

自らの考えを深めながら文学作品を解釈する力を育む高等学校国語科授業の在り方

—多様な着眼点を相互理解する学習を通して—

長期研究員 齋藤 純一

《研究の要旨》

本研究では、高等学校国語科「読むこと」領域において、自らの考えを深めながら文学作品を解釈する力の育成を目指した。そこで、生徒一人一人が、作品の内容や作品のもつ意味について、幾つかの着眼点の活用や相互理解に基づいて考える学習活動を設定した。その結果、多様な着眼点から作品を理解し、作品と自分との関わりを意識しながら考えを深めて解釈を作り上げ、解釈の多様性について考えながら作品と向き合おうとする生徒が増えた。そして、自分のものの見方、感じ方、考え方を見つめ直そうとする生徒の姿勢につながった。

I 研究の趣旨

高等学校学習指導要領解説国語編において、「文学国語」では、「主として『思考力、判断力、表現力等』の感性・情緒の側面の力」や、「深く共感したり豊かに想像したりして、書いたり読んだりする資質・能力」の育成が重視されている。そのため、「読むこと」の指導事項の特徴の一つとして、「文学的な文章について評価したりその解釈の多様性について考察したりして自分のものの見方、感じ方、考え方を深める」ことが示されている。特に、「文章の構成や展開、表現の仕方を踏まえ、解釈の多様性について考察する」ことは、「読み手同士が互いの解釈を理解しながら相互に関わりあうこと」や「人生を豊かにするための大切な思いや考えを学ぶこと」、そして、深い共感や豊かな想像を伴った感性・情緒の側面の力の育成につながると考えられる。このことから、文学作品の授業において、互いの解釈の相互伝達や相互理解を通して、生徒が解釈の多様性について考察をより深めることができるような授業改善が求められていると言える。

これまでの自身の授業を振り返ると、文学作品の内容について講義調の一方的な伝達型授業が多かった。そのため、教師が提示した解釈を唯一のものとして受け取り、作品を再読して新たな解釈を考えようとする生徒の姿につなげることができなかつた。また、生徒同士が互いの解釈を理解しようとする際、生徒相互の解釈の関わりを吟味するための視点や方法の提示が不十分であった。そのために、解釈の相互理解とともに、解釈の多様性の実感につなげることもできなかつた。

以上のことから、生徒一人一人が解釈^{※1}の多様性を意識しながら、解釈をより広く深いものにしていく授業を実現したいと考える。そこで、本研究では、「自らの考えを深めながら文学作品を解釈する力」を「自分の考えを幾つかの観点に基づき吟味したり修正したりしながら、文学作品のもつ内容や意味を自分自身との関わりで構築す

る力」と定義し、その育成を目指す。そのために、生徒個人の解釈形成の場や、生徒同士の解釈を相互理解する場において、生徒自ら解釈を作り出すための着眼点^{※2}を活用できるようにする。そうすることで、生徒自身の解釈の根拠や意味を確かめたり、生徒同士で解釈の共通点及び相違点を見いだしたりし、着眼点のよさや有用性を共有、実感できるようにする。そして、生徒が解釈の多様性を意識して、作品を再読して多様な解釈を考察しようとする姿につなげたい。

※1 本研究では、「読み手がある根拠を基にして作品や文章との関わりの中で作り出すもの」を「解釈」の定義として研究を進める。

※2 本研究では、作品の解釈を意味付けたり、解釈の根拠となる叙述を確かめたりするための手掛かりとなるものと捉えて実践する。

II 研究の概要

1 研究仮説

高等学校国語科「読むこと」の指導において、以下の手立てを講じれば、自らの考えを深めながら文学作品を解釈する力を育むことができるだろう（図1）。

【手立て1】着眼点を活用させるための工夫

【手立て2】着眼点の相互理解を促すための工夫

【手立て3】着眼点の有用性実感につなげるための工夫

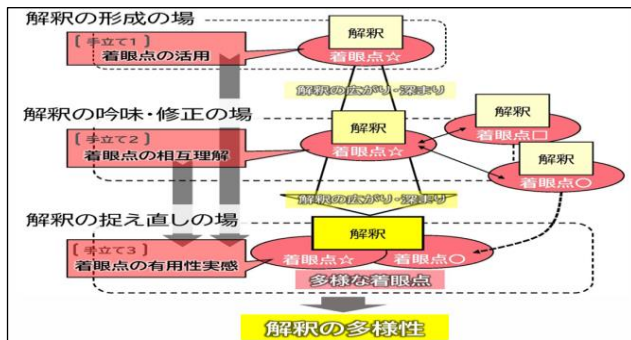


図1 単元構想図

2 研究の内容

(1) 【手立て1】着眼点を活用させるための工夫

生徒が、着眼点を活用して作品を読み、解釈の形成に生かせるようにする。まず、「精査・解釈」の指導事項に

基づいて、解釈を形成する際の手掛かりを「着眼点ガイド」にして生徒に明示する（図2）。

構成		展開		表現		
着眼点①	着眼点②	着眼点③	着眼点④	着眼点⑤	着眼点⑥	着眼点⑦
5W1H	登場人物	時間の流れ	行動・内面の変化	対比	比喩・象徴	情景描写

図2 着眼点ガイド

次に、「着眼点ガイド」を繰り返し活用し、それぞれの着眼点が、解釈や解釈の根拠となる叙述とどのように対応するかを考える場を設ける。そうすることで、着眼点の活用の定着を図る。特に、自分が活用した着眼点と着目した叙述、なぜその叙述に着目するのかという理由と自分の解釈を「私の読みシート（以下、シート）」に整理する（図3）。整理しながら可視化することで、着眼点と解釈の結び付きを実感し、着眼点を活用して解釈を形成しようとする姿につなげる。

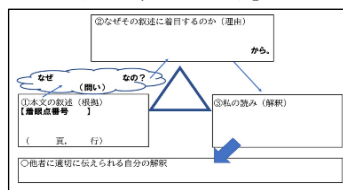


図3 私の読みシート

(2)【手立て2】着眼点の相互理解を促すための工夫

着眼点と解釈の結び付きの理解や活用の仕方を広げたり、確かにしたりすることで、自分の解釈をよりよく吟味・修正しようとする生徒の姿につなげる。そのために、生徒が、互いの活用した着眼点やそれを基に形成した解釈を参照し、参考にしたい着眼点の活用の仕方や解釈を選ぶ場を設定する。そうすることで、生徒が自分とは異なる着眼点の理解や活用の仕方に触れ、自分の着眼点と比較したり、解釈を広げ深めるために着眼点を取り入れたりすることができるようにする。

(3)【手立て3】着眼点の有用性実感につなげるための工夫

着眼点の相互理解によって得られた多様な解釈を考察する際に、着眼点を活用しようとする生徒の姿につなげて、着眼点の有用性を実感できるようにする。そのために、まず、着眼点と結び付いた自分や他の生徒の解釈を基に、作品のもつ意味を記述物にまとめる場を設定する。その際、自分が活用する着眼点を明確に示せるように促す。次に、互いの記述物を共有し、感想等を交流する場を設定する。その中で、他の生徒の着眼点と記述物中の解釈の理解しやすさなど、着眼点の有用性を自分と他生徒による評価の双方向から実感できるようにする。

3 研究の実際

対象生徒	第3学年 52名（2学級）
授業実践Ⅰ	「檸檬」 梶井基次郎（8時間）
授業実践Ⅱ	「藤野先生」 魯迅（8時間）

本稿では、授業実践Ⅱを中心に述べる。

使用する作品「藤野先生」は、日露戦争時、中国から医学を学びに日本へ留学した主人公が、日本人学生から差別を受けながらも、指導教授だった藤野先生に温かく熱心な指導を受けて、医学から文学へ転向した現在でも藤野先生を偉大な恩師として思い出すという、師弟の交流を描いた自伝的小説である。

(1) 解釈の形成の場における【手立て1】の具体

作品を読む前に、明示した「着眼点ガイド」の7個の着眼点の活用の仕方を、生徒と共に確認した。それぞれの着眼点を活用して作品を読むと、どのような叙述に着目でき、そこからどのような解釈につながっていくのか、これまでの学習経験を基に、着眼点と解釈のつながりを具体的に考えたり予想したりした。それから、着眼点を活用して「藤野先生」を読み、最初の解釈形成に取り組んだ。生徒は、自分が選んだ着眼点から直感的に考えたことや疑問に思ったことをシートに記述した。その際、自分が選んだ着眼点と着目した記述、最初の解釈として考えたことや疑問の関係が見えるようにした。シートへの記述後、生徒たちを着眼点ごとにグループ編成し、着眼点から考えられる問いを立てるために話し合わせた。問いを立てる際に、記述された着眼点と最初の解釈の、特に疑問との関係を意識するように促した。すると、着眼点②を活用したグループからは二つ、着眼点④のグループからは三つ、着眼点⑤のグループからは一つの問いが立てられた（図4）。

問いに対して、着眼点を意識しながら作品を再読し、グループの解釈を作成する活動を行った。例えば、

着眼点②（登場人物）
・主人公と藤野先生はそれぞれどのような人物か。
・主人公にとって藤野先生はどのような存在か。
着眼点④（行動・内面の変化）
・作品の初めと終わりで主人公にどのような心情の変化が訪れたか。また、そのきっかけは何か。
・学生会のクラス幹事の行動によって主人公の気持ちはどう変化したのか。
・なぜ主人公は医学の道を諦めたのか。
着眼点⑤対比
・なぜわざわざ日本人学生の言動について書いたのか。

図4 着眼点活用で得られた問い

着眼点②からは、主人公を「プライドの高い人間」、「藤野先生との別れの際、相手を傷つけないように嘘を言っている優しい人」、着眼点④からは、医学の道を諦めた理由を「日本人への不信感から」、「カンニング事件に巻き込んでしまった藤野先生に申し訳ないと思ったから」といった、多様な解釈が形成された。中でも、着眼点⑤を活用したグループでは、「なぜわざわざ日本人学生の言動について書かれているのか」という問いを立てる過程で、着眼点⑤の対比を意識して、中国人に対して差別的であった日本人学生と、個人を尊重して主人公に接する藤野先生に関わる叙述を根拠に、藤野先生の人物像に迫る活

発な話し合いがなされた。活用した着眼点を明確にして自分や他の生徒の解釈の内容やその根拠を考えることを通して、着眼点の具体的な使い方を理解する姿につながった。そして、着眼点の活用が新たな解釈の可能性を見いだすことや疑問を生み出せること、違う視点の考えを見つけることにつながることを実感できた（図5）。

日本人学生と藤野先生を対比することで藤野先生の偉大さを際立たせようかと思つた。「正人君子」は中国政府に対する批判だと思つたが、日本人をひにくつてい
る可能性があるのだと思つた。新たな解釈の「可能性」

藤野先生と日本人学生の対比について考えた。なぜ「正人君子」という言葉で表したのか疑問だつた。「疑問」の生み出し

藤野先生と日本人学生との対比について考えた。なぜ「正人君子」という言葉で表したのか疑問だつた。

友達と考えを共有して、違う視点の考えを見つけたことができた。「違う視点の考え」の発見

図5 着眼点から生み出されるもの

(2) 解釈の吟味・修正の場における【手立て2】の具体

解釈の形成の場で、最初の解釈を基にグループごとに考えた図4の問いと解釈を全体で共有し、作品の理解を深めることができる問いはどれか考えるよう生徒たちに促した。生徒たちは、最初の解釈と照らし合わせながら、着眼点②の「主人公にとって藤野先生はどのような存在か」という問いを作品の理解を深める上で大切な問いと考えた。さらに、生徒たちは、その問いを考えるために、着眼点②から藤野先生の人物像に関わる叙述に着目し、「偉大な人格」という叙述を見いだした。そして、「主人公はなぜ藤野先生を偉大な人格だと思つたのか」という全体で考えたい問いに練り上げ、取り上げることにした。

まず、生徒一人一人、取り上げた問いに対する自分の解釈等を、シートを組み入れた図6のワークシートにまとめた。次に、共有アプリを使ってワークシートのA部分の解釈を全員で共有し、グループになって全員の解釈を参照しながら、感じたことや考えたこと等を自由に交流した。その際、多様な解釈を精選し、解釈の吟味・修正をしやすいように、教師から、参考となる解釈を二つ選ぶように指示した。生徒たちは、気になる解釈や自分とは異なる着眼点を活用した解釈に着目したり、同じ着眼点でも異なる解釈や異なる根拠の叙述について意見交流したりした（図6）。そして、参照や意見交流から得た考えや意見を、自分の解釈に反映させ、図6のB部分に修正した解釈を記述した。

初めは、生徒の記述の多くが、「偉大な人格」の意味を考えるため、着眼点②や④から着目した藤野先生の人物像や、行動・内面に關わる叙述を根拠に解釈するものだった。それらの解釈の中には、「偉大な人格」の内容がやや不明瞭なものもあった。それが、参照及び意見交流後

端末を用いた着眼点の相互理解の様子
端末の左上の枠に修正前の解釈を貼付
端末の左下の枠に修正後の解釈を貼付

図6 解釈の吟味・修正の実際

は、着眼点⑤を活用した解釈に触れ、その解釈につながる着眼点⑤の具体的な活用の仕方を理解したことで、多くの生徒が、他の日本人学生と藤野先生の対比的な描かれ方に着目できるようになった。そして、日本人による中国人に対する「差別意識」に言及しながら、差別的な態度を取らず、学問に対して真摯に向き合う「偉大な人格」としての藤野先生のイメージや人物像をより具体的に記述する解釈に修正できた（図7）。

小説の終盤に主人公が藤野先生を「私の心において偉大な人格」と言っているが、藤野先生の主人公への指導は、中国のためになることを主人公がしてくれど期待していることだと本文から読み取れるため、主人公の今の中国のための活動に藤野先生の指導が繋がっているのではないかと思つた。修正前の解釈
着眼点②

日本人学生が主人公を中国人だからと見下し差別していたのに対し、「実はね、中国人は靈魂を敬うと聞いていたので…」という叙述から、藤野先生は中国文化を理解し、敗戦国の人間である主人公に配慮していることが読み取れる。このことから藤野先生は、医学に対し熱心であり、主人公を敗戦国の人間としてではなく、医学を学ぶ一人の学生として公平に扱い、指導することで、中国の医学の発展を期待している所が、偉大な人格だと感じたと思つた。修正後の解釈
着眼点②
+ 着眼点⑤

図7 吟味・修正による解釈の更新の例

また、学習後の生徒の振り返りには、着眼点の違いから生まれる面白さの実感とともに、解釈を広げたり確かにしたりできたといった記述が多く見られた。

(3) 解釈の捉え直しの場における【手立て3】の具体

作品の紹介文を作成する場を設定した。これまで形成、吟味・修正した自分の解釈や、その過程で参考にしたり、取り入れたりした他の生徒の着眼点と解釈の関係を捉え直し、再構築することで、自分にとっての作品の意味を改めて考えることができるようにした。まず、生徒一人一人、解釈の吟味・修正の場における着眼点の相互理解を通して得た他の生徒のよいと思つた着眼点と解釈、それと優れた点を記述して明確にした（図8-C）。次に、他の生徒の着眼点と解釈及びそのよさと、自分の活用した着眼点と解釈の関係を踏まえながら作品を再読し、紹

介文の作成に取り組んだ。その際、教師から、生徒たちに、作品が自分との関わりの中でどのような意味をもっているのかについて言及するように促した。すると、例えば、図7の生徒は、着眼点②と⑤を活用した修正後の解釈を基に、着眼点⑤から形成された他の生徒の解釈を取り入れることで、自分の解釈を確かなものとし、紹介文を作成した。そして、紹介文の最後には、自分にとって作品のもつ意味に言及する記述が見られた(図8)。この他にも、多くの生徒たちが、目的を明確にして作品を再読し、解釈を再構築することで、自らのものの見方、感じ方、考え方を反映させて、作品を意味付けることができた。

最後に、互いの記述物を共有し、感想等を共有アプリのコメント機能を使って自由に交流した。交流の際には、紹介文のよさだけでなく、そこから見える着眼点の役割やよさにも言及するように生徒たちに促した。

生徒たちは、互いに「着眼点を活用して作者の伝えなかったことを読み取り、作品から現代に必要なことを考えるのはすごい」や、「見落としがちな対比の視点から作品を論じたこの文章のクオリティは高い」のように、着眼点と解釈の関係を具体的に評価し合った。生徒たちは、交流によって、着眼点を活用して深めた解釈が他の生徒に伝わり、肯定的なフィードバックを得ることができた。そのことによって、解釈を形成する際の着眼点の有用性を改めて実感できた(図9)。また、着眼点や解釈の多様性を意識して作品に向き合おうとする生徒の姿にもつながった(同上)。

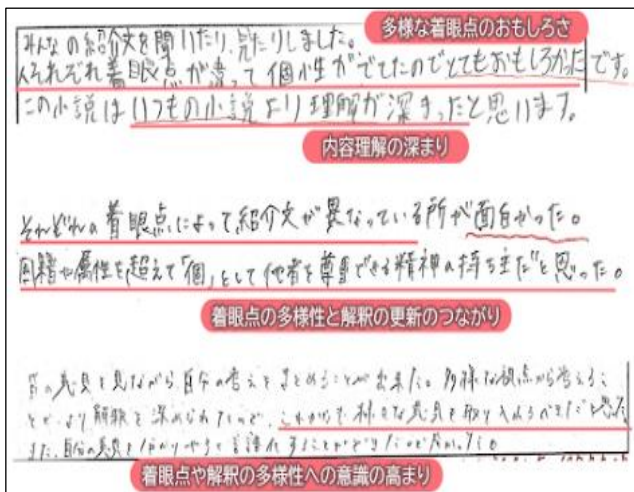


図9 着眼点の有用性を実感する生徒の記述

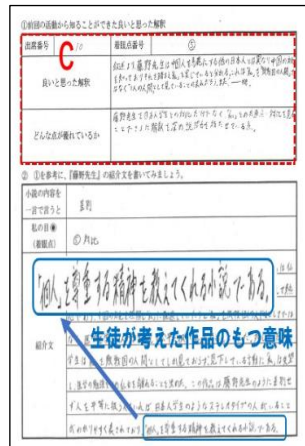


図8 紹介文の記述

III 研究のまとめ

1 検証と分析

(1) 主題の力の検証

授業実践Ⅱの前後に、PISAの読解問題の形式を参考にしたテストを作成し実施した。設問には、どの着眼点を用いたかを理由と共に記述する欄も設けた。評価は、叙述を根拠に自分の言葉で十分に説得力のある記述をしたものをA(2点)、叙述を根拠に自分の解釈を記述しているものをB(1点)、叙述の根拠が不明確であったり、説得力のある記述になっていないものをC(0点)とした。その結果、事前テストではB以上の評価が40%だったが、事後テストでは79%まで上昇した(図10)。また、全体の平均値も有意に上昇した($p < .05$)。このことから、着眼点を活用する力を高めることで、叙述を根拠にして解釈する力が高まったと考えられる。

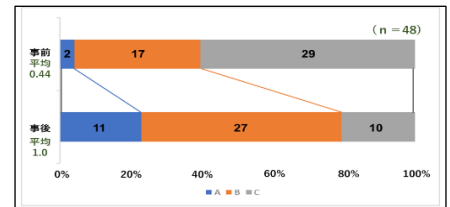


図10 主題の力の高まり

(2) 主題の力と着眼点の関係の分析

授業実践Ⅱ後、意識調査を実施し、着眼点の活用が作品の解釈を深めるために効果的であったかの質問項目の回答と、事後テストの結果との相関を調べた。すると、正の相関^{※3}が確認できた。また、同意識調査の自由記述には、「着眼点の活用が、物語の読み方や解釈の仕方につながった」や、「着眼点を基に解釈を理解し合えるようになった」など、着眼点と解釈の結び付きに関する多くの記述が見られた。このことから、着眼点を活用し、多様な着眼点を相互理解する学習が、主題の力を高めることに寄与し、作品に対する自身の考えを交流することで、着眼点の有用性実感につながったと考えられる。

※3 相関関数 $r = 0.36$ (0.20~0.40 弱い正の相関)

2 成果と課題

(1) 研究の成果

着眼点を活用し、多様な着眼点を相互理解する学習活動の場を設定することで、解釈の多様性を意識しながら作品に向き合い、解釈する力を高めようとする生徒の姿につながることが分かった。

(2) 今後の課題

実際に活用した着眼点が限定的であり、着眼点の活用の仕方や在り方に改善の余地がある。他の着眼点の活用につなげるために、生徒の考えや解釈から着眼点を引き出したり、着眼点の機能に関する気づき等を基に、着眼点をより活用しやすく更新したりする工夫を講じたい。