

# 「言葉の力」を実感し合う学習指導

## —命をみつめ生きる力を育む学び合い—

国語科 石井 健介 菅 俊輔 田中 成行 松原 洋子

【キーワード】 言葉の力 命 生きる力 学び合い

### 1. 研究主題との関わり

#### 1. 1 国語科における「思考力・判断力・表現力等」とは何か

小学校においても中学校においても、学習指導要領の国語科に関わる部分に「思考力・判断力・表現力」がこのように並列した形で見出されることはない。わずかに「思考力」のみが「思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし」という形で「第1 目標」に見出される。これはどのように解釈すればよいのか。

手がかりは、共通に「〇〇力」という形をとっている点である。すなわち評価の対象となる「能力」の各側面として考えれば、学習評価についての解説から解決の糸口が発見できるはずである。予想通り、国立教育政策研究所が平成23年に出した「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料」には、国語科における観点別評価の各観点と学力三要素との関係について次のように記されている。

「話す・聞く能力」、「書く能力」、「読む能力」については、基礎的・基本的な知識・技能と「思考・判断・表現」とを合わせて評価する観点として位置付けたことに留意する必要がある。国語科の場合、言語で考えて表現したり理解したりすることが基本的な学習活動である。そのため、言語による「思考・判断・表現」と、言語の知識・技能とは密接、不離の関係であり、個々に分けて評価することは困難である。そこで、「話す・聞く能力」、「書く能力」、「読む能力」においては、生徒が知識・技能を活用して思考・判断・表現している状況を評価できるよう、評価規準を設定する必要がある。(評価規準の設定における基本的な考え方 同資料45ページ)

上の考え方をふまえ、基本的には、学習指導要領及びそれに基づく評価の考え方にそって次のようにとらえた。なお、「定義」というような厳密な位置付けを避け、国語科が目指す理想の生徒像と重ね合わせる形で次のように表現してみた。

- ・国語科における「思考力・判断力・表現力」は「聞く・話す」「書く」「読む」の諸活動において言語に関する基礎的な知識・技能をどのように活用するかという点から教員及び生徒の中に意識化されるべきものである。
- ・指導者は生徒の「思考力・判断力・表現力」が多様な場面で有効に活用されるように、言語に関する基礎的な知識理解の習得段階での徹底を図るとともに、活用へつなげる場面での段階設定など、活用への道筋を見えやすいものにしておくことが重要である。

#### 1. 2 国語科の研究主題設定の理由

##### (1) これまでの公開授業研究会の概要と反省

国語科の年間指導計画の冒頭には「1 本校国語科の目標」として学年ごとの段階が示されているが、各学年に共通するキーワードとして、その冒頭に「言語行動主体」という文言がある。これは本学名誉教授の田近洵一先生が使われた用語である。先生は国語科の最終的な目標を「言語行動主体の形成」に置き、そのための生きて働く言語運用能力や健全な言語観の育成などを目指された。私たちはこの趣旨

を継承し、使わせていただいている。

これまでの授業研究会では、特に「言語観」に関わる部分に焦点を当て、「人間にとって言葉とは何か、具体例に基づいて考えることを通して、言葉が人間の生活や歴史に及ぼす影響や効果、さらには自身を振り返って言葉のよりよい使い方を考えさせる。」という観点で授業を構想した。そして、全体研究テーマの副題にある「それぞれの場面でのエキスパートを育てる（仮）」（平成24年度）、「それぞれの場面でのエキスパートを追究する」（平成25年度）を受け、「学び合いを質の高いものにするためのカギとなる役割を積極的に果たすように促すことで、集団及び個人の思考力・判断力・表現力を向上させることができる。」という仮説を立て、提案授業を試みた。

「学び合い」は本校における継続研究テーマであり、平成16年度以降の積み重ねがある。ただ、これまでの研究では個々の生徒のレディネスや能力の差異については積極的に注目していなかった。そこで、「学びのエキスパート」という概念を導入することにより、学び合いの質を高めるとともに、それを見取り指導に生かす教員の授業力向上を企図したのである。詳しい記録と考察は本校研究紀要第49号

- |   |
|---|
| <p>①「エキスパート」という用語について教科内、教科間の理解の統一が図れていないため、研究部提案にきちんとリンクする形で教科の研究主題を設定するに至っていない。</p> <p>②「思考力・判断力・表現力の向上」と「エキスパートを育てること」の相互関係、特にそれぞれの効果の向く方向性や順序性が明確でない。</p> |
|---|

(2013年3月)、第50号(2014年3月)に述べたが、大きな課題として残されたのは次の2点である。

学び合いの中で、生徒は自分自身の考えや意見と周囲の考え・意見を照らし合わせ、比較し、考察することによって、自分に足りなかった視点を補い、また逆に周囲にはなかったものを、周囲に提供する。それぞれの生徒は決して与える側、あるいは与えられる側に固定されているわけではない。特定の生徒が周囲に与える役割を果たし続けるのではなく、集団での学習や学び合いでの場面場面において、様々な生徒が、本人が意図する意図しないにかかわらず、その場面の進行の舵取り役になったり、気付きのカギとなったり、深まりのきっかけとなったりすることが繰り返される中で、互いに貢献し活躍し、ともに学習の質を高めていくのである。どのような学び合いの形態においても、教師からの働きかけのみではなく、生徒の中からの自発的な気づきや疑問が発生し、それが学び合いのもととなるような場面を設定していくことで、新たな気づきや学びの新化・進化・深化を促していくことが、単に学習の質を高めることのみではなく、その高まりを具体的に言葉として表すための表現力を伸ばすことにも直結する。

それらの過程を進める役割を果たしうる生徒像としてこれまで「エキスパート」という言葉を用いてきたわけであるが、その言葉自身の持つ意味と国語科の考える生徒像が完全には一致せず、求められる「エキスパート」像と考えられる「エキスパート」像とをスムーズに結びつけることは非常に困難であった。それぞれの役割を生徒一人ひとりが自覚しているかどうかは問題ではなく、そのような、生徒一人ひとりが様々な形や役割の中で学び合いに関わる過程が、新たな気づきや学びの新化、進化、深化につながるのだから、生徒それぞれがみな学習や学び合いの「核」になりうるはずである。これまでの取り組みや以上のような点から、国語科としても「エキスパート」像をより発展させ、実態に即しうるものとするため、学習や学び合いの「核」になりうる「キーパーソン」像としてさらに深く追究していきたいと位置づけることとした。

## (2) 命をみつめ生きる力を育む

今回、東京学芸大学特別開発研究プロジェクトの一環として、プロジェクトの内容と本校国語科の研究活動、特に教育研究協議会・公開授業研究会に向けての研究・授業実践とを2年かけて連動させる機会を得た。東日本大震災後の現代社会では、災害の現実を眼前にし、生と死をどう受け止めるが緊急の課題になっている。教育の現場も、当然、そうした社会の動向と向き合わなければならない。なかでも思春期を迎えた子どもたちに対する取り組みが急務である。そうした状況を踏まえて、小金井中学校国

語科では、これまでの公開授業研究会・教育研究協議会をふまえつつ、命を見つめて生きる力を育むための国語科の授業について議論を重ねてきた。そこで、1年目の本年度は、事前の現地調査を実施し、災害・病気・戦争をテーマとする現代文の教材による授業や、広島の被爆者・原爆体験者の話を聞く授業などを計画した。2年目の次年度は、同様の3テーマを取り上げた古典の教材による授業や、東日本大震災の被災者の話を聞く授業を実施したいと考えている。

また、災害時の教訓を刻した碑、病気と向き合う中で紡ぎ出された随筆や短歌や俳句など、さらには戦争の中で書かれた手紙や遺書など、それぞれが世代間の様々な違い、相克、矛盾などを超えて、今日まで長く受け継がれ、あるいは読み継がれてきた事実がある。その背景には、それぞれの表現に、世代を超えた多くの人々に様々な印象を与え、感銘を与える「言葉の力」がある。社会科や総合学習の授業としても実施しうる内容を、敢えて国語科として取り組む意義は、まさに「言葉」を学習の基盤として常に「言葉」と向き合う国語科としての特性を活かし、「言葉」を通して伝え合い、「言葉の力」を実感する中で学び合うことにある。

上記の内容をもとに、平成26年度の教育研究協議会では『言葉の力』を実感し合う学習指導一命をみつめ生きる力を育む学び合い」を研究主題として設定した。

## 2. 国語科の考える「学び合いにおけるキーパーソン」

以上の状況を踏まえ、本校国語科では、「学び合いにおけるキーパーソン」として、以下の定義づけをしている。

- ① 他の生徒がまだ持っていない知識・技能・経験等を持っている生徒
- ② 学習の流れの中で鍵となる発想や気づきができる生徒
- ③ ②のカギや発想を提供することによって集団の学習の質を高めていくことに貢献する生徒。

②と③は別項目として位置付けたが、実際の授業においては一連の流れの中で連動してキーパーソンとしての働きをする場合が多い。また、上記のような生徒は固定的に現れるものではなく、学習の場面ごとに入れ替わり、生徒自身の自覚の有無にかかわらず、すべての生徒がキーパーソンになる可能性を有している。

### 2. 1 国語科において学び合いにおけるキーパーソンが活躍する場面

#### (1) 場面の具体例

〈上記①に相当する具体例1〉過去の学習経験を通して、他の生徒にない知識理解を有する生徒

単に語句の意味や授業用語の多寡に関わるものではなく、実際の学習経験から得られた「学力」として他をリードする内容を習得している者。より具体的には、現在、新しい学習指導要領に基づいて小学校において古典分野の学習が重視されているが、その扱いは質・量ともに実に多様である。このため、これまでは一律に「古典入門」として中学校で行われてきた学習は、大きな転換を迫られている。そこで、「知っている（経験のある）生徒」が「知らない（経験のない）生徒」に教える、あるいは経験を語るという場面をどこかで設定することによって、既習事項の不均衡を逆手にとった指導も可能となる。

〈上記①に相当する具体例2〉ある活動分野において、他の生徒にない技能を有する生徒

「読むこと」中心の学習においては埋もれがちであるが、「聞くこと・話すこと」の学習において抜群の活躍を見せる生徒がいる。これは資質や経験において他の生徒にないものを持っている者であり、その多くは国語科の学習の中で養われたものではない。しかし、そのような生徒の話の組み立て方、視線の配り方、場を盛り上げる当意即妙のユーモアなどは、教員の正当な評価を得ることによって、他の生徒へ有効に伝播していくものである。

### 〈上記②③に相当する具体例1〉教材を否定的に捉えている生徒

『走れメロス』は道徳などで既読経験があり、その感想として「格好良すぎる」「きれい事だ」「嘘くさい」などと言っていた生徒の意見を聞き、他の生徒が、自己の意見と異なる否定的な考えと向き合うきっかけを作る。そして、学び合いの中でメロスの疲れ果てた末のふてくされ、友を疑う人としての弱さを読み取り、その弱さを認め、疑うことを許し合い、さらに異性の好意に恥じらうなどの人としての成長と豊かな人間的表現に気付き、見方を変える喚起の働きをすると同時にその生徒自身が共に学ぶ友に意見により理解を深めるのである。

### 〈上記②③に相当する具体例2〉表記の違いに気付く生徒

原爆の詩を読み取る際、「水ヲ下サイ／アア 水ヲ 下サイ」という片仮名表記や、「広島」ではなく「ヒロシマ」とする表記法に気付く生徒。

また、斎藤茂吉作『赤光』所収「死にたまふ母」連作59首の中にある短歌、「みちのくの母のいのちを一目(ひとめ)見ん一目みんとぞただにいそげる」から、「見ん」と「みん」という表記の違いに着目する生徒。

さらに、岡本かの子作『浴身』冒頭の「桜花いのちいっぱい咲くからに生命(いのち)をかけてわが眺めたり」から、「いのち」と「生命」の表記の違いに着目する生徒。

これらの生徒の気付きをきっかけとして、詩や短歌の読解に新たな視点が生まれ、学習集団の思考が深まったり広がったりする。

## (2) 指導の手順

「学び合いのキーパーソン」が活躍するために必要な指導の手順はおおよそ次のようになる。

- ① それぞれの場面で学び合いのキーパーソンとして活動している、あるいは活動することのできる生徒を見出す。これは授業中、授業の前後のいずれかに固定して見出すのではなく、その両方において見出すことが可能であるが、授業外に見出し指導に臨むのに対し、授業中に見出す場合は、指導者の資質がより問われるものである。
- ② 活動に対して正当な評価を与えることによって、彼らの示してくれたものを学び合いの契機あるいは触媒として活用する。
- ③ 新たなキーパーソンの活躍あるいは育ちのために有効な、次の場面を設定する。

## 3. 学び合いをさらに高めるための評価

学び合いをその授業中での一場面・一活動における一過性のものとしてではなく、時間内時間外にかかわらず、継続的に流れのあるものにしていくためには、それらの活動に対して様々な正当な評価を行い、その評価が次の活動の意欲になり、次の活動をさらに高次なものへの引き上げに繋がるようにしていくことが不可欠である。その、学び合いをさらに高めるための評価は、教師からの生徒に対する評価だけに限らず、生徒個人の自分自身の取り組みに対する評価やペアで互いの取り組みを評価する相互評価、学級あるいは学年全体で評価し合う全体評価など、主に次の3. 1～3. 4が挙げられる。

### 3. 1 教師による評価

教師による評価は、当然ながら評価(成績算出)のための評価という側面もあるが、その評価自体が生徒一人ひとりの、あるいは複数の生徒による学び合いを高める要因の一つとする必要がある。

#### ①授業外に行う評価

ノート、作品(作文、俳句・短歌など)、スピーチ、授業中の発表や班活動などにおける発言に対する評価を適宜行っている。

## ②授業内に行う評価

授業内で発せられる様々な発表や発言を拾い上げ、それらを次の授業の展開に活かすことも、生徒の学び合いを促す評価活動の一つである。

### 3. 2 生徒個人による評価（自己評価）

この評価は、まず自分の様々な取り組みに対して、自分自身で評価を行い、次の取り組みや課題の達成度などを高めていくために行う過程である。

#### ① 「書くこと」、「読むこと」、「話すこと・聞くこと」で実施する自己評価

作文や様々な記述、短歌・俳句、スピーチ原稿などを、規準となる雛形を配布し、自分の表現の明確化や、より望ましい日本語表現に近づけるために繰り返し推敲していく形での自己評価を実施している。

#### ② 「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」（書写）で実施する自己評価

書写で、実際に毛筆・硬筆による書写活動を行う際に、まず導入・展開途中で自分が書いたもの（試書、練習）に対する自己評価（その時点での達成度の確認と課題の発見を行うため用紙に直接書き込み、ワークシートに目標の設定を設定する）や、まとめの時点での自己評価（最終的な達成度の確認のため、ワークシートに3段階での評価と感想、次回への抱負などを書き込む）を行っている。まずは、自分の達成度や課題を各自で踏まえた上で、客観的な指摘（相互評価）に繋げ、より達成度の向上や課題の解決を図っていく。そのため、自己評価と相互評価は前後し連動して実践する場合が多い。

### 3. 3 相互評価

この評価は、3. 2の自己評価をふまえ、自分の視点で達成度を高め、課題を解決しようと努力している取り組みに対して、他者からの客観的な視点を挿入することによって、互いに気づき合いから繋がる学び合いを実践し、取り組みの質をまとめに近づけたり、さらに変容させていったりすることを目指す過程である。

#### ① 「話すこと・聞くこと」で実施する相互評価

音読・朗読・暗唱・スピーチ・プレゼンテーションなどの学習においては、一人ひとりの練習タイムを設けた上で、2、3人のペアを作る。話し手と聞き手を交換しながら、各自の音声表現を評価し合い、次に繋がるアドバイスを出し合う。

また、ディベート・パネルディスカッション・インタビューなどの活動については、聞く立場と話す立場が常に入れ替わっていく。これらの体験が終わった場面で、話し方と聞き方について、いくつかの観点に基づいて、認め合ったり、アドバイスを出し合ったりして、相互評価をする。

#### ② 「書くこと」、「話すこと・聞くこと」で実施する相互評価（「よさカード」など）

学校生活の折々に作った友の短歌・俳句といった作品の良さを発表し合う中で、創造的な表現力という国語力の評価をし合えると同時に、押韻や掛詞など共感作の作者自身が気づかぬ魅力や工夫を共感者が気づき、発見することがある。それは、創造的な評論という国語力を評価し合うことにもなる。つまり、創作活動という国語力の相互評価と評論活動という国語力の相互評価ができる場となるのである。共感作の良さや疑問、アドバイスを付箋に書き、B4版の用紙に40人全員分を添付し印刷して、全員で共有し合いながら発表する。この付箋のことを通称「よさカード」「よさぎカード」「よさアドカード」（「よさ」は具体的な表現の良さ、「ぎ」は表現に対する疑問、「アド」はさらに表現を向上させていくためのアドバイスを書かせるようにしている。）

#### ③ 「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」（書写）で実施する自己評価

書写で実際に毛筆・硬筆による書写活動を行う際に、席が隣り合った生徒同士で展開途中での自己評価をふまえて練習した用紙を交換し、互いの課題に対する達成度や課題を指摘し合うための相互評価を行っている。これも自己評価同様、用紙に達成度や課題について直接記入し、相手のワークシートにそ

の時点での達成度を3段階で評価するものである。他者からの客観的な指摘という学び合いによって、自分の視点では気づかなかった課題などに気づき、まとめでの達成度をさらに高め、課題を解決していくことを企図した過程である。

### 3. 4 全体評価

この評価は、学級単位あるいは学年全体で、ある教材や課題の成果について、鑑賞活動や通称「さりはカード」を用いることによって、互いに認め合い、価値を見出し合い、良さと優れた表現、あるいはより高めるための課題などを学び合うことで、次の教材や課題に対しての意欲や学び合いの、さらなる質の向上に繋げていくために行うものである。この評価は、単独で実践しうるものではなく、3. 1や3. 2のいずれか、あるいは両方が前提となって、様々な活動の総括として位置づけることが可能な過程である。

#### ①鑑賞活動

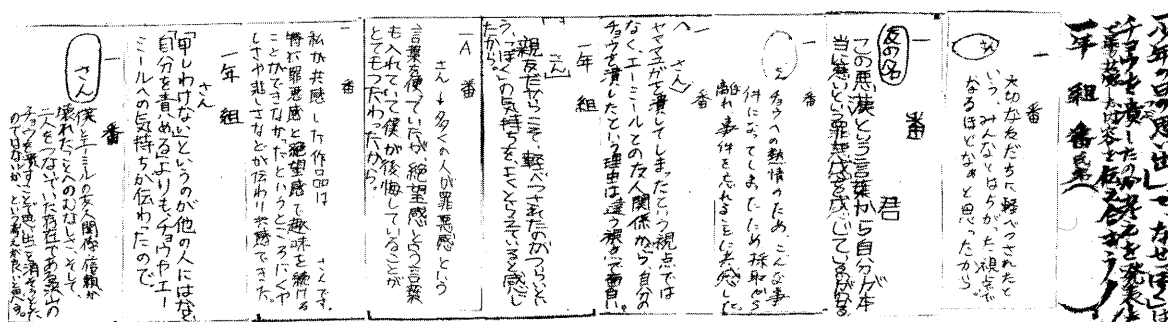
校外学習や各学年で実施される修学旅行などをテーマに詠んだ短歌や俳句を、各自が短冊に書いて掲示し、学年全体で鑑賞し合う。

#### ②さりはカード

授業の終末に「さりはカード」という学び合いを促す自己評価カードの記入に取り組み、次時の冒頭で座席表にまとめた資料とその発表に基づいて授業が開始するという実践に取り組んでいる。「さりは」の「さ」は授業への参加度を、「り」は授業の理解度を、「は」は今日の発見を、「カ」は一口感想を、「人」は一番心動かされた人の名前を、それぞれ記入するものである。

このように他者を意識した自己評価を促す指導は、学習の振り返りを促進し、習慣付ける効果がある。そしてさらに、学習集団全員の意見や評価を学び合う機会ともなる。学び合いにおいては、他者による影響を自らの所産に結びつけることが、質的に重要な位置を占めている。自己評価システムにおいて、自己の所産を修正したり、強化するプロセスが機能したりすることで、学び合いは促進させていくものである。このような個別の活動を充実していく視点が、より質の高い学び合いを実現するにあたり有効である。

「よさカード」、「さりはカード」の例（上段が「よさカード」、下段が「さりはカード」）



期 2年 A 組		平成20年 (2008年)		月 日		曜	
学習の内容や活動		壇の浦の合戦 ②					
A 好	B 男子	C 好	D 男子	E 女子	F 男子	G 女子	H 男子
① 壇の浦の合戦 ② 壇の浦の合戦 ③ 壇の浦の合戦 ④ 壇の浦の合戦 ⑤ 壇の浦の合戦 ⑥ 壇の浦の合戦 ⑦ 壇の浦の合戦 ⑧ 壇の浦の合戦 ⑨ 壇の浦の合戦 ⑩ 壇の浦の合戦	① 壇の浦の合戦 ② 壇の浦の合戦 ③ 壇の浦の合戦 ④ 壇の浦の合戦 ⑤ 壇の浦の合戦 ⑥ 壇の浦の合戦 ⑦ 壇の浦の合戦 ⑧ 壇の浦の合戦 ⑨ 壇の浦の合戦 ⑩ 壇の浦の合戦	① 壇の浦の合戦 ② 壇の浦の合戦 ③ 壇の浦の合戦 ④ 壇の浦の合戦 ⑤ 壇の浦の合戦 ⑥ 壇の浦の合戦 ⑦ 壇の浦の合戦 ⑧ 壇の浦の合戦 ⑨ 壇の浦の合戦 ⑩ 壇の浦の合戦	① 壇の浦の合戦 ② 壇の浦の合戦 ③ 壇の浦の合戦 ④ 壇の浦の合戦 ⑤ 壇の浦の合戦 ⑥ 壇の浦の合戦 ⑦ 壇の浦の合戦 ⑧ 壇の浦の合戦 ⑨ 壇の浦の合戦 ⑩ 壇の浦の合戦	① 壇の浦の合戦 ② 壇の浦の合戦 ③ 壇の浦の合戦 ④ 壇の浦の合戦 ⑤ 壇の浦の合戦 ⑥ 壇の浦の合戦 ⑦ 壇の浦の合戦 ⑧ 壇の浦の合戦 ⑨ 壇の浦の合戦 ⑩ 壇の浦の合戦	① 壇の浦の合戦 ② 壇の浦の合戦 ③ 壇の浦の合戦 ④ 壇の浦の合戦 ⑤ 壇の浦の合戦 ⑥ 壇の浦の合戦 ⑦ 壇の浦の合戦 ⑧ 壇の浦の合戦 ⑨ 壇の浦の合戦 ⑩ 壇の浦の合戦	① 壇の浦の合戦 ② 壇の浦の合戦 ③ 壇の浦の合戦 ④ 壇の浦の合戦 ⑤ 壇の浦の合戦 ⑥ 壇の浦の合戦 ⑦ 壇の浦の合戦 ⑧ 壇の浦の合戦 ⑨ 壇の浦の合戦 ⑩ 壇の浦の合戦	① 壇の浦の合戦 ② 壇の浦の合戦 ③ 壇の浦の合戦 ④ 壇の浦の合戦 ⑤ 壇の浦の合戦 ⑥ 壇の浦の合戦 ⑦ 壇の浦の合戦 ⑧ 壇の浦の合戦 ⑨ 壇の浦の合戦 ⑩ 壇の浦の合戦

## 4 国語科 公開授業ⅠのⅠ

(本学の特別開発プロジェクトにもとづく実践研究 第一年次発表を兼ねる)

### 4. 1 単元名 災害と向き合う ～「姉吉の碑」を読み自分の「碑」を創ろう～

### 4. 2 単元の目標

「命を守る言葉」として、二度の大津波の被災の後建立され、2011年3月11日の大津波で教えを守って高所に移転していた住民の命を守った「姉吉の碑」の碑文の作者の表現の工夫を読み取り、「一人の作者」としての自立を目指す、生徒一人一人の「私の碑」の創作に活用する。

### 4. 3 単元設定の理由

東日本大震災という災害は、多くの尊い犠牲を出した。しかし、その犠牲を、命を、しっかり見つめることにより見えてくる「命を守る言葉」や「生きる力を育む言葉」等、尊い「言葉の力」がある。

被災地岩手県宮古市姉吉地区にある、明治と昭和の大津波による二度の全滅の被害の後、建立された『大津浪記念碑』の碑文も、その一つと言えよう。上段に「高き住居は児孫の和楽 想へ惨禍の大津浪 此処より下に 家を建てるな」、下段に「明治二九年にも昭和八年にも 津浪は此処まで来て 部落は全滅し 生存者僅かに 前に二人後に四人のみ 幾歳経るとも要心あれ」と記され、「児孫」を守るための「高所移転」の主張が刻まれておりこの教えを地域の方々は守り今度の大津波では全家屋無事であった。

地域の方々が伝えて、「命を守った」「言葉の力」としてこの碑文を学び合い、「命を守るため」の「作者の工夫」として、韻文と散文の使い分けから、七五調のリズムや倒置法、掛詞や命令形等、既習の知識を活用し合う学び合いの中で、力を合わせて読解し、その成果の表現の持つ「言葉の力」の普遍性を、自分の「命を守る言葉」としての「私の碑」の創作に活用してゆきたい。

独立単元として今回は一学年で取り組むが、「壺の碑」で千年越えて古人の心を伝える石碑の碑文の普遍性を主張し、「児孫」の具体例も載る『おくのほそ道』は三学年の定番教材であるが活用したい。

9月29日岩手県宮古市の万里の長城と言われた防潮堤の築かれた田老地区にある田老第一中学校の全校生徒98名と岩手大学学生10名とで合同授業を行った。「姉吉の碑」の上段の工夫を学び合った後、「命を守る言葉」として「私の碑」の原稿を発表し合った。私も創り「…共に語ろう(か田老)」という掛詞の工夫を紹介したが、そこには当時小学校3、4、5年生だった被災地に生きる中学1、2、3年生の、田老という故郷の大地に根差した真剣な言葉が刻み付けられていた。「何があっても 家には戻るな」「我らの未来 我らの町 守る者となれ」「(韻文)昼下がり 海へ行こうと チャリをこぎ 一人で行った 檜内漁港 惨事を忘れる 美しさ 海も空もつつみこむ/(散文)…自分は海があるから失うものがあるが、海があるから得るものもあると思った」等と、御家族が犠牲となった子ども班毎の紹介でしっかり名乗って前向きに生きる決意の碑文を紹介し合えた。中には「被災地のことを直接書かなくてもいいですね」と言い「障害者の人を差別するのはおかしい」というのを書きたいと言う生徒もいた。

東京に生活する本校生徒達も、これまで2年間の実践の中で「命を守る言葉」としての「私の碑」を、被災地のことを真摯に思いやってみる生徒もいたが、更に社会問題としての「いじめ」「自殺」対策から、身近な「家族」や「友」への感謝、部活動中の「熱中症対策」、更には、世界の水問題、食料危機まで、広く、普遍的な「命を守る言葉」を生み出してきた。さらに今回は、「防災学習」を経て「災害と向き合う」というテーマで取り組むため、関東大震災のような大地震に備えての「命を守る言葉」を生み出す生徒が多いと思われる。「姉吉の碑」から学び合った「言葉の力」を具体的に活用して、さらに「私の碑」を、一人一人が友と共に本気の対話を重ねる学び合いの中で結晶化することを目指したい。

### 4. 4 研究主題との関わり(学び合いにおけるキーパーソン)

「姉吉の碑」から学べる「命を守る言葉」をよりよく読者に伝えるための工夫として、口遊みやすかったり、覚えやすかったりすることがある。その工夫である「七五調のリズム」や「掛詞」は、4月に学習した校外学習の「玉川上水散策と小金井公園スケッチ大会」での一番の思い出の短歌・俳句による結晶化の実践の中で共感作の発表として実感し合っている。「倒置法」は5月に学習した現代詩「わたしの中

にも」の読解によって理解し合っている。つまりこれらは既習事項であるゆえに、それらを応用する活動である「姉吉の碑」の作者の工夫を読み取るキーパーソンには、全ての生徒がなりうると言えよう。

大切な事は、自分だけが分ればいいのか、誰が早く気づいたかではなく、誰もが遅くても気づき分ることができることである。そして、そうなることで、一人ではできないよりよい学び合いが生まれることを実感し、全員が理解できることを喜びとする生徒が育つことを目指し支えてゆきたい。全員が理解できていれば、もっともっと楽しい深い感動のある学習が実現することを、生徒一人一人が実感し合えることが大切なのである。つまり全員が、よく分らなくても分かったふりをすることなく、分かるまでお互いに素直に尋ね合い教え合っ、全員が作者の工夫に気づき、理解できることを大切にする学び合いの場を創りだす一人一人となる生徒を育てることが大切なのである。

日々の学習の中で、「一人の作者」としてお互いに表現し合い、お互いのよさを発表し合い認め合う実践を重ねてゆく。その中で、創作した作品のよさを共感され選ばれる時、自分では気づかなかった「無意識の工夫」を、共感した友の「評論」としての創作活動によって気づかされ、又そのことを素直に発表して友に感謝し、今度は「意識した工夫」をする「一人の作者」として育って行くのである。そしてその時、よさを認める友も、認められる友も、互いを高め合うためのかけがえのないキーパーソンとなるのであり、かけがえのない学び合いの場の担い手となるのである。

本教材の授業においても、「姉吉の碑」の作者の工夫を理解する目的は、自分だけわかることではない。共に学ぶ友が全員理解し、その上で、共に学び合い気づき発見した成果を活用し合うことで、よりよい表現を生み出し合い、同じ「一人の作者」として、よりよい「私の碑」の碑文を創作し合うためである。

お互いのよさを素直に認め合い、お互いの活躍を素直に喜び合える学び合いの場を実現してゆきたい。

#### 4. 5 単元の学習指導計画（全7時間扱い）

##### 第1次 「姉吉の碑」を読む（3時間）

第1時 「姉吉の碑」のコピーの原文を読み、韻文と散文の活用に気づき、現代詩「私の中にも」や、古典の万葉仮名を使った『万葉集』の東歌3373番歌「多麻河伯尔（多摩川に）…」や、歌物語としての『竹取物語』の写本で見た歴史的仮名遣いや、読解での「掛詞」等の既習の学習知識を生かして、「命を守る言葉」としての工夫とよさを、学び合いの中で読み解く。

第2時 上段下段の作者の工夫を互いに出し合い、確認し合う。

第3時 「姉吉の碑」の成立に関わる背景として、地震学者今村明恒博士の関わり等を理解し合っ、碑文の作者の表現の工夫の中で、特に共感したものや、「本歌取り」として自分でも使ってみたい表現を発表し合う。

##### 第2次 「私の碑」を創る（4時間）

「姉吉の碑」から学んだ成果などを生かして、大地震等の災害に備える「私の碑」を創作し、互いに発表し合い、よさを認め合い、更によりよくなるためのアドバイスを出し合い、推敲を重ねて、決定版の「私の碑」を仕上げて掲示する。（4時間）

#### 4. 6 成果と課題の考察

成果としては、一人一人が今まで友と共に学んできた既習事項を思い出し、一字一字責任を持って読みを発表しながら、分らないところは、気づいた子が自主的に発言して、お互いに補い合い認め合いながら、いつものように素直に表現し合い、全員がお互いに大切な学び合う友としての「キーパーソン」と成ることができたことである。そしてお互いの知識と柔軟な応用力を発揮し、活用して、時間内でなんとか全文を読み解くことができた。又、作者の工夫として、上段下段の韻文と散文に分けた作者の工夫のいくつかを理解し合うことができた。既習事項が、初めて見る未知の文章を理解することに具体的に役立つことを、そしてそれは一人ではなく友と共に意見を出し合う学び合いによって実現できることを実感し合うことができた。それはお互いを「一人の作者」として認め合う事であり、新たなよりよい学び合いを生み出す力ともなるものと言えよう。



課題としては、現代に近い昭和8年の碑文でも、言わなければ平安・鎌倉と同じ歴史的仮名遣いや変体仮名が使われていたことを実感するために、導入で、特に説明なしで石碑の写真を見せ、碑文のコピーのプリントを配って既習事項を活かして読み解こうと課題を投げかけたことが挙げられる。つまり、「命を守る言葉」として最初から碑文の主題を提示して考えることも、大切な導入であることを再認識したことである。読み解く時に、これはどんな言葉なのか、なにもわからぬまま、ただ謎解きをするように取り組むことにならぬように配慮が必要である。

更に、協議会で岩手大学の大野真男先生より質問を頂いた、「なぜ「住居」は「じゅうきょ」と読んで「すまい」と読まなかったのか」という問いに対して、協議会では、姉吉地区の地元の自治会長の木村茂様(68歳)自身が、「自分は「じゅうきょ」と読んでいたが、「すまい」もいいな」とおっしゃったことを紹介して、どちらでも読む人にとって読みやすいように読めばいいと考え、子ども達が「じゅうきょ」が普段使っている読みで親しみがあるから選んだことを尊重したことをお伝えした。

しかし国語表現としてその効果を考える時、なんとなく日頃子ども達が使われている読み方を多数決で決めるのではなく、その語感の違いを丁寧に話し合わせることも大切な意義のある活動であったと思われる。つまり、この碑文の教えは姉吉地区の方々を守った「命を守る言葉」であり、その大切な事をよりよく伝えるための工夫として、七五調のリズムと共に、一語一語の音読みと訓読みのイメージの違い等、その効果の違いを本気で語り合い、学び合うことが大切であると言えよう。

後の授業で、七五調のリズムに乗せて「大切な人の命を守るために」覚えてほしい大切な事を、覚えやすく口遊みやすい表現として考えた時、「住居」は音読みの濁音で硬い感じの「じゅうきょ」よりも、訓読みの清音で優しい音の七音で続く「すまい」(「すまう」の名詞化)の方が親しみやすく口遊みやすいという意見が出て、多くの友の共感を得た。又、「児孫」も、辞書を引き比べると西郷隆盛の「児孫(じそん)のために美田を買わず」が引用され、『おくのほそ道』の「松島」の章段で、「島々の…負へるあり、抱けるあり。児孫(じそん)愛すがごとし」とあり、訓読みの「じそん」は辞書的な読みとしては一般的なものであるが、土地に住み、そこに生活するの方々にとって、読み伝える石碑の碑文の読み方としては、「こまご」が日ごろ呼び慣れた親しみのある言い方としてふさわしい読み方ではないのかと言う意見が出て、多くの共感を得た。

実際に、姉吉地区で被災後、真っ先に漁を再開された川端隆様(73歳)の、御母堂様のつる様は、「児孫」を「こまご」と読んでいらっしゃったという。つる様は昭和8年の大津波の3月3日の前日、雪のため小学校の寄宿舎に残ることを先生に勧められ帰らなかったために被災せずに助かり、その御尊父様の茂重郎様は姉吉地区の僅か四人の生存者の一人でいらっしゃった。

引き比べた辞書には「児孫」を「こまご」と読む読みはないが、二度の大津波による全滅の悲劇に見舞われた姉吉に住む土地の方々にとって、二度と悲しい惨い目に遭わせたくない愛すべき家族の中でも特に守るべき愛しい「子や孫(まご)」という意味で、「こまご」は、日常的な親しみのある表現と言えよう。書き手の作者が、古典をふまえるかどうかなどは、関係のないことなのである。

後の授業で子ども達も、「じそん」という音だけではイメージが浮かばないが「こまご」と言えばすぐ「子や孫」が目につくから「こまご」がいいと言う意見が多く出た。

「掛詞」は表現者である作者にとっては、謎解きの仕掛けを考えるやりがいのような達成感があるが、読み手であり読者である地元の方々にとっては、「命を守る言葉」は、まずすぐ分かることが大切であり、謎解きが主体とはならないのである。「掛詞」を考えることは、書き手と読み手、作者と読者の表現と理解の関わり方や関係を考える大切な場ともなるのである。

昭和8年の三陸大津波直後の旧重茂村の方々にとって、碑文の「想へ(え)惨禍の大津浪」の「想へ」は、旧重茂村の6か所の碑文の内、4か所に使われており、特に大津波で二度まで全滅した姉吉地区の「想へ惨禍の」に続く言葉が、他地区の「三月三日」と「大地震」であるのに対して、「大津浪」であることが、その津浪による惨禍の深刻さの表れとも言えよう。後の取材で、木村様は、掛詞説を紹介す

ると、なるほどと言いつつも、自分は「想へ」よりも「忘れるな」という方が自然な感じがすると思っ  
ていたとおっしゃり、「想へ」という表現に対する正直な違和感をお話くださった。掛詞を敢えて使わ  
ない荒巻地区の「忘るな惨禍の大津浪」のような表現の方が親しみやすいと言う。また「姉吉の碑」よ  
りも先に身近な石碑が、幼い頃からお盆の時にお参りした墓地のお墓の墓石であり、どのお墓も明治29  
年と昭和8年の同じ「命日」が刻まれている。石碑の言葉より、ここまで津波が押し寄せてきたことを伝えるこの石碑の存在  
そのものの意義と、それが伝える心の大切さを教えてくださった。「二度も全滅したおっかない所」と、  
幼い頃から言い聞かせられていたから、「此処より下に家を建てるな」という教えは絶対に守らなけれ  
ばと思っていたので、仕事の漁をする海までの800mの距離は苦にならなかったと言う。

協議会の助言者である本学の石井正己先生が、「自分なら「此処より下に…」に注目させる」とおっ  
しゃった、「石碑がここにある」という、石碑の存在そのものの意義とも重なる所と言えよう。

命を守る言葉は、そこに共に生きて、愛する人の命を本気で守ろうとする人の心が何より大切である  
ことを、子ども達は自ら「私の碑」を表現し、伝え合う学び合いの中で確かに実感し合いつつある。

## 5 国語科 実践例ⅠのⅡ

(本学の特別開発研究プロジェクトにもとづく実践研究 第1年次発表を兼ねる。)

5. 1 対象 東京学芸大学附属小金井中学校 2年C組 (男子19名 女子20名)

5. 2 単元名 病氣と向き合う～正岡子規と「病牀六尺」～

5. 3 単元の目標

- ①正岡子規の随筆「病牀六尺」を中心とした文学作品や、秋山真之とやり取りした書簡、短歌・俳句  
等を詠み、それぞれが持つ「言葉の力」を実感することができる。
- ②既習の学習事項(近代短歌)で学んだ多様な命との向き合い方、命のあり方との比較を通して、自  
分自身の命との向き合い方、命のあり方を模索し、自分の価値観を広め、深めることができる。
- ③学び合いを通して、他の多様な考えと触れ合い、表現や語句等の新たな学びや気づきを活かし、さ  
らに理解を深め、言語表現に繋げることができる。

5. 4 単元設定の理由

今日まで、時代を超えて受け継がれてきた俳句・短歌・随筆などの様々な表現には、人々に多くの感  
銘や影響を与えたり、その人生の大きな支えとなったりするような「言葉の力」がある。これまでの学  
習では、様々な言語活動の中で編み出された表現にこの「言葉の力」を見出し、味わう活動を行ってき  
た。かつその様々な表現の中でも「命を見つめる」ことに関わる表現を多く学習することによって、  
「命と向き合い、命のあり方」を問う授業も実践してきた。特に近代短歌の学習において、岡本かの子、  
斎藤茂吉、若山牧水の詠んだ短歌等を用い、多様な「命との向き合い方、命のあり方」に触れてきたが、  
その集大成として、正岡子規と彼が最晩年まで命を燃やし尽くした「病牀六尺」を中心とした、韻文・  
散文の文学作品を学習する。その学習の過程において、正岡子規と同じく伊予松山出身で、旧制小学校  
以来の交流を持つ秋山真之との、今日まで残された書簡や俳句・短歌をあわせて読むことで、それぞ  
れの表現が持つ、互いに多様な影響を与え合い、支え合い、高め合うことに大いに資した「言葉の力」  
を実感し、その「言葉の力」が、正岡子規自身が「命と向き合い」、自身の「命のあり方」を問うこと  
の重要な糧・原動力となっていたことを実感させたい。

また、自身の病という現実から目を背け、無為に過ごすのではなく、限られた人生だからこそ、自  
らの命と向き合い、自身の成すべき事を見定め、限られた時間を最大限生き抜いたこと、他に比類せぬ俳  
句や短歌といった短詩型文学の革新や随筆などの執筆活動への執念を燃やし、生の全うし尽くしたこ  
とを念頭に置き、正岡子規をはじめとする様々な人間の、多様な「命との向き合い方、命のあり方」を見  
つめる中で、生徒自身が個人の内的な思考や理解による学びだけではなく、学び合いを通じた他との意

見交流などを通して、様々な方法や姿勢で「命と向き合い、命のあり方」を模索することに繋げていく。

## 5. 5 研究主題との関わり

研究部総論、国語科総論にもあるように、授業での学び合いにおける、キーパーソンとなりうる生徒は常に固定化されるものではなく、むしろ全ての生徒がキーパーソンとなりうる、授業展開での鍵となる働きをしうる可能性を有している。キーパーソンが固定化せず、様々な生徒がキーパーソンとして活躍してこそ、個人での内的な思考や理解による学びを超えた、生徒間の様々な学び合いが形成されると考える。様々な生徒が様々な形態で、時には互いに意見交流をしつつ学習教材について多様な思考を廻らし、時にはその意見交流をもとにより適切と思われる内容判断を実践し、時には思考・判断で得られた様々な知識・理解を用いて集団での意見形成や、作文や俳句・短歌などの形態で言語表現を行う。それらの過程において、欠かすことのできない存在が学び合いにおけるキーパーソンである。そのキーパーソンとなりうる生徒の活躍の場を設け、学び合いそのものの質、あるいは学び合いから得られる知識や理解、表現する内容等をより高次なものに引き上げていくために、随時ペア学習や班、学級全体など様々な形態での学び合いを実践し、生徒自身が学び合いの向上、学び合いから得られる知識や理解、表現する内容の深化を実感できるものとしていかなければならない。

本単元で、キーパーソンとして想定しうる生徒の一例として、本単元で扱う『病牀六尺』一中の「病牀六尺、これが我が世界である。しかもこの六尺の病床が余には広すぎるのである。」という表現と、秋山真之が正岡子規に送った「…世界ハ廣クして餘程狭く御坐候」、「遠くとて 五十歩百歩 小世界」との比較を通した二人の世界に対する価値観の違いについて、あるいは正岡子規が秋山真之の米国行きに際して詠んだ「君をおくりて思ふことあり蚊帳に泣く」の「思ふこと」について、「世界に対する価値観の違いの裏にあるもの」、「思ふこと」が指す内容に対しての多様な解釈を提供する生徒が挙げられる。それらの生徒の存在、彼らの多様な解釈や意見表明が、その学び合いでの新たな気付きや迷い、当然と思うような思考に対する揺さぶりに繋がり、結果として学習の質を高めることに資するのは言うまでもない。そのような生徒の多様性を活かしながら、様々な表現が持つ「言葉の力」を実感し、「命と向き合い、命のあり方」を改めて問う授業展開を図っていきたいと考えている。

## 5. 6 単元の指導計画（全11時間）

### 第1次 正岡子規と「病牀六尺」（2時間）

第1時 これまでの学習との繋がりについて

（近代短歌・散文などより、岡本かの子、斎藤茂吉、若山牧水、与謝野晶子、石川啄木）

第2時 正岡子規と「病牀六尺」、秋山真之との交流、「病牀六尺 一（5月5日）」を読む①

### 第2次 正岡子規と秋山真之（4時間）

第1時 正岡子規・秋山真之作短歌を読む

正岡子規作「海神も恐るゝ君か船路には灘の波風しづかならん」

「いくさをもいとわぬ君が船路には 風吹かば吹け 波立たば立て」

秋山真之作「送りにし君がこころを身につけて 波しづかなる守りとやせん」

「こゝろせよきみはなれにし武蔵野もなお是よりはあつさまされは」

第2時 正岡子規作漢詩「子規」を読み、秋山真之発正岡子規宛葉書を読む①

「謹賀新禧君士坦丁堡迄来りたれトモ別ニ驚ク程の者なし世界ハ廣クして餘狭く御坐候」

（明治24年正月元旦コンスタンチノーブルより）他1枚

正岡子規作「熱い日は思ひ出せよふじの山」（明治26年）を読む

第3時 正岡子規作「君を送りて思ふことあり蚊帳に泣く」を読む

正岡子規発高浜虚子宛書簡を読む

（東京学芸大学附属小金井中学校教育研究協議会における公開授業）

第4時 正岡子規筆「墓誌銘」を読む

秋山真之発正岡子規宛葉書を読む②

「遠くとて 五十歩百歩 小世界」(明治33年1月アメリカ合衆国より)

第5時 正岡子規発古島一雄宛書簡を読む

「病牀六尺ハ…」(明治35年5月20日頃)

### 第3次 「病牀六尺」を読む②(3時間)

第1時 「病牀六尺 二十一(6月2日)」、「病牀六尺 三十八(6月19日)」を読む

第2時 「病牀六尺 七十五(7月26日)」を読む、「病牀六尺」の総括

### 第4次 単元の総括

第1時 秋山真之との交流を経た、正岡子規の「命の見つめ方、命との向き合い方」

第2時 総括と表現

「命と向き合い、命のあり方を問う」を主題にした作文の作成

自分たちの表現にある「言葉の力」を実感し合う

※また、平成26年12月に、全校生徒が命を見つめることの一環として、広島原爆の語り部の方に講話をしていただき、その事前学習として『いしぶみ—広島二中一年生全滅の記録』を読んだ。

## 5.7 指導の実際

単元のはじめに、「命と向き合い、命のあり方」を改めて問うという、学習を支える思想を明言した上で取り組みを開始した。これは、これまでの近代短歌等での「命と向き合い、命のあり方」を問うことに関連した学習の延長線上にこの単元学習があり、「命と向き合い方、命のあり方」は生徒一人ひとりの中で、個人だけのものとして自己完結してしまえばそれでよい、というのではなく、自分そのものや自分自身が置かれた多くの集団の中で、様々な「命と向き合い方、命のあり方」を見つめる手段があり、場面があり、それらの体験が、自分自身の「命と向き合い方、命のあり方」と結びつくことによって、自己の考えをより昇華させ、深化させるのであるということ、この単元を通して実践させたいと考えたからである。

そして、振り返りの教材として近代短歌の学習を改めて確認し、その作者の随筆、歌集等の表現を追加の教材として読み、個人の範囲を超えた多様な「命と向き合い方、命のあり方」の一端に触れた。その上で、この単元の核である正岡子規と「病牀六尺」を中心とした子規の俳句・短歌・随筆といった様々な表現、そして正岡子規の「命と向き合い方、命のあり方」の形成に関わったと考えられる秋山真之の短歌や書簡等を資料として、正岡子規自身の「命と向き合い方、命のあり方」の形成の過程とそこにかかわる「言葉の力」の実感を心がけて、実践に努めた。それぞれの表現に込められた両者の思いを、「言葉の力」という視点で読み解き、正岡子規自身が見出した「あきらめるより以上の事」「病気を楽しむ」という一種の到達点までの軌跡を、常に言葉の存在を意識しつつ学習を進め、単元の総括として「命と向き合い、命のあり方」を問うという思想の「命」を生き死に限定するのではなく、人生、生き方、生活等まで広げた上でまとめた文章を書き、互いに聞き合い、読み合って、それぞれの表現に「言葉の力」を見出し合って、学習を終えた。

## 5.8 成果

命を扱う内容であるため、生徒の家庭の状況など、配慮すべき点も多く、扱いに慎重さを求めなければならぬが、多様な「命と向き合い方、命のあり方」に触れることで、自分自身の「命と向き合い方、命のあり方」を考え、深めることに繋がったのではないかと考えている。また、班形態での学習で、様々な意見や解釈が触れ合い、混じり合い、意見の積極的な交流と深化が進んだことも、生徒達の多くが、自身で実感できたと考えられる。そして、俳句であればわずか十七字、短歌であってもただか三十一字、随筆や書簡にあってもわずか数十から数百程度の表現の中に、作者の表現を土台として、個人個人での様々な解釈、班での様々な解釈などが成り立つ。そしてそれらがさらに触れ合い淘汰される中で、作者の思いに近づきながら、字数の表現を超えた世界が明確に浮き上がってくる、という意識を持ち、様々な教材と向き合うことができたはずである。時を超えてこれらの表現が残り、伝えられていく

ことには、まさに「言葉の力」存在が不可欠であり、様々な表現に触れ合うことは等しく「言葉の力」を実感することであるということ意識することもできたと考えている。

## 5. 9 反省と今後の展望

様々な教材を一つの単元で扱ったため、多様な「命と向き合い方、命のあり方」や、それぞれの表現にある「言葉の力」が、多く浮き上がったと言えるが、各々の教材の単元内での重み付けも異なるため、相対的に一つひとつの扱いや印象は弱く薄くなってしまった感が否めない。また、班形態での学習の内容が理解を進め、学び合いを深めていく上では妥当であり、また学級全体で発表し合い、意見・解釈の多様さに触れ合う過程も、必要であったことに違いはないが、内容を徐々にまとめていくことの意義、学級全体で共有することの意味、また共有の精度等が、生徒自身に必ずしも浸透しきらなかったと考えられる。さらに、子規の表現、真之の表現に数多く触れることによって、二人の関係性の上で、子規がどう「命をみつめ」、「命と向き合い」、「命のあり方を問うた」かを考えさせたいという意識が強かったあまり、俳句や短歌、随筆など、そのものを理解するために必要な知識（特に季語や切れ字等）を授業において積極的に触れることなく、授業を進めてしまったことも、授業者自身が強く意識し、今後にかかしていきたい点である。

※本単元の詳細は149ページからの拙稿を参照されたい。

(菅俊輔)

## 6 国語科 公開授業・II

(本学の特別開発研究プロジェクト研究にもとづく実践研究 第1年次発表を兼ねています。)

### 6. 1 単元名 戦争と向き合う ～さまざまな較べ読みを通して～ (中学3年)

#### 6. 2 単元の目標

- ・極限状態に置かれたときに人々が紡ぐ「言葉」の力を実感し、表現の仕方や特徴に注意して読む。  
(「C読むこと」指導事項ウ)
- ・同じテーマについて書かれた現代文を較べ読み、重ね読みをすることにより、時代背景や人々の心情など、さまざまな情報がより浮き彫りになることを知り、人間としての生き方について考え、自分の意見を持つ。(「C読むこと」指導事項エ)

#### 6. 3 単元設定の理由

現代の中学生(学習者)をとりまく状況は、大変複雑である。命が軽視されている時代ともいえる。赤の他人による突然の不条理な殺人・少年犯罪(殺人)や虐待死・責任感の欠如から生まれた人災による死・経済的に恵まれつつも迎える孤独な死・インターネット自殺・TVゲームや漫画などに多発する、人の命が粗末に扱われる場面・子供に蔓延する「死ね!」という言葉・核家族化などが進み、老いや死を身近に感じられなくなっている現在……。

戦争が終わり、経済的に豊かになり、寿命ものびた。にもかかわらず、充実し満足した生き方ができずに苦しんでいる人は多い。死は人生の着地点であるにもかかわらず、死はタブー視されてきた。なんとなく今を生きただけで、将来の夢も抱けない人を見るにつけ、ここで改めて、死の意味を考えさせることは意味があると思われる。

死を語ることは、いかに生きるかを語ることでもある。死の意味を考えるからこそ、人は「今」を貴重に思い、生きることのすばらしさや他者とともにあることの意味を意識するようになる。学習者には重いテーマであるが、将来の人生設計を意識させるこのときだからこそ、命の尊さを再認識させるとともに、これからの人生をいかに充実させて「生きる」か、考えさせたい。

今回は、戦争と正面から向き合うことにより、命を見つめ生きる力を育む学び合いを期待する。来年は戦後70年を迎える。これまでの長い日本の歴史の中で、直接戦争下に置かれることのない生活を69年間も続けてこられたことは、なかなかない。そこには、戦争を体験した人々がさまざまな思いを「言葉」にして後世の者に伝えてこられたり数々の努力をされてこられたりしたという事実がある。自分や

仲間の命を正面から見つめざるを得ない戦争を題材にすえることにより、命をみつめて生きることに関して、よりいっそう鮮明になることがあるだろう。そしてどんな「言葉」に、後世の人へも伝え響かせる力があるのかを実感できるだろう。

ここでの学習はこれで終わるのではない。学習者自身がこれからの人生設計を立て、実際に人生を積み重ねていくさいに、またこのことばにたちかえり、改めてことばの意味を実感できるような、長期的展望に立った指導を行っていきたい。

なお今回の指導では、較べ読みの手法を使う。さまざまな情報内容・伝達手段（書き方）・言葉を重ねていくことにより、読みを広げたり深めたりすることができるよう、意識して指導していきたい。

#### 6. 4 研究主題との関わり

この実践において、キーパーソンは次のような場面で登場すると考えられる。

- ① 戦争に関する知識がある（戦争体験者から話をきいた・TVや映画で見た・本を読んだ・歴史に詳しい・兵器などに興味がある）学習者が、その知識を披露することで、学習集団にもその知識を共有することができる場面。
- ② 1つの言葉に着目し、そこから心情や時代背景のイメージを読み取った生徒が、それを発表することにより、グループや学習集団全体が言葉の力に気づき、学びを深めたり広げたりする場面。
- ③ 幾つかの文章を比べたり重ねたりして読み進めるうちに、較べ方、重ね方を学び合ったり、そこから導き出せる情報を共有しあったりすることにより、較べ読みの方法についても広げたり深めたりする場面。

なお、本実践では、学び合いの場が多く生まれるような教師の仕掛けをしている（氏名マグネット・「さりはか一ど」・グループ学習など）。これらの努力によって、キーパーソンは生まれやすくなると考えられるし、お互いがキーパーソンになりうることを認め合えるような学習集団にするよう、教師が心がけることも必要であろう。

#### 6. 5 単元の学習指導計画（全11時間扱い）

第1次 『想う』の読解をし、「メメント・モリ」（死を意識して生きる）の意味を知る。 [1時間]

第2次 発言広告「ボケないで、若者。」や『字のないはがき』をはじめとし、戦争下での暮らしの様子や、ぎりぎりの生活の中で自分の命や仲間の命を見つめて生きた人々の心情がしのばれる文章を読む（漢詩 杜甫作『春望』他・絵本や小説や随筆『想う』『わすれられないおくりもの』『大人になれなかった弟たちに・・・』『字のないはがき』『凧になったお母さん』・平成20年毎日広告デザイン賞発言広告最優秀作品『ボケないで、若者。』・手紙・遺書・戦争体験手記・現代の新聞投書・新聞記事など。戦地にいた人や銃後の護りにいた人、愛する仲間を失ってから思いを寄せる人々など、さまざまな立場の人々の文章を較べ、重ねて読み、「言葉の力」を実感しあう。 [本時を含む8時間]

第3次 自分が見聞きした戦争体験者の話を仲間に語ったり、戦争体験を語った文章を読んだりして、戦争下で人々がどのように自分や仲間の命を見つめて生きたかを知り、自分の考えをまとめるための情報を広げたり深めたりする。 [1時間]

第4次 今までの学習や体験をいかし、具体例を選んだうえで、自分はこれからいかに生きようとするのかを文章にまとめる。（説得材料としての具体例・文章構成・パソコン入力） [1時間]

※また、時期を同じくして、全校生徒が広島原爆の語り部さんのお話を伺う会も催された。この事前指導として、『碑』を読んだ。

#### 6. 6 生徒の実態

明るく素直な学習集団である。将来の夢を持ち、明るく語ることができる。しかし、発達段階上当然ながら、彼らは自分がこれから永遠に発展していくと信じている。身の回りに親族やペットの「死」を体験した者は「死」を実感する機会があるが、多くの者はこれから自分が年齢を重ねることもイメージ

できないし、まして最後に「死」があることは、なかなか実感できないことである。しかしだからこそ、彼らには重いテーマであっても、「死」を意識させることで、これからの人生をより輝くものにしてほしいのである。

また、戦争は生徒にとっては遠い存在である。外国で戦争が起こっても、自分には関係ないと思っている者が多い。戦車や爆撃機などのデザインをカッコいいと感じたり、きびきびした軍隊生活にあこがれをいだいたりする者もいる。彼らは戦車が何を目的とするものなのかまでは考えが至らない。つまり自分のこととして考えることができないのである。授業者も学習者もすべての者が戦争未体験者という状況ではあるが、戦争体験者の紡ぎだした「言葉」をひもとくことにより、戦場や戦争下での生活がどのようなものなのかを想像し、どんな想いで人々が生きていったかに気づかせたい。

この体験は、学習者が将来戦争について考えるときにも一つの指針となるであろう。また、言葉の持つ力を実感し、これからの言語生活を意識するようになるであろう。以上のことを期待する。

## 6. 7 授業の実際

単元の初めに読解を通して「メメント・モリ」(死を想え)という思想を導入。これは人間にとって命は永遠ではなく、誰にも必ず死が訪れる。だからこそ今を充実させようという考えである。そして、東日本大震災時に溢れた言葉の中から、「私たちが生きている今日は、亡くなった方々が生きたかった今日」であること、「私たちに今できることは、精一杯に元気を出して毎日をおくこと。」「生かされている命に感謝し、一生懸命生きること」であることを確認した。

そのうえで、たくさんの教材をどんどん重ねて読解していった。はじめは「ボケないで、若者」という発言広告から、いかに私たちが平和ボケしているかを認識した。次に、戦争を背景にしたフィクション。最後に、実際に戦争を体験した方々が遺した、手紙や手記、インタビュー、遺書類。そこにときどき新聞記事や投書を挟む形で、たくさんの視点が持てるようにした。

そのさい、常に「命を見つめて伝える言葉の力」を分析したり意識したりするように心がけた。そうしないと、どうしても戦争の残酷さ・悲惨さ・あるいは表面的かっこよさ・政治的社会的解釈などに注目が走ってしまうからである。

中学3年生はこれまで義務教育の9年間、様々な教科で戦争に触れてきているし、国語科では毎年1つは戦争に関わる教材に触れてきた。ゆえに初めは「はいはい、戦争をやってはいけない、って言いainでしょ。」と言わんばかりであった学習者であった。しかし、例えば検閲が厳しい中をいかに人々が思いを言葉・遺書の言葉に載せて家族や大切な人に伝えたかを読みとったり、心につきささる表現を分析していったり、死に直面した人々の言動を追体験したりするうちに、表面的な読みや勝手に断定する読みを排除し、より深く読み取ろう、言外の意味はないか考えようとする姿勢を見せるようになった。

最後には発展読書をした後、各自が学習のまとめの文章を書いた。

## 6. 8 成果

「戦争もの」イコール「怖い・悲しい・酷い・辛い・平和が大事」といった表面的な考えを脱却し、人々が生きること・表現することを制限された中でもいかに生きたか、いかに生きて言葉をつむいでいったか、を見ていこうとする姿勢が生まれた。そして、言葉が持つ攻撃的な力も実感したし、言葉の発言者亡き後、その言葉が何十年にもわたってまわりの人を支える力になっていくことも知った。そういう意味で、「戦争はこわい・戦争はやってはいけない」といった短絡的な考えよりも深いところまで考えられたと思う。

有限である命を実感したことから、自分のこれからの生き方を考えるようになった者もいれば、言葉の持つ強さ・こわさを実感して言葉の使い方を再認識した者もいる。たくさんの教材を導入したことにより、それぞれの学習者がそれぞれの切り口で考えを深めることができた。

また、グループ活動や「さりはかーど」の多用により、学習集団の構成メンバーひとりひとりの考えをお互いがよく知ることができ、相互交流が深まった。

## 6.9 反省

多教材を扱うということは、比較ができて1つひとつの教材の特徴が際立ったり複数の視点が持てたりする反面、1つひとつの教材の扱いは軽くなる。読みのおさえが弱いところもあった。また、まとめの文章では、学習者によっては「命+言葉+戦争」というキーワードすべてをおさえたレポートが書きづらく、普通に戦争に関する調べ学習風になってしまった学習者もあった。

※ 詳細は209ページからの論文を参照されたい。

(松原洋子)

## 7 全体の成果と課題

### 7.1 成果

- ①教材文や互いの表現の中に、「言葉の力」を見出し、実感し合うことができた。
- ②「命をみつめ生きる力」を実感し合うことができた。
- ③「生きる力」については、教材文を発展させて、自分の生活や人生につなげて考えることができた。
- ④キーパーソンが活躍したり、グループ活動をしたりして、様々な学び合いができた。

1年生では、まず「姉吉の碑」で上段と下段において使い分けていた韻文と散文の効果の違いを学び合い、自らの作品の中で、韻文の大切なことを覚えやすいリズムや、散文の具体的な説明等を、効果的に活用し合えるようになった。また、「姉吉の碑」の作者の工夫を、既習事項から出し合う時、初めは「想へ惨禍の大津浪」を倒置法と発言できても、既習事項を具体的に挙げられなかったが、それを受けて、さらに現代詩『わたしの中にも』を思い出して、発言をした生徒が、具体的表現まで思い出せなかったのを、別の生徒が「ひらひら舞い立つ」「どこに?」「初めての空に」と読者に「どこに舞い立ったのかな?」と引きつけることができた等と、次々と思いついたことを安心して発言し合い、補い合えた。

2年生では、班での話し合いや全体での共有の際に、正岡子規が句に込めた思いについて、他にはない「命と向き合う」視点(自らの命の限界を悟りつつあった、死期をある程度覚悟していた等)を提示することにより、それまでは秋山真之への羨望、病気により自由がきかない自分への悔しさ、秋山真之が遠くに行ってしまうことへの悲しさ等という感情をそのまま表現する雰囲気だった場に、「命をみつめる」という杭を打ち込むことで、多くの生徒に新たな気付きを与え、思考の視野を広げることに繋がった。そして、それぞれが書いた作文を班ごとで発表し(書き手が読みつつ、原稿にも目を通す)、それぞれが思いを込めた内容の中に、「この文、この箇所、この単語」などというような、書き手の思いを強く感じ取れる場所を見出すことで、それぞれの表現にある「言葉の力」を実感し合うことができた。

3年生では例えば、枝幹二氏はいったん遺書を書き終えたものの、出撃直前に「詩」を書き加えている。その心境を考える際、ある学級では「死ぬ直前だから恐怖の気持ちから書いたに決まっている」と、表面的な読み・決めつけで終わってしまっていた。その時、一人の生徒が『美しい』とか『ぼかんと浮かぶ』という言葉が恐怖でいっぱいの人が使うだろうか。『死に行くことすら忘れてしまひそう』なくらい、自然の美しさに感動しているのではないかと発言した。このキーパーソンをきっかけに、集団には言葉にこだわって読もうとする姿勢が生まれ、新たな読みができたのである。また、恋人への兵士の遺書を読み、彼の死後何十年にもわたって恋人を勇気づけた言葉を発見した生徒は、「そんなに影響力のある言葉を私も言えるよう、努力したくなった。」と記し、「言葉の力」を実感した者もいる。

### 7.2 課題

- ①「言葉の力」「命をみつめること」「学びを自らの生きる力につなげること」については、教材・テーマに対しての切実さの違いによって、表面的な内容解釈で終わってしまう生徒と、その表現の背景(作者の思い等)にまで思いを巡らす生徒など、教材への寄り添い方・考えの深まりに個人差が生まれた。
- ②学び合いの方法については、さらに生徒の実態に合った方法を工夫していきたい。