

|             |             |
|-------------|-------------|
| 群<br>教<br>セ | G01 - 03    |
|             | 平 24. 246 集 |

# 文学作品を読み深める力を育てるための 中学校国語科指導の工夫

— 「分析の観点」を基にした「対話」活動を通して —

長期研修員 武川 美歩

## 《研究の概要》

本研究は、中学校国語科において文学作品を読み深める力の育成をねらったものである。まず当該作品に適した「分析の観点」を学ばせ、「解釈」をもつ際の共通尺度を習得させた。次にそれを基に自己の「解釈」をもたせ、多様な「対話」活動の中で補強や修正をさせた。そして、ワークシート類から当初と最終の「解釈」や学習前後の感想の変容を見取り、教師の観察評価や生徒の自己評価などから文学作品を読み深める力の向上を検証した。

**キーワード** 【国語—中 文学作品 作品解釈 分析の観点 対話】

## I 主題設定の理由

今回の学習指導要領では、各教科等を貫く重要な改善の視点として「言語活動の充実」が強調されている。国語科でも「読むこと」の指導を、音読や朗読、感想の交流、批評などの言語活動を通して行う方針が一層明確に打ち出された。「平成24年度学校教育の指針<国語>」も同様に「単元を貫く言語活動を設定し、意見や考えを交流すること」を重要視しており、国語科では今、読んだことを生かして自分の考えを表現する授業を展開することで、言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力や互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成することが求められている。

「全国学力・学習状況調査」(2010)において、文学作品の内容や表現をとらえ自分の考えを説明する問題では、本県生徒は、正答率が67% (全国比+5.0) であるのに対し、誤答率が14.9% (全国比+1.1)、無解答率が16.4% (全国比-5.6) であった。群馬県はこの結果から「説明する意欲はあるが、説明の仕方が分からない状況」と分析している。これを受け「はばたく群馬の指導プラン」(以下、指導プラン)でも「文章の特徴や表現の仕方について考えること」を本県国語科の課題として挙げている。

このような状況の改善には、文章を読んで、書かれている内容を理解するだけでなく「なぜ、このような書き方をしたのか」という書き手の工夫に目を向けることで、その表現意図を理解し、解釈する力を育てていくことが大切である。それには、構造や細部の表現の工夫により個々の「解釈」に広がりがあり、互いに交流することで、その意味や価値についての新たな発見や理解が可能な文学作品を読む学習が適しているのではないかと考えた。具体的には、文学作品を読み進める過程において、「視点」や「クライマックス」といった、構成要素の一側面である「分析の観点」について学ぶ。そして、それを基に、作品の構造や細部の表現について「分析」し生まれた「解釈」を、自己や他者と「対話」する中で、より拡充し深化させていくことをねらう、言わば「分析」と「解釈」を相補的に関連付け統合した言語活動を取り入れる。

「分析の観点」という共通認識の下、自己との「対話」(内容についての一人読み)、他者との「対話」(意見交流)を経て再度、自己や文学作品と向き合う「対話」(内容についてのまとめ・当該作品に対する自分なりの批評)など、多様な「対話」活動を「読むこと」の学習指導の場において活用することにより、文学作品を読み深める力が育つのではないかと考え、本主題を設定した。

## II 研究のねらい

中学校国語科「読むこと」の学習指導において、「分析の観点」を基にした「対話」活動を行うことで、文学作品を読み深める力が育つことを、授業実践を通して明らかにする。

### Ⅲ 研究の見通し

- 1 習得の段階において、昔話や既習の文学作品などを基に、当該作品に適した「分析の観点」を学ぶことで、「解釈」をもつ上での共通の尺度を得ることができるであろう。
- 2 活用の段階において、「分析の観点」を基にした「対話」活動を行い、当該作品の内容について読み取ることで、その構造や細部の表現を根拠とした自分なりの「解釈」をもつことができるであろう。
- 3 拡充・深化の段階において、「分析の観点」を基にした自己の「解釈」と根拠について他者と交流し、客観的な検討がなされることで、当初の自己の「解釈」と根拠が補強や修正をされ、文学作品を読み深めることができるであろう。

### Ⅳ 研究の内容

#### 1 「文学作品を読み深める力」とは

本研究において「文学作品を読み深める力」とは、「客観的な観点を基に文学作品の構造や細部の表現の役割・効果を分析的にとらえることで、書き手の表現意図を理解し、深く解釈する力」ととらえる。これは、「文章全体を概括したり細部の表現に注意したりしながら読み、内容について自分の考えをもつ」（中学校学習指導要領解説国語編「C読むこと」一年目標）、「情緒を育てる場合において、論理と情緒とを対立する問題としてとらえることは適当ではない。物事を直感的にとらえるだけでなく、分析的にとらえることも情緒を豊かにすることにつながる」（文部科学省「言語力育成協力者会議配付資料」2007）の二点を踏まえている。

#### 2 「分析の観点」について

本研究において「分析」とは、読み手が、後述する「分析の観点」を基に作品の内容について読み取ることで、その構造や細部の表現を客観的に解明していくことととらえる。また「分析の観点」とは、文学作品を「分析」するための基準となる用語やその概念ととらえる。これは、読み手が文学作品の「解釈」をもつ上での基準となる共通の尺度であり、例えるならば読みの「ものさし」である。

生徒の日常読書レベルを考えると「クライマックスはどこか」「視点はどこにあるか」などといった読みはあまりなされない現状も見られる。しかし、文学作品を授業の「教材」として扱う以上、そこから何を学んだか、どのような国語の力が身に付いたかを明らかにする必要がある。自然習得しづらい「分析の観点」を文学作品の「解釈」の手だてとして習得することで、生徒は、生活体験や知識の多寡といった個別状況から切り離された形で文学作品を対象化し、いつだれが使っても変わらない客観的な観点を個々の作品に当てはめて検討し、読むことができるようになると考える。

名称や内容については様々に提案されている。本研究においては、「作品の全体から細部へ、そしてまた全体へという、構造をとらえた読み方ができるようになる」「どの文学教材にも応用できる汎用性がある」などを踏まえ、図1で示した八つの観点を提案する。一つの単元ですべての観点を扱うこともできるが、学年や習熟の度合いによって必要なものを取捨選択することも可能である。ただし、選択の目安として②の「人間関係」や④の

| ＜文学作品の構造をとらえる＞ |                                               |
|----------------|-----------------------------------------------|
| ①設定            | 時と場所                                          |
| ②人間関係          | 登場人物、主役と対役                                    |
| ③視点            | 作者と話者、一人称視点・三人称視点<br>など、話者の位置・見え方・移動など        |
| ④構成とクライマックス    | 作品内の主な出来事と起承転結、<br>山場の検討など                    |
| ＜文学作品の主張にせまる＞  |                                               |
| ⑤対比            | 登場人物や文中の語の対比、ク<br>ライマックス前後での主役の行動や<br>心情の対比など |
| ⑥象徴            | 題名、主材（主役がこだわり続けて<br>いる事や人とその裏に隠された意味）         |
| ⑦主題            | 作品の主張                                         |
| ＜文学作品を評する＞     |                                               |
| ⑧批評            | 作品についての評論文                                    |

図1 「分析の観点」

「構成とクライマックス」は扱うことが望ましいと考える。なぜなら文学作品では、登場人物、とくに主役のクライマックス前後における心情や行動の変化を通し、作者の主張が描かれるからである。

「人間関係」を整理し、「構成とクライマックス」を検討することで、作者の主張を読み取ることができ、「視点」「対比」「象徴」「主題」など、他の観点の指導や習得にも有効に働くと考える。

文部科学省も「体験や指導を通して、言語に関する様々な約束事（型）に気付かせ、その約束事（型）を使ってものを考える機会をもち、それが身に付いてくるにしたがって約束事（型）の意味を理解し自分の技術として使えるようにすること」（「言語力育成協力者会議配付資料」2007）を求めている。

このような「分析の観点」を基に中学校三年間、「読むこと」の場において反復的・反復的に学習していくことで、文学作品の「読み方」が身に付いていくものとする（資料17頁参照）。

### 3 「対話」活動について

本研究において「対話」活動とは、文学作品の構造や細部の表現について「分析の観点」を基に自分なりに読み取る活動や、それについて他者と交流する活動、書き手の意図を推論しながら自分の目的や意図に応じて考えをまとめたり深めたりしていく活動ととらえる。具体的には二瓶弘行氏の先行研究を基に、本研究では図2のとおりとした。その理由を以下に示す。

二瓶氏の「対話」活動は「一人読み→ペア→全体→個のまとめ」という流れである。本研究では自分なりの「解釈」

を確実にもつためには、一人読みの充実が必要であると考え、そのための手だてとして、教師、ペア、取材など、相手を変えた多様な個対個の「対話」を活動の中に位置付けた。また個対集団の「対話」にも、「グループ」と「全体」の二つの学習形態を設け、これらを段階的に設定したり、いずれかを選択したりすることで、学習課題や生徒の習熟度に応じた指導が可能になると考えた。

このような一連の「対話」活動で、各自の「解釈」について同意や反論、質問、互いの比較を繰り返すうち、生徒同士の交流は活性化していく。そして交流が円滑に進むほど、生徒の読み取りは正確さを増し、最終的な「個の対話」の中で「解釈」が深まっていくものとする。

### 4 「分析の観点」を基にした「対話」活動と、文学作品を読み深める力との関係性について

「分析の観点」を基にした「対話」活動を通して、文学作品を読み深める力を育てていく過程を以下の三段階ととらえる。

第一段階は「習得」である。生徒は文学作品の構造や細部の表現が、内容をとらえる上での大事な「観点」であることを十分には理解していない。そこで、なじみの深い昔話や既習の文学作品などを基に、当該作品に適した「分析の観点」を習得させる活動を取り入れる。そうすることで、生徒が文学作品の「解釈」をもつ上での共通の尺度を得ることができると考えた。

第二段階は、「活用」である。指導プランで挙げられた課題のように、生徒は文章から必要な言葉を抜き出すことはできるが、「解釈」して自分なりに考えることは苦手なのが現状である。そこで、「分析の観点」を基に当該作品の内容について自分なりに読み取る活動を取り入れる。そうすることで、生徒が「習得」した共通の尺度を基に、思いつきではなく、文学作品の構造や細部の表現によりどこを求めた「解釈」ができるようになると思った。

第三段階は、「拡充・深化」である。生徒は、文学作品の構造や細部の表現を根拠にした「解釈」はできても、それを多面的にとらえ、広げたり深めたりする段階には至っていない。そこで自己の「解

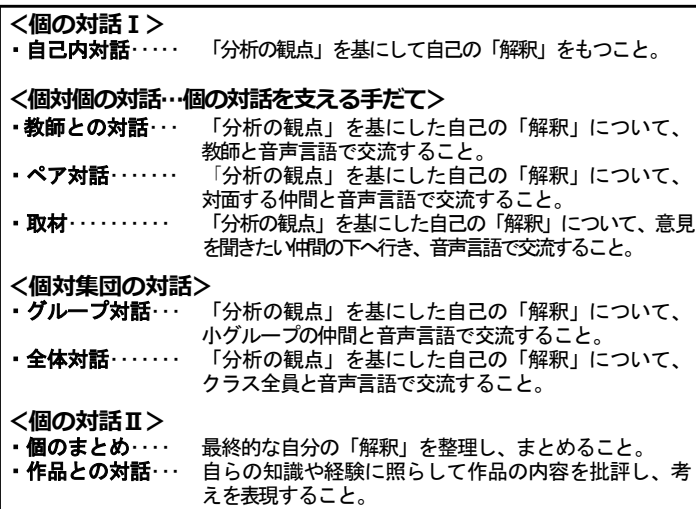


図2 本研究における「対話」活動

「積」と根拠について他者と交流する活動を取り入れる。共通の尺度である「分析の観点」に根ざした読みの交流をグループや全体で行うことで、自己の「解釈」と根拠の妥当性が多面的に検討される。他者の読みに触れる活動によって、当初の自己の「解釈」と根拠は補強や修正という形で見直され、より論理性や客観性を帯びたものに変容していくと考えた。そのようにして、内容を正しく理解することで更に読みが広がり深まった状態をもって、拡充・深化とした。

これらの活動を中学校三年間、らせん的・反復的に学習していくことで「読み方」が身に付き、文学作品を読み深める力が育つと考えた（図3）。

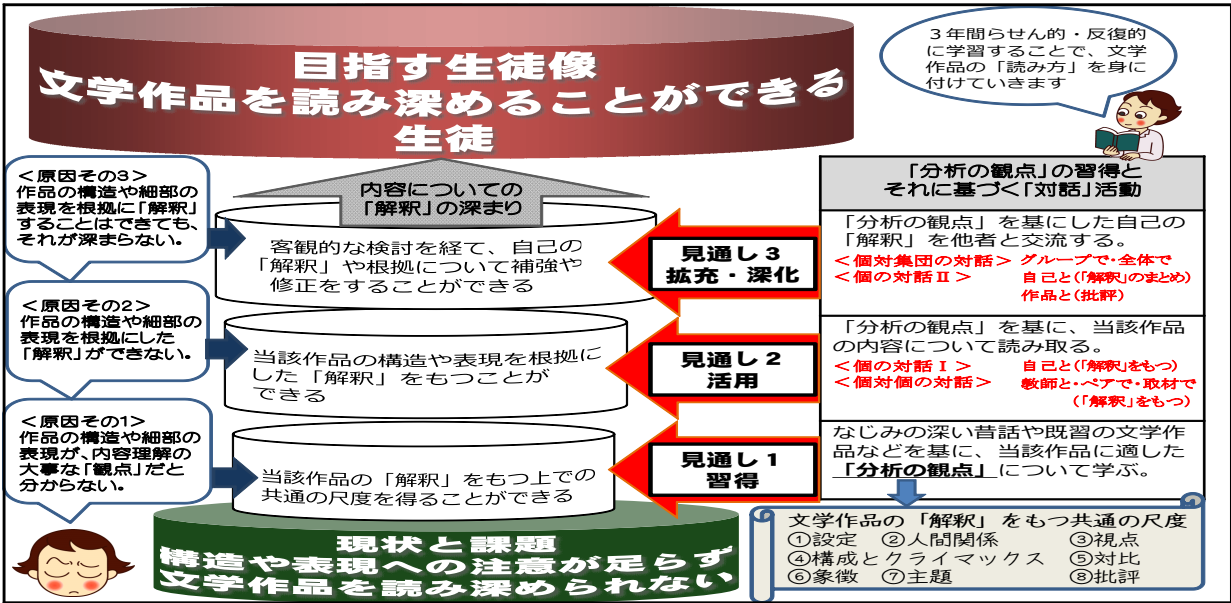


図3 研究構想図

## V 研究の計画と方法

### 1 研究授業実践の概要

|       |                                                                             |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 対象    | 研究協力校 中学校第1学年 64名（2クラス）                                                     |
| 実践期間  | 平成24年10月15日（月）～ 10月23日（火）（全5時間）                                             |
| 題材名   | 「大人になれなかった弟たちに・・・」（国語1 光村図書）                                                |
| 題材の目標 | 登場人物の行動や情景描写などを基にしてその人物の心情を読み取るとともに、作者の思いをとらえ、多様な「対話」活動を通して自分の考えを広げることができる。 |

### 2 抽出生徒

| A                                                  | B                                        | C                                     |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------|
| ○場面の展開や人物の言動に注意して登場人物の心情を読み取り、自分の言葉でそれを表現することができる。 | ○場面の展開や人物の言動に注意して登場人物の心情をおおむね読み取ることができる。 | ○場面の展開や人物の言動に注意して登場人物の心情を読み取ることができない。 |

### 3 検証計画

| 研究の仮説                                                            | 検証の観点                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 検証の方法                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 中学校国語「読むこと」の学習指導において、「分析の観点」を基にした「対話」活動を行うことで文学作品を読み深める力が育つであろう。 | 中学校国語「読むこと」の学習指導において、文学作品を読み深める力を育てるために、「分析の観点」を基にした「対話」活動を行うことの有効性を、以下の観点から検証する。<br><b>○観点1＜習得の段階＞</b><br>昔話や既習の文学作品などを基に、当該作品に適した「分析の観点」を学ぶことは、「解釈」をもつ上での共通の尺度を得ることにおいて有効であったか。<br><b>○観点2＜活用の段階＞</b><br>「分析の観点」を基にした「対話」活動を行い、当該作品の内容について読み取ることはその構造や細部の表現を根拠とした自分なりの「解釈」をもつことにおいて有効であったか。<br><b>○観点3＜拡充・深化の段階＞</b><br>「分析の観点」を基にした自己の「解釈」と根拠について他者と交流し、客観的な検討がなされることは、当初の自己の「解釈」と根拠が補強や修正をされ、文学作品を読み深めることにおいて有効であったか。 | <br>・ワークシート②<br>・教師による観察<br>・生徒の自己評価<br>・ワークシート③<br>・教師による観察<br>・ワークシート③④<br>・ワークシート①④の比較<br>・生徒の自己評価<br>・教師による観察 |

#### 4 評価規準

| 国語への関心・意欲・態度                      | 読む能力                                                                                                                                                                      | 言語についての知識・理解・技能                               |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 時代背景や人物・情景の描写に関心をもって当該作品を読むとしている。 | ①例示された作品を基に「分析の観点」について理解し、当該作品の「解釈」をもつ上での共通の尺度を得ている。<br>②登場人物の行動や情景描写に着目してその役割や心情について読み取り、自分なりの「解釈」をもち意見交流をしている。<br>③当該作品に表れている作者の思いをとらえ、多様な「対話」活動を通して自分のものの見方や考え方を広げている。 | 反復や文末表現、「……」の記号など、表現が工夫され効果的に使われていることを理解している。 |

#### 5 指導計画(全5時間)

【関】：国語への関心・意欲・態度 【読】：読む能力 【言】：言語についての知識・理解・技能

| 時 数                                                                              | 主な学習活動                                                                                                                                                                         | 指導上の留意点及び支援・評価                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 評価方法                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                                                                                | <b>&lt;本単元の課題をつかむ&gt;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>全文を音読する。</li> <li>初発の感想を書き、発表する。</li> <li>当該作品の設定（時と場所）、登場人物の確認をする。</li> </ul>                                | ○登場人物については、第2時で詳しく扱う。<br><b>【関】 当該作品を読み初発の感想をまとめようとしている。（ワークシート・発表の様子）</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>【関】</b><br>ワークシート①の記述の有無                                                                               |
| 2                                                                                | <b>第一段階へ習得</b><br><b>&lt;本単元の課題を追究する&gt;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>「分析の観点」についての定義を知り、当該作品の「解釈」をもつ上での共通の尺度を得る。</li> <li>（「分析の観点」<br/>◎クライマックス◎人間関係）</li> </ul> | ○昔話や既習の文学作品など身近な例を示し「分析の観点」を理解させることで、読みの「ものさし」を共有するという形で、当該作品の「解釈」をもつ上での共通の尺度を習得させる。<br><b>【読】 読みの「ものさし」である「分析の観点」を理解し、当該作品の「解釈」をもつ上での共通の尺度を得ている。（ワークシート・発表の様子）</b>                                                                                                                                                                                                                                   | <b>【読む①】</b><br>ワークシート②練習問題3題の記述の有無や内容<br>教師の観察<br>生徒の自己評価                                                |
| <b>&lt;検証：見通し①&gt;例示された作品を基に当該作品に適した「分析の観点」について理解し、「解釈」をもつ上での共通の尺度を得ることができたか</b> |                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                           |
| 3                                                                                | <b>第二段階へ活用</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>「分析の観点」を基に当該作品の内容について「対話」活動しながら読み取り、自分なりの「解釈」をもつ。</li> </ul>                                                             | ○教師やペア、取材などの多様な「対話」を行わせることで、全員に「解釈」をもたせる。<br><b>【読】 「分析の観点」を基に当該作品の内容を読み取り、自分なりの「解釈」をもっている。（ワークシート・活動の様子）</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>【読む②】</b><br>ワークシート③の記述の有無や内容<br>教師の観察                                                                 |
| <b>&lt;検証：見通し②&gt;多様な「対話」活動を通して「分析の観点」を基にした自己の「解釈」をもつことができたか</b>                 |                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                           |
| 4                                                                                | <b>第三段階へ拡充</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>「分析の観点」を基に、自己の「解釈」と根拠について意見交流を行う。</li> <li>「分析の観点」を基に、自己の「解釈」をまとめる。</li> </ul>                                           | ○最初に3～4人グループで、次に全体で、という流れで段階的に意見交流を行わせる。<br>・グループの段階では、回覧するワークシートに、各自の記述に対しての「共感や納得」・「疑問や反論」を表す色違いの付せん紙を貼らせることで、お互いの「解釈」と根拠を補強や修正するための材料を多く集めさせる。<br>・全体の段階では、机をロの字型にし、互いの顔を見やすくさせる。また、意見交流の中で参考となった意見を、上述の2色とは違う色の付せん紙にメモ書きさせる。<br>○意見交流後に個の活動を取り入れることで、自分の「解釈」を、より深めさせるようにする。<br>・合計3種類の付せん紙を活用することで、最終的な自分の「解釈」をまとめさせるようにする。<br><b>【読】 他者との意見交流を通して自己の「解釈」と根拠について補強や修正をし、まとめている。（ワークシート・交流の様子）</b> | <b>【読む②】</b><br>ワークシート③の記述の有無や内容<br>教師の観察<br>生徒の自己評価                                                      |
| <b>&lt;検証：見通し③&gt;多様な「対話」活動を通して「分析の観点」を基にした自己の「解釈」と根拠について補強や修正を行うことができたか</b>     |                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                           |
| 5                                                                                | <b>深化</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>&lt;本単元の課題をまとめる&gt;</b></li> <li>「分析の観点」を基に作者の思いをとらえる。</li> <li>とらえた作者の思いを基にして自分の考えを書く。</li> </ul>                         | ○対役を変えた場合に生ずる二つのクライマックスから読み取れる、主役の心情の変化を基にして、当該作品全体の主題について一般化し、考えさせる。<br>○当該作品末尾の文や題名、「……」などの表現効果に気付かせることで、作者からのメッセージ性が際立つようにする。<br><b>【言】 文脈における言葉の意味や表現の工夫がもたらす効果について理解している。（ワークシート・発表の様子）</b><br>○初発の感想と比較して書かせることで、読みが深まった点について意識させる。<br><b>【読】 自分自身の経験や思いと重ねながら、当該作品を通じて考えたことを書いている。（ワークシート）</b>                                                                                                 | <b>【言】</b><br>ワークシート④の記述の有無や内容<br>教師の観察<br><br><b>【読む③】</b><br>ワークシート④の記述の有無及びワークシート①の記述内容との比較<br>生徒の自己評価 |
| <b>&lt;検証：見通し③&gt;文学作品を読み深めることができたか</b>                                          |                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                           |

## VI 研究の結果と考察

1 習得の段階において、昔話や既習の文学作品などを基に、当該作品に適した「分析の観点」を学ぶことは、「解釈」をもつ上での共通の尺度を得ることにおいて有効であったか。

### (1) 全体の記述内容から

「分析の観点」を習得させる段階では「読みの『ものさし』について学ぼうワークシート②」(図4)を活用した。ワークシートでは、「分析の観点」という名称を「読みの『ものさし』」という平易な表現に変え、作者の主張をとらえさせやすいという理由から、「クライマックス」と「人間関係」の二つの「分析の観点」を取り上げた。例題を基に考えたり話し合ったりすることを通して、文学作品の「解釈」をもつ上での共通の尺度の習得をねらい、その有効性に関しては、ワークシートの記述内容から検証した。結果を以下に示す。

例題を基に「クライマックス」と思われる箇所を選ぶ問いに対し、定義と作品の内容を受け、よりふさわしいと思われる箇所を選んだ生徒は全体の85%であった(図5)。

異なる箇所を選んだ生徒も、記入状況から「クライマックス」の定義は踏まえていることが分かった。誤答の原因として、「クライマックス」の定義を三つ提示したことで選択の幅が広がり絞りこめない生徒がいたことや、「人間関係」での「主役の言動や心情の変化」が、作品の「クライマックス」に大きくかわることへの理解が十分ではなかったことの二点が考えられる。

次に、あるアニメーションの主役と対役について考えさせる問いに対し、「人間関係」の定義を受けて「主役」にふさわしいと思われる人物を選択した生徒は87%おり、そうでない人物を選択した生徒も、記入状況を見ると「人間関係」の定義を踏まえてはいた。また、作品のとらえ方に対する生徒の認識について調べたところ、全員が「文学作品には『クライマックス』があるということが(よく)分かった」とし、続いて98%の生徒が「文学作品には『人間関係』があるということが(よく)分かった」と答え、いずれも高い割合を示した。これにより、ほとんどの生徒が「読みの『ものさし』」の一つとして、「クライマックス」と「人間関係」が存在することを理解し、それに基づいて今後内容を読み進めていくことについての共通理解が図られたと考える。

### (2) 抽出生徒の記述内容から

表1は抽出生徒A～Cの記述内容の抜粋である。前述の「クライマックス」「人間関係」の定義に基づき理解の度合いを確認したところ、三名とも定義に即した理由を記述することができた。

以上のことから、昔話や既習の文学作品などを基に、当該作品に適した「分析の観点」を学ぶことは、「解釈」をもつ上での共通の尺度を得ることにおいて有効であったと考える。

図4 ワークシート②の一部

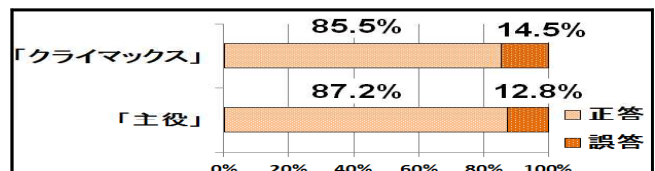


図5 「クライマックス」・「人間関係」理解度

表1 抽出生徒の記述(抜粋) 作品ア・イの「クライマックス」はどこか / 作品ウの「対役」はだれか の問いに対する理由

|   | 作品ア「クライマックス」はどこか            | 作品イ「クライマックス」はどこか                | 作品ウ「対役」はだれか                           |
|---|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|
| A | 一番盛り上がっていて、大きく変化している場面だから。  | 物語の中でそれまで同じだったものが大きく変わっているから。   | 相手の考えや思いを、その人物の行動により大きく変化させ成長させているから。 |
| B | ピンチを乗り越えて敵を倒し、物事をまるくおさめたから。 | おじいさんたちが知らないであろう重要なことを告白しているから。 | 自分を変える力のないその人物を変えることのできる唯一の存在だから。     |
| C | ピンチになるとハラハラするから。            | 大切な真実が明らかになったから。                | いつもピンチになるその人物を支えるように助けているから。          |



2 活用の段階において、「分析の観点」を基にした「対話」活動を行い、当該作品の内容について読み取ることは、その構造や細部の表現を根拠とした自分なりの「解釈」をもつことにおいて有効であったか。

### (1) 全体の記述内容から

ここでは、教師との一対一の「対話」、意見を聞きたい相手のところへ出向く取材形式の「対話」などの活動を手だてとして取り入れ、自分なりの「解釈」をもたせることをねらった。「解釈」については、教科書の叙述から根拠となる部分を抜き出させ、「～ということは…だ」という形式で自分の考えを書くように例示し、次頁図7「交流マップ」に「解釈」を記入させることとした。

教師との「対話」とは、生徒が根拠に基づく「解釈」の一つ目をワークシートに書けた時点で、それを教師の下に持参した際に交わされる問答を指す。教師が記述内容への賞賛や補足、二つ目以降の「解釈」をもつ上での助言などを行い、一人一人の学習状況を見取るとともに、生徒の思考を活性化することをねらったもので、表2のとおり全員が教師との「対話」を行うことができた。また、すでに隣同士で話し合いながら考えた生徒もいたため、ペアよりも広がりのある取材による「対話」を選択し活動させたところ、87.5%の生徒が三名以上の相手と「対話」を行った。残り12.5%の生徒も、一ないし二名の相手と「対話」しており、生徒間で活発な交流がなされたことがうかがえる。自分以外の多くの相手と「対話」活動を行うことで、自らの考えが整理されたり新たな気付きが生まれたりしたと言える。

表2 見通し2における「対話」活動の種類と、その取組状況

| 「対話」活動の種類 | 活動に対する評価規準                    |                                      | 生徒の状況(%) |
|-----------|-------------------------------|--------------------------------------|----------|
| ・教師との「対話」 | ワークシートに、教師による赤ペンのチェックが為されている。 |                                      | 100      |
| ・取材での「対話」 | 十分満足                          | 自分以外の五人以上の相手のところに「取材」に出向き、意見交換をしている。 | 67.7     |
|           | おおむね満足                        | 自分以外の三人以上の相手のところに「取材」に出向き、意見交換をしている。 | 87.5     |

上記の「対話」活動から、数の差はあれ、全員が教科書から根拠を抜き出すことができた(図6)。また、そこから導かれた「解釈」の質も評価規準(表3)に照らすと64.1%の生徒が「十分満足」の状況であった。理由として、多様な「対話」活動を段階的に設けたことが、「解釈」をもつだけでなく更に練られた内容にする上で有効に機能したと考えられる。

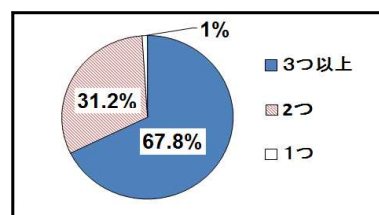


図6 根拠の数

表3 生徒の「解釈」の質についての評価規準 (例)は「一番かわいそうな登場人物はだれか」の問いに対する、生徒の実際の記述

|        |                                                                                                                                                                |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 十分満足   | <p><b>叙述を基に登場人物の行動や心情を正確に読み取り、更にそのことを自分の言葉で表現している。</b></p> <p>(例)「栄養失調」とあるが、今の日本において栄養失調で亡くなる人はほとんどいないと思われる。食料もろくにない戦時中に生まれ、物心もつかないうちに栄養失調で亡くなるのは一番かわいそうだ。</p> |
| おおむね満足 | <p><b>叙述を基に、登場人物の行動や心情をおおむね読み取っている。</b></p> <p>(例)「栄養失調」とある。つまり食べ物十分に与えられなかったということだ。だから一番かわいそうだ。</p>                                                           |

### (2) 抽出生徒の記述内容から

抽出生徒の「解釈」の抜粋を表4に示す。生徒A、Bと比較するとCの文章は拙い印象があるものの、三名とも根拠に基づいた「解釈」をしており、「十分満足できる状況」と判断し得た。

以上のことから、「分析の観点」を基に当該作品について読み取る活動は、その構造や細部の表現によりどこを求めた自分なりの「解釈」をもつことにおいて有効であったと考える。

表4 抽出生徒の記述内容(抜粋)「一番かわいそうなのはだれか」の問いに対しての記述/ゴシック斜体字は「十分満足」と判断

|   |                                                                                                                            |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A | (母)「自分の着物を持っていき～」とある。ということは農家の人に頭を下げ、 <b>家族のために持ち物だけでなく、自分のプライドを捨て、お願いしているということだ。ここまでしても報われず、また主要人物の中で唯一泣いているのは母だけだから。</b> |
| B | (母)「僕たち～美しいです」とある。本当は自分が一番つらくて悲しいのに、 <b>子どもには悲しいと思わせたくないという母の気持ちはとても複雑で深いものだし、それを今も「僕」が思い出しているから。</b>                      |
| C | (ヒロキ)「戦争の真っ最中」ということは、 <b>父の顔も知らないし生まれて間もないのに大変だということだ。それなのにただの栄養失調で死んでしまったから、この時代に生まれてかわいそうだった。</b>                        |

3 拡充・深化の段階において、「分析の観点」を基にした自己の「解釈」と根拠について他者と交流し、客観的な検討がなされることは、当初の自己の「解釈」と根拠が補強や修正をされ、文学作品を読み深めることにおいて有効であったか。

ここでは、生徒が他者と交流することで当初の自己の「解釈」と根拠の補強や修正ができたか、またそれにより、作品の読みが初発と比較してどのように変容し深まったか、の二点に分け、内容の正しい理解と更なる読みの広がりや深まりについて検証した。

#### (1) 全体の記述内容から ＜「解釈」と根拠の補強や修正について＞

「他者との交流」とは、グループや同じ「解釈」同士及び全体での「対話」を指す。実践では「この作品で一番かわいそうなのはだれか」という発問を基に各自の「解釈」について意見交流し、いかに「解釈」と根拠の補強や修正が行われ、読みが変容し深まったかを、教師及び生徒が随時確認できるA3判のワークシートから検証した(図7)。具体的には、①四人グループで、互いの「解釈」への共感や納得、反論や疑問を、色分けした付せん紙に書いて貼り合う、②同じ「解釈」の者で相談し「解釈」の補強を行う、③全体で「解釈」を交流しメモを取る、④交流を基に最終的な「解釈」を書く、という四つの活動(図7内の丸数字に対応)を行った。その結果を以下に示す。

同発問に対し、主要な登場人物三名(僕、母、ヒロユキ)の内、最もかわいそうな人物として「母」

を選んだ生徒は六割近くいた。分布が偏り「解釈」の補強について十分な交流ができるか懸念もあったが、反論や疑問に対する「補強」の記述ができた生徒は全体の84.3%、全体「対話」の中で、最終的な「解釈」の材料となる自分なりのメモを付せん紙に記入した生徒は87.3%いた。「補強」の記述やメモの付せん紙がない生徒も1.5%いたが、全員が最終的な「解釈」を文章としてまとめていた。これ

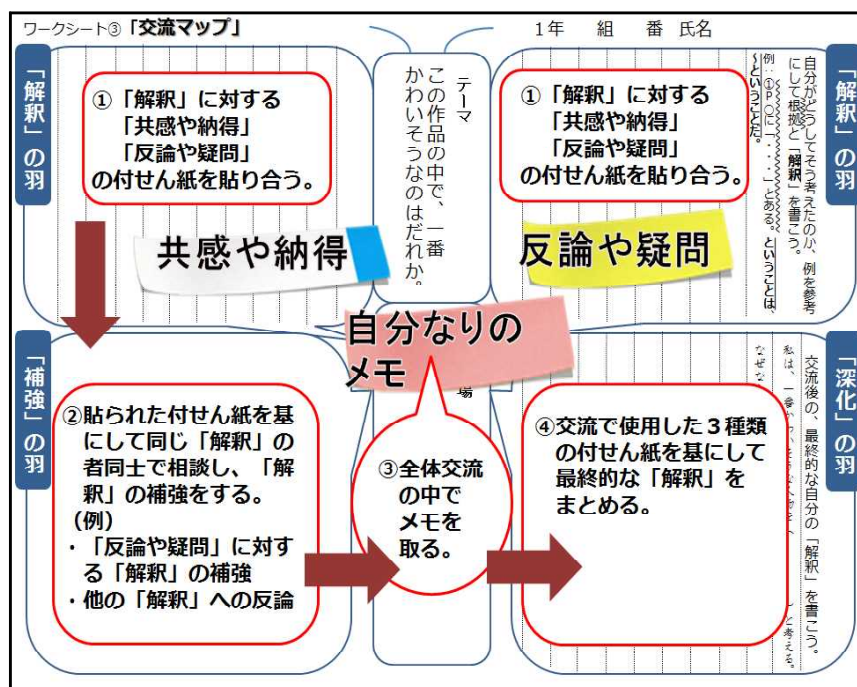


図7 「交流マップ」 赤い矢印は「対話」活動の流れ

は多くの生徒がワークシートや貼られた付せん紙を基に、常に他者の「解釈」と自分のそれとを比較し考えたことや、グループや全体など、大勢の他者との「対話」が円滑に機能したこと、また発表に抵抗感のある生徒もメモを取ることで全体での「対話」に参加したことなどの成果ととらえることができる。また最終的な「解釈」では、当初からの変容や他の立場に共感を示す生徒も見られた。これは、生徒が多様な「対話」活動を基に当該作品の内容を深く検討し、より妥当性のある「解釈」はどれか、自分なりに判断し選択したこと、つまり交流による読みの広がりや深まりの効果を指し示していると考える。

最終的な「解釈」の質的变化からも、ここでの「対話」活動の有効性が見て取れる。文型モデルを例示し(図8)、箇条書きされた各自の「解釈」の質的向上を図ったところ、他の「解釈」を引用し反論するという、生徒にとって難しい作業であったにもかかわらず、全員がそれを意識した「解釈」を書き、質的向上を見取ることができた(次頁表5)。

私は一番かわいそうな人物を…と考える。(自分の立場)  
なぜなら、第一に～からだ。第二に～からだ。第三に～。(根拠)  
確かに…かもしれない。(他の論の引用)  
しかし、…だ。((自分の「解釈」の補強及び他の論への反論))  
従って、一番かわいそうな人物は～だ。(自分の立場の強調)

図8 「文型モデル」



表5 最終的な「解釈」に対する評価規準と生徒の分布

(例)は実際の生徒の記述(抜粋)

| 最終的な「解釈」の評価規準 |        | 生徒の分布状況(%)と「解釈」の例 |                                                      |
|---------------|--------|-------------------|------------------------------------------------------|
| 最終的な「解釈」の質    | 十分満足   | 49.2%             | 示された文型モデルを基にして根拠や反論を明らかに示し、登場人物の心情や主題に迫る「解釈」をしている。   |
|               | おおむね満足 | 50.8%             | 示された文型モデルを基にして根拠を示したり反論を取り入れたりすることで、叙述に即した「解釈」をしている。 |

## (2) 抽出生徒の記述内容から &lt;「解釈」と根拠の補強や修正について&gt;

抽出生徒の最終的な「解釈」について表6に示す。当初の「解釈」と根拠の補強や修正の様子については、交流によって貼られた三種類の付せん紙や「補強」の記述内容を参考に検証した。

記述内容から、抽出生徒三名とも当初の「解釈」と根拠の補強や修正が認められた。

表6 抽出生徒の記述内容 当初の「解釈」との比較 (抜粋)

「一番かわいそうなのはだれか」の問いに対する記述 ゴシック斜体字は補強や修正と判断 波線部は当初からの深まり

|   |                |                                                                                                                                                                     |
|---|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A | [当初]<br>(母)    | 「自分の着物を持っていき〜」とある。ということは農家の人に頭を下げ、家族のために持ち物だけでなく、自分のプライドを捨て、お願しているということだ。ここまでは報われず、また主要人物の中で唯一泣いているのは母だけだから。                                                        |
|   | [最終]<br>(母)    | 一生懸命産んで育て、食料や金を割るようになって育ててきたのにヒロユキを死なせてしまったからだ。ヒロユキを守ることが出来ず死なせてしまった責任を感じ、落ち込んでいたりする。確かにヒロユキは死んでしまったわけだが、「物心がつかない」ということは、まだ何も分からないうちに亡くなることを意味するわけだから、本人の悲しみはないと思う。 |
| B | [当初]<br>(母)    | 「僕たち〜美しいです」とある。本当は自分が一番つらくて悲しいのに、子どもには悲しいと思わせたくないという母の気持ちはとても複雑で深いものだし、それを今も「僕」が思い出しているから。                                                                          |
|   | [最終]<br>(母)    | 戦争という大変な時期に父親もおらず、たった一人で皆のことを支えなければならなくて、自分を一番犠牲にして我慢しているのは母だと思うからです。確かに戦争中に生まれ楽しい思いを知らずに死ぬヒロユキもかわいそうかもしれませんが、 <u>けれど自分を犠牲にしたのに子どもを失う母の方が苦しいと思います。</u>              |
| C | [当初]<br>(ヒロユキ) | 「戦争の真っ最中」ということは、父の顔も知らないし生まれて間もないのに大変だということだ。それなのにただの栄養失調で死んでしまったから、この時代に生まれてかわいそうだったと思う。                                                                           |
|   | [最終]<br>(ヒロユキ) | <u>母や僕は生き残っているけどヒロユキは亡くなり、それ以上人生を歩めないうから。ご飯を十分に食べられなくて栄養失調で死んだ。まだ小さく、言葉も十分話せなかったから自分の思っていることを十分に言えずに心の中で苦しんで亡くなったと思う。</u>                                           |

以上のことから、「分析の観点」を基に自己の「解釈」と根拠について他者と交流する活動は、当初の自己の「解釈」と根拠の補強や修正を行う上で有効であったと考える。

## (3) 当該作品の主題をとらえることから &lt;文学作品を読み深められたかどうかについて&gt;

登場人物や内容を抽象化し主題を記述させたところ、空欄の生徒は1.6%であった。79.4%が重要と思われる語句を基に一般化された主題を書き、また残り19%の生徒も、登場人物の固有名詞が入っているものの、当該作品の主題についてとらえ、内容を正しく理解することができた。

## (4) 初発と学習後の感想の比較から &lt;文学作品を読み深められたかどうかについて&gt;

学習後の読みの深まりを実感させるため、初発の感想を配付し比較させながら、学習のまとめを書かせた。以下は抽出生徒の記述である(表7)。

表7 抽出生徒の感想の比較 初発は原文のとおり、学習後の記述は抜粋

|   |       |                                                                                                                                                                                                                        |
|---|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A | [初発]  | 弟のヒロユキが死んでしまった場面が印象的でした。栄養失調で死んでしまうなんて、この戦争があった時代は辛かったんだろうなと思いました。                                                                                                                                                     |
|   | [学習後] | 戦争は二度としてはならないものだということは読む前から分かっていたことですが、さらにその考えが深まった気がします。大切に思っていたヒロユキのミルクを盗み飲みしてしまうほどに苦しい生活だったこと、強さを演じなければならなかった母の思い、夜もおちおち眠れないほどの緊張感をもって生きていたこと、当時の暮らしがいかに厳しかったかこの話を読んで想像できました。                                       |
| B | [初発]  | 印象に残った場面は、親戚に疎開の相談を断られたところです。母親の顔、その姿がとても強いなと思いました。                                                                                                                                                                    |
|   | [学習後] | 最初普通に読んだ時は、「僕」がミルクを盗み飲みしたから弟が死んだんだと単純に考えていました。だから弟がいる身として「僕」のことが許せませんでした。ですが、泣きながらミルクを飲む挿絵を見たり授業で「僕」のことを読み取ったりしているうちに私もそうしちゃうかも・・・と思ってきました。戦争という大変な時代のことを私は知りません。こういう本がないと想像もできないと思います。私達を育ててくれる母やありふれた日常に感謝しようと思いました。 |
| C | [初発]  | 作品を読んで自分がこの時代に生まれたら嫌だなと思いました。それは食べ物がないからです。                                                                                                                                                                            |
|   | [学習後] | 最初、戦争のことはよく分からなかったけれど話合いをして戦争で亡くなった人一人一人に家族がいて、死んだことを悲しむ人がいるんだなと思いました。                                                                                                                                                 |

初発の感想は、「戦争の時代の悲惨さ」「亡くなってかわいそう」など一読して読み取れる事柄や、そこから抱いた思いである。登場人物の言動の裏に秘められた心情に触れられていないものが多く、また記述量も少ない。しかし、学習後のまとめでは、人物の思いをくみ取った内容になるとともに記述量も増加し、質と量の両面において変容を見取ることができた。

#### (5) アンケートの結果から <文学作品を読み深められたかどうかについて>

本実践で行った「読みの『ものさし』」を基に文学作品の内容を読み取る活動及び自分の「解釈」をもつための多様な「対話」活動の二点について生徒にアンケートを行ったところ、全員が「役に立った」「やや役に立った」と答えた。生徒の主な感想を表8に示す。

表8 生徒の感想

| 読みの「ものさし」について                                                                                                                                                                                                                                                              | 多様な「対話」活動について                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・普通に読んだのとまた違ったことが感じられる。対役を変えて読んでも面白いことが分かった。違う話も『ものさし』を使って読んでみたい。</li> <li>・「クライマックス」や「対役」などのことが理解できたし、それを使って学習していくことはとてもやりやすかったし分かりやすかった。</li> <li>・一人一人の人物のことを深く知ることができた。</li> <li>・本を読むときに今回勉強したことを役立てて、本の奥底まで探してみたい。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○他の人と意見を言い合って自分の意見を深めることの大切さと面白さを学んだ。</li> <li>○人によって考え方が違うことが分かった。納得した意見もたくさんあった。</li> <li>○相談したり意見交流したりすることで人の意見や思っていることが分かるのでとても良いと思った。</li> <li>○友達と意見交換できて、自分の意見が出しやすかった。</li> </ul> |

以上のことから、多様な「対話」活動を経た後の当該作品の読みは、初発と比べ、変容し深まったと判断した。これらにより「分析の観点」を基に自己の「解釈」と根拠について他者と交流する活動は、当初の自己の「解釈」と根拠の補強や修正を行い、文学作品を読み深める力を育てることにおいて有効であったと考える。

## Ⅶ 研究のまとめ

### 1 成果

- 文学作品の「解釈」をもつ上での共通の尺度である「分析の観点」を学ぶことにより、生徒それぞれが思いつきではなく、その構造や細部の表現によりどこを求めた「解釈」をもつことができた。また、更にそれを周囲と交流させることで「文学作品を読み深める力」を高めることができた。
- 学習課題や発達段階に応じて、交流する相手や学習形態を変化させていく多様な「対話」活動は、各自の「解釈」を深めたりまとめたりする上で有効であった。また、充実が求められている言語活動の一例として機能することが分かった。
- 教師と生徒が、学習履歴や思考の変容を随時確認しながら活動を行えるようワークシートを工夫した。それにより生徒は自らの読みの「深まり」や「広がり」、「変化」を意識しながら学習を進めることができた。

### 2 課題

- 「分析の観点」については、単元の前半で「習得」させたいものと後半で「習得」させたいものがある。各観点を、どの単元のどの場面で提示するのが良いかについて考慮する必要がある。
- 短い交流時間で効率良く様々な考えを引き出すことをねらったため、考えをじっくりまとめた生徒への配慮があまりできなかった。個、グループ、全体と活動を変化させるほど、生徒間の思考面、作業面での時間的格差が生まれるので、活動を行う際には十分な配慮が必要である。

#### <参考文献>

- ・鶴田 清司 『〈解釈〉と〈分析〉に基づく文学教育論の構築 ―新しい解釈学理論を手がかりに―』 dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/28788/2/shinsa-4636.pdf (2007)
- ・藤森 裕治 著 『バタフライ・マップ法 文学で育てる〈美〉の論理力』 東洋館出版社 (2007)
- ・井関 義久 著 『分析批評で「批評力」が育つ』 明治図書 (2010)