

## 1. 2. 1 国語科

扇田浩水 加儀修哉 渡邊裕

### 1 研究主題

「背景」を意識して、ことばと対象の関係をとらえ、「確かさ」「豊かさ」を育む生徒の育成  
(中学校3年間のことばの学びにおける「文脈性」の意識化と「創造性」の育成)

### 2 研究主題について

国語科の育てる「21世紀型能力」の軸としてとらえているものが〈創造〉である。また、21世紀型能力や深い学びに結び付けていくためには、“場”への意識が重要になると考える。そこで重要になるものが〈文脈〉であり、この点に注目して研究を進めている。ここから、国語科が育てる21世紀型能力では、「『社会』との関わり」についても育てていくことも関連していく。

教科の持つ特性との関わりからも、基礎の確実な定着と応用力の高まりを期待しながら、一つの学習活動や学習内容を踏まえ他の事柄に応用し、「つくりだす」ことにつながる場面を活用していくことを考えていくことが重要である。

学習活動や学習内容を踏まえ、なにかを「つくりだす」過程では、個としての知識や思考の深化はもちろん、他者や集団に目を向けて「学び合う」ことが不可欠である。それにより、創造の過程にある「確かさ」や「豊かさ」が往還的に蓄積され、その精度が高まっていくと考える。そのなかでも対象を相対化していく取り組みを通じた汎用性の獲得や学びの発展ということにも注目していきたい。それをもとに、自己の考えを“確立する”段階にとどまらず、ことばの力に裏付けられた「他につなげるための視点」を〈創造〉できるよう、主体的な読み手／書き手、話し手／聞き手としてのクリエイティブな思考への結びつきや発信する力の向上を目指していく。これらの点とこれまでの研究との関連、現在の研究課題との関わりを整理したものが図1である。

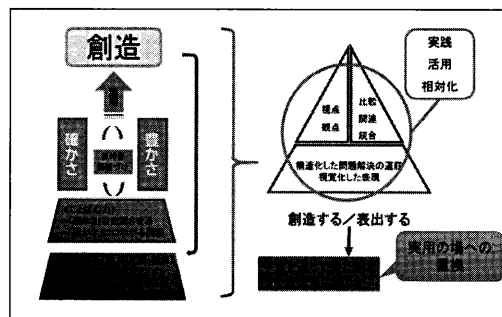


図1

ここから、「確かさ」「豊かさ」が往還的に蓄積された取り組みには、能力面と態度面とをバランスよく習得していくことが大切である。そして、その成熟を図ることは、〈創造〉に換言することができるものであると考える。よって、そこには「文脈性」とともに「『社会』との関わり」についても視野に入れ、育まれることが求められる。〈創造〉につながる土台作りから、一つの活動で閉じられない連続した発展性、そこからの汎用性の獲得ということにもつなげていきたい。

これまでに示した事柄は、中学校三年間の言語生活を通して「豊かな世界」を感じとり、表現できる姿勢を育んでおきたいという思いを起点とするものである。そして、「ことばの力」を得ることで、教材の内容的な価値に迫ることも可能となり、この力は教科の学習全体の基盤となっていく。

また、「豊かさ」という点では、個々の経験を活かした言語の体系の中での「気づき」、そしてそれを「共有」できる段階へと進めていきたい。他者と交流し、主体的な言語活用を図ろうとする姿勢を目標とし、「学び合い」による思考の深化や広がり学習者全体の成長に結びつけたい。

このような視点から、三年間の学習を通じて育むべき資質として次の3点を考える。

- ①確かなことばの力を基にした豊かな発想・気づき
- ②他者との共有を行うことで見えてきた発見や〈創造〉のきっかけ
- ③「新たな捉え」・〈創造〉

※〈創造〉を軸に据え、①②を土台とし③へとつなげていく

この取り組みに当たっては、(概念的なものも含めた)意識づけとともに、社会生活や日常生活との関わりが重要である。そこで、活用される場(開かれる場)へ意識を向けること、さらにそれぞれの場のなかで、「それぞれの情報がどのように意味づけられていくのか」ということについて着目し、研究を進めている。そのとき活用されるものが、顕在化する／潜在化する「文脈性」である。よって、それらを紡ぐ背景も視野に入れた思考の深まりを促すことが教科の研究課題となる。

これらのことから、国語科における深い学びについては、「言語経験を通じ、言葉の力を培い、働かせ、実用の場に結び付けていく」ことに着目して捉え、研究を進めていきたい。この点と研究主題との結びつきについては、次の表のようにとらえることができる。(渡邊)

キーワード	
文脈性／背景	言語経験
ことばと対象の関係性	ことばの力
視点	
抽象化	
確かさ	実用
豊かさ	

### 3 研究の経過と概要

#### (1) 研究の経過と概要

国語科では前回の学校研究テーマでの研究から〈創造〉という視点を得た。それをもとに、2で示した①～③の柱を共有することで個々の取り組みのつながりが意識化されるように取り組んでいる。「深い学び」という点では、『ことばの学びの機会を設定し、「文脈性」を意識し、「創造性」につながる活動へ展開していく』ことを考えながら、「文脈性」については、ことばが用いられてる状況についての視点、「創造性」については、根拠を明確にしたうえで自分自身の考えを表現することからアプローチしていく。

2013年度大学と連携したプロジェクト研究(この成果は、「国語科コアカリキュラム研究プロジェクト『国語の授業基礎・基本 小学校国語科内容論』2014/東京学芸大学出版会」、第4章「国語の授業と近代文学」を参照されたい)の取り組みを通じ、文学的文章について「文脈・語り・構造」という視点を整理し、それらを授業で活用していくことの効果について検証することができた。さらに研究主題の柱とした3つの事柄について、三年間の系統性・継続性を踏まえながら、個々の「気づき」や「共有」を活かした「学び合い」段階の重要性を改めて明確にしていくことを考え、研究を進め、2で記したように〈創造〉との結びつきを育み、その可能性を具体化することに結びついた。

これをさらに具体化していく形で、本年度は東京学芸大学の附属学校研究会プロジェクト研究「文学教材と文学教育の融和に基づく概念化と言葉による見方・考え方の向上(1年次)～文学教材で育む見方・考え方～」をテーマに、「教材化の『視点』」ということからあらためて文学教材と文学教育の関わりについて考えていった。これにはまた、「概念化」ということに関連から「言葉による見方・考え方」について考えていくことにもつながるものであり、この視点も踏まえ研究を進めていった(このプロジェクトについては、東京学芸大学『附属学校研究会研究紀要第46集』に報告している)。

先に示した点から教科研究主題を具体化し、三年間を通して「文学教育」を軸に据えることを考えている。例えば「なぜ文学を学ぶのか」という問いについてどのようなものが提示できるのか。そのときには、「文学とは」「文学教育とは」という点を視野に入れながら「文学教育によって何を得るのか」ということも考えていかなければならない。さらに、「何を」学ぶのかということについて、「文学を通して見えてくるもの」を考えながら、「ことばを通して見えてくるもの」について明らかにすることにも結び付けていきたい。また、「何を『読み』、どのように位置づけるのか」考えていくことは、教科研究の中心に据える〈文脈性〉の活用に強く結びつくものである。

そして、文学教材を用いて現在の課題を解決することのできる授業作りを考えていくと、文学研究のアプローチを授業実践に取り入れる方法についてもあらためて検証していくことが必要になる。これらの点を明らかにすることは、「資質・能力」ベースでのとらえに結び付き、現在の課題を解決

につながる実践的な取り組みや授業作りの力の向上を図ることにつながると考えている。

そのための重要な観点と考えるものが、これまでも繰り返し触れてきた顕在化する／潜在化する〈文脈性〉である。これらを活用するため、例えば2016年度の公開研究会の協議会において、指導助言者の千田洋幸先生（東京学芸大学）が説明に用いた、ヤコブソンのコミュニケーションモデルを活用した授業・単元の分析と構造化の活用など、既存の理論的アプローチ

を応用しながら、それぞれの学習の中で深められる事柄が特にどのような部分へ働きかけるものであるのか捉えることに取り組んでいる。そこから、「何が」「何を」「どのように」など軸となる事柄を具体化し、応用の切り口などの検討につなげている。

さらに、国語科の学びについてその学習過程を図2のように整理した。本校国語科で考えた学習過程では、これまでの研究をもとに蓄積に着目した上で、往還性を「確かさ」「豊かさ」の点から明示した。これを踏まえ「深い学び」への手立てや、教科の特色からどのような力に働きかけていくのか考えていくと、得たものを「その後何に使うのか」という、“実用の場への転換”が、「深い学び」につながる重要な要素であるということができる。そのなかで今年度は、これまでの研究を受け、「読む」ことにつながる思考として、解体／再構築ということの役割・位置づけを提示した。

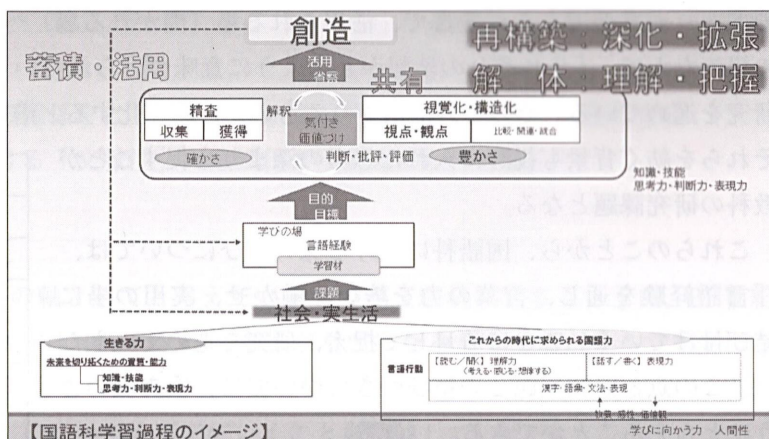


図2

## (2) 今年度の研究

### なにを「読み」、どう「意味づける」のか ―〈情報〉の質と解体／再構築―

なにを「読み」、どう「意味づける」のか考えていくと、そこでは〈解体〉と〈再構築〉が繰り返行われていると見ることはできるのではない。その過程では、意味の生成や視点の獲得等がなされているが、個々の「読み」が均質化するのではなく、それぞれの捉え方がうまれること、「解釈」の差に結びつくものが〈空白〉であり、それをとらえていく視点として着目しているものが〈文脈〉であると考えている。（図3）

今年度の研究では、その〈空白〉に対し、比喻や対比といった、異なるものから思考の軸（外的な思考の軸）を見だし結び付けていくことで、対象の特徴をとらえることを促すことにつなげていくことを狙いとした（図4）。ここから、〈空白〉を埋めることについて一定の“制約”があることに気づき、意味の生成について〈文脈〉を考慮しながら言語化していく、ということに取り組んだ。

これはまた、創造ということについて、解体理解・把握を主としたもの、再構築を深化・拡張の段階として位置づけてみたものでもある。このような視点を持つことの創造についての有効性ということ

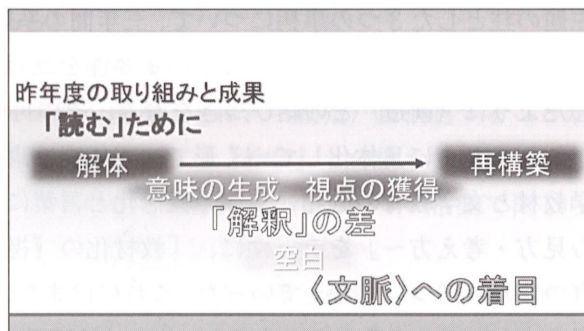


図3

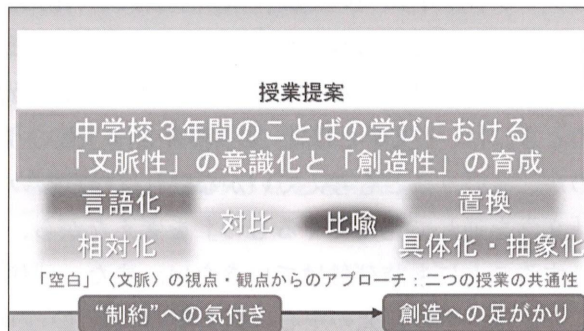


図4

を踏まえた教材化ということから、公開研究会において二つの授業提案を行った。

このような捉えには、昨年度までに考えてきた〈情報〉の質という点も関係が深いものである。対象には多くの要素（意味）が含まれていることが見えるようになったとき、それらの“意味”や“意義”を見出すためには、それらの〈情報〉の集合をどのように“意味づけ”ていくのか考えていくことが必要になる。それは同時に〈情報〉を形作るつながりへの着目もなされなければならない。

対象の持つ〈情報〉を活用していくためには、個々の〈情報〉がどのようなものであるかを捉えられなければならない。そのためには、図3に示したように対象を「解体」（分解）し、その役割を考える段階が必要となる。対象を「読む」ためには対象を〈解体〉する必要があるのである。その過程を経ることで、“意味”の生成や視点の獲得ということが可能になる。

また、例えば互いの意見を共有していく場面でも、その考えの根拠が互いに共有する叙述にもとづいて見えてきたものか、文章を踏まえ個別の経験等を結びつけて話しているものか、またはそれらを結びつけ整理するなかで見えてきたものかなど、さまざま“質”の〈情報〉が行き交うことが想定できる。このように、対象について考えていくためには、〈情報〉の質ということに着目することが重要になる。

また、同様に獲得した〈情報〉があるなかで、個々の「意味（解釈）の差」を生み出す部分の存在を見いだすこともできる。その部分が〈空白〉であり、その〈空白〉の働きを考えていくときには、〈文脈〉への着目が不可欠である。その部分が全体に与える効果や、パーツとして果たす役割を考えただけで、改めて全体をとらえなおすことに取り組んでいく。そのためには、何を「見て」いるのか／何が「見えていない」のかを把握したうえで、活用を図らなければならない。つまり、「何でもあり」ではなく、共通の土台とそれを踏まえた考えの深化を促していくことが重要になる。

この過程について、対象そのもののみで思考するのではなく、対象を特徴づける視点から切り口を見いだすこと、またその切り口に情緒的なものを置いたこと、さらにこれらの取り組みから無自覚なものを自覚化することを促していった点が、今年度の研究の特徴であるといえる。

また、意味の生成・視点の獲得という点から「解釈」につながる部分について、“制約”が機能していることに着目したことが、「深い学び」につながる思考として重要なものであると考える。

（渡邊）

## 4 カリキュラム

### (1) カリキュラム構成要素の検討（広がる学びと深まる学び）

国語の学習を通じて種々の力の高まりを考えていくとき、学習経験や学習内容、さらに個々の持つさまざまな経験を踏まえ〈創造〉につなげることを考えていきたい。〈創造〉は終着点ではなく新たな思考の立脚点となるものである。これはそれぞれの学習過程の中だけで育まれていくものではない。各段階で得た事柄を異なる言語活動の中で活用していくこと、継続かつ意識的に活用していくことが重要である。そこで言語体系の意識化、「気づき」と「共有」の中から自己発見・自己形成へと繋がる学びのプロセスを検討した。

またそれらを貫く「力」の育成として、漢字・文法・書写等の言語事項の学習については、継続的な取り組みをカリキュラムに含み、意識付けを行っていくこととした。三年生では、共有活動や発表を通じての学習の成果の定着や深化・発展、さらに相互の高め合い等を意識しながら、教科総合の時間を活用している。

さらに、三年間の系統性を明確にしていくことを目的とし、カリキュラムの構成要素の検討を行った。そして各学年のカリキュラムにおいて、先に示した①～③をもとに、それぞれの単元や内容の特性に合わせて、キーワードを抽出した。

1 年次 学習の記録 (加儀)

単元名・教材名	ねらい	キーワード	項目
1 創作朗読劇場 「朝のリレー」	1 詩の枠組みを用いて、詩を創作する。	対比	詠む
2 「オオカミの友達」 を読む (実習生)	2 登場人物の心情を表す表現に着目する。	心情	読む
3 「なるほど発表会」 ～段落の役割で説明する～ (「クジラの飲み水」)	3 段落の役割を知る 段落の役割を用いて、筆者の述べ方の工夫を見つける。	段落の役割	読む
4 「この夏 この本 この一行」	4 夏休み中に読んだ心に留まった一冊を、一行で紹介し合う。(読書を広げる)	一行 図書館	読む
5 「空中ブランコ乗りのキキ」を読む (実習生)	5 登場人物の関係に気をつけて読む。	心情 人物相関図	読む
6 「おいしさのオノマトペ」 (「食感のオノマトペ」)	6 筆者の述べ方の工夫を知る。 筆者の述べ方の工夫 (表現) を用いて、おいしさの伝わるオノマトペについて調査し発表する。	オノマトペ 文末表現	読む
7 「描写を語る」 (「字のない葉書」)	7 描写について知る 人物を表す描写について述べる。	描写	読む
8 スピーチ大会 「体験を語る」に向けて	8 スピーチとは何かを知る。 原稿の書き方、発声・発音の工夫。	スピーチ	話・聞
9 「名力」～ものの名、その魅力～	9 商品名がどのような観点から名づけられているのかを知る。その観点をを用いて、ものの名前を名づける。	ネーミング 名づけの観点	書く
10 いにしへリレー朗読 (「竹取物語」)	10 竹取物語の心に留まった一節を、古典で朗読しあい古典の言葉の響きを味わう。竹取物語の面白さを見つける。	朗読テスト(冒頭) ビギナーズクラシックス	読む 伝国
11 題名で語る 「少年の日の思い出」	11 題名の変遷をもとにして、作品の主題を考える。	主題	読む

〈言語事項の学習記録〉

1. 漢字の知識 (毎時のテスト：第10級～4級・部首となりたち)
2. 国文法の知識 (文の成分・活用のない自立語・活用のある自立語)
3. 漢詩の知識 (「蛇足」、返り点と訓読の仕方)
4. 行書の取り組み

2年次 学習の記録 (扇田)

単元名・教材名	ねらい	キーワード	項目
1 名づけられた葉	人間とポプラを用いて、「わたし」がいかに名前をもつ存在として生きるべきなのか考える。4月の始まり、2年生として言葉の仕組みを通して生きることを考えるのにふさわしい単元。	「詩」 【詩の構成】	読む
2 ワタシの好きな一行	図書館との連携によって、課題読書を進めるための単元。新潮文庫「ワタシの一行」応募を夏休みの課題とするため、その前に自ら好きな本で一行の良さを発表する。文章の一部が全体へどう関わるかを意識して読む力をつけたい単元。	図書館学習	書く 読む
3 小さな手袋	シホの物語でありながら父親が「私」（語り手）として展開する小説。語り手がシホの内面に入れない存在であることによって、空白部分が生まれ、語り手を意識するのによい単元。1年生の「少年の日の思い出」の学習からさらに発展して語り手の存在を理解できるようにさせたい。	「小説」【象徴】	読む
4 名人伝 中島敦	小さな手袋で「象徴」を理解したうえで、次に小説における「空白」部分の謎に迫る単元。名人がその道の道具の名をも忘れたというラストから、何を考えるか、生徒が個々に空白を埋める作業を本文の分析によって行う。「語り手の位置」を構成の客観的分析から把握することで、いかに語り手が意図的に空白部分を後半に設定しているかを見抜けるかがポイントとなる。これまでの学習を生徒が応用的に用いる必要のある単元。	「小説」【空白】	読む
5 動物園でできること	文章の構成にはふさわしい展開があり、それを例示を通して学ぶ単元。筆者の主張にふさわしい例示と、それにはあてはまらない事実は除外されているという批判的な視点も学ぶ。	「評論」【例示】	読む

5 走れメロス	「勇者はひどく赤面した」の理解を目指すため、語り手、人物像、表現、様々な観点から分析し、メロスがいかに自己中心的な人物であるかという指摘や、それを語りから気づかせる仕組みに注目する。結果「私は信頼されている」という一事がいかに作用するのか自分で考えさせたい。	「小説」【語り手】	読む 話す 聞く
6 近代文学ポスター	近代文学を読み、ポスターを作成。夏休みの課題として近代の作品を読み、そこから文章やあらすじ、作者などについて書く。		書く
7 詩の音読 暗唱テスト			
8 手紙を書こう	職場体験の礼状書き 相手を意識して分かりやすく気持ちを伝える		書く
9 漢詩の世界	漢詩の形式の理解、内容読解		読む
10 達人のことば	修学旅行事前学習の要素ももつ。宮大工のことばを通して、ビデオ教材も利用しながら職人の考えの比較や自分の将来につながる意識をもつ。	「談話」【生き方】	読む
11 平家物語	「敦盛の最期」と、平家物語の文庫本とを使いながら、平家物語が日本における武士のイメージをいかに生成したかを自覚できるような客観的な視点も身に着けさせたい。文学がいかに時代と結びついているか、また思想と結びついているかを意識できるとよい。	「古文」 【物語の転換点】	読む 話す 聞く

※ 2・3年の書写指導の趣旨を漢字指導やノートの記述時の指導と重ねる。

#### 〈言語事項の学習記録〉

1. 漢字の知識（毎時のテスト：第3級～4級・部首となりたち）
2. 国文法の知識（活用のない自立語）
3. 礼状（敬語の知識、書写の活用）



### 3 年次 学習の記録(渡邊)

単元名・教材名	ねらい	キーワード	項目
1 「つながり」を考える (構造を読む) (「間の文化」)	<p>◎論理の展開と主張の把握 →「つながり」に着目し、描写の意味・効果を考え、内容的な理解を深める力を養う。</p> <p>◎関連する事柄を見出し、自分の考えを深める。 →一つの事柄をきっかけに、考えを深める力やそのきっかけを見出す力を養う。 →「キーワード」や「要旨」を活用する</p>	構造 要旨	読む 書く
2 過去から現在へ／時代を読む (つながりを読む) (「和歌の世界」)	<p>◎それぞれの和歌集の特徴・表現技法を確認し、効果的な表現や語句の使い方を読み味わう。</p> <p>◎和歌の意味をもとに、そこに込められた心情や情景を読み取る。</p>	語句 表現 背景	伝国 書く 読む
3 表現の効果を考える ～見える文脈／見えない文脈 (「水のような人」) (「絵本を『読む』」) (「握手」)	<p>◎表現内容や文章の特徴の把握</p> <p>◎関連する事柄を見出し、自分の考えを深める。 →「つながり」構成要素や構造を踏まえ、「つながり」から描写の意味・効果を考える。 →表現の特徴を把握し、「イメージ」の役割(活用される「文脈」)に目を向ける。</p>	文脈 構造 構成 視点 背景	話・聞 書く 読む
4 イメージをひろげる (想像の連鎖) 「俳句の世界」	表現の効果を考える 実際の創作での活用	視点・観点 時代性	書く
5 「つながり」を見出す (「故郷」) (「歴史は失われた過去か」)	<p>◎作品構造に着目し、場面同士の結びつきや効果について、対比や関連などの視点から意味づけることで理解を深める。 →登場人物の変化や「私」の故郷の変化を捉えることを通して、文章の流れや出来事の因果関係を理解する。 →構成要素や構造をとともに、〈文脈性〉の観点から描写の意味・効果を考える。 →「私」の希望について、他の文章／資料を援用し、考える。</p>	連続性 視点・観点 歴史・記憶 背景	読む 書く



6 「真実」と時代性の関係をとらえる 「事柄をつなぐ視点～具体と抽象～ (「文殊の知恵」の時代)」 (「フロン規制の物語」)	<ul style="list-style-type: none"> <li>●「文脈」を横断する視点について理解し、活用する</li> <li>●文章理解：それぞれの「時代性」と「真実」を結びつけ、「事実」が固定されたものではないことを検証する</li> <li>●文章横断：「今求められる」ことの土台になるものについて検証する</li> <li>●汎用性の獲得：「意味づける」ことにはどのようなことが使われるの</li> </ul>	具体と抽象 視点 背景 意味づけ	読む 書く 伝国
7 〈情報〉を読み解く  (「情報社会を生きる －メディア・リテラシー－」) (実習生)  (「おくの細道」)	<p>《論旨をとらえ、例示や表現の選択の意図・効果にも目を向ける》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・構成要素・構造をもとに、文章の骨子を把握する</li> <li>・「推察」のヒントをつかみ、言葉の選択と意味づけから相互の影響を考え、内容理解を深める</li> <li>・現代的課題と接続先を想定し、論ぜられたものを応用する</li> <li>・抽象度をあげて文章をとらえ、「考える」ための土台をつくる</li> </ul> <p>◎歴史的背景などに注意し、表現やものの見方、考え方をとらえ内容理解に結びつける。</p> <p>◎対句・掛詞・縁語など、様々なレトリックの使用の特徴を把握する。</p> <p>◎「メディア・リテラシー」の視点を学び、活用する</p>	表現の効果 思考 構造・構成 背景 視点 メディア・リテラシー	読む 話・聞 書く

※ 2・3年の書写指導の趣旨を漢字指導やノートの記述時の指導と重ねる。

#### 〈言語事項の学習記録〉

1. 漢字の知識 (第10級～2級・同音異義語、同訓異字、日本語の語彙)
2. 国文法の知識 (文法全般の活用、敬語の知識・古典との連携)
3. 古典を読む (文化・風習等背景についての知識の活用)

(2) 公開研究会での取り組み

公開研究発表会授業①

2年国語科学習指導案

日 時 平成30年6月16日（土） 13:00～13:50（50分）

対 象 第2学年D組 40名

授業者 東京学芸大学附属世田谷中学校 加儀 修哉

場 所 2階 2年D組教室

1. 単元名

「解体真笑」～笑いはどこからやってくる～

（教材名：漫才「ピザのデリバリー 2010」 サンドウィッチマン）

2. 単元のねらい

- 1) 漫才の映像を見て、おかしみのある部分について考察することを通じて、笑いの表現の仕方について考える。
- 2) 漫才から見つけた笑いの表現の仕方をういて、漫才風に笑いを発表することを通じて、笑いの表現の仕方を具体化する。
- 3) 笑いの表現の仕方について振り返ることを通じて、笑いとは何かについて考える。

3. 単元設定の理由

1) 「笑い」の表現の仕方を探求する場として

①笑いの表現の仕方とは

漫才やコントなどのいわゆる「お笑い」をはじめ、教室の椅子が倒れただけで起こる「笑い」など様々な笑いがある。だが、これらの笑いは一体どのようにして生まれるのか、まず考えようとはしない。そこで、ピザの配達員と客とのやり取りを題材にした、サンドウィッチマンの漫才の一場面を考察してみると次のようなことが見えてきた。

ピザを届けるのに遅れた配達員が、客にその理由を説明する際のせりふである。

「あのお、全然タクシーが捕まらなかったんで…」

「なんでタクシーで来たんだよ！普通バイクで来るだろ！」

現実の世界では、「すみません。道路が混んでおりまして…」などいったまづ謝罪の言動が期待される。ところが謝罪がない上に、通例的にバイクで来るだろうという予想も裏切る。ここでの笑いは、「期待の裏切り」が生み出していることが見えてくる。

漫才の笑いを分析するティル・ワーガントナーによると、「笑いが起こる時に何がおもしろいかを考えると、多くの研究者は『ズレ』という用語を使う。『期待』はその『ズレ』と深く結ばれている。たとえば、われわれが知っているうえで人に期待する行動と、漫才師が実際にとる行動が一致しないという現象である。」（資料1）と述べている。

ここでの「期待」と「ズレ」がどのようなものであるかを、笑いを考察するなかで言語化させることで、笑いの表現の仕方を知る学びになりうるのではないかと単元を構想した。特に本単元では、「お笑い」（漫才）に焦点を絞り、その表現の仕方について取り上げることにした。

## (2) 「笑い」を笑いで表現する

まず漫才の映像を見て、笑いを楽しむところから単元をスタートさせた。通俗的な表現も多くあることから、教室に取り入れることへの躊躇いもあったが、表現方法の多様さからこの作品を用いることとした。(サンドウィッチマンについては、クラスの生徒の約8割が知っており、実際にこの漫才をテレビで見たことがある生徒も数名いた。)

映像を文字に起こしたものと合わせて、自らがおかしみを感じた表現や場面について、付箋に記入させた。これを、表現の仕方をもとにして小グループで分類をさせた。(教室後方掲示)「駄洒落」や「齟齬」のように言葉の直接的な表現や、「非現実的」や「予想外」といった人物や場面の設定についての表現方法についてまとめる様子が見られた。

一方で、「ボケ・ツッコミ」や「え?となる」として分類するに留まり、笑いの表現の仕方を表す語彙が見つからないために、分類できないような場面も見られた。この背景には、「笑い」という抽象的なことがらを言語化することへの難しさも考えられる。そこで、漫才の中で最もおかしみを感じた笑いの表現の仕方(笑いのツボ)を用いて、漫才風の笑いを実際に表現してみることで、「笑い」という体験を通じて、抽象的に語る言葉を見つけることが出来ないかと考えた。本時はその発表の後半である。(「笑いのツボ」劇場の手引き 参照)

## 2) 「笑い」とは何かについて追及する場として

漫才風に笑いを表現するなかで、自らの班が用いた笑いの表現の仕方について具体化し、発表のなかで説明させる。この具体化されるまでには、笑いを生み出す上で、笑いを語る語彙が抽象化されたり具体化されたりする体験があるはずである。「笑い」という共通の切り口から、それぞれの表現の仕方に着目させるなかで、思考の要ともなる抽象語彙を増やす経験をさせたい。

さらに本時の後半では、言葉にするなかで見てきた「笑い」の本質を追及させたいと考える。具体的には、クラス10班中7つの班の生徒が、サンドウィッチマンの漫才で、「イチオシ」の笑いとして取り上げた場面が同一であったことを取り上げる。同じ場面を選びながら、笑いの表現の仕方は「意外性」であったり「駄洒落」であったりと異なる。この違いから、個々の「笑いのツボ」の異なりに気づかせ、「笑い」が、言葉やその背景による表現方法をもとにしながら、個々のキャラクターを始めとする、人間と深く関わり合い生まれていることについて言語化させたい。

## 3) 学習指導要領との関わりから

本単元は、中学校学習指導要領(平成29年告示・中学2年)の「C読むこと」の指導事項「エ観点を明確にして文章を比較するなどし、文章の構成や論理の展開、表現の効果について考えること。」に対応している。

漫才という、いわゆる戯曲に描かれた「笑い」の表現の方法を探り、思考しながら言語化していく活動が、表現を豊かにする学びにつながると考える。

#### 4. 単元の展開（6時間）

	学習内容・学習活動	指導上の留意点 ●評価
第一・二時	1) 笑いの表現方法を探る学習であることを確認する。 2) 笑いのツボ（表現方法）を分類するための方法を知る。 （中川家「タクシー運転手」） 3) 漫才の映像を見て、笑いがどのような表現の方法で作られているかを考える。 （サンドウィッチマン「ピザのデリバリー2010」）	○お笑いなどを見て感じるおかしみがどこからやってくるのか、言葉で表しにくいことに気づかせる。 ○漫才の映像の一部を見ておかしみを感じたところについて、現実で同じ場面であったらどのような言動になるかと比較させながら、その表現の仕方を名づけさせる。（例：タクシーの運転手が勝手に行き先を決める→「自分勝手」） ○漫才の映像を見て、おかしみを感じた表現や場면을付箋にメモさせる。これをもとに、表現の方法ごとに模造紙に分類させる。（映像を文字に起こした資料も使用。小グループ） ●笑いの表現の方法について、漫才の表現を根拠に分類している。
第三・四時	1) 名づけた笑いのツボ(表現方法)のなかで、もっともおかしみを感じた一つを用いて、その表現方法を、笑いで紹介する台本を作る。 （①笑いのツボの紹介 ②笑いのツボ劇場 ③笑いのツボの具体化）	○笑いの表現方法を分類する際に上手く表現しきれなかったものを、実際に漫才風に笑いを創作してみることで、その表現の仕方を見つける手立てであることを確認させる。（台本づくりの手引き） ○漫才から見つけた笑いの表現の仕方を、その一部を引用しながら紹介させる。 ○笑いのツボを用いて、漫才風に紹介させる。 ○サンドウィッチマンの漫才では、全体の場面設定がされている中で、その一部で別の場面や人物設定に変化していたことをもとに、笑いをつくる手がかりとさせる。 ○紹介した笑いのツボを、ストーリーを振り返りながら、その表現の仕方を言い換えて説明させる。（類語辞典） ●選んだ笑いの表現の方法を用いて、笑いの台本を創作している。
第五・六時 （本時）	1) 笑いのツボを、笑いで紹介するための発表練習をする。 2) 笑いのツボを、笑いで発表しあう。（「笑いのツボ劇場」前編・後編） 3) 笑いの表現の仕方を追及する。 4) 「笑いはどこからやってくるのか」についてノートに書く。	○自分達が選んだ笑いの表現の仕方や、創作した笑いが、考えた表現の方法で伝わるかどうかを確認させる。 ○サンドウィッチマンの演じ方を思い出させ、間やテンポなども意識させる。 ○笑いの表現の仕方が、どのような言葉で具体化されているのかに注目させる。 ○笑いの表現の仕方がどのように具体化されたのかについてや、笑いが現実の世界との対比によることに気づかせる。 ○始めに笑いの表現の仕方を分類した時と、笑いを実際に表現してみて、笑いとは何であるかについて学習を振り返り記入させる。 ●笑いとは何かについて、笑いの表現の仕方にふれて、自分なりに言葉に表している。

#### 5. 参考文献等

- 『サンドウィッチマンのエンタねた vol.4』（バップ 2010）  
『笑いを科学する』木村洋二（新曜社 2010）（資料1）  
『笑いの方程式』井山弘幸（化学同人 2007）  
『別役実のコント教室』別役実（白水社 2003）  
『漫才入門』松元哲也・大隈一郎（リットーミュージック 2008）  
『笑いーその意味と仕組み』エリック・スマジャ 高橋信良訳（白水社 2011）  
『喜劇の手法 笑いのしくみを探る』喜志哲雄（集英社 2005）  
『演劇入門』平田オリザ（講談社 1998）  
『ひつじ意味論講座6 意味とコンテクスト』澤田治美（ひつじ書房 2012）

## 6. 本時の指導（第6時／6時間）

### 1) 本時のねらい

- 1 サンドウィッチマンの漫才から見つけた笑いの表現の仕方をういて、漫才風に笑いを発表することを通じて、笑いの表現の仕方について考える。
- 2 笑いの表現の仕方を追及することを通じて、笑いとは何かについて考える。

### 2) 本時の展開

	学習内容	学習活動	指導上の留意点 ●評価
導入 5	1) 学習目標の確認 2) 笑いを表現する上での工夫	1) 笑いの表現の仕方について、笑いで紹介し合うことを通じて、笑いの本質について考えていくことを確認する。 2) 笑いを演じるための発表練習をする。（後半の5班） （発表が終わった班は、発表を振り返っての感想を交流する。）	○笑いを表現することで、笑いの本質に迫っていくことを意識づける。 （意欲づけ・方向づけ） ○伝わりにくい表現や間、テンポを意識させる。 ○笑いを表現して上手くできた点や課題が残った点について、感想を言いながらノートにメモさせる。
展開 30	3) 笑いの表現方法の紹介 4) 笑いの追及	3) 漫才から見つけた笑いの表現の仕方を、漫才風の笑いで紹介しあう。（小グループ） ①笑いのツボの紹介 ②笑いのツボ劇場 ③結び 4) ①笑いを表現することで、どのような笑いの表現の方法がわかったのかを確認する。 ②サンドウィッチマンの漫才で、特にクラスの中で共通しておかしみを感じた場面を、もう一度演じる。	○他のグループが、どのような観点をどのような笑いで表現したのかについて見つけさせる。 （発表後に、各班から1名が笑いを見てのコメントを言わせる。） ○笑いが言葉の表現や、人物や場面設定などの場、また現実世界との対比で表現されていることに気づかせる。 ○同じ場面を選びながら、表現が異なることを元に、自身の笑いのツボを知るきっかけとする。
まとめ 15	5) 笑いとは何か	5) 笑いの表現の仕方を分類したり、笑いを表現したりしたことを踏まえて、笑いとは何かについての自分の考えをノートに書く。	○様々な笑いの表現や、キャラクター等の人間そのものとの関わり合いが、笑いにあることを実感させる。 ●笑いとは何かについて、笑いの表現についてふれながら、自分なりに言葉に表している。

## 1 年国語科学習指導案

日 時 平成30年6月16日（土）

場 所 東京学芸大学附属世田谷中学校

対 象 1 年C組 36名

授業者 扇田 浩水

### 【単元名】萩原朔太郎「こころ」 ～こころをたとえるということ～

【概 要】 萩原朔太郎の詩「こころ」にうたわれた「こころをばなににたとへん」とは、どのような問いかけなのだろうか。誰が、どんな場面で、どんな思いでよんでいるのか。このフレーズはのちに映画『ゲド戦記』の挿入歌「テルーの唄」として多くの人の耳に残るフレーズとなった。どんな思いがそこにあるのかは、こころを何にたとえているか、で想像はできる。しかし、たとえることは万能ではない。たとえてもたとえても、たとえきれない「こころ」を浮き彫りにするだけではないだろうか。言葉が常に語ることと、語れないことを生む様に、たとえることもまた、その行為の限界を意識して初めて本当に伝えたいことをとらえられるという問の連鎖を生む。このような、「こころ」と【たとえること】の関係を探りながら、「こころ」とはそもそも何なのか、を自ら見つめ直すことができる授業を展開したいと考えている。

#### 1. 本時の目標

- ①「こころをばなににたとへん」ということばの意味をとらえる。
- ②《こころ》をたとえることの意味について自分の考えをもつ

#### 2. 本時の位置づけ

本時では、新学習指導要領における「知識及び技能」（1）ウ「事象や行為、心情を表す語句の量を増やすとともに、語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。」について重点的に学習していく。また、具体的には（1）オ「比喩、反復、倒置、体言止めなどの表現技法を理解し使うこと。」にある比喩表現に親しみ、その効果について理解を深めることをねらいとしている。語彙の系統的な指導の重要性から、言葉の表現の豊さ、多様さを文学的文章から読み味わえるよう工夫した。日常生活に置き換えた時、いかにそのような言葉が私たちのものの見方、考え方と密接に関係しているかをこの学習から自覚できるようにさせたい。つまりは、表現の豊かさ、奥深さの学習という側面が大きい。詩という形式にこだわるよりも、短い詩の中に凝縮された思いを考えさせたい。また、【たとえる】という行為そのものについて考え、単に比喩を知るのではなく、たとえたことで何が伝わるのか、あるいは伝わらないのか、を明らかにさせたい。これらの表現の分析を通して、一つの言葉に対するイメージに新たな発見、出会いをもたらすことができれば、1年生の1学期にふさわしい言葉の学びとなると考えている。

また、「思考力、判断力、表現力等」においても、A「話すこと・聞くこと」の（1）オ「話題や展開を捉えながら話し合い、互いの発言を結びつけて考えをまとめること。」

にある話し合いの力を効果的に学習に取り込んでいく。

詩の解釈においては、C「読むこと」（1）イ「場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などについて描写を基に捉えること」における場面の捉えを中心に、どのような文脈かを意識した読みの力をつけることが重要だと考えている。

### 3. 本時の主張

#### (1) 「こころ」をたとえるということ

本時は、詩にうたわれた思いを解釈するために、なぜたとえるのかについて着目する。「こころ」という詩には、こころについていくつかのたとえがある。それらを読んで詩の場面を想像していく。そこで気になるのは、「こころをばなににたとへん」とは、言い換えるとどのような思いを述べたものなのかということである。誰から誰へ向けられた問いかけなのか、また、こころをたとえることでなにを明らかにしたいのか、詩は言葉を限界まで研ぎ澄ませることで、これらのような問を多く含むことになる。詩の言葉であることを意識し、自分の日常で使う「心」という言葉との違いや新たな発見を促したい。「なにに」たとえているか、よりも、「なぜ」たとえているのか、という視点でこの詩をよんだとき、【たとえる】という行為のもつ効果を改めて考え直すことができるのではないかと考えた。それは、「こころ」をたとえるからこそつかみきれないのであって、朔太郎から「テルーの唄」へと受け継がれていく「こころ」の不思議さ、とらえがたさと深く関係しているのでは、という疑問にたどり着かせたい。

#### (2) 「こころ」から考えたことを活かして

言葉には辞書的な意味と、それぞれの文脈における意味とがある。一般的には「旅人」は旅をする人のことを指すが、朔太郎の詩において二人の旅人は「かくさびしき」と説明されてしまう。このように、何かにたとえて使われた言葉の文脈を捉えたり、たとえることで「心」は映し出せるのかという問いかけを通して、言葉の意味の奥行きや限界に気づくことが成果となる。自分が今までもっていた言葉のイメージに広がりをもたせることで、「心」が新たに「こころ」という意味をもつ発見の場となることを目指している。

### 4. 教材について

#### (1) 萩原朔太郎「こころ」

「こころ」は大正14(1925)年に刊行された『純情小曲集』に所収された詩である。「愛憐詩編」と「郷土望景詩」という2章からなる第3詩集である。しかし実際の初出は12年さかのぼる。「愛憐詩編」として、『朱楽』大正2年5月号に、「夜汽車」「こころ」「女よ」「桜」「旅上」「金魚」の六編が掲載された。

#### (2) テルーの唄との関係について

ジブリ映画『ゲド戦記』の挿入歌「テルーの唄」は、監督宮崎吾朗が作詞したものであるが、朔太郎の「こころ」に着想を得てつくられたものである。しかしCDなどにその記載はなく、荒川洋治氏は雑誌「諸君!」においてそのことを批判した。(資料①)この問題は当時話題となり、スタジオジブリのHPでもその経緯と謝罪が掲載されている。(資料②)

資料①「作詞者宮崎吾朗氏への疑問」文藝春秋社「諸君!」(2006年11月号)荒川洋治

「朔太郎の詩をもとにしたという事実は、この詞に興味をもって調べた人にはわかるが、そうではない人、一般の人にはわからない、というか、伝わりにくい。(中略)「こころ」は文語、「テルーの唄」は口語である。文語を口語になおすと、印象があらたまる。文語になじみのない現代人には、別のものにみえることがある。(中略)萩原朔太郎の「こころ」は消され、捨てられることになる。「こころ」の悲しみは、何にたとえたらいいのか。

資料② 映画「ゲド戦記」プロデューサー 鈴木敏夫による 2006年10月24

「映画の公式ホームページでは「こころ」を並べて全文掲載して経緯を説明しましたし、吾朗監督や



私の色々なインタビューや取材で「テルーの唄」の話題になるたびに、朔太郎の詩「こころ」を参考にしたことをきちんと説明するように努めてまいりました。

ただ今となっては、その判断が甚だ思慮不足であったことを思い知った次第です。そこで今後は、「テルーの唄」露出の際は、“この曲の歌詞は、萩原朔太郎の詩「こころ」に着想を得て作詞されました”という表記を必ず併記するように、ジブリが関与している場合だけでなく第三者に対しても可能な限り要請していきたいと思っています。」

また、この問題については野中潤氏が論じている。（資料③「作者はどこにいるか—著作権と近代文学」「現代文学史研究 8 2007 年 6 月 1 日」）

「年間のCD売り上げ枚数も二十二万枚に達した。世界的なアニメ作家になった宮崎駿の息子であるとは言え、ほぼ素人と言っていい作詞家による劇中挿入歌であることを考えると、異例のヒット曲であると言っていいだろう。（中略）荒川洋治も「諸君！」編集部も、萩原朔太郎の著作権継承者ではない。（中略）著作権の権利を守ることはもちろん大切だが、著作物を享受し、翻案やパロディーなどの二次的な創作物を生み出す人びとの権利も、同じように尊重されるべきである。（中略）「テルーの唄」騒動を通して浮かび上がってくるのは、文化はいったい誰のものなのかという古くて新しい問題である。」

### （３）教材化の意図

以上のように、この問題は言葉、文学作品を学ぶ上でも重要な視点を与えてくれる教材だと考える。様々な二次的創作物に触れながらその事実を知らずに享受している中学生にとって、古くて新しい、とは何かを考える一視点になるという意味でもこれらの教材から考えられることは非常に多い。発達段階に応じて様々な掘り下げ方ができる教材である。この教材を用いての実践を、2007 年にも 1 年生 3 学期に行ったことがある。その際は著作権問題、二次的創作物についての自分の考えをもつことにより重点を置いて展開した。そのうえで 2 年生になってから朔太郎の『純情小曲集』の他の詩 10 編についてリライトすることでより発展的に詩を味わう授業を行った。口語に現代語訳する際に解釈を導入するという鑑賞の授業であったが、生徒から面白い疑問が多くでて、授業者として収穫の多い実践となった。今回はそれらの経験から、「こころ」という詩をもっと丁寧に読むことでみえてくる表現の学習に主眼を置いて考えたいと思い単元を構想した。高校での教材の指導書などをみると、表記の柔らかさ、漢語と大和ことばの違いなどを学習することで解釈だけではなく文体やリズムまで分析させることを目標としているようである。今回は中学生であるため、文語詩にまず親しむためにも口語の歌（「テルーの唄」）が存在するという点で効果的に学習できるというメリットを利用したいと考えた。

### （４）先行研究等について

#### ・教材史

萩原朔太郎の国語教科書における採録については、これまで幾田伸司氏が詳細な調査と研究を行っている。（参考「萩原朔太郎作品の教材史についての考察—「竹」を中心にして」国語教育研究 46 号 2003-03-31 広島大学国語教育会）

それによると「こころ」が教科書に採録され始めたのは昭和 50 年代である。朔太郎の詩採録で現在に至るまで最も定番化されているのは「竹」であろうが、昭和 59 年度から「文語詩が減少し、戦後詩を中心とする口語詩が中心になっていくという詩教材全体の採録傾向」と関係していることを幾田氏は指摘している。「こころ」は文語詩であるため、口語詩完成者としての朔太郎の代表的教材として「竹」の採録が多いことは当然であろう。しかし「こころ」はその後採録され続け、「教科書別採録作品の相違にみる教材の傾向」（永瀬恵子 2015 3 月 早稲田大学院教育学研究紀要 22 号—2）によると、2014 年度使用「現代文 B」（桐原書店）まで続いた。

## ・参考文献

- ① 『純情小曲集』 佐藤房儀 (解釈と鑑賞 47 - 5 1982 年 05 月 )

「朔太郎が詩人として登壇したのは、「愛憐詩篇」の一番最初の発表を『朱槿』に載せて以来である。それ故「夜汽車」(雑誌発表では「みちゆき」)他五篇は、彼にとって記念碑的作品である。」としている。また、「『月に吠える』に見られるような内心を剔出して曝け出すような詩風とは違った、自己を愛惜する感傷性に富んだ抒情小曲といった思いがあったのであろう。」というように、朔太郎の詩集への思いを「技巧によらず自己が語られている」「率直な青年の心」とまとめている。

- ② 『萩原朔太郎論《詩》をひらく』 坪井 秀人 (和泉書院 1989 年 4 月 2 日)

(1989 年 4 月 2 日初版第一刷)

- ③ 「萩原朔太郎研究一大正三年前期の故郷意識を中心に―」 坂根俊英

(「広島女子大学国際文化学部紀要」 通号 8 2000 年 2 月)

- ④ 『純情小曲集』の「自序」論―朔太郎の詩学の根拠― 米倉 巖

(「日本大学芸術学部紀要」 2001 年 (38))

「七音・五音が中心となっている「典雅」な音調である。ゆったりとしたリズム感にある種の綾が看取される。《夕闇の園生のふきあげ》あたりにまだ白秋からの影響が垣間見られるものの、《ころろ》を《あぢさゐの花》に比喻している面(朔太郎は植物に余り関心がなかったものと見て。したがって、ここにもあぢさゐの花が出てくる。彼の小さな書斎の庭にあぢさゐの花があったのではないか)、リフレインの用い方、感情形容語の用い方、などに特徴が出ている。特に第三連は象徴、多義的要素が強く、いわゆるうまいものだ、とおもう。」

- ⑤ 「高等学校教科書における萩原朔太郎作品の教材化に関する一考察―「遺伝」「小出新道」を中心にして―」

幾田伸司 (「広島経済大学研究論集 第 25 巻第 3 号 2002 年 12 月)

- ⑥ 「『香水に浸した剃刀』萩原朔太郎の『純情小曲集』と『月に吠える』から選んだ作品の英訳 38 篇」

ANGUS Norman J・佐野 仁志

(梅花女子大学 「文化表現学部紀要 2」 2005 年)

- ⑦ 「そのころは？」 アーサー・ビナード

(『永遠の詩 07 萩原朔太郎』 2010 年 5 月 30 日)

「「ころ」と題した彼の詩は、定義を拒む「心」をもろに定義づけようと、比喻を順々に試みて、無謀ながらも対象を確かにつかまえているのだ。(中略)この詩の比喻がもし心に的中していなければ、「ころをばなににたとへん」という問いの繰り返しに、読者はうんざりして「知るかよ!」と投げ出してしまはずだ。そうならないのは、作品がそんな恣意的な自問に、鮮やかに答えているからであり、一種の客観性に到達している証拠といえる。一見この上なく主観的な表現を、詩人が噴き上げて、その一滴一滴が読者の心中をちらりと映し出す。もちろん、一篇の詩で何か言い切れる題材ではなく、どこまでいっても「心」の謎は続く。萩原朔太郎は、それを飽かずに追い求めていった。」

- ⑧ 「詩を味わう～萩原朔太郎「ころ」」 扇田浩水

(「文学のこゝろとことば 論集 3 2010 年 )

- ⑨ 『たとえる技術』 せきしろ (2016 年 10 月 18 日 第 1 刷発行)

## 5. 学習指導の全体計画（全6時間扱い）

	主な学習内容と予想される生徒の反応	指導上の留意点
第一次 1時	・好きな物語を各自で読んでおく。 ・物語の「ことば」について「表に現れた意味」と「隠された意味」を考える。	・中三の教科書教材の詩「水のような人」を例にして分かりやすく図表化する
2時	・物語の中でみつけた「隠された意味」をもつことばについて書き、説明する。	・例をもとに、その文脈においてのみ現れる意味を自分で考えさせる。
第2次 1時	・朔太郎の「こころ」と「テルーの唄」を読む。	・「テルーの唄」のCDを聴く。「こころ」を読み、リズムや文語自由詩に慣れ親しむ 「こころを何にたとえよう」という問いかけから、比喩表現を理解させる。
2時	・「こころ」の読解をすすめる。たとえられたものたちについて、「隠された意味」を想像する。	・どのような意味か、現代語解釈をしながら場面を丁寧に想像させる。 ・比喩でつかわれた言葉について文脈上の意味を自分で考えさせる。
3時	・「こころ」の読解の続きとまとめ。 ・こころということばを用いた表現を探す。どのようなことばがあるか出し合いその傾向や特徴を話し合う。	・詩において「こころ」は何にたとえられたのか、理解し、全体を解釈する。 ・「こころ」ということばのもつ特徴について共有して考えさせる。
4時 (本時)	・たとえることで「こころ」ということばはどのようにとらえられるようになったのか、またはできなかったのか、その効果、意味について考える。	・たとえるとはなにか、なぜ「こころ」をとらえるのかについて考え、自分のことばの表現の深まりを意識させる。

### 単元の評価

- ☐ 詩の中で使われることばの文脈上の意味を自分なりにとらえられているか。
- ☐ 比喩表現を理解することで、詩にうたわれた場面を豊かに想像することができたか。

## 6. 本時の展開（6時間目／6）

主な学習内容と予想される生徒の反応	指導上の留意点
1. 前時までの学習をふり返る 「こころ」を読んで、たとえられているものはどんなものだったかを確認する。 →「あぢさるの花」「夕闇の園生のふきあげ」「二人の旅人」 《こころ》を用いた表現にはどのようなものがあったか確認する。 →「心を開く」「心苦しい」など（資料あり）	・詩の連と連との関係を思い出させ、何が対比されているかなど確認する。 ・自分で調べてきた表現と、「こころ」にうたわれた《こころ》との違いや類似点に気がつけるよう情報を増やす。 ・ここでは断定せず、はっきりとしない、多様な想像があることを認識させる。 ・場面を想像することで見えてくるものがあることを知る。「テルーの唄」の場合は映画のストーリーがあるので分かりやすい。詩の場合は短いので言葉や状況に着目するしかない。
2. 「こころをばなににたとへん」とは、この詩においてどんな意味なのか考えよう。 ・誰から誰への問いかけか？ ・どんな場面でどんな気持ちで？ ・何が言いたいのだろうか？ (導入10分)	
3. 「こころをばなににたとへん」を意味をよく考えて言い換えてみよう。 →「このこころをどうすれば理解できるだろう」 →「このこころはどこからやってきたのだろう」など (展開①10分)	・どうしてそう考えたか、詩の解釈と関連付けて考えよう。 ・数名の意見を共有し、微妙な差異を味わわせる。
4. 「こころ」をとたとえたいのはどうしてか班で考えよう。（予想） →「たとえるとははっきりする。」 →「たとえないと伝わらないことを伝えられる」 →「誰かにわかってもらいたい」 →「自分にもわからない心のありかを知りたい」 (展開②15分)	・3の考えと理由を話し合う。 ・たとえるときとはどんなときか普段の使い方を見直してみる。 ・この詩のたとえを読んで自分はどうか感じたか考える
5. これまでの学習から、「こころ」にうたわれた《こころ》はどんなものだと思うか。 →「二人の旅人」とあるように、わかるようでわかりあえない悲しいもの。 →「うすむらさき」は「ももいろ」よりもさびしい感じだからせつない気持ち。	・表現に着目し根拠を示しながら、自分の考える《こころ》について書かせる。 ・意見を共有することで、どれにも絞られない《こころ》の曖昧さに気づかせたい。
6. ふり返り たとえがあることで《こころ》は本当にとらえやすくなったのか考えよう。 →4. で考えたことが正しかったかの確認を行う。 (まとめ10分)	・そもそも【たとえる】ということは、どのような機能しているのか考え直させる。 ・どんなにとらえても、とらえきれない《こころ》は何なのか、関心をもたせる。

## 7. 本時の評価

- ①「こころをばなににたとへん」ということばの意味をとらえることができたか。
- ②《こころ》をたとえることの意味について自分の考えをもつことができたか。

## 5 今後の課題（協議会をうけて）

今回の二つの授業を通じ、「空白」や〈文脈〉といった概念を立てながら学びを深めていくことについての検討と報告をさらに具体化したものとして提示することができた。公開研究会の指導助言者千田洋幸先生（東京学芸大学）からも講評いただいたように、今回は、「笑い／こころ」といった人間の持つ情緒的な部分を取上げながら、「つくりあげていくものを自覚的に捉えていく」ことについて、〈解体〉〈再構築〉をいう観点を導入することにより、分析の俎上に載せることができた。また、その〈再構築〉を生徒のことばによって行うことができた点が成果であると考えている。

無自覚なものを自覚的にすることによる、〈文脈〉を軸に据えた研究の方向性を提示することについても成果をあげることが出来たと考えるが、それぞれの授業実践や教科研究の中では課題となるものも示された。例えば、「ことば」をその対象にするからこそ、ノンバーバルな側面からの分析をどのように結び付けていくのか、「つくられたもの」についての共有されるコードに着目することでの質的な言及、また、「思考の焦点」が授業のねらいの方向性と一致しているかといったものが挙げられる。

これらのことから、〈文脈性〉を土台にしたアプローチをもとに、コンテンツベース／コンピテンシーベースの高次のつながりを考えていくことを今度の課題としたい。それには、分析的なつながりや実践的つながりという視点が不可欠である。今年度の取り組みから、それらを考えていくうえで重要な思考の軸やそれをどのように据えていくのかといったことについてのきっかけを得た。それにより生徒たちが“制約”の働きに気づき、活用していった思考の過程をあらためてたどりながら考えを進めることが、教科研究テーマの軸とおく〈文脈〉〈創造〉の効果を見出していくことにつながるものと考えている。また、この部分を具体化していくことは、「深い学び」につながる重要な要素となるだろう。

これまで述べてきたこととも重なるが、生徒たちが自ら「空白」の役割に気付くことは、対象に内包される〈文脈〉を掘り起こすことともいえるだろう。そして〈文脈〉を軸に「実用場へ転換」するためには、自覚的に“用いる”段階に進める手立てを考えていかなければならない。だからこそ、それぞれの取り組みの中で生徒自身が「語る」ことができる段階までしっかり到達できるよう、一つひとつの活動を具体化し、生徒の“リアルなもの”に位置づけていくことを今後も継続していく課題としたい。

（渡邊）