

実践報告

中学校国語科における文学作品の読解指導に関する実践研究

— 意見交流を取り入れた授業の考察を通して —

川口 純子（長崎大学大学院教育学研究科）

内野 成美（長崎大学大学院教育学研究科）

1 はじめに

文学教材を扱う授業で何を教えるべきか。やはりそれは、「文章を読むおもしろさ」ということに尽きる。文学にふれることで楽しさや感動を味わい、できればそのことをきっかけにして、自分の読書生活を豊かにしてほしい。しかし、現在の学校現場で問題として挙げられるのは、本を読むのは好きであるにもかかわらず授業で扱う文学作品はつまらないと感じるため、文章を読む力はあっても意欲的に内容を理解しようとししない生徒や、文学作品の読みに限らず国語の授業は退屈だと感じる生徒の姿である（浜本, 1997）。このような生徒を作り出している一因は、私たち教師の行ってきた授業にあるといえよう。生徒自身の感性や読みを置き去りにして、教師の設定した模範解答へ生徒を誘導しようとする授業や、教材文の要約やあらすじを追うことに終始する授業。そうした授業の中でまとめた事柄をそのまま出題する形式のテストなど、主題をまとめるための授業を行い、正解を出さなければ、教師も生徒も国語を学習した気持ちにならなくなってしまっているような現状がある（浜本, 1997、中村, 2012、木下, 2014）。

文学作品を読む理論としては、さまざまなものがあるが、本実践研究では、田近洵一氏の提唱する「読書行為論」に基づき、授業づくりを行った。文学を読むためには、一つ一つの言葉を理解し、言葉と言葉を結びながら、そこに描かれている世界を把握していくことが必要である。しかし、私たちが、言葉を理解するときには、その言葉を辞書的な意味のみで理解しているのではない。一つ一つの言葉は、私たちの経験によって理解している自分なりの言葉で意味づけられている（中村, 2012、田近, 2013）。このように、特に文学を読むとき、読み手は経験によって習得してきた主観を引き出しながら読んでいる。つまり、文学を読むことを通して、自己と対話をしているのである。ゆえに、同じ作品を読んでも、個々によって様々な〈読み〉が生じるということなのである。

しかし、様々な〈読み〉があるといっても、もともとの作品内容からあまりにも逸脱してしまえば、その作品を読んだという意味合いが薄れてしまう。やはり、テキストの枠組みの中で、そこに使われていることばを読み取りながら、主観の枠組みを超えて、自分の〈読み〉をつくり上げていかなければならない（木下, 2014）。では、どのようにすれば、読者は主観の枠組みを超え木下の言う「わたしの〈読み〉」を確立させることができるのであろうか。このことについて、田近（2013）は、①作品の構造をとらえ直す。②友達と〈読み〉を交流する。とい

う2つの方法をあげている。

また、現在の学校現場が抱える課題として、授業に集中できない生徒や、学習意欲の低い生徒、それに伴う学力の二極化なども挙げられる。私たち教師は、教室の生徒全員が参加し、力を伸ばそうとする授業づくりを目指さなければならないと考える。そのために、教師がやるべきこととして佐藤（2006）は「学校と教師の責任は、一人残らず子ども（生徒）の学ぶ権利を実現し、子ども（生徒）たちが高いレベルの学びに挑戦する機会を提供することにある。」と述べている。本実践研究では、授業を行う上で最も重視されるべきなのは、生徒一人ひとりがその授業で何を学びどのような力をつけたのかということであるとする協同学習の理念に基づき、実践研究授業を実施する。

2. 研究の目的

本実践研究では、文学にふれる楽しさを味わいつつ読む力をつけることができる授業づくりを目指す。授業の中に他との交流する時間を設定し、相互交流によって個の読みがどのように影響されるのか生徒の活動状況を分析し、文学作品の読解における意見交流の有効性について検証する。「生徒に読む力をつける」という目的を達成するためには、まず、生徒が主体性を持って文章を読もうとする態度を育てることが必要となる。それには、教師側の工夫された課題設定や発問計画、小グループでの意見交換をする場面設定が重要なポイントであるといえる。

そこで、本実践研究では、生徒が教科書に向かう必然性を与え何度も文章を読み返すようにさせ、何通りかの答えが想定される課題を設定するよう意識した。そして、生徒に自分の〈読み〉を準備する必要性を与えるため、小グループで自分の〈読み〉を発表する場面を作ることにした。グループ活動を行う前には、まず個人で課題に対する考えをまとめる時間を設定し、それを基にグループでの交流と、全体での意見交流を行った。その後、個人でもう一度まとめなおすという流れで授業を行った。グループ編成の方法は、男女2人ずつの4人グループとした。これは佐藤（2009）の「学びの共同体」の理念を参考にした。

3. 方法

実践研究の方法

- ①小グループで交流する場面を設定した授業を行い、生徒が活動で使ったワークシートの内容を分析する。
- ②授業の前後に、生徒に授業で扱う教材に関係の深い言葉を提示し、その言葉からイメージするものを書かせ、回答語を連想マップで分類し比較する。

実践研究授業

- ◆ 対象 : N県内公立中学校2校
1年生 5学級 166名（男子83名、女子83名）
- ◆ 教材 : 「星の花が降るころに」安東みきえ（国語1 光村図書）

◆ 単元の目標

- ・ 作品の世界にひたりながら読む。
- ・ いろいろな読みにふれる。

◆ 指導事項

- ・ 場面の展開や登場人物の描写に注意して読み、内容の理解に役立てることができる。(読むこと 1 ウ)

◆ 指導について

作品の世界にひたりながら読むということを単元の目標とした。ポイントとなる出来事や表現を提示しながら、主人公「私」になりきり、心情をつかませるための4つの課題を設定した。

① 夏実が無視されたときの「私」の内言を書く(第2時間目)

② 2か所の「わけがわからない。」という言葉に込められた「私」の気持ちの違いについて考える(第3時間目)

③ 最後の場面でお守りにしていた銀木屋の花を捨てたときの「私」の気持ちについて考える(第4時間目)

④ 1年後の私になりきって物語の中の「私」に手紙を書く(第5時間目)

①～④の課題すべてにおいて、作品の文章中の表現から根拠を示しながら説明することで、言葉の意味を正しくとらえながら読もうとする態度を育てることを意識した。課題③④は、生徒の読みによってさまざまな内容の解答が予想されるものとした。

教師は登場人物の心情をつかむための方法を提示し、生徒自身が、交流を通して他の読みにふれ、自分の読みを確立していくことをねらいとして授業を展開した。小グループでの活動については、まず2人組で初発の感想を述べ合うことからスタートし、第2時間目の内言を書く課題から男女2人ずつの4人グループでの交流を取り入れた。交流の前に、あらかじめ自分の考えをまとめる時間を設定し、必ず全員の考えを聞き合うことを条件として提示した。その際、発表するのが難しいと感じる生徒は、ワークシートを交換することで、お互いの考えを交流してもよいこととした。

ワークシートの記入については、自分の考えは鉛筆またはシャープペンシルで書き、人の意見は色ペンを使って書くように指示した。交流の際に、自分の考えを訂正したいときは、消しゴムを使わず、文字の上に線を引くことで訂正することを指示した。

4. 結果

① 授業で使ったワークシート

4時間目の課題『『袋の口を開けて、星形の花を土の上にぱらぱらと落とした。』ときの『私』の気持ちについて考えよう。』について、一次読み(はじめに自分の考えを書いたもの)と、二次読み(交流したことをふまえて、もう一度同じ課題

について書いたもの)を行った。生徒が記入したワークシートの内容を、(1)読み取った内容に変化があったか(表1)、(2)「私」の気持ちをどのように読み取ったか(表2)という2つの視点でそれぞれに観点を設け分類した。

表1 読み取った内容に関する変化の有無 人 %

A	他との交流の後、考えが変化した生徒	69	44.5
B	他との交流の後、それまでの考えに新たな内容が加わった生徒	57	36.8
C	他と交流した後も考えが変化しなかった生徒	29	18.7

N=155

表2 変化の有無別の「私」の気持ちの読みに関する分類

A (69)	1	交流の前では読み取れていなかったが、交流の後で考えを修正し、主人公の心情をつかめるようになった生徒	16人	10.3%
	2	主人公の前向きな心情を読み取れていて、交流の前後で細かな表現の変化が見られる生徒	45人	29.0%
	3	交流の前では主人公の前向きな心情をとらえていたが、交流の後でとらえられなくなった生徒	7人	4.5%
	4	交流の前後とも、主人公の心情ではないことを記述している生徒	1人	0.6%
B (57)	1	交流の前では読み取れていなかったが、交流した後で新たな内容を加え、主人公の心情をつかむことができる生徒	9人	5.8%
	2	交流の前から主人公の心情をとらえていたが、交流した後で新たな内容を加えた生徒	46人	29.7%
	3	交流の後で新たな内容を加えたが、主人公の心情を読み取ることができなかった生徒	2人	1.3%
C (29)	1	はじめから主人公の心情の読み取りができていた生徒	21人	13.5%
	2	主人公の心情について読み取ることができなかった生徒	8人	5.2%

表3 交流前後での変化

交流の前は主人公の心情を読み取れていなかったが、交流の後で読み取れるようになった生徒	25人	16.1%
交流の前に主人公の心情を読み取れていて、交流の後で読み取り内容が変化したり加わったりした生徒	91人	58.7%
交流の前から主人公の心情を読み取れていた生徒	21人	13.5%
読み取ることができなかった生徒	18人	11.6%

A・B・Cすべての観点から、交流の前は主人公の心情を読み取れていなかったが、交流の後読み取ることができた生徒の数は 25 人（全体の 16.1%）…A-1+B-1、交流の前から主人公の心情についてとらえることができている、交流の後で、さらに交流前の考えに変化や付け加えが見られた生徒の数は 91 人（全体の 58.7%）…A-2+B-2、交流する前から主人公の心情について読み取ることができていた生徒の数は 21 人（全体の 13.5%）…C-1、主人公の前向きな心情について書くことができなかった生徒の数は 18 人（全体の 11.6%）…A-3+A-4+B-3+C-2、であった。

以上の結果から、交流の後で主人公の前向きな心情を書いていた生徒 137 人（全体の 88.4%）〈…155 人－18 人〉のうち、116 人（全体の 74.8%）の生徒が、交流前に比べ、交流後に書いた考えの方が、主人公の心情をつかめるようになったり、より詳しく読み取ったりできているということが言える。

表 4 「私」の心情に関する分類

1	記述内容		1次		2次	
	夏実と仲直り	する	54人	34.8%	55人	35.5%
		しない	44人	28.4%	47人	30.3%
2	新しい友達を作る		45人	29.0%	76人	49.0%
3	どちらでもよい		5人	3.2%	18人	11.6%
4	前向きな心情の表記がある		95人	61.3%	122人	78.7%
5	前向きな心情の表記があり、夏実と仲直りしたいと書いている		18人	11.6%	15人	9.7%
6	前向きな心情の表記がない		42人	27.1%	18人	11.6%
7	その他		11人	7.1%	5人	3.2%

（それぞれの観点について、重複して記述している場合もある。）

5 時間目の課題「1年後の『私』になりきって、物語の最後の場面の『私』に手紙を書こう。」は、これまでの授業で読みとった主人公「私」の気持ちを踏まえて、物語の最後から1年が経過したという設定で、1年後の「私」から物語の最後の場面の「私」への手紙を書かせたものである。手紙の内容に、銀木屋の木の下を出てから「私」がどのような1年を過ごしたのかを書き込むことを条件にした。

生徒の手紙の内容に、「私」の前向きな気持ちを記述できているかということを中心に、いくつかの観点を設け分類した。

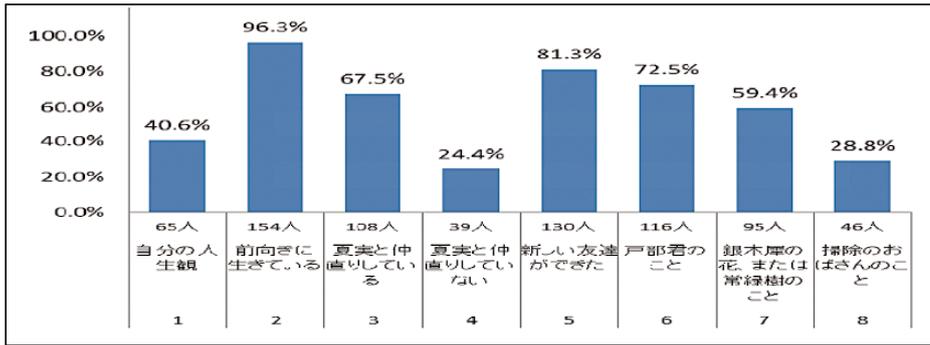


図1 生徒の手紙の中で「私」の気持ちに関する記述

授業の最後の取組である「手紙を書く」という活動を通して、生徒自身がこれまでの授業で読み取った「私」の心情を中心とした物語のテーマを表現することをねらいとした。「私」が前向きな気持ちで、その後の生活を送ったという設定にした生徒は160人中154人(96.3%)であった。「私」の具体的な暮らしぶりについての記述内容で、最も多かったのは「新しい友達ができただ」という設定で130人(81.3%)、次に多かったのが「戸部君とのこと」で116人(72.5%)、次に多かったのが「夏実と仲直りしている」という設定で108人(67.5%)であった。「夏実と仲直りしていない」という設定にしていたのは39人(24.4%)であったが、そう書いていたほとんどの生徒が、「これから仲直りしたい」ということや、「やはり夏実とのことは気になる」というような、本当は「私」の中に夏実とのわだかまりを解消したい気持ちがあるという設定にしていた。観点1の「自分の人生観」とは、手紙の中に、生徒が自分の体験から得た教訓や、ことわざ、格言などを書いていたものである。この活動でできあがった手紙の中に、「私」の前向きな心情を書き込むことができなかつた生徒は6人(3.8%)であった。

② 『友達』という言葉から連想(イメージ)するもの、学習前後の比較

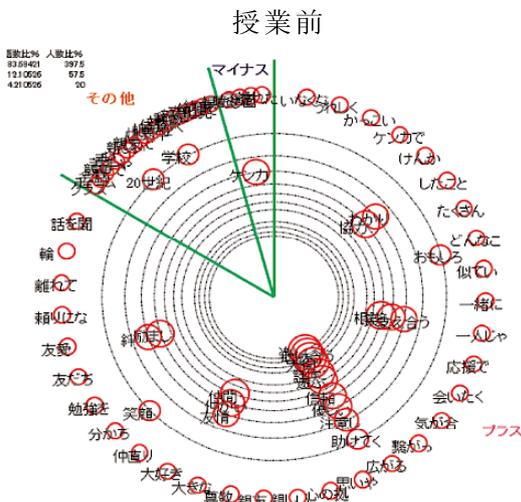


図2 「友達」(授業前)

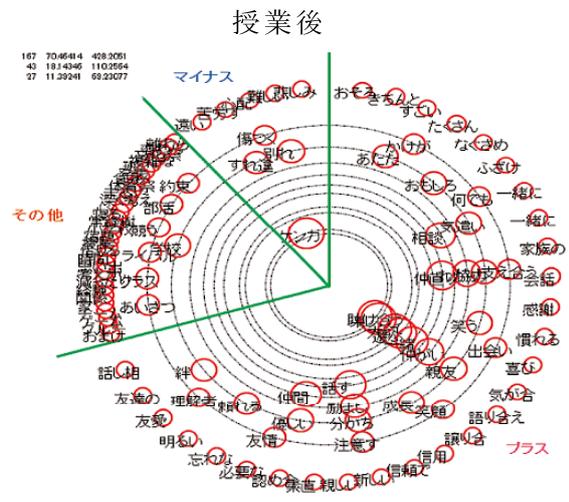


図3 「友達」(授業後)

表5 「友達」という言葉からの連想に関する学習前後の比較

		授業前		授業後	
回答語総数		190		237	
回答語種		80		103	
カテゴリー	プラス	159	楽しい(13) 助け合う(12) 一緒(11)	167	助け合う(15) 楽しい(14) 大切(10)
	マイナス	8	ケンカ(4)	27	ケンカ(14) すれ違い(3) 別れ(3)
	その他	23	学校(2)	43	学校(3) あいさつ(2) クラスメート(2)

回答後総数は、授業前が 190 語、授業後が 237 語というように、授業後に 47 語増加している。なかでも、マイナスのカテゴリーに含まれる語が約 3 倍になっている。

5. 考察

今回取り扱った文学作品では、主人公「私」が、親友との仲たがいを通して、物語のはじめとは違う気持ちへと変化していく様子が描かれており、それまでのひとりよがりな考えから、物事を前向きに考えようという気持ちに変化することが読み取れることで、この物語の内容を生徒が理解できたかどうかを判断することとなる。全体の 81.3% にあたる 126 人の生徒が、他者と交流した後でそれまで自分の考えていた内容に変化や付け加えを行っており、交流した後でそれまでの考えに変化や付け加えを行った生徒にとって、交流が物語の読み取りにプラスに働いたといえる。特に、交流の前では主人公の前向きさをとらえていなかったが、交流の後でとらえられるようになった 26 人は、交流によって新たな視点を得ることができ、違った読みに到達できたことが伺える。

「私」の心情の内容についても「新しい友達を作る」や「前向きな心情の表記」の増加が見られ、生徒は、自分以外の人を読み取った内容に触れることによって、主人公の心情をつかむための視点を得ることができたと考えられよう。

次に 5 時間目の課題である「手紙」では、「私」が前向きな気持ちで、その後の生活を送ったというような内容を書いた生徒は 154 人 (96.3%) であり、交流によってさまざまな考えにふれながら、生徒自身が自分の読みを広げたり修正したりしたことが想像された。また、その中には自分の体験から得た教訓や、ことわざ・格言などを盛り込みながら、1 年前の「私」を励ますような内容の手紙を書いた生徒も 4 割ほど存在した。このことから、この物語が、単に授業の教材として学習したものにとどまらず、自分自身について考えるきっかけとなったのではないかと推察できる。また、その後の「私」の暮らしぶりについての記述内容で最も多かったのは、「新しい友達ができた」という内容で、130 人 (81.3%) で

あった。さらに「戸部君とのこと」を書いた生徒も 116 人 (72.5%) おり、多くの生徒が、この物語の重要人物である「戸部君」の存在を重視しながらこの物語を読んだということがわかる。また、前時までの学習において、物語の最後の場面での「私」の心情の一つとして、夏実へのこだわりを捨てるということを挙げた生徒が多かったのに対して、この手紙の中では、「私」は「夏実と仲直りをしている」というストーリーをつくり上げた生徒が 108 人 (67.5%) いた。「夏実と仲直りしていない」という内容にした生徒も、そのほとんどが、「これから仲直りしたい」とか「夏実と仲たがいしてしまったことは残念だ」などといった、夏実とのわだかまりを解消したいというような内容を書いていた。このことは、生徒たちにとって、友達と仲たがいをしてしまったままの状況を長く続けたくないという気持ちが強くあり、そのような価値観をもってこの物語を読んだことの表れであると考えられる。

続いて、『友達』という言葉に対する連想マップの分析した結果については、授業前に比べ授業後のほうが、回答語総数・回答語種ともに増加している。カテゴリ別に見ると、「楽しい」「助け合う」「仲間」などのプラスのカテゴリに分類される回答語が最も多い。しかし、授業後には、「ケンカ」という回答語が約 5 倍になっている。他に「すれ違い」「別れ」などといった回答語や、「仲直り」という、ケンカに関連のある言葉も複数見られるようになった。生徒たちは物語の学習を通して、「友だち」という言葉に対する価値観の多様化が図られたことが伺える。

6. おわりに

全授業過程で使用したワークシートの記述内容から、全員が授業に参加していた様子が伺えた。また、交流によって生徒自身が新しい視点や価値観を持ち、主体的に読みを深めていった様子を、ワークシートなどから伺うことができた。

文献

- 佐藤学 (2000) 授業を変える 学校が変わる 小学館
佐藤学 (2006) 学校の挑戦 学びの共同体を創る 小学館
田近洵一 (2013) 創造の〈読み〉新論—文学の〈読み〉の再生を求めて
東洋館出版社
田近洵一・木下ひさし・他、ことばと教育の会編 (2014)
文学の教材研究—〈読み〉のおもしろさを掘り起こす 教育出版
中村龍一 (2012) 「語り論」がひらく文学の授業 ひつじ書房
浜本純逸 (1997) 教育科学 国語教育 No.537 2月号 明治図書
上谷順三郎 (1997) 読者論で国語の授業を見直す 明治図書
佐藤公治 (1996) 認知心理学からみた読みの世界 北大路書房
上蘭恒太郎 (2011) 連想法による道徳授業評価 教育臨床の技法 教育出版