

Creating a Class in the Japanese language Course  
of Junior High School to Develop the Ability to  
Criticize : Focusing on the Process of Learning  
Teaching Material 'Akushu'

|       |  |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn<br>出版者:<br>公開日: 2022-03-15<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者: 坂口, 京子, 木下, 聡美<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="https://doi.org/10.14945/00028705">https://doi.org/10.14945/00028705</a>                          |

# 論文

## 批評する力を育成する中学校国語科の授業づくり

—教材「握手」の学習過程に注目して—

坂口 京子 ・ 木下 聡美

(静岡大学教育学部) (静岡大学教育学部附属静岡中学校)

### Creating a Class in the Japanese language Course of Junior High School to Develop the Ability to Criticize

-Focusing on the Process of Learning Teaching Material 'Akushu'-

SAKAGUCHI Kyoko, KINOSHITA Satomi

#### 要旨

小説を読む学習において、子どもが主体的に「批評する」観点や方法を獲得する上では、異なる解釈をもとになぜその解釈が生まれているかを吟味する過程が重要である。解釈の根拠となる描写と、その他の描写との関係付けをメタ的に分析し、作品の中での意味づけを再考する過程も尊重したい。批評的な読みの観点を獲得する過程は、子ども個々によって異なるものであり、個人の学び・全体での学びを3年間の中で個別かつ螺旋的に指導する必要がある。批評する言語活動を展開する上での教材の要件として、子どもの学びの実態に即応し、解釈⇔批評の循環が生じ得る小説を選定することがある。教科書教材や手引きも以上の観点から相対化することが重要である。

キーワード： 子どもの学び 「解釈の徹底」 解釈⇔批評の循環

#### 1 問題の所在

第九次学習指導要領国語科編(2017)の目指す批評的な思考態度を育成する上では、言語活動「批評する」をどのように実践していくかが課題となっている。文学作品の学習指導においては、批判文集の「読みの観点」と「書き方」の習得・活用(2020 辻・間瀬)や、「解釈から批評・創造への学習過程モデル」(2020 佐藤・伊藤)等が提案されている。以上は、解釈から批評、批評から表現へ進む過程を、習得・活用という学習過程やモデルで捉え、具体的な方法を指導している点で特徴的である。どの教室でも再生・活用できるための実践研究は重要であるが、そこでややもすると後景になるのは、子どもがどう学ぶのかという視点である。

一方、第九次学習指導要領は授業改善の要点として「主体的・対話的で深い学び」を示している。「批評する」言語活動を展開する上でも、子どもたちの主体的に対話的な活動を通して、作品・作品世界の深い解釈や把握を実現し、批評活動につなげていくことが求められる。「国語科教科書における言語活動と学習展開の実態に関する研究」(坂口 2018)においても、「批評する」言語活動を展開する上での課題として、①批評に対しての動機付けや意味が生じる教材をどのように選んでいくか、②「批評する」言語活動が実際にどのようなものであるか、子ども自らが学習を通し

て理解し習得していくことのできる配慮をどのように行なっていくかを指摘している。

読みの学習において、子ども自らが主体的に「批評する」ことの重要性については、すでに西尾実(1929)が次のように述べている。西尾は「①素読(鑑賞)②解釈③批評」と読みの体系を示し、批評について「読みから来る直観の発展としての解釈を完成し、対象を自我の表現として見ることのできるまでに至った立場において成立する価値判断である」とし、「批評はあくまで解釈の展開として、またその完成として自ら到達する境位でなければならぬ」としている。さらに「解釈の徹底」がなされないまま「批評的作業」に進むことは、「読書の全体系を混乱させ、ひいてはあらゆる事物に対する軽薄な態度を馴致して、性格をそこなうおそれが無いとも限らない」とも述べている。西尾が重視するのは、自ら批評に到達するまでの学習過程であり、その学習過程において「読書の全体系」と「あらゆる事物」に対する思考態度を育成していくことである。以上は、現在においてもきわめて重要な指摘であると考えられる。

本稿では、以上の問題意識のもと、子ども自らが主体的に「批評する」過程を検証するものである。その検証を通して、批評する必然性が学習過程でどのように生み出されていったのか、子ども自ら批評する視点をどのように発見し獲得していったのかを考察する。

その上で、「批評する」力を育成する授業づくりをどのように行なっていか、要点を明らかにしてみたい。

考察の手順として、①第九次学習指導要領における「批評する」言語活動の位置付けを確認し、②2021年度から使用が開始された国語教科書の扱いについて整理し、③「批評する」言語活動を位置付けた試行実践の分析を通して、授業づくりの要点と課題を検討する。なお、試行実践は、教科書研究センター委託による研究調査の一環として実施したものである。「批評する」言語活動は、学習指導要領において複数の領域に重層的に位置付けられているが、試行実践では小説を読む活動に焦点化して取り上げている。実践の構想は、研究調査の委員である坂口が教材と実施学年を決定し、授業実践を木下に依頼した。本稿の執筆については、実践の記録について木下、分析・考察は坂口が主として担当している。

## 2 「批評する」言語活動の位置づけ—学習指導要領と教科書の提案—

### (1) 学習指導要領における「批評する」言語活動

まず第九次学習指導要領における記述を確認しておきたい(引用はすべて『中学校学習指導要領国語科編解説』文部科学省、東洋刊出版社、2017、以下「解説」と記す)。「批評する」言語活動は中学校第3学年の「B 書くこと」「C 読むこと」の「言語活動例」に次のように記されている。

- ア 関心のある事柄について批評するなど、自分の考えを書く活動。「B 書くこと」
- イ 詩歌や小説などを読み、批評したり、考えたことなどを伝え合ったりする活動。「C 読むこと」

この「批評する」言語活動については、「解説」に次のように述べられている。

- ・ **批評**するとは、対象とする事柄について、そのものの特性や価値などについて、根拠を持って論じたり評価したりすることである。「B 書くこと」
- ・ **批評**するとは、対象とする物事や作品などについて、そのものの特性や価値などについて、論じたり、評価したりすることである。「C 読むこと」

対象に「事柄」「物事や作品など」という異なりはあるが、「特性や価値など」について「論じたり、評価したりすること」として説明されている。以上の言語活動を通して、「読むこと」では「文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの方や考え方について考えること」や「文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価すること」等が指導されることに

なる。

### (2) 検定教科書における「批評する」言語活動

次に、「批評する」言語活動が教科書にどのように提案されているかを確認していく。

(資料1)は、学習の目標や手引きに「批評する」という記述がある単元に絞って整理したものである。同表に記載していないS社は、学習の目標や手引きに「批評する」という記述は認められない。巻頭「領域別教材一覧」の「言語活動」に「批評する」を示し、該当教材は「握手」「俳句の世界/俳句十句」「初恋」「故郷」「坊ちゃん」となっている。例えば「握手」では、目標に「小説の構成や場面の展開を捉え、その効果を評価する」(下線は引用者による)と示されている。

(資料2)は、(資料1)で取り上げた学習の手引きに、「批評」についての解説があるものを整理した。なおS社は巻末資料「学習用語辞典」に「批評」の項目を載せ、説明を加えている。K社は、教材に関する「『私』における虚構」と題す解説を載せ、考える視点を示している。そこで「批評」という文言は使われていない。

#### (資料1) 小説を対象とした「批評する」

|    | 作品              | 作者等         | 目標                                 | 手引き項目                          |
|----|-----------------|-------------|------------------------------------|--------------------------------|
| T社 | 形松山新介の勇将中村新兵衛が事 | 菊池寛出典「常山紀談」 | 場面の展開や表現の仕方に着目し、作品を批評する            | 読み比べて作品を批評しよう                  |
|    | 百科事典少女          | 小川洋子        | 場面の展開や表現の仕方に着目し、作品を批評する            | 作品の結末の書き方について批評しよう             |
| K社 | 私               | 三崎亜紀        | 文章を吟味して読み、文章に表れているものの方や考え方について批評する | この作品を、現実の世界と比較しながら批評し、文章にまとめよう |
| M社 | 故郷              | 魯迅          | 小説を批判的に読み、時代や社会の中で生きる人間の姿について考える   | 作品を批評してみよう                     |

(資料2) 学習の手引きにおける解説

|    |   |
|----|---|
| T社 | <p><b>教材「形」菊池寛</b><br/> <b>(言葉の力) 作品を批評する</b><br/>         あるものの特徴をとらえて、そのよさや価値について評価して論じることを「批評」という。小説などの文学作品を批評するときには、次のような点に留意するとよい。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・登場人物の人柄や考え方、人物どうしの関係、場面の展開、象徴的な表現などを捉え、それらの意味や効果を考える。</li> <li>・作品のどういうところに工夫や魅力を感じるか、作品について自分はどうか評価するかなどを述べる。</li> </ul>   |
| M社 | <p><b>教材「故郷」魯迅</b><br/> <b>(学習の窓) 小説を批評する</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・批評とは、作品などについて、その特性や価値などを論じたり評価したりすることである。</li> <li>・小説を批評するときには、描かれた内容をそのまま受け入れるのではなく、意味を吟味したり検討したりして、批判的に読むことが大切だ。</li> </ul> <p>「批評の観点の例」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・人物の生き方や描かれ方</li> <li>・語り手の思いや考え方</li> <li>・時代や社会背景      ・構成や展開</li> <li>・表現の効果や語句の使い方 など</li> </ul> <p>「批判的に読むには」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・登場人物の考え方に共感や納得ができるか。→自分の知識や経験、考えと比べてみる。</li> <li>・語り手以外の立場から作品を読むとどうか。</li> </ul> |

以上、4社の目標や手引きからは、批評する対象として大きく二つの特徴が指摘できる。一つは「場面の展開や表現の仕方」に着目して「作品」を批評すること、もう一つは、「文章を吟味し」て読み「ものの見方や考え方」や「時代や社会の中で生きる人間の姿」について考え、批評することである。以上の観点は単純に分けられるものではないが、各社が軽重を付けて手引きに示している点が確認できる。

前者の例として、T社やS社の次のような手引きがある。

- ・作品の最後が「ンゴマ」についての百科事典の記述で締めくくられていることには、どのような効果があるだろうか。話し合ってみよう。(T社「百科事典少女」小川洋子)
- ・「上野公園に古くからある西洋料理店」での会話は、ルロイ修道士の死後、回想して語られたも

のである。そのことがわかる最後の場面の効果を考えよう。(S社「握手」井上ひさし)

この手引きからは、最後の叙述や場面の「効果」について考えさせる意図が見て取れる。結末までの表現や内容、読み深めてきた解釈をもとに、「作品」を「批評する」活動が示されている。

後者には、K社やM社の次のような手引きがある。

- ・この作品を、現実の世界と比較しながら批評し、文章にまとめよう。(K社「私」三崎亜紀)
- ・読み深めたことを踏まえ、この作品のもつ特性や価値について批評しよう。下段の「学習の窓」などを参考に、観点を決めてまとめてみよう。(M社「故郷」魯迅)

「作品」の特性や価値について批評する上で、K社は「現実の世界と比較」することを示している。M社は「学習の窓」(資料2)に具体的な観点を示し、その中に「時代や社会背景」等を書き、目標「小説を批判的に読み、時代や社会の中で生きる人間の姿について考える」に迫ろうとしている。

(3) 教材「握手」の選定理由

以上、批評の対象として取り上げられる小説教材は複数あるが、本研究では井上ひさし「握手」を取り上げ、試行実践を構想した。

「握手」は1993年から連続して複数の出版社に掲載されてきた、いわゆる定番教材である(坂口2010)。2016年版では5社中3社が掲載し、いずれも「批評する」言語活動を提案している。「批評」に関わる言語活動を年間に繰り返し設定し、その出発点に「握手」を位置付けるM社、「握手」の他、小説と俳句、詩を単元に位置付け、批評文を書く活動に展開するG社、小説の表現方法を「握手」で学び、他の小説の表現方法と比較して批評活動に展開するS社である(坂口2018)。2021年版では掲載が2社(全4社)にとどまったが、S社では「握手」に「批評する」言語活動を位置付け、手引きを次のように提案している。

- 目標**・小説の構成や場面の展開を捉え、その効果を評価する。
- ・過去を回想する語り手の思いを捉え、それに基づいて自分の考えを持つ。

**内容を整理する**

- 1 時間の流れと出来事を観点にして本文をくぎり、構成を捉えよう。
- 2 握手の仕方に着目して、ルロイ修道士の変化を整理しよう。

**読みを深める**

- 3 「先生は重い病気にかかっているのでしょうか。そ

してこれはお別れの儀式なのですね」と「私」が言えなかったのはなぜか。また、そのような「私」についてどう考えるか、話し合おう。

- 4 「私は知らぬまに、両手の人さし指を交差させ、せわしく打ちつけていた」ときの、「私」の心情を考えよう。

自分の考えを深める

- 5 「上野公園に古くからある西洋料理店」での会話は、ルイロイ修道士の死後、回想して語られたものである。そのことがわかる最後の場面の効果を考えよう。

学びを振り返る

目標をもう一度確認し、学んだことを自分の言葉でまとめよう。

以上から「握手」は批評に対しての「動機付けや意味が生じる」という点で適切な教材であると考えられる。なお実践においては、以上の手引きは活用していない。冒頭で述べたように、子どもたちがどのように作品を読み、解釈し、批評という視点を獲得していくのかを明らかにすることに留意した。

### 3 「批評する」言語活動を位置付けた実践例

#### (1) 実践の概要

教科書研究センター委託調査研究の一環として、公開授業を行った。概要は以下のとおりである。

#### 授業概要

日時：2021（令和3）年11月29日（月）3校時

指導者：静岡大学教育学部附属静岡中学校

木下聡美

対象学級：2年C組36名

教材：小説「握手」井上ひさし（第3学年）

#### 題材構想（全8時間）

- (1) 「握手」を読んだ感想を交流し、追求テーマを決めよう（2時間）
- (2) 指言葉や握手がどのような思いを表しているのだろう 個人追求（2時間）
- (3) 指言葉や握手が意味することについて共有しよう 全体追求（4時間 公開授業はその1時間目）
- (4) 『握手』を通して何を描いているか、自分の考えを書こう 最終レポート（家庭学習）

#### 授業実践の記録

「全体追求」4時間の追求テーマ、板書からの抜粋、指導者のまとめを整理したのが（資料3）である。語り合いを通して追求テーマがどのように変化していったか、そこで何が語り合われたかをまとめている。

なお、ここで言う「追求テーマ」「語り合い」は、実践校である静岡大学教育学部附属静岡中学校独自の指導用語である。同校は「学び手である子どもの立場に立つて、教科や学びのあり方を求める研究」を継続

してきた。授業づくりにおいては、「①教科の本質にせまる題材づくりと題材構想②共有された問いに基づく追求（追究）活動③「教科ならではの対話」を生み出すこと」を重点としている。その詳細については静岡大学教育学部附属静岡中学校・村山功（2019）、木下聡美・坂口京子（2020）を参照いただきたい。

#### (2) 批評する必然性と視点の獲得過程

授業実践の記録から、批評する必然性が学習過程でどのように生み出されていったのか、子ども自ら批評する視点をどのように発見し獲得していったのかに注目したい。考察にあたっては、子どもの発言や追求用紙の記述も取り上げながら検討を加える。

##### ① 追求テーマの変化と転換点

追求テーマに注目すると、語り合い②と語り合い③が、解釈から批評への転換点となったことが見て取れる。その過程を確認しておこう。

語り合い①・語り合い②では、「握手」や「指言葉」がどのような思いや意味を表しているか、「ルイロイ修道士」や「わたし」の立場から解釈している。そこで問題になったのは、最後の場面の「指言葉」である。

まもなく一周忌である。わたしたちに会って回っていた頃のルイロイ修道士は、身体中が悪い腫瘍の巣になっていたようだ。葬式でそのことを聞いたとき、私は知らぬ間に、両手の人さし指を交差させ、せわしく打ちつけていた。（M社より抜粋）

この「指言葉」は「ルイロイ修道士」の癖で、「おまえは悪い子だ」とどなっている「危険信号」である。文章中には、この場面までに2回登場する。1回は「わたし」の回想の中で、1回は「ルイロイ修道士」との再会の場面で、いずれも「ルイロイ修道士」が行っている。

授業記録からは、最後の場面の「指言葉」について子どもたちは複数の重層的な解釈を行っていることが見て取れる。「わたし」が「ルイロイに対して」「わたし（自分）に対して」「病気に対して」「世の中に対して」怒りや悔しさ、後悔や寂しさ、無力さをそれぞれ感じているというものである。その語り合いの過程で、次のような疑問と発言が出された。

- ・この「指言葉」の表現によってルイロイ修道士の意志を「受け継ぐ」ということが表されているのではないか。  
→本当にそういえるのか。（語り合い②）
- ・思いが行動になるのではなく、行動になったことで初めて自分の思いに気づいた。どの指言葉をしたかということが大事なのではなく、「指言葉をしたということ自体に意味がある」のではないか。（語り合い③）



語り合い①で中心であった怒り、悔しさ、後悔、無力さ等という解釈に対し、「受け継ぐ」という肯定的な意味づけを行う発言である。この発言には「本当にそういえるのか」という疑問が出される。さらに、別の視点から「指言葉をしたということ自体に意味があるのではないか」という発言が出され、全体の認識が大きく揺さぶられる。指導者は「最後の場面で指を打ちつけることがこの作品においてどんな意味があるのか、読み手として作品を分析する視点を確認した」とし、「ここを「批評」として価値づけ」全体で共有している。

## ② 最終レポートの記述—個人追求の過程—

以上の過程は、個々の子どもの最終レポートにどのように記述されているだろうか。ここでは2名の生徒を取り上げる。レポートは基本的に原文のままであるが、明らかな誤字や間違いには訂正を加えている。

(資料4)に生徒A(仮名)のレポートを示した。表現の「意味」や「意図」を分析的に記述した内容である。以上の批評的な視点が、全体追求の中で獲得された「実感」についても記述されている。

### (資料4) 生徒A最終レポート

私は、握手にはルロイのこととルロイへの感謝を忘れないという意味があると思う。わたしは1回目の握手のことを2回目の握手で思い出している。そして3回目の握手では、1回目のルロイの握手と同じようなことをしている。これは、わたしがルロイに感謝を伝えようとしていることを表していると思う。わたしは腕を上下に激しく降る前に「それでも足りずに」と描かれている。これは私の推測では、ルロイに伝えたい感謝が足りないということだと思う。だからわたしは、自分が助けてもらった時の感謝を覚えていますよ、という意味でルロイの握手の真似をしているんだと思う。

最後以外の指言葉では、「…右の親指を立てる。そのことも思い出したのだ。」や「わかりましたと答える代わりに、わたしは右の親指を立て」というような表現があった。これらの指言葉は、わたしがルロイがやっていたことを思い出したり、頭で考えて“意図して”行っている行動。一方、最後の指言葉は知らぬ間に、つまり、“無意識に”行っているということ。これはルロイ先生のくせがわたしのくせになっていて、それが無意識に出てしまう程わたしの中でルロイの存在が大きかったということを表す意図があると思う。さ

らにその“無意識に”というのが“意図して”というのと対比になっていて、無意識にやっていたという気持ちの大きさと、それまでの意図してやっていたということが強調していると思った。また、最後のところで「わたしは知らぬ間に～」と書いてあるから、わたしは自分が無意識にしていることに気づいている。そうすると、私の考えでは、わたしはルロイが病気のことをだまっていたことに対する少しの責める気持ちと、自分の無力感の気持ちが指言葉に出てしまったけれど、無意識にルロイの存在の大きさを知ったという風に読める。つまり、最後の一文だけでわたしの気持ちが責める気持ちや無力感から、ルロイへの尊敬や感謝の気持ちに変化していることが分かる。これは文の頭の「知らぬ間に」や「ルロイのくせを真似している」ことに、そう読ませる意図があったんだと思う。私は語り合いの中で、〇〇の「行動が出てその感情を自覚する」という意見が印象に残った。たしかに「知らぬ間に」と書かれている上、本文にも文頭に「わたしは」と書かれているから、そう考えられるなど納得した。しかもその自覚するというのをヒントに、一文で感情の変化が読みとれるんじゃないかということにも気づき、自分の考えも広められた。他の人の意見を聞いて自分の意見が広がっていくということをすごい実感した意見だった。

レポート前半では、握手には「ルロイへの感謝を忘れない意味がある」と述べている。さらに、最後以外の「指言葉」は、最後の「知らぬ間に」という表現を際立たせる意図があるとし、「わたし」の意図があつての「指言葉」と、無意識の「指言葉」とに分類する視点を抽出している。その上で、最後の「指言葉」は無意識に行つた行動であると「わたし」自身が気づいていることを指摘し、「自分の中でのルロイの存在の大きさを知った」ことを表す意図や、ルロイへの「尊敬や感謝の気持ち」に転換したことを強調する意図が読み取れるとしている。さらに以上の批評的な解釈のきっかけとなった友人の発言に触れ、「自分の意見が広がっていくといことをすごい実感した」と記している。

(資料5)は生徒B(仮名)のレポートである。「手に関する描写」について「人物の心情や、その変化、前後の文が意味する内容、など重要な事を表す際

に手に関する描写が使用されている」とし、全 14 を取り上げて考察している。

(資料 5-1) はその最終部である。そこには「描写を内から見るのと外から見る」という視点が示されている。「内から見る」とは「人物がなぜその行動を起こしたのか」、「外から見る」とは「作品においてその描写がどんな意味をなしているか」とそれぞれ整理し、「混同しないこと」が重要であると述べている。この「外から見る」は「批評」という視点の獲得としてよいだろう。

#### (資料 5-1) 生徒 B の最終レポート 結末部

この話では、天使の十戒や上川くん、困難の分割など、他の部分と繋がらない描写が浮いているように感じます。初読の際はその意図が全く理解出来なかったけれど、追求を終えた今はこう考えています。

ルロイという死を悟った人物の最後の行動と、それが周囲の人に与えた影響を描く中で、ルロイが死を悟っている事を示すヒントとなる描写は必要不可欠だった。それで、ルロイという魅力的(理想的)な人物の信念や人間性、人物像などを描く時に、作者自身の理想とする「人の在り方」というのが文中に組み込まれたのでは。

わたしにはこれ以外の解釈はできませんでした。

これからの授業(語り合い)で気をつけたいのは、特定の描写に着目して追求する際に、人物がなぜその行動を起こしたのか、と作品においてその描写がどんな意味をなしているかの二つを混同しないこと。描写を内から見るのと外から見るのことで、区別する必要があるな、と思いました。

全 14 の考察では、初読の折「意図が全く理解できなかった」描写を含み、それぞれの描写を作品の中でどう意味づけたかが論じられている。ここでは最後の場面の「指言葉」に関わるとされる「8」「11」と、全ての「指言葉」の解釈を整理し直した分析「14」の後半部を(資料 5-2)(資料 5-3)(資料 5-4)として示す。

#### (資料 5-2) 生徒 B 最終レポート「8」

「東京見物の準備に三か月はかかりました。先生からいただいた純毛の靴下だの、つなぎの下着だのを着ないでとっておき、駅前の闇市で売り払いました。

鶏舎から鶏を五、六羽持ち出して、焼き鳥屋に売ったりもしました。」→「ルロイ修道士は改めて両手の人さし指を交差させ、せわしく打ちつける。ただしあの頃と違って、顔は笑っていた。」

内から見る 「私」たちがしたことは悪いことには違いないのだけれど、時が経った今、あの頃を思い出して騒がしい日々を懐古する、ような感じ。11 番と近く、悪いことだと言いながらも、それに勝るほどのあたたかい気持ちを抱いている、という感じ。

外から見る 過去に人さし指を交差し打ちつけた 7 の場面と対照的。この指言葉の使い方(意味)が一つではないことを示している。つまりこの場面と最後の場面が表す心情は同じ?

#### (資料 5-3) 生徒 B 最終レポート「11」

「わたしに運転の腕前を見てもらいたいのでしょうか、バスをぶんぶん飛ばします。最後に、バスを天使園の正門前に止めます。停留所じゃないのに止めてしまうんです。上川君はいけない運転手です。けれども、そういうときがわたしにはいっと楽しいのですね。」

内から見る 悪いことだと言いながらも、それに勝るあたたかい気持ちを抱いているという感じ。

外から見る ↑多分 8 と 14 と共通している。

#### (資料 5-4) 生徒 B 最終レポート「14」最終部

最後の場面では「おまえは悪い子だ」とどなっている危険信号。「わたし」はルロイを悪い子、ルロイのした事をいけない事、としながら心の内にはそんなルロイを微笑ましく思ったりするあたたかい気持ちがある、という考察ができる。

では、この場面でのルロイのした事とは何か。指を打ちつける描写の前の文を見ると、わたしたちに会って回っていた頃のルロイ修道士は身体中が悪い腫瘍の巣になっていた、ということを知っていて指言葉をしている。

このことから、ルロイがすでに身体の不調が酷かったにもかかわらず、自分たちのところに会いに来たこと、弱音を吐かず先生でいたこと、を悪いこととしていると考察できる。実際、最後にルロイと再会したこ

とで、過去の思い出を取り戻した「わたし」はルロイの死に大きく心を動かされることになっている。ルロイを失ったことによる喪失感。ルロイを救えなかったことによる無力感などだろう。

(資料 5-2) では、「ルロイ修道士」の 2 回目の「指言葉」が 1 回目とは異なり「笑って」行われていることに注目し、指言葉の使われ方は「一つ」ではないと分析している。指言葉では「悪いことだと言いながら」、心情としては「それに勝るあたたかい気持ちを抱いている」というルロイ修道士の表現方法に注目し、その点が(資料 5-3)「上川君」についての表現や、最後の「指言葉」にも共通すると分析している。ここで指摘されているのは、表面にあらわれる「指言葉」や「言葉」の意味と、そこに含まれる意味づけ(心情等)は異なるという、表現方法の共通性である。その観点から、最後の場面で「わたし」は「ルロイを悪い子、ルロイのしたことをいけない事」と「指言葉」では示しながら、同時に「喪失感」や「ルロイを救えなかった無力感」(資料 5-4)を感じている、さらには「ルロイ」という「魅力的(理想的)な人物の信念や人間性、人物像」に「人の在り方」を見、「あたたかい気持ち」があると考察できると述べている(資料 5-1)(資料 5-4)。

#### 4 「批評する」力を育成する授業づくり

試行実践とその検討から、「批評する」言語活動を必然なものとし、子ども自ら批評する視点を発見し獲得していく上での授業づくりの要点について整理しておきたい。

##### (1) 解釈の徹底と深化

まず、授業において次のような解釈の過程を成立させることが重要であると考えられる。一つは、子ども交互の異なる解釈をもとに、なぜその解釈が生まれているかを吟味する過程である。そしてもう一つは、子ども交互の異なる解釈の根拠となる描写と、その他の描写との関係付けをメタ的に分析し、作品の中での意味づけを再考する過程である。以上は、西尾(1929)の言う「解釈の徹底」である。西尾は「批評は既に理解の中に含まれるべき作用であって、解釈の徹底は自ら批評の道をたどりつつある」と述べているが、先に検討した「握手」の追求の過程や、最終レポートの考察とまさに相応するとしてよいだろう。避けなければならないのは、解釈の過程を疎かにして、批評的な観点に立った課題を扱うことである。教科書の示す学習の手引きを活用する場合にも十分に留意したい。

次に、批評的視点を獲得することにより、解釈がより深化していくという点にも注目しておきたい。「握

手」の語り合い④においては、「指言葉」自体の意味づけについて、次のような発言が出された。

指言葉がルロイを象徴するものであったことと、同じ動作をすることによって二人が同調していくこと、それによって二人の関係性の強さや、ルロイの想いを引き継いでいく姿が描かれていることなどについて意見が出た。また、話言葉ではなく、指言葉であることによって、言語の違いなどを越えた繋がりを表現していることや、無意識に指言葉をやっていた自分に気づくことで、初めて自分自身と向き合えたことを意味しているのではないかといった意見も出て、「握手」という作品に対する読みの視点が広がっていく様子があった。

(資料 3)

語り合いを通して批評的な視点を獲得した子どもたちは、このように「指言葉」自体の意味について解釈を深めていった。ここからも解釈と批評が明確に分けられるものではないということがうかがわれる。実践においても、解釈と批評という循環を十分に意図した指導が必要であると考えられる。

さらに、以上の解釈と批評という循環が、語り合いという全体追求の中で実現していること、その全体追求を個人追求が支えていることは重要である。生徒 A は、友人の発言によって読みの広がりを「実感」したことを最終レポートに記述していた。その発言によって最終レポートでは表現の「意図」に着目した分析がなされている。一方、生徒 B は、全体追求 4 時間を経たのちの個人追求において、全ての描写を整理し直し、「外から見る」批評的視点を獲得していた。ここからは、「批評する」視点の獲得が、個々の子どもによって異なるものであること、一律には生じ得ないものであることが読み取れる。

加えて、以上の発言や学びが今回の 1 単元の中で実現するものではないことにも留意したい。解釈と批評という循環を成立させる上では、中学校 3 年間の計画的指導と、単元と単元との連関がきわめて重要となる。実践校である静岡中では「問いの発見、個人追求、全体共有の過程」を通して「さらなる問いを見つけ、より深い読み取りへとつなげ」ることを目指し、3 年間のカリキュラムを構想している。指導者は「子どもの読みを肯定的に受け止めながらも、描写のつながりや考えの根拠となることについて質問することで子どもが自分の読みを自覚化したり、さらに深い読み取りができるよう促したり」している(木下・坂口 2020)。以上の地道な積み重ねがあつてこそ、個人追求や全体共有(追求)が充実し、今回の発言や記述につながっている。価値ある問いを持つこと、叙述や表現を根拠として自身の解釈を導き、他者との共有によって再考

すること、以上の学習によって解釈の方法や観点を獲得すること、以上を繰り返して指導することの重要性に改めて注目しておきたい。

## (2) 教材の選定

批評する言語活動を展開する上では、教材の選択も重要である。今回の「握手」の実践において、生徒 B は「意図が全く理解できなかった」描写の解釈を徹底する過程で、「ルロイ修道士」のものの見方や考え方、時代や社会の中で生きる「ルロイ修道士」の姿、「わたし」と「ルロイ修道士」との関係性について自らの理解を深めていった。「指言葉」のもつ特徴や意味の重層性にも新たな解釈を見出していった。その過程で、「外から見る」「内から見る」という批評的な視点を獲得していった。

ここから指摘できる教材の要件の1つは、作品全体の理解に関わる、多様で複層的な解釈が生み出され得る描写が含まれること。2点目として、そういった多様で複層的な解釈を追求する過程で、ものの見方や考え方、時代や社会の中で生きる人間の姿について考えていけるような教材であることである。以上は小説の持つ本質的な価値であるが、その本質的な価値に正対してこそ、解釈と批評の循環が成立していることはきわめて重要である。逆に述べれば、子どもの学びの実態に即応した小説が教材として選定されれば、本質的な価値に正対する可能性が広がり、解釈と批評の循環につながるということである。教科書の提案する、「形」と「常山紀談」との比較読みや、「百科事典少女」「私」といった現代小説の教材化も以上の点を実現する工夫であると考えられる。その点を授業づくりにおいて十分に活用し、カリキュラムの基本としつつ、子どもの「学び」の実態という観点から指導者が作品を選定していくことにも挑戦していきたい(下田2018)。

## (3) 今後の課題

ここまで、子どもが主体的に「批評する」過程に注目して、批評する力を育成する国語科の授業づくりの方向性を検討してきた。今後の課題として、批評する言語活動を展開する上での教材の要件について、さらに実践的な検討を加えることがある。特に、解釈と批評の循環という観点から、3年間の教材選定を考えていくことである。また小説を「読むこと」と説明的文章を批評的に「読むこと」との関連、さらには批評文を「書くこと」との関連についても、学習指導とカリキュラムの観点から検討する必要がある。以上を今後の課題としたい。

## 文献

- 木下聡美・坂口京子(2020)「読書と表現を核にした中学校国語科の授業実践と評価—カリキュラムと評価(「追求の記録」・定期考査)の工夫—」『静岡大学教育実践総合センター紀要』30号
- 坂口京子(2010)「第四章 「握手」(井上ひさし)の授業実践史」『文学の授業づくりハンドブック 授業実践史をふまえて 第4鑑巻 中・高等学校編』溪水社
- 坂口京子(2018)「国語科教科書における言語活動(「批評」)の提示形式の比較と検討—「ディズニーランドという聖地」(能登路雅子)・「握手」(井上ひさし)の事例検討—」『平成27年度～平成29年度公益財団法人教科書研究センター教科書等調査研究委託事業 報告書 国語科における言語活動例の提示形式と学習展開の実態に関する研究』公益財団法人教科書研究センター
- 静岡大学教育学部附属静岡中学校・村山功(2019)『対話が深める子どもの学び—「教科ならではの文化」を味わう授業—』明治図書
- 佐藤洋一・伊藤瑠里(2020)「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—」『愛知教育大学研究報告、教育科学編』69号
- 下田実「批評する「場」とのかかわりを導く教材の開発—絵本の可能性—」『全国大学国語教育学会第134回大阪大会研究発表要旨集』
- 辻尚実・間瀬茂夫(2020)「高等学校における「批評する力」を育成する文学作品の学習指導に関する研究—批評文集を用いた「読みの観点」と「書き方」の習得・活用—」『全国大学国語教育学会第139回2020年秋期(オンライン)研究発表要旨集』
- 西尾実(1929)『国語国文の教育』(引用は『西尾実国語教育全集 第一巻』教育出版、昭和四十九年、P.P.77-81)