



太宰治「猿が島」の授業

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-02-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 井上, 千鶴子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00007531

太宰治「猿が島」の授業

井上千鶴子*

A Report on a Class of the Osamu Dazai "Sarugashima"

Chizuko INOUE*

要旨

本稿では、平成25年度2年生の4クラスで実施した国語2の授業について報告する。太宰治「猿が島」を教材に用いた、グループ討論を軸としたアクティブラーニングを実施した。授業の目的は、(1)読解は書かれている内容が根拠になるということを理解する(2)自分なりの解釈を見出し説明できるようにする(3)小説にはさまざまな解釈があることを理解する、などである。授業の展開方法に、学生の成果、学生の感想などを合わせて報告する。

キーワード: 国語, 太宰治, 「猿が島」, アクティブラーニング

1. はじめに

本稿では、平成25年度2年生の4クラスで実施した国語2の授業について報告する。

2. 授業の狙い

従来の講義形式による国語の授業では、授業者による範読や学生による朗読があり、作品の理解を助けるような問があり、教室で得られた答を授業者が黒板に書くというスタイルが一般的ではないだろうか。積極的に授業に参加している学生はよいが、あまり積極的でなかったり文章を読むのが得意ではないが、単位の取得には熱心な学生は、一生懸命黒板をノートに写し、消化不良のままその内容を覚え試験に臨んでいるのではないか。これでもそこそこ点数が取れてしまうのだが、果たしてこれは学生の達成度を測っていると言うことができるだろうか。何よりこの授業は学生の役に立っているのだろうか。

また、国語があまり得意ではない学生からは「答が一つに決まらない」ことの不満がよく聞かれる。そう思わせてしまうのは授業者の責任でもあるのだが、「答」の妥当性が何によって保証されるのかを理解していないせいであろう。

この授業の狙いは、

- (1) 読解は書かれている内容が根拠になるということを理解する
- (2) 自分なりの解釈を見出し説明できるようにする

(3) 小説にはさまざまな解釈があることを理解するの3点にある。(1)(2)によって不得意な学生も理解を深め、(1)(3)はどのように複数の「答」があるのかの理解を助ける。

3. 教材について

「猿ヶ島」は、太宰治が1935年に発表した短編小説である。どこかよくわからない「島」に拉致されてきた主人公「私」の一人称の語りによって、どうやら「私」が猿であり、「島」が動物園らしいことが徐々に暴かれていく構成を取っている。最後の一節だけが三人称で、ここがロンドンの動物園であることが明かされ、いわば「答合わせ」が行われる。この結末部分では、「島」の正体を知った主人公が、元から「島」にいた副主人公の猿「彼」と共に動物園を遁走したことも暗示される。「私」と「島」の正体、結末部分の二匹の遁走と、この小説には二つのどんでん返しが用意されている。

多くの読者は、おそらく最初は野生動物の多数生息する無人島に連れて来られた人間の話だと思って読み進めるのだが、途中でどうもおかしな記述が出て来る。そこで「自分が人間の話だと思っていたのは間違いではないか」と自分の読みを疑い、行きつ戻りつし、推理しながら読んでいくことになり、自分の推理が当たっていたという気持ちや、作者にしてやられたという快感を得る。そうした再読や味読を教室で起こしたいと考えた。

そのためには、最初に「答」がわかってしまっただけは面白くない。教科書は『現代文1』（大修館書店、平成20年、151頁～163頁）を使用していたが、授業では教科書を用いずに配布プリントで行うこととした。最初から全

2016年8月22日 受理

* 総合工学システム学科 一般科目

(Dept. of Technological Systems: Liberal Arts)

文を配布するが、題名は「()島」とし、「島」の正体がわかる最後の一節は、

一八九六年、()月の半ば(①_____

_____)。しかも、(②_____)。

[配布プリント]

とし、末尾に、

空欄()に入る言葉や文を考えよ。

という問を設けた。原文は、

一八九六年、六月の半ば、ロンドン博物館付属動物園の事務所に、日本猿の遁走が報ぜられた。行方が知れぬのである。しかも、一匹でなかった。二匹である。

[原文(傍線筆者)]

[『現代文1』163頁4行目以下同]

となっている。

本文を読めば「六月」であること、白人の多い国で霧が出ているなどのヒントから「イギリス」であることは見当がつくようになっている。遁走のことも、直前の場面で「私」は「逃げる」と言っているので想像はつく。

「彼」が同行することは、「しかも」という接続詞から想像させる。

配布プリントは、次のような構成になっている。

- | |
|--|
| <p>【問一】主要登場人物二名の特徴
主人公……
副主人公…</p> <p>【問二】この島はどこか</p> <p>【問三】今は何月か</p> <p>【問四】～【問八】(解答欄のみ)</p> |
|--|

問四から問八は、授業中に黒板に書いて順に提示した。

- 【問四】「なんか変だ」と感じたポイントはどこか？
- 【問五】主人公が猿ではないか？と最初に気付いたポイントはどこか？
- 【問六】主人公が猿だと確信したポイントはどこか？
- 【問七】この島の正体がわかったポイントはどこか？
- 【問八】「彼」も実は逃げたいと思っていたことがわかるポイントはどこか？

4. 授業の計画

授業はおおよそ7時限(1時限45分)で行った。実施期間は1月～2月初頭の学年末試験直前の期間である。国語2の学年配当は3単位で、時間割は2時限続きの日と1時限の日があるが、2時限続きの日の1時限はスピーチを行っていた。

第一時限 黙読、空欄補充、設問一～三を用いて設定を確認

第二時限 設問四(グループ分け グループ討議 発表)

第三時限 設問五(グループ討議 発表)

第四時限 設問六(同)

第五時限 設問七(同)

第六時限 設問八(同)、まとめ

5. 授業の展開

5-1. 第一時限

まず、本文のプリントを配布し20分ほど各自で黙読する。読み終えた学生は、空欄に補充すべき言葉を考える。全員が一読はできていることを目視で確認し、空欄の答え合わせに移る。先述のようなヒントを出せば、おおよそ空欄は埋まるが、最後まで主人公「私」が猿だとは思わなかったと発言する学生が、クラスに一人くらいいる。「猿語を理解する人間の話」あるいは「人語を話す猿の話」だと思っていたとのこと。問六を先取りするようになるが、学生同士で議論させ、「私」も猿であることを確認して次に進む。

次に設問のあるプリントを配布し、問一から問三について各自で考えた答を記入させる。記入できた頃合いで、学生に発言させて答え合わせをする。問一から問三は、解答の詳しさに差はあるものの、ほぼ一定の解答に収束する設問である。ここで、設問に対して本文に根拠を求めて解を得るという学習活動であることを理解させる。

5-2. 第二時限以降の展開

前時に続き、まず設問を示して各自で解答を記入させる。この際、解答の根拠となった本文の箇所も記録しておくことを指示する。

次に、グループ分けを指示する。このグループ分けは、授業者の方でメンバーを決め、座席の近い者同士で3～5名程度とする。1グループの人数が少ないとグループ数が多くなり、後の発表で時間がかかってしまう。逆に1グループの人数が多いと、グループ討議での各人の発言時間が短くなる。授業の目的からすれば、なるべく1グループの人数は少なくしたい。

メンバー決めが確認できたら、各グループ内で答を話し合う。その際次の様なルールがある。

- ①各グループで答を一つに統一する。
- ②答を統一する際に多数決は行わず一つにまとまるまで話し合いで説得する。

- その後、各グループで得られた答を発表するが、
- ③根拠となった本文を合わせて発表し理由を述べる。
- ④もし時間内に答が一つにまとまらなければ、発表者が複数の答を根拠も含めて発表する。
- ⑤先のグループと同じ答でも「同じです」と言わずに自分達の答を説明する。

というルールにした。出た意見は全て黒板に書き出す。なお発表者は、状況に応じて授業者が指名したりグループで任意の者にしたりしたが、同じ学生ばかりが発表しないようにした。このルールは、本文を根拠に議論をすること、どのような根拠が有効か経験的に理解すること、異なる意見を理解すること、意見を根拠をもって発表することなどを全員が体験することを意図している。

5-3. 第二時限以降の学生の学習活動

ここでは、各設問でどのような学習が行われたか、簡単に紹介する。

問一から三については、学生によってもそう大差はなく、異論も出ないが、問四からは、かなり幅が出る。最初の段階で「私は島の単調さに驚いた。」(151頁11行目)「太い木が、そうして、いずれも枯れている。」(152頁12行目)などから、「島」の異様さ、人工的な気配を指摘する学生、そうではなく、猿から話しかけられるところ(154頁)や「狭苦しい箱の中で過ごした長い旅路」(154頁16行目)など「私」の境遇に注目する学生など、バラエティが出て来る。

問五問六の「私」の正体に関する設問では、さらに立場が多様で、先にも最後まで猿だとはわからなかった学生のことを紹介したが、やはり早い段階で疑い出す学生と、どこで「私」が人間だという前提の読みが破綻するかを追求する学生があった。

早い段階で疑い出す学生は、猿の「彼」が登場するより早く、「私は、いくぶんすがすがしい気持ちになって、山をよじ登ったのである。」(153頁2行目)、「(木に登ってみようか。」(同8行目)、「私はするする登り始めた。」(同11行目)などの「私」の行動に人間離れた野性を読み取る。多くの学生は猿の「彼」と会話している場面(154頁～)や、「彼」に「おれたち」(155頁7行目、156頁5行目)と同一視されていることを根拠として挙げる。猿と意思疎通ができる人間の物語として読もうとする学生は、霧が晴れて動物園の来場者である人間が視界に入り見せ物となっていることが暴露される場面(158頁～)を挙げる。

5-4. 第七時限の学習活動

設問八は、設問四から七とも異質である。「私」や「島」の正体は、はっきりわかるように書かれているのに対し、「彼」の遁走動機は、何も書かれていないに等しい。結末部分を読まずとも「私」が遁走を試みることは「私」の発言からも予想される既定路線だが、「彼」は遁走を思いとどまるよう説得に回っている。そこに遁走した猿に「彼」らしい二匹目がいたという結末が現れ、読者は意表を突かれる。二つ目のどんでん返しである。どこにそんな兆しがあったのかと、再読を促される。

「彼」の遁走動機を考えることは、各自が「彼」の心情をどう読み取りこの小説をどう理解したか、解釈や読

みと言われる領域の問題であり、当然一つの正解には収束しない。代表的な意見を紹介する。

ア 囚われの身であることを嘆いていた

「彼が歌っているのであろうか。目が熱い。さっき私を木から落としたのは、この歌だ。」(162頁10行目)から、冒頭近くの「ふぶきのこえ／われをよぶ／とらわれの／われをよぶ／いのちともしき／われをよぶ」(153頁9行目)を歌っていたのは「彼」であり、「彼」も内心では外界に憧れていたとする意見。

イ 強い望郷の念を持っていた

「波の音って、いいものだな。なんだかじわじわ胸をそそるよ。」(157頁15行目)「みんな木を懐かしがっているよ。」(158頁3行目)などから、彼も望郷の念があり、それが遁走動機になったという意見。

ウ 今の境遇を嫌っていた

「やつらのくそだらけだ。」(157頁6行目)と言う「彼」の言葉や、見物客の人間を前にした「彼」の態度に、この場所を憎んでいるような感じが出ている。「島」の正体を「私」が知った時の「君は嘘をついていたのだね。」「不憫だったから」(161頁3行目～)というやりとりも、本当の事を知るのが不憫だと思うのは「彼」自身が今の境遇を辛く思っていたからこそ思うことだ、など。

エ 孤独だった

「おれは、独りぼっちなのだ。」(158頁8行目)から、やっと得られた友達「私」に取り残されてまた独りになるのが嫌だったという意見。

オ 過去に遁走を試みたことがある

遁走を主張する「私」を説得する、「彼」の「どうにもならぬ。」(161頁8行目)「怖くないか。」(162頁8行目)などの言葉は実感があり、実は「彼」自身も過去に遁走を試みて失敗した苦い経験から来ているのだとする意見。少々深読みにも属するかもしれないが、書かれていることと矛盾はなく、許容範囲であろう。

クラスによる偏りはなく、どのクラスでも活発に意見が出た。講義形式の授業の最後に問八のような問いかけをしたとしても、このような意見は数人から発言されたかもしれないが、グループ討論にしたことでほぼ全員を議論に巻き込むことが出来たと思う。

5-5. 授業のまとめ

実際には、説明が不十分な発表や読み間違いに基づく発表もあり、元発言者に説明しなおさせたり、授業者から注意を促したりするなどの場面もあった。「『どの意見もよい』というのわかるが、先生が一番良いと思う物を言って欲しい」という学生も少なからずいる。それに対しては、「これは数学で言えば、『この数の集合から偶数を見つけてください』という問題に似ています。2も4も正解です。万一3という学生がいたら、間違っているよと言います。もしも0や2xと言う学生がいた

ら、ちゃんと理由を説明できるか、本当に必ず成立するかみんなて話し合います」と答えている。

一通りの活動が終わったところで、授業者から「これらの答はどれか一つが正しいというものではなく、これらの情報の集積で、私や島の正体が示されています。謂わば、たくさんある証拠をみんなて集めたことになりませう。これらを『伏線』と言います」とまとめた。

6. 評価について

このようなグループ活動の授業で問題になるのは、本当に学生に力がついているのか、また学生一人一人が考えているかをどう評価できるかである。

学年末試験では50点分を「猿が島」から出題した。うち40点は、一般的な読解問題等、残り10点は80~100字で感想を書かせた。また、年度末に2クラスで授業評価アンケートを採った。

6-1. 学年末試験の読解問題

設問一から八とは重複しない完全な実力問題として実施した。40点満点に対し平均点は33.7点(約84%)で、グループ討議だったからと言って試験に対応できないとは言えないことがわかる。むしろ、何度も精読したことで内容理解がすすんでいると考えられる。

6-2. 学年末試験の感想文

160名中、80字を満たさなかった答案は欠席の多かった学生を含めて3名あったが、そのほかは何らかの感想を書くことが出来ていた。(複数の項目に分類したものがあつたため合計は100%にならない)。

- a. 何らかの寓意を読み取る(自分や人間・作者に当てはめて考える)・・・17.5%
- b. 伏線、構成の巧みに言及する・・・50%
- c. 登場人物の心情を考察する・・・25.7%
- d. その他・・・8.8%

限られた試験時間内に予告なしで書いた感想としては、きちんと内容に言及できているものばかりで、授業では紹介しなかつたaの様な読み方をしている学生も2割近くあり、このような授業形態でも学生の読解は十分深まっていると考えられる。

6-3. 授業評価アンケート

授業評価アンケートでは、「自由記述欄に『猿が島』のような授業をどう思ったか書いてほしい」と言つたところ、はっきり言及のあつたのは78票中50票であつた。(両論書く学生があるため合計は50票にならない)。

- a. 肯定的な意見「よかつた」「またやりたい」49票
- ①普段より、全員が考え、自分の意見を述べることもできるし、自分とは違う考えをもつた意見にも触れることができよかつた。
- ②人の意見を聞く機会なんてそう無いので、「猿が島」

は面白かつたです。

③自分の意見だけでなく、他の人の意見も聞いて、こんな意見もあるんやなと思うことが多かつた。考え方が少し変わった気がする。

④「猿が島」は進行がおもしろく、読み解く力の必要性を感じ、良かつた。

⑤「読解するってこんなこと」って少し見えた・・・

⑥将来の就職試験などを考えると、答えが無い問題をすするのはいいことだと思ひます。

b. 批判的な意見や疑問など7票

⑦もう少し話し合う時間がほしかつた。

⑧先生的にはここだと思ひうことを言つてほしい。

⑨「猿が島」のような授業は楽しかつたけど、テストがどうなるか分からないので、不安になります。

⑩話し合いの時間が長い。

肯定的意見からは、多くの学生が意見を述べたり人の意見を聞いたりという活動に積極的に参加していることが確認出来、授業の目的で示した(2)(3)などが達成できていると考えられる。また、特に④や⑤のような感想からは(1)が理解されたと考えられる。

批判的な意見のほとんどは改善意見であり、やりたくないというような否定意見はなかつた。このことから少なくとも学生にとって進んで参加したいと思ひえるような授業であつたことが伺え、学生が受け身にならずに授業参加するのに適していたと判断できる。

7. おわりに

最近アクティブラーニングが推奨されている。文部科学省によるとアクティブラーニングとは「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。

〈中略〉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」とのことである。してみれば、本授業も学修者が能動的に参加し、ディスカッションなどを行っているので、アクティブラーニングに該当するであろう。

この授業が所期の目的を満たしている要因の一つは、教材「猿が島」の次の様な特徴である。

- ・長さが適切であること。
- ・徐々に秘密が暴かれる構成で読者(学習者)を牽引できること。
- ・最近の学生の一人称の小説に慣れ親しんでいる、登場人物の多い小説は難解だと感じるなどの傾向に合致していて、取り組みやすい。

学年段階などに応じて、実施に適した教材を発見、開発することも今後は視野に入れていきたい。