

高校生は「羅生門」の教材的価値をどう評価するか －〔作品／言語能力向上に資するもの〕として－

Do High School Students Consider “Rasyomon” Valuable Teaching Material? : Its Evaluation as a Work of Art and as Contributing to the Development of Their Language Skills

池田 匡史* 有馬 菜月**
IKEDA Masafumi ARIMA Natsuki

高等学校国語教科書において、「定番教材」とされる芥川龍之介「羅生門」の存在意義については、特に、学習者が教材的価値をどのように見出すのかという観点から、絶えず問い直される必要性が訴えられてきている。ただし、その際には、これまでの研究の多くが「作品」としての価値、すなわち物語内容の価値を見出すことに傾倒してきたものと捉えられる。国語科教材が言語能力の向上に資するためのものでもある以上、その観点においても、学習者が教材的価値を自覚することが必要となる。またこのとき、学習設計の観点からも、教材的価値を評価するという目標を掲げた単元として、授業における自らの言語活動をメタ認知的に捉えることになるため、意義のあるものになると考えられる。

これを踏まえ本稿では、高等学校一年生を対象とした単元を構想、実践することで、学習としての意義を検討するとともに、学習者による教材的評価の実際を明らかにすることを目的とした。このとき、観点として、物語内容の評価と、言語能力向上に資するものとしての評価のどちらもが必要であることを、学習者に確認している。

結果、「羅生門」の物語内容だけでなく、言語能力向上に資するものとしての評価という観点を学習者に提示しても、教材としての「羅生門」に一定程度の支持はあることが明らかになった。その理由の一つとして挙げられた、「羅生門」と学習者たちとの間にある距離の「遠さ」をどう積極的な意味を持つものとして扱っていくのかという問題が、今後の国語教育研究の課題といえる。

キーワード：高等学校国語科、「定番教材」、芥川龍之介、自己評価、メタ認知

Key words : Japanese language arts in high school, "standard teaching material" in textbooks, Ryunosuke Akutagawa, self-assessment, metacognition

1. 問題の所在

高等学校国語科において、芥川龍之介による教科書教材「羅生門」は、教科書初掲載の昭和32年以降、いわゆる「定番教材」としての地位を築き上げてきた(幸田, 2013)。それゆえに「羅生門」の「定番教材」化、あるいは高等学校における入門教材としての妥当性については、多くの議論がなされてきた。そのなかには、「率直に言って『羅生門』は暗い教材で、読んで晴れやかにならないというのが大方の生徒の反応だろうと思います。」(田近ら, 1984: 3) という¹教材の物語内容についての観点から、「『羅生門』を高一の、あるいは高校の小説指導の導入教材として位置づけることには、私は疑問を感じている。」(三浦, 1992: 46) などの時期的な観点に至るまで、「羅生門」は多様な角度から、本当に高等学校における「定番教材」としての位置が与えられるのにふさわしい教材なのかという議論が展開されてき

た。その一方で、「羅生門」の「定番教材」化の流れからは逃れられないということを前提にした論も提示されてきた。後者の論では、実践史研究としても検討されている。これまでの「羅生門」実践には「基本的な小説教材としての読みとり」と「発展的な読みとり」の二系統がある²とされてきており(後藤, 2005)、そのうち特に「発展的な読みとり」では、「原典との比較、続き物語の創作、シナリオへの書き換え等」(幸田, 2013: 19)がなされるなど、「様々なアレンジが可能で幾通りものパターンが演出できる」(幸田, 2013: 19)ことや、教科書会社編集部によるアンケートで指摘された³「小説の基本的な読み方の教えやすさ」(幸田, 2013: 19)を活用できることなどに代表される、現場の教員からの支持という「定番教材」化の理由の一つに繋がったものと捉えられている。

ところで、国語科におけるいわゆる「定番教材」の今

* 兵庫教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻言語系教科マネジメントコース 助教

令和3年10月4日受理

** 大分県立大分上野丘高等学校

後の展望については、佐野幹（2018）が中学校において、「定番教材」とされている「走れメロス」の教材価値の展望を議論した際、次のように指摘している。

今後、この教材は命脈を保てるのだろうか。それに答えるには、まず、それぞれの教室でこれからの時代になお（中略＝稿者）教材としての必要性を見出すことができるかを問題にすべきだろう。（p.125）

また丹藤博文（2010）も、「教材『羅生門』の行方は誰も知らない」（p.118）とするなど、学校教育において、学習の価値を見出す存在が学習者であることを踏まえて、「定番教材」に対して「学習者は教材としての価値を見出すのか見出さないのか、またそれはどのような理由からか」を常に問う必要性が示唆される指摘がなされてきた。

ただし、その問いに答えるために必要なものは、たとえば鳴島甫（1993）などで行われているように、「羅生門」の主題や「読み」という「作品」としての価値を学習者が見出すという実践、あるいはその多様な「読み」の実相を明らかにするという研究と一致するものではない。近年の学習目標をめぐる議論において、竜田徹（2014）が「国語教育の目標設定に責任をもつのは国語を教える立場である。しかしそれは、学習者の国語学習意識の重視と両立するものであるべき」（p. iv）とし、学習者が自らのことばの力をいかに伸ばそうとしているのかを重視する姿勢を示したことや、広くメタ認知的スキルが重視されていること⁴などを踏まえなければならない。これまで十分に訴えられていたとはいえないものの、「教材」である以上、読むことに関わる学習事項の習得という観点からも学習者自身によって評価される必要がある。たとえば「羅生門」の学習事項については、三浦和尚（1992）が次のように整理している。

- ①設定をよみとる—冒頭部分の描写から
- ②構成をとらえる—時間、場所、人物、心情の変化など
- ③表現効果を味わう
 - 文体—「ある強い感情が…この男の嗅覚を奪ってしまった」などの無生物主語や、「もちろん」の用法など
 - 小道具の用法—「きりぎりす」「にきび」「雨」の配置の効果
 - 比喩—「鶏の足のような」「やもりのように」「肉食鳥のような」など
 - 場面描写と心理描写—「外には、ただ、黒洞々たる夜があるばかりである」など
- ④心情をとらえる

○状況からの推測—設定部分など

○変化とその原因の把握—老婆の発見や、老婆とのやりとりの場面、対立者間の対照—老婆、女、下人など

⑤指示関係を明らかにする

⑥論理をとらえる—老婆の正当化の論理の中で、接続語を中心に

⑦主題をとらえる—老婆のやりとり、末尾の一文を中心に（pp.149-150）

つまり、これらを学ぶために「羅生門」が妥当な教材なのかということ、学習者が評価する必要があるといえる。

またこのとき、学習設計という観点から見ても、学習者は「作品」としての物語内容だけでなく、学習事項の獲得の観点から教材を評価するという目的意識をもつことで、学習者自身が単元内で展開した学習内容を多面的、そしてメタ認知的に振り返ることが期待できる。

以上のことから本稿では、現代の学習者が教材「羅生門」を「作品」としてだけでなく、言語能力の向上に資するものとしての価値を、いかに捉えるのかを明らかにするとともに、教材的価値の評価を学習目標とする単元モデルとなりうる姿を提示すること、ひいては、それらから現代の学習者が求める教材像、学習像などについての示唆を得ることを目的とする。

2. 研究の方法

研究の手順としては、まず学習者が教材「羅生門」に対して「作品」として、つまり物語内容だけでなく、言語能力の向上に資するものとしての観点から教材を評価するための実践の構想を行う。なお、この際、学習者が教材としての価値を評価するための枠組みの設定も行うこととする。

次に、実際に高等学校一年生を対象として行った実践の概要を確認するとともに、その学習の成果、ならびに学習者による実際の教材への評価を明らかにする。このとき、量的な分析を行うとともに、数人の学習者を抽出し、当該学習者の教材に対する評価が形成される過程を質的に、そして具体的に確認する。

そして、これまでの検討を踏まえて、現代の学習者が求める教材像や学習像についての示唆を得る。以上の手順により、先述した研究の目的を達成する。

3. 学習者が教材の価値を評価するための実践の枠組み

3.1. 単元構想の概要

まず、教材としての価値を学習者が評価するための単元の大枠を設定する。

本稿で目的とする、学習者による教材的価値の評価がなされるためには、1節で確認したように「羅生門」という教材をめぐる、それが教科書に掲載されることに対する妥当性が問われているという現状を、学習者が把握する必要がある⁵。その上で学習者が教材に価値を見出すのかという視点、さらにその際には、「作品」としての価値だけではなく、読むことに関する学習者自らの言語能力を向上させることができたのかという視点を提示する必要がある。特に「作品」としての価値の有無や好き嫌い、「教材」としての価値の有無や好き嫌いとは別であること⁶を確認することは、学習者が評価の観点を把握する上で必要となるといえよう。

問題となるのは、その目標の提示をどのタイミングで展開するのかということである。本稿での実践においては、単元前半で、世間で一般的になされていると考えられる学習活動を学習者が体験することが、学習者が教材の価値を議論する際に、単元開始時からの自らの学習体験を評価する材料として機能させることになるため、学習としての真正性を持つことに繋がると考えられる⁷。「羅生門」の実践史を検討した後藤香奈絵(2005)は、「羅生門」実践においては、「年代を問わず一九七〇年代から現在にいたるまで継続してみることができる指導目標と、年代によってその重点となるべき軸が移動している指導目標がある」(p.55)としている。特に一般的と思われるのは前者であろう。後藤は、年代を問わず継続的に掲げられてきた指導目標として、次のものを挙げている。

内容の読みとり

①登場人物の心理・心情の変化 ②作品の主題 ③作品の構成 ④場面の展開

⑤作者の人間観 ⑥登場人物の行動・性格・人間像 ⑦原典(今昔物語集)との違い ⑧特徴的な描写など(pp.55-56)

これを踏まえ、本実践でも、前半においては「羅生門」の教材の内容把握をするとともに、原典である『今昔物語集』巻二十九第十八「羅生門登上層見死人盗人語」を読むことを通して、多様に想定される「羅生門」の主題の検討を行うこととする。

そして後半にかけて、「羅生門」に対しては教材としての妥当性が問われているという議論や、学習者による教材の評価が求められていることを提示し、教材としての価値を検討する活動を設定する。その活動を通して、それまで主に単元前半の学習活動において、学習者自身がどのような思考をたどったのかを自ら振り返るといった手順を採用する⁸。

3.2. 学習者による評価を捉える枠組み

次に、学習者による「羅生門」の教材的価値の評価を捉えるための手立てを確認する。

先に示したように、「羅生門」の内容理解、および原典との比べ読みを通して各学習者が捉える主題の追究を行った上で、「作品」としての価値と「教材」としての価値は別であること、すなわち、教材内容だけでなく、言語能力の向上に資するかどうかを評価の観点に含めて判断することを確認する。これらが終わった段階で、学習者は、教材として〈1「価値がない」から〈5「価値がある」〉までの五段階で評価をするとともに、そのように評価した理由を自由記述できるようにする。

この結果を踏まえ、教材としての価値が比較的であると判断した学習者同士、あるいは、比較的ないと判断した学習者同士でグループを組み、クラス全体での討議を行う。このクラス全体での討議は、次のAからDの流れで展開する。

- | |
|--|
| A. 「ある」派攻撃：教材としての価値があるという主張や、「ない」派への質問 |
| B. 「ない」派攻撃：教材としての価値がないという主張や、「ある」派への質問 |
| C. 「ある」派守備：「ない」派からの質問への回答 |
| D. 「ない」派守備：「ある」派からの質問への回答 |

この活動を展開するため、教材としての価値が比較的であると判断したグループ、比較的ないと判断したグループのなかで、さらに「攻撃」の役割をするグループと「守備」の役割をするグループに分ける。クラス全体での討議に臨む前には、これらのグループのなかで、「作戦会議」を行う。この作戦会議において、攻撃役のグループでは、自らの立場の正当性を訴えるための主張や相手側への批判となるような質問を考える。守備役のグループでは、相手側の立場からの質問を想定し、その質問に対する回答を検討する。

これらを踏まえ展開したクラスでの討議を終えた段階で、それまでそれぞれの学習者がとっていた立場を解消し、改めて教材としての価値を五段階で評価するとともに、そのように評価した理由を記述する。

ここまで確認した、教材への評価の枠組み、および、単元の最終段階で学習者が行う振り返りのワークシート等を分析することで、学習者が「羅生門」の教材としての評価をいかに行ったのかを明らかにする。

4. 「羅生門」実践の実際

4.1. 実践の概要

これまで確認した枠組みのもと、2021年6月14日から7月16日にかけて、大分県内の県立高等学校一年生を対象として、全8時間の実践を行った。授業者は、当該学級の担当教員であった第二稿者である。実践の概要

は、表1の通りである。

第一次では、先に示した三浦による整理の内実のような、「羅生門」の基本的な学習事項を確認することを主な目的としている。その確認をした上で、第二次として、「羅生門」の典拠である『今昔物語集』との比較などを通して、教材を評価するという視点へと段階的に移行していく。最後の活動として、ここまでの学習内容を自らが振り返りながら、「羅生門」の教材的価値を協働して探るクラスでの討議を行う。本稿では特に、この最後の活動の前後で学習者が記述した教材的価値の評価のワークシート、および、クラス討議での議論の発話内容を検討材料として用いて、分析することとする。

4.2. 「羅生門」に対する教材としての評価—量的分析—

では、本実践に対する学習者の反応として、まずは教材的価値の評価について、量的にその傾向を捉える。

第二次の終盤、クラスでの討議の前後における、学習者の「羅生門」に対する教材的価値についての評定について整理したものが、表2である。これらの値を見ると、討議前、討議後ともに、教材としての価値があるとみ

表2 学習者による教材的価値の評価 (N = 39)

評定	1	2	3	4	5
	← 価値がない				ある →
討議前	0 (0.0%)	6 (15.4%)	2 (5.1%)	27 (69.2%)	4 (10.3%)
討議後	0 (0.0%)	4 (10.3%)	3 (7.7%)	19 (48.7%)	13 (33.3%)

表1 単元の概要

<p>〈第一次〉 (5時間)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○文章の内容や構成、展開などについて、叙述を基に捉える。 ○小道具を配置することや比喩の効果などの表現の特色、登場人物の心理の変化について読み取る <p>〈第二次〉 (3時間)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○文章の構成や展開、表現の仕方、表現の特色について評価する。 ○典拠（『今昔物語集』巻二十九第十八「羅生門 登層見死人盗人語」）と異なる箇所（登場人物の設定・下人と老婆のやり取り・結末）を抽出し、比べ読みにより主題を考えるための資料とする。 ○主題解釈をする。 <ul style="list-style-type: none"> ・多様な主題解釈例⁹を提示し、自分の考えに近いものを選択する。本文の内容から根拠を示し、グループで意見交換し、まとめ、発表する。 ・他の主題解釈の意見を聞き、多様な読みの可能性があることを理解する。 ○作品における「教材的価値」を評価し、メタ認知的に学習内容を振り返る。 <ul style="list-style-type: none"> ・今の自分自身にとって「羅生門」を学ぶ意味を考えることで、これまでの学習事項（内容読解・作品の読み方等）を振り返る。 ・教材としての「価値がある」と「価値がない」の立場に分かれ、叙述とそこから得られる解釈を根拠にしてグループ討議をした上で、クラスで討議をする。
--

表3 討議前における学習者の教材的価値の評価理由

	肯定的評価	否定的評価
作品としての評価	<ul style="list-style-type: none"> ・表現や細かい設定が豊かで、多面的に読めることにつながる。(13名) ・登場人物が少なく、心情の変化がわかりやすい。(9名) ・多様に主題が見出せる。(8名) ・人間のあり方についての考えが深まる。(7名) ・ネームバリューがある作品・作者である。(3名) ・下人と現代の高校生に共通点がある。(3名) ・作品として素晴らしい。(2名) ・善悪の対比がおもしろい。(2名) ・現代との状況の違いに目を向けることができる。(2名) ・異なる価値観について考えられる。(2名) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ストーリーがおもしろい。(1名) ・暗い内容が新鮮に感じられた。(1名) ・命の重さについて考えられる。(1名) ・今では使わない表現に触れられる。(1名) ・心情がわかる直接的な表現がある。(1名) ・下人の視点にも老婆の視点にも立てる。(1名) ・結末が読者に委ねられている。(1名) ・エゴイズムという問題について考えられる。(1名) ・情景をイメージしながら読める。(1名)
言語能力の向上に資するものとしての評価	<ul style="list-style-type: none"> ・心情変化を読み取る力がつく。(3名) ・読み解く力がつく。(2名) ・比喩を読み解く力がつく。(1名) ・多様な視点から読めることを学べるため、小説を読む際の見方が広がる。(1名) 	<ul style="list-style-type: none"> ・読解力が上がる。(1名) ・一つの作品から多様な解釈ができるということを学べる。(1名)

なしている学習者が多いことがわかる。これら討議前後の評定について、Wilcoxonの符号付順位検定を行ったところ、有意差は見られなかった。すなわち、グループでの討議、およびそれを踏まえたクラス全体での討議は、学習者に「羅生門」に対する評価、認識の変化をもたらしたというよりも、それまでの学習展開で確立させた自らの評価の補強をもたらしたものとなった可能性がある。この点に関しては、各学習者がどのような理由で教材的価値の評価を下したかという記述を捉える必要がある。

討議前に各自が評価の値を決めた理由についての記述内容について、完全に相互排他的なものにはできないものの、作品としての評価と、言語能力の向上に資するものとしての評価に可能な限り分けて整理すると、表3のようになった。なお、人数はのべである。

ここからも読み取れるように、討議前においては、どちらかという作品としての評価に関する事柄に当たるところを理由として挙げた者がほとんどである。特に、言語能力の向上に資するものとしての評価に関しては、実人数で6名の学習者のみが言及していた。

その一方で討議後の評価理由を確認すると、表4のようになる。同じく、人数はのべである。

特に言語能力の向上に資するものとしての評価については、実人数で13名の学習者が言及しており、クラ

スでの討議で得た視点が反映されたものと捉えられる。

また、討議前と討議後の変化の具体、および人数は、表5に示す通りである。多くの学習者が、変化なしという結果に終わっている一方、14名という少なくない学習者が、教材としての価値を討議前よりも認めるようになっており、特にうち2名の学習者は、二段階も評価を上昇させている。その一方で、教材的価値の評価を下げた学習者も認められる。評価を下げた学習者は総じて、クラスでの討議を通して、「確かに難しい言葉が多く、感情移入はしにくい」、「少し過激すぎるかもしれない」という声を上げ、納得を示したため、やや評価を下げたものと捉えられた。これ以上の分析は難しいため、ここでは先にクラス討議の内実を確認した後に、①価値を認め続けた学習者、②価値を認めない状態を続けた学

表5 教材的価値の評価の変化 (N = 39)

		上昇			14名
推移	2→3	2→4	3→4	4→5	
人数	1	2	1	10	
		下降			4名
推移	5→4	4→3	3→2		
人数	1	2	1		
		変化なし			21名
推移	5→5	4→4	2→2		
人数	3	15	3		

表4 討議後における学習者の教材的価値の評価理由

	肯定的評価	否定的評価
作品としての評価	<ul style="list-style-type: none"> 描写や心情変化を詳しく読むことができ。(17名) 現代とは異なる状況に触れられる。(11名) 多様に主題が見出せる。(10名) 普段読まないタイプの作品に触れられる。(7名) エゴイズムについての考えを深められる。(6名) 人のあり方について考えることができる。(6名) 多面的に作品を考えることができる。(6名) 不思議で奇妙な結末に惹かれる。(3名) 「悪」とは何かについて思考できる。(3名) 難しいからこそ、逆に国語への苦手意識を取り払えるなどの意味がある。(2名) 解釈が分かるため、友人の意見をおもしろく感じられる。(1名) 	<ul style="list-style-type: none"> 感情移入ができない。(4名) 「悪」を正当化している。(3名) 現代の状況と離れすぎている。(3名) 差別的な表現が見られる。(3名) 「羅生門」でなくてもよい。(2名) 語句や表現が難しすぎる。(2名) 心情や思考の変化が難しすぎる。(1名) 後味が悪くて気持ち悪い。(1名) 作品が暗い。(1名) 内容が過激すぎる。(1名) より倫理観の対比が表れているほうがよい。(1名)
言語能力の向上に資するものとしての評価	<ul style="list-style-type: none"> 情景描写や隠れた表現が、心情の学習に優れたものとなる。(5名) 語句を積極的に学べ、語彙力を身につけることができる。(2名) 他者の考えを客観的に捉えることの重要性を学べる。(2名) 読む力を高めることができる。(2名) いろいろな解釈ができることで感受性が育める。(1名) 	<ul style="list-style-type: none"> 論理的な思考力を身につけることができる。(1名) 小説の読み方を学ぶことができる。(1名) 文脈から意味を読み取るようになる。(1名) 心情を読み取る意識を、より強く持つことができ、新しい考えへのきっかけとなる。(1名) 時期が適していない。(2名)

習者、③教材的価値への評価が上がった学習者のうち、典型的と考えられた学習者を抽出し、それぞれが当該活動内で残した記述物などを検討することを通して、学びや思考の実際を明らかにする。

4.3. クラス討議で展開された議論

では、先に示した変化の要因となった、クラス討議での議論は、どのようなものであったのか。ここでは、表6として、クラス討議における、学習者たちによる発話の概要のみを確認することで、その展開を示す。

以降では、三名の学習者を抽出して、学習者の思考の実際を検討する。その際、表6に示した内容のなかに、その認識の変化に起因したと考えられる具体的な発話があった場合には、その発話内容を取り上げることとする。

4.4. 「羅生門」の教材的価値を判断するに至った学習者の思考の展開一質的分析一

では、①価値を認め続けた学習者、②価値を認めない状態を続けた学習者、③教材的価値への評価が上が

った学習者のうち、典型的と考えられた学習者を抽出し、それぞれの学びや思考の実際を明らかにする。

4.4.1. 価値を認め続けた学習者のばあい

まず取り上げるのは、学習者マミである。マミは、討議前後で「4→4」の経過をたどった学習者である。討議前においては、〈記述1〉のように、短い理由を記述していた。

〈記述1〉学習者マミの討議前評価

様々な視点からの読みがあることを知ることができ、今後物語を読む上での見方が広がるから。

マミの討議前の時点では、確かに様々な視点から物語内容、物語世界を捉えるという、他の教材にも転移できる「読み方」の獲得に「羅生門」が寄与したものと捉えられなくもない。この後、クラスでの討議を踏まえた後のマミの評価が以下の〈記述2〉である。

〈記述2〉学習者マミの討議前評価

羅生門は教材的価値があると思う。なぜなら、羅生門を読むことで、「悪」について深く考えさせられるからだ。自分が考えたことを他人と共有することで、より新たな発見をすることもできる。思考を深めてくれる物

表6 クラス討議で展開された議論の概要

A. 「ある」派攻撃：教材としての価値があるという主張や、「ない」派への質問
①描写や表現に豊かさがあることにより、何度も読むことで、心情の変化などを読みとるおもしろさに繋がる。 ②現代では、触れることがない人の間に触れることで、自分たちの感受性を磨くことができる。 ③(A①に関連して) 主題などで多面的な見方ができ、それぞれの異なる理解に触れることができる。 ④今、日本に住んでいる自分たちが、関わることの少ない飢餓などの問題は、アフリカなどでは現在でも存在するため、そこに思いを巡らすことができる。
B. 「ない」派攻撃：教材としての価値がないという主張や、「ある」派への質問
①「下人」などの言葉が、身分制度上の差別につながるなど、本文中にも差別と取れるような表現がたくさん含まれている。 ②「悪」を正当化している文章といえるため、「悪いことでもしていいんだ」という心情を育んでしまうことにつながりかねない。 ③入門期にしては、難しい言葉が多すぎる。教科書注を見てもよく分かりにくい。 ④「羅生門」の登場人物である「下人」やとか「老婆」の立場は、今の自分たちと異なりすぎているため、感情移入して物事を考えにくい。 ⑤(A①に対して) 主題が多く存在することがよいとしているが、テストに出しづらいのではないか。 ⑥(A②に対して) 何回も読むことで理解が深まると言うが、本当に深まるのか。(B②の主張と関わるが) 「羅生門」は感情移入しにくいから、所詮客観的な、他人事としての理解にとどまるのではないか。
C. 「ある」派守備：「ない」派からの質問への回答
①(B①に対して) 身分に関する差別が舞台となる時代にあったのは事実である。それをないものとして描くのはリアリティが失われるし、正当化しているわけではない。 ②(B②に対して) 確かに、服を盗むという悪を最後にしたが、「裁かれた」などの結末がないため、正当化していると一概に言い切れないし、語られていない。 ③(B⑤に対して) テストのために国語を勉強しているわけではないので、問題ない。 ④(B④に対して) 自分たちと遠すぎるという意見があるが、逆にそのような距離があったり、普段読まない、生涯触れなかったりする作品だからこそ、自分にはない価値観を補うために必要。それが人としての成長である。 ⑤(B④に対して) 物語を読む際に、そもそも感情移入を登場人物にする必要があるのか。 ⑥(B②に関連して) 日常では自覚しにくい「エゴイズム」について、授業を機に自分のなかを見つめることができる。
D. 「ない」派守備：「ある」派からの質問への回答
①(C①に対して) 主題にも関連するが、差別などについては知らないことを知る義務があるのは確かだが、授業等で扱っていない差別に関する事柄については、悪用されてしまうことが、おそれとしてある。 ②(C②に対して) 「悪」を肯定していることが明言されているわけではないが、多感な時期の高校生の解釈として、「悪」が肯定されるようなこともあり得る。多様な解釈が可能な物語でもあるため、「羅生門」を読んだ高校生の「悪」についての認識が偏るおそれがある。

語は、教材的価値があると考ええる。また、羅生門には、難しい言葉が多くあり、そこから多くの言葉を知ることができるため、語彙力も高めてくれる。そして、教科書にこの物語があることで、普段ふれることの少ない平安時代を舞台とした立場の物語とふれることができる。私は、「羅生門」を読むことで、様々な視点からの読みがあることを知ることができた。それにより、今後、他の物語を読む上で、様々な視点から物語を読むことができ、物語の見方を広げることができる¹⁾と考える。それは、一つの視点から読むことの多かった私にとって大きな価値であると思った。また、著名な人の豊かな文学にもっとふれてみたいと思わせてくれた。

この〈記述2〉を見てみると、討議前には認められなかった、「羅生門」の物語内容についての言及も認められるようになっていく。これは、クラス討議で、「悪」が肯定されている教材なのかという、次に示す〈発話1〉のようなやりとりが多く展開されたことに起因すると考えられる。

〈発話1〉「悪」を正当化している文章なのに
関する議論

「ない」派：この文は悪を正当化しているため、えー、悪いことでもしていいんだとかいう、えー、心情を育んでしまうことにもつながると思うので、えー、悪いと思います。

(中略)

授業者：じゃあ、「ある」派から「ない」派への質問を投げてください。はい。はい、じゃあ聞きます。

(中略)

「ある」派：「悪」を正当化しているということに関してなんですけど、確かに下人はクライマックスで、あ、お婆さんの服を盗むって悪をしたわけだけけど、これは別に、ここで話が終わっているというだけで、別にこの後下人が成敗されたとかそういう描写がないだけで、あ、「悪」を正当化しているっていうのは一概に言い切れないんじゃないかなと思います。実際この、たとえばこの下人のした行為に関して「悪」っていうそういうはっきりした言葉が出てきている以上、この行為がいいこととは、あ、芥川龍之介はまったく書いてないんじゃないかなと思いました。それに関して質問したいです。

(中略)

授業者：よし、じゃあ最後、聞きましょう。

「ない」派：ええと、この物語は、「悪」、ここでしている(私たちの=稿者補)主張は断定できないのではないかとこの質問について、まあ、その、本文中で確かに「悪」は肯定して、そのはっきり名言されているわけじゃないんですけども、話のなかで老婆が下人に、「悪」は、その、生きていくためには仕方がないって

意味の話をして、下人が善だっという、自分なりに解釈したことと同じように「羅生門」を読んだ私たちが、高校生っていう、まあ、本文の言葉を借りるなら、「サンチマンタリズム」かなんか、そういうのが多感なときに、この「羅生門」という物語を読むことによって、その、「悪」を肯定しているんじゃないかっていう解釈をできなくもないから、ま、本、本文としては(明言=稿者補)していないけれども、ええと、さっき言ったようにいろいろな解釈ができる物語でもあるので、「悪」を肯定しているって捉えることもできなくはないと思います。

この議論は、このクラス討議のなかで、最も質疑応答のやりとりの発話数が多かったものである。そのため、クラス討議において最も焦点が当てられていた内容であるともいえよう。マミは、この議論を踏まえて、「羅生門」の物語内容が、ある抽象的な事柄についての思考を深めてくれる教材であるということに気づき、教材的価値を見出しているのである。

また、マミは「羅生門」は普段自分たちが触れないタイプの教材であるということにも意義を見出している。このことも、クラス討議で展開されていた内容である。〈発話2〉は、「羅生門」が現代の高校生と距離のある教材であることにまつわる議論の様子である。

〈発話2〉「羅生門」と現代の高校生との
距離に関する議論

「ない」派：ええと、何回も読むことで理解が深まるって言ってたんですけど、その理解が深まるっていうのもどこまで正しいかが分からなくて、その理由が、三つ目の質問にもつながるんですけど、存在がそもそも遠すぎて感情移入できないっていうのが意見にもあったんですけど、感情移入できないからどんなに読んでも所詮客観視にすぎなくて、客観視にすぎないならば、その、さっき言ったアフリカの問題とかも客観視で私たちは物事を眺めるわけだから、そこまで大差ないんじゃないかなと思いました。で、これに対してどう思うかっていうのが質問です。終わります。

授業者：はい、ありがとうございます。いいよ。「ある」派、さあ、答えてください。是非答えられる人。あの、別に反論しろというわけではありません。そうだと思えばそうだと行ってもらってもいいし、いや、こうですよっていうのがあれば言ってください。

(中略)

「ある」派：ええと、二つ目の質問で、ええと、なんか、存在が遠すぎるっていう話があったんですけど、ええと、逆にこれ取れば、普段は絶対読まないような作品に、この授業の機会に触れることができるっていうのは、ええと、自分には価値観を補うために必要な時間であるから、ええと、これはもう逆にいい、いいことであるっていうか、普段自分が読まないということは絶対一生涯

触れることがないはずであった作品と関わりを持つことができるから、まあ、これは人としての成長。人としての成長につながるんじゃないかなと思います。

この〈発話2〉を見ると、教材的価値に関してどちらの立場の学習者も、「羅生門」は自らと距離のある教材であるという前提のもとで議論を展開していることがわかる。つまり、その「距離」に意義を見出すのか、それとも見出さないのかという構造で議論が成り立っているのである。マミに関しては、その「距離」を肯定的に捉えた。教材的価値があるとみなした理由として、その「距離」が機能したのである。

またマミは、討議前にも述べていた内容である「読む視点の獲得」、さらには、クラス討議では議論の深まりを見せなかった、登場する語彙の難しさが自らの語彙力を高めるといふ発想を重視している。これらは、マミが、物語内容としての価値だけでなく、自らの言語能力の向上に資するものという観点の評価としても、有益なものをもたらしてくれるものと判断したことがわかる。これら複合的な要因によって、マミは「羅生門」の教材的価値を認め続けたのである。

4.4.2. 価値を認めない状態を続けた学習者のばあい

次に取り上げる学習者は、ミカである。ミカは、クラスでの討議前後で「2→2」と、教材的価値を認めない状態をとり続けた学習者である。ミカは、クラス討議の前段階において、〈記述3〉のような評価を残していた。

〈記述3〉学習者ミカの討議前評価

(羅生門の物語内には読みが深まる要素が沢山あり、勉強になるが、)自分を下人や老婆におきかえて感情移入して読むには読みにくいから。

この段階の記述のみでは、ミカが他の文章を読む際に転移できるような読み方の獲得をしているのかは確認できない。しかし、「羅生門」には、「読みが深まる」と感じることでできる要素があることは実感している。ただし、ミカのなかで重要な要素が、「感情移入」である。先にマミの反応を確認した際に触れたように、「羅生門」は学習者たちのなかで、自らと距離が極めて大きいものとして共有されていた。それだけに、登場人物と自らの関連に疑いを持ってきたものと捉えられる。クラス討議後、ミカは〈記述4〉のような評価を示している。

〈記述4〉学習者ミカの討議後評価

評価の理由としては、グループ内の話し合いで、今の自分と登場人物との立場が大きく異なるため感情移入しにくいことです。中学校の一番最初に扱った「花曇りの向こう」は主人公の立場が私たちと似ていて、読みやすかったので、反対意見として出た「感情移入をすると主観的にしか読み取れなくなる」という考えもあつたけど、読みにくいものよりも読みやすいものの方が意欲的に読むことができ、読みとりも深まると思

ました。また、自分にとっての「羅生門」の教材としての価値は、沢山読み取りを深められる要素がある点だけをふまえると(ママ)、羅生門にこだわらなくても、もっと読み易いもので多く読みとれる要素をもつ文章があると思いました。自分で考えた例としては、星新一の「ショートショート」です。(読みやすく、おちが考えさせられるものだから。)

ミカは、やはり、感情移入に関する要素を大きなものとして捉えている。教材的価値を認める立場の学習者からの意見は、〈発話3〉に示すように、討議のなかで展開されてはいた。

〈発話3〉感情移入のしやすさに関する議論

「ある」派：ええと、あの、登場人物に感情移入ができないという、えー、ことに質問なんですけど、ええと、僕はまず国語の、えー、文章とかを読むときは、ええと、特に物語とかは登場人物に感情移入をしていたら、その、主観的にしか物語を見れないので、ええと、問題を、解答をうまく作れないみたいな感じにつながっていると思います。だから、ええと、感情移入ができないというか、まずそもそもその登場人物にする必要がないんじゃないかなと思ったので、ちょっと、それ、えー、この、えー、感情移入ができないということについて質問をしました。

授業者：はい、ありがとうございます。他。良いかな。じゃあ、「ない」派さんどうでしょう。回答。ちょっと、まあね、人数が少ないから。いける？はい、じゃあ、お願いします。「ない」派：感情移入についての話なんですけど、確かに、あの、問題を解く上では、感情を、いちいち感情移入して、主人公の、その、気持ちになって考えて読んでいたりしたら問題解けなくなるとは思いますけど、その、国語の授業のなかでの、その物語から何かを、そういう、たとえばこの「羅生門」だったら、その、人間の、その、弱さとかそういうものを学び取るためには、その、主人公に感情移入して考えることも大事なのではないかなと思います。

このように、感情移入のしやすさを扱った議論が展開されてはいたものの、そもそも感情移入をする必要があるのかという展開となり、結論を見なかったため、ミカは納得しなかったものと捉えられる。〈記述4〉の評価からは、教材はあくまで言語能力の向上に資するための材料であるという考えが、より顕著にあらわれている。ここでミカが例として挙げている、瀬尾まいこ「花曇りの向こう」は、学習者たちが中学生のときに採録されていた教科書教材(光村図書・中学校一年生、平成27年検定版)である。この教材においては、中学校生活が始まって早々の登場人物が描かれており、当時の学習者にもリアリティのある内容となっていたものと捉えられる。特に、読んだ時点は三年も前であろう教材を

例としてあげたミカにとって、「花曇りの向こう」は印象深い教材であったのであろう。そしてミカは、「沢山読み取りを深められる要素」があるという点を見れば、「羅生門」も「花曇りの向こう」も変わらないとしているのである¹⁰。ミカが、「教材を学んでいるのではなく、教材を通して何かを学んでいる」という国語科の学習内容への本質的な気づきがなされている学習者であるがゆえの、評価の変わらなさであったことが推察されよう。ただし、これは「羅生門」でなければならぬほどの価値を見出さなかった学習者も存在していることを浮き彫りにしているのである。

4.4.3. 教材的価値への評価が上がった学習者のばあい

最後に取り上げる学習者はヒナである。ヒナは、討議前後で「4→5」の経過をたどった、教材的価値についての評価を上げた学習者である。ヒナは〈記述5〉のような評価を討議前に残していた。

〈記述5〉学習者ヒナの討議前評価

一つの作品から様々な解釈ができるということを感じることのできる作品だから。
また、刺激的な作品であることが高校一年生に与える影響が大きいから。

ヒナはこの時点ですでに、文学的文章教材の解釈は、様々な想定されるということを理解していることが窺える。その上で、それを明確に自覚できるという点に価値を見出しているのである。さらに、物語内容としてもヒナは「羅生門」を評価している。高校生の価値観に影響を与えることのできる教材がよい教材であり、「羅生門」はそれに該当する教材であるという認識があらわれているものと捉えられる。

クラスでの討議前の段階においても、高い評価を下していたヒナであるが、討議後では、その評価をさらに高める結果となっている。それが、〈記述6〉である。

〈記述6〉学習者ヒナの討議後評価

私は羅生門の教材的価値は非常に高いと考えます。そう考える理由は三つあります。一、小説の読み方を学ぶことができる。二、非現実的な世界にふれることができる。三、刺激的な作品だからこそ、私たちの心にゆらぎを生じさせるということです。

一について、この作品は多角的にみることで、主題が様々に変化します。自分が読み取ることのできなかつた主題にふれることにおもしろさを感じると同時に感動しました。

二について、この作品で描かれている人間の姿というのは多くの高校生にとって、非現実的なことがと考えます。それゆえ、私たちが普段感じられない感情にふれることができます。

三について、この物語は全体的に暗く、ストーリーは刺激的です。刺激的な作品だからこそ、私たち高校生に

与える影響は大きいです。物語を読むなかで生じる心のゆらぎは鮮烈な印象を残して、大人になっても忘れることのない読書の思い出ができるだろうと思います。

ここからもわかるように、ヒナは三つの理由から、「羅生門」に極めて高い教材的価値を見出している。それはクラス討議が影響していることが窺える。特に一点目として言及しているものは、主題の多様性を見出せるため、クラス討議のように学習者同士での議論が活発になることを確認したのであろう。また、二、三点目として言及しているものについても、本稿でこれまで示した発話内容からも確認できるように、物語内容に関する議論の盛り上がりを感じたことなどから、客観的にも高校一年生に与える影響の大きさを見出したものと考えられる。

4.5. 学習者が捉えた「羅生門」の教材的価値に関する総括

これらが典型的と考えられた学習者の反応である。ここまで検討した内容から見えてくる、高校生である学習者が求める教材像などをもとに、「羅生門」学習、ひいては国語科学習のあり方について検討したい。

これまでの検討内容から、調査対象とした学級においてではあるが、「羅生門」の物語内容だけでなく、言語能力向上に資するものとしてどうかという観点を学習者に提示したとしても、教材としての「羅生門」に一定程度の支持はあるといえる。

ただ、その支持の理由からは、今後様々な教室で行われるであろう実践に対する示唆も与えてくれる。これまで「羅生門」実践においては、永田麻詠(2009)のように「自己」と関わりを持てるようにするための支援¹¹が重視され、成果を挙げてきた。一方、本稿で扱った、多様な意見を提示した学習者たちは、その基盤となる「羅生門」の物語内容に対して感じている距離を、遠いものと感じていた。それにも関わらず、またそれが逆に「羅生門」の価値を見出していたのである。国語教育研究においては、学習者に近い価値観や状況が示される教材を用いたり、学習者が一読して関係性を結びにくい教材に支援をしたりすることのみを重要としてきた向きも否めない。すなわち、「わからない」からこそ価値を見出す学習者の存在に対して、いかに向き合えばよいのかという問題は、今後検討事項となるであろう。

5. 結語

以上、現代の学習者が「羅生門」の教材的価値をいかに評価するのかという問いを検討してきた。ここで示された、複数の観点からの具体的な評価は、「羅生門」の教材性を物語っているともいえよう。

本稿で採用した、教材的価値を議論するという活動の

枠組みは、自らが単元内で行ってきた言語活動をメタ認知的に振り返り、価値づけていくためのパッケージとしても機能すると考えられる。またそれは副次的に、解釈の多様性をいかした活動となり、学習者にとっての国語科学習の意義を自覚するための支援としても機能することになるであろう。

今後においても、高等学校での科目設定の変化や国語科学習のパラダイムの変化にも対応しつつ、絶えず学習者の声に耳を傾け続けることが重要となることは変わらないであろう。「定番教材」であるかどうかに関わらず、教材が学習者自らの言語能力の向上に資するものとして機能したのかどうかを振り返ることは、学習者と教材との関係を築くための方策の一つになり得るものと考えられる。そしてその先に、学習者が自立したことばの学び手として育つための国語学習像も見えてくるであろう。

注

- この文言は、座談会における鈴木醇爾による発言である。
- なお、「基本的な小説教材としての読みとり」に関しては、〈語り〉を読むことが視野に入れられてきている（丹藤，2010；丸山，2012；石川，2016）。
- 幸田（2013）が教科書編集部へのアンケートの声として例示したものには、以下のようなものがある。「小説を学ぶうえでの基本的な学習事項が豊富に盛り込まれた教材であることが高い評価につながっていると思います」（B社）、「小説読解における基本的学習事項（場面・人物・表現の理解など）を非常に多く内包しており、高校一年生で学習する近代小説として最適であるとの認識が、高校教員に共通して持たれているのではないのでしょうか。」（C社）、「高校国語の小説入門として教えやすいという声はよく聞きます」（D社）（p.19）
- たとえば教育目標の分類を六つの階層として捉えたマルザーノら（2013）では、レベル4の「知識の活用」の上位に、「メタ認知」あるいは「自律システム」が位置づけられている。特に国語科における読むことの学習指導においては、自己調整学習を背景とした読みの方略指導がこれに当たるといえよう。
- ある教材に対する学術的な議論を単元に活用するという発想は、これまでに少なからず展開されている。たとえば佐野比呂己（2010）は、高等学校二年生を対象にした「古典再入門」（p.192）という位置づけの単元において、「古典教育の意義」を考えるための手がかりとして、佐野（2008）を教材に使用している。
- たとえば、受け入れがたい主張を導いている説明的文章があるとすると。この場合、「作品」としての価値

はないと判断することになるが、「教材」としては「批判的に読む」余地が多分に存在することになるため、価値があることになる。

- 「教材」の歴史は、「実践」の歴史と不可分なものといえる。その意味で、この取り組みは、国語教育研究がこれまで積み上げてきた「羅生門」実践の価値を学習者が評価するものといえる。
- 単元全体の導入部分において、教材としての価値を評価するという目的を共有する展開も考えられるものの、学習者のメタ認知的な活動への経験の少なさなどを考慮するため、教材的価値の評価に関する活動は、単元中盤以降においてはじめて知られるようにした。
- 主題例としては、鳴島甫（1993）を踏まえ、次のAからFを提示した。これらは、これまでの「羅生門」研究で検討されてきたものが反映されている（丹藤，2010）ものである。
A. 老婆の論理の自己破綻, B. 各人の中にそれぞれ存在するエゴイズムを暴くもの, C. エゴイズム（あるいは悪）に耐えながら生きていく必要性, D. 人は極限状態に陥った時に、それが反道徳的な行為（悪事）でも正当化してしまうという人間の在り方, E. 大人になりきれていない青年の未熟さと、その未熟さを乗り越える勇気を獲得すること, F. 「善」や「悪」などに、たやすく変化してしまう人間の現実的な姿
- 確かに「花曇りの向こう」においても、情景描写や、語り手が一人称であることから、登場人物である「ばあちゃん」の発言から見える真意を十分に捉えられていない語り手による語りなどが存在し、文学的文章教材の読み方を学ぶ上で意義のある教材であったといえる。
- 永田麻詠（2009）では、「そもそもなぜ老婆は、死骸の髪の毛まで抜いて「生きたい」のでしょうか。あなたの考えを書いてください。」「下人が「生きるために行った引剥は、「悪」なのでしょうか、「悪」とは言えないのでしょうか。あなたの考えを書いてください。」「あなた自身は毎日の生活の中で、「生きる」ために心がけていること、気をつけていることはありますか。（例）友だちや親の顔をうかがって、怒らせないようにしている。」（p.188）という手立てによって、「「いつもの自分」または「基底部としての自己」との対話」（p.127）をすることを目指している。

参考引用文献

- 石川巧（2016）「『羅生門』精読―「下人の行方は、誰も知らない」と書く「作者」―」『日本文学』65（4）、13-24.
- 幸田国広（2013）「『定番教材』の誕生―「羅生門」教材史の空隙」『国語科教育』74、14-21.

- 後藤香奈絵 (2005) 「高等学校における文学教育の研究—小説教材「羅生門」とその授業を中心に—」『弘前大学国文学』26, 52-64.
- 佐野幹 (2018) 「教材「走れメロス」の生成過程」『読書科学』60 (2), 115-127.
- 佐野比呂己 (2008) 「古典教育の意義」『解釈』54 (5・6), 18-27.
- 佐野比呂己 (2010) 「単元「古典への意欲喚起をめざす」(二年)」日本国語教育学会編『豊かな言語活動が拓く国語単元学習の創造 VII 高等学校編』東洋館出版社, 192-207.
- 田近洵一・鈴木醇爾・三谷邦明・関口安義 (1984) 「座談会『羅生門』を読む」『日本文学』33 (8), 1-24.
- 竜田徹 (2014) 『構想力を育む国語教育』溪水社
- 丹藤博文 (2010) 「「羅生門」(芥川龍之介)の授業実践史—『羅生門』の行方は誰も知らない—」浜本純逸監修『文学の授業づくりハンドブック—授業実践史をふまえて』溪水社, 118-138.
- 永田麻詠 (2009) 「クィア・スタディーズとしての国語教育の構築—アイデンティファイする学びの提案—」広島大学大学院教育学研究科, 平成20年度学位論文
- 鳴島甫 (1993) 「生徒の多様な読みを整理するための基礎研究—『羅生門』を例として—」『筑波大学学校教育論集』16, 159-170.
- マルザーノ, R.J.・ケンドール, J.S. 著, 黒上晴夫・泰山裕訳 (2013) 『教育目標をデザインする—授業設計のための新しい分類体系—』北大路書房
- 丸山義昭 (2012) 「芥川龍之介『羅生門』の語りをどう読むか」田中実・須貝千里編『文学が教育にできること—「読むこと」の秘鑰—』教育出版, 208-229.
- 三浦和尚 (1992) 『高等学校国語科学習指導研究—小説教材の取り扱いを中心に』溪水社

【附記】

本研究は JSPS 科研費 JP19K14201 の助成を受けている。