

中学校文学教材の学習指導の研究
—3つの民間教育研究団体の比較を通して—

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 授業力高度化コース
156020 前田 あゆみ

中学校文学教材の学習指導の研究

—3つの民間教育研究団体の比較を通して—

前田あゆみ

授業力高度化コース

要約：本研究では、「生きる力」の育成が叫ばれている現代の教育において、3つの民間教育研究団体の学習指導の比較・分析を行い、現代の教育に適した文学の学習指導のあり方を考察することを目的としている。比較・分析を通して、各民間教育研究団体の学習指導法の特徴や課題は明確化され、その結果、文芸研では「21世紀型学力の実践力・論理力」、読み研では「PISA型読解力」、法則化では「言語技術」の育成を可能にすることが明らかになった。

キーワード：文学、学習指導、文芸研、読み研、法則化

1. 問題の所在と研究方法

目まぐるしく変化を遂げていく社会の中で、子どもたちには「生きる力」を育むことが求められている。文部科学省では、PISA 調査の結果も踏まえ、知識や技能の習得とともに思考力・判断力・表現力などの育成を重視している。国語科教育においては、「言語の教育としての立場を重視し、国語に対する関心を高め国語を尊重する態度を育てるとともに、豊かな言語感覚を養い、互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成することに重点を置いて内容の改善が図られる」(1) べきだと述べている。

そこで本論文では、過去の民間教育研究団体の中で代表的な「文芸研(文芸教育研究協議会)」「読み研(科学的な『読み』の授業研究会)」「法則化(教育技術法則化運動)」を取り上げ、指導法の特徴や課題を明らかにする。そして、現代的な視点でそれらを捉え直し、次期学習指導要領までを視野に入れて、現在の子どもたちに必要な資質・能力の育成や PISA 調査で顕著になった改善点を克服するために、文学の学習指導はどうあるべきかを、自らの授業実践を基に考察する。

2. 民間教育研究団体の学習指導の特徴

2-1 文芸研の学習指導

文芸研の国語科教育の目標は、「ことば・表現をふまえながら、そこに表現された人間の本質を認識する力の育成を目指す」(2) ことを掲げており、国語科は『『人間科』とも言うべき教科である」(3) と述べている。深い教材解釈や研究に重点を置き、その作品の中にある「様子」と「気持ち」と「わけ」の三つの読み取りにより、人間不在の教育から人間を取り戻す教育を行うことを目指している。

文芸研方式の授業展開は「教授＝学習」だという考え方にに基づき、「文芸学」をふまえて授業理論が構築されている。以下は文芸研の単元展開のパターンである。(4)

■文芸研の単元展開例

導入の段階 I だんだり(読みのかまえをつくる)

展開の段階 II とおしよみ〈共同体験の段階〉

① ひとりよみ、よみきかせ ② はじめの感想 ③ たしかめよみ

Ⅲ まとめよみ〈典型化の段階〉

整理の段階 IV まとめ ① おわりの感想

文芸研は「とおしよみ」「まとめよみ」を重視した二読法を推奨しており、「とおしよみ」で子どもに切実な文芸体験をさせ、「まとめよみ」で「とおしよみ」での文芸体験の意味を問う。作品全体を見通して、視点・構成・筋・場面を客観的な構成としてつかみ、そのうえで文学体験を体験化(思想化)する指導法を特徴としている。最大の特徴は、文学体験の典型化を図る「Ⅲまとめよみ」にある。

石野訓利の「少年の日の思い出」(ヘルマン・ヘッセ)の授業実践をもとに、「Ⅲまとめよみ」の特徴を明らかにする。(5) 石野の「まとめよみ」では以下のようなやりとりが、教師(T)と生徒(S)間で行われている。(下線は論者による。以下同様)

T「読者はどうでしょう。(僕)の失敗、悲しみ、それはよくわかりましたね。読者はどうでしょう。」

S1「自分も気をつける。何かに熱中したりすることはいいことやけど、それが自分を苦しめることにながることもあるとしたら、かなり気をつけないといけないと思う。何かに対してやりすぎることが危険なことだと学んだ。」

T「なるほど。これも一つの学びですね。」

S2「いやな思い出だけど、チョウをとっているときの感じは、すごいと思う。」

S3「惚れ込み方がすごい。うらやましい。」

T「ここを大人になった(僕)は気づいているか？」

S4「気づいていないと思います。」

T「読者としては、この大人になった（僕）にどう言いたい？」

S5「あんなにいい体験はなかなか持てないよ！」

T「あはは。そうね。そう言いたくなるね。人物は変わっていないけれど、読者が人物を乗り越えて、意味を発見できる作品になっているようですね。君たちはまさに今、少年の日を生きているわけですが、おそらくたくさんの体験を日々しているんですね。」

このように、「皿まとめよみ」の場面では、虚構の方法を自己に典型化させる。このような学習を行っていくことによって、文芸研が目指す人間認識ができ、作品の典型化は図られる。文学教育を通して、自分自身やそれを取りまく環境や人、つまり人間観や世界観を育てることを目指す。ただ、このような特徴は、反対に教師の思いに誘導してしまう可能性が高くなる。文芸研の学習過程が道徳的であるというのはこの所以である。上記の授業実践にも見られるように、教材の本質や意味を教師が説明してしまう傾向は否めない。

文芸研では、より正しい形での典型化を目指すために「認識の系統表」を作成し、文芸作品を通して子どもに身に付けさせるべき認識を整理している。認識とは、「ものごとの本質を分かる力」であり、ものの見方・考え方を、低学年から高学年まで順を追って育てる系統案を作成している。

■文芸研における「認識の系統表」（6）

0 観点－目的意識、問題意識、価値意識 1 比較－分析・総合、分ける－まとめる、類似性、同一性－類似（反復） 2 順序、展開、過程、変化、発展 3 理由、原因、根拠 4 類別 5 条件・仮定 6 構造、関係、機能、還元 7 選択（効果、工夫）、変換 8 仮説・模式 9 関連（連環）、相関、類推

以下は、先ほどの石野の実践において、系統表の「変化」に該当している例である。

T「今日は、三の場面の後半と、四の場面を〈比較〉したいと思います。〈比較〉というと？」

S「〈類比〉と〈対比〉」

T「そうです。その両方の比べ方を駆使して、班で話し合ってみてください。（観点）は、「僕の気持ちの変化」です。ではどうぞ」

文芸研の特徴をまとめると、表1のようになる。

表 1 文芸研の特徴

提唱者	西郷竹彦
キーワード	「人間認識」「とおしよみ」「まとめよみ」「典型化」
長所	・教科内容の読解に終わらず、教科の枠組みを超えた人間認識における学習を行うことができる。 ・ものの見方・考え方という「実践力」を育成することができる。

短所	・教師の思いを押し付け、誘導してしまう可能性がある。 ・教師の主観が関与し過ぎてしまい、人間性や思想を与え過ぎてしまう可能性がある。 ・読みの絶対化と固定化が行われてしまう可能性がある。
----	---

2-2 読み研の学習指導

読み研の国語科教育の目標は、「『生徒が自分で読む力』をつけることを目指して、『科学的・客観的』な『読みの技術』を教えることにある」(7)。そのために、読みの「セオリー」や「モノサシ」を定式化し、それら定式化したものを、それぞれの教材を使って習得させていく。

特に、文芸作品においては、「モノサシ」を使って「一文一文を広げて読む」ことを読み方の原則とし、「作品内容」を、客観的に読み取る対象として最初から眼前に存在しているものと見るのではなく、読み手の経験や資質や感受性に応じて、対象として立ち上がってくるもので、いわば、読み手が対象を作り上げているものとして見ることを大前提と考えている。

読み研方式の授業展開は、「生徒が少しずつ自力で読めるように、読み方(読みの方法)を教え、訓練していく」という考えに基づき、構築されている(8)。以下は読み研の授業展開のパターンである。

■読み研方式の単元展開例¹

I 出合いよみ

- ① 作品との出合いの演出(題名への注目、題材への注目、作者への注目など)
- ② 教師の範読(朗読)
- ③ 子どもの音読(できれば暗唱するくらいまで繰り返し行う)
- ④ 漢字や語句の確認
- ⑤ 場面やだいたいの話の流れの確認
- ⑥ 第一次感想

II 深めよみ

- ① 構造よみ
- ② 形象よみ ・ 一次形象 ・ 二次形象
- ③ 吟味よみ

読み研では、文芸作品を「II 深めよみ」を中心に、「構造よみ」「形象よみ」「吟味よみ」という3つの読み方を用いて、読解を進めていく。本論文では、阿部昇の「ごんぎつね」(新見南吉)の授業実践をもとに、「II 深めよみ」の特徴を明らかにする(9)。

「II 深めよみ」の「①構造よみ」では、作品の構造、つまり作品の発端やクライマックスを軸とした形象の方向性・つながりや仕掛けを読むことが重要とされている。なお、読み研では、

¹かつて、読み研では「II 深めよみ」の段階に、「構造よみ」「形象よみ」「主題よみ」を位置付けていた。

発端とクライマックスについて、次のような指標を設けている。

■読み研による「発端」の指標

1. 主要な事件がそこから始まる。
2. 主要な人物がそこで出会う。
3. 日常とは違ったことがそこから起きる。(日常→非日常)
4. 説明的な書かれ方から、描写的な書かれ方に変わる。(長い間の出来事を短くした「まとめ書き」から→ある日ある時のリアルタイムの様子の「あるがまま書き」へ)

■読み研による「クライマックス」の指標

1. 事件がそこで決定的になる。
2. 読者により強くアピールする書かれ方になっている。
 - (1) そのため、描写の密度が特に濃い。
 - (2) 緊迫感・緊張感が高い。(ことが多い)
 - (3) 技法(レトリック)や表現上の工夫がされている。(ことが多い)
3. 作品の主題に強く関わる。
 - (1) 導入、展開、山場の「事件の発展」「伏線」「暗示」等がクライマックスに収斂される。
 - (2) 主題に関わり象徴性を強く持つ場合がある。

これらの指標をもとにして、阿部の授業実践では、発端やクライマックスを軸とした形象の方向性・つながりや仕掛けを読む指導が、以下のように行われる。

阿部は、「構造よみ」で「ごんと兵十の出会い、誤解(すれ違い)、銃で撃つ・撃たれる、誤解が解ける」などによって物語が成り立っていることを読み取らせ、さらに、作品が「ごんの兵十に対する見方の変化」と「兵十のごんに対する見方の変化」を軸に成立していることを考えさせている。

「ごんと兵十の出会い」において、兵十は、ごんがいたずらするつもりで魚を投げていた様子を盗みという行為として認識する。この出会いの場面が、二人のすれ違い・誤解が始まっていくきっかけであり、作品の構造を把握するために必要な場面設定の部分である。その後、兵十の母親の葬式の様子を見たごんは、自分の行為を後悔し、ごんは「ひとりぼっち」である兵十に強く共感し始める。ごんの心情が兵十に傾きだした場面である。しかし、この場面においてもなお、兵十から見たごんはただのぬすつとぎつねのままであり、二人のすれ違い・誤解は解けぬままである。場面が進み、兵十に何度もものを届けるが自分の行為が相手に伝わらない状況を残念に思うごんの様子が、「兵十にかけぼうしをふみふみ」する場面等から浮かび上がってくる。ここで、ごんの兵十への思い入れ・共感が一層高まっていることを読み取らせる。

ここまで読み取っていくと、子どもたちは作品の展開部において、ごんの兵十への思い入れ・共感が繰り返し描かれ、同時にそれらが強くなっていくことに自然と気付くことができる。

ただ、その思い・共感があくまでごんの視点から見た兵十であって、ごんは兵十に「ぬすつとぎつね」だと誤解され続けている状況であることも同時に読み取らせていかなければならない。その矛盾が「ごんぎつね」において作品の主要な要素であり、この「ごんと兵十のすれ違い・認識のズレ(矛盾・葛藤)」が決定的に変化する部分こそ、「構造よみ」での発端やクライマックスの読み取りに必要不可欠なものである。このような「構造よみ」を「深めよみ」の初めにもってくることによって、作品を全体的に見ることができ、スムーズな形で主題に迫っていくことができる。

「①構造よみ」の次の行われる「②形象よみ」では、作品の「鍵」の部分(重要箇所)へ着目し読みを深めていく。一次形象において、本文の一つ一つの細かな表現に線引き・着目をさせ、二次形象で、それまで読んできた個々の形象よみをつなげ、「まとめていく作業」ということを意識しながら、読解を進めていく。

阿部の授業実践では、一次形象として、「ごんぎつね」を導入部・展開部・山場の3つに分け、導入部では「ひとりぼっち」の意味や「ごん」という名前や「きつね」という設定が持つ意味を考えさせ、展開部においては、ごんの兵十に対する見方の変容等を読解し、山場では、兵十が躊躇なくごんを撃つことの意味や兵十が異変に気付く場面の読解を行っている。そして、このようにして一次形象を読み終えたところで、二次形象として、導入部・展開部・山場の形象を合わせ、主題に迫っていく。

読み研における最大の特徴は、「Ⅱ深めよみ」の最後に行う「③吟味よみ」にある。「吟味よみ」では、作品への共感・違和感を意識しつつ再読し吟味・評価を行い、最後に「吟味文」を書き、交流していく。この「吟味文」を書く行為に関しては「読むこと」から「書くこと」への発展へとつなげることがねらいとしてあり、作品に対して自分なりの意見を持たせることが重要となる。阿部の実践では、1.冒頭の一文「これは、わたしが小さいときに、村の茂平というおじいさんから聞いたお話です。」を吟味・評価する 2.なぜ、ごんが兵十に撃たれるという悲劇が生まれたかを推理する 3.この後兵十はこの出来事をどう語ったか、の3観点においての「吟味文」を書かせている。

読み研の問題点としては、全ての文学作品にこの指導方法が適さない可能性があることが挙げられる。文芸作品の中には、発端やクライマックスが分かりにくい作品や吟味が難しい作品がある。したがって、すべての文学作品に対して一定の形式的な読み方を当てはめることは困難だと思われる。

表 2 読み研の特徴

提唱者	阿部昇
-----	-----

キーワード	「読みの技術」「構造よみ」「形象よみ」「吟味よみ」
長所	・ 自学自習ができるようになり、主体的に読む子どもの育成を図ることができる。
短所	・ 全ての文芸作品に対して指導方法が適しない可能性がある。

2-3 法則化の学習指導

法則化は「分析批評」による文学の授業を提起する一方で、発問・指示を含めた、様々な「教育技術」を集め「追試・修正」を通して「法則化」「共有財産化」することを目指している。

鶴田清司(2007)は、法則化の「分析批評」の特徴として次のように述べている(10)。

本来、「分析批評」による授業では、教材へのアプローチが一定しているため、一人の教師による異なる教材の異なる授業の間にもその方法に「連続性」が見られるという特徴がある。例えば、「話者はだれか」「話者はどこから見ているのか」「対比されている言葉は何か」といった学習課題は教材が異なっても共通しているのである。

言い換えれば、法則化の指導過程では、教材へのアプローチは一定しているため、どのような教師が授業を行っても、一定の程度の同じ結果が出る指導となる。教材へのアプローチを一定にすることは、文学作品を学習する際の偶然性や不確定性をできるだけ排除し、授業の計画性や安定性を追求しようとしていると捉えることができる。しかし、計画性や安定性を追求することで、学習者の個別的な読みが無視される可能性があることにもなりかねない。

では、向山洋一の「春」(安西冬衛)の授業実践をもとに、「法則化」の特徴を明らかにしていく(11)。

■向山洋一の「春」における発問一覧

発問1：このちょうちょは海を渡ったと思うか。

発問2：読者が、このちょうちょを見ている位置を目玉で書き表しなさい。この詩の情景を絵にして、目玉を書き入れるのです。

発問3：ちょうちょは、まだ見えているか。

発問4：この詩のなかで対比されている言葉はどれとどれでしょう。

発問5：話者は外国にいるか、日本にいるか。

発問6：「春」の作者は幸福だったか、不幸だったか。

向山は、「話者がこのちょうちょを見ている位置」(視点)や「対比されている語句」(「てふてふー韃靼海峡」の対比)を用いて学習者を深い読みに導こうとしている。そのため、タイトルである「春」との関連が欠落して主題に迫りきれていないと考えられる。発問6に関しても、主題に迫る発問のように見えるが、「春ーてふてふー韃靼海峡」の3つのイメージで繋ぐ視点

を読み取る発問ではないため、本来の主題を考えさせることにならないのではないだろうか。

ただ、「対比」や「視点」に着目させることで、子どもたちが他の作品を読む場合にも、文学作品を自分で分析できるようになり、法則化の目指す「連続性」や「発展性」が重視できていると考えられる。

表 3 法則化の特徴

提唱者	向山洋一
キーワード	「法則化」「発問の定石化」「分析批評」「視点」「対比」「イメージ」
長所	・教師による能力の有無に関わらず、学習の均一化を図ることができる。 ・子どもが他の作品も分析できるようになる。
短所	・法則化が機械的単純化に陥っている可能性がある。 ・法則化したものが、生きた子どもに通用するのかが不明瞭である。

3. 民間教育研究団体の指導の捉え直し

文学作品の学習指導のあり方を探る際に、一つの民間教育研究団体の指導を唯一絶対とすることなく、各団体の長所を活かす方向が望ましいと考える。

平成 25 年 3 月に国立教育政策研究所が、世界的な教育課程改革の潮流と、これまで日本で蓄積されてきた研究開発学校などの成果を踏まえ、21 世紀に求められる資質・能力の枠組みの試案として提案したものに 21 世紀型学力がある。これは、「思考力」を中核とし、それを支える「基礎力」と、使い方を方向付ける「実践力」の三層構造で成り立っている。「基礎力」「思考力」を、どのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素として「実践力」が位置づけられており、学びに向かう力、人間性までもが含まれる。文学教育を通して、自分自身やそれを取りまく環境や人、つまり人間観や世界観の育成を目指そうとする文芸研の理念は、この「実践力」、そして「論理力」の育成に通じるものである。文芸研は、数ある団体の中でも古くから存在している民間教育研究団体であるが、人間認識の力を育成することを目指している点において、現代の視点から捉え直すことができる。また、「思考力」は認識力と通じるものがあることを考えると、「認識の系統表」を作成して、その育成を図ろうとしている点も現代的である。

読み研の「読みの技術を教える」という長所を最大限に活かしていくと、子どもが主体的に自学自習を行えるようになるであろう。国語科の授業を通して、文学作品の読み方を習得させ、その習得により子どもたちは、授業以外の時間でも積極的に文学に触れ、自ら作品を読解していく能力が身に付いていくようになる。このような能力こそ、これからの子どもたちにとって大切な能力となると考えられる。

また、「吟味よみ」は、PISA 型読解力の熟考と深く関わっており、欠かすことのできない指

導過程の一つである。従来の文学の学習指導は、一斉指導によって、文学作品に込められた作者の思いを読み取らせ、読み味わい、そしてある一定の感動を伝えるようにすることが多かった。しかし、PISA 調査に出題されるような「あなたはどのように思いますか」「この結末をどう考えますか」「この問題に対してどのような根拠や証拠が挙げられますか」といった自分の考えにまで踏み込む指導は行われてこなかった。国際社会を生き抜いていく日本人は、作者の思いや考えを絶対とするのではなく、内容や書き方を吟味したり批判したりする能力を身につけていかなければならない。そう考えると読み研の特色である「吟味よみ」は重要な指導であると言えるであろう。

法則化の指導では、徹底して教科内容を明確にし、「視点」「対比」「イメージ」といった読みの観点を提示していくことで、子どもたちに文学作品を読む際の細かな指標を学ばせることができる。これまでの読むことの指導は、「教材〈を〉教え」ていても、その教材を学ぶことによって他の作品が読めるようになることができるのかという疑問を抱くものであった。しかし、法則化の指導過程により、文学作品の読み方となる指標を身に付き、「教材〈で〉教える」指導が可能になった。子どもたちは、法則化の指導過程を経ることで、文学作品の読解に供する「言語技術」を習得することができるのである。

4. 授業実践の振り返り

本章では、「教職専門実習Ⅱ」で行った『アイスプラネット』（椎名誠）の授業実践をもとに、文学の学習指導のあり方について考察を行う。

4-1 教材について

「アイスプラネット」のあらすじは、以下の通りである。

主人公であるぼくは、自分の家に、いそうろうしている「ぐうちゃん」（おじ）の話す旅の話が面白く大好きであった。しかし少しずつ、ぐうちゃんの話す「ほら話」だと思えるようになり、ついにクラスメイトからも「そんな話あり得ない」と言われたことによって、ぼくはぐうちゃんに心を閉ざしてしまう。その後、ぐうちゃんはしばらくして少し長い旅に出ていく。旅から帰ってきたぐうちゃんは、いそうろうをやめ、家から出ていくことになった。結局ぐうちゃんが出ていくまでに、二人が仲直りすることはなかった。それから数か月後に、旅先のぐうちゃんから手紙と写真が届き、そこでぼくはぐうちゃんの話がほら話ではなかったことを知り、ぐうちゃんに対してまた心を開いていくようになる。

4-2 学習指導過程の検討

論者が行った学習指導を「文芸研」「読み研」の学習指導過程と比較して図表化したものが表4である。「法則化」は学習指導過程に一定の特徴が見られず、比較ができなかったため図表からは割愛している。

表4 論者と3民間教育研究団体による指導過程の比較表

指導過程	論者	文芸研	読み研
一次	1. 範読 2. 段落分けの確認 3. 初読の感想 4. 登場人物の発問 (ぐうちゃんのような生き方をしてみたいか)	I だんどり	I 出会いよみ ①作品との出会いの演出 ②教師の範読 ③子どもの音読 ④漢字や語句の確認 ⑤場面やだいたいの話の流れの確認 ⑥第一次感想
二次	5. ぐうちゃんの人物像を読み取る 6. ぐうちゃんに対する母の心情や言動を読み取る 7. ぐうちゃんに対するぼくの心情や言動を読み取る 8. ぐうちゃんの話の信びよう性を考える 9. ぐうちゃんの話が、なぜぼくに信じてもらえなかった理由を考える(話し合い活動) 10. クラスメイトとの会話からぼくの心情を読み取る 11. ぐうちゃんの部屋が寂しく感じられた理由を考える	II とおしよみ ①ひとりよみ、よみきかせ ②初めの感想 ③たしかめよみ III まとめよみ	II 深めよみ ① 構造よみ ② 形象よみ・一次形象
三次	12. ぐうちゃんの部屋のレイアウトを考える 13. 「いそうろう」といそうろうの違いを考える 14. ぐうちゃんからの手紙を受け取った時の僕の心情を考える 15. 心情曲線の作成 16. 登場人物に関する発問 (ぐうちゃんのような生き方をしてみたいか) 17. 読後の感想	IV まとめ ①おわりの感想	二次形象 ③ 吟味よみ

文芸研の「認識の系統表」と照らし合わせると、論者の実践においては「変化」「関係」「工夫」の3点を身に付けさせようとしていたことが分かる。具体的に「変化」に関しては、「10 クラスメイトとの会話からぼくの心情を読み取る」や「15 心情曲線の作成」が挙げられる。「関係」に関しては、「6 ぐうちゃんに対する母の心情や言動を読み取る」や「7 ぐうちゃんに対するぼくの心情や言動を読み取る」を挙げられる。「工夫」に関しては、「13『いそうろう』といそうろうの違いを考える」を挙げられる。

読み研との比較においては、指導過程全体を通して「I 出会いよみ」の「①作品との出会いの演出」「③子どもの音読」「④漢字や語句の確認」「⑤場面やだいたいの話の流れの確認」を

除いて、読み研方式の学習指導過程で実践していたことが窺える。「15 心情曲線の作成」の学習指導は、読み研の「構造よみ」の活動を含み込んだものである。学習者が作成した心情曲線を見ると、発端、クライマックスを適切に踏まえた心情曲線が描けていた。

読み研の「形象よみ」に該当する部分は、一次形象として「ぐうちゃんと母」「ぐうちゃんとぼく」の関係性や個々の心情の変化について形象よみを行い、二次形象として、ぐうちゃんの部屋をレイアウトする活動を行った。ぐうちゃんの部屋のレイアウトを書くという学習活動は、一次形象で押さえた個々の読み取りを、別の視点(図式化する)から再考させるというねらいがあった。

次に「いそうろう」といそうろうの表記の違いから作者の表現工夫を考える学習活動を行った。この活動により、作品全体を通しての「いそうろう」の意味が、一般的に用いられている「いそうろう」の意味とは異なり、ぐうちゃんがただの「いそうろう」ではないという人物形象を浮かび上がらせることができた。このぐうちゃんの人物形象の読み取りが、次に行う「吟味よみ」に大きな影響を与えた。

「吟味よみ」に該当する指導としては、単元の終わりに「ぐうちゃんのような生き方をしたいですか」という問いを子どもたちに投げかけ、「はい」「いいえ」「どちらでもない」の3つに分かれネームプレートを用いて討論を行ったことが挙げられる。学習活動により、登場人物の生き方について自分の意見をもたせることができた。

法則化が重要視している分析批評の観点の一つに「文字表記、句読点、区切り符号、字配り、字形などの効果を明らかにする」がある。2-3 にも挙げた向山の実践においても、その特徴を読み取ることができる。鶴田清司(2010)も、向山の「春」の授業実践の分析において、『対比』『視点』『象徴』『イメージ』といった『分析批評』の概念・用語に基づいた〈分析〉がなされている。(他に『文字表記』や『文末表現』などにも目を向けている)」と述べている(12)。論者の学習指導においても「文字表記」を用いた分析を行わせている。先述のように、「いそうろう」といそうろうの表記の違いから作者の表現工夫を考える学習活動である。これによって、学習者は作品の細かな部分にも着目し、新たな視点や観点を持つことができた。

5. おわりに

以上の考察を通して、文芸研では21世紀型学力の実践力・論理力、読み研ではPISA型読解力、そして法則化では言語技術の育成が図れることが明らかになった。ただ、それぞれの民間教育研究団体の学習指導には、教師主導になってしまうこと、すべての学習指導に汎用できな

いことなどの課題があることも事実である。今後、それら課題の改善案を考え、これからの時代に求められる文学の学習指導について考察を深めていきたい。

【引用・参考文献】

- (1) 文部科学省 (2005) 『「読解力」向上に関する指導資料 II PISA 調査 (読解力) の結果を踏まえた指導の改善』
- (2) (3) (4) (6) 西郷竹彦 (1989) 『文芸研 国語教育事典』明治図書
- (5) 西郷竹彦 (2016) 「授業研究『少年の日の思い出』(ヘルマン・ヘッセ)」『西郷文芸学 50 年と国語の授業』文芸教育 109 号 p56-99
- (7) 藤岡信勝・阿部昇 (1995) 『文学教材の指導法 読み研方式 一読総合法 新分析批評の徹底比較』学事出版
- (8) 丸山義昭 (2005) 『プロット主義を超えるためにー読みの定式化に向けて』日本文学 54 (8) p37-45
- (9) 阿部昇 (2016) 『国語力をつける物語・小説の「読み」の授業』明治図書
- (10) 鶴田清司 (2007) 『〈解釈〉と〈分析〉に基づく文学教育論の構築ー新しい解釈学理論を手がかりにー』早稲田大学
- (11) 向山洋一 (1988) 『授業の腕をみがく』明治図書
- (12) 鶴田清司 (2010) 『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育ー新しい解釈学理論を手がかりにー』学文社