

## 文学教材の特質に応じた授業のデザイン

都留文科大学 鶴田清司

## 本講演の趣旨

①文学教材の特質に合った授業をデザインすることによって、とかくパターン化しやすい授業のあり方を見直す。

②授業のデザインには、基本的に  
A精読型、B活動型、Cトレーニング型  
の三つがある。

③これによって、学習のねらい（めあて）が明確になり、読解力はもちろん、思考力・表現力、さらに学習意欲の向上につながる。

## これまでの文学教材の授業の問題点

※1998年の教育課程審議会答申（詳細な読解を改める）以前

- ①国語科の教科内容（文学の読み方に関する知識・技能）が曖昧だった。
- ②授業がワンパターンだった（どの教材でも同じような学習課題・過程になりがちだった）。
- ③解釈や感動や価値の押しつけになりやすかった。
- ④人物の「気持ち」ばかり考えさせていた。
- ⑤どの教材にも時間をかけすぎている。（一つの教材に十数時間）

## 文学教材の授業で何を教えるか

～①と③の問題に関連して～

- ①〈教材内容〉…教材固有の内容（あらすじ、場面の様子、人物の気持ち、人物像、題材、主題……）
  - ②〈教科内容〉…各教科で学ぶべき知識・技術（文学の読み方）
  - ③〈教育内容〉…教科の枠組みを超えて指導する内容（人間観・価値観・道徳観など）
- ex「大造じいさんとガン」（椋鳩十）の授業目標
- ①じいさんの残雪に対する気持ちの変化を捉えることができる。
  - ②色彩語や比喩に着目して、描写の効果を考えることができる。
  - ③人間と自然の共生について考えることができる。
- ※〈教材内容〉や〈教育内容〉に偏ると、どんな国語学力が身についたのかはっきりしなくなる。これまでの国語科は〈教科内容〉が曖昧で、学習者に達成感・上達感を十分に保証してこなかった。→「国語ざらい」の子どもが多い原因の一つ

## 最近の文学教材の授業の傾向

（特に平成20年版学習指導要領以降）

- ①国語科の教科内容（文学の読み方に関する知識・技能）は明確になりつつある。基礎的・基本的な知識・技能の習得・活用にとまらぬ「内容」の具体化。
- ②新たな授業のパターン化が生まれている。「単元を貫く言語活動」の登場と普及。（活動モデルの提示、並行読書、最終活動のメニュー化）
- ③表面的な言語活動が中心となり、限られた配当時間の中で、本文を十分に解釈・鑑賞することがおろそかになっている。

## 授業づくりにおいて今求められていること

- ①授業において習得・活用すべき知識・技能（＝教科内容）の明確化  
→「教材を教える」のではなく、「教材で教える」という立場の徹底  
※ただし、それが結果的には教材を深く理解することにつながらなければならない。
- ②どうしてこの教材でこの言語活動なのか？教材との整合性を〈教科内容〉との関連で考えること  
→腕のいい料理人と同じで、食材のよさを最大限に生かす必要がある

## 文学教材の3つの授業タイプ

### A 精読型

- ・時間をかけてじっくりと深く鑑賞する。
- ・1学年につき1本程度、本格的な鑑賞指導にあてる。「こんぎつね」「大造じいさんとガン」「やまなし」などの定番教材(名作)が中心。

### B 活動型

- ・多彩な表現活動(劇の上演、シナリオづくり、音読・群読の発表会、広告文や帯づくりなど)、話し合いや討論(ディベート)、友達との交流、読書などのきっかけや素材となる。

### C トレーニング型

- ・短時間扱いで基本的な読み方を学ぶ。
- ・「設定を明らかにする」「反復や対比をとらえる」「主役と対役を明らかにする」「視点の転換をとらえる」「クライマックスを考える」といった作品分析法の指導が中心となる。

## A・B・Cの決め方

ある教材をどのタイプで授業するかは、最終的には教師の判断にかかっている。精読に値する作品だと思えばA、何か面白い活動に使えそうだと思えばB、一定の読みの技術を学ぶのに適していると思えばCということになる。

A・B・Cを決めるにあたり、実際は、それほど画然と分けられない面がある。例えば、小学校低学年では、AにもBの要素が必要になるし、Bにもある程度Aの要素が必要になる。しかし、これまでのように十把一絡げの読解指導でなく、それぞれの文学教材の特質を生かした学習課題を考えていくときの一つの目安になるはずである。

## 「単元を貫く言語活動」をめぐる

○「単元を貫く言語活動」は、私の言うBタイプ(活動型)である。したがって、教材の特質や子どもの実態(興味・関心・意欲、学びの履歴)にあった有意義な言語活動が展開されるなら、それはよいことである。

○しかし、Aタイプ、Cタイプとのバランスを考えないで、Bタイプが独り歩きしてしまうと問題である。また、Bタイプといえども基本的な作品理解が不十分だと、活動主義(活動の自己目的化、活動あって学びなしという事態)に陥りかねない。

## 文学の読みの技術(作品分析法)

- ①構成を読み解く技術
- ②表現を読み解く技術
- ③視点を読み解く技術
- ④人物を読み解く技術
- ⑤文体を読み解く技術

→〈教科内容〉の中心となる。

AタイプでもBタイプでもCタイプでも読みの技術の習得・活用は不可欠。

### ①構成を読み解く技術

- a 題名の意味を考える。(小学校中学年～)
- b 設定(時・人・場)を明らかにする。(小学校中学年～)
- c 全体構成(冒頭・発端・山場・結末、起承転結、ファンタジー的構成、前半後半など)を明らかにする。(小学校高学年～)
- d 事件の伏線を明らかにする。(小学校高学年～)
- e 事件や人物の転換点(クライマックス)に着目する。(小学校中学年～)
- f 場面に分けて、事件やあらすじをとらえる。(小学校低学年～)

### ②表現を読み解く技術

- a 類比(反復)と対比の関係をとらえる(小学校低学年～)
- b 感覚表現(視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚)に着目して、その効果を考える。(小学校高学年～)
- c 色彩語、比喩、オノマトペ(擬音語・擬態語)に着目して、その効果を考える。(小学校中学年～)
- d 象徴性を読み解く。(小学校高学年～)
- e 例置法、省略法、誇張法・体言止めなどに着目して、その効果を考える。(小学校高学年～)
- f 作型(描写、説明、会話、叙事、表明)の効果を明らかにする。(中学校～)
- g 文字表記、句読点、区切り符号(ダッシュ・リーダーなど)、字配り、字形などに着目して、その効果を明らかにする。(小学校高学年～)
- h 韻律の特徴や効果を明らかにする。(小学校高学年～)

### ③視点を読み解く技術

- a 作者と話者（語り手）を区別する（話者は誰か）。（小学校中学年～）
- b 内の目（主観視点）と外の目（客観視点）を区別する。（小学校高学年～）
- c 同化体験（人物の気持ちになる）と異化体験（人物を外から眺める）、共体験（両者の混合）を成立させる。（小学校中学年～）
- d 一人称視点と三人称視点の効果を明らかにする。（中学校～）
- e 視点人物と対象人物、視点の転換をとらえる。（小学校高学年～）

### ④人物を読み解く技術

- a 中心人物をとらえる。（小学校中学年～）
- b 主役と対役を明らかにする。（小学校高学年～）
- c 人物描写から人物像や心情をとらえる。（小学校低学年～）
- d 中心人物の人物像の変化や心の転換点をとらえる。（小学校中学年～）
- e 中心人物がこだわっているもの・こと（主材）を明らかにする。（小学校高学年～）
- f 人物の呼称の意味を考える。（小学校高学年～）
- g 人物を典型（わがこと）としてとらえる。（小学校高学年～）

### ⑤文体を読み解く技術

- a 語り方の特徴をとらえる。（小学校高学年～）
- b 話法（直接話法・間接話法・自由間接話法）を明らかにする。（高校～）
- c 文末表現、余情表現、常体と敬体、文の長さなどの効果を明らかにする。（小学校高学年～）
- d 異化された表現（非日常的で不思議な表現）とその効果を明らかにする。（小学校高学年～）
- e 矛盾した表現（パラドックス）とその効果について明らかにする。（小学校高学年～）
- f 作調（明暗・喜劇・悲劇・叙情・感傷・風刺・ユーモア・アイロニーなど）を明らかにする。（高校）

### Aタイプ（精読型）の授業事例

#### 「ごんぎつね」

- ・冒頭の一文「これは、わたしが小さい時に、村の茂平というおじいさんから聞いたお話です。」の意味  
→伝承の物語、単なる続き話を作る言語活動を超える
- ・六の場面「うちの中を見ると、土間にくりがかためて置いてあるのが、目につきました。」の〈解釈〉と〈分析〉  
→心のすれちがいのドラマ、対話の関係が断ち切られている人物同士の悲劇
- ・最後の場面における「矛盾」  
→「物置」と「なや」の並存  
→「兵十はかけよってきました。」？
- ・最後の一文「青いけむりが……」の効果（批評読み）

### Aタイプの授業

- ・〈解釈〉と〈分析〉によって読み深めていく  
※〈解釈〉とは主観的・個人的な生活経験の中で形成された暗黙的な知識（先行理解）に基づく理解。  
※〈分析〉は客観的・普遍的に確立された明示的な枠組（作品分析法）に依拠した理解。
- ・〈解釈〉→〈分析〉→〈解釈〉が基本  
(鶴田2011)

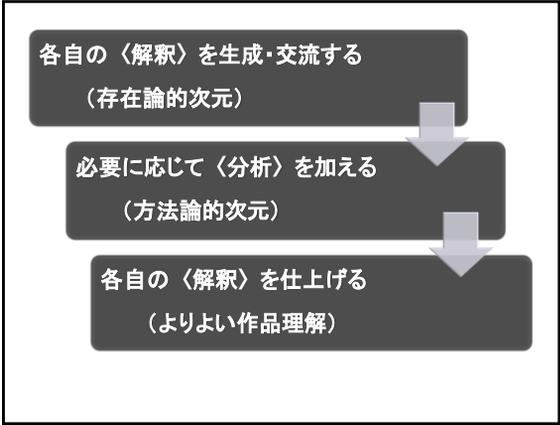
#### ○「ごんぎつね」の〈解釈〉

- ・「いたずらばかりしました」の〈解釈〉
- ・「くりを拾って」「松たけも二、三本」の〈解釈〉
- ・「土間にくりがかためて置いてある」の〈解釈〉

#### ○「ごんぎつね」の〈分析〉

- ・反復表現の〈分析〉      ごんの置かれている状況
- ・オノマトペの〈分析〉    ごんの行動・心理
- ・視点の〈分析〉          視点の転換
- ・対比の〈分析〉          ごんの考え⇔兵十の考え
- ・語りの〈分析〉          伝承の物語

→作品の理解（人物像・主題）や感動が深まっていく



**Bタイプ(活動型)の授業事例**

- ・「お手紙」(小学校2年)  
「音読劇をしよう」  
「がまくん」と「かえるくん」のせりふが面白い。
- ・「大造じいさんとガン」(小学校5年)  
「コピーライターになって推薦文を書こう」  
「クライマックス」の感動を4年生に伝えたい。
- ・「盆土産」(中学校2年)  
「自分の物語を作ろう」  
「物語を書くわざ」(構成・表現・視点・人物・文体)を使ってオリジナルの物語を作りたい。

→いずれの言語活動も教材の特質と子どもの実態(興味・関心・意欲、学びの履歴)が合致している。

**Cタイプ(トレーニング型)の授業事例**

「あめ玉」(小学校5年)

- ・構成を読み解く  
設定(時・人・場)、起承転結、クライマックス
- ・表現を読み解く  
オノマトペ
- ・視点を読み解く  
視点人物(誰の目を通して語られているか)
- ・人物を読み解く  
主役と対役
- ・文体を読み解く  
作調(ユーモアとスリル)

**読みの技術の習得・活用を促すために**

①学習意欲を高め、読みの技術の有用性(～を使ってみたら作品が面白く読めた、謎が解けた、～に目をつけて読んだら深く理解できた)を実感させること。

**→技術の有効性の実感**

**読みの技術の習得・活用を促すために**

②活動型の授業(単元を貫く言語活動)にあたっては、「なぜこの教材でこの言語活動なのか」「この言語活動を通してどんな読みの技術を身につけるのか」という視点を持つこと。つまり、教材の論理(物語の仕組み)と言語活動が整合しているかどうかのポイント。

**→教材の特質に合った言語活動**

**読みの技術の習得・活用を促すために**

③いろいろな教材で繰り返し学ぶこと。ただし、ワンパターンな活用は避け、教材の持ち味を生かすために作品の持っている特徴的な要素に着目すること。

**→柔軟な活用力へ  
状況・文脈に合わせて技術を使う**

### 読みの技術の習得・活用を促すために

④教師による教え込みではなく、子どもたちの話し合い、考え合い、学び合い、振り返りを重視すること。自分と異なる意見と出会うことで、自分の考え（読み方）の狭さや誤りに気づいたり、友達の読みの素晴らしさにふれたりすることが学びの基本。

→読みの交流と振り返り

### 読みの技術の習得・活用を促すために

⑤読みの交流のためには、自分の考えを論理的に分かりやすく発表すること。

→**根拠・理由づけ・主張の3点セット**

根拠…客観的な事実・データ（テキストの語句・表現）

理由…事実・データの解釈（テキストと自分の知識・経験を結びつけること）

※特に自分の生活経験からの「類推」が重要

→⑥とも関連

### 読みの技術の習得・活用を促すために

⑥学習者の既有知識・生活経験・問題意識などに基づく作品との出会いを重視すること。そこで得られた解釈を、作品分析法を通してより深めていき、最終的に批評へ向かうこと。

〈解釈〉……個人的・主観的・経験的な知識に基づいた読み（没入的・当事者的スタンス）

〈分析〉……一般的・客観的・理論的な知識に基づいた読み（説明的・批評家的スタンス）

読みのプロセスは〈解釈〉→〈分析〉→〈解釈〉が基本

→〈解釈〉と〈分析〉の統合による作品の鑑賞と批評

### 【参考文献】

- ・鶴田清司『国語の基礎学力を育てる～学力保障・言語技術・絶対評価～』（2003,明治図書）
- ・鶴田清司『なぜ日本人は「ごんぎつね」に惹かれるのか～小学校国語教科書の長寿作品を読み返す～』（2005,明拓出版）
- ・鶴田清司『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育～新しい解釈学理論を手がかりに～』（2010,学文社）
- ・鶴田清司『対話・批評・活用の力を育てる国語の授業～PISA型読解力を超えて～』（2010,明治図書）
- ・鶴田清司・河野順子編『国語科における対話型学びの授業をつくる』（2012,明治図書）
- ・鶴田清司・河野順子編『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン（小学校編・中学校編）』（2014,明治図書）