

佐藤学の読み方の授業論について

三上 勝夫

はじめに

佐藤学は、授業のタイプをことさらに「技術的实践」と「反省的实践¹⁾」に二分して、前者には「限界」があり、後者が望ましいとする言説を行っている。ここでは、佐藤が例示する授業例を検討し、これを用いての論証には根拠が無いことを示す。近年の授業実践において、徹底した教材研究をせず授業に臨む風潮が生じており、佐藤学の授業論は、こうした傾向を助長する働きをしているものと疑われる。小論の目的は、授業において教材研究がいかに重要であるかを再確認することである。

1. 佐藤学の論理構成

教材研究のレベルを同じにする二つの授業を実施する。ところが一方は「子どもの口は重くなって指名なしには沈黙が続いてしまう教室²⁾」に、他方は「一つひとつの発言と発言が縦横につながりあって、読みと解釈の広がりを生み出³⁾」す授業となった。この違いは、前者が「所定のプログラムを遂行する「技術的实践」として行われている⁴⁾」のに対して、後者が「一人ひとりの「今ここ」において生起する「出来事」を中心に実践され、その「出来事」を省察し、そこに意味と関係を構成していく「反省的实践」としていとなまれている⁵⁾」ことに依るのだ。これが佐藤学の論理の核心である。

教材研究も指導案も同一である。違いは、指導案にこだわって進化したか、子どもの実態に即して当意即妙になされたかにある。もっともな話である。教育実習の際にも、こうしたアドバイスはよく行われる。佐藤学の論理の一面は否定できない。いかに周到に準備された指導案といえども、40人近い学級の子どもの「今ここ」を映し出すことはできない。だからいっそう授業はスリリングなのである。いうまでもなく、子どもの多様な実態と知恵が、新たな知見を結実させていくのである。今日の日本の授業実践の礎を築いた斉藤喜博がつとに強調してきたことである。

だが待て。佐藤学が示した二つの授業を、こうした、ある意味で常識的な（ことさらに反省的な実践などという道具だてをふりかざさなくてもよいわけだが）解釈で裁断してしまってもよいのだろうか。結論を先にいえば、これとは全くことなる解釈を導きだしたいと思う。佐藤学は子どもへの対応の違いを言う。筆者は、このケースにおいては、教材研究の如何こそ授業のできばえを左右していると主張する。

2. 検討の対象とする教材と授業

二つの授業は、初任教師のFさん（女性）と教職経験12年のUさん（男性）が、小学校6年生のそれぞれの学級で行ったものである。実施時期は不明である（初任の教師にとって、いつの時期か

も重要であるはずなのだが)。佐藤学によれば、二人は「長時間にわたって納得しあうまで教材を研究し、指導案の作成においても具体的などころまで一致できるよう話し合いを重ねた⁶⁾」のだという。教材は新美南吉の「熊」である。

熊 新美南吉

熊は月夜に声きいた。/ どこか遠くで呼んでいた。
熊はむくりと起きてきた。/ 檻の鉄棒冷えていた。
熊は耳をばすました。/ アイヌのような声だった。
熊は故郷を思ってた。/ からまつ林を思ってた。
熊はおおんと吠えてみた。/ どこか遠くで/ こだました。⁷⁾

本題ではないが、詩のこうした表示の無神経ぶりも気になる。スラッシュの後ろが改行であることは了解できるが、引用の各行の間が一行アキであることは、たいていの読者は気づかない。かくいう筆者も、全集の原作を見てはじめてわかった。さて、子どもに提供する詩として、この詩が適切かどうかは筆者には判断がつかない。アイヌの住む故郷といえば北海道にほぼ間違いない。が、カラマツは北海道には自生しない。防風林や坑木用に、北海道の人工林にカラマツは珍しくはないが、植えたのは和人である。ヒグマがアイヌらしい呼び声に反応して、カラマツ林を想起するというこの詩の設定はどこか不自然である。アイヌの中本ムツ子氏によると、捕獲した子グマを飼育しておいて、クマ祭りに供した例があるという。子どもの時の経験で、仲よくなっていたその子グマの肉は、とうとう食べられなかったとも語っている。このように人間（アイヌは人間の意）との親密な接触のあったヒグマが、何かの事情で、本州の動物園に飼われているという特別な状況であれば、アイヌの声をなつかしく聞くという想定もあながち不自然とは言えない。それにしてもカラマツ林には疑問が残る。

この詩を解釈して、両氏は次のような指導案を考えた。

①各自朗読 ②わからない言葉をたずねて確認する ③各自朗読 ④指名読み（二人）⑤詩全体のあらすじ ⑥指名読み ⑦熊はどこにいるのか ⑧「むくり」というのはどういう起き方か、すばやく起きたのか、ゆっくり起きたのか ⑨「故郷を思ってた」ときの熊の気持ちはどうか ⑩「おおんと吠えてみた」から熊のどんな様子や気持ちがわかるか ⑪指名読みをして終わる。⁸⁾

二人の解釈が示されていないので、推測になるが、その解釈およびそのもとでのこの計画はきわめて不十分である。このことはおいおい示す。

二人の授業のようすは、おおむね次のようであったという。

〈Uさんの授業〉

ベテラン教師の（Uさん）の授業では、最初の「全体のあらすじ」のところで、すでに「熊のいる場所と故郷とは遠い」「この熊はずっと遠い昔に動物園かサーカスに連れて来られたのだろう」「この熊は寝ていたのではないか」「アイヌの声は故郷に連なる声」「熊は忘れていた故郷を思い出している」「『おおん』は切ない気持ちがする」というように、この詩を味わう糸口が次々

と出されている。そして「むくり」では「声につられてすばやく起きた様子」が話し合わせ、そこから、「この熊は夢を見ていたのではないか」「熊の聞いた『アイヌのような声』は空耳だったのではないか」「檻の鉄棒の冷たさに触れて現実にひきもどされたのではないか」という解釈へとしだいに発展していく展開となっている。どの子も伸びやかに発言しており、それぞれの発言を聴き合って、一つひとつの発言と発言が縦横につながりあって、読みと解釈の広がりを生み出していた。

〈Fさんの授業〉

初任教師の（Fさん）の教室では、授業が開始されて10分もたたないうちに、子どもの口は重くなって指名なしには沈黙が続いてしまう教室へと変貌した。誰もが指名を避けてうつむいており、指名されて発言する子どもの声は小さい。無理に発言させられるので語尾が消えかけており、無表情な顔で参加する子どもたちは、しだいに、お地藏さんのように固い身体で、指名しても言葉が出てこない状態へと陥っている。この詩の鑑賞の内容に関する発言も、最初に「詩全体のあらすじ」のところで出された「『おおん』が哀しそう」「熊のいる場所と故郷は遠いところ」「故郷を懐かしがっている」という一般的な解釈が、最後まで発展しないまくり返されただけだった。⁹⁾

佐藤学は、この提示の順序をなぜが逆にしてしている。「先に……（Uさん）が授業を行い、その後、（Uさん）の授業を参観した新任の（Fさん）が（Uさん）の授業を模倣して授業を実施した¹⁰⁾」とみずから語っているのにである。だったら、Uさん、Fさんの順に紹介すべきだ。この引用は並べなおしたものである。たしかに、Fさんの授業はさえない。筆者は、二人の教材研究の不足、Uさんの授業を見た後にFさんが授業をしたという順序、この二点が、とりわけFさんの授業を停滞させた理由だと思う。佐藤学は、このことに全く気づいていない。

3. Fさんの授業を限定した要因

佐藤学はFさんの授業に対して酷な批評をする。

「（Fさんの）子どもへの関わりは、いつも「〇〇君はどう」「△△さんはどう」「□□君はどう」というように、次々と指名しては聞いていくかたちで進行している。……（Fさんは）期待している一つの「正解」を求めて次々と指名している。……たとえば「むくり」の様子をたずねたところでは、子どもから「ゆっくり」という解釈しか出ず、「～君（さん）どう」が延々と続いて、ますます、子どもたちの口が閉ざされ、重くなるという結果を招いている¹¹⁾。」

自分の不勉強を棚にあげて、よくもこうした批評ができたものだと思う。Fさんにしてみれば、Uさんの授業では、難なく「すばやく」という反応があり、これが次の展開につながったと印象づけられているのである。「ゆっくり」では困る。なんとか「すばやく」という発言を得たい。「～君（さん）どう」とやりたくなるのは当然ではないか。佐藤学はFさんの授業のこの場面を「たとえば」と例示して悪し様に言うが、「たとえば」ではないのである。「10分もたたないうちに、子どもの口は重くなって指名なしには沈黙が続いてしまう教室へと変貌した」まさにその「きっかけ」こそ、この「むくり」論だったのだと思う。この「むくり」を適切に乗り切っていれば、普段は「活発で明るい教室」

がこうも暗く「変貌」することはなかったろう。

では、どうすればよかったのか。

なによりも教材研究である。二人の計画では「⑧「むくり」というのはどういう起き方か、すばやく起きたのか、ゆっくり起きたのか」と聞くことになっている。これがおかしい。たしかに『広辞苑』系は速さを強調している。が、『大辞林』系はむしろ遅いニュアンスで記述されているのだ。

「むくり～急に起き上がるさま。むっくり。」（『広辞苑』）

「むくり～「むっくり」に同じ。

むっくり～やおら起き上がるさま。むくり。

やおら～ゆっくりと動作を始めるさま。」（『大辞林』）

このように辞書編集者によって、記述が別れているのである。したがって「ゆっくり」と受け取る子どもがいても当然だといえる。筆者もどちらかと言えば、緩慢な動作のように思える。そもそも、この語の意味素性に緩急はないのではないか。平らな状態に突起物ができることの擬態でいいのではないかと思う。上出来とは思えない南吉の詩においても、「起きてきた」こと、さらには「耳をばすましてた」ことのうちに、熊のこの呼び声によせる思いは、十分に語られているのであって、とくに「すばやく」と言わせることが、読みにとって決定的であるとは思われない。

教材研究をしっかりとやっていれば、この語だけをことさらにとりあげる指導計画になることはなかったはずである。くわえて、この語を「すばやく」とすることで、よく展開したかのような先例を見ていなければ、Fさんもそれほどこだわることもなく、活発な子どもたちをここまで硬直させてしまうこともなかったと思われる。

4. 考えられる対案

佐藤学が再現しているかぎりでの二人の授業には、この詩を味わう上では、致命的というべき読みとばしがある。この二人の授業は、どちらも、日本の読み方の授業が陥る共通の傾向から自由ではない。文を的確に読むことを中途半端に終わらせ、主観を吐露させる。佐藤学は「読みの複数性」などと言っているようだ。主観もいい、複数性もけっこうだ。だが読み方の授業において、譲ることができないのは、正確で客観的な読みを必ず保障するということである。

二人が用意した読みを深めるための実質的な発問は、「⑨「故郷を思ってた」ときの熊の気持ちはどうか⑩「おおんと吠えてみた」から熊のどんな様子や気持ちがわかるか」のようである。まずバランスがわるい。なぜ、その前に「耳をばすましてた。」をきかないのか。もちろん、もう一度呼び声が聞こえるかと思ってである。授業のなかでこの確認がなされたという記述はない。こうした当たり前のことが行われていないのではないか。そこが疑わしい。

さて、

熊はおおんと吠えてみた。

この一行をどう読むか。

ようするに、耳をすましてもなかなか聞こえてこない。そこでこんどは自分が声をだすことで、返事があるのではないかと期待して吠えたのである。二人の授業には、この読みがない。クラスによっては授業者の意図をこえて、子どもが豊かに補ってくれる場合もあるが、僥倖というべきである。

二人がそのときの「様子と気持ち」をきこうとするのは、平板ではあるが、あってもよい。このとき子どもが的確に読めていない場合を想定して、

～して みる

という文法的形式の意味を問う補助発問なり、説明なりを用意すべきだった。この文法形式について、「～して おく」「～して みせる」などとの関連の中で整理してくれたのが、鈴木重幸らの『にっぽんご4の上¹²⁾』であった。子ども用のテキストとして出版されたものであり、教師ならば手元に置くべき著作である。森田良行の『基礎日本語¹³⁾』では、

「他の目的のため、その動作を試みに行う。」

と説明されている。熊は「他の目的のため」に吠えたのである。その目的とはいってもなく、返事の呼び声を求めてのことである。「熊は、吠えて、返事が来るのを待ったんだね。」と客観的な確認をすることが、この詩の読みにおいて、最も肝心な作業である。その上で、筆者なら、遠くの「こだま」にこそ、子どもの主観をおもいきり重ねてもらっても構わない。

筆者の対案は、1)「むくり」の緩急などにはこだわらず、2)「耳をばすましてた」ことの意味をきちんと問い、3) とりわけ、「おおんと吠えてみた。」の文法的形式が表現する意味をしっかりとらえさせるといふものである。こうして根拠にもとづく客観的な読みを保障しながら（こうしなければ読解力は身につかない）、子どもそれぞれの個性あふれる読みと紡ぎあいを楽しむことにするだろう。

勉強した人なら、松前藩や幕府とアイヌの関係、近代に至っての収奪と差別等にふれ、このもとの実質的に故郷北海道を追われたアイヌも少なくなかったことなどにも言及したくなるかもしれない。いや、そこは禁欲して、社会科の糸口とするのが適当だろう。

もしFさんが、単に「吠えた」のではなく、「吠えてみた」のだという点に着目して計画を立て、授業の山場をそこに設定していたなら、十分に余裕をもって子どもに接することができたのではないかと思われてならない。その余裕があれば「ゆっくり」を受けとめて、半信半疑で起きてきたかもしれないとする解釈も許容できたのではないかとつくづく思う。

Fさんは2年後、「見違えるように伸びやかで、若々しい授業を展開し¹⁴⁾」たそうである（伸びやかとはわからないでもないが、「若々しい」はいかなる意味のほめことばなのか）。子どもが活発に思いつきを言いあったというだけではなく、根拠にもとづいた客観的な読みを含んだ授業であったろうことを願うものである。

おわりに

新学力観以来、教師の読み方の授業力量は低下していると思う。新学力観に「立つ」授業は、一字一句へのこだわりを軽視（というよりは蔑視）し、教材研究を怠ってきたからである。佐藤学の論はこの傾向と軌を一にしている。最近のPISA推進者も、オープンエンドの授業がPISA型読解力を形成するのだという見当外れの主張をしている（これについては指摘済み¹⁵⁾）。

授業での子どもと教師、子どもと子どものやりとりを重んずるのは、斉藤喜博を引くまでもなく当然のことだ。授業の命だ。しかし、そのことと教材研究を深め、計画をしっかり立てることが対立するかのように論じることは誤りだ。

つづくわえれば、教材研究に際しては、できあいの辞書、文法書だけでは間に合わない場合が多く、質のよい意味研究や文法研究を参照しなければならないのだということである。この点では教師は視野を広げて勉強する努力が必要である。

文献

- 1) 稲垣忠彦・佐藤学：授業研究入門 85 東京 岩波書店 1996.
- 2) 同上 93
- 3) 同上 94
- 4) 同上 97
- 5) 同上 91
- 6) 同上 91
- 7) 同上 92
- 8) 同上 93－94
- 9) 同上 91
- 10) 同上 91
- 11) 同上 95－96
- 12) 鈴木重幸他：にっぽんご4の上 80－81 東京 むぎ書房 1968.
- 13) 森田良行：基礎日本語 434 東京 角川書店 1997.
- 14) 同前 100
- 15) 三上勝夫：PISA型読解リテラシーについて 北海道教育学会口頭発表 2011.

概要：この小論で、筆者は佐藤学の読み方の授業についての議論を検討した。佐藤学は教師の授業でのふるまいを重視する。筆者は同じく事前の教材研究も重要であると考え、この考えにもとづいて対案を提案しておいた。

A Critical Study on Sato's Issue about Reading Class

MIKAMI Katsuo

Abstract: In this paper, We try to discuss Sato's issue about reading class. He persists in saying that teacher's performance is most important. But we think. It is important to study the content of subject preparatively also. Then we propose another plan.