

国語科授業力としての教材研究力

—「読むこと」を中心に—

三浦 和尚

1 問題意識

歴史的に見れば、故野地潤家博士のような存在を別として、教科教育が学問研究の一つとして全国的に認識されたのは、1970年前後ではないか。そのころ、やっと、地方大学の教育学部(教員養成)の中に、教科教育というポストが教員養成制度に位置づけられたのである。

しかしそのころでも、「教科教育を片手間にやる国文学等の専門科目」担当者が多かったのは事実である。それ以降、教員養成に関わる少なくとも国語教育担当教員は、「専門科目からの独立・自立」を大きな課題として、それに向けて努力してきた。結果的に、国語学・国文学や漢文学ができれば国語教育(国語の授業)ができるわけではない、と強調「せざるを得なかった」。大学における国文学等の専門科目を、学習者の理解度に即して「やさしく、かみ砕いて『教える・伝える』」ことが、小・中・高校の国語科学習ではないと主張してきた。

その考え方は、今はある程度理解・支持されてきたように思われる。少なくとも、教員養成に教科教育が必要ないといった言説は、影を潜めている(国文学が分からない教員に国語が教えられるのか、といった極端な議論はいまだにあるが)。

しかし近年、中・高教員免許状取得のための教科専門科目の修得最低単位が大幅に削減される、そもそもの読書量やその質が以前に比べると低下している、教科教育の学習内容が学習指導要領対応のところにとどまっているなど、様々な原因が考えられるところであるが、専門科目の力が落ちている、文学や言葉についての造詣が浅い、あるいは文章が読めなくなっているという傾向を感じざるを得ない状況である。それは端的に言えば、教材研究としての文章分析の力が弱くなっている、ということである。

国文学等の専門科目ができれば国語の教師は務まるといふほど、現在の教育現場は善意で動いてはいない。逆に、国語教育学を指導のテクニックとして捉えたようなところで、豊かな国語教育はできないということもできる。

歴史的に見ると、今は、国語科にかかる専門科目の弱さ、教材分析力の弱さが、国語科教員養成の課題になっているように考えられる。

2 「教材研究」という概念

特に中学・高校の国語科学習指導に於いて、「教材研究が十分ではなかった」という言葉は、多く、「文章の読み込みが足りなかった」「作品分析が甘かった」と同義で用いられる。そういった「教材(文章)分析(解釈)力」をもって「教材研究」というのは、「話すこと」や「書くこと」に注力を怠ってきた現状に起因すると思われる。「狭義の教材研究」である。

言うまでもなく「教材研究」は、文章分析ではなく、極端に言えば「授業の準備すべて」である。それは、古いといわれるかもしれない概念であるが、授業が、「学習者の把握」「教材の分析」「指導方法の工夫」という「学習者・教材・指導法の三位一体の営み」であると捉えられるところによる。

「広義の教材研究」と言ってよい。

「教材研究」が「文章分析」でないことは、例えば、「書くこと」の教材研究で、以下のような点が検討されることから明らかである。

- ・ なぜ書かせなければならないのか。
- ・ どのような書く力をつけさせなければならないのか。
- ・ 関連してこれまでにどのような学習をしてきたのか。
- ・ 実際に書かせるのかそうでないのか。
- ・ どういう題材・内容・テーマで書かせるのか。
- ・ 書かせるための動機付け(導入)はどのようにするのか。
- ・ どのくらいの分量を書かせるのか。
- ・ 用紙はどのような形式か。
- ・ 「書く力」をつけさせるためにどのような指示や説明が必要か。
- ・ どのくらいの時間で書かせるのか。書ききれない子どもはどうさせるのか。
- ・ どのように評価するのか。
- ・ 評価の後にどのような展開の可能性があるか。

(拙著『国語教室の実践知』三省堂 2006 47-48 ぺ)

このことを踏まえれば、「読むことの教材研究能力」は、

A「文章を分析・解釈する力」

B「文章から身に付けさせるべき言葉(国語)の力を抽出する力」

C「学習者に適した指導方法を選択する力」

ということができよう。

これらはすべて「授業力」を構成する要素であるが、前節で述べたとおり、Aを重視する立場から、Cを重視する立場への転換がこれまでの営みであった。しかし問題は、Aの力が弱くなってはいないか、また、Bの力は相変わらず付いていないのではないか、というところにある。Aの力は「文章分析力」と言えるが、Bの力はAの力をベースにした「教材分析力」と言える。

3 授業を念頭に置いた「教材分析」

例えば、「登場人物の心情を捉える」場合、私は次のように文章に着目する。

[例]教科書教材「五月になれば」(加藤多一、K社小学5年)の冒頭

新学期になってすぐ、転校だなんて。

「ひどいよ、そんなの。」

大樹は、夕食のテーブルから思わず立ち上がった。

<中略>

「ぼくだけ、ここに残りたいな。」

父が、大樹のかたを静かにおさえた。

雪が解けて、町の少年野球の練習がそろそろ始まる。今年こそレギュラーになれそうだった。

下線を引いた「思わず」「静かに」「こそ」といった言葉が、主人公大樹やその父親の心情の表出を支えていることは、言うまでもない。「思わず」は大樹の驚きを、「静かに」は大樹の思いをすべて理解しながら対応する父親の思いを、「こそ」はこれまでの努力の結実を期待する大樹の思いを、それぞれ表している。

問題は、教師が授業準備としてこういう言葉に着目して心情を説明できるということであり、学習者にこういった言葉を根拠にして説明する力をつけることである。この文章は小学校教材であるので、比較的説明しやすいが、中学・高校の教材で同様のことがどの程度できているだろうか、さらに、こういった言葉を根拠にして心情を説明させることがどの程度配慮されているだろうか。

例えば「走れメロス」で、王との約束の後、王城をメロスが出発するとき「初夏、満天の星である」という描写があるが、この情景描写をもとにメロスの心情を説明する、あるいは「羅生門」で老婆の話聞いた下人が「では、己が引剥をしようと恨むまいな」というところの「では」に込められた内容と、下人が引剥を正当化する決意の強さを解釈するなど、そういった例である。

こういった力は、残念ながら現在のいわゆる大学の「国文学」や「国語学」等の専門科目の授業では、「教師になるための力」として中心的には涵養されていないのではないかな。

また、「思わず」「静かに」などの連体修飾する言葉、「こそ」や「では」などの助詞や接続詞(助動詞も同様)、情景描写などへの着目を、心情理解のための技能、方法として学習者に確認されていないのではないかな。

さらに言えば、こういった着目をもとに発問や課題を作る過程は、教員養成の中で意識的に育成されているのだろうか。模擬授業や教育実習の過程で指摘される機会があるかどうかという程度になってはいないかな。

4 教材研究としての教材性の検討

読むことの学習指導の場合、文章の分析とそれに基づく教材としての特性把握・学習内容把握が必要である。その上で学習者に適した方法が考えられることになる。

簡単に言えば、文章の分析に基づいて教材としての適性を確認するということになる。その点を以下、俳句に基づいて具体的に考察する。考察対象は以下の3句である。

- A 「子を思ふ日ねもす捨菊見えてをり」 石田波郷
- B 「春風や鬨志いだきて丘に立つ」 高浜虚子
- C 「じゃんけんで負けて螢に生まれたの」 池田澄子

(1) A「子を思ふ日ねもす捨菊見えてをり」の分析

① 作品の分析

この句は、昭和25年6月の、波郷の句集『惜命』に収められており、「捨菊」という小題のもとにある17句の中の二番目の句である。

周知のように波郷は、胸を病んで、その治療、療養のために1948(昭23)年5月、清瀬村東京療養所に入所し、1950(昭25)年2月21日に退所している。退所の理由は、4月の長男の小学校入学に備えるということであつたらしい。

退所に際してあえて選んで書き与えている点、また『惜命』の「捨菊」17句中に捨菊ということ

ばは他にない点から、この句は波郷の中では大きな存在の句であったことが推察される。

そういった点は、旧来の「作品研究」の範疇である。それに基づいて、この句は恐らく胸の病の療養中という前提で読まれる。逆に、その前提を外した場合、この句の解釈は難しくなり、作品としての自立性にいささかの問題が生じるという言い方もできる。

② 教材化

この句を、「療養所生活」を前提としてよいとすれば、私は次のような読みを「教材研究」として行うことになる。

解釈の手がかりは「捨菊」であろう。「療養所」であるとすれば、菊は見舞いの花ではない。「捨菊」は自身の「生」と「死」を暗示する存在として意味づけられる。精気を失って捨てられている菊の花が、一日中「見えている」のである。「見ている」といった意志的な見方ではない。一日中何をするわけでもない療養所生活の中で、折に触れてその存在を意識させられるのである。「見えてをり」が「見てをり」ではないことは、定型の音数の調整という操作を超えて、「見えてをり」でなくてはならぬ理由があるように思われる。その表現で、療養所の生活や、その病人の周囲の雰囲気、空間、そしてその生が見事にイメージされる。

そういう状況の中に「子を思ふ」がある。この句を上にも据えざるを得なかった心境も推察される。死と向き合っている一人の人間の、親としての「子を思ふ」気持ちに寄り添うところである。

この読みに基づいて、広義の教材研究としての発問計画を立てるとすれば、次のような発問が可能である。

Q① 「療養所」はどんなところか。(当時の「胸を病む」ことの現実も指摘)

Q② 「捨菊」について、気づくことをあげよ。(「療養所」にある「菊」というのは、どういう存在か、という問い方も可能)

Q③ 「見えてをり」と「見てをり」とはどう違うか。

Q④ 「子を思ふ」は、どんなことを考えているか、想像せよ。

学習の中心は、Q③、Q④である。Q③は語句の用法を比較して捉え、言語感覚を問うことになろう。また、Q④は、状況の読み取りのもとに心情を想像する作業となる。句の中心をとらえる作業であるとも言える。

この句を教材化しようとした場合、おそらく私たちは以上のような手順で「教材研究」を行い、発問計画、板書計画を持って授業に臨むこととなる。そしてこの句は、教師の教材研究の過程としては興味深く、それなりに「俳句の学習」を一般的な意味では成立させる。

ただ、今あえて「一般的には」と限定したのは、こういった授業は、知識のある教師が無知な子どもを導いていくといった「教師が企んだ授業」になる可能性が高いことは事実であり、基本的に私は今日的な指導スタンスとして支持しない。

(2) B「春風や鬪志いだきて丘に立つ」の分析

① 作品の背景

虚子の代表作のひとつとして人口に膾炙している句である。

この句は、人物を若者とみることが可能であり、その意味では中・高校生の感性に寄り添うところがある。教科書教材として採られているゆえんであろう。「鬪志」の内実はいろいろと想像することができる点でも、教室の読みを豊かにすることができる。

ただ、周知のようにこの句は、花鳥諷詠に向かう虚子と新傾向俳句を志向する河東碧梧桐との俳

句観の違いによる対立を背景にしており、その背景を前提に読めば、虚子の伝統俳句の継承の決意ということになる。

② 教室での扱い

この俳句は、作家論の立場から虚子と碧梧桐の確執という背景をもとに読むか、読者論的に「人物像」や「闘志の内実」を想像しながら世界を切り取るかという、二つのアプローチが考えられる。従来、どちらかという、前者の作家論的なアプローチに現場は傾きがちではなかったか。

文学的な評価や文学史的な意味合いが、教材としての価値に影響することは否定しない。しかし、作者や背景がなければ教材として成立しない、というわけではないことも自明である。この句の場合、学習者の想像を喚起し、その想像で俳句世界を思い描くことができるという点も、教材としての特性であり、価値と考えることはできる。虚子と碧梧桐の確執などは、中学生にとってさして興味深いことでもあるまい。

この句は、想像を前提に自立していると言える。

作者や作品背景が授業展開で先行したとき、教師の持つ専門的な知識がないと俳句は読めない、ということになりかねない。それは、国語教育を知識のところに押し込める愚挙である。

(3) C「じゃんけんで負けて蛍に生まれたの」の分析

① 教材の特徴

この句は、教科書教材となっているが、現場の評価の極端に分かれる句である。

この句について、川上弘美は次のように述べている。

「(前略)この句の持つ、一種の呪術的なひびきには、曰くいいがたい魅力がある。/(中略)うまれたの、という声は、外からきこえる誰かの声である。たとえわたしの声でとなえていても、この句を最初にとどめたのは、ことなる誰かであったにちがいない。この句の世界にある、いのちそのもののほのめきのようなもの。そのほのめきの中から、「じゃんけんで負けて蛍に生まれたの」という声ともつかぬ誰かの声が、深いところから聞こえてくるようではないか。/呪文のように、何回も句をとどめることによって眼前にあらわれる不可思議な世界。/この句もまた、俳句というもののかたちの恩寵をゆたかに受けた句であるにちがいない」

(『あるようなないような』中公文庫 2002 224-225 ぺ)

この句は決定的に「理屈で解析できない」のである。川上が述べるように「曰くいいがたい魅力」「眼前にあらわれる不可思議な世界」といった言い方しか出来なくなる。わらにもすすがる思いで季語が蛍と言ってみたと、季節感としての蛍がイメージされるわけではない。伝統的な季語の季語としての力は弱い。さらに言えば、この句は作者や背景などを全く要求してはいない。現場の評価が低いゆえである。とりつく島がない。

一方、「俳句というもののかたちの恩寵をゆたかに受けた句」であるところを面白いと感じれば、「曰くいいがたい魅力」があるということになる。そう思える教師は、この句を高く評価する。

② 教室での扱い

季語、切れ字、作者、背景等に触れられないとすれば、旧来の授業ではとても太刀打ちできなくなる。現代語訳的な場面説明さえも不可能である。この句の評価は、それを面白いと思うか、厄介だと思うかの違いである。

この句は、「呪文のように」唱えながら、生徒たちにいくつもの疑問を出させていけば、おそらく次のような反応を示してくるであろう。

○じゃんけんが負けたらなぜ虫になるのか。

○じゃんけんの相手はだれだったのか。

○勝ったら何になっていたのか。

○じゃんけんをする前は何かだったのか。

生徒たちの反応は「負けて虫になった」というところにまず集中するはずである。さらに続けていけば、

○だれがだれに向かって言っているのか。

○「生まれたの」の「の」は詠嘆か疑問か。詠嘆としても、嘆きか自己確認か。

といった問題になっていく。

こういった、すぐには解答の出せない疑問に対して、様々な見方、考え方を交流しながら、自分なりに作品世界の説明ができるのであれば、句の読みは成立したと言ってよい。正解はない。ここで妙な作家論を持ち出しても意味はない。

この句は、

① 学習者自身の疑問を解決していくという学習過程が保障される。

② 話し合いによって他者の読みが自身の読みの参考になるという実感が得られる。

③ 読者としての「自分」(自分なりの読み)が立ち現れる。

といった点を特性として指摘できるのではないか。またそれは、今日的な「読むこと」の学習の一つの姿であるとも言えるように思われる。

(4) まとめ

以上、Aの句は、作品の背景を前提にすることで、想像する場や言葉の用い方の学習を保障できる教材であること、Bの句は、想像のみを頼りにしても読めるし、作品背景を知ることでもちがう読みも可能になる教材であること、Cの句は、旧来の季語、切れ字などの確認といった学習を拒絶し、疑問に基づく想像を組み立てていく中で読みに至ることができる作品であること、を指摘した。

それぞれ作品の特徴を捉え、その特徴に基づいた、あるいはその特徴を生かした授業展開があり得ることも指摘したつもりである。そういう営みを、「教材研究」の前段階とすることができる。

教材研究力を言うとき、この節で述べたような手順を踏む力を、具体的な教材で確かめるような演習的作業で身に付けていくこと(身に付けさせること)が必要ではないか。この点は、参考文献に挙げた寺田守の実践・研究が参考になる。

また私は、これらの句の分析の中で、次のような点も明らかにしたつもりである。

○「教師の作品解釈を生徒に伝える」学習は往々にして「教師がたくらんだ学習」になりやすく、生徒の読みの力の育成、読むことの面白さの実感とは離れていく恐れがあること。

○学習者自身の疑問を解決していくという学習過程の中で、他者の読みが自身の読みの参考になるという実感が得られるような学習場面を構成したいこと。

○「読者(自身)を読む」ことへ読みを向かわせたいこと。

○生身の作者を前提としたり、それを追究したりする読みは、いわゆる「読む力」の育成にはつながりにくいこと。

これらの点に鑑みると、教材研究の過程が、指導方法の問題に直結してくることがよく理解されるであろう。それらすべてを含めて「教材研究」である。

5 「おわりに」に代えて

—教材研究成果としての「価値目標」と「技能目標」—

今日、学習指導への言説が、「技能の習得」を中心命題としているように思われる。

価値の追究のために技能が必要になる、という当たり前のことがおろそかにされていないか。その意味で、教材研究の中心は「価値目標」と「技能目標」の析出だということ是可以する。

教材研究はあくまでも学習者の確かで豊かな学びのために行われるものであるが、そのために、教師が「その学習の面白さややりがいを見出す作業」を中心に据えることが求められる。

[主な参考文献]

- ・拙著『国語教室の実践知』三省堂 2006
- ・楠本憲吉『俳句シリーズ 人と作品 石田波郷』桜楓社 1966
- ・『石田波郷全集』角川書店 1970
- ・清崎敏郎『俳句シリーズ 人と作品 高浜虚子』桜楓社 1965
- ・福田清人・前田登美『高浜虚子』清水書院 1970
- ・拙著『国語教育実践の基底』三省堂 2016
- ・川上弘美『あるようなないような』中公文庫 2002
- ・寺田守編著『文学教材の解釈 2014』京都教育大学国語教育研究会 2014
- ・寺田守『読むという行為を推進する力』溪水社 2012

(愛媛大学)