

語彙に着目しながら作品と対話し、予想する
—中学校文学教材「夏の葬列」の分割読みの学習から—

神崎 友子

Talk and anticipate the work while paying attention to the vocabulary
-From learning the split reading of the junior high school literature teaching material "natsu no soretsu"-

Yuko KANZAKI

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第4号 (2022年1月)

Journal of Educational Research
Center for Educational Career Enhancement

No.4 (January 2022)

語彙に着目しながら作品と対話し、予想する

—中学校文学教材「夏の葬列」の分割読みの学習から—

神崎 友子

(京都教育大学附属桃山中学校)

Talk and anticipate the work while paying attention to the vocabulary
—From learning the split reading of the junior high school literature teaching material
"natsu no soretsu"—

Yuko KANZAKI

2021年8月31日受理

抄録：文学テキストの語彙に着目しながら、それらが文脈の中でどういう意味をもち、どう問いつながるかという仮説を立てて実践した報告とその分析である。未読の短編小説をテキストとして、展開が変わるところで区切り、問いを含めた14枚のワークシートにして学習者に順次配布し、次の展開を予想させた。授業形態は、まず個人で考え、小グループで議論し、クラスで共有し、個に戻すという個別最適化と協働的な問題解決を組み合わせた形とした。学習後のアンケートの分析により、実践の効果が検証できた。

キーワード：語彙・対話・予想・中学校国語・夏の葬列・文学教育・分割読み

I. はじめに

1. 本実践までの語彙指導

中学校学習指導要領（平成29年告示）では、語彙を「全ての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤となる言語能力を支える重要な要素」と位置づけている。

本実践の対象学年では、語彙について1年時から次のような指導を継続的に行ってきた。

- ・一人一人が「言葉ノート」に学習や日常生活で、わからない言葉や気になった言葉を書き出し、意味や用例を書き留める。
- ・文学的文章の学習では、語彙に着目して、登場人物の行動や心情、周囲の様子を想像し、伏線をとらえるなど、テキストとの対話や小グループでの聞き合いを通して、読みの技能を身に付ける。

このような個に応じた自律的な学びや、語彙に着目した学習活動によって、登場人物の行動や心情を深く理解しようとしたり、感じたことをより適した言葉で表現しようとしたりするなど、これまで一定の成果が見られた。

なお、語彙と語句の違いについてであるが、識者によってとらえ方は異なるが、語句は、「一つ一つの単語と単語が二つ以上結合したもの」、語彙は、「単語の集まり」であるとして、本稿では厳密に定義づけや差別化をはかるのではなく、国語科の学習や日常生活で活用できる言葉として取り扱うことにする。

2. 実践の概要

本実践は、2020年度中学3年を対象に、2021年2月に行ったものである。

(1)作品について

「夏の葬列」は山川方夫（1930～1965）の短編で、初出は雑誌に連載された。構成の展開が絶妙で、特に最後のどんでん返しなど、読者を惹きつける仕掛けがある。雑誌掲載後は『親しい友人たち』（1963）に収められた。また1978年から教育出版の教科書に採用されており、今回は同社「伝え合う言葉 中学国語」を使用した。

(2)本教材でのねらいと指導のポイント—研究仮説の設定—

本教材でのねらいは、次の2点である。

- ① コロナ禍という学習者が今までに経験したことのない、不可抗力の状況の中で、どのように日々を過ごし、生きていくか。この「置かれた状況の中でどう生きるか」という問題について、同じように困難な状況に立たされた主人公の視点を通して考える。
- ② 作品の場面展開の面白さを生かし、「分割読み」をすることで、テキストと対話しながら語彙を手がかりとして、語句の意味を吟味する力、展開や中心人物の行動を想像し、次の場面を予想する力をつける。

本稿では上記②について、学習者のワークシートにおける記述と学習後のアンケートから考察を述べる。

次に、上記②の指導のポイントは、この3点である。

- ① 小説を読むことが「面白い」と実感できるように、作品の展開の魅力を生かした「分割読み」をさせる。
- ② 読みを深めるために、語彙に着目させ、語彙を手がかりに考えさせる。
- ③ 作品との対話、他者との対話を通して、自分の考えを広げたり、深めたりする。

①について、文学作品の提示の仕方として、最初に作品を結末まで通読することが多い。結末がわかってしまうと、人物の行動や心情の描写などを結末に結びつける心的操作をして読んでしまうのではないかと、結末がわからなければ、学習者の読む行為のアプローチの方法は従来のものと変わってくるかもしれない。これを研究の仮説とした。

昔、紙芝居屋が紙芝居を子どもに見せるときに、拍子木を打ちながら、「さあ、この後どうなるか」とお決まりの啖呵を切り、紙芝居が一枚一枚変わっていく瞬間を、子どもは固唾を呑んで見つめていた。この紙芝居のように、教材を展開が変わるところで区切り、何枚かのワークシートに分けて順に提示しながら、「さあ、この次どうなるでしょう？」と、問いを投げかけてみたらどうだろうか。

このように「分割読み」をすることで、学習者は興味関心をもって作品と対話することが期待できるだろう。そして、次の展開や結末がわからないことで、配布されたテキストをじっくり読み、手がかりとなる語彙を探し、その語彙に着目して考えを導くという「新たな読み」が可能になるのではないかと。

こうした仮説のもと、未読の作品を、適度な長さかつ、次の展開が気になるところで区切り、14枚のワークシートに分けて、1枚目から順に配布した。

②については、作品をどのように読むと深く読めるか、作品世界を味わえるか、という作品との対話の仕方について、語彙をキーワードに読む方法の提案をする。学習者はワークシートに示された「問い」について検討し、考えを巡らせることを通して、語彙に着目した読みのプロセスを習得する。この読みのプロセスが別の作品を読むときに、汎用的に「使える知識・技能」となり、生きてはたらく力となることをめざした。

「問い」については、各ワークシートに1～2つくらい、次のようなことを提示した。

- ・ワークシートの次の展開（人物の行動など）を、そのワークシートの中の語彙を手がかりに考える。
- ・繰り返して出てくる語彙に気づき、作品の中でどういう意味を持つかを考える。

③については、まず個人で考え、グループで議論し、クラスで共有し、個人に戻すというように、学びの変容

をメタ的に認識し、問題を協働的に解決することを学習過程のポイントとした。個別最適化と協働的な問題解決の組み合わせである。

II. 実践と考察

本実践をするにあたり、学習者には次の3つを「めざす力や態度」として提示した。

- ① 作品を読み、言葉の意味を吟味する力。
- ② 文章中にある言葉をヒントに、次に続く内容を想像する力。
- ③ グループの人の考えに耳を傾け、それぞれの考えに「つけたし」をしたり、質問をしたりしながら、グループで考えを広げ、深めようとする態度。

1. 「めざす力や態度」の数値的評価

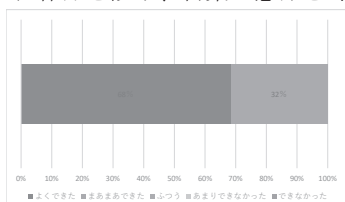
実践後に学習のふり返りとして、次の2つについて回答させた。

- ・上記の「めざす力や態度」の3項目について、「よくできた」「まあまあできた」「ふつう」「あまりできなかった」「できなかった」の5段階で自己評価する。
- ・本実践での「学び」や「気づき」、「話し合って深く考えられたこと」、「今後生かしていける読みの力や知識」、「今後も考えていきたいこと」について自由に記述する。

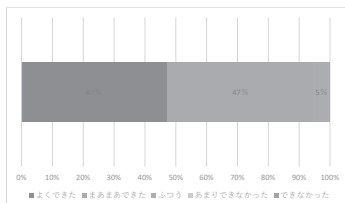
(1) 「めざす力や態度」の数値的評価

この項では、「めざす力や態度」の数値的評価について考察する。1クラスから回収したアンケート（N:19）を集計したものを以下に示す。実践の時期が入試の時期と重なっていたため、回収率は全体の約6割である。1)～3)の各ポイントは、「よくできた」「まあまあできた」「ふつう」「あまりできなかった」「できなかった」の順とする。

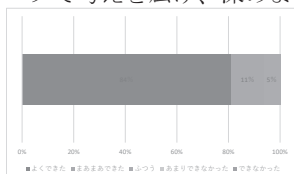
1) 作品を読み、言葉の意味を吟味する力（68%、32%、0%、0%、0%）



2) 文章中にある言葉をヒントに、次に続く内容を想像する力（47%、47%、5%、0%、0%）



3) グループの人の考えに耳を傾け、それぞれの考えに「つけたし」をしたり、質問をしたりしながら、グループで考えを広げ、深めようとする態度（84%、11%、5%、0%、0%）



(2) 考察

語彙に着目して読むことで、テキストの続きを想像し、予想することにおいて、効果を発揮しているのはいか。この考察について、次項で検証することにする。

2. ワークシートの各場面での学び

(1) 「夏の葬列」教材の提示方法と考察の箇所

本文を展開ごとに14のワークシートに分けた。次項ではその中から6つの場面を抽出し、考察する。

(2) 各ワークシートのよくとらえられている例と課題のある例

1) ワークシートNo.2

問い：「急になまなましく彼は思い出した」の後には、どんなことが書かれているでしょう。

よくとらえられている例

- | | | |
|---|---|----------------------------|
| <p>a. 「なまなましく」から彼にとっては嫌な思い出
「通学させられた」からいい思い出ではない</p> | } | 記憶を消したくても消せないこと。 |
| <p>b. 「なまなましく」…何かを思い出す時、あまりいい思い出ではない。回想シーンになる。
「小学生」…小学生時代に誰か親しい人物がなくなった話か？
「駅前の風景は<u>すっかり</u>変わっていた」→明るくなっている→昔は暗かった？
「はだしのまま」→（足の裏が）<small>筆者補足</small>痛い→痛々しい話</p> | } | <p>葬列を見た？
→話のはじまり？</p> |

課題のあった例

- c. 自分が体験したかのようにはっきりと感覚がよみがえっている。→「小学生のころの自分」のその場所であった出来事が具体的に書いてある。
- d. 鮮明にそのことを覚えている。→さっきあったことのように過去にタイムスリップする。

考察

「なまなましい」を辞書で調べると、「目前に見るような感じである」と書かれている。「よくとらえられている例」のaやbでは、辞書的な意味を超えて、その語感やテキストの他の語彙とつなげて、「嫌な思い出」とか「あまりいい思い出ではない」という考えを導いている。

一方、cやdは、辞書的な意味をそのまま理解している。また、cのようにテキストの他の語彙との関係づけが薄かったり、dのようにその語彙のみから判断しようとしている。

なお、生徒のワークシートに「→」で示されている箇所は、ここでもそのまま「→」で記載した。

2) ワークシートNo.3

問い：「突然、彼は化石したように足を止めた」とありますが、「化石したように」という表現から、このとき彼にどんなことが起こったと考えられますか。

よくとらえられている例

- a. 「化石」→固まった。目がどうようしているのではなく、とても驚いている。→疎開先でおきた原子爆弾とか小学校でいやな訓練をしいたことを思い出す何かを見た。
- b. 戦争末期から残っていた建物や場所を見て驚いた。単に見つただけじゃなくて、「あれ」につながる場所や、何か思い出したくない出来事があった場所、その当時の人と会った。

課題のあった例

- c. 「見覚えのある丘のすそを回りかけて」と書いてあるから昔住んでいた家か何かが見えて、昔のことを思い出して固まった。

考察

ほとんどの学習者が「化石」という語から、「驚いた」「固まった」と書いている。「よくとらえられている例」のaは、「目がどうようしているのではなく」という記述が面白いと感じた。本来、「目が泳ぐ」とか「動揺する」などと、使うところであるが、それでも「目が動いたり、気持ちが揺れる」という状態ではなく、微動だにしない状態ということ表現しようとしている。bも「化石」だけでなく、テキストの他の語彙で、ワークシートに繰り返し出てくる「あれは、戦争の末期だった」「あれ以来、おれは一度もこの町を訪ねたことがない」の「あれ」に着目し、「彼」にとって「思い出したくない」話が続くことを予想している。

cは、「化石」の「固まった」ということは書けているが、単に「昔のことを思い出して」のみで、それが彼にとってどんなことであったかまでは書けていない。ワークシートNo.2の「課題のあった例」の考察と同じく、その語彙の辞書的な意味や、つながりを予想するのに、あまり重要度の高くない語彙をとらえている。

3) ワークシートNo.6

問い: 「きっと、ヒロ子さんは撃たれて死んじゃうんだ」とありますが、このあと、彼はどうすると思いますか。

その理由も文章中の言葉をヒントに（これより前の文章でもよい）書きましょう。

よくとらえられている例

a. 「恐怖でのががつまり、とたんに芋畑に倒れ込んだ」から、恐怖で動けない。→「弱虫」だったから。

「きっとヒロ子さんは撃たれて死んじゃうんだ」は悟っている感じがする。

課題のあった例

b. （「おーい、引っこんでろその女の子、だめ、走っちゃだめ！白い服は絶好の目標になるんだ、……おい！」）

筆者補足 「……おい！」ということは、ヒロ子さんが男の人が注意してもずっと走っていた。ヒロ子さんは彼を助けるためにおとりになっている。

考察

この場面は、aのように、「助けに行かなかった」、また、ここには挙げていないが、「いつも彼のことをかばってくれていた」ヒロ子さんを「助けたかったが、助けられなかった」、また「ヒロ子さんを助けようと飛び出した」など、意見が分かれたところである。

「よくとらえられている例」のaも、「課題のあった例」のbも、テキストから根拠となる語彙を見つけ、それまでの文脈とつなげて考えられているところは同じである。しかし、bの場合、「彼」を守るために「おとり」になってヒロ子さんが走り続けているという解釈をしている。

芋畑には他にも「男」や「大人の女性」がいることから、ヒロ子さんが一人「おとり」にならなくてもいい訳である。戦争を体験したことのない、現代の中学生にとって状況の理解は難しいかもしれないが、自分に経験のないことでも、解釈が飛躍しないように、テキストの語彙を丁寧に読む必要があると感じさせられた例である。

4) ワークシートNo.9

問い: 「彼は彼女のその後を聞かずにこの町を去った」とありますが、彼はヒロ子さんがその後どうなったと思っていますか。その理由を文章中の言葉をヒントにしながらかきましょう。

よくとらえられている例

a. 「殺人を犯した」「いまだに自分を取り巻き続けている」→死んだと思っている。

「聞かずに町を去った」→彼女になんてことをしたのだろうと思い、逃げたくなった。

b. 「殺人を犯した」とあるので、ヒロ子さんは死んでしまったと思っている。「彼女は重症だった」から「死ん

だ」と明確に知っているわけではないが、助かりそうにない状態だった。

課題のあった例

- c. 「わざわざ銃撃の下に突き飛ばした夏」「彼は彼女のその後を聞かずに」(ヒロ子さんは) 筆者補足 彼のことをきらいになってしまい、もう会いたくないと思っている。

考察

確かに、ヒロ子さんが「重症」ながら生きているという可能性はあるが、ここでは「彼はどう思っているか」という問いなので、「殺人を犯した」という語句に着目すると、「彼」が「ヒロ子さんを殺してしまった」と思っていることがわかる。また、この語句を「自分」の内言としてとらえられていないと、誰(何)がヒロ子さんを殺したかがあいまいになり、cのような解釈になってしまったのかもしれない。

この例から、キーワードとなる語句に着目できないと、全体的に誤った解釈をしてしまい、次の展開を考えたときに支障が出てくることがわかる。また、語り手が第三者の「彼」になったり、一人称の「おれ」や「自分」になるなど、視点が入り混じっている場合、語り手に注意しながら、人称が指す人物をとらえる必要がある。

5) ワークシートNo.12

問い: ここからどんな「事実」がわかりましたか。

よくとらえられている例

- a. 「あのおばさん、なにしろ戦争でね、一人きりの女の子がこの畑で機銃で撃たれて死んじゃってね」→ヒロ子さんはその後亡くなっていた。今回亡くなったのは、ヒロ子さんのお母さん。
- b. 「このおばさん、もうおばあさんだったんだよ」「戦争でね、一人きりの女の子がこの畑で機銃で撃たれて死んじゃってね」→葬列はヒロ子さんのものではないこと。ヒロ子さんは亡くなっていたうえに、間接的にお母さんも亡くしてしまったこと。

課題のあった例

- ・「あのおばさん、なにしろ戦争でね、一人きりの女の子がこの畑で機銃で撃たれて死んじゃってね」→死んだのはヒロ子さんのおばさん。

考察

課題のあった例では、理由を尋ねると、「一人きりの女の子」が「一人娘」ということが理解できなかったという。また、「おばさん」も辞書の意味通りに受け取り、子どもたちから見た「おばさん」であることがわかっていなかった。No.11のワークシートで、棺の上の写真がヒロ子さんに似ていたということと、「この畑で」「機銃で撃たれた」「女の子」はヒロ子さん、ということをつなげて「ヒロ子さんのおばさん」としたという。

文脈上の意味として「おばさん」をとらえられず、また、他の語彙ともつなげてとらえられていない例である。

6) ワークシートNo.13

問い: このあと彼はどうしたと思いますか。その理由も文章中の言葉をヒントに書きましょう。

よくとらえられている例

- a. 「二つの死が自分の中で永遠に続くほかないこと」→二人の死を受け止める。
「おれの中に埋葬される」→罪を背負ったまま生きていく。

課題のあった例

- b. 「二つの死」→二人の死からこの事実を知って、心苦しくなって自殺するのではないかと思います。
- c. 「永遠」「追う必要がなかった」「埋葬」から彼は自殺するのでは。

考察

この場面の葬列がヒロ子さんの母親のものであり、その死がヒロ子さんの死に起因するということがわかり、葬列を見守りながら内省している場面である。「よくとらえられている例」では「二つの死」、すなわちヒロ子さんとヒロ子さんの母親の死について、「自分の中で」「永遠に続く」や「おれの中に」「埋葬される」から、「二人の死を受け止め」「自分が背負っていかなければならない」としている。

「課題のあった例」では、bのように、根拠となる語彙なしに判断したり、cのように、本来「永遠に続くほかない」までとらえなければならないのに、「永遠」だけに着目したりしている。この「永遠に続くほかない」に気づけば、「追う必要がない」が、この文脈上では「覚悟する」の意味であり、「埋葬」も「おれの中に」であることから、二人の死を「自分の中で持ち続ける」という意味になるが、それがとらえきれなかった。

この場合、その語句だけをとらえるのではなく、それと前後する語句も合わせてとらえ、また「おれの中に埋葬する」の「埋葬」をその意味のまま「死」ととらえるのではなく、メタファーとして理解する必要がある。

(3)全体を通しての考察

「よくとらえられている例」では、語感やテキストの他の適切な語彙とつなげて、適切かつ想像力豊かに意味をとらえることができている。また、語彙を吟味しながら、次の展開を予想することができ、メタファーなどのレトリックをうまく解釈している。「課題のあった例」では、文脈上の意味ではなく、語彙の辞書的な意味をそのまま理解し、判断している。また、次の展開を予想するのに、テキストの重要でない語彙をとらえたり、自分の経験したことのない状況を作品の中で理解しづらく、予想が飛躍することがある。

3. アンケートの自由記述からの考察

ここでは、事後アンケートに「語彙」に関する記述があった学習者、5人についてピックアップし、考察する。

(1)学習者の「語彙」に関する自由記述（抜き出し）と考察**1)A男の場合（①吟味する力：よくできた、②想像する力：まあまあできた）****i.ふり返りの語彙に関する記述**

- ・言葉や表現の端々に重要な意味が込められている可能性やその表現が指すであろう意味を文の展開から読み解く方法を考えることができた。
- ・人物がなぜその行動や考えに至ったかを、文章中の描写等を基に推測することができた。

ii. iに関連するワークシートでの記述

- ・【問い】「急になまなましく彼は思い出した」の後には、どんなことが書かれているでしょう。
→（なまなましくから）どちらかといえばマイナス？思い出すのが不快である記憶。「良い」とは言えない記憶。
- ・【問い】「突然、彼は化石したように足を止めた」とありますが、「化石したように」という表現から、このとき彼にどんなことが起こったと考えられますか。
→化石と石化との違い。ただ動きを止めるのではなく、古い何かをみたから？
- ・【問い】「彼は彼女のその後を聞かずにこの町を去った」とありますが、彼はヒロ子さんがその後どうなったと思っていますか。その理由を文章中の言葉をヒントにしながら書きましょう。
→「殺人を犯した」とあるので、ヒロ子さんは死んでしまったと思っている。「彼女は重症だった」から「死んだ」と明確に知っているわけではないが、助かりそうにない状態だった。

iii.考察

「なまなましく」の語感から「思い出すのが不快な記憶」という考えを導いている。また、「化石した」という作者の造語と、漢語の上下を逆にした「石化」という語を比べたことで、単に「動きが止まった」だけでなく、「化石」は太古の生物が時間をかけて石になったものであるから、「古い何か」につながったことがうかがえる。また、テキストから、問いの手がかりになる語句をうまくつなげて、主人公の行動や思考をとらえている。

2) B子の場合 (①吟味する力：よくできた、②想像する力：まあまあできた)

i. ふり返りの語彙に関する記述

- ・文章のその後の展開のヒントとなる部分は風景についての描写に多くあることがわかった。例えば「ヒロ子さんの白いワンピース」がキーワードとなっていたり、主人公が生きるか死ぬかを予想するときは、「俺の中に埋葬される」という表現の仕方に注目して考えた。埋葬という死に関係する言葉から死を選ぶという意見もあれば、自分をおほかに例えているから、背負って生きるという真逆の意見もあっておもしろかった。

ii. iに関連するワークシートでの記述

- ・【問い】「ある予感」とはどんな予感だと思いますか。その理由を文章中の言葉をヒントにしながらかきましよう。
→今、行われている葬列はヒロ子さんのものなのではないかという予感。
- ・【問い】(葬列がヒロ子さんの母の葬列であり、ヒロ子さんの死後心を病み、自殺をしたことを知った場面について)「このあと彼はどうしたと思いますか。その理由も文章中の言葉をヒントに書かましよう。
→「二つの死は、結局、おれの中に埋葬されるほかないのだ」→二つの死が永遠に続く→死を受け止める

iii. 考察

「白いワンピース」の気づきについては、クラスでの次の共有を反映して書かれている。主人公が葬列の写真の女性を「熱心に」見つめる、という場面の最初に、「芋の葉を、白く裏返して」という描写があり、“「白く」がヒロ子さんの「白いワンピース」につながる”という意見をもとにしている。

また、「おれの中に埋葬される」という表現から考えた主人公の行為を記述している。これをクラスでの共有時に話題になった「埋葬」という語にヒントを得て、ふり返り時に改めて自分の気づきとして整理している。

B子は【問い】について、考えを記述するが、根拠となる語彙が書けていないこともあった。それでもB子の良さは、共有時に、自分の考えに根拠を与える語彙をつなげて、テキスト中の語彙の価値に気づいたり、自分の根拠とした語彙を、別の角度からとらえた級友の意見と対比させながら読みの可能性を広げていることである。

3) C男の場合 (①吟味する力：よくできた、②想像する力：まあまあできた)

i. ふり返りの語彙に関する記述

- ・なぜ「が」でなく「の」なのか、などの疑問が出て来て交流することができました。

ii. iに関連するワークシートでの記述

上記の助詞の違いを検討した該当箇所はワークシートの記述からは見られなかった。しかし、C男の学びについて、次項iiiで述べる。

iii. 考察

C男のワークシートのテキストには他の生徒とは違う特徴が見られた。とにかくびっしり多くの語句に線が引かれていたり、○印がついていた。その横には、C男の語句の解釈や疑問が書かれていたり、語句と語句をつなぐ矢印が書かれていたりした。

B子のふり返りに書かれていた「芋の葉を、白く裏返して」という描写の「白く」と、ヒロ子さんの「白いワンピース」とのつながりを指摘したのもC男である。また、同じ箇所の「芋の葉」がその前から何度か出てきて

いることに気づき、「芋の葉」が「物語に関係している」とメモし、全ての「芋」「葉」の語に線を引いていた。

テキストの語句から自ら問題を見つけ、集中して解決していく記述や発言が見られた学習者である。

4) D子の場合 (①吟味する力：よくできた、②想像する力：まあまあできた)

i. 繰り返しの語彙に関する記述

- ・また、気になった表現について話し合うときには、パターンをたくさん考え、「この場合だとこうなるが、この場合だとこうなる」という風に、自分の意見と班員の意見を合わせて考えることができたことも良かったと思う。

ii. iに関連するワークシートでの記述

- ・【問い】(芋畑で艦載機の銃撃にあったとき)「きっと、ヒロ子さんは撃たれて死んじゃうんだ」とありますが、このあと、彼はどうすると思いますか。
→芋畑の中にかくれたままヒロ子さんを助けない。→「きっと」からもし助ける気持ちがあれば、「死んでしまう」などにすると思う。
- ・【問い】(葬列がヒロ子さんの母の葬列であり、ヒロ子さんの死後心を病み、自殺をしたことを知った場面について)「このあと彼はどうしたと思いますか。その理由も文章中の言葉をヒントに書きましょう。
→自殺 or 生きる (自殺にラインを引き) 彼が死ぬとなくなってしまいます。※何が「なくなる」かは書いていない／(生きるにラインを引き) 心の中に埋葬するということ。

iii. 考察

D子は全体的にワークシートの本文への書き込みが多く、クラス交流の発言も多かった。「気になった表現」について考えるときに、その表現をどうとらえるかで、複数の仮説を立てながら問題解決を他者と協働的に行っていたことが評価できる。

芋畑で「彼」がこのあとどうするかという問いでは、「助けない」とした。テキストの「死んじゃう」では、そのまま怖く動けなかった、もし「死んでしまう」という表現であれば、「助けないといけない」のような気持ちが働いたのでは、というように考えたのであろう。

また、彼が二人の死を知ってどう行動するのか、ということについても、二つの考えを出し、それぞれについて検討する中で、「生きる」にしたことが見て取れる。

5) E子の場合 (①吟味する力：よくできた、②想像する力：よくできた)

i. 繰り返しの語彙に関する記述

- ・「夏の葬列」では、読み手がハラハラ、ドキドキしたり、ホッとした瞬間にズドンと落とされたりする場面が多いと感じ、中学の国語の授業にもってこいの作品だと感じた。(例)「あれ」や「あの時」といったはっきりとさせない表現。

ii. iに関連するワークシートでの記述

- ・【問い】(主人公が町を再訪する場面で)「あれは、戦争の末期だった」「あれ以来、おれは一度もこの町を訪ねたことがない」と、「あれ」という表現が二度出てきます。「あれ」とは、どんなことだと思いますか。そう考えた理由は？
→「一度も訪ねたことがない」から苦しい思い出。「戦争末期」から空襲がひどい→たくさんの人が亡くなった。

iii. 考察

E子が挙げた「あれ」や「あの時」というのは、主人公が過去の自分の罪について明言を避けるために使われている表現である。このような表現にE子は立ち止まり、伏線をつないでいったのであろう。

また、E子もワークシートへの書き込みが多く、根拠となった語句や自分の考えを矢印でどんどんつなげたり、前のワークシートに書かれていたことともつなげたりしているところが評価できる。また、E子は棺の上の写真の女性がヒロ子さんであると確信した場面で、「苦笑」という語に印をつけている。そして、「殺人をおかしたと思いき苦しんだ十数年間は何だったのかとばかりになった」「なぜ自分を責め続けてきたのか。恩をあだで返すような行動→ヒロ子さんを大事に思っていたからこそ」と書いている。この場面で主人公はどんな風に笑ったのか。例えば「歓笑」ではなく、「苦笑」であるからこそ、十数年間の辛い思いとそこからの開放感が浮き彫りになる。ややもすると、この場面では主人公の薄情な印象だけが残るが、E子のように「苦笑」を読み解けば、彼の「大事にしてくれていたヒロ子さんへの思い」も一方で浮かび上がってくるだろう。

(2) 全体を通しての考察

ふり返りで語彙の記述があった学習者のワークシートには、多くの書き込みが見られた。語彙について考えるときに、習得した語彙から類義語などを見つけ、比較したり、何気ない風景の描写や、色が意味することをとらえたりしていた。そして、こうであれば、こうなるなど、思考するのに語彙をベースとして、想像力を働かせながら読み進めていることがうかがえた。

Ⅲ. おわりに—成果と課題—

1. 研究の成果

文学教材の学習で、語彙に着目した分割読みをしたことで、次の2点を成果として挙げる。

- ① 分割読みで、手がかりとなる語彙に着目して考えを導くことは、文学教材の新たな読みの方法となりうることが検証できた。
- ② 次の展開を予想させるための分割読みは、学習者を語彙に着目させることを誘導した。

2. 今後の課題

本研究の課題として、次の2点について今後も検討を重ねていきたい。

- ① 語彙の辞書的な意味や文脈的な意味が理解できないと、展開の予想だけでなく、適切な読みができないことから日常的に語彙への関心を高め、個別最適化と協働的な問題解決の学習過程を今後も組み合わせていく。
- ② 本研究の成果は、今回の教材の場面展開が学習者の興味を引きつけるものであったが、他の教材でも、語彙に着目した指導の有効性を図っていきたい。

参考文献

- ・五味貴久子(2021)多様な語彙を主体的に学ぶ. 『月刊国語教育研究』 no. 592. pp. 32-35