



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（２）：生徒とともに作る( fulltext )
Author(s)	愛甲,修子
Citation	東京学芸大学附属学校研究紀要, 47: 105-114
Issue Date	2020-07
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2309/159389">http://hdl.handle.net/2309/159389</a>
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（2）

— 生徒とともにつくる —

東京学芸大学附属小金井中学校 愛 甲 修 子

## 目 次

1. 概要	106
2. 問題意識	106
3. 国語科単元学習の創造に必要なこと	106
4. 単元学習「[批評]の言葉をためる」の創造	107
4. 1 生徒の実態を捉える	107
4. 2 学習材と言語活動	107
4. 3 展開	108
4. 4 実践の実際	108
5. 実践の評価と、単元創造のポイント	109
5. 1 実践の評価（生徒の記述）	109
5. 2 単元創造のポイント	112
6. 今後の課題	113
引用・参考文献	114
資料	114

# 国語科単元学習の創造（2）

— 生徒とともにつくる —

東京学芸大学附属小金井中学校 愛 甲 修 子

## 1. 概要

本論は、「国語科単元学習の創造（1）」<sup>1)</sup>の続編である。

前編同様、「子どもが、自分の思いをことばにでき、そして、ことばを通して想像力を豊かにし、他者の思いを汲み取り、共感できるようになるのに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についての考察を述べる。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

「国語科単元学習の創造（1）」では、問題意識を、次のように述べた。「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。社会のための子供たちなのか、子供たちのための社会なのか。」

そして、2019年第82回国語教育全国大会で田近洵一は次のように述べた<sup>2)</sup>。

「学力観には、二つの立場がある。一つは、社会が必要とする能力をもって学力とするものであり、一つは、子どもが人間として生きようとする力を持って学力とするものである。前者の価値基準は、主体の外なる社会の側にあるのに対して、後者の価値基準は、学習を通して人間として自己を実現していく主体の側にある。」そして、「Society5.0が話題となる時代、情報リテラシーは言語学習の中核となるのは確かだと思われる。しかし、人間が人間として生きていく能力という観点から、感受力や想像力、あるいは現実認識力を根幹とする主体形成力を育てることをおろそかにしてはならない」とする。

指導要領がどのように変わろうとも、「子どもが、人として成長していくために必要な力は、自分の思いをことばにできること、そして、ことばを通して想像力を豊かにし、他者の思いを汲み取り、共感できるようになること」だと考える。その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

前編では、「今後の課題」を次のように述べた。

「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<sup>3)</sup>。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。」

つまり、前編で設定した「国語科単元学習を創造するのに必要なこと」として挙げた三つの中でも、(1)が重要である、という認識である。

#### 国語科単元学習を創造するのに必要なこと

- (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。

単元を設定し、立ち上げるにあたって、(1)は欠かせない。しかし、単元を実践している間にも、常に生徒の実態を捉え、何が必要か判断し、手立てを講じたり反応を返したりしなくてはならない。そこで、今回は上記の三つに、下記の一項を加える。

- (4) 授業中に起きていることを的確に捉え、生徒に返していくこと。

この項を加えた理由および考察を、実践報告の後に述べる。

## 4. 単元学習「[批評]の言葉をためる」の創造

### 4. 1 生徒の実態を捉える

昼休みの3年生の教室を覗くと、同じ趣味の友達と楽しそうに語り合う姿が見られる。一方で、「趣味の違う」友達とは話しもしない、という生徒もいる。趣味が違うからこそ、自分の考えが深まったり、ものの見方が広がったりする、ということに気づかせたい。教科書教材「[批評]のことばをためる」(竹田青嗣)は、まさにそのような中学3年生に向けて書かれたものだ。

「感受性」というと、個人が見聞を広め、内向することで研ぎ澄まされるように思うが、筆者は、他者と「批評し合う」ことによって自分の中に「批評する言葉」をため、言葉の力を育てていくことによるのみ、感受性は高められる、と言う。本校3年生は「人と文化・修学旅行」に行き、たくさんの「本物」と出会う。そして、それを語る。そのときに「批評し合う」ということを意識させたいと思い、この教材を選んだ。ことばを通して想像力を豊かにし、ことばを豊かにすることで感受性を高めたいと考えた。

### 4. 2 学習材と言語活動

教材 国語3(平成28年版) 光村図書 「[批評]の言葉をためる」 竹田青嗣

批評し合うためのポスター(美術科のものを借用)

- ・中宮寺 如意輪観世音菩薩半跏思惟像
- ・唐招提寺 千手観音立像
- ・東大寺 盧舎那仏坐像

教科書教材は「論説文」である。「論説」とは「(時事的な問題などについて)自分の意見を述べること。また、その文章。「新明解国語辞典 第七版」であるが、国語科の学習過程を考えると、「説明的文章」(「説明」それがどういうものであるかを、相手に分かるように(順序立てて)言うこと。(同上))と、「論」(ある事柄について筋道を立てて判断を下したり、物事に対する意見を述べたりすること。またその判断や意見。)の中間にあるもの(二つの性格を併せ持つもの)だと言えるだろう。「説明」と言っても、その事物を捉える時点ですで

に筆者の意見や考え方が影響する。そのことに気づかせるためにも、今回は、初めに「説明」に注目し、「批評する言葉をためる」とはどういうことかを読み取らせた。その上で、筆者はそれをどう論じているか、を読んだ。この学年には、論理的な文章や思考が苦手な生徒がかなりいるので、短い文章ではあるが、5時間かけてゆっくりと読み解いた。そして、6時間目に、実際に批評し合う活動を設定した。

生徒は3年生の5月に、「人と文化・修学旅行」（奈良・京都）に行き、たくさんの「本物」を見て、感じて、吸収してきた。4日目のバス移動中に「3日間で印象深かった文化財」をクラス全員に聞いたが、東大寺大仏、唐招提寺千手観音がそれぞれ5人、東大寺南大門金剛力士像が4人、興福寺阿修羅像が3人だったが、それ以外は全て1人か2人の支持に分かれ、のべ23の文化財が挙げられた。このことは、事後学習としてポスターや文集にまとめられるであろうが、調べたことをまとめるだけでなく、是非、自分の感じたことをことばで「批評し合う」活動をさせたいと考えた。

「話す・聞く」の活動に主体的に取り組ませるには、生徒が興味関心を持つ話題を選ばなくてはならない。今、この時点で「仏像」は格好の話題であろう。とはいえ、お互いが知らないものについて批評しても、理解ができない。今回は、多くの支持があり、ほとんどの生徒が拝観した（東大寺大仏殿には行っていない生徒が若干いるが、教科書などには必ず載っていて、イメージはできる）仏像三体を題材とすることにした。

#### 4. 3 展開

第1次から2次で、教科書教材を読み解く。第3次が中心的な展開で、ここで生徒が「批評」を体験し、「批評する言葉」の意味を知ることが目標とする。

第1次（4時間）

（目標1）竹田青嗣が考える「『批評』の言葉をためる」とはどういうことかを読み取ることができる。

- ・筆者はいくつの段階を踏んで「『批評』の言葉をためる」ということを説明しているだろうか。

第2次（1時間）

（目標2）竹田青嗣の「論の展開」を読み取ることができる。

第3次（1時間 本時）

（目標3）批評の言葉をため、自分の考えを的確に表現することができるようになる。

実際に批評し合い、「よく聴き取る」にはどうしたらよいか考える。

- ・自分が「よい」と思った仏像について、友達と批評し合う。
- ・批評し合うことの効果と、「よく聴き取る」方法について考える。

#### 4. 4 実践の実際

第1次（4時間）

竹田青嗣が考える「『批評』の言葉をためる」とはどういうことかを読み取る。

- ・筆者はいくつの段階を踏んで「『批評』の言葉をためる」ということを説明しているだろうか。

1年、2年と論説文を読み、読み方を学んできた。3年では、自分の読み取りたい情報を知るために読む練習をしようと考え、その文章の「論の展開」を読み取る前に、標記の課題について読み取ることにした。

この文章のタイトルは「『批評』の言葉をためる」であり、「『批評』の言葉」とは何か、さらにそれを「ためる」とはどういうことか、ということが初めの疑問になる。それをそのまま「読み取りたい情報」と設定し、情報に関わる部分に線を引き、整理していく、という活動を行った。

第2次（1時間）

竹田青嗣の「論の展開」を読み取ることができる。

1次では、自分たちが情報を得たい「[批評]の言葉をためる」とはどのようなことか」を読み取った。言わば、「情報読み」であり、自分たちが知りたいことだけをつまみ食いして読んだわけである。そこで、今度は筆者の側に立って、伝えようとしていることは何か、どのように伝えようとしているか、を読み取った。この文章は、第1段落で「批判」から「批評」への成長、第2段落で「批評する言葉」をためるとはどのようなことかの説明、第3段落では「批評」と「自己ルール」の関係の説明（「自己ルール」＝感受性のメガネ）、第4段落で「批評する言葉」をためることと「感受性」を高めること（筆者の意見）、という起承転結になっている。第2次で読み取った「[批評]の言葉をためる」ということは、主に起と承で説明され、筆者の主張は転結にあることがわかった。

筆者は、「十五歳くらいから」「自分を理解するのに必要な言葉」がたまってくることから話し始め、最後に、「批評の言葉をためること」が、「感受性」を高めることになる、と結論づけ、読者に対して以下のようなメッセージを述べている。「[批評する言葉]をためて、言葉の力を育てていくために必要なこと。それは当然のことだが、できるだけたくさんの優れた文章や小説に親しむこと。もう一つは、自分の考えをどう伝えるか以上に、人の言葉や言い方をよく聴き取ろうとする気持ちをもつこと。この二つが大事な秘けつなのだ。」

このメッセージを受け、第3次では、「[批評]のこぼれをためよう」という課題を設定した。

### 第3次（1時間）

批評の言葉をため、自分の考えを的確に表現することができるようになる。

実際に批評し合い、「よく聴き取る」にはどうしたらよいか考える。

- ・自分が「よい」と思った仏像について、友達と批評し合う。
- ・批評し合うことの効果と、「よく聴き取る」方法について考える。

初めに、自分の選んだ仏像について「よさ」を考え、また同じ仏像を選んだ友達と語り合う。これには、なんの抵抗も感じず活動するだろう。次に、違う仏像を選んだ友達と批評し合うときは、少し抵抗がある。教科書教材で読んでいるので、「批評し合うこと」が良いのは分かっているが、実際にやってみると難しかったり、恥ずかしかったり、するだろう。しかし、それを乗り越えて対話を続けていると、自分でも考えていなかった批評の言葉が出てくる。そのとき初めて、生徒は教科書教材が述べていたことの意味を「知る」だろう。そして、それ（二つの活動を比較して、気づいたことなど）を言語化させる。そして、批評し合うことの意義を確認した上で、代表の生徒に前に出てもらい、批評し合ってもらう。他の生徒はそのやりとりを聞き、改めて批評し合うことの意味を考える。

生徒の活動と、言語化した項目。

- (一) 自分が「よい」と思った仏像について、なぜそれが「よい」と思うのか、できる限り挙げる。箇条書きでよい。
- (二) 同じ仏像が「よい」と思った友達と語り合う。
- (三) 違う仏像が「よい」と思った友達と語り合う。
  - ・二つの活動を比較して気づいたことを書こう。
- (四) 批評し合う様子を見て、「よく聴き取る」にはどうしたらよいか考える。自分はどうしたら「相手の話をよく聴き取る」ことができるようになるか。

最後に、自分が「よい」と思った仏像について、なぜそれが「よい」と思うのか。改めて短く語ってください。（紙上ですが。）

## 5. 実践の評価と、単元創造のポイント

### 5. 1 実践の評価（生徒の記述）

活動後の、生徒の記述を取り上げながら述べる。

(二) 同じ仏像が「よい」と思った友達と語り合う。(三) 違う仏像が「よい」と思った友達と批評し合う。二つの活動を比較して、気づいたことを書こう。

〈授業者の想定に当てはまった記述〉

・他の二つと比べることで、新しい良さが見つかった。同じ仏像が良いと思った人と語り合うことで、自分の考えをもっと深くしたり、付け足したりすることができ、違う仏像が良いと思った人と語り合うことで、自分の仏像のたくさんの良さの中でも、その仏像ならではの良さに気づける。(GS)

〈授業者の想定外の記述〉

・「同じ」人と話しているときは、抽象的なことになるが、「違う」人と話すときは、反論しなくてはならないので、具体的・客観的になれる。(KT)

・「同じ」人との語り合いでは、ほほほめる言葉しか上がらなかったけれど、「違う」人との語り合いでは、相手を批判した上で、自分の良い所を述べることが大半だった。筆者が言う「言葉のキャッチボール」になっていたのは、「違う」人との会話だった。「同じ」人との会話は、言葉が投げ返されることはなく、一方通行だった。(KN)

・同じ意見の人、違う意見の人で語り合ったが、どちらもそうすることで他の見方や立場に気づけた。例えば、同じ意見の人だったら、同じ仏像でも見方が違ったら、どこに魅力を感じているのかは変わってくる。一方で違う仏像を選んだ人たちとだったら、自分とは違う捉え方をしている人の話を聞ける。例えば同じ「信仰の対象」という観点でも「大きいほうが良い」や「等身大くらいがよい」などの捉え方の違いが生まれる。(MG)

・見ている（比べている）観点が違うなと思った。同じ仏像の時は、表情とかを見ている人が多かったけど、違う仏像の時は、大きさ、インパクトなどを見ていた。自分が選んだ仏像での話し合いの方が、精神的なイメージの話が多かったように、そのものの特徴や込められた意味が話題の基になると感じた。違う人の意見を聞くと、自分の意見の短所も分かるが、そこからさらに良さを自然と考えてしまうので、新しい考えが浮かんだ。筆者の言っていたように「反論し合う」こともあったけど、納得してしまっ、違う話題になることもあった。(MZ)

・同じ仏像が良いなと思う人との活動では、観点が同じ事が多いので、納得したり、共感したりする感じだったが、違う仏像が良いなと思う人との活動では、観点がほとんど違い、こんな見方もあるのだな、この観点だとこっちの方が良いかも……というふうに、新しい見方に気づくことができ、さらに仏像の良さについて知ることができる。(MY)

・同じ仏像を選んだ人と語っているときは、対象が同じなのに意見が違って、なんというか「一点を徹底的に」掘り下げているような気がしたのに対し、違う仏像を選んだ人とか立っているときは、対象が一つではないので「幅広く」わかり合えた気がしました。また、自分の意見を説明する際に自分の意見を考え直すので、よりその仏像に対して詳しく知れた気がする。(Y)

・何をもって「良い」とするか、ということが同じ仏像が「よい」と思った人は大体同じであったが、違う仏像が良いと考えた人は、パワフルさやその見た目の清さなど、違った観点から評価していた。また、歴史的か背景なども考えに入れていて、その時代の人の考えというのを考えて「よい」という人もいた。(THT)

これらの記述を見ると、授業者の想定外のものが多々あった。特に、「同じ仏像を選んだ人との会話では、抽象的（あいまいに「いいよね」）になるが、違う仏像を選んだ人と話すと、具体的、客観的に話さなければならない」という意見は、生徒が自分の発言を振り返って述べているものであり、授業者は想定していなかった。

また、違う仏像を選んでいるということは、「よい」と感じる「観点」が違う、ということに気づいていることにも驚いた。このことは授業中にも発言があり、教室で共有した。その後、皆の前で模範討論をしてもらい、その後の感想に出てきたのだが、「自己ルール」（価値観）の違い、ということに結びつき、生徒自らが、筆者の論の展開を、気づかぬうちに追体験することになっていた。

最後に、自分が「よい」と思った仏像について、なぜそれが「よい」と思うのか、を書かせたが、想定に当てはまった記述をした生徒（GS）より、想定外のものだった生徒（Y）（THT）の方が、活動前より記述が詳しくなっていた。ふだんならば、（GS）の方が、他の二人より記述はよい（詳しく書ける）のだが、ここでは、（Y）（THT）の方が、活動を通して考えたことを生かした記述となっている。

問 最後に、自分が「よい」と思った仏像について、なぜそれが「よい」と思うのか、改めて短く語ってください。（紙上ですが。）

	活動前	活動後
GS	表情や体のラインから、やさしい感じがする。 真っ黒なのところ、温かい感じがする。 同じ考える姿を作ったロダンの「考える人」と比べて柔らかい。 見守ってくれる優しさがある。	自分が良いと思うのは、如意輪観音菩薩像です。一見、神々しさや偉大さはなく、東大寺の大仏と比べて大きくはないし、千手観音と比べて何も持たず、視野は狭いかも知れないけれど、目の前の自分一人に向き合っ心から救ってくれそうな優しさや暖かみがあるから。
Y	外観 千本も手があるのに対称的に腕が生えていて美しい。他の仏像と比べたときの大きさ、存在感。顔の優しさの出ている表情。 細部 指一本一本の美しさ（爪までくっきり）。 その他 金が残っている辺り（大切にされてきた）。	自分が良いと思うのは、千手観音立像です。大きな体や多い手で多くの人を救ってくれると思う。しかし、それに対して一人ひとりに向き合っていない、という意見が多い。しかし、それは、自己ルールの違いで、あくまでも私は、その一本の手がしっかりと向き合ってくれていると思います。「腕一本一本が仏様なんだ！」
THT	表情が優しく、ゆったりとしたようなものである点。 ほかの仏像と比べて、より人間味がある体格で、平和な雰囲気を持っている点。 色が自然できれいな点。	自分が良いと思うのは、如意輪観音菩薩像です。そもそもの身体が違う仏だったら「救ってくれそう」という感じだが、人間のサイズで同じスケールの仏像が自分たちのために考えてくれている、どんなことにも動じないようなゆったりとした雰囲気であってくれるということが良いと思ったからです。実際、救ってくれそうなのは千手観音や大仏様かも知れないが、同じ立場で考えてくれる半跏思惟像が良いと思った。

次の質問は、生徒一人ひとりが、自分のことを考えて記述してくれればよいと思って設定したもののだが、ここにも、多くの想定外の記述があった。

問 （四）批評し合う様子を見て、「よく聴き取る」にはどうしたらよいか考える。自分はどうしたら「相手の話をよく聴き取る」ことができるようになるか。

・相手の話をよく理解しようと努力することが大切なのだと思う。自分と相手が全く違う考えであっても、相手の考えを批判するだけではなく、自分とはどんな見方で違っているのか、同じ見方であっても、相手と自分はどのようなふうにより自己ルールが違うのか、そこまで考えて、相手の意見に納得し、でも自分の意見を述べようとすることで、よく聴き取ることができると思う。（KN）

・相手の意見を認めた上でさらにそれを上回ると自分が思った良さを伝えていって、主張するだけでなく、聞きながらよりよいものをさがすことが批評なんだと思った。相手の側に立って、相手の言っていること、考え方に、いったん納得することが大切だと思った。（MZ）

・自分の意見を持って相手に伝え、相手からの反論や相手の意見を自分のものと比べて、論点になっているのは何なのかを見つけて、話す。他の人の意見を聞いて、それを自分の中で、その観点について、自分はどう思っているのかを考える。そして、他の人の意見に反対したり、自分の意見を言う前に、前の人の話について「確かにそうだが……」と続けるとよりよい批評になる。（FY）



・批評し合う中で新しい観点が生まれる。これは、良い悪いよりも重要なことだと思った。(YT)

以上のように、多くの記述から、授業者の想定を超えた考えが見いだされ、生徒一人ひとりが考えを深めている様子が見えてくる。この効果を生んだのは、同じ「批評し合う」という活動を、違う設定で繰り返したことだと考える。まずは、同じ仏像を選んだもの同士での批評。次に、違う仏像を選んだものとの批評。それら二つの活動を比べて、気づいたことを共有した上で、次に2組の生徒に前に出てもらい、批評し合ってもらったものを観察する活動。都合3回繰り返したことになる。これによって、主観的にも客観的にも考えられ、授業者が想像した以上に個人的な体験となり、よく考察することができたのだと考える。

もう一つは、題材の良さである。修学旅行で事前学習もし、当日もじっくりと拝観し、それぞれが考えを持っていた。さらには、自分の選んだ仏像以外に対しても、よく知っていた、ということが、盛んな議論を生み、批評を実感することができたのではないか。表現活動は、授業者がテーマを設定して行うことが多いが、それがどれだけ、生徒の実感を伴うものであるかが、学びの成否にかかわると考えられる。生徒が主体的に「やりたい」「考えたい」と思ったことについては、授業者の想定を超える発言となり、また、教科や単元の枠を超えた思考につながる。

## 5. 2 単元創造のポイント

例えば、初めの問いで、指導者は「違う意見の人と話すと、(仏像の良さについて) 新たな視点に気づく」ということが出ると予想していたが、想定外の意見として次のようなものが出た。

- ・同じ意見の人と話しているときは、自分の意見を相手に付け足している感じになる。
- ・同じ意見の人と話すと、同じように「よい」と言っても理由が違うことに気づく。
- ・違う意見の人と話すと、自分の方が「よくない」ということを言われる。そうするとそれを認めなくてはいけませんが、それを認めた上で反論する意見を考えることになる。
- ・違う意見の人と話すと、「よい」と言っている論点が違うから、話していても変わらない。もし、話を続けようとしたら、双方の論点を把握して、重要な論点はどちらか、を考えなくてはならない。

生徒の方が、授業者の予想よりも、「批評し合うこと」について丁寧な「観察」をしていたと言えよう。授業者は、話し合いのなかで、「新たな視点」が生まれてくる、と予想していた。しかし、生徒は、批評し合うなかで、何を基準に「良い」と言っているのか、という「論点」を見つけることが重要で、双方がその論点に基づいて意見を言わなければ、話し合いが進まない、と捉えたのである。授業者は、この観点を受け止め、生徒に提示してから、何組かの代表者に前に出てもらって、皆の前で批評をし合ってもらった。すると、前に出た生徒は、さらによく「批評をし合おうとする。フロアでその様子を「観察」していた生徒は、さらに気づいたことを述べた。

・「千手観音」が、多くの手で「人を救う」という観点で述べたのに合わせて「人を救う方法を考えている」という如意輪観音の特徴を述べたり、如意輪観音が「作り込まれている」という意見に合わせて、「千手観音」もたくさんの手が作り込まれていると述べたり、相手の論点に合わせて、考えを述べられている。

・仏像の色で「人を救ってくれそう」か、どうか、を判断していて、そこに「自己ルール」がある。

ここで、竹田青嗣が使っていた「自己ルール」という言葉が出てくる。生徒は、「なるほど、このことか」と思ったに違いない。「話す・聞く」活動は、目の前で進んでいき、巻き戻すことはできない。しかし、同時に同じ場に生徒と授業者がいるため、「そのときの、その人の発言」がどのような流れのなかで出てきたのか、ということ共有することができる。その場で起きる「対話」が教材となり、生徒の意見がぶつかり合う中で授業は進んでいき、授業者の予想をさらに超えていく。そのことを授業者はその場で受け止め、生徒に投げ返す必要がある。

単元を構想した時点では、代表者の話し合いをビデオカメラで撮影し、すぐに再生して、「この発言が」とい

うように指摘することも考えた。しかし、それでは、機器の操作に手間がかかり、生徒の集中力が途切れてしまう。逆に、再生できないからこそ、授業者も生徒も、真剣に聴き取る。そのことばに込めた思いとともに、ことばを振り返ることができる。

「話す・聞く」の活動の難しさではあるが、ここにこそ、「生徒とともに単元をつくる」可能性があると考えられる。生徒の思考は、授業の最中に、誰かの発言を聞いて、自分の中にある何かと繋げ、深まったり、発展したりする。それはもちろんあいまいで、未分化な形であるから、その芽がどこを向いて伸びようとしているのか、授業者が気づいて、汲み取って、さらに質問をしてやる。あるいは、言葉を示してやる。そして、その生徒以外の生徒にも投げ返し、教室全体の共有物とする。これは、授業方法の中でしてはいけないとされる「誘導尋問」的発言とは違う。「誘導尋問」は、授業者に答えさせたい「答え」があり、「ヒント」を出すことで生徒にそれを当てさせようとするものである。この、「産婆法」的問答は、活動のなかで、生徒が発見したこと、今まさに発見しようとしていることを、授業者が捉え、生徒がその言葉を生み出すのを補助するのだ。生み出されたものは、授業者も予期しなかったことであることもある。それが生徒の「発見」であり、新たな「課題」となる。単元学習が目指す「生徒一人ひとりの「興味・関心・必要に根ざす」学習材」になるのだ。単元には、その「伸びしろ」とでも言うべき余裕がなければならないと考える。もちろん、授業者はその単元なり授業なりの目標を立てるが、それを超えて、生徒の思考は広がっていく。広がっていくようにしなければならない。授業者が自分の立てた目標だけを目指していたら、予想外の発言は、邪魔でしかないだろう。しかし、生徒が授業者を超えたところからこそ、「生徒とともにつくる単元」になる。つまり、学習は「その場」で起きるのだ。「場の言語」である「話す・聞く」活動がその最たるものである。

また、このことは、生徒が単なる思いつきで、口々に発言をするのとも違う（そういう発言が必要なき時もあるが）。本校（東京学芸大学附属小金井中学校）では、「拡張する学び」を目指す授業研究をしているが、「拡張する」には、同程度の「内向」が必要であると筆者は考える。生徒自身の中には、言語になっていないたくさんの思いがある。それが、外からの刺激を受け、内に向かって文脈を作り、それを表出しようとするとき、外に向かって拡張していくと考えるからだ。内向のない拡張は、根のない草木の枝葉が茂らないのと同じように、あり得ないことだと考える。拡張をするためには、同等の内向が必要なのだ。そのためには生徒が自分の文脈をとらえる、あるいは自己を見つめて文脈を形成する過程が必要である。それが授業者の予想外の発展になるのは想像に難くない。だからこそ、「授業中に起きていることを的確に捉え、生徒に返していくこと。」が重要なのだ。

今回、仏像を題材にするにあたり、その仏像の来歴や作成方法なども観点に入れるかどうか迷った。もし、この授業が美術や文化財の授業ならば、それも入れたらう。しかし、今回は自分のことばで語ってほしかった。結果として、稚拙な表現もあるが、そこから始まって、相手に伝えるにはどうしたらよいか、相手の言っていることと自分の言っていることのどこが同じなのか違うのか、徐々にことばが選ばれ、よりよい表現になっていく様子が見られた。友達と話し合う中で、自分の思いにぴったりのことばを見つけた生徒もいる。このような活動が、生徒のことばの力を豊かにしていくのだと考える。

## 6. 今後の課題

前項でも述べたとおり、授業者の設定した目標をこえたところに、生徒主体の単元が生まれる。ここで問題になるのが、目標の設定である。超えることを想定して目標を立てる、とはどういうことだろうか。

もちろん授業者は、目標を設定して単元を設計する。教材研究もする。しかし、生徒の中にある文脈は、表出してみなければわからないものがたくさんある。それをたくさん表出させることを、そもそもの目標にすればよいのではないのか。どのような単元であれば、たくさん表出させられるか。それが今後の課題である。

引用・参考文献

- 1) 愛甲修子：「国語科単元学習の創造（1）」、東京学芸大学附属学校研究紀要 Vol.45、ページ：121-131（2018）
- 2) 田近洵一：「会長挨拶 二つの学力観を超えて—自ら学び、自ら生きる力としての学力を」、月刊国語教育研究 No.571、ページ：1（2019）
- 3) 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）

資料

生徒配付プリント

「批評」の言葉をとめる」

年 組 番 氏名

中宮寺 如意輪観世音菩薩半跏思惟像 通称 如意輪観音 飛鳥時代 寄木造	唐招提寺 千手観音立像 通称 千手観音 天平時代 木心乾漆	東大寺 豊舎形仏坐像 通称 大仏 天平十徳倉十江戸 銅造
--	--	---------------------------------------

（一）自分が「よい」と思った仏像について、なぜそれが「よい」と思うのか、できる限り挙げる。箇条書きでよい。  
 自分がよいと思うのは（千手観音）  
 如意輪観音菩薩像（です）。

。表情や作風ラインからやまじい感じがする  
 。変、息がとらぬ、あたりに感じがする  
 。同じ考える姿も違、たろたら、考える人と比べてやわやわい  
 。見守られてるやまじいがある

（二）同じ仏像が「よい」と思った友達と語り合う。↓抽象的な意見  
 （三）違う仏像が「よい」と思った友達と批評し合う。↓反論しなくてはならない  
 二つの活動と比較して、気になったことを書こう。  
 ほかの二つに比べると新しい良さが見つけた  
 ↓見、神々しさや威大はいい、具体的・客観的になる  
 大きくない、何もなくて、心から、自己考えをいふしてくれる  
 人々を救、てくれそう  
 視野はせまいかもしれないが、自分だけを見てくれそう  
 面白い仏像がよいと思った人と語り合うことで、自分も考えをもっと深く  
 したりつけたたりすることができ、違う仏像がよいと思ったり語り合う  
 ことで自分の仏像がたくえんく良くなるかもや、仏像がよいと思ったりは受けける。  
 （四）批評し合う様子を見て、「よく聴き取る」にはどうしたらよいか考える。  
 自分はどうしたら「相手の話をよく聴き取る」ことができるようになるか。  
 相手が相手の良いと思つたものを評価している際に、同じ  
 観点で見ると自分が良いと思つているものはないかという点も  
 考えながら聴くようにすることで、相手の話もよく聴き取り  
 それに対し批評ができると思った。

最後に、自分が「よい」と思った仏像について、なぜそれが「よい」と思うのか、改めて短く語ってください（紙上ですが）  
 自分がよいと思うのは（如意輪観音菩薩像）です。

一見、神々しさや威大士はなく、東大寺の大仏と比べて大きくはない、千手観音と比べて何も持たず  
 視野はせまいかもしれないけれど、自分前自分ひとりに向き合、心から聴いてくれそう、やまじいやあたりにあるから。

いいわ