



思考と表現：国語教室での関連考

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学岩見沢分校 公開日: 2017-07-07 キーワード: 作成者: 森田, 茂之, 勝原, 竹美, 堀, 裕嗣, 北山, 裕規, 桑原, 直人 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00009227

思考と表現

— 国語教室での関連考 —

森田 茂之・勝原 竹美・堀 裕嗣
北山 裕規・桑原 直人

I 表現主導の授業構造

評価のあり方を究明するためには、なにより毎時の充実した教師の授業推進力が問われる。知識には単一のものから高度な法則や概念まで含まれ、これらは必ず学習展開において把持され再生されなければならない教育活動の根幹である。理解とはいわゆる「わかる」という心的体験であり、ものごとの関係把握をさす。学習展開では知識と理解は密接な関係にあって、一般には並立して考えられる。思考はこの知識・理解をもとに新しく問題解決していく知的能力である。つまり問題を正しく認識し、その解決のために既存の知識・理解から最適なものを選択し応用し分析し総合してある結論を出す心的過程である。したがって、思考こそ国語教室における主体的な学習にとって、きわめて重要であるといわなければならない。前号で論じ検証した思考過程の4段階¹⁾を日々の国語教室で展開すると、児童生徒の変容過程をより明らかに教師は見通すことができる。

要旨明快な文章で自己の考察を発展させることができる、味わい深く繊細な心情の動きを文章で表現することができる、そのような児童生徒の豊かな文章表現力を願わない教師はいない。国語教室でいわゆる上手な文章表現をさせるための指導も大切であるが、それ以上に教師の精一杯の工夫で、せめて書くことを嫌うあまり忌避する児童生徒をつくらないことをめざしたい。文章表現活動が児童生徒にとって何ら苦痛にならず、関心・意欲に裏づけられた主体的な思考の証しとして書き進むことができるようにしたい。これらは昨今、作文嫌いの児童生徒が増加の一途をたどる中、国語教室はいうにおよばず児童生徒の学習生活のなかで、教師であれば誰もが念願することである。

日々の国語教室で、書くことなしに授業が終わってはならない。なぜなら「書く力は、先々のためにあるのではなく、現在、ただ今個々人の学習を支え、充実させる力」²⁾だからである。それも書く活動が自然でなければならない。とりたてて児童生徒に書く姿勢を強要するのではなく、自然体の雰囲気なかで書かせる。そのためには学習展開における教師の創意工夫が不可欠となる。児童生徒に豊かな文章表現力を育成するためには、なにより変化に富んだ、新鮮な気分の国語教室が求められる。書くことによって自分の思考が育った体験をもてば、児童生徒は文章で表現することから離れなくなる。逆に、似たような書く作業の繰り返しや変化に乏しい展開では、書く内容も狭い範囲をめぐることになり、関心・意欲の持続はとうてい望めない。児童生徒が進んで書きつく態度は、手をこまねいている教師からは生まれえない。更にいえば、いつのまにか児童生徒自らが書き出しているという態度もまた日々の国語教室と無関係ではないのである。

本稿は、上述の主旨から国語教室における児童生徒の「思考と表現」の関連を解明せんとする試みである。児童生徒は沈黙葛藤を経ることで、内的な個別の結論を得る。その内実を他人に伝えたいという意欲にかられる。他から教唆されずとも自らの意志で文章表現していく。現在の児童生徒の実態に即して、「思考と表現」に介在する確かな関連を授業実践から解明したい。(森田茂之)

- 1) 森田茂之・香川寛樹・藤澤賢治・星賀康弘・山下 幸・勝原竹美・菅又隆之・桑原直人『詩の授業をいかに構築するか』「年報いわみざわ—初等教育・教師教育研究—」第17号、北海道教育大学岩見沢校、1996年3月
- 2) 青木幹勇『第三の書く 読むために書く 書くために読む』国土社、1988年、28頁

Ⅱ 授業実践考〈小学校編〉－『野の馬』今江祥智（小学6年・教育出版）

(1) 課題

- ① 太郎はどんな人だと思いますか。（第1時）
- ② 太郎はなぜつかれて眠るまで暴れたのだろう。（第5時）
- ③ びょうぶに残ったクレヨンの線にはどんな意味があると思いますか。（第7時）
- ④ その後の太郎とびょうぶについて物語を書こう。（創作物語）

(2) 授業の流れ

今回の教材『野の馬』の中には、大人と子ども、理想と現実といった対立構造がみられ、児童の実体験とも結びついていく内容といえる。そこで想像を膨らませて読み深めることで教材がもつ象徴性を捉え、自己の問題意識へと発展させることを意図し、続編創作という創造的な学習活動を導入した。

単位時間ごとでは、続編創作のための材料として授業の始めと終わりに2回の記述をさせた。最初の記述は、児童個々にまず自分の立場をはっきりさせ、誰しものが授業への関わりを意識できることと、1時間中の変容を授業者が見取るための2点を意図した。後半の記述は児童のその時間（場面）の読み取りの確立の場面であり、続編への布石としての意識を持たせるよう配慮した。その後半の記述課題の中で、上記の①～③を続編創作に直接関連する課題として配置し、具体的な変容分析を行うこととした。

まず数回の音読の後、太郎の人物像を問い記述させた（上記課題①）。これは児童と教材の出会いでの反応であり、続編に必要な主人公像構築への契機でもある。「さびしがりや」「やさしい人」など児童の感覚で記述しているものを〈帰納的解釈〉、「馬が好きな人」といった作品からの特徴を導いているものを〈演繹的解釈〉、「夢を実現しようとした人」のように抽象的に教材から人物像を導いているものを〈統合的解釈〉とした。

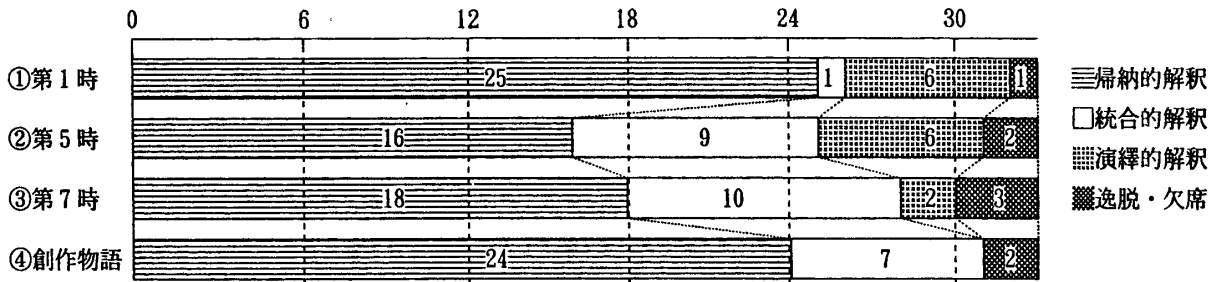
その後の場面別の読み取りでは、最初の記述後に何名か発表させ、児童からの質問を始点として、話し合う中で授業者が発問をし整理していくという方法をとった。また後半の記述前に、教材にもう一度児童を向かわせ熟考させるために沈黙葛藤を意図した発問を設定している。

授業の中で太郎の屏風の馬に対する思いの読み取りを積み重ねながら、太郎が初めて父ちゃんに対して大きな反応を示すその理由を問うのが課題②である。幻想世界に入るきっかけともなる部分でもあり、「なぜ太郎は馬にいいことをしたとしか思えないのか」という沈黙葛藤発問をし、課題②へとつなげた。単に「くやしい」といった感情のみの記述を〈帰納的解釈〉、「誰かに開けてほしい」というものを〈演繹的解釈〉、太郎の心情について「良いことをしたのにわかってもらえない」といった内実まで記述しているものを〈統合的解釈〉とした。

こうした発問と課題への記述により太郎の心情の読み取りを明確にして、この教材が持つ象徴性へと目を向けさせるために屏風に残った緑色のクレヨンの線の意味を考えさせた。すべての授業展開における沈黙葛藤段階がこの場面である。「なぜ屏風には緑色のクレヨンの線しか残らなかったのか」という発問から、緑色のクレヨンの線の意味を考えさせ、この物語がもつ象徴性へと目を向けさせ記述させた。ここでは、「緑の線を太郎だと思ってほしい」「父ちゃんにおぼえておいてほしい」といったものを〈帰納的解釈〉、「地平線」といったものを〈演繹的解釈〉、「太郎が馬に対してしたこと」の証し、「太郎の未来の明るさと暗さ」「大人と子どもの境界」といった要素のあるものを〈統合的解釈〉とした。

こうして児童に7時間分の読みを蓄積させ、ここまでつくりあげた「太郎像」と「緑の線の意味」を両方加味した形での続編創作を、第8・9時に設定した。ただ創作だけでは技術的な稚拙さで児童が思いを表現しきれないことを考慮し創作メモを用意した。「太郎」と「びょうぶ（緑の線）」そして「その他」という3項目を設けて簡単に記述させ、このメモを参考にすることを指示し、実際の創作に移った。

(3) 変容過程グラフ



(4) 授業者による児童変容の分析

比較的内容のつかみやすい教材であり、児童はさほど抵抗感を感じずに学習へと向かっていった。したがって、第1時の「太郎の人物像」でも、単なる「馬が好きの人」という記述を含めても逸脱した考えは出てきていない（欠席児童除く）。

33名中24名が「馬が好き」という主旨を記述している。これは全児童の73%にあたるが、ただそれだけを抜き出しているのは〈演繹的解釈〉の5名だけであとは何らかの理由をつけて述べている。最も多いのは「さみしさ」と「やさしさ」の指摘で各7名。他は「想像力がある」「夢を持っている」「いたずらっこ」「馬と心が通じ合う人」などの反応が見られ、これらを〈帰納的解釈〉とした。児童の中で1名「夢を現実にさせようとしているのがいい」という記述がみられ、物語の構造を把握していると評価し〈統合的解釈〉とした。

次に、太郎の馬への思いを想像し、行動についての話し合いを経ての反応が変容過程グラフの②である。「くやしいから」「馬を見ていたかったから」という太郎の思いを、児童の感覚によって表現しているものが〈帰納的解釈〉の内容である。また教材中の言葉「どうしてか〜わからず」「だれも倉へ来てくれなかった」の引用のみの反応6名を〈演繹的解釈〉とした。〈統合的解釈〉は太郎の強い反抗を意識した記述である。「太郎は、わけもわからず倉にとじこめられて／馬にいいことをしてやったのにどうして父ちゃんは／わかってくれないのか、おしえたくてあばれたと思う」「父ちゃんに太郎は馬にいいことをしたのを（馬が生き生きしたことを）をわかってほしくて暴れたと思う」など主張を盛り込んだ記述9名をこの場面での太郎の行動の解釈として評価し〈統合的解釈〉とした。ここでも〈帰納的解釈〉が圧倒的だが、太郎と父ちゃんの対立を理解し記述しているものが多く現れ、そのことから〈統合的解釈〉も増していることがわかる。

創作の前の時間では夢を実現した太郎の心情を追いながら、屏風に残された「緑色のクレヨンの線」の意味を考え教材の持つ構造に目を向けさせた。今まで心情や情景の読み取りを中心に行ってきた、この時間沈黙葛藤発問から突然象徴性を問われた児童は、やはりとまどいを覚えたようである。発問「どうして緑色の線しか残らなかったか」に対し、児童は再び教材と自分の記述を見比べるという沈黙葛藤段階を経て、《太郎が父ちゃんに何かを伝えている》《太郎が残した》という反応を示した。やはり確固たる理由を見つけられずに発言したからか討論にはなりえず、個々の考えの表明で終わってしまった。記述にその影響が及ぶかとも思われたが、児童が自信をもって発言できなかった分、紙面に意思表示をしようという意識がみられ、全時間中最も書き始めるのが早かった。緑色の線の意味について各解釈ごとに例を挙げる。

〈児童A（女子）の反応－課題①（帰納）〉

私は、太郎がふつうの子供らしくない人だと思う。
 びょうぶの馬が友達よりも大好きで、友達がいないのかもしれないけれど、でも、ふつうの子供なら馬のことなど考えず一人ででも、遊んでいると思う。
 だから、ちょっとふつうの子供らしくない人だと思う。

〈児童A（女子）の反応－課題③（統合）〉

緑色の線に、太郎は、父ちゃんとわかれた悲しさ、夢のように、馬といっしょに走り回っている楽しさを伝えたくて、緑色の線をのこしてたんだと思う。あと、これからも、馬と楽しく走り回っていくことを伝えたかったんだと思う。

- 〈帰納〉「太郎だと思ってほしい」
「いつか帰ってくると伝えている」など
- 〈演繹〉「地平線を表す」
- 〈統合〉「父ちゃんと太郎の世界の分かれ目」
「太郎の嬉しさと悲しさを表す線」など

変容過程グラフにおいて〈統合的解釈〉が増えたのは、沈黙葛藤段階が効果的に機能し、教材がもつ象徴性を多くの児童が思考できたからである。

こうして、積み上げた記述をもとにその後の太郎と屏風についての物語創作へとつなげていった。ここで今までの記述をもう一度読み返す時間を設定し、極力物語世界から乖離しないように配慮した。初めて自由に書ける解放感から破天荒な想像で物語を完結させるのではなく、あくまで太郎の心情と緑の線に込められた意味の結晶としての創作をめざしたのである。児童にもそれが意識され、過度に物語世界を逸脱したものはない。内容としては「太郎は馬と走り続けている」(理想の世界にいる)が15名、「父ちゃんのもとへ帰ってくる」(現実への回帰)が8名、「実は夢だった」が3名と続いていた。

メモを参考に評価した中で、課題③の〈統合的解釈〉にあたる要素が含まれているもの7名を創作における〈統合的解釈〉とした。それは太郎の未来を喜びと悲しみの二面性で描いているものである。ほとんどが太郎を喜び、父ちゃんを悲しみとしていたが、抽出した児童においては父ちゃんの視点で太郎の未来を表現しており、理想と現実の相剋を認知した存在からの物語創作とみて、最も抽象的な解釈の上で創作していると評価した。

ただし、ほとんどの児童が、緑色の線の意味を書ききれずに創作しており、全体の74%を〈帰納的解釈〉と評価せざるをえず、児童の反応を分析する上での創作活動の導入について課題が残る。メモの活用とともに改善していきたい。

(5) 授業者の授業評価

本実践は、児童の主体的な思考を図るために、続編創作を目的として設定し、毎時間の記述を蓄積させた。思考のつながりが一つの形となることを体験させようとしたのである。物語を創り出すというのは児童にとっても魅力的な学習活動であり、意欲的に書く姿が多く見られた。書きながら思考し、また思考を整理するために書くということが自然と行われたのである。加えて沈黙葛藤発問が効果的に機能し、教材が持つ象徴性へと目を向けることができた。続編創作が単なる興味喚起の手段ではなく、自己の読みを確立し表現する活動として有効だったのである。

しかし、技術的な表現力の稚拙さを補うために導入した創作メモは簡単に書かれているだけのものが多く、客観的な評価の材料としては不十分だった。もちろんメモ自体は、児童にも思考を整理する上で有効なので、評価を念頭に置き精査しながら、より活用できる書かせ方を工夫する必要がある。そのことが創作文の完成度を高め、表現力の向上へとつながると考える。

(勝原竹美)

〈児童A (女子) の反応—物語創作メモ〉

・太郎

太郎は、馬とずっと走り続けているのだろうか。それとも、いつか父ちゃんの所にもどるのだろうか。

きっと、もどらない

・びょうぶ (緑の線)

緑色の線は、これからも、ずっと残っていく。びょうぶの中に残るんじゃないかと、父ちゃんの心の中に残っていく。

太郎が父ちゃんの所に、もどってくるまではずっと…。

・その他

(記述なし)

〈児童A (女子) の反応—創作物語 (統合)〉

父ちゃんはその緑色の線に太郎の想いが入っていると想ったのだろうか。

父ちゃんは『-太郎-』という声をあげ泣きくずれた。泣いても、泣いても、泣ききれなかった。父ちゃんは、自分をゆるせなかった…だから父ちゃんは毎日のようにびょうぶを見に行った。けれど太郎の姿はなかった。

ある日、父ちゃんがびょうぶの前からはなれようとした時、太郎がいなくなった日のようにびょうぶはあおい光を輝かせていた。

父ちゃんは太郎がもどってくるのかと想い、息を飲んだ。すると、父ちゃん目の中に太郎と馬が映った。その時父ちゃんは、太郎がもどって来られると想った。すごくすごくうれしくてたまらなかった。だけど太郎は馬と遊び続け、父ちゃんなど見もしなかった。

父ちゃんは悲しかった。けれどうれしい気持ちの方が多かった。

その時、父ちゃん目から1つのナミダがこぼれ落ちた。ナミダがこぼれ落ちた時、太郎は父ちゃんを見て笑った。

とても、幸せそうな顔をして笑った。父ちゃんは太郎の幸せそうな顔を見て安心し、それくらいびょうぶを見なくなった。

父ちゃんの心の中に、太郎の笑顔をしまっておいた。

またびょうぶには緑色の線だけが残った。きっとこれからも、ずっと、ずっとこのままで残っていく…

Ⅲ 授業実践考〈中学校編〉－『一塁手の生還』赤瀬川隼（中学3年・教育出版）

(1) 課題

『一塁手の生還』の主題は何か。

(2) 授業の流れ

小説『一塁手の生還』は主人公典生の独白体であり、作品世界に引き込まれやすい形態をとっているが、実は生徒が独力で作品の本質を理解することは難しい構成となっている。単純な一人称視点にみえながら、成人した主人公の回想である。成人した典生の視点と、作中の中学3年のそれとが重層的に転換していく。また、視角の転換を丁寧に追っていくと、多くの伏線を配置したり、著名な作家の文学思想を土台とした構想がみられるなど、主題が解き明かされるまでの作者の配慮は巧みである。

したがって、本教材では「視角の転換」「結末と伏線との関係把握」が、生徒に身につけさせるべき主たる学習技能になる。またこの2点の学習の後、主題に関わる情報（堀辰雄・立原道造の文学思想）を必要とする生徒も現れることが予想される。学習形態は、主題論争（討論）の形をとる。その中で、中学校3年間の文学的文章学習のまとめとして、高度な読みの方法、資料活用能力の伸張を図るのに適した教材である。

第1時は、範読の後、課題「『一塁手の生還』の主題は何か」を提示する。一読後に作品の主題を問うわけである。主題は名詞一語で答えることを原則とし、頭括で200字以内という指示を与える。「喪失」「野球」など、主人公典生が感受している事象を抽出した反応を〈帰納的解釈〉とし、「兄弟愛」「戦争」など、典生を客観視している事柄を抽出した反応を〈演繹的解釈〉とした。また、作品内言語から離れて抽象概念を抽出している反応を〈統合的解釈〉とした。

ところが、「名詞一語」という指示が災いしたのか、生徒の反応は作品のキーワード「喪失」に集中した。そこで、補助課題「典生の『喪失感』を変えたものは何か」を設定し、論題とした。

第2・3時は、補助課題を通じて本質的な主題論争をするための討論資料を作成させた。資料の形式は3種類とし、「論拠の箇条書き」「文章構造図」「文図」のうちから、生徒が選択して作成することとした。生徒個々が抽出した主題の論拠をさまざまな形でまとめさせたわけである。

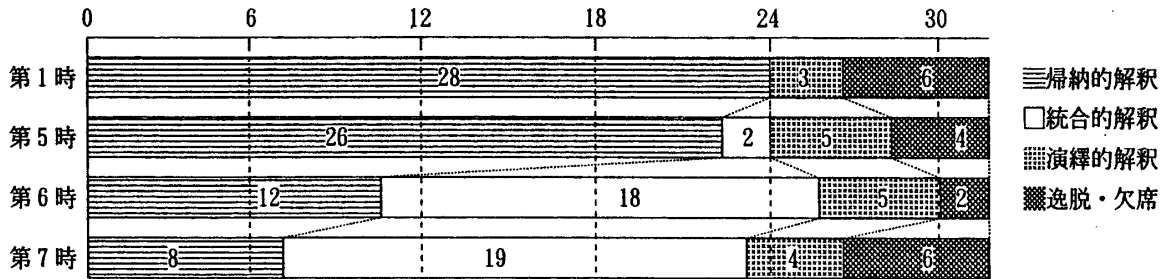
第4・5時は、補助課題「典生の『喪失感』を変えたものは何か」を提示し、本文中から抽出させた後、討論させた。討論形態は自由（無指名）討論形態をとり、音声表現への意欲化を図った。

第6時は、視点人物が成人した典生であることを確認した後、成人した典生の視点と中学3年の典生の視点とがあることを説明した。成人後の典生が中3の典生を評価している描写を黙読して確認することを指示し、典生の認識の変容を各自に読み取らせ、再び補助課題について200字で記述させた。これが沈黙葛藤発問である。評価の分類視点は第1時と同様である。

第7時は、再び課題「『一塁手の生還』の主題は何か」を提示し、討論させた。ただし、名詞一語という規定は設けず、生徒個々が主題となるべく抽象概念を発見するよう助言した。また、最後に個々の設定した主題を200字で論述させた。「文芸の美」「命のはかなさ」など、主人公典生が感受している事象を抽出した反応を〈帰納的解釈〉、「心の交流」「生と死」など、典生を客観視している事柄を抽出した反応を〈演繹的解釈〉とした。また、「理想と現実の矛盾」「死の及ぼす人生観の変革」など、作品内事象から離れて抽象概念を抽出している反応を〈統合的解釈〉とした。

第8時は、前時に記述した200字の論述を「序論・本論・結論」の構成を意識させて、400字に改めさせた。自らが設定した主題を序論で端的に述べさせ、本論では小説の構造に則って主題との関係を明確化させたのである。また、この400字論述は点検を受けることを指示し、生徒個々に助言を与えた後、最終的には1200字の「『一塁手の生還』論」を執筆して提出することを課した。また、その際、立原道造のソネット詩や堀辰雄の『風立ちぬ』、『一塁手の生還』の続編『白壁』等を参考資料として配付し、必ずテキスト外情報を取り入れることを指示した。400字論述を1200字論述に書き直す作業は家庭課題とし、第8時から1週間後を目途として提出させた。

(3) 変容過程グラフ



(4) 授業者による生徒変容の分析

第1時において、課題「『一壘手の生還』の主題は何か」に対する反応は、37名中31名が、この小説の主題を解き明かす上でのキーワードともいえる「喪失」を抜き出した。これは全生徒の76%を占めるが、その理由はさまざまである。最も多いのは、作品のストーリーを追った上で、多様な喪失感を典生が感受していることを理由に挙げたものであり、21名に上る。また、一範生還以前と以後の喪失感を比較している反応が7名。これらを合わせて、典生の感受している喪失を主に考えた反応として〈帰納的解釈〉とした。また、典生の喪失感について戦争との因果関係を中心に捉えている反応が3例あり、作品全体を構造的に捉えた反応として評価し〈演繹的解釈〉とした。その他の例としては、「ファーストミット」が2名、「キャッチボール」が1名、「戦争と野球の間での兄弟」という題意から逸脱した生徒が1名、未提出が2名（不登校生徒1名を含む）である。

第5時は討論資料の作成、主題論争を経ての反応である。生徒個々が独自の視点で設定した主題を、討論の末それぞれに深めているが、〈統合的解釈〉に至る生徒はまだ数少ない。ここでの〈統合的解釈〉は、典生を変容させたのが「兄の生き方」であるとし、「覚悟の死」を目の当たりにすることで、典生の認識も成長したとする見解を示した2名である。主に兄一範が捕虜の屈辱に耐えてまで自分のファーストミットを見に生還し、「覚悟の死」を遂げたことを論拠の核としている反応である。

第6時では、授業者が「視点人物の視角の転換」について説明し、視点人物の対象人物に対する評価を示した描写を確認させた後の反応である。生徒達は「転換する視角」を追うことが新しい活動であったためか、熱心に教科書を黙読し、さまざまな描写をチェックしていた。現象的には一切の表現活動が見られない沈黙状態であるが、全指導時間の中で生徒の思考が最も活性化した1時間であったと考えられる。それは、変容過程グラフにも明らかのように、この活動の後〈統合的解釈〉が飛躍的に伸びていることが何よりも証明している。この時間の〈統合的解釈〉は既に作品の本質に迫ってい

〈生徒A（男子）の反応－第1時（帰納）〉

主題は「喪失」です。理由は、典生が土蔵で本を読む喪失した少年であったこと。また五人兄弟の末っ子で上の三人の兄たちに相手にされなかったこと。一番親しかった姉と実父が死んだこと。そして、死んだはずの一範兄さんが帰って来て典生と他の兄たちと同じようにキャッチボールをしてくれたのに、肺結核で死んでしまったこと。一範兄さんが野球をやめた理由が、自分の失敗を気にしてやめてしまったからです。

〈生徒A（男子）の反応－第6時（統合）〉

典生の喪失感を変えたのは兄の存在です。最初、土蔵で本ばかり読んでいたときの典生は、病に憧れたり死に憧れたりして、喪失が美しいものだと思っていました。兄が生還して覚悟の死をとげた後の典生は、話者の評価にもあるように、立原道造や堀辰雄の文芸の本当の深さをわかるようになりました。死は美しいものではないことを知ったのです。典生には現実が見えたのです。子供の視点で理想を追うことを否定したのだと思います。

るものであり、抽出生徒Aの反応は、その顕著な例である。

第7時は、前時の反応をもとに再び主題論争を試みた後の反応である。主題に関する討論は個々の設定した主題の論拠を補強する性格のものであり、討論・論争というよりは交流的な意味合いを持つ1時間であった。最後に主題として生徒が設定した文言は次のようなものである。

- 〈帰納〉「野球への愛着と人生の変化」
「死を間近に控えての生き方」など
- 〈演繹〉「兄弟（家族）の心の交流」
「生と死の中での兄弟愛」など
- 〈統合〉「理想と現実」（抽出生徒A反応参照）
「空想の美と現実の美の矛盾」
「生の美と死の美の対立」
「妄想から核心への転換」など

これを第8時に文章構成を意識させて400字に書き直させた。授業者が点検した後、テキスト外情報を加味して1000～1200字の「『一壘手の生還』論」にまとめさせた。ただし、授業から1週間を経ても未提出者が6名（不登校生徒1名を含む）いたことは、この課題が生徒にとって難しかったことを示していると思われる。今後の課題として、改善を図りたい。

(5) 授業者の授業評価

本実践は、生徒の思考を活性化させる手立てを讀みの方法に求めた。「視点人物の視角の転換」である。これは、讀みの方法としてはかなり高度であるが、それだけに生徒にとっては新鮮だったようである。生徒達は驚嘆のまなざしで授業者の説明に耳を傾けた。沈黙葛藤の手立てとして讀みの方法を用いることは指導展開上有効であると考えられる。

また、表現の手立てとしてテキスト外情報を取り入れることを課した。今回の実践では時間不足で授業者が与えた資料が中心

となってしまったが、今後、図書室はもちろん、公共の図書館の利用をも含めての情報教育に可能性を示したと自負している。生徒達は作品の続編や、堀辰雄、立原道造らの作品をさまざまな視点から捉えた。情報の収集・処理とともに、活用能力の伸張をも念頭に入れる必要がある。（堀 裕嗣）

〈生徒A（男子）の反応－1200字作品論〉

赤瀬川隼作『一壘手の生還』の主題は「理想と現実」である。

まず、「理想と現実」の理想から考える。典生は「一壘手の生還」の中で、様々な理想を抱く少年である。土蔵の中で本を読み、自分で勝手に読み取り理想化させていった。サナトリウムで恋人と過ごす雰囲気から病にひかれた。静謐な場所で人間の生と死を見つめる世界というものからも、病にひかれた。戦争によって、自分と母以外が死んでしまったことを自分のもつ病へのあこがれを、これらから受ける「喪失」に重ね合わせた。以上から、典生は「一壘手の生還」で、これらのような理想を抱く少年だったと言える。（略）

次に主題の「理想と現実」の「現実」の部分について考える。典生は「一壘手の生還」の中で、帰還した一範について次のようにいっている。一範とは一つ屋根の下にいながら疎遠だった、と。しかし、一範と典生がキャッチボールをしたことで、典生の中で大きな存在になった。このことによって、ある意味現実ではなかった一範の存在が身近になり現実的存在になったのではないだろうか。（中略）一範の死により病に対する思いが変わったことで、喪失感も変わった。それは、病に対する喪失感から、大きな存在になってしまった一範を失ってしまったという喪失感に変化した。これらの変化の影響は「一壘手の生還」続編での典生に見受けられる。この続編では典生の母が死んでしまう。母が死ぬのを目の前で見た典生はとても冷静である。これはおそらく、典生が子供のころに一範が死んで、その死を「現実」として受けとめることができたから、母の死も現実的に感じられたのである。以上が、「一壘手の生還」の主題「理想と現実」の「現実」の部分である。

この小説で、典生は「理想」を求める少年から、「現実」を見極められる大人になったのである。

IV 沈黙葛藤考

(1) 授業における沈黙葛藤の意義

児童生徒の帰納的解釈や演繹的解釈が、統合的解釈へと変容を遂げた授業はすぐれた授業である。その変容は、授業展開の中でみられる沈黙葛藤に由来する。沈黙葛藤が不調に終わると、それだけ変容度も低くなる。沈黙葛藤の重要性は、より深く認識されて然るべきである。しかし多くの実践では、葛藤は奨励されはするものの、沈黙はその価値に反して見過ごされている感がある。沈黙の価値を十分に認識していない教師は、沈黙を怖れるためである。沈黙の重要性を認知してはいても、表面上の活性化に目を奪われ、目新しい学習活動の案出に奔走する。児童生徒が目に見える形で活動していれば学習が成立していると錯覚し、内面を掘り下げようとはしない。その結果、葛藤は個々の内面に根ざすことなく、表層的な音声表現や浅薄な記述へと虚しく費やされる。価値ある沈黙を伴わない葛藤は、言い換えや繰り返し、思いつきの議論ばかりが空転する話し合い活動をもたらす。また、単なる義務的作業としての書く活動を奨励して終わる。そこに児童生徒の変容は期待できない。授業において葛藤が意味をもつためには、葛藤と沈黙とが密接不可分の関係にあることを、まず認識しなければならない。

では、変容をもたらす沈黙葛藤状態とはどのようなものか。葛藤とは、帰納的解釈と演繹的解釈とが止揚されつつある内面の意識状態であり、自己意識の変革を求められている心的状況である。その際の止揚には、帰納的解釈に演繹的な認知が加わっていく場合もあれば、演繹的解釈に帰納的な回顧が重なる場合もある。また、統合的解釈が深化拡充する場合もある。内面の統合過程は一様ではない。教材に書かれてある事象の切り取り方は、個々の認知や経験に左右されるのであるから、葛藤の内実も多種多様となる。

沈黙とは、現象的に音のない無音の状態をさすのではない。ましてや、音声表現の欠落によって生じるものではない。ここでいう沈黙とは葛藤状態が誘発するものであり、自己内葛藤の必然として起こるものである。質の高い葛藤には、沈黙が伴う。その際の沈黙は心的に空虚な状態にあるのではなく、児童生徒の内面は言葉で充溢している状態にある。充溢している言葉は、自己内で対話する。この心的状況こそが、葛藤なのである。言葉が存在感をもって自己の前に立ち現れている状態である。マックス・ピカートは、『沈黙の世界』（みすず書房・佐野利勝訳）の中で沈黙の相について次のように看破している。「沈黙は決して消極的なものではない。沈黙とは単に『語らざること』ではない。沈黙は一つの積極的なもの、一つの充実した世界として独立自存しているものなのである」。理解や認知が不可能であることに起因する沈黙は、沈黙ではなく空白である。それは消極的な事象である。授業の不備によって生じる無音の状態は沈黙ではなく空白であり、児童生徒にとっては堪え難い苦痛となる。本来沈黙は思考にとって不可欠な存在であり、肯定的に捉えられるべき性質をもつものである。

(2) 二つの授業実践における沈黙葛藤の諸相

勝原実践『野の馬』では、第7時とそれに続く続編創作への過程が、沈黙葛藤の効果が最も期待される場面となる。実践においては、第7時における沈黙葛藤後の討論は不活性であった。しかし、児童の書こうとする意志の発露が前時までとは様相を異にし、早々に記述に取りかかる姿が見られた。これは、沈黙葛藤が有効に機能したためである。児童の意識が転換し、沈黙葛藤が誘発されたのは抽象思考を迫る発問が起爆となったのである。文学の授業においてよく取り上げられる「作品世界に浸る」あるいは「主題に迫る」という類の指導目標に止まらず、象徴性を捉えた上で作品を乗り越え、自己と対峙することを要求した結果である。児童は、抽象思考をもって自己と対話することを余儀なくされた。ここに作品は、自己を見つめる媒体と化したのである。抽象思考は問題意識を通して自己の存在理由の再考を促したのである。本実践により、沈黙葛藤は抽象思考を促す発問に触発されることが確認されたといってよい。それゆえ、発問は良質かつ吟味・精選されたものが用意されるべきで

あり、汎用化評価軸を視座に据えた教材研究の重要性を再認識する結果を得たといえる。

第7時に続く続編創作では、沈黙葛藤が期待したほど大きな効果をもたらしていない。単位時間の授業過程の中で培われた沈黙葛藤ではなく、次時に問題意識が持ち越された時に、沈黙葛藤がどのように機能するのか。単位時間内における沈黙葛藤の有効性と、すべての授業展開を通した中での沈黙葛藤の位置づけについては、再考を要する。

堀実践『一壘手の生還』においては、読みの方法としての「視角の転換」が、指導展開の上で沈黙葛藤をもたらす有効な手立てであることが判明した。それは、沈黙葛藤が有効に機能したため、統合的解釈が飛躍的に増大した結果に見て取れる。読みの方法を用いたことにより、直観的な読みや表層的かつ一面的な解釈で一応の解決をみるのが許されなくなったのである。一般に文学という名のもとに、個人の内面を掘り下げること終始し、文学的雰囲気の中で曖昧に流される授業に陥らなかったといえる。

第6時にみられる「視角の転換」は、新鮮な発見であり驚愕であった。授業展開の中に生徒の情動が発動され、活性化した契機となった。生徒はそれまでの読みの方法とは異なる思考を要求されたため、今まで培ってきた文学の読み方から得た認識、いわば安定した認識と齟齬をきたしたのである。そこで思考は混迷し、葛藤のうちに沈黙が始まった。統合的解釈が増大したということは、新たな認識が創造されたということである。それは自己の存在、ひいては人間存在に一つの意味を付与したことになる。生徒の価値観に変化をもたらした授業であったといえる。意義ある沈黙葛藤状態を作り出すのは至難であるが、ここでは生徒にとって新たな読みの方法の導入が有効であることが実証された。

(3) 表現への橋架

沈黙葛藤は、自己の認識や価値観が揺動している心的状態である。勝原実践においては抽象思考を促す発問によって、堀実践においては読みの方法の導入による視角の重層構造の発見によってもたらされた揺動である。自己の解釈が統合的解釈へと止揚され、昇華されようとしている意識は、認識や価値観の転換を迫られている只中にあるとあってよい。知性と想像力が高度にせめぎあっている状態である。認識や価値観の転換を迫られるということは、自己の存在理由を問われることに他ならない。それまでの安穩とした自己の存在が否定されようとしている状態であり、自分の殻が破られることへの恐れや自己を曝け出すことの不安に襲われる。それは自己の存在の危機であり、容認し難い状況であるがゆえに、過去の認識や価値観に理由づけし、自己保身を図ろうとする。自己の存在が脅かされている事態を阻止しようとする抵抗の試みが、沈黙葛藤している状態であるともいえる。そこで思考は混沌とする。矛盾や二律背反からの解決を模索し、言葉による安定を求めようとする。混沌の中から無数の言葉が立ち現れ、消えゆく。だが安定は揺動する心的状態から遁走する。その繰り返しの中で、茫漠とした意識は発酵され、やがて不完全な結論が結晶してくる。それは決して整理された思考ではないが、内面の叫びはある時点で一つの形をとろうとする。書く過程を経ることによって、不確定な自己を確定へと導くのである。自己を確定するために、書かずにはいられないのである。書かなければ、自己に対する満足も納得も浄化も得られない。また書く過程こそが、新たな認識や価値観の創造となっているのである。書き綴ることによって、自己の存在を再確認しているのである。音声表現では為しえない充足であり、書くという行為の中でしかつかめない喜びでもある。それは、知的欲求を充足している究極の姿でもある。知的欲求は、時によってあらゆる欲求を凌駕する。そして知的欲求の究極は自己の存在理由へと向かうのであり、書く意欲へと流露していくのである。

個にとって大きな情動の経験となる沈黙葛藤は、授業の成否を決定するといっても過言ではない。価値ある沈黙葛藤とその発露である書く行為を経験していれば、自己の存在に対する問題意識はその後発酵し続ける。また即時性はなくとも、生涯にわたって折々に自らの生き方に考えをめぐらせる契機となる。

（北山裕規）

V 「思考と表現」考

(1) 沈黙葛藤を経た表現

沈黙葛藤を経ることによって、児童生徒は帰納的解釈や演繹的解釈のみに止まらず、抽象思考による統合的解釈へと向かった。ここではその検証を前出2実践の実例から行う。

まず小学校編『野の馬』の実践における児童Aの反応を検証する。「太郎の人物像」を問うた課題①に対し、「びょうぶの馬が友達よりも大好きで、／ふつうの子供らしくない人だと思う」と帰納的な解釈をしている。登場人物についての印象表出を意図したこの課題に、感性で素直に反応した結果である。一方、沈黙葛藤に導く発問「どうして緑色の線しか残らなかったのか」は教材の構造を抽象思考で捉えることを要求するものであった。授業者はこの発問に対する発言が低調で討論に至らなかったことがその後の記述に与える影響を危惧したが、《太郎が父ちゃんに何かを伝えている》という児童の発言が教室の児童の思考を刺激し、課題③についての記述の動機となった。太郎が父ちゃんに伝えたい「何か」こそが、前時までの児童個々の解釈の記述と教材とを改めて俯瞰的に読み直す契機となったのである。それまでは、帰納的あるいは演繹的に解釈してきた児童も、自ずから抽象思考をめぐるながら統合的解釈を試みた。抽象思考による曖昧模糊とした思いを書きながら整理したいという欲求も、授業者の観察による「全時間中もっとも書き始めるのが早かった」児童の姿に反映していたものと思われる。

子と父、理想と現実の対立構造を象徴する「緑色の線」の意味を児童Aは「父ちゃんと別れた悲しさ、夢のように、馬と一緒に走り回っている楽しさを伝えたくて」残した線だと書き、「これから、馬と楽しく走り回っていくことを伝えなかった」とも述べている。父からの自立に伴う感傷と相反する自由な気分、理想の世界に生きようとする意思の確かさの表明を読み解いた統合的解釈であり、ここに統編創作への下地が準備された。

統編創作の学習活動では、教材の世界から乖離した突飛なものを書かせないために、それまでに書き綴ったものを読み返す時間を与えている。その際に「太郎」「びょうぶ（緑の線）」「その他」の各項目を設けた物語創作メモを配布して記入させている。惜しむらくは、「父ちゃん」の項目が無いことと、「びょうぶ（緑の線）」とせず「緑の線」とすれば、さらに教材の構造が生かされた統合的解釈に基づく統編が多く書かれたと思われることである。児童Aは課題③における「緑の線」の解釈を生かしながら、父ちゃんの視点から馬と楽しく遊ぶ太郎の姿を描き、「太郎の幸せそうな顔を見て安心し、／心の中に太郎の笑顔をしまっておいた」と書いて、父が我が子の幸せを理解し、その生き方を見守るという新たな作品世界を創造した。ここには、児童が自己の理想とする生き方を親に認められたいという願望と、その願望を受け止めてくれる父親像を求める思いが表現されている。つまり、この児童は教材を媒介として未来のいつの日かに訪れる自立の日を想像し、その日を境とする親子の相克とその後の理想的な親子の関係を創造しているのである。これは、教材世界から紡いだ具象を沈黙葛藤によって内面化し、未来の自己の存在を問題意識とした抽象思考の結果としての統合的解釈の成立としてみることができるといえる。

しかし、その一方で統合的解釈によって創作された統編が、課題②および③における統合的解釈よりも少なかったことは今後の課題といえる。物語創作メモを書かせた後に、統編の構想をたてさせることが必要だった。創作にいざなうための周到な手立ては欠かせないのである。

次に中学校編『一塁手の生還』の実践における生徒Aの反応を検証する。第1時に提示した課題への反応は生徒Aを含めて帰納的解釈によるものが28名である。範読直後に教材の主題を名詞一語で答え、そう考えた理由を述べるというものだが、やはり印象の表出に止まったものである。ただし、いずれの反応も主題を捉えるためのキーワードである「喪失」を挙げたものであることは、生徒が既に文学の読みに習熟していることの証しであろう。

この実践において刮目すべきは、第6時における統合的解釈の飛躍的な増大である。授業者は前時

までに、補助課題「典生の『喪失感』を変えたものは何か」を通じて主題論争をさせるための討論資料を作成させ、自由討論をさせている。自由討論では2名に止まったが、第6時で「視点人物の視角の変化」の説明をし、視点人物の対象人物への評価を示す描写を黙読によって探させた後に再び補助課題を提示したところ、統合的解釈が18名にまで増大したのである。この事実は、中学3年の典生の一人称視点に寄り添って読んでいた生徒がいわば同化あるいは異化的に、換言すれば帰納あるいは演繹的に解釈を行ってきた思考の転換を強いられた結果を示し、同時にそのような思考の転換が必然的に生徒を沈黙葛藤の状況に追い込んだことを示している。

生徒Aの反応にも、「死は美しいものではない」という少年典生の意識の変容を捉え、「子供の視点で理想を追うことを否定した」という教材内の表現を超えた抽象観念の抽出がみられる。読みの方
法としての「視点人物の視角の転換」を捉えた読みが視点人物および対象人物、ひいては教材全体を俯瞰的に読み直すことを必要とし、統合的解釈を多く生み出したと考えられる。

再度の主題論争を経た後、生徒は各自が捉えた主題を400字で論述した。生徒Aは「理想と現実」という抽象概念を抽出したが、さらに授業者はテキスト外情報を付加させた「『一壘手の生還』論」をまとめさせている。その作品論を生徒Aは『一壘手の生還』の続編『白壁』を読むことによって典生が死を現実的に受け止める人物に変容したとの解釈を補強し、『一壘手の生還』において「典生は『理想』を求める少年から、『現実』を見極められる大人になったのである」と結んでいる。自己の抽出した主題の深化拡充が十分に図られ、実感を伴う言葉で書かれているこの作品論も、生徒が抽象思考を駆使し、統合的解釈を成立させえた典型の一つとみることができる。

(2) 児童生徒の思考過程

学習の過程で児童生徒の思考結果は逐次変容する。その初期には教材との出会いに抱いた印象にすぎないのだが、思考を促す発問によって想像を繰り返し、それらの想像の結果は授業の場における発言交流や討論によって互いに影響し合う。教材内容そのものの理解はここまでにある程度までの深まりをみせるが、その間に書く活動が介入し続けられない限り雲散霧消してしまう。主に感性の働きによる帰納的解釈や主に知性による演繹的解釈に基づく理解も、書く活動が設定されなければ想念のはかない浮沈の反復にすぎない。1つの教材をめぐる授業の過程において、数度の書くことの積み上げは児童生徒が自らの理解の深まりや変容の姿を認識し、思考の跡をなぞるための資料ともなりえるからである。しかし、このような書く活動の積み上げをさせるのみでは、教材を媒体として個々が自己の内面を照らし出し、自らの生の意味を問い直すほどの問題意識を喚起させることはできない。そこには沈黙葛藤による思考が介入する必要がある。価値ある沈黙葛藤の果てに児童生徒は教材から触発された抽象概念を抽出し、その概念に形を与えようとする欲求が「書く」意欲を発露させ、教材の具象的世界を超えた新たな抽象観念の世界を初めて創造するのである。

日々の授業に必ず書く活動を設定するのは、至難のことであるのが現実である。児童生徒が関心と意欲をもって自然体で書くための教師の創意工夫が求められるための困難と、授業の進捗の問題がつきまとうからである。更に、書かれたものは評価して次時に生かさなければ無意味なものとなる。しかし、教材や授業内容の精選と、「書く」ことが児童生徒の思考過程において不可欠なものだという認識の固持によって、改めて「書く」ことに固執する必要があるのだ。

書く活動の積み上げと、沈黙葛藤による抽象思考の喚起によって児童生徒を統合的解釈に誘うことができれば、教材内容に対する印象の表出から想像の拡充を経て、「Aだと思っていたことが実はBであった」という新たな発見を伴い、その内実を伝えようとする意欲が教材と自己の止揚によって抽象観念による世界を創造するに至る。ここに、児童生徒の思考過程における「書くこと」の意義がある。

(3) 「書くこと」の意義

「書くこと」によって、教材から触発された抽象観念を言葉で定着することができたとき、児童生徒は自己の思考の高まりを実感する。この体験をもってこそ、児童生徒は「書くこと」を厭わなくなる。では、児童生徒はいかにして抽象思考にいざなわれたか。その解明には、沈黙葛藤発問の検討が

必要となる。

『野の馬』の実戦では、すべての授業展開における沈黙葛藤段階での発問を「なぜ屏風には緑色のクレヨン線しか残らなかったのか」とした。屏風に残った「緑の線」の象徴性を問うことにより、児童に抽象思考を促す意図によるものである。ここに、抽象思考にいざなう沈黙葛藤発問の一つの姿をみることができる。つまり、教材の主題の象徴を直接児童生徒に問うという沈黙葛藤発問である。一方、『一壘手の生還』の実践においては、「視角の転換」を意識させる読みの方法を導入し、「典生の『喪失感』を変えたものは何か」という発問を再提示している。結果的には生徒は抽象思考によって教材を読み直すこととなった。この時点で、再提示した発問は沈黙葛藤発問となったのである。教材の構造を問うことで児童生徒を抽象思考にいざなう沈黙葛藤発問である。これらの他にも抽象思考をいざなう沈黙葛藤発問の姿を究明していくべきである。

思考から表現に向かう過程における意欲は、沈黙葛藤を経て「書くこと」によって抽象観念に形を与える営為そのものの中のみならず、「書かせ方」に変化を与えることによっても喚起される。『野の馬』の続編創作は児童にとって興味と関心を抱かせるものであり、「『一壘手の生還』論」の執筆はテキスト外情報の付加による読みの深まりを実感する学習活動であった。これらの試みは児童生徒にとって新鮮な体験となった。

また、抽象思考なくして教材の主題把握は不可能だが、その思考の型には主体型と客体型ともいえるものがあることが上記2実践の検証において明らかになった。『野の馬』の続編創作は児童が自己の解釈を心情的に絶対化する方向性を持ち、「『一壘手の生還』論」の執筆に至る生徒の思考は自己の解釈を論理的に相対化する思考過程をたどっている。前者を主体型、後者を客体型の思考過程を示す実例とみる。

主体型の思考過程は教材から抽出した抽象観念を自己にとっての価値ある世界を創造する。一方、客体型の思考は自己が抽出した抽象観念によって創造した世界を他の抽象観念に照らして相対化して把握する。「書くこと」に向かう際に、前者は主観的に自己の内面を掘り下げ帰納的な表現を指向するのに対し、後者は自己を客観的に捉えた演繹的な表現を指向する。ただし、「書くこと」を支えるのは基礎基本としての書く力である。書くための意欲は喚起されても思うように書けないことの原因には、日々の授業の中で「書くこと」に習熟していないか、書き方を身につけていないという基礎基本の脆弱さもある。児童生徒が主体型、客体型の思考過程をたどっても、書く力が無くては表現することはできない。国語教師は、「書くこと」を支える基礎基本を軽視してはならないのである。

将来的には、主体型、客体型の思考過程の他の型を模索することと、両思考過程による表現を、その意図によって選択し、使い分けることのできる力を児童生徒に身につけさせるための方策を検討する余地もあろう。国語科教育における「書くこと」の意義の追究は、今後も大きな課題としてあり続ける。
(桑原直人)

森田茂之 (本校 国語研究室)
堀 裕嗣 (札幌市立厚別中学校)
桑原直人 (札幌市立篠路中学校)

勝原竹美 (札幌市立北都小学校)
北山裕規 (札幌市立八軒西小学校)