

# 国語の授業における言葉の理解について

—— 文学教材の授業における生徒の

語句の意味理解や獲得の様子についての一考察 ——

吉 原 盛 幸

## 一 本研究の目的

教科書教材を扱った授業を行う中で、学習者がどのようにそこに出てくる言葉（語句）を理解し、自分の語彙の一部として獲得していくかということについて、実際の現場での研究会や授業参観を通して取り上げられる機会はほとんどないと言っている。また、日々の授業の中で、いわゆる、語句の意味調べをするなどの学習は行われているが、どのように児童生徒が語句の意味を理解し、自分の語彙として獲得しているのか意識されることも少ないと思われる。しかし、読解中心の授業においてこのことが学習者の学びに大きく関係していることは、国語の授業をする者なら誰でもが実感していることであると考える。

筆者も実際の授業をする中で、学習者が言葉の意味理解をどの程度しているのかという点に意識はいくが、授業を通してどのように言葉の意味を理解し獲得していくかについては大きな関心を払ってこなかったといえる。そこで、本研究では、学習者が国語の授業を経ることによってどの程度、言葉の意味を理解し獲得しているのかを明らかにすることを目的とする。

## 二 問題の所在と課題

以前、小学校で授業を行っていた時のことであった。六年生の国語を担当し「やまなし」の授業を三つのクラスで実践していたことがあった。どのクラスでも自分の読み取りから場面を限定し、その場面の絵を描く活動をした。そしてその絵を友達と比較したり叙述との違いを見直したりする学習を通して、自分の読み取りをふり返り、より確かなものにしようと試みた。その際、子ども達の描いた絵やイメージから、この「やまなし」の場面を海とらえている子ども達が多いのに驚いた。それも海とらえている子ども達を見ても個々の読解力など能力的な問題が関係しているとは思えなかった。そこでその原因がどんなところにあるのか学習を進める中で子ども達の様子から観察したが、「かに」という言葉のイメージが強いことに影響されているのではないかと思われた。認知言語学的にいうなら、叙述を読んだのみでは「かに」という言語のスキーマ<sup>\*</sup>を個人で再構築して読んでいくことが難しいことが原因ではないかと思われた。

言葉のイメージがどのように構成されているかは個々のス

キーマ化の際の経験等の差異によって異なると考えられるが、前述の事例でいうならば「やまなし」という物語を読む中で『かに』＝『海の生き物』というカテゴリー化された知識が、文章を読むことで『かに』＝『川に生息している沢ガニ』という概念に再構築されず、結果として『かに』の中に『沢ガニ』という新たなスキーマが形成されないうまま物語が読まれ、読解の段階でも、無意識のうちにもこのカテゴリーを当てはめてたまま読んでいるのではないかと思われた。言い替えると、『かに』は海の生き物』というイメージが強い場合、物語の叙述からそれを「この『かに』は『沢ガニ』だ。」と学習者が自分の力で再構成していくことが難しいのではないかと考えた。そこで、その授業では、かにのプロフィールをつくるという言語活動を据えた授業展開をした。その学習の中で、『かに』を海に棲む『かに』と無意識に読みを持ち込んでいた児童が、やまなしに登場している『かに』は溪流に生息していることを確認し、『沢ガニ』であるということに気づいていった。

このようなことが他の教科書教材の学習でも起こっていると推察するのは容易である。そこで、学習者は、文章を読む時に言葉（語句）の意味をどのように解釈に持ち込み、そして授業を通してどのように語句の意味を理解・獲得しているのか、その実態を把握する必要があるのではないかと考えた。特に意味理解に抽象的な概念形成が必要となる中学生はどのように学習の中で語句の意味や概念を形成・獲得しているのかということ把握することは、限られた時間で学習をしなくてはならない実際の現場において特に、語句・語彙指導の大切な点が見えて

くると考えた。そこで中学生を対象に単元の学習前と学習後にいくつか取り出した単語について説明する調査を行い、それを比較することで学習者である生徒が語句の理解をどの程度深め、獲得しているかをつかむことにした。

### 三 教科書教材「故郷」における実態調査

本研究では、光村図書の教科書教材「故郷」を題材として調査した。「故郷」は光村図書の教科書で安定教材として長い間、掲載されている物語文である。辛亥革命時期の中国を舞台にしている内容であり、生徒達にとっては日頃の生活で得た知識などを読解に用いることが難しい文章である。さらに、用いられている語句なども、生徒にとってはここで初めて触れると思われるような難語句がたくさん新出している。そこで、この「故郷」の学習に入る前と一通り学習が済んだ後に全く同じプリントを使って調査した。十個の単語についてテスト形式でその意味について説明を問う内容で行った。調査は平成二十五年の十月に行った。(二学年の二クラスで調査した。対象としたのは、A組が二十八名で、学習前が平成二十五年十月二日、学習後が十月二十二日に実施した。B組は二十七名で、学習前が十月一日、学習後が十月二十三日に実施した。調査人数の計五十五名)

### 四 調査に取り上げた語句(単語)について

調査については、表1の十個の語句を取り上げた。それぞれの意味は表に記した通りであるが、どうしてこの言葉を取り上げたのかについては次のような観点で選定した。

- A 生徒の経験から考えてこれまでに目にしたり聞いたりしたことがあるであろう単語とそうでないと考えられる単語。
- B 抽象的概念を表す単語と具体的な事物を示す単語が混在するようにする。
- C 文字から推定できると考えられる単語と難しいと考えられる単語。
- D 文の脈絡や前後の言葉などから推定できる単語と難しいと考えられる単語。

表1 調査用紙及び判定内容

○次の言葉の意味を説明しよう。

言葉	辞書に表記されていた意味	文章から正解とした記述例
せきりよう 寂寥	わびしくものさびしいこと。さびしさ。	○寂しい感じ○寂しく思うこと ○とても寂しい様子
のうり 脳裏	頭の中。心の中。	○頭の奥深く ○脳の片隅
さすまた 刺叉	江戸時代、犯罪人を捕らえるのに用いた道具。長い柄の先にU字型金具をつけた物	○動物をおさえる道具
できあい 溺愛	ひどく、かわいがること。	○とても愛していること ○好きすぎてたまらない様子
しあん 思案	①(どうしたらよいかと)考えを巡らすこと ②心配すること。物思い。	○思い案ずること
じゅずつなぎ 数珠つなぎ	多数の数珠玉を一本の糸につなぐように、多くの人(物)をひとつなぎにすること。またそなたつなつたもの。	○つながるようにして言葉が出てくること
ごいんきよ 御隠居	仕事を辞めたり家督を譲ったりして世間の活動から身を引き、のんびり暮らすこと・人。	○身分の高い人
わらばい わら灰	わらを燃やしてできた灰。火鉢に入れたり肥料としたりする。	
まひ 麻痺	①しびれること ②運動神経や知覚神経の障害によってその機能が停止(衰弱)すること。③本来の活動が停止すること。	○感覚がなくなること ○正常でなくなること
ぐうぞうすうはい 偶像崇拜	信仰の対象になる神仏などをかたどった像を信仰の対象とし崇拜・礼拝すること。	

注1 辞書は多くの学習者が使用している「学研 現代新国語辞典 改訂五」金田一春彦・金田一秀穂編から引用している。

これらの観点から選定した語句の意味を説明するという課題で二十分間のテストとして実施した。そして学習前に行ったものと学習後に行ったものを分析・比較した。分析に当たっては、単純に語句の意味を理解していると考えられるか否かを基本的に類別した。

勿論、一つ一つの語句については、学習者の記述内容から判断するしか方法がないので、どの程度その語句の意味をとらえているのか判断するには不確かさを含む。そこでできる限り言葉の意味を正しくとらえているか、厳密さを増すために一つずつ枠組みを設けて判別した。例えば「寂寥」については、「寂しい感じ」「寂しく思うこと」などの表現は【理解】したものとした。ほとんどの解答が文章を読んでから答えたものであったので、心情を表現していることが限定できるものとできないものにより解答を判別した。よって、「悲しい気持ち」「悲しくあわれに感じる」などは、本文から言葉の意味を解釈しようとしていることがうかがえるため【読み取り】ということにし、「悲しいこと」は心情に限定できないということの意味が正確にとらえられているといえないと判断し【不理解】とした。

また、「思案」において「思い案ずる」「思っていることを案ずる」などの記述については、多くの解答が「案を思いつくこと」と「思っていることを案にすること」などの解答に偏っていたことから、言葉から類推するのみでなく文章から読み取っているものと判断した。各々の言葉についてこのような基準を設け判定をし集計したところ表2のような結果が得られた。

表2 解答の集計

言葉	理解	自分の考えのみ			教科書を読んで			無解答
		理解	読み取り	不理解	理解	読み取り	不理解	
寂 寥	前後	2 ( 3.6)	0	1 ( 1.8)	11 (20.0)	2 ( 3.6)	8 (14.5)	31 (56.4)
	前後	34 (61.8)	4 ( 7.3)	8 (14.5)				9 (16.3)
脳 裏	前後	12 (21.8)	0	32 (58.2)	1 ( 1.8)	1 ( 1.8)	0	10 (18.2)
	前後	16 (29.1)	6 (10.9)	26 (47.3)				7 (12.7)
刺 叉	前後	14 (25.4)	0	4 ( 7.3)	1 ( 1.8)	8 (14.5)	6 (10.9)	24 (43.6)
	前後	11 (20.0)	15 (27.3)	14 (14.5)				15 (27.3)
溺 愛	前後	24 (43.6)	0	8 (14.5)	6 (10.9)	2 ( 3.6)	1 ( 1.8)	17 (30.9)
	前後	33 (60.0)	0	6 (10.9)				16 (29.1)
思 案	前後	3 ( 5.5)	0	39 (70.9)	0	1 ( 1.8)	4 ( 7.3)	11 (20.0)
	前後	3 ( 5.5)	1 ( 1.8)	46 (83.6)				5 ( 9.1)
数珠つなぎ	前後	7 (12.7)	0	8 (14.5)	8 (14.5)	9 (16.3)	7 (12.7)	21 (38.2)
	前後	26 (47.3)	2 ( 3.6)	5 ( 9.1)				22 (40.0)
御隠居	前後	4 ( 7.2)	0	22 (40.0)	0	3 ( 5.5)	8 (14.5)	26 (47.3)
	前後	0	4 ( 7.2)	28 (50.9)				23 (41.8)
わら灰	前後	19 (34.5)	0	0	15 (27.3)	6 (10.9)	1 ( 1.8)	17 (30.9)
	前後	38 (69.1)	1 ( 1.8)	3 ( 5.5)				13 (23.6)
麻 痺	前後	38 (69.1)	0	13 (23.6)	2 ( 3.6)	0	1 ( 1.8)	4 ( 7.3)
	前後	43 (78.2)	2 ( 3.6)	7 (12.7)				3 ( 5.5)
偶像崇拜	前後	4 ( 7.2)	0	4 ( 7.2)	1 ( 1.8)	2 ( 3.6)	3 ( 5.5)	42 (76.4)
	前後	9 (16.3)	7 (12.7)	8 (14.5)				31 (56.4)

注1 ( )内の単位は%である。小数字2位を四捨五入した数値である。学習前(前の欄)の調査については、テスト形式で解答後、教科書を読んで答えられることを朱書きさせたものとダブルカウントして集計している。(表3、表4参照)

注2 右欄の「教科書を読んで」の後については教科書を読んでからの解答となるので「教科書を読んで」には含めない。

## 五 結果からの考察

まず、特徴的な語句に焦点を当てて結果から考えてみる。「寂寥」「偶像崇拜」という言葉は抽象的概念の形成が必要な上に、生徒たちにとってこれまでほとんど目にしたことがない言葉であると調査前、考えていた。予想通りこの二つの言葉について学習前にその意味を理解していた生徒はほとんどいなかった。この二つの語句は、「溺愛」の「愛」や「思案」の「思」などのように日頃から頻繁に目にしてきている言葉を根拠に推測することのできる語句と比較すると難しい漢字や熟語で構成されている言葉であるともいえる。そのことは最初の段階での解答数や無解答の数からも裏付けられる。しかし、教科書を読んだ後の解答については、調査対象とした二つのクラスに大きく違いが見られた。

この二つのクラスの授業については、主人公の心情を読み取ることを中心のねらいとし、同じ内容ですすめた。ただし、生徒の反応によって語句を取り上げる場合と取り上げない場合があった。次の表3表4はクラス別の解答数を示したものであるが、比較すると特徴的な部分があることがわかる。『寂寥』という言葉については、冒頭の主人公の心情を読み取る場合、必ず触れなくては心情を考えられない言葉である。A組では、この言葉に生徒が注目することなく学習が流れたが、B組ではこの言葉について生徒の発言から意味を辞書で引き確認をする指導を行った。この違いが大きく結果として現れたと考えられる。

取り上げることのなかったA組の結果を見ると前と後ろの理解の変化や無解答の変化から大きな差が起きなかったところから、取り上げることなく学習が流れた場合、意味を理解する生

表3 A組の解答集計

言葉	理解	自分の考えのみ			教科書を読んで			無解答
		理解	読み取り	不理解	理解	読み取り	不理解	
寂 寥	前	0	0	0	10	0	5	13
	後	13	3	4				8
脳 裏	前	6	0	18	0	0	0	4
	後	8	2	14				4
刺 叉	前	9	0	2	1	0	4	12
	後	7	4	8				9
溺 愛	前	10 (1)	0	4	3 (1)	0	1	11
	後	15	0	4				9
思 案	前	2	0	21 (2)	0	0	4 (2)	3
	後	2	0	25				1
数珠つなぎ	前	6 (2)	0	2 (1)	5 (2)	3	3 (1)	12
	後	11	1	2				14
御隠居	前	1 (1)	0	10 (5)	0	2 (1)	5 (5)	15
	後	0	1	14				13
わら灰	前	9 (1)	0	0	11 (1)	3	0	6
	後	22	0	0				6
麻 痺	前	21	0	4	1	0	1	3
	後	21	1	3				3
偶像崇拜	前	2	0	3 (1)	1	2 (1)	0	21
	後	4	2	3				19

注1 学習前(前)の調査については、テスト形式で解答後、教科書を読んで書き加えたものとダブルカウントして集計した。

注2 右欄の「教科書を読んで」と後半については教科書を読んでからの解答となるので「教科書を読んで」には含まれない。

表4 B組の解答集計

言葉	理解	自分の考えのみ			教科書を読んで			無解答
		理解	読み取り	不理解	理解	読み取り	不理解	
寂寥	前後	2	0	1	1	2	3	18
	前後	21	1	4				1
脳裏	前後	6	0	14 (1)	1 (1)	1	0	6
	前後	8	4	12				3
刺叉	前後	5 (1)	0	2 (1)	0	8 (2)	2	12
	前後	4	11	6				6
溺愛	前後	14 (2)	0	4	3	2 (2)	0	6
	前後	18	0	2				7
思案	前後	1	0	18 (1)	0	1 (1)	0	8
	前後	1	1	21				4
数珠つなぎ	前後	1	0	6 (2)	3 (1)	6	4 (1)	9
	前後	15	1	3				8
御隠居	前後	3	0	12 (2)	0	1	3 (2)	11
	前後	0	3	14				10
わら灰	前後	10 (3)	0	0	4 (2)	3 (1)	1	11
	前後	16	1	3				7
麻痺	前後	17	0	9 (1)	1 (1)	0	0	1
	前後	22	1	4				0
偶像崇拜	前後	2	0	1	0	0	3	21
	前後	5	5	5				12

注1 学習前(前)の調査については、テスト形式で解答後、教科書を読んで書き加えたものとダブルカウントして集計した。

注2 右欄の「教科書を読んで」と後半については教科書を読んでからの解答となるので「教科書を読んで」には含まれない。

徒が少ないまま学習が終わってしまったことになる。A組については、他の語句の無解答の推移をみても、どの言葉においても三名程度の变化しか見られず、学習によって語句の意味や内容をつかむことに至っていない学習者が多いと考察される。

では、意味をつかまずにどのように読解しているのだろうか。例えば「脳裏」という言葉に着目してみると、学習前と学習後の不理解の推移はほとんど変化がない。ここで不理解としている解答は、ほとんどが「脳の中で思い立ったこと」「脳の裏」など、考えたり思ったりする内容が含まれてくる答え方をしたのか、漢字の内容からそのまま意味を当てはめた解答であった。このことから、この学習において読解の際に学習者は教科書の文章を読む時に、語句の意味を文脈などから大まかに想定し、その想定した意味を当てはめ、不自然でなければそのまま読解できているとして読み進めていると考えられる。

また、「偶像崇拜」のように学習前も学習後もほとんど無解答の人数に変化がなく、全体の三分の二も意味がとらえられていない語句については、その言葉の意味を抜いても文の内容が理解できるように思考過程で何らかの意味を補完し読み進め、違和感がなければそのまま理解したことになっているのではないかと考えられる。言い換えれば、一つ一つの語句の意味が正確に捉えられなくてもこのような文章理解の学習過程には支障がなく、曖昧なままでも終えてしまうことが起こっていると考えられる。

これらの考察は学習者の意識を表現した記述からも裏付けできる。学習者には学習後の調査を終えた後に、二回の調査をし

てみて考えたことを記述形式で自由に書き込むよう発問し、記述してもらった。記述の中に次のようなものが見られた。

「故郷の授業の前にも同じやつをやったけれど、あまり自信がないので、しつかり意味を覚えたいと思った。」

この記述の内容にも含まれるように、二回同じ問題に答えているのに意味のわからない言葉が多かったという感想が多く見られ、感想の大半を占めた。ここから学習者が一つ一つの語句についてその意味を正確に理解して読んだり、文脈から意味を理解しそれを自分の語彙として獲得したりするところまで至っていない様子がうかがえる。

さらに次のように記述する生徒もいた。

「何個かの用語は意味が自分ではつきりとわかっていなかったので途中途中意味がわからない状態で故郷を読んでいたこととびっくりした。」

この記述からは、学習者が語句の意味がわからなくても文章を読み進めていることがわかり、そしてそれが無意識の中で行われているということが裏付けられる。

これまで十個の語句について取り上げ調査した結果について、実際の教科書教材の学習を通して学習者（生徒）がどのように語句の意味を理解しているかを中心に考察してきた。ここで取り上げた語句は、使用の頻度などには大きな違いがあると思われるが一般的に生活の中でも用いることのある語句であると考ええる。また、難易についても差があるが、どれも語句を構成している漢字や熟語などからある程度、意味を推定できる語句であるといえる。そのため、生徒が、教科書を読み進めてい

く中で、どのように解釈し、どの程度学習によって語句の意味を理解しているのかということについては明確につかむことはできなかった。そこで、文章を読む中で学習者はどのように語句の意味を用い解釈し、どの程度語句について理解しているかについて改めて調査を行うことにした。

## 六 「故郷」における特殊な意味を持つ語句についての調査と考察

前述の問題について明確な実態をつかむために改めて「故郷」の中に出てくる「観音様の手」という語句を取り上げ、同じ形式で調査を行った。「観音様の手」という語句は、主人公が幼い頃を回想する場面で、ルントウとの会話の中に登場する言葉である。

（前略）おいら、昼間は海へ貝殻拾いに行くんだ。赤いのも、青いのも、なんでももあるよ。『鬼おどし』もあるし『観音様の手』もあるよ。（後略）<sup>\*2</sup>

この叙述からわかるように、「観音様の手」というのは、貝殻の名前、貝の固有名詞としてこの文章内で用いられている語句である。よって通常概念を当てはめることでは文章の読み取りはできないといえる。逆に言えば、右の叙述を読むことで、貝（貝殻）の名称であることを理解することでしか解釈することができない語句であるといえる。この語句を前回の調査の対象とした『思案』の代わりに入れて調査を行った。調査は平成

二十六年の十月に行った。(前回の対象とした学習者とは違う翌年の三学年、一クラスで調査した。調査人数は三二名で、学習前が平成二十六年十月十四日、学習後が十月三十日に実施した。)

『観音様の手』に関する学習前の結果は、何らかの解答をした生徒が二三名、無解答の生徒が一〇名であった。解答としては、「観音様の像の手」など構成している単語の意味を根拠に解釈しようとした生徒が一名、「手を借りたい様子」「助けをさしのべてくれること」など言葉の意味やそこから連想する内容で解釈している生徒が一名と半々の結果となった。また、貝殻の名称、固有名詞としてとらえている生徒は一人もいなかった。

学習後に行った調査では、どのように変化したのか学習前と比較してみた。すると、何らかの解答をした生徒が二五名、無解答だった生徒が七名であった。無解答の生徒は三名減少したが、無解答七名中、四名が学習前の調査でも無解答だった生徒であった。

では、解答した生徒の解釈の実態はどうであったかという点、「貝殻のこと」「貝の名前」など文章を読み取って固有名詞であると理解できていた生徒は四名のみであった。学習前と同じ意味で解釈している生徒は九名、学習前と他の意味で解釈をしているが教科書の文章から読み取った内容でなかった生徒が残り二二名であった。

このことから次のようなことが考察できる。まず、教科書など文章を読んでも言葉一つ一つについて、正確に捉える学習者は少なく、自分の中にあるスキーマを再構成しなかった学習者

が約三分の一たということになる。また、この『観音様の手』という語句については、特別に取り上げる学習場面もなくこの単元が終了したので、学習者自身で文章から正確に意味をつかみ解釈し、言葉の意味を再構成していたのが四名ということになる。

この結果から、学習の中で特別に取り上げることのない語句については、いわゆる、読み流してしまうという実態があると言えるのではないだろうか。今回調査に用いた『観音様の手』という語句は、教科書の文章内では『』をつけて注目し易い形で出てきている語句である。その点から考えても、このような結果になることから、文章中に用いられている言葉の多くは、ほとんど無意識の中で解釈されるため、言葉として取り出された場合、その言葉自体のもつ意味まで正確にとらえられないまま学習がすすめられていることになる。今回の調査の結果から、このことを踏まえ、授業を考えていくことが必要であると考えられる。

## 七 問題解決の方策について

これまで述べてきたことから、実際の授業においてどんな点に注意していくべきなのか考察を加える。

国語の授業においては、これまで問題にしてきた内容は語句・語彙指導の範疇に入るものといえる。松川(二〇〇二)は、語句・語彙指導の方向として、次のように述べている。

次に、「取り立て」指導は、「取り上げ」(取り出し)指導と



の有機的な関係を構築するためのベクトルを内包しつつあるといえる。

「取り立て」指導は、ボトムアップ型の語彙指導であり、単語から文、文章へという学習の流れがある。一方、「取り上げ」（取り出し）指導は、トップダウン型の語彙指導であり、文章から文、単語へという学習の流れがある。共に大切であることは、十分認識されてはいるが、現在求められているのは、両者を統合するための指導原理である。<sup>\*3</sup>

松川はこのことについて、「取り立て」指導に焦点をあげながら述べているが、本稿の『寂寥』の部分で示した指導事例などは「取り出し」指導の中に入る部分と考えられる。つまり、読解の授業内で文章の解釈から生徒が取り出した語句について学習するものである。一方「取り立て」指導として、キーワードから文章を読解していく授業も展開されていることが多いのも事実である。しかし、どちらの場合も、指導者が読解を目的とした中で行われることが多い。そのため、その学習の場において、学習者がその言葉（語句）にどれだけ意識を向けているかという点には注意があまり払われていなかったのではないかと考えられる。調査から明らかになったように、学習者が文学教材の学習時に一つ一つの言葉の意味に注意を向けることはなかなか難しいと思われる。また、すべての言葉について取り上げていくことも不可能であることは言うまでもない。では、前述したような状況を踏まえてどんな指導を行うことが必要なのか考えると、学習者が言葉を言葉として認識する力を育てるこ

とが必要であると考えられる。言い替えると、言葉に対するメタ的な認知力を培うことが必要と考える。具体例をあげるとすれば、今回の調査によって生徒は確実に言葉について意識を向け自分の学習を振り返っている姿がうかがえた。つまり生徒がある言葉についてどの程度意識し、どのように意味をとらえているのかを視点に教材の語句について考える学習場面を位置づけるなどの指導方法が考えられる。さらに日頃の学習場面において筆者は、意味調べの学習をする際、調べる語句と調べなくて良い語句を学習者に判断させる指導を大切に行っている。語句の意味調べをする場合に取り上げる語句の判断基準として、「自分なりの言葉で説明できれば調べなくてよいし、説明ができなければ調べてみよう。」と必ず助言し、教材に向き合わせることを継続的に行っている。

#### 八 今後の課題

本稿は、これまで述べてきたように調査から得られた結果をもとに考察しているため、語句について学習者が正確に理解しているかしていないかという観点について焦点化したものといえる。よって、個々の学習者が言葉について解釈していることを読解にどのように反映させ、それが、学習を通すことによりどのように変容してくるかと言うところまでは言及していない。佐々原正樹（二〇一四）は、「解釈の偏り」について個人としてのみならず、教材の特質や教室との関係においても影響されると述べている。<sup>\*</sup>ここからは、学習者が身につけている言葉の知識を教材文においてどのように反映させながら読解を

すすめるかということにも偏りがあると想定できる。前述の調査をさらに分析することなど通してこの偏りを明らかにすることも必要であると考ええる。

最後になるが、本稿筆者は語句指導を言葉の意味を正確に捉えることにみに視点を当てよう考えているわけではない。西尾実（一九三〇）が、

（前略）一文に於けるそれぞれの語は、それがすぐれた作品であればあるほど、個性的意義を獲得する傾向をとるものであることは、文を読み、文を教授するに當つて、忘れてはならぬ事實である。而して國語教授に於ては語の一般的意義（語釋）は讀みの段階に要求せられ、その個性的意義（語意）は讀みの成果であり發展である解釋として成立するものであつて、私はこれを語の幅及び深さとして考へたいと思ふ。<sup>\*5</sup>

と述べているが、教科書教材の読解学習の目指すものはまさに学習者の「語の幅と深さ」を広げ育てることと考えるからである。この目標に迫るためにも学習者が言葉と語意として客観的にとらえる力や意識化する力が必要であると考ええる。そのために、どのような指導方法が有効であるか、今後も実践の中で明らかにしていくことが重要であると思う。

（長野県坂城町立坂城中学校 教諭 平成十六年度修了生）

〔注〕

\* 1 ヒトが知識を獲得する場合、新たなものに出合ったときにはじめて理解するためのものとなる抽象的知識をスキーマ (schema) という。ここでは、その規定をもとに考えている。

大堀壽夫 (2002) 『認知言語学』東京大学出版会 p21

\* 2 樺島忠夫 宮地裕 他 (2012) 『国語3』光村図書出版 pp.111-112

\* 3 全国大学国語教育学会 (2002) 『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書出版 p331

\* 4 佐々原正樹 (2014) 『解釈の偏り』を前提にした授業実践の構想―「こんぎつね」を事例として― 『国語科教育第七十五集』全国大学国語教育学会編 (2014) p56

\* 5 西尾実 (1930) 『丘』第一号 株式会社文学社の復刻版として掲載された本から引用した。

長野県国語教育学会 『入門 西尾実国語教育論集』―「信州国語教育」より― 丸山印刷 p98