

自ら読み方を考える生徒の育成に関する研究

小説教材における発問を中心に

三浦 章子
菅 邦 男

はじめに

普段授業をする中で、これまで幾つかの課題を抱えてきた。一つは「教科書を教えている」という点である。授業者として意識的に「教科書で教える授業」を心がけている積もりだが、生徒の声（特に「年生」）に耳を傾けると、教材が変わる度に「解き方が分からない」とか「何を手がかりに読めばいいの」と聞かされてくる。結果的に、生徒たちに「読みの技術」を蓄積させるような授業が出来ていない。その都度、これまでの授業や単元を振り返る試みをするが、あまりにそこに重点を置くと、テクニクだけが一人歩きをしてしまい、結果、点数を上げるための授業に陥り、本来あるべき授業の姿を失っていく。こうした矛盾を解消しなければならぬ。というのが第一の課題である。生徒自身がテキストに向き合った時、「読むべいか」と主体的に考えることもないまま、多くの授業時間だけが費やされているのが現状だといえる。二つめは「ここ数年「複眼的思考力」をつける授業を幾つかの自主教材を作ったが、試みてきたが、実際それが生徒個人の確かな「思考力」に繋がっているという手応えが得られないという点である。これは授業や調査等で記述式の解答を読んでもみると、如実に感じられることである。多角的・複眼的に考えることが習慣化されてはいるものの、実際それを表現するところまで到達していないのである。その原因を考えると、一点目の課題にも通じるが、「教材内容」を

「丁寧」に教えることに終始し、「表現」という段階まで時間をとっていないことの現れだと思われる。

以上のことから、今回の研究課題として、

生徒自身が作品を読み解きながら、基礎的かつ複眼的な思考を定着させ、「書く」という表現にまで到達できる授業を通して、生徒の「国語力」を身につけさせるためには

と設定し、構想を練った。この課題にアプローチする手段として、今回は「発問」を中心に授業の展開を考えたい。

まずは「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」(ぎつせい・2007)と「読解力」を定義する。OECDの「PISA」型問題に注目し、中でも「その4割を占める自由記述式の問題を取りあげること」「発問」の特徴やねらいに焦点を絞り、分析をしたい。また、そのPISA問題で成果を収めているフィンランドの教科書も同様に分析し、その特徴を得た上で、発問の可能性を探りたいと考える。

今回は「小説」(物語)を中心とした授業構想を試みることにした。平成二十一年三月に発表された「新学習指導要領案 高等学校国語」の中では、「想像力を伸ばし、ていくこと」「国語総合」(「詩歌や随筆の創作」活動)、「国語総合」および「現代文B」(「書き手の意図」を捉える)、「国語総合」「現代文B」(「こと」が新しい目標として明示されている。この中で特に注目したのが

「書き手の意図」についての言語指導事項である^H。評論文分野では^H、具体例の用い方や接続語や接続詞^H、構成とい^Hた視点から「書き手の意図」を探ることは定着していき易いが^H小説教材となると^Hなかなか上手くいかない^H。まずは「読みの技術」が必要となるし^H。その上で豊かな想像力や思考力が求められてくる^H。先述の「基礎的かつ複眼的な思考」がより強く要求されるとい^Hても過言ではない^H。よ^Hて^H自身の抱える課題と^H新学習指導要領案の傾向とを併せ考えると^H今回の研究では^H小説教材を用いるのが最適だと考えた^H。よ^Hて^H以下のように研究のプランを立てた^H。

- 1 PISA型問題および^H1970年代教科書における発問の特徴
 - 2 「書き手の意図」へのアプローチ
 - 3 小説教材での発問の在り方および授業構想
 - 4 国語科授業における発問の可能性
- 以上の章立てに沿^Hて^H今回の研究を進める^H。

1 「PISA」学力調査を中心とした、発問についての分析

『「国際的な読解力」を育てるための「相互交流のコミニケーション」の授業革命^I』¹を読んだらPISAに対応できるか^{II}（有元秀文著、溪水社）の中で^HPISA問題は以下のように分析されている^H。

PISAの問題が^H通常日本で行われる国語のテストと違うのは次の点である^H。

実際社会で直面する生きるために必要不可欠な実際の課題が対象になる^H。

通常の文章は六割に過ぎず^H実用的な図表・地図などが四割を占める^H。

従来の国語教育の枠を越えて理科や社会科に関連する幅広い話題が

含まれている^H。

問題形式は^H自由記述形式が四割で^H自由記述問題の占める割合が通常日本で行われる国語のテストよりかなり高い^H。

読んだことについて^H「自分の意見を表現する」ことが求められる^H。日本の読解問題は選択式が多く^H記述式である^Hても「自分の意見」を問われることは少ない^H。

本文の内容や文体について「評価したり批判したりする」ことが求められる^H。これも国語ではほとんど行われない^H。

意見を書くときには^H「課題文に書かれたことを根拠にすること」が厳しく求められる^H。つまり^H課題文に書かれていない根拠を挙げる^Hと正答にならない^H。

また^H読解問題を次のように三種類に分類している^H。

- ・熟考・評価：本文を正確に理解した上で^H自分の知識や考え方や経験と結びつけて^H熟考・評価^Hしたり本文を根拠にして^H自分の意見を表現したりする^H。
- ・解釈：本文を正確に理解した上で^H論理的に推論して^H解釈^Hしたり本文を根拠にして^H自分の解釈を表現したりする^H。
- ・情報の取り出し：本文を正確に理解した上で^H本文の中の^H情報^Hを取り出す^H。

この有元氏の意見を基に^H発問の傾向を詳しく見ていきたい^H。

ⁱ連続型テキスト（物語）における発問^{HS}「贈り物」の場合

（問題文を省略し^H発問のみを挙げている^H問題引用に関しては^H以下同じである^H。また^H〔〕内は調査で測定した読解のプロセスとして^H明記されているものである^H。

問1〔熟考・評価〕
この二人が自分の意見を証明するには、それぞれがどう言えばよいでしょうか。この物語からそれぞれの根拠をさがして、次ぎに示してください。

問2〔解釈〕

この物語の始まりの部分では、この女性の状況は次のうちどれですか。
問3〔解釈〕

以下は物語の中で、Hについて書いてあるうちの、前半の一部です。
(略)

物語の後半で起ったことを考えると、著者は、Hを登場させるにあたり、なぜこういふ書き方をしたので、Hか、あなたの考えを述べてください。

問4〔情報の取り出し〕

物語のこの部分で、H家に起きたのは、次のうちどのことですか。
(選択肢略)

問5〔解釈〕

この物語では、この女性が、Hに食べ物を与えた理由を暗示しています。それは何ですか。

問6〔解釈〕

この女性が、「それから、お前のことを考えるわ」と言ったとき、彼女は、どう考えていたのですか。

問7〔熟考・評価〕

「贈り物」の最後の文が、このような文で終わるのは適切だと思いませんか。最後の文が物語の内容とどのように関連しているかを示して、あなたの答えを説明してください。

「贈り物」問1について

二つの対照的な意見を提示し、その論拠となる部分を本文から抜

き出す問題である。問いそのものは非常に単純で、本文を正確に読み取り、適当な箇所を抜き出す作業である。

正答率 OECD平均64・2% 日本65・3% (無答16・7%)

素材文が長いこと、賛否両論どちらにも根拠を求めていること、この二点が無答率を上げていると思われる。注目したいのは、アメリカと日本の正答率はほぼ同じ程度であるのに対して、無答率に大きな差があることである。アメリカ正答率64・7% 無答5・5% (正答率の高いフィンランドについても言えるのだが、特にアメリカの誤答率に注目すると、「正解か否かは別として、ほとんどどの生徒が自分なりの正解を答えている」といえるよう、日本の無答率について言えば、ドイツ・イタリア・フランスに次いで4番目に高い。

渡辺雅子氏(『納得の構造』日米初等教育に見る思考表現のスタイル)『東洋館出版』の指摘によると、アメリカでの作文指導は日本と大きく違い、徹底した「技術」獲得の取組を行っている。(アメリカでは)良いエッセイとは「トピックセンテンスで明瞭に主題が示されたもの、あるいは与えられた質問に的確に答えているもの」であり、教師は生徒の作文を構成や形式に照らして厳格にクリテカルに評価している。こうした作文教育を通して生徒の論理力が養われ、一方で形をかえて「デベイト」や討論といふ音声言語による豊かな表現も存在するようだ。つまり、「主題」根拠「結論」といふ作文指導を積み上げることに、より賛成か否かを議論することも習慣化されていくのである。日本の作文教育は「共感と激励」が中心(鶴田清司)『読解力』を高めるために「第11章 その3」であることが多く、他者を「説得」や「納得」させるための「型」の訓練が少ない。つまり論理性が後回しになりがちである。実際、高校生を指導するにあたり、これまで生徒たちが書いてきた「作文」と「小論文」(意見文)との違いを理解させる

のに時間がかかるのも、H従来の作文教育が心情主義になHているからなのではないかH。このようにHアメリカの例を考えるとH無答率は下げるためにはH論理力のトレーニングとして「作文教育」Hつまり「文章を作る」(I書くとHいう表現行為)創作活動の徹底が一つの手段であるH。また逆にH「書くこと」を通しての論理力が培われていてもH必ずしも情報の正確な取り出しが可能ではないことがHアメリカの例から見えてもくるH。先述のH有元氏の指摘(一)にあるようにH常に「意見を述べる」ときにはH課題文に書かれたことを根拠にすることが厳しく求められているH。のであるH。このことは発問する側の指導の在り方が問われているH。

「贈り物」問2について：省略

「贈り物」問3について

文章を正確に読んだ上でH内容や構成を把握しH「著者がヒHウを登場させるにあたりHなぜこういう書き方をしたのでしHうかH。あなたの考えを述べてくださいH」というようにH「著者」の意図を総合的に判断しH意見を述べる問題であるH。これは後の問7にも見られるPISSA特有の発問傾向であると思われるH。

正答率 OECD平均 43・0% 日本42・7%

無答 OECD平均 18・1% 日本29・6%

まず問いの中に挙げられているのは本文に登場する「ヒHウ」についての描写であるH。H傍線は引用者H。

「彼女はほえ声で目をさましたHあまり苦しそうな声だHたのでH」

「答えるようにほえ声が繰り返されたがHこんどは前よりかん高くな

いH疲れた響きでH」

H「あ、あの苦しんでいるようなほえ声を遠くで聞いたことはあるH。」

これらの引用箇所はおもに文章の前半にあるH。傍線で指摘したようにH「キエワードは「疲れた」「苦しそうな」という「ヒHウ」が飢えていることが暗示されている表現であるH。問いの中でこのように列挙されればH解答者はすぐに気づくだろうと思われるH。しかしHこの問いが難しいのは以下の部分であるH。

「H物語の後半で起こHたことを考えるとH」

明らかに「物語の後半」に何が起こHたかを整理することが必要になるH。物語の後半に起きたことを列挙するとH

1 ヒHウが窓めがけて飛びつきH窓ガラスを一枚割HたことH。

2 1のためH女性は驚きH銃を発砲したことH。

3 彼女が食事をしたあとHヒHウにもハムを与えたことH。

4 洪水がおわりHいつの間にかヒHウが去HっていたことH。

文章全体を関連づけながら読むことを求めている問いであるH。

「関連づけながら読む」という作業は一体どういHたものかを先に述べたいH。

西郷竹彦氏(『西郷竹彦文芸・教育全集14』恒文社)の中で次のように述べているH。

筋という概念は次の述べる構成の概念とともにHこれまであいまいに混同されてきましたH。筋には二つの規定がありますH。

A 事件の筋H因果律にもとづく事件の継時的展開の筋H、「できごと

のすじ」

B 形象相関・展開の筋H、形象と形象相関のもつH意味と像のつな

がりとそのくりひろげられHありなされていく綾H。

ある作品においてはH事件の筋は前後したりH過去と現在が交互にく

りかえされたり、^H終末がふたたび冒頭の場面に回帰したりするなど錯綜することがありますが、^H形象相関の展開の筋は、^Hいかなる作品にあ^Hても、^Hはじめ、^Hつづき、^Hおわり、^Hと必然的なイメ^Hジと意味の展開の綾なす筋をも^Hてています。^H読者は形象相関の展開、^H筋にしたが^Hて読みすすめるので、^Hて^H事件の筋をゆきつもどりつして読むのでは^Hありません。^H

ある一定の視点から、^Hまた視点の移動や転換にしたが^Hて、^H事件の筋は、^Hひとつの秩序ある動力的な過程としての形象相関の展開の筋に構成化されるのです。^H

(二) 視点・形象・筋より

西郷氏がいうAの「因果律」にもつづく筋、^HまたBの「形象相関・展開の筋」という二つの「筋」を掴むこと、^Hこれは「関連づけながら読む」ことであると考える。^Hこの問いは、^HA、^HI、「継時的展開の筋」の把握である。^H

「因果律」という点に絞^Hて分析を進めたい。^H前半の「疲れた^H苦しそうな^Hウ」と、^H物語後半の事件1、^H4とを「因果関係」でつなぎ合わせると、^H「因果律」として繋がるのが、^H3の「女性は^Hウに食べ物を与えた」である。^H整理すると、^H

女性は洪水に巻き込まれ、^Hさらに^Hウにねらわれている状況、^H
女性をねら^Hている^Hウは明らかに^H飢^Hを^Hて^Hいる。^H
女性は自分の食事を済ませたあと、^H思わず^Hウにハムを与える、^H

ということである。^H

もう一度発問に戻る。^H「著者はなぜ^Hつという書き方をしたのでし^Hうか、^Hという問いは、^H本文を根拠にして「著者の表現意図」を考^Hえる問題である。^H「女性が思わず^Hウにハムを与える」という「事件」、^Hつまり、^H「命がねらわれている立ち場であるにも拘わらず、^Hウを助けてしま^Hう」という「出来事」、^H筋を用意するため

ある、^Hよ^Hて求められている答えの要素としては、^H

A、^Hウと女性を明記する

B、^Hウが飢えていることを指摘する

C、^H女性が^Hウにハムを与えたことを挙げる

この三点だろう。^H

この発問を分析するにあた^Hて注目したい点が二点ある。^Hまず一つは、^H発問がパターン化されていないという点。^Hもう一つは「著者はなぜ^Hつという書き方をしたのでし^Hうか」に見られるように、「書き手の意図」に迫らせているという点である。^H

一点目についてだが、^Hこの傾向は「インフルエンザの問題」でも見られる。^H

「インフルエンザに関する問題」問2

この通知の内容（何を述べているか）について考えて見まし^Hう。^H

そのスタイル（内容を伝える方法）について考えてみまし^Hう。^H

町田さんは、^Hこの通知を親しみをこめて誘いかけるスタイルにしたいと考えました。^Hうまく出来ていると思いませんか、^H通知のレイアウト、^H文体、^Hイラストなどについて詳しく述べながら、^Hそう考えた理由を説明してください。^H

この問いの中で、^H従来の国語テストの中であり得なか^Hた形式、^Hそれはいくつもの思考が複合的に一つの解答に繋がるように作られていることである。^H従来の発問は、^Hはじめの「通知の内容について」や「スタイル」について、^Hそれぞれを問いとして立てて問いかけ、^Hその都度答えをまとめていく、^Hいわば「問一答形式」であ^Hる。^Hまた、^H「町田さんの意図」を発問の中で提示することも稀であり、^Hそれが「うまく出来ているか」と評価させることを、^H授業はもとより、^H記述式のテストで実施してこなか^Hた。^H生徒たちは、^Hいくつもの思考

をまとめた上で一つの解答（I意見）を構築することに慣れていないのである。H先ほど述べたように「贈り物」問3も同様。H因果律を根拠に筆者の意図を探らせるといってH複合的な発問のスタイルであるH。

さらに「贈り物」問3の問い方H「前半の記述と後半の出来事をつなげるH表現の意図」を「あなたはどうか考えますか」という問いで「評価」させることもH解答者の思考を複雑にするのではなくてHより正確に読み取りHかつ本文に根拠をもHた上で説明（I説得）することができるかHを試しているのであるH。だがHやはり従来の国語科授業が行われる教室の中で発問は「単発」・「単純」・「明瞭」な一問一答形式であることが多くHそれがテストに反映されるにはHどうしても選択形式形式になりがちなのであるH。それが全てまじいという意味では決してないH。能力に差のある生徒達を前にHいかに授業を進めるかという点Hさらに生徒をいかに参加させるかという点などを考えるとH一問一答形式の発問も必要だろうH。だがHそれが日常的に「パターン化」してしまつてH生徒の思考も固定化されてしまふH。この「贈り物」問3にあるような発問に対応できなくなるのではないだろうかH。つまりH複合的な思考をせまるような発問構成が考えられるH。

一点目の「書き手の意図を探る」問題であるがH三月に発表された「新学習指導要領 高等学校 国語」の中のH「現代文B」の中で次のように唄われているH（傍線は引用者）

2 内容（1） 次の事項について指導するH。

ア 文章を読んでH構成H展開H要旨などを的確に捉えHその論理性を評価することH。

イ 文章を読んでH書き手の意図やH人物H情景H心情の描写などを的確に捉えH表現を味わうことH。

ウ 文章を読んで批評することを通してH人間H社会H自然などについて自分の考えを深めたり発展させたりすることH。
 エ 目的や課題に応じてH収集した様々な情報を分析H整理して資料を作成しH自分の考えを効果的に表現することH。
 オ 語句の意味H用法を的確に理解しH語彙を豊かにすることにもH。文体や修辞などの表現上の特色をとらえH自分の表現や推敲に役立てることH。

同じく「国語総合」にも挙げられているH。

C 読むこと

ア 文章の内容や形態に応じた表現の特色に注意して読むことH。

イ 文章の内容を叙述に即して的確に読み取りH必要に応じて要約や詳述したりすることH。

ウ 文章に描かれた人物H情景H心情などを表現に即して読み味わうことH。

エ 文章の構成や展開を確かめH内容や表現の仕方について評価したりH書き手の意図を捉えたりすることH。

オ 幅広く本や文章を読みH情報を得て用いたりHもの見方H感じ方H考え方を豊かにすることH。

新学習指導要領ではHこの「書き手の意図」を捉えることが重視されていることが分かるH。このことについてはH後述で詳しく述べるためHここでは省略するH。

「贈り物」問4について：省略

「贈り物」問5について

女性がとHた行動の根拠を本文を基に推測しH説明する問題であるH。

正答率	OECD平均	56・6%	日本	42・6%
無答	OECD平均	12・5%	日本	33・8%

やはりここでも無答率が高いことが注目される。先ほどの問1と同様、ドイツ、イタリア、フランスと同じく日本は無答率が高いという傾向。フランスは正答率はそのままで高くはないが、無答率が4・7%とかなり低いのが特徴的である。

この問いも従来の発問になかH型であると思われる。この物語では「という表現はH明らかに「物語全体を根拠にせよ」という作問者の意図である。H物語全体を根拠にした上で、H「女性がヒウに食べ物を与えた理由が暗示されている」という「提示」も目新しい。HつまりH従来型の発問であれば「この女性がヒウに食べ物を与えたのはなぜですか。H本文を読んで根拠を示し、H説明しなさい」となりがちだ。H解答者が戸惑うのは「暗示」という提示のされ方である。H読み手が物語の筋を構築する上で、H「因果律」と共に重要な「形象相関」の把握でもある。H「女性がヒウに食べ物を与える」という事件に繋がる「情報」が暗に示されていた。Hという問いだといえる。

この場合、H懸念されるのはH本文の中に暗示されているHとあるとH解答者はややもすれば「文章を初めから読み流してH当てはまりそうな箇所を探す」という「作業」を始めてしまう。H特に「国語苦手な生徒」がそういうH傾向にあるのではないか。Hこれまでの分析を踏まえるとH筋としての「因果律」を的確に読みとる技術がま^ず前提として求められていた。Hその徹底が一つの解消法だと考える。Hその上で「形象と形象相関のもつ意味と像」を捉える段階に入る。H確かに事件の筋はH時系列に沿って起きるとは限らず、H行きつ戻りつすることが多い。Hしかし、Hそれを的確に整理しながら読み進める「技術」をもHてHはじめて物語全体の「形象相関の展開」が読み

取れるのだと考える。Hそこで、H発問のレベルを「現象を読む発問」と「形象を読む発問」との二つに分けることが可能なのではないかと考えた。

「贈り物」問6について：省略
「贈り物」問7について

「熟考・評価」の問題である。H『贈り物』の最後の文がHこのような文で終わるのは適切だと思えますか。Hという発問をH多くの生徒が経験してこなかHたと思われる。Hまた、H先ほどの問3と同様、H最後の文が物語の内容とどのように関連しているかを示して、Hあなたの答えを説明してください。Hという問いは、H「本文の内容を関連づけながら読む」ことを求めている。Hつまり「筋」をH前述のA1、H継時的展開としての「関連づけ読み」ではなく、H「B形象相関の展開としてつかめているかを試している」。

正答率	OECD平均	37・1%	日本	34・2%
無答	OECD平均	20・8%	日本	40・7%

では、H物語の最後の文はどういHた文章なのか。H最後の文を含む段落を引用する。

次に目覚めたとき、H彼女はすべてが変わHたことにすぐ気づいた。H雨はやんでいた。H家が揺れるかと注意してみたが、Hもう濁流の上で揺れてはいなかHた。Hドアを開けると、H破られた網戸、Hこしに、Hこれまでと違う世界が見えた。H家は以前と変わらず崖の上に静止していた。H川はまだ、H数フ、Hト下を激流となHて流れていたが、H家からカシの木までの数フ、Hトでは、Hもう水は引けていた。Hそして、Hヒウは去Hっていた。H足跡はボイチからカシの木まで続いていて、Hその先は湿地帯の中へと続いているに違いないが、H柔らかな泥の中でばやけて、Hもう消えかかHていた。Hボイチの上には、Hか

じられたハムが白い骨にな^Hて残^Hっていただけだ^Hた^H。

「形象的相関としての展開」を読むとき^Hこの「白い骨」に注目しなければならぬ^H。つまり物語の顛末としては「ヒ^Hウも女性も生き延びることができた」というものだ^H。ただ「白い骨」というモチ^Hイフが解答者にはどう映るのか^Hが問題である^H。さらにそれらを根拠として^H「適切であ^Hたか」「不適切であ^Hたか」という^H自分の明確の意見を提示しなければならぬ^H。「白い骨」の「像」は難しい部分があるが^H本文全体をふまえる^Hという訓練がなされていれば^H例えば「題名」から考えることや^H最後の一文だけでなく^Hその前（例えば^H「足跡はボ^Hイチからカシの木まで続いていて^Hその先は湿地帯の中へと続いていくに違いないが^H」などを「因果関係」として「筋」をとること）を根拠とすれば^Hある程度意見は固まるのではないか^Hと思われる^H。

この問いについて注目するのは^H「解答者が文章全体を往還しなければならぬ」という点である^H。つまり^H最後の文章を評価するには^H明らかに文章全体の内容をふまえること^H。そこに上が^Hたそれぞれの情報をつなぎ合わせることも^H。それらを基に自分の意見をまとめ^H的に表現すること^H。あらゆる思考のプロセスを経なければ^H解答不可能である^H。前述の問3でも見られたPISA A型特有の傾向である^H。読み手の「読解力」と「論理力」^H。文章を読んだことを繋げる「発想力」^H。これらが総合的な力として必要となる問題である^H。実際「自分の意見を」「自分の言葉で」表現しなさい^Hと問われることが多くあり^H。解答者も戸惑うのだが^H。「自分の言葉で」という問い方は誤解を招くどころか^H。解答者に違う「発問の解釈」をさせしてしまう^H。PISA A型にせよ^H。全国学力調査にせよ^H。「自分の言葉」とは「本文を的確に読んだ結果として^H。本文の内容に即した」「言葉」である^H。決して解答者のオリジナリテ^H。Iを求めているのでは

ない^H。有元氏の指摘（ ）にある通り^H。「課題文に即す」ことが絶対要件なのである^H。だが^H。現高校生などは「あなたの意見」と問われただけで^H。「人と違ふことなんか表現できない」と臆してしまう^H。前述の^H。アメリカの作文指導の例と同様で^H。質問（課題）に対して的確に答えているか^Hという視点で厳しく評価し^H。批判することを^H。教師自身が避けてきたともいえるよう^H。曖昧に響く「自分の言葉で」という発問をやめ^H。「本文に即す」という明確な「約束」を繰り返さなければならぬと考える^H。

さらに^Hこの問いで注目すべきは^H。「評価」である^H。多くの解説書や説明の中でも述べられているが^H。近年とみに「批判的読み」「批判的思考」の必要性が叫ばれている^H。しかし^H。「批判的な読み」の力を育てる授業が従来なされていなか^H。たか^H。

「平成16年度臨時全国都道府県^H指定都市教育委員会指導主事会議」の中で^H。文部科学省は「国際学力調査の結果・分析 5 指導の改善の方向」として以下のように述べている^H。

(2) 改善の具体的な方向

ア テキストを理解・評価しながら読む力を高めること

(ア) 目的に応じて理解し^H。解釈する能力の育成（省略）

(イ) 評価しながら読む能力の育成

与えられたテキストについて^H。主張の信頼性や客観性^H。現実的・科学的な知識や情報との対応^H。引用や数値の正確性^H。論理的な思考の確かさ^H。目的や表現様式に応じた表現法の妥当性など^H。様々な幅広い観点から評価しながら読む能力を育成することも大切である^H。従来は^H。本文を絶対視して指導することが多く^H。テキストのない用や表現を吟味・検討したり^H。妥当性や客観性^H。信頼性などを評価したり^H。自分の知識や経験と結びつけて建設的に批判したりすることは少なかつた^H。今後は^H。このような批判的な読み（クリテ^H。Iカルリ^H。Iデ^H。Iング）も重視する必要がある^H。

文章等を十分に吟味^H評価しながら読む能力は「様々な文章を比較して読む」という言語活動例を示すなど^H学習指導要領にその視点は含まれていないものの^Hこれまで必ずしも十分強調されてこなか^Hた点であり^H今後は重視していく必要がある^H。メデ^{H1}アリテラシエ（メデ^{H1}アが形作る『現実』を批判的（クリテ^{H1}カル）に読み取るとともに^Hメデ^{H1}アを使^Hて表現していく能力）にかかわる指導も必要とな^Hてくると思われる^H。（以下略）

「クリテ^{H1}カルリ^Eテ^{H1}ング」「クリテ^{H1}カルシンキング」を行^Hて来なか^Hたわけではない^H。しかし^H注目すべきは「本文を絶対視して指導することが多く」という点である^H。特に教材が教科書中心であればあるほど^Hその傾向は強いのだろう^H。私自身のこれまでの取組の中で^H新聞記事の比較や^H教科書以外の文章を使^Hて「批判的読み」を行^Hてきたが^H「教科書の素材文を批判する（評価する）」という観^H点は全く持^Hていなか^Hたことが反省される^H。

ii 連続型テキスト（実用的な文章）における発問^H。「インフルエンザ」の場合（問題文略）

問1 「情報の取り出し」

ACOL社の予防接種プログラムについて述べているのは次のうちどれですか^H（多肢選択 省略）

問2 「熟考・評価」

この通知の内容（何を述べているか）について考えてみましょう^H。そのスタイル（内容を伝える方法）について考えてみましょう^H。町田さんは^Hこの通知を親しみをこめて誘いかけるスタイルにしたいと考えました^H。うまくできていると思いませんか^H。通知のレイアウト^H文体^Hイラストなどについて詳しく述べながら^Hそう考えた理由を説

明してください^H。

問3 「解釈」

この通知では^Hインフルエンザ・ウイルスを予防するうえで^H予防接種はどのようなものか^Hといっていますか^H。次ぎのうちから一つ選んでください^H。

A 運動や健康によい食事より効果があるが^Hも^Hとリスクがある^H。

B 良いことだが^H運動や健康によい食事の代わりにはならない^H。

C 運動や健康によい食事と同じように効果があり^Hしかも問題を引き起こさない^H。

D 運動や健康によい食事が十分であれば^Hあえて検討する必要はない^H。

問4 「熟考・評価」

通知の一部に以下のように記されています^H。

予防接種を受けた方がいい人

ウイルスへの予防をしたい人ならだれでも^H。

町田さんは^H通知を配^Hた後で同僚の一人から^H「ウイルスへの予防をしたい人ならだれでも」という語句は誤解を招くから^H省いたほうがよか^Hたと助言されました^H。あなたも^Hこの語句は誤解を招くから^H省いたほうがよか^Hたと思いませんか^H。具体的な理由を示して意見を述べてください^H。

問5 「解釈」

通知によると^H町田さんに連絡しなければならないのは^H次の社員のうちだれですか^H。

A 売場の鈴木さん^H。生まれつき備わ^Hている抵抗力に頼^Hたほうがよいと考えて^H予防接種を希望しない^H。

B 販売の吉田さん^H。予防接種プログラムが義務かどうか知れたが^Hいる^H。

C 郵便課の渡辺さん^H。この冬に予防接種を受けたいが^H2^H月後に

出産を控えているH。
D 経理課の青木さんH。予防接種を希望しているがH。11月17日の週は
休暇を予定しているH。

前述の「贈り物」に関する問題同様H。こうした「実用的な文章」
における発問のあり方についても詳しく見ていきたいH。

「インフルエンザ」問2について

熟考・評価の問題であるH。「贈り物」に関する発問分析でも取り
あげたがH。「うまくできていると思えますかH。」という発問にH。「通
知のレイアウトH。文体H。イラストなどについて詳しく述べながら」
という条件がついておりH。「本文における的確な根拠」を求めているH。

正答率	OECD平均	44・9%	日本	44・1%
無答率	OECD平均	21・6%	日本	41・9%

無答率が40%を越えているのは日本だけであるH。明確に解答の
条件が示されているにもかかわらずH。このように無答率が高いのは
なぜだろうかH。

「うまくできているか」という問いに対してH。「できている」も
しくは「できていない」といH。たH。「一問一答形式の答えはおよそ可
能だろうと思われるH。しかしH。そこに「書き手のねらい」I。「誘い
かけるように」と「レイアウトや文体H。イラストなどについて詳し
く述べながら」という条件がついたためにH。不十分な解答になH。て
しまH。たH。または解答するに及ばなかH。たかH。と思われるH。物語の
問いと同様H。意見を述べる際には必ず課題文から根拠を求めるとい
う「ルール」に基づきH。「主張↓根拠（本文からの抽出）↓結論」と
いう型で答えることが必要だH。という訓練不足がここでも明らかに

なH。たH。

「インフルエンザ」問3について

正答率	OECD平均	53・9%	日本	38・8%
-----	--------	-------	----	-------

（多肢選択形式なので無答率は低くH。ここでは省略する）

内容解釈の問題を選択肢で出題しているH。しかしH。その選択肢の
文章はしH。かりと吟味しなければならぬH。的確な読み取りを選択
肢（発問）にも要求しているH。ここでその選択肢を分析し
てみるH。

（予防接種は）

A 運動や健康によい食事より**効果が**あるがH。もH。とリスクがあるH。
I。「予防第一の方法」である

（予防接種は）

B 良いことだがH。運動や健康によい**食事の代わりにはならない**
H。[BはAの逆であるH。]

（予防接種は）

C 運動や健康によい**食事と同じように効果がありH。しかも問題**
を引き起こさないH。↓（副作用について）

仮定条件↓

D 運動や健康によい**食事が十分であればH。あえて検討する必要は**
ないH。

それぞれの文を丁寧に吟味しH。かつその情報が確かであることを本

文に戻^Hて検討することができれば、^H「そう難しい問題ではないと思われる^H。しかし^H日本の反応率を見ると^H」

A 22・2% B (正解) 38・8% C 15・5% D 22・0%なのである^H。なかでも^H、AやDを答えている回答者が多いことに注目した^H。AやDの選択肢を答えた回答者はあきらかに^H、第一の方法として運動や健康によい食事をとることに、予防接種をすることとの関係がつかめていないのである^H。本文第2パラグラフでは^H、

気づかないうちウイルスが社内に広がるのを防ぐ第二の方法として^H、^Hインフルエンザの集団予防接種を計画しました^H。

とある^H。つまり^H、個人レベルでは「運動や健康によい食事をとること」が勧められるが、^H集団レベルでは^H、さらに予防接種が必要だ^Hという文脈である^H。そこを的確に読み取れていないことが要因として考えられる^H。また^H、Bのように^H、同じ内容を言い換えた表現が読み取れないことも一つあるだろう^H。「贈り物」でも指摘したように^H、やはり^H、テキストの確な読みとして^H、「因果関係の理解を促すような発問のあり方が求められている^H。

「インフルエンザ」問4について

これも問2同様「熟考・評価」の問題である^H。本文中における矛盾した表現に気づき^H、それを評価させる問題^H。ただし^H、「ここにも「具体的な理由を示して」という条件がついている^H。

正答率	O E C D平均	31・3%	日本	41・3%
無答率	O E C D平均	12・3%	日本	22・9%

やはり典型的な傾向として^H、「記述式^H、^Hさらに「根拠」を示しながら「説得する」型での解答になるとかなり無答率がある^H。他の問

いと比べて^H、全体的に正答率や部分正答も高いにもかかわらず^H、なぜ無答にな^Hてしまうのだろうか^H。

この問いの特徴として^H、「評価の提示」があるといえる^H。この「評価」とは^H、別な表現をすれば、「新たな価値観」「新たな視点」の提示でもある^H。先述の「贈り物」では^H、二つの相反する意見を提示する形であ^Hたが^H、これは一面的な意見をあえて採りあげている^H。それに対して解答者の意見を述べる^H、賛成か否か^H、という^H、これも単発的な解答ではなく^H、具体的に根拠をもとに述べなければならぬ^H。

以上^H、連続型テキスト(物語と実用的な文章)の発問分析を行^Hた^H。ここから「PISA A型読解力」として考えられる発問の傾向をまとめた^H。

まず^H、従来の取組で行^Hてきた「内容読解」「内容把握」的な発問は随所に含まれていると考える^H。しかしそれは「情報の取り出し」(I-抽出)のレベルに留まり^H、深く思考させ^H、「記述させる」とい^H、傾向ではなく^H、あくまでテキストの内容を掴むための「導人的な問い」である^H。

二点目は^H、「テキスト情報に加えて^H、さらに新しい情報(視点や評価)を「発問」の中で与えるということだ^H。例えば「贈り物」問1や「インフルエンザ」問4などがそのパターンである^H。

三 điểm目に^H、「テキストを絶対視しない^H、ということである^H。テキスト全体を多角的複眼的に捉えさせ^H、さらに評価をさせるとい^H、試みである^H。

従来の発問傾向として^H、「どちらかといえば前述の二点目に終始していたように思われる^H、内容読解をさせるための「語彙問題」であ^Hたり^H、内容把握ができたかをみるための「記述問題」や「選択肢問題」であ^Hた^H、言い換えれば^H、そこに留まり^H、PISAが試みてい

るように、発問の中で

新しい情報（視点）の付加

テキストの評価

といHた工夫をし、H発問を通して思考を再構築させた上で表現させるHという面が欠けていたと言えるH。また解答させる際にH

根拠は本文よりの確に

思考を明らかにした結果として文章で表現する

という指導の在り方も必要だということがわかHたH。

iii) F_{H1} N_{H1} ランドの教科書における発問の傾向と分析

では次にH₁ P I S A 調査で成果を収めているF_{H1} N_{H1} ランド教科書における発問の傾向を分析したいH。ここではF_{H1} N_{H1} ランド小学生の教科書を例としてとりあげるH。本文は省略し、H波線は引用者によるH。

(引用は「F_{H1} N_{H1} ランド国語教科書」(小学3・4年) 北川達夫著 経済界 2002より)H。

教科書発問例 その1 (小学3年生教材)

電話 (問題文略)

なぜH₁ ラミはライラ先生のけいたい電話に出たのですかH₁。つぎの書き出しに続くようにかきなさいH。

「ラミはライラ先生のけいたい電話に出ましたH。なぜならH₁」

ラミはライラ先生のためにH電話の内容をメモにしなければなりませんH。どういうメモを書いたらいいと思いますかH。

最近H₁ どういう電話がかかHてきましたかH。その電話に出たあなたはH

どついうふうに答えましたかH。

ライラ先生のけいたい電話がHまた鳴りましたH。だれがかけてきたのH。電話のやりとりの内容を考えてH発表しましH。

だれかに電話をかけてH。その人が家にいないとH。「たいまHるすにHしてありますH」というH。るすばん電話のメHセIジが流れることがありまHるすばん電話のメHセIジを考えてるく音してみまH。ライラ先生やラミのためにH。るすばん電話のメHセIジを考えてあげまH。

教科書発問例 その2 (小学4年生教材)

図書館大作戦 (問題文略)

ライラ先生は何を心配していたのですかH。次の書き出しに続くようにかきなさいH。

「ライラ先生が心配していたのはH」

なぜ生徒たちは図書館バスの本を全部借りたのですかH。次の書き出しに続くようにかきなさいH。

「生徒たちは図書館バスの本を全部借りましたH。なぜならH」

この話の中でできごとをH。起Hた順番に並べなさいH。

図書館はしめなくてもいいことになりましたH。その原因を次の中から選びなさいH。

A ライラ先生の見え目が夏休みの間に変わHてしまHたからH。
B ライラ先生が図書館で働いているからH。

- C ライラ先生がクラスのみんなに助けを求めたから H.
- D アンナマイヤがうは車を押して図書館バスに行 H たから H.
- E だれも「にんにく料理のつくりかた」を借りなかつたから H.
- F 新聞記者が取材におとずれたから H.
- G 図書館バスの本を全部借りてしま H たから H.

この話のはじめから終わりまで H どのくらいの時間がかか H たと思
いますか H. 次の中から選びなさい H. また H 思う H 理由も書きなさい H.

- A 0 I 12 時間
- B 1 日未満
- C 1 日以上
- D 約 2 日

学校には図書館が必要です H. なぜ必要なのでし H うか H. 理由を三つ考
えなさい H.

次の三つの問題から一つを選び H. 本文の内容に合うように答えなさい H.
A 生徒たちは H 新聞記者に記事を書いてもらおうと思 H ています H. ど
うすれば H 新聞記者の興味をひくことができと思 H いますか H.
B 新聞記者は生徒たち H ライラ先生 H ラミのお父さん H カウノ先生 H
図書館バスの責任者にインタビュー H しました H. それぞれ H どのように
答えたとおもいますか H.

C 図書館バスの運転手さんは H から H ぼのバスを運転して帰りました H.
運転手さんの仲間はそれを見て H 「何があ H たんだ？」と聞きました H.
図書館バスの運転手さんは H どのように答えたとおもいますか H.

教科書発問例 その 3 (小学 4 年生教材)
物語「カラスのチエズ」(問題文略)

- この話には H 三人の登場人物がいます H.
- A 主人公はだれですか H.
- B わき役はだれとだれですか H.

この話には H 二つの場面があります H. どこどこですか H.

カラスとキツネは H それぞれ何をしようとしていましたか H.

カラスとキツネは H どうや H て目的を達成しましたか H. あなたは H カ
ラスとキツネがしたことについて H どう思いますか H.

カラスとキツネは H どのような登場人物ですか H. 下の言葉から当ては
まるものをすべて選びなさい H. または H. 自分で適当な言葉を考えなさい H.

- 親切 きんべん うそつき まぬけ うぬぼれ
- 他人をねたむ いろいろなことと思いつく
- 口がうまい 頭がいい きびんな ずるい
- うぬぼれている ずうずうしい ねばり強い
- おし H べり ばか ずるがしこい
- かしこい いば H ている

の言葉から H 当てはまるもの一つを選びなさい H.

- A キツネだけを H いちばんよく言いあらわしている言葉はどれです
か H. この話の H どの部分を読んで H その言葉を選ぶことにしましたか H.
- B カラスだけを H いちばんよく言いあらわしている言葉はどれです
か H. この話の H どの部分を読んで H その言葉を選ぶことにしましたか H.
- C キツネとカラスの両方を H いちばんよく言いあらわしている言葉
はどれですか H. この話の H どの部分を読んで H その言葉を選ぶことに
しましたか H.

この話のはじめから終わりまで、どのくらい時間がかかると思いますか。

この話の内容を変えずに、短く書き直さないか、または、口で簡単に説明しなさい。書き始める前に、どこが話の大事なところなのかをよく考えること。

この話は、わたしたちに、どのようなことを教えてくれると思いますか。

自分で物語を書きまし、次の二つの問題から、一つを選んで答えなさい。

A 「カラスのチエズ」の「登場人物」「場面」「できごとの順番」などを変えて物語を書きまし。

B 「カラスのチエズ」をお手本にして、自分で新しい物語を書きなさい。

物語のテーマの例

・どうや、てキツネは、クマから家をだましと、たか。

・どうや、てキツネは、誕生日のケイキをだましと、たか。

・どうや、てキツネは、犬からエサ小屋のかぎをだましと、たか。

「カラスのチエズ」や、自分で考えた物語を、パントマイムが影絵けきにしまし。

鶴田清司氏は、これらの教材を取りあげて、学習課題の特徴を以下のよう示している。

日本の教科書に比べると、学習課題が多いが、内容自体はあまり変わら

ない。文学の場合は次のようなものがある。

・人物（主人公、性格、変化）を読みとる。

・場面や事件を読みとる。

・主題（教訓）をまとめる。

・続き話を書く、リライトや要約をする。

・人形劇、影絵劇、音読劇、脚本づくりをする。

少し変わっているのは次の点である。

・実際には絶対起こらないことを書き出す。

・物語の時間を考える（初めから終わりまでどのくらいの時間がかかっているか）。

・外国人に分かりにくい表現を書き直す。

・他の物語と比較して共通点と相違点を明らかにする。

・条件を指定して、物語の続きや別の物語を書く。

総じて、自分の考えをきちんと述べさせるという課題が多い。このあたりは PISA の求める「読解力」と近いものになっている。

（『読解力』を高める国語科授業の改革 PISA 型読解力を中心に

明治図書）

明治図書

鶴田氏の指摘を踏まえて、三つの教材を中心に、PISA に共通する発問傾向を改めて指摘したい。

まず一点目は、「電話」の中で問 2 「電話の内容をメモにしな

ければなりません」（以下、引用中の波線部を参照）・問 4 「ライラ

先生のけいたい電話が、また鳴りました」・問 5 「るすばん電話の

メセエジが流れることがあります」とい、た PISA 型同様の、

新しい情報の追加が見られる、フランド教科書では、一般的な

型として、テキスト情報 + 発問における新情報、とい、た型が用い

られている。

二点目は、一点目に類似するが、「視点の提示」である、例えば、

二点目は、一点目に類似するが、「視点の提示」である、例えば、

「図書館大作戦」の問6^H「学校には図書館が必要です^H。または「カラスのチエス」では問6のC「キツネとカラスの両方を^Hいちはんよく言いあらわしている言葉はどれですか」などである^H。「図書館^H」の場合は^H学校図書館が図書館パスの登場によ^Hて^H閉館に追い込まれるという状況において^H先生や子供たちが図書館パスの本を全て借りてしまうという物語であるが^H発問の中で^Hテキストに明確に示されていない「新しい視点」を提示することによ^Hて^Hより深くテキストを受け止め^H思考する場面を作^Hて^Hいると思われる^H。「カラス^H」も同様に^H「キツネ」と「カラス」という^H騙し騙される二つの存在を対照的に捉える発問に終わるのではなく^Hそこに「共通性」を見いだす（見いだせる）ための発問を「与える」ことによ^Hて^Hより物語の内容や主題が生徒にと^Hて^H深化されていく^H。

最後に^Hテキストの内容が^H「生活」そのものである^Hということである^H。発問の傾向ではなく素材文の傾向とも言えるが^H「電話」と「図書館^H」は^H生徒の実際の生活に寄り添^Hた内容が採りあげられている^H。「偉い誰かが書いた素晴らしい文章」ではなく^H身近な話題として^Hライラ先生は自分の担任の先生 先生であり^H。ラミは自分自身 君でありうる^H。そういう^Hた内容であることが特徴的である^H。確かに^H架空の教室で起^Hこ^Hた出来事がエピソード風に物語として載^Hっていることは^Hある意味で読み手が当事者になりやすい^H。しかし^H先述の「新たな情報や視点を提示する」という「発問の工夫」によ^Hて^Hこの教科書はあえて「日常を超越する読み手」を育てようとしている^H。つまり^H発問を通して教科書の内容を一つの「対象」として捉えさせ^H評価させるのである^H。このバランスをとることが必要なのではないか^H。

以上のように^HPIISA型発問に見られる傾向が^HフH1ランド教科書にも多く認められることがわか^Hた^H。

最後に^HPIISA型発問とフH1ランド教科書の発問の傾向^Hをお

よび日本の生徒が苦手とする発問（思考）傾向をまとめると^H。

論理的思考を伴う発問

（根拠を示しながら主張を説明するものや因果律を伴う設問）

テキストにない情報が付加された発問

批判や評価を伴う発問

書き手の意図を探る発問

また^Hこれらの発問に併せて^H指導上の留意点として以下の三点を挙げる^H。

a 一問一答形式ではなく^H複合的に思考するような発問構成を考
えること

b 現象把握と^H形象の相関把握とを分けて発問すること

c 書くという表現形態を中心にする

発問における四つの柱^Hおよび指導上の留意点 a i c を基に^H文
学教材の新たな構想を練^Hて^Hいきたい^H。

2 「書き手の意図」へのアプローチ

平成二十一年三月に発表された「新学習指導要領」の中で^H新し
く「書き手の意図」という言葉が記された^H。この章では^Hその「書
き手の意図」に注目した上で^H発問の新しい可能性について論じて
いきたい^H。

まず^H現行の指導要領では^H次のように記されている^H。抜粋^H傍
線は引用者

国語総合

C 読むこと

A 文章の内容に即して的確に読み取^Hたり^H必要に応じて要約したり
すること^H。

イ 文章を読んで^H構成を確かめたり表現の特色をとらえたりすること^H。
ウ 文章に描かれた人物^H情景^H心情などを表現に即して読み味わうこと^H。
エ 様々な文章を読んで^Hもの見方^H感じ方^H考え方を広げたり深めたりすること^H。

「国語総合」では^H「的確に読み取り^Hたり^H」^H「表現に即して読み味わう^H」など^H「読みの基礎を指導すべきだ」という観点が読みとれる^H。

現代文

2内容

ア 論理的な文章について^H「論理の展開や要旨を的確にとらえること^H」。
イ 論理的な文章について^H人物^H情景^H心情などを的確にとらえ^H「表現を味わうこと^H」。

ウ 様々な文章を読むことを通して^H人間^H社会^H自然などについて自分の考えを深めたり発展させたりすること^H。

エ 語句の意味^H用法を的確に理解し^H語彙を豊かにするとともに^H「文体や修辭などの表現上の特色をとらえること^H」。

オ 目的や課題に応じて様々な情報を収集し活用して^H進んで表現すること^H。

3内容の取扱い(1) E(3)省略

(4) 指導に当たっては^H例えば次のような言語活動を通して行うようにする^H。

ア 論理的な文章を読んで^H書き手の考えやその展開の仕方などについて意見を書くこと^H。

イ 論理的な文章を読んで^H人物の生き方やその表現の仕方などについて話し合うこと^H(以下略)

「国語総合」の発展科目として^Hこの「現代文」があるが^H「この」では「文章」を「論理的的文章」と「文学的文章」とに区別し^H前者

の方にだけ「書き手の考え」について表現することが活動例としてあげられている^H。

では^H「新学習指導要領ではどつだろうか^H(再掲)」

現代文B

2内容(1) 次の事項について指導する^H。

イ 文章を読んで^H書き手の意図や^H人物^H情景^H心情の描写などを的確に捉え^H表現を味わうこと^H。

「国語総合」では^H

C読むこと

エ 文章の構成や展開を確かめ^H内容や表現の仕方について評価したり^H書き手の意図を捉えたりすること^H。

現行の指導要領と大きく変化している点は^H一つが「読むこと」領域において「論理的な文章」と「文学的文章」とを分けていないということ^H。もう一点が^H話題にしている「書き手の意図」という表現が入^Hたという点^H。この二つであろう^H。

この二点を踏まえた上で^Hこの章では^H「書き手の意図」とは何が^Hを起点とし^H生徒自身が「書き手の意図」を掴むための発問に迫りたいと考える^H。

i 「書き手の意図」とは何か

どんな文章でも^H「書き手」がいる以上^Hその人物の「意図」は存在するだろう^H。新学習指導要領にも打ち出されている通り^H。「論理的的文章」だけでなく^H当然「文学的文章」にも^H潜在的か顕在的か^H何らかの形でそれは存在するものだ^H。また^H第1章でのPISA A問題分析で明らかに^H「社会生活上^H文章と一口に言^Hても様々な形態や様式があり^Hそれを敢えて区別し読解の目標に違いを

持たせることは、これからの指導にそぐわない。どんな文章においても「書き手の意図」はあり、かつそれを掴まなければならぬ。という読み手に要求される姿勢は揺らがない。

では「書き手」「つまり」「作者」や「著者」の「意図」とはどいうものだろうか。そう考える時、私は生徒に指導する際に言い続けたフレイズが、頭に浮かんでくる。それは、「この文章の初めの一字を書いた時の作者（著者）の気持ちを掴みなさい」と、また「こうも言う、初めの文字から最後の『』までを、すべて、掴いあげなさい」とも、何とも抽象的で分かりにくいと反省するが、つまり「書き手の、書こうとする動機や心情に迫り、それを文中の語句・表現すべてを根拠として推測されるもの」と、だと考えてきた。あまりにも曖昧であるが、それ以上の説明がつかないために、「押しつけない」解答や方向性を示してしまふ。なぜなら、私自身「書き手の意図」への認識が薄いからであり、具体的な方法論を持てないからである。

そこで、先行研究や具体的な例を用いながら、「書き手の意図」とは何かについて議論したいと考える。はじめに「書き手の意図」が文章の中で、一体どのように現れてくるか、という視点から考えたい。

先ほどの私の言葉の中では不明瞭だが、一般に「意図」とい場合、「主題」を含むとされている。このことが定義されているので、以下に引用する。

「意図」とは、表現を行う主体が、その表現に込めようとしている考え方や見方、動機をいう。そこには表現を必要とする他者に対してのメッセージが込められており、伝えようとする目的がある。表現者は、表現を行うための原因や目的を持てている。その表現活動を規定する根拠となる目的意識が重要である。その目的意識を顕在化することにより、表現を行う

ことが意味づけられ、そこに意図が存在する（引用者略）

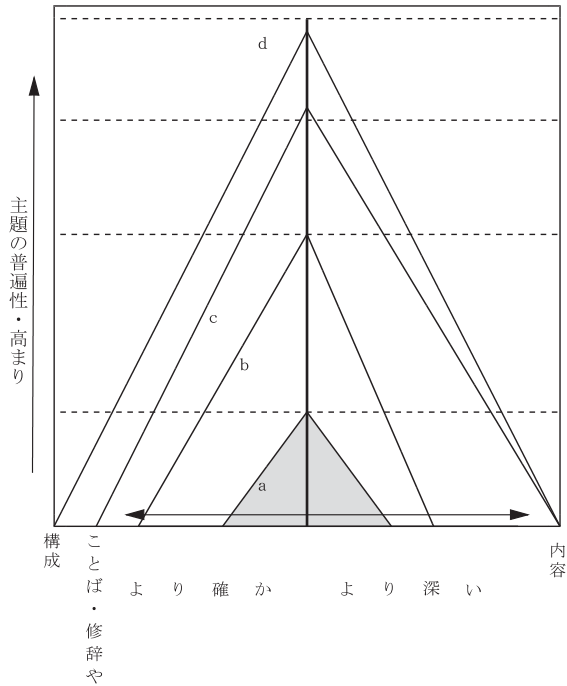
（「国語教育指導用語辞典 第三版」 2004 教育出版）

この定義を踏まえ、「書き手の意図」について整理したい。

引用における「表現」とは、文や語句、語であり、文章全体まで指す。広義の「表現」であると考え、つまり「表現する主体」が、自らの「考え方や見方、動機」および「メッセージ」を込めた宛先は、それらの文や語句、語、文章全体なのだと言える。逆に、文や語句、語、文章全体から帰納的に「表現する主体」の「考え方や見方、動機」および「メッセージ」にたどり着けるとも言える。この「考え方や見方、動機」および「メッセージ」を、従来「主題」と呼んできた。やはり「書き手の意図」には「主題」も含まれるように、だが、「主題」は「意図」と全くイコールではなく、包括的に「意図」を含むより高次なものとして捉えるべきではないだろうか。

「主題」について論じる前に、「表現」を三つの領域に分類したいと思う。語や語句の領域、次に、修辞や構成の領域、内容の領域である。これら三つを総称して「表現」としたい。この「語や語句の領域」とは、「ことば」そのものを指し、記号や符合も含めた全ての言語を示している。の「修辞や構成の領域」とは、「ことば」の領域が幾つか絡み合いながら成立したものである。「内容の領域」とは、文中の人物設定や場面設定、起こした事件などの素材といわれるものとする。私はこれら三つの領域全てに「書き手の意図」が込められていると考える。

そこで、図のようにまとめた。「ことば」どう表現するか（および「修辞や構成」（結果、どのように表現されたか）と「内容」（なにを表現するか）がまず基盤としてある。つまりその二点（および）を結ぶ直線が読解の基盤となる。およびを起点とし



てのびる直線が交差する点^H頂点と結んで出来る三角形が^H作品全体ということになる^H到達点は同時に「主題」の到達点(点線)であり^H読み手側が捉える「主題」の起点でもある^H作品の全体像をどのように捉えたかによ^Hて^H読み手の捉えた「作品の主題」が決ま^Hてくると考える^H例えば^H読者^Haは および の幅が狭く^Hよ^Hて読みと^Hた作品の全体像(三角形)も小さく^Hかつ頂点も低い位置にある^H読者^Hdはその逆であり^H頂点も高い位置にある^H読者^Haに比して読者^Hdは作品全体像がより大きく捉えられており^H「作品の主題」も読者^Haに比べて普遍的でありうる^H。

整理すると^H「書き手の意図」は^H「表現」全体に込められており^Hその「意図」に迫るためには^H「ことば」「修辭や構成」「内容」の

三つの領域を的確に捉えることが必要となる^H。そうしてはじめて作品の持つ「主題」に迫ることができるのではないか^H。逆に^H「主題」は^H三つの領域における読者の読み取りによ^Hて様々であり^H「主題」が一つではないという考えに一致するところだ^H。

以上のことから^H「書き手の意図」は三つの領域で現れ^Hかつそれらを的確に理解した先に^H「主題」が見えてくることかわか^Hた^H。では^H「語や語句の領域」「修辭や構成の領域」「内容の領域」^Hそれぞれについて詳しく論じる^H。

語や語句に現れる「書き手の意図」

語や語句^H時には「^Hや」「^H」「^H」とい^Hた記号も含めて^Hつまりすべての「ことば」は^H抽象的な意味や概念をも^Hている^H。また併せて^H音声としての響きももつ^H。さらには「かたち」としての視覚的イメージもある^H。こうした抽象的で^H単独では成立しえない「ことば」それぞれが^H文や文章^H又は^Hある一つの場面の中で^H他の「ことば」と複雑に絡み合いながら使用されてはじめて^H具体的に固有のイメージをもつ^H。例えば^H『水の東西』の冒頭で^H。

「鹿おとし」が動いているのを見ると^Hその愛嬌の中に^Hなんとなく人生のけだるさのようなものを感じる^Hことがある^H。(略)緊張が一気にとけて水受けが跳ね上がる時^H竹が石をたたいて^Hこおんと^Hくぐも^Hた優しい音をたてるのである^H。

「こおんと」という擬音語は^H「こいん」でもよいし^H「こいん」でもいい^H。音的にはほとんど変わらない^H。もしくは^Hくぐも^Hた優しい音を説明する語であるから^H省略されても構わない^H。しかし^H著者は「こおんと」を「採^Hた」のである^H。くぐも^Hた優しい音「だ」と感じた著者の「感性」が「こおんと」と表現させたのだ^H。この^H採^Hた」という点が^H「書き手の意図」として「ことば」の現象であると考える^H。筆者の感じた「くぐも^Hた優しい音」を再

構築するために最も適した「ことば」が「こおん」であり、逆に筆者は「こおん」とあえて表現するほど、くくも、Hた優しい音を臨場的に伝えたか、Hたのだからと思われる、H。

修辞や構成に現れる「書き手の意図」

先ほどの「語や語句」での現象を原子レベルだとすれば、H次は分子レベルでの現象だと言、Hてもいい、H、「ことば」の複雑な絡み合いを経ながら、H修辞や構成（展開の仕方）に「書き手の意図」は現れる、H、『羅生門』では、H

「H_S一番最後の段へ足をかけたH、それから何分かの後であるH、一人の男がH、H。

これはH明らかに「作者の意図」であるH、「猫のように」楼上の様子を窺う下人を先に描写し、Hなぜ楼に上がるうとしないのかを、H追、Hて説明するという構成であり、Hより緊迫した場面の臨場感を出すために、H作者は段落構成および文体に変化をつけている、H、「下人」を「一人の男」とした部分も同様である、H。

同じことが、H2009年センタI試験国語の第2問『雨の庭』（加賀乙彦）にも見られる、H。主人公の「彼」が、H三月のある日、H長年住み慣れた家屋敷を手放し、H「彼」の父母や妻子を連れて引、H越した後、H三か月後、H再び旧居を訪れ、H引、H越しの際に燃やした焚き火の跡を眺める場面である、H。文章の構成を簡単に説明すると、H

場面1 I～回想1 H_S三月引、H越しの前日

場面2 I～回想2 H_S三月引、H越しの日

場面3 I～回想3 H_S「彼」の父の若い頃を振り返る

場面4 I～回想4 H_S引、H越し前、H不動産屋が来訪した日とその翌日

場面5 I～回想5 H_S三月引、H越しの日↓回想2の続き

場面6 I～現在

あくまで試験問題として採られた「部分」であり、H作品「全体」ではないが、H回想としての「過去」の時間が、H行きつ戻りつして、H

ようやく現在の場面に至るとい構成だ、H。場面6は、Hこのように書き始められている、H。

雨は燃えさしの墨を流していた、H。あの夜、H暗いままに後片付けのはかに行かず、H焚火に水をかけると帰、Hてきた、H。そのままの姿が雨にたたかかれている、H。

「燃えさしの墨」を見ている人物が明示されない、H。ただ、H「雨」につたれ、H流れている焚き火の跡だけが描写されている、H。もちろん「彼」が、Hそれを見つめているわけだが、H読み手は「彼」と一体とな、Hて、Hいわば「彼」の視点で、H「燃えさしの墨」を見つめているのである、H。二重三重に回想を重ねて描写し、H「ようやくたどり着いた現在の状況は、Hまるで色版画のように、H過去の出来事一つ一つが折り重なり絡み合、Hた結果として、H眼前に現れる、H。あえて、H動作の主体を「彼」と明示せずに、H読み手と「彼」とを一体化させるねらいが読み取れないか、H。これに関して、H同じような指摘を西郷竹彦氏も、H漱石の『草枕』の冒頭を例にと、Hて論じている、H。このように、H文章の構成および展開の仕方にも、H「書き手の意図」は現象化して、H。

内容に現れる「書き手の意図」

「内容」とは、H物語の中で、H「事件を仕組み、H虚構として設定した書き手の現実認識のあり方」の現れである、Hと考える、H（岩田道雄「文学作品の読みの指導はどうあるべきか」1985）人物や場面、H状況などの設定、H事件の内容などがそれぞれであり、H「書き手」自身が、Hどのように「実世界」を捉えているかが如実にあらわれる、H。

「書き手の意図」が「内容」に現れる一例として、H川端の『雪国』を挙げると、H「島村」は「駒子」から向けられる愛情に戸惑いながらも、H三度湯沢を訪れる、H。「駒子」の愛情を重たく感じつつも、H惹かれていく、H。そんな、H虚構としての「島村」という存在そのものが、H川端I書き手の「人間認識」の一面であり、H「現実認識」といえる、H。

一方^H「駒子」も一人の女性として登場する「現実認識」の現れであり^H「葉子」も同様だ^H。

以上のように^H「語や語句^I」「ことば」の領域「修辞や構成における領域（時間の流れや視点など含めて）」内容の領域で^H「書き手の意図」は現象化していることが明らかにな^Hた^H。これらを踏まえて^H次は「書き手の意図」に迫るための手段はどうい^Hた^Hものが考えられるか^Hについて論じたい^H。

ii 「書き手の意図」を探る方法

前述の通り^Hある程度「書き手の意図」は明らかにな^Hた^H。そこで^Hその方法について考える^H。1でも述べたが^H発問における「書き手の意図」とは「文中の語句・表現すべてを根拠として」「説明されるべきものであることを忘れてはならない^H。改めて整理すると^H「ことば」に注目する読み方

「修辞」や「構成」「展開」に注目する読み方

「内容」に注目する読み方

となる^H。

「ことば」に注目する読み方として考えられるのは^H。

1 語や語句の表記・記号の使い方

2 「ことば」の概念がどのように具体化されたか

であると考える^H。1については^H既に述べたので省略する^H。2の「抽象的な概念が『どのよう』に具体化されたか」という点について説明する^H。

先ほど述べたように「ことば」は^Hそれ自体では抽象的な概念しか持ち得ない^H。様々な「制約」を受けるときで^Hはじめて「書き手」のねらい通りの「意味」を持つと考え^Hる^H。種田山頭火の^H「うしろすがたのしぐれてゆくか」という一句も^H「うしろ」は「うしろ」でしかなく^H単独では概念

的である^H。しかし^H「うしろ」「すがた」「しぐれて」「ゆくか」^Hそれぞれが絡み合いながら^H一つの具体的な世界を創り上げている^H。おそらくここでは^H「しぐれて」の語義にまずは注目する^H。初寒の冷たい雨」という「しぐれ」が^H「しぐれて」と動詞化されている点^H。さらに^H「ゆくか」の詠嘆の「か」等^Hもとは単純な「ことば」が相互に「絡み合^Hていくことで一つの具体的な世界を創る^H。この「具体的な世界」を明確にする一つの手段として^H「従来^H「絵」で表現するという授業が広く行われていた^H。ややもすると「お絵かき^H」になりがちな取組だが^H「ことば」を根拠とした映像化という意味で有効であり^H。授業者が意識的に「筆者の意図へのアプローチ」としての一手段として^Hまた個々における読解の一訓練として位置づけることが必須であると思われる^H。

つぎに「構成」や「展開」の注目する読み方であるが^Hここでは従来の「構造読み」や「形象読み」^H「視点論」などで示されている通りである^H。例えば^H先程の山頭火の句ならば^H「うしろすがた」とは誰のものかが明示されていない^H。「ゆくか」の主体も同様である^H。「しぐれてゆく」「うしろすがた」を見ている主体をあえて「書かない」こと（^I詠まないこと）が^H「ことば」の「書き手の意図」といえる^H。また^H俳句であることから「五七七」の韻から外れていることも^H勿論意図された「構成」として注目できる^H。

最後に「内容」に注目する読み方だが^Hこれは作品の持つ背景や時代^H文化が影響するところである^H。例えば先述の『雪国』では^H大正^I昭和初期の男性像や女性像^H花柳界という特殊な世界など^H「書き手の意図」が作者の「現実認識」であればこそ^Hその「現実」への知識が必要となる^H。

iii 「書き手の意図」に迫る発問とは

では^H『山月記』を用いながら^H「書き手の意図」に迫る発問がど

うい^Hたものかを具体的に論じたい^H採りあげた部分は^H第1場面(冒頭から形式段落5まで)^H李徴の告白が始まる前までとする^H。

「ことば」領域の発問^{HS}先述のように^H「どう表現したか」という視点で^H書かれている「ことば」全てに眼を向ける発問を目標としている^H。だからとい^Hて一言一句すべてをとりあげるとは不可能であるから^H作品の特徴的な部分や^H領域 と連関する部分^H および到達点としての「主題」に関わるものをあらかじめ精選しておくべきである^H。

Q1 漢語表現や漢文調で書かれている部分を挙げなさい。

この作品に関して^H漢文調で表現されていることに触れるべきだ^H。しかし^Hそれは他の領域(や)と繋げていくことをねらいとして発問を用意すべきだと考える^H。つまり^Hこの問いがこの場面で見られないよう^H授業者は留意する必要がある^H。

Q2 会話文はどのように表現されているか。表現のされかたについて、違いを説明しなさい。

「」の使われ方に注目する発問である^H。この場面で李徴や袁滲の会話に「」が使われている時とそうでない時とに気づき^Hそれらを比較し^H「意図」に迫る発問として設定した^H。

Q3 「かつて君の友李徴であったこの自分と話を交わしてくれないだろうか」という会話は「李徴」自身がしているのに、なぜ「かつて」であった」と過去形になっているのか。その理由を説明しなさい。

「かつて^{HS}であ^Hた」と発話している李徴が^Hなぜ「君の友であ^Hた」と過去形にしているのか^Hその意図に気づかせる発問である^H。同時に^H袁滲の「その声は^H我が友^H李徴子ではないか?」という発話との比較をし^H二人の心情に迫る契機となる発問である^H。

修辞や展開・構成領域の発問^{HS}次に「どのように表現されたか」という視点を持たせる発問である^H。

Q1 この場面は、だれの語りになっているか。

視点を探る発問である^H。三人称視点をと^Hているが^H描写によ^Hては袁滲よりの視点であ^Hたり^H李徴よりであ^Hたりする^H。その違いや意図を考えさせるために設定した^H。また^H最初の場面で「視点」を読むという姿勢を示すことにも^H物語全体を読み通す上で必要だと考える^H。

Q2 「後」で考えれば不思議だったが、「後」とは、いつのことか。

問いに対する解答はいた^Hて簡単なものだが^Hそこを敢えて設定した理由は^H時間構成への意識を喚起するためである^H。小説教材において「時間の流れ」は重要であり^H多くが順当に流れていない^H。出来事の順番を入れ替えることにも^H「書き手の意図」が現象化していると考え^H。

Q3 はじめの場面では、李徴が虎になった時点での物語が詳細に描かれていません。次の場面で、袁滲の問いに答える形として李徴が告白をします。作者はなぜそのように構成していると考えますか。

構成を問うものである^H。Q1の視点と大きく関わる発問になる^H。李徴の独白という表現形式に繋げるため^H「かつ読み手の関心を引きつけるためなど^H」解答は様々であるが^H「なぜこのように構成したのか」という視点を与えること^Hまた^Hこの後に続く告白の形式を採^Hたことによる^Hさらなる効果を掴むために有効であると考え^H設定した^H。

内容領域の発問^{HS}「何を表現するか」という視点での発問である^H。書き手の「現実認識」を捉えるための人物設定や場面背景^H時代状況などを問う^H。

Q1 李徴とはどういった人物か。この場面から分かる範囲で、以下の観点からそれぞれ説明しなさい。

A 姿を消す前の李徴 B 一年後袁滲と再会した時の李徴

a 性格 b 行動 c 経歴 d 心理

e 容貌 f 服装

Q2 作品の舞台となつてゐる場所や時代について説明しなさい。

Q3 李徴と袁滲とが再会をはたした場面で、その場所や時間などの状況について説明しなさい。

Q4 袁滲とはどういう人物ですか。この場面から分かる範囲で説明しなさい。

a 性格 b 行動 c 経歴 d 心理

e 容貌 f 服装

Q1およびQ4は人物描写についての発問である。H a I fの観点は「教材研究の新しい観点I 文学作品の場合」(長尾高明氏による)を参考とした。H この場面では「a 性格やb 行動」c 経歴などがそれぞれ詳細に説明されており、H 書かれてゐる情報を整理し、H かつ二人を対比させる上で有効だと考える。H また e 容貌や f 服装も、H 生徒のイメージを指導者が捉え、H さらに読みの可能性を広げるのではないという視点で設定した。H

Q2およびQ3については、H 作品の背景や状況を捉える発問である。H やはり物語の内容に迫るためには、H 時代性や歴史的状況も踏まえる必要がある。H 文章中からその情報を取り出すことが求められると考える。H

iv 「書き手の意図」に迫る発問の位置づけ

では、H こうした発問を授業の中でどのように位置づけるべきだろうか。H これまでの論を踏まえながら考えを進めていきたい。H

第1章では、H 発問の柱として、H

論理的思考を伴う発問

(根拠を示しながら主張を説明するものや因果律を伴う設問)

テキストにない情報が付加された発問

批判や評価を伴う発問

書き手の意図を探る発問

という、H 四つの傾向が考えられた。H これらはテキスト情報を的確に掴んだ生徒を、H 敢えて揺さぶり、H 再構築させるような問いを目標としており、H また表現の際(主に「書く」)に根拠となりうる。H

そのなかで、H 「書き手の意図を探る発問」は、H 前述の三つの領域(ことば・修辞や構成・内容)において発問可能としたが、H それぞれの特性やねらいを考えたとき、H 発問の際に重要なものは、H 「関連性」ではないかと思われる。H

まず、H この三つの領域の確な把握が、H 発問にはじめて、H 読者にとH での作品像が現れてくることを忘れてはならない。H そうすると、H 「ことば」の領域のみならず、H 三つの領域について理解を促す発問をその都度、H 生徒に投げ掛けた、H 確認していく必要がある。H しかし、H 第1章で明らかにした「PISA」問題や、H 1997年教科書のよ、H うに、H 発問は「複合的」であるべきだ。H この相反する二つの要件をクリアする手だてとして、「関連性を持たせる」ことだと考えるのだ。H つまり、H 生徒の読み進める歩幅に合わせて発問を投げ掛ける。H いわゆる「一読法」的な読みをしながら、H 「書き手の意図」を三つの領域で意識させることを第一とし、H 必ずしもその時点で完全な理解をしなくてもよい。H という授業者の姿勢である。H 生徒の日常の読みに即した形をとりながら発問をしていく。H 決してその場で正解を求めない。H そうすることが、H 最後まで読み進めたときに理解が深まり、H 生徒の主體的な「理解の更新」がなされるのではない。H この「理解の更新」こそ、H 今回の研究の主題である。「生徒自らが主體的に読む」ことに迫ることができる。H 生徒の理想の姿なのだ。H 考

える^H、よ^Hて^Hこの「書き手の意図」を探る発問は^H、論説文ならば意味段落^H、文学作品ならば場面ごとに設定するのが適当である^H、但し^H構成や展開の仕方については^H、全体的把握であるから^H、読後が適当であろう^H、このように一括りには出来ないが^H、だからこそ^Hこの「書き手の意図を探る」発問は^H、多様な形や場面で取り上げるこ
とが可能である一方^H、他の発問と関連させることを前提として位置
づける必要がある^H。

3 発問を中心とした文学的教材における授業構想

1 これまでの授業を振り返る（『羅生門』を中心に）

前章で取りあげた「PISA」学力調査や文部科学省の実施する「全国学力調査」などを通じて^H、多くの指導者が授業改革に取り組
んでいることを^H、正直私は知らなかつた^H、読解力の低下や国語力の
必要性は理解していたが^H、自身が授業をするにあたり^H、あまり意識
してこなか^Hたのが実情だ^H、こつして^H、今求められている「国語力」
を確認するにつれ^H、間違いなく自身の授業を変えなければならぬ
と思う^H、これまで私が実際に行^Hた『羅生門』の授業を振り返るこ
とで^H、生徒自身が「読みの方法」を掴めなかつた^H具体的な原因を探
り^H、新たな授業構想を練り^H、高校一年生段階でいかに「読みの力」
をつけるか^Hについて「発問」を中心に考えていきたい^H。
はじめに^H、授業の進め方の例を挙げる^H。

授業展開例（718時間程度）（目標および学習内容については
教科書に記載されているものを引用した）

目標^H、小説の基本構造を学び^H、主題について考える^H。
学習内容^H、事件の背景となる事項や下人の心情の変化をおさえる^H。
本作品に複数の主題があることを学習する^H。

授業者のねらい：高校入学後初めての小説教材であるため^H、作品中
の表現を丁寧^Hに読み取ること、読解に慣れさせ^H、作品のテーマを掴
ませたい^H。

1 音読および通読（範読や生徒による音読^H、または視聴覚教材を
用いて実施）

2 場面分け

3 場面毎に精読（その都度言語事項をおさえる）

（何が起きたか^H、下人の心情の変化を中心に読解）

4 主題は何かを考える

5 まとめ

3の中で^H、採りあげた発問の例（途中省略している）

形式段落2

「広い門の下には^H、この男のほかにはだれもいない^H。とあるが^H、
それはなぜか^H、後述の文章の表現を用いてわかりやすく説明しな
さい^H。」

「大きな円柱に^H、蟋蟀が一匹とま^Hている^H。とあるが^H、この表
現からわかることを全て列挙しなさい^H。」

「雨やみをする市女笠や採烏帽子が」という表現ではどうい^Hた
比喩が使われているか^H、漢字二字で答えなさい^H。」

形式段落3

「洛中のさびれ方はひととおりではない」とあるが^H、その「さび
れ方」を具体的に説明しなさい^H。」

「旧記によると」とあるが^H、ここの「旧記」とは具体的になに
か^H、作者名も答えよ^H。」

「仏像や仏具を打ち砕いて^H、HSS^Hていたということである」と
いう部分から考えられる^H、洛中の人びとの状況はどのよつなものか^H、
説明しなさい^H。」

「目の目がみえなくなると」とはどういう意味か^H。」

「足踏みをしない」とはどういう意味か_H、簡潔に説明しなさい_H。
形式段落 4

普段の羅生門の状況はどうい_Hたものか_H、本文の表現を用いて説明しなさい_H。
この段落での比喩表現を抜き出さなさい_H。

形式段落 5

「作者はさ_Hき_H」という表現はどうい_Hた効果があるか_H。

「下人は雨がやんでも_H格別どうしようという当てはない_H、と
いっのはなぜか_H、説明しなさい_H。

「実はこの衰微の小さな余波にすぎない」とあるが_H、「この衰微」とは何か_H、説明しなさい_H。

「途方にくれる」の語句の意味を答えなさい_H。

「この平安朝の下人のサンチマンタリズムに影響した」という表現はどうい_Hた効果を狙_Hているか_H、説明しなさい_H。

(中略)

形式段落 14

「老婆」はどうい_Hた描写で表現されているか_H、またそれはどうい_Hた効果を狙_Hているか_H。

形式段落 15

「旧記」とあるが_H、ここではどうい_Hた作品か_H、漢字で答えなさい_H。

「頭身の毛も太る」とは_H、どうい_Hう場合を指しているか_H。

形式段落 16

「下人の心からは_H、恐怖が少しずつ消えてい_Hた_H、とあるが_H、それはなぜか_H。

「この老婆に対する激しい憎悪」とあるが_H、それはどうい_Hた感情か_H、説明しなさい_H。

「あらゆる悪に対する反感」とは「老婆に対する憎悪」とどう違

うのか_H、説明しなさい_H。

(中略)

形式段落 30

「右の手では_H、赤くほおにうみを持_Hた大きなきびを気にしながら_H、聞いているのである_H、とは_H、下人のどのような状況を表しているか_H。

「ある勇氣」とはどうい_Hたものか_H。

「この男には欠けていた勇氣」とは何か_H。

「この老婆を捕らえたときの勇氣」とは何か_H。

「全然_H、反対な方向に働こうとする勇氣」とは何か_H。

「そのときの」の「そのとき」とはいつのことか_H。

形式段落 31

「『き_Hとそうか』』という下人の言葉は何を確認しようとしてか
らか_H。

形式段落 32

「あざけるような声で念を押した」とあるが_H、「これは何に対する_H、
どのような「あざけり」なのか_H、説明しなさい_H。

「不意に右の手をにきびから離して」とあるが_H、その下人の行為は何を象徴していると考えられるか_H。

形式段落 34

「またたく間に急なはしごを夜の底へ駆け下りた」とあるが_H、「こ
の部分は何を象徴しているとかんがえられるか_H。

形式段落 36

「下人の行方は_H、だれも知らない_H、はどうい_Hた効果があるか_H。

これら発問の問題点として_H、大きく二つ指摘できる_H。一つめは_H、
単純な抜き出しで終わるものが多く_H、中には語句の意味を問うもの
と混在しており_H、まとまりや関連性がない_H。二つめはこの単元の目

標とな^Hている「小説の基本的構造」を理解するための発問がないということである^H。一点目と重なるが^H、どれも一問一答式の発問であり^H、いわば部分的な読みに終始しているため^H、小説の全体構造や「書き手の意図」を全体から掴むという思考ができていない^H。

具体的には^H、前半部分で何度となく投げかけている「羅生門」や「洛中」の寂れ方についての発問の答えは^H、マクローからミクローへ^Hつまり下人を取り巻く社会の状況から^H、下人個人の心情へと繋がる前提となりうる^H。しかし^H、それぞれを単発で投げかけているため^H、生徒もその都度答えることは出来ても^H、それらを一つの因果関係として繋げる思考をしてなか^H、たように思う^H。また^H、形式段落14での「老婆の描写」に関する発問も^H、単純に「比喩表現が用いながら動物的な描写がなされている」という解答で済んでしまいが^H、「書き手の意図」としてこのレトリックをとりあげることもしていない^H。では^H、この『羅生門』における発問および授業展開をもとにし^H、導入教材として『蜜柑』を取りあげ^H、生徒自身が読みを進める方法を模索していきたいと考える^H。

2 導入教材『蜜柑』の構想

教材開発のねらい

第1章での分析から^H以下「発問の四つの柱」が考えられる^H。

1 論理的思考を伴う発問

2 テキストにない情報が付加された発問

3 批判や評価を伴う発問

4 書き手の意図を探る発問

a 複合的に思考するような発問構成

b 現象把握と^H、形象の相関把握とに分ける

c 書くという表現形態を中心にする

これらを基に作成した発問を通して読みを進めることで^H、「国語

総合」の教材に入る前の段階で^H、「読みの方法」を獲得させ^H、教科書教材(例『羅生門』『こころ』『山月記』などの定番教材)をスラムIズに読めるのではないか^H。教科書教材を扱うには^H、約5I7時間程度を要するが^H、「読みの方法」を獲得すれば^H、他教材を多く扱うことが可能になり^H、多読にも繋がる^Hと考える^H。また^H、入試における文学的教材読解にも有効なわけではないか^H、まとめると^H。

発問のあり方を変えた教材を通して^H、生徒自身に「読みの方法」を獲得させることで^H、他のテキスト読解においても活用でき^H、さらには自ら読みの方法を選択するとい^H、た自覚的・意識的な読みが可能となることで^H、読みの深化がはかれるのではないか^H。

テキスト選定の理由と分析

『蜜柑』は大正8年に初出^H、同9年に初版とな^H、た芥川龍之介の作品である^H。客車に乗り合わせた「私」(語り)と「小娘」^H、その弟三人によ^H、て構成され^H、憂鬱な「私」が^H、「小娘」が他者を顧みず^H、弟たちに窓から蜜柑を投げ与える光景に^H、少し朗らかな気持ちにな^H、る^H、という内容の短編小説である^H。

この作品を導入教材として選んだ第一の理由は^H、以前「国語」の教科書に収められていたからであり^H、難易度として高校一年生の段階にふさわしい^H。第二の理由は^H、場面を区切^H、たり^H、情景描写を読みと^H、たりなどの^H、基本的な読みの技術が確認されやすいからである^H。そして^H、第三の理由として^H、「四つの発問の柱」を活かせる教材だからである^H。この第三の理由について^H、もう少し詳しく述べたい^H。

先述の通り^H、これは大正期の作品で^H、芥川が実際に横須賀線に乗車した時―当時芥川は横須賀線を利用して通勤していたことが明らかである―^H、その時の経験が作品のモチエフにな^H、っている^H。大正時代^H、移動手段としての「汽車」や^H、さらにその格付けとしての二等

客車および三等客車^Hまた^H「小娘」が「奉公」に出向くという時代背景^H等々^H現代の高校生にと^Hては大変理解しにくいものであるが^Hだからこそ^Hそれを「新しい情報」として発問の中に取り入れ^H生徒の読解を助けたり^Hまたは再構築させたりという授業が可能なのではないかと考える^Hまた^H「四つの発問の柱」の一つである^Hテキストの評価という点において^H娘が窓から放り投げる「蜜柑」が^H効果的か否かという視点を持たせることも可能である^H短いが^H緻密な計算と構成によ^Hて作られたこの作品だからこそ^H生徒を揺さぶる「発問」を投げかけることができ^H生徒も物語全体を踏まえた読解や書き手である作者の意図を探る読みができるのではないかと考える^H。

以上^H三点の理由から^H高校国語の導入期教材として^Hこの『蜜柑』が適当であると判断し^H構想を練ることにした^H。

また^Hこの導入教材構想は^Hこの後に『羅生門』を取り扱うことを見越している^Hつまり^H同じ作者の作品であるという意味で^H生徒の興味関心を引き出しやすいのではないかと^Hさらに^H時代性を超えたところでの人間の本質を照らし出した作品の主題という点で^H共通項があると考えたからである^H。

導入教材の扱い

^H展開^H

語句（難解な表現・漢字も含めて）については一覽で示す

^I個々人で適宜辞書を引く

形式段落ごとに文章を提示^H展開¹^H

場面をわけ^H展開²^H

発問^H展開³^H

思考（記述^O、議論）^H展開⁴^H

まとめ

3 具体的な展開（本文に即して）

^H展開¹^H形式段落毎に「導入的発問」^I内容理解（表層・現象のみを読みとる）作業を行う（^I「情報の取り出し」レベル）

形式段落

ある曇^Hた冬の日暮れである^H私は横須賀発上り二等客車のすみに腰を下ろして^Hぼんやり発車の笛を待^Hていた^Hとうに電燈のついた客車の中には^H珍しく私のほかに一人も乗客はいなかつた^H外をのぞくと^Hうす暗いプラ^Hトホームにも^H今日は珍しく見送りの人影さえ絶^Hて^Hた^H檻に入れられた子犬が一匹^H時々悲しそうに^H吠えていた^Hこれらはその時の私の心もちと^H不思議な位似つかわしい景色だ^H私の頭の中にはいいようなない疲労と倦怠とが^Hまるで雪曇りの空のような感じと^Hた影を落としていた^H私は外套のポケット^Hへ^H両手をつ^Hこんだまま^Hそこにはい^Hていた^H夕刊を出して見ようという元氣さえ起^Hこらなかつた^H。

↓この時の「私」の心情を表していると思われる語句や表現をすべて挙げなさい^H。

^H解答例^H

曇^Hた冬の日暮れ 二等客車のすみに腰を下ろして ぼんやり 見送りの人影さえ絶^Hて 檻に入れられた子犬が一匹^H時々悲しそうに^H吠えていた いいようなない疲労と倦怠とが^Hまるで雪曇りの空のような感じと^Hた影を落としていた 夕刊を出して見ようという元氣さえ起^Hこらなかつた^H。

形式段落

が^Hやがて発車の笛が鳴^Hた^H私はかすかな心の寛ぎを感じながら^H後ろの窓枠へ頭をもたせて^H眼の前の停車場がずると後ずさり始めるのを待つともなく待ちかまえていた^Hところがそれよりも先にけたたまし

い日和下駄の音が改札口の方から聞こえ出したかと思うと、間もなく車掌の何か言いのしる声とともに私の乗っている二等室の戸ががりりと開いて十三四の小娘が一人、慌ただしく中へ入ってきたと同時に一つずしりと揺れて、おもむろに汽車は動き出した。一本ずつ眼をくぎって行く。トホエムの柱、置き忘れたような運水車、それから社内の誰かに祝儀の礼を言っている赤帽、そういうすべては、窓へ吹き付ける煤煙の中に、未練がましく後ろへ倒れていいた、私はようやくほとした心持ちにならな、巻煙草に火をつけながら、はじめてもの憂いまぶたをあげて、前の席に腰を下ろしていた小娘の顔を一瞥した。

↓この場面で起きた出来事をすべて挙げなさい。

↓解答例

汽車が発車した。小娘が一人乗り込んできた。「私」の気持ちがつるいだ。

形式段落

それは油気のない髪をひつめの銀杏返しに結、横なでの疵のある皺だらけの両頬を気持ちの悪いほど赤く火照らせた、いかにも田舎者らしい娘だ。しかしかも垢じみた萌黄色の毛糸の襟巻がだらりと垂れ下がった膝の上には、大きな風呂敷包みがあった。そのまた包みを抱いた霜焼けの手の中には、三等の赤切符が大事そうにしっかりと握られていた。私はこの小娘の下品な顔立ちを好まなかつた。それから彼女の服装が不潔なものや、はり不快だ。最後に二等と三等との区別さえもわきまえない愚鈍な心が腹立たしかつた。だから巻煙草に火をつけた私は、一つにはこの小娘の存在を忘れたらという心持ちもあつた。今度はポケエトの夕刊を漫然と膝の上にひろげて見た。するとそのとき夕刊の紙面に落ちていた外光が、突然電燈の光に変わって、刷りの悪い何欄かの活字が意外な位鮮やかに私の眼前へ浮かんできた。いうまでもなく汽車は今、横須賀線に多い隧道の

最初のそれへはいたのである。

↓ここで「私」の眼に「小娘」はどのように映っているか、単語で抜き出しなさい。また「小娘」は何歳くらいだろうか。

↓解答例

田舎者 不潔 下品 愚鈍 不快 十代前半くらい

形式段落

しかしその電燈の光に照らされた夕刊の紙面を見渡しても、やはり私の憂鬱は慰むべく、世間はあまりに平凡な出来事ばかりで持ち切っていた。講和問題、新婦新婦、洗職事件、死亡広告、私は隧道へはいた瞬間、汽車の走っている方向が逆になつたような錯覚を感じながら、それらの索漠とした記事から記事へほとんど機械的に眼を通した。その間もちらんあの小娘が、あたかも卑俗な現実を人間にしたような面持ちで、私の前に座していることを絶えず意識せずにはいられた。この隧道の中の汽車と、この田舎者の小娘と、そうして又この平凡な記事に埋まれている夕刊と、これが象徴でなくてなんである。不可解な下等な、退屈な人生の象徴でなくて何である。私は一切がくだらなくなつて、読みかけた夕刊を放り出すと、また窓枠に頭をもたせながら、死んだように眼をつぶらうつらうつらし始めた。

↓「象徴」の意味を答えなさい。

↓解答例

形のない抽象的な思想・観念などを、具体的な事物や形象に託して表現すること。またその表現に用いられたもの。シンボル。(明鏡国語辞典)

形式段落

それから幾分か過ぎた後であつた。ふと何かに脅かされたような心もちがして、思わずあたりを見回すと、いつものまにか例の小娘が、向こう側から席を私の隣へ移して、しきりに窓を開けようとしている。私が重い硝子戸はなかなか思うようにはあがらないらしい。あの靴だらけの類はいよいよ赤くなつて、時々鼻涙をすすりこむ音が、小さな息の切れる声と一緒に、せわしく耳へ入ってくる。これはもちろん私にも、幾分ながら同情を惹くに足るものには相違なかつた。しかし汽車がいままさに隧道の口へさしかかろうとしている事は、暮色の中に枯れ草ばかり明るい両側の山腹が、間近く窓側に迫ってきたのでも、すぐ合点のいく事であつた。にもかかわらずこの小娘は、わざわざしめてある窓の戸を下ろそうする。その理由が私にはのみこめなかつた。いや、それが私には、単にこの小娘の気まぐれだ、としか考えられなかつた。だから私は腹の底に依然として険しい感情をたくわえながら、あの霜焼けの手が硝子戸をもたげようとして、悪戦苦闘する様子を、まるでそれが永久に成功しないことでも祈るような冷酷な眼で眺めていた。すると間もなく凄まじい音をはためかせて、汽車が隧道へなだれこむと同時に、小娘の開けようとした硝子戸は、とうとうぱたりと下へ落ちた。そうしたその四角な穴の中から、煤を溶かしたような、どす黒い空気が、にわかに息苦しい煙になつて、もうもうと車内へみなぎりだした。元来のどを書いていた私は、ハンケチを顔に当てる暇さえなく、この煙を満面に浴びせられたおかげで、ほとんど息もつけないほど咳き込まなければならなかつた。小娘は私に頓着する気色も見えず、窓から外へ首をのばして、闇を吹く風に銀杏返しの鬢の毛をそよがせながら、じつと汽車の進む方向を見やしている。その姿を煤煙と電燈の光の中に眺めた時、もう窓の外がみるみる明るくなつて、そこから土の匂いや枯れ草の匂いや水の匂いがひややかに流れ込んで、こなか、たら、ようやく、咳止んだ私は、この見知らない小娘を頭こなしに叱りつけて、でも、又元通り窓の戸をしめさせたのに相違なかつたのである。

↓この場面での「小娘」は何をしようとしていますか。また「私」はその「小娘」をどんな気持ちで眺めていますか。

H 解答例

H 汽車が隧道の中を走っているのに、窓を下ろそうとしている。

H 「小娘」の「気まぐれ」に思える行動を不快に感じている。(冷酷に眺めている)

形式段落

しかし汽車はその時分には、もうやすやすと隧道をくぐりぬけて、枯れ草の山と山との間に挟まれた、ある貧しい町はずれの踏切に通りがかかっていた。踏切の近くには、いづれもみすぼらしい藁屋根や瓦屋根が、ごみごと狭苦しく建て込んで、踏切番が振るのである。ただ一流のうす白い旗がものうげに暮色をゆすっていた。や、と隧道を出たと思つた。その時その簫索とした踏切の柵の向こうに、私は頬の赤い三人の男の子が、目白押しに並んで立っているのを見た。彼等は皆、この曇天に押しすくめられたかと思つた。その背が低かつた。そして又この町はずれの陰惨たる風物と同じような色の着物を着ていた。それが汽車の通るのを仰ぎ見ながら、一斉に手を挙げるが早い。かいたいな喉を高く反らせて、何とも意味の分からぬ叫びを一生懸命にほとばしらせた。するとその瞬間である。窓から半身を乗り出して、例の小娘が、あの霜焼けの手をつと、のばして、勢いよく左右に振つたかと思つた。たちまち心躍らすばかり暖かな日の色に染まれている蜜柑が、およそ五つ六つ、汽車を見送つた子供たちの上へばらばらと空から降ってきた。私は思わず息をのんだ。そして刹那に一切を了解した。小娘は、恐らくはこれから奉公先へ赴こうとして、小娘は、その懐に蔵していた幾顆の蜜柑を窓から投げて、わざわざ踏切まで見送りに来た弟たちの労に報いたのである。

↓この場面での「小娘」の行動を説明しなさい。

H 解答例 H

隧道を抜けた汽車の窓からH並んで立Hている第三人に向かHてH蜜柑をばらまいた（I見送りにきた弟たちの労に報いた）

形式段落

暮色を帯びた町はずれの踏切とH小鳥のように声を挙げた三人の子供たちとHそうしてその上に乱落する鮮やかな蜜柑の色とIすべては汽車の窓の外にHまたたく暇もなく通り過ぎたHがH私の心の上にはH切ないほどはHきりとHこの光景が焼き付けられたH。そうしてそこからHある得体の知れない朗らかな心もちが湧き上がHてくるのを意識したH。私は昂然と頭を挙げてH。まるで別人を見るようにあの小娘を注視したH。小娘は何時かもう私の前の席に返HてH相変わらず鞆だらけの頬を萌黄色の毛糸の襟巻きに埋めながらH。大きな風呂敷包みを抱えた手にHしHかりとH三等切符を握HているH。H。H。

↓「この光景」とは何ですかH。形式段落の中からすべて抜き出しなさいH。

H 解答例 H

形式段落 の解答と同じ

形式段落

私はこの時始めてHいいいようのない疲労と倦怠とをH。そうして又不可解なH。下等なH。退屈な人生をわずかに忘れる事が出来たのであるH。

↓「わずかに」の意味を答えなさいH。

H 解答例 H

少しばかり ちH。Hと

（本文はH「日本近代文学大系38 芥川龍之介全集」より引用し

ましたH。

H展開2 H（物語全体を見渡す力をつける場面）
場面のまとまりを考える（構造読みを基に）

H展開3 H（思考の場面） Iこれらの発問にはH

論理的思考を伴う場面（根拠を説明したりH。因果律をもとにした思考を伴う）

テキストにない情報で揺さぶる場面

批判や評価をする場面

書き手の意図を探る場面 を作る要素を含ませるH。

発問のモデル

問1 場面2まででH「私」がH自身の心情や状況を投影していると思われるものを全て挙げなさいH。またその理由を説明しなさいH。

問2 当時横須賀線の二等客車はH裕福な家庭の子供達が付き人を連れて乗HていましたH。「小娘」が三等客車の切符を持Hているのに二等客車に乗り込んで来たのはなぜですかH。その理由も含めて説明しなさいH。

問3 場面3（形式段落）の中でH「私」が「小娘」を「頭ごなしに叱りつけ」たとしたらH。「小娘」はどのように反応したと思われませんかH。その理由も含めて説明しなさいH。

問4 場面4の中で「まるで別人を見るようにあの小娘を注視した」とあるがH「私」は「小娘」をどのように見えていますかH。「変化前」

と「変化後」とを比較しながら説明しなさい^H。

問5 「小娘」が投げた「蜜柑」は^H物語全体にどのような効果をもたらしていますか^H。また^H「蜜柑」が別のもの（果物や他のもの）だ^Hたら^H物語がどう変化しますか^H。

H展開4^H

取り扱う発問^H問5

それぞれの答えを出し合うことから始める^H。

班としての答え（Q1「蜜柑」のもたらす効果^H、Q2他の果物だ^Hたらどうか）をまとめる^H。文章化する

班ごとに発表

個々人における「思考」を行^Hた上で^H次に集団での活動に展開する^H。

H展開5^Hポイント^Hリオ化の場面（個人活動に還元する場）

ここでは個人で^H「読みの歩み」（仮）としてポイント^Hリオにまとめていく^H。ポイント^Hリオの意義やねらいについては省略するが^Hこれまで活用してきた「ノート」のあり方を見直すためにも効果があると考える^H。また^Hこの研究のねらいの一つとして^H「自ら読みの技術を探ることができる生徒を育成する」があり^H一つの教材（作品）にとどまらない^H。次に繋がる「読みの技術」を蓄積し^Hかつ「思考の方法や過程」が明確に残すために^Hこの方法は有効だと考える^H。

自分の解答をリライトする

これまでのメモ（班メモや発表メモ）まとめる

『蜜柑』で学んだ読みの技術を箇条書きにまとめる
フイルする

4 導入後の小説教材における発問の可能性

i 『羅生門』の場合

『羅生門』はどの教科書にも採られている高校一年生の小説教材である^H。先に述べたように^H導入で『蜜柑』を扱^Hたことが^Hより作家や作品への興味関心に繋がる^H。また^H今回の研究のねらいとして^H新情報の付加やテキストの評価とい^Hた視点を取り入れるにも最適な素材だと考える^H。

発問と多読のモデル

羅生門 芥川龍之介

(↓) 内の設問にはその都度投げ掛ける^H。

ある日の暮れ方のことである^H。一人の下人が^H羅生門の下で雨やみを待っていた^H。

広い門の下には^Hこの男のほかにはだれもいない^H。ただ^Hところどころ丹塗りののはげた^H大きな円柱に^Hきりぎりすが一匹止ま^Hている^H。羅生門が^H朱雀大路にある以上は^Hこの男のほかにも^H雨やみをする市女笠や搦烏帽子が^Hもう二^H三人はありそうなものである^H。それが^Hこの男のほかにはだれもいない^H。

なぜかという^Hこの二^H三年^H京都には^H地震とか辻風とか火事とか飢饉とかいう災いが続いて起^Hこ^Hた^H。そこで洛中のさびれかたはひとおりではない^H。旧記によると^H仏像や仏具を打ち砕いて^Hその丹がついたり^H金銀の箔がついたりした木を^H道端に積み重ねて^H薪の料に売^Hっていたという^Hことである^H。洛中がその始末であるから^H羅生門の修理などは^Hもとよりだれも捨てて顧みる者がな^Hか^Hた^H。するとその荒れ果てたのをよいこ

とにして、^H「狐狸がすむ^H、盗人がすむ^H、とうとうしまいに^H、引き取り手のない死人を^H」この門へ持^Hてきて^H、捨てていくという習慣さえできた^H。そこで、^H「日の目が見えなくなると^H、だれでも気味悪が^Hて^H」この門の近所へは足踏みしないことにな^Hてしま^Hたのである^H。

そのかわりまたからすがどこからか^H、たくさん集ま^Hてきた^H。昼間見ると^H、そのからすが^H、何羽となく輪を描いて^H、高い鴉尾の周りを鳴きながら^H飛び回^Hっている^H。ことに門の上の空が^H、夕焼けで赤くなる時には^H、それがこまをまいたように^H、^Hは^Hきり見えた^H、からすは^Hもちろん^H、門の上にある死人の肉を^H、ついでに^H、来るのである^H。——も^Hとも今日は^H、刻限が遅いせい^Hか^H、一羽も見えない^H。ただ^H、ところどころ^H、崩れかか^Hた^H。そうしてその崩れ目に長い草の生えた石段の上に^H、からすのくそが^H、点々と白くこびりついているのが見える^H。下人は七段ある石段のいちばん上の段に、洗いざらした紺の襖のしりを据えて^H、右のほおにできた^H、大きなきびを気にしながら^H、ぼんやり^H、雨の降るのを眺めていた^H。↓「羅生門」に下人が一人だけなのはなぜか^H、「羅生門」がどついで^H、た場所なのかをふまえて答えなさい^H。

作者はさ^H、^H「下人が雨やみを待^Hていた^H、と書いた^H、しかし^H、下人は雨がやんでも^H、格別どうしようというあてはない^H、ふだんなら^H、もちろん^H、主人の家へ帰るべきはずである^H、ところがその主人からは^H、四^H、五日前に暇を出された^H、前にも書いたように^H、当時京都の町はひととおりならず衰微していた^H、今この下人が^H、永年^H、使われていた主人から^H、暇を出されたのも^H、実はこの衰微の小さな余波にほかならない^H、だから「下人が雨やみを待^Hっていた^H、というよりも「雨に降り込められた下人が^H、行き所がなくて^H、途方に暮れている^H、というほうが^H、適当である^H、その上^H、今日の空模様も少なからず^H、この平安朝の下人のSentimentalismに影響した^H、申の刻下がりから降り出した雨は^H、いまだに上がる気色がない^H、そこで^H、下人は^H、何をおいてもさしあたり明日の暮らしをどうにかしようとして——いわばどうにもならないことを^H、どうにかしようとして^H、とりと

めもない考えをたどりながら^H、さ^H、^H「さきから朱雀大路に降る雨の音を^H、聞くともなく聞いていたのである^H」↓「Sentimentalism」とは「感傷的」という意味です^H、どついで^H、印象ですか^H。

雨は^H、羅生門を包んで^H、遠くから^H、ざあ^H、という音を集めてくる^H。夕やみは^H、したいに空を低くして^H、見上げると^H、門の屋根が^H、斜めに突き出した霧の先に^H、重たく薄暗い雲を支えている^H。

どつにもならないことを^H、どうにかするためには^H、手段を選んでいいるいとまはない^H、選んでいれば^H、築土の下か^H、道端の土の上で^H、飢え死にをするばかりである^H、そうして^H、この門の上へ持^Hてきて^H、犬のように捨てられてしま^Hうばかりである^H、選ばないとすれば——下人の考えは^H、何度も同じ道を低回したあげくに^H、や^H、とこの局所へ逢着した^H、しかしこの「すれば」は^H、いつまでた^Hても^H、結局「すれば」であ^H、た^H、下人は^H、手段を選ばないといふことを肯定しながらも^H、この「すれば」のかたをつけるために^H、当然^H、その後に来たるべき「盗人になるようりほかにしかたがない^H、といふことを^H、積極的に肯定するだけの^H、勇気が出ず^H、にいたのである^H。

下人は^H、大きくさめをして^H、それから^H、大儀そうに立ち上^Hが^H、た^H、夕冷えのする京都は^H、もう火桶が欲しいほどの寒さである^H、風は門の柱と柱との間を^H、夕やみとともに遠慮なく^H、吹き抜ける^H、丹塗りの柱に止ま^H、ていたきりぎりすも^H、もうどこかへ行^Hてしま^Hた^H。

下人は^H、首を縮め^H、山吹の汗衫に重ねた^H、紺の襖の肩を高くして^H、門の周りを見回した^H、雨風の憂えのない^H、人目にかかるおそれのない^H、一晩らくに寝られそうなのがあれば^H、そこで^H、もかくも^H、夜を明かそうと思^H、たからである^H、すると^H、幸い門の上の楼へ登る^H、幅の広い^H、これも丹を塗^H、たは^H、しが目についた^H、上なら^H、人がいたにしても^H、どうせ死人ばかりである^H、下人はそこで^H、腰に提げた聖柄の太刀が鞘走らないように気をつけながら^H、わら草履を履いた足を^H、そのはしこい^H、いちばん下の段へ踏みかけ^H、た^H。

それから^H、何分かの後である^H、羅生門の楼の上へ出る^H、幅の広いはしこ

中段にH一人の男がH猫のように身を縮めてH息を殺しながらH上の様子をうかがHていたH。楼の上からさす火の光がHかすかにH。その男の右のほおをぬらしているH。短いひげの中にH赤くうみを持HたにきびのあるほおであるH。下人はH初めからHこの上にいる者はH死人ばかりだとたかをくくHていたH。それがH「しこを二H三段登HてみるとH上ではだれか火をとぼしてHしかもその火をそこH動かしているらしいH。これはHその濁HたH黄色い光がH隅々にくもの巢をかけた天井裏にH揺れながら映HたのでHすぐにそれと知れたのであるH。この雨の夜にHこの羅生門の上でH火をともしているからはHどうせただの者ではないH。↓「ただの者ではない」とあるがH「下人はどんな「者」が楼上にいると予測していますかH。」

下人はH「やもりのように足音を盗んでHやHと急なはしこをHいちばん上の段まではうようにして登りつめたH。そうして体をできるだけH平らにしなからH首をできるだけH前へ出してH恐る恐るH楼の内をのぞいてみたH。」

見るとH楼の内にはH「うわずりに聞いたとおりHいくつかの死骸がH無造作に捨ててあるがH火の光の及ぶ範囲がH思Hたより狭いのでH数はいくつともわからないH。ただHおぼろげながらH知れるのはHその中に裸の死骸とH着物を着た死骸とがあるということであるH。もちろんH中には女も男も混じHているらしいH。そしてHその死骸は皆HそれがHかつてH生きていた人間だという事実さえ疑われるほどH土をこねて造Hた人形のようにH口を開いたり手を伸ばしたりしてH「ごろごろ床の上に転がHていたH。しかもH肩とか胸とかの高くなHている部分にHぼんやりした火の光を受けてH低くなHている部分の影をいHそう暗くしながらH永久におしのごとく黙HていたH。↓「見ると」の主体はだれですかH。」

下人はH「それらの死骸の腐乱した臭気に思わずH鼻を覆HたH。しかしHその手はH次の瞬間にはHもつ鼻を覆うことを忘れていたH。ある強い感情がHほとんどことごとくこの男の嗅覚を奪HていしまHたからであるH。」

下人の目はH「その時H初めてHその死骸の中にうずくまHている人間を見たH。檜皮色の着物を着たH背の低いHやせたH白髪頭のH猿のような老婆であるH。その老婆はH右の手に火をともした松の木切れを持HてHその死骸の一つの顔をのぞき込むように眺めていたH。髪の毛の長いところを見るとH「たぶん女の死骸であろうH。」

下人はH「六分の恐怖と四分の好奇心との動かされてH暫時は呼吸をするのさえ忘れていたH。旧記の記者の語を借りればH「頭身の毛も太る」ように感じたのであるH。するとH老婆はH松の木切れをH床板の間に挿してHそれからH今まで眺めていた死骸の首に両手をかけるとH「ちHうどH猿の親が猿の子のしらみを取るようにHその長い髪の毛を一本ずつ抜き始めたH。髪は手に従Hて抜けるらしいH。」

その髪の毛が一本ずつ抜けるのに従HてH下人の心からはH恐怖が少しずつ消えていHたH。そうしてH「それと同時にHこの老婆に対する激しい憎悪がH少しずつ動いてきたH。——いやHこの老婆に対すると言HてはH「語弊があるかもしれないH。むしろHあらゆる悪に対する反感がH一分ごとに強さを増してきたのであるH。この時Hだれかがこの下人にH「さHき門の下でこの男が考えていたH「飢え死にするか盗人になるか」という問題をH改めて持ち出したらH「おそろく下人はH何の未練もなくH飢え死を選ぶだことであろうH。それほどHこの男の悪を憎む心はH老婆の床に挿した松の木切れのようにH勢いよく燃え上がりだしていたのであるH。」

下人にはH「もちろんHなぜ老婆が死人の髪の毛を抜くかわからなHたH。したがHてH合理的にはHそれを善悪のいずれにかたづけようか知らなHかHたH。しかし下人とHてはHこの雨の依るにHこの羅生門の上でH死人の髪の毛を抜くということがHそれだけで既に許すべからざる悪であHたH。もちろんH下人はH「さHきまでH自分がH盗人になる気であったことなどはHとうに忘れていたのであるH。↓「合理的」という語の意味を答えなさいH。」

そこでH下人はH両足に力を入れてHいきなりHはしこから上へ飛び上

がHたH、そうして聖柄の太刀に手をかけながらH、大またに老婆の前へ歩み寄HたH、老婆が驚いたのは言うまでもないH。
老婆はH、人目下人を見ると、H、まるで弩にでもはじかれたようにH、飛び上がHたH。

「おのれHどこへ行くH。」

下人はH、老婆が死骸につまずきながらH、慌てふためいて逃げようとする行く手をふさいでH、こののしHたH、老婆はH、それでも下人を突きつけて行こうとするH、下人はまたH、それを行かすまいとしてH、押し戻すH、二人は死骸の中でH、しばらくH、無言のままH、つかみ合HたH、しかし勝敗はH、初めからH、わかHていHるH、下人はとうとうH、老婆の腕をつかんでH、無理にそこへねじ倒したH、ちHうどH、鶏の脚のようなH、骨と皮ばかりの腕であるH。

「何をしていたH、言えH、言わぬとH、これだぞよH。」

下人はH、老婆を突き放すとH、いきなりH、太刀の鞘を払HてH、白い鋼の色をH、その目の前へ突きつけたH、けれどもH、老婆は黙HていHるH、両手をわなわな震わせてH、肩で息を切りながらH、目をH、眼球がまぶたの外へ出そうになるほどH、見開いてH、おしのように執拗く黙HていHるH、これを見るとH、下人は初めて明白にH、この老婆の生死がH、全然H、自分の意志に支配されているということ意識したH、そうしてこの意識はH、今まで険しく燃えていた憎悪の心をH、いつの間にか冷ましてしまHたH、後に残HたのはH、ただH、ある仕事をしてH、それが円満に成就した時のH、安らかな得意と満足とがあるばかりであるH、そこでH、下人はH、老婆を見下ろしながらH、少し声を和らげてこう言HたH。

「おれは検非違使の庁の役人などではないH、今しがたこの門の下を通りかかHた旅の者だH、だからおまえに縄をかけてH、どうしようというようなことはないH、ただH、今時分H、この門の上でH、何をしていたのだからH、それをおれに話しさえすればいいのだH、↓下人は嘘をついていますH、抜き出しなさいH。」

するとH、老婆はH、見開いた目をH、いH、そう大きくしてH、じHと、その下人

の顔を見守HたH、まぶたの赤くなHたH、肉食鳥のようなH、鋭い目で見たのであるH、それからH、しわでH、ほとんどのH、鼻と一つになHた唇をH、何か物でもかんでいHるようにH、動かしHたH、細いのでH、とがHたのど仏の動いていHるのが見えるH、その時H、そののどからH、からの鳴くような声がH、あえぎあえぎH、下人の耳へ伝わHてきたH。

「この髪を抜いてなH、この髪を抜いてなH、鬢にしHうと思つたのじH、H、下人はH、老婆の答えが存外H、平凡なのに失望したH、そうして失望すると同時にH、また前の憎悪がH、冷ややかな侮蔑といHしHにH、心の中へ入HてきたH、するとH、その気色がH、先方へも通じたのであろうH、老婆はH、片手にH、まだ死骸の頭から奪Hた長い抜け毛を持HたなりH、暮のつぶやくような声でH、口ごもりながらH、こんなことを言HたH。

「なるほどなH、死人の髪を抜くということはH、なんぼつ悪いことかもしれぬH、じH、ここにいHる死人どもはH、皆H、そのくらのことをH、されてもいHい人間ばかりだぞよH、現にH、わしが今H、髪を抜いた女などはH、蛇を四寸ばかりずつに切Hて干したのをH、干し魚だと言つてH、太刀帯の陣へ売りに往んだわH、疫病にかかHて死ななんだらH、今でも売りに往んでいHたことであるH、それもよH、この女の売る干し魚はH、味がよいと言つてH、太刀帯どもがH、欠かさず材料に買HていたそうなのH、わしはH、この女のしたことが悪いとは思つていぬH、せねばH、飢え死にをするのじH、しかたがなくしたことであるH、さればH、今またH、わしのでいたことも悪いこととは思わぬぞよH、これとてもやはりせねばH、飢え死にをするじH、しかたがなくすることじH、わいのH、じH、てH、そのしかたがないことをH、よく知Hていたこの女はH、おおかたわしのすること大目に見てくれるであるH。」

老婆はH、だいたいこんな意味のことを言HたH。
下人はH、太刀を鞘に納めてH、その太刀の柄を左の手押さえながらH、冷然としてH、この話を聞いていたH、もちろんH、右の手ではH、赤くほおにうみを持Hた大きなきびを気にしながらH、聞いていHるのであるH、しかしH、これを聞いていHるうちにH、下人の心にはH、ある勇氣が生まれてきたH、それはH、

さ_Hき門の下で_Hこの男には欠けていた勇氣である_H。そうして_Hまたさ_Hきこの門の上へ上が_Hて_Hこの老婆を捕らえた時の勇氣とは_H全然_H反対な方向に動こうとする勇氣である_H。下人は_H飢え死にをするか盗人になるかに_H迷わなかつたばかりではない_H。その時の_Hこの男の心持ちから言え_Hば_H飢え死になどということは_Hほとんど_H考えることさえできないほど_H意識の外に追い出されていた_H。↓ここでの「ある勇氣」を_H別な表現で言い換えている部分があります_H。すべて挙げなさい_H。

「き_Hと_Hそうか_H。」

老婆の話が終わると_H下人はあざけるような声で念を押した_H。そうして_H一足前へ出ると_H不意に右の手をにきびから離して_H老婆の襟がみをつかみながら_Hかみつくようにこつ言_Hた_H。

「では_Hおれが引剥をしよう_Hと恨むまいな_H。おれもそうしなければ_H飢え死にをする体なのだ_H。」

下人は_H素早く_H老婆の着物をはぎ取_Hた_H。それから_H足にしがみつくとする老婆を_H手荒く死骸の上へ蹴倒した_H。はしこの口までは_Hわずかに五歩を数えるばかりである_H。下人は_Hはぎ取_Hた檜皮色の着物をわきに抱えて_H瞬く間に急なはしごを夜の底へ駆け下りた_H。

しばらく_H死んだように倒れていた老婆が_H死骸の中から_Hその裸の体を起こしたのは_Hそれから間もなくのことである_H。老婆は_Hつぶやくような_Hうめくような声を立てながら_Hまだ燃えている火の光を頼りに_Hはしこの口まで_Hは_Hて行_Hた_H。そうして_Hそこから_H短い白髪を逆さまにして_H門の下をのぞき込んだ_H。外には_Hただ_H黒洞々たる夜があるばかりである_H。

下人の行方は_Hだれも知らない_H。

(「国語総合改訂版」教育出版より)

問 老婆を描写する際に_H作者は多くの比喩を用いています_H。それをすべて挙げなさい_H。また_Hその表現によ_Hて_H読者にどうい_H

た印象を与えますか_H。説明しなさい_H。

問 「おおかたわしのことでも大目に見てくれるである_H。という老婆の結論は_Hどのようにして導かれたのですか_H。順をお_Hて説明しなさい_H。

問 最後の_H「下人の行方は_Hだれも知らない_H」(A)の一文は_H初出(作家が初めて作品を発表したときの原稿)では_H「下人は_H既に_H雨を冒して_H京都の町へ強盗を働きに急ぎつつあ_Hた_H」(B)であ_Hた_H。二つの表現(AとB)を丁寧_Hに読み比べて_H物語全体をふまえて_Hそれぞれの効果について説明しなさい_H。

問 作者である芥川龍之介は_H「Defence for Rasho-mon」(羅生門のためのメモ)として以下のように述べている_H。

「私が扱いたか_Hたのは_H「モラル」についてである_H。私の考えによれば_H「モラル」はその時々_Hの感覚や情緒——それもまたその時々_Hの置かれた状況により生み出されるものだが——から作り出されるものである_H。

これをふまえて_H作者の描きたか_Hた「モラル」は_H作品中_Hでどのように表現されているか_H。

ii 『ナイン』の場合

この作品は_H現在勤務校で使用している教科書(教育出版)に採られているもので_H『羅生門』に比べると新しい作品である_H。登場する人物に対して身近な印象を持つことができるのだが_Hフ_Hン_Hラ_Hンドの教科書と同様_H。発問を通して_Hあえてそれを対象化することをねらいとした_H。また_H導入教材の『蜜柑』と関連つけて発問することも可能である_H。

発問と多読のモデル

ナイン

井上ひさし

（ ） ↓ 内の設問にはその都度投げ掛けていく。

放送局の仕事が思いがけず早く終わらしたので、四谷駅前の新道にある中村さんの店に寄りてみた。中村さんは畳屋の主人である。店は小さいが裏手に大きな仕事場を持っている。東京で五輪大会が開かれた年の暮れから三年間、わたしはその仕事場の二階を借りていた。八畳の台所付き食堂に六畳が二間と四畳半。その上広い風呂場と風通しのいいベランダまであって、家賃は月四万五千円だ。当時の相場の二割方は安かっただと思つたが、それはとにかくそれほど間取りを上に乗せることができるくらい、中村さんの仕事は大きいのである。その二階に今は長男の英夫夫婦が住んでいる。「わたし」と「中村さん」とはどつちの関係ですか。

中村さんは王の新政権の発足を報じるスポーツ紙を眺めながら茶筒に入れたせんべいをかじっていたが、わたしを見ると、「ここへ来ておやつを付き合ってくださいよ。」

と針だこでたらこみたいに膨れ上がら指で火鉢の横の畳を軽く打つた。スポーツ紙の見出しに誘われて話題は自然に野球のことになつたが、そのうちに中村さんは急にひざを進めてきて、「新道少年野球団は強かたねえ。」

ライオンズもジャイアンツも問題じゃないというように、力の入った口調で言はれた。

「なにしろ新宿区の少年野球大会で準優勝したぐらいだから並の強さじゃないか。たな、それも決勝戦を延長十二回まで戦った上の準優勝だ。つまり新道少年野球団は優勝したも同じさ。大体が優勝チームには投手が三人もいたんだから、引換えても同じさ。新道には英夫一人しかいないか。しかも午前中の準決勝とあわせてぶつ続けで十九回も投げ通したんだ。それも真夏のかんかん照りの下での十九回だ。英夫も、新道少年野球団も、

本当によくやた。

「覚えていますよ。あのときのことは、こちらの仕事場の二階を借りて一度目の夏のことですから。」

「するとあなたも外濠公園野球場へ詰めかけてきなさいましたか。」

「いや、夕方放送局から戻ると、ちうどパレードにぶつかつたんです。」 ↓ 「新道少年野球団」の戦いぶりはどつちのものか、簡潔に説明しなさい。

「大学の学生が増え、近くに大会社のビルが建つたせいで、道幅四メートル、長さ百メートル足らずのこの新道は四谷でいちばんぎやかな場所になつた。もとも軒を並べる店は飲み屋に食べ物屋に喫茶店のどれかに限られてしまい、客を迎えるだけの厚化粧だが、なんだから素直な気がない小路に化けてしまつたことも確かだ。十七八年前と同じ店構えで頑張っているのは、新道入り口のワイシツ店と、小路の奥のこの畳店くらいのものである。当時の新道には生活があつた。豆腐屋があり、ガラス店が、お総菜屋が、ピリヤード屋が、そして主人が会社勤めの普通の家が、あつた。四谷駅のほうから新道を抜けようとする人は、緩やかな勾配の坂を登ることになるが、その坂の真ん中の辺りには歌舞伎者の大和屋（十世岩井半四郎）の住まいもあつた。夏の宵などには、白木造りの玄関の前の狭いがよく打ち水した石畳の上で、大和屋が中学生のお嬢さん二人とよく線香花火をしていた。二人のお嬢さんはやがてよく知れた女優になるのだが、一言で言えば、そのころの新道は自足していたのである。大抵の日用品は新道の中にある店で十分に間に合つており、それらの店はまた新道に住む人たちだけを相手にして、とにかく暮らしが立っていた。新道は、ささやかにではあるが、はっきりと自給自足しており、そこで小路全体に自信のようなものがみなぎっていた。今は確かに華やかな小路になっているけれど、外からやってくる客の懐中を当てにしないでやめてゆけないというところが、見えて、なんだかもろい通りになつたよな気がして仕方がない。」 ↓ 「もろい」の意味を答えなさい。

「主将の洗濯屋の正太郎君が、小さな準優勝の力、プを抱いて大和屋の前を通るところで、私はパレイドに間に合ったのです。正太郎君の横には英夫君がいた。その後で七人が団子みたいに固まると、くすくすやっていた。ピリヤード屋のおじさんが監督をしていると聞いたのに、その姿がなかた。あれ、おかしいなと思、た記憶があります。」

「ピリヤード屋の大將は決勝戦が始まるとすぐ暑気あたりを起こして引繰り返してしま、たのさ。六十を四つも五つも過ぎていたんだから、これは責められない。それにしても監督なしで、あの九人、よくも十二回まで持ちこたえたものだ。本当に新道少年野球団は強か、た。」

「大和屋がお嬢さん二人と出てきて、正太郎君に御祝儀袋を渡した。その光景も覚えていますよ。大和屋が『よくや、たねえ、お疲れ様、とねぎらうと、それまでくすくすやっていた九人が一斉にわ、泣き出した。』

「よほど悔しか、たのさ。↓パレイドの時の様子を簡潔に説明しなさい。」

「あの九人は今どうしていますか。もちろん英夫君のことはよく知、ますが。」

「ばらばらにな、てしま、たさ。」

中村さんはち、目を伏せた。「目を伏せた」の意味を答えなさい。「一壘をやっていた洋品屋の明彦は大学を出て会社員にな、た。洋品屋は地所を売、て千葉のほうへ引、込んだ。明彦はそこから丸の内、の会社に出ているそうだよ。二壘のお総菜屋の洋一は新宿のホテルで、コ、クをや、ている。」

中村さんは新道少年野球団のナインのその後の消息によく通じていた。それによると、三壘のガラス店の忠君はコンピ、イタ技師、遊撃の文房具店の光二君は神奈川の中学校教師、左翼の豆腐屋の常雄君は埼玉で自動車学校を経営している、と、う、。

「この近くにいるのは右翼の魚屋の誠だけかな。誠は放送局の前で小料理屋をや、ている。」

「豆腐屋の常雄君が自動車学校の経営者とは意外でした。あのときはみんな小学校の六年生、つまり今、や、と三十歳でし、う。その若さで自動車学校を経営するなんてすごい、ないですか。」

「タクシの運転手をしているときに、その社長の娘に見染められたらしい、で、その社長が自動車学校の経営者でもあ、たわけさ。」

「なるほど。」

「そういっわけ、みんな新道から出てしま、たねえ。この地価は高い。三、四十坪の狭い土地でも、処分すれば郊外に家を建てた上、び、くりするほどのお釣りが返、てくる。だから親たち競争で土地を処分してしま、た。お釣りは最後の資金というわけだね。そう、そう大和屋も若葉町のほうへ引、越したよ。」

中村さんはなぜだが、洗濯屋の正太郎君のことを抜かしてしま、ている。新道少年野球団の四番打者で、捕手で、主将の正太郎のことになぜ触、れられないのか。

「正太郎のことは口にしたくないんだよ。」

中村さんはこ、ちの胸の内を見抜いたように言、た。

「あいつの名前を聞いただけで飯がまずくなる。英夫のやつ、あの正太郎のために畳を八十五万円分もだまし取られてね、そればかりか、おれが警察に届けようとしたら、それなら僕はこの家を出ていきます。なんて言、て脅かすのさ。幼友達をかば、つのはいいが、それにも限度、てものがある。」

口にしたくないと言、いながら、正太郎君のことに話題が及、ぶと、中村さんはそれまで以上に能弁にな、た。二年前の冬、ひ、ひ、ひ、正太郎君が訪ねてきて、畳を注文したと言、つ、そのときの口上はこうだ、た。『今度、練馬にある不動産会社で働くことにな、た。これまでいろいろと心配を掛けてきたが、今度こそ性根を据えてやる決心だから、どうか御安心ください。と、ころでうちの社は建て売り住宅を作、て売、てもいるのだが、出入りの畳やが、ぐずな畳ばかり納めてくるので担当者が弱、切、ている。それを見て、会社に自分を売り込みたいという気もあ、て、つ、い、畳な』

ら僕にお任せください。と請け合はしてしまはた。無理を申ししてすまないが、明朝まで建て売り五軒分の畳を都合してくれまいか。中村さんはこの口上をまゆにつば付けながら聞いていたと言う。正太郎君が昔の友達から寸借詐欺をして歩いているという噂を何度も耳にしていたからである。だが、英夫君に「正ちゃんを信じてやめてください」と頼まれて、息子の親友のために一肌脱ぐ気になはた。足りない分は同業者を回り歩いてかき集め、翌朝、トラ、トラに乗ってやめてきた正太郎君に引き渡し、そしてそれきりだ。

「あのとき、正太郎を警察に渡しておけば、豆腐屋の常雄もあんな苦勞をしないで済んだのに。常雄は薬を飲んで自殺をしかけたんだ。」

去年の春、正太郎君は常雄君の自動車学校に現れた。掃除夫でもない、どうか雇ってくれと言う。そこで常雄君は旧友を事務員にした。夏、正太郎君は事務室の金庫から四百万余りの現金を持ち出し、姿を消した。常雄君の奥さんも同時に家を出てしまはた。正太郎君はいつの間にか常雄君の奥さんと懇ろにならしたらしい。常雄君は自殺を図り、間もなく奥さんがぼろぼろになら戻ってきた。

「奥さんはよほどこたえたらしく、生まれ変わたようになら常雄に尽くしているそう。それはめでたい。だが、あの常雄が薬を飲む光景を思い浮かべると、その度に涙が出て仕方がない。あいつは弱虫の八番打者でね。死ぬというのをいばん怖がっている子なんだ。その子が死のうとした。よほどつらかたにちがいない。」

「それで常雄君はどうしました。正太郎君を訴えたんですか。」

「それがやはり正太郎のやつをかばうんだ。警察へもどこへも届け出なかつたそう。新宿区少年野球大会の準優勝チームの主将だ。た子が、どうしてそこまで崩れてしまはたんでしうか。」

「それはおれにも分からない。ただ、洗濯屋はし、ちうもめていたから、大将の女出入りで、その度にものすごい夫婦げんかになり、その度に正太郎のやつは家を出していた。え。」

↓「英夫」と「常雄」初めに

「正太郎」に騙されたのはどちらですか。」

「お父さん、畳の仕上がりを見てやめてください。」

皮のひじ当てを外しながら奥から英夫君が出てきた。

「四時にはもう運び出さなく、ちなりませんから。」

「お前が見て、それでよしということになれば、だれからも苦情は出ないさ。」

と言いながらも中村さんは息子が自分を立ててくれていることがうれしいらしく、身軽に立ち上がり、

「ちうど今、お前たちが正太郎に大甘だ。話をしていたところだ。それにしても、新道少年野球団は強かた。え。」

と奥へ入らた。↓「英夫」が「正太郎に大甘」だとはどういうですか。」

「お父さんは間もなく隠居しますね。英夫君に一目も二目も置いているもの。今のやりとりを聞いていて、そう思いました。」

「だとしたら、正ちゃんのおかげかな。」

英夫君は火鉢に手をかざした。右の指には針だ。こが幾つもできている。正ちゃんに八十五万円、だまし取られてからです。本気で仕事をするようにならたのは、なんて言うのかな。正ちゃんの作らた穴を一日でも早く埋めなくては、思い、それで仕事に精を出すようにならたところかな。常雄にしても、正ちゃんを憎みながら、感謝しているところもある。だろうと思つんです。父は常雄のこと話したんでしう。わたしはうなずいた。

「常雄の奥さんは家付き娘を鼻にかけた高慢ちきな女だ。たんですよ。それが正ちゃんと問題を起こしてから別人のようにならたんです。正ちゃんは、一見、悪のように見えるけど、やはり僕らのキ、プテンなんです。結局は、僕らのためになることをして歩いているんだ。」

「決勝戦まで一緒になら戦うと、そこまでチームメイトを信じるようになるのかな。うん、分かるような気がする。」

「おじさんには分かりません。」

英夫君はわたしを見据えて言^Hた^H。

「父にも分かりません^H。父は土手の木陰で試合を見ていただけですから^H。僕は中学でも高校でも野球をや^Hっていた^H。高校三年のときは西東京大会の決勝まで行きました^H。でも^Hあんな思いをしたのは^Hあのときだけです^H。英夫君の強い口調に気おされて^H私は少し身体を引いた^H。英夫君は軽くなりながら言葉を探しているようだ^H。だが^Hやがてこう切り出した^H。「口に出すと^H何もかもうそにな^Hてしま^Hうような気がするんですが^H。ええと^H。そう^H。準決勝も決勝も新道チームのベンチは三塁側でした^H。ベンチには屋根も何もなくて^H。ただ^H木の長い腰掛けが備え付けられているだけです^H。」

四^H谷駅を新宿側に出て外堀通りをだらだらと市^H谷のほうへ下^Hりていくと三角形の公園がある^H。そこが外濠公園野球場だ^H。公園は外堀通りから一段低い堀を埋めて作られている^H。当時は^H野球場はまだ金網で囲われてはおらず^H。外堀通りから土手を下りて球場に立つことができた^H。土手には桜の木が植えてあ^H。だが^Hこの土手が「一塁側とネ^Hト裏スタンドにな^Hた^H。つまり三塁側のチームはいつも日に焼かれていなければならぬが^H。一塁側のチームは少なくとも自軍の攻撃中には桜の土手の作る日陰で汗をふくことができる^H。あの夏の1日^H。三塁側に陣取^Hた新道少年野球団はき^Hと死ぬほどつらか^H。たろう^H。」

「^HSS^H決勝戦の六回ごろだ^H。たと思ひますが^H。ベンチに戻^Hてぐ^Hたりしている^H。さ^Hと涼しくなりました^H。見ると^H。正^Hち^Hんが僕の前に立^Hて日陰を作^Hてくれているんです^H。正^Hち^Hんに倣^Hてサインが僕の前に立ち始めました^H。これが十二回まで続いたんです^H。僕が完投できたのは西日を遮^Hてくれたあの日陰のおかげです^H。途中^H。常雄がふらふら^Hとしかけました^H。が^Hそのときも正^Hち^Hんが言いました^H。「常雄も日陰に入れ^H。遠慮するな^H。これはキ^Hョウ^H命令だぞ^H」。て^H。パ^Hレ^Hイ^Hドのとき泣いていたのもうれしか^H。たからです^H。自分たちは日陰なぞ有り得ないところに^H。ち^Hんと日陰を作^H。たんだぞ^H。このサインにはできないことは何もありません^H。そ

んな気持ちでい^H。ばいでした^H。その気持ちは今でもどこかに残^Hていると思ひます^H。だから^HSS^H。H^H。↓試合の時「正太郎」はど^Hういう行為をした^H。

「英夫」は語^Hっていますか^H。

中村書店から^H。わたしは外堀通りを市^H谷へ向か^H。た^H。金網越しに野球場を見ると^H。木枯らしに吹き上げられた砂煙がグラウンドを走り回^Hている^H。振り返^Hて西を見ると^H。大会社の大きなビルが野球場に覆いかぶさるように立^H。ていた^H。

この十年かのうちに^H。ここには西日がささなくな^Hてしま^H。たようである^H。

(「国語総合改訂版」教育出版より引用)

問1 物語に登場する人物をすべて挙げなさい^H。その中で中心人物と思われる人物を一人挙げて^H。その理由を説明しなさい^H。

問2 この物語の中で「変化したもの」と「変化しないもの」をそれぞれ挙げなさい^H。またその根拠もあわせて説明しなさい^H。
↓導入教材『蜜柑』の中で「変化したもの」は何でしたか^H。

問3 作者は^H。なぜ「野球」を題材にしたのでし^H。うか^H。他のスポーツだ^H。たらどうでし^H。うか^H。あなたの考えを述べなさい^H。

おわりに

「どう読んでいいのかわからない」という生徒の言葉から^H。この研究はスタートした^H。半年間の大学派遣という貴重な時間をいただいたことは大変ありがたいことであ^H。た^H。が^H。現場を離れるとい^H。つことには微かな不安がな^H。か^H。た^H。とは言い難い^H。そこで研究課題を「子供たちに還る」という意味で設定した^H。ます現在の国語教育の中で^H。

国際的な「読解力養成」という大きな壁があるということ^H。そして義務教育の多くの先生方が日々研修を積んでおられ^H。成果をあげていら^Hし^Hること等々^H。ほとんど知らなかつた自分自身が恥ずかしい^H。国語という教科ほど^H。小中高連携が求められる領域は無いのではないかと^H。それほど義務教育における取組は^H。今回の研究課題に大きく影響したと思われる^H。

PISA型問題やフィンランドの教科書の分析を通して^H。これまで試みることのなか^H。た新しい発問のあり方を知り^H。また「書き手の意図」とは何かを改める考えること^H。「読解」という行為の奥深さを感じた^H。今回の「発問」という授業の一面だけに焦点をあててきたわけだが^H。「発問」を練ることだけでも十分に教材の可能性は広がるし^H。生徒の思考も高ま^Hていくのだと実感した^H。加えて板書や教具の工夫^H。活動形態のあり方など^H。授業構想の試みは終わることがない^H。授業が成功したかの指標は^H。テキストを目の前にして生徒が主体的に読み解くことができるか^Hという視点だけでなく^H。指導者である自分自身がどれほど教材研究をするにか^Hか^Hているのだと痛感した^H。

マラソンのコースには曲がり角が多い^H。風の影響をなすだけ抑えるためだといわれるが^H。ランナーにと^Hては果てしない直線コースよりも^H。景色が変わること気分も変わる^H。走り続けるランナーが生徒だとすれば^H。曲がり角の一つが「発問」なのだとも思う^H。今回の研究を通じて^H。国語教師として果たすべき役割の大きさに改めて気づき^H。躊躇もし^H。そして挑戦していく契機を与えられたと感じている^H。

今回の派遣にあたり^H。多くの方々のご理解と協力に甘える結果とな^H。た^H。常々お声をかけて頂いた校長先生をはじめ^H。勤務校の先生方に感謝したい^H。同時に^H。宮崎大学の先生方には大変お世話になりました^H。講義を受けさせて頂いた教育文化学部の諸先生方^H。ありが

とうございました^H。そして指導教官である菅先生には感謝しつくせない程^H。お世話になりました^H。ご多忙の中^H。多くの時間をと^H。いただきました^H。ありがとうございました^H。

(二〇〇九年四月三〇日受理)