

## 授業「社会と文学」

### ——国語教材化論のために(2)——

飯 田 和 明

#### 1. はじめに

教師が授業を構想する際には様々な要因が働く。ある教材をもとにして生徒の学習を組織する際、その教材が「与えられた」としても、そのことは教師の授業構想の一要因でしかない。それをどのように授業の中に位置付け、活かし、用いるかは教師の手にかかっている。教師は常に授業という営為の中で、観察し、判断し、選択し続ける主体である。授業においては生徒が主体であるという表現が為される文脈、教師と生徒のどちらの主体性に重きを置くかという議論展開、また、潜在的カリキュラムの存在によるそれらの主体性の実質的在り方という問題とともに、授業を構想し構成し続ける（授業を行う）という意味において、教師の主体は生徒のそれとは異なる機能と責任とを持していることを確認しておく必要がある。授業を行うことで教師は、授業前、授業中、そして次の授業へと「教材化」という行為を続けている。それが授業による教育の営みの事実上の姿である。

「教材化」という概念は、国語教育研究において、まだ十分にその位置付けが為されているとは言えないが、筆者は「国語教材化論試論(2)」(『人文科教育研究』第27号 2000)において、この用語に含意されるところを歴史的に概観し、次のことを主な要件として析出することで、教育研究・授業実践に対して有効な概念として提出できると考えた。

1. 「教材化」を規定する要因は多様に存在することを前提とし、授業を構想する教師の意識、教師の主体的・選択的な姿勢を重要視する。
2. 「教材化」の結果として行われた授業を、社会的事象における教育の現実としてとらえ、授業を、個々の教室内に特殊的、偶発的に生起する現象という枠に限定せず、それを社会的状況の中において考察する。

これらの要件が希薄になったときに、社会的な文脈から切り離された、その学校・その教室の中で流通する学校言説、教室言説とも呼ぶべき特殊な言葉による、演示的な、時には身体性の失われた言葉のやりとりが繰り返される空間が、授業に呼び込まれる。学校教育は「子ども」の概念の創出とあいまって、子どもを労働から解放し、社会から一定距離隔離することを要件として行われるという経緯を歴史的に持っているが、このことは同時に「学校社会」特有の様々な現象を生み、潜在的カリキュラムの産出を伴いながら、当の「学校」という存在自体が諸問題を再生産し続けるという事態を招来してしまっている。

例えば、教育学者佐藤学氏は「管理され閉ざされたからだ、たがいの触れ合えないからだがつ

くりだす硬直した教室の空間、想像力を喚起する力を失った言葉、他者にとどくことのない言葉の交換によって展開される授業と学習」（『「にほんご」の授業』国語教育を学ぶ会 国土社 1989 p. 2）と表現する。氏は「言葉の教育の基本問題」について、それを「日本語教育の必要性をどのように自覚するかという、いわば言葉の教育に対する教師の態度の問題」として取りあげている。

言葉が情報として氾濫する社会のなかで、子どもたちはどれほど自己の言葉で表現したり、言葉がとりむすぶモノやヒトとの関係を生き生きと創り出しえているだろうか。言葉の経験は、本来、モノに触れヒトと交わる具体的な経験から言葉が選ばれ表現される経験であり、その言葉によって自己の経験が主体的な意味をになっていく経験であり、さらには、それらの言葉によって自己と社会との生きた関係を紡ぎあげていく経験である。しかし、私たちは教室において、そのような手ごたえのある言葉の経験を子どもたちとどれほど共有し合っているだろうか。ともすれば、類型化した思考様式と主体を失った情報の奴隷となつてはいないだろうか。その結果、子どもたちの言葉は多弁となり流暢になる反面、その言葉と表現は現実から遊離し類型化されてはいないだろうか。（同 p. 7～p. 8）

同書にはこのような問題意識のもと、氏の参加する「国語教育を学ぶ会」によって行われた「にほんご」の授業実践が報告されている。

また、小説家の島田雅彦氏は「『この化学式、この古典の文法、歴史の年代などなど、なぜ勉強しなくてはならないのか、教えて欲しい』、さらに究極の『なぜ人を殺してはいけないのか』といった古くて新しい問に、私たちはあまりに無定見、無関心でありすぎた。」（『中学生の教科書死を思え』島田雅彦他 四谷ラウンド 2000 p. 6）と述べ、現行の「教科」の枠組みを用いて、「人間の生き死に」というテーマをその内容とする「教科書」を編纂している。

## 2. 授業「社会と文学」の構想

筆者は「授業『日本の春』記録～国語教材化論のために」（『人文科教育研究』第25号 1998）において、教材研究を行おうとする教師に対して前記1・2のような意識を希薄化させる一つの例として、「ジャンルー作品研究」という教材化の一類型が、読みの授業において「個々の作品に注目させる」という機能を果たしているのではないか、という論点を提出した。そして、様々なジャンル、様々な時代の文章をまとめて取り上げ、「個々の作品の読み」や「ジャンルから（自動的に）想定される指導事項」とは別の系から生じさせた指導事項をもとした授業実践を報告した。筆者は、「教材研究」という概念に染みついてしまっているものを一度取り去ったところの視点＝「教材化」の視点から国語の授業をとらえ直すこと、及び授業構想における「教師の意識」をも含めた「教材化論」構想の必要性を述べた<sup>10</sup>。

教師が「社会的な営為としての教育を行っている」という事実を体感しつつ、現在の社会の中でともに生きている目の前の子どもたちに、教育の営みによってどのような力を付けていったらよいのかを正面から問いながら授業実践を行うということは、現在の教育状況の中で非常に重要

なことであると思われる。新しい学習指導要領において設定された「総合的な学習の時間」には、この意味で多大な可能性が含まれており、その教育実践に対して大きな期待がかけられているといえるだろう。

本稿に示した実践では、国語の授業として「社会と文学」という単元を設定し、社会的な事象を教育内容として意識的に教室の中に持ち込む、ということがその「教材化」の視点とされている。「文学」という標題のもとに集められたいくつかの作品を読み、それを手がかりにすることで、人間が集合したときに形成される社会というものの属性を探り、それを構成し存続させ続けている一員として、そこに提起されている問題を自らに引きつけた問として捉えつつ、教室での議論展開が為されることを期した。本授業における個々の指導事項には、佐藤氏の表現にあるところの「子どもたちの多様な読みを教師の想定する『主題』や通俗的な『心情』の理解の枠に閉ざさないため（前掲 p.1）」の、種々の内容が設定されている。そしてそれらは、氏らの手法<sup>②</sup>とは異なるアプローチによって、「言葉を技能や道具として捉えて記憶と習熟と操作の対象として扱ってきた国語教育の慣行とは性格をことにするもの（同 p.9）」となっている。

本稿は、筆者が「国語教材化論試論(2)」(前掲)で示した「教材化」という概念に内包される要件を、授業実践の上に表そうとしたものである。筆者の一連の「国語教材化論試論」においては、実践研究として、「授業『日本の春』記録～国語教材化論のために」(前掲)の後継にあたる論文となる。

以上のような構想と位置付けにおいて、授業「社会と文学」という単元は設定された。筑波大学附属中学校第1学年～第2学年で行ったその授業は、「ベンチ」の学習・『アンネの日記』の学習・「社会と文学」～私の選んだ作品の発表・『変身』の学習・『アンダーグラウンド』の学習という五つの小単元によって構成されている<sup>③</sup>。以下、授業実践の概略を示していきたい。

### 3. 授業「社会と文学」の実践

#### 3-1 小単元1：「ベンチ」の学習

教育出版『中学国語1』(1997)には、「ともに生きる」という単元名のもと、その「発展」教材として「ベンチ」(リヒター／上田真而子訳)という作品が掲載されている。これは『あのころはフリードリヒがいた』という、ユダヤ人であるフリードリヒ少年とドイツ人である少女ヘルガとの関わりを中心に描いた、ユダヤ人差別の問題を扱った小説の一部である。この教材を用い、以下のことを指導事項として、最初の小単元を構成した。

- \*「ユダヤ人の差別・迫害」に関する年表から、資料の内容の分類を行う。その際に、整理のための「範疇」をつくる。「範疇」に名称を与え、そこに資料の内容を分類していく。
- \*作成した「範疇」によって、それがユダヤ人に与えた「影響」について考える。
- \*そのいくつかの「影響」が複合したときに生まれると考えられる「大きな影響」とはどのようなものか、考える。
- \*上記の学習をもとに、「範疇」に当てはまることながら、「ベンチ」という作品の中に探索す

る。新たに資料として、年表との比較、次の学習への橋渡しの意味で、「アンネの生涯」（編集委員会書き下ろし『現代の国語中学2』三省堂 1984）という文章を提示し、それらをもとに次の「三者の立場」それぞれから、作品の読みを行う。

- ・フリードリヒへの心理的影響を指摘できる部分について
- ・ヘルガの立場、心の中について
- ・フリードリヒの父の立場、心の中について

ここで行われることは、「作品」の読みに「社会的な背景」を結びつける学習である。「社会的な背景」を、「範疇」の設定によって分類することで、複合的にそれらが人々に与える影響について考えることができることを知る。また、ある「ことがら」というものは単に一人の視点からのみ構成されるのではなく、複数の視点により、それらにまつわるもろもろの事実により構成されるものであることを認識する学習として考えられている。

以下に、授業展開における生徒のいくつかの意見を記す。

#### D（女子）

「ベンチ」はもともと奥が深そうな文章だったけれど、考えていくと色々な見方ができるんだなあとあらためて感心してしまいました。普段文章を読むときは、どうしても意味を追ったり、その人の気持ちを少し考えてみたりするだけで、なかなか深くは読めません。でも「ベンチ」は、「差別」についてでも、立場を変えたり関係を考えたり分類したり……と、いろいろな国語の力が付いてくるようでうれしいです。

#### T（男子）

この前の「三者の立場」の学習でフリードリヒのことをやったときには、フリードリヒの気持ちの弱さのことばかりで、一方的にフリードリヒが悪いようになっていたけれど、ヘルガの立場に立ってみると、「ヘルガももっとなにかできたのでは？」という意見もあり、「三者の立場」の勉強の意義がそのまま出てきたのでよかったと思う。また、「ヘルガはフリードリヒのことを試した」という意見はおもしろいと思う。それに関係した意見は、言っていることは反対ながら、どちらも説得力があった。

#### F（女子）

初め「ベンチ」を読んだとき、私の感想は確か、ヘルガの強さとか、フリードリヒの気持ちについてだったと思うけれど、そんな感想は今回見事にうち砕かれた。現実はそのようなことでは分らない。二つを比べること、ドイツ人側の気持ちと、ユダヤ人側の気持ちを比べることが必要だと思う。差別は、ひどい、以上に悲しいことだと思う。差別とは自分たちの民族以外は受け入れられないということ。受け入れない、つまり差別する側の人々の考えの狭さ、浅さが悲しいと思う。原因は国内の物的資源の不足だったけれど、そのために、今まで同じ国で一緒に暮らしてきた人によって収容所にまで入れられたユダヤ人のショックは、きっと大きいものだと思う。差別することでストレスが和らぐ、というまでに深刻になってしまった現実は消えない事実だけれど、私たちがそれを二度と繰り返さぬよう、そのことを忘れてはいけなと思った。

### 3-2. 小単元2：『アンネの日記』の学習

「ベンチ」と同時代、同様の背景をもって書かれ、生徒が深い関連性を捉えつつ読むことができると考えられる作品として、次にアンネ・フランクの『アンネの日記』を取り上げた。三省堂の教科書『現代の国語 中学2』（1984）に掲載されている『アンネの日記』（皆藤幸蔵訳）を教材にし、先に示した「アンネの生涯」を参考として、第二の小単元を構成した。主な指導事項としては以下のものを設定した。

\*『アンネの日記』を読み、アンネとアンネの母の考え方の違いはどのようなものなのをまとめ、それが「差別」とどう関係していくのかを考える。

\*「戦争と差別」について、その関係（メカニズム・仕組み）とはどのようなものかを考え、さらに、そこに組み込まれていかないようにする方途を考察する。

この小単元では、「差別・迫害」というものが、「戦争」という社会状況の中でどのような振舞いをしていくのかについて、具体的に歴史的事実に当たることでその関係を考えていった。そしてその議論をもとにして、「ある家族」（＝アンネの家族）の生活の中で、実際にどのようなやりとりが「差別・迫害」に関して存在していたのかを見ていった。この二つの議論を経、「戦争と差別」の関係性を一般化して捉えた上で、自分に引きつけて、自分としての考え、スタンスを作っていくことへと発展させた。

以下に、授業において提出された意見のいくつかを記す。

#### O（女子）

ユダヤ人には、反抗したいと思ったり差別から抜け出そうとした人はいたが、その数は少なかったのではないかと。それは、そんなことをやったりしたら、差別がもっとひどくなっていくことを知っているからである。お母さんは、ユダヤ人迫害には反対だけれど、何も行動を起こしていない。アンネは、「ほんの少しの美」を幸福に変えようとしている。アンネの考え方の方が、差別から抜け出す近道ではないかと思う。

#### K（女子）

ナチス（ヒトラー）は、とりかえしのつかないひどいことをしてしまったけれど、ヒトラーは孤独だったんだと思う。アンネの資料はたくさんあるけど、ヒトラーについてはあまり見ていないのでよく分からない。でも、きっと彼はさびしかったんだと思う。だから、他人を痛めつけることで忘れようとしていたんだと思う。誰だって、心が本当に悪い、汚れている人なんていないと思う。

#### M（女子）

戦争が負けてくると差別は大きくなっていくと思う。アンネは底なし沼から幸福を見つけていこうとするけど、アンネの母は、自分の不幸を周りと比べて、自分の不幸の薄さを幸せにしていたのだと思う。「ベンチ」では、フリードリヒはヘルガと会うことにより、差別の苦しみを忘れようとしていた。彼は「ベンチ」の前に来て、現実に戻ったのではないかと。

なお、授業者は、この小単元の終了時点において「社会と文学」という本単元の名称を示し、

本学習の取める視野について言及し、次の小單元における発表活動へつなげていった。

### 3-3. 小單元3：「社会と文学」～私の選んだ作品の発表

「社会と文学」という單元名の説明に際して、授業者はこれまでの学習で取りあげてきたこと、これから取り扱っていくことは、「戦争・差別・迫害」に関する限定的な議論ではない旨を話した。そして、生徒が本単元の学習において「社会」という実体に思いを巡らし、「社会」との関わりで「文学」について自主的に考えていく手だてとして、生徒一人一人が「社会と文学」というテーマで自由に文献を一冊選び、それを紹介し合うという学習を設定した。

生徒にとって「社会との関わり」という視点を意識して文学作品を読んでいくということは、あまり過去に経験がないことであつたらしく、作品の選定に多少のとまどい、苦労があつたようである。また、ここでは「社会」という概念と同じく「文学」という概念についても、「それはどのようなものを指すのか？」という問い立てはせず、「生徒がそれと判断するもの」として授業を進めた。「文学とは何か」という概念規定に関することを授業構想の際にどの程度押さえておくかという問題は、教師が選択する「教材化」の在り方によって多様なものになると考えられるからである。

発表に際しては、まず、①選んだ作品の題名・作者名、②作品の内容（要約・一部）、③作品と「社会」との関連性（作品を選んだ理由）、④作品に対する感想・意見の四点について「学習メモ」を作成し、それをもとに全員の生徒が発表活動を行った。

以下に、生徒の発表内容のいくつかを挙げる。

T（女子）

①『太陽の子』 灰谷健次郎

②ふうちゃん（主人公）のお父さんとお母さんは、神戸の下町で店を営んでいる。明るく育ったふうちゃんだが、6年生の頃、お父さんが心の病気になる。ふうちゃんは、お父さんの心の病気の原因が、沖縄の戦争と関係があると気付く。

③この本は沖縄の戦争について書かれてある。「日本人」（ヤマト）が知らない沖縄の戦争の話なので選んだ。

④私は、これまで沖縄と戦争について考えたことは少なかった。しかし、この本にあった「沖縄と戦争のことを人々は忘れたがっている」というところは、すごく重要だと思った。

M（男子）

①『ビルマの豎琴』 竹山道雄

②水島上等兵率いる「歌う部隊」は、ビルマで戦うが、終戦になったことを告げられる。そして、イギリス兵の捕虜となってしまうが、違う部隊の日本軍が降伏しないため、説得に行く。水島は何カ月経っても帰ってこないで死んだといわれていた。ところが、水島とよく似た僧がいて、この僧こそ水島だった。捕虜の人々が日本に帰ることになっても、水島は帰らなかった。

③戦争で仲間を失い、そんな中でも歌ったり仲間を捜したりすることで希望を探していた。

④「幸せを探し出す」ということが、「アンネの考え方」に通じていた。アンネの「戦争・差別」という状況の中での前向きの考えに重なっていくと思った。

F (女子)

①『レ・ミゼラブル』 ヴィクトル・ユーゴー

②貧しさと飢えに苦しむ甥たちを救うべく、一片のパンを盗んだために、十九年間も獄中生活を送ったジャンバルジャンは、社会に対する憎しみを抱いて出獄する。だが、やがて神のようなミリエル主教の慈愛に触れて、愛の精神に目覚め、それ以降、不幸な人を救う人類愛の具現者になる。彼は、哀れな女の一人娘コゼットを養女にする。大人になると彼女は共和党の青年マリウスを愛する。ジャンバルジャンは深い淋しさを背負うが、折から勃発した市街戦で傷ついたマリウスを救い、二人の結婚後、自分の高額な財産を残して死ぬ。

③この時代、フランス国内においては、専制君主国家から民主主義国家へという根本的な変革のきっかけとなるフランス革命が起き、王党派と共和党派が激しく争っていた。人々は、貧困による苦しみと、不安定な社会の中、ただ不安と恐怖のうちにおびえていた。

④当時の犯罪者に対する刑の重さ、前科者に与えられた黄色の旅行券などの差別、貧困による市街戦などの大変さや、市民という下の階級の中でおお差別される苦しみのさなかで、ジャンバルジャンは慈愛の心を忘れず、本名を偽ってマドレーヌ市長として人々の役に立ち、孤児であるコゼットを本当の娘のように愛し、そのコゼットの愛した人の命を、自分の命を省みず助ける。こういったことは、普通の人ではなかなかできないことだと思う。作品に登場する人物は、皆苦しみを負っている。作者はこの作品を通して、戦い、悲惨さの原因を、社会から取り除こうとしていると思う。一片のパンを盗まなければならないほど貧しかったジャンバルジャンのような人が、当時たくさんいた。それらの人々を置き去りにした社会の責任は大きい。平和で平等な社会はとても重要であると、あらためて感じた。

M (女子)

①『車輪の下』 ヘルマン・ヘッセ

②主人公のハンスという少年が、周囲の期待に応えようとひたすら勉強に打ち込み、伝道者を養成するための学校に入るが、そこでの生活は彼の心を踏みにじるものだった。彼は学校を辞め、自滅してってしまう。

③およそ百年前の話なのだが、受験戦争という意味で、「社会」というものを「教育」として考えると、主人公が感じた「教育」に対する失望などが「社会」に関連する。

④この話では、主人公のハンスは自滅していくが、ヘッセ自身はやり直せたと、大きく実際と話が変わっている。この小説は「教育」に対する訴えであり、「教育」という「社会」が、よい方向に行くといいと思った。

B (男子)

①『少年H』 妹尾河童

②主人公のHが少年時代に実際に体験した、戦時中の本当の社会の様子が書かれてある。筆者の

戦争に対する批判や、日常生活への戦争の影響などがよく書き表されていた。

③主人公の少年Hは、直接、差別というものは受けていないが、実際に差別を受けていたユダヤ人のように、心に大きな傷を負っている。

④戦争が終わったら社会が落ち着くと思っていたけれど、戦争が終わっても人々の心には消えない深い傷が残っていることを知って、戦争とは本当にやってはいけないことだと思った。

M (女子)

①『小ぐまのブリュリー』 アンネ・フランク

②この話は、アンネの気持ちがちにじみ出ている作品。ブリュリーがサーカスから抜け出して、街を探検するが、ブリュリーに優しくしてくれる人はいない。最後にはサーカスに戻るが、鞭でたたかれてしまう。

③ブリュリーがユダヤ人で、街の人達がドイツ人だと考えると、ブリュリーが受けた街の冷たさは、差別・迫害につながる。

④アンネが、この頃の時代のことをこの童話によく表現している。また、それと同時に、戦争のことを童話に書くということは、「ベンチ」でのフリードリヒのように、話し相手がいないということにもつながると思う。そして、疑問に思ったことは、戦争がなくなる日はいつ来るのかということ。

「社会と文学」という単元名を示し、「ベンチ」『アンネの日記』という個々の作品の読みの単元から発展していくことを確認した上で、生徒各自が今授業で取り扱おうとしていることを自身に引きつけて捉え、授業の展望を開くというねらいをもってこの発表活動を組んだ訳であるが、発表の前の時点で授業者の取りあげた文学作品が「戦争・差別」に関わるものであったことが、生徒の作品選びにも影響することになったのは否めないところである。しかし、生徒の発表には歴史的に、諸外国の作品に、また「社会」という解釈を自分の視点で捉えた上で、その関連する文学作品を求めたものもあった。さらに、作品の読み（その要約）や感想・意見の中に、性急な「よしあしの判断」ではなく、「日常」「疑問」「継続性」「希望」という理念、思考を組み入れた生徒が見られたことは、この時点において、本単元で設定してきた指導事項による学習の一定の成果が現れたものと言えると思う。

### 3-4. 小単元4：『変身』の学習

生徒自身の手で「社会」に関する文学作品を選ぶ、という学習を経て、授業者はここでさらに学習の視点を拡大させるため、「社会」を映し出すと考えられるいくつかの資料に基づいた議論を行い、抽象化、一般化した思考の世界に誘った上で、F. カフカ作『変身』を材料にした学習へと進めていった。

資料の一つめには、新聞記事『「アンネの日記」新たな5ページ』（1998.8.19 朝日夕刊）と、新聞記事『「アンネの日記」新ページ発表一定説覆す家族観』（1999.1.8 読売夕刊）をとりあげた。これは、『アンネの日記』を後世の人々がどのように捉えていくのか、そのいくつかの例を知

ることにより、ある「史料」の伝わり方について考えていく学習である。ここでは、『アンネの日記』を「神話としてしまう」ことと、それを「歴史的事実として捉える」こととの違いに注目し、その違いはどのようなところに起因するものかを考えていった。その中で、アンネが決して「特別な人間」ではなかったこと、彼女は必ずしも自分たちと遠い存在ではない、ということも意見として出されていった。

続いて、後の小単元への布石の意味も含めて、「ホロコースト問題を考える歴史館」代表の阿川尚之氏についての新聞記事「自分の目で見て考えて」（1998.1.29 読売）を読み、氏が「ホロコースト」と「オウム真理教の事件」とを結びつけて捉える、その考え方について議論した。

次に、単元実施時がコソボ・ユーゴの問題が起きていた時期であったこともあり、授業者は新聞記事「全員が負ける戦争なんだ」というセルビア人映画監督ゴリチン・ストヤノビッチ氏に関する文章（1999.4.10 朝日夕刊）を取りあげ、現代における戦争、民族間の問題について考える時間を作った。今までの学習の成果と関わらせて、現実に進行中の事態に対して考える視線を持たせることを意図した。

最後に、現在の日本の現実を表す一つの資料として、文部省の「国民性調査」をもとにした二つの記事「日本人、全体に『自信喪失』（1999.4.28 朝日）、「日本 広がる悲観論」（1999.4.28 読売）を提示し、「閉塞感」「心的な連鎖」ということを話題の核として、現実に日本で起こっている事件（「いじめ」に関する事件、少年によるナイフ所持に関する事件、和歌山の毒入りカレー事件等）との関連も話題に載せながら、議論を行った。

以上、「社会」を捉える視点を拡大する試みを経て、文学作品の読みによる学習＝F.カフカ作『変身』（山下肇訳 岩波文庫 1958）を教材にした学習に入った。冒頭の部分と中程、そして結末の部分の各一節、それに岩波文庫の解説（山下肇著）を読むことで授業を進めていった。この小単元での主な指導事項は、以下のものである。

- \*「グレゴール・ザムザが毒虫に変身してしまったこと」を、どのように解釈したらよいかを考える。
- \*「物語の結末」から、どのようなことを読みとることができるかを考える。
- \*上記の議論の結果をふまえ、その二つを結びつけて、「象徴」という観点を考慮に入れて、この物語全体をどのように解釈できるか、考える。
- \*作品の「解説」を読み、賛同することと批判できることを考え、この物語の自分の解釈を作っていくために役立てる。

この小単元では、様々な解釈が可能な、シュールリアリスティックともいえる小説の読みを通して、生徒各人の自由な文学作品の読みを志向した。「象徴」という機能に注目させ、それを解釈するためのポイントとして位置付けるという手だてをとった。

「社会と文学」という単元名のもと、これまでの授業の流れの上で行っている学習ゆえ、当時のドイツの状況、戦争や差別という問題に結びつけて考えていくことは、授業者の視野には当然あったことだが、その他の様々な読み方も、議論の中で同等に貴重なものとして取り扱った。

生徒にとっての「文学作品」とは、「物語」というイメージが濃く、それを「社会的な関わり」で読むという視点は前述のようにこれまであまり強いものではなかったようであるが、ここまでの学習という土台に加え、『変身』の読みにおいては「象徴」という機能に注目させたことが、生徒各自による広く自由な解釈を許容し、解釈の手だてを与えることにつながったようである。「まずは、自分に引きつけて読む」、「自分の設定した観点によって、自分自身の解釈を作っていく」ということは、生徒にとっては基本的に楽しい経験と言えるようである。

最後の「解説」の読みにおいては、ドイツ文学を専門とする筆者に、その知識、思考の手続き等においては到底及ばないことは当然としつつも、「一読者として、小説『変身』に向き合う」という意味では、自分たちも同じ位置にいるのだということを感じさせ、「象徴」を核とした「自分の解釈」に活かすにはどう読めばいいか、という観点から、「自分にとって必要な情報」を得させようとした。それが、「賛同できること」に加え、あえて「批判できること・自分とは考えを異にすること」についても意見を作らせたゆえんである。「目に見えない茫漠とした権威のようなもの」からではなく、まずは「自分の目」によって、資料を参考にし自ら考えていく姿勢を求めた。議論によって意見は修正され高められていくが、まずは自分の意見を持たないと、他の人の意見が立体的に自分に生きるようには入ってこないということを、どのような時でも等しく押さえてほしいからである。このことは、次の小単元に含まれる「メディアに向けるまなざし」についての示唆を与えておくことにもつながった。

本単元のまとめとしては、上記の指導事項に沿った文章をそれぞれ書き、それらをまとめて『変身』の解釈』として、班ごとの文集活動に結びつけた。なお、この文集については学年全体での読み合わせを行い、クラスの枠を越えて何人かの作品に対してコメントを付けるという学習を設けた。

授業の途中では、生徒の方からカフカについての解説の文章や、インターネットで検索した資料や年表が持ち寄られるという場面もあった。

以下に、小単元進行中において記されたある生徒の文章を示す。

## I (女子)

カフカの『変身』は、どんなことを象徴しているのか？カフカの家族構成や、父親との関係は作品に大きく反映されていると思いました。

ごく普通の一般人であり、普通の考え方ー常識・きまり・掟ーにより動かされている両親、妹と、見た目は普通ではない、「掟」破りだけれども、考え方は毒虫に変身してしまっても変わらないグレゴール。カフカは、グレゴールに自分を当てはめて『変身』を書いたのだと思います。

グレゴールの行動は、常に家族のことを考えた上でとられたものだと私は思います。いつも家族の事を見て、それぞれの気持ちを考えて、家族に対して良かれと思ってやったことばかりでした。けれど、そんなグレゴールの気持ちは、家族に分かってもらうことができませんでした。おそらくカフカは、どうしても家族に伝わらない、自分の孤独感や、そのことに対してのもどかしい気持ちを、『変身』という作品にたくして、世間に、あるいは少なくとも家族に気付いてほしか

ったのではないかと思います。

私が『変身』を読み終わったときに、一番強く感じたことは、登場人物たちの人間味の無さでした。人間の持つ、言葉では表すことのできないような複雑な気持ち、感情が書かれていないような気がしました。グレゴールの父親や母親、妹のグレーテの感情がうわべだけしか表されていないのではないかと、強く感じました。

しかしその反面、毒虫に変身してからのグレゴールの思考は、時に自分勝手になったり、また、時に家族に対してすまないという気持ちを抱いたり、自分の気持ちにとっても正直になり、すごく人間らしい感情が出ています。

この二つの感情の違いは、解説にあったような「世界に所属する人間」と「所属から外れた人間」のことを表しているのだと私は思います。そして結局、所属から外れ、毒虫に姿を変えてしまったグレゴールは死んでしまいました。

“カフカの『変身』はどんなことを象徴しているのか？”

今の私には、この問題のはっきりとした答えは出せないと思います。カフカの作品は、私にとってはまったく新しいタイプのもので、今ではまだ「こんな話があったのか」という驚きの気持ちのほうが強いです。けれど、今の私にでも言えるのは、カフカは人間である自分に疑問を持ち、そんな自分の存在が不安になり、誰かにその気持ちをわかってほしかったのではないかということです。第二次世界大戦時のドイツ国民や、オウム真理教の信者達の例があるように、自分の中に矛盾を感じ、どうしようもない不安感に襲われているときの人間の心は、とてももろく、恐ろしいものなのではないかと私は思います。

『変身』を理解することはとても難しいことだけれど、この作品は、私の心の中に一つの穴、日常に対する疑問のようなものを残していきました。

### 3-5. 小単元5：『アンダーグラウンド』の学習

「社会と文学」の最後の小単元として、村上春樹氏の『アンダーグラウンド』（講談社 1997）を教材にした単元構成を試みた<sup>6)</sup>。現代の日本において、そして実際に目の前の生徒にとって現実には、身近な時間・空間において起こった事件について、これまで学習したことを力としながら、さらに発展的に考察していける学習を組織できるのではないかと考えたからである。『アンダーグラウンド』は、地下鉄サリン事件を扱った、村上氏自身が行った事件の被害者の方々へのインタビューを中心に構成された作品である。

『アンダーグラウンド』の学習における主な指導事項は、以下のものである。

- \* 新聞記事「システムの悪映す『サリン』」（1998.4.20 読売夕刊）を読み、この事件をめぐる村上氏の認識の概略を知る。
- \* 地下鉄サリン事件における「一次災害」に対して、「二次災害」と村上氏が位置付ける「災害」の意味することについて考える。
- \* 地下鉄サリン事件の報道の在り方、マスコミの言動に対する村上氏の批判をめぐって考える。

- \*この事件が、なぜ私たちにとって「自分たちの問」として問われうるのかを考える。
- \*ジャック・デリダ氏の新聞記事「暴力観変えたサリン・科学が闇と結びつく」（1995.9.7 朝日夕刊）をもとに、「二項対立」による思考法と、その内包する問題について考える。
- \*『アンダーグラウンド』中の三人のインタビューーに関する文章を読んで、それぞれの人の年齢・職業・生活等から、できるだけその人物像を描いていき、その上で、三人にとっての「事件」とは何なのかを考える。
- \*これまでの学習をもとにして、それらを総合することから、生徒一人一人が「この事件とはどのようなものであるか」を描く。
- \*関連として、新聞記事「少年犯罪の壁『泣く被害者』見過ごせぬ～支援チームそろり始動」（1999.7.7 読売）を読み、「犯罪被害当事者の会」の方々の活動や、被害者の遺族の方々が被害者や自らを表に出してその活動を行っていることの意味を考える。

以下、授業の展開において現れた生徒の意見のいくつかを記したい。

#### F（女子）

今回、宮田さんの証言をもとに学習して、マスコミ側からの視点や、その情報の重要性等を知ることができた。あれだけ大きな事件で取りあげられていたのに、現場の実態や、様々な機関（病院等）での対応、処置については、今の情報化社会でも考えることもできないようなものであったように思う。しかしそれらを明確にし、もう一度今の在り方を見直して、今度こそこのような事件にも対応できるようになってほしい。そのためにも、やはりマスコミの力は大きいし、生の目で見た現場を片側からに偏らず、多方面の視点から取材することが大切だと思った。

#### T（男子）

事件を起こす人は、窓の外、ぼくたち「平常」といわれているシステムが、窓の内。窓の内部が崩壊し始めている今、窓の内人間は何かを求め、自我を窓の外人間などに渡し、混乱から身を守っているのではないかと思う。今、窓の外が窓の内を攻撃している。窓の外は窓の内から出て、外のいろいろのことを知っている。しかし、それに対する我々は、今まで通りのすさんだシステムで対応するしかない。それが今回の事件の結果だ。いつまでも内にいないで、内を出て、かといって外の人間と一緒にならず、また、新しい窓の内を作るときが来ているのかもしれない。光あるところに闇はある。それぞれ反対のものが必ずある。もしかしたら、歴史はこれを繰り返しながら、少しずつ少しずつ進んできたのかもしれない。

#### K（女子）

少年犯罪を防ぐ方法はあるのだろうか。愛に飢えた少年、社会に受け入れてもらえなかった少年達が、復讐をしているのだ。もしかしたら、犯罪者を生んでいるのは、身近にある日常の出来事なのかもしれない。そういう社会に気付いてもらいたくて、遺族達は表に出て呼びかけているのだろう。しかし、現実興味本位にのぞき込む、そしてその後何も変わっていないという姿ではないだろうか。

#### 4. 授業「社会と文学」の実践を終えて～その意義と課題

「文学教育」においての「詳細な読み」が批判され、それはあたかも「文学教育批判」であり「言語技術教育」の推進であるかのように捉えられる思考の枠組みが、いまだ存在している。この種の思考に対しての、「様々なアプローチによる文学作品の読みの授業」については、その理念と実践双方について、後論に譲ることにするが、この間の核心を簡単にいうとすれば、それは、「文学作品を読む」その「読み方」が、「文学研究」の枠をどの程度意識的に反映しているかによる問題であるということになる。教師は、「作品をどう読むか」と同時に、「どのようにしてその作品を『教材化』するのか」を問われる存在である。そして、「自分の読み方」を一つに限定しなくてはならないいわれは、生徒にとっても教師にとっても、あろうはずはない。

一つの文学作品は、実存的に捉えるならば、まずそれは単独として存在しているといえる。もちろん作者が書いているときには、作品は作者に依存しており、それは作者の手にあり、作者の生きている時代の状況が何らかの形で反映されていると考えられるが、それは書き上げられた瞬間に、一個の独立した存在になる。そして、その時点から「読み手」=様々な視点にさらされることになる。「文学教育批判」においては、この再構成されるものである「書き上げられた時点で手を離れているはずの『作者の視点』」を追い求めていたことが、その問題の中心になっているように思われる。この意味においては、本稿における実践「社会と文学」での「読みの視点」のあり方は、基本的に「読み手」=生徒にあるといえる。そのことを前提とした上で、様々な意見、考え方が授業中に交錯していくことをもって、提示する資料とともにそれらをどのように「教材化」していくかが、授業を進める上での筆者の関心であった。

本実践においては、「社会的な事象を教育内容として意識的に教室の中に持ち込む」ということが「教材化」の視点とされている。そのために、生徒がある程度自分に引きつけて自由に考えられる視点としてであれ、「読みの様々な視点」を授業者側がいわば強制的につくっていくところがある。しかしそれは、授業が単なる感想の言い合いに終わらない、「教材化」における授業の筋を付けるための必要な設定であり、あるテキストを集団で読んでいくことの意味としての授業構成の要素である。そして「様々な視点から物事を見ることができる」という力は、「自分が考えていなかった視点を与えられたときに、その視点から物事を考えることができる」という力でもある。また、本単元においてはさらに、例えば「その視点が、単なる二項対立によって半ば自動的に導かれたものになっていないか」といった、設定された視点が、他の視点とどのような関係にあるのかを考えるという、「視点の見極め」についての学習が行われていると言える。

しかし、一方で「自分で自由に視点を作ることができる」力を育てるために、生徒が作品の些細と見えるような部分に注目した場合でも、それをそのときの個々の生徒にとっての「視点」として大切に、どのように学習に活かしていけるのかという面については、今回の授業で十分な検討はできなかったと言えよう。

例えば本単元における「社会」という標題による視点の設定に関して言えば、結果としては「社会が抱える『負』の部分に注目させている」という事実がある。「ベンチ」から始まり、『アン

ネの日記』『変身』『アンダーグラウンド』という教材のラインがあり、生徒発表において選ばれた作品にもその種の問題と関係したものが多くとられていた。「社会」を「人間が集まり、そこで活動がされる場」という意味で捉えれば、本授業の流れとは違う角度から「社会」に触れていくことも可能であろう。例えば、「ベンチ」を「男の子と女の子の関係」や「親子の関係」という視点から読み、そこに限定して考えていくということも、「教材化」の可能性として制限してはならないだろう。また、そのような様々な「関係」は「社会」に内包されているものゆえ、爾後、生徒自身が本単元で扱われたような意味で「社会」を考えることに、どこかで接続していくともいえる。本稿の実践の文脈における「社会」というものは、「そのときの社会が抱えている問題」という意味合いが強いものとなっているが、純粋な読み手としては、読んでいる時点での自分の状況を背景に、例えば「恋愛」に悩んでいれば、まずは「恋愛」という人間関係の視点で読むことで十分と言えるし、「親子関係」について考えていけば、その視点からの読みがストレートに入ってくるのも自然なことであろう。

また、本稿の記述のスタイルについても、教師側からの「教材化」という視点が強く働いているため、授業の構想及びその理念の面に多くの紙面を費やしており、生徒自身の授業における発言、議論についての記載が不十分なものとなっている。生徒の側から見た、すなわち「受容」の面における授業の姿を、丁寧に記述し、検討していく必要を感じる。それは、現在その方途が現実に要請されるものとなって探索されている「絶対評価」の研究を含む、「評価研究」から授業の在り方を変えていくことにつながるものともなる。

本節の最後として、「社会と関連の深い作品を扱うことによって、社会と教室とが自動的につながるものではない」ということを明記しておきたい。ちなみに、筆者は「国語の試験問題について考える」という授業を行っているが、そこで扱われた内容は、まさに生徒や教師が、時にとりつかれてしまっている「教育社会の内」にあり、生徒の、場合によっては現代の教師の生活と（表面化しているかそうでないかは別として）、直接につながりを持つものである。この実践で取りあげた指導事項は、「国語の試験問題」という、一種の「教育言説」「学校言説」とも言えるものとかかわりの中で生活をしている自らを、内側から相対化するという経験を持つことである。そのことが、教室を社会との「接点」において見、その上にいる当の自分を省みることにつながる。

「社会（他者）の問題を考える」ということは、そこに茫漠として、捉えがたく存在しているものを、自己の設定する枠において捉えようとしていくことであり、「自己の問題として考える」ということは、自分がやらなければならないことを、社会（他者）の設定する枠の中で捉え直すことである。この「自己－他者」に関する考え方は、本稿における実践、また、筆者の構想する「国語教材化論」の基底に、常に流れているものである<sup>9)</sup>。

## 5. 「国語教材化論」の展望

新しい学習指導要領で新設される「総合的な学習の時間」においては、あらかじめ設定された

「教材」というものが存在しない。さしあたり、教師は「教材を探さなければならない」が、そこには「どういうことが、今、教育として問題なのか?」「どういうことを、今、子どもたちと一緒に考えていかななくてはならないのか?」「どういうことを、今、子どもたちに身に付けてほしい力として、自分は考えているのか?」という意識が要請される。ここには、筆者が「教材化」という概念を提出する際に重要視する教師の主体性の問題が付置されているといえる。「教師が教材化の視点を持つ」ことによって、教室には社会の状況が反映される。また、教育実践の歴史を振り返る際には、それは社会の状況を映し出す鏡となる。

国語科における「教材化」については、「言語を中心として扱う教科」として、まずは上記したような「姿勢」において、拡散的にその概念を押さえておくことも必要であるが、さらに、従来の各教科において行われている内容を「教材化」という視点において概観することにより、国語科における「教材化」について対照的に考察していくことも、その概念形成のために、また教育実践に対する有効性を見いだすためにも重要な仕事となるであろう。

また、具体的な検討の例として、国語科の中で行われてきている「古文」「漢文」の学習が、「国語の教育」としてどのように取り扱われてきたのか、これからどのように行われていくべきなのかということについて、いわゆる「現代文」の学習における「文学教育批判」と同列の問として考察することが考えられよう。それは、「日本文学・語学研究」「中国文学・語学研究」という枠と共に、「教材化」の研究として、現代の社会に生きる自分たち、子どもたちにとっての「古典」の学習とは何なのかを、問うことである。

「国語教材化論」研究には、他領域、例えば言語学、心理学等の概念の導入も必要となろう。「話す・聞く」「書く」「読む」「言語事項」という分類に対し、さらに、例えば「運動」という切り口で見たときに、どのような「教材化」の可能性が見えてくるか。そういった観点から生徒の言語生活を省みたとときに、例えば「話すこと、発表すること、朗読することは得意だけれど、筆記試験には弱い」という生徒に対しての評価観も変わってくる可能性があると思われる。

実践論文として記した前稿、本稿において示したような「指導事項」を、歴史・理論研究として進めている「国語教材化論試論」における「教材化」の要件とどのように関係付け、「国語教材化論」として理論構築をしていくのかという大きな課題を持って、この角度から捉えうる教育の場に生起する諸問題を果敢に取り込みつつ、自身の授業実践において試み、生徒の現実の姿から考察する姿勢を持して、研究を続けていきたい。

## 注

- (1) 筆者はこの論文(「授業『日本の春』記録～国語教材化論のために」)において提出された問題について、主に国語教育における「教材研究」に関する文献を検討資料として、「国語教材化論試論(1)」(『人文科教育研究』第26号 1999)を著している。
- (2) 佐藤氏らの示した授業は、「言葉の身体性」に注目した実践ということにとどまらず、国語教育においては現在のところあまり取りあげられていない、言葉の教育における「運動」の

概念の検討を促すものとしても捉えることができる、大変興味深いアプローチによるものである。

- (3) 本単元は、複合的に組織だった学習であり、かなり内容的に交錯もしている。それは、「物事について継続的にねばり強く、多方面から、折に触れて考える」ことを志向したものである。一つ一つの学習単元の独立性はあってよいし、それらの間のメリハリは必要といえるが、現代の教育において、コンパートメント化された教授形態が、「教育の事実」としてどのような事態を生徒に結果しているかを考える必要があると思う。「新学習指導要領においては、従来存在したところの学習におけるらせん型構造が崩れている」（例えば、佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレット No. 524 2000）という批判もあるが、教科指導において「指導事項」を特化し、そこに指導の重点を置き、その重複をなくすことで「3割」といわれる削減分をカバーすることができると思う際には、特に單元ごとのつながりに留意し、目指すところの「基礎・基本」の確実な習得が、コンパートメント化された知識・技能の習得、という結果に終わらないように注意していくことが必要である。このことは、「総合的な学習の時間」においては了解され、その可能性を開く重要なポイントの一つとして認識されているものと思うが、このことは同様に、「精選」が為される「教科指導」においても明瞭に意識されなければならないものと思われる。
- (4) 『アンダーグラウンド』に関する授業実践には、町田守弘氏の「村上春樹『アンダーグラウンド』の教材の力—高等学校『現代文』における総合学習のために—」（『月刊国語教育研究』No. 311 1998.3）がある。氏は、「府川源一郎氏は『「文学」に「生きる力」が育てられるのか』（『月刊国語教育』1997.7）において『アンダーグラウンド』に言及し、この作品の『問いかける力』に注目している。この『問いかける力』こそが『教材の力』になると判断して、現代社会を生きる高校生に作品を通して『生きる』ことについての真摯な問いかけをすることが授業の眼目である」として、『アンダーグラウンド』を教材化し、「彼ら自身を村上春樹と同様の立場に立たせ」て、「変容の時代の証言」「生きることに関わる証言」の「聞き書き」を行うという実践を報告している。
- (5) 国語教育における「自己—他者」概念について検討したものの一例として、拙稿「小砂丘忠義の綴り方教育、その構造—『自己』『他者』概念の検討を中心に—」（『国語科教育』第47集 2000）を参照されたい。