

リテラチャー・サークルを通して国語学習史を引き出す

——佐賀大学文化教育学部二〇一四年度前期開講科目「国語科教育学」の取り組みから——

竜田 徹

1 はじめに

本稿では、「国語科教育における学習者の目標意識の育成」に関する研究の一環として、大学における国語科教育関係科目の実践を報告する。

これまでの研究により、目標意識を育む学習材の一つに国語科授業の記憶があり、国語科授業の記憶を育む学習方法の一つに国語学習史の作成があるとの結論を得た（拙稿「野地潤家述「国語学習の極印と深化」に関する一考察」『論叢 国語教育学』第五号（通巻十号）二〇一四年七月）。次には、国語学習史の作成を励ます国語科教育のあり方を探る必要がある。

その足がかりとして、佐賀大学文化教育学部二〇一四年度前期開講科目「国語科教育学」において、「リテラチャー・サークル」と「国語学習史」を両輪として国語科教育学への理解を深める授業を構想した。本稿でその一端を明らかにしたい。

2 授業の構想

2. 1 受講者とその実態

受講者は小学校教員や中学・高校の国語科教員をめざす大学生十四名で、二年生一名と、入学したばかりの一年生十三名である。国語科教育学の専門的知識・技術をこれから学び始めようという段階にある。国語科教育への関心は高い。

2. 2 目標

（1）指導者の目標↓国語科教育学の研究対象や研究内容に関する受講者の理解を育む。

（2）受講者の目標↓これまでの人生で取り組んできた国語学習について書いた「国語学習史」を作成し、出来上がった本を自分の恩師に郵送する。

2. 3 内容と方法

「受講者の目標」に記したように、この授業では国語科教育学への理解を深める手立てとして国語学習史の執筆に取り組みこととした。また、国語学習史の執筆の一助となるようにリテラチャー・サークル（以下「読書会」と記す）を取り入れた。読書会では、国語科教育学への糸口となり、かつ国語学習史作成の参考となるような文献（研究論文や国語教科書教材）を指導者が選定して「課題本」とした。そして、三～四人のグループで課題本について話し合う時間を設けた。毎回の授業は基本的に次のように展開した。

- (1) 前回の読書ノートから一部を紹介する。(五分)
- (2) 解説資料を配布し、国語科教育学の研究成果やキーワード等を理解させる。(二十分)
- (3) 読書会。進め方は参考引用文献1に拠った。(六十分)
- (4) 次回の予告をし、読書ノートを提出させる。(五分)

2. 4 評価

国語学習史および読書会への取り組みを総合的に評価する。

3 指導の実際

以下では、指導の実際の一端を明らかにするものとして、指導者が執筆し受講者に配布した解説資料を示す。前週の復習を兼ねて、授業のなかで適宜行間を補いながら一読したものである。「……」は引用者による中略を示す。また、引用後の数字は参考引用文献を示

す。なお、第一回および第十～十三回は、国語学習史作成等に時間を充てたため、この種の配付資料はない。

【第一回】オリエンテーション

【第二回】「読書会」ということ

「国語科教育学」の授業開きとなった前回の講義では、この講義の目的やスケジュールについての説明と合わせて、「読書会」というものにひとわり取り組んでみました。一年生のみなさんにとつては、その日は何しろ大学の授業の初日でもありましたし、大学の講義というものはいったいどういふふうに進められるのだろうかという戸惑いの中でいきなりの「読書会」であったので、どのようにして進めればいいのか分からなかった面も多かったのではないかと思いません。

しかしながら、寺山修司「何にでも値段をつける小道具屋のおじさんの詩」をめぐって話し合うなかで、何らかの「発見」の手応えは得られたのではないのでしょうか。それはたとえ、「おじさん」や「ぼく」はいったい何歳なのだろうという問いに出会うことであつたり、「愛となみだは／どっちが高い？」の答えを考え出すことであつたりしたでしょう。それ以外の点でも、「他者と言葉のやりとりをする」とは詩の解釈に取り組むうえで有効である」という手応えを得られたのではないかと思えます。その感触は、実は国語科教育を考えていくうえで重要なものです。というのも、国語科教育は本来、みなさんがイメージするような国語試験でよい点をとるためにあるものとは限らないからです。むしろ、ことばによって人と関わり合うことは自分の人生を生きていくうえで「よきこと」、価値のあるこ

とだという姿勢を育むことが、国語科教育のたいせつな目標だとわたしは思っています。『本を読んで語り合うリテラチャー・サークル実践入門』の「まえがき」で、フロリダ大学で教育学を教えるアーリントン は次のように述べています。

私たちのうちの実に多くが、文学をめぐる話し合いに取り組む子どもたちの能力を発達させる重要性に気づかないで来たことは、きわめて残念なことです。さまざまな理由のために、私たちは、たいていの場合、一つの単語か一文での反応しか求めないようないわゆる理解についての質問に解答するための力を伸ばすことの方に、より多くの力を注いできました。そのような実践をかりたててきたのは、おそらく標準テストです。(1、

三頁)

国語教科書の小説を学ぶときには、一度読んで、先生が細かく質問をして、児童生徒はそれに答えるばかりという授業のあり方を、アーリントンは全否定しているわけではありません。しかし、「文学をめぐる話し合い」の価値に光が当てられていないという現状を問題視していることは確かなようです。アーリントンは続けて、「現実世界に目を転じてみると、読んだ直後に互いに質問をしあう大人などほとんどいません。かわりに、彼らは読んだことについて話し合おうのです」と述べています。文学を学ぶ授業を、日常生活のなかでの文学の楽しみ方につながるような形に変えていくべきではないか、そのために「読書会」のような「話し合い」の場を積極的に導入していくべきではないかと論じているように思われます。

問われて答えたり問うて答えさせたりするばかりでなく、クラス

の仲間と文学について話し合い、考える。簡単に実現できることではありませんが、そういう文学の学びの形も、これからの国語科教育では大切です。

*

【第三回】「面談」ということ

読書会のやり方になじんできたという感想が出てきてうれしく思いました。前回わたしは面談のために話し合いにタッチすることはできませんでしたが、読書ノートの記述を見て、その様子がうかがえました。どのようにすれば充実した読書会となるのか、充実した読書ノートが書けるのか――。この問いに対する答えを見つけたとも、読書会が育てたいせつな力だと思っています。

前回は一對一の「面談」をしました。リラックスして話すことができたでしょうか。今回の面談では、(1)読む・書く・話す・聞くに対する好感度を1〜5で点数化してもらい、その数字をもとに對話をしました。また、(2)この授業に関する質問や不安がないか、わたしから質問しました。「国語科教育学」の受講者ということもあつてか、好感度はかなり高いことがわかりましたが、一方で、「話す」と「書く」を中心に、苦手意識を持っている面があることもわかりました。また、みなさんひとりひとりが歩んできた言語生活の歴史――たとえば、読み書き聞き話すことに関わるクラブ活動への参加・特技・趣味のこと――を知ることができました。これらすべて、国語学習史の材料となるのではないかと思います。

この「面談」について、大正昭和の時代に国語科教育のあり方について積極的に発言した西尾実という学者は次のように述べています。

言語生活の向上を目標とする国語教育は、学習者ひとりびとりの言語生活を向上させることによって、わが国の現在の言語社会の未熟を改善しようとするものである。……そのために、わたしは、第一に先生と生徒との、一対一の水入らずの対話・問答の機会を計画的に設定しなくては、言語生活の向上を期することはできないと思う。……小学校では指導要領にも「対話」の名はあがっているが、現場の学校では、この水入らずの対話の学習を実践している場はまだ巡り合っていない。(2、80、81頁)

これは一九六六年の指摘ですので、現状と合わない面もあるかもしれませんが。しかしどうでしょうか、「面談」と聞いてのイメージは、思い出すものは、学級担任との面談、英語の先生との発音テスト、音楽の先生との歌唱テストは一対一で行われることも多いと思いますが、国語科授業のなかで、国語の先生と「面談」したことがある、という経験をもつ人は少ないかもしれません。

前回の「面談」でわたしはみなさんと対話しつつ、同時に、みなさんひとりひとりについて、「聞いては話し、話しては聞くことができるか」、「相手の目を見ることができるか(じつと、ではなく)」を把握するようにしていました。「試験としての面接」をするのではなく「学習としての面談」をする——国語科の学習指導として、先生と児童生徒との「一対一の水入らずの対話」の機会をつくることとの意義を、西尾実はその研究で繰り返し主張しました。

*

【第四回】「目標意識」ということ

前々回は小学四年生・堀田菜苗さんの作文「私の国語の勉強」を、そして前回は大学四年生が書いた国語学習史を含む野地潤家氏の論文「学習自覚」にもとづく教授・学習過程を」を、それぞれ読書会に取り上げました。いずれも、国語科における自主的・自発的学習について考えさせられるものがありました。堀田菜苗さんの作文について、青木幹勇氏(堀田さんの当時の国語科担任で、国語教育の研究者)は次のように考察しています。

まずこの子どもは国語学習の領域をちゃんとわかまえていることです。これはなんでもないことなのですが、かなりたいせつなことではないかと思えます。国語ではどんな勉強をするのかときかれて、四年生の子どものどの程度の応答ができるでしょうか。読むこと、書くことくらいは意識されているとしても、聞くこと、話すこと、文法などを学習の領域としてたしかに知っているということは、案外少ないのではないのでしょうか。これは自分の学習に目標をもつ土台になることだと考えます。

(3、三〇六頁)

堀田さんの作文は、「読むことも、話すことも、聞くことも、行間を読めるようになればもつともつと成長していけるような気がする」という言葉で締めくくられています。青木氏はこの言葉に注目して、「こうなりたいというしっかりした目標をもっていることが、そのようにこの子の学習をひきあげている」と考察しています。青木氏はこれを「目標意識」と呼びました。つまり、「このように学習して、あそこに到達しよう」と意識し、その意識をもって学習する」力

を、子どもたちに身につけさせようとしたのです。もちろん、小学生の段階ではむずかしいという意見もあるでしょう。しかし、学ぶということの本来的な姿は、人から強制されるものではなく、自らつかまえた課題に向けて自ら取り組むことではないでしょうか。堀田さんの作文には、そうした学びの姿が現れています。小学四年生でここまで到達できるのかと、青木氏の教師としての力量を思わずにはいられません。

国語教室は、先生が目標とすることを子どもに取り組ませるだけでなく、子どもが目標とすることに先生と取り組む場でありたいと思います。国語教室をそういう場にするために、まずは、子どもたちひとりひとりに、読むこと・書くこと・話すこと・聞くことについてしっかりとした目標^{II}「言語生活者としての私の理想」を育てていきたいと、わたしは考えています。

*

【第五回】「物語の多義性」ということ

ガルシア・マルケスの「光は水のように」は、わたしが高校二年生のときに国語教科書で出会った忘れ得ぬ物語です。授業中、先生の話もそつちのけにして物語世界に浸っていました。「光は水のように」というみずみずしいタイトルや、「クリスマスに子供たちはふたたびボートをねだった」という書き出しが感じさせる明るい雰囲気。しかし、そうした雰囲気とはちがう方向に物語は進んでいきました。当時世界史で学んでいた大航海時代のスペインと南米コロンビアの関係も考え合わせたりして、物語に描かれた家族が受けてきた言いようのない心の「抑圧」や「闇」のようなものを感じたのです。そ

して、この作品で作者は何らかのメッセージを語りかけようとしているのではないかと気づいたのです。そのことは、別に世界史の知識がなくても、小説中の「光」に関する表現に出会うことで、読者におのずと喚起される考えではないかと思えます。

「何年間も闇の中に失われていたものを光の底からサルベージした」や、「光の中を航海する」という表現が出てきますが、その意味を確定することは簡単ではありません。字義通りに読むだけでは不十分だと感じさせられるのです。そこで読者は、小説の他の部分の言葉を手がかりにこれらの表現の象徴性を探っていくことになりました。たとえば、「消防隊」という語句に注目した読者は、その状況を「火災」の比喻ではないかと考えるでしょう。また、この物語を大人の世界と子供の世界の対比と捉えた読者は、「光の中の航海」を、大人から解放された子供の姿の象徴として読むでしょう。ファンタジーが好きな読者は、これはすべて夢の中の出来事なのではないかと考えるかもしれません。わたしのように世界史の知識を持つ読者は、スペインの占領下となったコロンビアの希望として、「光」を捉えるでしょう。

このように、「子供たちが光の中を航海する」という一つの表現をめぐって、読者の解釈はさまざまに成り立つと考えられます。

読者によって、また同じ読者でも、経験やそのときの心理状態によって、出来事と出来事との結びつけ方、意味の読みとり方はちがってきます。……それは読者の読み方が不安定でふらふらしているということではなく、すぐれた物語ははじめからそのような構造を持っているということなのです。……物語を

読むということとは、多面的な構造体としての物語のことばと向き合い、その多義性に身をゆだねることなのです。(4、三頁)

上の文章を書いたのは、文学研究者の土方洋一氏です。土方氏は物語を読んでその主題を考えることを否定しているではありません。そうではなく、捉えた主題はたくさんあるうちの一つに過ぎないということを強調しているのです。しかし、教室で文学を教えるとなると、学習者は一つの意味を求めがちになりますし、教師は学習者の意見を一つに束ねなければならぬと考えがちです。

「物語の多義性に身をゆだねる」という、文学を読む行為の本質を、教室のなかでいかにして実現していくか。国語科教育学の大きな課題の一つです。

*

【第六回】「審美的フロー体験」ということ

前回読んだ川上未映子氏の文章「ぐうぜん、うたがう、読書のススメ」は、川上氏の「読書生活個体史」を綴ったものと捉えることができます。川上氏は、「国語の教科書に載っている文章を読むことがいつのまにか大好きになり、今思うとそれが唯一の読書の原体験といえるものでした」「まだ始まったもない一年間の国語の授業は、まるで「おさらば」のような、そんな子どもの頃だったのを覚えていきます」と述べていました。「読書」を軸として自分の国語学習を振り返る、その手がかりとなる随筆であったと思います。

今回のキーワードは「読書体験」です。読書体験は、本来的には、強いられるものではありません。「読みなさい」と言われると

読みたくなるし、逆に「読みな」と言われると読みたくなってしまう——読書には、そうした、人からの指図ではどうにもならない性質があるように思います。しかし、わたしたちは国語科教育の中で読書を「指導」していかなくてはなりません。法令には、「読書を通して考えを広げたり深めたりしようとする態度を養う」(小学校学習指導要領国語、小学5年・6年)と定められています。読書を指導するという場合、教師は子どもたちに、本を読むように働きかけていく必要があります。また、国語教師はその存在だけで、「本を読みなさい」というメッセージを発信していると考えられることもできるでしょう。

ところで、「読書指導」でわたしたちは何を目指すのでしょうか。そのことを、山元隆春氏は外国の国語教育研究を踏まえながら次のように述べています。

オーガスチンとゾスは……、「審美的フロー体験」が「学び」を築いていく上でどのような意義を持つのかということを中心にしようとした。彼女らの言う「審美的フロー体験」の特徴を一言で言えば、「時間を忘れる (losing track of time) ことや「その行為以外のことには何も気づかない (being unaware of everything else but the activity) ことにある。……「時を忘れる」ということは、読書において「フロー」が生まれたことの証しの一つだ。……「読む」ことで「フロー」を体験したならば、人は読書することを忘れないという指摘が大切なのである。(5、八―一一頁)

川上未映子氏の文章にも、読書で「自分の意識から束の間の自由

を味わってみる」という言葉がありました。読書をするなかで自分を／時間を忘れることによって、人は読書することを忘れられなくなるというのが、山元氏の指摘です。いわば「夢中」になる体験です。我を忘れ、時を忘れる体験をさせるといことが、読書指導であるということです。

どうすれば国語教室に「審美的フロー体験」が成立するのか。読書を指導するにあたって考えていかななくてはならない問題です。

*

【第七回】「パターランゲージ」という考え方

読書会をしていると、さまざまな「問題」にぶつかります。人ほど上手に意見が言えない。この話題をどこで切り上げればよいかわからない。話題が思うように深まらない……など。読書会を進めているなかでこのような問題にぶつかるとは、とても自然なことです。話し合いをしているなかで立ち現れる問題を、自分たちはどうやって乗り越えればよいのか。その試行錯誤のなかに、「学び」は生まれるはずです。

前回読んだ「ほんもの話し合いを促す」には、「読書会の話し合い」のあり方を考える上でヒントとなる言葉がたくさん見られます。中でも注目したいのは、読書会に取り組む二人の子ども（キャロラインとタニヤ）の対話です。キャロラインは、「私ね」とか、「さつとで、どうしよう」のように、自分のターンをこなすことに意識が向いています。これに対し、タニヤのほうは、「この本について話さない？」とか「ほんとうにそうだねえ」のように、「話し合い」の成立を意識した共感的な発言をしています。この本の筆者は、「キャロ

ラインが報告しているだけなのに対して、タニヤの方は他の人のコメントに言葉が続けたり、その人がほんとうに言いたいことはどういうことか探り出そうとしている」と述べています。

「話し合い」は、何らかのテーマや課題の解決に向けて進めてゆくものです。しかし興味深いことに、「話し合いを「先に進めること」が参加者の意識の中心になってしまうと、「話し合い」はほとんど深まらないのです。むしろ、だれかの考えに立ち止まり、「その人がほんとうに言いたいこと」を探り出すことで、「話し合い」は生まれてくるのだといえます。

国語科授業でも「話し合い」は行われます。多くの場合、「話し合い」は何らかの「結果」を求めて行われるものです。しかし、それが本当の意味で「話し合い」になっているかどうかは、「話し合い」の結果まとまった意見がすばらしいかどうかによって決まるものではありません。そうではなく、互いの考えが粘り強く検討されているかどうか、互いの意見に反応し合っているかどうか、そうした過程によって判断することが重要だと思えます。そして、そのような「話し合い」をするためには、「話し合い」を豊かにするための方法をひとりひとり駆使し、それに貢献する必要があるのではないのでしょうか。前回の「話し合い」で考えたのは、そうした「読書会で話し合うとき」の「方略」でした。それをまとめたのが下記です。

読書会で話し合うときに。

- 1 能動的に考えよう——聞きっぱなしにならない
- 2 意見を尊重しよう——他人の意見も自分の意見も
- 3 反応しよう——発言や合い槌

4 相手が初対面でも積極的になろう

5 話し手の意図をつかみつつ自分の意見を大切に

6 聞き手は話し手に反応を返し、それを広げよう

7 他人は他人、私は私、目指すは柔軟な頑固者

8 自分なりの終着点を見つけよう

9 他人の言葉に反応しよう

1～9はすべて「読書会で話し合うとき」に役立つ「方略集」ですが、ひとつひとつ見ていくと、それぞれに得意とする問題状況があるようです。たとえば、「話し合いの行き先が見えなくなったとき」には、8が手がかりになりそうです。「自分の意見に自信を持ちたいとき」には、2、5、7を使うといいでしょう。

このような「方略」を作り出す活動のことを「方略記述実践」と呼びます。そして、記述された「方略（方略集）」のことを「パターンランゲージ」と呼びます。

国語科教育で「パターンランゲージ」を研究している富安慎吾氏は、「パターンランゲージでは、ひとつのパターン＝方略は、「問題」と「解決」との組み合わせで記述される。つまり、方略をただ「行為」として示すのではなく、その方略がどのような「問題」を「解決」するものであるか、という形で記述するのである」（6、三三～三四頁）と述べています。したがって、前回考えてもらった上の項目を本当の意味で「パターンランゲージ」と呼べるものにするためには、さらに、それぞれに適した「問題」と「解決」とを記述することが必要かもしれせん。

「自分が大切だと感じていること」や「経験則」を言葉化すること

は、身近な行為の意味を問い直すことにつながります。それまでなんとなく行っていた「コツ」や「わざ」を自覚化することができます。それらを他者と分かち合うことにより、自分の経験が他者の役に立ったり、自分の独りよがりの考え方を捉え直したりすることができます。そこに、「方略記述実践」や「パターンランゲージ」の可能性があります。

*

【第八回】「ページ・ターナー」ということ

今回は「絵本と国語教育」です。

あなたはこれまで絵本とどのように触れ合ってきましたか。家庭で読み聞かせしてもらったり、自分で読んだりしたことがきつとあるでしょう。しかし、国語の授業の中で、絵本を（挿絵ではない）読んだことはあったでしょうか。いま、国語科教育の教材としての絵本の可能性が注目されつつあります。その理由は、絵本が子ども読みの活性化を「しかけ」を豊富に備えていることが明らかになったからです。一般的な本や国語教科書に負けず劣らず、子どもの読む力を引き出す可能性があることが見出されつつあるのです。

そうした「しかけ」の一つに、「ページの切れ目」が挙げられます。「絵本における文学的理解」を研究するローレンス・サイプ氏は次のように述べています。

ページの切れ目の空白には、もつとずつと微妙なものもあって、……少なくともページが変わるときにはその物語に小さな裂け目が生まれるものだ。絵本は、連続した行動が見られる動画とは異なる。動画でさえ、場面と場面の間には裂け目があり、

視点の変更があり、つねに空白があらわれる。しかし、絵本においては、見開きごとに、私たちは、「ページの切れ目というドラマ」に出会うのである。(7、一〇七頁)

絵本の読者は、いまの見開きと次の見開きのあいだから「ドラマ」が生まれることを、ページをめくるという行為によって経験します。「早く次のページが読みたい」、「次はどうなるのだろう」、「ページをめくりたい」、このように「めくる」という欲求を起こさせるもの」のことを、「ページ・ターナー」(page turner)と呼びます。単にページとページの継ぎ目を意味する言葉ではありません。

『クロコダイルとイルカ』を読むとき、わたしたちは、ページをめくるたびに、「クロコダイル」の目の色の変化や、イルカの向きや、海の色の変化などに注目しました。もちろん、物語がどのような結末を迎えるのか(クロコダイルとイルカは再会するのか?)も気にしていました。見開き一枚に描かれていることを前後のページと関連づけようとしていました。まさに、「ページの切れ目というドラマ」を自分たちでつくっていたのです。

このように、絵本が注目されている理由の一つには、自分で読みを創造する力を引き出す教材としてすぐれているということが挙げられます。もちろん、絵本に限りません。「ページ・ターナー」は、絵本以外のさまざまなメディアにしかけられているのではないのでしょうか。

*

【第九回】「主体的真実」ということ

前回読んだ「シエークスバナナ・スプリット」は、現在使われて

いる中学一年生用国語教科書に収められた教材です。作者のウルフ・スタルクは「スウェーデンを代表する児童文学作家」と紹介されています。

スウェーデンといえばノーベル賞です。ノーベル賞を主催するスウェーデン・アカデミーの地です。本文の終わりの部分で、語り手に勝ったんだから」と述べています。／作文で、ノーベル賞作家たちにとって、「ノーベル賞作家に勝つ」ということには格別の意味があるのではないのでしょうか。少なくとも、「ウルフ」に確かな自信をもたらしただけです。

ところで、ウルフたちの成長を考えるうえで見逃せないのは、「先生」の存在ではないでしょうか。本文には、「評価に厳しい、見る目の正しい先生」という表現が何度か出てきています。ウルフとヨランが「作文の先生」に信頼を寄せているということが、こうした表現によって強調されています。

教材末尾に付された、「学びの窓(批評の扉)」というところには、次のような問いがあります——「作文の先生は、生徒の作文をどんなふう読んでいたのか。いったい「作文の先生」は、ウルフの作文の何を評価したのでしょうか。物語のなかで「先生」はあまり多くを語ってはいませんが、次の言葉には、「先生」の作文観や作文指導観が垣間見えるように思います。

「ウルフ、いつもそういうふうには書けばいいんだよ。君の身近に起きたことをそのまま書けばいい。話を作る必要はない。いいね。君はその犬を心から愛していたんだろう?」

ウルフは「先生」の問いに、ためらいながら、「はい……。」と答えます。その作文は実は「作り話」だったからです。だとすると、「先生」の「見る目」は、やはり正しくなかったのでしょうか。「作り話」であることを見抜いていたとしたら、「先生」の評価は変わっていたのでしょうか。

わたしはそうは思いません。たとえ現実には犬は飼っていないくても、ウルフが「その犬を心から愛していた」ことは確かだと思っからです。「作文を書いている間、僕は本当に犬を飼っていた気分になっていた。犬を飼うことは、ずっと前から僕の夢だったんだ。」と語るウルフにとって、作文で表現された「愛情」は、「自分自身が本当に感じていたこと」であつたはずで、「事実」ではないにせよ、「真実」であつたと思うのです。

そのとき、その場における、作者一人にとつての「本当のこと」が、作者以外の人にも共有される客観性を帯びること。そうなつたものを、国語教育者の西尾実は「主体的真実」と呼びました。西尾は、作者の得た体験が、作者から独立した存在となつたものだけが真の創作であると、ラフカディオ・ハーンの言葉を引きながら主張しています。

もしかすると、「先生」はヨーランの作文がノーベル賞作家の「盗作」であることを見抜くとともに、ウルフの作文が上質の「作り話」であるということも見抜いていたのではないだろうか（見抜いたうえで、高く評価したのではないだろうか）と、わたしは思います。つまり、「先生」は、提出された作文を読みながら、作文を書くウルフやヨーランのことを——彼らが書きながらどれだけ心を動かして

いたかということ——読んでいたのではないのでしょうか。

国語科授業は作家を育てる時間ではありません。そのことを踏まえたくて、教師としては、作文に書き記されたひとりひとりのことばの「真贋」を見抜ける目は持ちたいと思います。つまり、作文のことばの奥に、書き手を見つめるということです。ちょうど、ウルフたちの「先生」のように。

*

【第十十三回】国語学習史の執筆・推敲・製本・発送作業

【第十四回】「思慮深さ」ということ

前回と前々回の読書会では、高校の国語教科書に掲載されたこともある黒井千次の短編「夜のぬいぐるみ」を二回連続で取り上げ、高校生に何を教えるかを考えてみました。

国語科教育は、子どもたちの話す力・聞く力・書く力・読む力を伸ばすことで、彼らを「思慮深い」言語生活者としていくことを目指す営みです。この「思慮深さ」には、話し言葉や書き言葉を支えている、思考力や認識力の育成が関わっています。そして、思考力や認識力の育成に大きく貢献してくれる材料の一つに「文学」があります。「文学教育」は一般に次のように説明されます。

文字によって表現された芸術作品である詩・短歌・俳句・随筆・小説・物語・戯曲などの持つ教育的機能を教育の現場に生かそうとする試みが文学教育である。具体的には、学習者に文学体験を意図的にさせ、表現的・内容的価値を通して言葉の力を高め、豊かな人間形成を旨とする営みである。（8、二七六頁）
ここで改めて注目したいのは、文学教育が「豊かな人間形成を目

「さす営み」であるとの指摘です。

国語教育学者の西尾実は、「国語教育は、話し・聞き・書き・読む働きに即した考えることの学習であるといつてよい」(9、一四二頁)と述べ、「ことばを通して考える」という人間の内面的な働きを高めることを国語科教育の目標としました。

昔から「文は人なり」、「字は人なり」と言われます。話す力・聞く力・読む力・書く力は、「考える」というその人の内面に支えられてこそ、生活を豊かにするものとなるはずです。もちろん、「発言内容」^{イコール}「その人の人格」というように、ことばと人格とを短絡的に結びつけることには危うさもあります。ことばだけで人を判断することはできないという面もあります。しかし、わたしたちが国語科教育に取り組むのは、ことばを育てることが、児童生徒の「人格の完成」(教育基本法)に貢献すると信じているからでもあります。

ことばの奥に人をみたり、ことばを通して人を励ましたり、他者のことばを聞いてそれを自分のこととして受け止めたりするためには、ことばを見つめたり、ことばを練ったり、ことばで考えたりしなければなりません。その力を伸ばす材料の一つに、「文学」は位置づけられるのです。

*

【第十五回】国語科教育観

○「最後の授業」の授業

先週の読書会で取り上げたアルフォンス・ドードー「最後の授業」は、教材価値のある文学として教科書に採用され続けてきました。しかし、言語学者・田中克彦氏の指摘がきっかけとなって、教科書

から姿を消すことになりました。田中氏は、アルザス地方に住む人びとの七〇%がドイツ語母語話者またはアルザス語母語話者であることを実証的に明らかにしました。つまり、アメル先生の授業を受けた生徒たちの母語は、「フランス語」ではなかったのです。アメル先生は戦争を背景としてアルザスの人びとにフランス語を「強制」する教師である——このことを田中氏はその著書で論じました(「ことばと国家」岩波書店、一九八一年)。

しかし、「最後の授業」は文学であり、その意味で虚構です。書かれていることが事実かどうか、その事実が歴史に照らしてどうかという点と、その文学の芸術的達成度とは、本来分けて考えるべき問題であるはずです。国語科教育の歴史を研究する府川源一郎氏は、「現代の観点からのみ歴史的 작품을裁断するのは、もともとおかしな話であろう。あくまでも、この作品は一九世紀末のフランスの短篇なのである。そして、その限りにおいては、この「最後の授業」はアメル先生の熱い思いを訴えたドードーの佳品として、たぶんいつまでも愛される作品として残るだろう。というのも、短編小説としてこの「最後の授業」は、まことに巧妙に出来上がっているからである」と述べた上で、国語教科書から「最後の授業」が外されなければならなかった理由について、次のように指摘しています。

もともと、普仏戦争直後のパリの読み手のための愛国的心情を描いた作品を、アルザス民衆たちの「国語愛」の物語として誤読し、それに過度の肩入れしてきたのは、日本の読み手たちだった。とりわけ戦後の教科書教材として採用され、この教材が読み手とともに成長することができたのは、それを支える

日本の教師たちの支持があったからである。ここで、「最後の授業」の教材としての価値が問われ直されたということは、今までそれを支持してきた日本の国語教育の価値観自体が問われたのである。(10、二二七～二二八頁)

教材「最後の授業」が、仮に小説表現の巧妙さを捉えたり、語り手の視点の変化を考えたりするような、「文学を読むことを学ぶ」教材として機能していたならば、当時の教師たちは田中氏の指摘に反論できたのかもしれない。しかし、実際は必ずしもそうではなく、「国語愛を学ぶ教材」として用いられてきたのでした。国語科は「国家のことは」としての「国語愛」を学ぶ教科であるという教師たちの認識の一端を、当時の「最後の授業」の授業は浮き彫りにしたのです。

○「国語科」という名称

「国語科」という名称の教科が成立したのは、一九〇〇(明治三三)年のことです。もちろんそれまでも国語に関する授業はありましたが、それは「読書・作文・習字」などの名称のもとに行われていました。当時「国語」という名称が採用されたのは、日本語を「国語」と呼ぶことが明治末年に至って優勢になりつつあったからだと指摘されています。「国語」という名称自体に、国家とことばの結びつきを作り出す原因が孕まれていたといえます。

府川氏は、「国家語としての「国語」という概念の本格的な解体」が必要だとし、次のように述べています。

いまでもなくこうした呼称が問題なのは、そこでの意識が自国中心主義になりがちで、世界の中における位置測定がしに

くくなる危険性があるからである。「国語教育」に限定していうなら、それがことばの教育を第一義の目的にするのではなく、日本人としての同一性を作り出すことを優先しがちになることが問題なのである。(10、六一～六二頁)

府川氏が述べているように、国語科においてだいじなのは、話すこと、聞くこと、書くこと、読むことを対象とした「ことばの教育」を行うことで、かならずしも日本という国家や日本語という言語への「愛」を育てることではありません。

海外に生まれ日本に暮らす子どもたちのことを思い浮かべてみてください。日本語には日本語の「よさ」がありますが、その「よさ」というものは、他の言語に比して優れているわけでも、劣っているわけでもない、比べることでできないものです。たとえば、インドネシアに生まれ、何かの事情で日本の小学校に通うことになった子どもに向かって、「インドネシア語より日本語を好きになつて」と言うことはできないと思います。その子どもには、いつか故郷に帰り母語中心の生活に戻ったときにも生きて働き続ける「ことばの力」が育つように、国語科教育を行っていくべきだと考えます。そういう教育が実現したとき、本当の意味で「ことばを学ぶことはいじだ」、「ことばを大切にしよう」と思える人が育つのではないのでしょうか。

4 おわりに

以上、読書会と国語学習史を両輪として展開した「国語科教育学」

の構想と実際を述べてきた。

最終回到に授業感想の提出を求めたところ、受講者全員から有意義であった旨の記述を得ることができた。たとえば「教える側と教わる側という二極化する授業にも多くのメリットはあるだろう。しかし、読書会では、教える側と教わる側だけでなく、教わる側同士の交流も生まれ、他の意見を聞いたことで新たな視点を持った機会は何度もあった」という感想や、「毎回配られるまとめのレジュメについても目から鱗でした。それは読書会の内容についての先生の読み解き方もそうだし、その話から国語科として考えるべきことについての視点もそうです」という感想は、この授業で試みたような読書会がことを学ぶことについて考える有意義な機会となることを示唆している。こうした記述に基づき、本実践から成果や意義を見出すことは可能であると考える。

「国語科教育における学習者の目標意識の育成」に向けて、国語学習史の作成をどのように励ましていけばよいだろうか。本稿の実践報告、最終回到に提出してもらった授業感想、それに受講者が執筆した国語学習史による具体的な考察を、稿を改めて試みたい。

参考引用文献

- 1 ジェニ・ポラック・デイほか著、山元隆春訳『本を読んで語り合うリテラチャー・サークル実践入門』溪水社、二〇一三年
- 2 西尾実「ひとりびとりの学習を生き生きと」『西尾実国語教育全集 第七巻』教育出版、一九七五年
- 3 青木幹勇「国語科学習指導の目標—子どもの目標意識をめぐって—」『教育研究』／飛田多喜雄、野地潤家監修『国語教育基本論 文集 第一巻 目標論』明治図書、一九九四年

4 土方洋一「物語のレッスン—読むための準備体操—」青簡舎、二〇一〇年

5 山元隆春「書物への没頭／わたくしの非在—読書体験成立の条件—」『月刊国語教育研究』二〇〇七年七月

6 富安慎吾「知識の創造に資する方略記述実践についての検討—パターンランゲージという方法を中心に—」『国語科教育』七四、二〇一三年三月

7 山元隆春「読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり」溪水社、二〇一四年。引用部分の出典は、Sipe, L. R. (2007) *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, Teachers College Press.

8 関口安義「文学教育論」田近洵一、井上尚美編著『国語教育指導用語辞典(第四版)』教育出版、二〇〇九年

9 西尾実「文学教育の問題点と補遺」『西尾実国語教育全集 第七巻』教育出版、一九七五年

10 府川源一郎「消えた「最後の授業」 言葉・国家・教育」大修館書店、一九九二年

(佐賀大学)