

漱石『こころ』の授業研究

A Study on Teaching "Kokoro" by Natsume Soseki

井 上 次 夫

Tsugio INOUE

1. はじめに

夏目漱石『こころ』は高校2年生用国語教科書の安定教材であり、これまでに数多くの教材研究と授業実践が多種多様に行われ報告されている。このことは高専の国語教室においても例外ではないだろう。しかし、その多種多様さはそれゆえに整理の行われることがほとんどなく、多くの価値ある教材研究と授業実践が共有財産となりにくく、ひいては漱石『こころ』の授業の充実を阻む要因となっているとさえ言えるのである。

小論では、作品『こころ』について、教材化と授業化の観点からその実態及び問題点の概観・整理を試み、考察を加える。そして、教材「こころ」の今後の授業のあり方について展望したい。

2. 作品『こころ』の教材化

2.1 夏目漱石及び『こころ』の支持率

最初に、教科書採録における夏目漱石及び作品『こころ』の支持率について高木 (1997) ¹⁾ が示した採録順位で見ると、表1の通りである。

表1 漱石及び『こころ』採録順位 ※数字は延べ回数

	作 家		作 品
1 位	夏目漱石 239	1 位	山月記 105
2 位	芥川龍之介 228	2 位	羅生門 102
3 位	森 鴎外 213	3 位	舞 姫 96
4 位	志賀直哉 176	4 位	こころ 78
5 位	中島 敦 124	5 位	一葉の日記 70

また、教科書会社が行った調査 (1987) ²⁾ においても夏目漱石の採録順位は第1位であり(2位

芥川龍之介)、作品『こころ』の採録順位は第2位となっている(1位『羅生門』)。ちなみに、井上 (2002) ³⁾ によると、平成12年度では『こころ』は教科書会社14社、教科書では国語Ⅱ26、現代文12の計38種に採録されているという。

次に、先の教科書会社が教師を対象として行った『こころ』の支持率の調査 (1996) ⁴⁾ を見ると、「授業がしたい教材」では『こころ』が70.7%で第2位であり(1位『山月記』73.7%)、そのうち「ぜひ授業がしたい」では39.4%を占め第1位となっている(2位『山月記』39.0%)。また、奈良県高等学校国語文化会の調査 (1990) ⁵⁾ において見ると、『こころ』は「教師が扱いやすい教材」の第3位に位置している(1位『羅生門』、2位『山月記』)^{註1)}。そして、同調査で「教師研修への取り上げ希望」の項を見ても、作家では夏目漱石が第1位であり(2位芥川龍之介)、作品・教材では『こころ』が同じく第1位である(2位『源氏物語』)。さらに、教師が高校生に推薦したい文庫の調査 (1989) ⁶⁾ によると、夏目漱石『こころ』は第1位である(2位は中島敦・遠藤周作)。

最後に、学習者である生徒・学生からの支持率について筆者が行った小調査の結果を見よう(表2)。高校2年生及び高専2年生に、国語Ⅱで学習した作品の中で最も印象深かった作品は何かを学年末試験で質問したところ、およそ60%の学習者が漱石『こころ』を挙げた。

表2 最も印象深い作品 ^{註2)}

	調査年	授業時数	『こころ』支持	回答
高校生	1994	18	51(56.0%)	91
高専生	2002	14	122(58.7%)	208

他方、高専卒業生に対して行った高専教の調査

(1992)⁷⁾では「高専時代に印象に残っている作品」を尋ねているが、第1位は漱石『こころ』となっている(2位『徒然草』, 3位『万葉集』)。

以上のことから、夏目漱石及び『こころ』が教科書、教師、学習者の3者からいずれも幅広く、しかも強く支持されている状況が確認されるのではないだろうか^{注3)}。

ところが、そのような漱石『こころ』の教材化に関して問題点がないわけではない。

2.2 『こころ』教材化の問題点

教科書は採録分量上の制約から長編小説『こころ』全体の1割程度しか採録できない状況がある。従って、例えば芥川龍之介「羅生門」といった短編小説の場合と異なり、作品『こころ』と教材「こころ」とは<全体>と<部分>の関係にあり、この点から作品『こころ』の教材化の問題点が指摘される。つまり、教材「こころ」の読解をもって作品『こころ』の読解とすることはできない。作品<全体>と教材<部分>とでは、主題に変質が生ずる。このことは授業の指導目標及び指導方法にも関わる重大な問題であり、ことは長編小説の場合に限ったことではない。

しかしながら、上の問題に対しては、例えば次のような考え方と対応があり得る。

- (1) 教材「こころ」では作品『こころ』を教えられないため、作品からの抜粋を多く準備する、夏季休業を利用して全文通読を促す等の工夫により作品全体を扱う。
- (2) 授業では教材「こころ」を扱うのであり、それを通して小説の読み方を指導する。従って、教材に関連する必要な補助資料等は準備するが、作品からの抜粋紹介等は必要最小限にする。

仮に、松本⁸⁾に従えば、(1)は全篇主義、(2)は「下」中心主義ということになるだろうか。しかし、小論では(1)を作品(全体)主義、(2)を教材(部分)主義と呼ぶことにする。これは、ことさらに文学作品としての主題にこだわる読みの授業(1)に対し、(2)は教材を通して小説の読み方を学ぶ授業であるという意味あいからのことである。

なお、多くの実際の国語教室では、作品主義と教材主義との中間、つまり教材主義に不満を抱き

つつ作品主義を追い求めながらも、それに徹しきれず中途半端なままに授業が終わる、というのが実態ではないだろうか。

次に、上述の考え方・対応の異なる両者の代表的なアプローチについて検討する。

まず、(1)作品主義の特徴は、教材「こころ」を契機に作品『こころ』に及んで主題を中心に読み解こうとするものであるから、作品全篇の通読が必須となる(なお、教材主義でも作品全篇の通読は促すが必須ではない点で異なる)。さて、全篇の通読となれば、夏休みの課題等とするのが一般的だが^{注4)}、生徒・学生は実際どの程度読んでくるのだろうか。夏休みの課題として『こころ』を読むように指示した上で夏休み明けの9月初旬、高校2年生2クラスを対象に行った浦西調査⁹⁾では、「『こころ』を読了したか」に対し、読了16%、少し読んだ51%、入手したが読まなかった19%、入手もしなかった12%、無回答2%であったという。また、筆者が同様に指示を与え同時期、高専2年生2クラスを対象に同じ内容で調査を行ったところ、読了40%、少し読んだ37%、入手したが読まなかった8%、入手もしなかった15%、無回答0%であった。この結果が一般的な状況だとすると、全篇通読を必須とする作品主義は理想主義の名の下に当初から行き詰まることになる。

いっぽう、(2)教材主義は部分採録の教材「こころ」を小説学習の対象及び手段とするところに特徴があり、一見、作品のどの部分を採録するかには問題がないように思われる。ところが、部分採録の実態を松本⁷⁾及び武田¹⁰⁾で見ると、作品主義に通ずるものを除き、他の多くは「先生と遺書」の35・36節辺りから48・49節辺りまでを採録する(井上孝志2002では40~48とする)。その分量は「下」全体の約4分の1以下である。また、同じ節であっても省略の仕方は各様であり、ばらつきが小さいとは言えない。つまり、教材「こころ」は教科書ごとに異なっているのである。このことは、教材「こころ」が作品『こころ』からいっそう遠い位置にあることを意味し、教材「こころ」の主題が教科書ごとに変わるということにも通じかねない。さらに、教材「こころ」で学ばせるべき小説の読み方の指導法にも影響が生ずるであろう。ここに、教材主義はその採録部分の多様性のゆえに教育現場に無用の混乱を招くという批判に

さらされることにもなる。

では、そのような状況にある教材「こころ」を教師は授業で実際どのように取り扱っているのだろうか。次章で実践論文を材料に検討する。

3. 教材「こころ」の授業化

3.1 授業時間数から見た「こころ」

古谷¹¹⁾が指摘するように「丁寧に読めば読むほど時間がかかって1ヵ月も2ヵ月もかけても読み切れない」教材である「こころ」に対して、実際の教育現場ではどの程度の授業時間数を配当するのであろうか。収集できた実践論文11について調査した(表3)。すると、最低で8時間、最高は20時間であり、12時間もの幅が見られた。(なお、井上³⁾によると「こころ」授業の実践論文114の調査から最高40時間、通常12時間程度であろうという。)

表3 「こころ」配当授業時間数

時数	実践論文	時数	実践論文
8	岡田 ¹²⁾ ・深谷 ¹³⁾	14	古谷 ¹¹⁾
10	浅井 ¹⁴⁾ ・松本 ⁸⁾	16	浦西 ⁹⁾ ・杉浦 ¹⁷⁾
12	長井 ¹⁵⁾	18	井上 ¹⁸⁾
13	中川 ¹⁶⁾	20	山本 ¹⁹⁾

これを、平成15年度から実施の高等学校新教育課程の現代文(標準単位数4)での指導と考えてみると、結果として行われた単位数は3程度とも予想され、高専国語の場合と似た状況になる^{注5)}。そこで、仮に3単位とした場合、教材「こころ」に対し3週間から2か月近くを配当する計算になる。すると、授業では深くのめり込んでいく生徒と飽きを感じる生徒との両極化・マンネリ化が生じる等の問題となる場合も出てくる。

また、一般に、年間指導計画上、教材「こころ」にだけ極端に多くの授業時間を配当できないのが実情であるという点も指摘しておきたい。

3.2 授業内容から見た「こころ」

限られた授業時間数の中で、教材「こころ」をどのように指導するか、どのような指導ができるのか。その考察のために、前節で示した授業実践

において教材「こころ」がどのように扱われたか、その授業内容について概観し、簡単な整理を行った上で、指摘される課題について考察する。

便宜上、授業時間数の多いものから見ていくと(A~Kは表4と対応、括弧内は時間数)、概略、A山本¹⁹⁾は作品の全篇通読を前提にシンポジウム「私(青年)のその後を考える」の開催に向けての学習(20h)、B井上¹⁸⁾は班発表から小論文への流れの中での総合的学習(18h)、C浦西⁹⁾は作品主義からスライドや梗概の資料を多く用いた学習(16h)、D杉浦¹⁷⁾は登場人物の心中のつぶやきや物語のその後を書かせる学習(16h)、E古谷¹¹⁾は生徒からの疑問に関するディスカッション及び文庫本解説を用いた比較学習(14h)、F中川¹⁶⁾は授業終了後に課外指導を行いKの遺書を創作する学習(13h)、G長井¹⁵⁾は生徒発表形式の学習(12h)、H浅井¹⁴⁾は生徒の疑問・興味を軸に班での議論を含む問題解決型学習(10h)、I松本⁸⁾は作品主義から与えたテーマに関する教師との対話型学習(10h)、J岡田¹²⁾は生徒提出の疑問に対する解答の板書による読み比べ学習(8h)、K深谷¹³⁾は既習「こころ」を復習後、教師が与える論題についてのディベート仕立ての討論の試み(8h)といったものである。

このように個性あふれる多様な授業実践ではあるが、いま次の3点から整理を試みよう。第1は提起するテーマを生徒に求めるか、教師が与えるか。第2は教師中心の講義・対話形式か、生徒中心の議論・発表形式か。第3に指導理念は作品主義か、教材主義か。以上を表4にまとめた。

表4 「こころ」の授業化

	テーマ		授業形式		理 念	
	生徒	教師	講義	発表	作品	教材
A		☆	☆		☆	
B	★			★		★
C		☆	☆		☆	
D		○	○			○
E	★			★		★
F		☆	☆		☆	
G		○		○		○
H	★			★		★
I		☆	☆		☆	
J	★			★		★
K		○	○			○

表4から、作品主義(☆)であるA・C・F・Iが教師主導の講義形式を取るのに対し、テーマを提起するのが生徒(★)であるB・E・H・Jが発表形式を重視し教材主義であり、それぞれに一貫性を認めることのできる点が注目される^{注6)}。

今後の「こころ」の授業においては、教材「こころ」を取り扱う場合、教師が授業の中心となりテーマを与える従来式の講義・対話形式では目の前の変わりつつある学習者の学習(参加)意欲が引き出せないと考えられる。また、教材「こころ」では教師が意図的にテーマを与える必要もないだろう。例えば、井上¹⁸⁾は生徒が提出した「質問カード」の分析で「下 35・36・41・43・48」の各節での質問が多いことから授業の要点を考えやすいとした上で「生徒の素朴な疑問が実は教材の核心を突いている」と述べている。今後、学習者の読みを生かす学習者中心の授業が期待される。

また、学習者である生徒・学生は、何よりも自らの疑問や興味を国語教室で級友らと意見交換をしながら考えていく活動を望み、支持する^{注7)}。従って、生徒・学生の読みの実際を踏まえた授業の構築、展開の工夫が今後いっそう必要になるものと考えられる。なお、教材「こころ」で何を学習目標とし、どのような授業を構築し展開するかは、年間指導計画に基づきながら学習者の実態、教師の教材観とも関連させての検討がそれぞれの国語教室において必要であることは言うまでもない。

4. 今後の「こころ」の授業

4.1 疑問と興味の重視

時代の変化とともに変わり行く、目の前の学習者に対し、従来のような教師中心の講義・対話形式による「こころ」の授業を展開しようとするとき、学習者は机上にうつ伏すか、雑談や内職にいそしむか、いずれにせよ、授業への参加者は少数派となりかねない状況がある。さらに深刻なのは、授業時間数の不足から授業自体が中途半端に終わってしまうことである。

まず、求められているのは学習者に授業への参加を促す新たな工夫である。授業に出席しないと単位が取れないといった必要(need)を理由に義務的に出席が行われ学習させられる授業から、興味

深く充実感があり楽しいから出て学びたいといった欲求(want)に基づき出席がなされ学習が行われる授業への脱皮・転換のための工夫である。もちろん、指導目標の点検及び指導内容の精選も必要であろうが、それらを踏まえた上での授業改善がいまこそ肝要必須であると言える。

その要諦を前節に求めれば、第1に学習者の疑問・興味を導き出して生かすこと。第2に理解した内容を表現する活動へと結びつける中でさらに理解を深めさせ確かなものとさせること。第3に教材主義と作品主義を連動させる手法の確立である。特に、第1の学習者の疑問・興味を軸に据えることがすべての出発点となる。学習者の疑問・興味が自然と生じ、湧き上がった後、その生かし方が問題となる。動機付けの工夫は、学習者に潜在的に生じている疑問・興味を顕在化させ、発展させる工夫ともなっていく。その際のポイントを例えば、井上²⁰⁾では漢字学習の場合から〈楽しさ〉にあると指摘した。

4.2 刺激を与えよう〈楽しさ〉

一口に〈楽しさ〉と言ってもさまざまなものがあるだろうが、ここでは「こころ」の授業で互いに学習者が刺激を与えあうことの〈楽しさ〉について要点を述べる。

教材「こころ」の場合、「先生」の謎めいた言葉の紹介がまず学習者の疑問・興味を引き出す契機となる。その結果、級友と各自の意見を出しあうことを誘発する。例えば、「私は淋しい人間です」(上7)「子どもはいつまでたったってできっこないよ」「天罰だからさ」(上8)「しかし……しかし君、恋は罪悪ですよ」(上12)「私は私自身さえ信用していないのです」(上14)「静、お前はおれより先へ死ぬだろうかね」(上34)等の「先生」の言葉を作品『こころ』の中から引用し、紹介するのである。

次に、学習者の多くが提出する「なぜKは自殺したのか」という問いかけは「与えられたテーマ」から「自ら考えたテーマ」への質的転換の機縁となり、学ぶ意欲を高める刺激となって学習者に反応を迫るものである。そのために、例えば井上²¹⁾では、学生が「こころ」に関して抱いた「なぜKは自殺したのか」について学生に書かせた意見を

指導者がまず、次のような4説に整理した。

- (a) 失恋説…Kはお嬢さんへの初恋に失恋したのが大きな挫折でありショックである。
- (b) 友情説…Kは信頼していた「私(先生)」に友情を裏切られたのが大きな打撃である。
- (c) 薄志説…遺書にあったとおり、Kは薄志弱行で行く先の望みがないと自覚した。
- (d) その他(理想と現実説, 孤独説)

そして、これら4説を学生に提示し、挙手による各説の支持率調査をクラス別に行った後、その結果(表5)を学生にフィードバックした。このことにより、学習者個々の意見(自説)の見直しを刺激的に迫ることにしたのである。

表5 なぜKは自殺したのか (数字は%, 総数 154人)

	M科	E科	D科	C科	A科	計
a)失恋説	12.9	27.3	50.0	0	10.7	20.8
b)友情説	48.4	12.1	6.3	6.7	39.3	22.1
c)薄志説	35.5	54.5	31.3	60.0	32.1	42.9
d)その他	3.2	6.1	12.5	33.3	17.9	14.3

さて、その後、自説の論拠を確認・補強させた上で、級友と読みあわせ、互いに反対の立場からの反論を書かせる。そして、改めて議論する中で学習者各自の読みを再度確かめさせ、深めさせるといった活動を導入する。「自説提示」→「反論提示」→「反論への反論としての自説の再検討」といったこれら一連の活動は、学習者にとって刺激の連続であり、互いに刺激しあう〈楽しさ〉を味わわせる(井上²¹⁾参照)。そこにはあらかじめ用意された正解があるのではなく、丹念な読み、確かな読み、そして相手を説得する力、批評する力、表現する力が試されるとともに鍛えられていくことの実感できる〈楽しさ〉があふれている。

このようにして得られたKの自殺の原因に対する自説を手にしたとき、人はそれを他に伝えたい。「考える」「書く」の次に来るのが「伝える」である。そして、その「伝える」を契機に再度「考える」「書く」へと連鎖していく。そういった循環する言語活動の中で〈楽しさ〉の質は深まり、国語の力が養われていくのである。

5. おわりに

時代とともに、社会が変わり、教育が変わり、

目の前の生徒・学生が変わって行くとしても、安定教材「こころ」は変わりそうにない。漱石「こころ」が人の心の本質を描く以上、特に思春期を生きる若者の心を捉え、揺さぶるからである。そうしてみると、今後、変わるのはむしろ国語教室における「こころ」の授業の側である。

学習者である生徒・学生の心を捉え、揺さぶりをかけながら仲間とともに学ぶ〈楽しさ〉を体得させ、国語の力を培い、そして伸ばす。そんな授業の試みが各教室で営々となされている^{注8)}。それらの積み重ねとともに漱石「こころ」の授業研究も広がり、深化していくものであると考える。

注

注1) いっぽう、「扱いにくい教材」では『こころ』は第2位であった(1位は『舞姫』, 3位は『山月記』)。扱いにくいとする主な理由は、長編小説である、時代背景や時代意識に馴染みにくい、語彙が難しい、作品の主題把握が難しい等であった。

注2) 年間に行った教材の種類や数、授業方法等の点で両者には相違がある。

注3) 主な理由として、授業展開がうまくいく、生徒・学生の興味・共感が呼べる、評価が定まっており資料が整っている(教師側)、他方、複雑な人間心理にはいろんな答えが考えられる、登場人物の心の底を想像しやすい、友情・恋愛・自殺・人間の罪など自分の中で比べて考えやすい(生徒・学生側)等が挙げられる。

注4) 読書感想文の対象図書を課題図書として限定的に与えるか、ある程度自由とするかといった読書感想文の位置付け、及びその内容については小田島²²⁾他。

注5) 高校では学校行事や古典の時間数との絡みで現代文の時間数が削減される場合があり、高専では国語3単位について現代文2、古典1に分ける場合がある。

注6) なお、D・G・Kは、教材を中心として教師がテーマを与えながら講義を行うか、生徒・学生がグループ学習や発表を行うかする従来式のオーソドックスな授業形式であり、他の教材でも多く見られるものである。

注7) 友達と意見交換して初めて分かることがたくさんあった。頑なだった自分の考えを見直して参考になった、楽しかった等(学生の感想)。
 注8) インターネット上にも有益情報が多数ある。HP「<http://www.pat.hi-ho.ne.jp/nobu-nisi/>教育の職人」「<http://www.ctt.ne.jp/~kino/>晴雨楽天」等(2004・8 現在)。

引用・参考文献

- 1) 高木まさき「小説の古典教材と学習者との落差から創造する学習—小説の古典教材一覧(高校)と学習指導法再構築の観点—」『月刊国語教育』17 卷 10 号, pp.34-37, 1997
- 2) 大修館書店編集部「〈近・現代散文編〉国語教科書作家別収録教材一覧」『国語教室』31, pp.15-22, 1987
- 3) 井上孝志『高等学校における文学の単元構想の研究—『こころ』(夏目漱石)の教材解釈と実践事例の検討を通して—』溪水社, 2002
- 4) 大修館書店編集部「安定教材をめぐるアンケート結果」『国語教室』58, pp.38-39, 1996
- 5) 奈良県高等学校国語文化会研究部「アンケート集計結果」『まほろば』33, pp.97-104, 1990
- 6) 角川書店編集部「アンケート 私の選んだ角川文庫三冊」『国語科通信』69, pp.18-21, 1989
- 7) 高専教育方法改善専門委員会国語科部会『高専の国語教育 報告書及び付帯資料』, 1992
- 8) 松本義生「『こころ』の授業——全篇通読による試み」『たのしくわかる高校国語 I・II の授業<文学>』, pp.38-55, あゆみ出版, 1990
- 9) 浦西陽子「平成 3 年奈良県教育委員会指定研究・(国語)の研究実践報告より」『まほろば』36, pp.4-26, 1993
- 10) 武田素晴「教材としての『こころ』の主題について」『国語教室』58, pp.26-31, 1996
- 11) 古谷一樹「『こころ』の魅力を引き出す授業」『月刊国語教育』17 卷 10 号, pp.50-53, 1997
- 12) 岡田健一「『こころ』書き込み演習ノートの試み」『まほろば』38, pp.4-21, 1995
- 13) 深谷久美子「ディベート仕立ての討論」『国語フォーラム』78, pp.2-9, 1997
- 14) 浅井一彦「夏目漱石『こころ』」『全国連第 30 回愛知大会』, 1997
- 15) 長井和子「講義だけが授業でない! (進学校版) —『こころ』の取り組みを通して」『月刊国語教育』18 卷 4 号, pp.96-99, 1998
- 16) 中川隆司「『こころ』指導に関する一試案」『まほろば』33, pp.53-61, 1990
- 17) 杉浦直也「主体的に物語を読む学習活動をめざして—『こころ』をとともに読む—」『語文と教育』13, pp.20-28, 1999
- 18) 井上次夫「生徒と読んだ『こころ』」『国語展望』94, pp.27-33, 1994
- 19) 山本伸子「単元『生と死をみつめて』について—夏目漱石『こころ』をどう扱うか」『国語教育研究』41, pp.133-147, 1998
- 20) 井上次夫「興味と疑問から始まる<楽しさ>のある漢字学習」『月刊国語教育研究』362, pp.50-55, 2002
- 21) 井上次夫「『読み』を動機付ける授業研究—夏目漱石『こころ』を例として—」『高専教育』26, pp.303-308, 2003
- 22) 小田島本有「読書感想文『こころ』を通して」『高専教育』14, pp.161-168, 1991
- 23) 井川昌文「『こころ』の授業—生徒に積極的に学習活動をさせるにはどのようにすればよいか」『月刊国語教育』21 卷 13 号, pp.100-103, 2002
- 24) 京都府立高等学校国語科研究会教材・指導法研究部会「教材としての漱石『こころ』」研究会誌 8, pp.82-92, 1998
- 25) 由井はるみ「教科書を離れた『こころ』について」『兵庫國漢』42, pp.50-57, 1996

付記

小論は、井上次夫(2002)「夏目漱石『こころ』の授業研究」(『平成 14 年度高専教育講演論文集』pp.85-88)を修正し、加筆したものである。

(いのうえつぎお inoue@oyama-ct.ac.jp)

「受理年月日 2004 年9月21日」