

# 映画を用いた長編小説「こころ」の精読指導

松岡礼子  
(2016年10月6日受理)

Utilizing Film for Teaching Close Reading of Soseki's Novel "Kokoro"

Reiko Matsuoka

**Abstract:** Regarding literary education in secondary schools, teachers tend to feel difficulties and to be reluctant to accept novels as literary texts. This paper explores the effect of using Ichikawa's film as a comparative reading material on teaching close reading of Soseki's novel "Kokoro" based on a study of the teaching plan concept and classroom practice.

Key words: novel, close reading, comparative reading  
キーワード：長編小説，精読，比べ読み

## 1. 研究の目的と方法

山元(2010)は、我が国の国語教室における長編小説を用いた文学教育の可能性を、米国のブッククラブ実践に見出し、実践者・ラファエルの学習指導体系の考察を通して、長編の文学作品を教科教育領域で扱うための方法として米国のブッククラブ実践がいかに有効に機能するかを検証した。我が国にあっては、教科書掲載の短編小説を超えた文学体験の可能性を追求し、中長編小説をまるごと一冊読む単元学習指導を志向した実践者と研究者の取り組みに、府川源一郎・長編の会に代表される先駆的な取り組みがある。ラファエルも府川も長編小説を用いた授業が「本物の本」を用い「文学を文学として」「小説を小説として」学習者と出会わせる文学教育を志向している点で共通する。

我が国の国語教室における長編小説の扱いにくさをめぐる問題は、教科書の短編教材中心の選択傾向のみならず、作品の一部を採録するという長編小説の教科書における扱われ方にも表れている。夏目漱石「こころ」の教科書部分採録は、高等学校の小説教材におけるその代表例だ。

本稿の目的は、長編小説「こころ」を一冊まるごと読む文学の授業構想において、映画を用いた小説の読解指導がいかに機能したかを検証することにある。方法としては、まず、授業構想の背景および教材開発の

手立てを述べる。次に、指導の実際を明らかにしつつ、最後に、学習者反応の考察をふまえ、本構想の可能性と課題を明らかにすることとする。

## 2. 国語教室における長編小説教材化の現状：「こころ」を中心に

### (1) 小説「こころ」の教材部分採録

小説「こころ」の教科書部分採録について、「生き残りの罪障感」を軸に「敗戦後文学」としての「こころ」受容史をたどる野中(2004)は、「定番教材としての基本形を作った」1963年筑摩書房版『現代国語二』の「下 先生と遺書」採録方法は「一方で生き残りの罪障感を抱える教科書編纂者および国語教師の『倫理的課題』を代行し、他方で「友情と恋愛のからみ合い」という「『極めて卑近なもの』に心を奪われる高校生心理にこびている」としてそこに生じる読みの制約や偏向を批判し、部分採録の弊害を指摘する。

### (2) 市川映画の教科書採録に与えた影響

映画「夏目漱石のこころ」と教科書教材としての「こころ」とを比較した藤井(2008)は、昭和30年代の「こころ」教科書部分採録に、市川崑映画が与えた影響力の大きさを指摘する。「『友情と恋愛をめぐるテキスト』という切り取り方こそは、市川崑映画が創始したもの

だった」とし、「映画『こころ』がいかに原作を歪めて『友情と恋愛をめぐるテキスト』へと自らを再構成していったか」、その検証を試みている。しかしながら藤井の批判の対象はあくまで市川崑監督の解釈に影響を受けた「心」研究とその研究者にある。「1980年代の半ば以降」「もてはやされた論点の一つに、『私』と奥さんのその後、という世俗受けする奇説」があり「その源流も市川崑映画のなかに見出すことができる」という述べ方から、批判が小森（1985）や石原（1985）のテキスト論に向けられていることがうかがえる。

### (3) 小説「こころ」の教科書採録史

小説「こころ」の教科書採録史および実践報告史については井上（2002）に詳しい。井上が最初の実践報告として挙げる増淵（1966）の、教科書採録部分にもとづいた精読指導からもうかがえるように、「こころ」実践の多くは教科書採録部分の「下 先生と遺書」をテキストとしている。教科書という制約上、部分採録は仕方がないとしつつ、井上もまた野中と同様に部分採録の弊害を指摘する。結果、「全編を用いての授業」と「教科書採録部分を用いての授業」の両方を構想し、前者については、「学習者のよみ、つまり初読の読み」を基本とする「『上』から『下』への展開に従った読み」と、「再読者（指導者）の読み方」に沿った「『下』から『上』『中』へ遡って読む読み」の二パターンを提案する。つまり、井上の問題意識は、扱うべきは全体か部分かよりも、新聞小説の読者と同様に作品を冒頭から順に先へ先へと読む「初読」の学習者に対し、指導者が再読の読みを期待することの矛盾のほうに向けられている。

### (4) 小説「こころ」全編教材化の実践研究4例の考察

平成25年度新学習指導要領の実施にともない新しい「こころ」授業の創造を試みた東京都高等学校国語教育研究会（都国研）「漱石プロジェクト」の6実践には、「こころ」授業構想の二つの典型をみることができる。一つ目は、全体を視野に入れた教科書採録部分の学習指導を試み、学習者に長期休暇中の全編通読を課し、ひとりよみの結果を小テストや感想文で確かめたくて「下 先生と遺書」の学習指導をおこなう、導入部の典型であり、二つ目は、小説を一冊まるごと読ませる学習指導を試み、学習者に設問を割り当て発表させる形式で全編通読をおこなう、展開部の典型だ。

後者の、「『二年現代文の授業で全編を読む』という目標」にもとづいた岩田氏の「こころ」実践の意義は、学習者が本物の本と取り組んで「読書の楽しさ」を享受する文学体験が目指されたところにある。到達目標

に「筋書き以上のより深い読解」をふまえて「『日本の近代の抱える問題点』について考える」ことを挙げ、「授業のまとめ」に「Kの自殺、先生の自殺の原因を推理して論証」するスピーチを課す。

岩田実践の授業のまとめは、すなわち、小説「こころ」全編の精読なくしては取り組めない課題は、設問シートの最終設問38「私は先生の遺書をどこで読んでいるか」にある。叙述順に部分精読を求めた設問1から37に対し、設問38は作品解釈を求める。設問38に答えるために、学習者は、先生に語りかけられる対象であった「私」を、先生の禁止を破って遺書を公表する途にある書き手・語り手の「私」として読み直し、その「私」の「今」へと注意を向けなければならない。加えて、遺書を別れの象徴ととらえれば、設問38が、出会いの場面の精読を求めた設問1と呼応して、〈出会いと別れの物語〉という枠組みを創出することも指摘できる。設問37までの問いはこの枠組みの中で処理されるものであるが、設問38は先生によっても、私によっても語られなかった、小説「こころ」の空白部分へと学習者の精読を導く、高次の問いである。つまり、岩田実践の設問シートのなかに具現化された学習指導体系からもうかがえるように、小説「こころ」全編を扱う授業構想の場合、この「語り」への問いを発することが、小説を小説として学習者と出会わせるための要の出発点となるのではないかと考えた。

小説「こころ」の全編を扱った実践のなかで、学習者反応の考察をふまえた主たる実践研究に、平野（1980）、山本（1998）、由井（2000）がある。平野（1980）の授業構想は、漱石の文学言語を借りた学習者の表現活動を重視し、班討議と文集作成、相互交流を経てなお学習者から出た疑問についてのみ読解指導をおこなう。山本（1998）および由井（2000）は単元学習のなかで複数の作品の重ね読み・比べ読みを通して「こころ」の解釈を目指した点で一致する。山本は単元「生と死を見つめて」でエリアスの評論「死にゆく者の孤独」の後に、由井は単元「こんな愛もある」で亀井勝一郎の評論「愛と孤独」の後に、それぞれ「こころ」の学習指導をおいた。そして、文学を楽しむ味わうことと「思索を深め」「自分の意見を持つ」ことを目指した授業構想においても、両者は共通する。

### (5) 小説「こころ」全編教材化の可能性と課題

つまり岩田実践を含む4実践の意義は、楽しみの読書と鋭い作品批評の両立の可能性を探った点にある。そして、小説「こころ」をまるごと1冊読ませる授業構想の困難とその克服について、読んだ後の意見交換活動を振り返り、読む前・読むただ中の指導にさらな

る手立ての必要性を指摘した山本の考察は、示唆に富む。山本は読解指導に15時間を割いた。それでもなお、学習者に作品を夢中になって精読させる指導の探究の充実を求めてやまない。

稿者は山本の主張を「こころ」全編指導における精読の見直しの提起ととらえた。以降、検討する本実践の精読の学習指導体系には、この提起が反映している。

### 3. 授業構想の背景

#### (1) 小説「こころ」の精読入門としての授業構想

何をもって学習者が小説「こころ」全編を読めたとするか。この問いに対し、稿者は、小説「こころ」の「語り」が分かり、精読の観点としてみずからの解釈や批評に意識して使えるようになることを求めるところからはじめた。というのも、小説の「語り」の仕掛けは、結末にいたってはじめて冒頭の「私」の今と「ここ」をめぐる謎に読み手を誘うところに如実であり、予め全編ひとりよみ課題を経て作品の再読者であることが想定される学習者にとって、作品全編の精読と解釈はこの空白を補う読みからはじめるのが与しやすいと考えたためだ。一方で、学習者は、国語教室で精読テキストとして長編小説と与する経験には乏しく、その意味で熟達した読み手とは言えない。このことを鑑み、本実践では高校生の長編小説の精読入門テキストとして小説「こころ」を位置づけ、まずは、学習者に「語り」を意識した小説の再読を求めるところからはじめる授業を構想した。

#### (2) 教材開発の手立て

実践では、映画の活用の前に、評論と翻訳を併読テキストとして用いた。資料1「小説の精読の観点と併読テキストとの対応表」に取り立てた小説の精読の観点と併読テキストとの対応関係を示した。

併読テキストのそれぞれが、研究者、翻訳者、映画

監督による「こころ」の精読と解釈の成果であり、表現である。これら多様なテキストを積極的に用いたのは、プロの解釈を触媒にして学習者個々の作品読解を深めさせることを意図したためであり、評論と翻訳は、精読入門および漱石の文学言語と出会わせるための仕掛けとして活用した。

映画の活用は、市川の映像の「語り」が、学習者に小説の「語り」への着目を促すために有効な手立てとなると判断したためだ。したがって、授業では、オープニングクレジットから最終カットまでひと続きに見せるといった映画鑑賞の方法を選んではない。

「語り」を精読の観点として意識してとらえるのに有効だと判断したカットを取り立て、そこに着目させることで、学習者に小説の再読を促すところからはじめた。市川の映像表現は、先生の遺書を「ごうごう鳴る三等列車の中で」読みはじめる私 [中18章] のカットと、静を外出させ門を閉じる先生 [下56章] のカットを続けて見せる。同俳優の声で読み上げられてきた遺書の語りはここで終わり、次いで、小説にはない遺書を読み終えた私の映像が続く。俳優の固まった表情と汽車の轟音のみの音響が、私の緊張と驚愕とを効果的に演出するカットだ。さらに続く私と静の物語の演出は、小説の空白に対する市川の解釈だ。したがって、この場合、映画結末部を見せることの意味は、小説に解釈の余地があったことを見る者に気づかせることにあり、結末 [下56章] から冒頭 [上1章] の「今」とここにいたる空白を、意識してとらえる契機とした。映画の語りとの比較読みを通して小説の語りに出会う試みである。

#### (3) 小説の「語り」の枠組みへの着眼：冒頭と結末の比べ読みの取り立て

小説「こころ」の語りの枠組みを理解させるためには、冒頭と結末の比べ読みに学習者を幾度も立ち返らせる必要がある。まず、冒頭の6文を精読し、「書く」

資料1 小説の精読の観点と併読テキストとの対応表

小説の構成		小説の精読の観点	併読テキスト		
			評論	翻訳	映画
上 先生と私 [全36章]	1-5章	冒頭分析 主要登場人物の造型			●
	6,9,12,19,22章	「私」と静の関係	○		
	12,13章	先生の言葉「恋は罪悪ですよ」		○	
中 両親と私 [全18章]	17章	遺書の設定にみる書き手の工夫	○		
	18章	遺書を読む「私」の造型			●
下 先生と遺書 [全56章]	35,38,43,48章	Kの人物造型と襖の象徴性		○	
	10,14,15,23,45,46章	奥さんの造型		○	○
	30,41章	Kと先生の言葉「精神的に向上心がないものは馬鹿だ」		○	
	54-56章	結末分析			●

●=小説の語りに着目させるために映画テキストを活用した箇所

「打ち明け」、「記憶を呼び起す」、「筆を執って」といった語彙から、「私」の手記の執筆という体裁で「先生」との過去が回想されていく、小説の語りの設定を理解させる。次に、小説の結末が「先生」の遺書の結末であることを確認し、「私が死んだ後でも、妻が生きている以上は、あなた限りに打ち明けられた私の秘密として、すべてを腹の中にしまっておいてください。」という「先生」から「私」への懇願で作品が閉じることを確認させる。そうして冒頭を振り返ったときに、学習者の注意は、なぜ元「書生」の「私」は「あなた限りに打ち明けられた私の秘密」をつまびらかにするのかに、向けられる。この読みの段階を経てようやく「私」が「先生」の遺書を読んでから手記を執筆公表するまでの時間的空白に留意し、手記はいつどのような状況下で書かれ公表されたのかという観点をもって、学習者を作品の読解に臨ませることが可能となる。

#### 4. 学習指導の概要： 年間カリキュラムにおける位置づけ

資料2「カリキュラム概要」に年間カリキュラムにおける本実践の位置づけを示した。高3現代文の年間目標は3年間の集大成として既存教材および課題図書を含め多数の文学作品を読み批評し文集を編集し批評し合うことにある。3点の課題図書はひとりよみとレポート作成を求めたものであるが、「こころ」は学習教材にとりたてた。「こころ」の併読テキストの積極的な活用は、鷗外「舞姫」の学習指導で井上の現代語訳と作品成立の背景を追うドキュメンタリー映像を用いた学習指導に続く。高1からの既習教材および課題図書の短編から「芸術と狂気」の主人公3造型の批評に取り組みせ、短編の重ね読みのまとめとした。いまひとつのまとめは、高1の最初の文学教材「羅生門」と最初の課題図書「藪の中」を最終教材として再度とりたて、二作品の内容およびイメージを映像化した「羅生門」の鑑賞と批評である。映画を用いた小説「こころ」の読解指導があって可能となった映画の教材化であり、学習者に多ジャンルの併読テキストのなかに作品を相対化してとらえる読みの構えが出来ていてこそ可能となる実践である。

こうした年間の指導体系のなかに、夏休みのひとりよみ課題に端を発し2学期後半まで続く単元「夏目漱石『こころ』をよむ」の学習指導はある。作品を丁寧に読む精読入門として位置づけ、その成果はその後の作品批評および完成原稿の推敲に生かされることを期待し、成果は3年間の読書体験をまとめた文集「私はこんな作品を読んできた」の作成・編集で形となり、

#### 資料2 H25年度 高3現代文(3単位)カリキュラム概要

時	学習内容	課題図書・レポート課題
1・2	ガイダンス	課題図書A鷗外短編集配布
3～13	森鷗外「舞姫」	併読テキスト①② *1 1学期 中間テスト
14	ガイダンス	文集作成行程の確認
15・16	森鷗外「舞姫」	暗唱テスト「舞姫」
17～21	中島敦「山月記」	レポート課題「山月記」 1学期 期末テスト
22	ガイダンス	課題図書B「こころ」配布
23～25	文集準備①執筆	過去作品が書下ろし提出
26・27	夏目漱石「こころ」	学力テスト
28	ガイダンス	課題図書C中島短編集配布
29	文集準備②推敲	添削頼りに原稿の推敲
30～40	夏目漱石「こころ」	2学期 中間テスト
41～49	夏目漱石「こころ」	
50・51	中島敦「名人伝」	課題「比較文学試論」*2
52～56	文集準備③編集	編集委員のクラス貢構成 2学期 期末テスト
57・58	文集完成④批評	文集配布 読みの交流
59～61	羅生門スタディー	①羅生門・藪の中再読 卒業テスト

- \*1 ①井上靖「現代語訳舞姫」(ちくま文庫)  
②NHK「鷗外の恋人―百二十年後の真実」(2010)  
\*2 同テーマ3作品 主人公の比べ読み  
「地獄変」良秀 「山月記」李徴「名人伝」紀昌  
\*3 使用テキストはDVD「羅生門」(角川書店、2010)

互いの作品を批評し合う読みの交流を可能とした。

#### 5. 単元の概要

単元の概略を以下にまとめた。

- 単元名 夏目漱石「こころ」を読む
- 立命館高等学校第3学年2組(男子17名・女子21名)※実際には全5クラス(文系3・理系2, 男子102名・女子85名)で実施した。本稿では、他クラスの反応を取り入れた学習に取り組めた文系2組の学習指導を考察対象とする。
- 使用テキスト  
教科書:「精選 現代文 [改訂版]」筑摩書房  
文庫:夏目漱石(1985)「こころ」筑摩書房  
評論:石原千秋(2013)『「こころ」で読みなおす漱石文学:大人になれなかった先生』朝日新聞出版  
翻訳:McClellan, E. (1957) Kokoro, Regnery Gateway
- 実施 平成25(2013)年8～11月(22時間配当)
- 単元目標 全編の精読および併読テキストとの比べ読みを通して、漱石の文学言語に親しみ、小説「こころ」を解釈する。

## 6. 学習指導の実際

資料3「単元の概要」に従い、評論、翻訳、映画を併読テキストとして扱った小説「こころ」の学習指導体系を二期に分けて以下に述べたい。

### (1) 評論と翻訳を活用した精読入門

**第1時**：冒頭と結末の比べ読みを通して二人の語り手に気づかせるところからはじめた。

**第2時**：夏季休暇中のひとりよみ課題に対する学習者反応（WSi）には、元「書生」の「私」と、「先生」＝「私」の混乱を示したものが僅かではあるが散見された。小説「こころ」の場合、読みの混乱は、「私」を女性と読み間違えて途中で修正する読みもいくつかあったが）語り手の問題に絞られると判断した。そこで、小説を一冊まるごと読ませることを主旨とした本実践では、まずは小説「こころ」に登場する二人の「私」をわかりやすく対象化して示すために、冒頭と結末の比較を、繰り返し学習者に求めることにした。初発の感想から取り立てて着眼点別に分類した二次テキスト（WS ii）の、2組の小見出しは次の通りである。

- ・私と先生（10人）
- ・Kと先生（4人）
- ・妻の造型－明治の恋愛観・結婚観・女性観（4人）。

他クラスと比べて着眼点の拡がりや少なく、また他作品との相対的な読みが出づらいう状況であり、丁寧な読みと相対的な作品の読みに学習者を導く指導が必要だと判断した。他クラスの小見出しを以下に示す。括弧のないものは該当者一人を示す。

1 組文系／男19・女20 ①私と先生（5）、②「恋は罪悪なのか」、③Kと先生－Kの死（3）、④妻－女性の心理描写がない、⑤タイトルの象徴性

3 組文系／男17・女21 ①私と先生（4）、②作品の構成－回想形式への着眼。「舞姫」との類似点への言及。③作家の文体（4）、④明治の恋愛観、結婚観、女性観（3）

6 組理系／男25・女15 ①登場人物の造型－先生と私／Kと先生、②作品の冒頭、③作品の結末、④明治の男性の恋愛観、結婚観、女性観（3）、⑤明治という時代（2）、⑥「男」だからなのか？－「舞姫」との比較（2）、⑦なぜ「こころ」なのか、⑧なぜ「K」なのか ⑨「語る」という行為

9 組理系／男24・女8 ①先生と私（5）、②先生とK－Kの死、先生の死（4）、③作家の文体（3）  
**第3時**：第1時の振り返りに加え、教科書資料「下宿の間取り図」を用い、間取りの象徴性に気づかせた。この指導は、奥さんの縁側から入室する動線 [下38章]

### 資料3 単元「夏目漱石『こころ』を読む」の概要

時数	指導過程	WS	併読テキスト	本文精読部分
1	夏季休暇課題の回収 作品の成立背景の確認 冒頭と結末の比べ読み	i ii	ii	上1 下56
2	「WS①初発感想」読みの交流	iii	iii	
3	冒頭と結末の比べ読み 「間取り」の象徴性を読む	iv	iv 教科書図活用	上1 下56 下11,13,23,26
4	精読入門		評論	上6.9.12.19.22 中17
5	会話文の反復表現を読む	v	翻訳	上12,13 下30(41)
6	「襖」の象徴性を読む（前）	vi	翻訳	下35(36),38,43,48
7	「襖」の象徴性を読む（後）	vii	翻訳	下37,38
8	「奥さん」の人物造型を読む	viii	翻訳	下10,14,15,23,45,46
9	「奥さん」の人物造型を読む	ix	映画	下18,23,44,45
10	映画冒頭の語りの基礎分析	1	映画	上1 5,16-19
11	「『覚悟』という言葉」に着目して事件前の緊張を読む	x		下42,43,44
中間テスト *表中○で示した部分が出題範囲。				
13	小説と映画の冒頭比較 映画の結末予想	2	映画	上1 5,16-19
14	映画予想の振り返りと感想	3	映画	下56
15	映画のキャッチコピー作成	4	映画	*
16	小説結末の映像表現の考察	5	映画	下56
17	小説の語りとの比較	6	映画	下54-56
18	第5-12時の既存の学習事項を			下47-48
19	ふまえ事件前後の緊張を読む			
20	く謝罪のイメージの反復を読む	3	映画	下46   下49
21	小説の語りの分析	7	映画	上1-5
22	他クラスの学習者の映像テキスト分析を読む	8	映画	上1 5,中18 下56
DVD商品パッケージを映画パンフレットに見立てて活用。				
期末テスト *表中 で示した部分が出題範囲。				

への細かな気づきと襖の象徴性への精読を踏まえたマクレラン氏の翻訳を読ませるための前準備でもある。  
**第4時**：学習者を精読に誘うための入門書として石原（2013）を用いた。石原は「ほころび」を梶子にした精読と分析をもとに、「大人になれなかった先生」というテーマを抽出し、結果、「こころ」を「青年が大人になる物語」だという解釈に落ち着く。

**精読への誘い** 「ほころび」とは、いわゆる作品内における矛盾のことである。学習者には、矛盾を発見し（精読）、それらに意味を与え（分析・解釈）、独自の作品論を展開する（批評）といった読みの過程を体験させるべく、まずは謎解きの楽しさを味わいながら精読とは何かを学ばせることを目的として、石原（2013）を活用した。「一見『ほころび』と思えるところに深い意味が隠されているのかもしれない」というのが、石原の「精読のすすめ」である。学習者には以下の石原の精読の過程を体験させ、その都度、小説の漱石の言葉にたち戻らせた。

「下 先生と遺書」の相対化 授業では、まず、文庫本にして150頁近くになる「遺書」が「四つ折りに畳まれてあった」[中17章]という「ほころび」を取り立てた。学習者はおのおのの文庫本を手にとり、長尺な「遺書」を「四つ折りに畳」むことの物理的な矛盾を理解するとともに、小説全体における「下 先生と遺書」の相対的分量を確認した。

語りへの着目 次に、「先生」と「私」との間に交わされた「手紙」の数における「ほころび」に着目させた。「私は先生の生前にたった二通の手紙しか貰っていない」[上22章]としながら「二通」以外に「箱根から貰った絵端書」[上9章]があったという「ほころび」である。石原は「絵端書が静から送られたものとすればつじつまがあう」との解釈を示し、先生の死後、「私」は、「静」と恋仲にあるとの解釈をくだす。学習者に求めたのは、二人の関係云々よりも、手記を書き公表している「私」の「今」を作品中から読み取ることである。そのために、石原が引用した時間表現「今(でも)」「その時」[上12章]に着目を促した。小説「こころ」が「私」の手記であり、なぜ「私」は先生の「遺書」を公表するのか、石原の「発問」は常にこの点に立脚しており、精読のヒントを与え、学習者を作品の語りの仕掛けと向き合わせる。

第5～8時:前半はマクレラン氏の翻訳を用いて、「仕切りの襖」に関する部分の抜き出しを原文から探し書き写す作業を課し、部分を丁寧に読ませた。作品後半のクライマックスで襖の開閉がKと先生の造型を書き分ける象徴的な役割を果たすことに気づかせ、丁寧に読みにもとづいて奥さんの縁側の動線を描いた訳者

の精読のあとを追体験させた。後半は奥さんの造型に関する部分を書き写させ、次の映像表現の学習の準備とした。

(2) 映画を活用した学習指導体系

資料4「小説の読解指導と映画の取り立て箇所との対応表」に言及しつつ、映画を使った学習指導の概略を以下に述べたい。なお、第10時以降の学習指導体系を図式化したものを資料6にまとめた。本実践の、冒頭から結末へ行ったあと再び冒頭へ戻る構成(I)が示すとおり、精読の重点は冒頭分析に置く。他クラスのごまかい映像テキスト分析の成果を共有して基本的な映像よみのまとめとし(II)、精読の成果をテストで問うた(III)。なお映画では先生は「野淵」、私は「日置」、Kは「梶」と呼称されている。

第9時:映像の基本的な分析方法を指導し、奥さんの人物造型を、表情やしぐさ、声の調子、顔のアップといった映像ならではの表現からとらえさせ、Kを下宿に招き入れようとする先生に対する奥さんの内言を画像から想像させる活動に取り組みさせた。資料5の学習者の「微笑混りの口調」には、小説の表現と映像表現とを関わらせた言語化の工夫がみてとれる。

第10時:映画冒頭を視聴させ、小説の構成をどのように組みかえたかを確認させ、小説の冒頭の〈出会いの海〉が映画では私の回想のなかで語られる演出であることへ感想を述べさせた。

第13時:前時の振り返りとして、第10時と同じ場面を、何度も映像を止めながら視聴させ、映像表現ならではの小説の翻案の仕方留意させた後、映画の結末

資料4 小説の読解指導と映画の取り立て箇所との対応表

資料6 学習指導体系に対応			I								II	III			IV	使用したワークシート				
			導入		1	2	3	4	5	6	7	8		5	6	7	8			
映画の章立て*	映画の進行	動画No. 【奥さん】	WS1	WS2	WS3	WS4	WS5	WS6	WS7	WS8										
1 オープニング ～墓参	0:00:00-0:01:22	①	海(1)	海(1)		映画 パン フレ ットの キャ ッチ コピ ー 作成														
	0:01:23-0:03:59	②																		
	0:04:00-0:07:47	③																		
2 先生との出会い	0:15:33-0:19:10	④																		
	0:19:10-0:19:24	⑤		非力(1)																
	0:19:24-0:19:29	⑥																		
	0:19:29-0:21:06	⑦	海(2)	海(2)																
	0:21:06-0:22:32	⑧																		
0:22:32-0:22:59	⑨																			
6 梶との同居	0:51:30-0:56:25	⑩																		
9 求婚	1:23:10-1:26:44	⑪																		
1 2 忌中	1:52:29-1:53:14	⑫																		
	1:54:14-1:54:40	⑬																		
	1:54:40-1:54:53	⑭																		
	1:54:53-1:58:26	⑮																		
	1:58:26-1:59:00	⑯																		
	1:59:00-1:59:25	⑰																		
の映画内の呼称。	1:59:25-2:01:31	⑱																		

**映画の反復表現**

**映像の反復表現「海」 ①⑦⑯**

(1)①オープニングクレジットの波  
 (2)⑦私が語る〈出会いの海〉  
 (3)⑯先生が語る〈出会いの海〉  
 注:ここに、梶(=K)の帽子が波間に落ち(1:05:47-)野淵(=先生)が梶を崖下に突き落とす真似をする(1:06:27-)房総半島の「海」が加わるが、語りの精読指導を目的とした動画選択方針に則り、今回は視聴させていない。

**言葉の反復表現「非力」 ⑤⑯⑱**

(1)⑤静「日置(=私)さん、力になってください。」  
 (2)⑯先生「どちらにしても、わたしには力がなかったのです。」  
 (3)⑱日置「僕に力が足りなかったんです。」



市川映画の結末の日置のポーズに反復し、〈非力〉の〈謝罪〉は「ここ」読解のモチーフのひとつとして指摘することができる。

**第21時：**〈出会いの海〉を再度視聴し、第10時と13時の考察をふまえ、小説冒頭の〈出会いの海〉の分析をメモさせた。

**第22時：**他クラスで実施した映像テキスト分析2例を用いた講義をおこない、映画を用いた小説の読解指導のまとめとした。例1は、〈出会いの海〉の2分余りの映像表現がどのように構成されているのかを、秒数、カット数、台詞に着目して、ノートに書きとらせたものである。何度も映像を止めたり戻ったりしながら、時間をかけて作業する過程で、学習者は映像表現における〈回想〉の語りの手法と、小説冒頭の語りの特徴に気づくことができた。例2は、小説と映画との比較を言語化した1000字作文である。同じ授業を受けた仲間の書かなかったことに気づかせ、自分なら何を書くかを考えさせることによって、既習事項の振り返りとした。

## 7. 学習者反応分析

第13時の結末予想（資料6の第Ⅰ過程のおわりに相当）と、結末視聴後の振り返り（第Ⅲ過程のはじまり）の記録を以下に考察したい。

### 第13時：映画の結末予想

●A男 日置が汽車に乗っているが、先生の手紙を読んでいる。右はしに先生の手紙の最後の数文が表示される。

●A女 はじまりと同様に奥さんが一人でうつっている。しかしはじまりと違うのは、奥さんが本当の孤独になって、一人でうつっているということ。

●B女 先生がなくなったあと、日置は手紙の内容を奥さんに伝える。その伝えたあとの奥さんの表情のクローズアップで終わる。はじまりと対照的になる。奥さんの顔で始まり、同じで終わる。

●B男 出合いをわざわざ小説から変えて自殺しようとしているシーンにしていることから先生が自殺したところで終わると思う。

●C男 私が今まで全ての物語をおもいだしながら文におこしているといった感じ。

●D男 ここを執筆している部分。

A男はレイアウトによる語りの解釈を示す。A女とB女は、映像の始まりと終わりの対比性の効果に意識的である。B男の選択には、冒頭と結末の映画としての照応性への着目がみられる。それぞれの既存の映像リテラシーによる解釈である。

C男とD男の反応には語り手の「私」に帰着するメタフィクション化がみられる。「ここ」の語りがわかっており、作品の余白を創造的に解釈した例である。

### 第14時：市川監督の結末の選択への感想

●A女 私が奥さんに力不足であったことをわびたのが、私が唯一先生を助けられる人物であったことを最後まで語っている。また先生が亡くなったことによって、奥さんは孤独になったが、一番最後のカットの手前まで私がうつっていたことによって、これから孤独ではないということをあらわしているのかなと思いました。

●B女 はじめのところから、結末へつながるところが素晴らしいと思った。日置があやまるシーンには本にはなかったけど、そういう日置（私）の気持ちをくみとっていられたらろうなと思った。でも、市川監督なら、もっと思いもつかない結末を見せてくれるかと思った。

●C女 原作では、青年はそこまで自分をせめていなかったけど、映画では青年はとても自分をせめているし、奥さんも扉をしめてしまう。それは原作よりも、より苦しい終わり方だし、誰がどのような気持ちなのか分かりやすい。原作よりも、市川さんの自分の想像を優先させて、ちょっと分かりやすくした。

●D女 「…」という感じで、悲しく不安すぎる感じで（予想通りであったが）思った。奥さん（静）の涙と沈んでゆくところを海で表現しているのではないかと思う。先生が①で閉めた格子戸を奥さんが閉めているのが印象に残った。

●E女 日置が先生を助けに行った出会いとつながる結末だと思った。日置は先生を助けなければならないという使命感がある。

●F男 冒頭やなにげないシーンに監督の考えなどの複線があって、すごいと思った。オープニングカットだけでも多くのことが予想できるので、おもしろいと思った。ただ注意深く映画を見るのはつかれるし楽しめないかもしれない。

監督の解釈をあなたはどう評価するかという主旨の発問に対して、A～D女は応えており、下線部は監督の存在を少なからず意識した発言例であることがわかる部分である。E女の「使命感がある」という日置の造型に対する主観的な読みの表現は、他の学習者にもみられた。F男の後半の素直な意見も映画を教材化する際に留意すべき点である。

### 第15時：映画のキャッチコピー作成

「ここ」100年記念上映会を想定し、先生と静の二



資料7 パンフレットの画像

人の立ち姿を正面から映したDVDパッケージ画像(資料7)をパンフレットに見立て、対象とする視聴者層を明らかにして左側の余白に入れるキャッチコピーを本文から抜き出し、パンフレットを完成させた。映画という商品を意識させるために、映画の視聴者層を想定させ、選択理由も述べさせた。



画像の静は目に涙をたたえ訴えるような眼差しで、口元はほんの少し開き、視線は右前方に向かっている。一方、後ろから静を両手で支える先生の視線は左前方を向き、口は固く閉じている。悲しみを全身で訴える静と、暗い決意の固まった先生の、対照的な表情と交わることのない視線とが演出するのは悲劇であり、映画配給会社が選んだ商品の売り方である。画像の左下に学生時代の先生とKの小さな画像があるが、今回は中央の画像にのみ注目してコピーを考えるよう指示した。

学習者の選択を、本文中の誰の言葉であるかをもとに分類すると、最も多いのが先生から私への言葉22例で、内「上」からの9例は「恋は罪悪ですよ」を含む人生指南の台詞である。「下」13例のうち「私は妻を遺して行きます。」は唯一静を意識させる引用である。2例がKへの「覚悟」を迫る台詞であり、反対にKの「覚悟」の返答3例が選ばれていたことから、学習者が画像と関わらせて本文を選んだというよりも、自らにとって印象深い漱石の言葉を選択した感否めない。

私の言葉の引用は、「私はその人を常に先生と呼んでいた。」「上1章」, 「美しい恋愛の裏に恐ろしい悲劇をもっていた。」「上12章」, 「恋は罪悪ですか?」「上13章」の3例で、これらが静止画像上に重なった場合、画像上の不在の語り手の存在を際立たせる効果はある。

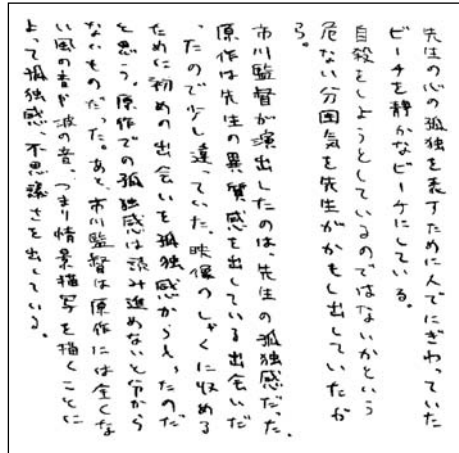
画像の二人と言葉との関わりを意識しての選択意図がみられたのは静の先生への言葉「あなたは、私を嫌っていらっしやるんでしょう?」「下52章」の引用である。有名女優を起用したコンテキストのメッセージ性もまた映画を扱う際に留意すべき指導事項である。

第21時：小説冒頭の分析メモ

学習のまとめに、小説冒頭の映像表現を再度視聴し、小説冒頭の再読および分析を課した。

資料8「学習者の分析メモ」は、小説と映画の語りの違いに留意した読みの見てとれる例である。のみな

資料8 学習者の分析メモ



らず、漱石と市川の〈出会いの海〉の先生の造型を比べ、漱石が「孤独感」ではなく「異質感」の演出から始められたのは、「しゃくに収める」(ママ) 必要のある映画ではなく、小説というジャンルだったからという考察からは、小説と映画のテキストの比べ読みを通して、学習者がジャンルの違いを意識してテキスト分析にのぞめるようになったことがわかる。まず122分の枠ありきの映像テキストの特徴がわかっている。

冒頭にも述べたが、本実践では映画をはじめから終わりまで視聴させる方法とはっていない。しかしながら、全体の枠を意識して視聴に臨めたということは、学習者の過去の映画体験にもとづく既存の映像リテラシーがこうしたジャンル意識にもとづいた映像テキストの読みを可能にしたというとらえ方もしておく必要がある。

最後の「風の音、波の音」への留意は、指導者の意図を超えたところで学習者が映像テキストの考察に及んでいたことに気づかされた指摘である。

8. おわりに

小説冒頭の6文は、先生と私との距離がいかに近いものかを読み手に伝える告白文である。それに比べ、続く〈出会いの海〉の二人は、物理的に近いところにながら、「先生」と呼び呼ばれる間柄になるまでに時間を要す。先に資料8の考察で、学習者が映画と小説のジャンルの違いを意識して小説の冒頭分析をしたと説明したが、かの学習者の分析メモの「孤独感」の前の「異質感」は、長編小説というジャンルならではの仕掛けへの気づきも示し得たと考えられる。

長編小説としての「こころ」に出会わせたからこそ、

学習者は「私」という語り手に気づき、複数の物語の重なりや連なりをひとつの作品の中に読むことができた。学習者の表現のなかに、併読テキストとしての映画が「わかりやすい」というものがあつた。語りの違いに着目させるための採用であつたが、他者の「分かりやすい」解釈を頼りに、学習者が小説に何度も戻って作品を読み返すことができた。

同時に、本実践を通して、学習者個々の既存の映像リテラシーの違いにも気づかされた。映像テキストの教材化にはこうした個々の既存のリテラシーへの留意が必要である。映像テキストをどのように「見る」のかを学習者に具体的に示すために踏むべき手順と指導方法の確立も、今後の課題としたい。

### 【参考引用文献】

- 石原千秋 (1985) 『『こゝろ』のオイディプス：反転する語り』成城大学『成城国文学』(1), 29-40.
- 稲井達也 (2016) 『『こころ』の授業実践史：教科書教材と学習指導の批判的検討』上智大学研究機構編『世界から読む漱石『こころ』』勉誠出版, 163-178.
- 井上孝志 (2002) 「高等学校における文学の単元構想の研究：『こゝろ』(夏目漱石)の教材解釈と実践事例の検討を通して」溪水社
- 小森陽一 (1985) 『『こころ』を生成する『心臓(ハート)』』成城大学『成城国文学』(1), 41-52.
- 田中実 (1996) 「こゝろという架け橋」大修館書店『小説の力』, 89-118.
- 野中潤 (2004) 「敗戦後文学としての『こころ』：漱石と教科書」現代文学史研究所『現代文学史研究』第2集, 126-136.
- 平野嘉久子 (1980) 「長編小説『こころ』(夏目漱石)の学習指導：感想文を中心としたグループ学習」
- 広島大学教育学部光葉会『国語教育研究』(26中), 31-45.
- 府川源一郎・長編の会 (1996) 『読書を教室に：「読み」の授業を変えよう 中学校編』東洋館出版社
- 藤井淑禎 (2001) 『小説の考古学へ：心理学・映画からみた小説技法史』名古屋大学出版会
- 藤井淑禎 (2008) 「市川崑の『こころ』」立教大学『大衆文化』創刊準備号, 9-17.
- 増淵恒吉 (1966) 『『こころ』の学習指導』日本文学協会『日本文学』15巻7号, 513-526.
- 松岡礼子 (2015) 「受容者としての自己を認識させる言語活動：小説『こころ』と他テキストの比べ読み」, 日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No.515, 44-45.
- 三好行雄 (1988) 「ワトソンは背信者か：『こゝろ』再説」岩波書店『文学』56(5), 7-21.
- 明治書院編・全国高等学校国語教育研究連合会協力 (2014) 「高等学校国語科授業実践報告集現代文編I 小説編」明治書院
- 山元隆春 (2010) 「長編小説を核としたリテラシー教育：『テレビシアにかける橋』を用いたブッククラブ実践の検討」広島大学大学院教育学研究科国語文化教育教育学講座『論叢 国語教育学』復刊1号, 88-100.
- 山本伸子 (1998) 「単元『生と死をみつめて』について：夏目漱石『こころ』をどう扱うか」広島大学教育学部光葉会『国語教育研究』41号, 133-147.
- 由井はるみ (2000) 「こんな愛もある」浜本純逸編『学びとしての知の方法』明治図書, 69-114.
- 吉田茂樹 (2009) 「学習者が「初読の読者」として意欲的に小説学習に取り組む方法の研究：結末を省略したテキストを用いた『こゝろ』の指導を通して」全国大学国語教育学会『国語科教育』65, 67-74.  
(主任指導教員 山元隆春)