

〈実践研究〉

対話が生まれる国語学習の構想と実践
—『走れメロス』（中学校第2学年）を教材として—

今井 悠太 信州大学教育学部附属長野中学校
八木雄一郎 信州大学学術研究院教育学系

キーワード：対話，考えの形成，問いの設計，読みの交流・共有

1. はじめに—単元設定の背景—

2017

て高く、日常生活でも文学作品を好んで読み、授業においても個人での追究は熱心にするという生徒も多いだけに、第一筆者としては一種のもったいなさを感じている次第である。

そこで今回、「対話によって作られていく国語の授業のために教師がすべき環境設定のあり方」を自身の研究テーマとして据え、単元および授業に取り組むことにした。

第一筆者の経験則によれば、環境設定の際の留意点として挙げられるのは二点である。ひとつは、提示された課題に対して生徒たちが抱く「必要感」である。文学的文章教材の読解においては、生徒たちが描写や表現の細部にこだわりを持ち丁寧に読み解こうとする意志や動機が不可欠である。そしてもうひとつは、議論する対象、いわば「土俵」の共有である。ひとつの教材作品の中で生徒たちが着目する箇所は、まさに多様である。しかしその多様さの中になんらかの共通点を見だし、グループ分けや論点の絞り込みを行うことで議論は可能になる。

このひとつめに関してかつて第一筆者は、ある教材の中で着目した描写を生徒たちに挙げさせた際に、それらを羅列するにとどめてしまい、多様な意見相互の微妙な差異に生徒たちが関心を抱くようなコメントや問いを発することができなかったことがある。またふたつめに関しては、生徒たちが着目した描写を筆者がうまく整理できず、「土俵」の異なる生徒たちを同じグループに集めてしまい、かみ合わない議論をさせることになってしまったことがある。本稿において報告する実践は、このような反省点の克服を目指したのものである。

本実践で用いた教材は中学校第2学年の『走れメロス』（太宰治作・光村図書）である。詳細は後述するが、単元を貫く大きな問い（学習問題）として設定したのは「メロスは『勇者』なのだろうか」というものである。このように作品全体を大づかみにするような問いに対して、生徒たちは作品中の様々な描写や表現に目を配り、多様な観点からその答えを導き出そうとするだろう。そしてその描写のとらえ方に生徒間でのズレがあることが発見されれば、生徒たちの中からおのずと描写の細部を吟味するような議論が生まれてくるのではないかと考え、つまりは対話が生まれる国語学習が実現できるのではないかと考え、本実践を立案し実践することとした。

2. 単元計画

2.1 第1時から第4時までの流れ —全体で検討すべき描写を生徒たちが主体的に見いだしていく—

本節においては、構想段階で授業者がどのように本単元を進めようとしたのかについてのシミュレーションを、発問計画を軸に説明していきたい。生徒たちの対話によって作られていく国語の授業の成立は、生徒たちが本気で考えたい良質な問いの設定にかかって

いると考えるためである。

第1時、単元の冒頭において授業者は、教材に入る前にまず、『勇者』とはどんな人物を指すか」と問いたいと考えた。生徒たちの「勇者」についての既有知識・認識を確認しておくことで、『走れメロス』を実際に読む際に、それが「勇者」がキーワードとなる作品であることを気づかせることがねらいである。生徒たちはおそらく、各自の知識や経験を踏まえながら「勇者」とはたとえば「勇気のある者」「正義感の強い人」「力の強い人」などと答えるだろう。そのような発言を基に本学級における一応の「勇者像」をおさえておくことにしたい。

『走れメロス』の本文を読むのは第1時の終盤から第2時の前半にかけてである。最初の通読を通して生徒たちは、作中においてメロスが度々「勇者」と呼ばれていることに気付くだろう。そして作品を読み進める過程においては「メロスのどこが勇者なのだろうか」と否定的にメロスを捉える生徒もいれば、反対に「メロスは勇者にふさわしい」と肯定的に捉える生徒も出てくるはずである。

第2時、通読を終えたところで授業者は、生徒のそうした相反する解釈に触れながら「メロスは『勇者』なのだろうか」という単元の学習問題を示し、この問いをめぐって『走れメロス』を追究していくことを提案する。このような学習問題は、生徒自身の既有知識や価値観（勇者観）に基づいても考えられる問いであるため、生徒たちは比較的容易に肯定派（メロスは「勇者」である）か否定派（メロスは「勇者」とは言えない）のどちらかの立場に自分の考えを寄せることができるはずである。そしてこの対立構造の現前によって、生徒たちは自身と対立する解釈の存在を自覚し、対話への意欲（「他の人の考えを聞きたい」「自分の考えを伝えたい」）をおのずと抱くようになることを期待した。

第3時、如上の学習問題についての追究を生徒たちが進めていく際に、授業者は各自の解釈の根拠（作品中の描写や表現）を挙げながら議論するよう声をかけたい。生徒は、「メロスが自分の町でもないのに王から民を救おうと考えている正義感のある人物だから勇者だと思う」「友人を勝手に人質にしてしまう身勝手な人を勇者とは考えられない」「途中で力尽きて諦めかけてしまうのだから、とんでもない人物だ」など、テキストに基づいた議論を進めるだろう。一方で、そのような議論は考えのぶつけ合いにとどまり、平行線をたどっていくことも大いに想定される。そこで生徒各自に、今まで目を向けてこなかった描写がないかをさらに問うことにしたい。これによって生徒たちは、自身とは対立する考えをもつ級友の挙げた描写の意味や、これまで意識してこなかった描写の重要性に目を向けようとして、もう一度作品を読み返すことになるだろう。

第4時、前時からの対話と読みを進める過程において、生徒たちは次第に、自分の考えにつなげにくい、意味のわかりにくい描写を見つけ、そこに疑問をもち始めるようになることが予想される。ここでは依然として『人の命も問題ではないのだ』と、自分勝手に差し出

した友人の命のために走らないとは非道だ」と否定的にメロスを捉える生徒もいるだろうが、一方で、その後の描写から『もっと恐ろしく大きいもの』のもつ意味によっては、命を超えてしまうこともあるのではないだろうか」と立ち止まり、結論を出すことに躊躇する生徒も出てくるはずである。中でも、友人の命より大切とされる「恐ろしく大きいもの」という抽象的な表現の真意について疑問を抱く生徒は少なからずいるはずである。そこで生徒は、メロスが「勇者」と言えるか否かを判断するために、物語の最終版にメロスの走る動機となった「大きいもの」をしっかりと読み取ることへの「必要感」を抱くようになるだろう。こうして生徒たちは、自ら全体で検討すべき描写を見出し、単元終末に向けて『走れメロス』の読みを進めていくと期待される。そういう生徒たちに対して、第5時に向け授業者が提案するのが、「大きいもの」を読み解く上で、気になる描写を作中から探していくことである。

2.2 第5時—「引きずられる」「空っぽ」という描写のとらえ方にズレが生まれ、揺さぶられていく—

第5時、授業者は前時の疑問を生徒に想起させ、「大きいもの」とは何かを追究することを確認する。生徒たちはたとえば、メロスが証明しなかった「信実」や、王を許さず町の人々を救いたいという「正義感」、あるいは友人への「愛や友情」などを「大きいもの」の例として挙げるだろう。そうした中で授業者は、「大きいもの」の後にある「訳のわからぬ大きな力に引きずられて走った」という描写における「大きな力」も同じ意味を持つ言葉だと気づく生徒が出てくることを期待し、その意見を全体で共有したいと考える。おそらくこのような意見に対し生徒は、「引きずられる」という言葉の意味合い（受け身表現）や、その言葉の暗く後ろ向きな印象に思い至るはずである。そして、「引きずられる」という言葉と「信実」「正義感」「愛や友情」という言葉とが、そのニュアンスとしてうまくかみ合わないことに違和感を覚え始めるだろう。このような疑問がうごめく中で授業者は、学習課題『引きずられる』という表現がもつ意味に着目してメロスの状態を分析しようを示し、それを追究していくよう提案したい。

生徒たちは、自身が当初想定したもの（「信実」「正義感」「愛や友情」）が学習問題（「大きいもの」とは何か）の答えにならないという可能性を強く感じながらも、同時に、それでは「信実」「正義感」「愛や友情」とは結局何なのかということを考えるだろう。あるいはそれらとはまったく異なる、何か別の「大きいもの」を想像する生徒もいるだろう。授業者はこのとき、「メロスの頭は空っぽだった」という描写と関連付けながら考えようとしている生徒の意見を全体に紹介し、その考えを共有したい。これによって当初「大きいもの」＝「信実」などと思い込んでいた生徒は、そうしたものがメロスの内奥にはなかったかもしれないと揺さぶられるはずである。そしてこれまでの考えと「空っぽ」との関連性に悩み、さらなる追究を進めていくことになるだろう。

対話が生まれる国語学習の構想と実践

このような「引きずられる」「空っぽ」の描写のとらえ方のズレと、そのズレがもたらす揺さぶりの中で追究をしていく中で、生徒たちはこれらの描写の関連性に整合性をつけるべく、級友と議論したり、作品を読み返したりする時間を過ごしていくことになる。このような過程において生徒たちは、メロスの言動とストーリーの展開とを結び付けながら内容を総合的に解釈していくのである。『走れメロス』を用いた対話が生まれる国語学習の流れについては、以下の資料1・2も参照されたい。

資料1 単元展開（全6時間扱い）

過程	学習活動	◇教師の指導・援助 ◆予想される生徒の反応	○評価規準	時間
導入	1 本文を読んで単元の学習の見通しをもつ。	◇勇者のとらえを問う。 ◆悪を許さない正義の心があり、強さも兼ね備えている人のことを私は勇者と呼ぶ。 ◇初読の後、メロスの人物像を整理する。 ◆主人公のメロスは、正義感はあると思うけれど、友人を勝手に人質にすると決めてしまったり、途中で諦めたりして、自己中心的な人だと思う。メロスを「勇者」と呼ぶ描写があるけれど、どこが「勇者」なのだろう。私は「勇者」とは呼べない。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 5px auto;">単元の学習問題：メロスは「勇者」なのだろうか。</div>	⑤作品に描かれているメロス像と自分もつ勇者像を比較ししながら読もうとしている。 ①初読の感想に挙げられた人物像を表す情報を整理している。	2
展開	2 単元の学習問題について話し合う。	◇自分の考えを言って話し合うよう促す。 ◆いくら仲が良いと言っても勝手に人質になってしまうのはひどいと思う。私がセリヌンティウスだとしたら、そんな友人は許せないし、ましてや「勇者」とは呼べない。 ◆「勇者」と呼べるという立場のAさんは、自分の町のことでもないのに自分の命を差し出して、王から救おうとする勇敢な姿を根拠に挙げていた。だからと言って人質に差し出すことは許されない。	②文章全体と部分との関係に注意しながら、登場人物の設定や描かれ方をとらえている。	1
	3 さらに検討が必要な描写を見つけて出す。	◆根拠はお互い挙げたけれど、今一つ「勇者」の是非を決めきれないでいる。もう少し丁寧に読む必要があるのではないだろうか。 ◇まだ挙げられていない不確かな描写を探すよう促す。 ◆メロスは倒れてしまったときに「人を殺して自分が生きる。それが人間世界の定法ではなかったか」と言っている。これでは、王の考えと同じではないか。全く勇者の言葉としてはふさわしくないことを言っているので勇者ではないと思う。 ◆Bさんは「もっと恐ろしく大きいもののために走っている」という根拠を勇者と思える描写として挙げていたけれど、反対ではないか。「人の命もおしくはないのだ」とまで言っていて、セリヌンティウスをないがしろにしている最低な言葉ではないか。 ◆「大きいもの」とは何を表しているのだろう。友の命より大事なものって何だろう。もしかしたら、メロスが大切にしている正義や信実だろうか。	②文章全体と部分との関係に注意しながら、登場人物の設定や描かれ方を捉えている。	1

	<p>4 「恐ろしく大きいもの」について考える。</p>	<p>学習問題：恐ろしく『大きいもの』とは何だろうか。</p> <p>◆「大きいもの」に「引きずられる」ということは「もの」はマイナスイメージになる。「信実」のようなプラスになるイメージの言葉が適切だと思っていたが、違うのかもしれない。</p> <p>◇学習課題『引きずられる』という受け身の表現がもつ意味に着目して、メロスの状態を分析しよう」を据える。</p> <p>◆これまでメロスが走ってきた動機が「信実」を証明することだったり、「正義」を貫くことだったりしたことだと考えるから、より大きくなった「信実」だと思う。</p> <p>◆Cさんは、メロスは「空っぽ」だという描写からメロスの中に「信実」や「正義への思いはなくなってしまった」と考えている。そうだとしたらどこに行ってしまったのだろうか。</p> <p>◆私はメロスの中にあつた「信実」や「正義」が、その重さを実感して外から引っ張るものになったのだと考える。真剣さがより際立ってきたように感じる。やはりメロスは「勇者」なのかもしれない。</p>	<p>③登場人物の言動の意味などについて考えたりして、内容を解釈している。</p>	<p>1</p>
<p>終末</p>	<p>5 単元の学習問題に対する自分の考えをまとめる。</p>	<p>単元の学習問題：メロスは「勇者」なのだろうか。</p> <p>◇これまでの解釈を基に、自分の考えをまとめるよう促す。</p> <p>◆私は、結論はやはり「勇者」と呼ぶのに抵抗感がぬぐえなかった。でも、短絡的で身勝手な主人公像から、途中で諦めながらも、いつしか狭い価値観から抜け出し、自分では抱えきれない大きなものを感じながら走り切ったメロスに感動した。</p> <p>◆Dさんは、この描写の後の「なんだか、もっと恐ろしく大きいもののために走っているのだ」に一番着目して、メロスは最後にむかって「勇者」になっていったと成長のように言っていた。初めが不甲斐なかったり、自己中心的に描かれているからこそ、クライマックスから強くそれを感じるのかもしれない。</p> <p>◆読み始めたころは、メロスの悪い部分にばかり目がいてしまい、「勇者」とは全くとらえられなかった。でも、友達と考えを共有したり、違った立場の意見に耳を傾けたりしたら、メロスの違う一面や人物像も読めてきた。</p> <p>◆これまで物語を読むときは、一度目の自分の読みで終わってしまったけれど、描写にこだわって読んだり、友と考えを共有したりすることでもっと楽しく読めると思えるようになった。</p>	<p>④文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、考えを広げたり深めたりしている。</p> <p>⑤これまでの学習した描写の解釈を生かして、メロスは「勇者」なのかに対し、積極的に自分の考えをもとうとしている。</p>	<p>1</p>

資料2 第5時指導案

(1) 主眼

「恐ろしく『大きいもの』とは何だろうか」を考える場面で、「引きずられる」という表現がもつ意味に着目して、メロスの状態を分析することを通して、メロスの言動と

対話が生まれる国語学習の構想と実践

<p>話の展開とを結び付け、内容を解釈することができる。</p> <p>(2) 本時の評価基準</p> <p>「引きずられ」の受け身の意味と、メロスの「正義」や「信実」のとらえが変化していくことを関連付けながら、メロスを走らせた「大きいもの」を解釈している。</p>					
過程	学習活動	予想される生徒の反応	◇教師の指導・援助	時間	備考
導 入	1 学習課題を確認し、本時の見通しをもつ。	<p>学習問題：恐ろしく「大きいもの」とは何だろうか。</p> <p>ア 「大きいもの」は「信実」や「正義」「愛」のことだと思う。</p> <p>イ Aさんは「大きいもの」と「大きな力」は同じで、「大きいもの」も「引きずられる」ようなものだと言っている。</p> <p>ウ 「引きずられる」では、「大きいもの」はマイナスなイメージになってしまう。「信実」や「正義」ではないのかもしれない。</p>	<p>◇「大きいもの」に対して、前時の終末までに考えた予想を発表するよう促す。</p> <p>◇ウのように「恐ろしく大きいもの」に「引きずられる」というメロスの走る状態がわからない生徒の姿を取り上げ、学習課題を据える。</p>	10分	
		<p>学習課題：「引きずられる」という表現がもつ意味に着目して、メロスの状態を分析しよう。</p>			
展	2 個やペアやグループで追究する。	<p>エ 「引きずられる」は受け身の表現だから、メロスは「大きいもの」に走らされていることになる。メロスの走る理由は「信実」や「正義」のはずだから、「大きいもの」もそれだと思う。</p> <p>オ Bさんは、メロスの中には「信実」や「正義」はまだあるけれど、走る原動力にはなっていないと考えている。また訳の分からない「大きいもの」に外から引っ張られていると考えている。</p>	<p>◇メロスがこれまで走ってきた理由を問い、引きずられるものと重なるかを問いかける。</p> <p>◇オのように、メロスを走らせてきたものがまだメロスの中に存在すると考える生徒を全体で確認する。</p>	10分	
		<p>カ Cさんは、メロスの状態は「頭は空っぽ」だと言っている。メロスの中に「信実」や「正義」はもう存在しないのだろうか。</p> <p>キ Dさんは「信実」や「正義」はメロスの外に出たと考えている。それはつまり、「信実」や「正義」のとらえがメロスの中で変わったことなのだろうか。</p> <p>ク 今まで自分の中にあると信じていた「信実」や「正義」が、もっと世界の掟のように大きいものに感じられて、どこにでも存在するのだとメロスも気付いたのだな。そうするとメロスはそれに操られた状態なのかもしれない。だから「引きずられ」という表現なのか。</p>	<p>◇メロスの状態を「頭は空っぽ」という描写と関連付けて考える生徒の姿を紹介し、「空っぽ」ということはメロスの中にはもう何も残っていないのか問う。</p> <p>◇キのように「信実」や「正義」がメロスの中から外に出たという考えを紹介し、外に出たことでメロスの「信実」や「正義」のとらえ方がどう変わったのかを問う。</p>	20分	
終	4 自分の考えをまとめる。	<p>ケ これまでメロスは自分の中に存在する「信実」や「正義」を王ディオニスに見せつけようとして走っていた。しかし、メロスは本当の「信実」や「正義」はもっと大きいものであることに気付き、それに向かって走っている。つまり、メロスは「信</p>	<p>◇全体で共有したことを基に、自分の解釈をまとめるように促す。ただし、この時の学習の形は個・ペア・グループ全て容認し、時間を決め考える場を設ける。</p>	5分	

未	5 本時を振り返る。	<p>実」や「正義」に走らされていると考えられる。自分よがりなメロスがこの作品の中で最後は成長したようにも感じる。「恐ろしく『大きいもの』とは「信実」や「正義」だ。</p> <p>◇ コ 本当の「信実」や「正義」に気付くことができたメロスに感動した。初めはメロスを「勇者」とは思えなかったけれど、最後の場面になり考えや様子が変わるメロスを読み取っていくうちに、だんだん「勇者」に思えてきた。</p>	<p>◇メロスの状態や変化に気付いているケのような考えの生徒に発表するよう促す。</p> <p>◇コのような本時への追究から考えが変容したり、深まったり、「勇者」かどうかを判断したりした生徒に発表するよう促す。</p>	5分	
---	------------	---	---	----	--

3. 単元および授業の実際 —N生の学びから—

3.1 単元の学習問題「メロスは『勇者』なのだろうか」について追究しながら、自ら全体で検討すべき描写を見出していったN生の姿（第1時～第4時）

(1) N生の様子

本節においては、本単元の中で実際に生徒たちがどのような思考を巡らせながら『走れメロス』を読み進め、さらには級友との対話を通して作品の理解を更新していったのかについて報告する。ここでは一人の生徒（仮称「N生」）を抽出し、その学びの過程を詳述したい。

第1時、授業者は、作品を通読する前に「勇者」とはどのような存在かを生徒に尋ねた。生徒たちからは「勇気があり、信念を曲げない人のことだ」「力が強く負けない人だ」「強い信念をもった人だ」という声が上がった。そこで授業者は各自の勇者像について話し合うよう促し、生徒たちの共通認識といえる勇者像を導き出した。

第2時、作品を通読した生徒たちの中からは、メロスが「真の勇者だ」とされていることに違和感を覚え「友のことを勝手に人質にしたメロスは勇者とは呼べない人物だ」という意見が出る一方で、「王の邪悪を打ち破り、王を改心させたのだから勇者と呼んでも問題はないはずだ」「勇者としてふさわしいと思う」という考えも出された。そこで授業者は、この見解のズレをふまえて単元の学習問題「メロスは『勇者』なのだろうか」を設定し、追究することを提案した。

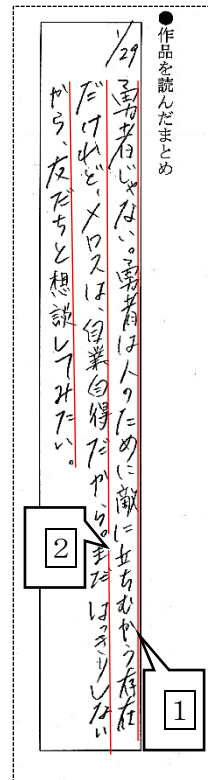


図1 N生のワークシート（第2時）

このときN生は、初読の段階では「メロスは勇者である」と考えていたが、全体追究の中で級友が挙げた、「親友をなんの断りもなく人質にした。その友の命を守るために自分が苦しんで走るのは当たり前だ」という意見を聞き、「自業自得で走るメロスは勇者ではない」という考えに及んだ（図1 [1]）。しかし、N生は自分の考えをまだ明確にはできていなかった（図1 [2]）。こうした最中に他の生徒たちから自由に意見交流することを求める声があったので、授業者は、以前他の単元においても行ったディベートのように、立場を明確にしなが意見述べ合う場を設定することにした。

対話が生まれる国語学習の構想と実践

第3時、生徒たちは、メロスが「勇者である」「勇者とは言えない」という立場に分かれ、互いに各自の見解を述べ合った。この意見交換の中で、作中においてメロス以外は誰もメロスのことを「勇者」とは呼んでいないという点が話し合いの中心となっていた。

資料3 生徒同士の話し合いの様子（概略）

T生1	: 作品の中でメロスを「勇者」と呼んでいるのではないですか。作品でそう呼ばれているのに「勇者ではない」という考えは矛盾しませんか。
N生2	: 倒れた場面やその後起き上がった場面で勇者と言っているのはメロス自身の言葉です。自分で自分を勇者と言っているだけで作者が言っているわけではありません。
W生3	: その場面で「真の勇者」と呼んでいるのは確かにメロス自身だと私も考えました。しかし、「勇者」とだけ書かれている描写は違うと思います。最後の「勇者はひどく赤面した」は、メロス自身ではなく、聴衆やセリヌンティウスの言葉ではありませんか。
R生4	: もう一か所「勇者に不似合いなふてくされた根性が」の部分もナレーターのような方が言っている描写だと思います。描写をしっかりと読まないといけません。
N生5	: 確かにそこはメロスの視点ではないようです。そうすると私の考えが少し変わってきてしまうかもしれません。メロスは周りからも勇者と認められていたのだったら、やはり勇者なのではないですか。

この意見交流の終盤において、N生は自身が根拠にしていた描写の解釈が不明瞭だったことに気付いた(図2①)。そして、自身の考えに不安を抱き、描写をより正確に読む「必要感」を感じ、自分の解釈をよりはっきりさせたいと考え始めたのである(図2②)。

第4時の冒頭において、授業者は、前時におけるN生の振り返りを紹介した。そしてそれを起点として生徒たちは、まず前時N生とW生のやり取りにあった

図2 N生のワークシート（第3時）

「メロスを勇者と呼んでいたのは誰だったのか」について追究することになった。生徒たちは『真の勇者』とはメロス自身が自分に言い聞かせるように言っていた励ましの言葉だったと解釈したり、『勇者に不似合いな』や『勇者はひどく赤面した』はメロスではないナレーターや作者、聴衆などが呼んでいる場面だと考えたりした。この手続きによって自身

が当初思い込みで読んでいた部分もあることを実感した生徒たちは、もう一度作品を丁寧に描写を読んでいこうと個人での追究をあらためて行うことになった。

その中でN生は、メロスが町の人を「暴君の手から救う」ために王に立ち向かったと捉えたり(図3①)、途中で力尽き倒れたメロスが「放っておいてくれ」と自分勝手に無責任な言動を繰り返す姿を捉えたり(図3②)している。

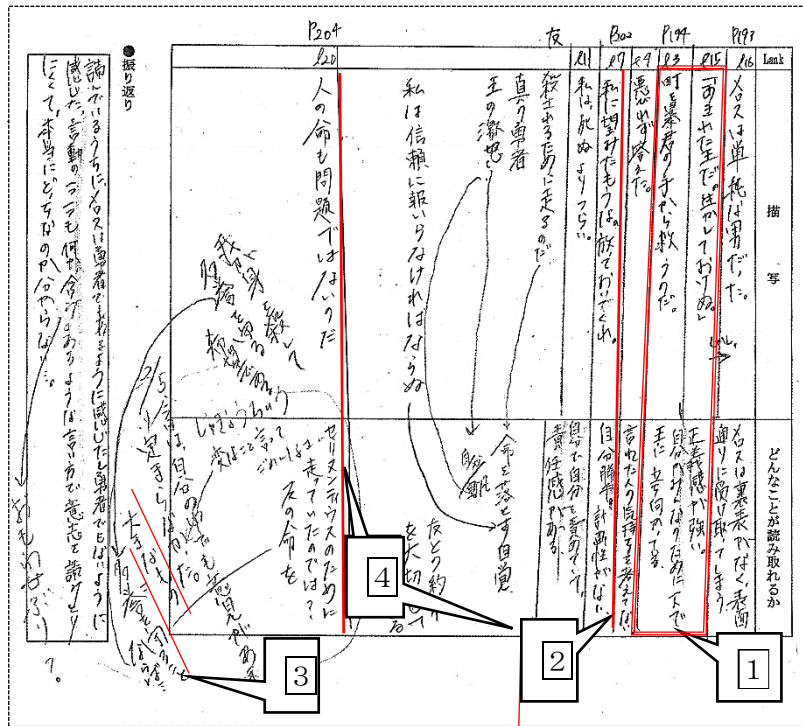


図3 N生のワークシート(第4時)

その後全体追究に入りN生は、メロスが勇者とされていることに否定的だった級友の『もっと恐ろしく大きいもののため』に走ったメロスは『民衆や友のためではなく、恐ろしい何かのため』に走ったのではないか」という考えを聞いたとき、首を傾げる素振りを見せた。しかし『大きいもの』は名誉を守ることではないか(図2③)」という考えを抱きつつも、描写の変化に整合性を付けられるような解釈ができるところまでは至らなかった。

授業者はN生のこのような姿を目にしなが、『恐ろしく大きいもの』を捉えることがメロスの走る動機を理解することにつながるのではないかと生徒に問いかけ、第5時へと向かった。

(2) 考察

第1時から2時にかけて作品を通読したN生は、当初「メロスは勇者ではない」という考えをもった。そして、第3時の全体追究の中では、自分と同じくメロスを否定的に捉える級友の意見を聞きながら、走って町に帰るまでに一度諦めかけた「心が弱い」部分に波線を引き、そこを自分の解釈の支えとなる根拠としていた。しかし、メロスを「勇者」と捉える意見も聞いていく中で、「その弱い心、欠点も良い」「完璧ではないからこそ頼られる魅力的な人物」という考えに触れることになる。このときN生は、波線を引いたり、○で囲んだりして「心が弱い」と「魅力」を線で結んだ(図2③)。このような姿からは、N生が級友たちの意見を基に描写と描写を関連付けながら自分の解釈の妥当性を検討していたことがわかる。その過程において、読み手によってひとつひとつの描写の捉え方が異なるということも強く実感していたことだろう。

さらにN生は、当初「作品の中で勇者と呼んでいたのはメロス自身だけだ」ということを自身の見解の大切な根拠としていたのが、全体追究の中で「作品の中では、メロス以外にもメロスを勇者と呼んでいる描写がある」ということに気付かされた。そして、自分の描写の解釈の不十分さを思い知り、もう一度作品をよく読むことの必要性と自分の揺らぎ始めた考えを確かにしたという思いを、授業後の振り返りに残している（図2²）。

この姿からわかるのは、N生が級友たちと話し合う中で、根拠とする描写の妥当性を検討するとともに、自分とは異なる見方や考え方に触れることにより、自分では当初気に留めなかった描写の重要性に気付けたことである。そしてN生は、このように解釈が揺さぶられていく過程において、もう一度作品を読み返し、検討すべき描写を見出していくという学びの姿勢を見せたのである。

第4時、N生はもう一度作品を読み返す中で、「人の命も問題ではないのだ」という描写に注目し、全体追究の場で「人質として差し出した友の命を問題ではないとはどういうことなのだろうか」「その友の命を救うために今まで走っていたはず。こんなことを言うメロスはやはり勇者には思えない」と発言した。そして、級友による『『恐ろしく大きいもののために走っている』という描写が何を表しているのかわからない』という考えを聞き、その「恐ろしく大きいもの」がメロスの最終的な走る動機であると捉えたN生は、「大きいもの」を「名誉を守るためならば…」と記した（図3³）。この「…」からは、自身の答えに確信を抱けていないN生の心持ちが読み取れるだろう。実際に授業後の振り返りにおいては、「恐ろしく大きいもの」「何か含みのある」と記し、「本当に（勇者であるか勇者でないか）どちらなのか分からない」と、解釈の決め手を欠き、自身の考えが揺れ動き困っている様子が見られるのである（図3⁴）。

授業者としてはこのとき、こうした煩悶の解決に向けて、『『恐ろしく大きいもの』を捉えることが必要ではないか』といった生徒の言葉を探り上げて、これを次時において追究していく必要性について提案すべきだったかもしれない。しかし、この段階で生徒たちは、「恐ろしく大きいもの」が解釈の難しい描写ではあるものの、それが単元全体の学習問題（メロスは「勇者」なのだろうか）の解決に資するものとなるという考えには至っていなかった。いま振り返れば、作中最終盤においてメロスが走る姿を「勇者」と判断する材料にできるかについて生徒に問いかけることもできたはずである。生徒たちにとって「必要感」のある追究のポイントを焦点化することが、このときこそ必要であった。

3.2 メロスが最後に必死で走った場面の状態を考えるために、級友と共に追究を進めたN生（第5時を中心に）

(1) N生の様子

第5時において、生徒たちは「恐ろしく『大きいもの』とは何だろうか」という問いについて追究することになった。そのはじめに授業者は、生徒たちが現時点で思いつく「大きいもの」が何かを尋ねた。生徒たちからは「セリヌテウスとの友情」「王を改心させるための正義感」「友に信頼されていること」「国民の大きな期待」などという意見が出た。

このとき、前時までメロスの走っている状態から考察を進めていた生徒が「なんだか」という描写に注目し、「メロスは自分でもよくわからない状態で走っていると思う」と発言した。さらに、同じように「メロスの頭は空っぽだ」という描写と関連させ、メロスが「もう何も考えられなくなってしまっている」と考える生徒もいることがわかった。そして授業者は『空っぽ』の状態のメロスを分析することで『大きいもの』の意味を考えることができるのではないかと提案し、学習課題（「引きずられる」という表現がもつ意味に着目して、メロスの状態を分析しよう）を示すことになった。

この問いに対する追究の中でN生は、「空っぽ」の状態を見出せずにはいたものの、「まだ日は沈まぬ」という言葉を繰り返している描写をふまえてメロスが「日が沈む前に到着することを意識しすぎている」状態にあると考えている（図4①）。さらに、級友の『空っぽ』でも走っているということは、走らなければならない強迫観念みたいな状態を表していると思う」という言葉を受けて、「大きいもの」は「大きな使命感」とワークシートに記している（図4②）。

その後の全体追究の中で、級友による「頭が『空っぽ』というのは考えられないくらい疲弊しきっている状態のことだと考えられる」という意見を受けて、N生は「（メロスが使命感を感じることはできても、具体的にはメロスも分かっていない）状態だったと記し、それが「メロスの頭は空っぽだった」という描写につながっているのだという考えに至っている（図4③）。

(2) 考察
第5時に入るまで、N生は「大きいもの」とは「名誉」だと考えていた（図3③）。これはメロスにとって、それまで走ってきた動機とは異なる種類のものがここにはあると考えたためである。しかし、メロス自身も明確に意識できていない状態を示す描写（「なんだか」「頭が空っぽ」）にも着目していたN生は、この第5時を経て、「大きいもの」とは「名誉の

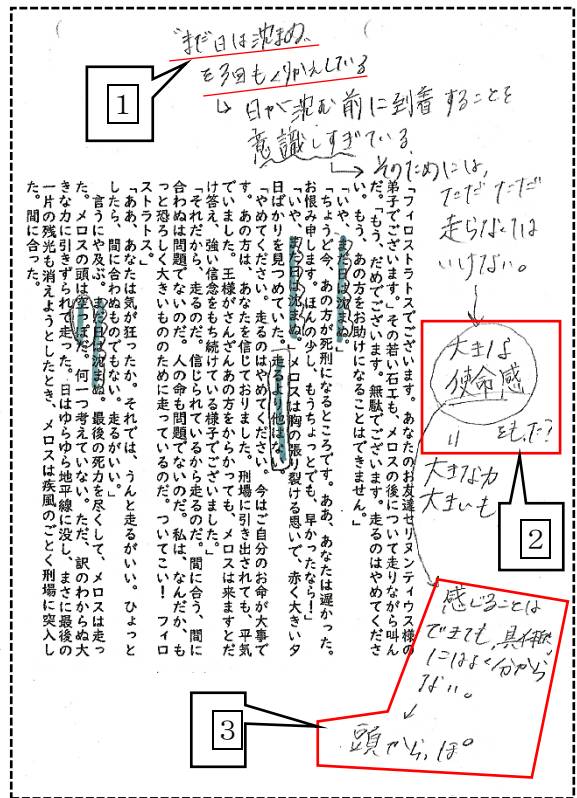


図4 N生のワークシート（第4時）

ような利己的なものではない」という考えに至ったことが推察できる。そしてそこから、たとえば「日はまだ沈まぬ」と刻限が迫る中でも諦めずにいるメロスの心情を捉えたり、その「日はまだ沈まぬ」が三度も繰り返されていることから読み取れるメロスの必死な状態を理解しようとしていた。

さらにN生は、級友の「走らなくてはならない状態」という発言を踏まえ「走るより他にない」という描写も関連付けながら、「大きいもの」は使命感であると考えようになった。そして、「頭が空っぽ」であるメロスには、この使命感を意識することができていなかったのだろうと考えた(図4③)。このように、級友とともに場面・描写と登場人物の言動を結び付けながら、自分の解釈を導き出そうとした姿がN生には見られたのである。

授業者としては、同じような姿勢がN生だけではなく他の生徒にも多くみられるような授業展開になることを狙ったが、実際にはメロスの動機といえる「大きいもの」とメロスの「頭が空っぽだった」状態の関連について明瞭な理解を持てずにいた生徒も多く、全体追究の中では議論が深まらなかった。多様な意見は出たものの、いわば広がりっぱなしで授業を終えることとなった。

3.3 単元の学習問題について、自分の考えをまとめたN生(次時)

(1) N生の様子

単元最終時となる第6時、生徒たちは、前時で整理しきれなかった「恐ろしく『大きいもの』『頭が空っぽ』『引きずられる』の関連性を踏まえながら、最終的に「メロスは『勇者』なのだろうか」という単元の学習問題に対する自分の考えをまとめていった。そして、グループ内で当初の立場(メロスは勇者か否か)を超えて描写を基に検討しながら、全体追究に臨んだ。

資料4 生徒同士の話し合いの様子(概略)

A生6	: 私はメロスをやはり勇者ではないと考えています。大きいものに引きずられて走っているのは、自分一人の力で走れないってことを意味しているともいます。他の力を借りてしか走れないのでは勇者とは呼べないと思います。
R生7	: 私は引きずったものは、信頼の力だと思います。頭の中は空っぽと言っていますが、心には信頼があったのだと考えました。一人では走れないというのではなく、信頼のために無我夢中で走っているのだと思います。
S生8	: 私は、メロスは「頭が空っぽ」で一つのことに集中し過ぎている状態を表現しているのだと思いました。私達もけんかをする時つい熱くなって頭が真っ白になってしまう時がありますよね。メロスもこの時考えすぎて頭が真っ白になったと思うのです。無意識で走っていることのどこが勇者なのか。
T生9	: そんな状態で走っていたのだから勇気があると思うのです。自分が死ぬ覚悟を無意識でいるのですよ。そんな勇気があれば勇者と呼んでよいと思います。例えばバンジージャンプも勇気があることで、飛ばば勇者として言われると思います。こういう誰でもできることではないこと行動するのが勇者だと思うのでメロスはそうだと思います。

H生10 : 国民のために王のところに乗り込んでいった姿は勇敢だったとみんな思いますよね。確かに、そこで人質に親友をおいたのはちょっと良くないと思います。しかし、走り切ろうとした根本にあったのは、国民を救うことまで考えて走っていた、「大きいもの」とはそういうものだと思うので勇者と呼んでよいと思います。

N生11 : Sさんが言うように頭が「空っぽ」の意味が一つのことに集中しすぎていたということだと考えた時に、一つのことというのは使命感だと私は考えました。そして、その使命感が、友との約束や王の目を覚まさせるというものだけではなく、もっと大きい。それこそ偉大であるからこそ「引きずられて走った」という表現になったと思いました。そのように走ったメロスを私は勇者だと思います。

その後、N生は振り返りとして、単元の学習問題に対する自分の考えをまとめた(図5)。

(2) 考察

単元全体の学習問題に対する考えをまとめる時間において、N生は前時の中で、『『大きいもの』は使命感であった』(図4②)と考えたところから追究を始めた。グループで追究した後、全体追究の中で、メロスが「勇者」であることに否定的な立場であるS生の意見に触れたN生は、自分の考えた「使命感」と結びつくものを感じ、全体追究の最後に『『大きいもの』は使命感であり、その使命感はこれまでメロスが走った動機にしていた様々なものが大きく、偉大に感じたからこそ走っていたのだ』と結論付けた(N生11・図5)。

なおこの発言からは、N生が当初着目していなかった「引きずられる」という描写も関連付けて考えをまとめていることがわかる。これは全体追究の中で授業者が生徒たちから出された意見を整理する役を担い、生徒たちの多様な意見を橋渡ししていったことにより対話が生まれたことの証左と言えよう。生徒たちが互いの考えを聞き合い、自分の考えと照らし合わせ、解釈が更新されたり明確になったりしていく場がここにおいて垣間見られたのである。

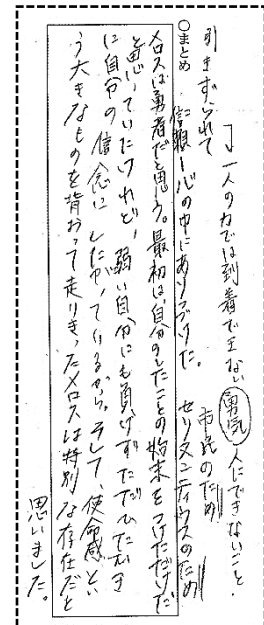


図5 N生のワークシート(第6時)

4. まとめ—本実践の成果と展望—

対話が生まれる国語の授業が成立するためには、序論で挙げた「必要感」の存在と「土俵」の共有の他にも留意しなければいけないことが少なくとも二点あることが、今回の実践を通して見いだされた。

ひとつは、学習問題に対して生徒たちが個々の解釈や意見を明確に持つことである。個々の意見が明確でないところに対話は生まれない。「他者との対話」の重要性がしきりに叫ばれる昨今であるが、それは意見と意見の相違・差異が明確になったところにおいて初めて可能となるものである。したがって対話を重視する授業においても、いや、対話を重視する授業においてこそ、その前に生徒たちが個人で課題に取り組み、自身の考えや解釈の輪郭を明

対話が生まれる国語学習の構想と実践

瞭にする段階が重要なのである。

本実践においては、N生のように当初から自分の考えをある程度言語化することができた生徒がいる一方で、明瞭な意見をもつことに困難さを抱いた生徒がいたことも事実である。対話をする以前の環境づくりに課題が見えた実践だった。

もうひとつは、生徒たちの「必要感」と結びついた学習問題・学習課題の設定である。今回、『走れメロス』をめぐって生徒たちはそれぞれの解釈を持ち、またそれぞれが対話の「必要感」を抱いていたものの、生徒たちの多様な意識を包み込むような学習問題・学習課題を授業者が適切に設定できていたのかについては、反省が残るところである。たとえば「大きいもの」という抽象的な表現を解釈するにあたり、解釈の手だてとなる描写の選定を授業者の側で行う必要があったように思われる。あるいは「引きずられる」という描写のマイナスなイメージとメロスの走る緊迫感や賢明さとが不釣り合いであるという感覚を全体で共有しておきながら、そこからどのように検討を進めていくのかについて、その手続きを丁寧に確認し合うことを怠ったことも課題として残る。

生徒たちは単元の学習問題に対して意欲的に考え、取り組んでおり、試行錯誤しながら粘り強く追究を進めていたのにもかかわらず、教師の支援が不十分であり、議論をより深いものとすることができなかった。対話を促す際には、教材作品のどこに着目するのか、そしてそれをどのように分析していくのかということに関する作業の具体的な確認が必要である。これはつまり、学習課題のあり方や言語活動のあり方の問題である。

一方、N生のように、本単元を通してグループや全体追究の中で級友の多様な解釈に触れ、登場人物の言動と結び付けながら考えを更新していく姿も、本実践の中ではたしかに見られた。これまで自分一人の考えや読み取りに満足していた生徒の中にも、他の意見を探り入れたり、自分の解釈を問い返したりして、自身の解釈を明確にしていく姿があった。

文学的文章の授業において対話の場が設定されると、自分の読みと級友の読みを比較し、作品をより深く読み込もうとする生徒たちの姿勢が促進されていく。今回の実践を通して、生徒同士の対話が文章の精査・解釈において有効であることを再確認することができた。今後は「対話が生まれることにより、精査・解釈する力が高まる指導の在り方」を自身の研究テーマとして、さらなる究明を進めていきたい。

注

¹ 文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』東洋館出版社、p.38

参考文献

石井英真（2015）『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準ブックレット

（2020年11月30日 受付）

（2021年 2月22日 受理）