

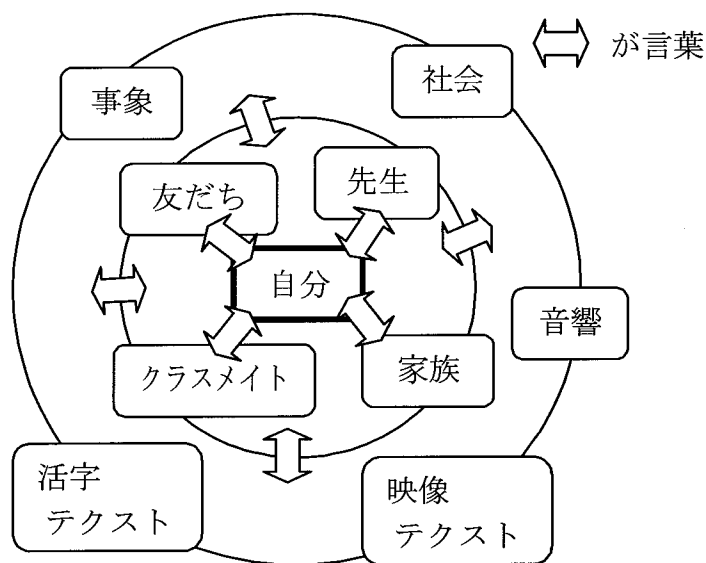
対話を通して表現力を身につける指導の工夫

国語科 和田雅博 多田若菜 今西千景 平山ちさと

1. 主題設定の理由

(1) 国語部における『自立』と『協同』 ～学び合う共同体づくり～

国語部における「自立」とは、児童生徒が広い意味での言葉を通して世界と主体的につながることを捉えた。そのためには、児童生徒自身が言葉とどのように関わっているのかを自覚するとともに、自分を含めた他を意識することが必要になってくる。言葉は常に他との相互関係の中で生きてくるからである。



そして、国語部では、その手段となる言葉を豊かにすること。対象となる他を意識することをすすめていきたい。

豊かな言葉を用い他者意識が高いと、より良いコミュニケーションを生む。『豊かな言葉』『他者意識』は、集団の中での「協同」によってこそ、育まれる。また、育まれた『豊かな言葉』『他者意識』によって、児童生徒自身の「自立」が促される。協同→自立→協同→自立…

参照：人が世界とかかわる三層モデル（学びのドーナツ）
佐伯胖『「学ぶ」ということの意味』岩波書店 1995

立…の相互作用の中で、高め合う事ができると考えた。（授業、単元、学年、校種の全ての場面で考えることができる。）

(2) 新しい自分を創出する『コミュニケーション』

佐伯氏は、コミュニケーションについて、下記のように述べている。

『コミュニケーションというのは、ただ情報を送り合うことではない。コミュニケーションとは、基本的には、相互の「他者理解」のことである。他者理解というのは、他者には自分とは異なる背景（歴史、文化）があり、異なる考え方や価値観、習慣をもった「未知なる他者」である。そのような他者と関わることで、こちらの知識や考え方を「相対化」して、自らを「外からの目」で見直すことによって、新しい自分を発見し、新しい自分を創出することこそがコミュニケーションなのである。』

ている場面もある。しかし、情報を送り合うことによって、初めて他者の中にある自分がないものを明確にでき、対話が始まるとも言えるのではないだろうか。

教師の役割は、授業の中で、児童生徒が対話できるような環境・状況にいざなうことである。

例えば、物語の主人公の気持ちを考える場面…

まず、児童生徒は、自分の経験（生活経験・読書経験等）により、テキストから主人公の気持ちを考える。そして、教師やクラスメイトと自分の考えを確認していく。（交流）

そこで、教師から児童生徒の意見に対して差異のある考えを投げかける。または、自分自身がクラスメイトの意見と差異を見つける。

そうすることで、確認を行っていた交流が対話に変わり、今まで持っていた自分の考えを補強したり、修正したりと、より深く主人公の気持ちを考え直していく創造を行うことになる。

このように、学習活動の中で児童生徒が対話する機会・場面を設定していくとともに、対話そのものを支える言葉の力を鍛えるという二本の柱で対話力＝コミュニケーション力を培っていきたい。

（3）対話力を育てるために

小中高合同研究も三年次となる。一年次の研究では、小中高の授業の交流を図り、今までの研究のあり方を検証していった。二年次は「対話」に重点を置いた。

1年生では学校を紹介するホームページの企画、2年生ではニュース番組作り、3年生では高等学校と連携して伝統的文化「俳句」を取り扱い、「誰に伝えたい(紹介したい)のか」という他者意識を持たせたり、自分の経験や知識を再構成して批評するという動機付けをした上で、グループ活動を行い、対話力を高めていく授業を提案した。

その後の討議会の中で、「対話」について活発な意見交流が行われたが、その中で生徒同士の討議方法の仕掛け（対話させる場の工夫）が必要であるとの意見が出された。

そのため三年次となる今年度は、対話が切実に必要だと思えるテーマ設定・発問の工夫はもちろん大切であるが、系統的な対話力を育てるための場の設定を意識し、その中で、対話力を育てるための手立てを考えた。1人での思考を十分に引き出し、対話においては4人の班で話し合うことを基本にしながら、グループ対グループ、そして対不特定多数を意識させた。

たとえば、1年生では「蜘蛛の糸」を読み解くための課題を設定し、グループでの交流を繰り返す中で考えを深めた。2年生では近代文学の作品につける帯の制作においてグループでの交流を効果的に用いた。3年生では義務教育の出口を意識した、大人にとっても難解な文学の読み取りをし、解説書を作ることを授業の目的に据え、随所で対話を効果的に取り入れて学習内容を深めたり、広げたりした。

他教科にもつながる『対話力』に焦点を当てると見えてくるものがあるはずである。

そして、今後は、それらを「話す・聞く」「書く」「読む」の観点で分析、整理してい

2. 実践の概要

【1年】

私の『蜘蛛の糸』～話す・聞くための読む指導～

授業者 和田雅博

(1) 単元設定の理由

『蜘蛛の糸』のインターネットでのレビューはたいへん多い。年代も幅広く大人になってから読み返した人も投稿している。自分の作品に対する「読み」を語り、その議論は延々とつきることがない。この教材は数ある文学作品の中でも読み手が強く論じてみたくなる作品なのである。そこに、話す・聞くための読む指導の教材として生徒が会う必然性を見つけ実践した。

『蜘蛛の糸』は中学校1年生で最後に学ぶ物語文教材である。この1年間の学習で、「C読むこと」の指導事項のア～カは扱ってきた。『暗やみの向こう側』では二つの場面の展開や「そいつ」と「親子」の描写、語句に注目して読むことを学習した。『オツベルと象』では、登場人物の人間関係に注意し、できごとの展開、構成の仕方、表現の特徴について自分の考えをまとめた。さらに『トロッコ』では構成や展開、表現の巧みさを取り上げた。本教材はその既習の学習内容をいかして自分で物語のメッセージに迫る問いを立て、問いに対する答えを導き出す思考の過程を考え伝える授業を展開した。その際に、文脈における語句の意味に着目すること、話の流れや登場人物の描写に着目すること、文章の構成や表現の特徴に着目することを意識して問いを立てながら読む活動をした。問いを立てながら読むことによりその問いの答えを探究し、その過程で今までは気付かなかった新たな発見、自分のものの見方や考え方に気付くことができる。加えて、交流することで豊かな物語の読みを獲得でき、交流後は自分の問いをじっくり見直す機会を設定した。指導事項を学年が進むにつれ螺旋状に積み重ね、その学びを日々の読書活動へと繋げる試みとした。

(2) 単元の目標

問いについての対話によって読み取る力をつける。

(3) 単元指導計画（全4時間）

第一次 本文通読、初発の感想、疑問を書く。

第二次 問いを立て、答えまでの思考の過程をまとめる。

第三次 交流、まとめ

(4) 評価規準

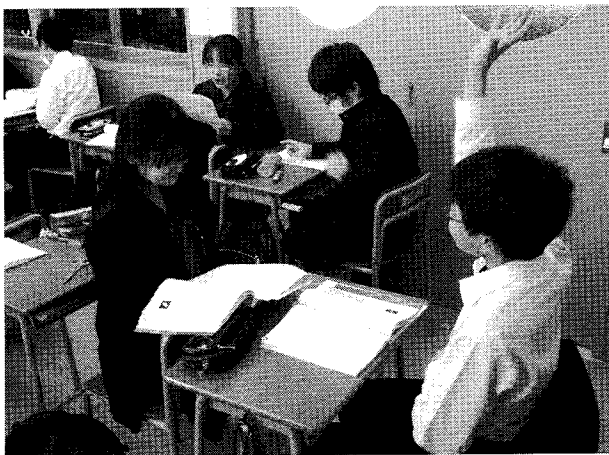
関心・意欲・態度	話す・聞く	読む	言語についての知識・理解・技能
・自分の問いを深めようとしている。	・必要に応じて質問しながら聞き取り、自分の考えとの共通点や相違点を	・場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てることができる。	・事象や行為などを表す多様な語句について理解を深め

(5) 対話活動の設定

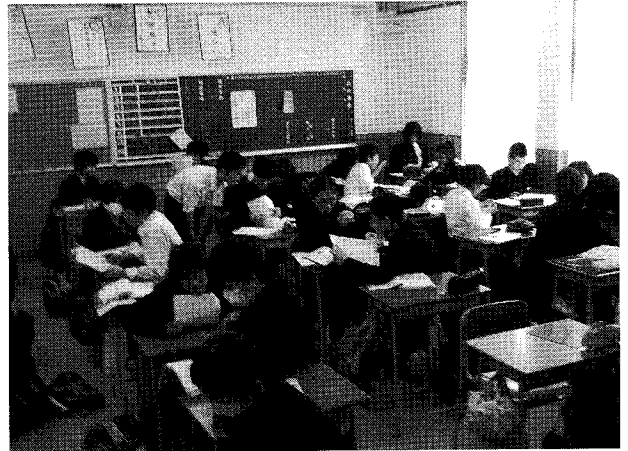
対話が切実に必要だと思えるテーマ設定・発問の手立てとして「対話」の意欲が生まれるときに授業に設定できないかと考えた。そのため「探求活動」と「習得と活用」が必要であると考えた。意欲が生まれるときは、生徒が新たな自己の発見について語りたくてうずうずするような場面と捉えた。そのために、自分で課題を設定し自分で探求する授業を設定した。これは「生徒まかせの授業」ではなく、先述のとおり指導事項を習得してからの活用である。生徒1人ひとりが問いを立てて探求していく。さらに、思考の過程を1人でじっくりの思考を十分に引き出し、対話においてはペア、4人班で話し合う学びを実践した。

(6) 実践を振り返って

生徒に対話をとおして読みの成長を生徒に手ごたえとして感じさせることができた。生徒は他者と読みを伝え合うことで、いろいろな角度からの読みの視点と出会うことができた。さらに、それらの視点を手掛かりに答えを考える思考の過程では他の物語文と関連づけたり、浮かんだ考えを自分の価値規準で選択判断し、それをよりわかりやすく伝えるために表現の工夫を加えていた。指導にあたって、生徒がそのプロセスで自分のテキストの中と中、テキストの中と外（自分を含めた）の気付きを持ち、光をあてることが不可欠であることを実感した。



ペア交流の様子



全体交流の様子

・生徒の立てた問い

- 極楽と地獄の視覚的な描写はなぜここまで偏っているのか ～対比の視点から～
- 3回の偶然の謎について
- 最初と最後に出てくる蓮池の意味とは
- なぜ語り手がお釈迦様やかんだたではなく「第三者」なのか
- なぜ二の段落で地獄とお釈迦様の様子を同時に描かなかったのか
- 「蜘蛛の糸」の役割は何か ～二つの世界ではどのような役割なのか～

・作者がこの作品をおして何を描こうとしているとあなたは思いますか。

・健陀多の人間らしい

・善いこのあとが善いところが悪いこのあとには悪いところが

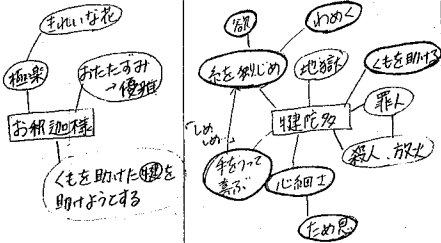
『この物語の主人公はお釈迦様？健陀多？』

「蜘蛛の糸」を読んでみて...
極楽の情景より、地獄の情景のほうがよりリアルに頭に浮かんだ。
健陀多が上ってくるのを見ているお釈迦様より必死に上る健陀多のシーンが思い浮かんだ。

★感情移入のしやすさ

お釈迦様 < 健陀多
↑
一見、主人公はよく見えるのになぜ？

① お釈迦様、健陀多それぞれのイメージマップを作る。
(本文から)



→ この中で人間らしいものを太線で囲んだ！
お釈迦様は0%
健陀多は70% ← 自分が健陀多の立場だったら同じことをしていたかも...

！健陀多の方が人間らしい

↓
共感できる
↓
感情移入しやすい
↓
主人公なのは？

作者は主人公である人物に読者が共感しやすいようにするはず。→ お釈迦様の行重(くもを助ける)はあまり共感できない。殺人も放火もしたのに

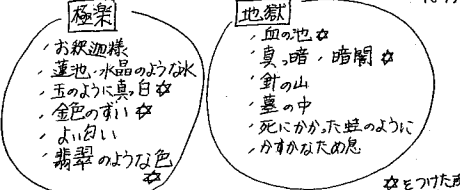
↑
人間離れしているではないか...

答え
私が思う主人公は「健陀多」。
喜怒哀楽が激しかったり欲が深かったりマックスのイメージだからそれが人間らしくも共感できる。
お釈迦様は健陀多の人間らしさをなまけてる主役であると思う。
「人間らしい」とは良いことなのか悪いことなのか
作者はこのことを読者に問いかけているように思った。

・作者がこの作品をおして何を描こうとしているとあなたは思いますか。

『蜘蛛の糸』の役割とは何か、2つの世界ではどのような役割か

まず、極楽と地獄についての特徴を探してみる。(キーワードをぬきだす)



純白なイメージ
清い感じ
明るく、目が差している
よいイメージ
十の感情がもたらす
怖いイメージ
怖い、黒い、という感じがする。
太陽の日差しは届かない
感情がもたらさない

まず言うことはこの2つの世界は「対」として、正対の存在であるということ。共通点は読者である私達とかけはなれた存在であるということ。

また、その世界の中で「蜘蛛の糸」に対する感情や思いがわかる所をぬきだしてみる

極楽... お釈迦様がかけた
... 美しい銀色の蜘蛛(翡翠のような色をひまの上)
... 玉のような白蓮

「極楽」という事は死人では、天かのような表現である。
(私の予想だが)この蜘蛛は生前 健陀多に助けられ地獄で今度は健陀多を助けるため銀の糸を地獄に垂らしたのでないかと思う。 駄目でなくても健陀多が助けた蜘蛛と極楽の蜘蛛とは何らかのつながりがあるように感じる。

地獄... まるで目にかかるのを恐れるように
... R139 R138 ~ R140 R41 のように「地獄からぬけたせる」と考えられる
... 「しぬた」「しぬた」
... 罪人だ。この蜘蛛の糸は「人間の線」が感じられる。おまたちはいつか誰かに聞いて、上ってきた。下りる下りる。」

地獄ではこの「蜘蛛の糸」は健陀多だけでなく他の罪人達にも救世主のような存在であり、その「蜘蛛の糸」にしがみつくに一生懸命な所から地獄からのぬけ道である、という少し、ひきょうな考え方のものになっている。(貴いもの)

舞台は極楽にかわる...
お釈迦様は「またぶらぶら歩きになり始める」
「しかし極楽の...」などから健陀多の事がある前と変わらず「極楽での時間は経っているのだ」という事がわかる
→ 極楽にしてはあまり重要な物ではない。(大切なもの) 地獄とは違う考え方である？

筆者のメッセージ
① 自分だけが助かろうという卑劣な考え方はしない
② 同じ物でも人によって価値感や違う、ということ
③ (②は今日の問いからわかる)

白石さん... お釈迦様と健陀多の性格を対比させている
↓
(第三者により)

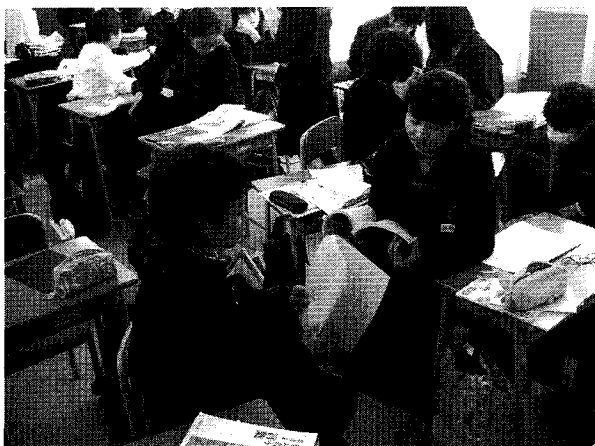
(7) 課題

文学的な文章の学習をとおして生徒が生涯に渡って読書を楽しんだり、自己理解につながる読書活動につながることを望ましいと考えた。物語を読み、そこから得た自分のものの見方や考え方を三年間で語れる力を求めたい。その力で文学を話題に交流が活発になるような最終学年の学習をイメージした。

学ぶ生徒から作者の意図を考えながら読んだり、流し読みから一文一文をしっかりと読むようになる姿が把握できた。また、心情を考えて読み進めようとする取り組みもみられた。教師は机間巡視をしながら生徒の発言にある「とても」「すごく」に注目し、その程度を問い直し具体的に表現させ思考をさらに深めることに努めた。交流後の再考では色ペンで新しい気付きを記入し、自分の思考の過程がわかるようにする生徒もいた。これにはすぐに前回の自分の意見を見比べることができる利点があげられる。これらは1年間をとおして授業で図書室を定期的に活用した成果も加えられる。自分の読んだ本をポップにして紹介し、広く活発な読書活動啓発に取り組んだ。日々の生活に「読む」機会を落とし込むことができた。

課題として、ある生徒がペアの交流時に「これは変だと思う」と物語を客観的な読みを伝えていた。しかし、聞き手の生徒に簡単に否定され意見を取り下げってしまう場面がみられた。また、生徒の説明において言葉が上滑りをしている場合があり説明できていない場面もみられた。本文から心情を読み取って話しをしているが具体的な説明になっておらず根拠が薄いものになってしまっている場合が多い。これらの点も机間巡視やワークシートの確認などの学習のてだてが必要だったように感じた。また、すべての「ペア」での活動が有意義ではなかったこともわかった。ペアの中に物語のメッセージに迫るような問いが見あたらない場合は交流が深まらない。よって、問いを授業で取り上げたり、レポートを全体共有することも効果的であることがわかった。

今後の課題設定として、自分で立てた「問い」を自分で解決するとともにテキストに対する自分の考え・意見を持つ。さらに、良い問いとはどんな問いなのかという議論を重ね、問いの精選をしていく探究活動を取り入れたい。問いについて向き合うことで、自分の生き方に重ねることにもつなげたい。それらの学びが主体的に読書に親しんでいくことの入口になり読書活動の強固な基盤となればと思う。



2. 実践の概要

【2年】

近代文学作品の帯をつくらう ～〇〇書店に就職 帯で売上アップをねえ！～

授業者 多田若菜

(1) 単元設定の理由

教科書の読書コーナーに夏目漱石の「坊っちゃん」が掲載されている。この作品の文章は大変親しみやすく、私たちがふだん使う日常の会話に近い感覚で読み進めることができる。この作品を通して、生徒たちを近代文学へ誘う入り口として、本の帯を作成する活動にとりくんだ。班ごとに、各自が作成した帯作品を発表し合う中で、より多くの近代文学作品に興味を持たせたいという思いからこの単元を設定した。

最近、書店で書店員が独自の視点で宣伝文を書き（ポップ）、消費者は帯と共に本を選ぶ材料にしている傾向がある。本好きな書店員が書くからこそその効果があると思われる。この書店の流行に乗っかれば生徒たちをやる気にさせやすいとも考えた。

帯を作るためには、しっかりと作品を読む力（読解力）、宣伝文を書く力（表現力）が必要である。これらの力を養いつつ併せて、今回は、生徒たちが自分の気に入った本を選ぶというところから始めさせて、多くの本と出会う機会を増やしたい。

(2) 単元の目標

- 自分の読んだ作品のよさや、友達の読んだ作品のよさを知ることができる。
- 近代文学へのさらなる興味や関心を深めることができる。
- 相手意識を持った表現力をつけることができる。

(3) 単元指導計画（全8時間）

第1次 「坊っちゃん」の冒頭を読み味わったりビデオで鑑賞したりして、近代文学作品に触れる。2時間

第2次 4人の班構成で書店の近代文学コーナーの売上を図る設定で、帯を作る作品の選定から、テーマ、読者の絞り込みを行う。4時間

- ・作品の中の印象に残った言葉や情景を整理する。
- ・作品のクライマックスの場面を用いる。（引用文・要約文）
- ・本の帯を読む人の立場になって、手に取ってみたいくなる表現（キャッチコピー）を考える。

第3次 班ごとに相互評価する。各自が作成した帯作品を提示して発表を行い、それぞれの作品の引用文や要約文、キャッチコピーなどについて、よいところを指摘し合う。2時間

(4) 評価規準

関心・意欲・態度	話す・聞く	書く	読む
図書室の中から自分の好きな本を選び、積極的に「本の帯」を作成しようとしている。	目的や場面に応じ、適切に話したり聞いたり話し合ったりして、自分の考えを豊かにしている。	判断や評価の理由や根拠となる適切な資料を引用して、読者に魅力のある帯を書いている。	本や文章などから必要な情報を集めるための方法を身につけ、情報を的確に帯にまとめている。

【3年】

「バースディ・ガール」解体新書～表現や構成に着目して読み解こう～

授業者 今西千景

(1) 単元設定の理由

村上春樹「バースディ・ガール」には多くの謎がある。「彼女」の「願いごと」は何だったのか、それはかなったのか、また願いをかなえてあげようと言った老人は何者だったのか、読者の数だけ答えがあるような謎である。生徒一人一人の体験と重ね合わせながら読み深めることを通して自分がどのように物語の言葉とかかわったのかを言語化することに適した作品である。また、この作品は語り方や構成や表現に特徴があり、それが作品の持つ魅力の一つとなっている。どんな書かれ方をしているから魅力が生じているのか、今までに学習した読み解くための視点を使って自分たちで考えさせると、それは単なる印象感想ではなく、確かな根拠に基づいた批評となる。意見を交流し、話し合う中で、互いの存在を尊重するとともに自分の感性や言葉を豊かにすることができる場にしたいと考えた。

中学3年生は義務教育9年間の中で様々な物語教材、小説教材と出会い、受動的に内容を読むことから、問題解決をしながら自分で評価する主体的な読者へと育ってきた。今回の実践では、みんなで読むことを通して自ら判断したその評価を、第三者に伝える活動にとりくんだ。他者を意識した書く活動へとつなげる試みである。

(2) 単元の目標

- 今までに学んだ方法を使って小説を読みとり、他者と読み深めあうことを通して自分の意見をもつ。
- 「解体新書」作りを通して、他者にとってわかりやすく説得力ある文章表現を考える。

(3) 単元指導計画（全8時間）

- 第1次 感想や疑問点、クラスで話し合いたいことを考える。2時間
- 第2次 既習の小説を思い出し、読解の方法を確認する。1時間
- 第3次 さまざまな「謎」について、書かれ方に注目して読む。4時間
 - ・語り方に注目し、終末部分の意味を考える。
 - ・冒頭部分に書かれた暗示を読む。(本時)
 - ・人物設定をとらえ、表現の効果を考える。
- 第4次 発見したことや気づいたことを「解体新書」として文章にまとめる。1時間

(4) 評価規準

関心・意欲・態度	話す・聞く	書く	読む
ことばや表現について自分の意見をもとうとしている。	具体的な描写に基づき、自分の考えを話せる。 他者の意見との類似点や	全体の構成を考え、展開を工夫し、本文を適切に引用して、書ける。	構成や展開の仕方、語り方、人物設定等を、今までに学んだ小説と比べながら

(5) 対話活動の設定

①対話活動と対話力

小説を読み解く手段、読み解く中で自分の考えをつくる手段、その考えを表出する手段として対話活動を行う。だが、その対話活動は単なる手段ではなく、対話力を育てる目的でもある。対話力とは何か。村松健一氏は「対話能力を育む話すこと・聞くことの学習」(2001)の中で、対話力を、「情意的要素」「技能的要素」「認知的要素」という三つの構成要素に分けている。村上氏は、「情意的要素」を、話し合いの価値を知り、人と関わり課題を遂行しようとする姿勢や態度、「技能的要素」を、「聞く」、「応じる」、「話す」、「はこぶ」技術に支えられた能力、「認知的要素」を、「一般化」や「抽象化」という思考力とコミュニケーションリテラシーに対する理解、としている。また、対話力の育て方として、「次に述べる三つの場での三位一体となった学習が必要である。①国語科の単元学習を通して、さまざまな対話活動を経験する。②国語科の『話すこと・聞くこと』や朝の時間などを利用して取り立てて学習する。③他教科の協同的学習を通して実践を重ねる。」と述べている。これらをふまえ、本単元学習では、対話を必然化する枠組みを作り、対話活動を通して単元の目標を達成すると同時に対話力の育成もねらいとした。

②対話活動の形態

本単元では、個人→班→班同士→全体→個人という形態を繰り返した。まずテキスト(小説教材)との対話を個人で行う。次に、テキストとの対話を通じて得た考えを、班のメンバー(4人班)との対話を通して、さらにふくらませ創造していく。次に別の班と対話する中で(2人对2人)、新たな視点や価値観に気づき、自分の考えを変容・深化させる。次にクラス全体で対話を行い(1人对大勢)、合意の形成やより高次の認識の獲得をはかる。最後に、学習活動を通じて創造・変容・深化した自分の考えを、書き言葉として表出することで、個人が自分自身と対話する。

③対話活動の場面

一時間の授業で達成すべき課題は原則ひとつにしぼった。本単元で提示した課題は次の三つである。<1>終末部の語り手は誰かを考え、終末部の意味を探る。<2>冒頭部の暗示を探し、主題に迫る。<3>人物の描かれ方や表現の特徴を見つけ、自分の読み方に気づく。これらの課題を追求し、解決に向けて対話活動を行った。また、初読の感想交流の際、「クラスで話し合いたい課題」を考えさせたが、このときも班でいくつかにしぼらせたので、対話活動がなされた場面である。

④対話活動の質

一見同じ形態で対話を行っている場合でも、対話自身に質的な違いがある。村上氏は次のように述べている。「対話は目的遂行的な共同作業である。この目的によって、相手への働きかけの程度に難易の順が生じる。つまり、経験や情報を交換する対話に比べて、自分の正当性を相手に納得させる対話の方が難しく、更に、相手を説得し、自分も譲歩して具体的な解決策をまとめる対話をもっとも高度な能力を要するといえる。」ここから「受容的対話能力」「討論的対話能力」「協働的対話能力」という言葉を使って系統的なカリキュラムの作成を提案している。それは学年が上がるごとに高度な能力を獲得していく、といったものではなく、らせん階段を上るように繰り返し経験し、確かなものにしていくものである。

目の前の生徒の対話活動が、相手の意見に耳を傾ける理解の段階なのか、批評し討論する段階なのか、他者と新しい価値を創造する段階なのか、指導者は見極める必要がある。それ以上に、対話活動を設定する時点で、どんな段階の対話を中心にするのか、意識的に対話活動を設定しているか

(6) 実践をふりかえって

<1>の課題追求後の生徒のワークシートから

●対話の内容をふまえてつくった意見

最終 8 段落の語り手が「ぼく」だったとしたら、「かわいい妖精のお嬢さん」と、まだ本文中では一度も使われていない表現がでてくるのには違和感を覚えた。しかし、彼女の話聞いた上でのぼくの想像上の世界であると考えれば、正当であるとも思った。「どこかの暗闇」というのは、ぼくは実際に老人には会っておらず、不透明な表現にした方が、読者に想像させることができよと思った。

●対話を振り返りながらつくった意見

今回の話し合いは本当に難しかった。四つの意見、どれも正当な理由があって「そういう考え方もできるな」と思った。〇〇君の「最後の 4 行は読者に語りかけるため」という意見は共感したが、「だからぼくと彼女は関係ない」という点が違っていた。私は「彼女の話聞いたぼくが自分も同じ経験をしたら、と考えて、それを読者にも考えさせるための 4 行だと思った。語り手からの「あなたはどうか考えるか?」という問いかけだと思ふ。

●対話の価値を実感した意見

少し視点人物と語り手を変えただけで、この物語の主人公が変わるといふのがおもしろく感じた。私は「彼女の物語」と思っていたので、「ぼくの物語」という意見に驚いた。しかし考えてみると、ぼくの役割が読者に物語をわかりやすくさせるという考え方に納得した。

<2>の課題追求後の生徒のワークシートから

●対話の内容をふまえてつくった意見

・「その金曜日」という書かれ方や、「はず」がたくさん使われていることは、その後に非日常的なことが起こると暗示していて、実際そうになっている。彼女は老人と不思議な会話をするが、結末部分で彼女自身が言っているように、彼女に変化はないと思った。彼女のした願いごとがなんだったのか、わかりそうだと感じます。

・「日々如才なくこなしていた」ということは、その日はそれができなかったことを示し、この先にいつもと違うことが起こることを暗示している。ボーイフレンドとのケンカは他愛もない内容からで、最後のぼくとの会話も他愛もない内容。作者は「人生何気ない場所からでも新たな発見がある」ということを伝えたかったのではないかと思う。

●対話の価値を実感した意見

フロアマネージャーと老人のつながりが、彼女と老人との後のつながりに結び付くということにすぐ納得できました。「日常」「非日常」の対比という点で読み進めていくと、この物語全体がそんな感じだなと思いました。書かれていることから読みとることはできるけど、そこから自分がその表現からどう思ったか、ということも対比できると思ふ。

<3>の課題追求後の生徒のワークシートから

●対話を振り返りながらつくった意見

・私の班では老人の登場の仕方で「ドアが突然内側に開く」というのはとても不思議な感じがする、という意見だったのですが、クラスの人には「日常なこと」というイメージをしていて意外でした。また、日本の小説なのに、英訳しやすいような表現が多く使われているということには気づいていなかったもので、気づいてとても驚きました。雨のもたらししている効果がとても納得できました。〇〇さんが言っていました、私も「彼女は本当に幸せにはなれていない」と思ふ。「ほほえみ」が「ひからびて」いて「影」があるという表現と、彼女とぼくの最後の方の会話からそう思ふ。

・この話は変わった比喻や言い回しが多いので、言葉の大切さや役割も伝えたかったのではないか。なので「言葉を繰り返す＝念押しする＝相手の性格を確認する」という意見にとっても納得した。

ら帰ってきて母から「今日は塾に行かなくていい」と言われ、のんびり過ごすことだろうか。もしそんな日があるとすれば、それは新鮮かもしれない。また不思議な気分になるはずだ。しかし、そんな日も一日経てばやはり元の「日常」である火曜日が一番良かったり、落ち着いたりするのだろう。では、「バースディ・ガール」の彼女が「非日常」を経験したことで、最終的にどんなことに気がついたのだろうか。

まず注目するのが、彼女が経験する「非日常」、オーナーとの出会いだ。彼女はこの日、フロア・マネージャーの代わりにオーナーに食事を運ぶことになった。そして、彼女が二十歳の誕生日であることをオーナーが知ると、願いごとをかなえてあげようと言った。彼女はそこで、一つだけ願った。

次に注目するのが、7段落での彼女とぼくの会話の内容だ。ここでは場面が現在であり、彼女の二十歳の誕生日に起こった「非日常」について話し合っている。結局、彼女がオーナーにした願いはどんなことなのかはあまり触れられていない。しかし、その願いごとは実際にはなかって、それに後悔はしていないということがわかる。また、ぼくからの質問の途中、彼女の口元には「ひからびたほほえみの影」が浮かんでいた。それでも、ほんの少しのぼくとの会話でその影はどこかにふっと消えてしまったのだ。

彼女は「非日常」を経験し、気づいたことをこう述べている。「人間というのは、何を望んだところで、どこまでいったところで、自分以外にはなれないものなのねっていうこと。ただそれだけ。」この文からその次にひからびたほほえみの影が消えたことは、彼女が「日常」の当たり前という良さに気がついたからではないだろうか。「非日常」の人物であるオーナーに出会ったことは、まちががなく現実に関わったことであり、大事な意味をもつもの。また、出会ったあと彼女は不思議な気分にもなった。しかし今の彼女の人生に「非日常」な点はない。ぼくが言うように「それほど悪くなさそう」なのだ。彼女自身は気がついていなかったのかもしれないが、彼女にとって「日常」がやはりいちばんよい、落ち着くものだったのだろう。

●提示した書き方でまとめた作品

・「自分」は他人にはなれない。言い換えれば他人は「自分」にはなれない。つまり、「自分」を生きられるのは「自分」しかいない。そして、「自分」を変えられるのも「自分」しかいない。これが僕の思う「バースディ・ガール」の主題だ。その主題を、彼女は何を願ったのかと、「ぼく」の二つの質問と「バンパーのへこみ」のエピソードが表しているのは何か、というところから見ていきたいと思う。

彼女の願い、それは「納得できる人生を送ること」だったのではないかと思う。二十歳の彼女は「人生」が「まだうまくつかめていな」かった。形のある願いごとがかなったときに、自分がどうなっていくのかわからなかったのだ。そこで彼女は考えた。目先のことよりも最終的にどうであるかが大切ではないかと。そして「彼女」は「納得できる人生を送ること」を老人に願ったのだ。

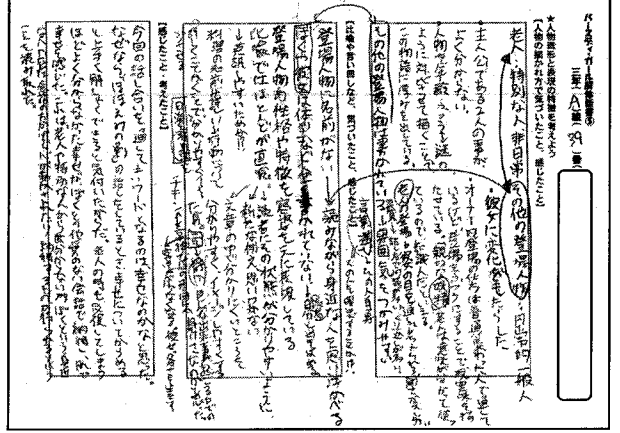
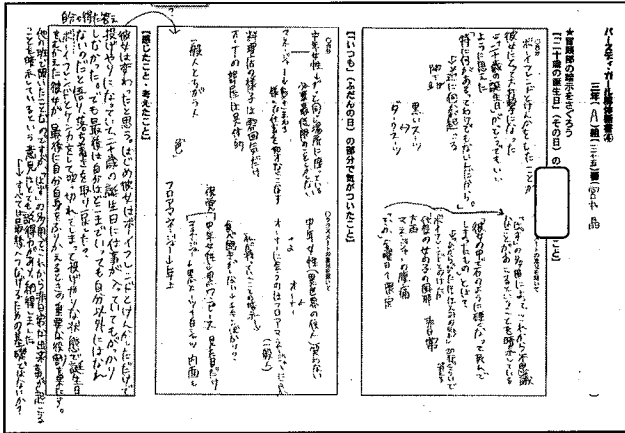
その後、物語は彼女と「ぼく」の会話に戻る。「ぼく」の二つ目の質問の際、彼女はひからびたほほえみの影を浮かべる。この影は「バンパーのへこみ」のエピソードの後に消える、つまり、ここで彼女に何らかの変化があったのだ。そこであった変化、それは自分の考えの変化だ。バンパーはバンパーにしかなれない。しかし、へこむという自分にしかできない役割を果たしている。

自分以外にはなれないということには気づいていたが、ここで彼女は初めて自分を生きられるのは自分だけということに気づき、それを老人がおしえてくれたのだと僕は思う。僕の考えたこれらの仮説が正しければ、この物語の主題の一つは、自分の人生を変えられるのは自分だけで、自分の強い意志によって変えることができるということだ。

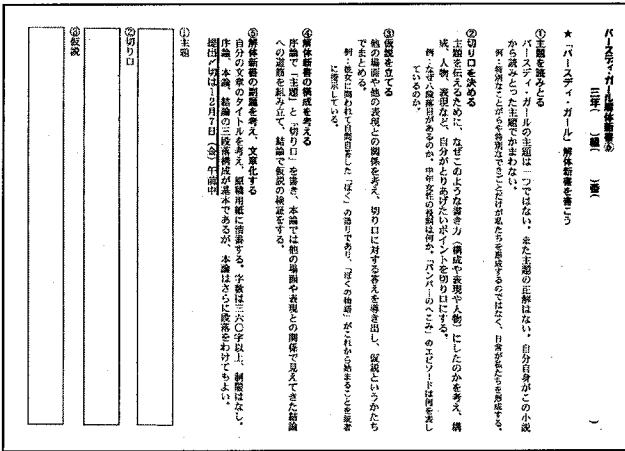
これらの作品から、対話の中で練り上げた思考と表現が、文章にいかされていることがわかる。文章の構成については、プリントで一定の型を提示したが、その通りでなくてもよいと指示した。何を書くかは各自が思考、判断、選択したことである。初読の感想よりもかなり深まりが見られ、
出たての色紙の感動が立派な論理的な意見が書かれている

書かせる困難さに今回も直面した。お互いに作品を読み合う時間をとり、推敲を宿題にすれば、文章表現の点はもう少し改善できたであろう。

生徒のワークシート



「解体新書」の書き方を説明したプリント



評価については、毎回のワークシートの記述と、「解体新書」を中心に行った。また、定期テストでは、「二十歳の誕生日の特別性」がよみとれる表現を三か所以上引用し、どのように強調されているかを説明させる問題と、「彼女の願い」は何だと考えるか、そう考えた理由を、根拠をあげて説明させる問題を出題した。「解体新書」を仕上げた後なので、比較的多い分量ながら全く書けない生徒はいなかった。

3. 成果と課題

本年は池田地区小・中・高三校共同研究にとりくんで三年目である。研究主題「自立し協同する力を育む教育～コミュニケーション力を基盤として～」のもと、中学校国語科としては一年目に「思考過程を大切にしながら集団で高め合う指導の工夫」を实践課題として掲げた。その中で、個人とテキストとの対話やグループの中での対話を思考過程として残し、それらを後で振り返ることができるような記録方法を模索した。二年目と本年は、「対話を通して表現力を身につける指導の工夫」を实践課題とした。最終的には「書く」ことをゴールにした実践である。本年は、二年目に実践したようなとりたてた単元学習ではなく、教科書教材を使った無理のない単元学習の開発を研究した。習得した知識や技能を活用する実践になったと考えている。

一方、評価の難しさは相変わらず抱えている。ワークシートの記述や作品、テストでの評価