

[国 語]

文学作品を自らの力で解釈していくための指導法の工夫

富山 一美*

1 はじめに

(1) 問題の所在

文学的文章の授業の目的を考えると、文学的文章を「どう読ませるのか」ということが問題になる。

「物語や詩は、子どもたちが自分で想像していればよい」「教師の解釈を押しつけるべきではない」「子ども自身の感性を大切にしていけばいい」という主張もある。これらの主張に潜む問題点は何か。

第1に従来の指導過程に問題があると考え。『文学の授業では相変わらず、どの学年でもどんな教材でも「このとき主人公はどんな気持ちだったのでしょうか」という発問が繰り返されている。それに対して、子どもたちから「悲しい気持ち」「うれしい気持ち」という決まり切った答えが続く。まったくワンパターンの授業である。そういう一般的で漠然とした問いでは登場人物の心情に深く迫ることはできないし、子どもたちに国語の学力（読む力）をつけることもできない。⁽¹⁾』と鶴田清司氏が述べているように、登場人物の心情を直接問うパターンの指導過程では、文学教材を通して指導過程への変革が求められる。

第2に教師自身の作品に対する読みの確立の点である。「このとき主人公はどんな気持ちだったのでしょうか」と発問したとき、次から次といろいろな発言が飛び出して、まとめきれなくなることがあるのではないかと。私自身にも経験があるし、そういう事態に陥った授業を参観したこともある。「教師の解釈を押しつけるべきではない」と言うのなら、こうした事態をどう収拾するのか。教師自身が確固たる解釈をもっていなければ、多様に出された子どもの発言を整理することができないと考える。個々の読みの課題とパラダイムを教師が把握しておく必要がある。

第3に子ども自身の感性はその子どもの個性や経験によって左右されるという点である。教室には様々な個性の子どもたちがいる。中には特別支援を要する子どももいる。特に高機能自閉症・アスペルガー症候群の子どもは、「周りにいる人たちの心の動きを認知できない」という問題を抱えている。⁽²⁾と横山浩之氏は言う。こうした子どもたちに「主人公はどんな気持ちだったのでしょうか」という問いが有効なのか。特別支援を要する児童が学級に数パーセントいるという現実を考えたとき、こうした子どもにも文学作品を通して読みの力をつけさせる方法を考えなくてはならない。

以上のような問題意識の下に、子どもたちも教師も自らの力で文学作品を解釈していくことができる指導法を学ぶこととした。

(2) 自分で解釈する力の必要性

子どもたちが自分で文学作品を解釈していく上で、その作品の表現に注目することは当然である。「文学作品だったら、読み終われば当然に、一人一人がさまざまな感想や意見を持つことでしょう。(中略・筆者)では、そういう感想や意見が、作品のどの箇所、どういう表現から出てきたのか。それを一つずつ表現に基づきながら検証していくのが、国語科の授業でしょう。⁽³⁾』と江連隆氏が述べている通りである。さらに江連氏は「作品の背景を語る」「その作者について語る」「読者の受け取りを語る」「他の作品との関係を語る」等の行為を「作品に関連した二義的なもの」とし、「その作品は何を語っているか」「どのように表現されているか」を検討すべきだと言う。

私は、この江連氏の主張に賛成である。なぜなら、文章を根拠にすることによって、初めて自分の考えを論理的に述べて、相手とコミュニケーションをとることができるからだ。文章の根拠もなく自分の感想だけを述べ合っても、そこに論理性とコミュニケーションは期待できない。従って、子どもたちが自分で解釈する力、文章を根拠にして意

* 南魚沼市立石打小学校

見をまとめる力を育てる指導法の必要性がある。

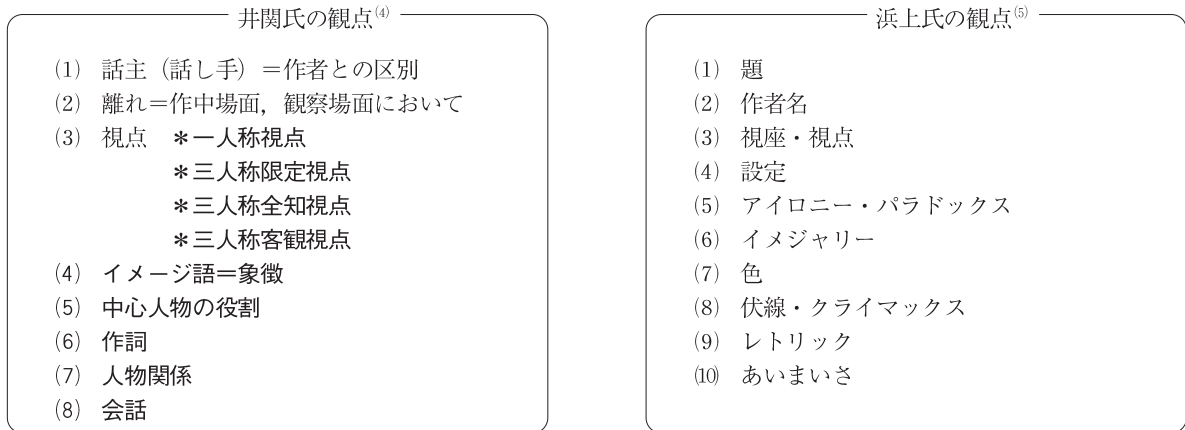
2 研究の目的

物語教材を自分で解釈する力をつける指導の過程を通して、その指導が児童の読みの変容や指導過程に及ぼす影響について検証していくことを目的とする。

3 研究の内容

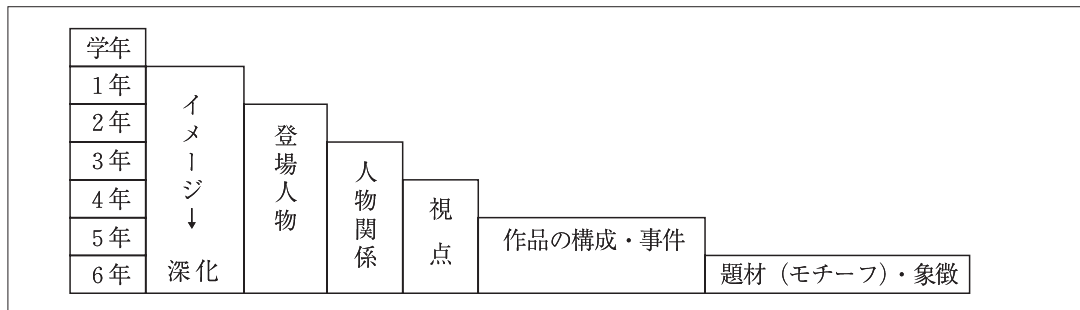
(1) 小学校で身につけさせたい「自分で物語を解釈する」ための観点

井関義久氏と浜上薫氏は、は作品分析の観点として以下の項目をあげている。



浜上氏の観点は井関氏の観点をもとにしたものであり、教師が教材解釈する観点としてはよく整理されていると思われる。しかし、これをそのまま小学生のための観点として下ろすことには無理がある。また、小学校で言えば、6年間を通して確実に身につけさせるためには、その系統性を考慮する必要もある。

以上のことを踏まえて、それぞれの読みを深めていく観点を以下のように設定した。



(2) 自分で解釈した読みがコミュニケーション能力を高めることに役立っていくかについての検証

上記の観点を使って作品を自力で解釈していき、それを話し合いの中に生かしていく。自分の解釈をもつことによって「意欲的に学習を進めることができたか」「コミュニケーション能力が高まっていったか」の2点を検証する。

意欲的に学習を進めたかどうかは、話し合い中の発言回数とノートに書かれた意見から判断する。仮に発言回数が少なくとも、ノートに意見を一定量以上書ければ「意欲的に学習をした」と判断する。

コミュニケーション能力が高まったかどうかは、話し合いの際に前に出た意見に続ける形で自分の意見を述べる事ができた場合、また他の意見に正対していた場合に高まったと判断する。

4 実践の内容 I

(1) 単元名 詩を読もう (教材「星とたんぽぽ」)

(2) 単元の目標

◎くり返しのある表現などから様子を思い浮かべて読むことができる。

○読み方を工夫して音読することができる。

(3) 指導計画 (全3時間) 3年生19名 (男子5名・女子14名)

時	学習活動	働きかけ	評価
1	○「星とたんぽぽ」を読み、その表現方法の特徴を読みとり、指摘する。	・見えるものと見えないものを確認 ・「繰り返し」「対比」という規定を映像化して分かりやすく示す。	・繰り返しなどの表現方法を指摘できる。 【読=ノート, 発言】
2	○詩の中で対比されて描かれているものを考える。 ○どう読み表すかを考える。	・学習活動の状況に応じて、話し合う形態を変えるように指示する。 ・グループ内で発表の練習をさせる。	・自分なりに解釈することができる。 【読・ノート, 発言】
3	○全体の前で自分の解釈と自分なりの表現を発表する。 ○他の発表を評価する。	・解釈が述べられている点について評価する。 ・1人では無理な子にはグループでの発表を促す。	・自分の考えを分かりやすく述べることができる。 ・自分の解釈による音読ができる。【話=音読発表】

(4) 授業の実際



姿勢を正して音読する様子 (写真1)

① 音読指導

教材を解釈するためには何度も音読しなければならない。詩のように短い教材なら暗唱するほどの音読練習が必要である。このように繰り返し音読することにより、詩中の言葉に対するイメージがふくらんでいく。子どもたちは、音読するなかでノートに視写した詩にラインを引き、自分なりの感想を書き込んでいった。その中には、既習事項である「繰り返し」や「対比」に関する指摘が多く書かれており、今までの学習が生きていることが分かった。

② 映像によるイメージの深化

前述したように、文学教材を解釈するには、個人の経験の差が問題になる。しかし、授業では、最低限全員の情報量を揃える必要がある。そこで視聴覚機器を活用し、画像としてのイメージを持たせた。この手法には賛否両論があったが、「文学作品について授業する」という限定された場面では必要なことだと考える。

実際、子どもたちの感想の中にも「写真を見たので考えやすかった」という意見が数多くあった。従って、イメージを共通に持たせるためにも、画像を駆使した支援は有効だと考える。



画像で示した詩のイメージ (写真2)

③ 自分の解釈を表現に生かす

一連と二連の「見えぬけれどもあるんだよ。見えぬものでもあるんだよ。」は同じ調子で読みますか。それとも調子を違えて読みますか。

ここまでの学習で、国語の授業に限らず、自分の考えを述べる文章の定型を繰り返し指導してきた。そのため、子どもたちは、上記の課題について、自分の考え(解釈)をノートにすぐに書き始めた。書き終えた子からノートを教師のところまで持参し、チェックをもらう。こうしたルーティンの中で児童の意見の分布をある程度把握し、個々にアドバイスをおくることができた。

その後、意見の交換と朗読の発表を行った。

〈A児の解釈〉

私は、一連と二連はちがった調子で読むと考える。なぜか。

一連は「青い空」と書いてあるからだ。「青い空」からは明るい感じがする。だから、一連は明るく読んだ方がいい。

二連は「ちつてすがれた」と書いてある。これはかかれているという意味だ。だから、二連はくらい感じで読んだ方がいい。つまり、一連と二連はちがった調子で読むべきだ。

〈B児の解釈〉

ぼくは、一連と二連はどちらも同じに読んだ方がいいと考える。

なぜか。

一連も二連も同じ「見えないけどある」ものについて書いてあるからだ。

だからリフレインされているんだ。

同じことについて書いてあるんだから、同じ調子で読んだ方がいい。

ぼくはそう考える。

上記A児と同様の解釈をする子が全体として多かった。そんな中、少数ながら違った解釈を述べる子もいた。それぞれが詩の中に根拠となる言葉を見つけた上での発表することができた。また、友だちの解釈を聞くことにより、様々な解釈があることを学び合った。

5 実践の内容Ⅱ

(1) 単元名 人間をみつめて（「川とノリオ」）

(2) 単元の目標

◎文章を根拠に自分の感想や意見を述べることができる。

○登場人物の心情や場面の描写など、優れた叙述を味わいながら読むことができる。

(3) 指導計画

3) 指導計画（全8時間）6年生27名（男12名・女子15名）

時	学 習 活 動	働 き かけ	評 価
1	○全文を通読し、初発の感想・分析を書く。	・題名に注目して読ませる。	・物語について興味をもつことができる。【読＝ノート】
2	○物語全体の設定について検討し、話し合う。	・学習活動の状況に応じて、話し合う形態を変えるように指示する。	・設定について確認することができる。【読＝ノート】
3～6	○全体を事件にわけ、それぞれを20字程度の短文で要約する。	・キーワードを確認しながら、それぞれの要約文を評定する。	・キーワードを入れた要約文を作ることができる。【読＝ノート・発表】
7	○物語全体を2つの大きな対比にまとめる。	・色彩を表すイメージ語に注目させる。	・文章を根拠に発表することができたか。【読＝発表】
8	○学習した内容をまとめる作文を書いて発表する。	・今までの学習記録をまとめたワークシートを配付する。	・学習記録をもとに作文をまとめることができたか。

① 内部上の蓄積

教材文が長文であるため、冒頭の2時間をかけて、物語全体の設定を確認する作業から始めた。この作業は初めてではないが、戦中から戦後にかけてという時代設定が子どもたちには理解できない部分も多かった。例えば「配給」



物語を事件に分ける（写真3）

やカタカナで表記されるヒロシマ（広島）の意味なども、全員で辞書を使いながら、ノートに書き出していった。このように、子どもたちの理解が及ばない設定のときは、教師が補助的な情報を入れる必要がある。子どもたちの内部に読解（解釈）に必要な情報を蓄積させると言い換えることもできる。必要な情報がインプットされない限り、解釈をアウトプットすることはできない。

② 物語を事件で分ける

物語はいくつかの事件で構成されている。その事件をまとめさせることは、今後、子どもたちが自分で作品を解釈していく上で必要になってくる。まず、最初の事件をノートに書かせた。条件は、ノリオを主語にすることと文字数を20字以内におさめることの2つとした。この後、みんなで意見を出し合いながら事件を整理していった。

③ 物語を大きく2つの対比にまとめる

『川とノリオ』を大きく2つに分けるとします。どこで分けますか。

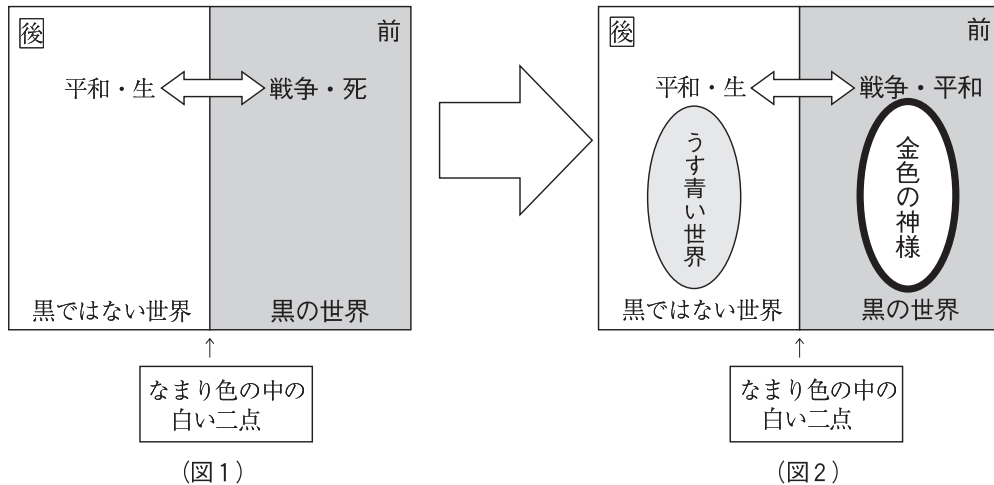
宇佐見寛氏は「解剖刀が肉や骨ではなく金属でできているからこそ正確に切れるようなものである。⁶⁾」として「話主(者)」など教材に書かれてある文章とは異質の言葉だからこそ、教材に書かれた文章の実体を見ることができるという「コード異質性の原理」を主張している。私は宇佐見氏の主張に賛同し、上記の発問を考えた。

- 1) 「八月六日」の前後・・・母がいなくなったから
- 2) 「おぼんの夜」の前後・・・じいちゃんの子になったから
- 3) 「冬」の前後・・・戦争が終わったから

子どもたちは、それぞれ次のような意見を出してきた。この後お互いの解釈について意見を交換させた。その過程で「戦争が終わった」ということが大きな意味を成していることに子どもたちは気がついてきた。そして、

物語の前半は「戦争・死」というキーワードで表され、後半は「平和・生」というキーワードで表した。これは自力で解釈までたどり着いたと評価することができる。

こうした活動の中、子どもたちは前後半に分ける文として「なまり色の中の二点」をあげた。それまで戦争や死を表す色(黒など)で彩られていた作品に「生」を表す白が使われていることを理由とした。この時点で、板書やノートには下図1が描かれていた。グループでの話し合いの中で、この図には足りないものがあるとして、「ノリオの世界」が描き加えられた(図2)。作品の事件をとらえることにより、イメージを深化させてとらえることができた。



〈C児のまとめ〉
 「川とノリオ」という作品は、幸福というものについて述べている。前半のノリオは幸せである。「金色の神様」だ。しかし、本当に幸せだったのだろうか。ただ知らなかっただけではないのか。後半は戦争も終わり、全体が「生の世界」へと変わってきている。しかし、ノリオの世界はうす青い。どこか悲しい。それは母の死をノリオが理解したからだと思う。
 では、ノリオは不幸なのか。私はそうは思わない。
 ノリオは、母の死を知ったからこそ、これから先へ生きることができると私は思う。
 私の考えるこの物語の主題は、「人は知らなければ幸せのままられる。しかし、それは本当に幸せではない。だから、つらくても本当のことを知らなければならない」だ。

〈D児のまとめ〉
 「川とノリオ」という作品は、人生というものについて述べている。中心人物のノリオの世界とまわりの世界はいつも反対だ。ノリオが幸せな神様だったとき、母親も祖父も不幸だった。それが後になると変わっていく。
 そんな物語の中で気になったものがある。川のことだ。題名が「川とノリオ」だから、川も大事はずだ。
 ほくは、図の中に川のこともかいた方がいいと思う。
 ノリオや母ちゃんやじいちゃんの世界は大きく変わっていくけど、川は変わらない。ずっと同じように流れている。ほくの考えるこの物語の主題は、「人生は大きく変わることがある。しかし、自然は変わることなく流れていく。だから、人は自然に目をむけて生きていかなければならない」だ。

6 実践の成果

(1) 文学作品を自分で解釈していくことによる子どもの読みの変容

これらの単を終え、「自分で解釈していく」ことについて子どもたちは、「証拠の言葉を見つけるのが難しかった。」「友達の考えを聞いて、自分の考えと比べるのがおもしろかった。」「自分の意見を言えるようになった。」と振り返っている。自分で解釈するための観点を使い、意見を交換させたことが、自分たちの学力を高めるようになったという実感は得られたと考える。

子どもたちは、観点が增える度に思考してイメージを深化させ、確実に読みの深みを増している。授業時間だけでなく、日記や学級新聞などを通して意見を交換させている場面も見られた。こうしたことは、子どもたちの文学作品に対する意欲が高まったことを表すと同時に、自分なりの解釈を形作っていく可能性を示していると言える。

(2) 指導過程の及ぼす影響

自分自身の指導を振り返ってみると、自分で文学作品を解釈する観点を取り入れたことは、指導過程そのものに大きな影響を与えることができた。

第1に、今まで自分自身が解釈できなかった教材（例えば宮沢賢治の『やまなし』）をそれなりに解釈できるようになった。これはそのまま、そうした教材でも授業にかけることができるという自信につながった。どの言葉に注目すべきなのか、どのような構造をもった作品なのかを考えることができるようになったことは、授業を構成する上で大変有効なことだった。

第2に十分な教材解釈の上で発問を構成したり、授業を展開できるようになった。発問に対する子どもたちの反応がある程度予測できるようになったことで、授業展開に余裕が生まれてきた。この余裕があるために、イレギュラー的な反応に対しても切り返していけるようになった。

7 おわりに

「確かで豊かな読み」あるいは「深い読み」という言葉がある。この言葉を学習指導要領に合わせて定義すれば、「確かな読み」とは1, 2年生の、「豊かな読み」とは3, 4年生の読むことの内容になる。そして、「深い読み」とは5, 6年生の読むことの内容が対応するだろう。このような「確かで豊かな（深い）読み」を目指して出発した実践だったが、取り組んでみると多くの課題が見えてきた。最後のこの実践を通して見えてきた課題を記しておきたい。

第1に全学年を通しての観点指導が困難なことがあげられる。教師が子どもたちに観点を指導できる期間は、最長でも2年である。観点の指導はある程度継続して行われなければ定着しないことから、前述した観点をさらに3つ程度に絞り込む必要性があると感じている。

第2に「自分なりの解釈」を交流させる場面をどう設定するかという点である。「自分なりの解釈」は、異なる他の解釈を聞き、お互いに検討を加えることによる「深い読み」へと昇華する。この場としてはお互いの意見について論を戦わせる討論がふさわしいが、討論の授業は様々な要素が組み合わさって初めて可能になる授業形態である。解釈のための観点指導とは別のルートの指導法研究が必要になる。

これらの課題を意識しながら、今後どのような指導過程を組めるか挑戦を続けていきたい。

引用文献

- 1) 鶴田清司 『心情理解のための「読みの技術」と発問の工夫』『教育科学 国語教育』 1998年2月号 P.22
- 2) 横山浩之 『ALL横山浩之講座記録集』 P.13
- 3) 江連 隆 『「気持ち」を読み取る技術の指導を』『教育科学 国語教育』 1998年2月号 P.9
- 4) 井関義久 『批評の文法 改訂版』 明治図書 1993年 P.80
- 5) 浜上 薫 『分析批評10のものさし』 明治図書 1995年
- 6) 宇佐見寛 『読み書きにおける論理的思考』 明治図書 1989年 P.76

参考文献

- ・ 渋谷 孝・菅野朋子 『鑑賞指導と分析批評・授業への応用』 明治図書 1997年
- ・ 落合幸子・築地久子 『自立した子を育てる年間指導』 明治図書 1994年