

読みを深める討論指導

—『セメント樽の中の手紙』の取り扱いの場合—

野 中 幸 子

資料構成

I 研究の動機

II 本論

一 研究の動機

二 指導の実際

(1)『セメント樽の中の手紙』を教材に取り上げた理由

(2)学習指導案と実践結果

III 研究の成果

IV 反省と今後の課題

I 研究の動機

授業がなかなか成立しない。生徒は大声で私語をする。漫画本を読む。ガムをかむ。注意しているうちに授業が終わってしまう。就職希望者八割の本校生徒は、授業を積極的に受けようとしな

しかし、発問の内容によっては、興味を示し、積極的に課題に取り組みとうとする。このような時、指導者側に討論させる力量が

あれば、より一層読みが深まり、学習者を授業に引き込むことができるのである。

このような経緯から、教師の発問を作る力量、討論をさせる力量をいくらかでも高め、学習者の思考を促す、盛り上がりのある授業を目指し、今回の研究に取り組んだ。

参考までに討論の定義について紹介しておく。

「討論」は、字義のとおり、自説の論を説明・主張し、相手の論を「討つ（問いただす）」ことで、自説の正当性を明確にし、相手及び第三者を説得しようとする行為である。対立する説を論破する論理的思考力が不可欠である。

（『国語科重要用語300の基礎知識』 野地潤家編二〇〇ページ
明治図書）

II 本論

一 研究の方法

- ① 生徒の実態に即した教材の選定
- ② 討論を生み出す発問作り
- ③ 討論形態の設定
- ④ 教師の助言の工夫
- ⑤ 生徒の反応に基づく①～④の分析・考察
- ⑥ 討論を盛り上げ、読みを深める指導のまとめ

二 指導の実際

- (1) 『セメント樽の中の手紙』を教材として取り上げた理由

① 本校生徒の興味・関心に合っている。

本校生徒の一番の関心事は「恋愛」である。八十八パーセントが就職希望者で、目的を持って勉強する生徒は一握りである。市街地から離れた、刺激の少ない環境の中で、生徒の目は異性に向けられている。だから、生徒は、本教材における、恋人を思う女工の気持ちに同化しやすく、教材に親しみを持つであろう。

また、経済的にも、家庭的にも恵まれない生徒が多いので、与三の家庭の様子や仕事に興味を持つはずである。

② 連帯意識について書かれている。

『セメント樽の中の手紙』の授業に入る前に、「悲しみ」という題で、詩を書かせた。その中に、自分だけが不幸だという内容の詩を書いている生徒が、二年一組四十名中三名、二年二組三十七名中六名いた。またクラスの雰囲気になじめず、登校拒否の生徒が一名いた。自分の殻に閉じ込める生徒に、少しでも連帯の素晴らしさを、本教材で伝えたいかった。

③ 短篇である。

自分の意見を発表するとき、その根拠となる文章を押さえさせるため、今回は特に短い文章を選んだ。

(2) 学習指導案

ア、日時

一九八九年十月十三日(金)～一九八九年十月十九日

(木)の六日間

イ、対象

佐賀県立唐津北高等学校

第二学年一組 男 二十八名 女 十二名 計四十名

第二学年二組 女 三十七名 計三十七名

ウ、使用教科書

『高等学校 新国語I』一一九ページ～二二五ページ、大

修館書店、一九八九年度版

エ、本時の教材

『セメント樽の中の手紙(葉山嘉樹)』印刷して配布。

オ、教材観

この作品は、大きく三段に分けることができる。

第一段は、木曾川の発電所建設現場で、セメントあけの作業をしている松戸与三が、セメント樽の中から木の小箱を見つけ、それを壊して女工の手紙を取り出すところまで。

三人称の視点《外の目》が主人公与三の《内の目》と重ねてある。

特に一段で注意したいことは、三人称限定の視点から書かれている点である。一人称の視点で書かれているならば、労働者の苛酷な状況を客観的に把握することはできない。また、三人称客観の視点で書かれていれば、主人公与三の身の上に同情はしても、与三の日常に対する不満ややりきれなさが十分に理解できず、与三の身になって考えることは難しい。

よって、第一段では、視点に注意して、与三の働く姿、苛酷な労働状況を把握させ、かつ、与三の日常への不満、やりきれなさを理解させたい。

第二段は、セメント工場の破砕器に恋人を奪われた女工の悲しみ、怒りに満ちた手紙。

一人称の《私》の視点《内の目》より表現されている。よって、女工の外面はほとんどわからないが、内面―心の動き、考えなど―はよくわかる。ここでは、女工の悲しみ、怒り、加えて苛酷な

労働を強いられている労働者への連帯意識を読み取らせたい。また、女工の人柄についても、理解を深めたい。

第三段は、女工の手紙を読み終えた与三のやり場のない憤りが、第一段と同じ視点で描かれている。ここでは、与三がどのような気持ちで女工の手紙を読み終えたかを考えさせたい。

生徒の興味・関心を引くところは、やはり女工の手紙であろう。ただ、苛酷な労働にたずさわらない生徒がこの部分を読めば、女工に同情するだけで終わってしまうだろう。しかし、松戸与三の反応は切実なものであった。「へべれけに酔っぱらいてえなあ。そうして何もかもぶち壊してみてえなあ。」とどなる与三。ここには、同情だけでは済まされない現実の厳しさがある。生徒の思いと与三の思いとのズレ。このズレに生徒が気づくことによつて、より深く作品を読み味わうことができる。また、現実を見つめる契機になるであろう。そして、現実のさまざまな状況の中で、人と人との連帯感が心の糧となることを知ってほしいものである。

カ、指導目標

① 労働者、松戸与三の置かれている苛酷な状況を理解し、与三と女工、ひいては労働者同士の連帯の素晴らしさを理解させる。

② 恋人に対する女工の愛と誇り、人間が疎外されている状況への怒りを読み取り、彼女の人物像をとらえさせる。

③ 描写の特徴(比喩表現、淡々とした描写、文末表現)とその効果を理解させる。

キ、指導計画

① 題名読み、本文通読後、初発の感想をまとめさせる。

……一時間

② 他の人の感想を聞き、全員自分の感想を発表させる。語句の学習。

……一時間

③ 与三の労働状態、生活状態を理解させる。

……一時間

久、学習指導過程

④ 手紙に込められた女工の思いを理解させ、彼女の人物を理解させる。

……一時間

⑤ 女工と与三の結び付き―労働者の連帯―を理解させ、与三の身になって女工への手紙を原稿用紙に書かせる。

……一時間

〈第一限、二二一、二二二〉

学習内容	指導過程	指導上の留意点
一、題名読み 二、本文を通読する。(範読) 三、初発の感想を書く。▽書いてしまった生徒は、学習プリントで語句の学習をする。 四、次時の予告	(問)「セメント樽の中の手紙」という題から、想像できることを言ってください。 (配布)教材プリント (指示)今から読みますので、よく聞いておいて下さい。読めない漢字には、読み仮名を付けなさい。 (指示)セメント樽の中の手紙を読んで、感じたこと、考えたこと、心に残ったことをこの用紙に書いて下さい。自分のノートにも書いて下さい。 (配布)提出カード(B5の用紙) (指示)終わったら、提出して語句の学習をしてください。(資料①) (説)松戸与三の生活ぶりをのぞいてみようと思います。	・「セメント樽」の説明 ・通読に約七分三十五秒かかる。 ・男子の提出が悪く、感想を書かせること自体むずかしい。どうしても書かない生徒が二名いる。しかし強制して書かせていない。今回もそうする。 ・感想を書かせるのは、それをもとに全員発表させようと思ったからである。 (説)読んで書き、全員が発言する「小説」の学習(浮橋康彦氏)を参考にして

〈一限めの授業を終えて〉

◎教材について

範読した。最初、生徒は与三の鼻の描写に大笑いした。ある男子生徒は、自分の家の仕事と同じだから、この文章、やめようと言い出した。ところが途中で水を打ったように静かになった。特

に、女工の手紙の部分は、涙ぐむ生徒もいた。読み終わると、ある男子生徒がすかさず、「これ本当にあったと（こと）？」と興味を示し、別の生徒は「久しぶりにこりゃ感動した。」と言った。「セメント樽の中の手紙」の偉力を痛感した。この教材は、生徒の環境や興味・関心に即していたと言える。

〈第二限、二一〉

学習内容	指導過程	指導上の留意点
一、他の人の感想を聞き、自分の感想を発表する。 二、松戸与三の労働生活状態を理解する。	(配布) プリント初発の感想のまとめ(資料②) (指示) 指名された人は、ノートに書いた自分の感想を読んで下さい。 (問) 松戸与三の仕事についてわかったことを挙げて下さい。また、文章のどの部分からわかるかも言って下さい。 ・セメントあけ・忙しい・十一時間労働 ・発電所関係の仕事・安い賃金……	・全員に発表してもらうことを目的とする。 ・感想未提出の生徒にも発表してもらおう。 ・教師側は特にコメントを付けない。 ・特に指名はしない。クラス全体に問いかける。 ・現在の労働条件、賃金について説明する。 ・本作品は大正十五年に発表されたことを説明しておく。 ・「十才」日当二円九十銭」を具体的に説明する。 ・セメントあけの手順を説明する。

三、松戸与三の心情を理解する。

(問) 松戸与三は、今の状態に対して、どのように思っているのですか。それはどこからわかりますか。

——日々に対する不安や不満を持っている。

・金も入っていないねえようだな。

・彼の通る足下では、木曾川の水が白く泡をかんでほえていた。

・全くがっかりしてしまった。

・べらぼうめ! どうして飲めるんだい!

・この世でも踏みつぶす気になって、やけに踏みつけた。

(指示) 指名読み(五名)

四、まとめ(第一段)

五、次時の予告

(説) 女工の手紙に込められた思いを理解しましょう。

・必ず、自分の意見の根拠を文章中から抜き出させる。

※実際には、学習内容一の途中までしか進まなかった。

△一限めの授業を終えて

◎初発の感想全員発表について

意見を言いやすい雰囲気を目指して、生徒一人一人の初発の感想をまとめて、全員に発表させた。ところが、一名恥ずかしいから発表しないと強く主張する生徒がいた。また、ほとんどの生徒が低い声で発表し、内容が聞き取りにくく授業がだらけてしまった。

考えを更に深めたり、新たに生じた疑問を解決したりする発展

的な学習活動がなければ、生徒はなかなか発表しない。単に自分の意見だけを述べる全員発表では、生徒の話す力を伸ばすことはできないし、理解を深めることもない。

◎「与三の仕事について、わかることを言っておきなさい。」という発問について

この発問によって与三の仕事の苛酷さを理解させようとした。クラス全体に向かって問いかけたが誰も何も言わない。そこで一人ずつ当ててゆく。なかなか答えないので、一問一答になってゆく。

T 「仕事の内容はどうですか。きついですか、それとも楽ですか。」

S 「きつい。」

T 「どこからわかりますか。」

S 「えーとーね。一分間に十才ずつ吐き出す……から、持っていく間もなかった。」


T 「そうですね。……」

(Tは指導者、Sは学習者)

時々は盛り上がるが、結局、指名された生徒のみが考え、意見を言うだけである。

このように思考が沈滞しないように、次のような工夫が考えられる。

〈第三限、二一、二一二〉

学習内容	指導過程	指導上の留意点
一、話者の理解	<p>(板書)『吾輩は猫である。名前はまだない。どこで生まれたか」と見当がつかぬ。』 (説明)このときの「猫」は作者ではありません。作者は夏目漱石です。「猫」は物語を語っています。物語を語る人を話者といいます。</p> <p>(板書)話者(物語を語る人) 猫 作者 夏目漱石</p> 	<p>・話者と作者の違いを簡単に説明する。その際『授業の腕をみがく』(向山洋一著七十六ページ、明治図書)を参考にした。</p>

① 具体的な発問を準備する。

たとえば、生徒に、「みんなが仕事を選ぶとき、何を目安に選びますか。」と問いかけてから、与三の苛酷な労働状況を考えさせる方が、より具体的に取り組みやすいであろう。

② 検討する文章の範囲を決める。

普段から生徒の読む速度を把握して、範囲を決めるべきであった。文中から適切な表現を抜き出して与三の仕事ぶりを考える作業にかなり時間がかかっていた。

③ 自分の意見をノートに書かせる。

このことによって、生徒は発表しやすくなる。加えて、席の近い生徒同士が意見交換すれば、自信を持って発表するであろう。

二、第一段落の話者の位置を理解する。

(板書) 松戸与三はセメントあけをやっていた。ほかの部分はたいして目立たなかったけれど、頭の毛と、鼻の下は、セメントで灰色に覆われていた。彼は鼻の穴に指を突っこんで、鉄筋コンクリートのように、鼻毛をしゃちこばらせている、コンクリートをとりのこらせたのだが、

(問) この文において、話者の位置はAですか、Bですか、それとも他に考えられますか。



ノートに書きなさい。理由も書くこと。

(指) 発表して下さい。理由も書いて下さい。

(説明) 「とりたかったのだが」は与三の気持ちですから、話者はBにもいます。ここで話者は与三の内と外にいます。

(問) 松戸与三は、今の状態に対してどう思っているのでしょうか。

(説) 女工の気持ちについて考えます。

・三者択一、討論のための発問。
・机間巡視する。

・ほとんどがAと応えるだろう。
・与三の内と外をしっかりと読み取ることが大切だということを付け加える。

・この問いは二―二では済んでいる。
・必ず根拠となる文章を抜き出させる。

〈三限めの授業を終えて〉

◎発問「(板書……:松戸与三はセメントあけをやっていた。ほかの部分はたいして目立たなかったけれど、頭の毛と、鼻の下は、セメントで灰色に覆われていた。彼は鼻の穴に指を突っこんで、鉄筋コンクリートのように、鼻毛をしゃちこばらせている、コンクリートをとりたかったのだが)この文において話者の位置はAですか、Bですか、それとも他に考えられますか。」について

第一段が《外の目》と《内の目》から表現されていることを理解するために、この発問を提示した。ノートに自分の意見を書かせて、その理由、根拠も書かせた。机間巡視をすると、書いていない生徒は四分の一で、三名はB、後はすべてAだった。

ほとんどの生徒が、この発問に取り組んだ。そこで、A、Bそれぞれ選んだ理由を尋ねると、生徒は急に黙り込んでしまった。教師側は、徐々に焦って、「Aだけではなく、Bつまり与三の側か

〈第四限、二一、二一〉

学習内容	指導過程	指導上の留意点
一、音読(女工の手紙)	<p>(指示) 指名読み(一名) (説明) 淡々とした哀しみを抑えた表現です。 (問) 「りっぱにセメントになりました。」には、女工のどのような思いがあるでしょう。どうして人間がりっぱにセメントにならなければならぬのか。人間無視に怒り。</p>	<p>・「私はNセメント会社のししまい込みました。」 ・試験前なので、半分は説明を加える。</p>

らも描かれています。どこからわかりますか。」と討論させる前に答えを言ってしまった。後は一問一答で終わる。ほとんどの生徒が取り組んでいただけに残念である。

討論をさせるにあたっては、次の三点に注意すべきである。

① 適切な発問を考える。

今回は、初めから選択式の発問にした。できれば、生徒の意見が二、三に別れ、その正答を文章を根拠にして導き出せるような発問がいいかと思われる。

② 意見が出なかったら、グループや、隣同士で相談させた方がよい。

③ 生徒の意見を待つ。時間や授業の体裁ばかり考えない。この日の私は、授業をうまくやろうとばかりして、生徒を無視していたようである。

集団思考の場を作るには、教師側の心の成長なくしては無理なのである。

二、女工の気持ち
を理解する。

(指示) 指名読み (二名)

(問) 「わ」には女工のどのような気持ちが
込められていますか。

(説明) 「わ」には女工の恋人への深い愛と
誇りがあらわれています。

(指) 「あの人は優しい、いい人でしたわ」
を、思いを込めて読んで下さい。

(配布) プリント(話し合いの手びき)(資料③)

三、「あなたが労働
者だったら」に
おける女工の気
持ちを理解する。

(指示) 課題は二つあります。「あなたがも
し労働者だったら」という言葉には、女
工のどのような気持ちが込められてい
るか。」と「この女工の人はどのよう
なものか。」です。話し合いの手びきを
見ながら、話し合いを進めて下さい。

四、女工の人柄を
理解する。

椅子、机は移動させて結構です。始め
て下さい。時間は十五分です。

・ 机間巡視

・ 課題別に発表

五、次時の予告

(指示) 発表

(指示) おかしいなと思う意見を班で話し
合ってください。

(説) 「へべれけに〜」に見られる与三の
気持ちを考えたいと思います。

・ 「あなたは労働者ですか。〜さようなら。」
・ 「そんな所」が指す内容をおさえておく。

・ 指名読み。

〈第四限めの授業を終えて〉

◎小グループ(約六名で一グループ)での話し合いについて

構成メンバーは机の位置の近い者同士である。話し合いの資料
を準備する。(資料③)

話し合いの手引きを持っており、また小グループのため、司会者もメンバーも和気あいあいとした中で、自分の意見を出し合っていた。ただし、この小グループの中で、討論し合う班はなかった。

小グループで学習するときは、その前にまず個々人が自分の意見をまとめておくことが大切である。そうすることによって、自分の考えをより一層深めることができる。

◎教師の助言について

〈第五限、二一一、二一二〉

学習内容	指導過程	指導上の留意点
<p>一、「あなたがもし労働者だったらら込められた女工の気持ちを理解する。</p> <p>二、女工の人の柄を理解する。</p>	<p>(指示)「あなたがもし労働者だったらという言葉には、女工のどのような気持ちが含まれていますか。昨日、話し合ったことを発表して下さい。</p> <p>(問)「女工の人の柄は、どのようなものでしょうか。」</p> <p>やさしい。前向き。芯のしっかりした女性。</p> <p>〈二一二〉</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・同じ労働者階級への連帯意識があることを説明する。 ・昨日の話し合いでは、女工の人の柄のところまでいっていない。 ・必ず、根拠となる文章をおさえさせる。
<p>(板) 一段 この世でも踏みつぶす気になって</p>		

話し合った内容を各班ごとに発表する際、きちんとまとまていない班には次のような助言をした。

「まとまっていなくても、『とこまでは考えました。』でいいから発表して下さい。」

また、他の班と同じ意見の班には、

「もし一班と同じだったら『一班と同じ意見で、です。』というふうに言って下さい。」と助言した。

このような助言をすると、生徒は安心して意見を言った。

に表れている
与三の心情を
理解する。

二段 女工の手紙

三段 へべれけに酔っぱらいてえなあ。

(問) 一段と三段で、与三の気持ちに違いはあるでしょうか。

(説明) 一段には、日常へのやりきれなさ、三段は社会、会社にやりきれなさを感じている。

〈二一〉

(問) 女工の手紙に、私たちはかわいそう
だという感情を持った。与三は「へべ
れけに」となった。どうして私た
ちと与三の反応が異なるのでしょうか。

(説明) 与三の身になって、女工に手紙を
書いてもらいます。

四、次時の予告

〈第五限めの授業を終えて〉

◎「あなたが労働者だったら、にはどのような気持ちか込められて
いますか。」の課題のまとめ方について

前時に話し合いをして、三班まで発表していた。本時はその続
きである。出た意見は次の通りである。

一班 労働者ならわたしの気持ちがわかるだろう。

・二一二の授業で出した問いは、生徒にわ
かりにくかったようなので〈二一〉は
別に発問を作った。
・この発問により、与三と生徒側の立場の
違いをはっきりさせる。

二班 労働者よ、わたしの気持ちを知ってほしい。

三班 お金持ちに対するうらやみ。

四班 一班と同じ。

五班 恋人の状態を知ってほしい。

六班 一班と同じ。

七班 「一班と同じで、労働者のことは、労働者にしかわから
ない。」(二年二組)

この意見を、どのようにまとめればいいのかよくわからなかった。結局、教師側が考えていたものと同じ意見をもとにまとめて、解説するだけに終わってしまった。このようなやり方を繰り返せば、生徒は徐々に話し合いの必要性を感じなくなるだろう。

生徒の意見への対応が不十分だったのは、準備段階で、予想できる意見を指導者側が十分に吟味していなかったからである。

◎発問「第一段の与三の気持ちと、第三段の与三の気持ちに違いはあるでしょうか。」について

手を挙げさせたところ、「ある」が九名、「ない」が一名、あとの生徒は黙っていた。生徒は、この問いに興味を示さなかった。当然、次の問いで「どのような点で異なるでしょう。」と尋ねても、考えようとする姿勢はあまり見受けられなかった。

発問の内容、組み立ては、生徒の思考を促すものでなければならぬ。

◎発問「女工の人柄はどのようなものですか。」について

この発問をしたとき、生徒の方から恋人思い、優しいなどの意見が出る。どういうところからわかりますか。」と聞くと、途端に意見を言わなくなる。何度も文章に立ち返って読む習慣が身に付いていない。今後の課題である。

他に意見が出なくなったので、思考にゆきぶりをかけるため、「女工はとても気弱なところがあると思いますか、どうでしょう。」と問題をなげかけてみる。すると、「そんなことはない、しっかりした人だ。」という生徒がいた。理由として、「女工さんは、恋人が死んですぐに労働者あてに手紙を書いているから。」

と答えた。

発問に関連し、かつ生徒の思考を促す補助の発問を準備すれば、活発な意見が生まれる場合もある。

◎「女工に対し、私たちはかわいそうだと同情しました。与三は『べれけに酔っぱらいてえなあ。そうして何もかもぶち壊してみてえなあ。』ととなった。どうして私たちと与三の反応が異なっているのでしょうか。」について

この発問によって、学習者と与三との立場の違いを理解させ、与三の心情をより深く理解させようとした。そして、与三の身になって女工の手紙をもう一度振り返り、労働者の厳しい状況、人と人の連帯意識の重要性について考えを深めていく。そういう授業の流れを考えていた。

実際は、与三と生徒との立場の違いをはっきりさせることはできても、それ以上の発展は望めなかった。

〈第六限めの授業を終えて〉

◎「松戸与三の身になって、女工への手紙を書いて下さい。」という指示について

二年一組で、提出率が悪く、四十名中三十三名しか出さなかった。(八十二・五%)

「松戸与三の身になって」という条件が、かなり難しかったらしく、半数の生徒から自分の思っていることを作文にしたらしいのか、その方が書きやすいのにと苦情が出た。一行程度しか書いていない生徒も四名程いたが、かなりの生徒が与三の生活、

<p>学習内容</p> <p>一、松戸与三の身になって、女工に手紙を書く。</p>	<p>指導過程</p> <p>(配布) 四百字詰め原稿用紙 (指示) 松戸与三の身になって、女工あての手紙を書きなさい。題は「女工さんへ」 (指示) 書き終わった人は、提出して、自習をして下さい。</p>	<p>指導上の留意点</p> <p>・自分が松戸与三のつもりになって作文を書くことを徹底して言う。</p>
<p>二、自習</p>	<p>今回の研究において、文章に密接に関わり、読みを深めていく討論指導は不十分に終わった。最大の原因は、</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>待つことができなかった。</p> </div> <p>ことにある。生徒が意見を言わなかったから、待たずにどんどん答えを言ってしまふ。生徒の意見が出たら出たで、さあ早いところまとめと先へ先へ進もうとする。これでは話し合いをしようにも、生徒は追い立てられて、意見交換し合う余裕さえない。</p> <p>討論を成功させるためには、教師がまず生徒の意見を待つ、謙虚に受け止めるところから始めなければならぬ。</p> <p>一方、この研究によってさまざまな成果を得た。次のような点に注意すれば、生徒が課題に取り組み、話し合いや討論する姿勢を持つようになる。</p>	

労働の厳しさを理解し、また労働者同士の連帯を意識した文章を書いていた。(資料④)

ここに、一生徒の初発の感想Aと授業の最後に書かせた女工への手紙Bを並べておく。(資料⑤) Bの方は、もちろん、松戸与三の身になって書くように指示したので、Aよりも女工や与三に寄り添った作文を書いている。とはいえ、女工に対する批判的文章から離れて、女工を思いやる文章を書いている点に、この生徒のもの見方の広がりを感じる。

自分から離れて、第三者の立場で感じたことを書かせることは、生徒の成長を促す点で実に効果的である。

Ⅲ 研究の成果

(1) 教材

今回は『セメント樽の中の手紙』のみ取り上げたので断言はできないが、話し合いや討論をしようという気にさせるにはまず、生徒の興味、関心をひく、感動のある教材を使った方がいいのではないだろうか。

特に、文章をおさえて読む習慣が身に付いていない生徒は、一通り読んで感動したり、強い反発をもたらす印象の強い教材を取り上げ、徐々に文章の表現に着目させてゆく方法がよいかと思う。

(2) 発問

ア 「この部分には、女工のどのような気持ちが込められていますか。」

このような発問は、実際、文章で説明されていないので、意見は出るが拡散的で、話し合いによってより深い意見を引き出すのは難しい。勢い、教師主導型になり、強引にまめていく形になる。この状態が続けば、生徒は話し合いの必要性を感じなくなる。

このような発問は、座談会形式の話し合いの場に、大いに活用していきたい。討論にはあまり向かないので、授業の中心発問にはしない方がいいのではないだろうか。

イ 「一段落において、話者の位置はAですか、Bですか、それとも他に考えられますか。」

話者の位置を聞く発問、視点を聞く発問である。今回、話者の位置を考えることによって、与三の外面と内面をより深く読み取ろうと考えた。だが、学習者の意見を待たずに、教師側がさっさと答えを言ってしまったので討論は不十分に終わった。

ただ、文章を読めばAかBかはっきりする問いを好む生徒は多い。手を挙げさせると、八十〜九十パーセントの参加を見せてくれる。初めから択一問題にせず、学習者に意見を出させてから問題点を絞り込んで討論すれば、より一層読みに深まりが出たであろう。

注意したいのは、学習者が、自分の解答が合った、間違ったと大騒ぎする場合である。気持ちはわかるが、対立した答えがあるからこそより深い読みが味わえることを平素から学習者に話しておく必要がある。

(3) 発問に対する生徒の反応

発問をすれば、さまざまな反応が学習者から返ってくる。その反応にどう対処するかが読みを深める上で大切である。

日々の実践の中で、中心発問に対する反応を、教師側が数多く考えておくことが大切である。かつ、言葉に対する感覚を日々養っておくべきである。

(4) 討論の形態

小グループから始める。

大勢のいる前で発表することは、生徒にとってかなり苦痛

をとまなう。しかし、小集団の中では、意見を言う生徒が増え、普段意見を言わない生徒も、人の意見を聞いて賛成意見を言うようになる。また、小グループできちんと司会者を指定すれば、課題に取り組む。グループ討論の機会を増やすことにより討論の授業が成立するようになるだろう。

(5) 教師の助言

ア 賛成意見の大切さを話す。

『○○さんの意見に賛成です。』のような賛成意見はとても大切です。意見を言った人は安心するし、意見を言うのがそう苦にならなくなります。』

このような説明をすれば、学習者は賛成意見を、大きい声ではっきりと言つようになる。

イ つなぎ言葉を用意する。

首をかしている生徒、うまく言えずに困っている生徒に、「どう言っているかわかんないのかなあ?」と聞くと、ちょっと頭を縦に振る。そういうときに、「わかるどころまでいいよ。例えば『よくわかりませんが』に続けて言つてごらん」というと、途中まで言えるようになる。

IV 反省と今後の課題

(1) 討論を成立させる発問が作れなかった。今後、発問の在り

方を絶えず研究する。

(2) 学習者の意見に対する対応の仕方が中途半端だった。予想できる学習者の反応を、十分に考えておく必要がある。

(3) 討論、話し合いの機会を数多く作る。

(4) 教師の心を鍛える。生徒の意見を謙虚に受け止める姿勢を日々の実践の中で養う。

(佐賀県立鳥栖高等学校教諭)

〈参考文献〉

・『文法読本ぶんげい(文芸) 指導資料集(全)』西郷竹彦監修/文芸教育研究協議会 一九八七年版 明治図書

・『文芸教育辞典』21特大号 西郷竹彦編集 昭和五十九年版 明治図書

明治図書

・『国語科重要用語300木曾知識』野地潤家編 一九八六年版 明治図書

明治図書

・『大村はま国語教室』(第二巻) 大村はま著 一九八六年版 筑摩書房

・『授業の腕をみがく』向山洋一著 一九八八年版 明治図書

① 松戸三の生活について、おかしな箇所を線で示して、

② 松戸三の住居について、おかしな箇所を線で示して、

(伏)

③ 松戸三、女主人、女主人の住居と関係について、

(子)

(中)

① 松戸三の住居と生活
②
③

④ 小説は、三郎が構成されて、おかしな箇所を線で示して、

〈内容理解〉

シラヤ	101	102	103	104	105
眼	106	107	108	109	110
思	111	112	113	114	115
部	116	117	118	119	120
汚	121	122	123	124	125
左	126	127	128	129	130
ハ	131	132	133	134	135
ハ	136	137	138	139	140

① 次の語の意味を調べ、

② ヌク、③ コラ、④ フカ、⑤ トカ、⑥ カ、⑦ ツ、⑧ ヌ、⑨ ツ、⑩ ツ、⑪ ツ、⑫ ツ、⑬ ツ、⑭ ツ、⑮ ツ、⑯ ツ、⑰ ツ、⑱ ツ、⑲ ツ、⑳ ツ、㉑ ツ、㉒ ツ、㉓ ツ、㉔ ツ、㉕ ツ、㉖ ツ、㉗ ツ、㉘ ツ、㉙ ツ、㉚ ツ、㉛ ツ、㉜ ツ、㉝ ツ、㉞ ツ、㉟ ツ、㊱ ツ、㊲ ツ、㊳ ツ、㊴ ツ、㊵ ツ、㊶ ツ、㊷ ツ、㊸ ツ、㊹ ツ、㊺ ツ、㊻ ツ、㊼ ツ、㊽ ツ、㊾ ツ、㊿ ツ、

③ 次の語の意味を調べ、
④ 次の語の意味を調べ、
⑤ 次の語の意味を調べ、
⑥ 次の語の意味を調べ、
⑦ 次の語の意味を調べ、
⑧ 次の語の意味を調べ、
⑨ 次の語の意味を調べ、
⑩ 次の語の意味を調べ、
⑪ 次の語の意味を調べ、
⑫ 次の語の意味を調べ、
⑬ 次の語の意味を調べ、
⑭ 次の語の意味を調べ、
⑮ 次の語の意味を調べ、
⑯ 次の語の意味を調べ、
⑰ 次の語の意味を調べ、
⑱ 次の語の意味を調べ、
⑲ 次の語の意味を調べ、
⑳ 次の語の意味を調べ、
㉑ 次の語の意味を調べ、
㉒ 次の語の意味を調べ、
㉓ 次の語の意味を調べ、
㉔ 次の語の意味を調べ、
㉕ 次の語の意味を調べ、
㉖ 次の語の意味を調べ、
㉗ 次の語の意味を調べ、
㉘ 次の語の意味を調べ、
㉙ 次の語の意味を調べ、
㉚ 次の語の意味を調べ、
㉛ 次の語の意味を調べ、
㉜ 次の語の意味を調べ、
㉝ 次の語の意味を調べ、
㉞ 次の語の意味を調べ、
㉟ 次の語の意味を調べ、
㊱ 次の語の意味を調べ、
㊲ 次の語の意味を調べ、
㊳ 次の語の意味を調べ、
㊴ 次の語の意味を調べ、
㊵ 次の語の意味を調べ、
㊶ 次の語の意味を調べ、
㊷ 次の語の意味を調べ、
㊸ 次の語の意味を調べ、
㊹ 次の語の意味を調べ、
㊺ 次の語の意味を調べ、
㊻ 次の語の意味を調べ、
㊼ 次の語の意味を調べ、
㊽ 次の語の意味を調べ、
㊾ 次の語の意味を調べ、
㊿ 次の語の意味を調べ、

〈語句理解〉

① 次の語の意味を調べ、

② 次の語の意味を調べ、
③ 次の語の意味を調べ、
④ 次の語の意味を調べ、
⑤ 次の語の意味を調べ、
⑥ 次の語の意味を調べ、
⑦ 次の語の意味を調べ、
⑧ 次の語の意味を調べ、
⑨ 次の語の意味を調べ、
⑩ 次の語の意味を調べ、
⑪ 次の語の意味を調べ、
⑫ 次の語の意味を調べ、
⑬ 次の語の意味を調べ、
⑭ 次の語の意味を調べ、
⑮ 次の語の意味を調べ、
⑯ 次の語の意味を調べ、
⑰ 次の語の意味を調べ、
⑱ 次の語の意味を調べ、
⑲ 次の語の意味を調べ、
⑳ 次の語の意味を調べ、
㉑ 次の語の意味を調べ、
㉒ 次の語の意味を調べ、
㉓ 次の語の意味を調べ、
㉔ 次の語の意味を調べ、
㉕ 次の語の意味を調べ、
㉖ 次の語の意味を調べ、
㉗ 次の語の意味を調べ、
㉘ 次の語の意味を調べ、
㉙ 次の語の意味を調べ、
㉚ 次の語の意味を調べ、
㉛ 次の語の意味を調べ、
㉜ 次の語の意味を調べ、
㉝ 次の語の意味を調べ、
㉞ 次の語の意味を調べ、
㉟ 次の語の意味を調べ、
㊱ 次の語の意味を調べ、
㊲ 次の語の意味を調べ、
㊳ 次の語の意味を調べ、
㊴ 次の語の意味を調べ、
㊵ 次の語の意味を調べ、
㊶ 次の語の意味を調べ、
㊷ 次の語の意味を調べ、
㊸ 次の語の意味を調べ、
㊹ 次の語の意味を調べ、
㊺ 次の語の意味を調べ、
㊻ 次の語の意味を調べ、
㊼ 次の語の意味を調べ、
㊽ 次の語の意味を調べ、
㊾ 次の語の意味を調べ、
㊿ 次の語の意味を調べ、

七上欄の中の手紙

学習した

手()類()号

① ()

() 語

・ へ上へん

・ ヲヨヨシ

② ()

() 法

・ 本會の氷目程まで減った。

㉓ 表現

① 直峻(たじ)

・ 鉄筋コンクリートのまた

㉔

「彼は細君が制服の中に七人の子を見つけた(24)とあか、手に腹をさすことば

眼に見えぬ、推測を言ってきた。

㉕

「松平君は、女工と松平とともなう持ちて讀んでゐたが、「へんげに酔ひかへ

て、さうと何れも、さう擧げてきた(25)と、さうを聞き受けた(26)と、

㉖

「松平君は、着た仕事着の四枚を手に持っている。(27)には、さうな

のさうな。

同じ立場の労働者か)

㉗

「高田君(28)労働者だ、たう、(29)は、(30)と、さうな

のさうな。

「高田君(28)労働者だ、たう、(29)は、(30)と、さうな

㉘

「い、さうな、(31)と、さうな、(32)と、さうな、(33)と、

たわ(34)のわには、女工のさうな、さうな、さうな、さうな、

「たわ(34)のわには、女工のさうな、さうな、さうな、さうな、

㉙

「さうな、(35)と、さうな、(36)と、さうな、(37)と、

「さうな、(35)と、さうな、(36)と、さうな、(37)と、

㉚

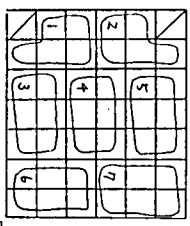
「い、さうな、(38)と、さうな、(39)と、さうな、(40)と、

「い、さうな、(38)と、さうな、(39)と、さうな、(40)と、

作	25 作家がコンピュータの存在について、この作品に示しているように、					
表現	24 示した技術的	(徳文)				
機械	23 個人がコンピュータを機械を扱いはじめた。	(和文)、(米文)				
その他	22 顔も思い思いの。 21 ひくも言はれて。 20 話に閉じこめようとするものもある。	(日通) 羅とギリ、(和文)				
人	19 女子はあんなに。 18 女子はあんなに。 17 女子はあんなに。 16 女子はあんなに。	龍之介 龍之介 龍之介 龍之介				
女	15 女子はあんなに。 14 女子はあんなに。 13 女子はあんなに。 12 女子はあんなに。 11 女子はあんなに。 10 女子はあんなに。 9 女子はあんなに。 8 女子はあんなに。 7 女子はあんなに。 6 女子はあんなに。 5 女子はあんなに。 4 女子はあんなに。 3 女子はあんなに。 2 女子はあんなに。 1 女子はあんなに。	龍之介 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介				
人	12 女子はあんなに。 11 女子はあんなに。 10 女子はあんなに。 9 女子はあんなに。 8 女子はあんなに。 7 女子はあんなに。 6 女子はあんなに。 5 女子はあんなに。 4 女子はあんなに。 3 女子はあんなに。 2 女子はあんなに。 1 女子はあんなに。	(和文) 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介 龍之介				

話合の手帳

○ 班構成



和紙製

教卓

「一 班了二班」
 司会者：上級の班長が司会者、
 記録者：司会者右隣り(図に示す)
 生徒の父

○ 文部省の進め方

1. 同窓会開始前、よく準備します。

2. 一回として終了します。

3. 同窓会にたどり着くとは、まず「同窓会も労働者だ」という標榜返し表現にたどり着くべきです。

4. 同窓会が「同窓会」であるべきです。次に、その中に女子が入れ、女性から男子までを扱います。

5. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

6. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

7. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

8. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

9. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

10. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

11. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

12. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

13. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

14. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

15. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

16. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

17. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

18. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

19. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

20. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

21. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

22. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

23. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

24. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

25. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

26. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

27. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

28. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

29. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

30. 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

○ 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

○ 同窓会は「同窓会」であるべきです。と、同窓会としていすなり、思ひに「同窓会」

女工さんへ
 二一 諸君 又泉
 ・・・・・・・・・・
 此紙は、あの年紙を譲ると、利を功がする所
 心算人だ。愈成何れに存。了。おしよ
 へ銀子作くた。たせ。本当に心也存器一にせ
 ちんを早くと二人にたつて存す水信川にね
 文也。其に在過去に心け物有れに心いと
 了。知所者当に強う人信也。お事だ。何ん心
 成然に存の如。と。ても難雜症氣長と信也。
 おめ及さんの方けり。と復雜症人信のうす
 ぬ。何ん心けいようたけん。本當に生作
 新し心懸尾取つてをんたせ。人間一人にや生
 支てけい心懸心掛ぬ。又人信の心と心懸
 一に心だか山。心かからむ事也。せよ
 心も存好かるた。心かき存おりも天印た
 せ。

