

話者の判断の表れた言葉に着目する文学の学習 —中学2年生「タオル」(重松清)の授業—

寺田 守

Learning Literature Focusing on the Words that Reflect a Speaker's Judgment:
The Lesson of "Towel" (Kiyoshi Shigematsu) for Eighth-Grade Students

Mamoru TERADA

Accepted November 17, 2015

抄録：話者の判断の表れた言葉に着目する方法が文学の授業の学習指導目標として妥当であるかどうかを検討した。教科書を検討したところ、小学校2年生、4年生、中学校1年生など多くの学年・教材で登場人物の気持ちを理解する目標が立てられていた。話者の判断の表れた言葉に着目して登場人物の気持ちを理解する授業を京都教育大学附属桃山中学校2年生に行った。考察の結果、登場人物の気持ちを実感的に理解できることが分かった。7割の学習者が十分満足できる到達度に至っており、中学校2年生の学習指導目標として適切であることが分かった。

索引語：登場人物の気持ち、モダリティ表現、文学の授業

Abstract : This paper examines the appropriateness of objectives in literature lessons. These objectives include a method that focuses on words that reflect a speaker's judgment. When the textbook was examined first, the objective of understanding characters' feelings was established in many grades, such as second, fourth and seventh grades. At a Momoyama junior high school attached to Kyoto University of Education, I performed a lesson -for eighth grade students to learn to understand the character's feelings by focusing on the words that reflect a speaker's judgment. According to the results of the examination, this method made students understand characters' feeling using their own feelings. Seventy percent of students were satisfied with their achievements. It turned out that this method is appropriate as an eighth-grade objective.

Key Words : characters' feelings, modality representation, literature lesson

1. なぜ話者の判断の表れた言葉に着目するのか

本研究は話者の判断の表れた言葉に着目する方法が学習指導目標として妥当であるかどうかを検証することを目的とする。方法として京都教育大学附属桃山中学校で実施した授業を分析することで、

学習の中で生徒達がどのように学んだのかを事例として検討する。また授業アンケートを手がかりとして、学習指導目標を評価する。

平成 20 年に学習指導要領が改訂されたのに伴い、小学校・中学校教科書の文学教材の冒頭に学習指導目標が明記されるようになってきた。全社・全学年の文学教材の学習指導目標を比較したところ、多くの教材や学年で共通する指導事項が確認できた。表 1～2 は小学校 4 年生、中学校 1 年生の文学教材の学習指導目標である。小学校は平成 23 年度版、中学校は平成 24 年度版の教科書を調査した。なお詩は除いている。

小学 4 年の共通教材「ごんぎつね」に注目すると、「人物の心情」(学校図書)、「登場人物の様子」(教育出版)、「気持ち」(三省堂)、「人物の気持ちの変化」(東京書籍)、「登場人物の行動や気持ちの変化」(光村図書)といった登場人物の気持ちを理解する目標が全社で挙げられている。中学 1 年の共通教材「少年の日の思い出」でも「登場人物の気持ちや思い」(学図)、「人物や情景を描いた表現」(東書)、「登場人物の心情の移り変わり」(光村)といった目標が挙げられる。上記の 2 教材に限らず、多くの文学教材に共通して見られる傾向だった。例えば小学校低学年の共通教材「お手紙」でも「人物の心のうごき」(学図)「かえるくんとがまくんの気持ち」(教出)「人物のしたことや気持ち」(東書)「そのときのようす」(光村)と同様だった。各社の学習指導目標で登場人物の気持ちを理解することが設定されている。

異なる学年で目標が共通しているのならば、これらの関係をどのように考えれば良いのだろうか。同じ事を繰り返すことが求められるのか、それとも異なる学びが求められるのか。カリキュラムの問題として検討する必要がある。

ただし登場人物の気持ちを理解するというだけでは学習指導目標とはならない点に注意が必要だろう。どのように登場人物の気持ちを理解するかという方法まで明らかにしなければ他の教材に活用することができないし、妥当な理解と誤った理解との線引きもできないためである。つまり登場人物の気持ちを理解するために、どのような方法を用いればよいのかまで記述したものが学習指導目標となる。

学習指導目標の構造について、鶴田清司(2010, pp.444-463)は何を教えるかという問いを〈教材内容〉〈教科内容〉〈教育内容〉に分け、〈教科内容〉では「類比(反復)と対比の関係を捉える。(小学校低学年～)」といった 5 系統 32 項目の系統試案を示した。また阿部昇(2010, p.12)は「構成・構造」「形象・レトリック」「吟味・批評」の 3 系統を立て、「構成・構造についての系統性」として、低学年の場合、『構成』の『導入 - 展開 - 山場』または『導入 - 展開 - 山場 - 終結』を見分けられる。」(p.12) など四つの教科内容を挙げている。これらは教科内容の構造化を試みたものであるが、登場人物の気持ちを理解するための方法が検討されているわけではない。

表1 小学校4年生用教科書の学習指導目標

出版社	上下	教材名	学習指導目標
学校図書	上	白いぼうし	人物に注目しながら、場面のうつりかわりに気をつけて読もう。
		ポレポレ	物語の持つおもしろさを考えながら、楽しんで読もう。
		りんご畑の九月	
	下	ごんぎつね	人物の心情を想像しながら読もう
		世界でいちばんやかましい音	できごとをたしかめながら読もう。
教育出版	上	やい、とかげ	場面のうつりかわりをとらえ、中心人物の気持ちのへんかを想像しましょう。
		一つの花	場面をくらべながら、お父さんやお母さんの思いを考えて読みましょう。
		谷間にかかったにじの橋	
	下	ごんぎつね	場面の様子に注意しながら、登場人物の様子を想像し、自分の感想をもちましょう。
		ぞろぞろ―落語	・会話から、場面や人物の様子を想像して読みましょう。 ・テーマを決めて、本をしょうかいし合いましょう。
		夕鶴	場面の様子をとらえて、登場人物の心のうつり変わりを読みましょう。
		寿限無	
三省堂	4	白いぼうし	様子を思いうかべながら音読しよう
		じゅげむ	
		いわたくんちのおばあちゃん	場面のちがいを考えて読もう
		ごんぎつね	気持ちを考えながら読もう
	学びを広げる	あたまにつまった石ころが	人物の行動に気をつけて読もう
		一つの花	お母さん、お父さん、ゆみ子の話す言葉に注意して読みましょう。そして、題名に「一つの花」とつけられたわけを考えましょう。
		皇帝の新しい着物	登場人物の話す言葉と考えに注意して読みましょう。そして、気がついたこと、考えたことを友達と話ししましょう。
東京書籍	上	こわれた千の楽器	場面の様子や人物の気持ちが伝わるように、くふうして音読しましょう。
		走れ	中心となる人物に気をつけて、様子や気持ちを考えながら読みましょう。
		一つの花	
	下	ごんぎつね	場面のうつり変わりに気をつけて、人物の気持ちの変化をとらえましょう。
		世界一美しいぼくの村	家族やふるさとを思う心をえがいた、いろいろな本を読みましょう。
		木竜うるし	場面の様子や人物の気持ちが伝わるように、くふうして音読げきをしましょう。
光村図書	上	白いぼうし	言葉や表現に気をつけて読み、場面の様子や登場人物の気持ちを想像しましょう。
		一つの花	物語の組み立てや表現のとくちょうをよく理解し、しょうかいしたい理由が分かるように伝えましょう。
		茂吉のねこ	
	下	ごんぎつね	登場人物の行動や気持ちの変化をとらえ、感じたことや考えたことを話し合いましょう。
		三つのお願い	どんな人物が、どんなことをし、結末はどうなるのでしょうか。それについて考えたことを、どう書けばいいでしょう。
		額に柿の木	人物や場面の様子を思いうかべながら、昔話を聞きましょう。
		初雪のふる日	読み終えたときに心に残る感じは、どこから来るのでしょうか。場面の様子を表す言葉や表現に着目して読みましょう。

表2 中学校1年生用教科書の学習指導目標

出版社	教材名	学習指導目標
学校図書	風呂場の散髪—続岳物語	成長するとは何かということについて考えよう。(学習の目標) 小説に描かれた登場人物の心理を捉えよう。(知識や技能)
	字のない葉書	家族のつながりについて考えよう。(学習の目標) 登場人物の心理の変化を読み取ろう。(知識や技能)
	兄やん	人と人とのつながりを考えよう。(学習の目標) 小説の展開を考えながら読もう。(知識や技能)
	知識の樹木—「音遊び」抄	筆者や自分の体験を踏まえて認識について考えよう。(学習の目標) 体験から気づいたことの表現の仕方を学ぼう。(知識や技能)
	木霊	小説のおもしろさを味わおう。(学習の目標) 小説の主題を考えよう。(知識や技能)
	空飛ぶ魔法のほうき	想像力の可能性を大切にすると人の心を感じよう。(学習の目標) 筆者の考えとエピソードの関係を考えよう。(知識や技能)
	ぬすびと面	芸術と人生について考えよう。(学習の目標) モチーフや人物像のつながりについて考えよう。(知識や技能)
	まなちゃんの道	ひたむきに物事に向き合うことの意味を考えよう。(学習の目標) 自分のあり方を表現する言葉に気づこう。(知識や技能)
	少年の日の思い出	登場人物の気持ちや思いを読み取ろう。(学習の目標) 語りの構造に注目し、人物の関係を考えよう。(知識や技能)
	シェークvs. パナナスブリット	物語を書くことを通して成長する姿を読み取ろう。(学習の目標) 小説を自分なりに読むことを意識しよう。(知識や技能)
	ストロベリー—フィールズの風 に吹かれて	平和への思いを伝える言葉を探ろう。(学習の目標) 筆者の心の動きを伝える言葉を探ろう。(知識や技能)
	二十年後	小説の中に人生の機微を学ぼう。(学習の目標) 意外な結末を味わおう。(知識や技能)
教育出版	私の好きな春の言葉	日本語における「天候」と「天候に関わる言葉」について考えよう。
	暗やみの向こう側	場面の展開や人物の描写に注意して
	ベンチ	読書への招待
	オツベルと象	できごとを読む、構成や展開を読む
	少年の日の思い出	「語り手」に注目して
	蜘蛛の糸	読書への招待
	デューク	他者とのふれあいについて考えよう。
	風少年 トロッコ	人間の情愛の豊かさにふれよう。 構成や展開、表現の巧みさを捉えよう。
三省堂	空中ブランコ乗りのキキ タオル	場面の展開や登場人物に注意して読む。 登場人物の行動から、心情を読み取る。
	トロッコ	主人公の描かれ方をとおして、自分のものの見方や考え方を広げる。
	少年の日の思い出	
	注文の多い料理店	
	森の地図 アイスキャンデー売り	
東京書籍	遠い山脈	・場面の様子や登場人物の思いに注意して、作品を読み味わう。
	さんちき	・作品から読み取ったことをもとに想像を膨らませ、自分のものの見方を広くする。
	少年の日の思い出	・場面の展開を捉え、人物や情景を描いた表現に着目して、作品を読み深める。 ・作品の構成の工夫について、自分の考えを持つ。
	トロッコ	
	そこに僕はいた	場面の展開や人物の描写に着目して読んでみよう。「少年の日の思い出」(148ページ)と併せて読むのもよい。
光村図書	にじの見える橋	・登場人物の気持ちを表す表現や、場面の展開に注意して読み、作品の理解を深める。 ・少年の気持ちを表している表現や、行動の描写に着目し、その気持ちの変化をとらえる。
	雪とバイナッブル	
	星の花が降るころに	・文脈の中の言葉に注意しながら、情景を想像して作品を読む。 ・登場人物の気持ちや行動、場面展開、情景描写などに注意して作品を読み取る。
	大人になれなかった弟たちに… …	・時代や状況の中で自分を見つめ、生き方を深めていくことの大切さを考える。 ・登場人物の行動や情景描写などに着目して読み、その気持ちや作者の思いをとらえる。
	少年の日の思い出	・作品を読み、登場人物のものの見方や考え方について、自分の考えをもつ。 ・場面展開や人物の描写に注意して作品を読み、登場人物の心情の移り変わりをとらえる。
	あの坂をのぼれば 坊っちゃん	

寺田（2013a）は、登場人物の気持ちを理解するための5種類の方法を検討し、図1のような構造化を試みた。行動描写に着目する方法、情景描写に着目する方法、話者の判断の表れた言葉に着目する方法、会話の含みに着目する方法、語り手の判断の表れた言葉に着目する方法の関係を検討し、中学校では話者の判断の表れた言葉に着目する方法が登場人物の気持ちを理解するための学習指導目標になると考えた。行動描写や情景描写に着目して読む方法が人物に同化する手立てとなり、実感的な気持ちの理解を生み出すのに対して、話者の判断に着目する方法は、人物を自分と異なる他者として異化する手立てとなる。話者の判断を表す言葉とは、モダリティ表現（述語の助動詞、終助詞）、副助詞、副詞を差し、発話者（会話文ならば登場人物、地の文ならば語り手や登場人物）の心情を理解する助けとなる言葉である（寺田 2014）。学習指導要領では「登場人物の言動の意味」という形で中学2年に記載されている。小学6年や中学1年でも可能と思われるが、文法の品詞の学習と関連することで学習効果を期待できるため、今回中学校2年生の授業を計画した。

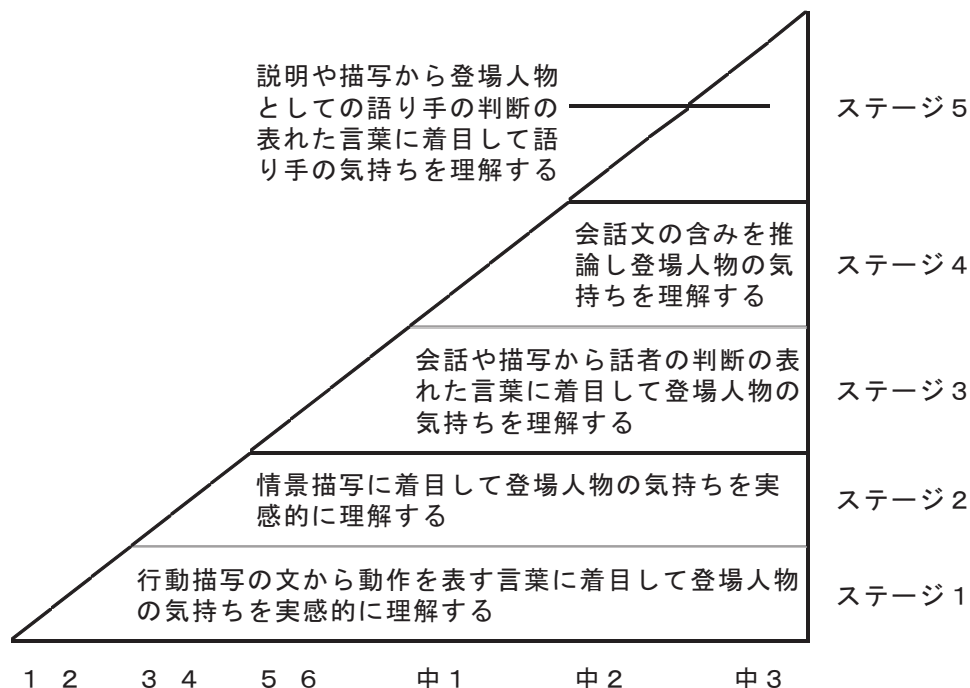


図1 登場人物の気持ちを理解する方法の段階

話者の判断の表れた言葉に着目する方法については、寺田（2014）で「走れメロス」を教材として考察した。話者の判断を表す言葉は、モダリティ表現（述語の終助詞、助動詞）および副助詞、副詞に顕著に表れる。読み飛ばしてしまいやすい言葉に注目することで、解釈の発見が生まれ、学習者間の対話が促されるところに意義がある。

そこで本研究では、中学校2年生を対象とした授業を行うことで登場人物の気持ちを理解するために話者の判断の表れた言葉に着目する方法が学習指導目標として妥当かどうかを検証することとする。

2. 授業の概要

2013年1月21～25日に、京都教育大学附属桃山中学校2年生3クラス(120人)を対象として、「タオル」(重松清)を教材とした4時間の授業を行った。「タオル」は三省堂(中1)および教育出版(中2)に掲載されているが三省堂版を使用した。「話者の判断の表れた言葉に着目し、言葉の意味を考えることで、登場人物の気持ちを理解する」という学習指導目標の下で、教材をグループで読み解釈を巡って対話する学習活動を行った。表3に学習指導案を示した。

1時間目に話者の判断の表れる言葉の見つけ方と意味を導く方法を一斉授業の形で扱った。2時間目、3時間目はグループで生徒が解釈を話し合った。グループでの話し合いは、一文読みという学習活動を行った。一人ひとりが一文を選び、順番に一文から読み取れる意味を15分程話し合った。4時間目は話し合った解釈を模造紙に記入し、ポスターセッションで交流した。

一文読みの活動については、寺田(2013b)において小学校4年生、中学校1年生、中学校3年生に試みた実験授業を考察している。中学1年生では解釈法に習熟する段階が必要であることが分かっている。そこで今回の授業では1時間目に既習の「走れメロス」を用いて習熟の段階を設定した。

表3 学習指導案

区分	学習活動と内容	指導上の留意点
導入 八分 (教師 クラス)	一 自己紹介・記録承諾 二 読者が、読んでいる間に何をしているのかを考え、今回の授業の目的を理解する。 三 一文を選ぶ観点を理解する。	○ビデオ・レコーダー・ビデオ撮影の主旨説明。 ○文章を読む：一文から多くの意味を引き出す。 ○説明的文章を読む：一文と一文の間の論理を結び、大学生の作成した模造紙、ポスターの例を示す。 ○疑問に思った一文「よく分からない一文」「みんなて話し合うと面白そうな一文」「意見が分かれてそうな一文」「こは重要だと思う一文」など。 ○「走れメロス」の調査結果を紹介する。
展開一 一五分 (教師 クラス・個人)	四 話者の判断や評価の表れた言葉の見つけ方を考える。 ・「おまえの兄は、たぶん偉い男なのだから、おまえもその誇りをもっている。」を例に個人で練習する。	○例文をあげ、副詞、副助詞、終助詞、助動詞、動詞に着目することを説明する。 ○「は」(副助詞)「たぶん」(副詞)「な」(助動詞)「も」(副助詞)「い」(動詞)
展開二 二五分 (教師 グループ)	五 一文を読む方法を理解する。 ①その言葉があるなしで意味がどう変わるか ②類義語に置き換えて意味がどう変わるか ③動作化・視覚化 ④自分の経験との関連づけ ・「暴君デイオニスは、群衆の背後から二人のさまをまじまじと見つめていたが、やがて静かに二人に近づき、顔を赤らめて、こう言った。」を例に練習する。 ・グループで一文の意味を出し合う。(一〇分) ・話し合いで出された意味をクラスに発表する。	○例文を挙げて、それぞれの文の用い方を説明する。 ○「まじまじと」「やがて」「静かに」「赤らめて」などに注目する。 ・「背後から」とあり、処刑の場所に王はいなかった。距離を置いて眺めていた。「さま」とあるので、二人のやりとりの様子。「まじまじと」とあり、じつと見つめて、見きわめようとしている様子が分かる。王は目をそらしたり、退屈したりすることなく、メロスとセリヌンティウスのやりとりを一部始終注目していた。「やがて」とあり、そのうちに、という意味。「静かに」とあるので、音を立てたり、声を出したりせず、周りの注目を集めることなく近づいた。「赤らめて」とあり、顔を赤くした。怒りや恥ずかしさで顔は赤くなるが、「こ」での王は、自らを恥じて赤らめたのだろう。
次時の 予告 二分	七 今後の予定を理解するグループで一文の意味を話し合い、ポスターを作る。	○テキストとワークシートを持参することを伝える。 ○国語辞典を持つように指示する。

第一時(全四時間)

第時（全四時間）

区分	学習活動と内容	指導上の留意点
展開一 二〇分 (個人)	一「タオレ」を読み、一文を選ぶ。 ・本文を読む。 ワークシートに一文を選び、抜き出す。	○範読する。(一六分) ○選ぶ観点は、「疑問に思った一文」「よく分からない一文」「みんなが話し合うと面白そう一文」「意見が分かれそう一文」「こは重要だと思ふ一文」など。 ○迷った場合は、長い文を選ぶように指示する。
展開二 九分 (教師—クラス)	二話し合いの手順を理解する。 ・グループで選んだ一文を共有し、話し合う順番を確認する。	○「選んだ一文を順番に発表する」「冒頭に近い一文から、順番にその文から分かることを出し合う」「自分が選んだ文について話し合う時には、作文係となる」「話者の判断や評価を表す言葉に注目する」「四つのコソを用いて言葉の意味を考える」 ○ポスターの例を掲示し、話し合う目的を確認する。 ○色ペンを使つてグループで選んだ文に線を引くように指示する。
展開三 一〇分 (グループ)	三グループで、一文から分かる意味を話し合う。(二人目) ・話し合いのルールを意識する。 ・話者の判断や評価を表す言葉に注目する。 ・四つのコソを用いて言葉の意味を考える。	○話し合いのルール(相手が発言しているときには発言しない、言いさし表現をすまわず、最後まで言い切る、同時に発言するのは一人だけ)を説明する。 ○注目する言葉と言葉の意味を考える四つの方法(削除、類義語、動作化、経緯)を再確認する。 ○はじめの五分は指導に入らず、各グループの話し合いの様子を観察し、様子を評価する。(活発に行われている、話題についての発言よりも相手意識の強い発言が目立つ、解釈の方法の理解が不十分である、発言が少なく個人作業となっているなど)
展開四 一〇分 (グループ)	四グループで、一文から分かる意味を話し合う。(二人目) ・話者の判断や評価を表す言葉に注目する。 ・四つのコソを用いて言葉の意味を考える。	○先の話し合いで成功した話題を紹介する。 ○注目する言葉と意味を考える方法を再確認する。 ○適宜グループに指導に入る。(注目する言葉を示す、四つのコソを使って発言を促す、国語辞典を調べさせる、発言の少ない学習者に発言を促す、メモに仲間の意見を記入するなど)
まとめ 一分 (教師—)	五ポスターを再確認し、次時の活動を理解する。(残りの二文を話し合い、ポスターを作成する。)	○ポスターを使つて、活動の目的を再確認させる。

第二時（全四時間）

区分	学習活動と内容	指導上の留意点
展開一 一〇分 (グループ)	一グループで、一文から分かる意味を話し合う。(三人目) ・話し合いのルールを意識する。 ・話者の判断や評価を表す言葉に注目する。 ・四つのコソを用いて言葉の意味を考える。	○選んだ文が重複していたり、欠席者がいた場合、話し合う文がないグループが生じることがある。その場合、一人がもう一文を選ぶように指示する。短時間で選めない場合、次の文を選ぶ。「久しぶりにお見さんに会った弟のように、自分より少し年上の客を、まぶしそうに見ていた。」(七頁七行)「まぶしさに目を細め、またたくと、熱いものがまぶたからあふれ出た。」(一九頁一五行) ○話し合いのルール、注目する言葉、コソを確認する。 ○はじめの五分は指導に入らず、各グループの話し合いの様子を観察し、様子を評価する。
展開二 一〇分 (グループ)	二グループで、一文から分かる意味を話し合う。(四人目) ・話者の判断や評価を表す言葉に注目する。 ・四つのコソを用いて言葉の意味を考える。	○先の話し合いで成功した話題を紹介する。 ○注目する言葉と言葉の意味を考える方法を再確認する。 ○適宜グループに指導に入る。(注目する言葉を示す、四つのコソを使って発言を促す、国語辞典を調べさせる、発言の少ない学習者に発言を促す、メモに仲間の意見を記入するなど)
展開三 二九分 (個人)	三模造紙に選んだ一文の意味を記述する。 ・話し合いのメモを使う。 ・下書き用紙に文章としてまとめる。 ・模造紙にマーカーを使って記入する。	○半分に切った模造紙を一人一枚配布する。黒、青、赤のマーカーを三本ずつ配布する。 ○見本となるポスターを掲示し書き方を説明する。 ○本文の引用は省略せず、一字一句写すことを伝える。(ポスターセッションの際にテキストを読まなくてもポスターが理解できるようにするため) ○下書きとして、ワークシートを使うことができることを伝える。
まとめ 一分 (教師—クラス)	四次時の活動を理解する。(ポスターセッション)	○ポスターが完成しなかった学習者には、放課後または自宅まで完成させて持ってくるように伝える。

第四時（全四時間）

区分	学習活動と内容	指導上の留意点
導入 一五分 （教師— クラス）	一 ポスターセッションの方法を理解する。 ・役割を決める。（前半、後半） ・ポスターを掲示する。 ・机は中央よせてスペースをつくる。	○ポスターセッションは一回各一五分行うと伝える。 ○学習者は見て回るだけでなく、質問する。そのため、質問に答える学習者をポスターの前に立たせる。 ○前半見て回る者、質問を受ける者、後半見て回る者、質問を受ける者の役割を確認する。
展開一 一五分 （全体）	二 ポスターセッション（一回目）を行う。 ・テキストを持参し、ポスターを見て回る。 ・グループで話し合った文と同じ文について書かれているポスターに注目する。	○ポスターがよく読めるように、学習者の立ち位置を指示する。 ○教師も質問する。その際に話者の判断の表れた言葉と四つのコツに注目する。
展開一 一五分 （全体）	三 ポスターセッション（二回目）を行う。 ・テキストを持参し、ポスターを見て回る。 ・グループで話し合った文と同じ文について書かれているポスターに注目する。	○ポスターがよく読めるように、学習者の立ち位置を指示する。 ○教師も質問する。その際に話者の判断の表れた言葉と四つのコツに注目する。
まとめ 五分 （教師— クラス）	四 グループで一文を読む（意義を理解する）。 ・「久しぶりにお兄さんに会った弟のように、自分より少し年上の客を、まふしそうに見つめていた。」（七頁七行） ・「まふしそうに見つめていた」動作を想像する。 ・太陽がまふしい時とどう異なるか。 ・「まふしさに目を細め、またたくと、熱いものがまぶたからあふれ出た。」（一九頁一五行） ・「またたく」とは、何回まばたきしたか。 ・「あふれ出た」と「出た」の異なりは何か。すでに泣いていた少年は、ではいつ泣いたのか。 五 授業を振り返り、授業シケートを記入する。（後日回収）	○一文読みする方法を振り返る。 ・動作化のコツを使って、全員に考えさせる。 ・隣同士で「まふしそうに見つめて」と指示する。 ・手をかざすような動作ではなく、目をほそめ、すこし照れたような表情だと理解させる。 ・「またたく」はまばたきだが、複数回はちばちとまばたいたことを多くの学習者は想像するだろう。 ・「あふれ出た」は、たまった涙がこぼれた様子だと理解させる。少年はこの時に泣いたのでなく、またたいた時にはすでに泣いていたことを理解させる。タオルのおじいちゃんにおいを感した時に、少年は泣いていたのではないか、という意見を紹介する。 ○難語でなく、平易な言葉で辞書を調べ、意味を説明することが大切であることを伝える。 ○一人で読むだけでなく、みんなで読むことで、いろいろな意味が出てくることを確認する。

3. 学習者の学びの事例

(1) 話し合いの分析

一つのグループの話し合いを取り上げて、学習者がどのように学んだのかを考察する。表4は、1回目の話し合いで「もうおじいちゃんと話すことはできないんだな。」という一文を取り上げたグループの記録である。話し合いは全4回行われた。

はじめ「もう」（副詞）に注目した学習者たちは、「12:C4 今まではしゃべれたみたいなの。」「13:C2 なんか、改めて今感じたんかな。」「16:C4 少年に理解ができた瞬間」といった話者の少年の気持ちをこの文から理解した。「もう」という言葉の意味は難しい。「もう」がなくても「話すことができない」と判断しているのは同じだが、「もう」があることで、「もう」（すでに）「話すことができない」のように、自分の中の基準を越えてしまった状態であることがわかる。「もう」には、今となってはとかこれ以上はとかいった自分の中の基準を越えていると判断したという意味がある。学習者たちは「13:C2 改めて今感じた」というように「もう」の意味を共有することができていた。

次に学習者は「だな」に注目し、「31:C4 断定はしてるけど、その後『な』ってつけたら、自分の頭の中で考えてる。」と考えた。そして断定の「だ」（助動詞）と詠嘆の「な」（終助詞）の意味から、「33:C4 今までの回想にひたっている感じ。」という少年の気持ちを指摘した。言葉の意味を手がかり

に「13:C2 改めて今感じた」「33:C4 今までの回想にひたっている」と少年の気持ちを考えた学習者たちは、続けて「36:C1 身近な人やったら身近になるほどさ、受け止められへんと思わへん?」「41:C1 やっぱ心の底では分かってなかった。」と、自分の感覚と結びつけて少年の気持ちを説明した。そして「57:C3 これからおじいさんが必要な場面っていうのが—『いたらこうやったな』って思うことが増えてくるんじゃないかな。」「62:C1 おじいちゃんが死んだことを認めたことで、何か少年の中で—なあ、それこそ、変わるよな。ちょっと成長したよな。」と、少年の変化（成長）を説明した。学習者が言葉の意味を考えることを通して、自分の感覚と結びつけ、少年の気持ちを実感的に理解していると捉えられる場面である。

表4 「もうおじいちゃんと話すことはできないんだな。」についての話し合い記録

発話番号：発話者 発言	発話番号：発話者 発言
4:C4 「もうおじいちゃんと話すことはできないんだな。」	33:C4 「できないんだ」今までの回想にひたっている感じ。「な」がついたら。
5:C1 写真を見てた時やろ?	(中略)
6:C2 うん。	36:C1 確かにさ、人がさ、人が死なはった時ってさ。
7:C1 写真を見てて、おじいちゃんとお父さんの写真を見て、思ったことやんな。	すぐ「あ、死なはった」っていう風に受け止めることってさ、身近な人やったら身近になるほどさ、受け止められへんと思わへん?
8:C2 うん。	37:C4 だからやっとな。死んでから二日経って、やっ
9:C4 「もうおじいちゃんと話すことは」	とここで幼い少年は気付いた。
10:C3 「もう」「もう」	38:C1 分かっているつもりやっただけみたいな。
11:C1 「もう」ってところが—	39:C3 そうそう。
12:C4 今まではしゃべれたみたいなの。	40:C2 ちゃんと理解できた。
13:C2 なんか、改めて今感じたかな。	41:C1 形だけは死んだっていう風に分かっても、
14:C1 ああ。この時になって、改めてそういう風に思うことが出来たっていうこと?	やっぱ心の底では分かってなかった。
15:C2 そうそう。	(中略)
16:C4 今まではしゃべれたのに、しゃべれなくなったということはですね—あの一、やっこの幼き少年に理解ができた瞬間っていうのがここだと思います。	55:C1 結局は、少年はおじいちゃんがなんやかんやいうて好きやったんやろ。この人。
(中略)	56:C2 うん。
26:C2 あと他ない?	57:C3 これからおじいさんが必要な場面っていうのが—『いたらこうやったな』って思うことが増えてくるんじゃないかな。
27:C1 「だな」とか。	58:C4 増えてきて、そこで—
28:C3 ああ。	59:C3 そこで、どんどん。
29:C1 なんか「できないんだ」って言い切るんじゃないかって、「だな」みたいな。	60:C4 自分が成長していくというか。
30:C2 あ、「できないんだ」っていう風に断定してるんじゃないくて、「できないんだな」っていう風な感じ?	61:C2 あはは。
31:C4 いや、そうじゃなくて、「できないんだ」「だ」って思ってるねん、多分。断定はしてるけど、その後「な」ってつけたら、自分の頭の中で考えてる。Say myself 的な。	62:C1 続き? これの。おじいちゃんが死んだことを認めたことで、何か少年の中で—なあ、それこそ、変わるよな。ちょっと成長したよな。
32:C3 頭の中で「できないんだ」って考える。	63:C2 そうそう。
	64:C4 この文章からなんか変わっていかへん?
	65:C2 こころへんが境に、ちょっと変わっていく。

(2) ポスターの分析

「タオル」で描かれる少年の居心地の悪さは、祖父の死について頭で分かることと心で分かることの乖離が原因だった。学習者たちは、少年の判断の表れた「もう」や「だな」の意味を手がかりとして対話の中で少年の気持ちを実感的に理解することができた。

この一文を選んだ C2 が作成したポスターが図2である。最初の段落で『もう』という言葉から、

少年が改めておじいちゃんの死を理解したということを表している。『できないんだな』という言葉の『だな』からは、『だ』と言いきらず『な』を付け加えて言葉の余韻を残したことで、少年が頭では分かっている事実を心でしみじみと思っていることが分かる。」と、図2の話し合いの内容を要約している。また、話し合いでは取り上げられなかった「は」（副助詞）に注目し、『話すことは』の『は』からは、写真やビデオなどでおじいちゃんの声や顔を見たり聞いたりすることはできるけど、実際に会話をすることはできないということとを対比している。」と、他の可能性を連想させ対比するという副助詞の働きを上手に説明している。話し合いで取り上げた「もう」についても、『もう』という言葉を抜くと、事実を淡々と述べているように感じられるが、あると少年の悲壮さが伝わってくる。さらに、『もう』を『これからは』に変えてみる。すると、『もう』はおじいちゃんと話せなくなることを漠然と表しているが、『これからは』は、おじいちゃんの死を境い（ママ）にしているように思える。」と、再度意味を検討し、少年の気持ちを考えている。副詞の「もう」の意味を説明しようとする、実のところとても難しい課題となるのだが、学習者は「少年の悲壮さ」といった気持ちや、「もう」が「漠然」としており、「これからは」は「境い（ママ）にしている」といった気持ちの対比をなんとか説明しようとしている。

国語の授業で「叙述を基に」や「言葉を根拠として」といった理念が頻繁に掲げられるものの、書かれてあることを書かれてある通りに理解することは思いの外難しい。そのため、話者の判断の表れた言葉に着目して登場人物の気持ちを理解する学習指導目標も、決して容易な学習とは言えない。しかし言葉の意味を考えることで、「ああ」といった発話に見られるように、それまで気付かなかった解釈を発見することができ、学習者が達成感ややりがいを感じることができる。

その他の学習者たちの作成したポスターを図3～10に示す。

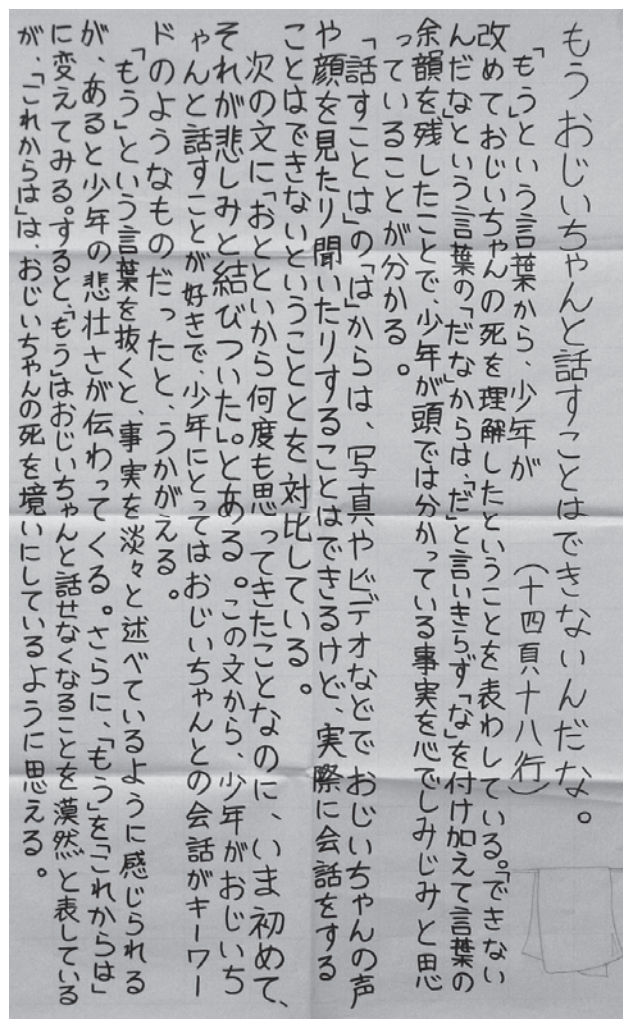


図2 学習者の作成したポスター

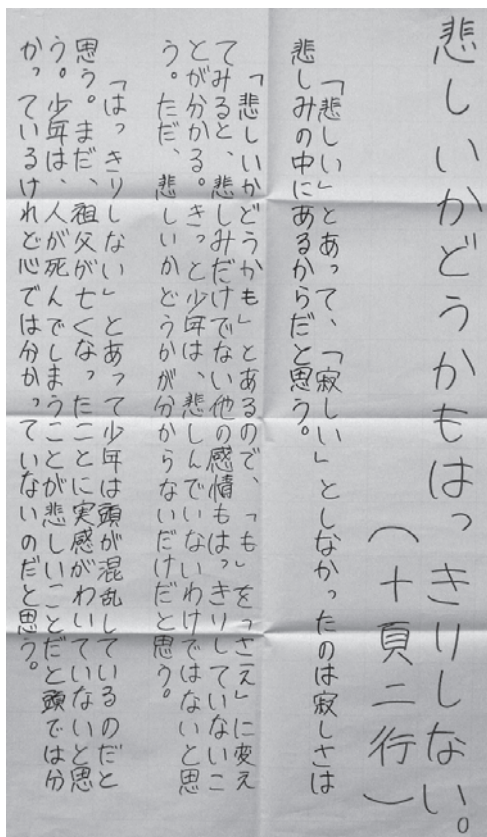


図3 学習者の作成したポスター

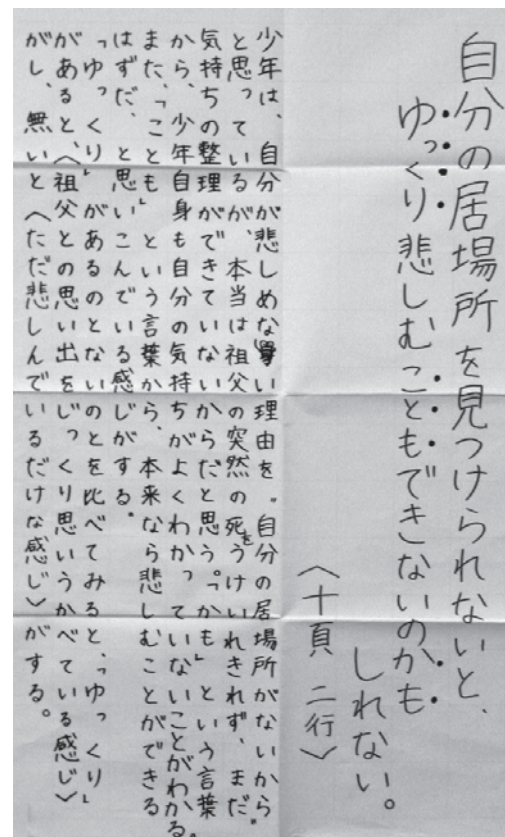


図4 学習者の作成したポスター

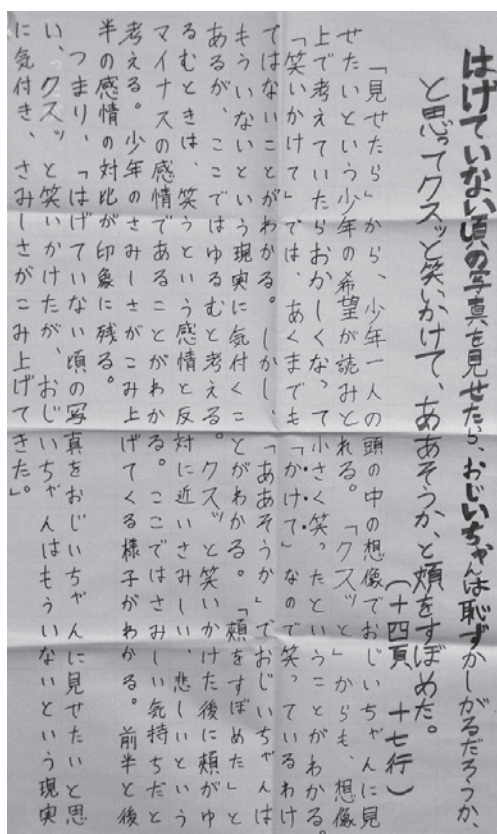


図5 学習者の作成したポスター

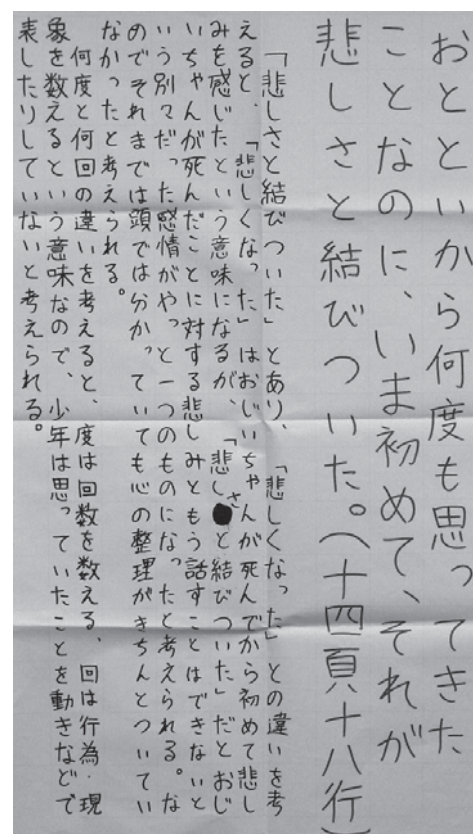


図6 学習者の作成したポスター

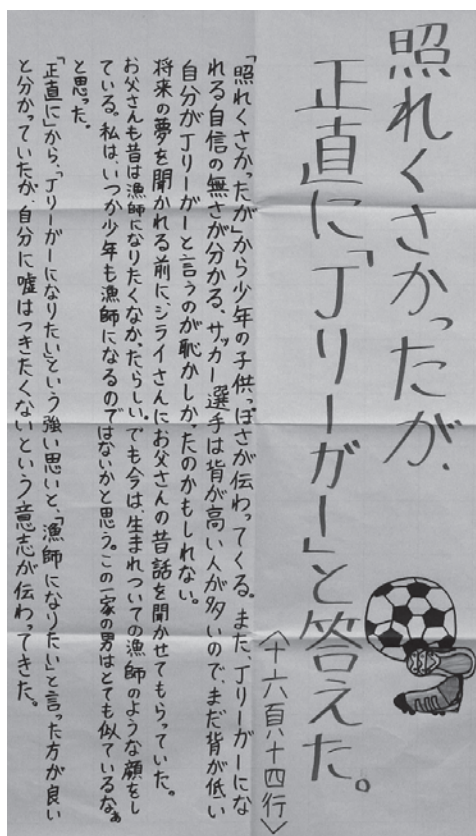


図7 学習者の作成したポスター

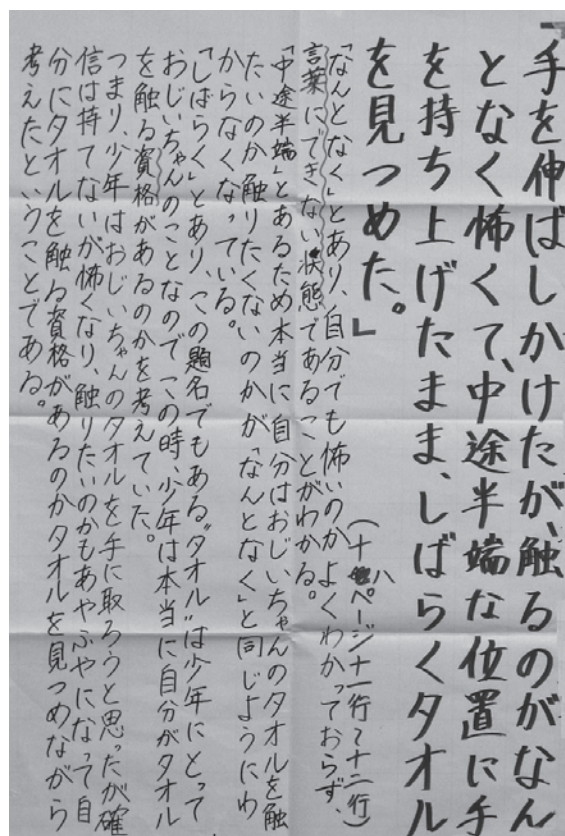


図8 学習者の作成したポスター

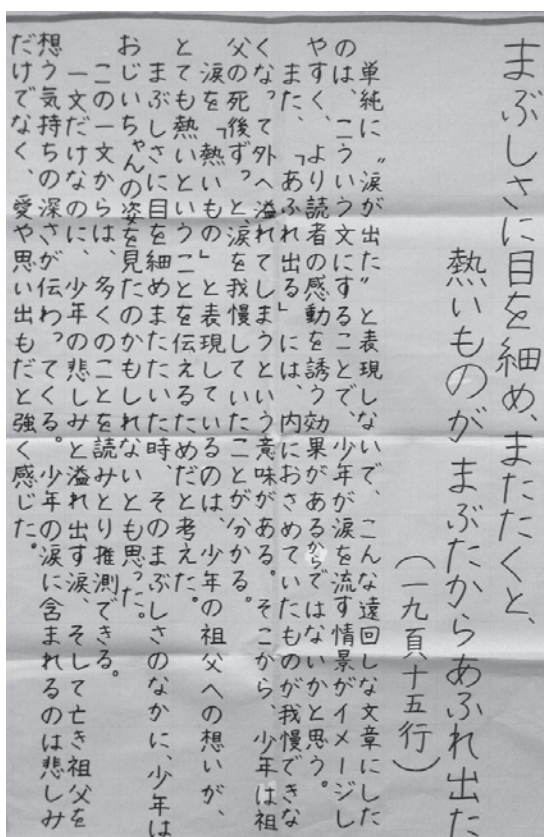


図9 学習者の作成したポスター

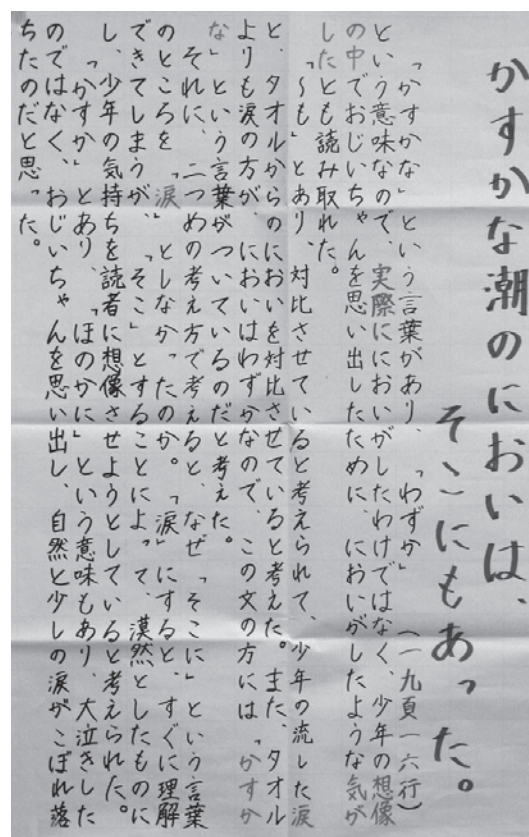


図 10 学習者の作成したポスター

4. 授業評価

(1) 学習達成度の評価

単元終了時に行った授業アンケートを手がかりに、学習指導目標と対応させながら、授業評価を行ってみたい。図 11 は「話者の判断や評価の表れた言葉に着目する方法」と「四つのコツを使って言葉の意味を考える方法」についての理解を学習者が自己評価したものである。前者は71%の学習者が「よく分かった」「分かった」と回答し、後者は67%の学習者が「よく分かった」「分かった」と回答した。図 12 に授業者が学習者の理解度を評価した結果を示した。3段階の評価基準を用い、学習者の作成したポスターを評価の対象とした。十分満足と判断した学習者は65%、おおむね満足と判断した学習者は30%と、自己評価と類似する傾向を確認できた。ただし、目標に到達していないと判断した学習者は、自己評価の「分からなかった」割合と同様に5%程度いた。これらの学習者のポスターやワークシートを検討すると、言葉に着目した解釈となっていないことが原因だった。授業者の意図がすべての学習者に伝わっていなかったのだと思われる。

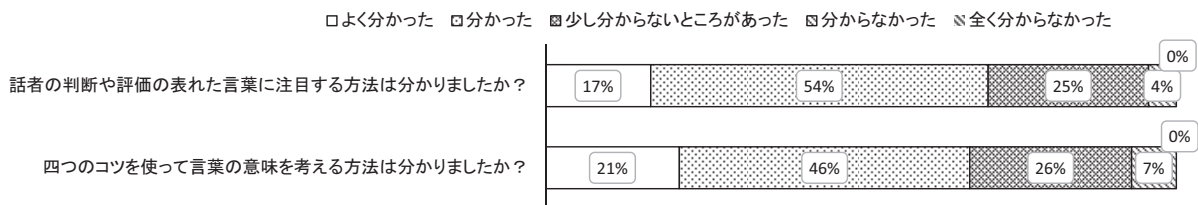


図 11 学習内容の「理解」について（学習者による自己評価）

- 3 話者の判断の表れた言葉に着目しており、言葉の意味を論拠とした解釈を行っている。
- ▣2 話者の判断の表れた言葉に着目している。または言葉の意味を論拠とした解釈を行っている。
- 1 話者の判断の表れた言葉への着目や、言葉の意味を論拠とした解釈ができていない。



図 12 学習内容の「理解」について（授業者による評価）

(2) 学習の困難さの評価

次に学習の「難しさ」について検討する。学習活動毎の回答を図 13 に示した。図を見ると半数以上の学習者が話し合いに「難しかった」「とても難しかった」と回答していることが分かる。また同様に半数以上の学習者がポスターセッションの質問に「難しかった」「とても難しかった」と回答している。

話し合いの難しさを別の質問項目で尋ねたところ図 14 の結果となった。4人グループでそれぞれの選んだ一文を話し合う活動を順に4回行った。図 14 では1回目に43%の学習者が難しさを感じているが、回数を重ねる毎に減少している。ここから活動への習熟不足による難しさは、回数を重ねる

ことである程度解消されることが分かる。その一方で、言葉の意味について考えて解釈を紡ぎ出すという学習内容に難しさを感じる学習者は、中学2年生でも一定の割合で存在する。授業者の経験では、自律的に言葉の意味を考えて話し合う活動は、小学校4年生では難易度が高すぎ、中学校1年生では今回の2年生と同様の難しさであったと感じている。

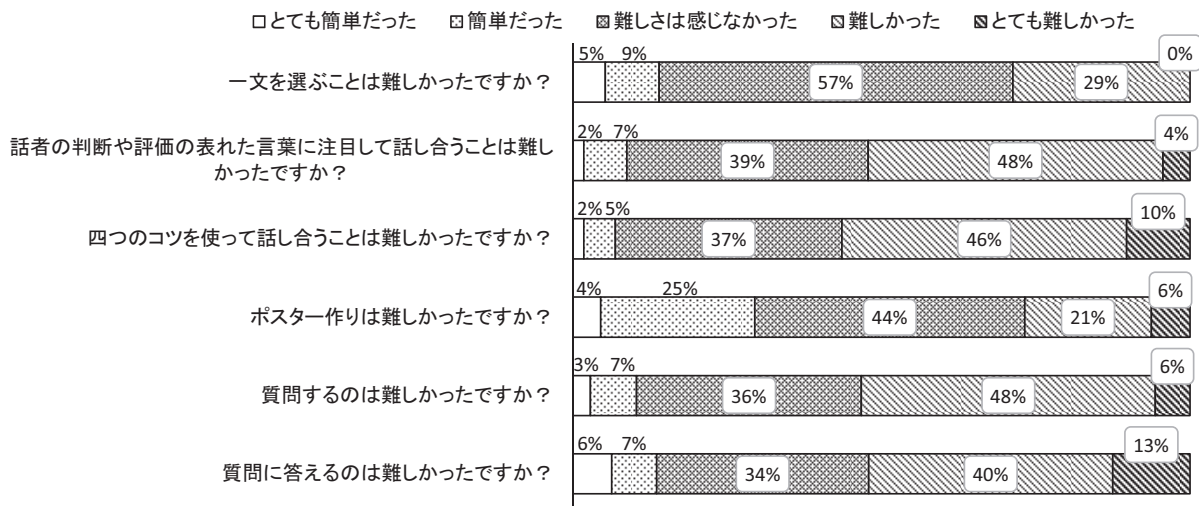


図 13 学習の「難しさ」について

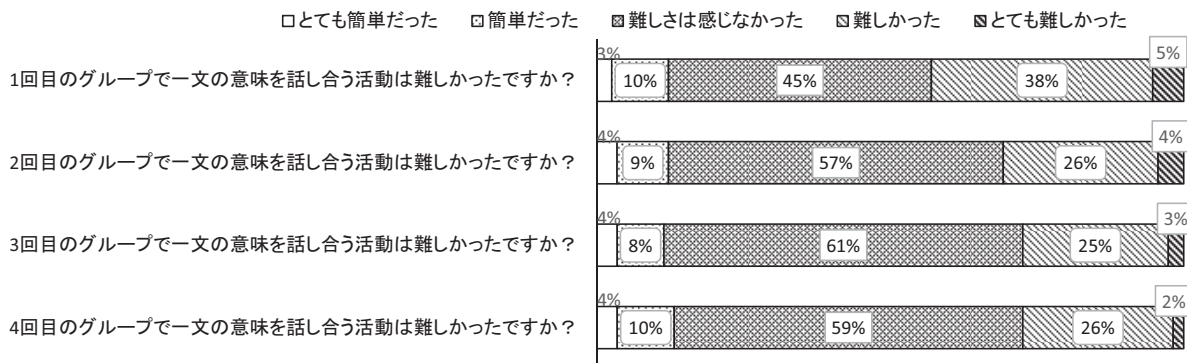


図 14 話し合いの「難しさ」について

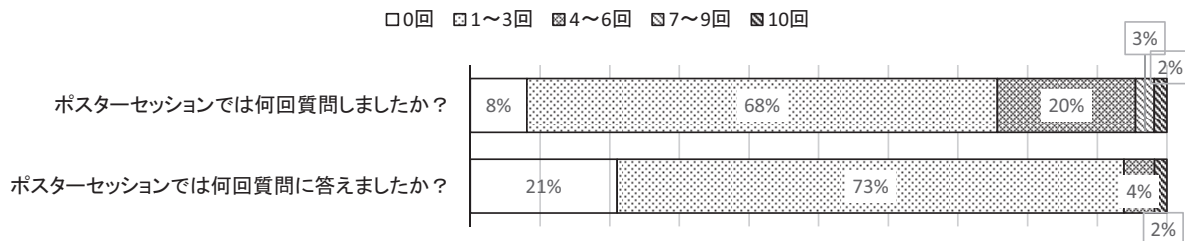


図 15 ポスターセッションの質問回数

またポスターセッションの質問回数を尋ねたものが図 15 である。15 分で他の学習者のポスターに

質問してまわり、別の15分で自分のグループのポスターへの質問に答えるという形をとったのだが、一度も質問できなかった学習者が8%、一度も質問してもらえなかった学習者が24%も存在した。今回の授業者のねらいは、話し合いによる解釈の対話にあり、話し合い活動の手引きに力を入れていた。しかし学習者にとっては単元の着地点がポスターセッションである以上、ポスターセッションの活動の手引きが不可欠だった。授業者はポスターセッションの手順について説明しただけであり、質問についての手立ての不足が結果に表れた形となった。

(3) 学習の楽しさの評価

最後に学習の「楽しさ」について検討する。図16に各時間に学習者の感じた「楽しさ」を図示した。「とても楽しかった」「やや楽しかった」の割合を見ると、講義形式で行った1時間目が60%とやや低いが、話し合い活動を行った2, 3時間目やポスターセッションを行った4時間目では、71～73%の学習者が楽しさを感じていた。

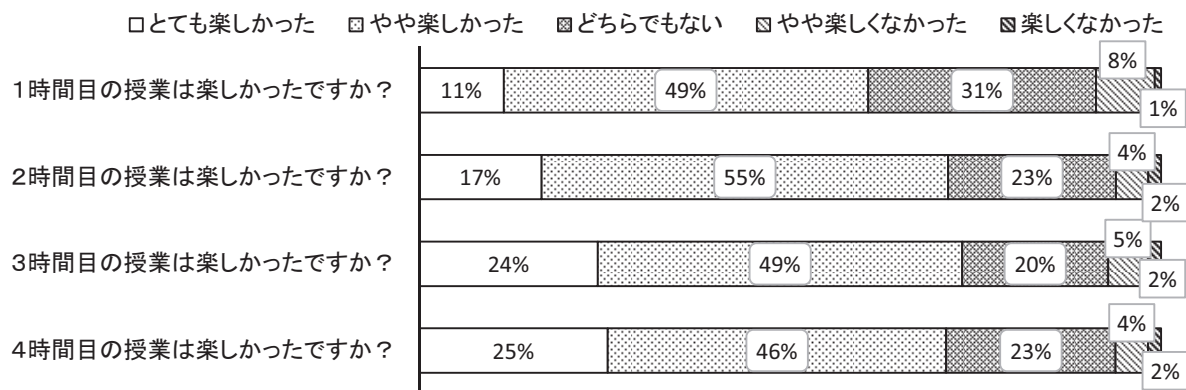


図16 「楽しさ」について

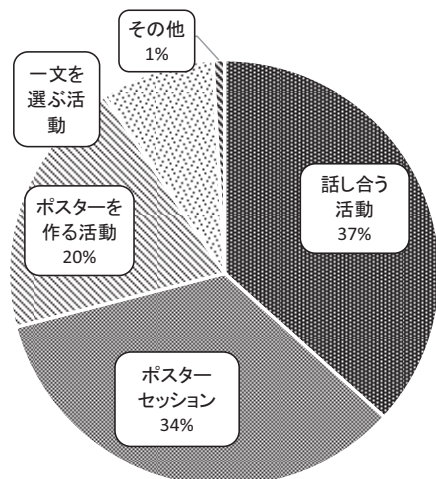


図17 楽しかった活動について

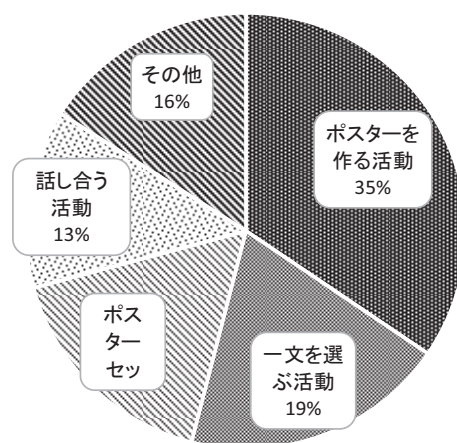


図18 つまらなかった活動について

一番楽しかった活動について尋ねたところ、図17のように「話し合い」(37%)、「ポスターセッション」(34%)といった学習者同士の対話による活動に多くの学習者の回答が集中した。また一人で模

造紙に向かい「ポスターを作る活動」(20%)にも楽しみを感じる学習者が一定数存在した。「話し合い」や「ポスターセッション」には図 13 では半数の学習者が難しさを感じていた。それにも関わらず図 17 ではこれらの活動が楽しかった活動の大半を占めている。学習者にとって難しさと楽しさは排他的な関係でないことが分かる。

図 18 は、一番つまらなかった活動の結果である。「ポスターを作る活動」が 35% と高い。これは時間配分の上で授業者がポスター作りとポスターセッションをあまり重視せず、20 分程度の非常に短い時間でポスターを作成させたことが原因ではないかと思われる。その他が 16% あるが、「つまらない事はなかった。」「ない!!」「どれも面白かった。」という理由で選択した学習者と、「1 時間目のテキストをつかった授業」「先生が音読しているのを聞く活動」といった選択肢にない項目を書いた学習者がいた。

授業アンケートを中心に授業評価を行った。「話者の判断の表れた言葉に着目し、言葉の意味を考えることで、登場人物の気持ちを理解する」という学習指導目標については約 7 割の学習者が達成できた。学習者が自律的に言葉の意味を考えて解釈を話し合う活動では、約半数が「難しさ」を感じた。その一方で約 7 割の学習者は話し合いに「楽しさ」を感じており、一番楽しかった活動でも最多回答となっていた。またポスターセッションについては授業者の手立てが不十分で、学習者が難しさを感じ、質問できなかつたり質問を受けることができなかったりすることが多かったという課題も示された。

話者の判断の表れた言葉に着目して登場人物の気持ちを理解するという学習指導目標は、中学 2 年生の〈教科内容〉として難易度や学習の意義などの点から妥当なものだと言える。

5. 研究の成果と課題

話者の判断の表れた言葉に着目する方法が学習指導目標として妥当かどうかを検討した。教科書の学習指導目標を検討したところ、小学校 2 年生、4 年生、中学校 1 年生などの多くの学年・教材で登場人物の気持ちを理解する目標が立てられていることがわかった。これらは学習指導要領の指導事項と対応しているものの、登場人物の気持ちを理解する方法において学年間の関係が明確とはいえないという課題を指摘できた。そこで間接的に登場人物の気持ちが表現された言葉を手がかりとして理解する複数の方法の内、中学校段階の課題として話者の判断の表れた言葉に着目する方法を取り上げることとした。

話者の判断の表れた言葉に着目して登場人物の気持ちを理解する授業を京都教育大学附属桃山中学校 2 年生を対象に行い、話し合いの記録、ポスター、授業アンケートを基に考察した。話し合いの記録やポスターを検討したところ、期待される学習が実現した場合には、話者の判断の表れた言葉に着目することで登場人物の気持ちを実感的に理解できることが分かった。また授業アンケートと授業者による評価からは、7 割程度の学習者が十分満足できる到達度に至っており、中学校 2 年生の学習指導目標として適切であることが分かった。

登場人物の気持ちを理解するという目標は、重要ではあるが限られた範囲の学習指導目標である。国語科教師が一つひとつの学習指導目標を明確にする中でカリキュラムは作られていく。したがって授業作りとカリキュラム作りの両輪で国語科教育の研究を進めていく必要がある。

参考文献

- 阿部昇（2010）「国語科の教科内容の系統性は100年間解明されてこなかった」科学的『読み』の授業研究会編『国語科教科内容の系統性はなぜ100年間解明できなかったのか』学文社, pp.6-17.
- グライス, ポール（1998）『論理と会話』勁草書房
- 高梨信乃（2010）『評価のモダリティ』くろしお出版
- 鶴田清司（1990）『文学教材で何を教えるか』学事出版
- 鶴田清司（2010）『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育』学文社
- 寺田守（2013a）『読むこと』領域の学習指導目標を構造化する試み—登場人物の気持ちを理解する方法を中心として—『全国大学国語教育学会発表要旨集』125, 全国大学国語教育学会, pp.257-260.
- 寺田守（2013b）「解釈を巡って対話する文学の授業の研究—小グループで一文を読む—」『京都教育大学紀要』122号, pp.11-26.
- 寺田守（2014）「話者の判断や評価の表れる言葉に着目する文学教材の解釈」『京都教育大学紀要』124号, pp.57-70.
- 寺村秀夫（1984）『日本語のシンタクスと意味Ⅱ』くろしお出版
- 寺村秀夫（1991）『日本語のシンタクスと意味Ⅲ』くろしお出版
- 西林克彦（1997）『「わかる」のしくみ』新曜社
- 仁田義雄（2009）『日本語のモダリティとその周辺』ひつじ書房
- 松本修（2006）『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社
- Beach, Richard（1985）"Discourse Conventions and Researching Response to Literary Dialogue" *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*. Ed. Charles Cooper. Norwood, NJ: Ablex. pp.103-27.