

# 小説の読解とアクティブラーニング

## ——太宰治「走れメロス」を読む——

長 沼 光 彦

本論は、太宰治の小説「走れメロス」を取り上げ、国語教育の場で小説読解を学ぶ際に、生徒が主体的に取り組むアクティブラーニングを、導入する有効性について検討する。

### 1 国語教育における小説の読み方

小説は国語教育の場で、どのような点に留意して読むことを求められているだろうか。2008年3月28日公示「中学校学習指導要領」国語第1学年「読むこと」の目標には、「場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること。」と記されている。小説を読解する際に注目すべき点を「場面」「人物」とするのである<sup>1)</sup>。

また2008年7月公開「中学校学習指導要領解説 国語編」によると、「例えば、「読むこと」では、文学的な文章について、第1学年では場面の展開や登場人物などの描写に注意して読むこと、第2学年では登場人物の言動の意味などを考えて読むこと、第3学年では場面や登場人物の設定の仕方をとらえて読むことといったように指導事項を系統化している。」とする。「場面」「人物」について、学年が進むにつれて読解の方法が深まるように、順を追って計画することが求められている、というのだ。

1学年では、場面や人物に注目するが、2学年では、登場人物の発言や行動に表れた意味を読み取り、3学年では、作者の立場にたち、場面や人物を設定した意図をも読み取ることを求める。ここで示される目標の背景には、人間の言動に何らかの意味があり、小説でその意味を設定するのが作者だとする考え方がある。人間は意識的に行動し、人間が発信したテキストは何らかのメッセー

ジを持つという、主体的な人間観に基づくのである。

文学的文章は、意味のある人間の言動を描くとは限らず、また、論理的な思想を伝えるとも限らない。ナンセンスな小説もまた文学的文章である。現実的な人物像や場面描写を欠く小説もある<sup>2)</sup>。だが「中学校学習指導要領」は、国語の「指導計画の作成と内容の取扱い」で「人生について考えを深め、豊かな人間性を養い、たくましく生きる意志を育てるのに役立つこと。」とするように、「場面」や「人物」の理解を、「教育課程の一般方針」である「生きる力」の育成と結びつける企图を持つ。虚構を現実世界の模写と位置づけ、実践的な生き方を学ぶ教育目標に従って、小説読解の方法を規定するのである。「中学校学習指導要領」は、多様な小説の特徴の中から、小説の写実的側面、現実と連続する側面に焦点を当てている。

ただし、現実と虚構の人間理解の仕方には相違がある。小説は、地の文の語り（ナレーション）により、物語世界と距離をおいた位置から、登場人物の言動の意味を示唆する。一方、現実の人間の言動は、言語化され意味づけされる以前のものである。現実において人間は、自ら対象を意味づけて解釈しなければならない。むしろ「中学校学習指導要領」は、この相違をふまえて、現実と接点を持つための教育目標を設定するのだろう。「多様な方法で選んだ本や文章などから適切な情報を得て、自分の考えをまとめること。」（国語第2学年読むこと）とあるように、小説の意味づけされた世界をモデルに、現実世界の理解の仕方を学ぼうというのである<sup>3)</sup>。

とはいえ、現実の人間は働きかければ反応を示すが、小説は呼びかけても応答しない。小説を生きた世界とするためには、読む側（読み手）が積極的に意味内容を読み取り、虚構の世界を意識の中で活性化させる必要がある。この側面をふまえれば、虚構の世界から人間理解の仕方を学ぶ以前に、小説の読み取り方を学ぶことが求められることになる。

小説は言語で組み立てられた抽象的な世界である。場面や人物を理解する場合にも、現実のコミュニケーションとは異なり、言語表現によって成り立つ虚構のルールに従うことになる。言語から成る虚構という小説の特徴をふまえなければ、読解を学ぶことは難しい。

## 2 言語による小説の世界

小説の抽象化された世界の特徴は、次のような例に見ることができる<sup>4)</sup>。引用したのは、中学校国語教科書で教材となる、太宰治「走れメロス」、地の文のナレーションである<sup>5)</sup>。

今日未明メロスは村を出発し、野を越え山越え、十里離れたこのシラクス  
の町にやってきた。

未明に出発したメロスが、シラクスに着いたのは「日も落ち」た頃である。「十里」(約 40 キロ)の道のりを 12 時間ほどかけて移動したことになる。このように、現実在即して行程を読み取る作業も、「中学校学習指導要領」にいう場面の理解につながるだろう。ただし、現実の体験と異なるのは、その過程が大幅に省略されていることである。読み手はメロスと同様に、12 時間にわたる出来事を体験する必要はない。読み手は 1 行ほど読む短い間に、登場人物の長時間に及ぶ体験の要点だけを理解する<sup>6)</sup>。小説の読み手には、あらかじめ要約し整理された、読解に必要な情報が提供されるのである。

また、ナレーションは、登場人物の行動を意味づける。「走れメロス」の冒頭部を見てみよう。

メロスは激怒した。必ず、かの邪知暴虐の王を除かなければならぬと決意した。

現実の世界では、人の感情を理解することが難しい場合もある。メロスの激怒はあるいは、態度や表情に表れるほど激しいものだったかもしれない。しかし、感情は内に秘められている場合もある。そのような目に見えない感情をも、ナレーションは説明し意味づける。さらに、激怒の理由が邪知暴虐の王にあることを、続く一文は示唆している。登場人物本人しか知り得ない因果関係が、ナレーションによって明らかにされ、読み手に、人物が行動する意味を理解させようとするのである。

このように読み手は、ナレーションが提示する情報に注目しさえすれば、人物や場所について理解できる。小説の抽象化された世界は、整理され意味づけられた人物や場面の情報が集積されたものだ。捉えどころがない現実とは異なり、小説には、理解のための道標が示されているのである<sup>7)</sup>。

またナレーションは構成の上で、登場人物の経験について、順序を入れ替えて示す場合がある。「走れメロス」の冒頭部は、先の引用のように始まり、続いて「村の牧人」としてのメロスの人柄、家族と交友関係、そして、激怒につながる経緯を示していく。メロスの経験にしたがえば、家族と友人は遠い過去から現在に至る持続的關係であり、妹の結婚が決まったのは近い過去、その後村を出発して都に着き、王の暴虐を耳にして激怒するのが現在である。だがナレーションは、始めにメロスの激怒を示し、村を出発して町に着いた現在、そして、遠い過去と近い過去を織り交ぜながらメロスの家族関係を説明した後、再び町を歩く現在を示し、さらに過去から現在に至る友人関係に触れ、続いて王の暴虐を知るに至る経緯を示す。

ナレーションの示す話の順序は、メロスが経験した時系列に縛られず、自在に入れ替えられている。この時系列の入れ替えは、小説の主要モチーフを示すためのレトリックである。「走れメロス」の構成は、物語がメロスの激怒を中心に展開していくことを、読み手に予告する<sup>8)</sup>。

このように、小説の抽象化された世界の表現や構成のレトリックは、読み手に、人物や場面などの内容および主題を理解させるための技法である。現実世界において人間を理解しようとするならば、コミュニケーションを行い、関係を深めるための時間が必要となる。だが小説の読解では、現実のように、人間を理解するための時間を必要としない。小説は、言語の働きにより、人物の内面や出来事を圧縮し抽象化して示し、読み取るべき情報を提供する。現実と虚構の人間理解の仕方に相違があるのは、この点においてである。

小説の人間理解に時間が必要だとすれば、言語表現の働きを読み取るための時間である。ともすると、物語を読み進めていくうちに、人間関係やエピソードの結びつきを忘れてしまうことがある。あるいは、注意して読まなければ、細かい表現を看過する場合もあるだろう。小説が情報を提供していても、読み手が積極的に参加しなければ、虚構の世界を読み取ることはできない。「中学校

学習指導要領」が示す、人間や場面の理解を深める目標を達成するには、小説に提示された人間や場面に関わる情報に注目して拾い上げ、意識的に関連づける方法を学ぶ必要がある。

### 3 アクティブラーニングにおける能動性

小説は、読み手が主体的に働きかけなければ、細部にわたり意味を読み取ることはできない<sup>9)</sup>。よって、国語教育の場で小説読解の方法を学ぶには、学習者自身の能動的な参加が必要となる。それでは、学習者の能動的態度を喚起するには、どのような準備が必要となるだろうか。近年、学習者の能動的参加を促す方法として、アクティブラーニングという理念が提唱されている。

アクティブラーニングは、中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」(2012年8月28日第82回総会)中の「用語集」<sup>10)</sup>によれば、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」とされる。

元は講義中心の大学教育を質的に転換するための提言だが、初等中等教育の場でも、その必要性が議論されている。中央教育審議会に対する諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」(2014年11月20日)は、アクティブラーニングを「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」と位置づけたうえで、「知識・技能を定着させる上でも、また、子供たちの学習意欲を高める上でも効果的であることが、これまでの実践の成果から指摘されています」と述べている<sup>11)</sup>。アクティブラーニングは、次期学習指導要領に導入される見込みである<sup>12)</sup>。

むしろ初等中等教育で、能動的な学習は一般的な取り組みだったと言えよう。アクティブラーニングが提言される以前から、中学校国語の授業で、生徒が主

体的に小説の読解を行い意見を交換する実践報告はあった<sup>13)</sup>。ただし、アクティブラーニングが提言される背景には、OECDによる学習到達度調査PISA (Programme for International Student Assessment)<sup>14)</sup>とATC21S (The Assessment and Teaching of 21st-Century Skills 21世紀型スキル効果測定プロジェクト)が提唱する概念21世紀型スキルがある<sup>15)</sup>。従来の能動的な学習とは異なり、21世紀の現代的課題に対応できるような、学習の質的な転換が求められているのだ。

PISAの2003年読解力調査で日本の高校性は、自由記述型問題の無回答率が高く、参加41カ国中14位となり、2000年調査の8位から順位を下げた<sup>16)</sup>。日本の受験問題に多い選択肢型の問題とは異なり、自由に意見を述べたり、情報を抽出してまとめたりする問題に、対応する力の弱いことが明らかになったのである。この結果をふまえ注目されたのが、課題解決型の思考だ。あらかじめ用意された結論を目指すのではなく、自ら課題を発見し解決法を模索する姿勢を、教育の場で育成することが求められている。

21世紀型スキルは、21世紀を情報知識基盤社会と捉え、ICT (Information and Communication Technology)による社会的コミュニケーションの変化に対応しながら、学習者同士が協力し、自ら課題設定をして解決していく能力の必要性を提唱した理念である<sup>17)</sup>。この理念により、課題解決型学習に加え、協同学習、情報教育の必要性が問われるようになる。「中学校学習指導要領」の謳う「生きる力」は、課題解決型の主体性を育む目標であったが、21世紀型スキルの理念をふまえ、現代社会に対応しうる能力へと質的な転換を求められるのである<sup>18)</sup>。アクティブラーニングが「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」と説明される背景には、このように「主体」と「協働」を意味づけし直した、教育の質的転換に対する要請がある。

#### 4 国語教育の能動性とアクティブラーニング

国語教育の場もまた、アクティブラーニングの理念による質的転換が求められるだろう。アクティブラーニングの理念では、自ら課題発見する姿勢が能動性と位置づけられる。先にあげた「用語集」が「認知」的能力の育成という表

現を用いるように、唯一の解答があると考えのではなく、多様な問いがある  
と考える姿勢へと、認識自体を転換することが必要だ。また「用語集」が、「倫理」  
「社会」という語を用いるように、認識の変化のためには、教室の中にとどまらず、  
世の中の見方や自身の生き方自体を変えなければならない。もちろん指導する  
側も、唯一の解答へ誘導する方針を改め、積極的に社会と接続する態度を持た  
なければならない<sup>19)</sup>。

国語教育では種々のテキストを扱うが、中でも小説は、多様な問いを見出す  
点で、アクティブラーニングに適しているだろう。比較のために評論を例にあ  
げよう。評論は、主題を明瞭に示し、論理的構成により読み手を説得しようと  
するテキストである。読解する側は、書き手の提示する唯一の主題を発見し、  
その主題に対して問いを投げかけることになる。また、課題を発見するには、  
提示された主題に関連する知識や意見をあらかじめ準備する必要がある。テキ  
ストで提示された主題に対する社会的な文脈を知らなければ、理解をすること  
はもちろん、問いを発することも難しい。アクティブラーニングが求める能動  
性を発揮するには、まず教室の外で、人間の生き方や社会に対する関心を高め  
る準備が必要となる<sup>20)</sup>。ゆえに評論は、「中学校学習指導要領」国語第3学年「読  
むこと」に「エ 文章を読んで人間、社会、自然などについて考え、自分の意  
見をもつこと。」とあるような、社会への窓としての役割を期待されるテキスト  
として位置づけられている。

一方小説は、テキスト自体の中に、多様な問いを発する可能性が含まれている。  
ただし、社会的な文脈を参照する点は、小説も評論と同様である。やはり、テ  
キスト外の人間や社会に接続しなければ、豊かな読みを生み出すことはできな  
い。また本論2節で述べたように、小説もまた言語表現であり、抽象化され意味  
づけされた情報の集積である。現実の模写<sup>ミメシス</sup>のように見えても、混沌とした世  
界そのものではなく、読解のための道標が示されていた。読解を導く表現技法  
がある点では、評論と同様だ。

評論と異なるのは、テキストを構成する表現技法の特徴そのものである。小  
説は、評論のように、説明の言葉で埋め尽くされているわけではない。人物の  
行動や感情は抽象化され言葉に置き換えられるが、それらが他の人物や事件と  
どのような関係にあるのか、明示されない場合がある<sup>21)</sup>。報道のテキストなど



で重んじられる 5W1H で言えば、WHY（なぜ）がしばしば示されないのだ。その場合読み手は、小説を読み進めながら、人物やエピソードを自ら関係づけなければならない。

言わば小説は、説明し尽くさないがゆえに、読み手の参加する余地があるテキストである<sup>22)</sup>。読み手は説明されない部分を、問いを立てながら、自ら解釈し埋めていく必要がある。登場人物の動機が、どのように変化したのか。また、種々のエピソードがどのような関係にあるのか。十分に説明されなければ、その答を類推し、さらに物語全体の組み立てを整理しなければならない。そこに、読み手の主体が発揮される契機がある。テキストに問いを投げかけ、あれかこれかと考え直してみる余地が多いのだ。自ら課題を見つけるアクティブラーニングの「主体」との接点がここにある。

また、説明し尽くされていないために、小説の読解では、読み手によって様々な解釈が現れてくる<sup>23)</sup>。「走れメロス」で例をあげれば、シラクス王の人物像だ。冒頭で「邪知暴虐」とされる王だが、メロスと直接対する場面では、「静かに、威厳をもって問い詰め」、その顔は「蒼白で、眉間のしわは、刻み込まれたように深」い。暴虐であるはずの王が、なぜ苦悩しているのか、ナレーションは一義的に説明していない。現行の教科書で、「王はどんな人物だと考えられるだろうか」と、考察すべき箇所として取り上げられる場面である<sup>24)</sup>。

あるいは、通常は主人公のメロスに注目して読むところを、敵対者である王に注目することで、異なる物語を読み取ることができる。王はどのような背景によって、邪知暴虐の王になったのか。王に対する表現を拾い集め、王を中心とした物語を再構成することができるだろう。さらには、メロスが思うように、単純に「あきれた王」と言えるのか、と主人公を相対化する読み方もできる。小説の言葉の、どの要素に注目するかによって、読解は変わるのである。このような、多様な読解の可能性は、それぞれの解釈や意見の違いをふまえながら共有し話し合う、アクティブラーニングの「協働」作業の基盤となるだろう。

このように小説読解は、そのテキストの特徴により、アクティブラーニングの求める「主体」と「協働」と親和性が高い。それでは、国語教育の場で小説読解を行う際に、アクティブラーニングを具現化するには、どのような取り組みが必要だろうか。



## 5 アクティブラーニングとしての小説読解

ここでは国語教育におけるワークショップの実践例をふまえながら、小説読解におけるアクティブラーニングの有効性について検討してみたい。授業ではなくワークショップと言うのは、作業をととして課題解決する過程を実践するプログラムだからである<sup>25)</sup>。

例にあげるワークショップは2015年に、模擬授業を受講した高校性、国語科教育法を受講する大学生、教員免許更新講習を受講した教員に向け実施したものである。KJ法を応用し、アクティブラーニングで求められる「主体」と「協働」を、単純化し視覚化した作業の中で実践することを目指している<sup>26)</sup>。

作業の単純化は、能動性を誘発するための方法である。あるいは、単純な作業の中では、アクティブラーニングで求められるような主体性は育たないと思われるかもしれない。だが、作業に取り組もうとする動機がなければ、能動性は生まれない。まずは単純な作業目標を提示することにより、動機を導き出すことを目指すのである。動機はそれぞれ異なるため、どのような参加者にも、積極的な参加を促す仕組みを作業の中に準備するのが、ワークショップの心構えだ。さらに、単純な作業から始まり、アクティブラーニングが求める課題発見型の思考および協働につなげる過程を計画することが、ワークショップを運営するファシリテーターの役割となる<sup>27)</sup>。

また、単純化は、協働作業であるワークショップを、論理的な作業とするための方法である。小説読解は、心情表現や美的表現が含まれるゆえに、感性的な体験だとする見方もある。ただし、個々の感性に任せてしてしまうと、それぞれの好みや美意識の主張に終始してしまう場合がある。誰もがワークショップに参加し意見交換するには、共通に理解し得る単純な基準がなくてはならない。複雑な基準は相互の理解を遅らせ、議論を滞らせてしまう。ファシリテーターは、簡潔で、一目で見てわかるような表現方法を提案することが必要だ。相互理解のためには、作業の視覚化、意見の可視化を行う必要がある<sup>28)</sup>。

ここで紹介するワークショップでKJ法を応用するのは、作業の単純化と視覚化の効果を指すためだ。KJ法は、川喜多二郎が提案した、アイデアを可視化し整理するための方法である<sup>29)</sup>。情報やデータをカードに記入し、同じカテゴ

リーに含まれるものに分類し、図式化することで、発想をまとめやすくするものだ。同様の手法に、梅棹忠夫が紹介する、京大式カードがある<sup>30)</sup>。

まずは、カードに記入する枠組みを提示することで、分析する対象を、できるだけ小さい単位の要素に分け、単純化する。例えば小説読解で、「中学校学習指導要領」が求めるように人物や場面に注目するならば、人物や場面を表す言葉をテキストから抜き出すことになる<sup>31)</sup>。「走れメロス」で言えば、メロスの「激怒」、王の「邪知暴虐」などが挙げられよう。本論2節で述べたように、文章の読解には文脈理解が必要だが、この作業ではひとまず、文脈など言葉の関係性に注目しない。言葉の結びつきが、人物や場面の意味を形成する仕組みについて考えるのは、後の段階である。

次いで、カードに記入しグループワークを行う場に提示することで、作業を可視化する。作業の可視化は、先に述べたとおり、協働作業をするうえで、相互理解を図るための基盤となる。また可視化は、個人の理解を深めるための作業でもある。我々が頭の中で明瞭に意識化できる範囲はさほど広くはない。良いアイデアであっても、始めは断片的なもので、全貌を見渡すこと難しい。アイデアをひとつひとつ書き出して並べることで、薄れやすい意識の断片を、目の前に置いて見渡すことができるようになる。頭の中で整理する作業に慣れていない者に、有効な手法である。

さらに、カードに要素を記入することで、並べ換えが可能になる。関係があると思われる要素を集めて整理し、集めたグループ同士を比較することができる。アイデアの分類や接続について、複数の可能性を考えることができるのである。カードは、作業の可視化だけではなく、カテゴリーの分類と、論理的な接合を考えるための方法だ。つまり、この段階で、小説の文脈を読み取ることになる。

カテゴリーの分類は、小説読解で人物に注目する場合においては、同様の性格を表す言葉をグループ分けする作業となる。「走れメロス」で言えば、メロスの「激怒」と共通する性格を表す言葉を集めることになる。怒りの原因や派生した行動を考えれば、「邪悪に対しては、人一倍に敏感」「単純な男」などが、同じグループに分類されるだろう。他の登場人物にも同様の作業が当てはめられる。王ならば「邪知暴虐」のグループで分類することになるだろう。そのう

えで、メロスのグループと対比し、性格の違いを明らかにする作業を行うことができる。

また、分類した性格から派生した行動を、因果関係をふまえて時系列に並べ替えれば、物語の展開を整理することができる。メロスの激怒は、邪悪に対する敏感な性質が原因である。その結果、メロスは王宮に忍び込み、王と対立する。カードに記した要素を並べると、このような人物の行動の因果関係を可視化できる。「中学校学習指導要領」がいう場面を、人物と密接に関わる事件の断面と見なせば、このような作業により、場面の理解を深めることができる。

カードの並べ換えは、合理的な分類作業であると同時に、主体的な活動を行う契機である。この作業でカードは仮に置くものであるため、異なる観点に気づけば、並び替えることが可能である。例えば、メロスの物語として並び替えた要素を、王の物語として並び替えることもできる。一度考えたことを再度考え直す、試行と再構成が可能だということだ。例えば、唯一の正解を出す授業に慣れてきた生徒は、主体的な活動を行う際に、失敗を怖れて手がとまってしまうことがある。だが、やり直しが可能であれば、気軽に試してみることができるだろう。作業に取り組む困難のハードルが下がるのだ。実際に行った実践例では、カードの代わりに付箋紙を用い、作業の場として、模造紙を用意した。貼ったり剥いたりしながら、並べ替える作業がしやすいからだ。また、模造紙であれば、思いついたことやまとめたことを書き加えることができる。

講義型の授業では、教員がこのような整理や可視化を行ってきた。授業の板書や、図、グラフは、教師の主体的な作業をまとめて、生徒の理解に供するように提示したものである。ここで紹介したワークショップは、生徒自身が教師の行う主体的活動を経験するためのものだ。カードによる可視化は、生徒自ら板書を作り上げる作業と言ってもよい。このような作業は、どの教科やジャンルでも可能だが、小説読解で実践すると、小説というテキストの独自性が見えてくる。

## 6 「走れメロス」の分類と系列化

本論2節で述べたとおり、小説の登場人物や場面は抽象化された言語表現で

あり、その表現が関係づけられることで、物語や主題に対する理解が深まるように構成されている。5節で提案したワークショップでは、これら人物や場面、できるだけ小さい情報の単位に分け、カードに書き写していくことから始めた。この作業は、言葉ひとつひとつの表現に注目することを、受講者に求めるものである。さらに、そのカードを並べることで、人物の性格を分類したり、物語の展開や主題に系列化したりすることで、理解を深める方法を提案した。

「走れメロス」で、このような方法に基づき、メロスの性格を分類すると、矛盾に気づく場合がある。本論2節、5節で例にあげたように、メロスの行動は、激怒の分類でグループ化できる。町で王の非道を聞き出す場面では、「両手で老爺の体を揺すぶって質問を重ねる」ような強引な行動が現れるが、これも感情の激しさという点で、同じグループに入るだろう。一方で、これら激怒の分類と対立すると思われるメロスの性質が、テキストの中に見出される。「羊と遊んで暮らしてきた」「のんき」などの表現からは、激しい感情と無縁そうな人物像が浮かんでくるのだ。同一人物の表現の中に、矛盾した要素が共存することに気づくのである。小説の表現を個別に取り上げグループ分けしたために、気づく矛盾である。

「激怒」と「のんき」の共存を矛盾なく説明しようとすれば、王の邪知暴虐は、のんきな人物が怒るほどの反倫理的な行動だったと解釈することもできよう。しかし、老人を揺さぶり問いたす点については、いささか説明しにくい。むしろメロスが「単純」な人物であるがゆえに、外界の刺激に率直に反応し、時には情動的で乱暴にもなり得る人物だと解釈した方がつじつまが合うかもしれない。「あきれた王だ。生かしておけぬ。」というメロスの激怒も、短絡的で、暴力的な反応とも見えてくる。矛盾は多様な解釈を生み出すことになる。

ここまで整理してみると、冒頭の「激怒」につづく「メロスには政治が分からぬ」という一節も、無垢であるという意味にも、深い思慮を持たないという意味にも取ることができるだろう。「羊と遊んで暮らしてきた」「のんき」のグループと結びつければ、無垢な人物と理解することができる。また、「両手で老爺の体を揺すぶる」、何の準備もなく王宮に入り込むエピソードと結びつけば、乱暴で思慮不足の人物とも理解できる。意識して文脈を結びつけ、物語として読解しようとするときに、矛盾する二つのグループを反映させると、ひとつの

言葉が両義的な意味合いを持つように読み取ることができるのだ。

このようなメロスの矛盾は、血液型や星座で分類するような、単純化された人間理解に当てはまらない。人間は場面や条件によって、矛盾をした行動をすることがある。単純に分類できない多面性を人間は内包している、と人間観自体を捉え直した方が良いだろう。すでに現行の教科書においても、このような人間の多面性について、考えることが課題として示されている。「さまざまな場面で人物がどのように描かれているかに着目すると、人物像の多面性が見えてくることがある。」<sup>32)</sup> そのような多面性に気づくためには、要素のカテゴリー分けが必要であろう。論理的な整理の作業をするからこそ、人間の行動の矛盾という非論理に気づくのである<sup>33)</sup>。

さらに、グループ化した要素を、物語展開の時間軸に沿って並べ替え系列化してみると、物語が単純なテーマに還元しにくいことに気づくだろう。例えば、「走れメロス」は発表当初より友情の物語だと言われてきた<sup>34)</sup>。しかし、小説の要素を時間軸にしたがい系列化してみると、友情の要素と反するグループが浮かび上がってくる。

暴虐の王を打倒しようと王城に忍び込んだメロスは捕縛される。王に死刑を宣告されるが、メロスは妹の結婚式を行うため、三日間の猶予を乞う。その際に、友人のセリムンティウスを人質として置いていくことを提案するのである。

メロスとセリムンティウスの友情の根拠は、「竹馬の友」であることだ。ただし、「久しく会わなかった」友であることもナレーションは示している。それらの要素を関係づけると、解釈する者の価値観によって、メロスの行動に対する理解は異なってくるだろう。友情は時間が経っても不変であると考える者は、メロスの依頼を友人として赦されるものだと見なす。一方、時間が経てば人間関係は変わり得るものだと考える者は、メロスの依頼を身勝手な提案だと見なすだろう。相手を配慮しないメロスの行動は、友情にふさわしいものと思われ不得である。

また、メロスのその後の行動は、必ずしも友情によって動機づけられているわけではない。王城より帰った村でメロスは、妹の結婚式のため奔走するだけだ。約束を思い起こすのは、翌日行われた結婚式の最中である。「一生このままここにいたい」と思うが、「今は、自分の体で、自分のものではない」と思い直し、「我

が身にむち打ち、ついに出発を決意」する。村の場面ですでに、友情のグループに連なる要素は、家族への愛情や自己愛など異なる価値のグループと対比されている。メロスの判断によっては、村に残ることを選択し、友情が優先されない可能性が示されるのだ。実際、王城への帰途で体力を消耗したメロスは、約束を守ることを諦めようとする。「ああ、このうえ、私に望みたもうな。放っておいてくれ。」と、倒れたメロスは心中でセリヌンティウスに語るのである。

さらにメロスは、友情だけを動機として走るわけではない。村から出発したメロスが思うのは、「身代わりの友のために走るのだ。」という友情の要素だけではなかった。「王の奸佞邪知を打ち破るために走るのだ。」という正義の要素があり、さらには「若いときから名誉を守れ。」という自己実現の要素がある。友情の要素のみを取り上げれば、「走れメロス」を友情の挫折と回復の物語として読むこともできるだろう。だが、正義や名誉の要素に注目すれば、メロスの動機は複数の要素が絡み合うものであるため、友情の物語に単純化できないことがわかる。

小説読解においては、どの要素を選択して結びつけるか、また、どのような価値観に照らすかにより、読み取る内容は変わってくる。小説を一つのテーマに還元して、単純化することは難しいのである。ここに、本論4節で述べたような、主体的な読解としてのアクティブラーニングが活かされる余地があった。テキストが一つの読解に還元しにくい性質を持つからこそ、唯一の答を求める態度から、多様な問いがあると認識する姿勢へと転換し得るだろう。本論3節に紹介した、あらかじめ用意された答を求めない、PISAの求める創造的読解は、多様な読みを許容する小説テキストでこそ実現できるのである。また、本論3節で紹介した、多様な価値観を許容する、21世紀型スキルとしての協働作業は、多様な読み方を許容する小説テキストを活用することで実践し得る。互いの異なる読解を認め合いながら、論理的に話し合いを進める姿勢を培うのである。

## 7 ナレーションの特異性

最後に小説の特徴を、もう一つ付け加えておこう。小説の言葉を要素に分解していくと、その言葉がどのような立場から示されたものか迷う場合がある。



本論第2節で、小説のナレーションは、虚構の世界を説明し意味づけると述べた。だが小説で、ナレーションが役割を担うはずの表現の中に、異なる立場の言葉が入り込んでくる場合がある。次の引用は「走れメロス」で、メロスが王城の帰途に体力を消耗し、地面へ倒れ込んだ場面である。

見ると、岩の裂け目からこんこんと、何か小さくささやきながら清水が湧き出ているのである。その泉に吸い込まれるようにメロスは身をかがめた。水を両手ですくって、一口飲んだ。ほうと長いため息が出て、夢から覚めたような気がした。歩ける。行こう。肉体の疲労回復とともに、僅かながら希望が生まれた。義務遂行の希望である

引用始めの清水に気づく描写は、物語世界の外にある報告者の立場から状況を説明するものである。ここで注目したいのは、読み進めていくと現れる「歩ける。行こう。」という語句である。これは、メロスの心の中の言葉であろう。つまりこの箇所、発話の主体が、物語外の報告者から物語内の登場人物へと変わっているわけだ。だが、変更された発話の主体が示されるわけでもなく、心の中の言葉として鉤括弧でくくられるわけでもない。変更を読者に知らせる明確な表現もなく、発話主体が変わっているのである。報告者の役割を担うはずのナレーションの文の中に、登場人物の言葉が混じり込んでいるのだ。

実は小説で、このような発話主体の変更はめずらしいことではない<sup>35)</sup>。小説のナレーションは、物語内容を報告する言葉以外に、登場人物の言葉や、異なるジャンルのテキストの言葉を採り入れる。したがって、小説の読み手は文脈をふまえ、発話主体の変更やテキストの引用を読み取ることが期待される。先の引用では、「歩ける。行こう。」という語句の前に、「ほうと長いため息が出て、夢から覚めたような気がした。」という一節により、メロスが夢から覚めた結果、「歩ける」と思ったという文脈を、読み手は理解する必要がある。

このような表現は読み手を、客観的な報告者の立場から移し、登場人物の主観へと一体化させ、感情移入させる手法であろう。読み手は、水を飲み息をつくメロスの行動を眼に見るように捉えながら、同時に、メロスの決意の言葉を聞く。これを別の観点から言えば、読み手は、登場人物を客観的に見ることも、



その主観に共感することも同時にできる、認識の柔軟性を持つということだ。

この読み手の中の二つの立場の併存は、日常の人間関係においても行われる認識だ。人間は、対話する相手を客観的に見ると同時に、相手の主観的な思考や感情に共感している。そして、この二つの立場の併存は、相手に対する理解の契機となるものだ。主観的な共感、相手と自分の立場を同等に考える基盤となる。一方、客観的な観察は、相手を批評し、相手との立場の相違を見極める基準となる。相互理解には共感が必要だが、同時に違いを認識する観察力も必要だ。違いを理解しない共感、自分と相手の立場を混同し、時として自分の倫理や習慣を押しつけることにもつながる。また逆に、共感と客観を混同し、相手を無条件に信頼して騙されるような事態が起きる場合もある。いずれにせよ共感と客観を併存させる人間ならではの行動である。

小説の読解には、このような現実のコミュニケーションの認識的活動が反映されている<sup>36)</sup>。アクティブラーニングが、社会との接点を求めるのならば、このようなテキスト受容の認識に現れた、コミュニケーションの仕組みにも目を向けるべきだろう。

従来の国語教育では、作者の意図といった、唯一のメッセージが発信者から受信者へと届けられるモデルを基本としてきた。しかし、グローバル社会では、発信者の意図がそのまま受信者に届くわけではない。社会的文脈の違いにより、誤読されることは珍しくない。むしろ、異なる文脈を持った者同士が接点を探る折衝に、グローバル社会のコミュニケーションの特徴がある。唯一の答えをあらかじめ用意するのではなく、両者の持ち寄ったメッセージを照らし合わせて、新たな答え、その時々解決法を模索するのである。

このようなコミュニケーションにおいて基盤となるのが、共感と客観であろう。相手を理解しようとする志向も、相手と自分の置かれた状況の差異を冷静に見る眼も共に欠かせない。時には、相手の言い分に吞まれず、論理や約束事を逸脱させない態度も必要だ。

教育の場で、相手を理解し折衝する姿勢を培おうとするならば、メッセージを単一の意味を持つものと見なすことはやめなければならない。メッセージの意味はコミュニケーションの過程を通じて生み出されるものだと、認識を改める必要がある。教員もまた唯一の解答を求めずに、生徒との折衝の中から解答

をその度ごとに作り出す態度へと転換していくことになる。その際小説は、多様な意味を探り、メッセージを創造的に読み取る姿勢を涵養する教材となり得るだろう。

## 註

- 1) 「中学校学習指導要領」は、文部科学省発行の冊子（東山書房、2008.8）、および文部科学省ホームページ（<http://www.mext.go.jp/>）で参照できる。「中学校学習指導要領」に「小説」と明記していないが、次に紹介する「中学校指導要領解説 国語編」（東洋館出版社、2008.9、および文部科学省ホームページ <http://www.mext.go.jp/>）に「文学的文章」とあるとおり、「場面」や「人物」を含む文章は、小説や詩を指すのである。
- 2) 例えば、夏目漱石「夢十夜」（『朝日新聞』1908.7.25～8.5）は夢の世界を語り、牧野進一「ゼーロン」（『改造』1931.10）は幻想の世界を描く。また、稲垣足穂『一千一秒物語』（金星堂、1923.1）は、シュールレアリスティックな文体で書かれている。
- 3) 「中学校指導要領解説 国語編」が述べるとおり「中学校学習指導要領」は、学年が進むにつれて、身近な生活から社会へと興味を広げるように、教育内容を系統的に設定している。
- 4) 以下の考察は、ジェラルド・ジュネット『物語のディスクール』（1972→花輪光・泉涼訳、書誌風の薔薇、1985.9）を中心に、近年議論されてきた、語り手論、テキスト論を参照している。文学研究では、本文でいうナレーションに対し、「語り」という用語を用いる。
- 5) 引用したテキストは、『新しい国語2』（東京書籍、2012.2）による。教科書掲載のテキストは、初出や単行本収録のテキストと異なっている。
- 6) ジュネット『物語のディスクール』（前出）は、この手法を「要約法」と呼ぶ。また、小池清治『現代日本語文法入門』（有精堂、1987.1）は、虚構世界の中で想定される経過時間と、小説の表現読解に要する時間量との相関を、叙述速度という概念で表す。一瞬間に浮かんだことを、延々と説明する場合は、叙述速度小。百年の経過を一行ですます場合は、叙述速度大とする。また会話文は、等速とする。
- 7) ウェイン・C・ブース『フィクションの修辞学』（1961→米本弘一・服部典之・渡辺克昭訳、書誌風の薔薇、1991・2）は、ナレーションが物語内容を意味づける表現を「語ること」、意味づけずに報告にとどめる表現を「示すこと」とする区別を紹介している。また、デヴィッド・ロッジ『小説の技巧』（1992→柴田元幸・斎藤兆史、白水社、1999.5）は同様の区別を、「語り」と「描写」という用語で表す。ここでは主に、物語の意味を明示する「語ること」の側面を紹介している。「示すこと」の表現が多い小説では、異なる小説の技法に注目しなければならない。次に示す錯時法なども、その技法の一つである。

- 8) ジュネット『物語のディスクール』（前出）は、この技法を「錯時法」のうちの「先説法」と呼ぶ。小説以外の文章でも、冒頭で読者の興味を引くような表現を用い、後に説明するレトリックが用いられる（「奇先法」中村明『日本語の文体・レトリック辞典』東京堂出版、2007.9）。
- 9) 小説における読者の役割を論じたものに読者論がある。ヴォルフガング・イーザー『行為としての読書』（1976→轡田収訳、岩波書店、1982.3）
- 10) 文部科学省ホームページ「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm) 2016.1.30 アクセス）参照。
- 11) 文部科学省ホームページ「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm) 2016.1.30 アクセス）参照。
- 12) 文部科学省ホームページ「資料1 教育課程企画特別部会 論点整理のイメージ（たたき台）（案）」（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/attach/1361543.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/attach/1361543.htm) 2016.1.30 アクセス）参照。
- 13) 生徒の主体性を重んじた「走れメロス」の授業実践報告として、松崎英敏・久保田和子「『走れメロス』全授業の展開と研究」（『実践国語研究』1991.2）、阪口京子「自律的に変容・深化する読み ―『走れメロス』の実践を通して」（『月刊国語教育研究』2001.1）、川田英之「ディベートで文学を〈読む〉可能性」（『月刊国語教育』2001.2）などがある。
- 14) 文部科学省ホームページ「国際学力調査」（[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/07032813.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/07032813.htm) 2016.1.30 アクセス）参照。
- 15) 国立教育政策研究所ホームページ「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」（<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf>）参照。
- 16) 文部科学省ホームページ「PISA 調査（読解力）結果等に関する参考資料」（[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/010.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/010.htm) 2016.1.30 アクセス）参照。
- 17) ATC21S は、21 世紀型スキルを以下 4 分類、10 のスキルに整理している（ATC21S ホームページ <http://atc21s.org>、三宅なほみ 監修『21 世紀型スキル 学びと評価の新たなカタチ』北大路書房、2014.4 参照）。○思考の方法 1. 創造性とイノベーション 2. 批判的思考、問題解決、意思決定 3. 学び方の学習、メタ認知 ○働く方法 4. コミュニケーション 5. コラボレーション（チームワーク） ○働くためのツール 6. 情報リテラシー 7. ICT リテラシー ○世界の中で生きる 8. 地域とグローバルのよい市民であること（シチズンシップ） 9. 人生とキャリア発達 10. 個人の責任と社会的責任（異文化理解と異文化適応能力を含む）

- 18) 国立教育政策研究所が提案し、「生きる力」と接続しようとする「21世紀型能力」は、TC21Sの「21世紀型スキル」とはまた異なる内容である。「21世紀型能力」は、「思考力」（問題解決・発見力・創造力、論理的・批判的思考力、メタ認知、適応的学習力）、「基礎力」（言語スキル、数量スキル、情報スキル）、「実践力」（自律的活動力、人間関係形成力、社会参画力、持続可能な未来づくりへの責任）の3分類からなるとする。（国立教育政策研究所ホームページ「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」前出）
- 19) 現行の大学入試センター試験に代わり、2020年度から施行される予定の「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」では、多数のデータから必要な情報を選ぶ問題や、正答が複数ある問題が検討されている。文部科学省ホームページ「高大接続システム改革会議（第11回）配付資料」（平成28年2月17日）（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shougai/033/shiryo/1367231.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/033/shiryo/1367231.htm) 2016.1.30 アクセス）参照。
- 20) 文学研究では、テキストを読む際に参照するテキスト外の知識や認識を、記号論の理論に基づき「コンテクスト」と呼ぶ。（池上嘉彦『記号論への招待』岩波書店、1984.3参照）社会的文脈の他に、個人的な経験も、コンテクストとして読解に影響する。読解がどのようなコンテクストに基づいているかと意識しなければ、個人の経験に基づく読解を唯一のものと考えてしまう場合もある。社会的文脈も、地域や時代、また社会階層によって異なってくる。（ピエール・ブルデューは、個人の知覚や思想を生み出す、社会的経験の蓄積を「ハビトゥス」と呼ぶ。『資本主義のハビトゥス—アルジェリアの矛盾』1977→原山哲訳、藤原書店、1993.6）文学研究では、種々の社会的文脈の影響関係を分析し、読解の仕組みを明らかにしようとする。
- 21) ここでいう説明しない表現は、註（7）で紹介した「示すこと」である。また、文学的文章が、通常の言語表現と異なる機能を持つことを、ヴィクトル・シクロフスキーは「異化」という概念で説明している。（『手法としての芸術』1917→新谷敬三郎・磯谷孝編訳『ロシア・フォルマリズム論集 詩的言語の分析』現代思潮社、1971.9所収）日常的な言語表現と異質な表現により、表現する対象を再認識させる効果を異化というのである。文学的文章が、他の文章と全く異なる性質を持つかどうかは議論の余地がある。ただし、文学的文章の特徴を、「学習指導要領」のように、「場面」や「人物」の表現に限定しない方が、言語表現に注目した国語教育を行うことができるだろう。
- 22) 読者が参加する余地を、ヴォルフガング・イーザーは「空白」という概念で示す。註（9）参照。また、『解釈の射程 —〈空白〉のダイナミクス』（2000→伊藤誓訳、法政大学出版局、2006.11）参照。
- 23) 文章が様々な読解の可能性を持つことを、ロラン・バルトは「テクスト」（織物）という概念で論じる。（『テクストの快楽』1973→沢崎浩平訳、みすず書房、1977.1）本論に登場するテクストという語は、この概念を含む場合もあるが、概ね文章の集積という程度の意味で用いている。

- 24) 「走れメロス」『新しい国語 2』（東京書籍、2012.2）。
- 25) 中野民夫『ワークショップ—新しい学びと創造の場』（岩波書店、2001.1）。
- 26) ワークショップを行うのは、話す・聞く・書く・読むの、4つを融合させる目的もある。学習指導要領で国語教育は、「話すこと」「聞くこと」「書くこと」「読むこと」の4要素からなると位置づけられる。
- 27) ファシリテーターは、ファシリテート（facilitate）、促進する者の意味で、ワークショップの活動を援助する役割を担う。また、ファシリテーターがワークショップで参加者の緊張をほぐし、コミュニケーションをとりやすい雰囲気づくりをすることをアイスブレイクという。津田俊充・石田裕久編『ファシリテーター・トレーニング 自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ 第2版』（ナカニシヤ出版、2010.12）参照。
- 28) 本論でいう問題や議論を可視化する方法に対し、「見える化」という用語を用いる場合がある。堀公俊・加藤彰『ファシリテーション・グラフィック 議論を「見える化」する技法』（日本経済新聞社、2006.9）参照。
- 29) 川喜多二郎『発想法 一創造性開発のために』（中央公論社、1967.6）、川喜多二郎『続発想法 一KJ法の展開と応用』（中央公論社、1970.2）参照。
- 30) 梅棹忠夫『知的生産の技術』（岩波書店、1969.7）参照。
- 31) 人物の性質については、「のんき」のように明記されているものがあれば、行動から読み取ることができるものもある。受講者によって、抜き出し方を示唆する必要があるだろう。
- 32) 「人物像を捉える」『新しい国語 2』（東京書籍、2012.2）。
- 33) 「走れメロス」でメロスは、王との誓いを守る道のりで挫折し、自身の正義を放棄しかける。その点では、メロス自身が、正義と悪を対立させる単純化した発想から、自己の矛盾に気づくストーリーだと読解することもできる。
- 34) 岩上順一「太宰治の一面」（『三田文学』1941.2）は「素朴で純粋な友情と信頼の貫徹。人間性の善と理想の勝利。」という主題が含まれていると評する。「走れメロス」は、1940.5 発行『新潮』に掲載、太宰治の作品集『女の決闘』（河出書房、1940.6）に収録された。
- 35) ジュネット『物語のディスコース』（前出）は、発話主体の変更とは捉えず、「内的焦点化」という概念で説明する。種々の対象を取り上げる物語の言説が、人物の内面に焦点を当てた場合だと位置づけるのである。また、この表現は「自由間接話法」（free indirect speech）「自由間接言説」（free indirect discourse）とも称される（ジェラルド・プリンス『物語論辞典』1987→遠藤健一訳、松柏社、1991.5）。
- 36) 近年の文学研究では、認知論やコミュニケーション論をふまえた考察がなされている。西田谷洋・浜田秀『認知物語論の臨海領域』（ひつじ書房、2012.9）参照。