

教材と学習者とをどうかかわらせるか

建部一男

(一) ま え が き

五年間休止の状態であった本学日本文学会主催によるゼミナールが会員諸氏の熱心な努力によって復活したのは昨年の第五回のゼミナールであった。

第五回に引続いて、第六回も「教材と学習者とをどうかかわらせるか」というテーマで、八月二十八日、本学大学院会議室において、四十名を超える熱心な参加者を迎えて行なわれた。大学の文学部で「教育実践の場」の者が集まってこのような企画がもたれるのは貴重な機会であり、また、それが現在の困難な教育環境を物語っているとも思われる。

最初に岡山大学の長田久男氏の基調報告をかねた「国語教育学——その体系についての仮説」と題する講演を聞き、これに続いて、

(一) 中学校における文法教育

教材と学習者とをどうかかわらせるか

— 現行教科書の取り扱いについて —

(二) 高校生の漢字の修得度とそのつまづきの実態

(洛南中・田口正直氏)

(三) 文学教育——近代小説の授業研究

(網野高・沢吉博氏)

(四) 文学教育——近代小説の授業研究

(亀岡高・渡辺繁義氏)

の三氏による発表を聞いた。発表後の総括は本学水田潤教授が、司会は建部一男(山城高)が担当した。

昨年と同様、本ゼミナールの発表を本誌に紹介することになり、編集委員会の決定に従い、次に紹介者の感想も加える点を了解していただいで紹介する。

発表(一)、(二)、(三)の中で、(二)の漢字修得度についての貴重な発表が発表者とその勤務校における取組みの都合で紹介できなかったことは残念である。発表者によれば、なお続行中のもので将来何かの形で読者にお知らせすることである。大いに期待をする

ところである。また(一)については「中学校における文法指導——M・S 両教科書の差異について」、(二)については、「文学教材(現代小説)の授業研究(要約)と題して、それぞれ八枚のいいねいな「まとめ」レポートを送っていた。以下の記事はそれに基ついて、報告者の了解を得たうえで編集委員会がまとめたものである。

## (二) 発表 要 旨

### (一)の発表(田口正直氏)

発表者は中学校の国語教育の現場で、日々実践を重ねておられるが、また市立中学校国語科研究会でも重要メンバーとして活躍中である。そこで作成されている「現行両教科書指導事項・指導体系対照表」によって、実践面で起こる差異を具体的にのべられた。

M・S 両社のテキストがほとんど対蹠的といつてよいほど編集方針・性格が異なっている。しかも、市内三地区のうち、第一・二地区がM社、第三地区がS社のテキストを使用中である。

われわれ教師は「教科書を」教えるのでなくて、「教科書で」教える立場に立つべきであるから、教師としては、M・S 両社の行き方に精通していなければならぬということは論をまたないが実際に、生徒が他地区へ転校した場合や、教師が転勤した場合の混乱を予防する面も考慮しながら、両教科書のおそらく一頁一行一語句に至るまでこの基礎調査のためには綿密に調査が行なわれた

と思われる。余りにも簡単にここでまとめてしまうのは危険であるが、できるだけ報告者の基本的姿勢に学びながら記述を進める。内容として、(一)指導体系について、(二)「文の成立」のとらえ方、(三)用言の活用と働き、(四)その他から成る。

### (一) 指導体系について

M (M社のテキスト、以下同、sもならう)では「文法Ⅰ」「文法Ⅱ」「文法Ⅲ」と学年毎に分かれ、Ⅰでは文論、Ⅱでは語論、Ⅲでは連文・文章論、その他「ことばの窓」と題して諸所に挿入してある。

これに対して、Sでは、「ことばのきまり」(これが従来の文法教科書とその内容においてほぼ合致)と、「ことばの働き」の二体系から成る。特色は「ことばの働き」にあり、例えば、表現や読解のために役立つことばの法則を一年(感動を表す文章)、二年(事実をしるす文章)、三年(考えを述べる文章)と三大別し、そのおのおのについて、「文章」「段落」「文」「語」の各領域にわたって、一つの体系を立てようとしている。報告者は「いわば西欧のコンポジションやレトリックにあたる内容である」としている。

ただ、「語の倒置・省略」について、Mでは文法に、Sでは「ことばの働き」に入れており、その理由がいまひとつ分明でない。

### (二) 文の成文

Mでは主語・述語・修飾語を立て、文節を基礎に文の成立を説く。図示すれば、

修飾

連体修飾 主語  
連体修飾 連用修飾 述語  
M 涼しい風が 花の においを 運ぶ

S では連体修飾を認めず、

⑤ 涼しい風が花のにおいを運ぶ  
主語 修飾部 述語

ただし、S でも文節相互の關係説明では (三年) 主語・述語・修飾語等の用語を使う。文節の扱いかたが S では不安定である。

逆に、M でも涼しい風がを主部といい、花のにおいを運ぶの部分

を述部ということがありと注記している。

三、用言の活用と働き  
M・S 両テキストの大きい差異が表われるのはこの項目についてである。

S の「指導書総括篇」に、  
「『こない』の『こ』が、動詞『くる』の未然形で、それに助動詞の『ない』がついたというような説明は、どれだけ意義のあることなのだろうか。もっとたいせつなのは、『こない』は『くる』の否定の言い方であるという事実ではないだろうか」とあるが、これは S 全体を貫く基本姿勢の一つを示している。

従来通りの M の活用学習に対して、S では、⑦ ていねいさ ① 認め方 (肯定と否定) ⑦ 時 ⑨ 気持ち (断定・推量・意志・命令) とし、表や練習問題によって右の要項を学習させる。活用の種類や活用形などには形式的に触れているに過ぎない。

教材と学習者とをどうかかわらせるか

四、その他

M が修飾語を連用、連体に分けるのに対し、S は「述部を修飾するもののみを修飾語とする」という。そして、修飾語をさらに、

⑦ 対象を表す修飾語

④ 様子・態度を表す修飾語

⑦ 状況を表わす修飾語

に分ける。

従来の接統詞は M では接統語、S では独立部とし、M で補助の關係が、S では付属の關係となる。

発表者は M・S を比較して、両者の特色を把握しながらも、S の方針にも新しい意義を認めようとする。

中学校の現場にいない者にとってもかかる差異は予想以上の困難を生ずるものと理解される。M S 両者間の差異が、両社編集陣の構成や、各社の「言語観」「言語環境」観の差異によることであろうことは予想されるが、その点も紹介していただけたらと思う。果して報告者は、いずれを是とされるのか。または、従来の行きかたのままではよかつたものか。また、中学校の文法教育の現状が小学校に何を要請するか。もちろん高校への影響等についても無視できない。将来、機会を得てこれらについても報告されることを期待したい。

(二) の発表 (渡辺繁義氏)

一・前提として、二・具体的指導の中で、三・生徒の感想から

(表を含む)、四・まとめの四部から成る。

「I誌」の中のB氏による「文学教材の取扱い——問題意識喚起の方法」の中の、「教授者の一方的鑑賞を押しつけることを慎んで、学習者各自のすなおな享受から出発し、作品に対する初発の感想文や意見を重んじ、生活問題意識を喚起することに指導の力点をおこうとする考え方」について、発表者は、「困難な方法である」とはしながらも、果して、これのみで、正しい学習の発展ができるだろうかという大きな矛盾を感じた。さらに実践によってこれに批判的な方法をとらざるを得ないかという問題提起がなされた。「I誌」の記事は、およそ文学教育の場ではつねに論ぜられ、教育評論家の口をついて必ず出ることばでもあった。しかし、今日の高校の現場では、そんなことでは「どうにもならない所」まできているのではなからうか。

氏はここで大胆に、現場において、教師の指導性を高め、低い次元に低迷しない方法を提起される。「一つの教材を学び終ってそこに生徒に鮮烈な新しい世界を——作家が形象した世界に踏み分けていく中で——新しい自覚、新しい認識、展望を体験させるものでなければならぬ」とし、それには、「この根底にある営為には指導者による徹底的な教材研究」が要請されるとする。

教材は中野重治の「歌のわかれ」(I書籍、対象高校三年普通科、職業科)である。この作品は指導の経験によると、語彙の抵抗が少なく、構成も難解ではない。こういう場合、生徒の理解はかえって日常的次元の些末なことがらにかかづらい、作品のもつてい

る思想性、歴史的条件下における作品全体の陰険性のような、ぬきさしならぬ吐息に触れることができなくなるが多い。現代文学の理解は、「一九三〇年代からの十五年戦争の暗闇を素通りした文学面の段階に終わって、ともすれば真に主体が作品の中に参加した回帰にはならない」とされる。教材は五段階に分けて指導される。

一、第一時に感想文を書かせる。初発の感想を指導者がきくのである。生徒自身の選択による「ことば」によって、生徒に主体的に作品に立ち向かわせるのである。

二、生徒の感想文を分類、要約し、生徒に共通する誤りや傾向を指導者がまず知り、指導過程に合わせて整理する。従来の感想文作成の方法には、ともすれば学習者主体のレベルに低迷しすぎる問題があったのではなからうかと反省し、また生徒にも整理の結果を知らせる。

三、これに基づき生徒相互の討論、文章分析解釈、作中人物の心理・行動を簡条的に摘出し理解させていく。これは従来行なわれてきたが、二がその前になされているところに大きな特色がある。

四、作品・作者をもとにした年表をもとに、その成立時期、政治的、社会的条件をぬきにしては形象化されないものであることを理解させる。(これは古典の指導にも関連する)

#### 五、主題の追求(略)

以上の過程は発表者の言にもある通り、「教授者介入の度合い

がかなり大きい」のであるが、あえてそれを恐れないことが強調される。すぐれた文学作品ほど問題意識を喚起し、深い理解のためには知的努力が要求されるはずで、教師にその「よき導き手」になり、次元を引き上げるべき取り組みが要請されるのである。

生徒の感想を表にし、一部はもとの形で紹介された。例えば、表中「Aのイ」では、「安吉は何かに立ち向かっていくのだろう。これは安吉が、どのように生きていくかということにつながっていると思う。」とか、Eについては、「安吉に現代の若者のやる気のなさを感じた。何をするにしても燃えられない。」等の具体例が示された。

次にその表をタテ書きに直して紹介する。本表は、「小説の読後感として、作品から生徒が受けとっている問題意識には、どのような傾向が見られるか」についての調査であるが、報告者は「分類および分類基準、評価は、教師の主観」とただし書きをつけられた。

(A)、小説に描かれた世界の中に参加し、(作品が形象化した内容にはいって)主題に迫っている。………31 (30%) それをさらに分類する。

イ、かなり深く読みとっている。

………4 (4%)

ロ、作品の主題に迫っていく読みがみられる。

………21 (20%)

ハ、問題点をおさえ、疑問を提起している。

………21 (20%)

教材と学習者とをどうかかわらせるか

………6 (6%)

(B)、作品から作中人物(安吉)の人間観を描き、分析的に読む態度が見られるが、作品の主題、作中人物の人間像とはかなりはずれた読みとりをしている。

………19 (18%)

(C)、積極的に作品に没入した態度で同感、批判、共鳴しているが、作品の世界とは誤まった方向に陥り、些末な問題にふみこんでしまっている。

………18 (17%)

(D)、「何を描こうとしているのかわからない」と投げだしている。

………22 (21%)

(E)、身近かな自分の問題に作中人物の行為等をひきよせ、自分の現実的な問題との対比の中に、作品の世界を限定的に矮小化している。

………16 (15%)

(A)(B)(C)(D)合計、106 (100%)

次に安部公房の「詩人の生涯」を取扱われたが、これは内容的にも前者の「歌のわかれ」の対照的な位置にある。従って、教師の主導になることを恐れず、「大胆に生徒の思考を破壊したり飛躍への提示を与えることによって」でなくては、この作品は生徒の手に、取りもどせないとされた。

発表者は「まとめ」において、「かなり直截的なものの言い方

をすれば」と前置きしながらも、次の様な提言をされる。

「現代小説の読解指導にあつては、教師が、その作品作家に精通すべきであり、その知識の深さと広般な理解によつてこそ、現代小説（その中には、現代人の挫折や苦悩がある）に直面する高校生をしてよき鑑賞者、批判者たらしめることができる。とくに『現代の雑種のな面、猥雑さ等の洪水のような消費的小説の奔流の中で』より厳しく、主体的な享受の選別者へと指導していく道を見つけようとされた。

後の話し合いや総括（水田教授）の中にもあつた通り、近代文学、現代文学の読解指導には熟練した指導者の指導技術によることが多いのはもちろんであるが、指導者自身が、徹底的に教材研究を行ない指導者自身が真剣な読解を試みるのが必要であるということが強調された。作品自体の読解に、その背景にある諸条件をいかに取り入れるべきか、指導者はいつも考慮し、種々の試みがなされなければならない。

また、集団学習の場では、以上の過程はいかに消化されるべきか。今後の発展的研究を待つものである。まして、高校の現代国語には、近代短歌あり、論説文あり、翻訳小説あり、戯曲ありで、広い領域のあちこちで、たえず生徒の主体性と、教師の指導力のかかわりかたが問題にされなければならない。現場の教師はこのような場面に立たされて「何もしないで、じっとしている」ことは許されないのである。「ことば」の問題にしても、さきの中学校における文法指導の発表にまさるとも劣らない数々の問題が高

校の現場にはあるのである。

### (三) 種々の問題

二つの発表の紹介は以上で止め、発表後の話し合いで問題になつたことを若干つ加えたい。

1、表現文法的な面を表に出したS社の方針はすぐれた面を持つているが、M社の傾向のいまだ根強く残つている現場ではいかにこれを消化すべきであるかということ。

2、右の問題については、もっと現場の教師が声を大にして研究者や教科書の編集委員に訴えなければならぬことがあるのではないか。

3、教科書の選定にはさらに慎重な態度と、教師自身に最大限の良心的自由が求められるのではないか。

4、「ことば」の体系については、もちろん、小学校・中学校・高等学校を一貫した正しい流れを把握し、また把握するべく、本ゼミナールのような場所で、徹底的に話し合いが求められてよいのではないか。

5、このことは紹介を遠慮した、「高校生の漢字修得度とそのつまづきの実態」についても強調された。その「つまづき」の多くが、実は義務教育の小学校・中学校での初出時、その出し方、質と量とに関連があることが話し合われた。

6、小学校・中学校間の国語科指導についての連絡はわりかた熱心に実践されている地域がある。しかし、弱点として、

中学校と高等学校との連絡は、(他の事務的な方面ではあるとしても) 国語科ではあまり行なわれていない。ややもすれば、責任を他に転嫁させる向きもないではない。本ゼミナールも今後この方面を開発させることにも注意しなければならぬのではないか。

7、高等学校の準義務教育化、生徒の実態の多様化等の中で、教師は国語科教育をいかに進めるべきか思い悩むことが多い。しかも、机上の研究と違って(もちろん机上の研究でも許されないが) 一日の一時間の遅滞すら許されない。近代小説に眼を向けさせるだけでも困難を伴う場合がある。教育研究とその実践との強い協力が必要な現状であることが痛感される。「今日からどうするか」といつも問題意識を持つことが現場の教師に要求されている。教師の主體的な指導実践と生徒の積極的な自発的学習をいかにかわらせるか。これこそ、本ゼミナールのテーマである「教材と学習者とをどうかかわらせるか」ということになるのである。三発表と、その後の質疑応答においても、発表者、参加者ともに、これらの貴重な体験発表が決して一日の研究会で結論が得られるものではなく、むしろ、今日の問題提起であり、明日からの出発点であるということで見解が一致した。

#### (四) これからの問題

日本文学研究の場で、国語教育の実践者を中心として国語教育

教材と学習者とをどうかかわらせるか

が論ぜられるという特色あるゼミナールに参加して、現場にあるものは、ますますその責任を痛感するのである。

なお、ゼミナールに先立つ実行委員会の席上では、次のようなテーマも出された。今後の発展の爲にも、ぜひ会員諸氏の積極的な発言と、今後の研究とを期して待つものである。

一、指導要領の改定にどう対処するか

二、中学校・高等学校等における「作文」教育はいかにあるべきか

三、評価・学力・基礎能力等について、国語科はどういう試みをしてきたか

四、コトバの問題

五、文学教育の理論と実践

六、カリキュラムの自主編成について

ゼミナールの形式としては、二日間、または一日半の時間をとればどうかとか、公立学校の発表が多いが、私立の学校からも積極的に研究発表をお願いしたいというような意見が出された。結局準備委員会を重ねて、現実には今回の形をとることになった。

文学会の談話会にも、会員諸氏の積極的な参加と発言が期待されているということを紹介記事の最後に記して、次回のゼミナールの発展を願うものである。

(たけべ・かずお 山城高校教諭)