

自己と他者の読みを重ね合う小説教材単元の実践的研究

——「神様」「神様2011」を読み返す授業——

玉木雅己

一 はじめに

本稿は、「個々の読みを磨くために、他者の読みに触れ学び合う」¹⁴⁵（石井順治 2013）ことを目指して実施した単元学習の実践記録である。実践内容を振り返り、小説教材を読み深めるためには、どのような学習活動が有効なのかについて検討したい。

二 使用教材 川上弘美「神様」「神様2011」

現行の高等学校国語科教科書（2016～17年度検定実施）は、50種類（「国語総合」25、「現代文A」5、「現代文B」20）が発行されている。

これらの教科書には、小説教材156種類（延べ数385）が収録されている。その作者は、82名である。このうち33名（40％）は、複数種の小説が収録されている。

表1は、頻出の小説家8名の収録状況を示したものである。8名

の内訳は、小説教材の種類上位4名と、表2の頻出小説教材の上位4作品の作者である。

表1・表2から、現行教科書の編集者は、川上弘美と小川洋子の作品に高い教材性を認めており、特定の作品に偏らず様々な文章を教材化しようとしていることがうかがえる。川上は「みずかまきり」の4（収録数18位）が、小川も「バック

表1 高等学校国語科教科書 頻出筆者（小説家）

作者名	教材の種類			教材の延べ数		
	小説	その他	計	小説	その他	計
小川 洋子	9	5	14	12	6	18
村上 春樹	8	1	9	20	1	21
太宰 治	8	0	8	18	0	18
川上 弘美	7	3	10	13	4	17
芥川龍之介	4	1	5	28	1	29
夏目漱石	3	2	5	34	9	43
森 鷗外	3	1	4	17	1	18
中島 敦	2	0	2	25	0	25

ストローク」の3（同23位）が、収録数の最高である。

川上弘美の作品の中でも、

表2 頻出小説教材

教材名	収録数
山月記	24
羅生門	24
こころ	22
舞姫	15
鏡	11
夢十夜	11
ナイン	10
城の崎にて	9
檸檬	9
富嶽百景	8

*教科書への収録数上位10位

「神様」(2011)には、すでに多くの先行研究(作品研究・教材研究等)が発表されている。

両作品は、3600字程度の短編小説である。次の五つの場面に分かれる。

一 「わたし」と「くま」との出会い

二 「くま」が希望する呼び方の説明

三 「くま」との川原への散歩

四 川原での出来事(三人連れとの遭遇、昼食、魚取り、昼寝)

五 別れの抱擁
「わたし」の一日の振り返り

「神様」と「神様2011」の本文は90%以上共通している。しかし、「あのこと」の影響によって読後感には大きな変化が生じる。

表3 川上弘美・収録教材

小説	水かまきり④ 神様③ ほねとたね② 神様2011 月火水木金土日 離さない 真面目な二人
その他	境目② 排球、そして千利休 立ってくる春

○内の数字は収録教科書数 ①は省略

「神様」(1994年・発表)は、2003年度から教科書に登場する。収録教科書は、改訂期によって異なる。今期は、東京書籍「国語総合 現代文編」、筑摩書房「国語総合 改訂版」、桐原図書「新探究国語総合 現代文編・表現編」に収録されている。

「神様2011」(2011年・発表)は、発表直後に、教育出版「現代文B」で教材化された。今期も同教科書に収録されている。

三 自主小説単元「神様」延長戦の概要

(一) 2019年度3学期(2020年2月)

1学年「国語総合」で、「神様」の授業を3つのクラスで行った。各場面の出来事、「くま」と「わたし」の人物像、2人の「散歩」「抱擁」に関する認識等の読み取りを中心に学習を行った。

学年末考査後に、1年間の現代文学習のまとめとして、「神様」と「神様2011」の読み比べの授業を計画していた。しかし、新型コロナウイルス感染防止のため、3月の授業は全て休止になった。

(二) 2020年度・上半期(2020年4～9月)

新年度を迎え、自主単元「神様」延長戦を実践した(以下、本稿では「延長戦」と略記する)。

本単元を構想したのは、前年度の授業で十分に追究しきれなかった課題が残っていたからである。加えて、コロナ禍の今だからこそ、この二作品を読む意味が、より大きくなったと考えたからでもある。「延長戦」は、2年生「現代文B」の2クラス(計82名)で、年間

の授業計画の隙間時間を調整しながら実施した。そのため、「延長戦」は、約半年間（4～9月）にわたって行うこととなった。

ア 本単元の学習内容

春四月 「配当時間 1時間」

「現代文B」の授業開きとして、「わたし」の人物像の分析を目的とする学習を2時間で企画した。しかし、新学期開始直後に再度の休校が決定された。両クラスとも1時間分しか消化できなかった。

初夏五月 「3時間程度を想定」

休校中の「現代文B」の学習課題として、「神様2011」の本文と、ワークシートを、2年生全員（7クラス）に郵送した。これは1学期中間考査の代替課題の一つという位置付けであった。

ワークシートには、①題名の意味、②「わたし」の人物像、③二人の「散歩」に対する考え、④作品からどんなメッセージを受け取ったか等を、学習課題（100～250字で記述）として提示した。

夏七月 「2時間」

5月後半の自主登校を経て、6月から授業が再開された。1学期末考査終了後に「延長戦」を再開した。

夏七月は、①「わたし」の人物像、②「くま」が人間界に現れた理由、③題名の持つ意味を検討した。これらは、春四月の第2時に予定していた学習内容を再整理したものである。

盛夏八月 「2時間」

盛夏八月は、初夏五月の学習の振り返りとして、①二作品の関係、②これらの小説を今の自分達が読む意味等を考えた。

初秋九月 「2時間」

初秋九月は、本単元のまとめとして、①「わたし」の人物設定の意図、②題名の意味について、各自の分析を整理した。さらに、③「神様2020」のあらすじを考えた。

イ 基本的な授業展開

毎回の授業は、「神様」か「神様2011」を、ペアで音読することから開始した（初夏五月は除く）。その後、ワークシートの学習課題（A4版・1～2時間で1枚・1枚の課題数3～4問）に取り組んだ。論者（玉木）は進行役に徹して解説等は行わなかった。

学習課題は、先を急がず、1問毎に時間をかけた。まず、ペアの相手や前後の生徒から、お互いの考えをしっかりと聞き合った。十分に語り合い聞き合った後で、自分の考えを文章にまとめた。その際は、周囲の人たちから得たこともメモするよう勧めた。文章化の途中もワークシートを交換し、書きあぐねることがないようにした。次の学習課題について、生徒の学習状況を紹介・検討したい。

- ・「わたし」の人物像 （四章）
- ・「神様」に対する認識 （五章）
- ・「神様2020」への道程 （六章）

四 「わたし」の人物像

昨年度3学期の授業で、ある生徒が「どうも「わたし」の立ち位置がはつきりしない」と呟いた。その一言が「延長戦」を開始する大きな契機となった。「延長戦」では、「わたし」の人物像について、

観点を変えながら継続的に検討を行った。

(二) 生徒達の「わたし」のイメージ

春四月では、本単元の導入として、教室でもう一度「神様」を読む意味を考えた。そのために、「わたし」の性別・年齢・外見（体格・容姿）を、周囲の2人から聞き取り、自分の考えと比較した。

三要素を合わせると、「わたし」の人物像の一致度は極めて低い。特に、性別は、3人が一致したのは、片方のクラスはわずか3/40人だけだった。もう一つのクラスも21/42人と半数だった。

「わたし」の性別に関しては、先行研究でも、研究者の見解の表明や学習者の実態報告が行われている。たとえば、吉沢夏音他（2019）では、高校生の3クラスとも女1・男1であったという。

表4は、今回の2クラスの実態を整理したものである。両教材とも、「わたし」の性別は女2・男1だった（この比率は初夏五月の全7クラスの集計も同じだった）。表4からは、男子・女子生徒とも、「わたし」を自分の異性としてとらえる傾向が、若干あるようにも感じられる。

表5は、「わたし」の年齢を整理した

表4 「わたし」の性別の判断

	「神様」			「神様2011」			
	女性	男性	計	女性	男性	神様→2011 女→男	男→女
生徒計	56	26	82	55	27	12	11
女子生徒	35	20	55	36	19	7	9
男子生徒	21	6	27	18	9	5	2

ものであ

る。女性

は、20

30代には

ほぼ収まっ

ている。

男性は、

それより

は多少年

上に感じるとともに、年齢に広がりがある。

表5 「わたし」の年齢

年齢	女性	男性	計
10代	1	2	3
20代	33	3	36
30代	13	9	22
40代	1	5	6
70代		1	1
若い	1	1	2
成人	4	3	7
大人	2		2
成熟した	1		1
中年		1	1
年配		1	1
計	56	26	82

表4・表5に外見を加えると、20〜30代の小柄な女性というのが、

「わたし」の最大公約数的なイメージとなる。ただ、それとは大きく異なる、大柄な成人男性、中年の大人の女性、男・女中高年生その他を思い浮かべる生徒も存在している。

生徒達は、人物像の手がかりとして後掲の各点に着目している。これは春四月・初夏五月とも共通である。「シャワー」は「神様2011」のみに登場）。

- ・ 春先の鴨の観察
- ・ 散歩
- ・ 暑い季節の外出
- ・ 帽子
- ・ お弁当
- ・ おむすび
- ・ 梅干し
- ・ オレンジ
- ・ 子守歌
- ・ 昼寝
- ・ タオル
- ・ 抱擁
- ・ 日記（・シャワー）
- ・ 「くま」への接し方
- ・ 観察の仕方
- ・ 語り口
- ・ 言葉遣い
- ・ 一人称「わたし」
- ・ 文末「である」

初夏五月の学習課題は、休校中ゆえ生徒達は時間をかけて取り組むことができた。右の各点を網羅的に取り上げ、丁寧な分析を書き込む者が目立った。ただ、そこには恣意的な解釈も少なからず含まれていた。同一の手がかりから、生徒によって正反対の結論に達する例も認められた。また、表4に示したように、全体の1/4の生徒が、「神様」とは異なる性別へと自分の考えを変えていた。

「わたし」の人物像の分析に関しては、内部徴証を丁寧に行っても、本文から確実な根拠を発見するのは難しい。最終的には読み手の主観で判断せざるを得ない場合が多い。細部に注意を払うことはできても、読み深める学習にはつながりにくいと思われる。

(二) 先行研究の整理

先行研究でも、説明の仕方は異なるものの、「わたし」が読者の解釈を幅広く許容する存在であることが指摘されている。

高柴慎治(2007)は、川上作品では「わたし」の自明性が最初から疑われており、「川上の「わたし」はさまざまな解釈を許容する暗箱のようにも見える」³⁹と比喩的な解釈を述べている。

吉沢夏音他(2019)は、「神様」では、「わたし」の性別は「語りの空白」として生徒たちに開かれ⁴⁰ており、多様な読みが表出し共存する状況が生まれているとする。9-10

関谷一郎(2015)は、「神様」の「わたし」は「もともと性別や年齢に関係なく読者が自然に「役割投入」できるようにになっているからこそ、読み手を作品世界に引き込んでいく」という。

(三) 「わたし」の人物像の設定意図についての検討

初夏七月では、「わたし」の人物像の分析ではなく、このように描かれているのは、作者には、どんな意図があったのかという点について検討を行った。

授業では、参考資料として、関谷一郎(2015)の一部を提示した。この論考を教材化したのは、①複数の先行研究を整理・紹介する、②「わたし」の男性説を攻撃的に否定する、③男女どちらでも良いと安直に結論付けるのを戒める、④雑誌初出時の挿絵は男性の服装だったという意外な情報を紹介する等、生徒達の思考を活性化させる内容を備えているからである。①に関しては、千石英世の「わたし」の性別は、「性の多様態、こんな言葉はないのだが、多性である。もしくは汎性である。でなければ未性、性の未分化状態にいるのだ」という言葉を紹介する部分を含めて引用した。

ア 作品の読みの自由度

生徒達は、最初の段階では、「わたし」の人物像が固定されていないことよって、読者の読みの自由度が増すと考えていた。「女性と男性のそれぞれの見方になって読むと物語が違って見える」「不思議に思うところなど、何回も読み返すうちに新しい発見をしてほしい」。さらに、「筆者が読者に想像させることで、楽しんでいっているのではないか」と作者像を想像する意見もあった。

加えて、性的少数者に着目した意見も少なからず認められた。

「男女どちらの視点からもとらえることができるので、読者の想像をふくらませるとともに性の多様化に対して偏見をもたないという訴えを通して、視野を広げる意味を持つ」

「性差を前提とする）今の世の中への「遠回しな批判」

これらは、非常に今日的な意見である。「神様」執筆当時に、作者が、このような意図を持って執筆したとは考えにくい。先に紹介した千石英世の指摘を、自分達なりに受け止めたものと思われる。

イ 登場人物の関係性

生徒達は、登場人物の関係性についても検討していく。たとえば、アの発展的な意見として次のようなものがある。

「男性」とか「女性」とか一つにこだわってしまうと、二人の関係がそれしなくなる。そうではなくて、「人として」好きっていうか、「一人の人として」対等に接している二人の関係を表している」

「性別に関係なく、くまの「わたし」と仲良くしたいという気持ちを表現し、その性別を読者の様々な考えで決めることで物語を完成させるため」

二人の関係性に関しては、「くまという特異な存在と普通の日常を中和させる」等、異種の生物が交流することを、読者に受け入れやすくするためという意見も多く出た。

(四) 「わたし」が「無言でいた」ことの理由

「わたし」の内面は、場面⑤の「悪くない一日だった」という一言を除くと、ほとんど説明されていない。ただし、場面④の次の傍線部からは「わたし」の心の揺れを読み取ることができる。

「いやはや。」

しばらくしてからくまが言った。

「小さい人は邪気がないですなあ。」

わたしは無言でいた。

「そりゃいろいろな人間がいますから。でも、子供さんはみんな無邪気ですよ。」

初秋九月では、この「無言でいた」理由を検討した。

荒木奈美（2011）は、大学の小説購読の授業で、この場面での「わたし」が何を考えていたのかという問いかけを行う。17人の学生の意見を次のように整理している。221

①「くま」の健気で高潔な態度に心打たれた。

②「くま」の紳士的で優しすぎる態度をもどかしく思った

③心ない子供の行為に対し、「くま」の気持ちになって憤りを感じた。

④「わたし」自身もこの子供らの側にいる人間の一人として、申し訳なく思った

今回の生徒達の考えも、この項目①～④にはほぼ位置付けられる。ただ、次のように、とまどいを解決できなかったという見方も散見される。これらは、⑤として別に立項するのが穏当かと思われる。

「くまが三人の態度を本当に気にせず言っているのか、気遣って言っているのか分からず返し方を考えていた。「わたし」は邪気のない人はいないと考えているが、そう言い切るだけの理由もなかったから」

高橋慎治（2015）は、「なぜこの場面が重要かといえは、ここが「三人連れ（特に二人の男性）」によって代表されるリアリティの水準と、「わたし」と「くま」によって形成されているファンタジック

クな水準とが交差している場面だからだ」37と指摘する。

このような観点から、「くま」と「緒に」ということについて、「わたし」が、どのような認識を持っていたのかに着目した意見も生徒達から出されていた。

「くま」と散歩して一緒にいるのが当たり前になっていただけ、世間一般の人のリアクションを見て初めて「くま」の気持ちを本当に知ろうとしたんだと思う」

「自分が「くま」と一緒にいることに対して、他人には違和感があることを理解した上で、「くま」の言ってきたことに対してどのようにフォロースればいいのかわからなかった。くまがパンチをされていたのに対して、どのように言えばいいのかわからず、何も出来なかったことに無力さを感じていると思う」

これらは、「わたし」の当事者意識を問題にしている。そこに弱点を見出した者は、「わたし」は考えが淡々としていて、空気のように、受け取ったものをそのまま流していくような感じがする」あるいは「わたし」は人間の多様性への認識が乏しすぎるのではないか」等の批判的な立場を取る。

「わたし」の人間性を、どのように評価するのか。この点は、作品理解を深めるための有効な学習課題になりえよう。

齋藤知也(2018)は、先の引用部直後の「その四角が魚の縄張りなのだろう」という表現に注目し、「魚」を掴み上げる「くま」は、「魚」の「縄張り」を侵していることになり、またその「くま」の「縄張り」を人間は侵していることになる」197-198と指摘する。生徒達には、このような観点から、「魚・熊・人間」の三者の関係を

論じようとする者はいなかった。

「無言」だけを問題にするのではなく、その後の「くま」が魚を捕るという行為の意味することも合わせて検討する。そのことによって作品世界への理解がさらに深化したのではないかと反省する。

五 「神様」に対する認識

「私は、教科書で「神様」という題名を見つけた時、読んでみた。本音で言えば、これが「神様」と関係あるの?と思った」同様の思いは、他の生徒も抱いているはずである。夏七月・初秋九月は、作者が題名に選んだ「神様」についての検討を行った。

(一) ファンタジーとしての理解

この小説の作品世界と神様とは、どのように結び付くのだろうか。夏七月の段階では、生徒達の意見は大きく二点に整理できた。

一つは、虚構の世界への入口を示しているという考え方である。

「話が始まった瞬間は「くま」と「わたし」が散歩することに対して違和感を感じそうだが、タイトルが「神様」なので、現実から離れている感じがして設定も受け入れやすい」

「くま」が神様を信仰していて、この出来事自体が神様によってもたらされた縁・仕組みられたもの・贈り物(ギフト)」

もう一つは、神様の役割を託せる人物を求めるものである。「くま」や「わたし」を神様に擬えることは、多くの生徒に非常に共感的に受け入れられていた。

「わたし」と「くま」が出会うことで、「くま」はずっと探していた自分を受け入れてくれる人を見つけた。わたしは、平凡でありきたりな、特に楽しいこともない生活だったのに「くま」が「悪くない一日」をプレゼントしてくれた。全然似ていない二人だけど、お互いに神様と思えるほど分かり合える」

これら二つの見方は、作品世界を包括的に理解するためには有効だろう。しかし、「散歩」や「悪くない一日」という題名でも良かったはず。けど、そういうことを伝えたいわけではなかったんだろう」という疑問に対して、十分に応えられるとは言い難い。

(二)「くま」と「わたし」の「神様」に対する認識の違い

作品中で、神（様）に直接的に言及されているのは、場面⑤の次の部分だけである。初秋九月では、この部分に立ち返って、なぜ題名は「神様」なのかという点について再度考えることにした。

今日はほんとうに楽しかったです。遠くへ旅行して帰ってきたような気持ちです。熊の神様のお恵みがあなたの上にも降り注ぎますように。（中略）

部屋に戻って魚を焼き、風呂呂に入り、眠る前に少し日記を書いた。熊の神とはどのようなものか、想像してみたが、見当がつかなかった。悪くない一日だった。（中略・傍線は論者）

最初の傍線部は、(一)と同質の解釈を生む。「くま」は「熊の神様」の使者として人間界に来たという、多数の生徒が抱く想像を裏打ちするからである。また、「くま」は熊の神様を信仰している。どんな神様からでも、そのお恵みは平等に降り注ぐ」そこには「こ

れからも良い関係が続けたいという「くま」の気持ちも入っていると、「くま」の個人的な願望を重ねる者もいる。

もちろん、生徒達は、「熊の神様」と「熊の神」の表現の違いは信仰しているかいないかの違い（同様の指摘は先行研究でも認められる）等、傍線部の相違に着目した検討にも進んでいく。

この違いを通して、作者は何を伝えようとしているのか。この点に関しては、次のように、神様という存在に対して、どのような認識を持っているのかを問いかけていくという解釈が生まれる。

「この物語を通して、自分にとっての神様、神様のような存在とはどんなものなのかを考えて、見つけてはしなかった。くまには明確な「神のような存在」があるから「熊の神様」と言って、「わたし」には明確なものはなく、考えたことがなかったから、「熊の神」と言って、見当もつかなかった」

神様を、「くま」と「わたし」との関係だけでとらえるのではなく、もう少し世界を広げて考えてみる。このような発想は、初秋九月の段階では、生徒達の間に広がっていた。

「人間とクマの考える神様はそれぞれ違うが、それぞれの神を信仰することで生きている。どの生物も神様はいて、信仰することの多様性が感じられるようになっていく」

「神は人間だけでなく動物や植物の世界にもいるということから、植物や動物のことも視野に入れて行動するべきではないかという考えを伝えるため。「わたし」と「くま」が出会ったのも神様によってもたらされたもので、私たちの生活の様々なところに神様の力があり、その存在に気づいてもらうため」

生徒達は、ファンタジー的なとらえ方に止まらず、神様に対してより根源的な視点を持つ必要があるという考えに至っていた。

(三)「神様」の相対化

初秋九月では、「神様」と「神様2011」をあわせて読み返した。その再読からは、神様を相対化する見方（全知全能的な存在として絶対視することを避ける）も生まれている。

「神様」崇めるというイメージを崩したかった。災害の時、人間だけでなく動物や植物も同じ被害にあっている。共存していること。共存＝多種多様なその生き物の神様もいる」

「作者が「神様」の存在の良い・悪いの両方の存在を捉えているからタイトルが「神様」なのだと思う。私は「神様」は平等だと思う。皆に良いことも悪いことも神様が決めているんなら、バランスがとれて平等になるのだと思う。「くま」にも「わたし」にも「神様」と「神様2011」で良い面と悪い面があったように、違う種だけど、バランスも保っているから「神様」なのだと思う」

次の解釈は、神様を相対化した上で、「くま」が果たしている役割について、信仰という観点から新しい見方を示している。

「原発で理不尽な仕打ちを受けておいて、「神様」という概念を信じると言われても、信じにくいだろう。しかし、この物語では、そこに取って熊の神様を信仰しているであろう熊を投入している。この日常や未来を守るには、我々は信仰心を捨ててはならないということなのだろうか」

また、次のような現代社会を見つめ直す意見も認められた。

「くま」は、「わたし」に熊の神様の恵みが降り注ぐようと言った。リスクを承知で、「くま」との散歩と抱擁を受け入れた「わたし」だから、その恩返し。そう考えると、昨今の状況でも疑ってばかり否定してばかりの人間に恵みは期待できないということかもしれない」

これら二つの解釈は、「神様」の場合には成り立ちがたい面を持つ。ただ、「くま」はなぜ人間界に来たのか、「わたし」はなぜ「くま」を受け入れたのか等の点について、両作品を分析する際には有効な起点になると思われる。

(四) 先行研究の活用

教室での神様をめぐる検討では、「わたし」の人物像とは異なり、先行研究を教材化することはできなかった。

齋藤和也（2018）・中村龍一（2018）は、作品研究において、「なぜ、題名が「熊の神様」ではなく、「神様」なのかを考える」という問いかけを行っている。初秋九月では、作品を掘り下げていくためには、この問いを採用した方が良かったかもしれない。

山中正樹（2018）は、神様と「くま」の関係について次のように述べている。

「熊の神様」に「わたし」の幸福を祈る「くま」の姿は、「熊の神様」や「人間の神」「蛙の神様」などありとあらゆる種の《神》を超えた、あるいはそれらをすべて包含する、究極的な存在への畏敬の念を育むのであり、その「思い」が「くま」の真

摯な態度を生んでいるのです」

「人間のエゴによって甚大な被害を受けながら」「人間を責めること」をしない「人間以外の生物たちの存在と、それでも「わたし」の幸せを「熊の神様」に祈ってくれる「くま」の敬虔な姿に触れたことが、「わたし」に「悪くない一日だった」と感じさせることになったのです」188-189

このような解釈に到達するのは、生徒達には難しいだろうと感じ、単元の授業では紹介しなかった。しかし、実際の生徒達の読み取りからは、十分に参考資料に成り得たと考えられる。

とはいえ、先の山中の「くま」と神様の関係の把握の仕方には、生徒達にとっては、いくらか違和感を覚える部分がある。それだけに、教材化することによって、生徒達が、自らの考えとの違いを明らかにしながら、作品の読み深めを行うことが期待できる。

六 「神様2020」への道程

高梁龍夫(2020)は、「川上弘美の「神様」は、テキスト自体が自らを歴史化していく作品」であり「神様2011」には、先行する「神様」を重層化することで、一個人の記憶が負の遺産としての共同体的記憶に塗り替えざるを得ない厳然たる歴史が書き込まれている」16-17と述べている。

そこに、コロナ禍にある生徒達の現在進行形の記憶が加わることで、さらに新たな歴史をテキストに刻むことができるだろう。

(一)「神様」と「神様2011」二つの作品の関係の把握

盛夏八月は、両者の関係について検討を行った。生徒達は、次のような観点から、二つの作品を対比的に把握することができていた。

○パラレル・ワールド	アナザー・ワールド
2つの世界に同じ人物がいる	近いような遠いような関係
○表と裏	日常／非日常
	過去と未来
	明るさと哀しさ

対比的に関係をとらえた上で、たとえば次のように説明している。

「神様」は、あたたかい空気が全体から感じられる。しかし、片方はあたたかい空気になっても、事故の影響で現実と強制的に戻らされているような印象を受けた」

「全体的に曖昧な「神様」のメッセージを、現在の話と絡めて述べることで物語に現実性を加え、そのメッセージをより受け取りやすく、考えやすくしたのが「2011」

両教材の関係把握を足がかりにして、「あのこと」に対する思索を深め、自分の生き方について考え始めた者もいる。

「神様ではなくて、人間が作りあげたもので、こわれた世界があり、放射能を気にする世界がつけられた。そこで生きる辛さや悔しさ。哀しさ。僕は、その世界では生きられないと思う。だからこそ、ただ過ぎていく時間や躊躇なくできる抱擁が、どれだけ大切なのかを思いながら生活したい。今日の普通に生きられるのが、当たり前じゃないと思った」

「くま」と「わたし」の関係性を分析した上で、「あのこと」に対

して積極的な姿勢を持つべきだという意見もあった。

「くま」と「わたし」の関係は、「自然」と「人類」の関係に似ていると思った。「くま」と「わたし」は放射線があたってもいから、抱擁をしたので、「くま」と「自然」を同じだとするなら、これから自分たちも「自然」と手を取り合っていると思う。「あのこと」が関係を深めてくれた「くま」と「わたし」のように、「あのこと」から人類も学び、自然と調和するための方策を見付けるべきだと思った」

生徒達は、両教材の比較によって、作品の深層に近づいていくとする。未来や運命への思い、他者との関係、目に見えないもののとらえ方等、作品が発するメッセージを受けとめ文章化していた。両者の比較の有効性は、榊井英人（2013）等でも指摘がある。

（二）「神様2020」のあらすじを作るの意味

初秋九月では、「神様2020」を想定し、そのあらすじを考えた。あらすじ作りには、このことよって、生徒達が作品に対して、どのような認識を持っているのが、比較とは異なる方法で判明するだろうと考えたからである。また、あらすじには、生徒達が、「新しい日常」の中で、どのような生活意識を持って過ごしているのかという点も反映されていくはずである。

生徒達の記述内容を見てみると、後掲のような点に留意しながら、あらすじを組み立てていた。

これらの各点は、先に本稿四章で「わたし」の人物像の根柢として挙げられていたものと重なる。その意味では、あらすじ作りは、

「わたし」の人物像を再検討する学習にもつながっていく。

- ・ 散歩に出かけるのか、他の時間の過ごし方を選ぶのか。
- ・ 一緒に並んで歩くのか、ソーシャルディスタンスを取るのか。
- ・ 二人ともマスクをしているのか。「くま」も必要か。
- ・ 川原では、誰と、どのような出会い方をするのか。
- ・ 昼食はするのか、その仕方はどうなるか。
- ・ 除菌やアルコール消毒の頻度は。
- ・ 抱擁はできるのか。
- ・ 日記／行動歴。被曝量ではなく、感染者数を確認する。
- ・ 散歩に対する思いの表明

これらの点をふまえて、丹念に書かれたあらすじの例を紹介する。「2020年も、同じように散歩に出て、「わたし」はマスクをし、「くま」はフェイスシールドをしている（「わたし」はマスクをしていないと変な目で見られるから。「くま」は感染しないかもしれないが人間界になじむために一応している。）男の人たちに出会って、マスク越しに同じような会話をする。同じように、心ない会話をする。食事はシェア型ではなく、お互いが自分の弁当を持ってきて、小川の方を二人とも向いて食べる。干し魚は焼かず、釣りを楽しむ。抱擁は二人にとって大切なことなので絶対する。帰宅後は、ニュースを見ながら、翌日のリモートワークに向けての準備（部屋の片付け）をして、寝る」

生徒達は、「神様2011」よりも、はるかに現実感を持って考え

ている。それゆえ、往々にして悲観的な結論に陥りがちである。

「周りの目などを気にして、そんなに気軽に歩出歩くこともできず、相手との距離も保った非常に難しい散歩になる。抱擁をするとはできないが、相手との心のつながりをより大切に感じるようになる。帰宅後は「神様2011」のように、これまでの日常により感謝できると思うし、前との違いに悲しくもなる」

「帰宅後の「わたし」は、たぶん楽しかったとは思えないと思う。逆にいろいろなことに気をつかわないといけないのでストレスや疲れを感じると思う。「神様」から「神様2011」でいつきに嫌な空気感になったけど、「神様2020」はもっと息苦しい感じになって怖いなと思った」

生徒達の「あらすじ」には、神様への言及は、ほとんど無い。なぜ「神様2020」のあらすじに神様を位置付けることができないのか。「神様」という存在が、どんどん薄らいでいるような気がした」からなのか。あらすじの中に、神様をどのように位置付けることが妥当性を持つのか。

これらの点を問い直すことも、重要な学習課題となろう。この小説の題名が、2020年であっても「神様」であることの意味を、もう一度問い直すことにもつながるはずである。

七 終わりに

読み深めとは、自己の読みを更新し続ける活動である。教室の中で、他者の読みに出会いながら、自らの読みの到達点を文章化する。

それをまた共有する。本単元の実践から、そのような学習の重要性を再認識した。

今回の単元では、「わたし」と「神様」について繰り返し考えた。一度で結論を出すのではなく、何度かに分けて検討を行った。毎時間のワークシートの記述からは、協同と内省を繰り返し、互恵的に読みを深めていく様子が確認できた。

現状の国語科の授業では、ICTの積極的な活用や、複数の情報・材料を重ね合わせて速読することが強く求められている。とはいえ、読み手としての自立を促進するためには、本単元のような取り組みも有効性を持つ。工夫すれば、一年間の正規の授業計画の中に、今回のような単元を位置付け、読みの学習活動を複線化することは可能だろう。

学習者が教室の中で出会う他者は、クラスメートだけではなく、様々な研究者であってもよいはずである。今回の単元では、多くの先行研究を学習課題作りの参考とした。教材化できた研究論文は、ごく一部に止まった。しかし、授業で活用できる可能性を持つ研究論文は決して少なくなかった。教師が持っている資料は独占する必要はなく、学習者と積極的に共有するという気概を持って、今後も授業づくり・授業研究を進めたい。

◇引用文献・主な参考文献

荒木奈美（2011）「川上弘美「神様」「草上の昼食」論「くま」

の生きづらさを通して見えてくるもの」札幌大学総合論叢

32巻216-232

鎌田 均(2011)「自分とは何か」を問いつける〈言葉の力〉

―川上弘美『神様』を例にして―『日本文学』60巻1号
63-72

鈴木愛理(2012)「現代小説の教材価値に関する研究」川上弘美

「神様」「神様2011」を中心として―広島大学大学院教
育学研究科紀要 第二部 第61号―123-132

石井順治(2013)「ジャンプのある学び」と文学の読み―東海

国語教育を学ぶ会『子ども・ことば・授業』第22号
143-152

榎井英人(2013)「何のための国語教育か」大阪国語教育アセン

ブリー2013―ことばの力で生き抜くために―での問題
提起の要旨

関谷一郎(2015)「川上弘美『神様』の読み方・教え方 松本和

也氏の論考をたたき台にして」関谷ゼミブログ20150
519

清水良典(2016)「くまと「わたし」の分際―川上弘美『神

様』、『デビュー小説論 新時代を創った作家たち』講談社
202-234

山中正樹(2018)「川上弘美『神様 2011』が描き出すもの

―『神』の非在』と対峙する「わたし」― 178-191

齋藤和也(2018)「神様」「神様 2011」の教材研究」

192-200
中村龍一(2018)「神様 2011」(「神様」「神様2011」
の授業構想) 201-210

※山中・齋藤・中村(2018)の各論考は、田中実・須貝千

里・難波博孝編著(2018)『21世紀に生きる読者を育てる第
三項理論が拓く文学研究/文学教育高等学校』明治図書所収

吉沢夏音・清水理左(2019)「クィアの視点から読む文学教材で

の教育実践―川上弘美『神様』における「語りの空白」
を利用して―(「教育デザイン研究」第10号) 2-10

高梁龍夫(2020)「記憶を語り歴史を紡ぐ―『言語文化』の基

層として」(「国語教室」112号 大修館書店 16-17
(広島県立賀茂高等学校全日制)