

国語科教師が持つ評論教材観の共通性

守 田 庸 一

(キーワード：国語科教師，評論教材観，共通性，教材研究，授業観)

1. 研究の目的

守田(2001)では、評論文の機能領域、あるいは望ましい読みのあり方や授業の方法に関わる国語科教師の実践的認識が明らかにされていない現状認識から、授業構築の根拠の一つである教師の教材観を調査し、その結果を分析・考察した¹⁾。

本稿では、守田(2001)で使用した教材とは異なる評論教材を用いて、同じ教師を対象にして実施した同様の調査を報告する。守田(2001)の継続研究である本稿の目的は、この報告を通じて、国語科教師の持つ評論教材観をさらに明確にするともに、その根拠を考察することにある。

ただし、調査対象の教師が4名であり量的に少ないため、本研究は未だ仮説の提示にとどまるものである。

2. 研究の方法

守田(2001)では、よほど問題意識をもって評論文の授業に取り組んでいなければ、評論教材に関する抽象的な問いには即答しにくいと予想した。そこで、現職の国語科教師4名(以下、教師Ⅰ～Ⅳ²⁾)に評論教材「ミロのヴィーナス」(清岡卓行)の教材研究を記すように求め、さらに各自の記した教材研究をふまえて学習指導目標を設定するように要求した³⁾。そして、回答として得た記述を分析・考察することによって、各教師の教材観を想定した。教材研究の記述に加えて学習指導目標を設定するように指示したのは、教材観をとらえるための資料をより多く得たいと考えたからである。以下、この調査を〈調査1〉とする。

〈調査1〉と同時に、同じ4名の教師に評論教材「水の東西」(山崎正和)の教材研究と学習指導目標を記すように求めた。以下、この調査を〈調査2〉とする。〈調査2〉を実施した目的は、異なる評論教材を用いて、同じ教師を対象に同様の調査を実施することによって、教材観をさらに明確に把握することにあった。上に述べたように、守田(2001)の継続として位置づけられる本稿は、〈調査2〉を中心に報告するものである。

〈調査2〉において各教師に提示した課題、質問及び留意点は下記の通りである⁴⁾。〈調査1〉との違いは教材だけで、それ以外は全く同じ調査内容である。

課題

「水の東西」(〈調査1〉では「ミロのヴィーナス」一稿者注)を読み、「教材研究」を書いて下さい。

なお、ここでの「教材研究」は、学習指導案の「単元設定の理由」欄を書く時のように、学習者観(＝学習者の実態の把握)、教材観(＝教材の分析)、指導方法観(＝指導方法の考察)の3つの観点から記して下さい。

質問

1枚目(上の「課題」の回答用紙一稿者注)に書かれた教材研究を基にして授業を行うとすれば、どのような学習指導目標を設定しますか。

留意点

担当している(担当していた)普通科在籍の1年生を念頭におくこと／授業時数は自由であること／教材に関わる他の文章を思いついたり調べたりした場合は、それらを盛り込んだ教材観や指導方法観を記してもよいこと／教師としての力量を測る調査ではないこと

加えて、〈調査2〉では、〈調査1〉の干渉を避けるために、口頭または注意書きによって、各教師に下記の旨を伝えた。

「ミロのヴィーナス」の教材研究・学習指導目標と「水の東西」のそれとは、全く別のものとして考えてかまいません。両者は別々に扱うこととします。それぞれの教材に即して、教材研究と学習指導目標を書いて下さい。

3. 使用テキスト

〈調査2〉で使用した「水の東西」は、『山崎正和著作集5』(1981・10、中央公論社)に付されている「書誌」(p.417)に「*初出 掲載誌紙名未詳。／*収録 『混沌からの表現』(昭和52年10月15日・PHP研究所)一三――一三四頁。」とある。同集収録の「水の東西」とテキ

スト（4名の教師に渡した教材本文）を比較したところ、仮名遣いが歴史的仮名遣いであるほかに異同はない。

筆者は、西洋の「噴水」との比較を通して、「日本人が水を鑑賞する行為の極致を表す仕掛け」として「鹿おどし」ととらえ、そこに日本人の「形なきものを恐れない心の現れ」を見る。本教材は、「鹿おどし」や「噴水」といった具象に対する筆者の印象と、それを起点とする彼の思索によって記されている。その意味で、「水の東西」は印象批評である。そして、印象あるいは思索に基づく筆者の批評は、レトリック⁵⁾によって説得力を帯びることになる。ここでのレトリックとしては、(1)比較の対象とそれに対する筆者の認識を明確に追従できる文章の構成、(2)他のテキスト（『行雲流水』という仏教的な言葉）の引用、(3)読者の反駁を予想する表現、(4)個人的な印象であることを隠蔽し、読者と自らを同一化する表現（「我々」「日本人」）、(5)断定形の文末表現（異なる考え方がほめかされる叙述や、読者に問いを投げかける叙述を除いて用いられる）、を指摘できよう。

ところで、〈調査1〉で使用した「ミロのヴィーナス」は、『手の変幻』（1966・6、美術出版社）の冒頭に所収された「失われた両腕 ミロのヴィーナス」の全文である。この原典と比較して、テキスト（4名の教師に渡した教材本文）に内容上の異同はない。守田（2001）では、「ミロのヴィーナス」について次のように述べた⁶⁾。

「ミロのヴィーナス」は、ミロのヴィーナス像の両腕復元を期待する一般論を転覆させる筆者の事象評価（ミロのヴィーナスの美は、失われた両腕によってもたらされた）が記される評論教材である。ただし、一見新鮮に見えるこの筆者の見方は、彼の独創とは言えない。むしろ、腕から手へと論点を移行させていく展開やそれを述べるための技巧的な修辞表現にその独創性を認められよう。

「水の東西」は、「ミロのヴィーナス」と同じく、比較的短い文章の全文が教科書に採択されている。また、他のテキストを引用したり、読者の反駁を予測したりしながら、ともに印象を基盤とし、抽象的な思索への出発点とする点にも共通性を見ることができる。しかし、両者の述べ方には違いがある。ともに説得的な表現を志向しながらも、「ミロのヴィーナス」は比喩表現（擬人法を含む）や倒置法による表現といった技巧的な修辞表現、すなわち“文彩としてのレトリック”が叙述に顕在化している。一方、「水の東西」はいわば“論証のためのレトリック”が顕在化している。「水の東西」と「ミロのヴィーナス」は、印象を基盤とする思索の方向性については通底するが、それを表現する叙述の方法には差異があるといえよう。

4. 調査結果の分析と考察

4.1. 分析・考察の観点

守田（2001）では、〈調査1〉によって得た教師Ⅰ～Ⅳの教材研究と学習指導目標の記述（参考として本稿末に掲載する）を分析・考察し、「ミロのヴィーナス」の教材観の傾向について次のように説明した。

レトリックに眼差しが向けられてはいるが、筆者の認識、思考やその過程を読み対象とする意識が強い。

そして、それらは読者、学習者のものよりも優れており、読みを通して、そのありように学ぶことができるととらえている。

本稿では、このような教材観の傾向が、同じ教師による「水の東西」の教材研究と学習指導目標の記述にも見られるか否かを観点として、〈調査2〉の結果を分析・考察する。

〈調査2〉では、教師Ⅰ～Ⅳから、資料に掲げる記述を得た。ここでは、〈調査2〉の結果を中心に据えて、他の教師の記述も参照しながら、各教師の記述を個別に分析する。この分析を通して、各自の教材観を具体的に把握するとともに、教材観として共通する傾向を検討する。その上で、彼らの教材観に共通性が見られる原因について考えることとする。

4.2. 教師Ⅰ～Ⅳの教材観

4.2.1. 教師Ⅰ

教師Ⅰは、「水の東西」を「論旨が明確で、論理的構成がしっかりしたもの」「評論文としての構成の確かな文章」としてとらえる（点線部1・2）。これらの記述から、彼が教材の論理性に着目していることがわかる。ここでの教材の論理性は、3. で述べた「水の東西」の「(1)比較の対象とそれに対する筆者の認識を明確に追従できる文章の構成」に対応する。つまり、彼の言及する論理性とは、教材に内在する“論証のためのレトリック”の一つである。教師Ⅰは、「ミロのヴィーナス」には見出しにくい、「水の東西」に特徴的なレトリックに眼差しを向けているのである。

教師Ⅰは、「述べようとする内容と文章の表現の工夫に注意し、本文を正しく読解する能力を高めたい」と述べる（実線部1・2、点線部3）。叙述内容と叙述方法の両者に目配りしながらも、彼が学習者に培おうとするのは「本文を正しく読解する能力」なのである。続いて記される「指導展開案」でも、レトリックの扱いは「導入」における『評論』文の表現の特色について意識させる」とことにとどまり（点線部4）、以下、叙述の内容を読みとる読解指導が記される（実線部3～6）。簡略に記された「指導展開案」だけでは、彼が構想する読解指導でのレ

トリックの扱われ方を詳しく予想することはできない。しかし、「本文を正しく読解する能力を高め」るために、「筆者の主張をまとめる」ことに収束する「指導展開案」を見る限り、筆者の認識、思考やその過程を読みの対象とする意識を看取することができよう。

さらに、学習指導目標には、「日本人の心がどのようなかたちに表現されているかという観点で書かれているため、この機会に生徒に西欧と日本との比較により、日本人の心の表現法を浮き彫りにさせたい」と述べられている（二重実線部1）。こうした記述からは、筆者の設定した「比較」の「観点」を学習者に受容させたいと願う彼の考え方がうかがえる。

なお、教師Ⅰは、筆者の伝記的な事実に言及しており（波線部1）、それは「指導展開案」にも表れている（波線部2）。教師Ⅲ・Ⅳは、「ミロのヴィーナス」の筆者が詩人である点に着目しているが、「ミロのヴィーナス」と「水の東西」の両方について筆者の職業に留意しているのは教師Ⅰだけである。彼は、学習指導目標に関する記述でも、教材の原典やそこに収められた他の作品に言及している（波線部3）。教材の範疇を越えて、筆者に関わる伝記的な事実を視野に入れ、それを重視する彼の教材観がうかがわれる。

4.2.2. 教師Ⅱ

教師Ⅱによる「水の東西」の学習指導目標「3.」に、「論理的な展開のしかた」とある（点線部5）。これに対応する「ミロのヴィーナス」の学習指導目標「3.」には、「効果的な表現」とある。教師Ⅰと同じように、「ミロのヴィーナス」にはない「水の東西」の論理性、すなわち「論証のためのレトリック」への着目が示唆される。しかし、教師Ⅱについても、「指導方法」にレトリックに関わる記述が見られない（実線部8～12）。

教師Ⅰ・Ⅲ・Ⅳが、「ミロのヴィーナス」でも「水の東西」でも同じような読解指導を構想するのに対して、教師Ⅱは、教材によって「指導方法」を変えている。「ミロのヴィーナス」の教材研究で、彼は筆者想定法に類する「指導方法」を提案する。この「指導方法」は、教材の筆者に焦点を当てつつ、読みの対象を教材だけにとどめず、「筆者が『失われた両腕』に対して感動するに至った理由を追及させる」点で特徴的である。

「水の東西」の教材研究では、「筆者の主張」は「手がかかり」として明記されるとともに、「日本人の水に対する意識について追求させることが望ましい」と述べられている（実線部8）。しかし、そのための「指導方法」としては、筆者の言う『「鹿おどし」の特徴』や『「噴水」の特徴』を読みとらせることが記される（実線部9～12）。さらに、学習指導目標には、「筆者の主張を読みとらせることによって、対象（もの・こと）を人生や文化と関連

づけて考える態度を養わせる」「要点をまとめてとらえさせることによって、日本文化と西洋文化の特徴を対比的に理解させる」とある（実線部13・14）。このような記述から、提案されている「水の東西」の「指導方法」は、教材の叙述内容の読みとりを重視し、「筆者の主張」に収斂する読解指導になると予想される。教師Ⅱは、「伝統的な日本文化としての『鹿おどし』に関してさまざまな角度から論述されている」（実線部7）教材の読解指導を通じて、「対象を画一的にとらえずに多様に対応できる力」（二重実線部2）が定着することを願っているのである。ただし、筆者の認識を事実確認的に読み解いていくこの「指導方法」には、「筆者の主張」をあくまでも「手がかかり」として位置づけ、教材の読解を通して「日本人の水に対する意識」を「追求」させようとするねらいがある。教師Ⅱは、教材の叙述内容を読みの対象としながら、教材を窓口としてうかがうことのできる社会文化的状況、あるいはそこでの人々の意識のありようにも重点を置いて教材をとらえ、それを「追求させる」（「ミロのヴィーナス」では「追及」と表記される）学習を組織したいと考えているのである。

4.2.3. 教師Ⅲ

教師Ⅲは、「水の東西」について、「水の扱い方に注目して、グローバルな視点で西洋と日本を比較し、その違いが書かれている」（実線部15）ことが、『「流れる水と、噴き上げる水。』『時間的な水と、空間的な水。』『見えない水と、目に見える水。』によって、明確になっている」（点線部6）と述べる。3. で指摘した本教材のレトリック(1)に通じる言及である。しかし、レトリックへの彼の着目は、筆者の「比較しながら、物事を見つめる視点」に還元されている（実線部16）。また、教師Ⅲは、本教材の展開を「論理的な文章の流れ」と見る（点線部7）。しかしこれは、「西洋と日本の比較から、日本人の『積極的に、形なきものを恐れない心』を見抜き、『具体的な『鹿おどし』『噴水』を窓口として、抽象的な『日本人の心』に迫っている」筆者から、「具体的な物事だけでなく、その背後にあるものにまで迫るような思考力を学び取らせたい」（実線部17、二重実線部3）という文脈で発言されている。

このように、教師Ⅲは、「物事を比較したり、具体から抽象を導き出したりする筆者の考え方」（実線部19）を重視する。そして、こうした「思考力を学び取らせたい」と願う意図は、「筆者の考察（どこで何をどのようにとらえたか）」「筆者の考え方」「思考力」といった、筆者の認識や思考を強調する学習指導目標にも反映している（実線部18～20）。彼は、「水の東西」のレトリックに眼差しを向けながらも、それによって「明確」になる筆者の認識、思考やその過程を重視し、そのあり方を学習者に

受容させることを企図しているのである。

4.2.4. 教師Ⅳ

教師Ⅳの教材研究には、「短い文章の中で、論理が明確に展開されている」とある（点線部8）。「水の東西」の論理性に注目したレトリックの指摘であり、他の教師と同じ「論証のためのレトリック」への着目である。

教師Ⅳは、「ミロのヴィーナス」の教材研究に「論理的思考力を育てられる」「論理的に文章を読解する」「論理的に理解する」と記す。また、「水の東西」の教材研究（「○教材観」）にも「論理的な文章読解」とある。いずれも、学習者の論理的思考力、あるいは読みの論理性の育成を企図する意識がとらえられる記述である。このように、彼女は、読者（学習者）に培われるべき論理性に言及する一方で、「水の東西」の教材研究で、上記のようにテキスト（教材）の論理性について述べている。両者の関係の詳細については、〈調査1・2〉だけでは明らかにならない⁷⁾。しかし、いずれにせよ、教師Ⅳは論理性が重要な位置を占める教材観を持ち、「水の東西」のレトリックに着目しているといえよう。

教師Ⅳは「見出し的に対句・体言止めで書かれた一行」（教材の叙述「流れる水と、噴き上げる水。」「時間的な水と、空間的な水。」「見えない水と、目に見える水。」を指す）にも言及している（点線部9）。これもまた、3.で指摘した(1)に通底するレトリックへの着目を示唆する記述である。なお、これは、教師Ⅲが着目したレトリックでもある（点線部6）。

だが、学習指導目標には、「筆者の考えの出発点がどこにあり、その発想がどう発展していったかを明らかにさせ、個性的な筆者のものの見方に触れさせる」「対比されている語句や内容を整理しながら読解させ、筆者の考えを要約させる」とある（実線部26・27）。そして、そのための「○指導方法観」として、「身近なものを通して文化の一面を見る、という発想を意識しながらこの文章を読み進める」（実線部24）、「見出し的に対句・体言止めで書かれた一行と、それに続く対比内容に特に注目させる」（点線部9、実線部25）と述べられている。これと同じ主旨の発言は、「○教材観」の「①」「②」にも見られる（実線部21・22）。教師Ⅲと同じように、教師Ⅳは、事象を比較しながら具体から抽象へと進む筆者の思考のありようを重視しているのである。

ところで、教師Ⅳによる「ミロのヴィーナス」の教材研究に、筆者の「考え方」「見方」「想像や思索」の独自性を指摘する記述がある。彼女は、「水の東西」の教材研究でも、「『水』という身近なものを通して東洋と西洋の文化をとらえている」（実線部21）点を「新鮮でユニーク」と評価する（二重波線部1）。さらに、同教材の学習指導目標には、「個性的な筆者のものの見方」とある（実

線部26）。こうしたとらえ方に類似するのは、教師Ⅲによる「ミロのヴィーナス」の教材研究における「新鮮な筆者の感覚（実感）」「個性的な考察」という記述である。

（教師Ⅰ・Ⅱには、「独自性」あるいは「個性」に関する記述はない。）ただし、教師Ⅳは、「ミロのヴィーナス」について教師Ⅲが指摘する「個性」を「独特」と見て積極的に評価するとともに、「水の東西」でも「ユニーク」と表現している。教師Ⅲと比べて、教師Ⅳの方が筆者の独自性に留意していると考えられる。

評論文の表現特性として、定立される課題（主題）の生産性・独自性と、論証過程の明確性・客観性がある⁸⁾。独自性に留意する教師Ⅳの教材観（あるいは、それに類似する教師Ⅲの教材観）は、評論文の表現特性に即したものである。注目すべきは、指摘されているのが、いずれも筆者の内的な営み（事象を認識し、それについて思索する内的な行為とその過程を指す。以下同じ。）に関わる独自性である点である。ここにも、それを重視する教材観の反映を見ることができる。

上に述べたように、教師Ⅳは教材のレトリックに着目している。しかし、構想される学習指導は、筆者の認識、思考やその過程を読みとらせる学習指導になっている。教師Ⅲは、筆者が「グローバルな視点で西洋と日本を比較し」ていると述べていた（実線部15）。彼と同じく、教師Ⅳも筆者の「広い視野」に着目する（実線部23）。その上で、学習者に「広い視野から世界の文化について考える態度を身につけさせ」ること、すなわち筆者の視点を学ばせることを求めているのである（二重実線部4）。

4.3. 教材観の共通性

教師Ⅰ～Ⅳの教材観には、それぞれに特徴がある。教職歴の最も長い教師Ⅰ（15年目）は、筆者に関わる伝記的な事実を視野に入れた教材観を持つ。同じく豊富な教職経験を有する教師Ⅱ（12年目）は、教材の叙述内容だけでなく、それを窓口としてとらえられる社会文化的状況、あるいはそこでの人々の意識のありようにも眼差しを向ける教材観を持つ。教職歴の短い教師Ⅲ（2年目）・Ⅳ（1年目）と比べると、教師Ⅰ・Ⅱが、教材の枠組みにとどまらないとらえ方を示していることがわかる。その意味で、彼らは幅のある教材観を持っているといえよう⁹⁾。

教職経験が少ない教師Ⅲ・Ⅳは、4.2.4.で具体的に指摘したような類似する教材観を持つ。彼らの教材観には、教師Ⅰ・Ⅱのような幅はないが、課題（主題）の生産性・独自性、論証過程の明確性・客観性といった評論文の表現特性に即したものとなっている。

さて、教師Ⅰ～Ⅳによる「水の東西」の教材研究と学習指導目標の記述を個別に分析すると、各教師が教材のレトリックに着目していることがわかる（点線部）。ただ

し、彼らが言及するレトリックは、主として教材の論理性に関わるものである。これは、3. で指摘した「(1)比較の対象とそれに対する筆者の認識を明確に追従できる文章の構成」に対応する。3. に述べたように、「水の東西」のレトリックはこれだけではない。その意味で、各教師のレトリックへの目配りは十分ではない。

「水の東西」について、全ての教師がその論理性を指摘している（教師Ⅰ：「論理的構成」、教師Ⅱ：「論理的な展開のしかた」、教師Ⅲ：「論理的な文章の流れ」、教師Ⅳ：「論理が明確に展開されている」）。「ミロのヴィーナス」の教材研究・学習指導目標でも、4名のうち3名（教師Ⅰ・Ⅲ・Ⅳ）が「論理」に関して言及している。つまり、〈調査1・2〉を通じて得た4名の教師による回答8篇のうち、7篇に「論理」が出現しているのである。3. で述べたように、「水の東西」では“論証のためのレトリック”が、「ミロのヴィーナス」では“文彩としてのレトリック”が叙述に顕在化している。こうした差異があるにもかかわらず、3名が両教材の論理性を認めていることから、評論文というジャンルと論理性という特性を結びつけてとらえる国語科教師の教材観が示唆される。

論理性に関わるレトリックが指摘される各教師の教材研究・学習指導目標では、教材の叙述方法に関する記述は少なく、叙述の内容に関わる記述が多い（実線部）。そして、そこから予想される学習指導は、筆者の内的な営みを中核にして叙述内容を事実確認的に読む読解指導である。このような記述のありようから、各教師は、叙述の内容、とりわけ筆者の認識、思考やその過程を読む対象として教材をとらえる意識が強いと判断される。

さらに、各教師の記述に、筆者の認識、思考やその過程に対する批判的見解は全く見られず、全て筆者を肯定的に評価している。さらに、読みを通してそのあり方を学習者に受容させる企図もうかがわれる（二重実線部）。

以上の考察から、「ミロのヴィーナス」について各教師の教材観に共通して見られる傾向は、「水の東西」の場合でも当てはまると考えられる。4. 1. に掲げた各教師の教材観の傾向は、「ミロのヴィーナス」だけに見られるものではなく、彼らは、別の評論教材でも同様の教材観を持つ可能性がより高くなったといえよう。

4. 4. 教材観に共通性が生じる原因

〈調査1・2〉によって得た記述から、それぞれの教材観の根拠を特定することはできない。稿者は、両調査の結果をふまえて、各教師に対するインタビュー調査を実施した。稿を改めて、インタビューの結果を報告し、各自の教材観の根拠を分析・考察する。本稿では、そのための予備考察として、教材観に共通性が生じる原因を仮定的に検討することにする。

従来、評論文や論説文の授業における「教材の文章論

的な論理に従った没主体的な読解学習」「形式的徴表を重視した技能操作的学習」¹⁰⁾ が繰り返し批判されてきた。実践上の工夫は報告されているが、この批判に応える根本的な解決策は未だ示されていない。教師や学習者がそのあり方に疑問を感じつつも、一般的には「教材の文章論的な論理に従った没主体的な読解学習」「形式的徴表を重視した技能操作的学習」が学習のスタイルとして定着している授業が多いのが現状であろう¹¹⁾。

教師Ⅰは、筆者に関わる伝記的事実に目配りした教材観を学習指導に生かしている。また、教師Ⅱは、教材を窓口としてとらえられる社会文化的状況、そしてそこでの人々の意識を視野に入れる教材観から、「追求」のある学習の組織を求める。教師Ⅲ・Ⅳが、教材の読解に終始する指導観を示すのに比べて、教師Ⅰ・Ⅱのそれには、幅のある教材観に基づいた各教師なりの工夫がある。ここに、教職経験の差異を垣間見ることもできるだろう。

ただし、教師Ⅰ・Ⅱによる「指導展開案」「指導方法」は、教師Ⅲ・Ⅳが考える読解学習、すなわち、教材の読解に終始する「教材の文章論的な論理に従った没主体的な読解学習」「形式的徴表を重視した技能操作的学習」を改善する指導上の工夫として位置づけられる。つまり、その基底には、上に述べたような一般的な授業のあり方に通じる、教師Ⅲ・Ⅳと同様の授業観が存在しているのである¹²⁾。

このような教師の授業観は、各自の教材観に強く影響を及ぼしているのではないか。具体的には、筆者の認識、思考やその過程を読みとる学習を求める授業観が、それを重視する教材観をもたらしめているのではないだろうか。各教師は、教材のレトリックに眼差しを向けている。ところが、構想されている学習指導は、筆者の内的な営みを読むこと（あるいは想定すること）に収斂している。このずれは、実践の場にある教師が、常に授業を意識して教材をとらえているために生じていると考えられるのである。

5. 研究の成果と今後の課題

本稿では、4名の国語科教師による評論教材「水の東西」の教材研究と学習指導目標の記述を分析・考察した。その際には、評論教材「ミロのヴィーナス」を用いて行った同様の調査の結果も参照した。

本研究の成果をまとめると、次の2点になる。

- (1) 「水の東西」の教材観には、「ミロのヴィーナス」の教材観との共通性が見られる。レトリックに着目しつつも、筆者の認識、思考やその過程を讀みの対象とし、その受容を学習者に期待する教材観は、「ミロのヴィーナス」の場合だけではなく、「水の東西」の場合でも当

てはまる。このことから、こうした教材のとらえ方が、国語科教師が持つ汎用性のある評論教材観である可能性がさらに高くなった。

- (2) 上記(1)の教材観は、彼らが持つ授業観の影響を受けていると考えられる。教材のレトリックに気づきながらも、筆者の認識、思考やその過程を読みの対象として強く意識する教材観は、それを重視する授業観によって生じているのではないか。

本研究における以上の成果（特に(2)）は、あくまでも仮説である。既に実施した各教師に対するインタビュー調査の結果を分析・考察し、妥当性を検証しなければならない。それとともに、調査の対象を増やすことによって、より普遍的な国語科教師の評論教材観を明らかにすることが、今後の課題である。

注

- 1) 守田庸一 (2001), 「国語科教師の評論教材観に関する考察」, 中国四国教育学会編, 『教育学研究紀要』, 第47巻第2部, pp.31-36。

- 2) 以下の4名の教師である。

教師Ⅰ：和歌山県立普通科（理数科と併設）高校が前任校。教職歴15年目。男性。

教師Ⅱ：鹿児島県立普通科高校に勤務。教職歴12年目。男性。

教師Ⅲ：三重県立普通科（総合学科と併設）高校に勤務。教職歴2年目。男性。

教師Ⅳ：徳島県立普通科高校に勤務。教職歴1年目。女性。

（いずれも調査を実施した平成13年度現在。）

- 3) 調査の日程は、下記の通りである。

教師Ⅰ：2001.10.11手渡し～10.23返却。

教師Ⅱ：2001.9.17郵送～10.9返送。

教師Ⅲ：2001.9.17郵送～10.7返送。

教師Ⅳ：2001.9.19手渡し～10.3返却。

- 4) 課題の内容に関する考察、あるいは留意点を設定した理由については、守田(2001)を参照されたい。

- 5) 本稿における“レトリック”とは、“読者の説得に効果のある叙述の方法”の意味で用いる。狭義の文彩としての修辞だけでなく、読者の説得に資する表現方法全般を指示する語である。また、ここでは、筆者がそのレトリックを自覚しているか否かは問題としない。

- 6) 詳細は、守田(2000)「評論テキスト観に関する考察ー共通の社会文化的状況を背景にもつ他のテキストとの連関性に着目してー」(大阪国語教育研究会編, 『野地潤家先生傘寿記念論集』, pp.162-171)を参照。

- 7) 寺井正憲(2000)「論理的思考力に資する『読むこ

と』の学習指導」(『月刊国語教育』, 第20巻7号, 東京法令, p.20)は、「説明的文章教材(ここでは、論説・評論文ー稿者注)の学習指導では、教材文の文章構成を明らかにし、筆者の論理を理解することが、論理的思考力を育成することになると考えられてきている」と述べる。教師Ⅳによる教材の論理と学習者の論理的思考力(あるいは論理的な理解)との関係は、寺井(2000)の説明する実践者の考え方の一例かもしれない。

- 8) 土部弘(1990), 「論説・評論の表現特性」, 土部弘編, 『表現学大系各論篇第27巻 論説・評論の表現』, 教育出版センター, p.18。

- 9) 調査に際しては、教職歴を意識して4名の国語科教師に回答を願った。しかし、現時点では得られた資料が少ないため、教職経験の差による教材観の違いについて詳しく議論できない。今後の課題としたい。

- 10) 大槻和夫(1981), 「論説・評論の指導と教材分析」, 野地潤家・大槻和夫編, 『国語教材研究シリーズ8 論説・評論編』, 桜楓社, pp.15-16。

- 11) 少なくとも1980年代以降の評論文・論説文の学習指導研究における問題意識は、「教材の文章論的な論理に従った没主体的な読解学習」「形式的徴表を重視した技能操作的学習」に向けられてきたと考えられる。そしてこのことは同時に、こうした学習の改善が実現しないまま、授業が実践され続けてきたことを物語っている。この点については、稿を改めて詳細に議論したい。

- 12) 調査によって得た教師Ⅰ～Ⅳの記述は、評論文の機能領域や望ましい読みのあり方、授業の方法を直接的あるいは間接的に語る言説が、実践的認識として国語科教師に浸透していることを示唆するものである。各教師がこれまでに批判されてきた学習指導を構想したことは、国語科教師としての彼らの力量に帰するべき問題ではない。

資料〈調査2〉における教師Ⅰ～Ⅳの全記述

〈調査2〉で得られた、教師Ⅰ～Ⅳによる「水の東西」の教材研究及び学習指導目標の全記述を以下に掲載する。なお、下線は全て稿者によるものである。

教師Ⅰ

【教材研究】

「現代評論家として幅広い活動をされている山崎正和氏の評論文は、1 論旨が明確で、論理的構成がしっかりしたものである。」2 評論文としての構成の確かな文章を読むことにより、述べようとする内容と、文章の表現の工夫に注意し、3 本文を正しく読解する能力を高めたい。

○指導展開案

第1限

- ・導入 ④「評論」文（ママ）の表現の特色について意識させる。
生徒の日常生活にある水の持つイメージを喚起させる。
- ・展開 ③形式段落ごとに指名読みし、全体を大づかみに把握させる。難語句も指摘させる。

第2限

- ・④第1段落の中で、「鹿おどし」が「なんとなく人生のけだるさのようなもの」を感じさせる理由を考えさせる。

第3限

- ・⑤日本人が、近代になるまで噴水を作らなかった理由について考えさせる。

第4限

- ・⑥「『鹿おどし』は、日本人が水を鑑賞する行為の極致を表す仕掛けだといえるかもしれない。」という理由を考え、筆者の主張をまとめる。
- ・②筆者について知る。

【学習指導目標】

③この「水の東西」は、山崎正和著『混沌からの表現』からの評論である。この作品は、「元号とげん直し」「高層建築の『わび』」「ダイダラザウルスの哀れ」などのような現代的現象を取り上げたものが収められている。

①日本人の心がどのようなかたちに表現されているかという観点で書かれているため、この機会に生徒に西欧と日本との比較により、日本人の心の表現法を浮き彫りにさせたい。

教師Ⅱ

【教材研究】

本校生徒の興味・関心は多様である。また彼ら彼女らの発言の内容は、時として自分本位であり、相手の立場に立っていない。そのような生徒たちに、多角的なものの見方・感じ方・考え方を身につけさせたい。

⑦本教材は、伝統的な日本文化としての「鹿おどし」に関してさまざまな角度から論述されている。②本教材を生徒たちに与えることで、対象を画一的にとらえずに多様に対応できる力を高めたいと考える。

⑧指導方法としては、筆者の主張を手がかりにして日本人の水に対する意識について追求させることが望ましい。そのため、次の三点を読みとらせる必要がある。

- (1)⑨「鹿おどし」の特徴①（流れるものの存在を強調してやまないということ）
- (2)⑩「噴水」の特徴（噴き上げる水を華やかな芸術として空間に造型すること）
- (3)⑪「鹿おどし」の特徴②（日本人が水を鑑賞する行為の

極致を現す仕掛けであるということ）

※⑫(1)～(3)を読みとらせることによって、日本人が形のないものを恐れずに求める心性を持っているということが（逆に、西洋の人は形のないものを恐れることも）浮き彫りになってくると考えられる。

【学習指導目標】

1. ⑬筆者の主張を読みとらせることによって、対象（もの・こと）を人生や文化と関連づけて考える態度を養わせる。
2. ⑭要点をまとめてとらえさせることによって、日本文化と西洋文化の特徴を対比的に理解させる。
3. ⑮論理的な展開のしかたに即して読み深めることができるようにする。

教師Ⅲ

【教材研究】

⑮「水の東西」では、水の扱い方に注目して、グローバルな視点で西洋と日本を比較し、その違いが書かれている。⑥それは、「流れる水と、噴き上げる水。」「時間的な水と、空間的な水。」「見えない水と、目に見える水。」によって、明確になっている。⑯このような、比較しながら、物事を見つめる視点を学習者に確認したい。

さらに⑰筆者は、西洋と日本の比較から、日本人の「積極的に、形なきものを恐れない心」を見抜いている。具体的な「鹿おどし」「噴水」を窓口として、抽象的な「日本人の心」に迫っている。⑦論理的な文章の流れに即して、③本教材を読み進めることによって、具体的な物事だけでなく、その背後にあるものにまで迫るような思考力を学び取らせたい。

【学習指導目標】

- ⑰筆者の考察（どこで何をどのようにとらえたか）を正確に読み取らせる。
- ⑱文章表現を整理し、物事を比較したり、具体から抽象を導き出したりする筆者の考え方を理解させる。
- ⑲具体的な物事をとらえ直そうとする思考力を養わせる。
- 文章をじっくり読み解こうとする態度を養わせる。

教師Ⅳ

【教材研究】

○学習者観

本教材は2学期最初に取り上げることとする。1学期には、随想2編（「思考の整理学」外山滋比古、「マラソンランナーは孤独か」丸山健二）、小説1編（「羅生門」芥川龍之介）を学習者たちは学んでいる。

○教材観

評論教材を学習する目的のひとつは、論理的な文章読

解のための技術を獲得し、自らのものの見方、感じ方、考え方を広くするということにあると考える。こうした目的と、高校1年生という学習者の実態とを考え合わせると、次のような点に本教材の価値があると考えられる。

- ① 21「水」という身近なものを通して東洋と西洋の文化をとらえているので、学習者にとってはとっつきやすく、新鮮でユニークである点。
- ② 22日本の水と西洋の水という対比内容がはっきりしており、その内容をきちんと押さえていけば確実に論旨をつかむことができる点。すなわち、短い文章の中で、論理が明確に展開されている点。
- ③ 23東洋と西洋の文化について論じた文章に触れることによって、広い視野から世界の文化について考え、日本人としての自覚を持つことができる点。

○指導方法観

- ・ 24身近なものを通して文化の一面を見る、という発想を意識しながらこの文章を読み進めることができるように、導入部分で東洋と西洋の文化の異質性について考えさせる。(どのような点が異質か－ファッションなど。あるいは新聞記事を取りあげて。)
- ・ 「水」を媒体として東洋と西洋の文化における筆者の考えがどのように示されているか把握させるために、9見出し的に対句・体言止めで書かれた一行と、25それに続く対比内容に特に注目させる。

【学習指導目標】

- ①語句の意味、指示語の指示内容などを的確に理解させる。
- ② 26筆者の考えの出発点がどこにあり、その発想がどう発展していったかを明らかにさせ、個性的な筆者のものの見方に触れさせる。
- ③ 27対比されている語句や内容を整理しながら読解させ、筆者の考えを要約させる。
- ④ 4広い視野から世界の文化について考える態度を身に付けさせ、日本人としての自覚を持たせる。

〔余談〕

「水の東西」の授業をしていくなかで、そこに出てくる日本人の感性について生徒はどこまで理解できているのか疑問に感じました。「行雲流水」や「耳だけで流れを感じる」という感覚は、現代の子どもたちにとってはもはや古典の世界のものなのかもしれないとふと思いました。

参考 〈調査1〉における教師Ⅰ～Ⅳの全記述

〈調査1〉で得られた、教師Ⅰ～Ⅳによる「ミロのヴィーナス」の教材研究及び学習指導目標の全記述を、参考として以下に再掲する。

教師Ⅰ

【教材研究】

「ミロのヴィーナス」は不思議な文章である。美術作品を論じた芸術論のようにみえて、実は「ヴィーナス」を借りて詩人の想像力を生かした詩的な作品といえる。「ミロのヴィーナス」の、失われた両腕に美を見だし、そこからさまざまな可能性を探索していく文章の言語表現を味わせたい。

○指導展開案

第1限

- ①ミロのヴィーナスに関する知識を得る。
- ②全体の流れをつかみ、構成を理解する。
- ③ミロのヴィーナスは「両腕を失っていなければならなかった」と筆者が述べる理由を読み取る。

第2限

- ①筆者にとって、復元案がどのような存在なのかを読み取る。
接続詞に注目させ、一文一文、一語一語がどのように関係しているかに注意させ、さらに、言い換え・例示・比喩などの表現を探しながら論旨をつかむ。

第3限

- ①筆者が、失われているものが両腕でなければならないと考える理由を読み取る。
接続詞や言い換え表現に注目させ、手にある「象徴的な意味」を考えさせる。

第4限

- ①主題をとらえる。
ミロのヴィーナスを分析することを通して、筆者が主張していることは何かを考えさせる。
- ②筆者について知る。
筆者の略歴・他の著作などを紹介する。

【学習指導目標】

筆者は「ミロのヴィーナス」の美について語り、さらに、人間存在に対する深い洞察も述べられており、読者の人間に対する見方を深めてくれる。

今の高校生はどちらかといえば感覚的で、あまりじっくりものを考えたりすることは苦手なように感じられる。この文章は論理的にわかりやすく展開されているので、高校生にもなじみやすいと考えられる。従って、この文章を読み進め、物事について深く思索する姿勢を感じ取り、人間に対する見方を深めることを目標設定としたい。

教師Ⅱ

【教材研究】

本校は進学校であるが、本年度入学の一年生たちは自己の進路に対する問題意識が希薄な者が多い。そのため、学業に意欲を示さない面も見受けられる。

本教材は、ミロのヴィーナスの両腕が失われたことに

よって、あらゆる手の可能性が獲得されたことに対する筆者の認識について論述されている。本教材を生徒たちに与えることで、もの・ことに対して認識することの重要性を学ばせることができると考えられる。

指導方法としては、筆者が「失われた両腕」に対して感動するに至った理由を追及させるようにするのが望ましい。そのためには、次のような学習活動を組織することが考えられる。

- (1) ヴィーナスが発見されルーヴルに運ばれるまでの事情を調べることによって、筆者が両腕のないヴィーナスに対してどのように感じたかをとらえる。
- (2) ヴィーナスの手の復元案に関する書物を探し読むことによって、それに対する筆者の「空しい気持ち」をとらえる。
- (3) 手の意味あいについて哲学的あるいは文学的な観点から資料を探し読むことによって、筆者が手に対してどのように考えているかをとらえる。

※(1)～(3)のいずれにおいても、一人ひとりが想定した筆者を他の生徒の想定した筆者と対比できるようにしたい。

【学習指導目標】

1. 筆者の感動について読みとらせることによって、芸術に対する人間のあり方を考える態度を養わせる。
2. 段落の内容をとらえて要約させることによって、ミロのヴィーナスの両腕が失われたことの意義を理解させる。
3. 効果的な表現に着目し味わうことができる。

教師 III

【教材研究】

「ミロのヴィーナス」では、最初に、「ミロのヴィーナスが魅惑的であるためには両腕を失っていなければならなかった」という新鮮な筆者の感覚（実感）が書かれている。まず、この感覚に学習者を出会わせ、教材の内容に興味を持たせたい。

筆者の実感は、詩人・小説家らしい文体で書き留められる個性的な考察の対象となり、それは、手の象徴的な意味にまで至る。本教材を読むことを通して、実感の根拠を突き詰めて考えていく筆者の姿から、感覚で終わらせてしまうのではなく、それをとらえ直そうとする思考力を学び取らせたい。

また、本校の生徒には、文章をじっくり読み解くことに慣れていない者や、論理的な文章に苦手意識を持つ者が多い。文章表現を整理しながら、正確に読み取らせることによって、文章を丹念に読むことを経験させたい。

【学習指導目標】

- 筆者の考察を正確に読み取らせる。
- 文章表現を整理し、「ミロのヴィーナス」に対する筆者の実感の根拠を理解させる。
- 感覚をとらえ直そうとする思考力を養わせる。
- 文章をじっくり読み解こうとする態度を養わせる。

教師 IV

【教材研究】

○学習者観

本教材は2学期最初に取り上げることとする。1学期には、随想2編（「思考の整理学」外山滋比古、「マラソン・ランナーは孤独か」丸山健二）、小説1編（「羅生門」芥川龍之介）を学習者は学んでいる。

○教材観

「評論は難しい」といった学習者の持つイメージを払拭するためには、内容がおもしろく、確実に論理的思考力を育てられるような教材を選ばなければならない。このことをふまえると、次のような点に本教材の価値があると考えられる。

- ① ミロのヴィーナスを見て感じた「ふしぎな思い」から文章が始まり、失われた両腕にテーマが絞られて論が展開しているので、内容に難しさを感じさせない点。
- ② 「ミロのヴィーナスは両腕が失われているからこそ美しい」といった考えから、「手」の持つ意味に至るまで、筆者独特の考え方が記され、ミロのヴィーナスに対して新たな見方を提示している点。
- ③ 逆説や倒置、反語などの表現技巧が使われていたり、言い換えが行われていたりするので、論理的に文章を読解する力が鍛えられる点。

○指導方法観

- ・ 筆者独特の想像や思索を的確に理解させるために、特に逆説的にかかれた文章の流れに注目させる。（実際、私が高校生の時に受けた授業でも、「逆接」ということが強調されていたように思う。）
- ・ 両腕がないことに美しさを感じている筆者の考えを論理的に理解することができるように、順を追って確実にとらえさせる。

【学習指導目標】

- ① 語句の意味、指示語の指示内容などを的確に理解させる。
- ② 逆接や倒置、反語といった表現技法の役割とその特色をとらえさせる。
- ③ 言い換えや対立する表現などに着目させ、筆者の考えや意図をよりの確に理解させる。
- ④ 詩人による想像や思索の世界に触れさせて、柔軟に物事を認識できる感性を育てる。

A Study on Points in Common among Japanese Language Teachers' Readings in Critical Essay Classes

Yoichi MORITA

The purpose of this study is to examine how Japanese language teachers read teaching materials in critical essay classes. I tried to have four teachers analyze two critical essays and describe each analysis for research papers. Two critical essays were “*Venus of Miro*” written by Takayuki Kiyooka and “*Water in the Orient and the Occident*” by Masakazu Yamazaki. This paper especially focuses on their descriptions about the latter text.

Through the analysis of their descriptions, points in common among four teachers' readings are found. All teachers consider it important to pay attention to the author's cognition, thinking, and those processes rather than rhetoric. And more, the result of this research leads to the hypothesis that they desire that their students learn authors' way of thinking in critical essay classes. Consequently, they pay little attention to rhetoric.