

文学作品における読みの指導に関する研究

永 島 典 男

I はじめに

あるベテランの国語科の先生が、こう言われたことがある。「文学作品の読みの学習が、このごろ成立しなくなった。むかしのように深まらないし、そもそも初めから生徒たちが読もうとしなくなってしまった」と。

また、あるとき、若い先生が、文学教材の扱いについてやはり悩んでおられた。「小説を指導するとき、一番悩みます。いったい、どういうふうに指導すればいいのか。結局のところは読解指導をしようと思うんですが、そうすると生徒たちは、『授業で小説を読むと、ちっともおもしろくない』と言うし……。」と。

このお二人の生の声は、今日の国語科の文学教育を代弁しているように筆者には思える。

昭和43年版学習指導要領において、それまでの「読解指導」一辺例であった国語科の「読むこと」の指導を反省して、「読書指導」が重点領域として打ち出された。すると、これが引き金となって、国語教育界には「読書指導時代」が到来し、幾多の成果を残すことができた。ところが、それも、文学教材の読書指導と非文学教材のそれとに分けて見た場合、文学教材の方はひどく見劣りがする。もちろん非文学教材の読書指導にも問題がないという訳ではない。が、筆者の見るところでは、非文学教材の取り扱い以前に比べてかなり変わってきたようである。例えば、教材（資料）ひとつとってみても、以前に比べてかなり複数化し、多様化してきた。それによってさまざまな自主単元が実践されるようになってきた。ところが、文学教材の場合はどうか。先にあげた現場人の声に代弁されるように、むしろ20年前よりも問題は深刻化しているように見受けられる。

文学教材の指導法をどう改善していくかというのは、きわめて今日的な問題である。

II 研究のねらい

文学教材の指導法をどう改善するかという課題について、主に指導過程の面からさまざまな手段や方法を講じて、実証的にその問題点を探り、また、そこから、文学教材と読書指導の関係について考察してみたいというのが本研究のねらいである。

III 研究の基盤

1. 文学教育のめざすもの

現代の子どもたちが読むという行為全般に対して無関心かということ、必ずしもそうではない。雑誌をはじめとして、気楽な「軽読書」はかなりしていると見てよい。自分に関心のある範囲内で、必要な情報のある部分は、やはり文字によって得ている。おそらく、こうしておとなになったとしたら、

彼らはすすんで新聞を読むようになるだろう。そして、その全ての記事とはいかなくても、見出しや天気予報、スポーツ記事、三面記事、株式市況、家庭欄の記事などを読むことだろう。つまり、情報を求める読書はするであろうが、それと同じくらいに、楽しむための読書、あるいは自分を豊かにするための読書といったものを、はたしてするようになるであろうか、疑問である。

また、現代社会は、人間性のある領域がどんどん少なくなり、非人間的な領域がますます膨れ上がってきている。読書においてもこのことは言える。文章を読んで、そこに個人化したかかわり合いをもとうという意識が、非常に希薄である。その原因は、幼児期からの人間関係や読書体験の不足、社会の風潮や環境の変化、学校の読書環境の不備や読書指導の不足など、いろいろ考えられるが、その責任の一端は国語科も負わなければならない。授業での読みの指導が、正しく読むこと（教材の論理性の重視）にあまりにも傾きすぎたために、生徒は読み誤りというものを恐れるようになり、自分の感情を押さえて知的に読もうとする習慣が身についてしまった。したがって、読書をして本との個人的なかかわりが介在する態度が身につかず、結局、読書の楽しみを味わう機会を経験しないでしまった。

以上のことを考え合わせると、国語科での文学教育では、もっと読み手（という人間）と、登場人物（あるいは作品）とが生き生きと触れ合う場が必要である。そうして、感情を伴いながら読ませて、読書の喜びを味わわせることを重視すべきである。

文学教育のねらいが、ある定理に従って知的に読むことにあるのではないということの上に記した。では、自分の気に入る作品と出合わせ、その中にとっぴりと浸りきらせることにあるのであろうか。そうではないと筆者は考える。そういった安定した世界で、甘ったるい自己陶醉に浸るのは、作品の読み方の一つではあろう。だが、文学教育のねらうところではない。なぜなら、そこには自己凝視がなく、したがって、真に主体性を育てる読みとは言えないから。文学教育の使命は、それとは逆に、不安定に向かわせることにある。不安定な状態の中で不確定な自己と正対する、そこにある。したがって、もし一つの主題に落ちつこうとしたり、好きな作品の中に浸っている状態を見かけたら、それを「邪魔」して、「これも考えられる」と他の主題を投げかけて考えさせたり、その作品と違う傾向の作品と出合わせたりすべきであろう。

2. 文学教材の単元化

文学教材を使っ^(注1)ての読書指導はしにくいと言われる。文学教材は本来、それ自体が主題をもった一つの世界をなしており、読み手主体はその作品のもつ価値に自己を埋没させるのが自然だからである。読書指導のねらいを、「文章を使って知的生産のできる人間の育成」という点におけば、文学教材での読書指導はきわめて困難であるということになる。

そこで、今は読書指導という視点は少し置いて、「文学教材の主體的な読み手」を育成するという観点で考えてみたい。

文学教材の読みの授業について、浜本純逸氏は、「テキストの構造と葛藤し、対話することをとおして、読みのきびしさを回復し、発見と高まりのある」ものでなければならないとされる^(注2)。では、そのためには、どんな手段や方法を講じればよいのであろうか。筆者は次のように考える。

授業レベルで言えば、単元の構成を「読むこと」を中心にして必然性があり、生きた学習場面が準

備されたものにするべきであると考え。そして、読みという行為をただそれだけで終始させないで、積極的に書き話し聞く活動と結びつけ、それらの活動をしている中でも読みという行為が成立しているような、そんな指導をめざすべきであると。と言うのは、ある作品を読んで（あるいは読みながら）書いたり（書き合ったり）話し合ったり、話や朗読を聞いたりすることによって、読み手は自分の読みとりについて確認を迫られたり、自分の読みとりと他人の読みとりとの異同を思い知らされる。すなわち、揺さぶりをかけられることになるのである。また、書き話すという表現行為の中で行われる読みというのは、なるほど文章上からはいったん離れるし文脈のとらえ方も恣意的になりやすいが、それだけに読み手の文脈というものが要求されてくる。そこからまた、新たな読みが始まってくる。書くこと話すことという表現行為には、そうさせる力がある。このような、読むことが他の言語活動と一つになって行われる学習場面、しかも、そこに必然性があり、自我の関与する状況が設定されるならば、読みは主体的に行われるであろう。

もうひとつ、筆者は、学習の基盤に学習者の「読書生活指導」の視点をおくことを提案したい。「読書生活指導」ということばはあまり耳慣れないという人もあろう。早くは大村はま氏に『読書生活指導の実践』（共文社、1979）があるが、まだ、未開拓の部分の多い分野である。

筆者なりの一応の定義をしておくと、読書生活指導とは、「読むこと（対象は本だけでなく、新聞、雑誌、パンフレット、事典、辞書など文字の書かれたものほとんどをさす）が子どもの生活の中に溶け込んでいるように、さらには、読むことによって子どもの生活（精神生活も含めて）そのものが拡充されたり、文化的に高められていくような指導のこと」となる。

この読書生活指導と、読解指導、読書指導との関係について、桑原隆氏の次の文章に教えられる点が多かった。

読解指導から読書指導へ、読書指導から読書生活指導へと、実践的な構造が考えられている場合が多い。ところが、子どもの実態や学習の深まりをつぶさにみていくと、実はこの関係は逆ではないかと思われる。読書生活指導が読書指導の基盤をなし、読書指導が読解指導の地盤をなしている。読書生活指導が読書指導を包み込み、読書指導が読解指導を包み込んでいる。このような重層的な構造として、国語科の読みの指導をとらえていくことが、読書生活指導の大前提である。^(注3)

先にも述べたように、読書指導は文学教材よりも非文学教材を扱うときにより有効である。しかしながら、文学教材の指導においても、上記のように読書生活指導を基盤におくことによって、より主体的な読みの指導につなげていくことができると考えられる。

Ⅳ 研究仮説

筆者は、文学作品における読みが主体的になされているといえるのは、次のような場合であると考えている。即ち、

1. 自分の読書生活、精神生活を基盤に読もうとする読み手が見えた時
2. 登場人物や作者の性格、行動に、自分なりの発見をする読み手が見えた時
3. 登場人物や作者の生き方と自分の生き方とを重ねて考える読み手が見えた時
4. 表現に関心を持ち、味わったり考えたりする読み手が見えた時
5. 読んでわかったこと、味わったことをもとに、積極的に他人と交流しようとする読み手が見え

た時

である。そこで、筆者は、下記のような研究仮説を設定して研究を進めた。

研究仮説

1. 文学作品の読みの学習に必然性があり、生きた学習場面が準備されれば、そこで行われる読みは主体的なものとなるであろう。
2. 読むことが、書き・話し・聞くの言語活動と密接に結びつき、それらの言語活動と一体となるように学習を仕組めば、主体的な文学作品の読みが行われるであろう。
3. 生徒の読書生活指導を基盤において文学教材の読みの指導をすれば、読書意欲がわき、主体的な読みが行われるであろう。

V 実 際 の 授 業

1. 単 元 名 文学のなかの少年の姿（2年生 昭和61年9～11月実施）
2. 学習の基盤

- この単元ではまず、事前にひとりひとりが文学作品を読んでおくというところから学習を出発させる。作品は、指導者が指定したもの（小説16、日記1。選ぶ観点は、少年少女が生き生きと描かれていて、生徒たちに関心のあるもの、指導者として読ませたいもの。日本のものも、外国のものも。長編か中編を中心に、読書の苦手な生徒のことも配慮して短編も少しは。）の中から、各自の好きなものを2編以上選んで読む。読みながら、あるいは読んだ後で、「てびき」を見てカードにメモをとる。——以上は、夏休みの課題。（夏休みの課題は、この他に自由読書——推薦図書を含める——もあり、課題図書と合わせて5冊以上読まなければならない）

なぜ、こういう事前学習をさせるのか。それは、①「さまざまな姿の少年少女たちを見ておくことによって、導入をしなくても自然にこの単元の学習に入っていくことができる」②「後のグループごとの学習の準備になり、資料にもなる」③「本を丸ごと読んで、主人公（登場人物）をとらえる姿勢をつくることができる」などの理由からである。ことばを換えて言えば、「学習者たちの読書生活を耕し、単元での学習を必然性のある場とするため」である。

そうして、第2学期が始まる。まず、夏休みの自分の読書生活をふり返って、「私の夏休みの読書生活」という作文を書く。おそらく、例年よりも読書生活は充実すると思われるので、その内容について書くであろう。指導者の方からは、単に何冊読んだという作文でなく、どこ（場所）で、どのようにして読んだかとか、特に印象に残っている場面はどこかとか、さらに今後どんな読書生活をめざそうとするか、などという視点をヒントとして与えたい。

実際の単元のスタートには、学習計画を印刷して提示したい。そして、生徒と話し合うという姿勢で説明をする。

次には、文学的表現の特色である描写表現と比喻表現に関する学習をする。この学習は後の文学作品（小説）の読みとりを深める際に役立つ。また、ひとり学びの際には、表現の特徴を探す目安となるであろう。描写と比喻について、教科書（三省堂、現代の国語、中学2年）には例文入りで説明

がなされているが、これだけでは徹底しない恐れがあるので、補足のプリントを用意する。

続いて、小説「父」（芥川龍之介）を読む。この作品は教科書には採られていないが、正進社の「中学生の文学1、小説編」に載っている。（本校国語科では、このシリーズは50冊ずつ揃えて、授業その他に活用している。）この小説は、物語性が少ない。それが、物語性にひかれて読む欠点を防ぐことになる。そして、内容を深く読みとっていくにしたがって、少年の父親に対する心理の不可解な部分に直面することになる。つまり、「能勢」という人物（旧制の中学4年生）が、こっけいな格好をした自分の父親（イギリスの紳士風の格好で、彼ひとりならば少しも変ではないのだが、駅の人混みの中では周囲と不調和でこっけいに映る）に、「ロンドンこじき」というあだ名をつけるのだが、その心理は、けっして憎しみなどからではなく、その場のなりゆきと少年期（あるいは青年期）に特有の一種の照れからであった。これは一般的に考えられるヒューマニズムに反することでありながら、学習者たちは「自分にも起こりうること」として関心をもってとらえようとするであろう。このように、この能勢少年の心情を身近な「自分にも起こりうること」としてとらえることができたなら、この小説の読みとりとしては半分は達成されたことになるであろう。さらにその先は、能勢の父親の生き方や人生観にまで想像を広げさせたいし、「自分」（この小説の語り手）が能勢への悼辞に、「きみ、父母に孝行」という句を入れた思いを酌もうと努めさせたい。この学習には、書き話し聞く場面を多く取り入れる。そうすることによって、学習者たちは、能勢を中心に、それぞれの人物の心情を思い描きながら、自分の内面を見つめていくであろう。

この後、事前学習で各々が読んだ作品ごとに、自主共同学習をする。前もって読んだ作品への反応を参考にグループをつくり、グループごとにそれぞれの文学作品の中で少年はどう生きているか、その姿を追求する。グループ内での討議やひとり学習によって、各作品に登場する少年像を思い描く。また、表現上の特徴についても共同研究をする。これらの学習には、各種の「学習のてびき」やきめ細かなグループ指導が必要であろう。

最後に、これまで学習したことをもとに、グループごとに座談会を開く。この座談会の開催が、それまでの学習を必然的なものにすると同時に、この中で再び読みが行われることをねらう。この座談会についても、司会者、参加者それぞれの「学習のてびき」を準備する予定である。

- 学習者たちとは、4月に会ってからまだ日も浅く、実態把握の面で甘さが心配される。こういう単元での学習を1学期に1回経験しているが、学習訓練の点でもまだ不安がある。読書についての関心は低くはないようであるが、文学作品との接触は少なく、作者名や作品名についての知識も浅い。夏休み中は部活動などで忙しいので、どれだけの読書をしていくか予測がつかない。以上の不安な点はあるが、途々に取り組む姿勢が前向きになってきており、期待もできる。

3. 指導目標

「読むこと」に関して

- ① 文学作品を楽しんで読むことができる。
- ② 本を読む姿勢が前向きになる。
- ③ 根気強く読むことができる。
- ④ 読みながら考え、考えながら読むことができる。

- ⑤ 読んだり書いたり（聞いたり話したり）しながら、自分の考えをもつ。
- ⑥ 読んでから（あるいは、読みながら）、作者について考えるようになる。
- ⑦ 表現の工夫を味わいながら読むことができる。
- ⑧ 友だちの作品（文章）のすぐれた点を、素直に認めることができる。

「読書生活」に関する指導目標は、視野におさめておいて適宜指導する程度とする。

- ① 読書生活を豊かにしようとして、本に関心を持ちつづける。
- ② 本に対して気軽につきあうようになる。
- ③ 読書によって自分が育っていくという実感をもつ。
- ④ 読書を話題に、友だちと話し合うようになる。
- ⑤ 読書の範囲を広げようとする。
- ⑥ 読書計画を立てる。

その他の目標については、今は省略する。

4. 指導過程案

時	「読むこと」の目標	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	評価の方法
1	① ②	① 課題図書17編の中から、自分の好きな本を2冊以上読み、「てびき」を参考にして、感想をメモする。	◦ 夏休み中の読書生活の拡充と、9月からの新しい単元の準備であることを押さえる。	・感想カード ・学習記録
		② 「私の夏休みの読書生活」を書く。	◦ 読書生活について書かせる。	・作 文
3	⑥	③ 単元の計画を知り、意欲をもつ。	◦ 生徒たちと話し合って計画をより綿密にする姿勢で。	
		④ さまざまな描写表現や比喻表現について知る。	◦ 教科書の文章の他に、準備しておいた副資料を使う。	・行動観察 ・学習記録
5	① ③ ④ ⑦ ⑧	⑤ 小説「父」（芥川龍之介）を読む。 ア、人物や情景の描写部分を見つけ、表現の特徴から人物や場面を読みとる。 イ、比喻表現の効果について調べる。 ウ、「能勢」や「自分」の心情を想像する。	◦ 中には描写か説明か（あるいは叙事か）の判別のつきにくいものもあり、断定を下すことは避ける。 ◦ ポイントを絞って考えさせたい。	・行動観察 ・学習記録 ・ワークシート
7	③ ④ ⑤	⑥ グループ別に研究読みをする。 ア、作品を選び、グループをつくる。 イ、グループごとに、少年の生きる姿を追求したり、表現上の工夫について共同研究をする。 ウ、ひとり学びによって、感想メモの追加を書く。	◦ 一応の抵抗が予想されるが、「てびき」やワークシート、助言等によってスムーズに進めさせたい。	・行動観察 ・ワークシート ・学習記録
6	⑥	⑦ 座談会を公開する。 ◦ 座談会の準備をする。 ◦ 順番を決めて、グループごとに座談会を公開する。	◦ 座談会についての準備やリハールを充分にする。 ◦ 本番では、指導メモによって、あるいはとび入り参加によって、会の進行や活性化の手助けをする。	・行動観察 ・座談会の評価 ・学習記録
		⑧ 単元のまとめをする。		・学習記録

5. 授業の実際

「学習過程案」の学習活動①～⑧の各項目ごとに、授業の実際について資料を添えて記す。

①の実際

(1) 課題読書の結果

(2年3組)

読んだ冊数	0	1	2	3	4	5	6	7	8	計
読んだ人数	1	6	18	11	6	1	1	0	1	45
割合(%)	2.2	13.35	40.0	24.5	13.35	2.2	2.2	0	2.2	100.0

※ 自由読書についての調査は詳しくはしていないが、「読書生活の記録」カードによると、「課題読書、自由読書合わせて5冊以上読んだ者」が、7～8割。「2冊以下の者」が1割程度あった。

(2年3組)

書名	たけくらべ	銀の匙	真実一路	アンネの日記	次郎物語(一、二部)	しろばんば	海 鷲	風の中の子供	ひとすじの道	にんじん	赤毛のアン	あしながおじさん	大草原の小さな町	あのころはフリードリヒがいた	四人姉妹	火垂るの墓	宿 題	(合 計)
読んだ人数	9	0	5	16	10	8	0	2	1	12	18	15	11	2	8	1	0	118

この結果から、次の各問題点が浮かび上がり、その対応を迫られることとなった。

- 1冊も読んでいない生徒に対して、早速本を与えて読ませることが必要である。
- この調査をする際に「読んだ作品のうちで感動したものは◎をつけなさい」と指示して調べたが、◎が1つもない(感動した作品がなかった)者が11名いた。この生徒たちについての対策はどうか。
- 5名以上の者が読んだ本は10冊あるが、班編成をしていくと7班しかできそうにない。そして、それらの班に入れない(読んでいない)生徒が10名程度出る。その生徒たちは、どうするか。
- 感想カード(1人5～10枚提出することになっていた)を4枚以内しか出てなかった生徒が3名いた。この生徒たちに早速書かせなければならない。
- この調査には、「読んだ本はだれのものか」について答えさせていたが、「自分のもの」は約半分の23名。他は「図書館のもの」「友だちのもの」「家の人のもの」。研究に入ったときに、これでは本が足りない。不足分をどう補うか。

このように、調査によって、実態把握の甘さ、計画の杠撰さを痛く反省させられた。

(2) 指導計画の変更

(1)にあげた a～e の各問題が解決されないままに (a はすぐ解決したが)、小説「父」を読む学習に入っていた。この頃には、学校行事(運動会、文化祭、修学旅行など)が目白押しとなり、これでは計画を変更せざるをえないと判断した。

変更は、⑤のグループ別の研究読みをカットする。④の後に⑥を入れて、小説「父」の学習をもとに座談会を行う。そして、その後、「父」及び自分の読んだ本の紹介文を書かせる、とした。

このことを生徒に告げると、残念がる声は少なく(というより、反応があまりなく)寂しい思いがした。だが、学習記録の「感想」欄には、「せっかく読んだのに、残念です」「やってみればなんとかなるんじゃないかと思いますが。」という声も少しあった。

②の実際

生徒作文①

私の夏休みの読書生活

今年の夏休みはひかめず読書をしたと思う。それは県立図書館を中心にして読書をしたからだ。だから、今年は例年とくらべてたくさんの本が読めた。

その内わけは、課題読書の方から四冊。その他の方から一冊の合計五冊だ。課題読書の中で一番印象に残ったのは、「あのころはフリードリヒがいた」である。それは自分がただロシア人ということだけで、みんなからはくがいされ、それでも一生懸命がまんしていったのが、なんともいえないところだ。その時ばかりは本当にそんな時代に生まれなくてよかったと思った。

その他にも「あしながおじさん」、「赤毛のアン」、「にんじん」、「うさぎの眼」を読んだがどれもぼくの心の中に残したものは大きかったと思う。それだけに例年に比べてのぼくの満足度は表しようのないくらい大きいものだった。

これからも少女少女の姿をおった作品を特に「あしながおじさん」や「赤毛のアン」などの続編があったら読んでみたい。

- ③ } 省略
- ④ }

⑤の実際

(1) 表現の工夫を見つけ、それについて自分の感想や意見を書いた。作業のてびきがあるので、それを参考に感想や意見の書き方はわかったようである。ただ、このとき、描写部分や比喩表現がうまく探し当てられない生徒が数名いて、個別指導をした。ワークシートは2枚ずつ配ったが、3枚以上書いた生徒もいた。

その後、書いたワークシートのそれぞれに「書き合うシート」をつけて配り、それに感じたことを次々に書き合う学習をした。(生徒作文②の1、2、3参照)なお、この感想の書き方については、大きく4つに分けられるだろうというふうに話して、次のように板書をした。

ヒント

1. 賛成、同感の場合
 - 賛成です。 私もそう思います。
 - 私も同感です。
2. 意味が不明の場合
 - 「……」というところは、—— ということですか。
 - 「……」という部分が○がわかりません。

- (2) 能勢が父親のことを「ロンドンこじき」とあだ名をつけたときの心情について想像をした。すぐには反応はなかったが、10分間くらいかけて生徒作文④のような意見が出た。

生徒作文⑤ (学習記録より)

今日の感想
 今日、夏休み明けの授業で、ロンドンこじきというあだ名をつけた能勢の心情について想像をした。ロンドンこじきというあだ名は、父親がロンドンに渡ったことを指している。能勢は父親を「ロンドンこじき」と呼ぶことで、父親の海外渡りを皮肉に表現している。また、父親が海外で成功を収めたことを羨ましく思っている。能勢は父親の海外渡りに憧れ、自分も海外で成功を収めたいと思っている。父親の海外渡りに憧れ、自分も海外で成功を収めたいと思っている。父親の海外渡りに憧れ、自分も海外で成功を収めたいと思っている。

生徒作文④ (学習記録より)

三 能勢の心情
 能勢の心情
 能勢が父親のことを「ロンドンこじき」とあだ名をつけたときの心情について想像をした。能勢は父親を「ロンドンこじき」と呼ぶことで、父親の海外渡りを皮肉に表現している。また、父親が海外で成功を収めたことを羨ましく思っている。能勢は父親の海外渡りに憧れ、自分も海外で成功を収めたいと思っている。父親の海外渡りに憧れ、自分も海外で成功を収めたいと思っている。父親の海外渡りに憧れ、自分も海外で成功を収めたいと思っている。

⑥ (学習過程案では⑦にあたる) の実際

(1) 座談会を控えて

事前に座談会について指導者から説明(徳川夢声著「話術」より『座談十五戒』などをまじえて)をした。また、ひとり学びの時間を設けて、参会者には、次のように準備をさせた。

学習のてびき「座談会を控えて」より抜粋

次の点について、司会者から意見や感想を求められたら、すぐに言えるようにしておくこと。

- a、小説「父」と初めて出会ったときの感想。
- b、学習をして、aがどう変わったか、変わらないか。
- c、能勢が自分の父親にあだ名をつけたときの気持。
- d、cについて、感想や意見。
- e、「自分」が能勢の葬儀で悼辞の中に、「きみ、父母に孝に」という句を入れた気持ち。
- f、eについて、感想や意見。
- g、能勢の父についての想像(どんな人生を歩んできた人か、どんな生活ぶりか)
- h、表現の工夫について、感想や意見
- i、学習をして、強く印象に残っていること。

これらについて、どこから質問されても言えるようにしておくこと。

生徒作文⑥

○ M子の場合

- a、能勢が父親をけなすところで、能勢を親不孝でひねくれている意地悪な生意気な子供だと思いました。この小説は、父と子の心の境目が何かを表しているのかと感じていました。それだけ、能勢の態度がひねくれて見えたのです。
- b、学習しているうちに、aの考えが誤りであることに気がきました。そこまでの能勢の姿は本当ですが、父に対する気持ちは、今までのように表面に出していないだけなのです。父を父としてけなせない、父の内面を知っている能勢の、少しばかりのやさしさが、やっとわかったわけです。
- c、父をけなしたくないから、他人と思うようにして、半分父にすまないと思ながらも、仕方のないことと思って、複雑な気持ちで言ったと思う。
(以下、省略)

司会者にもてびきを渡し、やはり準備をさせた。(てびきは省略)

○ K男の場合

生徒作文⑦ (学習記録より)

座談会

これからは座談会を始めます。よろしくお願ひします。(一礼)

それからこの座談会では、父と子という作品について、これまでの学習を中心にして感想や意見を述べ合ってください。また、この座談会には、これまでの学習の経過について簡単に振り返ります。また、描写部分も読み、描写を整理して、説明し、よじ、などの進め方を進めました。それにより、描写という文章の表現をよく知ることもできました。

それから、少年の心情を想像すること、少年の気持ちを理解してかよつたとしました。こういふ学習をしてきました。

3.では座談会に入ります。今日の座談会の内容は、二人の少年の心情を話し合いたいと思っております。能勢、お自分の父親におだきをついた時の気持ち、お話を下せ。

伊藤君の言、お話を下せ。

重本君の言、お話を下せ。

発表

ウ、外に、能勢、お自分の父親におだきをついた時の気持ち、お話を下せ。

矢野君の言、お話を下せ。

三好君の言、お話を下せ。

発表

オ、また外に、能勢、お自分の父親におだきをついた時の気持ち、お話を下せ。

小竹君の言、お話を下せ。

山崎君の言、お話を下せ。

(以下省略)

(2) 座談会での様子

班づくりは、次のように行った。A、B、Cの3つの班にまず分け、それをさらにそれぞれ①、②の2班に分けた。授業時間は2時間とって、1時間目に各A～Cの①が並行して座談会を行い、②の者は①の座談会を見ていて評価をする。2時間目には①と②が入れ替わる。なお、この班構成は指導者の方で行った。前時には各班5分間程度のリハーサルをした。

さて、当日、生徒たちのほとんどが座談会は初めての経験で、しかも自分たちを評価する友だちが少し離れて見ている、ということでかなり緊張をしていた。教室に足を踏み入れたとき、すぐにそれが伝わってきた。リハーサルのとくと比べものにならない。真剣さも加わっている。指導者も、「必ず成功させる」と改めて心に誓った。

司会者のあいさつ、「初めのことば」で、会が始まった。どの班も雰囲気はやや固い。司会者の3人もやや上がり気味。どの班もそろって、参会者に「初めに読んだときの感想」を言わせている。参会者の口もまだ少しこわばっていて、メモをそのまま読んで終わった。すぐC班の司会者に、指導者のメモを渡した。『いまの発言のメモはとった？』司会者はそれを見てすぐ、ノート（ルーズリーフ）を出した。A班の司会者は、ふだんと違って敬語をやたらと使っている。そこで、『ことばづかい、いつもどおりでいいよ。』と書いて渡した。……B班は和気あいあいとして会が続いているが、能勢の父親に対して皆が否定的である。

（「少し頭がおかしい」とか、「変人だ」とか）このままでは深まりに欠けそう。そこで、椅子をもって行って、臨時の参会者になった。

「お願いします。」

「えっ、はい、先生、どうぞ。」

「ちょっとね、能勢のお父さんについて、私は皆さんと違うように見ているんですが、どうでしょうか。5ページの下段、（皆が開いてから）その5行目のところに、こう書いてあります。『そのころ大学の薬局にかよっていた能勢の父親は……』この部分に気づいた人、いましたか？（1人だけ手をあげる。）よく見つけたね。じゃあね、〇〇さん、大学の薬局にかよって、このお父さんは何をしていたと思いました？ 私はね、そこに勤めておられたということだと思ったんです。患者さんだったら、こんな書き方をしませんから。そうすると、このお父さん、もしかして薬剤師さんか何かじゃないのかねえ。もちろん、これはあくまで私の想像ですけどね。だけど、そんな気がするんだよね。それからこの時代は、大正時代でしたね。（少し間）そのことと、イギリスの紳士風のバリッとした格好と合わせて考えてみてください。このお父さんの生き方というか、考え方というか、何か想像できますね。」

こう言って、黙って席を立ち、少し離れた所へ行き、見ていた。1分ほどおいて、ある生徒が勢いよく手を挙げた……。

A班は、あいかわらず雰囲気が固い。司会者の頭も少し混乱している感じ。そこで、またメモ。『ここで休憩をとろう。3分間ほど。』司会者は見て、そのようにする。休憩になって、参会者もほっとため息をついた。続いて雑談が始まった。しかし、内容は能勢についてのもので、指導者は司会者と話を始めた。用意してあった小黒板に、これまでの経過の

Ⅶ 考 察

以下、学習過程案の検討と学習後の調査（自己評価）による検討の2点から、研究仮説1～3について実践の考察を行いたい。

1. 学習過程案の検討

ここでは主として、研究仮説1「文学作品の読みの学習に必然性があり、生きた場が準備されれば、そこで行われる読りは主体的なものとなるであろう」を授業の実際によって考察したい。

事前学習（学習活動①）を行わせたことは、読書への意識化をはかる点と、読書生活を豊かにさせる点では、まずまずの効果があつたと言える。2学期の初めに書かせた作文「私の夏休みの読書生活」にそのことが現れている（生徒作文①を参照）。9割くらいの生徒たちが、「例年よりも充実した読書生活であった」という内容のことを書いていた。

⑤の学習場面は、とかく読解指導に陥りやすいところである。しかし、「書き合う学習」をさせたところ、そういう意識があまり表面に出なかった（生徒作文③を参照）。また、「『能勢』や『自分』の心情を想像する」学習では「話し聞く活動」を取り入れたが、すると、話したり聞いたりしながら自分なりに何かをつたんだようであった（生徒作文④を参照）。しかし、聞く学習には自主性もかなり要求されるせいか、中にはあいまいなままに終わった生徒もいたようである。また、改めて小説の読みや国語の学習について考えた生徒もいた（生徒作文⑤を参照）が、こういう姿は、主体性には直接結びつかなくてもその芽ばえとして大切にしたいと思う。

⑥（学習過程案では⑦にあたる）の座談会の学習は、これまでの学習に必然性をもたせるものをねらったものであり、この活動において再び読みの学習を行わせ深まりを期待したものであった。そういう意味で、この座談会はこの単元の最も大きなポイントであった。学習中の生徒たちの行動観察や学習記録（生徒作文⑦、⑧、⑨、⑩、⑫、⑬を参照）によると、達成感を味わった生徒が多かったようである。

⑦（学習過程案にはないが、変更で入れた）の学習は、やはり書く内容があり、対象がさがせなければならぬ。そういう条件が満たせた生徒は、すぐ書けた（生徒作文⑩を参照）が、それは約半分の生徒たちにとどまった。残りの半分の生徒たちは苦心して書くには書いたが、内容的にはあまり深まらなかった。学習者たちに書く必然性が薄かったことが原因と思われ、反省させられた。

以上、学習過程案を授業の実際によって検討してきた。まとめて言えば、「必然性」と「生きた場面」という条件の幾分かは満たされていたと言えるが、事前学習が生かされなかったことから予定を変更せざるをえなかった辺りで、条件からはずれたようである。

2. 学習後の調査（自己評価）による検討

ここでは主として、研究仮説2「読むことが、書き話し聞くの言語活動と密接に結びつき、それらの言語活動と一体となるように学習を仕組めば、主体的な文学作品の読みが行われるであろう」と、研究仮説3「生徒の読書生活指導を基盤において文学教材の読みの指導をすれば、読書意欲がわき、主体的な読みが行われるであろう」を、学習後の調査（自己評価）をもとに検討したい。

次ページの調査結果から、おおよそ下記のことと言えると思われる。

学習後の調査（自己評価）結果

（2年3組）

評価項目 生徒番号 （男子1～53 女子31～53）	読むこと								書くこと		話すこと		聞くこと		
	ア文学作品を読んで楽しむことができるか	イ本を読む姿勢が前向きになったか	ウ根気強く読めるようになったか	エ読みながら考え、考えながら読むという体験をもったか	オ読みながら考え、考えながら読むという体験をもったか	カ者について考えるようになったか	キ表現の工夫を味わいながら読めるようになったか	ク友達の作品（文章）のすばくれた点を素直に認めることができるか	それほどの抵抗なく、すなわち筆を手にして書くことができるか	イとすんで学習の記録をとろうとしているか	ア座談会などの話し合いにすんで参加できるか	イひとに伝えるように努めるようになったか	アひとの話を聞くとき、全身を傾けて聞くことができるか	イ聞くことによって、何かを得たか	ウ聞きながら書くことになったか
1	○	○	△	○	△	△	△	△	△	○	○	○	○	○	○
2	○	△	○	○	△	△	○	○	△	○	○	○	◎	○	○
3	○	×	△	○	△	△	○	○	△	△	△	△	△	×	×
4	○	○	○	○	△	△	○	○	◎	○	○	○	○	○	○
5	○	◎	○	○	○	◎	△	△	×	○	○	○	○	△	△
6	○	○	○	○	○	△	○	△	○	△	△	○	◎	△	×
7	◎	○	◎	△	○	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
8	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
9	△	○	△	△	△	△	△	○	○	○	○	△	△	○	○
10	○	△	◎	○	△	△	△	△	×	×	×	△	△	○	○
11	◎	◎	◎	○	○	△	○	○	○	○	△	△	△	○	○
12	○	◎	◎	○	○	◎	○	○	△	○	○	◎	△	◎	◎
13	×	×	△	△	○	○	○	◎	○	×	×	×	△	×	○
14	○	◎	○	△	○	○	○	△	△	△	○	△	△	△	○
15	○	△	◎	×	△	△	○	○	△	△	○	△	△	○	○
16	○	○	◎	△	○	○	△	△	△	○	△	△	△	△	○
17	○	○	○	△	△	△	△	△	△	△	△	△	×	△	×
18	○	◎	◎	◎	△	△	○	○	△	△	△	△	◎	◎	◎
19	△	△	○	△	△	×	○	○	△	△	△	△	△	△	△
20	◎	△	△	△	△	△	△	△	×	×	△	△	×	○	△
21	△	○	◎	△	○	△	○	△	○	△	△	○	△	○	△
22	○	◎	◎	○	○	△	○	○	○	△	○	○	△	○	△
31	○	◎	◎	○	○	○	○	○	○	○	△	◎	◎	○	◎
32	○	◎	◎	○	△	○	○	○	△	×	△	○	○	○	○
33	○	○	○	△	○	○	○	◎	△	△	△	○	○	○	△
34	○	○	△	◎	◎	○	○	◎	◎	◎	△	○	○	○	◎
35	○	◎	○	○	○	○	◎	○	○	○	△	○	○	○	○
36	◎	○	△	○	○	○	○	◎	○	◎	◎	◎	◎	○	○
37	×	△	△	△	△	×	△	△	○	○	×	○	○	○	○
38	○	△	○	△	○	○	△	○	△	△	×	○	○	○	○
39	○	○	○	○	○	○	○	○	△	○	○	○	△	○	○
40	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	△	◎	△	○	△	△	○	△
41	○	◎	○	○	◎	△	△	○	○	△	○	○	○	○	◎
42	○	○	○	○	○	△	○	○	○	△	○	○	△	△	△
43	◎	◎	◎	○	○	○	◎	◎	◎	◎	△	○	◎	◎	◎
44	○	○	○	○	○	○	○	○	△	○	△	○	○	○	△
45	○	△	△	○	○	○	○	○	○	○	△	○	△	◎	◎
46	△	×	○	◎	○	◎	◎	◎	◎	×	△	○	◎	△	○
47	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	×	◎	◎	◎
48	×	○	○	△	◎	○	△	◎	○	○	△	△	△	○	△
49	×	×	△	△	△	×	△	○	△	○	◎	○	◎	◎	◎
50	○	○	△	○	○	○	○	○	△	△	○	○	○	○	◎
51	◎	△	○	△	○	◎	◎	◎	◎	◎	○	△	○	◎	◎
52	○	○	○	○	×	△	◎	◎	×	△	△	△	○	○	△
53	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○	○	○	◎	◎
計	9	13	14	5	7	6	5	10	8	5	5	4	8	9	10
○	28	19	19	24	24	21	26	26	16	18	16	28	18	26	22
△	4	9	12	15	13	14	14	9	17	17	20	11	8	10	3
×	4	4	0	1	1	4	0	0	4	5	4	2	2	2	3

文学作品における読みの指導に関する研究

読書生活						備考	
ア 読書生活に豊かにしようとして、本に関心を持ちつつづけているか	イ 本に対して気軽につきあえるか	ウ 読書によって自分が育つていくという実感がもてたか	エ 読書を通じて、友だちと話し合うことがあるか	オ 読書の範囲を広げようとしているか	カ 読書計画をたてることがあるか	事前学習、課題読書の冊数	描写の読みとり(テストによる)
○	○	△	×	△	○	1	△
○	○	△	◎	△	○	1	△
○	○	△	×	○	×	2	○
◎	○	○	△	○	◎	2	○
◎	○	○	△	○	×	2	○
○	○	○	○	◎	○	3	×
○	○	△	○	○	△	2	○
◎	◎	◎	◎	○	×	2	○
△	△	△	△	△	×	4	△
○	○	△	×	○	×	2	○
○	○	△	○	○	△	3	○
○	◎	○	△	○	×	4	○
○	○	△	△	○	×	1	△
◎	◎	◎	△	○	◎	4	△
○	○	△	○	○	○	1	○
○	○	○	○	○	○	2	○
○	○	○	○	○	○	2	△
○	○	○	○	○	○	0	○
△	○	△	○	×	△	1	○
×	△	△	×	×	×	1	△
○	△	△	△	◎	△	4	△
◎	◎	○	○	○	○	2	○
◎	◎	○	○	△	△	2	○
○	○	○	○	○	○	2	○
○	○	○	△	×	×	4	△
△	○	◎	△	△	×	2	△
○	○	△	×	△	×	3	◎
△	○	◎	○	○	△	2	◎
△	×	×	×	○	×	2	○
△	○	○	△	△	×	3	○
○	○	○	△	◎	○	3	○
◎	◎	○	◎	△	×	3	◎
○	○	○	◎	◎	×	3	○
○	○	○	×	△	×	6	◎
◎	◎	○	△	○	△	8	○
○	○	○	△	○	△	3	◎
△	○	△	△	△	△	3	◎
◎	◎	◎	◎	◎	×	3	◎
◎	◎	◎	◎	◎	○	5	△
○	○	×	×	○	△	2	○
×	×	×	×	×	×	2	○
○	○	○	△	△	×	2	○
◎	◎	◎	○	◎	◎	3	○
△	△	△	○	○	○	4	△
◎	◎	◎	◎	○	○	2	◎
12	11	8	7	7	3		
23	28	19	14	23	13	平均	
8	5	15	15	21	11	二六冊	
2	1	3	9	4	18		

「読むこと」と「書くこと」「話すこと」「聞くこと」との関係を見ると、ほぼ対応している。「書くこと」その他の項に◎や○の多い生徒は、だいたい「読むこと」の項でも◎や○が多いし、△や×についてもそのことが言えるようである。

ただし、「書くこと」「話すこと」「聞くこと」のそれぞれを見ると、生徒によってタイプのようなものがあるようで、例えば、2番の生徒は「書くこと」は熱心でないが「話すこと」「聞くこと」は充実しており、43番の生徒は「書くこと」が充実している。そして、それらの中でいずれかは苦手でも他のところで自分の心掛けているところがある生徒の場合、それが「読むこと」に結びついているように見受けられる。逆に、13番、20番の生徒たちのように、「書くこと」以下の苦手な生徒は、「読むこと」も充実していないという傾向が見られる。

対応関係の見られないケースも少数だがある。まず、49番。この生徒の場合、「聞く」「話す」タイプのようなのだが、「書くこと」も努力しているようである。ところが、「読むこと」の項はほとんどが×か△である。この生徒の場合は、どうしてこういう結果が出たのか。この生徒はスポーツが得意で、読書に関しては「きらい」と日常から公言している。(実際はそれほどでもないようで、課題読書では「たけくらべ」に挑戦した。しかし、結局は途中で投げ出してしまったが)「読むこと」＝「じっとしていること」できらいと、自分で決めつけているふしもある。40番の生徒は、その逆で、「書くこと」以下はそれほど熱心でないが、「読むこと」にはとても熱心である。この生徒は、この頃急に読書によく取り組むようになり、休憩時間にも読む姿が見られた。5番の生徒も、40番の生徒ほどではないが、読書への関心がこの頃高まった生徒である。

次に、研究仮説3に関して、「読書生活」と「読むこと」との関係を見てみたい。「読書生活」の指導はこの単元の直接の目標とはせず、それを意識して(基盤において)「読むこと」を中心に指導をしたのであるが、結果を見ると、かなり対応しているように見受けられる。しかし、見方によれば、そもそも「読むこと」と「読書生活」とに関連がないというもおかしいし、「読むこと」が「読書生活」に影響を及ぼすということも十分に考えられる。したがって、この対応がはたしてこの研究仮説を実証ものかどうかということは、これだけの資料からは速断できないことになる。

Ⅶ 研究のまとめと今後の課題

研究仮説にあげた1、2、3のそれぞれは、はたして文学教材を主体的に読ませるための「指導のポイント」たりえたのだろうか。

1、2については、ある程度の検証ができたという実感がある。しかし、確信をもつというところにはまだ至らない。それは、1については、「必然性」や「生きた場面」ということばがまだ概念的、主観的であるからである。この点をより具体的にして、再度、実践し検証してみる必要がある。

2については、次の2点が課題として残った。1点は、学習者の読みとったり味わったり考えたりしたこと、全てが表現(書く・話す)に結びつくものではないので、主体的な読みの検証もそれなりの方法を考えるべきであった、という点である。例えば、読みそのものをもっと内容面からも考慮し、選択技法などを取り入れて検証することを検討したい。もう1点は、読むことを他の言語活動と結びつける学習の他に、教材を音読することに没頭させたり、朗読を聞きひたらせる場面をどう取り

入れて、相互の利点を生かしていくか、という点である。文学教材を単元化する場合には、そういう柔軟さが必要であると思われる。

ここで、単元の学習における生徒たちの自我関与について少しふれたい。「学習の必然性」ということは、別の見方をすれば、学習者たちがどれだけ自我関与をし、自分なりに意義のある学習をするかということである。そのためには、「自分は今、この単元を先生や友だちといっしょに作って学習をしている」という実感をもたせるように指導者は配慮しなければならないであろう。文学作品の場合は指導者の方で作品を与えることが多いので、なおさらこのことを考える必要がある。単元構成を工夫することが主体的な読みの育成には有力であることを再確認しておきたい。生徒たちが、「自分は今、この単元を先生や友だちといっしょに作って学習をしている」という実感をもったなら、それが学習（読むこと）に結びつき、生き生きと学習が展開されるであろう。

3については、考察のところでも述べたように、ほとんど検証はできなかった。しかし、指導者には手答えに近い感触は残っており、今後は、「読書生活指導」に力を入れて、そちらの方から読みを照射する方向で探してみたいと考えている。

最後に、「楽しむための読書」及び「自分を豊かにするための読書」と文学作品の読書生活の指導とのかかわりについて、若干ふれてみたい。

ある生徒が、次のように書いているのを読んで、考えさせられた。

私の夏休みの読書生活

I 子

課題みたいな難しい本は意識して熱中して読まなければ内容がよく分からないけど、自由図書で私の読んだ本は気楽に読めた。休けいみたいな感じで何かの間にちょっと寝ころがって読んだ。内容がおもしろいと自然に熱中できたのでつかれることがなかった。

これからは、「読むぞ!」とか力んで読むんじゃなく、何となく読んだらおもしろかったという感じの読書方法をしていきたい。

ここでI子の述べている読書は、文学作品の読書をさしているにとってよいであろう。

文学作品とのつき合い方の1つには、たしかに「気楽」に読んで、そして「何となく読んだらおもしろかったという感じの読書方法」がある。つまり、「楽しむための読書」であり、これが読書の出発であり、ねらいである。だが、一方で「自分を豊かにする読書」も志向させなければ、読書の指導としては片手落ちである。作品との対話によって自己の内面を充実させようとする、意識的、意図的な読み手に育てることが国語科の重要な責務である。しかしながら、「自分を豊かにする読書」を生徒自らが意識的、意図的に行うようになるということは、言うは易いが実際は非常に難しい。それはいわば、ひとりの人間の内面の成長と並行して進むべきものであり、まさに「自己教育」そのものであると言える。

紙数も尽きたので、今は読みの「自己教育力」育成に、読書生活指導という視点の必要性を感じるという点にとどめておき、また機会のあったときに考察をしたい。

- 注1 「国語教育講義——新時代の読書指導を中心に」 倉沢栄吉、新光閣書店 P33～35
- 注2 「教育科学 国語教育」 特集 読者論導入による授業の改革 No.352 (1985.9) P33
『誌上シンポジウム・提案に対する意見(3) テキスト講造との対話』
- 注3 「月刊国語教育研究」第172集 (1986.9) 日本国語教育学会編 P2
問題提起『読書生活の構造とその指導』

主な参考文献

- 「大村はま国語教室」 ④、⑦、⑧ 大村はま 筑摩書房
- 「子どもの読みの学習——よりよい国語教育をめざして——」ブルーナー、ベテルハイム
カレン・ゼラン 北條文緒訳 法政大学出版局