

# 文学教材における解釈から批評・創造へ — 「花曇りの向こう」(瀬尾まいこ) 「ねじれの位置」(重松清) を例に —

佐藤 洋一\* 伊藤 瑠里\*\*

\* 愛知教育大学名誉教授

\*\* 愛知県立成章高等学校

## Criticism and Creation through Interpretation in Literary Teaching Materials: Take “Hanagumori no Mukou (Over Cloudy Spring) Maiko Seo” and “Nejire no Ichi (Skew Lines) Kiyoshi Shigematsu” as an example

Yoichi SATO\* and Ruri ITO\*\*

\*Professor Emeritus, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

\*\*Seisho High School, Tahara 441-3421, Japan

### — 創造的な学び—求められる資質・能力—

#### 1 資質・能力型教育と授業改善、「三つの柱」

新学習指導要領が平成29年3月に公示されコンテンツベースからキー・コンピテンシーベース(資質・能力型)教育へ、学びの質的価値や論理的・創造的な学び、課題発見・解決能力等がより重視されようになった。主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善、「3つの側面」からのカリキュラム・マネジメント、言語活動の充実、学習過程の在り方の改善等も求められている<sup>1)</sup>(下線部は執筆者、以下同じ)。

さらに資質・能力は、(1)「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」、(2)「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力、判断力、表現力等」の育成)」、(3)「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性等」の涵養)」の「三つの柱」として再整理されている<sup>2)</sup>。

#### 2 教科を学ぶ本質的意義(見方・考え方)

これ等、資質・能力の「三つの柱」を支え学びの質や深さの鍵となるのが「見方・考え方」である。「見方・考え方」の各教科等ごとの特質は様々な事象等を捉える各教科等固有の思考の枠組みのことであり、「各教科を学ぶ本質的意義・価値」の中心的部分でもある。

各教科等における「見方・考え方」が深まることで教科横断的な課題に対するより高度な課題発見・解決能力の育成につながる(現代的な諸課題や批判的思考やデータリテラシー等の汎用的な学び型・スキル)。

#### 3 「見方・考え方」と「習得・活用・探究」

児童生徒達が生涯にわたり主体的・創造的に学び続けるためには各教科等で学んだ「見方・考え方」を活かしつつ、「確かな読解(基礎・基本)」から「考えの形成」「精査・解釈」「探究」(批評・評価、創造)、課題発見・解決能力へと一連の学習過程の中で学ぶことの意味や価値を自覚できることが重要である(メタ認知・自己調整能力、「習得・活用・探究」学力の3要素・学校教育法第30条等)。つまり各教科等での「見方・考え方」を生き方や価値観の更新、社会の在り方等への提言と関連付けられることが重要である。そのためには、特に習得した基礎・基本の学び(論理性や正確な読解力)を活用し、創造的な探究の場面へ展開し、一般化・汎用化(メタ認知化)できるような学習過程と言語活動を設定する必要がある<sup>3)</sup>

#### 4 系統的育成—幼小中学校から高校へ—

幼少中高校における学習の系統性も一層重視された。例えば、「高等学校における教育が、小・中学校に比べ知識伝達型の授業にとどまりがちであることや、卒業後の学習や社会生活に必要な力の育成につな

がっていないことなどが指摘されていることを踏まえ、今後は特に高等学校において、義務教育までの成果を確実につなぎ、一人一人に育まれた力を更に発展・向上させることが求められる」との指摘がある<sup>2)</sup>。

資質・能力育成の観点から「幼少接続」、義務教育段階から高等学校への系統性、各教科等の役割や機能、創造的な「課題発見・解決能力」やメタ認知能力等の在り方を実践的に明らかにする必要がある<sup>4)</sup>。

## 二 言語力育成と小中・高の系統性

### 1 論理的で創造的な資質・能力へ

高等学校・新学習指導要領「国語科」では「現代の国語」「文学国語」等、外国語科では「論理・表現Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」等、理科科では「理数探究」等の新教科・新科目が示された。「理数探究」では将来、学術研究を通じた知の創出をもたらすことができる創造性豊かな人材の育成を目指すとしており、論理的・創造的思考力に関する教育課程の系統性をみることができる。

また芸術教科においては（中学美術・音楽科でも同様）論理的・創造的に思考したことを言語化する能力が求められている。例えば「音楽科Ⅰ」では「第8鑑賞研究1-（2）音楽作品や演奏について、根拠を明確にして批評することができるようにする」とあり、言語力や批評・評価する力が重視されている。国語科は教育課程構築の「要」の教科として位置づけられており（「総則」）、言語能力や情報活用（判断）能力、課題発見・解決能力等全ての教科の基盤ともなる資質・能力（本稿では論理的・創造的言語力）を系統的に育成する立場にあるということが出来る<sup>3)</sup>。

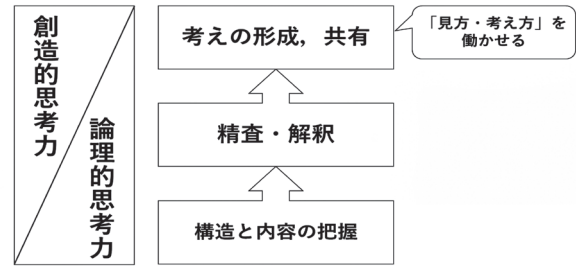
### 2 論理的・創造的思考力の育成

—「C読むこと」における学習過程モデル—

「C読むこと」の指導事項は学習過程に沿い「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成、共有」の三点で構成されている。これは「A話すこと・聞くこと」「B書くこと」にも共通している<sup>4)</sup>。

新学習指導要領「解説」では「構造と内容の把握」は「叙述を基に」主に論理的思考力の育成が求められている。「精査・解釈」では叙述を基に捉えた作品や文章の内容や構成、展開等を踏まえ読み手が知識や経験等を意味づけること、いわゆる論理的思考や判断力を基盤とした創造的な思考力・表現力の育成が求められている。「考えの形成、共有」では文章の構造と内容を捉え、精査・解釈を通して理解したことを自分の既有の知識や様々な経験と結び付けて考えをまとめたり広げたり深めること（創造的思考力の育成）が求められている。以上の関係性を概念化した図が資料1である。

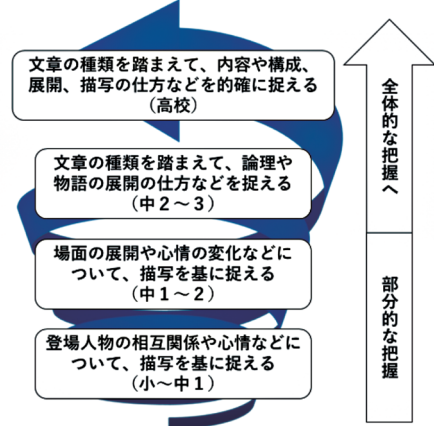
### 【資料1 論理的・創造的思考力と指導事項の関係性】



### 3 「C読むこと」指導事項の系統性

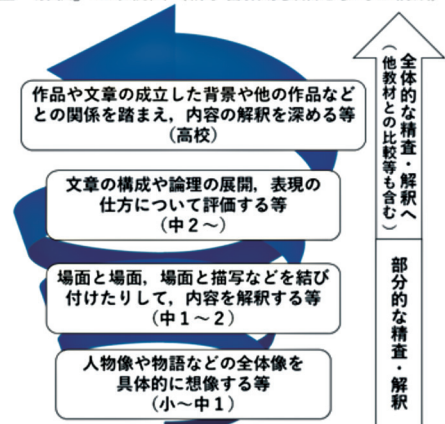
論理的で創造的な言語力を、どの学年でどこまで育てることが求められているのか。「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成・共有」という三つの指導事項を以下系統的に整理した（概要は資料2～4）。

### 【資料2 「構造と内容の把握」の系統図（新学習指導要領を参考に構成）】



「構造と内容の把握」。中学校第二学年までは「心情の変化」「登場人物の相互関係」等の適切な把握が求められているが、中学校第三学年からは文章の種類（本稿ではテキスト形式）を踏まえた物語の展開の仕方や効果等を批判的に理解すること等が求められている。

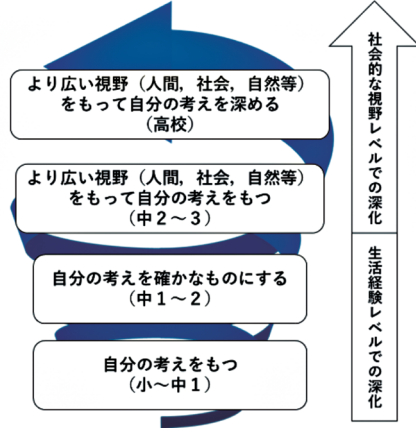
### 【資料3 「精査・解釈」の系統図（新学習指導要領を参考に構成）】



「精査・解釈」。「構造と内容の把握」との関連から、中学校第二学年までは描写や場面等が、中学校第三学年では文章に表れている「見方や考え方」についての

考えの形成、文章の構成や論理の展開、表現の仕方・効果等についての「評価」(批評)等、高等学校では「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」「作品に表れているものの見方、感じ方、考え方を捉えるとともに、作品が成立した背景や他の作品などとの関係を踏まえ、作品の解釈を深めること」等、複数のテキスト形式の意味や効果を比較関連付けたり、テキストの持つ現代的個人的な価値の発見と評価・批評等が求められている。

【資料4 「考えの形成、共有」の系統図(新学習指導要領を参考に構成)】



「考えの形成、共有」。中学校第二学年までは自らの知識や経験を踏まえて考えを持つ等、自分の考えを広げたり深めたりすることが求められているが中学校第三学年からは社会生活の様々な事象についてより広い視野(人間、社会、自然等)から自分の意見を形成することが求められている。

三 「考えの形成、共有」とテキスト形式

「見方・考え方」を働かせ「考えの形成、共有」につなげるためには、情報(テキスト・小説)の構造と内容、形式を論理的に把握し分析・解釈が必要不可欠である。いわゆる「テキスト形式」の特質を踏まえた学習過程と評価観が必要である。本稿での「テキスト形式」とは表層的・形式的な意味でのジャンルや文種別指導観(教材研究論)を超えた様々なテキスト情報の本質的・構造的な特質を意味するものである。私見ではアレゴリー(寓話)やローファンタジー、伝承物語や近代小説、随筆や伝記、記録等には独特のテキスト形式がある。これ等だけではなく古文・漢文・漢詩、評論・鑑賞・批評、新聞やコマーシャル等の多様なテキストがもつ本質的な構造や表現方法・文体(スタイル)の特質を生かした教材・授業研究、評価開発の開発が今後必要である<sup>4)</sup>。

近現代小説ではテキスト形式(状況設定、構成、人物設定と中心人物の役割、象徴的なイメージ等)から構造的批評的に読むことは、「構造と内容の把握」や「精

査・解釈」「考えの形成・共有」であり論理性を踏まえた創造的な解釈と批評性が問われる学習過程である。

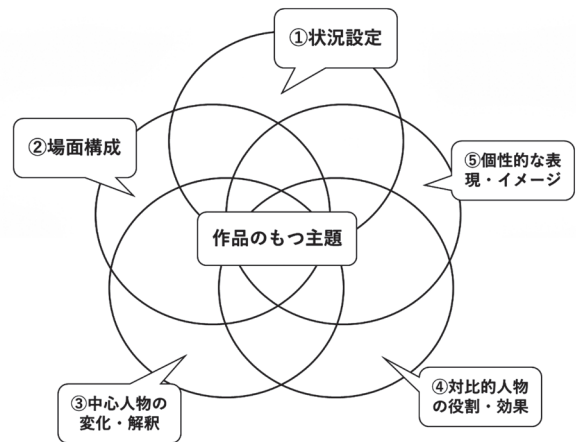
つまり、近現代小説の何をどう、どのように読めば正確な読解であり、どのように「自分の考え・解釈」を持てば「自分らしく創造的」なのか。作品のもつメッセージを「正確に理解」しながら自分の立場や現代的な視点から作者の意図を超えた価値や意義を発見し論証、提案できることが創造的解釈であり、批評・評価の一つの形である。これらを基に「学びの共有・対話」を行えば児童生徒達の学びは深化しメタ認知化することができるようになっていく。

四 現代小説がもつ基本的なテキスト形式

—なぜ、現代小説を学習するのか—

近現代小説がもつ基本的なテキスト形式の要素(資料5参照)、これら五つの観点からテキストを精査・解釈、評価することで作品の持つメッセージ・主題(作者の意図を超えて実現されている価値)を発見・解釈し論証、批評・評価することができる<sup>5)</sup>。五つの観点を扱う重点の置き方は各学年の指導事項や扱うテキストの特徴と魅力、児童生徒達の関心や読解・批評リテラシーの状況等に対応させて考える必要がある。

【資料5 小説の基本的テキスト形式(佐藤洋一の諸論より)】



現代小説固有のテキスト形式の特徴について簡単に触れておく。私見では二点に整理することができる。

一点目は現代小説、いわゆるフロイトの深層心理学(無意識理論)以降の20世紀芸術では意識を超える広大な無意識が真の自己を形成しているという人間・芸術観の反映から多義的多層的なテキストが多く(小説・絵画や音楽、建築等アレゴリーやファンタジーの多義的な構造的な性質もその一つ)主題には多義性があることが重要である。例えば表層的なメッセージ・主題と深層的なメッセージ・主題の両者をもつ点である。特に深層意識的なメッセージ・主題には家庭や親子の葛藤や関係を超えた「現代社会や国家・組織が抱える闇や課



題」への文明批評の構図が背景にあることが多い(例、宮崎駿・梨木香歩・エンデ等のファンタジーやアニメーション、村上春樹・重松清・西加奈子等)。

二点目は中心人物や対比的人物等がもつ歪みや問題性、成長物語(反成長物語も)の枠組み等には現代的な諸課題へのメッセージが込められている点である。近代小説のように「個人の個性や生き方と家庭・家柄等の枠組み」を超えた「現代社会や国家、組織と個人の闘いの構図」が背景にあることが多いからである(例、カミュ『バस्त』、大岡昇平『野火』『俘虜記』等)

中高生が現代小説を読むことは、価値観が多様化し高度情報社会によるコミュニケーションの希薄化やフェイクニュース等、「よく見えない大きな力」に翻弄されがちな現代をいかに自分らしく幸福に、クリエイティブに生きるか、自分と現代の諸課題に対し眼を向け自分らしく判断し生き抜いていく力を鍛えることができるということができるだろう。

## 五 実践校・生徒の実態(概略)

### 1 中学校1年生 69名

### 2 国語科の授業(概略、一部)

国語科に関する意識調査を中学校1年生(69名、平成30年5月)に実施。読書が好きかについて5段階評価では約半数以上が「読書が好き」と答えた。読書が好き理由の回答で最も多かったのは「知らなかったことを知ることができる」(32名)「行ったことや見たことのない世界を体験できる」(32名)等であった。

生徒たちが説明文や物語文等を読んで手ごたえを感じるのは新たな知識が得られたり、その知識が自己課題や生活経験、生き方と学習がかみ合い結び付いたりした時と推測される。生徒達が学びの価値を感じ取れるように習得した学びを活用・探究の場面で一般化・汎用化できるような学習活動を設定する必要がある。

「物語を読むときに何に注目して読んでいるか」で最も多かった回答は「中心人物の人物像」(38名)、続いて「中心人物の変化」(36名)。生徒達は小学校までに主人公とその変化に着目した学習はしてきているが、対比的人物や象徴的イメージの役割等についての学習は十分でない。テキストを表面的に読解することに留まり、情報の精査・解釈、多面的な解釈、考えや批評・評価するような学び方には課題があることがわかる。

## 六 解釈から批評・創造への学習過程モデル

### 1 単元目標と二つの教材

〈一次実践〉「楽しく自分らしく作品を読もう」

〈教材〉瀬尾まいこ「花曇りの向こう」(光村中1)

〈二次実践〉「作品を解釈し創作物語を書こう」

〈教材〉重松清「ねじれの位置」『きみの友だち』

### 2 授業展開の工夫(概要、資料6参照)

#### (1) 確かな習得から多様で深い探究へ

「習得①」では教材を読む意欲を喚起し小説の読み方(テキスト形式)を知る。「習得②」では「構造と内容の把握」、描写や語りの効果等を「精査・解釈」する。「活用・振り返り(探究)」では学びを活かし自分の立場から作品の魅力の表現や創作を行う。共有・評価し合い、学んだことを振り返る展開である。

#### (2) 「テキスト形式」を踏まえた学習過程

生徒の実態(略)からテキストを多面的・多角的に読み取り精査・解釈できるような学習過程を設定した。

#### (3) パフォーマンス課題とループリック

学んだことを活用(探究)し生徒達自身が振り返ることができるように各実践にパフォーマンス課題とループリックを設定した。ループリックは教師用ループリックと授業中に生徒が相互評価する際に用いる生徒用ループリックを用意し仲間の作品の良さの指摘、自分の作品の良さに気付けるようにし、新たな気付きや課題意識等が次時へつなげられるようにした<sup>6)</sup>。

### 3 単元構想図(資料6参照)

## 七 「花曇りの向こう」(一次実践)の概要

### 1 「花曇りの向こう」の教材的価値

「花曇りの向こう」は転勤が多い父親のもとに生まれた控え目な明生が小学校卒業と同時に転校し、友達ができずに悩みながらも人付き合いに積極的なばあちゃん(祖母)との関わりや川口君との出会いを通して自分の生き方を見つけていくユーモラスな作品である。短編だが、中学1年男子・明生の人物像の変化や祖母の言動等からは人と人が理解し合いつながるとはどういうことか(例えば友達になる、些細なきっかけやコミュニケーションの大切さ)、人生の困難に直面した時に何が課題でどう向き合えばいいのか、人生は試行錯誤しながら自分らしい関係や生き方を模索していくことである等のメッセージを読み取ることができる。

また、題名になっている「花曇り」(俳句の季語で別名「養花天」の意味)というタイトルも無器用な男子中学生の未来への、作者からの応援メッセージのようで実は極めて象徴的である。

### 2 ねらいを達成する手立て

#### (1) テキスト形式を踏まえた読解(習得)

人物像の変化と効果的な描写を読み取り、作品のメッセージ・主題を捉え、解釈し生活体験と関連付けながら生き方を創造できるようにする。

【資料6 単元構想図】

段階	時	「花曇りの向こう」(一次実践)	「ねじれの位置」(二次実践)	
習得型学習 ①	1	<p>1 小説を読むときのポイントを知る</p> <p>○初読の感想を(1)共感したところ、面白いと思ったところ、(2)疑問に思ったところ、(3)自由な感想の三つの観点で書く。</p> <p>◎教材への関心を高め、考えの形成・深化の核とする。(考えの形成、共有)</p>	<p>1 小説を読むときのポイントを知る</p> <p>○初読の感想を(1)共感したところ、面白いと思ったところ、(2)疑問に思ったところ、(3)自由な感想の三つの観点で書く。</p> <p>◎教材への関心を高め、考えの形成・深化の核とする。(考えの形成、共有)</p>	
	習得型学習 ②	2	<p>2 小説の構成を確認し、あらすじをまとめる</p> <p>○ワークシートを用いて状況設定と場面構成を確認する。(構造と内容の把握)</p> <p>◎構造と内容を大まかに把握し、小説の基本的な構成の型である「状況設定・展開(三段階)・発展・結末」をつかむことができるようにする。</p>	<p>2 小説の構成を確認し、あらすじをまとめる</p> <p>○ワークシートを用いて状況設定と場面構成を確認する。(構造と内容の把握)</p> <p>◎構造と内容を大まかに把握し、小説の基本的な構成の型である「状況設定・展開(三段階)・発展・結末」をつかむことができるようにする。</p>
		3	<p>3 中心人物の変化ときっかけを読み取る</p> <p>○中心人物の描写から中心人物の設定を読み取る。</p> <p>○中心人物の「はじめ」の人物像と「おわり」の人物像を比較し、変化のきっかけを場面展開を踏まえながら考える。(構造と内容の把握)</p> <p>◎中心人物が変化した「場所」や影響を与えた「人物」の特徴等に目を向けさせることで、作者がそれらを選んだねらいについて考える契機とする。</p>	<p>3 中心人物と対比的人物の設定を読み取る</p> <p>○中心人物と対比的人物の描写から、それぞれの設定を読み取る。(構造と内容の把握)</p> <p>◎プロフィール形式でまとめさせ、比較させることで、作者が「ライバル」という関係をどんな設定、描写を用いて描いているのか気付かせる。</p>
		4	<p>4 対比的人物の役割と効果を読み取る</p> <p>○対比的人物の設定と中心人物との関わりについて、描写を根拠に読み取る。(精査・解釈)</p> <p>◎「もし明生(中心人物)が川口君(対比的人物)と出会わなかったら」という問いから、対比的人物のもつ役割と効果を考えさせる。</p>	<p>4 中心人物の変化のきっかけを読み取る</p> <p>○中心人物の感情に関する描写から、中心人物の変化のきっかけを読み取る。(精査・解釈)</p> <p>◎中心人物の「葛藤」がわかる描写を場面ごとに探させ、5場面には「葛藤」の描写がないことから中心人物の変化のきっかけへ迫らせる。</p>
		5	<p>5 作者が工夫しているイメージを読み取る</p> <p>○初読の感想で多く挙げられた「梅干し」について、象徴的事物としての「梅干し」の効果について考えを持つ。(精査・解釈)</p> <p>◎「梅干し」の持つ象徴性から、作者が選択した意図について自分の考えを持つことで、作者のものの見方・考え方に迫らせる。</p>	<p>5 作者が工夫しているイメージを読み取る</p> <p>○「ねじれの位置」の象徴性について考えを持つ。(精査・解釈)</p> <p>◎初読の感想で多く取り上げられた「ねじれの位置」について、姉が弟とモト君をねじれの位置に座らせた理由から迫らせる。</p>
活用型学習	6	<p>6 小説のもつ主題を捉え解釈する</p> <p>○「花曇りの向こう」が読者に伝えたいこと(作品の主題)について、自分の興味や立場から考えを持つ。(考えの形成、共有)</p> <p>◎グループワークを取り入れ、仲間の意見に触れさせることで自分の考えを深化させる契機とする。</p>	<p>6・7 スピンオフを創作する</p> <p>○描かれなかった4場面についてスピンオフを創作し自らの解釈を表現する。(考えの形成、共有)</p> <p>◎スピンオフの創作を通して、場面や人物設定、真情の変化、作者の表現の特徴等を振り返りながら、自分の立場から作品を読み直し、解釈したことを表現させる。</p>	
	7	<p>7 主題をもとに生き方につなげる</p> <p>○自分の興味関心、課題意識等から「花曇りの向こう」の魅力について読書レポートを書く。(考えの形成、共有)</p> <p>◎論理的な文章構成の型を活かして表現させることで創造的・論理的に表現できるようにする。</p>		
振り返り	8	<p>8 交流し見方・考え方を広げる</p> <p>○読書レポートを読み合い学んだことを振り返る。(学びの振り返り、一般化)</p> <p>◎読書レポートに準拠したループリックを与えることで自分と仲間の作品の良さに気付かせる。</p>	<p>8 交流し見方・考え方を広げる</p> <p>○創作したスピンオフを読み合い、学んだことを振り返る。(学びの振り返り、一般化)</p> <p>◎スピンオフに準拠したループリックを与えることで、自分と仲間の作品の良さに気付かせる。</p>	

(2) 論理的な読書レポートの作成 (活用・探究)

(1) の学習から得た情報を目的に応じて選択、整理させ論理的に説明できるようにワークシートを用いて書かせた。「むすび」の部分には、習得した学びを生活経験と結び付け一般化・汎用化させた。

3 検証方法—ループリックを例に—

テキスト形式を踏まえた読解から読書レポートを作成する学習過程は論理的・創造的思考力を高める上で効果的であったのか。読書レポートの記述を評価した上で記述内容から検証することにした。論理的・創造的思考力や表現力の高まりについて検証するため、各々の力を実践と関連付けながら一部のみとなるが述べることとする<sup>3) 6)</sup>。

本実践における「論理的思考力の高まり」に関しては、与えられた「読書レポート」の型を目的に応じていかに運用できているか否かで検証した。ここでの「目的」とは「なか2②」で主題を述べるために「なか2①」の題材を適切に選択できているか、「むすび」で自分の意見や主張を効果的に述べるために「なか2」で必要な情報を選択し記述できているかどうかを指す。これらができている生徒は「論理的な構成の型を活かして」記述できていると考えられ、論理的思考力が高まったとみることができる(資料8参照)。

続いて「創造的思考力の高まり」に関しては、読書レポートの「むすび(自分の主張や意見)」において、切実感もちながら、自分事として自分の生活経験や知識等と関連付けて述べられているか否かで測った。ここで重要なことは、学びを経験等と「関連付けて」いること(=メタ認知できていること)でありこれらができている生徒は「創造的思考力」を働かせられていると考えられ、「創造的思考力」が高まったと言える。

以上を踏まえ、4段階のループリックを作成した。

<S評価>論理的な構成の型を活かし主題に対する考えを、切実感をもって表現している。

<A評価>論理的な構成の型を活かし主題に対する考えを表現している。

<B評価>論理的な構成の型に沿って主題に対する考えを表現している。

<C評価>論理的な構成の型に沿って表現できていない。

4 検証結果と考察

評価結果から、ほとんどの生徒が論理的な型を用いて読書レポートを書くことができていた(資料7参照)。

【資料7 実際の評価結果 (n=69)】

<S評価>論理的な構成の型を活かし主題に対する考えを、切実感をもって表現している。5名

<A評価>論理的な構成の型を活かし主題に対する

考えを表現している。

13名

<B評価>論理的な構成の型に沿って主題に対する考えを表現している。

46名

<C評価>論理的な構成の型に沿って表現できていない。

5名

一方で、B評価以下に留まった生徒の大きな特徴として、捉えた主題についての意見は記述できているものの、それらを導いた根拠となる「作品の魅力」に関する記述との関連性が十分に読み取れない文章が多かった。つまり、根拠をもって意見を述べたり自らの意見や主張を伝えるために複数の情報を再構成して文章を構成したりすることにやや課題が残った。

【資料8 子どもの読書レポートA】

むすび (意見・主張)	なか2 (具象例2)	なか1 (具象例1)	目次
③ この物語の主人公は、友達をつくることに悩んでいる。友達をつくるのは、とても難しいことだ。でも、友達をつくることは、とても大切なことだ。だから、友達をつくることに頑張りたい。	② この物語の主人公は、友達をつくることに悩んでいる。友達をつくるのは、とても難しいことだ。でも、友達をつくることは、とても大切なことだ。だから、友達をつくることに頑張りたい。	① この物語の主人公は、友達をつくることに悩んでいる。友達をつくるのは、とても難しいことだ。でも、友達をつくることは、とても大切なことだ。だから、友達をつくることに頑張りたい。	1. 友達をつくることの大切さ 2. 友達をつくることの難しさ 3. 友達をつくるための方法 4. 友達をつくることの楽しさ

読書レポートA(資料8参照)は<B評価>の作品である。この生徒は各項目で以下のように述べている。Aはこの作品のメッセージ・主題を「友達をつくることの難しさ」と友達という存在のありがたさ」と捉え、「むすび」では友達をつくることの難しさに加え、今一緒にいる友達のありがたさに着目しており切実感をもった記述と読むことができる。しかし作品のメッセージ・主題を解釈した根拠となる「作品の魅力」と解釈した主題との関わりが希薄でありこの点については論理的な文章とは言えない面がある。

この要因としてはテキスト形式を多面的に読むことはできたものの、各々の観点からの読みが浅かったことが挙げられる。本実践では小説のもつ基本的なテキスト形式の五つの観点から平等の濃度でテキストを解釈するような学習過程を設定したが、まだ多面的にテキストを読むことと解釈から批評へとつなげることに慣れていない生徒達にとっては扱う情報が多く解釈しきれなかったと考えられる(中学1年5月の時期)。

また<A評価>に留まった生徒達の特徴として、捉えた主題に対する自分の意見や主張が作品の枠組みに留まってしまっている記述が多かった。例えば、「花曇りの向こう」の表層的なテーマは「友だちづくり」(生徒の言葉)であるため「これからたくさん友達を作りたい」「友達を作る時は自分から話しかけてみた



い」等が多かったが、人と人が理解し合いつながるとは、些細なたわいないきっかけや共感・共有、コミュニケーションの大切さ、人生は試行錯誤しながら自分らしい関係や生き方を模索すること、等のいわば深層的な作品のメッセージへ目を向けることには課題があった。

この要因は教師から「この作品のもつ主題は何か」という問いを与え意見交流をしたことが挙げられる。作品のもつ主題の解釈とは読者に発見され更新されていくものであり「作者の意図やモチーフ」を超えて実現されている作品の魅力の発見と論証である(「四」参照)。「作品のもつ主題は何か」と問うと、主題に迫る唯一の正解(作者の意図)を求めると話し合いになり、生徒達が主題を自らの力で発見・解釈し、批評することが難しくなってしまう。これは作品の魅力を狭く限定する主題把握の方法であり、作品を通して批評的に読み生き方や新たな価値を発見するようなこれから求められる創造的な文学教材の授業とは言えない。

## 八 「ねじれの位置」(二次実践)の概要

### 1 「ねじれの位置」(開発)の教材的価値

本実践では、重松清『きみの友だち』のなかの短編「ねじれの位置」(新潮文庫2008年初出2005年)を教材開発し扱った。『きみの友だち』は群像劇の手法を使い各登場人物が不安や迷いを抱えながらも深い心のつながりを結んでいこうとする構成を持つ(作者は自らの子どもへ向けて書いたと述べている)。この作品からは読み手自身が友人関係や人とのつながりに悩んだ経験(読者の実体験・各個人の“物語”)と小説という「もう一つの物語、を相互に重ね合わせ(対話)、現代を生きる葛藤や困難、人間関係の中で「真の心のつながりを結ぶ方法」を考えることができる。

不慮の事故と後遺症や自分ではどうにもならないこと(死に至る病気や偶然等)、思ってもいない行き違いに傷つきずっと開放されず苦しむ…短編集『きみの友だち』に描かれている少女や少年達の、受け入れ超えていかなければいけない人生の葛藤や苦悩は今の小学生・中高生のものでもある。多様な価値観、フェイクニュースのはびこる現代に「本当に大切な人を見つけ深く心を通わせる」とはどんな意味があるのか。「友だちという対等な友情関係にある深い真実」とは何か…。こうした生きるための深い問い(価値ある課題発見の契機)を提示してくれる作品の一つである。

### 2 ねらいを達成する手立て

#### (1) テキスト形式を踏まえた読解(習得)

テキスト形式を基にして人物像の変化と描写を丁寧に読み取ることを通して作品のメッセージ・主題を捉え、解釈し、作品と対話することを通して生活体験と

関連付けながら生き方を創造できるようにする。

#### (2) スピンオフ創作による読み直し(活用・探究)

一次実践では①～⑤のテキスト形式の特徴について均等の濃度で扱ったが二次実践では特に③中心人物の変化とそのきっかけ(エピソード)に焦点を当て学習過程を組み立てた。中学校1年生の段階では心理描写の読み方を指導することが必要であること、そして作品のメッセージ・主題が最も色濃く表れるのは中心人物の変化の場面の読解と解釈(心理描写や象徴的イメージの解釈)だからである。「ねじれの位置」では中心人物の心情変化が巧みに詳細に描かれており、構成・展開と関連付け読み取ることが必要であるからである。

「(2)スピンオフ創作による読み直し」とはスピンオフ(既存映画やドラマなどの外伝〈メインストーリーからもれたエピソード〉)としてつくられる物語)の創作を通して作品を読み直すことを指す。スピンオフの創作は、物語の構造や内容、登場人物の人物像等を踏まえて書いた論理的な側面と、中心人物の生き方に寄り添って書いた創造的な側面が混在するパフォーマンス課題の一つである。中心人物の心情や行動には作品の主題が色濃く表現されるため、スピンオフを通してそれらをどう描くのかに書き手である生徒一人ひとりが主題をいかに解釈したのかが投影される。

### 3 検証方法—ループリックを例に—

テキスト形式を踏まえた読解を基にスピンオフを作成する学習過程は、論理的・創造的思考力を高める上で効果的であったのか。スピンオフの記述をループリックにより評価した上で記述内容から検証する。

本実践における「論理的思考力の高まり」に関してはスピンオフの内容が基となる小説の設定や構造・展開等を踏まえているか否かで測った。これらができている生徒はテキストを正確に把握し論理的に記述できている、論理的思考力が高まったと言える。

「創造的思考力の高まり」に関してはスピンオフで選んだ題材の中心人物の変化の解釈、心情や行動を豊かに想像しながら記述できているか否かで測った。ここで重要なことは作品の主題に対する解釈を中心人物の言動を通して表現していることであり、これらができている生徒は「創造的思考力」が高まったと言える。

以上を踏まえ、4段階のループリックを作成した。

<S評価>物語の展開を踏まえ中心人物の心情を豊かに想像しながら作品のもつ主題を軸にスピンオフが書けている。

<A評価>物語の展開を踏まえ中心人物の心情を豊かに想像しながらスピンオフが書けている。

<B評価>物語の展開を踏まえスピンオフが書けている。

<C評価>物語の展開を踏まえては書けていない。

4 検証結果と考察

スピンオフ創作では、以下の4場面を取り上げた。また、検証結果からほとんどの生徒が物語の展開を踏まえてスピンオフが書けており、実践1と比較すると全体的に解釈・批評力が伸びたとと言える(資料9参照)。

【スピンオフで取り上げた4場面】

- 1 『生意気な転校生が来た事件』  
ブンちゃんはお姉ちゃんにどんな思いを打ち明けたのか。(P61 L16～P62 L1)
- 2 『殴られるモトくん事件』  
殴られたモト君…彼はどんな思いで帰っていったのか。(P71 L7～L8)
- 3 『二人を見守る姉事件』  
ブンとモトを見守る姉、彼女はどんな思いで二人を見守っていたのか。(P80 L16～P88 L9)
- 4 『ねじれの位置事件』  
姉の計らいで心を通い合わせたブンとモト。二人はこの後、どんな生活を送ったのか。(描かれなかった6場面)

(※ページ番号は新潮文庫による)

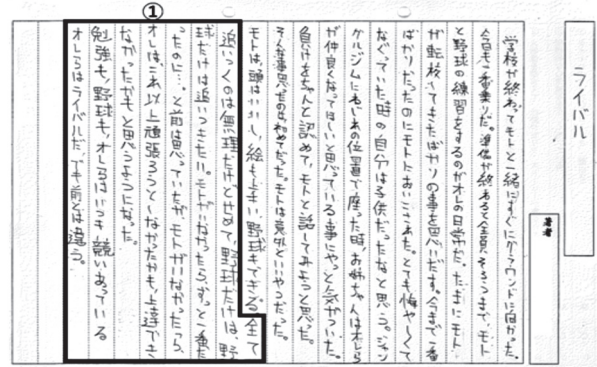
【資料9 実際の評価結果 (n=69)】

- <S評価>物語の展開を踏まえ中心人物の心情を豊かに想像しながら作品のもつ主題を軸にスピンオフが書けている。 6名
- <A評価>物語の展開を踏まえ中心人物の心情を豊かに想像しながらスピンオフが書けている。 21名
- <B評価>物語の展開を踏まえスピンオフが書けている。 38名
- <C評価>物語の展開を踏まえスピンオフが書けていない。 4名

評価	①実習Ⅰ (n=69)	②実習Ⅱ (n=69)	②-①
<S評価>	5	6	+1
<A評価>	13	21	+8
<B評価>	46	38	-8
<C評価>	5	4	-1

スピンオフストーリーAは、<S評価>の作品であり、場面は4を取り上げている(資料10参照)。この作品の中で注目すべきは①の部分である。

【資料10 子どものスピンオフストーリーA】



- ① 全て追いつくのは無理だけど、せめて野球だけは、野球だけは追いつきたい。モトがいなかったら、ずっと一番だったのに…。と前は思っていたが、モトがいなかったら、オレは、これ以上頑張ろうとしなかったかも、上達できなかったかもと思うようになった。

人生で初めて「負け」を経験した中心人物が、ライバルという存在を「自分を成長させてくれる相手」と捉えている点や、「野球」という自分のプライド(誇り)だけは、全て譲り渡す気はないという強い信念を描いているところに価値がある。

一方で、B評価以下に留まった生徒の特徴として、選んだ題材における中心人物の視点から物語を創作することはできているものの出来事の羅列で終わってしまっている作品が多く心情描写等が希薄であった。特に1～3場面を選択した生徒に多く見られた。

その原因として1～3場面はスピンオフよりもライト的な要素が強く言動が固定されているため、創造的に書くことのできる幅が狭かったことが挙げられる。作品のもつ主題とは主に中心人物の描き方(変化と事件・エピソード)に表れるためスピンオフの記述内容から主題の解釈の在り方を測るなら題材4のように「後物語」の方が適切であったと考えられる。

また、学習過程全体を通して得られた成果を述べる。

一つ目は「中心人物のもつ課題」が生徒にとって身近である作品を教材として用いたことで「中心人物の設定や変化」に着眼した生徒が多かった(資料11参照)。そのため教師側が着目させたかったテキスト形式の特色に、生徒が主体的に着目することができた。

【資料11 生徒の初読の感想】

生徒A: なぜブンちゃんは自分の意見が間違っていると中西君に指摘されただけで、声を張り上げたのか。

生徒B: きみは中西くんが来るまでなんでも一位だったから、すぐ怒るし、すぐ殴るし、少し自分勝手だなと思いました。



二つ目は、学習過程の中で「テキスト形式③中心人物の変化」の濃度を濃くして中心人物の葛藤を場面ごとに捉えさせ、その変容を追ったことで生徒達は精密な心理描写に着目して人物の心情を捉えることができた。具体的には本教材には以下のような描写がある。

「『いまのケンカ、ブン、負けてたと思う?』  
お姉ちゃんに訊かれて、きみは「うん……」と低い声で答え、アイスをまたかじる。」

(引用 重松清「ねじれの位置」『きみの友達』P82)

これは中心人物が対比的人物に対する葛藤から解放された初めて「負け」を認める場面である。ここである生徒が「うん……」という描写に着目し「これはまだ負けを認めていないのではないか」と発言、これをきっかけに『うん』と『うん……』の違いについて学級全体で議論が始まり、ある生徒が「これまでブンちゃんは負けたことがなかったのにいきなり登場した転校生に何もかも負けそんな急に素直に負けを認めることはできない。でもちょっと認めている気持ちもある。同時にあるから『うん……』なんだ」と発言した。

この心理描写に着目し考えと解釈を持つことができたのは、エピソード・出来事とそれに関わる人物の心情の変化を場面ごとに読解・解釈できたからである。テキスト形式の特質を踏まえた国語科学習過程は生徒が思考する視点を定める点でも効果があり、複雑な情報・テキストを紐解き丁寧に把握したり解釈したりする上で効果的である。

## 九 終わりに—国語科と創造的な課題探究—

次世代の姿として提唱されたSociety5.0の社会では仮想空間に集積されたビックデータを人口知能が解析し人間にフィードバックされ新たな価値や産業がもたらされるという。時代に求められている資質・能力は「文章や情報(テキスト)を正確に読み解き対話する力」「科学的論理的に思考・評価し活用する力」「新たな価値を見つけ生み出す感性と知性、探究力」等であり「創造的な課題発見・解決力」の育成につながる教育・学校システムの開発と提案である<sup>1)</sup>。

国語科で学んだ「見方・考え方」を活かし「確かな読解(基礎・基本)」から「考えの形成」「精査・解釈」「探究」(批評・評価、創造)、課題発見・解決能力へという一連の学習過程の中で学ぶことの意味や価値を発見、自覚できること(メタ認知・自己調整能力)、「見方・考え方」を生き方や価値観の更新への提言と関連付けられることが必要となる。本稿は国語科文学教材を例にこうした課題への実践的提案を行った。

## 〈付 記〉

本稿は、佐藤による提言を基に伊藤瑠里『「論理的・創造的思考力」を高める現代文学の学習過程・評価開発—中学校国語学習から高等学校「言語文化」「文学国語」へ—』(2018年度愛知教育大学教職大学院修了報告書)を、「資質・能力を育成と文学教材における読解・解釈から批評・創造へ」という観点から大幅に加筆修正し再構成したものである。修了報告書執筆及び実践化の際には愛知教育大学教職大学院准教授 伊藤幹夫先生に丁寧な御指導をいただいた。感謝申し上げます。佐藤は1～4、8～9頁、伊藤は授業実践を行い主に3～8頁等を執筆した(実践の詳細は省略)。

## 〈注記及び主な参考文献〉

- 1) 様々な文章や情報・テキストの正確な読解とともに論理的で創造的な課題発見・解決能力、チェンジメーカーとしての資質・能力等が重視されている。『「未来の教室」とEdTech研究会 第1次提言」(経済産業省2018年)同「第2次提言」(2019年6月)等。
- 2) 文部科学省「新学習指導要領」「総則」「国語科」及び各「解説」等(2017年3月)等参照。
- 3) 佐藤洋一・有田弘樹『「創造的・論理的思考」を鍛える21世紀型教育—「故郷」におけるパフォーマンス評価・メタ認知—』『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』(2017年)、同・左近妙子「資質・能力を育てる国語科カリキュラム・マネジメント」『名古屋学芸大学研究紀要・第15号』(2019年)等。
- 4) 佐藤洋一「資質・能力を育てる『言葉による見方・考え方』—テキスト内容と形式への評価、批評の観点から—」『国語教育2018年2月号』(明治図書)、名古屋学芸大学教職課程研究会・佐藤洋一編著『資質・能力を育てる教職カリキュラム研究』(2019年)、佐藤洋一・岡田智「小説教材における『習得・活用』の授業・評価開発—村上春樹「青が消える」を例に—」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』(2010年)、同・常原拓「現代小説教材における「国語科学習・評価システム」の開発—村上春樹「七番目の男」の授業モデルを例に—」『愛知教育大学研究報告』(2006年)。
- 5) 西岡・石井編著『Q&Aでよくわかる!見方・考え方を育てるパフォーマンス評価』(明治図書2018年)等。

(2019年9月24日受理)