

# 『山月記』の授業に関する幾つかの提言

松友一雄

## 1 これまでの授業の内省―定番教材に対する教師の「とらわれ」

私はこれまで『山月記』の授業を十数クラスに行なってきた。学習者の質は様々であったが、自分なりに、教材の読み、授業計画が深まっていったという意識があった。しかし、その思いとは裏腹に回を重ねるにつれて学習者の反応が鈍くなっているのを感じていた。

授業計画の段階で私は、教材に関する考察、授業展開や発問、板書といった授業構築に関する考察を軸としながら、実際の学習者の能力やクラスの状態を調整要因として、計画としての授業をより実際の授業に近づけていこうとする。しかし、ここでイメージされた授業はさらに実際の授業との溝を有している。この溝を作り出す原因の一つとして考えられるのが、私の潜在的な「とらわれ」である。この「とらわれ」は、授業計画の段階をすり抜け、実際の授業において即時的な判断に伴って遂行される私の「ふるまい」のあり方に影響を及ぼしている。それでは、『山月記』を代表とする、いわゆる定番教材の授業を行う際に、どのような点にとらわれるのであろうか。自身の授業経験を振り返るとき、

次の点に潜在的な意識が向けられているように思う。

- ① 量的・質的に高い学習が計画できる良い教材であること。
- ② 学習者を引きつける内容を持つ良い作品であること。
- ③ 何回も授業をしているので、授業計画、教材解釈に深まりが生じていること。
- ④ 実際の授業を何回も行っているので学習者の反応が予測しやすいこと。

以上の点は、実際の授業において有効に働く潜在的意識であるとともに、学習者の反応を鈍くさせる要因として働くものでもある。このような定番教材に対する潜在的意識が、定番教材を授業する際の「やりやすさ」と「やりにくさ」を生み出していると考えられる。

①と②はそれぞれが、実際の授業において有効に働くものとして捉えることが出来るが、この両者のはざまで、教える側の「ディレンマ」が生み出されていることを指摘せねばなるまい。つまり、「色々と教えたい、子どもの読みを深め、小説の良さを味わせたい。」という思いと「作品がよいのだから、私が色々と言わずに、子どもと作品との関係を大切にしたい」という思いとの間で「ディレンマ」が生じるのである。この「ディレンマ」は、学習者の

反応の変化を目にしたときに、教師の意識の上に登ってくるものである。

私はこれまでの授業の中で、学習者の読みが分析的になっていくのを目の当たりにして、いつも「しまった。」と思いついてきた。初読の感想が作品世界を通して自己を見つめているのに対して、授業後の感想文は、作品世界を解釈し説明するものとなってしまうのである。李徴の矛盾は分析すべき対象として存在し、「山月記」の作品世界は学習者にとってほもはや他人事の世界と化している。

このような学習者の読みの変化は、作品世界との同化・異化の問題ではなく、「読む」という行為のリアリティの欠落の問題である。初読の感想が、場面に偏りはあるが、作品世界と自分とを関係づけて受け止めようとしているのに対して、授業後の感想は、一見深い読みを志向しているように見えるが、自分を第三者的な立場に置くが故に、作品世界は彼らとは次元の違う世界の出来事として見つめられることとなっているのである。

『山月記』を含むいわゆる定番教材は、名作であるが故に教師の「教えたい」という欲望を引き起こしやすい。そしてその欲望は、「深い読み」を志向するという名目で分析的な読みとりを志向する授業を展開することに結びついている。学習者が深く作品を読むということは、作品に対して質の高い説明が行えるようになることは同義ではない。もちろん文学作品の表現に対する深い理解は学習される必要があるものであるにせよ、それが実際の授業でどのように行われているのかということに目を向けていか

なければならぬのではないだろうか。つまり、作品世界に対して学習者をどのような立場に立たせるのか、という目論見とは別に実際の授業の中で学習者はどのような立場に立たざるを得ないのかという観点からの配慮が必要となってくるのである。

これまでに指摘した教師の「教えたい」という欲望から学習者を逃れられないものとしているのが③及び④の潜在的意識からくる「ふるまい」である。同一教材の授業経験が重なる事が引き起こす教師の変化は、学習者にとって良い方向ばかりには働かない。ここで指摘する教師の「ふるまい」の変化は、学習者の授業空間への「参入しにくさ」を生み出していることを指摘せねばならない。そこで、現在、授業記録から分析を進めている中で仮説として考えている点を以下に提示する。

- ・ 教師の読みの深化は実際の授業における自分の読みに対する頑なさを引き起こす。
- ・ 授業場面における評価言のきつき、承認する読みの幅の変化。
- ・ 学習者の読みに対する類型化は、教師の授業に対する期待感・新鮮さを減少させる。
- ・ 授業場面における学習者の読みに対する教師の反応速度の変化。
- ・ 教師の読みと学習者の読みとの距離の広がり、授業において教師の説明の量を増加させる。

ここに提示した点はあくまで現在仮説の段階であり、これらの

点に従って論を展開することは出来ないが、「最初に述べたように、授業をすればするほど自分の読みの深まりや授業計画の精密さが増すに従って、学習者の反応が鈍くなる原因として、これら実際の授業における教師のふるまいの変化があると考えられる。このように無意識裏に変化した授業において学習者は、私の説明を理解しようとするだろうし、それをまねて同じように説明しようとするだろう。その反応がいかに質の高いものであったにせよ、所詮それは他人事としての語り出しであり、彼ら自身の言葉による語りではない。なぜなら、学習者から見れば、先生の説明をよく聞き、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ことに比べて遙かに楽で、効率のいい授業の受け方であるからである。

以上、定番教材に対する教師の「とらわれ」が、教師自身の中にディレンマを生み出したり、学習者が参入しにくい授業を作り出す事となっている点を指摘してきた。かなり否定的なスタンスに立っているのは、定番教材に対する教師の「とらわれ」が、教師にとっては極めて潜在的に、学習者にとっては極めて顕在化された形で実際の授業に存在しているからである。授業計画に対する内省に加えて、実際の授業で何が起きているのかという点に対する深い内省が私自身必要であると痛感する。そして、私にとっては何回目かの「山月記」も学習者にとっては初めての「山月記」であるという当たり前の事実に対する配慮が、高校生の読みから離れていく自分には非常に難しく感じてしまうのである。

## 2 「自己」の読みを対象化する授業の試み 一語表現の実践

教師の「教えたい」という欲望と学習者の「学びたい」という欲望が実際の授業の中で合致するためには、教師が学習者の読みをその産出過程にまでさかのぼって捉える必要がある。相対的に言えば当然、深く広がりを持った教師自身の読みと高校生である学習者の読みとを実際の授業の中で共存させていくことが非常に困難であることは言うまでもない。教師がいかにそれをねらった授業を行ったとしても、学習者がそれを許さない。教師の読みは、断片的に言葉だけが子どもの中に取り込まれ、葛藤することも止揚することもなく、そのまま子どもの読みとなってはねかえってくる。

子ども自身の読みを、私だけではなく、子ども自身が相対化し、自分の読みとして捉えていくことが出来る瞬間が実際の授業の中に用意できないか。このような問いがこの試みの出発点にある。「ともに読みを作り上げる場としての授業」から「自己の読みを自己の言葉で語り出す場としての授業」への転換をはかるために、授業計画の段階で、「言語経験の質の深まり」を目指すことに加えて、その言語経験を学習者に客体化させる、「自己の言語経験に対する認識の深まり」を志向する授業展開を考えていくこととなった。

そこで、具体的な方法として、一語表現を提示するわけだが、この方法を用いる根拠として次の点がある。

一点目は、自己の読みを吟味することが可能であるということ

である。自己の言語経験を客体化させる有効な方法として、自己評価というものがある。しかし、自己評価は評価する主体を学習者にするにのみ終始してしまい、肝心な評価の観点やその基準は教師が提示したものに沿うのであれば、結局評価する主体は教師になってしまう。また、評価するという行為は、自己の読みを位置づける行為であり、数値化する行為である。しかし、自己の言語経験に対する認識を深めるためには、自己の読みを吟味し、他者に説明する行為でなければならない。つまり、授業展開の中に、自己の読みを語り出す、もしくは自己の読みを表現する事が組み込まなければならない。もちろん、授業という場で自己の読みを語り出すことは、高校生にとって様々な要因から装った読みを語り出すこととなるため、語り出す準備としてまず閉じた個の場で表現させることが有効となる。しかし、感想文を書かせたのでは、作品に何が書かれているのかという点を記述するため、学習者を「読み手」の立場に立たせることができない。これに対して、一語に凝縮する行為は、自分の読みを対象化し、それを凝縮して表現することによって、自分の中にある多層な読みを止揚しなければならぬため、必然的に自分の読みを吟味することとなる。

二点目は、自己の読みを簡単に対象化する事が可能となることである。初読の感想が授業を通してどのように変化したのかという事を学習者に意識させることは、文学の授業の中で行われた学習を学習者に捉えさせるためには必要なことである。加えて、文学の授業を受けた実感を学習者に認識させるためにも必要なこ

とである。しかし、「山月記」のように、主題が複数存在し、かつ比較的長い分量の教材の場合、初読の感想と読後の感想を比較してその変化を追うことは容易ではない。これに対して、初読の感想を一語で表現させておくことによって、自分の読みを授業の様々な場面において捉え返すことが容易に出来る。さらに、一語で表現した根拠を文章にさせることによって、教材に向き合わせるのではなく、自分の読みに向き合わせ、なぜそのような読みを行ったのかという根拠を説明することとなる。

三点目は、学習者が取り組みやすいという点が上げられる。一語で表現することは長い文章を読んで、長い文章表現に飽和感を感じている学習者には特に取り組みやすく、しかしながら、いざ取り組んでみると作品に戻ったり、作品の主題を深く考えたり、選択する語句の意味を考え直したりと、一筋縄ではいかない。また、文章力のない学習者にも一語表現だけならば、取り組みやすい。選択の理由を加えさせることにより、語句を選んで表現することの難しさと一語に込められた思いの深さに気づかせることも可能となる。

以上の三点から、中・長編小説の授業において、学習者に一語表現を行わせる試みを続けてきた。今回の提言にあたっては、「山月記」の授業というテーマに沿って、これまでに取り組んできた実践の幾つかを報告し、一語表現の有効性について提言していくこととする。発表者は、これまでの「山月記」の授業実践において一語表現を用いた幾つかの具体的な試みを行ってきた。授業過程の中に様々な形で組み入れていくことによって、異なる学

習効果を導くことが出来た。そこで、簡潔にその実践を提示することとする。

I 初読の感想を表現させる試み

—学習者の反応を傾向として捉えるために—

対象：広島県立安芸南高等学校

第二学年

一組(男子十四名、女子二十五名)

七組(男子三十二名、女子十名)

八組(男子三十一名、女子十一名)

授業時期：平成5年10月～11月

授業展開：

(導入) 本文の黙読・難読語の解説

初読の感想(一語表現とその理由の記述)

(展開) 学習者の反応の紹介と学習課題の設定

李徴発狂の原因を探る。

袁修との再会の場面を李徴の視点から捉える。

李徴は虎になつてからも自尊心があつたのかと

いう点について話し合う。

(まとめ) 読後の感想文を記述する。

1時間(計11時間)

本授業は、学習者の初読を明確に把握し、それを共有させ、その読みに基づいて読み深めの観点を設定し、作品の叙述の相互連関性や言語事項の持つ背景を手がかりに授業を展開した。この授

業において、一語表現とその理由を初読の感想の代わりに記述させた。これは、学習者が作品のどの部分に注目しているのか、作品の全体像をどのように捉えているのかという点を把握し、授業展開の軸を設定しようとしたものである。学習者が引きつけられている箇所が凝縮されて表現されている一語表現に基づいて読み深めのポイントを設定した。

① 李徴の発狂の原因は何か。

3

1 化

2 彼の心はいつも揺れていて、その心の変化に合わすように、彼の表面的な部分までもが変身してしまつたと考えてこの

題にした。人間であつた時、すでに彼はもう一人の彼を生み出して

いた。真の自分を隠すために自分とは違つてもう一人の自分にす

でに変身していったのだと思う。虎になつた彼は、その姿に勝るほどの醜さを持つていなか

つたから彼は虎という姿に落ちついたのだと思う。

7

1 運命

2 李徴が虎になつたのも運命であり、虎になつた李徴に最も親しい袁修があつたのも運命だつたんだと思う。この物語

は李徴の運命で人間としての李徴の最後の出来事であり

李徴の一生の終わりが虎になつた時であり、その運命には

逆らえなかったんだと思う。それで僕はこの本には「運命」には逆らえないというような印象が強かったのでこの熟語を選んだ。

2 4

1 追求

2 この物語のメインは李徴が虎になつていったところだと思  
い、李徴が虎になつたのは、あまりに詩家になることにこ  
だわり詩を作ることを追求し続けたためだと思つたので  
「追求」にした。

これら学習者の反応を見ると、李徴の変身の原因をそれぞれが探っている事がわかる。質の違いはあれ、学習者が李徴が虎になつたことに強く引きつけられ、かつその原因を探つていこうとする意志が読みとれる。多くの反応がなぜ李徴が虎になつたのだろうかという反応ではなく、自分なりの答えを導き出していることを考慮に入れ、学習者の意見を学級全体に提示しながら、その根拠を作品の中から導き出す授業展開を計画することが可能となつた。

② 袁修に再会した李徴は袁修のことをどのように考えていたのか。

2

1 脱皮

2 袁修と話していた最初の方の李徴はまだ人間であつた頃

の李徴のまま、最後の方の李徴は最初の頃より素直に自分のこ  
話しているから李徴は袁修と話しているうちに一皮むげたのでは  
ないか。

2 7

1 後悔・覚悟

2 虎になつてからの李徴は、自分が人間だつた頃の性格、他  
人への接し方を反省していると思う。そして虎となつた今、  
あんな人間じゃなかつたら虎になんかならなかつたの  
に・・・と後悔しているのだろう。でない袁修と再会し  
た時に話はしなかつたと思う。あのプライドの高かつた以  
前の李徴なら虎になつた自分の姿など袁修に見せたりは  
しないと思う。虎となつた今、やっと李徴は人間だつた頃  
の誤つた考えを後悔しているのだろう。そしてもう多分、  
人間には戻れないだろうという覚悟もできているような  
気がした。

5 8

1 愚か

2 李徴は虎になつた理由をかつこよく言つたり、虎になつて  
も結局はたいして反省してないと思つたから人間はしよ  
せん愚かな生き物だと思つた。

虎になつた李徴の内面の変化に着目した反応は他にも数多く見  
られたのであるが、変化の有無において学習者の反応が割れてい  
ること、少数ではあるが5 8の反応のように李徴の内面は全く変

化していないのではないかという反応も見られた。そこで、袁修と李徴との関係を作品にそつてもう一度捉え直し、袁修に語る事によつて李徴の内面が変化していることに気づかせる授業を構想した。

③ 李徴は虎に変身してからも自尊心はあつたのか。

3 0

1 人間らしさ

2 李徴は虎になつて心の底から本当に後悔していません。

それは虎になつたことで他人や家族を見る目が変わり、その人たちに対する同情の心が芽生えて、そして自分自身の過去や性格を冷静になつて判断できるようになつていて、みただから、結果的に虎になつて人間らしくなつたように思えた。

8 8

1 情

2 後生に名を残すこともかなわず、憶病な自尊心と尊大な羞恥心によつて人間であることさえもできなくなり、李徴が得たものはないように思える。虎になつていろいろな事に気づいても彼の姿は戻らなかつたから。

1 0 0

1 真の自分

2 周りの人々に天才といわれて、思い上がり真の自分を忘れ

ていたのではと思つた。真の自分を見失い理想ばかり追つている感じだつたから。虎になつたときに本当の自分の姿、心に気づいたのではないだろうかと思ふ。そして見失つた自分と真の自分の姿が見え隠れしていると思つたので。

③のポイントには、①、②のポイントを包括するものとして設定したものである。学習者が議論しやすいように、先のポイントでも見られた読みの割れをそのまま学習目標にした。しかし、ここで取り上げている学習者の反応に共通してみられるように、李徴が虎に変身して改心したり後悔したりする話、もしくは、その後悔も虎になつた今となつてはどうしようもないという、取り返しのつかない悲しさを表現した話、として受け止めていた。これは、学習者が作品世界の理解の仕方として教訓的な読みを志向する傾向にあることを示している。このような理解が行き着く先は、過度の自尊心を持つことへの警告であり、話の筋に李徴の悲劇性を見出す読みである。

この作品からにじみ出している悲劇性とは、ここで指摘したような話の筋が担う悲劇性ではない。むしろ、李徴の持つ自尊心の強さが虎に変身した後にも消えないままに残り続けてしまう、もしくは、それに気づいていても、どうしようもなく言葉や行動の中にあふれてしまう。その人間の人間たる姿に自己を重ねて読むとき、この作品の悲劇性は読み手の心を打つものとなるのではないだろうか。小説とはそもそもそのような人間の内面の矛盾や多層性を描くものであるが、これまでに行つてきた授業実践の中で

見られた学習者の反応の傾向は、李徴の内面に踏み込んでいくよ

りも、話の筋に作品の主題性を見るものであり、李徴は象徴的な人物像に強い自尊心を持つ孤独な男として捉えられている。これは、この作品の二つの場面、「変身前の李徴」と「虎になった後の李徴」が時間軸によって支えられた話の筋として捉えられていることによるものであろう。それは、間違いいではないのだが、一方で「なぜ虎になったのか」という命題を中心にしなから、八人間に李徴Vを共通して語っている事を見落とす学習者が多いのである。前半と後半は同じ内容を異なる語り手が、異なる聞き手に対して語っている二つの並立する場面でもあるのである。(2)

例えば、学習者の反応の中にもこの作品の悲劇性について触れたものがあつたが、話の筋の中にそれを見出したものにとどまっていた。そこで、あえて、この議論に私自身の読みを提示し、この授業の締めくくりとした。

## II 授業の締めくくりとしての一語表現の試み 自分の読みを見失わせないために

対象…広島大学附属高等学校

II 年 4 組 (男子 25 名、女子 15 名、計 40 名)

授業時期…平成 9 年 9 月 12 日

単元…真の自己とは存在するのか

大岡昇平『野火』(状況の中での自己)

中島敦『山月記』(人間関係の中での自己1)

夏目漱石『こころ』(人間関係の中での自己2)

授業展開…

(導入) 黙読・難読語の意味調査

難読語の調査結果発表・一語表現。

(計 2 時間)

(展開) 李徴の人物像を捉える。

李徴の官吏復帰の理由を捉える。一語表現。

袁修との対話の場面に見られる李徴の言葉の真実と嘘を捉える。

李徴の詩とそれに欠けるものについて考える。一語表現。

他人から見た李徴・李徴自身から見た李徴・本当の李徴のそれぞれを考える。一語表現。(計 6 時間)

(まとめ) これまでの一語表現の変化をまとめ、この授業で学んだこと気づいたことを記述する。(計 1 時間)

この授業のめあては、学習者自身の読みを授業の中で埋没させず、学習者自身がこの授業を自分の読みの変化に沿って振り返り相対化させることによって、国語の授業と自分もしくは文学の授業と自分を見つめさせることであつた。これは、学習者に授業を受ける自分もしくは、授業の中で変化していく自分を対象化させることで、授業はとにかく受けなければならないもので、おさまりの読みを偽装していれば難なくやり過ごせるという消極的な参加を学習者自身に突きつけてみようとする試みである。

また、このような授業の連続性の中で学習者に身につけている

授業観とは別に、文学の授業の中で読み手としての自分が見えなくなってしまう原因は、様々な人の読み交う文学の授業の中で、自分の読みが見えなくなってしまうことにある。先生の読み、級友の読みと自己の読みとが実は絶えず相対化され、止揚されたり、矛盾をきたしているにもかかわらず、それを一々相対化する時間もなく、質の深さに対する吟味を行う努力が故に、正誤の判断のみで他者の読みに丸ごと乗り換えていく。結果としてモザイクな読みが学習者の中で生み出されてくる。つまり、初読の感想を純粹に彼ら自身の読みだとすると、色々な読みに触れていく中で、いつの間にか誰の読みかわからないような読みがほとんど自分の読みと入れ替わり、結果として違和感を感じつつも、何となくこのように読むものだとして正当化する読みに落ち着いてしまう。

このような状況に対して、逐次、他者の読みと相対化できるほどコンパクトな形に凝縮された読みを持たせることの有効性がある。一語で表現された読みは、その語句を選ぶ際の思考とともに学習者の意識に顕在化してくるため、他者の読みとの相対化や自分の読みの変化が単に表面的な吟味に終始しない。そこで、この試みにおける一学習者の読みの変化と授業を受けた自分に關する記述を例示することとしたい。

### (初読時)

#### 1 自分

2 他人が自分のことを才能があると思えば「本当

は自分には才能がないんだ」と言いにくくなる。できればこのまま他人にいい様に思つてほしいと思う。でもごまかし続けられ、プレッシャーも欲も増えて結局虎になつてしまふのだと思う。真実を言うことは勇気がいることだけだと本当の自分が人より劣つていてもそれが本当の自分なんだし、努力だつて見かけの努力でなく真の努力ができると思う。李徴は虎になつて本当の自分を知つた。もう少し早く気づいていれば虎にならず本当の自分になれたのに。

### (展開1)

#### 1 矛盾

2 他人に対してどのような行動をとるのかという問題に加えて、自分に対して自分がどう納得するのかということで人間は悩む。李徴のように、他人の目を気にしながら生きていく人間は特にそうだ。官吏に復帰した理由が色々と言かれてあるけど、本当に大事なものは、この理由は他人用なのかそれとも自分用なのかということだろう。僕はこの理由が自分をごまかすために用いられているように思えてならない。そういう意味で、人間はいつも心に矛盾を抱えているように思えたから。

### (展開2)

#### 1 自身(自信)

2 人間は心の中にいつも矛盾を抱えている。抱えているが故に、それを理解してくれて、それでもなお認めてくれる友人が必要不可欠なのである。李徴にとって袁修はそんな友

人であつたように思う。しかし、人間の頃の李徴はそんな衰修に対しても強い対抗意識があつたように思える。李徴が作つた詩に欠けるものとはそんな友人の存在を必要としなかつた人間の頃の李徴に欠けていたものだろう。自分を理解し認めてくれる友人の存在を認めることは、自分の不完全さを認めることである。不完全さを認めたら人間の強さ、それが本当の自信なのだろう。

(展開3)

1 自己

自分とは複数の矛盾する自分を抱えるものだということがこの作品を読んでよくわかつた。他人にどのような見られているのかと言うことは気にしないようにしていてもどうしても気にしてしまう。気づいてみるとそれに合わせて振る舞っていたりする。また、自分の理想に合わせて生きる自分もいる。自分の欲望に支配された自分もいる。そんな色々な自分があることに何とか理由を付けて納得しながら生きていくのが人間なのだろう。

(まとめ)

僕が最後に自己とつけたのは、この授業を通して自分の読みが深くなつたことを表わそうとしたからです。最初読んだとき、「自分」とつけてましたが、授業を受けていく中で、李徴の苦しみの複雑さが分かつたので、勝手な解釈かもしれないけれど、「他人と比べた自分(自己)」と「自分の中の自己(己)」を組み合わせて「自己」としてみました。最初、李

徴は本当は強いやつなのではないかと思つていましたが、授業が進むにつれて、彼の悩みがだんだんと明らかになつていき、ものすごく弱々しく思えてきました。S君が言った、人間はみんな李徴のように弱々しいものなのだ、という意見に感動しました。誰にでもある弱さを受け入れて生きていくことの中に本当の強さがあるのではないかと最終的に思いました。

最後のまとめの際に記述された学習者の反応を見ると分かるように、彼が記述したのは自分の読みの変化に対する説明である。この説明を見る限り、彼は授業の中で自分の読みがどのような読みをしているのかということが意識されていることが分かる。それは、展開1〜3の反応がそれまでの反応の内容を踏まえて作られている点からも窺える。また、S君がと、読みを提示した主体が記憶に残っている点から、授業の中で「誰の読みか」という意識が働いていることが見て取れる。

この学習者の反応に見られるように、この授業を受けた学習者の多くが自己の読みを保持しつつ授業に臨んでいた。自己の読みを埋没させない授業が、自分の読みの変化を学習者自身につかみ取らせ、その理由を意識することによって、授業の中で起こる、他者の読みとの相対化を、置き換えに終わらせず、矛盾や止揚を作品に沿って吟味させることになると考えられる。

以上、一語表現を用いた二つの試みを提示した。この方法を授

業展開とどのように組み合わせるのかによって学習効果も変わってくると思われる。「ともに読みを作り上げていく授業」から「自己の読みの経験を語り出す授業」へと転換していく一つの方法として提案したい。

なお、今回の発表で紹介した試みの他に下記の試みも行った。参考までに記述しておくこととする。

- ・ 初読の感想と読後の感想をそれぞれ一語で表現させる。
- ・ 授業後の発展として、学習者の一語表現を交流させる。
- ・ 題名に関する学習へとつなげ、連続する教材の題名について考えさせる。

## 注

(1) 従来の研究では、ランパート (Lampert, M.) が指摘するように、教室において、学習者が学習を進めるにあたって抱く葛藤全般 (対人的・対教材的・対自己的矛盾) を指す。そして、教師は、学習者の抱えるそれらを授業の中でマネージメントしていくという観点から学習が組織される必要性が指摘されている。Lampert (1985) *How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice*. Harvard Educational Review, 55 (2), pp 178-194.

(2) このような解釈は田中実 (1996) 『小説の力』 (pp 164-166) に指摘されているものと類似している。氏はこの二つの異なる文脈を意識した解釈を展開している。