

国語科授業における学習者の読みの構えの育成

井上 泰

国語科教育におけるテキストの「読み」の対象は、テキストの開く「問題領域」(テキストの問いかけ)とテキストの「見方・考え方」(テキストの呼びかけ)との二つに区分される。本稿で掲げた「読みの構え」の育成とは、その二つを区分する「構え」を身につけさせることを狙いとしている。その「読みの構え」を育成する授業のなかで、学習者がテキストからどのような「問題領域」を引き出すのかということが課題としてみえてきた。そこで本稿では、中学3年生がテキストからどのような「問題領域」を引き出すのかということについて報告したい。

1. はじめに

国語科教育における「問題領域」を問題とする授業の前提は、「読み」の対象を二つに区分するところにある。すなわち、

I：問題領域(テキストの問いかけ)

II：見方・考え方(テキストの呼びかけ)

である。本稿でいう「読みの構え」の育成とは、学習者にこの二つを区別する「構え」を身につけさせることを狙いとしている。

「読みの構え」を育成する実際の授業の展開には、次の二通りが考えられる。

A テキストの開く「問題領域」を(教師が/いくつかある中から考えてみたいものを学習者と共に)一つに絞込み、

①テキストがその「問題領域」をどのように考えようとしているか(読解)

②学習者は、これまでの体験や知識、また調査、情報収集から、その「問題領域」をどう考えるか(考察)

③テキストの考え方と学習者の考え方との比較対照を経た意見提示(批評)

の順に授業を展開する。

B テキストの開く「問題領域」をいくつも取り上げてグループ学習をする。グループごとに上記の①②③を行う。

AはIIの「見方・考え方」(テキストの呼びかけ)に「応答」するタイプ。BはIの「問題領域」(テキストの問いかけ)を「発見」することまでも学習内容に含め、「生涯にわたって読書に親しむ」上での「読みの構え」を形成しようとするところに重きをおくタイプである。

稿者は、2009年度中学3年生全3クラス合計121人に対して1学期にAタイプの授業を、2学期にBタイプの授

業を行った。それらの実践のなかでみえてきた課題として、学習者がテキストからどのような「問題領域」を引き出すのかということがある。本稿では、中学3年生がテキストからどのような「問題領域」を引き出すのかということについて報告したい。

以下、「読みの構え」を育成する授業として1学期の授業と2学期の授業を報告し、中学3年生がテキストからどのような「問題領域」を引き出すのかを明らかにしたい。

2. タイプAの授業

ここでは、1学期の授業実践を単元ごとに紹介する。

(1)単元名：〈他者〉理解について考える—鷺沢萌「ケナリも花、サクラも花」

「ケナリも花、サクラも花」には、作者鷺沢萌(「わたし」)が韓国留学の際に受けたインタビュー取材のことが書かれている。「わたし」は、韓国でいくつかの新聞雑誌からインタビューを申し込まれるが、それらの電話での取材依頼は「ものすごい早口の韓国語で始まる」ものであり、外国人である「わたし」への配慮は感じられなかった。しかし、有名な婦人雑誌の編集長であるヤン・スヨンの取材依頼は「明らかにわたしの事情をおもんばかる」ものであり、インタビュー取材もお互いの意志が通じ、納得のいくものであった。

本テキストは、異文化間での〈コミュニケーション〉のあり方を問い、〈他者〉の存在に配慮することの大切さを読者に呼びかけている。だが、その一方で、本テキストにおける韓国人雑誌記者たちは、「わたし」のもつ韓国人〈イメージ〉*1で描かれている*2。授業では、本テキストの呼びかけを読み取った後で、「わたし」の〈他者〉理解のあり方を問題とし、〈他者〉理解に〈イメージ〉が関わっていることについて考えさせた。

(2) 単元名：〈他者〉理解について考える—井上ひさし「握手」

この授業は、①の単元とテーマは同じであるが、実習期間中に実習生が授業を構想し行ったため、①とはわけて記す。

「握手」は、児童養護施設の園長だったルロイ修道士とその施設を卒業した「わたし」とが、数年ぶりに再会する物語である。再会の場面で「わたし」は、ルロイ修道士が「重い病氣」であることに気づく。しかし、実際のルロイ修道士の病氣は「わたし」がその時気づいた以上に重く、そのことを「わたし」はルロイ修道士の葬式の時に初めて知り、「知らぬ間に、両手の人差し指を交差させ、せわしく打ちつけ」るのである。この「両手の人差し指をせわしく交差させ、打ちつけ」る仕草は、ルロイ修道士が施設で用いていた指言葉であり、「お前は悪い子だ。」という意味である。「わたし」は誰かを責めているのだが、それは再会時にルロイ修道士の実際の病やルロイ修道士の思いに気づけなかった「わたし」と考えるのが順当であろう。ルロイ修道士の病や思いを理解したと思っていた「わたし」は、想像していた以上の事実を目の当たりし、理解したつもりになっていた「わたし」を責めるのである。

このように、本テキストは〈他者〉理解という問題を問い、その難しさを読者に呼びかけている。

授業では、テキストの読解を経て、〈他者〉理解の難しさについて学習者に考えさせた。

(3) 単元名：〈権威〉について考える—森鷗外「高瀬舟」、菊池寛「形」

「高瀬舟」は、京都から大阪まで罪人を高瀬舟にて護送する同心羽田庄兵衛が、弟殺しの罪人喜助の話を聞くうちに、喜助の行為が本当に殺人にあたるのかわからなくなり、「オオトリテエ」の判断に疑問をもつという話である。本テキストは「オオトリテエ」、つまり〈権威〉という問題を問い、その〈権威〉を批判的にみている。

授業では喜助の話を聞き終わった庄兵衛が、「オオトリテエ」の判断に疑問をもつ場面を中心に扱い、テキストを読解した。

本テキストにおける「オオトリテエ」とは、「お奉行様」のことである。しかし、現代社会に生きる学習者に「お奉行様」のような〈権威〉を身近な問題として考えさせるのは難しい。そこで、〈権威〉を身近な問題として考えるために副教材として、菊池寛「形」を読ませた。「形」は、鑓の名手中村新兵衛が、戦場で常に身につけている「火のような猩々緋の羽織と唐冠纒金のかぶと」を、主君の子（「若い侍」）に貸すことによ

って、敵は「若い侍」を「鑓中村」だと思い恐れたのに対し、中村を普通の武者だと思い必死で挑んだため、中村が返り討ちにあうという話。本テキストは〈イメージ〉*3の力を問題とし、その力に影響される人間の愚かさを読者に呼びかけている。

授業では、「形」を読ませた後で、学習者に自身もっている〈イメージ〉について考えさせ、〈権威〉を身近な問題としてとらえた上で、〈権威〉との向き合い方について考えさせた。

以上のように、1学期は授業者が設定した「問題領域」について考えさせた。

3. タイプBの授業

(1) 教材について

学習者がテキストからどういった「問題領域」を引き出すのかを分析するには、学習者が「問題領域」をひき出しやすく、かつ複数の「問題領域」を含んだテキストを選ぶ必要がある。そこで、〈親〉や〈家族〉、〈理想〉と〈現実〉といった複数の「問題領域」を開いている重松清「卒業ホームラン」を教材として選んだ。

(2) 単元の流れについて

ここでは、単元の流れについて述べる。単元は以下のように構想した。

①単元の趣旨を理解する。

1学期は授業者が「問題領域」を設定したが、本単元では学習者がテキストから「問題領域」を考えるように学習者に説明した。

②本文から気になった言葉や詳しく読んでみたいと思う場面を見つける。

気になった言葉や詳しく読んでみたいと思う場面をワークシートに書かせた。

③「問題領域」を考える。

教材本文から書き抜いた言葉や描写をもとに、「問題領域」を考えさせた。「問題領域」を考えさせる際には、次のi～iiiの手順で考えさせた。i その言葉や場面は、どういった言葉や場面なのかを考える。ii iで考えたことを踏まえて、その言葉や場面からどういったことを考えることができるのかを考え、ワークシートに書く。iii その考えた文章から、「問題領域」を表す概念語を考え、ワークシートに書く。

④グループ内で「問題領域」を交流する。

4人1組のグループをつくり、その中でそれぞれが考えた「問題領域」を交流させた。その際、抽象的な言葉を使って表せていないものがある場合は、グループ内で適当な言葉を考えさせた。

⑤グループ内で考えたい「問題領域」を選ぶ。

グループ内で考えたい「問題領域」を1つ選ばせるために話し合いをさせた。

⑥グループで考えたい「問題領域」をクラスに発表する。

「問題領域」をクラス全体で共有するため、それぞれのグループに発表させた。その際、具体的にどのような問題を考えたいのかをも説明させた。

⑦クラスで考えたい「問題領域」を一つ選ぶ。

グループは10できたが、「問題領域」が重複したグループが出たためクラス8～9の「問題領域」が提案された。その中から自分が考えてみたい「問題領域」を2つ考えさせ、選ばせた。数が最も多かった「問題領域」をあつかうこととした。

⑧選んだ「問題領域」にそって教材を読み、学習者自身がその「問題領域」について考え、テキストの「見方・考え方」を批評する。

以上のように、単元を構想した。

(3) 学習者がひき出した「問題領域」

では、学習者は「卒業ホームラン」からどのような「問題領域」をひき出したのだろうか。ここでは学習者がひき出した「問題領域」についてみていく。

まずは学習者が考えた「問題領域」の全体を分類して示す。なお、次の分類は本稿執筆にあたり稿者が行ったものであり、学習者が行ったものではない。

① 〈親〉に関するもの

父親の苦悩／親／現代の親子の関係／子供の心が理解できない親の心情／親の役割／親心／親の心情／父親／過保護／親の子を思う気持ち／親と子／親子の関係／親の苦勞／私情／教育

② 〈立場〉に関するもの

立場／父親と監督／矛盾／立場をわきまえること／徹夫の苦悩／親としての立場／本音と言いつ／役割／変化／監督として…父としての思い／複雑な気持ち／父親と大人／視点

③ 〈努力〉と〈結果〉に関するもの

努力／努力と幸せの関係／努力と結果／過程と結果／努力する意味／結果の保証／努力の大切さ／努力の価値／努力の真価／結果の設定／可能性と努力／努力と結果の必要性／努力の源／努力の定義

④ 〈家族〉に関するもの

家庭／家族／家族関係

⑤ 〈目的〉や〈意義〉に関するもの

幼い純粋さ／目的の在り方／意義／理由／何かをするときに大切なもの／生きがい／目標／人生不信／

好きなもの／好き

⑥ 〈理想〉と〈現実〉に関するもの

理想と現実／現実／信念と努力／本音／逃避／徹夫の戸惑い

⑦ 〈公平〉に関するもの

公平／平等／かわいそう

⑧ 〈信じること〉に関するもの

信じることの難しさ／信頼／信じること

⑨ 〈実力主義〉に関するもの

厳しさ／勝者と敗者／社会のシステム／才能／レギュラーと補欠／現代人の悩み／スポーツは実力／実力主義の問題点／実力主義の厳しさ／現代を生きる厳しさ／実力主義社会／結果主義／勝ち負け／勝負／競争

みてわかるように、学習者は本教材から様々な「問題領域」をひき出している。

次に、学習者が具体的に「問題領域」の何を問題にしようとしているのかをみていきたい。なお学習者の記述をワークシートから引用するが、意味がとりにくいものは注を入れて補足をする。

① 〈親〉に関するもの

〈親〉について問題とされている事柄は二つある。一つは、子を思う親の気持ちの大きさであり、もう一つは、親の役割についてである。

まずは、子を思う親の気持ちの大きさからみていく。問題とされたのは次の場面。この場面は、試合直前に自分の子を試合に出して欲しいと要求してくる親への徹夫の内心が描かれている場面である。

ふざけるな、と監督として思う。だが、父親として立場を入れ替えてみると、その気持ちもわからないではない。

この場面から考えたことを学習者は次のように述べている。

徹夫は、監督であると同時に父親である。当然、監督としては正しいが、父親としては正しくない判断か、監督としては正しくないが、父親としては正しい判断かに迫られることもある。その時に、親心を抑えることができるのか。また、そうすることが正しい判断なのか。今回の徹夫の判断はどうだったのか。

「親心を抑えることができるのか」という記述からは、親心の性質を本学習者が理解していることがうかがえる。本学習者は子を思う親の気持ちの大きさや抑えがたさを理解し、問題としている。

また、試合が劣勢になり徹夫がピッチャーの江藤君を交代させようとした時、江藤君の父親の声援を聞いて交代を断念した場面からも、学習者は抑えがたい親

の子への思いを読み取っている。

徹夫が江藤くんの父親の声を聞いて交代するのをやめたのは、江藤くんの父親の気持ちが少なからずわかったからだと思うので、監督に徹しきれないほどの親としての立場について考えることができると思う。

このように学習者は、本教材から抑えがたい親の子への思いを読み取り問題としている。

また、親としての役割については、徹夫が親は子どもの可能性を信じてやるものだということに気づいた場面から読み取っている。

それを親が信じてやらなくて、誰が信じるというんだ。

この場面から考えたことを学習者は次のように述べている。

- ・この文は親が子供を信じる大切さについて気付くところを表しているところから親の役割について考えられる。
- ・最終的には親は自分の子どものことを考えてくれている。

このように学習者は、親は子どもを信じるものだという認識をもち、そういった親の役割を問題としている。

② 〈立場〉に関するもの

学習者は、徹夫のチームのオーダーを悩む姿から複数の〈立場〉にたつことの難しさを読み取っている。例えば、智をメンバーから外した次の場面、

加藤はへただもんな、しょうがないよな、試合には出せないよ……。いつも心の中でつぶやく。智、ごめんな。あとで必ず、心の中で詫げる。

この場面から考えたことを学習者は次のように述べている。

- ・親として監督としてムズカシイ立ち位置にいる徹夫をとおして、こういう場合の心境が考えられる。
- ・智にとって監督であり父親でもある徹夫。徹夫にとって選手であり息子である智。監督になりきると智はベンチにすら入れない。けど、父親となるとチームの勝利をすててしまう。悩ましい選択だなと思いました。

また、試合に大敗してしまい自身の選択を責める場面、後悔はしない。勝つためにベストをつくしたのだ。それでも一俺は智の父親として、この監督のことを一生許さないだろう。

この場面から考えたことを学習者は次のように述べている。

同じ人(モノ)でも様々な立場をもっている人がいる。

る。たとえば徹夫だ。「監督」と「父親」、2つの顔をもつことで、それぞれの立場での考えをもっている。何故同じ人でも肩書きによって思いを変えなければならないのだろうか。

このように学習者は、複数の〈立場〉にたつことの難しさ、また一人の人間のなかに複数の〈立場〉が存在し、その〈立場〉に応じて生まれる思いの不思議さを問題にしようとしている。

③ 〈努力〉と〈結果〉に関するもの

この「問題領域」に関しては、主に典子の徹夫に向けた言葉から読み取っていた。例えば、典子の「努力がだいじで結果はどうでもいいってお父さん、本気でそう思ってる？」という言葉から、

がんばる努力をすれば必ず報われるのか。現実にはそうではなく、実際には報われない事も多々あることから、この言葉の意味を考えさせられる。

と自分の現実とひきつけて、〈努力〉の意味を問題としている。また、典子の「がんばったって、しょうがないじゃん」、「がんばればいいことがある？努力すれば必ず報われる？」といった言葉からも、

「努力しなさい」と口で言うのは簡単だが果たしてそれが必ず報われるのか。報われないのならする意味はあるのか。そういうことがそのまま質問として書かれていて、考えられる。

と〈努力〉をする意味を考えようとしている。また、これらの典子の言葉には、「(注、がんばればいいことがある？)自分もよく考える。」「努力をしたらぜったい幸せになるとは限らないというのには共感した」という反応があり、この「問題領域」は学習者の現実に身近なものであるということがわかる。

④ 〈家族〉に関するもの

〈家族〉については、物語の最後の文章「家族みんなでホームインしよう。」から読み取っている学習者が多かった。この場面から考えたことを学習者は次のように述べている。

・(注、最後の文は)家族の大切さを問い掛けている。

・家に帰ればなにかがある。家族みんなで家に帰ってそれがどんな意味を持っててもすばらしいことだということ(注、を考えた)。

・徹夫は監督と父親というはざまで、智と接しづらい思いをしていたが、結局は家族みんなで1つなんだということに気づかされているように見える。

このように、〈家族〉の大切さを問題にしようとしている。

⑤ 〈目的〉や〈意義〉に関するもの

〈目的〉や〈意義〉については、徹夫から野球をやめ違うスポーツをすることを勧められた時に智が答えた言葉、「だって、ぼく、野球好きだもん。」から読み取っていた。

・何故するのかというのはどんなことでも人それぞれあると思う。自分があることをする〈意義〉を考えてみたい。

・上手くならなくても、好きで夢中になれるものがある、努力してそれを最後までやり通すことが大切なかなと考えさせられた。

このように、自分が何かをする〈意義〉をどのように考えているか、自身の考え方を問題とする学習者や「好きで夢中になれる」ものの大切さを考えた学習者がいた。

⑥ 〈理想〉と〈現実〉

〈理想〉と〈現実〉については、「がんばってもいいことがない」と主張する典子に言い返せなかった徹夫から読み取っている。

「がんばればいいことがある。」という理想を徹夫ははっきりと主張できなかった。むしろ「実力の世界」という現実がある。じゃあいったいこの理想の意味はなんだろうかと(注、典子に)考えさせればよい。

この学習者は、「実力の世界」という〈現実〉を理解しながらも、典子に〈理想〉の意味を考えさせればよいと考えている。このことから、本学習者が〈現実〉に対する〈理想〉のもつ意味を問題にしようとしていると考えられる。

⑦ 〈公平〉に関するもの

〈公平〉については、後任の監督が徹夫に語った言葉とそれへの徹夫の反応から読み取っていた。

「(略) チームを三つに分けようと思うんですよ。レベル別に、A、B、Cっていう感じで。(中略) これなら練習と試合のバランスもとれるし、補欠の子や下級生の子も試合に出られるから公平でしょ？ そうしないと、試合にでられない子がかわいそうだし、(略)」

かわいそうーが耳にさわった。

この場面から考えたことを学習者は次のように述べている。

・みんな一緒に“平等”なのだろうか。
・弱くても試合に出れたら、その子は満足なのか？ 公平に試合をつくっても、それでは意味ないのではないか。

〈平等〉というものが本当によいものなのかという疑問。また、〈公平〉という概念によって隠されてしま

うものへの指摘がなされている。このように〈平等〉や〈公平〉といった概念それ自体を問題としている。

⑧ 〈信じること〉に関するもの

〈信じること〉については、徹夫の智に対する気持ちから読み取っている。

だからこそ、本音を言えば徹夫にはよく分からないのだ。

「いいことがないのにがんばる」智の気持ちが。この場面から考えたことを学習者は次のように述べている。

「努力すれば報われる」かもしれないことを信じるのは大切ーといったことが本文中にあるが、全て報われないかもしれないのにずっと信じ続けるのは難しくて大変なことだと思った。

このように結果が出ないかもしれないのに〈信じること〉の難しさを問題としている。

⑨ 〈実力主義〉に関するもの

〈実力主義〉については、智が試合に出られなかった場面から読み取っていた。学習者の読み取りは次の通り。

・智は「実力の世界」の中にいたから試合に出られなかったわけで、いつのまにかスポーツでも、ゲームでも勝つために行い、勝つために人選をしている現代を問うてるのではないか。

・チームのために、実力のある人の順にレギュラーにするという、努力が無意味になるかもしれない世の中の縮図的だと思った。

これらの記述で特徴的なのは教材から読み取った問題を〈現代〉と重ねているところである。このことから、〈実力主義〉という概念そのものを問題としていたとともに、〈現代社会のシステム〉をも問題としていたことがわかる。

以上が、中学3年生が「卒業ホームラン」から引き出した「問題領域」である。

4. おわりに

以上、2学期の授業実践を中心に、中学3年生がテキストからどのような「問題領域」を引き出すのかをみてきた。本稿でみてきたように、学習者の「問題領域」発掘力は一つの課題となる。

また、学習者の「問題領域」発掘力を問題とする学習やその力は、新学習指導要領とも関連がある。2008年1月17日付の中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」には、「学習指導要領改訂の基本的な考え方」として「思考力・判断力・表現力等の育成」

が掲げられており、それらの力を育成するためには「③ 概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする」(傍線は引用者)学習活動が重要であるとされている*4。本稿で問題としてきた学習者の「問題領域」発掘力を問題とする学習は、学習者の抽象的な概念を用いた学習である。したがって、本学習は新学習指導要領で期待されている学習の一つとして考えられる。また、上記の答申「7. 教育内容に関する主な改善事項」では各教科において「言語活動の充実」が図られており、それによって「思考力・判断力・表現力等をはぐくむ」ことが狙われている。つまり、各教科で概念を問題とした活動が仕組まれることが期待されているわけだが、「問題領域」発掘の力は、そうした他教科の学習によっても向上していく可能性があるだろう。さらに、「7. 教育内容に関する主な改善事項」には「読書活動の推進」が活動の留意点として挙げられ、新高等学校学習指導要領(国語科)「現代文A」「1目標」には「生涯にわたって読書に親しむことが挙げられている*5。「生涯にわたって読書に親しむためには、学習者が主体的にテキストから「問題領域」を発掘することが必要であり、その力を身につけさせることが大切である。

以上、述べてきたように学習者の「問題領域」発掘力やその学習は、新学習指導要領で狙われている学習や力と関連している。

最後に、「問題領域」(問いかけ)と「見方・考え方」とを分けて読む「読みの授業」は、学習者のテキストへの「熟考・評価」や「批評」を可能とすることを述べておきたい。学習者のテキストへの「熟考・評価」や「批評」は、テキストの「問題領域」(問いかけ)に対する「見方・考え方」に対してなされるものである。学習者は、テキストの「問題領域」に対する「見方・考え方」と自身のそれへの「見方・考え方」とを比較することによって、テキストを「熟考・評価」したり、「批評」したりする。「問題領域」(問いかけ)と「見方・考え方」とを分ける「読みの授業」は、学習者に「読みの構え」を身につけさせるだけでなく、学習者にテキストを「熟考・評価」や「批評」をさせることができる授業でもある。

【注】

*1 ここでは「イメージ」とは「言説」のことだが、学習者の語彙にあわせて、ひとまず「イメージ」の語で説明した。

*2 本教材の出典は『ケナリも花、サクラも花』(新潮社、1994)である。出典に収められている他の話題では、韓国においては外国人となる「わたし」に配慮

しない韓国人が批判されている。その韓国人イメージは本教材における新聞雑誌記者たちと一致する。

*3 ここでの「イメージ」も「言説」という意味で使っている。

*4 新学習指導要領(中学校・国語科)「第2学年」「C 読むこと」に「ア 抽象的な概念を表す語句や心情を表す語句などに注意して読むこと。」(傍線は引用者)とある。

*5 新学習指導要領(高等学校・国語科)「現代文A」「1. 目標」に、

近代以降の様々な文章を読むことによって、我が国の言語文化に対する理解を深め、生涯にわたって読書に親しみ、国語の向上や社会生活の充実を図る態度を育てる。

とある。

参考文献

- 新学習指導要領(高等学校・国語)
…文部科学省H.P
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf
- 新学習指導要領(中学校・国語)
…文部科学省H.P
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/chu.pdf
- 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」
…文部科学省H.P
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/18/20080117.pdf
- 鷺沢萌「ケナリも花、サクラも花」…『中学校国語3』(学校図書、2007年)
- 井上ひさし「握手」…『中学校国語3』(学校図書、2007年)
- 森鷗外「高瀬舟」…森鷗外『山椒大夫・高瀬舟 他四編』(岩波文庫、2002年)
- 菊池寛「形」…菊池寛『藤十郎の恋・恩讐の彼方に』(新潮文庫、1999年)
- 重松清「卒業ホームラン」…重松清『日曜日の夕刊』(新潮文庫、2002年)