分だけの世界ではなく、みんなの目指す世界である。 ・「手製の偶像」の形象をとらえると、「一人よがりて偶像にすぎない」ということだ。つまり、「若い世代の彼らは、新しい生活をもたなければならぬ」などとカッコイイことを言っても、それは、「一人よがりの偶像にすぎない」ということなのだ。 ・E案のところ、私のいう希望も「ルントウの偶像崇拜」と同じと気付いた「偶像崇拜」とは、神頼みであり「他力」である。自分自身で何とかしようというのではなく、「誰かに頼む」「他者にお願ひする」と 	<p>文章を根拠に作品の主題を探るために次の発問を行う。</p> <p>発問1</p> <p>中心人物の最も大きな心の転換点はどこですか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 無指名討論を促す。 ・ ブラックボードサーフィンと賛同の拍手を奨励する。 ・ 討論が噛み合うようにチョークの色を変え、発言者が活用したスキルがわかるように意見を板書する。 ・ 適宜、意見の違う者同士をグループにした小集団を組み話し合わせる。 ・ 意見の変容がわかるように討論の最中にメモ（波乗りメモ）を記述させる。 ・ 基本的に無指名討論で、生徒の話しいに任すが、話合いの論点がズレたり、話合いが膠着したりした場合は、次のような補助発問を投げかける。 <p><C案への反論がでない場合></p> <p>「『ますます遠くなる故郷』とあります。故郷を離れたのですか？」</p> <p><B案への反論がでない場合></p> <p>「中心人物に最も大きな影響を与えた対役は誰ですか？」</p> <p><A・D案への反論がでない場合></p>

<p>いったことにすぎない。「私のいう希望」も、この「他力本願」に過ぎないと、「わたし」はE案でこそ気付いたのだ。つまり、「希望とは他力で何とかしてもらいものではなく、自分の力で何とかするものなのだ」ということに、「わたし」は、ここで気付いたのである。</p> <p>・E案を「最も大きな心の転換点」とすると、次のように説明できる。</p> <p>中心題材 → 他力からの脱皮 自分の力でつかむ希望 他者にばかり期待するものではないということ</p> <p>主 題</p> <p>希望とは、自分自身でまず実現させようと努力するものであり、他者に期待して、他者から与えてもらうものではない。まず、自分自身が希望に向けて歩き出すことが大事である。そして、自分の考えに共鳴してくれる仲間が増えていけば、きっと、その希望は実現していくことであろう</p>	<p>「そこを最も大きな『心の転換点』だとすると、中心題材はどうなりますか」「作品全体のたくさんの形象の整合を図ってみましょう」</p> <p>「『海辺の砂地』『金色の月』の形象を読むとどうなるか？」</p> <p>「『手製の偶像』『偶像崇拜』とはどういう意味か？形象を読むとどうなるか？」</p> <p>発問2</p> <p>そこを最も大きな「心の転換点」とすると、主題はどうなりますか？</p> <p>指示：プリントにまとめなさい。</p>
--	---

(3) 観察の視点

- ・ 発言をして検討に加わっているか。または、ネームプレートを移動することで、自分の意志を表示しているか。
- ・ 検討で深まった自分の解釈を本文中の表現を根拠として記述しているか。

Ⅱ 分析と考察

A 頭を働かせる発問と学習形態の考察 —中国の実践との比較を念頭において—

金 海燕

1 問題の設定

発問とその学習形態を問題として設定する。学習者にどのような有益な頭の働かせ方をさせるかは発問にかかっている。また、発問に応じて学習者にどのような学習形態で学習活動をさせるかということは学習指導上の重要な事項である。

2 分析と考察

佐藤実践での主な発問は以下のとおりである。

- ・ 7の場面は、次のどこで分けられるか。その理由を書きなさい。(第2・3時)
- ・ 場面ごとにタイトルをつけなさい。(第3・4時)
- ・ 故郷の設定をとらえなさい。(第4時)
- ・ 故郷のイメージ語をピックアップし形象を読み取りなさい。(第5時)
- ・ ルントウとヤンおぼさんの昔と今の変容を考えなさい。(第6時)
- ・ 「少年の日の思い出」のもっとも大きな心の転換点と主題を捉えなさい。(第7時)
- ・ 最も大きな心の転換点はどこか。(第8・9時)
- ・ 故郷の主題は何か。(第11時)

この中で、佐藤教諭がもっとも力を入れた「7の場面は、次のどこで分けられるか。その理由を書きなさい。」と「最も大きな心の転換点はどこか。故郷の主題は何か。」の発問とそれに伴う学習形態について考察する。

(1) 7の場面は、次のどこで分けられるかという発問とそれに伴う学習形態

佐藤教諭は第2時で筋読を聞かせながら場面分けをさせた。6場面までは意見が分かれることなく分けられた。7場面をどこからとするかについては次の6つに分かれた。

- ・ 船はひたすら前進した。 — 8人
- ・ 古い家はますます遠くなり、 — 7人
- ・ 母とホンルとは寝入った。 — 7人
- ・ わたしも横になって、 — 11人
- ・ 希望という考えが浮かんだ — 3人
- ・ まどろみかけたわたしの目に、 — 4人

そこで、7場面はどこからになるのかを発問し、ブラックボードサーフィンと無指名討論の学習形態を取り入れた。35分の時間を使って、最終的には、「わたしも横になって、」に絞られた。

場面分けは文学作品の授業の基本的な作業である。これは作品の構成を知り、場面と場面の論理的な関係を考えさせて、作品の理解を深めるのに重要な役割をはたしているからである。

中国においても、「故郷」の学習で、「場面分け」は行われている。しかし、学習内容は一致しているが、学習形態には大きな違いがある。中国でも、各地方によって、学習指導方法は違っていると思われるが、一般的には、「場面分け」は、個人作業になる。作業の結果に大きな違いが出た場合は、学習者同士によるグループ討論(2~4人)をさせる。討論といっても、佐藤実践のように、35分もの時間を与えることはない。学習者同士の討論を踏まえて、教師が最終的な解答を与えるので、短時間で終わる。中国では、発問(問題)の答えは必ず一つの正解が指導者から出されることが普通である。

佐藤実践では、学習者にゆとりのある主体的な学習活動をさせている。学習者一人ひとりにまず自分

の考えをまとめさせている。次に、その考えを分かりやすく発表させている。このような学習活動はともよいことであり、中国の国語科教育に取り入れていきたいことである。

(2) 最も大きな心の転換点はどこか、「故郷」の主題は何か、という発問とそれに伴う学習形態

佐藤教諭は第9時で、「最も大きな心の転換点はどこか」という発問をし、ブラックボードサーフィンと無指名討論の学習形態を取り入れた学習指導を行った。この活動は第10時にも引き続き行われた。

この発問は、佐藤教諭によれば、文学作品の主題を把握する一つの分析的なアプローチ（井関型分析批評の手法）によるものである。

「心の転換点」については、既習の文学作品である「少年の日の思い出」を例に復習したが、多くの学習者にとって、よく理解されなかったようである。学習者が指摘した箇所は次の5つだった。

- ・「だんな様！」と呼ばれたところ — 20人
- ・ホンルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ — 8人
- ・船から遠くなる故郷をみているところ — 1人
- ・横になり、船の底に水のぶつかる音を聞いたところ — 9人
- ・希望という考えが浮かんで、どきっとしたところ — 2人

そして、場面分けと同様にブラックボードサーフィンと無指名討論の学習形態を取り入れた2時間を使った学習活動が展開された。この学習活動で、学習者たちはお互いに意見を述べ合うことで、他者の考えを検討し自らの考えを検討する活動を意欲的に展開した。

最も大きな心の転換点は、最終的には、次の2箇所となり、この転換点の捉えを基に主題をまとめさせた。

- ・横になり、船の底に水のぶつかる音を聞いたところ — 38人
- ・希望という考えが浮かんで、どきっとしたところ — 2人

佐藤教諭は、最も大きな心の転換点は、「希望という考えが浮かんで、どきっとしたところ」としており主題を「希望は、他力本願ではなく自分で叶えようとするところから始まるということ」と捉えていた。

佐藤教諭は、指導者の捉えている最も大きな心の転換点を学習者に捉えさせるため、いくつかの補助発問をした。最も重要なのが「手製の偶像」と「偶像崇拜」の形象についての発問であった。しかし、結果は上記のとおり、指導者の捉えている転換点に絞ることができなかった。

無指名討論によって、「最も大きな心の転換点」が2つになった。そして、「転換点」が2つであるまま、主題をとらえさせた結果、指導者の求める主題と一致した学習者は、2人であった。「心の転換点」の捉え方によって、主題の捉え方が違ったものとなった。

このことから、佐藤教諭が取り上げた「分析批評の手法」が有効であったかどうかについて、非常に判断しにくくなった。また、佐藤教諭の授業において、すべてを学習者にまかせることにも欠点が存在すると思われる。その欠点を克服するためには、教師の主体的な指導が必要である。

ここで、中国での主題把握を紹介する。以下に述べる主題の捉え方は中国で一般的に行われているものである。

「故郷」は、現在の学習者にとっては古典的な作品である。よって、中国の学習者にとっても、難易度の高い作品である。さて、中国の場合、思想（作者の意図・主題）を読み取らせることが、学習の第一の目標になる。そこで、たとえば、「四角い空」「金色の月」「厚い壁」「手製の偶像」「偶像崇拜」などの言葉の形象と、「人物形象」「動作描写」「心理描写」「対話描写」などの分析・討論が重視されている。これらの分析と討論を通じて、故郷と人々の「変化」の理解に基づき、作品の時代背景と結びつけながら、主題を把握することが求められる。ときには指導者と学習者との一問一答になり、ときには学習者同士に相互確認させる。そして、最後は、指導者の指導により統一した主題を理解させる。主題を1つに絞ることは、中国における国語科教育の一つの特徴であろう。

学習形態についていえば、中国の国語科授業では、佐藤教諭が指導している学級全体での「無指名討論」は見られない。中国では学習形態の工夫より、学習内容の把握、理解がより重視されているとも言える。

佐藤教諭の場合、以上私が取り上げた発問でいずれも無指名討論の学習形態を取り入れている。学習者

の頭が働く有効な発問を設定し、学習形態の工夫がされている。このことは、中国の国語科教育に生かすことができるであろう。

3 まとめ

日本の佐藤教諭の授業を参観して強く感じたことがある。それは、中国の国語科教育の実際は学習形態が単純であるということである。また、授業には有効な発問が必要不可欠であるということである。

日本の国語科教育において見るように、学習者の主体的な学習活動を大事にすることは、これからますます広がる国際化社会に活躍する人材育成にとって必要不可欠だと考える。しかし、同時に指導者が授業のイニシアチブを上手に取ることも重要なことであると思った。学習者に任せすぎることによって、学習内容が確かに身に付かないとすれば問題である。佐藤教諭は「分析批評の手法」を取り入れ、主題把握を行わせたが、結果として不明瞭のまま終わった気がした。過程と結果で言うと、日本の国語科教育では過程をより重視している。しかし、学習者にとって、それがよいかどうか、一つの疑問として残った。

ところで、中国における国語科授業は、まだ一問一答の指導者と学習者の間の確認に留まっていることが多い。中国の国語科教育はまだ教師主導、生徒受動の「教え込む授業」であると言っていいだろう。

今後、日本の佐藤教諭の発問の構想、学習者主体の学習形態についての分析と検討をさらに行い、日本の国語科教育における優れたところを中国の国語科教育に取り入れ、生かすことができればと考える。

B 日中における外国文学作品学習指導の相違点

田 春娟

1 問題の設定

中学校の国語科教科書に採られている魯迅の作品「故郷」は、日本人の学習者たちにとっては、外国の文学作品である。同じ文学教材と言っても、日本の文学作品と外国の文学作品とでは、学習指導の在り方や学習の目的が異なるのではないだろうか。佐藤佐敏教諭の「故郷」(魯迅)実践を外国文学作品の学習指導という観点から分析し、中国での外国文学作品の学習指導と比較しつつ考察する。そのことにより、現在の国際化社会の状況における外国文学作品の学習指導のあるべき姿を模索してみたい。

2 分析と考察

(1) 佐藤実践における外国文学作品の扱い

魯迅は中国の「文学革命」の実質的な指導者であり、中国近現代文学を代表する存在である。魯迅は文学による民族性の改造(根本から作り変えること)を志し、中国の社会や国民性を批判し、国民を目覚めさせようとした。

佐藤教諭は「故郷」実践で、魯迅の生涯と当時の中国の社会情勢に関わる簡単な年譜を学習プリントに載せ、作品の時代背景をごく簡単に紹介したが、文豪魯迅の作風については生徒たちに全く紹介しなかった。外国の文学作品の学習指導で、中国では必ず教えられることが、佐藤実践ではほとんど触れられなかった。

ある文学作品が書かれた時の社会背景や作家の境遇等に関わる知識は、文学作品の主題理解を深めるための一つの重要な手立てだと言えるだろう。

(2) 中国における外国文学作品の学習指導

中国では中学校国語科教育の段階で外国文学を学習させる。教材としてよく読まれるのは、フランスの作家モーパッサン(1850-1893)「首飾り」、ヴィクトル・ユーゴー(1802-1885)「バトル大尉に送る手紙」、ロシアの作家チェーホフ(1860-1904)「カメレオン」、ゴーリキー(1868-1936)「海燕の歌」、アメリカの作家マーク・トウェーン(1835-1910)「州知事選挙」などである。その指導の際には、作者の生涯、作者の作風(作品を書くスタイル)、作品の成立時期、作品が書かれた社会背景、及びその国の

文化の概略を学習者たちに紹介する。

例えば、フランスの作家、モーパッサンの有名な短篇「首飾り」を学習させる際には、以下のような内容を学習者に説明する。この作品は、市民階級の日常生活の断面図として、人間の愚かさ、惨めさを描いた作品であること、当時のフランスの大方の女性たちの心理を表していること、19世紀のフランスの小説家であること、短編小説を得意とすること、ブルジョア社会に痛烈な批判を向ける作品を書くことが特徴であること、等々。

ロシアの作家チェーホフの「カメレオン」を学習させる際には、以下の内容を学習者に説明する。「カメレオン」という作品は、動物の体色変化を、権力のある人に取り入るといふ人間社会の在り方と重ね合わせていること、身分の上下が厳然と定められている当時の官僚的社会的悲哀を、風刺的に描き、その奥に人生全体を浮かびあがらせる作品であること、ロシアの偉大な批判的リアリズムの作家であること、卑俗な生活や社会の不正、知識人の思想的探求などの描写を通して、時代の重要な問題を提起していること、それがチェーホフの得意とする手法であること、風刺的な作風で、人間の悲しさや愚かさ、俗物性を描き出したこと、等々。

マーク・トウェーン（本名サミュエル＝ラングホーン＝クレメンズ）の「州知事選挙」という作品を学習させる際には、指導者は以下の内容を学習者に説明する必要がある。「州知事選挙」には、一見平穩無事な人間社会に潜む暗い陰の部分、つまり、偽善性や相互不信などが描かれている。目の前の利益や目的を達成するためには手段を選ばない当時のアメリカの社会の現実を暴露している作品である。マーク・トウェーンはアメリカ文学史上のリンカーンと言われて、19世紀アメリカの批判的リアリズム文学の基礎を確立した作家である。子どもたちに親しまれている作品『ハックルベリー・フィンの冒険』は、単なる少年向けの読み物ではなく、アメリカ特有の墮落腐敗した文明社会と大自然の根源的対立、人種問題というテーマを追求する作品である、等々。

中国における外国文学作品の学習指導では、こうした作者の生涯や作風、作品の時代背景などの知識を前提に、作品の主題把握に向かわせるのである。

中国の指導者は、ブックトークなどにより、その作家のほかの作品あるいはその作品と関連がある他作家の作品などを学習者に紹介する。学習者をより広い世界へと案内するためである。そのことにより、限られた国語科の授業時間を越えて、日常生活の場での読書活動へと学習者を促し、「読む」能力を自然に上達させることを意図しているのである。

(3) 外国文学作品を学ぶ意義

ア 思考力、想像力を養うこと

「思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。」(下線部は引用者による)と『中学校学習指導要領(第2章 各教科 第1節 国語 第1 目標)』に記されている。

国語科授業で文学作品を学習させることは、この「想像力」を養うことに大きく寄与しているのではなかろうか。どのように想像力を養いながら、中学生の言語感覚を豊かにすればいいかは国語科教育の要点でもある。それは、国語という科目と他科目との重要な違いだと言える。

内外の文学作品を教える時、理解の一助として学習者にその作品の成立時期やその当時の社会背景や作家の作風などの知識を与えることは有効だろう。与えられる様々な知識は、外の世界に向かって、急速に視野を広げつつある中学生にとって、自分なりの思考力や想像力を、十分に発揮するための補助だと考えられるからである。

イ 国語科における国際化

個人個人にとって、ことば・国語を習得することは、日本人として持つ精神的絆^{きずな}を強固なものとする。そのことはまた、異文化理解能力、国際的活動能力を高める基盤を形づくる⁽¹⁾。

ここで言われているように、国語を学ぶことは、単に母国語や母国の文化、母国の伝統などの学習だけでなく、外国の文化や伝統などの学習へと発展しうる。

国語科は、異文化に対する理解能力や、国際的活動の協調能力を高めるための基本的な科目である。外国文学作品の学習は、学習者たちに、生き生きとした外国の知識や、生活習慣、異文化と触れさせ、外国文化を深く理解させる機会と考えられる。それはもちろん、外国追従や異文化礼讃などではなく、冷静に異文化を受容して、良いことを受け入れることである。そのようにして、真の相互理解に達することができるのである。

3 まとめ

佐藤教諭は、「故郷」(魯迅)実践で、魯迅本人のことや「故郷」に描かれた中国の時代背景について、学習者に少ししか紹介しなかった。しかし、もっと詳しくその当時の中国社会の情報や、魯迅の作風、中国文学史における魯迅の位置づけといった知識を学習者たちに紹介すれば、形象の意味の把握にしても、作品の主題の考察にしても、より広い世界と関連させることで、より深めさせることができたのではないだろうか。

佐藤教諭の「故郷」(魯迅)実践では、学習者たちに、主体的に自分の頭を働かせる活動を十分行わせた。これは思考力を鍛えたり、想像力を養ったりすることにつながる。中国の学習指導では、知識を思考力や想像力に結びつけようとする観点が弱いように思われる。

今後、日本の学習指導の長所と中国の学習指導の長所の双方を取り入れ、外国文学作品の有効な学習指導法を構想したい。

(注)

- (1) 湊吉正「ことば・文学を学ぶことの意義」、『新訂 中学校・高等学校国語科教育研究』、学芸図書、2002年、p.7

C 中心人物の設定をめぐって

岩松 尚貴

1 はじめ

魯迅の小説「故郷」は、中西達治氏が「中学校国語科の超安定教材」と述べるように⁽¹⁾、現在、すべての中学校国語科教科書に掲載されている。しかしながら、岩田道雄氏⁽²⁾、増田修氏らが指摘しているように、学校教育の場におけるこの作品の扱いにくさは、これまでも多く問題とされてきた⁽³⁾。その大きな要因として、作品の主題の解釈が読み手によって大きく分かれるということが挙げられる。佐藤佐敏教諭は、「わたし」を「故郷」における最大の中心人物として設定し、この人物の「最も大きな心の転換点」を明らかにすることで作品の主題に迫る試みを実践したわけであるが、果たして「わたし」の「心の転換点」を明らかにすることで主題を読み取るという方法に正当性はあるのだろうか。

本稿では、「わたし」を小説の中心人物とし、実質的には私小説的に語り手の心情を読み取って主題とすることが「故郷」の特質をふまえた、教材解釈なのかを検討していきたい。

2 分析と考察

佐藤実践では、「主題を把握する一つの分析的なアプローチ」として次の4点を順序立てて生徒に提示していた。

- | |
|--|
| ①設定(人物・場面)を捉える
②中心人物の心の転換点を捉える
③最も大きな心の転換点を捉える
④主題を明らかにする |
|--|

この方法からいくと中心人物の設定こそが主題把握への最大の鍵であると考えられることができる。今回の実践では、授業者があらかじめ「わたし」という人物を中心人物(主役)、ルントウを対役として学習者に提示することで授業を展開していた。しかし、中心人物の設定が主題把握への重要なアプローチとなっている以上、この箇所は最も慎重を期すべきところではないだろうか。ここでは、「故郷」にお

ける「わたし」の中心人物としての妥当性を考察しながら、佐藤教諭が対役として設定したルントウの役割を再考してみたい。

(1) 「わたし」という人物

「わたし」という人物が伝記的な事実という点で魯迅をモデルにしているということは事実であろう。「故郷」の訳者である竹内好氏は、『魯迅全集第一巻』「解説」において次のように述べている⁽⁴⁾。

（「故郷」は）過去と現在、自と他、願望と挫折、などが主人公「私」の行動において統一され、破綻のない、未来性をもった作品世界が構築されている。

このことから、竹内氏自身が「故郷」を魯迅の思想を私小説的に描いた作品であると解釈していることが伺える。現在、中学校国語科教科書に掲載されている「故郷」はすべて竹内氏の訳を採用しているが、翻訳者である竹内氏の「わたし」を中心人物とする私小説的な読みがそのまま学校教育の解釈として定着してしまうのは注意すべき点であろう。

「故郷」は、確かに「わたし」が様々な出来事を「語る」という形式をとった小説である。しかし、短絡的に「わたし」のみを中心人物とし、私小説的に読む解釈に私は大きく異論を唱えたい。なぜなら、「故郷」における「わたし」は、作品中でどのような人物かということをはっきり語られず、小説の語り手として終始、傍観者的な態度で臨んでいるのである。つまり、「わたし」は中心人物としてよりも「報告者」としての役割の方が強いといえる。次にその論究を試みたい。

(2) 魯迅の小説の特色と「故郷」の教材研究

「魯迅の一人称視点の小説には、構成に一定の型がある。」としたのは村上正子氏である⁽⁵⁾。村上氏は、魯迅の一人称視点の小説の13編中「狂人日記」と「兎と猫」を除く11編にある一定の型を見出し次のようにまとめた。

構成	あらすじ
構成1	「わたし」の心情
構成2	「わたし」が見た中心人物
構成3	「わたし」の心情

この構成表に「故郷」のプロットを当てはめると、構成1が「わたし」の帰郷時の心情であり構成3は「わたし」の離郷時の心情ということになる。問題とすべきは構成2の『「わたし」が見た中心人物』である。作中「わたし」によって語られるのはルントウとヤンおぼさんであり、彼らは中国社会の底辺に生き、社会のひずみの影響を一身に被った人物として設定されている。中でもルントウは少年時代の「銀の首輪の小英雄」から、現在の「でくのぼうみみたいな人間」へと無残にも変貌してしまう社会の犠牲者として、細かい描写がなされているのである。村上氏の説を踏まえたとえ、「わたし」を「報告者」として「故郷」を読むと、中心人物は「わたし」ではなく「ルントウ」であるという解釈が成り立つ。このように読むと、「わたし」という人物の終始一貫した傍観者的な態度で語られるこの作品は「私小説」というよりも「わたし」による「報告小説」といえるのではないだろうか。

(3) ルントウ消失の問題

では、「わたし」を報告者、ルントウを中心人物、という視点から「故郷」をもう一度読んでみたい。

ルントウは単なる一人物としてではなく、この時代における中国の典型的な下層階級の象徴として描かれている。ルントウはその登場において「すいか畑の銀の首輪の小英雄」として「わたし」の脳裏に鮮明に焼き付いていたのが、変わり果てた姿を目の当たりにすることによって、末尾の部分では急にぼんやりしてしまう。佐藤教諭が「わたし」の「心象風景」とした「紺碧の空」「金色の丸い月」「海辺の砂地」の中にルントウは存在していたが、最終段落の同じ表現の部分には、ルントウのみがこれらの風景の中から消えているのである。つまり、このルントウの消失は、明るい過去と暗い現在の対比であり、下層階級を代表するルントウへの失望は、そのまま中国社会への「わたし」の失望というようにも読むことができる。

「故郷」におけるルントウ消失の問題を理論的に位置づけたのは藤井省三氏である。藤井氏は次のよ

うに述べている⁽⁶⁾。

魯迅の「故郷」とは、幻想の風景＝私の美しい故郷・甘美な理想郷から少年＝希望が消失し、あとに寒々とした現実が照らし出されていく過程を描いた作品と考えられよう。それはとりもなおさず「狂人日記」以後、いや『新生』の企画以来、構築されてきた魯迅の希望の論理、人類主義の破産をみずから宣するものであったのだ。

このように藤井氏はルントウ消失の問題について希望消失を意味するものとして捉えている。一方、佐藤教諭は回想の心象風景と終末の心象風景を一節として対比するのではなく「イメージ語の形象を読む活動」として部分的に対比し、「故郷」における主題を「希望の文学」と設定していた⁽⁷⁾。しかし、ルントウ消失の問題に触れることなく、「わたし」の「心の転換点」を捉えることのみで主題に迫ろうとするのはいささか無理があるのではないだろうか。ルントウを中心人物に設定した場合、このルントウ消失の問題から主題に迫ることは可能である。このように作品全体の整合性を考えるのなら、「わたし」よりもルントウの方が中心人物に適しているようにも思われる。

3 まとめ

本稿では、「わたし」を「故郷」の中心人物として設定し、私小説的に語り手の心情を読み取り、主題に迫ろうと試みた佐藤教諭の方法に疑問を投げかけながら考察を進めた。結果として、「故郷」は中国社会の犠牲者であるルントウという人物を「わたし」が報告するという構造を持つ小説であるというように分析することができた。このように中心人物を「わたし」ではなくルントウとした場合、佐藤教諭が解釈した主題とは異なった視点で「故郷」を読むことができる。私小説的に読むか、報告小説として読むかによって「故郷」は「希望の文学」とも、中国社会の知識人が味わった「希望消失の文学」とも解釈することができるのである。以上のことを踏まえた上で、今実践の課題を挙げるならば、中心人物の設定は学習者と共に考えるべき事項であったようにも思われる。このことは「主題を把握する一つの分析的なアプローチ」という手法を取り入れて主題に迫る上で必要不可欠な過程なのではないだろうか。

(注)

- (1) 中西達治「『故郷』について—教材論とは何かを考えるために」(『名古屋市立女子短期大学研究紀要』昭和60・3)
- (2) 岩田道雄「故郷(魯迅作 竹内好訳)」(『国語の授業』一光社、昭和52・8)
- (3) 増田修「魯迅『故郷』をどう読むか—教材化の一視点—」(『國學院大學教育学研究室紀要』平成13・5)
- (4) 魯迅『魯迅全集第一巻』(竹内好「解説」岩波書店、昭和64・1)
- (5) 村上正子「文学教材としての『故郷』の特質」(『横浜国立大学国語研究』平成3・3)
- (6) 藤井省三『魯迅〈故郷〉の風景』(平凡社、昭和61・11) P113
- (7) 佐藤教諭が設定した「故郷」の主題は以下の通りである。

希望とは、自分自身でまず実現させようと努力するものであり、他者に期待して、他者から与えてもらうものではない。まず、自分自身が希望に向けて歩き出すことが大事である。そして、自分の考えに共鳴してくれる仲間が増えていけば、きっと、その希望は実現していくことであろう。

D 生徒は主題を明らかにする読みの技能をつけたのか

山田 綾子

1 問題の設定

学校で行われる教育の一番大切な場である授業で、子どもに学ばせることは何か。それは、さまざまな技術である。国語の授業で教師が子どもに教えるべきことは読む・書く・話す・聞くための「言語操作の技術」である。佐藤佐敏教諭の「故郷」実践ではどのような力、技術を培おうとしたのか。

佐藤佐敏教諭がねらったつきたい力、技術は何か。単元目標には次のような記述がある。

- 作品の人物描写や情景の形象を検討することを通して、登場人物の心情の推移を読み取ることができる。
- 作品の中心人物の心の転換点と中心人物のこだわりについて検討し合う活動を通して、作品の主題を明らかにすることができる。

上の目標の「ことができる」の部分で「力」と置き換えてみる。

- ・作品の人物描写や情景の形象を検討する力
- ・登場人物の心情の推移を読み取る力
- ・作品の中心人物の心の転換点と中心人物のこだわりをとらえる力
- ・作品の主題を明らかにする力

この4つが、単元を通して佐藤教諭が生徒につけたいと願う具体的な技術だと見ることができる。

実際、佐藤教諭は学習指導案中の「3 授業の構想」で、

複数の根拠を整合させて主題を明らかにする力が身につくようにする。

と述べている。昨年度の研究の成果である「話すことの技能」を使って、今年度の研究では、「主題を読み取る技能」を生徒につけたいと考えているのである。

本稿では、この「主題を読み取る技能」が生徒についたかどうかを問題とする。

2 分析と考察

佐藤教諭は、井関型分析批評の方法を用いて主題に迫る方法をとった。文学作品の主題を把握するために井関型分析批評の手法を提示し、他者と検討し合う活動を通して、主題を明らかにする読みの技能(術)の向上を図るとというのが、その主張である。これは佐藤教諭の話によれば、附属新潟中学校の研究主題「共に学ぶ姿のある授業」の具現のために適した方法だと考えたからだ、とのことである。

佐藤教諭は主題把握の方法を、井関型分析批評における主題把握の方法を取り入れて、次のような手順で学習活動を進めさせた。

- ① 形象の「うら」を読むスキルを使って、形象をとらえさせる。
- ② 最も大きな心の転換点を検討し合う。
- ③ 最も大きな心の転換点に価値を付け加えて主題とする。
- ④ 考えた主題が①の形象のとらえと整合しているかを考え、主題を決定する。

ここでは、特に②③④の学習活動の実際を分析考察する。

(1) 「② 最も大きな心の転換点を検討し合う」について

最も大きな心の転換点について、検討を行った。生徒から出された転換点は初め5つだった。その文が心の転換点だと思う根拠を発言し、仲間の発言を聞いて自分の考えを修正する活動を行った。友達的主張を聞いて自分の意見を変える時は、黒板上の自分のネームプレートを移動させることによって意見修正の意思を表す(ブラックボードサーフィン)。この活動によって5つの意見は2つに絞られていった。25人もの生徒が自ら立ち上がって意見を主張するという大変活発な討論であった。

しかし、いくつかの問題点も浮かび上がってきた。

1つ目は、発問について教師と生徒との間にズレがあったということである。「最も大きい心の転換点は」と問うた時、生徒はあくまでも「点」という言葉にこだわり、中心人物が最初に関わり始めたきっかけを転換点ととらえていたと思われる。中心人物の気持ちは、作品の時間の経過に伴って少しずつ変化していく。そのいくつかの転換点の中で最も大きい点はどこかを教師は問いたかった。だが、生徒の発言の中に「きっかけとなったところ」という言葉のあったことが表すように、変化の始まりの部分（点）を一生懸命に考えていた生徒も大勢いたように思われる。教師が「作品全体から見たときに最も大きな心の転換点はどこか」についての思考を促そうとしていたのに対し、生徒はどういう風に考えればいいのか、理解できていなかったのではないだろうか。

2つ目は、検討場面における教師のコーディネートのある方についてである。無指名討論で2つにまでしぼられた生徒の考えをさらに収束させる必要があった。「大きな心の転換点」と問うているのであれば、最終的に2つの考えをどちらも転換点だと認めても良いかもしれない。しかし、「最も大きな」と問うているのであれば、答えはただ1つでなければならなかったのではないだろうか。「最も」という限定がついている問いに対して2つの答えを正解としてしまうのは、問いに対して正確に答えていないことになるのではないか。他教科では、1つ答えるべき解答に2つを答えれば不正解と評価されてしまう。生徒の心の中にも、これでよかったのかという疑問が残ったはずである。

2つの正解が生まれたとき、これを1つに収束するところに教師のコーディネートが必要だった。生徒の思考が停止したら、その状態を打破する発問や働きかけが必要であろう。本単元は、生徒が自分たちの力で答えを作ること大切にしたため、あえて教師は出ていかなかったのかもしれない。だが、生徒の思考を整理し、なおかつ本時の目標を達成させるために教師が授業の舵を瞬時に握ることも当然必要なことである。方向を修正した後、生徒はまた自分たちの力で答えを探そうとしたことだろう。

(2)「③最も大きな心の転換点に価値を付け加えて主題とする。」「④考えた主題が①の形象のとらえと整合しているかを考え、主題を決定する。」について

第10時は、前時で探った「最も大きな心の転換点」に価値を付け加えて主題を作る学習だった。教師は生徒に配布した2枚のプリントを用いて主題を作るための説明を行った。使用したのは「故郷学習プリント(5)主題把握の方法を確認しよう」「故郷学習プリント(7)主題をとらえるために最も大きな【転換点】を探ろう」の2枚である。そのプリントには次のような言葉が見られる。

・中心題材・形象・形象のうら・最も大きな心の転換点・主題・作品全体の整合・思想・中心思想

どれも抽象的で意味が明瞭でない言葉である。教師と生徒の間に予め言葉の概念や意味についての確認ができていれば何の問題もない。しかし、初めてこれらの学習用語を目にした時、どれとどれをどのようにつなぎ合わせれば主題を作ることができるのか私はわからなかった。生徒はこれまでの学習を振り返りながら主題を考えようとしていた。最後には、自分なりにとらえた主題を2文でまとめることができた。

だが、疑問が残る。それは、佐藤教諭が生徒たちにつけたいと願った方法で主題をとらえていたのか、という点である。佐藤教諭は、「中心人物の最も大きな心の転換点をとらえさせ、心の転換の後に中心人物が新たに獲得した考えを作品の中心題材とする。その中心題材に価値を付け加えれば主題になる」という手順で主題をとらえる方法を生徒に身につけさせたいと考えていた。これは本単元における一番大きな目標でもある。

しかし、実際の授業では、大きな心の転換点から中心題材を作るところで生徒は迷っていた。先に示したプリントで、既習の「少年の日の思い出」の主題をとらえる練習をした。その際、教師のところに生徒一人一人がプリントを持って見せに行くのだが、なかなか丸がもらえない。最も大きな心の転換点から中心題材をつかむことは容易ではないことがわかった。

なぜ、容易ではないのか。上に列記したたくさんの用語の意味をつかみきれていないからではないか。「中心題材」という言葉一つとっても、何を意味するものかが生徒の中に概念としてとらえられていなかったのだろう。単元を通して出てきたたくさんの学習用語がきちんと定着していないために、主題をとらえる方法を学習用語で説明しても生徒は理解できなかったのである。附属新潟中学校には「学習ス

キル」という、学習に必要な技術を系統的に並べたものがある。「読むこと」における学習スキルの中にこれらの学習用語を加え、一年生のうちから少しずつ指導し、その概念をしっかりと定着させていくことが必要である。

3 まとめ

主題を把握させる方法はたくさん報告されている。その中で、井関義久氏の提唱する井関型分析批評の手法は、解釈の異なる仲間と解釈の根拠を本文中に求めて検討し合い、さらに検討結果を基に作品の主題をとらえる、というものである。しかし、一朝一夕にこの実践を追試することはできない。教師も生徒も何度かこの手法を繰り返して学習することによって、主題のとらえ方を身につけていくものであろう。佐藤教諭の挑戦は、主題をとらえる手法を生徒に説明はできた。しかし、その手法が生徒に身についたかという点、その判断は難しい。単元終了後、同じような文学作品（「故郷」以外の作品）を生徒に与え、指導した主題のとらえ方の手法が身についたかどうかを評価・分析しその達成度を明確にする必要がある。

E 形象をとらえる学習活動とその意義

上松恵理子

1 問題の設定

佐藤実践は「形象を読むスキルを使い、解釈を深める授業ー井関型分析批評による無指名討論の協働学習を通してー」という題に基づいて行われた。「登場人物の生活の本質が、形象という具体的な姿で提示されているものを文学作品と呼んでいるわけだが、⁽¹⁾」と言われてるように、形象をみることは作品の本質や主題をとらえる上で意義がある活動と考えられる。そこで、この実践の大きなテーマの一つである「形象」に焦点をあてて考察を行った。

この実践の単元目標の1つは「作品の人物描写や情景の形象を検討することを通して、登場人物の心情の推移を読み取ることができる。」である。

キーワードの1つに「形象を読むスキル」を取り上げている。さらに活動においては形象をおおまかに検討する学習活動だけでなく、「思考スキル」の1つとして「形象を読むスキル」を位置づけている。「形象」に関連した3つの問題を設定し、分析考察を行う。

2 分析と考察

(1) イメージ語と形象を解釈する学習指導

第4時では「夢」という言葉を例に、その意味を考えさせている。さらに「楽しい」や「愉快」などの心情語がなくても、ある言葉から心情が推測される言葉を「イメージ語」であると指摘している。そのイメージ語から辞書的な言葉を離れ、様々なことを連想する作業が「形象をとらえる」活動であるとしている。

佐藤実践は、この語句をイメージ化し、形象を把握するには手立て（手段方法）が必要であるということから、イメージ語の形象をとらえる方法を以下の6つにまとめて説明し、学習者の把握を促した。

形象をとらえる方法

- 一 その言葉の前後の文脈を考える。
- 二 その言葉の修飾語を考える。
- 三 その事物（動作）を思い浮かべる。
 - ① その形状を考える。
 - ② その事物の色を考える。
 - ③ その事物が使われる場面や背景を考える。

- ④ その他 大きさ・堅さ・長さ・重さなどを考える。
 四 その事物が作品内の他の場面でのどのように描写されているかを考える。
 五 その事物と関連のある事物を思い浮かべてその違いを考える。
 六 登場人物の心情と重ねて考える。

学習活動としてはまず、この6つの方法を説明しながら、多義語の把握を学習者に促した。そして一人最低5つのイメージ語をあげることを課題とし、学習者に考えさせた。次に具体的な作業として、学習者に『故郷』のイメージ語をピックアップさせて「文脈の中で多義的な意味を持つのではないかと思われる語句」をワークシートに記入させる作業を行わせた。学習者から種々雑多なイメージ語が挙がった。

このような作業の中で、様々なイメージ語がピックアップされ、それを提示することによって、活発な学習活動が展開された。学習者に発言させている過程で、その都度多くの言葉が板書され、同時に学習者とその言葉と作者の心情とを重ね合わせる機会を持つことができた。学習者は様々な言葉について、多様な形象があるということを板書によって広く理解していく様子が見られた。

例えば「金色の丸い月」の形象は「唯一の希望」「照らしてくれる“何か”ただひとつ信じられるもの」「わたしからみたルントウは世界に一つしかない存在である、そのルントウの象徴」などが挙げられた。また、「四角い空」では「自由を束縛された心」といった形象が学習者から提示され、学習者の多様な深みのある形象の把握実態が明らかになった。

学習者はこの活動を通して、形象が作品における場面の象徴性を浮かび上がらせる機能を果たしていることを理解するとともに、「金色の丸い月」という言葉がその場所にあると無いとでは、この場面のイメージに差が生じるものであることを把握した。

そもそも文学で使われている言葉には様々なイメージが付与されている。

結論としては、今回の実践によって、語句を取り出し、それを板書するというプロセスにより、学習者にイメージ化を促した。そして学習者に様々な形象相関を把握させることができた。この活動は学習者の作品解釈に効果的であった。

(2) 形象から主題を把握する方法

佐藤教諭の形象にかかわる学習指導のポイントは2つある。1つ目は、イメージ語の形象をとらえる取り組みをすること。2つ目は、言葉が何を象徴しているかを考えさせることである。

指導の際に「イメージ語が作品の盛り上がりの中で使われていたり、作品の最後の場面で使われていたりすると、[作品の主題]を暗示する[象徴(語)]となる。」という説明をした。

実践においては言葉の形象を把握させること、「最も大きな心の転換点を探る」ことという2つの学習活動から作品の主題を把握させようとした。

しかし、学習指導の実際は「最も大きな心の転換点を探る」という井関型の方法がメインで行われ、その転換点によって主題を把握する方法が取られたのである。

活動の実態をみると、形象の整合性を見極め、最も大きな心の転換点をとらえる作業は、学習者には難しいようであった。主題のとらえ方の説明を聞いて、今までの形象の把握とどう結び付けて良いか思索した学習者も多くいたようであった。

班活動において、話し合いの実態は次のようであった。形象と離れて最も大きな心の転換点を探った話し合いでの着眼点として、以下のようなものが挙がった。

- a 会話文に着目
- ・「だんな様」(ルントウ)
 - ・「おじさん、ぼくたちいつ帰ってくるの」(ホンル)
 - ・「はっとした」(わたし)

- b 「わたし」と「ルントウ」の関係性に着目

- c 作品内の場面の展開した部分に着目

転換点を決めるにあたって、以上のことに着目し議論を重ねている学習者が少なからずいた。

この実態から推測すると、形象を把握したそれまでの学習活動が十分に生かされていないのではないかと考えられる。

主な原因として、例えば中心題材に価値を付け加えるとそれが「中心思想＝主題」となる、という説明を受けた際、その中心題材と形象の言葉とが、どう関連性があるのか学習者が十分に理解できなかったのではないかと考えられる。前回の文学単元の授業から、かなりの時間が経過しており、形象の理解と結びつけて主題を把握する方法を思い起こせなかった学習者がいたこともその一因と考えられる。

もちろん、形象をとらえた活動が全く生かされなかったわけではない。人物形象や情景形象が生かされた部分もあった。しかし結果として、形象を把握する活動と離れて、井関型の方法のみで主題把握の活動がなされた。

西尾実は、言葉を文章の中の文脈の一要素として考えた場合、「主題はかくの如く、常に作品の背景にひそむ情意的傾向として文体に現れるのみではなく、時には著しい急角度を以って作品上のある部分に、或は一場面として、或は試論形態として、或は感動として発露し来る場合も亦少なくない。⁽²⁾」ということ述べている。これは「言葉の端にも深い洞察」を持って作品全体を解釈することが主題を把握する上で必要であることを述べたものであろう。形象をとらえることの作業だけでも、主題把握が十分可能となるのではないだろうかと考えられる。

(3) 形象把握のプロセスにおける課題

佐藤実践の形象をとらえる方法の六に「登場人物の心情と重ねて考える。」ということが書かれている。これは作品の中の形象から語句のイメージを広げていく体験的活動である。『故郷』の作品を媒介として、登場人物の心情を重ねあわせる体験的な読みは、そのイメージを意識化し、必要な象徴的な表現をみることであると考えられる。さらにその形象を把握し、その世界に浸らせ、体験するという学習活動が、さらに発展した読みへと広がっていくのではないだろうか。よって、形象把握のプロセスにおいて、体験的な読みをすることは重要な活動であると考えられる。しかし、佐藤実践ではこのような体験的活動をする時間がなかった。

学習者に多角的な視点を持たせるために、このような登場人物の形象をとらえ、その視点からの体験活動をさせるといった指導や活動がさらに具体的に実施されると、一層深い解釈がなされるのではないだろうか。今後、作品の深い理解を得るためには重要な取り組みの一つとして必要となってくるであろう。

3 まとめ

『故郷』のイメージ語をピックアップすることは煩瑣な混乱した活動となってしまう可能性がある。理由として人物形象、描写形象、表現形象など、形象には混沌とした多くの概念があり、それをきっちりとした枠組みにあてはめることが難しいからである。形象の理解による作品鑑賞には大きな意義があることであるが、指導上の留意点としては形象の概念の多様性を理解して実践に臨むことが重要な点であると考えられる。

(注)

(1) 奥田清雄・国分一太郎『続・国語教育の理論』むぎ書房、1966、p24

(2) 西尾実『国語国文の教育』古今書院、1929、137頁（引用に当たって、漢字は新字体に改めた）

F 自学と共学の適切性

常木 正則

1 問題の設定

2つの問題を設定する。一つは自学が保障されているかである。もう一つは、共学が保障されているかである。自学なくして共学はない。共学なくして学級は不要である。

佐藤佐敏実践では、この自学と共学のことがよく考えられている。特に佐藤教諭の共学の組織は、中学校の実践では他に例を見ることがほとんどない。しかし、問題点がないわけではない。佐藤教諭の第9時(6月15日)での学習活動に焦点を当てて、自学と共学に関する問題を取り上げる。

2 分析と考察

(1) 自学に関する問題

1) 自学の課題は明確であったか

第9時の学習活動の課題は、「わたしの最も大きな心の転換点はどこか」を討論によって決定することであった。その前に、各人がこの課題の解を求める学習指導・学習が、第7時～8時にかけて行われた。

第7時で、既習教材「少年の日の思い出」を使って心の転換点にかかわる説明をし、実際に捉えさせている。その際には、「作品全体のたくさんの形象の整合を図って考える」とよいと指導を行っている。

しかし、この学習課題は、学習者にとって十分明確ではなかったようである。

観察者の一人金海燕さんの観察によれば、「心の転換点がどういう意味がよくわからない生徒がいた。簡単に説明したけれど、やはり抵抗があったように見えた。」と観察記録を残している。また、第9時の授業終了後に行われた研究会で、指導主事の武藤真理子さんは、「心の転換と転換点の区別がはっきりしていなくて、学習者の中には、主人公が変わっていくきっかけとなったところを転換点と捉えていた者もいたようである」との主旨の見解を述べた(上松恵理子さんの「研究会記録」による。以下も同様)。研究協力者の長島茂さんも、「大きさっていうのが、心の大きな動揺の部分と捉えている学習者もいたようである」との主旨の見解を述べた。このお二人の見解に対して、佐藤教諭は、「課題が明確であると、それに対応した答えをすぐに出してくるので、転換点は、一番の山場だとか動揺したところではなくて、考えが一番大きく変容したところなんだ、ということにこの授業を通して気づいてくれればいいなというねらいで行った」との主旨の見解を述べた。

この佐藤教諭の発言によれば、「心の転換点とはどういうことか」を明確に理解させることなく課題解決に取り組みさせたということになる。経験の3要素は、思考、行為、心情である。その内の思考の変容を捉えさせることを意図しながら、そのことをあいまいにしたまま、変容を捉えさせようとした。

学習活動の実際は、課題の解は5つ出され、一番多かったのは「『だんな様!』と呼ばれたところ」で14人である。指導者が捉えていた「希望という考えが浮かんで、どきとしたところ」は2人である。このことから、指導者が意図した課題の意味が学習者には明確でなかったことになる。

課題の意味が不明確なままに追究させることは、学習活動に混乱をもたらすのではなかろうか。佐藤実践では、学習者の追究は、佐藤教諭がねらったように、一番の山場や動揺したところから考えが一番大きく変容したところへと展開している。本時の終了時では、「『だんな様!』と呼ばれたところ」9人、「ホンルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」28人、「横になり、船の底に水のぶつかる音を聞いたところ」3人、となった。これは、前者の解はどうも指導者が期待している解とは違っているようだ、という思考が働き、後者の解へと推移していったのではなかろうか。追究課題を明確にしないまま追究させる学習指導論には疑問を感じる。

2) 自学の時間は適切であったか

この課題の自学の時間は15分であった。直感的に判断して、短すぎる。課題遂行の過程は、課題の意味を確認し、課題を念頭に置いて作品を精密に読んでいくことになる。この過程を踏ませるのに15分というのはあまりにも少なすぎる。しかも、転換点とその根拠をできるだけたくさん書くことを、こ

の時間内に課している。

2人の学習記録が手元にある。転記する。

[Aさん]

最も大きな「心の転換点」は？

ルントウに「だんなさま！！」と呼ばれたところ

その根拠をできるだけたくさん書こう。

- ・今まで他人に気を使ってきたのに、逆に気を使われた
- ・ルントウに他人行儀にされた
- ・社会のきびしさを知った（活発だったルントウが、世の中にでたら貧しく、暗くなった）
- ・身震いした
- ・口がきけなかった

[Bさん]

最も大きな「心の転換点」は？

ホンルがシュイションと、自分とルントウのような約束をしたことを知った。

その根拠をできるだけたくさん書こう。

- その事実があったからこそ、「希望」ができた。
自分をとりまく人たちの“今”を考えられた。
自分たちを基に、どのようにするべきなのかを考えられた。
- 昔を思いだし、過ごしてきた今までも思いだし、「ふりかえり」とも呼べるそれをする
ことができたから。

この解答例を見ると、中心人物の経験（思考・行為・心情）が明確に書かれている言葉を手がかりに解答を求めたと思われる。前者は、「わたしは身震いしたらしかった。悲しむべき厚い壁が、二人の間を隔ててしまったのを感じた。わたしは口がきけなかった。」である。後者は、「わたしも、わたしの母も、はっと胸をつかれた。」である。確かにこうした言葉が課題を解く手がかりとなる。すばやくこうした言葉に着目をして解答を求める能力も必要である。しかし、課題を念頭に丁寧に叙述を精査していくことが、当然時間もかかることではあるが、本来の学習のあり方なのではないだろうか。授業時数が少ないこともあって、課題と解答の間にかける時間とエネルギーが短く少なくなっているようである。

ちなみに、課題「わたしの最も大きな心の転換点はどこか」の学習プロセスは、本来であれば、心の転換点をいくつも挙げさせ、その一つ一つを検討して、最も大きな転換点はどこかを絞らせていきたい、と思ったが、時間の都合で端折ったそうである（前述の「研究会記録」による佐藤教諭の発言）。

（2）共学に関する問題

1）自学の相互の吟味検討の活動が保障されているか

自学は、他者に紹介し吟味検討を受けるべきである。教室はそういう場である。佐藤実践では、まず、全体の場合での、自学の紹介とその吟味検討がなされた。その後、5人グループでの自学の吟味検討がなされ、その後また、全体の場合へと展開した。少人数グループの活動を取り入れることで、全員の自学の吟味検討の機会が保障された。

佐藤教諭によれば、普段はグループ学習を取り入れていないとのことである。今回取り入れたのは、わたしの提言「全員の自学の紹介と吟味検討を保障するために、少人数グループの活動を取り入れるとよい」によるとのことであった。中学校では一般にグループ学習はあまり取り入れられていない。時間がかかる、生産的な活動の展開がなかなかできない、などの理由による。

2）共学の学習形態は適切か

ア 全体の場合での共学の学習形態

この時間の着席形態は、コの字型であった。全体での討論でもこの着席形態をとっている。この形態でも、発言者と聞き手はほんの一部の学習者を除いて、正対できない。

この問題の解決法は、発言者を黒板の前に出させて発言させることである。本時では、問題の答えが

5つ板書してあったのだから、発言者には、自分の答えの前に立たせて発言させればよいのである。

話し手と聞き手が正対しない形態での討論が普通である。その形態が普通であり続けてきていることから、大方の指導者はその不自然さに気づいていない。改善が求められる事項である。

イ 少人数での共学の学習形態

本時では、5人グループのグループ学習があった。着席形態はさまざまであった。しかし、グループの成員は相互に正対していた。しかし、40人で5人ずつの8班である。班内でも一番遠い距離は1メートル以上離れている。一番遠い人に声を届けるためにはかなりの音量がいる。そうすると、どうしても他班に影響を与える。

班員の人数を少なくする、班間の距離をできるだけ離すようにする、他班への影響をできるだけ少なくするよう体を寄せ合うとか班員のみにも声が届く音量で話させる、などの指導が必要である。

3) 多くの学習者が発言していたか

佐藤の記録によれば、全体の場合では、延べ31人の生徒が発言した。2回以上発言した生徒が5人、1回の発言であった生徒は18人であるから、40人のうち23人が発言している。

全体討論であるから、できるだけ多くの生徒が発言することが望ましい。中学3年生の学級でこれだけ多くの生徒が発言するのはきわめて珍しいことである。

なぜ、このような多くの生徒が発言を展開する姿が実際に実現できたのか、その要因を2つ指摘する。

ア 無指名討論の仕方を繰り返し行わせてきたこと

無指名討論とは、生徒が自主的に立って自分の意見を述べるというものである。やり方が分かって、それを繰り返しやらせないと、スムーズな活動の展開を実現することはできない。繰り返し活動をさせてきたことの成果であろう。

イ 学び合いを促す論題の適切さ

佐藤教諭によれば、井関型分析批評を導入したのは、これを導入することで活発な学び合い活動を実現できる、と思ったからだと言う（3月15日の授業終了後の授業研究会での発言—筆者注）。学び合いの代表的な課題が「主題を明らかにするために、最も大きな心の転換点をとらえよう」であった。これは井関型分析批評から導かれた課題である。この課題の意味がよく理解されなかったのではという疑問や「最も」と言いながら1つに絞れなかったという問題があったが、佐藤教諭が意図したとおりの活発な学び合いを実現した。

4) 共学は生産的に行われているか

討論とか話し合いが生産的なものになっているか、という問題である。

まず、グループ学習ではどうか。2つの班の活動の実際を見ると、班員の一人ひとりが発言をしているが、課題解決に向けて、生産的な話し合いを展開しているかどうかについては、明確な判断を下せない。課題である「最も大きな心の転換点はどこか」という課題の意味が明確でなかったことによるものと思われる。

次に、全体の場合での共学（討論）はどうか

この時間の討論の論題は、「主題を明らかにするために、最も大きな心の転換点をとらえよう」であった。前時までに各人が考えをまとめていた。答えは5つに分かれていた。それを1つに絞るための討論である。

学校の研究主題が「共に学ぶ姿のある授業」であった。佐藤教諭の授業研究のテーマは、「形象を読み、解釈を深める授業—井関型分析批評による無指名討論の協働学習を通して—」であり、単元名は「自分たちの討論で主題を練り上げよう—故郷—」であった。この研究主題、授業研究のテーマの中に、「共に学ぶ」、「討論」、「協働学習」ということがあり、共に学ぶこと、協働学習の意味・意義を伝え、活動を積み重ねてきている。また、討論の仕方についても、無指名による方法を教え、活動を積み重ねてきている。そうした、積み重ねの成果がよく出ていた全体討論であった。

教室が学び合いの場であることは周知のことである。しかし、実際はその具現は難しいことである。佐藤教諭は、『共に学ぶ姿のある授業』を成立させるための要件」として、下記の事項を挙げている。

- 1) 「何を明らかにするのか」共通の目的をもっている。
- 2) 「すでに何を知っているのか。何を知らないのか。」共通の既習事項がある。
- 3) 取り組む活動を共有する。(取り組む活動を共有する)
- 4) 検討・交流する時の言語を共有する。
- 5) 検討・交流する時の方法(検討の視点・検討の手順・検討に用いる材料<図表・器具>など)を共有する。
- 6) 学習活動に相応する集団構成人数である。
- 7) さまざまな考えが存在する。
- 8) 他の学習集団構成員(仲間)から学ぼうとする意欲がある。
- 9) 学習集団が、自分の考えを受容的に聞いてくれる雰囲気がある。または、受容的に聞いてくれると全員が感じている。

以上の9つの要件を挙げた上で、佐藤教諭は、『共に学ぶ様相』が見て取れない授業は、上記『要件』の9つの項目のどれかが欠けている。『共に学ぶ様相』になっていない場合、この9つの項目が<授業観察の分析の視点>になる。」との見解を述べている。

佐藤教諭の授業での学習活動の活発さは、上記のような学習指導の積み重ねによるものである。学習指導があつての学習活動である。

3 まとめ

自学では、学習課題が明確であることと課題を解く方法が学習者に理解されていることが必要である。したがって、自学の学習指導では、この2つのことに留意する必要がある。共学では、自学と同様、共学の学習課題が明確であることと共学の仕方が学習者に分かっている必要がある。共学の学習指導の留意点は、佐藤教諭の『共に学ぶ姿のある授業』を成立させるための要件』に言い尽くされている。

G 「文学的な文章」実践の意義について

堀 竜一

序 「文学的文章」の実践としての佐藤実践

佐藤佐敏教諭による魯迅「故郷」実践は、意欲的かつ正統的に文学教材に取り組んだ実践である。現行の「学習指導要領」では、国語科の「読むこと」の領域において、文種を大きく「説明的な文章」と「文学的な文章」とに分け、さらに、多様な文種を扱うよう示している。それは現行の「学習指導要領」が、「文学的な文章」偏重主義を批判し、言語の実用性・伝達性を強調していることと関連している。従って、「文学的文章」は、文種の大きな二大ジャンルの一方というよりは、多くの文種の一つとして位置づけられていると考えられる。

では、実用性・伝達性に劣るとされる「文学的文章」をなぜ国語科で扱うのか、またどのように扱ったらよいのか。佐藤実践はその問題にさまざまな角度から光を当ててくれる。以下、佐藤実践に基づきつつ、文学研究の立場から、国語の授業で「文学的文章」を扱うことの意義をやや理論的に検討する。

1 現代において「故郷」を読むことの意義について

(1) 「翻訳」と「異文化理解」

現代において「故郷」を読むことの意義を、二つの観点から考えてみよう。一つは、翻訳として「故郷」を読むことに関わる観点である。もう一つは、「中国」という情報(記号)の読み方に関わる観点である。両者はいずれも、母国語としての国語を自明で自己完結的な言語活動から解放し、国語を異文化・異言語との関わりにおいて捉え直すことを可能にする観点である。

「翻訳」とは、異文化受容・異文化交流（コミュニケーション）に必須の仕組みである。日本の文化は歴史的に、古くは中国、近代に入ってから西洋の文化を受容し、その影響のもとに自国の文化を創造してきた。異文化は言語を媒介にして「翻訳」され、自文化に受容・導入される。日本語に翻訳された「故郷」を読むとは、中国語・中国文化の論理に基づく構造物を日本語・日本文化の論理で理解することである。学習者は日本語の本文で「故郷」を読みながら、その彼方に中国語的・中国文化的な世界を、漠然とではあれ想像する。「翻訳」について意識させることは、学習者に差異化された視点を持たせるという点で重要である。

（２）「中国」という情報

「中国」という情報（記号）の読み方の問題は、母国語の文化と異文化との関わりを考えさせてくれると同時に、物語理解のために、どの程度歴史や政治、社会、思想等の背景に関する知識を必要とするかという読みの問題を意識化させてくれる。「故郷」は中国を舞台に、中国語で書かれた物語である。その当時（時代設定はやや漠然としている）の中国の歴史や政治、社会、思想等といった物語の背景をどこまでリアリズム（写実主義）的に読んだらよいのか。知識としての外部情報に余りに深入りし過ぎてしまうなら、社会科の授業に逸脱しかねない。かと言って、たとえば、全く「中国」という情報（記号）を消し去って、現代の日本の中学生の身の回りの出来事として、完全に比喩的な物語として読んでよいわけでもない。異文化理解を必要とする読みは、国語科にとっては負荷が大き過ぎるかもしれないが、逆に国語科は情報をどのように読むのかという課題を与えてくれる。

（３）翻訳の「本文」と「形象」

先の「翻訳」の問題と関連して考えておきたいのは、「本文」の問題である。言語テキストの観点から言えば、翻訳の本文は原文を一次本文とする二次的な本文、原文の代替物である。その代替物である翻訳の本文から何が読めるのだろうか。翻訳本文はどこまで正確・忠実な原文の代替物（あるいは等価物）たりえるのだろうか。詩よりも小説（物語）の方が、小説よりも科学論文の方が、韻律や言葉のニュアンスよりも筋・物語展開（ストーリー）の方が、筋・物語展開（ストーリー）より論理の方が、より翻訳可能・伝達可能であるとされる。また、言葉の辞書的な意味と個人の体験に関わる意味とでは、言うまでもなく前者の方が翻訳しやすく、伝えやすい。国語科で扱われるさまざまな文種の中では、「文学的な文章」よりも「説明的な文章」の方が、より本文の微妙なニュアンスに左右されることなく翻訳可能・伝達可能である。しかしいずれにしても、翻訳本文は原文の等価物であるわけではない。学習者は、魯迅という作者の表現そのものでなく、竹内好という訳者の日本語を通して、あるいはその日本語において「故郷」の物語空間に入り込むのである。このことは「形象」の読みともかかわる。「形象」とは、「文学的な文章」のどのような翻訳可能なあるいは翻訳不可能な要素なのだろうか。翻訳本文の場合、厳密に「表現」なり「形象」なりを問うことができるのだろうか。

２ 「形象」について

（１）「形象」と比喩的な読み方

佐藤実践では「形象」を読むということが、主題に迫る一つの要であった。『広辞苑』第5版（岩波書店、1998.11）によれば、「形象」とは「①表にあらわれた形。すがた。②人間によって知覚された事物の像、また観念などの具象化された像」とある。『研究社 新和英大辞典』第5版（研究社、2003.7）には、「形象」として「a shape; a figure; an image; a form; a phenomenon; (a) figuration」等が挙げられている。また、「形象化」として「representation; embodiment; concretization」等が挙げられている。佐藤実践で配布の「資料2 本単元で使用する「文学教育用語」についてのメモ」に掲げられている、阿部昇による「形象」の定義は以下の通りである。

「形象」を読むとは、作品から人物の姿や様子や行動、物の形や様子や動き、さらには状況を想起することである。姿や様子や行動・動きなどと言っても、それは外面的な要素ばかりではない。その性格、性質、意味までも含む。

これによれば、「「形象」を読む」とは、物語のさまざまな設定と描写を把握・認識することと考えら

れる。形式・形態・外見は、個人の解釈の違いにあまり左右されることなくある程度客観的に捉えられる。しかし「イメージ」となるとそうではない(『研究社 新和英大辞典』第5版でも「a shape; a figure; a form」といった外面を表す語と同列に「an image」を挙げているが、これは疑問)。実際、佐藤実践の「学習プリント(3)」でも、「イメージ語(象徴)」とし、それに対応した欄で「形象を読み取ろう! / (作者の心情と重ねたり、作品内での象徴性を考えたりしてみよう)」と、「イメージ」と「象徴」あるいは「比喩」とを同義に近いものとして捉えている。佐藤実践では「形象を読む」ことは、物語のさまざまな設定と描写を客観的に把握・認識すること以上に、表現(表れ)としての言葉の背後に(溯って)観念なり思想なり(意味)を読み取ることと理解されている(従って、「形象を読む」というよりは、当初用いられていた「形象の「うら」を読む」という方が、佐藤実践の意図に適している)。

(2) 「形象」と「ストーリー」

「イメージ」「象徴(シンボル)」「比喩(直喩・隠喩・換喩、等々)」は本来、主観的で多義的である。「形象」を読むことを、「感覚表現」「イメージ」「比喩」「象徴」「心象風景」を読むことだとするならば、それは、一義的に意味を確定することではなく、学習者の経験や主観と関わりながら、ある時の読みと別の時の読みとの意味の差異を生み出し続けることになる。従ってそれは、さまざまな読みの差異を一点に収斂させるのとは逆に、拡散的(垂直的)な意味の志向性を持っていると言える。ところが、ストーリー(筋)なりプロットなりは求心的(水平的)な意味の志向性を持つ。言葉の多義性を追求するとストーリーは解体し、ストーリーの収斂点に主題を読もうとすると、言葉の多義性は最終的に飼い慣らされることになる。このバランスをどのようにとるかは難しいところである。学校の国語の授業ではこれに評価の問題が加わり、なおのこと、「形象」の多義性を自由に飛翔させることはできなくなる。

(3) 「主題」と「思想」

「説明的な文章」を読むのであれば、筆者の論理や意見・主張を読み取ればよい。しかし「文学的な文章」を読む場合は、必ずしも作者の創作意図や思想を読むことが目的ではない。仮に「作者の伝えたかったメッセージ」という言い方をするとしても、それは直接的な命題でなく、何らかの具象的な言語構造、小説ならば物語の構造を通してしか伝えられないものである。佐藤実践は、伝統的な分析批評らしく、極力作者名を消して、自律的な言語の構造体である物語の主題を読もうとする。登場人物やストーリーといった具象的な身体を通して、その向こうに見えてくる主題とは何だろうか。ある意味では表現主体である魯迅の思想と言ってもよいものかもしれないが、しかし学習者が向き合うのは魯迅の評論や論文ではなく、物語である。学習者は極めて個人的・主観的である自らの経験と照らし合わせながら物語を体験し、何かを受け取る。「文学的な文章」を読む授業は、拡散的(垂直的)な意味の志向性を保ちつつ、学習者に豊かな体験の機会を与え、自らの中に新たな価値を発見する力を育てなければならない。

3 「中心人物」について

(1) 「中心人物」は誰か

物語の中心人物(主役)は誰かと問うことは、誰を中心に物語のストーリーを辿るかということでもある。しかし、「中心人物(主役)」にしろ「主人公」にしろ、必ずしも自明とは言えない。そもそも「中心人物」とは読者の解釈次第であり、定義は難しい。佐藤実践では「わたし(迅ちゃん)」が「中心人物(主役)」であることを前提に、「わたし(迅ちゃん)」の「最も大きな心の転換点」を考えさせることで、学習者に作品の構成・主題を捉えさせようとしていた。これはもちろん一つの有効な物語の読み方である。

しかし、「作者」「語り手」「中心人物」はひとまず区別して考えるべきである。佐藤実践でも、「学習プリント(3)」で、「魯迅」=「故郷」の「わたし」ではない(私小説ではない)が、重なる部分はあると考えたほうがよい」という授業者の解釈が学習者に伝えられていた。しかしどのような物語でも、語り手の「わたし」が常に「中心人物」であるわけではない。「故郷」でも、「わたし」を行為者と読むのか、傍観者・報告者と読むのかで、解釈は変わってくる。

「中心人物」をルントウと読む読み方もあながち否定はできない。「心の転換」という点では、「坊ちゃん」である「わたし」を「おまえ」と呼んでいた少年のルントウが、二十年後には使用人としての自分の立場をわきまえ、「わたし」を「だんな様!」と呼ぶまでに変化してしまった。この「心の転換」、そしてそれをもたらしたものについて「わたし」が報告するといった具合に物語を読むことももちろん可能だろう。

(2) 「心理主義的」な読み方

一方、仮に「わたし」を「中心人物」としたとしても、さまざまな「心の転換」の中で、どれが「最も」大きいと言えるかは、やはり解釈次第と言わざるをえない。たしかに、二十年ぶりに再会したルントウが「わたし」を「だんな様!……。」と呼ぶ場面、故郷を離れようとする「わたし」が甥のホンルに「伯父さん、僕たち、いつ帰ってくるの。」と聞かれる場面、変わり果てたルントウや故郷のことなどを船の中で思い返す「わたし」に「希望」という考えが浮かび、「どきっと」する場面等々が「わたし」の心の転換点だと考えられる。物語の主題を考察する際、古い価値から新しい価値への転換、この場合で言えば、「わたし」の古い価値観から新しい価値観への転換に注目すべきである。価値観の転換は形式的には「とき」「ところ」「人物」「偶然の出来事」などの変化によって表される。それが物語テキストに境界線としてしるしづけられる。「最も大きな心の転換点」を考えさせることは、その境界線や変化を表す表現に着目させることである。

しかし、一步踏み込んで考えてみると、現実世界での心理の変化や出来事の発生と同様、どの時点で、なぜ「わたし」の心の中で転換が生じたのかは一義的に解釈できない。そもそも「厳しい寒さの中」を「わたし」が二十年ぶりに帰郷すること自体、心の転換を予期し、心の転換を受け入れようとするだけの心境の変化が「わたし」に生じていたためだとも考えられる。

別の観点から言えば、物語を語り手「わたし」の心理に還元し、「登場人物の心理」の変化に力点を置いて読む読み方は、一種の「心理主義的」な読み方と言える。語り手「わたし」と作者「魯迅」は異なるとはいえ、そのような読み方は、魯迅の「思想」を読む読み方（「故郷」で、魯迅は中心人物「わたし」を通して、古い故郷への決別と新しい生活への希望とを表現している、等々といった説明）に極めて近似してしまう。

(3) 構造として物語を読む

国語の授業で「登場人物の心理」を考えさせることはごく普通に行われている。それは他者に共感する想像力を養うために重要だろう。しかし、自律的な言語の構造体として物語を読むのであれば、むしろ主題を考える際注目すべきなのは、出来事・物語展開、つまりテキストの構造における転換だろう。

「故郷」を「旧／新」という対の構造として読むなら、「二十年前の故郷の人々／現在の故郷の人々」、「かつてのルントウ／現在のルントウ」、「かつてのわたし／現在のわたし」、「かつての故郷／現在の故郷」等々といった対をどのように捉えるかという観点から主題に迫ることになるだろう。

二十年ぶりに荒涼たる故郷に帰った「わたし」は、「ルントウ」が「すいか畑の銀の首輪の小英雄」であったかつての「美しい故郷」、「二十年来、片時も忘れることのなかった故郷」を懐古し、郷愁の思いにかられる。しかし、それも幻想かもしれない。「もともと故郷はこんなふうなのだ」とも感じる。それは「父もまだ生きていたし、家の暮らし向きも楽で、わたしは坊ちゃんにいられた」過去の否定にもつながる。「わたし」は「新しい生活」「新しい故郷」に向かわなければならない。その「新しい故郷」の主役は、「わたし／ルントウ」という古い対から、「ホンル／シュイション」という新しい対へと引き継がれる。どのように世代交代がなされるのか、そして、「わたし」がどのように「古い故郷」を「新しい故郷」へと転換するのか。出来事・物語展開に着目し、構造として物語をこのように読むことも可能だろう。そうなると、「中心人物」の捉え方も自ずと異なることになる。

4 「文学的な文章」を読む意義

(1) 言語の多義性

国語の授業は言語の教育である。先に述べたように、現行の「学習指導要領」は、「文学的な文章」偏

重主義を批判し、言語の実用性・伝達性を強調している。しかし、言語モデルを実用的・伝達的言語のみに限定してしまうことは問題である。多義的である「文学的な文章」の言語（詩的言語）の学習の意義をもう一度よく検討する必要がある。多義的な言語を多義的に読むことは、さまざまな角度から多面的に物事を捉える訓練になる。一つの方向性・論理で整理された閉ざされた情報にしても、他の情報と関連づけようとすると、きわめて多くの関連づけが可能である。それぞれの個性や経験に導かれた一人一人の読みが、一つの物語から多くの発見を生み出す。それは相互に影響を与えつつ読み手に新たな世界を開示し、物語を豊かにしていく。

（２）歴史と物語

人生のさまざまな時期において、同じ文学作品が違って読めるということはよく言われる。このことは「文学的な文章」を読む意義を考える際、重要な問題を含んでいる。多義的な「文学的な文章」は、また多層的であるとも言える。ある登場人物を中心人物と仮定すると、その人物の心理や行動を中心に、物語のある層が読める。しかし、別の登場人物や別の物語の要素に注目して読むと、物語の別の層がくっきりと読者の目の前に広がってくる。物語のストーリー展開においても、ある原因からある結果が生じたと因果関係を解釈して読者は納得するかもしれない。しかし、別の視点から考えてみると、さらに別の因果関係をストーリーから抽出できるかもしれない。人生におけるさまざまな経験がさまざまな視点を開いてくれる。

「歴史」は、過去の事実を解釈し、現実の出来事や人物の行為のさまざまに錯綜した関係の中からある種の因果関係を探り当てる。それはある過去や現在の出来事をうまく説明できるだろうが、別の過去や現在の出来事の説明とは結びつかない。それゆえに繰り返し解釈される必要がある。「物語」に描かれる出来事も、あらかじめ作者によって解釈が与えられた因果関係である。しかし、語られた具体的・具象的な世界は作者の一義的な解釈や意図を越える情報や側面を含みこんでいる。読者はそこに自分なりにさまざまな因果関係を発見し、それを自分の生きている現実当てはめ、世界を認識する。今現在闇に沈み込んでいて見えない関係性が、未来において、世界を説明する重要な関係性として浮かび上がってくるかもしれない。あるいはまだ何とも関連づけられない出来事が、未来において、その時点で起こった新しい出来事と関連づけられるかもしれない。本質的に虚構の出来事である物語は、過去と現在を結びつけるだけでなく、これから起こりうる未来をも予言的に指し示しうるのである。

翻訳の「文学的な文章」である魯迅「故郷」の実践にはさまざまな困難がつきまとう。しかし、正面から真剣にそれに取り組んだ佐藤実践から、「文学的な文章」を授業で読む意義について、「豊かな」言語能力を学習者に身につけさせることの大切さについて改めて考えさせられた。

H 授業者の意図と参会者の論評に対する返答

佐藤 佐敏

授業には意図がある。この意図を汲んだ協働研究でありたい。「なぜ無指名討論」なのか。「なぜ形象を読むスキル」なのか。「なぜ分析批評の手法」なのか。授業者の意図は、そこにあった。

(1) 金氏・田氏の論評を読んで

まず、第一に、今回の佐藤実践は日本の文学授業の中では一般的ではない。無指名討論という形態の授業は、日本中の中学校の教室を覗いても、特異な様相であろう。また、私自身、すべての文学授業で無指名討論を仕組んでいるわけではない。なぜ、無指名討論を仕組んだのか、そこに立脚してから論じるべきである。金氏は「学習内容が確かに身に付かないとすれば問題である」と記述している。私が目指したのは、「全員に一律の主題を伝達すること」ではない。「全員に一律の主題を教え込むこと」が「学習内容の定着」になるのだろうか。授業者が目指したのは、「全員の生徒に一律の主題を教える」ことではなかった。そういった授業は、教師が講義して話せば、容易いことである。一方的に教師が話し伝える授業ほど簡単な授業はない。講義型の授業は、日本のあちらこちらの教室で行われていることだろう。文学の授業で大切なのは、自分の力で、(または教室にいる仲間たちと協働して)「読みを深めていく力」を獲得していくことにあるのである。

研究主題は「(前略) 解釈を深める授業」であった。仲間との話し合いを基に、「解釈を深める」ことをねらった授業である。私の授業で、「解釈が深まってない生徒」がいたかどうか、そこをこそ論ずるべきである。「解釈が深まっていない」とするならば、その理由が「無指名討論」に起因していたのか、「分析批評の手法」に起因していたのか、「形象を読むスキル」に問題があったのか、そこをこそ明らかにすべきである。

ところで、中国の一般的な文学の授業との比較は、大変に興味深かった。日本で言う「教師主導」「教師の教え込み」的な授業が中国の一般であるという。仮に、中国の教育政策の目的が、「知的財産の伝授にある」とするならば、「教え込み」の授業をしていることは、いわば必然である。日本にも、かつてそういった時代はあった。しかし、日本の教育の現在は、「この多様化する社会において主体的に生き抜く力を養う」段階にある。「知的財産の伝授」も大切だが、それ以上に、変化の大きい社会に対応できる「自分で考える力」「仲間と協働して考える力」を育てることが日本の教育では求められている。

日本の教育と中国の教育の目的の相違から、互いの授業を鳥瞰すると、また、新たな展望が開けるのではないかと考える。

(2) 岩船氏の論評を読んで

「ルントウ消失」は、この教材解釈でよく話題になる点である。「回想の心象風景」と「終末の心象風景」の対比も、多くの教室で行われている。授業者は今回、その手法を取らなかった。意図は一つである。「共に学ぶ授業」という「当校の研究主題」により、「最も共に学ぶ授業」として顕著な様相が見られる「無指名討論」を選択したからである。

では、この授業で、「ルントウ消失」に生徒は気付かなかったのか。否である。授業においても、「ルントウ消失」については、生徒が発言している。岩船氏は、そこをもっと掘り下げよということであったのだろうか。「回想の心象風景と終末の心象風景を対比しなさい」という指示を出すべきであったのだろうか。確かに、この指示は、生徒たちに多くの気付きをもたらすことは佐藤も過去の実践からよく知っている。それを知っていながら、授業者は、その対比発問を発しなかった。なぜか。そこをこそ論ずるべきである。

また、解釈は幾通りもあってよい。藤井氏の解釈もよい。私は、卒業を間近にした生徒たちに「藤井氏の解釈を示す意義」は全く感じないが、そういう解釈もあって良い。しかし、藤井氏の解釈をもって、

佐藤実践に問題提起をするのはいかがか。

岩船氏は、佐藤が今回一つの手法として選択した「分析批評」をどれくらい理解しているのか。中心人物は、佐藤が一方向的に示しているのではない。定義にしたがって、生徒が自分で考えている。繰り返すが、文学の読みにおいて、「分析批評」の方法が最善だとは、佐藤は考えていない。

今回の「研究主題」に導くためにとった方法なのであるという、研究の根幹についての理解が必要である。

(3) 山田氏の論評を読んで

鋭角的に論じていただいた。

「中心人物の最も大きな心の転換点をとらえさせ、心の転換の後に中心人物が新たに獲得した考えを作品の中心題材とする。その中心題材に価値を付け加えれば主題となる。」とした、「分析批評の一つのアプローチ」の限界性について、「用語理解の問題」に言及している点は、興味深い。

ただ、「分析批評の手法」が授業で機能しきれなかった点についての分析は、授業者と差異がある。この学級全員で、「分析批評の手法」を扱ったのは、「少年の日の思い出」において短時間で振り返っただけであり、今回がほぼ初めてのトライであった。この手法で「主題を明らかにする力」を身に付けるには、ステップが必要である。いきなり「故郷」では、最初の土俵で横綱と対戦したようなものであった。

「無指名討論」が続く中で、授業者の意図する主題に生徒の力で辿り着けなかった理由の最も大きな点は、この手法に生徒たちが慣れていなかったからであると授業者は分析している。そういった点で、「教師のコーディネート在り方に問題があった」という指摘は甘んじて受けなければならない。「教師が授業の舵を一瞬握ることも当然必要なことである」と、参観者に言わしめたことは、授業者の意図した授業が成立していなかったという指摘となる。授業者と生徒は、「無指名討論」により、「教師の手を借りずに自分たちの力で、主題に辿り着ける」ことを目指していた。介入することは容易い。しかし介入しなかった。多くの発言があった討論である。(参照 常木氏の論述) 生徒たちは、互いの解釈を交流し合っており、よりよい解釈に導こうと討論していた。(参照 上松氏の論述) 山田氏の分析は、生徒にとっても悔しさをもって受け取られることだろう。

(4) 上松氏の論評を読んで

「形象の概念の多様性を理解して実践に臨むことが重要な点である」と結ばれている。そのとおりである。「形象」という言葉の意味するところは広い。西郷竹彦、「読み研」など、それぞれに少しずつ、その定義が異なっている。「形象を読むスキル」という言葉を使用したことに問題があったと言われれば、それまでである。しかし、使用する教育用語として、代案は今のところない。

主題を把握するための討論の本時では、「形象を読んだ生徒の発言」は少なかった。教師が予測している発言が少なかった。上松氏は「その世界に浸らせ、体験するという学習活動」が少なかったからであると分析している。確かに、「頭の中で想像してみよう」と言って教師が範読してやるだけでも、その形象の読み取りは異なってくるだろう。次の実践にて、「世界に浸らせ、体験するという学習活動」については取り入れてみる価値がある。

しかし、授業者は、「形象を読むスキル」の活用があまりなされなかった理由を、「分析批評の手法」における問題と同様に捉えている。つまり、単にその方法を活用することの慣れの問題であったと考える。山田氏も言っているように「スキル」について、系統的に配列し、生徒に体得させていく過程を経るならば、この授業でも、生徒はスキルを活用して、今回以上に読みを深めることができたと推測する。

さて、上松氏は、「学習者の多様な深みのある形象の把握の実態が明らかになった」「学習者に、様々な形象相関を把握させることができた。この活動は学習者の作品解釈に効果的であった」と記述している。「解釈を深める授業」というのが、授業の主題である。授業者の意図したことが、上松氏には理解していただけたようである。

(5) 常木氏・堀氏の論評を読んで

「心の転換点」の意味するところの問題は、今回取り入れた手法の最も大きな問題点の一つである。今回の手法を今後とも取り入れた文学授業を行うとするならば、この問題の超克に取り組まなければならない。

常木氏からは、共学についての「発表の形態」について代案をいただいた。討論においては、テンポも重要な要素である。そのテンポを崩さずにできうるならば、発言者を黒板の前に出させて発言するという方法も今後取り入れてみる価値はある。また、授業者の主張する「共に学ぶ姿のある授業の要件」について、肯定的に判断いただいた。「多くの発言者」「共学の生産性」等も含め、授業者の主張や実践意図が理解されていると判断する。

堀氏は、佐藤実践を一つの窓口として、文学授業の在り方、文学授業の意義、文学授業の限界性などについて論考している。佐藤実践自体を論じるのではなく、佐藤実践を通して見えた、文学授業の在り方、意義、限界性について、的確かつ示唆的な論考を繰り広げている。協働研究を引き受けて単元全時を公開した授業者の立場に対する理解が、注意深く言葉を選んで論述しているところから伝わってくる。

「作品の背景についての情報の提供の問題」「形象の多義性と国語教室の評価の問題」など、国語教師として、どういった立脚点に立っているのかを堀氏は問うていると解釈する。そして、「心理主義的な読み」の必要性に一定の理解を示しながら、より「構造的な読み」の必要性を論じている。この点には、授業者も賛同する。いずれにせよ、今回の佐藤実践では、堀氏の目には文学教育の困難さが殊に浮かび上がったようである。協働研究であれば、その中で、何らかの方向性についての言及をいただけるに堪える実践でなければならないと授業者は反省する。

Ⅲ 協働による教育研究の課題

教育実践研究は、計画－実施－評価－改善の過程を踏む。今回は、評価と改善の過程で大学教員の協働があった。今後の課題としては、計画－評価－改善を、大学教員及び実践者の三者が協働して行うことである。実施学級の指導者である実践者との協力で計画の立案は可能である。しかし、これまでほとんど取り込まれることのなかった研究領域である。教科教育の研究者が計画を立てることは当然のことであるが、教科専門の研究者が、「こう読ませたい(このように学習させたい)」という願いとその根拠を提供していただくことで、学習指導の新しい展望が開けることが期待される。

院生の指導については、上記の研究過程に参画させることで、実践的な研究活動に取り組みさせることができる。

おわりに

新年度が始まる前の春休みに、佐藤佐敏先生から、6月に実施する研究実践の題材は「故郷」であるとの情報をいただいた。そこで、早速、「国語科教育方法演習」での研究対象とさせていただくことをお願いし了解を得た。新年度から国語科教育研究室に所属が予定されていた2人の院生のうち、一人は小学校高学年の文学的文章の学習指導研究を、もう一人は中国からの留学生で日中の国語科教育の比較研究をテーマにしていたことから、実践的研究の格好の研究対象が得られることになった。後者の研究テーマでは、「故郷」が日中の共通教材であることから、比較研究の望ましい事例となった。

本研究は、以上のように、佐藤佐敏先生の好意ある協力があったことができたものである。記して感謝の意を表します。