

中・高6ヶ年を見通した現代国語の 教材編成（小説）

— 実践と検討（その2） —

筑波大学附属駒場中・高等学校 国語科

石井 正己・石川 祐爾・石田城之助・塩谷 健
鈴木 信好・高木 展郎・林 伸樹・松井 一夫

中・高6ケ年を見通した現代国語の教材編成（小説）

— 実践と検討（その2） —

国語科

石井 正己・石川 祐爾・石田城之助・塩谷 健

鈴木 信好・高木 展郎・林 伸樹・松井 一夫

1. はじめに

中等教育で小説をいかに教えるか。中高6ケ年一貫教育を行っている本校において、それを考え、学年毎に特定の小説教材を配分し、実践してみることにした。

その配分に関しては、研究報告第23集で報告した。下に掲げる一覧表はその一部である。

各学年とも、下表の他にも小説を扱うのではあるが、取り敢えず、下表にある作品は当該学年において、必ず取り扱うことにして、昨年度より実践に入った。

今年度は、昨年度の結果を検討し、引き続き2年目の実践に入った。昨年度の結果を検討した段階で、中学3年生の教材を、「夏の葬列」から「最後の一句」に変更した。その詳細は、当該学年の項に述べてある。

教材名と指導の観点・項目

学年	教材名	基本的な読みの要素	指導の観点・項目
中学一年	芥川龍之介 「トロッコ」	人物 (構成)	<ul style="list-style-type: none"> ○主人公の心理の変化を読みとる。 ・良平の行動をとおして、心理をつかむ。 ・「あの時」と「今」との関連性を理解する。
中学二年	宮沢賢治 「注文の多い料理店」	構成 (描写)	<ul style="list-style-type: none"> ○ストーリーの展開の面白さを味わう。 ・料理店へ入る必然性を読みとる。 ・金文字の意味の二重性を理解する。
中学三年	山川方夫 「夏の葬列」	描写 (人物)	<ul style="list-style-type: none"> ○特徴的な表現に注意して読む。 ・「化石したように…」と「もはや逃げ場所はないのだ…」の意味を考える。

高校 一年	芥川 龍之介 「羅生門」	人 物 構 成	<ul style="list-style-type: none"> ○主人公の心理の変化を状況との関連の中でとらえる。 ○作品構成をつかみ、中心的部分をとらえる。 <ul style="list-style-type: none"> ・下人の行動と老婆との関係を把握し、心理の変化を読みとる。 ・あらすじ・山場をとらえ、その後の下人を想像する。
高校 二年	中 島 敦 「山月記」	人 物 描 写	<ul style="list-style-type: none"> ○主人公の内面を読みとる。 ○文体の効果をつかむ。 <ul style="list-style-type: none"> ・李徴の心情をとらえる。 ・虎への変身の意味を理解する。 ・漢文調の文体の表現効果を考える。
高校 三年	夏 目 漱 石 「こころ」	人 物 構 成 描 写	<ul style="list-style-type: none"> ○主人公の内面を読みとり、人間存在について考える。 ○作品構成を理解する。 <ul style="list-style-type: none"> ・先生と私の内面を読みとり、人間存在のあり方を考える。 ・過去回想形式の作品構成を理解する。 ・私の告白にあらわれた心理描写に注目する。

()は補助的な要素

今年度変更学年・教材

中学 三年	森 鷗 外 「最後の一句」	描 写 (人物)	<ul style="list-style-type: none"> ○特徴的な表現に注意して読む。 ○主人公の心理の変化を読みとる。
----------	------------------	-------------	---

2. 実践例と検討

中学1年 芥川竜之介『トロッコ』

(1) 指導計画 (全10時間扱い)

- | | |
|---------------------------|-------|
| (A) 導入 全文の通読と難解語の確認 | (1時間) |
| (B) 展開 良平の心理の理解 | (8時間) |
| (イ) トロッコにあこがれる良平 | (1時間) |
| (ロ) トロッコに乗ってしかられた良平 | (1時間) |
| (ハ) トロッコを押し、乗るのを喜ぶ良平 | (1時間) |
| (ニ) トロッコを押し、乗ってもおもしろくない良平 | (2時間) |
| (ホ) 日暮れの道をひとりで帰って泣きたてる良平 | (2時間) |
| (ヘ) 大人になってその時を思い出す良平 | (1時間) |
| (C) 結末 感想のまとめ | (1時間) |

※「注意する語句」「ここで学習する漢字」は、生徒に個人学習をさせる。また、授業で扱

う良平の心理は、生徒に授業前の家庭学習でまとめさせる。

(2)「観点」と授業との関連

中高一貫の国語科教育の初年に当たる中学1年では、別表に示すとおり、基本的な読みの要素の中の「人物・構成」を取り上げ、そのための教材として『トロッコ』を選定してきた。本年度は、昨年度の実践の反省を踏まえて、さらに効果的な授業を目ざしてみた。

授業の方法は、昨年度同様、「人物」から「構成」へという展開をとった。具体的には、良平の心理の変化を理解させ、それをもとに「あの時」と「今」の関連を理解させるという手順をとった。

しかし、昨年度の「後半の泣きたてるしかない良平の、やりばのない激情は、十分理解できたかどうかおぼつかない」という反省をもとに、授業時数を思いきって10時間にしてみた。それとの関連で、『小説の特徴と読み方』について解説したが、話がどうしても抽象的になりがちで、生徒の興味関心はうすかった」という反省を踏まえて、一般化の時間は設定しなかった。

そのため、授業の中心は、後半の良平の心理の読解に置くことになった。人物の心理を読むとき、①直接示された心理を読む、②行動に示された心理を読む、③風景に示された心理を読むという3種類が考えられる。しかも、それらは、①→②→③の順で難解になるといえようか。授業では、①ばかりではなく、②を重視させることで、良平の心理の読解を深めようとした。

後半の良平の心理を理解させるための学習指導の例として、次のような案を示しておく。

<学習指導案…全体の5/10>

A 目標…トロッコを押し、乗ってもおもしろいとは思えない良平の心理を理解することができる。

B 展開

時間	学 習 活 動	指 導 内 容	指導上の留意点
導入 (10分)	(1)前時までの復習をする。 (2)本時の目標を知る。 (3)音読をする。(3名)	(1)(2)トロッコを押し、乗るのを喜んだ良平の心理を確認させて、その後の心理の変化を読みとらせる。	
展開 I (13分)	(4)すでにまとめてある良平の心理を3場面に分けて板書する(3名) (イ)2度目にトロッコを押し乗った場面。 (ロ)茶店の前で土工を待った場面。 (ハ)3度目にトロッコを押し乗った場面。	(4)(5)すでにまとめてある良平の心理を3場面に分けて板書させ、検討させる。その際、次のような表現に注意させる。 (イ)・遠く来すぎたことが、急にはっきりと感じられた ・おもしろい気持ちにはなかった ・もう帰ってくればいい	・形式段落に注意させ、3場面に分けさせる。 ・「前のように」「さっきのように」は、前の部分を踏まえた表現であることに注目させる。

<p>展開Ⅱ (22分)</p>	<p>(5)(イ)について板書者の説明を聞き、話し合う。 (ロ)について板書者の説明を聞き、話し合う。 (ハ)について板書者の説明を聞き、話し合う。</p>	<p>・行く所まで行き着かなければ帰れない (ロ)・一人いらいらしながら、トロッコの周りを回ってみた ・冷淡に「ありがとう。言った ・冷淡にしては相手にすまない ・その冷淡さを取り繕うように、包み菓子の1つを口へ入れた (ハ)・車に手をかけていても、心はほかのことを考えていた ・帰ることばかり気にしていた ・「もう日がくれる。」—彼はそう考えると、ぼんやり腰かけてもいられなかった ・トロッコの車輪をけつてみたり、一人では動かないのを承知しながらうんうんそれを押してみたり—そんなことに気持ちを紛らせていた</p>	<p>・良平の気持ちをわからない土工たちの行動についても読みとらせる。</p> <p>・行動に現れた心理を読みとらせる。</p>
<p>結末 (5分)</p>	<p>(6)ノートを整理する。 (7)次時の予告を聞く。</p>	<p>(7) 続く部分の良平の心理をノートにまとめておくように指示する。</p>	

C評価…・人物の行動に現れた心理を読みとることができたか。

- ・トロッコを押し、乗ってもおもしろいと思えない良平の心理の変化を理解することができたか。

(3) 授業を終えて

生徒の感想文を整理してみると、次のような内容のものが多かった。

- (1) トロッコに関心を示したもの。
- (2) 良平に対するあこがれを記したもの。
- (3) 自分の体験に照らして良平に共感したもの。
- (4) 良平の気持ちや行動を分析したもの。

(5) 良平の年齢（8歳）からみて気持ちや行動を批評したもの。

(6) 大人になった良平と子供の時の良平の共通性を考えたもの。

(7) 作品の主題を考えたもの。

(8) 以前読んだ時と今回読んだ時との変化に触れたもの。

(9) 芥川の他の作品と比較して、作家論を考えようとしたもの。

(1)(2)(3)は、『トロッコ』という教材が中学1年という発達段階にふさわしいものであり、特に男子生徒には非常に興味深いものであることを示している。感想は、良平の体験や心理に、過去の自分の実体験を重ねて読みとろうとしたものになっている。

(4)(5)(6)は、教材を扱う際の「観点」に一致したものになっていて、指導者側の指導目標に適った結果になっている。作品をただ読むというのではなく、意識的な読みを心掛けた結果が出ている。ただし、指導後の感想文のためか、授業中に話し合った内容のみに終始したものも見られた。

(7)は、「人物・構成」という基本的な読みの要素の先に展開されるべきものである。一昨年の教材編成の中で「主題へ迫る方法（授業）」になる可能性が示されていたが、そうした展開が可能であることを示唆している。

(8)は、同じ作品を2度読むこと、授業で扱うことの意義を示している。

(9)は、作品論から作家論へ進展させて行くためにも重要である。しかし、中1段階ではここまで要求する必要はなかろう。むしろ、合わせて読ませるのに適切な補助教材の吟味し、選定したいと考えている。

中学2年 宮沢賢二『注文の多い料理店』

(1) 指導計画（全8時間扱い）

- ・準備通読（難語句の確認）・印象の発表（1時間）
- ・課題設定とそれへの考察（1時間）
 - 犬の死と再登場について
- ・二人の紳士の言動の描写（3時間）
 - 犬が死ぬまでの二人の紳士について（1時間）
 - 料理店で二人の紳士について（2時間）
- ・山猫の持つ意味（1時間）
- ・全体の構成について（1時間）
- ・小説の構成について（作者の意図との関連）（1時間）

(2) 「観点」と授業との関連

別表に示したように、中2の段階では、「描写」を通して「構成」を中心にして小説を読むということが授業の目標である。勿論、作品を読み、それを通して生徒が読むことへの興味、関心を持つことが同時に満足されるべきである。このような考えから、中2での『注文の多い料理

店』の扱い方に、本年度は意識的に教師主導による方法を取り入れてみた。

指導計画にあげたように、教師の側で、「犬の死とその再登場」という問題設定を行い、生徒がこの矛盾する内容をどのように考えるかを問うた。この作品の冒頭と最後の場面での「犬」のありかたを一つの軸として、全体の構成を考えさせようとしたわけである。

この作品は、小学校の教科書にもとり上げられているように、中学2年生を対象とした場合には、語句、表現ともにほとんど問題はなく、ストーリー展開を中心として考えた場合でも、全体の把握に難しさはないと思う。また、生徒達の、通読の段階での反応を見ると、もの足りなさを感じているような面もあった。しかし、内容の理解、ストーリーの把握が、容易なだけに全体の構成を考えさせるための、内容の具体的な矛盾の指適が有効ではないかと考えたわけである。

この矛盾に対しての生徒の大方の反応は、謂ゆる論理的な解決を試みようとするものが多く、結果的には説明できずに終るものが大部分であった。この結果、全体を見ることで、この「犬の再登場」をどのように納得できるかで、彼らの構成に対する興味を持たせることとなった。

このように、ストーリーその他の面で、自分の読みに疑問を持たなかった生徒が揺さぶられ、全体を読み直す姿勢を持つこととなった。

このような形で、内容と全体の構成の関係に注目させることから、「二人の紳士の言動」へと読みを展開させることにした。

ここで表に掲げた「描写」という面から紳士について考えて行くことになる。

中学1年時での『トロッコ』の授業の中では、「人物」という面を中心にした読みの学習があり、その行動をもとにして心理を考えた。更にその「人物の行動・心理」が、作品の構成とどのように関係しているかを学んだわけである。

この中学1年での学習の上に、『注文の多い料理店』の「二人の紳士の描写」を考えさせれば、先にふれたように、その表現、内容は容易に把握することができる。

その時に、ポイントとして、扉ごとに挙げてある「ことば」とそれに対する反応が、ストーリーの展開の上で果たす役割を考えるのと同時に、「二人の紳士」の描写であることを考えさせることが大切な点であろう。

このような「描写」の面からのアプローチは、全体の作品の構成における、「人間と山猫」の対立といった図式を生徒の側に強く意識させることになり、「作者の意図」というものへの生徒の関心を引き出すこととなる。

このように、内容把握、ストーリー展開の明確なことは、「描写」「構成」という観点から更に、「作者の意図」を考えることに連続的に発展することが可能になるという点で、この作品の教材としての有効性を言うことができると思われる。

そして、この段階までで、生徒は、作品の易しさを自分の主体的な読みの力、態度という点（ストーリー把握の容易にできることや展開を追うことに抵抗を感じないで入っていることなど）に戻って考えることはなく、対象の作品の特質とのみ捉えている。そこで、教師の側からの生徒全体への指適として、作品と享受者としての生徒個人個人の関係について示唆してやること

が、「描写」、「構成」の持つ意味の本質的な把握の契機となるのである。

(3) 授業を終えて

◦指導計画について

この作品は、挙手による簡単な確認ではあるが、ほぼ六割の生徒が授業以前に出会っており、通読や難語句の確認の段階では殆んど問題は出なかった。

それ以上に授業の展開に関する重要なポイントの一つである「扉のことば」の表現について、日本語としての疑問が出されたりして、無理なく導入から内容へと入ることができた。

このように生徒の側に基本的に内容、ストーリーを容易につかむことがあったので、意識的に教師の側で、つまずきを与えることが有効であった。容易であることそのものへの疑問の提示をはじめ、表面的に問題がなにもないと思っていた生徒たちに、異なる視点や、その自らのあり方を省りみることも併せて問題視させることができたようである。

まして教師が主導していったので、一つ一つの問いかけに対して、問題点の所在を見つけ出そうとする意欲が出せれば、授業として成巧だといえるだろう。

◦教材について

この『注文の多い料理店』には作者賢治自身のことばがあるが、作品そのものは、小説というよりは、「童話」というほうがふさわしいともいえる。それが、何度かふれたように、ストーリー展開の単純さ（明解さ）となっているのであろうが、作品の読解の面からみれば、賢治自身の自己解説にまで至ることは可能であると思う。

作者の意図とそれをどのように作品として結実させるかが、授業の展開の中で見いだせればとも考えたのであるが、それには生徒の側の読みの姿勢を切り崩す（つまずきを与える）ことが大きなポイントとなるのではないだろうか。

特に授業における「小説教材」というと、生徒が個人的に行っている読書での「おもしろさ」を第一にするのに対して、「教育的な観点」＝道徳的、教訓的な面を無意識のうちに読みとろうとする傾向があるので、初発の感想にそのような面が出てくることが、この作品でもあった。又、作家の意図にも、そのような面があるのだが、授業としては、その点を教訓的に重視するのではなく、作品と生徒の相互的な読みの深まりを中心として「構成」に「作者の意図」がどのように方法化されているかを考えさせることが中心とされるべきであろう。

その意味では、教材として適切なものではないかと考えている。

中学3年 森鷗外 『最後の一句』

(1) 指導計画（全9時間扱い）

- ・準備（森鷗外についての基礎的知識の確認）・通読（難語句の確認）・印象の発表（1時間）
- ・特徴的な表現に注意しながら登場人物の心理を読みとる。
 - 母の心理の変化

◦ いちの心理の変化

- おばあ様の話を聞いた時
- 妹弟に話している時
- 役人とやりとりをしている時
- 奉行所での取り調べ中

(5 時間)

◦ 妹弟たちの心理（死に対する心理）

◦ 最後の一句を聞いた佐佐の心理

- いちの言葉の意味を理解する。 (1 時間)
- 主題を考え、作文する。 (1 時間)
- 作文を発表し、評価し合う。 (1 時間)

(2) 「観点」と授業との関連

前年度（昭和59年度）に実践したカリキュラムによると、中学3年では山川方夫『夏の葬列』が位置づけられていた。今年度はこれに替えて森鷗外『最後の一句』を扱ったわけであるが、その理由について述べてみたい。（なお、前年度中学3年担当者と今年度のそれとが同一教師であったということを付言しておきたい。）

まず、前年度の授業を終えての感想であるが、次の二つの理由から、この教材は中学3年生には難解であると判断した。

- ① 「かれ」の心理は、人間存在そのものにかかわるものとして描かれているので、中学3年生にはむずかしすぎる。
- ② 生徒はストーリー性には魅きつけられるが、基本的な読みの要素の「描写」「人物」を強調するためにはムリがある。

したがって、今年度は、前年度の実践の反省をふまえて、新しい教材として『最後の一句』を採用したわけである。

ところで この教材を 「描写」「人物」の面から読んでみると、どのようなことがいえるだろうか。

主人公「いち」がおばあ様の話を立ち聞きしてから、奉行所の白洲で「お上のことにはまちがいはございませんまいから」と言い足すまでの、迫真の展開は、読む者をひきつけるが、この過程が どのような表現で書かれているか。また、その表現がどのような効果をあげているかに注目させたい。それは緊密な文体や、文語的表現の効果とも密接にかかわってくるだろう。

以上は「描写」という観点から見たものだが、「人物」については、「いち」の 十分に聡明・魅力的な人物像を読みとらせたい。

また、佐佐をはじめとする大人たちが「いち」をどのように見ているかもあわせて読みとらせ、作品を総合的、立体的に読む態度も身につけさせたい。

次に 本教材の読みの「観点」である「描写」、「人物」と授業との関連性を明確に示してい

と思われる5時間目の授業案は次のようなものである。

◦目標

妹弟たちの死に対する心理を読みとる。

◦展開

時間	学 習 活 動	指 導 内 容	指導上の留意点
5分	(1)前時の復習をする。	◦登場人物の心理を、表現に即して読みとること。	◦ノートを見ながら確認させる。
30分	(2)本時の学習の目標を知る。	◦取り調べを受けている妹弟の心理を読みとること。	◦いつも、「どのように書いてあるか」に注意をむけさせるように。
	(3)妹弟の心理が描かれている部分をさがす。	まつ——呼ばれたのに気がつかない。恐る恐る	◦ポイントとなる表現は板書する。
	(4)死に対する心理を想像する。	長太郎——すぐに「はい」はっきり	◦長太郎の心理の微妙さにも気づかせたい。
15分	(5)発表する。	とく——ただ目を見張って唇に血色がなく	
	(6)いちの態度と比較する。	初五郎——活発にかぶり ◦いちの確固とした態度を読みとること。	◦時間的に困難なときは次時に扱う。

◦評価 妹弟たちの心理を正確に理解することができたかどうか。

(3) 授業を終えて

◦指導計画について

指導計画そのものは、特別に新奇なものでもなく、ごくオーソドックスな、一般的なものだと思う。したがって、全体の流れとしては、無理のない、生徒に理解されやすいものになった。

ただ、「描写」「人物」という観点を、指導者が意識しすぎて、この教材のストーリーとしての面白さ（たとえば、いちはこのあとどうなったかを話し合うことなど）を十分に味あわせることができなかった。このことは『最後の一句』だけにあてはまるのではなく、6ヶ年のすべての教材にも言えることで、角を矯めて牛を殺すことのないようさまざまな面からの反省や工夫が必要であろう。

◦教材について

先に述べたように『夏の葬列』と差し替えて扱ったわけであるが、やはり『最後の一句』の方が教材として適していたように思う。

それは

- ① 生徒の興味関心の程度が『夏の葬列』より高かったこと。
- ② 内容が理解しやすく、主人公の心情を共感しやすいこと。
- ③ 鷗外の文体が、「描写」の観点と呼応していること。

などのためである。

ただ、『最後の一句』には難解な語句や言いまわしが多いので、ていねいな語句指導が必要である。たとえば、主題と直結する「お上のことにはまちがいはございますまいから」でも「お上」を「おうえ」と読む生徒も多く（従って意味も理解できず）、また「ございますまい」の敬語表現の裏に込められた、冷たいひびきを実感されるのは至難といってよい。今年度は、この指導に十分な時間をとらなかったが、来年度はさらに慎重に扱うことが望まれる。

なお、60年度中学3年の小説教材は他に武田泰淳『信念』（教科書所収）・『ひかりごけ』を扱っていることを、参考までに記しておく。

高校1年 芥川龍之介『羅生門』

(1) 指導計画（全8時間扱い）

- (a) 全文の音読
- (b) 通読をとおして印象に残ったこと（内容・表現等）をメモする。
- (c) 難語句の意味、用法を確認（自習）（1時間）
- (d) 上記(b)のメモをもとにして、一読後の印象を400字程度の文章にまとめさせる。（1時間）
- (e) 作者について、その経歴・作風等を概説し、『羅生門』の位置についてもふれる。
- (f) 作品の舞台設定・登場人物・書き手の姿勢等について確認させる。（2時間）
- (g) 下人の位置（いる場所）によって、作品を大きく5つの場面にわけると。
（門の下～はしごの中段～はしごの最上段～門の上層～門の下）
- (h) (g)の場面分けにもとづき、「下人の心理の動き」と「心理の動きの契機となることがら」の関係について表にまとめさせる。（1時間）
- (i) 上記(f)～(h)の学習を通して、「下人」・「老婆」がどういう人物として描かれているか考えさせる。
- (j) ①作品の典拠とされる『今昔物語集』中の二説話との比較、②結末「下人の行方は、誰も知らない。」の初出からの改変の過程の検討、という二点を通して、作者の創作姿勢について考えさせる。（2時間）
- (k) 全体のまとめとして、下記の二点について論述させ、提出させる。（テーマについては前時に提示する。）
 - ① この作品において作者は何を書きたかったのか。
 - ② この作品をどう評価するか。（1時間）

- (1) 「羅生門後記」と題して、芥川『羅生門』につづく部分を創作する。(夏休みの課題とする。)

また、上記(a)～(l)の学習活動に際し、下記の資料をプリントし、参考とした。

- ① 角田文衛「平安京と羅城門」(『旅』1973年10月号)
- ② 「羅城門復元想定図」(同上)
- ③ 『方丈記』の一節(「また養和のころとかへかかる心うきわざをなん見侍りし。」)
- ④ 『今昔物語集』より、「羅城門ノ上ノ層ニ登リテ死人ヲ見タル盗人ノ語」・「大刀帯ノ陣ニ魚ヲ売リシ姫ノ語」の二説話。
- ⑤ 『澄江堂雜記』より、2「にきび」31「昔」の二節。

なお、以上の指導計画は、昭和59年度に実践し、本校「研究報告」第24集において報告したものに若干の修正を加えたものである。

(2)「観点」と授業との関連

本教材に対しての、「観点」と授業との関連についての姿勢は、前年度の研究報告に記したそれとさしたる変化はない。念のため、その概要を改めて記すと下記ようになる。

即ち、この作品が、その展開の中心を下人の心理状態の変化にしていることは明白であり、そこから“基本的な読みの要素”の中の「人物」という側面からの位置づけが可能である。また、『今昔物語集』中の二説話をその典拠とした作品の成立から、“読みの要素”のうち「構成」という側面からも位置づけられるのである。つまり別表にある「人物・構成」の二要素に重点をおいた指導計画としたのである。

また、小説を読むことに対する基本的な姿勢についても、前年度と同じく、生徒各自がその作品を読む際に、何らかの問題意識を持ち、それに各自が各自なりの解決を見出せるように進めることに留意した。

前年度と同じく、今年度も、“読みの要素”のうちの「人物」という側面に読みの中心をおくことにしたが、今年度は、前年度に比べ、「構成」という側面からの読みにも力を注ぐ度合いを強めるようつとめた。そして、「構成」からのアプローチが、「人物」という側面からの読みをより明確にする方向へ導くようにと工夫し、それらを通して作品の主題へと迫るようにと考えてみたのである。

具体的には、『今昔物語集』中の二説話が作品の中にどう活用されているかということに対する検討を中心として、そこに作者芥川龍之介のどのような意図が加わり『羅生門』という作品として“創作”されたかを考えさせようとした。

『羅生門』全体の構成(物語の展開)とそこにみられる下人の心理の推移については、上記授業計画(h)の作業を通して一応明らかになるわけである。しかし、そこに『今昔物語集』中の二説話との比較検討を付加することによって、作品構成のなかでの「下人の心理」という要素がより明確にされるのである。つまり、「羅城門ノ上ノ層ニ…」の説話が物語の展開の原型を与えてお

り、そこに芥川の手によって克明に書き込まれているのが下人の心理の推移であること、更に「大刀帯ノ陣ニ…」の説話が、下人の心理変化のクライマックスを引き出す重要な誘引としての「老婆」の人物像を明確にするために、有効に用いられていること、以上の二点に気づくことにより、作品の主題への接近がよりの確になると考えたのである。

(3) 授業を終えて

(ア) 授業計画について

今年度の授業計画のなかで特に留意したことは、一般的な教師対生徒の問答形式を中心とした授業形態ではなく、生徒に何らかの作業をさせ、それを基礎として、問答形式、講義形式により整理していく、という展開を行なうということである。授業計画のうち、(d)・(h)・(i)・(k)などはそうした考えに基づいて行なったものであり、作品を各人が各人なりの姿勢で読む、という点からは有効な方法であった。特に(h)は、作品全体を通観するのに効果的であったようである。但し、今回は、生徒の多岐にわたる読みを収束させていくという方向性を求めるという点からみると、整理不十分の感をまぬがれない、今後の課題である。

授業計画(e)・(f)については、講義中心の授業となった。作品を読む上でのいわば基礎がためをするという意図のもとに行なったものである。特に「書き手の姿勢」については、冒頭の「ある日の暮れ方のことである。一人の下人が、羅生門の下で雨やみを待っていた。」について、例えば、森鷗外『最後の一句』(ほとんどの生徒が、前年度〔中学3年生〕に学習していた。)の冒頭と比較すると、時、人物等を限定しても特定はしないこと、更にそれが日本古来の「物語」の姿勢に共通することなどを指摘することができ、『羅生門』の語り手についての興味を誘発する結果となった。これは、作品の構成にかかわる一つの視点として、今後更に有効に活用し得ると考える。

授業を実際に展開した時期が一学期後半であったため、授業時数の制約から、展開の後半に至るにしたがって高まってきた生徒の作品に対する興味に充分対応しきれないうらみが残った。特に下人の心理にこだわるあまり老婆の存在意義への注目が手薄になり、老婆の言葉をどう読むか、という点を十分に授業の場に活かせなかった。生徒の興味の高まりに対応し得るような授業計画・実施時期を考えるべきであろう。「老婆の言葉」をどう捉えるかは、読み手にとってかなりゆれが生ずる点であり、そこに力点をおいた授業計画を今後検討すべきであると考ええる。

(イ) 授業形態について

前年度と同じく教師主導の一斉授業の形態をとった。前号の研究報告にも記した、グループによる研究発表の形式も検討してみたが、種々の制約から今年度は実施できなかった。生徒による研究発表形式は、何段階かの準備段階を経たならば、効果的な形式であり、いつしか実践したいと考えている。今年度生徒に課したいいくつかの作業は、その準備としての意図もあって実施したものである。

(ウ) 教材について

『羅生門』は、その内容、文体等に読み手の強い興味をひきつけるものがあり、そこから多方面への読みのひろがり可能な作品である。その他の諸要素を考えあわせてみても、高校1年生の教材として、適切なものといえよう。

高校2年 中島敦『山月記』

(1) 指導計画(全8時間扱い)

- ・準備(作者について知る) (1時間)
- ・音読し、感想をまとめる
- ・難語句、表現を理解する (1時間)
- (事前に課題とし、教室で確認する)
- ・作品構成を把握し、場面の展開をとらえる。 (1時間)
- ・李徴が虎になるまでの経過を読み取る。 (1時間)
- ・李徴の人物像を読み取る。 (2時間)
 - 「臆病な自尊心」と「尊大な羞恥心」
 - 「何処か欠ける所」
- ・主題をとらえ、作者のものの見方、考え方を理解する (2時間)

59年度の担当者は、「人虎伝」の内容との比較において、『山月記』を読み進めてゆくという過程を択ったが、今年度はそのようにはしなかった。それは、「人虎伝」の表現そのものが高校2年生には難解であるとの判断をしたためである。(作者の意図を知る上では「人虎伝」との比較は有用であると思われるが。)

(2) 「観点」と授業との関連

別表に示すとおり、教材編成上の観点として、基本的な読みの要素の中の「人物・描写」という側面から『山月記』を位置づけた。つまり『山月記』を「人物・描写」に重点を置いて読み進めていこうと考えたわけである。

『山月記』は変身譚であるが、主人公李徴の変身に至るまでの内面の告白、変身後の考え方の告白が中心となっている。その中で、「このままでは、第一流の作品となるのには何処か(非常に微妙な点において)欠ける所があるのではないか」という表現からもうかがえるように、李徴の欠けている所を強調することによって、作者の意図する人間像を描き出そうとしているところに、この小説の特徴がある。李徴に足りないものは何か—このような視点から、李徴の人物像を追っていかうと考えたのである。

また、「描写」という面では、漢語の多用による効果、さらにそのことと作品の構成や主題との関連性に気づかせることもねらいの一つとしたい。(たとえば、「臆病な自尊心」と「尊大な羞恥心」という表現の意味を正しくとらえることで、人物像—主題へと結びついていくであろう。)

次に上記の「観点」と授業との関連を明確にするために、以下に示す実践を行った。

<授業案>(全体の6/8)

① 本時の目標

李徴の「欠けている所」を理解する。

② 展開

時間	学 習 活 動	指 導 内 容	指導上の留意点
10分	(1)これまでの学習の復習をする。	○「臆病な自尊心」と「尊大な羞恥心」の意味を確認すること。	○ノートを参照させる。
.....	(2)本時の学習のめあてを知る。	○学習のめあてをつかむこと。	○時間をかけて、ていねいに。
15分	(3)「欠けている処」をさがす。 黙読・傍線を引く。)発表する。	○「欠けている処」が書かれている部分をさがすこと。 ○「欠けている処」を指摘させること。	○黙読しながら必要ところをチェックさせる。 ○本文中の具体的な表現を整理してまとめる。
.....	(4)李徴の人物像をまとめる。 ノートにまとめる)	○李徴の人物像を理解すること。	○「自尊心」など、出にくい語句は補足する。
20分	(5)作者の意図を考える。	○「欠けている処」によって、逆に人物像を強調している点に気づかせること。	
.....	(6)本時のまとめをし、次時の予告を聞く。	○次時のねらいを知ること。	○主題をとらえるための作文をすることを予告する。
5分			

③ 評価 李徴の人物像について読み取ることができたかどうか。

(3) 授業を終えて

・指導計画について

特に「人物・描写」という観点から指導計画を立てたわけだが、実践後ふりかえってみると、ごく普通の、一般的な型の授業であったと思われる。ということは、担当者は替わっても、『山月記』という作品そのものが「人物・描写」にポイントを置かざるを得ない特質を持っていると

いうことでもあろう。

したがって、授業を受けている生徒の側にも、いつもとはちがった、実験的なことをやっているという感想は見られず、スムーズに運ぶことができた。が、一方では、このことは、研究の出发点でのねらい——小説を意識的に読むようにするための読みの観点の位置づけ——から逸脱しているとも言えるので、この辺のバランスのとり方が、今後の課題ともいえよう。

なお、前述したように、59年度とはちがって、「人虎伝」を用いなかったのであるが、主題をとらえる上での困難は感じなかった。

◦教材について

59年度担当者が「人物・描写」という観点と『山月記』という作品の内容とが合致しており、（中略）作品の難しさも適した教材である」と述べているが、大筋のところは、筆者も同意見である。

ただ、なんといっても頻出する漢語や文語表現は、高校2年生にはかなりの負担になっていると思うので、時間をかけて、語句指導を行うことは必要であろう。

逆に、緊密な文体を「カッコいい」と評した生徒もかなりいて、全体的には、学習意欲も高く、2年間の実践と検討を経て、「高2・山月記」は定着したものと思われる。

高校3年 夏目漱石『こゝろ』

（1）指導計画（14時間扱い）

- ・全篇の各章ごとの要旨をまとめる。 (11時間)
- ・夏目漱石の作品系列における『こゝろ』の位置、意味について知る。(2時間)
- ・課題「夏目漱石は『こゝろ』でどのようなことを描こうとしたのか」

原稿用紙10枚以上

（2）「観点」と授業との関連

別表に示すとおり、教材編成上の観点として、基本的な読みの要素の中の「人物・構成・描写」という側面から、『こゝろ』を位置づけた。つまり、高等学校3年生で『こゝろ』を扱う場合、「人物・構成・描写」の三点を中心にしながら授業を進めて行こうと考えたわけである。また、「中、高6ヶ年を見通した現代国語の教材編成（小説）」の指導の中で、最終的段階となる。そこで、中学校1年生から積み重ねたそれぞれの構成要素の特徴を生かしながら授業のまとめの段階として位置付けることができる。特に、教材の「指導の観点・項目」で示してある。

- 主人公の内面を読みとり、人間存在について考える。
- 作品構成を理解する。
 - ・先生と私の内面を読みとり、人間存在のあり方を考える。
 - ・過去回想形式の作品構成を理解する。
 - ・私の告白にあらわれた心理描写に注目する。

以上の観点・項目は、『こゝろ』を理解する上で、どうしても欠かすことのできないものである。

教材として『こゝろ』を取り上げる場合、教科書教材のすべては、Kの自殺を中心にした箇所である。しかし、上記した教材の「指導の観点・項目」の内容を指導する場合には、『こゝろ』の部分の指導では、十分にその達成をすることができない。

『こゝろ』は、上篇、中篇、下篇の三つの篇が構成する作品の全体を読み取らせたい。長篇小説としての『こゝろ』を授業として取り上げたい。『こゝろ』のような長篇小説は、その一つの篇だけを取り上げても、作品を読むことには通じない。『こゝろ』の部分で教科では取り上げているが、その部分のみの心理変化や筋のまとめを行う練習学習として見るならばうなずけなくもない。しかし『こゝろ』の作品としてとらえた場合、大きな問題である。さらに、長篇小説の中のどの部分を教材化するのも問題である。作品の全篇を教材として生徒に読ませるのならば、そのきっかけとなるような部分を読ませるのも1つの方法である。

『こゝろ』は、人物形象を中心とした読みとすべきであり、それは作品の部分だけの読み取りからは生まれてこない。部分だけの読み取りでは人物の相関が十分に浮かび上がって来ないのである。教科書で多く取り上げられているKの自殺の部分もまた同様である。Kの自殺の部分だけを取り上げても、その構成は緻密であり、教材としての価値はある。しかし、繰り返してはいるが、この部分からだけでは作品の人物形象を読み取ることはできない。作品の部分の読みは、あくまで部分としての読みとしての価値しかない。『こゝろ』を読む時、例えば下篇の「先生と遺書」の部分に限定しても、上篇の「先生と私」、中篇の「両親と私」に描かれている「私」の存在があってはじめてKの自殺の部分に到達するのであり、「先生と遺書」の部分のみを焦点化した問題にしないためにも、「私」の存在について授業の中で取り扱いたい。さらに、上篇の「先生と私」の第1章、2章の終わりの段階には、先生の自殺に暗示を与えている。謎の解き明かしのおもしろさをも読むことができる。このような伏線は、例えば乃木將軍の死について、中篇の「両親と私」の箇所にもある。このようなある種の推理小説的手法の謎解きのおもしろさは、現代高校生の読書傾向にも合致することができ、作品全篇を興味深く読むことにもなる。これら、上篇、中篇、下篇の構成は教材としての『こゝろ』の大きな特徴であり、このような特徴があればこそ、作品全篇を生徒に読ませたいと考えている。

授業では、まず『こゝろ』全篇を細かく読むことから始めた。『こゝろ』は、上篇、中篇、下篇の三篇が全体で110章に分けて書かれている。この110篇を1回の授業で10篇ずつ読み、各章ごとの要約と問題点を生徒に自分のノートにまとめさせた。

次に、夏目漱石における全作品とその系列に添いながら、明治という時代背景の中での意味と作品一つ一つ位置付けを講義を通して生徒に示した。

さらに、『こゝろ』についての諸説を取り上げ、その解釈の異同についても講義を行った。

以上の授業での活動を通し、生徒ひとりひとりが『こゝろ』をどのように受け止めたかを、レポートによって見ることとした。レポートのテーマは「指導計画」項に示してある。このレポートでは、単なる読後感想ではなく、一人の作家が作品に何を込め、何を描きたかったのかという

モチーフに迫る内容把握を生徒に求めた。

(3) 授業を終えて

◦指導計画について

『こゝろ』全篇を生徒に読ませる方法は、今まで数多く実践されてきている例をみると、例えば、夏休み中に読んでおくように、と言った家庭で課題としている。しかし、学校の授業として長篇の小説を授業時間の中で消化するということも考えられてもよいと考える。家庭での課題として作品を生徒に読ませると、とかく上滑りな読みとなり易く、授業として取り上げる分析的な読解よりも、その読みが荒くなる傾向が見受けられる。そこで、今回の授業では、授業中に各章ごとに要約と問題点をノートに書かせながら読み進めさせてみた。読書ノートを取りながら『こゝろ』を読んだと言うことになる。『こゝろ』は長篇であり、授業時間の中では時間がかかりすぎ、取り扱うことができないとする向きもあるが、黙読をしながらノートをまとめるという活動のみに焦点を絞って授業を行えば、『こゝろ』110章を各時間10章ずつ読み進め、11時間目には、読書ノートが完成することになった。この読書ノートを取りながら全篇を読むことは、作品全体の構成についても、人物形象に対する読み取りも、細部における描写についても生徒ひとりひとりにかなり深い読み取りが行われたと考えられる。この段階での作品把握は、小説の読みが個人を出発とする以上、生徒ひとりひとりの間に相違があってもかまわない。いやむしろ、生徒ひとりひとりの読みの多様性こそが大切である。

その『こゝろ』に対する生徒の読みの多様性は、教師が講義した作品の時代背景を含めた夏目漱石の作品系列と時代や評論家が行った『こゝろ』についての諸説を知ることにより、作品読解の方向性としてある程度、同じ方向を向くことになった。それは、少なくとも、『こゝろ』における作品構成と人物形象と描写とを通し、漱石が『こゝろ』で何を描きたかったのかをとらえようとする方向であった。

このような授業を行った後に、課題として「夏目漱石は『こゝろ』でどのようなことを描こうとしたのか」というレポートを求めた。その提出されたレポートを見ると、作品理解を自分なりに行い、それを基にしながら時代背景、漱石の問題意識を追求しているものが数多く見られた。しかし一方、評論家の諸説を示したが為に、読書ノートの段階では、自分なりの作品理解を行っていた生徒が、評論家の説に引かれてしまうケースも見受けられた。この評論家の諸説を与えることについては、その与え方が問題であろう。生徒個人の読みの多様性、自由性を確保しつつ、個性的ではあっても全く作品の内容から掛け離れた誤った読み取りは排除しなくてはならない。評論家の諸説を参考にしながら、もう1度読書ノートにもどる授業過程を計画すべきであったと反省している。

◦教材について

『こゝろ』に対する生徒の興味・関心は高いものであったといえる。それは、授業11時間の間、一つ一つの章を読み進めながら要約と問題点を取り出すということを熱心に行っていたことから

もうかがうことができる。そのことは、作品としての『こゝろ』が、推理小説を読むような謎解きをするにも通じる作品構成・展開になっているという点にもある。生徒は長篇を読み進める苦痛よりも、作品に対する興味の方が強いようであった。

また、作品構成、展開に合わせ、作品を読み進めることにより作品の人物形象が浮き彫りにされる作品である。このことは、生徒の作品理解をより深める働きをすることができる。

作品の時代背景や漱石の問題意識については諸説のわかれるところである。しかし、明治時代の歴史的な事実は教師が講義で示すことができる。また、作品に対するさまざまなとらえ方は、諸説を示すことにより、生徒ひとりひとりが自分で判断を下せばよいと考えている。高等学校3年生として、また、中学校1年生から発達段階によって、さまざまな小説に対する読み方を学んできた最終段階として、『こゝろ』は最もふさわしい作品であるといえよう。

3. 今後の課題

多少の変更をして、今年度で実践2年目を迎えたが、諸事情から、この報告を記する時点では、その結果の総合的な検討はまだ十分にできていない。来年度で、一応のメドである3年間の実践を終えることになるので、学年による生徒の特徴、発達段階、教材選定の適否、教材の相関関係等、個々の学年を越えた総合的な検討を加え、必要があれば一部変更して、来年度に備えたい。