

文学の読みのカリキュラムに関する検討

大野 響・山元 隆春
(2020年10月5日受理)

Some Considerations on the Features of Effective Literature Curriculum for Developing Reading Abilities

Hibiki Ono and Takaharu Yamamoto

Abstract: The purpose of this paper is to consider the curriculum from the teacher's point of view and the curriculum from the learner's point of view in the curriculum studies of literary reading. In the area of curriculum studies, the question of how to balance these two positions has been pointed out so far. There are many studies aimed at planning reading skills in advance and arranging them systematically. However, problems have been pointed out in the systematization of reading skills. In addition, the actual situation of learners was rarely analyzed. In other words, curriculum studies from the learner's point of view becomes an issue in curriculum studies of literary reading. Therefore, I considered the analysis of "the experienced curriculum" of the learners in the Japanese language of high school by Masahiko Inoue (2008). From the learner's point of view, the life situation of the learner is closely related to literary reading, and it was shown that it is important to be aware of the connection between the literary work and the life situation. Therefore, it may be important for curriculum studies in literary reading to be aware of the connection between the planned curriculum by the teacher and the experienced curriculum by the learner.

Key words: literary, reading, curriculum, the experienced curriculum

キーワード：文学、読むこと、カリキュラム、経験されたカリキュラム

1. はじめに

文学の読みの学習において、教師は「何を」教えていき、学習者は「何を」学んでいくのだろうか。そして、学習者はどのようなカリキュラムの中で読みの力を身につけ、伸ばし、高めていくことができるのだろうか。

例えば、鶴田清司(2010a)は「国語科(文学領域)」で言えば、文学表現の原理・方法およびそれに基づいた「読みの技術」を(教科内容)(p.445)であると定義し、その重要性を説いている。

一方で、大槻和夫(2010)は「国語科の「教科内容」を、ある統一的な原理で確定すること自体が困難」(p.157)であり、「よほど割り切った考え方をしない限り、国語科の「教科内容」を一元的に確定することは難しい」(p.158)と、系統化自体の不可能性に言及している。

寺田守(2013)は「現在の研究段階では、概念・用語の水準で系統性や順序性を考えることは難しい。一覧といった形でリスト提示することしかできない。」(p.257)と研究の現状が捉えられている。

しかし、指摘される課題に対して、今一度、その課題の生じる要因を捉え、カリキュラムの問題として検討する必要があるのではないかと。換言するならば、文学の読みの問題として、カリキュラムを考える場合、教科内容の系統化だけでは解消され得ない問題が含まれているのではないかと。そこで浮上してくる課題の要因はどのように解決されるのか、その方途の検討が求められる。それらの上で、どのような文学の読みのカリキュラムがこれから求められてくるのだろうか。

2. 文学の読みのカリキュラム研究の課題

そもそも「カリキュラム」とは何を指して用いられる用語なのだろうか。その点から議論を始めることで文学の読みのカリキュラム研究における問題の焦点を絞っていくことが可能になるだろう。例えば、今野喜清(1990)は次のように「カリキュラム」を定義する。

語源的にはラテン語の *cursum* = 競争路を意味し、いわゆるコース・オブ・スタディ *course of study* と同義。一般に「教育課程」と訳され、教育目標に即して児童生徒の学習を指導するために、学校が文化遺産の中から選択して計画的・組織的に編成して課する教育内容の全体計画を意味する。(p.40)

カリキュラムとは一般には「教育課程」と同義に扱われる用語であり、それは「教育内容の全体計画」であり、今野(1990)はさらに「学習対象とその内容それぞれ自身の独自の意義を明らかにしようとした「組織的知識、知的技能および、情意的内容の複合物」(p.40)であると説明する。

したがって、カリキュラムとは学習目標のために、学習者が学ぶ価値ある内容を、学校あるいは教師の立場から選択・編成して示されることによって構築されるものであるということが言える。この視点から捉えるならば、カリキュラムの研究とは、指導・教授する立場による「文化遺産」を対象とした、授業や学習の事前の計画としての研究を指して用いられるという特徴をもつと言える。

一方で、カリキュラムという語のもつ意味をその語源に遡って捉えようとする視点もある。例えば、佐藤学(1996b)は「カリキュラム」という用語は、もともとラテン語の「走路」を語源とし「人生の来歴」を含意する言葉であり、その名残は「履歴書」(*curriculum vitae*)という今日の用法にも刻印されている。(p.4)と説明する。そして、その語源 *currere* から、佐藤(1996a)は「一人ひとりの個の経験の軌跡として表現される「学びの経験の履歴」なのである。」(p.108)と表現した。

学習者は、教師が計画していたこと以外、以上の学びを授業の内外、生活の中で経験していつている。それらには、学習目標を達成したものやしていないもの、学習目標とは関わりのないものまで多様に想定される。「学びの経験の履歴」とはカリキュラムを学習者の視点から捉えようとする視点であると言える。

以上のように、「カリキュラム」には学校あるいは

教師側からの視点に立つか、学習者側からの視点に立つかのいずれかによって大きく二つのカリキュラム観があることとなる。

この二つのカリキュラム観の存在について、山崎雄介(2000)は「計画」としてのカリキュラム」と「経験」としてのカリキュラムの問題として、「計画」としての側面の忘却ないし無視が生じてもいる。こうした「計画」と「経験」との分裂の克服(あるいは再統合)が必要とされる場所である(後略=大野)。(p.20)と指摘する。また、田中統治(2005)も「教育意図と学習経験の乖離」として、カリキュラム研究の課題を整理している。

これに関わって、鶴田清司(2010b)は読みの問題として、教師の側の「計画としてのカリキュラム」と学習者の側の「学びの履歴としてのカリキュラム」について次のように述べる。

私は、(中略=大野)①「読みの10の観点」のようなミニマムな知識・技術(基本技)は〈教科内容〉として明確にしておく必要があること、②その上で、守・破・離の上達論のように、いずれはそれを壊すことも必要になること、③この問題を一般化すると、「計画としてのカリキュラム」と「学びの履歴としてのカリキュラム」をいかに統合していくのか、つまり、文化的 content と子どもの状況や文脈をどう結びつけていくのかという教育学の永遠の課題につながると述べた。子どもの側の論理だけが優先され、教科内容が軽視されると、「地図」のない山登りに陥るだろう。(pp.150-151)

何を教えるのか、教えるべき価値があるのかを計画することの重要性が変わることはない。しかし、それは「文化的 content」であり、学習者の「状況や文脈」に一致するとも限らず、また一致しないことも多々あるだろう。一方で、学習者の「状況や文脈」にのみ注視するならば、それは「「地図」のない山登り」と言われるように、読みの力を育てる学習にはならないであろう。

以上のように、文学の読みのカリキュラムに関する研究の課題は、学校あるいは教師側の視点に立った「計画としてのカリキュラム」と学習者側の視点に立った「学びの履歴としてのカリキュラム」、この二つの視点をどのように含み込んだカリキュラム研究が可能であるかという点に見出せるだろう。

本稿では、それぞれのカリキュラム観に立った文学の読みの先行研究を取り上げ、上述の文学の読みのカリキュラム研究における課題がどのように解消され得

るのか考察していく。

3. 読みの技術の系統化に関する先行研究の考察

先に見た山崎(2000)が「計画」としての側面の忘却ないし無視が生じている」(p.20)と述べるように、学習者側の視点に立ったカリキュラムの重要性が増したとしても、学校あるいは教師側の視点に立ったカリキュラム観の重要性が下がるわけではない。

文学の読みに指導において、読みの基礎・基本とも言える「読みの技術」に関する実践・研究は数多くなされてきた。例えば、文芸教育研究協議会、西郷竹彦(1983)は言語・文法、説明文、文芸作品、作文、読書といった国語科全体に共通するものを「認識・表現の方法」であるとする立場から、「認識・表現の力を育てる系統指導(案)」を提案した。柴田義松(1982)は「西郷提案の重要な意義は、まさにこの「教科内容」(大野注一「一定の教材の指導を通して子どもに学ばせるもの」)を明確化し、系統づけているところにある」(p.330)と、教師が事前に計画するものとしての「教科内容」の意義を捉えている。

また、井関義久、向山洋一らによって国語科教育に「分析批評」が取り入れられ、特に向山(1986)は「分析批評の観点とは何か、それをどう系統化するかを追究」(p.122)し、小学1年から小学6年にかけて「イメージ」「対役・主役」「視点」「人間関係」「作品の構成・事件の分析・キーワード」「題材・モチーフ」といった系統化を示した。この国語科教育への分析批評の導入について望月善次(1986)は、「『作品を作品として読む』という『常識』のための一つの具体的方法として(中略=大野)甦ったのである。具体的プログラム非存在の間隙に甦ったのである。」(p.76、傍線ママ)と評価する。また、杉田知之(1988)は、「分析批評は文学教材に対する教師の教材研究の具体的な観点を示し続けている」(p.168)、「分析批評の有効性は、何よりも基礎的な教師の教材解釈力向上に貢献するところにある。」(p.176)と分析批評の教師にとっての価値を見出す。一方で、分析批評を導入した国語科教育について田近洵一(1986)は、「分析の観点が羅列的に構造化されていないといった方法体系自体の問題もあった。」(p.70)と指摘する。向山(1986)は、「どう系統化するかは、なお今後の課題である。」「私はしばらくの間は、「教育技術の法則化運動」に力を入れたいと思う。」(p.130)と述べ、その「教育技術の法則化運動」について大森修(2005)は「法則化運動は、教師の子どもに対するはたらきかけと子どもの動きを対応させて、教師のはた

らきかけを検討しているのである。」(p.44)と述べている。

科学的「読み」の授業研究会では、大西忠治を中心に文学の読みの場合「構造読み」「形象読み」「主題読み」といった読みの指導過程が提唱され(大西1988)、阿部昇(1993)は読みに際しての「線引き」の基準と読み方について提示した。以上のような大西忠治に始まる「読み研方式」を鶴田(1993)は「〈教育内容〉として「読みの技術」を系統的に指導することを主張した」という点で「言語技術教育として魅力的である」(p.57)と評価している。ただし、「読み研方式」について鶴田(1994)は、「大西の「読み研方式」も、どの学年で何をどこまで指導するかという問題を解明することが望まれる。」(p.38)と問題も指摘している。

以上のように、読みの技術に関する先行研究は豊富になされてきているが、それらは指導や学習において何を学ぶのかを具体的に示し得たという点で評価されてきたことがわかる。そのとき特に、分析批評を導入した国語科教育では、教師にとっての「教材研究の具体的な観点として」、あるいはそれに基づいた「教師のはたらきかけ」として評価されてきた。またいずれにしても系統化という問題が克服されてきたわけではない。そして、これらの先行研究には何をどのような順序で教えるかといった学校あるいは教師側の視点に立った検討が中心であり、文学の読みにおける学習者の実態が捉えられることは少なかったと言えよう。そこで次に、文学の読みにおいて学習者の生活背景にまで目を向けた井上雅彦(2008)による事例研究を取り上げ、文学の読みのカリキュラム研究の課題を乗り越える手がかりを考察する。

4. 井上雅彦(2008)による「学習者の視点に立つカリキュラムデザイン」

先に見たように「文化的内容と子どもの状況や文脈をどう結びつけていくのか」という問題が、二つのカリキュラム観に横たわる課題であった。ただし、「子どもの状況や文脈」をどのように捉えるかが重要である。学習者は学校の教室の中の授業という場面において学ぶことになるが、それは学習者の全生活の中に内包されるものであろう。すなわち、家庭での生活、学校での生活、地域コミュニティでの生活、それらさまざまな生活の中に、さまざまな人間関係があり、その都度、何かを考え、発信し、学びを展開させているものである。

井上雅彦(2008)は高等学校国語科カリキュラム研究の課題として、「計画されたカリキュラム」がどのよ

うに実践されたのかという「実践されたカリキュラム」を詳細に記述し、その実践によって、学習者が何をどのように学んだのか（「経験されたカリキュラム」）を学びの「履歴」として明らかにしたものはほとんど見受けられなかった（p.33）ことを挙げ、「学習者の生活状況全般を視野に入れ、個々の学びの様相を把握することが重要な課題となる。」（p.275）として、「学習者の視点に立つカリキュラムデザイン」について論究している。これは特に、「学習者が何をどのように学んだのか」に注目した研究である。

文学の読みは、当然教室の中の教師、クラスメート、教材そのものとのやりとりの中で生成されるものである。しかし、それらをも一人ひとりの学習者にとっては、日常の一続きの一コマであり、その前後でどのような経験をしているかも文学の読みに関わっていると考えることが妥当であろう。そこで井上(2008)は学習者「A子」を事例として、高校卒業約2年後（教育実習の依頼時）と約3年後（教育実習時）が経過した際に、インタビューとその解釈を学習者「A子」とともにに行い、次の表に学習と生活との関わりをまとめた（次頁に井上(2008)による「A子の学びの軌跡と生活史チャート」pp.286-287を引用する）。

4.1 井上雅彦(2008)による「A子」という学習者の「学び」の軌跡の把握

ここでは井上(2008)による「A子」の事例とその分析のうちから、特に教材と「A子」の生活背景が結びついている部分を取り上げ考察していく。

まず、井上(2008)は「A子の国語科における学びと生活背景との関連」として、「国語科における「学び」の軌跡」「家庭」「担任」「クラスメート」「C男」の五つの関連を取り上げている。そして、主に高校2年生以降で、「自信」「挫折」「自我の芽生え」「孤立」「葛藤1」「葛藤2」「大人への脱皮」といった、その当時の環境や心のあり様を「A子」と振り返りつつ取り出している。

例えば「A子の「自信」について井上(2008)は「中学時代のA子は、リーダー性のある、成績優秀な生徒であった。」ことや、担任の「B教諭から副委員長に任命されたA子は、「私が頑張らなければ…」と思い、「多くの学校行事に勝ち抜き、学業成績もビリからトップに躍り出た」こと、そして「自分はやったらできるんだという自信をもっていた」A子の振り返りを例示する（p.277）。

次に挙げられている「挫折」とは井上(2008)によると、文化祭のためにクラスをまとめるという自身の役割と、担任B教諭の考えを実現できないといったつらい時期であったという（pp.277-278）。そうした生活

の中読まれた教材「山月記」の読後感想にある、「月は太陽に照らされてはじめて白く光ります。」「人もやはりまわりの人に支えられて、見守られて、競ってはじめて立派な人となり得ます。」といったものを例に井上(2008)は、「A子」が「他者との関わりを意識した背景には、クラスの仲間に「支えられ、見守られなければ自分が消えてしまうという気持ちのどこかにあったと振り返り」（p.278）ったという。

そうした経験の後、読まれた教材「『である』ことと『する』こと」を通して書かれた創作文から、井上(2008)は「A子」は、「私の『である』ことと『する』こと」に、これまで自分は「キャプテン」とか「副委員長」といった役職にすがってきた」という振り返りを捉え、「A子に教材の内容を自己の生活に引きつけ、自己を振り返る契機を与えたのではなからうか」（p.279）と述べる。

そして、「孤立」では「A子」が「2学期になってC男との交際が両親に知られ、猛反対を受け」た時期であり、そのころ読まれた教材「こころ」にあらわれた「A子」による解釈「人のあたたかさを感じて生きているのではないような気がします。人と人との関係が形式的になってしまっているようです。」について井上(2008)は、「この時期の人間関係に対する悩み」から表現されたのではないかという推察を加えている（p.281）。

そうして井上(2008)は、「A子」が「親を立ててもC男を立てても、どちらかが傷つく」（p.281）という「葛藤」の時期に入ったという。しかし、3年生になり、次のように変わったという。

A子は3年になった頃から、家族や担任という関係をまったく無視して、自由になることはできなと感じていた。以前のように何かを壊してでも自分の意識を貫き通そうとする気負いはなくなっていった。そして、自分を取り巻く人や環境を大切にしながら、互いの主張を取りまとめ、自分の居場所（アイデンティティ）を見つけて生きていくのが最善だという考えに至っていた。（pp.283-284）

これらの生活背景に関わって、井上(2008)はそのとき読まれた教材「舞姫」の読み、解釈に「人は家に縛られ、社会に縛られ、自己を縛る。」や「人が動けばその動きによってまた他の人が動かざるを得なくなる」「そんな中で自由になろうとすることは、多くの犠牲を払うことに他ならない」といったものがあらわれていったのだと述べる（p.284）。

これらの事例をもとに井上(2008)は「学習者の視点

	国語科における「学び」の軌跡	家庭	担任	クラスメート	C男	
高校1年						
高校2年 4月上旬 5月中旬	<p>「山月記」初読感想 自分の力を信用しなかったためだと思います。</p> <p>「山月記」読後感想 人もやはりまわりの人に支えられて、見守られて、競って はじめて立派な人となり得ます。〈中略〉まわりの人との 交わりということの大切さを感じました。</p>			<p>自信 素直 純粋</p> <p>リーダー 優等生</p> <p>挫折 プレッシャー 人間関係の不和 と焦り 和(文化祭)</p>	<p>出会い</p>	
6月下旬	<p>私の「である」ことと「する」こと 「である」をとっぱらって、みんなが ありのままに触れ合えたらきっと世界が 変わるでしょう。</p>					
7月中旬	<p>「水鏡の朝」読後感想 “人の為は偽りだ”という。なるほどその通り。〈中略〉 私はまず自分の為 に生きる。それが何より一番だから。</p>					
10月中旬	<p>「こころ」読後感想 人のあたたかさを感じて生きているのではない ような気がします。人と人との関係が形 式的になってしまっているようです。</p>			<p>反抗 対立</p> <p>プレッシャー 人間関係の不和 と焦り 和(体育祭)</p>	<p>自我の芽生</p>	
12月上旬	<p>スピーチ「人が生きるとは」 自分の欲や願ひ、利益の為に相手を傷つ けてしまうことがあります。そして、人 は相手を傷つけることによって自分 さえも傷つけてしまうのです。〈中略〉 自分が傷ついたとき、私達ははじ めて、他を大切に する気持ち、お互いの間に「あたたかさ」 や「ぬくもり」といったものを求める のでしょう。</p>					
2月上旬	<p>坂口安吾のもの の見方、考え方に 迫る 理想だけを掲げ、その理想に向かっ て突き進んだとしても、それは偽善 であり、うわべだけのことにすぎ ない。そのようなむなしい努力を空 回りさせるのではなく、自分自身 にふりかかる運命の厳しさを、現 実を見ず、自分の存在の寂しさを、 最低のレベルを知った上で向上を めざしていくべきものだ。「どん 底を知ったものは強い」そう言 う。近ごろ坂口安吾の考え方にど っぷりはまっています。</p>					
高校3年 6月上旬	<p>舞姫論 人は家に縛られ、社会に縛られ、自 己を縛る。私の手や足は脳からの 指令で動いているようで、実は目 に見えない糸で支配されている。人 が動けばその動きによってまた 他の人が動かさざるを得なくなる。 この状態はまさしく操り人形の如 く、こっけいな動きを生む。〈中略〉 そんな中で自由になろうとするこ とは、多くの犠牲を払うことに他 ならない。〈中略〉束縛とは考え 方を変えれば人の愛ではないかと思 う。</p>			<p>葛藤1</p> <p>葛藤2</p> <p>調和 プレッシャー からの解放 新しい関係の構築</p> <p>大人への脱皮</p>		

に立つ国語科カリキュラムデザイン「在り方」を「授業デザイン」「単元のデザイン」「長期にわたる学びのデザイン」「学習者の視点に立つ評価の在り方」で整理している。

「授業デザイン」について井上(2008)は、「授業に

おいて他者やテキスト、自己と対話する場面が多くあり、A子の内面に葛藤が起こったからだ」として、特に「教材の内容と生活経験との往還があったのではないか」(p.292)としている。「単元のデザイン」については、2年生1学期「自己の模索」(自分の中に潜

む自我の存在を意識させる。)、2年生2学期「生きる」(自己と自己を取り巻くものとの関係について考えさせる。)、2年生3学期～3年生1学期「人と文学」(自己を取り囲むものと、どのように折り合いをつけて生きるのかを考えた先人の思索の典型である文学について考えさせる。)といった主題単元の影響があったのではないかという(p.292)。これに関わって「長期にわたる学びのデザイン」については、主題単元を「自己を見つめ、そして他者との関わりを考え、そこから社会へと目を向けていくようにテーマを配列していくことによって、成長とともに発生する問題意識を、言葉を通して見つめさせ、アイデンティティの形成へと向かわせること」(pp.293-294)が示唆させるといふ。最後に「学習者の視点に立つ評価の在り方」について井上(2008)は次のように述べる。

一人ひとりの学習者が、自己の学びを語り、意味づけ、評価する。そして、それをもとに教師が自己の授業デザインを見直す。このような評価が、これからは求められるのである。(p.294)

4.2 文学に読みのカリキュラム研究における「経験されたカリキュラム」の特徴と課題

ここまで井上(2008)による「A子」の事例の具体を取り上げてきた。それらを手がかりに、文学の読みのカリキュラム研究における、「経験されたカリキュラム」の視点について考察していく。

第一に、文学の読みに学習者の生活背景、特に人間関係での困難や葛藤が大きく関わっていたことがわかる。学習者は「山月記」「こころ」「舞姫」での読みにおいて、自身の環境や状況と照らし合わせながら、作品を鏡にするように自己について考えをめぐらしていた。井上(2008)は「A子が『作品を読むときには、自分に引きつけて読んだ』と言うように、国語科の授業が、言葉を通して自己の生活を振り返り、意味づける場となった」(p.284)と述べ、作品の内容と学習者の生活との「相互作用の中でA子は自己の生き方を模索し、アイデンティティを形成していったのではないか。」(p.284)としている。

ただし、井上(2008)の事例「A子」がここまで見てきたような生活背景との関わりによる文学の読みを形成し、アイデンティティを形成してきたということは、高校卒業後に振り返ることで得られたものであることも注目すべきであろう。井上(2008)は「過去の学びの軌跡を振り返らせ、語らせる場が必要になってくるだろう」(p.294)と述べ、その重要性を指摘している。ここで一度視点を変えるならば、振り返り、語ることによってこそ、文学の読みと生活背景との関わりが見

えてきたということである。これは、文学作品と生活背景とを「結びつける」という類ではなく、気づかれていなかった結びつきを「見つける」、結びつきに「気づく」ということだろう。すなわち、文学の読みと生活背景との関わりは、つくり出すものではなく、見つけ出す、気づくものなのではないだろうか。文学の読みのカリキュラム研究として、「経験されたカリキュラム」に着目することは、一人ひとりの学習者にとって、その文学作品との出会い、読みを他ならない自分にとって切実なものにするための視点を提供してくれるものである。

第二に、井上(2008)による事例では、アイデンティティの形成が重視されていたことが注目される。一般に文学の読みの指導を想定する場合、一つの作品に対して、あるいはその一部分についてどのような解釈を行うのか、そのためにどのような読みの技術を用い、習得・活用していくのかということが主要な指導事項となる。しかし、文学の読みに際して、学習者の生活背景にまで目を向けると、文学作品が、その学習者の人格、生き方、考え方を揺さぶっていることも見えてくる。そして、井上(2008)による「A子」の「経験されたカリキュラム」の事例で重要な点は、文学作品が学習者に影響を与えているだけでなく、学習者のそのときどきのアイデンティティの状況が文学の読みの方へと影響を与えていることである。このことは、文学の読みの指導・評価の問題にも関わってくるのである。学習者がどうしてある読み、解釈をしているのか、学習成果物(感想文など)に記された部分部分の読みからそれを見取っていくことも大切である。しかし一方で、一人ひとりの学習者の個別具体的な生活背景をも考慮に含まなければ、文学の読みの質的な指導や評価がしきれないということを示してくれている。文学の読みの指導において、個を捉えるということが、学習者一人ひとりがどのような解釈をしているのかを教師が、チェックし把握することにとどまらないことを「経験されたカリキュラム」の視点は示している。

ただし、文学の読みの指導において学習者の「経験されたカリキュラム」を捉えようとしていくことには課題もある。例えば、文学の読みと生活背景という側面を取り上げる場合、特に生活背景がプライベートな領域である。それをどれだけ他者に見える形で表出させるのかという問題が生じる。

生活背景と一口に表現したとしても、そこには誰にでも話しているような経験や人間関係から、誰にも知られたくないようなものもある。また本来、個人的な生活背景や人間関係、悩みなどは、それがどれだけ文学の読みの形成に関わっていたとしても、他者に向

かって積極的に話したり書いたりするものではないだろう。文学の読みのカリキュラム研究において「経験されたカリキュラム」を捉えようとするには、倫理的な困難さが伴うこととなる。

また一人ひとりの生活背景は個人的であるからこそ、国語科のカリキュラムデザインとして一般化することは容易ではないだろう。もちろん、容易ではないからこそ、井上(2008)も「教師が自己の授業デザインを見直す」(p.294)ことを必須のものとして捉えているのだろう。また、この問題に付随して、井上(2008)は、事例の分析を通して「学びと生活をダイレクトに結びつけすぎる傾向があるかもしれない。」(p.291)という危険性にも触れている。確かに、文学の読みと生活背景との関わりについて、何がどれだけ関わっているかを判断することも難しく、今回取り上げた事例の中にも、触れられておらず、記述されていない以上の「A子」の生活背景が文学の読みに関わっているだろう。

5. 文学の読みにおける二つのカリキュラム観の考察

はじめに捉えたように、カリキュラム研究において、学校あるいは教師側の視点に立ったカリキュラムと学習者側の視点に立ったカリキュラム、両者の視点が課題であった。

読みの技術を具体化し、系統立てる研究は、何よりも教材研究をし、教材を使って指導する教師にとって重要な視点であった。もちろん、何を学ぶかが具体的に系統的であることは、学習者にとっても重要なものである。

ただし、文学の読みは、教材である文学作品とそれを読むための技術だけで形成されているわけではない。そこには、学習者一人ひとりの個人的な生活背景、経験、悩みといった「経験されたカリキュラム」が大きく関わっている。井上(2008)の事例に見たように、生活しているプライベートな出来事が、文学の読みの形成にとって重要な要素となっていることは間違いない。したがって、鶴田(2010b)が「文化的 content と子どもの状況や文脈をどう結びつけていくのか」が問題であると指摘したことは重要なことである。しかし、文学作品の内容と学習者の生活背景との関わりという面から見れば、そこには少なからず何らかの関わりがあるのであって、それは気づかれていない状態と捉えることができるのではないだろうか。井上(2008)での「A子」が過去の国語科での学びを振り返ることで、自らの文学の読みと生活背景との関わりを浮き彫りにしたように、無意識的であったつながりに「気づく」

ことが重要なのではないだろうか。換言するならば、「どう結びつけていくのか」という問題は、「どう結びつきに気づくことができるか」という問題になってくる。これは教師にとっては学習者を見取り支えていく存在として気づき気づかせる必要があるし、学習者は一人の学び手として自身の生活背景と文学の読みとの結びつきに気づいていくことが求められてくるということである。

確かに、鶴田(2010b)が述べる「文化的 content」とはもっとも、具体的には読みの技術を指して使われている。そのため井上(2008)で学習者のアイデンティティの形成が着目されていたことと同一に捉えることは難しい。しかし、学習者側の視点に立った「学びの履歴としてのカリキュラム」「経験されたカリキュラム」という視点は、学習者一人ひとりのそれまでの学びの経験を広く包括するカリキュラム観である。すなわち、自分がこれまでの学校生活、日常での読書でどのような読みの技術を、無意識的にも意識的にも使ってきたのか、そういった経験は生活背景の一側面となり、文学の読みの形成に関わってくるものと言えよう。ここでも自分がどのような読みの技術で、どのような文学作品をどのように読んできたのか、という自らの経験に気づいていくことが求められるのではないだろうか。

文学の読みのカリキュラム研究において、学校あるいは教師側の視点に立ったカリキュラム観と、学習者側の視点に立ったカリキュラム観の課題は、学習者の文学の読みという現象の中に、二つのカリキュラム観の接する点を捉えることなのではないだろうか。読みの技術や教材の選択・配列、単元のデザイン、そして計画されたカリキュラムが教師によって実施される中で、学習者は「経験されたカリキュラム」を形作っていく。そこには学習者のそれまでの学習経験から日常生活におけるプライベートな問題までをも関わらせた文学の読みが形成されているのである。文学の読みを指導するカリキュラムを検討するということは、学習者一人ひとりの、読みを形成するに至る背景と指導の計画との関わりを捉えることでもある。その場合、個人的な生活背景が鍵となるため、一つひとつの事例研究が井上(2008)のように有効である。文学の読みのカリキュラム研究において、「経験されたカリキュラム」の視点をもつためには、文学の読みの指導と学習者の生活背景との関わりに教師が目に向け、その関わりを学習者自身に気づかせることが重要となる。このことを教室でどのように共有していくのかということは大きな課題である。

【付記】

本稿は2020年3月に大野が広島大学大学院に提出した修士論文「文学の読みのカリキュラムに関する研究—学童期を中心に—」の内容の一部にもとづいている。

【参考引用文献一覧】

阿部昇 (1993)『徹底入門・力をつける「読み」の授業—「読み研」方式のセオリー・ノウハウ・授業記録』学事出版

井上雅彦 (2008)『伝え合いを重視した高等学校国語科カリキュラムの実践的研究』溪水社

大槻和夫 (2010)「国語科教科内容の『系統性』確定上の問題点と今後の方向」『国語科教科内容の系統性はなぜ100年間解明できなかったのか—新学習指導要領の検証と提案—』科学的「読み」の授業研究会 [編], 学文社, pp.157-164

大西忠治 (1988)『文学作品の読み方指導』明治図書

大森修 (2005)『こうして「分析批評」は始まった』大森修国語教育著作集, 第4巻, 明治図書

今野喜清 (1990)「カリキュラム」『新教育学大事典』第一法規出版, pp.40-43

西郷竹彦 (1983)「認識と表現の力を育てる系統指導」『季刊文芸教育』第40号, 明治図書, pp.6-33

佐藤学 (1996a)『教育方法学』岩波書店

佐藤学 (1996b)『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』世織書房

柴田義松 (1982)「国語科教育の系統性について」『西郷竹彦文芸教育著作集 別巻Ⅰ「国語」科教育の全

体像』明治図書, pp.328-334

杉田知之 (1988)『分析批評の方法論—文学教材の読みを問う—』明治図書

田中統治 (2005)「教育研究とカリキュラム研究—教育意図と学習経験の乖離を中心に—」『現代カリキュラム研究』第二版, 山口満 [編], 学文社, pp.21-33

鶴田清司 (1993)「文学教材で言語技術を教えるために」『言語技術教育1:言語技術教育でどんな力がつくか』日本言語技術教育学会編, 明治図書, pp.56-57

鶴田清司 (1994)「文学教材論の新しい動向」『教科と教材の開発』シリーズ・授業づくりの理論2, 柴田義松・藤岡信勝・白井嘉一編, 日本書籍, pp.11-46

鶴田清司 (2010a)『「解釈」と「分析」の統合をめざす文学教育—新しい解釈学理論を手がかりに—』学文社

鶴田清司 (2010b)『対話・批評・活用の力を育てる国語の授業—PISA型読解力を越えて—』明治図書

寺田守 (2013)『「読むこと」領域の学習指導目標を構造化する試み—登場人物の気持ちを理解する方法を中心として—』『全国大学国語教育学会発表要旨集』第125集, 全国大学国語教育学会, pp.257-260

向山洋一 (1986)『国語の授業が楽しくなる』明治図書

望月善次 (1986)『「分析批評」の導入は国語科授業に何を提起するか—「教育技術の法則化運動」における甦りの意味を中心として—』『教育科学国語教育』第28巻, 第16号, 明治図書, pp.74-77

山崎雄介 (2000)「戦後日本のカリキュラムの『探求の履歴』」『学びのためのカリキュラム論』グループ・ディクダティカ編, 勁草書房, pp.1-21