

「言葉による見方・考え方」を働かせ、深い学びを実現する授業づくりを目指して

## 国語科における深い学び

言語生活の中で言葉を意識し、言葉による見方・考え方を働かせながら、主体的かつ適切に思考・判断・表現していくことで得られる言葉に対する認識の変化。

### 何ができるようになるか

#### 育成すべき「国語」に関する資質・能力

##### 〈自らが身に付けた「国語」を社会や人生で生かそうとする力〉

- 他者のものの見方・考え方を認め、自らのものの見方・考え方を広げたり深めたりしようとする力
  - 伝え合い、相互理解しながら、新たな価値を創造しようとする力（合意形成・対話力）
  - 情報を活用して、考えたり表現したりしようとする力
  - 言語文化に親しみ、尊重しようとする力
  - 言葉の曖昧性を理解した上で、言葉が持つ力を信頼し、言葉によって困難を克服し、言葉を通して社会や文化を創造しようとする力
  - 読書に親しんだり読書をして認識を深めたりしようとする関心・意欲・態度
  - 言葉を適切に用いる素地となる人間性
- 等

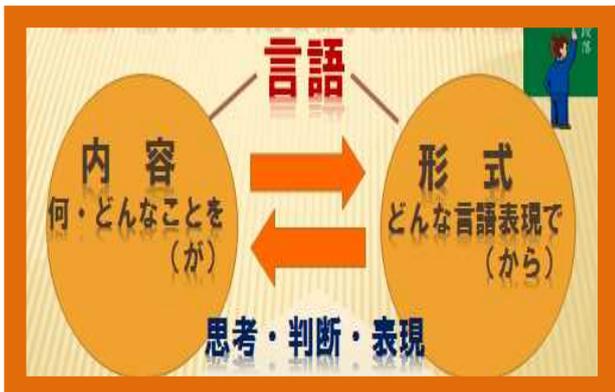
##### 〈生きて働く「国語」に関する知識及び技能〉

- 話し方・聞き方に関する知識や技能
  - 書き方・読み方に関する知識や技能
  - 語彙力（漢字・語句…）
  - 書写技能 文字の知識
  - 国語の特質についての知識（文法・言葉の役割や歴史等）
  - 〈情報スキル〉
  - 情報の収集・整理の知識や技能
- 等

##### 〈未知の状況においても、「国語」を使って適切に思考・判断・表現し、課題を解決したり価値を創造したりする力〉

- 目的に合わせて適切に言語を用いる力
  - 言語を用いた想像力・言語による感性
  - メタ言語能力 ○伝え合う力
  - 論理的な整合性を判断する力
  - 言葉について建設的な批判ができる
  - 言葉についての多角的な思考力
  - 読解力・聴解力
  - 考えを形成し深める力
- 等

### 何を学ぶか



### どのように学ぶか

言葉による見方・考え方を働かせ

#### 言葉に対する思考が 活性化する言語活動

言語に対して深い思考を促す活動

言語を使って深い思考を促す活動

# 「言葉による見方・考え方を働かせ、深い学びを実現する授業づくり」を目指して

## 1 国語科で育成を目指す資質・能力と深い学び

左図は「国語科の本質に迫る授業づくり」の概要を示している。上部は「国語科で育成すべき資質・能力」である。「国語」は「外国語」と同様、互いのコミュニケーションツールであり、これについては学習者も理解しやすい。しかし、重要なのは、無自覚ではあるが「国語」は、日本語を母語とする私たちの人間性の基盤たる「ものの見方・考え方」に大きく関わる「思考」や「感性」をつかさどっているということである。国語科が人間づくりに強く関わるゆえんである。こうした重責を再認識し、学習者が現在や将来において、国語をよりよく用いながら生きていくために必要な資質・能力を育成するための国語科の授業づくりに邁進していきたい。

さて、左図の上部の国語科で育成したい三つの資質・能力、〈自らが身に付けた「国語」を社会や人生で生かそうとする力〉、〈未知の状況においても、「国語」を使って適切に思考・判断・表現し、課題を解決したり価値を創造したりする力〉、〈生きて働く「国語」に関する知識及び技能〉のいずれも、一方的な教え込みでは身に付かない。学習者自身が課題解決的な言語活動に取り組み、その中で言葉に対して言葉を使って主体的に思考・判断・表現をすることでこそ、自分自身の力になっていくものと考えている。知識及び技能に「生きて働く」と冠しているのもこうした意図である。また、このような学習によって得られる学びが深い学びであると考えている。

## 2 「言葉による見方・考え方」について

学習指導要領には、「言葉による見方・考え方を働かせるとは、生徒が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方などに着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられている」と述べられている。また、「言葉で表される話や文章を、意味や働き、使い方などの言葉の様々な側面から総合的に思考・判断し、理解したり表現したりすること、また、その理解や表現について、改めて言葉に着目して吟味すること」とも述べられている。つまり、「言葉による見方・考え方を働かせる」とは、言葉への自覚を高めること、言葉の理解と表現、用いられる言葉そのものを学習対象にすることであると言える。では、「言葉による見方・考え方」とは何か。そもそも「言葉によらない見方・考え方」があるのかと問われれば、そのようなものをイメージするのは難しい。ということは、日本語を母語とする私たちはすでに「言葉による見方・考え方」をもっているのが自然である。国語科に与えられた役割は、私たちがすでに持っている「言葉による見方・考え方」を自覚させ、育てていくことと言えるのではないだろうか。実際に授業で具体化していく際には、「言葉による見方・考え方」を明らかにしていく必要があるが、「見方」と「考え方」を区別することは難しい。例えば、文学的文章では、文章中のある言葉に目を付けて、その言葉が「象徴」することや作者による独自の「定義づけ」について指導することがよくある。その際には、その言葉の使われ方を「比較」したり、「類推」したりすることも学習活動に含まれてくる。このような学習活動では、「見方」と「考え方」が複雑に絡み合っており、区別することは難しい。したがって、「言葉による見方・考え方」とは、中教審答申（平成28年12月）で示された「自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉え、その関係性を問い直して意味付けること」として考える。

## 3 「言葉による見方・考え方」を働かせ、深い学びを実現する「問い」

「言葉による見方・考え方」を働かせるためには、適切な言語活動の設定が欠かせない。なぜなら、「言葉による見方・考え方」とは、働かせようと思って働かせるものではなく、課題を解決しようとするときに自然と発揮されるものだからである。また、「接続語」とか「抽象化する」といったような「見方・考え方」を示すことで身に付くものではなく、具体的な言語材料に取り組む中で身に付いていくものだからである。そのため、生徒に学習活動を示す際には、教材との出会いを大切にしたい。その教材から出てくる疑問や感想から課題を設定し、その課題を解決していく過程で「言葉による見方・考え方」を働かせ、資質・能力を身に付けていく学習計画を考えなければならない。教材の選定に当たっては、知的好奇心や感性が揺さぶられるものであることが求められる。実際の授業の課題解決場面は、「言語内容」に当たる部分から徐々に「言語形式」に移っていく。「なぜこの言葉が使われているのですか。」「この表現は〇〇を表すのに効果的ですか。」「このことを伝えるためには、〇〇と△△のどちらがふさわしいですか。」といった問いにより、言語内容と言語形式を往復する思考が生まれ、「言葉による見方・考え方」が働き始める。しかし、この段階で終わっては、せっかく働かせた「言葉による見方・考え方」や身に付いた資質・能力を自覚できず、次の学習で発揮することができない。単元の終わりには、「どのようなことができるようになりましたか。」「次に同じような学習をするときには、どのようなことが使えそうですか。」といった問いかけにより学びを自覚させることで、国語科の学習以外の場面でも汎用的な力として発揮できると考える。

## 実践事例 1

### 第 1 学年「C読むこと」における実践

#### 1 題材名

「少年の日の思い出」

#### 2 本校の研究と本実践の関わり

文学的文章を読むうえで、人物像や、情景描写、象徴など注目する観点を明らかにして読んだり、構成に着目することで語りの効果について考えたりするという見方・考え方を働かせることによって、部分と全体の関係を捉え、深い読みを実現することができる。

本単元では、まずは「人物像」「情景描写」「象徴」などの観点を立て、それに着目して後半部分の内容を分析する。これまでの学習を生かし、複数の観点から物語内での出来事を整理し、その上で改めて前半部分を読んでいく。そうして前半部分に隠されている伏線に気付いたり、物語全体を語る「私」と、「私」に少年時代の思い出を語る「客」という二重の語りの構造に注目したりすることで、叙述を表面的に捉えるだけでなく、深い読みを実現できる可能性に気付くことができるはずである。

観点を立てて物語を分析し解釈すること、さらに「私」という語り手の存在を意識して読むことを通して教材を多面的に捉えさせることが、多様な読みの可能性に気付かせ、自分の読みをより深いものにしようとする態度の醸成につながると考える。

#### 3 実践

##### (1) 単元について

##### ①設定の趣旨

「少年の日の思い出」は昭和 22 年の文部省教科書に採用されて以来、文学的文章の学習の定番教材となっており、多くの実践が試みられてきている。本作品の登場人物は生徒と同年代であり、生徒は物語の内容を自分事のように受け止めやすい。また、内面の細かい描写を根拠として「僕」の人物像や心情を読み取ることのできる作品である。しかし、松本 (2005) はそういった点をふ

まえて、本作品の学習については従来、「僕」の犯した罪とそれを自覚し、変容する場面に注目することで、「僕」が反省をもって成長し、過去のことを恥ずべきこととして認識できるようになったという「道徳的な読み」の指導が長い間行われてきたのではないかと指摘し、それは回想であるはずの後半部分に、少年の当時の「僕」の心情が前景化しているからではないかとしている。そこで、二重の語りの構造に着目し、全体を語る「私」の存在をどう捉えるかによって生まれる新しい読みの可能性を示唆している。

また、阿部 (2013) も以下のように指摘し、従来とは違う読みの在り方の可能性を示唆している。

「僕」は、確かに「一度起きたことは、もう償いのできないものだということを知り、自らの手でちょうを一つ一つ「粉々に押しつぶす」ことで、自分の熱情とは違った世界や価値観があることを知る。そして、今までの生き方の象徴である蝶集めと決別する。その意味で「僕」は少年時代に別れを告げ、新しい生き方に踏み込んでいくということが読める。しかし、それは「僕」がそれまでのエミール像を対象化したり更新したりしていくというまでのものではなかった。

(中略) おそらくは、大人になった今もそれを十分には対象化したり克服したりできていない。

その意味で「僕」が「大きく精神的な成長を遂げていった」というだけの解釈には大きな読み落としがあることになる。(ただし、作品そのものがそういった読み落としを起ししやすい書き方になっていると見ることもできる。) そういう切り口でこの作品を評価すると、「少年の日の思い出」という作品の評価もまた更新される可能性がある。

そこで、本単元では語りの構造に着目して本作品を読み、この教材がもつ多様な読みの可能性を明らかにしていきたい。

本作品の学習においては、生徒は後半部分の「僕」がちょうを盗み、壊してしまうエピソードや終末部分に「僕」がちょうを潰してしまう場面に注目することが多いと考える。本作品に登場する「僕」は生徒たちと同年代であると設定されており、生徒は「僕」がち

ようへ傾ける熱情に共感を覚えやすい。「僕」は憎んでいたと表現するほどにエーメールに対しての激しい感情を抱いており、生徒も「気味悪い性質」「悪徳」といった叙述からエーメールの不気味で関わりにくい人物像を想定し、彼への態度も「僕」に近いものとなりがちである。また、「僕は悪漢だということに決まっ  
てしまい」という表現からも読者はエーメールが「僕」を不当に扱っているように感じる。

この教材は「僕」が自ら罪を認め、その償いや少年期から脱却するきっかけとして自らの宝物であるちやうを潰す場面で終わる。生徒はその後の「僕」の成長を想起し、冒頭部分のように過去を振り返り反省することができる人物へと成長することができたと捉え、この作品を「僕」の成長譚として読むことが多いのではないだろうか。また、「僕」のエーメール評も「僕の自己中心的な身勝手さを表すものだ」と捉え、「僕」は「子供」を、エーメールは「大人」をそれぞれ象徴する存在であるという考えをもつ生徒も多い。

しかし、この作品を誰が語っていると捉えるかでその読みは大きく変わるのではないかと考える。三村(2016)は各教科書での「語り手」の解釈を比較し、大きく二通りに分類している。

①…語り手は前半では「私」、後半では「僕」に交替している。

②…語り手は一貫して「私」あり、後半は「私」が「客」から聞いた話を語り直したもの。

①の解釈では、後半部分の「僕」の心情、とりわけエーメールに対する向き合い方やちやうへの思い、自己中心的だった自分と向き合うことに注目することになる。それは、上に述べたように、精神的に成長を遂げる「僕」を捉えることが読みの中心となる。しかし、そのように読むと前半部分を語る「私」が存在する必然性に目が向きにくくなるのではないだろうか。

そこで、本単元では②の立場から授業を展開したい。その効果は大きく分けて二点あると考える。

一点目は内容面での読みの深まりである。後半部分の当事者ではない「私」という語り手の存在を意識して全体を読むことで情景や人物の描写から読み取れ

る伏線を理解したり、「僕(=客)」の人物像をより深く理解したりしやすくなると考えるからだ。過去の出来事は大人になった「僕(客)」の視点から「私」に語った内容を、「私」が物語全体の語り手として語っている。そう捉えると、「客」は「僕」が精神的に成長し、子供から大人になった姿と単純に捉えることはできないのではないか。エーメールを非難したり怒りを向けたりする心情が、大人として描かれている「客」の視点からの捉えであるとするならば、本当に「客」は「僕」が過去の出来事から教訓を得て成長した姿だと言えるのだろうか。

二点目は語り手が果たす役割を捉えることである。生徒は前半部分を、後半部分の回想を始めるためのきっかけと捉えることが多い。しかし、その機能は前半部分が「客」の語りであっても果たされる。「私」が語ることを意味を考えると、そもそもそれはなぜ行われるのか、誰のために行われているのかという問いが浮かんでくる。なぜ、「私」は友人の「話すのも恥ずかしいこと」を語り直すのだろうか。その問いは「私」と「客」の関係性を捉えるきっかけになるのではないか。「私」は「客(=僕)」の振る舞いを批判したり、非を明らかにしたりしたいのだろうか。もしくは罪の告白を受け入れ、エーメールに成り代わって「許す」つもりなのだろうか。語り手の存在を意識することで解釈の可能性が広がると考えている。

明示的に書かれている描写に注目するだけではなく様々な観点から分析すること、また、それらがどのように関わり合っているかを考えることによって自分の読みを更新していくことで、読みの深まりを感じさせ、文学的文章の学習の面白さを味わわせたい。

## ②単元の目標

- 心情を表す語句の量を増やすとともに、文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすることができる。【知識及び技能】
- ◎ 場面と場面、展開と描写などを結び付けて、内容を解釈することができる。【思考力、判断力、表現力】

- 言葉がもつ価値に気付くとともに、進んで読書をし、我が国の言語文化を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする。【学びに向かう力、人間性等】

## (2) 単元全体の流れ (全8時間)

第1次 教材を読み、全体のあらすじを知る。

- ・ 全文を通読し、あらすじと登場人物、場面を確認する。……………1時間

第2次 観点を立て、本文を読む。

- ・ エーミールの行動に着目し、人物像を捉える。……………1時間
- ・ 「僕」がなぜエーミールを憎んでいるのかを考え、二人の関係を捉える。……………1時間
- ・ 「ちょう」が象徴していることは何か考える。……………1時間

第3次 前半部分を読み直す。

- ・ 教材の構成に着目し、前半部分が存在することで生まれる効果を「内容」と「語りの構造」の二点から考える。……………3時間
- ・ 前半部分を再考し、全体を捉え直すことにより、自分の読みを深める。……………1時間

## (3) 授業の実際

**第3次** 本時の学習課題を「『少年の日の思い出』前半部分に注目すると何がわかるだろうか」とし、後半部分を読んだ後に前半部分を読み直すことで新たに気付くことは何かを、観点を明確にして話し合う活動を行った。また、語りの構造に注目し、この作品が全編を通じて「僕」から少年時代の思い出を聞いた「私」が語っているものという立場から読み直すことでどのような解釈ができるかを話し合わせ、これらの活動を通して読みの深まりが実現できると考えた。

まず、前半部分を読み直し、どのような点に気付いたかを生徒に尋ねた。生徒からは多くの点で改めて気付いた点が挙げられた。

[場]

- ・ 「僕(客)」にとって話しにくいことがある場

面では暗さの描写が強調されている。その中で、ちょうは光っているような描写が多い。

- ・ 「客」が闇の中から語る様子は過去の出来事への後悔を表しているのではないか。

[人物像]

- ・ 過去の「僕」は自分勝手な人物であったが、現在はある程度他人を思いやることができている。

[象徴]

- ・ 大人になっても「僕」がちょうへの思いを強くもっていることから、潰したことの重大さがより伝わる。

少年時代に「僕」がエーミールや自分のちょうを潰したことへの後悔や、それを糧にした成長が前半部分の「僕(=客)」の様子から読み取れるという意見があった。一方、その意見に反対する生徒もいた。以下がその考えである。

[人物像]

- ・ 「僕」は、過去ではエーミールに、現在は「私」に対して感情的な態度を示している。
- ・ 「客」は大人になった「僕」のはずだがエーミールのことを「あいつ」と呼ぶなど、感情的な面を変わらずもっているようだ。

[象徴]

- ・ 「僕」はちょうを潰して少年から大人へ近づいたはずなのに、今でも感情的な部分がある。

これらのように、「僕」の成長を認めない意見が出てくる理由を考えるため、後半部分が「客(=僕)」の話を聞いた「私」の語り直しであるという立場の意見を紹介し、そのように読むとどのようなことに気付くか尋ねた。

[語り手]

- ・ 語り手である「私」の存在を意識して読むことで、「客」の話を一步引いた視点から読むことができた。
- ・ 「私」は「客」の話を、誰かに語るつもりで記録したのではないだろうか。
- ・ 「私」は「客」の話を聞いて、「客」の幼稚さに気付き、それを彼に分からせるためにこの文を書

いたのではないか。

#### [人物像]

- ・ 「客」は「私」に話して罪の意識を軽くしたかったのではないか。
- ・ 「私」は「客」の話に納得していないから、語り直しているのではないか。

これらのように、語り手を「僕」の行動を客観的に捉える視点をもったり、この作品が「書かれたものである＝誰かが意思をもって書いたものである」ということに気付いたりする様子が見られた。本時の感想として、生徒からは以下のような意見が挙がった。

- ・ 初めて読んだときにはエーメールが酷いやつだと感じていたが、読んでいくと「僕」の身勝手さを強く感じるようになった。読んでいるうちに自分自身が「僕」の味方になっていた気がする。
- ・ 光が強くなったり弱くなったりしていることには気づいていたが、単なる時間の経過を表すものだと思っていた。最後の場面の「暗闇」も、「僕」の反省を示すものだと思っていたが、後ろめたさの表れなのかもしれない。
- ・ 「僕」は反省を生かして大人になるまで立派に成長したと思っていたが、他の人の意見を聞いているとあまり変わっていないように感じた。もし自分が「私」の立場で「客」の話を聞いている状態だと考えたら、言い訳のような話し方に腹を立てるかもしれない。
- ・ 「私」は「客」の話を友人として聞いていたが、納得できない部分が多くあったのだろう。だから手記の形として誰かに読ませて、納得できない部分を共有したかったのではないだろうか。

その後、観点を立てて分析したり、関連させたりして読むことがどういう効果をもつのか改めて考えさせた。

- ・ 当初は「僕」の行動や心情だけに注目していたが、観点を立てて整理してみると知らず知らずのうちに情景描写から心情を読み取ったり、ちょうが象徴するものをなんとなく感じたりしていたことが分かった。観点を意識することで内容がすっきりと分

かる気がする。

- ・ 観点を関連させることが難しかった。一つ一つの分析だけでなく、作品がどういうことを伝えたいのか、どんな雰囲気の話が進むのかを理解しながら考えながら読みたいと思った。

観点を立てて作品を確実に分析したり、それらを関連させて読みを深めることで、生徒はこれまでの自分の読みがどういうものであったか考えたり、読みの深まりを実現するためにどうすればよいのか考えていた。

## 4 成果と課題

### (1) 「深い学び」を実現する単元構成

本単元の学習では単元を大きく前後半に分け、前半では生徒が感じた疑問から課題を立て、それらを解決する活動、後半では作品の構造と語り手に注目して全体を捉え直す活動を行った。

前半部分では、生徒が主体的に学習できるよう、また、見通しをもって学習に取り組めるようになることをねらい、初発の感想、疑問から問いを立てさせ、それらを解決する活動を行った。以下は生徒が単元開始時に書いた疑問である。

- ・ 「私」は何のために出てくるのだろうか。そもそも前半部分は何のためにあるのだろうか。
- ・ 後半部分は誰が語っているのだろうか。「僕」？そうすると語り手は交替しているのだろうか。
- ・ 「僕」はなぜちょうにそこまでこだわるのだろうか。趣味というにはあまりにもこだわっている気がする。
- ・ 「僕」がちょうを壊してしまったときのエーメールの態度はあまりに冷たくないだろうか。
- ・ なぜエーメールはちょうを壊されたときに怒らなかったのだろうか。模範少年だから？
- ・ なぜ「僕」は宝物のちょうを潰してしまったのだろうか。

これらのように、主に後半(過去)に注目する生徒が多く、「僕」や主な登場人物であるエーメールの行動や心情にまつわる意見が多かった。また、作品全編を通しての話題となるちょうについて触れる生徒も多くいた。そ

ここで、「僕・エーミールはどんな人物として描かれているだろうか」「なぜ『僕』はエーミールを憎むのだろうか」「この作品で、『ちょう』はどんな役割をもっているだろうか」という3つの課題を立て、学習を進めることにした。

本単元では課題を解決していく学習の中で、生徒には考えるための「人物像」、「心情描写」、「象徴」などの観点を提示し、自分がその課題をどの観点から解決しようとしているのかを明らかにさせた。また、より深い学びを実現するため、自分の考えをスライドに記入させ、それを共有させる活動を行った。考えが更新されたときには記入した点を削除せずに書き足すように指示し、自分の考えの深まりを振り返りやすいようにした。また、他者の意見を自由に参照できる状態をつくり、また、共感する点、疑問をもった点があれば直接質問をしたり、話し合ったりする時間を設けた。

【自分の考えをまとめたスライド】

○番 ○○ ○○ 課題：なぜ「僕」はエーミールを憎むのだろうか

〈みんなの考え〉

**人物像**：「僕」=不完全「エーミール」=完全  
自分の欲しいものを簡単にとってしまう...勝てない!

**象徴**：「エーミール」の収集は小さく貧弱だが...二人の性格

**心情描写**：獲物に対する...←きっかけ

**人間関係**：「僕」=裕福ではない←親に言えない

なぜ「模範少年」なのに憎まれる??

・真反対で受け入れられない (Fくん) ・尊敬していることを認めたくない (Gさん)

【話し合いの内容をまとめたスライド】

○番 ○○ ○○ 課題：なぜ「僕」はエーミールを憎むのだろうか

〈自分の考え〉

**心情描写**：僕にはもっていないものをたくさん持っていたから (技術など)  
自分のとった蝶をバカにされたから

**人物像**：「僕」の性格で (自己中だなという意見が前回の授業でため)  
自分が持っていないものをもって「羨ましい」という気持ちが  
「妬み」になっていったのではないか

めたり、他の観点からの考えを取り入れたりして読みを深めることができていた。

また、単元の後半では作品の構造と二重の語り手に注目させた。この作品は前半部分（現在）に登場する「客」に対して、その友人である「客」が後半部分（過去）を語るという形になっている。しかし、生徒は前述した通り、後半部分（過去）における出来事や登場人物の言動に注目することが多い。そのため、改めて前半部分に注目することで、解釈の幅が広がるのではないかと考える。例えば、本単元前半の学習では観点を明らかにして分析し、それらを組み合わせることで、身勝手に自己弁護をしているかのような「僕」に気付くことができた。生徒にとっては作品の捉え方が大きく変化する気付きである。単元の後半ではさらなる視点をもたせるために、この作品の前半部分が存在する意味や、「私」という語り手に注目することで分かることについて考えさせた。前半部分を伏線として捉えたり、この作品の世界を俯瞰して捉え、語り直している「私」の存在に気付いたりすることができれば、第三者の立場から「僕」の告白に向き合う「私」の姿を捉えることができる。そうすることによって叙述の内容を捉えるだけでなく、さらに深い読みが実現できると考えた。以下は単元終了後のある生徒の感想である。

- ・ この作品は、何度も読むたびに新しい疑問がわいてくる作品だなと感じました。一回目と二回目では違う感じを受けました。例えば、一回目は、「僕」は反省のできるいい人で、エーミールが嫌味を言うてくる嫌なやつだと思って読みました。しかし、「僕」が幼稚でわがままな奴だという考えをふまえて読むと、それは「僕」の単なる思い込みのように感じられました。「僕」でもエーミールでもない誰かから見ると捉え方はまた変わるのではないのでしょうか。
- ・ 私は、前半部分があることでこの作品の面白さに幅が出ていると思います。初めは状況を説明するための導入として存在するのかなと思っていたけど、後半部分での「僕」の心情に注目した後だと印象が変わりました。この作品は後半部分だけでも一つの

作品にできると思うのですが、それだと「僕」が罪を犯したことまでしかわかりません。大人になっても解決しきれていない思いをもっていることに注目すると、友人に「君は悪くないよ」と言ってほしくて「恥ずかしい話」なのに語り始めたのではないかと思いました。

- ・ 初めは、この作品を「僕」とエーミールの関係性を中心に読んでいました。しかし、前半部分がなぜ必要なのかを考えていくうちに、二人の出来事はこの作品の一部に過ぎないのだと気付きました。過去の思い出の話だと思っていたが、この話はあくまで現在起こっている出来事だという前提に気付いた時に作品全体の形に気付けたと思います。

これらの感想のように、単元開始時と比べた自分の考えの変化や、多様な意見を踏まえた読みの深まりを自覚することができた生徒が多かった。以上のように、観点を立てて作品を分析したり、意見の交流から新しい考えをつくったりしながら自分の読みを深めていく学習は、生徒が文学的文章における「深い学び」を実現するうえで効果的であった。

## (2) 「見方・考え方」を働かせる「問い」

第7時の話し合いの様子を例に挙げる。

T1：『少年の日の思い出』前半部分に注目するとどんなことがわかりますか。

S1：前半部分に改めて注目すると、描写に伏線となっているものが多くあるように思います。全体を通して明るさについての描写が多くあることに改めて気付きました。「客」と後半の「僕」の心情を表していると考えます。

S2：思い出を話すときには部屋を暗くして、闇の中で話しているから、昔のことを反省しているんだと思う。

S3：本当に反省しているかな。昔と変わらずわがままな様子じゃない？

S4：そう思う。昔と同じで成長していない。

「私」に対しても失礼な態度をとっているし、わがままな要求が多い気がする。

S5：怒り出さない「私」は心が広い。エーミールみたいだ。

S6：僕も、前半の「私」と後半の「エーミール」は似ていると考えた。どちらも立派な人物として描かれているから、「僕」との対比が際立っている。

T2：「私」について気になっている人が多いみたいだね。この作品の語り手は全編を通して「私」、後半部分は「客」の話を聞いた「私」の語りだとしたら、捉えは変わる？

S6：物語の全体を捉えやすくなったと思う。前半にある伏線がよりはっきりとわかるようになった。

S7：自分自身の見方と比較することができるようになったと思う。「私」は昔の出来事に対しては第三者の立場だから、冷静に捉えていると思う。それに対して、自分はかなり「客」寄りの捉え方をしていたと思う。

S8：「私」の「客」に対する見方を捉えることもできるのでは？

T3：それは具体的にどうということ？

S8：「私」は「客」のことを「友人」と呼んでいるから、親しい気持ちをもっているはず。「客」の身勝手な話を受け入れるのも、優しい気持ちの表れだと思う。

S9：自分自身で「話すのも恥ずかしい」と言っている話をするのは信頼しているからではないだろうか。

T1では改めて前半部分に注目したときに分かることについて問うた。後半部分の展開を捉えた上で読み直すことによって、伏線をよりはっきりと捉えたり、「客」の人物像について理解を深めたりする様子が見られた。

前半部分に着目して考えていく中で「私」の存在に注目した意見が多く出たため、T2では、語り手が全編を通して「私」であるという立場から改めて全体を捉え直

させた。「私」の視点から改めて内容を捉えることで、自分自身が作品をどう読んでいたのか改めて気付いたり、一貫した語り手の存在を意識することで作品の全体を捉え直したりすることができていた。さらに、T3では「私」と「客」の関係性について、叙述を踏まえてさらに考えを深めようとする様子が見られた。このように、生徒たちは互いの意見を交流する中で言葉に対する見方・考え方を働かせ、自分の読みを深めることができていたと考える。

### (3) 今後の課題

今回の実践では、誰が語っていると捉えるかで読みが変わるということを実感させるため、一度読んだ部分を読み直すという順序で学習を進めたが、「読み直す」前の自分の読みを間違いだと思い、なかったことにしてしまう生徒もいた。多様な読みを目指すためには単元構成を更に工夫する余地があったのではないかと考える。例えば単元の初めに二通りの語り手の可能性を示し、観点を立てて読む際に交互に「語り手がこちらならば～」という視点で読んでいく展開であれば、二通りの解釈を比較しながら作品の全体像捉えることができたかもしれない。

本単元では観点を立てて作品を分析すること、その結果を他の視点から見直すことで読みを更新し、さらに深い読みを目指す活動を展開した。本単元の振り返りから、観点を明らかにするという見方・考え方を働かせながら読み、そうして得られた考えを共有することで、新たな気付きを得て、さらに考えを更新する生徒の姿を捉えることができた。この既習経験を生かし、今後の文学的文章の学習において、多面的な読みの可能性を探る場面を設けていきたい。また、作品の構造や語り手の存在に注目し、読みの視点を変えることができた経験を今後の学習に生かしていきたい。そのために、どうすれば生徒が読みを深める前提となる言葉による見方・考え方をより確実に使いこなせるようになり、作品のどの場面での「見方・考え方」を働かせるのが効果的なのか、それらをどのように関連付けていくことが読みの深まりの実現につながっていくのかということについて研究を重ね、授業改善につなげていきたいと考える。

### 【参考文献】

- ・ 松本修『「少年の日の思い出」における語りの構造』 Groupe Bricolage 紀要 2005
- ・ 阿部昇『物語・小説「読み」の授業のための教材研究』明治図書 2013
- ・ 三村孝志『「少年の日の思い出」の「語り手」一語り手のとらえと学習の手引き一』 全国大学国語教育学会 第130回新潟大会研究発表要旨集 2016
- ・ 河野庸介『国語科授業にスリルとサスペンスを』 教育出版 2010
- ・ 松本修・佐藤多佳子・桃原千英子編著『中学校国語科 続・その問いは、文学の授業をデザインする』 明治図書 2022

(授業者 井田 幸佑)

## 実践事例2

### 第3学年「C読むこと」における実践

#### 1 題材名

「レオ」

#### 2 本校の研究と本実践の関わり

歌詞と映像を比較し、双方の差異が生む意味を考えると共に、作品全体の一貫性を意識し、各部分の解釈を吟味していく学習は、マルチモーダル・テキストの展開や表現の仕方について深く評価する能力の育成につながる。

文字や音声の言語表現に加え、映像等の非言語の表現メディアのうち、複数の様態の相関によって組み立てられているテキストを「マルチモーダル・テキスト」と呼ぶ。具体的には、漫画、雑誌、新聞、広告、CM、映画、YouTube、SNS等、多岐にわたる。日々、多様なメディアにふれている生徒にとって、これらに接する機会は多く、非常に身近でありふれたものとなっている。

本単元で教材化したのは、シンガーソングライター優里の楽曲「レオ」(2022)の歌詞とMVの映像である。作詞は優里自身による。MVは酒井麻衣が監督・編集を務めている。歌詞と映像の登場人物の関係性やストーリーの展開が類似しているため、優里の歌詞を酒井が映像として再現したものと考えられる。

本作品の歌詞に対しては、小説等の文学作品と同じように、人物設定、心理描写、象徴といった捉え方ができる。さらに形式上の特性から反復、会話調の言葉遣い、押韻といった捉え方もできる。映像からもまた、人物設定や登場人物の心情、象徴などが読み取れる。こうした見方・考え方を意識した作品の分析をさせていきたい。また、映像の構図やアップの仕方など、映像の表現形式にも着目させることで、作品に対してより深い理解を促すことができると考えている。

本単元では、観点を提示し、歌詞と映像を比較させる過程をとる。本作品には、歌詞にはないものの映像を作るうえで付加された表現がある。これらの表現からは象徴的な内容を読み取ることができるものが多い。こうした映像表現について象徴される内容について考えさせた

い。また、歌詞と映像とで矛盾するような、映像を作るうえで変更された内容もある。歌詞と映像の間で矛盾が生じる。その矛盾についての意味付けや効果についても考えさせたい。こうした視点をもとに、歌詞と映像の相関について読み取らせていく。

そのうえで、部分の解釈を作品全体の理解へ収束させていく。本単元では、生徒が着目した部分が複合的に含まれるシーンに着目させる。そのシーンを意味付けるためには各部分の解釈に一貫性がないといけない。また、一貫性がもてないことへの気付きから、ある部分の解釈に否定が生じ、その部分の解釈が更新されていくことも起こりうる。

こうした手立てをとることで、生徒は、作品の理解が深まり、より作品の魅力に迫ることができる。こうした学習過程は、マルチモーダル・テキストの展開や表現の仕方について評価する生徒の育成につながると考える。

#### 3 実践

##### (1) 単元設定の趣旨

##### ①国語科学習指導においてマルチモーダル・テキストを教材化することの意義

映像を読み取る過程と国語科の「読むこと」指導の関連について羽田潤(2020)は次のように述べている。

言語活動のインプットの内容として映像は大いに活用できるものとする。アウトプットに言葉を設定すれば、思考操作自体は、構成を考える、キャラクター造型を考える、キャラクターの心情を理解する、作り手の意図や仕掛けを考える等、従来の国語科学習と重なる思考活動である。

一方、高木展郎(1989)は「映像で何が教えられるのか。」ということについて「映像が持つメッセージは、読み取り方によって、多義的な『意味』をもつこと」を挙げている。また、石田喜美(2011)は「見ること」を「種々の視覚的な情報がひとつの全体をもつものとしてまとめられ、そこから意味が生み出される過程」と捉え、「『見ること』が可能にする言葉の学びとは、言葉にならない状態・言葉以前の状態から言葉を紡ぎだすことによって生成される学びである」と述べている。

マルチモーダル・テキストの映像をインプットするには、「種々の視覚的な情報」のうち、どの部分をどのように着目し、それをどのような言葉で意味づけるかが大切になってくる。曖昧で人によって変わる可能性もある映像の意味付けが、言語化することで明確になり、他者と共有できることになる。こうした学びは映像を教材とするからこそできることである。

さらに、国語科学習指導においてマルチモーダル・テキストを扱うことの意義について、奥泉香（2010）は次のように述べている。

高度情報化社会あるいは知識基盤社会とも表される現代社会においては、学習者が接するテキストは文字で線的に記されたものだけでなく、様々な様態をとり多様な媒体を介してやり取りされている。したがって国語科の学習内容に関しても、多様な様態をとるテキストの読み解きや発信について扱っていく必要が生じている。そして、特にこれらの学習を言語の学習との関連において扱っていくことが重要である。それは、現代の学習者が日々扱うテキストを考えた時、絵とことばという様態の異なるテキスト間における関係性から意味構築を行う必要等、異なる様態相互の交渉によって意味を構築する力が必要になってきているからである。

「異なる様態相互の交渉によって意味を構築する」とは、様態の異なるテキストを別々に解釈するだけでは成立しない。各テキストの相関により生じる意味や効果を理解する必要がある。「言語テキストを読む」「映像を読む」ということに加え、「言語テキストと映像のつながりを読む」ということにある。こうした能力は、多様なメディアに接している生徒にとって、情報を深く読み取り、価値を適切に評価していくうえで重要である。

## ②優里「レオ」の歌詞とミュージックビデオ（MV）の映像を教材化した意図

異なる様態のテキストが共存するマルチモーダル・テキストのうち、本作品のように、それぞれのテキストの作者が異なるという場合は少なくない。写真家の撮った写真に詩人が自作の詩を付けたポスター、脚本家・音響・

カメラマンが異なる映画など、その組み合わせは多岐にわたる。

本作品では、歌詞と映像が同様のストーリーで同時に展開していくため、双方を並行して、比較しながら鑑賞することができる。双方を比較すると、歌詞と映像の間に複数の「ずれ」があることがわかる。片方にしかない内容や双方で矛盾した内容がある。こうした作品内のずれは作者間で意図されているものかもしれないし、そうでない可能性もある。しかし、作者間の同意の有無に関わらず、作品の受け手（読者や視聴者）はそのずれの意味を考えることになる。「異なる様態相互の交渉」による「意味」の「構築」が起きるのである。ずれを見つけた場合に、その作品を不完全なものとし、取り合わないのではなく、そのずれを肯定的に受け止め、面白がったり味わったりしようとする姿勢が大切である。そうした態度で作品と向き合うことが、複数の作者の意図が相関することで生まれる新たな意味を味わったり、それを価値付けたりすることにつながるからである。

また、文学作品の読解において、個々の叙述の解釈を結び付け、作品全体での登場人物の人物像や変容、作品の主題等に迫ることは大切である。逆に、作品全体の捉えが、個々の部分の解釈に働く場合もある。こうした部分と全体の読みを行き来させながら、作品の理解を深めていく学習に、生徒はこれまで取り組んできた。こうした文学の読み方を映像の鑑賞にも取り入れていきたい。

以上のように、「言葉と映像を並行して鑑賞の対象としている点」「これまでの文学鑑賞の学びをマルチモーダル・テキストの鑑賞に結び付ける点」で、これまで行ってきた「読むこと」の発展的学習として、本単元を位置付けたい。

また、本作品の歌詞は450字程度、MVの長さは約4分半である。中学3年生段階の生徒にとって、作品全体の構成が把握しやすく、様態の異なるテキストを複合的に捉えるうえでの量的な面でも適切であると考えている。

## （2）指導の構え

本単元では、歌詞と映像を比較するうえで、次の視点から分析させたい。

- A 歌詞と映像で同じことが語られている部分（歌詞がそのまま映像化されている部分）
- B 歌詞にはあるが映像にはない部分（歌詞の内容が映像で削除された部分）
- C 歌詞にはないが映像にはある部分（歌詞にはない内容が映像で付加された部分）
- D 歌詞と映像の内容にずれがある部分（歌詞の内容から映像で変更された部分）のうち、そのずれに対する意味づけができる部分
- E 歌詞と映像の内容にずれがある部分（歌詞の内容から映像で変更された部分）のうち、そのずれに対する意味づけができない部分

この5つの視点のうち、本単元では特にCとDに着目させる。この2点は歌詞と映像の相関から生じる「空所」に関連する。「空所」とそれに伴う「否定」の概念について、松本修（2020）はイーザーの定義を要約し、次のように述べている。

テキストには本来書かれてしかるべきことがらの中に、書かれていないことがあり、その間を読者が想像力を働かせて埋めつなぎ、一貫した意味を作り出さなければならない。そうした働きをするテキストの要因・箇所を〈空所〉という。しかし、読者がそのようにして紡ぎ出す一貫した意味を否定するような要素がテキストにはあり、そのような働きを〈否定〉という。読者は〈空所〉を埋めて一貫した意味を紡ぎながら、自らの考えを〈否定〉するテキストの作用によって、自らの読みにおける意味の体制の更新を行う。

文学作品を鑑賞する経験が乏しい中学生は、一人で空所を埋めることができなかつたり、一度した解釈に固執し否定することができなかつたりすることが多い。そのため、級友との議論を通し、「自らの読みにおける意味の体制の更新」を行っていくことになる。ここに、学級の集団学習で文学を取り上げる意義があると考えられる。

Cは、歌詞の空所が映像によって埋められるという場合である。そのため、歌詞だけを読んだ場合の生徒の自由な解釈は制限されることになる。歌詞の空所を埋めるための奔放な意味付けが映像によって否定されることになる。

Dは、歌詞と映像が関連付くことで空所が生じ、生徒自身がそれを埋めるための一貫した意味を構築する必要性が生まれる場合である。生徒は、歌詞と映像の双方を根拠に、自身の解釈を否定しながら、意味を更新することになる。

生徒には、こうした視点を提示したうえで、歌詞と映像を比較させたい。そうすることで、作品に対し、「何となく気になる」という状態から、「この意味を明らかにすることで作品の理解が深まるから気になる」という状態に変わることが期待できる。

映像の気になる部分を挙げさせた後、今後の追究の見通しを話し合わせる。

生徒は様々な角度から問いを立てるものと考えられるが、それをつなげ、最終的な結論にたどり着くためには、自分たちが立てた問いを分類して捉える必要がある。松本は「問い」を次の2つに分類している。

- 「小さな問い」…ある部分の叙述をどのように理解するかで一応答えられるような、作品のマイクロ構造にかかわる〈問い〉
- 「大きな問い」…作品全体の構造や主題にかかわり、作品中のいくつもの叙述を結びつけて、有機的にそのつながりを説明しないと答えられないような、作品のマクロ構造にかかわる〈問い〉

これを受け、桃原千英子（2020）は「走れメロス」の実践を例に「大きな問い」を次のように説明している。

「大きな〈問い〉」には、これまで紹介してきた、比喩・象徴・空所に関する問いや、プロットに関する問いが挙げられます。『走れメロス』の問いでは、「最後の一文、『勇者は、ひどく赤面した。』で作品が終わる意図を考えましょう」が該当します。「勇者は、ひどく赤面した。」という物語の「語りおさめ」の仕掛けを検討する中で、「顔を赤らめて」仲間に入れてほしいと言った暴君ディオニスとの人間的感情の共通点や、「赤」に関わる表現の象徴性など、作品中の叙述を結び付け、作品全体を一貫したものとして解釈していくのです。自分なりに意味付け、作品の価値付けをする学習のまと

めとしての役割を持った問いと言えるでしょう。

歌詞と映像のある部分が気になり、それらの意味を考察する生徒は多い。だが、その解釈が作品全体で一貫したものでなければならないという視点に欠けてしまうと、恣意的な解釈に陥ったり、作品全体における一貫性を無視した突飛な解釈をしてしまったりする。

こうした部分の解釈相互の一貫性を意識し、根拠をもって、自分なりの意味付けをしていくことが大切である。そのうえで、「ミクロ」の部分をつなげ、まとめていく「大きな問い」はどうあればよいかという視点をもつことが、生徒が自ら作品の理解を深めていくうえで大切である。本單元では、この大きな問いを作るうえで、映像の終末の場面に着目させたい。この場面には、映像を解釈するうえで注目すべき事物が複数含まれている。また、ストーリーの上で結末にあたる部分である。生徒は作品全体の構造や主題を踏まえ、この部分を意味づけていくことになる。そのため、このシーンを理解するためには、それまでの学習で得た学びを組み合わせなければならない。そのうえで、部分に対する自分の考えに矛盾がないか、全体を踏まえた部分の理解は正しいといえるかを生徒は吟味していくことになる。

本作品の歌詞ではレオの心情が描かれている。一方、映像から「君」の心情を読み取ることができる。そのため、同時に視聴することで、生徒はレオと「君」との違いを捉えることになる。レオにとっての「幸せ」は「君」が傍に居さえすればよかったものであるのに対し、「君」の人生は成長に伴い関わる人が増えていくものであること、レオの人生は不変的であるのに対し、「君」の人生は変わり続けるものであり、不可逆的であることに生徒は気付いていく。歌詞の言葉を借りれば「道理」であるとされる両者の違いが作品全体を通じて描かれている。こうした人間とペットとの違い、人生における「幸せ」の在り方を本作品は問うていると捉えたい。

また、本單元では「学習の記録」として各自に Google ドキュメントのワークシートを配付している。自分の考えや友達の見解を記録しておく部分と、学習の振り返りの部分を設けている。学習の振り返りでは、「次時で注目したい点」や「新たに見えてきたわからないこと」とい

った視点を提示し、生徒に授業の感想を書かせる。その記述を、授業者の次時の指導の改善につなげる。さらに、スプレッドシートを用いて、生徒が互いの考えを共有できるようにする。こうした Chromebook の機能を授業に活用していきたい。

なお、本單元は、中学校学習指導要領国語 第3学年の〔思考力、判断力、表現力等〕「C 読むこと」の指導事項のうち、「ウ 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」について指導するものである。

## ②単元の目標

- 異なる様態が複合的に関連しているマルチモーダル・テキストの特徴について理解を深めることができる。〔知識及び技能〕
- 歌詞と映像の相関に着目し、象徴しているものの意味や登場人物の心情について考えをもつことで、作品の展開や表現の仕方について評価することができる。〔思考力、判断力、表現力等〕
- 歌詞と映像の仕掛けを発見し、それらのもつ効果について進んで考え、そうしたものの見方や考え方を自身のマルチモーダル・テキストの鑑賞に生かそうとする意欲を高める。〔学びに向かう力、人間性等〕

## (2) 全体計画 (全9時間)

- 第1時 MVを視聴し、感想を共有することで、学習への意識を高める。
- 第2時 歌詞を鑑賞し、レオにとって「名前」とはどのようなものだったのかについて話し合う。
- 第3時 歌詞と映像を比較し、気になる点を挙げる。
- 第4時 第3時で挙げた点について共有し、追究の見通しを立てる。
- 第5時 歌詞と映像の「君」の「手」の描写が象徴していることについて話し合う。
- 第6時 映像の「君」のヘアゴムとレオの首輪が象徴していることについて話し合う。
- 第7時 映像の「君」の髪型と堤防のシーンが象徴していることについて話し合う。
- 第8時 映像の終末における「君」が堤防で振り返るシ

ーンの意味について話し合う。

第9時 最終課題について自分の考えを書き、級友と意見交換する。

### (3) 授業の実際

#### ①初発の感想を共有する段階（第1時）

生徒は中学1年生の頃に、筆者は本作品を教材として道徳の授業を行っている。そのため、この学年の全生徒が「レオ」の授業を一度体験していることになる。当時は、「レオは本当に『幸せ』だったといえるのか」というテーマで議論した。涙を流しながら自分の意見を述べる生徒もいた。どのクラスも議論は白熱した。学年末の道徳の振り返りで多くの生徒が印象に残った教材としてこれを挙げており、反響は大きかったといえる。

単元の初めに1年生の頃のことを振り返った。今もなお、生徒は当時の授業の様子をよく覚えていた。そうしたことから、「なぜ、『レオ』は人々に感動を及ぼすのか」と生徒に問うた。歌詞だけでなく映像もあった方が感動は強くなると生徒は考えた。一方で、歌詞を知らない状態で、映像だけを見ても、内容がよくわからないかもしれないとも考えた。歌詞と映像は相関している。それに、メロディや伴奏が想起させるイメージ、ペットを飼ったことや大切な人との別れといった生徒自身の経験、そうした様々な要素が重なり合って、視聴者の心が動かされるのだと、生徒は考えた。国語科の学習の一環として、そうした様々な要素の中でも、特に歌詞と映像に着目し、この作品を劇的に感じさせているものが何かを考えてみようということが生徒の課題意識のきっかけとなった。

そこで「歌詞と映像の相関により、『レオ』はどんな作品となっているだろうか」という課題に対し、自分なりの意見をもつことをゴールとして、追究が始まった。

MVを視聴した後、生徒に感想を書かせた。

作品の内容についての感想には、「死」が視聴者の感動に影響しているものが多く見られた。

- ・最期まで「君」のことを思うレオに感動した。
- ・一緒にいればいるほど、それが当たり前になり、失ってから大切さに気付くのが切なく感じた。

また、歌詞と映像それぞれの全体を通して述べている

ものもあった。

- ・サビの部分は同じ表現が反復されているが、そこに込められたレオの気持ちは違っているようだ。
- ・映像では、レオは一貫して「君」のことが好きだが、「君」はレオから心が離れていく時期がある。
- ・映像では、歌詞のテロップの字体の変化からレオの成長が、服装や髪型から「君」の成長が読み取れた。

歌詞と映像を比較し、疑問に思ったことや気付いたことに関する感想も見られた。

- ・歌詞はレオ目線で描かれているが、映像は「君」中心で撮られている。どんな意味があるのか。
- ・ヘアゴムなど、歌詞にはないものが映像に見られた。それらには何かしらの意味があると思うので、象徴されていることについて考えていきたい。
- ・映像と歌詞は互いに補っているように見えた。両方あるからこそ感動するのかなと思った。

#### ②歌詞を鑑賞する段階（第2時）

歌詞の解釈に生徒間でずれがある状態で学習を進めると、「歌詞と映像の相関」について話し合う際に、根本的にかみ合わなくなる可能性がある。そこで、事前に歌詞の解釈を学級全体で共有することにした。

「ショーケースの中」という言葉からレオが「君」に出会うまではペットショップにいたことを、「誰もかれもが過ぎ去っていた」という言葉からレオが売れ残り、誰からも関心をもたれない存在であったことを、生徒は読み取った。

生徒のこうした解釈は、映像に出てくる少女を「君」として捉え、ゴールデンレトリバーをレオとして捉えることを前提としている。これは前述の「C 歌詞にはないが映像にはある部分（歌詞にはない内容が映像で付加された部分）」となる。映像を見たうえで生徒は歌詞の解釈をしているため、「君」を男性と捉えたり、レオをゴールデンレトリバー以外の動物等で捉えたりすることは難しい。映像が歌詞にない部分を補足し、視聴者のイメージが固まる一方で、歌詞だけからの自由な想像は制限されていくことを確認した。また、映像では、「君」が家族からの連絡を受け、死にゆくレオのもとに駆け付けるよ

うな描写があるものの、歌詞だけではレオが死ぬことはわからない。これも、映像から読み取れる「死別」という内容を取り入れ、歌詞を読み取っているのだということを確認した。

歌詞のサビには「名前はレオ 名前読んでよ」という表現が4度繰り返され、それに続く「君がつけてくれた名前だから」という表現も3度繰り返されている。また「君がつけてくれた名前だから」となっていない最後の部分は「君がくれた名前が良かったよ」に変えられている。生徒はここからレオは自分の「名前」に強いこだわりがあるのだと読み取った。なぜ、レオは「君」に名前を呼んでほしいのかと尋ねたところ、それぞれの部分について次のように生徒は考えた。

#### 【1番】

・ペットショップで売れ残り、誰からも関心をもたれなかったレオが、初めて人の温かさにふれ、人から愛され、必要とされる喜びを知った。名前は大好きな「君」がつけてくれたものであり、「売れ残りの商品」だった自分が、「君」にとっての唯一無二の存在になれたことの証。名前を呼ばれるときというのは、「君」と一緒にいられるときや一緒に遊ぶときであり、レオにとって楽しくて、「君」からの愛情を感じる時間の象徴だったのだと思う。

#### 【2番】

・「君」が自分から離れていき、それが「道理」だとはしつつも、レオは昔を懐かみ、寂しさを感じている。ここでの「名前読んでよ」は君にもう一度振り向いてほしいという気持ちの表れだと思う。

#### 【3番】

・名前を呼ぶときの「君」は笑顔で楽しそうな様子だった。「もう泣かないでよ」という言葉から、このときの「君」は泣いていると考えられるので、当時のように「君」に笑っていてほしいという気持ちの表れではないか。

#### 【4番】

・大好きな「君」のそばで死ぬ。昔のように、また名前を呼んでくれて嬉しい。そうした「君」への感

謝が込められている。

映像から読み取った情報を交え、レオの置かれている状況等を整理することで、生徒は同じ表現でもそこから読み取れるレオの心情が違っていることに気付いていった。

このように、類似した表現が別の叙述と照らし合わせることで意味合いが異なってくるという読みは、「走れメロス」の学習で行っている。「人質」と「走れメロス」を比べると、フィロストラトスがメロスにかけた言葉は類似しているが、フィロストラトスの設定が両作品では異なっている。「人質」ではメロスの忠僕であるのに対し、「走れメロス」ではセリヌンティウスの弟子に変更されている。メロスを大切に思う人間と、セリヌンティウスを大切に思う人間とでは、同じ言葉を掛けていても、メロスに走るのをやめるように促した理由やその奥に込められた心情は異なる。さらに、詩歌の学習でも、反復表現に着目し、読みを深めていく経験をしている。中原中也「月夜の浜辺」の学習では「月夜の晩」「ボタン」という言葉が何を象徴しているか、斎藤茂吉の連作を教材化した「赤光～死にたまふ母～」の学習では「母」の枕詞と修飾表現（「死に近き母」「ははそはの母」）の繰り返しは何を表しているか、といった課題を追究してきた。以上のような、これまでの単元での学びを生かし、生徒は歌詞の解釈を進めていった。

また、歌詞の解釈を進めるうえで、指示語や会話調の文末表現にも注目した生徒も多かった。

・最初、レオは誰からも必要とされていなく、孤独感を感じ、恐怖や絶望で心を痛め、苦しんでいた。しかし、「君」と関わることによって「君」のことが言葉に表せないほど、好きになっていた。優里さんはそんなレオの「好きだ」という自分の中から溢れ出す気持ちを「こんなに」という指示語の距離感のニュアンスを使つてうまく表現している。今まで誰からも必要とされていなかったレオは大好きな君から「どんな時でも傍にいて」と言われたら、自分の人生のすべてが塗り替えられるように嬉しかっただろうと考えた。

- ・終助詞によってレオの感情をうまく表現している。「なあ」や「や」は独り言を言っている感じ。「ね」や「よ」は相手意識がある。「ね」は相手と同じ気持ちであることを確認するというニュアンスで「よ」は相手が自分とは反対の考えか相手が自分の考えを分かっていないときに自分の思いを相手に伝えるニュアンスである。このことから、「幸せだよ」は、「君」はレオが幸せだと思っていないとレオは考えており、そんな「君」に知ってもらおうと自分の思いを伝えていると解釈できる。最後の「それでいいんだよ」の「それ」はレオから見ると、「君」側にあるものを指す言葉である。しかし、具体的に指す言葉はない。そのため、「それ」は「君」の生き方そのものを指すことになり、自分から離れたことも含めて、レオは「君」を認め、愛しているのだと読み取ることができる。また、最後の「名前呼んでよ」は最初の部分の意味とは異なり、「君」にもう泣いてほしくないという意味で、レオの「君」に対する優しさを感じさせる部分だと思う。

これもまた、以前に行った指示語や語感の学習を生かした解釈となっている。

### ③歌詞と映像を比較し、気になる点を挙げ、学習の見通しを立てる段階（第3・4時）

第2時を終え、生徒は歌詞にはない情報が映像に多く含まれていることに気付いた。そこで、前述のA～Eの視点から、映像（と歌詞の違い）の気になる点について挙げさせた。生徒の主な反応は次の通りであった。

- A 歌詞と映像で同じことが語られている部分（歌詞がそのまま映像化されている部分）
- ・歌詞に「君」の手が描かれているが、映像でも画面の中心に「君」の手が映っている部分が多くある。
- B 歌詞にはあるが映像にはない部分（歌詞の内容が映像で削除された部分）
- ・映像は人物の音声が入っているのは冒頭の前奏前のみである。そのため、「君」が実際にレオの名前を呼ぶ声は入っていない。

- C 歌詞にはないが映像にはある部分（歌詞にはない内容が映像で付加された部分）
- ・レオの首輪と「君」のヘアゴムにお揃いのチャームがついている。ヘアゴムを付ける様子、外す様子が印象的に描かれている。
  - ・「君」の髪型が変わっている。（ポニーテール、髪を下ろした状態、ハーフアップ）ポニーテールをほどくことでヘアゴムを身につけるのをやめている。
  - ・堤防のシーンが繰り返されている。登場人物や歩く方向が変わっている。
  - ・「君」は帰りが遅いだけでなく、部屋にいても電話に夢中で、レオを相手にしない姿が見られる。
  - ・歌詞はレオ目線で描かれているので、レオの死後は描くことができない。映像には、レオの死後、「君」が堤防を独り歩き、立ち止まる姿が描かれている。
- D 歌詞と映像の内容にずれがある部分（歌詞の内容から映像で変更された部分）のうち、そのずれに対する意味づけができる部分
- ・歌詞には「遠くに君の友達同士」とあるが、レオと「君」と男の子は近くにいる。しかし、「君」の目線は男の子だけを見ているように映る。
  - ・「君がいない部屋」のシーンで、「君」は部屋にいますが、レオに関心をもっていないように見える。
- E 歌詞と映像の内容にずれがある部分（歌詞の内容から映像で変更された部分）のうち、そのずれに対する意味づけができない部分
- ・歌詞では「君が誰かと暮らす」ためにレオと別れる。一方、映像では「君」は高校卒業時に家を出ていく。その後、男の子との結婚式のシーンがあり、それから時間が経って死別という流れになる。（ストーリーが異なり、パラレルワールドのようになる。しかし、大半の生徒は映像のストーリーとして作品を理解していたようであった。）

これまで、生徒は「劇的にしているものは何か」という視点で物語を評価する学習に取り組んできた。「劇的な作品の条件は次のように確認している。

- ①登場人物の状況や心情が大きく変化する。

②読者に緊張や感動が生じやすい。

③表現に特徴がある。

この条件①を踏まえ、2番で「君」がレオから離れていくからこそ、終末で再び「君」がレオのもとに戻ってくるのが劇的に映るのではないかと、生徒は考えた。そして、条件③を踏まえ、条件①の落差を魅力的に表す効果的な表現として、レオの寂しさや辛さを際立たせる仕掛けやレオと「君」の関係性を示す象徴的な表現が作品内に散りばめられているのではないかと考えた。それらの表現は視聴者が気付くように意図的に描かれているため、多くの生徒が気になった部分の意味を明らかにしていくことが作品を深く理解していくことにつながると考えた。

次に、生徒が注目しているもの（「手」「ヘアゴム」「髪型」「堤防」）が表しているものを個別に明らかにすれば作品を本当に理解できたことになるのかと尋ねた。生徒は、各部分の解釈に一貫性があることが大事だと考えた。そのため、注目すべき事物が収束しているようなシーンがあれば、そこを重点的に鑑賞していくことで、矛盾がないかどうかを確かめていけるのではないかと考えた。そこで、本単元では、映像の終末部分の「君」が一人、堤防を歩き、立ち止まり、振り返るシーンが示しているものを明らかにしていくことにした。

#### ④歌詞と映像に出てくる事物が象徴している内容について追究する段階（第5～7時）

##### i 歌詞と映像における「君」の手

歌詞では2か所、手に関する描写がある。1つ目は1番の「僕と同じの小さな手」である。手はレオと「君」が「くすぐりあう」のに使われている。もう1つは、3番の「あの日より大きな手」である。「あの日」はレオが「君」に連れられてきた日を指しており、「君」が大人になったことを表している。レオは「君」に「あの日より大きな手」で「なでて」もらうことになる。

一方、映像における「君」の手は、画面の中心にあったり、アップで映ったりするなど、印象的に描かれていることがわかる。1番ではレオと一緒に遊んだり、レオをなでたりしていた手は、2番になると化粧をしたり、

レオを拒んだり、携帯電話を触ったりすることに使われていることがわかる。歌詞には描かれていないが、「君」が幼い頃になでてくれた手はもう自分のためには使われなくなったとレオが捉えていたことがわかる。切なさを助長させる仕掛けとなっていることに生徒は気付いていた。

##### ii 映像におけるヘアゴムと首輪

レオが自宅に来た場面で、ヘアゴムと首輪が同じ箱の中から現れる。二つにはお揃いのチャームがついている。仲のよい者どうしでお揃いのものを身に着けることは中学生にも見られることである。このお揃いのものを両者の親密性、絆の象徴と生徒は捉えた。

一方で、レオは自分から首輪を付けたわけではなく、「君」に付けられたのである。レオは自分で首輪を外すことはできない。一方で、「君」は自分の判断でヘアゴムを外すことができる。「君」が家を離れる場面で、「君」は自らヘアゴムを外す。レオへの依存からの脱却、大人としての第一歩を踏み出したことを表していると生徒は捉えた。レオはそんな「君」の様子をただ見ている。レオだけが首輪を付け続け、「君」との関係性に縛られ続けることになるという解釈も見られた。

##### iii 映像における「君」の髪型

幼い頃の「君」は髪型をポニーテールにしている。ポニーテールとヘアゴムとは同じものとして捉えがちだが、「君」はヘアゴムを手に入れる前（映像の前奏前の冒頭部）からポニーテールであることに注目させた。生徒の話し合いの様子を載せる。

S 1 ポニーテールは「子供」っていうことを表しているんだと思う。

T 「子供」ってどういうこと？

S 1 無邪気というか。

S 2 一人では生きていけない存在ということ。

S 3 その時、「君」の支えになったのがレオだったってことか。だから、レオとの関係性を表すヘアゴムと髪型の変化は重なっているんだね。

T それだと、2番の最後の「君」が家を出るシーンにはどういう意味があるの？

S 4 ポニーテールから髪を下ろした状態になった  
ということは「子供」から「大人」へと成長して  
いることの表れだね。

S 5 ヘアゴムを外すという動作は、レオへの依存か  
らの脱却を表していると思う。

T 結婚式とレオの死の場面はハーフアップにな  
っている。ポニーテールと髪を下ろした状態の中  
間のようにも見えるが、これはどういう意味があ  
るかな？

S 6 結婚式や看取りは一時的にレオと再会する場  
面。髪を下ろして大人になった「君」が一時的に  
昔に戻っていることを表している。

T ポニーテールにはならないの？

S 6 「一時的に」だから昔と全く同じになるわけ  
はない。「君」はもう昔のように戻れないから。

#### iv 映像における堤防

レオと「君」の散歩のシーンは、両者が間近で撮られ  
ていることが多い。しかし、この堤防を歩く場面は、カ  
メラが引いて、広い範囲を映している。どの場面も同じ  
視点から撮られている。それにより、レオが誰といるか  
と、どちらからどちらに向かって歩いているかが捉えや  
すくなり、各場面の違いが強調されることになる。この  
点に着目し、話し合いをさせた。

T レオが誰と歩いているかは何を表している  
の？

S 1 レオの置かれている状況。レオと「君」の関係。

S 2 1番ではレオと「君」だけの世界。

S 3 2番ではそこに男の子が入る。2番の最後の父  
親に引っ張られても動こうとしない場面はレオ  
の世界に「君」がいなくなったことを表している。

S 4 結婚式の場面は一時的に二人の世界に戻っ  
ているんだね。

T 歩いていく方向はどう意味づけた？

S 5 私は堤防の左側を「内側の世界」、右側を「外  
の世界」と考えました。レオのいる「君」の部屋は  
左側にあり、レオと「君」が左に向かうのは、二  
人の場所に帰っていくということ。一方で、男の

子と三者で行くのは外の世界。レオにとって外の  
世界は自分が商品として扱われた場所だから、  
「君」がいないと、そんな場所には戻りたくないと  
思ってしまう。だから、父親に右側に引っ張ら  
れても動こうとしないのだと思う。

S 6 レオにとっては左側が大好きな君といて安心  
できる本当の居場所なんだと思う。

S 7 私は「君」の視点から考えてみたんだけど、左  
側は幼い頃に自分がいた「家族との世界」で、右  
側が成長するにつれて広がっていく「社会」なん  
だと考えたよ。だから、「君」はずっと左側にいる  
わけにはいかない。

S 8 僕は時間軸で考えて、左側が「君」にとっての  
「過去」、右側を「未来」として捉えたよ。

S 9 髪型と結び付けると、左側が大切な人に依存し  
ている世界で、右側が自立したり、家族以外の大  
切な人ができたりしていく世界なのかな。

S 10 左側が「君」の子供の頃の満たされた状態を表  
していて、右側は「君」の人生の幸せと考えられ  
るんじゃないかな。

S 11 「君」の幸せは左側から右側へと移っていくけ  
れど、レオにとっての幸せはずっと左側にあるの  
だといえるね。だから、父親に引っ張られても、  
「君」がいなければ、右側に行こうとしないんだ。

レオが不変的であるのに対し、「君」は変化し続け、過  
去に留まることのできない不可逆的な存在である。レオ  
が自分と同じだと捉えていた「君」は、時間が経つにつ  
れ、自分との違いがはっきりと見えてくる。レオはそれ  
を「道理」だと捉えているものの、自分は変わらずに「部  
屋」で待つしかない。このように話し合うことで、人間  
である「君」とペットであるレオの「幸せ」の違いが明  
らかになっていった。この相容れないずれが、作品を切  
なく感じさせていると生徒は捉えていった。

#### ⑥これまでの学習を総合して、映像における終末の意味 を検討する段階（第8時）

映像の終末のシーンでは、一人で堤防を歩く「君」が  
描かれている。髪は下ろした状態である。「君」は左側か

ら右側へ歩いている。「君」は何かに気付いたように立ち止まり、後ろを振り返る。自分が歩いてきた堤防の左側を見ていることになる。すっきりとしないような、どこか暗い「君」の表情のカットが挟まれる。そして、左側を向いたまま堤防の真ん中で佇む「君」の姿を映して、映像は終わる。

生徒はこれまでの学びをつなぎながら、このシーンの意味について考えていった。感想例を挙げる。

- ・「君」が髪を下ろして右側に向かっているのは、「君」がレオのいない世界で自分の人生を再び歩き出したことを象徴している。しかし、「君」の足取りからは歩く目的をもって目的地に向かって歩いているのではなく、目的地が定まらないまま流されるままに歩いているように見える。「君」の中ではまだレオが亡くなり、自分の一つの世界がなくなったことへの気持ちの整理ができていないのだと考えた。
- ・「君」が一人で右側へ歩き、不意に左側を振り向くことは、「君」の後悔を表していると考えました。「君」は一人で右側、つまり大人の方へと歩いていっているのですが、画面の左側、つまり、子供の時の自分たちが居た場所を振り返っているということになります。その時の「君」の顔がとても寂しそうで、もっとレオと一緒に居たかったという気持ちや、もっと遊んであげればよかったという後悔があるのではないかと考えました。

生徒は、全体で話し合った「君」の髪型と堤防の左右が象徴していることに加え、「君」の歩く様子や表情といった役者の演技等にも着目し、作品に対する理解を深めていった。

## 4 成果と課題

### (1) 「深い学び」を実現する単元構成

前奏から1番の始まりの部分の生徒の鑑賞例を例に挙げる。

はじめの場面では「ショーケースの中過ぎていた  
誰もかれも過ぎ去っていた 怖かったんだ あの日  
君に連れられるまでは」という歌詞から、レオと「君」

が出会った場面が過去のこととして説明されていることがわかります。また、映像でもレオがショーケースに入れられている場面は無く、二人が仲良く遊んでいる場面が表示されており、すでに二人の出会いは過去の出来事になっています。

歌詞でレオの過去の様子が伝えられているときに、映像では二人で遊んでいる様子が流されて過去と現在が対照的に表現され、それによって「君」の存在がレオを大きく変化させたことを表していると考えられます。そこから、レオにとって「君」は特別な、大切な存在なのだということを表現していると捉えることができます。

この生徒が着目したのは、レオにとって辛かった過去の歌詞が、レオと「君」が楽しく関わる映像と共に流れることの意味だった。歌詞にはレオの心情が描かれている。そのため、レオと「君」との楽しい時間に、レオは過去の辛かった記憶を思い起こしていると捉えることができる。このギャップにより、レオにとって「君」がどれだけ特別な存在であるかを印象付けることになると生徒は捉えた。歌詞全体を鑑賞したうえで、映像の部分に着目した際に、その部分の意味付けが変容した例であるといえる。別の反応例を挙げる。

歌詞と映像を矛盾させることによって、歌詞に別の意味を生んでいるところもあります。

例えば、「遠くに君の友だち同士」という歌詞の場面について、歌詞だけを読み取るとレオから遠い場所に「君」の友だちがいるという事がわかり、「君」の活動域がどんどんレオから離れた場所へと広がっているという物理的な距離感を示していると捉えることができます。

しかし、映像ではレオ・「君」・友達が三人とも同じ場所において、歌詞と距離感が矛盾しています。

ここから、映像との相関として考えた場合、ここでの「遠く」は物理的な距離を示しているわけではなく、別の距離感を表しているのだと意味づけられます。

「君」は友だちと遊ぶことが幸せだったとしても、レオにとってはそうでないということがその後の「寂し

いけれど悲しいけれど」という歌詞から読み取れることから、ここでの「遠く」は二人の心の距離感を表していると考えることができます。

そして、このことから、「君」は成長するごとにどんどん新しい友達と出会い、自分にとっての幸せも変化していくけれど、「レオ」は出会った「あの日」から変わらずずっと君のそばにすることが幸せだという二人の違いを読み取ることもできます。

歌詞と映像の距離感の矛盾から、この生徒は「遠く」と表わされている距離が物理的なものではなく心的なものであると捉えた。この「近くにいるのに遠くに感じる」という内容は、レオ（ペット）と「君」（飼い主）の幸せの在り方の違いにつながるものであった。この生徒は、それこそが本作品の根本的なテーマであると考えた。歌詞と映像の矛盾点に着目することで、両者の信念や関係性の違いについて考えを深めていった例であるといえる。

以上のような生徒の理解は、歌詞と映像を相関させたからこそ得られた学びの深まりであったといえよう。

## (2) 「見方・考え方」を働かせる「問い」

### ①観点を示しての歌詞と映像の比較

比較の観点を設定し、生徒に歌詞と映像を比較させた。それにより、生徒は、歌詞と映像の共通点（双方に描かれている内容）と相違点（片方のみ描かれている内容や、双方で矛盾が生じている内容）に着目した。歌詞に描かれている『君』の手は映像ではどのように描かれているのか。映像にのみ描かれている「ヘアゴム」や「堤防」にはどんな意味があるのか。歌詞では「遠くに」と書かれているのに、映像では近くにいるが、この違いは何を意味しているのか。以上のように、歌詞と映像の共通点と相違点に着目させることが、その後の問いを生むきっかけとなった。

### ②見通しと振り返りの活用

歌詞と映像の注目すべき部分をどのように解釈し、それらをどう結び付けるか、学習の見通しを立てるうえで、生徒の「言葉による見方・考え方」が発揮された。生徒の反応例を示す。

なぜ歩いているシーンの場所が堤防なのか分かれれば、かなり進歩すると思いましたが。家の前の道路でもよかったはずなのに、堤防が何回も登場しているのには何か意図があると感じています。(中略) また、それが分かったときに、少女とレオが歩いていく方向や、レオが誰と歩いているときにどのような様子かとか、少女が一人で歩いていく方向の意味などが分かってくると思います。

生徒が注目した部分には、繰り返し登場するものが多い。上記の生徒が注目した「堤防」もその一つである。

「繰り返し描かれているもの」「象徴」「相違点」といった視点を交わらせながら、生徒はこの部分に着目した学習の見通しを立てていった。

また、本單元では、生徒に学習の振り返りを記入させた。一時間内での自身の解釈に対し、既習内容との間に矛盾がないか確認させ、気付いたことを振り返りに記入させた。生徒の反応例を示す。

ヘアゴムの問題が少しすっきりしたことによって、レオの少女への思いと少女のレオへの思いのすれ違いが分かってきた気がした。

少女は、レオが死んでしまって、最後一人で河川敷にいるシーンでも、髪を結んでいないことが少し気になった。自分だったら、レオから少し思いが離れてしまっていたとしても、死んでしまったら、思い出を振り返るようにヘアゴムをつけると思ったが、実際のMVではつけていない。レオへの思いは吹っ切れたと考えることができるが、それだとしっくり来ない。もう少し深い意味があるのではないかと思った。次回はそれを突き詰めていきたい。

生徒は、部分ごとの解釈に一貫性があることが重要であることに気づき、それまでの解釈の確かさを吟味する思考へとつながっていった。

### ③言語形式の面からの問いかけ

生徒に歌詞の内容を解釈させる際に、言語形式に着目し、テキストを見直させることで、思考の深まりが見られた。本作品の歌詞の一部を例に挙げる。

君が大きくなるほどに

僕との時間は減るが道理

遠くに君の友達同士

仕方がないよなあ

最近つけるその香水

鼻の利く僕にとっては辛いや

(中略)

君が誰かと暮らすことを

伝えるに帰ってきた夜に

撫でてくれたね きっとお別れだね

最後にさ 会えたから ねえ 幸せだよ

(中略)

名前はレオ 名前呼んでよ

君がくれた名前であんな良かったよ

忘れないでよ それでいいんだよ (下線部筆者)

生徒らに下線部の終助詞に注目させた。この終助詞が使い分けられていることで、レオのどんな心情が想像できるか、生徒に問うた。

生徒は辞書の説明や自分たち自身の語感に対する認識を頼りに、それぞれの違いについて考えをもっていった。以下は生徒の Google ドキュメント上のメモである。

終助詞 (よ、ね、さ) の使い分け

・ なあ / や : レオの独り言、思っていること

・ よ / ね : 聞き手への意思

よ = 主体と相手の意思、考えが違う場合、その相手に自分の意思を伝えるときに使用

ね = 主体と相手の意思、考えが同じ場合、共感や気持ちを確かめるために使用

こうした理解をもとに、生徒はレオの心情について考えを深めていった。特に「よ」に着目した生徒の反応例を載せる。

「最後にさ 会えたから ねえ 幸せだよ」の「よ」には、「昔、君が僕のことを悲しくさせてしまったなんて思い詰めないで。僕は君が思っている以上に、十分に幸せだったよ」という、レオの「君」への思いが読み取れる。

また、最後のサビの「名前呼んでよ」という表現か

らは、「君」はその時泣いていて、名前を呼べる状態ではないことが想像できる。そこから、昔のように笑いながら僕のことを呼んでほしい (= 笑顔になってほしい) という思いが想像できる。

「君がくれた名前であんな良かったよ」という表現からは、レオにとって「名前」は君が考える以上に大切なものだったと「君」に言いたいのだということがわかる。

「それでいいんだよ」からは、少女はレオに悲しい思いをさせてしまったと思っているだろうとレオは想像していることが読み取れる。しかし、「君」といたからこそ味わった寂しさも含めて、幸せな一生だったと、レオは「君」に伝えたいと考えている。だからこそ、「忘れないでよ」という言葉には、「君」は自分に素敵な思い出をくれたということを忘れないでほしいというレオの思いが込められていると考える。

以上のように、「言葉による見方・考え方」を意識した問いかけをすることで、生徒の中で言語内容と言語形式を往復する思考が起り、理解の深化につながるものと考える。

### (3) 今後の課題

国語科における教材としてのマルチモーダル・テキストの価値は広く認められつつある。今回は、中学3年生の「読むこと」における文学の鑑賞の発展教材として、本教材を取り上げた。本作品を読み解くうえで、既習の知識やスキルを用いることができた。ただ、それができたのは、「レオ」が歌詞と映像が並行して展開するストーリー性のある作品だからである。しかし、マルチモーダル・テキストの形態や内容は多岐に渡る。今回の指導の仕方がそのまま当てはまらない作品の方が多い。マルチモーダル・テキストの教材開発には、まだまだ多様な可能性がある。どの発達段階の生徒のどのような力を養うために、どんな素材を教材化していけば効果的か、さらに研究を進めていきたい。

#### 【参考文献】

- ・ 高木展郎「国語科学習における映像の位置：映像を読む授業の試み」1989
- ・ 奥泉香「絵とことばの関係性から意味構築を行う学習の枠組み」2010
- ・ 石田喜美「国語科教育における『見ること』の学びに関する一考察」2011
- ・ 羽田潤「国語科メディア教材としてのマルチモーダル・テキストの可能性—短編アニメーション『ひな鳥の冒険』の予告編制作から見えてきたもの—」2020
- ・ 河野庸介『国語科授業にスリルとサスペンスを』教育出版 2010
- ・ 阿部昇『物語・小説「読み」の授業のための教材研究』明治図書 2019
- ・ 松本修・桃原千英子『中学校・高等学校国語科 その問いは、文学の授業をデザインする』明治図書 2020

#### 【「レオ」MV】

<https://www.youtube.com/watch?v=uxYlXaXtH9I>

(授業者：松田 明大)

## 5年間のまとめ

### 1 「深い学び」を実現する単元構成

「深い学び」を実現するための教材開発とその実践を行った。また、単元の系統化を図ることで、生徒が自身の学びを自ら別の学習で活用していけるようにした。

「読むこと」における文学の鑑賞指導を例に挙げる。

#### (1) 関連のある複数の詩歌教材の鑑賞

教科書の詩歌教材は、作品が単独で掲載されているものが多い。また、短歌や俳句は複数の作品が併記されているものの、それらの作者あるいは作歌の状況等には何の関連もないものが大半である。そのため、詩歌教材の指導にあたっては、作品を別個に扱わざるをえないのが実状である。こうした学習では、多様な解釈を収束させるだけの根拠がテキスト中になく、生徒は浅く恣意的な解釈に陥ってしまう可能性がある。また、作者の背景等に関する知識が教師から提示され、与えられた情報を結び付けて鑑賞を進めるだけの受け身の学習にもなりやすい。そこで、テーマや人物等に関連のある詩歌をまとめて扱うことが、生徒に作品に親しませると共に主体的かつ深い学びを実現するための指導の一方法となると考えた。第1学年「のはらうた」の実践では、登場キャラクターである「かまきりりゅうじ」の詩5編を同時に提示し、ストーリーの順序に並べ替える学習を行った。第2学年「赤光～死にたまふ母～」の実践では、斎藤茂吉の歌集「赤光」の連作「死にたまふ母」より34首を取り上げ、複数の短歌を結び付けて鑑賞する学習を行った。第3学年「越中万葉～家持と越の『み雪』～」の実践では、大伴家持の雪の歌のうち、都で詠んだものと越中で詠んだものとを比較する学習を通し、越中の雪に対する家持の捉え方を明らかにする学習を行った。

#### (2) 作品素材との比較による小説の鑑賞

教科書の小説教材には原作があるものがある。作品素材と比較することで、小説単独で読んでいては気付けない作者の工夫を捉えることができる。第2学年「走れメロス」の実践では、シラー「人質」（小栗孝則訳）との

比較を通し、フィロストラトスの立場や結末の王の居場所が書き換えられたことの効果を考えることで、作者の意図に迫る学習を行った。第3学年「形」の実践では、書き加えられた若い侍の人物設定や最後の場面の描写等に着目し、作品を劇的に感じさせているものが何かについて迫る学習を行った。

#### (3) 「読むこと」と「見ること」の相関によるマルチモーダル・テキストの鑑賞

前述の(1)(2)の発展的な学習として、第3学年「レオ」の実践を行った。これまでの詩歌の学習の学びを振り返りながら、生徒は歌詞の分析を行った。また、作品素材と小説の比較の観点を応用し、歌詞と映像を比較させた。生徒は注目すべき部分を見つけ、それらを結び付けながら、作品を劇的に感じさせているのはなぜか、考えを深めていくことができた。

## 2 「見方・考え方」を働かせる「問い」

教材歌を関連のある複数の短歌と併せて提示する、小説を作品素材と併せて提示するという方法により、個々の教材単独では起こりえなかった気づきが生徒に生まれた。「同じ語り手なのに、詩によって一人称代名詞が異なるのはなぜか」「同じ言葉が複数の歌で繰り返し使われているのはなぜか」「作者が人物設定を書き換えたのはなぜか」このような疑問は、生徒の知的好奇心を触発し、生徒の中に「この謎を解き明かしたい」という意欲が生じることにつながった。その際、生徒は【一人称代名詞】【語り手】【反復表現】【人物設定】といった言語形式の面から作品を捉え直すことになる。さらに、【比較】し、【相違点】を見つけ、その【理由】を【推論】するといった思考が働く。こうして生徒は「言葉による見方・考え方」を働かせていくことになる。さらに、単元の系統化を図ることで、ある学習で取り上げた「見方・考え方」が別の場面でも発揮されることにつながった。こうした場面の繰り返しが指導者が仕組むことで、生徒の中で学びが定着していくものと考えられる。