

## 物語・小説の言語技術教育論

— 井上ひさし「握手」を中心に —

佐 藤 洋 一

Yoichi SATO

(国語教室)

### はじめに — 「自ら学ぶ力」と国語科の「言語能力」 —

新学力観で「自ら学ぶ力」と「論理的な思考力と表現力」「関心・意欲・態度」等が強調されたことを受けて、具体的に国語科の授業に生かす観点としては様々な試みと実践が行われている。例えば、音声言語の理論の考察と実践化(注1)・「関心・意欲・態度」の評価研究(注2)・「論理的な思考力と表現力」を育てる作文指導、また、新単元学習の構想(注3)等も提案されている。目標と評価・指導過程のありかた・「読み方(学び方)」の方法の学習指導等の面で、過渡期としての混乱や偏りもみられるものの、これまでの国語科の教科構造観や具体的な授業観に変更を要求するような新しい観点も提示されはじめていくことができる。

こうした状況の中で、「自ら学ぶ力」と国語科の「言語能力」の関係という視点から見た時に印象的なのは、国語科における「関心・意欲・態度」と「理解・表現」の二つを評価基軸にし、「教師支援型」の学習活動(手立て＝一人調べ・かかわりあい・相互指名等)で構成した授業研究が小学校(特に、低・中学年等)では多く実践・研究されているということである。さらに、こうした授業構想に加えて「評価」(児童生徒の「自己評価」)・個を生かす授業の検証としての「抽出児の追求と記録」の工夫を組み合わせた実践や研究等も盛んである。

先駆的で意欲的な実践の取組みの意義は重要だが、しかし、こうした実践報告や授業では「関心・意欲・態度」をいかに指導過程や子どもの評価の中に生かすか、あるいは、教師支援の授業をいかに作るか等に重点が置かれている傾向が強い。国語科で／その教材の特質を生かして／何を教えるのか、つけるべき「言語能力(教育内容)」がはっきりせず、「読み方(理解技術)」の基礎的方法の指導への意識もかなり希薄になっていることに気がつく。つまり、国語科における「言語の教育」の構造が曖昧なまま「新学力観」の表層的部分のみが拡大され、例えば、教師の「支援」と子どもたちの「一人調べ／かかわりあい」等のみ活発な授業に流れている面があると思われる(注4)。こうした実践では「言語能力(教育内容)」レベルでの抑えや基礎的指導(話す／聞く／書く等)が欠けているため、結局、育成した意欲や関心の基盤が国語科の学力(自ら学ぶ力)に有機的につながっていないのではないか(注5)。

本稿は、物語・小説で何を教えるのか(教育内容)・どう教材化すれば、「自ら学ぶ力」と国語科の「言語能力」が育つかという立場から、物語・小説の〈言語技術教育論〉の構

想について考えるものである（注6）。

## 一. 文学の〈言語技術教育論〉の構想

これまで〈言語技術教育〉については、宇佐見寛・大西忠治（阿部昇他、科学的「読み研」）・渋谷孝・野口芳宏・波多野里望・市毛勝雄・大内善一・井関義久・向山洋一・岡本明人各氏等によって、思考と論理に関わる具体的な問題提起、国語科の教材における〈言語技術教育〉構想のための説明文／作文／文学／討論等についての主張提案が、それぞれの立場からされてきている。また、広くは、木下是雄・佐藤喜久雄氏らによる「言語技術」の理論とテキスト作り、井上尚美氏による「論理言語教育」論の主張等も含めてみる事ができるだろう（注7）。

歴史的な経過の中での、現在の〈言語技術教育〉論の概念と内容・方法論等をどう位置づけるか等も含め、まだ〈言語技術教育〉論の輪郭と方法は明確にはなっていないとはいえ、本稿で対象とする「文学（物語・小説）」の〈言語技術教育〉についても、それは同様である（市毛勝雄・阿部昇・鶴田清司氏等に言及がある）。現段階では私は〈言語技術教育〉を「日本語によるコミュニケーションと思考の言語技術の指導（基礎から展開、個性化）」であると、おおまかにとらえている。国語科の教材を言語構造の特質と構造のレベルから考察し、言語技術（表現技術と理解技術）の学習として捉え直すことは、現在の国語科教育に見られる結果と目的の混合した「人間教育」、教材（文章・作品）や子どもの「現実」と妥協した「内容中心の埋没主義」教育の傾向を是正し、〈言語技術〉の基礎的指導を通して、論理的で個性的な思考力と表現力を育てる有効な一方法になると考えている。

はじめに、文学（詩・短歌・俳句／物語・小説／随筆他）における〈言語技術教育論〉を考えるための枠組み（基本的な事項）を、9点から確認しておきたい。

### 1. 「イメージ（描写）」の言語構造と言語操作の特質と魅力

文学作品の言語的特質の基本は、「論理」の言語としての特質（説明文・論説文）とは異なる「イメージ（描写）」を形成する言語構造と独特の言語操作の特質にある。

### 2. 〈何が〉描かれているかの指導から、〈いかに〉描かれているかの表現論の指導

これまでの物語・小説の指導では、言語表現や発展学習等、いろいろ組み合わせられてきたものの、基本的には主人公への感動・共感（同化指導）⇒主題・題材指導（課題化／支援の形）⇒心情（気持ち）の変化の読み取り⇒主人公の心理の抽象化（主題）に収斂する指導が続けられてきていると言えるだろう。

しかし、文学作品の真の魅力は、心情（気持ち）の抽象化された「観念（主題）」自体にあるのではなく、作家の意図や発想・無意識等が具体化された細部の表現にこそある。学ぶべき価値ある「教育内容（指導事項）」は要約された「主題」等ではなくて表現技術の言語構造と操作の個性や効果の魅力にあるのである。つまり、これまでの「何を（題材・主題）」に迫ることを中心にした学習指導から、「いかに描かれているか」の学習、表現技術・表現装置等の「読み方（理解技術）」の基礎的着眼点を学ぶことを中心の目標にする必要がある。

### 3. 物語・小説の「読み方（理解技術）」の基本の指導

物語・小説の「読み方（理解技術）」の基本の指導を、体験的に（小学校）、方法的（中学校）に身につけさせる。物語・小説指導のポイントは、絞ると①ストーリー（あらす

じ) ②人物像の設定と変化③構成(事件・エピソードの組み立て方)④表現の特質の4つということができる。

#### 4. 「イメージ(描写)」の言語の特質

特に、人物描写(心情・会話・行動)・自然描写、ユーモア・ペーソス等の「表現の二重性」、象徴化(題名・草花・イメージ等)等に現れる。

#### 5. 物語教材と言語構造

物語(小学校)の多くは、主人公の心情(会話・行動)を軸に、「事件(エピソード)・1～3つ程度」・対比的人物・自然描写・繰り返される言葉やイメージ等で構成される。こういう教材の場合は、「事件(出来事)」の意味が重要であり、その「事件」と出会った主人公の「心情・会話・行動」の変化が対比的人物と関係でクローズアップされる。「心情」の変化と、その反映としての自然やある特徴的なイメージ等をたどることが教材を「読む」ことになり、「主題」をとらえることになる。また、それに対し感想と意見を持ち、子どもが経験を語ること等は個性的な学習活動となる。

授業では、教材べったりではなく、「読み方」指導の観点や原則(一般性のある)が指導者に自覚され、整理されていることが望ましい。これは中学校も同様である。

#### 6. 小説教材と言語構造

中学校の文学教材(小説)は、「心情(心理描写)」が複雑に詳細になる反面(人物が子どもや小動物ではなく「大人」であることも理由の一つ)、「心情」以外の表現が詳しくより魅力的で重要になる。したがって、小説教材の場合は、物語教材の場合のように、集中的に「心情(心理描写)」だけをたどって読んでいくだけでは、教材の特質・美質を読み落とししたり、時には明らかな誤読をしたりすることになる(注8)。人物関係も「時代・社会」を描くために、中心人物・対比人物の2者対立よりもやや複雑になる。第3者の人物との関係をとらえる「読み方(観点)」を知ることで、教材の美質や仕組みをより「正確に／豊かに」味わうことができることになることが多い。

#### 7. 言語技術の二面性—理解技術と表現技術—

物語・小説教材の〈言語技術教育〉には、二つの面を考えることができる。「読み方」の学習の方法としての「理解技術」と、自己の基礎的表現技術に生かす「表現技術」の二面である。後者は、作品と作家の「表現技術」の中から、幾つかをコミュニケーションと思考の技術(自己表現)に生かすということである。

#### 8. 物語・小説教材における「固有性」と「一般性(普遍性)」

物語・小説教材における言語構造・表現技術を「読み方(理解技術)」の観点から検討すると、そこにも作品と作家に「特殊な(固有性)／表現技術」の面と、「普遍的な(一般性)／表現技術」の二面を認めることができる。

作家(作品)に固有な「表現技術」とは、簡単に言うと作者の表現上のクセや独特な言語操作の傾向や特色のことである。例えば、語彙・色彩やイメージの独特な使い方、作家固有の方法や表現意識等のことである。こうした「固有性」の特色に気づくためには、指導者は教材の同時期・同作風の他の作品を2～3編読み比較検討することで、共通する性質(類似した、あるいは一貫した傾向等)をとらえることができる。一般的な「表現技術」は、物語・小説の原理に則した「読み方(指導項目)」のことである。

なお、必ず、両者を意識して教えなければならない、のではない。こうした観点を踏

まえて、物語・小説の〈言語技術教育〉を構想することで、教材の着眼点をより「正確に」把握し、より「個性的に」読ませる指導をすることができる。

## 9. 基本から展開（応用）へ―「基本教材」と「展開教材」の教材編制―

また、あれもこれもと詳細な分析と発問は避け、教材の美質のポイント（あるいは、指導したい項目）を絞り、それを軸に授業を構成する。「基本教材」で学んだ方法・観点・表現技術等を他の類似した教材（同一作家の）で応用し、その方法を生かして読めるように「基本教材」と「展開教材」の教材編制の発想が必要である。楽しい学習の体験の中で基本と方法を教えれば、子どもは自分で細部の魅力を、個性的に「発見」する喜びと成就感をもつことができる。

## 二. 物語・小説の「言語能力（教育内容・指導事項）」

子どもたちが国語の授業を楽しみ、「自ら学ぶ力」が単に「意欲・関心・態度」のレベルにとどまらずに国語科でつけるべき「言語能力」と結びつくためには、国語科で（ここでは物語・小説教材で考える）何を教えるのかという「教育内容（指導事項）」を物語・小説における「言語能力」項目（リスト）として取り出し、整理する必要がある。

この「言語能力」項目が、物語・小説の一般性（普遍性）ある「教育内容（指導事項）」となるためには物語・小説の原理（本質）に沿った項目で、「物語・小説理解の能力項目」であることが求められる。また、それは子どもたちに物語・小説の「読み方（理解技術）」の着眼点を教える〈物語・小説の“論理的な”学び方（方法）の手順〉（指導者側からは「教え方（方法）」の手順と項目）になっていることが重要である。

小中高校で扱う物語・小説教材は多様であり、全く同じ基準（着眼点）で読める部分と読めない部分（明らかな誤読をする場合も）がある。そのためには、形式的なジャンルや分類からではなくて教材（作品）の言語構造と方法の面から、「読み方」の核心を整理することも必要である。

こうした考え方を、(1)物語・小説の「言語能力（教育内容）」一覧表（物語・小説の〈言語技術教育〉のために）(2)物語・小説の「言語能力（教育内容）」評価基準（小学校・中学校・高校別、評価基準と「教材」の系統性）(3)物語・小説の〈言語技術教育〉（「読み方」の指導段階（基本モデル））としてまとめたものが、次の3つの図表である。なお、本稿では〈言語技術教育論〉の理論的枠組みの一つとして提示するにとどめ、項目の一つひとつについての検討は別な機会に行いたい。

### (1) 物語・小説の「言語能力（教育内容）」一覧

―物語・小説の「言語技術教育」のために―

内容	物語・小説教材の「言語能力（教育内容・指導事項）」	学習活動の意義・指導上の注意点・評価の観点、等
1 段階	<div>基礎基本の3項目（あらすじ・状況設定・自分の感想）</div> <div>(1)あらすじ（ストーリー）がわかる どんな話か、説明することができる（再構成）</div>	<div>①民話・物語は「事件（ストーリー展開・作品構成）」自体が「物語」の本質。</div> <div>・ストーリーの理解が第一歩。だれが・何を・どうした、そして、どうなった～。</div> <div>・小説は、ストーリー（事件）をバネにして、人物（人間）と社会の内面（深層）の問題を描く方法。</div>



	<p>(2)状況設定についての要点がわかる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・いつの話か（時代背景）</li> <li>・舞台はどこか（場所）</li> <li>・登場人物（人物関係）／中心人物と対比的人物（鏡像・分身）</li> </ul> <p>(3)自分なりの「感想」「意見」をもつことができる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・あらすじ（ストーリー）について（全体・部分）</li> <li>・登場人物について（会話・行動・心理から）</li> <li>・人物関係について（人物間の立場の違いや考え方の特色等）</li> <li>・細部の「イメージ（描写）」や題名、その他、表現について</li> <li>・好きな場面、印象的な人物・表現等ということができる</li> </ul> <p>(4)その他</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・導入の工夫には様々なものが考えられる</li> <li>・「<u>題名</u>」の暗示するもの（象徴性）を考えさせる</li> <li>・物語・小説の「<u>話題</u>」についての経験や感想を語らせる</li> <li>・「テーマ（主題）」（判断）についての挑発や意見を</li> <li>・「語り手」の存在と中心人物（主人公）の関係</li> </ul>	<p>②状況設定は「読み方」の基礎の確認事項（人物・関係・舞台・時代）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・たいていは「冒頭」部分で紹介され、次に「事件・問題」が予告（暗示）され、物語が具体的に始まる</li> <li>・キーワード式に抜き出し、確認する。作品の輪郭が分かり、初歩的誤読を防ぐことができる。</li> <li>・人物関係、特に、対比的人物（異質性の対比か、鏡像・分身が多い）との関係は図示して分かりやすく</li> </ul> <p>③中心人物（主人公）に同化したり、比べたり（対比的に）しながら読むことができること。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「同化」「没頭」（読みひたる）するだけでなく、同時に、「自分なら」という立場を意識させながら読む習慣をつけさせる（意欲・関心・態度⇒課題発見／問題発見意識）</li> <li>・「感想・意見を持つ（発表する）」という立場で読む態度を身につけさせる（主体的立体的な読み方）</li> <li>・「好きな（気に入った）」場面・人物・表現をみつけれられるのが、主体的な読み方の第一歩（学力）</li> </ul> <p>④あらすじ（ストーリー）のとらえさせかた（指導）の観点</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・作品の構成の基本は「冒頭」「展開（事件1）」「展開（事件2）」～「クライマックス」「末尾」、おおよそ、4～5つの単位（「場面」の構成）にまとめる。</li> <li>・「場面」単位に読むことに気づかせるためにも、指導者が4～5場面に分け、内容をまとめさせるのが簡単な指導（易しい民話や童話は、ほぼ、基本的な作品構成に沿っている。子どもの思考負担軽減のため）</li> <li>・創作童話や小説では、基本構成をずらした、象徴的な「冒頭」・時間の錯綜した「構成」で、あえて立的な「迫真性（リアリティ）」「現在性（アクチュアリティ）」を、作家は工夫するので注意が必要。</li> </ul>
2段階	<p>物語・小説教材指導の核となる、重要な5項目（構成・イメージ（描写）の読み方・表現の個性）</p> <p>(1)作品の「構成」がわかる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・4～5場面のつながり、関係（過去を現在が包む額縁型）特に、大切な「場面」等気づくことができる。</li> <li>・「大切な場面」とは、例えば、人物のイメージが大きく変わる場面／劇的な対立や混乱、等。</li> </ul> <p>(2)特定の人物について、「イメージ（描写）」と「語り（説明）」を通して、思い描くことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「人物像」を理解することができる</li> <li>・「イメージ（描写）」の読み方を知ることができる</li> <li>・普通は、中心人物（主人公）と「対比的人物」の両者の関係を読んでいくことになる。</li> <li>・二人の「心理・内面（考えや意識）」を暗示するために、自然／小動物等が詳しく、描かれることが多い。</li> </ul>	<p>①作品「構成」とは、作家による「事件（エピソード）」の組み立て方の傾向や特色のこと。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「場面」とは「時間の流れ」の単位のこと。民話や物語では、4～6程度。小説では多い。</li> <li>・「場面」分けに時間を取るものの学習効果は少ない。分け方の基準（ひとまとまりの時間の流れが単位であること）に気づかせることと部分的練習、「場面」という文脈の中で「会話」「行動」の意味が決まることに、体験的に気づかせることが大切である。</li> </ul> <p>②物語・小説とも、「人物像」の設定と表現・イメージの変化がポイントである。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「人物」の描かれ方の観点と特徴への着目。どこが・どのように取り上げられているか、どこは描かれていないか、に注意することが大切。生き方や個性等の「象徴化」「暗示」する。</li> <li>・観点は、ア、外観描写（外見・服・容貌・態度・身体等〈の一部〉） イ、内面描写（会話・ひとり言・心理等）・語り（説明） ウ、行動描写（行動・しぐさに現れる） エ、自然描写（背景／心理・内面の暗示や象徴）</li> <li>・民話や物語では、「人物像」の描き方は単純化されているのが普通である。「役割」「生き方（考え方）」等を示す、特徴的な部分が強調されて描かれる。</li> <li>・小説では、ある「問題（歪みや独特の感性）」をもった人物が設定され（問題の個人）、その「歪み」（語りの視点）を通して「世界」（の深層）・自己の発見、が語られることが多い。</li> </ul>

	<p>(3)「人物像」が、「はじめ」の設定と「おわり」では読み手にとって「見え方(イメージ)」が変わることが分かる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・短い「民話」「物語」等では、「人物像」ががらっと変わる変化を描くことには無理があるため、「人物像」の要素が変化する形で描かれる。(貧乏⇒裕福／仲間外れ⇒仲間)</li> <li>・小説では、「語り手」=中心人物の場合  「サーカスの馬」  「語り手」=記録者、兼、副人物(「故郷」)  の二通りあるので注意する。</li> <li>・「人物像」の変化のきっかけ・原因について指摘することができる。</li> </ul> <p>(4)特徴的な「描写(イメージ)」について、表現のすばらしさ物語・小説の中での「効果」について理解することができる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「表現の特質」の学習。表現技法・表現装置の特色。</li> <li>・自然／草花／動物／風景／川／木／その他、</li> </ul> <p>(5)(1)～(4)について、自分の「感想」「意見」をもつことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・作品の「構成」</li> <li>・「人物像」の理解／イメージ(描写)の読み方</li> <li>・「人物像」の変化と原因</li> <li>・特徴的な「イメージ(描写)」の効果と意味</li> <li>・その他</li> </ul> <p>☆特定のテーマを決めて、そこから授業を「焦点化」する(人物・構成・表現／対比・変化・自然・動物／語り方／語彙～)等</p>	<p>③物語では、たいてい、1つ～2つの「事件」を軸に変化する。</p> <p>変化のきっかけ・過程は分かりやすく語られることが多い。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・小説では、変化がいかにも本当らしく見えるように、段階的に変化する。変化の過程は、およそ、「なんとなく(無意識)」⇒「感覚・気分」の変化や違和感⇒自覚(言葉による認識)⇒「行動」による変化の確認(成長とか)～</li> </ul> <p>・「はじめ」と「おわり」の場面の対比</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉、行動、考え等。</li> <li>・クライマックスは、語彙や会話に(民話や物語)、行動や認識に「場面」として(小説)描かれる。</li> </ul> <p>④ここでの「表現の特質(表現技術)」とは、作者の意図を超えて実現している特質や効果、方法等のことである。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・民話・物語教材では、「特徴的なイメージ(語彙)」「対比」「呼称」「比喩」等にあられる。</li> <li>・小説教材や中学校の教材では、この「表現技術」の部分が豊かで詳しく、魅力的である。</li> <li>・「表現の二重性」「詩的效果」「象徴性」等も。</li> <li>・「人物像」の描き方、「エピソード」の描き方の特色等。</li> </ul> <p>⑤自分の「感想」「意見」をまとめたり、分かりやすく説明するための基礎的方法について指導する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・物語・小説の「理解技術」の学習とともに、まとめること、そして、他に伝える「表現技術」の学習が必要である。</li> <li>・「感想」「意見」の観点は、学習の重点(ねらい)を踏まえているか、さらに、「個性的」な感想や解釈になっているが、生活の中に、生かされているか等が評価の観点である。</li> </ul>
3段階	<p>展開・発展的4項目(主題・表現技術・表現学習・読書指導)</p> <p>(1)主題(テーマ)について知り、それについて、自分なりの「感想」「意見」をもつことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「題名」の暗示すること</li> <li>・中心人物の変化や行動についての意味づけ、解釈</li> <li>・教材の象徴性</li> </ul> <p>(2)「表現技術」について、既習の教材や、同じ作家の作品等と比べながら、効果や特質等の細部について、分析的に読むことができる。</p> <p>(3)優れた「イメージ(描写)」の方法や発想を表現学習に生かす観点を知る。</p> <p>(4)読書への意欲をもつ(多読)</p>	<p>○毎回、必ずではなく、教材・指導のねらいに応じて行う。</p> <p>①「主題(テーマ)」の考え方</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・民話や物語では、「作品の仕組みから見えてくるテーマ(人物の変化と意味)」=作者の意図、となりやすい。「主題は一つ」にしばることができる。</li> <li>・短い「観念」にまとめられたテーマ自体を覚えても、あまり意味はない。「主題」にのみ迫る学習は、文学教材の美質である「表現構造」「表現技術」を削ぎ落とす可能性がある。</li> <li>・テーマよりも「1段階」「2段階」の部分が重要である。</li> <li>・小説の場合、テーマは3通りある(ア、作者の意図 イ、作品の仕組みから分かるもの ウ、読み手が発見するもの)。ファンタジー・近現代小説・萬話等は、多義的な構造を持ち、多様な解釈を許すところに特色がある。</li> <li>・小説の「読み方」(着眼点)を教え、最終的にどうまとめるかは、学習者にまかせるのがよい。  [個性的読み・解釈の差異と個人差]</li> </ul> <p>②表現の効果、工夫について詳しく学ぶ。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・現実と自己をみる精密さと、個性的表現・その多様性を学ばせる。</li> </ul> <p>③表現技術の基礎的観点・方法として生かす。</p> <p>④図書の紹介(類似した「方法」/同じ作者/類似した作風のもの、その他)</p>

## (2) 物語・小説の「言語能力（教育内容）」評価基準

—小学校・中学校・高校別，評価基準と「教材」の系統性—

## 1. 評価基準（3段階）・到達目標

A段階……全員に身につけさせるべき基礎基本的事項

B段階……おおそ，身につけさせたい指導事項（教育内容）

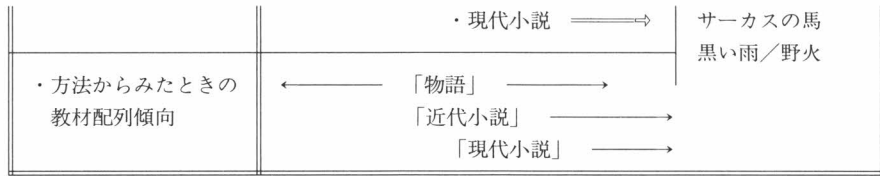
C段階……部分的に身につけさせたい指導事項（教育内容）

## 2. ※印……「論理的な」読みを踏まえた「個性的な（豊かな）」読みの場面

学年の発達段階 「言語能力（教育内容）」の段階	小学校			中学校			高校			備考 ・重点事項 ・教材例
	低学年	中学年	高学年	1	2	3	1	2	3	
<b>第1段階</b> 基礎基本の3項目 (1) あらすじ（ストーリー）理解 (2) 状況設定の確認 ※(3) 主體的読みの基礎（感想意見）										○各学期始め（導入時期） ○低学年重視（意欲・関心・態度）
<b>第2段階</b> 重要5項目 (1) 作品「構成」の理解 (2) 「人物像」「イメージ（描写）」の方法の理解 (3) 「人物像」の変化ときっかけ (4) 「表現技術」の個性と方法 ※(5) 「論理的」読み＋「個性的」読みのひろがり ☆特定のテーマを決め，そこから授業を「焦点化」する方法も	A	A	A	A						○中高学年重視 ○低学年は一部不可欠 ○中学／高校は「読み方」の方法の習得 ○「論理的」部分と「個性的」部分の区別
<b>第3段階</b> 発展的4項目（※） (1) 「主題（テーマ）」と象徴性 (2) 「表現技術」からの再検討 (3) 表現方法への応用学習 (4) 読書への意欲と「方法」化	C	B								・多義的テーマ ・文明批評性 ・萬話性 ・「現代」と「生」の深層構造 ○主題より，表現の魅力を

## 3. 教科書教材の系統と，特質

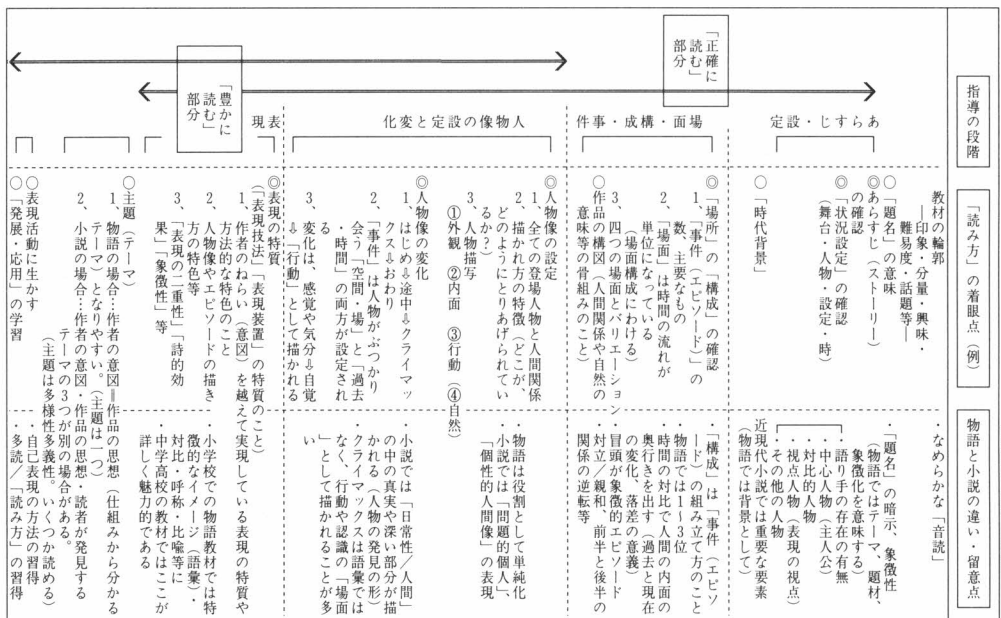
教材の特質別分類 [おおまかな傾向] ・教科書の現状	・民話／童話 ・物語 → ・創作童話 → （心理小説／教養小説） ・ファンタジー → （萬話／現代小説） ・近代小説 →	かさこじぞう 大造じいさんと がん／ごんぎつね 野の馬／モモ 木を植えた人／ 坊ちゃん
----------------------------------	--	--



#### 4. 「近代小説」と「現代小説」

- (1) 「近代小説」の表現の目標は、19世紀的『個性的（近代的）人間像』の造形。
- ・経済的自立を背景とした精神的自立（「市民社会」が背景にある）・批評精神・情報（知識）への関心等。
  - ・表現の特色は、「家・家庭・父権・社会」等と「個人」の心理的葛藤と対立表現。
  - ・恋愛（失恋）・挫折・成長等の「事件」を通して、「人間性の探究」を描くもの。
  - ・作品の構図（枠組み）の特徴は、「社会・家庭」対「個人」の関係。
- (2) 「現代小説」の表現の目標は、20世紀という《現代》社会の中の「現代人」の人間性を描くこと。
- ・第2次世界大戦を経て、戦争と国家・組織・管理といった巨大な現代社会構造を抜きにして、現代人の問題を語れないことを自覚したところから始まる（国家・戦争・文明と「個人」の構図）。
  - ・同時に、フロイトの「無意識」の発見（1900年）により人間の「意識」下に、「意識」を超える巨大な「無意識（潜在意識）」の存在があることが分かり、人間の思考・行動の考え方に大きな影響を与える（「無意識」「夢」「狂気」「鏡像」「空想」「分身（二重身）」等の方法の自覚的使用による「心理描写」の方法の拡大）。
- (3) 「現代小説」では、人物の「変化」の条件（原因）に特定の「時代背景」と「現代的要素」がある。
- 例、「現代的要素」／戦争…「一つの花」「野火」「黒い雨」／文明批評…「モモ」
- 「時代背景」…「故郷」「サーカスの馬」

#### (3) 物語・小説の〈言語技術教育〉—「読み方」の指導段階（基本モデル）—

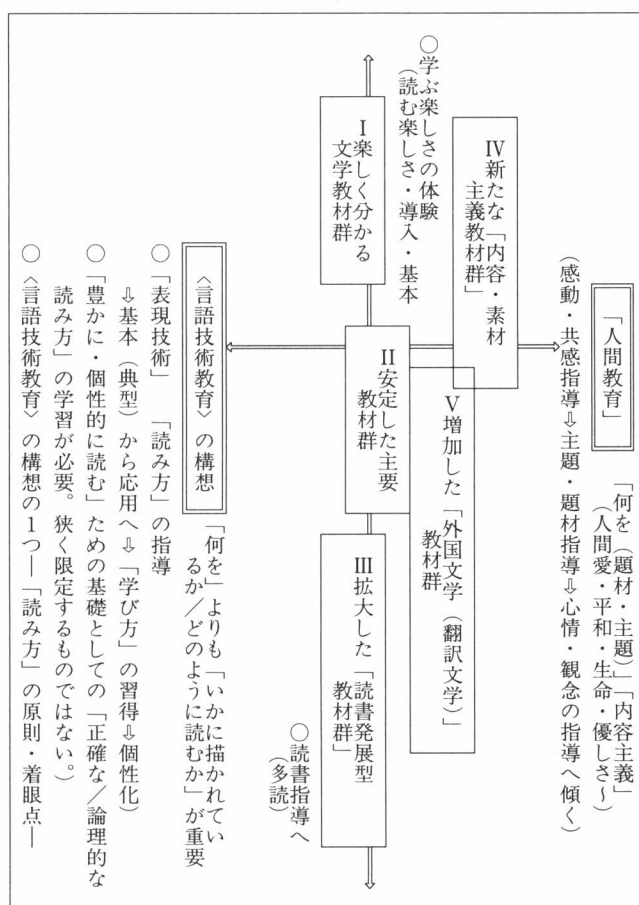


### 三. 中学校文学教材の特質と傾向

#### —物語・小説教材の「5つの教材群」—

平成5年度版中学校文学教材（物語・小説）を対象に、「教材〈地図〉」と言うべきもので輪郭を示しながら現状の教科書教材指導の評価軸・指導軸の問題について考えたい。「読み方（理解技術）」の観点からみると、Ⅰ～Ⅴの5つの要素（教材群）に分けて考えることができるが、5つの教材群は現状の特質と傾向を考えるための一つの視点であり、こういう枠組みで〈言語技術教育〉の教科書を創ろうというものではない。以下、各教材群の特質と「読み方」指導上の課題について要点を述べていくこととする（注9）。

#### 〈言語技術教育〉の構想と教材群の型



#### I 「楽しく分かる文学教材群」

文学教材を読む楽しさ、魅力の体験化ができる教材であること、しかも「主題は一つ（心情指導、主題に迫る）」にしばられず、設定・表現・構成等を楽しめる「ファンタジー教材」・小動物を中心にした「物語（お話）」が増加している。各学年の学期初めに置かれる例が多く、Ⅴ型の教材群とも重なる。

小学校教材と中学校の落差を配慮しての「つなぎ」の役割をもたせたり、本格的な小説

(主教材)に向かうための段階的な教材編制の意図は汲み取れるが、読む楽しさ＝「感動」重視が「心情読み」に傾斜し易く、結果的に感傷的な教材が増えた印象が強い。

基礎としての「読む楽しさ」の重視は大切だが、「ファンタジー」教材の「教育内容(指導事項)」の整理や「主題」の位置づけ、「論理的」に読ませる部分と方法・意義を十分検討する必要がある。「おいのり(三木卓)」(光村図書の中学1年教科書所収。以下、「光村中1」と略す。)  
「残されたフィルム(内海隆一郎)」(教出中1)「四万十川(笹山久三)」(三省中1)「鈴(かつおきんや)」(学図中1)等。

## II 「安定した主要教材群」

大規模な改定と教材の入替えにも関わらず、安定した評価から主要教材として残ったものである。〈言語技術教育〉の観点から、特質・生かし方を整理する必要がある。また、典型的な主要教材か補助教材か、総合単元か等の位置づけや「教材化」の観点等の整理があらためて必要である。教材としては「故郷」「少年の日の思い出」「走れメロス」等の他、「サーカスの馬(安岡章太郎)」(学図中2・教出中2)「カメレオン(チェーホフ)」等。

## III 拡大した「読書・発展型教材群」

導入的位置にあるI型教材群とのバランスをとるためもあってか、全社とも読書指導への広がりのために「読書案内」を充実させ、同時に、多様な「読書・発展教材」を取り上げている。教材としてはV型教材群と重なる部分が多い。

これらの教材の問題は、基本教材とのつながり・典型としての「読み方」の観点(教育内容)が未整理のため、発展としての「読書指導」に有効に十分つながりにくいのではないかということである。また、「星が透けて見える大きな身体(池沢夏樹)」「モモ(エンデ)」等、小説・戯曲やファンタジー等のジャンルの違いはあるが20世紀的方法で書かれた現代文学作品が多く、段階的で適切な「読み方」の着眼点を指導していかないと、単に話題や内容の面白さについての感想程度で終わってしまいがちという面がある。

## IV 新たな「内容・素材主義教材群」

現代の児童生徒の直面している問題・社会状況を配慮しての「内容」面の新しさが強調されている教材群とみられる。例えば、生命の尊さ・家族・老人と子供・人間関係と絆・出会いと運命と現代等のテーマ(内容)を扱ったものがほとんどで、教材としては「いちご同盟(三田誠広)」(東書中3)「アンドロイドアキコ(古田足日)」(中2)「水曜日のクッキー(内海隆一郎)」(中2,ともに学図)「素顔同盟(すやまたけし)」(教出中3)「命ということ(中沢晶子)」(光村中1)等。これらの教材は「〈何を〉読ませるかという、いわば「主題」と「話題・題材」の意義と新鮮さ(新しさ)が重視されていることが特色である。今後、「内容」と「読み方」の両面から、「教育内容」「教材化」の意義を検討していく必要がある。

## V 増加した「外国文学(翻訳文学)教材群」

今回、外国文学(翻訳教材)が増加した。5社で約16編である(注10。小学校では6社で約30編)。新教材には、「木を植えた男(ジオノ)」(教出中2)「木を植えた人(同)」(東書中1)「流星の夜(カニグズバーク)」(光村中1)等。おおよその特色としては、(1)読む楽しさの重視(小動物が主人公・意外なストーリー展開・ユーモアやリズム)(2)仲間・老人・家族等人間関係の大切さやつながりの意義の強調(3)現代社会の課題や人間の「真実(幸福・愛)」「時間」「自然」等の問題を、ファンタジーとして、寓意的に描いた作品の増

加 (4)絵本 (原作) の教材が、特に低中学年で増加していること等に整理することができる。

以上、〈言語技術教育〉における「読み方」の観点から中学校の物語・小説教材を検討すると、その一貫性・系統性という観点からみると「過渡期のちぐはぐな折衷主義」の状態にあるのではないかとみることができる。「過渡期」と述べたのは、従来の国語科の授業の中で肥大した「文学教育」(論理的思考の指導の軽視、感動重視のあまり「読み方」の指導が不十分であった文学教材指導のこと)への批評と反省がありながら、まだ、それを生かす視点や方法が十分、新教科書編集に見られない(反映されていない)という私の現状の認識からである。「読み方(理解技術)」の基礎基本と展開の関係・年間指導計画の中での比重(説明文や作文との関係)・「教育内容(指導事項)」の精選が、現在厳しく問われているということが言えるのである。

#### 四. 「握手」(井上ひさし)の表現技術

##### —〈言語技術教育〉の「読み方」からみた教材性と指導の観点—

「握手」は平成5年度版教科書2社(学校図書/光村図書・中学3年)で、新しく教材化されている小説教材である(注11)。初出は雑誌『IN・POCKET』(講談社・1984年6月)で、後『ナイン』(講談社文庫・1987年6月)に収められた。執筆の背景について作者は「短い枚数で人生の一瞬间を鋭く切り取り、そこに真実を浮かび上がらせる能力」が自分には欠けていると考え、短編から逃げていた時期に機会を与えられ「東京の好きな場所、生活したことのある場所を舞台に、人生の断片を言葉で切り取るということ」を考えた述べている(『新刊ニュース』1986年1月8日号)。なお、『ナイン』の各短編には、四谷・牛込・新宿・小岩・赤坂・柳橋(生活した場所)、上野・浅草・錦糸町・深川(好きなところ)等が舞台として取り上げられている。

ここでは、「握手」で教えるべき「教育内容」の精選と教材性、それらを踏まえての「読み方(理解技術)」の基礎的指導のためのポイントについて、文学の〈言語技術教育〉の観点から考えてみたい。

##### 1. 生徒の「読み」の実態とつまづき(注12)

はじめに、生徒の「読み」の実態と混乱の中に、「読み方(理解技術)」の課題やこの教材の特色等について幾つか考えてみたい。

##### (1)ストーリー展開の面白さ・感動的な内容〔ストーリー〕

「出来すぎた話で、ちょっとウソくさい感じがする(が、感動した)」という感想がある。生徒は、ストーリー展開の面白さ・感動的な内容に興味をもって読み進む。

##### (2)多層的な構造と面白さ〔多面的な読みの視点〕

この小説は、3回の《握手》や〈指言葉〉、冒頭と末尾/回想と現在の対応した展開と意外性/ルロイ修道士の信念と情熱に生きる圧縮されたような生涯/〈死〉の側(物語の末尾)から〈生〉を照射するドラマチックな構成/養護施設(光ヶ丘天使園)でのルロイ修道士の献身的な仕事や「わたし」との交流/戦争中のルロイ修道士のエピソード等、短編でありながら多面的な要素をもっている。

##### (3)ストーリーの分かりにくさ〔現代小説的構成の特色〕



生徒の多くは、内容に興味をひかれながらも「一読後、すっきりとストーリーがわからない」という印象を持つ。これは素直な実感である。過去の回想と現在が行き来する構成のため「全体の構成を明確に分けることは難しい」(注13)という指摘もあるように、現代小説的構成の「読み方(理解技術)」は指導されてきていないのが実際である。

(4)「プレーンオムレツ」の意味〔〈小道具〉的なイメージの意味と役割〕

「握手」では、握手・指言葉・プレーンオムレツ等のいわゆる〈小道具〉的なイメージが効果的に使われ、人間像の個性的側面(好み・性格・生き方・気質等)やルロイ修道士と「わたし」の人間関係や距離、過去との対比等が語られている。

生徒の疑問に「『プレーンオムレツ』に何か意味があるのか」というものがあるが、小説の〈全体〉と〈部分〉、つまり、人物像と関係の描写の位置と役割等をよく踏まえて基礎的「読み方(理解技術)」の着眼点を指導していく必要がある。

(5)戦争中の「ルロイ修道士」のエピソードの意味〔人間像の描写の方法〕

戦争中の「ルロイ修道士」の話(エピソード)が、現在と全体にどう結びつくのかわからないという疑問は多いし、もっともな疑問である。生徒ははじめ、「わたし」の語りにそって、興味深い書き出し・意外な展開・対立(幾つかの事件)・予定調和(ハッピーエンド)といった展開を読む(生徒は5～9場面に関心を持って読む。場面分けは後述。)ルロイ修道士の死別の会見という感動的な意味に収束する読み方を軸に据えると、戦争中のルロイ修道士とのエピソードは、一見何かごちゃごちゃした印象を与えるはずである。錯綜する時間的構成のわかりにくさは、さらにそれを際立たせる。しかし、この戦争中のエピソードはルロイ修道士の人間像を、奥行きをもって描くためには不可欠の優れた場面であり、「エピソード」の読み方を指導する必要性がここにある。

(6)「わたし」の指言葉の意味が分らない〔行動描写と多義性・象徴性〕

末尾「わたしは知らぬ間に、両手の人指し指を交差させ、せわしく打ちつけていた。」の意味がわからないという疑問も多い。ルロイ修道士が「両手の人指し指を(せわしく)交差させ」るのは、養護施設の子どもたちが悪いことをしたときに「悪い子だ」と怒鳴り、殴る程の危険信号(くせ)であった。「わたし」の行為には、ルロイ修道士に対する後悔・自責・無力・追悼(鎮魂)・感謝といった複雑な心情が、解説的説明や心情表現をせずに、行為で暗示することで効果的に描かれている(「わたし」は自分を責めている／もっと生きていて欲しかった／別れの場面で悪性の腫瘍のことを言ってほしかった～等があげられる)。

(7)主題は、どうとらえればいいのか〔主題の解釈〕

部分的な表現の意味は分かっても、全体として主題は何か、どうまとめればいいのか等については混乱がみられる。「握手」における主題の構造と解釈・授業でのおさえ方等、整理しておく必要がある(主題把握の頃、参照)。

(8)教材の内容と作者井上ひさしの関係〔作者と題材〕

作者についてと入手しやすい文庫本の紹介等は授業への意欲を高めたり、読書指導の面でも重要であるが、「握手」で教えるべき内容の焦点化との関係で、基礎学習が展開学習かの区別／時間配分とのバランス／紹介する要素と授業の「教育内容」のつながり等が配慮される必要がある。

## 2. 場面構成 (10場面)

場面構成については、冒頭と末尾を含め、全体で9場面に分ける見方や、4場面に区切る考え方等がある。場面の区切り方にはいろいろな見方があって構わないが、ここではエピソードによる立体的な人物／場面構成という観点から、10場面に分けて考える。後述の指導場面とも関わるため、場面分けと〈内容 (あらすじ)／時間／構成〉についての要点を以下に示すこととする。

### (1) 「握手」(井上ひさし)の場面構成

1 場面	上野での再会 (一年前) 上野公園に古くからある西洋料理店へ、ルロイ修道士は時間通りにやってきた。(略) さよならを云うために、こうしてみなさんに会って回っているんですよ。しばらくでした。」
2 場面	はじめての握手 (一回目の《握手》の場面) ルロイ修道士は大きな手を差し出してきた。その手を見て思わず顔をしかめたのは、(略) 肘が机の上に立ててあった聖人伝にぶつかって、腕がしびれた。
3 場面	穏やかな握手 (二回目の《握手》の場面) だが、顔をしかめる必要はなかった。それはじつに穏やかな握手だった。(略) ああころのルロイ修道士の汚い掌は擦り合わせるたびにぎちぎちと鳴ったものだった。
4 場面	潰れた爪の理由 (戦争中のエピソード) 「先生の左の人指し指は、あいかわらずふしぎな恰好をしていますね」／(略) あんなにうれしそうに眺めているルロイ先生を、ほんの少しでも疑っては罰が当る。みんながそう思いはじめたからである。
5 場面	指をたてるくせ 「日本人は先生に対して、ずいぶんひどいことをしましたね。交換船の中止にしても国際法無視ですし、木槌で～(略) ルロイ修道士はナイフとフォークを動かしているだけで、オムレツをちっとも口へは運んでいないのだ。
6 場面	平手打ちされたこと 「それよりも、わたしはあなたをぶったりしませんでしたか。あなたにひどいうちをしませ～(略) ルロイ修道士はあらためて両手の人指し指を交差させ、せわしく打ちつける。ただしあそことちがって、顔は笑っていた。
7 場面	ルロイの遺言 「先生はどこかお悪いんですか。ちっとも召しあがりませんね。(略) ルロイ修道士が病人なのではないか。もと園長はなにかの重い病気にかかりこの世の暇乞いにこうやってかつての園児を訪ねて歩いているのではないか。
8 場面	悲しかったこと・楽しいこと 「日本でお暮らしになっていて、楽しかったことがあったとすれば、それはどんなことでしたか」(略) 天使園へ預けるために～登ってくる。それを見る時が一等悲しいですね。なにも父子二代で天使園に入ることはないんです。
9 場面	上野での別れ (三回目の《握手》の場面) ルロイ修道士は壁の時計を見上げて、／「汽車が待っています」(略) それからルロイ修道士の手をとって、しっかりと握った。それでも足りずに腕を上下にはげしく振った。／「痛いですよ」／ルロイ修道士は顔をしかめた。

## 10場面 ルロイの死と一周忌（現在）

上野公園の葉桜が終わるころ、ルロイ修道士は仙台の修道院でなくなった。まもなく一周忌である。（略）葬式でそのことを聞いたとき、わたしは知らぬ間に、両手の人指し指を交差させ、せわしく打ちつけていた。

## (2) 「握手」の場面構成

	〈内容（あらすじ）〉		〈時間〉	〈構成〉
各 場 面	1 場面	上野での再会	・ 一年前	・ 状況設定（冒頭）
	2 場面	はじめての握手（一回目の握手）	過去	展開Ⅰ （ルロイの人間像 を外側と過去か ら描く）
	3 場面	穏やかな握手（二回目の握手）		
	4 場面	潰れた爪の理由		
	5 場面	指をたてるくせ	↓↑	展開Ⅱ （ルロイの人間像 を内面・会話か ら描く）
	6 場面	平手打ちされたこと	一年前	
	7 場面	ルロイの遺言		
	8 場面	悲しかったこと・楽しいこと		
	9 場面	上野での別れ（三回目の握手／クライマックス）	現在	・ エピローグ
	10 場面	ルロイの死と一周忌		

## 3. 「握手」の言語構造と表現技術

「握手」は晩春の頃の上野公園（西洋料理店）を舞台に、語り手兼表現の視点（視点人物）である「わたし」と、中心人物ルロイ修道士の短い再会の時間を劇的に描いている。作品世界は虚構ではあるが、背後に井上ひさしの過去の事実（養護施設での中高校時代／修道士達との関係等）があり、分量や感動的な内容（ストーリー）、表現技術や「教材性」という面からも優れた要素が見られる作品の一つであるといえることができる。

ここで切り取られている「人生の一瞬間／断片の真実」は、一言で言うと、3回の《握手》という行為に象徴化されているが、この行為（思想の表現）の深層には、先生と生徒／過去と現在／戦争と個人（平和）／民主主義と日本軍国主義／信念や理想と現実／行動と言葉／等、多層的立体的な構造による人物像と物語の内実がある。

「握手」の言語構造と表現技術の特質について、その要点をまとめてみる。

## (1) 「わたし」によるルロイ修道士〈発見〉の物語

基本的に「わたし」によるルロイ修道士〈発見〉の物語であり、同時にそれがこの世での最後の〈別れ〉の場面となっている。これまで見えなかったものが、見えるようになる（理解できるようになる）という意味では「わたし」の他者〈発見〉は成長を語るものだが、同時に〈発見〉した他者（ルロイ修道士＝自己の深層）は死によって永遠に失われるという人生の逆説（アイロニー）が描かれている。言い換えれば、〈死〉による〈生〉の深層の認識ともいえることができる。

## (2) 語りの視点と中心人物

中心人物はルロイ修道士で、「わたし」はルロイ修道士をよりリアルに語る視点人物（表現の視点という報告者かつ、重要な登場人物）と読むことができる。授業では、どちらを

主人公ととらえ、中心人物として読むかは指導のねらいによる。また、生徒が最終的に主題をまとめる時に、どの部分に重点的に光を当てるか、例えば、ルロイ修道士の生き方に重点を置くか、「わたし」の他者〈発見〉と〈喪失〉の内面に重点を置くか、両者を統一的に読むか等によって、生徒の主題把握も変わってくる。この教材の魅力は、多義的な主題把握を許す表現構造と、細部の表現技術の魅力（人物像・エピソード・ユーモア等）にこそある。

### (3) その他の人物群の役割

「わたし」とルロイ修道士を立体的にクローズアップするために描かれているその他の人物の役割と位置について確認しておく必要がある。マイケル先生（天使園の修道士）は、天使園の人間的な運営や指導者間の人間関係のあたたかき、その制度的組織的な意義を暗示している。戦争中のエピソードの中の監督官は、戦争中の日本人と軍国主義の非人間性を示し、人道的で民主的なルロイ修道士の人間性を強調する。また、バスの運転手上川一雄君は、戦後日本の混乱と悲惨さを象徴する人物であり、反面、天使園の素晴らしさがユーモラスなエピソードとして語られている。

### (4) 《握手》の象徴性—イメージ（見え方）の変化という他者〈発見〉—

この小説の独特な表現技術は、3回の《握手》という行為を軸に、「わたし」とルロイ修道士の微妙な関係が寡黙に語られること、すなわち「わたし」の内面で、かつてのルロイ修道士のイメージ（見え方）が変わるわけだが、《握手》の仕方の変化が、そのまま、「わたし」とルロイ修道士の人間関係となって象徴的に表現されているのである。

#### 《握手》の象徴性

「わたし」の内面				
時期	はじめ (天使園時代)	上野での再会と別れ (1年前)		一周忌頃 (その後)
握手	<u>○1回目の握手</u> 握力は万力よりも強く 腕を勢いよく上下させる 聖人伝にぶつかって、 腕がしびれた	<u>○2回目の握手</u> 穏やかな握手 病人の手でも握る ようにそっと握手 した	<u>○3回目の握手</u> 手をとってしっかりと握った 腕を激しく上下に振った 「痛いですよ」顔をしかめてみせた	<u>○指</u> 両手の人さし指を交差させ、せわしなく打ちつけていた
印象 見方	・精力的 ・厳格で恐ろしい ・優しい ・分からないところがある ・平手打ちを受けた	・「掌はぎちぎち鳴らない」 ・「食欲がない」 ・「病人なのではないか」 ・「世の暇乞いに／訪ね歩いているのではないか」 ・「死ぬのは怖くありませんか」		

題名にもなっている《握手》という行為には多様な意味がある。一般的には信頼と親愛の表現を表す挨拶の一種と言えるだろうが、敵対関係でないことを示す／出会いの喜びも別れのせつなさも何倍にもする／身体論的には肉体・生命・自己の縮図（手相）／外界と触

れる存在の先端等であり、会釈や抱擁の距離間隔とはまた別の意味を持つ行為である。

(5)〈指言葉〉〈プレーンオムレッツ〉等の暗示性

〈握手〉以外の〈指言葉〉〈プレーンオムレッツ〉等に暗示・象徴化されている。

(6)立体的な構成—記憶の交錯という実感—

構成的には、過去と現在の場面（記憶）の交錯が立体的で、生きた記憶のように感じさせる。小説のいわゆる「額縁型の構成」というと、現在（プロローグ）／過去の回想／現在（エピローグ）の三部とされ、現在と過去の層構造による主題の立体化と強調ということが出来るが、「握手」では過去と現在は比較的是っきりしているものの、回想部分に過去の記憶と現在の印象等が交錯し、複雑でわかりにくくなっている。これは、人間における「意識と無意識」の多層性や断片性、記憶の想起の過程と認識の段階等についての考え方をもとにした、立体的構造的な現代小説的方法の一つである。「わたし」のルロイ修道士への認識の変化の過程を意識的に、意識と無意識・記憶（思い出す感覚）の実感や自然さを強調しつつ、あえて錯綜するように描いているのである。読者には「わたし」の記憶と語りを通して「ルロイ修道士」の人間像のふくらみを読むことになるわけである。

指導にあたっては、場面分けであり余分な時間をとることは「握手」の難解さを印象づけ生徒に小説教材を読む魅力を減退させることになる。場面分けは指導者が行い、場面構成の特色（人間の「意識の流れ」の実感と自然さを強調するための工夫とか）に触れる程度でもよいと思われる。

(8)主題把握の型と多義性

指導書も含め、生徒（中高校生）の捉え方等を総合して考えると、「握手」の主題については、おおよそ次のような5つのタイプを想定することができる。

①「死の間際まで人を励ますことのできる人間の強さ、たくましさ、美しさ」（注14）。

ルロイ修道士の表現に重点を置いたもので、その誠実な生き方・人間性への着目したものである。これは、ルロイ修道士をこの小説の中心人物とみる立場で、ルロイの言動の中に「主題」を読む型ということができる。ただし、生徒の中には、ルロイの「厳しさ」を十分把握しないで「死ぬのが怖くないとはすごい」とか「信念」と「責任」の厳しさを読み取らずに、「優しさ」のみ強調したものもある。

②ルロイ修道士を悼む「わたし」の心情への着目に比重があるもの。

二人の心の交流、怒り、悲しみ、敬意、心残りを中心に語っているもの。

③「人間どうしの温かい心のつながり、人間愛」「一人の人間の誠実な生き方」。

二人の関係と意義を抽象化したまとめの型である（指導書）。

④「天使園」で受けた人種・敵味方を越えた人間愛・深い愛、心の絆。

二人共通の舞台である「天使園（養護施設）」という場所、そこで行われてきた人間的な営みの意味づけが中心である。

⑤戦争の悲惨さ、非人間性、日本人の責任等、時代社会背景への着目。

「天使園」の子どもたちへの「かわいそう」という同情もバネになっているが、①～④の捉え方と異なるのは、小説の背景としての「戦争」「勝者—敗者」等時代性が強調された解釈であることである。

小説の「読み方（理解技術）」の基本という点から見ると、「人物像の読み方」「行為・行動の読み方」等、指言葉と行為の意味を場面と人物の読み取りの中で「論理的」に読む学

習（確認）は重要である。また、その後、「わたし」の心理・主題（題名）の象徴性等については、生徒の生活と個性を反映した解釈が可能であり、楽しい学習となる。

#### 4. 「握手」の「教育内容（指導事項）」と教材性

##### —「読み方（理解技術）」の基礎的指導の観点から—

##### (1) 人物像の「読み方」—行動描写と心情・人柄—

① 3回の《握手》や〈指言葉〉という行為（行動描写）に、言葉で言い表しがたい心理を巧みに語らせている。行動描写の読み方、心理の変化を《握手》や〈指言葉〉を軸に、場面（前後の文脈）の中で読む学習。

② 上川一雄・マイケル先生・監督官等の役割と二人との関係

##### (2) 「構成」の読み方

① 「ルロイ修道士」の人間像は、前半と後半で立体的に構成されているところが特色である。前半（2～4場面）は外側から、経歴・印象・過去・噂等から（時間軸）描かれている。後半（5～9場面）は内容的には前半と連続しているが、現在の「ルロイ修道士」の会話と行動を通して内面や主張が描かれている（空間軸）。

② 冒頭と末尾の自然（葉桜のイメージ）／③ 場所（上野）の照応

##### (3) 「エピソード」の読み方

ルロイ修道士の人間性（信念と生き方）は、第2次大戦中のエピソード（4場面）と、楽しかったこと・悲しかったことの思い出を語る場面（8場面）、上野駅での別れの会話の場面（クライマックスの場面。9場面）の3か所によく現れている。

このエピソード（場面）をどう読むかの「読み方（理解学習）」学習が重要である。

##### (4) ユーモアの表現の読み方

① 「べからず集」「天使の十戒」（これは「モーゼの十戒」のパロディだと思われる。2場面）は、コミカルな明るい笑い。上野駅での別れの場面はほのぼのとしたユーモア・泣き笑いのようなペーススの感覚である。

② ルロイ修道士が永遠の別れのために「わたし」に会いにきたことを知られたことに照れながら（すこし赤くなって）、死への恐怖を「そう怖くはありませんよ」（傍線は佐藤）と語り始める場面は、神に使える聖職者の答えとしては不自然、しかし、それが逆に率直な人間味として伝わる。

##### (5) 作品の背後に「戦争・国家対個人」の関係があること。

この小説が単に、善意で献身的な修道士との感動的な（道徳的で感傷的な）別れの物語になっていないのは、「わたし」とルロイ修道士の人物関係の背後に、「戦勝国の白人」が「敗戦国の子ども」達を大切に愛し育ててくれたという関係があるからである。戦争中は逆に支配される立場で、ルロイ修道士は日本人に指の先を潰されるような屈辱をうけたにもかかわらず、である。

作者は意図的にルロイ修道士の過去の経歴のポイントに、その点を強調している（1・4場面）。個人の生き方を、戦争・国家・組織といった現代的課題と対比的に意識的に描こうとするのは「現代小説」の基本的態度（思想）と方法である。この点は授業で必ず指導すべき項目であるとは考えないが、ルロイ修道士の人物像の基本的「読み方」として、経歴・出身・仕事・過去・くせ・年齢・信念等は「会話」「行動」とともに気づかせ

ておきたい「教育内容」である。

以上、あれもこれもではなく(1)～(5)の中から1～2点絞り、指導事項を焦点化し、授業を「読み方(理解技術)」の方法(学び方)学習として位置づけて教えることが大切である。これは、「握手」の「固有性」を踏まえつつ、「表現技術」の「一般性」を〈言語技術教育〉の観点から教えることになるものと考えられるのである。

## 5. 「読み方(理解技術)」の基礎的学習指導

### —「エピソード」の読み方の場合—

「握手」の「教育内容(指導事項)」の中から、生徒がつまづきやすく、かつ、この教材理解の重要なポイントになる「エピソード」の読み方(理解技術／ルロイ修道士の人間像の読み取り)について取り上げる。これは、これまでの小説の「読み方」の指導の中でも、十分に意識されて指導されているとはいいがたい部分である。

小説の「事件(エピソードの組合せ)」の表現は、人物の個性や生き方を鮮明に、深く描くための不可欠の表現技術の一つである。多くは、精神的肉体的な困難や悲劇との出会い(受難)が設定され、そうした苦境からの脱出の方法、工夫、努力等のあり方に成長・個性(内面)が描かれる(構造的には、ギリシャ演劇やシェークスピア等の戯曲が、そうした原型をよく示している)。また、「事件」の選択と設定のしかたや(純愛か姦通か／権力や組織の問題か等)、中心人物の脱出の方法の設定等に(知恵と勇気による成長／破滅や狂気による批評等)、作家の思想や発想、そして方法と文体が表れることになる。

物語教材では、主人公が子どもや小動物であることが多いため、生死に関わるような「事件」はなく(反戦平和的教材は別)、楽しい経験・不思議な経験・日常的な悩みの経験等を通した「自己発見／成長物語」の形をとる。また、「事件」の意味づけ(解説)が、主人公の行動の意味づけや「知恵(生きる教訓)」として語られることがほとんどで、成長や知恵・個性は「会話」で語られ「行動」やしぐさで表現される。

しかし、小説では「事件(エピソードの組合せ)」は詳細になり、時代的社会的背景(戦争・生い立ち等)との関係で語られ、また、描写の多義性・構造性と〈読者の読みの可能性と多様性〉への配慮から、「事件」の意味づけ(説明的な解説)はなされないのが普通である。

したがって、小学校4～6年頃からの教材では「会話」「行動」「自然(情景)」を心情(気持ち)の表現として読む読み方の他に、「場面」という固まりの単位を意識して「エピソード」とその組合せである「事件」の読み方を知ることが、教材の美質や中心人物の心理(気持ち)を「論理的」、かつ「個性的に」読むことにつながるのである。

#### 4・5 場面について 「ルロイ修道士」の「人間像」

《説明》4場面には二つのことが書いてあります。一つは、「ルロイ修道士」の〈潰れた爪〉の原因について、もう一つは、戦争で勝った側の「戦勝国の白人」なのに「敗戦国」日本の子どもを優しく、大切に育てていることを疑り、「アメリカのサーカスに売る」た

めに親切だという噂がたったことです。

〔大まかに内容を捉えさせてから、事実を抜き出すかたちで細部を確認する。「場面」という固まり＝単位で読んでいくことを気づかせる。〕



《発問》では、確かめてみましょう。

〈潰れた爪〉の原因について、誰が・どうしたと書いてありますか。

〔悲惨な見せしめの確認は、5場面での高潔な人格（会話）を強調する〕

《発問》爪を潰されるような悪いことをしたのですか。なにをしたのか。

〔戦争中、自分個人の利害のためでなく、信仰上の理由で、皆の代表として日本人の監督官に交渉したこと。公正無私、信仰心等。〕

《指示》5場面の会話を四角で囲みなさい。

《発問》4～5場面を読んで。この会話から分かる「ルロイ修道士」の人柄・個性・等をノートに書いてください。発表してもらいます。

〔差別しない／公平なひと／本当に優しいひと／信念をもって生きている等〕

8場面について 「ルロイ修道士」の人間像

《説明》8場面には「わたし」が質問して、二つのことに「ルロイ修道士」が答えています。

楽しかったことと、悲しかったことですね。

《指示》大きく二つ、四角で囲んでください。

《発問》この二つの話から、「ルロイ修道士」の人柄・生き方等、どんなことが分かりますか。ノートに書いてください。発表してもらいます。

〔例。人の幸福を自分の幸福と感じ、人の不幸を自分の不幸のように感じる人柄。天使園での仕事に人生の全てを賭けている。ユーモアもわかる優しい人。その他。〕

## お わ り に

本稿では、文学の〈言語技術教育論〉の構想の輪郭を提示し、新教書の中学校文学教材の傾向の分析を踏まえながら、物語・小説で〈何を〉教えるのかという「教育内容（指導事項）」の精選と（「言語能力」項目と評価基準等の提案）、それを〈どのように〉教えるのかという「教材化」の観点等を、新教材「握手」（井上ひさし）を例に考察した。

「言語能力」一覧表と段階（評価基準）の妥当性や意義等は、今後、さらに具体的な検討を重ねて考えることになる。また〈言語技術教育〉の観点からの教科書モデルや具体的な授業モデルのための教材配列と指導過程の構造（典型から応用、特殊へ）の考察、年間計画、科学的系統性の問題等課題は多いが、それらは今後の課題としたい。

（平成6年9月12日受理）

## 〔注〕

1. 高橋俊三編著『講座・音声言語の授業（全5巻）』（明治図書・1994年）。『音声言語の教材開発と指導事例（学年別全6巻）』（明治図書・1994年）。
2. 瀬川栄志編著『国語科「関心・意欲・態度」の評価方法』（明治図書・1993年）  
北尾倫彦編集『観点別学習状況の評価基準表（中学校国語科）』（図書文化・1993年）、その他。
3. 浜本純逸／井上一郎編著『国語科新単元学習の構想と授業改革（上）（下）』（明治図書・1994年）
4. 詳細は省くが私は、国語科の「言語能力」を育てるためには次の4つの評価基準が必要だと考えている。  
学年・学期・ねらい・教材等に応じてこれを組み合わせることによって、授業と子どもの活動を立体的に把握指導することができると思われる。  
(1)「子どもの論理」型（関心・意欲・態度の重視）／(2)「教育内容」型（教材の特質と魅力を生かす）／  
(3)「基本⇒展開」型（「正確に読む」部分と「豊かに」読む部分の区別と関係）／(4)「学び方」習得型（学習技能の面と教材の「読み方」の一般性）
5. 小学校低学年では、教材の「教育内容（指導事項）」の抽出が容易で教材化の観点もある程度決まっているため、「関心・意欲・態度」と「理解・表現（の要素）」の2軸評価を中心にすれば、国語科としての「関心・意欲・態度」を評価することができる。しかし、中高学年や中学校高校の場合では、教材の「教育内容（指導事項）」の重点化と教材化の観点も多様である。物語でつける「教育内容」／小説の「論

理的な読み方（学び方）」の順序等を鮮明にしておかないと、たちまち授業は焦点が曖昧な網羅主義になりがちである。それでは、他の授業にも生きるとは「読み方」の方法は身につかないだろう。

6. 本稿は「文学の〈言語技術教育論〉」構想の一環である。詩の言語技術教育論については、「詩の言語技術教育—イメージと言語技術についての基礎的考察—」（第85回全国大学国語教育学会（岩手大会，1993年10月）で報告した。「詩のユーモアと言語操作」『月刊国語教育研究No.260』（日本国語教育学会編，1993年12月）参照。
7. 『言語技術教育第1号（1993年2月）』『同第2号（1994年4月）』（日本言語技術教育学会編・明治図書）。『なぜ言語技術教育が必要か〔教育新書129〕』（波多野里望編，明治図書・1992年3月）。『国語科授業における言葉と思考』（宇佐見寛著，明治図書・1994年5月）『〈討論〉言語技術教育』（宇佐見寛編著，明治図書・1991年6月）『言語論理教育入門〔教育新書77〕』（井上尚美著，明治図書・1989年7月）。渋谷孝「言語技術教育としての国語科教育の構想」『宮城教育大学国語国文学会，1992年3月）。『時枝誠記「国語言語編」教科書の完全復刻』（『教育科学国語教育〔臨時増刊No.442，1991年4月号〕』明治図書・1991年4月）。『国際化・情報化社会へ向けての表現技術1～3』（佐藤喜久雄監修，創拓社・1994年5月）等。
8. 「故郷」（鲁迅）における心情中心の読み方は，結果的に「故郷」の小説の方法や特質を誤解した貧しい読み方につながるといふ指摘をした拙稿に「文学教材解釈への一視点—『故郷』（鲁迅）を例に—」『日本文学1989年11月号』（日本文学協会，1989年11月）がある。
9. 『言語技術教育第2号』（日本言語技術学会編・明治図書，1994年4月）で報告したものだが，本稿論旨の前提となるものであるため，部分的な修正（図）を含め，一部を再説する。
10. 新教科書（小中学校）における「外国文学（翻訳文学）教材群」（物語・小説）についての詳細は，拙稿「国語教材としての外国文学」『国際理解教育と教育実践〔国語における国際理解教育〕』（エムティ出版，1994年6月）を参照されたい。
11. 「握手」は教材化されたばかりであり，「学習の手引き（光村）」についての検討，その他，部分的な教材研究／指導研究等は幾つかはあるが，詳しい実践報告や生徒の「読み」の実態と反応の分析報告等は，まだほとんど見られないようである。なお，山畑昭司氏に「握手」についての実践報告がある『『確かな読み』をふまえた『豊かな読み』の指導研究—中学校小説教材をとおして—』（第84回全国大学国語教育学会，1993年8月5日・茗溪会館）。
12. 本稿での生徒の「読み」の実態や主題把握・指導上の課題等については「握手」を題材とした際の研修資料レポート（長野県教育センター，1993年10月19日）を参照にしている。担当の指導主事・井原直人先生，及び，倉島敏明（東部高）・栗山嘉章（大町北高）・宇治橋克彦（開知小）・横山弘子（長野市桜ヶ丘中）・堀川博光（松本市中山小）・征矢野達彦（塩尻西部中）〔敬称略〕の各氏に記してお礼申し上げる。
13. 仲谷富美雄氏「握手」『中学校国語教材研究大辞典』（国語教育研究所編，1991年，明治図書）。
14. 東明美氏「小説『握手』（井上ひさし）の検討と代案」『新中学国語教科書研究・中学3年（大西忠治／阿部昇編）』（1993年6月，明治図書）。

〔付記〕

本稿は「日本言語技術教育学会・第3回大会（1994年3月26日，於・学習院大学百周年記念会館）での口頭発表「新教科書『読み方』からの検討」を骨子としている。