

物語・小説教材の授業過程

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 深川, 明子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/7395

物語・小説教材の授業過程

深 川 明 子

はじめに

文学教材の授業過程はいかにあるべきか、という問題については、今更述べる必要もないように思う。現在は、更に進んで、児童生徒の実態に即した観点から、或は技能の習得、能力の開発を意図した側面から、また、教材の特性を生かした方面からなど、種々の視点から考察された授業論に焦点が向けられているようである。その意味では、研究が多様化し、また精密化（それ故部分的でもあるのだが）していると言えるし、従って、授業過程については既定のこととして問題視されることが少なくなっているのは当然の趨勢でもあろう。

しかし、それらの実践記録を冷静に読んでみると、授業過程論が非常に独善的に捉えられた上での研究であったり、または、その授業過程について、自らもう一度考えて確かめることなく安易に鵜呑みにして、矛盾に気づいていない研究であったりするものを見かけることが多い。何にも増して危険を感じるのは、研究が技能的要素に焦点が合わされる時、それが授業過程の中に置ける位置づけを充実吟味せず、ただそのことのみが抽出して指導されていることである。研究が精密になる時、それは部分化せざるを得ないが、その部分の占める位置が忘却されて、それ自体が一人歩きする研究は、国語教育が単に技能の修得のみを目的とすることを結果的には是認することになる。

そこで、本稿では、それらが、国語教育の目標の一部に他ならないこと、従って、授業過程

の一部を構成する要素に過ぎないことを、授業過程論を見直すことによって明確にし、更には、授業過程の大原則はどうあるべきかという問題について、筆者の考えを明らかにすることを目的とした。

次に、授業過程という用語について一言付しておく。授業過程とほぼ同義語として用いられている用語に、学習過程、指導過程という語がある。

学習過程とした場合、児童生徒の立場に立脚し、彼らの主体性を尊重した用語と言えるだろう。しかし、それだけにこの用語の持つイメージとしては、授業における教師の役割、果たすべき責任が明確に出ない面がある。児童生徒の国語の力を科学的・系統的に指導し、人間形成に寄与するにはどうしたら良いかという教師の側からの主体的関わりや理論化が粗雑になり、学習者の側からのみしか捉えられないという危険性を持つ。第二次大戦後、日本では児童の立場が授業においてやっと尊重され、そのことの象徴として、学習という用語が盛んに使用された。しかし、最近では、教授学とか、授業論に示されるように、教授・授業という用語が用いられるようになった。これは今までの、学習者一辺倒の立場から脱皮する必要があることを意図としての最近の傾向と言えよう。

また、指導過程と言う場合には、学習過程と対照的に教師の主導権が前面に出すぎると、児童生徒の立場が反映しにくいという危険

を用語自体が持つ虞がある。

授業は言うまでもなく、学習者である児童生徒と、指導する教師、学習内容としての教材から成立する。従って、本稿では、「授業」という用語を用いることによって、学習者の立場に重点を置くのでもなければ、教師の側に焦点を合わせるのでもないという立場を明確に示すことにした。従って、学習過程と言っても、指導過程と呼んでも、それが、学習者と指導者の協業で成立する授業の過程を意味するという概念で使用されるとしたならば、それはそれで良いと思っているし、また、実際には、どの用語を使用しようと、概念的には両者の立場が加味されている場合が多い。また、観点を変えて、学習過程は、学習者の立場に立った用語で、指導過程は指導者の立場を表す用語であるということも出来る。従って、学習過程、指導過程という用語を否定する意図は全くないが、筆者の本稿執筆の意図にも関わることであるので、立場をより明確にするために授業過程という用語を用いることにした。

ただ、授業は、確かに学習者と教師と教材から成立し、学習者の持つ諸種の能力を向上させることだが、それは、教師が、教材を媒体としながら、見通しを持って、計画的に、学習者の力を伸ばし、可能性を引き出してやることでもある。従って、そこでは教師の指導性は不可欠のものであると考えている。「授業」という語を筆者が使用する時、これはかなり大きい要素として潜在している。

一 物語・小説教材による授業の目標

授業を考える時、最も基本となることは、その授業を通して、児童生徒にどのような力量や態度を身に付けさせますか、或は、どのような力量や態度を伸ばしてやるかということだろう。

そこで、本節では、文学作品の読みの授業を通して、児童生徒にどんな力量や態度を身に付けさせることが出来るか、その出来る範囲を整理してみることにする。なお、本稿では、文学作品中、物語・小説教材に限定して論を進め

て行くことにする。

物語・小説教材による授業の目標

- 1 物語・小説教材独自の性質から導き出される目標（教材を学ぶという視点からの目標）
 - ア 物語・小説は、その内容において、人間の生活現象（時には、動物に仮託されるが）が具象的に描き出されたものである。つまり、人間の性格や行為、社会的な出来事、人間を取り巻く自然の有様などが、個別的に、具体的に描かれている。しかし、その描かれている社会の生活現象は、決して、単に個別的、偶発的な現象ではなく、多くの事象の中から最も特徴的な事柄が選択して描かれる。つまり、典型化された現象という性格を持つ。従って、そこには、人間として考えるべき本質の問題が具体的に、しかも典型的に描かれていると言える。

そこで、目標の第一は、以上のような作品のもつ本質的な性質から考えて、作品それ自体をまるごと、具象的な存在のまま、感動を持って理解することと同時に、作品の底流を流れる本質的な内容を取り出し、認識することである。つまり、作品の根底にある思想に触れることによって、人間や社会についての理解や認識を深めると同時にその具象的な内容を通して、読者の心情に直接働きかける感動をしっかりと心に受け止めることである。

- イ 物語・小説教材は、言語による表現形象である。そこで、第二点としては、その作品の内容を支えている表現面からの理解を確実にするという目標を挙げる事が出来るよう。

つまり、作品の中にある発音・文字・単語・文法・文章・文体など、作品の内容の理解をより深く、鋭くするための要素となっているものに対して正確に認識することである。

これらは、作品の中で理解し、作品内容の読みを確実にすると同時に、必要なもの

については取り立てて行くことによって、日本語についての知識を深め、言語感覚を豊かにし、今後の言語生活の基礎とすることまでも含めて目標とすべきであろう。

ウ 第三点としては、物語・小説についての構造や性質などについての理解を深め、文学とは何かという問題について考える基礎的理論を学び、文学観確立の基礎を養うことが考えられる。また、文学的なものの見方、捉え方などにも自然に慣れて、自分のものにしていくことも目標となるだろう。

2 物語・小説教材の授業の中から導き出される目標（教材で学ぶという視点からの目標）

ア 物語や小説を正しく、深く、鋭く、豊かに読んでいくことによって、そのような読み方を修得し、自力で読める力を高めていく。

イ 表現されていることばや文法に注意して読み、また、内容について考えたり、話し合ったりする中で、ものの見方・考え方・感じ方を正しく豊かにする。更に、観察力・表象力・思考力・想像力などの認識能力を身につける。

ウ ささまざまな学習形態の授業を経験することによって、自主性、主体性、積極性、協調性、協力的態度などを培う。

エ 授業における読み、書き、話す、聞くなどの言語活動によって、言語生活に必要な技能を修得する。

3 その他、文学作品を扱う時に考えられる一般的目標

ア 日本語の美しさがわかり、日本語を尊重する態度を身につけていく。

イ 正しい民族的自覚などを自然のうちに培っていく。

二 作品選定の基準

物語・小説教材の授業を行う目標として、以上のような内容を考えてみた。そこで次に、こ

の目標を効果的に推進するためには、どのような作品が望ましいか、その適切な作品選定の基準となる事柄に触れてみることにする。

1 教材独自の価値の面から

ア 作品の内容が人間形成に関わるもので、人間の生活現象の一端を反映しているもの。

しかし、これは、人間のあるべき姿や生きるべき道が描かれているというような、狭い範囲で考えるのではなく、人間としての悩みや弱さなど、人間の真実の姿が描かれたものを当然含む。また、ここで、人間というのは、作品上の「人物」を意味し、勿論動物に仮託したものを含む。

イ 形象性においてすぐれているもの。

・文学的表現面から……適切、かつ、効果的な表現がみられる作品。

・形象の全一性の面から……特に人物の形象において破綻のない作品。

・作品の構造の面から……形式的にも内容的にも分析に耐える作品。

・典型化の面から……人物や背景となる社会が、本質を含ませて、しかも明快に典型化なされている作品。

・日本語教育の面から……語彙や文法などが正確に使用されている作品。

アは、基本的条件であり、前提条件として尊重されるべきではあるが、やはり、イの文学的image性の高いものの方により注目しておきたい。それは、表面と内容は常に表裏一体のものではあるが、強いて言えば文学作品は言語imageのすぐれていることが、より第一義だと考えているからである。

2 児童生徒の実態の面から

ア 児童生徒の発達段階

イ 児童生徒のおかれている環境の特性

ウ 学級経営、生活指導上の観点

などから規定される。この中で、アの発達段階は、発達心理学など、基礎科学の研究成果によって、科学的・体系的な基準が提示されている。実際の授業における具体的な場では、それ

が必ずしも適正な基準であるとは言えないとしても、作品選定の一般的傾向を規定する基準としては有効である。

そして、この発達段階は、作品の選定に当っては、作品の内容(思想)や形象の難易度と多くの関係を持つ。作品選定に当たっての本質的決定要因ではないが、選定された作品の、児童生徒の実態に即した適正配置に不可欠の基準である。また、逆に、具体的に児童生徒が決められている時には、内容・表現上どの程度のものが望ましいかという積極的立場からの発言が可能である。

このように、発達段階は、作品選定に当たって、発達上の視点から作品を選定する基準を明示し、また、作品独自の面から評価され選定された教材については、その学年配当決定の際の最も大きな要因として働いている。

イ、ウの環境や生活指導の方面の場合は、事例の類別を整理したその原則的なものが基準となるであろう。段階的系統性というよりは、個別的事例から抽出される特徴の類別が基準となる。

ところで、2に示した基準は、授業に当たっての大原則でもある。ここでは、そのことに少しばかり触れておきたい。授業に当たっては、発達段階や児童生徒の置かれている状況や学力など、その実態を考慮しなければならないことは、今では余りにも当然のことである。そして、その最大の特徴は、実際の具体的な授業一つ一つに対して、全く個別的に考え対応せねばならないことである。従って、これは授業過程を考える際の基本的原則となる基準としては、成文化し難い側面がある。

更にまた、2の基準は、国語の授業のみで問題にされることではない。確かに、授業を考えるに当たっての大原則であり、不可欠の要素ではあるが、物語・小説教材の授業の特徴を形成する要因ではない。つまり、ここでも、物語・小説教材の授業過程を規定する要素としては、作品内容に関わる面での独自の意義を見出すことが困難である。

従って、授業が内容を持ち、その理解や言語活動における技能の習得などが物語・小説教材の授業の目標である以上、「作品」に授業が第一義的に規定されるのは当然のことと考えるのである。

そこで、次に、物語・小説教材の授業過程を規定する第一の要因である物語・小説の特質を授業との関わりにおいて明らかにしてみることにする。

三 物語・小説の一般的性質

物語・小説は、人間の生活現象を描いたものである。それは、社会や自然を背景に、人物(作中、人格を持って登場するもの、動物その他を含む)を登場させて、ある具体的な出来事を扱い、登場する人物達がどのようにそれに関わっているかを描いたものである。原則として、人間社会の複雑な生活現象を複雑なままに、丸ごと描き出しはいるが、それはまた、作者によって切り取られたある具体的な一事例としての生活現象でもある。何を切り取るかという対象の選択と切り取り方の視点には、作者の価値観の投影した一まとまりの文章意識が働いていると言えよう。つまり、そこに具体的に描かれる事柄は、作者の理念や思想によって選択された一まとまりの内容を持つものであると言うことが出来る。

以下、授業との関連を視点に据えながら、具体的にその性質を挙げてみよう。

1 ことばで描かれた形象である。

文学作品は言うまでもなく、言語形象である。中でも形象化に当たって手段としてある「ことば」の働きは大きい。そこで、作品に使用されていることばについて、それがどのような特徴を持ち、どのような視点でそれを見ることが必要なのかについて記すことにする。

第一点は、使用されている全てのことばは、全て作者によって選択されたことばであるということだ。

従って、一語一語に注意して読むことがまず

何よりも必要であろう。一語一語のことばというのは、勿論、語彙上の意味を含むことは言うまでもないが、そういう表現をとった文法的事実にまでも目を向ける必要があることを意味している。そういう語彙や文法がそこで使用されたこと、つまり、その表現が選択された意味にまで及ぶ読みが必要であるということだ。また、その際考慮しておかねばならないことは、作品が前述したように、内容を持った一つの統一体である以上、一語一語が作品全体から規定されているとも言える。従って、単に文や段落の中で考えるだけでなく、作品全体の中での使用の位置づけを考える必要がある。

第二点は、使用されていることば＝語彙や文法的事実が、単に客観的な事実や事柄だけを表しているのではなく、そこに感情が込められている場合があるということだ。

登場人物の科白の中でそれが使用されている時は、誰の何に向かってのどのような表現であるかを明瞭にすることによって、作中人物相互の人間関係を認識する手掛かりになると同時に、発言した人物の性格を掴む手掛かりともなる。

また、語り手の視点(地の文)にそれが出ている時には、対象となる出来事や人物についての作者のそれに対する評価的態度が表明されていることになり、主題や作者の心・気持ちなどを考える時の大きな手掛かりとなる。

従って、ことばの持つ対象の意味の把握は、正確な事実を認識する基盤として勿論必要だが、そのことばの持つ感情的意味にも留意することによって、作品の本質に迫ることが出来る。

2 まとまりある場面から構成されている。

文学作品は、ある一まとまりの場面が構成され、その場面が幾つか連ねられて、一まとまりの内容をもった作品が構成される。

場面とは、ある社会や自然の切り取られた一状態であり、そこには人間のある生活現象の断面が描かれている。

言うまでもなく、文学作品は、人間社会の複

雑な現象を複雑なままに提示している。しかし、それは単に現実のありのままの反映ではなく、作品テーマによって遺棄される素材があると同時に、強調して描かれる素材がある。

このように、作品に表われる生活現象は、作者によって選び取られた生活現象であるが、それは、あるテーマのもとに主体的に選び取られた生活現象である。従って、現実そのものよりも、よりその本質を明らかにしていると言えよう。つまり、場面は背景となる社会の出来事や有様が整理され、登場する人物の行為や発言が選択されて描かれることによってテーマとなる物事の本質をより明快にしている。(このことを典型化して描かれると言う。)

従って、授業においては、作者によって選択された一まとまりの場面の意味を読みとることと、更に典型化によって象徴されている場面の本質の意味を読み取る必要がある。

3 線条的連続で描かれ、構造を持っている。

文学作品は、一まとまりの内容を持った場面が、線条的に連続して積み重ねられるという性質を持つ。つまり、絵画のような同一平面上に形象化されるのではなく、継時的性格を持つと言うことだ。しかし、作品中の出来事と作品の構成順序は、必ずしも一致するとは限らない。作品は線条的に連続して描かれるが、その連続は、作品世界に起る出来事の時間的順序と重ならないことがある。

場面の積み重ね方は、つまり構成の仕方は、主題の提示を効果的にするという観点から考えられる。そして、それは多分に作品の持つ感情——読者に訴える感動の効果の面から考慮される。

作者は、描こうとするテーマをいかに効果的に描くか——自分の考えが理解され、読者の考え方や行動を変えうる契機となるために——を考えた時、勿論、素材や表現としてのことばに留意することは言うまでもないが、構成面での意図的な工夫も看過出来ない要素である。文学

作品は感動を必ず伴うものである以上、具象的に描かれている事柄の理解だけでなく、その読みの過程で感動を深め、広めていけるものでなければならない。しかも、それは、作品の描かれている順序に沿って読むことで、その感情が醸成されていくものである。従って、文学作品の授業過程のここでの原則的なこととして言えることは、作品の描かれている順序に従って読みを進めていくということである。作品に描かれた順序は、充分作者が読者への感動的効果を考慮して描いた順序である以上、それに従って読みを進めていくことが最も作品に対する素直な読みであり、また、テーマや作者の心に触れる読みだと思ふからである。

(以上、一まとまりの意味を持つ場面が、線条的連続で描かれていることと、そのことから規定される読みの基本的態度に触れた。やや、筆が流れたのは、現実の授業の中で、「横切り」と称して、最初から順に読んでいく読み方に対して、課題を中心とし、その課題の中心となる部分を基礎に読みを広げていく読み方授業を意識していたからである。)

場面は、線条的連続で構成されているが、それは作中に描かれる事件の時間的順序と一致するものでないことは上述した。更に、時間的順序が一致しないばかりでなく、作中の事件と直接関係のないエピソードや或は何かの説明が入ったりする。また、プロローグやエピローグを持つ作品もある。線条的に描かれたこれらの場面場面が、それぞれどのような結びつきを持っているのか、その積み重ねられていく場面と場面の関係を読み方の中では明らかにする必要がある。つまり、場面が、次の場面へどういう意味で関連し、(或は関連を持たない場合も当然あるが) 次の場面へどう展開していくのか、関連の主因を確認すること(或は不関連の意味を知ること)が大切であろう。そうすることによって、作品全体の中での個々の場面の位置づけが明らかになるからである。そして更には、その場面の果す役割を一般化することによって、文学作品の構造を理解することが出来るように

なる。

4 主題のもとに典型化して描かれる。

作品は、ある一まとまりの内容を持っており、その内容の中心となる事柄が主題であると言える。換言すれば、作者は、主題を意識しながら、具体的内容を持つ一まとまりの話を作り上げていく。既に述べたことだが、その際の場面の設定、つまり、どういう性格を持った人物を登場させるか。そして、その人物がどのような行動を取ることにするかということ、また、どういう時代背景にし、その中でもどのような社会・生活に視点を当てるかということ、を考える時に、問題の本質がそこに明瞭に映し出されるよう素材を取捨選択する。そして、そのことを場面の典型化と言うが、同じことは、作品の構成においても言える。つまり、どのような筋書きにするか、事件の展開の仕方・解決の方法やそのもっていき方に作品の本質的問題が提示されている。

このように、作品は事件の展開や、その中に登場する人物や社会を典型的に描き出すことによって問題の本質を明瞭にして、読者の前へ姿を表わしているとも言える。従って、読み手は、典型化して描かれた場面や人物の性格、その行動、事件のすじなどから、問題の核心に迫り、作品の主題を読みとることが出来るのである。

5 読み手の心に感動を引き起こす。

作品は読み手の心に働きかけて感動を引き起こす。作品が読者に感動を与える根源は、作者の理念や思想の確かさ、深さによる所が多い。

具体的に描き出される人物の行動に、読者が深い感動を味わうのは、それが、作者の人間としての当然の願望を表現したものであったり、美や真実を追求する姿であったりするからであり、それが、人間のあり方としての本質を突いておればそれだけ感動の質は高くなると言えよう。作品のバックボーンであり、しかも作品の中では随所に具体的な形象として現われる(た

たとえば、情景描写の中で、登場人物に対する扱い方の中で、事件の展開の中でなど）作者の思い——作者の思想や理念を支える心——が、作品の感動の根源である。

従って、授業過程を考える時、文学作品の持つ性質として、作品自体の持つ一まとまりの内容を把握し、中心になる主題を探り出すと同時に、それと表裏の関係にある感動の根源としての作者の心をも併せて読みとって行く必要がある。

四 物語・小説教材の読み方授業過程

前節で、物語・小説の持つ性質が、読み方の方法や態度など読みの姿勢を規定する部分について述べてきた。本節では、それらを踏まえた上で、更に学習者である児童生徒の学習意欲と関連させ、確実に読みの力を育てるためにはどのような授業過程が望ましいかについて考察することにしたい。

〔準備・導入の段階〕

この段階での仕事の性質は、大きく二つに分類できる。

一つは、態度的なもので、作品への興味を喚起し、学習しようとする積極的意欲を掻き立てることである。そのためには、作品の内容に関連したことで、児童生徒の体験を引き出しておいたり、児童生徒の身近な出来事や関心を持っている事柄と結びつけて話をする方法がある。また、作品内容に関わることで教師からの話題提起によって、児童生徒の生活や心情や思想など掘り起こしてやることで興味付けることも出来よう。要するに、教室全体に読みの構えを作り出すことが必要である。

次は、作品内容に直接関連する事柄で、教材を確実に、しかも、効果的に把握し、深く感動を持って読みとることが出来るための備前である。そのための具体的仕事としては、次のようなことが考えられる。

- ①難解語句——特に、最初の読みでの混乱を引き起こす可能性のある語句は、最初に取

り出して調べておいた方が良い。また、専門用語など、読みの前提として、予め知識が必要な語についても同様である。

- ②作品の社会的・歴史的背景——作品によっては、作品の背景となっている時代や、社会的な出来事などについての基礎的知識が必要なものがある。
- ③作品の作られた時代背景——更にまた、作品によっては、作品の作られた時代が作品の内容に深く関わる場合もある。
- ④作家——作家の履歴、創作態度、他の作品についてなど。

以上は、作品の質によっては全く必要のない場面があったり、かなり丁寧な指導が必要であったりする。作品の質とそれを学習する児童生徒の実態によってそれが取捨選択されることは言うまでもない。

要するに、導入段階の仕事は、読みの構えを作り、効果的な読み取りの準備をすることである。従って、児童生徒に、個人的な生活体験や知識や今まで読んだ作品と結びつけてやることによって、或は未知のものへ関心を持たせることによって読む意欲を喚起してやることである。

Ⅰ 作品の全体像を感性的に知覚する段階

読み方授業で扱う作品の質は、一読によっては、作品の本質的理解が不可能なものという前提に立つ。つまり、最初の一読で、児童生徒の大部分が主題や作品の内容がほとんど理解される作品は、読書指導として扱い、読み方の授業としては扱わないということを原則として考えている。従って、この段階での授業は、児童生徒が、作品の内容が大体理解出来て、そして何らかの感動が胸中に広まれば良いと考える。付随して、作品の内容や作者への疑問が起こり、また、当然作品に対する感想を持つことは、自然の結果として起こるだろう。要するに、作品の全体像が感性的に知覚される段階である。

このための授業だが、まず作品全体と出合わせねばならぬ。授業においては、この出合いを大切にしたい。その理由は、この作品を全員で深く豊かに読み進めていくのだという学級の雰囲気を作り上げる出発点であるからだ。個人的には家庭などで読んでいるにしても、これから児童生徒と教師で作る授業の出発点であるからだ。そのためには、作品全体の範読から入るべきであろう。実際には、児童生徒の読みとりに能力差はあり、それは如何ともし難い。しかし、それでも、出来る限り、同一の条件のうえで読みを進めていきたいという発想からこれは生まれている。即ち、教師の範読を聞くという児童生徒にとっては同一条件から出発することによって最初の読みとりの個人的能力差を成るべく均一化しようとしたのである。つまり、聞く方が読むことより理解の条件が均一的であると考えたからだが、それを教師の範読にしたのは、読みの躓きによる無用の読み違いなど、無駄な労力を浪費せずに作品の全体像をイメージさせるべきであると考えたからである。

範読には、当然教師の解釈が投影する。従って、教師の解釈に影響された全体像の知覚になるが、それは児童生徒の混乱を引き起こさないためには已むを得ないという立場に立った。従って、範読は、感情をやや押え気味に、ゆっくり心を込めて読むことが望ましいだろう。

範読後の感想の扱い方

感想は、作品によって比較的言いやすい場合と、感動はあるがことばに表現し難い場合などがある。従って、無理に発言を求めることはせず、その場の状況に応じた取り扱いが望ましい。書かせることは原則として全員に強要することは避けたいが、たとえ書かせても、簡単なメモ程度にしたい。何故なら範読の直後では感動が形あるものとして結実しない場合が多く、無理にまとまったものを書かせると結局陳腐な通り一遍のものになる虞があるからだ。また、感動があっても思い通りの文章表現が出来ない場合もあり、児童生徒の真実の感想が出て来ないこ

とが多い。しかし、中には書きたい児童生徒もいるだろう。彼らには自発的に書かせ、発表する機会を設けてやることは必要であろう。

第一次感想を児童生徒の実態に即して行い、その自主性を重視して、積極的な教師の指導を意図的に加えないのは、読み方の授業過程を考える時、第一次感想の論理的必要性の根拠を見出し難いことにもよる。

第一次感想を強制的に書かせ、それを元に授業計画を立案すべきであるという考え方（児童生徒の実態に即し、そこから指導が生まれる）は、考え方としては成立するが、現実には児童生徒の実態に即したものにはならない。即ち、第一には書かせた感想が本当に彼らの真実の感想であり得るかという問題があり、第二には、教師が実際に全員の感想を元にどれだけ臨機応変に変化に富んだ授業計画を立てられるかという問題である。むしろ、予め教材研究によって作成された授業計画の中に、適宜児童生徒の中に生じた疑問や断片的な感想などを織り込んでいくのがより効果的な授業になると考えている。まとまったものを書かせなくても、範読後の児童生徒の反応（つぶやきから顔の表情、態度的なものまで含めて）は授業者としては膚で感じていることである。むしろ、その方を大切にしながら、状況に応じて、多少の話し合いの機会を持ったり、メモ程度に書かせたりすべきであろう。

授業計画の立案について

最初の一読の後に、児童生徒が中心に授業計画を立てる授業過程を良く見かける。そのことについて一言付しておきたい。

児童生徒が授業の全体的流れや目標を知り、自らの見通しを持つことが出来るために教師が中心になって授業計画を立案することはあっても良いと思う。しかし、必ずしも授業計画の立案に児童生徒が関与しなければならないものであるとは考えていない。なぜなら、授業には教師の指導が不可欠の要素であり、特に、授業計画は教師が最も責任を持たねばならない部分で

あると考えるからである。

普通、児童生徒との話し合いでと言うが、それが果して実際に可能なのであろうか。教師でも最も苦慮する所を、児童生徒はどれだけ目標を明確に把握することが出来、どれだけ授業の内容に見通しが持てるのであろうか。結局は教師中心にならざるを得ないし、また、学年が高くなるにしたがって、作品の如何を問わずそれはパターン化する現象を引き起こすだろう。そうなれば、むしろ、児童生徒の実態に即し、作品の本質に触れたきめ細かい授業が無理になるのではないかという危惧を感じるのである。

更に、授業計画を立てるという考え方の中に課題を設定するという方法をとることもある。的を得た課題は、実際には作品が正確に掴めていないと設定が困難であろうし、また、課題の解決が作品を読みとったこととなるかという問題もこの場合には新たに出て来る。読みの過程の中で作品の内容に即した、当然考えねばならぬものを課題として、授業過程の中に設定することはあり得るが、授業過程が、ある課題を設定し、その解決という道筋で考えられることは、読み方の授業過程としては問題があると言えよう。

また、この段階で主題や文意を想定させるという授業過程も多いので、それに一言触れておく。原則として、授業で扱う作品が、一読では本質的理解が困難であるものを扱う以上、それは直観的にしろ、全員に主題を想定させることは困難である。ただ、感想の中で、既に作品の本質を捉え、主題を予見出来ている児童生徒は確かにいることも事実だ。しかし、それは全員のものではない以上、それを今後の読みの土台とし、その確認と言う方法で授業過程を組むのは無理であると言わねばならないのではないか。

児童による授業計画の立案という問題は、以上見てきたように読み方の基礎段階での授業過程としては問題がある。しかし、教師の力量も高く、しかも児童生徒がかなり読む力量がついている段階ではむしろ当然考えねばならない問

題であろう。基礎段階における誰れにでも出来る基本的な授業過程としては問題があるということである。また、課題設定の授業計画にしても、児童生徒の力量が高いか、または、読書指導として扱う場合においては有効な方法の一つであると考えている。

2 場面場면을精密に読みとっていく段階＝場面ごとに形象を知覚する段階

この授業過程は、一まとまりの内容をもった場面を、作品の順序に従って場面ごとに細かく読みを進めていく段階である。

一場面の読みの原則的内容及び段階

① 対象となる場面全体を通して読む。

範読の後、指名読み又は個別読み。

② 描写されている事柄や感情を読みとる。

表現されている単語、文に着目して、語彙の対象の意味だけでなく、感情的意味にも注目し、また、文法的要素にも注目しながら、文脈に沿って描写形象を明らかにしていく。特に登場人物の言動には充分留意して具体的事実と心情をおさえ、また、その背景となる事柄の認識を確かにする。またその際、誰れの視点から描写されているかについても留意しておく必要がある。

③ 場面のまとめをする。

細かい読みとりが終了したら、その場面のまとめをする。これは、授業の内容や読みとった事柄を確認し定着させるために是非必要なことだが、更に、次の場面へ作品が展開する必然性を把握するためにも重要である。場面というものが、内面からつき動かされて、また新しい場面を作り上げることで、場面と場面の間は、何か条件的結びつきがあることを、場面のまとめをして、次へ読みを進めることで理解されるからだ。また、作品全体のまとめの段階でもこれは重要な役割を果すのだが、それは、後述することにする。

④ 朗読。

読みとった場面を心を込めて朗読する。

以上は、場面の読みの原則的内容と方法である。あとは順次場面ごとに上記の読みを繰り返して、作品を最後まで読み通す。

以下、その際の留意点と、授業との関連を少しばかり詳細に述べてみる。

1 描写されている事柄や心情の読みとりの段階(上記②)における留意事項。

・ ことばに注意して読む。

一語一語に注意して丁寧に読むことだが、前述したように、ことばの対象的意味のみならず感情的意味にも留意し、その語が選択された意味にまでも考えを巡らす。また、同じように、文法的事実についても正確に認識すると同時に、その選択の意味をも理解する。

また、単語によっては、文脈における語彙的意味や文法的意味だけでなく、文脈の外へとり出し、語彙体系や文法体系の中で位置づけをする必要もある。但し、これはあくまでも、文章中の内容理解のために必要な単語に限定される。

・ イメージ化する。

単語や文の意味している事柄を、具体的に眼前に思い浮かべてみる。これは、単に具体的な物のみならず、登場人物の心情や事件の推移なども含む。また、ただ頭の中に思い描くだけでなく、描いたものを絵にしたり、話したり、書いたりして、具体的に確認(表象化)する仕事までも含む。

・ 登場人物の行動・心情を読みとる。

・ 事件の背景を認識する。

・ 視点に沿った読みをする。

誰れ目から描かれているかという視点に留意する。視点人物と同化し、対象人物を異化することによって作品世界を立体的に把握することが出来、感動も大きく豊かになる。また、視点に注目することで作品解釈の幅が広がり、作品の本質を捉える鍵となっている作品もあるので視点には充分留意すべきである。

・ 文体に着目して読む。

文体に着目することによって、登場人物の性格、作品の時代などがわかる。また、文体は作品の雰囲気を作り出しているが、文章の味などの理解には欠くことが出来ない。

以上は、主として、作品それ自体が、場面の読みに当って注意すべき事柄として提起している留意点である。実際の授業においては、作品の特質に応じて上記の留意点を更に具体化したものが、授業の目標となる。

2 場面の読みとりに当っての言語活動との関係

場面の読みとりの内容や方法の原則については上述した通りだが、授業においては、それを効果的に行い、且つ確実に定着させることが必要である。そのためにどのような言語活動を行うかは重要な問題である。

・ 書く活動

場面の読みとりにおいて、書く活動の占める割合は大きい。具体的にはどのような場で、書く活動が行われるのだろうか。

・ 予習の段階で、場面を読んでわかったこと、疑問に思うことなどを書く。

・ ある単語や文を、イメージを膨らませて、長い文に書いてみる。

・ ある単語や文について、理解出来たことを自分のことばで書き直してみる。

・ 場面全体、或は、あるまとまった内容の文章を短くまとめてみる。

・ 登場人物・作者に対して、自分の意見や感想を書いてみる。

・ 友達の意見・感想に対して、自分の考えをまとめてみる。

・ 場面が展開する契機となっている事柄を探り出し、前・後の場面との関係づけを行う。

その他、まだいろいろあるだろう。とも角こうして並べてみると書く活動の果す役割は大きい。

・ 話す活動

・ 文や単語をくわしく話してみる。

・ 場面全体やあるまとまりのある内容を短く

話す。

- ・登場人物の身になって話をする。
- ・ある問題提起された事柄に対して、自分の意見や感想を話す。
- ・事件の推移や心情の変化を順序だてて話す。
- ・学級全員に聞こえるように、大きな声でゆっくり話す。
- ・相手の意見に対して、自分の意見の違いを明らかにしながら話す。
- ・グループ分けすることによって、問題点を全員のものとすると同時に、解決の道を話し合う。

以上、場面読みの段階で行われる話す活動の例を幾つか列挙してみた。

書く活動・話す活動として以上述べた事柄は、読み方教育における場面ごとの形象の知覚の段階において極めて重要な指導事項である。従って、授業過程における具体的授業目標としてそれらが適宜、作品の内容の特徴と児童生徒の実態に応じて、取り上げられるべきであろう。

場面を読みとる授業過程における方法はこのように多種多様である。換言すれば、そこで行われる言語活動は全て、場面の読みとりの方法論として集約されると言える。つまり、これらの言語活動は、読み方授業過程の中における場面ごとの精密な形象の知覚の段階の中に位置づけられるということだ。

具体的な作品を取り挙げた時の授業目標や毎時の授業目標は、再三述べているように、作品の持つ独自の内容と児童生徒の実態に即して具体化される。そこで、その授業目標を具現化する授業においては、常に、その授業が授業過程の中のどの位置にあるのか頭の中へ入れておく必要がある。何故なら、書く・話す活動は、その活動自体が授業目標となることが充分あり得る。つまり、まとめて書くとか、順序だてて話すなど、活動の技能の習得も国語科の授業の中では必要なことであり、それが授業目標となることも大切である。しかし、その技能や技術の

習得が授業過程の中での役割と有機的に関連させて把握されていないと、技術や技能目標が一人歩きして、ともするとそのことが国語科の目標の全てであるかのように考えられている向きがあるからだ。

授業は児童生徒の実態に即して行わねばならない。また、その際の授業目標も出来るだけ具体的に考える必要がある。しかし、授業を行う時には、ただそれだけに留意するのではなく、授業過程のどの位置づけに相当するのかを認識しておくことによって、授業の過程で養われる能力——たとえば、物の見方・考え方を豊かに高めていくなど、一節2項で述べたこと——にもその目標が関連していることを認識することによって、単に技能主義に陥ってしまう危険性を阻止出来るようになるからである。

3 場面の読みとりと主体性など態度的なものとの関係

○ 単語や文の解釈をめぐる問題

文中に使用されている単語や文の解釈、イメージ化を問題にする時、その揺れの範囲が大きな問題となる。そして、往々にして児童生徒の主体性とか自主性の名の下に、解釈や文法の意味規定から逸脱したものであっても妥当としていることがある。しかし、これは、真に児童生徒の自主性・主体性を尊重し育てているのでないことは言うまでもない。単語や文の語彙上、文法上の正しい解釈を踏まえた上での文脈に即した解釈であり、イメージ化であるべきで、主体性とか個性はその上に発揮されるものである。

○ 授業過程との関係をめぐる問題

児童生徒の自主性や主体性を問題にする時、学習に対するその積極的姿勢を基点として考える立場がある。それは、一つの原則であり、また、いかなる時にもそれは考慮されねばならぬ基本的原則でもあろう。しかし、それだけが唯一無二の原則として、教科の持つ特性や教材の持つ特性を無視して授業過程を考えるわけにはいかない

のは当然である。既に述べたように、物語・小説教材の授業過程は、第一義的に作品の持つ性質に規定されている。従って、その原則を踏まえながら、なお且ついかに態度的要素を積極的に伸ばすためにはどうあるべきかと考えねばならない。

現在、学習に対する関心を高めたり、学習意欲を持続させたり、積極的態度を養うために、作品の題名や小見出しについて話し合わせることから授業に入ったり、或は課題を設定してその解決を目標とすることで授業を組み立てたり、または、文中のキーワードに着目させて、それを中心に読書を広め深めたりする授業が行われている。これらの授業で注意しておきたいのは、これが場面の読み取りの授業過程の中に位置づけられるべき性質のものであるということだ。場面の形象の知覚の段階における一方法であり、特に、学習意欲などを喚起することを目標とした場合の授業構成であるということである。

なお、学習意欲とか主体性とか積極性・協調性など態度的なものは、特にそのことを授業過程の中に位置づけなくても、授業の中における教師の発言や態度、授業そのものの雰囲気などで自ら育つ要素を持つ。むしろ、そういう授業作りを目指すべきであらう。

次に、視点を変えて、場面とその読みとりに関する留意点を挙げる。

1 場面の割り方

児童生徒の実態と作品の難易から考えねばならないのは当然であるが、原則として、低学年では細かく、ほぼ形式段落ごとに割る。読みの自力が高まるにつれて、意味の一まとまりの範囲(内容)を広げていく。また、作品の構造上、内容上の重要な展開の契機になっている所は細かくする。また、最初の場面も原則としてやや細かく区切る方が良い。

2 最初の場面の読み

物語・小説における最初の場面(プロローグのある場合はその次の場面)の読みは特に丁寧に行う。この場面は、物語への導入部で、作品社会の背景や人物の基本的性格などが描かれることが多い。従って、単に表面的な読みとりだけでなく、作品の基本的性格を把握する必要があるからだ。また、児童生徒を作品世界へ引き込むことも、最初の場面の読みの重要な役割である。単語や文に沿って、形象化を丁寧に行い、充分作品世界をイメージ化させておかねばならぬ。

3 二度読みを必要とする場面

場面の読みは、場面を順次重ねるに従って螺旋状に深まり、広まっていくのが普通である。しかし、作品によっては、前の場面に戻って繰り返し読む必要のある作品がある。その場面は、やはり前に戻って二度目の読みを行い、一度目で読みとった形象の上に、新しい形象を重ねる必要がある。

たとえば、どのような作品の時にそれが起るかと言えば、①単語や文のそこで使用された意味が掴めない場合、(後にそのことに関連する文脈に遭遇した時、その立場からもう一度読み直すことで、理解を確かにすることが出来る。)②読者と登場人物との間に対象に対する認識のずれがあったことが作品の文章で明らかになった場合、(この時は、その登場人物の視点で通して読み直し、最初の読みをより深めることが出来る)③幾つかの場面の形象を重ね合わせることによって、新しい意味が出てくる場合、(ある角度から作品を通して読むことによって、作品の本質に迫る新しい意味を掴むことが出来る)などが考えられる。

3 読みとったことをまとめ、作品の根底にある思想を捉える段階—作品を理性的に認識する段階

この段階は、今まで、場面ごとに具体的な内容を読み、まとめてきたものを、作品全体の立場から改めて見直してみることにより、作品の

持つ本質的なものを抽出する仕事である。今まで、作品内容を具体的にイメージ化し、感情的に同化・異化体験しながら読みとってきたこと、つまり、情緒的に知覚してきたことを、その感情や内容の奥に潜むものに目を向け、作品の根底にある中心的思想内容に迫る段階である。

作品の情緒的知覚を目的とした今までのような読みの段階は、多くは感動的である。文学作品の授業は感動を大切にすることが第一であると考えた立場からは、ここで作品理解のための授業が終了し、後は朗読でまとめるということも考えられる。

文学作品による教育は、勿論感動の教育でもある。しかし、ただ感動して美しかったとか、すばらしかったと感性的に受け止めるだけで終わって良いのであろうか。理性的に作品を見、捉える視点がやはり必要なのではなかろうか。

そこで、そのための方法として、具体的には、主題を探るという方法をとることが多い。が、必ずしもそれに限定する必要はない。要は、作品全体を構造的に、内容的に分析し、更にもっと中から作品の本質を何らかの形で掘り出し、作品の本質を理性的に理解することが出来れば良いのである。

作品は、具体的に個々の事象を描いてはいるが、決してそれは現実の有りのままの姿ではない。作者の主観的価値観によって事象が取捨選択されており、その描写された事象の複雑なからみあいの中に本質が隠されている。従って、読みの過程においては、一つの事象をも疎かにせず丁寧に読みとっていくことが大切である。と同時に、その描写された事象の複雑なからみ合いを整理して、作品の本質を探り出すことも重要な仕事であろう。つまり、作品は単に感情的・情緒的に存在するのではなく、それらを読み貫き、支える理念・思想が存在する。したがって物語・小説の読み方の授業は、その感性的な面と同時に、論理的に知的に作品を捉えてみることも不可欠の要素なのである。

作品の根底にある思想（主題）を捉える為の

留意点

1 主人公に関連して

主題を捉えるためには、登場人物の行動や性格を事件との関わりの中で分析し、箇条書きにまとめたり、文図や分析表を作ったりすることが大切である。中でも、主人公に着目し、主人公の心情や行動とそれを巡る周囲の人々を分析することは、作品の主題を探り出す大きな手掛かりになる。

特に、主人公の行動が、いつ、どのような状況の下で、どのような判断に基づいて行われたか、或は、その心情がどのように揺れ動いていたかなどに注目する。つまり、思考の方向性や行動の質、感動の質を吟味し、明らかにすることが重要であろう。

ところで、作品によっては、主人公を誰れにするか非常にわかりにくい作品がある。そして、当然のことながら、その設定の仕方でも主題の読み取りが異なる。（教材解釈の質が問われる所である。）

一般的には、主人公とは作中において中心となり、事件展開の鍵を握る人物であるが、問題となるのは、そのような人物が複数で存在する時である。また、非常に深い思想やすばらしい決断と行動力を持った人物が登場し、彼が他の登場人物に決定的影響を与え、他の人物の生き方も変える重要な役割を果している場合である。勿論、具体的に個々の作品で述べないと誤解を生じる危険性が多分にあるのだが、一般的原則として次のように考えている。

それは、誰れの視点を基準にして物語・小説が進行しているかということだ。作品中の事件と関係のない語り手の立場や傍観者として直接作中の出来事と関わりを持たない人物の場合は別として、その渦中にある人物の視点から描かれる場合には、その人物の存在が中心的でなく、他の人物の動きや思考が中心に描かれている場合でも、彼を主人公と考えるべきだろう。なぜなら、その重要な意味を持つ人物の言動は、視点人物である彼の立場からみた言動であり、その言動が、すばらしいものである程、そ

れが彼の共感となり、彼の変革の原動力として働いているということで、視点人物としての彼にその場面のもつ意義としての主体性が存在するからである。ある人物の言動がいかに関割・存在として大きくても、それは主人公に関わり、主人公変革の契機として働いているという構造が明らかになれば、その影響を受けた人物を主人公として捉える方が妥当であると思うのである。

従って、視点人物が主人公と限定されていない作品でも、作品に一貫して現われ、思考の深まりや新たな行動の決意など人間的成長を遂げる人物を主人公と考える。(従って、たとえば「最後の授業」ではフランツ少年が、「大きなシラカバ」ではアリュージョが主人公である。)

2 作品の構成に関連して

主題追求のもう一つの大きな手掛かりは、作品の構成を調べ、場面の意味を明らかにすることだ。まず、知覚の段階で行った場面ごとのまとめを整理し、作品の筋を確認することによって、作品の全体像を正確に把握する。そして、その全体的な認識の上に立って、場面ごとに、それぞれの場面の果している役割や意義を吟味していくことで、登場人物の本質的性格が明らかになり、また、時代の特徴やその人間関係なども明らかになる。つまり作品の根底にある中心的思想が姿を現わすのである。

なお、このための具体的方法としては、文図を作ってまとめて行くことが有効である。

次に、構成に関する留意点としての場面について記しておく。

作品の中には、作中の現在の出来事に直接関係のないエピソードが挿入される場合がある。これは、エピソードで、登場する人物の性格を端的に現わすことを意図して挿入されることが多い。従って、その角度で作品を読みとり、エピソードを位置づけることが大切であろう。

また、プロローグ、エピローグのついている作品がある。その機能は作品によって個々別々であり、単に形式的に置かれて、ほとんど作品

の内容的意味と無縁の場合もあるが、主題を示唆したり、読者の感情へ直接働きかけたりする場合もある。従って、その意義を充分吟味することが大切だが、特に、主題が出来事の内容から摺み取りにくい場合など、プロローグやエピローグの中に象徴的に描かれていることがあるので、その時はその取り扱いに充分留意する必要がある。また、感情的な盛り上がりの効果をねらったり、読者の生き方に働きかけたりなどする場合もある。その場合は、作品の思想を支える作者の人生観や人間社会に対する願い・思想の表白である場合が多い。作品の構造を捉えるに当たっては、単に作品の出来事の構造を追うだけでなく、上記のような場面の持つ意味にも充分留意する必要がある。

主題を捉える授業の方法

作品を理性的に認識する段階では、具体的には作品の主題を探り出すことが中心になる。そして、それは、登場人物の行動の意味や性格を明らかにすることや場面の構造を明らかにすることなどによって、つまり、登場人物や場面を分析し、意味づけをすることが必要であることについて述べた。では、具体的な授業としては、どんな迫り方が考えられるのであろうか。これも、教材の質と生徒の実態(特に発達段階)から規定されるが、凡そ次の方法が考えられるであろう。(なお、低学年においては、主題としてまとめるのではなく、短くあら筋をまとめるとか、最も感動した場面についての感想・意見を述べるなどで留めておくなどの措置も必要なことである。)

- 1 キーワードを中心に考える。
- 2 作品の最も中心となる文を手がかりに考える。
- 3 作品の最も感動的な場面を中心に考える。
- 4 登場人物の行動を中心としてその人間関係の中で捉える。
- 5 登場人物の考え方や心情を軸に、その人間関係の中で捉える。

- 6 登場人物の性格を明らかにすることで捉える。
- 7 場面の変化を通して、その中に貫かれる原理を見つけ出すことで捉える。
- 8 文図を描いてみることで捉える。
- 9 題名と関連させてみることで捉える。

その他、まだいくらかもあるだろう。実際には、教材と児童生徒の実態に即しどれかに焦点を合わせながら、他の方法を援用することによって主題へ到達することが出来る。

4 作品の理解を朗読によって表現する段階 —表現読みの段階

物語・小説は言うまでもなく言語形象である。従って、作品の中から探り出した主題は、再びことばで描かれた形象の世界へ戻し、具体的な作品世界の中でしっかりと受け止める必要がある。従って、読み方授業過程の最終段階としては、朗読を位置づけておかねばならない。

今まで私たちは作品の読みの段階と分析の段階を終えることによって、作品の主題を探り出すことが出来た。これまでの段階は、作品理解のために全力が注がれたのであったが、この段階では、作品に対する読み手の主体性が中心となる。全体的な作品の内容理解も勿論だが、個々の部分においても、そこをどう解釈したかによって、朗読は異なってくる。この段階における朗読は、読み手の作品解釈の表白であり、理解の状態を音声によって示すものでもある。その意味で、「表現読み」と名づける。

読みによる作品の知覚の段階においても、勿論、読み手の主体性は、そのイメージ化の中で重要視してきた。だが、ともすると、主体性という名のもとに主観に陥ったり、恣意的になったりすることを警戒し、単語や文の持つ客観的側面（語彙的にも文法的にも）を重視し、解釈の共通基盤を作り上げる必要性について重点を置いてきた。そして、その基盤の上に、微妙な心情の揺れの程度やイメージ化は存在するのだという立場を取ってきた。従って、自己の主体的作品理解に立つ朗読、つまり、表現読みと言

っても、それは自ら授業での読み取りの枠を越えることはない。と同時に、細かい部分では当然その差は出てくる。しかし、表現読みの中心は、その差に読み手の主体性を見いだすというより、それも含めて、一人一人が自分はこう読みとったという理解を表現する場としての主体性、つまり、これが自分の作品解釈であるということとそれぞれが十分に意識して朗読に臨むという態度的な面における主体性が重要であると考えている。

〔発展段階〕

読み方授業の発展段階としては、理解を定着したり、問題点を掘り下げたり、感動を確認し深めたりすることが必要である。また、自己の生活や生き方と関わらせて考えることも必要であろう。これらも全て、教材の特徴と児童生徒の実情によって、何が適当であるかは異なってくるが、目的やテーマを示して書かせたり、話し合わせることは重要な授業過程として位置づけておくべきであろう。具体的な仕事としては次のような方法がある。

- 1 作品を読んでわかったこと、感動したことなどを書く。
- 2 思ったこと、考えたこと、印象深かったことなどを中心に感想を書く。
- 3 作品の後日談を書く。
- 4 作者や主人公に宛てて手紙を書く。
- 5 同じ作者の他の作品を読む。
- 6 類似した内容を持つ他の作品を読む。
- 7 5や6の作品と比較して話し合ったり、感想を書く。

〔言語教育に関する整理の段階〕

作品の読みとりの段階で、特に、文脈から外して、言語教育の立場から確認しておく必要があると思われる事柄を随時扱う。具体的には、次のようなものが考えられる。

- 1 漢字——漢字の歴史や体系の中で位置づけておくことが必要なもの。
- 2 語彙——語彙の意味体系（多義語・類義語

・対比語)の中で確認しておく必要があったり、形と意味の相互関係(複合語のように語の組み立てなどを問題にする語)に触れておくことが望ましい語の場合。

3 文法——一般的な文法事例で確認し、定着させることが必要な文法事項。

以上、文脈の中で、一応の取り扱いが済ませた場合でも、言語教育の立場から非常に適切な素材と見なされる場合に、特に取り立てて指導を行う。なお、ここで扱われる漢字や語彙などは、文章の内容的読みとりの重要さとは一応切り離して考えた方が良さだろう。

おわりに

以上、読み方授業の授業過程について概観してきた。まず基本的には、如何に正しく、深く読み取るか、理解するかという観点から、作品の性質や構造の持つ一般的要素に着目する必要性に触れた。そして、それが読み方授業の方向を規定するものであると考えた。その理由は、読み方が、児童生徒の反応を主軸にした流動的な要素に左右され、結局はその場に行き合わないと具体的過程が出て来ない(換言すれば、場に即応した臨機応変な授業過程だが)というのではなく、一定の教材研究の成果の上に、ほぼ、授業の見通しが立つ、誰れにでも出来る授業過程(教師としての十分な力量が前提条件として要求される授業過程でなく)を目指したからである。

しかし、基本的に授業過程は作品に規定されるという立場を取ったが、それは、児童生徒の実態(学力・環境の他、興味関心のあり方・学習に向う態度なども含めている)を無視して良いということでは勿論ない。ただ、それは、実際に即し、具体的でないほとんど意味を持たないという見解から、常に、授業の具体的立場で必ず問題とすることにした。そうすることに

よって、授業がより生きたものになると考えたからである。つまり、授業過程を規定するものは作品それ自体であると捉え、その原則を踏まえた上で、個々の実情に応じて、それぞれの具体的目標を掲げ、それに即応する授業を行うべきであると考えたのである。従って、実際には、内容の読みとりや理解に重点が置かれることも当然あり得るが、時には、態度的な要素に中心がおかれたり、技能の習得が先行したりすることがあっても良いであろう。要は、児童生徒の実態に即した、多種多様な授業が行われることが重要なのである。ただ、大切なのは、授業者が、授業過程の原則と各過程の意義を充分把握しており、現在行っている授業は大原則のどの過程に属し、その過程における任務は何かを充分熟知した上で、その授業に取り組むことである。そうすることによって、部分的にはたとえば技能の修得に重点が置かれても、それに埋没してしまうことは当然なくなるであろうと思うからである。つまり、常に物語・小説教材による授業の目標が意識され、基本的授業過程が頭の中にある、そのためには何をどうすれば良いかということ、現在眼の前にいる児童生徒の実態に即して、具体的に考えるのだという姿勢を失わないことが最も重要であろう。

(昭和55年4月30日)

参 考 文 献

- 国語の力：垣内松三
 教育的解釈学：石山脩平
 国語教育の理論，統国語教育の理論：奥田靖雄，国分一太郎編
 シリーズ・文学と教育：西郷竹彦責任編集
 国語教育の基礎理論：児童言語研究会編
 講座・日本の文学教育：日本文学教育連盟編
 講座・国語教育の構造と思考：沖山光編著
 国語科の基本的指導過程：興水実編著