

# Fostering the Reflective Inquiry Process in Literacy Education

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-02-21 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 八田, 幸恵 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10098/4979">http://hdl.handle.net/10098/4979</a>

# 国語科における「ふりかえり」を核とした課題探究プロセスの育成のあり方

—高校国語科現代文「ころ」の授業研究を通して—

## Fostering the Reflective Inquiry Process in Literacy Education

八 田 幸 恵<sup>(\*)</sup>

- 1 研究の目的
- 2 研究の背景
  - 2-1 国語科の目標における2つの柱
  - 2-2 PISA2009調査読解リテラシーにおける評価の枠組み
  - 2-3 思考力を視点とした国語科の目標の構造化
  - 2-4 国語科における課題探究のプロセスの描き方
  - 2-5 プロセスを評価するポートフォリオ評価
  - 2-6 課題探究のプロセスにおける「ふりかえり」と「探究としての評価」
- 3 課題と方法
- 4 単元「ころ」の実際
  - 4-1 教材「ころ」について
  - 4-2 「ふりかえり」の実際
  - 4-3 自立的な課題探究者を育む単元のデザイン
  - 4-4 単元「ころ」の概略
  - 4-5 読みの実践と相互交流の「ふりかえり」を通して課題が分析・総合されるプロセス
    - 4-5-1 〈静は策略家かどうか〉についての読みの実践と相互交流の「ふりかえり」
    - 4-5-2 〈Kはなぜ自殺したのか〉についての読みの実践と相互交流の「ふりかえり」
  - 4-6 ロングスパンでの「ふりかえり」を通して課題を設定するプロセス
  - 4-7 「方略」および小説という文化に関する理解の深まり
- 5 課題探究のプロセスを支える2つの「ふりかえり」

---

\*福井大学教育地域科学部発達科学講座

## 5-1 課題探究のプロセス

## 5-2 「ふりかえり」とロングスパンでの「ふりかえり」

## 6 成果と課題

## 7 研究の省察

## 1 研究の目的

本稿は、課題探究能力の育成のあり方を、高校国語科現代文における実践の事実をもとに提案することを目的とする。特に、自立した課題探究者を育てるという問題意識のもと、読みの実践と「ふりかえり」の機会をいかに組織化し、学習者による自立的な課題探究を可能にするような「ふりかえり」をいかにデザインするかという点に焦点を当てて論じていく。

## 2 研究の背景

## 2-1 国語科の目標における2つの柱

2004年12月のいわゆる「PISA ショック」以降、高次の思考力に注目が集まっている。2008年改訂学習指導要領では、「確かな学力」の学力要素として、①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③学習意欲の三つが挙げられた。そして、各教科における言語活動を通して、思考力・判断力・表現力(以下、思考力と表記する)を育成することが求められた。

それでは、国語科において育成すべき思考力の内実をいかに考えればいいのか。そもそも国語科で育成する学力とはいかなるものであり、その中で思考力はいかなる位置づけを持つのか。このことを考えるために、まずは学習指導要領を見てみよう。『高等学校学習指導要領解説 国語編』に掲げられた目標は、以下のようになっている（下線は筆者による）。

国語を適切に表現し的確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を伸ばし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。

この目標は、「とともに」を境に前段と後段に分けられる。前段は、言語の教育としての国語科の柱であると述べられている。前段の冒頭にある「適切に表現し」は、小学校・中学校・高等学校と一貫しており、「目的や内容にふさわしい語句を選び、しかも、目的や場にふさわしい表現をするということ」を意味している。次の「的確に理解する」に関しては、小学校・中学校では「正確に理解する」となっている。高等学校において「的確に」となる理由は、「表現の仕方、

表現された内容や事柄を、目的や場に応じて間違いなく理解するということ」を強調するためであると述べられている。つまり、学習指導要領においては、小学校から一貫して目的・意図・内容・場などの文脈に応じて適切に言語を運用する能力を求めており、学年や学校階梯が上がるにつれて適切さの精度が増し確実に適切な運用を行えるようになることが目指されているのである。後段については、たとえば「思考力を伸ばす」とは、「物事の筋道が分かるという段階から更に進んで、問題を解決しようとする想像的かつ論理的な思考力を身に付けることである」と説明され、言語を用いて課題を探究する能力の育成を目指すことが示されている。

このように、学習指導要領においては、前段と後段に分けて大きく2つの目標が国語科の目標として掲げられている。

## 2-2 PISA2009調査読解リテラシーにおける評価の枠組み

学習指導要領に示された目標の前段と後段の関係を整理するために、ここでPISA2009調査読解リテラシー（以下、PISAと表記する）の評価の枠組みを参照してみよう<sup>1</sup>。PISA2009においては、PISA2000/2003/2006や読解に関する他の調査には見られなかった新しい研究成果が盛り込まれており、評価の枠組みが大幅に改訂された。最も大きな変更点は、評価の枠組みとして「メタ認知 (metacognition)」と「側面 (aspect)」という大きく2つの枠が示された点である。

PISA2009が言う「メタ認知」とは、端的に述べると「方略 (strategy)」を適切に用いる能力を指している。「方略」とは、目的や文脈に応じて読者が自覚的に選択し適用する言語的な行動を意味する。たとえば読むための「方略」には、「題名から内容を予想する」「疑問を持ちながら読む」「内容を要約する」などがある。欧米の読解研究においては、自立した読者になるためには「方略」を適切に使用する能力である「メタ認知」を獲得しているか否かが決定的に重要になると主張されている。PISA2009においても、個々の「方略」に関する知識を持っていることの重要が述べられつつも、それ以上に文脈に応じて適切に「方略」を選択し適用する能力の重要性が強調されている。したがって、評価の対象は個々の「方略」の習熟状況ではなく、「方略」を適切に用いる「メタ認知」なのである。

「メタ認知」がPISA2009において新しく盛り込まれたものであるのに対し、「側面」とは、PISA2003/2006の「プロセス」を改訂したものである。PISA2003/2006の「プロセス」は、「情報の取り出し」「テキストの解釈」「省察・評価」（「熟考・評価」と訳されることが多いが、原語では reflection and evaluation である）の3つに整理されていた。これに対してPISA2009の「側面」は、「アクセス・取り出し」「統合・解釈」「省察・評価」の3つとして規定された。PISA2003/2006が「情報の取り出し」から始まっているのに対し、PISA2009では情報への「アクセス」から始まっている。また、「省察・評価」の内実も、PISA2003/2006においてはテキストの内容と形式に関する「省察・評価」であるのに対して、PISA2009においては自身の読解を「省察・

評価」することまでを含むように変化した。つまり、PISA2009の「側面」は、PISA2003/2006のプロセスを前方と後方へ拡張したものである。この背景には、より目的志向的で複雑であり自己調整を必要とする読解観への変化がある。

以上の記述からわかるように、PISA2009は、「メタ認知」と「側面」を読解リテラシーにおける大きな2つの柱として規定した。これら2つの柱は、それぞれ異なる内容ではあるものの、両者とも自身の思考を対象化するレベルの思考に焦点を当てているという点において一致している。

### 2-3 思考力を視点とした国語科の目標の構造化

PISA2009の評価の枠組みの特徴を踏まえて、学習指導要領に掲げられた目標を再度検討してみよう。すると、目標の前段は「メタ認知」に、後段の一部は「プロセス」あるいは「側面」に相当することがわかる。つまり、国語科の目標には大きく分けて、①「文脈に応じて言語方略を適切に用いる能力」と、②「言語を用いて課題を探究する能力」の2つの柱があると考えることができる。そして前節において指摘したように、それら2つの柱は両者とも思考力を示している。したがって、2つの柱に沿って国語科の目標を構造化することは、思考力という視点から国語科の目標を構造化することになる。

実際、国語科の学習指導要領においては、領域ごとに2つの柱を立てるという方向性が示されている。学習指導要領に示された国語科の領域は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」である。そして、「自ら学び、課題を解決していく能力の育成を重視」するため、学習指導要領は、領域ごとに記述される指導事項において、課題探究のプロセスを明示しようとしている。たとえば高等学校における「書くこと」の指導事項には、「課題選定・取材・表現の工夫」「構成 記述」「推敲・交流・評価」という3つの区分が設けられ、それがすなわち「書くこと」における課題探究のプロセスを示している。また、「読むこと」の指導事項の区分も、「表現に即した理解」「文章の解釈」「考えの形成・読書・情報活用」となっており、「読むこと」における課題探究のプロセスを示している。

以上から、国語科の目標は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の領域ごとに、①「文脈に応じて言語方略を適切に用いる能力」、および②「言語を用いて課題を探究する能力」の2つの柱を立てることで構造化することができる<sup>2</sup>。

### 2-4 国語科における課題探究のプロセスの描き方

「言語方略」の内実が多様に考えられるように、課題探究のプロセスの描き方にも、唯一の正解があるわけではない。むしろ、その描き方は多様にある。そして、課題探究のプロセスの描き方は、どのような言語運用・言語学習の目的を想定するかによって異なってくる。

たとえば、先述したように学習指導要領においては、「書くこと」の課題探究のプロセスは「課題選定・取材・表現の工夫」「構成 記述」「推敲・交流・評価」と規定される。しかし、同じく「書くこと」に重点を置きつつも、異なる課題探究のプロセスの描き方もある。ひとつの例として、アメリカの言語教育研究においてしばしば参照される、ショート (K. G. Short) らが提案した「書き手になるサイクル (The Authoring Cycle)」を挙げたい (図1)<sup>3</sup>。これは、特にマイノリティの子どもたちの言語運用・言語学習を念頭に置いており、自身の経験を書き互いに読み合うことで課題を生成し協働でその課題を探究するというプロセスである。「探究のための問いを見つける時間を持つ」や「新しい探究を計画する」といったプロセスが組み入れられ、課題は永遠に解決することなく新しい課題を生成し続けることが強調されている。学習指導要領に比べて、課題の生成および他者との対話に重点を置いたモデルとなっているとすることができる。

他にも、「読むこと」に関しては、先述したように学習指導要領においては「表現に即した理解」「文章の解釈」「考えの形成・読書・情報活用」というプロセスが、課題探究のプロセスとして規定されている。それに対してPISA2009においては、「アクセス・取り出し」「統合・解釈」「省察・評価」と規定され、自身で情報源にアクセスするといった目的志向的な読解が想定されている。学習指導要領に比べて、テキストの解釈までのプロセスに重点を置き、市民生活における目的志向的で自立的な読解を念頭に置いたモデルとなっているとすることができる。このように課題探究のプロセスの描き方は、その背後にある言語運用・言語学習の目的によって異なってくる。

## 2-5 プロセスを評価するポートフォリオ評価

前節で指摘したように、課題探究のプロセスの描き方は多様にある。しかし、思慮深く言語を運用し言語を学習し続ける市民を育てることが課題となるいま、特に高校の国語科に関しては、教室においてより自立した課題探究を実現し、個々の学習者に確かな課題探究能力を身に付けさせることが求められる。しかしながら、当然のことではあるが、学習者は最初から自立した課題探究者であるわけではない。学校において教師や他者に支援されながら課題探究プロセスを遂行

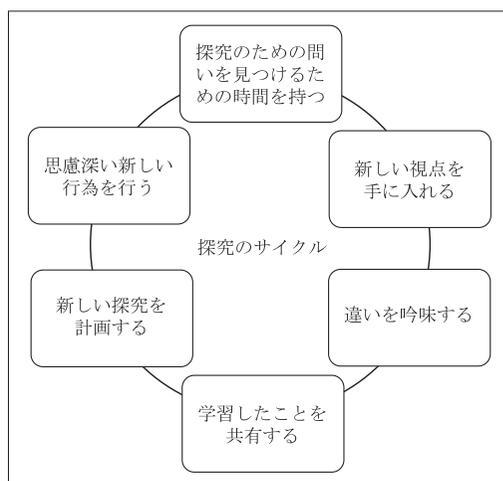


図1 探究のためのカリキュラムの枠組みとしての「書き手になるサイクル」(出典：K. G. Short(ets.), 1996, p.18.より筆者作成・訳)

することを学習し、徐々に自立した課題探究者へとようになっていくのである。

課題探究プロセスを遂行することを学習するという点について、評価という視点から考えてみたい。高木展郎は、国語科教育における評価が、結果の評価からプロセスの評価へと転換すべきであることを主張する。そして、学習すること自体を学習するためには、学習者自身が、学習の結果のみならず学習プロセスを自己評価することが必要であると解く。加えて、経験は常に過渡的であると述べ、それゆえ自己評価においても長いスパンでの評価が求められると主張する。このような評価を実現する具体的な評価方法としては、ポートフォリオ評価が挙げられている。そしてポートフォリオの重要な点として、学習のプロセスを記録するだけでなく、記録をもとにして「ふりかえり」を行うことが、学習にとって自己の学習を自覚することのできる評価を含めた学習行為となる点を指摘している<sup>4</sup>。

また、山本茂喜は、アメリカの言語教育におけるポートフォリオ評価を参照し、ポートフォリオ評価の背景には、実際の文脈において評価することを重視する「真正の評価 (authentic assessment)」の考えがあることを指摘している。そして「真正の評価」が「本物」の活動を重視するため、その学習は目的を持ったプロジェクトとなると述べる。したがってアメリカにおいては、プロジェクト学習の要素を持つ教育実践においてポートフォリオ評価が行われ、実際の文脈や場面の中での評価や目的活動から生み出された学習物の評価が実践されていることを紹介している。そして山本も、ポートフォリオ評価の主眼が、子どもの作品や学習記録の蓄積よりも、むしろ蓄積の過程における学習者自身によるゴールと評価基準の設定、それに基づくモニタリングと教師のカンファレンスによる成長の確認と「ふりかえり」にある点を重視する<sup>5</sup>。

## 2-6 課題探究のプロセスにおける「ふりかえり」と「探究としての評価」

ポートフォリオという具体的な評価の持つ機能のこのような意味が強調される際、それは「探究としての評価 (assessment as inquiry)」と呼ばれることがある。アメリカにおいて言語教育研究を行っているセラフィニは (F. Serafini) は、評価を、「測定としての評価 (assessment as measurement)」「手続きとしての評価 (assessment as procedure)」「探究としての評価 (assessment as inquiry)」の3つに分類した。セラフィニによると、「測定としての評価」とは、学習者とは異なる評価者が学習者の学習の結果を評価することを意味する。「手続きとしての評価」とは、「測定としての評価」と「探究としての評価」の中間にあり、学習の結果だけでなく学習のプロセスも評価するために学習の記録を蓄積するものの、学習者と評価者はやはり別であり、評価行為が学習とはみなされない評価である。それらに対して「探究としての評価」とは、学習者が評価者の役割を兼ね、学習のプロセスの途中で挟み込まれ、評価行為が学習となるような評価である。セラフィニは以上のように評価を分類し、「探究としての評価」の例としてポートフォリオ評価を挙げ、それが生徒と教師の「ふりかえり (reflection)」、自己評価、そして目標設定

を促進するための道具となることを述べている<sup>6</sup>。

セラフィニが提唱した「探究としての評価」は、前節で紹介したショートらによる探究あるいは学習概念を前提としたものである。ショートらは、探究・学習とは新しい問い (question) を導く深くて広い結合をつくり出すプロセスであることを強調する。そして、ひとつの探究は結果として新しい問いをうみ、探究のサイクルは永遠に終わることなく続いていくことを主張する<sup>7</sup>。したがって彼女らは、「探究のための問いを見つける時間を持つ」「新しい探究を計画する」というプロセスに重点を置くのである。

「探究としての評価」そして終わらない探究のサイクルという点に関わって、同じくアメリカにおいて言語教育研究を行っているグラント (G. Grant) による「ポートフォリオの問い (portfolio question)」という考え方を紹介したい。グラントは、学習者がポートフォリオを作成するにあたって問いを持つことを前提としつつも、問いは解釈されるべきテキストであると述べ、問いの解釈が変化する過程を重視する。そして、学習者の問いは最初から明確に設定されるわけではなく、問いが明確になってくるとそれが小さい問いに分析されそれらを総合される際に大きく修正されることを指摘する。また、このような問いの再構成によって、探究はサイクル化し広がり深まりを増して発展していくと述べる。したがって、ポートフォリオを実施する際には、「ふりかえり」を通して問いを再構成することを支援すべきであると主張する<sup>8</sup>。また、バートンとコリンズ (J. Barton and A. Collins) によっても、学習者がポートフォリオをつくる際に、小見出しを付け替えることによって探究すべき課題を再構成する点が指摘されている<sup>9</sup>。

以上からわかるように、課題探究のプロセスは、問いつまり課題が再構成されることによって永遠に繰り返されるサイクルになる。そして、課題探究のプロセスのひとつである「ふりかえり」は、それまでの探究の成果を踏まえて課題を再構成し次の課題探究のサイクルを牽引する役割を持つ。つまり「ふりかえり」は、課題探究のプロセスの中でも決定的に重要なプロセスなのである。そして「探究としての評価」としての「ふりかえり」とは、単に課題探究のプロセスをふりかえて直線的に把握することではなく、課題探究のプロセスを跡付けて課題の再構成を行うことを意味しているのである。

このように、学校において徐々に自立した課題探究者となることを支援するためには、何度も繰り返される課題探究のプロセスを成立させ発展させる「ふりかえり＝探究としての評価」のあり方が鍵となるという方向性が示されている。

### 3 課題と方法

そこで本稿では、学習者が自立的に課題設定と探究を行うことを実現する「ふりかえり＝探究としての評価」は具体的にいかにあるのかという課題を設定し、この課題について実践の事実をもとに論じていく。

検討の対象とする実践は、福井県の公立高等学校の教師である渡邊久暢氏が、2010年度に福井県立藤島高等学校の2年生国語科現代文において実施した、教材「ころ」を扱った実践（以下、単元「ころ」と表記する）である。渡邊氏は2011年度現在において教職21年目であり、これまで評価という視点から単元・授業を構想してきたという。筆者は2010年度より渡邊氏と協働して授業研究を行っており、単元「ころ」はその成果の一部である。この単元「ころ」においては、「ふりかえり＝探究としての評価」の具体的なあり方を見ることができる。そこで、本稿においては、特に「ふりかえり」のあり方を中心に単元「ころ」の実際を粗描する。

その際、複数の学習者によるノートやレポートの記述を組織し、それらを証拠物として論述を進めていく。合わせて、渡邊氏が授業で学習者に配布したプリントや、授業前の渡邊氏との打ち合わせの記録・授業中の学習活動の記録・そして授業後の渡邊氏との検討会の記録を収めた筆者のフィールド・ノーツを用いて、授業の実際についての情報を補っていく。いずれにせよ、単元「ころ」の実際を記述するにあたって用いた重要な情報は書き言葉として残っており、他者による再検討が可能なものである。

以下では、学習者によるノートの記述を跡付けていくことで、入念にデザインされた「ふりかえり」に支えられて学習者が自立的な課題探究を遂行する能力を形成していく過程を描出する。そのことを通して、「ふりかえり＝探究としての評価」を核とした課題探究能力の育成のひとつのあり方を示したい。

## 4 単元「ころ」の実際

### 4-1 教材「ころ」について

単元の実際に入る前に、教材「ころ」について簡単に述べておこう。小説『ころ』は、周知の通り、明治時代の小説家夏目漱石の代表作であり、『彼岸過迄』『行人』と合わせて後期3部作と呼ばれる。1950年代に高校国語科の教科書に掲載された後、教材「ころ」は高校国語科現代文における定番教材となっている。

「上 先生と私」「中 両親と私」「下 先生の遺書」と題された3部から成り、「上」「中」は「私」が語り手であり、「下」は先生が書いた遺書の公開という構成となっている。「上」「中」には、「私」と先生との出会いから先生の遺書を受け取り公開するまでの経緯が書いてあり、「上」の冒頭の時点で読者には先生が死んだことが示唆される。しかし、「上」「中」を通して先生の遺書の内容は明かされないため、読者は謎を抱えて「下」を読むことになる。「下」である先生の遺書の内容は、自分が過去に犯した過ち、すなわち下宿先の御嬢さんである静への恋愛感情と隣の部屋に下宿している友人Kへの友情との間で悩み、結局のところ静を選んでKを自殺に追いやったことへの後悔が書かれているという説明がなされることが多い。しかし、終始先生が先生の

視点で過去を語るため、「私」が語る「上」「中」の内容と齟齬があったり、また遺書の中でも先生の語りの信憑性を読者に疑わせる記述があったりする。

国文学研究においても、「Kはなぜ自殺したのか」「先生はなぜ自殺したのか」「『私』はなぜ先生の遺書を公開したのか」などの点をめぐって多くの研究が積み重ねられてきた、謎の多い作品である<sup>10</sup>。

#### 4-2 「ふりかえり」の実際

単元「ころ」においては、単元の開始から締めくくりまで何度も「ふりかえり」を挟みこみながら学習が進められた。「ふりかえり」の具体的なイメージを共有するために、単元における最後の探究として学習者に課した「ころ 論文」を、例として先に示しておこう。

「ころ 論文」は「一 課題設定の理由」と「二 結論」の2部構成とした。「一 課題設定の理由」においては、それまでのクラスにおける課題探究の成果を踏まえて自分自身で次に探究すべき課題を設定することを求めた。したがって、「一 課題設定の理由」は「ふりかえり＝探究としての評価」に相当する。そして「二 結論」において、実際にその課題についての読みを実践し結論を出すことを求めた。以下に示すのは、学習者Aによる「ころ 論文」の「一 課題設定の理由」および「二 結論」の一部である。

##### なぜ先生は自殺したのか

学習者A

###### 一 課題設定の理由

「ころ」についての学習を始めてから今まで、私は〈お嬢さんは策略家か?〉〈Kはなぜ自殺したのか?〉といった「大きな課題」について考えてきた。〈お嬢さん…〉の問題には、「上」での静と「下」でのお嬢さんの言動をもとに「純粋な策略家」として考えた後、他のみんなのノートや意見から、お嬢さんが純粹説・悪女説を聞き、参考にしながら、「純粋な策略家」という意見をより充実させた。また、〈Kは…〉の問題には、先生〔渡邊氏を指している：引用者注（以下同じ）〕が目をつけるとよいポイントについて指摘したプリントをもとに自分なりに最初考えをまとめた。しかし、他者のノートを読むと、自分の意見の浅さが明らかになり、「なるほど」の連発だった。特に、Kの孤独や死に方、自分の道が崩れてしまったことによる喪失感など、深くかつ的確な意見を知ることができ、深い理解が得られた。

このように、今までの学習の中で他者の意見は私に多くの新しい見方を与えてくれた。自分だけでは気付かないような細かい点にも気付くことができるし、自分の意見が本当にこれでよいのか…と見直すこともできる。人によって全く正反対な意見を持っていて、そこから新しい考えを得られるのが最もよい点だ。自分と反対の意見で疑問を覚えたとしても、お互いに話してみるとお互いに意見を充実できるため、自分の意見が主観的なものから客観的な

ものとなる。高校に入って他者の考えを聞く機会が増えたことで、他者の意見をしっかり聞けるようになったと思う。

話が若干逸れてしまったので、本題に戻して、このような過程を踏んできた私が、なぜ「先生の自殺の理由」について考えたいと思ったのか。これはやはり、「Kの自殺の理由」を考えたことが大きく関わっている。「Kの自殺の理由」について考え、納得する答えを得た私には、「先生の自殺」が不自然で、大変気になった。しかも、何か直接的な事があってから自殺したわけではなく、「私」が実家に帰っている間に突然自殺することを決めた。なぜこのタイミングでなければならなかったのか。「私」が再び戻ってくる九月まで待っておらず、「私」に「過去」を直接話すことなく自殺してしまったのはなぜなのか…。と、いったように、「先生の自殺の理由」という一つのテーマだけで、たいへん多くの疑問が浮かんでくる。完全な答えは出ないとしても、以前考えた〈Kはなぜ自殺したのか〉という課題の時に行った手順を利用して、先生の心情を中心として、自殺の謎について、自分なりにまとめ、結論を出したいと思ったため、このテーマについて論文を書こうと思ったのである。

## 二 結論

私はこの課題を考える上で、次の三つの点について考えた。

- ・なぜ自分の過去を直接話さず、手紙に書いたのか。
- ・なぜこのタイミングで自殺したのか。
- ・なぜ先生は自殺したのか。

この三点を中心として考えをまとめたいと思う。

〔以下略〕

このような学習者Aの記述からは、探究すべき課題を自力で設定し、その課題を解決するための探究の手順を自覚的に考え遂行する、自立的な課題探究者の姿を見てとることができる。

冒頭において、学習者Aは、自分自身で読みを実践し相互交流することの意義を認識したことを指摘している。まず、〈静（お嬢さん）は策略家か？〉という「大きな課題」について、他者との相互交流を経て「純粋な策略家」という自身の読みを充実させたことを述べている。そして次の段落で、「自分だけでは気付かないような細かい点にも気付くことができる」と述べ、他者と相互交流した過程を「ふりかえる」ことで着目する本文の箇所が多様になり、より整合性の高い読みを実践していくことが可能となることを主張している。

そのような他者とともに行った課題探究の成果を踏まえて、次に学習者Aは、今後自分自身が探究すべき課題を理解するに至る経緯を書いている。まず、単元を通してクラス全体で共有した「大きな課題」が〈静は策略家かどうか〉〈Kはなぜ自殺したのか〉というものであることを記述している。次に、それぞれの「大きな課題」についてのクラスでの相互交流をふりかえり、〈Kはなぜ自殺したのか〉について納得する答えを得たがゆえに先生の自殺が「不自然で、大変気になった」と述べ、〈先生はなぜ自殺したのか〉という今後自分が探究すべき課題を成立させている。そして、この課題について、「なぜこのタイミングでなければならなかったのか。『私』が再び戻ってくる九月まで待っておらず、『私』に『過去』を直接話すことなく自殺してしまったの

はなぜなのか…」など、「たいへん多くの疑問が浮かんでくる」と指摘する。さらには、「〈Kはなぜ自殺したのか〉という課題の時にいった手順を利用して」この謎を解いていく旨を宣言している。そして実際に、「二 結論」において、「〈先生はなぜ自殺したのか〉という「大きな課題」を、〈なぜ自分の過去を直接話さず、手紙に書いたのか〉〈なぜこのタイミングで自殺したのか〉〈なぜ先生は自殺したのか〉という3つの「小さな課題」に分析して探究していくことを明確にしている。最後の「小さな課題」は「大きな課題」そのものであるため、実際には2つの「小さな課題」ということになるが、過去に他者とともに実践した「手順」を利用し、自覚的に課題探究を遂行している。

それでは、このように課題設定を行うことを含めて自立的な課題探究を行う能力を形成するためには、どのような指導が必要なのだろうか。学習者Aの記述からは、①「大きな課題」に取り組み自力で読みを実践し、自身が実践した読みと他者が実践した読みを相互交流し、その過程を「ふりかえる」というサイクルを繰り返すこと。そして、②読みの実践と相互交流を「ふりかえる」サイクルを繰り返した後に、そのロングスパンの過程を「ふりかえる」こと。これら2つの要素が自立的な課題探究者の育成を支えていることが見えてくる。

#### 4-3 自立的な課題探究者を育む単元のデザイン

前節において、課題探究能力の育成は、①「大きな課題」に取り組み自力で読みを実践し、自身が実践した読みと他者が実践した読みを相互交流し、その過程を「ふりかえる」というサイクルを繰り返すこと、②読みの実践と相互交流を「ふりかえる」サイクルを繰り返した後に、そのロングスパンの過程を「ふりかえる」こと、これらの要素に支えられていることを指摘した。渡邊氏は、これらの要素を持った単元をデザインし実施してきている。以下、単元の展開に即して、これらの要素の布置を示そう。

渡邊氏の実践は、自立した読者・自立した課題探究者を育てるという軸で貫かれている。渡邊氏自身が、日々の授業の中で学習者に対して、初見の文章を自力で読む力をつけることや読むことの楽しみを見つけることが授業の目的であると明確に伝えている。

毎回の授業の展開は、次のようになっている。まず、学習者が自力で本文を読み課題に取り組むことができるよう、教師が課題を作成し、予習プリントとして学習者に配布する。このとき学習者に提示される課題は、本文全体を検討せざるを得なくなるような課題である。もう少し詳しく説明すると、その課題への回答が複数考えられ、それぞれの回答を説得的に論じるために参照すべき本文の箇所が広い範囲に数多くあり、したがって課題への回答を作成する過程においてはその課題をいくつかの「小さな課題」に分析して取り組む必要があるような「大きな課題」である（たとえば中島敦「山月記」の場合ならば、「李徴はなぜ虎になったのか」といった課題が「大きな課題」として想定される）。本文全体を検討する必要があるような課題について探究させる

ため、渡邊氏の実践においては、部分的にカットされて教科書に掲載されたものではなく、小説全体を取めた原典を本文として用いている。学習者は予習時において、本文全体に目を通し、課題について自力で実践した読みをノートに書き、授業日の朝、渡邊氏に提出する。

授業中は、学習者一人ひとりが自力で考えてきた成果をもとに、自身の実践した読みと他者の実践した読みを相互交流する。交流の方法としては、ペア・スピーチやグループ内での聴き合い、またクラス全体での発表などのように口頭で行う場合もあれば、ノートを回覧し付箋を用いてコメントをつけるなどのように文章で行う場合もある。相互交流においては、それぞれが実践した読みにも必ず違いが見られ、学習者はどの読みがもっとも妥当なのかを議論したり、それぞれの読みを総合してよりよい読みを創出しようとしたりする。そのため、出された読みをよく吟味し、それぞれが着目した本文の箇所や分析した「小さな課題」についても交流している。

相互交流を行った後は、ノートに残したメモなどを参考にして、自力で考え他者との相互交流した過程を「ふりかえり」として記述する。そして、「ふりかえり」を踏まえて課題について再度考え、読みを再実践する。「ふりかえり」および課題の再考は、相互交流の後には必ず行われる。学習者も「ふりかえり」や課題の再考を行うことを前提に交流を行うため、交流相手の考えについて理解しにくい点があると、積極的に質問したり細かくメモを取ったりしている。

授業が終わる前に、教師が次の授業までの課題を提示する。その課題は、授業で行った相互交流の「ふりかえり」やそれを踏まえた課題の再考である場合もあれば、学習者による議論の展開を踏まえた新しい「大きな課題」である場合もある。

毎回の授業は以上のように進んでいくのであるが、単元における学習がある程度展開してくると、その単元におけるこれまでの課題探究のすべてを跡付けるようなロングスパンでの「ふりかえり」が行われる。このロングスパンでの「ふりかえり」においては、教師から「ここまで本文を読んできて感じ考えたことは？」「このあと、みんなで考えたい課題は何？」といった問いが出される。学習者は本文についての課題と同じく予習としてこれに取り組み、ノートに記述する。そして、授業日の朝に教師に提出し、教師はこれを踏まえてその後の展開を考える。もちろん授業においても、それぞれが記述してきたロングスパンでの「ふりかえり」を相互交流する。

以上からわかるように、渡邊氏の実践においては、学習者自身が実践した読みや他者のコメント、そして「ふりかえり」の記述が、すべて自身の書き言葉としてノートに残っていることとなる。つまり、ノートがポートフォリオの役割を果たすよう、ノート指導を行っているのである。したがって、本稿のこの後の記述においては、単元「こころ」における学習者のノートの記述の検討を通して、学習者が徐々に自立的な課題探究能力を形成していく道筋を浮き彫りにしていくことにしよう。

#### 4-4 単元「ころ」の概略

単元「ころ」では、本文全体を通して「大きな課題」について探究していくことができるよう、学習者は1人1冊文庫本を持ち、各自が絶えず自身の文庫本を参照しながら授業が進められた。そして、既述したように、教材「ころ」は「下」において謎が解かれるような構成になっているために、「下」を協働して読むことに重点を置いた単元の構成となった。

まず、第1次として、「上」「中」「下」という小説全体の構造と、キャラクター・マップの作成などを通して重要な登場人物の人物像を把握した。小説全体の構造や登場人物の人物像を把握しつつ、数多く出てきた疑問を交流する過程において〈静は策略家かどうか〉という課題が共有されていった。そこで、第2次として、〈静は策略家かどうか〉という「大きな課題」について探究した。この「大きな課題」を探究する過程においては、検討の対象は次第に静からKへと移行していった。したがって第3次として、〈Kはなぜ自殺したのか〉という「大きな課題」について探究した。そして単元の締めくくりとして第4次に、学習者一人ひとりが、それまでクラス全体で行ってきた課題探究の成果を踏まえて自分自身で課題を設定し探究することが行われた。また、このような課題の探究と同時並行的に、単元を通して、「語り手の人物像に注意して読む」ことが重要な「方略」として繰り返し指導された。以上のような単元の概略をまとめたのが表1である。

表1 単元「ころ」の概略

<p>第1次 「下」を協働探究して読むために、「上」「中」「下」の構造、および登場人物の人物像を大まかにつかむ</p>	<p>第1時 11/3 プリントを配布し、必修課題と選択課題を提示する。</p> <p>第2時 11/5 グループで「上」を読んだ感想および各自作成したキャラクター・マップを交流し、選択課題について発表することで、「中」「下」を読み進めるための共通の土俵をつくる。</p> <p>第3時 11/8 ペアやグループで「中」まで読んだ感想を交流し、改訂したキャラクター・マップを見せ合うことで、登場人物の人物像を擦り合わせる。 *小森陽一『大人のための国語教科書』より一部抜粋コピー配布<sup>11</sup></p> <p>第4時 11/10 先生が「私」に向かって語っていることを確認しつつ、「下」を読んだ感想を交流する。 *石原千秋『「ころ」大人になれなかった先生』より一部抜粋コピー配布<sup>12</sup></p>
---	---

<p>第2次 〈静は策略家かどうか〉について探究する</p>	<p>第5時 11/15 数名のノートのコピーを配布し、〈静は誰が好きだったのか〉という課題を共有する。 *伊佐山潤子「『ころ』のいわゆる『御嬢さん策略家説』再考」コピー配布<sup>13</sup></p> <p>第6時 11/17 グループでノートを回し読み、〈静は策略家かどうか〉について話し合い、再度本文に返って〈静は策略家かどうか〉について再考する。</p> <p>第7時 11/19 グループで〈静は策略家かどうか〉についての再考を共有し、〈静は策略家かどうか〉についてさらに再考を行う。全体でKの人物像を確認しつつ、〈Kはなぜ自殺したのか〉へと課題が移行する。</p>
<p>第3次 〈Kはなぜ自殺したのか〉について探究する</p>	<p>第8時 11/22 全体で〈Kはなぜ自殺したのか〉についての考えを交流し、複数の説にまとめて議論し、〈Kはなぜ自殺したのか〉について再考する。 *柳澤浩哉「Kはなぜ自殺したのか—『ころ』の謎を解く—」コピー配布<sup>14</sup></p> <p>第9時 11/24 〈Kはなぜ自殺したのか〉についての再考のコピーを配布し、さらにグループでノートを回し読みすることで、できるだけ多くの説を吟味し、それを踏まえて今後自分自身が探究したい課題について考える。</p>
<p>第4次 自分で課題を設定し探究する</p>	<p>第10時 11/26 グループで、自分自身が探究したい課題とその理由を交流する。</p> <p>第11時 11/29 「ころ 論文」作成についてのプリントを配布し、作成に取りかかる。</p> <p>12/13 「ころ 論文」提出</p>

#### 4-5 読みの実践と相互交流の「ふりかえり」を通して課題が分析・総合されるプロセス

それでは、これより先において、実際に学習者が記述したノートの検討を通して、学習者が自立して課題探究を遂行する能力を形成する道筋を示していく。まず、学習者が実践した読みと相互交流の「ふりかえり」を検討していくことで、「大きな課題」についての複数の読みを共有し、「大きな課題」が「小さな課題」へと分析されるプロセスを明らかにする。

## 4-5-1 &lt;静は策略家かどうか&gt; についての読みの実践と相互交流の「ふりかえり」

「こころ」は長文であるため、第1時においては全員が「上」を読み終えておらず、第2時までに「上」をほぼ全員が読み終え、第3時には「中」までを共有し、そして第4時で「下」を視野にいれるという見通しとなった。そこで第1時においては、教師が以下のような予習プリントを配布し、学習者は第2時までにそれぞれ取り組んできた。第2時から第4時まで、予習プリントにおける必修課題と選択課題への回答を繰り返し交流した。

## 「こころ」第一章「先生と私」より レポート課題

## 一 必修課題

第一章には主要な登場人物として、「私」「先生」「奥さん」の三人が出てくる。この三人の関係図を、それぞれの生い立ち、性格・特徴などが分かることを書き加えながら「マッピング用紙」にまとめよ。

## 二 選択課題

- a なぜ「私」は「先生」に心をひかれ、「先生」の所に通ったのか。本文から根拠を探しだしながら、その理由を考えて書け。
  - b 「先生」の人間に対する考え方を本文中から抜き出し、それについて自分の考えるところを述べよ。
  - c [十九]で「奥さん」は態度の変化を見せている。それについて「私」は今までの「奥さん」の態度が、「感傷を遊ぶためにとくに私を相手に拵えた、徒な女性の遊戯と取れないこともなかった。」と感じている。あなたは、この「私」に見せた「奥さん」の態度をいたずらとしての芝居だったと考えるか、そうではないと考えるか。
- a～cの中から自分の書きやすい課題をひとつ選び、ノートに答えること。

課題について説明しておく、必修課題は、「私」「先生」「奥さん（静）」の人物像をつかむための課題である。選択課題のa～cはすべて「上」の場面に焦点を当てた課題となっている。それぞれの課題が設定された理由は、「上」の語り手は「私」であるため、「私」から見た「私」「先生」「静」の人物像を探り、「下」の先生の語りを相対化し「下」を協働探的に読む素地を作るためである。

a～cの選択課題の中で、もっとも幅のある複数の読みが出されたのがcであった。授業では、静は本当に純粋に先生が好きなのか、静は「私」のことをどう思っているのかといった疑問が出され、<静は策略家かどうか>という「大きな課題」が成立した。

そこで、第2次として、第5時から第7時にかけて、「上」「中」「下」すべてを視野に入れた上で、<静は策略家かどうか>という「大きな課題」について読みを実践・相互交流し、その過程を「ふりかえり」、課題について再考することが2回行われた。それでは、学習者の記述を見ていこう。ここで取り上げるのは、先に「こころ 論文」を検討した学習者Aの記述である。

学習者Aは、<静は策略家かどうか>という「大きな課題」について、第5時を終えた時点では、以下のように読みを記述している。

私は、お嬢さんが「私」〔ここでは先生を指している〕のことが好きで気を引こうとKを利用していましたが、Kも意外といいかもしれない…という風に二人の間で迷っているように思います。お嬢さんは、「私」との関係に何の進展もないため、「私」の連れてきたKを上手く利用すれば「私」の気を引けるのではないかと考え、あからさまにKと親しげにします。それによって「私」が嫉妬していることが見えると、上手くいったと笑っているけれど、奥さん〔ここでは静の母親を指している。「下」では語り手である先生が静の母親を「奥さん」と呼んでいるため〕は「私」の気持ちに気付き、お嬢さんに対して嫌な顔をするのです。しかし、それでも一向に「私」がお嬢さんに自分の気持ちを伝えることはなく、お嬢さんのKへの態度がそれ以上になります。そうしているうちに、Kとの関係も現実的に親しくなっていく、Kも悪くないかもしれないと考え始め、「私」とKの間にいる自分の立場、この状況を楽しんでいるのではないかと、というのが私の予想です。

Kを利用しているという私の考えは、「嫌なところが出てきたのはKが宅に来てから」という記述から分かります。またKへの気持ちが変わってきたというのは、「Kの室の縁側へ来て彼の名を呼びそこへ入ってゆっくりしている」ところから考えられます。

三四〔三四の場面という意味である〕までの時点では、お嬢さんは二人の間にいることを楽しんでいるのではないかと思います。

このように学習者Aは、相互交流前の予習の段階では、静は策略家であると考え、その根拠として「下」の本文のうち、「嫌なところが出てきたのはKが宅に来てから」という箇所や「Kの室の縁側へ来て彼の名を呼びそこへ入ってゆっくりしている」という箇所に言及している。

学習者Aはこのノートを持ち、第6時の授業に参加した。第6時は、授業の冒頭においてある学習者のノートのコピーが配布されクラス全体で共有し、その後グループにおいて、自身が行ってきた予習および配布コピーにもとづいてそれぞれの読みを交流した。その結果、第6時を終えての「ふりかえり」では、学習者Aは以下のように記述している。

私は以前の「お嬢さんの気持ち」を考えた時は、お嬢さんは完全に策略家だと考えていました。しかし、〇〇くんのノート〔配布されたコピーを指している〕を読んで、「下」は先生の視点から書かれているということに改めて気付き、先生の嫉妬心が文章に表れていることも再確認しました。そこで、お嬢さんは単に先生の気を引こうと思ってKに近づく計画を立てたということを考えてしまうのは間違っていたかなあと思い、前回の記述をもとに少し書き変えてみようと思います。

まず、「下」はお嬢さんとKのことを中心に書かれていたけれど、きっと全く話さなかったということはないと思うので、Kと自分を比較した時Kの方がお嬢さんと話したりしていたというようにとらえました。しかし、ただKとの会話の方が多かったというだけではなく、先生の嫉妬心も加わっているはずだから、結構大げさに書かれていると考えてもおかしくありません。さらに、お嬢さんは先生が好きだったから意識してしまって何かとKの方へ行ってしまったことも考えられます。よって、お嬢さんが全てを計画して行ったことだ

とは考えにくいなあと思いました。

このことに付け加えて考えると、お嬢さんはそれほどKを利用しようと考えていたわけではなかったけれど、前に書いたようなことからより一層お嬢さんとKの関係があやまれる結果になってしまったことが考えられます。つまり、私が思うにお嬢さんは「純粋な策略家」だったから、お嬢さんは先生のことが好きであるがゆえに、Kを利用してしまったのだと思います。

この「ふりかえり」の冒頭において、学習者Aは、クラスでの相互交流を踏まえて過去の自分の読みと他者の読みを吟味し、「下」は先生が語り手であることを再確認し、語りを相対化しつつ読む必要性を認識したことを記述している。そしてその後の記述において、先生の語りによってゆがめられている点を割り引いてみた結果、静は計画的にKを利用したわけではなく、純粋に先生が好きであるがゆえに結果的にKを利用してしまった「純粋な策略家」なのではないかという読みを示している。このように、相互交流を「ふりかえる」ことで、自然に〈静は策略家かどうか〉について再度読みを実践している。

学習者Aはこのノートを持ち、第7時に参加した。第7時においては、グループでノートを回し読みすることでそれぞれが行ってきた「ふりかえり」を相互交流し、その後〈静は策略家かどうか〉について再度話し合った。そこでは、静は実際に策略家であるという考えと、結果的にKを利用してしまったとしても静が策略家であるとは言えないという2つの考えが出された。その結果、第7時を終えて行った〈静は策略家かどうか〉についての2回目の「ふりかえり」は、以下のようになった。

私は「お嬢さんは策略家か??」という問いに答える時、その前に書いた時ほど、お嬢さんを悪女にしないで純粋にしようと思い「純粋な策略家」としてまとめました。策略家であるとも純粋であるともはっきり決めずあいまいにしまったのですが、結構みんなはどちらかはっきり決めて書かれていて、完全な策略家説と完全な純粋説の両方を読むことができ面白かったです。私のノートを読んでコメントを書ってくれたみんなは「純粋な策略家」という表現がいいって書いてくれましたが、私が他の人のノートを読んだり話し合いをした結果、お嬢さんはそれほど純粋でもなかったのかなあ、と思うようになりました。

それは、ある人の意見文の中で「上」の奥さん〔静を指している。「上」においては語り手である「私」が静を「奥さん」と呼んでいるため〕の言動についてしっかりした根拠を見つけて書かれていたのを読んだからです。その人のノートには、「親友が一人死んだだけ」という発言や静の涙について書かれていました。そこで改めて「上」の「私」と静の会話の部分を読み返してみると、「奥さんは急に今までのすべてを忘れたように、前に坐っている私をそっちのけにして立ち上がった」という記述を見つけ、静は少し演じている部分があるのではないかと考えました。この私の意見に対してある友達は、静は先生に自分の不在の間に涙を流していたことを知られて先生が外出したくなくなってしまうのを恐れているからだ」と反論しました。初めこれを聞いた時なるほどだと納得しましたが、よく考えてみると、不

在の間に涙を流していたのは先生に興味を持っている何も知らない「私」と一緒にいて話していたからであるため、自分が不在の時、毎回静に涙を流すようなことはさせたくないと家に引きこもるといえるのは考えにくいのではないかなあと感じてきました。

少し話はそれてしまいましたが、結局私の考えでは、静が完全に純粋な女性だとは思えず、多かれ少なかれ策略家っぽいところがあると思います。よって、静は先生の気を引きたいがためにKに近づき、Kに気のあるようなそぶりを見せることで、先生が自分に気があるのかどうか確かめ、もしそうならば自分に思いをうちあけるよう、うながそうとしたのではないかという考えにまとまりました。

この2回目の「ふりかえり」の前半部分に着目したい。学習者Aは、他の学習者の読みを受けて、「下」だけではなく「上」も再び検討している。そして、「親友が一人死んだだけ」と静が発言する箇所や、先生が不在の際に静が「私」を相手に涙を流すものの先生が帰宅した途端に態度を急変させた箇所に言及し、それらの箇所と「下」で先生によって語られる静とに一貫性を持たせる必要性を認識している。このような記述から、学習者Aが、「ふりかえり」をふまえて再度読みを実践しようとするを通して、本文全体を整合的に理解できる読みを構築しようとし、本文を見渡す視野を広げていることがわかる。ただし、第2次のこの時点においては、自身や他者が実践した読みを「ふりかえる」ことに重点を置いており、様々な新しい「読みの実践」を行っているわけではない。しかしながら、広がった視野のもとで、まだそれほど自覚的ではないものの、「静は策略家かどうか」という「大きな課題」を、「静が『親友が一人死んだだけ』と発言したのはなぜか」や「静が態度を急変させたのはなぜか」という「小さな課題」へと分析し始めていることもわかる。

以上からわかるように、学習者は、共通の「大きな課題」に対する複数の実践された読みを共有しその過程を「ふりかえる」ことで、着目する本文の箇所が増え、本文を見渡す視野を広げていく。そして、複数の読みを踏まえて本文全体を整合的に説明するようなより質の高い読みを実践しようとし、「大きな課題」を「小さな課題」へと分析し始めるのである。

#### 4-5-2 〈Kはなぜ自殺したのか〉についての読みの実践と相互交流の「ふりかえり」

第2次の「大きな課題」である〈静は策略家かどうか〉を探究する過程において、学習者の問題意識は次第に、「下」において先生を通して語られるKの人物像をカバーするようになった。そこで、第3次として〈Kはなぜ自殺したのか〉について探究することにし、第7時の終わりに教師が以下の予習プリントを配布した。ここでは、教師が「Kのキャラクター」「自殺に至るまでの経緯」「Kの遺書の内容」などと示すことで、学習者が〈Kはなぜ自殺したのか〉という「大きな課題」を「小さな課題」へと分析できるよう手立てを講じている。

Kはなぜ自殺したのか。

本文の記述を根拠に、自分の考えをまとめてみよう。

★Kのキャラクター

★自殺に至るまでの経緯

- 二八 こうして海の中へ突き落したらどうする
- 三十 精神的に向上心のないものは馬鹿だ
- 四十 ただ苦しいと云っただけでした
- 四一 精神的に向上心のないものは馬鹿だ
- 四二 覚悟
- 四三 Kの黒い影
- 四七 何かお祝いをあげたいが、私には金がないから
- 四八 見ると、何時も立て切っているKと私の室との襖が

★Kの遺書の内容

★Kの死に方

★先生の解釈

- 五三 私は仕舞にKが私のようにたった一人で淋しくて仕方がなくなった…  
などの表現が、渡邊の気になったところです。

第2次において〈静は策略家かどうか〉についての複数の読みを十分に共有したため、第3次の〈Kはなぜ自殺したのか〉という「大きな課題」については、相互交流を行う前から自力で複数の読みを挙げる学習者も出てきた。つまり、自身の中で読みを複数回実践し、それらを相互交流できるようになっているのである。たとえば学習者Bは、第8時の予習として以下のように記述した。

私は、Kの自殺について主に三つの原因を考えた。

- ①自分の信条に背いた弱い自分に先の望みを失ったため
  - ②お嬢さんへの失恋によるショック・先生の裏切りによる憎しみ、不信のため
  - ③自分という存在が親友の恋を妨げていた、先生を変えてしまったため
- ③は考えすぎのような気もするが、①～③全てが複合していたとも思ってしまう。  
〔中略 (①②それぞれの読みについて本文から根拠を挙げて論じている)〕

③の場合

ここでは、かなりKを純粹に見ている。三〇の「精神的に…」は先生をやゆしており、覚悟はお嬢さんとの結婚など、過去の考えを捨てて生きていく覚悟だ。ところが先生が実はお嬢さんに結婚の申し込みをしていたことを知ってから四一などの先生の態度を考え直し、自分が先生を悩み苦しませ、自分をおとしいれるような言葉を言わざるをえなくしたのだ、と考え、自己嫌悪におちいり自殺した。最もそう感じる部分が四七の「何かお祝いを…」だ。それほどKが金に余裕がなかったような描写もない。つまりお祝いはしてやれないが邪

魔者はいなくなりましたよ、ということだ（極端に言えば）。自分を世話し、人間らしさを与えてくれた恩と、お嬢さんへの愛情とのはざまに自殺を選んだのだと思う。よって遺書は裏の意味はなく、すなおなお礼であるが、ただ、愛していたお嬢さんには好きでした、という以外に最期に残す言葉（しかも、少しもKの気持ちを気づかれてはならない）が見つからず、結果何も残せなかったのではないだろうか。

ここまで書いておいて何だが、Kが自殺する晩までかなり落ち着いた様子なのもあって、私はKがひとつの理由で自殺を衝動的に実行したのではなく、①～③全てがある部分ずつ作用した結果が自殺だったのだと考えている。

二八～四二 →① 自殺を考えるきっかけ 覚悟は死ぬ覚悟

四三 →②

四七 →③やるせなさ、相手が奥さんなので正直に言うわけにいかない

このように、学習者Bは、〈Kはなぜ自殺したのか〉について3つの異なる読みを示し、それぞれの読みが妥当だとする場合に本文全体をどのように整合的に解釈していくのかにという点について記述している。たとえば「③自分という存在が親友の恋を妨げていた、先生を変えてしまったため」という読みの妥当性を示すために、本文の様々な具体的場面に言及し、それらの場面の解釈を示している。そのことを通して、〈Kの言う覚悟はどのような意味か〉〈Kはなぜ金がなくてお祝いを上げることができないと言ったのか〉〈Kの遺書に静への言葉がなかったのはなぜか〉という3つの「小さな課題」を成立させていることがわかる。

学習者Bのノートはコピーされ、第8時の冒頭においてクラス全体に配布された。したがって第8時は、学習者Bのノートの内容を踏まえて〈Kはなぜ自殺したのか〉について複数の読みが出された状態で始まり、クラス全体で様々な読みが吟味されていった。その過程において、「Kは幼い頃に両親を亡くしており、それによってできた『こころの空洞』により自殺した」「先生と静の二人を同時に失うことの喪失感により自殺した」「Kは静のことを好きだとは一言も述べておらず、Kの静への恋心は先生の思い込みにすぎないため、失恋が理由ではない」といった興味深い読みが出された。その結果、第8時を終えて行った〈Kはなぜ自殺したのか〉についての再考＝読みの再実践では、たとえば以下に挙げる学習者Cのようなものが見られた。

前は全くわからないと思ったけど、皆の意見を聞いて複数の理由からKは自殺したのだろうと思った。

皆の考えた理由を取り入れつつ、自分の考えも足して、幾つかの理由を挙げてみた。

①道を見失った（迷子）編

②失恋編 ○○くんより引用

③人間関係編 a 親しい二人（先生と静）を失う編 △△くんより引用

b 先生を失う編 □□さんより引用

〔中略（①②の読みについて本文から根拠を挙げて論じている）〕

### ③人間関係編

#### a. 親しい二人を失ったから編

これは、△△くんの「こころ」における「中」の意味は、幼い頃からの信頼の大切さを示す、というところからヒントを得たもの。たしかに「こころ」の中で「上」と「下」だけでも話がつながりそうなのに、「中」という「私」とその両親とのことが示されている。「私」は、父のことはほとんど知っていると言っていて、これまでの現国の授業の中で「私」は先生を知らないからこそ先生が気になるという考えも出てきている。だとすれば、Kは両親もおらず、継母ともうまくゆかず、養父母にも自分の道を分かってもらえない孤独な人間で、誰のことも知らうとしてこなかったKは、唯一お嬢さんのことを知りたくなったのだと思う。（先生にお嬢さんのことを打ちあける前にやたらお嬢さんのことをたずねたように。）ずっと誰にも興味を持たなかった孤独なKが、初めて知りたい、親しくなりたい、と思ったのがお嬢さんなのだろう。では、Kは先生のことをどう考えていたのか。これは、先生が「私」に対して思うものと類似した何かがあったのではないかと思う。何より、Kと先生、そして先生と「私」の関係が少し似ているからだ。「私」は先生を、ある種の尊敬の念をもってとらえ、何故先生に自分がひかれているのかを探っているようだった。そして、「下」の[十九]で、「私は心のうちで常にKを畏敬していました」とある。「私」も先生も、先生とKに対する慕いは同じ思いで、何が自分をそう思わせているのかを探し、先生はKの精進が畏敬の念に値するものと気づいたようで、きっと「私」のようにあちこちKを探っていたかもしれない。そしてとうとう先生が「私」に全てを話したように、Kも先生を信頼していった。

そんなお嬢さんと先生を同時に失うことは本当に苦しいもので、Kはそれまでの孤独よりさらに孤独になるわけだから、自殺を考えてもおかしくない。

[以下略]

学習者Cは、学習者Bのノートの内容及びクラス全体での議論を「ふりかえる」ことを通して、「前は全くわからないと思ったけど」と以前の自分を確認し、「皆の意見を聞いて複数の理由からKは自殺したのだろう」と述べ、実際に3つの読みを実践している。第3次の段階では、ひとつひとつ読みの内容や相互交流のプロセスをじっくりと「ふりかえる」というよりは、学習者は様々な読みを何度も実践してみせるようになっていく。

さらに注目したいのは、次の点である。学習者Cは、「③人間関係編 a. 親しい二人を失ったから編」の記述において、この考えの妥当性を示すために「中」が存在する理由を考えており、完全に本文全体を俯瞰するまでに視野が広がっていることがわかる。そして、「Kはなぜ自殺したのか」という課題は、「Kと先生はお互いにとってどのような存在なのか」「先生と「私」はお互いにとってどのような存在なのか」「Kと先生との関係は、先生と「私」との関係と相似なのか」という課題へと変化し、Kと先生から離れて「私」への着目が始まっていることを見てとることができる。これらの課題は、「Kはなぜ自殺したのか」について探究する過程において必然的に出てきた課題ではあるものの、もはや「Kはなぜ自殺したのか」を分析した「小さな課題」とは言えない。つまり、本文全体をさらに整合的に理解できる読みを構築しようとし、本文を広

い視野のもとで見渡して「大きな課題」を分析することで、〈Kはなぜ自殺したのか〉という「大きな課題」は解体されつつあり、次なる課題の成立が見え始めているのである。

#### 4-6 ロングスパンでの「ふりかえり」を通して課題を設定するプロセス

第3次においては、〈Kはなぜ自殺したのか〉について一人の学習者の中でも様々な読みが実践され、また、広い視野のもとで〈Kはなぜ自殺したのか〉という「大きな課題」が様々な分析されることで、〈Kはなぜ自殺したのか〉という課題自体が解体されつつあった。そこで、単元の締めくくりである第4次として、学習者が自分自身で課題を設定し探究することを行うことにした。ただし、第3次において非常に多様な読みを実践し相互交流したために、学習者自身がそれらを整理できている状態ではなかった。また、それまでに取り組んできた「大きな課題」は、学習者による議論の展開を踏まえつつも最終的には教師が設定したものであり、課題が設定されるプロセス自体を学習者が自覚的に遂行できているわけではなかった。自立的な課題探究者となるためには、それまで教師が代行したり他者に支援されたりして行ってきた課題設定・把握を、最終的には自力で行うことができるようになる必要がある。そこで、単元「ころ」を開始してからこれまでにどのような課題についてどのように探究してきたのかを学習者自身が十分に把握するために、第9時の終わりに、ロングスパンでの「ふりかえり」として、まず以下の予習プリントを配布した。

- ①ここまで『ころ』を学んできて、感じ考えたことは？
- ②このあと、みんなで考えたい課題は何？
- ③小説を学んで、国語を学んで、何のために学んだと考える？
- ④これまでの学習で自分で獲得した力は？それを、今後どんな場面で活かしたい？
- ⑤今後自分が獲得しなければならないと意識した力は？
- ⑥大きな課題（Kはなぜ自殺したのか？など）について各自が考えてきた上で、その考えを交流し合う。そのことを通して読む力を培っていく、という学習スタイルについて、感じ考えたことは？
- ⑦今回グループを様々な変えて何度も話し合ってきたが、話し合ったメンバーで、誰がいてくれて良かった？それはなぜ？
- ⑧グループでの話し合いがうまくいくために、今後自分はどうすればいい？
- ⑨最後に、いろいろ考え・感じたことをたくさんメモしておこう。  
(渡邊への要望・意見含む)

学習者は予習としてこれに取り組み、第10時の前半においては、グループで主に「②このあと、みんなで考えたい課題は何？」について、その理由を交えて相互交流が行われた。そして、後半において、教師が次のプリントを配布し、単元「ころ」の締めくくりとして「ころ 論文」

を書くことをアナウンスし、以下のプリントを配布した。

#### 「こころ 論文」 作成について

- ①課題は、自由に決めればよい。授業にて考えた課題についての再検討でも良い。
- ②分量はノート二頁から三頁程度とする。パソコンで作成しても良い。
- ③提出は、評価の期限上、十二月十三日月曜日十三時とする。  
大職員室内、渡邊の席付近にあるボックス内に、提出せよ。

#### 論文の書き方について

- 一 本論文は、二章構成にすること。
- 二 第一章のタイトルは、「課題設定の理由」 第二章は「結論」とせよ。
- 三 第一章には、なぜ自分がその課題に取り組もうと思ったのか、  
「その考えに至った経緯」を、詳細に書くこと。  
\* 「これまで自分がどのような課題に、どのように取り組んできたのか」  
\* 「これまでクラスメートの意見を、どのように感じてきたのか」  
について、  
・ 他者の様々な意見を、グループ活動やノートを印刷したプリント、  
・ 回覧されたノートなどで、交流の結果  
・ 自分自身のノートの記述  
などを引用・参照・言及した上で、自分がその課題に取り組もうと思った経緯をまとめてみよう。
- 四 第二章には、課題に対する自分なりの結論をまとめよ。その際には、  
\* 本文を根拠にして書くこと  
\* これまでの授業で得たもの  
・ 他者の様々な意見を、グループ活動やノートを印刷したプリント、  
・ 回覧されたノートなどで、交流の結果  
・ 自分自身のノートの記述  
などは、積極的に引用・参照・言及した上で論を構成せよ。

プリントに書いてあるように、「こころ 論文」では学習者は、「第一章 課題設定の理由」において自力で課題を設定し、「第二章 結論」において自分が設定した課題について読みを実践しなければならない。注意したいのは、「第一章 課題設定の理由」の記述のさせ方である。学習者は自由に課題を設定することができるものの、その課題は、これまで自分自身やクラスでの取り組みの経緯を踏まえて、過去の配布物や自身のノートの記述を引用・参照・言及した上で、説得的に課題設定の理由を論じなければならない。つまり、「第一章 課題設定の理由」は、単元「こころ」を開始してからこれまでの自身や他者の読みが変容した過程や課題そのものが変容した過程を「ふりかえる」機能を持っている。このような「ふりかえり」の機能を持った「一 課題設定の理由」を書くことで、授業で教師や他者に支援されながら行ってきた課題の分析・総合の過程を跡付け、これまで共有した課題を再度自身で分析・総合して新しい課題を設定するこ

とが可能となるのではないか。渡邊氏と筆者はそう考え、「第一章 課題設定の理由」に重点を置いた「こころ 論文」を単元の最終的な探究として位置づけることとした。

この「こころ 論文」作成についてのプリントに示された課題に取り組み、「こころ 論文」として執筆されたのが、本稿4-2で示した学習者Aによる「なぜ先生は自殺したのか」である。学習者Aの記述からは、探究すべき課題を自力で設定し、その課題を解決するための探究の手順を自覚的に考え遂行する、課題探究者の姿を見てとることができた。それでは、他の学習者はどうだろうか。たとえば学習者Dは、以下のように「一 課題設定の理由」を書いている。

### Kは自殺によって先生に何を示したかったのか

学習者D

#### 一 課題設定の理由

これまで『こころ』の様々な課題に取り組んできたが、そのなかでクラス全体としても私自身としても一番重要な問題として真剣に考えてきたのが〈Kはなぜ自殺したのか〉という問いだと思う。私が考えるところでは、この問いには複数の理由があって、とても解決しにくい難題だが、その自殺の理由を考える手がかりとして、たくさんの場面が挙げられる。たとえば、自殺した晩に、ふすまが二尺ばかり開いていたこと、遺書には御嬢さんの名前ましてや恋についてさえも全く触れられていなかったことなどがある。〇〇さんのノートには、遺書の書き方は先生の心に自分の存在を罪悪感と共に刻みつけるものであり、逆に御嬢さんの存在を自殺の理由として意識させるものであったという記述があり、私はその意見には賛成だが、もっと他にKが先生に遺書を通して伝えたかったことがあったのではないだろうか。Kの死に方、遺書の書き方、また自殺前の一つひとつのKの行動におよんでも、何か先生に伝えるべきメッセージが含まれていたのではないかと思う。そのメッセージを読み解いていくことで、逆に〈なぜKは自殺したのか〉という問いに回帰できるし、またこの問いの発展的な問いとして、〈Kは自殺によって先生に何を示したかったのか〉という課題を探究していくことにした。

学習者Dは、単元を通してクラス全体で共有した最も重要な課題が〈Kはなぜ自殺したのか〉というものであることを記述している。しかし、Kの自殺の理由に深く迫るためには、〈Kの死に方〉や〈「先生」に宛てた遺書の書き方〉〈自殺前の一つひとつの行動〉など、Kの死に関する「小さな課題」を再検討せざるを得ないと主張している。したがって、分析した小さな課題を総合し、〈Kはなぜ自殺したのか〉という課題ではなく〈Kは自殺によって先生に何を示したかったのか〉という「発展的」な課題を設定する必要があると論じる。

学習者Aや学習者Dと同じように、多くの学習者が、単元を通してクラス全体で共有した最も重要な課題が、直前に取り組んだ課題である〈Kはなぜ自殺したのか〉であるという認識を示している。しかし、それを踏まえて再度自身で設定する課題は、学習者によって異なっている。たとえば学習者Eは、以下のように課題設定の理由を述べている。

## 先生が自殺した訳とその時期の謎を探る

学習者E

## 一 課題設定の理由

まずこの課題を設定するときに、初めに思い至った問いは、Kの自殺の理由の集大成だったのだが、Kのキャラはあくまで先生目線でしか描かれていないため、それを探るには先生について探ることから始まるのではないかと思ひ至り、先生についての先生の自己分析や先生の思想、「私」に対しての気持ち、静との関係などいろいろあれはこうだどうだと考え、一番つきつめて考えてみたいと思ったのが先生の自殺の理由・時期の意図だったのである。これで対象がKから先生に移ってしまったけれど、二つを中途半端にやるよりも一つに絞った方が良く私は思うので、先生の自殺とその時期の理由をとりあえず探ってみようと思う。この課題設定の理由は今ここであげたぐちゃぐちゃの中で、大きく二つある。一つ目は先生について考えるのは初めてだ、ということである。今まで静とかKとか斜め四十五度外れた問いをずっと考えてきたので、ここでやはり本題に迫りたいと思ったことと、先生は「私」を通してみた先生と自分目線の先生、二つの視点で描かれている人物であるから、Kより分析しやすいのではないかと考えたからである。

二つ目はやはりこの問いがストーリーの鍵を握るのではないかと、ということである。一章目から張り巡らされた伏線を解かずして小説を読み終えた気になっていいのか、ということでもある。また、今まで考えてきた静は策略家？・Kの自殺の訳ともリンクできる問いであることも大きな理由の一つだ。実際、授業中の話し合いの中で先生の自殺についても話し合ったことがあり、その場の皆さんは結構自分と違う考えだったので、そのことも参考に、考えられたらいいなあと思った次第である。というわけでやや私的な、でも一応本文を基準に問いに迫ってみようと思う。

学習者Eはクラス全体で共有した重要課題が「Kはなぜ自殺したのか」であったことを指摘しつつも、Kに関する記述はすべて先生の語りであるため、「対象がKから先生に移って」いったことを自覚し、先生について探究することを判断している。そして、先生について探究すべき課題を「先生についての先生の自己分析や先生の思想」〈私に対しての気持ち〉〈静との関係〉などの「小さな課題」に分析し、それらを総合する大きな課題として「先生の自殺とその時期の理由」を設定することを述べている。また、「一章目から張り巡らされた伏線を解かずして小説を読み終えた気になっていいのか」と自問し、広い視野のもとで本文全体を総合的に理解するような読みを実践しようとしている。このように、学習者Eは、さらに視野を広げつつこれまで取り組んできた課題を分析・総合することを通して、新しい課題を設定している。

以上みてきた学習者A、D、Eの「一 課題設定の理由」の記述から、学習者による課題設定のプロセスの実際が浮き彫りとなってきた。「こころ 論文」における「一 課題設定の理由」は、単元におけるそれまでの探究をすべて「ふりかえる」ような、ロングスパンでの「ふりかえり」であった。学習者は、そのような「ふりかえり」を行うまでは、直前の課題の分析と総合を経て設定された目の前の課題に従事してきた。しかし、ロングスパンでの「ふりかえり」を行うこ

とで、それまで行ってきた課題の分析と総合のあり方を時系列に沿って並べ、一度に視野に収めることとなる。そして、課題の分析と総合には様々な可能性があることを認識し、様々な課題の分析と総合のあり方を模擬的に実践してみる。そうすることで、自分自身の読みや他者の読みの実践を発展させるという視点に立つとどのような課題の分析と総合が意味を持つのかと考え、複数の課題の分析と総合の可能性の中からもっとも有意義だと考えられるものを自分で選び取るのである。このように、それまで教師や他者に支援されながら行ってきた課題設定・把握のプロセスを「ふりかえる」ことで、学習者は、課題設定のプロセスを遂行することを学習し、自立して課題設定を行う能力を形成していくのである。

#### 4-7 「方略」および小説という文化に関する理解の深まり

ここで、少し検討の角度が変わるものの、学習者Eの記述に関してさらに着目すべき点を指摘しておきたい。学習者Eは、先生に着目する理由のひとつとして、先生は「私」と先生という2人の語り手によって語られる存在であるため、先生という1人の語り手によってのみ語られるKよりも「分析しやすい」という理由を挙げている。ここから、単元を通して理解してきた「語り手の人物像に注意して読む」という方略を自覚的に使いこなそうとしていることがわかる。学習者Eの他にも、「語り手の人物像に注意して読む」という方略を自覚的に用いている学習者は多くいた。このことは、ロングスパンでの「ふりかえり」というよりも、実践した読みを「ふりかえる」ことを何度も繰り返したことで実現したと捉えるべきだろう。実際に実践した読みを何度も「ふりかえり」吟味することで、その読みを支える知識への理解を深めていったと考えることができるからである。

また、「ふりかえり」を繰り返していくことが、小説とは何か、小説を書いたり読んだりするとはどういうことかという点への理解を深めることを実現したと考えられる記述もあった。いわば、小説という文化への理解であろう。たとえば学習者Fの記述である。学習者Fは、本文を見渡す視野を広げていくことで、本文を完全に俯瞰するようになり、書き手である夏目漱石や小説が執筆された当時の時代状況などを視野に入れて課題設定を行った。

#### 題名が「こころ」なのはなぜか

—「こころ」を通して夏目漱石が伝えたかったものとは—

学習者F

##### — 課題設定の理由

まず、私は現代文の授業で〈静は策略家なのか〉や、〈Kはなぜ自殺したのか〉などの話し合いを何度もして、あまりにもいろんな解釈がありすぎると感じた。〈静は策略家なのか〉については、配られたプリントから「こころ」を研究した人の論文でさえ意見が分かれていて、これでは筆者の夏目漱石が表現したかったことは迷宮入りになってしまうと思った。だ

からまず「夏目漱石が伝えたかったことは何なのか」ということを考えることで、今まで話し合ってきたお題の答えがしぼられるのではないかと思い、課題に選んだ。授業で先生視点、「私」視点で書かれている部分は根拠にするべきではないという〇〇くんの意見をきいて、納得した経験があった。それについてよく考えてみると、書いているのは、結局全て、夏目漱石だから、「ころ」を書いた当時、漱石がどのような状況であったのかということが、小説に反映される可能性が高いため、そこに重点をおいた方が小説全体を見ることができるとは思わないかとも考えた。また、「漱石が伝えたかったもの」をテーマにすると、自然となぜ題名が「ころ」なのか、という疑問にたどり着いた。やはり、筆者が伝えたいことを探るうえで重要なのは題名であり、キーワードになっているはず。しかし、そのキーワードの「ころ」は、あまりにも漠然としていて何を意味しているのか、よくわからなかった。だから敢えてその疑問に挑んでみようと思って、メインの課題にしてみた。

学習者Fについても、「先生視点」や「私視点」で書かれている部分は読みの根拠にすべきではないという他者の意見に言及していることから、「語り手の人物像に注意して読む」という方略を自覚的に使おうとしていることがわかる。ただし他の学習者とは異なり、学習者Fの場合は、小説の構造を俯瞰的に検討するに至ったこの時点で、小説の書き手である夏目漱石の思考へと検討の対象が及んでいる。そして、「なぜ題名が「ころ」なのか」という「大きな課題」を設定し、「ころ」が漠然としたタイトルであるがゆえに「夏目漱石が伝えたかったもの」という抽象度の高い内容を検討するにふさわしい「キーワード」であると考え、「題名が『ころ』なのはなぜか」という課題設定に至っている。このように、「ふりかえり」を重ねることで、学習者Fは、「方略」や小説を書くとはどういうことかという点への理解を深めている。

この点に関わって、もうひとつ興味深い記述を紹介しよう。学習者Gによる以下のものである。

### 自殺の意味とは？

学習者G

#### 一 課題設定の理由

この小説を読んでいると、どこか自殺というものがそこまで罪深いものようには思えなくなってくることに気付いた。Kの自殺にも先生の自殺にも、あまりにもKらしさ、先生らしさというものが滲み出過ぎているからだ。頸動脈を切るというKの自殺方法には、K本来の意志の強さが表れている。誰の目にも死体をさらさず、ただ手紙だけでその死を見せつける先生の自殺方法には、どこか先生特有の哀愁が漂っている。余りにも味のありすぎる自殺の前に悲しいという感情すら抱けず、ただただ圧倒されるばかりだった。しかしそれでいいのではないだろうか？人の死が悲しいというのはこの小説を読むまでもなく当たり前のことだろう。過酷な現実世界における自殺の悲しみを思うよりも、厚みのないからこそ何ものにも縛られない小説世界が、自殺という殺伐としたものの内っかわに吹きこもうとしている。新たな価値について目を向けるべきだと僕はこの小説をすべて読み終えて、改めて感じた。そ

う感じさせたのは、「授業でクラスの皆がKの自殺に対して割と感情的ではなく、どこか冷静な視線で向き合っている」という一つの気づきだった。皆懸命にKの自殺の原因を探ろうとしていて、その気迫はどこか、死体を切り開いて、死の真相に迫るためならどんな小さな発見も見落とすまいとする解剖医の様にも見えた。そう、「解剖」で構わないのだ。たかが登場人物一人の死に余計な恐れを抱いては小説に失礼だ。小説と真摯に向き合うために、僕はひとまず自殺というものに対するありふれた悲しみと畏れを捨てようと思う。代わりにこの小説の暗示する一つの価値を見つけ出し、自分の中での自殺というものに対する意識を、新しい色で染め上げようと思う。

学習者Gは、授業において探究した〈Kはなぜ自殺したのか〉という「大きな課題」について、「死体を切り開いて、死の真相に迫るためならどんな小さな発見も見落とすまいとする解剖医」のように「皆懸命に自殺の原因を探ろう」としていたことをふりかえっている。そして、小説を読むという行為は「解剖」で構わないと主張し、自分自身「小説と真摯に向き合」って探究していくことを述べている。このように、他者とともに行った読みの実践を「ふりかえる」ことは、小説を読むとはどういうことかという点についての理解を深めることにつながっている。というよりも、正確に言うならば、他者とともに読みの実践するという渡邊氏の授業が、小説を読むという真正な活動であり、そのような授業を「ふりかえる」ことで、小説を読むとはどういうことかという点についての理解を深めているということであろう。

ここで述べた「方略」や小説という文化の理解の深まりは、それ以前に述べてきた課題を分析・総合することで課題設定を行うという課題探究プロセスへの自覚の高まり（課題探究能力の形成）とは、異なることである。しかしながら、少なくとも単元「こころ」においては、それらは相互補完的な関係にあり、また「ふりかえり」はそのどちらをも支えていたと考えることができる。

## 5 課題探究のプロセスを支える2つの「ふりかえり」

### 5-1 課題探究のプロセス

ここまで検討してきた単元「こころ」における学習者の学習の事実にもとづいて、単元「こころ」の総体における課題探究のプロセスを抽象化して取り出してみよう。それが図2の「課題探究のプロセス」である。

まず、学習者は本文を見渡したうえで課題を分析・総合し、自分自身が取り組むべき課題を設定・把握し、読みの実践する。そして、複数の読みの実践を把握し、それぞれの読みの妥当性を吟味する。その過程を「ふりかえる」。「ふりかえる」ことで、より妥当性の高い読みの目指して、本文を見渡す視野を広げ、再度課題の分析と総合を行う。以下、同じプロセスを繰り返す。

もちろん実際の課題探究のプロセスにおいては、常にこの順にプロセスが遂行されるわけではない。時には順番が入れ替わったり、2つのプロセスが同時に遂行されたり、あるプロセスが飛ばされたりする。したがって、最大限に抽象化した場合、このように描くことができるということである。

しかしながら、これまで述べてきたことから明らかなように、一人の学習者が最初からこの課題探究のプロセスを安定して遂行できるわけではない。特に、課題の設定は容易に遂行できるプロセスではない。第2次における〈静は策略家かどうか〉という課題については、教師が設定した課題を学習者が把握し、各自が大きく分けて「策略家である」「策略家ではない」という2つの読みのどちらかを実践し、それぞれの読みを把握することはできている。ただし、それ以上ではなかった。第3次における〈Kはなぜ自殺したのか〉という課題については、ある程度広がった視野のもとで行われた学習者による課題の分析と総合の事実にもとづいて教師が課題を設定した。その課題を学習者が把握し、一人の学習者が3つの読みを実践するといったように各自が様々な読みを実践し、それらの妥当性を吟味することまでできるようになった。しかし、課題設定については、やはりそれぞれの学習者が自力で遂行できるまでに至っていない。第4次の自分自身で課題を設定して探究することに関しては、本文全体を俯瞰するまでに広がった視野のもとで、これまでの教師や他者に支えられて行ってきた課題の分析と総合を踏まえて、各自が自力で課題を設定し読みの実践を遂行することができた。

以上からわかるように、課題探究のプロセスは、最初はクラス集団の中にそれほど安定的ではない状態で遂行され、徐々に集団として安定して遂行されるようになり、最終的には一人ひとりの学習者によって自力で安定して遂行されるようになっていくのである。

## 5-2 「ふりかえり」とロングスパンでの「ふりかえり」

それでは、課題設定を行うことを含めて自立的な課題探究を遂行する能力を形成するためには、どのような指導が必要なのだろうか。筆者はすでに「4-2『ふりかえり』の実際」において、学習者Aによる「こころ 論文」を検討することで、①「大きな課題」に取り組み自力で読みを実践し、自身が実践した読みと他者が実践した読みを相互交流し、その過程を「ふりかえる」というサイクルを繰り返すこと、②読みの実践と相互交流を「ふりかえる」サイクルを繰り返した

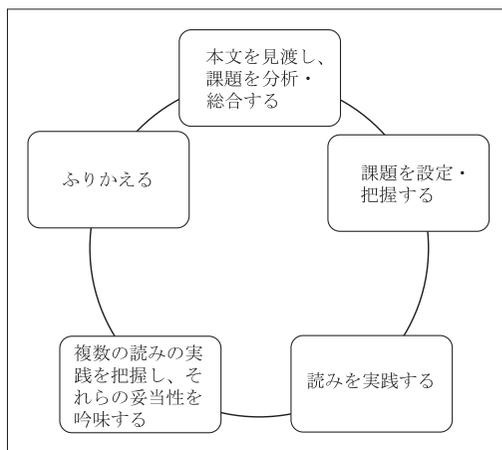


図2 課題探究のプロセス（筆者作成）

後に、そのロングスパンの過程を「ふりかえる」こと。これら2つの要素が自立的な課題探究者の育成を支えていることを指摘していた。

それでは、なぜこれら2つの要素が必要なのだろうか。単元「こころ」の実際の検討を終えたいま、その疑問に答えることができるだろう。まず、①「大きな課題」に取り組み自力で読みを実践し、自身が実践した読みと他者が実践した読みを相互交流し、その過程を「ふりかえる」というサイクルを繰り返すことに関してである。

単元「こころ」の実際を検討した結果を確認すると、学習者は、共通の「大きな課題」に対する複数の読みの実践を共有しその過程を「ふり

かえる」ことを通して、着目する本文の箇所が増え、本文を見渡す視野を広げる。そして、複数の読みを踏まえて本文全体を整合的に説明するようなより質の高い読みを実践しようとし、課題の分析と総合を行うことができるようになるということであった。

しかしながら、課題設定というプロセスは次の課題探究のサイクル全体を牽引する決定的に重要な役割を持っている。そのため、このプロセスは容易には遂行することができない。したがって課題設定に関しては、特にそれを実現することを目的とする「ふりかえり」をデザインする必要がある。それはすなわち、②読みの実践と相互交流を「ふりかえる」サイクルを繰り返した後に、そのロングスパンの過程を「ふりかえる」ことである。

ロングスパンでの「ふりかえり」を通して実現する課題設定のプロセスを明示化したのが、図3である。学習者は、ロングスパンでの「ふりかえり」を行うまでは、直前の課題の分析と総合を経て設定された目前の課題に従事してきた。しかし、ロングスパンでの「ふりかえり」を行うことで、それまで行ってきた課題の分析と総合のあり方を時系列に沿って並べ、一度に視野に収めることとなる。そして、課題の分析と総合には様々な可能性があることを認識し、様々な課題の分析と総合のあり方を模擬的に実践してみる。そうすることで、自分自身や他者の読みの実践を発展させるという視点に立つとどのような課題の分析と総合が意味を持つのかと考え、複数の課題の分析と総合の可能性の中からもっとも有意味だと考えられるものを自分で選び取る。そして実際に課題設定を行う。このように、それまで教師や他者に支援されながら行ってきた課題設定・把握の過程をロングスパンで「ふりかえる」ことで、学習者は、自立して課題設定を行うことができるようになっていく。

以上から明らかになったように、学習者は、毎回の授業における「ふりかえり」を通して課題設定を大きく支援された状態で課題探究のプロセスを遂行する能力を形成し、その経験を十分に

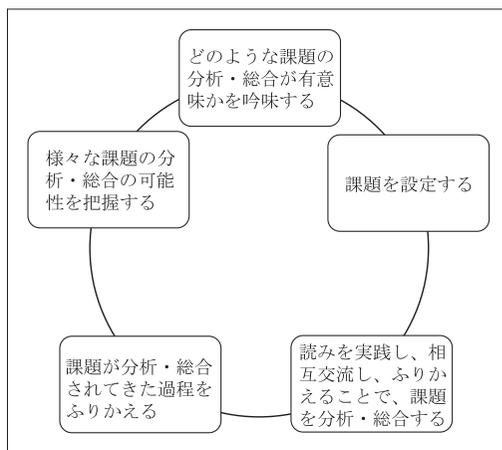


図3 ロングスパンでの「ふりかえり」を通して課題設定を行うプロセス (筆者作成)

積んだ上でロングスパンでの「ふりかえり」を通して課題設定を遂行する能力を形成し、最終的には課題探究のプロセス全体を自力で遂行できる自立した課題探究者へとになっていくのである。

## 6 成果と課題

本稿は、課題探究プロセスの育成のあり方を、高校国語科現代文における実践の事実をもとに提案することを目的としていた。特に、自立した読者・自立した課題探究者を育てるという問題意識のもと、単元「ころ」の実際を検討することで、学習者による自立的な課題探究を可能にするような「ふりかえり＝探究としての評価」のあり方について論じてきた。その結果、学習者は、毎回の授業における「ふりかえり」を通して課題設定を大きく支援された状態で課題探究のプロセスを遂行する能力を形成し、その経験を十分に積んだ上でロングスパンでの「ふりかえり」を通して課題設定を遂行する能力を形成し、最終的には課題探究のプロセス全体を自力で遂行できる自立した課題探究者へとになっていくことが明らかとなった。これにより、国語科の目標における2つの柱、すわなち①「文脈に応じて言語方略を適切に用いる能力」および②「言語を用いて課題を探究する能力」のうち、②については、高等学校段階におけるその内実と育成のひとつのあり方を示すことができた。

残された課題として、①「文脈に応じて言語方略を適切に用いる能力」の内実と育成の方法の考案がある。本稿においても、学習者による「ころ 論文」の検討において言及したように、「語り手の人物像に注意して読む」という「方略」を指導することが、学習者による自立的な読みの実践を支えていることが推測される。実際、渡邊氏の実践においては、「方略」指導は課題探究のプロセスと並んで大きな特徴である<sup>15</sup>。そこで今後の課題として、「方略」指導と課題探究のプロセスの育成を関連させて論じることで、①「文脈に応じて言語方略を適切に用いる能力」と②「言語を用いて課題を探究する能力」という、国語科における目標の2つの柱の関係性について明らかにしていきたい。

## 7 研究の省察

最後に、本研究における実践研究の方法のあり方自体を対象化するために、本研究の省察を行いたい。このことはまた、協働的な実践研究の方法論の構築に向けての基礎資料を提供することでもある。

先述したように、2010年度より渡邊氏と筆者は協働して授業研究を行ってきており、本稿において示した内容はその成果の一部である。今回本稿を執筆するに当たって、困難を感じた点が2点あった。1点目は、渡邊氏が考え提案したと筆者が考え提案したことを区別して書く、つまり協働の実際を示すことの困難である。2点目は、授業において用いられており、それを踏ま

えて本稿において筆者が用いた「大きな課題」「小さな課題」「ふりかえり」などの概念規定を行うことの困難である。実際、本稿においては協働の実際を読者に伝えるように書いたわけではなく、また本稿を記述するにあたって用いた重要な概念の規定も十分には行うことができていない。今ふりかえってみると、これらの困難が生じる理由は2つあると考えられる。

第1に、最初から明確な研究仮説や研究方法を共有して授業研究を開始したわけではないという点である。渡邊氏と筆者は、互いの実践・研究の来歴から、授業研究を開始する時点において、国語の授業における評価のあり方を探るという問題意識を共有してはいた。しかし、それ以上の何かを共有していたわけではなかった。そこで、この問題意識を手掛かりに授業づくりを媒介としてコミュニケーションしつつ、共有できる研究仮説を模索するような授業研究のスタイルを取った。

もう少し詳しく述べると、いかなる研究仮説のもといかなる研究方法を用いていかなる研究成果を上げるかということについてはいったん度外視し、授業づくりを協力して進めることから始めた。といっても、渡邊氏は力量のある自立的な授業者であるため、まずは筆者が授業を参観し渡邊氏の実践の特徴や意図を理解していった。特に、「ふりかえり」を重視しており、「ふりかえり」ではチェック項目などを用いずに「どんな力がついたと思う?」「今後はどんな力をつけていきたい?」ときくことで、学習者が自分の学習を調整すること自体を探究的に学習するよう仕掛けていることを理解した。

転機となったのは、2010年度9月に実施された1年生国語総合の単元「土佐日記」である。単元「土佐日記」では学習者による非常に興味深い探究が行われた。そのため「どんな力がついたと思う?」「今後はどんな力をつけていきたい?」という「ふりかえり」を発展させ、課題探究のプロセスを自覚させるような「ふりかえり」をしてみてもどうかと提案した。国語科における課題探究のプロセスに関する研究成果を踏まえて発言したというよりも、渡邊氏の授業を参観するうちに、課題探究のプロセスのひとつのプロセスとして挟まれる「ふりかえり」が重要なのではないかという漠然とした仮説が生成してきたのである。もともと渡邊氏が「ふりかえり」を重視していたこともあり、これ以降は、渡邊氏と筆者が互いに知恵を出し合う対象が、徐々に「ふりかえり」へと焦点化されていった。

「土佐日記」の次に重点的な単元として渡邊氏と筆者が考えたのが、2010年度11月に実施された2年生現代文の単元「こころ」であった。そこで、学習者をよりよく自立させることを目的に単元を締めくくる「ふりかえり」をデザインすることを念頭に置きつつ、単元「こころ」を開始させた。学習者に提示する課題などはある程度事前に打ち合わせはいたものの、最後の判断は渡邊氏が行った。そもそも渡邊氏の授業では、授業日の朝に学習者から出されたノートを見ながらその日の授業の内容が決定されるので、最後の判断を行うのは渡邊氏ということになる。また、「こころ 論文」を学習者に課題として課すという構想を持っていたのも、渡邊氏である。渡邊氏はこれまでの実践において何度か、学習者が自分で課題を設定する「こころ 論文」を書かせ

てきたということであった。筆者は、単元の途中での授業をめぐるコミュニケーションにおいて、その事実を知った。筆者がそれを知った時点で、すでに教室において様々な読みが実践されそれが何度も検討されるといった複雑な課題探究のプロセスが成立していた。そして学習者は、「読めば読むほどわからなくなる」という感想を口にするようになっていた。そこで、「ころ 論文」をそれまでの課題探究をすべて跡付けるような「ふりかえり」として仕掛けることを筆者が提案し、受け入れられた。「一 課題設定の理由」の記述のさせ方については、筆者が素案を出しつつ渡邊氏が洗練させていき、最終的な形は渡邊氏が決定した。

このようにして単元「ころ」は協働的に漸進的につくられていった。したがって、本稿において示した課題探究プロセスの育成のあり方、「ふりかえり」のさせ方は、2010年度の単元「ころ」を終えた段階で成立した研究仮説である。いわば、渡邊氏と筆者が協働模索して仮説を生成したということである。したがって、現在2011年度のこれから実施される単元「ころ」においては、この研究仮説のもと授業研究を行い、学習者が自立した課題探究者になるプロセスをより精緻に描くことや、あるいは学習者の事実をもとによりよい「ふりかえり」のあり方を模索することを行っていきたいと考えている。また、協働的な授業研究の前提となる共有された概念、この場合であれば「大きな課題」「小さな課題」「ふりかえり」といった概念についても、学術的な研究成果をさらに参照することで、明確に概念規定を行っていきたいと考えている。

以上のような、協働で仮説を模索するような授業研究のスタイルを取ったことは、筆者にとっては重要なことであった。筆者は、2011年度現在、大学院に進学し本格的に研究を開始して9年目、また研究者として大学に職を得て4年目の研究者である。それに対して渡邊氏は、2011年度現在教職21年目であり、教職13年目で兵庫教育大学大学院に内地留学し自身の実践にもとづいて自己評価の研究を行うという経歴を持っている。つまり渡邊氏は、2010年度の時点においてすでに、自身の問題意識にもとづいて学術的な研究成果を参照しながら実践を改善し続けようとする教師であった。そのため筆者は、学術的な研究成果に関する情報ポータル、実践の記録者、そして何よりも実践をよりよく理解する伴走者であろうとした。もちろん筆者自身にも国語の授業に関する問題意識があり、何らかの研究仮説がないわけではなかった。しかし、渡邊氏の実践の事実から出発し、それをどのような言語や枠組みで抽象化して意味づければいいのかについて日々考えることで、自分自身が用いる言語の体系や理論的枠組みが変化していった。また、その成果を渡邊氏に伝えそれに対する考えを示してもらったり、すぐに授業づくりにいかされたりするのを目の当たりにして（授業づくりにいかされるのであって、授業に直接的にいかされるわけではない。筆者が発明しようと取り組んできたのは、たとえば図2や図3のような実践を読み解く枠組みであり、実践を発想する際の道具となるものだからである）、何度も自分自身の言語や枠組みふりかえって検討・再構築することができた。研究者が実践者に伴走することで互いに学習するという、対等で互恵的な関係を築いてきたのではないかと思う。

しかし、このような協働のプロセスを示しながら、実践研究の成果を論じるのは非常に困難な

作業である。その理由の第2に、協働的な実践研究のあり方を記述する文体が確立していないという点を挙げるができる。近年、実践に参加しながら研究仮説を生成する研究方法が提案されたり、また実践に関わる過程において実践というよりむしろ研究上の概念や枠組みが変化することの重要性が指摘されたりしている。しかしながら、実際のそのプロセスを描く方法が確立しているわけではない。今回本稿を執筆しながら、この点に関するもどかしさを感じた。今後は、実践者と研究者の協働をよりよく支援するような実践研究論文の方法も開発していきたい。

<sup>1</sup> 詳細は、八田幸恵「国語科における思考力の内実に関する課題整理—PISA2009読解リテラシーにおける評価の枠組みの特徴分析を中心に—」『教育目標・評価学会紀要』第21号、2011年、27-36頁を参照されたい。なお、日本語訳は八田によるものであり、国立教育政策研究所の訳とは異なる。

<sup>2</sup> ただし、領域ごとに課題探究のプロセスを描くだけでなく、それらの領域を総合して行われる課題探究のプロセスまで描いていく必要も指摘しておきたい。アメリカの各州の国語科スタンダードにおいては、「読むこと」「書くこと」「話すこと」「聞くこと」に加えて、それらの領域を統合して行われる「研究 (Research)」「探究 (Inquiry)」「問題解決 (Problem solving)」といった領域が設定されたり、さらに「文学 (Literature)」が独自の領域として設定されることもある。他教科でも扱うような多様なジャンルのテキストを対象とし、「読むこと」「書くこと」「話すこと」「聞くこと」を統合するリアルな言語活動が国語科教育の基本的な方向性となっていくと、その方向性を徹底した「研究」と、国語科が固有に扱ってきたテキストである文学を読解する「文学」が、それぞれ独立した領域として設定されるということである。詳細は、八田幸恵「国語科の目標を設定する—活動とスキル・トレーニングを乗り越えて—」『教育』2010年11月号、国土社、70-78頁、を参照されたい。

<sup>3</sup> K. G. Short, J. Schroeder, J. Laird, G. Kauffman, M. J. Ferguson, K. M. Crawford, *Laerning Together Thorough Inquiry*, Maine: Stenhouse Publisers, 1996.

<sup>4</sup> 高木展郎『ことばの学びと評価—国語科授業への視角—』三省堂、2003年。

<sup>5</sup> 山本茂喜「国語科単元学習におけるポートフォリオ評価の試み」『第100回全国大学国語教育学会研究発表資料』2001年、30-33頁。

プロジェクト学習の要素を持つ学習として、山本はホール・ランゲージを挙げ、ホール・ランゲージとポートフォリオ評価の結び付きを論じている。また、ホール・ランゲージとポートフォリオ評価の結びつきは、堀江祐爾によっても指摘されている。(堀江祐爾「アメリカにおける<新しい>国語科学力評価の方法」『国語科教育』第44集、1997年、125-134頁)。ちなみに、「書き手になるサイクル」を考案したショートとバークは、ホール・ランゲージの理論家であるハースト (J. Harste) のカリキュラム論を下敷きにしており、「書き手になるサイクル」の源流がホール・ランゲージにあることを指摘している。実際彼女ら自身もホール・ランゲージの理論家であった (K. Short and C. Burk, *Creating Curriculum*, Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.)。

<sup>6</sup> F. Sarafini, Three Paradigms of Assessment: Measurement, Procedure, and Inquiry, *The Reading Teacher*, 54(4), Dec 2000/Jan 2001, pp.384-393.

<sup>7</sup> K. Short and C. Burk, 1994.

<sup>8</sup> G. Grant and T. Huebner, The Portfolio Question: A Powerful Synthesis of the Personal and Professional, *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 1998, pp.33-43.

また、G. Grant, Intepreting Text as Pedagogy and Pedagogy as Text, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 1995, pp.87-100.も参照。

<sup>9</sup> J. Barton and A. Collins, Portfolio in Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 44(3), 1993, pp.200-210.

<sup>10</sup>夏目漱石『こゝろ』の先行研究に関しては、以下のものを参照した。

- ・伊佐山潤子「『こころ』のいわゆる『御嬢さん策略家説』再考」『文献探究』第28号、1991年、1-7頁
- ・小森陽一・中村三春・宮川健郎編『総力討論 漱石の「こころ」』翰林書房、1994年
- ・猪熊雄治編『夏目漱石「こころ」作品論集』クレス出版、2001年
- ・石原千秋『「こころ」大人になれなかった先生』みすず書房、2005年
- ・仲秀和『「こゝろ」研究史』和泉書院、2007年
- ・柳澤浩哉「復修譚としての『こころ』—遺書に残された真相—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第56号、2007年、187-194頁
- ・柳澤浩哉「Kはなぜ自殺したのか—『こころ』の謎を解く—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第57号、2008年、199-207頁
- ・石川則夫「書くことの交錯と飛躍—夏目漱石『こころ』論—」『国文学 解釈と鑑賞』2008年7月号、100-107頁
- ・小森陽一『大人のための国語教科書』角川 one テーマ21、2009年

<sup>11</sup>小森、前掲書、62-69頁

<sup>12</sup>石原、前掲書、122-129頁

<sup>13</sup>伊佐山、前掲論文

<sup>14</sup>柳澤、2008年

<sup>15</sup>渡邊氏の実践のもうひとつの特徴である「方略」指導に関しては、すでに渡邊氏自身が論じている。渡邊久暢「高校国語科評論文における読解方略指導のあり方—生徒による『ふりかえり』に焦点を当てて—」『福井大学教育実践研究』第35号、2011年（印刷中）を参照されたい。

## 資料1 2010年度「こころ 論文」タイトル一覧

1	「こころ」は「私」の遺書である
2	「死」から「生」を考える―登場人物の行動から自らの生き方、在り方を考える―
3	「私」はなぜ先生に執着（？）したのか
4	「こころ」論文
5	先生はなぜ自殺したのか その必然性
6	御嬢さんの人間像
7	先生はなぜ自殺したのか
8	なぜ先生は自殺したのか
9	Kが自殺に追い込まれた原因の考察
10	先生の死に至る経緯
11	先生は何故自殺したのか
12	先生の自殺
13	Kは自殺によって先生に何を示したかったのか
14	先生はなぜ自殺したのか
15	「私」はどういう人物なのか
16	先生が自殺した訳とその時期の謎を探る
17	Kはなぜ自殺したのか？
18	静は誰のことが好きだったのか？
19	なぜ先生は自殺したのか
20	Kの死について考える
21	Kが自殺した理由
22	『策略』による、こころの展開
23	Kの遺書について
24	「こころ」論文
25	Kは誰が好きだったのか
26	先生はKが死んだ後、なぜ結婚し、なぜ自殺するということをしたのか
27	Kは何故自殺したのか―『こころ』と「殉死」―
28	Kはなぜ自殺したのか
29	自殺の意味とは？
30	静は策略家か？
31	静は策略家かどうか
32	こころとは同性愛小説であるか
33	題名が「こころ」なのはなぜか―「こころ」を通して夏目漱石が伝えたかったものとは―
34	なぜKは自殺したのかりライト
35	「私」はなぜ登場したか

## 資料2 学習者Aによる「こころ 論文」全文

## なぜ先生は自殺したのか

学習者A

## 一 課題設定の理由

「こころ」についての学習を始めてから今まで、私は〈お嬢さんは策略家か?〉〈Kはなぜ自殺したのか?〉といった「大きな課題」について考えてきた。〈お嬢さん…〉の問題には、「上」での静と「下」でのお嬢さんの言動をもとに「純粋な策略家」として考えた後、他のみんなのノートや意見から、お嬢さんが純粹説・悪女説を聞き、参考にしながら、「純粋な策略家」という意見をより充実させた。また、〈Kは…〉の問題には、先生が目をつけるとよいポイントについて指摘したプリントをもとに自分なりに最初考えをまとめた。しかし、他者のノートを読むと、自分の意見の浅さが明らかになり、「なるほどー」の連発だった。特に、Kの孤独や死に方、自分の道が崩れてしまったことによる喪失感など、深くかつ確かな意見を知ることができ、深い理解が得られた。

このように、今までの学習の中で他者の意見は私に多くの新しい見方を与えてくれた。自分だけでは気付かないような細かい点にも気付くことができるし、自分の意見が本当にこれでよいのか…と見直すこともできる。人によって全く正反対な意見を持っていて、そこから新しい考えを得られるのが最もよい点だ。自分と反対の意見で疑問を覚えたとしても、お互いに話してみるとお互いに意見を充実できるため、自分の意見が主観的なものから客観的なものとなる。高校に入って他者の考えを聞く機会が増えたことで、他者の意見をしっかり聞けるようになったと思う。

話が若干逸れてしまったので、本題に戻して、このような過程を踏んできた私が、なぜ「先生の自殺の理由」について考えたいと思ったのか。これはやはり、「Kの自殺の理由」を考えたことが大きく関わっている。「Kの自殺の理由」について考え、納得する答えを得た私には、「先生の自殺」が不自然で、大変気になった。しかも、何か直接的な事があってから自殺したわけではなく、「私」が実家に帰っている間に突然自殺することを決めた。なぜこのタイミングでなければならなかったのか。「私」が再び戻ってくる九月まで待っておらず、「私」に「過去」を直接話すことなく自殺してしまったのはなぜなのか…。と、いったように、「先生の自殺の理由」という一つのテーマだけで、たいへん多くの疑問が浮かんでくる。完全な答えは出ないとしても、以前考えた〈Kはなぜ自殺したのか〉という課題の時に行った手順を利用して、先生の心情を中心として、自殺の謎について、自分なりにまとめ、結論を出したいと思ったため、このテーマについて論文を書こうと思ったのである。

## 二 結論

私はこの課題を考える上で、次の三つの点について考えた。

- ・なぜ自分の過去を直接話さず、手紙に書いたのか。
- ・なぜこのタイミングで自殺したのか。
- ・なぜ先生は自殺したのか。

この三点を中心として考えをまとめたいと思う。

私は、「下」が先生の視点から書かれたものであるということを知り、次の二つのパターンを想定してまとめてみた。

### ①先生は完全に「私」を信用しきっており、先生の言っていることは真実説。

先生が自分の過去について、「私」に直接話さず、手紙に書いていたのは、下の[五六]から分かるように、「始めは会って話す気でいたが、手紙に書いた方が自分をはっきりと描き出すことができた」からであり、かつ自分の壮絶な過去を書き残しておきたいという先生自身の欲求があったからである。

このタイミングで自殺しようと思った理由について。先生はKの自殺をきっかけとして静と結婚した後も心に陰を持っていたが、それでも「下」の[五五]にあるように「死んだつもりで生きていこう」と、自分の愚かな過去を一生抱え、償い生きていこうと考えてきた。「下」の[五五]で「今日に至るまですでに二、三度運命の導いて行く最も楽な方向へと進もうとしたことがあります。」と言っていることから、先生は結構前から自殺する覚悟は持っていたが、「下」の[五五]で「九月になったらまた…全く会う気でいたのです。」と言うように、すぐに死ぬ気はなかった。それなのに明治天皇が崩御したことで、衝撃を受け、「下」の[五六]にあるように、「明治の精神に殉死しよう」と考えたから、突然自殺を決めたのではないかと考えられる。

また、自殺の理由については、「下」の[五五]に「最も強く明治の影響を受けた私どもが、その後生き残っているのは必竟時勢遅れだという感じ」とあるように乃木大将の殉死に続いて、自分は「明治の精神に殉死しよう」と考えたからだ。

### ②先生ははじめから計画を立てていた、つまり先生は策略家説。

先生が自分の過去について直接会って話さなかったのは、このことを直接話すと、自分が自殺しようと考えていることを「私」に悟られ、引き止められるのを恐れたから。げんに、「下」の[五五]に「私はいつでも妻に心を惹かされ」たとあるように、先生は過去に他者の存在があったために自殺をやめている。よって、「私」に自分の過去について話すという約束を果たしながらも、自分の自殺を邪魔されないように手紙に書くことを選んだと考えられる。

このタイミングで自殺したことについては、「上」の[三四]で「もしおれの方が先へ行くとするね。そうしたらお前どうする」と言っており、わざわざ「私」もいる中で「死」をおわせているため、この後で自殺することは既に計画されている。なぜこの時に自殺しようとして計画したのか。「下」の[五六]にあるように「妻は十日ばかり前から叔母の所へ行」ってお

り、家にいることが少なく、かつ「私」は自分の父親の病気のこともあり、九月頃にしか東京へは戻って来ないことから、先生は他人に邪魔されることなく自殺を執行することができる状況にあるからではないだろうか。手紙の中で「九月になったらまた…全く会う気でいた」という記述については、嘘をついた訳ではないと弁解しておくことで、「私」に信用されたままこの世を去りたい思いがあったのではないだろうか。このあたりは断言できないが、「下」の五六に「この手紙があなたの手に落ちる頃には、私はもうこの世にはいないでしょう。」とあることから、計画であることが見受けられる。

また、自殺の理由について、先生の言う、明治天皇の崩御から、生き残っているのが時代遅れだと言う理由だけでは、自殺の理由として不十分だと思われる。やはり、自分の愚かな過去、Kの自殺を引きずっており、「下」の五五に「必竟に私にとって一番楽な努力で遂行できるものは自殺より外にない」とあるように、自殺の機会を以前から伺っており、明治の精神に殉死する」という、もっともらしい仮の理由を得て、自殺に踏み切ったのではないかと考えられる。

以上のように、二つのパターンで考えてみたが、①はあまりにも先生の言うことを信じすぎているように思われ、しかし②は推測が多いように思われる。どちらであるとも言えないが、私は②が少し強めの、①と②を合わせた考えがぴったりではないかと思う。先生が、自分の過去と無関係の理由で自殺するとは考えにくいからである。最終的に私が思うのは、先生は自分の過去のあやまちによって人生を三六〇度変えられ明治の精神に殉死するという理由をつけて自殺するより外に、過去の罪を償うことはできなかったのではないだろうか。しかし、先生は最後まで自分の意志・人生を全うした人間であると思った。