

都留文科大学電子紀要の著作権について

都留文科大学電子紀要のすべては著作権法及び国際条約によって保護されています。

著作権者

- 「都留文科大学研究紀要」は都留文科大学が発行した論文集です。
- 論文の著作権は各論文の著者が保有します。
- 紀要本文に関して附属図書館は何ら著作権をもっておりません。

論文の引用について

- 論文を引用するときは、著作権法に基づく引用の目的・形式で行ってください。

著作権、その他詳細のお問い合わせは

都留文科大学附属図書館
住所: 402山梨県都留市田原三丁目8番1号
電話: 0554-43-4341(代)
FAX: 0554-43-9844
E-Mail: library@tsuru.ac.jp

までお願いします。

[電子紀要トップへ](#)

「国語科教育法」での研究的模擬授業

文学教育と言語技術教育の 相互乗り入れをめざして(その2)

Experimental Teaching in the Class of “Teaching Method of Japanese”:

For the Reciprocal Relationship between Teaching of
Literature and Teaching of Language - Arts (PART)

鶴田清司 須貝千里

TSURUDA Seiji and SUGAI Senri

Recently, Tsuruda and Sugai have collaborated on how to reconcile Teaching of Literature with Teaching of Language - Arts. This time, we try to extend this theoretical study to reform the class of “Teaching Method of Japanese” in university. That is to say, we are looking forward to realize “faculty development” in Tsuru University by this attempt. For practical purpose, Tsuruda and Sugai made experimental teaching and criticized it each other in the class of “Teaching Method of Japanese”.

This study has four objectives as follows.

- (1) The 1st is to reform the class in university.
- (2) The 2nd is to take up the current assignment and practical issues in the research on teaching Japanese as native language.
- (3) The 3rd is to demonstrate the model of teaching and the serious discussion to the students.
- (4) The 4th is to improve the phonetic skills of language (speaking and hearing, debating, and other communication skills) and teaching skills for professor themselves.

・研究のねらい

これは、須貝・鶴田の共同研究を大学の授業改革の試みにつなげる取り組みの報告(第二弾)である。この試みによって、私たちは、国語科教師教育の研究と実践の新しいあり方や課題を提起し、今日の大学(とりわけ教員養成系大学)をめぐる厳しい環境に対して、具体的かつ前向きに対処しようと考えている。

大学の授業は、「講義」であれ「演習」であれ、教師と学生の一対多の関係として成立しているのが一般的であるが、今回、この関係の中に教師と教師が批評し合うという過程を導入した。学生の前で須貝と鶴田が自説を披瀝し、相互批評するのである。これ

によって、教師と学生との人間関係の上でも、また 学び方の上でも閉塞的になりがちな大学の授業の現状を打破しようとしたのである。それは、教える 覚える という教師と学生との関係を、教える 検討する という関係に転換することをめざしているのである。学生は今まで授業内容を鵜呑みにして受動的に習得する姿勢が強かった。また、大学教員は伝統的に「研究の成果を学生に授けるのが大学教育だ」という意識が強かった。どちらも、授業を通して理論や概念を吟味し相対化するという姿勢に欠けている。しかし、この試みの中では、教える ことの問い直しや学生との双方向的・螺旋的な関係性がめざされることになる。

今回の試みでは、「文学教育と言語技術教育の相互乗り入れをめざして」というテーマを掲げた。須貝は「文学教育」の立場から「言語技術教育」に疑問と関心を寄せ、鶴田は「言語技術教育」の立場から「文学教育」に疑問と関心を寄せている。両者が学外で意見をぶつけ合うことはあっても、学内、特に学生の前でそうしたことをしていない。お互いが必要だと思われるときには、こうした新しいテーマや現実的な実践課題をめぐって授業の場でも議論し合うべきである。そのことが研究と教育を一元化するとともに、活性化することにもなる。こうした相互批評の取り組みは、教職志望の学生が国語教育の今日的な問題に触れ、そこに多様な考え方や対立点が存在するというを知り、思索の場に誘われるという点で、教師教育にとっても大きな意味を持っていると考えられる。

次に、実践の輪郭にかかわる基本的な事実関係を4点にわたって摘記する。

- 1 実践の場は、鶴田の本務校であり、須貝が非常勤講師をつとめる都留文科大学の「国語科教育法」においてである。
- 2 1999年度前期の授業の後半2回を「研究的立ち会い講義」にあてた（その概要については『都留文科大学研究紀要』第53集において報告）。後期には、授業の後半2回を「研究的模擬授業」とその検討会にあてた。本稿は後者の報告である。
- 3 今回の「研究的模擬授業」は第1回が須貝、第2回は鶴田が担当した。いずれも宮川健郎（明星大学）がゲストコメンテーターとして参加した。なお、模擬授業の教材は詩とした。
- 4 各回（90分）の進行は、模擬授業（30分） 指定討論者2人のコメント（10分） 授業者のコメント（10分） 受講生を交えた自由討議（25分） 受講生の感想文（10分）を目安とした。（5分間のロスタイムをとる。）

・須貝の模擬授業

- 1 模擬授業によって提起したいこと

作品の「ことばの仕組み」を問題にするとはどういうことかの一例を示す。

「語り」を問題にすることと「視点」を問題にすることとの違いを示す。

授業時における学習者の思考活動にとっての教師の役割について、「発問」のレベルで一例を示す。

この試みは実践者に向けての「教材研究のための模擬授業」という性格を有する。

2 教材について

夕焼け

吉野弘

いつものことだが
電車は満員だった。
そして
いつものことだが
若者と娘が腰をおろし
としよりが立っていた。
うつむいていた娘が立って
としよりに席をゆずった。
そそくさととしよりが座った。
礼も言わずにとしよりは次の駅で降りた。
娘は座った。
別のとしよりが娘の前に
横あいから押されてきた。
娘はうつむいた。
しかし
又立って
席を
そのとしよりにゆずった。
としよりは次の駅で礼を言って降りた。
娘は座った。
二度あることは と言う通り
別のとしよりが娘の前に
押し出された。
可哀想に
娘はうつむいて
そして今度は席を立たなかった。
次の駅も
次の駅も
下唇をキュッと噛んで
身体をこわばらせて 。
僕は電車を降りた。
固くなってうつむいて
娘はどこまで行ったろう。
やさしい心の持ち主は
いつでもどこでも
われにもあらず受難者となる。

何故って
やさしい心の持ち主は
他人のつらさを自分のつらさのように
感じるから。
やさしい心に責められながら
娘はどこまでゆけるだろう。
下唇を噛んで
つらい気持ちで
美しい夕焼けも見ないで。

(平成12年版『中学国語2』、光村図書)

この「教材研究のための模擬授業」で問題にしたいのは次の一点である。

なぜ、三度目に「娘」は「としより」に席を譲らなかったのか。この疑問は学習者がこの詩を読んでよく抱くものである。しかし、このことはああだこうだとは言えるが、読みとることが出来ない、したがって、学習者に問いかけて答えをまとめるようなことはすべきではないとよく言われているが、本当にそうか。問題としたいのはこのことである。

一度目は「娘」は席を譲ったが、「としより」から礼を言われなかった。二度目も席を譲り、しかし、今回は礼を言われる。そして三度目なのである。一度目の事態と二度目の事態が逆であったならどうなったかと、この詩の構成を考えてみると、三度目に席を譲らなかった理由が浮かび上がってくる。さらに、この理由は「娘」の行為に対する「語り手」の意味付けなのであって、「娘」の意味付けでも「登場人物」としての「僕」の意味付けでもない。彼らはある出来事を体験しているに過ぎない。その体験の意味付けが詩の構成を考えてみることによって浮かび上がってくるのである。そこにこの詩の「ことばの仕組み」の核心がある。

その意味付けとは何か。それは含羞（はずかしみ）という感情ではないだろうか。その感情は、譲りたくないという感情と譲らなければという感情とが葛藤しているにもかかわらず、礼を言われてしまったことによって醸しだされ、それが三度目に席を譲らなかった理由となっていると「語り手」はとらえているのである。それにかかわって詩の構成と「うつむいていた娘」という表現の反復の問題がある。

3 授業の展開計画

問いかけ	活 動	留意点
<p>なぜ三度目に「娘」は席を譲らなかったのかということが疑問として多く出されることを紹介する。(5分)</p> <p>三度目に「娘」が席を譲らなかったのは、なぜか。(20分)</p> <ul style="list-style-type: none"> 一度目と二度目が逆であったら、どうか。 <p>・「しかし / 又立って / 席を / そのとしよりにゆずった」と改行されているのは、なぜか。</p> <p>・「娘」が常にうつむいているのは、なぜか。</p> <p>三度目に席を立たなかった理由は何か。(5分)</p> <p>・その読み方のポイントを確認する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 自分はどうか、考える。 自分の考えを発表する。 自分とは違う意見について検討する。 自分の考えを発表する。 自分の考えを発表する。 自分の考えを発表する。 自分の考えを発表する。 学習を整理する。 	<ul style="list-style-type: none"> 疑問点を強調する。 出された考え方を整理する。 決め手が無いことに気がつかせる。 逆になれば、礼を言われなかったことで、怒って席を譲らなかったことになる。しかし、書かれているままだと礼を言われたから席を譲らなかったことになる。そうなら三度目は席を譲ったとも考えられる。 この部分を一文にした場合と対比して考えさせる。 娘が常に「うつむいて」いることに気がつかせる。 娘は迷っている。 授業の経過を踏まえて考えさせる。

4 授業の実際と検討会の概要

- ・実施日：1999年12月2日(木)
- ・実施科目：国語科教育法(副免対象)
- ・実施時間：午後1時～2時30分(3時限90分のうち模擬授業時間は最初の30分間)
- ・実施対象：都留文科大学文学部初等教育学科3・4年生
- ・履修学生：14名
- ・参加教員：鶴田清司(都留文科大学)、宮川健郎(明星大学)

(1) 授業の実際

全文を音読する

T 先週渡した「夕焼け」の詩のプリントを持ってきましたか？ 今日吉野弘さんの

「夕焼け」を勉強します。最初に、一人、読んでもらおうかな。佐々木さん、読んで下さい。

(全文を音読する)

(2分30秒経過)

三度目に席を譲らなかった理由を問いかける

T 前の時間に、この詩で疑問に思うことを書いてもらいました。その中で一番たくさん出された疑問、何だと思う？三度目には、なぜ、としよりに娘は席を譲らなかったのか、これがたくさん出てきた疑問です。この詩を読んだら、たいてい出てくる疑問ですね。今日はこの一点だけ取り上げて考えてみます。三度目はどこかというところ「二度あることは」と言う通り／別のとしよりが娘の前に／押し出された。／可哀想に／娘はうつむいて／そして今度は席を立たなかった。」の部分です。満員電車の中で、若者と娘が座っています。一度目、娘はとしよりに席を譲ります。としよりは礼も言わずに次の駅で降ります。二度目、娘はまたとしよりに席を譲ります。としよりは今度は礼を言って次の駅で降ります。(若干の間)なぜ、三度目、娘はとしよりに席を譲らなかったのか。このことをここにいる半分くらいの人が疑問として出していました。

班で考えて発表する

T なぜ三度目は譲らなかったのか、グループに分かれて3分ぐらい話し合ってください。結果は、班長さん、あとで話して下さい。(学生は五つのグループに分かれて活発に話し合っている。ホッとしながら机間巡視。班ごとの詳細は略。3分経つ。)

T いいですか。班長の人、報告して下さい。(発言を順に板書する。)

一班 まとまっていないんですけど、三度もとしよりが私の前に立っている。なぜ私ばかりという気持ち。それから、三度も席を譲ることに周りの視線を感じた。

二班 三度もなると、少し恥ずかしい。自分でなくても席を譲る人はいないのか。なんで自分ばかり。

三班 お礼を言われるのは嬉しいが、周りの注目が恥ずかしい。

四班 一回目と二回目は自分の前に老人がきたので席を譲ったが、三回目はもう座りたい。あと別の意見として、二回とも老人は次の駅で降りたので今回も次の駅で降りるかもしれない。

五班 二つの意見が出ました。一つは、みんなは立たないのに、何で自分だけ損をしているのかという心が出てきた。もう一つは、一、二回目のようにとしよりはきっと次の駅で降りるから、譲らなくてもいい。

T 一つは、なんで自分ばかり。二つ目は周りの視線が恥ずかしい。三つ目は次の駅で降りるかもしれない。四つ目は自分が座りたい。四種類の意見が出たのかな。どう整理したらいいのかな。どれもあるのかな。いろいろに読めるのかな。

大沢 どれもある。

(案の定、出てきた。こうした反応に対する切り返しが、今日の授業の提起したいことである。)

(16分経過)

三つの提起をする

T どう考えたらいいのか。先生の方から三つ提起したいことがあります。みんなで考えてみて下さい。まず、こんなこと。一度目は礼を言われなかった、二度目は礼を

言われた。これを、一度目は礼を言われた、二度目は礼を言われなかったというように入れ換えたら、どうなるかな。今度は一人で考えてみて下さい。(板書の後一人を指名する。)

田中 礼を言われたことを強調している。(何を尋ねられたのかの焦点がずれる。直前のきき方が不十分なのか。)

T もし最初に礼を言われた、次は礼を言われなかったという順序だったら、三度目に席を立たなかったのはどう想像できるかという質問です。

田中 礼を言われると思う。

T 礼を言われるかどうか、分からないじゃない。

田中 礼を言われて恥ずかしい。

T 一度目に礼を言われた。二度目に礼を言われなかった。この流れからとすると、三度目に席を立たなかった理由は……。(思いもかけない事態に焦りながら)迷路に入ったかな。じゃあ隣の人。

山本(江) 三度目は、二度目に礼を言われなかったから。

T はい。腹を立ててるとか、頭に来ているとか、想像できるね。田中さん、分かった?

田中 分かりました。(22分経過)

T 二つ目に考えてほしいのは、「しかし/又立って/席を/そのとしよりにゆずった」というところです。この四行を一文にしたら、どう変わるか。四行を一行にしたらどんな違いがありますか?

浜手 四つに分かれていると時間が長い。周りの視線とか、席を譲るかどうかが考えながら、時間が経っていることを示しているように思う。

T 時間の経過が感じられる。ここが大切ですね。読む時間もかかるし、それから娘が何か考えているようだということが分かるね。(26分経過)

T では、三つ目に考えてほしいこと。「うつむいていた」という娘の様子が何回も出てくるね。全部で四回出てきます(四箇所を読み上げて確認)。二回目の「うつむいていた」では、時間が経っていることが示されている。そのとき、娘が考えていたことの内容は何か。

山本(恭) 席を譲るかどうかが。

T はい。席を譲るかどうかがですね。一回目に戻るよ。譲るかどうかが考えていた。しかし譲った。そして礼を言われなかった。二回目、譲るかどうかが考えていた。しかし、譲った。そして礼を言われた。三回目、席を譲らなかった。どうしてかな。この手品とけるかな。

山本(由) お礼を言われたこと。

T そう。席を譲るかどうかが悩んでいたにもかかわらず、迷っていたけれども、礼を言われてしまった。沢目さんだったら、どんな気持ちになるかな。

沢目 そんな自分に罪悪感を感じる。(30分経過)

新たな提起をする

T 先生は、それは含羞、恥ずかしさだと思います。三回目に席を譲らなかった理由をこう考えました。さっきのみんなの意見に付け加えて検討してみてください。しかし、

もう時間がありません。今日は、三回目に娘が席を譲らなかった理由について考えてきましたが、さらに、その理由について想像している人は誰だろうか。娘はそんなことを自覚しているのかな。これが次の問題です。これも考えてみて下さい。

(32分経過)

(2) 検討会の概要

〔須貝の説明〕

この模擬授業によって提起したかったことは、作品の ことばの仕組み を問題とするとはどういうことかの一例を示す。「視点」を問題とすることと「語り」を問題とすることとの違いを示す。今日の授業では「反復」「改行」を問題とし、そこから「語り」の問題に及んでいこうとしたが、それは鶴田の「言語技術の系統表」とその授業での活用法の問題点の問い直しを図っていくことを意図している。授業における教師の役割を「発問」のレベルで示す。そのことによって、生徒の読みや疑問から始まっていく授業において、「発問」という形で教師がきりかえしていく授業のあり方の重要性を提起する。

この模擬授業は「教材研究のための模擬授業」という性格を有する。

〔鶴田のコメント〕

授業の流れはよく分かった。また、私の言う「読みの技術」を使うとこうなるということを示してくれて参考になった。その上で、取りあえず質問が二つある。一つ目は、今日の授業では、いま言われた「視点」と「語り」の違いという問題にまで及んだのかということ。二つ目は、前回の「立ち会い講義」において、須貝は「注文の多い料理店」を例にして わたしのなかの他者 の問題の問題化ということを主張したが、今日の「夕焼け」の授業では具体的にどういうことになったのかということ。いずれも今日の授業では見えにくかったので質問したい。

〔須貝の回答〕

教師の方から仕掛けたことは、鶴田の言語技術教育の用語に置き換えると、一つ目が「反復」とそのズレ、二つ目が「改行」、三つ目が「反復」による意味の強調ということになる。これらは「出来事」を意味づける「語り手」の問題に他ならない。「視点」の問題ではない。「語り手」は娘が席を譲らなかったという行為に「恥ずかしさ」の感情を見だし、それに「やさしさ」を発見していく。これは、単なる「視点」という切り口では読めない。

〔宮川のコメント〕

今日の授業で一番疑問に思ったのは、二つ目の問いかけである。四行を一行に直したらどうかということところで、時間が経っているというのは納得できたが、娘が「考えている」ということの扱いが不十分ではないか。正確に言うと、この四行は語り手が娘に寄り添っているからそうなのである。「娘」と「語り手」の区別が弱いと思う。須貝はあえて意識的にぼんやりさせておいて、後でそのことを問題にするのかとも思ったが、このところで娘に寄り添った語り手を問題にする方がよい。そこでどんな語り手かという問題のきっかけになったのではないか。この語り手は「いつものことだが……」と繰り返しているように、世間のことに付き合ってきた人物である。こんなところからも語り手の像を肉付けしていくことができる。そうすると娘の様子がクリアーになる。語り手の問題にもっと

クローズアップできたのではないか。

〔須貝の回答〕

「娘」と「語り手」の関係は、その通りだと思う。しかし、30分の授業ということで展開を単純にした。語り手と登場人物の問題は、最後に語り手の問題を「種明かし」として出すという授業を考えた。もちろん宮川のような授業も考えられるだろう。

〔自由討議〕

学生 先生の問いかけの二つ目に関して、四行に改行している部分が時間の経過を示しているというのは分かるが、それは「考えている」ことにつながるのか？

須貝 改行はたんなる時間の経過ではなく、「考えている」時間の経過。問題は「何を」考えているかということだが、この四行だけを取り出しただけでは分からない。そのために、「一回目には礼を言われた、二回目には礼を言われなかった」ということだったらどうかとまず聞いた。それなら「腹を立てて立たなかった」となる。しかし、この詩では、「うつむいていた 立った 礼を言われなかった」、「うつむいた 立った 礼を言われた」、「うつむいて 立たなかった」となっている。この流れのなかで娘が考えていることが推察できるのではないか。「何を」考えているのかを うつむく という動作をヒントにして読み解くことができるのではないか。三回目に「うつむいて」いたことは、二回目のときに「うつむいていた」にもかかわらず、としよりに礼を言われてしまったことと関係しているのではないかというように。「何を」考えて席を立たなかったのかは「語り手」が考えているレベルのことだ。

学生 「考えていた」ということはどうしても問題にしなくてはいけなかったのか？

須貝 はい。「何を」考えていたのかを三つの問いかけを通して自分で組み立てることをめざした。それは「反復」「改行」といった観点のもとで読むということになる。

鶴田 それを目のつけどころとして読んでいくということ。

須貝 自分の意見に対して、ことばの仕組みを支えにする。今日の授業は、鶴田流に言えば、はじめの解釈 分析 再解釈という流れになっている。しかし、鶴田とは同じではない。鶴田の言語技術では「語り」も他の言語技術と同じレベルで問題にされている。「話者」が「視点」の問題ではあっても、「語り」の問題ではないところに問題がある。このことを自覚して問題化することは鶴田の言語技術教育を豊かなものにしよう。視点論に立てば三度目に娘が席を立たなかったのはなぜかは分からない。ここで思考停止してしまうという事態が一般に流通している。

鶴田 いろいろな理由が考えられるという形で。

須貝 そこに孕まれている問題が何なのかを今回の模擬授業では提起したかった。

鶴田 「はずかしみ」というふうに娘の気持ちをとらえたが、このまとめでいいのかどうか疑問がある。学生みんなは十分に納得したのか。また、語り手は娘を「やさしい」ととらえている。こうした語り手のわたしのなかの他者のありようを問題にしないでいいのか。これは宇佐美寛の「夕焼け」批判とも関係する。

須貝 読者が価値判断することに進んでもよい。その時に娘や語り手に対する批判が出てくることは認める。しかし、「やさしい娘」ということで分かってしまうのではな

- く、それは具体的に何のことかと立ちどまって考えるということがまず大切である。
- 鶴田 語り手が娘の行為を「はずかしみ」というふうに意味づけていると言ったが、そのことをもう一度説明してもらいたい。
- 須貝 娘が三度目に席を立たなかったのはなぜか。この問題を、二度目のとしよりのとき「娘はうつむいていた、しかし、としよりは礼を言って降りた」こととつなげて考えるということを提起したかった。わたしはそれを含羞（はずかしみ）ということで整理した。別の言い方でよい。本来なら授業でこの問題をめぐって話し合うことが大切だが、今日は時間の関係で割愛した。
- 鶴田 「はずかしみ」という感情も確かにあるが、それだけではないような気がする。
- 学生 別な問題で、この詩には「うつむいていた」ということが、四回出てくる。最後の「固くなってうつむいて／娘はどこまで行ったろう」の「うつむいて」は他と違う。それまでは席を譲るかどうかが考えていた。
- 須貝 それは素晴らしい意見だ。わたしは二回目、三回目を問題にしたが、それぞれのときに考えていることは違う。一回目の「うつむいて」はよく分からないけど、席を譲るかどうかというきわめて一般的な事態。二回目、三回目はさっきのようにとらえた。四回目は三回目に席を立たなかったことを受けている。このように、同じことばをめぐって意味が異なっていることを問題にすることができる。授業中にこの意見が出たら、授業の流れを急速変えたかもしれない。授業は相手によってその場その場で変わっていくものだ。
- 鶴田 いまの君（学生）のような頭の働かせ方をするのが、まさに言語技術である。
- 須貝 実はもう一つの授業を考えていた。満員電車なのに「僕」は「娘」を見られるのか、「僕」はどこにいるのか、「娘」は目の前に人がいるのに夕焼けを見られるのか、「うつむいていた」視線が上がったときに見えないといけないので、後を振り向くということはおかしい。では、満員電車の中の登場人物の位置関係はどうなっているのか。その場の位置関係と「語り手」の心の中の光景との違い。こんなことを問題にする授業も構想していたが、結局やめることにした。
- 鶴田 もしそういう疑問が生徒から出てきたら、それを軸にして授業をするのか。
- 須貝 そのつもりである。
- 宮川 それが実際にうまくいくかどうかは疑問だが、その気持ちは理解できる。この詩は語り手の力がすみずみまで行き渡っていて、登場人物を読みにくい。語り手をいきなり問題にした方がいいという意味では、もう一つの授業構想の意図は分かる。今日の授業に戻ると、やはり教師による「はずかしみ」という整理で納得してしまったのが気になる。そういうとらえ方に対して生徒に反発を持たせたままで終わって、次時にそれを問題にするというやり方でもよかった。
- 須貝 言いたいことはよく分かる。

・鶴田の模擬授業

1 教材

山

藤原 定

みんなぼくの知らないところからあらわれてくる
みんなぼくの知らないところへ消えてゆく
山の小径で 足を投げ出してやすんでいると
左の手くびの上に
一羽のモンキチョウがきてとまる
体内の血が急にあつくなる
ぼくはチョウに生まるべきだったのに
きみは人間に生まるべきだったのに
どこかでふとしたことから とりちがえたのかもしれない
だからここで たがいの生の軌道が
もういっぺんだけ交差したのかもしれない
あ もう行っちゃまうのか
さようなら

(平成12年版教科書『国語6下』教育出版、番号は鶴田)

2 授業の目標

- (1) 作品における「反復」「対比」「比喩」「色彩語」などの表現方法に着目して、その意味を分析することを通して、最終的に、この作品世界の底に流れる「生の偶然性」「いのちの邂逅」といったテーマについて考える。その際、観念的でなく、テキストをできるだけイメージ豊かに具体的に理解していくようにする。例えば、「ぼく」と「チョウ」という人物設定、「山」という場の設定(題名)によって、広大な世界の中における偶然かつ稀少な出会いと別れ(生の交差)が巧みに形象化されていることを読む。
- (2) 作品の構成に目を向け、変則的な四部構成(起承転結)になっていること、テーマが一行目と二行目(結)に込められていることを知る。つまり、～が抽象化(まとめ・結)、～が出来事の始まり(起)、～がそれに対する語り手の反応と意味づけ(承)、～が場面の転換・発展と出来事の終わり(転)という構成になる。冒頭の「結」では、「みんな」の象徴性が授業のまとめとして問われることになるだろう。
- (3) 作品を他人事として読むのではなく、自分自身の問題として読むこと(典型として読む技術)によって、各自が「ぼく」の体験を多様に意味づける(共感・批評など)。それによって、人生や社会の問題にも目を広げるようにする。

3 授業の展開計画

授業案

は学習課題(Tは発問・指示・助言・説明)

Cは予想される反応、は指導上の留意事項、は板書。

全文を音読する

各自黙読。教師が一回読んだ後で、生徒を指名して読ませる。(ここまで2分)

作品の構成を考える

詩には起承転結という四部構成があることを確認する。起は始まり、承はつづき、転は変化発展、結は終わりということを簡単に説明する。

T この詩を起承転結で分けるとどうなりますか。理由も説明して下さい。

C 起(1・2)承(3・4・5)転(6・7・8・9・10・11)結(12・13)

C 起(1・2)承(3・4・5・6)転(7・8・9・10・11)結(12・13)

C 起(1・2)承(3・4・5・6・7・8・9・10・11)転(12)結(13)

上のような区分では無理があること、この詩では起(3・4・5)承(6・7・8・9・10・11)転(12・13)結(1・2)という分け方ができることを確認する。

起(3・4・5・6)承(7・8・9・10・11)も認める。

T 事実上の「結」である一行目と二行目に語り手が最も言いたいことの中心があります。「みんな」とは一体何を表しているのでしょうか。

C 生き物や人間すべて

(ここまで15分)

作品の表現を分析する

対比と反復の表現を分析する

T この詩で対比されている言葉はどれですか。

C 「ぼく」「きみ」_よ「ぼく」「チョウ」_よ「ぼく」「みんな」_よ「あらわれてくる」「消えてゆく」_よ「山」「チョウ」「ぼく」

T 「ぼく」と「チョウ」の対比とは結局、何と何の対比ですか。

C 人間と昆虫

C 自分と他者(みんな)

T 両者が出会った場所が題名の「山」なのです。なぜ題名が「山」なのでしょう
か? 「チョウ」でもよいのでは? 場所は「野原」でもよいのでは?

難問である。もし出てこない場合は、「山」から連想するイメージを言葉に直してみる。「大きい」「高い」「広い」「さわやか」「静か」「神秘的」

T 大自然の中の山から見ると、「ぼく」も「チョウ」も小さな存在ですね。それがたまたま出会ったわけです。とても偶然なことです。

T この詩で繰り返されているキーワード(重要語句)をあげなさい。

C 「生」「みんな」

T 「対比」と「反復」に注意すると主題が見えてきます。「結」にも注目しながら、この詩のテーマを考えて下さい。二十字以内でノートに書きなさい。

C 生き物同士の一瞬の出会いと別れ

C 人生とは出会いと別れである

C 二度目の生の軌道の交差への感動

C いま人間として生きていることの不思議さ

T 広大な自然の中で、たまたま別の生き物に生まれたもの同士が出会ったこと
の偶然さ、不思議さ。語り手はそれに感動しているのです。(ここまで25分)

象徴・典型として読む

T この詩を読んで、自分のことと関連づけて感想を言って下さい。ヒントとして、

「みんな」とは誰のことかということも考えて下さい。

- C 同級生も先生も同じような関係だ。
- C 家族や友達もそうだ。
- C 私たちの人生が「山」そのものなのだ。

作品を自分の問題や状況と重ねて読むことが大切だと説明する。(ここまで30分)

4 授業の実際と検討会の概要

- ・実施日：1999年12月9日(木)
- ・実施時間：午後1時～2時30分(3時限90分のうち模擬授業時間は最初の30分間)
- ・参加教員：須貝千里(山梨大学)、宮川健郎(明星大学)

(1) 授業の実際

全文を音読する

教師が一回音読した後で、生徒一人を指名して読ませる。

(3分経過)

作品の構成を考える

T これは小学校六年の新教科書に載っている詩です。さて、みなさんには先週宿題を出しておきました。この詩を意味の上から四つに分けるとどうなるかを考えておいて下さいと言いましたが、やってきましたか？

(一人を指名する。詩行に番号を付けさせてから発表させる。)

吉元 ~、~、~、~ というふうに分けました。

T (板書しながら)この吉元説と同じだという人は手をあげて下さい。

(6人ほど挙手する。)

T それ以外の分け方をした人、言って下さい。

沢目 二つ目が ~ で、あとは同じです。

T 沢目さんと同じ人はどれくらいいますか？(残りの7人が挙手する。)

T この分け方についてはかなりの確率で誰もが一致すると思います。私は吉元さんと同じです。が、~ を一つにまとめてもよいと思います。問題は、~ を前に持ってくるか、後に持っていくかという違いですね。これはそんなにはっきりと決められない。時間がないので理由はききませんが、たぶん ~ の人は、チョウと出会って体内の血が急にあつくなるの理由が、次の ~ に書いてあると考えたのだと思います。また、~ の人は、一羽のモンキチョウがきてとまる でいったん切れて、そのあとに起こった出来事が次に書いてあると考えたと思います。ここはどちらでもよいことにしておきます。いずれにしても、この詩は意味の上でこういう構造になっています。(10分経過)

T さて、ここからが問題です。詩には起承転結という構造があります。中国の漢詩などはそうですね。起で始まり、承はつづいて、転で大きく変わって、結で終わるとい構造です。

(「起承転結」と板書する。)

T この詩に起承転結の形式をあてはめてみます。1～2行目を起、3～5行目を承、6～11行目を転、12～13行目を結と考えましょう。そうすると、おかしなところ

や不自然なところはありませんか？ちょっと考えてみてください。おかしいと思った人はどういうふうに分けたらよいかということも考えて下さい。(1分ほど時間をとる。)

小清水 私はおかしいと思います。起承転結では、転は承とまったく違うことを言わなければいけないのに、この詩では続いているように感じました。

T そうですね。6行目は転になってなくて、前のことを受けていると言ったんですね。では、小清水さん、この詩に起承転結をあてはめるとするとどうなりますか？

小清水 まだよく分からない。

T はい。でも、このままだとおかしいということですね。こう考えたらいいと説明できる人はいない？(各自考えている様子である。)

T このままでは不自然だという感覚はいいと思います。時間がないので私の考えを言います。この詩で実際に出来事が始まるのはどこですか？

内藤 3行目からです。

T はい。そこを起にしてみましょう。そうすると ~ が承で、その理由が書いてあります。~ が出会った二人が別れていくので転ということになる。結はどこかという、~ がこの詩のまとめ、結にあたる部分と考えられます。変則的ですが、こういうふうに分けると、~ の意味が分かってくると思います。

T 結ですから、1行目と2行目に語り手が言いたいことの中心があります。詩のテーマがここにあるということを押さえておきましょう。(18分経過)

作品の表現を分析する

T 今度は作品の表現を見ていきましょう。この詩で対比されている言葉はどれですか？双方向の矢印で、この言葉とこの言葉が対比的な関係にあるというふうに書き出して下さい。一分間で考えて下さい。(「対比」と板書する。)

T では、一つずつ言って下さい。

山崎 「あらわれてくる」「消えてゆく」

T いいですか。異論がなければ残しておきます。(一つずつ板書していく。)

沢目 「チョウ」「人間」

五十嵐 「ぼく」「きみ」

T 「きみ」を「チョウ」や「みんな」と言い換えてもいいですね。

山本 「とりちがえた」「交差した」

佐々木 「きてとまる」「いっちまう」

T もうありませんか？まだ一番大事な対比がまだ出てきていません。題名に注目して下さい。「山」という言葉に対比されている言葉は何ですか？

内藤 「生の軌道」？

T そうかな？では、「山」というのはどんなイメージですか？

内藤 大きい。

T そうですね。大きい。大自然をイメージしますね。そうすると、大きさということで対比してみるとどうなりますか？

内藤 小さい。

T はい。そうするとこの詩では何になるでしょう？

内藤 「チョウ」

T そうですね。「チョウ」の他にも「山」に比べて小さいものはありますか？

内藤 「ぼく」

T 「山」という題名、この詩の舞台と、「ぼく」や「チョウ」という小さな存在、生き物が対比されているのです。（「山 チョウ・ぼく」と板書する。）このあたりがなぜこの詩が「山」という題名になっているかを読み解くかぎになっています。

T では、なぜ題名が「山」になっているのでしょうか？ 「ぼく」と「チョウ」がたまたま出会った場所が山だったから、「山」という題になったのでしょうか？ これは難しい問いなので簡単には答が出ないでしょうが。

T 例えば、野原などではなくて、他ならぬ山なんです。そういう中で一羽のモンキチョウとぼくが出会うということはどんな感じがしますか？

渡辺 山という大きなものの中の一部に「ぼく」と「チョウ」がいるという感じ。

T うん。そんな大きな山の中でこのチョウと出会うということはよくあることですか？

渡辺 いいえ。

T 学校で友だちと会うのと違って、とても偶然的な出会いですね。たまたま山の小径で休んでいたら、そのモンキチョウが止まったというのは偶然的なことです。その偶然さに対して語り手が何らかの感動を覚えているというふうに読めてきますね。

T このように、起承転結という構成の 分析、それから対比の 分析 によって、この詩のテーマ、語り手の感動の中心がだんだん見えてきましたね。（30分経過）

象徴・典型として読む

T 最後に、「結」にあたる 1 行目・2 行目に「みんな」という言葉が反復されています。この「みんな」というのは、まとめの部分ですから、「チョウ」だけのことを指しているわけではありませんね。この「みんな」とはどういう意味でしょうか？ この詩を読んで、みなさんにとって「みんな」とは誰のことかということを考えて下さい。そのことがこの詩を自分のこととして読むことになります。（前もって 3 人を指名。）

内藤 自分以外のすべての人。人間だけじゃなくて。

渡辺 身近な人。例えば、友だち。親。

山本（恭） 二通り考えたんですが、最初は周りの人間だけかと思ったんですが、動物も入るかなと思いました。

T はい。この詩を象徴的に読むと、これまでみなさんの人生の中で出会ってきた人たち、あるいはこれから出会う人たちというふうに、すべてを含み込んで、この詩は偶然的な出会いと別れがテーマになっていると読めてきます。もちろん「いま人間として生きていることの偶然さ」というような別のとらえ方もできるでしょう。今日は、構成と表現の 分析 を手がかりにして作品の主題に迫ろうとしました。この授業で、この詩の価値が少しでも伝わればいいなと思います。（37分経過）

（2）検討会の概要

〔鶴田の説明〕

授業のねらいについては授業案に書いた通り。第一のねらいは、この詩の表現を分析することで 解釈 を深めるということである。今日は時間の関係で「対比」だけしか取り上げられなかった。第二は、「起承転結」に分けることによって詩のテーマに迫ろうとした。特に「結」にあたる「みんな」の象徴性を明らかにしようとした。第三のねらいは、「読者はどういうふうに自分と関連づけて読んだか」という典型化をめざそうとした。

〔須貝のコメント〕

起承転結という漢詩の作り方に従うと1～2行目が「結」になるということから、そこに注目させようとしていた。ここが詩全体のテーマにかかわる部分だということを理解させようとしたのだと思う。その際に、語調や演技によって、そこが「結」だということをもっと強調した方がよかった。

「対比」について見ると、生徒から出た「きてとまる いっちまう」「とりちがえた 交差した」は対比ではない。言語技術教育的にもっと精密な対応をすべきである。意見を切り捨てると生徒が傷つく場合もあるが、この場合は明らかに対比ではない。（「山」と「チョウ」というような「対比」とはレベルが違うというべきか。…後日補足）

授業では、「山 チョウ・ぼく」が一番大事な「対比」で、そこに大自然と小さな生命という意味があるということを押さえて、そこから「山」の象徴性、偶然の出会いという解釈へ向かっていった。しかし、私は、「山」という題名に別の意味があると思うので、あえて対比させなくてもよいと思う。象徴的に言うと、「ぼく」から見える世界に「チョウ」はいなかった。「チョウ」から見える世界に「ぼく」はいなかったが、たまたま「ぼく」と「チョウ」が出会った。つまり、隠れていたものが現れてくるという関係が、「山」という字の形によって象徴されているのだ（ $\text{山} \cap \text{ぼく}$ ）。だから、「山」の象徴性は三者の関係性の中で検討する必要があるのではないか。

最後に、典型化については、いつもワンパターン的に自分と関連づけて言わせる必要はないと思う。私なら言葉にさせないで、一人一人が自由に感じるだけにとどめておきたい。その方が余韻が残る。言葉に表さないという典型化もあるのではないか。

〔鶴田の回答〕

はその通り。 については、時間があればその場で一つ一つ学生と検討したかったが、あながち間違っているとは思わなかった。例えば、「きてとまる いっちまう」は出会いと別れという対比の関係にある。「とりちがえた 交差した」は9行目と11行目が「～かもしれぬ」「～かもしれぬ」という対句表現になっているので、そこに対比の関係を見出したのだろうと考えて板書した。確かにこの詩の趣意からするとどうでもよい部分ではあるが。 については、須貝のような解釈もあると思う。私は実は「山」人生の象徴だと考えていた。山登りはよく人の一生にたとえられる。この詩は人生の中でのさまざまな出会いと別れというように読める。今日の授業では出てこなかったが、こういう解釈が出てくれば素晴らしいことだし、須貝のような解釈が出てきてもそれは素晴らしいと思う。

〔宮川のコメント〕

1～2行目を「結」とすることに疑問がある。そこは意味上の「結」ではあるが、「起」と考えてもよい。つまり、山登りをイメージすると、最初は山の全体が見えないが、少し登ると山の形が見えてきて、もっと登ると他の山が見えてくるというように風景が刻々と変化していく。こう考えると、1～2行目は読者をそういう体験に連れ戻す役割を果たし

ている。その意味では「起」である。それが読者と詩の最初の出会いになるが、最後まで読んでまた最初に戻ると、鶴田の言うように詩の意味が改めて見えてくる。即ち1～2行目の意味が変わってくるという二重底のような仕組みになっている。そこが面白いのではないか。だから、最初に1～2行目のイメージをつくるような授業にすべきではないか。そこを「結」として早々に主題の追求に走ったことには疑問を持った。詩はイメージを語るものであって、その結果として読者がいろいろと意味づけるものである。だから授業ではイメージをもっと大切にすべきである。これまでの多くの文学の授業も、教師はこの作品にどんな意味があるのか、どんな主題が潜んでいるのかを引き出したがる傾向があるが、子どもの方はその作品に出会ったときの驚きや面白さにこだわっていて、そこにすれちがいがあったのではないかと考えている。今回の授業も、実際の小学校六年生を相手にしていたら、そうしたすれちがいがあったのではないか。

〔鶴田の回答〕

いまの指摘はとても重要だ。私は、この作品の教材価値は1～2行目の思想性にあると考えた。ついでに言うと、教科書では卒業単元に入っていて、いろいろな人との出会いと別れという人生論的な意味も含まれているという点も考慮した。宮川の言うように、イメージを楽しむことは大切だが、この詩はそれよりもむしろ自分にとってどんな意味があるか、作品の主題や象徴性は何かを考えるためにふさわしい教材だと考えた。どの詩でも主題を考えさせるというわけではない。ともすると観念的になって、子どもとのすれちがいが起こるだろう。が、小学校六年教材なので、十分に可能だと思う。それにしてもこの詩は難しい。中学校三年生教材でもよいくらいだ。

次に、宮川の1～2行目の解釈は面白いと思うが、1～2行目を「起」とするのはやはり苦しい。題名に「山」とあって、いきなり「みんなぼくの知らないところからあらわれてくる」というのはギャップがある。だから、それを埋めるために私は起承転結の構成法を持ち出して、「結論先出し型」と考えることによって謎が解けると思った。言い換えれば、宮川が言ったように、最後に1～2行目に立ち戻ってくると、そこが「結」だということがはっきりするだろうと考えて授業した。

〔自由討議〕

学生 1～2行目についての宮川の解釈はすんなりと理解できたが、須貝はその点をどう考えているのか聞きたい。

須貝 意味の二重性という点はよく理解できた。私の解釈とも、細部は異なるが、基本的には共通している。

鶴田 広い意味では、私の解釈も形式上の「起」が意味上の「結」でもあるという「二重性」を表している。

宮川 でも、そこが「結」だといきなり決めてしまったのは疑問である。

鶴田 それを言うなら、宮川は1～2行目をいきなり風景の変化として説明した。それだとやはり苦しいのではないか。

須貝 確かに苦しい。(教材となっているものが長い詩の一部分であることによる。…後日補足)しかし、「山」という題名があって、語り手が歩きながら「すべてのものがあらわれてきて、すべてのものが後ろに消えていく」と言うところに生の象徴性

- みたいなのが読みとれる。そして、それは全体を読んでも浮かび上がってくる。
- 宮川 最初に読者にとってこの詩の世界がどんなふうに見えてきたかということを手際よくやっていく方が授業としてよいのではないが。
- 須貝 それは起承転結を先のように分けたことと関係している。実は、6～11行目は「転」になっている。つまり、それまでの現象的なことから肉体的・心理的な変化が起こっている。そして、12～13行目で「さようなら」と別れるのが「結」になる。だから、今日の授業のように「結」を前に持ってくるというのはかなり強引である。確かにそういう読み方もできるが、自然に読めばふつうに起承転結とすればよい。鶴田は深層の意味に注目しすぎて、1～2行目を「結」としたのだろう。
- 宮川 だから、主題から逆算したような気がする。主題というのは、あくまでも結果として行き着くところである。
- 鶴田 30分の模擬授業だから一定の方向づけをしておきたいという気持ちがあった（これは弁解である）。それから起承転結の分け方についてだが、須貝のような説得力のある意見が授業の中で出てくれば、それはそれでよいと思った。予定を変更して、1～2行目に立ち返って、みんなでその意味を検討していくことになる。対立点をめぐって活発な討論が行われるだろう。その結果、1～2行目が「結」であるという最初の考えが揺らいでくるかもしれない。
- 宮川 そうなると、6行目の「体内の血が急にあつくなる」は「承」と「転」の両方に含まれる可能性がある。明らかに「ぼく」のテンションが高まることになるわけだから、そこにジャンプさせるための「つなぎの一行」かなと思った。
- 鶴田 だから、私は両方を認めた。どっちにも係っていく。
- 学生 漢文の授業で起承転結については知っていたが、この構造ですべての詩がうまく説明できるのか分からない。
- 鶴田 その通り。起承転結の四部構成で読めるような現代詩はほとんどない。では、なぜそんな昔の作法を持ち出したかということ、この「山」という詩では有効だと思ったからである。藤原定の他の詩ではともかく、たまたまこの詩は、そういう分析法を使うと、より理解しやすくなるのではないかと思った。だから、それが有効ではないと思えば、起承転結は使わなかったが、今までの須貝や宮川の議論を聞いていると、多様な分け方ができることを知って、改めて起承転結で読んでよかったと思う。
- 須貝 12～13行目を「結」としても、最後に余韻が漂っていて、それがまた1～2行目に戻ってくるといって意味で循環構造になっている。いずれにしても、起承転結は方便である。鶴田は1～2行目をクローズアップさせたかったのだろう。
- 鶴田 だから、1～2行目に注目させるものであれば、授業方法は色々あってよいと思う。
- 須貝 今日のように、1～2行目を「結」としたことで問題が二つ起きている。まず作品を自然に鑑賞するのではなくて、主題の方が前面に出過ぎたという点。次に、授業の導入が不自然であるという点。須貝の授業は多くの生徒が抱いている疑問から出発するが、鶴田は言語技術の体系があって、その枠組みを与えて考えさせるところから出発している。
- 鶴田 ただし、こういうこともある。今日のような詩の読み方をふだんから言語技術教育で訓練してきていけば、必ずしも教師が問題を投げかけなくても、生徒が自らそう

いう視点で読んでいく。読み研の阿部昇氏の授業のように、起承転結に慣れ親しんでいれば、「ここが転ではないか」というように向こうからどんどん発言してくる。宮川 そうすると、「山」という詩を読むことが、なんだか例題を解くみたいな感じになる。「モンキチョウとの出会い」というロマンチックな世界と合わないのではないか。

鶴田 例題を解くという要素も技術を身につけるためには必要である。もちろん、ただ解ければよいというものではない。それを通して例題の面白さが発見できるようにしたい。技術を訓練するための単なる手段として作品を使うのは問題である。今回、この詩を選んだのは私が素直に感動したからであり、作品分析法を使うことでそのよさがもっと理解できると思う。

・総括と課題

1 授業と検討会を終えて（須貝）

何点か補足しておきたいことがある。

(1)「研究的な模擬授業」という枠について

今回の「30分」の「研究的な模擬授業」でわたしが提起したかったことは「検討会」でも述べているので繰り返さないが、こうした試みの有効性と限界を踏まえて検討してほしいということを要望しておきたい。あれもやっていないこれもやっていない、こうしたやり方は不十分だ式の批判をされても困る。「30分」の「模擬授業」は実践者の問題意識を具体的に示すためになされている。具体的ではあるが、同時にパターンとして、といった方がいいだろう。したがって、「30分」の「模擬授業」を意味あるものとして認めない、もちろんそうした立場もありえる。しかし、そうでないならば「具体的、パターン」で示そうとしていることを検討、批判の対象としてほしいのである。わたしの主張は一言で言えば、学習者の読みを教室に解放することの必要性、そしてそれを受けとめて教師が作品に向かうように切り返していくことの重要性ということに尽きる。なぜ、「夕焼け」問題の焦点とも言うべき「やさしさ」問題の是非を「30分」の焦点にしなかったのか、また、「作品にむかう」とはどういうことかは、「検討会」でのわたしの主張やその場でのやり自体がそのことを示しているので、ここでは繰り返さない。

(2) わたしのなかの他者 の問題の問題化について

当日の鶴田質問にある、「夕焼け」における わたしのなかの他者 の問題だが、それは「語り手」の娘の行為の意味づけによって立ち現れてくる事態を問うことによって浮かべ上がってくる。授業ではそのことは十分には問題にされていない。30分ということで、娘が三度目にはとしよりに席を譲らなかったのはなぜかを問題にすることによって、「語り手」がとらえる娘の「やさしさ」とは何なのかを吟味することに焦点化した。そのことが、従来、作品の ことばの仕組み を通して充分には検討されてこなかったのではないかとわたしは判断しているからである。この詩をめぐる望月善次氏と宇佐美寛氏との論争 この論争を踏まえ望月氏は『論争 詩の解釈と授業』（明治図書、1992年10月）を刊行

しているが、その論争においても、席を譲るかどうか悩んだ娘「やさしい」娘「夕焼け」という枠組みで両者のやりとりがなされ、是非が論じられ、娘の悩みがどのようなものなのかの追求が作品の「ことばの仕組み」に照らしてなされていない⁽¹⁾。同様のことは、この論争と関わるかたちで発表された足立悦男氏や渋谷孝氏の論考にも指摘できる⁽²⁾。四氏の問題の焦点である「やさしさ」問題をどうとらえるかということも、この詩の「読み」と授業の課題となるが、「やさしさ」問題を考えていくための前提としての、丁寧な「読み」の欠落ということに対する疑問ということに、わたしの今回の模擬授業の関心の焦点があった。これでは論争がうわすべっていくように思われるから。また、学生のこの詩に対する疑問を受けとめての授業というわたしの主張を示したいこともあって、今回の「30分」の「模擬授業」では「やさしさ」問題の是非の検討ということは中心課題になっていない。

(3)「やさしさ」問題に対するわたしの立場について

「やさしさ」問題の経緯は望月前掲書に簡潔にまとめられており、氏の見解も示されている。ここではその紹介は割愛するが、「登場人物」である「僕」が目撃した「出来事」が語られているが、そのように語れば語るほど「いつものことだが」として「出来事」を語る「語り手」の「僕」は「登場人物」の「僕」を問うことになってしまう。ここがわたしの「読み」のポイントである。

そのことを5点にまとめておく。

「娘」の問題は「語り手」の問題であり、「娘」への批判は「語り」のレベルで問題とされなければならない。この詩はそのような「ことばの仕組み」になっているのである。

「うつむいていた」というような表現が四回、席を立つ・立たないという事態に「娘」は三度直面、としよりに礼を言われ・言われないという事態に二度直面しているが、これらに関連づけて丁寧に読むことが求められる。「模擬授業」の中で「手品」と言ったが、この関連性を読み解き、「語り手」のとらえた「娘」像とその像の成立過程が「登場人物」につきつけている問題が何かを明らかにしていくことに、この詩の「読み」のおもしろさがあり、それは文学教育にとっても言語技術教育にとっても大切なことなのではないだろうか。このことは「視点」ではなく、「語り」を問題にすることである。（「模擬授業」では三度目の事態を問題にしている。それを「出来事」の入れ替え、改行、「うつむいていた」の検討ということをとおして考えさせようとしている。）

わたしは望月氏や足立氏のように「やさしさ」を「文学」とか「虚構」とかということを持ち出して肯定的には読まない。宇佐美氏の「読み」が道德教育のレベルだなどともとらえない。しかし、宇佐美氏のようにこの詩を無責任な道德っぽい詩だというようにもとらえないし、渋谷氏のようにこの詩の32行目「固くなってうつむいて」以降が不要だとも考えない。「登場人物」である「僕」が「やさしい心の持ち主は/いつでもどこでも/われにもあらず受難者となる」ととらえることによって、傍観者であった「登場人物」の「僕」は逆に問われていくことになる、この逆転にこの詩のおもしろさがあると考えているから。「やさしい心の持ち主は/他人のつらさを自分のつらさのように/感じるから」と思っていくことによって、「僕」自身が問われていく。「娘」の気持ちを想像していく「僕」、しかし、実際は傍観者でしかなかった「僕」、このズ

レに「登場人物」の「僕」は直面していくことになる。「登場人物」の「僕」は「娘」が「美しい夕焼けも見ないで」と思っているが、彼は「美しい夕焼けを見られない」のである。「娘」のことを想像すればするほど、それが想像でしかなく、実際的には傍観者でしかないという事態に直面しているのだから。それは彼の自覚していることではない。この逆転していく事態にこの詩における「語り手」としての「僕」の発見があり、そのことによって わたしのなかの他者 の問題の問題化が現れてくる。それは「娘」への感動に「夕焼け」を見いだしたことを語っているのでも、「娘」への感動をお説教として語っているのでもない。したがって、32行目以降はなくてはならない。あの読み方は文学的であるとか道徳的であるかと言う前に、「もっとことばへ」ということになる。それは対象にはまりこうとする体験を、ということでもある。そうした点ではこの詩の「登場人物」である「僕」は「娘」の様子にはまりこんでいる。しかし、「娘」を評価すればするほど、自身の問題性を露にしてしまう。そのことを「登場人物」が自覚しているかどうかは問題ではない。この詩の ことばの仕組み がそうした事態を露にしてしまっているのだ。そこにこの詩の ことばの仕組み がひらいていく世界がある。このことは、この詩の「語り」の問題であり、作品としての評価や教材としての価値に関わってくる。

したがって、わたしの「夕焼け」の授業は、「登場人物」である「僕」が抱えこんでいく「ズレ」の問題に向かっていくことになる。「娘」を読むことは「僕」を読むことになり、「僕」を読むことは「語り手」の発見を読むことになる。「模擬授業」ではこうした展望のもとに、ある一点を問題にしたのである。

(4) 学生の「模擬授業」に対する感想を読んで

複数教員による「立ち会い講義」というやり方は支持されている（と思う）。

今回の授業に関しては、提起したかった授業の「具体的、パターン」（学生の 読み から始め、それを繰り返していくこと）は理解されたと判断した。

教師の側の含羞（はずかしみ）説については、納得できない、疑問があるとの反応もあった。しかし、このことをわたしは肯定的に受けとめている。疑問がなければ 読み は深まらないからである。また、学生たちの 読み は「ことばに向かっていく」という点で不十分だとわたしはとらえているから、次時の学習課題が内在的に立ち上がってきたと受けとめている。「国語科」の学習の成立とは「ことばとの葛藤」「教師および他の学習者との葛藤」、その交点に成立するものと考えている。

題名の象徴性とか、作品の後半部、つまり「やさしさ」問題を取り上げてほしかったという意見も寄せられたが、このことをこの作品（教材）への関心・興味として肯定的に受けとめたい。ただし、「30分」では全てに答えられないこと、また ことばの仕組み を読むこととしてなされなければならないことを思い知ることが大切である。（なお、この「模擬授業」は彼ら自身の「模擬授業」の合間になされている。したがって、こうした指摘は彼ら自身の取り組みにはね返っていく。その中で「教材」の 読み と「文学」の授業のあり方を実践的に学んでいく機会が作りだされていくのではないだろうか。）

2 授業と検討会を終えて（鶴田）

今回の模擬授業および検討会を通じて、次のような成果と課題が明らかになった。

（1）詩の鑑賞指導と言語技術教育の関係

作品の特質（構成・表現）に合わせた言語技術（読みの技術）を取り上げることの必要性は改めて確認できた。この模擬授業は30分という短時間のため、教科内容としての作品分析法（読みの技術）を「起承転結」と「対比」に限定（精選）した結果、検討会で指摘されたように、作品の主題と典型化を性急に求める傾向が見られた。

学生の感想文の中にも、「鶴田先生が『この詩の起承転結はそのままあてはめてもよいのか？』という問いをされたことは誘導尋問のような感じがあり、宮川先生のような読み方をすることが抑圧されてしまったように思えました」（R・I）という指摘があった。

確かに強引で、観念的な暗号解読作業のようになった感があることは否めない。配当時間が2時間くらいあれば、それだけでなく、もっとイメージを楽しみ、語り合うという方向も取り入れたい。事前の授業案には「できるだけイメージ豊かに」とは書いておいたが、授業では十分に追求できなかった。ただし、その場合は詩をじっくりと味わうという学習（精読型授業）になる。それだと「30分」という時間設定にもともと無理があったことになる。しかし、今回あえて「30分」としたことによって、短時間で読みの観点や技術を学ぶという学習（言語技術訓練型の授業）の特徴が浮かび上がってきたとも言える。その点で「30分」は積極的な意味があった。⁽³⁾

（2）須貝の授業方法との共通点と相違点

授業検討会で、「須貝の授業は多くの生徒が抱えている疑問から出発するが、鶴田は言語技術の体系があって、その枠組みを与えて考えさせるところから出発している」という発言があった。確かに須貝の場合は、生徒から出された疑問を中心にして、それを解決する過程で言語技術（読みの技術）を活用・習得していくという授業方法論である。言い換えれば 解釈 先行型である。また、さまざまな「読みの技術」を「語り」の問題に収斂させながら、最終的に わたしのなかの他者の問題 を問題化することに進んでいく。これが文学教育と言語技術教育との相互乗り入れの姿である。

これに対して鶴田は、教科内容 の系統指導の立場から、効果的な作品分析法を使って読むことによって、学習者が「読みの技術」を習得すること（教材で教える）と作品をより豊かに深く理解すること（教材を教える）の両立をめざす。言い換えれば 分析 が 解釈 を促すという仕組みである。その意味で、今回の模擬授業は 分析 先行型であったが、疑問や批判はこの点に集中した。（1）で述べたことにも関連するが、解釈 の部分が弱いのではないかということである。確かに授業の中ではそうかもしれない。

しかし、次のような学生の授業感想文もある。

初めてこの詩を読んだ時、私は鶴田先生と同じように最初の2行にとても疑問を感じたので、今日の授業はとてもわかりやすかったです。はじめはただ、この「ぼく」は人間に生まれたことを後悔し、チョウに生まれたかったとうらやましがっているように思っていました。しかし、起承転結を考えて、ああなるほどと思い

ました。山という場所は、私のイメージでは木が生い繁っていてうす暗い非日常的な世界という感じなので、宮川先生のおっしゃっていた最初の2行の意味は少し受け入れがたくも感じましたので、よけいに今日の授業がわかりやすかったのかもしれません。(K.N)

私は、この詩をはじめて読んだときは、この詩の言いたいことが、内容がいまいちよくわかりませんでした。「山」という題名との関連性もよくわかりませんでした。鶴田先生の授業をうけていく中で、この詩を読み深めていくことができ、新しい発見ができてよかったです。また、須貝先生や宮川先生の意見を聞いて、いろんな読みができるんだなあと思いました。(Y.Y)

私がこの作品を初めて読んだ時は ~ の段落がとても印象的で、その部分に主題が隠されているのではないかと思った。だから、~ の部分に主題があると導いた今回の授業は私にとっては少し意外性のある展開となった。しかし、この主題をすんなり受け入れることができたのは、起承転結の方法があったからだと思う。(K.W)

いささか手前味噌になるが、今回取り上げた 分析 の技術が整合的に作品理解を促していったことがうかがえる。要は、この授業をきっかけにして、各自の 解釈 が生まれたり深まったりすればよいのである。逆に、 解釈 が限定される方向に進むとしたら問題である。今回の授業で、最後に「みんな」の象徴的意味をめぐって、「みんなとは誰のことか」と発問した（無条件で人間と考えていた）が、学生が感想文の中で「すべてのものでもよいのではないか」と指摘していた。十分に留意しておきたい。

以上のように、須貝と鶴田の方法論は異なっているが、「言語技術」を作品の本質的な理解につなげて、その有効性を実感させる中で一定の技術を身につかせようとしている点は共通している。

(3) 立ち会い形式の模擬授業について

模擬授業というスタイルについては、学生には概ね好評であった。特に前期（第1回、第2回）の「立ち会い講義」が専門的・理論的な部分に偏った結果、「分かりにくい」「レベルが高すぎる」という声が出たこと⁽⁴⁾を考えると、今回のような模擬授業を最初に実施する方がよかったかもしれない。それを通して、須貝と鶴田のめざす文学教育と言語技術教育（さらに両者の相互乗り入れの姿）のちがいが具体的に明らかになったからである。

なお、模擬授業については、今回のような「立ち会い形式」の特別な授業だけでなく、一般に「国語科教育法」や「国語教材研究」の講義でも、理論や主張を具体的かつ体験的に理解できるという点で有効な方法であると考えられる。

最後に、今回のように模擬授業を相互批評する中で、おのずから須貝・鶴田の授業方法・技術の問題も検討の対象となっていった。いま話題になっているFD（faculty development）の観点から見ると、前回の「立ち会い講義」では、大学教員の音声言語能力の向上が目標となったが、今回はそれだけでなく、もっと直接的な指導力（生徒の興味関心を引き出す力、教材を選択する力、授業を組み立てる力、状況に適切に対応する力、分かりやすく説明する力など）が問われることになった。こうした経験を通して国語教育学研究者としての実践的力も高めていく必要性を感じた。

[注]

- (1) 望月善次『論争・詩の解釈と授業』(明治図書、1992年10月) 宇佐美寛『国語科授業批判』(明治図書、1986年8月)、同『国語科授業における言葉と思考』(明治図書、1994年5月)を参照。
- (2) 足立悦男「読む 吉野弘『夕焼け』」『日本文学』1989年10月号、同「宇佐美寛の『文学教育』批判(1)～(4)」『文芸教育』No.55、56、58、60(1991年4月、6月、11月、1992年5月)、渋谷孝・菅野朋子『鑑賞指導と分析批評・授業への応用』(明治図書、1994年5月)。
- (3) なお「山」をめぐるのは、この模擬授業の経験をふまえて再度の教材研究に取り組んだ。本文の研究(本教材は長編詩の一部抜粋形という事実、出典は『現代詩文庫24 藤原定詩集』1985年7月、土曜美術社刊)に始まり、「モンキチョウ」の形象性(モンシロチョウとの差異など)、「山」の形象性・象徴性(幽玄神秘的な雰囲気)などを検討して、新しい授業案を作成した。詳しくは拙稿「言語技術教育としての詩の鑑賞指導」(科学的「読み」の授業研究会編『研究紀要』2000年8月)を参照。
- (4) 鶴田清司・須貝千里「『国語科教育法』での研究的立ち会い講義～文学教育と言語技術教育の相互乗り入れをめざして(その1)～」(『都留文科大学研究紀要 第53集』2000年10月)を参照。

[付記]

本稿は、第99回全国大学国語教育学会自由研究発表「『国語科教育法』での研究的模擬授業の試み～文学教育と言語技術教育の相互乗り入れをめざして(その2)～」(2000年10月14日)のレジュメに補筆したものである。

(つるだせいじ・すがいせんり)