

## 主体的・創造的読みを引き出す国語の授業を目指して

法政大学キャリアデザイン学部兼任講師 福田 淑子

### 1. はじめに

法政大学の教職科目の指導をするようになって今年で19年目になる。埼玉県公立高校の現役の国語の教師として教壇に立ちながら、国語科教育法の教師として教職志望の学生とともに国語教育の方法と課題、国語科教員に必要な資質を見つめてきた。10年前に現役の高校教師を退職し、今年で法政大学も退職する。8年前より文学部の国語科教育法のほかに通信教育部の国語科教育法の通信添削を担当し、通信で学ぶ教育実践指導の困難さに思いを寄せ、また、4年前からは、教育実習を終えた学生の事後指導として「教職実践演習」と次年度教育実習を予定している学生の「教育実習事前指導」も担当することになり、全国の中学校高等学校における実習受け入れの実態に触れることになった。

また、今年度は、2021年より改訂される新指導要領への対応を迫られた。国語教育の動向としては、これまでの「現代文」という括りで担ってきたテキストを「文学国語」と「論理国語」という科目に分けて、どちらかを選択させるという指導要領の改訂が、国語教育関係者の議論を沸騰させた。改訂の目的についてここでは多くは触れないが、例えば「文学的作品」の授業での読解が、それぞれの教師の知識や方法が職人芸的で定まらず、それぞれの教師の恣意的な読みや、指導力の格差に大きく影響を受けて、生徒たちの国語力の低下に影響しているという議論が持ち上がった。

それゆえ、「文学作品」をテキストとするよりも、できれば「論理国語」という教科書を選択させて、例えば哲学者野矢茂樹氏の主張する「普段着の文章」「誰が読んでも一つの意味になる文章」、また数学者の新井紀子氏の主張する「数学の問題文が正しく読める力」など、いわゆる透明な論理<sup>(註1)</sup>を読む力をつけることに重点を置きたいという主張が散見された。しかし、例えば数学で「実数に0をかけると必ず0になる。しかし実数を0で割ることはできない」というような「誰が読んでも同じ意味にならなければならない」<sup>(註2)</sup>のような透明な定理だけで成り立つ文章が読めるか読めないかは、国語の読解力の問題だけではない。むしろ、数学の公理や定理の意味を咀嚼して指導しない数学の教師の指導の方に大きな問題があるとも言えるのではないか。

しかし、2020年2月からのCOVID-19感染症の蔓

延で、この議論が下火になってしまったのは、まことに残念である。

### 2. 読解力を育てる授業とは

先に紹介した新井紀子氏は「教師付き機械学習・東ロボ」の研究者である。『教科書が読めない子どもたち』<sup>(註3)</sup>という著作の中で、いかに日本の中学生・高校生には読解力がないかを示す一例として以下の問題の正答率の低さを挙げている。

次の文を読みなさい

アミラーゼという酵素はグルコースがつながってできたデンプンを分解するが、同じグルコースからできていても、形が違うセルロースは分解できない。

問 この文脈において、以下の文中の空欄にあてはまる最も適当なものを選択肢のうちから選びなさい。

「セルロースは（ ）と形が違う」

①デンプン②アミラーゼ③グルコース④酵素

最も多かった誤答は「③」であるということだ。様々な問題文の解答の中でも、かなりの学力の解答者も誤答するほどこの問いの正答率が最も低かったとある。日本の学生の読解力の低さの証の一つとして紹介されている。この問いの答えは①である。しかし、国語の教師は、このように誤読の多い作文を書いた生徒がいれば、悪文と指摘して、すっきりと明快に理解できるように表現にするためにはどうするか考えさせるだろう。

さらに、国語教育を目指す学生にこの文章の読解の授業をさせるならば、多くの生徒が誤答する教室で、なぜこの文章をそう読んだのかと聞くことを促す。

実際の模擬授業演習の場でのわかりやすい例を挙げよう。大学3年生Aさんが中学一年生の教科書に掲載されている短い随想「字のない葉書」(向田邦子)<sup>(註4)</sup>を模擬授業の教材に取り上げた。その文章に

この手紙もなつかしいが、最も心に残るものと言われれば、父が宛名を書き、妹が「文面」を書いたあの葉書ということになる。

という一文がある。教師役が「この家族はどのような家族でしょうか。それがわかる表現を本文から取り出して下さい」と質問をした。B君がこの「父が宛名を書き、妹が『文面』を書いたあの葉書ということになる」という部分を指摘して「父が自分（姉である作者）の宛名を書き、妹の様子を姉が把握し、もし何かがあったらすぐに姉が妹の元へ向かえるようにしている。だから姉のことをとても信頼している。」と答えた。ここは「父親が父親の名前を宛名書きして妹に文面を書かせた」と読むのが妥当だと思うAさんは、一瞬戸惑いながら、それでも「どうして宛名は姉（筆者）のだと思いましたか。」と質問を返した。B君「この文章は内容が大きく前半と後半に分かれています。この部分は、父が姉（筆者）の宛名を書いて手紙をくれた前半のエピソードの最後の一文ですから、作者の宛名と読めます。さらに、この文の語り手は作者、一人称です。」そこでAさんは模擬授業の生徒10名に「B君と同じように読んだ人はいますか。」と問うと7対3になった。「これは多数決とはいきません。では、前半の段落で作者は自分のことをどのように表現していますか？」と質問を繰り返した。教室のみんなは作者の代名詞を確認した。Aさんは、「<私><娘>」ですね。であれば、父が私の宛名・・・という表現になりませんか？」と説明するが、そこは指導者の私が割り込んで、人称代名詞の省略は日本語ならよくあることを確認。教室では、生徒役からの様々な角度からの読みの可能性の表明があり、議論は沸騰。ロジックでは突破できず、前後の文脈から内容の解読をするしかなかった。むしろ指示形容詞を省略してしまう日本語のあいまいさによる誤読の発生もありうるということで、英語などの外国語と日本語の表現の比較となった。日本語は語り手と読み手の阿吽の呼吸に頼る表現でもあることを確認した。

「答えが一つ」という授業では、解答の白黒を教師が決めることになるのだろうが、国語教育の目標はまさに新井紀子氏のいう「教師の職人芸を見せる喜びではなく、できなかった子供ができるようになるのを見る喜び」<sup>(註2)</sup>である。だからこそ、先ほどの「悪文」はどのようなところが表現として問題なのかを問う方が、すべての生徒の読解力をつけるには重要なアプローチとなるはずである。

#### (1) 前述の模擬授業を担当したAさんの感想

以下は前述の「字のない葉書」の模擬授業を行ったAさんの振り返りである。

今回の模擬授業は前回より勉強になったことが山ほどあった。「予想外の言葉」に対する応答は、話には聞いていたり、頭で想像していたがやっぱり実際に体験

してみないと意味ないと思った。予想外の答えの中でも、根拠がはっきりしていてそう読むこともできれば、「なるほどそう読めるね。色んな読みができて面白いね」となるものと、今回のようにそうとも読めるが白黒ははっきりさせなくては先が読めなくなるものがある。こうなった場合、私は先に「父が正解である理由」を探そうとしてしまった。私は「自分＝筆者」である読みを仮定すらしなかったため、そのような読みもできてしまうことには「なるほど」と思ったが、授業を止めることはしてはいけない！という気持ちが勝ってしまい、焦ってしまった。しかし、先生のフォローもありながら、教室全体の議論に突入したとき、「こういう授業もあるのだな」と思った。あの授業は間違いなく、「生徒が主役」の授業であったと思う。私が想像していた授業よりもきっと生徒は主体的に考え、読みを深めていた。このような授業を模擬授業で経験できたことは本当に良かったと思う。これからの国語教育は、「いろいろな考えを持った他者がいる」ということを理解することができるものであるべきだと思う。国語は、「ある文学作品を読んで登場人物にこんな人もいるのかと思うこと」、「教室内で議論して自分と異なることをいう人がいると分かること」、「評論文を読んで世界には多くの考え方が存在すること」などを知ることができる教科である。自分の考えのみを信じて、それ以外を排除し、他者を否定するような人は、おそらく「いろいろな考えを持った他者がいる」ことを認められないのだろう。学習指導要領で、「思考力・判断力・表現力」が重要な学力とされている。他者を否定する価値観を持った人ばかりの世の中では、その「思考力・判断力・表現力」を豊かにすることは難しいと考える。他者を否定することは自分の考えのみに価値があると思っているため、それ以上考えが深まることは難しい。否定されれば、その考えはそこで止まってしまう。他者との話し合いや考えを交流することで自身の読みや考える力が深まり、よりその力が育っていく。コロナ禍で人との直接的な接触は減ったが、ZOOMやLINEなど、他者と関わるツールが多くあることに気付いた。良くも悪くも、私たちは人と関わることをやめられない時代に生きている。その時代で自身の力を十分に発揮し、他者と協働しながら生きていくにはやはり「いろいろな考えを持った他者がいる」ことを理解することが最も重要で、基盤になくはならない考え方なのだと思う。国語教育はその基盤となる考えを子どもたちに育ませる教科である。

#### (2) Aさんの模擬授業の生徒役の感想

以下は模擬授業の生徒役を担った学生の授業の振り返りである。

**Bさん**：Aさんの授業は、はじめは先生が言う「おばあさんが驚いてリンゴを落としました。さて、おばあさんは驚いてどうなりましたか。」と変わらないレベルの質問をしているのではないのかと感じた。全ての事柄を生徒に答えさせるだけでは、当てられるから授業を聞いていないと答えられなくて恥をかくから聞かなくてはいけないという、純粋な興味による引きつけ方ではなく半強制的に無理矢理授業を聞かざるをえない流れを作っているように感じていた。しかし、私が教師役を立ち往生させてしまう解答をしてから、文法や修辞法など具体的根拠を持って説明はできないため、前半の答えが一つしかない授業よりも、答えが迷走して乱れていた時間の方が各生徒は活発になっていた。このような場合に、教師は困惑するのではなく、「どうしてそう読んだの？」と質問すると共に、教師として「より自然な読みをするにはこういう部分からこう読んだ方が良い」といった論理的な導きができるようにしたい。読解の授業とは一回一回が予測不能であり、様々なことが起こりうるものなのだとすることを、今回改めて感じた。教師に求められる臨機応変さを身につけていきたい。

**Cさん**：これぞ授業だ！という授業で、とても面白かった。予想外の展開で、作成した指導案通りにはいかない授業だったが、予想をはるかに上回る展開だった。もし私がAさんの立場でも、立ち往生した時に、先生に「お願いします」と言っただろう。先生の対応力はさすがだと思った。

**Dさん**：この授業を受けて、国語科教育への見方が変わった。この授業を受ける前は、文法や、評論・小説の読み方を生徒に教えることが国語科教育において大切だと思っていたが、それだけではないことが分かった。国語科特有の「一つではない答え・予想外の答え」に対して、教員側も面白がって授業に取り組むことも、文法や、評論・小説の読み方の技法を教えるのと同じように大切なのだと知った。特に、「予想外の答え」に対する対応の仕方はこの授業で深く学ぶことが出来た。生徒に対して、自分が考えていた答えを押し付けるのではなく、「どうしてそう考えた？ほかにもそうやって考えた子はいる？」と聞いて議論を深める。確かにこの方法なら生徒たちの発想力は生かされて、作品に対する読みも深まるし、教員としてもたくさんの意見を聞くことが出来て面白くなる。国語科教育は「答えが明確な文法や、答えが様々な評論・小説の読み方を教えながら、生徒が出してくる予想外の答えに対して教員が「興味を持って面白がる」という姿だと、この授業を受けて考えた。

**Eさん**：自分の想定していなかった答えが返ってきた

ときに、そこから広げていくことが重要であるということを入れているにもかかわらず、全く頭になかったことが生徒から返ってきたときには、経験が無ければ混乱してしまうという難しさを感じた。今回の「自分」の捉え方のような、「このように捉えるのが自然だからこうだ」と感覚的に捉えてしまいがちな部分ほど、混乱してしまいそうだが、こういうときこそ、特に気にとめずに読んでいた生徒の読みを深めることにつながると思う。話を前に進める上で、どちらの方針で進めるのかを生徒に根拠を尋ねながら、一緒に決めていけば、どちらかの答えを絶対的に否定せずに議論を進めることができ、お互いに興味が持てる授業になりそうだと思う。そういう意味では「筆まめで娘（作者）に対しては過保護な印象な父が、姉である娘が一番、妹が元気かを知りたがっているだろう。だから娘の宛名だ」という意見は、結果的には採用されなかったが、先に進める上で十分な説得力があるように思った。この一年間では、文学を取り上げる上で、生徒を「できない、分からないはず」と見下してはいけないということ、教材を展開していくチャンスになるという面においても、生徒の実感をもって読みを深めていることを尊重するという面においても納得した。また、せっかく多様な読みが出来る文学作品を扱うときには、その多様な意見を発表しやすいような質問の仕方や雰囲気作りも重要だ。評論の場合には、理解をしやすくするために、意味の曖昧なことばや概念用語をわかりやすく言い換えるというのは重要なことだと思った。また適切な言葉に言い換えるのも国語力、技術が必要だと思う。その上で、解説になっしまわないように、教材分析をしっかりと行った上で、生徒に考えさせて、読み解かせるものにするには、生徒の抱いた疑問を確認する質問を適切なタイミングで行ったり、内容に合ったような雑談を用意したりして、評論でも教材から展開されるような授業がしたい。その授業で核となることだけは外さずに生徒から出た意見によって、授業の展開を切り替えるという方法を身につけたい。

**Fさん**：今回の模擬授業は、授業者にとっては恐らく非常に動揺する展開になっていたと思うが、「国語科教育法」という「教員を目指す学生を育成するための授業」として見ると、これまでの授業の中で最も為になる授業であったと思う。自分が模擬授業をする立場になると、授業準備段階で予想していなかった読みが出た時、どうしてもそれをすぐに自分のなかでなんとか受け入れて、本来行おうとしていた内容に戻そうとしようという傾向があると思う。今回は授業者にとって予想外の読みが出て、それからしばらくは教室全体というよりも自分の中だけで考えていたと思う。生徒の読みを否定することは出来ないし、今回のようにどちらと

も読めるような「悪文」に出会うこともある。ただ、福田先生が「思い通りに行く授業なんてつまらない」と言っていたように、準備したとおりに進んでいく授業は教師から生徒への一方通行の授業で、生徒にとってもなにも響くことのない授業になると思う。だからこそ、予想外の読みに動揺するのではなく、むしろそれを利用して内容をより深めることが出来るような方向にソフトチェンジできるような力が教員には必要なのだと感じた。

**Gさん**：実際に授業で起こりうるシチュエーションが作れたと思う。今回は前半部分をまだ読み終わっていなかったため、様々な解釈ができてしまったと思う。実際の子どもたちはみんながみんな文章の内容を把握できているとは限らない。そこで教師がどのように子どもたちを導いてあげるのかも力量の一つだと今日改めて感じた。もし実際に、私があの場面に立っていたら、戸惑いどう対応すればいいのかわからず、生徒の意見を台無しにしてしまうところだ。今回、先生が仰っていた「教材は単に素材にすぎない」という言葉は本当にその通りだと思う。カリキュラムや時間制限などに全てを支配されずに、生徒の自己を確立させることに重きを置くべきだと本講義を通して学んだ。国語科教育は単に文章を読み込ませるだけではなく、生徒が教材を通し様々な解釈や考えるという行為を経験できる環境だと思う。そうなったとき、教師がその環境作りの重要な役割を担うため、本講義のような国語教育における知識を付けなくてはならないと感じた。

**Hさん**：様々な読み、解釈が出て活発な授業となっていた。予想していなかった解答が出たとき、どのように対応すべきなのか学んだ。いろいろな読みができる、心情の解釈の問いなら、生徒一人一人の読みを大切にするのはすぐ想像できるが、今回のようなパターンは実際の授業で起こりうる、リアルな出来事であったように思う。このような場合に、困惑するのではなく、「どうしてそう読んだの？」と質問すると共に、「より自然な読みをするにはこういう部分からこう読んだ方が良い」といった論理的な導きができるようにしたい。授業とは一回一回が予測不能であり、様々なことが起こりうるものなのだという事を、今回改めて感じた。教師に求められる臨機応変さを身につけていきたい。

**Iさん**：国語科（特に読解）は他の教科のように「正しい答え」があるわけではない。数学の計算問題や化学の化学反応式のような、決まった法則の下で成り立つ式の答えを求めたり、日本語の英訳や歴史・地理の暗記など、正確さを気にしたり、といったことはあまりない。しかし、いわゆる「正解」が無いからこそ、解釈・思考の仕方が人それぞれ異なり、そのどれもが思考過程においてひとつの「正解」として尊重されなくては行けな

いのだと思う。極端なことを言えば、学校での教育において、他の教科は教科書をよく読めば理解はできるだろうが、国語科においては、教科書を読んだだけでは意味がないのだ。だからこそ教師の采配が授業の価値や効果を大きく左右するのではないだろうか。また、他教科は年度によって教材が変わろうとも、学習する内容はほぼ変わらない。一方で国語科は、教材が違えば授業の内容がまるで変わってくる。教材は教材と割り切って、教師が生徒に何を教えたいかを常に自問自答し続ける必要があると私は考える。教える側の視点から言えば、国語教育は最も授業者のその授業における生徒の学習に対する責任が重い教科ということになるだろう。教師になった際には、(生意気な)中学生たちに対して、言葉を通じて多くのことを考えさせ、学び取ってもらえるような授業づくりを心掛けねばならない。

以上、学生たちは、文章表現に使用する言葉が、伝達言語であるにせよ、詩的言語であるにせよ、それが文章表現として現れる時、それを「正解のある言語表現、正解のない言語表現」に分けるのは至難の業であることに思い至っている。

ところで、前述の哲学者野矢茂樹氏は今日の国語教育の無力さを嘆いて以下のように語っている。

「国語には全て正解がある」ということが言いたいのではなく、その後、正解のない問いかけへと踏み込んでいくことも必要になってくる。でも、論理的に考える力を重視していこうという時に、正解のある教育と正解のない教育が混在すると、混乱してしまうと思うんです。まずは正解がある。「語学としての国語」をしっかり身につけるべきではないでしょうか。<sup>(註2)</sup>

ここで、野矢氏のいう「正解のある教育と正解のない教育」を授業の中で意識することは「文学的文章」の中でも、かように可能なのである。それは必ずしも「論理的文章」で学習する必要はなく、むしろ十分に「文学的文章」においてより豊かに可能なのである。つまり文学的文章の扱いによっては、「論理的文章」を読み解くより、よほど生徒たちは必死で「正解」を考える機会や要素を含むのである。それは「論理的文章」を深く読み解く力も自然に身につくだろう。それどころか、もし「論理的文章」は、「正解がある表現」だけで構成されていると思わせたなら、それは大なる教育の誤謬を生じさせることにもなる。例えば、伝達言語を用いて論理的な議論をしているつもりでも、それがどれだけ多くの社会的な風潮や偏見、思い込みによって不透明な言語活動を生み出しているかは、多くを語る必要もないだろう。

### (3) 読解力の指導とは

たとえ、作者が著名な理論家であろうと有名な作家であろうと、必ずしも一読で理解できる完璧な文章を書いているわけではないことは言うまでもない。さらに言語による表現とは、不自由で不透明なものである。それゆえ他人の文章を読解する力など一筋縄では身につかない。それは、高い偏差値を誇る学校の受験を突破したはずの社会人らが、マスコミ報道の場面で誰にでも即座に理解できる明解な発言をしているかといえ、そうではないことは周知である。先の「難問読解」に戻ろう。

アミラーゼという酵素はグルコースがつながってきたデンプンを分解するが、同じグルコースからできていても、形が違うセルロースは分解できない。

「セルロースは（ ）と形が違う」

①デンプン②アミラーゼ③グルコース④酵素

これが、読解力テストだというのなら、「同じグルコースからできていても、(デンプンと)形が違うセルロースは分解できない」と書くべき文の説明不足を指摘せよと聞けば、正答率は上がるだろう。これが、難問になるのは、有機物の知識に疎いものが読むとアミラーゼ・グルコース・セルロース・デンプンの「形」の違いを一読で理解できる文章ではないからだ。むしろ、化学物質の「形」というものを明解に説明する文章力のなさに問題を感じる。私が担当している授業の学生たちに、この文をもっと端的に表現してわかりやすくしてほしいと頼めば、さまざまな名答が出るだろうことを保証する。先の学生の模擬授業で展開されたように、「どうして誤読が起きるのか」と、文章の欠陥を問うという明確な指示があれば、国語力の向上に貢献する問題になるかもしれない。それにしてもいわゆる「悪文」である。それが、入試問題の十八番なのだから、国語の教師は「悪文判じもの解説者」と随すのではないか。

### 3. 生徒たちの読みを引き出す授業とは何か

今年度、教育実習を終えた学生が、次年度実習を控えている後輩に、自らの実習体験を伝えるという授業を担当してきた。それが「教育実習事前指導」と「教職実践演習」のコラボ部分である。そこで、気づいたのが、「指導案通りの授業ができて、教壇実習がうまくいった」と報告する学生の模擬授業が往々にしてつまらないということだ。自らの授業を手放しで高く評価できる国語の授業の陥穽は何かについて、学生と議論して

きた。最終的には以下のような分析になった。

#### (1) 「解答」と「読解」

4年生からの授業振り返りをいくつか紹介しよう。

①事前に用意した解答に授業者が拘泥することの危険性が、この一年を通してたびたび問題となった。なぜ授業者は用意した解答に生徒を引きつけようとし、生徒は一つの「答え」を授業者に求めたがるのか。思うに、授業において生徒が口にするようになるのは、いつも、思考した先に見える「答え」であって、「思考の経過」ではない。生徒が授業者から真っ先に聞かれるのは、「私はこのように思います」という結論であって、「私はこのように思考しました」という過程ではない。これは当然である。いちいち考え方で聞いていたら際限はない。しかし、いつでもまず結論を求められるということが、授業者・生徒ともに過剰に「答え」を重視する原因であるように思われる。私は、そこから離れなければならない。真に大事にされるべきは、結論としての「答え」ではなく、「思考の経過」である。そしてそれは、授業者が「なぜそう思うのか」と生徒に問い返さないことには始まらない。また、授業の後半では、価値基準の異なる「他者」と対峙した際、それが「自身をどこに誘おうとしている「語り」なのか」に気づくことが、「科学的」であると学んだ。「未知」や「不知」を「既知」のページに練っていくことを再認識させられた。

②授業の導入で、私たちは無意識のうちに、マスコミやメディアによる印象操作に惑わされているということに改めて思い知った。ニュースで流れる情報をただ鵜呑みにするのではなく、しっかりと自分自身で見極め、考えていかなければならない。また、「人は自身の価値基準を含めずには語れない」という先生の言葉がとても印象に残った。授業を行う者としては教師、生徒問わず、「人と人」として、それぞれの価値観をぶつけ、広げられるような授業を展開していきたいと思う。そして、教材はあくまで材料だというのは肝に銘じる必要がある。その教材が例えば家族をテーマとする作品だとして、教材に入る前に皆で家族について考えて価値観を比べた後で、作品に入るという方法ならば、教師や作者の「正解」を押し付けずに済むかとも考える。しかし、国語という教科にはやはりテストがあり、道徳のようにすべてオープンクエスチョンとするわけにもいかない。道徳と国語科の違いを深く考えてみたいと思った。

③最終授業は「語り手」についての講義であった。先生が言うように語り手には意図がありそれに気づくことができるかが要であると私も思う。例えば、森鷗外

の「舞姫」で考えると物語の中心人物である「我」の回想形式で語られる小説であるが、その回想が自身の不幸ばかりにフォーカスをしてしまい、肝心のエリスの悲劇性が薄まっている。これも、「我」による語りの恣意性と言えるのではないだろうか。もう少し噛み砕いて言えば、「我」に都合の悪いことは語らないという自身に対して「目隠し」をしているとも言えよう。小説を読むことによって語り手のバイアスに気づくことができれば、現実世界でも膨大なフェイクニュースに対応できるように思う。ここに、国語教育が現実へ志向する可能性を見いだせるのではないだろうか。

つまり、国語の教材は、あくまでも「教材」である。その作品から知恵を得て、生き方を学ぶ生徒がいるのは十分考えられることだ。しかし、漱石の「こころ」や鷗外の「舞姫」を道徳教材として用いるようなことがあれば「読解力」の学習を著しく劣化させる。

教師としての入り口に立ちながら、課題はさまざまに広がる。同級の実践発表を聞きながら、自らの教育実習を振り返り、忸怩たる思いを持つものもいる。自らに問うものが教育理論を作り上げる。教育理論がお仕着せのものであっては生徒の力を育むに十分な機能をしていない。教師がつまずき、自省し、思いまどう姿勢こそが学びの入り口である。以下は、自分の教育実習から反省点を見つけた学生の感想である。

- ④「自分とは異なる価値観やモノの見方をする<他者>に寛容であれ」ということがこの授業で学んだ最も大切なことの一つだ。三年間学校教育、国語教育に関する授業を取ってきたが教育実習で十分にいかせなかったことが悔やまれる。何より担当したクラスの生徒たちに申し訳ない。この授業を受けていて、十人十色の教育実習報告から見える課題や先生が提示する問題など考えさせられるものが多く、自分の浅慮をまざまざと突きつけられることが度々あった。教育関連の仕事に就くので、これから突き当たる課題や問題を見て見ぬふりをせず向き合っていきたい。
- ⑤文学は多様な解釈が可能であるからこそ、国語を教える際には自分の価値観に偏り過ぎないように気をつけなければならないが、価値観なしに語ることはできないというのが難しいところだと思った。今後教師になるにあたって、勿論教材研究を十分にしてから授業に臨むが、それでも読み落としが必ずあることを自覚し、生徒から質問をもらうことがあれば、その貴重な疑問を自分の学習や成長のために活用するような、柔軟な頭の人間でありたい。教育実習の学校で自らの価値観を押し付け、実習生に強要する先

生に出会った経験を反面教師にして、自分の読みを強引に押し付けたり、自分の価値観のベクトルの方に歪曲して語るような教員にはならないようにしたい、と強く思った。

## (2) 偏りのある「語り」を読む

このような、4年生の実習演習の報告を聞きながら、次年度教育実習を控えている後輩がどのように感じたかについて、以下にいくつか紹介する。

⑥今回の授業で「教材は素材にしか過ぎない」という認識が大事だなと思った。私はかなり前からニュース番組などの報道に興味がない。状況把握や現状把握として捉えていて、芸能関係は娯楽だと思っている。それは「情報操作」があるなと思ったからだ。しかもそれが、国語の授業にも関係していたとは気づかなかった。国語の物語文において、「語り」は重要なもので、状況把握の道具としてだけの解釈では意味がないのだと感じた。知識だけを教えるのはつまらない。それよりは、授業で思考とか感性を共有したいなと思った。

⑦国語の教材において必ず向き合うことになる「語り手」について学ぶことができた。語りには語り手の意図や解釈が含まれており、その語りの構造分析を科学的に行うスキルが求められるという先生のお話が印象的だった。語りの方向性や語り手の主観を読み取るために、「語り手は読者をどう思わせようという意図をもっているのか」ということに注目し、距離感や語り手の位置をつかんでいきたい。多様な読みの可能性を保証すれば、生徒はそれだけ文章の隙や欠陥に気付けるという事であり、そのつまずきや気付きから日本語が見えてくるというのは国語教育の醍醐味であるなと感じた。なぜ読み間違い、誤読が生じるのかについて、文法的・文脈的に説明できるために教材分析が必要であり、教室全体で試行錯誤、考えていくことが大切であると考えた。今回の授業で学んだ語りの構造分析、語り手への向き合い方をしっかりと心得て、国語教育に向き合っていきたい。

⑧「語り」がもたらす効果と、「教師になったときの生徒たちとの意見の相反について」のトピックが非常に印象に残った。教える立場として、誰しもが、自分の意見に賛同してくれる生徒に出会えると嬉しく、正解を見出した気持ちになるが、国語教師として真に成長させ、視野を広げてくれるのは、自分とは相反する意見を持った生徒であると感じた。しかし先生の話聞いて私も、教師になった立場として考えたときに、その意見を認知し尊重することがいかに難しいかを感じることができた。しかし今回これを知る

ことができたことで、これからの実習及び教師生活で、より意識的にこころがけて取り組もうと感じた。

⑨教材の「材」は材料の「材」、すなわち教科書に掲載されるどんな作品も、授業の材料であり、その教材の感動や倫理的要素を伝えることが教員の仕事ではない、という点があった。どんな文章にも「絶対」はなく、それを教師が押し付けてはいけない。読み違いや勘違いを否定してはいけない。それを受け入れたり、なぜ生じたかを考えていく（あるいは一緒に考える）という部分、これまでの授業での実習報告で「生徒の解答を否定してはいけない」「自分の読みを押し付けてはいけない」と先輩方は話されていたその本質に近付けたように思う。

⑩語りが持っている虚偽性や、語り手の価値観が反映されているという話は、大学に入学するまであまり考えたことがなかった。確かに、語り手の価値観に気付くことは大切だ。自分と同じように、登場人物にも価値観があって、それが作品世界にも現れている。それに気付くと、また違った読みができるし、読みがどんどん広がっていくような気がした。私も、読みが広がっていくような授業が作れたらと思った。読むため、考えるために必要な知識（漢字、修辭法、文法、話法等）を身に付け、「教材を素材」にしながら生徒の読みを深めていく、読み考え、言葉にする力を育てていける授業を作るために教育実習までに力をつけていきたい。

⑪授業の中で「教材は完璧ではない」ということに気づかされハッとした。教科書の文章は語られているものに片寄りがあるからこそ、作者の考え、メッセージなどが強く、分かりやすく、それによって問題と正解が作れ、テストができるのではないかと考えた。

⑫「国語は他の教科と違って、正解がないのだから自由に考えてみなさい」といわれても正直入試やテストでは正しい答えが求められ、教師が思い描いていた答えでは無ければ不正解とされるため、国語の苦手な子どもたちからすれば納得がいかないだろうとも思っていた。先生の授業を受けてからは、せつかく文学に触れ合う機会を授業として設けることができるのなら、発問や読解をする際にもっと工夫をして文学を楽しんでもらうということを意識したいと感じることが出来た。本日の授業の最後にも話題になったが、自分とは対極にいるような全く異なる意見を持つ他者の声に耳を傾けることこそが新しい知識や、理解への道に繋がるということ。最初は難しいのかもしれないがその重要性を伝えられるような授業がしたいと改めて考えさせられる良いきっかけとなった。

### (3)「読むことの教育」とは

このように、学生たちは、模擬授業や教壇実習の中で、自分の価値観や偏りのある読みに拘泥するという授業から脱却しなければ、「読み」の技術を上げるに十分ではないことを自覚する。答えが一つであることが大事なのではなく、一つに絞るためには多様な「言葉の仕組み」を知ることが肝心だと気付けば、いくらでも「答えが一つの基礎知識」に食いついてくる。

国語教育の中でも「読むこと」の理念や指導法については長年、多くの教育研究者が分析し、言及してきたことであるが、中でも戦後の生活指導、国語教育を担った竹内常一の以下の言葉は、国語教育に携わる多くの者が肝に銘じてきたことの一つである。

**国語の教材研究は当の言語・文学作品をその文章に即して読むことを第一の課題とする。国語教室にあっては、生徒と教師はその作品の文章を命綱にして互いの読みを深めていくことを原則とする。もちろん、教師が生徒たちにその作家の他の作品を読ませたり、作品研究を調べさせたりすることを否定するものではないが、普通教育としての国語教育の目的は文学的知識を生徒に教えることにあるのではない。その目的は、生徒たちの中に自分(たち)の読みを踏まえて自分(たち)の解釈と批評を發展させていく力を育てていくことにある。だから、そこでは、教師が外部の権威者の作品研究に依拠して特定の読みを生徒に押し付けることはルール違反である。教材研究の目的は、教師自身がその作品についての自分の読みをつくりだし、それをかいして教材の授業化を構想することにある。<sup>(註5)</sup>**

文学的な作品や物語りはもちろんのことだが、評論文や説明文の読解にも「語り手」がいる以上、そこには、「語り手」を介在して、意図的に切り取られた事象や現象が「事実」として述べられていく。物事を語る以上、主観をまったく否定することはできないが、「語るもの」の主観がどの方向に導く意図をもって語られていくのか、また「語られず」切り捨てられた事柄は何か、授業者は教材研究の際に、そのようなことも意識して教材を分析し、自分の読みを深めていなければならない。しかし、それぞれが「個」である以上、どうしても授業者の「自分の読み」<sup>(註5)</sup>には幅においても深さにおいても限界がある。ならば、どのような問いかけであれば、自分の読みの限界を超えられるだろうか。

予め授業者が答えを用意した質問をすれば、生徒は「私は何を要求しているでしょう」という教師の胸の内を探るために文章を読み、解答を探る。いわば底の浅い正解主義に走らせる。—略—例えば「なぜこの学生

が先生の過去を語る相手として選ばれたのか」と大きな質問をしておく。「真面目だから」と単純には答えられない。なら、なぜ「遺書」でなければならなかったのかと続けなければならなくなる。<sup>(註6)</sup>

これは私がかつて夏目漱石の「こころ」の授業の実践の中で発見したことだが、授業者の読みの中で解決している問いにばかり拘泥していると、生徒は先生の読み方を予想し、正解し、模倣するところで終わってしまう。私は、生徒に夏休みに「こころ」全文を読み通す課題を出しておき、授業に入る前に、または、途中で、この作品の不思議なことや、分からないことを書かせた。それらを一覧表にすると、授業者も思い及ばなかった「こころ」のテキストの謎や疑問がずらりと並んだ。それを整理してまとめると、文学研究者や評論家の「こころ」の数多の研究書のテーマに匹敵するほど面白いものだった。

#### (4)「教師の読み」からの解放

そのような問題意識を、4年生の授業振り返りから紹介しよう。

⑬「語り」には何らかの意図が含まれている<sup>(註7)</sup>と学んだ。国・宗教・生い立ちなどから生まれる価値観、好悪など様々なものも背景にある。これらを客観的な視点から読解しなければならない。これは文学作品だけでなく、人(生徒)に対しても必要だ。授業内では生徒の気づきや疑問、授業外では頑張りや悩み、苦しみを拾い上げる。教師は、生徒の心の声に耳を傾ける必要があると思った。また、報道番組は視聴者を、文学作品は読み手を誘導しているように、教師も生徒を誘導する力をもつと感じた。国語教師による読みの押しつけは、教師の望む答えを考える、100点をとることを求める生徒の育成になってしまう。一方で、生徒主体の授業づくりによって、自らの読みを深められる生徒を育てることができると思う。教師が自分自身を客観的にみたり、生徒から学ぼうと意識したりすることが重要であり、そのことを忘れずにいたい。

⑭どんなに客観視する努力をしても、自分の価値観や感性で歪曲した解釈となってしまう。誘いたい学習目標も、発問の観点も、どこまで行っても主観に過ぎない。なら自己の主観領域を広げればよい。そのためには教材研究時に、同僚と頻繁に意見交換をし、多様な考えに触れることが大切なのではないか。突き詰めて教材研究するためにも、チームワークを意識していこうと強く感じた。

⑮人は語るときに自らの価値観が乗かって伝えてし

まうということに納得した。事実を人に伝えるときに人それぞれ副詞や副助詞の使用などにより、語り方に違いが出る。だが、その人それぞれ語り方や価値観が違うからこそ文学が輝くのだと分かった。国語を教えるということはやはり容易ではないことを改めてさせられる授業だった。答えが一つに決まったかのように教えていくことは決してあってはならない。だからこそ、そのために、生徒それぞれの答えを重視するのではなく、その答えを導き出したプロセス(なんでそう考えたのか)を重視すべきだ。そして、生徒の考えが教材を面白くしていくのだから、生徒と共に授業を作っていきたい。

以上、竹内常一のいう「普通教育としての国語教育の目的は文学的知識を生徒に教えることにあるのではない。その目的は、生徒たちの中に自分たちの読みを踏まえて自分たちの解釈と批評を発展させていく力を育てていくことにある」とは、教室の生徒の読みをどのように引き出すかということ、読みの技法を育てつつ、自己の内面を相対化しながら内なる他者に問いかける言葉を紡ぎ出すことである。それによって批評力や科学的な言語構造の理解も深まる竹内の「教材の授業化」とはそのようなことを指しているのだろう。

それへの気づきを授業振り返りから紹介しよう。

⑯『少年の日の思い出』の教材分析と授業研究を通して、記憶が心の中で増幅され鮮明になること、だからこそ我々は自分の内面を言語化し、解明しなければいけないというのはどんな教材を用いるとしても大切なことだと感じた。

⑰「記憶」に関する話<sup>(註8)</sup>が印象に残った。制御不能という点において、「記憶」は良い思い出であれば何も害はないが、悪い思い出の場合は思いもがけないところで自分自身や周囲の人にも悪影響を及ぼす可能性を持っているものなのだった。

⑱記憶は記録ではないので全てを覚えられない。覚えられないのは印象的なことが多くその前後まで具に覚えている人は少ないと思う。だからどうしてそのようになったのか、どのように解決したのかを見ずに怒りや憎しみなどを抱いたところばかり残って、思い出すたびに感情が増幅されるのではと思った。

⑲「少年の日の思い出」は自分が実際に中学校で授業を受けた時に「エーミールが主人公を軽蔑した」という結論になっていたように思う。「エーミールはただ事実を述べているだけ」、というような見方は中学生のころからこれまで聞いたことがなかった。教師が「読み(解釈)」や「言語分析」を検討し続けなければ、



生徒の答えも教師によって「正解」とされる一つの読みで終わってしまうものなのだと実感した。福田先生が「授業者が研究し考えた3、4つの読みがあっても生徒一人ひとりが読みを考えていたら何十通りにもなる」、「教員が自分の解釈を押し付けるとその枠が小さくなる」と言っていたのを聞いて本当にそのとおりであると感じた。謙虚に様々な読みを検討し、生徒の考えや力を酌み取り、授業に活かすことができる技量が持てたらよいし、またそうでなくてはいけないと思う。

⑩「少年の日の思い出」の生徒の感想として、一見クールで冷淡な態度に見える「エーミールが好きだ」という読み手は少なからずいるという話を聞いた。そのような生徒は教室では発言をしないまま「国語の授業は、教師の解釈を押しつけられて嫌いだった」という印象を持ちつつ、理系や経済の仕事に進んだりしているということもあるようだ。語り手の「ぼく」の気持ちに沿いすぎて、そのような解釈や考えの生徒の意見を切り捨てるということなく、拾いあげ、広げられる力量と余裕が教壇に立つうえでとても大切に不可欠なんだと感じた。それが文学作品に触れるということであり、教師好みの解釈や方向にもっていくだけの授業では、教師が教壇に立ってわざわざ授業をする意味はないのかなと感じた。

ちなみに、ここで取り上げられているヘルマン・ヘッセの『少年の日の思い出』は中学校一年生の国語の教科書の定番となっている教材である。授業の仕方によってはかなりのところまで読み込める作品である。さらに、文学的表現の読みに必要な基礎知識や読解の技法を身に着けられるので、模擬授業や「語り」の構造読みを学ぶのに使用する。多くの教材分析が試みられているが中でも竹内常一の『語り手と語り口』—教師用書と子どもの読み<sup>(註5)</sup>と高橋正人『少年の日の思い出』の多層構造分析に関する研究<sup>(註7)</sup>を参照していただきたい。

#### 4. 学校教材として「文学作品」を読むことの意義

ところで、表層の思念を突き抜けて、不透明でとらえどころのない人間の内面というものを、何とか言葉と格闘し自問自答しながら表現を創り出し、自分以外の人と伝え合いたいという熱い思いが、「文学作品」を構成する詩的言語<sup>(註1)</sup>の生まれた起源であろうと考える。作者も読者も「一つの読み」「一つの意味」に拘泥すれば、文学作品の隠れもつ生命を衰弱させる。「作品の意義や意味内容を誰が読んでも同じ意味にならな

ければならない<sup>(註2)</sup>という「伝達言語」・「指示表出」を超えて、「詩的言語」や「自己表出」<sup>(註9)</sup>と出会うということは、国語教育の根幹である。

私は、これまで数十年かけて心理学やカウンセリングを学び、高校在任中に国語の教師と並行して教育相談室という役割で長年カウンセリングの仕事も兼任してきた。それは、教師として人間理解や生徒指導には欠かせない「他者受容」や「自己一致」の訓練のために有効であったと確信している。しかし、次に紹介する加賀乙彦氏の言葉は無視できない。

心理学というのは非常に重要な学問であるけれども、限界があることです。ある程度人間を心理学用語で分類し整理しないと診断が付きません。ところが人間にはそういう既成の概念では整理できない、海の底のような深みがある。それは心理と言う言葉では言い表せません。魂と言うようなもう少し複雑なものが心理を支えているのではないかと思うようになったのです。私は魂の作家になりたい。人間というものの奥深いところにある死への態度、そういったものを中心にして小説を書きたいと思うようになりました。<sup>(註10)</sup>

加賀氏は医学部を卒業してすぐに東京拘置所に赴任した精神科医である。そこでの死刑囚の監察医の経験を通して、人間の罪を見つめて書いた小説『宣告』という作品を世に出して小説家となり、91歳の今日まで、多くの作品を通して人間の死や人間の弱さを見つめてきた作家でもある。また、氏は死刑廃止を訴えている。最近だが、死刑を廃止することの意味を尋ねた折に、静かに「誰でも殺人者になる可能性はあります。私もその一人です。なぜなら人間は弱い生き物ですから。」と語った氏の姿が印象的だった。私は、その言葉の意味を今でも咀嚼するが、容易には腑には落ちていない。しかし、忘れられない言葉である。

人は何のために学ぶのか。世に出るため、生活のため、社会性をみにつけるため、向上するため、幸福になるため、凄惨な争いのなくなる社会を作るため、・・・答えは色々あるのだろう。しかし理不尽で過酷な生を与えられることもある、意味も分からず死を迎える日が来る。それでも生きるとは何か、なんのために、こんなに不条理な世界を引き受けるのか、その答えを見つけるために、もしくは答えを見つけることはないかもしれないが、それでも生きることを受け入れるために、自問自答する内面的な対話を続けている。科学や経済、音楽やその他のジャンルも私たちにとって必須のものではあるが、最後は「ことば」で人は救われる。その「ことば」を生み出すための教育は、とどまることなく模索を続けるのだろう。文学的な表現との出会いは、生きる

ための必需品でもある。

最後に、文学を通して生徒に向き合おうとする教員志望の学生のこころの声に耳を傾けよう。

授業の中で、「夜の障子孤児は人前では泣かぬ」<sup>(註11)</sup>という句を紹介した。私には忘れられない一句であるが、なぜと問われても、感銘した思いを明確に解説できるわけではない。この句から何が読み取れるか、何が伝わってくるかを尋ねて、様々な境遇の子どもの思いを馳せることの意味を考えた授業後の学生の反応の一部を紹介する。

- ② 「人間は自分のためだけに生きるほど強くはできていない」という言葉が印象的であった。「誰かのために」や「何か自分以外にもののために」などの利他的な心構えがなければ人は生きられないと私も思う。この利他性は教師にこそ求められる最大の資質であるように思われてならない。常に生徒のことを考える姿勢は利他的という以外になんと言えるであろうか。また、これは教師だけではなく生徒にも文学作品を通して読み取りたいものである。
- ③ 「寂しくない/苦しくない」自分を知っているからこそ「寂しい/苦しい」と言えるという話を聞いて、教員としてだけでなく、人として、「言葉にできない/言葉にならない」感情や状況を読み取る（汲み取る）ことができる人間でありたいと思った。
- ④ 寂しい等の感情は、自己の状況や他者との境遇の比較から生まれ、孤独が常態であるならばそもそも感じることもなくわざわざ言葉にすることもなく、というのにとでも納得した。そして、言葉を得て人は相対化することも概念化することもできる。それによって、置かれている状況から乗り越える知恵も生まれてくる。いかに自分の発想にないものを授業などで受け入れ、どのように活かすかを、考えていく必要があると感じた。

## 5. おわりに

授業の最後に国語科教育を志望する学生に向けて次のようなメッセージを送った。

授業者が、作品の解釈を「あっち側」と「こっち側」に分けて、どちらかを安易に絶対化しないことは大切です。しかし、文学作品の解釈を「どれでもいい」「どっちも正しい」という安直な相対主義に陥らせないためには、「それぞれの読みの解釈について納得しうる理由」をわかりやすく提示する、または生徒から引き出す応答力や表現力が教師には必要不可

欠となります。それは、並大抵の力量ではありませんが、できうる限り、言語表現について日々研鑽し、様々なジャンルの知識に耳を傾け、人間としての経験を広げ、それを深化させつつ、「内なるまったき他者」と対峙する勇気を培ってほしいと願います。

そうして、経済の発展も科学の進歩も、人間一人一人のこころの豊かさや安らぎと逆行するものであってはならないだろうと思うのです。国語の教科における「文学教育」の担うものは、目の前に答えのない「難解なもの」かもしれませんが、答えが早急にでないことにいらだつことなく、粘り強く深化させていって「文学の言葉」を通して、焦燥や失望、挫折を乗り越えた向こうに見えるものを掴まえてください。  
(教職実践演習/教育実習事前指導 最終講義にて)

国語教育・言葉の教育とは、授業者には酸素の薄い高い山に登るほどの覚悟がいる。「力量のない教師」でもできる授業を画策するのではなく、教師を志す者は、酸素を補いながら山に登る覚悟をもって日々を送ってほしい。

### <引用・参考文献>

- 註1・ロマン・ヤーコブソン『一般言語学』みすず書房（1973年）  
「詩的言語（文学的言語）と伝達言語（日常言語）」
- 註2・特集『論理』とは何か 【対談】新井紀子×野矢茂樹「生きるための論理」から  
大修館書店 『国語教室』109（2018年）
- 註3・新井紀子『AI vs.教科書が読めない子どもたち』東洋経済（2018年）
- 註4・向田邦子「字のない葉書」『現代の国語1』三省堂（2016年）
- 註5・「対話と話法」竹内常一『読むことの教育』山吹書店（2005年）
- 註6・「自ら問い続ける力を育む文学教育」 福田淑子『文学は教育を変えられるか』コールサック社（2019年）
- 註7・「『少年の日の思い出』の多層構造分析に関する研究」高橋正人『文学はいかに思考力と表現力を深化させるか』コールサック社（2020年）
- 註8・岡真理『記憶/物語』岩波書店（2000年）
- 註9・吉本隆明『言語にとって美とはなにか』勁草書房（1965年）
- 註10・加賀乙彦『生と死と文学』潮出版社（1996年）
- 註11・奥田卓司句集『夏潮』たかんな発行所（2020年）