

山田詠美「ひよこの眼」の授業実践

—学習者の内発的動機付けを喚起する発問の条件—

難波 健悟

1 はじめに

本校の生徒は、学習内容の定着度が芳しくなく、何度小テストをやっても合格できない生徒もいる。しかし、生徒たちは学ぼうとする意欲を持ち、しばしば職員室に入ってきては、「どうやったらこの問題を解けるん？」とすがってくる。この問い方からは、彼らが、考え方なり、読み方なり、書き方なり、何らかの技能・方法を求めていることが分かる。こうした彼らの現状に鑑み、これまで、殊に「習得・活用」を意識した授業づくりを行ってきた。習得すべき技能を明確にしたうえで、それを活用する場面（他教材での活用・表現活動での活用）を設けることによって、少しでも彼らの学力が積み重なっていけば（転移していけば）、と考えたわけである。

しかし、様々な研究会に参加しながら、果たしてそれでよいのか、という疑問が生まれた。確かに、目の前の生徒たちは、当該の授業で何を考え、何を身につければよいのかを概ね理解している。それに対して、なんとか自ら評価を下すこともできる。落ち着いてノートをとり、話し合いを交えながら思考することができている。だが、今読んでいる文章に対して、彼らはおそらく興味・関心を持っていない。つまり、彼らは、文法を学ぶ時間と同じような感覚で、現代文の授業を受けているのではないかと思ったのである。システムティックに考えていけば似たような問題に活用できるから、そのようなシステムを学ぶものが勉強なのだから、興味がないことも学ぶのが学校というものなのだから。このように自分を納得させながら一時間一時間を耐えているのだとしたら、果たしてそれでよいのか、と疑問に思ったのである。

そこで、これまでの方針はいったん捨て置き、彼らの興味・関心を揺さぶるような、すなわち彼らの内発的動機付けを喚起するような授業展開ができないものかと考えたのが、この度報告する単元である。

2 単元の構想

2.1) 単元の基本情報

- | | |
|------|---|
| ○学年 | : 岡山県立玉野高等学校 2 年生 |
| ○時期 | : 平成 24 年 10 ~ 11 月 |
| ○単元名 | : 〈語り〉について考える ～ナラトロジーへの導入として～ |
| ○学習材 | : 山田詠美「ひよこの眼」(三省堂『高等学校現代文改訂版』)
鷲田清一「聴くということ」(同上) |

※本単元は、上記の二学習材を用いた主題単元である。ただし、本稿の趣旨に鑑みて、今回は、学習者の内発的動機付けを喚起することにこだわった、「ひよこの眼」に係る内容のみを示すこととする。

2.2) 学習材について

学習材として選択した山田詠美「ひよこの眼」は、一人称回想形式の小説である。語り手である「私（亜紀）」は、中学三年生の頃、転校生としてやって来た「幹生」の切なそうな目に、なぜか懐かしさを感じる。懐かしさの理由を探るために「幹生」の目を見つめ続ける「亜紀」は、文化祭の実行委員を「幹生」とともに務めたことがきっかけで、「幹生」に好意を持つようになり、切なさを纏う彼を幸せにしてあげたいと願う。「幹生」は「亜紀」と必要以上に親しくなることを避けているようにも思えたが、彼の笑顔を見ているだけで、「亜紀」は幸せな気分になってしまうのだった。ある日、夕暮れの公園で「幹生」と手を握り合った後、帰宅した「亜紀」は、妹の「真利子」と母との会話をきっかけに、昔飼っていた「ひよこ」の目のことを思い出す。あの時の「ひよこ」の目は、死を予期しているようだった。そして、「幹生」の目が、その「ひよこ」の目と同じであることに「亜紀」は気づくのだった。「幹生」は次の日から学校に来ず、幹生は死んだのではないかというわさも流れた。二、三日後、教師の口から幹生の死が知らされ、私は悔しくて泣き続ける。その後、「私」は、三度ひよこの目に出会ったとき、片手を握り締めながら、「あなたは死を見つめているのでは」と訪ねたい衝動に駆られてしまうのだった。

2.3) 学習材観

本学習材を読むことを通して身につけさせたいのは、「語り」という表現技法である。学習者はこれまで、「羅生門」「良識派（安部公房）」「青が消える（村上春樹）」「山月記」といった、三人称小説を中心に文学的文章を学習してきた。それゆえ、これまで学習者は「語り手」に着目する読み方を学習していない。むしろ、三人称小説でも「語り手」を読みの対象とすることは可能であるが、「語り手」が物語世界内の登場人物のように造形される一人称小説の方が扱いやすい。殊に、語りの読みの導入の学習には、一人称小説の方が適切であろう。

本学習材における、語り手「私」の語り方からは、恋に焦がれて耽美的に「幹生」と関わることによって、自分勝手な解釈を重ねてしまった過去の自分に対する後悔・批評の眼差しを読み取ることができる¹。しかしながら、三度ひよこの目に出会ってしまう語り手「私」は、その人を救おうとしながらも踏み出すことができない。過去を振り返りながら何とか現状を打破しようと試みながらも、冷静に過去を整理することができず悲しみの渦中にのまれてしまうのである。「ただ、あの時は自分勝手だったことがいけなかったのは分かる。でも、どうすればひよこの目を助けることができるのだろう。ああ、あの時は本当に幸せだったけれど、その幸せは失われてしまったのだ。」というように。はたまたその行為は、自身のトラウマを解消することを目的とした、自分勝手な行為に他ならないと、「私」は自覚しているのかもしれない。「まだ自分は身勝手な考えをしているのか。そう考えるとやはり踏み出せない。同じことを繰り返してしまうのかもしれないから。」このように、解釈の様子は様々あるが、巡り巡る語り手の葛藤の様子まで、学習者には読み取らせたい。

したがって、本授業における読みの焦点は、過去の「亜紀」の人物像と、語り手「私（亜紀）」が過去をどう捉え、現在をどう生きようとしているのか、という点にあると言える。

1 中野登志美（2012）「山田詠美『ひよこの眼』における教材性の検討—『私』の〈語り〉から読みとれる二重の批評」（『国語科教育』71号、pp.27-34）

2.4) 指導観—内発的動機付けを喚起する手立て—

はじめに述べたように、本単元では、学習者の内発的動機付けを喚起することに重点を置こうと考えた。そこで重要となるのが、どのような形で学習材に切り込むかという点である。

たとえば、その切り込み方として始めに考えたのが、「亜紀」の言動を分析して、自分勝手な考えをしている箇所を探すという方法である²。このように本文の情報を集め、帰納するという考え方ならば、本校の学習者にとって活動しやすい。しかし、この学習活動は、これまでの国語科教育において制度化されてきた「登場人物の性格を考える」という類の方法である。こうした方法は、当然、お決まりなこととして学習者にも内化されているはずであり、内発的動機付けを喚起することはできないと考えた。

また、他の切り込み方として考えたのは、「幹生」側からのアナザーストーリーを記述する言語活動によって、「亜紀」の自分勝手さをあぶり出すという方法である。「ひよこの眼」が一人称視点から語られている以上、全ての情報は語り手「私」のフィルターを通して語られることになる。つまり、「幹生」についての情報の多くは外面的な様子にとどまり、彼の内面的な様子はほとんど語られることはない。そして、彼の内面が語られたとしても、それは「私」の解釈でしかありえない。そこで、「幹生」は本当はどのようなことを思いながら「亜紀」との日々を過ごしていたのかを考えさせることで、「亜紀」の自分勝手な解釈の様子をあぶり出そうとしたのである。しかし、この言語活動は、本文の内容を踏まえて、なおかつ新たな物語を創作しなければならないというものであり、学習者の読解力と想像力に任せきってしまうところが大きい。そのうえ、相当の時間がかかることが予想されるため、活動の途中で学習者の忍耐力が保たなくなることも十分に考えられた。

よって、二つの切り込み方について、別々の理由で有効でないと判断したのだが、これらには共通している点がある。それは、問いの必然性がないということである。すなわち、一つ目の切り込み方であれば、「なぜ登場人物の性格について考えなければならないのか」、二つ目の切り込み方であれば、「なぜアナザーストーリーを記述しなければならないのか」という倦怠感を、学習者に感じさせてしまう問いなのではないか。そして、このような「なぜこんなことをしなければならないのか」という倦怠感を感じさせず、学習者がついつい考えたくなくなるような問いによって切り込むことができれば、彼らの内発的動機付けを喚起することができるのではないかと考えた。そこで本単元では、発問の質について熟慮することにし、発問を軸にして授業過程を構想することを試みた。

(そのため、発問—応答—評価³という伝統的な授業スタイルを採用した。)

2.5) 学習目標

- 文章を読み、自分なりに感想を記述しようとしている。【関心・意欲・態度】
- 提示された問いについて、学友と話し合いながら解決しようとしたり、問いに対する答えを聴こうとしている。【問題解決への意欲】
- 問いに対する答えを、根拠に基づいて考えることができる。【読む能力】
- 語りの世界と物語の世界を峻別し、自分たちの読みに生かすことができる。【読む能力】

2 実際の発問の仕方としては、次のような例が考えられる。

「亜紀は本当に優しいだけの人物なのだろうか?」「語り手の私は、過去の自分のどんな考え方を後悔しているのだろうか?」

3 メーハンの I R E 構造 (I=initiation(教師の主導)、R=response(生徒の応答)、E=evaluation(教師の評価))。

○語りの技法についての知識を得る。【知識】

2. 6) 単元の指導計画

全7時間扱い

次	段階	時	内容	評価規準
1	導入	1	・本文を通読し、初読の感想を記述する。(感想は自由記述と、「亜紀」への人物評価)	<ul style="list-style-type: none"> ・文章を読み、自分なりに感想を記述しようとしている。【関心・意欲・態度】 ・語りの技法についての知識を得る。【知識】
		2	<ul style="list-style-type: none"> ・クラスごとにまとめた初読の感想を交流し、感想に対する感想を書く。 ・学習プリントを用いて文章のあらすじを整理し、文章の形式と語りの技法についての知識を得る。 	
2	読解	3～6	<ul style="list-style-type: none"> ・登場人物「亜紀」の性格について読み取る。 ・語り手「私(亜紀)」が、過去をどのように受けとめながら現在を生活しているかについて読み取る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・提示された問いについて、学友と話し合いながら解決しようとしたり、問いに対する答えを聴こうとしている。【問題解決への意欲】 ・問いに対する答えを、根拠に基づいて考えることができる。【読む能力】
3	まとめ	7	・これまでの学習を振り返り、読後の感想を記述する。(感想は自由記述と、「ひよこの目を持つ人を救うにはどうすればよいか」という問いへの答え)	<ul style="list-style-type: none"> ・文章を読み、自分なりに感想を記述しようとしている。【関心・意欲・態度】 ・語りの世界と物語の世界を峻別し、自分たちの読みに生かすことができる。【読む能力】

3 授業の実際

3. 1) 学習材との出会い方(第一次)

「ひよこの眼」を読んだ学習者は、おおよそ次のような反応をした。

- ①亜紀は優しい人だ。(幹生を幸せにしてあげようと思ったから。幹生の死を自分のせいだと責めているから。)
- ②亜紀がもう少し早く気づいていれば、幹生を救えたのではないか。
- ③亜紀はこれから先、ずっと後悔しながら生きていくと思う。

このような反応は、先述の学習材観に迫っていくための手がかりとなるものである。つまり、学習者は初読の段階で、語り手「私」が過去を後悔していること、これから先それを引きずりながら生きていこうことは読めている。しかし、過去の自分のどんな様子（性格・人物像）を後悔しているのかということ、語り手がどのように過去を引きずっているのかということ、詳細に理解できているわけではない。これらを深めていくことが、本単元にて達成すべき目標である。

また、三つの反応のうち、③の感想に比べて①や②の感想が多かった。これは、③の感想が語りの世界に触れたものであるのに対して、①や②が物語内容の世界に触れたものだからだと考えられる。文学的文章における読みの能力の発達を考えた場合、一般的に、未熟な読者ほど物語内容の世界に没入する傾向がある。つまり、多くの学習者たちは、語りの世界に注目できるほど熟達しておらず、自然に読めば物語内容の世界のほうに注目してしまう段階なのであろう。そこで、まず、彼らにとってアクセスしやすい物語内容世界に関わる、過去の「亜紀」の人物像を読むべきであるという方針を立てた。

3. 2) 学習材への切り込み方①（第二次第3・4時）

読みを深めていくに際して、指導観で述べたように、学習者の内発的動機付けを喚起するような発問を考える必要がある。上述の学習者の反応と併せて考えると、その条件は次の三つであらう。

- ①その問い自体が、学習者にとってついつい考えたくなるような問いであること
- ②過去の「亜紀」の人物像に繋がるような問いであること
- ③過去の「亜紀」の人物像について、学習者が考える必然性を感じられる問いであること

これらのうち、最も難しいのは①の条件である。いったい、学習者がついて考えてしまう問いとはどのようなものなのか。これについて発表者は、学習者が「えっ、そんなはずはない」とか「そんなこと、全く気づかなかった」とか感じられる、すなわち、学習者の読みを揺さぶるような意外性を兼ね備えた問いが有効なのではないかと考えた。その結果、次のような発問が生まれた。

「発問A 亜紀よりも早く幹生の死に気づいていた人物は誰か？」

「ひよこの眼」を読んでいると、あたかも「幹生」の死に気づくことができたのは、ひよこの目の記憶を持つ「亜紀」だけだったかのような印象が残る。私たちがこのように読まされてしまうのは、一人称視点という文体の効果であらう。しかし、「亜紀」の視点を離れてよく読んでみると、「亜紀」よりも早く「幹生」の死に気づいていた人物が存在しているのである。実際の授業では、次のようなやりとりがあった。

T：亜紀は幹夫の目がひよこの目だということを知っていた。だからこそ幹生に惹かれ、事前に彼の死を予期することができたんだよね。じゃあ聞くよ。実は、亜紀よりも早く幹生の死に気づいていた人物がいる。それは誰か？

T：では、5分時間をとるので、前後二人でペアを作って話し合いながら考えてみよう。

(机間指導)

S1：幹生自身。

T : それは本人だったら分かるかもしれないよ。違う。登場人物の中から探そう。⁴

S 2 : お父さん。

T : お父さんも死ぬ側だからね。そもそもお父さんは登場してないでしょう。違う。

S 3 : 担任の先生。

T : なんで？

S 4 : えっ、なんとなく。

T : 根拠がないとダメだね。本文を読めば書いてあるよ。

T : じゃあヒント出すよ。最後の2ページをよく読んでみなさい。絶対にそこに答えが書いてあるから。

S 5 : あー。そういうことか。

(3分の1程度の学習者が気づき始める)

T : はい、では話を止めて前を向いて。何人か分かったようなので、分かった人の答えを聞いてみよう。はい、ではS 6。

S 6 : クラスのみんな。

(3分の2の学習者は当惑している)

T : ……うん。みんな分かるかな？そう、答えはクラスのみみんなだよ。はい、S 6。クラスのみみんなだってことはどこを読んだら分かるかな。

S 6 : 51ページの17行目から。

T : うん、51ページの17行目からね。みんな確認しようか。S 6、どういう風書いてある。

S 6 : 「幹生は、その日から、学校に来なかった。父親が病気を苦に自殺を図り、その道連れにされたのだといううわさが、朝から、まことしやかにささやかれていた。」

S 7 : あー。

(半分ほどの学習者は得心がいったようだが、もう半分はよく分かっていないようである)

T : そうだね。みんな、どういうことかわかるかな。じゃあ、なぜ今のところが根拠になるか考えてみよう。このうわさが立ったのはいつだったっけ。

T : じゃあ聞くよ。はい、S 8。

S 8 : 幹生が来なくなった日の朝。

T : そうだね。幹生が来なくなって、すぐにうわさが立ったんだよね。ということは？はい、S 9。

S 9 : クラスのみんなは幹生の状況を知っていた。

T : うん。そうだよ。予め幹生の状況を知って、死ぬかもしれないって思っていないと、来なくなっていきなり死んだなんてうわさ立たないよね。しかもさ、このうわさ、亜紀が流した可能性はないよね。だって、亜紀が幹生の死を予感したのは前日の晩だもんね。

教師が発問した瞬間、多くの学習者はあつけにとられた表情をしていた。何人かの学習者は「自分分かった」という表情を見せたので、その答えと根拠について個別に尋ねていった。正解を答

4 机間指導中の教師の発言は、学習者個人とのやりとりであるが、わざと他の学習者にも聞こえるように発言した。

える者はおらず、答えられない者は考えの糸口さえ見つからないようだった。そこで、ヒントとして根拠の記されているページを示し、読み直すよう指示を出したところ、彼らは熱心に教科書を読み、学友と話し合いながら答えを探そうと試みていた。

また、答えに気づいた学習者のうち、何人かが、「こわっ、ぞっとした」「なんかミステリーみたい」と発言した。「亜紀」に寄り添って読んでいたのであろう彼らにとっては、自分しか知らないと思っていた秘密が、実は周知のことであったときの衝撃のような感覚を感じたのであろう。

以上の学習者の反応から、学習者にとっての発問Aは、彼らの読みに揺さぶりをかけ、彼らに全く想定していなかった考えをもたらし、内発的動機付けを喚起することができたと見なすことができる。

このように読みを進めてみると、クラスのみんなは「幹生」の死に気づいていたのに、なぜ「亜紀」は気づかなかったのかという疑問が自然と生じる。それを糸口にして「亜紀」の人物像に迫らせるため、次のような発問をした。

「発問B あんなに優しくした亜紀が、幹生の死に気づかなかった原因は何か？」

「亜紀」が「幹生」の死に気づかなかった原因について考えさせる際、仮に発問Aについて考えさせないままに「なぜ気づかなかったんだろう？」と問うても、学習者からは「気づかなかったから」というトートロジーが返ってくることは容易に想定できる。つまり、「思い出そうとしても思い出せなかったのだから仕方ないじゃん」ということである。しかし、この問いに「クラスのみんなが気づいていたのに」という条件を付けると話は違ってくる。「クラスのみんなが気づく」のだから、普通に幹生と接していれば彼の死に気づくはずなのに、亜紀が気づかなかったのはなぜか？」となった場合、「亜紀」が気づかなかったことには何らかの原因があるはずだと考える必然性が生じる。したがって、発問Aによって、学習者は「亜紀」が気づかなかった原因、つまり「亜紀」の人物像に必然的に迫ることになるのである。

実際の授業では、発問Bについての自分の考えを書かせ、いくつかの考えをクラス全体で共有した。学習者から挙げられた主な考えは、「(ひよこの目を思い出すと切ないので) 気づかないふりをし

ひよこの眼 山田詠美

問 亜紀よりも早く、幹夫の死を予測していた人がいる。それは誰か？

※登場人物
(亜紀・幹夫・母・妹・教師・クラスメイト)

答 クラスのみんな
(本文の根拠)
父親が病気を苦に自殺を図り、その道連れにされたのだといううわさ。
(理由) すぐこうわさが立つ
みんな幹夫の状況に気づいていた
← クラスのみんなが気づいていたのに、あんなに優しくした亜紀は気づかなかった。

第3時板書計画

問 亜紀が幹生の死に気づかなかった原因は？

答 ・ひよこの目の記憶にフタをしていたこと
・幹夫を好きになりすぎてしまったこと
・自分の都合良く考えていたこと
・
・
・

(具体的な亜紀の考え) 五段落から探す

- ・懐かしい気分を私に忘れさせた
- ・来しき以外何もなかった
- ・彼に好意を持ちすぎた
- ・彼が悲しむと自分自身がやるせないと思した。自分勝手に思い、許していた。
- ・彼の手が触れているだけで気持ちが悪くなった。涙の膜：私がそばにいたことが彼の瞳をぬらしている。
- ・(三段落) 彼の瞳にはいつもうつつらと涙の膜ははっている

← 涙の膜を都合良く解釈している
亜紀は恣に溺れてしまい、自分勝手に幹夫のことを解釈していた。

第4時板書計画

ていたから」「幹生を好きになりすぎてしまったから」「幹生の目ばかりを気にしていたから」というものであり、いずれも「亜紀」の人物像に迫ることのできる考えであった。よって、その後はそのように考えられる根拠を探すよう指示をして、「亜紀が恋に溺れてしまい、自分勝手に幹生のことを考えていたこと」が気づかなかった原因であるということを読み取った（第4時板書計画参照）。つまり、演繹的に情報の取り出しを行ったということである。

3. 3) 学習材への切り込み方②（第二次第5時）

語り手「私（亜紀）」は、このような過去の自分の考え方を、「自分勝手な考え」であったと語り、自身の振る舞いを反省的に捉えているようである。では、この「自分勝手さ」はどの程度のもので、どれほど深刻な事態を招いたと捉えられているのだろうか。このことについて考えるためには、本文中に用いられた「自分勝手」という言葉を検討する必要がある。

「自分勝手」という言葉は、本文中で二度用いられている。ただし、これらはそれぞれ別の人物に対して用いられている。一度目は、「亜紀」の「幹生」に対する振る舞いに対してであり、語り手が自らの行為を反省していることを示している。だが、二度目は、「亜紀」ではなく、妹である「真利子」のひよこに対する振る舞いに対して用いられているのだ。このように、同じ表現をたった二度しか用いず、さらにそれを別々の人物に用いるということは、二人の人物が類比的に捉えられているのではないかと考えられる。実際に検討してみると、両者の自分勝手さの性質は類似しており、何より二人は姉妹という設定であることから、このように考えることは妥当であろう。つまり、「亜紀」の自分勝手さは、妹「真利子」（口ぶりからして小学校低学年）の自分勝手さと同じ程度のものであると読むことができる。また、「真利子」の自分勝手さによってひよこが死んでしまったことから、「亜紀」の自分勝手さによって「幹生」も死んでしまったと類推することも可能である。

このことを語り手「私」がどこまで意識していたかのかについては、語り手が両者の相同性について直接的に語っていない以上、読者の解釈に任されることになる。したがって、語り手がこのことを自覚していると考えれば、語り手の過去の自分への批評は相当に厳しいものであるとも解釈できるし、自覚していないと考えれば、作者によって語り手の反省の甘さが批評されているという解釈も成り立つ。

このような解釈の分岐はさておき、この点について読むことにより、「亜紀」の自分勝手さへの理解は深まると考えられる。では、このことについて、どのように切り込んでいけばよいだろうか。切り込み方としては、「亜紀」と同じような性格の人物を探させることや、もう一つの自分勝手という語句を探させることなどが、これまでの読みを踏まえた自然な流れである。しかし、それらのように、始めから登場人物の性格に着目させるような問いを投げかけることは、学習者にとって面白味のないものであると考えられる。また、自然な流れであるということは、逆に言えば予定調和だということでもある。そこで、問Aと同じように、学習者にとって意外性を備えた問いはないかと考えた結果、次のような発問が生まれた。

「発問C 妹の名前はなぜ真利子なのか？」

登場人物の名前に意味があると考えない学習者にとっては、一見、わけの分からない意外な発問である。仮にそのように考えられる学習者であっても、中心人物の「亜紀」や「幹生」ではなく、

どうして明らかに脇役である妹の名前の意味を考える必要があるのかと意外に感じるはずである。実際の授業では、次のようなやりとりがあった。

T：では、ちょっと違った視点から読みを深めていこう。じゃあ新しいこと聞くよ。この話の中で、妹が出てきたよね？なんて言う名前だったっけ？

T：はい、じゃあS 1。

S 1：真利子。

T：うん。じゃあさ、前に出てきて黒板にその名前書いてくれる？

(S 1は当惑したような笑みを見せながら壇上に上がる。他の生徒はいったい何が起こるのかという表情でその姿を見ている。⁵)

T：はい。そうだね。じゃあみんな聞くよ。妹の名前はなぜ真利子という名前なのか。

S 2：えーっ、そんなの分かるわけないじゃろ。

T：では、5分時間をとるので、前後二人でペアを作って話し合いながら考えてみよう。

(机間指導)

T：今回は、お母さんの気持ちになって考えると分からないので、作者がなぜこの名前を付けたのかを考えてみよう。作者の考えなので、絶対とは言えないけれど、ほぼ間違いなく、作者は意図的にこの名前を付けたはずだよ。

S 3：真実を見抜く……？

T：うーん、違うねー。

S 4：えー、利益があるように…とか？

T：あー、惜しいけど違うよ。

(多くの学習者が考えあぐねている)

T：じゃあヒント出すよ。みんなさ、一人ひとり名前がついてるよね。じゃあ名前ってなんで付けるん？S 5。

S 5：個人個人を識別するため。

T：そうだねー。でも夢がないねー。はい他には？S 6。

S 6：こんな子に育てて欲しいって付ける。

T：そうだよ。名前には、親がこんな性格の子に育てて欲しいっていう願いが込められてるんだよね。実は、真利子もそうだよ。つまり、真利子は名前の通りの性格に育ててるよ。じゃあ真利子の性格ってどんな性格だっけ？はい、S 7。

S 7：自分勝手。

T：そうだよ。ほら、真利子っていう字は、まさに真利子の性格を表してるでしょ？特に表れているのは「利」という字だよ。じゃあこの字を使って、自分勝手という意味を表す二字熟語をつくってみなさい。はい、S 8。

S 8：うーん、分かりません。

T：うん。これほとんど黒板に答え出てるよ。つまりね、これ「真利」でもよかったわけじゃん。でも、作者はわざわざ「子」をつけたわけでしょ。はい、二字熟語は何か？はい、S 9。

5 クラスによっては、漢字が分からないからと言って、S 1が教科書を確認することもあった。こうなった場合、教科書を確認したことが、答えを探求する上でのヒントになる。

S 9 : 利己。

T : うん、そうだね。なんでわざわざ「子」の字をつけたかもこれでわかるよね。

発問Cを行った直後の、S 2「そんなの分かるわけないじゃろ」という反応からも分かるように、学習者にとっての発問Cは、やはり意外性を備えたものだったのだろう。また、このとき同時に、何人かの学習者から笑い声が漏れた。ただし、このときの笑い声は、「そんなの分かるわけないだから考えても意味がない」といった冷笑的なものではなく、「そんなの分かるわけないはずだけど、もし答えがあるならおもしろそう」といった好奇心に満ちた笑いであったように感じられた。このような学習者の反応から、発問Cは学習者の内発的動機付けを喚起することができたと考えられる⁶。

ただし、今回読み取らせた「真利子」という命名に、本当に自分勝手という意味合いが込められているのかどうかは定かではない。とすると、本時は学習者に恣意的な読みを押しつけたと捉えられてしまうかもしれない。しかし、発問Cは正解を求めるための発問ではなく、学習者の内発的動機付けを喚起するための発問である。したがって、発問Cは本時の目的に適ったものであったと言ってよい。

この後の展開としては、「真利子」の自分勝手さの性質について分析し、その上で「亜紀」の自分勝手さとの相同性を確認させていった（第5時板書計画参照）。このことにより、「亜紀」の自分勝手さの程度についての理解が深まった。また、次時の第6時については、語り手「私」の現在の様子に焦点を当て、本文の記述を根拠に、学習材観で述べた語り手の葛藤を読み取らせていった。

3. 4) 学習者は単元にどのように反応したか（第三次）

第三次は、これまでの学習を踏まえて、読後の感想を記述させた。すると、感想の中に、「深く掘り下げて読んでいっていると、いろいろなことを考えさせられた。」や、「ひよこの眼は意外と奥が深いんだなぁと思いました。」など、読みの深まりを表出した学習者が散見された。また、ある学習者は、「亜紀は、最初優しいイメージを持っていたけど、読んでいくうちに自分勝手な性格がどんどん出てきてイメージが変わりました。けど、亜紀は本当は優しい人だと思った。」と記述していた。この学習者は、授業を通して初読とは別のイメージを持ったことに触れつつも、初読のイメージを完全に捨て去って人物を一元的に評価するのではなく、二つのイメージがともに「亜紀」を構成するものであると評価している点で、読みの深まりを感じていると言える。つまり、学習者の多くは本単元を通して、自身の読みの変容を自覚することができたようである。

彼らが読みの変容を自覚できた要因は、一つに初読の感想から出発したことにあるだろう。彼らの読みの傾向を分析し、それに合わせて読みの方針を立てたことによって、学習者は自らの初読と

問	妹の名前はなぜ「真利子」なのか？
答	真利子
	(己) ↓自分勝手な性格
つまり	
・妹の自分勝手	↓ひよこの目↓死
好意を寄せるが	
世話はしない	
＝	
好意を寄せるが	
＝	
自分の都合	
・亜紀の自分勝手	↓幹夫の目 ↓死？
つまり	
亜紀の自分勝手な振る舞いによって、	
幹夫は死んでしまった…？	

第5時板書計画

6 また、ヒントへの反応の様子や、ペアでの話し合いの様子を観察しても、多くの学習者が積極的に参加していたようであった。

授業での読みを関連づけて考えることができたのではないか。また、読みの深まりを感じさせた要因は、やはり発問にあらうかと思われる。学習者の意表を突くような問いを提示し、初読では絶対に気づかないような読みに誘ったことが、彼らに文学的文章の奥深さを感じさせたのであろう。

4 おわりに

4. 1) 「なんかおもしろかった」という駆動力

本単元は、生徒たちにとっては身につけるべき能力もはっきりしておらず、言語活動も充実していないものであった。そういう意味では、時流に逆らったような単元であると言ってよい。読後の感想にもあったように、生徒の頭の中には、「なんかおもしろい文章だったな」ということしか残っていないかもしれない。しかし、「なんかおもしろい文章だったな」ということは残っているとも言える。少なくとも、この学習を通して、生徒たちは文学的文章の面白味を、そして〈読み深める〉という感覚を感じることに（経験すること）はできたと思われる。

では、彼らが経験したことには、いったいどのような意味があるのだろうか。この学習をきっかけに、文学的文章に強く惹きつけられた者は、同じ作者の本を読んでみようとするかもしれない。学習能力（方略を転移させる能力）の高い者は、前提と結論の関係を注意深く考えたり、情報と情報を関連づけたりする読みの方略を獲得するかもしれない。また、語りの恣意性に留意しながら読書を進める者も出てくるかもしれない。これらはいずれも希望的観測ではあるが、いずれも「なんかおもしろい文章だったな」という感覚があるからこそ導かれる学びなのではないか。こういった者たちは、きっと、「なんかおもしろかった」という感覚に駆動されて、学びを次に繋げようと、活かそうとするのではないか。つまり、「なんかおもしろかった」という感覚こそが、私たちが求める《活用》を誘う駆動力なのだと考えるのである。

自戒を込めて述べるが、「習得・活用」を過度に意識しすぎてしまった授業は、この点を見逃してしまいがちなのではないか。身につけるべき能力を明確にし、それを活用することでトレーニングするという方法は、突き詰めればドリル式学習法に近い。むしろ、何らかの能力を集中して身につけさせようとするときに、この形式はたいへん効率がよい。しかし、この形式での活用には《自ら》という要素が欠如しているように思う。身につけるべき能力は明確であるが、生徒たちはそれを身につけたいと感じないのだとしたら、果たしてそれでよいのであろうか。《自ら》のないままに行われる活用に、いったいどれほどの意味があるのか、と感じるのである。

4. 2) 学習者の内発的動機付けを喚起する発問の条件

そこで、学習者の「なんかおもしろかった」を発動させるために本単元で取り組んだのが、発問の質にこだわることであった。これまで述べてきたように、学習者は興味・関心を持ちながらこの授業を受けることができたように思う。それを可能にしたのは発問の力である。特に、発問Aと発問Cは意外性を備え、学習者の驚きを誘い、彼らの読みを揺さぶることに成功した。

では、学習者に意外性を感じさせ、彼らの読みを深めていくこのような発問を、継続してつくっていくためにはどうすればよいのか。本授業実践から考えられる焦点は、《周縁》から問うていくということである。発問Aであれば、中心人物である「亜紀」以外の人物（クラスのみんな）に注目させるものであったし、発問Cであれば、妹「真利子」に注目させるものであった。これらとともに、中心人物である「亜紀」や「幹生」ではなく、それ以外の《周縁》の人物を扱った発問である。むしろ、読み深めさせたいのは、中心人物がどのような思いを抱き、どのように変化していく

かというところにあるのだが、このとき、一直線に目標である中心人物に注目させようとするのではなく、一度《周縁》に迂回することによって、問いや授業過程に意外性を持たせることができるのではないだろうか。

4. 3) 単元構想の順序

単元を構想する順序として、能力中心に立てるべきであるという考えがある。この考え方に従えば、特定の能力を身につけさせたい、そのために適切な学習材を探す、という流れで教材研究が行われるはずである。むろん、生徒たちの学力を伸ばすためには、このような思考過程は重要であるが、その際留意すべきなのは、能力は目標ではなく手段に過ぎないということである。私たち教師は、学習目標として読みの能力なり関心・意欲・態度なりを設定するが、それが何のためかと言えば、より深い読みをさせるためである。読みの能力を身につけるために、より深い読みをさせるのではない。私たちは、学習者とテキストとのコミュニケーションをより深く、ドラマティックなものとするために、学習者に能力を身につけさせるのである。このことを忘れてしまつては、能力の獲得が単なるドリルや作業に墮してしまいかねない。したがって、能力を身につけさせようとする際にも、学習者にどのような深い読みをさせるかについて考える、つまり教材も中心に考える必要があるのではないか。

このように、テキストを読むということコミュニケーション行為と捉えるならば、私たちはテキストを生みだした作者に向かって求心するべきだと考える。そしてそのコミュニケーションがドラマティックなものであればあるほど、作者に向かう求心力は増すはずである。こうしたことに触れて稿者が考えるのは、今一度、単元構想の中軸に「発問」を据えるべきではないかということである。むろん、身に付けるべき言語能力を明確にすることや、言語活動を組み込むことが重要であることは言を俟たない。しかしながら、それらばかりに気をとられてしまうと、面白味のないドリル学習や、眼前のテキストの上っ面を嘗めるだけの学習に陥ってしまいかねないのではないか。作者が何を考え、どのような工夫をテキストに施したのかを探求していくために、発問の力を今一度見直す必要があるのではないかと考えるのである。

参考引用文献

- ・中野登志美（2012）「山田詠美『ひよこの眼』における教材性の検討—『私』の〈語り〉から読みとれる二重の批評」（『国語科教育』71号、pp.27-34）
- ・篠原武志（2007）『『ひよこの眼』の教材価値と実践試論』（『同志社国文学』67号、pp.58-69）

付記

本稿は、国語教育研究会「三時の会」第86回例会（於：ノートルダム清心女子大学、2012年12月1日）において発表した内容に加筆修正を行ったものである。発表の際には、清心女子大学の滝一登先生をはじめ、岡山県教育センターの田中誠一郎先生等にご質問、ご指導をいただいた。記して御礼申し上げる次第である。

（岡山県立玉野高等学校）