

批評行為を組織する文学の授業開発

－ 「問う」 ことによる物語行為へのアプローチ －

学籍番号 249303

氏 名 石井 健登

主指導教員 住田 勝

副指導教員 村井 隆人

1. はじめに

今日の学校教育では、児童生徒に批判的思考力を身に付けさせることが要請されているが、文学を読む営みに焦点化して考えると、それは作品を「批評」する能力だと言えるだろう。本実践研究では、「物語行為」と対話する読みの力を賦活するような「批評」の学習指導が中学生の批判的思考力の錬成に寄与するのではないかという仮説のもと、批評行為を組織する文学の授業を構想し、読者反応分析を通して、その意義を検証することを目的とする。

2. 基本学校実習から見た学習者の実態

基本学校実習Ⅱでは、A中学校の1年生を対象に、安東みきえ『星の花が降るころに』を用いた実践を行った。「批評」の本質は「問う」ことにある。解釈の出発点となるのは自らの内に生じた疑問であり、問いを立てることができた時点で、それは批評の切り口を持っていることの証左だとみなせるからである。そこで、本実践では、「作者へのインタビュー」という言語活動を設定し、「問う」ことによる「要点駆動の読み」(山元, 2014)の促進を目指した。「なぜあなた(作者)は物語の時間を9月に設定したのか」といった物語行為に関する質問が出てくることを期待していたが、実際は、「なぜ主人公はこのように感じているのか」といった物語内容に関する質問がほとんどで、設定や語りに関する質問はあまり見られなかった。質問への回答の中には、「この話は私(作者)の実体験だから」といった、作者と語り手を混同したものもあったことから、物語行為への意識が全体的に低い状態にあるとわかった。

3. 「道標」を用いた「批評」の学習指導

実践課題研究Ⅰでは、A中学校の1年生を対象に、安東みきえ『星の花が降るころに』を用いた実践を行った。基本学校実習Ⅱで、実習校における中学校1年生の学習者は、問いの生成に課題を抱えているということが見えてきた。それを改善するために援用したのが、「6つの道標」と「核となる問い」(Beers&Probst, 2013)である。本実践では、「道標」を手掛かりに読みを深め、作品についての問いを立てさせることで、物語行為へと学習者の視野を広げていくことを目指した。批評文の骨組みを作った後、「作者へのインタビュー」を行い、他者の意見を募った。最後に、「根拠を明確にして」という条件のもと、自分が立てた問いとその答えを一つ

の文章にまとめた。成果物を、学習者がテキストの①どの要素に、②どのタイプで、反応しているのかという2つの軸で整理したところ、物語行為への反応は約2倍に増えており、「批評」における「道標」の有効性が確認された。

4. 「社会との対話」に着目した「批評」の学習指導

実践課題研究Ⅱでは、A中学校の2年生を対象に、伊坂幸太郎『ヒューマノイド』を用いた実践を行った。実践課題研究Ⅰにおいて、学習者の意識を物語内容へ強く指向してしまうことが「道標」の大きな課題として挙げられた。そこで、本実践では、物語行為に深く関わる文学的要素である「伏線」を「道標」として学習者に手渡すことで、「要点駆動の読み」の成立を図った。最終的な言語活動にはインタビューを設定し、交流の結果としての批評文だけでなく、インタビューの録音記録もとることによって、「社会との対話」(住田, 2015)の実態を確認することを目指した。その結果、他者との交流の中で、物語行為との出会いを経験し、解釈を変容させていく学習者の様子が確認された。

5. おわりに

本研究では、「道標」を援用することで学習者の「要点駆動の読み」を引き出すとともに、批評行為の本質である「問う」活動(インタビュー)を通して、個々の読みがどのように変容していくのかを検証した。

その結果、「道標」の有効性が明らかになった。「道標」は、「物語内容駆動の読み」と「要点駆動の読み」の両方を強化する。読みの視点の選択肢として「批評」の【主体性】を担保する効果に加え、根拠の精緻化を試みる過程で「批評」の【合理性】を高める効果があることが確認された。さらに、「道標」は「社会との対話」を支えるインフラとしても機能する。「批評」の【公共性】を保証し、解釈と分析の循環を安定させるのである。

一方で、「社会との対話」については、課題も残された。質的に異なる解釈との対峙が必ずしも「要点駆動の読み」を励起するとは限らない。また、語りへの問題意識を備えていたとしても、それを局所的に発揮できたというだけでは、「要点駆動の読み」の内面化を果たしたとは言えない。だからこそ、自覚的・自律的に物語行為と対話するステージへ学習者を渡らせるためには、教師による適切な足場掛けが求められるのである。

物語行為と出会っても、学習者が「要点駆動の読み」のモードにならないのはどうしてなのだろうか。それはおそらく、語りの主体になる経験が不足しているからだと考えられる。物語行為の気配を鋭敏に察知するためには、またよき物語行為に影響されるためには、表現者としての感覚が必要不可欠である。しかし、その感覚は、語りの当事者になることでしか磨かれえない。そこで、物語を綴ること、すなわち「文学的に」書くことが要請されるのである。つまり、芸術において鑑賞と実作が不可分であるように、「語りを読む」行為と「語り手になる」行為もまた表裏一体の関係にある。物語の享受者の立場を離れ、物語の提供者になる体験を通して、物語る主体としてのエージェンシーを獲得することが今日の学校教育で目指されるべきなのである。

今後はこのような物語行為の担い手になる活動にも手を広げることで、より効果的な「批評」の学習指導を開発していきたい。