

文学的文章の読みの授業における 複数教材化の有効性の検証

石丸 憲一

はじめに

文学の授業をはじめとして、国語の授業をより質の高いものにするためにさまざまな手法が採り入れられている。それらにより国語の授業は多様化し、学習者一人一人に合ったものに近付いているのではないか。しかし、手法（工夫）の一つ一つは有効に機能し授業を充実したものに見えても、それらが採り入れることを前提として運用されており、実はそれを採り入れることがよいことかどうかについて検討されていないことが多いように思う。それらの一つとして、「読み比べ」や「読み重ね」の前提となる複数教材化について考えてみたい。

「読むこと」の授業において、教科書教材に他の教材を加えて、「比べ読み」、「重ね読み」といった形で複数教材化する方法が注目されている。国語科の授業時数自体は、以前よりそれほど増えている状況になく、また、「読むこと」、とりわけ文学的文章の読み偏重の指摘もあって、「読むこと」の時数配分が説明的文章の読みに傾斜したり、「話すこと、聞くこと」「書くこと」に時数が振り分けられたりする結果となっている。そんな中で教科書教材に他教材を加えて授業を展開することは、そこで費やす時間を考えれば単純に二倍とはいかないまでもそれなりに時数を費やすことになる。にもかかわらず複数教材化を積極的に採り入れようとしている動きが感じられる。

複数教材化という手法は、けっして新しいものではなく、戦後の読解指導の生成期から実践に採り入れられてきた。^(註1)しかし、その頃から現在までの間、読みの授業の一方法として存在していても、採り入れられた背景や理由は同じではなく、また授業展開の方法も異なっていたはずである。

本稿では、まず、文学的文章の授業に複数教材化が採り入れられる背景や理由を探る過程から、複数教材化という手法の特性を明らかにしていく。そして、紹介された実践のほとんどすべてが「成功している」こともあって、難しいが非常に効果的な手法であるとされている評価をもう一度根底から見直し、どのような良さがあり、どの

ような欠点・欠陥があるのかを分析していきたい。

なお、複数教材化する場合に、主となる教科書教材にそれ以外の教材を付け加えることが多いので、その位置付けの観点から便宜上、前者を主教材、後者を副教材と呼ぶことにする。

1 複数教材化を採り入れる背景や理由

複数教材化について考えるために、まず、どのような場合にその手法を採り入れるのか、あるいはどのようなねらいをもって採り入れるのかを考えておく。筆者は、過去の実践記録や自分の実践を基に、背景や理由を次の6点に分類した。

①単元学習のための複数教材化

単元学習を志向する実践において、複数教材で単元を構成することを念頭に置いている。それは、「くらべ読み」や「重ね読み」という形で具体化されている。読解のためというよりも、単元を構成する意図を反映するような教材選定がなされてきた。単元の学習の中では、教材同士を関わらせる・比較する活動よりも個々の教材の読解を積み重ねた上で表現活動が設定されていることが多いようである。

②作品論、作家論的なアプローチのための複数教材化

文学研究の理論、特に作家の姿を浮き彫りにすることにより作品の意味をつかむために同一作家の複数の作品を論じていくという手法を文学的文章の授業にも採り入れようという試みである。積極的な比較研究を通してそれぞれの作品を解釈していこうというものである。教科書教材では、「やまなし」と賢治の伝記的な読み物を一単元としたような複数教材化の例もあり、作家を意識した読みの提案であると考えられる。

③読書指導のための複数教材化

読解指導と読書指導とは表裏一体をなすと言われ、読解指導の後に発展学習として読書指導を設定することは少なくない。発展学習に使用する教材として、同じ作者の作品や同じ内容の作品を用いて、読書意欲を高めようとする授業が多い。読みの活動の後には、ポスター作りや帯作りといった表現活動が設定されることが多く、単元学習的に授業が展開される傾向にある。教科書教材でも、以上の過程が一つの単元となっているものも多い。

④精読主義から多読主義へと指導観を変更するための複数教材化

教育課程審議会答申（1998年）の「文学的文章の詳細な読解に偏りがちであった」という指摘に応える方策としての複数教材化という方法である。この答申は本来「詳細な読解」あるいは「精読主義」を否定するものではなかったはずだが、否定的な雰囲気主流となってしまったこと、そして、精読主義と多読主義が相反するものとして捉えられていたことが背景となっている。「多読」を読書指導の成果と捉える

ことができるので、④との関連が大きい。

⑤読解力向上のための複数教材化

PISA 調査などの結果による読解力低下の現実を突きつけられたことに対する、読解力を高めていくためのたてとしての複数教材化である。このことは説明的文章の読みの授業において、より一層顕著であるが、文学的文章の授業においても同じ傾向にある。新学習指導要領で高学年の「読むこと」の内容として取り上げられたり、雑誌の特集などで実践が紹介されたりしていることからそれは見て取れる。^(註2)

⑥学習指導要領の最低基準化に伴う発展的教材の有効利用のための複数教材化

学習指導要領の位置付けが最低基準とされ、発展的学習を教科書に積極的に盛り込むことが可能になり、発展的学習の可能性を探る上で各教科書に複数教材化を意識した「資料編」が掲載された。その利用の状況については今のところ明らかにされていないが、今後の教科書改訂及びその使用の中で、主教材と巻末の補助教材を合わせた複数教材化が進むと考えられる。

このように複数教材化を採り入れる背景や理由はいろいろであるが、これらは一つの背景・理由だけで働くことは少なく、読書指導と多読主義が結びつくようにいろいろな要因が絡み合って、複数教材化による単元を構成しているのである。例えば、単元学習では、発展として読書指導的な教材を配置し、その後、表現活動を組み入れるという形を取りやすい。また、読解力を高める授業をするためにはより論理的な、研究的な方法、つまり作品論、作家論的なアプローチをすることが考えられる。あるいは、単元学習としてある作家について総合的に学ぼうとするときに、作家論的なアプローチをすることは当然で、同時に読書指導的に展開されることになるだろう。

つまり、複数教材化を採り入れようとするとき、その機能も、授業で目指すことのできる目標も多様であり、様々な状況において採り入れることができるのである。

ところで、複数教材化を伴う授業は、単一教材の授業よりも時間と労力を多く費やす。はじめに副教材ありきということはありません、主教材の単元構想なり各時間の授業展開を考え、その中で別の教材の必要性を感じ、どんな教材を子供たちに提示するかを考える。そして、その副教材を子供たちに違和感なく提示し、うまく授業に乗せていく方法を考える。こういった複雑な手のかかる授業作りをしていっても、主教材と副教材とがしっかりとせず、授業の中でうまく機能しない可能性もある。あるいは子供たちに受け入れられないかもしれない。しかし、そういったリスクを持ちながらも、実践の場へ上げられている。そこには、複数教材化により比べ読みや重ね読みをすることのメリットに対する授業者の確信があると考えるのが自然である。実際のところ、複数教材化の実践記録を読むと、肯定的な結論を述べているものばかりである。

それは、副教材を授業者が選択し、授業化するという「強い主観」を考慮すれば理

解できる。そして、そのことは自分で構成を考え、自分で実践し、自分で振り返り評価する自己内での完結性についての危険性も併せ持っているということである。それゆえ、その有効性については実践者の自己評価から読み取ることが可能だが、マイナス面については書かれていることの裏側を注意深く読み取る必要がある。

2 複数教材化の効果

ここでは、複数教材化を採り入れることの有効性を確認するために、四つの実践記録の考察、自己評価の部分を取り出し分析する。著名な国語教育雑誌で取り上げられており、質の高い実践的示唆を与えるものであることは間違いないだろうが、授業者が自分の実践をどう振り返っているかを分析することにより、そこに共通する手応えの感じ方から一般性を得られるのではないかと考えた。

① 二瓶実践

この学習で、複数作品の読書行為が一つの作品の読みの深化を促すことを改めて実感した。『海のいのち』の単一の読みでは読めなかった重要なポイントに、『山のいのち』を併読することで気づく。(略)

教師の発問に頼らなくても、複数作品の多読によって読みの深化・拡充が成立することは事実なのである。^(註3)

筆者も『海のいのち』(立松和平)の授業は何度も実践し、また、他の『いのち』シリーズを併せて教材化し、読み重ねていく授業も行ったことがあり、二瓶が感じたような手応えをつかむことができた。だから、二瓶の述べていることに共感できる。授業をしていて、「読みの深化」が「教師の発問に頼らなくても」自然と成立することを実感できる。教科書でも他の『いのちシリーズ』へと読み広げていくことを勧められているので、比較的取り組みやすい実践であり、実践例も多い。^(註4)

② 川上実践

このように「くらべ読み・重ね読み」をさせると、それまでに行った主教材の授業を反映した意見が出される。したがって、どれ位子どもたちに読解力を付けることができたのかを評価することができる。また、主教材を再度検討し、より深く読ませることができるこの方法は、子どもの読解力を向上・定着させるのに有効なものであると考える。^(註5)

川上実践の教材は「石うすの歌」と「坂道」(共に壺井栄)である。副教材の読みが主教材の評価として生かせるということに関しては、確かにそういう働きをすると思うが、その目的のために複数教材化をするのであるならそれは本末転倒ということになる。むしろ後半の、「主教材を再度検討し、より深く読ませる」という点に可能性を見出していきたい。主教材の読みの後、副教材を読み、さらに主教材の意味を考え直すことで読みに深みや広がりが出てくるのである。

③ 永池実践

文学的文章の複数教材化では、読書生活に培う読みが実感できる成果が大きい。同一シリーズの複数化では、重ね読みをすることによって作品の原理や原則などに気づいていく作品論的な読みが期待できる。作品内容の共通点・相違点を比較する読みは、児童の見識と洞察力に培う読みが期待できる。また、最近話題となっている読解力においては、重ねたり比べたり広げたりすることで、共通点・相違点が思考の切り口となり、思考の高まりを生み、文章や作者へ鋭く迫ることができる。さらに大切なことは読解力にとどめず、読書力をより一層高めるためにも、複数教材の指導を積極的に展開すべきであろう。^(註6)

永池の実践は、小学校二年生を対象に『トンキーとワンリー』と『ごめんねムン』をそれぞれ読んだ後で、振り返りの学習として共通点・相違点を考えさせている。永池は、複数教材化した学習の主要な学習活動である「共通点・相違点を比較する」ことに注目している。これは二つの教材を比較することで教材を相対的に位置付け、それぞれの意味や特徴をつかみやすくなるようになるということである。この相対化しながら読む力を永池は「識見と洞察力」あるいは、「文章や作者に鋭く迫る」と表現している。

本来、読書するとは、対象となる書物の意味だけが独立して作り上げられていくことではなく、実体験や読書体験との相対化をしながら統合していく行為である。そんな相対化を二つの教材の間でモデル的に意図的に行わせようとするのが複数教材化の重要な機能の一つであることが見えてくる。

④ 渡辺実践

『まぶだち』と『名づけられた葉』に始まり、いくつかのテキストを重ねて読むことによって、どのような「読み」が見えてくるかをたどってきた。

二(『秘密』と『トロッコ』)は「未知との出会い」、三(「注文の多い料理店」と『走れメロス』)は「既知の話の未知の物語を読む」というひとつのテキストの読みが次のテキストの読みの方向性を決める型であり、一と四(『故郷の香り』と『故郷』)の例はひとつのテキストの言葉なり構造が「新しい読みの切り口」になり、次のテキストの解釈を生む型である。^(註7)

* () 内の教材名は筆者が補った。

渡辺実践は、厳密に言う実践ではなく、構想段階のものであり「試論」である。しかし、そこには「テキストの読みが次のテキストの読みの方向性を決める」ことや「次のテキストの解釈を生む」といった複数教材化の機能性について具体的に想定して論述しているのであえて取り上げた。これらは、渡辺の実際の読書生活から気付きを得て授業のアイデアとしてまとめられたものであり、最も身近な生の読者の体験が基になっているのであれば今述べた具体的な機能性を述べることもできたこともうなずける。教師は教材の第一の読者であり、複数教材化の視点は教師の視点である。言

い換えれば教師の主観によって副教材の採用が行われるのだが、生身の読みから生まれたアイデアゆえ、学習者の意識や思考の流れに乗せたときもスムーズに流れていくのだと考えられることが、渡辺試論から読み取ることができる。

以上のように実際に授業をし（あるいは想定し）、それを振り返り複数教材化について考察したものに対して分析を加えた。どの実践報告からも読み取れる複数教材化の効果は、一教材で授業をしたときよりも読みを深めることができるということである。主教材の読みのために副教材を読むことによって何らかの新たな視点を得ることができ、さらに主教材の読みが深まっていく。この「新たな視点」の内容を実践者たちは見通すことができているため、授業がほぼ思い通りに進んでおり、授業者に達成感を抱かせている。

副教材を学習者に提示することは、それ自体がメッセージであり、学習者たちは最小限の発問で十分に考えることができる。つまり、読む活動だが読むことに終わらず、論理的な思考を促すことができるというわけである。ここまでを振り返ると、複数教材化を採り入れた授業での教師の役割は教材の設定等の「お膳立て」が主で、あとは学習者主導で授業が進み、自然と読みが深化していくという理想的な手法であると言える。しかし、物事がうまくいきすぎるといことは何かを抑え込んでいることの裏返しであることもある。

3 複数教材化の問題点

これまで述べてきたように、複数教材化という手法は、今までの文学的文章の読みの授業において課題とされてきた「読みの深化」という難しい問題をクリアできる可能性を持っている。しかし、私たちは、そのこと自体の是非は問わず、実践するに当たってどう運用するか—例えば、どのテキストを副教材にするか、どの段階で学習者に提示し、どのように読み取っていくか、どのような表現活動を設定するか、どう評価するか—といった問題について検討してきた。

もちろん、副教材をどのような観点で選ぶかという問題は授業者にとっては大きな問題である。無数にあるテキストの中から主教材にとって、学習者にとって、授業者にとって最善の一点を選ぶのは至難の業と言える。このことについてはいろいろな実践者、研究者が組み合わせ方のモデルを提示している。しかし、それは最大の問題であると考えられているからにはかならない。^(註8)

しかし、真の「最大の問題」とは、複数教材化することが文学的文章の読みにとって良いのか悪いのか、問題があるなら排除すべき点をクリアした上で実践の場へ上げるべきであるのに、現段階では未だそれが成されていない状況であると筆者は考える。

では、複数教材化は良いのか悪いのか。先に取り上げた先行実践の実践例に共通す

る大きな欠点を見出すことができる。

複数教材化を採り入れる上で最も大きな問題となると考えられることは、読みの道筋の問題である。この方法での授業が「読みの深化を促す」あるいは、「読みの方向性を決める、解釈を生む」とすれば、それは、主教材に副教材を付け加えたときから決定されていたことである。A教材にB教材を加えて読むとXという意味が導き出される、B教材でなくC教材を加えて読むとYという意味が導き出されるといった具合である。

このことは、副教材の選定は教師が読ませたかった道筋に沿って成されるということの意味する。主教材と副教材をセットした時からどのように読みが深化するかを見通せるということは、「与える授業者」から見れば都合のよいことであるが、「引き出す授業者」から見ると危険なことである。読みの多様化を保障するとか個々の読みを大切にするとといった読者論的、あるいはテキスト論的な授業作りの観点とは相容れないものがある。

例えば、宮沢賢治の「注文の多い料理店」を主教材として授業をするときに、副教材として同名の短編集の中から「狼森と笹森、盗森」を選択すると、子供たちは容易に自然と調和することの重要性を読み取ることができる。しかし、「どんぐりと山猫」を選択すると学習者は、同じ賢治童話でも山猫像が一致せず、ポイントを絞った読みができなくなる。授業者がどのテキストを副教材にするかは、授業者が「賢治」という記号にどのような意味を与えているかということと同じ意味を持つのである。

このように、一教材一単元の授業であれば、教師が一つの意味に収束するような授業をしたいと思うときに意図的な発問をするなどの意識的な行動が必要であるが、複数教材化を採り入れた授業では、副教材を学習者に提示してしまえば、意図的に授業を進めなくても一つの意味に収束するような授業をすることが可能である。そして、それを問題と捉えていない状況が最大の問題である。このことは、国語科教育、文学教育について方法論レベルでの検討がスタート地点となっていて、どういう考えの基に国語科教育、文学教育をしようとしているかを省いてしまっている実践研究の在り方にも問題があろう。

ただ、指摘したこの一点をクリアすれば、複数教材化という手法は非常に効果的でよい手法である。情報操作的な教材設定を回避する方法として、学習者が、あるいは教師と学習者が話し合って副教材を選ぶ事が考えられる。

府川源一郎は、「比べ読み・重ね読み」の最終的な目的は、一冊の本を読み終えたときに、それと読み比べるべき本が何であるかを、自分自身で考えることができるようになるため、でなくてはならない」と述べている。^(註9)しかし、「読み比べる」という行動を考えてみると、テキストAとテキストBが比べ読みの対象になる(のでは)という思いを持った時点で既に比べ読みの視点を働かせているということになる。府川の述べている「最終的な目的」を達成するには、むしろ授業での「比べ読み・重ね

読み」の経験から比べ読みをするための視点を身に付けることが重要であり、授業の先にある読書生活での能力と考えた方がよいだろう。とすれば、学習者に教材を選ばせて授業をすることは現実的な方策とは考えにくい。

では、どうしたら教師が読み手として中立的立場に立てる複数教材化ができるのだろうか。それは、該当単元の学習目標を達成するために副教材のどのような機能を生かすのかをはっきりさせて教材の選択をする以外に解決策はない。その際に考慮する機能としては、次の6点が考えられる。

- ① 主教材の読みを強化する（膨らませる）
- ② 主教材の読みの余韻を楽しむ（振り返る）
- ③ 主教材に足りないものを補う
- ④ 主教材の意味を多様にする
- ⑤ 主教材の読みが困難なときに読者である子供と主教材の架け橋になる
- ⑥ 主教材の読みを否定する

繰り返し述べるが、副教材の存在により読みが限定されるような機能は除外すべきである。

①から③については先に挙げた実践記録でも取り上げているので詳しくは述べない。

④については、読みの可能性を広げる副教材の在り方である。多様な意味を生み出すものとして副教材との組み合わせを考えることは、子供が読者として自己を認識できる貴重な機会である。現時点ではこの点を強調した実践はほとんど無いが、今後積極的に取り上げてほしいものである。

⑤は子供にとって歴史的差異が大きく、実感を持って読めない場合などに働くものである。いきなり古典を提示しても抵抗感が大きいときなどに有効であると思われる。筆者の実践として、「山へ行く牛」（川村たかし）の授業で、副教材として同名の短編集から「ロチという子牛」というテキストを使用して授業を行ったものがある。

「山へ行く牛」は、山峡の村に住む少女が、目に見えない戦争の影響で牛を巡る環境の変化に巻き込まれていく物語である。この物語は、当時のままの言葉遣いで、しかも方言を多用しており、子供たちにとっては抵抗感の大きい教材である。いわば古典を目の前にしているような状況であるが、そこに現在と戦争中の中間である高度成長期を舞台にした同じ牛の世話をする少女の物語「ロチという子牛」を提示することによって、牛を飼うことの意味を考えるスタートラインに子供を立たせることができ、その後の読み深めを可能にすることができた。子供の読みの多様さを引き出すことに成功した複数教材化であったと考えている。この実践については、機会を改めて詳述するつもりである。

⑥については、主教材の読みによって生まれた意味と正反対の意味を生み出すような副教材を提示することにより、子供たちの読むことの思考過程の中に動揺を与え、

読みの再構築を図ろうとするものである。こういう視点での実践については今のところ実践報告がないので、今後詳細な検討をし、実践の機会を得たい。

大切なのは、これら①から⑥の機能により文学的文章の読みの質がどのように高まるかである。それを授業構想の段階からしっかりと分析して授業に臨むことが、複数教材化の正しく有効な活用につながる。

おわりに

文学的文章の授業に複数教材化を採り入れ読み比べや読み重ねをすることは、学習者にとっても教師にとっても刺激的でしかも実りある学習である。しかし、そこに教師の「こう読ませてやろう」という意図が加わると、教師が読みのルールを敷いてしまうことになり読者である子供の主体的な読みを阻害してしまう。このことにより文学を学ぶことの意義は半減することになってしまう。

学習者の読者としての立場を最大限に尊重し、引き出すことを授業者は大事にすべきであり、それを授業にどう具現化したらよいかを考えるべきである。そこで複数教材化を採り入れるとするならば、授業の意図が最大に生かされるような複数教材化の在り方で採り入れなければならない。そうすれば、複数教材化は特別な手法ではなく、学習者の読みを支える学習法の一つとして機能するようになる。

複数教材化は今後さらに実践の場に現れることが多くなると考えられるが、利便さを求めるだけの実践とならないよう指標となるような実践を示していきたい。

註

(註1) 1973年6月に出版された倉沢栄吉、藤原宏編による『読解・読書指導事典』(第一法規出版)には、「読むことの指導技術」として「重ね読み・読み聞かせ」が取り上げられている。

(註2) 新学習指導要領(2008年3月改訂)では、高学年の「読むこと」の内容として「イ 目的に応じて、本や文章を比べて読むなど効果的な読み方を工夫すること。」「カ 目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読むこと」と比べ読みを取り上げた。

雑誌の特集としては、『教育科学国語教育』2003年11月/明治図書や『月刊国語教育研究』2006年2月/日本国語教育学会、『月刊国語教育研究』2006年9月などがある。

(註3) 二瓶弘行「単元『海のいのち』から単元『三つのいのち』へ」『教育科学国語教育』1998年10月/明治図書

(註4) 実際に、教科書で「海のいのち」を扱っている光村図書のホームページに寄

せられている実践記録4例中、積極的に授業で『命シリーズ』を扱ったものが二つ、紹介し読書を促したものが一つ、触れていないものが一つという状況であった。

URL:http://www.mitsumura-tosho.co.jp/community/My_Lesson/p01_top.aspx?g=G06&p=p3&s=sk

- (註5) 川上弘宜「『比べ読み・重ね読み』を用いる」『教育科学国語教育』2003年11月／明治図書
- (註6) 永池守「複数教材を用いた文学的文章の指導の在り方を問う」『月刊国語教育研究』2006年2月／日本国語教育学会
- (註7) 渡辺美雄「重ね読み試論」『月刊国語教育研究』2006年9月／日本国語教育学会
- (註8) 安藤修平が『教育科学国語教育』1996年2月の「特集 読解教材の複数化で読書生活の開発」で、府川源一郎が『月刊国語教育研究』2006年9月の「特集 文学の授業——比べ読み・重ね読み——」で述べているが、複数教材化について論述する場合はそのほとんどが教材開発・選択の観点について述べている。
- (註9) 府川源一郎「文学の授業—比べ読み・重ね読み—問題提起」『月刊国語教育研究』2006年9月／日本国語教育学会

Verification of effectiveness of using multiple-text reading

Kenichi ISHIMARU

In the literary text reading lessons, we use a method where multiple-text reading is used such as “comparative reading” and “duplicate reading.” Comparative reading is specified in the government guidelines for teaching, and many practices have been implemented. However, the purpose of most of those practices has not been clear. For that reason, I verify the effectiveness of the multiple-text reading by examining the background and reasons for using the method, and by analyzing practice records. I point out the danger of multiple-text reading method, which might discourage the students’ active reading. Furthermore, I propose a new way of utilizing the same method, as we maintain the learners’ high motivation in literary text reading.