

語句・語彙に着目させる指導が学習者の読みに与える影響

山崎 裕子

Yuko YAMASAKI

The Effect of Varied Vocabulary Instruction on Student Reading Interpretation

【 要 旨 】

中学校国語科定番教材である「走れメロス」について、これまでの実践では実現されにくかった総合的に語句・語彙に着目する指導を提案する。語彙分析により「走れメロス」は他の定番教材に比べ語彙構成が特徴的であるという教材特性が明らかになった。その教材特性を手がかりに場面分けや着目する語彙を決定し、語句の置き換えを複数施した「資料版・走れメロス」を作成した。それと教科書本文とを比較して読む実験群と、従来の手引き通りの指導を施す対照群を設け授業を行った結果、実験群の生徒は読みの能力の個人差に関係なく二次感想文の量が増加し、視点が広がることや、登場人物に対する印象が変化することが明らかになった。以上の結果から文学作品を扱う際は教材特性を明らかにし、それを生かす展開を設定すべきであること、また、授業者が読み方を細かく焦点化せずとも、総合的に語句に着目させイメージを膨らませる機会を設定すると、生徒は具体的で柔軟な読み方ができることが示唆された。

【キーワード： 「走れメロス」 読み 教材特性 語句・語彙の置き換え 個人差 】

I 問題と目的

1 中学校国語科定番教材「走れメロス」について

太宰治による小説「走れメロス」は中学校国語科の定番教材であり、現行の全教科書会社五社¹⁾が二年生用に掲載している。

原典(1940年「新潮」)との比較を行ったところ、難解な漢字や歴史的仮名遣いの書き換えの他、全社が「めくらめっぽう」、学校図書、教育出版以外の三社が「下賤の者」を削除していたが、五社とも全文を収録していた。「走れメロス」が初めて国語科教科書に登場してから四度の学習指導要領の改訂が行われている。社会情勢や教育を取り巻く環境が変化し続ける中においてもなお定番教材として取り上げ続けられているこの教材の教材価値は高いことが理解でき、授業実践の記録も多数認めることができる。

2 先行研究とその分類

授業実践を分類したものには、磯野(1983)、高橋(1987)、吉田(1993)、足立(2009)があり、それらを包括的に捉えるために「目的」「方法」という観点でまとめた(表1)。また、磯野(1983)、高

橋(1987)、吉田(1993)、足立(2009)で取り上げられていなかった実践を分類するために、甲斐(1991)の解釈を参考とした。

表1 先行研究の分類

山崎が分類した 表現	磯野(1983)	高橋(1987)	吉田(1993)	足立(2009)	
	各著者がまとめた表現				
目的	信実	友情の美しさを指摘しながらも、それを支える信実に力点が置かれているもの	「信実」の言葉に注目しそれにこたえるむずかしさ、努力する人の美しさに焦点を当てる	人物の心情を読む	
	友情	友情と信実生きる人間の姿を読み取らせる	友情に重点を置くもの		「友情」をテーマに道徳的に扱う
	登場人物の変化	メロスの自己変革の過程を読み取らせる	メロスの自己変革に主題を置くもの		メロスと同化したり異化したりすることで作品を読解・鑑賞・批評させる
方法	表現	文体論的研究に基づいて読み取らせる		文章表現を読む。	
	構造・枠組み			原典シラーの詩と比べ読みをさせる	小説の構造・語りの構造を読む。
	活用			メロスと同化したり異化したりすることで作品を読解・鑑賞・批評させる	ディベート、一行詩、読書へのアニメーション

3 本研究で目指すべき授業の方向性の検討

本研究では表1に示す「方法」に焦点化し授業構成を検討することとした。「方法」のうち、「表現」「構造・枠組み」「活用」の、どの問題について扱う

かについては、以下の視点から検討した。

まず、「活用」に分類される実践は「ディベート」(三浦, 1992)や「リライト」(川北, 2014)などがあるが、作品を読み込んだ上で成り立つ活動であるため、作品を読むための時間が限られており、「読むこと」ではなく「書くこと」や「話すこと・聞くこと」を中心に考えて教材を扱っていた。今回の研究においては、まず、作品そのものに向き合わせる時間を十分に確保することが必要であると考えたため、「活用」についての検討は行わないこととした。

次に生徒の実態を考慮した。今回の授業の対象となる集団は学力差が大きく、低学力の生徒も少なくない。これまでの実践で「作品の構造や枠組み」に注目した実践は、薄井(1993)などが挙げられるが、これらの場合、既習事項や基礎知識が必要となる。前提の理解や基礎知識を一定のレベルにそろえるための学習活動を新たに取り入れることは、対象となる一部の生徒にとって大きな負担となると予想され、そのような方法は回避することが望ましいと思われた。そこで、もう一つの方法である「表現」から読むという可能性を検討した。「表現」を理解する指導については「今後の課題」として磯野(1983)、高橋(1987)、吉田(1993)、熊谷(2010)らが以下のような複数の指摘をしている。

- ・作品の登場人物の形象を客観的に読み取るという作業がまず大切になってこよう。(磯野)
- ・「その作品に『何』が書かれているかを追求するあまり『どう書かれているか』の検討がおろそかにされている」「作品の表現に目を向けさせる指導をしなければ」と高橋俊三(1983)の指摘にもあるように授業でここに注目する必然性が出てくる。(高橋)
- ・皮相的、現実主義的、無関心に過ぎた読み方(表面的読み)を克服するためには、表現に即して読み進める中で、メロスが(中略)人間の信実を果たそうとして走り続けたその過程をじっくりと味わわせることである。(吉田)
- ・国語科で扱う以上は表現を中心に読んでいきたい。(熊谷)

これらに加えて、甲斐(1991)は「表現あるいは語句といった文章表現をきっちりと押さえて読んでいくことを希望する」と述べており「文章表現に即した読みから主題へいくことができる」としている。すなわち、授業課題として「表現」の理解について

の指導の取り組みが求められていると言える。

実態として、対象となるクラスの生徒は学力的に低い子どもであったとしても小学校中学年生の書物なら読むことができる。したがって、授業において「表現」を切り口に指導を行い、彼らが分かる語彙を理解のための手がかりとして教材に組み込むことができれば、これらの課題に取り組むことができるのではないかと考えた。これらの理由により本研究においては「表現」に注目し授業を組み立てていくこととした。

4 本研究の課題

これまでの授業実践のうち「表現」に注目したものの12例について内容を追ったところ、文の長さや漢語の多用による効果を考えさせる学習活動や、一部の語彙に焦点を当てる授業であることが分かった。

また、現行の学習指導要領の内容との関連を見たところ、「ア 抽象的な概念を表す語句や心情を表す語句などに注意して読むこと」に重点を置いた授業実践が先行研究に少ないことが認められた。

関(1994)は、語句・語彙指導は『読解指導や表現指導の一場面での指導』に偏って」いることが多いと指摘する。確かに、「語句・語彙指導」といえば、取り立て指導における知識の教授として行われることが多く現状は辞書的な意味を押さえるにとどまっており、生徒に文脈の中で効果的に語句が働くことを実感させる活動が少ない。しかし、一つ一つの語句に含まれる辞書的な意味以上の情報まで想像できてこそ、あらすじをとらえるような読み方とは違う読み方ができると考える。したがって、読解指導のなかで語句に着目させることで、言葉が文脈の中で効果的に働くことを実感させることが必要であると考えた。

一方、言葉が文脈の中で効果的に働くことを実感させる上では、語彙を文脈を通して総合的にすなわち一部の語彙ではなく、注目する語句を増やしたり選択したりする機会を多く設けることが必要であると考えられる。他方で、これまでの授業実践で取り上げられる語句が一部であり、語彙として一部に焦点化せざるを得なかったのは授業時間の制約という課題があったと考えられる²⁾。したがって、それを克服し、できる限り総合的に語句に着目すること、つまり「一部の語句ではなく、限られた時間の中でも注目する語句を増やす」こと、さらに、「複数の語句について検討する機会を設定する」ことが本研究の課題である。

5 本研究の目的

以上の観点から本研究では、中学校国語科定番教材である「走れメロス」の語句・語彙に着目させる指導により、生徒の読みに与える影響を検証することを目的とする。

II 研究1：「走れメロス」の教材特性の分析

1 目的

語彙の面から見た「走れメロス」の教材特性を明らかにする。

2 方法

中学校国語科定番教材である「少年の日の思い出」「故郷」、および同じ太宰治の作品である高等学校国語科定番教材「富岳百景」で使用されている語句の品詞について調査し³⁾、比較する。なお、品詞の調査は、学校文法を基準として行っているが、「走れメロス」においては、複合動詞が特徴的な役割を果たすため、分析対象とした四つの作品すべてにおいて、動詞と複合動詞は分けて調査していくこととする。

3 結果と考察

「走れメロス」と他の定番教材の品詞調査について以下に示す(表2, 表3)。

表2 各教材の品詞の個数と割合(%)

教材・割合	形容詞	形容動詞	副詞	複合動詞	動詞	名詞	総数
「走れメロス」 割合	89 4.4	43 2.1	176 8.6	90 4.4	525 25.7	1109 54.4	2040
「少年の日の思い出」 割合	66 5.4	36 3.0	52 4.3	42 3.5	318 26.2	699 57.6	1213
「故郷」 割合	92 5.4	23 1.4	76 4.5	54 3.2	440 25.8	1018 59.8	1703
「富岳百景」 割合	120 6.1	71 3.6	103 5.3	70 3.6	470 24.1	1120 57.3	1954

表2を参照すると、総数は「走れメロス」が2040語、「少年の日の思い出」が1213語、「故郷」が1703語、「富岳百景」が1954語であり、「走れメロス」の総数が、高等学校教材である「富岳百景」に最も近い。したがって、語句の量に抵抗を示す子どもが存在するクラスにおいて「走れメロス」に取り組む際には、語句の取り扱いに配慮と工夫が必要であることがうかがえる。

さらに、四作品の語句の数をページごとに算出し、作品ごとに変動係数を算出した。(表3)

表3 各作品における各品詞の変動係数(%)

教材	形容詞	形容動詞	副詞	複合動詞	動詞	名詞
走れメロス	43.8	71.5	44.3	87.8	27.7	19.3
少年の日の思い出	35.8	87.1	53.5	60.9	31.8	26.6
故郷	47.0	105.8	52.6	71.5	34.9	22.1
富岳百景	33.9	44.0	38.3	56.8	32.4	34.0

「走れメロス」に関して言えば、複合動詞の値に

おいて、他の三つの作品中最も高い「故郷」の71.5%より16%高い87.8%となっている。これにより、複合動詞があるページに偏って使用されている可能性があることが示唆される。実際、出現率を調査したところ、冒頭部分では1%であるが、12, 13ページで12%, 13%に増えていた。このような例が「走れメロス」の語彙の面から見た教材特性であると考えた。

III 研究2：教材「資料版・走れメロス」の作成

1 目的

「走れメロス」の語彙の面から見た教材特性に基づいて具体的に教材を作成する。

2 方法

研究1で明らかになった作品の語彙構成を手がかりに場面分けを行った後、場面ごとに読みの焦点となる語彙を決定し、複数の「語句の置き換え」等を施した「資料版・走れメロス」を作成する。

語句の置き換えにあたっては、生徒の実態に配慮し、基本的に「新阪本教育基本語彙」(阪本, 1984)のAレベルのものとする。また、生徒の意欲を持続させ、思考の質を変化させられるよう「置き換え」の他、「ある語句をなくす」「() 抜きにする」部分も設ける。

3 結果

第一場面 (「メロスは激怒した。」から「あきれた王だ。生かして置けぬ。」)まで

人物設定に関する語句が多用されている場面である。そこで、人物の特性や属性を表す語句について置き換えを行った。ここでは、一つ一つの言葉から登場人物について想像がふくらむことをねらった。なお、表4～表12は、それぞれの場面において、置き換えた用語の一例である。

表4 第一場面における語句の置き換えの例

教科書版・「走れメロス」	「資料版・走れメロス」
邪知暴虐	ひどい
律儀な	丁寧な
竹馬の友	お友だち

※全11か所を置き換え。

第二場面 (「メロスは、単純な男であった。」から「初夏、満天の星である。」)まで)

王が登場する場面である。冷酷さや残忍さを表す動詞、形容動詞などが多用されているため、それらを中心に置き換えを行った。王の非情さを生徒が表情や動作などから想像できることをねらった。

表5 第二場面における語句の置き換えの例

教科書版・「走れメロス」	「資料版・走れメロス」
問い詰めた	聞いた
憫笑した	笑った
ほくそ笑んだ	にやっとした

※全17か所を置き換え。

第三場面 「メロスはその夜、一睡もせず」から「死んだように深く眠った。」まで

メロスが故郷で過ごす場面である。この場面では、メロスの様々な思いが副詞を効果的に用いることで表現されている。ここでは、置き換えではなく副詞を中心に語句を「消去」したものを「資料版・走れメロス」とした。「消去」という方法を採用したのは、「資料版・走れメロス」を使用する授業が三回目であり、活動や思考に変化を取り入れるためである。

表6 第三場面における語句の置き換えの例

教科書版・「走れメロス」	「資料版・走れメロス」
無理に笑おうと	笑おうと
押して頼んだ	頼んだ
満面に喜色をたたえ	喜色をたたえ

※全12か所を置き換え。

第四場面 「眼が覚めたのは翌日の薄明の頃である。」から「陽は既に西に傾きかけている。」

メロスが勢いよく出発したところに、激流が立ちはだかる場面である。メロスの必死の様子や荒れ狂う川の状況が、複合動詞の効果的な使用により描かれている。複合動詞の数はこの場面で一気に増加する。ここでは全て複合動詞を動詞に置き換え、複合動詞の使用が臨場感を高めるということを、生徒が実感することをねらった。

表7 第四場面における語句の置き換えの例

教科書版・「走れメロス」	「資料版・走れメロス」
眺め回し	眺め
呼び立てて	呼んで
行き着く	行く

※全13か所を置き換え。

第五場面 「ぜいぜい荒い呼吸をしながら峠をのぼり」から「さっさと走って峠を下った。」まで

一難去ってまた一難の場面である。複合動詞も第四場面に引き続き多用されているが、死に物狂いの様子とは違い、メロスの様子が擬態語を用いて軽やかに描かれている。そこで、擬態語を（ ）抜きにし、文脈から（ ）に入るであろう擬態語を考えることにより、生徒の語感を研ぎ澄ますことをねらった。この場面では、生徒は「比較する」活動ではなく、「考え、表出する」活動を行うため、注目の語の数を減らし時間を確保した。

表8 第五場面における例

教科書版・「走れメロス」	「資料版・走れメロス」
ほっ	()
ひょい	()
さっさ	()

※()は全4か所。

第六場面 「一気に峠を駆け降りたが、」から「うとうと、まどろんでしまった。」まで

疲れ切ったメロスの心内語は後ろ向きであり、前半の勇敢で優しいメロスが変わり果ててしまったことが分かる場面である。メロスの変化を表す語句を中心に置き換え、二文節のものも取り入れた。

表9 第六場面における置き換えの例

教科書版・「走れメロス」	「資料版・走れメロス」
ふてくされた	あきらめの
不名誉	つまらない
悪徳者	悪い人

※全17か所を置き換え。

第七場面 「ふと耳に、潺潺、水の流れる音が聞えた。」～「正直な男のままにして死なせて下さい。」

メロスが改心し再び走り出す場面である。情景描写「燃えるばかりに」を（ ）にした。生徒がじっくり考える時間を確保するため、変更はこの一箇所のみとした。従来の教科書の中には、挿絵が添えられているものもあり、赤く大きい夕日を背景に走るメロスが描かれているが、今回は状況を想像するための材料はあくまでも言葉からであるべきであるという意図により、教科書版でも資料版でも一切挿絵は使用しない。

表10 第七場面における例

教科書版・「走れメロス」	「資料版・走れメロス」
葉も枝も燃えるばかりに輝いている。	葉も枝も()輝いている。

※()は全1か所。

第八場面 「道行く人を押しのけ、跳ね飛ばし、」から「間に合った。」まで

メロスが走り続けている場面である。その理由を述べるメロスの言葉「もっと恐ろしく大きいもののため」の「ため」を（ ）にする。

この「もっと恐ろしく大きいもの」とは何かを問う発問は「走れメロス」の授業においては定番になっている。従来の授業においては別の表現である「わけのわからぬ大きな力」にも注目させ、それが「信実」であり主題とする流れも多い。そこまで読み込むことのできる生徒は良いのだが、その力を持ち合わせていない生徒にとっては、ただ文字を追うだけの作業になる恐れがある。そこで今回はその前の段階において、「ため」という目的や理由を表す語句に

注目する。これは「もっと恐ろしく大きいもの」自体がメロスの走る理由なのだ実感させることをねらったものである。

表 11 第八場面における例

教科書版・「走れメロス」	「資料版・走れメロス」
ため	()

※ () は全1か所。

第九場面 (「待て。」から「勇者は、ひどく赤面した。」)

最終場面である。セリヌンティウスが処刑台につり上げられているところに、ボロボロになり声も出なくなったメロスが登場する。二人は、お互いに一度あきらめかけたことを詫び殴りあい、その後強く抱き合い声を放って泣く。二人の動作や様子を表す語句に着目し、それらを置き換えている。ここで注目すべきは、その二人を王はずっと見守っていたということである。場面の前半には、王は出てこない。しかし「まじまじと見つめていた」という記述により、実は王はずっと二人を見ていたことが分かる。生徒にも、王と同じようにメロスとセリヌンティウスの様子に注目させ、王の感情に迫らせることをねらった。

表 12 第九場面における例

教科書版・「走れメロス」	「資料版・走れメロス」
かじりついた	だきついた
察した	分かった
ひしと	ぎゅっと

※全 16 か所を置き換え。

IV 研究3 授業の実際

1 目的

作成した教材と、教科書本文とを比較して読む語句・語彙に着目させる授業を実施し、どのように生徒の読みに影響したかを検証する。

2 方法

(1) 読みの能力に関する対象生徒プロフィール

本研究の目的である、「資料版・走れメロス」を用いた語句・語彙に着目させるような授業が、どのように生徒の読みに影響したかを検証するために、実験クラスと対照クラスを設けた。

はじめに、各クラスの読みの能力を測定するため、対象となる公立中学校2年生3クラスに対し事前調査「読書力検査(数研式 Reading - Test)」を実施し(表 13)、実施クラスの検討を行った。

表 13 読書力検査(数研式 Reading - Test) 結果

組	人数	読 書 力						
		偏差値平均		評定分布(5段階)				
		偏差値	標準偏差	1	2	3	4	5
A	26	48.3	8.7	2人	8人	10人	6人	0人
B	24	48.0	7.3	1人	9人	10人	4人	0人
C	25	50.2	11.3	2人	6人	8人	7人	2人

学力差に対応しうることに配慮しながら作成した教材であるため、低学力の生徒の割合が比較的多いB組と、学力差が最も大きいC組を実験クラスと決定した。A組は対照クラスとし、従来の指導書⁴⁾の手引きどおりの授業を実施する。

(2) 授業の進め方：学習の手引き

- ①「生徒の実態」②「学習形態」③「学習活動」に関して以下の観点から学習の手引きを作成した。
 - ①読みの能力の個人差に対応できるよう、上位層の生徒が時間をもてあますことのない「下位層の生徒が取り残されることがない」流れを設定する。
 - ②授業形態において「個人」「グループ」「一斉」という形を取り入れる。「グループ」に関しては、「ペア」「ペア交代(相手交代)」「トリオ」→「トリオ交代」「4人」「フリー(4人組が無作為に設定される)」と段階が上がっていくように設定する。
 - ③「話す」「聞く」「書く」「考える」活動を毎時間設定する。

(3) 評価方法

①質問紙による評価(3種類を実施)

質問紙項目について以下のような手順で決定した。

質問紙1 「メロスのイメージ」「王のイメージ」の評価(第一時/第九時に実施)

質問紙の作成にあたっては、まず「新阪本教育基本語彙」(阪本, 1984) A レベルの形容詞、形容動詞を選択し、それらの語彙について「メロス」と「王」それぞれの印象を表すことができるかどうかについて、現職国語教師3名が評価を行い、三名全員が「表すことができる」と評価した用語を用いることにした。実際に使用する質問紙は、SD法を用いたため、その対義語は原則として「新阪本教育基本語彙」(阪本, 1984) の A レベルのものを採用した(図1)。

メロスの印象	王の印象
明るい-暗い	憎らしい-好きだ
暖かい-冷たい	悲し-うれし
優しい-厳しい	難し-易しい
汚い-きれいな	ざつしい-月るい
騒がしい-静か	狭い-広い
まっすぐだ-ゆがんでいる	冷たい-温かい
でたらめだ-しっかりしている	良い-悪い
激しい-穏やか	荒々しい-丁寧だ
素直-冷たい	意地悪-優しい
短気-気長	短しい-穏やかだ
	貧しい-豊かだ
	冷たい-熱い
	恐ろしい-かわいらしい
	気難しい-しやすい/きさくだ/気軽

図 1 人物の評価に用いた用語

質問紙2 授業について（第九時に実施）

『『良い国語の授業』とはどんな授業か。』というアンケートを現職国語教師2名、現職校長1名（国語科指導主事経験あり）に対して実施した。答えを全て採用し七件法により以下のような項目で実施した。

- 1 自分の考えをよく書いた授業だった。
- 2 ともだちの考えをよく聞いた授業だった。
- 3 自分の考えをよく伝える機会があった授業だった。
- 4 自分のよく知らなかった知識が得られた授業だった。
- 5 クラスのみんながよく話し合った授業だった。
- 6 新しい発見のあった授業だった。
- 7 疑問に思ったことが解決できるような授業だった。
- 8 表現の意味をよく考えられた授業だった。
- 9 言葉についての知識が得られるような授業だった。
- 10 登場人物の心情をよく考えられるような授業だった。
- 11 作品について自分の考えを深められるような授業だった。

図2 授業についての評価に用いた項目

質問紙3 学習活動について（第九時に実施）

今回の授業に盛り込まれていた活動を取り上げ、それぞれの活動が理解を深めるのに役立ったかどうかを七件法により以下のような項目で実施した。

- 1 いちばんはじめの授業で自分の感想を書いたこと
- 2 先生の朗読を聞いたこと
- 3 ワークシートへの記入
- 4 グループでの話し合い
- 5 全体での話し合い
- 6 いちばん最後の授業で自分の感想を書いたこと
- 7 教材文「教科書版・走れメロス」を使用したこと
- 8 国語通信

図3 学習活動についての評価に用いた項目

②初読の感想文と授業後の感想文の検討

初読の感想文（一次感想）と最後の場面まですべて学習し終えたあと、第九時に書いた感想文（二次感想）を量的、質的に検討する。

③ワークシートの検討

内容について以下の二点から検討する。

イ. 特徴的な経過、特に問題が生じた生徒について抽出見法によりワークシートの内容に注目する。

ロ. 実験クラス、対照クラスに提示した共通課題について各クラスの生徒の記述量と内容に注目し、読書力診断検査の結果を指標として、上位層（段階4～段階5）・中間層（段階3）・下位層（段階1～2）にカテゴリー化して示す。

3 結果

①「質問紙」の結果

質問紙1 「メロスのイメージ」について、評定値を授業前後で比較し（対応のあるt検定：両側検定）、有意差が認められたものを示す（表14）。

表14：授業前後の平均値とSDおよびt検定の結果A組

	事前 (n=26)		事後 (n=26)		t 値
	平均	SD	平均	SD	
短気-気長	4.15	1.62	3.54	1.65	2.13*

*P<.05, ** P<.01; 自由度はいずれも25

質問紙1 「王のイメージ」について、評定値を授業前後で比較し（対応のあるt検定：両側検定）、有意差が認められたものを示す（表15～表17）

表15 授業前後の平均値とSDおよびt検定の結果A組

項目	事前 (n=26)		事後 (n=26)		t 値
	平均	SD	平均	SD	
憎らしい-好きだ	2.96	1.8	3.85	1.74	-2.94 *

*P<.05, ** P<.01; 自由度はいずれも25

表16：授業前後の平均値とSDおよびt検定の結果B組

項目	事前 (n=24)		事後 (n=24)		t 値
	平均	SD	平均	SD	
憎らしい-好きだ	2.33	1.27	3.21	1.77	-2.56*
冷たい-温かい	2.25	1.26	3.25	1.57	-3.26*
良い-悪い	5.67	1.2	4.83	1.69	2.17*
荒々しい-丁寧だ	2.38	1.5	3.08	1.35	-2.21*
意地悪-優しい	2.08	1.53	3.04	1.52	-2.2*
激しい-穏やかだ	2.58	1.47	3.46	1.53	-2.45*
恐ろしい-かわいらしい	1.88	1.19	2.96	1.71	-2.41*

*P<.05, ** P<.01; 自由度はいずれも23

表17 授業前後の平均値とSDおよびt検定の結果C組

項目	事前 (n=24)		事後 (n=24)		t 値
	平均	SD	平均	SD	
憎らしい-好きだ	2.42	1.21	3.21	1.18	-2.74*
冷たい-温かい	2.13	1.15	3.04	1.33	-2.41*
良い-悪い	5.92	1.18	4.42	1.79	3.8**
荒々しい-丁寧だ	1.96	1.4	2.71	1.16	-2.64*
意地悪-優しい	2.33	1.13	3.17	1.37	-2.63*
激しい-穏やかだ	2.63	1.21	3.33	1.49	-2.67*

*P<.05, ** P<.01; 自由度はいずれも23

対照クラスでは「王のイメージ」の変化について有意差が認められたのは一項目であったのに対し、実験クラスでB、C組では複数の項目について認められている。実験クラスの項目を検討すると、生徒は王の性格についても考えていることが示された。

なお、対照クラスのほうが実験クラスよりも王に注目する時間が少なかったわけではない。対照クラスに施した授業では、第三時「興味をもった登場人物について意見交換をする」活動と第六時「王の苦悩を読み取る」という活動を行っており、九場面においても王がどのような人物であったかを振り返る活動も取り入れている。対して実験クラスでは、九つの場面のうち王についての発問を行ったのは一場面のみであり、王を焦点化した時間は対照クラスよりも少ない。それにも関わらず、実験クラスのほう

が王の性格の様々な側面まで豊かにイメージし、印象が変化したと見ることができる。

この点から、対人物について焦点化していくよりも、丁寧に語句に着目させながらもある程度生徒に読み方を任せる活動をつくることにより、生徒は柔軟に想像を膨らませることができるのではないかと推察できた。

質問紙2 良い国語の授業の要素とされる項目について尋ねた本項目においては、実験クラスと対照クラスの回答にはほぼ差はない。また、全ての項目について平均「5.2」以上（7段階評価）という結果であり、対照クラス実験クラスともに生徒は概ね良い授業であったと判断したと言える。

質問紙3 学習活動について評定値に有意差が認められたものを示す（1要因分散分析）（表18）。

表18 授業前後の平均値とSDおよび1要因分散分析の結果

項目	A組 (n=26)		B組 (n=24)		C組 (n=25)		F
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	
一番最後の授業で自分の感想を書いたこと	5.19	1.27	5.83	1.27	6	1.04	3.24*

** p < .01; 自由度はいずれも (2, 72) * p < .05; 自由度はいずれも (2, 72)

二次感想文を書く活動は全クラスに同じように取り入れている。したがって、同じ活動であっても、それに至る過程が異なれば、生徒の活動そのものに対する意義の見出し方は異なると考えられた。

②感想文

各クラスにおける初読の感想と、授業後の感想文の文字数について以下の表19～表21にまとめた。これらは、事前調査である「読書力診断検査」評定の下位層「段階1、段階2」中間層「段階3」上位層「段階4、段階5」のグループに分け、その増減の様子と、増えた割合をまとめたものである。

イ 量的な検討

表19 授業前後の感想文A組（対照クラス）

A組	前(文字数)	後(文字数)	増減(文字数)	増えた倍率(倍)
下位層平均	150.50	270.60	120.10	1.93
中間層平均	137.30	251.20	113.90	1.88
上位層平均	96.83	203.66	106.83	2.01
全体平均	133.88	248.64	114.82	1.93

表20 授業前後の感想文B組（実験クラス）

B組	前(文字数)	後(文字数)	増減(文字数)	増えた倍率(倍)
下位層平均	85.00	171.60	86.60	2.26
中間層平均	92.60	238.00	145.40	2.88
上位層平均	85.75	186.00	100.25	2.39
全体平均	88.33	201.91	113.58	2.54

表21 授業前後の感想文C組（実験クラス）

C組	前(文字数)	後(文字数)	増減(文字数)	増えた倍率(倍)
下位層平均	48.25	162.75	114.50	3.02
中間層平均	111.50	240.13	128.63	2.34
上位層平均	105.12	299.50	194.38	2.94
全体平均	88.29	234.12	145.83	2.72

対照クラスのA組においては、初読の分量よりも授業後の分量が減った生徒が2名認められたが、実験クラスにおいては、授業後の感想文の分量が減少した生徒は認められない。

一次感想と二次感想で文字数が増えた割合を比較すると、平均が対照クラスA組で1.93倍に対し（表19）、実験クラスB組が2.54倍、C組が2.72倍という結果である（表20、表21）。特にC組の上位層、下位層においては約三倍という結果になっており（表21）、B組の中間層でも2.88倍という高い増加率を示している（表20）。

初読の感想文の量では、対照クラスA組がB、C組を約50字上回っていたのにも関わらず（表19～表21）、このような結果となっているということは、実験クラスへの指導法が何らかの影響を及ぼし、授業後の感想の分量を増加させたことが考えられた。また、読みの能力の個人差の最も大きいC組において上位層にも下位層にも三倍近い増加が認められた（表21）ということは注目すべきことであり、個人差に対応しうる指導であった可能性が示唆できよう。

ロ 質的な検討

どのような視点で感想文を書いているのかについて以下のように分類した（図4）。前後感想文の接続詞などの数と、図4の視点で分類した結果をクラス別に示す（表22～表24）。

- 1、メロスに関する感想
- 2、王に関する感想
- 3、セリマンティウスに関する感想
- 4、メロスとセリマンティウスの関係に関する感想
- 5、場面に関する感想
- 6、作品、主題に関する感想
- ①、メロスについて考え方の変化に関する感想
- ②、王について考え方の変化に関する感想
- ③、セリマンティウスについて考え方の変化に関する感想
- ④、メロスとセリマンティウスの関係について考え方の変化に関する感想
- ⑤、場面について考え方の変化に関する感想
- ⑥、作品、主題について考え方の変化に関する感想

図4：感想文内容の分類

表 22 接続詞等の数と内容の視点 A 組

	接続詞などの数			分類				変化が見られた生徒と変化を示す記述の数	
	前	後	増減	前	後	増えた視点の数	評定		
生	1	2	1	5	1	1	1		
	3	1	-2	1,6	1,4,6,⑥	2	1	*1個	
	1	2	1	1,3	1,3,5,6	2	2		
	0	3	3	1	1,2,3	2	2		
	1	1	0	3,6	5,6	2	2		
	0	2	2	1	1,5	1	2		
	2	3	1	1,2,3,6	1,2,②,6	1	2	*1個	
	1	0	-1	1	1,②,3	2	2	*1個	
	1	2	1	6	1,2,6	2	2		
	1	2	1	4,6	1,2,4,6	2	2		
徒	1	3	2	1,3,4	②,6	2	3	*1個	
	1	2	1	1,3	①,3,4,⑥	3	3	*2個	
	3	2	-1	1,3	①,3	1	3	*1個	
	1	0	-1	6	1,6	1	3		
	1	0	-1	1,6	1,2	1	3		
	0	2	2	1	4	1	3		
	0	1	1	4,5	1,5	1	3		
	0	2	2	1	1	0	3		
	1	2	1	1,2	1	0	3		
	0	1	1	1	1,4	1	3		
	0	0	0	1	2	1	4		
	0	1	1	6	1,4	2	4		
	2	3	1	4,6	1,3,4,6	2	4		
	1	1	0	2,3	6	1	4		
	0	2	2	1,6	1,2,5	1	4		
	2	4	2	1,4	2,3,5	3	4		
	平均	0.92	1.69	0.77		平均	1.46	合計	6人*7個

表 23 接続詞等の数と内容の視点 B 組

	接続詞などの数			分類				変化が見られた生徒と変化を示す記述の数
	前	後	増減	前	後	増えた視点の数	評定	
生	0	3	3	1	1,②,4,5	3	1	*1個
	0	2	2	1,2	1,4	1	2	
	0	3	3	5	4	1	2	
	2	3	1	1	①,5	2	2	*1個
	2	4	2	1,3	1,3,6	2	2	
	0	0	0	1	1	0	2	
	0	0	0	1,2,4	1,2,3	1	2	
	4	5	1	1,4	1,2,5	2	2	
	0	3	3	4	①,4,5	2	2	*1個
	1	2	1	1,5	1,②,4,5	2	2	*1個
徒	1	6	5	6	①,②,6,⑥	3	3	*3個
	6	2	-4	2,4	①,②,5	3	3	*2個
	0	2	2	1	①,6	2	3	*1個
	1	1	0	1	1,4,5,⑥	3	3	*1個
	2	3	1	1,3	1,3,4,②	2	3	*1個
	1	3	2	1	1,2,3,4	3	3	
	1	4	3	4,5	1,②,3,4	3	3	*1個
	1	4	3	1,2,3	1,①,②,3	2	3	*2個
	0	4	4	4,6	2,5,6	2	3	
	1	3	2	1,4	1,4,5	1	3	
	0	2	2	1,6	1,4,5,6	2	4	
	0	3	3	1	②,5,⑥	3	4	*2個
	2	3	1	1	4	1	4	
	4	4	0	1,2	1,①,2	1	4	*1個
平均	1.21	2.88	1.67		平均	1.96	合計	13人*18個

③「ワークシート」の結果

イ 抽出児による検討

対照クラス (A 組) において、以下のような特徴的な経過を示した生徒が認められた。

- ・ワークシートの記述量が減った生徒
- ・共通課題『もっと恐ろしく大きいもの』とは何だろうか』について、書かない生徒
- ・板書を写すことはするが、自らの考えを書くところ

表 24 接続詞等の数と内容の視点 C 組

	接続詞などの数			分類				変化が見られた生徒と変化を示す記述の数	
	前	後	増減	前	後	増えた視点の数	評定		
生	0	4	4	なし	2,3	3	1		
	0	4	4	1	1,①,5	2	1	*1個	
	2	4	2	1	1,②,4,5	3	2	*1個	
	0	1	1	1	1	0	2		
	0	4	4	1	1,①,②	2	2	*2個	
	0	1	1	1	1	0	2		
	0	3	3	1	1,6	1	2		
	1	2	1	6	1	1	3		
	1	2	1	1	1,2	1	3		
	0	3	3	1,4	1,②,6,⑥	3	3	*2個	
	1	3	2	1	1	0	3		
	1	3	2	1,3	1,2,4,5	3	3		
	0	3	3	1,4	2,4,5	2	3		
	0	3	3	1,3	1,⑤,6	2	3	*1個	
	0	2	2	1,3,6	①,②,5,6	3	3	*2個	
	2	2	0	1,5	1,3,5	1	4		
	1	3	2	1,3	①,2,3	2	4	*1個	
	徒	1	1	0	1	1,①	1	4	*1個
0		2	2	1	①,2,3	3	4	*1個	
0		4	4	1,5	②,6,⑥	3	4	*2個	
1		5	4	1,2,6	2,6,⑥	1	4	*1個	
0		5	5	1,4	1,3	2	4		
2		4	2	6	①,2,6	2	5	*1個	
平均		0.57	2.96	2.39		平均	1.78	合計	12人*16個

二次感想での接続詞などの数の増加数について、平均は実験クラス B 組が約 1.67 (表 23)、C 組が約 2.39 (表 24) であるのに対し、対照クラス A 組は 0.77 にとどまっている (表 22)。この点から、実験クラスのほうが、より文章が説明的になっていると考えられた。また、個人の接続詞等の数を見ると、B 組、C 組は、読書力診断検査の結果に関わらず、接続語の使用として 4 や 5 など高い値が見られることが分かる (表 23、表 24)。また、授業後の感想で、対象クラスよりも実験クラスにおいて多くの視点の広がり認められた (表 23、表 24)。さらに、「はじめ読んだときには～だと感じたが、読んでいくうちに…だと思った。」のように、自ら読みの変化を自覚している記述について注目すると (表では①②③④⑤⑥)、A 組で 7 個、B 組で 18 個、C 組で 16 個という結果 (表 22～表 24) であり対照クラスと実験クラスとの間に 2 倍以上の差が認められる。これらのことから、実験クラスのほうが、二次感想文でより具体的な記述をしたり、読みの変化を自覚したりしているといえる。

ろは書かない生徒

実験クラス (B,C 組) について、これらのような経過を示した生徒は認められない。

ロ 共通課題の結果による検討

共通課題 1,2 について、文字数と内容を分析し生徒の解答文字数と各組の総字数を示した (図 4, 図 5)。

- (i) 共通課題 1「もっと恐ろしく大きいものとは何だろうか。」

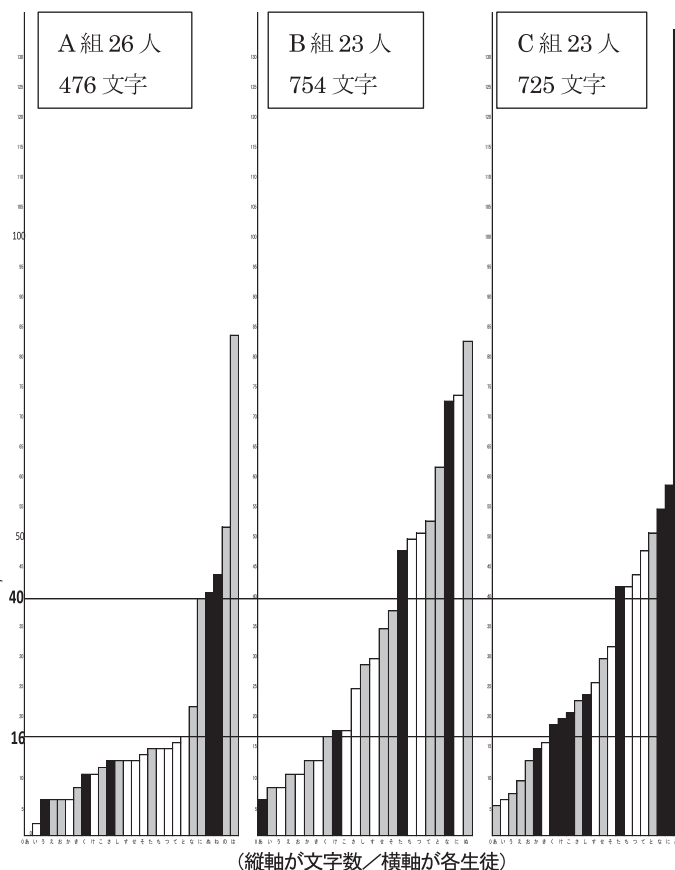


図5 共通課題1について各生徒が記述した文字数

図5より、対照クラスの人数が最も多かったのにも関わらず、より少ない実験クラスが2クラスともに200字以上文字数が多いことが明らかになった。また、読書力診断検査結果別に見ると、対照クラスA組の下位層については、記述量が少なく、単語や語句で端的に書いており、最高でも16字にとどまっている。それに対し、実験クラスB、Cクラスの下位層においては、文を使用し、自分の言葉で説明しようとしている解答が目立ち、40字以上で答えた生徒が複数認められる。「もっと恐ろしく大きいものとはなんだろうか」という、抽象的な内容を問う発問に対し、読みの能力の個人差に関わらず、具体的に表現しようとしているのではないかと推測できる。

(ii) 共通課題2「二人をまじまじと見つめていた王様はどのような気持ちだっただろうか。」

実験クラスが二組とも解答総字数において対照クラスのそれを300字以上上回るという結果が得られた(図6)。指導書⁴⁾によれば、「メロスが間に合ったこと」は、王にとって「信実が具現化された姿」であるとされている。そうであるとすれば、王の気持ちを考えることは、「信実」を文字としてだけで

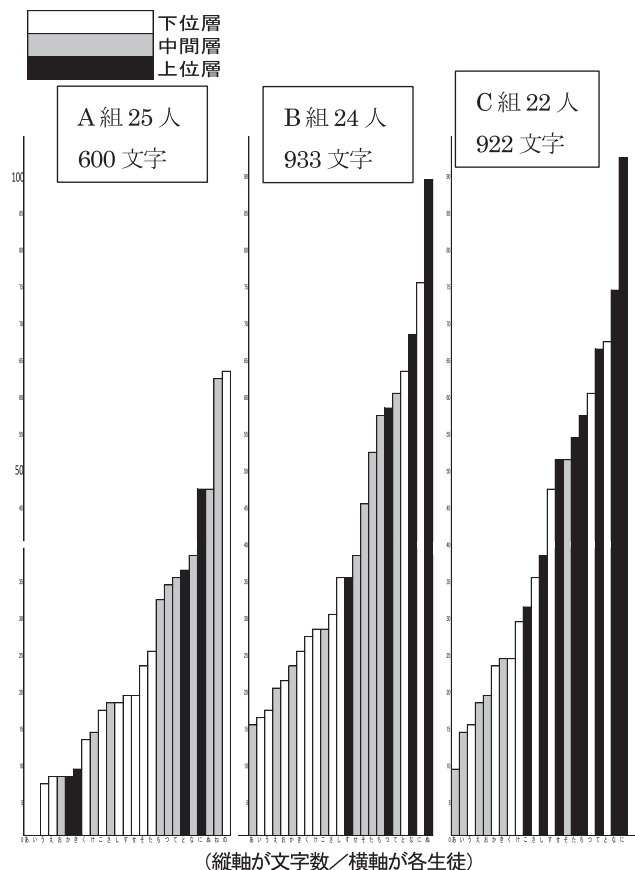


図6 共通課題2について各生徒が記述した文字数

なくそれぞれの生徒が実感として読み取ることにつながると考える。ここで、対照クラスA組の解答において、教科書本文の王のセリフそのままを抜き出している解答「信実とは決して空虚な妄想ではなかった。お前らはわしの心に勝った。わしも仲間に入れてくれまいか。」(上位層)「信実とは決して空虚な妄想ではなかった。」(下位層)に注目する。ここでは、テストの解答の「抜き出し」のような考え方をするのではなく、より具体的に王の気持ちに迫るための過程を提供することが必要であると考え。しかし、上位層の生徒であっても一部このような解答が認められたということは、対照クラスの指導法においては、一部それが達成できなかったのではないかと考えらえる。

それに対し、実験クラスでは前記のような王のセリフをそのまま抜き出す解答は見られなかった。一部抜粋すると、上位層で「自分も本当はメロスとセリヌンティウスのような絆がほしかった。自分もこんなふうになんか人を信じていることができるだろうか・・・」、中間層で「普通じゃありえないほどの愛があると思った。」「人を信じ続けることは大変だけれど、信頼が生まれていく。でも自分は自分から信頼されるこ

とから逃げていた。』、下位層で「まさか本当に帰ってくるなんて思わなかった。友情とは、人を信じると言うことは、悪いことではないのかもしれない。けっしておろかなものではないのかもしれない。』「友情というのはいそじゃなくて、本当にこの世に存在するんだと言う気持ち。」などの解答が認められた。これらは、「信実」という言葉こそないが、自分なりにとらえた「信実」を具体化している内容であると考えられる。

V まとめと今後の課題

本研究では教材「走れメロス」における「語句・語彙に着目させる指導」を提案した。「授業の進め方」については、実験クラス対照クラスともほぼ同じでおおむね良い授業であったと評価されているにも関わらず、対人物のイメージ調査においては明らかな差が認められた。また、二次感想文は、実験クラスのほうがより説明的で視点の広がりも多いという結果であった。さらに、共通課題に関しても、実験クラスの生徒は読みの能力の個人差に関係なく具体的に解答しており、記述量も多いことが分かった。

以上のことから、本研究の指導法においては、生徒自身が自覚していない無意識の範囲で、登場人物の性格をより豊かに想像できたり、二次感想の視点が広がり、量が増えたり、抽象的な問いに対してより具体的に答えようとしたりするという影響が認められたと言える。

今回は「走れメロス」という教材特性に焦点をあてたが、他の教材文においては異なる教材特性があるわけでありそれについては今後の課題といえる。文学作品は、ただ文字の表面を追って正しく理解ができればよいというわけではなく、どれだけ具体的にイメージができるかが重要であると言えよう。抽象度の高い表現にであった際に、辞書的な意味を知識として知っているだけではなく、何とかそれを自分なりにイメージできることや、具体的にとらえ解釈しようとすることは、将来社会に出ていく生徒にとって必要なことである。当然のことながらそれは今回のわずか九回の授業において達成、完結するものではない。一つ一つの言葉にこだわって読むという経験を重ね、将来は、生徒一人ひとりが自ら選び抜いた実感の伴う言葉において表現できるようになることも視野に入れなければならない。そうであれば、やはり国語科の授業ではあくまでも授業者も生徒も言葉で説明する機会を減らしてはならな

いと考える。今日、物事を説明する際の図式化、映像化は様々な場において奨励され、確かに簡潔さや印象の強さをねらう際には有効である。しかし、国語科の授業において安易にそれらに頼ってしまっただけでは、生徒が言葉によりイメージを膨らませる機会を奪いかねない。教材の言葉そのものに注目する場を設定していく意義はそこにあると言える。

【謝辞】

本研究をご指導いただきました田中耕司先生、百留康晴先生、栢野彰秀先生、島根大学の関係者の皆様に心よりお礼申しあげます。またご協力いただきました授業実践校の皆様に深く感謝申しあげます。
(註および引用文献)

- 1) 学校図書『中学校国語2』2015. 東京書籍『新しい国語2』2012, 光村図書『国語2』2012. 教育出版『伝え合う言葉中学国語2』2012, 三省堂『中学生の国語2年』2012. により検討を行った。
- 2) 甲斐は時間の制約に関連して「和語、漢語、複合動詞などに目を付けていくとこの作品はいろいろと読むことができるわけです。これを授業に生かしていく時は、長いので全てをこのように授業することは難しいので、ある場面に集中して、ここだけはしっかり読み込んでみよう」と述べている。
- 3) 三省堂『高等学校国語総合改訂版』2012. 学校図書『中学校国語2』2015, 東京書籍『新しい国語1』『新しい国語2』2012. を調査として使用し、ページはこれらに基づく。
- 4) 指導書は学校図書『中学国語2』(2015)に準拠した「中学校国語2教師用指導書指導事例編」を使用した。
足立悦男(2009) 中学校・高等学校/文学 国語教育実践・研究必携 全国大学国語教育学会 学芸図書株式会社.
磯野武之助(1983) 走れメロス(太宰治) 浜本純逸編 作品別文学教育実践史事典, 明治図書出版.
甲斐睦郎(1991) 「走れメロス」の読み方 実践国語教育研究別冊 112号 明治図書.
川北晋子(2014) 視点を変えて物語を書く(リライト) 太宰治「走れメロス」 広島大学教育学部国語教育学会研究発表
国立国語研究所(2001) 教育基本語彙の基礎的研究, 明治書院.
熊谷芳郎(2010) 文学の授業づくりハンドブック第4巻 浜本 純逸監修 田中宏幸・坂口京子共編 溪水社.
関恵(1994) 言語生活を揺さぶる語句・語彙指導 月間国語教育7月号別冊.
高橋俊三(1982) 中学校における物語小説教材 東京学芸大学講座1国語科の教材研究 教育出版.
高橋ひとみ(1987) 走れメロス(太宰治) 浜本純逸編 作品別文学教育実践史事典第二集, 明治図書出版.
薄井道正(1993) 「走れメロス」の「学習の手引き」の代案 新中学国語科教科書研究 明治図書.
吉田裕久(1993) 文学の教材研究 中学校国語教材研究大辞典