



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	国語科単元学習の創造（１）（個人研究・共同研究）(fulltext)
Author(s)	愛甲,修子
Citation	東京学芸大学附属学校研究紀要, 45: 121-131
Issue Date	2018-09
URL	http://hdl.handle.net/2309/150117
Publisher	東京学芸大学附属学校研究会
Rights	

国語科単元学習の創造 (1)

東京学芸大学附属小金井中学校 愛 甲 修 子

目 次

1. 概要	122
2. 問題意識	122
3. 国語科単元学習の創造に必要なこと	122
3. 1 生徒の実態を捉え、必要な力を見極めること	122
3. 1. 1 生徒の実態	122
3. 1. 2 新学習指導要領に現れた「思い」の意味と、単元の見極め	123
3. 2 その力をつけるために、どのような学習活動が適切か考えること	124
3. 3 その学習活動のために、どのような教材が適切か考えること	124
4. 単元学習「ことばで思いは伝えられるか」の展開	125
5. 単元学習「ことばで思いは伝えられるか」の創造	126
5. 1 第0次 生徒の実態を捉える	126
5. 2 第1次・第2次 考えるための学習材と言語活動	126
5. 3 第3次の前に 学習者との対話	127
5. 4 第3次から第4次へ 生徒は自ら活動する	128
6. 実践の評価	129
7. 今後の課題	130

国語科単元学習の創造 (1)

東京学芸大学附属小金井中学校 愛 甲 修 子

1. 概要

子ども一人ひとりを見つめ、必要な力を見極めながら、変わらず必要な力をつけるための国語科単元学習を創造していく過程を述べる。単元の設定の仕方、単元学習の展開を、実践を元に論ずる。

2. 問題意識

新しい学習指導要領が出るたびに、新しい単元学習が開発される。それは、時代の変化に合わせて、国語科でつけるべき力が変更されるからだ。しかし、変わらないものはないのだろうか。また、中央審議会の答申には、「“よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る”という目標を学校と社会が共有し」とある。社会のための子どもたちなのか、子どもたちのための社会なのか。

子どもは、社会に出る前から幸せになる権利を持っている。そして、どのような社会を創るかは、将来の大人である彼らが決めていくことだ。今、現在の子どもの見つめ、必要なことは何なのかと考えることは過去も未来も変わらない。そして、必要なことは一人ひとり違う。一方、すべての子どもに共通して必要なことは、自分の思いをことばで表現できること、他者の立場に立ち、感じ考えることができることだと考える。その力を身につけることによって、子どもは自分らしく生きることができ、他者とともによりよい社会を創っていくであろう。

子ども一人ひとりを見つめ、必要な力を見極めながら、変わらず必要な力をつけるための国語科単元学習を創造していくことを目指している。

3. 国語科単元学習の創造に必要なこと

このような国語科単元学習を創造するのに必要なことは、次の三つだと考える。

- (1) 生徒の実態を捉え、必要な力を見極めること。
- (2) その力をつけるために、どのような学習活動が適切か考えること。
- (3) その学習活動のために、どのような教材が適切か考えること。

この三つは、必要なことであり、手順でもある。実際に行った単元学習「ことばで思いは伝えられるか」を例にとり、説明していく。

3. 1 生徒の実態を捉え、必要な力を見極めること

3. 1. 1 生徒の実態

この単元は、第八十回記念国語教育全国大会の公開授業として行ったものである。分野は言語生活、生徒は筑波大学附属中学校の3年2組、3時間の単元と指定されていた。筑波大学附属中学校の国語の授業では、古典から現代まで幅広い作品に触れている。生徒自身も好んで読書する。豊富な語彙を持ち、また、使いこなす生徒が多い。とはいえ、自分の「思い」についてはどうだろうか。担任によれば、3年2組は穏やかなクラスで、優しい気持ちの生徒が多いという。逆に周りを気遣って「思い」をことばにしていけないかもしれない。さらに言えば、中学3年生が、人前で、思いをことばにすることは容易ではない。

日本人は、豊かな自然に事寄せて、あるいは「土佐日記」のように自分でないものに仮託して、自分の気持ち

を表現してきた。比喻やさまざまな修辭法を使って複雑な思いを細やかに表現したり、目に映った風景を短い言葉で切り取って投げ出すだけで、そこに潜む思いを想像させたりしてきた。このような方法で表現されたことは、表現した側と、受け取る側に、共通の土台があるからこそ理解される。

ところが現代では、その共通の土台のない人々同士のコミュニケーションをする機会が増え、教育の場でも「明快で、簡潔で、わかりやすく、説得力のある」表現の習得が強調される。しかし、その方法で、自分の「思い」をも表現できるのだろうか。

仮名序では「生きとし生けるもの、いづれか、歌を詠まざりける。」と言い切った紀貫之が、「土佐日記」では「忘れがたく、口惜しきこと多かれど、え尽くさず。とまれかうまれ、とく破りてむ。」と終わる。仮託しても、さまざまな表現技法を使っても、「思い」は表現しきれないものなのだろう。しかし、教室では、思いを共有できる土台を作り、ことばの有限性に気づきつつも、どうにかして自分の思いを表現しようとする生徒を育てていきたい。そして、ことばで「思い」は伝えられる、という経験をさせたい。そのためには、逆に「ことばで思いを伝えることは難しいのだ」ということも意識させ、それを共有しなければならない。

3. 1. 2 新学習指導要領に現れた「思い」の意味と、単元の見直し

さて、学習指導要領が変わっても変わらない単元学習を目指すとして述べてきたが、新学習指導要領には、注目すべき点がある。それは、従来の学習指導要領にはなかった「思い」ということばが、各学年それぞれ2回出てくることだ。第3学年で言えば、以下のとおりである。このことには注目したい。

(2) 論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力を養い、社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする。

(3) 言葉が持つ価値を認識するとともに、読書を通して自己を向上させ、我が国の言語文化に関わり、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。(下線は筆者)

この「思い」は、何を指しているのか。解説を見ても、あるのは「自分の考え」「立場や考え」「考えの形成」ばかりで「思い」という語は見つからない。入った経緯は不明だが、「思い」を目標として取り上げたことは画期的であり、「思い」を伝え合えるようになることは、国語科において重要な目標であると考えられる。

学習指導要領全体として、全教科における「言語活動」の充実が言われてきた。自然環境・社会環境など、この世のありとあらゆるものがどこかの教科の対象となり、それについての「考え」をことばで表すことが各教科の目標になる。しかし、生徒自身の日々の「思い」は、他教科では対象とならない。自分の「思い」を表すことばは、国語科でしか学べない。そして、この「思い」は、この世のありとあらゆるものに対して広がっている。だからこそ、国語科は言語活動の「中心的役割」を担っていると考えられる。

「思い」を表現することは、つまり「自己表現」をすることであり、生きる力と密接にかかわっている。生徒によっては、音楽や絵画によって自己表現する者もあるだろう。しかし、ことばによる自己表現は、日常生活に直結している。会社で働くにしても、役所で相談をするにしても、ことばを介さないことはない。さらに、自分の思いを表現できないために、他者と繋がれない、いやなことをいやと言えない、自分を価値あるものと思えないといった困難に直面することがある。生徒の将来を幸せなものとするためにも、思いをことばにする力を身につけさせることが必要だ。だからこそ、今回「思い」を伝え合う、ということが学習指導要領の目標に入ったことは、重要だと考える。ところが、このことについて、指導要領本文にも解説にも言及がない。問題提起の意味も含め、この単元を設定した。目標は以下のとおりである。新学習指導要領のもとでも実践できるよう設定した。

目標 (1) (知識・技能) 我が国の言語文化に親しみ、理解できる。

(2) (思考力・判断力・表現力) 現在自分が用いている言語を分析し、自分の思いをよりよく表現する

ための言語を考察することができる。

- (3) (学びに向かう姿勢・人間性) 言葉が持つ価値を認識するとともに、ことばで思いを伝えようとする態度を養う。

評価 (1) 過去の日本語の文章を比較し、日本語の特質を指摘できる。(第1次)

- (2) 現代の日本語の文章を比較し、特質を指摘できる。

自分の言語生活を振り返り、分析することができる。(第2次)

- (3) 「ことばで思いは伝えられるか」について友達と話し合い、自分の考えを、根拠とともに文章にすることができる。(第3次)

3. 2 その力をつけるために、どのような学習活動が適切か考えること

自分の思いを表現することばについて学ぶには、まずは自分の思いを深く見つめることが必要である。中学3年生にとって、自分の思いを他者の前でさらけ出したり、それについて語ったりすることは難しい。そのため、過去および現在の作品を教材にし、表向きはそれらについて学ぶ、という形を設定した。多くの物事は、相互に関連しながら存在している。自分という存在も過去に影響を受け、また周りに影響を受けている。そのことを意識させるために、複数の作品を関連づけ、その網の上で自分の位置を探す、という方法を選んだ。この方法は、今後の生活においても役立つと考えた。

また、「ことばで思いを伝えられるか」ということについて、「はい」と考えるか、「いいえ」と考えるか、意見が分かると予想した。意見の分かれるテーマを設定し、自分とは考えが違う者に、自分の考えを伝えていく、その体験こそが「自分の思いを表現する」活動になると考えた。そのため、毎回違った形で小グループによる話し合いを設定し、第三次には、クラス全体で話し合う活動を設定した。

3. 3 その学習活動のために、どのような教材が適切か考えること

このような学習活動を展開するために選んだ作品は、次の五つである。

①「古事記」序文

古事記の序文からは、書記言語の獲得の過程を知ることができる。

「上古の時は、言と意と並びに朴にして、文を敷き、句を構ふこと、字に於きては即ち難し。已に訓に因りて述べたるは、詞、心に逮はず。全く音を以て連ねたるは、事の趣更に長し。」

つまり、ここには二つの問題が挙げられている。「すべて訓を用いて記述すると、文字が言わんとするところに届かない場合があり、すべて音を用いて記述すると、長々しくて意味がとりにくい。」言いたいこと(心)と、文字(詞)とがぴったりと合わない、ということだ。これは、現在も続く問題である。

②「古今集」仮名序

そして、「古事記」から約200年後の「古今集」の序文には、「やまと歌は、人の心を種として、万の言の葉とぞ成れりける。世中に在る人、事、業、繁きものなれば、心に思ふ事を、見るもの、聞くものに付けて、言ひ出せるなり。」とあり、自由自在に心をことばに表しているかのようである。この200年の間に何があったのか。仮名序には、伊弉諾・伊弉冉の歌、下照姫の歌、素戔鳴尊の歌を例にして、その変遷が述べられている。初めは、「歌の文字も定まらず、素直にして、事の心分き難かりけらし。」しかし、人の世となって、「花を賞で、鳥を羨み、霞を哀れび、露を悲しぶ心、言葉多く、さまざまに成りにける。」とある。それぞれの歌を「古事記」本文から抜き出し、並べてみることで、変化を考えさせた。「古事記」から「古今集」への延長線上に、現在がある。通時的文脈を考えさせるために、①、②の作品を選んだ。

③「いま 子どもたちは 三十一文字 七 恋の始まり、「僕」から詠んでみた」

(2017.6.4 朝日新聞)

東洋大学主催「現代学生百人一首」に入選した歌にはどのような思いが込められているのか、朝日新聞の記者が、作者である中高生を訪ねて書く連載記事の一つ。

作者は、高校2年生の女子生徒。本を借りることで仲良くなった男子生徒から、本をプレゼントされることで、「告白」された。そのことを「僕」という男子の立場で表現した。つまり、ことばで「思い」を表現することができた例であるが、なぜ、短歌だったのか、なぜ「僕」なのか。男子は「本」に事寄せることで、女子は「僕」という自分ではない立場に立つことで、思いを表現し、伝えていることに気づかせたいと考えた。

④「手紙」谷川俊太郎（1984 詩集「手紙」初出。学校図書「国語3」より）

「彼女」は、電話で言えないことを手紙に書いてきた。そして、直接会ったときも、そのことについては話さなかった。手紙を受け取った「僕」は、ちゃんと「彼女」の気持ちを受け取っているようだが、「サバンナに棲む鹿だったらよかったのに」で、気持ちは通じているのだろうか。ことばで「思い」を表現することができた例であるが、なぜ比喩表現なのか、本当にそれで通じているのか。電話ではふざけていて、手紙では生真面目である彼女の態度は、思春期の女子にとってはわかりやすいものだろうが、男子にとっては不可解かもしれない。しかし、本音を言うときに、真面目に言うとその場が重くなってしまふ、とか、付き合う時間が長くなるにつれ、本当のことを言わなくても（逆のことや、関係のないことを言っても）伝わることもある、ということに気づく生徒もいるのではないだろうか、と考えた。

⑤「螢」村上春樹（1984初出。1987『螢・納屋を焼く・その他の短編』新潮文庫 pp.8-25）

村上春樹の作品には、独特な形容が多々表れ、この彼女の表現もその一つだが、登場人物の彼女自身は「たとえ」や「比喩」を使わずに、率直に自分の「思い」をことばにしようとし、それができずにいるのかもしれない。「たとえ」や「比喩」は、修辞法で、ことばの「飾り」のように思われているが、ことばが写真のように、その対象をそっくりそのまま写し取れない以上、実は、表現としての本質なのかもしれない。

だとすれば、「手紙」の彼女の表現方法は、適切であったと言える。ただし、その表現が「ことば」としての機能を全うするには、いくつかの条件がある。その表現が、その「場」に適したものであり、その「話題」を話し手と聞き手が共有していて、さらに「聞き手」がそのメッセージを受け取ろうとする意志と、受け取る能力（つまり、比喩を読み解く能力）がなくてはならないということだ。これらの条件こそが「言語生活」の構成要素であり、生徒に気付かせたいことである。⑤の作品を導入にし、③と④とを比較する中で、共時的に存在する人々がどのように「ことばで思いを伝えようとしているか」を考えさせるために選んだ。

4. 単元学習「ことばで思いは伝えられるか」の展開

第〇次 6月21日（水） 1時間目（資料の配付のみ）

（目標）単元のテーマを知る。「ことばで思いは伝えられるか」

○村上春樹「螢」の前半部分を読み、自分がことばで思いを伝えることに困難を感じたことはないか、振り返る。

第一次 6月29日（木） 6時間目

（目標）過去の日本語の文章を比較し、特質を指摘できる。「ことばで思いを表すまで」

○「古事記」と「古今集」の間200年間の変化を考える。

第二次 7月6日（木） 6時間目

（目標）現在の日本語の文章を比較し、特質を指摘できる。

（裏の目標）自分の言語生活を振り返り、分析することができる。

○「ことばで「思い」を伝えた例？」

前述した③、④、⑤、三つの作品を読み、現代において、ことばで思いを伝えることはできるのか、考える。

小グループで、話し合い、考えを深める。

○「現代において、ことばで思いを伝えることはできるのか。」

三つの作品と、それについての考察をもとに、「ことばで思いは伝えられるか」についてグループで話し合う。この活動は、三つの作品について話し合っている形を取っているが、それに対する意見を述べるには、それぞれの生徒が、自分の言語生活を振り返り、分析することが必要になる。つまり、三つの作品に仮託して、自分の言語生活について述べるのが、「裏の目標」となっている。

話し合い後、「伝えられる」「伝えられない」両方の立場で考えをまとめ、プリントに書いて提出する。

第三次 8月6日（日）（公開授業）

（目標）「ことばで思いは伝えられるか」についての自分の考えを、根拠を用いて文章にすることができる。

・前回書いた意見をもとに、「いいえ」「はい」二つの立場の班分けをしておく（教師）。それぞれ3班、計6班。それぞれの意見の班が交互に発表し、前の班の意見に反論する形で意見を述べるようにさせる。すべての班の発表が終わった後、クラス全体で話し合う。結論は出ないことが予想される。最後の10分間で自分の考えをまとめさせ、数名に発表させる。

5. 単元学習「ことばで思いは伝えられるか」の創造

単元を設定するのは教師だが、単元学習を創造していくのは生徒である。教師はそれに伴走していく。単元学習は、その教室で行われる一回性のものであり、実践を記録することが研究につながると考える。

5. 1 第0次 生徒の実態を捉える

「螢」（村上春樹）の前半を読み、感想を書くと同時に、「ことばで思いは伝えられるか」についての考えを書かせた。驚いたことに「はい」と「いいえ」は、ほぼ同数となった。「いいえ」と答えた理由の多くは「自分の思いにぴったりなことばが見つからない」という発し手中心の考えで、「はい」と答えた理由の多くは「だいたいのことを言えば、相手にもわかる」という受け手中心の考えだった。「そのことばであらわそうとした自分の思いと、それを受け取った相手の考える思いとが一致しない」という発し手、受け手、両方の視点をもって書いた生徒は2人だけだった。

ここから、「思いが伝わる」ということは、発し手と受け手が共感（思いを共有）できるということだ。「思いをことばにするには、比喩などの修辞法が本質的な手段となる」ということに気づくことを目標にしようと考えた。これを考えるための要素は、クラスの誰かが、それぞれ持っている。それを出し合うことで到達できる目標である。その目標を達成する過程で、生徒は他者と自分との違いに気づき、その違いを発言して対話し、なぜそのような違いがあるのか考え、再度、自分の言語生活を振り返る。そこに価値がある。「はい」と「いいえ」が半々であるからこそ、その違いに興味・関心を持ち、相手の考えを知ろうとし、自分の考えを伝えようとするだろう。「ことばで思いは伝えられるか」、実際にやってみることになるのだ。

5. 2 第1次・第2次 考えるための学習材と言語活動

「ことばで思いは伝えられる」ということを考えるために、第1次では、「古事記」序文と「古今集」仮名序とを比較し、この約200年の間にどのような変化があったのか、考えさせた。「言いたいことをことばにしきれない。」「ただの会話文のような感じ。」「叫びみたい。」だったのが、「七五調になってリズム感が出てきた。」「自然や自分が思ったことを和歌で表せるようになり、言葉との距離が縮まっている。」「（表現する）目的が出てきた。」などとなる。一つ一つの意見はばらばらであるが、クラス全体で出し合っていくと、大きな流れが読み取れた。これらの意見をすべて名前入りでまとめ、プリントにして配付した。そうすることで「ちょっと感じたこ

とでも、出していくと皆で考える役に立つのだな。」と感じてもらえる。

第2次では、詩「手紙」(谷川俊太郎)と、「恋の始まり、「僕」から詠んでみた」(新聞記事)とを提示し、これらの登場人物は思いを伝えられているか、「螢」の「彼女」との違いは何か、を個人で考えさせた後、座席によるグループで話し合わせた。この話し合いでは、「伝えられているか否か」で意見が分かれるだけでなく、「伝えられる」とは何を以て言えるのか、でも意見が違うということに気づいていく。そのため、結論の出ない班が多いのだが、結論の出た班の意見を見ると、第0次の個人の意見が合わさって、考えが深まっているのが分かる。1班「(手紙のあなたは) 声を出しているときは、本当の思いを伝えようとしていないが、手紙で書くことで本当の思いを伝えようとしている。抽象的なことばなので、「ぼく」が理解できているか分からないが、思いを発信することはできている。」

これらの活動を通して、生徒は「一つの課題に関する複数の情報(テキスト)を(収集し、)比較・評価して、必要な情報を選択・再構成し、相手と場に応じて再生産・発信していく¹⁾」経験をしている。そして、ここでの発言は、作品についてなされているのだが、その根拠は自分の言語生活における体験になっているはずだ。「だって、こういうときって、～じゃない。」と言うときは、気づかぬうちに自分を語っている。そして、友だちの反論に驚く。そこに自分と違う他者がいることに気づくからだ。ここでの授業者の役割は、班の中の意見の対立を際立たせ、議論を白熱させることだ。そして、結論が出ていなくても、何が議論になっているのか発表させ、クラス全体で共有していく。生徒はなおさらわからなくなり、葛藤する。このもやもやこそがその先への興味・関心となっていく。

5. 3 第3次の前に 学習者との対話

第3次の前に課題として、「次回へのアプローチ」として「ことばで思いは伝えられる」「伝えられない」両方の立場での考えと、「ことばで思いを伝えるために必要なこと」をプリントに書いてもらった。そして授業者は、第0次からここまで、随時、生徒が記述したことを全員分一覧表にしている。そうすることで、生徒の変化が見える。例えば第0次で「はい」と答えた生徒Nがいる。その理由は「伝えなきゃこまる。」の一言。しかし、第一次で彼の意見をプリントに載せてから、ぐんと記述の量が増える。そして「次回へのアプローチ」では、自分とは反対の「いいえ」の立場にも丁寧な記述がされる。「僕たちが持っている「思い」はきっと思っているより複雑で、完全に伝えることはできないのではないか。「思い」とはことばではなく、イメージなので、それと同じではないか。だから難しいのではないか。」初めよりずっと詳しいが、受け手の視点が出てこない。そこで、彼の別の記述に「手紙でしか言えない」ということは、暗黙の了解で、お互いに伝わっていないと察しているのではないかとあった「察して」に線を引き、「誰が?」と投げかける。また、「思いはイメージだ」という考えはおもしろい。ぜひこれは、発言してほしい。そこで、ここにも線を引き「おもしろい考えですね。イメージとはどういうことですか。」と書き添える。

このような、プリント上での対話を「産婆術もどき」と呼んでおこう。一人ひとりのための教材は用意できなくても、一人ひとりが書いたものを読み、肯定的に評価し、生徒が新たな考えを産む手助けをすることはできる。新たな考えは、ほんの一言、文の一部、といった小さな輝きとして現れる。本人も気づかず書いていることが多い。そして、書いたことも忘れてしまう。それを見逃さず、線を引いてやる、「つまり、どういうこと?」「ここをもっと詳しく書いて。」などと書き添える。別々に書いたことを線でつないでやる。場合によっては生徒が書いたたった1行に、2行、3行のコメントを書くこともある。授業時間中には一人ひとりと対話することができないので、プリント上で対話するのだ。生徒は指導者との対話の過程で、自分の考えを明確化し、自信を持ち、発言できるようになっていく。

さて、先のNだが、第三次の話し合い後のプリントには次のように書いている。「僕が考える「思い」とは自

分の考えの中心にあたるもので、自分の伝えたいことに完全に対応する言葉はないとしても、その経緯によって「思い」は伝わるのではないかと考えた。人の感情は複雑なものだが、その「思い」は共有できる、ということだ。「(思いを伝えるためには)方法を知ることだと思う。相手がいて、はじめて伝わるので、相手がわかる方法でまず伝えなくてはいけない。そして、自分の思いを表現する方法を相手が理解できる範囲で知る必要があるのだと思う。」Nは確かに、新たな考えをつかんだと言えるだろう。

5. 4 第3次から第4次へ 生徒は自ら活動する

実のところ、ここままで授業者のすることはほとんど終わっている。興味・関心を持った生徒は自ら活動していく。幸いなことに公開授業当日、35名の生徒が出席してくれた。第0次で生徒が答えた「はい」「いいえ」によってそれぞれ班を三つずつ作り、考えをまとめ、反対側に意見を述べる形で、交互に発表した。

討論後に、再度、自分の考えをまとめさせた。書く時間は5分間程度だったのだが、すべての生徒がかなりの量の「自分の考え」を書き込んでいた。二人の生徒を指名してその場で発表させたが、当然ながら全員が交流することはできなかった。そのため、単元は終わったのだが、全員の意見をプリントにまとめ、3年2組の担任であり、学年の国語担当である細川李花先生に送ったところ、授業を使って配付して下さった。そして、「生徒が真剣に読み始めたので」と、1時間を使い、感想を書かせて下さった。この感想を読むと、そこでは「第4次」が展開されていた。友達の意見を引用して、そこからさらに考えを深めて書いている生徒が多数いたからだ。

生徒E 友達の意見を読んで、すごいと思いました。大きく分けたら、「はい」と「いいえ」しかないのに、意見は一人ひとりが違ったからです。そして、二つのシンプルな答えだけでは分からないような意見がその奥にはかくされていて、面白いと思いました。(後略)

生徒W (前略) このことから私は「ことばで思いをよりよく伝えるための方法」に一つ気づかされた。それは「聞き手が決めつけない」ということだ。私みたいに「どうせこの人はYES(NO)だからこういう意見だ」と決めつけてしまえば、その人は思いを伝えられない。だから、聞き手も思いを伝えられる側として気をつけなければならないと思った。このことに気づかせてくれたKくんを始め、みんなの意見に感謝したいと思う。

生徒H (前略) 谷川俊太郎の詩の中にある「サバンナの鹿」というのも、当人間では、きっと伝わっているのだろう。それは、二人の過ごした時間がそれを伝えているはずである。初めて読んだときは、このフレーズ「サバンナに棲む鹿」という比喩は伝わっていないと思っていた。それは限りある詩の中ではこの言葉がなにを指しているのか全くといっていいほどわからなかったからである。これについては誰かも記していたが、指示語と似ていると思った。「あれ」についてある程度理解していれば、「あれとって」と言われただけで行動できる。言葉の新たな性質を知ることができた瞬間だった。この授業を受けて、上にも記したようになり自分のもっていた意見が変わった。気持ちを細かいところまで伝えられないのは承知の上で、伝える努力を楽しんでゆこうと思った。

生徒S 自分は今まであまり友達に思いを伝えられないなんて思った事はほとんどない。あるといっても例えば家の窓から飛び降り自分でも何がどうなっているのかわからなくなる瞬間がある。その一瞬をどう友達に伝えるかとなれば相当難しい。それぐらいしか友達にうまく思いを伝えられなかった記憶はない。なので「言葉で思いを伝えられない」人の意見を今回聞いたことにとっても充実感を感じられた。今まで自分は言葉を伝えられない人の気持ちを勝手に想像したことがある。その中で三つの答えが出た。①恥ずかしくて言えない。②相手の反応がこわくて言えない。③気持ちがうまくまとまらない。しかし今回の授業で、③の人が少しいるだけでほかの①②の人はいなかった。このようなふだん人から聞き出せないような思いを聞けたり読めたりしたのはすばらしい体験だと思う。本当にありがとうございました。

Sの感想を読んで、授業をしてよかったと思った。Sは第0次から2次まで、まったく記述がなかった。興味・関心もなく、理解もできなかったのかもしれない。それが、第3次の授業で友達と話し合う中で、何かが結びついたのだろう。授業末には考えを書き、それを受けて感想を書いた生徒もいた。そして最後には、これだけのことをまとめ上げた。この授業はSのためのものだったかもしれない。

6. 実践の評価

第3次のまとめのプリントに「筑波大学附属中学校 三年二組の皆さんへ」と題して、今回の単元に対する自分の考えをまとめた文章を加えた。すると、感想の中に「人は言葉を生んだその瞬間から、言葉とのたたかいが始まっており、この単元で得た内容は、その言葉に勝つためのアドバンテージのような(?)ものだと思う。」「先生の例で挙がっていた「村上春樹もことばと格闘している」を読んで、諦めるのはまだ早いと感じた。」などのコメントがあった。授業者のことばであっても、問いに対しては同じ立場にある者の発言として捉えていることがうかがえる。このような感想を読むと、ともに学ぶ同志を得た喜びを感じる。生徒も授業者も、ことばをとおして学び合い、思いが伝わる経験をし、ことばに希望がもてる。そのような国語単元学習が豊かな言語生活を作っていくのではないだろうか。ここまで述べたとおり、一人ひとりが「ことばで思いは伝えられるか」について自分のこととして考え、友達と交流し、その考えを深めることができた。生徒の実態に合わせた教材・活動の設定によって、生徒同士がお互いを高めあう単元学習を創造したと言えるのではないだろうか。

(資料) 筑波大学附属中学校 三年二組の皆さんへ

村上春樹という人は、「ことばで思いは伝えられない」と思っているのではないかと私は思います。「螢」の「彼女」は、「自分を正確に表現できない」とは違った意味で、「うまくしゃべれない」と言っています。これは、どういうことなのか。それを、「ことば」を持った、もう半分の自分と追いかけてくをしているようだ、と表現しています。

「いいえ」の皆さんが発言してくれたように、「自分の気持ちや思いを、自分で理解できない。」「自分の気持ちや思いをぴったり表現できる言葉がない。」「相手が受け取る時に、自分の気持ちや思いとは、同一でない。」そういったことすべてが含まれているのかもしれません。また、「あなたなんてキライよ。」ということばが、「大好きよ。」という気持ちを伝えることがあるように、自分の気持ちや思いを表すことばは、「正確」であることよりも、その「場」や「受け取る相手」に応じて、「伝えられる」ことばになっているかどうか、ということが重要であるかもしれません。「キライよ。」と言われた相手が、本当に「嫌われている」と思ってしまうかもしれませんし、言った当人も、相手のことが好きだという自分の気持ちに気づかずに、「キライよ。」と言っているかもしれません。だから、本当に伝えられるかどうかは、難しい。この「螢」という作品は、二人がすれ違ったまま、終わります。今より、通信手段が少ない時代の話なので、二人は、電話をしたり、手紙を書いたりします。もちろん、デートのようなこともします。それでも、伝えられないまま、終わってしまいます。最後のシーンはタイトルにある「螢」がでてくるのですが、螢の光に対してこう語って終わります。

「僕は何度もそんな闇の中にそっと手を伸ばしてみた。指は何にも触れなかった。その小さな光は、いつも僕の指のほんの少し先にあった。」

この作品に限らず、村上春樹の作品には、ことばで思いを伝えられない人々が、たくさん出てきます。それでも、人々は伝え合おうとします。そうすると、やはり、皆さんが発言してくれたように、「相手に寄り添うこと」「相手と長く一緒にいること」「相手を理解しようとする事」「想像すること」、「ことばになっていなくても、感じようとする事」が大切になってくるのでしょうか。

一方、谷川俊太郎という人は、「ことばで思いは伝わる」と思っているように思います。「手紙」の「あなた」

が書いた「サバンナに棲む鹿だったらよかったのに」を、私は、「僕」が理解していると思います。それは、「手紙でしか言えないこと」だし「口をつぐむしかない問いかけ」だから、会ったときにも話題にはしません。でも、「あなた」は、それで伝わると思っているし、「僕」にもわかっている。皆さんの意見にあったように「あなた」は、理解できるかできないかを「僕」に任せているし、信頼もしていると思います。そして、作者自身も「星々と靴ずれのまじりあうこの世で」という表現が、読者に伝わると思っているからこそ、そのように表現しているのではないのでしょうか。谷川俊太郎の詩からは、言葉の力への信頼が感じられます。「二十億光年の孤独」という詩に、次のような一節があります。

火星人は小さな球の上で／何をしてるか 僕は知らない／（或いは ネリリし キルルし ハララしているか）／
しかしときどき地球に仲間を欲しがったりする／それはまったくたしかなことだ

火星人のしていることは、「ネリリし、キルルし、ハララしている」としか表せないことだったのではないのでしょうか。それ以上でも、以下でもなく。そして、そこから読者が感じ取ることを「信頼」しているように思います。

日本人は、千年以上前から「歌」を詠んで、思いを伝えてきました。歌は、ラブレターであり、日記であり、慰めであり、思いそのものでもありました。そして、そこにはたくさんの修辞法が使われています。序詞、枕詞、掛詞、歌枕、本歌取り。単純には表せない思だからこそ、複雑な修辞法が生まれ、修辞法を共有することで、短い歌型であっても、その思いを共有することができたのでしょう。修辞法は、歌の「飾り」ではなく、「思い」そのものかもしれません。現代詩の表現における「比喩」や「暗喩」もそうなのでしょう。

「比喩」と言えば、村上春樹の表現には独特の比喩がある、ということがよく言われます。村上も、「伝わらない」と思いながらも、「伝えよう」としているのでしょう。

今回の単元で、「はい」と「いいえ」の人数は、ほぼ同数でしたが、その考えは「ある程度伝わる」を、「伝わる」ととるか、「伝わらない」ととるかの違いである、ということが分かりました。そして、「ある程度」以外の「伝わらない」部分は何なのか、そこを伝えるにはどうしたらよいか、ということを考えることができました。「はい」と答えた人も、「いいえ」と答えた人も、「伝わらない部分がある」と認識しながら、「だからこそ、伝わらない部分を伝える努力（工夫）をしよう。」と書いていたように思います。これは、社会の中で、様々な人と一緒に生きていく上で、大変重要なことだと思います。

ここで述べたことは、私の考えですが、多くは、皆さんの書いたものの中に、あったことです。教室で一人ひとりの考えを出し合えば、広く深い考えを構築することができます。その構築の場に、立ち会うことができ、とても嬉しく、楽しく、そして私自身が深く考えさせられました。あの日、授業を参観なさった先生方も、そうだったと思います。国語の教師として「ことばで思いは伝えられない」「伝えられない部分がある」と生徒が思っている、ということは、心のまん中に留めておかなければならないことだと思います。そして「ことばで思いは伝えられる」と「伝えられることもある」と生徒が思っている、ということは、大きな励みになります。貴重な時間を、ありがとうございました。

7. 今後の課題

本来であれば、生徒一人ひとりの「興味・関心・必要に根ざす」学習材を用意し、学習計画を立てなければならない²⁾。しかし、1学年百人を超す通常学級でそれを実現するのは難しい。また、集団で学ぶことには大きな意味がある。そこに豊かな言語活動（経験）が生まれるからだ。だから、出発点は、ある一人の生徒であってもよいし、生徒集団の「最大公約数」的な「興味・関心・必要」であってもよい。その代わり重要となるのは、授業が始まってから、すべての生徒が何らかの目的を持って、授業に参加できるということだ。

例えば、「なぜ」という問いかけが生徒にとって答えを知りたいと思うものであれば、その理由を解き明かす

ことが目的（興味・関心）となり，解明のために行う学習活動に自ら取り組んで，答えにたどり着こうとするだろう。その目的も，学習活動を経て得る力も一人ひとり違ってよいはずだ。

このような単元を設定するには，授業者が，学習者が現在そして未来に生きる上で何が問題となるかを認識し，何より，目の前にいる学習者を観察し，理解し，寄り添っていかなければならない。単元学習の基本とは，学習者理解であり，一人ひとりを育てるという意識なのだと考える。

引用・参考文献

- 1) 田近洵一「今，改めて問う 国語・単元学習の可能性」月刊国語教育研究 No463, 二〇一〇・十一
- 2) 日本国語教育学会『豊かな言語活動が拓く国語単元学習の創造 VI中学校編』東洋館出版社 2010 pp.8-14