

国語教育力の育成

——「模擬授業」における焦点化を中心に——

加藤 宏 文

はじめに

本学人文学部学生(二年次)を対象とした私の「国語科教育法」は、前期を「国語教育の諸問題」とし、後期は、それを受けての「模擬授業」の展開とする。本年度の受講者は三六名、国語学、国文学、中国語中国文学、言語学各専攻生の一部、選択者たちからなる。中で、前期の講義体系は、次の通りである。

- ① はじめに きくことの美しさを求めて^{注1}
- ② 「国語」の学力とは、何か。
- ③ 「国語」の学力は、どのようについていくのか。
- ④ 「表現」と「理解」とを統合する。^{注2}
- ⑤ 主題意識を、どう深化・拡大させるか。^{注2}
- ⑥ 教材を開発する。^{注2}
- ⑦ 発問を輝かす。
- ⑧ 相互批評は、どんな価値を生むか。^{注2}
- ⑨ 「評価」とは、何か。^{注2}
- ⑩ 授業を構想する。
- ⑪ 今、何が問題になっているのか。

⑫ 模擬授業にそなえて

⑬ 教材開発^{注2}と模擬授業構想

⑭ 模擬授業構想の反省

受けて、後期は、専攻を考慮した五、七名ずつの六つのグループを編成して、① 授業者、② 学習者、③ 記録者、④ 批評者の四つの役割りを、全体で二まわりする。これが、自らのグループで開発した教材を用いて、前期の⑬および⑭での構想とその反省をふまえての、五〇分の「授業」を紡ぎ出していく。

今、うち三つのグループが、二まわり目の「授業」を実践し終えた。この経緯の中で、私は、次の三つの点で、学習に参加していく。

- ① 前回「授業」に学んだことを、私の開発教材を重ねて、二〇分「授業」にまとめる。
- ② 五〇分の「授業」の問題点を具体的にとらえ、それに即した(表現)課題を示す。
- ③ (表現)に、(私のひと言)を添えて、次時限の初めに、各学習者に返却する。

なお、全員は、毎時、結びの一分で、さきの四つの役割りに即した所定の用紙に、その立場からの学習記録を、積み重ねていく。

この体系の下になる同学部での「国語科教育法」は、本年度で二年目を迎え、いくつかの改善を加えてきた。その眼目は、「模擬授業」における「焦点化」の問題であり続けた。

私は、「学習指導」の過程に、① 汲む、② しぼる、③ つなぐ、④ つくるの四つの節を意識的にしくむ。中で、多くの「国語」教室もがそうであるように、「模擬授業」における「学習指導」が、どうしても打ち破れないでいるのが、②の「しぼる」、すなわち、「焦点化」による深化への壁である。

「国語科教育法」の使命は、「国語教育力の育成」にある。それは、「学習指導」過程が、右の意味での「焦点化」を突破口にして、③・④へと展望を拓くことに始まる。現今の「国語」教室は、指導者に厳しくこの「力」を要請している。「模擬授業」における焦点化を中心に、この問題点を具体的に示したい。

さて、「模擬授業」に備えての実践的な学習は、すでに、前期「国語教育の諸問題」の第六回「教材を開発する」で、小さく試みられている。以下、「模擬授業」の担い手として、その学習過程を紹介するB班の代表であるAさんとBさんとは、そこで、「教材開発」の試みを、次のように報告している。この学習は、拙論、「主題單元私たちにとって、自然とは何か」を教材にしたものである。

（Aさんの教材開発）

○ 教材 ① 「世界人口三〇〇億年には三億人」（朝日新聞一九九一

・五・一四付朝刊記事） ② 「シカの被害深刻」（同）

○ 主題意識 全ての生物は、捕食・被食の関係にある。しかし、

人間は、自然を、人間の住みやすいように変えようとして、この関係をこわしてしまふ。このため、上の①・②のような問題が起きてくる。人間は自分で自分のクビをしめることになるのだ。

（Bさんの教材開発）

○ 教材 レイチェル・カーソン著・青樹築一訳「沈黙の春」（新潮社刊）中、「二、明日のための寓話」と「一七 べつのだ」の一部

○ 主題意識 ① 寓話を読んで自然が沈黙してしまった理由 ②

化学薬品が自然さらに人間に及ぼす影響 ③ カーソン女史が言

われんとしていることは何か。——以上のようなことを考え、ま

とめることによつて、人間と自然・科学との関り方について考察

することが出来る。これは、他の資料の「科学者の社会的責任」

や「自然保護」・「自然破壊」・「現代技術」他の問題と関ってくる。

ここには、学習の中で共通の主題として確認をした「私たちにと

つて、自然とは何か」という目標に呼応して、かき立てられた二人

の学習者の主題意識が、端的にまとめられていて、本論で述べる「焦

点化」の糸口がある。

私たちは、「国語科教育」における指導者として、一つないしは複

数の教材を取り上げるからには、取り上げること自体が、すでに、

状況を「ことばを通して生き抜く」とする自らの主題意識の求心力

に拠つていなくてはならずである。ここには、単元の学習目標を決め、そ

れに学習者とともに立ち向かうことのできる力量の基盤が、ある。

これが曖昧であったり、外から与えられただけのものであったりし

ては、指導は、予定調和を求める。

ここに、教材開発力が必然的に求めてくる「焦点化」の第一がある。ちなみに、Aさんは、二つの記事の示す事実を、自らの主題意

識の核をなす「自分で自分のクマ^{ママ}をしめる」に引きつけている。また、Bさんは、カーソン女史の追究の方法や構造に、その主題意識との接点を見出し、加えて、学習の中で主題にまつわって学び取った「視点」のいくつかとを統合する努力を見せている。一見拡散に見えるこの方向にも、求心的焦点化が見える。

次に、私たちは、前期学習「国語教育の諸問題」の評価の観点に立って、次の二つの課題に応え、前期末の「試験」に備えていく。

① 後期模擬授業にそなえての課題

(1) 主題文の決定

(2) とりあげた教材(二つ)の内容紹介

(3) とりあげた理由

(4) 焦点の一文 (ロ) 理由の説明

(4) 授業の構想

(イ) はじめ (ロ) なか (イ) むすび

② ①についての(私のひと言)(加藤)に、四〇〇字丁度で、具体的に答える。

中で、Aさん・Bさんは、こう記述をする。

〈Aさんの記述①〉

(1) 国際理解について考える。

(2) 教材の出版 宇井無愁「日本人の笑い」中「ジャパニーズ・スマイル」(角川選書11所収)(紹介内容略)

(3) (イ) 幕末から明治にかけて来日した外国人は、笑うべきでない時に笑う日本人の無気味な微笑にとまどい、面くらいい、時には腹を立てた。(ロ) 今まで何の疑問もなく行ってきた仕事も、「世界」という単位で考えると、必ずしも「あたりまえ」のことではない。

外から日本を見るのに、これを考えるのは必要なことだ。

(4) はじめ 読む(ママジャパニーズ・スマイルについてどう考えるか)――今までの体験にもとづいて。

なか 他に、日本人の特性について考える。(今まで当然と思っていたことにも目を向けてみる)――その特性を外国人の目から見て見つけ直してみる。(日本人が、日本人について本当に理解しているかも考える。また、逆の立場に立って考える)

むすび 自分なりの「国際理解」の方法について、考え、意見を述べ合う。

〈Bさんの記述①〉

(1) 国際理解について考える。

(2) 教材の出版 船曳建夫「異文化への理解」中「文化と理解」(東京大学出版会刊)

(3) (イ) 逆にもし、私たちが内側でさまざまな文化の差異を認めていくと、むしろ外との重なり合い部分が出てくるはずである。(ロ)

異文化を理解するためには、どのようなことが大切であるのかが、公開講座なので、わかりやすい言葉で述べられている。また、自分たちの異文化理解に対する認識を改めさせられる部分も多くあるから。

(4) はじめ 異文化を理解するということは、どういうことであるか、そして、それが大切だと言われるのはなぜかを考える。

なか (イ) 「最後に、以上のことを文化理解という点でまとめたいと思います」として船曳氏が述べていることを、簡単に要約させる。(ロ) 「焦点の一文」について、なぜそうなるのかを考えさせる。(イ) 船曳氏が、文化相対主義に対して述べていることに

ついて、自分なりの考えをまとめさせ、発表させる。
むずび 異文化を理解するために、今後、自分は（日本は）どうやっていくべきかを考えさせ、述べさせる。

さて、右のAさん・Bさんの「教材開発力」と「授業構想力」の記述に対して、私は、それぞれ、次のように（私のひと言）を記述し、両人は、また以下のように、まとめ答える。

（Aさんへの私のひと言） ことばの学習としての「国語」としては、「仕草」をどのような方法で学習すべきですか。たとえば、社会科の学習と、決定的にはどう違うのかなどの視点で説明しなさい。

（Aさんの四〇〇字表現） 確かに「国語」はことばの学習である。しかし、一口に「ことば」といっても、それは音声として口から出されるもののみを指しているわけではない。／例えば、人と人が会話するときに使われるものは音声や文字ばかりではない。仕草も大きな役割を果たしている。仕草のみで会話してしまうこともあるのだ。こういう「会話の道具」としての役割を考えると、「ことば」の中に「仕草」は含まれる。又は逆に、音声から成る「ことば」も「仕草」の形の一つである、と言うことができるのではないか。／ことはに各国共通の部分と、その国特有の部分とがあるように、仕草にも他国と変わらない部分と、この「ジャパニーズ・スマイル」のようにその国特有の部分とがある。／仕草をことばと分離して単なる民族的行動ととらえるか、ことばと同じように国際理解の大きな道具としてとらえるか、それが社会科と国語の学習方法の違いに結びつくのだ。

（Bさんへの私のひと言） 中学生が高校生かに理解させるために

は、あなたは、その学習者たちの生活次元のどのような具体例を指摘しますか。一つ挙げて説明しなさい。

（Bさんの四〇〇字表現） 私達は、文化について考えるときに、とかく自国と他国を比較しがちである。しかし、文化というのは国単位のみで存在するのではない。つきつめて考えれば、国内の各地方ごと、地域ごと、そして家庭ごとにも存在するのだといえる。／身近な例を挙げれば、料理がそれである。例えば、みそ汁の味。地方によっては、赤だしのところもあれば、白みそもある。また地方だけでなく、家庭においてのみそ汁でさえも、だしのとり方一つで味が異なる。私達は、普段飲んでいるみそ汁を普通だと思いがちだが、実際には何種類ものみそ汁が普通に飲まれていることに気づかねばならない。／このように文化というのは、一国内でも無数に存在している。日本文化という一つの文化を想定すると内側の差異がなくなり、外との差は大きくなるが、内側で様々な文化の差異を認めていくと、外側との共通性は増し、外側の文化に対する考えも変わるはずである。

以上、B班の二人による教材開発と授業構想の例に、その「焦点化」への前提を見た。

二

さて、私たちの「国語科教育法」は、右の準備段階を経て、後期から「模擬授業」に入る。その最初の「授業者」は、先のAさんである。Aさんは、すでに自らが開発し、授業の構想を立て、さらに四〇〇字での吟味をも経た主題「国際理解について考える」を目標にして、宇井無愁の「日本人の笑い」から「ジャパニーズ・スマイ

ル」の一節を教材として、あらまし次のように授業を展開する。

はじめに 指名読み(三名による分担)

① 導入のための例

(1) 「すみません」を英語でどう言うか。

(2) 日本語には、どんな「雨」があるか。

② 問題提起

(1) 異文化間の文化の違いは、統一すべきか。(例示と解説)

(2) コミュニケーション成立のためには、まず何をなすべきか。

(3) 知ることと理解させることは、どのような関係にあるのか。

おわりに まとめと説明

まず、指導者Aさんは、すぐに指名読みから入った。ここで、Aさんは、三人の学習者に求める。求めておいて、Aさんは、読みの間に、次のような板書に専念していく。しかも、その三人の分担範囲は、まことに形式的である。ここでは、学習者と指導者とは、分離してしまって、とりわけ学習者の「読み」は、恣意に任ざれて、指導を受けることがない。指導者には、きく心が特に求められる。

○ 指名読みの間の板書

テーマ 国際理解(比較文化) ^{ママ}について考える。

(1) ジャパンニーズ・スマイル

芥川龍之介の「手巾」

←

(2) 「顔で笑って心で泣いた」演技

日本人は、笑うべきでないときに笑う。→不可解

「笑いは、武器」

ここには、指導者のみの主意識による教材の読み取りの結果が、

学習者に対して、予定調和的に提示されて、学習が始められる。指名読み自体は、そこに学習者の読みの豊かさや多様性が如何にある

うとも、無視される。学習の「焦点化」は、ここからは始まらない。

さて、Aさんは、二つの導入例で学習者の興味を揺さぶった上で、

次々に、三つの問題提起をしていく。それぞれ次のようである。

(1) では、異文化間で、コミュニケーションをはかる場合、統一すべきなのか。曖昧をはつきりしなければならぬか。「雨」だった

ら、英語の方を増やさなければならぬのか。そういう問題が出てくる。

(2) 不可解であるからといって、こちらの方を変えるだけでいいの

か。逆に、外国人の文化の立場に立つても考えてみる必要がある。

では、異文化間のコミュニケーションを考える場合、独自性を尊重した上で、まず何をすればいいのか。

(3) 相手のことを知ると言うけれども、相手に理解させることができ

ていないのではないか。自分たちの文化を捨ててはいけない。

自分たちの文化を理解している必要がある。

しかしながら、価値内容としては、見事に「焦点化」されたと思

える三つの段階も、学習方法、形態、とりわけ発問における具体的

なことばへの「焦点化」が、十分ではない。学習者の断片的であつ

たり、時には散発的であつたりする反応が、結果として、「汲む」に

とどまり、「つない」だり「しぼっ」たりの方向へは、向かわなかつ

た。学習活動を活性化させつつ、「焦点化」することは難しい。

そこで、私は、事後、受講者全員に、つぎのような発問をして、

「焦点化」を試みた。

「焦点化」を試みた。

れる。② 記録と批評があいまいになり、私情の入った記録になったと思われる。学習者の発言に対して、授業者がどのような反応を示すか、細かなところまで観察し、記録すべきであったと思われる。

〔学習者の例〕 ① 私の質問のように「知る」ばかりでなく、先生（加藤注、Aさん）の言うように「押しつけ」になるのではなく、相互理解をしなければならぬ。「相手に自分の文化を理解してもらおう」ことを先生が板書してくれなかったもので、認めてくれなかつたようで、悲しい。道徳ではないので、もつと教材に密着した授業をするとういのではないかと、思った。② 自分の意見を、手を挙げて発表するのは、すごく勇氣がいる事だ。

〔授業者の例〕（加藤注、B班のCさん）① 発表の段階で、つっこみをもう少し入れた発言をするつもりが、少し省略が目立ったようである。資料も、打ち合わせの段階ほどに活用できなかつた部分もある。しかし、五十分の範囲で言いたかつたことは、充分に言えていた様に感じる。まとめ方も思つたよりもすつきりしていた。ただ、最後のつめが少し甘かつた様に感じる。一番最後の段落で出すべき資料をもつてこなかつたところに、あやふやなまとめのしかたをしてしまった失敗があつた。言いたいことは、ほぼ80%は達成していただろう。② もし私が教壇に立つていたら、あんな風に落ち着いて言えなかつたらう。本人の気持ちを考えると、それぞれしてしまつた。Aさんには、本当によくまとめてもらつたと感謝している。

〔批評者の例〕 ① 〇 学習者が教材を読んでいる途中から、板書をし始めるのは、指導者の考えをおしつけるようである。まずは、

学習者が教材をどのように見ているのかを考えるべきであろう。〇 板書はいいねいだが、やや字が小さい。また、書いている間の沈黙がなく、授業の流れを停滞させてしまつてゐる。〇 教材が上手く生かされていないと思う。問題提起の材料にはなつてゐるが、それだけに終わり、あとは、指導者が自分の思想を説くという形で授業を進めてゐる。〇 国際問題という主題を、社会や道徳の教育に近いやり方で教えてゐる。あくまでも「国語」の教育として考えた方がよい。② 指導者の悪い点を見つけることばかりに氣をとられ、良い点を見つけることや、学習者について批評することを忘れていた。授業全体のイメージをとらえていくことに氣をつけたい。

ここには、それぞれの受講者が、自らの役割りに具体的に即した、「授業」論がある。

たとえば、〔記録者の例〕は、発問のあり方に注目して、その内容やタイムिंगが、もつと具体的に「焦点化」されなければならぬことを、指摘している。また、〔学習者の側〕も、加えて、「教材への密着」という点で、学習内容の「焦点化」を誘つてゐる。さらに、〔授業者の側〕は、事前に討議を重ねたことを踏まえて、「つっこみ」を求めている。しかし、ここには、「言いたかつたこと」の表出に、目標が置かれていて、惜しまれる。さらに、〔批評者の例〕は、細やかな指摘に加えて、「問題提起」が「説く」ことでもつてまとめられたことの残念さを、述べてゐる。

このように、第一回目の「実践」は、私たちに、「国語」の学習指導が、とりわけて「焦点化」を中心にして、どう改善されなければならないかを、具体的に示してくれてゐる。

さて、B班では、巡ってきた第二回目の「授業者」役に、代表として、Bさんを当てることに決めた。班内での討議を受けて、Bさんは、周密な「学習指導案」を、こう立てる。

① 教材 (1) 宇井無愁「日本人の笑い」中「ジャパニーズ・スマイル」(第一回と同じ)。(2) 同書中「笑いの夜明け」

② 教材観 日本の文化、ジャパニーズ・スマイルが、外国人にとって不可解であるのは、それに対する認識の仕方が違うからである。ジャパニーズ・スマイルとは何なのか、外国人は、どのように捉えているのかを読みとることにより、認識のずれの存在を知ることができる。国際的理解のためには、そのずれの存在を知ること自体が、まず必要であると思う。そして、それが文化の独自性を認めることにつながると思う。

③ 指導目標 (1) ジャパニーズ・スマイルの意味と外国人の捉え方を読み取る。(2) 自分たちの文化に対する認識を深める。

④ 指導計画 (1) ジャパニーズ・スマイルに対する外国人の考えと、「防衛の武器」としてのジャパニーズ・スマイルの意味を読み取らせる。(3) 学んだことが国際理解にどう結びつくかを考えさせる。

(本時の目標と指導計画)

① 目標 ジャパニーズ・スマイルの意味と、外国人の捉え方を読み取る。

② はじめ 本時の学習目標を明らかにする。

国際理解のためには、文化の独自性を認め、自分たちの文化を

知る必要がある。本時は、外国人にとって、不可解なジャパニーズ・スマイルについて学習する。

なか、本文を通読する。「一段落」「手巾」を通しての外国人の疑問を知る。「二段落」車夫の場合の外人の解釈と、筆者の考えを読む。「三段落」「防衛の武器」とはどのようなものかを読みとる。なぜ日本人は笑うべきでないときに笑うのかを理解する。「四段落」本文のまとめ

学習者に音読させる。その際、キー・ワードや大切だと思うところに線を引かせる。四段落に分ける。○教授の「奇異な思い」に当たる箇所を読み取らせる。○「手巾」における教授、母親に当たるのは何かを読みとらせる。外国人と教授、日本人と母親を照らし合わせる。○外人の解釈に対して、筆者はどう述べているか、他の例を抜き出させる。○柳田国男の論(「笑いの夜明け」より)の説明をする。「防衛の武器」について説明させる。○笑顔の理由を簡潔にまとめさせる。○「古代感覚がとまどいながら表情に現われてくる」の説明をさせる。

むすび 相手の文化が、奇妙・不可解に見えるのには、どこかに認識のずれがあることを知る。そして、それを文化の独自性、国際理解に対して、どう結びつくか考える。

外国人にとって奇妙に見える日本の文化の一つの例として、ジャパニーズ・スマイルを勉強してみでの感想を述べさせる。

さて、この「計画」を踏まえて、Bさんの「模擬授業」における角々での具体的発問は、およそ次のように展開されていた。

① 私たちは、「笑う」ということを考えたときに、どういう状況을 思いますか。

② この文章は、外国人にとって、笑うべきでないと思われる不可解な笑いを紹介していますね。これを使った経験はないでしょうか。考えてみてください。

③ 今出してもらったような経験を頭に置いて、読んでみてください。

④ 芥川龍之介の「手巾」のある大学教授は、一般的な日本人だとされているでしょうか、書かれているところを見つけてください。

⑤ では、教授と母親とは、あとの例の誰と誰とに当たりますか。

⑥ この車夫の行動に対して、外国人の行動は、どのように述べられていますか。

⑦ 「防御の武器」とは、いったいどういうものと書かれていますか。

⑧ 「防御の武器」は、どのようなことから生まれてきたのですか。

⑨ 「死や困難や苦痛や失敗や悲嘆に直面した日本人が、笑うべからざる時に笑顔をつくる理由」は、まとめると何のためといえますか。キー・ワードを押さえて、まとめてください。

⑩ 「笑われたのは外人ではなかった。彼は誤解したのである。」の「誤解」というのは、何ですか。説明してください。

⑪ 最後に、「この古代感覚がとまどいながら表情に現われてくる」を、「とまどいながら」に注意して、どのようなことを言っているのか、説明してください。

⑫ では、最初にもどって、このような「笑い」を、外国人にどのように説明すればいいのでしょうか。

Bさんは、「授業」の結びに、次のように学習をまとめている。

○ それだからこそ、どの文化にもそのような価値があるのですね。これから、今まであたりまえと思ってきた文化にも、気をとめてほしいと思います。

右のBさんの着実な「授業」展開にききひたった私は、その直後、全受講者に一層の「焦点化」を求め、「表現」活動へと誘う。

〔表現〕 「つつしみ深い無声の笑い」と「とまどいながらの無声の笑い」とは、どのように違うのか。

中で、指導者であったBさんは、記述する。

〔Bさんの表現〕 つつしみぶかく^マ他人のことを考えたときに、抑えた方がよいと思われて、肯定的な意味合いでなされる笑い。

とまどいながら^マなぜそのような笑いをしてしまうのか、よくわからないけれども、無意識に、本能的に出てくる笑い。

〔私のひと言〕 後者が、グローバルに成立し難いと同様に、^①という前者の判断も、また、理解されることが、難しいですよね。

いわゆる、女性に求められてきた「美德」が、国際性を持つかどうか、後者とともに考えてみる必要がありますよね。

また、たとえば、Cさんは、こう記述する。

〔Cさんの表現〕 昔は、声をあげて笑うのは下品だと思われていた。^マ女性）それがいつまで根強く残っていたかはわからないが、控えめで、家庭を賢く守っていくような女性を「日本女性の鑑」だと呼ぶのなら、つつしみ深い無声の笑いは、それにつながるものがあると思う。その控えめな態度に好感を持って、柳田国男さんも受けとめているのではないか。一方で、途惑いながらの無声の笑いは、控え目だとか抑える心とか言うのではなく、その場を

その笑いの雰囲気ですら流してしまいたいのだとか、笑いをはっきり

させたくない逃げだとか、そういうイメージにつながってしまうように思う。意外に、日本というのはいまいで世の中が成り立ってしまふ国なので、国内ではそれで許されるが、やはり国際社会の中では、問題になるのではないか。

〔私のひと言〕 前者のいわゆる「美德」も、また、グローバルではありえませんか。④の土壌を独自性と見るか、後進性とみるか、グローバルな視点も、二者択一を拒みますよね。

このBさんの「授業」に対して、各役割りからの「問題点」の指摘の多くは、本文中に述べられていることを指摘するのは、押しつけになるという発想に基づいている。他の教材を開発して、身の回りの「笑い」に関心を拡大させるべきだという、指摘などである。

私は、Bさんの「授業」が「国語」のそれであるためには、例えば、(Cさんの表現)を教材にし、「控える」「逃げる」を両極に、本文にこそむしろ立ち返って、「防御の武器」という宇井無愁氏の指摘の妥当性を、いっそう「焦点化」して学習者とともに吟味したい。

四

そこで、私は、次回C班の「授業」に先立つ二〇分で、「焦点化」の実際を念頭に「授業」を構想し、次のような実践を提示した。

○ ジャパニーズ・スマイルは、国際社会に生きるか。

はじめに (表現9)から(先のCさんの(表現))——二つの曖昧

(1) 控える (2) 逃げる

① 手巾を「にぎりしめる」と「にぎりつぶす」——二つの違いを説明してみよう。

② 動詞読み 「つくる」「ごまかす」「つつしむ」「抑える」「防御

する」「しのぶ」「そぐ」「抵抗する」を、分類してみよう。

③ 「卑屈」であることと「とまどう」こと、「そぐ」と「抵抗する」は、どこが違うか。

④ 「渾沌」の価値を再評価する。

おわりに 動詞と文化の独自性

右の二〇分「授業」を通して、私が第二に「焦点化」を喚起しようとしたのは、主題文そのものである。AさんやBさんが、「国際理解について考える」としたのを、私は、右のように「焦点化」した。「について考える」ほど、漠とした目標はない。具体的な方向に問いつめ、状況に生きる者としての責任ある解答を、お互いに揺さぶり紡ぎ出したい。

その上で、私は、「はじめに」、先のCさんの(表現)を朗読紹介して、そこに見られる二つのキー・ワードを動詞化して、比較することを求めた。ジャパニーズ・スマイルを、「控える」か「逃げる」かで吟味することが、すでに、「生きるか」の目標へと、具体的に一歩誘い込むことになるからである。ここにも、AさんやCさんが、その「導入」において、工夫の割には目標を失ったこととの違いがあり、受講者に対して説得力を持つと見た。

次に、「教材」を引きずえる。AさんやBさんは、他の「指導者」同様に、段落を一つ一つ並列の関係にして追っていった。私は、まず、筆者が冒頭に紹介する芥川龍之介の『手巾』のエピソードそのものの中に、筆者込めるところの主題意識をみてとる方法を工夫する。エピソードの中の「母」は、「手巾」を「にぎりしめ」た。これを、「にぎりつぶす」と比較する。複合の原理を押さえた上で、「しめる」と「つぶす」が表現するその動作の主体とその「手」中にある

るものとの関りは、全く相違する様相を呈してやることに気づく。ここにも、比較することによる「にぎりしめる」への「焦点化」が、具体的に工夫される。

この冒頭の学習で、この教材が、動詞型の文体に支えられていることを見通す。ジャパニーズ・スマイルを説明するについて、筆者は、先の②で示した動詞を、言い換え言い換え使っている。これ、どのように分類するか。キー・ワードである「防衛の武器」から「防衛する」を引き出し、これを規準にすると、他の動詞は、ジャパニーズ・スマイルの価値を云々するに際して、どのように位置付けられるか。分類による「焦点化」を求める。

A群II 「そぐ」↑「つつしむ」「抑える」「しのぶ」

B群II 「抵抗する」↑「こまかす」「つくる」

このように、「防衛する」に隣接する語彙（ジャパニーズ・スマイルは、国際社会に生きるか。なる主題の下に「彙」をなす動詞群である。）を二つに分ける。すると、柳田国男言う「攻撃の武器」の効用も、「笑い」においては、二つの方向で求められることが見えてくる。Aは、いわば、「負けて勝つ」的な「武器」であり、Bは、「正攻法」的な「武器」である。③における比較も、また、「笑い」の日本における伝統を、正当に分析するための、具体的な「焦点化」の例である。

さらに、私は、A群・B群の分類によって明らかになった「防衛」に際しての二つの価値観を、確かめ深めるために、莊子言う「渾沌」のエピソードを紹介して、「動詞と文化の独自性」評価の問題へと普遍化を試みる。

B班の設定した主題は、「国際理解について考える」であった。私

が、B班の二回にわたる「模擬授業」を通して学んだことは、すべて「焦点化」の必要性にこう集約される。

① 開発する前提として、従って開発した教材に、どのような主題意識で対峙できているか。指導者として、その「意識」の「焦点」を、鋭く主題文として表現し切る。

② 前単元や前時限の到達点が、どこにあったのか、その「焦点」を明らかにし、学習者の具体的な（表現）活動の成果の「焦点」との統合をはかって、学習の入り口とする。

③ ②を前提にして、本時の学習の「理解」および「表現」活動の「焦点」を、教材本文のどの「文」あるいは「語」との関りに見すえるのか、教材の構造を明らかにするとともに、その「焦点」をも絞り込む。

④ 本時の教材の冒頭・書き出し部分に、作者の主題意識の構造化（文章化）の源泉を見て取り、その「焦点」となる語についてまずは、徹底した価値学習を試みておく。

⑤ ④は、どのような文あるいは語との有機的なつながりを経て、文章全体の構造におけるどのような「焦点」に到達しているか、構造をできる限り「語」において整理する。

⑥ 「理解」を確かめるための「表現」「理解」を深めるための「表現」活動のいづれをも、具体的な「語」との関りにおいて求め、また、学習者の「表現」にも、その「焦点」となる「語」を鋭く発見していく。

⑦ 以上の学習活動を通して明らかになった各段階や次元での「語」を、「彙」としてとらえるために、その「彙」の核となるべき「語」を、学習者・教材・指導者の動態としての主題意識の接点に求め、

確定する。

⑧ 類義語や対義語（教材中のそれらを優先する。）との比較や対照の中で、核とした「語」の価値としての意味に習熟する。

「焦点化」は、このようにして、ことばを通しての学習を、価値として豊かにしていく。

おわりに

「国語科教育法」の目的は、とどのつまりは、「国語教育力の育成」に帰結する。人文文学部の二年次は、教養課程と専門課程との狭間にあって、「国語科教育」の基礎ともなるべき国語学・国文学・中国語学・中国文学等の学習は、同時に出発したばかりである。さらに、専門課程での学習において、教育実習に直面するまでに習得を求められているのは、二年時のこの「国語科教育法」のみである。

私は、前期後期通年に亘るこの指導の任務を二つに分け、前期の「国語教育の諸問題」では理論や理念についての演習を深め、後期の「模擬授業」で、その実の場における有効性を確かめる方法を取った。本稿は、その後者の過程で、学習者たちのとまどいの中心に、「焦点化」の力が、各所に欠如していることを認めたことに発する。前期における、たとえば、「国語」の学力とは、何か。などが、観念止まりの域を出ないと見たからでもある。

未来の指導者たちは、自らの主題意識のもとに、予定調和的に確かめたと思っている目標に、学習者をどう引き込むかに懸命である。これは、ただに、わが「模擬授業」の場に限るものではない。各地で日々熱心に取り組まれている「国語」教室の実の場での先達の学習指導もが、残念ながら同質の域で空転してはいないか。私たちは、

確固たる主題意識のもとに、教材と学習者とを動態として把握しつつ、学習の各過程を「焦点化」できるか。

「焦点化」は、終には、文章に生き文に生きる中核の「語」に食入る力を求める。私は、自らの「国語」教室の深化を求めて、毎時、一つの「語」の価値としての習熟を、究極のねらいとする。この一語をしかとつかみ得たならば、この時限の学習は、真に充実したものととして、「ことばを通して生きぬく力」になる。そのような一語の「焦点化」が、随時に果たせる力量を、未来の「国語」指導者に、「国語教育力」として育成し続けたい。

注1 拙稿「きく」ことの美しさを求めて——『初等科国語』学習

体系の探究——」（『国語教育研究』第三五号）参照

2 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〉第六卷）参照

3 拙稿「きい」たものを「つなぐ」力」（『月刊国語教育研究』

№三六）参照

4 拙稿「教員養成課程における国文学講読の方法」（『国語教育

致』第七号）参照

5 拙稿「主題単元」情報は、真実を伝えるか。の展開」（東洋

館出版刊「ことばの学び手を育てる国語単元学習の新展開Ⅵ

高等学校校編」所収予定）参照

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）参

照

（一九九一・二一・一六記）