東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

文学教材と文学教育の融和に基づく概念化と言葉による見方・考え方の向上（3年次）：コンテンツ特性を具体化する教材分析・教材化を通じた「深い学び」への視点

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2021-08-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 千田, 洋幸, 渡邉, 裕, 大澤, 千恵子, 西川, 義浩, 扇田, 浩水, 加儀, 修哉, 日渡, 正行, 山口, 俊雄, 山田, 夏樹, 西山, 一樹 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00173422

文学教材と文学教育の融和に基づく概念化と言葉による見方・考え方の向上（3年次）

― コンテンツ特性を具体化する教材分析・教材化を通じた「深い学び」への視点 ―

［代表者］千田　洋幸[1)]・渡邉　　裕[3)]
大澤千恵子[1)]　西川　義浩[2)]　扇田　浩水[3)]　加儀　修哉[3)]
日渡　正行[4)]　山口　俊雄[5)]　山田　夏樹[6)]　西山　一樹[7)]

1）東京学芸大学　日本語・日本文学講座
2）文京区立駕籠町小学校
3）東京学芸大学附属世田谷中学校
4）東京学芸大学附属高等学校
5）日本女子大学　文学部　日本文学科
6）昭和女子大学 人間文化学部 日本語日本文学科
7）青山学院高等部

目　　次

１．研究の背景・目的 …… 50
　１．１．研究の背景 …… 50
　１．２．研究の目的 …… 51

２．研究の経過・方法 …… 51
　２．１．研究の経過 …… 51
　２．２．研究の方法 …… 52

３．研究の実際 …… 53
　３．１．「語り」に関わる事柄 …… 53
　　３．１．１．語り手および語りに着目した読みの可能性 …… 53
　　３．１．２．中学校国語科における「語り手」を【読み方】として自覚していく学習について …… 54
　　３．１．３．大学での取り組み …… 58

　３．２．「テクストと虚構」に関わる事柄 …… 59
　　３．２．１．テクストと虚構 …… 59
　　３．２．２．作品の〈強度〉をとらえる―「走れメロス」を「走れメロス」たらしめるものは― …… 59
　　３．２．３．「コード」を用いた作品読解を目指して …… 65

　３．３．「歴史と社会」に関わる事柄 …… 68
　　３．３．１．文学教材の歴史性・社会性とは何か …… 68
　　３．３．２．歴史・社会を踏まえた読解について（高等学校での取り組み） …… 68

４．研究の成果と課題 …… 71

引用・参考文献 …… 71

東京学芸大学附属学校　研究紀要　第 48 集

文学教材と文学教育の融和に基づく概念化と言葉による見方・考え方の向上（3年次）

― コンテンツ特性を具体化する教材分析・教材化を通じた「深い学び」への視点 ―

［代表者］千田　洋幸[1)]・渡邉　　裕[3)]
大澤千恵子[1)]　西川　義浩[2)]　扇田　浩水[3)]　加儀　修哉[3)]
日渡　正行[4)]　山口　俊雄[5)]　山田　夏樹[6)]　西山　一樹[7)]

1）東京学芸大学　日本語・日本文学講座
2）文京区立駕籠町小学校
3）東京学芸大学附属世田谷中学校
4）東京学芸大学附属高等学校
5）日本女子大学　文学部　日本文学科
6）昭和女子大学 人間文化学部 日本語日本文学科
7）青山学院高等部

１．研究の背景・目的

１．１．研究の背景

国語教育のなみならず，さまざまな場面で研究・理論と実践の結びつきの重要性や必要性が指摘されている。東京学芸大学での取り組みでも，例えば国語科コアカリキュラム研究プロジェクト『国語の授業の基礎・基本小学校国語科内容』の冒頭には，「はじめに――教科内容に関わる研究が教育実践に果たす役割」として「[i] 充実した国語の授業を行うためには，教材研究の基盤となる言語や文学に関する知識と理論，すなわち教科内容に関わる研究と，それを実践に生かすための授業方法の開発や理論化との，いずれもが必要となる。この両者は，国語科教育における車の両輪のようなもので，どちらが欠けても学習者にとって価値ある授業は構築し得ない」ということ，「文学」，特に小説・物語に着目し「[ii] あるテキストを用いて授業を行ううえで土台となる教材文分析の視点やポイントについて，整理していくことはできるだろう。もちろん授業のなかで中心となる事柄は，それぞれの実態に合わせ変化するはずである。しかし，作品そのものをどのように捉える（把握する）のかといった部分は，新たな対象に出会うたびに姿を変えるものではない。（略）このような点を踏まえながら，本節では，宮沢賢治『注文の多い料理店』を題材とし，小説・物語を読むうえで共通する事柄，土台となる考え方についての理解を深めてもらえればと思う。さらにそれらを応用し，小説や物語の教材化の視点をも培ってもらいたい。」ということが指摘されている。

この研究で得た知見を生かしながら学習指導要領改訂ということも踏まえ，「教材化の『視点』」ということから，あらためて「文学教材を用いた学び」について考えていくことに取り組んでいく。さらにそこでの学びに「深まり」や「深さ」を捉えていくためには，どのような視点を導入すればよいのか，どのような手立てが考えられるか具体化することも行う。これらは個々のコンテンツの特性と「概念化」ということを関連させることで，「言葉による見方・考え方」というとらえかたの効果について考える取り組みにもなろう。

「文学を読む／学ぶ」ことを通じ，どのような視点を獲得することができるのか。またそれは「読む力」の変容として，社会生活を送る中でどのように活用することができるのか。そして，「なぜ文学を読む／学ぶのか」という問いに対してどのような応答ができるのか。今あらためてこれらのことを考えていく必要があるのではないか。その土台として，「文学研究と文学教材を用いた授業実践の融和」ということを具体化していきたい。

１．２．研究の目的

プロジェクト主題を「文学教材と文学教育の融和に基づく概念化と言葉による見方・考え方の向上」と設定し，「文学教材を用いた教育／授業」について文学研究がどのような部分に寄与し，どのようなことに役立てていけるのか，また文学研究の知見を「文学教材を用いた教育／授業」にどのように生かしていけるかを具体化する一つの捉え方を提示することを目的とする。これは授業実践・教材研究について文学理論のアプローチを以て，文学教材を用いた授業の〈引き出し〉を増やしていくことにもつながる。このプロジェクトの成果を活用することで授業がどのように〈変わる〉のか，また教材選定や授業計画などそれぞれの授業の特色を俯瞰的に捉え，学びを深める中心となる「問い」を見いだすことにも結びつけていく。

別の点からいえば，研究的視点で用いられている理論のデータベースを可視化しながら，授業実践での活用を図るという点からそれらを整理し，実践との整合性をあらためて検討していくことに取り組むことである。文学教材を用いた授業作りにおいて，「何を意識するのか」を明らかにしていくことで具体化される「コード」に着目し，その授業で働かせた「見方・考え方」を別の対象に読みかえていくことの効果を考える。これは教材の捉え方に理論的構築という視点での価値付けを行うことにもつながる。このようなことから，3年次の研究ではコンテンツ特性に着目し，それを具体化する教材分析・教材化を通じた「深い学び」への視点とその活用について研究を進めていく。それらを生かすことで，教材研究段階から“授業の中で”どのように理論を応用していくのか，またその関連から（長期的な）カリキュラムマネジメントの視点について見ていくこともなろう。

その際，先にも記したような「なぜ文学を学ぶのか」ということに立ち返り，「文学とは」「文学教材を用いた教育とは」という点を考えながら，そこから「何を得るのか」ということも示されなければならない。「“何を”学ぶのか」ということを考えていく過程や方法，または視点や観点として考えてみても，まず「何が書かれているか／どのように書かれているのか」ということを把握することは欠くことができない。しかし，その段階で明らかになるものは“学ぶもの”全てとはなり得ない。だからこそ，「そこから何が」が問われ続けてきたのである。この点については，切り口として「用語[iii]」に着目し，「文学教材を用いた教育」の汎用性の提示につなげていく。

以上のような点を踏まえ，文学教材を用いた今日的課題を解決することのできる授業作り，教材研究の視点の提案を本研究の目的の具体として考えている。その中で，文学研究的アプローチを授業実践に取り入れるための方法についても検証する。文学教材を用いた授業実践をもとに，研究の視点やその効果を他の場面とどのように接続していくか。「資質・能力」ベースでの提案につなげることで，学校教育現場の現在的課題についての実践的な取り組みとして，授業作りの力の向上を図ることに結び付けたい。また，本研究をもとに大学での学びや教育実習での取組みについて，専門性の向上ということに着目し成果を共有していきたい。異なる学校種での児童・生徒・学生の学びの深まりについて，教員養成や現職教員の研修に貢献できるような方法を検討していく。

3年目も目標を次のように設定した。

1）新指導要領に提示される「言葉による見方・考え方」について，文学教育の枠組みでの具体的提案
2）「文学を読む」意義について，「資質・能力」の観点からの分析・提案
3）文学教育を通じて高められる「思考スキル」の具体化と，応用可能性の提示
4）校種横断・連続性に着目した授業実践からのカリキュラム・教材の提案
5）「読む力」の高まりと社会生活での効果についての検証
6）教員養成・現職研修の質的向上

２．研究の経過・方法

２．１．研究の経過

1年次，2年次の取り組みに関する報告を行う中で，「文学教育」とはどのようなものとして捉えているのか，

またなぜ今「融和」ということに着目したのか（これまでなされていなかったのか）等，プロジェクトの土台となる部分を明確にすることの必要性が指摘された。特に今回のプロジェクトは，「“文学教材を用いた”研究プロジェクト」であるという点が重要であり，プロジェクトにおける共通の視点として共有されているものである。さらに，“文学教材を用いる”ということから，「文学」という厳然とした対象についてどのように捉えていくのかということではなく，対象を「どのように」とらえていくのかということが重要であることを共通の視点とした。対象（コンテンツ）にどのような理論を照射するかにより，それが文学研究となり，文学教材研究となる。そのような多様な可能性を持つものについて，文学研究的アプローチや授業の中で用いることの可能性を明らかにしていきたい。そのためには対象（コンテンツ）の特徴や特性を把握することが重要である。よって，特に授業研究において「コンテンツ特性を具体化する教材分析（教材化）を通じたコンピテンシーの深長を図る授業への発展」ということをねらいとしている。またコンピテンシーに発展させるためには，コンテンツの力によって支えられたものが発揮される必要がある。ではコンテンツ分析のための「コンピテンシー」とはなんなのか。こういった事柄の関わりなど，授業実践を通じて整理していくこととした。これはまた，コンテンツ・ベース／コンピテンシー・ベース，いずれにしてもどちらか一方を「ベース」としてとらえていくことを見直し，それらの相互作用に改めて着目することでもある。そのときには，派生するものに目を向けつつも，その取り組みを通じて「培うことのできる力」は明確にされるべきある。そしてそれは「一つ」に限られるものではない。「主―従」や「前景―背景」など大きな流れの中に埋め込むことで位置づけを明確にしていく。多様な可能性をもつ「コンテンツ」からどのようなことを切り出していくのか，それを用いてどのようなことを意識化し活用を図るのか。「コンテンツ特性」ということに注目し，それを明らかにしながら教材開発・実践研究にあたっていく。

このようなことを土台とし，文学教材を用いた授業実践の蓄積や本プロジェクトに応用できる研究の共有を継続しながら，定例会議の設定，テーマごとに定めたグループでの指導計画の検討や教材の収集など，教材・授業開発の具体化に取組んだ。その際，これまでの実践の振り返りや先行研究等との比較を通じて，本プロジェクトでの取り組みの特性についても整理することを行った。それにより「文学研究的な視点の導入」ということについて，単元の連続性や先に挙げた「コンテンツ特性」への着目，さらに「サブテクスト」の活用という点が新たな研究課題として共有された。

２．２．研究の方法

これまでの研究・検討を踏まえ，次のような枠組みと教材での授業実践と教材開発に取り組む。

<table>
<tr><th>枠組み</th><th>中</th><th>小</th><th colspan="3">高</th></tr>
<tr><td>作者
（語り手）</td><td>「少年の日の思い出」
「坊ちゃん」</td><td>「注文の多い料理店」</td><td rowspan="2">「こころ」</td><td rowspan="3">「山月記」</td><td>「羅生門」</td></tr>
<tr><td>テクストと虚構
（テクスト・作者）</td><td>「走れメロス」</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>歴史と社会
（ジェンダー）</td><td>「故郷」</td><td></td><td>「舞姫」</td><td></td></tr>
</table>

※高等学校については教材と項目の関連を考慮しグループ横断的に取り組んでいく。

設定したカテゴリーを踏まえた単元開発・授業研究を行いながら，教材開発の過程における「思考」をもとに，文学研究の知見を「文学教材を用いた教育／授業」にどのように生かしていくかを検討する捉え方を具体化していく。そこから，「思考過程」に着目したうえで活用について検討を重ねながら，教材分析・教材化を通じた「深い学び」への視点が明らかにする。また，ここでは“文学”に限らず，「用語」を切り口に「思考」に着目していくことからも，（他教科等含めた）他の学習場面での学びとの結びつきも視野に入れていくことになろう。そこから，縦のつながりを「系統性のある学習」という面から再整理し，「実践の中で生きる」ということ

からの価値付けを行っていく。

「系統性のある学習」具体化に向けては，先述した「コンテンツ特性」と「サブテクスト」という点をもとにした「類型の物語」の導入と着目から，学習者の見いだす〈情報〉の変化という点を重点に，「読み」の深まりを捉えていく。また，〈情報〉把握のために用いられる視点や枠組み，さらに「コード」が意識化／具体化されることを促すための支援と手立てをどのように行うのか。これらを学習の積み重ねのなかでどのように培い活用を図るのかを検討していく際に，「問い」への着目を行っていく。このようにコンテンツ特性を具体化する中で，そこで機能する「言葉による見方・考え方」を見ていきながら，それを行う「力」をどのように培っていくのかという点からも検討を重ね，「コンピテンシーの伸長」に結びつけていく。

（文責：渡邉裕）

３．研究の実際

３．１．「語り」に関わる事柄

３．１．１．語り手および語りに着目した読みの可能性

初等教育における空想的な物語文教材には，三人称で語られるものが少なくない。近代文学には一人称の語りがしばしばみられるのとは対照的である。自我が確立する以前という発達段階に即しているという側面もあるが，それ以上に三人称であることで内在する語り手の存在が物語の空想性を高めていることに着目したい。どのような文学作品も写実的であったとしても，本質的にはフィクション・虚構であるわけだが，一人称の語りに比べ，語り手が存在する三人称は，「物語られたもの」としての虚構性がさらに強くなっているといえる。語り手は存在が明示されない場合もあるが，三人称の語りであることで荒唐無稽な表現を受け入れやすくなるという現象が起こる。

具体的に述べよう。語り手の存在は語られる物語の世界の位相とは異なるところに位置するために，読み手からみた物語は多重化した入れ子構造となり，非現実的な事柄の語りは奥まっていき，額縁の向こう側の絵を見ているのと同じような距離感が生まれる。そのため，物語が現実離れしても受け入れられやすくなり，その意味においてある種のリアリティが担保されるということになる。それは，コールリッジが述べるような，読者の意図的な「不信の一時停止」ではない。むしろ無意識のうちに「物語」と現実時空にいる読者の間に引き離す枠が新たに立ち上がることによる距離ができることで起こる「否定の不可能性」である。語り手の存在によって，もっともらしさが欠如したまま，読者の側に現実とは異なるリアリティが形成され，物語としての「ファンタジー」をすんなり受け入れやすくなる土壌ができあがるということにほかならない。

このように現実離れした「ファンタジー」は，現実時空とは異なる論理を持って，リアリティが立ち上がっているといえ，そこにはリアルの転覆による新たなリアリティの形成という，文学ならではの技巧も見出すことが可能となる。いわゆる，ノンセンスであるが，その代表例としてルイス・キャロルの『不思議の国のアリス』（*Alice's Adventures in Wonderland*, 1865）と『鏡の国のアリス』（*Through the Looking-Glass, and What Alice Found There*, 1871）が挙げられる。少女アリスを主人公として，前者ではウサギ穴に落ちて，後者は鏡を通り抜けて，現実とは異なる別世界に入り込み，おかしな出来事や登場人物に遭遇し，繰り広げる冒険ファンタジーである。教訓から完全に離れた児童文学としても知られるが，物語に通底しているのは，「ノンセンス nonsense」である。ノンセンスは，日本語で定着している「ナンセンス」とは区別される言葉で，「ナンセンスが《意味（センス）のない状態》だとすれば，ノンセンスは《意味（センス）を無化する方法》のこと」で，「ふつう言語的ノンセンス」[iv] を指す。つまり，ノンセンスとは，「戯れとまじめ，正気と狂気，意味と無意味，あるいは幼児性とそれを超えるもの」という「両義性を孕んだ領域」[v] なのである。

宮沢賢治の童話も，ルイス・キャロルの影響を強く受けており，童話集『注文の多い料理店』刊行時の広告チラシには，「イーハトヴは一つの地名である。強て，その地点を求むるならばそれは，大小クラウスたちの耕し

てゐた，野原や，少女アリスガ(ママ)辿った鏡の国と同じ世界の中，テパーンタール砂漠の遥かな北東，イヴン(ママ)王国の遠い東と考へられる」と説明されている。つまり，賢治は，自身の童話をアンデルセンやキャロルの物語と同じ世界の中にあることを示しているのである。西田良子は，賢治の所蔵目録に多くのアンデルセンやキャロルなど，多くの外国文学の原書があることを確認するとともに，作品中にみられる影響を考察し，それまでの日本の児童文学にはなかった〈ファンタジー形式〉をいち早く取り入れたことから，「日本における最初の本格的なファンタジー作家としても，高く評価すべき」[vi]だとしているが，そのファンタジーの形式にはノンセンスも含まれる。天沢退二郎は，『注文の多い料理店』に収められた作品群には nonsense tale としての基本的性格[vii]がみられるとする。「どんぐりと山猫」の裁判や，「かしわばやしの夜」の歌合戦のようなやりとりにおける意味の無意味化を事例として挙げ，先に挙げた広告文を引きながら，イーハトヴを「《わけのわからない》ところを中心においたアリス的世界への連通管」[viii]であるとしている。

原昌は，比較的初期の，幻想系の童話にキャロルと同じノンセンス的着想があるとしたうえで，「技巧的で，キャロルと同じように特有の論理」すなわちノンセンスにより，非現実的な物語に「ある種のリアリティーを与えている」[ix]ことを指摘するが，この原の指摘は先述のファンタジーに生じる新たなリアリティとも関わっているといえる。さらに，原は，賢治童話の笑いについて分析し，「そのおかしさは，素材が珍奇なイメージであったり，プロットの転回がまったく予想に反していたり，しゃれのような言葉遊びや数字遊びであったり，さまざまな様相をもって生じている」[x]と述べる。原によれば，賢治やキャロルの作品は，「ファンタジーと笑いに満ちており，しかもその笑いはきわめて技巧的で多様であった」という。そして，「登場人物たちにはカリカチュア」があり，「生存そのものへの鋭い洞察から生まれたブラック・ユーモア」，「「おち」をもつ技巧的なブラック・ユーモア」，「風刺性」，「調和的ユーモア」，「イノセンスに基づいたユーモア」[xi]などがちりばめられていると指摘しているが，これらは本報告の実践からも見出だせた。

まず，小学校における西川教諭の『注文の多い料理店』の実践では，発達段階および作品の性質上，直接的に語り手の存在は認識されてはいないものの，むしろ語りから展開される文学的ノンセンスの面白さを感じ取っていることは注目に値する。そもそも本作はタイトル自体がダブルミーニングというノンセンスをもっているのであるが，人間が動物を食べるのではなく，動物が人間を食べるという発想はもちろん，生と死という根源的な事柄の逆転という隠れたプロットが巧みに用いられていることや，ファンタジーという物語領域の共通点にまで言及しており，そこの面白さを感じている子どもたちの読みは文学的本質に迫るものであるといえる。

中学校では，語り手や語りの構造に目を向ける実践によって，生徒の読みの深まりを見て取ることができた。中学校一年生になると，外国語の人称を学習することで語りの人称による相違を意識的捉えることが可能となる。渡邉教諭の『少年の日の思い出』を主教材，童話『銀貨』を副教材とした実践では，語りの虚構性から，文学それ自体のもつ虚構性に留意する必要があることに気づく生徒が複数みられたことは，大きな収穫であろう。また，扇田教諭の『坊ちゃん』の実践では，語りという文学の特質を認識したうえで，回想という形で内面の告白を赤裸々にする登場人物に共感し，語りそれ自体もつの独自の魅力を再発見している。

小学校段階では，子どもたちは，こうしたファンタジーに共通する面白さを感じ取る豊かな感性の発現を見落とさずに引き出すことが重要である。そして，人称への認識が深まると同時に，自己というものを捉えなおすことで自我が形成される中学校段階では，語り手や語りのありように目を向け，物語の構造を分析的に捉えることで文学の虚構性を理解し，その上で虚構の面白さ・愉しみを味わうことが可能であるといえよう。

（文責：大澤千恵子）

３．１．２．中学校国語科における「語り手」を【読み方】として自覚していく学習について

(1) 第1グループ「語り手」の実践研究報告

何が書いてあったか（ストーリー）ではなく，どう（関係性）書いてあったかを考える学習展開の提案。

課題となる問い

・誰が語り，それはどんな人で，どんな風に語るのか。→人称・構成の意識にもつながる。

・「坊っちゃん」はどのような語り方であるか？

・この作品はどのように語っているから面白いのか？

【現状の課題】

小説ごとに学習する観点がバラバラであるため，中学の国語科では「何ができるようになったか」がみえにくい。国語で習得した観点（見方・考え方）とは，そこに描かれているものごとの切り取り方を知ることであるように思う。語り手が世界をどこからどのように見ているか，を批判的に読むことで，語り手を相対化する視点を養い，自分の見えている世界が極めて一元的であることに気がついたり，想像する他者の内面はどんなに事細かに描かれても虚構にすぎないことなどを自覚していくことができる。演出された虚構の世界，小説の世界を暴いていくことが，単に小説に閉じた力ではなく，ものごとを見る，考える力として機能するためには，読み方に自覚的になることが重要だと考える。その先に力の定着があり，他の作品や，実体験の場での観点の獲得，操作までできるようになることがねらいである。

以上のような研究動機から，中学国語科の3年間の体系的なスキルを「語り手」を中心に整理し提案していきたい。

(2) 1年目の研究で報告した中学校における「読み方」のスキルの整理と，「少年の日の思い出」の実践の成果の確認

中学校で「どのようなことができるようになるか」を整理したものを，このプロジェクト1年目で報告した。ここでもう一度振り返り，成果を確認しておきたい。

「三省堂教科書にある「読み方を学ぼう」では，小説，詩，説明的文章を読むときに役立つよう「技」や「こつ」を示している。繰り返し使う中で意識的に方法を変えながら文章を読むことで，より深い読みができることをねらいとしている。」（プロジェクト初年度報告書より）

3年間で文学教材の「**読み方**」のスキルに該当するものは以下。

1年			
	人物相関図	「空中ブランコ乗りのキキ」	【物語】三人称
	語り手	「少年の日の思い出」	【小説】一人称
	情景描写	「トロッコ」	【小説】三人称
2年			
	象徴	「小さな手袋」	【小説】三人称
	視点人物	「走れメロス」	【小説】三人称
3年			
	回想	「握手」	【小説】一人称　複雑な回想
	人物設定	「故郷」	【小説】一人称　回想含む
	なし	「坊ちゃん」	【小説】一人称　回想

この中で，「語り手」について初めて意識するのは「少年の日の思い出」である。

二人の「語り手」が登場するため，それを意識して読むことは当然必要な教材である。「語り手」が交代するということから，作品の構造（額縁構造）も意識せざるをえない。最近の先行研究や指導書では「語り手」と「構造」両方を意識した実践論の展開が目立つ。

ここで問題とされるのは，構成の仕組み，なぜ回想の場面が現在に戻ってこなかったのか，なぜ「私」に客が語るのか，なぜ「私」はそもそも客について語るのか，という課題にどう向き合うかである。実際に「語り手」をどう意識させるか，構造の問題をどう考えさせるか，具体的にそれが可能となっているかを検討する必要がある。

(3) 本教材の「読み方」の重点は何か

○「回想」を主に含む教材について

1年　「少年の日の思い出」　2年　「小さな手袋」

3年　「握手」・「故郷」　（両方とも「再会」が重要なテーマ）

過去の出来事と，現在を絡み合わせながら語る必要性を考えると，「語り手」，「回想」はとても重要で面白いテーマとなり，中学生にとっても身近な問題となりうるように感じている。

ある過去を告白することでその場面が現在にどのような影響を及ぼしているかを考えさせるものであることが多い。それは部分と全体を関係づける力，または空白（過去と現在の乖離）の部分をどうつなげるかという作業を必要とするため，想像，読解力育成にふさわしい形といえよう。このとき必要な，または育成される国語の力には，構成を批判的にみる，語り手を意識するといったことも含まれるはずである。

(4)「坊っちゃん」の授業を通した「語り手」の学習の定着化

以上のような「語り手」を意識した学習を1年生では行った。二人の「語り手」の効果を意識することで，誰がどんな風に語るのか，がいかに小説において重要であるのか，が理解できたといえる。そのうえで，三年生では「坊っちゃん」を学習した。

ここでは，「語り手」の学習の定着化を図るための観点を整理し，新たに提案したい。

〈「坊ちゃん」 一人称の語りの効果について〉

○生徒のプリントに指摘があがった場面から，一人称の効果を以下の三点に整理する。

①当事者にしか分からないリアリティや臨場感が味わえる。

2段落

「なんだ指くらいこの通りだ」（過去）　→無鉄砲な言動の本人にしか語れない内面。

「しかし傷跡は死ぬまで消えぬ」（現在）→語る現在の感慨が入り込む

②語り手の性格自体の魅力（ここでは身勝手さ，非常識さと人間味）に引き込まれる

5段落

「おやじはちっとも俺をかあいがってくれなかった」

「なるほどろくな者にはならない」

→現在の「俺」の感慨が入り込んでいる

7段落

「そんな大病なら～よかったと思って」

→身勝手だった「俺」が，後悔という人間味のある部分を語ったことでみえたギャップ

9段落

「今となっては十倍にして返してやりたくても返せない」

→無鉄砲な「俺」のめずらしくみせた「後悔」常識的な部分がさびしさを演出する

③分からない部分をわざと「分からない」と語る（ズレを浮き彫りにする）ことで，目隠　しされた「もう一つの物語」（自由な想像の余地）を生み出すことができる。

6段落「何がだめなんだか今にわからない」

8段落「なぜあんなにかあいがるのかと不審に思った」

21段落「ずいぶんもてあました」

→他者を分からないものとして語ることでむしろ「俺」のズレ，強い主観を露にしてしまう。読み手がそのこ

とに気がつくと「俺」を批判的にみる，相対化することになる。

⇒　一人称小説を読むときは，以下の三点に着目する。

①誰が語り手か（回想や事件の当事者の告白であるか）
②その語り手はどんな人物であるか（極端さ，非日常性など）
③その語り方はどのようであるか（何を多く語り，何を隠しているか）

自分の印象に残った場面をこれらに基づいて分析してみる。そうすると作品のもつ特徴や魅力が説明しやすくなり，読み方が定着する。

※以上は，『「私」をつくる　近代小説の試み』（安藤宏著）にある次の様な分類を参考にしながら，授業用に整理したものである。
一人称の語りの効果
①当事者のリアリティ　本人の証言であるという臨場感
②言説を相対化できるバイアスの魅力
③「語る私」と「語られる私」のズレによる「もう一つの物語」

最後に，本時の学習指導案を資料として付しておく。

東京学芸大学附属世田谷中学校 第３学年 国語科学習指導案	授業者	扇田　浩水
	授業学級	３年D組（男子１７名，女子１８名）
題材名	「告白」する人物の魅力　～「坊ちゃん」の語り～	
概　要	「坊ちゃん」は教科書（三省堂）で３年生最後の文学教材に位置づけられている。これまで学習してきた、「人称の問題」や「語り手」に着目する読み方を通して、自分の読み方を振り返り、広げたり深めたりすることができる単元を設定した。誰が、何を、誰に、どんな風に語るのか、はどの小説においても重要な着眼点である。「坊ちゃん」においては１人称の告白がどのような効果を生んでいるかを考えることが鍵となる。分かりやすい人物設定をただなぞるのではなく、重要な告白をみつけて「語り」の効果を分析し、自分の読みの力を定着させていきたい。	

１．本時の目標
「坊ちゃん」の語り方（回想の告白）の効果を分析し、その面白さ、魅力を考える。

２．単元のねらい
学習指導要領の「思考力、判断力、表現力」の「C読むこと」における「〇精査・解釈」の「イ 文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考えること。」がねらいである。方法としては「〇言語活動例」の「イ　詩歌や小説などを読み、批評したり、考えたことなどを伝えあったりする活動。」の中でも「表現の効果について、根拠となる部分を挙げて客観的に説明する」ことに重点を置く。

１人称小説は、1年生の「少年の日の思い出」で始めて扱った。「語っているのは誰か？」という問を課題として「語り手」を意識する学習であり、中学校国語科の学習用語としても定着し始めている。しかし、それは人称の理解と深く関わっており、定着しづらい読み方でもある。誰が誰に語るのか、は小説を俯瞰的に分析することであり、物語の世界に入り込んでお話を読んできた生徒にとっては受け入れがたい構成の観点となる。2 年生ではファンタジー教材への理解を深め、現実と物語の境界の曖昧さについて学習し、物語世界そのものに入り込んできた幼児期の自分を俯瞰的に振り返る行程を追った。

近代文学のように「誰が、誰に語るのか」の一貫性に重点を置く語りと、ファンタジーのような境界そのものの曖昧さを味わう世界と両方学習してきたのが３年生である。１人称の語りで紡がれた世界は非常に偏った世界であり、気がつくとその告白に引き込まれるといった、当事者にしか語れない臨場感がある。そのことを客観視し、自分はどこに魅力を感じたのか、そしてその語り方の特徴を根拠として、どのような効果があると感じたかを説明する。表面的な人物像ではなく、どのような「俺」の演出がそこにはなされているのか、語りの『告白』の効果を分析する視点を養うことがねらいである。

３．本時の主張
単元のはじめに、まず１人称の「俺」が語れること、語れないことを整理した。その中で、過去の回想を告白する、という方法で描かれる世界は、本人の心情は事細かに語れるけれども、その他の人物の内面には入り込めない、ということを生徒は理解している。その一方で、「俺」は悪さをした出来事はよく語るけれども、その心情そのものはかなり抑制されていることにはあまり気がついていない。文中に少しだけ含まれる「俺」の重要な告白に耳を傾けられることで、読みに深みが出る。単調な回想の中に、言わなくてもいいことをわざわざ告白する場面を見つけることで、自分は「俺」のどんな語りに惹きつけられたかを説明することができる。現在の「俺」が過去の回想を語るということは、現在の感傷が入り込んでいる可能性がある。回想は単なる事実ではなく、「現在」からの語り直しであることをふまえ、文学教材の１人称「回想」の読み方の定着を図りたいと考えている。

４．本時の展開	
主な学習活動	予想される生徒の反応と指導上の留意点
〈1．導入〉　前時までの確認 ・プリント返却 ・一人称の語りの特徴の確認 ・生徒からあがった印象的な場面の紹介 （10分）	・板書に簡潔にまとめ，今日の学習理解につなげる。 ・6段落「そう早く死ぬとは思わなかった」 ・7段落「何がだめなんだか今にわからない」 ・8段落「おやじはちっとも俺をかあいがってくれなかった。母は兄ばかり・・・」
〈2〉 ・プリントに二つ目の場面を選んで書く。 （15分）	・前回と同様に破天荒な様子の描写を選ぶ生徒と，人間味あふれる感慨深い場面を選ぶ生徒に分かれる。 ・書けた生徒はそれぞれの場面から感じた語りの効果は似通っているか，または違う「坊ちゃん」の一面を捉えているか，考えておく。
(3) ・二つの場面から，どのような語り方，効果が読み取れたか自分の考えをまとめる。 ・その文にはどんな魅力や疑問があるか考える。 （5分）	・導入で確認した一人称の語りの効果を，「坊ちゃん」になぞらえて捉えようとしている。 ・効果について自分の言葉で説明しようとしている。
(4) ・班で共有し，でてきた「俺」の「見え方」について考えを広げる。 ・共有した感想をノートに書く。 （10分）	・自分の意見と異なる場合，「俺」の多様な読み方があることに気がつく。 ・一人称には当事者の臨場感や，普段聞くことのない告白があることで，どのような魅力を感じたかふりかえる。
〈5．まとめ〉 ・複数の生徒に意見や感想を聞いて，「俺」の語り方には，よく語る点（出来事）と抑制された点（感情）があることを確認する。 ・「坊ちゃん」の一人称の語りの特徴を理解する。 （10分）	・「俺」の回想には出来事が多いので，その言動そのものに魅力を感じた生徒や，まためったに語られない内面の告白に惹きつけられた生徒など，様々な意見にふれる。 ・自分で自分を語る，回想の告白には，当事者性のリアリティと，本人にしか分からない秘密の共有など，魅力が多く詰まっていることを味わう。

評価の観点

・「語り方」に着目し，その表現の効果について自分の考えをもつ。（考えの形成）

・読み取ったことを整理し，１人称の小説の読み方について自覚している。（読みの観点の意識化）

（文責：扇田浩水）

３．１．３．大学での取り組み

扇田浩水先生が中学で実践の際に取り上げた作品を，同様に大学でも語り手および語りに注目することで実践した。

ヘルマン＝ヘッセ著，高橋健二訳「少年の日の思い出」（1931）は，講義形式の授業で扱った。昭和女子大学では，3，4年生の学生を対象に，90分の授業を二週に亘って行った（受講生約40名）。兼任講師を務めている立教大学においても，2 ～ 4年生の学生を対象に，同内容の100分授業を二週に亘って行った（受講生約100名）。

多くの学生が中学時に学習済みであったが，語りを意識して読んだ記憶を持つ学生は少なかった。そのため，語りを意識して読解することで何が見えてくるのか，またそこから何が考えられるのか，という問題提起は新鮮だったようである。

太宰治「善蔵を思ふ」（1940）は，ゼミの演習のテクストとした（受講生12名）。発表は3名の受講生による共同発表によって為された。「語り」「故郷」などを軸に議論がレジュメ，質疑応答を通じて展開された。

以上の実践の成果を，より詳細に分析し成果としてまとめていく予定である。

（文責：山田夏樹）

３．２.「テクストと虚構」に関わる事柄

３．２．１．テクストと虚構

このテーマのねらいについて，文学研究者の立場からまとめておきたい。

最初に確認しておくべきことは，小説・文学作品が持つ根本的な性質としての虚構性である。事実そのものあるいは論理そのものに最大の価値を置くのとは別の表現形態・コミュニケーション形態であるということである。いったん現実そのもの，事実そのものを括弧に入れて，別世界（リアリズムからファンタジーまで，現実離れが小さいものから大きいものまで幅がある）を設定し，その一つの独立した世界を通じて，何かを作者は表現し，読者に伝えようとする。

その際，言葉だけで，それを成し遂げようとすることになる。

この言葉だけで，ということを押出すと，作品のテクスト性（言葉によって編まれたものという性質）に突き当たらざるを得ない。そしてこのテクスト性に注目すると，言葉が基本的には言語共同体によって共有されたものであることから，作品で使われている言葉（小は個々の単語から始まって大は物語の型やジャンル性）への着目が要請されることになる。

このようなことを理解するために，例えば太宰治「走れメロス」において，原拠（シラー「人質」）との比較（異同確認）や，「走れメロス」をアレンジした絵本や，パロディ（二次創作）作品との比較は有効であろう。〈どこが変わることで，どう違いが出て来るか〉，〈違ったことで，読者の受け止め方がどうなるか〉といった作業を通じて，もう少し具体的には，心理描写の増減・変更，小さなエピソード付加（例えばメロスが裸だったこと）が初読の読みを大幅に変更しかねないことなどに接することで，基本的に言葉だけで成り立つ虚構作品において不可欠な部分，可変的な部分等々についての気付きが得られるはずである。

問題点としては，こうした作業から必ずしもコンパクトな分かりやすい結論を出しにくい，授業の収斂点を示しにくい点にあるだろう。作品（テクスト）の成立条件として，言葉にまつわる多様性や錯綜性に気付くこと（様々なことが言えますね）が眼目となるので，この点は授業作りの際に工夫が必要になるだろう。

今日文学研究・文化研究の分野では〈アダプテーション研究〉というアプローチが登場しており，従来の，小説のオペラ化，映画化，ドラマ化等に加えて，デジタルゲーム化の隆盛なども睨んで，そういうメディアの移し替えによって何が起こり，どのような（知的・エンタテインメント的・政治的）効果が窺われるかを研究するものである。

このようなアプローチ，メディア，ジャンル，型とコンテンツとの複雑な関わりを論じるというアプローチは，授業作りのために一つ参考になりそうである。各論的な論は多々あるが，リンダ・ハッチオン著（片渕悦久，鴨川啓信，武田雅史訳）『アダプテーションの理論』晃洋書房 2012（原著は2006）が総論的な著作として特に有用である。

（文責：山口俊雄）

３．２．２．作品の〈強度〉をとらえる―「走れメロス」を「走れメロス」たらしめるものは―

(1)「テクストと虚構」を考えるにあたり（教材設定の背景）

〈テクストの強度〉を土台に，「（対象の）文学作品の持つ特徴」を考えていきたい。また，コンテンツの持つ力／それを活用するためのコンピテンシーいずれの重要性も問うことから，文学教材の受容を考えることで，「文学」を読むことを通じての学びについてその汎用性に応じる視点が得られるのではないだろうか。

単元の大枠としては，「教科書」―「絵本」―「二次創作／パロディ」をつないでいく。その過程で，〈「物語」としての軸〉見いだすことに取り組む。その際，「文体」「語り」「プロット」など，本プロジェクトで焦点化された事柄を活用することは不可欠である。今回の単元で授業実践を行った学年は『東京学芸大学附属学校研究紀

要第46集』おいて報告した「定番教材の授業の方向性提案（中学1年生）『少年の日の思い出』ヘルマン＝ヘッセ【訳】高橋　健二　より」の授業実践が行われた学年，またそれを受けての再検証と発展の形で童話「銀貨」をサブテクストに，「語り」について着目し「語り虚構性」ということを考えることに取り組んだ学年である。これを踏まえると，「語り」への着目を切り口に「虚構」という捉え方とことばで編まれたという点を結びつけ，思考の深まりを促すことが可能になる。またこのようなつながりを見いだせることからも，本プロジェクトの「語り手（語り）」―「テクストと虚構」という項目の有機的な連環をみる，もしくは図ることができるだろう。

このようなことを土台に，対象を「走れメロス」として受容するために必要な要素を考えていく。また，二次創作やパロディを消費できるために必要な事柄はなんなのか，なぜそのような受容の仕方ができるのか，〈第二の作者〉はそこに文学作品のなにを転移させたのか，またどのような特徴を踏襲しているのか。このようなことを考えていきながら，「解釈」のありように目を向け，それによって生まれる効果やなぜそれを残したのか比較分析し，思考の深まりを図りたい。本単元では「サブテクスト」は他の形態で綴られた「走れメロス」になる。本プロジェクトにおいて提示した「サブテクスト」や「類型の物語」という点については，「物語としての類型性」という枠組みに着目したものと見えるかもしれない。しかし，物語の類型は既出・既定されたものを学習材にした取り組みを行うことで，「類型の物語」についてそれだけでなく，このコードの持つ効果・機能，特に比較・分類を経た既知の情報からの類推・活用という思考に着目することで，より汎用的な視点を見いだすことができるのではないか。

近年公開・放送される映画やドラマには，漫画を含め文学作品を原作として映像化されたものが目立つようになってきている。そもそも文字媒体の段階で映像化が前提となっている作品や，複数の媒体での展開を想定したような作品も多く見受けられるようになっている。児童・生徒が置かれる状況が，二次創作が入り口になる機会が増えたからこそ，「文学を学ぶこと」の射程に本実践の効果にあたるものが含まれるはずである。

これに加え，複数のメディアに横断的に活かされる作品としての「軸」（特性）を把握し，作品分析の視点を明らかにしていくことで，「それぞれのメディアの特性」も意識化していく。それらを通じ，物語を「読む」という行為を考えることにつなげたい。また，〈強度〉という視点を用いて「何らかの差異を示す」というような尺度を当てはめてみることで，固有の特徴に目を向け，表現上の特徴についても言及できるのではないかと考える。

このようなことをもとに教材開発を行った。以下その内容について示していく。

(2) 単元のねらい

小説／物語を「読む」ときにどのような事柄を把握してその対象を認識しているのか。例えば童話や昔話など，読み聞かせや絵本等の読書経験をもとして，それと比較しながら考えを述べていく様子も多く見られる。
では例えば同一のタイトルを持つ「物語」を読んだときには，同じ話として考えているのか，それとも別のものとしてとらえているのか。このような〈問い〉について，これまでの学習経験をいかし，例えば語りや文体，視点などを分析の観点として具体化し活用を図ることで，ことばで編まれたものの授業と「虚構性」を結びつけていきたい。また，，二次創作の作品に触れる機会も多いであろう学習者の置かれる状況から，その受容についても考えていくきっかけとしたい。

「走れメロス」はいくつかの絵本も出版されている。学習者はそこに描かれる「メロス」と，またはその作品世界といかに対峙するのか。この取り組みはでは，対象に含まれる〈情報〉とそれらを結びつけていくことそのものを俯瞰的に捉えていくことが求められる。それは例えば表現内容を言語に移しかえることや，特徴を捉えていくなかで比較・類推を用いた学びの深まりとして見ることができるだろう。またこのような「思考」に着目することで，「文学」という枠組みにのみ閉じることのない事柄，汎用性ということを見ていくことができる。

さらに言えば，絵本の活用は情報の扱い方や収集との関わりと点からも今後の学習に生きるものである。「走れメロス」という素材が複数表現形態を有するからこそ，分析の視点やコードを活用することの効果が考えられる。それらを結びつけることで〈「物語」の軸〉を見いだすことに取り組みたい。

(3) 全体計画

単元名：「ことばで編む～「文学作品」から考える（「走れメロス」を「走れメロス」たらしめるものは)」

【〈問い〉を考えていく上で取り組む事柄，明らかにしていく事柄】

文学作品（物語）をどう捉えるか。またそこに描き出されるものはなんなのか。

- 場面や背景を踏まえ，物語の展開を把握する
  →「描写」の意味・効果を考え，理解を深める力を養う
- “物語の多様性”を捉え，根拠とともに「意味づける」(「解釈」)
  →軸を定めて物語を〈読む〉ことで，「描写」の変化に着目する視点を持つ

【単元を展開していくうえでの留意点】

- 比較分析にあたり，絵本の読解（メディアリテラシー等）に関連する事柄について取り上げていくことができる。また，その必然性が生じる。特に「絵本を『読む』」（メディア特性を考慮する）ことについては，文字による情報伝達とともに「絵により表現される事柄」や，「絵により固定されてしまう事柄」（イメージとの齟齬）を考えることを焦点化しながら，情報同士の結びつき，ページの切れ目（場面の転換）ということとの関わり等を考えることができる。
- 物語の構成要素を整理していくなかで，既習事項の確認とともにそれらを表現活動に反映していく。ミニマル・ストーリーだけでなく，あらすじを書いてみる活動からも視点の具体化を図る。
- 共通の視点を有した他者の情報を整理していくなかで，内容面での幅を持たせた表現の「型」を共有することによって論理構築を促すとともに，他の意見をもとに自分の意見を振り返るきっかけとする。

次	時	ねらいと学習内容	備考
一次（物語情報の整理）	1時	【ねらい】物語の全体像の把握と視点の確認，特徴の整理 【内　容】 「走れメロス」を読み，「この物語を一言であらわすとどのような物語か」（ミニマル・ストーリー）ということに取り組み，それをもとに自分が物語を捉えた視点の具体化と把握した特徴を整理する。 〈ワークシートに記録する内容〉 ★1　全体把握 この物語を一言であらわすと。 （どのような物語か） ★2　★1のように考えたのはなぜか。 ★3　「物語の全体を簡単に説明すること」を目的に，「あらすじ」を書いてみると。 ★4　「文学作品」（物語）を捉えるとき，どのようなこと（要素）に着目するか。 ★5　「走れメロス」の特徴を挙げると。（項目と説明） ★6　感想を記入（疑問点なども含む）	初発段階での作品の捉え方を整理すると共に，物語内容をどのように把握しているのか，また自身がどのような枠組みからとらえているのかを２種類の方法で言語化する取り組みを行う。 合わせて，現段階での作品の捉え方についても書き出すことで整理してみる。

二次（何を「読み」どう「意味づける」か）	2・3時	【ねらい】）物語情報の整理と物語の展開の）把握（「物語の５大要素」[xii]を参考にする。表現（「描写」）の項目を追加） 【内　容】「走れメロス」について， ▶ワールドモデル（舞台・設定） ▶ストーリー（話の流れ） ▶シーン（場面） ▶キャラクター（登場人物） ▶ナレーター（語り手（語り）） ▶特徴的な表現等 ということに着目し，「描写に着目し物語の全体像を整理する」ことに取り組む（表の形で整理）。 またシーンとキャラクターの結びつきから，物語上の役割ということを考えることで，ワールドモデル，ストーリーを関連付けていく。	この段階で「語り」や特徴的な「描写」への言及が考えられる。その際，イメージで語るだけでなく根拠との関連付けから，本文での確認や解釈について共有する。 また「少年の日の思い出」での取り組みから，「語り虚構性」や語られ方についても着目を促す。さらに，物語の枠組みとして，〈ウチ〉―〈ソト〉の視点とその移動という点を意識化する。
	4・5時	【ねらい】場面をもとに物語の構成要素や視点を捉える 場面に着目し，描写の特徴や物語の枠組みを考えていく 【内　容】 • 〈ウチ〉―〈ソト〉ということをもとに，物語構造の段階を捉え，各場面の描写とそこで描かれる事柄を確認する。例えば「主人公」という言葉をあらためて考えてみることや場面の切り替わりをどこから捉えたのかということから，物語の枠組みを顕在化するとともに，「場所と人物の関わり方」について考える（シラクスと村との往還）。 • 対比や描写について，物語の展開と語りの変化などとのかかわりに着目して確認する。そのうえで，「走れメロス」を「走れメロス」たらしめているのはなんなのか，それを明らかにするためにはどのような「問い」を設定することができるのか，考えてみる。 ※物語構造を整理した表や「描写」をもとに次の点から各自の考えを言語化し，共有する。 ★1　「走れメロス」について，「物語内容」と「物語構造」から考えてみると ★2　「『走れメロス』とはどのようなものか」を考えていくとき，どのようなことが明らかになることが（把握することが）いいか。「問い」を設定してみると。 ★3　物語構造を整理してみて，「走れメロス」の最も重要な部分はどこだと考えるか。 ★4　★3について，「描写」との関係に着目してみると指摘できる事柄は	〈ウチ〉―〈ソト〉ということを土台に，「描写」についてはその捉え方に，なにを描写するのか／どのように描写しているのかというように複数の視点を有することから，どのような点に着目して互いに考えを述べているのか明らかにするようにする。また，「描写」の特徴を明らかにしていくため，対比を思考の軸としていく。 対比や描写について，物語の展開と語りの変化などとのかかわりに着目して確認してみる。そのうえで，「走れメロス」を「走れメロス」たらしめているのはなんなのか，それを明らかにするためにはどのような「問い」を設定することができるのか，考えてみる。

	6・7時	【ねらい】物語の多様性をとらえ根拠をもとに意味づける 【内　容】 ・各自〈問い〉を共有したうえで，各グループで担当資料の分担を行う。その上で，〈問い〉や「『走れメロス』たらしめるもの」を考えていく上で他の資料についても確認したい事柄をグループでの報告事項として設定する。そこから，各自の担当する資料の分析を行う。 ・それをもとにグループ内で報告を行い，全員の資料の報告を受けて，「作品の強度」ということに着目しグループでの意見をまとめる（論理構築）。 ※資料の分析にあたり次の点から各自の考えを明示する。 ★1　選択した資料の「描写」について（何を「描写」しているか／どのように「描写」しているか）～〈原作〉との比較・分析～ ★2　次の点に着目すると (「物語の５大要素」) ・ナレーター（語り） ・キャラクター（登場人物） ・シーン（場面） ・ストーリー（話の流れ） ・ワールドモデル（舞台等） ★3　★1・2を踏まえ，担当した「資料」の特徴について指摘する ・全体的な特徴 ・対象資料で描かれる「走れメロス」について ・留意点 ★4　次の視点について考えてみると (選択した資料のということで考えてみること) ・メディア特性 ・〈空白〉とその役割 ・作品の〈強度〉	「メロスたらしめるもの」ということを共通の論点として軸を定めて物語を読むことで，対象の特徴を明確にし，それをもとに情報を整理していく。そこから自分の考えを根拠とともに提示しながら，相手の意見と比較することを通して，グループの意見をまとめていく。 今回の取り組みでは，担当資料分析からグループ内報告が資料・データの準備段階となる。また，この取り組みでは表現媒体の差異と効果にも着目することが求められる。そのとき，メディア特性や物語の持つ〈空白〉への着目ということから，各自の分析に留意点として条件を加えることで，資料の個別性に関わる情報を提示するようにする。 ※作品の特徴を捉え較分析を行っていくにあたり，考慮されるものとして，次のような事柄が挙げられる。 ・「描写」 ・「物語の５大要素」 （共有された土台） ・作品の〈強度〉 ・〈空白〉の役割 ・メディア特性
	8時	【ねらい】各グループで報告を行い，作品の〈強度〉を捉える枠組みを検討する 【内　容】 グループごとの報告と記録を行い，作品の〈強度〉をとらえる枠組みを検討する。それをもとに〈強度〉という観点から別の形式に置き換え整理してみることで，“作品の〈強度〉とは”という〈問い〉について言い換えを行うことで，自身の考えを明らかにしていく。	次のような形を提示する。 〈強度〉を捉える枠組みとともに解説を加える。平面的な定まった形だけでなく，加筆し変形させることや濃淡の意味づけ，立体としての解釈も考えられる。
	9時	【ねらい】報告から〈情報〉を整理し，各自の〈問い〉とともに「『走れメロス』を『走れメロス』たらしめているもの」についての考えを整理する。 【内　容】共有された論題「メロスたらしめるもの」ということについて，各グループの代表者による発表とともに質疑を行う。それらを踏まえ，「たらしめるもの」という語の特性を踏まえながら，最終レポートをまとめる。	・作品と捉える「枠組み」と視点から解釈「コード」を意識したうえで，具体的な類型の物語を考えてみることで，多様性だけでない，方向性をとらえていく。(類推) ・相手に問うことを通じた自身の思考整理を図る。

※本単元で使用した資料は次の通りである。

1.「走れメロス」教科書掲載文：出典『太宰治全集3』 ※便宜上“原作”とする。
2.『走れメロス』（戸田幸四郎 絵）戸田デザイン研究所
3.『新装版 文芸まんがシリーズ　走れメロス・富嶽百景』ぎょうせい
4.『声にだすことばえほん 走れメロス』(齋藤孝 編　竹内通雅 絵）ほるぷ出版
5.「人質」小栗孝則訳「新編シラー詩抄」（改造出版社・1937）
6.『ウルトラ怪獣絵本【児童ぶんがく編】はしれギンガ【はしれメロスより】』（ごとう まさる 文　ヒカリン 絵）あいうえお館

〈評価に関わる事柄〉

- 目的に応じて複数の情報を整理しながら場面や描写の効果，物語の枠組みについて考え，解釈する。
- 想起されるイメージをもとに根拠との結びつきを明らかにすることを意識しながら論理的に考えること，またそれを表現することに結びついている。
- 「描写」への着目や表現の選択から言葉への意識を高め，「作品の虚構性」をとらえるなかで作品構造に着目することから話題を整理し，伝え合うことにつなげている。
- 概念化を促す語句の特性を踏まえ，根拠の明示や論の構成・展開に結びついている。
- 意見と根拠ということに注意し，情報の結びつきを考えている。

(4) 今後の可能性（本プロジェクトで検討した「枠組み」の活用について）

テクストの虚構性をとらえていくためには，その作品のもつ基本的な構造を把握することが不可欠である。ことばで編まれた作品世界について仮に堅牢性があるとしたときに，それは一体何なのか，どのような事柄についてイメージを共有してとらえているのかを考えていくことができるだろうし，同時にその物語のもつ脆弱さや柔軟さについても意識していくことに結びつく。

このような事柄の土台となる作品の枠組みを明らかにしていくときには，テクストと向き合うなかで明らかになる特徴について，それぞれが意識したコードの差異や，背景にある事柄などに目を向ける機会を設けることも必要になるであろう。この点が「文学作品を用いた学び」について，本プロジェクトで検討してきた枠組みをもとに，その重層性が学びの深まりを促すことや読者側に思考の概念化を促し，言葉による見方・考え方の向上につながる一つの視点として活用できるものにつながる部分ではないだろうか。別の見方をすれば，その枠組みは教材同士の連環を図り，学びを深める視点として機能しうるものであると考える。そのためには，それぞれの教材・教材文のもつコンテンツ特性を意識し，それを具体化する教材分析・教材化を行っていくことが重要になる。

本項において示した単元では，「走れメロス」が多様な表現形態を有していることをもとに，その差異から物語の軸に着目することに特徴がある。その過程において，「少年の日の思い出」の学習で得た「語り」についての捉え方に着目し，それを応用しながら思考を深めていく学習者の様子がみられた。つまり「テクストと虚構」単独ではなく，「語り手（語り）」―「テクストと虚構」という事柄の連環による視点の活用がなされている。これをもとに同一性を明らかにしていくことで，虚構性とことばというもののつながりを考えるきっかけとすることにもつながっている。これにより，例えばパロディをパロディとして消費することや二次創作等に向き合うときに，それを可能にしているものを明らかにすることもできるだろう。

「文学作品」という表現形態に向き合うなかで対峙する多様性，それらとどのように向き合い解釈・受容していくのか。現在読者が日常生活のなかで触れる機会の多い作品受容のありかたについて，例えば今回のように作

品の持つ不可欠な部分，可変的な部分等々に目を向けた経験をもとに，学習の文脈を見ることで，「読みの活用」につながる視点に結びつけることが可能である。またそのような〈読書〉経験を通じた変容を活用していくときには，作品そのものだけでなくその周辺に置かれる事柄や状況による差異についても考えていくことが必要となる。だからこそ，本単元で連環を図った「語り手（語り）」―「テクストと虚構」というものに，「歴史と社会」という要素が加わることに，学習者自身も必然性を見ることができるのではないだろうか。

授業における具体としては，例えば今回生徒たちの気づきから得た「走れメロス」における“戻る”という行為についての意味づけは，「故郷」についても活用を図ることのできる視点であろう。このような同一の「枠組み」をもとにそれぞれの共通性・相違点から特徴を把握していくことは文学作品を読むことを重ねることでの深まりが期待できる。さらにこの枠組みの具体化を支援するものとして，サブテクストや類型の物語ということが有効である。こういったことからも本プロジェクトで得た要素を授業実践のなかで活用することで，今後もその効果をさらに明らかにしていきたい。（文責：渡邉裕）

３．２．３．「コード」を用いた作品読解を目指して

文学作品において一義的な読みに拘泥するのではなく，様々なコードを使用し作品が持つ解釈の多様性を理解することは，複雑化する現代社会を捉える上でも重要な意味を持つと思われる。

そのために必要となるのは，言語的な知識は当然のことながら，社会学的な世界認識や哲学的思考，あるいは自然科学的な素養といった様々な学問領域を連関して思考できる能力であろう。様々な学問的アプローチの方策を知り，社会やそこに含まれる自己を相対化することの契機として「コード」を使用した小説の読解は有益であると考える。

例えば，太宰治の「走れメロス」は安定教材として多くの中学校教科書に採用されているが，その理由は長谷川泉が指摘するように「テーマが明確である上に，信義と友情という，青年期に共感を呼ぶ，重大でしかも切実な問題を取り上げているため」（「『走れメロス』鑑賞」・『国語通信』1959年5月）であろう。しかし，「走れメロス」を教科書として採り上げる教育現場にも，スタンダードとされる読みを実践することに慎重な態度を示すものがある。木下ひさしは，現代の中学生が「走れメロス」を学習する際，「信頼」「友情」「勇気」といったテーマを感動として受け取ることが出来ないことを指摘し，多様な読みの可能性を説いた（「メロスを教室で読む―読みの教材としての『走れメロス』―」・『日本文学』1988年7月）。このように，一義的な読みによって縛られていた作品を，読者の多様な価値基準を使用し読み替えていくことは，作品の豊饒さを示すことだけでなく，読者の世界認識のあり方をも表出させ自己認識させることだと思われる。もちろん，作品の読みが恣意的な解釈にとどまることは避けねばならないだろう。そのためには，先行する多くの読みを精査し，妥当な読みのコードを措定できるような授業が必要である。

また，あらゆる文脈によって読み替えられていくテクストを認識することは自己の読みを相対化し，可能な世界認識の在り様を顕現させることにも繋がると思われる。そのために，国語科の領域だけではなく他教科の知識・思考法がテクスト読解のための重要なコードであることを了解させ，体系的な知識のもと，より妥当な読解に導くことが求められると考えている。

○実践報告（対象：高校２年）―「語り手」・「コード」―

まず前提条件として「作者」を相対化し，「語り手」の存在を意識するために童話「桃太郎」を用いて以下の課題に取り組ませた。

問　童話「桃太郎」の語り手は物語世界の外側に位置していますが，この語り手もまた，一人称だと捉えることができます。その理由を簡潔に述べて下さい。

以下に示すのはリモート授業期間中に，授業者が生徒に送信したものの抜粋である。

みなさんには，「桃太郎」の「語り手」について考えてもらいましたが，どうでしたか？

「桃太郎」の「語り手」は一般的には三人称と言われる存在ですが，「すべての小説は，何者かが語っている一人称の物語」という立場で捉え直すと，「桃太郎」というお話が少し違った見え方をしたのではないでしょうか。

ここで，みなさんの解答をいくつかみてみましょう。

なぜなら限定的な言い方がされている箇所があるからです。そもそも限定的な言い方とは，例えば語り手が日本のことが好きなら，日本のいいところをいい，悪いところはあまり言わないと思います。この状態は語り手自身が言いたいことを選んでいるので，ここでは個性が現れている状態となり，一人称ということがわかります。作品「桃太郎」でも語り手に個性が現れています。例えば冒頭の川から桃が流れてくるシーンで「ドンブラコ，ドンブラコ」などの語り手の独特な表現が使われています。更に「鬼を倒して，宝を取り上げて」という箇所で，宝を取り上げることは少し乱暴で悪くみられてもおかしくない部分なのに，桃太郎をよく見せるために美談として語った語り手に個性を感じました。

「元気の良い赤ちゃん」や，「おじいさんとおばあさんは大喜びです。」などの表現は語り手に感受性が無ければ現れない表現であるため。また，鬼が討伐されたシーンでは全面的に桃太郎達に味方しハッピーエンドに導いていた。もしもこの語り手が完全なる第三者であるならば鬼達に同情する文章があって然るべきだ。つまりこの語り手は桃太郎に寄り添って桃太郎を語っていることがわかる。そしてこの語り手にも意志があるため一人称と捉えられる。

「桃太郎」の物語の中の語り手にも意思や考えがあると思うからです。神視点で全てをみれるにも関わらず，鬼の描写がなく桃太郎についてだけを語っているのには，桃太郎と共に物事を感じ取りたいという意思があるようにも感じます。

桃太郎の語り手は，世界の外側の存在でありながらも主人公である桃太郎の認識にして語られている。なぜならば，子の語り手が客観的な語り手だとしたら，桃太郎に退治される鬼たちの心理描写や，桃太郎ノお供たちのこともっと事細かに語られるはずだからである。だが，この作品では，主人公である桃太郎の出生や視点しか描かれていない。

「桃太郎」には鬼ヶ島に住む鬼たちが出てくるが，この童話の語り手は完全に桃太郎側（味方）になって語り進め，鬼たちについては噂として悪い奴だと決めつけて話を進めていて，悪さをしたという事実を示す叙述が一つも無い。桃太郎に対する肯定の先入観を持った状態で語り進めているため，一人称だと捉えることができると考える。

童話 桃太郎では，「語り手」によって「鬼を退治する桃太郎の物語」に構築されており「桃太郎に退治される鬼」の視点で語られることは無く，一貫して桃太郎側に限定された視点であるため，この物語の語り手が一人称であると捉えることが出来る。

桃太郎の語り手の視点は桃太郎の認識に限定しているといえます。鬼退治に行った後のおじいさん，おばあさんの話や桃太郎が来る前の鬼の様子，鬼の主張が省かれることで私たちは桃太郎の鬼退治の様子に集中し，共感できるのだと思います。

どの意見も「語り手」が主観的に人間側の視点でのみ語っているというものであった。多くの生徒が指摘している通り，「桃太郎」は「鬼」を「悪」とする価値観を持つ「語り手」によって非常に恣意的に語られた物語である。「語り手」は「神のような客観的な語り手」などではなく，ある特定の価値観を持った主観的な存在である。この課題を通して「桃太郎」の「語り手」の一人称性を理解し，「語り手」の重要性について確認した。

さらに，「語り手」の存在を確認した後，作品内に「コード」を設ける作業を行った。

「鬼」は昔から「悪」の象徴として日本人のなかでは共有されたイメージであるが，「鬼」を「悪」の象徴として規定し，「人間」を「善」とする構造は，多くの物語で採用された物語形式である。であるならば，この物語を違和感なく読める人は，日本人の「鬼」に対するイメージを共有することのできる人である。このように共有されたイメージを「コード」と呼び，これはルールや規範と言い換えられることを確認した。

そのうえで，次の課題として「コード」を使用した作品の読み替えを試みた。

以下はリモート授業期間中に，授業者が生徒に送信したものの抜粋である。

〈「鬼」は「悪」〉というコードを共有した人たちにとって「桃太郎」という物語は，正義の物語として読めるでしょう。しかし，〈「鬼」は「悪」〉というコードを共有していない人にとっては，何も悪い事をしていないのに退治されてしまう「鬼」は可哀そうな存在として読めてしまいます。コードを共有できているかどうかによって，解釈は大きく変わってしまうのです。

つまり，作品の解釈はコードによって規定されていると考えられるのです。

それでは，本日の課題です。

☆太宰治『走れメロス』を読んで，次の問に答えて下さい。

「道徳」というコードを使用すると，『走れメロス』は〈美しい友情の物語〉として読むことができます。
では，「語り手」に注目して読むと，『走れメロス』はどのような物語として読めるでしょうか？
あなたの考えを述べて下さい。その際，必ず根拠を示すこと。

以上の課題は異なる「コード」を使用することで，読まれる「物語」の差異を認識することを目標として行ったものであるが，生徒に「コード」を使用することの有効性を理解させることはできたように思われる。

○今後の展開―夏目漱石「こころ」を使って―

「こころ」を読解するために現時点で想定している「コード」は，「恋愛」，「財産」，「血」，「ジェンダー」の四点である。それぞれの「コード」によって抽出される物語の差異を確認し，小説テクストが持つ解釈の多義性を理解する場になればと考えている。

小説を使用した授業では，「作者」という絶対的存在から解放されることで，読者の「読み」が主体的・多義的なものとなることを認識させたい。さらに，その「読み」が恣意的なものにならないよう，読解の枠組みとな

るような「コード」の使用は妥当性の高い解釈生成に有効だと思われる。

（文責：西山一樹）

３．３．「歴史と社会」に関わる事柄

３．３．１．文学教材の歴史性・社会性とは何か

文学は歴史と社会の諸条件のなかで構成される言説であり，その意味で歴史・社会と一体である，ということは今さら強調するまでもない常識だろう。しかし，文学「教材」となると，その歴史性や社会性の扱いはどうだろうか。いわゆる定番教材はかなり古い時期に発表された作品を多く含んでおり，たとえば「ごんぎつね」「大造じいさんとがん」「やまなし」「少年の日の思い出」「羅生門」「こころ」といった教材はすべて1910 ～ 1940年代に発表された物語・小説である。当然，現在とは大きく隔たった価値観の世界であるはずだが，そのことは授業者にどの程度意識されているだろうか。魯迅「故郷」のように，同時代の中国の複雑な政治情勢を意識せざるを得ない教材ですら，小説内容と当時の状況との関わりは曖昧に済まされていないだろうか。

文学教材を歴史・社会の文脈の内部でとらえることは，単に，そこに布置された過去のもの・ことについての知識を注釈的・実証的に「復元」する作業にとどまらない。それは，文学の言葉がもつもっとも重要な役割――過去と現在を接続し，自己と社会を結びつけること――を，学習者があらためて発見する機会であるべきだろう。

具体的な教材の例をあげてみよう。「走れメロス」は周知の通り，1940年に発表されている。日本はすでに日中戦争の渦中にあり，またアジア・太平洋戦争の開戦直前の時期でもある。マッチョな男性性が有用とされた時代と見なすなら，「走れメロス」は典型的な内容を備えているのであり，一見フィクショナルな設定をもつこの小説が，実は当時の歴史・社会と直結している事態を確認することができる。

この物語の終末に描かれる，メロスに「緋のマント」を捧げる少女の存在は何を意味するのだろうか。仮にメロスの行動と葛藤を戦う男性性の比喩ととらえるなら，傷ついたヒーローに癒しと尊厳を与える少女は，あたかも“銃後”の存在に等しい。この結びの場面は，傷を負う男性／癒しを与える女性というジェンダーロールのステレオタイプとともに，戦う者／銃後で支える者，という戦争期の小説に特有のイメージをも生み出すのである。とすれば，メロスにマントを捧げる少女の行為に安堵感や微笑ましさを感じてしまう我々読者―学習者の意識は，戦場で戦う兵士と銃後の女性との一体性に「価値」を見いだしていた戦時下の人々の意識と，実はたいして隔たっていないのではないか――という問題が，そこに浮かび上がってくることになる。

これはわかりやすい一つの例だが，同様の読み直しはさまざまな教材に関して可能なはずである。教材に歴史性と社会性を見いだすことは単なる学習のための前提ではなく，読みの更新でありまた冒険ともなり得る。このことを念頭に置いた上で，さまざまな教材解釈が試みられるべきだろう。

（文責：千田洋幸）

３．３．２．歴史・社会を踏まえた読解について（高等学校での取り組み）

文学的な文章を通して「抽象と具象を往還」し，「自己の感性を相対化」することが，「感性・情緒」についての力を深めていくと考えている。これまで実施した授業を紹介するとともに，今後，計画している授業の流れを示したい。（本来であれば，今年度，実施した授業実践の報告とすべきであるが，新型コロナウィルスへの対応などもあり，本格的な実施に至らなかった）

(1)　実践の報告：単元「最後の授業」

教材：アルフォンス・ドーデ著　大久保和郎訳（1968年）「最後の授業」『月曜物語』旺文社（旺文社文庫）

対象：1年生（国語総合）

教科書に掲載されていない作品である。以前は小学校の教科書に掲載されており，定番ともいえる教材だった。そのことについては，府川源一郎（1992年）『消えた「最後の授業」 言葉・国家・教育』大修館書店に詳しい。

この作品を活用することで，歴史や社会に目を向けるといかに読み方が変わるのか，実感できる。ここを出発点として，歴史や社会を踏まえた読解の可能性を生徒にも考えてもらいたいと考え，教材として扱った。

「最後の授業」で語られている物語は単純である。作者の意図も，それなりに読み取ることはできる。しかし，その作者も（おそらくは）無自覚であった，アルザスに暮らす人々のアイデンティティの問題が含まれている作品となっている。作者と語り手という枠組みよりもさらに大きな歴史・社会という枠に気づくことができる作品であると言えるのである。

教科書に掲載されている作品ではなく，過去には小学校の教材であったということもあり，高校生向きの文学教材であるかどうかの判断は難しいが，以下のような単元として計画し，過去に3回，実施している。流れとしてはどれも共通しており，「初読の感想→歴史・社会の視点の導入→再び読解」というかたちで実施した。

1時間目　作品読解。初読の感想。
2時間目　初読の感想の確認。当時の状況（普仏戦争）について。
3時間目　アルザスの歴史と実態。
4時間目　歴史的背景を踏まえた作品の読解。初読の感想からの変化を確認する。
5時間目　ドイツ，フランス，あるいはアルザスの立場で考える。

初読の感想としては，フランス側の人間であるアメル先生の言い分を中心に理解し，「他国からの圧力で勉強の内容が決まってしまう理不尽さ。それに対する悔しさ。」「戦争によって言語や文化が侵略されることへの悲しみ，嫌悪。祖国愛。」といった感想を持つ生徒が多い。「最後の授業」をそのまま読めば，それが小説を通して作者が言いたいことなので，間違った方向性ではない。

一方で，「当たり前のようにあるものとの別れは，いつ訪れるかわからない。」「日常が奪われる。すると，これまでの日常の尊さに気がつく。」といった，もう少し抽象化したものを主題として考える生徒もいる。フランスに対しての愛国心よりも，もう少し抽象化されてはいるものの，その奪われる日常の内実は「フランス語を教える学校生活」であり，上で示した理解と方向性としては変わらないと言えるだろう。

ここに「歴史・社会」の視点を導入し，アルザス地方の特殊性（フランスとドイツの間にあり，歴史的に言えばフランスでもありドイツでもある。あるいは，どちらでもない）や，アルザス語について，普仏戦争当時のヨーロッパの状況とナショナリズムを伝える。そうすると，作者の意図を超えて，この小説が持っている意味が見えてくる。

村の少年たちはどうするべきか，ドイツ側，フランス側の立場に立って考えてみる。歴史的背景を知れば，この土地がどちらに立つのかはわからなくなる。それでも判断しなければならないのだとしたら，どう考えるべきか。生徒が考えるべき事項はドイツ／フランスだけではなく，ナショナリズムや国家の成立といったことに広がらざるを得なくなる。

「最後の授業」は，歴史的な背景を知れば，読みが変わる教材の典型である。ただし，ナショナリズムや言語・文化の概念を同時に伝えていかなければ，妙なかたちで善玉悪玉を探す読みにもなりかねない。そこに注意することで，いわゆる「作者の意図」を超えたところにある，様々な価値観との接触が可能になるだろう。

(2)　単元「山月記」 教材：中島敦「山月記」 対象：2年生（現代文B）

多くの教科書に採用されている定番の教材である。キーワードとして示される「尊大な羞恥心」「臆病な自尊

心」は，アイデンティティについて悩む高校生への共感を促すこともでき，従来通りの読みをすることでも十分に「情緒・感性」を育むことができるだろう。

それに加えて，歴史・社会の視点を持ち込みことで，更なる解釈に進むこともできる。この小説における歴史や社会の視点とは何だろうか。

まず，中国の伝奇小説をもとにしているという側面である。李徴の科挙合格が，天宝の末年という波乱の年であることは，小説の中ではあまり活かされていない。安史の乱の際に，新しく官になった李徴は何をしていたのか，杜甫や李白をどのように見ていたのか，ということは読解に関わるだろう。また中島敦が素材にした「李徴」なる伝奇小説では，李徴は皇族の末裔とされている。唐代は貴族の時代として始まり，科挙による登用が重視されていくのには時を必要とした。李徴は科挙で頭角をあらわすものの，素材では出自に対する自負も強かった。もちろん，「山月記」で言及されていないことを読解に活かすことは慎重でなければならないが，唐という時代のことを知ると，違う読み方も見えてくる。ただし，詳しい注を施すようなかたちになってはいけないだろう。

また，「山月記」が発表された1942（昭和17）年の状況も，踏まえておくべきである。中島敦は決して多作とは言えない作家であるが，その素材とするものについては多岐にわたっている。中国古典ものとでも呼ぶべき，「山月記」「李陵」などが注目されるが，朝鮮や中国を舞台にしたものや，南洋ものも書いている。その幅広い作品内容を，中国古典ものだけに限定してしまうのは惜しい。ただし，それまでに書いていた植民地を舞台にしたものではなく，「山月記」に向かっていったのか。あまり踏み込みすぎると作家論的な読みというか，中島敦についての知識注入ということになりかねないが，1942年に，日本の時空間から離れたものを素材として，「尊大な羞恥心」「臆病な自尊心」を描こうとしたことは，考えておくべきである。

方向性は定まったものの，授業として練り上げていくのはこれからであり，実践と反省を繰り返して，生徒の感性を育む授業を構想していきたい。

(3)　単元「舞姫」　教材：森鷗外「舞姫」　対象：3年生（現代文B）

多くの教科書に採用されている定番の教材である。そのまま豊太郎とエリスの悲劇を読解していくことも可能であるが，これまでに学習してきた文学的な見方の確認，及び歴史・社会の背景を踏まえた読解を試みることができる教材となっている。

ある意味，「作者」「語り手」「虚構」と言った文学理論の概念を確認するのに適している。高校生の定番教材といえば，芥川龍之介「羅生門」，中島敦「山月記」，夏目漱石「こころ」，森鷗外「舞姫」であるが，これらと比較して見ていくことで，「語り手」と「作者」の距離感がわかる。また，これまでの教材との確認をしたうえで，明治時代という歴史・社会の視点を導入し，読解を深めていくこともできる。

以前に試みた「舞姫」の授業の展開を以下に示す。枠で囲っているのは，意識させる文学理論のキーワードである。

1時間目　構造の確認　「豊大郎の手記」という語られ方 作者（語り手）＋テクストと虚構

2時間目　豊太郎の生い立ち～留学，ベルリンでの生活 テクストと虚構

3時間目　エリスとの出会い

4時間目　相沢謙吉とエリス

5時間目　離別と帰郷

6時間目　ストーリーの確認と別の結末の可能性について

7時間目　明治の留学，当時のベルリン 歴史と社会

8時間目　太田豊太郎と近代の特徴について 歴史と社会

9時間目　ストーリーの確認と別の結末の可能性について 歴史と社会

10時間目　全体の総括

文語文で書かれた本文を追っていくだけでなかなか大変な教材ではあるが，筋の確認だけでは，豊太郎の身勝手さへの怒りという読みで終わってしまいかねない。森鷗外の伝記紹介になることを注意して避けつつ，当時の価値観を明らかにしていく。そうすることで，この作品が持っている特殊な部分と，普遍的な部分が見えてくるだろう。われわれの価値観だけで判断するのではなく，むしろ異なる価値観をいかに理解するかということを意識して，授業を展開していく。

しかしながら，時間数と展開する内容との間にまだ溝がある授業実践になってしまっている。文学的な文章に異化作用があり，それが生徒の感性の相対化につながるということなのであれば，文語文はまさしく生徒たちの日常的な言葉を大きく揺さぶることになる。とは言え，読み進めるのに時間がかかることは否めない。本文読解をどのようにしていくかも含めて，歴史や社会という視点をどのように導入していくかは今後の課題である。

以上，雑駁ではあるが，「最後の授業」「山月記」「舞姫」の実践と提案について述べた。これから，歴史・社会を踏まえた読解の授業づくりを進めていきたい。

（文責：日渡正行）

４．研究の成果と課題

「深い学び」を達成するためには文学教育の知見と文学研究の知見とが有機的に結びつくことが必要，という前提のもと，研究と実践のプログラムを組み，実行に移してきた。「語り」「虚構」「歴史と社会」という三つの重要な概念はこの間の協議を通じて精選されたものであり，各メンバーの研究と実践のなかで大いに有効性を発揮し，新しい教材研究と教材開発の試みに貢献したと評価できる。一方で，文学理論がフォローする範囲は広大であり，それをどうコンパクトにまとめて単元計画や授業計画に生かすか，学習者の言語力向上に直結する理論の使い方はどうあるべきか，など課題も多い。今回の蓄積が今後の授業にどう具体化されていくか，さらなる提案を行っていく予定である。

（文責：千田洋幸）

【引用・参考文献】

i　国語科コアカリキュラム研究プロジェクト 編『国語の授業の基礎・基本小学校国語科内容』，東京学芸大学出版会，2014.3（p3-5）

ii　同 i （p174）

iii　ここでは，例えば大熊らが『小学校 子どもが生きる国語科学習用語』（東京学芸大学国語教育学会，大熊徹 片山守道 工藤哲夫 編著2013，東洋館出版）などで整理・提示しているような，教科の学びに関わる「学習用語」とともに，文学理論などを主とした研究的に活用されている「用語」全体を対象としてとらえている。

iv　高橋康也『ノンセンス大全』晶文社，1977年，16ページ。

v　同前，17ページ。

vi　西田良子『宮沢賢治 ―その同時代性と独自性―』翰林書房，1995年，220ページ。

vii　天澤退二郎『《宮澤賢治》鑑』筑摩書房，1986年，242ページ。

viii　同前，251ページ。

ix　原昌『比較児童文学論』大日本図書，1991年，71ページ。

x　同前，70ページ。

xi　同前，70ページ。

xii　安藤昭子『才能をひらく編集工学　世界の見方を変える10の思考法』ディスカバー・トゥエンティワン，2020.8，（p182-184）