

## 豊かな言語感覚をもつ言語文化の担い手の育成

ふくにし しょうへい きたむら しょうき  
福西 昌平 (中学) ・ 北村 翔己 (高校)

### I. はじめに

言語活動の充実を図り、対象を理解するとともに、思考を深め、自分の考えを形成する学習の在り方は、中学校及び高等学校の国語科に共通して重視されている。そうしたなかで、言葉の力、価値を理解し、より良く生きるために言葉を用いることのできる生徒の育成を目指し、中高共通テーマとして「豊かな言語感覚をもつ言語文化の担い手の育成」を設定した。

中学校の実践では、話し合い活動の一形態である、「討論」を扱った。「討論」では、自説の説得力を高めたり、異なる立場の主張の弱点をついたりするためにはどのような話し方、伝え方が相応しいか、ということをもメタ認知させることに注力した。

一方、高等学校の文学的文章の学習において言語活動を基盤としつつも、作品の構造、表現、価値についてより深く、批評的に読むことが求められる。登場人物の心情や作品世界を多面的に捉え、作品が持つ意味や価値を自ら問い直す学習を通して、文学を読む主体としての成熟が目指されている。生徒が文学を学ぶ意義をどのように捉えているのか、また国語教育がその意義をどこまで深め得るのかについて、小川洋子の短編「果汁」を手がかりに考察していった。

中高を通じて、学習者が「受け身」ではなく、他者と協働しながら問いを立て、主体的に学ぶ、自走する生徒の育成をめざした。

### II. 授業 I の記録

#### 1. 事前の授業

本実践では、二つの立場で行う通常の討論（＝ディベート）を一度経験した上、三すくみの立場から行うディベートを実施した。

はじめに二者間のディベートを行ったとき、その文字化資料をもとに振り返りを行った。ある発言がその他の発言とどのように結びついているか、そしてその結びつきは話し合いをどのように展開させているかなどを、文字化資料をもとに振り返る仕掛け

を用い、皆で吟味することでフィードバックを得ることができた。例えば、論点を整理して伝えることや、何について質問や反論しているか、その意図を示すことなどの必要性が見出されたり、主観的な意見、表現の利点や欠点などが挙げられたりした。次はそのワークシートの一部である。

この発言をこう変えたい！自分ならこうするということを考えて書こう。

で、あと木は**盲導犬**とかもいる危ない人を知らで「きりん」で「すけ」と、...

身近にはない ↓

で、あと木は**盲犬**とかもあって危ない人から守ってくれて「きりん」で「すけ」と、...

身近には存在

〈ディベート①の学び〉 うまく伝えるにはどんな工夫がある？どんなフレーズが必要？有効な発言って？

最後の最後の一言でいいなあといいで、説得力が全然あがったと思った。  
いったん伝えたいことを一言で「最初に言えれば例を言わなくていいよ」というのがいい。

この発言をこう変えたい！自分ならこうするということを考えて書こう。

① 高齢者や子どもが居る家庭でも飼われている。  
② 外で飼われる犬もいる。  
③ テーマは「家」の飼うなら「犬」で「盲導犬」の話はズレている。

↓

① 車椅子はあるが、散歩ができない人には飼われていいという理由にはならない。(おれが車椅子)  
② 決して盲導の作業の邪魔になるから...という言外ではない。(盲導犬のことはわかる?)  
③ 自分たちも外の話をしよるし、家で飼うなら「犬」のテーマの意図は家や「飼う」って意味でどう。

〈ディベート①の学び〉 うまく伝えるにはどんな工夫がある？どんなフレーズが必要？有効な発言って？

・相手に伝わりやすくするために身近な例を挙げる。  
・話すことの軸を決める。  
・疑問点を解決させて、さらに自分の利点も話す  
・あまり相手のデータをしなない

こうした経験をもとに公開授業当日に行う三すくみのディベートの準備が進められた。準備に際しては、ディベーターに当たったグループだけでなく、ジャッジに当たった生徒に、論点をあらかじめ整理するように指導を行った。それぞれの利点や欠点を洗い出し、どのような展開になるか予想を立てさせておくことで、ディベートへの参画を促し、円滑なジャッジが行えるように仕掛けた。次はそのワークシートの一部である。

準備  
実践班は班で話し合っ、役割分担とそれぞれの準備をする。  
ジャッジは3人組で論点整理、展開予想、見どころを事前に検討する。

自分の役割に丸 : 班内進行 立論 反論・質疑 最終弁論 記録 ジャッジ 進行・計時

立場A(予想) 利点: ニュースで生徒総会、卒業生や学会練習が可能、画廊スペースでは生徒の作品だけでなく、先生の作品も展示可能。  
欠点: 映画鑑賞は西館ホール、自由研究パソコンは水戸どうでも可能。音楽の授業も音楽室で可。設備がたぶんあると一つ一つは小さくなる。

立場B(予想) 利点: 学校の森に公園、自然を突感できる場所が増える。お茶、和室などの宿屋もバリエーションもできる。畑では、生徒・先生が環境生物育成が可能。  
欠点: 特にイベントとして使わなくて、ふだん使う目的、理由がない。

立場C(予想) 利点: 新たな視覚系(ダンス部ホール部)減らせる。トレーニング室では全員が体を動かせる。雨も活用できるように。  
欠点: 一部の人のみ使用なので、全員使用できない。シャワー室は使用頻度が少ない。その分スペース

ようなあメリットを押し出せた発言と、そうはならなかった発言などが明確にされた。また、聴衆を惹きつけるようなユニークな話し方（資料中下線部）、意見を要約するような結び方など、話し方に着目するような意見も出された。

立場C 室内スポーツ棟 立論より抜粋

一番の大きな問題で、あのサイズでそれらが全部できるのかという疑問があると思います。ですが、それはフロアを増やすことで、ハルカスレベルにはならなくとも解消はできると考えています。ミーティング室があるので、いちいち視聴覚室まで行かずとも、この棟に行けばすぐにできます。視聴覚室ではなくミーティング室なので、ミーティングに特化した形をしていて、とても快適なことでしょう。

## 2. 当日の様子

当日は以下のような設定で三すくみのディベートを行った。

テーマ: 音楽棟の跡地活用について

役割: 立場A(6人)ニュー音楽棟 **芸術**  
立場B(6人): 芝生エリア **自然**  
立場C(6人): 室内スポーツ棟 **スポーツ**

ジャッジ (3人1組×6人)  
進行(2人)

構成: ①作戦会議 I 1分  
②立論 2分 (A→B→C)  
③作戦会議 II 2分  
④反論・質疑 4分 (B→C→A)  
⑤作戦会議 III 2分  
⑥最終弁論 2分 (C→A→B)  
⑦ジャッジ

ジャッジが終わった後、ハイライトとして、良かった発言ややり取りを振り返ったり、反対に、悪かった、効果的でなかった発言などをもとに、どのような発言をすれば良かったかなどを振り返ったりした。その際例えば、この議論の勝敗を分けるポイントとして「跡地活用が生徒全員に利益があるかどうか」という点にあったことが明らかにされ、その

## 3. 事後指導

三すくみのディベートのディベーターに当たっていないものが学級の半分いるため、再度ディベートを企画した。テーマは「新しい学校行事【職業体験】について」とし、その行き先を「立場Aアドベンチャーワールド（生命）」「立場B吉本新喜劇（エンタメ）」「立場C関西国際空港（国際）」とした。本校では職業体験を設けていないため、そうした状況を仮想させ、行事の意義から考えさせた。生徒の反応もよく、活発な議論が行われ、また振り返りにおいても、話し方や議論の流れそのものに注目することができていた。

これに関わる活動として、三学期には自分たちで作った俳句から、学級俳句大賞を決めるという話し合いを持たせた。その際、ディベートのような勝敗の決し方でなく、合意形成をしていく必要を強調し、話し合い方から検討する機会を設けた。このように、形態を変え、反復していくことで、合意形成のできる集団及び個人を育てていきたいと考える。

## Ⅲ. 授業Ⅱの記録

### 1. 授業に至るまで

2022年度学習指導要領の改訂により、高等学校国語科は「論理国語」と「文学国語」に分化し、入試動向や授業運営上の理由から文学国語の採択率は低下している。その結果、従来定番とされてきた文学教材を扱うことは、もはや自明の実践ではなくなりつつある。このような状況を踏まえ、本研究では

「なぜ文学を教えるのか」「生徒は文学をどのように受け止めているのか」という問いをあらためて捉え直し、国語教育における文学指導の意義を再考することを目的とした。

教科書教材に見られる文学観を参照すると、文学は論理や知識では到達しえない領域において、他者の痛みや自己の内面、不条理や矛盾と向き合うための営みとして位置づけられている。文学的文章は、モラルや合理性が揺らぐ場面において、人間の尊厳や共感の可能性を照らし出し、虚構を媒介として他者理解や自己省察を促す点にその価値があると考えられる。

以上を踏まえ、本実践では「不条理」を主題とし、評論的文章と文学的文章の比較読解を通して、論理的思考では捉えきれない生の問題について考察させる授業を設計した。具体的には、茂木健一郎『生と死の不良設定問題』と小川洋子「果汁」を扱い、同一テーマを異なる表現形式で検討することで、文学がもつ独自の思考様式とその意義を生徒に体験的に理解させることをねらいとした。

## 2. 当日の様子

三人一組の協働学習を通して、「飢えた子供がむしゃぶりつくように、あるいは病んだ老婆が嘔吐するように食べた」という表現の意図について、1時間をかけて考察を行った。授業の中心に据えた「不条理」という主題から思考を展開させ、作品に通底する「死にゆく母への想い」の象徴を、生徒の言葉を手がかりに読み深めていく構成とした。

議論は活発であり、生徒は自身の考えを自由に述べながら対話を重ねていった。当初は本文全体と結びつけて象徴性を捉えることに難しさも見られたが、協働的な検討を通して、表現の背後にある意味を読み取る生徒が多く見受けられた。

## 3. 生徒の変化

「文学を学ぶ意味」について、授業前、授業後の変化である。以下はある生徒が実際に書いた文章である。

次記の生徒の記述は、多くの生徒に見られた変化を典型的に示すものである。事前には、「人の気持ちがわかるようになるため」といった表層的な理由づけが多数を占めていたが、授業を通して、「文学を丁寧に読むことで、人生の救いとなる瞬間がある」といったように、文学そのものの意義をメタ的に捉える記述が見られるようになった。

授業前（8月27日）

他者に共感する力が、相手や自分の心情を分析し、それを理解する力を身につけるためのものだと思います。近年、若年層の向上心不足などが叫ばれています。原因は、文学から遠ざかっていることだと思います。他の教科では知識を得ることはできても、心理学ではない心情を理解する力は身につけません。なので、自分自身は読んでよしとなり、結果として社会全体の雰囲気下につながると思います。相手も思い、自分の内面も考える力こそ豊かな人間。それは社会を作る第一歩であり、文学が存在する価値であり、関心。それを尊重し、目に見える研究だけを重視する国の政策には納得いきません。



授業後（11月21日）

現実の言語の声も届かない人達に、唯一灯を灯るのが、文学なのかなと思いました。『果汁の彼女』や母を子にかけてはた男性の幼少期の人は多くいると思います。それが、その人たちに求めているものがそこにある「人」は多くは居ません。それが、自分がどう思っているか。そういう言語が非常に重要な場所（＝文学作品）を研究することができると、文学という存在の価値が分かった。目に見える研究で、人を理解するのが言語学。そのなら、文学は人間に求めているものを伸ばす救世主であり、高校で学ぶことで、その間に隠れている人を見つけたら、あるのかもしれない。

## 国語科学習指導案

大阪教育大学附属天王寺中学校  
授業者 福西 昌平

1. 指導日時 令和7年10月～令和7年11月
2. 指導場所 大阪教育大学附属天王寺中学校および高等学校 普通教室
3. 単元 「対立から合意形成・意思決定へ～こんなディベートどうでしょう？～」
4. 単元について

### 4-1. 教材観・指導観

現行の学習指導要領において、話し合い活動の例として「討論」という形式が示されるのは、第2学年および第3学年であり、また、「合意形成」が内容に明記されるのは第3学年である。しかしながら、後述するが、生徒の学校生活において、さまざまな話し合いがあり、対立的な議論や合意形成を図らなければならない場面を挙げると枚挙にいとまがない。坂井(2016)は、社会生活を営む上で、大小様々な話し合いや決定の場面が多くありながら、その方法について学ぶ機会の少なさを指摘している。そのような状況に対応すべく、話し合うことについて第1学年より、対立・合意形成・意思決定の三つの学習フェーズを想定した。本単元はそのうち、対立フェーズに位置付けられるものである。

対立フェーズでは対立する二者間のディベート（いわゆる通常のディベート）を導入の教材とし、まずは実際にディベートを行った上で、次にそれを文字化資料として可視化し、それぞれの発話や発話どうしの関係やそれらの有効性を分析・検討する。さらに本研究会では提案的な実践として、対立する三者間でのディベートを実験的に行いたい。

三者間で行うディベートでは、自分の立場がもつ利点が、他の一方の立場と比べて有利に立つものであったとしても、同時にもう一方の立場をも有利なものにしかねない場合がある。また、自分の立場に対して、他の二者からそれぞれ違った視点からの攻撃を受けることも想定される。ジャッジはそうした複雑さを読み解き、ディベートの勝敗を見つけなければならない。二項対立ではない問題に対して選択を迫る課題であるが、こうした状況は実は学校生活のなかですでに経験しているはずであるのに、無自覚に議論してきたことに対して気づきを与えられる可能性を持っていると考える。

このような特性を持つ三者間で行うディベートと、最初に行った二者間で行うディベートとを比較することで、話し合いの形式がもつ特性やそれに基づく議論の方略に目を向けさせたい。

また、対立フェーズで学んだことを基礎とし、複数の立場から合意形成を図るにはどのような仕掛けが必要かを検討する学習や、さらにはどうしても合意形成が図れない物事に対してどのように意思決定をすべきかを検討する学習へと発展させていきたいと考える。

### 4-2. 生徒観

本校生徒（そしておそらく多くの中学生）は、学校生活においてさまざまな話し合い機会が設けられている。委員会分担や学級係決め、学級目標や学級劇、合唱曲決め……当然、教科指導に際しては、言語活動として議論する場面を設定することも、もはや日常的な営みであるといっていよう。このように話し合いの機会は潤沢にあるにも関わらず、その方法に関する指導については、あまりなされていないのが現状である。その結果、たしかに活発に発言が交わされている（ように見える）のは間違いないが、いわゆるピントがズレた発言、目的を見失った議論、意思決定プロセスの不備（よくあるのはとりあえず多数決）など、効果的に議論がなされていないのではないかと、またそれに気づいてすらいないのではないかとという問題がある。

そこで、本単元では、ディベートという、いわば授業用に詭えられた「ニセモノの」話し合いを可視化し、メタ認知させることによって、話し合いに関する方法知を体得させたい。またそうした方法知を体得させることによって、生徒の周りに溢れている「ホンモノの」話し合いの機会を有意義なものにし、より良く実践し続けること、すなわち「自走する生徒の育成」をねらいたい。

5. 単元目標
- ・議論の形式とその特性について理解を深める。
  - ・議論をメタ的にとらえ、分析する力を養う。
  - ・他者と協働および対立する態度、より良い議論を求める姿勢を涵養する。

6. 単元評価

|               | A  | B   | C（指導の手立て）   |
|---------------|--|---|---|
| 知識・技能         | 議論の形式とその特性について、二者間ディベートと三者間ディベートの差異に基づき、理解をしている。                   | 議論の形式とその特性について理解をしている。                            | 発言・発表の型などを利用させ、理解の定着を図る。  |
| 思考・判断・表現      | 議論をメタ的にとらえ、とくに三者の利害やそれらの論理的な関係に基づいて分析でき、またそれを他者に伝えることができている。       | 議論をメタ的にとらえ、分析し、またそれを他者に伝えることができている。               | ディベーターやジャッジなど、役割を変えることでメタ認知を促す。<br>文字化資料を活用し、他者との関わりの中で、論理展開などを検討させる。 |
| 主体的に学習に取り組む態度 | 他者と協働しながら、議論をふり返り、自身のディベート方略の改善点を見つけ、次に活かそうとするとともに、言葉の持つ価値を吟味している。 | 他者と協働しながら、議論をふり返り、自身のディベート方略の改善点を見つけ、次に活かそうとしている。 | 他者との協働を促すとともに、自身の役割を明確にする。<br>振り返りをもとに資料を確かめるよう促す。                    |

7. 単元の指導計画（全6時間）

第1次 導入

- 第1時 ディベートの体験
- 第2時 ディベートの分析

第2次 展開

- 第3時 三すくみディベートの準備
  - ・テーマや方法の周知
  - ・チーム内での議論（役割分担などの決定、方針の共有）
- 第4時 三すくみディベートの実施および分析① 本時
  - ・議論の観察および文字化資料をもとに議論の分析、評価
- 第5時 三すくみディベートの実施および分析②
  - ・議論の観察および文字化資料をもとに議論の分析、評価

第3次 まとめ

- 第6時 分析③および学習総括
  - ・文字化資料を用いた、通常のディベートと三すくみディベートの比較
  - ・単元を通して学習したことのまとめ、合意形成学習への準備

8. 本時について

8-1. 目標

- ・ディベートにおいて効果的な表現を考え、それらに基づき、それぞれの立場からやり取りができる。
- ・ディベートをメタ的にとらえ、言葉の効果、論理の展開、あるいは不備などについて検討できる。

8-2. 本時の展開

|                      | 生徒の学習活動   | 指導上の留意点   |
|----------------------|---|---|
| 導入<br>5分             | 本時の学習について確認する。  | ディベートの要点などの再確認をする。  |
| 展開<br>35分            | <p>三すくみディベートを実践する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>音楽棟の跡地活用について</p> <p>A ニュー音楽棟（芸術）</p> <p>B 芝生エリア（自然）</p> <p>C 室内スポーツ棟（スポーツ）</p> </div> <p>①立論〔A・B・C〕<br/>②反論・質疑〔B・C・A〕<br/>③最終弁論〔C・A・B〕<br/>④ジャッジ、講評</p> | 必要に応じて生徒の進行を補助をする。<br>議論の録音、文字起こしを行う。   |
| まとめ<br>次回にむけて<br>10分 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ディベートのハイライトや変更提案について考える。</li> <li>・「合意形成」が必要ならどうすれば良いか、現時点で考えてみる。</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・適宜、生徒に問いかけたり、文字化資料に基づいたりしながら、議論のハイライトやうまくいかなかったところ、三すくみディベートの特徴などを整理していく。</li> <li>・話し合い学習が〈対立〉から〈合意形成〉へ展開していくことを説明する。</li> </ul> |

9. 資料

|  |   |
|--|---|
| <p><b>テーマ</b></p> <p><b>音楽棟の跡地活用について</b></p> <p>本校の伝統ある建物、音楽棟が取り壊されることになった。そこで跡地活用について次の三つのアイデアが出された。</p>                    | <p><b>立場A ニュー音楽棟（芸術）</b></p> <p>音楽の授業はもちろん、ミニステージも設置し、コンサートや映画鑑賞などのイベントも可。自由研究発表にも使える。</p> <p>また、画廊スペースもあり、美術や技術、書道などの作品展示も可。</p>                 |
| <p><b>立場B 芝生エリア（自然）</b></p> <p>フラットな芝生広場。ランチ会や集会、野外コンサートなどのイベントも可能。</p> <p>一角には畑として使えるスペースもあり、生物育成などさまざまな授業や自由研究での利用も可能。</p> | <p><b>立場C 室内スポーツ棟（スポーツ）</b></p> <p>屋内フットサル兼ハンドボールコートが設置されている。トレーニング室や鏡付きのダンス場も併設している。</p> <p>ミーティング室もあり、部活動など小グループでの会議も可能。シャワー室もあり、災害時の使用も想定。</p> |

高等学校国語科 学習指導案

大阪教育大学附属高等学校天王寺校舎  
授業者 北村 翔己

- 1 日 時 令和 7 年 11 月 8 日（土） 11:10 ～ 12:00
- 2 対 象 高校Ⅱ年A組生徒（40名）
- 3 授業場所 大阪教育大学附属高等学校天王寺校舎ⅢA教室
- 4 単元・教材名 小川洋子「果汁」『寡黙な死骸 みだらな吊い』中央公論出版、2003年（本文は同書による）
- 5 研究のテーマ概要
  - 学習指導要領改訂後の国語科における「文学国語」の意義を、説明的テキストとの対比を通して再考する。
  - 「不条理」という観点から、説明的テキストと文学的テキストの比較読解を行い、文学がもつ人間理解の力を検証する。
  - 文学教育が「論理では捉えきれない生の問題」にどう迫りうるかを、授業実践を通して明らかにする。

6 単元について

6-1 教材観

a 『寡黙な死骸 みだらな吊い』について

「果汁」は、『週刊小説』（1997年）に掲載された全十一編から成る連作短編『寡黙な死骸 みだらな吊い』の一編である。それぞれの短編は独立していながらも、登場人物や場所、事物などが緩やかに関連し合っている。（ただし、教科書には完結した短編作品として掲載されており、その扱いに授業者が頭を悩ませることもある。）

また、すべての短編作品には、何らかの形で「死」が関わっており、神田法子は作品解説において、以下のように記している。

それぞれの作品内にあるモチーフが少しずつ共有され、ストーリー同士が奇妙に連動しながらまた新しい死と狂気が生まれていく様を描いた、非常に技巧的な連作短篇であると言える。ここで描かれる死の形態はさまざまだ。（中略）病の究極の結果である「死」に至った時、その観察眼と想像力が突き抜けて生まれた結果がこの死のコレクションといえよう。

そして残された人間に死が投げかける影響はさらに複雑で多様だ。狂気のヴァリエーションのようなこの連作短篇を読んでいると、死そのものよりも生きていることの方が猟奇に満ちた恐ろしいものなのではないか、と思ってしまうほどだ。（中略）

小川洋子は、これらの作品群を『寡黙な死骸 みだらな吊い』と名付けた。死というものは、日々続く生活の中で音もなく一人の人間の存在が消えてしまうこと、すなわち死骸は沈黙である。だが、残された人間はその穴を埋めるべく狂いながら、ドミノ倒しのようにくずおれていく。その懸命ながらも恐ろしく外的外れで、不気味とさえ言える残された命たちの狂宴を、みだらな吊いとして描いているのだ、といえるのではないだろうか。（傍線部 授業者）

『寡黙な死骸 みだらな吊い』は、「死にゆく人間」と「その吊い」をめぐる物語として位置づけられる。とりわけ、登場人物たちが死に臨んで抱く感情は、静けさのうちに「みだら」な揺らぎを帯びて描かれており、その「死」と「生」のせめぎあいこそが、作品全体を貫くテーマである。

b 「果汁」について

《本文要約》語り手は高校生だった「僕」である。放課後に「彼女」から声をかけられたところから物語が始まる。フランス料理屋についてきてほしいと「彼女」は言う。聞けば、「母一人子一人」の「彼女」の母親が入院中で、「もしママに何かあったらこの人を頼っていきなさい」と「遺言」された人と会うとのこと。相手は代議士の「男」であった。

レストランでの食事は「重要な話」を全くしないまま終わる。食事にあたって「もしよかったら、お父さんの分も食べなさい。」「私の車で送らせよう。」という男の申し出を断り、「彼女」は「僕」と駅五つ分の距離を歩く。そして昔、郵便局だった建物の中で天井に届くほど積み上げられた「キーウイ」を見つけ、彼女はそれをいくつもいくつも「悲しみの発作」として食べる。

そしてこの物語は「二十年以上」経たのちに「僕」が当時を振り返り語っていることが明かされる。「卒業して五、六年たった頃」に「男」の死亡記事を見つけて電話をしたところ、「洋菓子屋」に勤めている「彼女」は電話口で泣いており、「あの日、郵便局の中で流すはずだった涙が、今こぼれているのだと分かった。遠い記憶の一点から、静かに届いてくる涙だった。」という一節で作品は閉じられる。

「果汁」における語り手は「僕」であり、本作は「僕」が「彼女」を見守る眼差しを通して語られる物語である。読者はこの語りの構造を介して、「彼女」への感情移入を経験する。彼女は決して自己主張をすることのない、孤独の中に生きる人物として描かれている。そのように孤独な生を送る「彼女」は、唯一の肉親である母の死を目前にしている。さらに、初めて顔を合わせる実父との食事の場においても、彼女は新たな居場所を見いだすことができないまま時間が過ぎていく。物語の転換点となるのは、「男」の「もしよかったら、お父さんの分も食べなさい。」という一言である。この「お父さん」という呼称は、「彼女」にとって実感を伴わない空虚な言葉であり、彼女が到底受け入れることのできないものである。

作中で「果汁」という語が現れるのは、「唇からあふれた果汁は、涙のように彼女の頬を濡らした。」の一箇所のみである。「彼女」の理性では抑えきれない思いが「悲しみの発作」として表れ、涙も流せずにただキーウイに貪りつくシーンである。理性では抑えきれない感情が「悲しみの発作」となり、涙すら流せぬまま果実に貪りつく行為として表出する。この場面における「果汁」は、抑圧された情動であり、不条理にさらされた「彼女」の心の叫びと言える。

したがって『寡黙な死骸 みだらな弔い』を「果汁」で捉えなおすと、物理的死を迎える「彼女の母」のみならず、「彼女」自身が自己喪失を遂げた「死骸」として描かれていることが明らかとなる。そして、「キーウイ」を食べるという行為は、彼女自身による自己の「弔い」として解釈することが可能である。不条理に突き動かされる「彼女」と、何も語らずにその姿を見守る「僕」との関係性を通して、本作品は、読者に「不条理」との対峙を迫体験させる教材である。

## 6-2 生徒観（Ⅱ年生全体）

学力水準は極めて高く、基礎的な読解力に加え、文章の背景にある社会的・文化的コンテクストを的確に読み取る力を有している。問に対する解答・自由な読み取りのどちらにおいても、授業者としては驚く日々である。また人懐っこく、大人に対する警戒心もほとんど感じない。臆することなく自分の意見を伝え、友人の意見を傾聴する。私に対しても等身大の高校生として声をかけてくれる。

一方で、その読解や意見形成の過程、また日常生活に接している中で、しばしば「強者の理論」とも言うべき視点を感じることがある。すなわち、「努力する者が報われるのは当然である」という信念を前提とし、成果を上げられない者の状況を個人の努力不足に帰する傾向である。また、「自分が社会を牽引する側の人間である」という意識を、特段の疑問を持たずに受け入れている様子もうかがえる。そのような彼らにとって(1)「文学を学ぶ」こと(2)社会の「不条理」をどうと捉えているのかを事前の授業で明らかにした。

(1)「文学を学ぶ理由」に関する質問に対しては、「人の気持ちがわかるようになるからである」という回答が全体の約60%を占めた。また「文学は道徳の下位互換である」といった回答も見られた。すなわち、「登場人物の気持ち」を推測するトレーニング的な側面に生徒たちは意味を見出しており、その先の「他者の人生の想像」・「わからない他者と向き合う」・「自己の人生を振り返り見直す」などまでの言及は数人とどまった。

(2)「あなたにとっての『不条理』とは、」という質問に対しては、一部の生徒が自分が抱えている困難、病、関係などの言及はあったが、ほとんどが自身の生活実態からかけ離れたものであった。安直なものならば「席替えの席」「恋人と趣味が合わない」というようなものから、先ほど述べた強者理論に通ずる意見（「どこに生まれるか。…途上国に生まれると選択肢が少ない。自分は日本に生まれてよかった」/「部活動でうまくいかないことがあった。ただ自分は努力でその不条理を乗り越えられたからいい経験になった」など）といったものが散見された。

6-3 指導観

そのような価値観を有する生徒たちにとって、「果汁」に描かれる「彼女」の姿はどのように映るのだろうか。自分とは異なる立場にある「彼女」が、自らの経験することのない苦悩に苛まれている存在として描かれるとき、それを単に「可哀想な他者」として理解するのではないか。そのような危惧を授業者としては常に抱きながら教壇に立っている。

授業者としては、まず生徒たちが「彼女」の経験した不条理を、他者の出来事としてではなく、自身の問題として引き寄せて考えることを期待している。そのうえで、（わかり得ない自分を含めた）「他者」の痛みや不条理に、どのように向き合うのか——そして自分の人生をどのように生きるのか——そうした問いに思いを馳せてもらえるような授業設計を考えなければならないと感じている。ひいては、そのような活動を通して、生徒自身が文学と向き合う姿勢を涵養したい。趣味としての「読書」はもちろんのこと、人間の不条理さを追体験するような普遍的な「文学の力」を知り、自ら深く文学を読む姿勢——すなわち、自走できる学びの力——の育成を目指す。

7 単元の指導計画（全7時間）

| 時       | 場面                       | 主な学習活動  |
|---------|--------------------------|---|
| 1       | 第一段落読解<br>放課後の図書館        | 本文を通読する。作者・作品紹介、場面設定を確認する。                                      |
| 2       | 第二段落読解<br>レストランⅠ         | 「彼女」の外見や雰囲気を読み取り、イメージする。<br>「彼女」と男の関係を正しく捉え、そこから「母」の想いを読み取る。    |
| 3       | 第三段落読解<br>レストランⅡ（回想で音楽室） | 男のした質問内容から、男がどのように描かれているのか理解する。<br>音楽室での彼女の行動・そこから読み取れる心情を理解する。 |
| 4       | 第四段落読解<br>帰り             | レストランを出たあと黙って歩き続ける場面、キーウイを食べる場面、母と楽器の関わりを確認する。                  |
| 5       | 第四段落読解<br>古びた郵便局         | 「哀しみの発作」を手掛かりに、彼女の異常ともいえる行動がどのようなものかを確認する。（参考資料：加賀乙彦『雨の庭』）      |
| 6<br>本時 | 第四・五段落読解<br>古びた郵便局       | 第5時で行った「哀しみの発作」が文学作品でどのように表現されているのかについて理解する。                    |
| 7       | まとめ                      | 「果汁」における不条理さとは何かについて本文全体を捉えなおす。                                 |

8 本時における評価基準

|        | A   | B  | C   |
|--------|---|--|---|
| 知識技能   | 語句の理解・心情読み取りの方法を理解し、小説的表現を十分に理解している。          | 語句の理解・心情読み取りの方法を理解し、小説的表現を理解している。          | 語句の理解・心情読み取りが不十分である。                        |
| 思考判断表現 | 登場人物の表情や細かな反応などを関連づけ、「キーウイ」の持つ象徴性を十分に理解できている。 | 登場人物の表情や細かな反応などを関連づけ、「キーウイ」の持つ象徴性を理解できている。 | 登場人物の表情や細かな反応などを関連づけ、「キーウイ」の持つ象徴性が理解できていない。 |

|              |   |  |                              |
|--------------|---|--|------------------------------|
| 学びに向かう力、人間性等 | 登場人物の表情や細かな反応などを関連づけ、「キーウイ」の持つ象徴性を理解する姿勢が十分にみられる。 | 登場人物の表情や細かな反応などを関連づけ、「キーウイ」の持つ象徴性を理解しようとする姿勢がみられる。 | 活動に集中せず、本文を理解しようとする姿勢が見られない。 |
|--------------|---|--|------------------------------|

9 本時の展開（7時間中6時間）

|            | 学習活動  | 指導上の留意点・評価方法  |
|------------|---|---|
| 導入<br>5分   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・<b>13</b>の音読をする。</li> <li>・「哀しみの発作」とは何かという前時のグループワークの成果を共有し、「衝動性」というキーワードを理解する。</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・単なる前時の成果の紹介にならないように、適宜質問をいれながら検討する。</li> </ul>  |
| 展開<br>35分  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「哀しみの発作」に関わる文学的表現を解釈する。</li> </ul> <p>発問：「飢えた子供がむしゃぶりつくように、あるいは病んだ老婆が嘔吐するように食べた。」という発問を解釈しなさい。</p>  |   |
|            | <p>(1) 3分程度で自分の言葉でワークシートに記す。</p> <p>(2) 班での共有→全体での共有をする。</p> <p>・手掛かりとなる考え方を整理する。</p> <p>(1) 郵便局とは何の象徴か。</p> <p>(2) 郵便局の中で物質的に対比されていることは何か。</p> <p><b>〔キーウイを食べる行為＝母との思いをそのものを受け取るということ。またそれは残された時間を考えると限られた享受であるということ。〕</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・<b>14</b>の音読をする。</li> <li>「あの時私…」の後に続く語は何か。</li> <li>「あの日流すはずだった涙」とあるが、なぜ泣けなかったのか。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・可能な限り多様な意見を全体に紹介する。<br/>〔子供・老婆〕に焦点を当てている解答<br/>〔むしゃぶりつく・嘔吐する〕に焦点をあてている解答を紹介するのが理想である。</li> <li>・既習の考え方であることを伝える。<br/>論理的に読む手掛かりについて考えさせる。</li> <li>・嘔吐する老婆については解釈の多様性があると授業者が考えていることを伝える。</li> <li>・独立した質問にならないように注意する。</li> <li>・単なる一問一答にならないように「僕」に感情移入できるような問いかけを適宜入れる。</li> </ul> |
| まとめ<br>10分 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・次回に向けて二つの問いかけを考えておく。</li> <li>(1) 「寡黙な死骸 みだらな弔い」のタイトルは何を意味するのか。</li> <li>(2) 「彼女」がなぜ「洋菓子屋」になったと表現されているのか。</li> <li>・第1節「洋菓子屋の午後」の説明を聞く。</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・本時では問題提起にとどめ、次回の授業につなげる。</li> <li>・様々な解釈の可能性を感じさせる。</li> </ul>  |

#### IV. 研究協議の記録

授業公開後に行われた研究協議は授業者より、単元の概要説明や問題提起を行った後、中高それぞれ質疑応答を設けた。その後、指導助言者である小路口真理美先生からご講評いただいた。質疑応答とご講評をそれぞれ要約したものを以下の通り、記録とする。



##### (1) 発表者・司会者・指導助言

中学校発表者：福西昌平（本校教諭）

高等学校発表者：北村翔己（本校教諭）

司会者：伊藤博紀（本校教諭）

指導助言者：小路口真理美先生（大阪教育大学教授）

##### (2) 質疑応答

中学① ディベートテーマはどのように設定するか。

→ 2者でも3者でも、あまり切実ではない、好き勝手言える問題をまず考えることにした。ただし、生活と関連がない題材ばかりにしていると、空中戦になってしまう。そのため、生徒の生活と関係のある音楽棟を扱いつつ、状況を仮定した。

中学② ディベートでは論理的な言葉と感情に訴える言葉の両方が見られた。事前の授業はどのようなものであったか。

→ 2者ディベートの振り返りでは淡々と話すのではなく、主観的に語り掛けるようなものがないか、という意見が出た。ただし、主観的であると、それはあなたがそう思うだけではないか、とツッコミが入るだろう、という意見も出ていた。どちらをどのように用いるか、という視点を獲得できた授業であった。おそらく今日はそうした議論から、ユーモアを交えて説得するという方法が取られたのではないか。

中学③ 合意形成に向かうにはどう展開するか。

今回は対立する立場について勝敗をつけたが、実生活ではそうはいかない。どうすればより多くの人の納得解が得られるか、考えさせたい。方策としては、先に決め方、話し合い方を決め、それに則って建設的な議論をしていくことだろう。また、今回のディベートではジャッジを3人1組で1票とした。実はジャッジにおいてはここですでに合意形成を行っているのである。



高校① 短編作品や教材を選定する基準について。

→ 「教科書に掲載された」ことを前提に、研究のテーマであった「不条理さ」を読み取れるものにした。

「不条理さ」が生徒にとって、あまりに感情移入せずそれでいて全くわからないものではないということが基準で会った。また、関連する短編もあくまで「果汁」の読みを深めることを前提として選んだ。

高校② 発問の中心の「キーウイ」の表現や「郵便局」の象徴性を考えさせていたが、文学の中の論理、レトリックにどれだけ時間を割いていたのか。

→ 授業の中心は論理・レトリックの確認を行っている。しかし、象徴性などの読解になると、急に飛躍した読みをする生徒も少なからずいる。

高校③ 指導要領を引用するなら「学びに向かう力」が育まれていた。「読みたい」という意欲がわいていても能力として「読めない」という事が起こり得る。読みについての「知識・技能」や「思考・判断・表現」の指導で気を付けていることがあるか。

→ どのような作品を扱っても、表現にこだわる指導は続けている。個々の学びが生徒たちの中で自分

で読めることに繋がるのかはわからない。それでも、一つ一つ細かく聞いていくことで、次の学習の時に役立つと信じている。



### （3）指導助言

中学校の実践について。ディベート中、ジャッジがしっかり聞いていたのがよかった。また、先生が評価しないのもよかった。生徒がしっかり聞いて、それを批評する。高次読解力として「話す・聞く」があり、生徒が生き活きとしていた。だから、敗者の弁の中でも「誰でも使えることを押せなかった」と反省できていた。

高等学校の実践について。「対話」というものは、安易な妥協を避け、対立も厭わないが、それで終わりではなく「自分や相手の意見が途中で変わる可能性について、つねに開かれていること」が重要である。生徒は①授業へ出席し、②問いは取り組む価値があると③浅いレベルで議論し、④意見の相違を認識することになる。ここで⑤授業者が相違を指摘することで、⑥深いレベルの議論になり、⑦自分の意見が役に立っていると自覚し、⑧発言できる安心感が生まれる。こうした学習環境、学習集団が成立していくことは今日の実践からも見とることができた。今後、小説のタイトルである『寡黙な死骸 みだらな弔い』に着目しても良いだろう。

## V. 参考文献

### （1）中学校

- ・坂井豊貴(2016)『「決め方」の経済学——「みんなの意見のまとめ方」を科学する』
- ・文部科学省(2017)『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』

### （2）高等学校

- ・綾目広治(2009)『小川洋子—見えない世界を見つめて』勉誠出版
- ・小川洋子(2003年)『寡黙な死骸 みだらな弔い』

中央公論出版

- ・田畑書店編集部(2021)『小川洋子のつくり方』田畑書店
- ・平野啓一郎(2025)『文学は何の役に立つのか?』岩波書店
- ・文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説国語編』