

小説教材と生徒との幸福な出会いのために

——研究協議「中学校・高等学校における小説の学習指導—新教材を読み解く—」からの出発——

山 元 隆 春

1 はじめに

このたびの研究協議会は、次のような主旨文をはじめとして企画され、実施された。

小学校では平成一七年度から、中学校では平成一八年度から、そして高等学校においては平成一九年度から、新しい国語教科書が用いられている。これらの教科書は、現在のさまざまな教育に関する議論をにらみながら、基本的には現行の学習指導要領の枠組みの中で編修され改訂されたものである。あたらしい学習指導要領の「方向」について、いまだ具体的な姿が明確なかたちで示されていないが、教育現場の取り組みは日々続いている。とりわけ、このたびの新しい教科書に登場した「新教材」をどのようなかたちで扱うのかということは、日々の国語教育実践を進めていくための大切な課題であると考える。

この協議会では、中学校・高等学校における小説の国語教科書「新教材」をどのように読み解き、どのように扱うのかという問題を扱っていきたい。

協議会タイトルの副題を「新教材を読み解く」とした。「読み解く」に込められた意味は、教科書教材本文の読解ということだけにとどまらない。その新教材がなぜ教科書に採用された理由を探ることや、その新教材が生徒たちにどのように受容され、生徒たちの「ことばの力」の伸長にどのように貢献するかということの考察、そして、その新教材を用いてどのような学習指導を構想し、実践することができるのかということについての吟味までも含むものである。それは、「新教材」が国語教育の変化の何のあらわれなのかということを考えることにもつながるであろうし、「教育改革」以後の文学教育のあり方を探る営みにもなるだろう。

ただし、登壇者の募集に際して次の二点を確認している。

1. 「新教材」とは、教科書の改訂によって新たに採用された小説であって、教科書以外の教材を開発する意味ではないこと。

2. 「読み解く」に、教室における生徒の読み解きの意も含めること。

もちろん、小説の学習指導は国語教科書によってのみ進められてきたものではないし、進められているものでもない。しかし、このたびは国語教科書の改訂期にあたるため、「1」のような判断をした。また、学習指導ということを考えたとき、授業者がどのように「読み解く」のかという問題はもちろん重要なことであるが、生徒が小説教材をどのように「読み解く」のかということも同じようにたいせつである。そして、小説の教材研究・授業研究においてはその両者の差異と共通性が重要な要素となる。「2」の条件は、このような意味を持つ。そして、この「2」の条件を踏まえて「1」の条件を改めて考えてみると、「新教材」のなかには、授業者がこれまで扱ったことのない教材までも含めて考えることができるだろう。教科書の改訂とそれに伴う採択の状況によっては、これまでその授業者がその地域・学校でなじんできた教科書ではなく新たな教科書を用いることになるが、それは新たな教材と出会う機会でもある。従来用いられてきた教材であっても、「その」学校や「その」地域では初めてという場合も少なくないだろう。「新教材」の定義のなかにこの第三の条件を加え、登壇者に発表を願うこととした。

もちろん、言うまでもないことであるが、生徒にとつてはいずれの小説教材も「新教材」である。生徒たちが新たに出会ったそれら

の小説にどのような「読み」を示していくのか、ということを考える前に、それらの小説と生徒たちをどのように出会わせていくのかということが、きわめてたいせつなことからである。

研究協議会で登壇・発表していただいた寺澤紀子氏・村山太郎氏・松本誠司氏の三氏は、いずれも自らの実践に根ざした充実した発表をしていただいた。以下では、当日司会者をつとめた稿者が三氏のご論考から学び取ったことを述べさせていただきながら、このたびの研究協議会のまとめを行うこととする。

2 生徒と小説教材とを会わせるために

寺澤紀子氏の「中学校における小説の学習指導―新教材を読み解く―」は、勤務校における現在の小説指導実践の報告であるが、ご自身の小説指導のなかでこれまで常に課題としてこられたことをわかりやすくお示しいただいた論考である。「にじの見える橋」（杉みき子）と「麦わら帽子」（今江祥智）を中心とした実践報告であった。長い間他社の国語教科書を用いてきた氏にとつて、これらの教材はいずれも「新教材」だったのである。

寺澤氏の論考にはその至るところに、生徒と小説をどのように出会わせていくかという問題意識を読み取ることができる。たとえば、寺澤氏は次のように言う。

公立中学校の第1学年には、小説の読み取りに対して興味・関心の度合いも、読み取りの力も様々な生徒がいる。「読む」ということにほとんど興味がなく、朝読書さえもなかなか自分の本と

出会えない。まして、家庭で読書することは全くないという生徒もいる。そういった生徒にも「わかった。」「読めた。」という感覚を抱かせることは、中学校における小説の学習の第一歩として、大きな役割があると考える。そういう出会いが、次の小説の学習へとつながり、最終的には自らの読書生活が豊かになることに結び付くのである。

ここには、小説教材の学習指導を通して寺澤氏が何を求めているかということが簡潔かつ見事に集約されている。小学校から中学校に進学したばかりの一年生の「読書」の実際がシビアに捉えられている。寺澤氏の述べていることは「公立中学校」の実態というにとどまらず、なぜ学校で小説を読まなければならないのかという問いにつながる認識を示すものである。寺澤氏の言う「わかった。」「読めた。」をどのように実現していくかということは、生徒の学ぼうとする気持ちを育てていく上でたいせつなことである。

この点にかかわって、寺澤氏は次のように言う。

また、生徒たちは「ようわからんけえ、嫌い。」「めんどくさいのはいや。」「とよく言う。授業者が「今の説明の仕方はわかりにくかったかな。」「学習の流れが込み入っていてスッキリまともじゃなかったなあ。」「と感じたときには、「ようわからんかった。」「じゃけえ、国語はいや。」などという反応が即座に返ってくる。逆に「今日はスッキリいったな。」「ポイントが絞れていたな。」「と感じたときには「なんか、ようわかった。」「と言ってくれる。

必要に迫られているわけでもないのに、語句の意味調べをすることも苦痛である。

氏の生徒認識がよくあわれされている部分である。「生徒は、わかればうれい。でも根気強く意味調べをしたり、長い文章を読みながら叙述を見つけないことは抵抗を示す」という言葉には、中学校で小説を教えるにあたって、多くの教師の胸に浮かぶ実感が痛いほどの確に捉えられている。このような生徒理解があるからこそ、生徒と小説とをどのように出会わせていくのかということが氏の実践では中心となっているのである。「小説の読み方のコツ」を生徒たちに捉えさせようとする試みが、このような生徒理解に根ざしたものであることを忘れてはならないだろう。寺澤氏の論考を読み進めると、生徒が会おうからこそはじめて小説教材は生徒にとって意味のあるものとなるのだという確信がその実践の背景にあるのではないかと思われるのだ。これは、読者のなかにこそ「文学」が成り立つという見解でもあると言ってよい。

3 小説と〈自分らしさ〉の探究と

村山太郎氏の「〈自分らしさ〉を迫る時代の国語の学習」の問題意識は、教材とされた小説と学習者の「いま・ここ」とをいかに結んでいくのか、ということにある。中学生が田口ランディの文章になじんできるかどうかは別として、田口がこの小説で問題化したことからは中学生の現実生活にとってけっして無縁のことからではない。「走れメロス」の学習を通して学習者が書いた文章を取り上げ、分析しながら、村山氏は「学習者は友人との関わりのおかげで〈自分らしさ〉の確認をしているようである」とし、同時に、その同じ文

章のなかに「私」をへ私」と見て欲しいとする学習者の、友人への切実な要望」を読み取っている。村山氏はこのように学習者の状況を捉え、「学習者が内面化もしているへ自分らしさ」なるものを問い掛けたり批評したりするテキスト」として「クリスマスの仕事」を位置づけ、その学習指導を展開した。なぜなら「クリスマスの仕事」のなかで主人公たち（「僕」と「室井」）が遭遇する人物たちが「自分らしさ」を奪われた人間（「マリコさん」ら患者さんたち）だったからだ。村山氏は「クリスマス仕事」の書き手（田口ランディ）の問い掛けを「患者さんたちに対する僕の認識の変容」と捉えている。

村山氏は「クリスマス仕事」における「僕」の、患者さんたちに対する「認識の変容」を端的にあらわす言葉として、教科書七〇頁から七三頁にあわれられる「僕」の次の言葉を取り上げている。

A その人たちは、確かに普通の人間とはどこか違う印象を受ける。なんていうか……作りモノみたいだった。魂の抜けた人間って感じだったのだ。（七〇頁）

B 気がつくくと、僕の周りに、たくさんの人たちが集まって、踊っている。人間の輪郭をした光。輝き浮遊し飛び回る人型。楽しそうだな。みんな、自由になれてとつても喜んでるのが伝わってくる。無数の光が輪を描いてくると乱舞している。

そうだな、肉体なんて捨てて自由に踊ればいい。音楽は魂を自由にするのさ。（七三頁）

村山氏はAからBへの「僕」の「変容」をたいせつなものとして捉えている。フォルクローレを演奏しながら、「僕」が実感したB

のことをたいせつな実感として捉えている。これに、読者としての生徒たちがどのように反応するのか。この実践の中心はそのところにあった。

田口ランディの『もう消費すら快樂じゃない彼女へ』のなかに書かれている、田口が「病床の母親」に対面したときの記述や、旧知の民俗学研究者「藤森さん」の見舞いをしたときの記述を検討しながら、村山氏は田口における「私という意識」と「人間存在」との関係についての考察を検討し、「クリスマス仕事」の問い掛けを改めて次のように整理している。

それは「私という意識」に裏打ちされた言動や特徴的な表情、それを言い換えるとへ自分らしさやへ個性」だが、それが無いとなぜ人間らしいと感じないのか、「人間存在」にとつてへ個性」（「私という意識」、「脳」）とはどのような関わりにあるのかという問い掛けと言えよう。

村山氏は、このような「問い掛け」に対して生徒たちがどのように反応するのかと、この新教材の学習の展開において問題にしようとした。それが生徒たちがへ自分らしさについて既に有している考えに対する問い直しを迫るものであることだと、氏が考えたからである。

村山氏は、生徒たちの反応を一つひとつ丹念に取り上げながら、自らの実践についての考察を展開している。その上で、氏がこの実践のなかで右に掲げたような「問い掛け」に生徒たちを対面させるために重んじたのは「彼らの既視感の外にある叙述にいか注目させるか」ということであった。

それらをまつとうするために、村山氏の授業では次のような「工夫」が為されたという。

1 患者さんを「普通の人間とはどこか違う」と見ようとする理由を問う。

2 説明的文章教材「寂しい時代と聴く力」（鷲田清一）を補助教材として用い、その本文のなかで「ランディさんの女友達」の言った言葉に言及した部分に着目させ、「弱いものをいっばい抱え込んだ大人たちは赤ちゃんの姿から何に気づいたのか」と発問する。

3 「クリスマスマスの仕事」のなかの、「婦長さんはマリコさんのよだれを丁寧^{にぬぐった}」。「婦長さんが駆け寄って、マリコさんの目を人さし指でなぞってから、彼女の小さな頭を抱きしめた。」といった叙述に注目させる。

いずれも生徒たちにその「既視感の外」に気づかせようとする働きかけであると言われている。1は作品中の登場人物の見方を問題にし、2は他の文章に記された「既視感の外」にまなざしを送る心のあり方に目を向けさせ、3は教材文の細部に描かれた「婦長さん」の行動に目を向けることによって、「婦長さん」の「マリコさん」に対する心のありようを考えさせるための働きかけである。「丁寧^{にぬぐ}う」、「目頭」を「人さし指でなぞ」る、「頭を抱きしめ」る、といった行為は、親密な関係にしてはじめて行われるものであり、相手をひととして認めることによって成り立つ行為であるということ、生徒たちに気づいてもらおうとする働きかけであると言つてよいだろう。

このような働きかけに対して「〈自分らしさ〉にとらわれていたと自らの存在の仕方を対象化し、新たな個の在り方を考えようとする学習者の応答」が「多く見られた」と、村山氏は言う。村山氏の論考末尾の女子の文章は、この学習の成果を伝えるものだが、氏の見極めはなお厳しく、この文章にすら「課題」を捉えようとする。氏はこの女子の文章に「それでもなお他者の与える『自分の生きる意味』を求めたいとする、居直りに似た学習者の声」が「聞こえる」としている。

村山氏の問題提起は、現代小説を教材として、学習者の認識の変容を問うスタイルの国語科授業の抱える課題を浮き彫りにする。それは、現実を生きる生徒たちの内面のいったいどのような部分に小説を読むことの授業が働きかけるのかという問いを問うことでもある。村山氏が「クリスマスマスの仕事」の授業を通して揺さぶりをかけようとした生徒たちの〈自分らしさ〉は「自己愛」と呼ぶべきものにも近く、それを脱するということは、中学校二年生でなくても困難なことなのかもしれない。しかし、「クリスマスマスの仕事」に即して村山氏が展開した授業を経た生徒たちは、やがて自らの「既視感の外」に確実に目を向け始めるに違いない。あるいは氏が発展教材として提案している神津十月「止まることを恐れない」のような教材に、高校生になって出会ったときに、いま一度「クリスマスマスの仕事」の学習のなかでは表現しえなかつたことを表現する言葉を獲得することができるかもしれない。

4 「対話的交流」を促す授業

松本誠司氏の「村上春樹『青が消える』による学習者の読みの交流」は、氏がこれまで用いてきた方法論を、新教材「青が消える」(村上春樹)に適用したものである。この教材はまったくの新教材であり、言うなれば試行的な営みであった。いわゆる現代小説をどのようなかたちで教材としつつ授業をつくっていくのか、という問題意識に裏打ちされた実践である。

松本氏は「青が消える」という教材について、次のように言う。「青が消える」は、一読して解決しなければならぬ疑問を発見しやすい教材であると考えられる。ただし、それらの個々の疑問にこだわってしまうと部分の解釈に留まってしまうおそれもある。学習者は、できるだけすべての疑問に答えようとしながら全体的な読みを目指し、自由な読みを試せる部分で個人的な発想をぶつけねばならない。こういった読みを要求する点にこの作品の教材価値を見いだせそうである。

松本氏は「青が消える」という教材が生徒が「個人的な発想」をぶつけ、考えていく余地を多分に有したものであると言い、そこにこの作品の教材価値を認めている。現代小説の教材価値を捉えていく上でたいせつな観点が示されていると言ってよい。とくに、「青」の意味するものを生徒たちがどのように捉えるかということを探究する過程で生徒たちの「私」があらわれるのではないかと松本氏は考えた。そのところにリーダーの「空所」論を重ねて問題が設定

されている。松本氏の言う「空所」の「補填」という活動は、いわゆる「推論的な解釈」の過程でもある。

とはいえ、こうした「空所」の「補填」ないし「推論的な解釈」という行為には個人差もあり、エネルギーも必要な活動である。それゆえ、次のような指導者側の働きかけが考慮されている。

授業では隠喩の解釈に留まったものや部分的な解釈に対して、教授者側からの補助線を施すこととし、学習者の解釈の組み合わせの場で、その解釈に加えたい要素をそれとなく指摘しながら読み進めた。解釈されねばならない部分に十分に触れながら、その上で自由に読み深められた解釈を学習者から引き出そうとしたのである。

作品へのアプローチをどのように導いていくのかということが、とくに「青が消える」のような小説を教材として授業をしていく上では重要である。なぜなら、このような小説の場合、読者側の「意味づけ」こそが中心となるからである。しかし、右の部分を読んでもみると、松本氏がすべてを生徒たちに任せてそれで終わりにするという立場で授業を展開してはいないことがわかる。「補助線」の提示である。もちろん、「正解」をそこで提示しようとしていたわけではない。考えていくためのきっかけに当たるものが、ここで松本氏の言う「補助線」である。そして、現代小説の学習指導のなかではこの「補助線」の示し方こそが、きわめて微妙かつ重要な問題である。

松本氏は、その授業のなかで、生徒たちに「解釈されるべき部分」を選ばせている。これは「解釈」への後押しであると言ってよ

いだろう。「解釈されるべき部分」とは、生徒たちがテキストに疑問を抱いたその部分である。そこを出発点として、氏は生徒たちの反応を引き出し、こうとする。

『青が消える』は一九九二年にスペインのセビリアでひらかれた万国博「EXPO'92」を特集する雑誌のために書かれた小説で、村上春樹自身の作品解題（『村上春樹全作品1990～2000』① 短編集Ⅰ）講談社、二〇〇二年）によれば、原稿依頼を受けたのは万博前年の一九九一年のことで、『なんでまた今ごろそんなものを？』といささか不思議に思った」という。また、「八年後の世界の話なので、多少近未来っぽい感じのものになった」といった読者としての作者の感想のような発言もある。

このことを踏まえて、ミレニアムから一〇年近く経過したいま、国語教科書に採られた『青が消える』を読むということの意味をどのように考えていけばよいか。それが、消えた「青」をどのように意味づけるのかという問題である。村上春樹の作品解題を読むかぎり、それほど重大な問題意識で書かれたとも思われないこの小説は、しかし、松本実践での生徒たちの解釈を読むかぎり、「現代」への重い問いかけを含むものとして捉えられていることがわかる。これは村上が「青が消える」というテキストに布置していくつかの記号表現から思い浮かべることのできる記号内容を読者としての生徒たちが考察した結果であると言えるだろう。

松本氏の文章のなかで多くの「第三次記述」を呼び込むことになった【分類番号3・●⑤・〇2・01】の「第二次記述」には、「青が消える」の記号表現にこの生徒が付与した意味が端的に記されてい

る。引用は重複になるため、避けるが、『青が消える』に対して私たちが施すであろう解釈のほとんどをカヴァーしていると言えるような内容である。もちろんこの「第二次記述」がすぐれたものであることはまちがいないことだが、それ以上に、これが、読む者の思考活動を刺戟したことも確からしい。これが「この先行解釈に対して、十分に読めている点で賞賛や共感の反応を示したり、より十分なものとするために解釈の追加を行っていく様子が見られた」ことの最たる理由であると思われる。もしもこの解釈が、初発の感想（第一次記述）として書かれたのであれば、それほど多くの生徒たちの関心をひかなかったのかもしれない。既に各自が書いた第一次記述を読みながら書かれた「第二次記述」として、「第三次記述」を書くための素材として提供されたからこそ、こうした多くの反応を呼び込むことになったのではないだろうか。小説の読みの授業において「対話的交流」を生かしていく上での重要な条件を示唆する事象であると言えるだろう。

松本氏の論考には、『青が消える』を素材とした学習者の「読みの交流」の実際が丁寧に記述されている。「読みの交流」は松本氏の実践の大きな特徴の一つだが、とくにこのたびの提案では、「交流」が「作品のメッセージ」に生徒を向かわせていくためのものとしてとらえられていることが印象的であった。これは、『青が消える』という小説に「現代」ないし「未来」への、あるいは「歴史」への問いかけを松本氏が読み取っていたためなのかもしれない。「多様」でありながら「整理された」感じが、教室において生み出されたこと、松本氏自身が実感しているところは、そのことと通じている

のであろう。「読みの交流」を手がかりとしながら読むことの授業に取り組んでいこうとするときに、つねに課題とされる授業者・学習者双方における「手応え」をどのように手にしていくのかという問題に、松本氏のこのたびの提案は一つの方向性をもたらしているのではないだろうか。そして、氏の実践が学習者の確かな記述に支えられていることも、やはり指摘しておかなければならない。松本氏の方法論をさらに普遍化するためには、「交流」のために一人ひとりの生徒の「記述」の力をどのように保障していくのか、ということさらさら明らかにしていく必要があることも確かである。

5 おわりに

右に記してきた寺澤紀子・村山太郎・松本誠司各氏の実践報告は、いずれも、小説教材を学習の対象としながら、各々の教材と各々の生徒との関わりに言い及んでいるという点に、もつともたいせつな共通点がある。

寺澤氏は、中学校一年生がどのようにすれば小説の学習のなかで『「わかった。』『読めた。』という「感覚」を抱くことができるのかという、そのことに心を砕いているわけであるし、村山氏は、生徒たちの抱く「自分らしさ」への思いを揺さぶっていく契機として「クリスマスの仕事」の学習を捉え、松本氏は「作品からのメッセージ」に応答していくための手がかりとして「対話的交流」の可能性を掘り下げていた。

小説の学習指導の方法に唯一の決定版はない。各々の教室におい

て営まれていることが、すべてであり、その先生と生徒たちが現に取り組んでいる方法に問題がないのであれば、思い悩まずまずは目の前の小説教材と一緒に読み進めていくとよいだろう。ただ、このたびの研究協議会の三名の登壇者の実践報告が例外なく伝えているのは、その小説教材が生徒に対して何をもちたかということを見きわめていくことの必要性であったのではないだろうか。もしも、このことを問わないのであれば、ことさらに小説を国語教室で取り上げる意義は見いだせないだろう。

誤解を恐れずに、かなり割り切ったかたちで言えば、小説の読みは、

- 1 どのような情報が書かれてあるか
 - 2 どのようなストーリーが書かれているか
 - 3 どのようなこだわりを持って描かれているか
 - 4 その小説はなぜそのように書かれているのか
- という四つの問いに答えることなのではないだろうか。このうち、1と2は、小説そのものに書かれてあることを指摘していけばよいことであるが、3と4は、目の前に示されているのではない描かれ方・書かれ方を想定しなければ答えることのできない問いである。寺澤氏の言う『「わかった。』『読めた。』という「感覚」を抱かせるために（この「感覚」は何も中学校一年生だけのものではないはずだから）、これらの四つの問いに答える手続きをととのえていく必要がある。

しかし、3と4について答える場合には、教材文に書かれている情報だけでは「手詰まり」になってしまう場合もあるだろう。この

ときに私たちが何に依拠すればよいのかということの道を、奇しくも、村山氏と松本氏はそれぞれの問題意識に根差しながら提案している。

村山氏は生徒たちの「既視感の外」に目を向けさせるための補充教材の選択と教材文の細部への着目とを提案し、松本氏は生徒相互の反応の交流を提案した。とりわけ「その小説はなぜそのように書かれたのか」という問いは、一人で考えて答えるには難しい問いかもしれないけれども、他の読者の見解を参照することによって、自らの意見との共通点と相違点を意識し、考察を深めていくことによって、答える手がかりを見出すことのできる問いであると考えることができる。3の問いと4の問いに答えるために読者はいったん「既視感の外」に出る必要がある。「既視感の外」に出るためには、何らかの立脚点が必要となる。そのためのヒントを村山氏と松本氏は示している。

小説を読むことは成長のためのどのような手がかりとなるのであろうか。このことを考える上で、繰り返しになるが、寺澤氏の「『わかった。』読めた。」という感覚」を持たせることは欠くことができない。もちろん、基本的にそれは、対象を理解したという意味での「わかった」である。しかし、小説の読みの場合、それだけにとどまらない。つまり、対象の理解が自己理解にかなり強く結びつくものである。「青が消える」の「青」が何を意味するのかということを考えることは、小説世界の謎解きで終わらず、読者自身の問題にはねかえる。「麦わら帽子」のマキの言動を掘り下げるとは、登場人物の理解のように見えて、その反面で読者自身の経験を振り

返ることにつながる。「クリスマスの仕事」の僕の認識の変容は読者である自分たちの認識の変容でもある。新しい小説教材ほど、この傾向は強くなるだろう。そうであればなお、村山氏が言ったように、「他者の与える『自分の生きる意味』を求めたい」という思いから厳しく逃れる姿勢を生徒たちのうちに育てていく必要があるのではないか。そうでなければ、小説教材の読みは、他人の与える「ご神託」としての解釈の受け入れか、あるいは読者に既知の知識・経験を再確認し、表出するだけの「自己語り」に終始してしまいかねない。将来にわたる、小説教材と生徒たちとの幸福な出会いのために、このことがきわめてたいせつな問題であると考える。

(広島大学)