

読みの変容を実感できる文学教材の授業研究

— 批評的な読み方へと繋げる発問を中心に —

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野 池田穂高

1. 研究の背景と目的

(1) 研究背景

今年度から、高等学校においても平成30年度に告示された新学習指導要領が施行されることとなった。今回の学習指導要領改定によって高等学校の国語科では大きな科目の再編がなされた。これまで高等学校1年生が学習していた「国語総合」は、「現代の国語」と「言語文化」という二つの科目に分かれることになった。「現代の国語」は評論文や実用的な文章の読解を行い、「言語文化」では、近代小説を含む文学と古典の学習を行う。また、高等学校2年生以降は、「現代文A(B)」や「古典A(B)」、「国語表現」の代わりに、「論理国語」、「文学国語」、「古典探求」、「国語表現」の中から学校が2つ採択するという事になっている。この科目再編によって、2年次以降文学教材を学習しない可能性が出てきた。選べる4つの科目のうち、大学入試に大きく関係する「古典探求」を採択しないという可能性は低い。また、今回の新学習指導要領では実用性が重視されていることから「論理国語」も選ばれやすいと推測する。そうだとすると「文学国語」という科目はあまり採択されず、2年次以降は文学教材を学習しなくなることが想定される。また、「言語文化」の授業は2単位の授業で、文学・古文・漢文全て学習するため、これまでよりも文学教材にかけられる時間は少なくなってしまう。

それに加えて、文学教材を学校で学習する意義が生徒たちにとって不明瞭なため、どうして文学教材を学ぶのかという疑問を持っている生徒たちは少なからず存在してしまっている。実際にそのような声を耳にした経験もある。このような状況では、生徒たちは主体的に授業に

参加できず、また、授業から得られることもあまり多くないと考えられる。文学教材を学ぶ意義を感じられる質の高い授業が必要となる。

(2) 言葉の定義と研究の目的

これらの背景を踏まえ、文学教材を学ぶ意義とは何か、論者なりの定義をする。論者は、作品を読むこと（実際の生活で出会うことのない出来事・人などに触れること）で、自分の考えや認識を客観視でき、また、時としてそれらを変容させられること、であると考えている。この意義を感じられるようにするには、文学教材の授業において生徒が自分の読み・解釈が変わったと感じられるような授業が必要となる。また、そのような授業を通して生徒自身の考えや認識の変容を図っていききたい。

このことから本研究では、読みの変容を実感できる文学教材の授業を研究することを目指した。

また、新学習指導要領の目標は「言葉による見方・考え方を働かせ」と始まり、この部分に関して解説では「生徒が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えたり問い直したりして」とされている。つまり、文学教材の授業においても作品や作品の言葉を「捉えたり、問い直したり」することが求められている。

そこで、論者は、甕(2021)で述べられている批評的な読み方というものに注目した。甕氏は「物語」の存在する次元そのものを問う、メタ次元からの視点の必要性について述べ、批評的な読み方を提示している。批評的な読み方とは、作者がなぜ矛盾や葛藤を抱えるに至ったのか、それとかがかわって表現や「語り」の構造と

いう点では、なぜそのように語られているのかという視点から作品を読むものである。この読み方は、まさに作品を問い直す読み方であると筆者は考えている。なお、本研究において、作者の抱える矛盾や葛藤に関しては、授業数の都合上考えないこととした。

また、本研究における「語り手」という存在の定義についても確認しておく。丹藤（2018）によると、「語り手とは、実体的な作者とは異なる、テキスト内で物語をすすめていく仮の主体のことである。語り手はテキスト外に実体的に存在するのではなく、あくまで機能であり虚構化されたもの」であるとし、その語りについて、「ある視点を選択し（登場人物の外であったり内であったりする）、その語り手なりの価値観や方略により語るのである。それゆえ、何かを語ることは何かを語らないことであり、あるいは語ることによって別の何かを語ってしまうこともある。」と説明をしている。つまり、「語り手」がどのように語っているか、どうしてそのように語るのかということを考えることで、「語り手」の価値観や、「語り手」が語らなかったもの、語ってしまったものについて考えることができ、そこから作品を構造的かつ客観的に捉えることができたり、新たな読みが生まれたりするということが考えられる。そのため、論者は「語り手」に着目し、「なぜこのような表現がなされているか」「どうしてこのように語られているのか」という発問を授業に取り入れ、批評的な読み方へと繋げていくことを図った。

これらを踏まえ、以下の二つを本研究で目指す授業の形とした。

- 文学教材を読む中で、作品を批評的に読み、何度も捉えなおしたり、問い直したりすることで、生徒が自分の読みを客観的に捉え、読みを変容させられるようにする。
- 文学教材を批評的に読む中で、生徒が自分自身の考えや認識を客観的に捉え、問い直し、変化や深化を図っていくことができるようにする。

2. 授業実践について

第1章で述べた背景と目的に基づき、授業の実践を行った。

(1) 授業実践の概要

- ①対象校 山梨県立高等学校
- ②期間 2022年9月 全4時間
- ③対象 第1学年1クラス 40人
- ④教材 葉山嘉樹『セメント樽の中の手紙』（大修館書店 言語文化）
- ⑤単元名 作品の〈語り〉を批評的に分析し、読みの変容を実感しよう。
- ⑥単元目標

(1) 「知識及び技能」

- ・「語り手」が使っている「かかあ」と「細君」という言葉の意味とその違いを理解するとともに、作品内の「名前」に込められた意味を理解することができる。〔知識及び技能〕(1)ウ

(2) 「読むこと」の「思考力・判断力・表現力等」

- ・「語り手」に注目し、「語り手」が「松戸与三」という名前を2度語る意味を捉えることができる。〔思考力・判断力・表現力等〕C(1)イ
- ・作品の中で、女工の手紙にはどのような意味があったのかを捉えることができる。〔思考力・判断力・表現力等〕C(1)オ

(3) 「学びに向かう力人間性等」

- ・『セメント樽の中の手紙』を読むことを通して、自分自身や他者を個々の存在として意識できているか『セメント樽の中の手紙』を基に再考しようとする。（言葉が持つ価値への認識を深めるとともに、生涯にわたって読書に親しみ自己を向上させ、我が国の言語文化の担い手としての自覚を深め、言葉を通して他者や社会に関わろうとする態度を養う。）

※本授業では教材の固有性を確保するため独自の目標を立てている。

(2) 教材について

本単元で扱う『セメント樽の中の手紙』は1926年（大正15年）に『文芸戦線』で発表された葉山嘉樹の短編小説である。この作品は、プロレタリア文学というジャンルに属する作品であり、そのプロレタリア文学初期の名作として知られている。プロレタリア文学とは、1920年代～30年前半にかけて流行した文学であり、虐げられた労働者の直面する厳しい現実を描いた作品である。この『セメント樽の中の手紙』は3段構造となっており、第1段の「セメント袋開けをする土工・松戸与三の労働風景」、第2段の「女工からの手紙」、第3段の「新しい松戸与三の世界」という構造になっている。一般的には「労働者の連帯」という解釈で授業が行われることが多いが本授業では「個の人間としての連帯」という解釈のもと授業を行った。

本単元においてこの『セメント樽の中の手紙』を選択した理由は2つある。まず、1つ目が対象クラスの、『羅生門』の授業観察を通して、まだ対象クラスの生徒が長い文学教材を読むことに慣れていないと感じ、『セメント樽の中の手紙』の文章量が適切だと考えられたからである。2つ目が、本作品の「語り手」は「松戸与三」の妻のことを「かかあ」と「細君」という意味の異なる二つの言葉を使いわけて語っており、このことに着目すると「語り手」という存在に生徒も気づきやすく、その後の語りの分析に進行しやすいと考えたからである

(3) 各時間の目標と授業構想

①1時間目

○目標：『セメント樽の中の手紙』を読み、本文の内容を読み取るとともに、疑問点や気になった表現や語句を明らかにし、初読の感想を書き、共有しよう。

まずは、『セメント樽の中の手紙』をクラス全体で通読した。その後、初読の感想と疑問点をワークシートに書いてもらい、「Mentimeter」で共有をした。

②2時間目

○目標：『セメント樽の中の手紙』に出てくる

「かかあ」と「細君」という言葉の意味の違いを捉え、作品の語り手について考えよう。

この時間は1時間目の感想と疑問点にどのようなものがあつたかの振り返りをした後、作品の登場人物やその設定について確認をした。登場人物の設定の確認と同時に「松戸与三」の妻の呼称に着目した。『セメント樽の中の手紙』では「かかあ」と「細君」という2つの呼称が使われており、その意味の違いを調べ、その2つの言葉を使い分けているのは誰かということを考えてもらった。生徒達は「語り手」という存在について、『羅生門』で確認はしていた。そのため、この「かかあ」と「細君」を使い分けているのが「語り手」であるということはある程度理解してもらうことはできた。ここから作品の語りには「語り手」の価値観や考えが反映されており、その語りを分析することで、新たな読み・解釈が拓けるのではないかと説明を加えた。

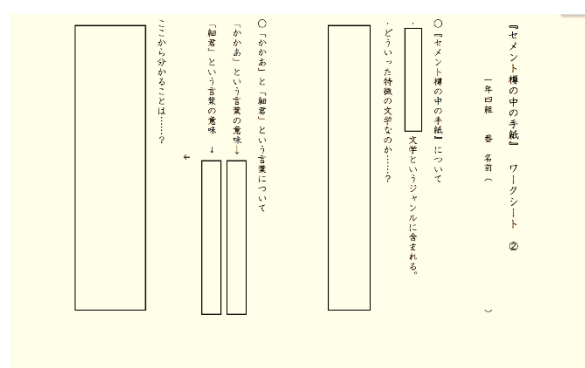


図1 2時間目使用ワークシート

その後、本研究の副題にも関わっている、批評的な読み方へと繋げる発問の1つ目を行った。『セメント樽の中の手紙』の第1段には、主人公「松戸与三」の鼻に関する語りが多く出てくる。「頭の毛と、鼻の下はセメントで灰色に覆われていた。」「鉄筋コンクリートのように、鼻毛をしゃちこぼらせている」、「彼の鼻は石膏細工の鼻のように硬化したようだった」といったように、「松戸与三」の鼻がセメントによって固まっている様子が事細かに語られている。このことについて、なぜここまで「松戸与三」

の鼻について事細かに語られているのか、また、作品の中で「セメントになる」ということはどういう意味なのかの2点について考えてもらった。

③3 時間目

目標：『セメント樽の中の手紙』の中で「名前」という言葉にはどのような意味があるのか考えよう。

この時間には、2 時間目に確認した「語り手」についての振り返りをし、その後批評的な読み方へと繋げる発問の 2 つ目を行った。『セメント樽の中の手紙』には主人公「松戸与三」という名前が本文中に2度語られる。本文の最初と、第3段で女工からの手紙を読んだ直後の2か所である。それ以外は全て「彼」と語られており、「松戸与三」と語っている箇所には何かしらの意味があると考えられる。このことから、「語り手」が、主人公の名前を女工からの手紙を読んだ後に語ったのはどうしてか、ということについて、グループで考えてもらった。しかし、この発問だけだと考えるのが少し難しいと予想されたため、もう1つの発問として、女工が手紙の返事に何度も名前を書くようにお願いしたのはなぜかということに合わせて考えてもらった。この発問で作品に出てくる「名前」にはどのような意味合いが含まれているか考えてもらうこととした。この2つの発問についてクラスを10のグループに分け、半分のグループが1つ目の発問、もう半分のグループが2つ目の発問について考え、その後別の発問について考えていたメンバーと交流をするジグソー法で考えてもらった。そして、その意見をグループごとまとめてもらい「Mentimeter」を使って共有をした。

図2 生徒の考え (3 時間目)

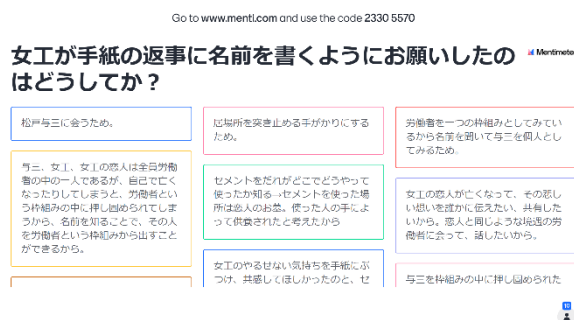


図3 生徒の考え (3 時間目)

④4 時間目

目標：「松戸与三」が女工からの手紙に返事を書くかどうか話し合うことを通して、個々の存在というものを意識できているか考える。

この時間は3 時間目の振り返りをした後、主人公「松戸与三」が女工からの手紙の返事を書くかどうかについて考えてもらった。手紙の返事を書く（名前あり）、手紙の返事を書く（名前なし）、手紙の返事を書かない、の3つで考えてもらい、その理由が本文のどこかに書いてあるかということまで含めて「jamboard」にグループごとまとめてもらった。この時間は「松戸与三」が手紙の返信を書くかどうかについて考えるという活動を通して、これまでの学びを振り返るとともに、初読の際には気付かなかったことについて考えることで読みの変化を感じることをねらいとしていた。

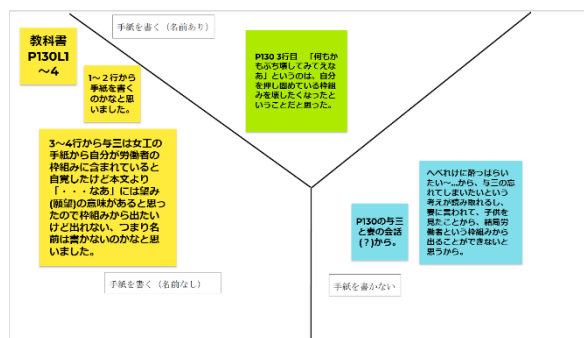


図4 生徒の考え (4 時間目)

3. 分析と結果

最初の授業と最後の授業に書いてもらったOPP シートと授業のワークシートの内容を見



取り、分析を行った。なおクラスは40人在籍だが、欠席者が5人いたので、回収したOPPシートとワークシートは35人分である。分析については以下の3つの視点を基に行った。

- (1) これまでに文学教材の授業を受けて自分の読み・解釈が変わった経験があるかどうか。
- (2) 『セメント樽の中の手紙』の授業を受けて自分の読み・解釈が変わったと感じるかどうか。
- (3) 『セメント樽の中の手紙』の授業を受けて、生徒自身が自分の考えや認識を客観的に捉え、問い直し、変化や深化をしているか。(そのように見取れる記述があるか。)

(1) これまでに文学教材の授業を受けて自分の読み・解釈が変わった経験があるかどうかについて。

まず、生徒がこれまでどのように文学教材の授業を受けてきたかを把握するために分析を行った。経験があるかどうかについてと、経験がある場合は具体的にどの作品でどのように変化したかまで回答してもらった。結果として、これまでに自分の読み・解釈が変わった経験があると回答した生徒が18人、ないと答えた生徒が17人であった。

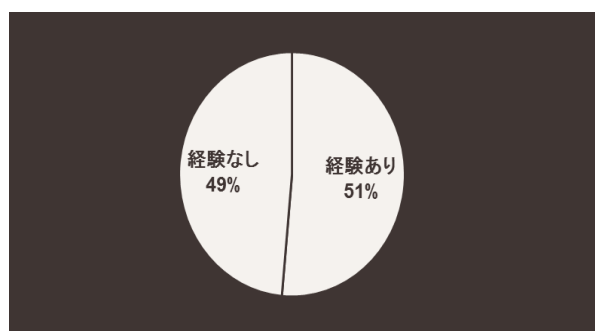


図5 生徒の回答の比率

図5の比率を見るとクラスの半数以上の生徒が読み・解釈の変化を経験しているという結果であった。論者の予想よりも経験があると答えた生徒は多かった。しかし、具体的な作品名まで記述できた生徒は11人であり、そのほとん

どは、以前学習していた『羅生門』を例に挙げていた。具体的な作品まで記述できた生徒は全体の3分の1以下であり、読み・解釈が変わったと感じられる経験の有無は個人差が大きいことが分かった。OPPシートの記述量にも差があり、具体的にどのように変わったかまで記述している生徒もいれば全くの白紙の生徒もいた。

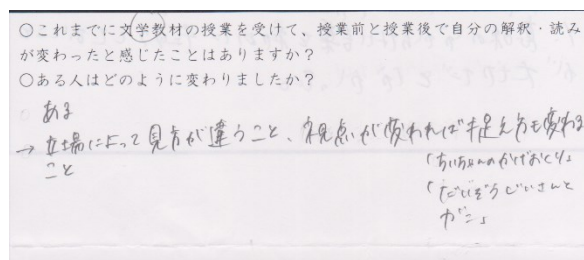


図6 実際の生徒の記述

(2) 『セメント樽の中の手紙』の授業を受けて自分の読み・解釈が変わったと感じるかどうかについて。

本授業を生徒たちが受け、自分の読み・解釈が変わったと感じられたか、また、その増減や記述の内容から、本授業で意識していた語りの分析や批評的な読み方というものが読みの変容に繋がっていたか分析を行った。まず結果として、読み・解釈が変わったと感じたと答えた生徒が33人、感じていない生徒が2人であった。

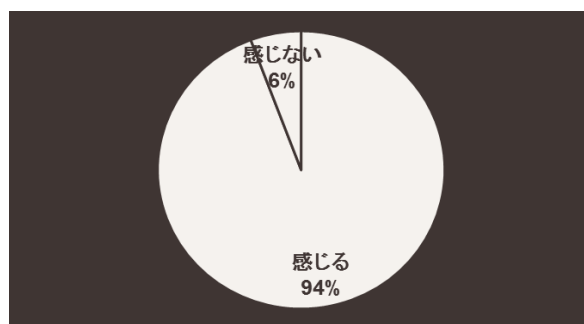


図7 生徒の回答の比率

図7の回答の比率を見ると、クラスのほとんどの生徒が、読み・解釈が変わったと感じていることが分かる。人数も18人から33人と大幅

に増加した。しかし、生徒の記述を見ると、初読のあやふやな解釈がはっきりとした解釈へと変わったという内容のものが多く存在していた。今回の研究の最終到達目標としては、一度生徒が感じた解釈が授業を経て変化するという流れであったが、そこまで達することのできた生徒は少なかった。OPP シートの記述に初読時に自分がどのように読んでいたかを書いていた生徒は 23 人おり、多くの生徒が、自分の初読を客観的に捉えることはできているが、それが第 1 解釈（労働者の連帯）、そして第 2 解釈（個の人間としての連帯）に変容するということまではあまり達成できなかった。このことについては、そもそも教材選択が適切だったかどうかという疑問が残った。今の高校生にとって「労働者の連帯」という考えは身近ではなく、初読ではっきりとした解釈を構築してもらうことは難しかった可能性がある。むしろ「個の人間としての連帯」という解釈の方が生徒たちにとっては理解しやすい解釈だったかもしれない。そうすると、解釈の変容を目指す本授業において、今回の教材選択は、必ずしも適切とは言えないのではないかと考えられる。

また、語りの分析や批評的な読み方というものについて生徒がどこまで理解を深められたかという点についても分析をした。作品の「語り手」の価値観を分析することで読みが変わったという内容の記述をしていた生徒は 13 人であった。クラスの 3 分の 1 程度の生徒にしか記述が見られず、クラス全体に知識として理解してもらうまでには至らなかった。このことから自身の読みが変わったと感じさせることはできたが、その過程（批評的な読み）が曖昧になってしまったと考えられる。

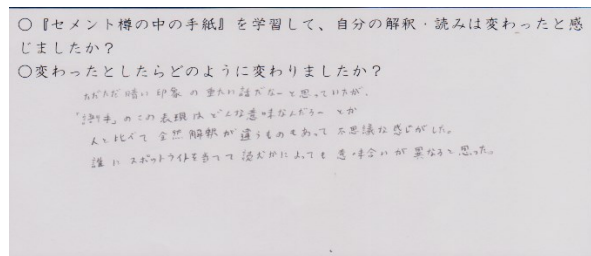


図 8 実際の生徒の記述①

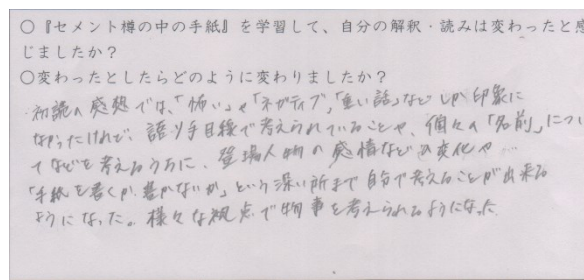


図 9 実際の生徒の記述②

(3)『セメント樽の中の手紙』の授業を受けて、生徒が自分自身の考えや認識を客観的に捉え、問い直し、変化や深化をしているか（そのように見とれる記述があるか）について。

最後に今回の授業を通して、読み・解釈の変容だけでなく、生徒自身の考え方や認識にまで変化や深化をもたらすことができたかどうか分析をした。結果として、そのような記述がある生徒が 20 人、記述がない生徒が 15 人であった。

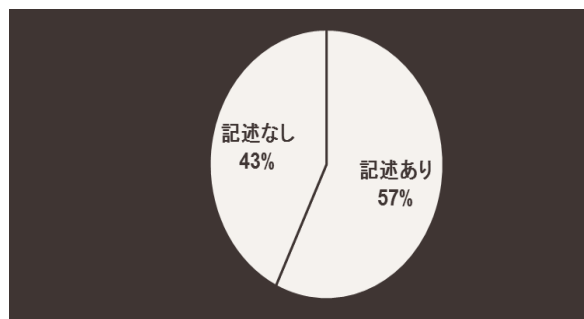


図 10 生徒の回答の比率

図 10 の比率を見ると、半数以上の生徒が作品を読み、これまでの自身の認識や考えからの変化が見とれる記述をしていた。ただ、内容としては、「文学作品は、同じ文からでも多様な捉え方が生まれるのだと感じた。」という文学作品そのものへの認識が変わっているものが多くあった。これは 4 時間目の授業の中で、返事を書く、書かないという対立した考えの生徒同士が、作品の同じ文を根拠にしているということがあったからだと推測される。一方で、授業のなかでは作品から離れ、生徒の考えや認識

を問う活動というのはしていなかったにも関わらず、作品の読解の過程で物事の認識を変化させている生徒が半分以上いた。このことから、読みの変容が起こると考えや認識の変化・深化にもつながっていくのではと推測される。

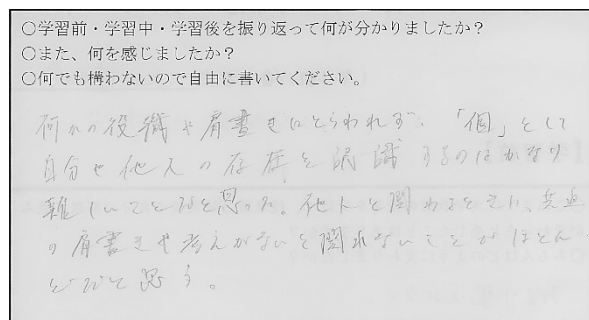


図 11 実際の生徒の記述

4. 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

本授業実践を通して、多くの生徒に、語りの分析を取り入れたことで自分の解釈・読みが変わったと実感してもらうことができた。また、自身の初読の解釈を捉えなおすこともできていた。さらに、このような作品の読解を通して、生徒自身の考え方や認識について変化や深化を図ることが一定程度できていた。今回の授業においては、生徒の考えや認識について、考えてもらう発問は用意していなかった、しかし、作品の読解を通して、生徒の考えや認識が変化・深化したのであれば、本授業実践で意識した語りの分析や批評的な読み方というものの有効性がある程度示されたと考えられる。これらから、文学教材を学ぶ意義というものを感じることに繋がる授業を構想できたのではないかと考える。

(2) 来年度への課題

まず、生徒に読みや解釈が変容していく過程（批評的な読み）を意識してもらうことができなかった点が課題として残った。変容を感じることはできたが、その変容はどのような読み方をしたことで起こったのかというところまで理解してもらわなければ、別の文学教材を読む際に活かすことができない。この点については、

授業の流れが初読から第1解釈、その後、新たな第2解釈という流れになっていなかったことが問題であると考えている。また、教材が生徒たちにとって難しく、第1解釈を作りやすいものではなかったことも問題であった。

そして、もう1つの課題が「語り手」の存在・語りの分析ということについて、その汎用性を理解するところまで到達できなかった点である。語りの分析によって新たな読みが拓けるということを生徒たちが理解し、別の文学教材を読む際に、1つの方略として扱うことができるようにするには、継続的な指導も欠かせないと考えている。来年度については語りの分析というものを、文学教材を読む際に1つの汎用性のある方略として理解してもらうにはどうすればよいのかより深く考えていきたい。

引用・参考文献等

- ・丹藤博文『ナラティブ・リテラシー-読書行為としての語り-』（溪水社 2018）
- ・鶴田清司『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育—新しい解釈学理論を手がかりに』（学文社 2010・3）
- ・野矢茂樹「国語は何を教えなくてよいのか」（『日本文学』p4～13、2021・3）
- ・甕修「主体的・対話的学びと文学教育—批評的な読みの可能性—」（『日本文学』p2～13、2021.11）
- ・吉井美弥子「これからの文学教育」（『日本文学』p2～11、2020・4）
- ・「言語文化」（大修館書店）より『セメント樽の中の手紙』（葉山嘉樹）
- ・文部科学省 教育課程部会（105回）配布資料（H30.4.11）
- ・文部科学省 高等学校学習指導要領（平成三十年告示）解説国語編

謝辞

最後に本研究を行うにあたり、感染症が流行している中、ご協力いただいた実習校の先生方、生徒の皆さんに厚く御礼申し上げます。