



Title	井上ひさし「握手」の授業：表現の比較を通して読解を深めさせる授業の試み
Author(s)	菅原，利晃
Citation	札幌国語研究，11：1-11
Issue Date	2006
URL	http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/2443
Rights	

井上ひさし「握手」の授業

—表現の比較を通して読解を深めさせる授業の試み—

菅 原 利 晃

はじめに

上野公園に古くからある西洋料理店へ、ルロイ修道士は時間どおりにやって来た。

井上ひさし「握手」(光村図書出版『国語3』・学校図書『中学校国語3』)は、この一文からはじまる。

本教材の梗概は次の通りである。

かつて厄介になっていた児童養護施設「天使園」の園長、ルロイ修道士との再会。「わたし」は万力のように強かったルロイ修道士の握手を思い出す、それは実に穏やかな握手だった。「わたし」に生きることを教え、遺言のようにことばを贈るルロイ修道士。このとき、既に病に冒されていたルロイ修道士は自らの命を縮めるかのように、かつての園児たちに「この世のいとまごい」をしていたのである。その後間もなく亡くなったことを耳にした「わたし」はやるせない気持ちを抱く。

読み進めるにしたがって、ルロイ修道士の性格や考え方が次第に明らかになっていく。手つきや指のしぐさによる独特の感情表現にも気づかされていく。これらの表現を、より効果的に生徒に学習させることが、本教材の教材化のポイントであり、また授業の要所となる(注1)。

本稿では、これらの表現の読み取りを効果的にさせるために、表現の比較という学習活動を設定した。教科書本文とは異なる表現との比較により、その表現の特色を探らせ、読解を深めさせたいと考え、授業を構築したものである(注2)。

一 学習指導の主眼

生徒はまちがいがいさが好きである。教師の板書やプリントの漢字の誤り、脱字などは即座に指摘する。少しの違いや間違いにもよく気づくものである。その一方で、授業中の発問で、「なぜ…か」「このときの心情は」「どういう意味か」「くわしく説明しなさい」などと発しても、単語レベルの貧弱な答えしかで

きない生徒も少なくない。

そこで、生徒の主體的な学習活動を高めるために、表現の比較という学習活動をとりにし、別のことばを用いて新たな表現を創作させ、それと本文とを比較させることで読解を深めさせようというものである。ものごとの違いを、みずから見つけ、あるいは作り、考えるものである。

これは、実は、特別にむずかしい技術を要するものではない。ある表現の説明をする際に、別のことばに言い換えて説明するということは、至極当然のことであるし、一つの発問に対する生徒の答えが不十分な場合、その場に応じて別の言い方で発問したり、あるいは補助的な発問を事前に用意しておくことも通行されるものである。また、あだんの会話なり、作文なり、何かまとまった文章を作り出す際にも、われわれは頭の中で自然に表現を比較しながら作り出している。表現を比較し選択するということは、日々ふつうに行っていることであり、これをなんとか授業に生かせないかと考えた。

たとえば、太宰治の小説「走れメロス」の末文、

A 勇者は、ひどく赤面した。

B メロスは、ひどく赤面した。

(光村図書『国語2』)

という二つの文を比較するということは、発問の一つとして用意することもあろう(以下、教科書本文の表現をA、創作した表現をB、Cとした)。それは、あるいは「なぜ『勇者』なのか」

という発問においても、A、Bの比較を前提としている。

古典においても同様のことが言える。たとえば、『枕草子』の第一段では、

A 鳥の寝どころへ行くとして、三つ四つ、二つ、三つなど飛びそぐさへあはれなり。

B 鳥の寝どころへ行くとして、三つ四つ、二つ、三つなど飛びそぐさはあはれなり。

(光村図書『国語2』)

の違いをとらえさせる。なぜ「さへ」を用いているのか、次の「まいて雁などのつらねたるが」と比べてどう感じられるか、などを考えさせ、卑俗な「鳥」にも秋の風情を感じとる文脈を読み取らせるのである。

しかし、古典の場合は、助詞・助動詞のあるなし、語句のあるなしという単純な比較しか、中学生の学習理解にはたえられない。さらに、「さへ」という副助詞のはたらきについて、辞書などで説明を要する場合、やはり高校生以上の文法的理解が根底に必要となるだろう。『徒然草』序段で「つれづれなるままに」の語がある場合とない場合との比較も、『徒然草』において「つれづれなる」という語がどのような意味を持つかを考えさせねばならず、中学生に授業を行う場合、口語訳を中心に据えた授業を構築したり、教師側の一方通行的な説明にとどまらざるをえない。

このように、古典教材においても応用可能なところもあるの

だが、今回は小説教材に限定し、その表現の差異をよみとらせることとした。

これは、『学習指導要領』の「第2学年及び第3学年」の「2内容」の「C読むこと」の、

ア 文脈の中における語句の効果的な使い方について理解し、自分の言葉の使い方に関心すること。

ウ 表現の仕方や文章の特徴に注意して読むこと。

にかなうものである。また、「指導計画の作成と内容の取扱い」の「3(2)教材は、次のような観点に配慮して取り上げること。」として、

イ 伝え合う力、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにするに役立つこと。

オ 人生について考えを深め、豊かな人間性を養い、たくましく生きる意志を育てるのに役立つこと。

とあるが、この「言語感覚」こそ、表現の比較による読解の深化によって得られる事柄のひとつであろう。この学習によって、身につけさせたい力はこの「言語感覚」にはかならない。そして、そういった学習活動を通して「人生について考えを深め、豊かな人間性を養う」ことができるようにしたいと考える。

二 学習指導の流れ

表現の比較の方法は、教師があらかじめ用意した発問によって、生徒の学習をすすめる場合と、生徒がみずから表現の異なる文を創作し比較して学習する場合とがある。前述のように、古典教材など、難易度の高い教材の場合は、教師があらかじめ用意したものをもとに学習をすすめるのがよいだろう。今回は、平易な小説であるので、生徒に表現を創作させる方法をとった。また、比較文の作成にあたっては、単語あるいは文全体のあるなしによる比較、別の言葉を創作した上での比較などの方法がある。別の言葉の創作も、一つの文、二つ以上の文など複数の比較のケースも可能である。今回は、この点に関してあまり制約をもうけず、自由に比較する文を考えさせることにした。実際の指導計画は、次の通りである。

(第一次)

第一時 通読① 「握手」全文を通読し、初発の感想・疑問

を持たせる。漢字・語句を確認させる。

第二時 通読② 「握手」全体の場面わけと、三重構造から

なる構成をとらえさせる。

(第二次)

第三時 精読① 「ルロイ修道士」の人物が読み取れる表現

をさがし、人物像と生き方をおさせさせる。

第四時 精読② 三つの「握手」と指言葉について、場面ご

とに読み取らせる。

(第三次)

第五時 味読① 題名「握手」について考えさせる。印象に

残ったルロイ修道士のことばについて感想をもたせる。

第六時 味読② 表現の比較を行うことで、自分の読みを深

化させる。(本時)

この、表現の比較という学習作業をいつ行うのか、という問題がある。教材文にはじめて接したときに、すぐに表現の比較に適する文章表現をさがすことは、生徒にはかなり困難なことであろう。また、随時、授業中の読解をすすめるうちに、順に比較を行わせる場合もあるだろう。しかしながら、今回は、全体の読み取りを行った上で、最後にまとめの学習として取り入れることにした。

また、小説の場合、比較の対象となる文は、心情・性格・態度などを表わす文のほうだが、比較しやすい上、その理解を深めるのに有効な場合が多い。今回は、事前にそれらの読解を行った上で比較する学習を取り入れることにした。

なお、対象学年は中学二年生である。学習時期は、三月中旬ころである。本校は先取り学習を行っているので、他校よりも数ヶ月はやい学習時期となっている。本稿ではそのうちのクラス(男子のみ四十二名)の授業を報告する。

三 学習指導の実際

実際の授業では、まず、「表現の比較を行って、自分の読みを深めよう」と発し、その方法を教師側から説明した。その際、今までの教科書の本文から、例をあげて説明を加え、その時の学習内容を想起させた。

次に、井上ひさし「握手」の本文から、印象的な表現を抜き出し、類似する表現を創作した上で、比較するよう指示を出した(ノートに書かせた)。その後、数人を指名して自分の意見を発表させ(黒板に書かせ)、他の者との意見交流をはからせた。なお、意見交流は、時間の都合もあり、発表内容の確認程度のものですませた。ここで、そのいくつかを紹介したい。

1 A 上野公園に古くからある西洋料理店へ、ルロイ修道士は時間どおりにやって来た。

B 上野公園に古くからある西洋料理店へ、ルロイ修道士はやって来た。

児童養護施設「天使園」の園長、ルロイ修道士との再会の場面。この二つの表現を比べて、生徒はルロイ修道士の性格について、「時間どおりに」があると、時間に正確できちんとしていることがわかる。」と述べている。あまり早く来て、「わたし」が遅れることになったり、遅く来て「わたし」を待たせることになったりしないように、注意を払っているのである(注3)。

2 A ルロイ修道士は大きな手を差し出してきた。

B ルロイ修道士は手を差し出してきた。

同じく再会の場面にある表現である。「大きな」という語のあるなしについて、生徒は「ルロイ修道士が実際に手が大きいのかもれないが、僕にはルロイ修道士の信頼感とか包容力などを、つまり、人間としてのあたたかみや大きさを、手によって表わしているように思えた。」と述べている。複雑な家庭状況の子供たちを、こころ温かく迎えるルロイ修道士。「大きな手」とは言い換えれば「大きな心」にはかならない。ルロイ修道士の寛大で温かな心が、園児を育てあげてきたのである。

ところで、この「握手」には様々な、手に関する表現、指言葉などが出てくる。これについて、一つ一つを生徒に読み取らせ、考えさせることが、主題の把握につながることは前に述べた。その際に表現の差異を考えさせることは効果がある。実際に、生徒の中にも、手・指に関する表現の差異をあげる者が多かった。以下にそのいくつかをふくめてさらに考察したい。

3 A その手を見て思わず顔をしかめたのは、光ヶ丘天使園の子供たちの間でささやかれていた「天使の十戒」を頭に浮かべたせいである。

B その手を見て顔をしかめたのは、光ヶ丘天使園の子供たちの間でささやかれていた「天使の十戒」を頭に浮か

べたせいである。

これも再会の場面である。「思わず」という語のあるなしに関するものである。これについて、生徒はAについて「昔からの習慣で相手のやったことに反射的に反応してしまい顔をしかめたということだ」、Bについて「その手を見てからだから、ちょっと間があいて相手のしたことを確認したあと反射的ではなく顔をしかめたということだ。」と述べている。ルロイ修道士は園児たちのために畑仕事に精を出す勤勉実直な人であった。そのルロイ修道士の手は固く、「子供たち」が考え出した「べからず集」の中に「ルロイ先生とうっかり握手をすべからず。(二、三日鉛筆が握れなくなっても知らないよ)」というのがあったのを思い出して「わたし」は身構えたのである。つまり、この「思わず」があることによって、回想のはじまりを示しているのである。瞬間的に、「天使の十戒」を想起し、「わたし」の記憶の底から天使園での生活を思い出させる効果がある。

4 A 彼の握力は万力よりも強く、しかも腕を勢いよく上下させるものだから、こっちのひじが机の上に立ててあつた聖人伝にぶつかって、腕がしびれた。

B 彼の握力は万力よりも強く、しかも腕を上下させるものだから、こっちのひじが机の上に立ててあつた聖人伝にぶつかって、腕がしびれた。

生徒は次のように書いている。「わたしが児童養護施設の園長室に初めて入っていったときの、わたしとルロイ修道士との初めての握手の場面で、この『勢いよく』というのはルロイ修道士がわたしを痛めてやろうなどといった悪意から来た勢いではなく、困難を乗り越えてきた、まだ幼いわたしに対して『安心しなさい。』とか『これからは、ここがあなたの家ですよ。』などといった、歓迎の意味がこもった行動で、ルロイ修道士の心の温かさがうかがえる一面だと思います。」不安でいっぱいなの「わたし」に対して、歓迎の意向を伝えるルロイ修道士の心のうちがわかる表現である。本文では、「ただいまから、ここがあなたの家です。もう、なんの心配もいりませんよ。」と、寝るところと食べることに不自由がないことを知らせ、大いに歓迎することを、この握手によって示しているのである。

5 A ルロイ修道士は病人の手でも握るようにそつと握手をした。

B ルロイ修道士はそつと握手をした。

C ルロイ修道士は握手をした。

回想から再び現実に戻った場面である。再会の握手についても比較だが、この生徒は三つの文の比較を行い、Aについて「とても弱々しい握手で、なにかおかしな様子をあらわしている」とし、Bについては「弱々しく握手している様子」、Cについ

ては「ごくふつうの握手」と述べている。前述の顔をしかめるような握手とはまったく異なる握手であり、ルロイ修道士の身体の「異変」を示唆する表現となっている。

6 A 鼻くそを丸めたようなものがこびり付いている。

B 丸いものがこびり付いている。

ルロイ修道士の左の人さし指は不思議なかつこうをしている。その指の先の爪はつぶれており、鼻くそを丸めたようなものがこびり付いているのである。「鼻くそを丸めたようなものと書いた方が丸いだけでなくきたないものがついているようなイメージがわく。」と生徒は述べている。これは戦時中の収容所で、見せしめに無残につぶされた指をことさらに強調する表現となっている。

7 A ルロイ先生はいつまでたっても優しくかった。

B ルロイ先生は優しくかった。

見せしめに左の人さし指を木づちでたたきつぶされたルロイ修道士。確かに、彼はいい人にはちがいないが、心の底では日本人を憎んでいるのではないかと「子供たち」は推測する。しかし、ルロイ先生はいつまでたっても優しくかったのである。これについて、生徒は「一時の優しさではなく、どんな状況、どんなつらいことをされても、常に優しく、温かい心をルロイ先

生はもっているということですか。」と述べている。

8 A 「日本でお暮らしになっていて、楽しかったことがあったとすれば、それはどんなことでしたか。」

B 「先生は重い病気にかかっているのでしょうか。」

「おいしいですね」と言う割に、ナイフとフォークを動かしているだけで、オムレツをまったく口へ運ばないルロイ修道士。身体の異変に気づいた「わたし」は、実はルロイ修道士が病人であり、この世のいとまごいに、かつての園児たちを訪ねて歩いているのではないか、と思いはじめる。そして、Aのような質問をするのだが、本文では、「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きこうとしたが、さすがにそれははばかられ、結局は、平凡な質問をしてしまった。」と書いてある。この点について、生徒はBについて「もしこの表現だったら、気づかない。かえって、冷たい表現になる。これが言えなかったのは、ルロイ修道士のことを大切に思っているからこそではないかと思う。」と述べている。結局、この生徒は、指示とは異なり、自分で他の表現を創作せず、表現の違いがそのまま書かれている部分に着目しただけにすぎないのだが、他の生徒からは意外に気づかずにはいたという感想があった。

9 A そういうときがわたしにはいつとう楽しいのですね。

B そういうときがわたしにはいつとううれしいのですね。

「天使園で育った子供が世の中へ出て、一人前の働きをしているのを見るときがいつとう楽しい。」と言うルロイ修道士。特に市営バスの運転手をしている上川一雄君は、ルロイ修道士の指ことばのまねをし、スピードを出し、停留所ではない天使園の正門前に止める「いけない運転手」なのである。「そういうとき」とはこのような上川君の行動を指す。この表現の差異について生徒は「自分にとつての楽しみということを強調している。また、うれしいではなく楽しいと書くことによつて、何か年よりが老後にわんぱくぼうずの成長を静かによるこんでいるように描写することができる。」と述べている。

そもそも「楽しい」と「うれしい」の違いは、生徒には理解が難しいものであるが、ルロイ修道士には、単に子供が一人前の働きをするだけではなく、仕事を楽しみ生き生きと取り組んでいる姿が心たのしく目に映つたのであろう(注4)。そのような子供の成長を、まるでうきうきするかのように心の底から喜ぶルロイ修道士の様子をとらえることができる表現である。ちなみに、次の10の後にも「にぎやかな天国へ行くと思うほうがよほど楽しい。」という関連する表現がある。

10 A 上野駅の中央改札口の前で、思い切つてきいた。

B 上野駅の中央改札口の前で、きいた。

やがて、帰りの汽車の時間が迫る。ルロイ修道士を見送る「わたし」は、上野駅の中央改札口の前で、「ルロイ先生、死ぬのは怖くありませんか。わたしは怖くてしかたがありませんが。」ときく。ルロイ修道士は、こう答える。「天国へ行くのですから、そう怖くはありませんよ。」これに対し「わたし」は「天国か。本当に天国がありますか。」ときくと、ルロイ修道士は「あると信じるほうが楽しいでしょうが。死ねば、何もなただむやみに寂しいところへ行くと思うよりも、にぎやかな天国へ行くと思うほうがよほど楽しい。そのために、この何十年間、神様を信じてきたのです。」と答える。この別れの場面の一連の会話を着目する生徒は多かつたが、いずれも「思い切つて」という語のあるなしに関わるものであつた。その中から、二つの意見をあげてみる。

まず、一人目の生徒は、「それまで何度もたずねようとしたが、どうしてもたずねられず、このままでと推測だけで終わり、實際のところはわからないまま、ルロイ修道士が死んでしまうかもしれません、このまま聞けないで終わるぐらいなら、と思ひ、ためらいながらも勢いよく聞いた。」と述べ、二人目の生徒は、「ここで『思い切つて』という言葉が用いられているのは、ひとえにわたしのルロイ修道士に対する尊敬と感謝の気持ちからきたものだと思います。この時、わたしは、ルロイ修道士のおかしい感じに違和感を覚え、死が近いと思つてこのような質問をしたのだと思います。『思い切つて』とあることから、勇気のいる行動であつたことがわかります。」と述べている。

ルロイ修道士が、自らの死を目前にして、死をどう考えているのか。上川君もそうだったように、「わたし」もまたいたずら好きな、好奇心旺盛な生徒であつた。それは無断で天使園を抜け出して東京に遊びに行つた事件からも察せられる。しかし、単に好奇心からではなく、やはり尊敬と感謝の念をもつて「思い切つて」きいたのである。そして、それは一人の人間としての、人間臭い答えを期待するものでもあつた(注5)。

11 A あると信じるほうが楽しいでしょうが。

B きつとあるでしょう。

「本当に天国がありますか。」という「わたし」の問いにルロイ修道士は答える。生徒は、Aについて「ルロイ修道士の前向きな考え方が感じられる」、Bについては「それが直接的には感じられず、さらにそつけない感じも受ける」と述べている。つまり、「あるかないか」という存在の可否よりも、「あると信じる」信仰心を持つ方を、ルロイ修道士は選んでいるのである。この信仰を決して忘れない気持ちこそが、前向きなのだとする考えである。

12 A 腕を上下に激しく振つた。

B 腕を上下にぶんぶん振つた。

別れの場面の最後。「わたし」はルロイ修道士の手をとつて

しっかりと握る。それでも足りずに、腕を上下に激しく振るのである。ルロイ修道士は、「痛いですよ。」と言い、顔をしかめてみせる。ちようどはじめての握手で、ルロイ修道士が「腕を勢いよく上下させ」たように。そして再会の握手で、「わたし」が「思わず顔をしかめた」ように。

生徒は、Aについて「激しく」によって、『わたし』のルロイ修道士への最後の別れの思いを刻みつけようという強い気持ちが伝わってくる」と述べ、Bについて「一応『ぶんぶん』でも激しく振っているイメージはあるが、ただ乱暴に力ずくにしていくようなイメージが強く、別れの気持ちが伝わりにくい。」と述べている。Aのほうが、生き方を教えてくれたルロイ修道士への感謝の念、惜別の気持ちがこめられている表現だということなのである。

13 A わたしは知らぬ間に、両手の人さし指を交差させ、せわしく打ちつけていた。

B わたしは知らぬ間に、両手の人さし指を交差させ、打ちつけていた。

C わたしは、両手の人さし指を交差させ、せわしく打ちつけていた。

その後まもなく、ルロイ修道士は仙台の修道院でなくなる。「わたし」は、かつての教え子たちに会って回っていたころのルロイ修道士が、実は身体中が悪い腫瘍の巣になっていたこと

を葬式で聞く。「わたし」は、知らぬ間に両手の人さし指を交差させ、せわしく打ちつける。

両手の人さし指を交差させ打ちつけるしぐさは、ルロイ修道士が「おまえは悪い子だ。」とどなっていることを意味する。例えば、かつて「わたし」が天使園を無断で抜け出して東京に行ったあと、ルロイ修道士の平手打ちの前にあらわれた「危険信号」であった。つまり、重病の身をおして、わざわざ旅をしたルロイ修道士への「わたし」の怒り、憤り、やるせなさを意味する表現なのである。

一人目の生徒は、Bの表現をあげて、Aについて、「ルロイ修道士がかつて、『危険信号』の役割でやっていた癖を無意識に思い出し、懐かしくなっているのです。そして、ルロイ修道士の病気の事を聞いた時にこの行動をやったので、悔しさも含まれていると思いました。」と述べている。

これについて、二人目の生徒は、『せわしく』がなければ、何度も打ちつけたということが伝わってこないし、残念さやくやしきなどの思いの強さを表わすにも効果がなくなる。」とも述べている。

また、三人目の生徒は、Cの表現をあげて、Aについて、『知らぬ間に』という言葉がなければ、無意識にやってしまったという、わたしのルロイ修道士への思いの深さ、激しさが違うと思う。」と述べている。

おわりに

今回の授業では、「表現の比較を行って、自分の読みを深めよう」というねらいは概ね達せられたと思う。生徒も意欲的に取り組み、ふだんとは違ったかたちでの読解ができたように感じる。

ただ、いくつか反省すべき点はある。まず、生徒がこのような比較の対象となる文を創作するのが容易ではなかったことである。結局、多くの生徒は、単語のあるなしに着目するだけにとどまらざるをえなかった。つぎに、意見交流が充分にはかれなかつたことである。時間的な都合の問題もあるが、前述の「うれしい」と「楽しい」の違いなどは、中学生の理解をはるかに超えており、比較は容易ではなかった。さらに、読解力、表現力などの評価をどうみるかという問題もある。

今回のように、表現の差異を自ら考えさせ創作させる授業も生徒の理解を深めるには有益であったと思う。しかし、あるいは方法を変えて、たとえば教師があらかじめ比較の対象となる文を用意しておくのもよいのではないかと考える。また、そのようなポイントとなる箇所が他にも多くあるはずである（注6）。小説での心情の把握などの箇所、あるいは説明文での中心文の読解などにおいて、補助的な発問として事前に用意し活用するのも有効な手段と考える。

例えば、小説では、ほとんどの高等学校の「国語総合」の教科書に採択されている「羅生門」の末文「下人の行方は、だれ

も知らない。」についての比較を授業で取り上げることがある。「学習の手引き」として、

この小説が初めて発表されたとき、最後の一文は「下人は、すでに、雨を冒して、京都の町へ強盗を働きに急ぎつつあった。」と書かれたが、後に本文のように改められた。このことにより読後の印象はどのように違ってくるか、六百〜八百字程度の文章にまとめてみよう。

と提示する教科書もある（注7）。あるいは、

作品末尾の「下人の行方は、だれも知らない。」の部分は、当初は「下人は、既に、雨を冒して、京都の町へ強盗を働きに急ぎつつあった。」となつてゐる。なぜこのようにあらためたのか、意見を述べ合つてみよう。

と示しているものもある（注8）。

いずれも、末文の比較を行うという学習活動の提示であるが、小説全体の読解、主題に関わる課題となつてゐる。

つまり、文章を比較するという学習活動は、小説での心情、特に主題に関わる箇所、補助的、あるいは発展的な発問として用意し活用する方法があるのである。

今後は、文章の比較を行う学習活動について、どう活用し、どう評価し、どう活性化させるか、どう交流をはかるかを検討

し、読解を深める方法の一つとして、教材や学習場面に応じて、工夫したいと考える。

注

- (1) 矢部彰氏「握手」・『ふる場の散髪——統岳物語』——「身体」表現によるコミュニケーションの重要性を理解する（『月刊国語教育』第十五卷二号・平成七年五月）には、「授業では、これらの『身体』表現のひとつひとつの意味を確認し、それらをめぐる『過去』の記憶と『現在』とを対照させたい。」とある。
- (2) 井上ひさし「握手」の本文の引用は、『国語3』（光村図書出版）によった。
- (3) 『中学校国語学習指導書3上』（光村図書出版・平成十四年二月）参照。
- (4) 例えば、林巨樹氏『現代国語例解辞典』（小学館）によると、「楽しい」について、「心が満ち足りて、快いさま。」「うれしい」について、「物事が望ましい有様になったり、満足すべき状態にあると感じたりして、快い。心楽しい。喜ばしい。ありがたい。↑悲しい。」とある。さらに、語例として、「トランプで楽しく遊ぶ」とは言うが、「トランプでうれしく遊ぶ」とは言わないこと、「彼女の受賞をうれしく思う」とは言うが、「彼女の受賞をたのしく思う」とは言わない例をあげている。
- (5) 佐藤洋一氏「物語・小説の言語技術教育論——井上ひさし『握手』を中心に——」（『愛知教育大学研究報告教育科学編』四十四・平成七年二月）には、「言語技術教育論」の観点から様々な考察が示されているが、この箇所に関して、「ルロイ修道士が永遠の別れのために『わたし』に会いにきたことを知られたことに照れながら（すこし赤くなつて）、死への恐怖を「そう怖くはありませんよ」（傍線は佐藤）と語り始める場面は、神に使える聖職者の答えとしては不自然、しかし、それが逆に率直な人間味として伝わる。」とある。
- (6) 糸数剛氏「小説読解観点論」による『握手』（井上ひさし）の読解指導（『国語教育』九号・平成五年八月）には、「ケベック郊外の農場の五男坊は、…語り始めた。」という表現を「代称」とし、「名前の代わりに特徴で呼ぶこと」としている。心情把握とは異なるものであるが、人物像をつかむには欠かせない。作者のかなり意図的な表現であり、教師側から授業で喚起させたい部分である。
- (7) 『展開国語総合』（桐原書店）による。また、『探求国語総合』（桐原書店）の「学習の手引き」も同文である。なお、本校は中高一貫校であるので、本稿ではときに高等学校教科書の引用も試みている。
- (8) 『国語総合』（右文書院）による。