

文学体験を目指す授業手法に関する考察 —「身近な者の死」をテーマとした文学作品を用いて—

青木小百合

連合教職実践研究科 教科研究開発高度化系
教科学習探究コース 言語・文化プログラム

第1章 開題

第1節 問題の所在

平成三十年度高等学校学習指導要領国語編より、共通必修科目が「現代の国語」「言語文化」の二科目、選択科目が「論理国語」「文学国語」「古典探究」「国語表現」の四科目編成となった。特にこの選択科目に関して様々な議論が生じていることは既知のことである。指導要領発表当時、議論が生じた点は以下の通りである。

- ・現状では選択科目四科目の内、二科目を選択することが教育課程内の単位数の都合上限界であると考えられ、その結果多くの高等学校が実用的な「論理国語」と「古典探究」を選択するのではないかと考えられること。
- ・今後大学入学共通テストが実施されることになるが、設問の中にはあたかも実用文を読み、情報処理の正確さ、速さを競うためのものという印象を受ける設問が存在している。大学入試と直結する特に進学校では、そうした新たな入試方式に合わせた授業に変えざるを得ないことが考えられること。

また、日本文藝家協会は2019年1月24日付で「高校・大学接続『国語』改革についての声明」【日本文藝家協会, 2019】を発表した。本声明では今回の学習指導要領改訂に際して多くの問題点が指摘されている。これまでも国語科教育には社会にとって即戦力となる読解力の養成が求められ続けており、この傾向に拍車がかかり更に文学の軽視が進行していくのではと危惧されている。声明内では、

（中略）これによって実学が重視され小説が軽視される、近代文学を扱う時間が減るなどの危惧を訴える声が、既に多くの作家や有識者からあがっています。

（中略）もとより、たくさんの方が問題が複層する大きな課題です。単純な二項対立や表層的な水かけ論ではなく、日本語とは何か、文学とは何か、教育とは何かという根本的な問いかけを、未来を見据えて、真摯にすることだと考えます。ぜひ多くの方々に参加していただきたいと思います。

という文面が見られる。日本文藝家協会は、そもそもとして文学や教育とは何かという根本的な問いかけから行っていくことの必要性を訴えている。

上記のように、平成三十年度高等学校学習指導要領国語編の施行にあたり、文学教育の意義やその必要性について戦後よりしばしば生じてきた議論が再燃している。本研究はこれを受け、文学教育の意義について教科書内外からアプローチをし、考察をしていくものである。

第2節 研究の目的

「文学作品を自分事として捉えられず、遠い世界の話としてなんとなく読んでしまう」「あくまで教科書内の話として『授業でやるから』という理由で講義形式の授業の聞き役に徹する」というような生徒側の課題、平成30年度学習指導要領で指摘されている「高等学校の国語科では未だ教材への依存度が高く、講義調の伝達型授業に偏っている」という教員側の課題、これら両者の課題について考察をする。

それらの課題について考察を行った上で、生徒が自ら主体となって文学作品を分析・解釈した上でその内容を自らの中に落とし込むことができるような授業計画を考案したい。それにより生徒がただ文学作品の内容について読み、その内容を受け止めるだけでなく、文学作品内の世界での出来事について自身の過去に生じた、もしくは未来に生じ得る経験と繋げて読むことができるようにしたい。いわば文学体験を目指す事を本研究の意義とする。

第3節 研究の方法

第2章ではこれまでの文学教育について先行研究を踏まえ整理を行う。整理をする過程で、予てより繰り返されて来た文学教育に関する論争の論点や、日本社会が文学教育に求めてきたもの、学校現場で教育者が目指したものを明らかにする。そして、今研究での目的に内包されている「文学体験」についても整理を行い、成立させるための手立てを考察する。

第3章では、第2章で整理したことを踏まえ、現代の文学教育について考察を行う。平成三十年度学習指導要領の内容について整理した上で、告示当初から関心を集めていた「論理国語」「文学国語」「古典探究」「国語表現」の4科目について京都府立高等学校においてどのような科目編成がされたかを確認する。また、文学教育及び文学作品について現在の高校生がどのような印象を抱いているかをアンケート調査の結果を踏まえて考察を行う。

第4章、第5章においては第2章及び第3章で整理・考察をした事を基に単元構想を行う。構想を基に実践を行い、生徒の作文という成果物を基に生徒が本実践でどのような文学体験を自身で得ることが出来たのか分析・考察を行う。

第7章では本研究全体の成果と課題について考察を行う。

第2章 これまでの文学教育

第1節 歴代文学教育研究者の先行研究

第1項 文学教育の意義

そもそもとして、文学教育の意義はどこにあると考えられてきたのだろうか。それについては数々の文学教育研究者が考察及び議論を重ねてきたところである。

桑原武夫は「文学は面白いから読むのだ」という前提を述べたうえで、文学から得られるものは「心的態度の蓄積と人間についての知識の獲得」と述べている。〔桑原武夫, 1950〕

また、西尾実も文学作品の鑑賞によって「人間、いかに生きるべきか。」の追求が可能になると述べている。〔西尾実, 言語教育と文学教育, 1950〕これらに共通しているのは、文学作品を読むという行為は「自己とは異なる人の生き方、在り方について学ぶことを可能とする」という点である。

しかし、この点はあくまで「文学作品を読む」という行為で得られるものに限られており、個人の行動に始まり、個人の行動で完結しているにすぎない。それでは、教室で文学を読むということ、文学教育において生徒が得られるものは何であろうか。

熊谷孝は次のように述べている。

抽象し放しではなく、それをもう一度日常化する（生活の場にかえしてくる）という操作が、その作品の表現を文学にするのです。いいかえれば、典型の認識をそこに実現させるのです。指導の手がその点にまで及ばなければ、それは文学教育の名にあたいする文学教育ということはありません。〔熊谷孝, わたしの文学教育論—小著『文学教育』への批判をめぐって—, 1957〕

この熊谷の論に対し、浜本は「感動を高めるだけでなく、その感動に至った文学の方法を獲得させ、生活を見抜く力を育てていこうとしているのである。」と述べている。〔浜本純逸, 1978〕

文学作品には様々な生きざまが描かれている。それはある人間（もしくは人間と同じように活動するように描かれた何らかのもの）の人生の一部始終が描かれ、文学作品の数だけ人の生きざまは存在する。生身の人間にとって人生は一度きりしかないものであることは自明のことであるが、文学作品に触れることでその多種多様な生きざまに出会うことができる。その生きざまに触れることで感動して泣いたり、はたまた後味の悪さを感じたりと考えさせられることはあるだろう。そうして得られた「人生」への見方、疑問は人によってそれぞれである。

教室という場においてそれを交流することは、自分の中へ更に文学作品だけではない他者の生の声を落とし込むことが可能となる。そしてそれを自身の生活に反映させることによって、よりよく生きるということに繋げられるのではないかと考える。

第2項 「文学体験」に関する先行研究

文学体験という事象についても、以前より多くの文学教育者が言及してきた。

西尾実「文学鑑賞は作者の形象表現の過程を追体験することにある」と唱えた。〔西尾実、国語国文の教育、1965〕形象が文学の本質であるとし、作品の鑑賞理解は形象を再創造作用において体験すること、すなわち追体験することを指すと述べている。

一方、熊谷孝は文学作品に触れた際に読者が登場人物の体験をわかるのは体験の共役性があるからだと唱えている。〔熊谷孝、文学序章、1951〕この共役性を作者は利用し読者の体験の日常に訴える表現を行っており、その共役性の上で作品に表現された人生を体験する事を熊谷は準体験であるとしている。つまり、文学作品内の出来事を読み手自身の生活経験と繋げて読むことが文学の読みの体験であるとしているといえる。

これらに対し西郷武彦は1960年代、読みに関して視点人物と同化して体験をする「同化」と視点人物から離れ客観的に読む「異化」の二つに分け、この両者を併せて共同体験とした。〔西郷竹彦、1976〕この共同体験の特徴として、読み手が作品との距離感を変えて接しているという点が挙げられる。西郷は「どんなふうに」という発問が基本となる「登場人物の視点を媒介しての読み」から、「なぜ」「どうして」という発問が中心となる「典型をめざす読み」へと昇華されていく手順を示してきた。先述の西尾の追体験、熊谷の準体験と異なる体験の内容を示してきたのである。

田近殉一は「虚構体験としての文学の読み」にて、読み手は文学作品を通して普段見過ごしている現実と出会い、人間的感情や問題意識に目覚めていくことを指摘している。〔田近殉一、1999〕人生や社会に関する事実や真理を知識として与えるだけのものではあれば、哲学や心理学、社会学などの書物やマスメディアを介して情報を集めることが適当であるとした上で、読み手にとっての虚構を次のように述べている。

虚構とは、読み手にとってまさに一つの体験であり、人生なのだ。読み手はそこで、現実と出会い、人生の真実や社会の矛盾を体験する。美しい現実、あるいは醜い現実を知識として知るのではなく、ある時はそれに心打たれ、ある時はたたかい、傷つき、悲しみ、怒る。文学教育において＜読み＞は、そのような虚構の体験として取り上げられなければならない。

この「虚構の体験」については想像的意識主体として虚構世界に入り、そこでの虚構の現実を体験することだという。虚構の体験において、読み手は虚構世界の内側から主人公と感情を共にする一方で、そこから抜け出し冷静に場面や登場人物を見つめ直し、分析したりする。これは西郷の共同体験論と重なる点である。文学の読みとは、こうした「内」と「外」の二重の視点の上になりたるものであるといえる。

これらのことを踏まえ、本論において目指すべき文学体験の姿は「読み手として文学作品内の心の揺れ動きについてその記述をもとに分析した上で、様々な人間の生きざまについて触れ、生活体験と絡めて自身の中に落とし込みをすること」と考える。

第2節 大学入試が文学教育に与えた影響

1960年代の高度経済成長期において、学校教育において養成が求められる能力も変化した。

国語科においては、まず大学入試問題で求められる能力が「知識・理解力」から「長文読解力」へと変化した。これを受け採録される教科書教材も変化していったのである。現在の「羅生門」を筆頭とした「定番教材」と呼ばれる教材は、この時期に採録されたものが多くを占めている。

このような時代の変化を受け、それまでの文学教育は鑑賞が主であったが、いかに文章の正しい理解を経て「主題」をまとめるかという読解指導の過程が広まっていくこととなった。この読解指導はそのゴールを「主題」を捉える事に置き、それまでの道筋が逆算された上で授業展開が設計される。そこには教員による解説を生徒が待つという受動的な指導形態が成立しており、鑑賞に見られた生徒一人一人の能動的な読みが疎かになってしまうという問題点が成立していた。

第3節 文学教育の課題

上記の問題点をふまえ、本節では文学作品を用いた授業の課題点について考察していく。

平井昌夫は文学作品の指導の仕方を次の五つの型に分けている。【平井昌夫, 1952】

- (1) 文学作品を国語の最高最上の表現と考え、少数の模範的な作品を教材にえらんで、これを用いて国語の中心的な分野の指導をおこなう型。
- (2) 文学作品を児童生徒の情操教育にうってつけのものと考え、鑑賞をもっぱら指導するが、教師の鑑賞内容を一方的に児童生徒におしつける型。
- (3) 文学作品の価値を認めることは前の(1)や(2)と同じであるが、指導の実際は難語句の説明と本文の解釈に終わってしまう型。
- (4) 文学指導の教材も言語技術をのばすための教材もごっちゃにして、総合的な学習という形式をえらぶ型。
- (5) 文学作品のそれぞれの特色に応じて学習の目標や指導を変える型。

平井は(5)の型を支持しているが、実際に多いであろうと予想される形態は(1)から(4)のものであると考えられる。

実際に教員の解釈が先行し、生徒はそれに誘導されながら予め想定された解を導き出すという方法が授業において散見される。これはインプット主体、もしくはインプットのみでの授業形態であり、生徒側はただ教員側の解説や解釈を享受するだけに留まる。これでは文学教育と呼ぶことは難しいだろう。重要なのは教員による一方的なインプットだけではなく、生徒自身の考えをアウトプットし、交流した結果をまたインプットし、というサイクルではないだろうか。

熊谷孝は1955年「文学教育の理論と実践」において、「作品は1つだが、その内容は、相

手によってさまざまに理解されてしまう」と述べ、「読者がどんなおぎない方をするか、ということは、読者その人の体験できる。」としている。【熊谷孝，日本児童文学大系 第6巻 一文学教育の理論と実践一，1955】

四十人学級であれば四十人分の生活体験が教室内に存在していると考えられる。各々の生活体験と結びついた意見同士を交流させることで生徒自身が自らの見方・考え方を成熟させていくことにつながるのではないかと考えられる。

一方で、教育現場の時間的余裕がどれ程あるのかという問題がここで浮上する。高等学校においては教育課程や定期考査の都合上、一単元に余裕を持たせることができず、次から次へと単元を進めていかなければならないという現状がある。昨今ビルドアンドビルドが基本となり、その激務さが取りざたされている教育現場においては、余裕を持った単元構成や教材研究が満足に行えない教員が多く存在しているであろうことも念頭に置いておかねばならない。大学受験や定期考査において「よい成績をとる」ということを求められるため、「試験のために」とあえて正解を明瞭にして授業を行わなければならないと考える教員も存在する。また、生徒側も「それはテストに出ますか」「それは平常点に入りますか」と教員に質問するなど、成績に直結する事のみを重視し取り組む様子が散見される。

こうした教員や生徒側の態度が結果として「知識偏重型」「教員の解釈が押し付けられる」と言われるような授業が生み出される一因となっていると考えられる。

第3章 現在の文学教育

第1節 平成30年度学習指導要領についての考察

平成30年度学習指導要領「国語科の改訂の趣旨及び要点」において、現状の国語科の課題や改訂の理由が挙げられている。主に課題点として挙げられていたのは次の二点である。

まず、PISAの読解力調査の結果が挙げられる。2015年実施時での平均得点が前回の2012年実施時の平均得点より有意な低下が見られていることが指摘されている。この結果については、PISAの調査方式がコンピューターを用いたテストに全面移行し、紙媒体に慣れていた子ども達にとって戸惑いが生じたことが挙げられていた。また、情報化の進展に伴い言葉を取り巻く環境が変化していることも指摘されていた。

一方、学校現場での授業改善が十分になされていないという指摘があった。特に高等学校国語科においては教材への依存度が高く、講義調の伝達型授業に偏っている傾向がある。「多様なメディアから読み取ったことを踏まえて自分の考えを根拠に基づいて的確に表現すること」が課題の一つとして挙げられている。

以上の指摘のもと、今回の学習指導要領改訂が行われた。選択科目の編成について、「文学国語」の項では以下の通り述べられている。

- ・選択科目「文学国語」は、小説、随筆、詩歌、脚本等に描かれた人物の心情や情景、表現の仕方等を読み味わい評価するとともに、それらの創作に関わる能力を育成する科目として、主として「思考力・判断力・表現力等」の他者とのコミュニケーションの側面の力を育成する。
- ・「(2) 我が国の言語文化に関する事項」において、「人間、社会、自然などに対するものの見方、感じ方、考え方を豊かにする読書の意義と効用」などに関することをとりあげている。
- ・「[思考力・判断力・表現力等]」の「B 読むこと」では、「語り手の視点や場面の設定の仕方、表現の特色について評価することを通して、内容を解釈する」、「設定した題材に関連する複数の作品などを基に、自分のものの見方、感じ方、考え方を深める」などの指導事項を示すとともに、「作品の内容や形式について、書評を書いたり、自分の解釈や見解を基に議論したりする」「演劇や映画の作品と基になった作品とを比較して、批評文や紹介文などをまとめる」などの言語活動を例示している。

上記に加え、探究的な学びの要素を含むことや読書活動が低調であることを踏まえ、読書の意義や価値について実感を持って認識することに繋がるような指導の充実が求められている。

第2節 京都府立高校での採択状況

実際に2023年度には高校2年生まで実施されている平成三十年度高等学校学習指導要領について、実際に京都府立高校の教育課程内でどのような扱いを受けているのだろうか。

最も多かったパターンは「論理国語」「古典探究」を中心としているパターンであった。このパターンは平成三十年度高等学校学習指導要領が発表された際に予想されていたパターンである。主に進学校と呼ばれる学校、及び理系コースにおいてこのパターンが顕著に見られることが分かる。次点で多いパターンが「論理国語」「古典探究」「文学国語」を同単位程度履修するパターンである。このパターンは前述のパターンとは異なり、文系コースで顕著に見られる。また、「論理国語」のみを選択するパターンもあり、主に農業系等の専門性が高いコースで多く見られている。

平成三十年度学習指導要領の発表に際して、導入前に『「論理国語」「古典探究」が優先され、「文学国語」は二の次になるのではないか』ということが危惧されていたことは今まで述べてきたことであるが、京都府立高校において最も多く見られたパターンがやはり「論理国語」「古典探究」を中心としているパターンであった。

一方で「論理国語」「古典探究」「文学国語」を全て教育課程に取り入れている学校数も「論理国語」「古典探究」を中心としているパターンの次に多い結果となっており、前述の導入前の危惧と比較し、「文学国語」を履修する学校は多かったと言える。

こうした多岐化する国語科の科目編成については、各学校毎に様々な思惑があると考えられる。「進学校において『論理国語』と『古典探究』の2科目が優先されるのではないか」と危惧されていた事は再三にわたり述べてきた事である。しかし、難関大学では国語科の試験にお

いて文学的な文章が出題される事がしばしばあるという事実があり、進学校においてはこれを無視することが出来ない。これも「文学国語」を選択する学校が危惧されていたよりも多かった事に関与しているのだろうが、やはり大学受験から逆算された、大学受験のための科目編成をしている学校があるであろう事は否めない。

また、平成三十年度高等学校学習指導要領に対応した新教育課程が編成された中で、学校現場が苦心していることも事実である。学校現場の中には一年次の「言語文化」「現代の国語」の二科目において、「言語文化」内に古典と文学が内含された事により、『言語文化』で文学に関する授業を行う時間を確保することができない」という声が度々散見される。実際に一般的には1年次に履修する芥川龍之介の「羅生門」の授業時間を十分に確保する事が出来なかった学校や、本来論理的な文章を扱う「現代の国語」の授業時間内に文学作品を扱う学校が存在していた。また、「論理国語」「文学国語」「古典探究」を同単位程度履修するパターンの学校では、ほとんど毎日のように国語科の授業があり、課題や小テストによって生徒に負担がかかっている様子も見られていた。

以上が現在京都府立高等学校における国語科科目選択の整理及び考察である。京都府内の高等学校だけでもその科目編成が多岐に渡っている事は一目瞭然であり、その教育課程内においては未だ様々な混乱が生じていることが現在予想される。

第4章 「身近な者の死」がテーマである文学作品を用いた授業実践に関する考察

第1節 同テーマの複数作品を用いた比べ読みに関する先行研究

第1項 「比べ読み」の定義

「読み」の手法に関しては、同じ名称を用いていたとしても、各文学教育研究者によってその定義に違いが散見されている。その為、ここでは佐藤（2018）の「比べ読み」に関しての「二つ以上の教材を比べたり重ねたりしながら、教材間の相違点や類似点に注目して読むことで、教材のテーマや特徴に気付いたり、教材への理解を深めたりすることをねらっている学習方法」という定義を用いることとする。〔佐藤綾花, 2018〕

第2項 本研究の「比べ読み」で得られる文学体験

「比べ読み」は複数テキストを用いる、一つの読みの手法である。複数テキストを用いた授業法に関しては過去より多くの文学教育研究者が考案し、実践を行ってきた。その中で、教材と「同一作者」の別テキストを用い、それに関して比較考察を行う「比べ読み」は多く見られるが、一方で「同一テーマ、別作者」の複数テキストを用いた授業実践に関しては前述の方法と比較すると実践は多くない。

それを鑑み、今回は「同一テーマ、別作者」の複数テキストを教材として用いた「比べ読み」の授業を考案する。本論で目指すべき文学体験の姿は、第2章第2節第1項で述べた、「読み手として文学作品内の心の揺れ動きについてその記述をもとに分析した上で、様々な人間の生き

ざまについて触れ、生活体験と絡めて自身の中に落とし込みをすること」とする。

西郷は文芸は人間にとって何が問題であるか、どこにどんな問いがあるかを具体的に示してくれるとした上で、その問いの答えは作品の中にではなく、読み手自身の人生の中に問い続けなければならないとしている。〔西郷竹彦, 1976〕本論で実践する授業では、読み手である生徒自身が「同一テーマ、別作者」の複数テキストを比べ読みし、その読みを他者と交流しながら自身の中に深化させ、作文という形に残させたい。

第2節 「身近な者の死」をテーマに含む文学作品について

第1項 テーマ選定基準

上記で述べてきた目指すべき授業実践の方法及び目指すべき文学体験の姿から、比べ読みに用いる文学作品のテーマとして「身近な者の死」を使用することとする。

「身近な者の死」は、人間が生きる上で誰もが必ず一度は経験するであろう事象である。最も多くの者は近親者でそれを経験すると考えられ、近親者と疎遠な者も友人や恋人を亡くす機会にいずれは出会う。生徒達の中にも祖父母をはじめとし近親者を亡くしている生徒がいることが想定される。

「身近な者の死」がテーマにある文学作品、特に小説にはそれにあたっての周りの人々の心の揺れ動きが描写されている。文学作品の中の人々がどのように「身近な者の死」を捉え、それと向き合っているのかという事は今生徒自身の生活体験と結びつくかもしれないし、将来的な体験とある日突然結びつくかもしれない。そこには「人間にとって何が問題であるのか」という問いと、読み手自身の人生に読み手自身が問いかけていくというサイクルが存在している。

第2項 「身近な者の死」が含まれる教科書採択作品

「身近な者の死」が話の中に含まれる教科書採択作品は多岐にわたる。以下の主な作品を挙げる。

小学校
・ずうっと、ずっと、大すきだよ ・スーホの白い馬 ・ちいちゃんのかげおくり ・ごんぎつね ・海の命 ・生きる ・弟の戦争
中学校

・大人になれなかった弟たちに… ・字のないはがき ・握手 ・高瀬舟
高等学校
・タオル ・デューク ・こころ ・永訣の朝

上記主な作品を挙げただけでも、1 学年につき 1 作品のペースで子ども達は「身近な者の死」について取り上げられた文学作品について学習することが分かる。「身近な者の死」についての記述がなくとも、「生きる」という事に関する記述や「身近な者が亡くなるかもしれない」という場面が見られる作品も採択されている。つまり、「命」に関することが記述されている作品は多岐に渡っており、生徒は小学校入学から高等学校卒業までの 12 年間、それについて触れることとなる。

第 5 章 「身近な者の死」を扱う短編小説を用いた授業実践

第 1 節 授業概要

第 1 項 採用教材

本章では、「身近な者の死」を扱う短編小説を用いた授業実践を行う。それにあたり、教科書作品 1 作品と教科書外から 2 作品を選び、比べ読みの教材とする。今回採用した教科書外の作品は次の通りである。

①小川糸「あつあつを召し上がれ」より「季節はずれのきりたんぽ」

父を亡くした母娘が、父の大好物であったきりたんぽを自宅で作る話である。父を亡くし憔悴する母と、父ともっと何か行動を共にすれば良かったと悔やむ娘が、きりたんぽを調理する過程で父との思い出を振り返り、その死と向き合っていく過程が描かれている。

②吉本ばなな「キッチン」

早くに両親と祖父を亡くし祖母と二人暮らしをしていた主人公が、その祖母すら亡くし孤独の身となったが、祖母の行きつけの花屋のアルバイトであった田辺雄一に声をかけられ、居候をすることとなる話。田辺雄一の父でもあるドラッグクイーンのえり子と三人で生活をし、その過程で祖母の死を受け入れていく描写がある。なお、この続編である「キッチン 2」では、えり子が亡くなり主人公と田辺雄一がその現実と向き合うこととなる。

上記 2 作品を今回採用する。その理由として、「中短編小説であり、生徒にとって読みやすいこと」「学校図書館に同一作者の著書が置かれていることがほとんどであること」を挙げる。

また、教科書作品 1 作品は重松清の「タオル」を用いる。「タオル」は祖父を亡くした小学生の主人公視点での話である。今回、これら三作品は「身近な者の死」の中でも取り分け「家族の死」が描かれた作品となっている。

第 2 項 単元計画

実践の単元計画は以下の通りである。

第一次 文学作品及び文学教育に対する意識調査

及び重松清『タオル』について範読、疑問点の絞り込み

第二次 第一次で絞り込んだ疑問についてグループ毎に考察

第三次 グループ毎の考察結果発表

第四次 範読及びグループでの考察 小川糸『季節はずれのきりたんぽ』

第五次 範読及びグループでの考察 吉本ばなな『キッチン』

第六次 作文活動『文学作品の中で身近な人の死はどのように描かれているのか』

今回の実践では、定期考査に重松清の『タオル』が出題される都合上、考査問題を見据えた授業展開が第一次から第三次にかけて行われたことに留意したい。

実践内では、文字や文章を読むことに苦手意識を持つ生徒の抵抗感を少しでも軽減するため、範読とした。また、はじめは個人の考察ではなくグループ単位で考察を行い、その考察内容を踏まえたうえで個人の活動として作文を書かせた。次節ではその作文について考察を行う。

第 2 節 分析

第 1 項 作文の考察

『文学作品の中で身近な人の死はどのように描かれているのか』という題を出し、生徒には 800 字以内で記述をさせた。まず、比べ読みによる文学体験を得るには不十分であると考えられる作文を以下に挙げる。

①比べ読みではなく、1つの作品に絞って論を進めているもの

僕が一番心に残った作品は「季節はずれのきりたんぽ」です。

物語の鍵はタイトル通り「きりたんぽ」でこれはただのきりたんぽではなく父のこだわりの味・材料で母が作った特別なきりたんぽです。この作品のきりたんぽは主人公の家族のつながりであり、物語の鍵です。

物語の序ばん、主人公は心の底から父の死をかな心でいなかったと思います。ただ父の死を情報としてだけ理解していて、そこに感情が追いついていない状態です。しかしきりたんぽを母と作る過程が、父との記憶を振り返る機会となりそれと同時にもう父は記憶の中になかないと分かってしまうことで、そこで初めて父の死に悲しめたのだと思います。

主人公と比べて母はすでに父の死を心で噛みしめたあとだったと思います。主人公との会話で父を思い出し、しみりとした雰囲気にはなっても泣き出したりせず、それどころか娘である主人公を励ますような言動までしている場面でそう思いました。なのでいってしまえば母は終始、大きな感情の変化はなくきりたんぽを作ろうと言った母の目的は、父を悼むこともあれど一番は娘を励ますためだったのではないかと思います。

僕はまだ家族を鬱し鳴ったことがないので分かりませんが、ここまで父の死を悲しめるということは普通よりも強い絆で結ばれた家族であったと思います。しかし主人公と父の関係は血縁関係だけでなく、憧れの対象でもあったと思います。主人公が母と父のような夫婦になりたいと言っていたのがありますが、母と父の思い出を聞いている主人公はうらやんでいる気持ちもあったと思います。また子供ができない主人公は、夫と二人でこのまま過ごしていく将来を考えていると思うので、そのことも考えると父が亡くなってしまったことで分かった今まで見えていなかった夫婦仲が、主人公の理想となったのだと思います。

②作文課題の問いに答えられていないパターン

文学作品の中で身近な者の死とそれに向き合う人間の心理や言動はたびたび描かれる。そして、人間の心理や言動は差異や例外があるものの、一定の流れで構成されると思う。「タオル」「キッチン」「季節はずれのきりたんぽ」もまた、例外ではない。

一定の流れの構成は①身近な人の死②実感のない登場人物（特に主人公にフォーカスされることが多い）③過去を振り返る④立ちなおり、前を向くの4つ、起承転結に似たような形でできていると思う。今回は「タオル」を具体例として4つのステップについて述べようと思う。

まず、1つ目の身近な人の死についてだ。タオルでは葬式の日を描くことで、主人公の周りの人が死んだことで暗に描いている。

次に、実感のない主人公だ。少年はおじいちゃんが死んでいることは理解し、悲しくも思っている。本文で、「わかる」を繰り返し用いることで悲しいとも思っている。本文で、「わかる」を繰り返し用いることで、悲しいという気持ちがそれ以上それ未満であることが分かる。これは少年のおじいちゃんの死に実感がないからだとわかる。

次に過去を振り返るだ。「タオル」では少年がシライさんと関わり昔のおじいちゃんやお父さんを知る。そして家に帰りおじいちゃんの巻いていたタオルを見、額に巻き付け、少年はおじいちゃんを思い出す。こうして少年はおじいちゃんがもういないことを悲しく思い泣いている。

最後に立ちなおり、前を向くについてだ。「タオル」では明確な描写がないものの、将来少年がこれまでのおじいちゃんとの思い出やこの日を胸に立派な大人になるのはシライさんとの会話から明白である。

このように4つの構成で物語はできており登場人物の心情がリアルにえがかれ、ひしひしとを感じるようになっている。

③あらすじ説明に終始しているパターン

重松清の「タオル」、この物語は主人公、少年の祖父の死から始まり、周りの大人から子供扱いをされる辛さ、父と祖父の知人であるシライさんと一緒に過去の思い出を振り返りながら最終的には最初に戻って祖父の死について描かれています。

祖父の死があまりにも突然すぎて、涙が出てこなかったり、悲しいかどうかも分からなかったりと、少年は祖父の死を受け入れることができませんでした。実際に、私は自分の身近な人の死を経験したことがないが、少年のように受け止めきれず、ふわふわした気持ちのままにいます。しかし、物語のラストで祖父のタオルを頭に巻いた時、少年は泣き始めました。タオルを巻いたこの瞬間こそが少年にとって祖父の死を大きく感じ、受け入れられることができたのでしょう。

祖父の身体を「タオル」で拭いたことで潮の匂いを感じた、漁に出るときはいつも「タオル」を巻いていたことでデコが白くなってた、祖父がしていたように「タオル」をねじって細くした、と祖父が「タオル」を巻いていたイメージが大きかったことが読者に伝わってきます。「タオル」は祖父が生きていたことを表現しているのでしょう。祖父が死んだことによってそのタオルを巻く人はいない、だからこそ、少年は死を受け止めることができたのです。

また、シライさんの自分を子供扱いしない優しさを感じることで、自分の居場所が見つかり、心に余裕ができたため、祖父の死を考えることにつながったのではないかと考えました。

この物語は「祖父の死」について、少年が実感できたきっかけが「タオル」だ。だから、題名にタオルと名付けたのだと思います。

今回三作品を比べ読みさせた結果、記述内容は主に以下の4パターンに分類された。また、分類されたパターンごとに特にその特徴が顕著に出ている作文を挙げ、パターンが表れている箇所に傍線を付し、文学体験がある程度達成されていると考えられる箇所に波線を付している。

上記3パターンが文学体験を得るには不十分だと考えられる。

それに対し、比べ読みを行い一定レベルの考察を行うことができると評価された作文を以下の4パターンに分類し、各パターンの中に評価が高かった作文を添付している。なお、特にその傾向が出ている箇所には傍線を付し、文学体験を得られていると考えられる箇所には波線を付している。

①描写そのものに注目しているパターン

まず主人公の身近な人の死に対する考えとして共通するのが、「舞台から突如として姿を消すマジックショーのように」や「目の前にあるものがすべて、うそに見えてくる」、「お別れの言葉を交わす間もなく」のように身近な人の死を受けいれることができない様子が突然の死、というニュアンスの言葉を使うことによって比喻表現を用いて技巧的に表現されることから始まっている、ということです。私自身、身近な人の死をあまり経験したことがないためにこういった表現は少し理解しにくかったように思います。

もう一つ、身近な人が亡くなったときの悲しみ、というのも表現上似ているものがありました。例を挙げると、「キッチン」と「タオル」の二作品において、「涙があんまり出ない飽和した悲しみ」、「悲しいときには泣いてしまうのがわかっているはずなのに涙が出てこない。悲しいかどうかよくわからない」という表現が使われています。ここでのキーワードは「涙」であると考えており、身近な人の死をテーマにした作品は一般にこの「涙を流す」という行為によってその深い悲しみが表現されているように思います。それに対してこの二作品ではあえて「涙が出ないと表現することでリアルな人の死に対する感覚がひしひしと伝わってきます。さらに、昨日までは話して、笑って、というように長年一緒に日々を過ごしてきた人が突如として亡くなった、という突然の出来事に感情が追いついていない主人公の様子からもよりリアリティを感じました。

「死」を文学の中のワンシーンに取り入れている作品には重みがあります。この三作品を通して命の尊さを学び、そして人が亡くなる場面の表現の仕方が多様であることの面白さをも学びました。こういった重みのある作品は学びが多いので何度も読みたくなります。

②「アイテム」などの共通項を見出しているパターン

私は文学作品における身近な者の死とそれに向き合う描写との間の情景描写に着目しようと思う。

「タオル」「キッチン」季節はずれのきりたんぽ」の三つのどの作品にも共通する点は、亡くなった人を思い起こさせる「物」が中心として描かれていると私は考えた。例えば「タオル」であれば、おじいちゃんが漁の際にいつも使用していた「タオル」、「季節はずれのきりたんぽ」の中では父がとても好んでいた食べ物である「きりたんぽ」について中心に描かれている。なぜこのような物を描写するのかと考えた。亡くなった人の様子をただ文学だけで伝えるよりも、具体的な物体を描くことによって、実際に見たり知ってるはずのない亡くなった人の姿をより鮮明に思い浮かべることができるのではないかと考えた。

また、そのそれぞれの物についても特徴があると思った。「タオル」であれば、潮のにおいであったり、「季節はずれのきりたんぽ」では父の好んでいた味を再現したりと、五感を用いて亡くなった人の生きていたときの描写をしていると私は考えた。

実際私の祖父が亡くなったときも、祖父がよく使っていたソファが祖父を思い出すとても大きなきっかけとなった。

このように、身近な人の死について描かれた物語の中では、その亡くなった人物を思い起こさせる物も多く登場させ、読者に亡くなった人の具体的な様子を想像させるような描写が描かれていると私は考えた。

③過程の描写に注目しているパターン

今回学習した三作品において、「タオル」では主人公の祖父、「キッチン」では「祖母」、「季節はずれのきりたんぽ」では父がそれぞれ亡くなっているが、彼らは何を通して身近な者の死と向き合うに至ったのだろうか。

「タオル」では、祖父の死を実感できない少年が、シライさんや周囲の人間との交流を通してその死を実感していく。「キッチン」では祖母を亡くし一人となったみかげが、田辺家の二人の温もりに触れて孤独となった悲しみから立ち直る。「季節はずれのきりたんぽ」では母に由里が父の鉱物であるきりたんぽを介して生活に向き合う。この三作品の共通点は、すべて「主人公の心情が他者との交わりによって変化する」という点である。

他者、とは当然生者のことである。主人公と同じように、しかし異なる視点から死者の死という事実直面した人物が、主人公の心情に働きかけているのだ。これは主人公に身近な者の死を実感させ、かつ自分が生きているということを意識させる。遺された自分が身近な者の死にどう向き合い、どう生きていくかを考えるための支えであり判断材料であり、また道標となっているのではないだろうか。

これらの人物に限らず、死という事実に対して向き合うことができるのは残された生きている人間だけである。今回学習した文学作品のように、いずれ我々にも身近な者の死と向き合う必要に迫られる時が来るだろう。その時、ただ死者との別れを嘆くのではなく、遺された者として今を生きる人々との交わりを大切に生きていくべきではないだろうか。

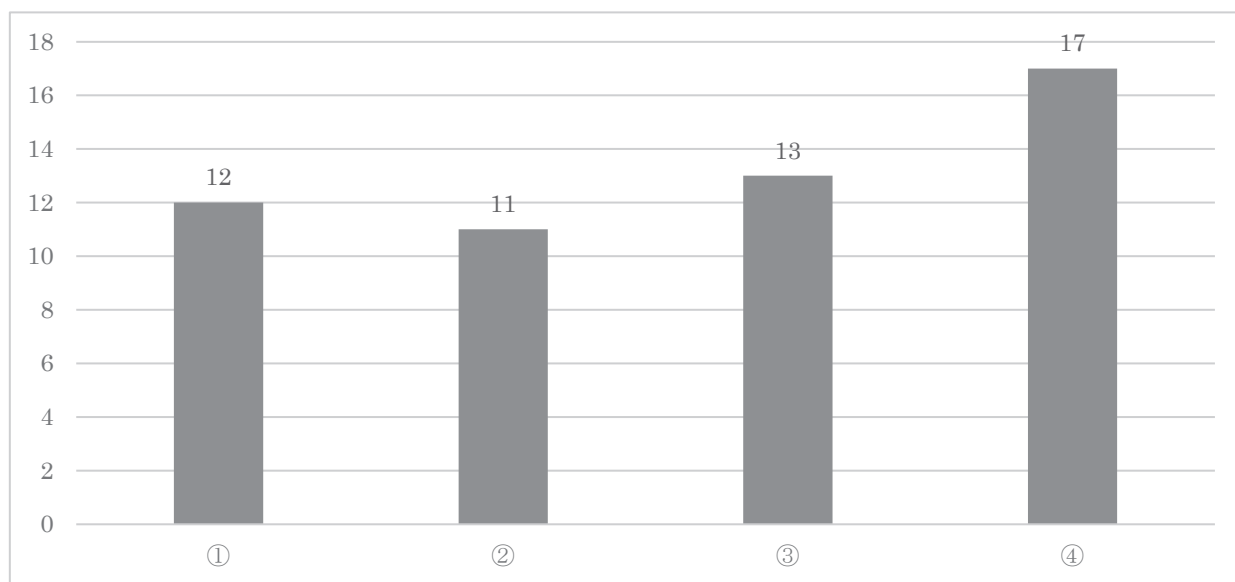
④自身の生活体験と結びつけるパターン

「悲しみ」は、なんでもない、ふとした日常生活の中に存在している。

『タオル』では、少年は祖父が亡くなったときには涙が出ず、祖父のタオルを額にまきつけてしばらくしたのち涙していた。『キッチン』では、祖父母に育てられた主人公が、バスの中での見知らぬ祖母と孫の会話を聞いて「私には二度と無い」と思った途端、涙が流れていた。『あつあつを召し上がれ』では主人公の母が耳かきをしているときに、亡くなる前の夫の言葉を思い出して涙が止まらなくなる。

人は、亡くなったときに悲しみのピークだと思いがちである。しかしそれは違う。もう二度と会えない人との別れは、日を迫うごとに増していくのだった。私には、八歳の弟（犬）がいた。大切な私の弟。その弟の具合が悪くなり始めたのは、春先だった。走るのが大好きだった弟が、一緒に走らなくなり、どこか致そうにしていた。医者に連れて行くと癌だった、日増しに体調を崩すことが多かった弟は、癌の摘出手術をすることになった。入院する、冬の寒い日の朝、つぶらな瞳で私を見て涙していた弟の姿が忘れられない。手術した翌日の朝、小さな身体を一層小さくさせて、弟は帰ってきた。もう二度と目を開けることのない姿で。まだ夜明けきらぬ、凍てつく寒さの早朝だった。登場人物達は、悲しみを乗り越え、ぬくもり見出す。支えてくれる人がいて、ほっとした。

三作品を通して、亡くなった人の存在意義残された人へ刻む何かを、誰でも与えることができ、持ち得るという感覚が、空気のように文章に溶け込んで私の心に染み入った。何気ない日常の会話が、その人にとって、忘れられない悪夢となる可能性だってあるのだ。私たちはそれを意識して、一日一日を、一語一語を大切に生きなければならない。



分類した結果、上記のようになった。④の自身の生活体験と結びつけるパターンが多く見られたことが分かる。このパターンのほとんどでは祖父母が亡くなった際、あるいはペットが亡くなった際のことが記されていた。

また、直接的に自身が体験したことが記されていないくても、波線で付した箇所のように「これから自身が向き合うことになるかもしれない死」というものを意識している記述が度々見られた。以下にいくつかその記述を抜粋する。

私たちは毎日を何気なく生きているが、生きていく上で決して忘れてはならないことがある。「人はいつ死ぬか分からない。」こと。それは、家族も友達も、自分もだ。

身近な者の死について考えるなら、一番大切なことは「生きている今」に何ができるかを考えることだろう。

突然だが私には身近な者が亡くなったことがない。正確に言えばあることにはあるが記憶もないほど前のことなので、身近な者が亡くなり辛いと感じた経験がないという表現の方が正しい。しかし家が人の死に関わる仕事をしているので死に対して遠いものだと感じることもない。つまり私は人はよく死ぬということを分かっているがその辛さはあまり分かっていないで過ごしているのだと思う。例えるなら薄いガラスのような壁を死と私との間につくり死と触れている。透明だから壁があることにも気づかない。

ということに先のセリフを読んで自覚した私自身はそうして死に対して近い存在と思いこんでいたか実際はそうでもなかったのだろう。このことに気づいていなければ本当に身近な者が亡くなった時、頭と感情と身体がついていけなくなっていたかもしれない。なぜなら亡くしてからじゃないと大切なものの存在に気付けないと理解しただけでどっしりと感じたからだ。このどっしりというのは身近な人を亡くした辛さを何百倍だと希釈したものだったのかもしれないと今なら考えることができる。

私には大切な人がいました。その人と出会って感じていたことが、いついなくなるかわからないということです。今普通に生きていても、いつ事故に合うかわからないし、亡くなって一生会えなくなるかもしれません。最近ドラマでよくあるように耳が聞こえなくなることであったりあるかもしれません。明日があるのは足り前ではないので、きつくしてしまったり、後悔することがあるならば、絶対思った時に言い合う方がいいことを学びました。作品中にもあるように、何気ない日常化かもしれませんが、大切にしてほしいと思います。私もなくしてから気付いても遅いんだという言葉に胸に生きていこうと思います。

これらは、作品の主人公の視点を通して主人公の人生を疑似的に体験し、そして主人公の行動の理由を考察した上で作文の結論として書かれた文章である。文学体験によって得た視点を自身の生活体験あるいはこれからの自身の人生と結びつけることができている。

やはり「身近な者の死」という話が内含されている作品は、そのテーマの特性上生徒の生活体験や人生と結びつきやすいと言え、文学体験を達成する為に有効であるとの時点では考えられる。

第2項 課題

本実践では前述のような成果が得られた訳であるが、一方で課題も見られた。次にその課題を挙げる。

①授業時間が十分でないこと。

今回、定期考査を見据えた上での授業展開が求められた。その為、想定していた時数より2時間程度少ない状態での単元計画となり、生徒側が十分に話し合いが出来ないまま作文を書くという展開となってしまった。考察が甘い作文が見られるのも、こうした授業時数の不足が要因の一つにあると考えられる。

②教材選定が生徒の思考を狭めてしまったのではないかと考えられること。

今回教材として選定した作品は、偶然タイトルに主人公と死者を繋ぐアイテムが記されている作品であった。②のパターンに分類されていた作文の半数以上がこれを共通項として指摘をするものであった。先に指摘した課題の関係でもあるが、教科書教材を含めて3作品のみと統一したことで、生徒の自由な読みを阻害してしまった可能性が挙げられる。

③読みが苦手な生徒のフォローが十分であったかどうか。

今回作文を書く前段階のワークシートを用意せず、生徒は各々授業者が配布した教材本文に書き込みをしている様子であった。元々能力が一定レベルにまで醸成されている生徒に関してはその方法でも問題ないと考えられるが、読みに対して苦手意識を持つ生徒に対して果たして適切なものであったかと問われると、今となっては不適切であったとしか言いようがない。次の授業実践では作文を書く前段階としてワークシートの導入が求められる。

第6章 終章

第1節 成果と課題

本研究の成果として、以下のことが考えられる。

①文学教育の意義の再認識

第2章において歴代文学教育研究者の「文学教育に対してどのような意義を見出し、そしてどのようにその意義を子ども達の中で芽生えさせるのか」という考察について整理することが出来た。

後にも述べるが、戦後から現代にかけて文学教育の意義や必要性については堂々巡りのように議論が繰り返されてきたところであり、今回の学習指導要領改訂においてその議論が再燃したように考えられる。科目の新編成が発表された事により混乱していた文学教育のその意義を、再度確認することが出来た。その第2章での整理があったことで自身の中に文学教育の意義及び文学体験の意味を定義づけることが出来、授業実践へとつなげることが可能となったといえる。

②平成30年度高等学校学習指導要領に際しての科目編成の整理

現行の高等学校学習指導要領が発表された際に「文学国語が選択されなくなるのではないか」という懸念が生じたことは本論で述べてきたことである。実際に施行された後、高等学校における科目編成がどのようなものとなっているのかその内訳について、京都府立高等学校にその範囲は留まっているが調査することができた。

これにより、高等学校間での国語科の科目編成にバラツキがあるという事を明らかにすることができた。また、この調査において入学年度により科目編成に違いが生じるなど、各高等学校において手探りの状態で教育課程が作成され、修正がされていることが判明している。

③教科書教材と投げ込み教材を併用する授業の提案及び実践

「教科書教材に依存している」という指摘があっても尚、成績至上、受験至上などの流れが学校現場に存在している以上、それからの脱却はすぐには見込めないといえる。だからこそ、教科書教材とそれに関連した投げ込み教材を併用することで、生徒自身の教科書外の作品について興味関心を引き出そうとした。「共通テーマ」を持つ作品同士の親和性が高いことは言うまでもないが、生徒自身の生活体験に結びつきやすいテーマを使用することで、生徒自身の中に「文学体験」を生み出そうとする授業の提案・実践を行うことができた。

一方で、本研究の課題として、主に実践で生じた以下のことが挙げられる。

①学校現場で投げ込み教材を用いることの難しさ

学校現場で授業を行う以上、現状では「定期考査」や「受験」を意識せざるを得ないといえる。それは実践で挙げた課題の中に「時間数が足りない」ということを示した事や、普段は成績や受験に直結する事は意欲的に行う生徒が、あまり興味や意欲を示さなかった様子が見られたことなどからもいえる。生徒がいかにして意義を見出し、能動的に学習に取り組むことが出来るのかは綿密な教材研究などの授業準備、及び生徒との日ごろからの関係性づくりによるといえる。

理論を用いて授業実践を行うことは重要ではあるが、理論を重んじる事に終始することは、文学教育に関する議論の堂々巡りの一部となってしまうだけなのではないかと危惧をしている。

②学校図書館との連携

「文学教育が軽視されているのではないか」という議論と切っても切ることが出来ないのは「学校図書館」である。年々学校図書館の貸し出し冊数が減少している事、そもそもとしてオリエンテーション以外で学校図書館を訪れる生徒が減少していることは自明のことであるといえる。

本論の実践では予め教材を用意した上で生徒にその教材を下した。しかし、「比べ読み」という手法は生徒と学校図書館を結びつけることが出来るのではないかと私は考える。生徒が自由に本を手に取り、読み、そして共通点や相違点を見出す。生徒一人一人が異なる作品を向き合い、自身の中で対話をすることによってよりよい文学体験が得られるのではないだろうか。

第2節 今後の展望

今後の展望を次の通り挙げる。

①平成30年度高等学校学習指導要領下における各高等学校の動向の注視

入学年度によりその教育課程に違いが生じている高等学校が散見されるため、現行の指導要領によってどのような影響が高等学校国語科に及ぼされるのかは未だ注視し続けなければならない。その為、定期的に教育課程内における国語科の科目編成の状況を調査する必要があるといえる。

また、その科目編成の変更により生徒が将来どのような影響を受けるのかはこれから判明していくところである。過去の議論や現状の整理を行うと共に、今後数十年単位で今回の学習指導要領改訂の影響は注視しなければならないといえる。

②学校図書館と連携した授業内容の考察

先の課題においても述べたが、学校図書館と連携した授業内容の考察を行いたい。

本論での実践は教員側が教材を用意したものである。従って、生徒自身が本を手に取り、それを読み、そして読んだ結果自身の中に文学体験が生まれるような授業提案及び実践を行いたい。その為には学校図書館についての研究や、学校図書館と連携した先行実践研究が求められる。まずはその基礎から一度学び直す必要があると考えている。

引用・参考文献

熊谷孝. (1951). 文学序章. 磯部書房.

熊谷孝. (1955). 日本児童文学大系 第6巻 一文学教育の理論と実践一. 三一書房.

熊谷孝. (1957). わたしの文学教育論—小著『文学教育』への批判をめぐって—. 著: 教育 No.80. 国土社.

桑原武夫. (1950). 文学入門. 岩波書店.

- 幸田国広. (2021). 国語教育は文学をどう扱ってきたのか. 大修館書店.
- 佐藤綾花. (2018). 文学教育における比べ読みの可能性 ―「きつねの窓（安房直子）」と「注文の多い料理店（宮沢賢治）」の場合―. 日本体育大学大学院教育学研究科紀要.
- 西郷竹彦. (1976). 西郷竹彦文藝教育著作集 第3巻 文芸の授業入門. 明治図書.
- 西尾実. (1950). 言語教育と文学教育. 武蔵野書院.
- 西尾実. (1965). 国語国文の教育. 古今書院.
- 田近洵一. (1999). 戦後国語教育問題史. 大修館書店.
- 日本文藝家協会. (2019年1月24日). 高校・大学接続「国語」改革についての声明.
- 浜本純逸. (1978). 戦後文学教育方法論史. 明治図書.
- 平井昌夫. (1952). 国語教育における文学作品の役割. 著: 文学教育 (ページ: 10-17). 文学教育研究会.
- 平成30年改訂高等学校学習指導要領 国語編. (2018). 文部科学省.