

## 文学教材における「深い学び」の実現に向けた国語の授業

### —教師の役割に着目して—

#### 徳武 育 教職基盤形成コース

キーワード：文学，思考のズレ，プロセス

#### 1. はじめに

学部の小学校実習において「ごんぎつね」の最後の場面でごんが頷いた時の心情を考える学習活動を行った。子どもたちのワークシートには様々な考えが書かれていたが、そこで私が取り上げたのは、元々私が用意していた読みと同じ考えを持っている子どもの考えのみで、授業の展開に都合が悪いと捉えた子どもの考えは取り上げなかった。

授業自体は指導案通り終えたものの、その後指導をしてくださった先生から「子どもを観ることができていない」と言われてしまった。私自身も、教師ひとりで文学教材を解釈し、それを子どもに押し付けてしまっただけなのではないかという思いを感じていた。そこから子どもの多様な考えを生かすことができなかった経験を基に国語、特に文学教材を扱う授業の在り方に疑問を持ち始めたのが本研究の発端である。

結論や筆者の主張を正しく読み取ることが求められる説明的文章とは異なり、読み手の自由な感じ方や考え方をより重要視する文学教材だからこそ、教師の解釈を聞くだけで終わってしまうような受け身学習から脱却したいと感じている。「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善が求められているが、実習で行ってしまったように従来のような教師主導の授業では学びが深まったと自信を持って言えるような子どもの姿を観ることができなかった。そこで文学教材を学ぶなかで、どのような学びをすることが生徒にとっての「深い学び」と言えるのか、現場に出る前に一度考える必要があると考えた。

本研究においては文学教材における生徒の「深い学び」とはどのような姿を指すのか、具体的な生徒の姿、そしてそのための教師の役割に着目して考察するものとする。

#### 2. 授業参観から見出した研究方法

先生方の授業を参観するなかで、生徒が自分の考えを述べたり、友達の様々な考えを聞いたりしながら生き生きと読みを深めている姿を観て、正直感動と悔しさを感じたことを覚えている。そう感じたのは、普段の授業でどのように友との交流がなされていたのか学部での実習や自分の小中学校の経験を振り返ってみると、ただ人の発表を聞かされるだけの発表会のような形で、話し合い活動が形骸化している授業も少なくなかったからである。そしていくつかの授業を参観していくなかで、先生方の授業には、生徒の意欲を効果的に引き出すための共通の工夫がなされているのではないかと考えるようになっていった。

参観した授業を振り返ってみると、生徒個々で考え方にズレが生まれるような問い、しかも多様な解釈をすることが可能な問いを先生方がまず初めに提示していることに気づいた。生徒は問いに対し自分の考えを持つが、田近(2013)が「教室は異質な他者との出会いの場」(p. 143)と述べているように、その考えを自己のなかだけで終わらせるのではなく、他者(友や教師)の読みや考え方と出会うことのできる場を先生方が設定したことで、自分の読みや考え方を更新させながら、より深く作品を読もうというような生徒の姿を授業の

なかに観ることができた。

ここから文学教材で生徒の「深い学び」を観るためには(1)思考のズレが生まれる問いという考えるきっかけを教師が提示し、(2)他者と交流するなかで生徒が自分なりの答えをまとめていく(思考のプロセスを言語化する)学習活動を設定するといった2つの手立てを意識した授業を行うことが大切であると仮説を立て、2つの手立てを含んだ実践における生徒の具体の姿と、生徒とかがかわるうえで教師の役割はどうあるべきかという自身の考え方の変容についての分析を行った。

### 3. 実践を振り返る

#### 3.1 実践 I 「短歌を味わう」(俵万智)の事例より

「親は子を 育てて来たと言ふけれど 勝手に赤い 畑のトマト」の「赤い」を空欄にし、そこに入る言葉を考えた授業実践の事例。空欄補充型の問いを提示することで、個々の考え方にズレを生ませ、なんとなくではなくどうしてその言葉を入れたのか根拠と理由を踏まえて思考のプロセスを言語化することを授業のねらいとした。以下は「深い学び」が観られたと私が捉えた、「青い」という言葉を入れたA生との会話の場面である。

A生：もし私が作者だとしたら勝手に芽が出たり育つなんて入れられない。私はそこまで人間ができてるとは思わないので・・・まだ熟してない青いトマトが私なのかなど。他の理由としては、トマトって青から黄色になって赤くなっていくけど、私は90歳くらいで最終的に死ぬ時に赤く美味しくなっていればいいなと思っていました。

徳武：Aさん、話し合いの時に感じていたこと全部言えた？

A生：さっきグループで話してて、ほとんどの人が親が自分たちを育てたわけではなくて、自分の力で育ったって書いているんですよ。でも私は・・・最近反抗期なんですよ。自分でも何言ってるかわかんなくなって来ちゃった。

徳武：OK大丈夫。最後に一つだけ。Aさんはみんなの他の考えには共感できますか？

A生：はい、共感できるから「青い」にしたんです。

A生は自分ならどんな言葉を入れるか自問し、育ててくれている親への感謝や、イライラすると口答えをしてしまう申し訳なさから突然泣いてしまう。その姿からは班学習で他者の考えを知り、友と自分の考え方や感じ方のズレを知ったからこそ、改めて自分の入れた言葉の意味や背景を見つめた姿として捉えることができる。ここから思考のズレを起こす問い、そして他者と交流するという手立てのなか、A生は答えをただ暗記するような学びではなく、多様な解釈が可能な問いに対し、友の考えや実体験を根拠として「青い」を入れた理由の述べるという、思考プロセスの言語化をしていた姿であったと捉えた。

また今回A生に対する私のかかわりを振り返ると、学部時代の自分なら「ごんぎつね」の時と同様、事前に指導案で想定した言葉以外は扱わない、当然「青い」という言葉を入れたA生は指名していなかっただろうと考えた。それを今回「この子が青いと考えた理由を聞いてみたい」「他の生徒に教師も考えつかなかったA生の考えの豊かさに気づかせてあげたい」と感じ、私は真先にA生を指名した。それは生徒のどんな些細な思いや考えだとしても教室で生かされるべきであるという私の教師としての教材や生徒に対するかかわり方の変容として実践 I の授業に強く表れたからだと感じた。ここから、ズレやプロセスを通して生徒が言葉に向き合うこと、そのためにどんな些細な生徒の考えだとしても真摯に向き合おうとする教師の姿勢が「深い学び」の実現に繋がっていくのではないかと考えた。

しかし本実践では入れた言葉の根拠と理由を述べることができたかという評価基準に従

って授業を展開したが、授業後の振り返りでいくら個性を重視する文学教材と言っても「なんでもあり」の読みを認めることは文学の授業として成立するののかという意見を頂いた。つまりA生の例で言うと、「青い」という言葉を入れたA生の個性は勿論大切であり否定すべきものではないが、それはあくまでA生の主観の中で完結しているだけであって、短歌の内容に即した言葉であったのか吟味が成されていないのではないのかということであった。ここから「深い学び」のためには、問いに対する考えを個の中で完結させるだけではなく、より多様な考え方を持つ他者とかがわかることのできる場を設定することで、田近(2013)の言う『わたしの〈読み〉』の主観性(p.142)を乗り越えていく必要があると感じた。

### 3.2 実践Ⅱ 「徒然草『仁和寺にある法師』(兼好法師)の事例より

兼好法師の立場になった生徒がある勘違いをした仁和寺の法師に向けて手紙を書いた授業実践の事例。思考のズレを生む手立てとして、仁和寺の法師と同じ様な勘違いの経験がないか班で考え、何故そのエピソードを用いたか根拠と理由を踏まえプロセスを言語化することを授業のねらいとした。また実践Ⅰの反省から、班の考えを学級全体で共有し全員が他者とかがわかるよう、今までの2つの手立てに加え、3つ目の手立てとしてワールドカフェを用いた活動を行った。以下は3つの手立てを行う前後のある班の会話の場面である。

B生：いままでに勘違いの経験って何かしたことある？

C生：あんまり思いつかないんだよね。

D生：前にカップ焼きそばを食べようとしたら加薬と液体とお湯の入る順番を勘違いして間違えたんだけどそういうのでいいのかな？先生、こういうのでいいんですか？

徳武：そのエピソードにした理由をきちんと友達に説明できることが大切だよ。

ワールドカフェ後

D生：他の班の人の話聞いて思ったんだけど、仁和寺の法師さんに送るエピソードとして僕たちのエピソードって本当にふさわしいのかな？

B生：もっと仁和寺の法師さんの気持ちに寄り添えるようなエピソードの方がいい？

D生：部活とか勉強とか他にあるかも知れないし、もうちょっと考えてみようよ。

徳武：他の班のみんなも、貰った意見を踏まえて自分たちのエピソードが仁和寺の法師さんの気持ちに本当に寄り添えているかどうかもう一度話し合ってみましょう。

最終的にこの班は「部活で先生や先輩の話をちゃんと聞かず勘違いして必要のないことをしてしまったから、あなたも後悔しないよう気をつけてくださいね」という部活でのエピソードを手紙に書いた。初めこの班は個々の勘違いエピソードを発表し合うなかでD生が出したカップ焼きそばに関する勘違いの経験を書こうということまで話をまとめていた。しかしその後のワールドカフェで他の班の考えを知ったり意見を聞いたD生の発言からは、自分たちが初めに考えていたエピソードと友の考え方や視点のズレを比べたうえで、「わたしの〈読み〉」をもう一度再考しようとする姿として表れていたと捉えた。

私自身は実践Ⅰ同様、本実践でもなぜその勘違いエピソードを書くに至ったのか、プロセスを言語化することさえできるのであればD生が初めに考えたカップ焼きそばのエピソードであっても良いと考えていた。それは先に述べた様にどんな考えだとしても教室のなかで生かされるべきという自身の教材や生徒に対するかかわり方が強く表れたからである。しかし授業の後にどうして初めのエピソードを変えたのかD生に聞いたところ、「他の班の人の考えを聞いてなんとなく変えました」と答えた。実践Ⅰで主観の枠を超えておらず、個の考えに対する吟味が十分に成されていないという意見を頂いたため、実践Ⅱでは問いに対し全体でかかわり合いながら考えを吟味し合う姿を目指せるような手立てを用いた。

結果として他者と読みを交流し合ったことで初めに考えていたエピソードを再考しようとしたD生の姿からは、多少強制的ではあったもののワールドカフェを用いたことが「わたしの〈読み〉」を改めて問い直すために有効に働いた一例として捉えることができた。

しかし国語として見ると課題は多い。D生が何故他者との交流を通してエピソードを変えるに至ったか、なんとなくではなく他者のどのような視点を参考にしたのかプロセスを言語化できるようになることが「わたしの〈読み〉」を超えるということである。D生は友との交流を通し、カップ焼きそばの話を変えようと感じた理由があったもののそれを言語化することができなかった。もしかしたらただ他の班の真似をただけなのかも知れない。それを明確にするためには、友とかかわることのできる場を設定するだけでなく、友との交流のなかで自分の考えと友の考えのズレに対して何に疑問を感じ、何を根拠に自分たちの考えを見つめ直すに至ったのか、そのプロセスを説明することができるよう教師が生徒と密に対話を行いながら生徒の考えを汲み取っていくこと、それが「深い学び」を実現するための教師の重要な役割であると感じるようになった。

#### 4. 総合考察

##### 4.1 成果

よく生徒から「文学の授業って必要なの？」と聞かれ、答えに窮することがあるが、個々の思考のズレを出発点とし、他者の多種多様な思いや考えを知るなかで、改めて自分の考えを見つめ直しプロセスを言語化するという一連の流れのなかに、文学を学ぶ意義、また文学教材における「深い学び」への実現へ繋がる示唆があったのではないかと感じるようになった。「ごんぎつね」の授業ではこの考えは違ふと教師の独断で授業を作り、読みの可能性を狭めてしまっていたが、そうではなく生徒ひとりひとりの個性をまずは教師が認め、教室という空間で読みの可能性を探り広げていく。そうすることで生徒自身も正解か不正解かというものさしではなく、多様な個性を尊重することの大切さを文学教材を学ぶなかで気づけるようになっていくと考えた。その気づきがあるからこそ生徒は自分の読みを相対化できるようになり、文学教材における「深い学び」の実現に向けた授業にも近づいていくのではないかと考えられるようになったことが2年間の学びを通しての成果である。

##### 4.2 今後に向けて

A生が短歌で入れた「青い」やD生が迷っていたカップ焼きそばの例のように、正解不正解ではなく個々の自由な発想を評価するといっても、それはある「正しさの枠」のなかにおける自由性ではないのかという指摘を受けその狭間で悩み続けてきた。石原(2005)が「自分とは異なった他人の読み方を認めることができるためには、自分でもその可能性に気づいていなければならないだろう。あるいは、それに気づくきっかけを教室で与えなければいけないだろう。」(p. 67)と述べているように、生徒が他者に自分の読みを納得させられるだけの根拠、そして理由を自信を持って述べられるよう、まずは教師が生徒の多様な読みの可能性に気づけなければいけない。そのためにも教材研究を行うなかで生徒の意欲的な読みや疑問を促すだけの意味のある「問い」とは一体何か、教材化するにあたっての有効性や意義について考えていきたい。

#### 文献

石原千秋(2005). 国語教科書の思想. ちくま新書

田近洵一(2013). 創造の〈読み〉新論—文学の〈読み〉の再生を求めて. 東洋館出版社