

国語科の読みの授業研究に「羅生門的アプローチ」 を導入する効果の検証 —学習者の対話に着目して—

川田 英之
(附属坂出中学校)

762-0037 坂出市青葉町1-7 香川大学教育学部附属坂出中学校

The Study on Effectiveness of “Rashomon Approach” through Study in “Reading” of Japanese Classes : Attention to Dialogue Based Learning

Hideyuki Kawata

*Sakaide Junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 1-7 Aoba-cho, Sakaide
762-0037*

要 旨 学習者の対話に着目した「羅生門的アプローチ」による授業研究を国語科の読みの授業に取り入れることが、質的研究の方法として有効性を持ちうることを実践的に検証し、明らかにする。

キーワード 羅生門的アプローチ 工学的アプローチ 対話 読みの観点
読みの質的深まり

1 はじめに

「羅生門的アプローチ」とは、従来の仮説—検証型の「工学的アプローチ」と異なり、教育活動によって学習者に何が引き起こされたかをできる限り多様な視点からできる限り詳しく叙述し、それによって一般目標がどこまで実現されたのかを判断し、カリキュラム開発へフィードバックしていく方法である¹。授業において「羅生門的アプローチ」を導入した研究としては、総合学習においてその有効性を指摘した小野沢の報告²等がある。しかし、教科指導においての報告はほとんどない。教科には教えるべ

き内容としての「教科内容」が存在するからである。小野沢も従来の教師主導の教科学習に対し、子どもの主体的追究を大前提としている総合的な学習の時間での「工学的アプローチ」批判と「羅生門的アプローチ」導入の可能性について言及しているのみである。

しかしながら、現在の「学び」³の観点からすると、教科学習も「教師主導で生徒は受動的存在」とする学習観とは異なる。また、数学や理科といった教科と異なり、国語科の教科内容は依然として曖昧で定かではない。さらに言うなら、生徒一人一人の読みは異なる。40人の学級であれば、40通りの読みが存在するのである。

読みの交流により、個々の読みが変容し深まっていくことを考えれば、個の読みの成立パターンは無数にあると言ってよい。そうした国語科の教科観、また生徒の読みを大切にす読者論的な観点からも「工学的アプローチ」には限界があり、「羅生門的アプローチ」導入の意義はあると言える。

本稿では、国語科の授業改善につなげるために「羅生門的アプローチ」を導入する意義とその効果について検証するとともに、どのように授業づくりに活かしていくかについて考察するものとする。

2 「羅生門的アプローチ」とは

学校教育におけるカリキュラム開発には、大きく「工学的アプローチ」と「羅生門的アプローチ」の二つの手法がある。

「工学的アプローチ」は、「工学」という名前が示すように、必要な学習項目を効率よく学ぶことに主眼が置かれる。カリキュラム開発の過程は、まず一般目標が設定され、次に具体的な特殊目標へと分節化され、最終的に行動目標へと明確化される。そして、目標に合致した教材の選択・作成、教授や学習の実施、行動目標に照らした評価という流れをとり、どのような学習項目・教材を選択し、配列していくかが重視される。

「工学的アプローチ」は、教科などの体系化された知識を効果的、効率的に学ぶのに適している反面、学習が深まり広がる可能性を限定してしまう可能性がある。例えば授業における偶然の出来事（予期せぬ質問など）があっても、教師の関心が行動目標の達成のために計画通りに授業を進めていくことにしか向いていなければ、その出来事をうまく活用することは難しい。また、学習の正否は、事前に設定した行動目標の達成度合いによってのみ判断されるため、予期しない言動や成果は切り捨てられる傾向がある。

こうした「工学的アプローチ」の限界に対抗するものとしてアトキンが提唱したのが「羅生

門的アプローチ」である。このアプローチの手法は、同じ出来事を複数の視点から観察して、いくつもの異なる観察結果から施策のもたらした本当の効果を探ろうという立場をとる。

カリキュラム開発の過程は、まず一般目標が設定される場所までは同じであるが、次に特殊目標を分節化するのではなく、一般目標を十分に理解した「専門家としての教師」が「創造的な教授活動」を試みるのである。そして、教授行為によって学習者に何が引きおこされたか、そのすべての結果が、できる限り多様な視点から一般目標に限定されずにできる限り詳しく叙述され、それに基づいて一般的目標がどこまで実現されたのかの判断が下され、カリキュラム開発へのフィードバックが行われる。

「羅生門的アプローチ」は、評価面でも次のような視点の違いを示す。従来の「工学的アプローチ」が客観性の重視、いわゆる「目標に準拠した評価」であるのに対し、「羅生門的アプローチ」は主観性を重視し「目標にとらわれない評価」の立場をとる。学習者、教師、教材との出会いから生まれる学習の価値を様々な視点・立場から互いに異なる側面を見てそれを主観的に記述し、その情報を共有することが、カリキュラム開発にとって有用であるとしている。

目標についても、「羅生門的アプローチ」は次のような考えに立つ。

教材の価値や内容は、教授・学習の実践の中で発見・開発・評価されていくと考える。同じ教材でも、学習者の活動や経験はさまざまでありうる、とする。そこで、教材の質は、教授・学習過程の中で問われるべきである、と考える。子どもの活動を引きおこすものとしての教材を求めて、教師は、ひとり人間として、教材の意味を実践の中で発見していく、そして、その過程を通して、教師自身も豊かになっていく⁴。

このように、二つのアプローチ方法には、学習プロセスにおいて大きな違いがある。「工学的アプローチ」は、主に従来の教師主導の学習で採用されてきた方法であり、生徒は受動的学

習者として位置づけられる。しかし、生徒を自らの興味・関心にもとづき主体的に学習を追究する能動的学習者としてとらえるのであれば、教科学習においても「羅生門的アプローチ」を導入できる可能性が大いにあるのである。

3 国語科の読みの授業研究に「羅生門的アプローチ」を導入する意義

国語科の読みの授業研究に「羅生門的アプローチ」を導入する意義について、筆者は次の3点にあると考える。

1点目は授業研究そのものにとらえである。例えば「教育技術の法則化運動」等のように、授業技術を客観的な形で評価しようとする方法(広い意味での工学的アプローチ)がある。これらは、教師としての一定の授業力をつけるという意義はあるものの、外面的な授業評価にとらわれがちで、内面的な授業理解の軽視につながる危険性を持つ。例えば発問や指示といった授業の表面的な部分だけを見て成果を求めたり真似したりするようになる。しかし、同じ発問をしても授業者やクラスによって全く反応や成果が異なるように、授業を構成する要素は複雑である。そこには鶴田清司が述べるように、「今日の授業にはどのような教師の願いや思想が込められているのかという内因的(哲学的)な理解」「今日の授業はどのような形で生まれてきたのか、その教師の授業実践史の中でどのような位置にあるのかという内因的(歴史的)な理解」「子どもたちがどのように学んできているかという学習者の歴史(学びの履歴)」も含めたトータルな教師教育研究、授業研究が要請されている⁵のである。そうした複雑かつ多様な授業を質的に研究する方法としては「羅生門的アプローチ」が有効である。

2点目は国語科における「読み」そのものにとらえである。これは「国語の授業で何を教えるのか」という「教科内容」の問題と重なる。柴田義松の指摘にもあるように、「教科内容」と「教材」の区別は国語科においては他教科のように一般的にされてはいない⁶。つまり、

目標内容の明確化に困難を伴う教科である。先に述べた鶴田は言語技術教育の立場から、学ぶべき言語技術を具体化、系統化して目標を作成し、その達成度到達度を評価しようとする提案をしている⁷。こうした評価法には、「工学的アプローチ」が有効である。しかし、鶴田自身もガダマーやリクールらの新しい解釈学理論から、これまで文学教育において曖昧であった<解釈>と<分析>を定義した上で、<解釈><分析>はそれぞれ長短得失があり、「両者を相補的・有機的に関連づけ統合することによって文学の授業に豊かな学びを促すことができる」⁸とし、次のような課題を述べる。

例えば、自分が置かれた特定の状況に基づいて<解釈>をしていた子どもに対して、それをより普遍性・妥当性のある読みへ高めていくためにどう働きかけるか、また、特定のコードに基づいて<分析>をしていた子どもに対して、それをより主体的かつリアルな読みへと引き戻していくために<前理解>の部分にどう働きかけるか、さらに、それぞれの異質な<解釈>や<分析>の内容を他の子どもたちとどう出会わせていくか、学級全体が<解釈>ないし<分析>のどちらかに偏っていたときにどのように対応するかといった問題を教師に投げかけてくるのである。このことは、先に述べた<解釈>と<分析>の統合にもつながる重要な問題である⁹。

鶴田の述べる<解釈>と<分析>の統合の授業のためには、学習者、教師、教材との出会いから生まれる学習の価値を様々な視点・立場から見て教材開発や授業づくりに活かす「羅生門的アプローチ」がより有効となるだろう。

3点目は生徒の多様な「個の読みの個性」ととらえることができる点である。生徒が文章を読み取っていく過程は様々ある。例えば、同じ小説を読んでも、登場人物に同化し感情移入して読んでいく生徒、文章中の一つの言葉にこだわって読む生徒、文と文との論理性を追求して読んでいく生徒、と多様である。佐藤明宏は、「分析・感情型」「総合・感情型」「分析・知能型」「総合・知能型」の四つのタイプの「読み

の個性」に分類し、「子どもの読みの個性の違いを生かし、お互いの読みの個性に学び合わせることによって、豊かさと広がりのある授業ができる¹⁰と述べている。一例として、「野の馬」の実践において、「こいつは先祖代々の宝物でなあとするのはどこの方言か」という、物語の読みとは無関係に見える学習問題を挙げた児童の読み切り捨てずに取り上げることで、教室に「(方言を初め) 伝統を受け継いでいくという父ちゃんの性格・生き方につながるという解釈が生まれた」と指摘している¹¹。佐藤の主張する「子どもの読みの個性を生かす」とは、生徒個々の読みをどのように把握し、どのように授業に生かしていくかという具体的問題提起であり、「羅生門的アプローチ」による授業改善の一例を示していると言えるだろう。

以上の3点より、「羅生門的アプローチ」は、国語科の授業研究や教材研究において有効性を持つと考える。

4 学習者の対話への着目

国語科の「読み」の授業研究に「羅生門的アプローチ」を導入する上で、学習者の対話に着目する。

佐藤学は、教室には「教材との対話」「他者との対話」「自己内対話」の三つの対話が必要であると述べている¹²。まず、一人ひとりの生徒が自分なりの既有知識や既有体験を基盤に、出会った「教材との対話」を行う。次に、「なぜそうなるのだ」という葛藤を引きおこすのが「他者との対話」である。それが、生徒の中で、自分一人で「教材」と出会ったときには捉えることができない「自己との対話」を生み出す。これが「学び」であるとするのである。

国語科においては、これまで「発問—生徒の反応」といった授業の過程で、一般的枠組みとしての授業の分析を行うことが多く、授業における特定の状況や個々の文脈における意味、生徒たちの「学び」に何が起きているのか、その質はどういうものなのか、といった研究は不十分であった。

臨床的な研究を進める上で、対話に着目することは、生徒の読みの関心がどこへ向いているか、どのような読みの観点を持って教材を読もうとしているか、恣意的な読みにならないためにどのような読みの観点を設定すればいいか、どのような「他者との対話」の交流を組織すればいいか、そして教材は適切なのかといったことを、「羅生門的アプローチ」で捉えることである。

授業研究にあたり、学習者の対話に着目することで、次のような意義がある。

①「教材」との対話

言葉の力を育てるために、どのような「教材」との対話が必要かを教師は捉え、なおかつ生徒が学ぶべき内容としての知識や技能をどう設定できるかを、一人一人の生徒の観点から見直すことができる。

②「他者」との対話

自分とは異なる意味や解釈を見出した「他者との対話」を、教師が教室の中で組織していく判断材料となる。一人一人の生徒にとって対話が成立したかどうかについて見直すことができる。

③自己内対話

自分一人の「学習材との対話」のみでは到達できなかった「自己内対話」が一人一人の生徒に引き起こされているかどうかについて、教師が見直すことができる。

次に、学習者の対話に着目した「読み」の授業実践を行い、「羅生門的アプローチ」の有効性を検証する。

5 学習者の対話に着目した「読み」の授業実践

(1) 研究の方法

① 研究の対象学級及び実施時期

香川大学教育学部附属坂出中学校平成24年度3年2組(40名:男子20名,女子20名)及び同3年3組(40名:男子20名,女子20名)。平成24年5月～6月実施。

② 単元名

「小説を批評しよう」

「風の唄」「いちご同盟」(いずれも東京書籍)

③ 単元の目標

小説を読み比べ、批評し合う学習を通して、主観的、分析的に作品をとらえ、自己の中に価値づけることができる。

④ 単元計画

第1次

- ・「風の唄」を読み、解釈を書く。(1時間)
- ・「風の唄」を「人物」「色」「視点」等に着眼して読み広げる。(2時間)

第2次

- ・「いちご同盟」を読み、解釈を書く。(1時間)
- ・「風の唄」「いちご同盟」を読み比べ、考えを深める。(3時間)

第3次・最終批評文を書く。

(1時間+家庭学習)

二つの教材はともに重要人物の「死」をめぐって主役が成長するという共通したストーリーである。また、人物描写、色彩語、視点等に着眼すると、多くの共通点と相違点がある。それぞれの読みの着眼点は生徒一人一人異なる。そこで、二つの小説を読み比べ、共通点や相違点を生徒たちが発見し、友達と話し合い、最後に批評文を書く中で、「教材との対話」「他者との対話」「自己内対話」が行われ、一人一人の読みが深まるのではないかと考えた。

⑤ 生徒の対話のとらえ

基本的に毎時間の課題について、「教材」「他者」「自己」との対話場面を設定した。「教材との対話」「自己内対話」については、気づきを毎時間記述させることで、対話状況を捉えた。

⑥ 分析の方法

本研究では、④の単元計画を基に、3年2組(以下授業1)及び3年3組(以下授業2)において授業を行った。授業1では生徒の読みの過程における対話を多様に捉え、授業改

善に活かす「羅生門的アプローチ」の手法をとった。また、「工学的アプローチ」の授業2と比較することで、その有効性について検証した。

(2)「羅生門的アプローチ」(授業1)による授業分析及び授業改善

① 個の「自己内対話」の状況

生徒の「自己内対話」の一つの表れであるA子の授業後の記述を次に示す。(課題後ろI～Ⅷの番号および傍線は、便宜的に筆者が付けた。)

< A子の読みの過程 >

【「風の唄」初発の感想】 I

ひいおばあちゃんの死と東真と映子の心の動きをたくみに表していると思った。最後に東真が柿の絵を書くまでの経緯に東真の迷いと映子と比べたら凡庸な自分との戦いがある面白。

【「東真」「映子」「曾祖母」の関係は? ①】 II

この物語はあくまで曾祖母が亡くなったことがテーマだが映子が途中で出てきて東真の気持ちを変えたことは一つのエピソードにすぎないと思う。それに、亡くなったはずの曾祖母に語りかけ、肩を押す場面があるため、本当に映子が東真の気持ちを全て変えたわけではない。

【「東真」「映子」「曾祖母」の関係は? ②】 III

曾祖母の死なので黒や青などの寒色が多いのかと思ったが、意外と暖色が多く、曾祖母の死と対比させて東真の気持ちを描いていると思った。「炎」や「焰」はもう元々の意味を失っていて、違う人間の心や気持ちを表していることが分かった。そういうふうに見ると、他にも例えられているものがあるのかもしれない。たくさん出る言葉は暖色が多く、繰り返されている。風の唄という題目は「風」がおばあちゃんが亡くなったことで、「唄」はそのおばあちゃんを送る柿の絵。

【「いちご同盟」を読んで】 IV

私は「風の唄」が好きだ。なぜならまずいちご同盟より風の唄のほうが読みやすいからだ。いちご同盟は男のあつくるしい友情や恋愛などをかいていて重い。風の唄は東真、映子の共感できる恋を描いている。だから分かりやすい。いちご同盟を結んだというのが徹也のおしつけがまじさを感じられるから嫌だ。

【「いちご同盟」と読み比べて①】 V

風の唄の雰囲気は明るく、テーマは成長だが、いちご同盟の雰囲気は暗く、テーマは友情だ。二つの主題は似ていると思う。なぜなら風の唄では大ばあちゃんの死と東真・映子の恋愛模様を描いていて、いちご同盟も直美の死と男と直美の恋などを書いているからだ。だが風の唄といちご同盟を全体的に見ると違う。

【「いちご同盟」と読み比べて(テーマ)②】 VI

「風の唄」が良い。テーマについてはどちらも「成長」についてだと思う。そしてどちらも自分の身内や友達など愛していた人が死ぬ事により一つ大きく成長すると思う。でもどちらがより成長したかと言われれば「いちご同盟」だと思った。「命の大切さ」についての事だから、成長は大きいと思う。どちらも大ばあちゃんや徹也の言葉や行動が主人公に大きな影響を与えていると思う。今日の話し合いで「映子の絵を見て東真は絵を描けなくなった」と言っていたが、原作を読んで本当になんか疑問に思った。

【「いちご同盟」と読み比べて(テーマ)③】 VII

風の唄といちご同盟には、共通点と相違点もたくさんある。だが、全体的に見ると、「生」「死」をテーマにしてそれぞれ違う「生」「死」を描いていることが分かった。風の唄でおばあちゃんが死んだのに何となく明るい雰囲気で暖色を多く使っているのは、そのおばあちゃんの死が安らかでおだやかだということを示している。反対にいちご同盟は、直美の死の悲しさ、つらさを寒色を使って示している。

【最終の感想】 VIII

私はまずこの題名「風の唄」は大ばあちゃんをおくるための物だと思っていたのですが、いまはP50の8行目からP50の12行までのやりとりのことでもあると思います。日が陰る 風が強くなる、稲がシャラシャラと軽い音を立てる、で大ばあちゃんが風に乗ってやってきた。そして大ばあちゃんの声が唄になって(死んだ人がしゃべるから唄) その風の唄が東真の背中をおしたのだと思う。また、風の唄はいちご同盟と比べて物語がさらっとしていると思う。バタバタしていない。それはやはり寒色より暖色を使って死を描いているからだと思う。暖色を使うことで軽く、悲しみを感じさせないようにしていると思った。柿を東真に見立てて読むと、大ばあちゃんが東真を孫として本当に愛していることが分かるが、柿の美しさ、

朱にも赤にも茜にも色を変える美しさはもっていない。だから私は大ばあちゃんそのものだと思う。大ばあちゃんは九十を超えて今亡くなったが、それはいろんな輝きを残してそれが柿だと思う。

A子はIにおいて、初発の感想を書いているが、内容は、教材のストーリーに言及しているのみである。II以降は、各時における課題の追究について考えたことや気づいたことが書かれている。IIIは色彩語や題名の意味、V、VI、VIIは主題、VIIIは題名、色彩語、象徴といった読みの観点から作品を読もうとしていることが傍線部から伺える。VIの波線部からは、教材、他者との対話と結びつけ、自己内対話をしている様子が見て取れる。

このように「もっと深く考えたい」「これはどういうことなのか」という読む事への動機や、自分の読みを創り上げていく過程が、A子の記述からは見られる。

② 読みの個性に着目した授業改善
ア B子の学び

B子は想像力が弱く、表面的な読みにとどまりがちであった生徒である。これまで国語の学習に意欲的ではなかった。それは次の初発の感想に表れている。

【「風の唄」初発の感想】 I

この物語は、すごくなかった。登場人物が多いのでだれがだれなのかよく分かりませんでした。

しかし、第4時の記述(下線部)からは、分らないながらも、A子が構成に着目して読もうとしていることが分かる。

【「いちご同盟」を読んで】 IV

「風の唄」が好き。理由は、「いちご同盟」は、話の構成的にもよく分からないけれど、「風の唄」は分かりやすい。しかも「いちご同盟」はクライマックスをにごしていてもっと読み込まないと分からない。

教室での対話で、B子は「色彩語」や「会話」といった微細な表現技法に着目する読みに出会っていく。それは、第6時の次の部分

(下線部)に表れている。

【「いちご同盟」と読み比べて(テーマ)②】VI

「風の唄」は、暖色系や死に対してつらくないところがあり、「いちご同盟」は寒色系や死に対して、つらいや苦しいということが読み取れる。この二つの小説は「風の唄」・+思考、「いちご同盟」・マイナス思考、というように、一見同じように見えるが少し違うのかもしれない。

波線部の「+思考、-思考」は、教室での読みでは登場していない、B子独自の読みである。

最終の感想では、次のように語っている。

【最終の感想】VIII

私は最初、単純にこの小説はひいおばあちゃんが亡くなり、東真と映子がよりをもどし、東真がひいおばあちゃんのために柿の絵を描くという物語だと思っていました。でも、それは全然違って、一つ一つの場面に意味があったものだと、授業や友だちの意見をを通して気づきました。まず、なぜおばあちゃんの死と東真と映子の恋をからめたのか？それは私が思うに、映子はこの物語の裏の重要人物だったんだと思います。例えばAとCは全然関係ないものだとすると、その二つをつなげるにはAとC、BとCをつなげると、A→B→Cとつながり、自然とAとCはつながる。この物語でのBが映子です。もし、映子のそんざいが無かったら、東真は絵を描いていなかったと思います。なので、ひいおばあちゃんの死と全然関係のない東真と映子の恋を入れたんだと思います。

つぎになぜひいおばあちゃんは、他の絵ではなく柿の絵と言ったのか。別に柿でなくてもいいと私は思っていました。でも、この小説を読むうちに、柿の絵ではいけないことに気づきました。それは東真が小さいころに書いた柿の絵をひいおばあちゃんは毎日ながめていた。それが一日でいちばん幸せな時だったんだと思います。東真が描いたから好きだったのではなく、東真の幼少期の純粋な気持ちで描いたから好きだったんだと思います。それに、東真が小さい時にひいおばあちゃんは80後半だと思う。そんなひいおばあちゃんがわざわざ柿を見に行くよりも家の中にかざってある心のもった絵のほうがすぐに見れるし好きだったんだと思います。だから他の絵よりも、柿の絵を死んでからも見れるように、ひつぎに入れてほしかったんだと思います。

つぎに、二つの小説のイメージについてです。一見二つの小説はどちらも死が関係あるので暗い

ように感じます。でも「風の唄」は暖色系の言葉や明るい表現、死に対して前向きなところが見れます。でも「いちご同盟」は寒色系の言葉が多く、暗い表現、死に対して後ろ向きなところがあります。これらのことから、二つの小説は死に関係していることから、同じようにみれますが、実は印象や感じ方、ふんいきも全然ちがうんだと思います。

これらのことから、「風の唄」は死が関係しているにもかかわらず、すごく前向きで、明るい未来につながる小説だと思います。「風の唄」では自分の可能性や夢や目標に向かってがんばる姿、それを支えてくれるまわりの大切な人たちのことを伝えなかったのかも知れません。

下線部前半の「A→B→C」の読みは、【「風の唄」初発の感想】Iに対するB子なりの答えであると思われる。IVのクライマックスの疑問と、VIの「色彩語」の気づきとを結びつけた読みが下線部後半である。また、VIで生み出したB子独自の読みである「+思考」が波線部の「死が関係しているにもかかわらず、すごく前向きで、明るい未来につながる小説だと思います」という部分に意味づけされている。

B子の読みからは、自分の疑問や読みの観点に他者の読みを取り入れながら、自分の読みを創り上げていった過程が見える。何より最初と最終の語りの量・質の差異からも、B子が小説の表現に着目して読みの深まりを実感し、学びの楽しさを味わえたことが伺える。

イ C男の学び

C男もB子と同様、学習意欲に乏しい生徒である。

【「風の唄」初発の感想】I

けっこう難しかった。最近の物語っぽくてイメージが少しはしやすかった。大ばあちゃんの気持ちがとてもよかった。

【「いちご同盟」と読み比べて①】V

私はいちご同盟のほうが好きである。理由は、いちご同盟のほうがバサバサしていて分かりやすいし、気持ちを表す文がいっぱいあっておもしろい。逆に風の唄はバアちゃんが死んでバアちゃんがどうおもっているとか分からないから難しい。

下線部のようにC男の読みの観点は「登場人物の気持ちに寄り添った」読みが中心である。Iで「大ばあちゃんの気持ちがとてもよかった」と言ったのにVで「バアちゃんがどうおもっているとか分からないから難しい」と述べているのは、「いちご同盟」との比較からそう思い直したと考えられる。

筆者は、C男には、象徴などの表現に着目した読みと出会う必要があると考えた。そこで、単元計画を変更し、象徴の読みをしている生徒と同グループを組んで対話を行う活動を組み込んだ。次は、その対話の一部である。

S1 「風の唄」と「いちご同盟」は両方とも題が深い。

(S2 えっ?という表情をする。C男 考えている。S3 マップに書き込む。)

S1 他に「風の唄」は一日の話で、「いちご同盟」は一日以上たっています。えっと、表現が「風」や「空」など自然から・・・。

(納得したのか、S2, S3, C男マップに書き込んでいる。)

S2 「風の唄」と「いちご同盟」は季節が同じで、主題が「好きな人の死」が違うと思います。でも「死」は共通です。「風の唄」では大ばあちゃん、「いちご同盟」は直美が死にかけてです。

(S1, S3, C男マップに書き込んでいる。)
.....(中略).....

C男 題って?

S1 「風の唄」が「唄」で、「いちご同盟」が平仮名の「いちご」。

T 「いちご」が平仮名の理由ね。どう思う?

C男 直美がいちごを好きとか?好きそうじゃない?

S3 甘酸っぱい。

S2 甘酸っぱい!あるかも。(以下略)(下線一筆者)

下線部からは、C男の中で、「題名の意味」の読みの観点に気づき、内面化しようとしている様子が伺える。

C男は全体の話し合いの中で、教師の指名により一度次のように発言した。

C男 東真と北沢は、どちらもウジウジしている所が似ている。それを対役の人がズバツとなんか変える。

こうした発言が全体に受け入れられる中で、C男は自分の読みに自信を持ったに違いない。

この後、「色彩語」等の全体の話し合いを経た後のC男の最終の語りは次のとおりである。

【最終の感想】Ⅷ

今、風の唄を読んで考えてみると、風の唄はとてもいい物語だと思った。何回も読むと分かってくるまで難しいと思わなくなった。まず大ばあちゃんは死んでしまったけど、東真に絵を描かそうとした人物であった。主人公の東真は大ばあちゃんのために柿を書くことにとまどいがあったけど、映子や大ばあちゃんの天からのささやきによって柿を書くことができたんだと思う。大ばあちゃんの声は、とても大きな声であった。それは、「風の唄」の「唄」はこの時東真が聞いたのは大ばあちゃんの声で、仏の声といういみが込められている。映子と東真の違うところは、映子は東真より絵がめっちゃうまい。でも他人のために絵がかけない。それに比べて東真は映子程絵がうまくはないけど、他人のために描ける。その他人のために書かず自信をつけさせたのは大ばあちゃんの声だと思った。いいか悪いかは別にして、東真は映子にはないものを持っている。東真が他人のために絵を描けるのを大ばあちゃんは知っていたから、東真にお願いしたのだと思う。だから大ばあちゃんは絵の質は期待していなかったと思う。それがこの小説のテーマだと思う。

下線部前半は、Vの「死んでバアちゃんがどうおもっているとか分からない」という疑問を、他者との対話で出会った「題名の意味」とつなげて意味づけしている部分である。「『風の唄』の『唄』はこの時東真が聞いたのは大ばあちゃんの声で、仏の声といういみが込められている。」の部分から、対話で題名にこだわったC男が、「題名の意味」の読みの観点を内面化させたと考えられる。また、下線部後半の、「いいか悪いかは別にして東真は映子にはないものをもっている」には、普段自分を見せようとしないう C男が、東真に自分を同化させながら、読んでいる様子が伺える。

ウ D子の学び

D子は、学力も高く、下線部のように表現

に着目して読むこともできる生徒である。

【「風の唄」初発の感想】Ⅰ

柿の絵は大ばあちゃんにとって大切な絵だったんだ。東真はどうして最後にモデルになろうとしたのだろう。

【「東真」「映子」「曾祖母」の関係は？①】Ⅱ

東真と映子是对比されている人物だと分かった。東真にとって大切な存在は曾祖母だと思った。曾祖母のささやきで、気持ちが大きく変化したから。

【「東真」「映子」「曾祖母」の関係は？②】Ⅲ

東真は曾祖母や映子を通して大きく成長した。色がたくさく出てきて情景がよみやすい。焔・炎は自分を重ねた柿と映子を表していることが分かった。視点を転換することで、東真の気持ちが分かりやすくなっている。題名の風の唄は、曾祖母のささやきのこと。

このようにD子は、表現読みの観点を多く持っており、自分一人でも読みを深めることができる生徒である。「工学的アプローチ」で評価するならD子は既に高い読みの力を持っているといえる。しかし、D子の記述には、D子が自ら感じた記述が見られなかった。そこで、D子には先のC男と同じように作品に同化した読みをしている(下の下線部)E子との対話活動を授業の中で設定し、自己に引きつけた読みが生まれることを期待した。

<E子の読み>

【「東真」「映子」「曾祖母」の関係は？①】Ⅱ

東真と映子が付き合っているのか付き合っていないのか・・・それが結構悩んだ。だって東真と映子はかかわり深いしそこまで友達←親友ぐらいのことをしているから私はとてもなやんだのだ。難しいです・・・

【「いちご同盟」と読み比べて①】Ⅴ

「風の唄」の方が好きです。なぜならばいちご同盟は読みにくいしなんか・・・会話がくさすぎて現実ばなれしているみたいだからです。「風の唄」の方が共感が持てます。私の家族が危機的状況だから思ったのかはわかりませんがとても感情移入しやすい作品だと思った。

同時に、全体でも、主題に関わって、以下のような「教育内容」に踏み込むような話し

合いを行うよう、単元計画を変更した。

<全体での話し合い>

S1 私は、主題はどちらも同じ成長で、成長だと思っただけど、成長の内容が少し違って、東真の成長は自分が絵を描きたいけどあまり描けないし描きたくはないみたいな感じで、でも最終的にやっぱりおばあちゃんのために描こうと思って自分の中で何かしたいことを見つけて生きようって感じて、北沢は直美が、直美が死にそうなのになんで自分は自ら死のうとしているのだろうって自殺について、やっぱり自殺はいけないことだと思っ直して、それをなんか北沢は生きていこうって思う成長で、東真は、生きていく中で自分のしたいことを見つけていこうって感じだから、ちょっと違うと思います。

T どっちがレベルが高い？

S1 東真。

T 東真。こっちは「生き方を見付けよう」こっちは「生きよう」だね。

・・・・・・(中略)・・・・・・

T ちょっと聞いていて思ったことがあるんですけど、これこれ、「成長同じ」ってみんな言うたな。死ぬのはだれでしたっけ？こっちは死ぬのは？(あちこちから「大ばあちゃん」)こっちは？(「直美」)同じ「死ぬ」やな。同じ「死ぬ」やな。ほんとに同じ死ぬ？はい。

S2 大ばあちゃんは大往生で年をとって老衰で死んだ感じだけど、直美はまだまだ生きたいみたいで若くして死んでしまったから・・・

T 直美は若くして死んでしまったからどんな死？

S2 未練がある。

T 大ばあちゃんは？

S2 長いこと生きてきたから・・・

T もういいんじゃないか。(笑)

S3 若くして死ぬのはつらいと思います。(笑)

T 歳だけ？死ぬ状況は？

S4 大ばあちゃんのほうは老衰なので苦しまず死んでいったけど、直美のほうは重い病気で、病気がだんだん進行して行って死んでしまったので、苦しいと思います。(以下略)

D子はこの話し合いに参加することはなかったが、E子のグループや全体での話し合いの過程で、教材に自己を同化させる読みのきっかけが作られたと思われる。D子の最終の感想は次の通りである。

【最終の感想】Ⅷ

「風の唄」での主題は、映子との過去で内氣になつていた東真が曾祖母の死やそのささやき、再会した映子とのやりとりで自分にしかできないこと、自分らしさを見つけ、大きく成長したものだと思ふ。まず東真は最初に映子に会った時から映子に惹かれていた。映子は小柄で不器用、地味であつて東真にとって捨てられない、守ってあげなくてはいけない存在だと思つていた。でも違つていた。映子が描いた自分の絵を見た時に気づいた。東真はその時すごくおこつている。でもそれは自分の絵を勝手に描かれたからではなくて自分よりもむものすごく絵を描くという才能をもつていることに気がついたのであると思う。(中略—筆者)曾祖母は死ぬ間際「東真、絵を描きなさい」と最後の力を振り絞つて伝えて息を引き取つた。曾祖母は本当に東真に気づいてほしかったんだと思う。人と比べてだめだ、自分の道を選んで進め。きっと祖母の言葉にはそのような意味が込められているに違いない。私は「風の唄」の東真の成長を通して、自分らしく生きようと思つた。他人と比べて他人に優らないことも多くあるかも知れない。自信を持ってなくなるかも知れない。でも必ず他人とは違ったよさがあるはずだからありのままがいいんだ、ということを感じた。「風の唄」の主題、作者が伝えたいことはそのようなことかも知れない。

D子は授業後アンケートの「誰のどんな意見に影響を受けたか」の質問に対し、「E子の、自分らしく生きることという意見」と答えている。また、最終意見文には次のような記述の部分があつた。

【最終意見文(抜粋)】

両作品を比較すると、私は「風の唄」の方が好きだ。「風の唄」の方が私たち読者に温かい印象を与えるからである。「風の唄」を読んでいると、自分と重なる部分がある。私はバレエを習っている。様々なコンクールにも出場したし、海外にも出たことがある。そうするとやはり自分と相手を比べて見てしまう時がある。私もあんな足になりたいなあ、どうしてたくさん回転できるのかなあ、という思いが次々と出てきて自分って本当に持っているものがないなあと思うようになる。体質もあるから、すぐに筋肉もついてしまう。自分って・・・と東真のように心がゆるめる。でもこの作品で教えてもらったのは、相手と比べないこと。自分には自分にしか出来ないこともあるし、誰かが認めてくれるかも知れない。自分らしくありのままに生きよう、そんな気持ちになる。私はバランス得意

だから、そこを認めてもらおうと努力する。そうして生きていけばよいと気づかされた。そんなことを気づかせてくれた「風の唄」が大好きだ。

D子は、E子との出会いや全体での話に参加する中で、文章の形式面だけでなく、D子の内なる自己との対話を通した文学体験が行えたと言える。

当初、筆者は教材の特徴から「人物」「色」「視点」に着目することで、作品の深い「読み」が行えると考え、単元計画を作成した。しかし、生徒の対話に着目することで、「会話」「題名」「象徴」「同化」等の多様な読みを取り入れることが有効であると判断し、単元計画を修正したことが、豊かな読みの成立につながつたのではないかと考えられる。

6 工学的アプローチとの比較

授業2(工学的アプローチ)においては、単元構成は同じであるが、「人物」「色」「視点」の当初設定した読みの観点を達成することに主眼を置き、単元計画どおりに授業を進めた。また、生徒から出る多様な読みは取り上げるものの、大筋単元の流れは変えない中で、個の読みを深めていった。

「工学的アプローチ」(授業2)と「羅生門的アプローチ」(授業1)の読みを比較した。

ア 個の読みを比較して

授業2の生徒F男は、授業1のB子同様表面的な読みにとどまりがちであつた生徒である。

<F男の読みの過程>

【「いちご同盟」を読んで】Ⅳ

僕は「いちご同盟」のほうがいいです。理由は男同士の気持ちがかかっているし、題とのつながりが分かりやすいからです。でも「風の唄」の〇〇君の意見で人物の気持ちが予測しやすいというのはなるほどと思いました。

【「いちご同盟」と読み比べて①】 V

「風の唄」はクライマックスで題とのつながりが分かりにくいけれど、「いちご同盟」はクライマックスでの題とのつながりが分かりやすいので「いちご同盟」のほうがよいと思います。

【「最終の感想」Ⅷ】

僕は一番最初に読んだ時は、東真と映子の恋愛が主題なのかなあと考えていたけれど、授業が進むにつれて、主題は大ばあちゃんの死を通しての東真の成長なんだなあと思いました。また、色に着目してみると、明るい色で大ばあちゃんは死んだけれど、決して暗くはなかったんだと思いました。また、視点が変わっているのは、東真の悲しみを深くしていると思いました。「いちご同盟」と読み比べることで、題とのつながりがよく分かりました。

「色彩語」「視点」の観点からの読みを行うことは教師側の指導目標であり、それが最終の感想に出ていることは評価できる。しかし、F男の最終の感想は、授業1のB子の最終の感想ほど深くない。「色彩語や視点に着目して読む」という到達度目標で評価するなら、F男はほぼ到達している。しかし、B子と比べると、そこに切実な読書体験は感じられない。

下線部を見ると、F男は「人物の気持ち」「題名の意味」の観点から作品を読もうとしていることが分かる。しかし、教師が単元計画どおり「色彩語」「視点」といった観点からの読みに焦点化したために、F男の読みに深まりが生まれなかったのではないか。

また、授業2のG子は、授業1のD子同様学力も高く、表現に着目して読むことができる生徒である。

【「風の唄」初発の感想】 I

東真が最後に柿の絵をおばあちゃんのために描けることが感動した。「この時東真はどう思っているか」という事を考えながら読んでみたが、いきなりでは難しい。度々景色の描写が出てくるが、何の意味を表しているかも考えたい。

【「最終の感想」Ⅷ】

私は風の唄は東真の成長を表した作品だと思う。どう成長したかということ、最初は臆病でひきょう

で、自分はだめだと思っていた東真がおばあちゃんの声を通して自分に自信をつけ自分の良いところに気づく、という成長である。題名や景色の描写が度々出てくるが、初読の時はその意味が今いち分からなかった。でも景色の描写は色彩語によって読者にイメージを持たせ小説の世界観に引き込もうという工夫であることが分かった。また、おばあちゃんが風に乗って東真の近くに来ていることを表すように景色を描いている部分もあった。また題名については風=おばあちゃんの声が風に乗ってきたことを表し、唄はおばあちゃんの声であると思った。こうして考えると、一つ一つに意味を持たせている作者の工夫が見えた。(以下略)

下線部のように、G子は初読の後に疑問に感じた「風景描写の謎」を考えるという観点で作品を読み進めたことが伺える。最終の感想を見ると、「風景描写」を「色彩語」と重ねて自分なりの意味づけを行っている。

「工学的アプローチ」による到達度評価では、G子も目標は達成している。しかし、授業1のD子のような自己に引きつけての読みは行えていない。

B子とF男、D子とG子の読みの違いから、次のことが言える。

- ① 学習者は、作品を読む中で疑問に感じたことを自分の中で解決しようと読む（自己内対話）。
- ② 学習者が作品を読もうとする観点はそれぞれ違う。
- ③ ①や②は学習者個々の持つ文脈によるもので、一律な観点の読み方で読ませようとすることは、学習者の読みを狭めることとなる。
- ④ 読みの観点は、切実な「自己内対話」「他者との対話」の中で出会い、獲得してこそ学習者に内面化される。

こうした読みを一人一人に保証していく上でも、「羅生門的アプローチ」による授業づくりやカリキュラムの改善が必要とされる。

イ クラス全体の傾向を比較して

最終の批評文および事後アンケートより、クラス全体の傾向を比較する。

「工学的アプローチ」で両授業の最終批評文を評価すると、次のような結果となった。

| | 授業1 | 授業2 |
|-----------------------------|------|------|
| ①記述の量(ノートの平均枚数) | 3.8枚 | 3.7枚 |
| ②色彩語の観点から比較し、批評できている | 39人 | 39人 |
| ③視点の観点から比較し、批評できている | 37人 | 39人 |
| ④授業で扱わなかった新しい読みの観点から批評できている | 21人 | 18人 |

「工学的アプローチ」の観点での評価では、両授業の間に顕著な差は見られなかった。授業1、授業2ともに、全体として読みが深められているのは、「二つの小説を読み比べて批評する」という課題の良さにあるのだろう。

次に、批評文内の「自分の読みの変容深まり」「授業全体を通しての感想」の欄より、内容を質的に評価し、次の4観点が記述されているかどうかで検証した。

①<読みの観点の内面化の記述>

(例) 今まで自分は作品の深いところまで読み込むことができていなかった。その本が好きでも、なぜ好きなのか何となく、で終わっていたと思う。でもこの学習を通して、深く読み込む難しさと楽しさが分かった。風の唄の色の使い分け、いちご同盟のタイトルの意味。こんなすごい工夫を知ることが出来て嬉しかった。本は読めば読むほど味の出るすばらしいものだという事を再認識した。

②<読み比べの価値の記述>

(例) 始めは「風の唄」の主題がいまいち分からなかった。しかし、マップを書いてどんどん自分の考えを広げていくうち、次々問題の軸が見えてきた。例えば「東真」と「映子」のような対役が「いちご同盟」にもあったり、二人の友情の深まりを感じる事ができた。・・・これからは全く違うタイプだと感じる小説の読み比べをして共通点を見付けたいと思う。どんな小説にも共通する点とかを見付けていくと面白いと思う。

③<他者との対話の価値の記述>

(例) 批評とはえらい人がするようなイメージがあったしどうしていいか全然分からなかった。実際やってみるとすごくおもしろくなった。難しいことは難しいのだが自分の考えと友達のを重ね合わせて読みを深めていくということはパズルみたいで自分が言葉にならなかった考えが姿をあらわしてくるとうれしくなった。全く違うと思っていたところに共通点があったり、ここは似ていると思っていたところに相違点があったりと、ただ読んだだけでは分からない、一つだけ読んだだけでは分からないことも分かって断然読みが深まったと思う。

④<自己の経験や生活に引きつけての学びの価値の記述>

(例) 僕は今回の2作品を読んで学習して、人との関わりを大切にしたいと思った。(二つの作品の人の関わりについて書いてある)・・・今回の学習をとおして、自分を改めて見つめ直してみると、新しい発見があるということ、他人の言葉によって新しい発見が出来る事が分かって良かったと思う。

結果は、次のとおりである。

<最終批評文分析結果>

| | 授業1 | 授業2 |
|--------------------------|-----|-----|
| ①読みの観点の内面化の記述 | 28人 | 19人 |
| ②読み比べの価値の記述 | 30人 | 31人 |
| ③他者との対話の価値の記述 | 28人 | 20人 |
| ④自己の経験や生活に引きつけての学びの価値の記述 | 24人 | 20人 |

(40人中の、のべ人数)

「②読み比べの価値の記述」では、両授業に差は見られなかった。「①読みの観点の内面化の記述」「③他者との対話の価値の記述」「④自己の経験や生活に引きつけての学びの価値の記述」は授業1の方が多い。

授業後のアンケートの結果は、後資料のとおりである。授業1では、授業前後の読みの深まりを自覚した生徒が多い。その理由の一つとして、「話し合いで」の人数が多いことが挙げられる。それが、読みの質的深まりとなったと考えられる。

以上の結果から「羅生門的アプローチ」に

よる授業改善をしたことの効果は、次の点にあると考えられる。

- ① 学習者一人一人のもつ「読みの観点」や、学習者の学びの状況等を教師が把握し、授業を構成できた。
- ② ①により、学習者同士の「他者との対話」が実のあるものとなり、他者の読みを自己の読みに統合させる活動を促した。
- ③ 学習者の読みの観点をもとに話し合うことで、恣意的な読みに終始せず、学習者個々のより深い「自己内対話」が図られた。
- ④ ①②③の往還運動により、学習者個々の深い読みが成立した。

学習者一人一人の読みを質的に把握し、授業改善を図るのに、「羅生門的アプローチ」は有効であると言える。

7 成果と課題

以上の授業分析の結果から、国語科の読みの授業研究に「羅生門的アプローチ」を導入する意義として、次の4点が挙げられる。

1点目は、授業の過程に着目した質的な研究が行えるという点である。現在行われている教育目標の細分化による到達度評価（工学的アプローチ）は、カリキュラム研究の科学化という点では確かに有効である。しかし、読みを教師の示す一つの観点からのみ行うのであれば、それは生徒個々の読みを狭めてしまうことになる。授業1のB子、C男、D子のような豊かな読みは生まれなかったであろう。

2点目には、生徒の読みの違いをとらえられるという点である。「教材との対話」といっても、その対話の有り様は多様である。教師は生徒一人一人の対話の状況と、教師が教えた教科内容を比べながら授業を構成することが、結局は豊かな読みにつながり、自立した読み手の育成となるのである。生徒一人一人がどのように教材に向き合っているかを把握することによ

り、生徒一人一人がどのように教材に向かおうとしているかが見えてくる。

3点目に、生徒一人一人の対話の有り様を教師が把握することで、目標を修正し、新しい授業の開発に活かしていける点である。それにより、より切実な「教材との対話」「他者との対話」が生み出せるような課題設定や授業構成が行える。

4点目は、教師の構えが柔軟になるという点である。「工学的アプローチ」では、細分化された到達度目標にとらわれ、授業が固定化、矮小化してしまう可能性もある。事前に設定した目標を絶対視することなく、授業過程の中で修正したり、新たなカリキュラムを設定したりといった臨機応変的な授業を創造する上で、「授業で起こっている」事実即して授業を創造しようとする「羅生門的アプローチ」の考え方が有効なのである。

8 おわりに

平成20年度学習指導要領国語科においては、小中における各学年の目標及び内容の系統が明確に示された。例えば中学校学習指導要領第3学年「C 読むこと」では「イ 文章の論理の展開の仕方、場面や登場人物の設定の仕方をとらえ、内容の理解に役立てること」「ウ 文章を読み比べるなどして、構成や展開、表現の仕方について評価すること」とある。これは、言語の教育としての立場を重視した点において十分に評価できるものである。しかし、一方では、本論において示したように、「工学的アプローチ」は教師の授業観、生徒観、評価観が固定化してしまう危険性もはらんでいる。「羅生門的アプローチ」を国語科の読みの授業研究に導入する意義は、突きつめると「生徒一人一人や教材と真摯に向き合うことが生徒一人一人の豊かな読みを創っていくことなのだ」という、授業の原点に立ち返ることにある。

尚、今回の研究では、「羅生門的アプローチ」による授業改善の有効性を検証したままで、カリキュラム改善にまでは言及できなかった。その検証等については、別稿に譲ることとする。

注

- 1 「工学的アプローチ」と「羅生門的アプローチ」は、1974年文部省とOECD-CERIの共催でカリキュラム開発に関する国際セミナーが行われた際に、アトキン（Atkin, J. M）によって提唱された。文部省「第4省 第2分科会報告 カリキュラム開発における教授・学習過程と評価 3カリキュラム開発における2つのアプローチ」『カリキュラム開発の課題』大蔵省印刷局、1975、49～55頁
- 2 小野沢美明子「『総合的な学習の時間』の「工学的アプローチ」批判―「羅生門的アプローチ」を支える評価観転換の必要性―」『教育学雑誌第40号』日本大学教育学会、2005、33～47頁
- 3 教えから学びへの転換については、汐見稔幸ほか編「【教え】から【学び】への授業づくり―小学校―」全9巻、大月書店、1996～1997等を参照。
- 4 注1に同じ。55頁
- 5 鶴田清司『国語科教師の専門的力量の形成―授業の質を高めるために―』溪水社、2007、「まえがき」iii頁
- 6 柴田義松『現代の教育学』明治図書、1967、14頁
- 7 鶴田清司『国語の基礎学力を育てる―学力保証・言語技術・絶対評価―』明治図書、2003、103～104頁
- 8 鶴田清司『＜解釈＞と＜分析＞の統合をめざす文学教育―新しい解釈学理論を手掛かりに―』学文社、2010、670頁
- 9 注8に同じ。678頁
- 10 佐藤明宏『自己表現を目指す国語学力の向上策』明治図書、2004、90～121頁。佐藤はさらに「感性型・知性型の子の読みの個性の生かし方」として、「①認める、②絡める、③修正する」を示し、読みの個性を教師が肯定的に捉えて、絡み合わせた時に、それぞれの読みを深めることになるとしている。（同113頁～114頁）
- 11 注12に同じ。93～97頁
- 12 佐藤学「学びの対話的实践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学『学びへの誘い』東京大学出版会、74～75頁

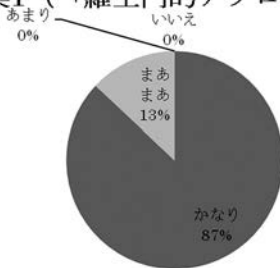
付記

本研究は、平成24年度科学研究費助成事業（科学研究費補助金）（奨励研究）の成果による。

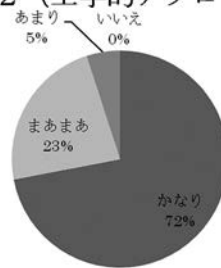
資料 事後アンケート結果

質問1 授業前後で自分の読みは深まりましたか

授業1（「羅生門的アプローチ」）

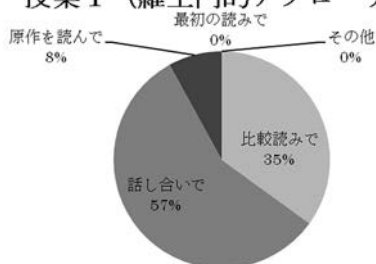


授業2（工学的アプローチ）



質問2 「風の唄」の読みが最も深まったのはいつですか

授業1（羅生門的アプローチ）



授業2（工学的アプローチ）

