

## 確かな学力の育成

— 国語基本教材の授業アプローチの方法 『羅生門（芥川龍之介）』の場合 —

吉田 裕久 山元 隆春 朝倉 孝之 岡本 恵子  
黒瀬 直美 新治 功 西原 利典 増田 知子  
三根 直美 宮本 浩治

### 1. 研究の背景と課題

本研究は、高等学校小説の授業において、どのような読みの学力を育成することができるか、それを授業を通して明らかにすることを目的としている。昨年度は、中学校の国語基本教材である『少年の日の思い出』（ヘルマン・ヘッセ）を取り上げ、その読みの深まり（＝確かな学力）を目指して授業に取り組み、その成果と課題を報告した。その際、「読みの力の定着」のために、次の三点が必要であることを指摘した。

- ①本文に注意深く着目させる工夫をする。
- ②課題について話し合い、自分の考えを他者と述べ合い、また他者の考えを聞き合う状況をつくる。
- ③学習の中で、読みの着眼点を積み上げていく。

これを受けて、今年度は、高等学校の基本教材『羅生門』（芥川龍之介）の授業を取り上げる。研究の課題意識・課題は前年度の中学校の取り組みを踏襲し、高等学校ではそれをどのように引き継ぎ、また固有に発達させるかということが重要な点になる。

なお、『羅生門』は、昭和40年代の後半から「現代国語」で採録が増加し始め、特に昭和57年度の「国語Ⅰ」からほとんどの教科書が採録し、一挙に高等学校の頻出教材として定着し、今日もその状況を継続している。まさに高等学校の代表的（基本的・典型的）小説教材であり、それだけにこれまで多くの研究・実践報告が積み上げられてきた。その意味では、今日、高校国語において、誰もが取り扱う（ねばならない）教材である。それにつけても大事なことは、『羅生門』をどう扱うかということではなく、『羅生門』でどう学力（＝確かな学力）を育むかということである。

そこで研究の手順・手法としては、今回も、

- 初読の読みが授業（交流）を通してどのように深められていくのか、

- そしてそれを保証する授業としては、どのような方法を展開すれば良いのか、そこがポイントになる。つまり、

- 作品の性格を生かしながら、生徒の読み（感想・意見）を活発に出させる。
- それらをグループや全体で交流する（話し合う）中で読み深める。
- そしてその経験の積み上げによって読みの力を育んでいこうとする。

一つの作品を読むことが、その作品をより良く・深く読むこと（＝確かな学力）であるとともに、それに止まらず、同種の他の作品を読む場合に転移されることを目指すのである。（吉田裕久）

### 2. 研究の目的・方法

研究の目的

- 国語基本教材、特に高等学校の小説教材において、
- ①初読における生徒の読解力の状況を調査する。
  - ②学習後、生徒の読みがどう変化したか、検討する。
  - ③どのような授業アプローチにより、読解力が身につけられたのか、さらには基本教材においてどんな学力を身につけていくことが可能なのかを検討する。

研究の方法

実施時期 2009年6月下旬～7月上旬

対 象 広島大学附属高等学校1年生120人（3クラス）

基本教材 『羅生門』（芥川龍之介）

（『国語総合』大修館所収）

- ①初読における生徒の状況を確認するため、ワークシートに初読の感想を書かせる。
- ②学習方法として以下の三つを設定した。
  - （1）境界の物語として読む（2）認識主体の育成

Hirohisa Yosida, Takaharu Yamamoto, Takayuki Asakura, Keiko Okamoto, Naomi Kurose, Isao Sinji, Tomoko Masuda, Katsunori Nishihara, Naomi Mine and Koji Miyamoto: To cultivate solid academic abilities – A approach to a japanese fundamental material, “Rashomon” by Ryunosuke Akutagawa, in japanese classes –

### をめざした授業（3）グループ学習

それぞれにおいて、どのような学力、読解力が身についたのかを検討する。

## 3. 3つの実践

### （1）境界の物語として読む

「羅生門」は『今昔物語集』巻二十九第十八話「羅城門登上層見死人盗人語」を粉本としている。芥川の小説「羅生門」と『今昔物語集』の根本的な違いは下人が初めから盗人であるか否かである。則ち、『今昔物語』では初めから盗人と設定されている下人が、「羅生門」では、どちらにも転びうる人間として設定されている。この点からも「下人の心理の推移」を読み解いていくことが「羅生門」を読むことにつながるといえよう。

では、どのような方法で読むのか。四人の生徒（ABCD）の記録を示しながら、一つの実践を提案したい。

#### ○授業の流れ

第1次（1時間） 通読し、以下の①②について書く。

第2次（4時間） 境界の物語として読む。

第3次（1時間） 小説を読むこと。

#### ○第1次：生徒の読みの視点

①あなたはどのような物語として読みましたか。

- A 極限状態に置かれた者の葛藤と選択の物語。
- B 自分自身の価値観や考え方を持っていない者は他者に左右されやすく、生きるためには悪事をはたらく物語。
- C 人間の生と死の間で起こる心情を表している物語。

②印象に残ったことばはありますか。

- A 下人の行方は、だれも知らない。
- B 作者はさっき、「下人が雨やみを待っていた。」と書いた。  
サンチマンタリズム
- C それから、何分かの後である。羅生門の楼の上へ出る、幅の広いはしごの中段に、一人の男が、猫のように身を縮めて、息を殺しながら、上の様子をうかがっていた。

○第2次：境界の物語として読む。

①からわかるように、初読の段階で生徒はこの小説は下人の心情が他者によって推移する物語であると理解している。多くの生徒に共通する読みである。

②はいくつかの視点に分かれるが、基本的には小説の異化作用によるものである。だから、小説を読み解く際にはこれらの点を突けば問いは成立すると考えられる。

①と②はことばに着目するという点では、高校1年

生の小説の読みの一定の段階を示していると言えよう。ことばをひたすら読み込み、さらに豊かな読みを獲得するためには、そのことばがどのような関係性の中に置かれているのかに気づくことである。

そのために「境界の物語として読む」視点を導入した。  
ア 大きな発問—読みの設定

「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。」は何を意味していますか。

初読の段階で、終結に注視する生徒は多くいるが、冒頭に目を向ける者はほとんどいない。短編小説の多くが冒頭と終結の連関を強く意識して書かれていることは読みの前提であろう。

この二文は、時間と空間と人物を設定している。物語の三点セットである。すなわち「むかしむかしあるところにおじいさんとおばあさんがいましたとさ」である。生徒は物語に限られた時間と空間の中で展開されることは自明のこととしてとらえており、それがどのような意味を持つのか考えることはほとんどない。そこで、この冒頭が小説世界を読む大きなコードとなることを、先の発問により次のように考えさせた。

「暮れ方」は昼と夜の境界であり、明と暗のあいである。「羅生門（羅城門）」は平安京の中央を南北に貫く朱雀大路の南端にある。それは洛中と洛外の境界である。小説「羅生門」は、境界の物語である。時間的には境界の「暮れ方」から黒洞々たる夜へと向かい、空間的には境界の「羅生門」から「だれも知らない」ところへ向かう下人の物語である。

イ いくつかの発問—小説を考える

・②のBについて…「語り手」はだれか。小説の語り手は作者ではない。「羅生門」の「語り手」は「作者」と名乗る存在である。しかし、それは「芥川龍之介」ではないということである。

・②のAについて…物語には始まりと中間と終わりがあがる。その「終わり」である。この終わりは読み手に始まりを意識させる。物語は終わるが、問題は終わらない。

○第三次：小説を読むこと。

第二次の展開では「羅生門」を「境界の物語」として読んだ。それが「下人の心理の推移」をことばで描いた小説を読むことにつながると考えたからである。第三次ではそれを意識化させ、小説「羅生門」の読み方としてどのような変化があったかについて考えさせた。

A 小説は始まりと終わりに注意して読むようにしようとおもった。繰り返して出てくることば（羅生門・きびなど）に対しては、何の象徴なのか、

何を伝えようとしているのかを考えるようにして、より深く読めるようにしたい。

B 小説は全体のわくを見なければならぬ。何度も出てくるものは何かの象徴であることが多い。違和感を感じるころは作者が何らかの効果をねらって表現した可能性がある。

D 小説の中で、時間と場所を意識することが増えたように思う。今回ノートを見直しているときに、以前授業で「鏡」を素材にして書いたときの自分の物語を読み返してみると、時間も場所も一人称も設定されてなかった。そう言った細かいところの差で、文章の雰囲気が変わるものだった。国語の授業で小説を読むといつも、先生のいうようなことを、作者は意図して書いたのかと疑問に思っていた。分析とは細かな文章表現からおこなうものだと気づいた。(朝倉孝之)

## (2) 認識主体の育成をめざした授業

国語科教育の目標の一つに「認識主体の育成」を挙げることができる。「認識主体の育成」とは教材(作品)を読んで、「何が問題なのか」「なぜそれが問題なのか」「どのように分析すればよいのか」「どういう価値が認められるのか」などを自ら考える力を養うことである。小説教材を扱う場合にあって、そのことを常に意識しながら授業を構想したい。「羅生門」においては「何が問題なのか」を発見する力の育成を目標に据える。

授業展開は以下のとおりである。

第1時 全文通読。初発の疑問・感想

第2時 本文読解1 (冒頭部など、場面設定を読む)

第3時 本文読解2 (「門の上へ入る前の下人」と「門の下へ出る前の下人」の描かれ方の違い)

第4時 本文読解3 (老婆の言動、論理)

第5時 まとめ。学習後の感想を書く。

初発の疑問は、概ね以下のとおりである。

1. 芥川は本当の名前は「羅城門」なのに、なぜ「羅生門」を題にしたのだろうか。(題名に関する問い)
2. なぜいきなりフランス語。(表記に関する問い)
3. 羅生門に出てくる「蟋蟀」はどういう意味を持っているのか。(情景描写に関する問い)
4. 「一人の男」「男」は下人の事だと思うが、なぜ表し方がこだけ違うのか。(表現に関する問い)
5. 羅生門の上で下人が老婆に何をしていたのかたずね、老婆の平凡な答えに失望したとあったが、下人は老婆にどのような答えを期待していたのか。(下人の心情に関する問い)
6. 「にきび」が多いのが気になる。「にきびから手を離れた」意味は。(象徴性に関する問い)

7. 老婆の話によって下人は引剥ぎされてしまうが、老婆はそれでも仕方ないと思えたのか。(老婆の心情に関する問い)

8. 最後の場面で老婆は門の下をのぞき込んでいますが、その後老婆はどうなったのか。「下人の行方はだれも知らない」とあるが、その後主人の元へ戻ることはなかったのか。(物語のその後に関する問い)

9. 男がなぜ何回もあんなに感情が激変したのか。(心情の変化に関する問い)

10. この文章を通して芥川龍之介は最終的に何が言いたいのか。(作品の主題に関する問い)

教師があらかじめ問いを準備し、教師の読みを追従するよりは、学習者自らが課題を設定し、それを自らが解決する方が望ましいのは言うまでもない。だからといってその集団が出し得る問いだけに留まっていたのでは「学び」とは言えない。学習者に新たな「読み」の視点を与えることで作品の読み方を「学ばせる」ことが肝要なのではないか。私は、作者芥川がなぜ主人公を「下人」と設定したのかを最初の大きな問いとして投げかけた。学習者からは出なかった問いである。

物心ついたときから他家に奉公人として売られ、常に主人の命じるままに生きてきた、自分の意志を持つことを知らずに今まで生きてきた、それが作品冒頭の場面で次のように語られている。

- ・だから「下人が雨やみを待っていた。」と言うよりも「雨に降りこめられた下人が、行き所がなく、途方にくれていた。」と言うほうが、適当である。
- ・さっきから朱雀大路に降る雨の音を、聞くともなく聞いていたのである。
- ・しかしこの「すれば」は、いつまでたっても、結局「すれば」であった。(下線、西原。以下同)

主人に解雇され、何をどうすればよいか自ら決断できず、「死」を選ぶにしても「飢え死に」(自然死)という受動的な死を発想する「下人」の姿がそこにある。

そんな「下人」が「門の上」で「老婆」を捕らえ、「生まれて初めて他者の運命を支配する」側に立つ。そして「悪事を犯してでも生に執着する」老婆の言葉を聞き、「門の下へ出る前の下人」の描写へと続く。

- ・老婆の襟上をつかみながら、かみつくようにこう言った。
- ・足にしがみつこうとする老婆を、手荒く死骸の上へ蹴倒した。
- ・下人は、はぎとった檜皮色の着物をわきにかか

えて、またたく間に急なはしごを夜の底へ駆け下りた。

そこに学習者は「門の下」にいた人物とは別人のような、たくましく「主体的」に生きようとする下人を初読時に比べより強烈に鮮明に読み取ることができよう。そこで初めてこの「下人」の劇的な変化が何に起因するのか、細部を読む必然性が生徒の中に生まれるのではないか。ある生徒は初読の感想で、

他の芥川作品を読んだことがあるけど、そのどれもこの「羅生門」と同じように、何がどうなったかかはわかるのだけれど、なんか難しくてわかりにくい作品だと思いました。はっきり言って芥川作品は苦手です。

と記述していたが、学習を終えての感想には、

最初読んだときは何かよくわからない文章だと思ったけど、順に変化をたどって丁寧に読めばだんだんわかってきた。昔読んで挫折した「鼻」を読んでみようと思った。

あるいは、

「羅生門」は一読しただけでは全く何が言いたいのか、下人はなぜ最後あのようなことをしたのか分からず、私はちっとも面白くない物語だと思っていました。けれども毎回の授業において作者がどうしてわざわざこの表現を使っているのか、そしてその表現は何を表していくのかということを考えていくことで、だんだんと作品の背景もわかってきて、最初に読んだ時の疑問がほとんど全て解決されました。

この授業を通して登場人物の言動など書かれてあること全てに意味があると思った。どの小説を読むときも、その意味を気づけるようにしたい。

などの感想が見られた。授業後の感想は自由記述によるもので、本研究の目的である「読みの変容・深化」を客観的に検証・分析するには至らなかった。

上記のような「変容」が認められるにしても、果たしてそれが教師の指導によるものなのかどうかも定かではない。また「認識主体」を育成するのであれば、ここに書かれていることはあなたの問題であると、教

材と学習者とを結びつけなければならない。例えば、中学校までは義務教育の名の下に「学ぶ」ことに受身であったかもしれないが、高校からは自ら主体的に「学び」に向き合えるか、「羅生門」の下人を自分に投射し内省させたい。「学ぶ」ことは「生きる」ことであるのだから。(西原利典)

### (3) グループ学習

「羅生門」は、一読後から既成の観念や常識から判断される読みをしいられるテキストである。実際に一読後の感想・疑問を挙げてみる。

#### 作品について

気味の悪い文章、話が暗い、グロテスク、多様な視点から書かれたものだ。

#### 下人について

下人の心の急激な変化はなぜ、都合がいいヤツ、感情のままに行動している、老婆の着物を奪ったことは、下人の弱さ、人間としての程度の低さを感じた。

#### 表現の工夫・修辞技法

周りの様子の描写、情景描写がとてもうまい、色に関する表現が多い、キリギリス・にきびは何か、死人の描写がすごい、フランス語、最後の一文が怖い、下人から男に変わるところが不思議。

#### 作者について

作者は下人と老婆を同等の人間にしてしまったのか、下人が主人公的な存在だったのに、最後は作者が物語を占めている、この話で何が言いたいのか。

#### 人間について

精神的、肉体的に追い詰められた人の苦悩と、何を考え、何をするか分からない危険性を感じた、人間は自分勝手な生き物だ、人間の心理がよく書かれている、悪とは何なのか、追い詰められると他人を犠牲にしてまでも自分は生きようとする人間の奥底の何かが見えた気がする。

人間の持つ悪の心について言及し、その醜さ、人間の二面性、生きる事への執着心など、最終的に出てくる主題とあまり差がない。しかし、それは一般論であり、生徒自身への照射までには至っていない。

また、作品のポイントとなる部分(小道具、情景描写、舞台設定、下人をとりまく状況、作者の存在、語りなど)が多くあるが、そのことを教師が示していく事ではなかなか「自分の読み」は表に出てこず、「〈語り手〉に追従させられた読み」しか出来ていかない。

そこで、コミュニケーションを介した〈探究の場〉としての文学の授業を構想していくことで、「テクス

ト生産過程の問題」「作者側の問題」(山元隆春・2005)に迫っていくことにつながると考え、授業を構想した。

#### ○授業の流れ

- 第1時 全文通読。一読しての感想・疑問等を書く。
- 第2時 感想を一覧にしたものを見合った後、下人のその後を予想し、それを検証する項目を考える。
- 第3,4時 グループでの検証作業に入る。発表資料を作成する。(一グループ3~5人, 11班)
- 第5,6時 発表資料を印刷したものを配布し、簡単に発表する。内容に関わりながら踏み込む。グループが検証した項目は、次の通り。

老婆は悪か否か／にきび、羅生門の生の字について／作者(芥川龍之介)から迫る／時代背景と下人とは／京都の荒廃ぶり、服を奪われた後の老婆の行方／老婆がいることの重要性、変化する色／下人の人物像と行動について／下人のラストシーン・にきびの意味／勇気から下人の内面に迫る／繰り返し出る言葉、表現に着目する、老婆について／文中に書かれている世界観について

下人の行方を考える学習課題を設定したのは、そうすると作品のどこがポイントとなるか、またそれはどうしてかと読み方を自分たちで考えるようになる。その際、「作品の構造や読みの方法にも自覚的になる」(高木まさき・2005)と指摘されている。実際に生徒が考えた検証項目には、作品の読解ポイントはしっかりと網羅されていた。細かい部分のみ、発表の際に補足したり、着目させていけばよかった。

ただし、検証していく過程、発表資料の作成の中で見られた生徒の「読み」の傾向として、

- ①作品全体で大まかに捉え、細かい叙述にこだわらず、曖昧な「読み」にとどまっている。
- ②叙述のいくつかの関連が読み取れず、部分部分のバラバラな「読み」になっている。
- ③考察の対象が広がりすぎて、何を見出していかかか生徒の許容範囲を超えてしまっている。

が挙げられた。考察に時間がとれなかったこともあるが、結果的になかなか「読み」に深まりが出なかった。それは、読解ポイントはしっかり押さえられていたにも関わらず、読みの方法が身につけていなかったことが原因であると考えられる。どんな叙述をどのように押さえていくことで、何が見えてくるのか。何を考え併せていくことが、「読み」を確立していくのかなどを、

積み上げておくべきであったが、高校1年生の一学期でもあり、中学校までに培った読みの方法では、自覚できていなかったのが実情であった。だとすると、この時期での「羅生門」の授業は、グループ学習という形態を取るにしても、読みの方法を丁寧に教えることが必要であった。コミュニケーションを介した〈探究の場〉たり得るためには、その方法が手段となる。それがなければ単にまとまらない話にしかすぎなく、意味がなくなることを痛感した。(三根直美)

#### 4. 「読みの方法」への一つの提案

初読における生徒の問題意識は、3つの実践に見られるように共通している。中心は下人の心情の変化である。そして、重要なことは小説を成り立たせている「語り」「象徴」「メタファ」「コード」についても、生徒は指摘していることである。この点に生徒の読みを深めさせる際の「読みの方法」のヒントがある。

「羅生門=テキスト」は『今昔物語』をプレテキストとしている。授業者は芥川の「羅生門」と『今昔物語集』巻二十九第十八「羅城門登上層見死人盗人語」を重ね合わせることによって、芥川が何を描き、何を描かなかったのかを確認する必要がある。それは、小説が何者であるか知ることに通じるからである。たとえば、『今昔物語集』の冒頭は「今ハ昔、摂津ノ国ヨリ盗センガ為ニ京に上リケル男」とあり、この男は始めから盗人として設定されている。それを芥川は「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。」とし、時間と空間と生か死かの判断を迫られる下人の設定に変えている。この部分の詳細は実践(1)にある。つまり、『今昔物語集』が「始めから盗人であった男が盗みをはたらく物語」であるのに対して「羅生門」は「主人から暇を出された下人が盗人となって盗みをはたらく物語」となったのである。下人は盗人になるかならないか、つまり生か死の宙ぶらりんの二者択一の判断を迫られる存在となるのである。では、その選択は下人の自由意志に任されているのだろうか。いや、そうではないことは明白である。表面的には選択肢があるように見えて、実は下人には選択肢は一つしかないのである。小説が近代の産物であるのはこの点による。近代はあらゆるものから自由になることによって成立した。果たしてそうか。選択の自由が個々の人間にあるように錯覚しているだけではないのか。ある状況の中では、この下人のように宙ぶらりんであり、老婆によって盗人になることを決断する存在ではないのか。

では、老婆とは何者であるか。生徒に次のような記述があった。

途方に暮れたり、足音を忍ばせて恐る恐るうかがったりする下人はとても人間的で不思議なところがない。それよりも、死体の中に平然と座って死体を損壊する老婆の方がよほど不気味で魅力的だ。そんな老婆の魅力に心を奪われ、主人公だと思っていたはずの下人の存在を一瞬にして忘れてしまう。

この圧倒的な存在感は「欲望の三角形」の構造を支えていると考えられる。欲望の主体は下人であり、欲望される対象は盗人になることである。しかし、この対象は隠蔽されており、老婆の言動によってそれが明らかにされる。つまり、老婆は下人の隠された欲望を明らかにする装置なのである。下人は、老婆の生きるための論理（これとてもやはりせねば、飢え死にをすするじゃて、しかたなくすることじゃわいの。）を自らのものとすることによって盗人になれたのである。

老婆との邂逅で「飢え死にするか盗人になるか」という問題を、改めて持ち出したら、おそらく下人は、何の未練もなく、飢え死にを選んだことであろう。」という生死の問題が顔を出していることにも注目すべきであろう。この下人にとっての宙ぶらりんの難問は、「羅生門」が小説であることの証左である。

「にきび」「闇」などの象徴や「羅生門」などのコードによってこの小説を読む手がかりは与えられている。生徒もなぜ「にきび」がこんなにまで描写されているのか、終結の「黒洞窟たる夜」の意味について、あるいは「下人の行方はだれもしらない。」が作者からの投げられた課題であることは感じとり、指摘もしている。だから、プレテキストからどのようにしてテキスト（羅生門）が創作されたのかを押さえたうえで、「語り」「象徴」「メタファ」「コード」など生徒の初読の問題意識を取り出し、それが小説の読みでどのような意味を持つのか明示することが、「読みの方法」といえるのではないか。（朝倉孝之）

## 5. 成果と課題

このたびの研究では、「羅生門」という小説教材について、(1)境界の物語として読む(2)認識主体の育成をめざした授業(3)グループ学習という三つの授業提案を試みた。

ヴァイポンドとハントによれば、読みには少なくとも次の三つの様式があるという(Vipond & Hunt, 1984)。

①情報駆動の読み…読者の主たるゴールが、テキストから学んだり、情報を引き出すことにある読み。

②物語内容駆動の読み…テキストの叙述の細部に余計な注意を払わず、物語の出来事、登場人物、設定に没入する読み。

③要点駆動の読み…その物語や文章が「語りうるもの」となるためのプラン(要点)を語り手が抱いていると想定しながら読む読み。叙述のなかの「普通でない特徴」を何らかの目的を持った仕掛けと捉えながら、叙述を超えた結束性を求め、作者と語り手と登場人物との間の矛盾・葛藤に注意を向ける読み。

ハントらは小説や詩の読みにおいて①や②の読みが重んじられることで読者が育たなくなる傾向を憂慮し、小説や詩の読者を育てていくためには特に③の読みの様式を育てることが重要であるという見解を示した。確かに授業において①や②の読みを求めることに終始することは、「ことがら」や「あらすじ」を探ることが「読み」であるという考え方を生み出してしまっておそれがある。

このたびの研究において特に焦点を当てたのは、「羅生門」の学習において、ハントらのいう③すなわち「要点駆動の読み」をどのようにひらいていくのかということであったとすることができる。そのことが、小説の授業を通して「確かな学力」を育てるということを実現するための重要な課題だと考えたからである。

授業提案(1)では、小説の設定や構造に対して初読の段階で疑問を持たない傾向にある生徒たちに、小説の始まり方と終わりの持つ意味を考えさせることによって、叙述のなかの「普通でない特徴」に注意を向けさせ、それを小説作者による「目的を持った仕掛け」として考えさせた。そのことが、「羅生門」を繰り返し読むことで生じた自分たちの読み方の変化を生徒たちに意識させる結果をもたらしたのである。のみならず、叙述の検討から出発して、小説作者の意図性にまで言及する読みが導かれている。このことを、小説に対する「批評」の萌芽であると考えることができるだろう。

授業提案(2)では、「羅生門」初読の際の感想を読み合うことから出発し、「下人の変化」に焦点を合わせて叙述の細やかな分析を行った。授業において焦点化されたのは「下人の変化」であるが、叙述を吟味する過程で、生徒たちのうちではおそらく、彼らの示した10の問いに対する何らかの答えも生まれたのではないかと推察される。「下人」という登場人物の言動に目を向けながら(想像したことを映像化することも試みながら)、しかしそこで営まれたのは、小説作者と語り手、小説作者と登場人物との矛盾・葛藤を探る営みだったのでないだろうか。(2)の授業報告の末尾に示された生徒の文章は、その過程で生み出され

たこの生徒の思考をあらわしたものと捉えることができる。叙述の吟味を通して「下人の変化」を跡づけながら、「下人」の言動をものがたる語り手の「価値づけ」にも反応するような読みをいざなっているところが授業提案（2）の特徴であり、そのことによって小説の「批評」に向かう「認識主体」育成への足場が築かれたと考えることができる。

授業提案（3）においては、「コミュニケーションを介した〈探究の場〉」として「グループ」による学習を試みた。他の二つの授業提案と同じく、初読の際の各自の感想・疑問を学習者が互いに知ることから「グループ」による探究が始められている。そうした感想・疑問を出発点としながら「グループ」での課題を決め、それを各々の「グループ」で検証し発表して、相互に「内容に関わりながら踏み込む」という学習が展開された。小説を協同で探究するというを通して、一人で読む場合には得られなかった読みや解釈に出会うということが重要な点であるがそれだけではない。「グループ」での課題の検証と発表資料の作成過程を通じて、自分自身の読みと解釈を「相対化」（太田，1970）する営みが為されたことがそれ以上に重要で、これが「コミュニケーションを介した〈探究の場〉」を準備することの

意義であったと考えることができる。

このように、三つの授業提案は、いずれも先に掲げた「情報駆動の読み」や「物語内容駆動の読み」に終始することから脱して「要点駆動の読み」を生み出すことをめざしたものであったとすることができるだろう。小説の授業で「確かな学力」を求めることは「正しさ」を求めることではない。本研究における授業提案と、前項の「一つの提案」が教えるように、その小説が「語りうるもの」となるように語り手が抱えているはずのプランを想定しながら読むことが、「確かさにつながる。それは語られているものはすべて「価値づけ」られていると考え、叙述を吟味しながら読むということである。そのような営みの繰り返しが、小説の学習を通して「確かな学力」を育てることにつながる。この課題について、さらに探究を重ねていきたい。

（山元隆春）

Vipond, Douglas & Hunt, Russell A. (1984) "Point-driven Understanding" *Poetics*, 13, pp.261-277.

太田正夫（1970）『想像力と文学教育』三省堂

山元隆春（2005）『文学教育基礎論の構築』溪水社