



大阪府大高専・3
年次・国語における4つのキーワード「抽象」「具体」
「類似」「差異」の実践

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-01-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 吉田, 大輔 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00007503

大阪府大高専・3年次・国語における4つのキーワード 「抽象」「具体」「類似」「差異」の実践

吉田大輔*

Practice of the Four Keywords “Abstract,” “Concrete,” “Similar,” and “Different” in the 12th-Grade Japanese Course at Osaka Prefecture University College of Technology

YOSHIDA Daisuke

要旨

筆者は、2014年度から2017年度にかけて、大阪府立大学工業高等専門学校（以下、大阪府大高専と略す）、本科3年次の国語を、1コースないし2コース、非常勤講師として教えてきた。2018年度現在は、3年次5コースすべて（計160名）の国語を、期限付専任講師としてひとり担当している。

本稿は、大阪府大高専3年次の国語教育において、筆者がどのような能力を育成することを目標としているか、また実践しているかの一端を述べるものである。

現在、府大高専3年次の国語において、筆者は、4つのキーワードを設定し、授業展開している。それは、「抽象」（まとめると）「具体」（たとえば）「類似」（似ている）「差異」（違う）である。これらのキーワードを根本に置いて行う国語教育には、すでに先行する理論と実践が多くあるが、筆者は、齋藤隆彦による「〈類似〉の力」の育成をめぐる授業実践に強く触発され、これを特に参照しつつ、授業を展開している。

キーワード： 高等専門学校、国語教育、抽象、具体、類似、差異

1. はじめに

国語の授業は、日本語の運用の技術を日本語によって教える。当たり前である。だが、この当たり前さに、問題が含まれている。母語、という問題だ。

日本語は、これを母語とする多くの受講者が、ふだん日常的かつ無意識に用いるものである。ゆえに、受講者は、ふたつの相反する感情を、国語という教科に対して抱きやすい。ひとつは、自分はもう十分に日本語が使えるのになぜこのような学習をしなくてはいけないのか、という悔みの感情であり、もうひとつは、自分は不十分な日本語能力しかないが、それはなかば先天的なもので学習によって伸びるものではない、というあきらめの感情である。前者は自己の日本語能力への内省が足りない、と言えはその通りだし、後者もまた、国語教育への大きな誤解に満ちているが、実感として、筆者は、彼らがこのように考えるに至った気持ちがよくわかる。「なんとなく」使えてしまう（と誤解する）母語だからである。

あけすけに言えば、彼らのうち、国語が「できる」学生は「なんとなく」「できる」ようになったのだろうし、

「できない」学生は「なんとなく」「できない」まま過ぎてきてしまったのではないか、と思う（とはいえ、大阪府大高専で筆者が教えている学生は、同年齢の平均から見れば、総じて、みな国語力は十分に「高い」）。

筆者の考えでは、こうした「なんとなく」は、同じ原因から発生している。それは、受講者個人を取り巻く、学校教育以外の言語環境（たとえば読書の習慣の有無など）に日本語能力は強く依存している、ということだ。これは、別の観点から言えば、日本語の運用能力の個人差は年齢を重ねるにつれ大きくなる、ということでもある。同じ教室に、日本語能力が「高い」学生と「低い」学生とが同居している。一方に、読めばわかることをくどくどと確認するのが国語の授業だと思っている日本語能力が「高い」学生がおり、他方に、「わかった」という感覚が国語の授業からは得られないように感じる、日本語能力の「低い」学生がいる。

彼らに対してどのような授業をしたらいいのだろうか？ 日本語運用能力が「高い」受講者にも「低い」受講者にも、ともに意義ある授業はどのように可能なか？ 多少なりとも、「おもしろい」と彼らに感じさせるにはどうすればいいのだろうか？

必要なのは、方法である。

現在、筆者は、文章やプレゼンテーションの「構造」

2018年8月20日 受理

*総合工学システム学科 一般科目

(Dept. of Technological Systems: General Education)

をよく考えるよう強調し、4つのキーワードを切り口として授業を行うことが有効なのではないかと考え、実践している。4つのキーワードとは、「抽象」(まとめると)「具体」(たとえば)「類似」(似ている)「差異」(違う)である。人間の知的活動の根幹を、この4つにあえて捨象し、授業全体を通して的方法的根拠としている。それは、筆者の独創によるものというより、多くの先行する実践(特に、後述の齋藤隆彦による実践)に触発されながら、見いだした方法的根拠である。

こうした方法的根拠に基づく実践によって、論理的思考とそこから飛躍するひらめきという、ふたつの力を強化したいと考えている。通常なら相反するものと捉えられることも多いふたつの能力だが、それらをとともに育てたいと思う。

2. 高等専門学校における国語科教育の制約と自由

具体的な報告に入る前に、簡潔に3点だけ、高等専門学校の国語科教育が持つ独自性を、一般の高等学校との差異から確認しておこう。

1点目の特徴は、単位数の少なさである。現在、大阪府大高専では、1年次に3単位、2年次に3単位、3年次に2単位、国語の単位があてられている。4年次の選択科目「言語と文化」の2単位を履修すれば、計10単位になるが、これを選択しない場合、5年間の準学士課程において、国語科に割り当てられた単位は8単位しかない。時間的制約において、高等専門学校の国語は「なにを教え、なにを教えないか」が、一般の高等学校と比較して厳しく問われる場であると言える。

2点目の特徴は、高等学校の学習指導要領に「準ずる」ことは求められるものの、これに完全に依拠する必要はない、という自由度の高さである。つまり、教員の工夫によって、一般の高等学校よりもさらに自由な授業展開を行うこともできる。

3点目は、2点目とも密接に関係することだが、センター試験をはじめとする大学受験国語への対策に重きを置かなくてもよい、という点である。大阪府大高専に在学している学生の大半は、5年の準学士課程を修了したのち、就職するか、大学3年次編入試験を経て他大学へ進学するか、大阪府大高専・専攻科へ進学する。この主要な進路いずれにおいても、いわゆる受験国語の技術は、ほとんど必要とされない。逆に言えば、受験国語の技術を教授する義務からなげ解放されており、そのような意味でも、2点目に述べたように、国語科教育に認められる自由度は高い。

このように、厳しい時間的制約に置かれつつ、なにを、

どのように教えるかという点に関しては自由度が高いのが、高等専門学校の国語科教育である。

3. 2018年度・3年国語の指定教科書

2014年度から17年度にかけての3年次国語は、複数の担当者が受け持ち、犬塚大蔵ほか編『現代を読む はじめての評論文20選』を共通の教科書に指定してきた(1)。大阪府大高専3年次の国語に際しては、基本的に古文・漢文を扱わず、評論文読解、漢字学習、プレゼンテーションおよびライティングの基礎を教授することを重視してきた(1、2年次においては古文や漢文も扱っている)。

こうした路線に根本的な変更は加えていないものの、2018年度、筆者はひとりで大阪府大高専3年国語を担当することになったので、よい機会と思い、比較検討のうえ、新しく教科書を選びなおした。

2018年度、指定教科書としたのは、齋藤哲也編『読解 評論文キーワード 頻出225語&テーマ理解&読解演習50題』(2)である。2014年度から17年度にかけて用いた『現代を読む はじめての評論文20選』もよい教科書だったが、評論文を読解するうえでの基礎的な知識を養うに際して、多少の不足を感じるころがあった。具体的には、評論文で頻出する用語(たとえば「帰納」「演繹」「先験的」など)を適宜、確認できるような教科書があればなおよい、と感ずることがあった。『読解 評論文キーワード 頻出225語&テーマ理解&読解演習50題』は、この点において優れており、また同様の類書と比べても、評論文の収録数・質がよく(読み物としてもおもしろい)、これを用いて2018年度の国語は授業することに決めた。

現在、週1回、45分×2時限の毎回の授業において、10個程度用語確認をし、毎回1つ評論文を具体的に読解するようにしているが、本年度は、用語確認しながらの読解を行っているので、このふたつが相乗効果を生み、効率よく授業が展開できているように感じる。また、学生たちの潜在的な知識への飢えに対して、この教科書は適切に応えているようにも感じられる。

4. 抽象・具体概念とその実践

先述のように、大阪府大高専3年次の国語において、筆者は、「抽象」「具体」「類似」「差異」という4つのキーワードを方法的根拠として設定し、1年を通じてこの4つのキーワードを繰り返し学生に意識させるようにしている。母語である日本語の運用は、「1. はじめに」で述べたように、ともすれば「なんとなく」という無意識的なものになりやすい。ならば、この「なんとなく」行っている日本語の運用を、より意識的なものへ変化させる

ために、教師はなにを強調すべきだろうか。そうした方法論的反省と、先行する理論と実践に触発され、「抽象」「具体」「類似」「差異」という4つの言葉を繰り返し強調する授業を現在行っている。

以下、本項「抽象・具体概念とその実践」と次項「類似・差異概念とその実践」に項を分けて記述するが、これは便宜的なもので、「抽象」（まとめると）は、「類似」（似ている）という思考と密接な関係を持つし、「具体」（たとえば）は「差異」（違う）という思考と密接な関係を有している。抽象・具体概念と、類似・差異概念とが双方に独立して存在するのではなく、複雑に絡み合うものであることをあらかじめ断っておく。

では、大阪府大高専3年次の国語において、キーワードとしているひとつめの軸、抽象・具体について述べていこう。国語力の定義は論者によってさまざまになされているが、抽象化する力、具体化する力を国語力の根幹をなすものとして挙げる論者は多い(3)。

ごく単純な例から考えてみよう。「りんご」「みかん」「パイナップル」という具体的なものを、人間は「くだもの」という言語で抽象化する（まとめる）ことができる。それは、人間が、これら具体的なものに対して、なんらかの類似（共通性）を見出すからである。植物の実である、食べられる、甘い、みずみずしい、ジュースにできる、などさまざまな共通点が見いだされることで、「くだもの」という集合を人間は仮構する。

以上の例において、ただちに気づくことが2つある。

ひとつめは、抽象化する（まとめる）行為は、必ず捨象を含むものであり、恣意的なものをどこか伴う、ということだ。「くだもの」という集合に、トマトが含まれない絶対的な理由はない。我々は、慣習によって、トマトを「くだもの」という集合ではなく、「野菜」という集合に分類する。だが、その分節化は、恣意的なものでもある。我々がその分節化に慣らされたことで、不自然に思わなくなっているのに過ぎない。つまり、抽象化とは、まず第一に、よきにつけあしきにつけ、他人が慣習的に受け入れている分節化を自分も受け入れ共有する、という側面を持つ。

ふたつめは、ある言葉が抽象的であるか、そうでないかは、相対的に決定されるものである、ということだ。「りんご」「みかん」「パイナップル」というみつつの言葉は、「くだもの」という言葉との関係において、より具体的な言葉となる。だが、「くだもの」の上位に「たべもの」とさらに抽象的な言葉を置くことも可能だし（この関係では「くだもの」が具体的な言葉になる）、「りんご」を「ふじ」「ジョナ・ゴールド」「うちのじいさんがつくっ

たりんご」というようにさらに具体化することも可能である（この関係では「りんご」が抽象的な言葉になる）。ひとつの言葉や文や段落が、具体的であるか抽象的であるかは、文脈（コンテキスト）や関係が決定する。すなわち、ある文章やプレゼンテーションにおいて、抽象・具体の構造を見抜く力をどのようにつけさせるかは広義の読解力育成の問題であり、文章を書いたり、プレゼンテーションをする際に、どのように具体と抽象を配すように教えるかは、広義の表現力育成の問題である。

以上のようなことを、授業では、3年次の初回の授業から説明し、さまざまな文章の読解などを用いて、このことを意識させ続けるように努める。以下、具体的にどのような課題を通じて、こうしたことを理解させようと努めているかをいくつか例示しよう。

「坊っちゃん」冒頭を例にした具体・抽象構造の解説

- ①親譲りの無鉄砲で小供の時から損ばかりしている。
- ②小学校に居る時分学校の二階から飛び降りて一週間ほど腰を抜かした事がある。
- ③なぜそんな無闇をしたと聞く人があるかも知れぬ。
- ④別段深い理由でもない。
- ⑤新築の二階から首を出していたら、同級生の一人が冗談に、いくら威張っても、そこから飛び降りる事は出来まい。
- ⑥弱虫や一い。
- ⑦と囃したからである。
- ⑧小使に負ぶさって帰って来た時、おやじが大きな眼をして二階ぐらいから飛び降りて腰を抜かす奴があるかと云ったから、この次は抜かさずに飛んで見せますと答えた。(4)

言わずと知れた、夏目漱石「坊っちゃん」(1906)の冒頭である。学生にあらかじめ質問したところ、これを中学校の授業で読んだという者は、およそ半分ほどいた。実際の授業では、山城屋の勘太郎との栗合戦の場面まで引用し、そこも含めて使用しているが、ここではこの部分の引用のみにとどめる。筆者は次のように問う。

【発問】この文章のうち、もっとも抽象的な（まとめている）文をひとつ選ぶなら、どれになるか？

授業がまだあまり進まないうちに行う課題なので、抽象・具体という考え方自体に慣れていない学生も多いが、それほど難しい発問ではなく、正答率も悪くない。答えは、「①親譲りの無鉄砲で小供の時から損ばかりしている。」という冒頭の文章だ。つまり、この段落の内部を大つかみに分けるなら、①（抽象）→②③④⑤⑥⑦⑧（具

体)となり、抽象→具体の構造になっている。より細かく見れば、②文目の内容が、③文目において「そんな無闇」と抽象化されていたり、④文目「深い理由でもない」が⑤⑥⑦文目において具体化されていたりもするのだが、全体として見れば、抽象→具体の大きな枠がつくられている。

本来、「坊っちゃん」の冒頭は、この出来事を含むみつつのエピソードを導入としている。挑発に乗って二階から飛びおりた話、挑発に乗ってナイフで自分の手を切った話、庭の栗を盗みにくる年上の勘太郎を待ち伏せする話、のみつつである。「親譲りの無鉄砲」であり「小供の時から損ばかりしている」とは、具体的にどうということなのかが、この3つのエピソードを通じて語られる。本来、この3つのエピソードすべてを抽象化する言葉として「損ばかり」があるのだが、ここでの引用は省略する。

抽象・具体を教える文章のひとつとして「坊っちゃん」の冒頭を用いる理由に、抽象化はいきなり最初にしてもよい、ということを学生に印象づけたい、という狙いがある。

「抽象化する」ことを学生に説明する際には、とりあえず筆者は、「抽象化とは、まとめることである」と説明する。だが、抽象化＝まとめること、という言い換えにも多少の問題がある。「まとめる」という言葉は、文章やプレゼンテーションの「最後にあるもの」という先入観を生みやすい。だが、現実には、仕事上でのちよとしたやりとりから論文作法まで、「まず結論を言う」（いちばん最初にいちばん抽象的なことが述べられる）ような型の言語表現は、身の回りにあふれており、そうしたことへの意識を育てたいと考えている。

抽象・具体を考えるための小課題

以下は、今年の前期末テストに実際に出題した問題のひとつである。授業のなかで何度か行ってきた実践をアレンジして、出題した。

【問い】次に挙げる二文のうち、具体→抽象の構造ではないものを選べ。

ア、粉雪がしんしんと降り続けている。雪の多い、寒い二月だ。

イ、あの娘の瞳はとてもきれいで、うすい茶色だった。とっても魅力的な女の子だった。

ウ、たくあんも梅干しも食べられない。だいたい漬物は嫌いなんだ。

エ、彼は、アメリカンスピリットを一日に三十本吸う。世の中から駆逐されつつあるヘビースモーカーだ。

オ、カフカの『変身』という小説は、あさ起きたら虫になっていてつらい、という話である。どんな虫になったのかに関して、むかでではないか、という説がある。

カ、「ペンネンネンネンネンネネムの伝記」はおもしろい小説である。宮沢賢治が書くものはだいたいおもしろい。

正解は、オである。特に難問でもなく、抽象・具体という点には授業で繰り返し言及してきたので、試験の正答率はかなり高かった。「具体→抽象の構造ではない」つまり、「抽象→具体」構造のものを選び、という問題である。アが「粉雪→雪」、イが「瞳はとてもきれい→魅力的」、ウが「たくあん、梅干し→漬物」、エが「一日に三十本吸う→ヘビースモーカー」、カが「ペンネンネンネンネネムの伝記」→宮沢賢治が書くもの」というように、いずれも一文目が二文目よりも具体的であり、二文目がより抽象的である構造になっているのに対して、オのみが「虫→むかで」と二文目で具体化している。

このように、短い文章を用いた小さな課題を通して、抽象・具体概念を繰り返し教えている。

抽象・要約型タイトル、具体・断片型タイトルの練習

評論文読解に際して、具体・抽象の構造を意識する授業は、具体的にどのような発問をしながら行えばよいのだろうか。筆者の授業では、評論文が変わっても同じような課題を繰り返す、という活動を重視している。そのうちのひとつが、文章にタイトルをつける、というものである。

文章には、多くの場合、タイトルが必要になる。タイトルとはなんだろうか？ 抽象・具体の考えから言えば、本文が具体であり、タイトルとはそれをまとめた抽象であると結論しそうになるし、実際そういう例も多いのだが、単純にそうとばかりも言えない。タイトルが本文の抽象（まとめ）と限らないことは、文芸作品の例を考えればすぐにわかる。たとえば、有島武郎「一房の葡萄」

(1920)というタイトルづけは、抽象的なタイトルづけなのか、具体的なタイトルづけなのかの判断が難しい。一房の葡萄は、作品内部を構成する具体的な一部であると同時に、キリスト教的なアイコンとして、作品世界全体を統合する暗喩でもある。ここではこれ以上詳論しないが、特に文芸作品の場合、なんらかの具体によってなにかを象徴する、という、このようなシンボリズムの問題がタイトルにある。だが、とりあえずここでは、この問題に深入りせず、タイトルは、本文を抽象化・要約する性格を持つものばかりではない、ということを確認することとどめよう。

ひとつの文章に対して、どのようなタイトルをつけるかの選択肢は、抽象化する(まとめる)方法以外にも、さまざまにある。そうした多様な可能性を閉ざさないかたちで、しかし、学生の文章表現力を養うために、ある程度までは方法化してタイトルのつけかたを教えるにはどうしたらいいのだろうか？

筆者は、タイトルを、①なにが書いてある文章かタイトルからわかるようにつける**抽象・要約型タイトル**、②読み手の関心をひきつけ「どうのことだろう？」と誘惑する**具体・断片型タイトル**、という、やや単純なふたつの分類によって教えることにしている。

たとえば、昔話の「桃太郎」に、「桃太郎」ではない別のタイトルをつけるとする。①**抽象・要約型タイトル**は、「桃太郎の鬼退治は大成功」とか「鬼より強い桃太郎と仲間たち」とか、このように、結末(結論)まで明示するようにつけ、全体を要約するようなものをいう。他方、②**具体・断片型タイトル**は、「ひとつわたしにくださいな」とか「ひとつぶのきびだんご」のように、本文の具体的な細部や具体例から拾うことで、読み手の関心を惹こうとするものをいう。双方に利点があり、論文やレポートのような文章につけるタイトルであれば、①**抽象・要約型タイトル**が推奨されるだろうし、エッセイなどであれば②**具体・断片型タイトル**のほうが強い印象を与えるだろう。

授業では、筆者は毎回、教科書から選んだ評論文の全文を写し、問題とともに載せたプリントを用意して持っていく。その際に、文章のタイトルは、教科書から転写しない。具体的に、ひとつ、今年の授業で読んだ評論文を挙げてみよう。全文、引用する。

①身体は皮膚に包まれているこの肉の塊のことだ、と、これもだれもが自明のこのように言う。が、これもどうもあやしい。たとえばけがをして、一時期杖について歩かなければならなくなったとき、持ちなれぬ杖の取っ手の感触がはじめは気になってしようがない。が、持ちなれてくると、掌の感覚は掌と取っ手との接触点から杖の先に延びて、杖の先で地面の形状や固さを触知している。感覚の起こる場所が掌から杖の先まで延びたのだ。同じようにわたしたちの足裏の感覚は、それがじかに接触している靴の内底においてではなく、地面と接触している靴の裏面で起こる。わたしたちは靴の裏で、道が泥濘かアスファルトか砂利道かを即座に感知するのである。身体の占める空間はさらに、わたしのテリトリーにまで拡張される。見ず知らずのひとが、じぶん

の家族なら抵抗がない至近距離に入ってきたとき、皮膚がじかに接触しているのではなくても不快な密着感に苦しくなる。いつも座っているじぶんの座席に、ある日別の人間が座っていると、それがたとえ公共的な場所(たとえば図書館)であってもいらだたしい気分になる。あるいはさらにもっと遠く、たとえばテレビで船やヘリコプターからの中継を見ているとき、まるで酔ったような気分になることすらある。このようにわたしたちの身体の限界は、その物体としての身体の表面にあるわけではない。わたしたちの身体は、その皮膚を超えて伸びたり縮んだりする。わたしたちの気分が縮こまっているときには、わたしたちの身体的存在はぐっと収縮し、じぶんの肌ですら外部のように感じられる。身体空間は物体としての身体が占めるのと同じ空間を構成するわけではないのだ。

②身体はまた、時間的な現象でもある。身体はたえず変化している。細胞はつねに生成し、皮膚はつねに入れ替わる。同じ身体ということは、大づかみにしか言えない。また、記憶というと精神や脳の働きのように言われるが、実際には身体もまた記憶する。たとえば子どものとき、わたしは小学校の校歌だとか歴代の天皇の名前だとか円周率を何十桁だとか暗記したものだが、それを口ずさまないで紙に書きなさいといわれても、記憶はなかなかよみがえらない。口を動かさないとだめなのだ。あるいは字、いくら記憶をたどっても出てこない字が、手を宙で動かせば出てくる。身体の運動のなかに記憶は書き込まれているのである。このように身体の内存在を、いま・ここという経験の中心に限定すること、あるいは皮膚に包まれたこの物質的な身体の内存在に限定することは、どうも身体についての抽象的な考え方のようである。(5)

鷲田清一の文章である。教科書では、「多様な身体」というタイトルが与えられている。身体論の典型的な評論文と言えるだろう。デカルト的心身二元論への批判として、身体には「いま・ここ」に存在するのだけではない側面がある、と主張している。①段落では、身体は、固定的なものではなくて、伸びたり縮んだりするものであるとして、身体の内存在の側面をめぐる議論が展開され、②段落では、変化や記憶ということを考えてみると、身体は時間的な現象とも言えるとして、身体の内存在の側面をめぐる議論が展開される。

この文章に、ひとつのタイトルではなく、ふたつのタ

イトルをつけるよう、学生に求める（筆者は、このように複数の可能性を発想する力を育成したい、とも考えている）。さきに述べた抽象・要約型タイトルと、具体・断片型タイトルをともに考えてもらうことによって、タイトルというものの複数の可能性を意識させようとする。

では、具体的に、①抽象・要約型タイトル、②具体・断片型タイトルを、この文章からどのように発想すればよいのだろうか。

教科書がつけている「多様な身体」というタイトルは、どちらかと言えば、①抽象・要約型タイトルである。だが、「多様な身体」というタイトルは、しいて言えば抽象化のしすぎで、本文に対して目の粗いタイトルになっている。本文の内容全体をさらに正確に要約するようなタイトルは、どのように導けばよいのだろうか。

構造的把握が、有効となる。この文章には、段落は二つしかない。前半と、後半とがどのように区切られているかをよく考えるように、筆者は学生に言う（これは、次項で述べる類似・差異概念のうち、差異をめぐる思考を促すことでもある）。①段落と②段落とを対比させて考えれば、①段落で述べられる内容は、前述のように、身体の空間的側面の問題であり、②段落で述べられる問題は、身体の時間的側面の問題だということに気づく。つまり、①段落の抽象化＝身体の空間的側面、②段落の抽象化＝身体の時間的側面、を踏まえ、「身体には空間的側面と時間的側面がある」（または、これに類するもの）が、抽象・要約型タイトルとしてふさわしい。この場合、「本文全体を抽象化する」ことが大切なので、①段落の内容のみ、②段落の内容のみを抽象化したタイトルは不十分なのだ、ということに授業では強調する。

他方で、抽象・要約型ではない、具体・断片型タイトルは、どのように導くことができるのか。具体・断片型タイトルは、先述のように、本文の具体例から拾ってつけるようなタイトルを言う。一見、抽象・要約型タイトルを考えてもらうよりも、こちらのほうが容易にこなせる課題に思うが、現実に教室で指導していると、案外、そうでもない。それなりの数の学生が、抽象・要約型、具体・断片型の解答欄どちらにも、抽象化したタイトルを書いてしまう。タイトルとは抽象化するものだ、という思い込みが強いのかもしれない。

実際に授業でやるように、この文章における具体例をすこし整理してみよう。

【①段落・自分の身体感覚が「伸びる」具体例】杖の例、靴の例、見ず知らずの他人が接近してくる例、自分の「指定席」の例、テレビ中継の例

【①段落・自分の身体感覚が「縮む」具体例】自分の机が外部のように感じられる例

【②段落・身体が記憶する具体例】校歌の例、天皇の名前の例、円周率の例、文字の例

この文章の特徴は、このような具体（たとえば）の多さにある。具体・断片型タイトルは、抽象・要約型タイトルとは異なり、本文全体を要約することを目指していない。原理的には、上記の具体例いずれから拾ってタイトルにしてもよく、本文の「具体例」となる個所を利用したタイトルづけができていれば、授業ではどれも可としている。

だが、本文の記述の「比重」を無視すべきでない、とも同時に伝える。この文章では、自分の身体感覚が「伸びる」例が5つ、身体が記憶する例が4つ挙げられているのに対して、自分の身体感覚が「縮む」例は、1例しか挙げられていない。前者ふたつの例示が、文章の比重として重いのは明らかである。よって、具体化の比重が重く置かれている前者から選んだタイトルがなおよい、とも教える。つまり、「杖も身体になる」「手を動かすと漢字を思い出す」のようなタイトルづけを推奨する（「杖も靴も身体になる」のように複数の具体例を統合したものも当然よい）。

このような実践を、毎回の評論文読解に際して、必ず行っている。抽象・要約型と具体・断片型ふたつのタイトルをつける実践を繰り返すことで、本文を抽象化する力、本文の印象的な具体例を見抜きそれをタイトルとして利用する力を育成したいと考えている。

評論文へ「別の具体例」を出す繰り返しの実践

評論文の読解に際して、同じく抽象・具体の観点から筆者が繰り返す実践は、もうひとつある。それは、本文にある具体例とは別に、新たな具体例を自分で考えて出す、という課題である。

齋藤隆彦は、中学校・国語の実践において、ある文章の記述をもとにして別の具体例を発想させたり、それと「似ている」ものごとを具体的に連想させたりする、示唆に富む授業を行っている（6）。そこで齋藤が重視する手法は、「全員意見プリント」というものである。つまり、クラス全員が発想した具体例を可視化するプリントをつくり、クラス全員で共有する、という実践である。学生が出した個々の具体例からよいものを教師が選び、幾例かだけ授業内で示す、というのではない。教師の編集を経ない全員の意見に触れさせることを、齋藤は重視している。なお、「意見プリント」というと、なんらかの「○

○すべき」の表明を含むものに思われるかもしれないが、齋藤の実践はそうではない。むしろ、齋藤が重視する点は、文章をもとにした範列関係（パラディグム）を無数に例示させる、というところにあり、この点が優れている。改めて確認しておけば、範列関係とは、たとえば「赤い花」の「赤い」という言葉に対して、入れ替え可能な「青い」「白い」などの言葉があるとき、この両者の関係を指すものである。齋藤の実践は、広義の範列関係を発想する力を強化しようとしている。わかりやすく言えば、「大喜利性」とでも呼ぶべきものを教室に持ち込むという実践だ。

筆者は、こうした齋藤の実践に触発され、評論文を読む際、その一部を具体的に書き換え、それをクラス全員で共有するという課題をいつも行う。

たとえば、前述の鷺田の文章を授業で扱った際には、筆者は、次のような設問をワークシートにつくっておいた。

【クラス全員で具体例を出そう】

筆者が挙げている具体例以外で、次の文章にあてはまる具体例をひとつだけ挙げよ。その際、筆者の文章を書きかえるつもりで、一文～二文で簡潔に書け。

実際には身体もまた記憶する。たとえば、_____

身体の運動のなかに記憶は書き込まれているのである。

前述の鷺田の評論文の②段落の記述をもとにした設問である。鷺田の文章においては、口ずさむことで校歌や歴代天皇の名前や円周率の記憶がよみがえることや、手を宙で動かすことで忘れていた文字を思い起こすことができるという事象が、例示されていた。これらに変わる別の具体例を出せ、という課題だ。

この課題には、制約が多い。「実際には身体もまた記憶する。たとえば～」に続く文としておかしくないもので、「身体の運動のなかに記憶は書き込まれているのである。」の前に置かれておかしくない文を発想しなければならない。特に、後半の文には、「身体の運動」とあるので、なんらかの運動性を含む例が挙げられることが望ましい。そして、鷺田がすでに挙げた、口ずさむのでも、手を動かして文字を書くのでもない例を思いつかなくてはならない。つまり、文脈にあう範列関係を発想することを筆者は求めている。また、抽象的な内容を具体化することを求める課題でもある。それと同時に、鷺田が発想した具体例と似ているが異なる例示（類似・差異）を求める

課題でもある。

授業では、筆者は、齋藤の実践とは異なり、「全員意見プリント」は、現在、つくっていない（過去、担当コースが少なかったころはやっていた）。その代わりに、全員に「ひとこと具体例」を授業内で言わせるようにしている。数人や、ある列だけをあてるのではなく、クラス全員に発言させることを重視している（テンポよくやれば、10分以内でできる）。

こうした課題では、かなり多様な回答が出る。「箸の持ち方は、一度覚えれば忘れない。」「自転車の乗り方は、長い間乗らなくても覚えている。」「ギターのコードは指が忘れない。」といった模範的なものから、「格闘ゲームのコマンドの入力は、長い間プレイしていなくても、やりはじめると思い出す。」といったように、内容にあうものでありながら、筆者が予想しなかったような回答も出る。

そして、こうした課題では「間違える」学生が出ることも大切である。たとえば、あるコースでは「蚊に刺されるかゆさは、一度刺されたら忘れられない」と答えた学生がいた。おもしろい発想をするという意味で、まず筆者はうれしく思ったが、この学生はおそらく前半に置かれた文「実際には身体もまた記憶する」にだけ意識が行っており、それにのみ適合する具体例を出してしまったのだと思う。実際、蚊にさされるかゆみ、というこの例も、前半部との整合のみを問うのであれば、適した答えだったろう。だが、後半に「身体の運動のなかに」という個所があるので、これだけでは適していない。蚊に刺される、というのは受動的な体験であり、身体の運動と結びついた記憶とは言えないからだ。こうした際、筆者は、単に「間違っている」ということを告げるのではなく、「どうすれば前後の文に合う具体例になるだろう？」と重ねて問う。すると、この学生は「蚊に刺されるかゆさは、一度刺されたら忘れられない。だから、次から、たたき殺す。」とおもしろいアレンジをした。

筆者は、この即席の返事を聞いて、実に感心した。鷺田の文章では、「身体の運動のなかに記憶は書き込まれている」という言葉に対応する具体例として挙げられるものは、すべてなんらかの身体的訓練によって獲得するものに限定されている。だが、鷺田がこのように限定した具体例のありようを離れ、「実際には身体もまた記憶する。」「身体の運動のなかに記憶は書き込まれているのである。」の二文の間に「たとえば」と挿入する妥当性のみで考えれば、これでもいいのである。

同様に、身体的訓練ではないが、この二文の間に挿入しておかしくない例に、食物をめぐる例示がある。何人

かの学生が口にした。たとえば、「マカロンをはじめて食べて感動した人は、また買って食べる」というようなもので、これも鷺田が限定した例からは離れているが、さきの二文に挿入されても、おかしくない。

つまり、こうした「間違い」によって、鷺田が例示する際に設けたある限定やある暗黙が可視化されたように筆者には思えた。このやりとりの中で気づかされたこととして、学生に伝えた。

このような課題を、毎回の授業で繰り返している。

本項で述べてきたような具体・抽象をめぐる実践は、文章を読解する際のみならず、書く・話すといった言語表現を強化する際にも重要であると筆者は考えており、授業内での論述課題やプレゼンテーション課題においてもこの点を強調して教えているが、こうした表現課題をめぐる実践については、今回は割愛する。

5. 類似・差異概念とその実践

本項では、抽象・具体概念に続いて、筆者が方法的根拠として重視している類似・差異概念とその実践について述べよう。類似・差異とは、平易な言葉でいえば、「似ている」と「違う」である。前述の抽象・具体概念と比べれば、こうした概念を重視する国語教育は、まだそこまで一般的とは言えない。だが、筆者は、「似ている」や「違う」を直観する力はきわめて重要な能力だと考えており、なおかつ、そうした直感を言語によって丁寧に検証・表現できるような学生を育てたいと思っている。

なにかとなにかを「似ている！」と直観し連想することは、なにかの「周りにあるもの」あるいは「因果関係があるもの」を連想するのに比べて、より知的体力を必要とする。どういうことか？ たとえば、「釣り竿」から自由に連想ゲームを行うとき、「バケツ」「クーラーボックス」というものが連想されたとする。これらは、「釣り竿の周りにあるもの」である。また、「釣り竿」から「鮎の塩焼き」「キスの天ぷら」といったものが連想されたとする。これらは、「釣り竿と因果関係で結ばれるもの」である。こうした連想よりも、「釣り竿」との機能的な類似によって、たとえば、「クレーン」や「銃」を連想するほうが知的体力を要す、ということである。「クレーン」を連想できたなら、それは、「釣り竿」と「クレーン」双方に「なにかをひも状のもので吊り下げる」という類似を抽出したことになる。また、「銃」を連想できたなら、「釣り竿」と「銃」双方に「生きているものを傷つけて捕獲する」という類似を抽出したことになる。

我々の連想が、どちらかといえば「周りにあるもの」や「因果関係があるもの」に偏っており、「類似」を連想

する力は、おそらく、それらに比べれば弱い。「類似」の連想が持つ力は、もっと鍛えるべきものだと捉えられていいし、重視されていだろう（その裏にある「差異」も同時に直観できればなおいい）。

なにかとなにかが「似ている」ことや「違う」ことを直観し、言語化し、共有する人間の力は、考えてみればとても不可思議なものだ。

たとえば、有名なアフォリズムがある。「人間は、自然のうちで最も弱い一本の葦にすぎない。しかしそれは考える葦である」、パスカルが言ったことだ。パスカルがこう言うとき、彼の頭脳のなかでは、人間と葦という、ふたつの異なる存在が、機能的類似によって結ばれる。と同時に、差異化されている。まず、人間と葦とが、「弱い」という類似によって結び付けられる。だが、その一方で、パスカルは、本来の葦とは異なり、人間は「考える葦」なのだ、と差異を強調する。彼の思想は明白だ。人間は葦のように弱いかもしれないが考えることができる、という人間肯定の思想である。このようなアフォリズムを聞いたとき、我々は、なにか深淵なことを聞いたような、納得するような感覚を覚えてしまう。パスカルの「葦」という比喩自体は、『マタイによる福音書』の「傷ついた葦」に由来するものだとしても、パスカル以前にこうした言い方で、人間を肯定した人はいなかった。

上記のアフォリズムの例は、一面的に見れば、人間を葦にたとえる、という修辞の問題である。だが、類似と差異によってなにかを思考し、表現し、共有しようとすることは、たんに修辞の問題にとどまるものではなく、人間の知的活動が生む、貴重な財産である。

前項で述べたように、抽象化するとは、なんらかの類似を抽出し、集合を構成することである。「似ている」の直観とは、ものごとを抽象化する際に（弱い、という共通点を葦と人間双方に見いだす際に）起こるひらめきだ。他方で、そうして見いだされた集合の中の固有性（人間は考えることができる）は、葦と人間との差異を、具体的に考える中で見いだされる。

日常的な会話から学術論文に至るまで、人間は、抽象（まとめると）、具体（たとえば）という思考とともに、それと密接に関係する、類似（似ている）、差異（違う）という思考によって、多くのことを把握し、整理し、表現している。だが、それらは、教育のなかでさらに強化できるものとして捉えられていい。

では、類似・差異をめぐる思考やひらめきを強化しようとする発想に立つとき、具体的にどのように国語の授業をすればよいのだろうか。

前述の齋藤隆彦は、国語科教育における類似概念への

理論的背景を整理しつつ、中学の国語教育において、注目すべき実践を多く行っている(7)(8)(9)。たとえば、顔に見えるようにものが配置された写真をめぐる授業展開、「成方といふ笛吹き」に対して、これと「似ている」話を考えさせ、全員の意見を全員によって共有するといった実践、こうした類似をめぐる思考を強化する3年間のカリキュラム展開などである。

齋藤の授業実践において、筆者が特に示唆的だと思うのは、類似によってなにかとなにかを架橋する力を所与のものとして、繰り返しの学習によって獲得するものと明確に規定している点や、抽象的なものを具体化する力を上位に置かず、具体と具体とを架橋させようとする範列的実践を重視し、「収斂ではなく拡散」を呼ぶ授業をしている、という点である(10)。

齋藤とは異なる学齢の受講者を担当する筆者は、具体と具体を架橋することを彼ほどには重視しておらず、また、「差異」を認識する力も重視する点が異なるが、こうした取り組みには、強く触発された。

以下、筆者は、どのように類似・差異概念を具体的に授業のなかで実践しているかを、二例によって示そう。

杉田玄白「蘭学事始」で教える類似・差異概念

筆者が、毎年度、必ず授業で用いる教材に、杉田玄白『蘭学事始』(1815)がある。改めて確認すれば、オランダの医学書を前野良沢らと『解体新書』(1774)として先駆的に翻訳したのが杉田玄白である。『蘭学事始』は、80歳を過ぎてからの玄白の回想録だ。全体を通して、とてもいい文章である。翻訳することへ徐々に使命感を抱いていく過程、実地にもものを見て思考する姿勢が、ここには書き込まれている。文章それ自体にも装飾が少ない。玄白の、事実就くという科学精神が、文体そのものにも表れている。

授業で用いるのは、『蘭学事始』の、特に有名、かつ、おもしろい箇所である。1771年、罪人の腑分けを実地に観察したことで、オランダの医学書の正確さに気づいた玄白や前野良沢は、これを翻訳しようと志をたてる。次の日から、翻訳にとりかかる。だが、良沢以外は、オランダ語をほとんど知らないで、翻訳は困難を極める。そうした翻訳の困難を、玄白は、具体的に以下のように言う(授業では、もう少し長めに引用して使う)。

前後一向にわからぬことばかりなり。たとえば、眉(ウエインプラーフ)といふものは目の上に生じたる毛なりとあるやうなる一句も、彷彿として、長き春の一日には明らめられず、日暮るるまで考へ詰め、

互ひににらみ合ひて、僅か一二寸ばかりの文章、一行も解し得ることならぬことにてありしなり。また或る日、鼻のところにて、フルヘッヘンドせしものなりとあるに至りしに、この語わからず。これは如何なることにてあるべきと考へ合ひしに、如何ともせんやうなし。その頃ウワールデンプック(釈辞書)といふものなし。漸く長崎より良沢求め帰りし簡略なる一小冊ありしを見合せたるに、フルヘッヘンドの釈註に、木の枝を断ち去れば、その跡フルヘッヘンドをなし、また庭を掃除すれば、その塵土聚まりフルヘッヘンドすといふやうに読み出だせり。これは如何なる意味なるべしと、また例の如くこじつけ考へ合ふに、弁へかねたり。時に、翁思ふに、木の枝を断りたる跡癒ゆれば堆くなり、また掃除して塵土聚まればこれも堆くなるなり。鼻は面中に在りて堆起せるものなれば、フルヘッヘンドは堆(ウヅタカシ)といふことなるべし。然ればこの語は堆(ウヅタカシ)と訳しては如何といひければ、各々これを聞きて、甚だ尤もなり、堆(ウヅタカシ)と訳さば正当すべしと決定せり。その時の嬉しさは、何にたとへんかたもなく、連城の玉をも得し心地せり。かくの如きことにて推して訳語を定めり(12)

「フルヘッヘンド」というひとつの言葉の意味を考えるこの部分は、『蘭学事始』のおそらくもっとも有名な箇所だろう。前述のように、『蘭学事始』は、玄白が80歳を過ぎてからの回想なので、記憶に多少の揺れがあるのか、実際には『解体新書』の原著には、「フルヘッヘンド」に相当する語はないらしいが、とりあえず玄白の記述に従う。

筆者は、学生に各自、二人組になってこれを音読させたのち、字句の解説などを適宜加えたいうで、意味のわからない「フルヘッヘンド」という言葉が、玄白たちが取り組んでいる原書にどう使われていたか、また辞書にはどのような用例が挙げられていたか、合計三例を、やや口語的に訳し、板書して示した。

- ①鼻は、顔の中でフルヘッヘンドしているところである。
- ②木の枝を切ったあと、そこはフルヘッヘンドする。
- ③庭を掃除して、ごみが集まると、それはフルヘッヘンドしている。

そして、この三例に共通する要素として玄白はなにを思いついたのだろうか?と問う。当時の最高の知識人たちが集まって、こんなことをみんなで必死に考えている

のって素敵だと思わないか、とも言う。

言葉が現在とは多少違うとは言っても、平安期のものなどと比べれば十分に我々と近い言葉で書かれている。いま読んだ文章の後半にあるので、勘のいい学生はすぐわかる。そう、「堆(ウヅタカシ)」という言葉である。

①から③に現代語訳した具体例を、もう一度よく見るように学生に言う。この3つの具体例から、「フルヘッヘンド」という言葉の意味を見出そうとする玄白たちが行うのは、抽象化や類似をめぐる思考である。この3つの用例に共通する要素、似た要素とはなんだろう？ 彼らが考えているのはそういうことだ。

そうした中で、玄白はひらめく。授業で使う言葉をここでも使うが「フルヘッヘンドする」って、「ポッコリする」って意味じゃないかな！と。②の具体例から発想するのが一番難しい。①の鼻の例、③のごみ集めの例に比べて、②の具体例は、木を切ったあとにそれが癒えようとする働きをさしてあり、ひらめくためにワンクッション必要だからだ。

玄白がしたように、3つの具体例に類似する要素を見出すことは、授業で何度も言う「抽象化する」ということなのであり、こうした具体的な文章を通して、類似を見出すことは抽象化と密接にかかわるものであると学生に言う。

さらに筆者は、発展的課題として、ふたつのことを学生にやってもらう。①「フルヘッヘンドしている」身の回りのものを考え(類似)、「フルヘッヘンドする」という言葉を実際に使ってみる、②「フルヘッヘンドす」と本文にあるような西洋由来の動詞・形容詞・形容動詞に「する」をつける用法は、現代ではかなり当たり前になったが、「フルヘッヘンドす」は、そのかなりはやい用例のひとつかもしれない、自分が使う言葉でこんな風に「西洋由来の言葉+する」となっている例を挙げよう(類似)、のふたつである。どちらも全員でひとりひとりの意見を出すことを目指す。難しい課題ではないので全員がなにかしら発言してくれる。前述の齋藤の授業のように、具体例の範列性をクラス全員で共有することが大切だと筆者は思っている。類似とは、そうした範列的多様性を生むための、ひとつの有効な制約である。

「似ているし、違う」具体例を考える

評論文読解に際しては、類似・差異の考えをどのように授業に生かしているのか。こちらも、今年度、前期の授業で取り上げた評論文のひとつから具体的に報告する。以下に、まず、全文を引用する。

- ①日本語で一つの語で呼ばれているものが、他の言語ではいくつにも分かれていたり、また逆に他の言語で一つのものが日本語ではいくつにも分かれていることがある。こうした点では、日本語のミズとユは、大変面白い例である。ミズもユも化学から見た物質としては、 H_2O であって変わるところがない。しかし、日本語でミズをくださいと言ったら必ず冷たいのが、ユと言えば、必ず熱いのが出てくるはずである。このような次第であるから、英語の時点で water のところに「水」という訳がついているのは正確ではない。この二つは等価ではないのである。
- ②またヨーロッパ人でかなり日本語に堪能な人でも、あの人はとても「古い」人ですというのを聞くことがよくある。多くのヨーロッパ語では、たとえば old のように、指されるものが、家であれ木であれ、人間であれ、区別なしに使えるのだが、この意味にあたる日本語の「古い」は、人間と動物には使えない。このように、「古い」ということばの意味を一つとってみても、言語ごとに異なっているのがわかる。
- ③このことから言えるのは、意味の世界の分け方もまた、恣意的だということである。(中略) そのことをソシュールは、言語は「単語帳、つまりものの数だけある名前の一覧表ではない」と述べたのである。
- ④意味の世界がそのようになっているだけではなく、じつはオトの世界そのものがそうなっているのである。母音という一つの宇宙を、五つにしか分割していない日本語から、八つに分割している朝鮮語世界にどのように橋を渡したらいいのか、この二つの原理を媒介する方法はない。
- ⑤このように、言語においては意味の世界もオトの世界も相対的で、どちらかが、どちらかに先立って決まっているのではない。オトが意味を決めると同時に意味がオトを決めるのである。このオトと意味とが互いに会って、互いを確定しあうところに言語(記号)というものが生まれる。そして、こういう方法を用いないかぎり、人間は、外界、自分を取り巻く環境を把握することができないのである。そして、その把握のしかたは、恣意的であるから、言語ごとにすべて異なるのである。(13)

田中克彦の文章であり、教科書では「言語によって世界の意味づけは異なる」というタイトルが与えられている。この文章に対して、実際の授業では、ほかに細かい問いも多く立てているのだが、それらは省略し、前述の「別の具体例」をめぐる課題についてここでは述べる。

上記の文章は、ことばの「分節化」の問題と、ことばの恣意性の問題が主題となった評論文であり、言語とは、世界をどのように分節化するか（切り取るか）の体系である、という趣旨の文章である。ある言語において、分節化がどのようになされているかは恣意的であり、また、どのような音をそれに対応させるかも恣意的に決定されるという、ソシュール以降の言語学の基本的な発想が、平易に述べられている。

この文章をもとに筆者が出した、「全員で具体例を出そう」の課題は次のようなものである。

【クラス全体で具体例を出そう】

①段落冒頭の文章につなげる形で、三文以内の文章で、なにか筆者が挙げているのではない具体例をひとつ挙げよ。

※今回はすこし難しいですが、英語の授業などで習った、手持ちのことばからなにか具体例を考えてみてください。

日本語で一つの語で呼ばれているものが、他の言語ではいくつにも分かれていたり、また逆に他の言語で一つのものが日本語ではいくつにも分かれていることがある。たとえば、

何度か繰り返しているので、学生はすでにこうした出題には慣れている。慣れた状態で次にやるべきことは、難易度をあげることである。問題にも直接書いたが、これは、それまでにやった同様の課題と比べれば、やや難しい部分がある。日本語でひとつの言葉で呼ばれるものが外国語で複数に分節化されている例、あるいはその逆に、外国語でひとつの言葉で呼ばれているものが日本語では複数に分けられている例、のいずれかを挙げなくてはならない。ということは、つまり、外国語の知識を駆使して、適切な例を探さなければならない。多くの学生にとって、手持ちの外国語は、英語しかない（実際、学生の答えはすべて英語をもとにしていた）。これは国語科の授業内の課題であるが、国語の知識だけがあれば思いつくという課題ではない。いままでの英語学習のなかで獲得した言葉のうち、「分節化のしかたが日本語とは違う」という観点から「使える」ものを思いつかなくてはいけない。そういう意味で難易度がやや高いのだが、筆者は、この程度のことは容易に思いつくだろうと自分の受け持つ学生を信頼してもいる（実際、なにも思いつかないという学生はきわめて少なかった）。

本文には、音韻的分節化ではなく、意味論的な分節化

の具体例が①段落と②段落にふたつ確認できる。ひとつめは、ミス、ユという日本語と、英語で言う water とが必ずしも適切に対応するものではない、という①段落にある具体例である。ふたつめは、②段落にある、old という言葉が「古い」という言葉と必ずしも適切に対応しない、という具体例である。これらを参考にして、上記の文にあつたような具体例を学生に考えてもらった。

この課題では、まず大枠として、日本語と外国語の差異（ちがう）をめぐる具体例をひらめかなくてはならない。辞書では、日本語のひとつの言葉と、外国語のひとつの言葉とが、あたかも対応するものであるかのように書いてあることも多い。だが、この評論文で田中も言っているように、言語によって分節化の仕方は恣意的であり、異なっている。ひとつの体系のなかにある言葉と別の体系のなかにある言葉との間には、イコールで結べるように思えたとしても、必ず振幅がある。つまり、やや大げさな言い方をすれば、日本語というひとつの体系を異なる言語と対比させ、差異化することを、大枠においてこの課題は求めている（違う、の直感）。その一方で、先述したような本文にある具体例と類似する例でなくてもならない（似ている、の直感）。

学生たちの回答のなかには、「brother という英語は、兄の意味にも弟の意味にも使えるが、日本語ではこのふたつが言葉によって分かれている」「日本語で帽子とまとめるものが、英語では hat と cap というように分類されている」というようなものから、色の分類が日本語では細かくなされることを取り上げた学生、雨の呼び方が日本語では細かいことを取り上げた学生、牛肉を分類する言葉が英語では細かいことを取り上げた学生など、多様な回答が見られた。ほかにも日本語「すき」が英語では love と like でニュアンスが使い分けられているという意見や、日本語の「すみません」には、I'm sorry. と Excuse me. の意味とがあるが日本語ではどちらも「すみません」で済ませることができる、というように、さまざまな意見が出た。

先述の驚田の文章をめぐっての展開と同様に、このように具体例を範例的に全員で共有していくと、本文の例示にある限定が設けられていることも、より明瞭に意識されてくる。

どういうことか？ ①段落と②段落に挙げられた具体例は、著者によって、まず冒頭で「日本語で一つの語で呼ばれているものが、他の言語ではいくつにも分かれていたり、また逆に他の言語で一つのものが日本語ではいくつにも分かれていることがある。」と抽象化されている（まとめられている）。だが、それを例示するための具体

例ふたつ (water と old) は、日本語のほうが分節化の細かい例、外国語のほうが分節化の細かい例、という両方の例示になっておらず、どちらも日本語のほうが分節化の細かい例示になっている、ということだ。

このように著者が具体例を出すに際して設けた限定が教室のなかで可視化されることは、本文をもとにして全員で範例的に具体例を出していく授業の、副次的だが重要な効果に思える。

6. おわりに

本稿では、大阪府大高専・3年次の国語において、筆者が重視し、方法的根拠としている「抽象」「具体」「類似」「差異」を、いくつかの実践に即し、概説してみた。

冒頭で記したように、筆者には、国語科の1年の授業全体を通しての思考の基礎となり、方法となるようなキーワードを設定し、学生と繰り返しの実践によって共有することが重要だと考えている。

ここで部分的に述べたような授業展開は、基本的には文章の読解と、そこから派生する短い言語表現をめぐるもので、分量の多い文章執筆の指導やプレゼンテーション指導に、こうしたキーワードをどのように生かしているかという点には、ほとんど言及することができなかった。次年度以降、また報告を行いたい。

注

- (1) 犬塚大蔵ほか編『現代を読む はじめての評論文 20 選』明治書院、2011
- (2) 齋藤哲也編『読解 評論文キーワード 頻出 225 語&テーマ理解&読解演習 50 題』筑摩書房、2016
- (3) 石原千秋『秘伝 中学入試国語読解法』新潮選書、1999、など。
- (4) 夏目漱石「坊っちゃん」『漱石全集』第2巻、岩波書店、1994、p. 249、引用に際して表記を多少改め、段落番号を付した。
- (5) 前掲齋藤哲也評論文キーワード、pp. 72-73
- (6) 齋藤隆彦「国語科授業で学び手を育てる 繰り返しの音読と全員意見プリントの取り組みを中心に」『鳥取大学教育研究論集』4、鳥取大学、2014、pp. 83-105

(7) 齋藤隆彦「認知的流動性を育てる中学校国語科授業の試み：「《似てゐる》の力」によって知的「跳躍」をいざなう」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第2部61、2012、pp. 113-122

(8) 齋藤隆彦「《似てゐる》の力の育成と習得へ向けて —— 中学国語科授業で古典作品と自分とをつなぐ——」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第2部62、2013、pp. 171-180

(9) 齋藤隆彦「《類似》の力」を育てる授業法の考察 —— 3年間のカリキュラムで自立の力を育成する——」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第2部63、2014、pp. 129-138

(10) 前掲齋藤隆彦《似てゐる》の力の育成と習得へ向けて、p. 173

(11) 杉田玄白『蘭学事始』岩波文庫、1964、pp. 32-33

(13) 前掲齋藤哲也評論文キーワード、pp. 98-99

参考文献

- [1] 犬塚大蔵ほか編『現代を読む はじめての評論文 20 選』明治書院、2011
- [2] 齋藤哲也編『読解 評論文キーワード 頻出 225 語&テーマ理解&読解演習 50 題』筑摩書房、2016
- [3] 石原千秋『秘伝 中学入試国語読解法』新潮選書、1999
- [4] 夏目漱石『漱石全集』第2巻、岩波書店、1994
- [5] 齋藤隆彦「国語科授業で学び手を育てる 繰り返しの音読と全員意見プリントの取り組みを中心に」『鳥取大学教育研究論集』4、鳥取大学、2014、pp. 83-105
- [6] 齋藤隆彦「認知的流動性を育てる中学校国語科授業の試み：「《似てゐる》の力」によって知的「跳躍」をいざなう」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第2部61、2012、pp. 113-122
- [7] 齋藤隆彦「《似てゐる》の力の育成と習得へ向けて —— 中学国語科授業で古典作品と自分とをつなぐ——」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第2部62、2013、pp. 171-180
- [8] 齋藤隆彦「《類似》の力」を育てる授業法の考察 —— 3年間のカリキュラムで自立の力を育成する——」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第2部63、2014、pp. 129-138
- [9] 杉田玄白『蘭学事始』岩波文庫、1964