

小中高の定番文学教材の系統性に関する一考察

坂東 智子

A Study on the Systematic System of Standard Literature
Teaching Materials for Elementary, Middle and High School

BANDO Tomoko

(Received September 25, 2020)

1. はじめに

平成29年告示小中学校学習指導要領、平成30年告示高等学校学習指導要領では、全教科で「主体的・対話的で深い学び」を実現することが求められている。この「主体的・対話的で深い学び」という考え方はDeSeCoの提唱するキー・コンピテンシー¹⁾を踏まえている。キー・コンピテンシーを構成する3点は、「異質な集団で交流すること」「自律的に活動すること」「相互作用的に道具を用いること」である。「異質な集団で交流すること」は、対話的な学びに対応しているが、文学的文章教材の指導においては、この「異質な他者に出会うこと」が指導の一つの柱であると筆者は捉えている。

平成30年版高等学校国語科の教科目標²⁾は以下の通りである。

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で的確に理解し効果的に表現する素質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 生涯にわたる社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 生涯にわたる社会生活における他者との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を伸ばす。
- (3) 言葉のもつ価値への認識を深めるとともに、言語感覚を磨き、我が国の言語文化の担い手としての自覚をもち、生涯にわたり国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

上の(2)「生涯にわたる社会生活における他者との関わり」に本稿では特に着目する。

平成29年版小学校学習指導要領国語科教科目標³⁾では、(2)日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。中学校国語科教科目標⁴⁾では、(2)社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。となっている。

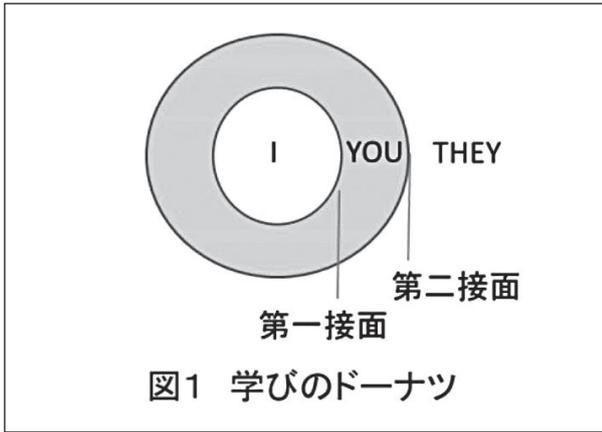
小学校が「日常生活における人との関わり」、中学校「社会生活における人との関わり」、高等学校「生涯にわたる社会生活における他者との関わり」となっており、「異質な集団で」というDeSeCoのキー・コンピテンシーの文言の捉えの系統性は、新学習指導要領の小中高の国語科の教科目標の文言においても見出すことは可能である。

本稿ではさらに、この「異質な集団で」という文言の示す他者の内実を、小中高の定番文学教材を分析することで捉えてみたい。そのことを通して、小中高の文学的文章教材の系統性の一端を明らかにしたい。

2. 「学びのドーナツ論」における自我と他者の関係

認知心理学者の佐伯胖(1995)は、後掲図1「学びのドーナツ」モデル⁵⁾を用いて学校教育での教師・教材・生徒の関係構造全体を視野に入れての「学び」の考察を行っている。

佐伯の説明を要約すると次のようになる。自我=Iが、第二の自我を育てる二人称的他者と交流する世界がYOU世界である。THEY世界というのは、匿名性をもつ三人称的他者の世界であり、現実の社会・文化的実践の場である。これを教室での学びに当てはめると、Iが学習者、YOUが教師や他の学習者、そして教材である。学習者は、教師や他の学習者、教材と対話的な交流をすることで第二の自我を育てていく。このYOU世界は、真性の他者世界THEYと接していることが重要である。教材に限って言えば、教材は現実の社会や文化、つまり、THEY世界と接面をもつものであることが肝要である。



本稿では、小中高の定番文学教材をそれぞれ1作品ずつ取り上げて、教材がTHEY世界とどのような接面を持っているかを明らかにしたい。

3. 考察対象とする小中高の定番文学教材

本稿で考察対象とする小中高の定番文学教材は以下のものである。

① 小学校4年「ごんぎつね」

『ごんぎつね』は、新見南吉が十七歳の時に執筆したもので、南吉の出身地である愛知県知多郡半田町（現在の愛知県半田市）岩滑（やなべ）地区の矢勝川や、隣の阿久比町にある権現山を舞台に書かれたといわれている。文章中の言葉から考えると、時代設定はおおよそ江戸時代から明治ごろと考えられる。初出は『赤い鳥』一九三二年一月号。作者の死の直後、一九四三年九月三十日に刊行された童話集『花のき村と盗人たち』（帝国教育会出版部）に収録された。児童雑誌に掲載された際のタイトルは「ごん狐」であったが、戦後、小学四年生の国語科の教材として用いられる際に「狐」の字が常用外であったため、すべて平仮名の「ごんぎつね」と書かれるようになり、現在ではすべての小学校国語教科書（六社）で採用されている、小学四年生の定番教材である。

② 中学校1年「少年の日の思い出」

『少年の日の思い出』は1931年に発表された。1947年に国語の検定（国定）教科書に採用され、現在まで掲載され続けている。本作品は蝶の採集を人生の楽しみとしたヘッセの体験報告と読むことができる。「僕が名前を知っていて、まだ僕の標本箱の中にないすべての蝶や蛾の中で、クジャクヤマムほど熱烈に欲しいと思っていたものはなかった」とヘッセは回顧しつつ書いている。作品中の「客」「友人」は、本作品の初稿『クジャクヤマム』においては「ハインリヒ・モーア」とされている。

【参考文献『ヘルマン・ヘッセ 蝶』（岩波書店）】

③ 高等学校1年「羅生門」

『羅生門』は、『今昔物語集』の本朝世俗部巻二十九

「羅城門登上層見死人盗人語第十八」を基に、卷三十一「太刀帯陣売魚姫語第三十一」の内容を一部に交え、現代風にアレンジする形で書かれた小説である。芥川龍之介は他にも多くの古典作品をアレンジ・リメイクしており、その作品群はジャンルによって王朝物や切支丹物、中国物と呼ばれている。『羅生門』はその中でも王朝物の処女作とされている作品で、生きるための悪という人間のエゴイズムを克明に描き出した。タイトルの由来は朱雀大路にある平安京の正門の羅城門である。門の方は羅城門であるが、羅城門は近代まで羅生門と表記されることが多く先行作品である観世信光の謡曲もタイトルは「羅生門」になっている。

4. 小中高の定番文学教材の系統性を捉える方法

筆者は学部3年生を主な対象とした「国語科教育法Ⅲ」で、小中高の文学的文章教材の系統性を捉えるために、前章で紹介した「ごんぎつね」「少年の日の思い出」「羅生門」の3作品を、各2グループずつが担当し、教材分析から授業化へ向けてという資料を作成して発表する演習授業を行っている。これは、平成27（2015）年から継続して行っている演習である。

3作品の教材分析を行う前に、新学習指導要領の「読むこと」の指導事項について解説する。教材は、中学2年生のやはり定番教材である「走れメロス」を取り上げている。「走れメロス」を題材として、筆者の教材研究法でもある基礎的作業「一文を読む」を提示する。その後、原案であるシラーの「人質」と太宰の「走れメロス」の比較を行う。「人質」にはなく、「走れメロス」で書き加えられた部分に着目して読むことの後、筆者自身の授業化案を提示している。

本稿は、この講義を基に、小中高の定番文学教材の系統性を捉えていく。

4.1 H29年版中学校「読むこと」の指導事項

平成29年版の学習指導要領では、「読むこと」は、三本柱の一つである「思考力、判断力、表現力等」のC読むこととして位置づけられた。中学校「読むこと」の指導事項は以下のものである。

- 構造と内容の把握・文章の構成や展開、叙述などに基づいて、文章がどのような構造になっているか、どのような内容が書かれているのかを把握する。
- 精査・解釈・構成や叙述などに基づいて、文章に表されている内容や文章の形式について、精査・解釈すること。
- 考えの形成、共有・文章を読んで理解したことなどに基づいて、自分の考えを形成する

平成20年版と平成29年版の「読むこと」の指導事項を比較すると以下ようになる。

H20年版	H29年版
語句の意味の理解に関する指導事項	構造と内容の把握 精査・解釈 考えの形成・共有
文章の解釈に関する指導事項	
自分の考えの形成に関する指導事項	
読書と情報活用に関する指導事項	

H29年版では、「読むこと」の指導は、[知識及び技能]の(1)言葉の特徴や使い方に関する事項の「語彙」や、今回新設された(2)情報の扱い方に関する事項、(3)我が国の言語文化に関する事項の「読書」項目と照合させて指導する必要がある。

H29年版の「読むこと」の指導事項の大きな特徴は、「構造と内容の把握」が最初の指導事項とされていることである。「文章の構成や展開、叙述などに基づいて」まずは文章の構造を捉え、どのような内容が書かれているかを把握することが指導事項の第一に置かれている。次に「精査・解釈」。これも「構成や叙述などに基づいて」とある。

指導事項に即して考えれば、筆者の教材分析法「一文を読む」は、上の「構成や叙述などに基づいて」を基本としていると言えよう。

4. 2 教材分析の方法—「一文を読む」

「国語科教育法Ⅲ」の第2回目に、筆者の教材分析法「一文を読む」を紹介する。前述した通り、教材は中学2年の定番教材「走れメロス」である。

例えば、次の一文を教材分析的に読んでみます。
基本は、「文章の構成や展開、叙述などに基づいて、」
(指導要領、前述の2を参照する)

- ・若いメロスは、つらかった。p.198.18行目
 (添付資料「走れメロス」(H27光村図書)頁、行)
 「若いメロスは」とある。「メロスは」つらかった。なぜ、つらかったのか。「若い」から。もし、メロスが若くなければつらくはなかったのだろうか。
- 冒頭部に、メロスの説明がある。「メロスには父も、母もない。女房もない。十六の、内気な妹と二人暮らしだ。」(p.192.4行目)妹が十六歳ということは、メロスは、二十かそこらか。「女房もない」とある。この一文前には、妹の結婚式の様子が書かれている。たった一人の妹は結婚させた。しかし、自分は、この先「女房をもつ」ことはないかもしれない。だって「私は、今宵、殺される。殺されるために走るのだ。」(p.198.16

行目)なぜ、走るのか、走らなければならないのか。メロスにはよく分かっている。「身代わりの友を救うために走るのだ。王の奸佞邪知を打ち破るために走るのだ。走らなければならぬ。」(p.198.16)自らが招いたこと。誰のせいでもない。でも、「若いメロスは、つらかった。」名誉を守るために殺されるということは、若い人にとってはつらいことなのか。

「さらば、ふるさと」(p.198. 18行目)。「ふるさと」は、何かの象徴的な場所。平穏な暮らし、家族、よく知っている人たち、そうしたものが「ふるさと」にはある。その「ふるさと」に「さらば」した。「さらば」しなければならない。妹や村の人々、「ふるさと」への思いが、殺されるために走ることをつらいと感じさせたのだらう。

「若いメロス」には未来があった。その未来を捨てて「名誉を守るために走る」。メロスは若かった。だから無謀だった。しかし、若いからこそ、つらかったのだ。

あくまで、「叙述」を基に読む。しかし、「一文」は、全体の中の一文であるため、「文章の構成や展開」と関わらせて、文章全体の中に「一文」を位置づけて読んでいくのが、筆者の「一文を読む」方法である。このような「読み方」を筆者は、「教材分析的な読み方」と考えていることを説明する。

この読み方は、「楽しんで読む」という「読み方」とは異なる読み方である。授業をするということを前提とした、教師としての読み方である。その自分の読みを、出来るだけ詳しく記録しておくこと。これが「一文を読む」では最も大切なことである。この教師としての読みを記録しておくことが、授業計画を立てる際の、授業を実際にする時の、基礎的な作業となることを解いている。

次に、<レポート課題>として、二つの文の比較を行っている。具体的な課題は次のものである。

○比べてみよう！次の二つの文を、教材分析的に読んでください。

- ・私は、なんだか、もっと恐ろしく大きいもののために走っているのだ。(p.204. 20行目)
- ・ただ、訳の分からぬ大きな力に引きずられて走った。(p.205. 5行目)

基本的には一文一文を文章全体の中に位置づけて読み、上記で取り出した二つの文のように、メロスの心情、状況が変化したことが、叙述からはっきりと分かるような表現に着目して取り出し、比較することで、メロスの変容を捉えていくのである。

次に「一文を読む」を基にした筆者の授業案を提示している。

○メロスの状況(言動、心内)を端的に表現した文に着目して、観点を定めて、十文を選ぶ。

例えば、「信」「疑」などの語句や、色、情景描写、時刻、会話、心内語等。

(選んだ十文)

- ・メロスは激怒した。(p.192)
- ・走らなければならぬ。(p.198)
- ・そんなに急ぐ必要もない。(p.199)
- ・今はメロスも覚悟した。(p.199)
- ・路傍の草原にごろりと寝転がった。(p.200)
- ・歩ける。(p.203)
- ・走れ!メロス。(p.203)
- ・走るより他はない。(p.204)
- ・ただ、わけのわからぬ大きな力に引きずられて走った。(p.205)
- ・勇者は、ひどく赤面した。(p.207)

次に「十文を読む」から授業化へを提示する。

○ねらい：メロスの変容を読む

○言語活動：①選んだ十文をばらばらに提示して、グループで並べかえる。②並べた十文に、メロスの立場で短い説明を書く。③グループで最も注目した一文と選んだ理由を発表する。このように「走れメロス」を練習教材として、教材分析から授業化へという流れを体験的に理解してもらう。

4. 3 定番教材の教材分析から授業化へ(発表資料から)

各班の発表資料から、同じ一文でも異なる視点からの分析がされていることが分かるものを取り上げる。

○「ごんぎつね」(小4)

・こないだ、うなぎをぬすみあがったあのごんぎつねめが、またいたずらをしに来たな。(P19、14行)

(A班)

兵十の発言の「ぬすみやがった」や「あのごんぎつねめが」という部分に、うなぎを盗んだごんへの強い恨みが表れている。兵十はうなぎを母親に食べさせるつもりだったが、自分のいたずらのせいで食べさせることができなかったというごんの推測が当たっていたことも、この一文から予想される。

(B班)

この1行前からいきなり視点が兵十に切り替わっていることに着目したい。これまでのごんぎつねが主語だったが、ここでは兵十の気持ちが地の文で書かれている。つまりこれはごんからみた兵十の気持ちではなく、兵十が思っていることそのままを表している。そして、兵十はごんを見て【うなぎを盗まれた】という記憶が蘇ったのである。この時の兵十には、いわしは勿論、送り主不明の栗やまつたけのことなど一切考えられていない。ごんに対する評価は【悪者】だということだ。だから制裁として火縄銃で撃ち殺そうと思ったのである。ごんと兵

十が分かり合えてないということが読み取れる。

A班は「表現」に着目し、B班は「視点」に着目している。このように、同じ作品を2班で担当して分析し、発表することで、他の班の異なった「読み」に出会うことになる。さらに発表後に、A班からB班への質問、B班の回答、次はB班からA班への質問、A班の回答と、読みの交流を行う。この時、発表班以外の方は、「修学支援システム」(山口大学独自のシステム)の「授業内アンケート」を用いて、A B両班への質問や感想を送信するのである。

○「少年の日の思い出」(中1)

(A班)

(2)授業化に向けて

授業化するにあたり、「僕の心情の変化」「一連の出来事を通して『僕』の成長」の2点に着目して考えていきたい。

まず「僕の心情の変化」についてであるが、その中でも特に「僕のエーミールに対する心情の変化」を中心に取り上げていきたい。「僕」の宝物であるコムラサキに難癖をつけられたこと、エーミールがクジャクヤママユをさなぎから返したこと、クジャクヤママユを盗みに入り、それを潰してしまったこと、エーミールに軽蔑の目を向けられたこと、自分の宝物であったはずの蝶を自らの手でつぶしてしまったこと、など一連の出来事を通して「僕」の心情が大きく変化していている。授業の中では「僕」とエーミールのやりとり、様々な情景描写、「僕」の蝶への熱情が語られている部分等に注目させ、この心情の変化を捉えることが出来るように展開していきたい。

次に、「一連の出来事を通して『僕』の成長」についてである。「僕」は作中に描かれた一連の出来事を通してなんらかの「成長」をすることになる。作者の意図を読み取るにはこの「成長」に気付くことが重要である。そのため、「少年の日の思い出」の授業を通して「僕」がどのような「成長」をしたのかについて読み解くことを目指す。

そのためには、行動に隠された「僕」の気持ちや心情を読み取ることが必要になってくる。例えば、エーミールから盗み出したちょうをポケットに突っ込むシーンにおいて、なぜ大切なちょうが傷つくようなことをしてしまったのか、などと追及することで「僕」のそこの心理状況について考察を行うことができる。こうして一つ一つの「僕」の心情を紐解いていくことで、生徒が「僕」の成長を感じ取れるような指導を行う。

「少年の日の思い出」にはたくさんの種類の感情表現が出てくるが、それをきっかけに登場人物の心理状況を的確に読み取らなければ理解が曖昧なまま授業が終わっ

てしまう。消化不良で終わらないように生徒の理解を補助するような授業づくりをすることが求められる。

(B班)

○授業化にむけて

授業のポイントを次の3点に焦点を当て説明する。

① 時間軸・語り手・対立構造を意識した読みをする。

本作品では場面によって第一部「現在の場面」第二部「過去の場面」に分かれているが現在に戻る第三部が欠けている。このことから生徒には第二部を読み終わったあと改めて第一部を読みなおすように指導し、第一部が作品に与える効果や影響について気づかせたい。また第二部のクライマックスを読み終わった後だからこそ見つけられる第一部の物語の伏線となる表現にも気づくよう誘導していく支援をする。

次は語り手についてである。この作品では時間軸に応じて語り手も変わっており第二部の回想は、第一部の「私」の少年時代の回想ではなく「客人」の回想である。これは読みが苦手な生徒が読み飛ばして読んだ場合、混乱を招くかもしれないので授業の中で、語り手の交代は生徒と一緒に読みながら丁寧に押さえる。読みが得意な生徒がクラスに多い場合には、この作品における「私」の果たす役割、物語にほとんど登場してこない「私」がこの作品に必要な意味について考えさせる。

最後に登場人物の対立構造についてである

(現在では客人と私・過去では僕とエーミール 僕と母等。主人公と向かい合う相手としてという意味の対立構造) まず本文を根拠に僕やエーミール、母の人物像を丁寧に書き出し把握していく作業を生徒に行わせる。次にそれぞれの登場人物が僕にどう関係を与えているかを見出す。最後に僕にかかわる登場人物をなぜそのような性格に作者はしたのか、そのことによって僕にどんな変化があるのかを考えさせる。作品に出てきて主人公と関わる登場人物には何らかの存在の意味が必ず存在する。好き、嫌い、だけでなくその人物が作品にどうして必要でどんな影響力があるのかに思いを巡らせるところまで引っ張りたい。

② 情景描写、心情描写が作品に与える影響について考える。情景描写と客人が語り始めたきっかけとの関係や、蝶をつぶすとき真っ暗な寝台へいくなど作品の進行と情景描写には関係がある。まず、文章を一度通読した後、情景描写にかかわる表現を場面ごとに抜き出させる。次に登場人物が実際に行った行動について抜き出させる。最後に行動が起こった場面の前後ではどのような情景描写が使われているかを認知させ、情景描写が登場人物の行動にあたえる影響について考えさせる。

④ 少年が蝶をつぶしたことにどんな意味があるのかを考える。まず、初読の感想を書かせる。

次に、もう一度「僕」が話のはじめと終わりで変化していることに着目して善悪だけでなく僕の「変化」、「変わっていくこと」を軸として物語をとらえなおした後、僕がなぜ蝶をつぶしたかについて自分なりの考えを持ち、それをグループワークで交流することで解釈の幅や違いを知り、内容を深めていく。そして一連の授業のクライマックスとして、「僕が蝶をつぶしたのはおかしな罪を償うためである」に賛成か反対かで討論をする。この際、文章を根拠に発言するように指導し、この意見が単なる自分の個人的な感情、主観に終わらず、文章に即しもとして考察できる活動になるように留意する。

発表資料にも見られることだが、ここで改めて、「物語や小説」とはどのような構造を持っているのか、また文学の特質を生かした授業の目標とはどのようなものかについて、浜本純逸(2010)の考えを参考にして考えておきたい。以下に引用する。

○「物語や小説」とはどのような構造を持っているのか

物語や小説の骨格は、

何か(A)がある(N)状態から、何か(X)に出会って反Nまたは超Nの状態に変わっていく、という構造(型)を持っている。

何か(X)とは人物であり、事件である。この変わっていく人物(A)が主人公である。たとえば、『ごんぎつね』(新美南吉)では、「いたずらばかりしていたごん」が兵十のおっかあの葬列に出会って「つぐないをするごん」へと変化している。『雪渡り』では、四郎とかん子が子狐の紺三郎に出会って変わっている。異なる世界に生きる「人物」の「心の交通」が語られている。

作者は、人物が何かに出会って変わっていく過程を、出来事の描写によって形象する。テキストとしての作品を創造するのである。読者は、描写の言葉の素晴らしさや人物の変化に心を動かされて感動し、描写の言葉を手がかりに出来事を脳裏に表象(イメージ)し連続する小さな出来事を関連づけて、意味を見いだす。

先に引用した「少年の日の思い出」A班発表資料の「一連の出来事を通した『僕』の成長」について見ていくとあるのは、「物語や小説の骨格」と浜本が呼ぶ、その変容を読むということと一致する。さらに、A班「行動に隠された「僕」の気持ちや心情を読み取るが必要になってくる」は、中学生にとっては必要な読みの目標である。登場人物の会話や行動、表情、情景描写は文字通りの意味を読み取るだけでは不十分なことが多い。言葉や行動に隠された気持ちや心情を読み取る必要がある。筆者はこのことを文学を読むことにおいて、特に大切に考えている。

「見えているもの」の背後にある「見えない」ものを場面や文脈から読み取っていくことが文学を読むとき

には必要である。「少年の日の思い出」AB両班ともに、このことに気付いている。

次に、浜本（2010）から文学の特性を生かした目標となる指導内容3点を見ておきたい。浜本は次の3点をあげている。

① 文学を読んで感動体験を成立させること。

読者は、事件の思いがけない展開にはらはらしたり、人物の行動に同情して胸を詰まらせたりする。登場人物に身を寄せて読み、他者の生をわがことのように想像し変化のプロセスをたどって感動する。そして感動の誘因を求めて再読（リ・リード）する。それは主人公の生き方であったり、形象表現の素晴らしさであったりする。それらの発見がいつそう感動を深める。いわゆる「虚構の世界」に生きて真実に触れるのである。

② 文学の方法を習得させること。

- ・概念では捉えがたいものを捉える文学の方法
- ・文学を読む観点
- ・学習用語の使用に習熟させる
- ・創作の指導

③ 文学的認識力を育てること。

直感や想像による「比喩・イメージ・対比・反復・描写・象徴」などが文学的認識の方法である。多くの作品との出会いをとおして形象的表現を経験させ、使いこなせるようにさせたい。自己の感じたものや思いを表現できるようになると、文学的認識の方法は生活認識の方法に転化する。自己と他者・自己と自然との関係などについて捉え直すようになり、それらとの関係について認識を深め、状況への自分なりの意見を持つようになる。自己と自己を取り巻く状況を批評する力となるのである。

本稿の趣旨は、「自己と他者」との関係性を捉え直すようになると最も密に関係する。小中高の文学的文章教材で出会う他者については、5章で詳述する。

○「羅生門」（高1）

（A班）

○考察

私が考える羅生門の疑問点を考察していきたいと思う。

・下人が悪に走った理由

…下人は職を失い盗人となって生きていくか、どうかということを何度も自問自答する。彼の中にある道徳観がそれを止めていたが最後の老婆とのやり取りが決め手となった。老婆が死体から身をむしって売りに出そうとしているところを見て盗人になる決心をした下人。ここで下人が今まで罪悪感というものがあったが、悪事を肯定する論理というものを見つけたため、悪に走ったといえる。

・下人の行方

…羅生門では老婆の上着をはぎ取った後下人は行方をくらませた。はっきりとした根拠は書かれていないが下人のこれからがハッピーエンドではないことは確かであろう。下人が老婆の服を奪ったように、下人もまたほかの誰かが生きるために下人の所有物を奪って売るといった場面が待ち構えていると思う。

考察を通して、筆者が言いたかったことは人間だれしも下人になりうるということである。人間の本質非情さ、生きるために仕方がないといった理論はこれから私たちが生きるうえで考えさせられる内容であったと思う。

（B班）

四、授業化するにあたって

場面ごとの読解の後、それぞれの繋がり、流れを意識し、各要素の連関を以て全体を創造的に考える能力を養うことを目的として、子どもたちには『羅生門』の大きな内容である場面変化とそれに伴う下人の心の変化を感じさせたい。そのやり方を簡単に次にまとめる。

① 場面ごとの様子に注目させる

考察で書いたように「羅生門」は下人の心が場面変化と共に揺れ動いていくさまが書かれた物語である。その変化は様々な表現によって描かれており、一度読んだだけで下人の心を深くまで読み解くことは難しいと考えられる。だから、まずは様子に注目させる。

② 下人の心を考えさせる。

様子に注目させたあとそれぞれの場面での下人の心を読み解かせる。このときは変化に気づけなくてもよいものとする。

③ 場面と心情を順番に並べさせ変化を味わわせる。

おそらく②の「心を考えること」は一限分の授業では終わらず何回かに分けて行うことになるため変化を感じにくいと考える。変化を最初から最後まで通して感じるために生徒に場面と心情を並べさせ変化を感じさせる。

変化を感じさせる授業をしたときに注目すべき部分として物語の終わりの部分がある。羅生門は今まで変化がある程度詳しく書かれているのにも関わらず、最後が中途半端に終わっている。ここは人によって様々な考えを持つことが出来る場面である。この場面を考えさせ、その考えを共有することによって生徒の読みを深めさせるようにする。そのやり方を次にまとめる。

④ 下人の今後の生活を生徒に創造させる。

先に述べたように羅生門は中途半端に終わっている。よって今後の下人の生活を生徒とともに想像することで文章への理解が深まり、他の文学作品にも興味を持つきっかけとする。例えば、「正義と悪から善悪を考え、それについて書かれた『蜘蛛の糸』を読む」といったことが考えられる。

この後、各班の解釈の違い、授業化に向けての着眼点の違いに対する質疑が行われた。

例えば、「ごんぎつね」A班の次の考えに対して、異なった立場からの意見が出された。

(2) 授業化に向けて

授業化するにあたり、以下の2点に着目して内容をおさえていきたい。

1点目は本文から読み取れるごんの性格、考え方の変化を理解することである。この物語は場面ごとにおけるごんや兵十の心情や考え方が大きく変化していくのが特徴である。そこで、登場人物の変化を読み取り、考察することが出来るように工夫し学習させたい。

2点目は、それぞれの段落におけるごんと兵十の行動と心情についてである。この作品では基本的にごんの視点で書かれており、兵十の視点に切り替わるのは最後の6段落目である。各段落における出来事について、ごんの行動・心情だけでなく、明確には書かれていない兵十の行動・心情についても考えることで、ごんと兵十のすれ違いに気づき、さらに考察でも触れたような、分かり合うことの難しさ、言葉を交わして意思疎通を図ることの重要性やすばらしさに気づくためのきっかけとしたい

また、発展した内容として、「この物語はきつねと人間との話であったが、もしも二人がコミュニケーションを取っていたとしたら、こんな結末にはならなかったのではないだろうか。」という視点に立って考えることで物語を通して学習者が自身のコミュニケーションについてふりかえり、望ましいコミュニケーションの在り方について考える機会ともなるよう指導したい。

これに対して、次のような意見が出された。

(A班に)

○授業内でも話題に上ったが、授業化の終盤に記述のある、「コミュニケーションの在り方」というところで、敢えて人間と動物にしたのはコミュニケーションが取れないからだと解釈していたが、この物語では最後に「お前だったのか」と兵十は全てを理解し、ごんと通じ合っている。私はむしろ、通じ合える存在でありながら分かり合えなかったデタッチメントの表象に感じた。すれ違いを重ねながらも、最後には理解し合える共生の難しさと可能性をここに見いだせるのではないだろうか。

○A班のこの物語はきつねと人間との話であったが、もしも2人がコミュニケーションを取っていたらこんな結末にはならなかったのではないかという視点に立って考えてみることで学習者自身のコミュニケーションについて振り返り、望ましいコミュニケーションの在り方について考える授業にしたいとあるが、ここでいう望ましいコミュニケーションの在り方とはなんなの。

○(A班)・叙述⑩の兵十の気持ちを地の文で書いたこ

との効果について詳しく聞きたい。

・異生物間のコミュニケーションと人間同士のコミュニケーションを別物として捉えて、教育内容も補っていたのはすごいと思った。が、道徳的内容に偏ってしまう様にも感じた。

・叙述⑫における加助の登場意図を考えたが答えが出なかった。A班の「ごんの存在の小ささ」を表現する一文であるという考えを聞いて、そういう捉えもできるんだなと勉強になった。

(A班発表担当者1からの回答)

○「望ましいコミュニケーションの在り方について」授業内でどう触れるのかに対して

「あえて異生物間での物語にしている」という気付きは私のものではなく、授業化についてもそう深くは話し合っていなかった為、完全に主観にはなってしまいますができる限り、お答えします。

授業内でも話題に上ったが、授業化の終盤に記述のある、「コミュニケーションの在り方」というところで、敢えて人間と動物にしたのはコミュニケーションが取れないからだと解釈していたが、この物語では最後に「お前だったのか」と兵十は全てを理解し、ごんと通じ合っている。私はむしろ、通じ合える存在でありながら分かり合えなかったデタッチメントの表象に感じた。すれ違いを重ねながらも、最後には理解し合える共生の難しさと可能性をここに見いだせるのではないだろうか。」というご意見を頂いたのですが、個人的にはごんと兵十はやはり、コミュニケーションが取れない存在であるのではないかと考えています。ごんはなぜか人間の言葉が分かっているものの（これは物語マジックによるものだと考えています。そうでないと話が進まない）、兵十がごんの言葉を理解する描写は一つもなく、兵十はごんの行動からごんの心情を理解しているにすぎないと考えられるからです。また、これは完全に推測になるのですが、「ひとりぼっち」でいたずらっ子、純粹で活発、豊かな感情をもった性格のごんなら、もし会話ができたなら、「やーい兵十」だとか「兵十、ごめんよ…」だとか何かしら喋っていると思うため、あえて人を避けるデタッチメントというよりは、「言葉は通じないが通じ合える可能性もあった」という共生の難しさと可能性を表象しているのだと思いました。「私はむしろ、通じ合える存在でありながら分かり合えなかったデタッチメントの表象に感じた。」というのは私の解釈とは違いましたが、自分では気づくことのできなかつた面白い視点だと思いました。

「ごんぎつね」はごんと兵十のすれ違いによる悲しい結末を描いた物語であると考えたため、コミュニケーションの視点に注目しました。個人的には授業化の発展

として「この物語はきつねと人間の話であったが、もしも二人がコミュニケーションを取っていたとしたら」といった視点を教師側から与えるような問いかけをすることによって、子ども自身が「文章から読み取ったごんや兵十の性格などを考慮し想像上の物語の結末を考える」学習体験を通して、より深い作品理解ができるのではと考えています。また、先ほどの回答でも述べたように副次的なねらいとして、自分自身のコミュニケーションの在り方について考えてくれたらなあ、という思いです。思春期にさしかかった小学4年生は、言葉が通じコミュニケーションがとれる関係であっても、思い違いによっての友人とのすれ違いを経験すると思うので、「ごんぎつね」を通して「通じ合うことの難しさ」を学ぶこともできると考えました。

(A班発表担当者2からの回答)

①授業内でも話題に上ったが、授業化の終盤に記述のある、「コミュニケーションの在り方」というところで、敢えて人間と動物にしたのはコミュニケーションが取れないからだと解釈していたが、この物語では最後に「お前だったのか」と兵十は全てを理解し、ごんと通じ合っている。私はむしろ、通じ合える存在でありながら分かり合えなかったデタッチメントの表象に感じた。すれ違いを重ねながらも、最後には理解し合える共生の難しさの可能性をここに見いだせるのではないだろうか。』という質問に対して、「意思疎通が図れず、悲劇を招いてしまった相手が【言葉によるコミュニケーションが取れない異生物】だということを強調する意味で狐のごんを捉えていた」と回答する。それには「【同じ言語を話す人間】だったら悲劇を回避できたのかもしれない」という対比と、「身の回りの人たちとコミュニケーションが取れているか」という読者に対する警告の意味もあるのではないかと考えられる。そのため、「共生の難しさの可能性を見出せるのではないか」という点では同意である。

②『コミュニケーションの役割についての学習を、国語の時間を使ってやるのはなぜか』という質問に対して、「国語の時間でコミュニケーションの役割について学習することを目的としている、というよりかはこの物語から教訓としてこの要素が取れるという風に解釈できる」と回答する。

この演習発表とその後の質疑応答を通しての活動で、筆者(授業者)のねらいは、大きく以下の4点ある。

- ① 小中高の定番教材を1作品ずつ取り上げることで、受講者は全員小中高の文学的文章教材を教師としての目でよく読むことができる。
- ② 各作品を2グループで担当し発表することで、着眼点の違いや、読みの多様性を知ることができる。

③ 自分が希望する校種以外の教材がどのような構造や表現、内容であるのかを知ることができる。

④ 小中高の定番教材の教材分析から授業化案の発表を通して、文学的文章教材の系統性を知ることができる。

上の③④は重なる部分もあるが、1作品だけでなく小中高の定番教材を比較して読み教材分析を行うことで、学習指導要領指導事項だけでは見えにくい、教材の系統性、指導の系統性について、受講者が演習発表とその後の質疑応答、筆者の説明を聞いて、具体的に把握することができるようになるというのが、本演習の根本にあるねらいである。

5. 小中高の定番文学教材の系統性を捉える観点の提示

筆者も共同研究の一員である「物語を読む営みに関する構造化、系統化」に関する報告では、問題の所在を次のように述べている。住田(2017)を筆者なりにまとめると次のようになる。

これまでの国語学力の姿を構造的に系統的に捉えるための取組として「学習用語」をめぐる問題領域があり、多くの取組がなされてきたが、用語そのものの習得というよりも、そうした用語が代表して表象する、物語を読む営みに関するそれぞれの機能的側面の把握とその構造化並びに系統化に関しては、まだ手探りの段階である。この問題意識のもと「物語の読みにおける『文学的要素』のリスト」(後掲表2)を作成した。このリストは、Raphaelら(2013)のBook Clubの実践と彼女らが依拠する理論を参考にした上で、新たに、「文学的要素」を構造化して再構成したものである。

表2 物語の読みにおける「文学的要素」のリスト

マ ク ロ 構 造	題名	人物名	ミ ク ロ 構 造	表現	説明・描写	
		もの・こと				反復・対比
		台詞・文				伏線
	設定	時間設定			象徴・比喻表現	
		空間設定			会話文・地の文	
		人物設定			倒置法	
	人物	中心人物			色彩表現	
		対人物				
		脇役				

		キーアイテム・キーコンセプト	メ	語り	三人称の語り
					一人称の語り
	プロット	連続反復型・サンドイッチ型	タ	視点	
		首尾照応構造（冒頭結末）	構		
			造		

本演習のまとめとして筆者は表2を提示し、その中でもマクロ構造の中から次の2つ、「設定」（時間設定、空間設定、人物設定）、「人物」（中心人物、対人物、脇役）、ミクロ構造の中からは、「色彩表現」に着目して、小中高の文学的文章教材の系統性についての説明を行っている。この説明は、本稿の前掲図1「学びのドーナツ」とも関連させて行う。

以下に筆者の説明の概要を示す。

小学校「ごんぎつね」の時間設定は江戸時代、中山のお殿様のお城の近く、中心人物はごんぎつねのごん、対人物は兵十である。「ごん」はきつねであり、人間とは異なる異生物であるため言葉を話すことはできない。したがって、ごんの兵十への「つぐない」は、行動によってなされる。ここに伝え合いの難しさがある。学習者は人間ではない、きつねという異質な他者性をもつ「ごん」に同化しつつ、視点の移動により時に兵十の気持ちに同化する。「ごん」と「兵十」の、言葉という伝達手段をもたない二人の異質な他者のすれ違いの悲しさと切なさに出会うことになる。

中学校「少年の日の思い出」はドイツ、時代は不明。登場人物は、現在の時間と過去の時間を行き来する。ここに設定の複雑さがある。「少年の僕」と「大人の客」は、同一人物であるが、「大人の客」は、過去の自分「少年の僕」の中に、理解不能な他者性を見、長年その自己内の理解不能な他者を許容できずにいる。異質性を持つ他者が同一人物の中にも存在するところが「少年の日の思い出」の他者性の特殊なところである。また「少年の僕」と「エーミール」も異質な他者として描かれている。同年代の少年同士であるが、蝶に対する価値観が決定的に異なっている。学習者は、この二人の少年に同化したりまた異化したりしつつ、最後の「蝶をこなごなに握りつぶす場面」に出会う。「大人の客」にとっての

自己内の異質な他者、理解しがたいもう一人の私の、少年の日の理解しきれない行動がそこにあった。学習者もまたこの行為の意味を消化しきれない。ここにこの物語の異質性がある。自分の中にある、理解不能な他者性との出会いである。

高等学校「羅生門」は、時代は平安末期。場所は、境界の場所である「羅城門」である。守られた場所、秩序のうちにある場所から秩序外の場所へ下人が去って行く物語が「羅生門」である。中心人物の下人も、対人物の老婆も同様に、現代の学習者にとっては、時代環境が異なる、真性の異質な他者である。その異質な他者である下人の中にも、学習者自身と重なるものを見る。また、老婆の論理の中にも否定しきれないものを見出すのではないか。真性の異質な社会、時代の中にも、良く考えてみると、現代にも通じるものがある。その二重の他者性と同質性に出会う作品が、「羅生門」なのではなかろうか。

5. おわりに

本稿では、学習指導要領国語科の小中高の教科目標の文言、小学校が「日常生活における人との関わり」、中学校「社会生活における人との関わり」、高等学校「生涯にわたる社会生活における他者との関わり」にも見られる、「人」「他者」の内実を捉え、「異質な集団で」というDeSeCoのキー・コンピテンシーの文言の示す他者の内実を、小中高の定番文学教材を分析することで捉えようと試みた。

佐伯の言葉を借りると、自我＝Iが、第二の自我を育てる二人称的他者と交流する世界がYOU世界である。THEY世界というのは、匿名性をもつ三人称的他者の世界であり、現実の社会・文化的実践の場である。これを教室での学びに当てはめて考えると、Iが学習者、YOUが教師や他の学習者、教材である。学習者は、教師や他の学習者、教材と対話的な交流をすることで、第二の自我を育てていく。このYOU世界は、真性の他者世界THEYと接していることが重要である。教材に限って言えば、教材は現実の社会や文化と接面をもつものであることが肝要である。

小学校「ごんぎつね」で学習者が出会う他者は、きつねであるごんと人間である兵十であった。学習者は人間ではない異質な他者性をもつ「ごん」に同化しつつ、視点の移動により時に兵十の気持ちに同化する。「ごん」と「兵十」の言葉という伝達手段をもたない二人の異質な他者のすれ違いの物語として本稿では捉えた。

中学校「少年の日の思い出」は、同一人物が、現在の時間と過去の時間を行き来する、設定の複雑さがある。「少年の僕」と「大人の客」は同一人物であるが、「大

人の客」は、過去の自分「少年の僕」の中に、理解不能な他者性を見、長年その自己内の理解不能な他者を許容できずにいる。異質性を持つ他者が同一人物の中にも存在するところが「少年の日の思い出」の他者性の特殊なところである。自分の中にもある、理解不能な他者性との出会いとそれを「語る」ことで昇華しようとする物語が「少年の日の思い出」である。

高等学校「羅生門」は、中心人物の下人も、対人物の老婆も同様に、現代の学習者にとっては、時代環境が異なる、真性の異質な他者である。その異質な他者である下人の中にも、学習者自身と重なるものを見る。また、老婆の論理の中にも否定しきれないものを見出す。真性の異質な社会、時代の中にも、現代にも通じるものがあり、いわば二重の他者性と同質性に出会う作品が、高校教材「羅生門」なのではなかろうか。

本稿では、1作品だけでなく小中高の定番教材を比較して読み教材分析を行うことで、学習指導要領指導事項だけでは見えにくい、教材の系統性、指導の系統性を、受講者が具体的経験的に把握することができることをねらいとした演習発表について考察することで、小中高の定番文学教材の系統性の一端を明らかにした。

今後は、文学的文章教材だけではなく、説明的文章教材や古典教材についても、考察を行っていきたい。

<注>

- 1) 「キー・コンピテンシー 国際標準の学力を目指して」OECD（経済協力開発機構）の『The Definition and Selection of KEY COMPETENCIES:Theoretical & Conceptual Foundation』=DeSeCo（コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎）明石書店より <http://intweb.co.jp/teian/competency.htm> (2020.9.20閲覧)
- 2) 文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領解説国語編』https://www.mext.go.jp/content/1407073_02_1_2.pdf (2020.9.20閲覧)
- 3) 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説国語編』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_002.pdf (2020.9.20閲覧)
- 4) 文部科学省(2017)『3学校学習指導要領解説国語編』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_002.pdf (2020.9.20閲覧)
- 5) 佐伯胖(1995)『「学ぶ」ということの意味 子どもと教育』岩波書店、pp.65-78。
- 6) 浜本純逸(2010)『文学の授業づくりハンドブック第2巻 小学校・中学校／詩編』溪水社、pp.4-14

<引用文献>

住田勝(2017)「文学の学びにおける慣習的知識の検討—「ごんぎつね」を中心として—」『学大國文』第59号大阪教育大学、pp.37-47

松山雅子(2005)「第三章 読むことの指導の内容と方法」『朝倉国語教育講座2 読むことの教育』倉澤栄吉・野地潤家監修、朝倉書店、pp.47-61

<参考文献>

教育出版(2017)「小中連携、小中一貫教育とは何か」http://www.kyoiku-shuppan.co.jp/textbook/shou/shakai/docs/syochu_kaisetsu_151113.pdf (2017.9.3閲覧)

住田勝(2015)「物語の学習指導の系統化の試み：「プロット構造」を中心として」『国語教育学研究の創成と展開』溪水社、pp.297-306

住田勝・寺田守・田中智生・砂川誠司・中西淳・坂東智子(2016)「社会文化的相互作用を通して構成される文学の学び：「ヴィゴツキースペース」を用いた「高瀬舟」の授業分析」国語科教育、79集、pp.39-46

鶴田清司(2010)『<解釈>と<分析>の統合を目指す文学教育』学文社

寺田守(2012)『読むという行為を推進する力』溪水社

C.Fadel他(2016)『21世紀の学習者と教育の4つの次元—知識、スキル、人間性、そしてメタ学習—』北大路書房、関口貴裕・細川太輔編訳、2016

Gavelek.J.R.&Raphael.T.E(1996)『Changing talk about text : New roles for teachers and students. Language Arts.73 (3)』、pp.182-192

Taffy E.Raphael(2013)『Book Club A Literature-Based Curriculum』

【附記】

本稿は平成31年度科学研究費補助金（基盤研究（B））（研究代表者：吉川幸男 課題番号17H02703）による研究成果の一部である。