

論理的思考力を育てる「文学国語」の学習指導研究

A Study on Developing Logical Thinking Ability through “Literary Japanese”

長谷川 祥子／小泉 尚子／加賀谷 いづみ／藤原 かおり／池田 尚子
Sachiko HASEGAWA / Naoko KOIZUMI / Izumi KAGAYA /
Kaori FUJIHARA / Naoko IKEDA

1. はじめに

(1) 新学習指導要領における「近代以降の文学作品」の位置づけ

高等学校では、2022年度から実施される平成30年告示の学習指導要領に従い、「近代以降の文学作品」を扱う科目が変更された。1年生で履修していた「国語総合」が「現代の国語」と「言語文化」に、2年生以降で履修していた「現代文」が「論理国語」と「文学国語」に再編され、「近代以降の文学作品」は、主に必修科目「言語文化」と選択科目「文学国語」で扱うこととなった。

中央教育審議会答申（平成28年12月21日）では、高等学校における国語科授業の改善点として、「教材への依存度」が高いことや「主体的な言語活動が軽視され」ていることが挙げられ、また「文章の内容や表現の仕方を評価し目的に応じて適切に活用すること、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」に課題があると指摘された。そのため、今般の再編は「実社会に必要となる、論理的に書いたり批判的に読んだりする資質・能力の育成」を目指しており、目まぐるしく変化する世界で生きていくための資質を必要とする社会の要請に応える形になっている。しかし、この改革に対し、「これ見よがしに選択科目になった『文学国語』は囲い込まれた稀少種の扱いで、いずれ芸術系の科目へ追いやられる運命にある」⁽¹⁾という声があるように、文学作品を扱う授業が軽視されているのではないかという懸念の声は多い。

『高等学校学習指導要領解説 国語編』（2018）の中での「文学国語」に関する記載について、五味渕（2019）は「文学の役割を『感性・情緒』『深く共感したり豊かに想像』したりする能力に限定するかのよう、ひどく貧しい文学観が国家の公的文書に掲げられてしまった」⁽²⁾と批判しているが、五味渕のいうとおり、文学作品教育に期待できるのは豊かな情緒を養うことだけではない。「解釈の余地がない」実用文でなく、「行間のある」文学作品を読んでこそ「抽象と具体の間の移行のプロセス」⁽³⁾が身につくと伊藤らが述べるように、文学作品の解釈を読み手自身が作り出す作業は、論理的思考力や表現力を養うことを十分に可能にする。

日本学術会議による提言でも、『論理国語』と『文学国語』の科目分けを行ったことにより、『論

理』と『文学』があたかも相反する領域であるかのような誤解を与えてしまう可能性がある」とした上で、『文学国語』の設定は、本来生きた現実社会に深く関わるべき『文学』を、伝統文化、狭義の言語芸術に封印してしまう危惧があり、むしろ時代に逆行する⁽⁴⁾と述べられている。実際、文学作品を読むこととは、「汚れや雑音にまみれた言葉」⁽⁵⁾の中から論理を抽出し、文学作品に内在する論理を自分自身で再構築することである。そこにこそ、今期の学習指導要領が目指した「主体的・対話的で深い学び」があるのではないだろうか。田中(2012)は「世界は主体と客体の二項では成立しない、主体と主体の捉えた客体の文章と客体そのものの三項で成立している」とする〈第三項理論〉において、『読むこと』とは我々が捉えた〈本文(ほんもん)〉を我々自身が分析し、解釈して批評している⁽⁶⁾と主張する。つまり、文学作品そのものは誰にも捉えることはできず、読み手自身の現象を読み手が読み、解明する作業が「読むこと」だというのである。さらに、須貝(2018)は田中の理論を踏まえ、「学習者が、言葉の内(=〈わたしのなかの他者〉)と外(=到達不可能な、了解不能の《他者》)という事態に向き合い、自己や他者、世界を問いつける存在になること」によって、「〈読み手〉の〈主体の構築〉、〈主体の再構築〉が図られ⁽⁷⁾」と述べる。

このような言説から考えられるのは、文学作品を学ぶことは、「自分」が読むことでしか浮かび上がってこない「論理」を構築することにほかならず、その学びこそが学習者の「思考力・判断力・表現力等」につながると考えられるのである。

ここで新課程教科書について、少々紙幅を割きたい。「国語総合」が「現代の国語」と「言語文化」になり、各出版社の教科書が出揃った(2021年11月現在「論理国語」と「文学国語」は未刊)。「国語総合」は、分冊の場合は「現代文編」と「古典編」とに分かれており、標準単位4単位を「現代文編」2単位、「古典編」2単位扱いにしている学校も多い。ところが、今まで「現代文編」に入っていた「近代以降の文学作品」を、「言語文化」で扱うことになったにも関わらず、標準単位は「現代の国語」2単位、「言語文化」2単位のままである。そのため、「近代以降の文学作品」をどの授業枠で、だれが、どのように教えるのか、が高校現場では問題となっている。

その上で、2社の教科書を比較してみよう。

筑摩書房をはじめ多くの出版社が、近代以降の小説・随想・韻文をすべて「言語文化」に移したが、第一学習社の発行した4冊の「現代の国語」のうち「高等学校 現代の国語」は、近代以降の小説を残し、韻文を「言語文化」に移した。第一学習社は「高等学校 現代の国語」の中に「小説」という枠組みを設けず、論理的文章のあとに小説を一編ずつ配置し、小説の「論理」「根拠」「構成」などを読み取ることを「学習のねらい」とすることで上記に記した現場の混乱を解消しようとしたと考えられる⁽⁸⁾。

しかし、このような再編は、「論理的思考力」や「小説」に対する一面的な見方を助長することにつながる。「論理的思考力」とは「現代の社会生活に必要とされる論理的な文章及び実用的な文章」を読むことだけで身につくわけでない。雑多な情報から必要な情報を拾い上げ組み立てる帰納的思考ができること、分かっていることを組み合わせて真理を導く演繹的思考ができることなどは、小説を読み解釈することで、より深化する。もちろん指摘されているように、「教材への依存度の高さ」、つまりは教える側の思い入れが強く、一つの小説の読み方を教員が長時間かけて解説するような授

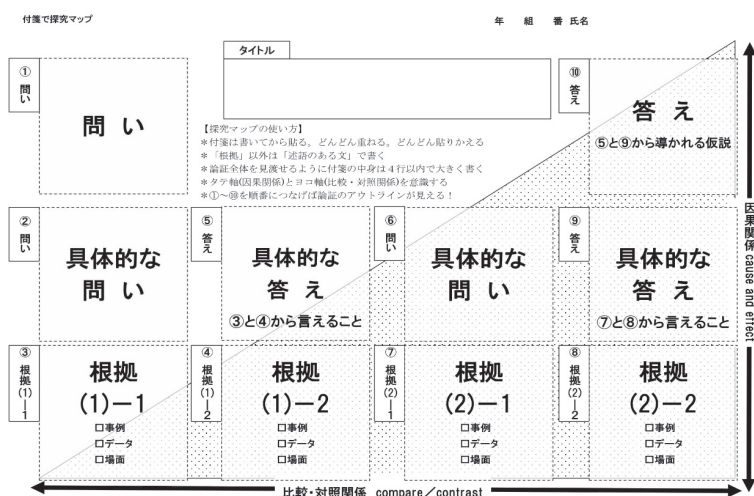
業は避けるべきであるし、学習者にとっての「主体的な言語活動」は活発に行われなければならない。

本研究では、文学作品の学習が論理的思考力・表現力を育てるために有用であるという立場から、「文学国語」の授業展開のあり方を追究し、学習者が主体的かつ論理的に解釈を行う学習をどのように展開するのかを提案していく。

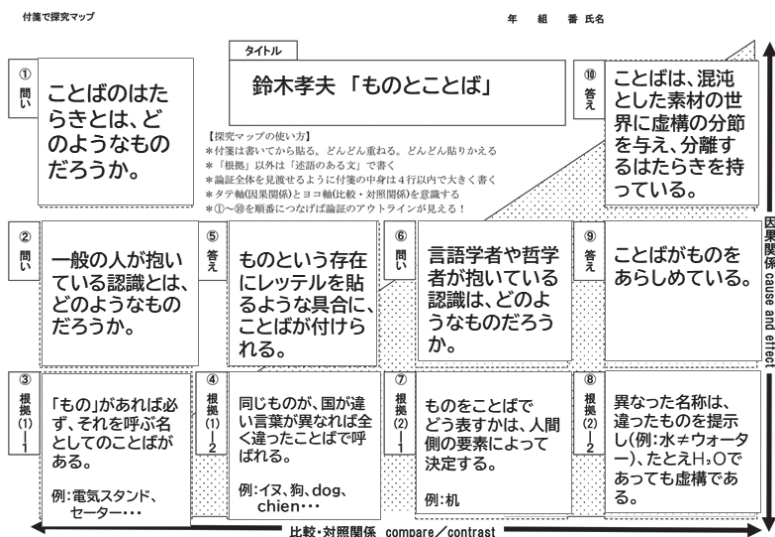
筑摩書房			第一学習社	
			高等学校 現代の国語	羅生門 砂に埋もれたル・コルビュジエ 夢十夜 鏡 城の崎にて
言語文化	小説	羅生門 夢十夜 待ち伏せ	高等学校 言語文化	いしのうへ 一つのメルヘン 自分の感受性くらい I was born その子二十 こころの帆
	随想	なぜ日本語で書くのか 虹の雌雄 失われた両腕 物語る声を求めて		
	韻文	小話なる古城のほとり 竹 樹下の二人 二十億光年の孤独 崖 I was born 短歌／俳句		

(2) 文学作品で育てる論理的思考力

A高等学校では、国語の授業を「探究マップ」(A高等学校作成のワークシート)を用いて行っている。探究マップは、文章に内在する論理構造を視覚化することに眼目がある。



試みに、鈴木孝夫「ものとことば」を探究マップ上に整理してみよう（授業では、生徒は探究マップ上に75mm×75mmの付箋を貼る）。



探究マップ上に整理するということは、本文に書かれている文言の抽象度を読み分け（縦の関係）、同様の抽象度の文言をカテゴライズする（横の関係）ということである。つまり、語と語、文と文、段落と段落の論理的な関係性を視覚化するということである。

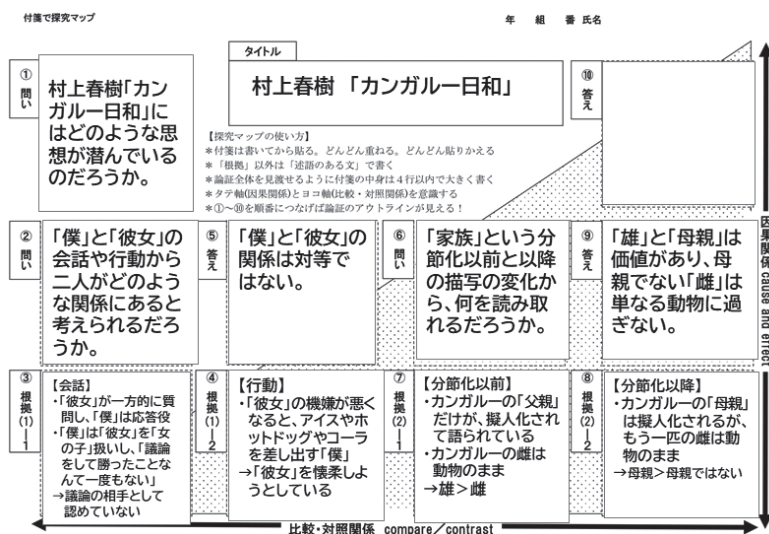
例えば、「ものとことば」本文では、付箋③と④とは並列の関係（横の関係）にあり、その2枚から付箋⑤「ものに名前がつけられる」（縦の関係）が導き出される。付箋②～⑤と付箋⑥～⑨とは対立の関係にあり「一般の人の認識」と「言語学者や哲学者の認識」との違いが明らかになる。

上記に示したように、このような論理的文章では、付箋に記すのはあくまでも本文中に「書かれていること」であり、それを一度付箋にばらし、探究マップに配置することによって、論理を再構成しているのである。

しかし、文学作品を読み、解釈することは、論理的文章を読むこととは異なった作業が必要である。文学作品から、ある観点（視点）を持って言説を抽出し、抽出した言説を組み合わせることによって、学習者自身の「読み」を導き出さなければならない。論理的文章とは異なり、考えるべき「問い」も目指すべき「答え」も与えられていないのである。

次頁掲載の探究マップは、村上春樹の「カンガルー日和」を学習したときのものである。この作品は、「僕」と「彼女」とがある日カンガルーの赤ちゃんを動物園に見に行くだけの話であり、事件らしい事件が起こることもない、短い小説である。この小説を読んだ生徒は、「何の話なのか、よく分からない」「何も起こらない退屈な話だ」といった感想を持つ。

この小説に「ジェンダー」という観点を設定することによって、「僕」と「彼女」、「雄のカンガルー」と「雌のカンガルー」との対比が浮かび上がる（この授業では、「ジェンダー」という観点を教師側が設定した。文学作品を読むための観点的設定については、後述の実践編をご覧ください）。



根拠にあたる付箋③④⑦⑧は、「カンガルー日和」に書かれていることとその解釈である。例えば、付箋④は「『彼女』の機嫌が悪くなるとアイスやホットドッグやコーラを差し出す『僕』」の姿を作品中に見出し、その行為を「『彼女』を懐柔しようとしている」と解釈している。論理的文章を探究マップ上に整理することと大きく異なるのは、書かれていることを自分の言葉で解釈しなおさなければならないことである。さらに付箋③「『彼女』を議論の相手として認めていない」と付箋④「『彼女』を懐柔しようとしている」ということから、付箋⑤「『僕』と『彼女』の関係は対等ではない」と導き出した。最後は、付箋⑤と付箋⑨から、付箋①に対する答え付箋⑩を作成する（実際の授業では付箋⑩を提示しなかったために白紙のままである）。

作品のどこを取り上げるか、それをどのような言葉で解釈するかを決定するのは、生徒自身であり、他者を説得できるような論理的整合性をつけるためには、高度な思考操作、言語操作が必要である。その意味では、論理的文章を整理するよりも難解な作業だといえよう。

多くの生徒にとっては、高校が文学作品を学ぶ最後の機会となる。社会で有用となる論理的思考力を育てるために、文学作品を学ぶ意味を今一度検証したい。

2. 実践報告

(1) 中学3年「故郷」（平成28年度教科書：『国語3』光村図書）

- ① 単元名 翻訳小説を読もう
- ② 教材名 故郷
- ③ 学習目標

ア 繰り返し音読して、音読の仕方を理解する。

イ 話し合いを通して、人物像の変化に気づく。

ウ 学習を通して、描写の読み方を知る。

④ 学習計画（5時間扱い）

時	学習内容	評価
第1時	前半部のいくつかの課題を考え、話し合う。	情景描写などを理解できる。
第2時	後半部のいくつかの課題を考え、話し合う。	人物描写などを理解できる。
第3時	場面に名前をつけ、人物像の変化を話し合う。	小説の構成や人物像の変化を理解できる。
第4時	全体を通読して、作品全体の感想を書く。	構成や描写を理解した上で書くことができる。
第5時	作品の感想や解釈について話し合う。	様々な考え方に触れることができる。

⑤ 主な発問・指示

第1時

- 1 魯迅が書いた「故郷」という小説を学習します。第1場面を声をそろえて読みます。「厳しい寒さ……」ハイ。（3分10秒）
- 2 「今に来るかもしれない。」の下に第1場面と書きなさい。
- 3 「私」は何をするために、20年ぶりに故郷へ帰ったのですか。〔解答「引っ越し」〕
- 4 20年の年月で故郷が大きく変わり、この小説の結末を暗示している表現があります。四角い枠で囲みなさい。枠の下に「情景描写」と書きなさい。〔解答「故郷に近づくにつれて、……横たわっていた。」〕
- 5 佻びしく活気がない家の様子が分かる表現を探し、四角い枠で囲みなさい。〔解答「屋根には……説き明かし顔である。」〕
- 6 第2場面を一齐音読します。「このとき突然、……」ハイ。（5分40秒）
- 7 「機会はなかった。」の下に「第2場面」と書きなさい。
- 8 11、12歳の少年だったルントウの外側からの様子がよく分かる表現を探し、四角い枠で囲みなさい。枠の下に「人物描写」と書きなさい。〔解答「艶のいい……首輪をはめていた。」〕

第2時

- 1 第3場面を声をそろえて読みなさい。「今、母の口から……」ハイ。（3分20秒）
- 2 ヤンおぼさんの今の様子とその行動とが書いてある表現をそれぞれ四角い枠で囲みなさい。
〔解答 今－「頬骨の出た、……コンパスそっくりだった。」行動－「行きがけ……ねじ込んで。」〕
- 3 ヤンおぼさんは私をどのように表現していますか。〔解答「身分のあるお方・金持ち・知事様」〕
- 4 第4場面を声をそろえて読みなさい。「ある寒い日……」ハイ。（5分）
- 5 ルントウの今の生活に苦しんだ様子がよく書かれた表現を四角い枠で囲みなさい。〔解答「『冬場……たばこをふかした。』」〕

- 6 私がルントウの変化に気づき、愕然としている様子が分かる表現を探し、傍線を引きなさい。〔解答「私は身震い……口がきけなかった。」〕

- 7 第5場面を声をそろえて読みなさい。「それから……」ハイ。(4分10秒)

※ 第5場面は課題を出さない。「私」の考えが長々と書いてあるが、解釈するほど小説嫌いを増やす。

第3時

- 1 全文を声をそろえて読みなさい。「厳しい寒さ……」ハイ。(21分20秒)
- 2 場面ごとに名前をつけます。第1場面(「帰郷」)と第5場面(「引っ越しによる帰郷」)とします。
- 3 第2～4場面をグループごとに話し合って黒板に書きなさい。よい答えをノートに書きなさい。〔解答例 2場面「三十年前のルントウ」3場面「ヤンお婆さんの今と昔」4場面「現在のルントウ」〕
- 4 登場順に人物をノートに書きなさい。〔解答 私(おまえ、僕、シュンちゃん、旦那様)、母(ご隠居様)、ホンル、ルントウ(あれ、おいら、ルンちゃん)、ヤンお婆さん(豆腐屋小町)、シュイション〕
- 5 ルントウの昔と今の様子をノートに書きなさい。①外見、②「私」の呼び方、③ルントウへの名づけ、④贈り物の4点です。〔解答 ①外見、昔－艶のいい丸顔・小さな毛織りの帽子・きらきら光る銀の首輪、今－背丈は倍ほど・黄ばんだ色の顔・深いしわ・目の周りが赤くはれている・古ぼけた毛織りの帽子・薄手の綿入れ一枚・太い、節くれだった、しかもひび割れた、松の幹のような手、②「私」の呼び名、昔－シュンちゃん、今－旦那様、③ルントウへの「名づけ」、昔－小英雄、今－でくのぼうみみたいな人間、④贈り物、昔－貝殻を一包みと、美しい鳥の羽を何本か、今－青豆の干したの〕
- 6 ルントウが変化した理由を文章から探しなさい。〔解答 子だくさん、凶作、重い税金、兵隊、匪賊、役人、地主〕

第4時

- 1 「故郷」の読書感想文を書きます。
- 2 「読書感想文の書き方」プリントを読みます。「はじめ」に全体のあらましを書き、「なか1」「なか2」に本文の引用を書きます。引用の後にその場面の役割や意味することを書く、さらによいです。「まとめ」は「共通する感想」、「むすび」は「主張・意見」です。
- 3 例文を読みます。このように、2か所を引用してその感想を書く読書感想文が完成します。
- 4 原稿用紙に赤線を引き、感想文を書きましょう。

第5時

- 1 「故郷」の読書感想文の続きを書きましょう。
- 2 完成した読書感想文を何点か紹介します。(教師が2～3点選んで音読する。)この感想文は、変わり果てたルントウの様子を適切に引用し、描写が意味するところも書けていて大変上手です。
- 3 読書感想文を書くことで自分の読みを深めたり、他の人の考え方に触れたりすることができました。これで「故郷」の学習を終わります。

⑥ 生徒作品

A評価の作品：「なか1・なか2」の引用部分に解釈を加え、自分の意見を書くことができています。

私とレントウの関係について

魯迅の作品「故郷」に登場する私とレントウの関係について述べる。

「ただレントウが、城内へ来て（中略）高い塀に囲まれた中庭から四角な空を眺めているだけなのだ。」から、私がレントウに憧れを抱き、二人の関係はとも仲がよかったことが分かる。さらに「私は、感激で胸が（中略）数珠つなぎになって出なかった。」から、大人になってもレントウが大好きだと分かる。

「喜びと寂しさの色が顔に現れた。」から、レントウは私との身分の差に悲しむが私に再会できたことを嬉しく思う様子が分かる。しかし、「悲しむべき厚い壁が、二人の間を隔ててしまったのを感じた。」と「母が都合を（中略）私に言った。」から、レントウの苦しい環境が人間性を変えてしまったことが分かる。

昔は仲のよかった友達でも、月日がたち大人になると関係性を変えてしまうのだと思う。

幼い頃にできた友達は生涯、仲のよいままでいたいものである。

B評価の作品：「まとめ」の感想に共通する二つの「なか」を引用することができている。

友達

魯迅が書いた「故郷」には「私」という人物が登場する。

一番印象に残った場面は、次のところである。「ああ、レントウの心は神秘の宝庫で、私の遊び仲間とは大違いだ。こんなことは、私の友達は何も知ってはいない。レントウが海辺にいたとき、彼らは私と同様、高い塀に囲まれた中庭から四角な空を眺めているだけなのだ。」

二番目に印象に残った場面は、次のところである。「表に人の気配がしたので、振り向いてみた。思わずあつと声が出なかった。急いで立ち上がって迎えた。（中略）『ああ、レンちゃん——よく来たね……。』続いて言いたいことが、後から後から、数珠つなぎになって出なかった。」

二つの場面から、「私」はレントウのことが羨ましいが好きであることが分かる。

私は、今いる友人を大切にしていこうと思った。

⑦ 論理的思考との関連等

本実践は以下の点から、論理的思考力を向上させる上で、学習の成果が期待できる。

ア 「故郷」は場面ごとに中心となる人物や時代が設定されていて、構成が分かりやすい。

イ 登場人物の現在と過去の姿が描写によって対比されていて、人物像の変化が明確である。

特に「レントウ」については身体の特徴、服装、持ち物等が細かく描写されている。このため、本実践の「人物像の変化」は「レントウ」を中心に扱っている。

ウ 第4・5時の感想文を書く学習は、文学的文章の引用を根拠として、自分の考えを論理的に表現する活動である。作品中には「イ」で述べた通り「レントウ」の描写が多く、「関係

性が変わるのが悲しい」「貧しさは人を変える」等、多様な意見の根拠となる。

エ 全員が同じ教材文と同じ手順を用いながらも、様々な論理的思考を生み出すことのできる活動といえる。他の生徒の考えに触れることは、説得力のある根拠の示し方や同じ根拠からも異なる意見が生まれること等に気がつく機会にもなる。

(2) 中学3年「赤い繭」（教材：『現代文学名作選』明治書院、2020年9版から）

① 単元名 近代小説を読む

② 教材名 赤い繭

③ 学習目標

ア 繰り返し音読して、音読の仕方を理解する。

イ 小説の場面設定について、理解する。

ウ 学習を通して、会話や描写の読み方を知る。

④ 学習計画（4時間扱い）

時	学習内容	評価
第1時	教材文を一斉音読し、初読の感想を書く。場面に名前をつけ、小説の構成を知る。	教材文を正確に音読し、初読の感想を自分の言葉で書くことができる。場面に名前をつけることができる。
第2時	前半部のいくつかの課題を考え、話し合う。	登場人物の会話や描写などを理解することができる。
第3時	後半部のいくつかの課題を考え、話し合う。	登場人物の会話や描写などを通し、作品の評価をすることができる。
第4時	教材文を読み、小説全体の感想を発表する。	学習後の感想を発表することができる。

⑤ 主な発問・指示

第1時

- 1 安部公房が書いた「赤い繭」という小説を学習します。「日が暮れかかる。」から声をそろえて読みます。
- 2 どんな作品だと感じたか、ノートに感想を書きましょう。
- 3 「理由がつかめないんだ。」の下に第1場面と書きなさい。第1場面は「家の無い男」と名づけます。
- 4 「おれのことであったのか？」の下に第2場面と書きなさい。第2場面、第3場面の題名をつけましょう。（話し合いながら題名をつけさせる。）
- 5 安部公房の作品は日本よりも海外での評価が高かったことで知られています。それはなぜでしょう。最後にみなさんの意見を聞きますので、作品の課題を解きながら考えてみましょう。（大きな課題を第1時で提示する。）

第2時

- 1 小説の場面設定の読み方を学習しましょう。童謡「静かな湖畔」で分析の練習をしましょう。季節と登場人物の人数を答えなさい。

「静かな湖畔の森のかげから もう起きちゃいかかとカッコウが啼く カッコウ カッコウ
カッコウ カッコウ カッコウ 夜もふけたよおしゃべりやめて おやすみなさいと啼くフ
クロウ ホッホー ホッホー ホッホー ホッホー ホッホー」〔解答 カッコウとフクロウが鳴く
季節は初夏、6月頃、湖畔にキャンプに訪れ、おしゃべりをしていることから二人以上〕

- 2 「赤い繭」を声をそろえて読みます。(発問・指示の前に一斉音読する。)
- 3 作品の季節が分かる言葉を探し、四角い枠で囲みなさい。〔解答例 春～秋〕
- 4 主人公の年齢が分かる言葉を探し、四角い枠で囲みなさい。〔解答例 20代後半～50代〕
- 5 登場人物の数を答えなさい。〔解答例 4人～5人〕
- 6 何人称で述べられている作品ですか。視点を答えなさい。〔解答 一人称〕

第3時

- 1 第3場面を声をそろえて読みます。(発問・指示の前に一斉音読する。)
- 2 「おれ」が最後に「繭」に変わった場所はどこですか。〔解答「汽車の踏切とレールの間」〕
- 3 最後に「繭」になった主人公が「ある男」に拾われ、「男の息子」の「玩具箱」に入れられるところで作品が終わります。もし「玩具箱」を「交番に届けられた落とし物入れ箱」に変更したら、どのように作品が変わりますか。「玩具箱」と「落とし物入れ箱」の具体的なイメージを説明し、あなたの考えを述べなさい。〔解答後述〕

第4時

- 1 作品全体を各自、黙読しなさい。
- 2 「赤い繭」で気に入った箇所とその理由をノートに書き、Aさんから発表しましょう。
- 3 皆さんが作品を分析し、深いテーマに発展できました。これで「赤い繭」の学習を終わります。

⑥ 生徒作品

ア 初読の生徒の感想例

- (ア) 結末がむなしかったと思った。
- (イ) 身一つの人間はこの世では自らを代償にすることしか、何一つ「自分のもの」を手に入れられないということを表したかったのではないかと。
- (ウ) 世界を誰かのものと規定することは、はっきりと言えるものが少ないのではないかと考えた。
- (エ) 自分の家が他人の家ではないことを証明するというのは、だれもあまり考えないことなので、はっとさせられた。
- (オ) 行くあての無い人が何もせずに自分の存在を問うても、その人がいたという事実しか残らないということなのだろうか。
- (カ) 家の無い男がようやく家を手に入れても「今度は帰っていくおれがいない」とあるよう

に、何かが達成できても自らを消費しているから結局無意味だという救いのない世界を描いている。

イ 生徒の季節の分析例

(ア) 夏（理由：窓が半開きになっている。公園で野宿しようという考えが浮かんでいる。）

(イ) 秋（理由：人が帰宅する時間が日暮れとなっている。赤い夕日という描写が複数あることから夕陽の美しい晩夏から秋だろう。）

ウ 生徒の主人公の年齢の分析

解答例、20代後半から50代。理由として、紳士らしくふるまえること、「これが女の笑顔というやつの正体である」とあるように、ある程度それまでの経験から意見を述べる描写がある。歩き回れるだけの体力があり、保護されるのではなく、棍棒をもって追い出されるのは成人である。

エ 生徒の登場人物の数の分析例

4人ないし5人の解答となった。棍棒でおいだてる人物と、繭となった俺を最後に見つける人物は同一人物か、繭を見つけた人物の息子を登場人物に入れるか入れないかという違いの結果である。

オ 生徒の「玩具箱」と「落とし物入れ箱」の変換によるイメージの変化に対する分析例

(ア) 男の子の所有する玩具箱から、誰も所有していない落とし物入れ箱に変換されると、最後まで主人公は家もなく、報われなかったのだという虚しさが強調されてしまう。

(イ) 玩具箱で雑にあつかわれる存在から、いつか誰かが拾いに来てくれるかもしれない高価なものとして他人に認められたということだから、存在感が増すのではないか。

(ウ) 男の子の玩具箱は希望がない、落とし物入れ箱はまだ拾いに来てくれる可能性もあるから男にとって希望がある。

(エ) 玩具箱に入れられるということは少なくとも男の子にとっては貴重で、男の子やその家族とともにある。一方、落とし物入れ箱は孤独である。しかも誰も引き取りに來ない。

（玩具箱に対するイメージが生徒によって異なり、この作品を通して浮かび上がる主人公の孤独感、焦燥感について新たに指摘した分析を発表するなど、作品分析が細くなった。第1時の課題について、主に南米や東欧で読まれている作品であることについて、季節感のある描写がない、主人公の理不尽な設定、土着の否定に気づく感想も出ていた。）

⑦ 論理的思考との関連等

本実践は以下の点から、論理的思考力を向上させる上で、学習の成果が期待できる。

ア 本作品を扱う前に童謡の「静かな湖畔」など生徒に馴染みのある分かりやすい歌詞で季節や登場人物を分析する。分析方法とその根拠の説明の仕方を学ぶことができる。

イ 季節や人物の年齢、登場人物の数を考える学習は、情景描写や人物描写、会話から性格などを判断する読み方を教える活動である。

ウ テキストの設定や、言葉を変えることで、どのように作品が変わるかを分析する学習は、OECDによる国際学力調査の読解力を問う問題にもあるように、作品そのものの価値を評価したり、自分の意見を述べたりする力を養う活動として有効である。

エ 第4時の気に入った箇所とその理由を発表するという学習は、文学的文章を対象にして、自分の考えを論理的に表現する活動である。

(3) 高校1年「羅生門」(平成29年度教科書：『精選国語総合 現代文編 改訂版』筑摩書房)

① 単元名 近代小説を読む

② 教材名 羅生門

③ 学習目標

ア 作品を音読し、内容を理解する。

イ 小説における語りの役割を学習する。

ウ 語りの特徴を自分で分析し、考察を書く。

④ 学習計画(4時間扱い)

時	学習内容	評価
第1時	教材文を音読し、場面に名前をつけ、内容を理解する。	教材文を正確に音読し、場面の移り変わりを把握し、内容を理解する。
第2時	小説の語りの役割について学習し、「羅生門」の語りの特徴を探究マップにまとめ、考察する。	語りの役割を理解し、探究マップ作成を通して「羅生門」の語りの特徴に気づき、考察することができる。
第3時	作成した探究マップをもとに、800～900字程度で発表原稿を書く。	語りについて、特徴を自分なりに捉え文章に表すことができる。
第4時	探究マップを見せながら、自分で書いた文章を発表し合う。	自分の分析や考察を友人に分かりやすく伝えることができる。

⑤ 主な発問・指示

第1時

- 1 芥川龍之介の小説「羅生門」を学習します。「ある日の暮れ方の……」から「その梯子のいちばん下の段へふみかけた。」まで、2人組になって交互に丸読みしてください。
- 2 今読んだ部分の上に第1場面と書きなさい。第1場面は「羅生門と下人」と名づけます。
- 3 次の場面を読みます。「それから、何分かの後である。」から「とうに忘れていたのである。」まで、交互に丸読みしてください。
- 4 今読んだ部分の上の余白に第2場面と書きなさい。第2場面は「楼の内部を覗く下人」と名づけます。(第3場面以降、同様に音読し、第3、4場面は話し合いながら場面に名づけをする。)
- 5 この作品を読んだ感想や、印象に残った部分を発表しましょう。

第2時

- 1 小説には、語り手(ナレーター)が存在します。その存在が「わたし」や「自分」など、第一人称として登場する場合や、第三人称の存在が話を進めていく場合があります。
- 2 そして、語り手による「語り」は、淡々と事実や真実を語るように見えますが、実は語り手の主観が入っていることが多いのです。

- 3 たとえば、「Aさんは、今日中に仕事を終わることを上司と約束せざるを得なかった。」この表現は、語り手がAさんのどのような心情を押し量っている表現だと考えられますか。〔解答例 本当はそんな約束をしたくない、という心情〕そうですね、「約束した」ではなくて「せざるを得なかった」という表現から語り手の主観が入っていることに気づきますね。
- 4 このようなことに気をつけて「羅生門」の語りに注目すると、どのようなことが分かりますか。何か気づいた人は発表してください。〔解答例 老婆を醜い動物に例えて語っている、下人の肩を持つ表現が多い、気持ちが沈んでいるときは雨が降るなど、下人の心情と関連した情景描写を挟んでいる 等〕
- 5 では、そのような気づきを探究マップにまとめましょう。

第3時

- 1 前時で作成した探究マップをもとに、発表原稿を800～900字程度で書きます。「です・ます」体で、探究マップの流れが聞いてよく分かる説明になるよう心がけながら、文章を作成しましょう。
- 2 次回はグループで発表し合います。

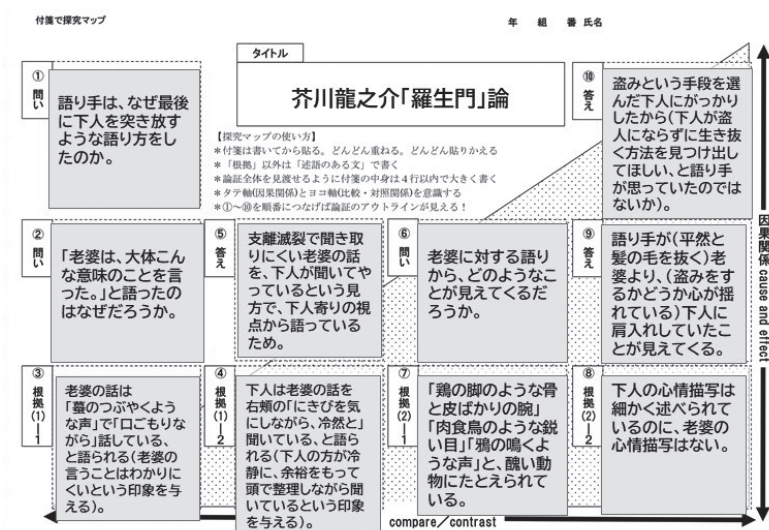
第4時

- 1 数名のグループになって、探究マップを見せながら一人ずつ発表してください。
- 2 感想を言い合ひましょう。
- 3 大変よい分析ができました。これで「羅生門」の学習を終わります。

⑥ 生徒作品

【生徒作成の探究マップ】

- ①の問いを学習者自身で立て、⑩の答えを導くために②～⑨に根拠となる付箋を貼っていく。



【生徒作成の発表原稿】

次に挙げるのは前頁の探究マップを発表原稿の形式で文章化したものである。

〇〇〇〇（氏名）です。私は、「語り手はなぜ最後に下人を突き放すような語り方をしたのか」というテーマについて発表します。

下人は羅生門で老婆に出会います。なぜ死人の髪を抜くのか、老婆が理由を一通り述べた後、語り手は「老婆は、大体こんな意味のことを言った。」と締め括ります。語り手は、どうしてこのように語ったのでしょうか。

下人は右頬の「にきびを気にしながら、冷然と」老婆の話を聞いています。老婆の話は2ページにわたる長い台詞で、「藝のつぶやくような声」で「口ごもりながら」話されます。下人は、そんな支離滅裂で聞き取りにくい老婆の話を、頭の中で整理しながら聞いてやっている、というような印象を与える語りです。語り手は老婆の長台詞の内容には触れず、聞き手側の下人に寄り添い下人の心情を中心に語りながら物語を進めているのです。

老婆は、下人に比べて容姿の描写が多く語られます。「鶏の脚のような骨と皮ばかりの腕」「肉食鳥のような鋭い目」「鴉の鳴くような声」と、語り手は醜い動物に例えてその見た目を表現しています。語り手は、老婆を卑下した目で見ているのです。下人は行動や心情の描写が細やかに語られているのに、老婆は心情の描写はいっさいなく、こういった外見を見下すような記述ばかりです。語り手は、平然と髪を抜く老婆より、盗みをするかどうか心が揺れている下人に肩入れしていることが分かります。

結局、下人は老婆から盗みを働いてしまうのですが、そのとき語り手は、門を降り駆け抜ける下人を「下人の行方は誰も知らない。」と突き放すようにひとことだけ語り、物語を終えます。このひとことでのみ語りで終えた理由は、下人が盗人にならずに生き抜く方法を見つけ出してほしい、と語り手が思っていたからではないのでしょうか。

下人は、盗人になると決心するまでは、まるで下人本人が自分の内心を語っているのかと思うほど、心情描写を多く表し、下人に寄り添いながら語っているのに、盗人になると決心し行動すると、彼の心情など推し量れないというように突き放した語り方をするようになったのです。

語り手は、結局盗みという手段を選んだ下人ががっかりしたのではないのでしょうか。そう考えると、老婆を終始卑下するような表現を用いるのも納得がいきます。

「羅生門」は、下人が、盗人にならずに生き抜く方法を見つけられず、老婆と同じように悪に堕ちていく物語なのだと思います。「盗人になるより仕方がない」、それしか生き抜く方法がない当時の世の中のやるせなさが、語り手の次第に失望していく表現と共に浮き彫りになってくるのです。

以上で発表を終わります。ありがとうございました。

⑦ 論理的思考との関連等

本実践は以下の点から、論理的思考力を向上させる上で、学習の成果が期待できる。

- ア 語りに注目するという、着眼点（分析の切り口）を知ることで、文学的文章を分析対象としてより客観的に捉えることができる。
- イ 「羅生門」は下人の心情の推移が追いやすく、下人の心情の揺れ動きに伴い語りが変化していることも気づきやすい。変化の理由を自分なりに考察することは、学習者自らが主体的かつ論理的に解釈を構築する学習活動である。
- ウ 下人と老婆に対する語りに注目すると、それぞれが対照的に語られていることが分かる。

両者に対する語りを比較し、考察するという活動で論理的思考力を養うことができる。

エ 第3時から第4時にかけての、語りの特徴を分析・考察し発表するという学習は、文学的文章を対象にして、自分の考えを論理的に組み立て表現する活動である。

(4) 高校2年「山月記」(平成30年度教科書：『新 探求現代文B』桐原書店)

① 単元名 近代小説を読む

② 教材名 山月記

③ 学習目標

ア 三つの分析の観点に従って、作品を読解する。

イ 多くの情報を「問い・根拠・答え」として、探究マップに整理する。

ウ 探究マップを文章化する。

④ 学習計画(9時間扱い)

	学習内容	評価
第1次	(第1時) 教材文の朗読を聞く。	難読漢字・難解語句を確認し、内容を理解する。
	(第2時) ①作品の舞台設定を整理する。	作品の舞台を理解することができる。
	②李徴の人物像を整理する。	李徴の人物像を理解することができる。
	③李徴が行方不明になるまでの経緯を整理する。	出来事を時系列で整理することができる。
第2次	(第3時) 一人称代名詞を分析の観点とし、李徴の人物像を捉える。	一人称代名詞の違いから、李徴の人物像を捉えることができる。
	(第4時) 語り手を分析の観点とし、李徴の人物像と聞き手哀鬱の役割を捉える。	語り手の違いから、李徴の人物像を捉えることができる。
	(第5時) 文法的特徴を分析の観点とし、李徴の人物像を捉える。	打消し表現の多さから、李徴の人物像を捉えることができる。
第3次	(第6・7時) 「山月記」を分析する。	「山月記」論を探究マップに整理することができる。
第4次	(第8時) 「山月記」論を書く。	探究マップを元に文章化(800字)できる。
	(第9時) クラスメイトの「山月記」論を読む。	クラスメイトの「山月記」論を読み、評価できる。

⑤ 主な発問・指示

〈第2次〉

第3時 李徴の第一の告白―「一人称代名詞」から読む

1 「叢中の声は次のように語った」とありますが、語られた内容を四角で囲みなさい。〔解答「今から一年ほど前、……一つ頼んでおきたいことがある。」〕

2 李徴は「自分」「我々」「おれ」という一人称を使用していますが、それぞれの一人称はどのようなことを語るときに使われていますか。〔解答「自分」は虎になった経緯を語る時、「おれ」は感情を吐露するとき、「我々」は虎になった原因を考えると〕

- 3 李徴の一人称の使い分けから、李徴はどのような人物だと考えられますか。〔解答例○「自分」の問題が「我々」一般の問題にすり替えられ、問題を「自分」のこととして受け止めることができない人物、○「我々生き物のさだめ」という言い方から虎になってしまったのは「自分」のせいではないと考えている人物、○「自分」と言いながら冷静に語る部分と、「おれ」と言いながら感情が激してくる部分を持ち合わせている人物、など〕
- 4 この箇所以降の李徴の告白においても、李徴の一人称の使い分け方についてまとめなさい。
〔解答 詩の伝録を依頼したり妻子のことを依頼したりするときは「自分」を使用し、自嘲したり才能の空費を嘆いたりするときには「おれ」を使用する。〕

第4時 李徴の第二の告白―「語り手」から読む

- 1 「声は続けて言う」とありますが、声の語った内容を四角で囲みなさい。〔解答「ほかでもない。……死んでもしにきれないのだ。」〕
- 2 李徴は「自分は元来詩人として名を成すつもりでいた」「産を破り、心を狂わせてまで自分が生涯それに執着すらところのもの」と語っています。冒頭部分（「隴西の李徴は……誰もなかった」）との齟齬をそれぞれ探し、線を引きなさい。〔解答「若くして名を虎榜に連ね」「貧窮に堪えず、妻子の衣食のためについに節を屈して、再び東へ赴き、一地方官吏の職を奉ずることになった」「彼は快々として楽しまず、狂悖の性はいよいよ抑えがなくなった」（第2時に確認済み）〕
- 3 李徴は誰に向けて語っていますか。〔解答 袁慆〕
- 4 袁慆はどのような人ですか。本文中から探し、線を引きなさい。〔解答 監察御史、李徴と同年に進士の第に登り、最も親しい友、温和〕
- 5 李徴が袁慆に向けて語る内容が、事実と異なるのはなぜだと考えられるか、まとめなさい。
〔解答例○自分がなりたかった姿で現れた官僚である袁慆に向かって、見栄をはったから、○詩人として失敗したと言ったほうが、官僚として失敗したと言うよりも、自尊心を保つことができるから、など〕

第5時 李徴の第三の告白―「文法的特徴」から読む

- 1 「李徴の声は再び続ける」とありますが、声の語った内容を四角で囲みなさい。〔解答「なぜこんな運命に……夜露のためばかりではない。」〕
- 2 文法的特徴として、「打消し」の助動詞「ない」や否定を表す語の多用が見られます。それらの語に線を引きなさい。〔解答「人との交わりを避けた」「自尊心がなかつたとは言わない」「進んで師に就いたり、求めて詩友と交わって切磋琢磨に努めたりすることをしなかつた」「俗物の間に伍することも潔しとしなかつた」「あえて刻苦して磨こうともせず、また、己の珠なるべきを半ば信ずるがゆえに、碌々として瓦に伍することもできなかつた」〕
- 3 「2」のような言い方によって、李徴は詩家になれなかった理由をどのように言いましたか。
8字で探し、線を引きなさい。〔解答「刻苦をいとう怠惰」〕
- ⑥ 生徒作品【生徒作成の探究マップ】
次頁掲載
- ⑦ 論理的思考との関連等
本実践は以下の観点から、論理的思考力を向上させる学習の成果が期待できる。
- ア 三つの分析の観点を与えることで、文学的文章（小説）を分析対象として客観的に捉える

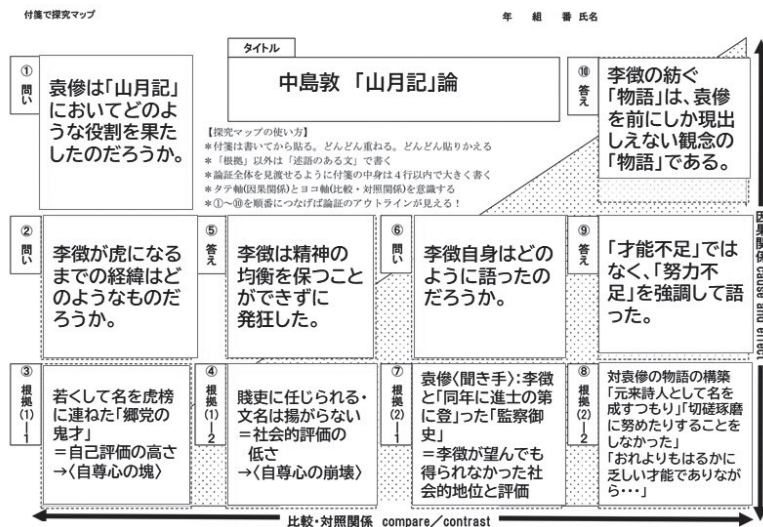
ことができる（「自分の感想を述べる」ような主観的な学習活動とは異なる）。

イ 「山月記」は、唐代の時代背景や耳慣れない語句など、生徒が読解する上で障害になりうることも多い。しかし、分析の観点を与えることによって、歴史的事実や語句の辞書の説明に終わることなく、それらを分析のための根拠として使用することが可能となる。

ウ 三つの分析の観点を与えることで、作品内の言説と言説とをどのように組み合わせるかによって、個々の学習者が様々な「答え」を導き出すことを可能とする。「問い」から「根拠」を経て「答え」を導き出すための筋道を、他者に伝わるように表現することは、論理的な表現力を向上させる。

エ 作品内の言説を「具体的な根拠」とし、それらを学習者自身の言葉で「答え」としてまとめる「抽象化」の作業は、「データ・具体例」を踏まえ「主張」を導き出す論理的思考力を向上させる。

【生徒作成の探究マップ】



【生徒作成の「山月記」論】

袁愔は、どのような役割を果たしたのか。 (問い)

李徴は「博学才穎」で、「若くして名を虎傍に連ね」た秀才であった。しかし「江南尉に補せられ」た後、李徴の「峻峭」な性格により「いくばくもなく官を退」く。その後、「詩家としての名を死後百年残そうとした」が、「文名は容易に揚がら」なかった。つまり、周囲の人々は李徴自身が考えるほどには、李徴の才能を認めなかったのだといえる。生活も苦しくなり、再び官吏の職に就いたが、李徴は発狂する。以上のことをふまえると、李徴は自らを高く評価していたが、他者からの評価は低かったため、それを受け入れることができなかったのだと考えられる。

(根拠1)

一方、虎になった李徴の前に「同年に進士の第に登」り、「最も親しい友」であった「監察御史」である袁愔が現れる。袁愔を前にした李徴は、「自分は元來詩人として名を成すつもり」や「産を破り心を狂わせてまで自分が生涯それに執着した」などと、自分の目指すところが詩人であったかのように言う。ついには自分の「臆病な自尊心と尊大な羞恥心」にかこつけて、詩人としての才能はあったが、努力をしなかったから詩人になれなかったのだと告げた。つまり、李徴は優秀な友人を前に自分のプライドを守るための独白をしたのだ。

(根拠2)

李徴が袁愔に語っていることは、事実とは異なる、自分のプライドを守るための作り話である。人は自分にとって都合のいいことをあたかも「事実」であるかのように語る。そうすることで、人は心の平安を手に入れ、自分の身を守っていくのである。

(答え)

3. 結び

以上、中高生を対象とし四つの実践(「故郷」「赤い繭」「羅生門」「山月記」)を試みた。どの実践でも共通して取り入れているのは、①一斉音読、②場面を分ける、③描写に注目する、④根拠を挙げて読みの感想や分析を発信する、という学習活動である。教材自体は四編とも定番の文学作品であるが、作品に触れながらいかに論理的思考力を育成していくかということに主眼を置いた学習活動を展開しており、単なる「文学教材を読む」授業ではない。内容把握に集中するための一斉音読、ストーリーの展開を掴むための場面分け、鮮やかかつ細やかな描写表現を拾い出しそれが作品にどのような影響を与えているか考えること、そして根拠と考察が結びつくように意見をまとめて発信すること、これら一連の活動は論理的思考力を育てるのに十二分な学習活動だといってよいであろう。

中学生を対象とした実践「故郷」「赤い繭」では、とりわけ描写表現に注目し、都度、四角枠で囲ませている。「故郷」では「侘びしく活気がない家の様子が分かる表現を探し、四角い枠で囲みなさい」(第1時・5)や、「ヤンお婆さんの今の様子とその行動とが書いてある表現をそれぞれ四角い枠で囲みなさい」(第2時・2)という指示により、情景描写や人物描写に目を向けるよう促している。学習者は、額縁の中に入った絵を鑑賞するかのようにディテールを感じ取りながら、生き生きとした描写表現を読み味わうことができるのである。

小説の中で、描写は大切な役割を果たす。時間の流れや作品の舞台の大きさ、人物の特徴や心情の変化を汲み取るには描写への注目が不可欠である。「故郷」では発問によって一つ一つ情景描写

や人物描写を押さえながら、小説の核となるルントウの変化を読み取らせている。学習者はそれらの描写を根拠として環境や月日が人間関係を変えてしまうことの切なさや、「私」のルントウへの様々な想いが伝わることを感想としてまとめている。

このように、作品から引用して根拠を積み上げ、考察を導き出す学習活動は、論理的思考力を育てる活動として有効だといえるだろう。

「赤い繭」では、「登場人物の数を答えなさい」（第2時・5）等の問いを投げかけることで、答えの根拠となる描写表現に目を向ける学習活動を行わせている。生徒の発表も、単なる意見ではなく、根拠となる描写の部分を挙げたうえでの分析結果を述べようとしていることが伺える。

高校生と対象とした実践「羅生門」「山月記」では、特に語りの特徴に着目させながら、学習者なりに構築した読みを「探究マップ」で一度論理構成を整え、発表や文章化につなげている。「探究マップ」は「1. はじめに」で先述したとおり、根拠を用いながら考察を無理なく論理的に導くことができる「考具」である⁽⁹⁾。学習者の作成した探究マップでは、「羅生門」の語りで老婆に対する言及が少なく、下人への言及が多い（とりわけ心情描写が老婆は皆無なのに対し、下人は細かな描写が多い）、ということに気づいた学習者が、その気づきから考察を導き出すために、語りの特徴を根拠としてまず並べ立てている。そうして結局、「それしか生き抜く方法がない当時の世の中のやるせなさが浮き彫りになる」と締め括っているのである。

同様に「山月記」では、主人公李徴の語りの表現の特徴（一人称の変化や否定表現の多用等）に注目し、「自分自身のプライドを守るための独白」を行っていたのだ、と結論づけている。これも、語りの特徴の詳細を根拠として採用し、論理的な筋道を立てて、学習者が自分なりの読みに辿り着いているといえる。

各実践の帰着点は、「故郷」では「はじめ・なか・まとめ・むすび」の構成で書く400字感想、「赤い繭」では根拠を伴う感想発表、「羅生門」では探究マップを元にした800字程度の口頭発表、「山月記」では探究マップを元に「問い・根拠1・根拠2・答え」の構成で作成する800字程度の作品分析論である。発信形式は多様だが、作品の内容を正しく踏まえてさえいれば自由に考察して構わないという点はどの実践でも共通している。これぞ、論理的思考力および表現力を養う学習活動だといえるであろう。適切な根拠を用いて論理立てて考察を導く、これはまさに平成30年告示の高等学校学習指導要領という「論理国語」の趣旨「主として『思考力・判断力・表現力等』の創造的・論理的思考の側面の力を育成するため、実社会において必要となる、論理的に書いたり批判的に読んだりする力の育成を重視」することに他ならない。「文学国語」の趣旨は「主として『思考力・判断力・表現力等』の感性・情緒の側面の力を育成するため、深く共感したり豊かに想像したりして、書いたり読んだりする力の育成を重視」するとあるが、文学作品は決して感性や情緒面を育てることのみを主要な目的として使用する教材ではない。どの部分を抽出し、自分なりの読みをどう〈論理的に〉展開できるか大いに考えられる可能性を有する、格好の教材なのである。

「注」

- 1、 紅野謙介 (2019)「教科書が読めない学者たち」『文學界』第七十三卷第九号、文藝春秋社、37.
- 2、 五味潤典嗣 (2019)「新しい『国語科』は何が問題なのか？—新学習指導要領のイデオロギー—」紅野謙介編『どうする？ どうなる？ これからの「国語」教育：大学入学共通テストと新学習指導要領をめぐる12の提言』幻戯書房、31.
- 3、 伊藤氏貴 (2019)ら4名による座談会「『文学』で『論理』は学べる」『文學界』第七十三卷第九号、前出、64-73.
- 4、 日本学術会議 言語・文学委員会 古典文化と言語分科会 (2020)「提言 高校国語教育の改善にて」
<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-t290-7.pdf> [2021年11月4日確認]
- 5、 安部公彦 (2019)「『論理的な文章』って何だろう？—『社会で使える言葉』を再考する」紅野謙介編『どうする？ どうなる？ これからの「国語」教育：大学入学共通テストと新学習指導要領をめぐる12の提言』前出、131.
- 6、 田中実 (2012)「ポスト・ポストモダンの〈読み方〉はいかにして拓かれるか」田中実・須貝千里編著『文学が教育にできること—「読むこと」の秘鑰〈ひやく〉—』教育出版、334.
- 7、 須貝千里 (2018)「〈困った質問〉に向き合って—文学作品の『教材研究』の課題と前提—」田中実・須貝千里・難波博孝編著『第三項理論が拓く文学研究／文学教育 高等学校』明治図書、264.
- 8、 第一学習社の「高等学校 現代の国語」は五つの小説を載せたことにより、文部科学省から改善を求められた。それにより、第一学習社のHPでは2021年8月25日付で小説が「読むこと」の教材ではなく、「活動」のための教材であると訂正されている。(http://www.daiichi-g.co.jp/ (2021年11月4日確認))
- 9、 高木展郎 (2018)は、探究マップを使った実践に対し、「論理展開の矛盾のない文章の整理が可能になっている」(大滝一登・高木展郎編著『新学習指導要領対応 高校の国語授業はこう変わる』三省堂、35)と評している。