

文学の授業における教師の「授業構想」についての一考察

宮本浩治

(2001年9月28日受理)

A study of the teacher's formulating a teaching plans in literary classes.

Kouji Miyamoto

The purpose of this paper is to consider the factor which makes it difficult for the teacher to recognize an "event" about the class. In this paper, it set the hypothesis that teacher's consciousness of the formulating a teaching plans determines the conduct of the teacher. Then it pointed out that the fact of teacher's consciousness had two viewpoints. The one is the viewpoint of the researcher, and the other is the viewpoint of the teacher. Then if teacher adopts the former's viewpoint strongly, the conduct of the teacher in that class tends to be solid. In order to avoid fixing conduct, teacher examines his consciousness. In conclusion, teacher has the dilemma between the theory and the practice. But this dilemma makes students the formation of learnig.

Key Words: the formulating a teaching plans, the fixation of the conduct of the teacher, the dilemma

キーワード：授業構想、固定化した教師の「振る舞い」、ディレンマ

1. 研究の目的と方法

今日、教育学で展開されている議論を通じて、「教師」と「学習者」との関係が、「教える側—教えられる側」という主客の関係としてではなく、「教える側—学ぶ側」という二つの主体の関係として捉えられるようになり、授業研究の観点として学習者の側から見た授業がどのようなものであるのかという点への追求が進められている。つまり、授業で「起こったこと」への追求が、研究者、実践者の双方の立場で注目されているということが出来る。しかしながら、「何をしようとしたか」（授業計画）ということと、当該授業の中で実践者と学習者が「何をしたか」（教育実践・学習活動）ということは、実践者には強く意識されるものの、「その授業で何が起こったか」（授業の出来事性）ということ捉えることには、かなりの困難さが存在する。この問題は、実践者が「授業」で「したこと」と「起こったこと」とが別物であるという意識を持ちにくいことに起因するものであると言える。

そこで、本論文では、教師が「授業」で「起こったこと」を認識することを困難にしている要因を、「授業

構想」段階での教師の意識がどのようなものなのか、「授業」段階でその意識がどのように作用し、変化しているのかを考察していくことによって明らかにすることを目的とする。

特に、「文学の授業」を取り上げるのは、文学教材そのものが多層的な世界を有しており、その多層的な世界に関わることによって、多様な読みが生まれ、多様性の中で異質な読みの交流が行われることによって、学習者の中で対話が生まれ、葛藤が起こる可能性を持っているながらも、実際の授業においてこの「読みの可能性」が排除されている実践が多く見受けられるからである。そして、この「読みの可能性」が排除されるということは、「授業」の中で、学習者の認識変革という出来事性を捨象する大きな要素となりうるからである。

このような観点から文学教材の実践上の問題を掘り下げていく意味は、教師の意識が、授業計画をすり抜け、実際の授業における即時的な判断による「振る舞い」の質を規定しており、学習者が見ている実際の授業と、教師の捉えている授業との溝を生じさせる原因の一つとなっているのではないかと考えられるからである。つまり、実際の「授業」段階における教師の「振

る舞い」の質は、「授業構想」段階における教師の「構想」意識と密接なつながりをもっているものと考えられるのである。そこで、「授業構想」段階における教師の意識がどのようなものなのかを明らかにする必要があると言える。

この議論を通じて、実際の授業の主導権を教師と学習者とのどちらが握るのかという議論ではなく、両者の相互関係がどのように構築されなければならないのかという点を考察の焦点とした「文学の授業」の構想が必要となってくる。そのためには、教師、学習者個人の「文学の授業」に対する「関わり方」の差異が、授業という協同の営みの中で、どのように顕在化され、そしてどのように折り合いが付けられているのかという現実を明らかにしなければならないのである。

本論文の主旨は、先に提示した二者の「文学の授業」に対する「関わり方」の内、前者の教師の「文学を読むという行為」、そして「文学の授業を構想するという行為」にまつわる教師の意識に対する考察を進め、この教師の意識が学習者の「学習」にどのような影響を及ぼしているのかを考察していくことにある。

2. 文学の授業における「学び」の方向性

文学テキストが多層的な世界を有することは既に指摘されてきた。¹⁾この多層性とは、「読み手—教材」という関係の中で、読み手個人が認識する世界の多様性であるということが出来る。これに対して、文学の授業という空間に存在する世界の多様性とは、そこに参加する個々人の発する声の相互交流によって、学習者個人に認識される複数の世界が想定できる。つまり、「教師—学習者個人」、「教師—学習集団」、「学習者—学習者」、「学習者—学習集団」といった授業に参加するさまざまな他者との関係の中で、学習者が認識する世界にも多様性が生み出されてくるということである。ここでは、文学テキストの持つ世界を媒介として、その解釈をめぐって、それぞれの持つ現実世界に対する認識の多様性が浮かび上がってくるのである。つまり、文学の授業という空間に存在する多様性とは、さまざまな学習活動においてさまざまな要素が関係しながら認識される多様性である。また、学習者が多様性を認識することとは、「多様性」自体を認識することに加えて、「異質性」を認識する場合も考えられる。

以上のように捉えると、教師の授業における役割は、この「異質性」を授業という場に顕在化することである。つまり、「異質性」を顕在化する場をいかに創るのかということが目指されなければならないと言える。

そして、この「異質性」を観点とした場合、文学の

授業において、学習者の「学び」を成立させる手立てには二つの方向性が存在しているということができる。一つは、学習者と教材との関係の中で産出された読みを、「授業」という場に向けて、もしくは他者に向けて開かせていくことである。そして、もう一つの方向性としては、潜在的に進められた自己の読みの過程を顕在化させていくことである。

学習者が、教材を読む中で産出した読みを開いていくということは、「異質性」の発見を契機として、その「異質性」の説明を自己に対して行っていく一連の思考過程として捉えることが出来る。そして、この一連の思考過程の中で、「読みの方法」や「焦点化した叙述」といった顕在化しやすいものや、「価値観」や「現実に対する認識」などの潜在的なものまで、学習者の読みを成立させているさまざまな要素を顕在化していくことによって、「異質性」の説明が行われていくのである。

文学の授業において、学習者の「学び」を成立させようとするならば、このような思考過程を学習者に執り行わせる必要があるのである。つまり、「学び」を成立させる文学の授業づくりを目指すためには、授業を構想する、あるいは分析する観点として、この「異質性」を顕在化するための方策を追求していく必要があると言える。

3. 教師の「物語」としての「授業構想」

教師は、「授業構想」の段階で、一人の読者としての教材に関する考察をもとに、教師として「教えた」と考えたことに、学習者にどのような活動を行わせることによって出会わせていくのかという授業構築に関する考察を行いながら、一貫性を備えた「シナリオ」を構築しているということができる。また、この「シナリオ」作りに際して、教師は実際の学習者の反応を予測し、計画としての授業を、より実際の「授業」に近づけ、一貫性を備えた「物語」として紡ぎ出そうともしている。この過程は、学習者が当該授業の中で創り出すであろう「物語」がどのようなものなのかを予測し、学習者のある読みが提示された時、実際にどのように「振る舞い」、その「物語」を次の授業場面とどのような形で連続させていけばよいのかを考察しつつ、一授業内のさまざまな場面（＝学習活動）の連続性を紡ぎ出そうとする作業でもあると言える。そして、このような過程を通じて、教師が創り出した「シナリオ」としての「授業構想」は、教育実践という形である形態と効果の備わった「物語」として、学習者の前に顕在化することとなるのである。²⁾

しかしながら、教師の創り出した「シナリオ」とし

ての「授業構想」は、実際の「授業」実践とは異なる位相をもっていると言える。なぜなら、授業では、教師が展開しようとする「物語」に、学習者が関わっていくことによって、教師の予想を超えた個々の学習者の「テキスト」が創られているということができるからである。このことは、教師の「物語」と学習者の「物語」との齟齬の問題としても位置づけることができるが、同時に最も「異質性」の顕在化する関係でもある。

先に、文学の授業における「学び」の成立を目指すためには、「異質性」の顕在化する場を構想することが求められているということを指摘したが、授業研究の観点として、授業の出来事性を捉えるためには、教師の「物語」と学習者の「物語」との「異質性」をいかに顕在化していくことができるのかが求められているということが出来る。つまり、教師自身が、自己の「物語」を相対化するために、学習者の「物語」に出会うことによって、内的葛藤を生じ、そこから授業の「振る舞い」の質を変更していくことが求められているということができる。その意味で、教師自身が「物語」への「参加」と「距離化」を図っていくことが、授業で「起こったこと」を捉えるために必要な観点なのである。

しかしながら、多くの文学の授業の場合、教師が、自己の「物語」を捉え直すような行為を行うことは困難になっていると考えられる。結果的に、授業の出来事性は捨象されることとなるのである。なぜならば、教師が、緻密な「授業構想」を行えば行うほど、実際の「授業」過程では自己の読みの頑なさを生じ、「振る舞い」として承認する読みの幅の狭さを生じることとなり、さまざまな読みの「可能性」が隠蔽されることとなるからである。このことは、学習者の授業空間への参入のしにくさとも密接に結びついている問題でもあると言える。

以上のように捉えると、授業の出来事性の問題を論じる上で、議論されなければならないことは、授業を創るという一連の過程を支える教師の意識がどのようなものなのかということになる。

4. 「授業構想」を支える「教育的タクト」

ここまで述べてきた、授業前の「構想」や、授業中の教師の指導性について、吉本(1983)³⁾は、実践者が行う授業の「十全な準備」を「授業の構想力」として位置づけ、その内実について、次のような言及を行っている。

授業というものは、指導案づくりにおける構想

力と授業のなかで子どもたちを刻々に応答的に組織し方向づけていく構想力とによって、成立、展開するのである。授業以前の指導案づくりの構想力については、(引用者中略)次の二つであった。

- (1) 「見えない」内容を「見える」教材(教具)＝解釈づくりとして手段化し、具象化するイメージとしての構想力。
- (2) 教材＝解釈づくりにもとづく働きかけによって、学習集団がどのように応答し、どのように対立・分化するかを予想し、イメージ化する構想力。

ここでは、授業のなかでの、いわば刻々の組織的構想について述べることにしたい。それは次の第三次元での構想力である。

- (3) 授業のなかで、子どもたちの意見や解釈を組織したり、方向づけたりする刻々の構想力。

この問題は、教授学說的にいえば、ヘルバルト、ライン、ナルトプラによって「教育的タクト」として論じられてきたことである。

これは、授業の成立の条件としての実践者の「構想力」を、授業前・授業中との二つの場面に分化し、指摘したものである。ここで、「授業構想」、そして「授業実践」場面で、教師の指導性として重視されてきたのが、「教育的タクト」である。

「教育的タクト」とは、実際の「授業」における即決的な「方向づけ」などの機能として位置づけられることが多いものの、実際には学習内容をいかに決定するのかということ、子どもがどのような読みを産出するののかという学習者研究との視点を統一的に捉えていくことを通じた授業実践のイメージ化が志向されてきたということができる。つまり、授業の中で、学習者の反応をどのように組織するのかといった教師の「振る舞い」を、「授業構想」段階で設計することが目指されてきたのである。教師の「振る舞い」を「授業構想」段階で、自覚的に設計していくことで、学習者の「学び」を組織し、固定化した実践に、教師自らが囚われないようにするための工夫がなされてきたということができる。

そこで、「授業構想」段階において、「呼びかける」指導案を構想することの重要性が示されてきたということができる。⁴⁾なぜなら、この作業を通じて、学習場面を選択する意図と転換する根拠や構えを、教師が自覚することになると考えられているからである。また、教師の「振る舞い」によって、学習者の声がどのように発せられ、そしてどのような「学び」を見出ししていくことができるのかを創造する作業としても位置づけ

ることが出来るからである。つまり、教師として授業にどのように「参加」(＝「振る舞う」)していけばよいのかを、想定された学習者との対話を通じて(＝「距離化」)、構想することが目指されていたと言える。この意味で、「授業構想」場面での「教育的タクト」の形成過程は、まさに想定される読者(＝学習者)を仮定した「物語」の構築過程であるということが出来る。

また、「教育的タクト」の性質について、吉本氏は、「理論と実践との媒介項としてのタクト」の存在を指摘し、次のような言及を行っている。⁵⁾

理論は一般化・普遍化を目指し、実践の直面するところは個別と具体である。だから、理論と実践との間をおかなくてはならないのであり、その中間項、媒介項がタクトなのである。つまり、その時々々の状況に対する「すばやい判断と決定」としてのタクトにはほかならない。タクトにおいて理論の普遍が実践の特殊に具体化される。(引用者中略) 教育的タクトは単なる知識でもないし、また、たんに経験的な「かん」や「こつ」でもない。タクトによって実践するという事は、その都度の思いつきで処理するのでもなければ、惰性的なルーティーンなのでもなくて、ヘルバルトのいったように「理論の忠実なしもべ」として「実践を支配する」のでなくてはならない。

この言及は、教師の持つ理論が、「授業構想」、あるいは教育実践という場において適応される時、「教育的タクト」として実践の特殊に具体化されるということを示唆したものであると言える。

では、理論はどのように実践を形作るのか。理論を実践に適応する場合、理論を実践へそのまま一方的に適応させることが多くなりがちである。しかし、本来的には、一般化され、普遍化された理論をもとに、授業を構想するとき、教師には実際の学習者に適した形で修正を加えていくことが求められていると言えよう。授業構想の段階で求められる「教育的タクト」とは、このような修正に関わる労力であると捉えることが出来る。

つまり、教師の授業構想にかかわる意識として、研究者的な視点から、明確な目標に対する流れや方向性を組織しようとする「分析主体としての自己」と、実践者として実際の学習者の能力などに適応させる形で理論の修正を加えつつ場面を構想しようとする「授業主体としての自己」との二つの意識が存在しているということが出来る。この二つの視点は、異なる囚われの中でそれぞれが固定化し、実践を構想する一教師の

意識の内実として存在している。つまり、授業構想の段階における「参加」と「距離化」の過程は、この二つの意識の行き来する過程として位置付けることが出来るのである。

5. 文学の授業における教師の「授業構想」と「振る舞い」

5.1. 文学の授業における教師の「授業構想」の実際

教師の「授業構想」が「シナリオ」であり、「物語」的特質を有していることは先に指摘した。しかしながら、この「物語」は、授業という特質を踏まえると、「現実」ではなく、あくまで「構想」である。教師は、この「構想」を「現実」に近づけていこうとする。その際に、「教育的タクト」が重要な意味を有していると言える。では、実際に望月真氏の『夜のくだもの屋』の授業実践⁶⁾をもとに、どのような「構想」が立てられ、「実現」がなされたかを考察していくこととする。

本実践の「読みの学習過程」は、「話者の位置」に着目することで一貫性を保っている。このことは、望月氏の以下に示す授業のインタビューからも見て取ることができる。⁷⁾

物語文の指導において、登場人物の心情を考えながら読み進める場合、登場人物であれば誰の気持ちでも推測するといったことはなかったであろうか。子どもたちの想像力を豊かにするのだから、想像できるものであれば誰の気持ちでもよい、という考えもある。しかしながら、このことが物語文の指導を混乱させたのも事実である。これまで本文中に想像する根拠のない気持ちまでを話し合わせたり、書かせたりすることはなかっただろうか。話者が寄り添わない登場人物の気持ちは、読みとる根拠のないものである。

本時に限らず、本学級において物語文の学習を行う時は、話者の位置を特定してから学習を進めている。こうすることによって、登場人物の心情を本文中の言葉に基づいて読みとったり想像したりすることができる。これは、物語文の指導の基本とも言えることであろう。

このような教師の「学習内容」に対する意識は、実際の「授業構想」段階にどのように反映されているのだろうか。望月氏の学習指導案は次のように構想されている。

学習活動	指導の意図と手立て
1. 前時の学習を想起し、本時の目当てを知る。	・前時の学習で書いた少女の心情を読ませることによって想起させ、本時の学習の目当てを持たせたい。
2. 本時の学習部分を音読する。	・本時の学習部分を認識させるとともに、少女の心情の変化にも気づかせたい。
3. 話者の位置を特定する。	・話者の位置を特定するために、その手がかりとなる言葉を捉えさせたい。
4. 少女の心情について、話し合う。	・3の学習で得た言葉を手がかりに、少女の心情の変化を読みとらせたい。 ・主たる登場人物である少女が、くだもの屋との間にいつから心情の通い合いがあったかを話し合いの観点としたい。
5. 学習のまとめをする。	

以上のように、望月氏のインタビュー、そして望月氏が構想した学習指導案を見てわかるように、望月氏は本教材で「読みの方法」として「話者の位置を特定し、登場人物の心情を読む」ことを学習のねらいとしている。このことは、作品の深い理解に至る方法として間接的に意識されたものであるにしても、学習者から見た本教材の学習目標は「話者の位置を特定した登場人物の心情の読み」となると言える。以上のことから、この「話者の位置を特定し、登場人物の心情を読みとる」ことという点が、望月氏が構想段階において「物語」としての「授業」を紡ぎ出す意識の根底に存在していた「理論」であるということが出来る。つまり、望月氏の『夜のくだもの屋』を読んだ上での教材特性の把握が、明確な形で学力観としての「話者概念の獲得による教材理解の深化」に向けられているのである。そして、「話者の位置の特定」と、その結果としての「登場人物のより深い心情理解」へと向かうように、一貫性を備えた「物語」として、授業は構想されたということが出来る。

しかしながら、あくまで「読みの方法」としての「話者の位置の特定」は、望月氏という実践家の意識では、本来のこの授業の目的を達するための一つの方法にしかすぎないということができる。そのことは、以下に示す望月氏のインタビューからも明らかである。⁸⁾

3の学習活動をすることによって、4の学習活動では、少女の心情の変移点を探る話し合いが行われることとなる。この話し合いに参加できる力が、生きて働く力と言えるのではないかと考える。この話し合いに参加するためには、本文中の言葉から少女の心情を推し量ることが必要である。また、友だちの発言を聞いて自分の考えと比較し、相反するものあることを認識したり、自分の考えと同じであっても自分の考えに足りないものを補ったりする力も必要である。

このインタビュー内容からは、3の「話者の位置を特定する」という活動は、次の学習のための準備ではないということが把握できる。つまり、望月氏の「構想」意識として、「話者の位置を特定する」という学習を組織することによって、次の学習場面である「読みの交流」において特定の効果が、ここでは「いつから少女とくだもの屋との心の通い合いがあったのか」という「作品理解の深化」をもたらす効果が期待されていたものと考えられる。「いつから心の通い合いがあったのか」ということは、確かに個々の学習者によって、読みが多様になるところである。望月氏のインタビューからは、個々の学習者の「読みの異質性」を観点として、先に提示した文学の授業における「学び」の二つの方向性の両者の成立を目指した営みが構想されていたということが出来るであろう。

この分析を通じて、教師の「授業構想」における意識は、明らかに文学の授業で目指されるべきことを狙ったものとなっていると言える。その意味で、「理論」⁹⁾が実践を支配していると言えるであろう。また、望月氏は「理論」をもとに「教育的タクト」を形成し、学習者の思考過程の流れを計算しつつ、教師として「教えたい」ことへと学習者の意識を向かわせていく過程を組織しているということが出来る。つまり、教師の組織する学習場面に対して、個々の学習者の関わりをどのようにもたらししていくのが意識されているということが出来るのである。

5.2. 文学の授業における教師の「振るまい」

望月氏が構想した学習指導案を見てわかるように、望月氏は本教材で「読みの方法」として「話者の位置を特定し、登場人物の心情を読む」ことを通じて、学習者個人によって産出された「読みの異質性」を顕在化し、そしてその「異質性」の吟味を通じて、より深い読みへと誘うことを学習のねらいとしている。

では、このような望月氏の「授業構想」に関わった

意識は、その授業において、どのように「振る舞い」を規定したのか、以下、授業の一部を切り取り、分析を加えていくこととする。なお、授業の実際については、紙面の都合上、学習活動3から学習活動4に至る場面を切り取ることとする。¹⁰⁾

T1 「くだもの屋さんは、この少女のために『あかり』をつけてくれていることは、わかりました。では、少女はくだもの屋さんの気持ちに気づいているのでしょうか、話者の言葉を手がかりに発表してください。」

C1 「本文中に『あかりの恩恵』を思うという言葉があるから、少女はくだもの屋さんの気持ちに気づいていたと思います。」

C2 「C1君は、あかりをめぐんでくれたと言っていたけど、あかりはあかりなのだから、ここでは全く気づいていないと思います。」

C3 「辞書で『恩恵』の意味を調べたらめぐみという意味だったので、『あのあかりの恩恵を思うと』と書いてあるのだから、少女はうすうす気づいていると思います。」

T2 「『うすうす』と出ました。みなさんどうですか。」

C4 「あかりのところではそうかも知れないけれど、『どうしてあの曲を、思うようもなく』と書いてあるから、どうしてあの曲と思うんだったら、少女は何で何でと思っているはずだから、少女は気づいていないと思います。」

C5 「あかりの恩恵と書いているところにもどるんだけど、ここはお店の人の気持ちは書かれていないところなので、お店の人の気持ちには気づいていないと思います。」

C6 「C5さんに付け加えて、もしうすうす気づいているのなら『あのあかりの恩恵』ではなくて、『店のあかりの恩恵』になると思います。だから、まったく気づいていないと思います。」

C7 「C5さんに反対なんだけど、ここが『あのあかり』となっているのは、半月も経っているからじゃないんですか。」

C2 「『あの』というのは、時間が経っていることを指し示していると思うんだけど、『もう一度くらい買いの物をしなくては悪い気がする。』と書いてあるのだから、まだ気づいていないと思う。」

C8 「気づいていても、気づいていなくてもどちらでもいいと思います。少女がくだもの屋さんの気持ちに感謝していることに変わりはない

と思います。」

(しばらく学習者は混乱する。)

T3 「もう一度確認するけど、話者の言葉はどこですか。その言葉から考えると、少女はくだもの屋さんの気持ちに気づいているのでしょうか、気づいていないのでしょうか。」

このように実際の授業は、討論によって学習者の読みの交流を図りつつ、教材の世界を深く理解させたい、という方向性を強く意識した授業の構想になっているということができる。

しかし、「話者の位置の特定」ということは、作品の深い理解に至る方法として教師に意識されたものであるにしても、学習者から見た本教材の学習目標は「話者の位置を特定した登場人物の心情の読み」となっていたと言える。この意味で、文学教材の世界解釈の方法や分析の方法を定着させることが目指された授業であったということが出来る。この「読みの方法」を定着させようとする授業は、一般的にはテキストのこぼれをそのままに受容するという姿勢を学習者に要求する授業となりうる可能性を有している。¹¹⁾なぜなら、「読みの方法」とは、作品を理解するために必要なものであり、教材世界を理解するために学び取られるべきものであるからである。その意味では、教材を伝達する授業となるのである。つまり、このような「読みの方法」の定着を目指した授業は、教師の指導意識として学習者を「主体的な読み手」として立ち上げていくために、文学教材との対話関係の成立を目指そうとしても、また文学テキストを巡る学習者間の対話を組織することで個々のテキストの「異質性」を顕在化し、「読み手としての自己」を学習者に自覚させていこうとしても、多くの学習者の「読み手としての主体性」は実際には生じていない可能性があることを示唆している。

「読み手の主体性」が生じない要因は、教材を伝達することに終始する授業に起因するだけでなく、文学教材の「読み解きにくさ」や、これまで受けてきた文学の授業の経験から生じる文学教材の読みの幅と授業空間に厳然と存在する「正解」との間の乖離に対する自覚から、「教師—教材」の関係を「学習者—教材」への関係へと移行する傾向が存在していることに起因する問題でもある。つまり、教師の教材への関わり方を、自己の教材への関わり方として偽装化し、語り出そうとする傾向が存在しているのである。この種の反応がいかに質的に高いものであっても、それは他人事の語りでしかなく、自分の言葉ではない。このことは、学習者から見れば、教師の説明をよく聞き、それをそのままの言葉で語る方が、自分の読みを語り出すよりも

はるかに楽であり、効率のよい授業の受け方であるという意識からくるものであると言える。このような意識から、学習者は、実際の授業過程の中で教師の指導目標を巧みに読み取りながら、自らの授業に参加する態度を主体的に選び取り、その学習内容に適応する形で読みを形成することになるのである。

しかし、この授業では、実際には学習者は「読み手の主体性」を発揮し、教師の「物語」に対して、学習者自らの「物語」を顕在化し、「異質性」を顕在化しているということが出来る。その意味で、学習者には、この授業で「出来事」が起こっているということが出来る。しかし、望月氏は、この出来事を認識していない。

このことは、望月氏の「振る舞い」からも見て取ることが出来る。学習者の読みの多くは、「くだもの屋さんがあかりを付けてくれたことに気づいていない」というものであった。望月氏は、「くだもの屋さんのやさしさに気づいていて、話者の言葉を手がかりとすれば学習者の作品理解はより深いものになる」という自己の読みに基づく構想意識から、その「振る舞い」を変更しようとはしていない。例えば、T2やT3の発言は、そのことを物語る資料となるであろう。望月氏は、T2、T3の発言を誘導的に展開し、どうか自己の「物語」に学習者を回収しようとしているのである。

では、なぜ望月氏は、頑なに「話者の位置を特定する」という「読みの方法」を定着させることを目指そうとしたのかということが問題となる。これは、「読みの方法」を獲得することによって、より深い読みを志向することが出来るという教師の囚われに起因するものであると言える。確かに、本実践は「附属小学校」という特殊な環境の中で行われた実践であり、一種の「提案」型の授業であると言える。しかし、多くの教師は、文学作品の表現に対する深い理解が学習されれば、深い読み取りが可能となるという思いこみによって、実際の授業の中で、学習者が表現に対する学習をどのように行なっているのかということに目を向けていないということも事実である。望月氏の本実践も、学習者に対してのちょっとした配慮が欠けていたために、授業の出来事性を認識することが出来なかったばかりか、学習者にとってリアリティのある「学び」の場を組織することが困難となったのである。

このことから、授業の出来事性を見落とす要因として、教師の意識の根底に存在する「理論」が実践の幅を狭めていると考えられる。望月氏の意識の根底に存在したのは、西郷文芸学の知見である「視点概念」の獲得による「読みの深化」への意識であったと言える。

望月氏の構想した授業は、「視点概念の獲得」という目標に対する明確な方向性を授業において組織しているということができるし、そのことによって望月氏の「振る舞い」も固定化しているということができるのである。

6. 教師の授業構想に関わる意識の内実

望月氏の実践からも明らかなように、教師が、全体の展開や方向性の「構想」に傾注し、実際の授業ではその方向性に向かう「振る舞い」を行うのは、授業を「構想」する段階で、「理論」を前提とした研究者的視点からの授業の吟味が存在しているからである。そして、研究者的な視点が強固な形で発揮された時、授業構想は固定化し、その構想意識から生じた「振る舞い」も実践者的な視点からの吟味がなされないまま、固定化してしまうのである。

授業を構想する場合、実践者は全体の授業流れをいくつかの場面の連続として構想するのに対して、研究者の構想する授業は目標に対する明確な方向性を有している。そのため、後者の授業展開は、実際の学習者の能力や学習集団の状況によって修正することが困難な固定的な展開になりやすい上に、授業展開にメリハリがなく、子どもがずっと集中して授業を受けざるを得ない展開になりやすいのである。この後者の視点で授業が構想され、教師の中で、「したいこと」が強く意識されればされるほど、授業の出来事性が認識しにくくなると考えられるのである。

しかしながら、授業の出来事性に直面して、授業計画と出来事性との間で、どう「振る舞う」べきか、教師がディレンマを感じることも事実であろう。このようなディレンマは、教室空間において本来的に存在するものであると言える。多くの教師は、このディレンマに対して、何らかの重み付けを行うために、「理論」を設定し、ディレンマを隠蔽しているということができる。しかし、本来的に、授業の出来事性に会うことによって、教師の内なる対話は開始されるはずであるし、その結果、教師の内面で「起こった」内的葛藤を保持しながら、「振る舞い」の変更を行うことで、教師としては「教える立場」からの一時的な回避を行うこととなり、あいまいな自己を存在させることとなるものの、その自己と自分の置かれている状況とをかみ合わせることによって、即興的に一時的な解決を見出すことができるはずである。

このような教師の「振る舞い」の変更は、文学の授業の場合、学習に対して学習者個人々々をどのように関わらせるのかという「授業構想」段階での意識を、学

習者に「文学を読むという行為」にどのように関わらせるのかという意識へと変更していく行為であると言える。本来的に求められる「教育的タクト」の形成とは、このような意識の変更にあるのではなからうか。

文学教材が持つ世界の多層性を考慮に入れると、実際に「文学の授業」を行った教師が持つディレンマとは、「文学教材を読むという行為」にまつわるディレンマであるということが出来る。つまり、「読者としての自己」としてさまざまな「読みの可能性」を認識しながらも、「教師としての自己」として捨象したさまざまな「読みの可能性」を学習者の読みによって再認識させられることによって生じるディレンマである。このようなディレンマを教室に展開することが出来たとき、学習者の「学習者としての自己」と「読み手としての自己」、そして教師の「教える者としての自己」と「読者としての自己」というディレンマは、「文学を読むという行為」において結びつけられ、自己の読みの過程が捉え直されることとなると同時に、学習者は自らの学習を、教師は自らの実践をその構想段階に遡って捉え直すこととなり、授業という場において教師と学習者との両者の「学び」が顕在化する可能性があると言える。この時、教師の「振る舞い」は変更され、授業の出来事性は、教師の指導の一貫として組織されることとなりうるのである。

7. まとめ

本論文では、教師の授業構想の意識に研究者的な視点と実践的な視点とが存在し、前者の視点によって強固な授業構想がなされていることを指摘した。そして、この研究者的視点が意識されるほど、教授行為がより固定化されてしまい、授業の出来事性が捨象されてしまっているということができる。

また、「教育的タクト」の形成の有り方には、教師自身の理論の実践への適用の有り方が問題にされているということが出来る。この点に関しては、教師が一定の理論に従うことによって授業の方向性が決定されるという硬直した判断ではなく、教師自身が学習者の読みとの異質性を認識し、そして対話しながら、抱えている状況とのかみあわせによって「即興的」な判断を加えていく必要があると言える。

そして、この過程を経ることによって、「授業構想」

段階での教師の囚われを自覚化し、顕在化していくことが求められている。そして、自己の内部の「理論」と今起きている「実践」との対話によって、どのように「振る舞う」のかを決定し、「文学の授業」の場で学習者を「読み手としての主体」として成立する手立てを施すことが出来ると考えられる。

注

- 1) 難波博孝「テキストと読者の対話のために」『「読者論」に立つ読みの指導 中学校編』田近洵一、府川源一郎、浜本純逸編 東洋館出版社 (1995) pp. 175-189
- 2) 浅野智彦『自己への物語論的接近』勁草書房 (2001) pp. 62-64
- 3) 吉本均『授業の構想力』明治図書 (1983) p. 76
- 4) 吉本均編『新・教授学のすすめ 4 呼びかける指導案を構想する』明治図書 (1989)
- 5) 注3) に同じ。 pp. 83-85
- 6) この授業は、広島大学附属小学校の望月真先生によって、学部・附属学校共同研究で提案された授業である。2000年11月28日に行われた本実践は、2部5年生の児童を対象にして、『わらぐつの中の神様』(杉みき子)の発展として行われた実践であり、「話者概念の転化」を狙ったものであった。本時は、『夜のくだもの屋』全指導計画の第3時に当たる。なお、論文執筆に当たり、本実践を分析対象にさせていただいた。記して、感謝する次第である。
- 7) このインタビューは、2000年11月28日に授業実践後に行われたものである。
- 8) 注7) に同じ。
- 9) ここでいう「理論」とは、研究者によって導き出されたものだけを示すのではなく、実践者が授業実践を行っていく内に経験的に身に付ける「経験則」をも含み込む形での「理論」である。
- 10) 注6) に同じ。
- 11) 拙稿「文学の授業における『読みの主体』の一考察」『教育学研究紀要』中国四国教育学会 (2001) pp. 43-48

(指導教官 吉田裕久)