

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	文学的文章の読みを深める高等学校国語科学習指導の工夫
Author(s)	花崎, 明日香
Citation	中等教育研究紀要 / 広島大学附属福山中・高等学校, 60 : 156 - 161
Issue Date	2020-03-31
DOI	
Self DOI	10.15027/49291
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00049291
Right	
Relation	



文学的文章の読みを深める高等学校国語科学習指導の工夫

花崎 明日香
(広島県立世羅高等学校)

本稿は、文学的文章における生徒の読みを深めるための指導の在り方について考察したものである。他者の読みに触れ、テキストを再読すること、また、作品の「語り手」に注目して読むことを通して、個々の読みを深めることを目的とした単元を実施した。

1 はじめに

平成28年12月に示された、中央教育審議会答申において、高等学校国語科の課題と科目構成の見直しについて、次のように示されている。¹⁾

高等学校の国語教育においては、教材の読み取りが指導の中心になることが多く、国語による主体的な表現等が重視された授業が十分行われていないこと、話し合いや論述などの「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の領域の学習が十分に行われていないこと（中略）などが課題として指摘されている。

では、「読み取り中心」であったと言われる従来の国語教育における「読むこと」の指導は、十分なものであったのだろうか。高等学校学習指導要領（平成30年告示）において新設される選択科目「文学国語」の「読むこと」の指導事項は以下の通りである。²⁾

- ア 文章の種類を踏まえて、内容や構成、展開、描写の仕方などを的確に捉えること。
- イ 語り手の視点や場面の設定の仕方、表現の特色について評価することを通して、内容を解釈すること。
- ウ 他の作品と比較するなどして、文体の特徴や効果について考察すること。
- エ 文章の構成や展開、表現の仕方を踏まえ、解釈の多様性について考察すること。
- オ 作品に表れているものの見方、感じ方、考え方を捉えるとともに、作品が成立した背景や他の作品などとの関係を踏まえ、作品の解釈を深めること。
- カ 作品の内容や解釈を踏まえ、人間、社会、自然などに対するものの見方、感じ方、考え方を深めること。
- キ 設定した題材に関連する複数の作品などを基に、自分のものの見方、感じ方、考え方を深めること。

この指導事項エについて、高等学校学習指導要領解説国語編（平成30年、以下「30年解説」とする）には、「解釈は作品や文章の中にあらかじめ備わっている不変のものではなく、読み手がある根拠を基にして作品や文章との関わりの中で作り出すものである。したがって、読

み手に既有的知識や経験によって解釈の多様性が生み出される。そして、読み手に既有的知識や経験は絶えず変化するものであるため、作品や文章に対する唯一絶対の解釈を想定することは困難である。だからこそ、はじめから作品や文章の解釈が一つしかない決めつけず、生徒の解釈に耳を傾けて、それを豊かに意味付け、解釈の根拠を確かめながらより広く深いものに育てていく必要がある³⁾とある。従来の国語の授業では、文学的文章を扱う際、授業者が学習者に、作中の人物の心情や作品の主題を問い、学習者一人一人に考察をさせるものの、最終的には一つの「正解」に導くような指導が多く行われてきた。しかし、作品に対する解釈は、社会状況や個々の読み手が置かれたコンテキストによって異なるものである。前掲の指導事項のうち、特にエ、オ、カに注目すると、これからの国語科学習指導においては、学習者が、一つの作品に対して多様な解釈があることに気づき、自らの解釈を深めるとともに、作品の解釈を踏まえて、ものの見方、感じ方、考え方を深めることができるような学習指導が求められていると考える。

2 文学的文章の「読みを深める」ために

文学的文章における「読みの深まり」とは、学習者が多様な解釈について考察し、作品に対する解釈を深めるだけでなく、作品を読むことを通して自らのものの見方、感じ方、考え方を深めていくことであると考えられる。

それでは、学習者一人一人が文学的文章の読みを深めるためには、どのような学習指導を行う必要があるのだろうか。30年解説には、「解釈の多様性について考察し、読み手や、読み手の置かれた状況などによって解釈が異なることを学ぶことは、文学的文章を通じて、読み手同士が互いの解釈を理解しながら相互に関わり合うことであり、人生を豊かにするための大切な思いや考えを学ぶことにつながる⁴⁾とある。石井（2012）は、他者の読みに触れることが、それぞれの読みを深めるために意味のあることであり、したがって、文学の授業は「学び合う学び」として行われるべきであると指摘している¹⁾。これらのことから、学習者一人一人が文学的文章の読みを深めるためには、他者の読みに触れながら学ぶこと、協同的な学びが必要であると考えられる。また、石井（2010）は、文学の授業における学びは、他者の読みに出会うことが不可欠であるとともに、何度も繰り返して

キストへ戻すことが重要であると述べている⁽²⁾。生徒一人一人が、他者の読みに触れ、何度もテキストを再読することで、自己の読みを深めることができる。と考える。

そこで、本稿では、協同的な学習活動を生かすとともに、テキストを丁寧に再読することで、文学的文章の読みを深める学習のあり方について検討する。

3 単元「清兵衛と瓢箪」

本単元は、広島大学附属福山高等学校第4学年（高校1年生）の「国語総合」において全5時間で行った。

(1) 単元設定の理由

「清兵衛と瓢箪」は、1913年に発表された志賀直哉の小説である。近代小説と“物語”との中間点で書かれたような作品であり、高校1年生の生徒にとっては、比較的読み易い文章である。しかし、一見平易な文章ではあるが、物語の面白さや深さを体験するとともに、「語る」という行為に込められ得る意図や企みを読み取ること、また、大人の書き手から少年、すなわち大人にとっての「他者」を描いていることの意味について考えることができる。同じストーリーでも別の語り方もあり得るという可能性を視野に入れながら、作家がこのような「語り方」を選択したことで作品から読者に何が伝わってくるのかということに注目しながら、本文について考察する活動を通し、読みを深めさせたいと考え、設定した。

(2) 授業の内容

- 期 間 令和2年1月22日～令和2年2月18日
- 対 象 広島大学附属福山高等学校4年D組
- 題材名 「清兵衛と瓢箪」
- 目 標 (1) 文学的文章を読み、解釈の多様性に触れ、自らの読みを深めることができる。
(2) 作品が「どのように語られているか」ということに注目し、その「語り」の効果について考察することができる。

ア 指導計画（全5時間）

次	時	学習活動
1	1	本文を読み、初読の感想・疑問点・違和感・気付き等を記述する。
2	2 3	前時に出された疑問点等について個人・グループで考察する。
3	4	「語り手」に注目し、この作品では、どのように語ることでどのような効果をもたらしているのかということについて考察する。
4	5	初読の感想と最後の感想を比較し、自らの学びを振り返る。

イ 第1次 初読の感想・疑問点・違和感等の記述

まず個人で本文を読み、①小説全体への感想、②疑問点・違和感・気付きを記入した。②については、ワークシートに印刷された本文に線を引きながら記述した。本文を丁寧に読み、内容だけでなく、言葉や表現に対して何となく感じた違和感なども記入するよう指導を行った。

ウ 第2次 挙げた疑問点等についての考察

前時に個々に記入したワークシートを元に、他の生徒から挙げた疑問点や違和感などについて考察を行った。グループ学習の形をとったが、無理に「話し合い」をするのではなく、自己や他者の感じた疑問や違和感、気付きについて、各自がしっかりと本文を読み直し、考察するよう指導した。

エ 第3次 「語り手」に注目した読み

前時までの活動を踏まえ、本作品では「語り手」がどういう位置にいて、どのように語っているのか、また、そのことによるねらいは何なのか、作品にどのような効果をもたらされているのかという視点で本文を読み直した。登場人物の描かれ方や、地の文のニュアンス、採用されているエピソードの種類やその効果など、様々な角度から物語の「語られ方」を分析し、記述した。考察した内容を他者と共有し、自分の読みと他者の読みとを関わらせて更に考えを深められるよう留意して指導を行った。

オ 第4次 学びの振り返り

最後に、文章から読み取ったことや感想を記述し、初読の際に自分が記述した感想と比較し、自己分析を行った。そこにどのような変化があったのか、その変化はなぜ生じたのかということについても記述することで、単元を通した自らの読みと学びを振り返ることを目的として行った。

4 生徒の記述の分析

(1) 初読の疑問点・違和感・気付き

表現の面では、方言の多用や同じ文末を繰り返すことによるリズムの良さなどが挙げた。内容については、以下のようなものが主であった。

- ①清兵衛に対して父親や教師が理不尽である。
- ②父親や教師はなぜあそこまでひどい事をするのか。
- ③最初と最後の段落はなぜ存在するのか。
- ④清兵衛の父とその客との会話のエピソードは必要か。
- ⑤清兵衛の瓢箪が骨董屋によって高額で取引をされたというエピソードは必要か。

①②は、初読の感想にも同様の記述が多く見られた。現代の高校生の感覚で読むと、この作品の時代における大人と子供の関係性や、大人の一方的な言動に違和感を抱いた生徒は少なくなかった。③について、この小説は額縁構造をとっており、最初の段落で「清兵衛はかつて瓢箪に熱中していたが、今は瓢箪ではなく絵に熱中している」という事が語られている。そして清兵衛と瓢箪との縁が切れてしまった事についてのエピソードが語られ、最後の段落で「清兵衛は絵を描くことに熱中しており、父や教師を恨む心はなくなった。しかし、清兵衛の父は彼の絵を描くことにも小言を言い出してきた」という事が語られて、小説は終わっている。この「額縁」の部分が物語に果たす役割はどのようなものか、これを考察することは、第3次で中心となる「語り」のもたらす効果ということにも大きく関わることであり、時間をかけて個人・グループで考察した。④⑤は、物語中のそれぞれ独立したエピソードであるが、これらのエピソードを敢えて語ることにどのような意味があるのかという問いであり、これらも③と同様に「語り」について考察する上で非常に重要な問いであった。特に⑤のエピソードは、主人公である清兵衛のあずかり知らぬ場所での出来事であり、清兵衛にはもはや、取り上げられた自分の瓢箪が見知らぬ大人たちによって高額で取引された事実を知る術はない。しかし、そのことを敢えて語った「語り手」はどういう存在なのか、それを語ることによって読者に何が伝わるのか、何を伝えようとしたのか、という点についてまで、最終的に考察が及んだ。

(2) 疑問点等についての考察

上記の③～⑤に絞って個人・グループで考察を行った。③については、以下のような意見が挙がった。

- ③
- ・間に挟まれた物語が一回性のものではないことが分かる。
 - ・瓢箪だけの話ではなく「大人（父親）は子供（清兵衛）の熱中するものを否定するものである」という一般化がなされる。
 - ・今後も何度でも清兵衛を否定するのであろう父親の理不尽さが伝わる。
 - ・清兵衛と父親とのいざこざが今後も繰り返されることを示唆している。
 - ・（清兵衛の）瓢箪に対する色々な思いが全て消え去ったような、乾いた風みみたいな感じが面白い。今となってはどうでもいいけれど、確かに熱中していた、という少しはかない感じがまさしく少年という感じがする。
 - ・清兵衛の切り換え／諦めの早さがうかがえる。
 - ・清兵衛への救いになっている。
 - ・語り手の位置が分かる（時間の流れを全て見下ろせる位置にいる）。

最初と最後の「額縁」の部分で「清兵衛は今は絵を描くことに熱中している」こと、「父親は清兵衛の絵を描くことにも小言を言い出した」ことが語られることによって、この小説は単に「清兵衛と瓢箪とのエピソード」だけを描いたものではなく、「大人（父親）対子供」という対立の一例を描いているのだという読みに至った。作者である志賀直哉は、『創作余談』において、この小説を書く動機となったのは、自分が小説を書くことに対して不満を持っていた父への不服であると述べている⁽³⁾。ただし、作品についての作者の制作意図や、作品が書かれた背景などは、読者個人の読みに必ずしも必要な要素ではないと考える。そのため、作者のこのような述懐について生徒に示すことはしなかった。しかし、生徒たちは、作者とその父親の確執を全く知らなくとも、「大人（父親）から子供への否定や抑圧」というテーマを作品から読み取ることができている。

また、「清兵衛は今は絵を描くことに熱中しており、父親や教員を恨む心もなくなった」という事が語られていることから、自分の大切なものを奪われたにもかかわらず、気持ちを切り換えて「絵」という新たなものに熱中している清兵衛の前向きな姿勢や、熱中していたもののことをあっさり忘れてしまうような子供らしさを読み取ることができ、それが清兵衛への救いとなっているという読みに至った。

④⑤については、以下のような意見が挙がった。

- ④
- ・大人と子供の距離感、価値観の違い、大人の固定観念を強調している。（「子供のくせに」「わかりもせんくせして」）
 - ・「大人対子供」の構造を明確にしている。
 - ・父親の理不尽さを強調している。
 - ・後の、清兵衛の瓢箪が骨董屋により高額で取引されたエピソードの伏線となっている。大人よりも清兵衛の方がものの価値を分かっていることを表している。

- ⑤
- ・清兵衛に才能（瓢箪を見る目）があったことが分かる。
 - ・清兵衛の瓢箪には価値があったことを示す。
 - ・周りの大人からは理解されなかった清兵衛の感性が評価されている。
 - ・清兵衛は間違っていなかったのだという、清兵衛へのフォロー、救いになっている。
 - ・清兵衛を否定した父や教員は作品を正当に評価する能力がないのだということを言っている。
 - ・父や父の客の固定観念が間違っていたことを示す。

この④と⑤の問いについては、最初は別々に考察を

行っていたが、個人やグループで本文を読み、他者の意見を聞いていくうちに、この二つのエピソードは対になっているのではないかという読みに至った。④のエピソードでは大人から感性を否定され、理不尽に黙らされる清兵衛の姿が語られており、この部分だけを読むと「清兵衛がかわいそう」というような印象だが、この場面が伏線となり⑤のエピソードが語られることで、大人に否定された清兵衛の感性が正しかった（大人が間違っていた）ということが分かり、「大人対子供」の対立において、子供（清兵衛）が勝利したという結末に至る。そのために⑤のエピソードは必要なものであり、また、⑤のエピソードを際立たせるためにも、④のエピソードもまた必要であるという結論に至った。

以上の考察を通して、この小説は「大人対子供」という構造になっており、そのことを際立たせるような「語り」が行われているという共通認識を持った。

(3) 作品における「語り」の効果

これまでの学習を踏まえ、この作品は「どのように語られ」ており、そう語ることのねらいは何なのかという考察を、本文全体を再読しながら行った。以下に、生徒の記述の一例を示す。

	どのように語られているか	語り手のねらい
1	清兵衛寄りの視点から語っている。(清兵衛のみ心情描写がある点、「～てしまった」「こんなことまで」「小言」など地の文のニュアンス) 読者が清兵衛に同情しやすいエピソードを語っている。	読者に、子供である清兵衛に同情させ、大人と対比することで子供の価値を伝えたい。
2	清兵衛側に立って、大人＝悪のような語り方をしている。読者が清兵衛に同情できる話題を選んでいる。	誰もが子供時代に経験したであろう大人との対立に思いを馳せさせる。「大人は正しいのか?」という指摘。
3	清兵衛を守るような語り方。読者を清兵衛に同情させるような語り方。	大人と子供を比べた時に全て大人が正しいわけではないと伝えたい。 子供だからといって軽視せず、平等に考えるべきだという教訓(?)
4	読者が清兵衛のことをかわいそうだと思うように語っている。清兵衛の知り得ない所で清兵衛の瓢箪が評価されているエピソード→清兵衛の才能の素晴らしさを強調	大人の理不尽さを、清兵衛への同情によって身近なものとして読者に伝えたい。 清兵衛が評価されるエピソードから、読者に希望を持たせる。
5	全体的に清兵衛の味方。清兵衛に対して肯定的。(清兵衛の大切にしている瓢箪についての丁寧な描写など)	父や教員といった大人への批判を誇張したい。
6	清兵衛寄りの視点で語っている。 時間を超越した位置から、登場人物の知り得ないこと(清兵衛の瓢箪が高額取引される場面)を語っている。	読者に清兵衛の真価を伝え、希望を持たせるねらい。

(2)での考察も踏まえ、語り手の立場は「清兵衛寄り」「清兵衛の味方」であるという読み取りがどの生徒にも共通していた。その際に、(2)の考察で触れた点以外に、本文中で、登場人物のうち清兵衛だけ心情の描写がなされている点や、「(教員は清兵衛に)こんなことまで言った」「(瓢箪を教員に)取り上げられてしまった」など、地の文の文末のニュアンスからも、清兵衛寄りの視点から語られていると読み取ることができた。この考察を行う過程で、本文全体を丁寧に再読し、表現の細部や言葉の一つ一つについても振り返ることができたと考える。

(4) 学びの振り返り

これまでの読みや考察から、最終的に考えたこと、感じたことを、初読の感想と比較した。以下に、生徒の記述の一例を示す。(下線は稿者による)

【生徒A】

<初読の感想>

清兵衛のように何かに熱中することができる人は尊敬する。清兵衛の個性を認めない教員、親に腹が立つ。

<終わりの感想>

最初の感想は、物語を一回読んで感じたことで、今思えばうまく語り手に乗せられていた。授業を通して、文章の細かい表現を見ていくと、文章の隅々まで語り手の意図が含まれていて、してやられた感じがする。

一人で本を読む時には何度も読み返したり表現を確認したりはしないが、授業で他の人と意見を交換すると、新しい発見があって興味深かった。

<自己分析>

物語中の表現一つ一つに注目できた。また、文章の構造についても発見があった。物語の表現を友達と意見を出し合って読み解いたからできたことだ。

【生徒B】

<初読の感想>

清兵衛は冷静というか、何を考えているのかわからないと思った。大切な瓢箪を取り上げられた時、割られた時も何も言わない。大人に制限されてかわいそう、という思いが強い。

<終わりの感想>

最初に抱いた気持ちと同じように、清兵衛がかわいそうだという思いを抱いた。また、最初と最後に、清兵衛は今、絵を描くことに熱中していること、そして父がそれにも小言を言い出してきている、という表現から、瓢箪だけではなく「大人の価値観を子供に押し

付け、子供の自由が制限されている」という風に、一般化させていると思った。しかし、自分が大人の立場になって考えてみると、授業中に瓢箪を磨いていたり瓢箪に夢中になりすぎている清兵衛の将来を不安に思う気持ちも分からなくはない。大人がこの話を讀んだらどんな思いを抱くのだろうかと疑問に思った。

<自己分析>

最初は清兵衛がかわいそう、といった清兵衛に対する同情の念しか抱いていなかったのですが、大人の立場になって考えると、複雑な思いになりました。様々な描写がもたらす効果や小説の特徴を読み取ることで、自分の抱く感情が少しずつ変わりました。

【生徒C】

<初読の感想>

文章全体を通して、清兵衛の瓢箪に対しての愛の深さが非常に伝わってきた。さらに、現在は過去熱中した瓢箪と同じくらい絵に熱中していると書いてあり、清兵衛は熱中しやすい性格なのかと思った。

<終わりの感想>

清兵衛が多方面に才能を持っていて、この話では瓢箪にフォーカスして話をしているのがわかる。ただ、最初と最後の部分を読むと、この話は「主人公が清兵衛であること」や「熱中したものが瓢箪であったこと」はさして重要ではなく、むしろメインテーマは大人と子供の違い、もう少し言うと子供がすることを気に入らない大人がまるで子供を自分のものであるかのように言いなりにさせると言う当時の日本を風刺したようなものになっていると思う。

<自己分析>

最初讀んだ時には表面上の清兵衛の瓢箪への愛情の深さなどに目を向けていたが、色々な視点で讀んでいくにつれて、話が示している抽象的な部分を読み取れるようになった。

【生徒D】

<初読の感想>

清兵衛がかわいそう、あわれ。読んでいて理不尽だなと思った。一方、売ればかなりの値がつく瓢箪を両親がなぜ軽視したのか不思議だ。

<終わりの感想>

筆者はわざと清兵衛をあわれにすることで、周りの大人の清兵衛に対する理不尽さを強調している。両親や教員の言動は「大人は見る目がない」という筆者の評価を表していて、骨董屋の「真の値打ち」の出来事

と対比になっている。ここから、才能は周囲の環境でその価値が全く異なるというメッセージにつなげられる。また、文章が額縁構造となっていることで、今後も似たような出来事が起こると読者に予想させるはたらきや、一つのモノに熱中する少年の熱の冷め方、別のモノに再度熱中する行動の激しい揺れ動きが、少年期特有のはかなさ、もどかしさ、うずまく熱量をかもし出している。

<自己分析>

最初の感想を書いた時は物語の中に入り込みすぎて主観的な感想だったのが、今は一步俯瞰して見ることができているような気がする。皆で話し合う中で、客観的な意見に触れられたことが大きく関わっていると思う。

生徒A、Bの記述から、「語り」に注目して讀んだことで、小説の「語り」が読者の読みをある方向へ誘導していることや、「語り手のねらい」があるということに気付いていることが分かる。生徒Bは「大人の視点から語った場合はどうであるのか」という点に思考が及んでいる。このことは、小説というのは「語り」次第で読者に与える印象は変化し、同じストーリーでも異なる視点からの「語り」もあり得るということへの気付きである。一面的な読みではなく、異なる視点を想像しながら文章を読むことで、読みの深まりを期待できる。生徒C、Dは、初読の際と比べ、物語を俯瞰して読むことができるようになってきている。生徒Cは、初読の感想ではただ清兵衛の瓢箪への熱中ということだけに着目していたが、終わりの感想では、清兵衛のエピソードを語ることを通して描かれているテーマという点に思考を致している。生徒Dも、初読の際には「清兵衛がかわいそう」という感想だったが、終わりの感想では、そのように読者に思わせることで、筆者は大人の理不尽さを強調しているのだと、物語の「語られ方」から筆者の意図を読み取ろうとしていることが分かる。

(5) 考察のまとめ

本単元の一連の学習活動を通して、個々の生徒の読みはある程度深まったと考える。他者の発した問いや読みに触れながら自己の読みを振り返る活動を繰り返すことで、最初に一人で讀んだ時には気付かなかった視点から読み取りを行うことができていた。また、今回は「語り手」に注目して本文を再読していくことで、言葉の一つ一つや表現の細部にも気を配ってテキストを再読することができ、小説を俯瞰して読むという新たな読み方に出会うことができた。

しかし、「語り手」に注目させる際、「語り手は誰

寄りなのか」「そのことによってどのようなねらいがあるのか」という問いをワークシートにあらかじめ示したため、生徒の読みを一定の方向へ誘導してしまったことが、今回の大きな反省点である。

また、本單元では、生徒の学習活動が、作品についての分析や考察という方向に偏ってしまい、文章をじっくりと読み味わうという場面をほとんど設定できなかった。文学的文章における自らの読みを深めていく過程において、文学の優れた表現を、まずは個々の生徒が味わうことが重要であり、その上で他者の多様な読みに触れ、繰り返しテキストを読み直すことで、より深い読みが実現するのだと考える。その意味では、今回の実践では、生徒の読みの可能性をむしろ狭めてしまったようにも思われる。今後の課題としたい。

5 おわりに

本稿では、文学的文章の読みを深めるための指導の在り方について考察した。新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現という方向性が提示されている。国語の授業で文学的文章を扱う際に、「深い学び」につなげるためには、どのような学習活動が有効だろうか。それはやはり、一人では到達できないものであり、他者と協同することでしか実現できないと考える。石井（2013）は、文学作品の味わいは「作品との対話」「仲間との対話」「自分自身との対話」によって成り立っていると述べている⁽⁴⁾が、文学作品を読むという行為は、最終的には、自分自身の内にある偏りや固定観念を問い直し、自分が何に囚われているのかを認識することであると考える。そうすることで、自らのものの見方、考え方を深め、広げることとなり、それが「深い学び」の一つの形なのではないかと考える。そのために、他者の読みに触れることで自分の読みと何度も向き合う協同的な学びが必要であり、国語の授業においてそのような学習活動を充実させるよう、今後も研究を重ねていきたい。

【注】

- (1) 石井順治（2012）：『「学び合う学び」が深まる
とき』世織書房p.104
- (2) 石井順治（2010）：「学びのたより」東海国語教
育を学ぶ会
[https://www.ne.jp/asahi/manabukai/tokai-kokugo/
tayori/tayori2010.12.pdf](https://www.ne.jp/asahi/manabukai/tokai-kokugo/tayori/tayori2010.12.pdf)
- (3) 志賀直哉（1981）：「創作余談」『筑摩現代文学
体系20 志賀直哉集』筑摩書房p.464
- (4) 石井順治（2013）：「学びのたより」東海国語教
育を学ぶ会
[https://www.ne.jp/asahi/manabukai/tokai-kokugo/
tayori/2013.1.pdf](https://www.ne.jp/asahi/manabukai/tokai-kokugo/tayori/2013.1.pdf)

【引用文献】

- 1) 中央教育審議会（平成28年）：『国語ワーキング
グループにおける審議の取りまとめ』p.8
- 2) 文部科学省（平成30年告示）：『高等学校学習指
導要領』p.37
- 3) 文部科学省（平成30年）：『高等学校学習指導要
解説国語編』東洋館出版社p.197
- 4) 文部科学省（平成30年）：前掲書pp.197-198

【参考文献】

- 松本和也編（2016）：『テキスト分析入門 小説を分
析的に読むための実践ガイド』ひつじ書房
武田悠一（2017）：『読むことの可能性 文学理論へ
の招待』彩流社
高橋英夫（1995）：『志賀直哉一見ることの神話学』
小沢書店
山下航正（2015）：「教室で〈語り〉を読むというこ
と―「清兵衛と瓢箪」の授業から―」『日本文学第64
巻第3号』日本文学協会