

中学校国語

思考モデル × 観点
で論理的に読む

文学教材の 単元デザイン

小林康宏

[著]



東洋館出版社

まえがき

2021年1月26日付の中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～』では「令和の日本型学校教育」の姿を『全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現』とする」とある。答申には以下の一節がある。

これからの学校においては、子どもが「個別最適な学び」を進められるよう、教師が専門職としての知見を活用し、子どもの実態に応じて、学習内容の確実な定着を図る観点や、その理解を深め、広げる学習を充実させる観点から、カリキュラム・マネジメントの充実・強化を図るとともに、これまで以上に子どもの成長やつまづき、悩みなどの理解に努め、個々の興味・関心・意欲等を踏まえてきめ細かく指導・支援することや、子どもが自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整することができるよう促していくことが求められる。

ここで注目するのは「子どもが自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整する」の箇所である。

「子どもが自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整」しているような個別最適な学びを実現するためには、直面した問題に対して一人一人の生徒が、自分なりの認知スキルを働かせて解決する力を付ける必要がある。

ここで、中学校の国語の文学の授業に目を向けてみる。教師の読みを生徒に披露する授業、教科書の指導書に付録として付いている「問い」が書かれたワークシートをそのまま使い、生徒が書いた答えを淡々と確認していく授業、そのような状況に陥っている教室は数多くある。

一方、生徒同士で活発な話し合いが行われ、豊かな解釈が生まれる授業、教師からの魅力的な発問によって、生徒がわくわくしながら登場人物の心情の解釈を答える授業も見られる。

しかし、授業の楽しさにかかわらず、このような授業に参加している生徒の多くは、授業で扱った教材文の解釈を知ることが出来ても、どのようにしたらその解釈が生まれるのかをメタ認知する機会、すなわち「子どもが自らの

学習の状況を把握」する機会はなく、読むための認知スキルを得ることがなく、挙句、「主体的に学習を調整」し「読む力」が身に付かない状況となっている。

このような状況になる最大の理由は、教師も生徒も、教材文の読解の内容に対しては関心が高いものの、解釈するための認知スキルに対しての関心が高いとは言えないことであろう。

そこで、本書では「読むこと」領域、特に、文学的文章における認知スキルを示し、生徒がその認知スキルを働かせ、伸長させていくための授業アイデアを示した。

その際、本書では認知スキルを、対象を捉える「観点」と「思考モデル」の二つの総体として位置付けた（現行学習指導要領の術語でいえば「観点は「見方」であり、「思考モデル」は「考え方」である）。

「観点は14タイプ、「思考モデル」は9タイプ示した。そのうえで、両者を効果的に組み合わせ働かせる授業プランを示した。「思考モデル」は言葉で説明するよりも、図式化することで理解が促される。そこで本書では、図式化した思考モデルを各教材に応じて示した。

学習課題を解決するための観点と思考モデルを蓄えていくことによって、課題の特性に応じて、生徒自身で観点と思考モデルを使い分けて活用することができるようになっていく。

なお、本書では、読むための認知スキルをより意識すべきジャンルとして文学的文章を中心に提案したが、むろん説明的文章においても「観点×思考モデル」は有効である。そのため、解説内の例示や単元デザインでは説明的文章も扱っている。併せて参照いただきたい。

個別最適な学びは、各自が自己流の追究をしていくことではない。まず、確かな解釈を可能にするための観点と思考モデルを学び、使い、有用感をもつ。そのうえで、課題に対して各自で観点と思考モデルを選択して使うことによって、成立する。

本書の提案により、生徒にとって確実に力が付く個別最適な学びの実現に至ることを期待する。

令和5年3月

著者

まえがき …… 001

第1章 | 認知スキルを育てる 14の観点と9の思考モデル

1. 画一的で力の付かない「読むこと」領域の授業 …… 006
2. 自分らしく読む力を付けるために …… 010
3. 文章を読み取るための二つの技 …… 014
4. 文学的文章を読み取るための14の観点 …… 016
 - 反復表現 …… 016
 - 言動・態度 …… 017
 - 視点 …… 018
 - 助詞・助動詞・補助動詞 …… 019
 - 文末表現 …… 020
 - 修飾語・接続語 …… 021
 - 文体 …… 022
 - 色彩表現 …… 023
 - 情景描写 …… 024
 - 時・場所・人物 …… 025
 - 服装・小道具 …… 026
 - 呼称 …… 027
 - 様子・表情 …… 028
 - 比喩・象徴 …… 029
5. 思考モデルがあることの利点 …… 030
6. 文学的文章を読み取るための9つの思考モデル …… 032
 - 類推 …… 032
 - 比較 …… 034
 - 因果 …… 036
 - 定義 …… 038
 - 帰納 …… 040
 - 分類 …… 042
 - 具体化 …… 044
 - 抽象化 …… 046
 - 論証 …… 048
7. 文学的文章を読み取るための観点×思考モデル …… 050

- 言動・様子×類推 …… 050
- 変化する反復表現×比較 …… 052
- 変化しない反復表現×比較 …… 054
- 修飾語×比較 …… 056
- 比喩・象徴×具体 …… 058
- 言動・様子×帰納 …… 060

第2章 | 思考モデル×観点で論理的に読む 授業づくりのポイント

1. 14の観点と9の思考モデルを活用した授業展開の基本 …… 064
2. 14の観点と9の思考モデルを活用した
個別最適な単元デザイン …… 068
 - 1年 少年の日の思い出 …… 070
星の花が降るころに …… 080
 - 2年 盆土産 …… 086
走れメロス …… 96
 - 3年 握手 …… 102
故郷 …… 108
 - 1年 オオカミを見る目 …… 118
「不便」の価値を見直す …… 124
 - 2年 モアイは語る …… 130
黄金の扇風機 / サハラ砂漠の茶会 …… 136
 - 3年 絶滅の意味 …… 142
誰かの代わりに …… 148

第 1 章

認知スキルを
育てる
14の観点と
9の思考モデル

1. 画一的で力の付かない「読むこと」領域の授業

(1) はまる生徒とはまらない生徒

「少年の日の思い出」(光村・東書1)を教材とした授業。

教師は、学習課題を「一つ一つチョウを押し潰した『僕』はどんな思いだったのだろう」と設定し、「僕」の思いについて解釈したことを述べ合っていく授業を構想します。

授業ではとても積極的に発言する生徒がいます。教師はその子を中心に指名し、その子は教師の期待に応えるように発言していきます。そういった生徒は、授業終盤になり、協働追究を通して深まった解釈をワークシートに書く活動でも、積極的に自分の解釈を記述します。授業にしっかりと「はまった」姿が表に見られる生徒です。クラスの中で2、3人はそういった生徒がいます。彼らを中心に指名し、発言させ、深い教材研究の基に積み上げた教師の解釈を説明していくことで授業が進んでいきます。

しかし、授業中、まったく発言しない生徒もいます。内容に興味があるのか、理解しているのか、その姿からはよくわかりません。けれども、授業終盤に書かせる解釈の内容は、豊かな内容であったり、テストになると高得点を取ったりします。本時の内容に対して楽しいという思いは表面には出てはきませんが、このようなタイプの子も「はまっている」姿といえます。

一方、ワークシートには自分の解釈を書くものの、協働追究のときには発言することがほとんどなく、授業の「振り返り」でも「『僕』がチョウを押し潰した気持ちがわかった」といった抽象的で無難なことを書く生徒もいます。こういった生徒は一応教師の指示に協力はしてくれているのですが、きっと「早く50分が過ぎないかな」と思っているのでしょうか。授業に「はまっていない」姿だといえます。

さらに、ワークシートにほとんど何も書かず、授業の途中から寝てしまう生徒もいます。このような生徒は授業に「はまっていない」典型的な姿だといえます。

(2) 知らず知らずに押し付ける教師の読み

このような「はまる」生徒、「はまらない」生徒が表れるのはなぜでしょう

それは、生徒の側ではなく、むしろ教師がその原因をつくっているといえるでしょう。特に小説の解釈の授業になると、教師は生徒に、教師の深い教材研究の中で生み出された深い解釈を共有させたいと願います。例えば、「少年の日の思い出」で『僕』はなぜチョウを粉々に押し潰してしまったのだろう」といった問いについては、教材文を根拠に、指導書などを参考にして、「エーミールへの贖罪」「自暴自棄」「自己嫌悪」「反省」など、様々な解釈の可能性を追究します。そして、教師自身が納得した解釈と読みを、生徒と共有したいという願いをもって授業に臨みます。

その結果、どのようなことになるでしょう。知らず知らずのうちに、教師の求める解釈に生徒を誘導してしまうような授業になる場合があります。

生徒が発言した内容を、「あなたの言いたいことはこういうことで良かったですね」というように教師が都合の良いように編集してしまうことは往々にしてあります。また、教師が机間指導をした際に、教師の読みと類似している生徒の読みを確認しておき、そういった読み方をしている生徒を中心に指名し、まるで生徒がつくった解釈のようにしながら、教師の読みを広げていくこともあります。さらに、期待する読みが生徒からなかなか出てこない場合には、教師の読みを丁寧に説明していくといったケースもあります。これらは皆、生徒の読みを高めたいと願う教師の善意から生まれるものです。

けれども、そういった授業を繰り返していると、教師が熱心に説明してくれる読みの世界に共感する生徒は「面白い！」と感じどんどんはまっていくのに対し、教師の読み方とは異なる読みをしている生徒は、どんどん冷めていきます。「結局、先生は自分の読みを押し付けたいだけじゃないか。どうせ、私たちの読みは浅いと思っているのでしょう」といったように、教師を見切っていくきます。

その結果、教室には、教師の読み「はまる」一部の生徒と、「はまらない」多くの生徒、といった状況になってしまうのです。よかれと思って教師が広げようとしている「質の高い」解釈は、生徒にとっては「画一的な押し付け

となってしまうのです。

（３）教材の読み取りができててもテストでは役立たない

さて、「はまる」生徒、「はまらない生徒」といった二極化した教室の生徒たちが受けるテストではその結果に違いはあるのでしょうか。教材文の一部を切り取り、また、問題の内容も授業で扱ったことと同じものにしてあるような定期テストの問題では、「はまる」生徒の方が、「はまらない」生徒よりも高得点を取る傾向があります。それはなぜかと言えば、「はまる」生徒たちは授業の内容をよく「覚えている」からです。学習内容に対して、興味・関心が高ければ、そうでない生徒たちよりも学習内容が頭に入ってくるのは当然です。

では、中学３年生になって行く、国語の授業では扱っていない教材文を使った、所謂「総合テスト」や「模試」では、「はまる」生徒と「はまらない」生徒の差はどうでしょうか。先ほど述べた、記憶再生型の定期テストよりも、「はまる」生徒と「はまらない」生徒の差は小さくなります。当然、授業にはまっけていて頑張っている生徒はその中で、少しずつ読む力も付けていきます。それに比べて、「はまっけていない」生徒の場合には、授業を通して、読む力はあまり伸びてはいないでしょう。けれども、両者の違いは、さほど大きいものではありません。

その理由は何でしょうか。

（４）結局、読む「力」を獲得させていない

理由は、端的に言えば、結局、授業の中で「読む力」を生徒に獲得させていない、ということに尽きます。例えば、「少年の日の思い出」の授業で教師の「『僕』はなぜチョウを潰したのでしょうか」という問いに対して、「自暴自棄になった」という解釈を生徒と共有したいと考えたとします。

授業で教師は、「『僕』は、これまで、自分なりにチョウを大切にしてきたと思っていたのに、ただでさえ鼻持ちならないエーミールに軽蔑されてしまい、自暴自棄になった」という「解釈内容」を生徒と共に肉付けしていきます。解釈の内容が深くなっていくことは、もちろん、大切なことです。自分

一人では考えつかなかった解釈に至ることは、読むことの楽しさにつながっていきます。

けれども、教師の深い読みがあり、そこに生徒を連れて行くような授業では、「読む力」は付きません。「読む力」というのは、どんなところに着目して、どのように考えたら、解釈することができるのかといった読み取りの視点と思考法を合わせたものです。教師と共に、いくら「これまで、自分なりにチョウを大切にしてきたと思っていたのに、ただでさえ鼻持ちならないエーミールに軽蔑されてしまい、自暴自棄になった」といった「解釈内容」を生み出せたとしても、どのような観点でどのような思考法を使ったらその解釈内容に至ったのかを自覚させるような授業でなければ、「読む力」を生徒に付けることは難しいでしょう。

したがって、教師の思い描く作品世界を共有していく「はまる」生徒たちと、「はまらない」生徒たちとは、結局、初見の文章に対する読み取る力の差が少ないという結果になります。いくら、教師と一緒に教材文に入り込み、解釈を創り上げていっても、どのようにしたらその解釈ができるのかという読み方のメタ認知をさせない限り、「読む力」は付いていきません。

『僕』がチョウを潰したのは、自暴自棄になってしまったからだと思えます」と言った生徒に対して、解釈の内容について、「確かに、『僕』はもうどうなってもいいやという気持ち、あったでしょうね。」といったように価値付けることはあるでしょう。けれども、そういった発言をした生徒に対して、解釈内容を価値付けるとともに、「それはどこに目を付けたのですか」といったように観点の確認をしたり、「どう考えたのですか」といった思考法の確認をしたりしなければ、その生徒は自分の読み方を自覚することはないでしょうし、その生徒の読み方がクラスに広がっていくこともありません。

教師の深い教材研究を基にした解釈を、教師が生徒を引っ張る形で理解させていく授業は、皮肉なことに生徒一人一人の解釈内容を画一的なものにしてしまい、国語嫌いを生むもととなり、さらに、一人一人の「読み方」を自覚し、広げ、読む力を付ける機会を逸してしまう危険性をはらんでいるのです。

2. 自分らしく読む力を付けるために

(1) 教室で読む目的

そもそも、生徒が教室で数時間をかけて「少年の日の思い出」を読み解いていくのは何のためなのでしょう。

大きくは二つあります。

一つは教材文の価値を生徒に感じ取らせることです。

例えば、「少年の日の思い出」であれば、謝るだけでは許されることのない、大人になっても引きずってしまうような「取り返しのつかない失敗」があることを感じ取ることができるでしょう。

また、生徒と同年代の中心人物の「僕」の自己本位な考え方に触れることで、精神的に大人になっていくとはどのような状態になることなのか考える契機にもなるでしょう。

特に文学的文章を扱った学習では、このような教材文のテーマや人物像を読み取ることにより、人の生き方について生徒に意識させていくことができます。

国語の授業のうちの多くは、教材文の価値を生徒に見付けさせたり、説明したりして、感じ取らせていくことに関心があります。

殊に教科書に掲載されている文学的文章は、生徒がこの先の人生を生きていく上で参考になることが描かれています。「少年の日の思い出」にしても、「僕」は素晴らしい人間性の人物として描かれているわけではありません。

生徒が小学校時代の文学的文章で出合っている中心人物は、基本的には良い人です。「お手紙」のかえる君は、落ち込んでいるがま君を元気付けようと手紙を書きます。「大造じいさんとガン」の大造じいさんは、残雪の前に現れたハヤブサを利用して残雪を撃とうとすることはありません。「海のいのち」の太一は、クエと出会いましたが、クエをこの「海のいのち」であると認識し、打つことはありませんでした。

このように小学校の教材では基本的に「善人」が中心人物となっています。一方、中学校の教材の中心人物は全員が全員「善人」というわけではありません。「少年の日の思い出」の「僕」は自己中心的な考え方が残る存在とし

て描かれています。「故郷」の「私」も故郷に帰り、故郷のために力を尽くすという存在ではなく、結末では希望を見いだしますが、故郷に対して絶望感をもつ存在として描かれています。

生徒にとっては、教材の中心人物が「善人」や「ヒーロー」ではないことで、良いことも考えればそうではないことも考えるといったような「人」の本質を感じ取ることができます。

国語の授業では、このような人物像や、教材文の全体像や表現の巧みさを生徒に理解させようとするのは、生徒がこの先生きていく上での教訓や手がかかりを得ていくためには非常に重要なことです。

ただ、国語の授業で教材文を生徒が読む目的は、内容的な価値をつかむことだけではありません。目的の二つ目は文章を読み取る力を生徒に付けることです。

言い換えれば、教材文の内容的な価値を生徒自身がつかみ取れるようにする力を付けるためです。

例えば「少年の日の思い出」で、視点人物以外の人物に着目して同化するという読み方を学び、新たな解釈が生まれたり、読みが深まったりという経験を得た生徒は、他の小説でも、同様の読み方を使い、自分の力で、その小説の価値に迫っていくことができるでしょう。

そのためには、教材文の価値を獲得させることとともに、そのための「読み方」を身に付けさせるという意識を教師が認識し、授業に臨むことが必要になります。

また、生徒に「読み方」を学ばせることを意識した授業にすることは、生徒に「自分らしく読む」力を付けることにもつながります。

教師にとって教材文で教えたい内容的な価値があり、そのことを理解させようとする授業では、生徒に読み取って欲しいことは絞られてきます。教師が教材研究で見つけた価値は生徒に教えるに値することに他ならないのですが、どうしても、教材文の解釈の幅は狭くなっていきます。その結果、授業にはまらずに、息苦しさを感じたりする生徒や、受け身になったりする生徒が出現していくことにつながります。

一方で、教師の目線で捉えた教材文で教えたい内容的な価値を生徒に理解

させたいという意識をもつとともに、「読み方」を学ばせようとする授業では、解がどんどん狭くなっていくような息苦しさを伴う授業ではなく、「読み方」を働かせる生徒の個性によって広がりのある授業となっていきます。

数字や図形を扱う数学ならば、一つの公式を使うことによって、確かな一つの解を誰もが導くことができます。

一方、国語の文学的文章のような数多くの言葉が紡がれたものでは、一つの「読み方」を使っても、生徒のこれまでの経験や考え方等により異なった解釈が生まれてきます。

「読み方」を学ばせるということは、生徒がこの先出合う文章を自分の力で読み取っていくために必要であるとともに、個性を生かした読み取りを保障することにもつながります。

（２）個別最適な読みを協働的に高め合う

このように、一人一人の個性が反映された読み取りが生まれる読み方こそ「個別最適な読み」といってよいでしょう。

「個別最適な学び」とは、「指導の個別化」と「学習の個性化」という要素から成り立っています。

「学習の個性化」を例えば小説の読みに当てはめてみると、生徒が各自の問いをもち、その問いを解決していくといった印象をもちます。

小説を一読し、疑問をもち、自力で解釈し、それをクラスの仲間に発表し、互いの読みをさらに深めたり、広げたりしていけることは素晴らしいことです。けれども、実際に、一人ひとりの状況に目を向けてみると、問いをもち、問いを解決するための読みの方法をもち、選択し、自覚的に働かせていくことのできる生徒はさほど多いとはいえません。

そこで、教師の読みを説明するような授業になっていってしまうことがあるのですが、それでは、生徒に読む力は付きません。

以上のことから「個別最適な読み」がなされる状況には二つのケースがあるといえます。

一つは、生徒一人ひとりが教材文を読み取る方法を複数もっている状況です。本時の学習課題を解決するために、ある生徒は、登場人物の行動に着目

し、同化して考えたり、ある生徒は、反復表現に着目し、比較して考えたりといったそれぞれの読み方を使って解釈するというものです。クラスがこのような状況になったら理想的です。

もう一つは、学習課題を解決するために適切な読み方の指導を受け、各自でその読み方を使っているという状況です。この方法だと、一つの考えしか出ないのではないかという懸念が生ずる可能性があります、実際には生徒の考えは単一になってしまうことはありません。

例えば「少年の日の思い出」の最後の一文から「僕はどのような気持ちで『チョウを一つ一つ取り出し、指で粉々に押し潰してしまった』のだろうか」という学習課題を設定したとします。

生徒に「『僕』の行動を示す言葉に着目し、その言葉があるときとないときを比較する」という読み方を指導します。

「一つ一つ」に着目する生徒もいますし、「粉々に」や「押し潰して」に着目する生徒もいます。

また、同じ箇所に着目していても、生徒によって答えは多様なものになります。『一つ一つ』がなかったら、集めたチョウを入れ物からどんどん取り出して潰していったような感じがするけれど、『一つ一つ』があることで、大事なチョウを一匹ずつ取り出している感じがする」と対象とした言葉の意味に沿って考える生徒や『一つ一つ』があることで、これまで何年もかけて集めてきたチョウとの思い出を噛みしめている」といった小説の展開を想起しながら考える生徒もいます。

まずは、本時の課題解決に適した読み方の指導を行い、各自がその方略により読んでいくことで個別最適な読みの状況をつくり、各自の読み取りを述べ、検討することで協働的な学びへと展開していきます。

また、このようにして、学習課題の設定をする際、読み方の指導を繰り返すことで、生徒一人一人に確実に読み方を獲得させていくことができ、多様なアプローチで学習課題の解決に向かう状態をつくることができます。

個別最適な読みにも大きくは二つの段階があることを意識して、読み方の指導を確実に行うことが必要です。

3. 文章を読み取るための二つの技

文章の読み方を学び、働かせることで、個別最適な読みの実現が図られ、文章の読み方を響かせ合うことで、協働的な学びが生まれていきます。

では、文章の「読み方」とは一体何でしょうか。

端的に言えば、着目する観点に沿って文章から情報を取り出し、概念的思考を働かせ情報に意味付けをすることだといえます。

例えば、「少年の日の思い出」でチョウを潰した「僕」の心情を解釈する際に、『チョウを一つ一つ取り出し、指で粉々に押し潰してしまった』のうち、「一つ一つ」や「粉々に」など一か所の言葉に着目するといったように情報を取り出し、その言葉があるときとないときとの違いを比較するといった概念的思考を働かせ、「僕」の心情を解釈するといった意味付けをするということです。

「読み方」とは、情報に着目する「観点」と「思考法」を併せたものです。

(1) 読み取るための「観点」を使う

文章を読み取るための「観点」は、文学的文章と説明的文章とでは大きく異なります。

文学的文章を読み取るための観点は後述するように数多くあります。

文章中に繰り返し出てくる「反復表現」であったり、「オノマトペ」であったりと、教材文の特徴によって様々に設定することができます。

「少年の日の思い出」であれば、「チョウ」が教材文には数多く登場します。「僕」の幼い頃のチョウの描き方、事件を起こしてしまったときのチョウの描き方、「私」に思い出を語る前の「客」から見たチョウの描き方、そして、エーミールの「チョウ」の描き方はそれぞれ異なります。それぞれの登場人物のチョウに関する表現を取り出すことで、登場人物がチョウに対して、いつ、どのような認識をもっていたかを解釈することにつなげていくことができます。

また、観点はさらに二つの側面をもっています。

一つは「何を見るか」です。

チョウに着目するといったものは「何を見るか」に該当するものです。

二つは「どこから見るか」です。

言い換えると、「どのような立場から見るか」というものです。

例えば「少年の日の思い出」で「エーミールは本当に嫌な奴といえるのだろうか」といった学習課題を設定したとします。このときに多くの生徒は「本当に嫌な奴といえる」という立場をとる者と、『僕』とは性格が合わなかっただけで、本当は嫌なやつとはいえない」という立場をとる者に分かれます。

生徒はそれぞれの立場からみて、教材文から情報を取り出していきます。

その際、例えば「エーミールは、本当は嫌なやつとはいえない」という立場から、「チョウ」の扱いに関する表現に着目するといったように、「どこから見るか」という観点に従い、「何を見るか」という観点を使うといったように、二つの観点を段階的に使うということもあります。

(2) 読み取るための「思考」を使う

観点に沿って情報を取り出したら、それらを関係付けていきます。それが「思考法」です。

例えば「押し潰して」を取り出したら、「押し潰して」の「押し」を取った「潰して」と「比較」するといったものです。そうすることで、「押し」に込められた「僕」の強い気持ちの解釈が可能になります。

このような「比較」や、「分類」といった思考法は、「思考モデル」として図式化することで、どのように考えれば良いのかが理解しやすくなります。

このような「観点」と「思考法」は、実際の授業の中では、複数を組み合わせることも多くあります。次節からは「観点」と「思考モデル」に分け、それぞれの特徴を具体的に説明していきます。

観点 01 反復表現

効果

「反復表現」は、二つに分けることができます。一つは「変化しない反復表現」、もう一つは「変化する反復表現」です。「変化しない反復表現」というのは、「故郷」（光村・東書3）に登場する『金色の月』のように、同じものやことが繰り返されるものです。一方「変化する反復表現」というのは、「少年の日の思い出」（光村・東書1）に登場する「クジャクヤママユ」のように、くり返し登場するのだけれども、形等が変化していくものです。

「反復表現」に着目することで、人物の心情・様子の変化を理解につなげることができます。説明的文章でも、「反復表現」は使われています。「変化しない反復表現」として所謂「キーワード」があります。読み手は、「キーワード」に着目して読むことで、文章の内容をより理解することができます。

読み取り方

「変化しない反復表現」は、文字通り、教材文の中で「変化」せず、繰り返し使われている言葉です。説明的文章の場合には、教材文の中に登場する回数の多い言葉を見付けていきます。例えば「ちょっと立ち止まって」（光村1）では「見る」が数多く使われています。「見る」を見付けて、それぞれの箇所でも述べられている「見る」の違いを読み取ることで教材文の内容理解が促されます。文学的文章でも「盆土産」（光村2）の「えびフライ」「えんぴフライ」のように、頻出する「変化しない反復表現」があります。これらの言葉を誰がどのような思いで語っているのかを考えることで、教材文の読みが深まります。

代表的な教材

変化しない反復表現 「シンシュン」（光村1）…『そっくり』

本教材では『そっくり』という言葉が冒頭と結末に登場します。冒頭での『そっくり』は、中心人物「シュンタ」と「シンタ」の趣味、容姿等がよく似ていることを示しますが、結末での『そっくり』については、『そっくりだけど、全然違う人間なのだ』と書かれています。

変化する反復表現 「走れメロス」（光村・東書2）…『太陽』

王城に向かうメロスの時間的・精神的状況は「日は高く」「斜陽は赤い光を」「日はゆらゆら水平線に」等で描かれています。これらを比較することでメロスの心情の変化を理解することができます。

効果

「言動」は二つに分けることができます。

一つは「会話文」です。ここにはさらに、声に出して言っているものと声に出さなくても心の中で言っているものの二つが含まれています。「会話文」に着目することで、登場人物の心情を読み取ることができるのは言うまでもありませんが、人物像も読み取ることができます。例えば「故郷」(光村・東書3)に登場するヤンお婆さんの「ああ、ああ、金がたまれば財布のひもを締める。……」といった会話文の口調には、彼女の嫌味な人物像がよく表れています。

もう一つは、「行動」です。行動からは間接的に登場人物の心情を解釈することができます。例えば「少年の日の思い出」(光村・東書1)の最後の一文「そして、ちょうを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまった」という行動描写からは、「僕」の絶望感がよく伝わってきます。

読み取り方

会話文や行動描写そのものを見付けることはたやすいことです。けれども、それらの文から、心情、人物像を読み取るためにはもう少し注意深く文を見る必要があります。会話文から人物像を読み取っていく場合には、会話文の話主の言葉遣いに注目するのが一つのポイントです。例えば「故郷」(光村・東書3)の「母」の丁寧な言葉遣いからは「母」の育ちが良く、穏やかな性格という人物像が読み取れます。また、複数の会話文から共通する言葉を取り出し共通性を分析することも、人物像の読み取りにつながります。また、行動描写は、人物の心情も併せて考えていくことが大切です。行動描写が出てくるとストーリーは先に進んでいきますので、話の筋を追う意識が強くなりますが、一文ごとに心情を思い浮かべていくことが必要です。

代表的な教材

会話文 「故郷」(光村・東書3) …ルントウの会話文

幼い頃と現在ではかなり口調が異なります。口調の変化に着目することでルントウの人物像を解釈することができます。

行動描写 「星の花が降るころに」(光村1) …「私」の行動描写

例えば「私」の「星形の花を土の上にぱらぱらと落とした」等、心情の解釈につながる行動描写が多用されています。

効果

小説や物語がどこから語られているかを示すものが視点です。

「故郷」(光村・東書3)のように小説の中の様子や出来事が「私」の目を通して描かれている場合には「一人称視点」となります。一人称視点で描かれることにより、読者は、登場人物に同化し、感情移入しやすくなります。ただし、読者は、語り手が入り込んだ人物(以下、視点人物)以外の人物については、視点人物から見た情報のみしか得ることができません。読者は視点人物に寄り添って読んでいきますので、視点人物の考えや感覚が正しいものだと思ってしまいます。そうなってしまうと、小説は半分くらいしか楽しむことができません。視点人物ではない人物についても心情を考えさせていくことで、視点人物の考えや感覚は相対化され、より作品世界を深く味わうことができます。

一方、小説の中の様子や出来事を登場人物の外側から描くものが「三人称視点」です。「走れメロス」(光村・東書2)では、一部が一人称視点のように描かれていますが、基本的には、語り手は登場人物を「メロスは…」と述べ、三人称の視点の形をとっています。一人称視点では語り手は一人の人物の心の中にしか入れませんが、三人称視点の場合には、語り手は様々な人物の心の中に入ることができますので、読者も、様々な人物の心情を把握していくことができます。

読み取り方

一人称視点は「私」「僕」など、語り手が一人称で書かれたものです。一人称視点の教材文と出合ったら、「私」や「僕」に同化しながら読んでいくと共に、「私」や「僕」の考え方を客観視していくことも必要です。また、相手役、脇役の捉えも、あくまでも「僕」「私」の価値観で捉えていることを踏まえながら読むことが大切です。三人称視点の場合には、「シンタ」「シュンタ」「三吉」「メロス」のように視点人物の名前が示されています。

代表的な教材

一人称視点 「少年の日の思い出」(光村・東書1)…「僕」

エーミールの視点で考えると僕の幼さがよく分かります。

三人称視点 「走れメロス」(光村・東書2)…「メロス」

三人称視点により、メロスの活躍が映像を見ているように伝わってきます。

観点 04

助詞・助動詞・補助動詞

効果

「走れメロス」(光村・東書2)では、夕暮れの刑場に向かうメロスにフィロストラトスが、からかう王に対してセリヌンティウスが「メロスは来ますとだけ答え」たことを伝えます。セリヌンティウスのもつ、メロスは必ず刑場に来るという強い信念が伝わってきます。それはセリヌンティウスの言葉の中の「だけ」の助詞から感じ取ることができます。「メロスは来ますと答え」と「メロスは来ますとだけ答え」とを比較してみると、助詞「だけ」により一層、セリヌンティウスの強い思いを感じることができます。

「盆土産」(光村2)では、中心人物の少年は父親と別れる間際に、「んだら、さいなら」と言うつもりだったのが、『えんぴフライ』と言ってしまった」とあります。ここでは「てしまう」という補助動詞があるために、少年が「えんぴフライ」と言ったことに対して、少々きまりの悪い思いをしていることがわかります。

説明的文章では「ちょっと立ち止まって」(光村1)の「遠くから見れば秀麗な富士山も」の助詞「も」に着目すると、富士山の話は、その前に書かれている話題に付け加えられていることがわかります。

このように、助詞・助動詞・補助動詞はごく短い表現なのですが、文学的文章では、登場人物の心情や状況を解釈する上では重要な働きをしていますし、説明的文章では、文章中に登場する事柄の関係性等を理解するためにも重要な働きをしています。

読み取り方

助詞・助動詞・補助動詞は、短い言葉ですので、特にストーリー展開に関心が行きがちな文学的文章では一読するだけでは読み流してしまう場合があります。教師側が助詞・助動詞・補助動詞を意識付けたくうえで、生徒はそれらを見付けながら読むことが効果的です。

代表的な教材

文学的文章 ▶ 「盆土産」(光村2)

冒頭場面だけでも多くの助動詞・補助動詞が使われ作品に奥行きをもたせています。

説明的文章 ▶ 「ちょっと立ち止まって」(光村1)

文末に助動詞・補助動詞が多く使われています。