

文法学習の意義の意識化を目指した指導の考察

— 『羅生門』における受身の助動詞に注目して —

森田 恭章

1. 文法指導における問題点の考察と指導の提案

1.1 問題点の検討

平成24年4月に埼玉県内の県立A高等学校¹においてベネッセ・スタディーサポート²が実施された。その中で第1学年の生徒が【国語における苦手な事項】として選んだ結果を次に並べる（網掛けは筆者）。

【国語における苦手な事項】		
現代文	語句の意味や使い方	2,5%
	漢字の書き取り	3,1%
	評論文の読解	9,2%
	小説の読解	12%
	文章による表現・記述	6,8%
古文	文法	25,8%
	語句の意味	5,8%
	現代語訳	24,0%
漢文	句法	7,7%
	語句の意味	4,0%
	現代語訳	6,2%

この結果をみると、古典の文法（文語文法）に苦手意識を持っていることがわかる。高等学校第1学年4月という、まだ文語文法を学習していない時点において、既に苦手意識を持っていることは看過することのできない問題のように思われる。また、同時期の第2学年の調査結果に注目すると、苦手な項目として文語文法を選んだ生徒は、さらに増加し42%に及ぶ。入学当初に抱えていた文語文法に対する苦手意識を減少させるよりも、むしろ増幅させてしまっている。これも学習指導上の課題になっているといえるのではないだろうか。

1.2 問題の背景 —読むことからの乖離—

生徒が古典の指導を受けていないにも関わらず、文語文法を苦手とするのは、もともと文法学習が苦手だったからではないか。ではなぜ文法学習が苦手になったのか。その理由として森山（2002）は、中学校における「学校文法の学習の仕方」の問題点として「これまでの中学校での文法学習が、ともすれば、ただ『覚えるべきもの』としての学習、つまり、知識注入型の学習になっていたという点」³を指摘している。この、知識注入型の教え方は中学校だけの問題ではない。高等学校においても同様の

指導が行われているように思われる。『高等学校指導要領解説 国語編』⁴では、第1学年において履修する「国語総合」の〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕に文語文法の指導上の留意点として次のように述べられている（下線は引用者）。

【内容の取扱いの(5)】

文語のきまり、訓読のきまりについては、詳細なことにまで及ぶことなく、読むことの指導に即して扱うとする考え方は従前と同様である。したがって、文語のきまりなどを指導するために、例えば、文語文法のみの学習の時間を長期にわたって設けるようなことは望ましくない。指導上の留意点として、「文語文法のみの学習を長期にわたって設けるようなことは望ましくない」と示されていることから、文語文法の理解や習得を中心とした指導が多く教室で行われていると考えられる。実際筆者は今年度の授業において、用言の活用について本文を離れて5時間以上もの指導を行っている。高等学校指導要領において「読むことの指導に即して行うこと」とあるにもかかわらず、ドリルなどを利用して文法を学んでいく時、文法を学ぶ目的が文章を読むことから文法そのものを理解することへ変わってしまいやすいのではないかと。すると、その文法事項を理解できない生徒が文法を学ぶ目的を見失い、意欲を失っていくということも考えられる。この傾向が中学校における口語文法の指導においても見られるとすれば、高等学校入学後の生徒が文語文法の指導を受けていないにも関わらず、苦手意識を持つという可能性も十分あるといえそうである。このように考えると、読むことと文法指導の結びつきを明らかにした上で、生徒に文法を学ぶ意義を意識化させる指導法について改めて検討する必要があるように思われる。

1.3 解決に向けて ー読むことに即した文法指導ー

前項で文法指導についての問題点を指摘してきたが、従来の文法の習得を目的とした指導自体を単純に否定するものではない。従来の指導は、ドリルなどを利用した反復練習が実際に効果を上げるからこそ行われてきたと考えられる。ここで重視すべきは、「なぜ反復練習を行うほど文法は必要なのか」を生徒自身が自覚することだろう。では、文法の必要性をどう自覚化させればよいのだろうか。

森山（2002）は「何かを読むときに、文法などの自分の言語的な知識をうまく利用することで『言葉』を意識化し、自分なりに深く味わえることができれば、それはすばらしいことのはず」⁵と述べている。ここには文法は読みを深めるために必要であるという考え方が見て取れる。これは先述した高等学校指導要領における「読むことの指導に則す」ということにもつながっているといえるだろう。

そこで本稿では、この「文法を学ぶことによって読みが深まる」という観点を重視し、その指導方法について平成25年4月に行った授業実践を基に検討する。具体的には、生徒に『羅生門』について文法事項を手掛かりにして読ませる学習活動を組織した。それによって、自分の読みを深めていく過程を意識化させたいと考えた。この学習に取り組むことで、生徒は文法学習の意義を自覚し、意欲的にその学習に取り組むようになるのではないだろうか。

2. 教材の選定 — 『羅生門』 を選ぶ理由 —

2.1 作品の特徴と生徒の読みの傾向

『羅生門』は「境界」を象徴的に描いた作品であると言われる。例えば、平岡（1994）は「羅生門は異空間への入り口であり、羅生門という〈境界〉はとりもなおさず、別の世界への門であることを示している」⁶と述べ、作品全体としても、「晴れと雨」「昼と夜」などの〈境界〉が描かれ、下人が昼の論理（秩序）から解放され夜の論理（生命力）を獲得していく物語として読み解いている。さらに関口（2002）は『羅生門』に関する様々な研究者の解釈を列挙しながら「テキスト『羅生門』は、羅生門という〈境界〉をいかにして通り抜け、別世界にはいるかの物語である」⁷とまとめている。

実際の授業においても、羅生門が都市と田舎の境界であり、そこに追い込まれた下人が「盗む」と「飢え死に」することの境界上に立ち、盗人になるまでの心情変化を読み解いていく。しかしながら、最後の「下人の行方は誰も知らない」という文章に注目させ、生徒に下人について感想を書かせると、「老婆を蹴り倒すなんてひどい。盗人になっても最後は死ぬだろう。」と書く生徒が多く見られる。下人が「盗人」を自らの意志で選択し、その結果「報い」を受ける、倫理的な観点からの読みといえるだろう。確かに、最終的に下人は自ら「盗人」を選択したことから、倫理的に悪いということ是可以する。ただ、「盗むことは悪い」という倫理観によって判断を下すのだとすれば、それはあまりにも一面的な読み方ではないだろうか。

他の研究者による解釈を参照すると、『羅生門』というテキストの多様性が実感される。例えば三好（1976）は極限状態における下人や老婆の行為は「精神性をまるごと剥奪された生の裸形、そのむき出しの我執はもはや罪ではなく、人間存在のまぬがれがたい石のような事実である」として、「生きるためには仕方ない」ゆえにお互いが「許し合うことだけが可能」⁸と述べ、その人間の心の闇の深さを指摘している。一方、吉田（1987）は、下人が老婆の服を盗むことで、法律、習慣、道徳などに従う他者中心の生活体制から「人格内部の抑圧体制を開放し、『自己中心』の反射的情動の中に自己固有の存在確証を掴み、「はじめて、『外の世界』を目指すことが可能になった」⁹と捉えている。平岡や関口と同じく、抑圧から解放された下人像を描いているといえよう。また、堀部（1999）は「世間の贈与・互酬の原理」を元に、下人が、老婆から価値のある髪よりも価値のない服を盗んだことに注目し、「下人は老婆の悪事＝死体損傷を容認し、髪を奪わせ続ける。giveである。」とし、下人の「自分の悪事に取りかかる。このtakeも許されるはずだという」論理を展開する。その上で、下人は生きるために悪も仕方がないという世間の社会性を受け入れて社会人化すると説明している¹⁰。自己の解放とは正反対の位置にあるといつてよいのではないだろうか。

これら先行研究では下人の境界における振る舞い方に注目し、下人がそこを通過することによって、どのように社会への価値観を変容させたかについて述べている。これらの読み方に比べれば、生徒の読みは倫理的な見方に縛られているといえるだろう。関口（2002）は「下人の行為は論理的な是非の問題ではない。精神のありようの問題なのである」¹¹とも述べている。『羅生門』が〈境界〉の物語であるとするれば、読む者も下人とともに〈境界〉に立ってその振る舞いについて考えることは「精神のありよう」

が問われるのではないだろうか。結果として、「盗むことは悪である」という考えにたどり着くとしても、その過程で、下人が感情や考えを二転三転していくように、読み手である生徒も自分に照らして考えること、つまり読みを深めることが重要になると考える。では、どのようにすれば、生徒に、下人とともに羅生門という〈境界〉を通過させ、読みを深めさせるよう促すことができるのだろうか。

2.2 『羅生門』における文法事項 「れる・られる」

『羅生門』は門の下、楼の上、老婆と対決しその論理を聞く、楼の下へ駆け下りる、の4つの場面によって構成されており、これはそのまま境界を意味しているといえる。羅生門へ来るか、他へ行くか。次に、楼の上へ上がるか、上がらないか。出会った老婆と対決し殺すか、殺さないで話を聞き出すか。最後に、盗むか、盗まないか。下人は、それぞれの境界においてどちらかを選択していくことで物語は進行していくことになるが、生徒が、この下人の選択を自らの意志によるものと捉えるところから、一方的な倫理的判断が生じていると考えられる。下人が否応なしに〈境界〉に立たされ、その場の環境に影響を受けながら選択していくことが自分の立場に置き換えられていないといえる。そこで、この下人の〈境界〉に立たされている状況を意識させることにより、生徒の読み方に揺さぶりをかけることができるのではないかと考えた。

ではそれはどのようにすればこのことが可能になるのか。『羅生門』のそれぞれの選択場面を参照すると、助動詞「れる・られる」が使用されている¹²という、文法上の共通点があることに気づく。これを次表のように整理した。

【下人の行動選択とそのきっかけとなる「れる・られる」の関係】

段落	下人の行動選択場面(境界)	本文 ¹³	内容
1	羅生門に来るか、来ないか	・暇を出された ・雨に降り込められた	他に行き所がない様子
2	老婆を発見し、逃げるか、見るか	六分の恐怖と四分の好奇心とに動かされて	つい見入ってしまう様子
3	老婆を捕らえ、殺すか、殺さないか	下人は初めて明白に、この老婆の生死が全然、自分の意志に支配されているということを意識した	感情的に、衝動的に行動した様子
4	盗むか、盗まないか	飢え死になどということは、ほとんど、考えることさえできないほど、意識の外に追い出されていた	老婆の論理によって行動の根拠を得た様子

この表から、受身の助動詞「れる・られる」によって、下人が選択の〈境界〉に立たされる時、必ず受動的な状況にあることが見て取れる。下人が主体的にその状況に身をおいたのではなく、否応無しに立たされたこと、そして行動を決定する際もその環境に影響を受けているということを捉えることができる。そこで授業実践において、

生徒にこの「れる・られる」に注目させながら下人の行動選択していく様子を読み取らせるようにした。下人の〈境界〉に立つ状況を意識させることにより、倫理的で一方的な考え方に変容を促すことをねらいとしている。

2.3 『羅生門』と中学校との接続

次に、『羅生門』を中学校との接続の観点から検討を加える。中学校の教科書である教育出版『伝え合う言葉 中学国語2』¹⁴を参照すると、2年生2月に『言葉のきまり③ 付属語のいろいろ』という教材名で「れる・られる」等の助動詞について取り扱うことになっている。ただし分類し情報を並べたという印象が強い。例年のように中学校で学習していることを前提として古典文法の「る・らる」の学習に入れば、不安定な知識の上に難解な識別方法まで入ることにより、混乱は避けられない。このことが高等学校2年生における古典文法を苦手とする生徒の割合増加につながっているのではないだろうか。そこで、授業実践では中学校で学習した口語における助動詞の働きを改めて確認する機会を設けることとした。その上で文法を学ぶ意義を意識化できるよう促し、高等学校における文語文法への接続もなめらかになるよう意図した。

以上を踏まえ、生徒に〈境界〉を実感させ、中学校からの既習事項を確認させた上で、文法の意義の意識化に貢献できる教材として、『羅生門』を選択した。

3. 授業の実践

3.1 生徒の感想

まず、『羅生門』を一読させ、初発の感想を書かせた結果、やはり「下人の行動は許せない」と記述した内容が多く見られた。次はその一例である。

[生徒A]

下人はどういう人かよくわからない。老婆に対して下人は悪いことをしたから最後は行方がわからなくなったのだと思う。

[生徒B]

自分が生きるためとはいえ、最後の下人が老婆にとった行動はひどいと思った。

[生徒C]

この「羅生門」の下人は心情などがころころ変わっておもしろいなと思いました。特に最初は盗人になっても仕方ないと思っていたのに、老婆を見てから自分の考えを忘れて老婆のやっていることに憎悪を覚えたのに、最終的に老婆の着物を持って行ってしまうという下人の行動がおもしろいと思いました。

[生徒A]の感想からは、下人がなぜ悪いことをしたのかについての言及は見られず、下人の置かれた状況を受け止められていないことが伺える。また、[生徒B]の感想からも、下人の立たされた状況を読み取ってはいるものの、もし自分がその〈境界〉

に立ったならば、と問うような姿勢は見られない。[生徒C]の感想にはその傾向が強く表れている。確かに本文における心情変化は見事に読み取っている。しかし「なぜこころ変わるのか」についての言及がない。もし、この生徒が下人の置かれた状況に立ったならば「おもしろい」の一言で済ますことができるだろうか。

これらの感想から、生徒は下人の状況を受け止め、自分であればどうするかという置き換えがなされていない状態にあるということが出来る。作品の中に自分の視点を挿入させるよりは、外から第三者的な視点に立って評価を下していると考えられる。そこで、下人がどのように〈境界〉に立たされ、環境にどのような影響を受けながら〈境界〉を通過していったのかを意識できるよう、助動詞に注目した指導を行った。

3.2 第2時間目の授業の様子 一羅生門の下でー

なぜ下人は羅生門に来たのかを生徒に考えさせた。当時の衰微した京都の状況をまとめながら下人が暇を出されたことに注目させた。しかし「暇を出す」の意味がわからない生徒が多い。そこで意味を説明すると、もうわかったという顔をするが、ここで重要なのは語句の意味ではなく、「れ」であると示し、次のように板書した。

【板書事項】

助動詞「れる・られる」

- | | | |
|----------------|------------|--------|
| A ご飯をたくさん食べる | → 食べられる | 意味 () |
| B 偉い人が来る | → 来られる | 意味 () |
| C ガラスを割る | → ガラスが割られる | 意味 () |
| D ふるさとのことを思い出す | → ～が思い出される | 意味 () |

これらは中学校で学習した内容であることを確認し括弧内に入る語を答えさせた。答えられない生徒が多い。そこでそれぞれの意味に説明を加えた上で、「暇を出された」という記述に注目させたところ、その意味が「受身」であると回答できた。

次に下人が羅生門に来た理由をもう一つ挙げさせる。助動詞に注目するよう指示することで、「雨に降り込められた」という箇所を探し出させることができた。言葉の働きに注目させることで「来させられた」ということが意識できたと考える。ここまですべてをまとめ、下人が自ら望んで羅生門に来たのではなく、他に行き所がなかったことを整理し、下人の未来に関しても次のよう板書した。

【板書事項】

《下人の未来》

飢え死に 犬のように捨てられる (受動的)



盗人 生き残ろうとする(能動的)……なぜ選ばないのか(選ぶ勇気がないから)

3.3 第3時間目の様子 一楼の上へー

初めに下人が覗いた無造作に死体の転がる楼の上の様子を描かせ、羅生門の不気味

さを実感させた。次に老婆を発見した時の心境を考えさせた。「もし自分がこの状況で老婆に出会ったらどうするか」生徒に問うと、「自分が下人の立場であったら怖くて逃げてしまう」という発言がなされた。「ではなぜ下人は逃げないのか」と発問する。「怖すぎて動けない」などの発言がある中で、一人の生徒が「六分の恐怖と四分の好奇心とに動かされたから」と述べた。そこで、下人の心情を受身の助動詞に注目させたところ「老婆の行動に引きつけられてしまったから」という発言が引き出した。

さらに「なぜ下人は老婆に怒りを感じたのか」を考えていく。「死人の髪を抜いたから」だけでは足りないことを促すと、「雨の夜に、羅生門にいたから」という発言が出された。その発言意図を理解できない生徒が散見されたので、「悪を憎む心には合理的な理由はない」という記述内容に注目させた。再度怒りを感じた理由を考えると、「不気味な雰囲気の影響されたから」という発言が引き出した。老婆や周りの環境に影響されて下人が感情的になったこと、つまりここでも受動的であったことを確認させた。最後に下人がこの時点で未来をどう考えているか尋ねると、多くの生徒が「悪を憎むので飢え死にを選ぶ」と答えた。ここまでを次のようにまとめた。

【板書事項】

《下人の心情変化》

老婆を発見………六分の恐怖と四分の好奇心とに動かされて、見入ってしまう



死体から髪を抜いている………憎悪・あらゆる悪に対する憎悪



《原因》この雨の夜に、この羅生門の上で(環境)死人の髪を抜く(老婆の行動)

下人の未来………飢え死にを選ぶ

《理由》悪を憎むから

3.4 第4時間目の様子 一老婆と格闘する一

下人と老婆の格闘する場面に注目させ、下人が、倒した老婆「の生死が、全然、自分の意志に支配されていているということ意識した」と書かれていることを確認させた。「生死を支配する」状態がいつでも殺せる状態であると確認した上で「下人はなぜ老婆を襲ったのか」と行動の目的を問う。「殺すつもりだった」と答える生徒もいたが、他の生徒が「殺すつもりはなかったのではないかと答えたことを受けて双方の主張の根拠となる記述を見つけ出すよう指示した。助動詞に注目した生徒が「老婆が倒れた瞬間に、はじめて生死が支配されていていることに気づいている」と述べた。「殺すつもりであった」と答えた生徒は「憎悪が殺意に結びつく」と答えたものの、この根拠を受け入れ、「死人の髪を抜く老婆を見て怒りで冷静さを失い、襲ってしまったが先のことは考えていない」と発言をした。

次に「では、この老婆を殺すのか、それとも殺さないのか」と発問する。「満足したので殺さない」という発言や「生かしておいて何をしていたのか聞きたくない」と発言がなされた。下人が老婆を倒した時の心情を確認させたことにより、その後の心情変化を追いやすくなったようだ。さらに「老婆がかつらにするために死人の

髪を抜くと聞いて下人の心情はどう変化したか」と発問し「失望とともに憎悪と侮蔑を抱いた」ことを確認させた。ここで下人の印象を聞くと、「感情的に振れやすい」「この状況では仕方がないのでは」「でも後先考えなさすぎる」「身勝手な男」「いや、怒って当たり前」等の意見が出された。ここまですべてのように板書してまとめた。

【板書事項】

《下人の心情変化》

老婆を倒した時………「生死が自分に支配されていると意識」感情的・衝動的行動
 ↓
 しかし殺さない〈理由〉
 ↓
 かつらを作ると聞いて………「失望と憎悪、侮蔑」

安らかな得意と満足があるから
 何をしていたのか聞きたいから

3.5 第5時間目の様子 —老婆の服を奪う—

下人の決断内容とその理由を考えさせた。「なぜ盗人を選んだのか」と板書し生徒に問うと「生きるための悪は仕方がない、悪いことをした者には悪事をしてよいという老婆の話によって生きる勇気が出たから」という答えが返ってきた。「なぜそう言えるのか、根拠となる記述を見つけるよう指示すると「老婆の話を聞いているうちに」という記述とともに「飢え死になどということは、意識の外に追い出されていた」という箇所が挙がった。そこで次のようにまとめた。

【板書事項】

《なぜ盗人を選んだのか》

老婆の話を聞いているうちに

飢え死にという考え

意識の外へ追い出した
 ○意識の外に追い出された

次に、「なぜ老婆の服を盗んだのか」と問うと戸惑いが認められた。2.1で引用した研究者の考えなどを紹介しながら、老婆の服を盗んだ動機は下人の未来につながることを説明していく。その上で、作品末の表現の効果を尋ねると、多くの生徒が「読者に考えさせる効果」と発言した。その後下人の未来は自分で考える必要があることを確認させ、『羅生門』の感想を書かせた。

4. 最終感想とアンケート内容の検討

4.1 生徒の読みの変容に関する検討

生徒が、下人の〈境界〉を意識し、自らもその〈境界〉に立つことを目的として単元を組織した。この指導により、初発の感想に見られた一方的で第三者的な観点から下した下人に対する評価を変容させることができたのか。次の観点によって検討する。

【生徒の感想文分析における観点】

〈下線部〉 下人が置かれた状況に関する記述 → なぜ下人は盗んだのか 等

〈二重下線部〉 自分に置き換えた記述 → もし自分だったら～ 等

〈網かけ部〉 生徒の下人や作品に対する評価 → はじめは～だったが、今は～ 等

【生徒Aの最終感想】

羅生門を学習して、最初は下人がなぜ羅生門に行ったのか、なぜ老婆は髪の毛を抜いたのか、なぜ下人の行方はわからないのか、疑問だらけだった。

しかし読んでいくうちに、下人にはたくさんの不幸が重なりあのような行動をとったのだと思った。老婆の服を剥いだのも、老婆が死人の髪を抜き、さらにあのようなことをいったからだと思う。下人はきっとこの後盗人になると思う。生きるためには手段を選ばないという勇気をもらえたからだ。友人は飢え死にするだろうといていた。反発して盗みを働いただけで、後は結局盗人になれず、また悩んで死んでいくというものだった。もし自分が下人であり、あのような苦しい状況にあって、老婆を見たら、飢え死にを選ぶと思う。後で下人のような人間に怒られて刃物を突きつけられるような老婆と同じ立場になることを考えると怖くて仕方がないからだ。下人は勇気があると思う。

下線部に着目すると、初発の感想に比べて下人がどのような状況にあり、なぜ盗人になることを決断したのかについて読み取っていることが伺える。また、初発の感想では作品中の盗む場面のにみに注目して評価していたが、最終の感想では下人が盗みを働きながら生きる未来に目を向けるようになって見えて取れる。さらに、その覚悟を決めた下人と自分を比較することで、「下人は悪い」という考えから変容し、網掛け部のように「勇気がある」と評価することができたのではないだろうか。

【生徒Bの最終感想】

初めは、下人は着物を盗んだひどい人だと思っていたが、老婆の論理を聞いたら下人のしたことは許せるのではないかと思った。友達は、下人はその場の空気に流される人だから、老婆の着物を盗んだ後も悩んで飢え死にするといっていた。自分が考えもしなかったのでおもしろいと思った。もし自分が下人の立場だったら迷わず盗人を選ぶと思う。確かに悪いことはいけないが死ぬよりはましだ。一生は一度しかないのに、こんなところで死ぬのはもったいないし、死ねばそれで解放されるかもしれないが、生きていればこそと思うからだ。全体的に思ったことは決して楽しい話ではないが自分自身を見直せる話だと思う。生死に関する話だが、違う場面だったとしてもこういう葛藤は自分の頭の中で繰り返し広げられているんじゃないかと思う。

下線部に見るように下人がなぜ盗みを働くに至ったかの原因に注目することで、初発の感想から下人の行動についての評価が一転している。この感想で注目すべきは、自分に置き換えた後に、網かけ部のように作品全体への言及がなされていることである。なぜ自分は考えを変えたのかという、変容自体を対象化させることで、その変容

を可能にした〈境界〉の物語であるこの作品を評価するに至ったのではないだろうか。

【生徒Cの最終感想】

下人の行動は正しいとは思わないし、間違いだとも思わなかったけど、その心情がころころ変わるのは若者らしくておもしろいなあと思いました。もし自分が下人の立場だったら、下人と同じようなことをしているような気がします。下人はきっと盗んだことを後悔しながら、忘れたり、思い出したりしてなんだかんだ生きていくと思います。自分もきっとすると思うからです。

全体的におもしろかったのは下人の行動が受動的だったことです。羅生門の下にいるときも、老婆場の話を聞くときも、最後に服をはぎ取るときも。だんだん「れ」を探すのがおもしろくなってきて楽しかったです。「羅生門」を勉強していたのは、この話はいつでも生きるか死ぬかの選択があった気がします。そして、老婆は自分が生きるために死人の髪の毛を抜いていたし、下人は最後生きる決意をして門を降りていきました。なので作者がこの話の舞台の「羅城門」を「羅生門」にしたのはそういう理由なんだなあと思いました。

この感想からは、下人の置かれた状況について助動詞を通して意識化し、さらに、作品の中へ入って行って自分を置き換えながら、それらを受け止め、最終的に作品の外へ出てその作品を〈境界〉の物語として評価している様子が見て取れる。初発の感想においては傍観者のようにただ「おもしろい」と記述しているが、一度作品内に自分の身を置いたことで、「生きるか死ぬかの選択」が実感されるとともに、もう一度作品全体を見渡す立場へと変容することへとつながったと考えられる。

これらの例から、最終の感想では、一方的であった考え方を変容させ、下人が〈境界〉に立たされた状況を読み取りながら人物評価をし、さらに自己に置き換えて読みを深めていることが見て取れる。また【生徒B】や【生徒C】のように自分の身を作品の中に置いた上で、その変容を起させた作品の特徴へと意識が向き、この物語の〈境界〉性について言及する例も見られた。

4.2 助動詞を学習する意義の意識化についての検討

本単元終了時に、振り返りのアンケートを行った。その結果は次の通り。

《助動詞「れる・られる」について学習することで、どんな効果がありましたか》

○主人公の置かれた状況がわかる 等 27名

人や天気で突き動かされる状況がわかる

下人の選択が状況よってだったことがわかった

○助動詞の意味がわかった 7名

受身の助動詞の使い方がわかった

○意識して日常使うようになった 3名

意識して読むようになった

○受験の復習になった 2名

(39名/40名 回答)

アンケートの結果から、その記述の文末表現に注目すると、「～できる」「～わかる」という表現が多いことが伺える。辰野(1997)は、方略の認知と使用についてパルマーとゲッツ¹⁵を引用しながら「方略を使用してもあまり効果がないとするなら、その方略を使用しない」¹⁶と述べている。本授業実践における方略を「助動詞に注目して読むこと」とした場合、27名の生徒が「人物の置かれた状況がわかる」と記述していることから、この方略の効果を、「読みを深めること」として自覚していることがわかる。

5. 成果と課題

最終感想の検討から多くの生徒が下人の置かれた状況に言及していることが伺えた。またその効果は作品の中へ自分を置き換えることへとつながり、中には置き換えによって起こった変容を対象化し、その変容を起した作品自体を評価するまでに至る生徒も見られた。このことから助動詞「れる・られる」の学習は、『羅生門』の人物の置かれた状況を把握させる上で有効に働いたと考えられる。

また、単元学習後に行ったアンケートにおいて、生徒が文法学習の意義を「登場人物の置かれた状況がわかる」と記述しており、文法学習が読みを深めるという意義を持つことを理解していたと考えられる。読みを深めることを目的として助動詞を学習することは、助動詞学習の意義を意識化することに貢献したといえるだろう。

一方、本授業実践では『羅生門』における受身の助動詞の働きに注目して学習活動を組織したが、「読むことに即した文法指導」で学習したことを文語文法の学習へと結びつける必要があると考える。その方法についても今後検討していきたい。

-
- 1 埼玉県立A高等学校は普通科男女共学の高校である。
 - 2 ベネッセコーポレーションによる、態度との関連によって学習能力の度合いを見る模試。
 - 3 森山卓郎(2002)『表現を味わうための日本語文法』岩波書店
 - 4 文部科学省(2010)「高等学校学習指導要領解説・国語」東洋館出版
 - 5 森山卓郎(2002)前掲書
 - 6 平岡敏夫(1994)『『羅生門』の異空間』『日本の文学』有精堂出版
 - 7 関口安義(1999)『『羅生門』を読む』小沢書店
 - 8 三好行雄(1976)「無明の闇-『羅生門』の世界-」『芥川龍之介論』筑摩書房
 - 9 吉田俊彦(1987)「『羅生門』の地上的、動物的イメージと我執の解放」『芥川龍之介-『偷盗』への道』桜楓社
 - 10 堀部功夫(1999)『『羅生門』瞥見』同志社国文学
 - 11 関口安義(1999)前掲書
 - 12 助動詞「れる・られる」の識別は森田良行(2007)『助詞・助動詞の辞典』東京堂出版を参考とした。
 - 13 『羅生門』の本文に関しては東郷克美他(2013)『高等学校 国語総合』第一学習社から引用した。
 - 14 加藤周一他(2012)『伝え合う言葉 中学国語2』教育出版株式会社
 - 15 Palmer,D.J. and Getz,E.T.(1988). Selection and use of study strategies:The role of the student's beliefs about self and strategies. In C.E.Weinstein et al (Eds)
 - 16 辰野千壽(1997)『学習方略の心理学-賢い学習者の育て方-』図書文化社
- (埼玉県立朝霞西高等学校教諭 平成23年度修了生)