

「深める」から「創る」へ

——論説文教材における吉部（きべ）中学生の場合——

加藤 宏 文

はじめに——問題の所在——

論説文を教材として学習指導を展開する。その時、私たち指導者は、えてして形式論理にこだわって過ぎて、その指導法や内容やが、マンネリ化してしまっていないか。それは、学習者主体などとは言いつ、受動的に「正確な読み」のみを強いてはいないか。さらに、その結果は、「個性の創造力」にも、背をむけることになってはいないか。先学の卓論は、こう指摘する。（傍線加藤。以下同。）

①（前略）論理的文章に対する基本姿勢としては、筆者の「工夫」の個性や問題を把握し、それらを、吟味・評価するということが重要になってくる。このような読みを「評価読み」と呼ぶことにする。もつとも、評価読みをする読者自体が認識の主体として個性や問題をもっているものであり、その個性や問題を対象化することも、これまた重要な学習対象である（森田信義「評論・論説・説明文をどう考えるか」〔月刊国語教育〕一九九五・

一〇 東京法令出版）

② 説明的文章を読む行動は、これまで述べたように、その題材・テーマが読み手の興味、関心呼び、その文体が読み手を文章の世界に引き込んでいく力を持つているばあい、および、読み手が特定の目的・必要を持ち、文章がそれになう知識・情報を提供するばあいに、充実した理解・認識活動を実現する。したがって、教科書教材の指導にのぞまれることは、読み手学習者の教材文体への感応力を増幅させるような読ませ方を工夫することであり、あるいは、その文章を読む目的・必要を学習者に意欲的に持たせる手だてを指導過程の上に施すことである。（小田迪夫『説明文教材の授業改革論』一九八六・四 明治図書出版 三七ページ）

すなわち、私たちは、「筆者の「工夫」と「読者自体」の「認識」の接点で、学習指導を展開しているのか。そのためには、「読み手学習者」の「感応力」の「増幅」や「意欲」への「手だて」を、どのように工夫しなければな

らないのか。その根底には、いつも「筆者の主張を『確かめる』だけで、いいのか。」との思いが、つきまとう。

本稿は、山口県厚狭郡楠町立吉部中学校二年生（一学年一クラス・男子六名女子八名）における、論説文「開いた社会」に向けて」（光村図書「国語」②所収 筆者樺島忠夫）を中心とした単元「コミュニケーションについて考える」（内田京子教諭指導）への私の参入部を中心とした。

一 学習者の「実態」と教材とは、どこに接点を持つのか。

内田京子教諭は、一年次に、「あいさつことば」を中心に、寸劇を通して、「うるおい」や「あたゝかさ」のある「話しことば」を求め、学習指導を展開された。受けて、この二年次には、「単に言えるというだけではなく、つきつめた形で『書く』力」をと、この単元の実践を目指された。こう述べていられる。

○吉部中学校は、厚狭郡北部の山間部にある全校生徒三一名の小規模校である。生徒同士は兄弟姉妹従兄弟姉妹関係も多く、ほとんどの者が幼稚園時代から共に過ごしているの、互いのことは手に取るように分かりあえる。／したがって、あいまいな表現でも十分に会話が成立し、日常生活のコミュニケーションにおいて不都合を感じたことは少ないようである。笑い話で終わるような誤

解は記憶していても、コミュニケーションがうまくいかずにとっても困ったという意識を持つている生徒は少ない。そのためか、事柄を正確につたえることに関してはあまり執着していないので、授業中の発言、作文、改まった場での会話において、自分の考えを相手に伝わるように表現することを苦手としている。／また、日常生活において、意外と無感動な面もあり、教師側が期待するよりもさりとかわってしまうこともある。「ほしい」という強い欲求があまり見られないことも、言語へのこだわり方の弱さに反映されているようである。二年生のコミュニケーションについてのとらえ方は、あいさつ言葉は大切なので、言葉を交わすときの態度には注意を払うべきだという点に意識が集中しており、自分の考えを相手に正確に伝えることにはあまり目が向いていない。（一九九六・六・八の「教材研究会」での報告）さて、この吉部中学校二年生が学習対象にした教材「開いた社会」にむけて」は、こう主張する。

○「開いた社会」の中では、自分が知っていることを他人も知っているとは限らない。だから、自分の頭に浮かんだことを、そのまま言葉にしても、相手に通じないことが多い。また、習慣や常識さえ通らないことも出てくる。「開いた社会」の中でコミュニケーションは、「開いた社会」の中でのようにはいかないものである。わたしたちは、年齢が上になるほど、それまでに住んでいた

小さな「閉じた社会」を出て、大きな「開いた社会」に出る機会が多くなる。そこで誤解を生じたり、人間関係を損ねたりしないためには、あいまいな表現ではなく、事柄がよくわかるように描き出して表現する能力が必要になるのである。(加藤注。結末部分。)

このように、「実態」に指摘された「自分の考えを相手に正確に伝える」とことと、筆者主張するところの「事柄がよくわかるように描き出して表現する」とことは、確かに「接点」を持つている。しかし、先の先学が指摘された「評価読み」や学習者の「感応力」・「意欲」を喚起する意味での「接点」を持つことは、そう単純ではない。「認識の主体」としての学習者が、この主張をどう「評価」するか、まずはその「場」を具体的に設定しなければならない。

二 「閉じた社会」の「開いた表現」を、どう見るか。

この単元での学習の出発にあたり、たとえばAさんは、今までの言語生活を振り返って、こう述懐している。

○ 登下校中に会合うおばあちゃんやおじいちゃんにあいさつをした時、耳が遠いらしくて聞こえなくて、無視状態になった。

○ おばあちゃんたちが、何か話しかけてくれているのに、聞こえないで、笑ってごまかしていた。

○ 目上の人には敬語を使わなければならないから、敬語

を使うと、言おうと思う伝えたいと思うことが、敬語では上手く伝わらなかった。

○ 国語・道徳などの、自分の気持ち、人の気持ちを発したりする時なんかで、自分の言いたいことが、言葉にならなくて、きちんと伝わらない。

○ 「ぼー。」つとしていたら、相手の話していたことを聞いていなくて困った。

○ 自分は、きちんと伝えていたつもりが、相手には伝わっていないくて、大きな誤解ができた。責任がとれなくなった。また、内田京子先生は、この教材と学習者の「接点」を、次のように確認されて、指導を出発なさった。

○ 小規模の「閉じた社会」の中で、「開いた表現」を中心に言語生活を送っている生徒にとって、筆者の四つのキーワードの定義を読み取ることや、例題として取り上げられている会話のもつあいまいさに気づくことはできても、それを的確に「閉じた表現」に置き換えることは難しいと思われる。それは、一つの会話に対するイメージを頭の中に思い描き、言葉を用いずに理解しようとする傾向があるからである。そこで、本文の会話以外にくつかの例を挙げ、言葉だけで伝えるために必要な事柄をじっくりと考えさせて筆者の主張に迫らせたい。

そして、発展学習として、生徒自身のコミュニケーションの向上のために、音声言語と文字言語の両方からの演習を行いたい。音声言語では、自分たちでの場面設定と

会話をもとに、日常生活への意識付けと改善点を明らかにしたい。文字言語では、吉部のピール誌を作成することにより、正確に伝えるために必要な材料や言葉づかいの工夫をさせたい。

また、「閉じた社会」の典型的なところに住む生徒たちが、「開いた社会」や「閉じた表現」を優位なものとしてとらえてしまうことなく、「閉じた社会」を「閉じた表現」で紹介することの必要性を自然に受け止められるように配慮したい。ピール誌作成の中で、地域の良さや自分自身への再認識があればと願う。

その上で、学習者たちは、筆者の「工夫」の要である四つのキー・ワード「閉じた社会」「開いた社会」「閉じた表現」「開いた表現」を、どのように受けとめたか。五人は、加藤への手紙の形で、こう表現している。

《Bさんの表現》 前略。今の季節にピッタリな「アジサイ」がとてもきれいに咲いています。／ 閉じた表現でPR誌を書くのは、とても大変です。思ったこと、聞いたことなどを書いてみると、閉じた表現ではなくなってしまうましたが、「——です。」などで終わるのよりは「——だ。」とかで終わった方が、私らしいような気がしました。（加藤後略。）

《C君の表現》 梅雨も、後半になってきましたが、僕は、今まで、「開いた社会」に向けて」の授業をしてきて、開いた社会では、開いた表現を使うのだと思いまし

た。（加藤後略。）

《D君の表現》 開いた社会に向けて勉強して、ほくは、開いた表現は、むつかしいと思っていたけれど、少しは、しらないうちに使つてよかったです。（加藤後略。）

《Eさんの表現》 梅雨の時期となり、毎日重々るしい空気を感じます。／ 私は、「開いた社会」にむけて」の勉強をして、いろいろなことを学びました。二人で、「開いた表現」と「閉じた表現」でコントをしたとき、今までなに気なく使っていた言葉が難しく思えました。今まで使っていた「閉じた表現」とは違うように感じました。（加藤後略。）

《Fさんの表現》 道をたずねられたとき、「開いた表現」で言うのではなく、「閉じた表現」で言うこと。（加藤後略。）

その上で、学習者たちは、グループでこうまとめ合つた。

「閉じた社会」	「開いた社会」
【構成】家族 私とその友達とで作っているグループ	【構成】さまざまな人（名前も知らない、あいさつもしない人）駅員や車掌 私たちと同じ地域に住む人 そこで仕事をしている人
【特徴】メンバーがぼく固定 互いに相手のことをよく知っている。	

共通の知識をもつていて、考え方もそう大きくは変わらない。

【言い換え】小さな社会 狭い社会 閉鎖的な社会 親しみが深い社会

【特徴】メンバーが固定していない。他人がどんな人でどんな考え方をするのかについての知識が乏しい。

【言い換え】大きな社会 広い社会 開放的な社会 親しみが浅い社会

「閉じた表現」

【定義】言葉だけで十分に理解できる表現
【言い換え】完ぺきな表現 めんどくさな表現 伝える表現 堅苦しい表現

「開いた表現」

【定義】言葉だけでは理解できず、言葉以外の知識や、他から補う言葉の助けを借りて初めて理解できる表現。
【言い換え】未完成な表現 秘密の表現 アイコンタクトのような表現 親しみをこめた表現

中で、先のAさんとEさんとは、次のような感想をも、記述している。

《Aさんの表現》自分は、自分の「閉じた社会」が広がっていったらいいなと思った。「閉じた社会」は、自分に知識が身につくやすい社会なのでいいなと思った。

《Eさんの表現》言葉があいまいにならないように、誤解のないような言葉の使い方をしようと思います。「開いた社会」に出たからといって、今までの自分とは違う自分をしなくても、少しくらい自分らしさを出せたらと思います。

すなわち、地域社会で懸命に生きぬいている学習者たちにとってみれば、この「親しみ深い社会」での「親しみをこめた表現」を、「閉じた社会」の「開いた表現」として一蹴されることは、受け容れられない。「開いた社会」に出て行く機会が多くなると言われれば、それに従い、筆者の主張を「確かめる」ことに素直に専念してはいく。

しかし、四つのキー・ワードを中心とした「筆者の工夫」を、この「学習者自体」の「個性や問題を対象化」し、「評価読み」を指向し、「感応力」や「意欲」に即して、「理解」を深めようとするならば、「閉じた社会」の「開いた表現」の中の普遍的な価値をまずは肯定的に自己評価するところから、学習を展開しなければならぬ。そうであって初めて、言うところの「学習者主体」の学習指導が、ほんものの姿を現していく。

三 「吉部のPR誌」を目指す

A 「五月は大変だったね。」
B 「何が。」
A 「六人もくつついたものね。」
B 「ああね。高来先生は二回もね。」
A 「でも今は役に立っているよね。」
B 「部室でね。」

内田京子先生は、「閉じた社会」での「開いた表現」例を、上のように

示されて、これを「閉じた表現」として、吉部の町以外の「開いた社会」の人に伝えることを求められた。以下は、学習者たちの考えた「閉じた表現」である。

(1) 五月は、国語で「六月の蠅取り紙」を学習して、本物の蠅取り紙を見ることがない人のために、ある人が、学校にもってきたくれて、テレビの下に付けていたところ、不注意で、髪の毛が蠅取り紙にくっついてしまつて、高来先生は、二回も蠅取り紙にくっついてしまつて、学習がおわつて、いまは、女子の部室にハチ取り紙としてぶらさがっています。

(2) 五月は、「六月の蠅取り紙」の勉強で出てきた蠅取り紙がぶらさがつて、六人もくつついた。でも、六人の中で高来先生だけ二回くつついてしまつて、大変で、いま

は、バレー部でハチたいじやくで、がんばっているようです。

(3) 私たちは、国語の授業で、五月に「六月の蠅取り紙」という勉強をしました。それで、その単元のイメージをわかせるために、教室に「はえ取り紙」をぶらさげました。そうしたら、先生や生徒が、それにくっついてしまいました。その時、高来先生は、二回もくつついてしまったのです。いまは、その授業も終わったので、女子のバレー部の部屋にぶらさげてあり、とても役にたっています。

(4) 五月は、国語の勉強で、「六月の蠅取り紙」を勉強しました。そして、少しでもふんいきが出るようにと、教室のテレビの下所に、蠅取り紙をぶらさげていると、次々に人が、蠅取り紙にくっついていきました。一人め、二人め、三人め……六人め。そのうち、高来先生は、二回もくつついてしまいました。でも、今は、バレー部の部室で、「はち取り紙」として役立つています。

その上で、内田京子先生は、先に確認されたように、「ピーアール誌」による「地域の良さや自分自身の再認識」を通して、「閉じた社会」の「閉じた表現」で紹介することの必要性を、実践に移されることになった。

受けて、私は、この六月一八日（火）の五校時に、次の指導計画の下に、「教室」に参入した。中で、Gさんは、次のように学習を展開していった。（◎印は、Gさんの表現。◇印は、加藤の指導のことは。）

① あなたは、吉部の何またはどんなことを、PRしたい
と思いますか。

(1) まず、一語で示してください。 ◎ 村芝居 (◇
昔から、みんなで受け継いできたお芝居なのですね。
どんなお芝居かな。笑いもあるのかな、それとも哀し
いお話かな。)

○ グループの仲間は、どんな「一語」を示していま
すか。 ◎ 乳ノ木 かくり病舎 (◇ 隔離) いせ
き (◇ 遺跡) (◇ いろいろあるのですね。あな
たは、みんな知っていましたか。)

(2) その「一語」を使って、PRの見出し文を一文でつ
くってみよう。 ◎ 村芝居には、笑いあり涙ありの
感動いっぱいがある。 (◇ なるほど。それだけに、
練習も大変でしょうね。みんなで受け継ぐ努力が、立
派なのですね。)

(3) それをPRしたい理由を、自由に書きつづけてみよ
う。 ◎ ずいぶん前から、村芝居はうけつが (◇
受け継が) れていて、どのくらい前からはじまったの
かをしりたいから。うじ (◇ 氏) 神様をまも (◇
守) るために村芝居で (◇ を) ほうよう (◇ 奉納
ほうのう) していた。 (◇ 昔から、人々は、自分た
ちを守ってくださる神様に、お芝居をさしあげて、お
礼をしてきたのですね。)

(4) (1)・(2)・(3)について、グループの仲間のだれかに批

評してもらおう。

《仲間の批評》これは、何のためにされたのですか。
(そうですね。この目的にこめられた気持ちはずっと
何百年も受け継がれてきたことが、すばらしいことなの
ですね。PRの中心にすえてみよう。)

② 右の記録を踏まえて、加藤に宛てた手紙の形で、吉部
のPR文を書いてみよう。(GさんのPR文)

◎ 今日の吉部(の天気) (◇ 括弧加藤。) は、とても
変な天気です。私たち二年生は、東と西にわかれ、吉
部のPR誌をつくることになりました。私は、村芝居
と芋煮え祭 (◇ 何だかおもしろいそうなお祭ですね。)
のことについてPRします。もう、何十年も前からや
られていて、まえば、大一座として芝居をしていまし
た。これは、氏神様を守るためにやっていたそうです。
芋煮え祭は、七三三年前からうけつがれて、さと芋を
にたのおさけをだしています。(◇ 神様に里芋と
お酒をお供えするのですか。) 芋はかわらない(形が)
ままうけつがれてるそうです。お体にお気をつけて。
(◇ ということは、鎌倉時代の大昔から、これらは、
人々の心をずっとつないできたのですね。すばらしい
ことですね。しっかりとPRしてください。)

③ Gさんへの加藤の返信(四〇〇字原稿用紙一枚)

山口は、きのうバケツをひっくり返したような豪雨が
降り、大河(榎野川・ふしのがわ)は、濁流がさかま

ています。吉部は、いかがですか。／ さて、先日は、吉部の「村芝居」のことを紹介してください、ありがとう。そんなに昔から今にまで続くについては、村の人たちのたいへんな努力があったことでしょうね。今も、忙しい仕事のあい間を縫（ぬ）って、どんな世代の人たちが、どんな練習を繰り返しているのでしょうか。人の和の美しさが、浮かびますね。／ さらに、どんなストーリーのお芝居かな、とゆかしくなります。昔の人も今の人も、どうしてそんなドラマづくりにいつしうけんめいになるのかな。きつとそこには、人々の変わらぬ願いがしっかりと込められていて、「開いた社会」への「閉じた表現」が磨（みが）き上げられているでしょう。「PR誌」には、この二つのことを、ぜひ込めてください。立派な「PR誌」ができあがりますように。／ 梅雨が明けたら、夏休み。元気でどうぞ。

④ Gさんの「PR誌」の原稿

笑いあり涙ありの吉部の村芝居

吉部の村芝居は最初は「吉部歌舞伎大一座」と言う長い名前でした。これは戦後の荒んだ民心を和らげ殺風景な農村に潤いを得しめるために中島富四郎を座長とし名代役者二十数名からなる大一座でした。最初は戦後の民心安定、農村娯楽のためだったけどその円熟したことが高く評価され、吉部歌舞伎大一座の名が大きくひろまりましたが、昭和三十年ごろまでは、最盛期が過ぎました

が、次第に後継者と技能者の高齢、死亡等のため以前の影がなくなってきた吉部歌舞伎大一座は幕を閉じました。でも今度は村芝居と言う名前でもた幕を開けました。村芝居はなにかも本格的で衣装や化粧はどこからか人をよんで身じたくをしています。ところでなぜ村芝居をするか知ってますか。それは、長い歴史の中で先祖代々神様を守るため奉納しているそうです。／ この村芝居は、約2ヵ月ぐらい前から練習がはじまって、とてもはば広い世代の人たちが、吉部八幡宮で練習していて、監督も役者もとても気合をいれてがんばっています。芝居の内容は題のとおり笑ったり、泣いたり、感動したりというとてもすてきな内容でわたしより小さい人もすごく楽しんでます。村芝居の役者が一生懸命になるのは、きつと自分もみんなものしんでいてほしいという願いがあったと思います。

（加藤注。完成稿は、B4版新聞形式で、「村芝居の歴史」「村芝居の復活」「役者紹介」「村芝居の説明」「ちよつとつけくわえ・まとめ」に分けて、編集された。）

このように、Gさんは、「閉じた社会」とされる吉部の町に、「村芝居」というゆかしい文化遺産が、脈々と受け継がれている事実を、注目した。そこには、「認識主体」としてのGさんの踏まえどころが、「笑いあり涙ありの感動いっぱい」という表現に溢れ出ている。私は、この「認識」をさらに深め豊かなものにするこゝろ、「閉じた表現」

を磨くことゝを、この学習指導の過程で、何とか統合しようを試みた。Gさんは、応えて、「村芝居」の歴史を克明に調査する中で、私の指摘した「和」と「願い」とにも言及して、豊かな「閉じた表現」を完成させていった。

論説文教材については、従来、「形式」か「内容」かが、問われてきた。この問題は、学習者の立場から相対化しなければ、解決しない。筆者の「形式」における「工夫」から入って、その主張としての「内容」に説得されてしまうだけでは、「学習者主体」の「個性や問題」を「対象化」したことはならない。学習者が心底それを納得するか、あるいは、批判的にそれを超えるかにより、初めて、さきの「評価読み」は、成立する。教材「開いた社会」に向けては、吉部中学生にとっても、深いところでそのような接点を要求している。

四 単元を展開する

学習者たちは、筆者言うところの「閉じた社会」で、どのように豊かな言語文化に育まれて、その言語生活を営んでいるのか。その視点に立てば、筆者言うところの「開いた表現」は、「開いた社会」の「閉じた表現」に、擦り寄ることはできなくなる。吉部中学生たちの「表現」のそここゝには、その個性や問題意識からの「評価読み」が、切実に求められている。単元における学習指導は、この切実

な要求に応えねばならない。

そこで、吉部中学生の到達点を踏まえて、それを実現する道筋を、次のような単元の展開に展望する。

① 類似的発想に基づく「説得」に触れる。

〈教材A〉 沈黙の世界 加藤秀俊 (教育出版 国語

② 新版)

○ 日本文化が沈黙によって支配されていることの原因

を、(1) 黙々と働くことの美德 (2) 以心伝心の実績

(3) 出世のための処世術 に見、一見「無意味な会話」

の習慣の定着を願う。(結末。加藤要約。)

(1) 焦点の一語——◎ 沈黙

(2) 「理解」を確かめるための中心発問——◎ 筆者は、「無意味なる会話」にどんな価値を認めているか。

(3) 「理解」を深めるための「表現」活動——◎ 「無意味」・「沈黙」の二語を使って、筆者の主張を二〇〇字以内で要約しなさい。

(4) 自らの認識を「創造」するための「表現」活動——◎ 「閉じた社会」の「開いた表現」について新たに考え始めたことを二〇〇字以内で説明しなさい。

② 「納得」に向けて視点を変える。

〈教材B〉 日本語と国際交流 宮地裕 (光村図書

国語 ②)

○ いい付き合いは自然な付き合いである。日本人どうしと同じことだ。ただ、外国人とのでは、互いに伝統や習慣の違いの大きいことを認め合いながら、互に通じ合うところを求める努力が必要なのだと思う。(結末近く。原文のまゝ)

(1) 焦点の一語——◎ 通い合い

(2) 「理解」を確かめるための中心発問——◎ 筆者が挙げる三つの例のうち最も注目したものについて、自由に感想を述べなさい。

(3) 「理解」を深めるための「表現」活動——◎

それと同じような例を一つ挙げて、二〇〇字以内で説明を加えなさい。

(4) 自らの認識を創造するための「表現」活動——

◎ 「閉じた社会」の「開いた表現」についての先の説明に自己批評を加えなさい。

③

「評価読み」への視点を誘う。——「深める」——
〈教材C〉 方言と共通語 大橋勝男 (学校図書 国語 ②)

○ 現在、我が国では、一般に、「内言葉」としては方言を、「よそ言葉」としては共通語を、と使い分けている。このことによつて、各生活用の言葉を、その世界に合わせてよく生かしたことになる、日本語の言語生活は、幅のある豊かなものになっている。わたしたちは、よりよい言語生活を目指して、方言も

共通語も共に、一層充実・洗練していく必要がある。(結末。原文のまゝ。)

(1) 焦点の一語——◎ 「内々言葉」

(2) 「理解」を確かめるための中心発問——◎

「内言葉」・「地方共通語」・「共通語」・「標準語」を、説明し分けなさい。

(3) 「理解」を深めるための「表現」活動——◎

地域のお年寄りの会話の中の一文を性格に記述して、その特色についての気づきを二〇〇字以内にまとめよう。

(4) 自らの認識を「創造」するための「表現」活動——

◎ 「開いた表現」と「閉じた表現」について、新たに考え始めたことを、自由につづてみよう。

④

「評価読み」の視点——「深める」——
〈教材D〉 天声人語 一九九六・七・五(金)

○ 犬をめぐる論争は、以前からある。その際、こちらの食文化は高級で、あちらの食文化は劣る、といった姿勢だけは控えたい。繰り返せば、人間は世界の各地で、いろいろな物を口にしている。(結末。原文のまゝ。参考 前日の朝日新聞朝刊記事「補身湯(ボシントン) 論議」)

(1) 焦点の一語——◎ 食文化

(2) 「理解」を確かめるための中心発問——◎ プ

リジッド・バルドーさんの主張を、二〇〇字以内に要約しなさい。

(3) 「理解」を深めるための「表現」活動——◎

ブリジッド・バルドーさんへの反論を、二〇〇字以内で述べなさい。

(4) 自らの認識を「創造」するための「表現」活動——

——◎「韓国の学者」と「保護団体」との主張の違いについて、考えを二〇〇字以内にまとめなさい。

⑤ 「評価読み」と「表現」との統合を支援する。——

「創る」——

〈教材E〉 湖東の大だこ 熊谷栄三郎 (教育出版

語 ② 新版)

○ すなわち、古い伝統に新しい創造をつけ加えていく制作の方法、そこに湖東の大だこの隆盛を支えている秘密があったのである。(結末、原文のまゝ。)

(1) 焦点の一語——◎ したたかな

(2) 「理解」を確かめるための中心発問——◎ 筆者が「大だこ」制作を「したたかな地方文化」と言う理由を、二つ挙げなさい。

(3) 「理解」を深めるための「表現」活動——◎

「湖東の大だこ揚げ」の人気の秘密のしくみを、図示しなさい。

(4) 自らの認識を「創造」するための「表現」活動

——◎ 各自の「吉部のPR」を、グループの中

で相互批評しなさい。

以上、五教材を導入することによって、中心教材を単元のさらなる展開の中で相対化する筋道を示した。教材「開いた社会」に向けて」は、このような場を得て、初めて先の卓論の指し示す学習成果をあげる可能性を生む。

おわりに—— 今後の課題 ——

吉部中学校二年生一四名は、論説文教材「開いた社会」に向けて」の説得に、どのような納得ぶりを、その「理解」と「表現」との統合の成果に示したか。「はじめに」で学んだ構造に即して、こう省みる。

① 筆者の「テーマ」「題材」「工夫」「文体」は、学習者どのような接点を持ったのか。

② 学習者「自体の認識」は、どんなものであることが明らかにになったのか。

③ 「読ませ方の工夫」には、どんな可能性が明らかになったのか。

④ 学習者にとっての「読む目的・必要」は、どこにあるのか。

以上、学習者に学びつゝ、その価値学習が「深める」から「創る」へと展開するための学習指導の内容と方法との可能性について吟味した。諸賢のご批評を願ひ上げる。

(一九九六・一〇・一〇記)