

## 論理を読み取る力を育む国語科授業

国語科 和田雅博 今西千景 黒瀬加奈 平山ちさと

### 1. 主題設定の理由

#### (1) 国語科における「知」とは

国語科で育み伸ばすべき力は学習指導要領において明記されているが、池田地区附属学校研究会国語部独自に内容領域を超えて整理・再編成し、次のように考えた。

- ・情緒力を伸ばすため、心情を理解するための「知」
- ・論理的に判断し、表現するための「知」
- ・伝統を現代に活かす力をつけるための「知」 (これらを支えるための語彙についての「知」・文法についての「知」が必要であるとする)

またこれらを鍛える段階として、「知」の認識・「知」の構造化・「知」の活用の3段階を設定した。

「知」の認識……文章を読み取る上での課題を把握すること。

「知」の構造化……文章の特徴や作者によるしかけを発見し、比較検討することで文章を読み取るための方法を身につけ、他の文章においても同様に普遍的に使える力とすること。

「知」の活用……学んだことを根拠を明らかにして説明したり、学んだことをもとに感想文や批評文を書いたり、作品を書くこと。

(単元を貫く言語活動)

これらの段階を各単元を学習する中で配置する。

#### (2) 人物を読み取る

物語・小説に登場する人物には、すべて存在する意味があり、役割がある。昨年度国語部では論理的に人物の感情・心情を読み取る力を中心に置いて、系統的に学ばせることを研究した。登場人物、ことに中心人物の心情を分析的に読み取ることで、物語・小説の流れを容易に捉え、作品の主題に近づこうとする大きな手がかりとなった。

今年度はさらに一歩進めて人物の心情だけにとらわれるのではなく、その人物が登場することによって物語・小説の流れがどのように変わったのか——つまりその人物は物語・小説を舞台としてどのような役割を担わされているのかを読み解くことで、より一層作品のもつ巧みで複雑な世界に気づいてゆくはずであると考えた。

学年それぞれの発達段階に応じて、人物の細かい描写や言動の意味を、作品の描写を根拠として考えたり、人物と人物を対比して、共通点と相違点を考えたり、視点人物や「語り」を意識することで作者の「しかけ」を読み解いていく試みをし、読む力の実態を把握し検証した。

### (3) 場面の関係を読み取る

また、登場する人物に役割があるように、場面にも作品成立の面から見てそれぞれに役割があると考えた。

これは「起承転結」などに類型化することを指しているのではない。場面と場面を読み比べてその類似性に気づいたり、あるいは相違点を見つける。また、作品の一部分である場面が全体とどのように関係しているのかを考えるといったことを通して、その場面が存在する意味あるいは作者の用意した「しかけ」を論理的に考えるのである。

このように論理的に場面の関係を読み取ることで、それぞれの物語や小説が持っている「しかけ」に触れ、作品を読み深めることができ、作品の主題にせまることができるはずであると考えた。

学年それぞれの発達段階に応じて場面の役割・関係性の読み方を探り、読む力の実態を把握し検証した。

### (4) 具体的な授業の概要

1年生では「少年の日の思い出」（ヘルマン・ヘッセ）を分析的に読む試みをした。第1場面の、作品全体における役割を考え、作者の設定したしかけに気づくことで、論理的に小説を読む手段を学ばせたいと考えた。また細やかな描写に着目し、後の場面につながる暗示についても考えたり、一読するだけでは読み流してしまうような登場人物の役割についても着目させて、読解するための手がかりを増やす手立てを考えた。

単元を貫く言語活動として、回想場面の後話を書き、額縁構造の（作品では語られなかった）結びの部分完成させる活動をおこなった。

2年生では「アイスプラネット」（椎名誠）を分析的に読み、パフォーマンス課題として作品の紹介文を書く言語活動をおこなった。登場人物の描写や言動を根拠に心情を読み取ることを通して主人公の変化（成長）に気づき、さらには生徒自身のものの見方や考え方が表現できることを目指した。

3年生では「故郷」（魯迅）を用いて、義務教育最後の小説を分析的に読み深める授業をおこなった。これまでにない人数の登場人物それぞれに小説上のしかけとしての役割がある。その役割をさまざまな方法を用いて分析的に読むと同時に、この作品が一人称小説であることを意識して、どのような語りのしかけがあるのかを考えさせたいと考えた。

このような学習活動を通して、作品最後の離郷の場面にある「希望」に込められた意味を考え、作品の主題にせまる事ができるはずである。

そして並行読書を取り入れ、各自が選んだ一人称小説の批評文を作成することを、単元を貫く言語活動として取り組んだ。

## 2. 実践の概要

【1年】

場面と場面の関係から論理を読み取る指導～「少年の日の思い出」を用いた実践～

授業者 黒瀬加奈

(1) 対象 第一学年 160名

(2) 単元名 「少年の日の思い出」～かえってくる物語～  
回想場面から冒頭場面に戻ってくる後話を書く

(3) 単元の目標

- 場面の展開に注意して読み、場面の効果を考える力を養う。
- 登場人物の人物像を読み取り、言動や描写から心情を読み取り、分析できる力を養う。
- 読み取ったことから、自身のものの見方考え方を持つ。

(4) 評価基準表

関心・意欲・態度	話す・聞く	書く	読む	言語事項
・場面や登場人物について自分の考えを持とうとする。	・相手の発言に注意して聞き、自分の考えをまとめる。 ・根拠を用いて、自分の考えを話せる。	・根拠を持って自分の意見がかける。 ・分析したことを用いて自分の意見に生かして表現する。	・人物や場面の描写に注意して読み、内容が理解できる。 ・場面の効果について考えることができる。	・辞書的な意味と文脈上の意味に注意し、語感を磨くことができる。

(5) 単元計画（9時間）

- 第一次 本文を通読、感想や疑問点を考える。（1時間）
- 第二次 ・冒頭の場面の情景描写や心情描写から場面の効果を考える。（2時間）  
・登場人物の心情を比較しながら考える（4時間）
- 第三次 作品の後話をかく。（2時間）

(6) 論理を読み取る工夫点

論理を読みとることの一環として第二次で場面の関係を読みとることを設定した。本教材は回想にはいるまでの場面（現在）と回想場面（過去）の二つに分けられる。「少年の日の思い出」の構造は現在→過去→現在という完全な額縁構造ではないが、現在→過去となっており、額縁構造が変形したものと捉えてよいだろう。小学校からの数々の教材で額縁構造の作品に慣れ親しんでいるため、初読の感想でなぜ回想場面で終わっているのか疑問に上げている生徒がいた。また冒頭部分がいないと感想に書いていた生徒もいた。

第二次では冒頭部分に注目し、その後の場面とどのように関わるかを考えていく。回想に入るまでの場面について考えることによって回想場面、そして最後の目標として後話につなげるため、情景描写や心情描写に触れながら効果を考えていった。

◎場面を読み取る実践

「少年の日の思い出」は巧みな情景描写がされている。情景描写の効果を考えることによって、

①イメージが読み取れる描写（情景描写）をさがして線をひこう。  
 ②どんなことをかんじさせる描写になっているだろうか。  
 ③は何かが始まりやうな予感があるか。

④灯で部屋の隅が明るくなると、外の景色がぼんやりと見えて、そのように、壁の影が床に落ちて、夕陽の光が部屋の中に入ってきて、暖かさを帯びてくる。  
 ⑤懐かしい、昔の思い出が、この光景から、自然と湧いてくる。  
 ⑥「客」は、私に話したのか、という疑問が、この光景から、自然と湧いてくる。  
 ⑦「客」は、私に話したのか、という疑問が、この光景から、自然と湧いてくる。  
 ⑧「客」は、私に話したのか、という疑問が、この光景から、自然と湧いてくる。

冒頭部分の暗示をよみとらせる。  
 最初に冒頭部分とはどのような効果を持っているかを問うた。冒頭部分が必要であるという見解は生徒同士で一致していたが、物語の「きっかけ」として扱っている生徒が多かった。そこで「なぜ「客」は「私」に話したのか」という発問を中心に状況設定、情景描写、心情描写、について考えていくとしてとらえていった。(ワークシート①)

↑ワークシート①

④どんなことをかんじさせる描写になっているだろうか。  
 全体的に、客の暗い様子に合った風景になっている。  
 三段落目の明るい、輝いた、では、「私」の少年の頃の思い出が魅力的であったことを示しているのだと思ふ。暗い情景の一方が圧倒的に多いが、そこに「客」の輝かしい思い出が入ること。対比されて、より客の思い出に對する後悔や残念な気持ちがあるように思ふ。そしてその思い出は、昔の思い出、生きてきているのだと思ふ。これがわかる。客の思い出は、昔の思い出を指している。

↑ワークシート②

情景描写ではただ景色に注目するだけではなく、「闇」と「光」◀に注目して考えていった生徒の姿が見られた。(ワークシート②)  
 「なぜ話したのか」という発問については、「場面が暗いので、これから暗い話をするにしても落ち着いて話す環境ができてから話しやすかった。」という情景描写と心情を絡めた意見を出していた。

冒頭部分の効果を再度聞くと、「回想場面が暗くなることを暗示している」など具体的に効果を書こうとしている生徒の姿勢が見られた。

場面の効果についての生徒意見（生徒のワークシートより）

(授業前)  
 普通の何気ない情景から物語に入ること、読者の興味を引き、臨場感があり、強調されている。

(授業後)  
 回想で語られる物語の暗いことを暗示し、読者に物語を暗いと思わせることと、なぜ客が私に話したかという疑問で興味を引きながら読ませることが出来る効果。

(8) 実践を終えて

小学校6年間を終えて、主観的に読み進めることはよくできている生徒たちである。中学校ではより俯瞰的に小説に接していくことが必要になってくる。そのためには小説をどのような観点で読んでいくかを提示してその観点で読めること、本文を根拠として自分の意見を発展させていく能力を養うことが大切である。今回は場面の関係を最初に考えて授業を進めていったが、場面と場面の関係、人物と人物の関係に触れながら分析をしていく生徒が見られた。また本文から根拠を求め、自身の意見を深めていく生徒の姿勢が見られた。そして分析を活かして後話を書いていた。

冒頭部分の情景と後話の情景がよく結びついている後話が出てきた。回想場面の情景との結びつきが弱い作品が見られた。こちらから提示する後話のモデルが不十分だった。さらに後話の交流会は、「面白かった」で終わってしまい、自身の考えを持って推敲する時間が少なかった。また、後話の評価についてももっと明確にして、生徒が評価・感想を持ちやすい形にする必要があると感じた。今後の課題としていきたい。

## 【2年】

登場人物の言動や描写に着目した指導～「アイスプラネット」を用いた実践～

授業者 和田 雅博

- (1) 対象 第二学年 158名
- (2) 単元名 論理的に読み取り、ものの見方や考え方について自分の考えをもつ
- (3) 単元設定の理由

### ①ねらい

本節で紹介する単元『アイスプラネット』は文学的文章である。作品に表れているものの見方や考え方について自分の考えをもつため、中学校2年生の指導事項「C読むこと」の「イ文章の全体と部分の関係、描写の効果、登場人物の言動の意味などを考え、内容の理解に役立てること」とした。文学的文章では、登場人物の言動や描写などに書き手のものの見方や感じ方が表れ、言動には直接その人物の感情が表現される。既習事項をいかし「論理的に作品を読み取る」力に着目し、その読みの魅力を日々の読書活動につながるよう解説文として表現させた。

### ②生徒の実態

4月の読書アンケートによると平均2.4冊/月であり特に通学時に本を手にする生徒が多い。9月のアンケートでは生徒の読書量は増加傾向がみられたが、タイトルや感想から展開の派手さや早いテンポに引かれている生徒も少なくないと考えられた。生徒は1年次において『暗やみの向こう側』で二つの場面の展開や「そいつ」と「親子」の描写・語句に注目して読むことを学習した。『オツベルと象』では登場人物の人間関係に着目し、出来事の展開、構成の仕方、表現の特徴について自分の考えをまとめた。さらに『トロッコ』では構成、展開や表現の巧みさを取り上げた。2年次の最初には『蜘蛛の糸』を使って人物の心情を表現や叙述と関係づけ、表現の効果を感じ取る学習を行った。これらの既習事項をいかして物語のメッセージに迫る問いを立てることで読みを深める活動とした。

### (4) 単元の見目標

- ・作品に表れているものの見方や考え方について自分の考えをもつことができる。
- ・描写や言動に注意しながら心情を読み取り、その効果について考えることができる。

### (5) 評価規準表

関心・意欲・態度	話す・聞く	書く	読む
登場人物の人物像や、人間関係を捉えようとしている。	相手の考えを尊重し、お互いの発言を検討しながら話したり聞いたりすることができる。	自分が伝えたいことを明確にして、文章の構成を工夫することができる。	登場人物の描写や言動に注意しながら人柄や心情を読み取り、描写や言動の作品における効果について考えることができる。

### (6) 単元計画 (全6時間)

第一次 パフォーマンス課題を知る。

作品に表れているものの見方や考え方について考えながら範読を聞き、初発の感想・疑問を書く。(1時間)

第二次 場面のつながりを捉え、登場人物の心情の変化を捉える。(3時間)

第三次 作品に表れているものの見方や考え方について自分の考えをもつ。(2時間)

(7) 論理を読み取る指導の工夫点

①パフォーマンス課題の設定

- ・本質的な問い  どんなことが文学的文章を読むときに大切か。
- ・永続的理解

	本質的な問い	永続的理解
何を	「僕」が自己を知り、大きく成長するきっかけは何か。	自己を意識するには自己と対立する他人の存在が必要である。思春期には自他を冷静謙虚に見つめ、長所を伸ばそうとする努力と、常に他人に学ぼうとする謙虚さを持ち、自信を持つことができる。
どのように	登場人物の心情はどのようにすれば深く読み解けるのか。さらに、そこからものの見方や考え方をどのようにすれば捉えられるのか。	人物の心情は、人物の言動をてがかりにしたり描写に着目したりして、その意味を考えることにより、深く読み取ることができる。その「読み取り」をつなげ、ものの見方や考え方を捉えてわかりやすく伝えることができる。

・「解説文を書こう」パフォーマンス課題

今回、あなたは小学校高学年を対象にして「アイスプラネット」の解説文を書くように依頼されました。一度読んだだけでは少年の気持ちの変化の過程を捉えきれない子どもたちもいるかもしれません。そのような子どもたちにも、この物語をどう読めばよいのかわかるように解説文を400字で書いてください。また、解説文の中では、この物語にある描写の効果や言動の意味を関連づけて書いてみてください。

② 作品とループリック

・「解説文を書こう」の評価規準表

A	作品に表れているものの見方や考え方についていくつかの登場人物の言動や描写を根拠に自分の考えをわかりやすく書いている。また、登場人物の関係を取り上げて主人公の変化とのかかわりが分かるように解説文を書いている。
B	作品に表れているものの見方や考え方について、登場人物の関係を取り上げて主人公心情の変化に注目し、自分の意見が簡潔に述べている。
C	あらすじのみに終わっている。また、作品を離れ、自分の感想を述べるにとどまっている。

(8) 授業の実際

①単元の流れ

まず第1次ではパフォーマンス評価の課題を示した。そして、初読の感想を書かせた。これを学習前の診断的評価し、授業での発問に取り入れることで生徒が問いに向かう必然性を高めた。

第2次では、ものの見方や考え方を捉えるために作品中のそれぞれの場面と全体を関連づけてとらえる必要があると考えた。よって場面を比較し、「僕」の心情の変化をワークシートに表出さ

せた。また、本作品は一人称で書かれおり「僕」の成長が素直に伝わる。そこで、視点人物を離れ、対人物の2つ描写（「細い目」）を比較し他の人物の言動や描写にも着目させた。また「父が登場しなかったら」と問うた。生徒は関連図やベン図を用いて立体的に読み深めていった（生徒作品I）。ワークシートから「父一貫してぐうちゃんを認めていること」が意見としてでた。これらを次の解説文の作成につなげた。

生徒作品I 生徒の思考の過程

④ 「目」がキーワードとなり「実際に目で見たこと」の大切さを再確認した。

① 「2つの目」を比較するため、僕とぐうちゃんとの共通点・相違点を探した。

③ 「アイスプラネット」が今後の二人の関係の美しさを表し題名となったと考えた。

② 父を手掛かりに他の登場人物から見た二人を捉えるため言動や描写を探し根拠とした。

第3次では「作品に表れているものの見方や考え方について自分の考えをもつこと」ができたかを確認するため、パフォーマンス課題を与えた。解説文を書くためには「永続的理解」に示した要素が理解できているかが重要である。よって、前時のワークシートをもとに解説文を書かせた。また、ワークシートを単純化する力にもつなげることもねらいとした（生徒作品II・III）。

生徒作品II

この物語では主に二つのメッセー지를読者に伝えるようにしている。一つ目は、僕のように「外の世界」を見たい、知りたいたいと思うようになった。二つ目は、その「外の世界」を自分の目で確かめてほしいということ。はじめはぐうちゃん、父、僕、母の中で外の世界を知りたいのはぐうちゃんだけ。ぐうちゃん「ほら話を僕にする」ことにより、「外の世界」のイメージをくわらませ、興味を持たせることにより、今までの僕とはちがう新たな世界に気づかせ、外へ出ていこうとした。手紙を通じて、ぐうちゃんに伝えたかったことに気づいた僕は、外の世界への興味がより広がり、正直ではない、自分の目で確かめてみたいと思った。この話は視覚的な手帳が勿い。ぐうちゃん「人の目がカマエ。測量士のレンズ。そして僕の目。目を通して「外の世界」を見て、新たな自分に気づいていく僕の成長がぐうちゃんと共にかがみかかっている。

解説文では登場人物のつながりと主人公の心情の変化とが関連づけて書いていた。さらに、「目」をキーワードとして、ものの見方や考え方について書かれていると判断したことからこの生徒にはAの評価とした。

生徒作品Ⅲ

感想を交え展開をわかりやすく伝えることができている。しかし、どの言動どの描写に着目し、どのように心情を読み取ったのかはつきりが書かれていないためBの評価とした。

この「コイイステラネット」という話は、小学生である僕と、一途に住んでいる居候のぐうちゃんの話です。そして、この話は登場人物が最初と最後で変わっている点、成長した点などに注目して見ていくとよいです。例えば、僕は最初はぐうちゃんのことを信じられなかったけれど最後は信じるようになりました。そして、これはぐうちゃんからの手紙によっても変わりました。僕はぐうちゃんを通して、広い世界を見ることができるようになりました。いろいろは生き方があるということを知りました。ぐうちゃんは、最初から最後まで変わっていません。ぐうちゃんは、自由な生き方を知っていて、広い世界を知っていてお父さんはそんなぐうちゃんを育てた大人だと考えています。このように、話の中に出てくる登場人物の気持ちや考え、世界観、生き方などの変化に注目して見ていくと、わかることもたくさん出てくると思います。

題名「登場人物の変化」  
（ ）組（ ）番  
名前（ ）

20 × 20

(9) 実践を終えて

論理的に読む力の育成として、作品に表れているものの見方や考え方について自分の考えをもつ単元を設定した。そこで、生徒に登場人物の言動や心情を表す言葉や描写に注意させ作品を読み取らせた。てだてとして、本作品の文意を読み解く上で鍵となる「目」を対人物の視点で捉え、父の登場理由を考えることで全体を立体的に捉えることとした。生徒は集めた情報をワークシートに書き、視覚的に「変化」「対比」「繰り返し」を発見し構成を理解していった。またその発見が興味・意欲となり、それがさらなる加筆への動機付けとなった。交流・発表では自分の読みを語りたくてうずうずするような場面がみられた。また、ポートフォリオを活用した振り返りが効果を発揮した。先の学びを今の問いを解く示唆として活用し、学びの連続体験が系統的な実感として生徒に感じさせることができた。それは「探求活動」と「習得と活用」の繰り返しであった。また、授業において、教師は机間巡視をしながら生徒の「強調」「たいへん」という表現を指摘した。言い換えさせることでその程度を明確化させ、その根拠を作品内の表現に求めるように助言した。そうすることで抽象的な言葉がワークシートから減り、自分が表現したいことがより精度の高い言葉となり作品内のものの見方や考え方を捉える入り口となった。

課題として生徒が交流時に自分の主張を取り下げてしまう場面がみられた。その場合には本文の表現を根拠に説明しているがそれが平面的なものになってしまっている場合が多い。ワークシートを検証すると生徒が取り出した「表現（情報）」が限られていたことが原因であることがわかった。そのため材料がそろっているか確認する時間がさらに必要であった。その場合は読み取ったものが生き方や考え方にまで届かずあらすじをまとめるまでになってしまっていた。

また、授業者としてルーブリックは作成に多くの時間を費やした。当初のもの、初読の感想を書いた後、交流会を行った後、パフォーマンス課題の後と大きな修正が数回も必要であった。そのため、今後は複数の教師でルーブリックの検討が必要であると感じた。



【3年】

「私」に注目した小説の指導～「故郷」（魯迅）を用いた実践～

授業者 今西 千景

(1) 対象 第3学年 161名

(2) 単元名 一人称小説のツボ～私は「〇〇」をこう読んだ！～

(3) 単元設定の理由

#### ①これまでの反省から

小学校高学年は、登場人物に感情移入し、作品世界に同化する読み方だけでなく、その人物や作品を構築した作者の意図や工夫に目を向ける読み方をし始める。一方中学生は、作品を分析的に読み、作者の価値観やクラスメートの価値観と比べながら、自分の読み方やものの見方・考え方、価値観に気がついていく。昨年度は、「チョコレートのおみやげ」（岡田淳）を使って、五年生の教材であっても、中学生は前述のような「自分に出会う」読み方ができることが確認できた。しかし、「チョコレートのおみやげ」は中三の文学教材としては、人物を読み深める上で物足りなさが残った。一昨年に行った村上春樹「バースディ・ガール」の授業では、場面における語り手の交互性を考えておきながら、語り手である「ぼく」の人物像を追究せずに終わった。「バースディ・ガール解体新書」というタイトルで、自分が発見したことや気づいたことを文章化した生徒作品は、「幸せ」や「日常」について深く考えた力作ぞろいであったが、「ぼく」と自分を対比して人間や社会について考えた文章はなかった。

昨年、一昨年の反省をふまえ、複数の人物が、小説上のしかけとして登場するだけではなく、「私」と対比的に書かれていること、語り手である「私」の人物像に迫れること、小説を読んで、人間や社会について考えることができる内容をもっていること、これらを理由として教材「故郷」を選定し、小説の「論理」を読みとる実践を進めることとした。

#### ②生徒の実態

作品を分析的に読もうとするとき、生徒たちの多くはその部分のみの描写や表現にとらわれる傾向がある。細かい部分の描写や表現の精読は得意だが、授業者の支援なしでは全体と部分の関係に目を向けることがなかなかできない。そこで、生徒が最初に感じた疑問点や表現の工夫について、できるだけ授業の中でとりあげ、それが全体とどう関係しているのかを常に考えさせていくことにした。最終的には生徒自身で、個々の描写や表現を全体と関連付けることができるようにしたい。また、「故郷」のような一人称小説の場合、作者と「私」とを混同したり、「私」と機能上の語り手とを混同したりする場合がある。あえて一人称を選んだ作者の戦略に目を向けさせることを通して、義務教育最後の、小説を読み深める授業にしたいと考えた。

#### ③主体的かつ実生活に生かせる学びに

今回は、単元の間並行読書を取り入れる。生徒は、学んだ読解の方法を、自分の読書活動にすぐに試すことができる。単元の最終ゴールは、生徒が各自で用意した小説の批評文作成である。授業者が用意した教材ではなく、各々が選んだ小説が対象であるので、生徒の意欲は高まると予想される。

#### (4) 単元の目標

- 人物像や描写・構成の読みとりを通して、小説を分析し、解釈する力をつける。
- 話し合いを通して、相手の意見を批判的に聞き、論理的に主張する力をつける。
- 話し合いや書くことを通して、ものの見方や考え方を深める。

#### (5) 評価規準表

関心・意欲・態度	話す・聞く	書く	読む
言葉や表現について自分の意見をもととする。	具体的な描写に基づき、自分の考えを話せる。他者の意見との類似点や相違点をつかんで聞ける。それまでの意見をまとめたり、関連付けたり、比較したりしながら話し合いができる。	定められた条件で書ける。本文を適切に引用して書ける。全体の構成を考え、展開を工夫して書ける。第三者を意識した文体や言葉を選んで書ける。	小説の状況設定や対比構造、人物の役割をとらえることができる。一人称の特徴に気づき、効果を考えることができる。小説を読んでも、人間や社会について意見を持ち、自分の言葉で説明できる。

#### (6) 単元計画 (全 10 時間)

- 第 1 次 単元の目標を提示。「故郷」全文通読後、感想や疑問点を話し合わせる。(2 時間)
- 第 2 次 ・ 閩土と楊おぼさんの共通点と相違点を考えさせる。(5 時間)
- ・ 「私」の問題点について考えさせる。
  - ・ 「離郷の場面」について、「何」が「どのように」書かれているかを考えさせる。
  - ・ 一人称の特徴を考えさせる。
- 第 3 次 ・ 各自が用意した一人称小説の課題を追求させる。(3 時間)
- ・ 各自が用意した一人称小説の批評文を書かせ、交流させる。

#### (7) 論理を読みとる指導の工夫点

##### ① 比べて関係を考える—人物・場面・できごと・モノ

「この人物の役割は何か」という問いは、一時間の授業における中心発問になり得る。しかしそのまま生徒に問うても、考える糸口をもたない生徒はその問いを前に途方に暮れるだろう。そこで「人物と人物を対比させ、共通点や相違点を考える」という糸口を与える。これは応用可能な読解の方略となるはずである。実際の授業では「閩土」と「楊おぼさん」の対比、「閩土」「楊おぼさん」と「私」の対比に学習活動を焦点化する。

一つ一つの言葉の印象や、言葉の反復・多寡から、情景や心情の読解、比喻や象徴の解釈をする授業の場合、言葉に対する感受性が生徒の中で共感されたり共有されたりする。しかし、作品世界全体との関わりを見る視点がないと、深い作品理解には至らず、時には明らかな誤読を生んだりする。根拠を印象ではなく論理に求めることが、「何でもあり」や誤読を避ける一歩である。そのためには、冒頭と最後の場面を関係づけたり、作品世界に登場するできごとやモノ同士を比較して解釈したりする学習活動が必要である。全体とのつながりが、その部分で選ばれた言葉の必然性や妥当性を担保するのである。実際の授業では、回想と最後の場面にある「海辺のシーン」、「私の希望」「閩土の希望」、「てんそく」「偶像崇拜」をそれぞれ比べさせる。

## ②一人称の「語り」の意識化

単元学習の最初に、自分で選んだ一人称小説を批評する学習を提示し、一人称であることを常に意識化させる。丹藤博文氏は『『どう読むか』は人物としてどう読むかというばかりでなく、『私』は語り手として、どう機能しているかを明らかにすることでもある』「語り手は超越的なレベルには立たず、主人公と一体化することで感慨を読者にストレートに伝わる効果を狙っているということである。したがって『私』が『傍観的、あきらめの』に映るとしたら、それはあくまで語り手の機能であり、それがこのテキストの戦略であるとしか言いようがない。『私』を実体的・人格的に判断するだけではなく、語りの機能がどのような効果あるいは行為性を獲得しているのかという二つの方向から読まれなければならない。」と述べている。そこで本単元では、まず人物を読む際に、主人公としての「私」の問題点を考えさせる。最後の独白の場面、特にラスト四文を読み深める際に、冒頭と照応させ、一人称の語りの特徴を考えさせる。「故郷」は、主人公である「私」を批判するだけでなく、読者自身を見つめさせ、読者自身を批判することにつながる非常に戦略的な「語り」であることに気づかせたい。

### (8) 授業の実際

#### ①「閨土」と「楊おばさん」の共通点と相違点

クラスで楊おばさんと閨土の人物像を交流した後、「二人の共通点と相違点」を問うた。この授業の中心発問である。第1次の疑問点交流の中ですでに、楊おばさんと閨土を対比した意見がでてきていた。この発問は、一歩進めて人物像を抽象化してとらえていくことをねらって行ったものである。生徒たちは最終的に、「現実の生活が変わったことに対応して自分自身を変える」という共通点と、「その対応の仕方が異なり、思ったことを口に出して厚かましく実行する」と「思ったことを口に出さずに物事をあきらめる」といった相違点を見出していった。

○疑問点についての自分の解釈や、考えたこと、発見したこと。

文中の「閨土は一つの行動、言葉に本物の自分の思いを隠してしまっているのよ」と考えた。それについて私に「私に気がつく」という淡い期待を抱いていたりするのよ」と感じた。私に「私に気がつく」ということを深く考えたり、それに生活状況だけ判断するほど上辺だけ同情している部分もある。閨土は本心も私に伝えることか手はあったのよ」と考えた。

○疑問点についての自分の解釈や、考えたこと、発見したこと。

今日は「私」について考えたこと、私にもルトーヤ楊おばさんとのよつに大いなる問題点や悩みが浮かび上がってきました。私は「私の行動や希望についての解しから皆、ひびいて社会を変えたい」と思って知事や役人の仕事について、けれど、望み人や応援する人が少なかったため、それを実現できず、社会の間で苦しんだ背景から自分の行動を表現に出さないう人になってしまったのではないか、私に「私」の表現はじつは表現してしまっているところがあるのではないか。

○疑問点についての自分の解釈や、考えたこと、発見したこと。

「私」は「私」になって故郷を信じたこと、思っている人々か、私について来たこと、ため、希望は叶わず結果的に故郷の状況は変えられず、自分が故郷としている人々たちか、閨土や楊おばさん、私を苦しめていること、苦しいこと、様子も表してしまっている。

#### ②「私」の問題点

「私」の人物像をとらえる授業では、まず「私」の背景を描写から確認させた。次に「私」の行動に着目させ、自分のとらえた人物像を発表させた。「思いを言葉にできない」「行動にうつせない」「消極的」「考えているだけ」という意見が多く出た。閨土の「水生を見送りに連れてこなかった気持ち」「わんや皿をほしいと言わずに灰の中に隠した気持ち」を想像させた後、「私」はそんな閨土の気持ちに気づいていたのかどうか、と問うた。閨土との再会で言葉につまった場面や、偶像崇拜を笑ったこと、暮らし向きを安易に尋ねたり閨土が皿をうめたことを信じたことなどから、『私』自身も変わって

ることに気づいていない」「気づかないうちに相手を傷つけている」「外見や外に見える部分だけでその人のことを決めつけ、相手の心の奥まで見ようとしていない」などの意見が出された。「閨土」「楊おばさん」と異なり、「現実から目を背ける傍観者」として描かれていることを確認した。

### ③離郷の場面

「どきっとしたのは、何に気がついたからなのか」という問いで、授業を始めた。回想場面と離郷の場面の海辺のシーンを比べ、共通点・相違点が何を表しているか、説明させた。最後に、「希望とはどのようなものか」話し合わせた。生徒たちはまず自分で考え、ペアで意見交換し、全体の話し合いを何度も重ねた。授業者がまとめるのではなく、生徒自身がどう考えたかを、生徒自身の言葉で最後にまとめさせた。

#### ●ワークシートの記述：希望を読みとったまとめ（分類：授業者）

- ・「私」は希望をもって変えようと思い知事になったが、思い通りにいかず、自分が望んでいたことは閨土と同じで偶像崇拜だと気づき、どきっとした。最後の四文では、今は私と同じ希望を持っている人はほとんどいないという落胆とともに、地上の道が歩く人が多くなれば道ができるように「私」も希望を持つ仲間が増えれば、「私」の希望も叶うのでは、というほんの少しだけ希望を抱いているのではないかと考えた。
- ・最後に〇〇さんが言っていた「内側ではみんな持っている」ということについて思ったことで、「もともと地上に道はない。歩く人が多くなればそれが道になるのだ」というのは、「最初に第一歩を踏めればみんながついてきて道になる」ということだと思う。希望にあてはめて考えれば、みんな内側では同じ「この生活から抜け出したい」と考えているけれど、それを発信してアクションを誰かが起こさないと何も変わらないことを表していると思う。
- ・いろんな人の意見を聞くことで、あいまいだった希望や偶像の意味がはっきりしてきた。新しい生活とは、古くからの偏見や身分差別、貧富の差がない社会で、銀の首輪やてん足にとらわれている閨土や楊おばさんとの対比がされていると思う。また最後の部分では、「私」は今まで現実を見ず、理想だけを高く持って役人となり、故郷に帰ってきて、希望とは人々の支えがないと実現せず、人々の様子を見ないままでは空虚な偶像崇拜と何も変わらないのだと感じた。希望は望むだけでは実現せず、実行する人が増えないとかなわないというのは、思っていることや感じていることを口に出せない「私」の性格にも重なるところがあると思う。

#### ●ワークシートの記述：絶望を読みとったまとめ

- ・「私」は人々が自分の目先の生活に対する欲ばかりで、社会全体をよくしたいという希望を持っていないことを実感して、「私」の希望を望んでいる人がどれだけ少ないかを感じ、あきらめの気持ちを持っていると思う。また、「私」が道のない水の上にながら、「陸の道」について考えていることから、そのあきらめの気持ちは読みとれる。希望はもっているが、心のどこかでかなわないと分かっているその状態が、「あるものとも言えぬし、ないとも言えない」なのだと思う。
- ・希望をもつことや手に入れることまでには、たくさんの段階が必要で、その景色（海辺の景色のこと：注授業者）の中に誰もいない今の「私」の状況では、手に入れるのは難しいということを表していると思う。
- ・今までの「私」にとっては美しい故郷こそが希望であり、「やはりこんなふうだったかもしれない」ということと「もともとあるものとも言えぬし、ないものとも言えない」ということが共通していると思う。閨土は「私」にとって美しい故郷の象徴であって、終わりに近づくにつれその姿はうすれていることで、私の絶望が表れていると思った。（下線：授業者）

#### ④一人称の特徴

授業では、冒頭部の暗示が他の場面とどうかかわるのか、一人称の語りは、どのような効果を生み出しているのか、二つの問いを関連させて進めた。一人称の語りの特徴は、読者が「私」に感情移入しやすいこと、「私」の主観で物事を見るため「私」のバイアスがかかり、その分真実がわかりにくくなっており、他の人物の気持ちや考えを読者が想像する余地があること、が出された。「では、実際に君たちは、この主人公の『私』に感情移入できたのか」と問うと、時代や国が違うので感情移入は難しいが、作者は当時の読者である中国の人々に共感しやすいように書いたのではないかという意見が出された。

##### ●ワークシートの記述（下線：授業者）

- ・読んでいる人に共感してもらい、つまりそれは希望をもってほしいということではないかと思う。多くの人が自分の本を読み、自分もこの時代を苦しんでいるということで、みんなで道をつくろうというメッセージがあると思う。鲁迅の迅が「迅ちゃん」になっていることからもうかがえる。
- ・一人称小説にしたことで、楊おばさんやルントーの心情をわからなくさせたのもそうだが、僕は「私」を視点にすることで、変わり果てた故郷の変化を強調し、異郷に住む者の価値観と故郷に住む者の価値観の違いを大きくするためだと思った。
- ・この小説は現代の私たちにも通じるところがあるので、読者に、自分や周りの人々を客観的に見つめ直させる働きもあると思った。

#### (9) 実践を終えて

##### ①人物・場面・できごと・モノ・コトの対比を通して小説を分析し、解釈できたか

「故郷」の授業スタート時は、生徒の立てた問いをもとに、問いをしばり、学習活動を焦点化し、人物・場面・モノ等の対比をヒントに、問いの答えを見つけていった。自分で選んだ本を読解する際にも、その方法を応用している様子が見られた。授業で行った読解・分析の方略全てが、自分の選んだ作品の読解・分析に有効なわけではなかったが、活用の機会をすぐに与えられたことが、生徒にとって「学んだことを活用した」実感につながっているようであった。

##### ●ワークシートの記述

- ・私が選んだ小説は、主人公が明確に自分の気持ちを言っており、作者の意図も伝わったので、故郷よりも読みと  
りやすかった。物語の進行が現在であったり未来にいたりしていたので、それはなぜかを考えたときに、比較の方法や冒頭の解釈の方法が役に立った。

##### ②一人称の語りに注目できたか

「故郷」の学習においては、達成できたと感じている。生徒たちは「私」の問題点や「希望」の書かれ方を考える中で、一般的な「一人称小説」の特徴だけでなく、この小説における一人称の特徴についてよく考えた。しかし、一人称の特徴を切り口にして批評文を書いた生徒はそれほど多くはなかった。一方、作者の描写のクセや文体に注目した生徒は少なからずおり、「語り」を意識して小説を読む楽しさは感じられたようであった。

##### ●ワークシートの記述

- ・ある人物の登場の仕方とその効果について考えられたという点で、学んだことがいかせたと思う。

引用・参考文献：

- 田中実・須貝千里編「文学の力×教材の力」（教育出版・2001）
- 浜本純逸監修「文学の授業づくりハンドブック」（溪水社・2010）
- 田中実・須貝千里編「文学が教育にできること - 『読むこと』の秘鑰 -」（教育出版・2012）
- 丹藤博文「文学教育の転回」（教育出版・2014）
- 「チョコレートのおみやげ～物語のしかけを読み解こう～」  
(大阪教育大学附属池田中学校研究紀要 52 集 P 17-22 2013)
- 「文学作品を協同で読み解く単元学習の実践報告～『バースディ・ガール』解体新書～」  
(国語教育学研究誌第 28 号 大阪教育大学国語教育研究室 P 51-65 2013)

### 3. 成果と課題

1 年から 3 年の、小説教材を使った「読む」実践を報告した。それぞれ「後話を書く」「解説文を書く」「批評文を書く」というゴールを用意し、そのゴールに向かって小説の「論理」を読み取る授業を展開した。

成果としては、1 年から 3 年の指導要領にある目標や内容の系統性を鑑みた、単元を貫く言語活動を各々が設定できたことが挙げられる。また、一時間の中に、個の思考の過程を残すワークシートを用意、読みの深まりを促す交流活動、読みの深まりを実感させる振り返り活動を必ずいれ、一時間一時間の言語活動も充実させることができた。

課題は、示すモデルの検討が不十分であったことである。1 年生では後話のモデルに、「回想場面との関係」がわかるような観点を提示できなかった。2 年生では、パフォーマンス課題を先に設定してしまい、生徒にループリックを示せなかった。3 年生では、時間の都合上、共通教材（故郷）を使った批評文のモデルを用意できなかった。「批評文の書き方」の手引きは用意したものの、批評文を書いたことがない生徒にはハードルが高く、選択教材（自分の選んだ一人称小説）の分析や解釈はできても、批評文としてどのように書いていけばいいのか、生徒側に混乱が見られた。

モデルやループリックが不十分であったり、あるいは不適切であると、結局意図していた力をみとれない評価になってしまう。それを防ぐには、つけたい力、評価でみとりたい力を限定することと、「逆向き設計」で単元を構成することが大事である。時間は限られている。系統的、段階的、発展的に学びが積み上げられるような、3 年間を通した単元構想力が、国語科教員には求められている。