

国語科

学習過程の目的に応じた対話的活動に関わる国語科の研究

—「走れメロス」の読解における討論の効果—

西木 英里

1 はじめに

「伝え合う力」が謳われるようになり、授業の中で子どもたちのペアやグループでの話し合い活動が全教科で取り入れられるようになってきた。ところが、目的があいまいなまま漠然と導入する例も決して少なくなく、貴重な時間が空費される場合もあるのではないだろうか。教科にかかわらず、授業のどんな場面でどのような対話活動をさせたら効果的なのかを考えつつも、「言語活動」や「アクティブラーニング」などの活動が目的になってしまう展開も否めない。授業は「課題をつかむ—考える—まとめる—広げる」などと、異なるねらいによって分節化された複数の学習過程から構成される。一方、対話活動もその目的によって、「多様な知識・情報を交流することによって見方を広げる」、「異なる意見をぶつけ合うことで認識を深める」、「よりよい結論や合意を得る」に大別される。

本研究では、「走れメロス」（太宰治著）の読解プロセスの中で、その学習過程でどのような対話活動をさせたら効果的かを考える中で、論じ合う対話「討論」に主眼を置きその効果を明らかにすることとする。

読解プロセスの分節化というと、PISA 調査の「情報の取り出し→テキストの解釈→熟考・評価」がよく知られている。これを本研究で具体的に言い換えると「登場人物の人物像や物語の背景・出来事を読み取る→書かれた情報から推論して作品や主題を理解する→文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連付けて自分の考えを形成する」と言えるだろう。中でも PISA

調査の「熟考・評価」において、対象がテキストの「内容」と「形式」の二側面に亘っており、このことについて OECD は次のように述べている。 「テキストの内容を熟考・評価することは、読み手に、テキストの情報と他の情報源からの知識とを結びつけることを求める。読み手はまた、テキストにある主張を、世界についての彼ら自身の知識と対比させながら評価しなければならない。」 また、形式に関しては、「読み手にはテキストから離れてそれを客観的に考察し、その質と適切さを評価することが求められる。これらの課題においては、テキストの構造、ジャンル、使用域などについての知識が重要な役割を果たす」。学習指導要領はこれを受け、「読むこと」の指導事項において、「形式」・「内容」の評価をした上で、「自分の考えの形成」を促している。中学2年生においては、「(ウ)文章の構成や展開、表現の仕方について、根拠を明確にして自分の考えをまとめること。」「(エ)文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連付けて自分の考えを持つこと。」としている。

読解プロセスの「熟考・評価」においては、物語を読んで自分の考えをまとめるのは簡単なことではない。しかし、人から質問されたり、他者の考えを聞いたりしながら考えるとまとめやすくなる。本研究では、自分の考えを持たせる手順を、つまり評価する過程をしっかりと学習過程に位置付ける。まずは個人作業で、「初発の感想や疑問」、「一番印象に残っている場面」、「共感できる登場人物」など事実に関する項目をワークシートに記入する。対話的活動は、読み取りからの自分の考えと書かれた情報から推論した物語の内容や登

場人物像の解釈を根拠にしなが、「自分の考え」を言語化することである。さらに学習過程で、論じ合いが作品主題に対する認識の深化をもたらす場合に「討論」という対話的活動を取り入れることとした。

討論とは、「何らかの問題について対立した立場の人びとが、めいめい自分の説の正しさを主張し、相手側や第三者を説得しようとして意見をたたかわせること」²⁾と国語教育辞典にある。この「対立した立場の人びとが意見をたたかわせる」ことについて、言語育成協力者会議は先の学習指導要領改訂に関連した議論の中でその意義を次のように強調している。「議論は、時に他者と対立するものにとらえられ敬遠されがちであるが、対話すること、議論することを通して、自分の思考・理解が深まり新たな発想が生まれるという実感、他者とかかわりながらよりよく問題解決をする楽しさが味わえるという意識を培うことが望まれる」。こうした提言を受け学習指導要領（言語活動例）では小学校5・6年生ではじめて「討論」という表現が使用された。同様に中学1・2年生でも明確に「討論を行うこと」と記されている。

討論する力は、立場や考え方を異にする他者との共生が課題となる多文化共生社会の基本的なリテラシーとして不可欠なのである。今日本社会は大きな変動期に入っている。高文脈社会から低文脈社会への転換である。知っている者同士、分かり合っている者同士の、文脈依存度の高い通じ合いから、知らない者同士、分かり合えるかどうか分からない者同士の、文脈依存度の低いコミュニケーションへの移行である³⁾。こうした社会変化と教育は無関係ではあり得ない。特に、言語コミュニケーション能力の育成に責任を負う国語教育は、大きな変化を求められる。相手を尊重し、しっかりその言い分に耳を傾けつつも、主張すべきことは理由と根拠を明らかにしてきちんと主張する力の育成が重要な責務となったことを自覚しなければならない。また、議論を通じて思考・理解を深めることができるという観点から、ペアやグループでの対話的活動を取り入れ、自分の意見とは異

なる意見の存在を認識し、相互に取り入れ深めていく活動を日ごろから行い、集団としての学習力を高めていく必要がある。

よって本研究では、読解において主な中心発問や意見が対立する場合は討論を用いて読み深めていく。また、全体やペアなどの意見交流も取り入れた授業展開により読みの深まりや多様化を見取ることで、討論を中心とした対話的活動の効果を図っていく。

2 研究の方法

(1) 対象児

本学校園の中学校2年生1クラスの子ども39名を対象に調査を行った。小集団の数は10グループであり、各小集団の人数は4名構成が9グループ、3名構成が1グループであった。

(2) 調査時期

事前アンケートを9月初旬に行い、本単元は11月中旬から9時間実施した。

(3) 授業構成

調査対象とした単元は、太宰治「走れメロス」であった。授業計画は次のとおりである。

第1次 太宰治「走れメロス」を読む（1時間）

第2次 メロスとディオニス王の人物像を捉える（2時間）

第3次 メロスの行動に着目して読む（2時間）

第4次 物語の空白を想像して読む（2時間）

第5次 シラーの「走れメロス（人質）」と比較して読む（1時間）

・最後の5行は必要なのか

第6次 「走れメロス」の主題にせまりながらまとめる（1時間）

・作品の主題を漢字一字で表し、200字作文で表現しよう

(4) 授業の概要

第1次で「走れメロス」を読み、事前アンケート（図1）で「印象に残った場面」や「登場人物の中で一番共感した人」「クラスで考えあい明らかにしてみたいこと」について調査を行った。

Figure 1 shows a pre-survey form for the novel 'Run, Meros!'. It includes a title '小説(題名) 『走れメロス』' and a subtitle '本学治'. The form contains several numbered questions (1-7) related to the story and characters, and a section for '理由' (Reasons).

図1 事前アンケート

第2次以降は、事前アンケートの結果をもとに作成した「学習計画表」(図2)をもとに、対話的活動を組み込みながら授業を展開していった。なお、学習計画は予め表に明記してあるが、学習の振り返り等で記述した生徒の意見や疑問を導入時に交流しながら本時の目標設定を行った。毎時間の導入で全体交流を必ず行い、その上で本時の目標を達成するためにさらにペアトークやグループトーク、討論を組み込んでいった。

単元目標は、「情景描写や心情描写に着目して、人間の生き方について考え、自分の意見をもとと進んで文章を読み、課題について話し合ったり、自分の読みをまとめたりしようとする事ができる。また、作品に使われている様々な表現から、語感を磨き、語彙を豊かにできるようにする。」と設定し、本研究の目的とリンクさせた。

3 結果と考察

全体を通して、登場人物の人物像を行動や情景描写、表現技法、心情変化から読み取っていったのだが、第1次から設定課題について考える毎に「メロスは善か悪か」という問いかけを行っていった。生徒はその時間に読み解いたことや考えたことを根拠に判断していたようである。

では、対話的活動を中心に考察していく。まずは、第2次の導入で交流した生徒の考えは以下のようなものであった。

Figure 2 shows the results of the pre-survey and a learning plan table. The top part contains handwritten responses to the survey questions, such as 'メロスが完璧な善ではなさそうな所が出てきたので、どうなのかなと思いました。' and 'メロスは善、王は悪だけど、これからどうなるのか考えていきたい。' The bottom part is a table with columns for '場面' (Scene), '学習目標' (Learning Objectives), and '対話的活動' (Dialogic Activities).

図2 事前アンケート結果と学習計画表

Figure 3 shows a list of student responses to the survey questions, labeled P1 through P7. The responses are handwritten and discuss the characters Meros and the King, their moral qualities, and the student's expectations for the story.

P 8 : 深く読めば読むほどどちらが善で悪かが分からなくなってきた。勸善懲悪も大事だが、疑心暗鬼も捨てがたい。

善か悪かの二者択一であるならば、メロスが善だという考えが大多数であったのだが、P 1・3・8のように善の中の悪も感じたり、悪の中の複雑な心情も感じたりして揺れていた。また、「竹馬の友に人質になってほしいと頼まれたらどうするか」という問いに約8割の生徒が「断る」と答えた。その理由を交流する中で「メロスとセリヌンティウスは、どちらの立場がつかないか？」の疑問が生まれ、第4次の討論テーマとなり以下のような意見が続いた。討論を行うときには予め自分の考えを書き、それに加筆しながら討論を行った。(図3)なお「メ」とある生徒がメロスのほうが、「セ」がセリヌンティウスのほうがつらいと考えた生徒である。討論では意思表示カードを全員が持ち色によって立場を示すこととした。(図4)

メ P 9 : 死が待っていると決まっているよ。
 メ P 1 : セリヌンティウスが殺されると周囲から「友人殺し」として見られる。
 メ P 10 : 妹を残して死ぬのもつらい。
 メ P 3 : 自分か友達のどちらかの命を選ばないといけないのは……。
 メ P 11 : セリヌンティウスがもし死んだら、王が正しいと突きつけられるし、自分が信じられなくなる。
 セ P 12 : 二年ぶりなのにこんなところ(王城)で会いたくない。
 セ P 13 : 酒を実家で飲めたメロスと捕縛され続けているセリヌンティウスを比べると……。
 セ P 8 : メロスの勝手なのに、命がかかってしまっている。
 セ P 14 : 竹馬の友に人質になれと言われるのはつらい。
 セ P 15 : セリヌンティウスには結末や過程が分からないから、メロスが来なかったら裏切ったと思わないといけないのがつらい。

セ P 16 : セリヌンティウスには得がない。

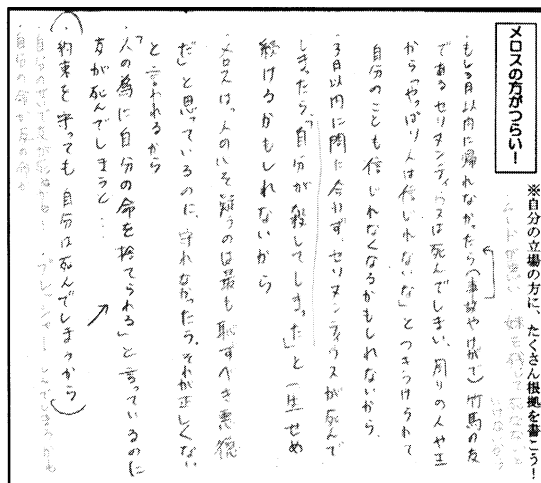


図3 討論用紙の一部

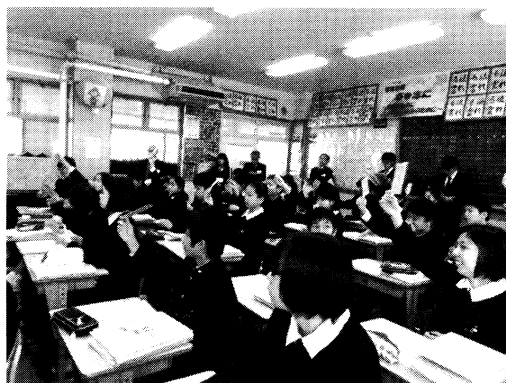


図4 意思表示カードで立場を示す様子

これらの意見に反論しあった結果、メロス 27 人、セリヌンティウス 10 人(司会者 2 人は除く)で、メロスのほうがつらいとなった。その後再び「メロスは善か悪か」という問いかけを行い、生徒の考えは以下のようなものになった。

P 17 : メロスは降りかかってきた試練を一生懸命乗り越えようと頑張っているから、悪い人ではないと思いました。立ち上がれなくなってしまったのは少ししょうがないかなと思いました。
 P 10 : メロスの気持ちがどんどん悪のほうに向かっていることが分かった。王の考えに近いのでもう善ではなくなっている。セリヌンティウスがかわいそう。王の言うことは正しいと思う。

P18：メロスは試練にあつて最後らへんで自分
は行かなくても頑張ったともうあきらめている
のでのんきに歩いていたのが悪いと思いま
した。

P19：メロスはもっとたくましく友達のため
にがんばるのかと思ったら、自分はよくや
ったという自己満足をしているので、本
当に善なかと思つた。

P20：メロスは悪なのかさっぱりわかりま
せん。でも試練を乗り越えた今回だけは
善人だったのではないか。

第3次では、討論を2回行う学習計画にしており、1つ目は「メロスの行動が妥当だったのか」が分かるテーマを設定させることを想定し、2つ目はその討論の流れで生徒に設定させることとした。その結果1回目の討論は「メロスが自分の身代わりにセリヌンティウスを人質にしたという行動は妥当なのか」ということから、メロスとセリヌンティウスのどちらが人としてつらいかをそれぞれの立場について考え討論を行った。その根拠は主に、メP9やセP8のように「命が失われる状況」がお互いにあることが大きいとその原因はメロス自身が作っていると考ええる生徒と、数年前からの王の悪政が原因であると考ええる生徒があつた。そして、この討論を受けての「メロスは善か悪か」については「試練」が根拠になる考えが多く、乗り越えたから善と考えるP17や寝過ごしたりのんきに歩いたりしなければ試練自体に遭ってなかったと、P18のような考えがあつた。この流れと、初発でのアンケートから「山賊は王の手下なのか」を2つ目の討論テーマとした。その討論で以下のような意見が続いた。

P3：山賊が王の味方かというのは証拠がないからわからない。もう時間がないのに試練ばかりでメロスはかわいそうだな。王様にほうびがもらえそうだから山賊が勝手にやったことなのかな。

P1：山賊は王の手下じゃないと思います。王の

狙いはメロスが遅れてきたときのメロスを殺すことだと思うから。山賊なんていうのは用意しなくても良いと思ひました。

P4：山賊は偶然出会つたものだと思う。弱かつたし山賊がメロスを殺したら王の目的は果たせないから。

P2：山賊は王の手下じゃないほうが正しいとは思ひけれど、賛成側の「もちもの…」から「その命」に変わったということは、はじめは「もちもの」を狙つていたというように見せかけ命を狙つているので王の手下の可能性もゼロではない。

P14：山賊は手下ではないと思つたけど「ものも言わず」というように答えないというあたり手下だったのかな、と思ひました。雨で川が荒れていることぐらい王も分かつていたと思うのでさらに弱い山賊を送るほど王も馬鹿ではないと思ひました。

P24：メロスは時間が無くなるにつれて、セリヌンティウスのことを思ひ出したが、試練がのしかかるにつれて、また助けようという気持ちが薄れていつてしまつていました。王が言つていたように、愛などはどうでも良いという思考になつてしまつた。王はそう思わせるために試練を与えたのだと思つた。

P25：メロスともあろうものが川を泳ぎ切り、山賊も倒したのに途中で倒れてしまうとはもつたない……。山賊は王の手下でないとしたら、作者はただメロスに試練をたくさん与えたかっただけなのか?!

この「山賊は王の手下なのか」という討論では、P1やP4のように、メロスと交わした約束から読み取つた「王の目的」を根拠に挙げ、討論としては山賊は王の手下ではないこととなつた。しかし、P2やP14のように「山賊の言動」を根拠に手下、あるいは王の味方となる存在という意見も挙げた。

第4次では、視点をセリヌンティウスに置き換え、セリヌンティウス側から見た日限の3日間を

物語調にして書いた。そして、グループで読みあった。(図5)他者からのアドバイスを元に原稿用紙に清書をし、文集とした。その文集が70ページにもなった。一部抜粋して以下に紹介する。

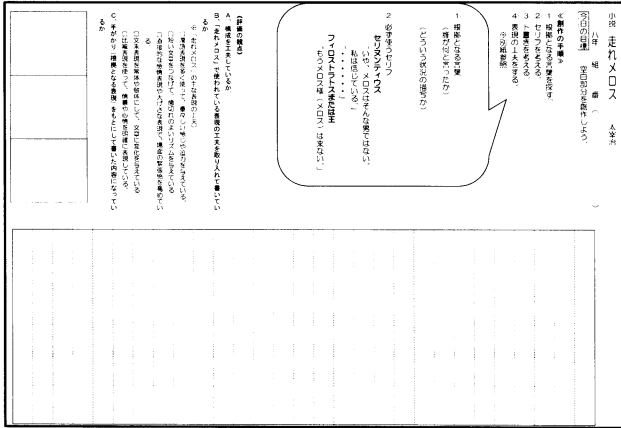


図5 創作の下書きと他者評価のワークシート

P19：セリヌンティウスは無言でうなずき、メロスをひしと抱き締めた。そして、深夜王城に召された。

「お前はこの3日間何もすることなく、ここで死の訪れを待っているがよい。あの男は今頃遠くの村に逃げているだろう。」

「いや、メロスはそんな男ではない。私は信じている。」

セリヌンティウスの目は真剣だった。

P26：～最終日～

ああ、もう最後の日なのか…。メロスは今頃どうしているのだろう。ここへ向かう途中かな…。メロス、必ず帰ってきておくれよ。これは王との勝負なのだ。必ず勝ってくれ！メロス！…。

—王がセリヌンティウスの傍にくる—

「どうだ。メロスはもう来ない。あいつは自分の命欲しさにお前の命を捨てたのだ。」

「いや。メロスはそんな男ではない。私は信じている。」

「セリヌンティウスよ。現実をみろ。今まさにこんな時間になっても奴は来ないだろう。」

「私は信じている。」

「はっ。笑わしてくれるわ。」

王はセリヌンティウスを嘲笑った。

「信じているも何も結局口先だけの約束。破ろうと思えばそんな約束いつでも破れるのだ。お前だって本当は疑っているのだろう、メロスを。」

P8：友との別れから三日が経とうとしている。

自分の死までの時間も一時間を切った。友の前では死の恐怖を微塵も感じさせない態度をとったものの、やはり死を目の前にして恐怖を感じないわけはなかった。セリヌンティウスの心の中で不安と後悔の念が大きくなってゆく。(中略)

太陽の光が地平線の向こうに消えようとしたその時。視界の端に人をかきわける友の姿がうつった。

P27：(前略)メロスは、来る。必ず、来る。私が彼を信じずして、誰が信じようというのだ。信じるのだ。セリヌンティウス！暗く冷たい牢獄に閉じ込められたセリヌンティウスの目には、強い信念と希望が込められていた。

P13：王が牢へずかずかと入ってきた。

「メロスは絶対にやって来ぬぞ。」

王は不気味な笑みを浮かべた。

「いや、メロスはそんな男ではない。私は信じている。」

一日経ただろうか。暗く閉ざされた牢では一日経ったことも分からない。セリヌンティウスはある兵の話を目にした。

「山賊を手配しました。もうメロスはこの王城にたどり着くことはできません。」

「……。」

なに。山賊を使ったのか。セリヌンティウスはこれまでにない苛立ちを覚えた。なんて卑劣な奴だ。王め。(中略)

処刑執行の時間が近づいて来ている。

すると、辺りがざわめき、息切れの音が耳に入ってきた。

空白物語の、必ず使うセリフと「走れメロス」の文体や表現の特徴を踏まえるという2つの条件

を全員が満たしながら、それぞれが走れメロスの世界をセリヌンティウスの視点から表現することができていた。

第5次では、「走れメロス」には元となる話があり、設定や内容を変更している部分に太宰治の込めた思いや意図が強く表れていることを確認した。第4次で空白物語を書いたことも踏まえながら太宰の思いを考えていった。いくつもの変更点がある中、「悪い夢」と「物語の締め（最後の五行）」の部分が加筆されているところに、筆者の意図が込められているとなった。そして、「走れメロスの最後の五行は必要か」という討論を行った。生徒の考えは以下のようになった。

P22：必要だと思った。最後のまとめとして使っていたと思う。「勇者」や「良き友」を入れることで、その物語が分かるようになっていた。

P21：最後の五行はメロス→勇者へ変わったことを強調し、その間に起きた出来事、王を変えたメロスの偉大さを強調させることが目的だった。

P20：私は必要だと思った。なぜなら、メロスは善ではなく悪だと思った太宰さんの心を表すためにあると思ったからです。緋のマントの緋という茜色は正義とはではなく、夕日が沈む少し暗い、悪いメロスの心を表しているのだと思った。

P19：自分の本を何度も繰り返し読んで、自分が本当に伝えたかったことを伝えるために複雑で意味深い文章にしたんだと思う。

P17：私は必要だと思いました。走れメロスではメロスが主役なので、メロスで始まりメロスで終わった方がいいと思ったからです。

P10：メロスが主人公なので、最後、王様にスポットが当たったまま終わるのは良くないと思うので必要だと思う。本当の正義とは何なのかを考えさせられる物語だと思う。

P9：この話を深く追及してほしいという意図で太宰治さんは最後の五行を書いたんだと思う。

P11：私は必要だと思いました。王が変わったのはメロスとセリヌンティウスのおかげだし、王で終わるのは少しおかしいと思いました。そして、メロスの人間性も出したかったんだと思います。

P8：たった五行で話をコントロールできるなんて語の力ってスゲー、と改めて思った。上げたものを下げるためにも使える。

P7：やっぱりメロスも人間ってことを言いたかったと思う。“人質”のメロスからはあまり読み取れない人間性を走れメロスでは出したかったと思う。

P23：最後の五行によって、どのように伝わるか分かった。一つひとつの言葉がどのように伝わるか、どのような意図で書いているかについての皆の考えが分かった。私は部分的にだけではなく、全体的に見たらもう少し何かわかると思った。部分だけでなく全体も見ないといけない。

この作品は書き出しが「メロスは激怒した」で、「メロスは赤面した」と締めくくられている。激怒の顔色は「赤」で表現でき、「赤面」も「赤」である。色で登場人物の心情を表現していることから、P20のように「緋」の色も調べ赤いマントではなくあえて黒の混じった赤色を使ったところに作者の意図が隠されていると考える生徒もいた。つまり緋色を登場させるには最後の五行は必要であり、赤面もメロスの人間性を表現するために必要だという考えに全体が納得していた。

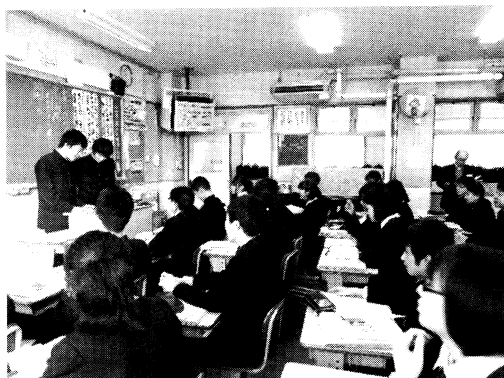


図6 討論の様子

最後の第6次で主題を表現する漢字一字を考えさせると「友・信・絆・真・正・偽・裏・赤・迷・善・頑・清・走・緋・心・半・疾・醜・戦・波・深・義・闘・命・愛」が挙がった。例えば「正」の理由として、

メロスを読んでいると何が何にとって正しいことなのか分からなくなります。人間はそれぞれ自分の正義とか考えを持っていて個々に違うものなので、相手のことを考えることが大事だと思う。でも相手の想いは自分にはわからないし、すべて正しいなんてことは本当はないのではないでしょう

とあり、第5次でもキーワードになった「赤」で、

激怒・赤面・勇者・マント・真紅の心臓などたくさんところで赤が使われていて、メロスの変化にもかかわっていると思ったから。また走れメロスの中では必死に頑張る場面があり、熱い友情や大きな歓声も「赤」のように熱い場面だと思う。

とあった。毎時間の読みを記述とともに図式化して記録する人物相関図（図7）を毎時間用いた。キーワードを記号を用いて関連性を持たせ単元終了時には読みの変化やまとめが分かるようにしていった。

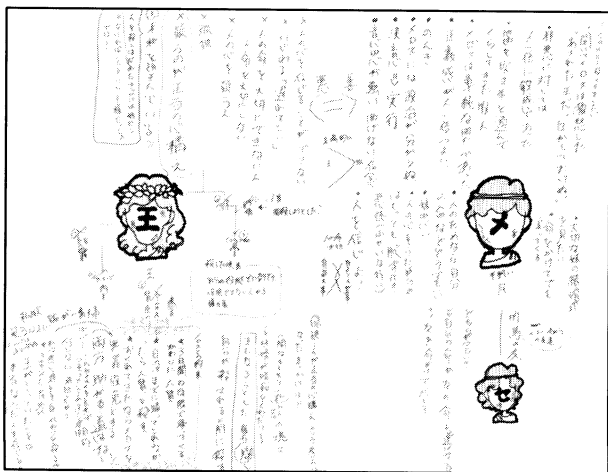


図7 人物相関図の読解ワークシート

4 結論と今後の課題

本研究の結果、読解プロセスの中の学習過程で、論じ合いが作品の主題に対する認識の深化をもた

らす場合に「討論」を中心に据えた対話的活動は効果があることが分かった。また、全体やペアなどの対話的活動も、他の読みの深まりや変化を知りあうことができ、それを根拠に新しい自分の読みを得ることが可能であった。特に、前時の読みのまとめを本時の導入として交流することが授業の流れや意欲に影響することがわかった。しかしながら、前時のまとめの交流発表は教師の意図的指名で行わなければならない。深まりの違う読みや対立する読みなど、内容と指名する順番を十分考慮して行うことに効果を見出すことができる。

また、「討論」の効果として具体的には、物語の結末部分の必要性について、自分の読みをもとに根拠を挙げて説明することを通して、表現の効果を考え、作品を批評する力を養うことができた。単元の終盤において、「走れメロス」と「人質」2つの物語の結末部分を比較することで、作品に込めた作者の意図を想像し、相手の考えを尊重しながら交流することができた。

一方、①導入で前時の読みのまとめを意図的指名によって交流し、それを元に本時の目標を設定する②作品の主題に関わる中心発問で「討論」の形が成立する場合、全体討議をして賛否を問う③個人で本時の読みの振り返りを記述させる、の授業展開は本教材でのみの取り組みであり、特に②ほどの読みの授業でも効果があるかという検証が行われていない。したがって、複数の読みの授業でこの学習過程と対話的活動の効果の有無を検証し、評価テストで共通の問いを設けその結果を分析し数値的にも効果を実証することは今後の課題である。

<注および引用文献>

- 1) 国立教育政策研究所・監訳：「PISA 2006年調査の枠組み」pp.46, 2007, ぎょうせい
- 2) 「国語教育辞典」, 日本国語教育学会, 2001.
- 3) 「これからの時代に求められる国語力について」, 文化審議会答申, 2004. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301.htm