

中学校 国語

文学的な文章を解釈する力を習得させる指導法の研究  
—描写に込められた作者の意図や場面の役割を考える活動を通して—

八戸市立下長中学校 教諭 北川 善洋

要 旨

本研究は、中学校国語科の文学的な文章の学習において、描写に込められた作者の意図や場面の役割を考えさせる活動を通して、文章を解釈する力を習得させることを目指したものである。描写に込められた作者の意図や場面の役割を考えさせる指導において、作者の演出という視点を与えることで、広い視点から多様な解釈をする生徒が増えた。また、自分の考えを交流する活動を通して、文章の解釈の深まりも見られた。

キーワード：中学校 国語 読むこと 文学的な文章 演出 交流

## I 主題設定の理由

中学校学習指導要領（平成20年3月告示）では「C 読むこと」の第1学年の指導事項に「ウ 場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること」とある。これは、文章の中の時間的、空間的な場面の展開、登場人物の心情や行動、情景描写などの言葉を手掛かりにしながら内容をとらえることである。これまで、物語の流れに沿って場面を分けたり、登場人物の人物描写や心情描写、情景描写に線を引いたりしながら内容をとらえる指導をしてきた。しかし、このような指導では書いてあることをそのまま理解するだけで、深まりのない解釈になってしまうことが多かった。そこで、より深く文章を解釈するためにはどのような指導が効果的なかを明らかにしたいと考えた。

本研究は、場面の情景描写や人物描写を読み、その描写に込められた作者の意図や作品全体の中でその場面が果たす役割を考えさせ、その考えを交流させることで、より深く文章を解釈する力が習得されることを、実践を通して検証しようとするものである。

## II 研究目標

中学校国語科における文学的な文章の学習において、文章を解釈する力を習得させるために、描写に込められた作者の意図や場面の役割を考えさせ、それを交流させるという活動が有効であることを実践を通して明らかにする。

## III 研究仮説

文学的な文章の学習において、次のような活動を行うことで、文章をより深く解釈する力を習得させることができるだろう。

- ・情景描写と人物描写に込められた作者の意図や作品全体の中で各場面が果たす役割を考えさせる。
- ・考えた作者の意図や場面の役割を交流し合い、内容の理解を深める。

## IV 研究の実際とその考察

### 1 研究における基本的な考え方

中学校学習指導要領解説国語編（平成20年9月）の第1学年「C 読むこと」では、文章の解釈に関する指導事項の解説に、「文学的な文章を読むためには、言葉を手掛かりにしながら文脈をたどり、視点を定めて読むことが必要であり、そのことによって深い理解や感動が得られる」とあり、文章を読むための視点を



(3) 考えを深めさせる工夫

文章の解釈について自分の考えを深めるために、次のように生徒同士で考えを交流させた。

ア グループにおける交流

- ・ 四人グループで、順番に自分の解釈を発表する。
- ・ 自分の解釈に取り入れたいと思った考えは、各自赤ペンでワークシートに記述する。
- ・ 交流後に文章を再読し、さらに付け加えたいと思ったことをメモする。

イ 学級全体における交流

- ・ 挙手で自分の解釈を発表する。
- ・ 教師が板書する。
- ・ 自分の解釈に取り入れたいと思った考えは、各自赤ペンでワークシートに記述する。
- ・ 交流後に文章を再読し、さらに付け加えたいと思ったことをメモする。

このように、交流によって自分では気付かなかった解釈を聞き、自分の考えに付け加えることで、考えを深めさせることができると考えた。また、ワークシートには自分の解釈を記述する欄と交流で聞いた他の人の解釈をメモする欄を設け、考えの変容が分かるように工夫した。

組 氏名

☆「少年の日の思い出」学習シート②

○Aの文と左の文を比べて、違う部分に線を引こう。

答は、早朝の散歩から帰って、わたしの書齋でわたしのそばに腰かけていた。周囲はだんだんと明るくなるうとしていた。窓の外には、透き通った色の湖が、青々とした緑になめらかに繰取られて、遠くかなたまで広がっていた。

○メモ「交流して気づいたこと、考えたこと」

○物語全体からな役割を持つ言葉（教科書の言葉）

その後にはいよいよ、客の思い出の出、加ちようをつぶしたり、客の思い出と暗に……  
……加続くのが、客の思い出に……  
……情をも暗くして、全体的に……  
……もつけた役割。ちようを……  
……でも、立ち止まる役割。

○自分の解釈

暗い過去の思い出をまよ役割。(A)

……(B)

○他の人の解釈のメモ

……

○Aの文と左の文を比べて、違う部分に線を引こう。

答は、早朝の散歩から帰って、わたしの書齋でわたしのそばに腰かけていた。周囲はだんだんと明るくなるうとしていた。窓の外には、透き通った色の湖が、青々とした緑になめらかに繰取られて、遠くかなたまで広がっていた。

○メモ「交流して気づいたこと、考えたこと」

○物語全体からな役割を持つ言葉（教科書の言葉）

その後にはいよいよ、客の思い出の出、加ちようをつぶしたり、客の思い出と暗に……  
……加続くのが、客の思い出に……  
……情をも暗くして、全体的に……  
……もつけた役割。ちようを……  
……でも、立ち止まる役割。

○自分の解釈

暗い過去の思い出をまよ役割。(A)

……(B)

○他の人の解釈のメモ

……

図2 第一場面のワークシート

3 検証の方法

作者の演出という視点を与えて構成や叙述を解釈させた学級（以下、仮説検証群とする）と、その視点を与えずに解釈させた学級（以下、統制群とする）とで、それぞれ共通の課題（表2）

表2 各場面における課題

場面	共通の課題
一	情景描写を読み、この場面の役割について考えをまとめる。
二	「僕」の人物描写を読み、この場面の役割について考えをまとめる。
三	エーミールの人物描写を読み、この場面の役割について考えをまとめる。
四	「僕」の気持ちの流れを読み、なぜちようを盗んでしまったか考えをまとめる。
五	エーミールの言動を読み、「僕」の気持ちを考える。
六	この終わり方で伝えたかったことを書く。

に取り組ませ、場面ごとにワークシートに記述した内容を比較し、分析した。比較、分析は次の点について行った。

- ・共通の課題に対する記述の内容と数。
- ・交流後に追加された記述の内容と数。

#### 4 検証授業の実際

(1) 教材名 「少年の日の思い出」(光村図書 国語1 平成17年度版 作者 ヘルマンヘッセ 訳 高橋健二)

(2) 対象 八戸市立下長中学校 第1学年 117名 (仮説検証群2組:30名 7組:29名 統制群1組:29名 5組:29名)

#### (3) 指導計画

時	学習のねらいと主な学習活動	留意点
1	○仮説検証群と●統制群で共通の学習活動。 【文章の構成と登場人物を確認する】 ・「少年の日の思い出」を通読する。 ・文章を六つの場面に分ける。 ・登場人物を確認する。 〔ワークシート1〕《個人》	・文章が現在と過去の二つに分けられることを確認する。 ・過去の場面は現在の客の思い出話であることを確認する。
2	○仮説検証群 ・本文の冒頭部分とそれを教師がリライトした文章を比較し、読み取ったイメージの違いについて考える。 ・本文と同じようなイメージを読み取れる描写に、線を引く。 ア 物語全体から見たときに、この場面がどんな役割を持っているか考えて書く。 イ 4人グループで考えを交流する。 ウ 交流から気付いたこと、考えたことをメモする。 エ 全体で発表する。 オ 第二場面を再読して、気付いたこと、考えたことをメモする。 ●統制群 ・本文の冒頭部分から場所や時間が分かる描写に線を引く。 ・線を引いた描写を確認する。 ・以下、アからオまで仮説検証群と同じ。 〔ワークシート2〕《個人》《グループ》	・描写は作者の演出であり、そこに作者の意図が込められていることを確認する。 ・作者の演出に込められた意図が分からない生徒には、「筆者はなぜ、そのように書いたのか。」という質問で援助する。 ・交流の中で、取り入れたい考えがある時は、赤ペンでワークシートに書き込ませる。
3	○仮説検証群 ・本文の一部分とそれを教師がリライトした文章を比較し、読み取れる内容の違いについて考える。 ・本文と同じような内容を表している描写に、線を引く。 第2時のア～オと同じ。 ●統制群 ・ちよう集めに熱中する「僕」の様子が分かる部分に線を引く。 ・「僕」の人物像をまとめる。 ・以下、アからオまで仮説検証群と同じ。 〔ワークシート3〕《個人》《グループ》	・大人になった今でも、ちように対する熱情を持っている演出を読み取らせる。 ・なぜ、第二場面ではこのような演出がされているのか、文章全体におけるこの場面の役割を考えさせる。 ・交流の中で、取り入れたい考えがある時は、赤ペンでワークシートに書き込ませる。
4	○仮説検証群●統制群 ・「僕」がエーミールをどう思っていたかが分かる描写に線を引く。 ・エーミールがどんな人物か分かる描写に線を引く。 ・エーミールの人物像をまとめる。 第2時のア～オと同じ。 〔ワークシート4〕《個人》《グループ》	・仮説検証群の生徒には、読み取ったエーミールの人物像に、作者のどんな意図が込められているかを考えながら、場面の役割をまとめさせる。 ・交流の中で、取り入れたい考えがある時は、赤ペンでワークシートに書き込ませる。
5	○仮説検証群●統制群 ・盗みにかかわる「僕」の気持ちを表す描写に線を引く。 ・「僕」の気持ちにかかわる出来事に線を引き、「僕」の気持ちの部分と矢印で結ぶ。 ・「僕」がクジャクヤママユを盗んだ理由を五つ以上書く。 第2時のア～オと同じ。 〔ワークシート5〕《個人》《グループ》	・仮説検証群の生徒には、「僕」が盗みを犯す過程で、どのような演出がされているか考えさせながら、理由を書かせる。 ・できるだけ多くの理由を書かせるために、五つ以上書くことを条件とする。 ・交流の中で、取り入れたい考えがある時は、赤ペンでワークシートに書き込ませる。
6	○仮説検証群●統制群 ・エーミールの言動に線を引く。 ・エーミールの言動に対する「僕」の気持ちに線を引く。 ・エーミールの言動から「僕」がどんな気持ちになったか、考えられることを五つ以上書く。 第2時のア～オと同じ。 〔ワークシート6〕《個人》《グループ》	・仮説検証群の生徒には、エーミールの言動にどのような演出がされているかという視点から線を引かせ、それによって「僕」がどんな気持ちになったかについて考えさせる。 ・できるだけ多くの理由を書かせるために、五つ以上書くことを条件とする。 ・交流の中で、取り入れたい考えがある時は、赤ペンでワークシートに書き込ませる。
7	○仮説検証群●統制群 ・最後の場面を読み、文章の主題をまとめる。 〔ワークシート7〕《個人》	・原稿用紙の最後まで書かせる。 ・6時間目までのワークシートを活用させる。

#### 5 考察

##### (1) 他の場面との関連を考えながら文章を読み取る傾向

仮説検証群と統制群の第一場面のワークシートの記述を比較すると、仮説検証群では次のように他の場面との関連を考えながら文章を読み取ろうとする記述が多く見られた。

【第一場面における仮説検証群の記述例】

- ・その後が始まる、客の思い出話がちょうをつぶしたり、盗んだりと暗いシーンが続くので、客が思い出話をしている情景も暗くし、全体的に暗いイメージをつける役割。
- ・このあと、この客は、エーミールのクジャクヤママユを盗んだつらい事件を語るから、客の心の暗さや、これから始まる思い出話の暗さを出す役割を持っていると思う。

\* 下線部は他の場面の内容

図3, 4は、第一場面のワークシートの記述内容を分析し、仮説検証群と統制群それぞれにまとめたものである。仮説検証群では、他の場面との関連を考えながら文章を解釈している傾向が見られ、統制群より広い視点で解釈をしていた。このことは、第二場面と第三場面のワークシートの記述の比較においても同じような結果になった。

他の場面と関連させて解釈する生徒が仮説検証群に多いのは、作者の演出という視点を与えることで、「なぜ、そのように書いたのか」という作者の意図を考えながら読み取ろうとしたためと考えられる。

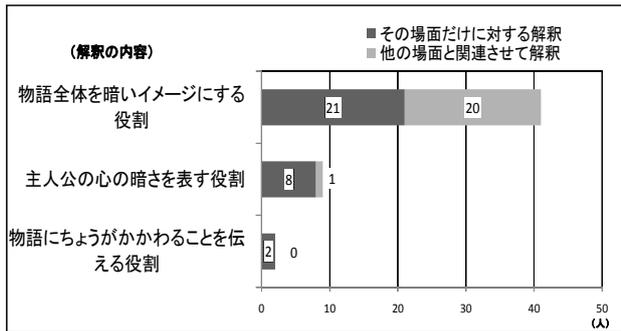


図3 仮説検証群の第一場面の解釈の分析

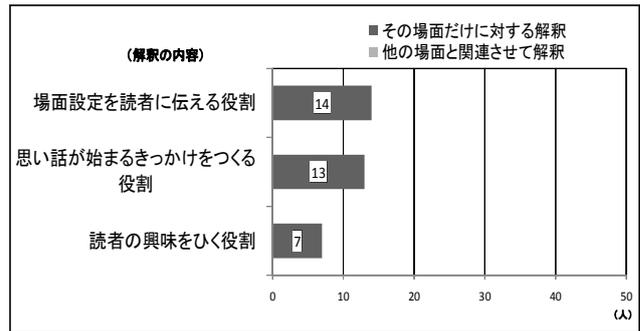


図4 統制群の第一場面の解釈の分析

また、第六場面を読んで主題をまとめた記述の分析でも、仮説検証群では次のように、他の場面と関連させながら、主題をまとめている記述が多かった。

【仮説検証群の主題の記述例】

この終わり方で伝えたかったことは、どれだけ少年の心が崩れたかということだと思います。

それは、第二場面で、「とらえる喜びに息もつまりそうになり」とあって、それだけのちょうへの熱情を持っていた少年が、エーミールに軽蔑され、さらに「君はそんなやつなんだな」と言われてしまったからだと思います。

また、その後少年について「あいつののどぶえに飛びかかるところだった」と書かれています。この感情は、エーミールに言われたことが、少年にとって凶星だったからではないでしょうか。エーミールに、「君はそんなやつなんだな」と言われたり、ちょうのあつかいやちょうに対する想いを傷つけられたりして、それが、少年にとっての大きなダメージとなり、好きであるはずのちょうをやみの中でつぶすことにより、崩れた少年の心情を表していると思います。

\* 下線部は他の場面の内容

図5は、他の場面と比較して主題を記述した数を仮説検証群と統制群とで比較したものである。この図からも、仮説検証群の生徒は他の場面と関連させながら、文章を解釈する傾向があることが分かる。

(2) 仮説検証群の多様な解釈

図6は、第二場面のワークシートに記入された交流後の書き込み数を比較したものである。仮説検証群の方が統制群より書き込み数が多いことが分かる。このほかにも、第一場面と第三場面の書き込みの比較を見ても、仮説検証群の方が統制群より書き込み数が多かった。

仮説検証群と統制群では、交流前の記述の量には差がない。それにもかかわらず、交流後の書き込みの量に差があるのは、仮説検証群の生徒の方が、多様な解釈をしているためと考えられる。

また、書き込みの内容を分析すると、仮説検証群の書き込みは、次の例のように、一つの場面からの解釈だけでなく、他の場面と関連させた解釈の書き込みが多いことが分かった。

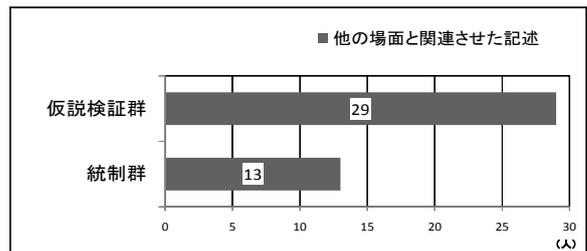


図5 他の場面と関連させた主題の記述

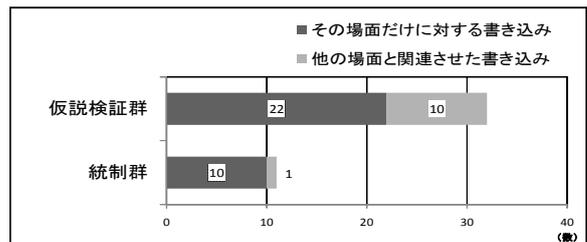


図6 第二場面の書き込み数の比較

【第二場面における仮説検証群の書き込みの例】

○自分の解釈

- ・僕がどれだけちょうを好きかを表す役割。話の最初は、ちょう集めがすごく好きだったという客にとっては思いつき出の話だから物語全体から見たときには、明るい場面だと思う。

●赤ペンで書き込まれた解釈

- ・好きだからクジャクヤママユを盗んでしまった。
- ・エーミールへのライバル意識や、クジャクヤママユを盗んだことを強調させ、物語を分かりやすくする。

これは、作者の演出という視点を与えたことで多様な考えが生まれ、さらにその考えを交流させたことで新しい考えに気づき、文章の解釈をより深めることができたためと考えられる。

## V 研究のまとめ

今回の研究を通して、次のようなことが分かった。

- ・読み取った内容をまとめたワークシートの記述の比較から、仮説検証群の生徒は、文章全体とそれぞれの場面との関連を考えながら文章を読み取ろうとする傾向が見られ、統制群より広い視点で多様な解釈をしていた。これは、作者の演出という視点を与えることで、「なぜ、そのように書いたのか」という作者の意図を考えながら読み取ろうとしたためと考えられる。
- ・交流後のワークシートへの書き込みの比較から、仮説検証群の生徒の書き込みの量が、統制群の生徒の書き込みより多いことが分かった。仮説検証群と統制群では、交流前の記述の量には差がない。それにもかかわらず、交流後の書き込みの量に差があるのは、仮説検証群の生徒の方が多様な解釈をしているためと考えられる。
- ・交流後のワークシートへの書き込みの内容分析から、仮説検証群の生徒の書き込みは、一つの場面からの解釈だけではなく、他の場面と関連させた解釈の書き込みが多いことが分かった。これは、作者の演出という視点を与えたことで多様な考えが生まれ、さらにその考えを交流させたことで新しい考えに気づき、文章の解釈をより深めることができたためと考えられる。

以上のことから、描写に込められた作者の意図や場面の役割を考えさせ、それを交流させるという活動が文学的な文章をより深く解釈する力を習得させるために有効であることは明らかである。

## VI 本研究における課題

- 第2学年の「読むこと」領域の指導事項に、「例示や描写の効果、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」がある。その指導事項と本研究との関連を図ることが必要である。
- 授業のまとめとして生徒が作品の主題を考えてまとめる際、それぞれの場面で文章の解釈はできているが、それを文章としてまとめることができないという生徒が見られた。どんな生徒でも、ある程度の整った文章を書けるように、モデルを提示するなどの配慮が必要である。

### <引用文献>

- 山元隆春 2005 「小説の学習指導」 『朝倉国語教育講座2 読むことの教育』, p.74, 朝倉書店  
文部科学省 2009 『中学校学習指導要領解説 国語編』, p.37

### <参考文献>

- 渋谷孝 2003 『21世紀型授業づくり68 文学教材の新しい教え方』 明治図書  
大西忠治・阿部昇編著 1993 『新中学国語教科書研究 中学1年』 明治図書  
田中洋一編著 2009 『中学校国語科 国語力を高める言語活動の新展開「読むこと」編』 東洋館出版社