

読みの振り返りによって促されることばの学びに関する一考察

——交流活動を通じた中学生による国語科教材文の読みの軌跡を手がかりとして——

A Study on Linguistic Learning Encouraged by Reading Reflection

——Through Reading Interaction among Classmates Students——

丸山 範高

Noritaka MARUYAMA

(和歌山大学教育学部)

坂口 智子

Tomoko SAKAGUCHI

(和歌山大学教育学部附属中学校)

2009年9月30日受理

1. はじめに

国語科授業において、学習者が教材文を読む場合、その読みの過程でどのようなことばの学びが成し遂げられたかを見極めることが重要となる。そこでは、学習者にとって外在する正しい読みにたどり着くこと、あるいは、正しい読みを一方的に受け入れることよりも、学習者がいかに教材文と関わり、そこからどのような意味を読み取ったかが問われる。

芦田(1916)による「読み方は自己を読むもの」という提言¹⁾以来、国語科教育研究では、読者としての学習者による主体的な読みの質を向上させるさまざまな研究がなされてきた。田近(1996)は、「文学テキストは、読者のさまざまな関わり方を保障するものであり、読者は、それと関わることで、それぞれ自分なりの世界を仮構していくのである。(中略)文学の〈読み〉の教育においては、読者である生徒にとって、その〈読み〉が、どのような意味で、日常現実ときり結ぶ新しい世界の発見(出会い)になったか、それをとおして、生徒の内面の何がひき出され、認識がどうゆきぶられたかが問題になる。」²⁾と、文学的文章を読む授業における学習者の学びの主体性に関する原理的考察を行っている。

そのような、学習者としての読者による主体的な読みをいかに質の高い学びとして結実させるかという課題のもとで、学習者の認知過程を対象とした研究もなされている。塚田(2001)は、「最近の読みの研究は、文章の意味理解行為は受動的なものではなく、読者の側からの能動的な意味構成行為によって成立している点を強調しており、読者の理解が読者の既有の知識や経験とかかわって読みの過程でダイナミックに形成され変容される実態を解明しつつある」³⁾と総括しつつ、読者既有の語彙知識が読みに与える影響関係について明らかにした。

このような、学習者の主体的な読みの過程を追究する研究がなされる中、その指導過程についても変化が見られるようになった。竹長(2002)は、「読みの指導過程を論ずるに際して最も問題となるのは、読み手(学

習者としての児童・生徒)を如何にして主体的にするかである」としつつ、「読むこと」の指導過程は、「書く」「話す」「聞く」活動と組み合わせられ、「読む」単独を扱う指導過程でなくなった、「近年の指導過程が「読む」ことのみ限定することが困難になってきている」と総括する⁴⁾。

このような研究の現状を鑑みると、国語科「読むこと」の領域の授業においては、「読む」に限定されない、「書く」「話す」「聞く」を含んだ、さまざまな言語活動が組み合わせられた指導過程を通して、学習者一人ひとりが、教材文のことばにこだわりつつ、主体的な読みを編み出せるような授業づくりが求められていると言える。

2. 問題の所在

本研究の立場は、教材文を読む学習者がどのような学習過程を経れば正しい読みに到達できるのかを示すことにはない。主体としての学習者のことばの学びの軌跡を尊重しつつ、その、ことばの学びの過程で、学習者がどのように教材文に関わり、教材文に関連するどんな経験的世界(実体験による世界に限定せず、テレビや書物等の映像や描写を手掛かりとして間接的にイメージできる世界も含む)を想起し、どんな意味をくみ取ったかを解明するという立場を基本としている。

そこで、本研究の目的は、中学生が古典の文章(古文)の読みを振り返り変容させる過程で、自らの当初の読みをどのように見つめ直すことによって、文章を読むということばの学びがいかに深まったのかという、その学びの軌跡を事例として記述し、そうした学習活動の成果と課題を解明すること、とした。なお、読みの変容を促す要因として、本研究では、学習者同士による読みの交流学习を指導過程に位置付けた。

これは、次のような問題意識に基づいている。文章を読む学びの意義は、学びの結果としての読みそのものよりも、読みの過程におけることばの学びの質を高めることにある。つまり、読み取った結果ではなく、

本文のことばを、どんな論理により、どのように結びつけ、結果としてどのような読みを導き出すに至ったのかという、ことばの学びの過程が、より重要となる、ということである。それは、文章を読むという学習行為は、文章が多様な読みを生み出す必然性を有するものである以上、唯一無二の正解となる読みへの到達を目指すものとはなり得ないからである。文章とは、書き手がとらえた世界を書き手の視角からことばを介して概念化したものであるが、その世界はことばによってすべてを表し尽くすことはできない。つまり、言語化され得ない領域が必然的に生み出され、その空白領域では個々の読者による主体的な意味付け行為が誘発される(イーザー：1982)⁵⁾。また、文章中の個々のことばが表す概念は、経験や価値観の異なる読者相互では微妙な意味あいの違いを生み出す。したがって、文章の読みとは、読者による意味の表象の違いによって、多様性を帯びたものとなるのである。このように、文章の読みにおいては、唯一無二の絶対的な正解が存在し得ないとするならば、結果としての読みを相対的なものとしてとらえ、常により高い読みを創り出そうとする志向性を、学習者に意識付けることが、文章を読むということばの学びの質を保証することにつながるはずである。

文章を読む学びにおいて、結果としての読みではなく、結果に至る読む過程が重要だとするならば、その読む過程における学びの質が問われることとなる。読む過程におけることばの学びの質を高める契機として、本研究では、他者としての学習者の存在に注目する。他者としての学習者は、読みの交流学习を介して、自らの読みの振り返りを促し、自らの読みを変容させる可能性を持っている。他者の影響のないところでの自己の読みに終始しては、本来相対的なものであるはずの読みの絶対化に陥るおそれがあるとともに、自らの読みの水準を高めるにしても限界がある。

文学の読みの交流の実践的意義について、松本(2001)は、読者が「自己」を見出すための「伝える行為」について論じ、「読みの交流は、文学の読みに追補的に付加される活動でもなんでもなく、読みというもの本質的な性質が必然的に要求する活動であった」ことを示した⁶⁾。これは、文学の読みの交流学习において学習者が目指すべき本質についての検討である。また、文学の読みの交流過程における学習者の学びのスタンスの解明を課題とした研究として、山元(2001)がある。文学教材を媒介とした感想を学習者同士で交流させることにより、「一人で読んでいる場合には比較的意識されにくい、自らがおこなった焦点化の限界が、集団で読みを進めていくなかで子どもたち各自に意識化され」、「そして、その過程で自分が読みとっていたこととは違う視点からも焦点化を行うことが可能であるということに気づくようになる」という。

結果として、「テキストばかりでなく、友達の感想を自分の感想とのかかわりにおいて〈眺める〉というスタンスの獲得が促された」と結論付けている⁷⁾。さらに、佐藤(1996)は、「教室の子どもたちのあいだでどのような対話がかかわされ、議論展開をしているのか、またこの相互作用の過程を通して個々の子どもたちが相互影響を受け合いながらどのような読解変化を起こしているのかを明らかにし」、学習者同士による読みの交流過程と変容の様相とを導き出している⁸⁾。

本研究は、読みの交流学习のそもそもの意義を検討することや、交流学习を通して学習者の読み、あるいは読みのスタンスがどのように変容するのかについての分析などを直接の目的とはしていない。どのような交流学习を契機として、学習者の読むということばの学びの内実がどのように変容したのかということばの学びの変容の軌跡を、教材文と学習者が既存する経験的世界との関わりに絡ませながら、学習者自身の振り返り結果を分析することによって、明らかにする。

3. 授業実践の概要

本授業(単元)の位置付け

本単元は、平成21年度校内研究授業(和歌山大学教育学部附属中学校および附属小学校合同の職員研修の一環)に向けて計画したものである。全7時間のうち4時間目(平成21年7月6日)を研究授業として公開した。

授業のねらい

読みの交流学习をきっかけとし、自らの当初の読みを振り返ることによって、根拠・理由がより明確な古文の読みを構築する。なお、教材文を読み進めるにあたっては、読み方のモデル(教材文のことばにこだわるとともに、教材文に関連する経験的世界を想起し、作品世界の豊かな表象を目指す)を示し、それに沿った読みを構築できるように教師から働きかける。

対 象

和歌山大学教育学部附属中学校2年生40名

実践時期 平成21年7月

教 材 文

吉田兼好『徒然草』第九十二段および第百九段(東京書籍『新編新しい国語2』、岩波書店『新日本古典文学大系 方丈記 徒然草』所収)

教 材 観

『徒然草』は、吉田兼好の書いた鎌倉時代の随筆であるが、内容がバラエティに富んでいる。序段と二百四十三段から構成され、その内容は①「つれづれ」についての段、②無常に関する段、③趣味のことに関する段、④仏道・出家・遁世に関する段、⑤人間の観察に関する段、⑥日常の教訓、⑦有職故実の知識や尊さ・考証に関する段、⑧逸話や噂に関する

る段、⑨思い出や自慢話に関する段、に分類することができる。その全体に兼好の考え方、人生観・世界観が貫かれており、それらは現代に通用するものも多く、『徒然草』を現代に生きる知恵とするべく、様々な書籍が出版されている。学習者にとっても身近な古文として読むことができるであろう。今回の実践では、中学生にとってより身近であろう日常の教訓に関する段を取り上げる。

「高名の木登り」(百九段)は二段落から構成され、第一段落に書かれた事実を受けた筆者の感想や例が第二段落で語られる構成となっている。文章の大部分は、「安心に潜む危険」ということを表す内容になっているのであるが、第二段落の始めの一文にだけ「人は身分で決まるものではない」といった記述が出てくる。そのどちらに着目するかで、教訓の解釈は大きく二つに分かれる。また、同じ教訓の解釈であっても、その解釈が妥当だとする根拠も、書かれている内容、文章構成、表現の工夫などさまざまなものが学習者の中から出ると考えられる。

「ある人、弓を射ることを習ふに」(九十二段)は、二段落から構成され、第一段落に書かれた事実に対する筆者の考えが第二段落で語られる構成になっている。また、筆者の感想や考えをあらわす部分に、係り結びや反語表現が使われている。「高名の木登り」と同様に、何を根拠とするかにより、教訓の解釈に相違が出てくる。実際に出版されている書籍の表題を比べても「決心即実行の難しさ」「今をがんばる!」「集中力を高める」と、相違がみられる。本段では、「高名の木登り」での学習成果を生かし、学習者自身で教訓を読み取らせるとともに、その教訓を導き出した理由をも明らかにさせる。

この二つの段における個々の学習者自身の解釈とその解釈を導き出した理由とを、教室内で相互に交流させながら、学習内容の深化を図る。

授業の過程(全7時間)

1. 「高名の木登り」(百九段)の教訓における解釈の多様性を知り、古文解釈における思考プロセスについて共通理解を図る。(4時間)

原文を音読し、現代語訳と対照しながら内容を把握した。その後、百九段の教訓についていくつかの解釈を読み、その妥当性について考えた。自分が選んだ教訓とその理由について記述したものを班で発表し、他者の理由と自分の理由を比較、修正した。数人の修正した理由を読みながら古典解釈における思考のプロセスについて考え、古典解釈のモデル(本文に書かれていることと、自分の体験とを組み合わせる)を学習した。

2. 「ある人、弓射ることを習ふに」(九十二段)を読んで、教訓と理由を考える。(3時間)

原文を音読し、現代語訳と対照しながら内容を

把握した。そして、九十二段はどのような教訓を伝えているかを考えるとともに、なぜそのような教訓にしたか、どのような身近な経験と関連があるか、さらに、そのような読みをした理由を記述した。その後、記述したものを班で交流し、他者の読みと自分の読み、それぞれの妥当性について考えるとともに、必要に応じて読みの修正を試みさせた。

4. 事例の分析

本研究では、「ある人、弓射ることを習ふに」(九十二段)の読みにおける、交流活動前の反応と交流活動後の反応とを比較することによって、学習者のことばの学びの軌跡を分析した。

交流活動前後を通じての学習者のことばの学びの軌跡については、交流活動の影響の有無や、ことばの学びの質的な変容に着目すると、以下の8種類の可能性が指摘できる。

なお、事例の分析および分類の妥当性を高めるために、筆者らは協同で検討を加えた。

- A 交流活動を契機とした他者からの直接的影響あり
／ことばの学びの質的向上あり

この類型は、交流活動を通じて、読みの修正に関わって他者からの影響を直接受け、交流活動前の読みが変容し、結果として、交流活動後のことばの学びが質的に向上した反応が位置付けられる。交流活動後の学びの軌跡は、次の2つに分類された。

- A-1 教材文のことばとの格闘→ことばへの認識の深化・拡充→教材文に関連する経験的世界の言語化→教材世界の深化・拡充

後述する学習者Sに相当する事例である。交流活動過程での他者の反応を直接的に受け止めた結果、教材文のことばにこだわり、教材文のことばに対する認識が高まる。さらに、教材文に関連する経験的世界を想起し言語化することと相まって、交流活動前と比べると、教材世界の表象がより豊かなものとなっている。

- A-2 教材文のことばとの格闘→ことばへの認識の深化・拡充→教材世界の深化・拡充

後述する学習者Kに相当する事例である。交流活動過程での他者の反応を直接的に受け止めた結果、教材文のことばにこだわり、教材文のことばに対する認識が高まる。しかしながら、教材文に関連する経験的世界の言語化はなされない。その意味で、A-1に比べてことばの学びの程度は単純であるが、交流活動前と比べると、教材世界の表象は豊かなものとなっている。

- B 交流活動を契機とした他者からの直接的影響なし
／ことばの学びの質的向上あり

この類型に属する学習者は、交流活動を通じて、読みの修正に関わって他者からの直接的な影響を受けていないが、交流活動前の読みを自ら読み返すことによってその読みを変容させ、結果として、交流活動後のことばの学びを質的に向上させた。

B-1 教材文のことばとの格闘→ことばへの認識の深化・拡充→教材文に関連する経験的世界の言語化→教材世界の深化・拡充

後述する学習者Tに相当する事例である。交流活動過程での他者からの直接的影響は受けていないが、教材文のことばに対する、交流活動前とは異なるこだわり方によって、教材文のことばに対する認識が高まっている。さらに、教材文に関連する経験的世界を想起し言語化することと相まって、交流活動前と比べると、教材世界の表象がより豊かなものとなっている。

B-2 教材文のことばとの格闘→ことばへの認識の深化・拡充→教材世界の深化・拡充

これに該当する学習者の事例は見られなかった。交流活動過程での他者からの直接的影響は受けないうまま、教材文のことばにこだわり、教材文のことばに対する認識を高める。しかしながら、教材文に関連する経験的世界の言語化はなされない。その意味で、B-1に比べてことばの学びの程度は単純であるが、交流活動前と比べると、教材世界の表象は豊かなものとなっているという反応である。

C 交流活動を契機とした他者からの直接的影響あり／ことばの学びの停滞

この類型は、交流活動過程で他者の影響を受けるが、その後の言語活動において、教材文のことばにこだわった学習が不十分であるため、全体として、教材文を読むということばの学びが促されないまま停滞してしまうという反応が位置付けられる。

C-1 教材文のことばとの格闘なし→ことばへの認識の停滞→恣意的な経験的世界の言語化→不十分な教材世界の表象

これに該当する学習者の事例は見られなかった。交流活動過程で他者の影響は受けるが、その影響をふまえた教材文のことばの読み返しがなく、教材文のことばに対する認識も停滞してしまう。また、読みの過程で経験的世界は想起されるが、教材文との関連が十分でない、恣意的なものにとどまる。結果として、教材世界の表象が不十分なものになるという反応である。

C-2 教材文のことばとの格闘なし→ことばへの認識の停滞→不十分な教材世界の表象

後述する学習者Uに相当する事例である。交流活動過程で他者の影響は受けるが、その影響をふまえた教材文のことばの読み返しがなく、

教材文のことばに対する認識が停滞してしまう。また、教材文に関わった経験的世界の想起もなされない。結果として、教材世界の表象が不十分なものになるという反応である。

D 交流活動を契機とした他者の影響なし／ことばの学びの停滞

この類型は、交流活動過程で他者の影響を受けず、さらに、その後の言語活動において、教材文のことばにこだわった学習が不十分であるため、全体として、教材文を読むということばの学びが促されないまま停滞してしまうという反応が位置付けられる。

D-1 教材文のことばとの格闘なし→ことばへの認識の停滞→恣意的な経験的世界の言語化→不十分な教材世界の表象

これに該当する学習者の事例は見られなかった。交流活動過程で他者の影響は受けず、教材文のことばの読み返しがなく、教材文のことばに対する認識も停滞してしまう。また、読みの過程で経験的世界は想起されるが、教材文との関連が十分でない、恣意的なものにとどまる。結果として、教材世界の表象が不十分なものになるという反応である。

D-2 教材文のことばとの格闘なし→ことばへの認識の停滞→不十分な教材世界の表象

これに該当する学習者の事例は見られなかった。交流活動過程で他者の影響は受けず、教材文のことばの読み返しがなく、教材文のことばに対する認識が停滞してしまう。また、教材文に関わった経験的世界の想起もなされない。結果として、教材世界の表象が不十分なものになるという反応である。

学びの軌跡の可能性としては、以上の8類型が考えられるわけであるが、教室の学習者の反応を分析したところ、B-2、C-1、D-1、D-2に相当する事例は見出されなかった。

そこで、ここでは、A-1、A-2、B-1、C-2それぞれの類型について、各類型の典型となる学習者を事例として取り上げることによって、各類型に見られることばの学びの軌跡について説明する。記述の仕方として、交流活動の前と後、それぞれの段階で示された、教材文から読み取った教訓とそのような読みをした理由を列挙する。その後、該当の学習者を対象として授業者の教師が実施した、交流活動の前と後とでの読みの変容の経緯に関わるインタビュー・データを示す。

●類型A-1 (学習者Sの事例)

◇交流前の教訓 「万事休す」

◇理由説明

矢を一本使って失敗をして、二本目に挑む時は、師匠の見る目も厳しいものになるから結構追いつめられてしまうということで、「万事休す」という言葉が、この話には合っていると思いました。

◇交流後の教訓 「万事休すワンチャンス」

◇理由説明

私は、友達の解釈を聞いてZさんの解釈も確かにこの話に合っているなと思いました。なぜなら、Zさんの解釈にあった、矢を二本持っている、次があると思ってしまって気を抜いてしまうけど、これで最初で最後と思って緊張していどむと集中力が高まる。という文が、文章中にあった。「毎度ただ得失なくこの一矢に定べしと思へ」という文章にあってと思ったからです。

私の経験の話でいくと、テニスのサーブの時、ボールを2つ持っていて本当は、二回チャンスがあるけど、一回しかチャンスがないと思えば集中力が高まって、成功しやすくなるという経験があるので、修正しました。

◇インタビューデータ

教師：修正した方は、「万事休す」に「ワンチャンス」というのが付け加わっていて、Zさんのを参考にして書いてあるけど、なぜ、Zさんの解釈をこの話にあっているなと思ったの？

生徒：経験とかの話でもいい？経験で、テニスの時にサーブ二回で、ボール一個持ってやったら、すぐ集中して、サーブはいりやすくなるけど、二個持ってやったら、次もチャンスあるなって気を抜いて失敗してしまう。

教師：そういう経験があるから、何かわかるなと思ったの？

生徒：うん。

教師：そしたら、本文の根拠を書いてあるんだけど（「毎度ただ得失なく…」）、ここを読んでも、これやと思ったんだね。「万事休す」の時は、本文の根拠書いてないんだけど、本文のここに書いてあるから「万事休す」なんだというのは考えた？

生徒：うん。

教師：じゃあ、わかってたけど書かなかったということ？

生徒：ここに「万事」って書いてあるから「万事休す」やと思った。

教師：この「矢を一本使って失敗して二本目に挑むときは、師匠の見る目も厳しいものになるから結構追い詰められてしまうということで」というのは、本文の中に書いてあることなのかな？

生徒：書いてない。

教師：じゃあ、どうしてこれを書いたの？

生徒：師匠はこれを見通すってことは、見通せるくら

いやったら結構厳しめに見てるから。

教師：本文に書いてあることから、こうとれるんじゃないかと思うことを書いたということ？

生徒：そう。で、万事って書いてあるからそうなるんちゃうんと思って書いた。

教師：で、Zさんの意見を付け加えて「ワンチャンス」を入れたときは、本文の根拠を抜き出してあるよね。最初は、書いてあることを自分なりに置き換えて書いてあるよね。どうして、修正した方は、本文の根拠を書いてあるのはどうして？

生徒：何か、改めて読んだら、ああ、そう書いてあるわと思ったから。

教師：そっか。そしたら、このテニスの経験を考えたり、書くときに苦労したことはあった？

生徒：テニスのルールを最初から説明した方がいいのかなって思った。初めて見る人やったら、二回ボールがあつてとかわからんし。

教師：そうなんや。じゃあ、体験でテニスを持ってくるとき、テニスの体験でもいろいろな場面があるやんか。サーブの時もあれば、ラリーの時もあるし。いろんな場面があるけど、そのサーブの場面を切り取ってくるときに、何か考えたり、苦労したことってある？

生徒：特にない。サーブの玉は二個やから、矢の二本と一緒にと思った。

◇読みの変容過程

学習者Sは、交流前の教訓として、「万事休す」と記述した。そうした教訓を導き出した理由として、「矢を一本使って失敗して二本目に挑む時は、師匠の見る目も厳しいものになるから結構追いつめられてしまうということから万事休すがこの話に合っている」とした。これは、「この戒め、万事にわたるべし」という一連の表現のうちの「万事」という単語に反応した結果であると本人は説明する。ここでは、本文全体の趣旨に基づいた読みは示されず、本文の趣旨を逸脱したS自身の恣意的な読みが示されたに過ぎない。しかし、交流活動において友達の意見を聞く中で、テニスのサーブの経験が想起され、交流前の読み「ワンチャンス」という教訓が付加された。そこでは、修正する場合は教材文に基づいた理由を書くことという教師の指示の下、再度本文を読み返した結果、「毎度ただ得失なくこの一矢に定べし」、つまり、「ワンチャンスと思え」という読みを導き出すに至ったのである。このような読みの修正過程を振り返り、学習者Sは、「改めて読んだら、ああ、そう書いてあると思った」と語る。交流前の読みにおいては、本文のことばへのこだわりが不十分であったため、恣意的な読みにとどまったが、交流活動を契機として、本文のことばと格闘し、ことばの認識が深まるとともに、本文に関連する実体験も

想起され、深い読みが導き出されたと考えられる。

交流前の読みの段階における学習者Sのつまづきの原因は、本文のことばへのこだわり方の偏りにあると考えられる。学習者Sは本文の趣旨ではなく、一部の単語に反応したが故に、「矢を一本使って失敗して二本目に挑む時は、師匠の見る目も厳しいものになるから結構追いつめられてしまう」といった、単語から連想される恣意的な読みを肥大させてしまった。つまり、学習者Sは本文のことばとの格闘が不十分であったため、恣意的な読みに陥ったのである。なお、交流前の読みの段階では、本文に関連する経験的世界の言語化はなされ得なかった。

交流活動後の学習では、他者の影響を受けることにより、ことばの学びの飛躍が見られた。まず、単語レベルではなく本文の趣旨に関わったレベルでの本文のことばとの格闘が実現した。その結果、「テニスのサーブ」という本文の趣旨に直結する経験的世界が言語化された。あわせて、「毎度ただ得失なくこの一矢に定むべし」ということばにこだわり、友達の解釈、「矢を二本持っている、次があると思ってしまって気を抜いてしまうけど、これで最後と思って緊張して挑むと集中力が高まる。」を本文において追認することで、ことばに対する認識が深まった。また、本文で追認した状況を抽象化することとして、学習者S自身の経験的世界に照らし合わせて「ワンチャンス」と表現するなど、交流前と比べてより深い作品世界の読みに至っている。

●類型A-2 (学習者Kの事例)

◇交流前の教訓

「油断大敵!!～油断からうまれる失敗～」

◇理由説明

油断する心が、失敗へとつながる。「後の矢を頼みて、初めの矢になほざりの心あり」のように、もし二本の矢を持っていたら、一本目で「この矢で失敗してもあともう一本あるから、二本目で当てれば大丈夫だ」と思ってしまいかもしれない。最初から一本しかなければ、「一本しかないから、これで失敗してはだめだ」と思える。たとえ師の前であって、自分自身が気づかなくても、人は心のどこかで油断してしまい、失敗するかもしれない。そのための教訓を読み手に伝えたいのだと思う。

◇交流後の教訓

「余裕から油断へ!!」

◇理由説明

私は油断する心から失敗がうまれるかもしれないと思ってはいたけれど、友達の意見をきいて、余裕が油断へとつながっていくのだと思いました。油断する心があれば、余裕があるからで、この話でも、二本の矢という余裕があるから、油断してしまう心が

うまれるということを師は見ぬき、一本の矢だけを持ってといったのだと思います。

◇インタビューデータ

教師：文章の修正した方に、友達の意見を聞いて書いたと書いてありますが、友達の意見をどういふふう参考にした？

生徒：余裕から油断が生まれるというところ？

教師：「余裕から油断が生まれる」ということなんやね。そしたら、どうしてその友達の余裕から油断が生まれるというのを聞いて、あっそれやなと思ったの？

生徒：まず、私は余裕ということを全く考えていなくて、油断から失敗だと思ってたけど、油断の前にも余裕と言うことがあったんだなと思ったから。

教師：それを考えるときに、友達のを聞いただけであっそうだなと思ったの？文章を見たりした？

生徒：ちょっと忘れた…

教師：ちょっと思い出してみて。

生徒：友達のを聞いてすぐ思った？読み直してない。

教師：後ろの方に、「この話でも、二本の矢という余裕があるから、油断してしまう心が生まれるということ師は見抜き、一本の矢だけを持ってといったのだと思います」と書いてあるでしょ。本文のことを書いてあるんだけど、どうして書いてあるんだろ。

生徒：まず、余裕から油断で気付いて、もう一回本文を読み直したのかもかもしれない。

教師：そしたら、現代語で書いてくれてあるんだけど、原文でいったらどの辺のことになるのかな。

生徒：後の矢をあてにして初めの矢を射るときに油断が生じるものだ。

教師：後の矢を頼みてというところやな。他の3人で余裕があるということを書いていたのは誰か覚えている？

生徒：T君

教師：それを聞いて、そうやなと思ったの？

生徒：うん。そういえば油断の前に余裕があるなと思った。

教師：この最後に本文のことに触れて理由を書いているけど。

生徒：途中からもう一回読んで書いたんだと思う。

教師：T君の理由を聞いて書いたわけでもない？

生徒：うん。余裕の前に油断があるなと思って、そこから本文をもう一回読んだ。根拠も書かないとあかんから。

教師：では、修正前も修正後も体験については書かれていないんだけど、どうして書かなかったのかな。

生徒：うーん、なんかいいのが思いつかなかった。

教師：一応考えたのかな。

生徒：考えるのは考えた。

◇読みの変容過程

学習者Kは、交流前の教訓として「油断大敵！！～油断からうまれる失敗～」と記述した。そうした教訓を導き出した理由として、「油断する心が、失敗へとつながる。二本矢があると、一本失敗しても二本目で当てれば大丈夫だと思ってしまうから、人は心のどこかで油断してしまい、失敗するかもしれない」としている。しかし、班の交流活動後は交流前の教訓に修正を加え、教訓を「余裕から油断へ」と修正した。修正に至った過程では、班の交流の中で出た友達の意見「余裕から油断が生まれる」から、「油断」の前には「余裕」があることに気づき、修正の際にも教材文に基づいた理由を書くことという教師の指示の下、再度本文を読み返した。そして、本文中の「後の矢を頼みて」に注目し、「二本の矢という余裕があるから、油断する心が生まれる」という読みを導き出すに至った。交流前の読みの段階で気づいていなかったことばの意味の深まりにより、深い読みが導き出されている。

このように、学習者Kの反応には、交流前の読みの段階において、既に、本文のことばとの格闘、ことばに対する認識の深まりという学びを介して、作品世界の深まりが認められる。学習者Kは、本文「後の矢を頼みて、初めの矢になほざりの心あり。」あたりのことばにこだわることにより、「この矢で失敗してもあともう一本あるから、二本目で当てれば大丈夫だと思ってしまうかもしれない」という字義的解釈を基盤としつつ、その字義的解釈で示された状況を抽象化することばとして「油断」を導き出した。しかしながら、関連する経験的世界の着想には至らなかった。

交流活動後の学習では、他者の影響を受けることにより「油断」のことばの認識が深まり、もう一度本文を読み返すことにより、本文のことばとの格闘、ことばに対する認識の深まりといった、ことばの学びが成し遂げられていた。こだわった本文箇所としては交流前と大きな違いはないと学習者Kは認識しているが、ことばに対する認識がさらに深まり、本文の字義的解釈で示された状況を抽象化することばとして、「油断」の前の「余裕」が加わり、交流前の「油断」の意味の認識がさらに深まった。そして、交流前よりも深い作品世界の読みに到達できている。

しかしながら、交流前においても交流後においても関連する経験的世界の言語化には至らなかったため、交流活動前後における経験的世界相互を関連付けた思考は実現しなかった。

●類型B-I（学習者Tの事例）

◇交流前の教訓 「矢は一本に限る！余裕が生んだ油断」

◇理由説明

①この話は「余裕があると油断を生む」ということを言っているんだと思う。人は二本矢があると、二本のうち一本当たればよいと思ってしまう。それが油断だ。ある人は弓を射ることを習うということは、動物を狩るか、戦うためだと考えられる。どちらの場合にせよ、一発で矢を当てないと、動物は逃げたり、戦いで命を落とすことになると考えられる。本当にうまくやりたいのなら、自らをギリギリの状態に追い込んで、油断が生じないようにするのが良いと読み手に伝えているのである。

②根拠は「初心の人、二つの矢を持つことなかれ。後の矢を頼みて、初めの矢になほざりの心あり。毎度ただ得失なく、この一矢に定べしと思へ。」という所から、①で書いたように、一番初めの大切な矢をそまつにしてしまうことにつながると思っているから。

◇交流後の教訓 「矢は一本に限る！大切な初めの矢」

◇理由説明

みんな僕と同じように、矢を二本持つことによって、油断が生まれると書いていた。けどもう一度自分の文を読んだ時に、最初にうつつ矢が大切だという文に読みとることが出来た。「何事も最初が大切だ」と言うことを「矢が二本あると最初の矢をおろそかにしてしまう」と言う話を言っているのだと思う。だから、文章としてはさほど変わった所は無いが教訓の考え方をかえました。

体験としては、実際にないんだけど、やっぱり第一印象とか、すべてにおいて最初は大切だと思ったから。

◇インタビューデータ

教師：（交流後の教訓を初発の教訓から…筆者補足）

修正しているのだけど、どうして考え直したの？

生徒：最初は矢が二本あったら、一本目の矢に油断が生じて一本で当てる能力が身につかなくて、戦いとか狩りとかどっちの場合でも成功する確率が低くなるんだけど、やっぱり最初の矢が大切ということを知ってるんじゃないかと思ったから。

教師：みんな僕と同じように書いてるんだけど、みんな同じだったんよね？

生徒：基本的には。

教師：じゃあ、友達のを聞いて修正したわけじゃないよね。

生徒：そう、自分のを読み返してたら僕書いてるのって、一番最初の矢が大切ってことなんじゃない

んと思ったから。発表するときにはぼーっと聞いてたけど、何か書こうかなと思ったときに自分の読み返して、本文を読み返しているときにあれって思った。

教師：そっか自分のを読み返して考え直したんだね。では、二つ目の修正をしたときに、体験は実際にはないけど、第一印象がすべてにおいて大切だと思ったからということをつけ加えてるんだけど、それはどうして書いたの？

生徒：この話が、最初は物事も次があると思ったら油断すると思って、余裕があるから油断して失敗してしまうってこともあるんだけど、おれは最初が何でも肝心ということと意味が変わらないから、最初が大切なものって何だろうと考えたら、第一印象が出てきた。

教師：では、第一印象の体験を書くときに、頭に思い浮かんだことを言葉にするときに苦労したこととか考えたりしたことがあった？

生徒：第一印象って最初の印象ってことだからそんなに苦労しなかった。一本目は最初っていうことからそれが第一印象とびったりきた。

教師：最初の教訓、余裕があるってというのは修正の時にはなくなっているのかな。

生徒：僕の中では全部修正したんじゃなくて、プラスアルファで最初の矢が大切っていうことがあるなと思った。

教師：動物の話とか書いてるけど、実際の体験じゃないよね。どうしてこのことが出てきたの？

生徒：自分が動物になったら、打ってきたら逃げろし、戦いで打たれたら攻撃しなあかんから、と思って、動物になりきった。

◇読みの変容過程

学習者Tは、交流前の教訓として、「矢は一本に限る！余裕が生んだ油断」と記述した。そうした教訓を導き出した理由として、「人は二本矢があると、二本のうち一本当たればよいと思ってしまう。それが油断」であると、その例として実体験ではないものの、狩りや戦いの様子を挙げている。しかし、班での交流を行った際、班員すべてがよく似た読みであった。そこで、交流活動をして交流前の読みを修正しない場合はその妥当性を再度振り返るという教師の指示の下、より説得力を高めるべく交流前の読みを読み返し、教訓を「矢は一本に限る！大切な初めの矢」と修正した。修正に至った過程では、再度、交流前と同様の本文箇所注目しながらも、交流前の読みを読み返した結果、「第一印象が出てきた」と、交流前における狩りや戦いとは異なる経験的世界を想起する。そして「矢が二本あると最初の矢をおろそかにしてしまう」、つまり、「何事も最初が大切だ」という読みを導き出すに至る。このよう

な、読みの修正過程を振り返り、学習者Tは、「全部修正したんじゃないで、プラスアルファで」と語る。交流前の読みが、全面的に更新されたのではなく、部分的に補強されることによって、より重厚な読みが導き出されている。

このように、学習者Tの反応には、交流前の段階において、既に、本文のことばとの格闘、ことばに対する認識の深まり、経験的世界の言語化ということばの学びを介して、作品世界の深まりが認められる。学習者Tは、本文「後の矢を頼みて、初めの矢になほざりの心あり。」あたりのことばにこだわることにより、「人は二本矢があると、二本のうち一本当たればよいと思ってしまう。」という字義的解釈を基盤としつつ、その字義的解釈で示された状況を抽象化することばとして「油断」を導き出している。そして、実体験ではないものの、狩りや戦いといった、本文に関連付けた経験的世界を想起、言語化し、作品世界をイメージ豊かに表象している。

交流活動後の学習では、他者の影響を受けることはなかったものの、交流前の読みを読み返すことにより、本文のことばとの格闘、ことばに対する認識の深まり、経験的世界の言語化といった、ことばの学びが成し遂げられていた。この段階の学習において、こだわった本文の箇所としては交流前と大きな違いはないと学習者T自身は認識しているが、ことばに対する認識がさらに深まり、本文の字義的解釈で示された状況を抽象化することばとして、交流前の「油断」という概念に、「何事も最初が大切だ」という概念が新たに付加された。一方、経験的世界については、狩りや戦いといった交流前に想起した世界とは脈絡のない、「何事も最初が大切だ」という概念だけに直結する「第一印象」という新たな経験的世界だけを言語化したにとどまったものの、全体として、作品世界を交流前と比べてより重厚な表象として理解するに至っている。

●類型C-2 (学習者Uの事例)

◇交流前の教訓 「油断大敵」

◇理由説明

ある人が弓を射ることを習うときに二本の矢を持って向かった。すると師匠が、「初心の人、二つの矢を持つことなかれ。後の矢を頼みて、初めの矢になほざりの心あり。」と書いていている。この意味は、「初心者は二つの矢を持つてはいけない。後の矢を当てにして、初めの矢を射るときに油断が生じるものだ。」ということなので、油断大敵ということを読み手に伝えているのである。

◇交流後の教訓 「一心不乱」

◇理由説明

私は一心不乱という教訓が妥当だと思います。根

拠としては、一心不乱とは、他のことに注意をそらさず、一つのことに集中するという意味なので、この文の意味にぴったりだと思ったからです。

修正した理由は、T君の教訓「一心不乱」がすごく説得力があったからです。

◇インタビューデータ

教師：最初は「油断大敵」と書いてあって、修正して「一心不乱」とかえてあったね。T君の「一心不乱」が説得力があったからと書いてあったのですが、どうして自分の意見を修正することにしたのですか。

生徒：T君の意見の方が説得力があったからです。

教師：どんな所に説得力があったのか覚えてる？

生徒：覚えてない。

教師：では、T君の意見をもう一度読んでみて思い出してください。

生徒：「一つのものにとっても集中しろ」という教訓の所です。

教師：では、理由に「一心不乱」とは、他の所に注意をそらさず一つのことに集中するという意味なので、この文の意味にぴったりだと思ったからだと書いてあるんだけど、本文からの理由が書いてないよね。これは、T君の説明を聞いてそうだったのか、本文からの理由はちゃんとあったけど書いていないだけなのか、どうかな？

生徒：ここにかいてあったから。(T君の理由の記述中「初心の人一矢に定むべし」)

教師：T君の書いてある理由がそうだったのか？

生徒：はい。でも、自分には書かなかった。

教師：では、どちらにも体験が特に書かれていないけど、特に思いつくことがなかったということ？

生徒：はい。

教師：そっか。それは、書くときに思い出して書こうとしていたのか、体験を書こうと考えていなかったのかどっち？

生徒：体験書くこと考えてなかった。

教師：前に、解釈は本文の根拠とその人の価値観や体験が合わさって出てくるんだねっていう話したの覚えてる？

生徒：はい。

教師：それは、思い出さなかったのか？

生徒：すっかり忘れてた。

教師：他の三人も体験書いてなかったのかな？

生徒：みんな書いてなかったし、体験のこと忘れてた。

◇読みの変容過程

学習者Uは、交流前の教訓として、「油断大敵」と記述した。そうした教訓を導き出した理由を、「初心者は二つの矢を持つてはいけない。後の矢を当てにして、初めの矢を射るときに油断が生じるものだと

ということなので、油断大敵ということを読み手に伝えている」としている。そして、班での交流活動を行った際、友達の意見の方が説得力があると感じ、交流活動後の教訓を「一心不乱」と修正した。修正に至った過程では、本文を読み返すことはなく、友達の理由説明をそのまま引き受け、学習者U自身の修正の理由を「一心不乱とは、他のことに注意をそらさず、一つのことに集中するという意味なので、この文の意味にぴったりだと思ったから」とし「一心不乱」という読みを導き出すに至る。また、関連する経験的世界の言語化にも至らなかった。

このように、学習者Uの反応には、交流前の読みの段階において、本文のことばとの格闘、ことばに対する認識の深まりがあり、作品世界の深まりが認められる。学習者Uは、本文「初心の人、二つの矢を持つことなかれ。後の矢を頼みて、初めの矢になほざりの心あり」というところにこだわることにより、「初めの矢を射るときに油断が生じるものだ。」という字義的解釈を基盤としつつ、その字義的解釈で示された状況を抽象化することばとして「油断大敵」を導き出している。

しかしながら、交流活動後の学習では、他者の意見をそのまま引き受け、本文に立ち返ることのないまま、「ぴったりくると思ったから」という読みを引き出している。交流前の段階に比べ、ことばに対する認識も作品世界の深まりも不十分なものとなっている。

5. 研究の総括

本研究は、古文を読むという国語科学習過程における中学生のことばの学びの軌跡を描き出すことを目的としているが、とりわけ、教師が、予め古文解釈モデルを提示するとともに、他の学習者との交流学习を組織した場合に、古文を読むということばの学びがいかにか高まるかについての分析を中心とした。なお、教師が、古文解釈モデルを示し、交流学习を組織したのは、学習者に古文をより豊かに読み進めるための指針を示し、学習者の主体的なことばの学びを活性化させたい、というねらいがあった。

個々の学習者のことばの学びを追跡した結果、教師の働きかけが功を奏し、教材文のことばへ主体的に関与しつつ、教材文のことばが表象する作品世界を豊かに言語化することのできた学習者もいた。しかしながら、他方、教師が示したモデルに沿った学びができなかったり、交流学习が表層的なレベルにとどまったりして、結果としてことばの学びが停滞した事例も見受けられた。

以下、本研究について、いくつかの観点から成果と課題とについて考察する。今回の実践における特徴的な取り組みとして、正しい解釈ではなく、解釈モデル

(読む思考のプロセス)を学習者に予め提示し、そのモデルに沿って読みを振り返らせたことが挙げられる。これは、学習者に正しい読みを示そうというのではなく、読みの多様性を担保しつつ、主体的に教材文に関わらせことばの学びを高めようというねらいからである。この取り組みは、古文をカノンとして受け止め、絶対的な正解としての読みがあると考え、本来豊かで柔軟であるべきことばの学びが硬直化し貧弱なものに陥ることを回避することができる。古文であっても、現代人である学習者の主体的判断に基づく読みの世界を豊かに表象できる余地が残されているのだという自覚を学習者に促すことによって、ことばの学びに幅が生まれ、思考が活性化され、言葉に対する認識も深化・拡充するのである。

しかしながら、他方、解釈モデルを理解しつつもそのモデルに沿ったことばの学びを成し遂げることができない学習者も見受けられた。教材文のことばに十分こだわらなかった学習者、教材文に関連する経験的世界を想起しつつアリティを持って教材文を読み進めることができなかつた学習者である。今回の解釈モデルは思考の筋道を抽象化しただけのものであったため、一部の学習者にとっては、教材文のことばにどう関わり、どんな経験的世界を想起すればよいのかといった具体的な方向性が見出せず、戸惑ったものと推察される。学習の習熟度に応じて、教材文の内容にも踏み込んだ、さらに精緻化した解釈モデルを編み出す必要がある。

今回の取り組みにおける、もう一つの特徴は、読みの過程に学習者同士の交流学習を組織した点が挙げられる。交流学習の成果を示す事例として、学習者Sの事例がある。学習者Sは、他者の読みに触れ教材文を再度読み返すことによって自らの読みの偏りに気づいた。他者の影響によって自身の学びが促された事例である。他者の読みににおける自分の読みとの異なりを認め、その異なりの原因を教材文に立ち返ることによって突き止め、自らの読みの不十分さを自覚し、結果として、ことばの学びを高めることができたのである。このように、交流学習には、互いの差異とその原因との自覚を促し、それに連動して教材文のことばにこだわるということばの学びを活性化させるという効果がある。

ところが、交流活動には課題も残された。交流活動の影響を直接受けけない学習者(学習者T)や、交流活動によってかえってことばの学びが停滞してしまう学習者(学習者U)の存在である。学習者Tの事例が示すように、交流グループ全員の読みが似通っていたり

する場合、互いの差異を追究することが難しく、交流自体が停滞してしまうおそれがある。また、学習者Uのように、教材文と照合することなく、自らの価値判断のみで他者の読みを是としてしまう可能性もある。グループの読みが互いに似通っている場合は、読みそのものではなく、読みの根拠・理由を吟味し直すというように、交流活動の方向の転換を図る指示を与える、といった教師の働きかけのあり方を今後さらに検討する必要がある。また、教材文に立ち返ることがないまま他者の読みに感化されてしまいがちな学習者に対しては、交流活動は目的ではなく教材文にこだわるための手段であるという自覚を促しておくなど、交流活動に臨むための土台づくり(意識付け)が必要である。

注

- 1) 芦田恵之助(1916)『読み方教授』(育英書院 p.69.)「読み方教授は自己を読ませるのが目的である。自己を読むとは他人の文章によって、種々の思想を自己の内界に書き、未知の真理を発見しては之を喜び、悲哀の事実には同情の涙を灑ぎ、かくして自己の覚醒せらるるを楽しむ義である。」
- 2) 田近洵一(1996)『創造の〈読み〉—読書行為をひろく文学の授業—』(東洋館出版社 p.9.p.15.)
- 3) 塚田泰彦(2001)『語彙力と読書—マッピングが生きる読みの世界—』(東洋館出版社 pp.14-15.)「これまでは研究・実践両面で読みにおけるこの読者の役割が過小評価され、しばしば視野の外に置かれがちであった。読むことは読者個人の問題であるよりも作者や作品の側の問題とされてきたからである。この点を反省して、読者の側に立った明確なアプローチをとることがこれからの読みの教育の中心的な課題である。」
- 4) 竹長吉正(2002)「読むことの指導過程論の成果と展望」(全国大学国語教育学会『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書 p.240.p.243.)
- 5) W.イーザー著、豊田収訳(1982)『行為としての読書—美的作用の理論—』(岩波書店 p.312.p.315.)「空所は、テキストという包括的なシステム内部の空白を指し、その補填はテキストがもつさまざまなパターン相互の結合によって行われる。(中略)虚構テキストにおいては、結合の可能性そのものが、空所によって阻害されて、多様化する傾向がある。そのために、さまざまな図式の結合は読者の選択決定によるところとなる。」
- 6) 松本修(2001)「文学の読みとその交流の実践的意義」(全国大学国語教育学会『国語科教育』第49集 pp.49-56.)
- 7) 山元隆春(2001)「「感想」の交流が読むことの学習にもたらすもの—今江祥智「あく手してさようなら」(学校図書、四年)を教材として—」(井上一郎編『国語科の実践構想—授業研究の方法と可能性—』東洋館出版社 pp.171-191.)
- 8) 佐藤公治(1996)「教室における子どもたちの対話と協同的学習」(佐藤公治『認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして—』北大路書房 pp.161-198.)