

国語教育力を育成する「国語科教育法」の目標

—教材透視から授業構想へ—

加藤 宏文

The Aims in Fostering Educational Abilities in Curriculum and

Instruction Studies in the Japanese Vernacular

—From a keen Insight into the Teaching Material
to the Planning of a Class—

Hirofumi Kato

キーワード 国語教育力

はじめに

「教材」は、教科書に所収されているからとか、教室に持ち込まれたからとかで、すなわちそうであるのではない。「国語科教育」においては、そのことばによる表現が、教育的機能としての価値を持つものでなければならぬ。いや、正確に言えば、当該指導者によって、まずは、その価値が、「主題意識」⁴の中核に据えられ、自らの学習指導体系を、そこから具さに展望させるはずである。

その「機能としての価値」を見抜く力を、「教材透視力」⁵と呼ぶ。さらに、学習体系を展望する力を、「授業構想力」⁶と呼ぶ。

「国語科教育」の学習指導に当たる者に求められる総合力を「国語教育力」⁷と呼ぶと、先の二つは、この中核に座るべきものである。また、形式的には、これらは二つの「力」と見なされるが、実の場においては、広義の前者は、必然的に、後者をも包含して、「透視」即「構想」としての「国語教育力」を要請する。

私は、さきに、「国語教育力」の育成を、「模擬授業」における焦点化を中心に考察した。⁸そこで明らかにしようとしたのは、「国語」の学習としての独自性を見失いがちな学習者たちによる「模擬授業」の中で、「ことばを通して生き抜く力」を求める方法であった。そのとどのつまりは、焦点化された一語を核として、「教材」の沃野の中に、彙としてのことばの体系をどうつきつめるかであった。しかし、その達成は、不十分であった。

すなわち、「焦点化」が、さきの広義の「教材透視力」に支えられていなかったし、したがって、そこからは、「授業構想力」は、展望されようがなかったのである。なぜ、その一語が、貫かれてひとつづきの学習の焦点にならねばならないのか。まずは、指導者としてのことばによる表現への主題意識が、確かなものでなく、揺れ動いていたからである。私たちは、この反省の上に立つて、「国語科教育法」「模擬授業」に入り直す。

一九九二年度人文学部二年度後期「国語科教育法」は、前年度同様、前期の講義・演習「国語教育における諸問題」を受けての「模擬授業」である。受講者は、国語学・国文学・中国語学・中国文学・言語学専攻の一七名である。「模擬授業」では、一七名を五つの班に分け、都合二回り、指導者・学習者・批評者・記録者の役割

を分担することとする。なお、形態等についても、前年度のそれに準じている。その詳細は、別稿⁴⁾を参照されたい。

さて、学習者たちは、各自、夏休みに、課題「教材開発から授業構想へ」に応えて、①開発教材の内容の紹介、②教材としての価値、③焦点語と意義、④授業構想(はじめ・なか・とじめ)の発問を中心)、⑤「諸問題」(前期講義)のひとつに―をまとめていく。そこでは、前期の学習による理念理解の深化を、自らの言語生活の中で検証し、「教材透視力」を発揮し、「教材開発」の具体を通して、「授業構想」へと立ち向かった。

今回の「模擬授業」は、二回目目とその成果を直接発揮することとし、まずは、次の「教科書教材」を中心教材として実践を試みる。

○ A班 吉野弘の詩「石仏―晩秋―」(学校図書・中学校国語Ⅰ)

B班 李白の「子夜呉歌」(三省堂・高等学校・新国語Ⅰ・四訂版)

C班 吉田兼好の「徒然草」・「仁和寺にある法師」(光村図書・中学校・国語②)

D班 チェーホフ、原卓也訳の「カメレオン」(東京書籍・中学校・新しい国語Ⅰ)

E班 伊藤整の「青春について」(筑摩書房・高等学校・国語Ⅱ・二訂版)

本稿では、右のうち、A・B・Dの三つの班を指導者とする「模擬授業」を中心に、夏休みの課題における展望をも重ねながら、それぞれの「教材透視から授業構想へ」の道筋を具体的に吟味し、「国語教育力を育成する『国語科教育法』の目標」を明らかにしたい。なお、二回目目については、後の別稿に譲る。

一

吉野弘の「石仏―晩秋―」を「教材」としたA班の「模擬授業」での学習指導は、次の五つの柱を、その「授業展開」に据えた。

〈参考〉石仏―晩秋―吉野 弘

うしろで／優雅な、低い話し声がある。／ふりかえると／人はいなくて／温顔の石仏が三体／ふっと／口をつぐんでしまわれた。／秋が余りに静かなので／石仏であることを／お忘れになって／お話などなさつたらしい。／其処⁵⁾だけ不思議なほど明るく／枯れ草が、こまかく揺れている。

① 指名読み―あとで短文を作ってもらいますから、「優雅」「温顔」「つぐむ」を頭において読んでください。

② 三つの語の意味の確かめ―短文を作ってください。

③ 「私」の「うしろ」と「私」のいるところとの違い―どう違うかを考えながら、静かに読んでください。(五分)

④ 「私」に「声」が聞こえた理由―心の底で何を考えていたから、聞こえたと思えますか。

⑤ 「ふっと」とある理由―「ぱっと」や「さっと」では、なぜいけないのですか。

A班の指導者Y君は、右の学習指導過程において、①・②の技能学習を経た上で、③を価値学習の中心にしていく。Y君の「教材透視力」は、ここでその核心を明らかにする。

すなわち、Y君は、(1)「私」のいるところと、(2)「私」のうしろとのイメージの違いを、学習者から次のように引き出していく。

(1) さびしい晩秋・色でいうと暗めの明かさ・薄暗い単なる世間

(2) 優雅・温顔・石仏だが柔らかい超越した世界

その上で、Y君は、「異った世界の広がり」を確認し、さらに、二つの世界に交流が生れることの理由を、「私」の心の底で何か考へることがあつたはずだとつめていこうとする。学習者は、そのわけを次のように答える。

○ さびしい雰囲気があつて、去り行く秋の寂しさをまぎらわすため。

○ 何となく人恋しい、寂しさのあまり。

○ 作者の田舎じゃないか。子どもの心に返つたから、仏の声がかこえてきた。

Y君の「授業展開」のうち、右の二つは、価値学習に関する。それは、まず、この詩に描かれている世界を、「私」と「石仏」との二つの側に分け、その上で、あくまでも「私」の側から、「石仏」の世界を、異界と見る。したがつて、異界が意味を持つのは、「私」側にわけがあるはずだと、つめていくことになる。この「教材透視」の視点は、十分か。

確かに、この詩は、「うしろで」「話し声がする。」で始まる。

視(聴)点は、「私」である。「つぐんでしまわれた。」と受け止めるのも、「なさつたらしい。」「揺れている。」「と感ずるのも、「私」には違いない。

しかし、この詩の題目は、「石仏」である。この詩を、「私」の視点から読み深めるにしても、「私」がその関係によって「晩秋」に発見する「不思議なほど明るい」世界は、「石仏」の独自性を深くとらえるところに、創造されている。「石仏」は、この詩において、どのようにその「日常性」を破っているのか。

指導者Y君は、⑤の学習ののち、とじて、再び③にもどつて、

「私」側の「日常」と「非日常」とが、「表裏一体」として存在しながら、すぐそばにあるような気がしながら、いつでも交流できるものではないことを強調するに至つた。「石仏」とは、何であるのか。

ここに至つて、さきの①・②・⑤が、③や④と、有機的な関連を持つていたかが、省みられる。鋭く焦点化され、技能学習としての深まりを見せ始めていた二つの過程が、なぜ、③や④やと切り結ぶための確かな入り口になり得なかつたのか。「教材透視力」と「授業構想力」との相関が、ここに窺える。

この「模擬授業」は、のちこう省みられる。

〈指導者班の記録〉—Y君自身の場合—

① 指導のねらい

我々の慌ただしい生活の中にも、振り返つてみると、いつもは見えていなかったものが見え、聞こえていなかったものが聞こえてくることがある。それを、石仏・晩秋の価値を通して学ぶ。焦点の一語は、「ふっと」。

② 授業構想

(1) はじめ 語句の意味を確認する。時間の都合上、本文中に於ける様々な「役割」までは言及せず、一般的な意味を確認するにとどめる。

(2) なか まず、石仏のある、「私」の「うしろ」の世界について、どのような差があるのか考へる。唐突ではあるが、この質問によって石仏のもつ温かさ(神秘さ)が、「私」のいるこちら側の世界と異質であることを感じ取れると思われる。晩秋にも触れる。次に、「ふっと」という語に焦点を当てる。この

「ふっと」という言葉はどのような言葉に置きかえられるか。

(「ぱっと」、「さっと」)そして、それらの言葉の中からなぜ筆者は「ふっと」を選んだのか。なぜ「ふっと」でなければならぬのかを問う。これにより一層石仏への理解が深まる。

(3) とじめ ここで再びさきの質問をもってくる。その時点で、学習者の意見はどのように変わってきているのか。ここでねらうような事柄を習得させたい。

③ 反省

(1) 前半、後半のつながりがなかった。

(2) つながりは、内容にまで踏み込んだ方がよかった。

(3) 石仏不在の授業になってしまった。(問いの立て方に問題があった。)

(4) 指導者としての授業中の導き方に、問題があった。

〈学習者班の記録〉—O君の場合—

① 教材の第一印象

ある時、ふと作者が誘われた、あたたかで幻想的な世界をやさしい口調で述べており、少し暗さを持つていながらも、あたたかく、明るい感じのする詩だと思った。

② 学習のポイント

「うしろで」・「ふりかえると」↓作者のうしろの世界、つまり作者には見えない世界と、作者が実際に見ることの出来る世界との比較。「ふっと」↓指導者の意図は分からなかったが、自分としては、作者が石仏の世界から現実世界に引き戻される。あるいは、石仏が現実世界のそれへと変化する。その様子を表現しているのだと思った。

③ 学習の後、何が変わったか。

この教材の第一印象としては、どちらかと言えば、明るさのイ

メージの方が強かった。実際、明るいことの方が中心に述べられているように思う。しかし、学習して気づいたことには、明るさが感じられるのは、石仏が話をしていた世界であって、作者は、その気配を感じたにすぎない。むしろ、作者は、どこにあるとも知れないその世界を見やり、憧れのようなものを抱き、そのような世界に行きたいと思っているのではないだろうか。言いかえれば、自分が今住んでいる世界以上の、理想郷とも言うべき世界を、石仏を通して見、作者は、それに思いをはせているのではないだろうか。つまり、極端に言えば、作者は、自分の住んでいる世界がいやになったともとれるということである。／学習ののち、変わったことと言えば、この詩のより細かい部分に着目し、右に述べたような可能性もあるということに気づいたことである。

④ 反省

指導者の批評になってしまいかも知れないが、今回学習者をして感じたことは、自分の意見がやりっぱなしにされると、つまり、自分の意見に対して、指導者が何も反応を示してくれないと、学習者の側としては、すごく不安になるということである。自分が指導者になるときは、気をつけるようにしたいと思うが、何かコメントでもあった方がいいのではないだろうか。

〈批評者班の記録〉—Mさんの場合—

① 批評のねらい

「主題へと導いていく過程が納得でき、無理なものであるかどうか」を見る。

② 批評の具体的対象

(1) 指導者の発問が主題に到達するのに効果的であったか否か。

(2) 学習者の意見を皆に納得いく形で、主題へと導いていくことができたか否か。

③ 批評

指導者の発問は、(1)言葉の意味・短文を作る (2)「私」のいる世界と「私」の「うしろ」の違いは何か (3)どうしてしゃべらない石仏の声が聞こえたのか (4)「ふっと」をなぜ作者は選んだのか、の四つであった。／(1)の発問は、導入としては良かったと思うが、(1)を踏まえた上で(2)を考えさせるといっても、一見、(1)と(2)が直接関連をもっているように思えなかった。(2)の発問があまりにも突然すぎたような気がした。(1)と同時に、詩の季節・作者と石仏との配置・情景などを確認してから、(2)に移れば良かったと思う。(2)、(3)の発問を考えさせる時、詩の中の言葉を軽視して、主観に走らせ過ぎたと思う。言葉は、作者が吟味して、慎重に選んだものであるから、一つ一つの言葉に、もう少し根拠を求めさせるべきだったのではないだろうか。全体として流れは良かったと思うが、主題へと到達させるまでに出た意見を、本当に皆が納得する形でまとめたかどうか、疑問が残った。

④ 反省

導入から主題到達へと、四つの発問を使ってうまく運ばれたのではないだろうか。学習者も、活発に意見を出し、活気ある授業だったと思う。

〈記録者班の記録〉—K君の場合—

① 記録のねらい

授業の展開を、出された意見からどのように行っているか、それがわかればいいのか。

② 記録(板書を中心にしたもの略)

③ 記録の焦点再確認

単に、板書を書き留めた形になってしまったが、先生がおっしゃったようないろいろな記録方法があったと思うので、分担して記録していけばよかったように思う。やはり、初めては難しいものだと思った。「ねらい」としては、もう少し指導者のコトバを書ければよかった。

④ 反省

「あの部分をこうすれば……」という点をいくつか気づいて、自分が指導者になったときの参考になった気がした。また、他の役割の時も、いろいろなやり方を考えて、取り組んだ方がよいのでは、と考えた。

〔参考〕 加藤の授業構想(二〇分で提示)

○ 主題文 「ふりかえる」と、石仏は、なぜ口を「つぐむ」のか。

はじめに、範読(一回)・指名読み(二回)主題への答えのための一語を求めながら

① 「つぐむ」わけ(発表)

② 「つぐむ」と「とじる」と「だまり込む」(一般的用法例示・比較・分析)

③ 谷川憲子の詩「石ころ」との対比(用語の対照表作り)

(注) 石ころ 谷川憲子^註

小石がつぶやいている／よく聞こうとして／近づくとき黙り込んでしまふ／ぼかんとして忘れていると／たのしそうにつぶやきはじめる

④ 二つの「忘れる」(二つの作品の共通語)

おわりに 石仏と「非日常」

(1) 「私」が気づくと、「非日常」にもどられる。

(2) 「私」が「忘れ」ていると、「日常」に参加される。

(3) (1)・(2)を知ったゆえの「晩秋」の「明るさ」を、「私」は、認識できる。

〈表現〉 主題文に対する答えを、二〇〇字程度で記述しなさい。

以上、初めての「模擬授業」の実践は、分担したそれぞれの役割において、具さに記述され、省みられた。それらは、主として、「授業構想」に関心が集中したが、問題は、それを包含する「教材透視力」にこそあった。

私は、右の「提示」の中で、石仏の側からの読みを誘い、一つは、「つぐむ」への焦点化と、二つには、私の教材開発による「石ころ」との比較を通して、学習者たちの主題意識に基づく「教材透視力」に、「主題文」の形で揺さぶりをかけ、その深化を求めた。

二

次に、李白の詩「子夜呉歌」を「教材」としたB班の「模擬授業」での学習指導は、次の六つの柱を、その「授業展開」に据えた。

〈参考〉 子夜呉歌 李白

長安一片月／万戸擣衣声／秋風吹不尽／綵是玉関情／何日平胡虜／良人罷遠征

① 作者・李白と詩の題名について(説明)

② 斉読と指名読み―一度声を出して、めいめいで読んでください。次に、指導者が一句ずつ読むのにつけてください。その上

で、ひとりずつ読んでもらいます。

③ 漢詩の形態について(説明)

④ 内容説明―訳していきますから、書きとめてください。

⑤ 一行ずつの説明―一行ずつについて考えていきましょう。

⑥ 主題について―この詩の主題が定められているのは、どの一行ですか。

B班の指導者Kさんは、右の学習指導過程において、①・②・③の技能学習を経た上で、④・⑤・⑥のうち、特に⑥を価値学習の中心にしていく。Kさんの「教材透視力」は、満を持して、ここでその核心を明らかにする。

すなわち、Kさんは、次のように発問する。

(1) この詩の主題が定められているのは、どの一行ですか。

(2) 詠まれているものは、何だと思えますか。

(3) 「総」は、何を指していたのですか。

その結果、まずは、五行目と六行目が、クローズ・アップされてくる。Kさんは、学習者のこの二手の反応を、次のようにまとめる。

○ そうです。むろん、五、^ト六行目ですね。

Kさんの発問は、「二行」を求めていた。確かに、五、六行目は、「何―罷。」の一文の形をとっている。しかし、「一行」と求めたからには、それが徹底して追究されることが、価値学習を深める入り口となる。それは、「何日」の内容をどうとらえるかに関わる。

一方、Aさんは、(2)で、「もの」をも問うている。(1)の「主題」と、この「詠まれているもの」との関わりは、どうなっているのか。Kさんは、(2)については、とどのつまり、「夫に対する気持

ち」とまとめた。ここに、価値学習が、「もの」止まりであり、「こと」をそこから具体的に、自らの主題意識に即しては、まだ導き出していないことが、示されている。⑥の目標が、「主題」であるからには、「もの」を「こと」に深めていきたい。

「主題」を追究する学習指導では、その学習目標が、「主題文」として定着していなければならぬ。そのことは、Kさんの場合、五行目に焦点を当てるのか、六行目にそうするのか、厳密な確認を求めてきたはずである。すなわち、「夫に対する気持ち」は、「平」を待ち望むことと一体であるのか、それとも、「罷」をそうすることと一体であるのか。——ここを比較吟味する学習が展開されると、価値学習は、詩全体の理解をも深めよう。

さらに、Aさんは、(3)において、焦点を「総」の一字に当てた。これは、(1)・(2)で深めた価値学習の成果を、前半三行の具体的な三つの素材、——「月」、「声」、「風」——に即して、吟味する方法である。Kさんは、その三つの素材を指摘させた上で、それらが、「妻」の視覚・聴覚・触覚を通して、「待つ心境」の描写に、深く関わっていることを、説く。さきの「夫に対する気持ち」は、確かに深まって、「待つ」の一語を創出させたのである。

この古詩は、「総は玉関情」の一行が、前半の具体的描写と、後半の思いとを、見事に結び付けている。価値学習の焦点は、「総」が、「是」と断定される強さとの関わりにおいても、「情」そのものの内実へと、絞られていかなければならない。Aさんの学習指導体系は、そのとば口には至ったが、深化の余裕を欠いた。それは、①・②・③での技能学習が、④・⑤・⑥での価値学習と統合され、焦点化されることを欠いていたからでもある。

〈指導者班の記録〉——Aさん自身の場合——

① 指導のねらい

漢詩についての知識を深める。焦点は、「玉門情」

② 授業構想

(1) はじめ 作者李白についての説明をする。指導者が一行一行読み、それにつづいて学習者が読む。

(2) なか 漢詩の具体的な知識(詩型・押韻)について問う。一行一行指導者が訳していき、ノートに写させる。一行一行の内容について説明する。「総是」が指すものについて問う。

「月」・「声」・「風」それぞれが、視覚・聴覚・触覚に訴えかけてくることも、説明する。すなわち、最終的には、夫を待ちわびる妻の切ない気持ちにつながっていることを、認識させる。

(3) とじめ 主題が、「何日平胡虜 良人罷遠征」にあることを認識させ、まとめる。

③ 反省

「何日平胡虜 良人罷遠征」の句法を、私が、一方的に「疑問」だと断定してしまったので、学習者の発問を打ち消す結果になってしまった。つまり、一方的な授業になってしまったようである。もっと学習者に考えさせられるような授業ができればよかったと思う。

〈学習者班の記録〉——Hさんの場合——

① 教材の第一印象

この「子夜呉歌」は、遠方に出征している夫のことを思う妻の心を歌ったものであると思われた。第三句目の「秋風吹不尽」の箇所「秋風」というのは、何となく「寂しい」などといったイメージがあるので、妻の切ない気持ちを表しているようだ。

② 学習のポイント

作者(李白)・漢詩の形式・文法(疑問形)などについて。一片の月や衣を搗つる声といったものには、どのような意味が含まれているのか。主題である、出征中の夫の帰りを待つ妻の心情は、どのようなものであるのか。

③ 学習ののち、何が変わったか。

第一句目の「長安一片月」というところは、何も気にとめないで読んでしまっていたが、どんなに離れていても同じ月を見るわけであるので、月を眺めては、夫のことを思い、物思いにふけている妻の心が伺えるように思った。また、第二句目の解釈についても問題となっていたが、様々な解釈が出てくると思うので、学習者の意見も聞いてみるとよかったと思う。第四句目で「総是」とされるものにより表されている妻の心情が、自分で読んだ時よりもよくわかった。最後の方で、「何」が、疑問か反語かということが問題になっていましたが、漢詩というものは、短い文の中で読み込まれているものを見出さなければならぬので、本当に難しいと思うので、もっともいろいろな視点から考へることが大切だと思った。

④ 反省

漢詩は、形式が決まっております、この教材に関しては、三十文字から、作者の意図せんところをよみとらなければならぬので、難しいと思った。／＼それと、口語訳は、注釈書などの訳を一気に読むのではなく、まずは直訳的でもいいから、一緒にやっていた方が、学習者側にも理解しやすいのではないかと。

〈批評者班の記録〉—Mさんの場合—

① 批評のねらい

授業における焦点が、明確であるか。また、その焦点へ向かっての授業の流れは、分かりやすく自然なものであるか。

② 批評の具体的な対象

授業の展開の仕方。今回の題材の場合、「漢詩」であるため、「漢詩についての説明」から「内容」に至るまでの流れ。

③ 批評

まず最初に詩の作者の説明から始まって、全員で音読↓指名読みというのは、題材に入り込み易く、よかったと思う。詩の形式についての解説も、この詩の形式ではない「絶句」「律詩」まで取り上げ、比較することによって、理解し易くなっていたと思う。訳については、発表者側が一方的に述べるのではなく、ところどころでも学習者側に質問しながら(別に難しい部分でなくてよいから)されると、よりよかったですのではないですか。次の、句法については、問題となる箇所を学習者に書き下ろしをさせて考えてみるというのは、問題点がよりはっきりしてよかったですと思う。しかし、ここまでの漢詩についての説明が長く、内容についての検討があまりできなかったことが気になった。詩についての説明をきちんとした上で内容を深めていこうとしたら、こうなるのは仕方がないのだろうか。

④ 反省

内容を深めていくという部分が足りなかったように思われるが、普通、こういった漢詩には、もっと時間をかけるものだとすると、詩の説明を、今回なされたぐらい丁寧にした方が、詩に入り込み易いような気もする。ただ、この時間内でおさめなければならぬとしたら、内容に対するつっこみが足りず、焦点が今一つはつきりしなかったようだ。漢詩についての説明をこの授業の

焦点とするならば、その点においては、とても分かりやすくよかつたと思う。

〈記録者班の記録〉—Y君の場合—

① 記録のねらい

次の点に焦点をあてたい。(1)見やすさ。(学習者にとって見やすいのか。)(2)構成。(まとめ方、体系性など。)(3)正確さ。(誤字、脱字など。)(4)その他。—これらに焦点をあて、指導者側から分かりにくい、学習者から見た授業を、板書を通して捉らえていく。

② 記録(板書を中心にしたもの≡略≡)

③ 記録の焦点再確認

(1)について、字の大きさは良いと思う。(できるだけ大きい方が良いと考える。)字がうすい。黒板の上下ギリギリで見にくい。小見出しの構成については、ごちゃごちゃ書きすぎている。まとめた方が、分かりやすい。「域」を「城」と書いた。聞き取って書かす時は、重要語を板書した方がよい。

④ 反省

後で付け加えた時に、字が見やすいかどうか。整理されて書かれているか。—など、前回自分の行った授業のことも鑑みて、反省する点、学ぶべき点が多い。授業の奥深さの一つであろう。

〈参考〉 加藤の授業構想(二〇分で提示)

○ 主論文 待ちわびる「情」には、展望があるのか。

はじめに 範読(一回)・指名読み(二回≡登場人物の関係を追究しながら)

① 「玉関情」の人間関係(発表)

② 三つの素材(月・声・風)の焦点

(1) 一片 (2) 万戸 (3) 不尽(具体的な意味の可能性を、比較・吟味)

③ なぜ「総是」なのか。(②の総合・記述)

④ 「何」をどう読むか。(二〇〇字表現)

おわりに、次の三者との共通点を吟味し、④を相互批評の対象とする。

(1) 防人に行くは誰が背と問ふ人を見るがともしさ物思ひもせず

(万葉集卷二〇—四四二五)

(2) 闇の夜の行く先知らず行く吾を何時来まさむと問ひし子らほも(同四四三六)

(3) 戦場にゆくは誰かも声高にものいう人はただだものいう

(川田利雄—一九九二・七・二六朝日歌壇・島田修二選)

教材を、どのように透視するか。そこで把握された価値が、授業構想力の母体でもある。

三

さらに、チェーホフ作・原卓也訳「カメレオン」を「教材」としたD班の「模擬授業」での学習指導は、凡そ次の四つの柱からなる。

① 登場人物の確認

② オチュエメーロフの態度の変化を、そのきっかけと「犬」の扱われ方の確認とともに、一覧表にする。

③ オチュエメーロフとフリーユキンとの人物像を確認する。

④ なぜ、「カメレオン」という題なのか。まず、D班の指導者M

さんは、①の確認を経た上で、②を、次のように展開していく。
(1) これからも一度読んでもらいます。オチュメーロフの態度を
ころころ変化させるきっかけとなった所に、線を引きながらいっ
しよに読んでください。

(2) では、オチュメーロフの変化を表にしていきます。私が表を書
く間に、まわりの人と比べてみてください。

(3) この話の中で、「犬」を「野良犬」と呼び、「罰金」・「撲
殺」という態度を取ったオチュメーロフは、このあと、五回、そ
の態度を変えます。会話に注意して、(1)きっかけ、(2)犬の呼び
方、(3)態度 に分けて、表を完成させていきましょう。

指導者Mさんのこの三つの段階を踏まえた課題に、学習者は、ス
トリーをたどり直しながら、(1)・(2)・(3)から成る五組の場面を、
具体的に確かめ、自らもノートに整理する。

ここで問題なのは、学習者の指摘が、(1)・(2)・(3)とも、焦点化さ
れていないことである。それを受け止める指導者Mさんは、従っ
て、いち早くその発言の中から、キー・ワードをきき分ける力を要
求されるが、それは、至難の業と見える。ここには、発問一般に対
して、本文を長々と読むことよって、学習者が、自らの読みを焦
点化しようと努力して成らない状況に、指導者が、有効な指導助言
を加えることの難しさが、自らにもはね返っている。

この曖昧さを残して、学習は、③に入る。この学習では、学習者
から、表に即しながらも、さまざまな表現での「人物像」が発表さ
れたが、指導者Mさんは、予定調和的に、いち早く、次のように
「結論」を導き出した。

「オチュメーロフ」 自分よりも大きな権力を持っている人に脅
え、自分を有利な立場に置くように、態度を容易に変える人。

「フリーキン」 自分の身分は低いのだが、他人の権力を盾にし
て、自分自身を守ろうとする人。
この学習過程には、次の問題点がある。

(1) 一見同じ発言であっても、厳密にくらべることによって、学習
者の「人物像」は、お互いにその価値学習を深めることができ
る。

(2) 「人物像」を二人に絞った上で、結末部分の「群集」の反応に
も注意するとよい。

(3) フリーキンの証言は、真実なのかどうかという疑問が、さら
に深められるとよい。

(4) オチュメーロフは、なぜ態度をこのように変えざるを得ないの
かを、詰めるとよい。

(5) 学習者の発言が、さらに厳密に聞き分けられて、揺さぶり合っ
て、それぞれが深化するように、要所に立ち止まるとよい。

右の学習活動を経て、指導者Mさんは、④に至って、「カメレオ
ン」の意味をこう問う。

○ 今までは、人物について考えてきました。「カメレオン」とい
う題名は、何を意味しているのですか。

(1) カメレオンという動物は、実は、体の色が変化すると同時に、
まわりの色よりも、太陽光線や温度によって変わるそうです。

「外とうを脱がしてくれ」や「外とうを着せてくれ」なども、意
味がありそうです。

(2) フリーキンの方にも注意して、隣の人とも相談してみてください。
さい。

(3) 「群集」は、オチュメーロフではなく、フリーキンを笑いで
にしていますね。「カメレオン」という題名は、そのことと、ど

のように関わりますか。

こう詰めた上で、指導者Mさんは、「まとめ」として、次の二点を板書により確認する。

(1) 状況に応じて自分の態度を変えている所が、カメレオンが、体の色をころころと変えるところに似ているから。

(2) 作者は、自分が、権力によって左右されている人々を描くことによって、人間の醜さ、滑稽さを、風刺している。この時のペテルブルグは、農奴制のもとにあり、貴族の権力が絶大で、農民の反乱もあった。

この「模擬授業」は、のちこう省みられる。

〈指導者班の記録〉—Mさん自身の場合—

① 指導のねらい

人の態度がころころ変わることが、ただのおかしさを表すのではなく、社会風刺をしていることを理解させる。焦点の一語は、「將軍」(態度の変化がある、きつかけのわかりやすい言葉)

② 授業構想

(1) はじめ 登場人物の把握と、その態度の変化の把握をめざす。表によって比較しやすくする。(作業的に進むかもしれないと思っていた。)

(2) なか 登場人物の態度が変化するきつかけを理解し、なぜそうなるかを考えながら、オチュメーロフとフリーューキンの二人にしぼって、二人の性格を理解する。カメレオンについての理解(どんな動物なのかを知る)。なぜ「カメレオン」という題がつけられたのかを考えてみる。(グループで考えてもらう。)オチュメーロフだけがカメレオンではないことを、理解する。

(3) とじめ 「カメレオン」という題を通して、作者の言いたいことは何かを考える。

③ 反省

ずいぶん大変な作業であった。実際に授業をしてみると、スツと行きそうな箇所で時間がかかったり、「権力」という言葉が、早く出てきたり、思わず答えを言ってしまったりして、慌てた。それでも、準備に時間をかけ、いろいろ構想を練ったりしていると、もつともつと言いたいことがあるのに……と思ってしまった。中学生が、どこまで理解できるかということ把握するのが、最も難しいことであった。

〈学習者班の記録〉—Y君の場合—

① 教材の第一印象

同じパターンが繰り返されていくのであるが、その中に、一つの分かりやすい「カメレオン」の人物であるオチュメーロフが、浮かび上がってくる。そういう意味で、親しみやすい作品であるし、社会的背景も考えさせる作品である。

② 学習のポイント

「カメレオン」と題がつけられているように、登場人物のカメレオンの性格を読み取っていく。その際、会話表現のみならず、細かな動作、表情などにも注意を払ってみると、よく理解できるのではない。また、社会的背景も大切である。

③ 学習ののち、何が変わったか。

オチュメーロフを中心に考えてるのは当然であろうが、自分で一度読んでみた時は、視点がオチュメーロフのみに傾きがちであった。しかし、フリーューキンなどにも、当然視点を当てるべきであり、両者の相違点を比較してみることににより、作品の把握

が、また、それぞれの立場にあった社会事情が、より深く理解できるのである。そのようなことが分かった。

④ 反省

授業の方は、フリーキンについての学習が、何か一つ抜けていた感があった(時間の関係か中途半端な感じ)が、他はとてよく理解できた。特に、表は分かりやすく、読みも深まったと思う。

〈批評者班の記録〉—Wさんの場合—

① 批評のねらい

どうして、この作品の題名は、「カメレオン」なのか。

② 批評の具体的対象

オチュメーロフの言動の変化を表にした。フリーキンとオチュメーロフの比較の仕方。

③ 批評

言動の変化表は、分かりやすくいい表だと思う。「きっかけ」のところを、会話の部分だけにしてあるから、学習者も探しやすいと思うし、初めに、登場した人物をはっきり指摘していたのもよかった。本当の授業では、はじめから「きっかけ」が五箇所あると告知しないで、学習者に指摘させれば、学習者も集中して音読もきけると思う。①/オチュメーロフ、フリーキンともに、よくまとめてある人物像だと思う。フリーキンの方は、自分の主張をまげないで、変えないという所をもっと強調してもいいと思う。どうして題名が「カメレオン」なのかということところで、表が生きてくる。全体の授業の流れが、よかった。

④ 反省

表を使ってみたり、語句調べをプリントでしたり、学習者にわ

かりやすくよかった。準備に時間をかけてよく話し合っているのが、よくわかった。私は、オチュメーロフのことだけが、カメレオンだと思い込んでいた。

① 記録者班の記録—Kさんの場合—

① 記録のねらい

オチュメーロフの態度の変化を、どのように板書していくか。学習者に分かりやすいような板書の仕方であるか。

② 記録

(1) 登場人物 オチュメーロフ、フリーキン、エルドウィン、コック

(2) 表(略)

(3) 人物像 オチュメーロフ(略)、フリーキン(略)

(4) どうして「カメレオン」という題がつけられたのか。(略)

(5) 作者は、何を言いたかったのか。(略)

③ 記録の焦点再確認

オチュメーロフの態度の変化を表にすることによって、より分かりやすいものとなった。黒板の右はしから順序よく書いていったので、学習者は、ノートに書きやすかった。

④ 反省

指導者の三人が、それぞれ役割りをきちつと分担していたのは、良かったと思う。表を作ったり、語句の意味をプリントにして(しかもカメレオンの絵を載せた)配ったりして工夫しているところも、良かった。予想外の答えや、生徒からの質問に、あわてずあせらずに対応するのは、なかなか容易なことではないと思った。

〈参考〉 加藤の授業構想(二〇分で提示)

○ 主題文 人は、なぜカメレオンになるのか。

はじめに 題名読みと書き出しの重ね合わせ、(1) 題名から想像する世界、(2)書き出しから想像する世界(発表)

① 範読を目標をもつて書く

○ カメレオンぶりの最もよく表われている場面の中心文を、一つ書き抜く。

② ①でとらえた場面を、表にまとめる。

○ AによりBからCへ変わったの三項目をはっきりさせる。

(グループ学習)

③ 相互批評の結果を、口頭発表する。

○ 私は、くとまとめた。ところが、グループでくと指摘された。そこで、改めてくとまとめ直した。―の型とする。

④ 結末の四行を精読する。

○ 「笑いものにする」・「おどし文句をなげかける」主体について考える。

〈表現〉 人は、なぜカメレオンになるのか。

個の読みを尊重し、相互批評を経て、理解を確かめ深め、表現活動にそれを統合したい。

四

このような「模擬授業」の実践に先だって、学習者(受講生)たちは、夏休みの課題に応えて、次のような学習の成果を、記述していた。

○ 教材開発から授業構想へ

① 開発教材の内容の紹介、② 教材の出典、③ 教材としての価値、④ 想定した学習者、⑤ 焦点語と意義、⑥ 授業構想―発問を中心―(1)はじめ、(2)なか、(3)とじめ、⑦ 諸問題(前期講義題目)のひとつに引きつけて

中で、「カメレオン」の指導者であったMさんは、右の課題に、次のように応えていた。

へMさんの「教材開発から授業構想へ」へ

① 開発教材の内容の紹介

生きているということ／いま生きているということ―という二行で始まる五連の詩。この二行の後に、「生きている」と感じる時をいろいろの視点からとらえ、表現している。

② 教材の出典

(1) 書(題) 名 生きる (2) 著(筆) 者名 谷川俊太郎 (3) 出版社等 光村図書(小学校六年教科書)

③ 教材としての価値

私は、小学校一年から高校三年まで、国語が嫌いだった。言葉とか文章に託されている主題を探し当てるといふ能力が、私には欠けているんだと思っていたからである。けれども、今ならやれそうな気がするし、この作業をとて楽しいと思うようになった。こんな私であるから、自分が過去に出会ってはみたものの、そっぽを向いて通り過ぎてしまっていたものに、意味・価値を与えてみたいと思ひ、この詩を選んだ。私と同じ思ひで国語を嫌っている中学生に、私と同じ体験をしてもらうことができたなら、うれしいと思う。教材としての価値としては、「生きている」ということは、どんな時に感じる事ができるのか、「生きている」ことの広がり、大切さ、「生きている」ということは、一人では

なく、すべてつながりをもっているんだということを、感じとつていきたいと思う。

④ 想定した学習者

中学生

⑤ 焦点語と意義

生きているということ／いま生きているということ―の二行と各連の結び。各連の最初にあることの意味づけ。結びと、各連の具体的な事柄との関係。結びに託した作者の思いの解明

⑥ 授業構想

(1) はじめ 各連ごとの系統性を考える。「一連では、どんなことの中に、『生きている』という感じていますか。」

(2) なか 各連には、結びの言葉があるが、その結びの言葉と各連の内容との関わりを考える。この結びには、作者の主観的な思いが起きている場合が多いので、そこに作者の託した思いを、各連の具体的なことから考える。一連から五連までの移り変わり(順番)の意味を考える。

(3) とじめ この詩によせた作者の思い(主題・「生きる」ということ)の捉らえ方を感じとる。

⑦ 諸問題のひとつに引きつけて

このプリントを書いているとき、二つの主題意識ということが、頭に浮かんだ。なぜかという、指導者である私の主題意識というものが、世間一般で言われていること、作者の主題意識に近づこうとして、または、そのわくから抜けきれないで、確立していないなあと思ったからである。

その上で、Mさんは、前期末の「国語科教育法」々国語教育の諸問題々の試験で、次の条件に合わせて、その成果を記述している。

〈問題〉 次の条件で八〇〇字にまとめなさい。
○ 四段落、起・承・転・結の八〇〇字とする。

(1) 「起」には、とりあげた教材の価値を、端的に紹介する。

(2) 「承」では、(1)の教材の中の焦点とすべき一語をとりあげ、その意義を説明する。

(3) 「転」では、具体的な授業を想定して、そこで最も大切だと思われる発問をひとつ挙げ、そのねらいどころを説明する。

(4) 「結」では、(2)・(3)を統合する立場で、「国語教育における諸問題」のひとつを論じ収める。

応えて、Mさんは、八〇〇字をこう記した。

〈Mさんの表現〉

題 言葉・表現を味わうために

(1) 「生きる」ということは、人間の行う最も基本的、かつ最も大切な根元的な活動である。だが我々は、それを意識することなく生活し、時にうつつとうしく感じることをさへある。このような我々に、この詩は、我々の身の回りの至る所から「生きている」ということを感じとることができ、「生きている」ことが、我々と世界をつないでくれているんだということを気づかせてくれるのである。

(2) この詩の中で私は「いま」という一語に焦点をあてようと思う。「生きる」という行為は、刻々と過ぎ去っていく瞬間を生きているということの連続である。だから「生きる」ということは、その瞬間をつまみ「いま」をどのように生きるかということに関わってくる。刻々と休むことなく通り過ぎる「いま」「生きている」と感じるものがつまり、我々が「生きている」ということの証しなのである。

(3) さて、この詩を用いて授業を行うわけであるが、「この詩では各連とも同じ書き出しで始まっていますが、どういう意味があるのでしょうか。」という発問をしたいと思う。これは前に述べた「いま」の意義を認めさせるための誘いになると思うし、「いま」を「生きている」と感じるこの大切さが確認できると思う。

(4) 以上のことを踏まえて授業を行うわけであるが、注意したいことは、生徒一人ひとりに、真剣に取り組んでもらい、自分なりに主題を発見するところまで到達してもらいたいということである。私もそうであったが、自分には詩を味わうセンスがないと思ひ込み、最初から壁を作って中に入ろうとしない生徒は多いと思う。その原因は、テストで解答を導き出せないことであつたような気がする。誰にだって、時間、表現の差こそあれ、言葉を通して感じ取ることのできる才能があるということ、そしてそのことの楽しさに気づかせてあげられたら、授業止まりではなく、生涯学習への芽を育てることもできるはずである。

また、第一回の「模擬授業」・「石仏」の指導者であつたY君は、同様こう記していた。

① 開発教材の内容の紹介
へY君の「教材開発から授業構想へ」

「さと」に帰ってきている絹子は、以前の嫂のことを思い出す。嫂の「さと」の風習のため、生家へ急ぐ嫂の姿に、絹子の母は、「嫂さんも早くこの家になじんでくれないとねえ。」と言つたのであつた。そしてその母は、今、絹子の赤ん坊を抱いて近所の人に自慢しているのである。

② 教材の出典

(1) 書(題)名 『掌の小説』中「さと」 (2) 著(筆)者名 川端康成 (3) 出版社等 新潮社

③ 教材としての価値

たとえそれが心の中だけのものであつたとしても、誰しもが皆「さと」をもっている。その遠くも近しき「さと」を介して、登場人物の「心」が交錯する。この物語は、この「さと」を軸にして、登場人物の「心」を捉え、さらに戦後の今の時代における「さと」・「心」へと発展できる教材であると考ええる。

④ 想定した学習者

高校三年生

⑤ 焦点語と意義

焦点語は、「さと」である。前述のように、「さと」は誰しもがもっているもの。しかし、この物語中の「母」のように、ともすればその「さと」は、心の奥深くに行つてしまふ。誰にも密接に関わつてくる問題であるがゆえに、より一層人の心をあらわにする。「さと」には、そういう役割がある。(さとⅡ実家Ⅱ)

⑥ 授業構想

(1) はじめ 短い作品なので、キー・ワードを見つめるつもりで、じっくり読み味わってもらふ。確認の意味で、キー・ワードを発表させたり、作品に於ける時間のズレ、テーマを発表させたりする。鋭い意見などが出てきたらそれについて皆で論じる。そして、自分の体験と照らし合わせて、この「さと」についての自分なりのテーマを紙に書いて提出してもらふ。

(2) なか 提出してもらつた意見の中から、いくらか抜粋して、それをまず授業のタタキ台として使う。(その際意見の中か

ら、へ自分の予定していたものへ登場人物の心の解釈、時代背景^マ、時代間の相違^マ、現代でも同様にして考えられるのか、やへ自分の予定していなかった新しい問題点^マを主にして、)そこでは、登場人物の「心」の中を整理する。それから、時代性を加味しつつ、今の世に住む私達の目で物語を捉らえていく。ここで、生徒が、一通りの問題を全て考えることができるように。「さと」を読んでというテーマで、もう一度意見を紙に書いて提出。

(3) とじめ 再び意見を参考に、「さと」の意義を考え、また、「心」を捉らえ直す。その作業が、一様に終われば、今までふせておいた物語最後の部分、「据った重み」について解釈する。そこで、とじめとして、人の心のありようについて学ぶ。

⑦ 諸問題のひとつに引きつけて

高三ともなれば、そうでもないかもしれないが、この教材は短いがゆえによく読み込むことができると考えられる。そして、身近なものゆえに感銘も受けやすいのではないか。感銘を受けると言うことは、自分の体験・経験に照らし合わされて為せるものと言いうこともできる。よって、その際に発せられる「思い」を紙に書いてもらいたい。それが、へ「表現」へ「理解」へへの第一歩ではないか。

同様に、応えて、Y君は、こう記した。

〈Y君の表現〉

題 表現と理解―身近な題材をめぐって―

(1) 川端康成の『掌の小説』に収められている「さと」は、誰もがもっている、しかし、日常生活の中では必ずしも意識されているとは限らない「さと」を軸にして、さまざまな人の心を捉らえる

ことのできる教材である。

(2) この教材では、やはり「さと」という言葉に焦点をあてることのできるだろう。この物語中に登場する嫂は、彼女自身の心情こそ描かれていないものの「さと」と同じく他の登場人物と密接に関わっていく。その嫂を介し、絹子のさと感、母のさと感が展開されていくのである。また、先にも述べたように「さと」は誰にも関係がある。よって、「さと」という問題に直面すると人の心はあらわになるのである。以上により、「さと」に焦点をあてることで、登場人物の心、人の心への理解が一層深まるものと考えられる。

(3) 次に、授業構想について考えたい。ここで最も大切だと思われる発問は、母と、絹子の心の変化、衝撃をどう捉らえるかということである。それは、「あんなに嬉しいもんな。」と言った母が、「近所の人に自慢している」心境の説明や、絹子がなぜ「はっとした」のかという形で問える。これらの発問をすることにより、「さと」の非日常(異空間)性が理解でき、その「さと」に触れる(意識すること)により現出する人の純粋な、おさな心のような、誰にも共通する心を読み取ることができるであろう。(人の心のありようの理解)

(4) 何度も述べるようであるが、「さと」は誰もがもち、前段で述べたようにその「さと」にまつわる心情は皆、同じ方向性、共通性をもつのではないか。生徒達は誰もがもつ身近な主題ゆえ、自分の体験・経験に照らし合わせて考えていくことができる。そして感銘もする。その感銘を受けた時に発せられる言葉(授業の流れにそって湧くもの)を紙に書き提出してもらえば、そこには、生徒の授業・作品への理解が表出し、表現により一層深まる。こ

ここに表現と理解は一つになるのである。

以上、「模擬授業」の実践に先立つ学習「教材開発から授業構想へ」における二人の記述を見てきた。ここには、前期における学習「国語教育における諸問題」で学んだ理念を、自らの理解に即して、実践へと一歩踏み出し、そのあらまほしき具体を展望したものである。

ここには、いずれも、人文学部において「国文学」を専攻し始めた(二年度の)「国語科教育」観が、それぞれがかつて学習者としてそのただ中であつて潜めてきた思いに即して、噛みしめられている。その「教材開発」に働いた「教材透視」の力も、そこに発する。

すなわち、先に見たこの二人を指導者とする「模擬授業」の実践は、この力から紡ぎ出した「授業構想」に基づくものである。明日の「国語科教育」の担い手たちは、わが「国語科教育法」の目標を、こう導いてくれた。

おわりに

「ことばを通して生き抜く力」を育み合う。―このような具体的な場を、日々の「国語科教育」の実践のただ中で、紡ぎ出していきたい。学習者たちは、今こそ、このような「国語教育力」を身につけた指導者を、待ち望んでいる。この切望されている「国語教育力」を育成するためのわが「国語科教育法」は、具体的に、どのような「目標」を持ち続けなければならないのか。その具体を求めた。私は、ここに、「教材透視」力の育成が、すなわち「授業構

想」力へと重なっていく「模擬授業」の場をと、具体的に求めてきた。

「ことばを通して」の学習であるからには、私たち指導者が、学習者と共に置かれていく状況の中で、今、どのような「ことば」が、学習の焦点になるべきであるのかを、まずは「透視」していなければならない。それは、言うまでもなく、「ことば」による表現(「作品」は、その典型である。)に込められていると見る主題意識(「作品」研究が、その典型として、これを究めさせる。)と、指導者自らの主題意識、そして、何よりも、学習者の主題意識とが、どこで火花を散らすかへの洞察力である。私の「国語科教育法」前期の「講義」は、その理解を眼目とした。すなわち「教材透視」力の自覚である。

この目標には、右に見たように、必然的に学習者の「ことばを通して生き抜いている」実態が、把握されなければならない。そうであつてこそ、「模擬授業」としての制約こそあれ、「授業構想」力が、現実のものとなってくるはずである。わが「指導者」たちは、それを、自らが受けてきた「国語科教育」の自己評価の中から、現在の「国語」教室にある学習者たちを想定することによつて、「構想」していった。ここに、問題点が残る。

私の自覚とその任務とは、早に、この「想定」における狭さや偏りに、どのような揺さぶりをかけ、明日の「指導者」たちが受けてきた「国語科教育」に揺さぶりをかけ、今具体的に求められている「国語科教育」―たとえば、「本当の学力とは、何か。」とか、「一人ひとりの学力を、どう保証するのか。」とか、「基礎基本とは、何か。」とか。―をどのように展望することができる力、すなわち「国語教育力」を育成する⁴かに、あつた。

今、省みて、改めて、「教材透視」から「授業構想」への道筋を、どう豊かにつけるかを想う。^注それは、わが学習者たちが、それぞれの専門（国文学・国語学など）研究の中で培う「作品」研究力、「言語」研究力を軸にした、豊かな言語生活と無縁のものであるはずがない。私は、一方で「国文学」（中古文学）指導の中で、この方法をも摸索^{注3、9、10}しながら、「国語科教育法」において、「模擬授業」をさらに体系化し充実しなければならない。

本論は、この目標に対して、わが「学習者」が、どのように応えてきたかを具体的に示し、その道筋の改革への一里塚とするものである。

注1 拙著『高等学校 私の国語教室―主題単元学習の構築―』

（右文書院「教え方叢書」別六巻）参照

2 野地潤家著『国語教材の探求』（共文社刊）

3 拙稿「国語教育力を育成する『国文学史』の一方法―素材史『橋のうた』の場合―」（『国語教育攷』第八号所収）

4 拙稿「国語教育力の育成―『模擬授業』における焦点化を中心―」（『国文学攷』第二三二・二三三合併号所収）

5 『日本現代詩体系』No. 1（檸檬社刊）所収

6 拙稿「語彙を豊かにする主題単元学習の構築」（山口大学教育学部附属教育実践研究指導センター「研究紀要」第二号所収）

7 拙稿「『きく』ことの美しさを求めて―『初等科国語』学習体系の探求―」（広島大学教育学部「国語教育研究」第三五号所収）

8 拙稿「単元『情報は、真実を伝えるか』」（日本国語教育学

会編『国語単元学習の新展開』VI 高等学校校編 東洋館出版社刊所収）

9 拙稿「教員養成課程における国文学講読の方法―『紫式部日記』の場合―」（『国語教育攷』第七号所収）他

10 拙稿「教員養成課程における国文学演習の方法―『源氏物語の端役たち』の場合―」（『山口大学教育学部研究論叢』第四巻第三部所収）

（一九九二・一一・二九記）