

文学教材を「読むこと」の指導における

「主体的・対話的で深い学び」

——「注文の多い料理店」を題材として——

大久保 正 廣*

はじめに

平成二九年三月末に改訂された小・中学校新学習指導要領の前文・総則によれば、子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し連携して育成するため、「社会に開かれた教育課程」を重視し、知識及び技能の習得と思考力、判断力、表現力の育成のバランスを育成する現行学習指導要領の枠組みや教育内容を維持しつつ、「知識の理

*福岡大学人文学部教授

解の質」をさらに高め、知・徳・体にわたる「生きる力」を育成することを基本的な考え方としている。そのため、特に「知識の理解の質」を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」をキーワードとして掲げているが、こうした「深い学び」とはこれまでと全く異なる指導方法ではなく、これまでの「教育実践や学術研究の蓄積」を引き継ぎつつ、「教育活動の更なる充実を図っていく」必要があるとしている。より具体的には、「何のために学ぶのか」という学習の意義を共有しつつ「何ができるようになるか」を明確にするため、すべての教科を①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等の三つの柱で再整理し、各教科の授業実践へ繋げていくという意図がある。組織やチームとしての実践が大きな課題となる今日、各教科間の連携も新たな課題である。

改訂の背景にある一九九九年に提起された「生きる力」やOECDの「キー・コンピテンシー」概念とも重なるコンピテンシーの視点を踏まえつつ、「主体的・対話的で深い学び」に導く国語科における指導のありかた、ここでは特に八〇年代の読者論の登場から複雑化している「読むこと」の指導について、小中学校の文学的教材として取り上げられてきた宮沢賢治「注文の多い料理店」を題材として具体的に検討する。

1、コンピテンシーと資質・能力

二〇二二年に次期学習指導要領に向けて「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方」に関す

る検討会」が文部科学省に設置された。二〇一四年のその「論点整理」では、日本でもこれまでに「『生きる力』の理念を提唱しており、その考え方はOECDの『キー・コンピテンシー』概念とも重なるものであるが、『生きる力』を構成する具体的な資質・能力の具体化や、それらと各教科等の教育目標・内容の関係についての分析がこれまで十分でなく、「教育内容中心」の学習指導要領となっている。そのため今後に向けては、「学習指導要領の構造を、育成すべき資質・能力を起点として改めて見直し、改善を図ることが必要」である、として以下の三層構造の学力論が提唱された。

ア、教科等を横断する汎用的なスキル（コンピテンシー）等に関わるもの
イ、教科等の本質にかかわるもの（教科等ならではの見方・考え方など）
ウ、教科等に固有の知識や個別スキルに関するもの

アのコンピテンシーについては、① 汎用的なスキル等としては、例えば、問題解決、論理的思考、コミュニケーション、意欲など ② メタ認知（自己調整や内省、批判的思考等を可能にするもの）とある。いくらか指摘があるように、例えば「論理的思考」は問題解決やコミュニケーションのためのより基本的な能力であり、判然としない点もある。

さらに、資質・能力育成を基盤とした教育に向けての、文部科学大臣の諮問を受けて、中央教育審議会は二〇一五
文学教材を「読むこと」の指導における「主体的・対話的で深い学び」（大久保）
二四一

年の「論点整理」を経て、二〇一六年の答申では、育成すべき資質・能力を以下の三つの柱とした。

- ① 「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」
- ② 「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」
- ③ 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」

こうしたこれまでの学びの在り方を根底から問う議論は、特に三つの柱の②と③に関してが、コンピテンシーの議論とも重なりを見せている。

2、コンピテンシーと国語科教育

改訂のこのような方向性の背後には教科教育に関する議論も欠かせない。教科教育学における「教科の本質」についての議論では、自立的なディシプリンと見るかどうかという視点において、佐藤学は「私の立場は、数学（歴史）教育学は、自立的なディシプリンではなく、数学（歴史学）研究の応用領域であり、同時に教育学研究の応用領域で

ある^①」としており、教科教育学を自立的なデイシプリンでないと規定している。ここで佐藤は特に数学と歴史について述べているが、より広く教科全体を見渡した時、「教科の本質」そのものが曖昧な部分が多い。いわゆる親学問がはつきりしている場合の教科教育にとっては、三つの柱は比較的明確だが、国語科においてはより多様で複雑である。「教科の本質」に関しての議論で鶴田が述べるように、「国語科は、数学や理科のように、教科の基盤となる学問体系（パラダイム）が明確ではない」ため、「どれをもって『国語科ならではの見方・考え方』とするかは難しい^②」。

石井英真は、このようなコンピテンシー・ベース、資質・能力ベースの改革の流れを時代の流れとして肯定的に捉えつつ、学校教育法で示された学力の三要素（①基礎的な知識・技能 ②思考力・判断力・表現力等の能力 ③主体的に取り組む態度）について、「知っている・できる」「わかる」「使える」という三つのレベルとする「学力の質の三層構造」を提示している。その上で、「学校教育に求められるようになってきているのは『使える』レベルの学力の育成と『真正の学習』（学校外や将来の生活で遭遇する本物の、あるいは本物のエッセンスを保持した活動）の保障」なのだとする。したがって、『使える』レベルのみを重視するというのではなく、これまで『分かる』までの二層に視野が限定されがちであった教科の学力観を、三層で考えるよう拡張することが重要なのであり、『使える』レベルの思考の機会を盛り込むことで、さらに豊かな『わかる』授業が展開されることが重要なのである^③』とする。

この点に関して、森美智代は、「使える」という表現が可能なのは、「コンピテンシーの心理的実在を仮定」しており、違和感があるとしながらも、「コンピテンシーは、元来の意味に立ち戻り、感覚的情操的な側面から学習観を問い直

す方向に議論した方がよいのではないか」とし、「例えば、語感やレトリック感覚、文学体験など、国語教育には幼児教育から連続的に見通すべき『コンピテンシー』がある」とし、特に文学の授業に関して、教室での発話には「背後に発話者の人間性や人間関係がある。文学の教室とは、それらを背後に感じながら、対立する真理の調停を行うプロセスの中に、登場人物それぞれの人物像や生き方が議論される場なのであるといえる」として、三つの柱の②③の視点に関わる視点を示している。

国語科におけるコンピテンシーを考えた時、読む・聞く・書く・話すそれぞれの活動そのものが重なり合っていると考えられるが、さらに具体的に「読むこと」におけるそれを考えると、例えば文学作品を鑑賞したり批評したりする力は森も論じているようにコンピテンシーに含まれるものと考えられる。コンテンツは、語彙や文法、文学史等ということで比較的はつきりしているが、国語科の場合コンピテンシーと「教科等の本質」があいまいな部分が多いだけに、言語活動を取り入れる場合、その目標をよりはつきりさせる必要がある。

こうした議論を踏まえつつ、実践にあたっては具体的な教材開発と研究のなかで「主体的・対話的で深い学び」を構想するしかない。「言語活動」や「アクティブ・ラーニング」を、ともすれば活動主義的で表面的なものに流されない「深い学び」とするためにも、より具体的な省察と実践の工夫が今後とも不可欠である。

3、国語科におけるアクティブ・ラーニング

「主体的・対話的で深い学び」というキーワードに行き着くまでには、「アクティブ・ラーニング」という言葉も使われてきた。例えば、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」（二〇一五）では、「『何を教えるか』という知識の量や質の改善はもちろんのこと、『どのように学ぶか』という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる『アクティブ・ラーニング』）や、そのための指導方法を充実させてゆく必要があります」として、「主体的・協働的に学ぶ」ということで「アクティブ・ラーニング」が使われている。こうした「アクティブ・ラーニング」について、「活動あつて学びなし」の授業を警戒し、深く考えるための「有効なツール」として積極的に捉えて実践してきたという東京国語探求の会では溝上真一の理論的研究を踏まえつつ、次のように説明している。「アクティブ・ラーニング」とは、「一方的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」。つまり、「学習者がなにをどのように学んでいるか、それを表出させること、すなわち『外化』を重視する」。こうした視点は「表現力の育成を視野に入れたとき、思考力や判断力がともに育つ」という探求の会の実践とも重なり合うとしている。視点を『教師』から『子ども』へ、『教

『学習法』へと向ける」ということ、学習者中心へと向けるということであり、これを、溝上は「教える」から「学ぶ」への「パラダイムの転換」と述べているが、東京国語探求の会では、「能動的な、または主体的な、そして協働的な学習を通して学んだことを、外化させてさらに理解を深めていく学習」であり、「思考の活性化、思考の深まり、学びの質を高くすることが重要である」としている。こうした長い実践から生まれた言葉は貴重であり、「主体的・対話的で深い学び」の典型的な実践のひとつといえる。こうした実践からみると「主体的・対話的で深い学び」とは、デイープ・アクティブラーニングの視点とも重なり、そうした学びをもたらす言語活動の工夫が焦点となる。

もともと、「アクティブ・ラーニング」は、活動主義とか態度主義とか批判されるように、問題点も多い。松下はその点について、「①知識（内容）活動の乖離 ②能動的学習を目指す授業の受動性 ③学習スタイルの多様性への対応」とする。多様性とは、こうしたスタイルを好まない学習者を考慮できているのかといった視点である。

また、大学での現状に危機を感じているという森朋子は、「アクティブラーニング導入で乗り越えられたはずの課題が未解決のまま置き去りにされている」として、「最大の懸念事項は、学生の学びの質の格差」であると、さらに「フリーライダーの出現や、グループワークの非活性化、思考と活動に乖離」があることを指摘している。「受講者全員にある一定の理解を担保しながらそれに伴う多くの経験をプロデュースすることはまさに「至難の業」であり、「優れた名人芸が不可欠」だとする。こうした、様々な問題点を踏まえつつ、本稿では文学教材を「読むこと」の指導における「主体的・対話的で深い学び」を構想したい。

4、文学教材を「読むこと」の指導における「主体的・対話的で深い学び」

新学習指導要領における国語科では、「思考力、判断力、表現力等」を身に付けるために、A B Cの言語活動の種類、つまり、A 話すこと・聞くこと B 書くこと C 読むこと、それぞれの種類ごとの言語活動の在り方が示されている。したがって、ここでは「読むこと」の指導における「主体的・対話的で深い学び」につながる言語活動の在り方を、小中学校の文学的な文章を具体的に取り上げつつ検討する。取り上げた作品は、宮沢賢治「注文の多い料理店」である。「注文の多い料理店」は、いうまでもなく古典的ともいえるほどにこれまでの小中学校の国語科教材として使用されてきた作品であり、例えば、授業研究団体のひとつである東京国語探求の会においても平成二七年度の東京書籍の小学校五年生を対象とした教科書における実践が報告されている。この教材は中学校においても使用されており、例えば平成二八年度では、教育出版社が中学校二年生を対象に、三省堂と光村図書が中学校一年生を対象にしている。ここでは、文学教材を「読むこと」の指導における「主体的・対話的で深い学び」を、本題材を用いて具体的に検討したい。

(1) 文学教材を「読むこと」の指導

近年、近代文学研究と文学教育とを関連させて研究する新たな地平が注目されつつある。それは田中実の読みの理論を「田中理論」として援用した、須貝千里を中心とした文学教育論としての協働的な研究である。ここでは、その文学教育理論の研究者である須貝の理論的枠組をモデルとして、文学教材を読むことにおける「主体的・対話的で深い学び」について検討したい。

① 須貝による新学習指導要領への視座

須貝は、中教審答申の「予測困難な時代」という現状認識からくる「知識基盤社会」に対応するための三つの「資質・能力」は、教科に対して超越的に設定する「逆算の思考の自己目的化」であるとし、それから「教科教育を解放」することが課題であるとする。それは「エセ価値相対主義」であり、「身内には温和な素振りを見せながら、敵対者には凶暴な姿」を現すというアメリカ同時多発テロ以降に顕著となった「世界観認識の問題であり」、「多次元世界が単次元世界にしか捉えられない」日本の「持続可能性に関わる事態」であると見る。したがって、「〈客体そのもの〉の問題としての「世界を多次元であるとする世界観認識」に立つ「予測困難な時代」における「資質・能力」こそが本来的には要請されていると批判している。

また、こうした新学習指導要領における三つの「資質・能力」は「予測困難な時代」な時代に対処することが「大前提」

となっており、そのため「各教科等」を学ぶ本質的意義の中核をなすのが「見方・考え方」でありそれぞれの教科でなされるものとなっている。しかし、「国語科」における従来からの『関心・意欲・態度』『話すこと・聞くこと』『書くこと』『読むこと』『伝統的な言語文化と国語の特質』という特例的な示し方は廃され、他教科と同様の三層になったため、より「分かり難いもの」になっているとする。

須貝によるこのような批判は、前述したような鶴田の見解と同様であって、教科の本質である「見方・考え方」が截然としないという点で一致しており、政策上の大きな枠組みによって実践的な齟齬が生じていることを危惧するものである。

須貝によれば、こうした「逆算の思考」を〈第三項〉論から問い直した時、「国語科」として問題となるのは次の二点である。

一つ目は、言葉の「二項論」の問題である。国語科の場合は「言葉による見方・考え方」が、「対象と言葉、言葉と言葉の関係」となっていることである。しかし、本来的には、「対象と言葉、言葉と言葉の関係」が問題であり、中教審答申では、「テキスト」と「テクスト」の混用にみられるように、モダンとポストモダンの「世界観認識が混在して」おり、これを「エセポストモダン」「エセ価値相対主義」と呼ぶ。これは、「生活上の分類」が「絶対化」されてしまうという大森荘蔵が指摘する「危険な世界観」である。「真実の中での『誤り』は、『客体そのもの』の『影』」であって、これが大森の「真実の百面相」であり、〈第三項〉論とする。ここで須貝は、〈客体そのもの〉を前提とし

がちなこれまでの議論に大きな疑問を投げかけ、大森の主体と客体に関する哲学的な認識論に踏み込み（客体そのもの）への懐疑を述べている。さらに、こうした見方は「二項論」であるとし、「逆算の思考」によって国語科の内容が曖昧になりがちな今回の改訂の枠組みを根源的に批判している。

次に問題としているのは、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」に関わる指導事項が「知識・技能」から排除され、「思考力・判断力・表現力等」に配置されていることである。つまり、「知識・技能」の「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」における位置づけが曖昧」にされているのである。こうなると、「国語科」を『内容教科』として考えないという暗黙の前提」が、今まで以上に『学習内容』から『教材価値』を消去」させてしまおうし、「伝統的な言語文化」を「空洞化」させてしまう。また、中教審答申「国語科において育成を目指すべき資質・能力の整理」では、「思考力・判断力・表現力等」は「国語で理解したり表現したりする力」となっており、これでは「言語活動」自体が自己目的化されていくことになる。『教材価値』としての『題材』との向き合い方が問われているのである。

確かに、三層構造の資質・能力論では、「思考力・判断力・表現力等」は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の中で重層的であり、ともすれば「言語活動」の中で自己目的化され曖昧にされ、内容的な価値そのものが解消されてしまうのではないかという批判に十分に応えることはできていない。

須貝によれば、「国語科」は実生活で起こる問題を解決する経験のひとつとまりとしての「経験単元」と科学的・

学問の基礎を子供の発達過程に即して教えようとする「教材単元」との間で揺れ動いてきた。新指導要領では、両者の統一が求められているが、ポストモダンとは「学問」の根拠を相対化し、いまだ「経験単元に足をすくわれ続けて」おり、「題材」にこだわることと排除しようとする言説が「国語科」における、「新しい学習指導要領の受けとめ方を生み出して」いる。二つの単元の「統一の課題」というように踏み込んで受け止め直すことが求められているとする。こうしたポストモダンの問題点を克服する田中実の理論が〈第三項〉論である。一九八〇年代を境として、「読むこと」の「正解」についての議論が「曖昧なまま混迷を重ね」ているが、これが「正解主義を前提にしたモダンを引きずった、エセポストモダン、エセ価値相対主義」である。〈第三項〉論は、「世界観認識の問題」として、「予測困難な時代」をこのように問うている。こうした観点から見るとき、「国語科」における「主体的・対話的で深い学び」は、理論的にも実践的にもより深い省察が必要となる。

② 須員における文学作品の「教材研究」の方法と「学習目標」の立て方

須員における「教材研究」の方法は、以下の八つの前提からなる。

1. 「読むこと」の基本原理は「初読」から「再読」へ
2. 「振り返り」と相互批評（言語活動）の中の「読むこと」（「初読」）「読み直すこと」（「再読」）

文学教材を「読むこと」の指導における「主体的・対話的で深い学び」（大久保）

3. 「謎」の探求としての「教材研究」と「授業構想」
4. 「謎」の探求の過程は〈内容〉から〈叙述〉へ
5. 〈叙述〉を問いつけること、〈作品そのもの〉≡〈客体そのもの〉の〈影〉との対話と引用
6. 教師と学習者の、相互の〈影〉との対話における教師の指導性、問われる教師の指導性
7. 「読むこと」は正解ではなく価値を問うことによつて、「自己や他者、世界を問いつける存在になること」をめざして
8. 〈近代の物語〉の〈語り〉と〈近代小説〉の〈語り〉の違いに対応して

ここで、3. 4. 5における「謎」の探求とは、「学習全体を貫く『謎』と部分ごとの『謎』」がある。「教師が直面している『謎』を、学習者が直面している『謎』も踏まえつつ整理し、『謎』の相互関係を考え、構造化していく作業」から「教材研究」は始められる。「教材価値」としての「題材」に注目することを抜きにして「主体的・対話的で深い学び」は生み出すことはできない。〈内容〉とは、「あらずじ」の把握として進められるが、ポイントは「1. 『出来事』（ストーリー）の確認、2. 『構成』（プロット）の確認、3. 〈語り手〉と登場人物の確認、視点人物と対象人物の確認」となっている。1と2の違いの把握、3の把握は「読み直すこと」につながってゆく。「読み直す」ことの「謎」は、〈語り―語られ―聴く〉の相関関係である〈叙述〉に対して問い直される。〈語り手〉と登場人物の相関

関係、視点人物と対象人物の相関関係は田中理論における〈近代の物語〉に対応するが、それに加えて〈語り手〉と〈語り手を超えるもの〉(Ⅱ)〈機能としての語り手〉の相関関係は同理論における〈近代小説〉の教材化と対応している。

また、6・7・8における教師と学習者の「相互の〈影〉との対話」においては、前述のように「読むこと」「読み直すこと」が、それぞれの課題となる。こうした「謎」の探求に関わる「資質・能力」は、学習者にとって自然に身につけている「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」ではなく、「習得」させるべき課題である。ここにおいては「教師の指導性」が常に問われており「教師にとっては、〈困った質問〉に向き合おうとすることが〈教師の指導性〉」であり、「正解ではなく価値を問うこと」によって、「自己や他者、世界を問い続ける存在になること」が目指される。「『価値』は、到達不可能な、了解不能の《他者》としての〈客体そのもの〉の〈影〉との対話の中で育まれ」てゆく。〈近代の物語〉は、「視点人物とともに、〈語り手〉の〈主体の構築〉」に関わるが、こうした「〈聴き手〉としての経験が〈読み手〉である学習者の〈主体の構築〉」に関わってくる。〈近代小説〉の〈語り〉は「視点人物には捉えられない対象人物の内面を掘り起こすことになり、〈語り手〉の〈主体の再構築〉」に関わり、「〈語り手〉と〈語り手を超えるもの〉の相関関係を問うことに展開」することになる。

ここで須貝は、田中理論を踏まえた物語の基本であるストーリーと、小説のプロットとおさえた〈近代の物語〉と〈近代の小説〉の違いを論じつつ、「〈語り手〉と〈語り手を超えるもの〉の相関関係を問うことに展開」することになる〈近代の小説〉を読むということの意義を論じている。これまでの文学教育にはなかった新たな理論的視座の

提示である。

こうした文学作品の「教材研究」の方法から導かれる「学習目標」は、〈第三項〉論による三つの「資質・能力」の捉え直しとなり、資料では以下のようになる。

○ 「学びに向かう力・人間性等」(学習の全過程)

言葉の内(Ⅱ〈わたしのなかの他者〉)と外(Ⅱ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、世界について問い続けること。

○ 「知識・技能」(一読目、二読目、三読目のいずれかで取り上げること)

「言葉の特徴や使い方」、「情報の扱い方」、「我が国の言語文化」のこと。「読むこと」に即して言うならば、「言葉の使い方と特徴」とは、基本的に「文まで」が対象だが、「読むこと」の躰きとなる語句(〈語り―語られる〉) 相関に関わる謎)を取り上げての学習。ただし、「次期学習指導要領」の「国語科」の「知識・技能」の中身は寄せ集めの感があり、曖昧。特に、「技能」とは？に問題がある。

○ 「思考力・判断力・表現力等」

①と②に分けて提示。「読むこと」に即して言うならば、①は文章の「構造と内容の把握」・「精査・解釈」、②は文章の表現の仕方や内容に関する「考えの形成、共有」となりますが、①では登場人物・出来事・構成(一

読目)、人物相互の関係(二読目)、〈語り手〉／〈語り手を超えるもの〉について読むこと(三読目)が学習の対象。②では〈語り手〉の登場人物に対する意味づけと批評、〈語り手〉に対する〈語り手を超えるもの〉による意味づけと批評(語ることの虚偽・背理)について、考えたことの交流が学習の対象。

これが須貝の述べる「教材価値」としての「題材」を生かす三つの「資質・能力」の捉え直しであり、〈第三項論〉の具体化ということになる。今回の改訂を、文学教育の議論に即して、このように具体的に示しつつその限界点を示している点で出色である。

以下では、こうした須貝の枠組みに依拠しつつ、宮沢賢治「注文の多い料理店」の「教材研究」と、「学習課題」、「学習目標」、「学習過程」を提示したい。

③宮沢賢治「注文の多い料理店」の「教材研究」

「注文の多い料理店」はどのように読まれてきたのであろうか。特に注目すべき論点をいくつか示すと次のようになる。須貝は、この問題を「注文の多い料理店」問題として、恩田逸夫の「現実―幻想(非現実)―現実^⑩」というこれまでの大枠の読みが〈読み〉の障害^⑪になっているとし、「自然対人間」という従来からの〈読み〉に疑問を呈している。「二人の紳士」と同様に「山猫」も「狡知にたけ」「都会的」であるがゆえに、自然の側に立つとは言えず、「山

文学教材を「読むこと」の指導における「主体的・対話的で深い学び」(大久保)

二五五

猫」の位置が引き裂かれているという田近の指摘⁽¹⁾によって、「山猫」が「自然」の「幻想」だとする従来からの〈読み〉を問題としたからである。したがって、そうした矛盾を超えた読みとして、「その時ふとうしろを見ますと」に着目し、

「山猫軒」の存在は「紳士」の視覚と認識の問題であることが、看過されてきたことからである。それは実用的な言語能力の枠内で、この作品が読まれてきたことを示している。「山猫軒」は「紳士」の視覚と認識の問題、その有限性と特殊性の問題として論じられることが求められているにもかかわらず……。

とする。そして、この作品は、「若い紳士」たちが「だいぶの山奥」を歩いているところから始まるが、

これを現実と見るのは、表層の文脈上のことであって、深層の文脈においては、ここから彼らの内面の世界が展開していくことになるのである。しかしそのことに読者が気づくのは再読後なのであるが、このように作品が見えてくるならば、「白熊のような犬」の死は「紳士」の内面における事実なのである。そしてそれを「現実」とする文脈が、深層の文脈なのである。したがって、その「犬」が生き返り、「紳士」が助かったということはつじつまの合わないことではなく、この作品におけるただ一度の、「紳士」の〈私の中の世界〉に向けての、その外側からの〈何かの現れ〉⁽²⁾としてとらえなければならぬだろう。

と述べている。こうした捉え方は、「山猫軒」での出来事を、従来から前提となっている「幻想」や「異世界」と見
るのではなく「内面における事実」と捉える点で特徴がある。「山猫軒」の矛盾が解消され、「犬」の死が「紳士」の「内
面における事実」であるとする点、生き返りが、「外側からの〈何かの現れ〉」であるとする点で読みとして興味深い。
そして、「語り手は笑わせるようにこの作品の全編を語り、『紳士』に対する『反感』を示している」として、「語り手」
の「反感」を指摘し、広告ちらしの「糧に乏しい村の子どもら」の「反感」は、「このレベルの批評の問題」としている。
この〈何かの現れ〉をもたらしした「白熊のような犬」に「一つの凶性の発露」を見る五十嵐淳のように、「犬」や「獵
師」に視点を当てた読みも近年注目される。また、安藤恭子は、

都会―地方・自然という二項対立的世界観を産み、またその世界観によって、劣位におかれたものを一元的に意
味づけるコロニアルな欲望は、「獵師」や「犬」といった権力の代行者を産む一方で、代行者によってその権力
を相対化される危機をも産み出しているのである。¹⁴⁾

としてこれまで脇役でしかなかった第三者である「獵師」や「犬」に光をあてている。さらに青山英正はそれを積極
的に位置づけ、「三者それぞれを頂点とする三角関係」を構成するものと捉え、「不要な殺生を回避させる者」として
の「獵師」と「犬」、「本来あるべき〈食〉の象徴」としての「団子」に着目している。¹⁵⁾

文学教材を「読むこと」の指導における「主体的・対話的で深い学び」(大久保)

以上の先行研究を踏まえつつ、本教材における本稿の読みをまとめると次のようになる。

この童話のなかで、語り手は、現代の支配と被支配の関係である人間と自然という日常と逆転した、食うものとしての「山猫」の恐怖を読者とともに笑うように戯画化している。したがって「山猫」とは、西洋かぶれの貪欲で非情な「紳士」に敵対し、嘲笑しつつ最終的には食うものとしての存在として語られる。したがって、それは自然の側に立つものではあっても自然そのものではありえない。「山猫」を「紳士」のような「世俗世界そのもの」に属するとか、あるいはそうではないとか、「西洋料理店の経営者」といった「事業者」と見るといった読み方は、語り手の周辺にあるものとして捉え、ここでは自由な教室の交流にまかせたい。

特にこの作品の面白さは、食われる対象である「紳士」が、そのことが分かっていないだけでなく、西洋かぶれゆえに「西洋造り」の「西洋料理店」である「山猫軒」に引きつけられ、自分勝手な読みによる言葉の多義性に翻弄される点にある。ここではこの多義性への誤解がこの面白さの中心となっており、そのことを理解している読者は、「紳士」が食われそうになる成り行きを、面白おかしくあるいは恐怖を感じつつ読んでゆくことになる。この読みの体験こそが、本教材の中心に位置づけるべきである。

ここでは、二匹の「白熊のような犬」が聖性を帯びており、その死でさえも金の損失としか捉えられないイギリスかぶれの「紳士」を救うという結末となっている。その生死をどのように捉えるか、先行研究でも様々な読みが見られたように、多様な読みが可能であり、ここでも様々な意見の交流が期待できる。

賢治が、この作品で「紳士」に対する「村のこどもら」の「反感」を期待したこと、また「糧に乏しい村の子どもら」と重なる「猟師」の「団子」を「本来あるべき〈食〉の象徴」であると見るような視点は、作家を踏まえた従来からの作品論という枠組みからみても自然である。「犬」とともに「猟師」「団子」への着目がより深い読みとなり、教室におけるさらに深い対話が期待される。

④ 「学習目標」と「学習過程」

以上のような読みの視点に立ち、須貝モデルを基本的枠組みとする授業構想は次のようになる。

「注文の多い料理店」の授業構想

「学習目標」

- 「学びに向かう力・人間性等」（学習の全過程）
- 「注文の多い料理店」が、現代に生きる私たちにどのような問題を提起しているのかについて探求する態度を持つ。
- 「知識・技能」

「注文」の言葉が多義的であり、それぞれがどのような意味を持っているのかを理解し、その面白さを考える。

文学教材を「読むこと」の指導における「主体的・対話的で深い学び」（大久保）

- 「思考力・判断力・表現力等」①（「構造と内容の把握」・「精査・解釈」）
- 「紳士」と「山猫」はどのように語られているかを読みとり、それぞれに込められた語り手の意図をつかむ。
- 「思考力・判断力・表現力等」②（「考えの形成、共有」）
- 「くしゃくしゃになった紙屑」のような顔がどうして元に戻らなかったのか、また、どうして死んだはずの「犬」が助けに来たのか教室で話し合う。
- 自分が作者だとしたら、どのような結末にするか考える。

〔学習過程〕

須貝モデルを活用した「注目の多い料理店」の学習過程の大きな流れを次に提示する。本教材は、これまで小学校高学年から中学校二年生くらいまでの子どもが対象の教材となっているが、いずれの学年においてもこうした基本的な流れは効果的であると考えられる。特に言語活動においては、第二次と第三次における活用が期待できるが、その工夫の具体的な在り方については、さらに以下の項で詳細に検討したい。

第一次 導入と作品との出会い

学習課題としての「読むこと」(通読 難解語句 漢字 感想 疑問等)

第二次 作品の読み深め(謎の提示から、読み深めへ)

学習課題としての「読み直すこと」

① 謎の提示

- ・なぜ死んだ犬が生き返ったのか
- ・山猫とはなにか
- ・紳士はどのように描かれているか
- ・くしゃくしゃの顔が元に戻らなかったのはなぜか
- ・なぜ犬は紳士を助けたのか

② 謎を読み直す

③ 〈語り手をこえるもの〉を読み直す

文学教材を「読むこと」の指導における「主体的・対話的で深い学び」(大久保)

- ・山猫とは何か、白い犬や猟師、あるいは団子とは何か
- ・作者は、どうして紳士の顔を元にもどさなかったのか。

第三次 作品が提示している問題について考えること

山猫とは何か、白い犬や猟師、あるいは団子とは何かといった問いが、直接の語り手をこえた様々な位相に在り得ることが、これまでの先行研究から明らかになった。語り手をこえたこうした問いは、教室の「主体的・対話的で深い学び」にとって格好の課題だと捉えることができる。また、自分が作者なら結末をどうするかを考えることで、より「主体的・対話的で深い学び」が期待できる。

(2) 小中学校における文学教材を「読むこと」の指導における言語活動

「注文の多い料理店」における言語活動の在り方を考えるために、まず新学習指導要領に示された「読むこと」における指導資料を参考としたい。本教材は、主として小学校高学年から、中学校二年生くらいまでに使用されることが多い。新学習指導要領に示された相当学年における「読むこと」の指導における言語活動の在り方は以下の通りであり、特に太線部分が文学教材に関するものである。

小学校五・六年

ア 説明や解説などの文章を比較するなどして読み、分かったことや考えたことを、話し合ったり文章にまとめたりする活動。

イ 詩や物語、伝記などを読み、内容を説明したり、自分の生き方などについて考えたことを伝え合ったりする活動。

ウ 学校図書館などを利用し、複数の本や新聞などを活用して、調べたり考えたりしたことを報告する活動。

中学校一年

ア 説明や記録などの文章を読み、理解したことや考えたことを報告したり文章にまとめたりする活動。

イ 小説や随筆などを読み、考えたことなどを記録したり伝え合ったりする活動。

ウ 学校図書館などを利用し、多様な情報を得て、考えたことなどを報告したり資料にまとめたりする活動。

中学校二年

ア 報告や解説などの文章を読み、理解したことや考えたことを説明したり文章にまとめたりする活動。

イ 詩歌や小説などを読み、引用して解説したり、考えたことなどを伝え合ったりする活動。

ウ 本や新聞、インターネットなどから集めた情報を活用し、出典を明らかにしながら、考えたことなどを説明した

文学教材を「読むこと」の指導における「主体的・対話的で深い学び」(大久保)

り提案したりする活動。

二六四

こうした新学習指導要領による言語活動をまとめると、「注文の多い料理店」が教材に使われている小学校高学年では、「内容を説明したり、自分の生き方などについて考えたことを伝え合ったりする活動」であり、中学校一、二年では、「考えたことなどを記録したり伝え合ったり」、「引用して解説したり、考えたことなどを伝え合ったり」する活動ということになる。ここでは、本来中学生以上にに使われることの多い「生き方」について触れた言葉が小学校でしか使われていないのが気になるが、つまりこれらの活動は、「読むこと」の理解を通じて、対話による「話す」「聞く」活動と「書く」活動の活性化をねらいつつ、「深い学び」へと導かれることが目標とされている。東京国語探求の会の学習観とも重なる、「能動的な、または主体的な、そして協働的な学習を通して学んだことを、外化させてさらに理解を深めていく学習」であり、「思考の活性化、思考の深まり、学びの質を高くすることが重要」となる。

しかしながら一方では、須貝が指摘したように、中教審答申「国語科において育成を目指すべき資質・能力の整理」では、「思考力・判断力・表現力等」は「国語で理解したり表現したりする力」となっており、この点では「『言語活動』自体が自己目的化されてゆく」という批判に答えることはできてはいない。

それでは、文学教材の読みにおける自己目的化されない「言語活動」は、一体どのようにして担保されるものであろうか。それは、以上見てきた須貝モデルの枠組みを踏まえてまとめると、「学習課題」や「謎」を踏まえた、読み

を深める主体的な「初読」・「再読」の繰り返しを基本とする対話的な深い「言語活動」である。そして、これは、須貝の示した「人間性等」の目標である、「言葉の内（Ⅱ〈わたしのなかの他者〉）と外（Ⅱ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）問い続ける存在となる」という大きな教育目標とも深く重なる。そこにこそ、これまでにありがちな、ただ教師の解釈を理解するだけの受動的な存在ではない、文学教材において「正解ではなく価値」を、他者とともに問い続ける新しい学習者の姿がある。

(3) 「注文の多い料理店」の授業における「主体的・対話的で深い学び」

さて、それでは本教材における「主体的・対話的で深い学び」をさらに具体的に考えるために、東京国語探求の会に所属する桑原勇輔による授業実践（対象学年は小学校五年生、東京書籍¹⁶）を取り上げる。桑原は、本単元での「主体的・対話的で深い学び」につながる言語活動（前述したように本会では「アクティブ・ラーニング」、「ディーブ・アクティブラーニング」の語で使用）を、次のように述べている。

まず、言語活動へのポイントとして、「人物の心情の変化を捉えやすい本教材においては」それを中心とする学習以上に「紳士の人柄も含め、ユニークな点が多いことに着目し、作品のよさや作者の考えといった、作品を鑑賞する読みをさせていきたい」とする。そして、「戸の言葉をはじめとした表現の工夫。どこから『不思議な世界』に入り、どこから『現実の世界』へと戻っていったのか。『不思議な世界』で起きた出来事にも関わらず『現実の世界』でも

紳士の顔が戻らないことなど、読者としてどのように読む（受け取る）べきか」といった点を授業構想の中心にして
いる。

したがって、単元目標としては、「物語の構成や表現の工夫を見つれたり作者の考え方に着目したりすることを通して、作品のよさを解説することができる」とする。「作品を鑑賞する読みはひとつの正答が存在するわけではなく、主観的な読みが主体となる」ため、そこに言語活動を取り入れ、「自己と他者の読みを比較し、自分の考えや読みを深化することをねらい」としている。次の表は「単元計画」（全9時間）である。

授業構想の基本的な方法について、桑原は、まず第一次の通読段階を通して、「面白いところ」「読み深めたいところ」「その他の感想」の三つを「関心事」と読んで学習課題とし、読みの深まりにしたがって「発展的な学習課題」を可能な限り設定するとしている。特に、ここで言語活動を取り入れたのは第二次の3・4・5時であり、第三次であるが、ここでは読みに深く関わる第二次を中心に検討する。

まず、3・4時については、桑原は「ラウンドロビン」というグループ学習を取り入れている。戸の言葉をグループごとに分担し、「注文の意味と紳士の解釈」を捉え、本文には書かれていない「山猫の思惑（言葉）」も考え、グループ学習から全体交流を通して、内容を横断的に読み取るとしている。また5時においては、「シンク・ペア・シェア」というペアによる意見交流やグループ交流によって、「『不思議な世界』から『現実の世界』に戻ったはずなのに、な

次	時	本時の目標	主な活動
一	1	○全文を通読し、興味を持った点について感想を書くことができる。	○全文を通読し、作品の「面白いところ」「読み深めたいところ」「その他の感想」を出し合う。
二	1	○「不思議な世界」の入り口と出口を考えることにより物語の構成を捉えることができる。	○「不思議な世界」の入り口と出口がどこなのか探し、その理由を考え、交流する。 ○死んだはずの犬がなぜ生き返ったか考える。 「読み深めたいところ」・・・なぜ犬が生き返ったのか、いつから現実ではなくなつたのか。
	2	○紳士の人柄について文中の表現をもとにまとめることができる。	○紳士の人柄に関わる文中の表現を探る。 ○文中の表現から紳士はどのような考えの持ち主であるか表し、考えを交流する。 「面白いところ」・・・注文の本当の意味に紳士が気が付かないところ 「読み深めたいところ」・・・注文の意味になせ気が付かないのか
	3	○戸の言葉の意味について考え、それに対する紳士の解釈と山猫の思惑を表し、グループや全体で交流することができる。	○戸の言葉の誤りや隠された意味を捉え、紳士の勝手な解釈を表現する。 ○山猫が紳士たちの様子を見ていたと仮定して、山猫の思惑を自分なりに表現する。 「面白いところ」・・・注文の意味を間違えてしまうところ、注文の意味が二つあるところ
	4	○物語の結末の在り方について、作者の意図を想像したり、自分がか考えたりすることができる。	○顔の戻らない紳士はかわいそうに思うか自分の考えを表し、交流する。 ○宮沢賢治はなぜ顔を戻さなかったか自分なりにその理由を考え、交流する。 ○自分が作者ならどのような結末にするか考え、その理由を交流する。 「面白いところ」・・・顔が変わつたところ、戻らないところ 「読み深めたいところ」・・・なぜ顔が戻らないのか 「その他の感想」・・・顔がくしゃくしゃになつた紳士がかわいそう
	5	○物語の結末の在り方について、作者の意図を想像したり、自分がか考えたりすることができる。	○顔の戻らない紳士はかわいそうに思うか自分の考えを表し、交流する。 ○宮沢賢治はなぜ顔を戻さなかったか自分なりにその理由を考え、交流する。 ○自分が作者ならどのような結末にするか考え、その理由を交流する。 「面白いところ」・・・顔が変わつたところ、戻らないところ 「読み深めたいところ」・・・なぜ顔が戻らないのか 「その他の感想」・・・顔がくしゃくしゃになつた紳士がかわいそう
三	1	○物語を面白くしている表現の工夫を見つけ、「注文の多い料理店」の面白さをポスター等により解説することができる。	○作品の面白さをポスターやリーフレットにまとめる。 ○お互いの作品を見せ合い、意見交流をする。
	3	○物語を面白くしている表現の工夫を見つけ、「注文の多い料理店」の面白さをポスター等により解説することができる。	○お互いの作品を見せ合い、意見交流をする。

ぜ顔はくしゃくしゃのままなのか。顔が戻らないことをかわいそうと同情する意見を出発点に交流し、作者である宮沢賢治がそのような設定にした理由、自分が作者ならどのような結末にするか交流し、読みを深める」としている。

この授業実践をもとに、その読みの指導と言語活動についてそれぞれ分析したい。

まず、読みの指導であるが、「不思議な世界」の「入り口と出口」を考えるとすることは作品構成上重要な課題であり、「死んだはずの犬がなぜ生き返ったのか」「紳士の人柄」と「考え方」「山猫の思惑」を課題としている点も本教材の読みにおいて正鵠を得ている。特に、「紳士の勝手な解釈を表現する」とか「山猫の思惑を自分なりに表現する」という課題は、本教材の面白さの中心にあり、優れた工夫である。「注文の意味になぜ気付かないのか」という問いは、本教材の読みにおいて重要であるが、ただその読みの内容についてここで記されていないのが、残念ではある（本稿では、西洋かぶれの紳士の人柄に沿った読みを期待したい）。

さらに、読みの深まりを期待するならば、「山猫」が何を意味しているのかという課題は、欠くべからざるものである。本稿では、現代の支配と被支配の関係である人間と自然という日常と逆転した、食うものとしての「山猫」と捉えたが、教室の多様な読みが期待できる。また、犬や猟師をどのように捉えるか、団子と西洋料理との対比など、先行研究でも多様な視点があったように課題とすることが可能である。

次に言語活動であるが、ペアやグループでの活動を効果的に配している点で注目すべき実践となっている。「紳士の勝手な解釈を表現する」とか「山猫の思惑を自分なりに表現する」という課題とグループ活動、「『不思議な世界』

から『現実の世界』に戻ったはずなのに、なぜ顔はくしゃくしゃのままなのか。顔が戻らないことをかわいそうと同情する意見を出発点に交流」し、「自分が作者ならどのような結末にするか交流」する活動は、本教材を読むことを踏まえた「主体的・対話的で深い学び」を可能とする実践といえる。また、本実践では、第三次の実践の中で、「作品の面白さをポスターやリーフレットにまとめ」たり、「お互いの作品を見せ合い、意見交流をする」という言語活動もある。こうした活動は、鶴田が述べるような「芸術批評」⁽¹⁷⁾という点でも汎用性がある。

おわりに

一九九七年の教育課程審議会における「文学的文章の詳細な読解指導」批判以後、文学教育への疑問・懐疑が表面化している。その背景にあるのは今日のメディア状況や情報化社会の進展の中で生きて働く言語能力の育成であり、つまりそれは、須貝の指摘する「実用的な言語能力」⁽¹⁸⁾の重視という観点とも重なっている。加えて、特に明治以来、変動する時代の社会や思想に少なからぬ一定の指導的役割を示してきたいわゆる文学といわれるものが、今日ではその存在意義においてこれまでのような信頼を得てはいないという状況がある。しかし、文学教育そのものの価値が失われてしまっているわけではない。本稿で示されたように、「正解ではなく価値を問う」ことによって「自己や他者、世界を問い続ける存在になる」という文学教育ならではの目標は、今後においてもその意義が薄れることはないから

である。

一七〇

コンピテンシーを巡る議論は、本稿で取り上げてきたように広範にわたっている。国語教育だけに限ってみても、ここで取り上げた「三層構造」や「三つの柱」、そして須貝理論における議論のように複雑で抽象度も高い。この議論を終えて改めて気付くことは、統括的に教育政策を進めざるを得ない教育行政の立場と、論理性や実証性を重視せざるを得ない研究者の立場が、国語科教育、とりわけ文学教育においてより具体的に明確な形で示されたということである。田中・須貝の理論を踏まえた本教材の授業構想と実践の検討は、今回の改訂の方向性における文学教育の在り方を示す一つの試論である。一体、このような方向性は今後の実践にとってどのような意義を持つものだろうか、それはこれからの理論と実践の長い積み重ねに委ねるしかない。

コンピテンシーにより踏み込んだ今回の改訂を、従来の歴史をふまえて経験主義と系統主義の流れに位置付ける見方は少なくない。確かに大まかな流れとしてそうした見方は自然ではある。しかしながら戦後初期には見られなかった新たな流れとして、総合的な学習に典型的にみられるようなカリキュラムマネジメントやチーム学校の理念のように、これまで以上に組織やチームとしての実践が強調されていることは特に注目すべき点である。これまでの教科教育のみに限定されない、組織的で総合的、統合的な視点は学校教育にとって今後もさらに重要となる。

本稿では、教材研究と授業構想の枠組みとして須貝の理論に依拠したが、まだ自らの論を構築するまでには至っていない。また、読者論以降文学研究と文学教育に光を当てて新たな地平を示しつつある田中理論の検討もまだ十分で

はない。こうした課題を踏まえ、さらに文学と教育との接点をより深く省察しつつ、国語教育と文学教育の可能性を探りたい。

〈注〉

- (1) 佐藤学「教科教育学への期待と提言」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』第三八巻第四号(二〇一六年)
- (2) 鶴田清司「根拠・理由・主張の3点セット」で論理的思考力・表現力を育てる」奈須正裕・江間史明編著『教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり』(図書文化 二〇一五年)
- (3) 石井英真「提案2 新学習指導要領と国語教育の課題―資質・能力ベースのカリキュラム改革をどう捉えるか―」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第八二集(二〇一七年) 同『今求められる学力と学びとは―コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影―』(日本標準 二〇一五年)
- (4) 森美智代「コンピテンシーと国語科教育―デイシプリン重視の立場から『教科の本質』を再考する―」第一三三回全国大学国語教育学会 福山大会 (二〇一七年一月五日) シンポジウム資料
- (5) 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』(東信堂 二〇一四年) 同「アクティブラーニング論から見たデイープ・アクティブラーニング」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『デイープ・アクティブラーニング 文学教材を「読むこと」の指導における「主体的・対話的で深い学び」(大久保) 二七―

ング』（勁草書房 二〇一五年）

二七二

(6) 長崎伸仁監修『アクティブ・ラーニングを取り入れた国語授業』（東洋館出版社 二〇一六年）

(7) 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブラーニング』（勁草書房 二〇一五年）

(8) 森朋子「反転授業―知識理解と連動したアクティブラーニングのための授業枠組み―」松下佳代・京都大学高等教育研究開発

推進センター編著『ディープ・アクティブラーニング』（勁草書房 二〇一五年）

(9) 須貝千里「田中実氏の『こころ』（夏目漱石）の〈読み〉を『原作』としての、『学習課題』の提起―世界観認識として、『予

測困難な時代』という提起を問い直し、国語科教育の新たな地平を切り拓くために―」第一三三回全国大学国語教育学会 福

山大会（二〇一七年一月五日）ラウンドテーブル「高等学校文学教育のこれから―文学研究に基づいた文学教育」資料

(10) 恩田逸央「宮澤賢治―『雪渡り』と『注文の多い料理店』」『児童文芸』第二四卷十一号（日本児童文芸家協会 一九七八年）

(11) 田近殉一「童話『注文の多い料理店』研究」『日本文学』二八九号（日本文学協会 一九七七年）

(12) 須貝千里「その時ふとうしろを見ますと……」『注文の多い料理店』問題―『日本文学』第四七卷八号（一九九八年）

(13) 五十嵐淳「注文の多い料理店」の二項対立を超えて―須貝千里氏の読みを検証する―『国文学』解釈と鑑賞』第七三卷七号

（二〇〇八年）

(14) 安藤恭子「『注文の多い料理店』―再構造化の戦略―」『国文学』解釈と鑑賞』第七四卷六号（二〇〇九年）

(15) 青山英正「宮沢賢治『注文の多い料理店』論」『明星大学研究紀要』人文学部・日本文化学科』第一九号（二〇一一年）

(16) 桑原勇輔「注文の多い料理店」長崎伸仁監修『アクティブ・ラーニングを取り入れた国語授業』(東洋館出版社 二〇一六年)

(17) 注(2)に同じ。

(18) 注(12)に同じ。

本稿における原文の引用は、『**新**校本宮沢賢治全集』第一二巻(筑摩書房 一九九五年)による。ただし、総ルビは原則として省略している。