

対立を軸に「読み」を深化・統合させる指導について —現代の教育課題とディベート授業の変容にかかわって—

谷 口 政 巳

はじめに

大津市の「いじめ」や大阪市の「体罰」に起因する事件は、ともに被害者の自殺という最悪の事態に至って初めて表面化し、その衝撃が全国の学校、スポーツ界へと飛び火する様相を示している。「いじめ」「体罰」に限らず「セクハラ」「パワハラ」などハラスメント行為一般についていえることだが、閉鎖的な空間における一定の上下関係のもとで、反撃できない孤立的な特徴をもつ弱者に一方的な攻撃を加える点で共通している。また、加害者の側には何らかの継続的なストレスが存在し、そのはけ口として攻撃が繰返されるため、ストレス源そのものが消えることはなく、攻撃はエスカレートしながら際限なく繰返され、逃げ場を失った弱者が最後の選択によって事件となるまで表面化しないという点でも共通している。

現代の競争社会において、ストレスと無縁でいることは難しい。その意味において、学校で「いじめ」や「体罰」があっても不思議はない。ところが、学校教育法の規定を持ち出すまでもなく、社会的信頼の上に成り立っている学校にとって「あってはならないこと」という意識が優先し、「見て見ぬふり」や隠蔽が横行し、正しい対応や解決がはかられにくい。

また、「KY（空気が読めない）」といった若者言葉には、周りの雰囲気にあわせられない特異な「個人」を揶揄、嘲笑するニュアンスが込められているように、余裕のない生真面目タイプが狙われやすい傾向はあるが、孤立的な特徴であれば何でも攻撃対象になり得る。広く日本人の会話の中に「やっぱり」という不思議な間投詞が入り込む背景には、「私も皆さんと同様に」という孤立を恐れる意識が無意識の中に蔓延していることを伺わせる。

つまり、現代の日本社会に蔓延しているハラスメント的な問題事象は、他者に同質性を要求する「ムラ社会」的な伝統を色濃く残した日本が、急激でグローバルな自由競争に曝される中で生起している状況だと考えられる。

しかし、現代の競争社会がグローバルなものであるにもかかわらず、その先進国である欧米において「いじめ」や「体罰」が社会問題になっていないのはなぜであろうか。それは、個々の人格の独自性と自律性を何よりも重視する個人主義の伝統の違いによるものと考えられる。イギリス、アメリカ、フランスなど、近代市民革命によって絶対主義から個人が解放されて300～400年の歴史をもつ欧米においては、「個性」は美德でこそあれ、攻撃対象にはならないのである。一方、明治維新によって近代化をめざした日本では、天皇制絶対主義と富国強兵策が並行して強力に推し進められ、「教育勅語」によってすべての国民に等しく同じ徳性が求められ、個人の解放は不徹底なものとなった。大正末期に一部の私立学校や付属学校で行なわれ

た自由主義的な教育や、雑誌『赤い鳥』『金の船』『童話』などに発表された児童中心主義的な児童文学は、「みんなちがってみんないい」と詠って早逝した金子みすゞその人のように、一瞬の光彩を放って戦禍に葬られてしまった。ようやく「個人」や「個性」が国の教育課題となったのは、戦後の教育基本法が最初である。

ところで、わずか65年の伝統とはいえ、個性尊重の教育が日本ではどのように取り組まれたのだろうか。1974年の教育基本法第一条（目的）には「人格の完成」と「個人の価値」が高らかに掲げられており、2006年の改正教育基本法においても、第一条（目的）と第二条（目標）の中でその精神は踏襲されている。また、時々の中教審答申やそれにもとづく学習指導要領の改訂においても、個性尊重の教育は強調されこそすれ、否定されたことはない。問題は、個性尊重の教育がこの65年間どれだけ実質的に学校教育の場で実践されてきたかということであろう。

本稿では、改めて個性尊重の教育が強調される現代の社会的背景と、個性尊重の教育を学校の国語科の授業で実質的に実践するための具体的な方法として、対立を軸に「読み」を深化・統合させる授業について提起し、あわせてディベート授業との相違点について考察することとしたい。

1 言語活動をととして他者と繋がっていく「開かれた個」の育成

現行の改訂学習指導要領に先立って出された2008年の中教審答申『幼稚園、小学校、中学校、高等学校、及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について¹⁾』では、まず、「生きる力」を、「変化が激しく、新しい未知の課題に試行錯誤しながらも対応することが求められる複雑で難しい時代を担う子どもたちにとって、将来の職業や生活を見通して、社会において自立的に生きる為に必要とされる力」として規定し、その理念を共有した上で、「自分に自信がもてず、自らの将来や人間関係に不安を抱えているといった子どもたちの現状をふまえると、コミュニケーションや感性・情緒、知的活動の基盤である国語をはじめとした言語の能力の重視や体験活動の充実を図ることにより、子どもたちに、他者、社会、自然・環境とのかかわりの中で、これらと共に生きる自分への自信をもたせる必要がある」と求めている。

また、答申では、PISAの調査結果を念頭に、「学力の重要な要素である学習意欲やねばり強く課題に取り組む態度自体に個人差が広がっているといった課題」を挙げ、その背景に「雇用環境の変化や社会の風潮等による将来への不安、様々な家庭環境などがあり、（中略）自分に対する自信の欠如も学習意欲が高まらないことの一因でもある」と、全国学力・学習状況調査結果にもとづいた分析をおこなっている。そして、「豊かな心や健やかな体の育成」のためには、「自分や他者の感情や思いを表現したり、受け止めたりする語彙や表現力が乏しいことが、他者とのコミュニケーションがとれなかったり、他者との関係において容易にいわゆるキレてしまう一因になっており、これらについての指導の充実が必要である。（中略）自己と対話しながら、文章で表現し、伝え合う中で他者と体験を共有し広い認識につながることを重視する必要がある。自分に自信をもたせることは、決して自分への過信や自分勝手を許容するものではない。現実から逃避したり、今の自分さえよければ良いといった『閉じた個』ではなく、自己と対話を重ね自分自身を深めつつ、他者、社会、自然・環境とのかかわりの中で生きるとい

「う自制を伴った『開かれた個』が重要である」と繰り返し強調し、そのための改善事項として、「言語活動の充実」を第一に挙げている（下線は筆者が付したものである）。

つまり、国語を中心に、自己と対話しながら、読んだり、書いたり、話したり、聞いたりする言語活動をととして、他者と繋がっていく「開かれた個」の育成が学習指導要領改訂の最大の課題とされているのである。

この答申を受けて今春より施行される『高等学校学習指導要領²⁾』では、国語科の目標を「国語を適切に表現し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を伸ばし、心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる」ことにおいている。この目標は、大きく三つの部分から構成されている。一つは、「国語を適切に表現し、伝え合う力を高める」という言語表現に関すること、二つは、「思考力や想像力を伸ばし、心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め」という言語理解に関すること、三つは、「国語を尊重してその向上を図る」という言語態度に関することである。すなわち、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」それぞれの言語活動を密接に関連させて、表現と理解と態度の三つを調和的に育てていくことが求められているものと理解できる。そこで、すべての高等学校の共通必修科目である「国語総合」の内容とその取り扱いについて整理してみたい。

「話すこと・聞くこと」に関する指導事項は、

- ①自分の考えをもち、論理の構成や展開を工夫すること
- ②効果的に話し、的確に聴くこと
- ③工夫して話し合うこと
- ④自己評価と相互評価によって豊かにすること

であり、その具体的な言語活動として、

- ①スピーチや説明をすること
- ②報告や発表をしたり聞いたりすること
- ③話し合いや討論をすること

などが例示されている。

また、「書くこと」に関する指導事項は、

- ①題材を選び、表現を工夫して書くこと
- ②論理の構成や展開を工夫して書くこと
- ③適切な表現の仕方を考えて書くこと
- ④自己評価と相互評価によって豊かにすること

であり、その具体的な言語活動として、

- ①詩歌や随筆を書くこと
- ②説明や意見を書くこと
- ③手紙や通知を書くこと

などが例示されている。

次に、「読むこと」に関する指導事項は、

- ①表現の特色に注意して読むこと
- ②的確に読み取り、要約や詳述をすること
- ③表現に即して読み味わうこと
- ④表現の仕方を評価し、書き手の意図をとらえること
- ⑤読書により考えを深めること

であり、その具体的な言語活動として、

- ①文章を脚本にしたり、書き換えたりすること
- ②課題に応じて情報を読み取り、まとめること
- ③実用的な文章を読んで話し合うこと
- ④様々な文章を読み比べ、感想や批評を発表すること

などが例示されている。

繰り返すが、国語科においては、正に自己と対話しながら、読んだり、書いたり、話したり、聞いたりする言語活動をととして、他者と繋がっていく「開かれた個」の育成が新学習指導要領の中心的課題なのである。

2 対立を軸に「読み」を深化・統合させる指導

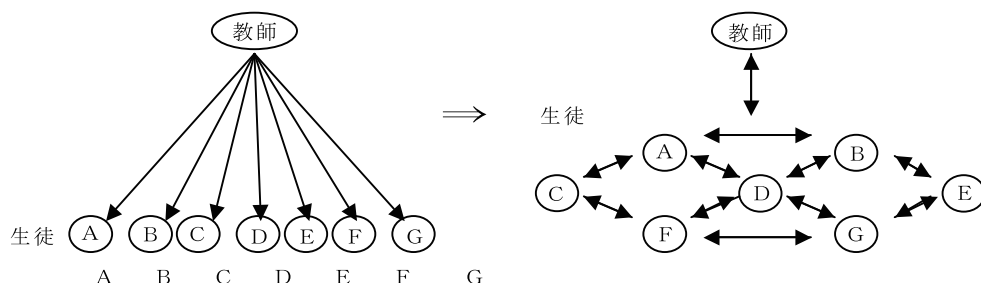
今回の学習指導要領の改訂に関して、1974年より高等学校の現場で国語科教諭として長年教育に携わってきた者として、反省の思いを込めながらも、共感するところが極めて多い。

まず、反省すべき点であるが、戦後の民主教育においては、「すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならない」とする教育基本法の第三条(機会均等)の理解をめぐって、「ひとしく」と「能力に応ずる」とがどうしても対立的に意識され、「能力に応ずる」という表現を、「個人の程度に応じて」という、平等に反する差別的なもののようにつけていた。そして、実践的な場面では「ひとしく」を重視し、「能力に応ずる」ことを軽視してきたように感ずるのである。これは、私一人の意識にとどまるものではなく、広く高等学校の現場では、学校間の格差や生徒の学力差の現実には敢えて目をつぶり、画一的な授業内容や一方的な授業方法が支配的に行われていたように思われる。

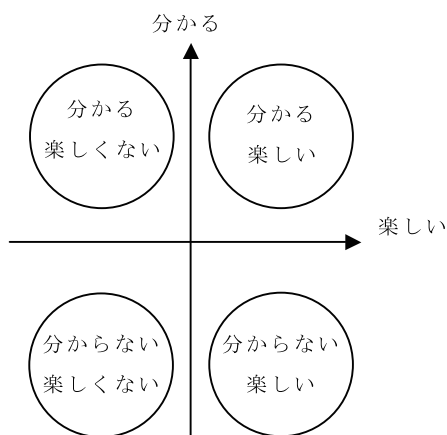
教育基本法の目的に並び掲げられている「ひとしく」と「能力に応ずる」とを統一的に理解することをせず、「理念」としてまつりあげてしまい、実際には「能力に応ずる」授業を具体的な内容と方法において実践されなければ、実質的な意味をなさないことは明らかである。戦後の民主的な教育が生徒を授業の主体におくものである以上、生徒の生い立ちや生活環境も含め、性格、感じ方、考え方、学力など一人ひとりのあらゆる違いを直視し、「能力に応ずる」教育(＝学習)を授業の中心的課題としてもっと手厚く実践するべきだったのだ。私は、1980年を迎える頃になってようやく「平等」の呪縛から解き放たれ、一人一人の生徒の個性を「ひとしく」尊重し、「能力に応ずる」授業の内容と方法を模索し始めることになった。

小説を授業で扱う場合、生徒から耳にする不満は次の二つであった。一つは、先生の答えが曖昧でよく分からない、ということであり、今一つは、先生の勝手な意見を押し付ける、ということである。しかし、この両極の中間を求めても生徒の不満は消えないだろう。なぜなら、

一人ひとりの生徒が授業の中で強く揺さぶられるものを感じたときには、このような不満は出てこないからである。はっきり言えば、生徒の不満は、小説教材を用いながら、生徒に何らの意識変革も与えられなかった教師に対する厳しい批判としてとらえるべきなのである。ただ、講義中心の授業では、作品を様々な感じ方、考え方で読み、教師の説明も様々な理解している生徒一人ひとりに響くものにはならない。教師の説教よりも友達の指摘のほうが影響力は格段に強いものである。生徒どうして自分の感じ方や考え方をぶつけ合い、違いを明らかにしたり、埋めていくような横のつながりこそが大切なのである。そして、授業方法を講義中心から生徒中心へと切り替えていった。



また、授業方法を生徒中心に切り替えることと裏表の関係でつながっている、いま一つの切り替えも行った。すなわち、「分かる」授業と「楽しい」授業の問題である。そもそも「分かる」授業と「楽しい」授業を分けて考えた場合、「分かって楽しい」授業が最もよい授業であることは間違いない。また、「分からなくて楽しくない」授業が最も悪い授業であるに違いない。問題は、その中間にある「分かるけど楽しくない」授業と「分からないけど楽しい」授業、そのいずれかを選択しなければならない場合、どちらを優先すべきかということである。ほとんどの同僚は、「分かる」を優先すべきだと答えた。「等しく」を重視し教師中心の授業を前提とする場合、それは当然のことかもしれない。しかし、「能力に応ずる」を重視し生徒中心の授業を前提とする場合は、「楽しい」を優先すべきだと答えただろう。



かつて私が新米教師だったころ、古典文法の指導で、例外ばかりが多く、暗記させることが唯一の指導法でしかないのかと苦しみ、改めて古典文法を学び直し、学校文法に抵触しない範囲で系統化する研究を始めたことがある。そして、文法の切り口によって新たな発見をしたり、整合的かつ単純に説明できる法則を見つけたときの喜びは何ものにも換えがたい楽しいものであった。授業で用いたところ、生徒はよく分かると大喜びであった。しかし、それをつかの間、

分かってしまうと古典の勉強はしなくなり、分からない英文法の学習を始めるだけのことでしかなかったのである。この経験から、授業においては、生徒のすべき学習を教師が肩代わりしても何の意味もないことが身にしみてよく分かった。むしろ、分りにくいまま生徒に提示し、それに取り組むことの楽しさを感じさせるような授業ができていたら、生徒は自分から進んで授業に取り組んだはずだ。あの先生の授業は「よく分かるけど全然面白くない」と思われるよりも、「よく分からないけど物凄く楽しい」と思われる授業のほうが生徒の学習意欲は高まるに違いない。つまり、分かっても楽しくなければ学習は受身的で継続せず、分からなくても楽しければ学習は自主的で継続するのである。生徒が主体的に授業に取り組むようになるためには、必然的に「楽しい」授業を優先させなければならず、授業の重点も「分かる」授業から「楽しい」授業へと切り替えることになったのである。

ところで、生徒は、自由に思いをめぐらすのは好きであるが、現実根ざして考えることは苦手だった。小説を読んでも、そこに描かれている様々な事実をリアルにとらえることをせず、具体的な根拠も示せない勝手な解釈の上に立って、自分の世界を作り上げてしまうことが多い。「どうしてそう思うのですか」とか、「君のその捉え方で、ここの表現はどう説明できますか」といった発問をすると、途端に返答に窮するのであった。教師が揺さぶりをかけるには、この点において他にない。問題は、授業の中で彼らに考えさせる場合、いかに作品の表現に即して、いかに主体的に読み取らせ、生徒一人ひとりの理解の違いを討論させることによって、より高い次元で一致させようかということである。そこで、私のとった授業方法は、作品を貫いている対立や葛藤を軸におき、授業展開の中で対立点についてそれぞれの理解にもとづく立場から討論させ、それによって読みを深化させようとしたのである。

高等学校の定番教材である、『羅生門』では、下人が盗人になるか飢え死にするかで行き悩んだ結果、老婆の「生きるための悪は許される」という論理を逆手にとって盗人になることを選択する。しかし、芥川は「盗人のすすめ」を説いているわけでは毛頭ない。生きるための悪は許されるかどうか問われているのである。奇麗事でなく、極限的に生か死を自分に突きつけられた場合の選択とすれば、意見が対立するところである。また、『こころ』では、先生がお嬢さんとの恋愛とKとの友情との間で行き悩んだ結果、Kを出し抜いてお嬢さんと婚約した。その直後にKは自殺し、先生は贖罪の日々を過ごす、最終的には自らも死を選択する。しかし、Kの自殺の原因が先生の裏切りにあると考えるのは、あくまで先生自身の「こころ」の中の問題であり、Kの自殺の原因が先生にあるのか、それともK自身にあるのかは意見が対立するところである。『山月記』では、若くして官吏登用試験に合格した李徴が「自尊心」と「羞恥心」との間で身を持ち崩し、発狂して失踪した後、虎となって旧友の前に現われ、境涯を語って叢に消えるという結末で終わる。虎が牙をむいて威嚇する姿は、まさしく「尊大」とも「臆病」とも受け取れるが、果たして虎となった原因が「臆病なる自尊心」の側にあるのか「尊大なる羞恥心」の側にあるのか問うと意見が分かれよう。また、常識的な修飾関係に直して、「尊大なる自尊心」か「臆病なる羞恥心」であったならば、李徴は虎にならなかったかどうか意見が分かれよう。また、『舞姫』では、豊太郎がエリスとの愛を貫くか立身出世の道に立ちもどるかの間で行き悩んだ結果、発狂した身重のエリスを残して帰国するという結末に至る。豊

太郎がかつてエリスの思ったような「良き人」であるのか、あるいは「悪しき人」であるのかと問うと意見は分かれる。ただ、生徒は概してエリスに同情的である上、討論後は、良い人でも悪い人でもなく、比較的簡単に「弱い人」だと結論づけられやすいため、私自身は、豊太郎がエリスを捨てる決心をしたのはどの時点かということで討論させたり、エリスを発狂させて捨てた豊太郎を被告に模擬裁判をさせたりした。

これらの作品はすべて対立を内に含んだ状態で結末を迎えている。しかし、定番教材に限らず近代以降の小説は、時代や社会と個人との対立、愛情と友情との対立、善意ゆえの悲劇、社会矛盾を反映した心の葛藤などを描かないものはむしろ少なく、近世の浄瑠璃や歌舞伎や読本においても義理と人情の対立、金と愛との対立、忠と孝との対立などが描かれ、中古の源氏物語においても帝と身分の低い更衣との間に玉の男皇子が生まれるという矛盾を出発点に、様々な出来事を因果の繋がりによって紡いでいるのである。

田近洵一氏は、『読み手を育てる―読者論から読書行為論へ³⁾』の中で、物語の対立・対照構造をとらえることと読みの内容との関係について次のように述べている。

「対立」と言っているのは、ぶつかり合ったり矛盾し合ったり、その逆に愛し合ったりなど、何らかの意味で向かい合い、拮抗しあっているものの関係をさす。また「対照」と言っているのは、初めとあととの人物の変容や、人物とその変容をもたらした状況などの間に見られる関係をさす。(中略)どのようなものの関係の上に事件が展開しているのか(どのようなものの対立・対照の関係として物語が展開しているのか)のとりえ方が物語の〈読み〉の内容を決定する。

氏は「物語」として述べているが、それが小説であれ評論であれ同じことが言えよう。主題を考えるには作品の中の様々な表現を総合して理解していく以外に道はなく、構造的な対立・対照の中で話や論が展開し、拮抗する。話には結末があり、論には結論が示されるが、「読み」の深化とともに理解は揺れ動く。最終的には読者一人ひとりが判断し、評価することになるが、それは授業外の課題である。国語の授業では、総合的な言語活動によって言語能力を高めながら、一人ひとりの「読み」を対立させることによって深化させなければならないのである。しかし、討論を対立させたまま授業を終わらせるわけにはいかない。ディベートなら討論の最後に第三者による判定が行われて決着することになるが、国語の「読み」を多数決で決めるわけにはいかない。評論の結論を授業で確認することなく生徒一人ひとりの判断、評価に任せられないように、小説の主題を授業で確認せずに生徒一人ひとりに委ねてしまうのは無責任である。したがって、私は、授業の最後では、対立を超えた次元で統一的な主題にまとめることを要求している。教師も苦しいし、生徒も苦しい。しかし、「読み」は深化させるだけでなく、統合させなければならないと考えるからだ。最終的にどうまとめるかは生徒たちの力によって決まり、どうまとめるかは教師の力によって決まるのである。

私は、「すぐれた小説には人格があり、人生がある」と考えている。したがって、「作品に描かれたあらゆる事柄、登場人物の心理や行為としての形象だけでなく、構成や文体に至るまで、

すべての表現は一つの主題に収斂する」という教材観を持っている。逆に言えば、主題のとらえ方さえ正しければ、作品のあらゆる表現が説明できる、と考えているのである。そして、その前提で次のような教材研究を進めてきた。

- ①作品を通読して、全文を貫くような対立点を見つける。
- ②前文を精読して、すべての対立点を抜き出し、二系統に分ける。
- ③対立した行為や心理を生み出した背景（現実）をおさえる。
- ④現実をふまえた上で、対立が統一的に説明できるテーマを仮定する。
- ⑤仮定したテーマですべての表現が説明できるか検証する。

以上が教材研究の基本的な作業であり、作家論や作品論はあくまで参考資料であって、私自身のそして作品自体の教材分析を先行させることから始めていた。

授業は、一般的にテーマにかかわる関心付けの導入話から始まり、音読、段落分け、段落ごとの漢字、語句の説明、内容の理解へと進み、テーマにかかわる対立点の議論へと続ける。議論が出尽くし、二つの対立した意見をまとめる段階で、 $A + B$ という足し算的なまとめ方をせず、 $A \times B$ という掛け算的なまとめ方をしよう生徒たちに要求した。つまり、次元を換えることによってどちらの意見も説明ができるようにまとめることを求めたのである。そこには思考の飛躍が必要とされる。そのための語彙も必要とされる。生徒も私も納得できるまとめかたができた授業は、教材をやり終えた達成感と充実感が残るいい授業だったような気がする。何よりも、日々の授業を待ち望み、生徒たちの目が生き生きと輝き、必死に授業に取り組む姿勢を感じるときは私にとってこの上ない喜びであったし、保護者と校内で出会ったとき、「うちの子は、先生の授業は新鮮で面白いと、とても楽しみにしています」と声をかけていただいたり、生徒が「先生の授業を受けて、国語の教師になりたいと思うようになりました」と言ってくれたりすると、天にも昇るような気持ちになったものである。

3 『自転車』（阿部昭）の授業

ここで、私が1981年に授業で実践した、教科書所収の小説教材『自転車』の授業展開を紹介したい⁴⁾。

その前に、まず簡潔に『自転車』のあらすじを示すと次のとおりである。

自転車を買ってほしいと息子にせがまれている五人家族の父親が主人公である。戦争中の物資欠乏の時代に育った彼は、地区の「粗大ゴミ」集合所にまだ新しい家具調度や電気製品の類いが山のように捨てられている大量消費社会に反感と羨望を抱いていた。家の経済状態では息子が欲しがっているような自転車を買う余裕はなく、ある日、「粗大ゴミ」集合所に下見に行き、その中に真新しい子供用自転車を見つけ、その夜、家族と相談して、総出で自転車を拾いに行く。ところが、目当ての自転車はおろか大人用の古物さえなくなっており、何組もの親子連れがゴミの山を突き崩して物色していた。息子たちは負けじと自転車のないゴミの山に分け入ってゴミあさりを始め、彼らの母親までもが家具の山に足をかけて引き崩していた。父親は、思わず「やめろ！ いい加減に！ そんなガラク

タ、いくら欲張って持って帰ったって使えやしないのだ！ 使えないからこそ捨ててあるのだ！」と叫びながら必死に彼らを制止する一方、もう二、三日待てば同じような自転車が出るかもしれないと考えていた。あさましいゴミあさりに加わらなかったのは、三歳の子供だけで、彼は最初から他の何物にも目をくれず、道端にころがっていた飾り物の椰子の実を小脇にかかえていた。

以上がおよその話の流れであるが、家父長的な威厳を願いつつ時代の変化に侵蝕されている父親像をユーモアとペーススの入り混じった文体で描いた好作品である。また、イタリア映画「自転車泥棒」のあらすじが挿入話としてかなりのスペースを割いて描かれているが、和歌の「本歌取り」さながらに、子どもに見せるあわれな父親の姿が微妙にダブって見えるように奥行きを与える構成となっている。

〈授業全体の展開〉

第1時

- ①導入 粗大ゴミの集合所にまだ使えそうな家具・調度の類いが捨てられているのを見たことがあるか、また、自分の親をケチだと思ったことがあるかなどについて尋ね、作品への関心付けを行う。
- ②通読 指名（7名）して音読させる。
- ③感想 主人公の「私」が再び自転車を拾いに来るか来ないかを明らかにすることを条件に感想文を書かせ、回収する。

第2時

- ①段落分け 全体を7つの段落に分けながら、話の展開を確認していく。
 - ②語句指導 段落ごとに語句の意味を質問し、指名して答えさせる。
- ※ この間に、回収した感想文を対立する二系統に分けて整理しておく。

第3時

- ①対立の提示 感想文を返却し、「拾いに来る」説と「拾いに来ない」説とを対立的に板書し、それぞれ人数も示す。
 - ②典型例の発表 それぞれの説で典型的な感想文を指名して発表させ、①の板書に「A男説」「B子説」のような固有名詞をつけてやる。
 - ③立場の確認 両説の違いについて若干の説明をし、全員に①の立場に異動がないか挙手で確認し、異動があれば人数を書き直す。
- ※この方法をとると、自分の考えに責任をもつようになり、劣勢にまわったグループは、特に次の討論の段階で激しい意欲をみせる。
- ④両説の討論（1） 作品の1・2段を範読し、両グループの生徒に根拠となる表現とその捉え方について発表・討論させる。
- ※その際、必ず文中の表現に即して意見を発表させる。また、意見は、自説の擁護、他説の批判、あるいは立場の異動、何でも可とする。なお、必要に応じて、私も劣勢のグループの援

護をする。

- ③立場の再確認 ④の結論を出さないまま、一応の意見が出尽くした段階で、③の立場に異動がないか挙手で確認する。

第4時

- ①両説の討論 (2) 作品の3・4・5段を範読し、第3時の④⑤の方法を繰り返す。

※ここでは特に、挿入話のイタリア映画「自転車泥棒」のテーマを確認しておく。

第5時

- ①両説の討論 (3) 作品の6・7段を範読し、第3時の④⑤の方法を繰り返す。

※ここでは特に、結末の意味に注意させる。

第6時

- ①両説の討論 (4) 作品の全体にわたって、第3時の④の方法を繰り返す。

- ②立場の最終確認 若干の説明を加えた後、各自の最終的な立場を挙手で確認し、人数を板書する。

※最後の討論がなされるころには大勢が決まることもあるが、その場合は挙手による確認は避ける。また、そうならない方が生徒も意欲的に討論するため、事前に、私が極力劣勢の援護を行う。

※両説が拮抗した場合は、テーマを決める段階で時間をかけて考えさせるようにする。私は、AとBの意見をまとめる時、「A+B」のような並列的なまとめ方をせず、「A×B」のように質的に異なった新しい考え方で、AもBも説明がつくようなまとめ方を要求している。生徒には「掛け算的思考」と呼んで説明している。

- ③主題の確定 生徒と相談しながら、次のような主題に近づくように板書する。

物資欠乏時代に育った習性で、現代の大量消費時代の粗大ゴミ文化についていけず、その非人間性に反発しながらも、自らの中に形成されつつある粗大ゴミ文化の影響に脅かされていた私が、三歳の息子の小さなしぐさの中に救いを見つけた喜び。

- ③感想文 各自感想文をノートに書かせ、第1時の感想文と比較させた上で、提出を求める。

※授業後には、より深い読みの上に立った新しい感動を体験しているはずであり、それを自分の言葉で表現することが重要である。時間の都合で宿題にすることもある。

以上が、小説「自転車」の授業展開である。自転車を再び拾いに来るか来ないかは、直接主題を問うものではないが、主題を考えずに答えることのできない問題であることは間違いない。生徒の捉え方も拮抗する。そこに対立点を設定し、主体的に討論させる中で「読み」を深め、表現に即して主題を捉える力を育てることに狙いをおいた実践である。生徒は、自分の名前を冠する「〇〇説」と板書され、討論のたびに同調する意見や、反論する意見が増減したり、支持者の人数も変動するのだから必死である。途中で大勢が決まってしまう私の準備不足や進行の下手際の責任であり、討論に敗れた生徒には誠に申し訳ないことになる。したがって、こちらも必死で劣勢のグループの援護射撃をすることになる。そして最後は、極力拮抗した状態

で終わり、両説ともに納得できるまとめ方を要求するのである。ここでしっかり生徒と相談しながら一定の主題にまとめきらなければ、「先生の答えが曖昧で分かりにくい」という不満や、「先生の勝手な意見を押し付ける」という不満が残ることになる。

4 ディベートを用いた国語の授業について

私が上記のような討論を主体にした授業をしていた頃は、まだディベートを授業に取り入れた実践はなされていなかった。前項で紹介した自転車の授業は、「二項対立」的命題を立て、賛成側と反対側に分かれ討論をするわけだから、ディベート的授業と言ってもよかろう。しかし、教育ディベートは自己の意見とは関係なく賛成側と反対側に分かれて討論する競技であるという点で決定的に違っている。

ディベートは、古く古代ギリシアの時代からヨーロッパ中心に行われてきたコミュニケーション教育の方法である。説得力を競い合う競技ディベートが論理学や修辞学に影響を与えたように、教育ディベートは論理性や説得性を高めるために用いられる討論法であり、ある命題について意図的に二つの異なる立場に分かれて議論し、第三者の判定によって勝敗を決定することになる。ディスカッションは、こうした対立する立場を前提としない討論のことである。

教育ディベートは、慣習的に「死刑制度は全廃すべきである」というような二項対立型の命題について肯定側と否定側に分かれ、肯定側がその命題が是であることを立論し、否定側が質問する。次に否定側がその命題が非であることを立論し、肯定側が質問する。その後、否定側が1回目の反駁を行い、肯定側も1回目の反駁を行う。続いて、否定側が2回目の反駁を行い、肯定側も2回目の反駁を行う。最後に、否定側が結論的に命題の非であることを主張し、肯定側が結論的に命題の是であることを主張して討論を終え、第三者（審判あるいは聴衆）が命題の是非を最終的に判定するという形式がとられている。

日本に初めてディベートを紹介したのは、福沢諭吉であったようだ。1973年に「士族の家禄なるもの、一体プロパーチャーであるか、サラリーであるか」を論題にディベートが行われたそうであるが、こうしたディベートは、高等教育機関での広まりを見せたものの、戦争の影響を受けて衰退していった。

戦後、教育の価値の転換とともに教育ディベートの必要性が叫ばれ、再び大学を中心に広がりを見せるようになり、全国各地で弁論部やESSなどの討論会、ディベート大会が行われた。初等中等学校でも、最初の学習指導要領（試案）が出され、そこには経験主義的な学習方法が採用されており、戦前の一方向的な講義形式による知識の伝達よりも双方向の体験による理解が重視され、国語教育においても討論や話し合いの意義が強調されていた。1951年の『中学校高等学校学習指導要領国語科編（試案）⁵⁾』の第四章「高等学校の国語科の計画」の第二節の「話すこと」の中にもディベートが例示されている。

（三）高等学校の話す経験にはどんな種類があるか

5 討議・討論

民主的な社会では、よりよい結論を得るために、いろいろな話し合いをする場合が多い。

高等学校の生徒としては、そのいろいろな場面に慣れ、一員として責任を尽せることはもちろん司会して全体を導いていくことができるようにならなければならない。

話し合いには、

- イ グループディスカッション
- ロ パネルフォーラム
- ハ シンポジウムフォーラム
- ニ ^{ママ}デバート

など、いろいろの形式がある。いずれにしても、その目的は真理を探究するためのものであるから、建設的な意見を尊重し合い、時間を空費することのないようにしなければならない。

話し合いには、他教科特に社会科の学習でも行われるし、教科外の生徒活動にも常に行われるのであるが、その基礎的な技術・態度については、国語科が責任を持つべきである。

ただ、この討議・討論の授業が中学校、高等学校の国語科においてどの程度実践されたかは甚だ疑わしい。そこで、一度、学習指導要領の変遷を追いながら、戦後の教育の歩みと初等・中等学校におけるディベート教育の動きとを関わらせながら概略を振り返ってみたい。

1947年の学習指導要領（試案）や1951年の改訂に見られるような戦後の教育改革は、アメリカの経験主義教育が色濃く反映したものであり、体験によって教えるという教育方法をとるため、指導者の能力による影響が大きく、戦前の一方的な教え込み教育になれている教員にとっては、指導に時間がかかるばかりか、体験で育つ学力も知識と違って見えにくいいため、「討議・討論」の教育実践を含めて、十分な成果を挙げられないまま、学力低下の批判にさらされることとなった。

次の1958年の改訂は、学力低下批判に応える形で、すでにスプートニク・ショック以来アメリカで進められていた知識中心の系統主義教育に転換され、1968年の改訂では「現代化」ブームで教える内容も一層濃密になり、効率的な知識注入型、講義中心型の授業が主流となっていく中で、「討議・討論」といった体験学習を重視する取組みはほとんど顧みられなくなってしまった。ところが、見える学力のシンボリックな存在となった「偏差値」教育が全盛を迎えると、今度は「落ちこぼれ」や「校内暴力」「いじめ」など少年非行の増大が大きな社会問題となっていった。

1977年の改訂では、「詰め込み教育」の批判に答える形で、いわゆる「ゆとり教育」へと転換が図られた。「基礎・基本」の重視と指導内容と授業時間の削減が行われ、さらに、1989年の改訂では、見えない学力を重視する「新学力観」や「個性」尊重の教育が強く叫ばれるようになった。この時期、戦後の教育改革で頓挫していた「討議・討論」の教育が、ようやく息を吹き返し、初等・中等教育の現場でディベート授業の運動が巻き起こり、盛んに授業で実践されるようになったのである。

1990年代には、中学校の国語教科書にもディベートが取り上げられ、国語の授業としてディベートの方法を体験的に学習させたり、小説教材をディベート授業で実践する取り組みなどが展開されている。『高校生のための国語科ディベート授業』『国語科ディベート授業入門』『本

格ディベートで国語科授業の活性化』などが相次いで出版されている。

国語の授業でディベートを用いる実践には、次の二通りが存在する。一つは、討議・討論の方法として教育ディベートを指導し、体験的に学習させることによって、論理性や説得性などの育成をはかる実践であり、今一つは、小説を中心とする国語教材の〈読み〉を深めるための方法としてディベートを用いる実践である。ここではディベートそのものについて考察することを目的としていないため、後者の実践を中心に取り上げてみたい。

中学校の授業として、喜岡淳治は、『本格ディベートで国語科授業の活性化⁶⁾』の中で、三浦哲郎の短編小説『メリー・ゴー・ラウンド』の冒頭部分を用いてのディベート授業を紹介している。まず、「父親は、最後に無理心中をする」という命題を立て、生徒を肯定側、否定側に分けて試合をしている。肯定側は5つのデータを挙げて「無理心中する」という結論を主張し、否定側も5つのデータを挙げて「再婚する」という結論を主張している。そして、最終的に授業者の判定は、「データを多く出し、しかもすべてのデータを父親の無理心中に結びつけた」という理由で肯定側の勝ちとした。その後小説の最後まで読み、「父親は、無理心中をしようとしたが失敗に終わった」が結末であることを生徒たちは知ることとなり、最終的に授業者は、「父子の間にみられる、生きることに関する考え方のズレ」を小説の主題としてまとめている。

高等学校での授業として、鈴木良治は『高校生のための国語科ディベート授業⁷⁾』の中で、森鷗外の『舞姫』を用いてのディベート授業を紹介している。まず、「太田豊太郎は善人である」という命題を立て、生徒を肯定側と否定側に分けて試合をさせている。肯定側の結論は、「豊太郎はかわいい女性をいたわろうというやさしさからエリスを助けたのであって、その気持ちは純粋である。エリスがパラノイアになったのはもともとからそういう性質だったのであって、豊太郎のせいではない。その証拠に最初は『善き人なり』^{ママ}といったのに、『我を欺き給ひし』と急激に、そして短絡的に判断している。むしろ豊太郎は、過敏な性格の悪女エリスにうまく操られてしまったのであり、それに相沢謙吉のよけいなおせっかいが加わってしまった。被害者は豊太郎である。日本帰国のことを口に出せなかったのもやさしさゆえのことである。養育費は一度は出したのだから、これからも出す可能性があると考え。エリスを見捨てたとは言っていない。以上から、太田豊太郎はいつの時でも最善を尽くそうとした善人である、と判断できる」というものである。一方、否定側の結論は、「豊太郎には、外国にやってきたもの珍しさがああり、エリスに近づいたのも彼女が女性だったからである。また、親友と恋人の間の情報操作をした。相沢謙吉がエリスに本当のことを告げたのも、豊太郎の自業自得である。この手記は、逆恨みでしかない。それだけ豊太郎は未熟なのであり、そのために多くの人を傷つけた。一番の被害者はエリスである。こんな、大人になりきれていない人間を善人とは呼べない」というものであった。判定では、聴衆が6対7で否定側の優勢、ジャッジは三人とも肯定側の勝ちと分かれ、最終的に授業者が否定側の勝ちとした。どうにも判定基準がよく分からないが、授業者は、「豊太郎を総合的に判断すると、善人とは言い切れないが、また、悪人と決めつけて非難することもできない。極めて人間的に、いきいきと活動している人間の生きざまがそこにあるのではないか。『近代自我』というものが『悩む』ということの中に実存するのでは

ないか」と生徒を煙に巻いたようなまとめ方をして終わっている。

これらの実践は、1990年代、教育ディベートが初等中等学校で行われ始めた時期の啓蒙書としての色彩が強く、ディベートのフォーマットも固定的で、立論にも①哲学、②定義、③現状分析、④結論の4点を要求し、雁字搦めの不自由な討論となっている。ディベート「を」教えることに精力が注がれ、ディベート「で」教えることも技術的なものを中心となっている。極論すれば、ディベートはディベートの方法や技術を体験で学ばせ、主題（まとめ）は講義で教えるという分裂した指導になっていたと言わざるを得ない。

ディベート授業が行われ始めて10年後、1999年の学習指導要領の改訂では、「自ら学び自ら考える力の育成」が掲げられ、新設された「総合的な学習の時間」には「発表や討論」を積極的に取り入れることを求めたほか、小、中・高を通じて、国語科の目標に「伝え合う力を高める」ことや、「自分の考えを明確にして、スピーチ、発表、討論などを行うこと」が新たに付け加えられることとなった。

この時期、井上雅彦は、『ディベートを用いて文学を〈読む〉⁸⁾』の中で、「伝え合う力を高める」指導法としてのディベートの意義を強調するとともに、ディベートと「読み」とを相互に高めあう理論と実践について述べている。

まず、ディベート授業は、①論題を決定し、②資料、データ、情報を収集・分析し、③論理を構築するまでのプロセスに「伝え合い」の場としての教育的意義があり、それに④討論会（狭義のディベート＝ディベート・マッチ）を加えて広義のディベートとなる。その上に、⑤ディベートについての検討の場を設定し、二値的な立場から離れた多値的な議論を経て個の読みを再構築するという五段階の授業展開を構想し、この全体の学習過程を「ディベート学習活動」と位置づけている。

次に、「読み」を高める授業に必要な生徒の力として、①「読み」を「生み出す」力（様々な読みの技法を用いながら、主体的に作品に働きかけ、確かな読みを生み出す力）、②「読み」を「伝え合う」力（自己の読みをわかりやすく伝え、他者の読みを正確に受け取る力）、③「読み」を「認め合う」力（他者の「読み」を認め、自己の「読み」を相対化しながら、より豊かな「読み」へと変容させる力）の三つの段階をあげている。

そして、ディベートの形式についても、「簡易ディベート」から「ディベート的討論」「本格的なディベート」へと三つの段階をあげ、系統的に組み立てようとしている。簡易ディベートでは、指導者が示した「二項対立」的命題について、チーム分けは行わず、立論、反駁などのフォーマットも用いず、意見の絡み合いを体験させることに目的を置く。ディベート的討論では、指導者の提示した命題について、司会を生徒に委ね、チーム分けを行い、発言の時間設定は行いが、正式なフォーマットは用いず、相互評価は行いが、勝敗は決めない。そして最後に本格的なディベートを行うというものである。

まだ本格的なディベート・マッチへのこだわりが強く感じられるものの、読みの深化にディベートを柔軟に組み合わせようとした実践的な研究は高く評価できる。

また、「読み研」グループの岩崎成寿は、『ディベートで読む「こころ」の授業—二値的論題による形象よみは有効か⁹⁾』を著し、授業の全記録をインターネットで公開している。ディベ

トは一定のフォーマットによって進められ、「Kは自殺する時、先生を恨んでいた」を命題に、個人の立場を離れて肯定側、否定側に分かれ、それぞれが制限時間内に立論、質問、反駁を行い、最終的には聴衆による投票で判定がなされ、肯定側の勝利で終わっている。面白いのは、その後、教師主導で、①Kの自殺が恨んでいる死に方かどうか、②Kの遺書に先生への恨みを書いていないのはなぜか、③Kの性格と恨みとの関係をどう捉えるか、を論点に自由討論を組織していることである。Kの性格が自己完結型で、自分のことに精一杯で人を操作するなど及びも付かないこと、自己の理想の姿の完成をめざして禁欲的に精進する求道者的な生き方などが確認され、ディベートの判定とは全く反対に否定側が圧倒したのである。この実践は、ディベートそれ自体には重きを置かず、「読み」を対立的に深める方法としてディベートを利用し、最終的には自由な討論で統合的に深めているのである。

また、山梨県総合教育センターによる『言語活動を通して小説教材の読みを深める指導¹⁰⁾』では、『羅生門』を用いたディベート授業を紹介している。「人間として生きるためにする悪は許されるか」をテーマに、生徒の主体的な「読み」に基づいて班分けを行い、「許される」派28名を6班、「許されない」派12名を3班の計9班に分けて討論させている。1時間の討論の後、「許される」派から「許されない」派へ5名、立場の変化が見られ、立場は変わらなかった23名も、反対の立場の者の主張を踏まえた上で再主張していることが分かったという。この報告は、ディベートの「二項対立」的命題のみを用い、ディベートの様々なフォーマットには拘束されずに、「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」という言語活動を総合的に行うことによって「読み」の深化を促すところに力点が置かれているのである。

以上、ディベートを国語教育の「読み」とかかわらせた様々な実践にふれつつ、その変容について紹介したが、教育ディベートの方法やフォーマットは、論理性や説得性を高める指導法としては極めて有効な方法であるが、それを「読み」の指導と関わらせて追求するかぎり、フォーマットを崩さざるを得なくなるということを表している。

ところで、教育ディベートをコミュニケーション教育として取り入れた場合、次のような力を育てることが期待できると言われている¹¹⁾。

- ①問題意識を持つようになる。
- ②自分の意見を持つようになる。
- ③情報を選択し、整理する能力が身に付く。
- ④論理的にもの考えるようになる。
- ⑤相手の立場に立って考えることができるようになる。
- ⑥幅の広いものの考え方、見方をするようになる。
- ⑦他者の発言を注意深く聞くようになる。
- ⑧話す能力が向上する。
- ⑨相手の発言にすばやく対応する能力が身に付く。
- ⑩主体的な行動力が身に付く。
- ⑪協調性を養うことができる。

しかし、メリットを強調しすぎると、デメリットとしても強調されることになる。自己中心的

で、仲間意識が強く、理屈っぽくて、容易に自説を曲げず、相手の弱点を突き、話が批判的かつ攻撃的で、心よりも言葉が先行し、常に論理で相手を屈服させようとする傾向が強化されてしまうと、そんな人には誰も近づくことを敬遠するだろう。人為的に作られた教育ディベートは日常のコミュニケーションとは全く異なるものであり、その活用や指導には細心の注意を払う必要があることは言うまでもなかろう¹²⁾。

特に、先に述べたように、ディベート的討論を「読み」の深化とかかわらせて用いる試みについては、教育ディベートのフォーマットに固執し、ディベート・マッチに習熟すればすれほど、生徒は自己と切り離された不自然な読みを深める結果になり、大げさにいえば、「人格の完成」や「個人の尊厳」を目的とする教育に悖る結果になりかねないのである。

国語の「読み」をディベートで行う授業についての問題点を整理すると、次の三つが挙げられよう。一つは、生徒の主體的な「読み」とは関係なく、一方の立場に立つことが機械的に求められるという倫理上の問題である。しかも、その立場は試合が終わるまで求められ、途中で意見を変えることはできず、論理的に一貫した主張を展開することが要求される。ゲームと言ってしまえばそれまでのことであるが、ゲームとなれば勝利にこだわるのも当然である。国語の「読み」とは極めて主體的なものであるのに、それを無視して二つの立場に分かれ、自分が思ってもいないことを強弁したり、相手を論駁したり、途中で意見を変えることも認められないという機械的な方法をとることには大きな問題がある。二つは、形式的なルールの問題である。肯定側、否定側ともに平等の原則を守るため、発言時間は予め平等に定められる。また、公平の原則をまもるため、質問の時間は相手の立論に質問するだけで、自分の意見を言うことは認められない。これでは形式に縛られて自由な討論が保障されない。頭や口が瞬時に回転する生徒もいれば、口は重いがじっくり深く考えて話す生徒もいる。それぞれが個性であり、形式的な原則を優先すれば一人ひとりの個性が無視されることになる。三つは、機械的、形式的に縛られた討論の後、第三者による判定が出るわけだが、そこで指摘され、評価される分析力、思考力、論理性、構成力、表現力の違いは、人を説得するための技術的側面に限られるということである。

本来、個性とは個人が他と区別される部分的特性を指すものではなく、部分的特性の寄せ集めでもない。個性とは個人の分割不可能な特性全体を意味するものなのである。機械的、形式的に縛られたディベートによって部分的特性を取りあげ、他と比較して矯正しようとするならば、そこで育つのはゆがんだ「個性」でしかない。国語の「読み」の討論とは、あくまで主體的な「読み」と対立する「読み」とを集团的に止揚させ、「読み」を深化させながら、最後は生徒一人ひとりのレベルで統合させる全人格的な成長を保障しなければならないと考える。

5 国語における読みとは何か

大学で教職志望の学生に集団討議の面接指導をすることがある。「あなたは、優しい先生になると思いますか、厳しい先生になると思いますか」と質問すると、ある学生は、「優しい先生になると思います。なぜなら、私が教師になろうと思ったのは・・・」と、自分が優しい先生に影響を受けた話で答える。別の学生は、「厳しい先生になると思います。なぜなら、・・・」

と、自分が厳しい先生に影響を受けた話で答える。これを5～6人続けると、話が途切れてしまう。黙っていると、少したって、「私は、優しさと厳しさを使い分けられる先生になりたいと思います。なぜなら・・・」と、優しい時と厳しい時のメリハリのある先生の話が出る。しばらく厳しさの中に優しさがある先生の話など賛同の意見が出て、また話が途切れてしまう。私が、どうしてもなくて、「足し算しかできないですか、掛け算は苦手ですか」と注意すると、学生たちは何を指摘されているのか分からず、お互いに顔を見合わせている。そこで、「掛け算とは、次元を変えて答えをまとめることです。(優しい先生) + (厳しい先生) = (優しくして厳しい先生)、(優しい先生) × (厳しい先生) = (信頼される先生)です」と説明すると、ようやくハッとした顔になる。優しいだけ、厳しいだけの先生は、あまり信頼されない。優しさと厳しさを持っている先生のほうが信頼される。しかし、同じ次元で足しただけだ。より本質的には、優しさ厳しさの問題ではなく、信頼されているかいないかの問題である。生徒が信頼している先生なら、怒鳴られなくても悲しそうな表情一つで反省するし、信頼していない先生なら、どんなに誉められても心から喜べないだろう。優しい先生になるか、厳しい先生になるかで対立していた考えも、信頼される先生になるという考えで一致する。

人の認識とはそのようなもので、その人なりの体験や知識にもとづいて様々な事物を認識している。そして、分かっているつもりでいるのである。しかし、他の人が別の体験や知識にもとづいて全く対立した認識をもっていることに会った場合、二通りの対応に分かれる。それぞれが自分の認識にこだわって対立し、お互いに相手を論破しようとする場合と、逆に、対立する認識のもととなっている体験や知識を交流しあい、共有することで認識を一致させようとする場合である。前者の場合が欧米的、あるいはディベート的と言え、後者の場合が日本的、あるいは話し合い的と言えよう。しかし、暴力による解決をはからない限り、どちらの場合も結果的には同じ認識に到達するはずである。他者との対立ではなく、個人の内面における対立(葛藤)でも同じことがいえる。ただ、個人の内面的な対立(葛藤)は、認識のもととなる体験や知識が同じであるため、新たな体験や知識と衝撃的な出会いをしない限り思考の飛躍は起こりにくいだけのことである。いずれにしても、前者は、対立的であるためにヒートアップしやすく、苦しみも大きくなりやすく、後者は、協調的であるために馴れ合いになりやすく、いい加減に済ませてしまいやすい。

国語の授業における「読み」とは、作品に描かれた一つひとつの事柄、登場人物の言動や心理、全体の構成や文体など、自分が感じ取れた範囲で整合的に認識しようとするものである。この認識は、生徒一人ひとりの体験や知識が土台になっているため、「読み」に違いがあっても当然である。この個々の異なった「読み」を出し合い、個人の認識と全体の認識との違いを明示することによって「ゆさぶり」をかけ、個々の古い認識を壊し、新しい集団的な認識に組み替える作業だといえる。国語の授業の中では、こうした「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」の総合的な言語活動が不断に展開されることによって、より深い「読み」や、より深い人間洞察の力を育てることができるのである。

ところで、国語教育における「読み」の指導については、次の二つの対立的な考え方がある。一つは、作者の意図を重視し、正しい「読み」は常に読み手の主体の外にあるという考え方で

あり、「三読法」の提唱者たちがそれに当たる。二つは、作品と生徒の「読み」を重視し、教材は学習者と一体となって変容するという考え方であり、「一読総合法」の提唱者たちがそれに当たる。

「三読法」の提唱者として知られる石山脩平¹³⁾は、何よりも作者の意図を重視し、「精読」の主眼は「主題の探求・決定」にあるとして、教材を一定の指導過程にしたがって分析・追尋していけば主題に近づくことができるものとしており、奥田靖雄¹⁴⁾は、「文学作品も、他の社会意識とおなじように個人にとっては意識の外に客観的に存在するものであって、個人は『読み』という心理的活動でこれを認識しなければならない。『読み』というのは、そういう文学作品が読み手の意識に反映する過程である」としつつ、「『正しいよみ方』は、よみ手の主体の外に厳然として存在する」と述べている。

一方、「一読総合法」の提唱者として知られる大久保忠利¹⁵⁾は、「三読法」の考え方に対して、これでは教材が神聖化され、作者の意図を知ることが読むことの唯一の目的になってしまい、その結果、教師の教材解釈が絶対視され、学習者の想像力にもとづく豊かな「読み」は存在しなくなると批判した。また、同様の観点から関口安義¹⁶⁾は、「文学教材の読みは、正解を一つだけ引き出すというわけにはいかない。教材本文は学習者と一体となって変容する。テキストには無限の起爆剤があり、学習者の想像をかきたて変化させ、多様なコミュニケーションの成立を可能にする。(中略) 読みの指導とは、学習者を読みの主体として位置づけるのはむしろのこと、指導者である教師もまた一読者として主体的にテキストに対することを意味する。教師は学習者の読みを拓くと同時に、常に自己の読みを深化させるため、テキストと対決する。そして学習者と共同営為の場として教室空間を共有し、共に新しい読みの創造行為に参加するのである。(中略) 実際の指導に当たっては、学習者それぞれの読みを汲みあげ、相互に突き合わせ、より高次の読みに導く指導技術が伴わなくてはならない」とのべている。

「読み」に対するこのような対立した考えは、教育方法としても、前者は系統主義的なにおいを感じ、授業は教師中心で、一方的な講義中心となりやすく、後者は経験主義的なにおいを感じ、授業は生徒中心で、双方向的な議論中心となりやすい。こうした授業方法の違いは対立しやすく、特に初等中等教育の学校現場では特定の指導法に凝り固まったグループや研究団体となり、他の指導法を烈しく否定しがちな傾向がある。しかし、この「読み」に関する一見対立的に見える二つの考えも、結局、どのような「読み」も完成することはない、という点では一致するものではないか。「三読法」の場合も、どんな教師でも完全な読みには到達することはできず、授業は教師の力量に限界づけられることは否定できない。また「一読総合法」の場合も、学習集団の力と教師の力量によって読みは深化するであろうが、常に不完全なもので終わることは否定できない。つまり、授業において教師の指導的責任を重視するか、生徒の主体的学習を重視するかの違いであって、授業が教師と生徒によって成り立つものである以上、どちらも重視しなければ授業の内容も方法も発展しないことは自明のことであろう。国語の授業では、教師は必死に作者の意図と作品に向き合い、指導者としての自らの「読み」を高めなければならない、生徒一人ひとりの「読み」を把握し、揺さぶりをかけ、集団的な「読み」に組みなおす過程で国語力をつけ、全人的な発達を不断にめざすことが要求されていることは間違い

ないことである。

6 おわりに

バブル経済の崩壊以降、日本経済は悪化し続け、リストラの波が雇用環境や家庭環境を壊し、「グローバルゼーション」「自由化」「規制緩和」「自己責任」などといった競争社会へと否応なく変化している。生徒たちがこの社会を生きていくためには、変化に対応し、自ら課題解決していける自立的な「個性」と、他者に思いを寄せ、ともに繋がっていく協調的な「個性」の両面が求められる。現代の教育現場では、この二つの「個性」を「開かれた個」として統一的に育成することが求められているのである。

一方、子どもたちは自らの将来や人間関係に不安を感じながら、「だめな自分」と「できる自分」とに二極化しつつ、ともに「孤立」を深めている。早くから自分に見切りをつけて意欲を失ったり、危機感に駆られて競争に乗ったりしてはいるが、ともに逃れられない不安の中で繋がりが合えない孤立感に苛まれているのである。

この二極を橋渡しできるのは、教育現場における「開かれた個」の育成以外にはなく、国語の授業では、対立を軸に「読み」を深化・統合する取り組みが欠かせないと確信する。その際、授業を構成する観点として次の三つが必要だと考える。

①言語表現能力を総合的に育てる授業 現代の生徒は、すぐにキレたり、暴力に訴えたり、孤立して閉じこもったりしやすく、感情をコントロールできない傾向があるが、その原因は、性格ではなく言語力に問題がある場合が多い。自分の苦しみや怒りを言語化できないために混乱したり、友達と伝え合い、分かり合うことができないために孤立するのである。言葉によって事実と自分の考えを論理的に主張したり、批判したりする力が決定的に弱くなっていることに原因がある。「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」の言語活動を通じて言語表現能力を総合的に育てる授業を展開することが、今日ほど求められているときにはないと考えるからである。

②「個」と「集」を主体的に繋ぐ授業 現代の生徒は、極度に人間関係に気をつかい、孤立を恐れて自分を出せずにいる傾向がある。傷ついて閉じこもったり、軽い話で場をつなぐだけの薄っぺらな友だち関係しか結べなくなっている。24時間PCと携帯が手放せず、常にバーチャルな誰かと繋がっていないと孤独と不安で仕方がなく、それでいて気に入らなくなればいつでも切ることのできる関係性の中でしか安心できないのである。実際の社会でたくましく人間関係を広げていくには、学校教育の段階で自らの偽りのない「個」を開いて多くの「集」と繋がっていくことの難しさと楽しさを学ぶことが不可欠だと考えるからである。

③教師と生徒が協働して切り拓く授業 様々な言語活動を通して言語表現力を育て、集団と安心して繋がっていく授業を展開するためには、教師と生徒の信頼関係が欠かせない。安心して自由に意見を述べることができ、様々な意見が受け入れられ、退けられながら対立点が明らかになり、お互いに必死に説得を試みながらそれぞれに変容していく。その全過程をあたたく交通整理をしながら見守り続ける教師の存在は欠かせない。対立に勝ち

負けをつけて決着させるのではなく、対立は深化させながら統合させなければならない。最後は教師と生徒がともに一致点を探して苦しみながらも楽しい授業を展開することが求められているといえる。

最後に、現代は、学校もまた競争の渦の中に巻き込まれ、教師も厳しく評価される時代となっている。自ら描いていた教育への思いや教師の理想の姿と現実の自分との挟間で、今日の教師は自信を失いつつあるように思えてならない。しかし、現代の教育問題の原因が「国の経済政策にある」とか「新自由主義にある」とか「競争社会にある」とか言ったところで、その責任は絶対に生徒にはない。教師がなすべきことは、社会に出て行く生徒のために、とともに必死で「生きる力」を追い求める教育を、何よりも授業の中で展開することである。その実践によってしか生徒の信頼は得られないし、生徒の信頼あってこそその教師の威厳である。自信をもって日々の授業に邁進してほしいとエールを送りつつ筆をおきたい。大方のご批正をお願いする次第である。

主な参考・引用文献

- 1) 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校、及び特別支援学校の学習指導要領の改善について（答申）』2008年
- 2) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説国語編』教育出版、2010年
- 3) 田近洵一『読み手を育てる―読者論から読書行為論へ』明治図書、1993年
- 4) 拙著「論理的視点で捕える文学指導」、大阪府立高等学校教職員組合編『平和・民主主義・豊かな文化をすべての高校生に』共同印刷、1981年
- 5) 文部省『中学校高等学校学習指導要領国語編（試案）』北陸教育書籍、1951年
- 6) 喜岡淳治『本格ディベートで国語科授業の活性化』明治図書、1995年
- 7) 鈴木良治『高校生のための国語科ディベート授業』明治図書、1994年
- 8) 井上雅彦『ディベートを用いて文学を〈読む〉』明治図書、2001年
- 9) 岩崎成寿「ディベートで読む『こころ』の授業―二値的論題による形象よみは有効か」立命館宇治中学校・高等学校『研究紀要6』2004年
なお、筆者は、2006年2月に「ディベートで読む『こころ』の授業・全記録」をインターネットで公開されている。
- 10) 橘田雅春『言語活動を通して小説教材の読みを深める指導―正解主義を克服してより深い人間認識を目指す―』山梨県総合教育センター、2008年
- 11) 川本信幹・藤森裕治「教室ディベートハンドブック」『月刊国語教育別冊』東京法令出版、1993年
- 12) 中沢美依『教育的ディベート授業入門』明治図書、1996年には、教育ディベートのメリットとデメリットを挙げ、ディベート授業においては慎重な配慮が必要であることを述べている。
- 13) 石山脩平『教育的解釈学』賢文館、1935年
- 14) 奥田靖雄『国語科の基礎』むぎ書房、1970年
- 15) 大久保忠利『国語教育解釈学理論の究明』勁草書房、1969年
- 16) 国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書、1991年