

総合的な学習と基礎基本を旨とした国語科の授業

木本 一成

はじめに

ここでは、提案者が「総合学習」（「総合学習の時間」）を行う授業のことをさす。以下同じ。）を実践することとおして、自分の国語科の授業がどのように変わってきたか、どのように変えていく必要があるか、という視点で実践してきたことを中心に提案する。

1. 総合学習を初めて構想する

提案者が勤務校において行った初めての総合学習は、二〇〇〇年度に行った単元「人づきあいは難しい」（中学3年）である。それは、次のようなものであった。

（1）研究テーマ

① 生徒の実態

ア．集団の中で特定の生徒が疎外されやすい、特定の生徒どうしが繰り返し衝突する、他人と一緒に活動することを避けようとし

する、などの実態があった。

イ．「人づきあい」といういわば生活の知恵が、日常的な子ども集団や、家庭・地域生活の中で十分には育っていない。

ウ．人間関係の問題が生じた際に、具体的・実践的な知識を使って問題を解決していくことが十分でない。

② 単元「人づきあいは難しい」の設定

研究テーマを受けて、第3学年では「人づきあいは難しい」という単元を設定した。

本単元は、学校という集団の中で我々はどうのように人間関係を築きながら生活しているか、学級の中で問題が生じたときにどのように解決しようとしているか、このような経験をおしてわれわれはどのように社会性を育んでいくのか、という問題を体験的に学習することをねらいとしている。

人間関係についての学習は、多様な視点で様々なテーマを設定し、幅の広い学習をすることが期待できる。たとえば、「自己・他者理解の問題」「個人的な特性の問題」「所属集団の問題」「社会的事象の認識の問題」「コミュニケーション能力の問題」「人間の成長過程

の問題」などである。また、人間関係という社会的・心理的な問題を学習するためには、観察したり調べたりした事象や出来事をどのような観点で分析し関係的に整理していくか、という論理的な思考が要求される。さらに、自分の過去の体験や今の生活と照らし合わせることによって、一人ひとりの価値観に基づく判断力が必要になる。

このような学習をとおして、人間関係についての認識を深めるとともに、日々の学校生活の中で生じる様々な出来事について適切に振る舞い、判断できるように考えると考えた。

③ 学習計画

1. ガイダンス「人づきあいで困った事はないか」
2. 映「画」なかまをもとめて」を見て」
3. 課題づくりと問題の掘り下げ
4. 調査と観察
5. 中間発表「他のグループの発表を聞いてみよう」
6. 再調査「調査をやり直そう」
7. レポートづくりと発表会

2. 「総合学習」の授業中の子どもたち

(1) テーマに対する興味関心

「いじめ」という話題について、多くの生徒が興味を持ったようである。それは、実際に多くの生徒が、学校生活の中で様々な人間関係の問題（相手の気持ちを傷つけること、異なる意見を調整する

こと、受容することと主張することのバランスなど）を経験してきたからであろうと思われる。

資料として用いた映画に、生徒は以外に興味を示した。映画に描かれていたのが小学校4年生のクラスのことであり、直接自分とかわりがあるわけではなく、ある程度距離をおいて見ることができたからであろうか。

この映画を見た後、主にいじめられる側から問題に迫ろうとしたクラスでは、次のような課題を設定した。

- 「道子は、今後どうなるか。今後、どうしたらいいか。」
- 「道子とリサは、その後どうなると思うか。」
- 「道子は、なぜいじめられるのか。」
- 「いじめられる（嫌われる）基本的パターンをさぐる。」
- 「道子のような境遇にある人を、どうサポートするか。」
- 「なぜ、道子ひとりがいじめの対象になったのか。」
- 「道子のような人をどのように理解し接すればいいのか」

(2) 課題の追求

課題追求の方法について、例として「文献やインターネットで調べる」「アンケートする」「インタビューする」「観察する」などを示した。実際に生徒が課題に取り組んでいる様子を見ると、次のような姿が見られた。

① 様々な情報に振り回される

インターネットで検索すると、いじめに関する資料は次々と出てくる。自分たちが知らなかった「いじめ」についての様々な出来事

や意見を見つけたようである。また、それぞれの意見は、立場（いじめの当事者とそれを支援する人、など）によって異なることも分かってきたようである。ただ、あまりにも多くの情報に接し、混乱している様子が見られた。とくに、自分たちの固有の課題から離れていじめ一般について論じたり、ある特定の考え方に強い影響を受けたりするような傾向が見られた。

② アンケートを形式的に処理する

アンケートするには、質問内容、答え方、対象など考慮すべきことは多いが、生徒は実に簡単にアンケート用紙を作ってしまう。自分たちが掲げた課題について直接問いかけるもの、回答者の立場を無視したきわめて答えづらいものなどが、たくさんあった。なかには、集計の段階になつてはじめて、質問項目が、「選択枝式か」「自由記述式か」の違いに気づき、あわてているグループもあった。また、アンケート後の集計や解釈についても、形式的に処理してしまふようなこともあった。生徒の中には、とにかくアンケートをすれば何かが分かる、アンケートの結果は絶対である、などという思いこみがあるようにも見えた。

③ インタビューで大事な話が聞き出せない

身近な人や親しい人へインタビューをしたにもかかわらず、インタビューでは緊張したようである。事前に質問したいことをメモして、それを見ながら質問したので、目的は達成されたととらえている生徒が多かった。しかし、彼らが聞きだした話をよく見ると、質問する前からおおよそ見当がつくような内容、一般的で常識的な内容で返答されたものが多かった。ここでも、質問すれば、聞きたい

答えは得られるものだ、返ってきた答えがすべてである、という受け取り方をしているようである。いじめという深刻な問題の本質に迫るには、相手が返答しづらいような本音を引き出さなくては意味がない、ということに気づいていない。

(3) 中間発表

学年のみんなが集まり、予備調査の中間発表会を行った。次に示すのは、その時のあるグループが小学校で調査してまとめた資料である。

【テーマ】 どうしたら、意見を持って、他人に流されないようになるか。

【調べたこと】 他人に流されることについて

【アンケートの結果】

5年10組

「流されたことがある」 23人（男8／女15）

「流されることがない」 14人（男9／女5）

5年11組

「流されたことがある」 24人（男8／女16）

「流されることがない」 14人（男11／女3）

【この結果から】

☆ 男子は、「ない」方が多いけど、女子は、気にするのか、

「ある」の方が多い。

☆ 流されたことのある人は、流されることについて、あま

りいいことだと思つてはいないようだ。

☆ 流されない人の中には、「友達なんだから、ウソは……」
というふうには、あえて正直に言うという人もいた。↓ 自
分の主張を通すためだけではないらしい。

【先生へのインタビュ―】

Q : 同じ意見を多数の人が主張している時、違う意見をいう
人はいるか。

A : 少数だが、いる。

A : 場合にもよる。

《どちらを選んでもいい場合》

☆ 例のような場合は、自分の思う方に意見する。

☆ 少数でも、主張をし、それに対しての関心もあまり強くな
い。

《どちらかが正しい場合》

① 多数が正しい意見の場合

☆ 大体、周り（親、先生）にいいふうに使われたので、正
しい意見を言う。ただし、それが本心だとは限らない。見ら
れることを意識している。

☆ 間違つた意見を言う人は、小6までにあまりいない。

クラスのみんなが間違つた意見を言った人を説得

↓ 納得しなかつたら、先生が説得

② 多数が間違つた意見の場合

☆ 正しい意見を言える人は、少数だが、いる。ただ、言うの
にはすごく勇気がいるらしい。言つた時は、空気は緊張。ま

た、学級会の時などで、このようなことが起こっても、その
場でどうにかならない。

☆ その後もイジメなどにつながることはない。ただ心の中
は……。

……………（以下省略）……………

① ものの見方考え方に顕著な変化が見られない

中間発表の資料としては、よくまとまっているほうである。また、
解決策には至らないものの、「周りの雰囲気配慮せず自己主張する
と少数派になりやすく、やがてそれがもとでイジメにあいやすい」
という一つの結論を導き出そうとしている。しかし、この原因分析
は、調査によつてはじめて分かったことなのかという疑問が残る。む
しろ、既に分かっていたことを、調査によつて裏付けたにすぎない
といったほうがいいのではないだろうか。アンケートでは、周囲に
「流された」経験があるか否かと一律に質問しているが、こう問い
かければ「ある」と答える方が多くなるに決まっている。これは、
調査以前に「流される」側の事情に寄り添つた調査である。これは、
は違つて、周囲に「流されない」ように努力しようとしたことはあ
るか、と問いかければ、また違つた結果が見えてくるだろう。この
ように見てくると、生徒は一生懸命課題に迫ろうとしているが、結
果としては自分の認識（もの見方考え方）を変えるまでには至つ
ていないといえるだろう。

② 発表に対する適切な評価ができない

この中間発表に対する生徒の評価は、好意的なものが多かった。

ただし、どこがどのように優れているのか、どこに見習うべき特徴があるのか、という点について言及しているものはほとんどなかった。多くの評価が、「書いてあることについて、よく調べている。説明みたいなものもしてあって、けっこう分かりやすかった。」「一つのことについて、詳しく調べてあった。」レベルで止まっている。一つの発表をどのように受け取り、読みとって評価していくか、という点は十分ではない。また、評価が適切に行われないうえ、自分たちのグループの取り組みをこれからどう修正していくか、ということについても明確な方向は見いだせなかった。

③ 調査方法から調査内容へ

この中間発表における小さな成果は、これまでの取り組みが、インターネットやインタビュー、アンケートといった方法ばかりに目を奪われていたことに気づいたことである。特に、インターネットを使うと一度に多くの情報を得ることができるので、無意識のうちに分かったつもりになってしまふ、インターネットから少し距離を置くことが重要である、と考え始めるようになってきた。

3. 「総合学習」を支えるために国語科で育てる力

この拙い総合学習の実践を変えていくためには、国語科でどのような力を育てていく必要があるだろうか。

① 論理的に読む力

インターネットで多くの情報を得ながら、逆にその多くの情報をもてあましてたり情報に振り回されたりするのは、情報を主体的な姿

勢で論理的に読む力が不足していたからだと言えるだろう。国語科で論理的に読む力を育てるのは主に説明的文章教材の学習である。

ここでは、一般的に、ことがらを読む、表現や論理を読む、筆者を読むなどの活動をとおして、論理的に読む力を育てようとしている。

② 論理的に表現する力

アンケートやインタビュー、レポートの作成が適切に行えないのは、事実と意見、中心的内容と付加的内容などの区別をしながら論理的に話したり、書いたりする力が不足しているからである。話し言葉教材を用いて、スピーチやディベートを行ったり、また、意見文や報告文などの作文を書かせたりすることによって、論理的に考え表現していく力をつける必要がある。

③ コミュニケーション能力

言葉をとおして、相手と情報を交換しあったり、互いの気持ちを共有しあったりすることは、日常生活の中で頻繁に行われていることではあるが、これが「公の場」でのコミュニケーションとなると、生徒は苦手である。もつとも、私的な会話が得意かという点、様々な生活指導上の問題行動を見ればはなはだ疑問である。私的な場面での会話から公的な場での対話を幅広く視野に入れて、コミュニケーション能力を育てていく必要がある。

④ 形象的な認識力

さきの「人づきあいは難しい」という学習は、論理的に問題を考えることを目的に行ったが、この授業が期待したように進まなかったのは、この「論理的な思考」だけに活動が限定されていたことにあるのではないだろうか。人間関係を理屈だけで理解し、解決しよ

うとする発想に限界があつたのではないか。言葉でうまく説明できないけれど、相手の気持ちは何となく分かる、一緒に何かの活動をする事によつて問題が自然と解消されることもある、という経験を「論理的な思考」以外の方法で探究していくことも可能であろう。たとえば、「形象的な認識」に働きかける活動を行うことである。

この学習は、国語科では主に文学教材で行われ、これまで国語の時間に熱心に行われてきた。これからも大切にしていくべきである。

⑤ ものの見方・考え方

国語科でも「総合学習」でも、単に疑問に思つたことが分かつたということをめざして学習しているわけではない。一つひとつの疑問を解き明かすために、何を切り口にして問題を分析していったのか、その結果、どのようなものの方考え方をすることができようになつたか、ということが重要である。

4. 「総合学習」に影響されて始めた国語科の授業の試み

「総合学習」をすすめていくと、国語科の授業も少しずつ変わりはじめた。(もつとも、総合の授業を想定して一足先に意図的に授業を変えてきたものもあるが)それは、国語科で「総合学習」を支える力を育てる必要があるという理由と、「総合学習」がもつている特徴(よさ)を国語の授業の中にも取り入れたいという理由からである。

(1) アンケートを用いた報告文

アンケートを用いた報告文の学習は、作文「みんなの読書生活」

(小5:光村図書)を用いて行った。この教材は、小学生が学級のみんなの読書生活の実態を調べて作文にしたものである。作文の中にはアンケートとインタビューしたことが書かれている。

その他	民話	科学読み物	伝記	物語	男子
1	1	5	6	6	女子
1	2	2	4	9	合計
2	3	7	10	15	

まとめられ、次のように結論つけてある。

「このことから分かつたのは、何かを調べたり、資料として本を利用したりする人より、楽しむために読書している人が多いということです。」

そこで、この教材を用いて次のように授業を行った。

1. 「今読んでいる本の種類」の表には、「物語」「伝記」などの項目が取り上げられているが、これらの項目はどのような順序で並べられているか。
2. 「このことから分かつたのは、何かを調べたり、資料として本を利用したりする人より、楽しむために読書している人が多いということです。」とあるが、このことが表を見てすぐ分かるようにするためには、表の項目をどのように修正すればよいか。
3. 実際に行われたアンケート用紙を再現しなさい。(質問したのは、本のジャンルか、書名か。)
4. 読書の目的を明らかにするためには、どのようなアンケート

トを行えばよかったのか。そのアンケート用紙を作りなさい。
 (読書目的を調査するために、読んだ本の種類を調べるのは適切か。)

読書目的という比較的簡単そうに見える調査でも、データーを分類し、項目を設定して表にまとめることがいかに難しいか。ことがら相互の関係を考えることと同程度に、自分という主体が調査の目的や意義をどう考えているのが重要であること、などに気づくことができた。しかし、では実際にどのようなアンケートを行えばよかったのか、この授業ではいくつかの案は見つけることはできたが、確かな結論までには至らなかった。

(2) インタビュー

「インタビューで大事な話を聞き出すには」(3年)という單元をつくり、実際にインタビューを行わせ、録音したものを文字データに変換して、分析を行わせた。目標や手順は次のとおりである。

〔目標〕

○ 直接的な自己主張はひとまずおいて、相手から様々な考えや意見を聞き出す発言を心がける。(相手の反応を予想しながら話す。)

○ 相手の発言を取り入れて、自分の考えを柔軟に変えたり、また、自分の考えの変容を相手にわかりやすく示す。

〔手順〕

1. それぞれの会話記録の特徴と問題点を話し合い、次の点を確認する。「文末表現の変化」「話し手と聞き手の逆転」「話題の

転換点と文脈」など

2. 大事な話に迫るには、どのように展開すればよかったのかを考え、実際に行つてみる。「期待する話題」「予想される反応」など

A	理科班「怖かったこと」 A. 聞き手 B. 話し手
B	何か話してください。
A	……はい?
B	何か恥ずかしかったこと、ありませんか?
A	恥ずかしかったことはありません。
B	じゃあ、ア、ウ、エ、オは、ありますか?
A	んー、8月頃、海に行つて、友達が溺れたときです。
B	その友達は、誰ですか?
A	その友達は、I、Iです。
B	(手でたたく) どうして溺れたんですか?
A	Iの泳ぎ方がヘタで、波にさらわれて……。
B	泳いでいて、波にさらわれたんですか?
A	はい。
B	あたし、いま何って言った?
A	その友達は、どうなりましたか?
B	何とか浮き輪につかまって、助かったんだけど、そこで、フクに嘔まれて、また、溺れたけど、小さい子に助けられたんだよねえ。
A	プリアー。ほんまに?

A その友達は、そのことを何と想っているのかね？
 B はい、そのことはよく分かりません。
 A 一つのことですか？
 B 中1の夏頃。
 A 助けてくれた子供は、どのくらいの子……？（首を振る。）
 B 小学校3年くらいの子でした。
 A 大変でしたね。
 B そうですね。
 B 一応、溺れてない2人組は、レスキュー隊を呼びに行きました。呼びに行ったら、小3に助けられました。
 A 溺れないようにしましょう。
 B そう、そうですね。以上で。
 A ありがとうございます。
 B 恥ずかしかったですね。

この授業では、話し手の言葉に聞き手が共感、驚きなどの反応を示すこと、話題を小出しにすること、聞き手が質問ばかりをしないこと、口調を変えるなどの変化を示すこと、などの重要性に気づくことができた。また、この対話をさらに発展させようとすれば、直接助けようとはしないでレスキュー隊を呼びに行った友人（つまり、話し手のとった行動）へと話題を転換していくことが考えられるということを確認した。

(3) 対話形式ふうの提案

「総合学習」でも国語科の授業の中でも、生徒が調べたことを発表したり提案したりする機会が多い。しかし、生徒の発表（提案）は一方的に行われることが多く、発表後に提案者と聞き手が有益な意見交流をするということが少ない。そこで、「対話形式ふうの提案」という形式で発表する授業を行った。「対話形式ふうの提案」とは、仮に次のようなものをさすことにする。

「提案者が、提案者の一方的な報告にならないように、司会者と提案者が共同作業で対話しながら少しずつ提案内容を説明していく形式のこと。事前に話し合いのシミュレーションを作っておくこと、内容を小出しにしていくこと、適宜フロアーの生徒もこの対話に加わること、などの特徴を持たせる。」

次に示すのは、あるグループが発表のために事前に作ったシナリオである。「話題」の欄と「せりふ」の欄を見ると、分かったことを一方的に提案するのではなく、わざわざ「行き詰まる」状態を作ってから本論へ展開しようとしていることが分かる。聞く側の反応を推測しながら、発表が単調にならないように変化を持たせながら主張できるように工夫している。

※ 教材「握手」（光村図書） A：司会者／B：提案者

話題	せりふ	反応予想
《課題》 葬式の日、「わたし」はなぜ指を交差させたのか。	せりふ	反応予想

るえ変を題話	るまづき行	す出き引を題話
<p>A なるほど。二つの考えがでてきたんですね。わたしに対してというのは、どういうことですか。</p> <p>B 後悔の思いがあり、わたしはルロイ修道士に何もしてあげられなかった、ということを示しています。</p> <p>A ルロイ修道士に対してというのは、どういうことですか。</p> <p>B 体が悪いのに訪ねてくるなんて、自分を大切にしない悪い人ですね、という意味です。</p> <p>……………(以下省略)……………</p>	<p>A そこからどんなことがわかりましたか。</p> <p>B 指言葉の意味からではよくわかりませんでした。それで、誰に対して言ったのか、を考えてみました。すると、ルロイ修道士に対してと、自分自身に対しての2つが考えられます。</p>	<p>A あなたは、何について考えたのですか。</p> <p>B 私たちは、葬式の日になぜわたしは指を交差させたのについて考えてみました。</p> <p>A では、何の手がかりにして考えたのですか。</p> <p>B 指言葉です。この指の交差には、「いけない」という意味があります。</p> <p>A それからどんなことがわかりましたか。</p> <p>B 指言葉の意味からではよくわかりませんでした。それで、誰に対して言ったのか、を考えてみました。すると、ルロイ修道士に対してと、自分自身に対しての2つが考えられます。</p>
<p>なるほど (同意)</p>	<p>どういうこと? (疑問)</p>	<p>それは分かってい る。</p>

(4) 単元的な学習

「総合学習」で次のようなことが大切にされている。

○ 一つのテーマに基づいて継続的な学習が行われる。

○ 子どもたちの主体的な学習が大切にされる。

○ 「実の場」での学習が尊重されている。

これを国語科の授業の中にも取り入れたいと考え、次のような単元を設定した。

① 単元名 「自分を知る、相手を知る」(中学2年)

② 単元設定の意図

本単元は、ことばをとおして、人間はどのように自己を認識し、他者を理解し、人と人とのかわりを育んでいるか、という問題について認識を深めることをねらいとして設定した。

単元の構成は、状況にかかわりながら生きる人間の姿を描いた詩、シナリオ、小説と、情報機器の特性から見た人間の会話の特徴を述べた説明文、事件をとおして他者への見方が変容していく自分の姿を描く創作(作文)の5教材で構成した。ジャンルの異なる教材を組み合わせることによって、二つの認識の型(形象的認識・論理的認識)から複眼的にテーマに迫る学習を試みることができる。また、一つのテーマを軸に単元的に展開することによって、話す・聞く、読む、書くという言語活動を互いに関連づけながら、自らの言語活動を振り返るとともに、よりよい人間関係を育もうとする態度を育てることができると考えた。

③ 単元の目標

○ 立場や視点を変えて、出来事や人物の言動をとらえ直したり、

コミュニケーションの仕組みを分析したりすることをとおして、人と人のかかわりあいの中で自己理解、他者理解についての認識を深めることができるようにする。

○ 反復表現、語りの構造、比較対照、虚構などについて、文章の内容と照らし合わせて、その特徴やはたらきをとらえさせる。

○ 相手から引き出す発言を軸にして、かかわりあいが深まる話し合いができるようにする。

④ 教材と計画（全18時間）

1. 単元のねらいとテーマの設定
2. 詩「夕焼け」吉野弘
3. シナリオ「北の国から」倉本聡
4. 小説「サーカスの馬」安岡章太郎
5. 説明「留守番電話はなぜかけにくいか」向後千春
6. 作文「創作による自己への問いかけ」

⑤ 学習者の変容

〈単元の導入〉 誤解、すれ違い、など人間関係上のマイナスの出来事を思い起こし、その時、自分や側にいた人がどう見えたかをノートにメモ書きさせた。次に示すのは、ある生徒（S子）のノートの一部である。

〈自己理解〉 怒りやすい。すぐ笑う。がまんするほう。ドジ。

一人が嫌い。切れると落ち込む。集中力が無い。勉強が嫌い。

〈相手を知る〉（O子さん）ユニークな人。よく笑う。頭がい

い。やさしい。集中力がありすぎ。パソプロ。思考回路がはやい。本をよく読む。私よりかはまともな人。

S子は、どちらかといえば自分を否定的にとらえている。特に「切れると落ち込む」とあるように、彼女は、困難なことや対人トラブルに遭遇すると、外に向かつて感情を表出するよりも、自分の中に引きこもる傾向があるととらえている。それに対して、友人のOさんは、頭がよくて明るくて、自分とは正反対の人と感じている。Oさんのようになりたいというあこがれがあるのかも知れない。

〔夕焼け〕の学習後 人間関係でうまくいかなかった出来事を思い起こさせ、その時の様子や気持ちを書きさせた。続いて、S子のノートの一部である。

〈題名〉 「人間不信におちいった……私……」
〈できごと〉 1年生の2学期。Oさんのグループから無視されて、悪口を言われまくった。原因は不明。1Aも1Bも、全体から冷たい視線をあびてる感じがした。
〈気持ち〉 死にそうになったけど、何とか生きていく。
〈研究テーマ〉 「人は、どうして一人では何もすることができないのだろうか。」

ここに取り上げているのは、半年前、S子が、突然、影響力の強いグループから「無視」「悪口」などの攻撃を受けるようになったときのできごとである。今は、その時ほどではないのだろうが、使

用している語彙からは、人間関係にかなり悩んでいる様子がかがえる。

〔「北の国から」の学習後〕 うまくいかなかった人間関係のできごとについて、問題を焦点化して掘り下げようとした。

〈出来事の題名〉「死にたいと強く思ったあの日」

〈気持ち〉 死にたい。殺したい。ほっとこう。くそった

れ！ムカツク。泣きそう。

〈描写〉

1年生の2学期頃から。学校全体で。自分vs
○○さんグループ。急に、ありもしないことを私の友達
に言いふらした。文化祭の準備をしていた。文化祭の本
番が近づいてきた。○○さんのグループがだんだん増え
ていった。私を助けてくれる人もいた。

〈相手の思い〉 いい気味だ。みじめだ。ムカツク！。

S子は、文化祭の時の出来事に話を焦点化しようとしている。「気持ち」の項を見ると、様々な思いが浮かんできて、内面で大きな混乱が生じていることが分かる。その時の様子を描写するように指示したが、S子には難しかったようである。

〔「サーカスの馬」の学習後〕 「虚構」という文学的な手法について簡単に説明し、先に取り上げた自分の出来事を素材に物語を書くとしたら、事件の結末をどうするか、また、その理由は何かを考えて、メモ書きさせた。

〔「留守番電話はなぜかけにくいか」の学習後〕 教材文の内容を手

がかりに、「あいづちが原因で人間関係がうまくいかなくなる話」を、脚本の形で創作させた。

〔創作文を書く〕 S子は、最終的に次のように人物設定して脚本を書いていった。

「死にたいと強く思ったあの日……」 S子

〈登場人物〉

- ① 人物A(友達。風那。加害者。Bさんについての嘘を皆に言ひふらす)
- ② 人物B(友達の直美。被害者。Aさんのグループに仲間外しにされ裏切られる。)
- ③ 人物C・D(朝子。幸茄。クラスメイト。天使的な存在。Bさんを助ける人達)
- ④ 人物E(屋良先生。自分の担任。問題解決に導いてくれた人。)
- ⑤ 人物F(亜矢那。クラスメイト。世の中で一番最悪人！)
- ⑥ 人物G(リーター⇒弘樹。クラスの男子。風那のグループにいた奴)
- ⑦ グループA(風那の言うことを信じている人達)
- ⑧ 多美子先輩(直美の相談に乗ってくれている人)

(とある学校に、1Aというクラスがある。中学1年生の2学期……。その学校では、文化祭という大きな行事の本番が迫ってきていた。そして、1Aでは、文化祭の本番とともに、ある

大きな事件もおこりはじめていたのである。その事件とはいつたい……。)

キンコーンカーンコーン〜 (学校のチャイムが鳴ると同時に号令がかかった。)

日直 「起立、礼。ありがとうございます。」

クラス 「ありがとうございます〜」

LHRが終わり、担任の先生が1Aの教室からでていった。皆がガガヤしている中、いろいろな人たちがいろいろな会話をしていた。

風那 「ね〜これからどこする??」

直美 「水でも飲みに行く?」

風那 「そうしよ〜」

亜矢那 「ウチも行く〜。エエ??」

直美 「別にエエよ〜」

風那と亜矢那と直美はスタスタと階段を下りながら1階に降りて行った。そして、水を飲んでしていると階段から先輩が降りてきた。

多美子先輩 「何しよん??」

風那 「水を……」

直美・亜矢那 「……………」

多美子先輩 「そうなん。別にエエけど。Aちゃ〜ん、ちよつと

エエかねえ?」

風那 「はい。」

風那 「(直美と亜矢那に向かって。)ゴメン。先になら上がつていっ。」

直美・亜矢那 「わかつた〜。」

…………… (以下省略) ……………

5. 実践を振り返って

S子の創作文は、作品としてみた場合、自分がが虚構した世界を単に会話形式で文章化したものというレベルでしかない。しかし、毎時間作文と取り組むS子の表情は、生き生きとしていた。その様子は、かつて自分が遭遇した苦い体験を冷静な目で見つめ直し、成長した今の自分に自信を見いだしているかのようであった。さきの「総合学習」で自分の経験と学習内容を関連づけた実践は、国語科の単元的な学習の中でも、有効にはたらいいたといえるのではないだろうか。ただし、「人物像、描写、様々な自己主張、対象へのかかわり方、語りの構造」というレベルでの基礎的な学習が適切でなかったために、体験的な言語活動の結果、確かな言語技能が身についた、という状態にまでは至っていない。この問題を解決するには、次のような課題について対処していくことが必要である。

① 授業の中で基礎基本をどう学ばせるか

基礎基本をたやすく学ばせるには、反復学習(練習学習)や取り立て指導が効果的である。こういう学習はそれなりに成果を残している重要ではあるが、こればかりをしていると、国語科の授業は言

語指導だけで終わってしまふ。一方、先に示した単元的な学習の実践では、複数の教材を持ち込み、多様な言語活動を試みようとしているが、それによつてはたして意図したような基礎基本が身につけているのだろうか。たとえば、単元「自分を見つめる、相手を見つめる」では、読むことと書くことを並行して進める複線型の学習を試みたが、はたして「読むことの学習」で習得された基礎基本が、次の「書くことの学習」へ影響したり転移したりしたのだろうか。単元学習の結果として個々の基礎基本は一つのまとまった力として身につけている、といえるような授業をつくりだしていく必要がある。

② 実現可能な評価規準・方法の開発

単元「自分を知る、相手を知る」の学習の評価は、目標に照らして簡単な評価規準に基づいて行った。しかし、適切な評価をするには、目標を一つ一つの基礎基本を含んだものに細分化し、評価項目として整理する必要があつただろう。国立教育政策研究所の「資料」は、この点でよく考えられていると思う。ただし、一つの単元の学習を評価するには、あまりにも内容が多すぎはしないか。日々の授業のことを考えると、これでは評価のために授業をする、ということになりはしないだろうか。このような課題を解決していくためにも、簡単な観点を決め、短時間で実施できるような評価方法を示していく必要があつたと思う。

③ 国語科と「総合学習」の関係

ここで行つた国語科の授業と、「総合学習」の試みは、学習内容や学習方法という点で似通つた点が少なくない。その類似点を比較

して、どのような内容や方法が子どもたちの学習に有効にはたっていたかを探り出していけば、両者をより高い次元で関係づけることができるだろう。もしそれができれば、国語科は「総合学習」のための言語的基礎を学ぶ道具教科、という狭いとらえ方での関連づけから解放されるだろう。

※ ここに取り上げた事例のいくつかは、すでに以下の文献で提案している内容と重なっている部分がある。

「小・中国語科における基礎・基本の指導と総合単元づくりとのかわりに関する研究」〔学部・附属学校共同研究紀要 第29号〕広島大学学部・附属共同研究機構二〇〇一・三・三〇より）

（広島大学附属三原中学校）