

同済女子学校 国語科 北海道文庫

実施日 平成十五年十月十七日(金)二校時 実施クラス 普通科一年B組(女子四名) 指導者 教諭 高橋 一佳

科目名 現代文 指導領域 「読む」

単元名 小説を読む 教材名 「なめ」の熊(高橋健児)

指導事項 文学的な文章について、人物、情景、心情などを的確にとらえ、表現を味わうこと。

単元の目標 一 登場人物の人物像や心情を読みとること。二 語りの効果や行為性に着目して小説を読む力を伸ばす。

評価観点の評価規程 一 優れた言語表現を読み味わい、言語感覚を磨く。二 高澤賢治の他の作品を読むこと。三 読書する意欲や姿勢を高める。

年間指導計画の位置付け 別紙年間指導計画参照

単元の目標 「読む」 1 登場人物の人物像や心情を理解すること。2 語りの特徴やその効果・働きを考えながら読むことができる。

評価観点の評価規程 1 比喩やオノマトペといった言語表現を的確に理解すること。2 その表現効果が理解できる。

「関心・意欲・態度」 1 意欲的に他の作品を読みつづけること。また、他の作品で関連はしながら、「なめ」の熊の理解を深めつづけること。

年間指導計画の位置付け 別紙年間指導計画参照

単元の目標 第二次 全体を通読し、印象に残った点、疑問点、感想を記述する。

第三次 小十郎について、その人物像や置かれた境遇・社会的状況を読みとる。

第四次 小十郎の心情や小十郎と熊の関係を読みとる。

第五次 語りの特徴を明らかにし、その効果や働きがどのようになっているのかを考える。

第六次 表現を味わい、「なめ」の熊についての特徴をまとめてみる。

第七次 高澤賢治の他の作品を読みつづけること。また、他の作品で関連はしながら、「なめ」の熊の理解を深めつづけること。

第八次 高澤賢治の他の作品を読みつづけること。また、他の作品で関連はしながら、「なめ」の熊の理解を深めつづけること。

第九次 高澤賢治の他の作品を読みつづけること。また、他の作品で関連はしながら、「なめ」の熊の理解を深めつづけること。

本時の目標 小十郎が熊の言葉を理解できること。熊と会話がどのようになっているのかを考えると、そのことを通じて語りの特徴や効果・働きを明らかにする手がかりを確認する。

過程 指導内容 前時の想起 熊と小十郎の関係、熊の考えや心理を確認させる。

導入 本時の学習目標の確認 熊と小十郎の関係、熊の考えや心理を確認させる。

展開 発表された熊の言葉がAだけの場合、多くの学習者が小十郎と熊とが会話をしているという前提をもちいた理由を尋ねさせ、「小十郎は熊の言葉を聞いてわかるようになった」と注目して、別の解釈の可能性を探らせよう。

発表された熊の言葉がAとBの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSとTの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSとTとUの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSとTとUとVの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSとTとUとVとWの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSとTとUとVとWとXの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSとTとUとVとWとXとYの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSとTとUとVとWとXとYとZの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSとTとUとVとWとXとYとZとAAの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSとTとUとVとWとXとYとZとAAとABの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSとTとUとVとWとXとYとZとAAとABとACの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSとTとUとVとWとXとYとZとAAとABとACとADの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSとTとUとVとWとXとYとZとAAとABとACとADとAEの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSとTとUとVとWとXとYとZとAAとABとACとADとAEとAFの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSとTとUとVとWとXとYとZとAAとABとACとADとAEとAFとAGの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSとTとUとVとWとXとYとZとAAとABとACとADとAEとAFとAGとAHの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSとTとUとVとWとXとYとZとAAとABとACとADとAEとAFとAGとAHとAIの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSとTとUとVとWとXとYとZとAAとABとACとADとAEとAFとAGとAHとAIとAJの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

発表された熊の言葉がAとBとCとDとEとFとGとHとIとJとKとLとMとNとOとPとQとRとSとTとUとVとWとXとYとZとAAとABとACとADとAEとAFとAGとAHとAIとAJとAKの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

本時の学習指導計画

展開

学級課題 前時の想起

学級課題 発表された熊の言葉がAだけの場合、多くの学習者が小十郎と熊とが会話をしているという前提をもちいた理由を尋ねさせ、「小十郎は熊の言葉を聞いてわかるようになった」と注目して、別の解釈の可能性を探らせよう。

学級課題 発表された熊の言葉がAとBの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

学級課題 発表された熊の言葉がAとBとCの場合、AとBの解釈が導かれる前提や根拠を確認しよう。

結

本時のまとめ

本時の学習内容を振り返り、学習記録を記入すること。次時の学習内容を確認しよう。

本時の学習内容を振り返り、学習記録を記入すること。次時の学習内容を確認しよう。

本時の学習内容を振り返り、学習記録を記入すること。次時の学習内容を確認しよう。

本時の学習内容を振り返り、学習記録を記入すること。次時の学習内容を確認しよう。

備考

添付資料

1 「なめ」の熊 本文 2 学習指導要領 3 第2章現代文年間指導計画 4 指導要領 5 参考とした「言語活動例」

1 「なめ」の熊 本文 2 学習指導要領 3 第2章現代文年間指導計画 4 指導要領 5 参考とした「言語活動例」

1 「なめ」の熊 本文 2 学習指導要領 3 第2章現代文年間指導計画 4 指導要領 5 参考とした「言語活動例」

1 「なめ」の熊 本文 2 学習指導要領 3 第2章現代文年間指導計画 4 指導要領 5 参考とした「言語活動例」

「なめとこ山の熊」指導案の補足

「なめとこ山の熊」指導案作成にあたっての基本的な考え

今回、実践する「なめとこ山の熊」授業計画は、左記のような問題意識のもとに構想したものである。指導案をご覧いただく際に、参考にしていただければ幸いです。

1 言語による認識の深化

学習指導要領の指摘をまっすまでもなく、国語科が「言語の教育」を目指すことは議論の余地のないところである。しかし、「言語」について教育するとは、一体どのようなことを改めて考えてみると、その内実は必ずしも明確ではない。「話すこと・聞くこと・書くこと・読むこと」に関する言語能力を育成する、「言葉で伝え合う能力を育成」する、とは言っても、「読む」能力や「書く」能力等の実相を記述することは、極めて難しい。しかも、その点ばかりを強調すると、「言語」の持つ伝達機能ばかりが焦点化されてしまい、「言語」の持つもう一つの重要な側面、すなわち、「言語」が我々の思考や認識と密接に結びつき、その形成や深化・拡充に関わっているというところを見逃すことになりはしないだろうか。

ヴィゴツキーは『思考と言語』の中で、「思想は「トバ」で表現されるのではなく、「トバ」の中で遂行されるのである」（注1）と言う。この指摘は、言語と思想・思考・認識といったものが相補的なものであり、言語なくして認識や思考はありえない、言語によって思考が遂行され、認識が形成される、ということを示している。とするならば、「言語の教育」を担う国語科の授業は、「言語」によって仕組まれたものの総体としてのテキスト」によって学習者の思考がいかに促され、認識がいかに形成されていくのを見定めながら、学習活動を組み立てていく必要があるのではないか。

読む活動の中における言語を媒介とした認識の形成・深化という営みを考えた場合、それは、ある認識が言語を媒介にして読み手の内部にそのまま写し取られる、という単純な営みではなからう。テキストという形で表出された他者の認識が受容される段階において、読み手は自己の認識の枠組みによる解釈を施しており、そこには他者の認識と自己の認識とのズレから生じる対立や葛藤があるはずである（論者は「ありのままに読む」ことが可能だとする立場はとっていない）。そしてその対立や葛藤は、通常は読み手自身の認識の枠組みに合うように他者の認識を変容させることによって解消されていく（あるいは対立や葛藤が無視される）のではないか。しかし、それではテキストという形で表出された他者の認識に接しながらも、読み手が読んでいくのは、結局自分に過ぎないのではないか。

以上のような状態から脱するためには、自己の認識を自覚化し、それを絶対化することなく、他者（テキストや他の読み手）との対話を行うことが必要なのではないだろうか。そのような過程の中で認識は深化していくと考えられるのである。そこに授業の中において共同してあるテキストを読む意義を見いだすことができるのである。

では、言語による認識の深化を促すためには、どのように「読むこと」の授業を展開すればよいのか。山元隆春の指摘を参考にすれば、次のような学習過程を組み立てることが必要であろう。

第一段階：他者の認識を十分に理解する段階

第二段階：自分の認識を自覚化し、自己の他者理解を検討する段階

第三段階：自分の他者理解を相対化し、自己の認識の深化・拡充を図る段階（注2）

もちろん、これらの段階は時間の推移とは別に並行的に遂行されるものであるが、授業では意図的・計画的にいずれかの段階に焦点を当てながら取り立てていくことが重要になる。

2 「宮澤賢治」から離れて

宮澤賢治はこれまでに多様な角度から研究され、語られ、そして様々な表現されてきている。その営みを通じて、最も強固に作り上げられてきた宮澤賢治のイメージとは、自己を「修羅」と規定し、「テクノボー」であることを希求し、自己犠牲という崇高な理想に生きる「聖人宮澤賢治」というものである。近年は「宮澤賢治」批判も展開されるようになってきているが（注3）、それはまだ「宮澤賢治」受容の主流とはなっていない。

「聖人宮澤賢治」というイメージ、さらには賢治の生家が質・古着商を営んでいたことや賢治の父が町会議員を務めた人であったという伝記的事実は、我々が「宮澤賢治のテキスト」を読む場合に、解釈の枠組みとして作動し、一定の方向に読みを導くことになるだろう。しかし、我々が既に獲得している認識の枠組みの中でテキストを受容する限り、本来、多様な喚起力を有するテキスト、小森陽一の言葉を借りれば「あらゆる安定した思考や認識の枠組みにゆさぶりをかけてくる運動そのもの」（注4）であるテキストを、「逃れられない弱肉強食の因果への悲しみ」（注5）といったように縮約するにとどまってしまうことにつながらかねないのだ。

指導者は当然のことながら、学習者も既に何らかの「賢治像」をその内部に作り上げてしまっていると考えられる。学習者は現在までに「やまなし」「銀河鉄道の夜」「永訣の朝」などを授業で読んできており、また、個人的に多くのテキストに触れている学習者も少なくない。こうした学習経験・読書体験が「なめとこ山の熊」の読みを規制する可能性は大きい。

「なめとこ山の熊」というテキストを持つ「あらゆる安定した思考や認識の枠組みにゆさぶりをかける」力を授業の中に導き入れるためには、一旦、我々の内部に形作られてしまった「賢治」像から離れることが必要になるのではないだろうか。そのために、学習者には作者名を伏せた形で教材を提示し（それでも作者が宮澤賢治だと気付く学習者は少なくない）であるが、単元全体の導入・展開段階では宮澤賢治に関する伝記的事実や思想には一切触れずに授業を進めることとする。

3 「物語内容」から「物語行為」へ

従来の文学の授業は、「何」が書かれているかを読みとることに重きを置いたものであったのではなからうか。このことは教材に対する読み（あるいは「主題」と呼ばれるもの）の固定化を進め、読み手としての学習者の読みを等閑にして、既定の読みにたどり着かせる（それを読みとらせる）ように授業を進めるといふことにつながってきたと考えられるのである。例えば、「山月記」では学習者の読みとは無関係なところで「自我意識の苦悩」といった読みが唯一絶対な読みであるかのように制度化・特権化され、ついには、自我意識の形成・完成期にある高校生が読む教材としてふさわしいものと見なされ、高等学校国語科教育の中において正典化されてきたのではないだろうか。（注6）

授業において「何」が書かれているかを問われ続けていくにつれて、学習者は書かれているはずの「何」かを読みとることばかり努めるようになっていく可能性がある。そして、見いだされた「何」かは、学習者が既に獲得している認識の枠組みによって表現し直される。「なめとこ山の熊」であれば、「弱肉強食の世界」というように。しかし、このような営みを文学を読んだ、文学を体験した、と言いつことが出来るのだろうか。こつした「何」（「物語内容」（注7））にばかり拘泥する文学の授業を須貝千里は次のように批判する。

文学作品を登場人物の 言動 の層で読み、それを読み手の 既有的ものの見方・考え方 の層で受け止めることを 感動 体験の成立 とみてしまつのでは 文学のことば の力との 出会い は回避されてしまつ。（注8）

では、一で考察したような読み手の認識の深化を促すためには、文学の授業はどのような方向へ向かうべきなのか。須貝は先の引用に続けて「ことばの仕組み を 出来事の仕組み としてではなく、出来事に対する 語りの仕組み として自覚的に把握し、そこに孕まれた表現と認識の運動の解明」（注9）に向かうことの重要性を説いている。また、丹藤博文は文学テクストの行為性に着目しながら「何 が いか に 語られているかに着目することが肝要である。さらに、ことばの他者の行為性を追求するためには なぜ そのように語られたかを問題化すべきである」（注10）と主張する。いずれも「語り」（「物語行為」（注11））を重視している点では共通しているのである。

「なめとこ山の熊」は特異な「語り」のあり方を示すテクストである。その点に着目しながら「読み手の 既有的ものの見方・考え方 の層で受け止め」られた読みを相対化し、このテクストの言葉の持つ「あらゆる安定した思考や認識の枠組みにゆさぶりをかける」ことは果たして可能だろうか。そして、それによって学習者の認識の深化・拡充を促すことができるのかを検証していきたい。「物語内容」中心の授業から「物語行為」中心の授業への転換。その可能性と有効性を今回の実践を通してさぐってみたいと考えている。

注1 ヴィゴツキー 柴田義松訳『思考と言語』（二〇〇一年九月 新読書社）

注2 山元隆春「ことばの力と認識能力」（糸井通浩・植山俊宏編『国語教育を学ぶ人のために』所収 一九九五年二月 世界思想社）

注3 宮澤賢治を批判的に読み直す近年の研究として、押野武志『宮澤賢治の美学』（二〇〇〇年五月 翰林書房）などを挙げる事ができる。また、左に挙げる小森陽一の研究も「賢治神話」に縛られることなく宮澤賢治を読み直すことを目指している。

注4 小森陽一『最新 宮澤賢治講義』（一九九六年二月 朝日新聞社）

注5 『高等学校 改訂版 新訂国語1 現代文・表現編 指導と研究 第四分冊』（第一学習社）より。また、学習者の読みにも、「弱肉強食の世界が描かれている」といつとらえ方が見られる。

注6 夢沼正美『山月記 論—自己劇化としての語り—』（『国語国文研究』八七号 一九九〇年二月）に同様の指摘がある。また、夢沼論文に対して、中村敦雄は「指導書に書かれたあった『正解』の代わりに、新解釈が置換されるだけの結果にならないのか」（『山月記』をどうやって救出するか?）（群馬大学教育学部国語教育講座編『山月記』をよむ』所収 二〇〇二年二月 三省堂）と危慎を示している。

注7・11 シラール・ジュネット 花輪光・和泉涼一訳『物語のディスクリブル 方法論の試み』（一九九一年一月 水声社）による。

注8・9 須貝千里『不完全』な世界を生きていくために 新しい文学教育 へ（田中実・須貝千里編著『新しい作品論 へ、新しい教材論 へ 文学研究と国語教育の交差 2』所収 一九九九年二月 右文書院）

注10 丹道博文「言語行為としての文学の読み ー「なめとこ山の熊」（宮澤賢治）を例としてー」（田斐陸朗・田中孝一監修『高校国語教育—21世紀の新方向—』所収 一九九九年三月 明治書院）

二 学習者は「なめとこ山の熊」をどのように読んだか

学習指導計画を作成するにあたって、学習者が「なめとこ山の熊」をどのように読んでいるかを考慮に入れることが重要である。そこで初読段階での感想や疑問点を学習者に書かせたものを見ながら、学習者がどこに注目し、どのような読みをしているのかについて、特に顕著な点を取り上げて検討しておきたい。

1 語りへの注目

「なめとこ山の熊」の特異な語りのあり方に注目する学習者が多い。いくつか列挙してみる。

小説の中に出てくる「僕」「私」とは誰なのか。登場人物なのか、作者なのか。

「私」と「僕」は同一人物なのか。

作者が語っているところが何力所か出てくるが、なぜ感想を述べているのか。

「それからあの景色は僕はきらいだ」とあるが、作者は見ていたのだろうか。

「それからあの景色は僕はきらいだ」「あんなに立派な小十郎がくしゃくにさわってたまらない」と、語り手の気持ちさが直接語られているのはどうしてだろうか。

筆者はどいつ立場でこれを書いたのだろうか。

「あんなに立派な小十郎が、しゃくにさわってたまらない」と言っているが、この文は誰の視点で書かれたものか。「本当はなめとこ山も、私はそう思っただ」のところ、「私」は何を思ったのだろうか。

学習者はテクストの中に「私」と「僕」という二人が姿を現すことに違和感を抱き、その関係（作者と「私」と「僕」との関係）がどのようなになっているのかに疑問を持っている。このような反応は決して少なくはなく、しかも本校生に特有の現象でもない。（注1）それだけではなく、語り手がどいつして直接感想を述べているのか、ということの問題になっている。学習者が語り手の意図や目的、語りの読者に対する行為性を問題にしようとしているとらえて差し支えないであろう。学習者は「何」だけではなく、須貝や丹藤の言う「語りの仕組み」「いかに語られているか」「なぜそのように語られたか」を問題化しているのである。この問題を、「私」も「僕」も宮澤賢治であり、感情が激したところでは「僕」という自称詞が使用されている、と説明するだけにとどめることも可能であろう。しかし、それでは語り手が読み手に対してどのような働きかけをし、どのような地点に読み手を導こうとしているのかは明らかにならない。この問題を解くところこそ「なめとこ山の熊」を読み解く鍵があり（2）で見ると学習者の「熊の行為」に対する疑問に答えることにもつながる、と同時に読み手の認識の深化を促す契機が潜んでいるように考えられるのである。

2 熊への注目

1と並んで多くの学習者が注目していたのは、熊の行為（熊が語るといふ行為そのもの、あるいは熊の語る言葉を小十郎が理解できる点）についてである。

一匹の親子熊の会話が愛らしく、ほのぼのとしていて印象深かった。

熊と話ができるなんておもしろい、すごいと思った。

「たいていの熊は、断った」というのが、おとき話みたいで、でもリアルな感じもして面白いと思った。

小十郎が熊の言葉を理解できる様になったところからも、熊と小十郎とは信頼しあっていて、深い関係にあったことが分かる。

熊から見れば敵対者である小十郎のことが好きなのはどいつしてなのだろうか。どこから分かるのだろうか。

なぜ熊の言葉が分かる気がしたのだろうか。熊の言葉が本当に小十郎に聞こえたのだろうか。

熊がしゃべったり、小十郎が鉄砲を向けるのに迷惑そうに手を振って断ったりしたのは、小十郎がそのように感じたのか、それとも本当に熊がそのような行動をとったのか。

小十郎は自分のしていることを正当化したいがために、熊の言葉が分かっている気がしたり、恨んでいないと思っ

ているような気がしたのではないか。

以上のような感想や疑問から、「なぜ熊は小十郎が好きなのか」「なぜ小十郎は熊の言葉が理解できたのか」という問いを立てることも可能だろう。しかし、このような問いをそのまま学習者に投げかけても、「熊と小十郎とは信頼しあっていて、深い関係にあった」とか、「小十郎は自分のしていることを正当化しようとしていた」といった様々な解釈が返ってくるばかりで、それらの妥当性を検討することができず、「いろいろな読み方がある」という形で授業を終結させることに止まってしまうだろう。前述の問いを有効に機能させるためには、学習者がどのようなジャンル意識を持ち、どのようなコンテキストに立って「なめとこ山の熊」を読んでいるのかの確認が不可欠になるであろう。

「学習者は、「なめとこ山の熊」を「おとき話」「ファンタジー」として読んでいると思われる。「おとき話」「ファンタジー」の世界では、熊が言葉を発することは決して異常なことではない。そして熊が言葉を発し、小十郎と言葉を交わすことを通して、両者の対等で共感的な関係が作り出される（そのような世界へと読み手を導くことになる。それに対して）の学習者は、現実の熊や熊と人間の関係に基づいて「なめとこ山の熊」を読んでいると思われる。現実の熊は言葉を発することはないし、猟師に対して「好き」という感情を抱くはずもないからこそ「どいつして」という疑問が生じていると考えられるのだ。

このように学習者のジャンル意識や依って立つコンテキストが異なるにもかかわらず、それを考慮せずに「なぜ熊は小十郎が好きなのか」「なぜ小十郎は熊の言葉が理解できたのか」ということを議論しても不毛な結果に終わりがねない。（注2）そこで、今回の実践では、「現実的には熊が言葉を発することも、人間と熊が言葉を交わすこともありえない」ということを前提にして、学習者に先の問題を考えさせることにする。そのことが語り手の意図、語りの行為性を明らかにすることにつながると考えられるのである。

注1 松本議生「教材論「なめとこ山の熊」その 対話 と 語り の世界」、『日本文学』三八巻七号 一九八九年七月）、「なめとこ山の熊」における「私」と「僕」、『国語通信』三〇五号 一九八八年一月）に高校生の感想が示されている。

注2 本稿ではコンテキストという語を「読み手がテクストを読むときに駆動させる言語能力や人間・社会等に対する認識などの総体」という意味で使用している。また、井上一郎は「読者としての子どもは、作品を読むその前提として既にパラダイムを与えられており、そのパラダイムによってしか作品を読まない。文学を教えるというのは、その読みのパラダイムを実践させることであり、また、それを変革させることである。従って、これらを可能にするためには、子どもの読みのパラダイムを解明しなければならない」、『個を生かす多様な読みの授業 読者としての子どもと読みの形成』（一九九三年二月 明治図書）と述べている。

「なめとこ山の熊」学習課題 その一

組 番 氏名

一 「なめとこ山の熊」を読んで、印象に残ったり、面白いと思ったりした場面や表現はどこか。また、どういう点で印象に残ったのかを書きなさい。

二 「なめとこ山の熊」を読んで、よく分からない部分、疑問に残った点を書きなさい。

三 「なめとこ山の熊」を読んだ感想を書きなさい。

「なめとこ山の熊」学習課題 その二

組 番 氏名

一 登場人物の人間像をとらえ、その心情を読みとろう。

1 小十郎はどのような人物として描かれ、どのような状況に置かれているのか。

2 「自分もぐんなりしたふうで」(八九五)には、どのような気持ちが変わっているのだろうか。

3 ①「二匹の熊の体から後光がさすように思え」(九〇四)たのはどうしてだろうか。

②「なぜかもう胸がいっぱいになって」(九二一)とは、どのような気持ちなのだろうか。

4 ①兎小屋の主人はどのような人物として描かれているか。

②小十郎と兎小屋の主人とはどのような関係にあるのか。

③主人が「にかにか笑う」(九三三)気持ちと、小十郎が「にかにかしながら受け取る」(九四四)気持ちを書きなさい。

5 ①「せつなそうになつ」(九六四)たのは、どのような気持ちで書かれているのだろうか。

②「思わず押むようにした」(九七五)のは、どのような気持ちからだろうか。

6 「頼ども、許せよ」(九九五)と言ったのは、どのような気持からだろうか。

二 小十郎と頼との関係を読み深めよう。

1 頼は、熊を獲る頼野であるにもかかわらず、どうして「小十郎を好きなのだ」(八八五)だろうか。

2 頼はどうして「もう二年待ってくれ」(九六七)と頼んだのだろうか。「しほした仕事」とは何だろうか。

3 頼は「殺すつもりはなかった」(九九五)のに、どうして小十郎を殺してしまったのだろうか。

4 ①死んだ小十郎を認めている「大きな黒いもの」(二〇〇九)とは何だろうか。

②「死んで凍えてしまった小十郎の顔は、まるで生きているときのように目え目えして、何か笑っているようにさえ見えたのだ」(二〇〇八)は、どういうことを表現しているのだろうか。

5 小十郎はどうして「熊の言葉だって理解できる(よゆうな気がした)」(九〇一)ののだろうか。小十郎は熊の言葉を本当に理解できたのだろうか。(熊は どうして言葉を話すことができたのだろうか)

三 語りの特徴を考えよう

1 「なめとこ山の熊」では同じ語り手が「私」と「僕」という形で登場してくる。どうしてこのような使い分けがされているのだろうか。

①「本当はなめとこ山も僕も私で自分で見ただけではない。人から聞いたり考えたたりしたことはかりだ。間違っているかもしれないけれども私はそう思うのだ」(八六四)

②「それからあの景色は僕は大好きだ」(八九三)

③「しわがれたような声で言ったんだ」(九三三)、「改めておじぎさえしたんだ」(九三三)

④「かにかに笑うのをそっと隠して言ったんだ」(九三六)

⑤「僕はしばらくの間でもっとしやくにさわってたまらない」(九五五)

⑥「それからあとの小十郎の心持ちはもう私にはわからない」(九九五)

2 語り手はどのような考えを持ち、読み手に対してどのようなことを話しかけているのだろうか。また、そのことに対してどのように考えるか。

四 表現を味わおう

1 場面によって会話で使用されている言葉が異なっているのはどうしてだろうか。

①荒物屋の主人との会話

②熊との会話

2 比喩表現や擬態語・擬声語が持つ表現効果を考えてみよう。

第2学年現代文年間学習指導計画（1～3期）

（3単位 使用教科書「高等学校改訂版現代文1」）

| 月 | 単元 | 教材 指導目標 | 時数 | 学 習 内 容 | 評 価 の 観 点 と 方 法 |
|--------|--------|---|----|---|---|
| 4 | 随想を読む | 機械を通して人間が見えてくるとき (中岡哲郎) 1 随想の読み方を身につけ、筆者のものの見方を学ぶ。 2 自分のあり方を考え、自己省察を深め | 7 | 1 [読] 体験的な事実とそれを一般化・抽象化した内容を区別し、その関連性を把握しながら文章を読みとる力を身につける。 2 [読] 筆者の「労働観」「機械観」を理解する。 3 [書] 「自己認識」とは、「外化された自己」を見つめることであるという主張を熟考し、「自己を見つめる」というテーマで文章を書く。(2時間) | 1 [読] 体験的な事実とそこから一般化・抽象化された内容との区別、関連性の把握ができたか。 【発音観察・テスト】 2 [読] 筆者の「労働観」「機械観」を理解できたか。 【発音観察・テスト】 3 [書] 「自分を見つめる」というテーマで自己を分析的にとらえる文章を書くことができたか。 【作文】 |
| 4 5 | 小説を読む | 山月記 (中島敦) 1 小説の読み方を学ぶとともに、そこに描かれた人間像をとらえる。 2 小説の多様な読みの可能性を知り、豊かな読みができるようにする。 | 7 | 1 [読] 小説の構成・描写・文体・語りといった小説読解のための視点を学ぶ。 2 [読] 主人公の性格や人間像を把握するとともに、人間が虎になるという虚構の持つ意義を考える。 3 [読] 「語り」に着目しながら、主人公の自己分析を相対化する。 | 1 [読] 「山月記」における構成・描写・文体・語りの特徴を把握し、読解を深めることができたか。 【発音観察・テスト】 2 [読] 主人公の人間像を豊かにとらえるとともに、虚構がどのような意味を持つのかをとらえることができたか。 【発音観察・学習シート・話し合い】 3 [読・話] 「語り」に着目することによって、読解の可能性を広げることができたか。 【グループ毎の話し合いの観察・話し合いの記録・発表】 |
| 5 6 | 評論を読む | 手の空幻 (清岡卓行) 1 評論の読み方を学ぶとともに、筆者の芸術観をとらえる。 2 筆者の主張に対する自分の見解を持つ。 | 7 | 1 [読] 類想表現や対立表現に着目しながら論旨を把握する力を身につける。 2 [読] 「手」の人間存在における象徴的な意味について理解する。 3 [書] 論理展開に注意しながら、筆者の主張をまとめ、それに対する自分の意見をまとめる。(2時間) | 1 [読] 表現間の類似性や対立性を得さえながら論旨を把握することができたか。 【発音観察・テスト】 2 [読] 「手」の人間存在における象徴的な意味について具体的な事例を挙げながら理解できたか。 【発音観察・テスト】 3 [書] 筆者の主張を的確にまとめることができたか、それに対して適切な意見を展開できたか。 【作文】 |
| 6 | 詩を読む | 水鏡の朝 (宮澤賢治) 一つのメルヘン (中原中也) 1 詩の読み方を学ぶとともに、そこに表現されている心情やイメージを的確にとらえる。 2 創作や鑑賞文の作成を通じて、豊かな表現力や確かな鑑賞力を身につける。 | 5 | 1 [読] 詩の韻律、イメージ連鎖、対句といった詩の読解のための視点を学ぶ。 2 [読] ①「わたくし」の妹に対する心情を理解する。 ②詩の情景を把握し、イメージの展開をつかむ。 3 [書] 詩の鑑賞文作成か詩の創作をする。(個人毎の選択) (2時間) | 1 [読] 韻律、イメージの連鎖、対句といった視点を総合させながら詩の読解ができたか。 【発音観察・テスト】 2 [読] ①「わたくし」の心情を理解できたか。 ②詩の情景、イメージの展開をつかめたか。 【発音観察・テスト】 3 [書] 鑑賞文 詩の表現に即しながら適切な鑑賞文を作成できたか。 詩 韻律のあるやイメージ豊かな詩を創作できたか。 【作文】 |
| 6 | 討論をしよう | 「水鏡の朝」制作動画に迫る 1 自分の考えを的確に伝えたり、他人の考えを的確に関き取る力を身につける。 2 複数の案材を組み合わせることで、読みを深める。 | 4 | 1 [話] 「松の針」「無声愛笑」「手紙回」を併せて読み、作者がどのような意図・動機で詩を創作したのかをグループ毎に話し合う。(2時間) 2 [話] グループ毎に話し合った内容を発表し、その発表内容について全体で検討する。(1時間) 3 [書] 全体での検討を踏まえながら、自分の見解を文章にまとめる。(1時間) | 1 [話・読] 参考資料を活用しながら見解をまとめることができたか。また、積極的に話し合いを行っているか。 【観察・話し合いの記録・自己評価表】 2 [話・聞] 他のグループの見解を的確に関き取り、それに対する自分の意見を述べることができたか。 【観察・発音観察・自己評価表】 3 [書] 全体での検討を踏まえながら、筋道の通った見解をまとめることができたか。【作文】 |
| 7 9 | 評論を読む | 自分・この不思議な存在 (鷲田清一) | 18 | 1 [読] 文脈に依存した言葉の意味を的確に理解する。 2 [読] キーワードとその変遷・連鎖に注目しながら、論旨の展開を把握する。 | 1 [読] 文脈におけるその言葉の意味を的確に理解できたか。 【発音観察・学習シート・テスト】 2 [読] 文章全体の論理的な仕組みを把握できたか。 |

| | | | | |
|----------|-------------------------------|----|---|--|
| | 目に見える程度と見えない程度 (中村雄二郎) | | 3 [読] 「自然」なことと思われていることが歴史的に作られたものであることを理解するとともに、自分の身近なものの中にそのようなことがないかを考える。 4 [読] 我々のものの見方が「見えないもの」によって縛られている現実に関心、その観点から自分の周囲や社会をとらえ直す。 5 [書] 「女性と見えない程度」というテーマで、必要な情報を図書館の書籍やインターネットを通して収集し、その情報を利用して自分の意見を文章にまとめる。(4時間) 6 [話] 5で書いた文書をグループで読み合い、話し合いながら、各自の考えを深める。(2時間) 7 [話・聞] 6に基づいてパネルディスカッションを行う。(連続2時間) | 【発言観察・学習シート・テスト】 3・4 [読] 筆者の見解を的確に理解し、それを自分の周囲の事象や社会の事象に敷衍することができたか。 【発言観察・学習シート・テスト】 5 [書] 適切な情報を収集することができたか。また、その情報をうまく使いながら自分の意見を論理的に展開した文章が書けたか。 【観察・自己評価表・作文】 6 [話] 積極的に話し合いに参加し、自分の考えを深めることができたか。 【観察・話し合いの記録・自己評価表】 7 [話] 分かりやすく、精選の選った話ができただか。発表者の話を的確に関心取ることができたか。 【観察・記録シート・自己評価表・相互評価表】 |
| 9 | 批判的に読もう ピートたけし、苅谷剛彦、寺脇研の文章 | 8 | 1 [読] 新聞・雑誌の論説記事等を読んで、筆者の主張を的確に把握する。 2 [書] 1に基づいて筆者の見解に対する批判の文書を書く。 3 [話・聞] 2で書いた文書を発表し、それぞれの批判のポイントを的確に押さえるとともに、その不十分な点を考える。 | 1 [読] 筆者の主張とその根拠を読みとることができたか。【発言・記録シート】 2 [書] 筆者の主張の根拠に対して適切な批判ができたか。【発言・作文】 3 [話・聞] 発表のポイントを的確に関心取り、その妥当性を考えることができたか。 【発言観察・記録シート・自己評価表】 |
| 10 | 小説を読むⅡ なめとこ山の熊 (宮澤賢治) | 6 | 1 [読] 個性的な比喩やオノマトペといった言語表現や鋭い色彩感覚を示す表現等に注目しながら読み、言語感覚を豊かにする。 2 [読] 特異な「語り」のあり方に着目し、その読者に与える効果、読者に対する行為性を明らかにし、小説を読み方の幅を広げる。 3 [読書][話・聞] 宮澤賢治の他の作品も読み、その内容を発表し、「なめとこ山の熊」に込められたメッセージの読みとりを深めるとともに、進んで読書する姿勢を持つ。(家庭での学習を含む) | 1 [読] 比喩やオノマトペといった言語表現を的確に理解するとともに、その表現の効果が理解できたか。【発言観察・テスト】 2 [読] 「語り」の特徴について理解し、それが読者に対してどのような効果を持つのかを理解できたか。【発言観察・テスト】 3 [読書][話・聞] 意欲的に他の作品を読もうとしたか。また、他の作品と関連づけながら「なめとこ山の熊」の理解を深めることができたか。 【観察・自己評価表・記録シート・感想文】 |
| 10 11 | 随筆を読むⅡ 広島が言わせる言葉 (竹西寛子) | 11 | 1 [読] 感覚的表現、含蓄のある表現を的確に読みとり、筆者の考え、思いを読みとる。 2 [読] 言葉の性質や機能について、自分の体験も交えながら考える。 3 [読・話・聞] 「夏の花」を媒介にして、広島を客観的に記録することの意味を考え、現在に生きる我々にとっての広島の問題を話し合う。 4 [話・聞] 修学旅行の予備学習も兼ねて、広島について図書館の書籍やインターネットを利用して調べ、レジュメにまとめて発表する。(4時間) | 1 [読] 感覚的表現、含蓄のある表現の意味内容を的確に理解できたか。またそこに込められた筆者の考えや思いを読みとることができたか。 【発言観察・テスト】 2 [読] 筆者の指摘する言葉の性質や機能について自分の体験と重ね合わせながら理解することができたか。 【発言観察・学習シート】 3 [読・話・聞] 広島の問題を現在の我々の問題・課題として受け止め、考えを深めることができたか。【発言観察・学習シート・自己評価表】 4 [話・聞] 図書館の書籍やインターネットを効果的に利用して必要な情報を調べることができたか。また、分かりやすいレジュメを作り、効果的な発表をすることができたか。 【観察・学習記録シート・レジュメ・発表・自己評価表・相互評価表】 |