

## 確かな学力の育成

— 国語基本教材の授業アプローチの方法『少年の日の思い出（ヘルマン・ヘッセ）』の場合 —

吉田 裕久 山元 隆春 朝倉 孝之 岡本 恵子  
黒瀬 直美 新治 功 西原 利典 土本 勝彦  
三根 直美 宮本 浩治

### 1. はじめに（研究の背景と課題）

国語科授業で、確かな国語学力を育成する。きわめて当然の目標でありながら、必ずしもその実態・実績は明確ではない。そもそも確かな学力とは、どういう学力なのか。そして、それを学習者全員にどうやって身につけさせていくのか。きわめて基本的な課題でありながら、困難な課題でもある。

文学教材は、小学校時代の「物語文」から中学校では「小説」へと移行する。中学校では、小学校で習得した物語文の読みの力をどう小説の読みに転移し、小説の読みの力として確かなものにしていくのか。また中学1年生から3年生へと、その小説の読みの力をどう拡充・深化、発達させるのか。そして高等学校の小説の読みへ、どう発展させていくのか。これまた、基本的にして、喫緊の課題である。

こうした小説の読み、あるいは小説の読みの力の発達について、授業を通して明らかにしたいという願いと期待とを持って、本研究をスタートさせる。その手始めに、本稿では、中学1年生の実践として、『少年の日の思い出』（ヘルマン・ヘッセ）の場合を取り上げる。

『少年の日の思い出』は、1947（昭和22）年の中学校用国定国語教科書（『中等国語』）に登場して以来、検定国語教科書になった今日に至るまで、一度も途切れることなく掲載され続けてきた小説教材である。中学校教材でこうして長く掲載されてきた作品としては、宮沢賢治の『雨にも負けず』、魯迅の『故郷』、芥川龍之介の『トロッコ』、太宰治『走れメロス』くらいであろうか。しかし、これらは、掲載開始が遅かったり、中断があったりする。その意味で、『少年の日の思い出』は、まれに見る超安定教材と言えよう。な

お『少年の日の思い出』は、その作品内容から道徳の教材としても用いられることがある。文学の立場からすれば、いかがかと思われるが、国語科授業でもそうした取扱いが行われることがあることは、さらに憂慮にたえない。

さて本稿では、この中学校国語の基本教材である『少年の日の思い出』を扱う際、その作品の性格からどのような扱い方が望まれるのか、また学習者はこの小説を一読してどのような受けとめるのか、そして読みを重ねたり、読みを交流させたりしてどのように読み深めるのか、さらに最終的にどのような感想を抱き、いかなる評価をするのか、それらについて実践を通して明らかにしていきたい。その際、学びの連続性という観点から、既習教材（『ふる場の散髪』・『ぬすびと面』・『空中ブランコ乗りのキキ』）の学習（読みの力）をどうふまえ、どう生かすのかという点にも留意しておきたい。（吉田裕久）

### 2. 研究の目的・方法

#### 研究の目的

国語基本教材、特に中学校の小説教材において、

- ①初読における生徒の読解力の状況を調査する。
- ②学習後、生徒の読みがどう変化したか、検討する。
- ③どのような授業アプローチにより、読解力が身につけられたのか、さらには基本教材においてどんな学力を身につけていくことが可能なのかを検討する。

#### 研究の方法

実施時期 2008年11月下旬～12月上旬

対象 広島大学附属中学校1年生120人（3クラス）

基本教材 『少年の日の思い出（ヘルマン・ヘッセ）』

（学校図書所収）

Hirohisa Yosida, Takaharu Yamamoto, Takayuki Asakura, Keiko Okamoto, Naomi Kurose, Isao Sinji, Katsuhiko Tsuchimoto, Katsunori Nishihara, Naomi Mine and Koji Miyamoto: To cultivate solid academic abilities —An approach to a Japanese fundamental material, “Jugendgedenken” by Hermann Hesse, in Japanese classes—

## 基本教材の価値

『少年の日の思い出（ヘルマン・ヘッセ）』は、60年以上の基本教材（定番教材）としての歴史を持つ。大変多くの読解ポイントを含む作品であり、中学校に入学して最初に会う小説らしい小説と言えよう。

この教材においてつけさせたい国語学力としては、

### ①文章の展開を確かめながら、物語の構造を正確に理解する力

(1)「現在の場面」と「回想の場面」に分かれていること、物語の終結部でも「現在」には戻っていないことなど。

(2)「語り手」は誰なのかを捉えさせる。「現在の場面」では語り手は「わたし」、回想の場面」では語り手は「僕」（客の幼い頃）。

(3)登場する人物の対立構造を整理させる。現在の場面では「わたし」と「友人」、回想の場面では「僕」と「エーミール」「母」と「僕」、作品全体では「子どもの僕」と「大人の僕」。

### ②情景描写、内面描写に着目し、その内容を読み取る力

客が語り始める場面において、時間が経過し、周囲が闇へと変化していくところ、室内と外との対比、さらにはかえるの鳴き声なども入れて、語りの場面設定がされている。客はなぜ語ったのかを考えていく上でも、大きな要因になっていく。

また、僕のちょうへの熱情や、盗みをしてしまう場面、つぶしたちょうをみる場面、母との対話、エーミールへの謝罪場面と、僕の視点からの内面描写がされている。

### ③語りの構造を読み取り、作者の意図をつかむ力

この基本教材で必ず学習したいことは、ちょうを盗んだ後、「自分自身におびえた」とあるように、僕ははじめてこの時点で、見知らぬ自分自身と出会う。それまで理解していた自分とは全く違う、とんでもなくひどく下劣なことを平気でしてかしてしまう自分自身と。

また、迷ったあげく盗みを告白した時点で、母の思いやり、優しさ、愛情などを深く感じ、エーミールへの謝罪の場面では、懸命に謝っても相手から対等に扱ってもらえない、とことん軽蔑されたくやしさを経験して、一度したことは取り返しがつかないという認識を得ていくのである。それまでは、悪いことをしても一生懸命に謝ればなんとか許してもらえるとという認識が一挙に覆され、ぬぐうことのできないトラウマ、汚点となって少年僕の心に刻まれる。

これらから、この体験より自分だけの世界で幸せに生きていた僕が、自分の中の違う自分を発見し、他人

への目もち、果ては悪という概念まで考えることになった少年からの決別の話を書いている作品だと判断できる。

また、最初の場面である、大人になった僕〔本文では「客」〕はどんな思いでこの回想を語ったのかが大きな意味をもつ作品である。

償いができないまま、ずっと心の中で汚点としてくすぶり続けていて、僕はずっと沈黙を保っていたのだろう。ところが子を持つような大人になって初めてこの回想を語ったのだと考えられる。なぜ語る気になったのかというと、たまたまチョウの収集を始めた友人からそのチョウの収集を見せられ、その友人なら自分の話を分かってくれるかもしれないと思った。また、闇の中で語りやすかったのと、語ることで償いとなると考えたのかもしれない。須貝千里が指摘しているように、『少年の日の思い出』は「私」と「僕」が並列的に語りが並んではなくて、「僕」の話したことは〈私〉という語り手によってリライトされているというか、語り直されている。そう考えれば、〈私〉という語り手がどういうふうに「僕」の話を受けとめているのか、なぜ語り直したのかというところに読みが向かっていくべきなのである。

## 研究の方法と結果

1 研究の目的①の調査として、1クラス（40人）に対して本文のみのテキスト（語注はつけていないもの）を用意し、それを一読していきながら、気づきをメモさせていくという作業を行った。初読の際この作品の何に引っかかるのか、さらには生徒個人の読解力の差が、着目される部分の違いとして顕現されるかを見るためである。

昔の翻訳文学の場合、語句の難解さが読解の際に支障となる可能性があるが、この作品の場合、確かに語句の意味に引っかかりを感じている生徒は多くいた。具体的には、

悪徳（21） 嘆賞（19） 呈する（13） 下劣（7） 激する（8） 熱情的（7） 冷淡（7） 模範（7） 悪漢（5） あなどる（4） 依然（3）
---

などの語句であった。しかし、この程度の語句であれば、語句調べをすることで解決できることであるし、読解に支障を与えるほどの分量ではない。さらには、語句の詳細な分析により、読みの広がりやの拡充が出来る部分でもある。それよりも、引っかかる部分が語句の意味の指摘だけに留まっている生徒の読解力の方に問題を感じる。

また、この作品の特徴である文学的表現、例えば「色あせた湖」「丘の多い岸に鋭く縁取られて」「不透明な

青い夜色」「快いうす暗がりの中に沈んだ。」「外では、かえるが遠くから甲高く、やみ一面に鳴いていた。」「乾いた荒野の焼きつくような昼下がり、庭の中のすすしい朝、神秘的な森の外れの夕方」「微妙な喜びと、激しい欲望との入り交じった気持ち」「世界のおきてを代表でもするかのように、冷然と、正義を盾に、あなどるように、僕の前に立っていた。」などに対して、その意味することがイメージしにくいと指摘する反面、面白い、いい表現であると感じている生徒もいた。そのような生徒は読書量も多く、文学的文章に対して読解力の高い生徒であった。

また、初読の段階で、

- ・客から友人に表現がなぜ変わっているのか。
- ・なぜ客は私に話したのか。
- ・嫌なげがれた思い出を思い出させるちょうの収集をなぜ見たいのか。後のことと矛盾していないか。
- ・盗みをしたという気持ちより、自分がつぶしてしまった美しい、珍しいちょうを見ている方が、僕の心を苦しめたのはなぜか。

などの疑問を持つ生徒は、文学的文章に対して読解力の高い生徒であると判断できる。(40人中7人程度)

やはりこういう疑問がもてるという事は部分にこだわっているのではなく、表現全体や前後の脈略を通して読んでおり、だからこそちょっとした表現の変化や矛盾に気がついている事が分かる。話の筋、流れだけを追う読み方であったら、気がつかないところである。

読書があまり好きでない中学生がなんとか読む小説は、話の筋に衝撃的な展開が組み込まれていたり、劇的な事件が起こったりするものらしい。よって、この作品においては、エーミールがひどく僕を蔑む場面と最後のちょうをつぶしてしまう場面に多くの生徒が印象深かったと答えている。

この作品の受容のされ方として、「悪いことをしたらゆるされない話」と教訓的にとる生徒もいるようだ。これは、小説の仕組み、つまりここでは「語り」に目が向けられていない、学習していないからである。大人になった「僕」つまり「客」が少年の頃の「僕」の思い出を「私」に語るという構造に着目させ、そこからまた読み直した場合は、「悪いことをしたら許されないのではなく、そのことを受けとめ、考え直し、生きていることとはどんなことを考える作品」と田中実氏が指摘するように捉えられていくのではないか。

2 研究の目的②③の調査方法として、1クラスに対して次のような授業展開を行った。

- ①初読後、最も印象に残った場面一つあげ、その理由を書かせる。(ワークシート1)
- ②ワークシート1の中で指導者が選択したものを印刷し、読み合う。
- ③最初の現実の場面を読み、回想部分のほくの熱中ぶりを読む。
- ④エーミールと僕の人物像の対比をする。他人を説得出来るような根拠を上げて、意見を述べさせる。
- ⑤僕はなぜ盗みをしたのかを考える。
- ⑥盗みをしたことよりも、つぶしたちょうを見ることの方が僕の心を苦しめたのはなぜか、考えをカードに書かせ、グループで回し読みして、まとめる。
- ⑦僕の母について押さえ、ちょうをつぶした理由を考える。最後の場面を指導者が朗読をし、表現に着目させていく中で、「闇」に気づき、最初の場面に戻り、その象徴性を考えさせる。
- ⑧「初読の感想と比較して、学習後に、思ったこと、感じたこと、考えたことを書きましよう。」という課題で書かせる。(ワークシート2)
- ⑨この作品について帯を作ろうという課題をさせる。(ワークシート3)『岳物語』(椎名誠)の例を授業者が作成して提示)全員の作品を黒い画用紙に貼り、教室に掲示して見合う。

ワークシート1の印象的な場面は、次の結果となった。(34人回収)

- 「そうか、そうか、つまり君はそんなやつなんだな。」…エーミールが侮るように僕の前に立っていたという場面。(12)
- ちょうちょうを一つ一つ取り出し、指で粉々におしつぶしてしまった。(11)
- 盗みをしたという気持ちより、自分がつぶしてしまった、美しい、珍しいちょうを見ている方が、僕の心を苦しめた。(4)
- 僕がエーミールのやままゆがを盗んで階段をおりている場面、さしずめ僕は大きな満足感のほか何も感じていなかった。(3)
- 初めて僕は、一度起きたことは、もう償いのできないものだということをさとした。(2)
- その瞬間に僕の良心は目覚めた。(1)
- 僕は自分の収集をつぶれた段ボール紙の箱にしまっておかなければならなかった。(1)

やはり、エーミールの冷徹さは、子供らしくなく、中1の発達段階では特に印象的であるようだ。また、小説の最後が大事にしていたちょうの収集を自らの手で一つ一つつぶしてしまうという行為で突然終わってしまう感じが印象的であるようだ。エーミールの衝撃的なせりふや場面が、特に一読後目を引くようである。

ワークシート1と2を比較・分析すると、初読の時は登場人物の行動の理由や心情についてはあまり考えが及んでいなかった生徒が、学習後は奥が深い話だと考えたり、作品を象徴している闇の意味について考えたり、登場人物達が映像として生徒達の中に浮かんでいて、さらには作者の表現のすごさにまで考えが及んでいる。全体の傾向としては、

- ・最初の語りの「闇」と最後のちょうをつぶす場面の「闇」に注目している。また闇は登場人物の心を象徴している。
- ・客の語りの場面をイメージ化できたり、語った理由に注目している。
- ・母のきっぱりとした態度で僕にあたる部分は、深い愛情に裏打ちされた行動であることに気がついている。
- ・ちょうをつぶした理由を考え直したり、その後の僕の思いや行動に思いを馳せている。
- ・エーメールという人物像がより鮮明になっている。僕に共感することができている。

があげられる。

A君の例を挙げると、一読後書いていた感想は、

珍しいちょうを盗み、つぶしてしまったことを悔やむ「僕」がとてもかわいそうだと思った。なぜなら、お母さんから「あやまりにいきなさい」と言われても出来ず、その友達からも冷淡なことを言われることは仕方ないけれどたくさん悔やむ「僕」に共感したので。

だったのが学習後、闇と見分けがつかなくなった彼の姿の部分が特に印象に残った彼は、たどたどしい表現ながら、

客の昔の思い出による心の傷を語るということは苦しい事だけなので、暗い夜に思い出を消し去ったあの夜を思い出し、私に対してその思いを打ち明けようと決心したのだと思う。あの夜、自分がどれほど苦しみ、悔やんだかを今の闇を見つめることで感じとったのだと思う。そして、その思い出を言うにはこのくらいの闇の色がしんどさを消し去らないといけないため。

と、小説全体をふまえた上で客の語った思いを代弁している。最初は、闇の場面は少年時代の僕に同情していた読みだったが、学習後は小説全体をふまえて再び考え直し、捉え直していく行為によって、読みが深まっている。これはこの生徒の読みに力がついたらと判断できる。

さらには、入学以来、授業で扱った小説が『ふる場の散髪』『ぬすびと面』『空中ブランコ乗りのキキ』と会話中心の展開のもので、『少年の日の思い出』が初めての心理描写、行動描写が重厚につづられている小説であったため、初読ではずっと読み取れなかった生徒も、表現にこだわって読んでいくこと、つまり「本文より根拠をあげて」「説得力をもつもの」という条件をつけて、本文を忠実に見つけさせていくアプローチが出来ていたことが挙げられる。

これだけ深まった読みが成立したのは、エーメールと僕の人物像について、表記を忠実に押さえて、そこから読み取っていくことを時間をかけてやったことと、この前の教材である『空中ブランコ乗りのキキ』において、おばあさんの役割ということをおさえたことが役立っている。小説において、人物はそれぞれ存在に意味があるので、そのことをふまえて人物の性格付けを考えたこともあるようで、学習が積み上がっていると見える。

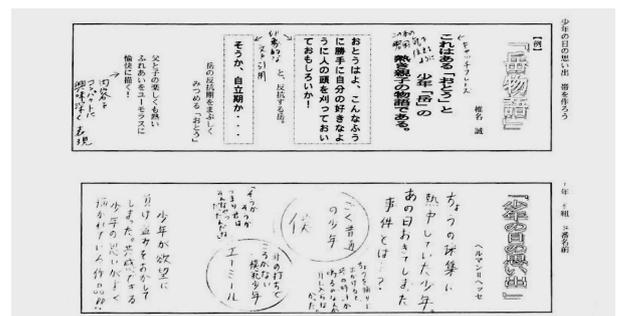
さらには、人の感想を知ったり、意見をカードに書いて交流したり、いろいろと発表し合ったりする事が自然に何度も行われていることが、「闇」という象徴的表現に気がついていくことにもなっていたと結論づけられる。指導者の朗読で、文章の細かい部分に目を凝らすこととなり、気づきが生徒からどんどん出ていった。

ワークシート3では「この本の雰囲気伝えるように」作ることを生徒に指示した。完成したキャッチフレーズとしては、

- 平凡な男、少年の過去・思い出話に着目したもの（5）
  - ・これは「ある人」のいまわしくぬぐえない「極普通の少年」の「過去」の話である。
  - ・ある男が自分の少年時代を回想した物語。
  - ・甘くも辛くもある思い出物語。
  - ・あなたも少年時代を振り返ってみませんか？
- 語りに着目したもの（5）
  - ・外のやみを背景に『彼』は語り始める…
  - ・ちょうに心をうばわれた少年時代、あの頃の僕は…
- 闇に着目したもの（4）
  - ・普通の少年 その少年の心に闇が芽生えた時
- 僕とエーメールという対比に着目したもの（1）
  - ・ちょう集めにはまるでどこでもいそうな「少年」と模範生「エーメール」の対照的な二人を描いた、罪を感じさせられる物語。
- 事件・盗みという衝撃的な事実に着目したもの（3）
  - ・ちょうに心を奪われた少年時代、あの頃の僕は…あの日起きてしまった事件とは…
  - ・ちょう集めに心を打ち込んだ「僕」が人のちょうを盗んだ！
- 少年の心理・変化・成長に着目したもの（11）
  - ・理性と欲望、良い心と悪い心が混じっている、ある少年の物語。
  - ・少年がちょうが原因のある事件によって成長する話。
  - ・ある平凡な少年の心の変化を描いた物語。
  - ・これはある「僕」の自分自身の心との闘いの物語である。

があった。指導者のあげた例に引きずられてしまったことは否めないが、目立つキーワードとしては、「平凡な」「成長」「闇」「事件」「罪」などがある。これは、「僕」がどこにでもいる、普通の少年であり、読者自身が自分との共通点を見出せている証拠でもある。

また、帯を書くという試みは、小説をもう一度客観



ワークシート3

的に見つめる行為となっており、ワークシート2の感想とは少し違うものがあった。中1という年齢では、感想・意見では主観的に書きつづってしまい、主人公に共感して自分との対比や共通点などへ話題が進みがちである。しかし少し距離を置いて話全体を見直す行為は、だんだんと必要になってくることであろう。逆にこの年齢でも、こういう授業アプローチであれば距離をおく読みが可能になるということだ。両方の読み方が出来ていくことをめざしていくことが大切だと考えられる。

2年前に実践した授業展開は、次の通りである。

- ①全文通読・全体の構成の確認・現実の場面から回想に入る場面の効果について考える。語句調べを課し、プリントにして配布。
- ②自分たちで学習課題を考え、友人同士で解き合う。
- ③問題・解答をプリントにし、確認する。
- ④共通課題 1・どうして僕は、ちょうちょの収集を粉々に指でつぶしてしまったのだろうか。2・この事件は、僕の人生にどのような影響を与えたと考えられるか。の二つを考えさせ、書かせてまとめた。

出てきた課題は今回の実践と変わらないのだが、生徒の読解に深まりがほとんど見られなかった。これは、1 友人同士で解き合う時に、仲のよい者同士だったため、根拠を挙げた、相手を説得する話し合いにはならなかった。また、人の意見を対して言うことは批判してケチをつけるという意識が払拭できぬままの流れであった。

- 2 表現に注目させる工夫が足りなかった。
  - 3 課題の答えとして、羅列していくだけで、一番妥当なものというところまでの検討がなかった。
- などが、要因と考えられる。

### 3. 成果と課題

読みの力の定着には、次の三つが必要であることがわかった。

- 1 本文に注意深く着目させる工夫をする。
  - 一場面に限って朗読をする
  - 自分の意見を述べる場合、「根拠をあげて」「人を説得する」という条件をつける。
- 2 課題について話し合い、自分の考えを他者に述べ合い、また他者の考えを聞き合う状況をつくる。
  - 相手の考えについて何かを言うことが、批判ではなく、話し合いであることに慣れさせる雰囲気をつくる。
  - 小グループやクラス全体など、状況に応じてその機会を増やし、メンバーも固定しないように、通常の授業の流れとして定着していく。
- 3 学習の中で、読みの着眼点を積み上げていく。

○『空中ブランコ乗りのキキ』では、おばあさん、団長さん、ロロなど登場人物の役割を考える、『字のない葉書』では、前半と後半のエピソードの関係や文末表現に着目するなど、それぞれの教材に応じた、文章を読む上で次から力として使っているような読みの着眼点がある。それらを計画的に積み上げていくことが重要である。

今後の課題としては、

- ①3クラスのうち、詳しく調査できたのが2クラスで、学校行事などのため、なかなか授業時間が確保できず、全体のものとならなかった。
  - ②入学時の読書感想文、夏休みの読書感想文など、個々の読みの変遷を継続的に探っていく。
  - ③読みの力が定着していつているのか、冬休みの課題などで、小説を読むことを課し、どんな力を使って読んでいるのかを分析する。
  - ④定期テストのデータを取り、検討していき、不足を感じる部分については授業で強化していく。
- ことが挙げられる。継続的なものになかなかなりづらいので、年間のカリキュラムの中で、読みの着眼点を年度当初に押さえ、テストごとの検討、対策を立てていくなどが、今後必要となってくるであろう。

### 4. おわりに

本研究では、教材に対する中学生の反応の分析を手がかりとした。ジョナサン・スウィフト研究を専門とするカナダの英文学者ラッセル・ハントは、1980年代に入って『ガリヴァー旅行記』の風刺を読むことのできない大学生の増加に戸惑いながら、物語や文学の読みを規定する条件は何かということを実証的に探った。ここでは、そのハントが心理学者のヴァイポンドとともに示した読みの三つの様式を手がかりにして、本研究の意義についてまとめたい。

ハントらの言う読みの三つの様式とは、およそ次のようなものである (Vipond and Hunt, 1984)。

#### (1) information-driven reading (情報駆動の読み)

読者の主たるゴールが、テキストから学んだり、情報を引き出すことにある読み。たとえば、試験勉強における「読み」、辞典や事典で事実をチェックするための「読み」。薬品の瓶のラベルを読むこと、などがこれにあたる。コンテキスト(文脈、場面)から独立した状況においてもっともよく為される読みである。「意図的な作者」を意識したり、レトリックなどの言外の意味やニュアンスを導く仕掛けを意識する必要もない。

## (2) story-driven reading (物語内容駆動の読み)

読者が、読むという「生き通す経験」に関心を抱いている時に営まれる読み。この読みにおいて、読者は、物語世界を眺めるための透明なガラス窓でもあるかのようにテキストと交わる。このため、読者はテキストの叙述の細部に余計な注意を払わず、物語の出来事、登場人物、設定に没入することになる。楽しみを求めて読む際に、私たちは「story-driven (物語内容駆動)」で読もうとする。この読みにおいては、プロット(筋)や登場人物及び出来事が強調されるが、そうした出来事や登場人物をあらわす叙述そのものをないがしろにしかねない。読者にとって、興味深く、感情を喚起するような出来事や、繰り返し登場する人物といったようなものを求めようとする。この読みを営む読者の多くは、「作者」のモデルを想定する構築する必要を認めない。

## (3) point-drive reading (要点駆動の読み) (= dialogic reading (対話的読み))

テキストが「語りうるもの」となるための何らかのプランを、作者が抱いていると想定しながら読む読みのこと。社会的・文化的、テキスト的規範について不調和を醸すものは何でも、潜在的には価値づけ的なものだということが、この読みの根拠である。たとえば、言葉のあやのような規範と不調和や齟齬を来す要素は、作者の信念、アイデア、態度、知覚ないし価値観といったものを共有するための〈誘惑〉として提供される。「points (要点)」は、それゆえ、物語の「中」にではなく、認識され、受容される評価の基礎の上に構築されなければならない。そのため、読者においては、目的をそなえたコミュニケーション行為を果たすものとしてテキストを理解する努力が求められる。

ハントらによれば「要点駆動の読み」は、「結束性を求める読み」であり、「叙述の特徴に目を向け」、「書き手と交渉するように読む」という特徴をそなえている、という。たとえば、ワークシート1と2との比較・分析をしたくだりに書かれているように、学習の結果として「初読」の時よりも読みの深まりが見られたという事実は、多くの生徒においてこのような「要点駆動の読み」が可能になったと判断することができるだろう。そしてさらに大切なのは、そのことによって、

ハントらの言う三つの読みの様式を使いこなすことができる生徒が増えたということである。

また、「帯づくり」の実践は、『少年の日の思い出』に対して「少し距離を置いて全体を見直す」ことを可能にした。「帯づくり」で、おそらく生徒たちは『少年の日の思い出』の「中」にではなくて、むしろそれを超えてこの物語の作り手と交渉したと思われる。

もう30年近く前、稿者が本校の高校1年生を対象にした伊丹万作の『「机の面積」について』という評論文の授業で初発の感想を求めた時、この学術論文をパロディ化した風刺的な文章に対して、多くの生徒が上記(3)の「要点駆動の読み」としての特徴をそなえた反応をしていた。本研究では中学校1年生を対象とした小説教材の読みの実践の考察を中心としたが、発達段階や教材のジャンルなどの要素を意識してさらに実践研究を重ねることによって、「読むこと」の確かな学力を育てるカリキュラム構築に向かう基盤を得ることできるのではないだろうか。

本稿で問題にしてきたことがらは、テキストを深く読み、テキストの構成者と対話し交渉しながら読む力が、どのような支援のもとに育ち行くのかという、文学教育の学力論における根本を探究しようとするものである。「要点駆動(point-driven)」という構え(stance)がどのような授業の積み重ねによって多くの生徒のものになっていくのか。この問いに答えることは、授業づくりの基礎を確かなものにするのであり、大人になって、テキストと豊かに交渉することのできる人を育てていくためにも大切な営みであると考えている。今後も継続的に研究に取り組みたい。(山元隆春)

## 引用(参考)文献

- 1) 田中実・須貝千里編『これからの文学教育のゆくえ』右文書房、2005
- 2) 田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 中学校編1年』教育出版、2001
- 3) 山元隆春『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としたリテラシー実践に向けて—』溪水社、2005
- 4) Vipond, Douglas & Hunt, Russell A. (1984) "Point-driven Understanding: Pragmatic and Cognitive Dimensions of Literary Reading," *Poetics*, 13, pp.261-277.