

はじめての単元学習指導に学ぶ

— I先生の場合 —

加藤 宏 文

What the first teaching experience of unit-learning can tell us

— in the case of Mr. I —

Hirofumi Kato

キーワード 単元学習指導

はじめに

I先生は、私のもと、本学教育学部で、「蜻蛉日記」における贈答歌の研究をまとめて、この三月に卒業した。四月からは、山口県下のいわゆる「困難な」高等学校で、国語科教育実践の第一歩を踏み出した、気鋭である。私は、I先生が具さに語り伝えてくれた「国語教室」での苦悩と喜びに、自身の遙かなる第一歩が、これほど真摯なものでありえたであろうかと、つくづくと厳しく省みられた。

なぜならば、その営々と築かれた単元学習¹指導に学ぶことの中にこそ、私自身に求められている国語科教育への多くの課題が、込められている事に気づいたからである。私は、I先生の尊い実践を、担当している人文学部二年生との「国語科教育法」の中で、教材化し、その課題のいくつかを確かめ、深め合いながら、未来の

「国語教室」のあるべき姿へと導かれた。本論は、そこで学び合ったことを、I先生の実践に即し報告するものである。

さて、I先生は、最初の単元学習指導が終了した段階で、まず、次のように省みている。

〈心がけた点〉

(1) 本との出会いの機会をと、毎時間の初めに、文学作品を一つ紹介した。

(2) 各時の最後に表現の時間を設け、学習が一方通行にならないよう、留意した。

(3) 初発のアンケートでの素直な感性や表現力に応え、その力を何とか伸ばそうとした。

〈反省点〉

(1) 「紹介」の文学作品と学習内容とに、関係のないことが多かった。

(2) 学習者の表現に、できるだけコメントをつけて返したかったが、難しかった。

(3) 教材の部分的な読み取りに終始し、その時間のねらいが明確にできなかった。

(4) 教材ででなく、教材を教える平板な授業になってしまった。

(5) 「二人の疑問をみんなに」にならず、指導者との一対一の関係になり、「援助者」たりえなかった。

(6) ある学習者の表現から、指導者の一語一語が目ざされていることを知り、ことばの甘さを痛感した。

〈特に痛感している点〉

(1) 国語の学力とは何であり、そのために指導者はどのような働きかけをすべきか。

(2) 授業の成立そのものが危ぶまれる中でも、学習者にはそれぞれの現実がある。

(3) その現実と「国語」との接点を見据えないことには、指導は不可能である。

(4) 『蜻蛉日記』が、学習者たちとどこで接点を持つのか、少々荷が重すぎる気もする。

ここには、私たち先を歩いてきた実践人が、改めて厳しく省みるべき点、私たちこれからI先生の後につづく実践人が、導かれるべき点、具体的に整理されている。私たち「国語科教育法」に学ぶ者たちは、「国語教育における諸問題」の原理的な学習の中に、I先生の右の諸項を重ねて、その理解を確かめた。

一方、I先生は、そのはじめての単元学習指導の「流れ」をふり返り、次のようにまとめて記述している。中で、I先生は、①徹底した朗読を基本にして、②毎時、自らの主題意識^{注2}に即して、積極的に教材を開発し、③ワーク・シートでの手だてを踏まえての「表現」活動にも、さまざまな工夫を凝らしている。

○ 対象クラス 一年一組(男子九名・女子二名から成る。)

○ 使用教科書「新編国語I」(東京書籍・新訂版)

○ 中心教材 単元「学ぶよろこび」所収 壇ふみ「春の匂い」

〈第一時〉 初発の感想

(1) 金子みすゞ「わたしと小鳥とすずと」^{注3}

(2) 壇ふみ「春の匂い」範読

(3) 「アンケート」への記述

〈第二時〉 第一段落の読解

(1) 俵万智「サラダ記念日」紹介

(2) 壇ふみ「春の匂い」指名読み

(3) 「ワーク・シート」①——記述
(4) 〈表現〉④自分を花にたとえると、どんな花になりますか。⑤その理由を書きなさい。

〈第三時〉 第一段落の読解

(1) 高村光太郎「レモン哀歌」紹介

(2) 壇ふみ「春の匂い」指名読み

(3) 「ワーク・シート」①、二、三、四記述

〈第四時〉 第二・三段落の読解

(1) 星野富弘紹介

(2) 壇ふみ「春の匂い」指名読み

(3) 筆者は、何に「春の匂い」を感じているかを、第二段落中で読み取る。

(4) 第三段落の「母」の心情を読み取る。

(5) 「二番目の兄」の様子を読み取る。

〈第五時〉 第三段落の読解

(1) 中原中也「月夜の浜辺」紹介

(2) 壇ふみ「春の匂い」指名読み

(3) 「兄」の置かれている状況・様子がわかる表現に線を引く。板書でまとめる。

(4) 「母」の心情の推移を読み取る。

(5) 〈表現〉「次郎」にとって学校とはどんな存在か。

〈第六時〉 第四段落の読解

(1) 金子みすゞ「星とタンポポ」^{注3}

(2) 壇ふみ「春の匂い」指名読み

(3) 筆者にとつての「春の匂い」・「行き場所」を読み取る。

(4) 「一つ、大きな違い」とは、何か。

- (5) 「一過性向学心」を説明する。
(6) 〈表現〉この春、何を始めますか。

I先生のはじめての単元は、右のように構成されている。ここには、さきの「心がけた点」で述べられていた三つの柱が、「何とかして」の思いで、込められていることがわかる。私たち「国語科教育」の学習者は、まずは、このI先生の新鮮な単元指導体系に目を開かれながら、中心教材、壇ふみの「春の匂い」を通して、I先生が、何へと、どのようにして学習者を導こうとするのかに、学ぶ。

一

さて、I先生のはじめての単元学習指導に学ぶ私たちは、I先生がその単元での中心教材に据えた壇ふみの「春の匂い」に、どのような主題意識^まを持って、臨むか。I先生の主題意識との接点のありようこそが、学ぶ私たちに具体的な問題意識を持たせる要になるはずである。さらには、I先生が、その主題意識に即して開発したさまざまな教材の意義についても、理解の基盤を培うはずだと考える。

ちなみに、私たちの「国語科教育法」第五回「主題意識を、どう深化・拡大させるか。」^{注4}における〈表現〉活動の一つは、次の四項目から成る。

- (1) 「春の匂い」中、最も注目した一文を書き抜き抜きなさい。
(2) (1)の理由を、説明しなさい。
(3) I先生が、金子みすゞの「わたしと小鳥とすずと」を最初に紹介したのは、なぜか。

- (4) I先生の教材開発について、考えるところを述べなさい。

なお、中心教材、壇ふみの「春の匂い」は、筆者が、春が来ると頭をもたげる「一過性向学心」を、障害のため小学校に行けなかった長兄と、向学心溢れる老婦人とに對比しながら、率直に表現した作品である。この教材に、I先生が、山口県出身の詩人・金子みすゞと、同じく中原中也の作品を重ねたことをも含めて、私の「国語科教育法」における学習者は、その受け止めたものを、次のように記述しながら、I先生の指導に学ぶ基盤を、確認する。

〈Aさんの表現〉

- (1) 胸は、何かにせき立てられるように、ソワソワドキドキと波打ち、「学ばなければ、始めなければ。」と、居ても立ってもいられないような気分になります。

(2) 私も高校までは春にこのような気持ちを抱いていたけれど、大学に入って、特に今年の春は、少しもソワソワドキドキした気分にはなれませんでした。なぜなのでしょうと考えてしまいました。

(3) 鳥は飛べるけど、私のように走れない。鈴はきれいに鳴るけど、私のようにたくさん歌えない。その微妙なせつない気持ちが、壇ふみさんが春に抱く思いと、どこかでつながっているのではないだろうか。

(4) 中原中也は、ボタンを何かに役立てようと思ったわけでもないのに、どうしても捨てることができない。中也は、月の光を浴びたボタンに愛着でもないけれど、説明し難いある感情をもったのだと思う。壇ふみさんは、春になると、途中で何度挫折しようとして新しいことを始めずにはいられない。きっと、内から湧き上がってくる思いには、とくに理由はなくても、逆らえないものがあるのでしょうか。

Aさんは、この教材を、筆者の「一過性向学心」の、「向学心」の側面から、自らの内実に引き付けている。それは、I先生によって開発された二つの教材にも、「せつない気持ち」のもつエネルギーを、把えさせている。

〈Bさんの表現〉

(1) 私は、自分の春から、大切な匂いが失ってしまったことを感じていました。

(2) この一文で、作者は、初めて自らの想いを「匂い」という言葉に集約させているから。この一文より前では、まだ「自らの想いを表現するものが何か。」と、色々探しているようだが、「真新しいインクの匂い」という一文を書いた時点で、明確な主題が、「匂い」という言葉によってあらわになったのではないか。そして「大切な匂い」というように表現したのだろう。

(3) 個々の物(モノ)の持つ、他ではかえ難い価値を、「わたしと小鳥とすずと」の詩でうたい、その「個有の価値」という点に、I先生は、教育の現場における生徒一人一人のもつ価値を同化させているからだと思う。

(4) 「春の匂い」が、「匂い」という感覚的な言葉に自らの想いを託しているのと同じく、中也の「月の浜辺」では、「しみる」という感覚的な言葉に、自らの想いを託している点で、共通している。この、ある一語・一文に託された作者の思いを読みとる為に、教材としてとりあげたのではないだろうか。

Bさんは、Aさんとは違って「一過性」の側面から、引き付けている。しかし、Bさんは、焦点を絞った「匂い」や「しみる」に、中心教材を核としてI先生が学習者に見据えている「個有の価値」を、鋭く見抜いている。I先生の指導に学ぶ基盤が、豊かに存在す

る。

〈Cさんの表現〉

(1) 「次郎さんは、学校に何を持って行くの？ ランドセルに、おムツを入れて行く？」

(2) 春は、何もかも新しく始まる季節であり、その新鮮さであふれているけれども、その中には、次郎さんのように、新しく何も始められない人間の存在があり、かえって春の何もかもがいつせいに始まる季節が、さびしく、やり切れないという影の部分を感じた。

(3) 金子みすゞの詩の「小鳥とすずとそれからわたしみんな違ってみんないい」という部分と、みんなと同じように始めることのできない次郎さんとを結びつけて、全ての人が同じでなければならぬ、同じにできないものは劣っているということはないことを、いたかったのだと思う。

(4) 月夜の晩に波打ちぎわにすてられていたボタンは、孤独で他のものから見捨てられたもので、「春の匂い」の次郎さんであると思う。新しく一年生になれず、みんなの輪の中から外され、そのボタンのように捨てられてしまったような状態なのだと思う。

Cさんは、壇ふみが、自ら「一過性向学心」を相対化するにつき紹介した、「次郎」に焦点を当てる。その上で、I先生の教材化に、「劣つ」たり「外され」たりする者への目なごしを、重ねて鋭く読み取っている。

〈Dさんの表現〉

(1) 「なぜなら、春は、たくさん学校や講座が始まる季節ですから。」

(2) 春が好きだと言う人は多いが、新しい勉強を始めるという喜び

と結びつけて語る人は少ない。しかし、私達が小学校中学校時代、四月を待ち望んだあの緊張を含んだ感覚は、指摘されてみると、大きな存在として、共有しているものと思う。兄は、学校を期待しながら、行けなかった。本当は学ぶということは素晴らしく、楽しいことではないかと、筆者は語っているようだ。その認識を、筆者にも、読者にも、つきつけた言葉。

(3) 筆者、兄、婦人をはじめ、春に学ぼうとするものは、それぞれの背景を、歴史をもって存在する。六年大学に通うのは、劣等生か？ おむつを持って、入学するのは、いけないか？ 老眼鏡をかけて学ぶのは、異様か？ 生きるということとは、人間の数だけの多様性を持つ。それを認めあい、皆、仲間となる。「春の匂い」と重ねながらも、同時に、I先生の生徒に対する宣言だったのではないか？

(4) 筆者自身も、その兄も、年配の婦人も、それぞれ、独自の立場や困難を持ちながら、春になって学びはじめたいという気持ちは共通している。あのボタンは、人間なのだ。それぞれの歴史を持って、存在しているもので、役立つとか、美しいということに関係せず、存在していることだけで、決定的な重みを持っている。そういうすべてをいとおしく見つめる目こそ、人間が、この世で生きていく中で、つかんでいくものだろう。

Dさんは、まず、私たちが「春」に「共有」しているものを把える。その上で、そこから一見疎外されている存在にも、「多様性」としての価値を認めようとする。それは、「すべてをいとおしく見つめる目」として、I先生の「宣言」の核心につながるものと見なす。

以上、私たち「国語科教育法」の学習者たちは、I先生の単元学

習指導に学ぶ第一歩として、I先生が据えた中心教材についての、私たち自身の主題意識を、右のように確かめる。さらには、I先生が、その中心教材を核として、その主題意識のもとに教材開発^{注5}に努めた作品をも読み抜き、そこに、脈々と連なる価値の世界を、確認する。それは、壇ふみの言う「一過性向上心」への思いを、すべて出発点として、主題意識のもとに連っている。

このように、私たちは、I先生が、学習者の置かれた状況を鋭く見え据える中から、中心教材の学習目標への道を伐り拓くことのできる教材を、自在に開発しえている指導力に学ぶ。「国語科教育」の今日に求められている大きな課題の一つには、教材透視力^{注6}の上になり立つ授業構想力^{注5}がある、I先生の教材開発の必然性の中には、この二つの力が、両々相俟って、指導力を強く支えている。私たちは、I先生のこの教材観のありように、学ぶ。

しかし、ここで、I先生の二つの力の深さに関するのは、「一過性向学心」なる中心語への洞察力如何である。「向学心」は、誰しも持ちたいものとして、折々時々^{注7}に自覚はされる。それを尊いものと言うのは、易い。しかし、ここでは、それが、春ことの「一過性」であることへの切ない自覚と切り離されていないことが、もっと尊い。I先生は、このことをしつかりと握りしめて、詩人・金子みすゞや中原中也やの世界を、ここに重ねている。

私たちは、「国語科教育」の実の場における指導者として、I先生に見てとれるこの洞察力と求心力との実際に、学ぶ。教科書にたまたま順序立てられている教材を、指導書や研究書の言う「主題」^{注8}にのみ依って、予定調和的な学習を展開しがちな私たちの「教室」への警鐘だからである。と同時に、私たちは、自らの主題意識を、自らの学習者に想定される状況に重ね合わせて、I先生の二つの力

の成果を、批判的に越えることを求められる。

二

では、I先生の指導のもとに、三〇名の学習者たちは、その主題意識を、まずはどう確かめて出発するか。I先生は、それを誘うべく、次のような項目のアンケートを試みる。

○ 「春の匂い」（壇ふみ）の学習に際して、有意義な授業にするため、以下のアンケートに答えてください。〈第一時〉

(1) 「春の匂い」というと、あなたは何を思い浮かべますか。
(2) 一読して、印象に残ったところを書き抜きなさい。また、そこからどのようなことを感じるか、書きなさい。

(3) 本文中で、分らないことがあれば、書きなさい。

(4) これからの授業にたいして、何か希望があれば書きなさい。これは、I先生と三〇人の学習者との最初の出会いを決定的にもする、緊張と希望との学習である。学習者たちは、誠実に応える。へAさんの表現

(1) 一年のスタート、新しい生活（学校）

(2) 春になると、私の中で、眠っていた向学心の花が、一斉に咲き始めるよな気がします。春になると「今年もがんばるぞ！」というようなことを私も思うから。

(3) 二足のわらじを履くのは意味は？ 一過性向学心の意味は？ 勘定の意味は？ 褒める・詐欺のよみ

(4) 国語の授業で一番好きなのは、随想とか小説とか詩なので、いろんな本を紹介してほしい。楽しい授業になるとよいです。

Aさんは、壇ふみの言う「一過性向学心」の「向学心」に、自らの経験を具体的に重ねて、深く共鳴している。この教材が、学習者

たちと積極的な面で、共通の基盤を持つものであることが、よくわかる。一方、(3)からは、「一過性」に対する価値学習の必要性が、うかがえる。(4)の穏やかな表現に込められたAさんの豊かな内実からの期待が、ゆかしい。

へBさんの表現

(1) れんげやスイセンなど花の匂いが田畑など一面に咲いているときを思い浮かべる。

(2) 鉛筆を削りそろえると、辺りの木の香が漂います。その、木の香をかぐと、明日からの期待と不安で、胸がキュンと引き締まるような気がしたものです。自分もそういった経験があった。例えば、新学期に入った頃だけ。だから、作者の気持ちがかかるので、その場面が心に残った。

(3) “一過性向学心の持ち主の私は”という文の一過性向学心とはどういう意味かが分からない。

(4) 別にこれといって希望がないけど、できれば、楽しく授業ができればいいと思う。それから、当てる時に突然あてないようにしてください。

Bさんは、感覚の世界で、壇ふみの世界を、独自の具体に引きつけることができている。(1)に見られるイメージに確認には、Bさんの生活環境が、色濃く匂っている。私たちは、教材に対する自らの主題意識を、このような生活の次元での具体で、どのように実感するかを、まずは大切にしなければならぬことを、教えられる。そのBさんが、(2)で「香」の世界を入り口にして、「一過性向学心」

の価値の核心にすでに迫っていることは、尊い。

しかしながら、(3)によると、Bさんには、壇ふみの表現「一過性向学心」を理解する力は、ついてはいない。とは言え、壇ふみの表

現「胸がキュン」を、自らの経験に重ねて、深いところで理解している。価値が、新しい表現語彙を獲得する^{注6}には、Bさんには、さほどの道のりは必要ではない。技能学習^{注4}をも工夫して、ここをどうつなぐかが、課題となる。

また、(4)には、Bさんの今までに経て来た「国語教室」への残念な思いが、匂っている。「楽しい」授業とは、何か。発問は、学習者の価値理解^{注4}や表現力を育むものでありえているか。Bさんの表現は、指導者をつき動かす。

へCさんの表現

(1) 真新しい服の匂い 私の家の前はママ桜並木がたくさんある。

|| 桜の匂い 真新しい教科書の匂い 空気の匂い 春は、はつきりしない季節で、雲も、うす雲です。セカンドバック^{ママ} 体操服

靴 お花の匂い

(2) 「次郎さんは、学校に何を持って行くの？ランドセルに、おムツを入れて行く？」筆者のお兄さんは、日本脳炎ということ、学校には、たぶん行かれないのに、素直に「行きたい」という気持ちを持たせている所に心をうたれました。筆者は、「女優」なのに、まだ「学生」だなんて、うそをついて言うなんて、この人のあまえがでていると思う。まちがえや、失敗は、だれにでもあるので、失敗をこわがってはいけなと思った。だから、そのことがみんなにわかったとき、つめたい目で見られるのは、とうぜんだと思ふ。

(3) なぜ、筆者は、自分の春から、大切な匂いが失せてしまったと感じているのですか？

(4) 希望は、ありません。私は、国語があまり他の教科と比べて得意でないのですが、一生懸命頑張ろうと思っています。

Cさんも、また、豊かな感覚の世界を、日常生活の基盤として持ち得ている。中でも、「空気の匂い」という表現には、Cさんが、誰よりも鋭く、壇ふみの「春の匂い」に触発されて、自らの内実を掻き立てられて、日頃の微妙な感受性の自覚を対象化したことを示している。Bさんの(1)との比較も、興味深い。

一方、Cさんは、壇ふみの「一過性向学心」を相対化させる「次郎さん」に注目している。しかし、その関心は、「次郎さん」の「素直」な気持ちを感じ取るに止まっている。また、そのことは、壇ふみの「学生」意識をも誤解し、そこから、論は末広がりに「あまえ」を批判する方向に収められている。(3)は、その結果、この教材との接点を曖昧にしている。

へDさんの表現

(1) 桜が満開に咲き、土からつくしが芽を出し、気温も暖かくなっていく匂いと、ワクワクさせながら入学、入社していく姿。

(2) 何を始めましょうか。この筆者は、自分が春になったら何をやるかを考えているのと、読む人にも何を始めたらいいか考えてほしい一文と私は感じた。

(3) 「学ばねば、始めなければ」はどう感じなのですか？「二足のわらじを履く」はどういう意味ですか？

(4) 模試をなるべく簡単にしてほしい……と思うのですが。まあ、無理と思うけど。あまり、席順であてないようにしてほしい。

Dさんも、また、豊かな感受性の持ち主である。「入学」の思い出が、具体的な自然の景物と重なって、教材との接点を得ている。その上で、結びの一文を鋭くとらえて、壇ふみ自身の執筆意図にまで分け入っている。(4)は、さらに、状況を具体的に指摘している。ちなみに、私の「国語科教育法」の聴講生であり、現職の高等学

校「国語教室」の指導者として一三年の経験を積んできたHさんは、その教材観を、次のように鋭く述べている。

○ 学校教育で国語の授業をなす意味は、言語による伝達能力を育てることだけでなく、優れた内容の教材を、教師が生徒と共に深めることで、生きる意味を感じさせていくことにある。従って、生徒が教師の手助けにより、教材の学習を通じて、生きる意味や価値をつかむためには、教師自身が、ある教材を解釈する技術的な作業で終わることなく、自己の設定した教育目標と、生徒の実態とを二つながら十分に見すえて、一つの主題に適切な教材を選定してゆく必要がある。しかし、一つの教材が、全ての条件を包括している場合は稀で、中心教材に至るための導入や、中心教材を発展させるものや、時には中心教材と異なる視点の資料も必要となる。このように教師が主体的に、重層的な教材の配置を行うことで、生徒も又、主体的にその主題を広がりと深まりをもってとらえ、初めて自己の固定観念を揺さぶられるのである。付、実際には、検定により特徴を失った教科書と、受験態勢^{マツ}下での国語教育の硬直化の状況にあつて、教師が主体を持ち、しかも国語教育の立場を失わないで教えるためには、補助教材の投げ入れは、残された数少い道の一つと思われま

す。

Hさんのこの鋭い状況認識と深く見据えられた展望とは、はじめの単元学習指導を出発させたばかりのI先生の試みと、徹底している。すなわち、Hさんが、長年の「国語教室」営為の中で切実に求め得た「重層的な教材の配置」を中心とした「教材」観は、I先生が、出発において謙虚に学習者たちに向き合った中で、やむにやまれずに「配置」した金子みすゞや中原中也の価値の世界に、自ら立ち現われている。真摯な実践の、通底である。

ちなみに、Hさんは、夏休み課題「後期模擬授業にそなえて」で、自らの実践単元「餓死於首陽山」の骨子を、次のように記述する。

○「中心教材」 史記「伯夷列伝」

○「焦点の一文」 此義人也。

○「中心教材をとりあげた理由」

伯夷・叔斉は、親から譲られた王の位をつがず、身をよせた文王・武王のもとで、暴君紂王を討伐することに命をかけて反対する。これもかなえられない時、首陽山に隠れ棲み、ついに餓死してしまう。この生き方は、現代では明らかに「下手な」生き方である。それが、なぜ司馬遷によってとりあげられ、「太公望」の「義人」という評価を得ているかを考え、生徒の価値観をゆすぶりたい。

○「ある一時間の指導の内容の想定」

(1) はじめ 前時間までの読解を想起させ、あらすじを確認する。

その上で、伯夷と叔斉が、「何をしたのか」を発表させ、板書する。

(2) なか ①王位つかず、従って善政をしたわけでもなく、武王を諫めようとして果たせず、要するに伯夷と叔斉は「何もしていない。」ことを確認する。②伯夷と叔斉の行為がどういう気持ちでなされたかを考える。③「太公曰、「此義人也。」」と書かれた意味について考える。注 ここで「義」の意味と、その重みについて確認する。◎ 恐らく、生徒の口からは、自分の利益を追求しなかったことは出てくるだろう。しかし、そのことを立派なことと考える生徒だけではなからうし、そのことへの議論にできるだけでもっていき、深めさせる。

(3) むすび 北杜夫「なまけもの再論」を読んで、「餓死於首陽山」

と共通の精神、自己の利害を中心に考えるのではなく、いかにも愚かしそうに見えても、何かにこだわって生きることが、「人類の栄光を支える」ことにつながることを感得させる。北杜夫の言う「良質のバカたち」が、「餓死於首陽山」では誰にあたるかということを深めさせていく。

私の「国語科教育法」における学習者は、その第五回「主題意識をどう深化・拡大させるか。― 価値学習の実際―」¹⁴において、I先生の出発のありようを対象に学習を深めつつ、一方、自らの「授業構想」を、その教材開発¹⁵を中心に、探究しはじめる。右のHさんの「構想」は、その延長線上に成ったものである。

このI先生・Hさんの実践を重ねてみると、私たちには、学習者のすでに豊かに持ち得ている主題意識のどこに、どのような「教材開発」の成果を重ねて、主体的な学習に揺さぶりをかけていくかが、見据えられる。I先生における中心教材の焦点「『過性向学心』は、Hさんにおける「義」への学習者の主題意識の把握とその学習法に、何を学んで深化されなければならないかが、浮き彫りにされる。

三

では、I先生は、さきの「アンケート」の結果を踏まえて、学習指導をどのように展開したか。「ワークシート①」へ「第一段落の読解」と「板書」（第五時・第六時分ⅡEさんのノートから）に、その具体を見ていきたい。

へワークシート①（第一段落の読解）

(1) 普通、「花のような人」とは、どのような意味で使われますか。

また、どのような場合に使われずか。

(2) このイタリアの男性は、どのような意味で使ったのですか。

(3) 「向学心の花が、一斉に咲き始める。」とは、具体的には、どのようなことですか。わかりやすい表現に改めなさい。

(4) 「花の色はうつりにけりないたづらに」は、「桜の花の色も、私の容色もあせてしまったことよ、マむなしくも、降り続く長雨を見つめて、ほんやりともの思いに沈んでいる間に。」という意味です。ここでは、何のたとえとして、使っているでしょうか。I先生が、対象にした壇ふみ「春の匂い」の第一段落の骨子は、次のようになってい

○ 「あなたは、花のような人ですね。」と、あるイタリアの男性に言われたことがあります。

「さすがイタリア人、口がうまい。」なんて、そんなに關心しないでください。私は、褒められたわけでも、口説かれたわけでもないのです。

そのイタリア人というのは、私が通っている（通っていた？）

英会話学校のマネージャーでして、毎年、春になると、「今年こそ頑張ります！」なんて意気込んでやっては来るけれど、夏の陽が照り始めることにはバツリ姿を現さなくなってしまう。そんな気まぐれな生徒の私を、花になぞらえてからかったのです。

確かに、そのマネージャーの言うとおり、春になると、私の中で、眠っていた向学心の花が一斉に咲き始めるような気がします。

胸は、何かにせき立てられるように、ソワソワドキドキ波打ち、「学ばなければ、始めなければ。」と、居ても立ってもいられないような気分になるのです。

しかし、「花の色はうつりにけりないたづらに」、美しい向学

心の花も、じきに色あせ、しおれてしまいます。(以下略)

I 先生は、〈第一段落の読解〉において、さきの「アンケート」における学習者の実態をしつかりと見定めて、その焦点とすべき④・⑤・⑥の三箇所を押えることができています。

〈第一段落の読解〉で、具体的な対象にすべき箇所としては、一般的にも妥当な指摘の内容である。四つの発問は、それに即している。

一方、たとえば、④には④・⑤が、⑤には⑤がと、それぞれ対応していることへの、また、④を伏線として、⑤には⑥以下がその落ち着き所を得ていることへの、構造的な配慮が欠如していることが、特に(4)で惜しまれる。

このことは、I 先生の以下の学習展開の大筋にも見てとれる。たとえば、〈第五時・第六時〉における板書は、次のようになされる。

○(第三段落)

そよこ夫人の心情

「ランドセルに、おムツを入れて行くの?」

二番目の兄(次郎さん)

病院で寝たきり

日本脳炎

力のない赤ん坊

キヤッキヤ言って喜びました

(他に感情を表す手段がない)

言葉も奪われ、わずかに、泣き、笑い、驚く。

夏に発病↓秋↓冬 (春)

春の匂いを知らずに亡くなる

死ぬ直前

「学校に行きましようね。」

(喜ばせようとする)

「でも」：悲しみ一杯

兄に対する深い愛情

母親としての悲しみ

○(第四段落)

「春の匂い」：新しい教科書のインク、鉛筆、ランドセルなど

「行き場所」：学校、学生であること

(女優ではない)

二足のわらじを履く：同じ人が二つの職業、立場を持つこと。

なんとか、つなぎとめよう

フランス語の学校

年配のご婦人

(同じ点) 「春の匂い」が大好き

(違う点) 早々に落ちこぼれ、フランス語の「フ」の字も知らずに終わった。

=

フランス語の基本的な知識も身につかなかった。

○一過性：症状が短い間におこり、また消えて、繰り返され

ないこと。

○一過性向学心：向学心が長続きしないこと。

さらに、I 先生は、この二時間の学習の結びとして、〈表現〉を、

次のように求める。

(1) 次郎さんにとって、「学校」とはどのようなもの(存在)か。

(2) この春、何を始めますか。

これに対して、学習者は、こう記述をする。

〈Aさんの表現〉 (1)楽しいもの うれしいもの 一つの楽しみ

大切な場所 入院している時の「夢」(2)勉強(新しい気持ちで)

〈Bさんの表現〉 (1)楽しいもの 愉快なもの あこがれている所

(2)勉強 恋

〈Cさんの表現〉 とっても愉快な所だと思っていた。みんなと

一緒に、集団で勉強したり、運動したりする所。楽しい行事がたくさんある所(遠足や運動会など) (2)中学生とはちがって高校生になったのだから、勉強する時は、するということのように、規律正しく生活する。テニスを頑張る。

〈Dさんの表現〉 (1)自分もみんなといっしょに行って、勉強、スポーツなどをして遊びたい存在。はやくベッドの上から、マはやくのがれて、学校にいく存在。マで、愉快な言葉。(2)勉強 料理

〈Eさんの表現〉 (1)楽しい所。でも、そよこ夫人が笑顔だったからよろこんだのかもしれない。記憶してなくても笑えるから。さみしい事だけど、次郎さんになってみなくちゃ、気持ちなんてわからない。ふざけて書いてるみたいだけど、「学校」というものをどのように考えていたかは、マよそうなら出来けど、「どんなものか」と書かれるとわからない。(2)スポーツする、マいろいろなスポーツ。あと、じょうだんぬきで勉強。かな。スポーツでも昔やってたスポーツとかマやしたい。

ここで、I先生は、第五時・第六時に、各第三段落・第四段落を

当て、その具体的な学習目標を、さきの「流れ」に示された計画に従って、展開している。たとえば、第五時では、「そよこ夫人の心情」を確かめるために、その会話文に焦点を当てて、読解作業が深められていく。また、第六時では、学習者の理解力に十分配慮をした説明を加えながら、「年配のご婦人」との対比の中で、筆者の「一

過性向学心」のありようを解明しようとする。

しかし、たとえば〈表現〉(1)の要求がそうであるように、「そよこ夫人の心情」を通して明らかにされた「次郎」への焦点化が、ひとり歩きをして、学習の目標を見失った感があり、惜しまれる。学習者のEさんの〈表現〉は、そのことを鋭くとらえている。中心教材の学習価値目標は、筆者の「一過性」にアクセントを置いた「向学心」の理解であったはずである。「次郎」や「老婦人」のそれとの相対化が、ここでも求められるのである。

この点を、I先生自身は、どのように自己評価していたか。のち、I先生は、その上に立って、二つ目の単元学習計画(第一学期後半の出發・同クラス)を、次のように記す。

○ 単元中心教材 谷川俊太郎「ネロ一愛された小さな犬に」

○ 単元目標

(1) 一語一語のもつ意味・イメージ・音韻効果を含めた語感を大切に読み進む。

(2) 作品の構成から主題を把握する。

(3) 自己の考え方や感情を的確に表現する能力を養う。

(4) 友の考えに触れることにより、自己の考えを深める。

○ 指導計画および配時(全四時間)

〈第一時〉

(1) 全文を音読させる。

(2) 初発のアンケートに答えさせる。

〈第二時〉

(1) 全文を音読させ、初発の感想を比較させる。

(2) 作品の内容を整理させる。

◎ 〈第三時〉

(1) 全文を音読させ、作品の内容を整理させる。

(2) 一連と五連のネロのイメージから、その違いを読み取らせ、僕のネロに対する思いを考えさせる。

〈第四時〉

(1) 全文を音読させ、夏とネロの関係を考えさせる。

(2) 新しい夏へ向かう僕の期待と決意の気持ちを読み取らせ、学習が終わったの感想を書かせる。

〈第三時〉の学習活動計画

(導入) (1)金子みすゞ「大漁^{注3}」の範読を聞き、いわしによせる作者の優しいまなざしを理解する。(2)前時の学習をふりかえり、本時の学習の目標を知る。

(展開) (1)語感を大切にしながら、音読する。(2)一連から六連の内容を読み取り、ワークシートの各々の設問に答える。

○ 一連：「ネロ」のイメージを書き抜く。

○ 二連：「いろいろの夏」を書き抜く。

これらは、どのような体験によるものか考える。

○ 四連：「新しいいろいろのこと」を書き抜く。「僕」は、何に質問しているか考える。

○ 五連：「ネロのイメージ」を書き抜く。

○「ワークシート」③

(1) 一連と五連のネロのイメージはどのように違うか、考えてみよう。

(2) 「大漁」と「ネロ」の二つの詩に共通した作者の気持ちを考えてみよう。

(展開) (3)自分の書いたワークシートを用いて、発表する。(4)ネロのイメージ(一連と五連)の違いを読み取る。一連：舌、目、

昼寝姿。五連：声、感触、気持ち。(5)「大漁」、「ネロ」の二つの詩に共通した作者の気持ちを読み取る。

(まとめ) 作品の内容を確認し、次時の予告を聞く。

このようなI先生の厳しい反省のもとに成った新しい単元を、はじめの単元と比較してみると、およそ次のようなことが言えよう。

(1) 教材で、何を教えるのか。大前提として、教材透視力^まを磨き、自らの主題意識^{注4}を深めることが、求められている。

(2) 複数の教材には、必然的な関係があるのか。新しい単元では、金子みすゞの一編の詩に焦点を合わせ、関係が求められている。

(3) 指導者自身・表現活動にどう参与するか。^まアンケートを集約し、整理し、その結果そのものの教材化が、求められている。

(4) 分析に徹する「読解」の目標を、どこに置くのか。新たに、作品の構成に注目し、分析を「総合」に活かす努力がされている。

(5) 個と集団との間を、どのようにつなぐのか。「表現」そのものを教材化し、相互批評^まの場に据える試みがなされている。

(6) 学習者の聞き耳に、どのようなことを投げかけるか。「ワークシート」の発問を本文に即して、具体化、焦点化している。

(7) 学習者の現実生活と「教室」とは、どこでつながるのか。クラスの特徴である明るさと活発さとを、相互批評の場で活かす試みが、具体的になされている。このような前進に、I先生は、さらに、

(8) 指導者としての研究は、どこで教育につながるのか。

(9) 国語の学力とは、何か。

の二つの大きな課題についても、答えを求めて、追究をつづけて、実践に入っていく。

私たちは、右のようなI先生の実践そのものの中から紡ぎ出され

ていく単元学習指導の理論づけの努力に、学ぶ。中でも、右の(1) (7)でI先生が自らの実践の場で抱えることができた貴重な工夫こそが、あとの(8)や(9)をどのように認識するかへの道であることを学ぶ。

四

さて、右のように、I先生のはじめての単元学習指導に学ぶ私たち「国語科教育法」の学習者たちは、これを、どのように受け止めたか。その第五回「主題意識を、どう深化・拡大させるか。—I先生の実践に学ぶ—」の1コマでの学習体系は、次の通りである。

はじめに I先生の出発

- (1) 私達の主題意識を、どう確かめるか。
- (2) 学習者の主題意識を、どうかき立てるか。
- (3) 学習者の主題意識を、どう深化させるか。
- (4) 学習者の主題意識を、どう拡大させるか。

おわりに 〈表現〉

〈表現〉 (1) 壇ふみさんの「さて、この春。何を始めましょうか。」に、どう応えるか。(2) 真壁仁の「峠」中の「あかるい憂愁」という表現は、矛盾するのではないか。(3) 改めて、壇ふみさんに呼びかけなさい。

さきの四人の学習者は、〈表現〉を、次のように記す。

〈Aさんの表現〉

- (1) 春に感じる思いには、不安なものも必ずあるけれど、自分を「一過性向学心の持ち主」「落ちこぼれてしまう」と客観的に決めつ

けることで不安から目をそらすのをやめることから始めてはどうですか。

(2) 「訣別」には、誰に言われるでもない、自分の意志で何かを切り捨てる、といった含みがあるように思う。それまで自分を囲んでいたものを「切り捨てる」という行為は、確かに憂愁に満ちたものである。しかし、自ら選んだ道であるからこそ、その先には必ず希望とも期待ともいえるようなあかるさがあるはずである。

「訣別」である限り、そこに「暗い憂愁」などあり得ないと思う。

(3) あかるいものとくらしいもの、期待と不安といったものは、相反するものようでありながら、極めて近く存在しているのかもしれない。くらしいものの存在は大きいけれど、それに負けない何事にも前向きな姿勢で取組んでいきたいです。

Aさんは、この段階で、I先生の中心教材の焦点である「一過性向学心」の「一過性」と「向学心」とを切り離し、二者択一的に考えている。筆者が、二つの切り離せない葛藤の中でこそ、生き抜こうとする人間の真実を描き出してくれている世界に、接点をまた持ち得てはいない。(1)は、その姿勢をうかがわせる。

それからあらぬか、Aさんは、真壁仁の「峠」の理解においても、「訣別」を分析した上で析出された二つの要素を、同じような姿勢で、「あり得ない」と、切り捨ててしまっている。

しかしながら、(3)によると、Aさんは、「期待」と「不安」とが、「極めて近く存在している」とも見ている。I先生の中心教材「春の匂い」を通しての単元学習に学んで、私たちが、自らの主題意識を確かめ磨き合うためには、未来の指導者としては、この「近く」の一点を、さらに究めていかねばならない。

〈Bさんの表現〉

- (1) 落ちこぼれることを恐れず、語学なら語学を始めると良いと思う。作者の^{ミズ}出会った老婦人は、もしかすると作者の将来の姿（それが近い将来か遠い将来かは分からないが）ではないだろうか。
- (2) 峠を越えた先は、まだ知らない土地（世界）である。その見知らぬ土地に行くのは不安も多いと思うが、反面希望もある。それが「明るい憂愁」という言葉に表われているのだと思う。

(3) 周囲に流されることなく、自らが持つ可能性（輝き）を見失わずに新しいこと、今までに過ごしてきたことを大切にして行つて欲しい。女優という仕事柄、毎日が非常に忙しいとは思いますが、自らの本性だけは失わないで欲しい。

Bさんも、基本的には、Aさんと同じ姿勢で、〈表現〉を記している。筆者が「落ちこぼれる」と表現していることの意味は、ぎりぎりのところでの自己省察の結果にある。それを、Bさんは、「恐れず」の一言で、克服することを求めている。さらには、その延長線上、「老婦人」の姿をそこに重ねることをも求めている。Bさんには、「老婦人」もが、筆者と同じ道を、苦悩の末通り抜けてきたにちがいないという理解が、まだできていない。

しかしながら、Bさんは、その重ねの中で、（一）付きとはいえず、「近い」か「遠い」かを意識せざるを得なくなっている。Bさんがさらに理解を深めるためには、自らのこの思いを、つきつめていくことが求められている。

私たちは、教材を透視し、授業を構想し、実践に分け入ろうとするとき、自らの営為に自信が持てないことが、しばしばある。その大きな原因の一つには、教材の焦点に対する分析が、分析止まりでつき離されてしまっていることである。私たちは、指導者としての置かれている状況の中で、教材と自らの主題意識との接点を、厳し

く直視する必要がある。

〈Cさんの表現〉

(1) 一過性の好奇心であつてもよいから、何かを始めようという前向きに生きていく姿勢を持ち続け、その好奇心を持つという意味を自分の中で確かめていくことが大事だと思う。

(2) 峠、つまり人生の分かれ目であり、そこから新しくまた人生を歩んでいくのに、そこには、希望と不安があり、二面性があるのである。暗い憂愁におおわれてしまつては、新しく何も始められない。過去にしばらくつけられるのではなく未来へと絶えず向かっている人生には、希望という明るさが必要なのだと思う。

(3) 過去がこうだから、やはりこれから過去の通りになるだろうと最初からきめるのではなく、これから新しい人生を歩んでいくときに、絶えず自分を開発していくことが大切だと思う。自分を限定してしまうのではなく、まだ自分の中や周囲に眠っているかもしれない何かに気づいていくことが、人生なのではないかと思う。

Cさんは、「好奇心」を「好奇心」と、うかつにも言い換えてしまっている。そのためか、「前向き」という平凡な視点で表面的な整理をつけすぎてしまつてはいはしないか。

そのことは、詩「峠」に、「二面性」を鋭くとらえながらも、その一面である「希望という明るさ」の面のみを、二者択一的に「必要」と主張するに至っている。「好奇心」を「大事」とした観点に、通じるものがある。

さらに、Cさんは、(3)に至って、壇ふみの「春の匂い」における「一過性向学心」を、「自分を限定してしまふ」と、批判している。壇ふみが、葛藤の中で、毎春、自らの「一過性」を直視しながらも

「向学心」を模索しているその渾沌にこそ、生き抜こうとする人の価値が存在することに、気づいてはいない。壇ふみは、この葛藤の中で、「何かに気づいて」いるのである。そこを把み取っているか。

へDさんの表現」

(1) 何度落ちこぼれても、それでもあなたは、そのたびごとに自分を豊かにしているんですね。

(2) この場合の訣別は、自分の過去と別れて、新しい未来へと向かうことです。自分のなれ親しんだ世界と別れることはさみしいけれど、新しい未来へ踏み出すのですから、明るいのです。マ暗いは、使えません。

(3) ふみさんは、言い訳のためではなく、本当に「春の匂い」が好きなのでしょうか。そこで、何度でも続きもしない学校へ通うのです。でも、それが「ふみさん」です。私は、何も得ていないような「落ちこぼれ」の繰り返しとは思いません。あなたは、この繰り返しの中で、いつのまにか、他の人にはない人生に対する感覚を守り育てていると思います。一過性向学心のピークスを潜在的に持っている人は世間には多いでしょう。そういう人がつながりあって、仲間になれば、ふみさんも、おばあさんになるまで「春の匂い」を嗅げますよ。

Dさんが、さきの三人とは違うのは、まず(1)において、「落ちこぼれ」そのことの中で、「豊か」さが獲得されていくという視点を確認している点である。「一過性」であることの中に、自らの内実を「豊かに」することの意義を、Dさんは、鋭くも読み抜いている。

この観点は、(3)において、最もはっきりと説かれている。Dさんは「『落ちこぼれ』の繰り返し」の中で育まれる価値の存在を、鋭く指摘している。その意味で「一過性向学心」は、「潜在的」に、

私たち全ての人間の生き抜こうとする内実にとって、普遍性を持っているのである。私たちは、I先生に、そして、Dさんに導かれて、このような意味での接点や共鳴、さらには連帯感を、筆者の壇ふみのことばの世界に持つに至るのである。

「国語科教育法」の学習者が、I先生の中心教材から学びとる価値は、右の通りである。

さて、このように学んで、私の「国語科教育法」の学習者が、二回にわたる「表現」活動³で明らかにしたことは、何であったか。その一つは、教材に対する指導者としての主題意識の確立の問題であり、二つは、その意識を核とする教材透視力⁴が、必然的に開発することのできる教材開発力⁵の問題である。この二つは、私たちが学んだ当のI先生の授業構想力⁶あるいは単元指導力⁷そのものの二つの大きな柱をなして、自覚されたものである。

まず、指導者としての主題意識を確立するためには、さらに次の練磨が求められようか。

① 学習者が、状況の中で切なくも求めているはずの課題（主題意識）を、学習者自身が対象化する道すじを、自ら求めつづける。

② 学習者が①の認識とそれに基づく行動を、豊かなことばの力によって支えられるよう、自らの主題認識の核となることばを鋭く掘り起こす力を、磨きつづける。

③ ①・②を、学習者に、学習内容・学習方法として提示することが、学習者の自己学習力を育み、共に主題意識の核心を共有するはずだとの確信を、持ちつづける。

次に、教材開発力⁸を練磨するためにも、次の三つの練磨が、併せて求められようか。

① 年間学習計画や三年間を通した学習の見通しの中で、どのよう

な主題や課題やを学習の目標にするかを、まず明らかにする。

② とりわけ、指導者としての日常の言語生活の中で、①を軸としたアンテナを鋭く豊かに張り巡らせ、求心力を維持する。

③ 学習の過程で、学習者自身が、自らの主題意識の変革に即して、のびやかに教材開発を思い立つ余地を、①・②の中に込める。

思えば、I先生が、そのはじめての単元学習指導において、工夫を凝らしたことの核には、この二つの柱が、やむにやまないものとして存在していたのである。私たち「国語科教育法」の学習者は、「国語教育における諸問題」の一つを、ここに学ぶ幸いを得た。

おわりに

さて、I先生の「はじめての単元学習指導」に学びつつ、私たち

「国語科教育法」の学習者は、以下のような「国語教育における諸問題」を、具体的な教材に即して追究し続ける。

① はじめに きくことの美しさを求めて

② 「国語」の学力とは、何か。

③ 「国語」の学力は、どのようにについていくのか。

④ 「表現」と「理解」とを統合する。

⑤ 主題意識を、どう深化・拡大させるか。

⑥ 教材を開発する。

⑦ 発問を輝かす。

⑧ 相互批評は、どんな価値を生むか。

⑨ 「評価」とは、何か。

⑩ 授業を構想する。

⑪ 今、何が問題になっているか。

⑫ 模擬授業にそなえて、課題に答える。

⑬ 「構想」の記述をし、問題点を整理する。

⑭ おわりに 問題点をまとめて記述する。

この上に立って、私たちは、具体的に、I先生に学んだことを念頭に、「模擬授業」の実践に入っていく。「模擬授業」は、学習者を、六つのグループに分け、「授業者」・「学習者」・「記録者」・「批評者」の四つの役割りを、二巡する体系のものである。中で、教材は、各自が、前期の学習⑫⑭で確かめ深めた構想を持ち寄り、グループの中で再検討し、代表一名ないし二名が、五〇分の「授業」を担当する。教材は、中での開発による。

たとえば、D班の「模擬授業」の一こまは、次のような内容と展開を見せ、深まっていく。

○ 教材 石垣りんの随想「花嫁」

この教材は、「私」がいつもゆく公衆浴場で、「衿を剃ってください。」と頼まれた女性から、「明日、オヨメに行く」と聞く。「私」は、④「ゆたかでない人間の喜びのゆたかさが湯気の中で、むこう向きにうなじをたれている、」と思う。——と、淡々と運ばれる。

D班の「指導者」A君は、右の④を中心にした第三段落に焦点を当て、こう展開する。

T Sさん、読んでください。

P₁ (読む。)

T オヨメ。片仮名で書くことに意味がありますね。Kさん、「私」はこれをきいてどういう気持ちですか。

P₂ (沈黙)

T 「でも」——ここからあと、どうなっていますか。「少しも凶々

しさを感ぜさせないしおらしさ」から、「私」は彼女に対しては
じめどういイメージを持ったのですか。

P₂ 失礼。

T 失礼ですね。「しおらしい」だけでは、わからない。「図々し
さを感じさせない」があるから、結果的には、剃ってあげるの
すね。では、最後の文(注⑤)は、どういう人間だと言っている
のですか。

P₃ 経済的には豊かでないが、人間としては、本当の豊かさを知っ
ている。

T それは、どこからわかったのですか。

P₃ 「ゆたかでない人間の喜びのゆたかさ」

T Nさん。

P₃ 精一杯の誠意から、人間の豊かさが生まれる。

T 本当の喜びというのは。Sさん。

P₁ 物質的でないということ。

T 物にならないものでしょうね。ささやかなもの。では、第四
段落へ行きましょう。

翌週、私は、いつものように、二〇分で、この「模擬授業」から
学んだことをまとめる。

○はじめに ノバリスのことばから 注 「模擬授業」の⑤に
関り、「見えるものと見えないもの」についての箴言を紹介する。

① 板書での対比を端的にしよう。

② 構造の中で、焦点語を位置付けよう。

③ 本文に立ち返って吟味しよう。

④ 結びの一文(石垣りんは、この文章を、「彼女はいま、しあわ
せかしらん?」と結んでいる。)

○ おわりに 石垣りんの詩「銭湯で」注9を紹介する。

一方、学習者たちは、D班の「模擬授業」の直後、私から投げか
けられた次の発問注10に、〈表現〉を、たとえば次のように記述す
る。

○ 「しおらしさ」からくる「豊かさ」は、なぜ「むこう向き」で
あるのか。

〈Sさんの表現〉「しおらしさ」から「私」の感じとった「ゆたか
さ」は、その女性の①健気な姿だと思う。②つつましく生きてい
く中での喜び、それを真の「ゆたかさ」としているのだろう。カ
ミソリをあてられるために、むこうを向いて待っている彼女から、
彼女の心のゆたかさ、彼女の将来について考えさせられたのでは
ないか。

〈私のひと言〉①・②に、この女主人公の「豊かさ」の特質が鋭
く説明されていますね。一方、①だけだと、みんなから公に祝福
されてもよい「豊かさ」ですよね。彼女の場合は、そうでないと
ころに、かえって、作者の心をつき動かす価値があったのですよ
ね。

〈Nさんの表現〉「しおらしさ」は、決して強くはないけれど、しっ
かりしている、そういうやさしさを持っていると思う。それは、
人を押しのけても幸せをつかんでやろうとか、貧しくてどうせ私
なんか、とひがんだり決してしない③心の通った女性のイメー
ジがして、「むこう向き」に積極的ではなく④一歩ひいたように
豊かさを見つけることができ、小さな喜びを見つけることができ
る人のような気がする。

〈私のひと言〉①・②二つの要素が、この詩のすばらしさを鋭く
つけていますね。この女主人公は、「一歩ひか」ざるをえない状

況の中で生き抜いてきたのですね。その中でイこそが、一見「うしろ向き」であつても「むこう向き」であつても、強さを兼ね備えた豊かさを生み出すのですよね。

私たちは、「諸問題」の学習に重ねて、I先生の「はじめての単元学習指導」に学び得たか。省みつつ、実の場にこそ学び続けたい。

10 拙論「高等学校における語彙学習の一方法」(全国大学国語教育学会編「国語科教育」第三八集所収) 参照

(一九九一・一一・二八記)

注1 『倉澤栄吉国語教育全集』 「国語単元学習の開拓」 (角川書店刊) 他、今日の「国語科教育」の課題として説かれる。

2 拙論「主題によって単元を統合する学習 — 『ちよつと立ち止まってみよう。』を中心に —」 (あゆみ出版刊・田辺洵一・

浜本純逸・大槻和夫編『たのしくゆかる高校国語I・IIの授業』

2 「説明論説・作文」 編所収) 参照。

3 『金子みすゞ全集』 (JULA出版局刊) 所収

4 拙著『高等学校 私の国語教室』 (右文書院刊「教え方叢書」

別六卷) 参照

5 野地潤家著『国語教材の探究』 (共文社刊)

6 拙論「語彙をゆたかにする主題単元学習の構築」 (山口大学教育学部附属教育実践研究指導センター『研究紀要』第二号所収) 参照

7 拙著『高校文章表現指導の探究』 (溪水社刊) 参照

8 大学生を学習者とした「国語科教育」の実際については、拙論「教員養成課程における国文学講読の方法 — 『紫式部日記』の場合 —」 (『国語教育』第七号所収) に、その具体

例を示した。

9 『石垣りん詩集』 (思潮社刊「現代詩文庫」46) 所収