

文学体験を軸にした「走れメロス」の授業実践 － ICTを活用した「個別最適な学び」を目指して－

岡本 恵里香 ・ 山元 隆春*

1. はじめに

令和4年度より、広島大学附属東雲小学校・中学校（以下、本校と略記）では、「教科等本来の魅力に迫るための教師の資質能力」を研究テーマとしている。

本年度、東雲小中学校国語科では、「自分と向き合い豊かに言葉を紡ぎ出す『文学の読み』の授業づくり」をテーマとして、以下の二つに取り組んだ。

- ① 新たな「文学の読み」の授業づくりとその実践。
- ② 「国語科本来の魅力に迫るための教師の資質能力」の定義と、その妥当性の検討。

本稿ではICTを活用した「個別最適な学習」を目指し、文学体験を軸にした「走れメロス」の読みの授業実践を報告する。

2. 「文学体験」の考え方

「文学体験」について、丹藤は「読者の主体的な行為としての読み、内面的な出来事としての文学体験の成立が一貫して目指されてきたことはあらためて指摘するまでもない。」と述べている。指導者にとってこの内面的な行為である「文学体験」をどのように授業デザインし、生徒の学びを見取る方法を明らかにすることは容易なことではないと感じる。指導者にとって、この内面的な行為である「文学体験」をどのように授業デザインし、児童・生徒の見取りを行うのかについて考えることは容易ではないと感じる。山元(2001)は、「文芸学の体系そのものは学習者の外側にある。(中略)子どもの文芸体験を確かで豊かなものにするサポートとなるようなかたちにはできるかどうか重要な課題である。」と述べている。山元の言う通り、文芸理論、文学理論自体が生徒の学ぶ内容ではないが、生徒の文学の読みを確かで豊かにするために、教師自身が文学をいかに読むのかという観点をもち、生徒がどのように学ぶのかをデザインする力を高める必要があると考える。本実践は、以下の二つの「文学体験」の理論を元に授業構想を行った。

一つ目は、難波博孝の理論である(難波他, 2007)。難波は、作品世界に「参加」し登場人物と「同化」「対象化」する「文学体験」を行い、その後に「典型化」することが重要だと述べる。「参加」は、「読者が現実世界を離れ、「語りの世界」に入る」ことであり、物語世界に入ることと同義である。「同化」とは、自分(読者)の分身が「作品世界」に入り、その主人公と同じような感情をいだくことである。「対象化」とは、登場人物に距離をおき、自分の分身から少し距離を置いてみることである。なお、

* 広島大学大学院人間社会科学研究所

Erika OKAMOTO, Takaharu YAMAMOTO

Practice of teaching "Running Meros" based on literary experience :

Aiming for "personalized and optimal learning" using ICT Individualized and Optimal Learning

他の文学体験論ではこの「対象化」が「異化」と表現されることもある。「典型化」とは、「文学体験を経た分身が、現実世界に戻り、いつもの自分と対話を始め、現実の自分の行動や思考感情に影響を与えること」である。「文学を体験した自分と現実の自分との対話から起こる葛藤」であり、いわゆる自己と向き合う、自己変容の段階である。

この「同化」と「対象化」は、生徒の心の発達段階や読書体験、さらには作品の好き嫌いによっても個人差が大きいように感じる。それゆえ、本実践では、「参加」、「同化」、「対象化」、「典型化」それぞれの段階でどのような学習活動が生徒達にとって意欲的に取り組めるかということを中心に、単元の流れと各時の授業展開の構想を行った。

二つ目は、高橋茉由の理論である（高橋，2020）。高橋は、西郷竹彦の相変移論を元にした、「なる体験」の提案をしている。

「相変移」する読みの過程を作り出すには、視点人物ではない人物に「なる（「相変移」する）」過程が必要である。しかし、読者は語り手の語りに沿った読み、すなわち〈視点人物〉に「なる（「相変移」する）」ことは容易にできるが、〈対象人物〉に「なる（「相変移」する）」ことはなかなか難しく、にくい。

この「なる体験」を軸にした「気のいい火山弾」の高橋の2020年の授業実践について、筆者は構想段階から知っており、さらに授業を観察できたことが本実践の着想として大きな力になっている。「気のいい火山弾」は、ベゴ石と呼ばれ周囲に馬鹿にされる大きな黒い石が実は立派な火山弾とだったという話で、ベゴ石とその周辺の石や木などのとの会話を中心とした小説である。

「走れメロス」について考えると、生徒は初読ではメロスに好意的な「語り手」に近いメロスを称賛する感想をもちやすいと感じる。高橋も「〈視点人物〉に「なる（「相変移」する）」ことは容易にできる」と述べていることとも一致する。しかし、あらずじや印象ではなく、メロスの言動を叙述に沿って読むと一概にメロスは素晴らしい人物であるとは言い切れず、多くの葛藤や弱さ、愚かな面がある。「走れメロス」には「人間とは何か」が描かれており、それを生徒が自分の体験や価値観に基づいて多様に考えられる点に、教材としての魅力を感じる。それを味わうために、メロス以外の登場人物に「なる体験」をすることによって、「メロスはどんな人物か」を多様な視点で考えることが可能になる。なお、高橋は「文学体験論を基にした文学教材を読むことの授業実践と学習者研究－学習者の「理由づけ」に着目した分析と考察－」（2023）では、「なる」から「立場に立つ」に言葉を改めた。これは、『「同化」体験は、（中略）文学作品側の価値観にそくした読者の体験のことをさす』としており、「読者は最初から自身の価値観に影響を受けて作品世界を認識し体験する」という考えから変更したものである。

本実践の第二次では、1時間の中で「参加」「対象化」（異化）「同化」の順に扱った。中学生にとって、何かになりきって考えるという読みの手法はあったとしても、それを表出するのが恥ずかしいと感じる生徒や、そもそも表面的な読みでなりきってしまう生徒もいる。作品を自分と関係ないものと思わず物語世界に入り込み、教科書を自分のペースで何度もめくって叙述から自分なりのメロスの人物像を浮かび立たせた、その上で登場人物に「なる」、それによって、物語の空白を楽しむ深い読みが生まれ、文学を元に自分と向き合うことが可能になると考える。

以上を踏まえた「走れメロス」の中心的な学習活動を、以下に示す。

表1 「文学体験」を可能にする学習活動

学習活動	問いの例	難波	高橋
物語世界に「転生」する	あなたならどう思う？ 転生したら〇〇 (登場人物) になっていた件	「参加」	文学作品に参加する
メロスをプロフィール	言動を元にどんな人物か、プロフィールしよう	「対象化」 (異化)	「立場に立つ」 体験(読者)
なりきり日記	この日の、ゼウスの日記を書こう	「同化」	「立場に立つ」 体験(登場人物)
太宰さんの吹き出し (本作で伝えたいこと)	太宰はこの作品で何を描きたかったのだろうか	「同化」と 「典型化」	「立場に立つ」 体験(作者)
メロスと自分の似たところ探し 二次感想(授業後の感想)	自分にメロスと似たところはないか 作品に対する今の感想を書こう	「典型化」	「立場に立つ」 体験(学習者：自分)

本実践では、メロスとの人物像を初読の印象ではなく物語世界を想像して考えるために、まず「転生したら〇〇(登場人物)になっていたらどう思うか」という導入で物語世界に「参加」させた。その後、物語世界から少し距離をおいて、叙述にあるメロスの言動から人物像をプロフィールした。これは、物語世界に没入するのではなく叙述を元にメロスの人物像を考える「対象化」をし、なりきる人物の心情を想像することをねらった。その上で、周囲の登場人物に「同化」してなりきり日記を書いた。本文を四つの場面に分け、セリヌンティウス、花婿、ゼウス、フィロストラトスになって、これらの学習活動を繰り返した。本文を一通り読んだ後、王様になって王城と刑場の場面をもう一度扱った。最後にメロス自身になって王の人物像や心情変化を考えることで、王を複合的に捉え「同化」することができた。また自分と語り手を比較することや、自己とメロスの似たところを探し、作者が作品に込めた想いを想像することによって、「典型化」が進むと考える。

以下に読みの段階と単元の流れを示す。なお、下線部は「個別最適な学習」の取り組みである。

表2 読みの段階と単元の流れ

	次	時	学習内容
しつらえ かまえ・	0	0.5	太宰治「みみずく通信」を読む。アニメや漫画等の公式ガイドブックを見せ、「走れメロス大じてん」のイメージを共有する。
			読み の 準備
		2.5	P200,11 行目-P202,9 行目までを読む。意味調べをし、タブレットで「走れメロス大じてん」(第1章言葉編)に入力する。一次感想②を記入する。

		3.5	P202,10 行目-P206,18 行目までを読む。意味調べをし、タブレットで「走れメロス大じてん」(第1章言葉編)に入力する。一次感想③を記入する。
		4.5	P206,19 行目~終わりまでを読む。意味調べをし、タブレットで「走れメロス大じてん」(第1章言葉編)に入力する。一次感想④を記入する。
		5	第1章言葉編のシートを見て、漢字の読みや言葉の意味を教科書に書き込む。
参加「同化」対象化	2	6	都でのメロスの言動に着目し、セリヌンティウスの視点からメロスの人物像を考える。 <u>みんなで考えたい疑問点を入力する。</u> 〈課題設定学習〉
		7	前時の読みを「走れメロス大じてん」(第2章人物編)に入力する。 村でのメロスの言動に着目し、花婿の視点からメロスの人物像を考える。
		8	前時の読みを「走れメロス大じてん」(第2章人物編)に入力する。 都への道中のメロスの言動に着目し、ゼウスの視点からメロスの人物像を考える。
		9	前時の読みを「走れメロス大じてん」(第2章人物編)に入力する。 町外れと刑場でのメロスの言動に着目し、フィロストラトスの視点からメロスの人物像を考える。
		10	前時の読みを「走れメロス大じてん」(第2章人物編)に入力する。 王の視点からメロスの人物像を考える。(本時 10/12)
		11	<u>みんなで考えたい疑問点を入力する。</u> 〈課題設定学習〉 メロスの視点から王の人物像を考える。王の変化とその理由を考える。 語り手の語るメロスの人物像を考える。
		12	語り手と作者の違いを理解する。自分のメロスの人物像の捉えと語り手の捉えを比較し、語り手がつメロスの印象を考える。メロスと自分の似たところを探す。
典型化	3	13	シラー「人質」を読み、「人質」辞典を作る。
		14	津島美知子の文章(あとがき)も読んで、太宰が「走れメロス」で何を描きたかったのか考える。
		15	<u>「走れメロス大じてん」(第3章みんなの疑問編)として、クラスメイトの疑問点から選んで、それに対する自分の考えを入力する。</u> 〈課題選択学習〉 二次感想を記入し、一次感想と比較する。

3. 生徒の中の「文学体験」

生徒の授業についての感想や作品の二次感想から、「文学体験」によるものと考えられるものを以下にあげる。

表3 「文学体験」に関する生徒の感想

①	Yさん	とても人物になりきってプリントを書くという発想が面白くやっていて楽しく、教科書の人物になるということは思いつかなかった。
②	Tさん	メロスの行動から、メロスがどのような人物かを考えたことで、メロスの新たな人像を知ることができました。
③	Oさん	何度も似たようなことをくり返すことで、より深いことを読みとくことができた。いろいろな仮説や考えが出てきてとてもおもしろかった。
④	Nさん	(前略) 途中にもっと本気を出せよ、と思う所があるが、やっぱり弱い自分に負けてしまうというのは人間のよくあることだと思う。だが、その後にきちんと責務を果たすことができるのは、メロスの凄い所なのではないか。最後は己に克つ事ができるのは、一部の人だけだと思う。自分もメロスのように克てる人になりたい。
⑤	Kさん	(前略) 確かに状況などによっては諦めないといけないことも沢山ありますが私はこの作品を読んだことで最後で何事もやるだけ頑張ってみようと思うようになりました。
⑥	Oさん	ダメな部分ばかりが目立ってしまって他の良いところが埋もれてしまっている人もいるかもしれないと感じたので、嫌いだと思っていた人にもダメな部分だけでなく良い部分を探すことが大切なのかもしれないと思った。
⑦	Hさん	(前略) 他の登場人物も人質を簡単に受け入れたり、前後で別人のようになっていたりどれも個性の強い人たちが多かったと思いました。だから、「走れメロス」は私にとって理解しにくい不思議な物語だったと思います。
⑧	Nさん	(前略) メロスのように正義のために動く人も、心が折れることがあるんだなと思った所です。なので、僕も心がつかれてしまった時はしっかり休んでいいんだなと考えが変わりました。(別のワークシートで) 今回学んだのは時には自分が勇者だと思えると自信がわいてくるという事です。
⑨	Nさん	本を読む大切さがよくわかった。そして何度も読むことの意味を知った。言葉を一つ

	<p>一つ考えながら読むと、深いところに気付け、友だちとメロスや王について理解が深まっていった。一人一人想像する姿がちがうから、共有していてすごく楽しかった。普通に読んでいたら気付かないところを学べて今後の読書がより意味を成すと思った。本はじっくり、何回も読んで本当の楽しさを味わっていききたい。</p>
--	--

「文学体験」は「内面的な出来事」であり、必ずしも生徒の記述に表れて教師が見とることができるわけではない。また、それを教師が見取るために意図的な発問や課題を設定して書かせることは、生徒の中に自然に湧いてきた感情や思考ではなくなってしまうと考える。本実践ではそうした教師の意図を極力抑えた。その中でも、①～③のように「参加」「同化」「対象化」を繰り返すことで、④や⑤のような「典型化」を見とることができた。⑥は、メロスの悪い面だけでなく良い部分も知ったことから、現実世界にも転用して考えていることが他の記述からも見られた。⑦は自分の感情への影響は少ないが、「人間」についての自己の根っこにある考えが相対的に浮かんでいる記述である。⑧は、学校は休んではいけないという「優勢な信念」と、自己の内側にある感情を文学が癒している様子とが見える。このように「学校ではこう答えた方が教師が喜ぶ」という思考が介在しない、ありのままの自己の内面を表すほどの「典型化」が見られる。⑨は教師が用意した記入スペースの4倍もの感想を書いた。教師が「読書は大事」と言うよりも、一人一人の読みの違いを認め、共有したことで、読書の面白さの「典型化」が表れたと考える。

生徒の感想には「繰り返し読む」「何度も読む」という言葉が、多く見られた。ここでの「繰り返し読む」は、教師の「何ページを読みなさい」という指示ではなく、生徒それぞれが自分のペースで気になったページを捲る「読者の主体的な行為」であった。「読者の主体的な行為としての読み」の時間を担保し深い学びを実現するためには、従来の一斉授業ではなく「個別最適な学習」を考慮した ICT 活用の活用が有効であろうと考える。

4. 本実践における「個別最適な学習」とは

中央教育審議会の『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』（文部科学省、2021）には、「個別最適な学習」について以下のように述べられている。

- 全ての子供に基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させ、思考力・判断力・表現力等や、自ら学習を調整しながら粘り強く学習に取り組む態度等を育成するためには、教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うことなどで効果的な指導を実現することや、子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなどの「指導の個別化」が必要である。
- 基礎的・基本的な知識・技能等や、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤と

なる資質・能力等を土台として、幼児期からの様々な場を通じての体験活動から得た子供の興味・関心・キャリア形成の方向性等に応じ、探究において課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を行う等、教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整する「学習の個性化」も必要である。

- 以上の「指導の個別化」と「学習の個性化」を教師視点から整理した概念が「個に応じた指導」であり、この「個に応じた指導」を学習者視点から整理した概念（下線筆者）が「個別最適な学び」である。

この「学習者視点」を大切に、本実践では、「指導の個別化」として学習者一人一人の学習到達度に応じて学習時間を柔軟に調整し、早く終わった学習者が発展的な課題に取り組めるようにした。授業の時間配分で留意したことは、二次の「参加」「対象化」「同化」をする段階において、個人で思考しワークシートに記入する時間を充分にとるとともに、個人思考を中断させない展開にしたことである。あえてグループでの交流を入れず、グループ活動は教科書の音読のみに絞り、一斉学習は授業の始めに目標と学習の流れを確認すること、音読後のキーワードの確認をすることのみである。これによって、じっくり思考する生徒や、外言化をゆっくり行う生徒の思考を中断することを減らし、一人一人の読みを作る時間を担保することができた。「走れメロス」のように様々な解釈ができる作品において、グループ活動は教師が全員の意見を把握できないからこそ、気を付ける必要がある。思考や外言化が素早い生徒が一番に発表し、あたかもその意見が正しいと思って覚えようとしたり、自分の意見が劣っていると感じる様子が見えたりすることもある。協働的な学びと個人での学びを目的に応じて教師が選択することが大切であろう。また、思考の中断を避けるために、教師が学習の指示を出すタイミングも減らした。教師の誘導を控え生徒が自分で学ぶために、どのように学ぶのか、どのような観点で考えるかといった学習のてびきにあたるものをワークシートに明記し、さらにその学習方法を毎時間繰り返して生徒に定着するようにした。さらに、タブレットの入力を次の授業の時間にすることで、授業後にじっくり考えたい生徒にとって自分の意見をまとめる時間の猶予が生まれた。学習時間を柔軟に調整することを意識した、本時の展開を以下に示す。

表4 学習時間を柔軟に調整することを意識した本時の展開

学習活動と内容	指導上の留意点（◆評価）
1. 前時の読みの表現と交流 ①「走れメロス大じてん」（第2章人物編）のスプレッドシートに入力する。 ②シートにある他の人の意見を読む。 2. 本時の目標と学習の流れの確認。	○自分の考えを表現することが難しい生徒への個別指導を行う。
王の視点からメロスの言動を考え、自分の言葉でメロスの人物像を表現することができる。	
3. 本文をグループで音読し、キーワードを確認す	○漢字の読みに注意し、王の視点で考えるこ

<p>る。</p> <p>4. 王の視点からメロスの人物像を考える。</p> <p>5. まとめ</p>	<p>とを音読の前に伝える。</p> <p>○読みの根拠になり得る言葉を，スクリーンで映して確実に確認する。</p> <p><u>○次の活動に移っても，全員が書き終わるまでスクリーンはそのままする。</u></p> <p>◆王の視点から捉えたメロスの人物像を，自分の考えや言葉で表現できている。【思考・表現・判断】</p> <p><u>○早く終わった人は，次時で何を入力するか考える。タブレットで他の人の意見を読む。</u></p> <p>○メロスの様々な言動や心情への気づきが，次時の「メロスと自分の似ているところ探し」に繋がることを伝える。</p>
--	--

また「学習の個性化」として、ICTによって「課題選択学習」可能になり、「課題設定学習」の第一段階が見えてきた。メロスと王が対面している王城の場面と刑場の場面では、クラスメイトに考えて欲しい疑問点を入力させた。これは「課題設定学習」に当たるだろう。そして、単元の最後に「走れメロス 大じてん」(第3章みんなの疑問編)として、クラスメイトの40近い疑問点の中から学習者が自分の興味関心のあるものを選んで、それについての自分の考えを入力して回答する場面を作った。これは「課題選択学習」であり、「個別最適な学習」が「孤立した学び」に陥らないようにする工夫の一つである。

奈須(2021)は、「課題選択学習」について、「学習課題を個々人が自由に選択できる学習方法です。単元ないしは小単元の目標を達成するための学習課題が複数考案できる、いわば平行課題が存在する場合に実施可能となります。」と述べている。奈須の述べるような「課題選択学習」を可能にするには、まず学習者の能動的な姿勢が欠かせず、日頃から教師が決めるのではなく生徒が意思決定できる場を増やそうと心がけている。その反面、教科の学習において複数の課題を教師が用意することは、時間的な難しさが否めない。しかし、生徒一人一人が疑問点を挙げれば、それだけで学習課題が40になる。奈須は、「課題選択学習で重要なのは、平行課題の質の保証」と言っており、確かに今回生徒が挙げた疑問点はいわゆる高品質なものばかりではない。しかし、生徒により響くのは教師の指導よりも他の生徒の反応であり、次はより周囲に反応してもらえようというありきではない、深いことを出そうと切磋琢磨が始まる。教師が「もっとよく考えなさい。」と言うよりも、ずっと穏やかで効果的だと感じる。

このように、教師がリードする一斉学習や他者との交流がない授業では、「正解(知識)の暗記」ではなく、「自ら課題を見つけ、それを解決する力」を育成し、さらには、生徒の幅広い学力により対応できる可能性がある。多様な読みがある文学こそ、多様な課題を提示できる教材と言えるのではないだろうか。

教授法ではなく生徒の学習法を考えた時、始めは拙くても自分で考え学び始めるしかけのある授業を実践することが大事であろう。教師の大きな負担なく、生徒自身の学ぶ力を高めることを支えるのが、ICTを日常使いしていくということである。

5. 生徒が感じた ICT のメリット

授業の感想のうち、「学習の個性化」に繋がる ICT のメリットについてふれていたものを以下にあげる。

表5 「学習の個性化」と ICT のメリットに関する生徒の感想

①	Hさん	疑問点を見た時に、自分では気にならなかったところに疑問を持っている人がいて、確かによく考えてみたらおかしいというところを見つけることができました。また、疑問に対する答えも様々な解釈があってとても面白いと思いました。それによって、メロスに対して様々な解釈から人物像が想像できて面白かったと思いました。
②	Hさん	タブレットを使ってることでみんなの意見(考え)が一気に見れるため自分では気付かなかった点がたくさん見つかった。そのことにより、より深いところまで考えることができた。
③	Hさん	タブレットなどで班だけではなく、クラス全体と交流できたので、他の人の考えを知れたり、分からないことを知れたりできた。

①は、クラスメイトの疑問点に回答する活動のことを詳しく述べている。自分が疑問に思わなかったところを改めて考えたり、疑問に対する回答から記入者それぞれの解釈にふれたりすることによって、自分のメロス像を膨らませていったと考えられる。②や③は学習を共有できる人の範囲が広がることによって、自己の読みが深まることを感じている。教師主導で一つの読みに向かっていく授業ではなく自分の読みを深める「個」の思考が多くなる授業でこそ、ICTを活用して多くの人と交流することは有効な手立てであろう。

6. 生徒の学びの変容

王の視点でメロスの人物像を考える第4場面の授業中に、「ファンタジーとリアリティの違い」についてグループの人に熱く語る生徒がいた。Kは国語より技術や理系教科の方が好きな生徒であり、国語の時間も少し言葉が不足する表現はあるものの自分の思いをはっきりと述べることのできる生徒である。以下に、Kのワークシートの記述をあげ学びの変容を考察する。

表6 生徒Kのメロスの人物像の捉えの変化

一次感想	第一場面 真面目で正義感が強い人 第二場面 約束を守ろうとする人 友人思い 第三場面 けじめのある人 勇かんな人 第四場面 正義感が強い 約束をしっかりと守る
第1場面	妹思い 真面目 直情怪行
第2場面	がんこ 猪突猛進 自分に自信をもっているちょっとイタい人 妹思い
第3場面	言葉と行動がかみ合っていない 自分が被害者であり、正義のヒーローだと思っている
第4場面	友人との約束を命を懸けて守った人 勇者ではない 友人と王との約束が人の価値観を変えたのはたしかだ

一次感想ではメロスに肯定的な言葉のみが表れているが、第二場面では「自分に自信をもっているちょっとイタい人」という、メロスに対して肯定的ではない感情を抱いたことが分かる。第三場面以降ではメロスに対する印象が一次感想とは大きく変わっており、第四場面では本文には「メロスは真の勇者だ」とあっても批判的に読み、自分のメロス像を心に立ち上げていることが分かる。

全場面を読んだ直後の第12時に、「メロスの人物像の違い（自分の考えと語り手の語り）」を考えた。語り手のとらえと自己のとらえを対照化した、Kのワークシートを以下に示す。

表7 生徒Kのメロスの人物像のとらえの比較

人質に友を勝手に売る人。(すぐ人を売る)	自分以外どうなっても気にならない。	正義のヒーローぶっている。	友達をいいように使う。(友情)	自分から危険へととび込み被害者のような空気を出す。	自分の考えるメロス
身代わりの友を救うために走るのだ(P二〇七)	メロスほどの男にもやはり未練の情というものはある(P二〇一・十)	激怒した(P一九六・二)	友と友との間はそれによかった(P二〇〇・九)	メロスは悔しく、じだんだを踏んだ。(P二〇〇・六)	語り手の考えるメロス

本文の叙述を文字通り受け入れるのではなく、状況を考えて自分なりのメロスの人物像を明確に表現している。ここでは、メロスに対する好意的な考えが一切なくなっている。一次感想では、視点人物の気持ちに寄り添った読みだけであったが、大きく読みが変容している。学習者が読者登場人物の「立場に立つ」体験を繰り返すことによって、多角的に状況やメロスの言動を考え、一次感想と異なる深

い解釈を生み出したと考える。

第14時に、『斜陽・人間失格』のあとがきとして島津美知子書いた文章を読んだ後、太宰が「走れメロス」で何を描きたかったのかについて「太宰さんの吹き出し」の形で考えた。Kは、これを小さな字で詳細に記述した。以下にこの全文を示す。

表8 生徒Kの太宰さんの吹き出し（本作で伝えたいこと）の記述

暴君ディオニスを「軍事色の強い」 当時の日本政府に例えて描いた、又、 天皇にたとえ描いたのではないかと 思った。 時代によって正義は違うものでどの 立場でみるか、どんな人が見るで変 わってくる、、国としては国のほこ りと共に戦うのかもしれないが、作 者としては自分の最愛の人や友情を 守りたいという思いが出たと思う。 「人質」では結婚式についてほぼ書 かれているが「走れメロス」ではた くさんその記述がある。また、友情 を大切にするメロスの姿がよく見え た。↓作者は友情をまじえ、責任に ついて描きたかったと思った。

まず、Kの記述の中で「軍事色の強い」という言葉から強烈な印象を受けるが、これは津島美知子の文章に、『走れメロス』が発表されたころ、すでに日本の軍事色はかなり色濃く、言論や物資の統制もきびしくなっていました、とあり、この部分から出た言葉であろうと考える。

注目するのは、Kはここでは「友情を大切にするメロスの姿がよく見えた」と書いていることだ。登場人物の「立場に立つ」体験の段階ではメロスに対して批判的な意見ばかりになっていたが、作者の「立場に立ち」作者と同化するこの段階では、自分の心にあるメロスの印象を超えて、作者の立場で思考している。第12時では「友達をいいように使う」「人質に友を勝手にする人。(すぐ人を売る人)」と捉えているが、「こんなメロスが主人公で、あんなことをして、それで作者は何を伝えたいんだろうか。」と立場を変えて考える中で、一次感想にあったメロスの「友人思い」の面やその描写に注目し、このような考えが出たと考えられる。

また、同じ時間に「メロスと自分の似たところ探し」をした。Kは、「自分とメロスの違うところ」として、「メロスは命を懸けて友達を守るが、まず自分の命を守る。また友達を人質にしない。」と書いている。ここにKの思う「リアリティとファンタジー」があるようだ。後日の休憩時間にこれについて聞いた際のKとのやりとりをまとめたものを示す。

表9 生徒Kの考えるファンタジーとリアリティ

T Kさん授業の時「ファンタジーとリアリティ」のこと語ってたよね。どう考えてあの言葉でたの？

K ありえん速さでメロス走りますよね。あれはファンタジーです。

T ふんふん。じゃありアリティは？

K えっと、普通あんな風に走らないです。(王城に行ったら)死ぬの分かってるし、家族も悲しませるし。

T 紙に「自分の命が大事」って書いてたよね。メロス(の行動)はリアリティがないってこと？

K まあ、そうです。でもそのありえんファンタジーの中に友情を描いていて、それが(物語として)成り立ってて、ぶれなくて、上手く言えないけど、真ん中に友情があるんですよ。

T うんうん、そうだよ。それが、はちゃめちゃな状況ってこと？

K そうですね。

T そのはちゃめちゃな状況が面白いって、詳しく言うと？

K えっと、友情が何かって言ってなくて、人によって捉え方が違ってて、それが面白くて。でもこの話が私の心に響いたかと言えば、ちょっと,,, なんですけどね。

T まあねえ、メロスさんも色々あるからねえ。うん、Kさんの考えが分かった気がする。ありがとう。

Kの考える「ファンタジー」とは、現実には起こり難いこと、多くの人はそうしないと自分が考えていることを指すようだ。また、「リアリティ」とは、実際にあり得ると自分も思っていることを指すようだ。Kが思う「ありえん」ことが起きていながらも友情を中心に物語が進み、それを「はちゃめちゃで友情とは何なのかもよくわからない状況」と言っているようだ。また、「成り立っている」とは、文学作品として成り立っているという意味で、「走れメロス」は様々な読者の反応を呼び起こしていると評価しているようだ。

この学習の後タブレットを使ってクラスメイトの疑問点に回答し、授業の最後に200字で二次感想を書いた。Kは、これも最後の行までしっかりと丁寧な字で記入していた。この一部を以下に示す。

表 10 生徒Kの二次感想の記述

メロスが周りの人に恵まれているなど感じました。(略) 竹馬の友を呼び寄せ、人質にしたりしていましたが。行動が身勝手なのは一目瞭然です。さらに、メロスはその行動に対する理由を述べていないのに周りの人が納得している状況に理解ができませんでした。そんな状況でも成り立っているこの物語におもしろさを感じました。

一次感想と二次感想を比較し、自分の考えや感想の変わったところとしてKが書いたものを以下に示す。

表 11 生徒Kの一次感想と二次感想の比較の記述

勇かん、正義感が強い等一部をかいつまんでみると、メロスはすごい人だと感じていたが物語の全体を見るとはちゃめちゃで友情とは何なのかもよくわからない状況になっていた。メロス個人の力や人柄というよりも、周りの人がひき立ててくれているという印象をうけた。

この二つの記述や聞き取りから、彼女は「メロスの言動ははちゃめちゃで自分が周囲の人なら納得できない。しかし、物語の周囲の人は納得してくれていて、その人達のおかげで物語が成立している」と考えているようだ。また、『走れメロス』から「友情とは○○だ」というものをはっきり読み取ったのではなく、友情とは何か、中心人物の人格だけでなく他者がどのような人か、その他者がどのようにその主人公に関わるかも友情だと考えている様子が分かる。様々な文学体験を経ること、また立場に立つ対象を変えることによって、読みの深まりや考えの変容があらわれたと考える。

7. おわりに

本稿では、文学体験を軸にした「走れメロス」の授業によって、どのような生徒の変容があったかを中心に明らかにすることを試みた。本実践から、生徒が自主的に繰り返し読むこと、グループに限らず他者の考えを知ること、人によって解釈が違うことを知ることが、読みを深めるために重要な過程であることを再確認できた。これらを可能にする観点として、「文学体験」という理論を中心に授業づくりを行った。教師主導の一斉授業ではなく、個人の豊かな読みを創出するために、現場の教員は日々多忙であるものの時には文学理論を学び直すことも重要ではないかと考える。

また本実践では、日常行っている SAMR モデルの Substitution（代替）としての教師の教具的活用、Augmentation（増強）としての生徒の文房具的活にとどまらず、Modification（変容）や Redefinition（再定義）といった「個別最適な学習」を目指した ICT の新しい使い方に挑戦した。ICT を活用することによって「学習の個性化」が可能になった。また、タブレットを使ったクラス規模の交流によって、

それぞれの読みも深まった。多くの生徒がワークシートやタブレットでの記入を十分にしており、考えを表現する時間設定の「指導の個別化」は図れたと考えるが、生徒にとってどうであったかの検証をすることを今後の課題としたい。

【 引用・参考文献 】

広島大学附属東雲小学校・東雲中学校, 「教科等本来の魅力に迫るための教師の資質能力－児童・生徒の変容の見取りを通して－」, 令和5年度 東雲教育研究会主題説明, 2023. <https://www.hiroshima-u.ac.jp/system/files/219776/R5%E3%80%80%E7%A0%94%E7%A9%B6%E4%BC%9A%E4%B8%B%E9%A1%8C%E8%AA%AC%E6%98%8E.pdf>

丹藤博文, 全国大学国語教育学会編『国語科教育研究の成果と展望Ⅲ』, 溪水社, 2022

山元隆春, 『国語科重要用語 300 の基礎知識』, 明治図書, 2001

難波博孝・三原市立三原小学校, 『PISA 型読解欲にも対応できる文学体験と対話による国語科授業づくり』明治図書, 2007

高橋茉由, 「文学の授業における『文学体験』の成立過程－「白いぼうし」の3こままんがをかかせる実践の分析を通して－」, 『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要「教育学研究」 第1号』, 広島大学, 2020

高橋茉由, 「文学体験論を基にした文学教材を読むことの授業実践と学習者研究－学習者の「理由づけ」に着目した分析と考察－」, 『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 第45号』秋田大学, 2023
文部科学省「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申)」, 2021

https://www.mext.go.jp/content/20210215-mxt_sisetuki-000012797_6.pdf

奈須正裕, 『個別最適な学びと協働的な学び』, 東洋館出版, 2021

太宰治, 『斜陽・人間失格 新潮現代文学 20』, 新潮社, 1979年

坂本旬・芳賀高洋・豊福晋平・今度珠美・林一真, 『デジタル・シティズンシップーコンピュータ1人1台時代の善き使い手をめざす学び』, 大月書店, 2020

難波博孝, 『ナンバ先生のやさしくわかる論理の授業』, 明治図書, 2018

文部科学省, 「GIGA スクール構想のもとでの国語科の指導について」, 2021

文部科学省, 「国語科の指導における ICT 活用について」, 2020