

複数の教材の比較と題材配列の工夫によって育む言葉の力：中学校3年間の系統と関連

著者	繁田 美帆
雑誌名	静岡大学教育実践総合センター紀要
巻	32
ページ	326-335
発行年	2022-03-31
出版者	静岡大学教育学部附属教育実践総合センター
URL	http://doi.org/10.14945/00028722

教育実践報告

複数の教材の比較と題材配列の工夫によって育む言葉の力

— 中学校 3 年間の系統と関連 —

繁田 美帆

(静岡大学教育学部附属静岡中学校)

The Development of Linguistic Ability by the Comparison of Multiple Teaching Materials and Arrangement of Thematic Sequence:

With Reference to the Three-year Systematic Study in Junior High Schools

Shigeta Miho

要旨

静岡大学教育学部附属静岡中学校国語科では、子どもたちの実態に合わせて3年間を見通したカリキュラムを組んでいる。複数の教材を比較したり、題材の配列を工夫したりすることで、子どもたちが「視点の獲得」、 「媒体の比較」、 「価値の比較」と読みを深化させていく過程について提示した。実際に行った3年間のカリキュラムおよび子どもたちの学びの足跡から、子どもたちが育んだ言葉の力について報告する。

キーワード： 比較 配列 カリキュラム 視点 媒体 価値

1 はじめに

静岡大学教育学部附属静岡中学校（以下「静岡中」）ではこれまでに、子どもの問いの発見・追求・解決過程を実現する授業実践を積み重ねており、読書と表現を核にした学習活動を展開してきた。ここでの「読書」は、文庫本や新書とともに、中心教材の関連資料や複数教材を読むことを含んでおり、筆者の着任以前から複数の教材を比較する授業実践が行われてきた経緯がある。この研究の成果と課題については、「読書と表現を核にした国語科の授業実践と評価」（2020年、木下聡美・坂口京子）で既に報告している。

本稿では、2021年度第3学年の子どもたちとともに、2019年度からの3年間において、筆者が行った授業実践について報告する。この3年間では、複数の教材を比較したり、題材の配列を工夫したりすることによって言葉の力を磨いていく実践を行ってきた。

複数の教材を比較することの目的は、文章を読み深めていくための方法（読みの視点）を獲得することにある。しかし、本校国語科では、採択している教科書以外からも教材となりうる文章等を探し、授業で扱っていることから、事前に3年間を見通したカリキュラムを作っておくことが必要であると判断した。

そこでまず、3年間の授業実践でめざす子どもたちの姿として、「価値の比較」のできる力を身につけている姿を想定した。具体的にいえば、第3学年の後期に、客観的な立場から批評的な視点をもって読むことができている状態である。

次に、1年生、2年生それぞれの段階の目標を設定

した。1年生では「異なる視点の獲得」、2年生では「媒体の比較」ができることを目標とし、そのような力を身につけられるような題材を重ねていく計画を立てた。

このように計画したのは、1年生では客観的な視点から文章を読み取る力をつけたいとねらったからである。そのためには、読み手である子どもたち自身が登場人物と一体化した読み方をするだけでなく、登場人物から離れ、物語世界全体を俯瞰するような読み方を獲得することが必要だと判断した。その上で、2年生では、批評的な視点を持つための前段階として、複数の文章における「ズレ」や「差異」を読み取り、そこにどのような意味が見いだせるのかを考えるような題材を重ねていく計画を立てた。

しかし、このような題材を年に一度実践したとしても、つけたい力を充分につけられるとは言い難い。そこで、同じような力を必要とする題材を重ねて実践することで、その定着を高められるのではないかと考え、題材配列の順序を工夫することで、基礎から発展へと深化していくように計画した。さらに、「読む」ことによって獲得した力を、「書く」題材で使うことで、運用能力も向上させたいと考えた。

以下は、3年間で主に扱った題材の一覧である。ただし、2019年度末からの感染症による休校などにより、計画の一部に変更せざるを得なかった部分がある。また、本校の使命として、教育実習生の受け入れという側面があり、実習期間中（2019年度は合計8週間、2021年度は2週間、2020年度は学校体験として1週間）は教育実習生の力量に合わせた題材を扱うため、

計画の中に含めていない。

後に、特に重点的に扱った題材について、その実際を報告する。なお、「トロッコ」を扱った実践は

2019年度、「壁に残された伝言」を扱った実践は

2020年度、「おくのほそ道」を扱った実践は2021年度に行った。

【資料1：2019年度 1年生での実践】

時期	題材名	活動
前期	のはらうた	工藤直子さんをまねて野原の生き物になりきった詩を作る
	花曇りの向こう	行動描写、情景描写などから心情を読み取る
	大人になれなかった弟たちに……	「語り」の効果を考える
後期	二十年後	小説の書かれ方の工夫を探す
	トロッコ — 「語り」を通して読む—	「語り」を読むことで直接描かれていないことを考える
	二つの説明文を比較しよう	「シカの『落ち穂拾い』—フィールドノートの記録から」, 「スズメは本当に減っているか」を比較するときの視点を考える
	竹取物語	現代と「竹取物語」の共通点と相違点を考える
	少年の日の思い出	「前置き」としての語りの効果を考える
	変わり身の上作文を書こう	身の回りにあるものになりきって、短編小説を書く
	二人の立場と心情を比較する (感染症による休校により中止)	「片言を言うまで」「銀のしずく降る降るまわりに 知里幸恵の人生」を比較し、接点のあった二人(金田一京助と知里幸恵)の共通点と相違点を考える

【資料2：2020年度 2年生での実践】

時期	題材名	活動
前期	二つの文章を比較しよう	「昔話」「メッセージをどう聞くか」の共通点と相違点を考える
	素颜同盟	「ビル街」と「自然保護区」の描写を比較する
	短歌を鑑賞しよう	切り取られた一瞬から、どのような思いが読み取れるのかを考える
後期	主張文を書こう	様々な立場の人の考えを推論した上で、自分の主張を作文する
	平家物語	忠度の最期の場面、敦盛の最期の場面、源氏の先陣争いの場面、灌頂の巻の徳子と後白河法皇の再会の場面を読み、「平家物語」の主張(無常観)について考える
	壁に残された伝言	「壁に残された伝言」(三省堂教科書版)を読み、同じ筆者の作ったテレビ番組・新書版と比較することでどのようなことが見えてくるのかを考える
	走れメロス	ここまで学んだ読みの技法を用いて、どのような読み方ができるのかを各自で考えて追求する

【資料3：2021年度 3年生での実践】

時期	題材名	活動
前期	春の詩 ①「春に」 ②漢詩	①詩「春に」の表現から「春」の感じ方を捉える ②漢詩に表されたさまざまな春を読む(教育実習生授業)
	作文「道」	「言の葉作文」(テーマは「道」)に応募する作文を書くことで、「道」の象徴するものを考える
	私	登場人物それぞれの「私」自身や「データ」のとらえ方の違いや価値観の違いを読み取り、比較する
後期	「黄金の扇風機」「サハラ砂漠の茶会」を比較しよう	二人の筆者の主張や価値観を比較し、その共通点を考える
	高瀬舟	登場人物二人を比較し、「足るを知る」という接点と、立場や境遇の相違について考える
	おくのほそ道 — 「曾良随行日記」と比較して読む—	場所の弟子曾良の書いた「曾良随行日記」と比較することで、「おくのほそ道」のもつ価値について考える
	歌物語を書こう	既にあるもの(和歌)に自分の創作を加えることで、物語を作る

2 各学年での授業実践

2.1 2019年度(1年生)の実践

(1) 複数の教材を比較する視点を考える

1年生では、複数の教材を比較する題材として、最初に「シカの『落ち穂拾い』—フィールドノートの記録から」と「スズメは本当に減っているか」の二つの説明文の比較を実践した。ここでのねらいは、どのような点を比較することができるのか、比較の視点を考えることであった。複数の文章を比較する最初の題材となるため、心情に迫るような複雑なものではなく、分析しやすい説明文を選んだ。

子どもたちは最初、文体の違い(常体か敬体か)、筆者の立場の違い(自分で行った観察か、他の人たちが行った観察か)、観察者の立場の違い(大学の研究者か、そうではないのか)といった表面的な違いについて読み取っていった。しかし、次第にそれぞれの観察の内容にも目を向けていき、その観察が本当に客観的な資料となりうるのかを議論したり、一つの観察だけで客観性を得ることは難しくても、組み合わせによって客観性を得られることの重要性に気づいたりしていった。そして最終的に、二つの説明文は、共に尾括型であり、証拠として図表を示すという共通点があるが、資料の集め方・使い方には違いがあり、それが文章の説明の仕方(結論に至る書き方)の違いにも関わっているという結論に達した。

このように、共通点と相違点を探し、それがどう関わっているのかを考えていくことは、筆者の考え方に迫る第一歩となりうる。そこで、時をおいて、1年生の最後に、人物の考え方を読み取るような題材を計画した。具体的には「片言を言うまで」(金田一京助)と「銀のしずく降る降るまわりに 知里幸恵の人生」(藤本英夫)を比較し、接点のあった二人(金田一京助と知里幸恵)の共通点と相違点を探っていくというものであったが、感染症対策による休校で実践することはできなかった(次年度に他学年で実践)。そのため、2020年度に2年生の最初の題材として、別の二つの評論を比較する授業を実践した。

(2) 視点の獲得—「語り手」について考える

1年生の授業では、子どもたちが文章(主に小説)を読むに当たり、別の視点から読み取れるようになることもねらいとした。ここでの「視点」とは、小説の読解において、どのような存在を通して物語世界をみるのかということであるが、主人公(視点人物)以外の登場人物の心情を考えるということではない。「はじめに」で述べたように、主人公と感情を一体化させて読みがちな1年生の子どもたちが、そのような読み方から抜け出し、自分と主人公を切り離して読んでいくということである。そのためには「語り手」の存在を意識し、登場人物としての主人公を相対化していく読

み方のできる題材を実践することが必要だと考えた。このような読みができるようになることが、批評的な読み方を身につけていく最初の段階だからである。

そこで、「トロッコ」(芥川龍之介)を中心とした題材の配列を計画した。「トロッコ」では、八歳の良平とは明らかに異なる語り手が存在し、時折その存在を表すほか、最後の部分では大人になった良平の生活についても語ってみせる。このことに気がつくと、「トロッコ」は全く異なる物語として読めるようになる。つまり、八歳の良平の恐怖体験を描いた物語ではなく、大人になった良平の辛く苦しい生活を描いた物語であり、八歳の時の体験は、それを語るための長大な引用文として読めるようになるのである。

その準備として、「トロッコ」を実践する前に「大人になれなかった弟たちに……」(米倉斉加年)を扱い、「僕」という語り手に注目して読む練習を行った。この小説では、戦時中に子どもであった「僕」の体験が語られるのだが、それを語っている「僕」は、既に大人になって戦後を生きている。そこで「戦後を生きる大人の『僕』」が語ることの効果について考えることを想定した。さらにもう一つ、「二十年後」(0=ヘンリー)を扱った。この題材では、物語を書く上での工夫を探すことを通して、子どもたちが、主人公の心情やストーリーの展開から少し離れたところから小説を眺めることができるようになることをねらった。更に、「トロッコ」の後には、「少年の日の思い出」を実践することで、子どもたちが「前置き」の語り手に注目し、額縁構造となっている文章構成も含め、そこにどのような意味や価値を見いだせるのかを考えるという、復習的な題材とした。

(3) 「トロッコ」における「語り」を読む実践

ここでは、授業実践①「トロッコ —『語り』を通して読む—」を取り上げ、子どもたちの授業中の発言や「振り返り用紙」、「追求用紙」に記入した内容をもとに、「語り」を読み深めていく過程について報告する。なお、静岡中では、授業の中で考えたり、読みとったりしたことを記入するワークシートを「追求用紙」と呼んでいる。

静岡中の国語の授業では、新しい題材に出会うと、子どもたちが問いの共有を行う。「トロッコ」の全文を読んだ後で、子どもたちは初読の感想や疑問点を出し合い、それ以降の授業で追求していく問いを考えていくのだが、その段階での子どもたちは、帰り道に感じた良平の不安な気持ちに寄り添って感想を書いたり、「二十年後」と比較して読もうとしたりしていた。その後に行った交流では、以下のような感想や疑問が語られた。

・良平の気持ちが何度も変化しておもしろかった

- ・情景描写になっている表現がたくさんある。例えば「花の咲いた梅に、西日の光が消えかかっている」「薄ら寒い海」など
- ・良平はなぜトロッコにそれほどまで乗りたいという思いがあるのか
- ・「(そのときはもう挟んでいなかったが)」とあるが、この部分にどのような意味があるのか
- ・「—」をなぜ使っているのか
- ・26歳の話はなくてもいいのではないか

この段階での子どもたちは、最後に現れる「26歳の話」に違和感を覚えながらも、8歳の良平の体験について考えようとしていることがわかる。

しかし、その後の授業で、子どもたちが「(そのときはもう挟んでいなかったが)」という表記について注目する場面があり、「()」の中に書かれているのは良平の意見ではなさそうだ。それだとしたら、作者か語り手の考えではないか」という意見や、「()」を使っているのは、その人(作者または語り手)個人の考えということではないか」といった意見が交わされた。これによって、子どもたちは作者なのか語り手なのかかわからない人物が登場していることに気付いていった。

こうした意見の共有を経て、子どもたちは、最後の4行は8歳の頃の話と何か関係がありそうだと考えていった。また、「今」は「校正の朱筆を握っている」と現在形で書かれていることから、良平は既に26歳よりずっと年上になっているのではないかと、ということにも気付いていった。

この後の個人追求を通して、子どもたちは、「二十六の年」の部分は、それ以前の部分とどのように関連しているのかを考えていき、最後の部分に出てくる「塵労」や「薄暗いやぶや坂のある道」と重なる情景描写をそれ以前の部分から探したり、トロッコのレールを良平の人生と重ねたりしながら読んだりしていった。

その結果、子どもたちは、第6時まで「トロッコ」の語り手を「作者(=芥川龍之介)」「良平」「作者でも良平でもない第三者の語り手」などではないかと考えていった。さらに、語り手は一人ではなく、良平と作者の二人ではないか、という考えも生まれた。以下は、「語っているのは誰か」ということについて「追求用紙」に書かれた子どもたちの考えである。(明らかな書き間違い等は訂正した。)

Aさん：別の語り手 理由は良平のことを「彼」と話しており、もし自分の回想だったらこのような第三者視点の言い方をしないのでこう思った。

Bさん：「今でも」は、8歳の時の「疲れた時には竹やぶの道が続いている」というイメージ的なものを頭

の中で自然に覚えて、26歳の今でも「疲れたな～。疲れたらやっぱり竹やぶの道かな～」というのが頭の中で自然に行われているのだと思う。「やはり」というのは、さっき言っていたのを、自分で自覚できているからだと思う。「やはり」というのは「予想通り」などという意味なので8歳の時のことについても自分で理解できているのではないかと思った。

Cさん：良平の思い(良平が考えただけで言っていないこと)が書いてあって土工の考え(例えば「土工は日が暮れてきて少年が心配になったので『われはもう…』と言った。』みたいなやつ)がないから、大人になった良平か、別に良平に焦点を当てた語り手がいるのかなと思う。→良平も後先が短いと思う。(六十～九十くらいの年)

Dさん：芥川龍之介だと思う。この物語は、実際の話ではなく、作者が良平を自分に重ねて書いた作品だと思う。芥川龍之介は色々と悩みが多く、それを「塵労に疲れた彼」というふうに表示しているのだと思う。なぜこのような言い方をするかということ、(中略)塵労に疲れ果てた理由を自分に問いかけているのだと思う。

Eさん：良平ではないと思う。もし良平であったら、主語に「良平～」とくることがないと思った。(中略)物語に作者の視点が入ってくることはないと思う。「(そのときはもう…)」というところで、語り手、作者の可能性もあるからわからない。最後の4行と、初めのお話は、26歳の頃の回想みたいなもので視点が違うのかなと思う。

Fさん：理由がないと思っているのは良平だから、少しずつ良平と作者が場所を分けている。最後の4行は、「…今では…がある」までが良平で、作者が「全然何の理由もないのに？」って疑問を抱いて、「塵労に…」までが作者が考え出した疑問の答え？理由があるってこと？

Gさん：「全然なんの理由もないのに？」→語り手が本当にそうなのかと問いかけている(語り手は全てわかっていると思う。)朝ドラだと…ナレーターは出てこない。ナレーションは、登場人物目線で語っている。

子どもたちはこうした考えを、全体共有の時間に、仲間の意見と重ね合わせていった。

Aさんのように第三者の語り手がいると考えた子どもからは、「第三者の語り手なら、良平自身は気付いていないとしても、8歳の体験と大人の良平の話には関連がある、ということを経えられる」という意見が出された。BさんやCさんのように、大人になった良平や、年老いた良平が語っていると考えた子どもは、塵労に疲れた人生を送っていたり、人生の終わりを迎えようとしていたりする良平なら、これまでの人生を振り返り、過去の自分を別の存在として見るができるのではないかと読んでいった。Dさんのように

「作者が語っている」と考える子どもは、文中の描写よりも作者の人生に引っ張られた読みになりがちであった。しかし、描写の仕方や表記の特徴、語りの口調などに、作者による何らかの意図があるはずだと考え、客観的に分析しようとする動機が生まれていった。

さらに、Eさん、Fさん、Gさんのように複数の語り手がいると考えたり、二人の語り手の対話ではないかと考えたりする子どもたちもいた。FさんとGさんは、「第三者の語り手」の中に「良平」がいるのか、「良平」の中に「語り手」がいるのかという対話も行っていった。

このような議論を続けていくうちに、子どもたちの話題は「語り手は誰か」ということから「どうして最後の4行にある『全然なんの理由もないのに?』のような曖昧な言い方をするのか」ということに移っていき、「塵労に疲れた彼の前には…(中略)…細々と一筋断続している」の部分をもう一度捉え直そうとする子どももでてきた。全体共有を経て、語り手や語りの効果を分析する視点を獲得した子どもたちは、「振り返り用紙」に次のように記述した。

- ・ラスト4行は、最初はいらないと思っていました。26歳のところは、たまたま26歳のときに上京したのだということを書きただけだと考えたからです。でも、皆と話し合いをしていくうちに、26歳の時に東京に来たけれど、その後は何歳であるかわからないのではないかと気付きました。(中略)語り手は2人いると考えていて、主語が「彼は」であることから、8歳のところは大人になった良平の回想で、最後の4行が「今」の良平が置かれている現実について書かれているのだと考えました。
- ・老いた良平がこの物語の語り手だと考えます。「彼は」と書かれているときの良平は、客観的に捉えられた存在で、(中略)「塵労に～」の文は、これからの良平の人生を表していると思いました。だから、老いた良平が物語の一連の流れを見て、見守るような文章になっていると思いました。
- ・やはり第三者の語り手がいると考えます。その語り手が良平の人生はどう続いたのか、聞かせているように感じました。「細々と一筋断続している」道を「大変さ」「困難」「苦労」のある良平の人生だと考えると、人生は8歳の良平が感じたような、どこまで続くのかわからないものに思えてきます。トロッコで進んだ道と、人生をここでつなげようとしている、そう考えたら、トロッコの部分に対する考えも変わり、物語が深く感じられました。

このように、「トロッコ」の実践では、語り手の存在やその効果を考えることによって、8歳の体験を別の文脈で読むことができるようになったといえる。ま

た、最後の4行から、詳しく書かれていないはずの「大人になった良平の人生」をも想像して読むことができるようになり、物語の本質に迫る読みへと深化していった。

2. 2 2020年度(2年生)の実践

(1) 媒体の比較—心情や考え方の違いを探る

2年生の授業では、1年生の時よりもさらに深い読みができるようにしていくため、複数の教材や文章を比較する実践を多く取り入れた。その中の中心的な題材として、「壁に残された伝言」(三省堂教科書)を読み、同じ筆者の作ったテレビ番組(筆者はNHKの番組ディレクター)や新書版と比較することでどのようなことが見えてくるのかを考える授業を計画した。

ここでは、「もともと違う」もの同士を比べるのではなく、「もとは同じ」ものを比較することで、どのような違いがあるのかを読み取り、その違いをどのように解釈していくのかを考えていくことをねらっている。また、1年生の最後に、筆者や人物の考え方に迫るような比較を行う題材が実践できなかったことから、この年度はそのような題材を積極的に取り入れた年間計画を組んだ。

具体的には、「昔話」と「メッセージをどう聞くか」の二つの評論を比較し、その共通点と相違点を考えるところからスタートした。この二つの文章を初めて読んだとき、子どもたちは「記憶を引き出すためには『もの』が必要か否か、と異なる主張をしている」と読み取った。しかし、文章の構成を考えて読むことに立ち返り、それぞれの主張を捉え直すと、大事なことはその部分ではなく、「記憶が人の人生や生き方につながっている」ということで、実は共通しているということにたどりついていった。こうして「記憶と記録」、さらには「生き方」というキーワードを手に入れた子どもたちの次のステップとして、「素顔同盟」と「平家物語」を扱った。

「素顔同盟」は一つの小説であるが、読み深めていくためには、比較する視点が欠かせない。最初の段階での子どもたちは、「ビル街」(仮面の世界)と「自然保護区」(素顔同盟の世界)を対立するものと捉えて読み、それぞれを別のもので、その象徴性を考えていった。しかし、自然が「保護されているもの」であることや、二つの世界を隔てる川が象徴するものが、さまざまに考えられることに気づいていくと、この二つの世界が実はつながっているもの、同じようなものではないのかと考えるようになっていった。

「平家物語」では、「忠度の最期」の場面、「敦盛の最期」の場面、「源氏の先陣争い」の場面、「灌頂の巻」の四つの場面を中心に読んでいく題材を組んだ。最初に冒頭部分(「祇園精舎」から清盛の悪行を批判する部分まで)を読んでいた子どもたちは、「平家物

語」を「平家を批判する源氏側の物語」ではないかと予想して読み進めていった。しかし、調べ学習をしながら読み、この四つの場面を比較することで、「おごりたかぶっていると、立場に関わらず滅びてしまうということを伝えているのではないか」「一番の犠牲者は政治的に利用された結果、苦しい人生を送った建礼門院ではないか」「自分の生きたいように生きられない人々があわれに感じられる」といった感想をもつようになり、「平家物語」の主題である「無常観」に迫っていった。

(2) 「壁に残された伝言」の筆者の思いを読み深める実践

ここでは、授業実践②「壁に残された伝言」の実際について報告する。

この題材では、「壁に残された伝言」（三省堂教科書）を読んだ子どもたちが、新書版および映像（テレビ番組）版と比較し、共通点や相違点を話し合うことで、伝言に関わった人々の思いを深く理解し、伝言のもつ価値や意味、記憶の伝承について思いを巡らせることを目標とした。また、新書版との比較だけではなく映像とも比較したのは、これが番組ディレクターであった筆者の原点であり、筆者の心情が変化していく過程を子どもたちも追体験できると考えたためである。

「壁に残された伝言」（三省堂教科書）は、NHK広島支局の報道番組ディレクターであった筆者（井上恭介）によって書かれたルポルタージュである。筆者は、2000年の原爆の日に合わせて特別番組「NHKスペシャル オ願ヒ オ知ラセ下サイ〜ヒロシマ・あの日の伝言〜」を制作した。このときの経緯を文章に著したものが『ヒロシマ―壁に残された伝言』（集英社新書）（以下、新書版）である。この新書の「序章」を書き直したものが三省堂教科書の「壁に残された伝言」（以下、教科書版）である。

「序章」であることからわかるように、教科書版では、筆者がどのような人物に取材し、どのようなことが語られたのか、「伝言」は誰によって誰に宛てて書かれ、それがどのような結果をもたらしたのかなど、具体的なことは述べられていない。中心として書かれているのは、どのようにして「伝言」が残され、50年後に表れたのかというメカニズムである。そのため、教科書版を読んだ子どもたちは、初読の感想を交流する中で「始めは何も感じていなかった井上さんが、取材を行ううちに『涙が出た』と変化していったのはなぜだろうか」「伝言が出てきたメカニズムが書かれていたが、それは筆者がこの文章で言いたいことの本質ではなさそうだ。だとしたら、本質は何だろう」「『無限の連鎖』が今も続いているとは、どういうことなのだろうか」といった意見を交わしていった。そして、こうした疑問を解決していくために、「筆者の

考えやこの文章を書いた意図を探ろう」という問いを共有した。

その追求の過程で、井上さんが制作した番組を見たという意見が出された。以下は、DVD視聴後に子どもたちが振り返り用紙に書いた内容である。

- ・伝言である必要性について深く考えることができた。伝言でないと伝えられないことは何なのか、文章だけでは分からなかったことを、番組を見ることでつかむことができたのでは、と思った。具体的には、遺族や伝言を書いた人の知人だったり、現代の人々に焦点をしばっているということがわかった。
- ・DVDを見て、井上さんが見た壁の景色を見ることで、展示館との相違に気づくことができたように思う。自分のことでなくても、自分のことのように思うヒロシマの人の心がわかった。
- ・この映像では、とても悲しくなった。理由がわからなかったが、共有を聞いていて、伝言は自分と同じ「人」のもので、その人の記憶そのものに触れられたからであるなど考えます。

映像を通して、伝言に関わる人がどのような人たちであったのかを知り、その人たちの思いに触れたことで、子どもたちは筆者の心情が変化していったことについても理解していった。さらに、新書版を読むことで、次のように考えるようになっていった。以下は、新書版を読みながら考えたことを「振り返り用紙」に書いた内容である。

- ・筆者は、やはりあの日を思い出してほしいのだと本を読んで感じた。筆者は、過去にどのようなことがあったのかではなく、その中で人々がどのように考えていたのかを主に書いていて、「つらさ」や「こわさ」について伝えたいのかと思う。
- ・伝言を見た人（伝言の関係者）は、伝言に書かれた人や書いた人が本当にいたことに涙して感じました。伝言を見た人は、自分の家族がああときこんなことをしていた、とかこんな字を書くんだなどと喜んでいるように感じました。「今まで、空想・想像の話だったのが、伝言を通して、初めて実感できた」このことが「無限の連鎖」なのではないかと思えます。
- ・伝言を見た被爆者（※遺族のこと）は、当時の苦労や悲しみを思い出して涙を流した。しかし、被爆者じゃない人がなぜ泣いたのか。それは想像したから。本にも書いてあって、自分の大切な人が急にいなくなることを想像したから。つまり、自分に置き換えて考えてみると心にしみるんじゃないかと思いました。
- ・つないでいくことの大切さを知った。いつかはあの

日を体験した人がいなくなる。それでも事実を知り続けるには、このような本にして語り継いでいくほかないと思う。井上さんは、被爆者の声をそのまま言葉、文字にして、本として残してくれたので、これもまた未来に向けた伝言だと思う。

こうした個人での追求を経て、学級全体での意見共有を行ったところ、教科書版ではよくわからなかった筆者の思いや意図が、映像や新書版からは見えてきたという声が上がった。その中で「井上さんは、原爆の痛みそのものを伝えたいのではなく、『伝言』を通して家族と引き裂かれた苦しみや孤独を表現したかったのではないか」「家族への愛や心配する気持ちも表現したかったのではないか」という意見が出された。

さらに、新書版 184 ページの「私たちは『あの日の悲しみ』を引き継ぎ、伝える術を身につけておかなければならない。」という部分から、「引き継ぎ、伝える術」としての伝言の価値やそれを残すことの意義に議論は移っていった。戦後生まれの人が多くなって、「経験した人にしかわからない」というのではなく、時間が経ち、原爆のことを知らない人が多くなって、「伝言」によって「あの日」がよみがえってくることで、そのことに寄り添えるようになるのではないか、という意見が出された。

この共有を経て、子どもたちは、「思いを『引き継ぎ、伝える術』にはどのようなものがあるだろうか。また、『引き継ぎ、伝える』ことにはどのような意味があるのだろうか」ということについて、「追求用紙」に、次のように記述した。

- ・ 継承をするには想像力が必要。しかし、この力はゼロからではなく、ベースとなるものがあって、そこから想像力を使って、広げていくのだと思う。そのベースとなるものが伝言なのではないか。伝言を使えば（文字を使えば）感情や情景を思い浮かべることができる。そういった原爆の恐ろしさ、というより、遺族らの感情—平和を望む—これを継承していくべきだと筆者は考えていると思う。
- ・ 本や映像を見て、伝言を書いた人など関係者の気持ちがすごく伝わってきて、本当に苦しい思いを、自分の想像以上のことがあったのだと実感することができた。このように、あの日（原爆）を実感させるために、引き継ぎ伝えることは大切だと思う。
- ・ 映像や写真、そして今回の「伝言」など、記録に残るものもあれば、当時のことを体験した人やそれについて知っている人など記憶に残るものもある。このように記録と記憶をうまく使って、当時の状況を伝えていかなければならない。しかし、写真などの動かないものは当時の状況を説明する証拠にはなるが、そこから人の思いなど感情に関することはわか

らない。また、当時を体験した人・知っている人の話もその人の思いを知ることはできるが、当時の状況を説明する証拠とできるかは怪しい。しかし、伝言ならば当時の状況を説明する証拠となるし、その伝言から当時の人の思いを知ることもできる。

このように、子どもたちは、筆者の心情の変化や「伝言」に対する思いを探ることを通して、「伝言」のもつ意味や価値、引き継ぎ伝えることの意味について考えていった。また、前の題材でのテーマ「記憶と記録」と関連付けることで、物事や現象の裏にある「人の思い」に対する考えを深めていった。

2. 3 2021 年度（3 年生）の実践

（1） 価値の比較—批評の視点をもつ

3 年生では、批評的な視点をもつための題材として、「おくのほそ道」を実践するため、事前に「私」（三崎亜紀）、「黄金の扇風機」（田中真知）と「サハラ砂漠の茶会」（千住博）の比較、「高瀬舟」（森鷗外）の実践を行った。また、教育実習生に「春望」を含めた漢詩の授業を行ってもらった。

小説「私」には、市役所に勤める「私」、そこに訪れる「彼女」、図書館の司書が登場する。この三人は、「私」（その人自身）をどのように規定するかということに関する違いがある。子どもたちは、この三人の違いを読み取っていくことで、この小説の世界観と現実の世界を比較し、「自分とは何か」「自分の存在はどのようなもの（こと）によって証明できるのか」ということについても考えていった。

「黄金の扇風機」「サハラ砂漠の茶会」の比較では、子どもたちは、これまでの比較の題材と同様に、最初は相違点に目を向けていた。「黄金の扇風機」での、「美しさ」とはさまざまであり、しかもそれは変化する、という点と「サハラ砂漠の茶会」での「美しいものは誰が見ても美しい」という点に注目したからである。しかし、その「美しさ」とは何かということにせまっていくうちに、筆者のいう「美しさ」は、物ではなく、その裏にある心に対して感じているのだということや、本来、国籍や人種に関係なく感じられるものだという点を考えていった。この題材の最後には、こうした追求をふまえて「あなたの考える『美しさ』とは何か」について、具体例をあげながら作文を書き、自分のもつ価値観を客観的にとらえる活動を行った。

「高瀬舟」では、対極的な立場に置かれているはずの喜助と庄兵衛が「足るを知る」という点で重なっていることを読み取り、共有した。しかし、最後の部分で喜助の行為が殺しなのかどうか「お奉行様に聞いてみたくてならなかった」と考える庄兵衛も、結局は役人としての道を外れずに生きていくだろう、と子どもたちは考えた。また、「最終追求」では、それが高瀬

川の「暗い水の面」という情景描写とつながっていると考えた子どもがいた。

このように、「価値観」や「生き方」に注目する題材を重ねてきたあとに「おくのほそ道—『曾良随行日記』と比較して読む—」の実践を行った。さらに、「おくのほそ道」のあとの題材として、「歌物語を書こう」を実践し、芭蕉が「おくのほそ道」を創作した過程を追体験するような題材とした。

(2) 「おくのほそ道」を比較を通して読むことの意味

「おくのほそ道」は中学3年生の全ての教科書に収録されているが、この題材では「おくのほそ道」と「曾良随行日記」を比較して読む実践を行った。比較を通して表現の仕方や内容の相違点に注目し、芭蕉の思いにせまったり、仲間との議論によって、芭蕉の旅に対する考え方や「おくのほそ道」のもつ価値についての考えを深めたりしていけるのではないかと考えたからである。

「おくのほそ道」は芭蕉の死後、元禄15(1702)年に京都で出版された。芭蕉自身が生前に出版する意思を示していたかどうかはわからないが、何度も推敲を重ねていることや、『猿蓑』『笈の小文』などが同じ店から出版されていること、本文の所々に芭蕉の創作が挟まれていることなどから、読み手を意識して編集を行っていたことは想像に難くない。この題材の中では、「月日は」から始まる冒頭部分の他に、「旅立ち」・「草加」(一つの場面として扱った)、「平泉」(「高館」と「平泉」を分けて扱った)、「立石寺」の四場面を扱った。

一方、芭蕉の弟子でこの旅の同行者であった河合曾良は、「曾良旅日記」「曾良随行日記」とよばれる覚え書きを残している。こちらは一貫して記録に徹しており、日時、天気、行動、面会者、訪問先などが箇条書きで記されているのみである。

本題材では、この二つの同じ場面(同じ日の部分)を比較したが、「曾良随行日記」は、あくまで「おくのほそ道」を読んでいくための資料という位置づけとした。なぜなら、比較することでその違いを明らかにし、子どもたちが注目すべき点を浮かび上がらせることがその目的だからである。芭蕉の思いやもの見方は、地の文や俳句など、記述されたことのみから読みとれるのではない。訪れた地のどのような面を切りとって描いているのか、どの部分を強調し、どの部分を切り捨てているのかといった点からも読み取ることができるからである。

このように比較しながら読んでいくことで、芭蕉の思いやもの見方にせまり、「おくのほそ道」における「虚構」の価値や文学性、さらには書き手としての芭蕉の思いについても考えを巡らせることができると

考えた。また、こうした批評的な読みを中学校段階から行うことで、その題材が本来もっているよさや特徴に気づき、高等学校でのより深い学びにつなげていくことができるとも考えた。

(3) 「おくのほそ道」の授業実践

ここでは、授業実践③「おくのほそ道—『曾良随行日記』と比較して読む—」の実際について報告する。

まず、それぞれの冒頭部分(「おくのほそ道」の「月日は」と「曾良随行日記」の初日の部分)を比較した子どもたちは、意見を共有する中で「曾良の方は記録であり事実が書かれている」「正確で便覧のようだ」と述べた。一方、「芭蕉の文章は旅に対する考え方が書かれている」「感情や感想が書かれている点で曾良と違うが、二つを一緒に読むことで情報を補足し合っているようにも見える」「旅に関係のない、芭蕉の考え方や生き様も書かれている」「日記というよりは物語のようだ」といった意見が上がった。

また、「おくのほそ道」の中の「風雅の道」という訳について、芭蕉自身も同じ道を進んだ一人であるという考えを述べる子どももおり、その文学性について話が及んだところで授業者は、「おくのほそ道」には感情や感想が書かれているが、「曾良随行日記」は事実の記録のようであると読みとったことを全体で確認し、「二つを比べると見えてくることや、深く読めることがありそうだ」という意見も出されたので、他の場面についても比べてみようとなげかけた。

四つの場面の全てを一人で考察するのが難しいため、小グループの中で分担した。子どもたちは、個人で追求する時間の中で、国語便覧や図書館の資料、インターネットの情報や地図などを用いながら自分の選んだ場面について読みとり、気づいたことや疑問点などをまとめていった。

「旅立ち」・「草加」の場面を選んだ子どもたちの多くは、「おくのほそ道」の俳句や見送りの人との別れに着目した。また、初日の宿泊先が「草加」と「粕壁」と異なっていることに気づいた子どもがいたものの、その位置関係について適切な資料が見つけれず、考察を深めることは難しいようであった。

「平泉」の前半(高館)を選んだ子どもたちは、「おくのほそ道」と「曾良随行日記」では、選ばれた場所が違うことについて考察していった。「平泉」後半部にあたる「光堂」を選んだ子どもたちは、光堂内部の様子など、芭蕉の描いた「虚構」に注目したり、俳句の意味を考えたりすることで、前半部「高館」とのつながりを考えていた。

この過程で授業者は、「追求用紙」にコメントを書き込んだり、個別に声をかけたりして、他の題材より積極的に追求の手助けをしていった。また、適切な資料を見つけられるように一緒に探したりもした。

それぞれが読み取った場面について全体共有する中では、「『旅立ち』で旅への不安を感じたことや足が進まないといった心情も旅の一部であり、『立石寺』の険しい道のりとつながっていて、人生の難関を表しているように見える」という意見が出された。また、「『平泉』の『高館』の場面には、本当は見えなかったところも書かれているが、見えなかったという事実を書いてしまうと『小説らしさ』に合わない」という意見を述べた子どもがいた。「光堂」の場面でも、「経堂は本当は開かなかったが、昔の人々に思いをはせるためには開いていることが必要だったのではないか」という意見や、「藤原三代の力強さや時をこえても変わらない光堂など、芭蕉が『こうあってほしい』と思っていることを書いているのではないか」という意見が述べられた。

また、「平泉」で無常を表現しているのに対し、「光堂」では光堂が残っている素晴らしさが表現され、「ないこと」と「残っていること」が対比的に描かれていると述べた子どももいた。加えて「光堂」と「立石寺」は、「人が作ったもの」と「自然」の美しさを描いているという点で対極的であるという意見が出された。さらに「立石寺」の場面は、「閑かさ」を際立たせるように事実を「盛って」書いているのではないか、という意見が出たところから、文章を芸術的にするためには、事実より感じたことを大切にしているのだろうという議論につながっていった。

このように「芭蕉が読者にこう読んでほしい」あるいは「この旅で何を表現しようとしたのか」ということに注目した発言が続いていったため、授業者は「四つの場面や冒頭部分を含めて、『おくのほそ道』をどのように読んでほしいと読み取れるのか、あるいは、この旅で何を表現したいと読み取れるのか」を考えていくことを子どもたちと確認した。この時間の振り返り用紙に、子どもたちは次のように記述した。

- ・個人追求の前は、「おくのほそ道」は、芭蕉が行く先々で思ったこと、感情を示したものなのではないかと思っていたけれど、個人追求と全体共有を通して、ただ単純な感情だけでなく、“伝えたいことが明確にあって”この構成にしたり、句を読んだりしたのではないかと思った。
- ・今回「おくのほそ道」についての共有をしてみて、多くの人が注目していたように、場面と場面とのつながりが重要なのかなと思った。場面それぞれに伝えたいことがあり、それが対比されたりつながりを持たせたりすることで、出来事を一続きの物語にしているように感じた。これは芭蕉の旅には区切りがつきにくい、時間が流れていくような物だという考えからきたものかなと思う。
- ・「立石寺」の共有で、話を盛っている、少し加えて

いるという意見が出て、場の状況と照らし合わせてみるとすごく納得ができた。せみが鳴いているのに閑かなのは、都合がいい気がしてきた。

- ・この文章は人生記というか物語に近いものだった。なぜなら人生観は確かに含まれているが、自分の思ったことを描いているのであるから。日常と非日常の間にある美しさというのが自分の感じた感情で見いだされていて、芭蕉は旅というのをこの間にあると思っていて、人の思いによって得られるものが違うと思っていると思う。

このように、子どもたちは、前題材のキーワードである「美しさ」という言葉を使って、「良さ」や「価値」を考えていった。芭蕉の描いた「虚構」から、「創作」による芸術性や文学性を見だし始めた子どもたちは、さらに個人での追求を深めていった。以下は、子どもたちの書いた「追求用紙」の内容を簡潔にまとめたものである。

- ・俳句は、訪問先のハイライトのような場所で詠まれている。最も芭蕉の気持ちを表現しているのが俳句で、文章でそれを補足している。気持ちが大事だから、あとは「虚構」でも良いのだろう。
- ・人生という話が出たけれど、「物語」もキーワードだと思う。この旅では歴史にまつわる場所で俳句を詠んでいるから、今までつむがれてきた物語が表現されているともいえる。旅に出てそれらをつなげて一つの物語としたことで、芭蕉の人生を表した。だから「旅は人生」と言ったのではないか。
- ・芭蕉自身の人生としては、俳人としての功績を残したかったのではないかと考えた。あこがれの「古人」のように旅に出て、そこで俳句を詠み、『おくのほそ道』という大作を残すことで、自分も「古人」のように風雅の道を極められると考えたのかもしれない。
- ・全ての場面に自然が関わっていた。「旅立ち」にも「鳥鳴き魚の目は」とある。旅に身を置くと、自然に関わる人が多いから、「旅」と「自然」を重ねたのだろう。当時の旅ではいつ命を落とすかわからなかったため、そこに身を置くことで自己を見つめ直すという目的もあったのかもしれない。
- ・『おくのほそ道』では、芭蕉の人生における教訓というか、大切にしていることについて表現しているのではないか。「旅立ち」では人情、「平泉」なら無常観のように、それぞれの場所と結びつけて表現したのだろう。そのため、事実と異なる表現があるのではないだろうか。
- ・芭蕉は、平泉では「盛者必衰」や「儂さ」、立石寺では「閑かさ」など、この旅で様々な美しさを感じたのではないか。これらは芸術作品のように作られ

たものではなく、旅に出ることでは感じられないものだ。芭蕉はそういう美しさを『おくのほそ道』で芸術作品として作り上げたのだと考えた。

子どもたちは、10月14日の全体共有の中でも「美しさ」というキーワードを用いて、「おくのほそ道」の文学的な価値について意見を述べ合った。こうした追求の過程を経て、題材の最後に書く「最終追求」の中で、子どもたちは次のように記述した。

- ・芭蕉が本当に表現したかったことは、芭蕉が事実を変えたところに表れていると思います。伝えたいことがあるからわざわざ変えていると思うからです。
- ・芭蕉が立石寺に行ってどう変化したのかを考えた結果、芭蕉は、今まで大きく権力を象徴した建物や生命力にあふれるもの、どちらかといえば明るい俳句を書いていたが、立石寺では短命である蟬や夕暮れの閉ざされた静寂さなど質素で深いものを表現しているため、芭蕉はここで新たな美というものを見だし心の持ち方が変化したと考えられました。
- ・「おくのほそ道」にあって、「曾良随行日記」に足りないものとは、風流さだと思ふ。(中略)芭蕉が俳諧を芸術に高めたというのはそういうことで、それまでのように面白おかしく書くのではなく、かといって堅苦しく書くのでもなく、旅とは美しいもので、風雅の道に一生を捧げるのは非常に風流なものでありしやれたことなんだよっていうのを伝えたかったのだと思った。
- ・「おくのほそ道」の中で彼は事実と異なることを書いている場面がある。(中略)彼は「平泉」「立石寺」で美しいことについて述べている。それは「諸行無常」や「盛者必衰」であり、これらは必然的で長い年月が必要である。つまり芭蕉は、「必然」や「時」を美しいと考えていたのではないか。また、彼が見た景色や感じた雰囲気は芸術作品ではなく、芭蕉はこれらの美しさを俳諧として、芸術作品として表して、これが今でも多くの人に読まれている理由だと思った。

このように、「おくのほそ道」と「曾良随行日記」を比較する活動を通して、子どもたちはそれぞれの文章を「文学性のあるもの」と「記録的なもの」と一旦

参考・引用文献

- ・芥川龍之介「トロッコ」(『現代の国語1』三省堂)
- ・井上恭介「壁に残された伝言」(『現代の国語2』三省堂)
- ・「NHKスペシャル オ願ヒ オ知ラセ下サイ〜ヒロシマ・あの日の伝言〜」(2000年 NHK)
- ・角川書店 編「おくのほそ道(全) ビギナーズクラシックス 日本の古典」(2001年、角川書店)
- ・井上恭介『ヒロシマ―壁に残された伝言』(2003年、集英社新書)
- ・瀬原退蔵、尾形 仂 訳「新版 おくのほそ道 現代語訳／曾良随行日記付き」(2003年、角川ソフィア文庫)

定義した上で、その文学性がどのように生まれているのか、何がそう感じさせるのか、ということ进行分析していった。そして「おくのほそ道」が事実だけを書いたものではなく、創作が含まれていることに気づくと、これまで小説や説明文を読みながら身につけてきた視点を活用していった。その結果、書き手としての芭蕉を「おくのほそ道」に出てくる芭蕉と切り離し、それぞれを別の存在として分析する視点を得ることができたと考える。

3 おわりに

本稿では、筆者の2019年から2021年までの3年間の実践について、複数の教材の比較や、題材配列の工夫の実際がどのようであったかを報告してきた。3年間の実践を通して、こうした題材を組むことが、批評的な視点を持つというねらいの達成やそのためのカリキュラム作成において、有効であったと考える。

第一に、本校のような追求型の授業では、子どもたちが共通して「引っかかる場所」を設定することが重要だからである。比較することで、どの子どもも「ズレ」や相違点を探そうとし、共通点との往還を繰り返しながら思考し、読みを深めていくことができる。また、配列を工夫することで、既に学んだ題材で身につけた視点やキーワードを活用しながら読み深めていくことができる。

第二に、批評的な視点をもつことを目標としたカリキュラムならば、子どもの発達段階に沿っており、子どもたちが共に学びながらその視点を身につけていくことができる。しかし、この目的を達成するためには、どのような教材を用いるのか、その吟味が不可欠である。この3年間の実践では、小説や古文は、人の生き方や人生に関わる教材を選ぶようにし、説明的文章では、個人の価値観に関わるような教材に加え、平和や共生といった価値を共有できるような教材を選定するよう心がけた。言葉の力を育むためには、読み書きの技能を身につけるだけでなく、思考するための共通の土台も必要だと考えたからである。

2019年度～2021年度の実践で扱った題材は【資料1～3】の通りであるが、時代によって適当な教材や題材配列は変わっていくだろう。今後も社会情勢や子どもたちの姿を見極め、その時々によって柔軟にカリキュラムに反映させていくことが必要だと考える。