

豊潤な古典学習のあり方

－ 単元学習の可能性と、音読学習がもたらすもの －

学習開発コース (13220909) 中 條 芳 彦

For classics learning is rich for learners, teachers must be aware enough of its artistic values. The learning, for what it's worth in everyday life, should be viewed as to discover a connection with the future of their own. The author will discuss if "learning unit" and "reading aloud" based on the practical experience are prospective methods that can support such learning. In addition, I want to make a proposal about the evaluation measure including major challenging agendas.

〔キーワード〕 単元学習、音読、芸術教育、暗唱文化の復活、評価、文語文法学習

1 問題の所在と方法

(1) 研究に至る背景

水を打ったような静けさが広がった。わずかな時間ではあったが、美香さん（仮名）の声は、教室の隅々に染みわたっていくようだった――¹⁾。

国立教育政策研究所の調査報告によると、高校生の約7割が古典嫌いであるという²⁾。しかし日々授業を行う教師の多くは、古典学習の深みに学習者が引き込まれる瞬間を、体験的に知っているのではないか。美香さんの音読に教室の生徒たちが沈黙したのは決して憐憫からではなかった。あの時の静寂の理由をその後の授業で尋ねたところ、「美香さんが音読を始めた時、ただ『聞きたい』と強く思った」とある生徒は答えた。理屈ではなくとにかく聞きたかったのである。言ってみれば、身体が求めたということだ。

古典という科目が多く的高校生に好まれないという事実がある一方で、学習者の古典学習への関心は、時折ではあるが、日々の授業実践の中に垣間見える。豊潤な学びが古典の授業にも生起していると思われるのである。何がそのような学びを生み出すのだろうか。授業を担う者には、その問いの答えを追求する責務がある。

前述の調査報告はまた、「古典と現代文の文章を読み比べること」が「普段の生活や社会生活の中で役に立つと思った」という回答が14.5%に留まっている³⁾ことを、憂慮をもって取り上げている。「どのように学習の意義を感じさせ、学習の意欲を喚起するか、指導の改善が求められるところ」と問題を提起しているが、ここにおいて国語教師は立ち止まり、熟考しなくてはならない。学習者

の普段の日常生活に「役に立つ」と思わせる古典学習を企図していくのか。それとも、学習者に古典学習に宿る豊かさをたっぷりと味わわせていくことに腐心すべきなのか。この岐路に立つ時、筆者は迷わず後者の立場をとる。その思いの妥当性と、古典の学びに向かおうとする衝動の正体を明らかにしたいと考え、本研究に着手した。

(2) 研究の目的

文語文法学習のあり方も含め、豊潤な古典学習とはどういうものかということ、実践及びその省察を通じて考え、提言することを目的とする。

(3) 研究の方法

教室における豊潤な古典学習を「学習者の心情や思考を変容させ、クラスメイトをはじめとする周囲との対話を促し、テキストを、また、関連する他の古典等をさらに読みたいと思う意欲を涵養するもの」と、ひとまず定義する。そして勤務校（高校）での日々の授業実践と4週間の中学校での実習体験を中心に、論文や文献を参考にしながら研究を進めていく。

2 先行研究の検討

(1) 教材発掘の意義と単元学習

益田(1967)は高校生にとって古典学習が「自己の人間形成に不可欠なものとして、必要が痛感されて」いないと述べ、その理由を、古典の価値が万古不易なものとして捉えられているためだと指摘した。『源氏物語』や『徒然草』などの古典作品を無批判に崇拝する姿勢には問題がある、ということである。「古典は生き物である。化石ではない」と述べ、古典の超時代性を疑う。そして国語教師

に「新しい古典発掘の尖兵」であることを求めた。「そうしなければ、古典は枯渇してしま」うというのである。同時に古典文学を深く読み解く者が必ずしも古典語を深く知る者ではないという考えの下、文語文法の「習得の限界」にも触れている。いわゆる訓詁注釈型ではなく、「文学教育」の方法で古典を学ばせるべきであると考え、次のような「試案」を提示した（資料1）。

一 南の日本・北の日本

——わたしたちの古典文学は大きな広がりを持つ——
（アイヌの古典文学や沖縄の古典文学の珠玉を紹介し、日本の古典文学の狭い把握を避ける）

天にとよむ （「おもろ」仲原善忠訳）
フクロー所作しながら歌った神謡
（「ユーカラ」知里真志保訳）

二 民衆の文学と貴族の文学

——生産階級は長らく口ことばの文学を育て上げた。
支配階級は早く文字を作り出して、文字の文学を育て上げた——

猿むこ （「宮城県昔話」）
盆唄 （「長野県民謡」）
葦刈り （『大和物語』）

三 呪縛と伝承

——若々しい民族の原始的想像力は、奔放に結晶しつづけた——

鯨祭りの歌 （「ウボボ」知里真志保訳）
あがる三日月 （「おもろ」仲原善忠訳）
黄泉つ比良坂の祝福（大国主の命の黄泉つ国逃亡譚）
（『古事記』）

……（中略）……

十 口語の文学

——いきいきとした国語が、文学の新しい可能性を、
片隅で示していた——

蚊相撲 （狂言）
イソボのハブラス （天草本『伊曾保物語』）
おあむ物語 （『おあむ物語』）

……（以下略）……

資料1. 益田氏の「試案」から

あるテーマに沿ったいくつかの古典を集めて1つの単元を構成しており、いわゆる単元学習⁴⁾のスタイルをとっている。1つのテキストを逐語訳し

ながら読み解いていく訓詁注釈型の古典学習とは違う、現代人と古典の関係を掘り下げた学習が実現しそうである。多くの教師が自分自身の「琴線に触れるもの」を選び出し、学習者に「ぶっつけてみる試み」を積み上げることが、「尚古的でない古典復興の基礎作業」となると益田は言う。「すでにある文化」を次世代へ贈ることではなく、「未来の文化」を創造するための新しい切り口を得ることに、古典学習の意義を見出すのである。なお、この「試案」はどちらかと言えば文学史的把握の方を重視する体系の具体化に留まっており、「読み手に重点を置いた、作品を媒介にしては学習者の主体の状況に質問を発していく形式」の授業計画の必要についても益田は言及している。

(2) 音読の意義

一方、古典の音読学習は「古典の超時代性」をその意義の中に暗黙的に含んでいる。古典の普遍的価値を前提にしている点で幾分尚古的であり、益田の言う創造的な学びとは違う方向を向いている。しかし、古典の音読学習はこれまでも重視されてきており、特に小学校や中学校において優れた実践例が見受けられる。例えば興梠(2010)は、小・中学生に古典に親しむ態度を育成する1つの「足がかり」として「追読」や「句点読み」、「現代語訳と原文の交互読み」などの音読学習を取り入れた。古典指導を苦手としている小学校教師が多いことから、小学校の教室に中学校の国語教師を招き入れてTTを行ったり、中学生が作製した古典作品の「紙芝居」を小学校の授業で用いたりするなど、音読を中心にした示唆に富む実践に挑戦している。現行の学習指導要領には「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が指導事項として新設されているが、このことは小・中学校の古典の音読学習のあり方に少なからず影響を及ぼしていると思われる。

音読学習を、古典を学ぶ「足がかり」としてだけでなく「最終地点」と捉える向きもある（齋藤、2012）。齋藤は「(古典の)意味や心理を分析し解釈できる力ももちろん鍛えるべきだが、なりきって真似る音読こそが出発点でもあり最終地点でもある」と述べた。トーンを選択、間のとり方、強弱、緩急などの音読の要素を挙げながら、「身体で言葉を感じし、響きにかえてゆく過程で」深く古典を味わえると考えている。さらに、古典を声に出して読むことは「日本語の宝石を身体の奥深

くに埋め込」むことであるとも言う(齋藤, 2001)。
 なお, 大内 (2008) は「教科書の改善・充実に関する調査研究報告書(国語)」において齋藤の音読に関する提唱に触れ, 『声』というものは『言葉の本質』であり身体とことばとは一元的に結びついている」と述べた。そして, 音読学習を通した「ことばにおける身体性の復権」を学校現場に求め, 国語の授業に演劇的手法を用いることの効果を説く。

3 実践と結果(明らかになったこと)

(1) 単元学習の課題点と成果

テーマに沿っていくつかの古文や漢文その他のテキストに触れ, ものの見方や考え方を広げることが学習者の関心を喚起すると考え, 単元学習の方法を用いてシラバスを作成した(表1)。構想に時間をかけ, 授業をイメージしながら, 古文と漢文の垣根を越えた古典学習を実現しようとしたのである。しかし実践に移してみると多くの課題が浮かび上がってきた。

まず, 予定したテキストの全てには触れられなかった点が挙げられる。教材研究及び準備に十分な時間を割くことができなかった。また, 週2時間という制約⁵⁾は学習のつながりを考える上で無視できず, 予定教材を割愛せざるを得なかったのである。現在まだ実践の最中ではあるが, 計画的な実施という面においては明らかに頓挫している。

ただ巨視的には成果の方が大きいと判断している。例えば, 9月に実施した「災害と古典」という学習単元ではまずまずの手応えを得ることができた。学習の中心となるテキストは『方丈記』の「大地震(おほなる)」を用い, 文法事項にも触れながら, 作者の災害観を明らかにすることを単元前半の目標にした。その後, 東日本大震災で被災した宮城県の小学校教諭の授業を受け, 学習者自身の災害(防災)に関する考えを広げていこうとしたのである。学習者の多くは『方丈記』という古典と被災者の声に直に触れながら, 複眼的に災害を捉えることができていた。鴨長明の「災害は欲にまみれた人々の心を浄化する」と解釈できる叙述に対して, 生徒たちの感想は決して浅くない。立ち上がろうとする被災者の状況を想像する一方, 『方丈記』の中身についても自分なりに思いを巡らせている。学習者は, 高校の古典学習においては外すことのできない「無常観」について,

月	単元名とテキスト	学習内容
4	古典を学ぶ意義 「児のそら寝」 「晏子之御」 「鶏口牛後」 南禅寺の トイレ看板 他	読み手の状況, 立場等によって古典の解釈や価値が変化することに気づく。また, 古典の主體的な読みは, 自己を知ることにつながることを確認する。 《文語・訓読のきまり①》 音読を通じて「歴史的仮名遣い」について学ぶ。また, レ点や一・二点などの基本的な返り点を学習する。置き字「而」などにも触れる。
5	親の情念と古典 「さらぬ別れ」 「門出」 「帰京」 防人歌 長持唄 「人面桃花」 他	親の情念の放出が多様であることを知り, 親の存在を客観視することでものの見方, 感じ方, 考え方を広げる。 《文語・訓読のきまり③》 用言の活用, 係り結びを学習する。伝奇小説を読みながら, 再読文字を含めた訓読方法, 書き下し文について学習する。
9	災害と古典 「大地震」 被災者の声 他	古典文学に漂う「無常観」と, 大震災を知った現代人(自分自身)の思いを比較する。さらに被災者の声を聞く。 《文語・訓読のきまり⑤》 テキストの文脈の中で各種助動詞の意味を捉える。助詞の働きを学習する。
12	戦場と古典Ⅰ 「木曾の最期」 戦争協力詩 他	戦いを, そして戦争で死ぬことを美しく捉えようとする美意識について自分の考えを深め, その考えを「肯定的」な立場から文章にまとめる。 《文語・訓読のきまり⑧》 敬語表現について学習する。また, 和漢混濁文の特質を音読を通して体感する。
1	戦場と古典Ⅱ 「涼州詞」 防人歌 斎藤秀一の歌詩 他	漢詩と, 山形県出身者の文学作品や言動とを関連付けながら, 反戦について自分の考えを深める。その際は, 前単元「戦場と古典Ⅰ」でまとめた自分の文章やクラスメイトの考えなどを材料にし, 「現代人と戦争」というテーマで文章を作成する。 《文語・訓読のきまり⑨》 「禁止」などの基本句型と, 唐詩の形式の概要について学習する

表1. 国語総合(古典分野)のシラバス(抜粋)

ただ観念的に学習するのではなく, 震災を知った現代人(自分自身を含む)の思いと比較しながら,

○鴨長明の「あぢきなし」とは逆の思いが働いていると私は思いました。もし地震をいい方にとらえるなら、欲に執着した心の濁りを洗うということではなく、改めて「生きたい」という気持ちを強く感じさせてくれたと考えたいです。(講師の)笠原さんの話を聞いて、絵や写真を見た時に、グッと何かがわいてきましたが、やはり、こんな体験をした人があるんだという、どこか、遠い話のような気持ちで聞いているところもあって、そして今まで知らなかった、たくさんの事に驚きました。山形でも… (以下略)

○私は、鴨長明の災害観を読み取った時、納得した。しかし、人間らしいとは思わなかった。確かに震災を受けた後の人達は普段より他人を思いやり、人に対して優しさが増えると思うが、私は震災がいいものだと決して思えなかった。(中略)震災から学び、次に生かすことが大切だと思うし、昔のことを知ること大切だと思う。しかし、それを気づかせてくれたのは震災だ。だから、震災はいいものでも悪いものでもなく、人間に必要なことなのかもしれない。私はそう受け止めて、震災で感じたことを忘れずに生活していきたいと思う。震災を受けた後、心の変化がたくさんあったと思う。(以下略)

資料2. 生徒の書いた作文

リアリティを持って学べたのではないか。学習者の書いた作文に多く見られる災害に対する思いの振幅の大きさが、学習の充実を物語っていると考えている(資料2)。「方丈記」というテキストだけを、それも訓註注釈型の学習で読んでいく方法では、このような成果は得られなかったのではないだろうか。

(2) 不十分に終わった音読学習

中学校での実習では『竹取物語』を扱った。「登場人物の心情に思いを馳せ、情感あふれる音読を目指している」学習者の姿を第一の目標にして、1年生の2つのクラスで4時間ずつ、授業実践を行った。授業づくりにあたっては、とにかく多くの原文に触れさせることを念頭に置いた。教科書に採録されている原文は物語の節目の場面を描いているが、前後の現代語による要約を含め、登場人物についての描写が浅い。かぐや姫や翁、そして帝の心情を想像して音読に生かすことができるよう、授業では教科書に採録された場面以外の原文及び口語訳もテキストとして活用した。このことは同時に、少々難しめの課題を準備し、グルー

プ学習を通して学習者に知的な刺激を与えるというねらいを含んでいる。

筆者の仮説による「豊潤な古典学習」の3要素、「変容」「対話」「意欲」をうかがう目的のアンケートによれば、学習者は、授業を概ね好意的に評価している(資料3)。古文に慣れていない中学生でも、口語訳の適切な提示があれば教科書に採録

1 登場人物の気持ちを想像することができたか。	
大いにできた	●●●●●●●●●●
まあまあできた	●●●●●●●●●●●●●●●● ●●●●●●
あまりできなかった	●
まったくできなかった	
2 古文の音読にしっかり取り組めたか。	
集中して取り組めた	●●●●●●●●●●●●●●●●●● ●
まあまあ取り組めた	●●●●●●●●●●●●●●●●
あまり取り組めなかった	●
まったく取り組めなかった	
3 グループ学習の際、いい話し合いはできたか。	
とてもいい話し合いができた	●●●●●
まあまあいい話し合いができた	●●●●●●●●●●●●●●●●●● ●●●●●
あまりいい話し合いがなかった	●●●●●●●●●●
まったくいい話し合いがなかった	
4 歴史的仮名遣いの基本は理解できたか。	
完全に理解できた	●●●●●●
基本事項はほぼ理解できている	●●●●●●●●●●●●●●●●●● ●●●●●●
あまり自信がない	●●●●●●●●●●
まったくわからない	
5 教科書に載っている場面以外の部分を読んでみたいか。	
ぜひ読んでみたい	●●●●●●●●●●●●●●●●●●
機会があれば読んでみたい	●●●●●●●●●●●●●●●●
あまり興味がない	●●●●●●
まったく興味がない	
6 今回の学習で自分の考え方の変化や新しい発見はあったか。	
大いにあった	●●●●●●●●●●
どちらかといえば、あった	●●●●●●●●●●●●●●●●●● ●●●●●●
どちらかといえば、なかった	●●●●●
まったくなかった	

資料3. 実習先での授業後アンケートから

されていない原文にも関心を持ち、また、テキストの登場人物の心情について、グループ学習で理解を深めることもできる。しかし実は、授業者としては大きな課題を残す実践であったと振り返らざるを得ない。眼目であった音読学習に十分な時間をかけられなかったからである。

筆者は学習者に「音読に生かす」ために登場人物の心情等をグループ内でじっくりと話し合わせた。しかしそのことが皮肉にも音読の時間を圧迫した。授業が終わる5分前位にあわてて音読を行うような結果になってしまい、予定していた「ペア読み」や「現代語訳と原文との交互読み」などができなかったのである。

4 考察

ここでは単元学習を行う意義や音読の効果について考察するとともに、それらの実践及び省察から見てきた評価方法や文語文法学習の課題について論じていく。

(1) 授業者の戸惑いと単元学習

学習単元「災害と古典」には、『方丈記』をただ逐語訳するだけの授業では得られなかった学びが確かにあったと考えている。例えば被災者の声を直に聞く経験である。学習者は東日本大震災の惨状をいろいろなメディアで見知っているつもりだった。しかし、本当は何も知らなかったという思いを、目の前に立った被災者の肉声が呼び起こしてくれたのではないかと。鴨長明の災害観と被災者の思い、そして自分の心に生じた災害観の間に、学習者は揺さぶられていた。

単元学習の体裁をとらなくてもそのような学習は可能ではないか、という指摘もあるかと思う。テキストを深く読み込む中で、授業者が適切な資料をタイミングよく学習者に提示すればいいだけの話ではないか、と。しかし筆者は、そのような方法では今回の「災害と古典」という単元の充実が生まれにくいのではないかと考えている。

筆者の考える単元学習というスタイルは、1つのテーマに向けていくつかのテキストを準備する形であり、言ってみれば多面体の学習である。つまり、学習者の思考を揺さぶるばかりではなく、授業者の価値観をも大いに戸惑わせる学習スタイルなのである。授業に対する意識について授業者は自ずと何らかの変化を強いられるが、そこで得られる授業者の変容こそ、単元学習の意義を支え

ているのではないだろうか。

テーマ設定にも熟慮が必要だ。特に古典学習においては、あえて日常生活から離れてみたいと考えている。例えば情愛や生死といった人間に関する普遍的なテーマを準備したい。それは芸術的な視点を学習の中心に置くということでもある。そのような授業を通して、古典の奥深さを学習者に発見させたい。「若い学習者に、わが民族の芸術にはこういうものがあつたか、と驚き、見直そうとする姿勢を育てるためには、古典文学教育が文学という芸術の教育であることを、まず想起する必要がある。教師に、芸術の教育をしていくのだ、という自覚が、なによりも要請される」という益田の主張に筆者は共鳴する。普段の日常生活に直接に役に立つかどうかという観点には立たない、古典の芸術性を重んじた学習に向かわなければならない。芸術を重んじることは人間の普遍的な課題を見つめることでもあり、それはとりもなおさず「生きる力」⁹⁾を涵養することにも接続する。

斎藤(1960)も「感動の質を変革し、子どもの心にほんとうの感動を育成する」ために芸術教育が必要と唱える。しかし同時に、ただ芸術というものを教えたり、知識を詰め込んだり、味わわせようとするだけの姿勢ではうまくいかないと述べている。そのような教育を「知識主義教育」や「教化主義教育」などと言い換えているが、斎藤のこの警告は、単元学習における授業者の戸惑いを肯定するものと言えよう。

(2) 暗唱文化の復活へ

音読に生かすための、登場人物の心情に迫ることを企図した授業に学習者は関心を持ってくれた。少々難しいと感じながらも教科書採録部分の何倍もの量の原文に触れ、いつの間にか『竹取物語』という古典をしっかりと読めていたということに多くの学習者は充実感を持ったようだ。しかし前述したとおり、肝心の音読の時間を多く持てなかったことは大きな反省点である。

テキストの内容理解と音読は関連している。解釈が深まれば音読のあり方も変わる。この考えに立脚した授業だったのだが、斎藤(2012)の言う「音読をしたからこそ新たな解釈を見つけることも多い。音読すると、黙読のときには意外に多くを見落としていたことに気づく」という視点に欠けていた。音読それ自体に、授業で活用すべき効果が内包されているのである。

増田(2004)も音読はテキスト理解を深めると述べ、さらに音読を繰り返して朗読の域に達することで「理解から先のイメージを高める段階」に到達できると主張する。現行の高等学校学習指導要領(国語)において音読が「話すこと・聞くこと」ではなく「読むこと」の指導事項の範疇に含まれることを思えば、音読そのものが読解に直結するという視点は特別に新しい発見ではない。しかし、「読み深めるために」、「音読、朗読、暗唱」を指導に取り入れるよう明記をされてはいても、多くの授業現場では、音読学習をテキスト理解の導入時に軽く用いる程度で済ませているのが現状ではないか。殊に暗唱に関しては、高校現場においては避けられている嫌いがある。

暗唱の学習が高校現場でそのような扱いを受け、あまりその価値を顧慮されない原因を「受験勉強の暗記と混同された」ことにあると齋藤(2001)は言う。「年号の暗記や些末な知識の詰め込みに対しての拒否反応が強かったために、覚えること自体が人間の自由や個性を阻害する」と誤解されたことに対し、齋藤は「言われなき混同」であると主張している。暗唱は「些末な知識の暗記」ではなく、「文化的営為」である、と。——盲学校の美香さんの音読は、暗唱というレベルに迫るものだった。『平家物語』の冒頭部分を自分の身体に埋め込み、それを口から他者に伝えようとした美香さんの姿に、暗唱文化の復活⁷⁾の意義を見るのである。

(3) 評価について

学習単元「災害と古典」を実施したおよそ1ヶ月後に2学期の中間テストを行ったが、その平均点の低さに困惑した。学習者の授業中の視線や作文の充実に深い学びがあったと確信していただけに、「なぜ？」という思いが当初はあった。しかしこのことは学習者を非難すべきものではなく、テスト出題者の思慮の足りなさが露呈された事例として受け止める必要がある。

多面的な解釈を生む好教材で、いろいろな学習者の変容を目にしていながら、ペーパーテストではテキストの読解や文法事項の理解を問うことのみに関心を置いてしまったのである。評価が一面的なものに陥ってしまう弊害を慮ることなく、採点結果を「成績」として表に出すという無配慮をまずは自覚しなくてはならない。そして、学習者の学びと評価方法とは乖離したものであってはならないという当然の警句を再確認しなくてはいいな

い。音読学習や単元学習においてはいつそう留意が必要だ。

例えば、3学期制であれば通常5回ある中間・期末の定期テストの内、1~2回はペーパーテスト以外の方法で評価するくらいの大膽なシフトチェンジが、古典という科目において求められるのではないか。定期テスト分の1時間と、授業時間から1~2時間を捻出して、口頭試問や暗唱テストなどを行い、評価に加えていくべきである。

高校の現場で、それも国語という教科でペーパーテストを実施しない定期考査というのは、やはり教科内外からの反発が予想される。しかし、その批判を元に教科を横断する形で議論を尽くす必要があるのではないか。常に大きな課題を孕む評価方法の見直しにはそれくらいのムーブメントが希求されて然るべきだし、議論によって周囲の納得を得ることはすなわち、新しい評価方法の妥当性を高めることにもなるからである。

(4) 文語文法学習の位置づけ

文語文法の習得には限界があるとし、古典学習の中心を文学教育に転化すべきと益田は提言するが、決して習得の不要を主張したわけではない。「どんなに相対化して、その比重を軽くしても、古典語の学習を迂回することはできない」とも述べている。単元学習や音読学習に豊潤な古典学習の可能性を見出す筆者にとっても、文語文法学習は依然として大切な学びである。

高等学校学習指導要領解説国語編(国語総合)は文語文法学習について「従来その指導を重視し過ぎるあまり、多くの古典嫌いを生んできたことも否めない」と述べている。そして、教材に「工夫を凝らしながら」授業を行い、その中で「古典を理解するための基礎的・基本的な知識及び技能」を身に付けるべきだという指針を示している。筆者の実践はこれに基づくが、工夫が足りないためか、文語文法知識の定着はなかなか容易ではないという思いが正直なところだ。遠山(1968)は会話等の言語活動の中から「文法の知識が自然発生的に生まれてくるとは思えない」と言い、人間が長い時間をかけて探り当てた法則を作為的かつ計画的に学ばせるべきではないかと主張した。計算力を例に出し、「機械的練習」によって得られるある程度の「熟練」があつて「理解」が進むと説明する遠山の考えは筆者の理想の対岸にあるが、しかし実に示唆に富む。遠山は数学の法則や文法など

を「客観的世界」と呼び、学習者自身である「主観」と分けた。文法の生成には個性が大いにあるから、両者を同列に扱うことに多少の違和感を覚えるが、知識に対して能動的であろうとする点に筆者は注目する。

文語文法の知識はただ黙って身に付くものではない。だから、頑健とは呼べないまでも学問としての体系がなされている文語文法の知識、言わば科学に自ら向かおうとする姿勢が求められると遠山は言うのだろう。「古典嫌い」をつくらないように、というネガティブな方針では、終始受け身の学習者を文語文法の周辺にうろろさせるばかりで、その知識の本質に向かわせられないのである。

テキストの読解に比重をかけ過ぎた、知識偏重の学習であってはならない。しかし同時に、文語文法学習については、知識や科学に対して能動的であろうとする姿勢を学習者に求めたい。この場合、ここに概念の対立はない。どちらも人間に向かっているからである。

5 到達点と課題

訓詁注釈型の古典学習は理解を目的にするに留まる。一方、筆者のイメージする豊潤な古典学習は、芸術教育という視点に立ち、理解のその先を追求する学びなのである。漠然とした、少々客観性の低いテーマで研究を進めてきたが、ようやくその在り様が捕捉できそうだ。

豊潤な古典学習の要素として学習者の「変容」、「対話」、「意欲」を仮に挙げたが、ここに教師の「戸惑い」を付け加えたい。授業者の真摯な戸惑いこそ、学習者の深い学びを支えていると強く思っている。なぜなら、授業者の戸惑いには、学びに対する謙虚さと畏敬と、そして情熱が宿ると信じるからである。

今後の課題として、まずは単元学習の効果について整理したい。「災害と古典」という単元についてはまずまずの成功を見たが、「親の情念と古典」では教材を欲張ったためか、学習の内容が拡散してしまった感があった。しかし、「長持唄」などの民謡を学習者と共に教室で聞くという経験は有意義であったと判断している。教材の発掘及び選択を、単元の目的に無理なく関連付け、学習者の学びを深められるように配慮していく。同時に、学習の目的に単元学習という方法が相応しいかを柔軟に考える姿勢が求められる。普遍的な人間の課

題を追いながらも、学習者の性別や年齢、人生経験の多寡、また世の中の動き等で学習の価値は大きく変化する。そのような文脈依存性を理解した上で、単元学習の持つ力を見極めていきたい。

また、音読学習の充実を図りながら、増田や竹内(1983)らが提唱する「演劇的学習」や、高橋(1990)の実践である「群読」の方法に目を向けてみたい。そのような学習のエッセンスをどう高校の国語という教科(特に古典学習)に結び付けられるか、模索していこうと考えている。

対話を増やすために授業実践ではグループ学習を多用しているが、その中で次のような発見があった。第一に、学習者同士の話し合いがスムーズに進むようになると授業者には観察する余裕が生まれるということである。B規準を明確にしておけば、グループ学習時の学習者たちの姿を評価に繋げることは不可能ではない。それに対して一斉授業では学習者の視線が授業者に集中するため、妥当な評価は困難である。また、動詞の活用に関する復習では、「未然形って何?」、「これはラ変だよ」、「わからない」、「イ段だから上二段だね」といった発言が教室を飛び交い、学習は広がり収斂を繰り返していたように感じた。さらに実践を積み上げる必要はあるが、正しい解や考え方に向かう「クローズドエンド」の学習にグループ学習が有効である、と現時点では考えている。

授業を行う教師はテキストの芸術性や文法事項だけでなく、学習者の日常生活や進路実現などについても、時に強く、時に曖昧に、胸に思い描きながら教壇に立っている。もちろん、現実社会の情勢や自分自身の暮らしについても。言わば、さまざまな事象が渾然一体となった存在が、学習者の前に立っているのだ。それも多くの場合、そのさまざまな事象の狭間で戸惑い続けている存在として。——ふと、宮沢賢治を思うのである。文学と、科学と、祈り…。教師のあり様が、賢治の姿と重なって感じられるのは奇異なことだろうか。賢治の「農民芸術概論綱要」には次のようにある。

「曾つてわれらの師父たちは乏しいながら可成楽しく生きてゐた／そこには芸術も宗教もあつた／いまわれらにはただ労働が 生存があるばかりである／宗教は疲れて近代科学に置換され然も科学は冷たく暗い／芸術はいまわれらを離れ然もわびしく墮落した／いま…」。

古典学習の芸術性を、国語教師は手放してはならない。

注

- 1) 勤務校では近年、近隣の盲学校で学ぶ生徒を招いて国語や音楽などの交流授業を実施している。美香さんが参加した授業は『平家物語』の冒頭をグループで暗唱するという内容であった。
- 2) 「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査」による。数学 57.4%、英語 55.4%、物理 56.5%であり、古典の好悪について否定的な回答をした高校生の割合は特に高いと言える。
- 3) 筆者が行ったある高校でのアンケート調査でも、「古典を学ぶ意義」について「全くない」「あまりあるとは思えない」と答えた生徒(30.7%)の大半が「日常生活で使わないから」「将来役に立たないから」という理由を挙げている。
- 4) 『国語教育研究大辞典』によると、倉澤栄吉氏は「国語科の学習指導における単元法による学習計画とその指導」であると単元学習を定義し、単元法については「他の諸方法に対立して特色を有するといったような異色あるもの」ではなく、集大成的な方法であると説明する。同書が掲げる単元学習の原理的特徴の主なものを以下に挙げる。
 - 教師中心の講義型や発問中心型とは対極にあり、学習者の言語生活を基盤とし、その興味・関心と社会的要請との接点に組織される。
 - 教科書を順次扱う方法と対照的である。複数の豊かな、個に即した教材の発掘、収集、組織が決め手となる。
 - 教師は学習者の言語生活の実態を捉える力や言語文化に関する幅広い知識や技術を持つことが必要となる。なお、筆者は単元という用語を複数の教材を入れる「箱」のような概念として捉えていて、「経験単元(生活単元)」を元来のものとするという考えには立っていない。
- 5) 勤務校では国語総合4単位を現代文分野と古典分野で2単位ずつに分けている。よって、古典分野は週に2時間しかない。授業変更によって週に1時間になることも少なくない状況である。
- 6) 1996年7月の中央教育審議会の「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について(第1次答申)」に示され、2002年改訂の学習指導要領のキーワードとなった「生きる力」は、2011年の改訂においても中心的な理念として引き継がれている。変化の激しい社会の中でも「自ら課題を見つける力」や「豊かな人間性」、「たくましく生き

るための健康や体力」などを育もうとする、全人教育を目指す言葉である。

- 7) 齋藤孝氏はヨーロッパや南アメリカ、アフリカなどの国々と比べて現代日本の暗唱文化が衰退していると嘆く。そして「文字で書かれたものを黙読する」文化とは別の、「人の生きた身体を通して語られる言葉が、もう一人の身体へと伝えられていくプロセス」としての口承文化を重んじ、小学生や、教鞭をとる大学の学生らに暗唱文化の復活を目指した実践を行っている。

引用・参考文献

- 興梠大輔(2010)「〈伝統的な言語文化に関する事項〉の指導はどうあればよいか〜古典に親しむ態度を育成する指導のあり方の研究〜」,平成21年度宮崎県教育研究機関連絡協議会研究発表大会発表資料
- 国語教育研究所(1991)『国語教育研究大辞典』, pp587-592, 明治図書
- 国立教育政策研究所「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査 質問紙調査集計結果」
http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h17_h/
(最終閲覧日 2015年1月28日)
- 齋藤喜博(1960)『授業入門』, 国土社, pp. 137-145,
- 齋藤孝(2001)『声に出して読みたい日本語』, pp. 199-209, 草思社
- 齋藤孝(2012)『古典力』, pp. 38-39, 岩波書店
- 高橋俊三(1990)『群読の授業』, 明治図書
- 竹内敏晴(1983)『ドラマとしての授業』, 評論社
- 遠山啓(1968), 「生活単元学習の批判」, 佐藤忠男, 『戦後日本思想大系 11「教育の思想」』, p262, 筑摩書房
- 分銅惇作, 栗原敦(1992)『宮沢賢治入門』, pp110-115, 筑摩書房
- 益田勝実(1967)『益田勝実の仕事5 国語教育論集成』, pp. 209-212, pp. 219-224, 筑摩書房
- 増田信一(2004)『演劇的学習の建設』, p27, 京都女子大学
- 文部科学省(2010)『平成20年度改訂高等学校学習指導要領解説 国語編』, 教育出版
- 文部科学省(2008)『平成20年度改訂小学校学習指導要領』, 東京書籍
- 文部科学省(2008)『平成20年度改訂中学校学習指導要領解説 国語編』, 東洋館出版社