筑波大学附属駒場中・高等学校研究報告　第26集　1987年３月

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３）―

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・大塚　敏久
鹽谷　　健・鈴木　信好・高木　展郎・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３）―

石井　正己・石川　祐爾・石田城之助・大塚　敏久
鹽谷　　健・鈴木　信好・高木　展郎・松井　一夫

1　はじめに

中学校と高等学校との六ケ年間を通しての小説教材の配分設定を目的として進めてきた実践も本年度で３年目となり，中学生，高校生のそれぞれは一つのサイクルを終えることとなった。だが，中高６ ケ年というサイクルから考えると，今後とも研究・実践を重ねることが必要であろう。

具体的には，次に揚げる一覧のように，作品設定をし，授業での取り扱い方の観点などを考えた。

これらの作品は，各学年でその観点，項目に従って必ず取り扱うこととし，その他の小説教材については，それぞれの学年担当者の裁量とするものである。

又，今年度10月に行われた本校の研究会において，中学１年の『トロッコ』と高校３年の『こころ』についての公開授業をそれぞれ１時間づつ行い，多くの他校の先生方に見ていただいた。更にその授業を含め，この研究全般に対して，協議会の場において，貴重な御意見や御教示を戴いたことを感謝している。これらの御意見を含め，実践に対する検討を行い，教材変形を確固としたものとしたい。

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）	○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）	○ストーリィ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	森鴎外 「最後の一句」	描写 （人物）	○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。

高校一年	芥川龍之介「羅生門」	人物 構成	○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。 ・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	○主人公の内面を読みとる。 ○文体の効果をつかむ。 ・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	○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。

2　実践例と検討

中学１年　芥川龍之介「トロッコ」

(1)　指導計画（全10時間扱い）

①　準備・導入　　作者について知る。全文の通読と難語句の確認　（１時間）

②　展開　良平の心理の理解　（６時間）

- 構成を考える。（１時間）
- トロッコを楽しみ，しかられる良平（１時間）
- トロッコに乗って喜んでいる良平（１時間）
- トロッコに乗ってもおもしろくない良平（１時間）
- 夕暮れの道をひとりで戻り，泣きたてる良平（１時間）
- 大人になってその時を思い出す良平（１時間）

③まとめ　主題に迫る。

作者の言おうとしたことを想像して，作文を書く。（１時間）

④　発展　芥川龍之介の他の作品を自由に読み，感想を述べ合う。　（２時間）

なお，①の「全文の通読」は，一人が一文ずつ読む，いわゆるマル読みで行った。これは，音読中の私語をなくし，全体を作品の方へ向けさせようとする苦肉の策であるが，かなり有効で合ったことを記しておく。

(2)「観点」と授業との関連

中高一貫の最初の年にあたる中学1年では「トロッコ」を選定したわけであるが，これは「基本的な読みの要素」の中の「人物・構成」に重点を置いて読み進めようとしたものである。したがって「良平の心理の読みとり」→「構成の理解」という手順の指導計画を立てた。

ところで，「トロッコ」は59年度，60年度と2度中学1年生を対象に扱ってきたが，担当者はそれぞれ別々であった。61年度は，59年度の担当者が再度受け持つことになったので，ここで，前年・前々年の反省をかいつまんで記してみたい。

〈59年度の反省〉

① 後半の「泣きたてる良平」の心理が十分理解できたかどうかおぼつかない。

② 作品の「構成」と主題との関係を意識的に読みとることができていない。

〈60年度の反省・展望〉

芥川の他の作品と比較して，作家論を考えようとした感想文があった。「トロッコ」と合わせて読ませるのに適切な補助教材の吟味，選定を考えている。

上記の反省・展望をふまえて，①については時間配分を多くし，②については，「子供の良平」と「大人の良平」とを意識的に比較させるようにした。また，60年度の展望にもとづいて，芥川の他の作品の発掘を試みたが，具体的な作品名を挙げるまでには至らなかった。そこで今年度は，芥川の作品の自由読書という段階を設けるだけにした。

次に担当者が特に意図した点について述べてみたい。

「人物・構成」という視点を，中学1年生に無理なく自然に理解させることはきわめてむずかしい。今回は2度目でもあり，特に「構成」に目を向けさせようとした。つまり，良平の時々の心理をふまえて，それと，大人の良平の心理との対比をする ── という読みを毎時間，行うようにした。59年度は作品の最後の部分，60年度は子供の良平の心理を追う学習指導案を発表したので，今年度は，「構成」へ目を向けさせるための指導案を示したい。

≪学習指導案……全体の2／10≫

A 目標 「トロッコ」の作品構成について知り，今後の読みの方向を理解する。

B 展開

時間	学習活動	指導内容	指導上の留意
導入 (5分) 展開	(1)前時の復習をする。 (2)本時の目標を知る。 (3)あらすじを発表する。 （2名） (4)あらすじを大きく2つに分けてみる。 （2名発表） (5)「あの時」と「今」との関連を考える。	・「構成」の意味を理解させる。 ・構成上，大きく変化するところに気づかせる。 ・回想形式であることを理解させる。 ・回想形式の意味を理解させる。	・「組み立て」「構造」などと言いかえてみる。 ・表現に即して。「何の理由もないのに」

	（グループで検討） (6)発表する。　（3名） (7)「今」の時点で書かれている部分を抜き出す。 (8)発表し，確認する。	・今後の読みの方向を理解させる。 （「あの時」と「今」との類似点を読みとること。） ・随所に「今」が混入されていることを確認させる。	に注目させる。
まとめ	(9)次時の予告を聞く。	・上記の方向で，良平の心理を読みとっていくことを説明する。	・「今」と「あの時」とをいつも意識させるようにする。

C　評価

①　作品の構成を理解することができたか。

②　今後の読みの方向を，構成との関連でとらえることができたか。

(3)　授業を終えて

「トロッコ」を中学1年の必須教材とすることに対して，過去2回の検討で，疑問が出されたことはない。今回も，生徒の興味関心は高く，教材としてふさわしいという確信を得た。特に，前述したような「人物・構成」に注目させるには格好の作品だと言えよう。

なお，「トロッコ」の後に，永井龍男「くるみ割り」を扱ったが，このことについて付言しておきたい。この作品は，「トロッコ」と同様に，大人の主人公が子供の頃を回想するという形式である。そのため，「人物・構成」の視点を応用して，読み進められる。内容も中学1年生の発達段階に好適である。今回は，「トロッコ」が教師指導型の授業形態であったのに対して，「くるみ割り」は生徒の自由な読み進め方を認める形で扱った。

中学2年　宮沢賢治　注文の多い料理店

(1)　学習指導計画（全8時間扱い）

（A）導入…全文の通読と印象・疑問のまとめ　（1時間）

（B）展開…ストーリィの展開の吟味　（小説の〈読み〉）　（6時間）

（イ）犬が死ぬまでの二人の紳士　（1時間）

（ロ）西洋料理店での二人の紳士　（2時間）

（ハ）山猫の計略　（1時間）

（ニ）犬と猟師の再登場（構成へ）　（1時間）

（ホ）助けられた後の二人の紳士（主題へ）　（1時間）

（C）結末…〈読み〉の変化のまとめ（印象・疑問のまとめと比較）　（1時間）

(2)「観点」と授業との関連

この作品の読書体験を授業前に調べてみたところ，学年全体の85％の生徒がすでに読んだこと

があり，30％の生徒が小学校の授業で学習していた。しかも，現在採択している教科書（三省堂）においても，この作品は中学１年扱いの教材になっている。ということは，生徒の読書体験から見ても，通常の学年教材から見ても，この作品は中学２年の教材としてはやさしすぎるということになる。

しかし，すでに読んだことのある作品や，すでに学習したことのある作品を，再び授業で扱うことも意義あることではないだろうか。われわれは，少しでも難しい作品を読める力を生徒につけさせたいと考え，次第に難しい教材を取り上げていくわけであるが，やさしいといわれる作品でもいいから，十分に読みこなせる力を身につけさせ，十分に〈読む〉ことができたんだという満足感を与えたいものである。そういう中でこそ，生徒は過去の自分の〈読み〉を批判的にとらえ，中学２年としての〈読み〉を模索することが可能になる。

この教材では，子供の〈読み〉から大人の〈読み〉への変化 ── 「童話」としての〈読み〉から「小説」としての〈読み〉への変化 ── が要求されよう。そうした〈読み〉の変化ができるためには，多面的な見方によって物事を対象化する力が育っている必要がある。そうした点から，この作品を教材として扱うのに適当な時期は中学２年だといえよう。しかも，一方で中学２年は，まだ「童話」の世界にいきいきと入り込んでいける時期でもあるので，大人のように冷めてはいない。それだけに，成長段階とあいまった豊かな〈読み〉の可能性を秘めている魅力がある。

このようなストーリィの展開が面白い作品は，一読総合法で扱ってみたい教材であるが，すでに多くの生徒は結末を知っているので，無理である。そこで生徒がこの作品を読んで疑問に感じたことを出し合い，それらに対する〈読み〉を発表し合うことによってすこしでも解決して行くという方法をとった。それによって，二度目の授業を受ける生徒にも飽きずに積極的な取り組みをさせることができると考えた。

なお，本年度の本校教育研究会では，この教材で設定している「基本的な読みの要素」である「構成」を最も明確に示すことができると考えて，第６時の授業実践を公開した。その時の学習指導案は，次のようなものである。

〈学習指導案（全体の６／８）〉

①目標

（イ）犬が再登場する必要性を理解する。

（ロ）（イ）を手掛かりに作品の構成を把握する。

②展開

学習活動	指導内容	指導上の留意点
①前時の復習をする。	①山猫の正体についての討論を確認させること。	①実体としての山猫と紳士の心の問題としての山猫との両面を押さえさせる。
②本時の目標を知る。	②犬が再登場することの読み取りを通して作品の構成を把握させること。	②作品の構成は主題に基づくことを知らせる。
③本文を通読する。（冒頭と結末）	③4名程度の生徒に音読させること。	③以前なされた冒頭の討論を思い出させる。
④死んだ犬がなぜ再登場するのかを考え，発表し合う。	④犬が再登場する必然性を読み取らせること。	④犬の再登場を作者の構想上の誤りとしない方向で考えさせる。
⑤犬の再登場と同じような働きをしているものを捜し，発表し合う。	⑤風の音・猟師の再登場も同じ働きをしていることを読み取らせること。	⑤板書の工夫によって，犬や風の音・猟師の対応をはっきりさせる。
⑥④・⑤を手掛かりに作品の構成を考え，発表し合う。	⑥犬や風の音・猟師から，現実～幻想～現実という構成を把握させること。	⑥山猫と関連づけて考えさせる。
⑦次時の予定を聞く。	⑦助けられた紳士についての読みを深め，作品の主題を考えさせること。	⑦紙くずのように　しゃくしゃになった紳士の顔を手掛かりにさせたい。

③評価

（イ）犬が再登場する必然性を読み取ることができたか。

（ロ）（イ）を手掛かりに作品の構成を把握することができたか。

(3)　授業を終えて

59年度の班別グループ学習，60年度の教師指導型学習の実践は，すでに研究報告に発表してあるが，その中で授業形態の違いによる長所・短所が，やはり問題になっている。そこで本年度は，生徒の積極的な取り組みと教師の総合的な指導との両面を発揮できるようにと考え，疑問解決学習とでも呼べるような形態をとった。具体的には，この作品を読んで疑問に感じたことを出し合い，〈読み〉を発表し合うことによって解決して行く学習方法である。60年度の研究報告で，「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」の有効性が言われているが，本年度はその「つまずき」を自らの疑問として明確化させ，内発的な意欲を大切にしたいと考えた。

生徒が第1時に書いた「印象・疑問のまとめ」を整理して，プリントにした。生徒の疑問として圧倒的に多かったのは，「死んだ犬の値段が高すぎないか」「一度死んだ犬がなぜ生きかえったのか」ということだった。ほかにも，「なぜ猟師がいなくなったのを紳士は不思議に思わないのか」「なぜブラシがかすんでなくなったときに逃げなかったのか」「なぜ金庫のところで勘定が出てくるのか」「なぜ紳士はだまされていることに気がつかなかったのか」「猟師はなぜ紳士のいる

ところがわかったのか」などといった疑問が多数出された。

そして，第８時で生徒各自が書いた「印象・疑問のまとめ」を返却して，６時間の授業を通して自分の〈読み〉がどう変化したのか，あるいは変化しなかったのかをまとめさせた。それには，二つの意図があった。一つは，感想にすると各自の主観的な思いが感想として示されることが多く，作品を客観的に理解する目が育たないので，〈読み〉の変化というかたちをとった。もう一つは，評価をする際に，授業が生徒にどのうよな影響を与えたのかを把握しなければならないが，その影響を把握する方法がテスト形式以外にはなかなかないので，〈読み〉の変化を見ることによってそれをとらえてみようとした。

「〈読み〉の変化のまとめ」には，「初めて読んだときと授業を終えた後とあまりかわらない」というものもあったが，「始めは……だったが，みんなの意見を聞いていて……と思うようになった」とするものがかなり見られた。どちらにしても，友達の意見を聞きながら自分の〈読み〉を繰り返し対象化しているという点で，成功だったと考えている。われわれは，この教材の「指導の観点・項目」を「ストーリィの展開の面白さを味わう」ことに設定しているが，この教材は話し合いながら〈読み〉を鍛えるには実によい作品であると，改めて思う。それが結果的にも，小説を〈読む〉という行為の楽しさを生徒が経験することにつながるのではないだろうか。

授業を終えてみて強く感じることは，生徒の主体的な活動を中心にして行き，生徒個々人の〈読み〉を保証していった場合，明らかな誤読 ── 猟師が犬を操っていたんだという説，助けに来た犬は霊魂なんだという説などなど ── をどのように排除するかという課題である。正解主義に陥らないために，創造的な〈読み〉を求めすぎるあまり，生徒が自分の〈読み〉に固執したままで批判しきれないで終わってしまうのはやはり問題だろう。テストで評価するという方法もあるが，「〈読み〉の変化のまとめ」に対してもう少し指導的なコメントを付け加えて，さらに〈読み〉の更新を要求するべきだったと考えている。

中学３年生　森鴎外　　最後の一句

(1)　指導計画（全11時間扱い）

中学校３年間のまとめという面から，表のようにこの学年では読みの要素のうち「描写」が中心となるが，中１・中２では，「人物」・「構成」の二つがすでに扱われているので，それらとの関連も考慮に入れることが必要であると考えた。

さらに，一つの区切りということから，班別学習による授業展開はいう方法を取ることとした。

具体的にはクラス40名を，４人で１班とし，10の班に分けて，それぞれの班内での相互討論を中心をしてレポートを提出させることとし，そのレポートを元にして教師が問題点の整理をして全体で討論するという設定にした。

あ）　作者についての知識の整理（教師）
い）　通読　　} １時間
う）　難語句の意味（生徒は自宅で下調べをしてくること）の説明

え）　時代的な要素の確認・解説　　1時間

お）　レポート整理上の具体的な指示

か）　班別学習　レポート作成　　6時間

き）　レポートを元に問題点の整理　　2時間

く）　討論

け）　個人のレポート作成　　1時間

う）の難語句の中でも「マルチリウム」の語が実感としてとられないにも関わらず，作品解釈上のポイントなる為か，班討議の間でも一貫して問題になっていた。

また，「大嘗会」も語として疎遠であることで，作品中での役割がしっかりとはつかめないようであった。

お）の教師側の指示の内容は，次の通りである。

1　作品中の人物を重要な人物としての順位づけをしてあげること。

2　場面展開を整理し，それぞれの場面での人物の心理・行動を考え，人物相互の関係を考える。

3　その相互関係をもとに問題点，疑問点・重要な点を整理し，解決する。

4　作品を評価する。

このような四段階を指示し，レポート用紙を作成し各班に配布した。

(2)　「観点」と授業の関連

この学年では，「描写」と中心に「人物」を考えることとなっている。

「描写」に注目することは，当然そこから「人物」の心理・行動や，作品全体の「構成」を読みとることになる。

そこでこの『最後の一句』を，観点を中心とした授業に対してどう考えられるかを考えてみたい。

まず，作品の全体の「構成」についてであるが，「いち」と「佐佐」という二極の対立となっている。そこでは，「支配」「被支配」という関係を中心にして様々の読みが可能になってくるだろう。例えば，「主題」を考えるという面で，対立関係を支える時代性ということも考えられる。

「人物」心理の面から見ると，「いち」の決意から「最後の一句」に至るまで一貫して変化のない人物像が中心となるわけだが，その作品中での相対化を許さない絶対的位置の設定が問題となるであろう。「構成」でみた対立的関係のうち，「佐佐」は「いち」により場面における心理的な動きが相対的であるのに対して，「いち」はその絶対性を変えることはない。

この絶対性については，本文中での次の部分で，「主題」との関連も含めて表現されているのではないかと考える。

「元文ごろの徳川家の役人は，もとより『マルチリウム』という洋語も知らず，また当時の辞

書には献身という訳語もなかったので，人間の精神に老若男女の別なく，罪人太郎兵衛の娘に現れたような作用のあることを，知らなかったのは無理もない。」

この部分には，太郎兵衛は罪人である「いち」の行動は，普遍的な人間的行為である。

この作品の登場人物，特に普遍性を荷う人物「いち」の対立人物たる「佐佐」の時代的限定などが，鷗外により，はっきりと規定されており，読者はその枠から外に出ることはできない。

このような点から，「描写」を通しての「人物」「構成」へという展開を一斉授業という中で行わずに，班別授業により行うことにしたわけである。

(3) 授業を終えて

○指導計画について

生徒の最終個人レポートを見ると，個人によってかなりの読みの差があった。これは，作品に対する反発という面，小説を読むことを嫌っている等，生徒各人の差の反映からも当然のことであると考えられる。（本年度は中３に対し，毎月２作品ずつの小説感想文の提出を義務づけており，その内容傾向とレポートは対応していた）

(2)で述べたような見解から，生徒がどのように読むかを教材設定の面からも見直したいとの観点をもっていたわけであるが，班別の討論では，かなり活発な意見交換があり，自然発生的に，近くの班との合同討議なども生まれ，中３としてはかなり望ましい授業ができたように思える。又，班別レポートのあとに，個人のレポートを出させることで，小説を読むことでの「自分の読み」の保証が大切であることを再確認した。

○教材について

書かれてあることそのものには，読み手による「ユレ」が少ないので，話し合う出発点としては良い教材であると考える。しかし，人間の心理的な面を考える時に，因果関係や人間関係を合理的（論理的説明）が不可能である点で（(2)の最後で述べた点），生徒には不満が多いようであった。

個人的見解であるが，小説教材の中学校でのまとめとしては，授業の展開には良いことは思えるが，内容的には不満がある。

教科書に採択されている作品で例をあげるならば，魯迅の『故郷』などが良いのではないだろうか。

高校１年　芥川龍之介　羅生門

(1) 指導計画（全10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の確認。（2時間）
（g）下人の位置（いる場所）によって，作品を大きく4つの場面にわける。
（門の下～はしごの途中～門の上～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から」の関係について表にまとめる。（1時間）
（i）（h）の表をもとにしながら，各場面における下人の心理の変化を捉える。（1時間）
（j）第四場面における老婆と下人の論理の違いいて考える。（1時間）
（k）①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，②作品の典拠とされる『今昔物語集』中の二説話との比較，という二点を通して，作者の創作姿勢について考える。（1時間）
（l）『羅生門』における下人・老婆の人物像を捉え，さらに，下人に老婆との出会いをもたらした『羅生門』とは何であったか，ということを考える。（1時間）
（m）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。なお，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が描こうとしたことは何か。
② この作品は自分に何をもたらしたか。（1時間）
（n）「続・羅生門」として，『羅生門』のつづきを創作してみる。（自由課題）
また，上記（a）～（n）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』1979年3月）
② 「羅城門復元想定図」（同上）
③ 『今昔物語集』より，「羅城門登上層見死人盗人語」・「大刀帯陣売魚嫗語」の二説話（日本古典文学全集による）。

(2) 「観点」と授業との関連

別表に示すように，基本的な読みの要素として「人物」と「構成」の二点に留意し，指導にあたることにした。

まず，「人物」という側面を取り上げた理由について述べると，この作品が下人の行動と心理状態の変化を中心に展開していることが挙げられる。すなわち，下人の人物像を捉えることが作品理解に大きく関わっていると考えられるのである。

次に，「構成」について言うと，下人のいる位置によって，その心理が変わっていくことが顕著に見られることが大きな理由である。また，『今昔物語集』を下敷きにしながら，盗人を若い下人として新たに構想した作品であることからも，「構成」ということは見逃せない。そして，先程も触れたように，下人の位置が心理状態と密接に関わっているため，「構成」と「人物」とは切り離すことのできないものである。

また，小説を読むことに対する基本的な姿勢として，前年度同様，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に解決を見出すように指導した。

ただし，単に自主性に任せるだけではなく，作品を読み解くカギとして『羅生門』というタイトルに着目し，「下人にとって羅生門という空間は何だったのか」という問いかけを最初の段階で提示し，様々な読みの作業を通して，各自が各自なりの答えを見つけるように授業を進めた。『羅生門』自体の意味を考えることが「人物・構成」の把握と大きく関わっていると判断したからである。その関連で，生存のための悪に対する老婆と下人の考え方が示されている場面は，作品の山場として特に注意し，さらに，下人・老婆の人物像を典拠である『今昔物語集』との対照によって考え，『羅生門』の意味を探る手掛かりの一つとした。

最終的には，生徒が自分なりに『羅生門』の意味を見出し，自分にとって『羅生門』とは何か，考えることを目標とした。もちろん，教師の側でも独自の『羅生門』の意味を持っていたが，それを押し付けるのではなく，生徒個人個人の心の中で『羅生門』の世界を形作っていけるように注意した。そして，その最終目標に到達するたその基礎として，「人物・構成」という読みの要素を柱として立てたのである。

(3) 授業をおえて

（ア）指導計画について

指導計画における留意点は，前年度同様，一般的な教師対生徒の問答形式を中心とした授業形態をとるのではなく，生徒に何らかの作業をさせ，それに基づいて，問答形式，講義形式によって整理していく，という授業を展開していくことであった。指導計画のうち，（d）・（h）・（j）・（k）・（m）などはそうした考えに基づいたものであり，特に，（h）・（j）はグループごとに考えるようにして，次の時間に各グループの意見を紹介しながらそのまとめを行った。指導者の狙いとしては，個人の意見をグループ内で高めていくことにあったが，うまく消火しきれなかったようである。ただ，「人物・構成」を捉える際に，個人の狭い視野からだけでなく，自分とは違った見方があることに気付くことで作品の「読み」の可能性を知る，とうい点で有効な方法であるように思われるので，今後の課題としてさらに検討していきたい。

指導計画（f）の「書き手の姿勢」は，前年度の実践を踏まえたものであり，作品の冒頭部を森鷗外『最後の一句』の冒頭部と比較して，『羅生門』は時・人物等を限定はしても特定はしないこと，さらにそれが日本古来の「物語」の姿勢に共通することなどの確認をして，作者の姿勢・立場に生徒の関心を向けることになった。そこから，作者の視点の問題へと発展させ，『羅生門』というタイトルを考えるところまで授業を進めたのであるが。「構成」を捉える上でも冒頭部に着目することは意味あることであろう。

今年度は，前年度の反省点を踏まえて，老婆の存在にも時間をかけて考えた。それによって下人の変容をもたらした『羅生門』を考えることができたが，実施時間を第二楽器のはじめとしたことで時間的余裕が生まれたものの，行事が間に入って興味が途切れがちになった。時期につい

ては，なお検討されるべきであろう。

（イ）教材について

生存のための悪を認めるかどうか，という倫理的問題には深入りしないように注意を要するが，内容としては高校１年生にふさわしい教材であろう。特に，状況によって心理が揺れ動く下人を追求することで，そこに単純でありながら若者らしい不安定な情緒を持つ人物を発見することができ，高校生になって間もない自分との共通性を見出すことが可能である。また，下人・老婆の人物像については様々な意見の出るところであろう。その他，多くの「読み」の可能性を含んだ作品であり，小説を読みということは決して一様ではないことを知るのにも適当な教材であると言えよう。

高校２年　中島敦「山月記」

(1)　指導計画（全８時間扱い）

①導入・準備　作者について知る。

②展開

- 音読して感想をまとめる。（２時間）
- 難語句・表現を確認する。（事前に課題とし，教室で確認）
- 全体の構成を把握し，場面の展開を読みとる。（１時間）
- 李徴が虎になるまでの過程を読みとる。（１時間）
- 李徴の人物像を読みとる。（３時間）
  - ○「臆病な自尊心」と「尊大な羞恥心」
  - ○「どこが欠けるところ」
- 主題をとらえ，作者の人生観を理解する。（１時間）

この指導計画は昨年度のものとほぼ同じで，時間配分に若干の修正を行ったにすぎない。それは，担当者が変わらなかったこともあるが，昨年度の実践・検討に，何ら問題点を見出さなかったためでもある。

(2)「観点」と授業との関連

「山月記」は，基本的な読みの要素の中の「人物・描写」を中心に読み進められた。ここでいう「人物・描写」とは，「作品を，人物の性格・ものの見方，考え方を中心にして，それと描写とのかかわりを読みとる」という程度の意味である。

昨年度は，上記の観点から主として「どこか欠けるところ」の部分について述べたので，今回はもう一つの，「臆病な自尊心」と「尊大な羞恥心」について記してみたい。

人が虎になるという変身譚に説得力（リアリティ）を持たせているのは，この「自尊心」と「羞恥心」とであり，これが李徴の人物像でもあろう。そしてこの表現は一見矛盾しているよう

で，なかなか理解しにくいものである。（自尊心が強ければ尊大になるのが普通であろうし，「臆病な羞恥心」ならばわかりやすい。）

そこで，授業では次のような手順で，この表現の意味をとらえようとした。

①「自尊心」「羞恥心」の辞書的な意味の確認　②それぞれに対応する本文中の部分の指摘　③②の意味の確認（特に「珠→瓦」，「猛獣使い→猛獣」の意味）　④「臆病な自尊心」と「尊大な羞恥心」の，生徒自身による意味のまとめ

〈授業案〉（全体の６／８）

①　本時の目標

「臆病な自尊心」と「尊大な羞恥心」の意味を理解する。

②　展開

時　間	学　習　活　動	指　導　内　容	指導上の留意点
5　分	(1)これまでの学習の復習をする。	○作品の構成と，変身の必然性を確認させる。	○ノートを参考にして。
20　分	(2)本時の目標を知る。 (3)・自尊心と羞恥心の意味を発表する。 (4)・本文中の記述との対応を調べて発表する。 （黙読して，必要部分をチェックする。）	○「臆病な自尊心」と「尊大な羞恥心」の意味を読みとることを確認する。 ○「自尊心」と「羞恥心」の辞書の上での意味と本文の記述との対応関係を読みとらせる。 「臆病な自尊心」―「珠にあらざることを惧れる」「刻苦しない」など。 「尊大な羞恥心」―「交わりを避ける」「珠なるべきを半ば信ずる」など。	○前時からの流れを尊重して。唐突にならぬように。 ○必ずしも二分されたものとして読みとらなくてもよい。
20　分	(5)二つの表現の意味を自分の言葉でまとめる。発表する。	○二つの表現の意味を正確に理解させる。	○教師のまとめも参考として示す。
5　分	(6)本時のまとめと次時の予告を聞く。	○次時は「どこか欠けるところ」の読みとりを行う。	

③　評価「臆病な自尊心」と「尊大な羞恥心」の意味が理解できたかどうか。

(3)　授業を終えて

前述のように，昨年度と今回とはほぼ同一の授業を行ったわけであるが，今回気づいたことをまず記しておきたい。李徴が自身の変身を自分の口から述べている部分にスポットを当てたとき，生徒の反応は意外に強く，したがって，上記の授業はかなり意欲的に進められた。これは昨年度にはなかったことである。理由はいろいろに考えられるだろうが，生徒一人一人が自分の内面生活を省察することができるような，学校あるいは社会が戻ってきたといえるのかもしれない。自

尊心や羞恥心は誰の中にもあるものだが，それを自覚して，客観的な反省の材料とするためには，なお時間が必要である。けれども，そうした反省の入口に立っている生徒はかなり存在するようだ。── これが担当者の実感である。

しかし，一方では，漢文調の文体・対句的表現についていけない生徒もいた。難語句は家庭学習として課し，それを試験に出題するという形をとったが，できは悪かった。今後，この面の指導に，もっと時間を使わなければならないと思っている。(たとえば「久闊を叙す」の意味の正答率は40%であった。)

なお，この教材は，高校2年生の多くの教科書で採用されているが，本校での3年間の実践と検討の結果からも，妥当な作品であるという結論が得られた。

高校3年　夏目漱石　こころ

(1)指導計画（15時間扱い）

- 『こころ』全編を読みながら人物に対する印象・感想をまとめる。（11時間）
- 作品の構成と人物の関係について話し合う。（3時間）
- 作者と作品について理解する。（1時間）
- 作者と作品について自分の考えをまとめる。(原稿用紙10枚以上のレポートを提出させる。)

(2)「観点」と授業との関連

別表に示すとおりに，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，『こころ』を位置づけた。高校3年生の段階では，『中・高6カ年を見通した現代国語の教材編成（小説)』の最終的なものとして，「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したものである。

中学校一年生の段階から，学年が上がるごとに順次その学年の発達段階に見合った構成要素の特徴を生かしながら指導を行ってきた。高校三年生の段階は，そのまとめともいえるものである。

『こころ』の指導では，教材の「指導の観点・項目」で示してある以下の点を中心に授業を展開した。

○主人公内面を読みとり，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。

本校生徒は，読みの能力である主題把握や構成把握といった，作品全体にかかわる読みについて，ほとんどの生徒がかなり高い力を持っていると言うことができる。しかし，それが作品を支える文の関係把握やその分析，人物の内面，心理の追究といった面になるとやや弱くなる。それは，全体的な把握，言い換えればストーリー展開に偏り，「読み」における人間そのものへの追

究という視点の欠落によるものと考えられる。『こころ』でも，ストーリー展開に添った謎解きの面白さという観点からの「読み」を行うこともできるが，今回の授業では，人物形像の追究ということを中核に据え，それが全体構成と心理描写にどのようにかかわりながら作品として成立しているかを考えさせようとしたものである。

『こころ』において，教材の観点・項目で取り上げた「人物の内面を読み取り，そこから人間存在のあり方を考え」させることや，「作品構成」について考え，理解するためには，全篇を読み通さなくてはならない。教科書教材として『こころ』が採り上げられているのは，下篇40節から48節までの部分が圧倒的に多い。この部分は，作品の中で最も衝撃生の強い箇所ではある。しかし，この部分を読むことで，『こころ』を読んだということにはならない。作品構成の面から上篇・中篇を踏まえた上で下篇「先生と遺書」の意味を考えて初めて『こころ』という作品を読んだということになると考える。そこで，『こころ』全編の読みを通し，作品の人物形象を捉えることが，重要となる。そのためには，登場人物に対する読み手の印象を手掛りとしつつ，その読みにおける根拠を作品構成における人物の位置付けと表現とを押さえることによってまとめさせ，『こころ』に登場する人物それぞれに込められている意味について考えさせることをねらったものである。

実際の授業として取り扱う内容はそこまでとし，この先，人物形象を通して読み取れる生と死の意味付けや，生きるとは何かという問いかけ，また，主題の把握等は，読み手としての生徒ひとりひとりの手に委ね，後にレポートとしてまとめさせることにした。

次に示すのは，上記の「観点」と授業との関連を明確にするために，実際に行った授業の指導案である。

作品の構成と人物の関係について話し合う指導過程の第一回目の授業である。

① 本時の目標

『こころ』における人物設定を捉え，その意味を考える。

② 展開

学習活動	指導内容	指導上の留意点
(1)『こころ』について読んだ印象を発表する。	○印象を持つに至った理由，根拠を明らかにしながら発表させること。	○人物に焦点をあてるだけでなく，自由に発表させる。
(2)登場人物を整理する。	○登場人物を総て取り出させる	○各篇ごとに板書して整理する。
(3)それぞれの人物について，印象や疑問を出し，話し合う。	○それぞれの人物を整理しながら，グループ内でさまざまな印象や疑問を話し合うことによって，自分なりの印象や疑問を他の人の考えを通して再考させること。	○(3) (4) イ．グループで話し合わせる。 ロ．グループの中で異なる意見が出た場合には，対立点を明らかにして，全体の場に提示させる。

(4)それぞれの人物について，その設定の意味を考える。	○作品の描写を手掛りにして，人物設定の意味を，話し合いを通して考えさせること。	

③　評価　『こころ』における人物について，自分なりの把握ができたか。

(3)　授業を終えて

○指導計画について

高校三年生は「中・高６ヶ年を見通した現代国語の教材編成（小説）」の指導が行われる最終学年であり，今まで各学年で行ってきた「基本的な読みの要素」を総て押えながら指導を行うことになっている。そのことを考慮に入れると，『こころ』が教科書教材として採り上げられている部分のみの教材であると，当初われわれがねらっていた学習目標を充分に達成することはできないと考える。『こころ』全編の読みを行うことによって，「人物・構成・描写」という内容を指導する上からも押えることが可能となる。

このような『こころ』全編の読みを授業の中に組み入れることは，指導時間が多くなったりすることもあるが，指導の方法を工夫することにより，かなり短くすることもできる。

今回の授業では，一時間の授業で，10篇ずつ読み，それぞれの篇における人物に対する印象をまとめさせた。前年度は，同じように一時間の授業で10篇ずつ読み，それぞれの篇のあら筋をまとめさせた。前年度より，今年度のまとめ方の方が，生徒に取っては難しいようであった。前年度に授業を行ったのは，４月～５月，今年度は９月～10月であり，この半年間の発達を考慮に入れたものであった。人物に対する印象のまとめとあら筋のまとめとで，それぞれに意義はあるが，人物形象を捉えさせるためには，人物に対する印象の方を中心に行った方が，読みの深まりはあった。

○教材について

前年度の研究紀要にも記したが，『こころ』という作品自体の持つすぐれた文学性，それを支える作品構成は，すばらしく，生徒は作品に引きつけられていた。上筋，中筋をあら筋でつなぎ，Ｋの自殺を採り上げた箇所のみを読むのでは，作品を読んでことにはならない。『こころ』全篇の読みを通して，中・高６カ年の小説の読みのまとめとなる。

3　まとめと課題

本年で「中・高６ヶ年を見通した現代国語の教材編集（小説）」に取り組んで，４年目となった。初年度の仮説を踏まえ，59年度，60年度，61年度と３ヶ年のわたり実践と検討を加えてきた。その経過については，各年度の研究紀要を御覧いただきたい。

実践と検討を通し，いくつかの教材の差し変えが中学校教材にはあった。特に中学校三年生の教材は，まだ検討の余地が残されている。しかし，高等学校については，この３年間の実践の結

果から，私たちが立てた仮説が授業でほぼ実践可能であるとの結論が導き出されている。

これらの実践は，年度各に担当教師が変わることもあれば，同じ教師が何度か実践することもある，といった風で，各学年の進行に従って特別に計画的に組織されたものではない。しかし，各年度・本校のどの教師がその学年を持っても，各学年指導の小説教材を本校生は必ず通過するといった型を持つことになった。その指導過程は，担当する教師に一任されてはいるものの，小説を読むに必要な「読みの要素」の指導は必ず学ぶようになった。

この「読みの要素」の指導は，中学校一年生から高等学校三年生まで螺施的に行われ，６ケ年の中で，その指導が一度限りのものとはならないようになっている。

中学校・高等学校，それぞれ三ケ年間の実践を通し，一通りのサイクルで仮説が検討されたといえよう。

「中・高６ケ年を見通した現代国語の教材編成（小説）」では，教材の内容を重点にして授業を行うということだけではなく，小説を読むための手掛かりとして，「人物・構成・描写」という読みに必要な要素を，その学習指導の中に，担当するそれぞれの教師のさまざまな観点をもって取り入れ，指導することが出きるよう組織化しようとしたもである。したがって，固定的な指導過程は存在しない。しかし，教材を指導する要素が同じであるということは，その作品の把握するベクトルが同じ方向を向くことが多い。中学校三年生の教材が安定しないのは，教師の教材観の違いによりベクトルの方向が安定しないものとも考えられる。

このことから，今回までの３ケ年で検討され，安定した教材となった作品は，本校における国語科教師の教材観のあり方を示したとも言えるのではないかと考えている。

今回の報告までの検討は，わずか３ケ年間であり，このような短期間ですぐにいろいろと結論付けることは難しい。今後，さらに検討を加え，私たちが仮説した６ケ年の発達段階を指導するに適切な教材を発掘すると共に，「読みの要素」との相関，教材との適応性についても考えて行きたい。