

(4) 課題探究をめぐる協働的研修としての10年経験者研修の展開
—研修教員の学びのケース・スタディに関する研修実践報告—

教科教育キャリアアップフィールド

授業実践に役立てる、国語教材の徹底分析

国語教育専修 根岸 泰子

① 12年目研修における意図および研修教員の受講時の問題意識

まず、本研修についての事前のアナウンスを簡条書きで示し、まとめりにコメントを付していくこととする。

①キャリアアップ・フィールド番号 (01 教科教育)

②コース名 (授業実践に役立てる、国語教材の徹底分析)

③コース内容¹

- A) 小学校・中学校の教科書中の国語科教材を複数取り上げ、メディア論、文学史、作家論・作品論などさまざまなアプローチからの教材研究を示して、受講者の教材観のリフレッシュをねらう。
- B) 次にそれらを土台として、子どもたちの興味を引き出し課題 (授業のめあて) に集中させる効果的な発問と授業構成について、ディスカッションをまじえて具体的にまとめあげていく。

私が担当したこれまでの12年目研修では、「国語の基礎学力」、「国語のコア」といったテーマで教科国語の学習内容や理念そのものをもう一度考え直していくという方向性をとっていた。それに対し、今年度は少し方向転換して授業実践に応用できるという点に力点を置いている。これは12年目研修の場合、これまでのようなテーマに対しての研修希望者が、年を追って減少してきていたという事情による。²

¹ A) はおおむね第1日目、B) は第5日目の内容として想定している。

² 小・中学校6年目研修では、事後のアンケートなどをみるかぎり、このようなテーマには受講者が強い関心をもって臨んでくれた。小・中学校6年目研修とちがって受講者が受講内容を自由に選択できる12年目研修で、こういった現象があまり見られないことは、少々残念である。

そこで今年度は、第1日目から具体的な小・中学校の教科書中の国語科教材を複数取り上げることで³、大学研修と学校現場とのより密接な関連づけをはかってみた。のちにあげる④にあるように教材選定は研修前の受講者とのメール連絡によって行う予定だったが、システムの都合上これではできなかった。

④ 注意

- A) Aims-Gifu システムを利用するため、参加者はインターネットにある程度習熟し、自宅からもアクセスできることが望ましい。
- B) 受講者が決定次第、取り扱う教材の選定作業に入るため、早めに指導教員にメールで連絡すること。

私の担当する研修では、第1日目の問題提起を受けた第5日目までの時間をできるだけ有意義なものにしたいと考えている。この期間は各研修者が個別に行う作業も含むが、Aimsの掲示板を通しての研修者と講師、つまりこの研修への参加者全員によるディスカッションを、私はもっとも重視している。

これまでは自己紹介、あるいは近況報告といったものからはじめて、掲示板によるディスカッションが参加者にとって重荷になってしまわないように注意してきた。しかしながらインターネットに馴れていない人にとっては、掲示板へのアクセス自体が敷居が高く、ひいては研修への意欲までそぎかねない。そのために3年前から私の研修ではA)のような注記を行っている。

しかしながら「インターネットにある程度習熟し、自宅からもアクセスできること」という文言を挿入して以来、私の担当する研修への参加者は年を追って減少し、今年度は参加者1名という状況になった。あとで今年度の研修教員の方に尋ねたところ、厳密に言えばさきの文言には彼自身は当てはまらないのだが、研修内容に関心があったため応募したとのことだった。しかしながら、私の要求するところの、ウェブページの閲覧と掲示板の書き込み、メールの送受信程度のスキルであれば、今後年を追って受講者におけるデジタルデバイドは解消されていくものと私は考えている。

次に、今年度の受講者の研修前の問題意識について述べてゆくこととする。

今年度の受講者は、中学校教員（男性）が1名であった。事後のメールでのやり取り等を含めて、研修教員が研修に望んだものは以下のようにまとめられる。

まずなによりも研修教員は、これからの自分の勉強に生かしていけるものを求めていた。また研修への期待としては、授業の技術を身につけたい、学問的知識を高めたり専門技能を身につけたいということがあげられていた。

また日常指導における疑問点としては、単元構成や教材分析があげられている。この単元構成という問題意識は、研修教員が各学年、あるいは3年間のカリキュラムの中に国語教材を有効に

³ これまでの研修では、第5日目に取り上げる具体的な教材を、第1日目と第5日目までの間の期間にAimsの掲示板機能を利用して講師と受講生とで選定していた。

位置づけようとする、きわめて高度な問題把握を行っていることを示唆している。

これらを総合すると、今年度の研修教員の場合は、教科に密着した問題意識がきわめて強く、またよりよい授業を行うための専門的な知識や方法論を求めていることがわかる。すなわち研修に関して明確な目的意識をもち、その意味で主体的に参加する研修者である。これは私が担当するような「教科教育」の研修にとって、きわめてのぞましい受講者であるといえる。

② それに対応して大学側として研修内容をどう構成し、アドバイスしたか

研修教員が国語という教科について強い意欲をもち、また今後も継続して用いることのできるような方法論を求めているということに対応して、私は当初のアナウンス A)「小学校・中学校の教科書中の国語科教材を複数取り上げ、メディア論、文学史、作家論・作品論などさまざまなアプローチからの教材研究を示して、受講者の教材観のリフレッシュをねらう」については、そのままのかたちで行うことが受講者の希望にかなうだろうと考えた。

これはキーワードだけ見ると、小・中学校の授業とは遊離した内容のように感じられるかもしれないが、メディア論や作品論およびテキスト論的な分析などは、国語科教育学での小中学校の文学・論説文教材の教材分析において必要な作業とされるものである。

これらは教室での児童生徒の教材理解のレベルを教師が正確に分析する際にはきわめて有効である。第1日目の講義での受講者の関心が文学教材に向けられていたこともあり、とくに生徒たちの読後印象やテキスト解釈をどのように教師がとらえていくかという教室実践にからむ部分として、研修教員の問題意識にふれるものと考えられた。

またメディア論をとりあげたのは、国語科という教科を外部からみる視点を提示することによって、受講者にこれまでとはまったくちがったみかたに接してほしかったからである。今回取り上げたのは具体的には「教科書の社会学」であるが、教科書をメディアとしてとらえ、そこに載る作品はどのような基準で選別されるのか⁴、また教科書の読者（教員と児童生徒）は出版社の出版戦略のなかにどう位置づけられているか、といったメディア特性を扱う話題は、教員の「教材観のリフレッシュ」として有効だろう。これらは必ずしも学校教育の場で必要とされるかどうかはわからないが、夏休み期間中の研修では、ぜひこのようなりフレッシュ—自分自身の仕事を外側から見つめる—という経験もしてほしいと思う。

なお第1日目の具体的な講義内容は以下の通りである。先述した「文学史、作家論・作品論などさまざまなアプローチ」という方法論的な部分は、1および3にくりこみ、「メディア論」は2で扱っている。

1. 国語科教育の目的の再確認・国語の授業で伸ばす力は？
2. 国語教科書と教材テキスト
3. 教材の分野ごとの特性とは？（説明文教材と文学教材、文学教材における解釈と分析）

⁴ これについては、原宏夫氏の「教科書制度と制作現場の現状」（横浜国大国語教育研究，24，2006.6）を参照した。

4. 各論（具体的な教材を使つての講義・質疑応答。「ゼブラ」・「故郷」を予定）

この第1日目の研修の特徴は、「国語教育の目的は言語技術教育である」というテーゼにのっとりながら、文学教材の意味合いを国語教育のカテゴリーの中で定義付けする点だろう。

以下は私が毎年の研修で準拠している鶴田清司・柴田吉松・阿部昇編著『あたらしい国語科指導法』（学文社、2003.3）によるものだが、同書の定義によれば、言語技術教育とは

- ①言語を理解し表現する方法・技術を身につけさせる。
- ②認識力・思考力を身につけさせる。
- ③よりよい人間の形成をはかる。

ことであり、これらを統一するのが、広義の言語能力のとらえ方である。したがって必然的に言語の能力は、認識力・思考力、ものの見方・考え方（人間形成）につながっていく。

このように定義づけた時に、国語科独自の学習領域とは何か、また隣接領域（教材が取り扱う社会・理科・道徳ほかの分野）の教科と国語科とはどこに違いがあるか、文学教材を教室で学ぶのは何のためか、といった本質的な問題により明確にアプローチすることが可能になるのである。

③ 研修教員はどのような学びを展開していったか—第1日目—

第1日目の研修は、指導教員と受講者が1対1ということもあり、研修教員の意見や疑問点などは、その場で自由に云ってもらふようにした。指導教員としてもその場その場で受講者の反応を見ることができ、それに応じて用意した教材の取捨選択やアクセントづけが可能になった。少人数研修の利点といえるだろう。

さきにもふれたように、研修教員の関心が多く文学教材に向けられていたため、ここでは3「文学教材の特質—文学教材と説明的文章の相違・教材解釈と教材分析」に時間を割いた。

この部分を簡単に要約すると、「解釈」とは読者の内部にある「生活世界」や「原体験」を手がかりにして、テキストと対話しながら意味を発見していくという読み方であり、テキストの意義は、メッセージの伝達とともに、読者がそれを理解するプロセス自体にある。

それに対して「分析」では、主観的な要素は除外して、読者の外部にある普遍的・客観的な「理論言語」「概念システム」「分析コード」に準拠して⁵、それを個々の作品に適用することによって意味を発見していくという読み方になる。

そしてこうした〈解釈〉と〈分析〉は対立的な関係にあるのではなく、相補的な関係にある。

以上のような講義論旨に対し、研修教員は強い関心を見せた。これらの理論は、教室の授業で生徒たちが文学教材を学習する際に現場で問題となる「読みのアナキー」⁶をどう解決するか

⁵ 前掲『あたらしい国語科指導法』によれば、構造論では設定、事件、筋、構成、伏線、視点論では作者と語り手、同化と異化、視点人物と対象人物、一人称と三人称などを扱い、表現論では反復、対比、話型、イメージ語、比喩、倒置、誇張、象徴、リズム、省略、表記、人物論では主役・対役、人物像とその変化、心の転換点、人物の姓名・呼称など、文体論：語り口、文末表現などを扱う。

⁶ 解釈理論にのっとるかぎり、生徒は文学作品を自分自身の固有の解釈コードによってすきなように読んでいくことができる。しかしながらそれぞれに関連をもたない生徒の個々の読みがただ並べられるだけで、それを国語の授業といえるのだろうかという問題。

という難問に対応しているからである。

このような研修教員の関心にひきつけて、午後の講義では中学校2年生の文学教材、ハイム・ポトクの「ゼブラ」(光村)をとりあげた。これは生徒と主人公の年齢が近いこと、他者とのつながりというテーマ、そしてきわめて簡潔でありながら余韻に富んだ表現技巧という点でひじょうに優れたコンテンツであり、研修教員自身も高く評価する「好きな教材」であった。

「読みのアナーキー」に即していえば、「ゼブラ」は主人公やその他の作中人物の他者に対する思いについて、具体的な発問がしやすい教材であり、またそれに対する回答が読者ごとに異なっていく可能性が高いテキストである。しかしながら具体的なテキストの文言にもどって解釈していくかぎり、ほぼ回答は一義的に定まる。自分だけのコードに引きずられるのではなく教師の提示するテキストの「分析的」な読みを生徒がたどるとき、解釈はひとつに収斂するのである。

「ゼブラ」の場合、読者である生徒が異性(女の子)のクラスメートに対して「おせっかいのあら探し屋」といった否定的なイメージをもっている場合、そのようなコードにつられてテキストのすべてのシークエンスをそのように意味づけしてしまう傾向がある。だが、生徒がそのような読みをしてしまうのも無理はない。テキストは前半の部分では、そのような読者の傾向性を刺激するような文言をそここちにちりばめているのだ。しかしながらこれがテキストの戦略なのであって、後半の語りはそのような(ものとみられていた)女の子が、実は傷ついて内向的になった主人公の少年をずっと注意深く見守っていた友達だったことを解き明かしていく。このような展開が、「ゼブラ」というテキストを読む快樂のひとつといえるだろう。

研修では、テキストを液晶プロジェクターで投射しながら、研修教員と講師とが、字句ごとに自由な雰囲気コメントを入れていった。

このような作業の中で研修教員は、午前中の理論編の部分をも的確に把握していることを示した。この日、テキスト中のもっとも重要な最終段落に関する解釈で、研修教員は講師の私にとってはまったくの盲点だったようなすぐれた解釈を提案したのである。これはやはり、授業実践の場で生徒たちとのやりとりのなかで、さまざまな解釈に接してきた現職教員ならではの強みであるとともに、今回の研修教員の研修内容の咀嚼力の確かさを感じさせられた。

④ 研修教員はどのような学びを展開していったか—第5日目—

第5日目までの間、メール等で次回の研修内容について打ち合わせをし、中学校3年生の教材、魯迅の「故郷」を取り上げることに決定した。

この教材は3年生という中学校の最終学年に位置づけられた教材であり、当初から単元構成に関心を示していた研修教員にとっては、思い入れの深い教材である。また指導する私(近現代日本文学専攻)にとっては、すぐれた文学教材ではあるものの、反面きわめて難解なテキストを中学校3年生にどのように提示したらよいか、という日頃の問題意識に直接関わるテキストだった。

「故郷」を扱うさいに現場でよく聞かれる疑問は、このテキストを中学生が理解するには、背景となる当時の中国の政治的・社会的状況、さらには作家魯迅の伝記的事実などが予備知識とし

⁷ 田近洵一「魯迅『故郷』における人間追求—反転する人間理解」(田中実・須貝千里『文学の力×教材の力 中学校編3年』,教育出版,2001)による。

て必要なのではないかという問いであるという⁷。この問題に対する私自身の見解をいうならば、このテキストの各エピソードと魯迅の伝記的事実との照応はそれほど必要ではないだろうが、テキスト中の核をなす知識人と大衆の問題、とくに知識人の実践と絶望といういわばテキストの倫理的な核の部分を理解するための歴史的な知識は不可欠である。

この日の研修では、単にテキストを文学的に解釈するのではなく、中学生に何を読ませたいか、それは中学最終学年にいる生徒たちに何を与えたいからなのか、また生徒たちがテキストから作者の思いを読み取るために教師はどのような援助ができるか、という観点から問題を検討していくこととした。

用意した資料では、田中実「虚妄の希望・虚妄の絶望—『故郷』のくことばの仕組み>」⁸および田近洵「魯迅『故郷』における人間追求—反転する人間理解」を参照しながら、1. 魯迅の時代、2. 『故郷』のプロット 3. 『故郷』の読み方・読まれ方（中国での受容・灰の中に碗や皿を隠したのは誰か?・日本での教材「故郷」批判・「希望」とは何かほか） 4. 教室における『故郷』の読み、読みの教育の問題 という項目をたてて、これまでの教材『故郷』論のポイントを俯瞰するとともに、魯迅のテキスト「呐喊序」、「小さな出来事」および魯迅年譜を配布した。

講義ではまず田近の示す3人の生徒の感想文に着目し、「故郷」、とくに最終部分の「希望」という概念が、生徒の「持ち合わせの通念の枠組み」⁹にはおさまりきれないものであることを確認することから始めた。そしてより具体的に、「灰の中に碗や皿を隠したのは誰か?」という解釈を取り上げ、それがこのテキストの基本部分に関わること、またそのような基本部分に向かってテキストを読み進めていくために必要な予備知識とは何なのか、という方向で研修を進めていった。

これらによって「故郷」をめぐる問題点を俯瞰した上で、「呐喊序」、「小さな出来事」を示し、先に述べたような「故郷」に対する私見、とくに倫理的な核の部分としての「なぜ知識人は希望を棄てきれないのか」を補強する材料とした。その上で、「故郷」の難しさとして、革命を目指す知識人が人民大衆に対して抱くアンビヴァレントな意識、かぎりない同情と同胞意識、そしてその蒙昧さに対する強い憎悪と絶望に対し、授業者がよりよくそれを理解するための一助として、香港映画のDVD『男兒當自強』¹⁰の一場面を紹介した。

これは孫文の独立運動が物語の背景となっているが、取り上げたのは知識人（西洋医学の医師）が白蓮教徒たちに襲われて、やむをえずピストルでこれを撃退しようとする場面である。知識人は民衆を救うために革命運動を行っているが、とことんまで搾取され尽くした民衆は、革命などよりも手っ取り早く救済をうたう邪教にすがる。そしてまた民衆にとっては西洋的なものはすべて敵と見なされる。このような入り組んだ関係性の中で、知識人が絶望的に「これが民衆か、私たちは何のために闘っていたのか」と呟く場面は、娯楽映画といいながらもひじょうにリアルで、「故郷」中の閩土にとっての「香炉と燭台」の必然性を理解する上でも、また「私」の絶望を理解する上でも有効だと思う。

⁸ 前掲『文学の力×教材の力 中学校編3年』所収。

⁹ 前掲田近論文、p27

¹⁰ 監督徐克、主演李連杰、1992年。英題 Once Upon A Time in China II。

以上のような研修構成は、もともとその教材に対して明確な問題意識をもっていた研修教員に対し、内部的（教材の問題点の俯瞰）・外部的（教材外の歴史的な資料の参照）なアプローチの双方向から、その教材観のリフレッシュを狙うとともに、生徒たちへの読みの援助を行うには、まず教員の側でその教材の意義を実感的に理解できることが必要であるという意図によって行われたものである。

⑤ 研修教員および大学教員双方にとっての研修の意義

これまでの論旨からも明らかだろうが、今回の研修は目的意識を明確にもった意欲の高い研修教員を迎えることができたため、たいへんに充実したものとなった。これは研修教員が文学教材に関心をもつとともに、それを生徒たちにどのような授業展開によって伝えるかという実践サイドからの目を常に意識していたことによる。彼からは、研修終了後に「教員としてさらに「ヤル気」を引き出されました。今後も、理想とする授業の実現に向けて教材分析に努め、生徒に確かな力を身に付けさせられる教員になれるよう頑張りたいです」という感想を寄せていただいたが、それはまさに教育学部に在籍する近現代文学専攻の教員である私にとっても、研究は実践現場にどのように寄与できるかという問いへのひとつの解答として受け取れるものであった。

なお研修教員の白鳥中学校の布施力先生からは、この年の10月30日の研究授業にお招きいただいた。中学校のご配慮により、1年生は「未来をひらく微生物」（古田道生先生）、2年生は「盆土産」（福手真先生）とすべての学年の国語の授業を参観させていただくことができ、たいへん参考になった。研修教員の布施先生の授業は魯迅「故郷」であり、紙幅の都合で詳細は省くが、授業構成では研修で先生が受け取ったものが生かされ、また生徒とのやりとりについてはこちらとしても学ぶところが多かった。なお参観後の講評の場では、藤井省三『魯迅『故郷』読書史』（中国学芸叢書、創文社、1997）および魯迅「宮芝居」を紹介し、予備知識を持っていればテキスト中の何気ない文言からも比較的容易に当時の民衆の置かれていた過酷な状況が読み取れること、また魯迅にとっての故郷の豊かなイメージとはどのようなものだったのかといったあたりを補うことができた。

他方、問題点もあげておこう。これはこの研修が研修教員の高い問題意識を十全に満足させられたかという点に関わる。

研修教員からの事後の感想には、受講ごとに彼に強く意識されていったのは、「理想とする読みを確実に身に付けるために中学校三年間でどう指導していくか」、また「小学校六年間の指導と関わらせて、段階的、系統的にどのように力をつけていったら良いか」という点であり、義務教育最後の文学的教材である以上、「この教材の指導法だけにとどまらない」カリキュラム論的な単元構成への関心がいっそう強まったとあった。

このあたりは私自身も興味のあるところであるが、残念ながら専門領域からははずれてしまう。こういった場合、意欲のある研修教員には継続的にそのテーマに対する専門家からの助言や指導が確保されるような体制がとられることが望ましいように思う。これは勤務に差し支えを生じないような短い時間（12年目研修程度の時間数）であってもかまわないだろう。求めるものはっきりしている教員たちにとっては、短い時間であろうとも専門家による適切な指導は非常に有効であろうと思う。