

学習を成り立たせる国語科授業の方法

—— 高校国語科授業実践の中から ——

高野 英朗

はじめに

授業をしていて最も気になるのが、死んだような目をして授業を聞いている学習者の存在である。ノートはとっているにもかかわらず、授業には明らかに参加していない。自分の頭で考えていない。だから、たとえそれが単なる教科書の読みであっても、あてられた時に答えられない。教室の中には重苦しい沈滞ムードがただよう。そのうちに指導している私が怒り出す。そしてますます、暗い雰囲気になってしまふ。

授業者の誰もが願っているのは、学習者が活発に発言し、明るく生き生きとした表情を見せるような授業風景だろうと思う。しかし、現実にはなかなかそううまくは行かない。私も教員になりたての頃は、その夢をいつも描いていたし、今でもでき得るならば、そのような授業をしてみたいと思っている。だが、その夢を追ったがために、新任の頃、ずいぶん苦しい思いを重ねたような気もする。理想はよい

のだが、理想が高すぎて手が届かないのである。

現時点での、私の理想の授業とは、学習者一人ひとりが自分の頭で考える授業、ということになる。一時間一時間の授業に、まず学習者をしっかり参加させ、学習者自身の頭を動かすように仕向けて行く。そんな授業でありたいと願っている。

授業が成立していることを示す第一の条件とは何かと考えてみると、ともかくも、学習者が授業に集中している、ということである。暑さ寒さや窓から見える風景や、そんな日常を忘れて、教科書に向かい、授業者の話に耳を傾け、自らの頭を動かすことが、基本になるだろう。

私が、学習者を授業に集中させるために、日々行っている指導をおおまかにまとめると、次の二点になる。

- (1) 「書く」ことを取り入れる
 - (2) 登場人物の視点に立たせる —— 文芸作品の指導 ——
- これらはどちらも、学習者を、授業という「場」に参加させるための指導である。おおげさに言えば、学習者を日

常から切り離し、授業者が構築した授業空間に取り込むための指導である。授業という「場」に参加して初めて、学習者は自分の頭を使い出すのである。

以下、この二点について工夫していることを述べて行く。なお本稿は、現任教で採用している『標準 国語一 改定版』(尚学図書)を使った授業を材料にしている。

一 いつ 何を どう 書かせるか

— 学習者と教材との関わりを引き出すために —

いまさら、という思いを持たれるかもしれないが、「書く」ことを授業の中に取り入れることで、私は何度も息の詰まるような授業から救われた。ここで言う「書く」とは、要するに筆答のことである。つまり、口で答えさせるのではなく、書いて答えさせるのである。

青木幹勇氏(一九八六)は、この筆答という方法の効果について、次のようにまとめている。

- 1 書くという作業になりますと、当然そこに時間のゆとりをもたせることになります。したがって即答を迫られるという抑圧が軽くなります。
- 2 書くという作業には、そこにほとんど必然的に、思考が随伴してきます。
- 3 挙手—指名以前の学習ですから、これに全員を集中さ

せることが、比較的容易です。

4 筆答の仕方に慣れてくると、口頭のそれよりもずっと質のいい多彩な応答が得られます。

5 応答は、書かれていますから、それを発表する抵抗は、ずっと少なくなりますし、その応答を比べたり、評価し合うということもたやすくできます。(注1)

また、授業に用いる効用として、次のように述べている。

この筆答法、初心の授業者にもぜひすすめたいと思います。次々と発問を連発する、せわしない授業、一部の子どもしかとらえていない授業、指導がうわすべりで定着を期待できない授業などにブレーキをかけ、落ちついた授業のできるきっかけになると思います。(注2)

私が「書く」ことを授業の中に取り入れようと思ったきっかけは、日頃自分の意見をなかなか口にしない学習者達が、B6の用紙に答えを書かせてみると、結構熱心に机に向かっていて、しかも、その中身を見てみると、実にさまざまに答えが並んでいる、ということであった。それまで、学習者が意見を出さない、意見がない、と勘違いしていたことに気づいたのである。口頭での応答ではなかなか意見を発表できない。授業者はそれを意見がないものと勘違いして、一部の活発な学習者と対話し、あるいは自分の口で

説明してしまう。意見を持っているにもかかわらず、発表する機会を得られなかった者は、意見がないものだと言われ、自分とは関係のない所で授業は進められていく。これでは授業がおもしろいはずがない。

「書く」ことを取り入れ出した最初の頃は、プリントを作ったり、B6の用紙を使って、学習者の意見を拾い出していた。しかしそれでは、回収して目を通して発表に移るのに時間がかかりすぎる。というより、次の時間が発表の時間になり、間がとぎれてしまう。そこで、最近では、授業のなかで中心になる発問の答をノートに書かせるようにしている。つまり、青木氏の言う筆答である。そして私の場合は、そのノートを全員に教卓のところまでそれぞれ持って来させてチェックする、という形をとっている。どういうチェックかと言うと、その時々によるが、たとえば、良く考えている意見か否か、や、日頃活躍していない学習者の中に良い意見がないか否か、対立している意見はないか。あるいは、意見が分かれても良い場合は、答えの分類であるとか、要するに、その後の発表に使えるかどうかを調べているのである。

では、具体的に、授業のどのような場面で筆答をさせるのか、教材に即して見て行きたい。

① よく読み考えないとできない発問で書かせる

筆頭をさせる上で、気をつけていることは、まず第一に、時間のことである。口頭による発問―応答式の答えさせ方よりも、当然、時間がかかる。学習者の側から言えば、即答の必要がないので、心に余裕ができるのだが、ある決まったテスト範囲にしばられている授業者の都合で言うと、時間配分が難しい、ということになる。だからと言って、考えさせる時間を節約してしまったのでは、何のために筆答をさせているのか、わからなくなってしまう。次に、二つ以上のことを関連づけなければ答えられない問い、いわゆる「中心発問」の時に、筆答をさせる。問うても意味のない、あるいは即答のできる問いの時に時間をかけても、学習者は見向きもしてくれない。そこで、時間をたっぷり使っても惜しくないような、その一時間の授業の中心となる発問の時に、学習者に筆答で答えさせ、十分考えさせるようにする。

たとえば、次にあげるのは、宮本輝の『十冊の文庫本』という随筆の、最初の段落で行った発問である。一度通読した後、一段落までが、授業範囲である。

T「文中に「わがままな一人息子」だとあるが、「私」の行為の中でわがままだと思える所を三つあげなさい。

解答としては、次の三つが考えられる。

- a 母の財布の中味を知りながら執拗にねだる（本の背表紙をにらむ）
- b ふくれっ面をして押し入れの中に潜り込む
- c 座布団をけりつける

ここまでは、ほとんど全員が即答することができる。しかし、もう一つ踏み込んで次のように発問すると、なかなか即答することは難しい。

T₂ a については、なるほどわがままな態度に思えるが、b や c については、そんなたいしたことをしているわけでもないし、誰にも迷惑をかけていないように思える。では b や c については、どこがわがままだと言えるだろうか。

授業をしている私のねらいとしては、ここで、「私」の行為を見ている「母」の気持ちに気付いて欲しいのである。また、この文章の最後に、「同苦」というキーワードが出てくるので、そこに、最終的には結びつけて行きたい、という考えもある。しかし、こういう授業者の思い込みの強い発問は、後になって冷静に考えると、即答を求めめる方が無理であることが多い。教材を事前に何度も読んでいる授業

者と、授業のただけで、しかも通読したのは一度だけという学習者との、「読みこみの差」があることを、授業者は忘れがちであると思う。口頭での発問―応答式の授業で行き詰まるのは、こういう「読みこみの差」にかかわるところが多いように思える。この T₂ のような発問は、発問を出す前から、即答の難しい問いであることが明らかなので、こういう場面で、じっくりと時間をかけたいのである。そういう時に、筆答の効果が、より顕れてくる。時間を数分かけてノートに書かせ、全員が書けているようであれば、口頭での発表に移しても良いし、考えようとしていない者がいたり、皆の意見をもとに授業を組み立てようと思う時は、教卓まで持って来させてチェックをする。

実際の授業ではチェックをしたのだが、答が「母」の気持ちにまで触れているのは半分ぐらいで、後の者は「ふくれっ面をするのは良くない」であるとか、「座布団をけるのは反抗的だ」という答で、今ひとつという感じである。ただ、まがりなりにも自分で一度考えているので、その後、発表の時間での学習者の授業への集中度が違ってくる。ここが、口頭での応答で授業をすすめる場合との大きな違いなのである。T₂ のような発問でも即答できる学習者が、クラスの中にも、一人、二人は必ずいる。もし、その学習者との応答で授業をすすめたなら、それ意外の学習者の意欲は半減してしまうであろう。

もう一つ、同じような例をあげてみる。芥川龍之介の小

説「蜜柑」最終段落での発問である。主人公の「私」が、小娘の投げた蜜柑の鮮やかな色を見て、「あるえたいの知れない朗らかな心持ち」になる場面である。

T₁ 「私」の心に焼きつけられた「この光景」とはどんな光景か。三つのポイントを押さえて教科書から抜き出しなさい。

これは簡単な問いであるから、しばらく時間をとった後、筆答ではなく、口頭で答えさせることもできる。「暮色を帯びた町外れの踏切り」、「小鳥のように声をあげた三人の子供たち」、「その上に乱落する鮮やかな蜜柑の色」をそれぞれ板書し、その三つがばらばらでなく、組み合わされて一枚の絵のように「私」の心に焼きつけられたことを押さえる。その後、重ねて次のように発問する。

T₂ これまで「言いようのない疲労と倦怠」に包まれていた「私」が、ここでどうして「朗らかな心持ち」になったのだろうか。

これも、即答するにはかなり難しい問いである。前段落で説明される「小娘」の事情と弟たちへの思い、それに蜜柑の鮮やかな色を合わせて答えなければならぬ。もちろん、授業者側の発問自体を工夫する努力も足りないのだが、

できれば、自分なりの答えを見つけて欲しい問題ではある。また「小娘」の気持ちと蜜柑の色をどのように結びつけてくれるか、楽しみな気もする。こんな発問の時には、できるだけ数多くの学習者の考えを知りたいし、難しい問いに考えることを放棄していないか、把握する必要もある。こういう時に、時間をとって筆答をさせ、ゆっくり考えさせることで、意外なほど、学習者は熱心に取り組んでくれることが多いのである。

学習者をT₂のような発問に誘い込む工夫は、まず、誰でも答えられる、T₁のような問いを用意することである。「何だ、それくらいなら答えられる。」と思わせて答えさせ、さらにその答えからより深い問いを切り込むのである。自分で一度考えた所を、さらに問われる形になるので、次の問いにも比較的スムーズに入っていけるようである。そのため、T₁のような簡単な問いの際に、全員が答をノートに書いていることを、机間巡視をして確かめておくことが、必要になる。

② 書くしかない状況にして書かせる

— 学習者と教材との関わりを引き出すための手引き —

①では、一般的な授業で用いる筆答について述べたが、ここでは、特に現代詩の時によく行う、「書く」ことを取る

り入れた授業について触れてみたい。発問に対する答えではないという点で、筆答というより、短作文を取り入れた授業と言った方が良いかも知れない。

学習者の「詩はよくわからない」という声の中には、授業者の解説の内容が詩の語句からはなかなか読み取れず、結果として、板書事項を丸暗記しなければならぬというつまらなさ、詩の授業に対する不信感のようなものを感じる。「わからなさ」のもう一つの原因は、解説型の授業に慣らされている結果として、詩の語句を読んで自分の読みを構築するという努力をあきらめ、授業者の解説を待つ姿勢になってしまっていることもあげられる。だから、詩の中に少しでもわかりにくい箇所がある場合に、自分なりに読むことを放棄し、授業者の解説を待つことになってしまう。ただ、その学習者の詩に対する意欲の失せた取り組み方を私なりに考えてみると、それまでの詩を扱った授業の中で、学習者自身の読みがあまり認められてこなかったことに起因しているように思う。自分の読みとはかけ離れたような授業者の解説を聞き、自信をなくしてきた結果の姿ではないだろうか。

だから私は、学習者の詩に対する「わかりにくさ」ということを逆手に取って、次のような形で、詩の言葉に向きあってもらうことにしている。これは、ノートに書かせることもあるし、時間に余裕があれば、音読の後、B6の用紙にじっくり書かせて回収することもある。以下はB6の

用紙に記入させるときの様式である。この時は、高村光太郎『道程』、千家元麿「雁」、丸山薫『水夫の足』三編を一度に扱い、まず音読した後、用紙に書かせ、回収することにした。したがって、その意見を授業で扱うのは、次時からということになる。

科 一年 組 ○ ○ ○ ○

三編の詩の中で最もわかりにくい所は

() 作 「 」 という詩の

の部分です。

ここの意味は、もしかしたら

という意味かも知れません。

詩の授業が、この用紙から始まるのだから、学習者は逃げるわけにはいかない。ただ、いきなりこの用紙を配っても、拒否反応を起こすこともあるので、配布前に、通読後、三編の詩に目を通させ、わかりにくい(意味がとりにくい)行に傍線を引かせる作業を取り入れている。わかる所ではなく、よくわからない所という指定なので、比較的楽に傍線が引けるようである。いくつか傍線を引かせた後、その

中で最もわかりにくい所にマークをさせながら、この用紙を配布するのである。そうすると、もう用紙の半分は書けたも同然なので、後は□の部分を考えることになる。

ここで時間をとって、一人ひとりの机を、全く書けていない者がいないか見回って、もし書けていなければ、ヒントを出したりする。こうして集めたそれぞれの意見を、分類整理して、特に違った意見や、対立した意見がないかどうか調べておく。そういう箇所では、授業展開の中で立ち止まり、皆で考え、またその答えをノートに書かせたりする。また、学習者の意見が少ない箇所でも、授業者側が読みを深めたい場所で立ち止まることは、当然である。

また、このように事前の一時間を使わなくても、一時間の間にノートを書かせてチェックする、筆答と同じような形で授業をすすめることもある。そういう時に「わかりにくい所」では意見がばらつきすぎて、まとまらないという不安があれば、ある程度行を指定して書かせても良いと思う。または、教材によって、一番好きな行をあげよ。その理由はよくわからないけど……かも知れない」というようにすることもある。「わからない所」が詩への負のひっかかりであれば、「好きな所」は正のひっかかりだからである。どちらにしる、「書く」ことで、学習者を教材に向き合わせるようになる。

この指導の際に大事なことは、たとえ書かせる内容は

違っても、実際に書かせる前に、詩の本文に傍線を引かせる作業を取り入れることである。しかもその作業は、全員がすぐできるようなものが良い。そして、その作業から発展させる形で書かせるのである。そうすることで、学習者の意識は、「書く」方へと追いつ込まれて行く。また、その書かせ方も、半分文章化されていて、後を埋めるような形の方が、学習者にとってより書きやすいものとなる。

二 どのようにして登場人物の視点に立たせるか

— 学習者を作品世界の中に入らせるために —

一では、主に「書く」ということを授業展開の中に取り入れることで、学習者の意欲を喚起し、授業に参加させて行く方法について述べた。それは、小説であれ、評論であれ、色々な教材に応用できる、と言うより、教材にしばられない、授業展開の上での一つの方法であるところとらえている。ここでは、特に、文芸作品について用いる、授業展開の一つの指導法について述べてみたい。

国語教育学の中で、「視点」ということについて、最も詳しく論じているのは、西郷竹彦氏をはじめとする、いわゆる西郷文芸学の論考であると思う。西郷文芸学では、作品の構造分析の上での「視点論」がかなり明らかにされ、私達が文芸教材を分析する時に、この「視点論」を無視することはできない。

また、一方で、この「視点」という考え方は、他者認識の一方として、認知心理学からのアプローチもなされてきた。その中で、認知心理学でいう「視点」の考え方を、直接、文芸作品の読みの中で説明しようとしたのが、宮崎清孝氏（一九八五）であった。彼の論の中で、「作品の中の視点」と「読み手の視点」の区別を明確にしている所が、私にとってまず魅力的であった。また、他者理解、国語教育に引きつけて言えば登場人物の心情理解、の一つの方法として、「へ見え」先行方略」という、「読み手」側の方略を提案していることも、新鮮であった。かれは、この「へ見え」先行方略」を次のように説明している。

他者の心情を理解するにあたって、まずその他者が彼のまわりの世界についてもっているであろう彼から見た「見え」を生成してみる、というやり方（注3）

文芸作品における「読み」ということで言い換えれば、「登場人物の心情を理解するときに、まずその登場人物から見たまわりの世界を想起してみる、というやり方」となるか。そのことを利用した、授業展開の方法として言えば、学習者を登場人物の視点に立たせる、ということになる。（注4）

文芸作品を授業で扱うときに難しいのは、作品理解がうすすべりになってしまう恐れが常につきまとうからではない

いだろうか。仮に学習者が授業に集中していたとしても、概念的な理解だけにとどまれば、何のために文芸作品を授業で扱っているのか、わからなくなってしまう。授業者である私は、そこからもう一步踏み込んで、学習者に作品世界の中に少しでも入りこんでもらい、登場人物の心情を実感的に理解して欲しいのである。そのためには、登場人物の視点に、学習者を立たせる工夫が必要になる。宮崎氏の「見え」という考え方にヒントを得て、私は、授業展開の中で、次のような工夫を取り入れてみた。それぞれ、学習者を登場人物の視点に立たせるように努力したつもりである。

①「どこから」見ているかを考えさせ作品の中に入らせる

教材は、井伏鱒二の『山椒魚』である。岩屋の外の世界にあこがれるが、どうしても出られない山椒魚が、しだいに「よくない性質」を帯び、蛙を岩屋に閉じ込めてしまう話である。この作品を授業するとき、どうしても山椒魚の内面を実感的に理解することが必要である。そうでなければ、論理的に考えるだけでは、蛙を閉じ込めた山椒魚の行動が、単なる八つ当たりすぎなくなる。全七段落の中で、蛙を閉じ込めるのは五段落であるが、私は二段落に着目してみた。二段落には、岩屋の外の光景が山椒魚の視点から美しく描かれ、最後に、「山椒魚は今にも目がくらみそう

だどつばやいた。」とある。ここでは、山椒魚の視点にそって外の世界の美しさを実感的に捉えることが必要になると思い、次のように指示した。

T 山椒魚の目は、水面より上にあるのか、それとも下に
あるのか。まず、根拠になるところをあげてみなさい。

答えの参考になるのは、岩屋の中の「すぎごけの花粉」の記述と、岩屋の外の「水底に生えた藻」「多くのめだか」「渦に浮かぶ白い花弁」の描写である。だが、水面より上から見ているのか下からなのかはつきりとした決め手はない。ただ、ここで明確なことは、岩屋の中よりも、外の世界のほうが、圧倒的に美しいということである。また、参考になる記述が多いだけに、学習者も活発に発言する。作品の構造が、山椒魚の視点に添っている以上、そこに描かれている「藻」や「めだか」を問題にすることは、山椒魚の視点に立って、作品世界を眺めていることになる。

水面が実際にどちらにあるのかということは、実はあまり重要ではない。この時間では、まず学習者を山椒魚の視点に立たせ、その上で、なぜ山椒魚が「今にも目がくらみそう」になったのか、考えさせたいのである。そのことで四、五段落での山椒魚の心情を実感的に理解することになて行くことが、授業者のねらいなのである。

次に、やはり、「どこから」見ているのか、ということを考えさせた、短歌での授業について述べる。

短歌は、そのみそと文字の中に、作者が創り出した独自の世界が広がっている。だが、その作品世界の中に読み手が入り、自分の読みを形づくっていかない限り、ただの三二文字にすぎなくなる。ここでは若山牧水の次の作品での授業展開である。

白鳥はかなしからずや空の青海のあそにも染まずただよぶ

一羽もしくは数羽の海鳥の白さが、空の青色、海の青い色に対比されて、鮮やかな色彩感のある作品である。「かなしからずや」はもちろん、「染まず」という語句からは、その白鳥の姿に、孤独、あるいは、寂しさのようなものが感じられる。ただ一つ、明らかでないと思えるのは、作者の視点の位置である。この白鳥の姿を、作者が「どこから」見ているのか、という点である。当然、作者はある一点から描いていることは間違いないが、私には、すっきりとはわからなかった。

授業では、思いきって、次の三つの視点を指定し、学習者に提示した。

- a 船の上から見ている
- b 浜辺から見ている

c 海辺にある崖の上から見ている

その後、この三つのうち、一つの視点を選ぶように指示し、また、各自が描いたイメージをできるだけ鮮明にするために、周りの二・三人と話し合わせてみた。ただ、話し合いの中で白鳥が「ただよ」っている場所が問題になり、「空に浮かんでいる」という意見と、「海に浮かんでいる」という意見が出された。海からの風に乗って空に浮かんでいるように見えるのだ、というかたちで話し合いは収まったのだが、私自身は、空に「ただよふ」姿しかイメージしていなかったので、予想外の展開にあわててしまった。学習者の答として多かったのは、bとcであったが、aを主張するものもいて、かなり活発に意見が交わされた。結局、一つの答にしぼることはできなかったのだが、各自の頭の中で、最も白鳥が悲しげに見える情景がイメージできる視点を選ぶことを確認して、この視点についての展開を終えた。

私のねらいは、視点を問題にしながら、実は視点を明らかにするところにはない。この作品を、あるいは「白鳥」を、学習者各自が意味づけしていく、その入口として、視点を問題にしたわけである。白鳥の姿に牧水を重ね合わせたりすることができるとは、この作品の持つ情景の世界を、読み手が自分なりに形づくった後のことになる。したがって、この指示は、作品によって用意されている世界に、読

み手である学習者を導く一つの工夫と呼べると思う。

② 「何を」見ているかを押さえ作品の中へ入らせる

教材は、芥川龍之介の『蜜柑』である。前述したように、主人公である「私」の心情が、「言いようのない疲労と倦怠」という心持ちから、「小娘」の投げた鮮やかな蜜柑の色を見て、「朗らかな心持ち」へと変化する作品である。この「私」の心情の変化を、「私」から見た小娘の外見を問題にすることで、学習者に確認させることができるのではないかと考え、授業を展開してみた。

小娘の詳しい外見についての描写が、第二段落と第五段落に登場する。第二段落では、「疲労と倦怠」とに包まれた「私」が、列車に飛び乗ってきた小娘に、うさくさげな「瞥」を投げる。第五段階では、「朗らかな心持ち」になった「私」が、改めて、小娘を「注視」する。対応するそれぞれの小娘の描写を抜き出してみたのが、次の表である。

第二段落では、Aは「下品な顔立ち」、Bは「服装がふけつ」、Cは「愚鈍な心」というように、「私」の評価が下されている。だが、「朗らかな心持ち」になった第五段落では、負の評価の根拠になっていた、「横なでの傷あと」や「気持ちの悪いほど赤く」であるとか、「垢じみた」、「だらり」となどの描写が消えてしまっている。私自身の読みとしては、そこに「朗らかな心持ち」になった「私」の内面

第二段落	第五段落
A 横なでの傷あとのあるひびだらけの両頬を気持ちの悪いほど赤く火照らせた	a(あいかわらず) ひびだらけの頬を
B 垢じみた萌黄色の毛糸の襟巻きがだらりと垂れ下がった	b 萌黄色の毛糸の襟巻きに
C 三等の赤切符が大事そうにしっかりと握られていた	c しっかりと三等切符を握っている

の変化を確認することができると思う。授業では、第二段落の読み取りの段階で、この表の上側を作らせておき、「私」の目から見た小娘の外見について、学習者に意識づけを行った。そして、第五段落の読み取りの際に、対応する所に傍線を引かせ、次のように発問した。

T₁ この二箇所を比較してみて、違っているところを指摘せよ。

T₂ その違いは「私」の気持ちの変化とどのように結びついているか。

T₂ については筆答で答えさせ、考えさせる予定だったのだが、その前段階の、蜜柑の色に象徴された小娘の気持ち

ちの読み取りの方に時間をとられて、実際の授業では、学習者からの十分な意見を拾うことができなかった。口頭で答えさせたところ、活発なクラスではT₂についても発言が得られたが、全く発言が得られずに私の説明に終わってしまったクラスもある。

現在での私の反省としては、時間配分のまずさもあったが、もう一つは、比較することはできるが、「私」の心情の変化を実感として確認するには難しい所を選んでしまったという思いもある。小娘の外見描写がいちじるしく変化するか、もしくは、付加された変化であれば、「私」の視点に立った心情理解をさせることができたかも知れない。

①のように、「どこから」見ているかを問題にした授業では、学習者の活発な発言が得られ、また、学習者に自分なりの作品世界を構築させることができた。だが、「何を」見ているかを問うた②の場合は、発言も湿りがちであった。ただ、これについては、「何を」見ているかを問題にしたからと言っよりも、学習者にとって、二つの差異を意味づける作業が難しかったからであるように思える。

同じ視点を問題にするにしても、「どこから」という問いの形と、その視点から「何を」という問いの形がある。どちらの問いの形にしても、どんな発問・指示の仕方をすれば、学習者が、より作品世界の中に入りやすくするか、さらに明らかにしていかなければならない。

おわりに

今回の二種類の指導法を一口にまとめるならば、「入口」を意識した指導の方法ということになる。「書く」ことを取り入れる指導法は、授業空間への「入口」であるし、登場人物の視点に立たせる指導法は、作品世界への「入口」ということになる。またはそれぞれへの「切り込み口」とも言える。やる気のない学習者が、授業なり作品なりのつくり出す空間に一步踏み込んだとき、明らかに自分の頭を使いだし、生き生きした表情になる瞬間を、私は何度となく目にしてきた。ただ、そのきっかけが何であるか、ということになると、はっきりとした答が見つからないことが多い。

今回の二つの工夫をした指導法は、その答を見つけるための仮説である。学習者の反応を拾ってない以上、仮説の羅列にすぎない。ただ、言えることは、このような工夫をしない授業展開と比べた場合、学習者の反応の仕方が活発になり、また、授業への集中度も高くなる経験が、増えてきたということである。今後の課題としては、学習者の反応分析などを通して、今回の仮説を検証していかなければならない、と思っている。

学習者一人ひとりが、授業空間や作品世界の中に入り込み、自分の頭を動かしていく、そんな授業になるように、

これからも工夫を重ねていきたい。

(注)

1. 青木幹勇(一九八六) 『第三の書く』、国土社の教

育選書④、国土社、八六頁

2. 青木幹勇(一九八六) 前掲書、八六～八七頁

3. 宮崎清孝(一九八五) 『認知心理学選書1 視点』

東京大学出版会、一三九頁

4. 「〈見え〉先行方略」を文字の授業に援用する有効性については、以下に述べている。

高野英朗(一九八七) 「文学の授業における発問の

考察―〈見え〉先行方略」の有効性と限界を中心

に―、『教育学研究紀要』第三三卷第二部、中国四

国教育学会、四九頁

高野英朗(一九八八) 「文学の授業過程の研究―

〈見え〉先行方略を中心に―」、広島大学大学院修

士論文

※ 本稿は、第三四回広島大学教育学部国語教育学会(一九九三年)で発表したものに、加筆、また修正を加えたものである。

(広島市立広島工業高等学校)