

感性の触発を促す文学学習材の指導のありかた 今西祐行作品を学習材として

藤井知弘*

(令和4年2月1日受理)

1. 問題関心

2000年のPISA調査以来、読解力不足が様々な形で指摘され、育成が重要課題とされていることは周知の通りである。以来、「熟考・評価」の読みとして、テキスト理解をベースとしながらも、テキストそのものを批評的に読む、クリティカルリーディングや、自分の考えを表現するといった昭和50年代に流行を呈した「読み書き関連指導」のような単元の展開などが多く実践されてきた。そのことは2022年度中に発刊予定である全国大学国語教育学会の『国語科教育研究の成果と展望Ⅲ』(2011年から2020年までの国語科教育研究を集約したもの)の中で、「読むことの実践史」として筆者も整理した。大きな流れとして、論理的な文章の学習が多く見られるようになり、文学的文章の学習は、読書活動中心へと向いている傾向を見ることができる。

高等学校の学習指導要領改訂に伴って新しい教科である「文学国語」は選択制の教科となり、文学者や国語教育界においても進学校を中心として「文学国語」を選択する学校があるのかどうかを危惧する声も高まっている。国語教育における文学教育はナラトロジーに代表されるように「読み方」を学ぶという実践も増えている。鶴田清司(1988)は「分析は教えられても解釈は教える事はできない」として一元的な正解到達的読解指導を批判する。一方、向山洋一(2017)は「文学の授業は感動重視でよいか」として分析批評による

授業を主張している。こうした言語技術重視の国語教育は教育法則化や続くTOSSなどの教育運動によって、一定の広がりを見せてきた。

論理的思考の重視、分析的に読むことの学習の重視という傾向に論者も疑問を持つようになってきている。文学作品を読んで心の内で起こる素朴な思い、「いいなあ」「なんか心にジーンときた」といった感性に触れる思いは、文学を読む上での重要な要素といえる。井上敏夫(1970)は「生活読み」として最初に会おうテキストとの読みこそが、その人が今持っている読みの力として重要であることを述べた。

そこで本論では、以下の点についての問題関心を設定した。

- 文学テキストの読みにおける感動や感性はどのように学習において扱われるべきか
- 感性を触発する学習の方法論としての具体案はどのようなものとなるか(提案)

学習材として今西祐行作品を取り上げ、その学習展開案を作成することとする。

2. 文学学習材の課題

2-1 文学教育の課題

文学教材の指導に関しては数多くの実践の蓄積があり、理論も様々な立場から提言がなされてきた。^{*1} かつて文部省は「文学的文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め」と教育課程審議界答申の中で、「国語科の改善の基

* 岩手大学教育学部

本方針」として示した。(H10.7)しかし、国語科学習の中心的存在で扱う時間数や単元数も多いのは現在においても変わらない。

文学教育論は80年代を中心として田近洵一や浜本純逸らによって感動体験や文学体験の重要性が主張されてきた。

田近は「虚構体験」こそが文学の読みの本質にあるとして次のように述べる。^{*2}

虚構とは読み手にとってまさに一つの体験であり、人生なのだ。読み手はそこで、現実と出会い、人生の真実や社会の矛盾を体験する。美しい現実、あるいは見現実を知識として知るのではなく、ある時はそれに心打たれ、ある時はたたかい、傷つき、悲しみ、怒る。文学教育において<読み>はそのような虚構の体験として取り上げられなければならない。読み手は、想像的意識主体として虚構世界に参加し、ある時はその内側にいて虚構のもの・ことと出会う。(中略)イメージを描くとは、虚構の体験をすることだ。

ここでいうところの「文学」はどのようなテキストを対象としているか、小中の教科書に載っているテキスト、特に小学校における物語教材とも呼ばれる児童文学ジャンルに属するものが該当するかの検討は捨象する。

浜本純逸も「文学体験」の重要性を述べている。

虚構の世界は日常生活を超えることができるがゆえに事実以上の“真実”の世界を構築している。読者は、いたずらに時間が過ぎていく散漫な日常生活に対して、文学作品との出会いにおいては凝縮された“真実”の世界に生きる。この真実に近づく充実感が感動を生むのである。そこに文学のおもしろさがある。虚構の世界に転生して真実に触れた読者は、その思いをもって自己を見つめ直したり自己を取り巻く状況を見つめ直すことになる。虚構の世界に転生することによって、自己および周りの状況に対する批判の拠点を獲得するのである。^{*3}

平成10年以降、「目的に応じて的確に読み取る能力や読書に親しむ態度を育てること」が重視さ

れるようになり、機能的な読書や読書行為の定着に重きが置かれるようになっている。国語科が言語の教育として、読むための技術を身につけさせることが強調されている傾向もある。

言語技術教育としての文学教育の立場を取る井関義久は次のように述べる。^{*4}

感動というのは教えるとか学ぶとかいった教育の分野に属するものではないから、感動だけが文学のすべてであるとしたら、そのようなものには教育の必要はない。

こうした動向に対して今回の学習指導要領にも関わっている高木まさきは2003年当時であるが、次のように述べている。^{*5}

言語技術を最大に使おうとすることの問題は、言語技術を教えることにどんな意味があるか見えない。(中略)文学作品というのは一つの世界なので読者もある程度動く自由をもつ、登場人物も書かれた範囲である程度動く自由をもつ。作品世界のなかで動く自由をもつ者同士がぶつかり合い、他の読み手もそして教師もそうなのですが、ぶつかったときに何が起るのか、ということを確認していく。私は「考える場」と言っているんですが、大雑把に言うとそういう出会いの場として機能する自由度というのが、文学作品、小説なんかの価値として大きいんじゃないかと思うんです。

教室において多様な読みが発生しうる状態は当然であり、その場において読みが交流するときに根拠となるテキストを見極める手段としての言語技術は有効なストラテジーとして機能することは納得がいく。高木の言うところの意味が見えないというのは一元的な解釈ととらえる。しかし、読みの違いが、解釈の違い、誤読や恣意的な読みの結果なのか、個人の感覚、感性の違いによるものなのかとなると、授業者の判断は難しいものとなる。こと、感動や感性となるとなおさらのことといえる。

藤原和好は次のように指摘する。^{*6}

感動は教育できない、教えられないということは、まったく当然のこととして、圧倒的多数の教師・研究者に信じられている。そういう信念の背後には、教育とは計画的な営みで、その結果は評価可能なものでなければならないという教育観・学力観がある。そして、さらに、感情は不可知のもので、科学的分析の対象にならないという認識がある。それが文学教育否定の根拠となっている。しかし、はたしてそういう前提は正しいのか。揺るぎないものなのか。

藤原はこのように疑問をなげかけ、感情は不可知なものであり、教師が本当に真摯に学習者を見つめていれば、学習者の中にうごめいているもの、芽ばえようとしているものを見出すことが出来るという。そのために言葉によって意識化させることが文学教育において重要であるとする。

では、こうした人間の心に起こる感情や感覚を教育においてはどのように捉えるべきだろうか。

2-2 感性の位置づけ

本論において問題関心を抱いているのは「感性」である。感動体験や虚構体験といった「体験」を起こすこと自体を問題とするようになり、それを感じることができる心持ちを問題とした。しかし「感性」とは何かを問うことは難しい。

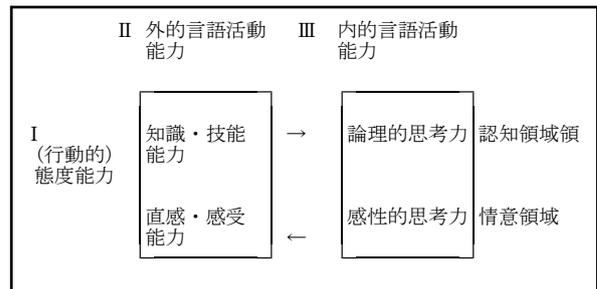
「感性」はドイツ語 *Sinnlichkeit* の訳語として明治期に用いられるようになった語であるが、ドイツ語が「感覚」「感受性」などの意味を含み込んでいるのに対して日本語では「直感的で曖昧なイメージや印象、雰囲気、気分など一定の対象を持たないものを能動的かつ直感的に捉える能力である」とする説明もある。^{*7} カントは「悟性的な認識の基盤を構成する感覚的直感的表象を受容する能力」と意味づけているが、心理学においては、「事物に対する感受性、とりわけ、対象の内包する多義的であまいな情報に対する直感的な能力」さらに『無自覚的・直感的・情報統合的にくだす印象評価判断能力』と定義づけているものもある。^{*8} 感性を学際的に扱う「感性情報学」においては「感性」を「下位コンポーネントの複合

的動作の創発的な性質」とし「知覚」「評価」「動機付け」「推論」などが感性創発のコンポーネントとしてあげられている。^{*9}

感性論を展開した美学者・岩城見一はイメージを取り上げ「私たちが経験しているイメージには、『言語』がすでに浸透している」として言語が現実を開き構築する力があることを述べている。^{*10} 近年では「美学」から「感性学」へと学問的変化も起き、*aesthetic education* も「感性教育」と読み替えられている。^{*11}

国語教育研究において「感性」を取り上げた研究は少ない。中でも益地憲一は「感性的思考力」と「論理的思考力」を区分し、「感性的思考力」を「言葉を通して心で主体的に受け止め、価値付け、判断し、個性的な感性を磨いていくことにつながる能力」と規定している。^{*12}

図1 益地のとらえる国語学力の二領域三層^{*13}



上西浩一は益地、阿部藤子、荻中奈穂美らと「感性」「感性的思考」の評価の研究をし、指導者の感性や物の見方に引きつけた評価でない相対評価の観点を試案として提示している。^{*14}

こうした感性の位置づけについて、国語教育の立場から批判的見解を提示するのは石原千秋である。石原は次のように記述する。^{*15}

国語科はすべての教科の基礎になるような読解力を身につける教科だとか、豊かな感性を育む教科だとか、そんな風に考えている人がいたら、それは「誤解」である。現在の国語という教科の目的は、広い意味での道徳教育なのである。したがって、国語が出来ると言うことは道徳が身

についたことを意味し、読解力が身についたということは道徳的な枠組みから読む技術が身についたということの意味する。

石原のこのような国語教育は徳目主義的、もしくは主題価値追求のような学習の姿であり、実践の現状を反映していない言質といえる。

このように「感性」そのものの定義については様々な解釈がある中、言語作用と分かちがたく結びついていることを確認しておきたい。

2-3 提言としての文学の学習指導のあり方

感性の持つ言語的側面を踏まえた上で、論者は西尾／時枝論争以来の文学教育か言語教育かといった二価値的議論において論じるのではなく、現実的には両面を併せ持っていることを前提にすべきと考える。そこで、論者は文学的文章の学習のあり方として現状の学校・学級の実態を元に以下に示すような指導形態として考えている。(教室において最初に読む読みを「生活読み」と表示一般には「通読」とされる。「学習読み」は「精読」に該当し、クラスにおいてみんなで読みを深める段階を指す)

◇「基本形」は読みの学習過程として一般的に行われている「三読法(通読・精読・味読)」型である。日本の国語教育は従来、この形を中心として展開してきた。

◇「読解型Ⅰ」は基本形に併せて並行読書など他テキストを挿入することによって、単元そのものをより豊にふくらませていくものである。並行読書教材は導入において用いられ、学習読みの段階において「比べ読み」として用いられ、中心テキストに続いての「重ね読み」として用いられる、終末段階において発展読書的に同作者や同一シリーズ、同テーマなどの読書活動として用いられることができる。

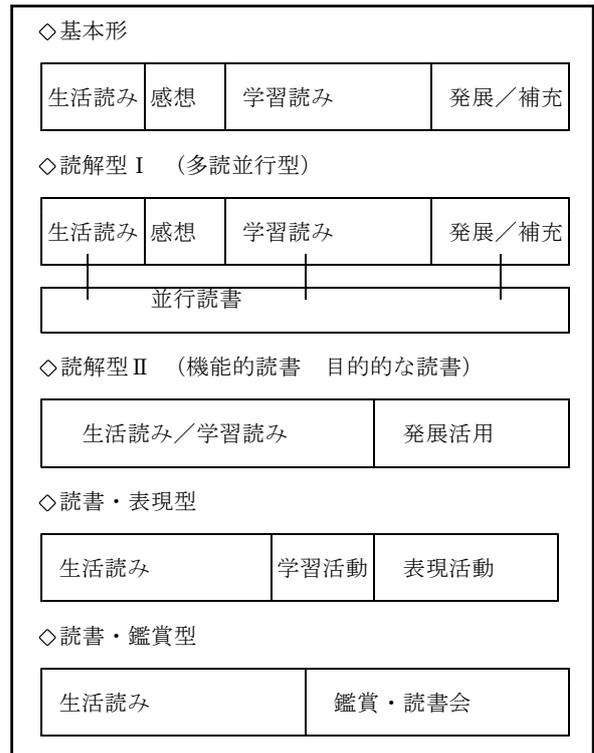
◇「読解型Ⅱ」は目的的に読む機能読書といえるもので、生活読みと問題解決的に読む学習読みが同時に行われる。主に調べ読みのように読書活動

は展開する。

◇「読書・表現型」は個々の読みを元に表現するための方法を学び、それを帯作りやポップ、物語創作などに転移させていく。

◇「読書・鑑賞型」は生活読みを交流する活動として読書会などの活動としていくものである。

図2 読むことの指導形態(藤井)



こうした読みの学習過程を、学習者の実態に応じて、目標に応じて、また学習材の特性を生かすという観点から選択していく(場合によっては、既存の学習経験から学習者自身がどのように学びたいかを選択することも考えられ得る)のがカリキュラムマネジメントからも適切であると考えられる。

3. 今西祐行作品の学習材としての価値

3-1 今西研究の先行研究成果

文学としての今西研究は、CiNii 検索においても60件、そのうち今西自身が記述しているものが11件となっている。作品論的研究対象として最も多きのが「一つの花」19件となっている。「肥後の大工」3「ヒロシマのうた」3「太郎こおろぎ」

2 などとなっている今回の中心学習材とした「ぬまをわたるかわせみ」を対象としたものは見出せなかった。

今西作品は昭和58年段階においては、教科書採録作品数としては宮沢賢治について二番目に多い。55年版においてある教科書会社で「一つの花」がなくなった背景には文学教育偏重への批判が影響したといわれている。

今西作品の価値について論じているのに三井喜美子がいる。三井は今西作品が多くの教科書に採られている理由を四つあげている。^{*16}

- ①短編であること
- ②ヒューマニズムに立脚していること
- ③簡潔銘々階な文章であること
- ④テーマが「教育的」であること

④の「教育的」とは石原が指摘する「道徳的」と結びつけやすく文学の読みを固定化してしまいがちで留意すべきといえるが、倉沢栄吉はさらに⑤として「読み手としての子どもに多様な反応を促す作品であること」をあげている。^{*17} 学習者が一人の読者として主体的に読書行為を営むにふさわしいだけの内容や価値を有しているといえる。倉沢は今西を「植物型作家」として分類し、新美南吉や椋鳩十が「動物型作家」であることと区分し、今西の作品を次のように評している。^{*18}

植物は、動物のようにめだちません。飛ぶことだってできません。「はなひるがお」（今西作品『はまひるがおの小さな海』藤井注）は、じっとそこに根を据えたまま、自分ではどうすることもできないのです。他人の力を借りなければ何もすることができないのです。そういう無力なものに対して、今西さんは深い理解のできる植物型の典型的な作家であります。

三井はこうした今西の個性を「静的、控えめ、めだたないものや小さなものや弱いものに寄せる思いやり」として捉え「心の琴線に触れるような心静かな感動である。そういう感動か知見も今西

作品の個性といえる」とその教材としての価値を意味づけている。^{*19}

今西自身は国語教育について次のような提言をしている。

私は自分の書く作品は、読者によって初めて完成するのだと思っています。五線紙にオタマジャクシやいろいろな記号が書き込まれて音楽は作られます。しかし、その音楽が完成するのは、演奏家はその楽譜をまちがいなくたどりながら、なおかつ自分なりに解釈して演奏したとき、その音楽は完成するのです。文学も同じです。文字という記号をたどりながら、自分なりの共感を持ったとき、作品は読者の中に完成するのではないのでしょうか。国語教育は、文字やことばをまちがいなくたどることを教えると同時に、それを自分の中で演奏することを教える教育ではないのでしょうか。国語の教師は決して解説者であってはならないと思います。素晴らしい演奏者であってほしいのです。（下線藤井）

国語の教育は、万民共通のことばを教えると同時に、各人が自分のことばを持つことを教える教育でなければならないと思います。詩や童話や小説が教材に使われるのはそのためではないのでしょうか。^{*20}

読者が主体的にテキストと向き合ったときに読みが成立するとするのは、まさにテキストと読書の相互作用の結果が読みであるとするイーザーの「読書行為論」、「読者論」そのものを作家自らが肯定しているといえる。

3-2 中村元千氏の先行実践

中村元千氏（故人）は元筑波大附属小教諭である。論者は多くの授業を見る中で中村氏の授業は特に印象深く心に残っているものである。本論を書くことになったのも、中村氏の実践を追試したいという思いに駆られた結果である。中村氏の本論文と同じテーマである「感性の触発を促す文学教材の指導」の公開授業は、大学院修士において読者論を研究し現場に戻った自分の問題意識とも合致した最初の文学の授業であった。氏の優しい語り口も相成って静かな感動を起こす素晴らしい

授業であったことを記憶している。

優れた文学作品が数多くある中で今西作品で単元を組んだ中村氏はその理由を次のように述べている。^{*21}

感性の触発を促すのに適した優れた文学作品は、数多くあるが、私は、とくに、今西祐行氏の童話・物語を推奨したい。今西氏は、感性豊かな資質をもった作家として定評があり、その作品は、小さなもの、弱いもの、健気にいくものへの温かい思いやりに溢れている。感性の教育をテーマにした本稿の研究でも、感性を備えた子ども像として、「弱い生命やほのかな存在にも目が向くとともに、他への共感の心をもつ子ども」がクローズアップされたが、今西作品に描かれているのは、最も本質的で純粋な感性の世界なのである。

中村氏は今西の「解説」ではない「演奏」の授業の在り方に共鳴し、解説からの脱却を目指し読むことの授業を改革することを目指していた。従来の授業が、教師の教材解釈に近付けるための「発問という形の解説の手段」を用いたものとして、批判する。感性の触発には、解説とは違った授業の在り方の必要性があるとする。問題解決型の授業も子どもの読みを論理的な追究に向かわせてしまおうとして次のように述べる。^{*22}

感性の触発は、自由な想像や教材との個性的な関わりの中でこそ起こり得る。従って「演奏」させる授業の基本は、まず、課題や問題にとらわれずに、一人ひとりの子どもを、教材と自由に関わらせる場を作ってやることである。

優れた作品（教材）であれば、子どもは、課題や門がなくても、自分から喜んで文章を読み進める。そして、自分なりに想像を楽しんだり、感動を覚えたりする。一定の課題や問題がないほうが、むしろ、生き生きした感想をもつことができよう。そうした、一人ひとりの祖母かな驚き、疑問、発見、共感などを共通の場に表出し、互いに触発し合いながら、読書の喜びを深めさせていくように図ることである。（下線：藤井）

この点について倉沢も「生活読み」（倉沢も井上敏夫と同様に「生活読み」の概念を述べている）の大切さを読書の鑑賞指導と結びつけ述べる。^{*23}

作品の鑑賞指導では、なまじ読解指導をガラガラさせない方がよいのではないかと改めて感じる。国語教育において、作品がよければ、子どもを信頼して、初発の感想を大切にし、あまりいじくりまわさない方がよいわけである。

中村氏は教材のどこで、どんな発問をするかが子ども達の感性を触発することができるか、言葉と個性的に関わらせることができるかを元に授業を構想することが重要だとして単元を展開している。そこで授業の中で中村氏が出した指示は次のようなものである。

静かに、深呼吸を三回しましょう。気持ちが落ち着いたら、場面の様子を頭の中のテレビに映し出しながら、ゆっくり、三回読んでごらん。そして読んでいる間に、こんなことを感じたところがあったら、傍線を引いたり、簡単な書き込みをしたりしていこう。

- ・むねにジーンきたところ
- ・なんとなく「いいなあ」と感じたところ
- ・声に出して読んでみたくなったところ
- ・自分がしたことや前に本で読んだことなどを思い出したところ
- ・なんだか、不思議な気がしたところ
- ・様子や気持ち、人物のしたことなどが、どうもよくわからないところ

子ども達が落ち着いてじっくりと学習に取り組み自分の読みを紡ぎ出し、その子らしい感じ方を積極的に表出することが出来るものとして機能している。しかし、ただ発表を聞いているだけではなく気づかないところや、さらに考えてみたいところを適切に指示・助言を与えることも重要な手立てとなっている。

4. 単元展開案の構築

4-1 単元創造のための前提としての国語教室

感性が触発されるのは個人の言語体験としての現象となるが、教室においてはそれらが互いに響き合うことによって「学び」として成立するといえる。現状において、教師と学習者とのモノローグ的なやりとり、発問一応答一評価といったIRE構造が授業の多くを占めているという中では、個人の感性は閉じ込められることになりかねない。教室を感性が響き合う空間とするために必要なことについて「児童言語研究会」の林田哲治は「授業以前に大切な問題」として次の4点を指摘している。^{*24}

- ①子どもの生活実態を知ること
- ②子どもの本音と向きあうこと
- ③集団による支え
- ④子どもの心を捉える教材

林田は教師が優れた作品を取り上げたとしても教材観や指導観が間違っていれば感動や感情体験は成立せず、主題や思想をわからせることは作品の知識をあたえたことになっても味わったこととはいえないとする。そこで授業のありかたとして次のように述べる。^{*25}

私たちは作品の主題や思想をわからせることが不要だと考えているのではない、大切なのはそこに迫っていく過程であり、つかませ方である。「感性や認識とひびきあう」文学の授業を目指す私たちは、子どもが主体的に文章に立ちむかい、生き生きとイメージ（表象）をうかべ、感情を波立たせたり、自己の実感・認識・価値観と対決させて、共感・反発・疑問・批判・自己変革などを引き起こす読み進め方を目指している。そして一人ひとりのさまざまな読み取りを出し合い、話し合うことで、読みを深めたり、作品が提出している問題意識を追求したりしていくのである。（下線：藤井）

林田はその為の授業方法論として「一読総合法」においてその実現を目指す立場である。論者は「一読総合法」については否定的な立場であるが、上記下線のような考えは読者論的読みでもあり同意出来る。一人一人の読みを最大限にいかしていこ

うとするのは、読者論に基づく読みといえる。

4-2 単元展開

0) 展開案にあたって

ここでは中村氏の展開案を元にしつつ、藤井が実際に授業を行った指導案を現行に合わせて改良したものを提示することとする。想定学年4年生

1) 学習材

『はまひるがおの「小さな海」』

『月とゴイサギ』

『ぬまをわたるかわせみ』

2) 単元の目標

今西祐行の三つの作品を表現に即して優れた表現からイメージを描きながら読み味わい、それらの作品に共通する作者の心を自分なりに感じる事ができるようにする。

知識・技能	三つの作品それぞれに共通する特徴的な書きぶりに気づき、それを踏まえて表現することができる。
思考力 判断力 表現力等	それぞれの登場するものの心の中を想像し自分のことばで表すことができる。
学びに向かう力	三つの作品を通して今西作品を進んで読もうとする。

3) 単元の学習指導計画

- 1時 魚の登場する三つの作品を読み、それぞれについて感想を書く
- 2時 『はまひるがおの「小さな海」』を読み感想を話し合ったり、書いたりする。
- 3時 } 『ぬまをわたるかわせみ』を読み感想を話し合ったり、書いたりする。
- 4時 }
- 5時 三つの作品を通して感じた「作者の心」について話し合う。
- 6時 今西祐行の他の作品を知る

4) 本時の学習

(1) 本時の目標 「ぬまをわたるかわせみ」の終末部分を読み、かわせみの思いを中心として感じたことや考えたことを話し合ったり書いたりすることができる。

(2) 展開

前時の学習内容 ・場面の状況 冬がそこまで来ている晩秋／ ・情景の美しさ「まるで…のように」 ・母子の魚の愛情「…だよ。」 / ・かわせみの状態「ひとりぼっち」「とうとう」		
学習活動	学習内容	指導と評価のための創意工夫
1. 「ぬまをわたるかわせみ」の 1-3 場面を音読する 2. 4 場面を黙読する	○黙読する時の観点 ・胸にジーンときたところ ・様子や気持ちが心に伝わってきたところ ・声に出して読んでみたくなったところ	・音読によって、前時学習場面を想起する。 ・黙読し、観点にあった箇所があった場合には、書き込みを自分のことばで行うことを指示する。
3. 読んだことや想像したことを発表し合う	○押さえる叙述 ・「はいつていきました」「しずんでいきました」「きえていきました」 ・「…ていきました」という文末表現の重なり →かわせみのさびしさ、まわりの状況の静けさの強調	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>評価</p> <p>読) 自分の思いを書き込むことができるか <机間指導> <手立て> ・その子らしい感じ方を認め、発表時において自信をもって発表するよう共感したことを伝える。 ・かわせみに対してどんな感じ方をしたか、「ぼんやり」に着目することを助言する。」 ・どんなところがよかったかを具体的に書き込んでみることを指示する。</p> </div>
4. 感じたことや想像したことを書き表してみる	○表現の条件設定 <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・かわせみになって「ぼんやりととおくの山をみて」何を思っていたのを書く ・かわせみになって自分の身の上を書く ・かわせみに送る手紙を書く ・お日様に手紙を書く ・お日様は何を思ったかを書く ・魚の母子になって二人で何を話した </div>	<p>・より自分の思いを語らせることが出来るように場合によって、全体発表前に対話を組むことも予定する。</p> <p>・発表時に児童の感想を収束するようにしない</p> <p>・児童の感想が紡ぎ合うように、関連した発表内容をつなげていくようにする。</p> <p>・自分の感想を表出しやすいものを選んで書く。どれが適当か迷っている児童には感想を確認し、助言を行う。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>評価</p> <p>書く) 自分なりの感想を物語の状況を捉えて自分の言葉で表せているか <発表></p> </div>

<p>5. 4 場面を音読する</p>	<p>かを書く ・魚の母子になってかわせみへの手紙を書く ・小魚になって何をつぶやいたかを書く ・今西先生への手紙を書く ・かわせみのその後の行動を書く</p>	<p><手立て> ・発表児童の個性的な感想にみんなが、気づくように賞賛や共感の声をかけてあげるように促す。 ・個々のよさについて気づいた点は教師も紹介し、発表出来なかった児童について事後評価を行う。</p>
<p>・自分の思いを込めてそれが音読に表れるように声の大きさや声調(トーン)、速さに気をつけて読む事を指示する。</p>		
<p>次時の学習 ○今西作品三つに共通するテーマ「小さな命」について考えること</p>		

5. 総括：

学習者の実際の反応記録などはなく、ここでは実践案の提示にとどまってしまう。同テキストを受講している大学生に読んでもらい、感想を取り、自分ならどのように学習指導を展開するかについても記述してもらったので、学習者反応や指導のバリエーション、特に何を学習内容とするかについての検討は別の機会とする。

このような展開では、一見学習者の感想を言いつばなしで何でもありといった批判を受けるものとして映るかもしれないが、先に示した「読書・表現型」の学習過程をたどることになる。学習者の「生活読み」における感想の充実を継続的に図ることを通して、中村氏や倉沢が指摘しているように、問題解決型でなくても学習者は鑑賞に浸ることができるようになる。またそうした読者を育てなければ「自立した読者」として読書生活を構築することができないのである。読者にとって益地が指摘したように「論理的思考」と並んで「感性的思考」は重要な読みの力として機能しなければならない。国語科は、スキルやストラテジーを身につけるだけでなく、その心の豊かさや成長を図るための学習機会でもある。かつて倉沢は「国語は人間教育だ」と言ったが、言語が我々の思考を形成している限り、そのことは間違いのないことともいえる。

中村実践において論者が感じた授業としての心地よさ、文学を学習者達が味わっていると感じたその感覚は、授業者自身の語りの柔らかさや応答における受け答えの穏やかさといった雰囲気が出たことも確かであるが、読者としての学習者が感じたそのものを大切に扱い、生かそうとしていた点にあったと思いきこすことができる。

感性を教えることは出来ないが、感性を促すような学習材を提供したり、発問をする、活動を組むことはできる。「演奏する」「感性を促す」国語科学習は次のような特性を持つといえる。

- 読書行為を尊重する学習である
- 読みはテキストと読者の相互作用によって作られる
- 話し合いや自分の思いを表現する言語活動が中心となり、読解させようとする姿勢ではない。
- 読者の「そうぞう（想像・創造）」活動の場が設けられる。

今後、感性を具体的に捉える一つの視点として「言語認識の変容」をあげて課題としたい。我々は言語を通してものを認識し、理解し表現、創造することができる。そうした言語の機能の中において感性がどのように位置付くものとなるかを考究していきたい。

注

- *1 大田善夫(1956)「文学的感動について」『日本文学』5(7)
pp.443-450
大田は文学の本質から文学的感動について論じているが、その中で次のように指摘している。「文学的感動を通しての人間の人間化こそが文学の本質であることは、それが社会的真実と無縁であるということでない。」
- *2 田近洵一(1986)「虚構体験としての文学の読み」『日本文学』35(7) p.24
- *3 浜本純逸(1996)『文学を学ぶ 文学で学ぶ』東洋館出版 p.22
- *4 井関義久(1972)『批評の文法』大修館書店
- *5 高木まさき(2003)「座談会 文学教育における公共性の問題」『日本文学』52(8) p.20
- *6 藤原和好「『感動は教えられない』か」『日本文学』56(8) pp.11-19
- *7 阪田真己子(2010)「学びと身体空間」『「学び」の認知科学事典』大修館書店 p.498
- *8 三浦佳世編(2010)『現代の認知心理学(1) 知覚と感性』北大路書房
- *9 往住彰文(1994)「感性概念のコンポーネント的分解」『人文論叢』20 東京工業大学
- *10 岩城見一(2001)『感性論 エステティックス 開かれた経験の理論のために』昭和堂 p. iii
- *11 樋口聡(2018)「感性教育論の展開(1)」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第1部第67号 p.9
- *12 益地憲一(1993)『国語科評価の実践的探究』溪水社 p.105
- *13 益地憲一(1997)『感性的思考力に培う指導と評価』『全国大学国語教育学会大会発表要旨集』93巻 p.23
- *14 上西浩一(2020)「『感性』『感性的思考』の評価に向けての試み」『全国大学国語教育学会大会発表要旨集』139巻 p.182
- *15 石原千秋(2005)『国語教科書の思想』ちくま新書 p.25
- *16 三井喜美子(1984)「文学教材の変遷と今西祐行」全国大学国語教育学会『国語科教育』31集 p.41
- *17 倉沢栄吉(1987)『今西祐行全集』第2巻 偕成社 p.276
- *18 倉沢栄吉(1979)「今西作品が語るもの」教育出版『教科通信』第16巻第10号
- *19 三井喜美子(1984) 注16同 p.42
- *20 今西祐行(1982)教育出版『シリーズ小学校国語科 教育1 毎日の言語指導』
- *21 中村元千(1993)「感性の触発を促す文学教材の指導」『教育研究』初等教育研究会1993.2月号 p.56
- *22 中村元千(1993) 注21同 p.57
- *23 倉沢栄吉(1987) 注17同 p.274
- *24 林田哲治(1983)「感性・認識とひびきあう授業を」『日本文学』32(2) pp.9-16
- *25 同上 p.12

ぬまをわたるかわけみ

今西 祐行

空は、もう、なまりいろの冬の雲が、いちめんにはられていました。

それでも、ときどき、雲に小さなさけめができて、そこからお日さまが、まだ、あたたかいきん色の秋の光をながしました。

そのたびに、ぬまのほとりのもみじは、ぱっと、まるで火がついたようにもえて、うつろいその色は、小さなぬまいっぱいにうつりました。

「おかあさん、また、山がもえたよ。」

ぬまのふかいところにはずんでいる、さかなの子どもは、そのたびに、おかあさんをさそって、いそいで水の上まで、うかんでくるのでした。

(中 略)

かわせみは、ひとりぼっちでありました。

「ああ、また、冬がちかづいてきたのだなあ。おかあさんとわかれて、なんかいめの冬になるかしら。」

と、つめたい川や、ぬまや、池をもとめて、冬にもひとりてたびをつづけなければならぬいじぶんを、さびしくおもうのでした。

かわせみはつかれていました。おなかもすいていました。

かわせみは、とうとう、小さな波のわの、ちゅうしんめがけて、さつととびたちましました。

水とすれすれに、あつというまに、音もなくちかづきました。が、いまにも、さかなをめぐって、くちばしをいれようとしたそのとき、子どもさかなのうろこが、きらりと光って、

「かあちゃん。」

と、いう声を、きいたような感じがしたのです。

じゅうぶん、くわえとることができたはずなのに、かわせみは、そのまま、すーっと、いっちょくせんに、むこう岸まで、とびさってしまいました。

お日さまは、あんしんしたように、また、なまり色のあつい雲のなかへ、はいっていききました。あたりの空気も、つめたくしずんでいきました。

いま、さかながつくった波のわも、水にうつったもみじをゆりながら、きえていききました。

かわせみは、ながいあいだ、ぼんやりと、とおくの山をみておりました。とおい山やまには、もう雪がふっているようでした。