

生徒と共に作品を読み味わう国語の授業

—省察的実践の試みを通して—

東條 ちひろ 高度教職開発コース 教科課題プログラム

キーワード：読むこと，省察，省察的思考

1. 研究の背景と目的

「先生，故郷は変えられるんだよ。」中学3年国語「故郷（魯迅）」の授業の中でM生が語った言葉である。学校に馴染めず，授業への参加も難しい時期があったM生は，文学作品を他者と共に読むことを通して自らをひらいていった。この言葉は，友や教師と語り合いながら自らの納得解を探し続けたM生の学びの一端とみることができる。そして，この背景には，「教授者から生徒と共に未知の問いに向かう協働探究者へ」という教師の観の転回が深くかかわっている。他者（教師・友）と共に作品を読むことは，個々の読みが他者とのかかわりの中で限定された読みに収められたり書き上げられたりすることなく，自らの読みを深めていく営みであると捉える。つまり，他者との協働的な場は，個の个性的で豊かな読みを際立たせていく場であり，その基盤には生徒相互はもとより，教師の協働性や材に対する教師と生徒との対等性があると考えられる。このような場において，共に問いを深め，自らの納得解に向かうことが，筆者が願う「共に作品を読み味わう授業」といえる。

本研究では，T中学校同学級2・3学年における国語の授業実践を研究対象として，なぜ作品の内容を理解することに留まっていた授業が，対話的授業へと転回したのか，その経緯を筆者の観の変容の内実と共に紐解いていく。この中で，授業後に一人称（諏訪，2015）で綴り続けた教師の省察と授業展開や様相の変化との関連について分析・考察することによって，共に作品を読み味わう授業，他者と共に作品を読むことの意味を明らかにする。

2. 教師にとっての「読む」ということ

2.1 教師の読みとしての素材・教材研究【「盆土産」（三浦哲郎），2学年】

筆者自身が「盆土産」の魅力を見出せず，指導書にある展開を辿る授業になっていた。その状況を変えたいと考え，N中学校のT教諭を頼り，共に素材研究を行なった。素材研究を進める中で，気になっていた脇役の存在について改めて考えた。見えてきた登場の理由や脇役が物語に与えている影響を生徒と分かち合いたいと考えた筆者は，自身の疑問を生徒に投げかけることから授業を展開した。作品のおもしろさを共有し合うような時間であり，作品観を耕す時間となっていたT教諭との素材研究を通して，教えるべきものとして読んでいた「盆土産」は，共に考えたい「盆土産」に変わった。つまり，この素材研究は，生徒に内容を理解させ，教師が捉えている作品の価値を生徒に習得させるための準備

ではなく、探究の基盤となる作品の可能性を耕す場であったといえる。さらに、素材研究によって耕された作品は、授業の実際の中で生徒の事実によって筆者の内に再構成される。つまり教材研究は授業の中で更新されていくのである。このような教師の教材観の変容は、教師のもつ概念に収斂していく授業から、読みの意味を問いつつ授業への変容につながり、その基盤には作品に対する生徒と教師の対等な関係がある。この関係の中に生まれる真正の対話によって、新たな発見をしながら自らの内に作品を再構成していったと捉えられる。

2.2 教師の読みとしての省察

これまで授業を振り返る際には、生徒に学ぶべきことをどう習得させるか、それが達成されたか否かという、いわば技術的省察に腐心していた。しかし、教師自らも未知の問いに向かう対等な関係性の中にこそ豊かな読みが紡がれるのだと授業への捉えが変容したことや、生徒個々の読みにつながりを見出すようになったことで、これまで受け流していた予想外の生徒の考えに立ち止まるようになった。ショーン(2007)は「実践者がみずからのフレームに気づくようになると(中略)、これまで重要だと見なすことなく考慮の範囲外に置いていたことについても合わせて考えられるようになる。」と述べる。予想外の考えは筆者の読みの深まりにもつながり、さらに生徒の読みの深まりにも繋がった。

省察を綴り始めた当初、それは授業改善のための方法に過ぎなかったが、省察を綴ることそのものが自らの内に作品を読んでいくことになっていった。また、生徒との振り返りを通したやり取りは、授業中に表出される対話の水面下の思考を支えていたといえる。畔上(2022)は、授業の刹那における「予想外」を受容し意味づけ再構成するという教師の省察的思考のしなやかさが対話的な授業の基盤となると述べる。教師の省察的思考によって展開した授業について「握手」の実践を例に考察する。

2.3 授業において教師の内に起動する省察的思考【「握手」(井上ひさし), 3学年】

初感の交流から生まれた、「なぜタイトルが握手なのか」という問いのもとに授業を展開した。「握手はルロイを表している」と綴ったN生や「主人公の今と過去をつないで、健康状態をも主人公に悟らせるほどの意味があった」と綴ったH生の言葉から、タイトルの握手も行為としての握手と考えていた筆者の内に、握手が表すのはルロイでもあり「わたし」でもあるという新たな解釈が生まれた。さらに、この時の生徒の考えを受け、当初構想していた「3度の握手からタイトルの意味を考える」という展開を破棄することによって、「握手は何かを象徴しているのか?」という問いの生成に繋がった。予想外の言葉によって教師の内に起動・展開する省察的思考と行為は、日々綴り続けてきた省察によって内に形成された思考体制の現れとみることができる。このような教師の変容は、生徒との相互作用の中に起きていた。次章では、生徒にとって読むとはどのようなことなのかを考察する。

3. 生徒にとっての「読む」ということ

3.1 協働的な場(授業)における生徒の読み【「故郷」(魯迅), 3学年】

「故郷」は毎年、生徒からは「難しい」という声が聞かれ、筆者にとっても難解な作品

だった。しかし、本学級の生徒は初読時から似た描写の比較やその描写における助詞の違い、登場人物が果たす役割や主題など、様々な視点から作品を読み深めていった。初読後、多くの生徒が興味をもった「月」に関する2つの似た描写について考えることになった。

「紺碧の空に、金色の丸い月が懸かっている。」 p100 (光村図書「故郷」(魯迅)より)
「その上の紺碧の空には、金色の丸い月が懸かっている。」 p111 (同上)

この描写について振り返りに記していたR生の考えを全体場で取り上げると「同じような描写が2回出てくるなんて絶対に何かあるでしょう！後の文には「は」があって、これがなんか気になるんだよなあ。」と語った。さらに、H生が「丸い」という形容表現に着目し、「あの日あの時の月を象徴しているのではないか」と考えていることにも触れた後、それぞれに考える時間を設けた。第4時、助詞「は」について強調の意味があることを伝え、生徒はH生が指摘した「丸い」の捉えと重なることに気づき、A生は「変わるものと変わらないものか。」とつぶやいた。「変わらないもの」こそが「丸い月」であり、「紺碧の空」なのではないか。これにより、「変わってしまった何か」が表現されているのではないかという問いが生まれた。第5時、「変わったもの」と「変わらないもの」を改めて整理する中で、どちらにも故郷が入ったことから、「故郷は本当に変わったのか？」という問いが共有された。このことは、協働的な場で読むことが、自分にはなかった視点を得ることによって自らの読みが鮮明になったり新たな問いが生まれたりすることにつながることを示している。ここで、「故郷は変わったのか？」という問いに対して、「変わった」と考えていたH生に焦点を当てて協働的に読むということについて考えてみたい。

3.2 他者とのかわりによって読みを豊かにする生徒【H生の場合】

グループ談話の中で、T生の「人が変われば故郷も変わるでしょう？」という言葉に対して、「人も入れば、そうか、俺は場所としての故郷で考えていた。」と語るその言葉からもH生の中に迷いが生じたと考えられる。さらに教師の「故郷はどこにあるのか？」という問いかけによって、場所としての故郷とそこに生きる人をも含み込んだ故郷があるという、故郷の“内側と外側”という新たな視点を得た。これにより、H生の考えの「何」の部分明確になり、「外側は変わらないが、内側は変わった。こういうことだと思う。」と考えを記した。全体で共有していた「故郷は変わったのか？」という問いは、他者との対話を通して、「そもそも故郷とは何か？」というH生にとっての新たな問いへと昇華したものと捉えた。授業という協働的な場で作品を読むことを通して、H生は他者との対話によって得た視点を含んで思考しながら、「故郷」への捉えを豊かにしていった。この姿は、内容理解に留まることでは生まれ得ない。他者とかかわりながら様々に思考し個々の読みが紡がれていく、作品を読み味わう授業において顕在化する生徒の読みであり、読むことにおける協働性の意味を示しているといえる。さらにこの「故郷」におけるH生の学びの意味は、その後の学習の中でみることができる。「誰かの代わりに」(鷲田清一)の授業において、H生は全体共有で出された2つの相反する解釈について、両者の解釈を正否で捉えることなく、立場によってはどちらも肯定される解釈であると考えた。このH生の考え方

は、問いの方向性の違いを指摘しており、複眼的な思考とみることができる。このことから「故郷」における学びが、H 生の思考体制に少なからず影響していると考えられる。

このようなことは、文学的文章を扱う授業に限ったことではない。同学級で実践した説明的文章「作られた「物語」を超えて」(山極寿一)の授業では、「「ゴリラの調査を通じて、人間自身を見る目がいかに誤解に満ちているかを知ることができた。」って先生、この人間自身のことも知れたってちょっと変じゃない？」と語る R 生がいた。筆者(山極)が示す事例から導出されている主張が乖離しているのではないかという指摘である。説明的文章でも、書かれていることを“絶対的なもの”として捉えることなく、批判的に読む目が育まれているとみることができる。内容理解に留まらず、内容に対する自らの見解をもつ生徒にとって、思考を起動させる契機となるのは、その場を共にしている教師や友とのかかわりだけではなく、作品を著した筆者も対話の対象の一人となり得る。協働的に読むことは、折り合いをつけて妥当解を得ようとする営みではない。他者の視点を得ながらも自らの納得解に向かうこと、つまり、他者を介して作品と出会い直す営みであるといえる。

4. 総合考察 —共に読み味わうことの意味—

本研究では、生徒と共に作品を読み味わう授業は、教師と生徒の作品に対する対等な関係性を基盤に展開されることが見えてきた。このことから、授業における教師は協働探究者として生徒と共に作品に向かう対話的な存在であることの重要性が示唆される。

教師は授業後の省察を繰り返すことによって生徒や作品の可能性を見出すようになり、その可能性は教師の働きかけによってひらかれる。その働きかけの基盤となる教師の省察的思考を育んだ場こそが授業後の省察であり、省察を綴ることそのものが作品や生徒、ひいては自らを読むことに他ならない。さらに、教師の省察的思考は、生徒の思考にも影響を与えていた。生徒の思考の更新や深化は、自らの解釈を固定することなく思考を続けたこと、つまり彼ら自身が省察的に読みを深めていたことによるものである。

読むことは極めて個人的な経験だが、協働的に読むことは自らの内に様々な視点を獲得ことであり、他者を介して作品の捉えを再構成する営みでもある。すなわち協働的に読むことは作品や他者を介して自らを読んでいくことであり、読み味わうとは教室における協働的な読みによって豊かな作品世界を創り上げていく文化的社会的営みであるといえる。

5. 引用文献

- ・ドナルド・A・ショーン(2007)『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』(鳳書房)
- ・諏訪正樹(2015)『一人称研究のすすめ—知能研究の新しい潮流』(近代科学社)
- ・畔上一康(2022)「バフチンの対話論に基づく問題解決学習の再考—生活科・総合学習にみる子どもの学びから」『考える子ども』412号. pp28-33 (社会科の初志をつらぬく会)