

文化継承プロセスとしての古典学習指導構築理論の提案

坂 東 智 子

The proposal of the educational guidance theory of the Japanese classical literature
as a cultural succession process

BANDO Tomoko

(Received September 28, 2012)

1. はじめに —本研究の目的と方法—

本研究の目的は、筆者がこれまでの研究で明らかにしてきた大村はまの中学校における古典学習指導の内実を、古典教育、国語科教育の領域をこえて、現代の教育理論である「文化的実践としての学習」の視点から捉えることを試みる中で、古典学習指導の本質的なあり方を帰納的に見出し、教育学、教育心理学などの諸科学の知見を援用して、文化的実践としての古典学習を成立させる「文化継承プロセスとしての古典学習指導構築理論」の提案を行うことである。

大村はまは、1928年（昭3）8月に信州諏訪高等女学校に赴任し、19年間旧制高等女学校で国語教室の実践を積んだ後、1947年（昭22）5月に新制中学校に転じ、その後、1980年（昭55）3月末に退職するまで、33年間に渡って中学校の国語教室で独創的な実践を重ね続けた国語教育者である。特に、戦後の中学校における「大村はま単元学習」は、現代の中等国語教育史に大きな足跡を残した業績である。野地潤家（1993）は、大村はまが開拓した中学校国語科教育の指導方法のうち主要なものとして8項目を挙げ、その2番目に「古典に親しませる指導」を取りあげている。様々な工夫を尽くし、一貫して「古典に親しむ」を目標に行われた単元的展開の古典学習指導は、戦後中学校における古典学習指導の一つの到達点であると考えられる。

本稿で取りあげる単元「古典のなかに見つけた子ども」（昭54）は、大村はまが公職最後の年に東京都大田区立石川台中学校1年を対象に行った実践である。

2. 現在の古典学習指導における問題の所在

2008年（平20）3月28日に新学習指導要領が告示され、小学校・中学校の国語科に〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕が新設された。これにより、戦後はじめて義務教育の全ての学年で古典教育が行われることになった。本改訂がこれまでと最も大きく異なる点は、明確な法的根拠をもって改訂がなされたことである。教育基本法がおよそ60年ぶりに改正され、前文に「伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育」の推進が明示された。これを受けて〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕が新設された。伝統を継承し新しい文化の創造を目指すとともに、他国を尊重し国際社会の平和と発展に寄与する古典教育が、法的な根拠をもって求められている。

その一方で、中高生の「古典嫌い」の問題がある。例えば、2007年（平19）7月に公表された高等学校の「平成17年度教育課程状況調査」集計結果によれば、古文漢文の学習に否定的

な回答をした生徒は、今回調査（平17）では、古文72.6%、漢文71.2%、前回調査（平14）では、古文74.8%、漢文70.5%であった。同報告では、古典の学習に対する「関心・意欲・態度」が育ちにくい最大の理由を、前回と同様に、高校生の多くが「普段の生活や社会生活の中で役に立つ」と思っていないことであると分析している。中学生にも高校生と同様の「古典嫌い」の傾向が見られる*。古典を学ぶ意義や必要性を古典学習の過程でどのように実感させるかが、中学・高等学校の古典学習指導の第一の課題であるといえよう。

渡辺春美（2008）は、「古典の日々の指導が、学習者にとって、充実し、達成感があり、発見や認識（感動）の深化や生きることへの示唆をもたらすものであるとき、古典を学ぶ意味は、自ずと感得されていく。」と述べている。山下直（2011）は、学習者に古典を学習する意義を実感させるためには、「学習者の認識の変容（拡充）」が必要であると論じる。

古典教材は、現代文教材に比べて、学習者のより外部に、学習者の文脈とは一見無関係に存在しているかに見える。古典学習によって「学習者の認識を変容（拡充）」させるためには、まず、何よりも、「学習者の外なる古典教材の価値」と「学習者の文脈（記憶に蓄えられた価値）」とを相互作用的に関係させる学習過程をつくり出す必要がある。この過程を、古典学習指導においてどう組織すればよいのか。その要件の解明が求められているのである。

3. 文化的実践としての古典学習

佐伯胖（1995a）は、「文化的実践」と「学習」を次のように定義する。

- <文化的実践>ものごとの意味の根源に立ち返り、ものごとを再吟味し、味わいなおし、「新たな文化の作り手」として世界に関わるという実践
- <学習>より広い世界に向けて、より根源的なところに立ち返りつつ、文化における意味世界の吟味、享受、再構築の共同実践に参加していくこと

文化的実践とは「新たな文化の作り手」として世界に関わる実践である。学習とは文化における意味世界の吟味、享受、再構築の共同実践に参加することであると定義されている。文化における意味世界を吟味し、享受しつつ、それを再構築していくことは、とりもなおさず、学習者の認識を変容（拡充）していくことである。これは、個人的な行為であると同時に共同実践であることに、佐伯胖らは価値を見出している。

心理学者であるマイケル・トマセロ（Michel Tomasello）の研究論文を踏まえて、佐伯胖（1995b）は、「学習」それ自体が「文化的実践」になることを次のように説明する。

*

トマセロたちの文化的学習が、その最終段階として協同的学習を位置づけていることは、きわめて重要な意味をもっている。それは、学習が文化的営みに組み込まれる—文化的学習が確立する—ということが、学習者がそれぞれ何かの知識や技能を「身につける」ことではなく、他者との関係をつくり出し、その関係を広げていく営みになるということであ

*筆者が2009年（平21）1月～2月に徳島県内の4つの中学校で、1年生465名、2年生478名、3年生399名、計1,342名を対象に行った「古文学習に関するアンケート」の結果による。詳細は、坂東智子（2011）「中学生の古典学習観に関する一考察—平成21年度実施のアンケート調査結果を手がかりとして—」、中四国国語教育学会『教育学研究紀要第56巻』（CD-ROM版）、pp.520-525。

る。学習するとは自分が「かしこく」なることではなく、人々と「かしこい活動」が協同で営めるようになることを意味している。それはまた、「学習」それ自体が文化的実践になっていることでもある。

「学習」それ自体が文化的実践になるということは、学習により「学習者がそれぞれ何かの知識や技能を『身につける』こと」に留まることではない。学習によって身につけた知識や技能を媒介として、または学習そのものを媒介として、「他者との関係をつくり出し、その関係を広げていく営みになる」ことである。

このような佐伯胖らの「文化的実践としての学習」という学習概念を踏まえて、本研究では「文化的実践」「学習」を次のように定義して用いる。文化的実践とは、「過去の伝承とともに未来への新たな文化づくりの実践」である。「学習」は他者との生成的な関係を創り出すために行われ、その目的が、学習者自身が「かしこく」なることではなく、人々（他の学習者たち）と「かしこい活動（未来への新たな文化づくり）が出来るようになる過程である。なお、「協同」「共同」の用語については、本研究では、学習者が他者と生成的な関係を創り出すために行う活動については「協同」を用いることとする。

以上のような新たな「学習観」に立って古典学習を見ると、「文化的実践としての古典学習」とは、指導者から学習者への文化遺産の伝達や知識の伝授に留まるものではなく、学習の過程で古典作品そのものとの関係を結ぶことであり、指導者や他の学習者、または古典を受容し続けてきた人々との関係を結び、新たな文化づくりの営みに参加することであると捉えられよう。教室での古典の学びがそのような営みとなる時、学習者は古典を学ぶ意味や意義を自ら発見し、その学びの経験は生涯にわたって古典に親しみ古典に学ぶ本源となり得るのではないか。これが、本研究において、「文化継承プロセスとしての古典学習指導構築理論」を提案する前提となる仮説である。

指導者の熱意と多大な努力にもかかわらず、これまでの古典学習指導は、文化遺産の伝達、知識や古典読解の技能を身につけさせることに留まるか、もしくは、古典作品から乖離した単に古典作品を契機とした言語活動に終始することが多かったのではないだろうか。

4. 文化的実践としての大村はま古典学習指導

「文化的実践としての古典学習」が成立している実践のひとつに、大村はまが1979年（昭54）に石川台中学校1年生を対象として行った、単元「古典のなかに見つけた子ども」がある。

4.1 単元「古典のなかに見つけた子ども」（昭54）の学習の実際

本単元の詳細を明らかにするために、筆者は鳴門教育大学附属図書館大村はま文庫所蔵の学習記録を資料として調査を行った*。

調査によれば、B組では全28時間、後掲（資料1）の順で学習が進められた。

*本単元の学習記録は1年B組5冊、C組2冊、計7冊が残されている。本研究では、B組5冊、学習記録番号（5414B14、5412B20、5414B38、5414B40、5414B44）を資料とした。指導記録は、大村はま（1983）『大村はま国語教室3』筑摩書房、pp.215-294に掲載されている。

資料1 石川台中学校1年B組単元「古典のなかに見つけた子ども」(昭54) 学習の実際

1(時間目)	学習のあらましの説明、「古典とは」どのようなものか
2～3	傍注テキストを用いて古典を読む 最初に『徒然草』、次に『宇治拾遺』、『土佐日記』の順に読まれた。テキストの順番通りではなく親しみやすい作品から読み進めている。
4	グループ分けのための朗読テスト
5～6	謡曲「天鼓」の朗読テープを聞く
7	グループで担当作品を読み、朗読の手引きを作成する
8	朗読練習、書くところ、暗唱するところを今のことばに直してみる
9	グループ担当作品の読む箇所の分担を決める
10	グループで意味を確認しながらの読み合わせ、朗読練習
11	研究授業の注意と練習
12	研究授業 1. 徒然草(243段) 2. 更級「あずまじの」
13	テストについて
14～16	発表会『更級日記』『足柄山』『物語』『大納言の姫君』
17	テスト準備と記録作成準備
18～19	期末テスト、学力テスト
20～28	発表会『枕草子』『源氏物語』『宇治拾遺』『堤中納言』『義経記』『平家物語』『土佐日記』の順に発表会が行われた

単元の中核となるのはグループでの暗唱と暗唱発表の2つの学習活動である。暗唱は担当箇所の短い一節であり学習者に大きな負担をかけていない。しかし、暗唱する箇所をグループ内で決定するためには次のような学習過程が必要となる。

- ①学習者それぞれが個人で担当作品全体を何度も読み、暗唱したい部分を決定し、その箇所を選んだ理由を他のメンバーに説明できるようにする。
- ②グループ全体の暗唱箇所を決めるための話し合いを行う。
- ③暗唱箇所の解説をするために、作品を繰り返し読み、担当作品全体の意味を理解する。
- ④どのように解説したら聞き手にわかりやすいか考えながら解説原稿をつくる。
- ⑤発表会での暗唱のための練習を行う。

4.2 文化的実践としての単元「古典のなかに見つけた子ども」(昭54)

前掲(資料1)を「文化的実践としての古典学習」という視点から考察したのが後掲(図1)である。

本単元の学習は、古典のなかの子どもの視点に立って、その行動や心情を理解する過程と、それを自分のものとして理解した上で、発表会で暗唱し解説するために他の学習者と協議して発表原稿を作成する、表現の過程が必然的に生み出されるものであった。そのような学習課題を大村はまは設定しているのである。

また、本単元の学習では、古典の内容面(古典作品のなかに見られる子どもの生活や心情)と、音声面(原文のひびき、調子など)の両面からアプローチする学習が行われている。本単

元の古典学習指導においては、古典世界（古典教材）の価値を学習者が内面化する学習と、学習者が協同で新たな言語文化を生成する営みとしての学習が、相互作用的に組織されている。

学習活動	学習形態	文化的実践としての古典学習
1. 学習のあらまし、進め方の説明	一斉	「聞く」「読む」が中心の音声言語による学習、直観的な理解の学習
2. 傍注テキストを用いて読む	一斉・個	
3. 朗読テスト、グループ分け	個・グ	
4. 謡曲「天鼓」のテープを聴く	一斉	
5. グループに分かれ担当の箇所を読む	グループ	「聞く」「読む」「話す」「書く」が有機的に組み合わせられたグループ活動による学習、理解と表現が融合した協同で文化を生み出す営みとしての学習
6. 暗唱の練習	グループ	
7. 暗唱箇所を今のことばに直す	グループ	
8. 朗読練習グループ全員で意味をとる	グループ	
9. 発表会の練習	グループ	
10. 発表会 発表、聴写、感想を書く	一斉・個	学びを振り返りまとめる学習
11. 学習記録をまとめる	個人	

図1 文化的実践の観点から見た単元「古典のなかに見つけた子ども」の学習

5. 文化継承プロセスとしての古典学習指導構築理論の骨子

本節では、これまでの大村はまの古典学習指導研究および教育学、教育心理学などの諸研究の知見を援用して、文化的実践としての古典学習を成立させる「文化継承プロセスとしての古典学習指導構築理論」を提案する。本研究で提案する理論の骨子は以下のものである。

(1) 古典学習指導が文化学習と内面化、文化生成の2つの文化継承プロセスの相互作用として成立するとき、古典学習は、他者との関係を創り出しその関係を広げていく営み、真正の文化的実践となる。

(2) 古典学習指導を文化的実践とするために、「学習主体」と「他者Ⅰ（指導者）」「対象となる古典教材」、「学習主体」と「他者Ⅱ（他の学習者）」「対象となる古典教材」のそれぞれ3項から成る2つの三角形を、それぞれ文化学習・内面化プロセス、文化生成プロセスの領野とする平行四辺形の学習モデルを提案する。

(3) 古典教材の価値を学習者が内面化し、新しい文化をつくりだすために、「直観による内面化の段階」「活動による内面化の段階」「認識による内面化の段階」の3層構造の古典学習指導を組織することが有効であることを提案する。

6. 文化継承プロセスとしての古典学習指導構築理論の案出過程

6.1 トマセロの言語観から見た古典学習の意義

トマセロ（1999）は、子どもが言語記号を習得し、そのことにより世界の解釈を内面化することは、子どもの認知的表示の本質を形成するという。

ヒト以外の霊長類や、ヒトでも新生児は、自分の経験からくる過去の知覚や自己知覚（proprioception）を保存することで環境の認知的表示を形成するが（基本的には感覚運

動的表示)、子供は、いったん、意図を持つほかの主体と記号的なコミュニケーションを始めるとそのような単純で、個人的な経験に基づく表示を越えて行くようになる。子供が他者との社会的なやりとりの中で身につける記号的表示 (symbolic representation) は、(a) 記号が社会的に他人と「共有されている」という意味において、間主観的 (intersubjective) であり、(b) どの記号も、それが指す現象の特定の解釈を示している (カテゴリー化はその最たる例) という意味において、視点依存的 (perspectival) であるという理由で、特殊である。理論的に重要な点は、言語的な記号とは、長い歴史の間に文化の中で蓄積されてきた、世界に対する間主観的なさまざまな解釈を具体的に体現した物だということである。また、言語記号を習慣的にどのように使うかを習得し、習得することで世界のさまざまな解釈を内面化する過程は、根本的に子供の認知的表示の本質を形成するということである。

トマセロの説によれば、生後9ヶ月ごろから子どもは他者を意図をもつ主体として認識し始める。それ以降、子どもは、「意図を持つほかの主体との記号的なコミュニケーション」、身振りや言語などによるコミュニケーションが可能になる。このことが、子どもの発達にとって重要なのは、「単純で、個人的な経験に基づく表示を越えて行くようになる」ことである。

これを言語の発達段階に即して考えると次のようになるだろう。

- ・学童期以前……コミュニケーションを行う他者が限定されており、単純で個人的な経験に基づく記号的表示のレベルであり、主には「話し言葉 (音声言語)」が記号的表示である。
- ・学童期前期……「書き言葉 (文字言語)」の習得によって、複雑で間接的な経験に基づく表示が急増し、記号的表示自体の質と範囲が学童期以前とは大きく変化する。
- ・学童期後期以後……より複雑で間接的、社会的経験に基づく抽象概念を含むレベルの記号的表示が段階的に増加していく。

古典学習が対象とする言語 (古語) や言語作品は、現代の言語や言語作品に比べて、次の2つの特殊性を有すると考えられる。

- (a) 記号的表示の間主観性が現代の言語とは異なり、長い時間軸をもつこと。
- (b) 記号的表示の指す現象解釈の視点、背景となる時代状況が現代とは異なるために、他者の意図理解に困難が多いこと。

この2つの特殊性をどう克服するか、また、どのように学びの契機に転じるかが、発達段階に応じた古典学習指導構築の課題となる。

古典の学習においては、ひとつひとつの言語がどのように世界をカテゴリー化しているのか、どのような視点からの世界理解や解釈なのかを、現代語以上に慎重に考えていく必要がある。このような観点から、古典の言語、古典作品を捉えることにより、古典学習指導の目標や意義がより明確になってくる。

6.2 ヒトという種に固有の文化的継承の仕方 — 累進的な文化進化 —

同種の者 (ヒト) を自分と同じく意図や心理をもった存在として理解できるという「ヒトに固有の認知能力」によって、ヒトは他者の心の中に自分を置いてその動きをたどることができるようになる。つまり、他者の意図的行為を再生することが可能となる。これが、「ヒトとい

う種に固有の文化的継承の仕方」を発生させた、とトマセロ（1999）はいう。最も重要なことは、ヒトが生み出す文化的伝統や産物は、歴史的時間の中で、他の動物にはない形で修正を重ねるといふ事実である、とトマセロは強調している。これを、トマセロは、「累進的な文化進化（cumulative cultural evolution）」と呼ぶ。

ある個人や集団が最初に人工物や実践の原始的なものを発明すると、その後に来た利用者がそこに変更、すなわち「改良」を加える。それをまた、他の者が多くの世代にわたって変更もなく採用した後に、ある時点で、他の個人や集団が別の改変を行う。それがまた、他の者によって学習・利用されるという繰り返しである。その結果、歴史的時間の中で、「漸進作用（ratchet effect）」と呼ばれる効果が生み出されてきた。「漸進作用＝ラチェット効果」とは、歯止めのカかった歯車がかかると、文化伝統が断続的に向上するようなものだとトマセロは解説し、後掲（図2）に示している。

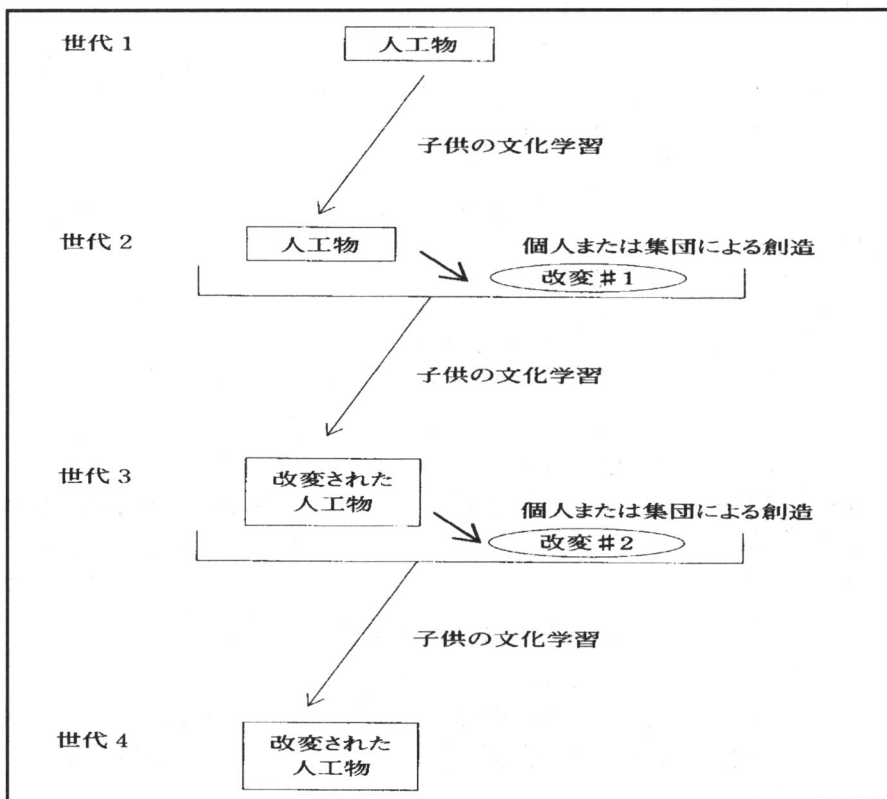


図2 漸進作用の働きで改変を重ねた人工物が産み出される様子の簡略図（トマセロ1999）

図2の「個人または集団による創造」が、社会的生成である。これと「子供の文化学習」の2つが、トマセロのいう文化継承の2本柱である。

トマセロ（1999）は、ヒトの文化学習をより広く見られる社会学習から区別した上で、次の3つの基本に分類している。

- ①模倣による学習（自発的なまね）
- ②教示による学習（教えによるまね）
- ③共同作業による学習（協同的学習）

①には、見まね学習 (emulation learning) と模倣学習 (imitative learning) の2種類のスタイルがある。田島信元(2003)の著作をもとに、この2種類の違いをまとめると次のようになる。

- ・見まね学習 (emulation learning) ……相手の行動の結果のみに注目してその行動のコピーを行う。これは相手の行動の意図や目的とはかかわりなく行われるものとされる。
- ・模倣学習 (imitative learning) ……相手の行動の意図や目的を的確に読み取り、相互行為的に学習する。

教室における学習場面において、同じ学習活動を行っているように見える場合でも、この2種類の学習があるので、指導者はどちらの学習が行われているのかを注意深く観察して指導する必要がある。

6.3 古典が生み出される過程

前掲 (図2) を参考に、筆者が古典が生み出される様子を簡略図にしたのが、後掲 (図3) である。

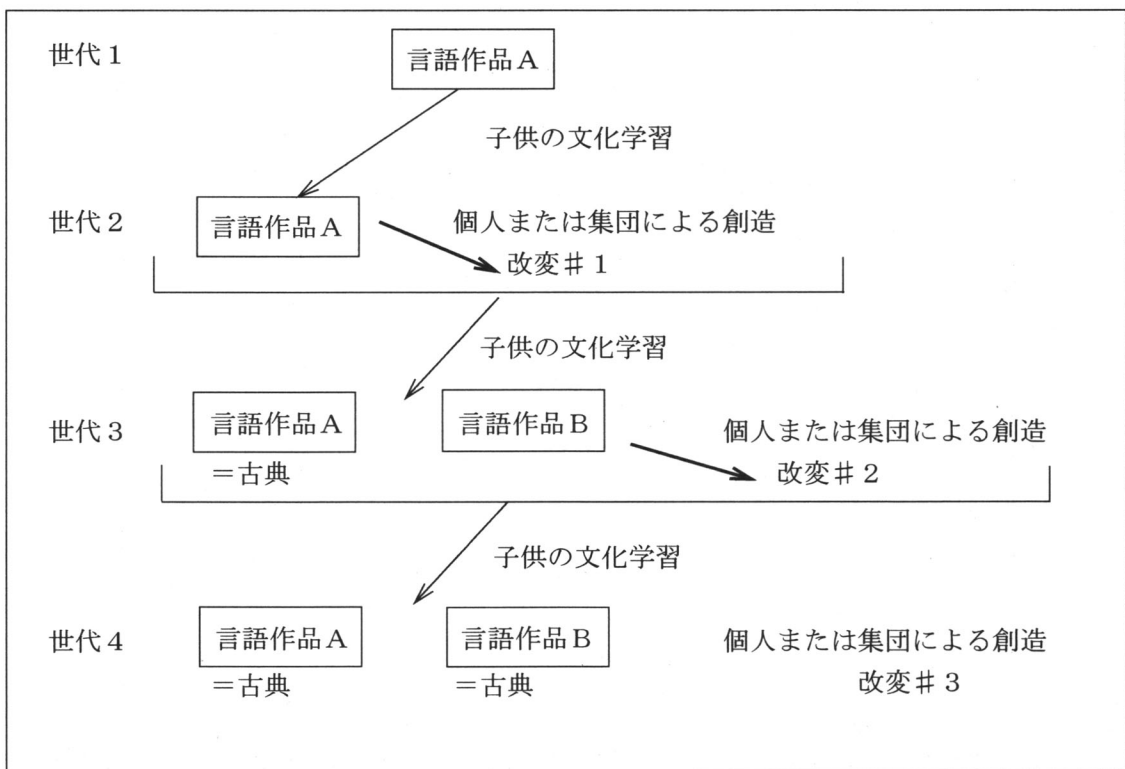


図3 古典が生み出され新たな言語作品が創造される様子の簡略図 (坂東2011)

新たに創造された言語作品は、世代を越えて伝え続けられて初めて古典となる。そのとき、言語作品Aが古典となる一方で、言語作品Aの受容からAの研究書や解説書、注釈書や、Aから刺激を受けて発想された言語作品が生まれる。そして、文学の伝統を背後に従えて、新たな言語作品が創造され、その中の一握りだけが、また、新たな古典となる。

ここで重要なことは、「子供による文化学習」である。言語作品が次世代へ原テキストの形で伝え続けられることが、古典そのものの存続とその改変、新たな創造にとって不可欠である。

6.4 古典はどのようにして成立するか —外山滋比古「異本論」—

外山滋比古（2001）は「古典の成立」について、次のような見解を示している。

広い意味でのテキストは、作品とその表現のすべてを包含するが、テキストはかならず解釈を受けて新しいヴァージョン、新しいテキストを生み出す。それが異本である。（中略）異本はかならず、先行のテキスト、異本に対して、改新、改良、改変の力を加えて再生、新しい存在となる。そしてこれもまた後続の異本によって同じ扱いを受ける。

それをくりかえして、生命をもちつづける。

そうした異本化作用をいく度となくくり抜け、後続の異本から決定的な変化を受けることがなくなるほどの耐性をもったとき、作品は古典として確立する。

作品が受容されるということは、新しい解釈がなされ、新しいテキスト（異本）が生み出されるということである。読者の数だけ、いや、同じ読者であっても読む時期が違えばまた新しい解釈がなされ、その数だけ新しいテキスト（異本）が生み出される。しかし、そうした無数の異本化作用を受けても、原テキストが決定的な変化を受けることがなくなったとき、原テキストは古典となる、と外山滋比古はいう。

古典を学ぶということは、読者それぞれが古典に新しい解釈をし異本を生み出すことである。さらに、教室で古典を学ぶということは、学習者が指導者や他の学習者と協同して、新しい異本を生み出すことだといえるだろう。新しい異本を生み出す魅力がなくなった時、古典は古典でなくなるともいえる。魅力的で楽しく充実した「異本を生み出す」過程が、「新たな文化づくり」の過程であり、文化的実践としての古典学習が成立する過程である。その過程で、テキスト生成の根源が問い直され、吟味され、味わいなおされる。このような過程を生み出す文脈そのものを作り出し、学習者を側面から支援することが指導者の役割である。

7. 文化継承プロセスとしての古典学習指導構築理論の提案

7.1 文化継承プロセスの2本柱 —社会的生成と文化学習—

自己と同じように他者を「意図をもった主体」として理解することは、次の2つのことを可能にする。

(a) 社会的生成のプロセスを通じて、多くの個体が共同で歴史の蓄積をもった文化的な所産や実践を創出すること。

(b) 文化学習と内在化のプロセスを通じて、同種の者が共同で創り出した所産のさまざまな側面を発達中の個体が学習し、やがて自分のものとする。

古典学習指導では、ヒトの文化的継承の2つのプロセスを意図的に生み出すことが重要である。古典学習指導における2つのプロセスを、本研究では、文化学習・内面化プロセス、文化生成プロセスと呼ぶ。

(1) 文化学習・内面化プロセス

古典は、時間的空間的にはるかに隔たった、他者の多様で葛藤をかかえた、いくつもの視点と世界理解を含んだ、認知的資源に満ちた言語作品である。他者の視点からの世界理解を、他者の視点に立って理解するプロセスが、文化学習である。さらに、他者の意図と行為を学習者が文化学習することで、自分のものとして理解する過程が、内面化プロセスである。

このようなプロセスは、読んで意味をとり、現代語訳して終わる、といった従来から行われてきた、いわゆる訓註注釈的な学習指導で成立させることは困難である。叙述はどのような視点から語られたものか、なぜこのような表現が用いられたのか、表現の背後にある他者の意図や社会状況を読み取り、自分のことのように理解する過程が必要である。

結論を先取りするならば、次のような要件を備えた学習指導であるといえよう。

<文化学習・内面化プロセスを成立させる学習指導の要件>

- ①学習者一人ひとりへの「個に応じた指導」が保障されていること。
- ②教師のみでなく仲間からも学ぶ「集団が個を育て、個が集団を育てる」しくみが備わっていること。
- ③生活上の課題や学習者の実感・必要感に根ざした「言語行為」が遂行される学習、すなわち「聞く・話す・読む・書く」が単なる活動ではなく、魅力ある達成目標のために組み上げられていること。

以上の3要件は、村井万里子（2010）が「(効果のある)生きた学習」になるための要件として整理したものである。これは、「コミュニケーションの力」「認識・情操・意欲を生み出す力」を育てる要件でもある。上記③の「魅力ある達成目標」の設定と、次に挙げる、古典学習指導における文化生成プロセスは緊密に関連するものである。

(2) 文化生成プロセス

トマセロは、社会的生成のプロセスを通じて、多くの個体が共同で文化的な所産や実践を創り出し、文化学習と内面化のプロセスによって、それを蓄積させていく、と考えた。

道具や言語だけでなく、組織や制度などの広い意味で用いられている、「社会」ということばを、古典学習指導の文脈では、文化に換え、文化生成プロセス、とする。古典を読み味わい、理解する過程と、理解や鑑賞を表現する学習が相互作用的に行われ、学習者が、指導者や他の学習者と協同で、新たな言語活動を行い、言語作品を生成するプロセスが、文化生成プロセスである。この場合の表現とは、朗読や話し合い、劇化、書き換え、感想文や鑑賞文を書くなど、多様な言語活動を指すものとする。

(3) 2つの文化継承プロセスの相互作用的統合

先に挙げた、文化学習・内面化プロセスを成立させる学習指導の3要件は、同時に、文化生成プロセスを成立させる要件でもある。2つのプロセスが、古典教材を対象とした、魅力ある目標を達成するための、まとまりのある学習として、相互作用的に統合されるとき、古典学習は、文化的な営み、文化的実践となる。

これまでは、多くの古典学習指導において、2つのプロセスの分離や偏りが問題であった。文化学習・内面化プロセスに偏れば、知識偏重、理解重視の、「習得」中心の受動的な学習となる。一方、文化生成プロセスに偏れば、活動あって学びなしの学習や、古典教材からかけ離れた、表面的には「創造」中心の学習となる。2つのプロセスが相互作用的に働き、「習得」と「創造」が統合されることが求められる。

前掲(図1)に示した単元「古典のなかに見つけた子ども」を、文化継承プロセスとしての古典学習指導という観点から捉え直したのが後掲(図4)である。本単元では、学習者が古典教材を媒介として、教材から学ぶ、指導者から学ぶ、他の学習者からも学ぶしくみが備わっている。さらに、指導者や他の学習者と協同で言語活動を行い、「新たな言語活動(言語文化)」を創造する、「共同体としての学び」が成立するしくみが備わっている。

学習活動	学習形態	文化的実践としての古典学習	文化継承プロセス
1. 学習のあらまし、進め方の説明	一斉	「聞く」「読む」が中心の音声言語による学習 直観的な理解の学習	文化学習・内面化プロセス ↑ 文化生成プロセス
2. 傍注テキストを用いて読む	一斉・個		
3. 朗読テスト、グループ分け	個・グ		
4. 謡曲「天鼓」のテープを聴く	一斉	「聞く」「読む」「話す」「書く」が有機的に組み合わせられたグループによる学習、理解と表現が融合した協同で文化を生み出す営みとしての学習	
5. グループに分かれ担当の箇所を読む	グループ		
6. 暗唱の練習	グループ		
7. 暗唱箇所を今のことばに直す	グループ		
8. 朗読練習グループ全員で意味をとる	グループ		
9. 発表会の練習	グループ	学びを振り返りまとめる学習	
10. 発表会 発表、聴写、感想を書く	一斉・個		
11. 学習記録をまとめる	個人		

図4 2つの文化継承プロセスから見た単元「古典のなかに見つけた子ども」の学習

7.2 文化継承プロセスとしての古典学習を成立させる平行四辺形モデル

本項では、文化継承プロセスとしての古典学習を成立させる平行四辺形モデルを提案する

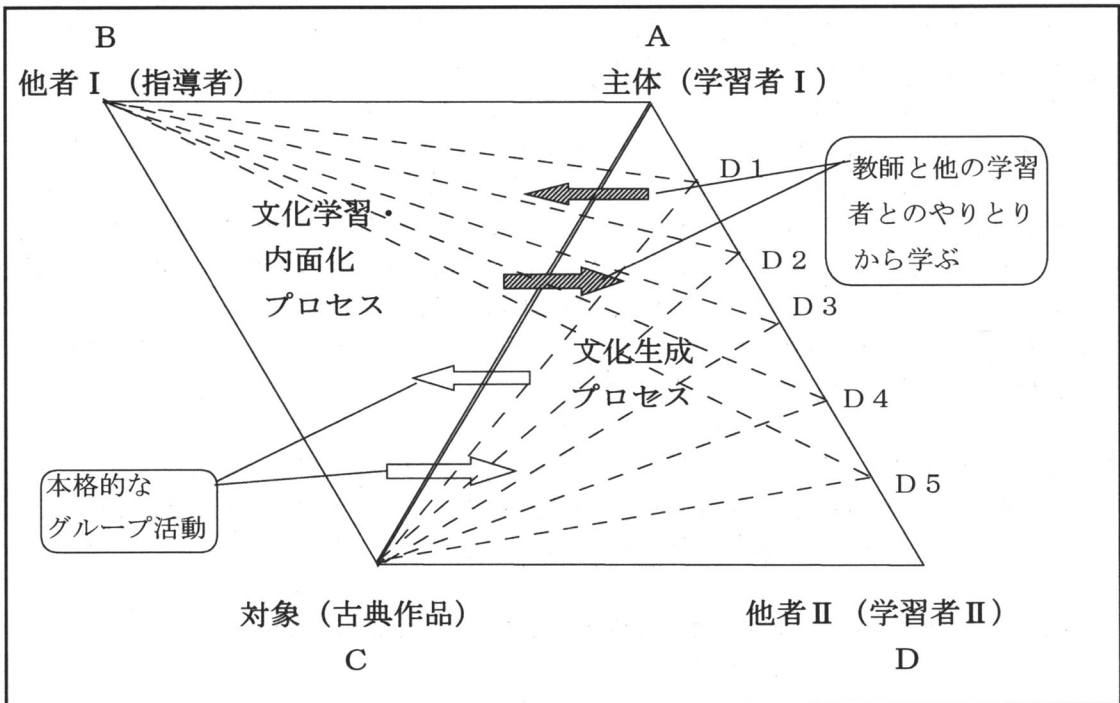


図5 文化継承プロセスとしての古典学習を成立させる平行四辺形モデル (坂東2011)

学びは、主体と対象の2項的關係ではなく、「主体」「対象」「他者」の3項的關係性の構築

である。人の発達において3項関係の成立が最初に見られるのは、赤ちゃんが、生後9か月ごろから始める「共同注意」という行動である、とトマセロ（1999）はいう。これは、最も初期の「文化学習」とされる。このころから赤ちゃんは「模倣学習」をし始め、急激な言語発達を示す。本研究では、「共同注意」に見られる指示の三角形を「学習」の基本形とする。教室での学習は「学習者A」「指導者B」と「両者が注意を向ける教材C」の三角形により成立する。これが「文化学習・内面化プロセス」に相当する。

例えば、指導者の朗読を聞く学習活動は、「指導者B」の「対象C」への働きかけに「学習者A」が同調するという行為だ、と考えられる。指導者が教材価値をどのように「文化学習・内面化」しているかが、重要である。「文化学習・内面化プロセス」の成否は、線分BC（指導者の教材理解）と線分BA（指導者の学習者把握）に委ねられている部分が多い。ここで、学習者が「古典はいいなあ」「読んでみたいなあ」と感じる、つまり、古典の教材価値を直観的に内面化することが、学習への主体的で意欲的な取り組みを生み出す。その後、指導者の行為の模倣として「学習者A」は自分でも音読や読解を始める。

古典学習の導入は「文化学習・内面化プロセス」から始めるのを基本とし、学習が進むにつれて「文化生成プロセス」に比重が傾くことが望ましい。

学習者が、協同で教材を媒介として言語活動を行う「文化生成プロセス」は、「文化学習・内面化プロセス」との相互作用として行われる。例えば、「古典のなかに見つけた子ども」のグループ活動では、暗唱発表会の準備のための練習や、読み方のくふうについての「話し合い」が行われる。これは、本文を繰り返し読むことによる、「文化学習・内面化プロセス」であり、教材の意味や価値の理解を暗唱という形で表現する、「文化生成プロセス」でもある。

どの学習過程でも、「指導者B」は、学習の進行状況に絶えず目配りし、個人やグループへの適切な支援を行う必要がある。図4の線分AD上のD1、D2、D3…は、グループの、またはクラス内の他の学習者を表している。学習主体Aは、他の学習者Dと指導者Bとのやりとりを見聞きしながら、学習を進めていく。実際の教室では、他の学習者と指導者のやりとりにより、学習者Aが理解することも多い。古典学習の導入では、誰もがAであり、指導者Bと、実線の三角形ABCを形成する。その後、学習が進むにつれて、他の学習者の学習と指導者の支援を、自身の学習にも取り入れながら、次第に指導者の手から離れて、他の学習者と協同で学習に取り組んでいく。この時、指導者は、学習者から見れば陰の存在になっているが、実は、指導者は学習者の学習を注意深く見つめていて、必要な支援を絶えず行っている。これは、「活動あって学びなし」の学習とならないための要諦である。

学習発表会といった古典学習の終盤の学習では、2つのプロセスの相互作用的統合が成立し、平行四辺形ABCDの共同体としての学び、文化的実践としての「学習」の成立が目指される。これが成立し、学習主体が他の学習者と協同で言語活動を行い、言語文化の伝統に生成的な関係を構築できたと自覚できた時、古典学習の意義は自ずと感得される。

7.3 文化継承プロセスとしての古典学習を成立させる内面化の三層構造

大槻和夫（1978）は、「すぐれた授業」を「子どもたちが主体的能動的に、かつ協同の活動によって教材にたちむかい、外なる教材を内面化することによって自己を変革するように、子どもたちの活動を組織しえた授業のことである」と定義する。ヴィゴツキー（1972）は、「すべての文化的なものが社会的なものであることを意味する」とし、「ピアジェとはちがって、われわれの発達は社会化の方向にすすむのではなく、社会的関係が精神機能へ転化する方

向にすすむものだ」と考えた。さらに、ヴィゴツキーは、子どもが言語を習得する過程に関する実験を行い、そこには次の「内面化の3つのタイプ」が見られることを明らかにしている。

言語習得における「内面化の3つのタイプ」

(1) 縫合による内面化の段階 (2) 外的刺激と内的刺激との相違がなくなる内面化の段階 (3) 記号(言葉)を利用する上で規則の構造そのものの習得の結果この構造を内面的に操できる内面化の段階

大村はまの古典学習指導を考察する過程で、筆者は、上記3タイプの内面化に相当する、以下の3層の内面化段階の学習過程が、大村はまにより組織されていることを見出した。

3段階の内面化(ヴィゴツキーの3つのタイプの内面化との関係)

直観による内面化(1)の一部

原文にじかに触れると同時に、口語で意味を受け止めるよう工夫されたテキストを用いた指導者の朗読を聞くことによりなされる、古典世界の価値を全体的に、主に感性的に捉える内面化の段階

活動による内面化(1)の補い、(2)が本格的に進む、無意識のうちの(3)

学習者が活動課題に取り組む過程で、古典世界に同化または古典世界を異化することによりなされる内面化の段階。ここでは、感性と理性の両面での内面化が繰り返し行われる。

認識による内面化(3)

学習者が古典世界を対象化し、古典学習での学びをメタ的に認知することによる内面化の段階。ここでは、主に理性的な内面化が行われ、古典教材の価値が学習者に内在化し定着する。

単元「古典のなかに見つけた子ども」を、3層の内面化構造から捉えたのが図6である。

学習活動	学習形態	文化的実践として学習・三層の内面化	文化継承プロセス	
1 学習の進め方の説明	一斉	「聞く」「読む」が中心の音声言語による学習 直観的な理解の学習	文化学習・内面化プロセス ↑ 文化生成プロセス ↓	
2 傍注テキストを用い読む	一斉・個			「聞く」「読む」「話す」「書く」が有機的に組み合わせられたグループによる学習、活動による理解と表現が融合した協同で文化を生み出す営みとしての学習
3 朗読テスト、グループ分け	個・グ			
4 「天鼓」のテープを聴く	一斉			
5 グループで担当の箇所を読む	グループ	学びを振り返り意義づける学習		
6 暗唱の練習	グループ			
7 暗唱箇所を今のことばに直す	グループ			
8 グループ全員で意味をとる	グループ			
9 発表会の練習	グループ			
10 発表会 感想を書く	一斉・個			
11 学習記録をまとめる	個人			

図6 3層の内面化構造の視点から見た単元「古典のなかに見つけた子ども」の学習

8. 「文化継承プロセスとしての古典学習指導構築理論」の有効性

本研究で提案する、「文化継承プロセスとしての古典学習指導構築理論」の有効性は、戦後の大村はまのそれぞれの古典学習指導が、それを実証しているといえよう。以下、簡略に代表的な大村はまの古典学習指導を、「文化継承プロセスとしての古典学習指導構築理論」に照らして見てみたい。

○「古典入門—古典に親しむ」(昭25)

- ・導入の大村はまの範読（直観による内面化）…文化学習・内面化
- ・展開Ⅰでの個人学習（活動による内面化）…文化学習・内面化、文化生成
- ・展開Ⅰでのグループ学習（活動による内面化）…文化学習・内面化、文化生成
- ・展開Ⅱでの発表会（活動による内面化）…文化学習・内面化、文化生成
- ・学習記録をまとめる（認識による内面化）…文化学習・内面化

○「古典への門—枕草子によって」(昭51)

- ・導入の大村はまの範読（直観による内面化）…文化学習・内面化
- ・展開Ⅰでの音読、カードに内容とことばを拾う（活動による内面化）…文化学習・内面化
- ・グループに分けカードに拾ったものをもとに、発表、あるいはグループでの話し合い…（活動による内面化）文化学習・内面化、文化生成
- ・『「枕草子」を読んだ私』というレポートを書く（認識による内面化）…文化学習・内面化、文化生成

大村はまの古典学習指導は、それぞれの単元で、教材編成やテキスト、学習活動が異なっているが、単元の構造は、「直観による内面化」を促す導入、個人あるいはグループでの「活動による内面化」学習があり、単元の終末部には、発表会、および、まとめの作文といった、「認識による内面化」を促す学習活動が組織されている。

例えば、上の「古典への門—枕草子によって」(昭51)の「グループに分けカードに拾ったものをもとに、発表、あるいはグループでの話し合い」を行う学習活動は、他者の視点からの世界理解（古典）を、他者の視点に立って理解する過程と、他者の意図と行為を学習者が自分のものとして理解する過程が、指導者や他の学習者と協同で学習活動（言語活動）を行う過程に、組み込まれている。学習者が、自身の外部に存在する古典教材のことばや価値を、学習者自身の文脈（記憶に蓄えられたことばや価値）と相互作用的に関わりをもたせながら、内面化していく学習過程、となっている。このような学習の過程で、学習者は、古典を学ぶ意義を実感している様子が、学習記録の記述に見られる。

9. おわりに

本研究では、筆者が、これまでの研究で明らかにしてきた、大村はまの中学校における古典学習指導の内実を、現代の教育理論である、「文化的実践としての学習」、の視点から捉えることを試み、文化的実践としての古典学習を成立させる、「文化継承プロセスとしての古典学習指導構築理論」の提案を行った。

古典学習指導を実際に機能させるためには、指導者による細やかな手立てや支援が必要であり、年間の国語カリキュラムとの関連や、学習者の実態を考慮することが前提となる。大村はまの古典学習指導を、表面的に、ある部分的な指導のみを取り出して実践したとしても、必ずしも、大村はまが為しえた学習が成立するとはいえない。指導者個々が、目の前の学習者の実態を把握し、他の国語学習で習得した「読みの方略」や「話し合いの方略」などを活用した学

習活動を行い、それぞれの国語教室の実態に適合し、指導者の個性を生かした、古典学習指導を構築することが、望ましい。大村はまの古典学習指導は、それらの要件を満たした、具体的に典型的な実践事例であるにすぎない。

大村はまの古典学習指導に学ぶべきもの、継承すべきものは、その具体ではなく、「文化的な実践としての古典学習」を成立させている要件である。本研究で提案する「文化継承プロセスとしての古典学習指導構築理論」は、それぞれの指導者が、古典学習指導を構想し実践する際の、要件を示すものである。

発達段階に応じた具体的な古典学習指導のあり方、それぞれの古典教材に適した古典学習指導の、具体的なあり方の提案は、今後の課題としたい。

【参考文献】

- ヴィゴツキー (1972) 『精神発達の理論』 (柴田義松訳) 明治図書 pp.213-236
- 大槻和夫 (1993) 「子どもの変容を描く」 (初出) 『文芸教育第25号』 1978、(所収) 『国語教育基本論文集 第28巻』 明治図書 p.445
- 大村はま (1983) 『大村はま国語教室3』 筑摩書房 pp.215-294
- 国立教育政策研究所 (2007) 「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査教科・科目別分析と改善点 (国語・国語総合)」 (http://www.nier.go.jp/kaiatsu/katei_h17) 国立教育政策研究所教育課程研究センター p.8
- 佐伯胖 (1995a) 「文化的実践への参加としての学習」 『学びへの誘い』 東京大学出版会 p.30
- 佐伯胖 (1995b) 『「学ぶ」ということの意味』 岩波書店
- 外山滋比古 (2001) 『古典論』 みすず書房 pp.128-135
- 田島信元 (2003) 『共同行為としての学習・発達 社会文化的アプローチの視座』 金子書房
- 野地潤家 (1993) 『大村はま国語教室の探究』 共文社
- マイケル・トマセロ (1999) 『The Cultural Origins of Human Cognition』 University Press
- マイケル・トマセロ (大堀壽夫ら訳) (2006) 『心とことばの起源を探る』 勁草書房
- 村井万里子 (2010) 「国語学習の『単元(まとまり)』の成立要件」 『豊かな言語活動が拓く国語単元学習の創造 I 理論編』 東洋館出版 pp.272-273
- 文部科学省 (2008a) 『中学校学習指導要領解説 総則編』 ぎょうせい
- 文部科学省 (2008b) 『中学校学習指導要領解説 国語編』 (平成20年9月) 東洋館出版
- 山下直 (2011) 「国語総合における古典の学習指導の観点」 『月刊国語教育研究』 (2011年11月号) 日本国語教育学会 p.25
- 渡辺春美 (2008) 「古典学習指導の問題点—学ぶ意味への疑問に応えぬ学習指導」 『教育科学 国語教育』 明治図書 p.25

【附記】本稿は、平成23年第120回全国大学国語教育学会京都大会 (2011年5月28日) において、口頭発表した際の草稿の一部を加筆・修正したものである。また、2011年度に兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科に提出した学位請求論文 (本論文により学校教育学博士の学位が授与された) の第12章の一部をもとに加筆し、理論の提案としてまとめたものである。