

愛知文教大学

# 教育研究

第10号

2019

愛知文教大学 教職課程研究センター



# 目 次

康有為の女子教育思想

馬 燕 1

英語の授業における単元の入り口と出口での ICT 活用

西脇 幸太 9

《実践報告》

詩歌の世界を探究する学び ―より深い学びを旨として―

栗木 智美 19



## 康有為の女子教育思想

馬 燕

### はじめに

康有為の教育思想は幼児、女子、師範、軍事、留学、華僑など各教育分野まで関わる。中には、中国社会に大きな影響を与えたものもあれば、言葉が簡単すぎて意を尽くさないもの、机上の空論とされるもの、先人を超えてないもの、あまり影響がないものもある。本稿では、その中で、思想も実践も比較的豊富で、かつ影響も大きな女子教育について論じ、康有為の中国近代教育への貢献度を評価したい。

### 1. 清末民初の女子教育

清末民初の女子教育は、教会女学校からスタートした。第一次アヘン戦争の敗北により、清政府は欧米諸国の中国の貿易港での通商と布教を許可した。その中には、キリスト教宣教師による中国国内での布教活動と学校創設の特権も含まれていた。中国に宣教しに来た女性宣教師たちは、主に「南京条約」で開港を迫られた五口商埠の広州・福州・廈門・寧波・上海という五つの港、及び香港で宣教しながら、教堂に附属する女子学堂も開設した。これが中国近代女子教育の始まりである。1844年、アメリカの「東方女子教育協進社」が女性宣教師アルダーセイ (Miss Aldersey) を寧波に派遣して、女子学塾を設立した。この女子学塾は近代に外国人が中国で設立した最初の教会女学校であり、中国で初めての女学校でもある。その後、教会学校が続々と設置され、1847年から1860年までの間に、12カ所の教会学校ができた<sup>(1)</sup>。中でも、アメリカ人により上海で創設された「裨文女塾」(1850年)と「文紀女塾」(1851年)、天津で創設された「淑貞女子学校」(1853年)、福州で創設された「育英女書院」(1859年)などの教会女学校が有名であった<sup>(2)</sup>。中国の半植民地化の進捗とキリスト教浸透の激化と共に、教会学校の発展も著しくなり、次第に普通教育、高等教育及び社会教育を含んだ充実した教育体制になっていった。1907年、カトリック教会が江南地域で設立した女学校だけでも697校あり、在校生の人数は15,300名までに昇った<sup>(3)</sup>。このようにして、中国最初の女学校が欧米人によって創立され、封建的な中国社会における女子教育に大きな変化が起こった。1842年に中国が開国して後、多くの教会学校が設立され、これらの教会学校は中国社会では顧みなかった女子教育に力を注いでいた。中国女子教育の初期における教会学校の功績は歴史的な記録として残されている<sup>(4)</sup>。

教会女学校と比べ、中国人自身による女子教育の始まりは遅かった。19世紀80年代から、一部の有識者は国家の滅亡を救い民族の生存を図るため、清政府に西洋の学校制度を模倣して人材を育成するよう要請し始めた。西洋教育について考察している中で、彼らはこれらの国の男女が教育を受ける機会は同じであるという現象に驚かされ、女子教育に力を注ぐべきだと発言した。1873年、数学家である李善蘭は、『泰西学校論略・序(泰西学校论略・序)』に、西洋諸国の学校では「男子はもちろん、女子も学んでいる。(男固然有学,而女亦有学)<sup>(5)</sup>」と述べた。90年代初め、思想家・教育家である鄭観応は、「西洋諸国の女学教育は成年男子と同等に重視され、8歳になると、男女を問わず、皆塾に行かなければならない。読書、文字を覚え、算数などの訓練もさせられ、塾の規則も男子塾同様である。着実に基礎学問を学ぶ者もいても、師道を学ぶ者もいる。卒業後は、女子学塾で女子生徒に教えることも許可された。仕官するために学問を学ぶ者もいれば、見聞を広げるため大学院に入学して修学する者もいる。(泰西学与男丁并重,人生八岁,无分

男女、皆須入塾、訓以讀書、識字、算數等事、塾規與男塾略同。有學實學者、有學師道者、學成准在女塾教授女徒。有學仕學者、有入大学院肄業以廣其聞見者。)<sup>⑥</sup>」と、西洋では女子は男子と同じように、学校で教育を受けることができるだけでなく、卒業後も男子と同様、教員にも役人にもなれる、と卒業後の進路まで紹介していた。また、彼は乳幼児と母親と一緒にいる時間がはるかに父親と一緒にいる時間を超えているため、母親の育て方と教えは子どもの心身成長に大きく影響して、重大な意義があると考え、「致居易齋主人談論女学校書(致居易齋主人談論女学校書)」で、「乳幼児と児童は母親と親しく暮らす日が多く、父親と親しく暮らす日が少ないため、母親と親しい傾向を持つ者が多く、父親と親しい傾向を持つ者が少ない。6歳、7歳から知識を身に付け、12歳、13歳までは天性はそのまま、利己的な欲求もまだない。母親の教えは花や果物を栽培するようなもので、灌漑栽培して、まずその根本を養生する。子女に教えることも同じで、すべての衣服や飲食、また遊びや歩行、誰でも母親に導かれ、指導され、励まされ、控えめにされた。(襁褓之嬰、孩提之童、親母之日多、親父之日少、親母之性多、親父之性少。由六、七岁有知识、以迄十二、十三岁、天性未漓、私欲未开、母教之如种花蒔果、灌漑栽培、先养其根本。教子女亦然、凡衣服飲食、嬉戏步趋、皆母得而引导焉、指授焉、勉励焉、节制焉!)<sup>⑦</sup>」、と女子が母親として啓蒙教育に重要な役割を担っていることを指摘しただけでなく、さらに「女子教育が最も盛んに行われる国は最強の国家である。(中略)女子教育が衰えると母親教育が廃れ、愚かな者が多くなり、賢明で優れた者が少なくなる。女子教育は国家の希望である。(女学最盛者、其国最强。(中略)女学衰、母教失、愚民多、智民少、如是国之所存者幸矣!)<sup>⑧</sup>」、と女子が「国家自強」の要であると女子教育と国家繁栄との関係を明確に示し、女子に教育を受けさせる重要性を強調した。維新運動時期、女学校の設立を求める声があちこちから湧き上がり、次第に高まっていった。維新運動の指導者の一人である梁啓超も女学校の創立を自分の務めとし、「天下の積弱の原因は女性の教育のないことから始まっている。(天下积弱之本、则必自妇人不学始)<sup>⑨</sup>」、「強国にしたいなら、女子教育から始めるべきである(欲強国、必由女学)<sup>⑩</sup>」と女子教育の振興を力説した。1897年末、上海電報局総裁である経元善は維新思想の影響を受け、上海で経正女学校の設立を計画して準備し始め、翌年の6月に正式に始業した。この初めて中国人自身の手によって創立した女学校の誕生は非常に意義があり、当時の中国社会に巨大な影響を与え、中国系の女学校は次々と出現していった。1901年から1903年の僅かの2年間で、著名な教育家である呉懐疚の手によって上海で始められた務本女塾、清末民初の政治家でもあり教育家でもある蔡元培が上海で創立した愛国女学、南京の旅寧第一女学、無錫の競志女学、常州の争存女子学堂など17校の女学校が誕生した。

これらの私立或いは地方官吏が創立した女学校に対して、清政府は成り行きに任せ、禁止することもなければ、提唱することもなかった。女子教育は確かに国民の教養を向上させ、家庭の和睦まじさと国の繁栄に有益であるため、禁止はしない。一方、女子教育の発展は「三綱五常」を中心とする封建的倫理道徳を脅かすのを避けられないため、提唱もしなかった。

しかし、民間及び地方の女子教育は、清政府のこのような曖昧な態度のため、行き詰まったということもなく、かえって日増しに高まり、発展し続けた。1907年、情勢に迫られた清政府は「奏定女子小学堂章程(奏定女子小学堂章程)」と「奏定女子師範学堂章程(奏定女子师范学堂章程)」の実施を公布して、女子教育を学制システムに取り入れざるを得なかった。1909年に入り、全国のほとんどの省が女学校を設立し、一番多い省では女学校の数は百近くまで上昇し、在校生の人数も1万人程度にまで増加した。民国に入って、女子教育は発展し続け、女子小学校は数の増加

と同時に規模も拡大し続けていった。さらに、女子中学校や女子大学も創立され、男女共学に向けて進め始めた。

清末民初の女子教育の発展歷程は中国教育の近代化の曲折を反映しただけでなく、さらに近代女性解放運動の艱苦を見証した。女性の真の解放は女性自身の覚醒から始まり、女性自身の覚醒は進歩的なインテリ層の女性たちの決起から始まった。近代インテリ層の女性たちの決起は、維新派の男性たちによる直接的な推進であるに間違いない。彼らは西洋の「自由」・「平等」・「博愛」思想を武器に、男女平等などを盛んに宣伝し、女子教育を「民智を開く段取り（大开民智張本）<sup>(11)</sup>」として提唱した。これは思想啓蒙には極めて大きな意義を持つものと思われる。

## 2. 康有為の女子教育思想

維新運動の指導者である康有為は、女性が人類の文明と進歩の中で偉大な役割を担っていることを十分に理解し、女性解放が社会変革の中で重大な意味を持つと信じ、男女同権を明確にしないと中国社会の愚昧かつ後れた状況を変えられない。さらにその愚昧かつ後れた状況を変えないと、社会は進歩しないと考えた。彼は、「吾に今一つのすべきことがある。それは過去の無数の女子のために弥天な無念を訴えることである。吾に今一つの願いがある。それは同時に8億の女子を溺れる苦しい状況の中から救い出すことである。吾に今一つ大きな望みがある。それは未来の計り知れない数の女子に平等で大同の自立の喜びを与えることである。(吾今有一事为过去无量数女子呼弥天之冤, 吾今有一大愿为同时八万万女子拯沉溺之苦, 吾今有一大欲为未来无量数不可思议女子致之平等大同自立之乐焉。)<sup>(12)</sup>」と、強烈な願望を心に抱き、女性の解放の日こそ人間の解放の時であると固く信じていた。康有為は『大同書』の中で、女性の地位を高めるためのいくつかの構想を打ち出し、女性解放思想に新しい内容を添加した。中で、女子の教育を受ける権利について、康有為は教育を受ける権力が奪い取られたのは女性は何千年前から今日まで圧迫され続けた根源の一つであると指摘した。「女子は才能が無いのが徳である(女子无才便是徳)」という「男尊女卑」の封建社会の思想が続いている。こうした背景の中で、「三綱五常」という礼教の圧迫を受けている女子は教育を受けることなどとは無縁で、知識がないと苦境に陥っている。競争が激しい近代社会の中では、進歩的階段に進んだ知力・技術・能力の競争は女性の独立・自由・平等・解放の実現のための武器でもあり、康有為は、「専門知識がなければ、どうして自分自身の自立を維持するのか。一般知識がなければ、どうして協力して衆生を救済するのか。男子と対等な知識がなければ、どうして信望を受け人を集めるのか。どうして職を務め教職に就くのか。(无专门之学, 何以自营而养生; 无普通之学, 何以通力而济众; 无与男子平等之学, 何以成名誉而合大群, 何以充职业而任师长。)<sup>(13)</sup>」と詰問して、知識を学ぶことが女子独立への唯一の方法であると明言した。康有為は女子の教育を受ける権利、知識を学ぶ権利を尊重すべきであると主張すると同時に、有用な科学知識を学習するようと呼びかけた。彼は、「中国の名家には、礼儀を学び、詩歌を練習する者がいる。しかし、風に吟じ月をめぐるのは学ぶと言うほどのことではない。(中国名士之家, 间有习礼明诗者, 然吟风弄月, 何足言学。)<sup>(14)</sup>」と批判した。康有為はこれが、中国の2億の女性を無知にさせ、能力を発揮する機会のない窮地に追い込んでいると見極め、今の世界は優勝劣敗の時代であるから、人類の半分を占める女性という人材を忘れてはならないと、各界の人々の助けを求めて走り回った。

また、康有為は「百日維新」期間中に光緒皇帝に進呈した『日本変政考』の中で、日本の女子教育の成功と発達を賞賛して例として挙げている。「西洋諸国では、男女問わず全員に教育する。

8歳になっても入学させないすべての者の父母に罪を科している。それらの女学校では女性が守るべき道徳基準、修身、女紅など諸学を学ばせ、全国で本を読めて字も分かり、同時に作図も計算もできる者は98%に達する。(中略)日本の変法もまた女子学生を重視し、女学生は2百万余りまでに、女教員は千人余りまでに至り、女学校も千校以上あり、其の教授法は西洋と大体似通っている。それは国民の多愚寡智を心配するからである。故に教育は広まり、男女関係なく皆が学ぶことができるようになった。中国には2百兆の女子がいると思われるが、かつて彼女らに教えていた学校は一つもない。不学者は半分以上を占め、吾は国民の彼女らを見捨てた。(中略)且つ、幼い時期には半分は母親の教えに頼っている。その母親が無学なら、妊娠した時から幼い頃までは、気質の天賦、徳行の形成に関わるであるため、また俗陋な見聞にも染められやすい時期でもあるため、結果として2億の女性を見捨てただけでなく、2億の男子も見捨てたことになるでしょう。(泰西各国、无男女皆教、凡男女八岁不入学、即罪其父母。其女学则于闺范教育修身女红诸学皆学焉。计中男女读书识字、同图算者、百之九十八。(中略)日本变法、亦重女学、女生徒至二百余万。女教习至千余员、女学校至千余所、其教法与西国略同。盖恐其民之多愚而寡智、故广为教育、使男女皆有所用。中国以二百兆女子、曾无一学校以教之、则不学者居其半、是吾有民而弃之也。(中略)且人生幼时、半借母教、其母不学、则自胎孕至总角、气质之禀赋、即关德行、俗陋之见闻、濡染尤易、是不徒弃此二万万之妇女、并二万万之男子而亦弃之矣。)(15)、と女子教育の意義を明確に述べ、日本及び欧米に学び、女学校を設立するよう強く求めた。

康有為は男女の不平等により、女性が教育を受ける機会を失ってしまっている。文化的知識が乏しい彼女たちは、子育てだけでなく、国に奉仕することもできない。このような状況を変えないと、人類の進歩と国家の発展が妨げられてしまうと懸念し続け、女性の独立と自由そして男女平等を実現できる唯一の道は女子に普通に教育を受けさせることであると考えるに至ったのである。

### 3. 康有為の女子教育思想の実践

康有為は人類の起源と発展を考察して、女子は人類自身の再生産を担っているだけでなく、男性と同様に人類の物質文明と精神文明も創造し続けていると見出し、知恵と才能なら、女子は男子にひけをとらないだけでなく、人類への貢献さえも男子を超えている。それなのに、男子は力の強さで女子を社会の最下層に押し込み、彼女たちの教育を受ける権利を剥奪して来たことは不公平だ。「人の尊卑は才智にあつて、身体にはない(人之尊卑、在乎才智、不在身体)(16)、女子の聡明な才知は男性にいささかも遜色がない、女子に教育を受けさせるべきと「女子教育提唱」を声を大にして呼びかけ、中国2億の女性が教育を受ける権利獲得のために努力した。

康有為は自分の娘の教育を非常に重視していた。1896年、マカオから送った長女康同薇への手紙の中で、彼は「おまえは中国の書籍を多く読み、中国語の文書を勉強して、新聞社の総編集長を務める人材になることを最重要なこととしなさい。(中略)璧(康有為の次女の康同璧を指す。筆者注)は更に書籍を多く読むことを優先して、西洋文の勉強は延期すればよい。『時務報』は読む価値があり、直ちに学びなさい。(汝现在仍以多读中书、学习中国文章、俾可充报馆主笔之才为最重要。(中略)璧(康同璧、康有為の次女。筆者注)更以多读书为先、西文从缓也。《时务报》可观、即学之。)(17)、と諄々と教え導いた。康有為のこのような具体的な指導の下で、康同薇も康同璧も才能を発揮し、父親の期待に背かず、康有為の維新変法活動の重要な助手となった。長女の康同薇は日本語に精通して、康有為のために多くの日本書籍を翻訳した。これらの書籍は康有為の『日本書目志』に編集されただけでなく、『日本変政考』を編纂する時の史料源ともなっ



た。1898年、僅か19歳の康同薇は『知新報』で「女学利弊説(女学利弊説)」をテーマに、男女平等や女子も男子と同様に教育を受けるべきであるなどと強く主張して、女子がどれほど教育を受けられるのかは国家文明レベルを示すことになるかと力説した。また「田舎にもれなく小学校を設立して、全国の女子に大まかな礼儀を覚えさせ、書簡にも少し通曉させれば、目的を達成する。これ以外に、都会に中学校を設立して、有用な知識を重視し、品行下劣な習慣を取り去れば、道德観を確立する。特別に省都に大学を設立して、知恵を集め、才能を伸ばし、権利を平等にし、すべてを正しく行えば、規模は大きくなり、雅な才徳を兼ね備えた女子を育て上げることができる。(遍立小学校于乡, 使举国之女, 粗知礼仪, 略通书札, 则节目举矣。分立中学校于邑, 讲求有用之学, 大去邪僻之习, 则道德立矣。特立大学校于会城, 群其聪明智慧, 广其才艺心思, 务平其权, 无枉其力, 则规模大立, 而才德之女彬彬矣。)<sup>(18)</sup>」と、女子小・中・大学の設立構想を打ち出した。言葉の中には父親の康有為の影響が見えるが、学識は非凡であり、抜きんでた考えを示している。康同薇は『知新報』でライターを務めだけでなく、日本語の翻訳者としても働き、中国で最初の女性ジャーナリストとなった。また、次女の康同璧は20世紀の初めにアメリカに留学し、中国の早期留学生の中の一人となった。康有為の通訳を務め、父親に追随して欧米に政治視察に奔走した。1902年、父親の指示を受け「欧米に国事の演説をするために赴き、それはまさに女権提唱の前触れとなった(赴欧美演说国事, 为提倡女权之先声)」。中国で世界女性会議に出席した最初の公式女性代表である。出発前に、康有為は詞十首をものして娘へのはなむけとした。その中の「女性の権利は新しく出発し、重大なことはおまえが営む(女権新发轫, 大事汝经营)」という言葉から、康有為が娘への切実な期待がわかる<sup>(19)</sup>。彼女は父親の志を受け継ぎ、維新運動にも直接に参加して、中国で最初の女権指導者の一人となり、1930年まで中国の女性界に大きな影響を与え続けた。辛亥革命の後、康同璧は萬國婦女会副会長、中国全国婦女大会会長、山東道德会会長などを歴任した。二人の娘の生い立ちはまさに康有為の女子教育思想とその実践の検証でもあり、最強な証でもあると言える。

また、康有為は中国人自身の手により創立した最初の女学校である上海経正女学校の設立準備にも参与した。1897年9月、康有為は長女の康同薇を伴って広東から上海に到着した。この時上海には康有為門下の弟子たちが集まって来た。それらの中、康広仁(康有為の弟。筆者注)は大同訳書局を創設して、『孔子改制考』『春秋董氏学』『日本書目志』など維新変法理論を宣伝する書籍の木版を彫る作業を進めていた。梁啓超は『時務報』の総編集長を務め、龍澤厚と麦孟華などは連絡係として世論を扇動するためあちこち駆け回っていた。康広仁と梁啓超と経元善の三人は上海経正女学校の主な発起者で、梁啓超は「女学堂創設書(创设女学堂启)」を執筆し、すべての支出は三人のサインが揃わないと受け取れないように規定した。さらに、康有為の名も学堂規約に入れられており、「校外極力補佐と任命(允为局外竭力匡赞)<sup>(20)</sup>」され、数回にわたって準備会議に出席した。康有為は近代中国に西洋の女子教育制度を導入した理論家というだけでなく、自ら女子教育思想の実践を普及しようと、先頭を走っていたのである。

## おわりに

弟子の梁啓超は、康有為について「先生が大政治家になれるかどうかはわからない。しかし、大教育家であることは、明確である。先生は教育家の精神だけで実力が伴わないということもなく、教育家の資格も備わっている。其の品行は方正であり、其の威儀も整然としている。其の授業は、順を追って上手に教え導き、至誠を尽くし、孔子が所謂人を教え導いて倦むことがないか

のようである。其の講演は、海の潮のように、獅子吼のように、学ぶ者の智慧に震動を与え、驚くほど感動させ、聞く者にとっては生涯忘れられないものとなった。また、何度も繰り返して説明することによって、受講者の理解が深まり、楽しく道理を整理することができ、心から承服するようにさせた。(中略) 康南海はどのような人物であろうか。私は政治家より教育家、実行者より理想者と称した方が正確だろうと考える。(先生能為大政治家与否, 吾不敢知。虽然, 其为大教育家, 则昭昭明甚也。先生不徒有教育家之精神而已, 又备教育家之资格, 其品行方俊, 其威仪严整。其授业也, 循循善诱, 至诚恳恳, 孔子所谓诲人不倦者焉。其讲演也, 如大海潮, 如狮子吼, 善能振荡学者之脑气, 使之悚息感动, 终历不能忘, 又常反复说明, 使听者涣然冰释, 怡然理顺, 心悦而诚服。(中略) 康南海果如何之人物乎? 吾以为谓之政治家, 不如谓之教育家; 谓之实行者, 不如谓之理想者。)<sup>(21)</sup>」と評価した。康有為のもう一人の弟子である梁啓勳も「仮に康先生が生涯学術講演だけに従事して、政治活動に参加しないとすれば、彼が社会に果たした役割がさらに大きい。彼の短所を出してしまったことは、残念である。(假令康先生终身讲学, 不作政治活动, 其在社会上作用更大。用其所短, 惜哉。)<sup>(22)</sup>」と遺憾の意を表した。師を知るはその弟子に如く莫ない。康有為は間違いなく傑出した教育家である。彼の女子教育を含めた教育思想と実践は中国近代教育史に重要な位置を占め、学ぶ価値があるだろう。

康有為は生涯を通じて女子の教育に関心を持ち続けていた。彼の女性教育思想は啓蒙的な意義があるばかりでなく、空想的な構想もある。現実的な思索でばかりでなく、現実を超えた憶測もある。しかし、確かに特色があり、さすが偉大な思想家と教育家であることに間違いはない。もちろん、彼の近代女子教育への貢献は実践的な学校運営にあるのではなく、思想啓蒙の如何にあるのであろう。

## 注

- (1) 陳啓天『最近三十年之中国教育史』、1962、文星書店、pp.346-358
- (2) 舒新城『中国近代教育史資料』(下冊)、1961、人民教育出版社、p.797
- (3) 李劍萍『康有為教育思想研究』、1997、遼寧教育出版社、p.247
- (4) 程謫凡編『中国現代女子教育史』、1936、中華書局、p.50
- (5) 朱有猷主編『中国近代学制史料』第二輯・上冊、1983、華東師範大学出版社、p.2
- (6) 朱有猷主編『中国近代学制史料』第一輯・下冊、1983、華東師範大学出版社、p.866
- (7) 夏東元編『鄭觀応集』(下冊)、1982、上海人民出版社、p.264
- (8) 同上。
- (9) 梁啓超「変法通議・論女学」、『飲氷室合集・文集之一』、1989、中華書局、p.38
- (10) 同上、p.43
- (11) 同(6)、p.885
- (12) 康有為『大同書』、1956、古籍出版社、p.126
- (13) 同上、p.133
- (14) 同(12)、p.134
- (15) 黄明同編『康有為早期遺稿述評』、1998、中山大学出版社、pp.134-135
- (16) 同注(12)、p.150
- (17) 姜義華編集・校訂『康有為全集』第二集、1988、上海古籍出版社、p.434
- (18) 同注(6)、p.879

- (19) 康有為『康南海自編年譜(外二種)(附：康同璧編『南海康先生年譜統編』、梁啓超著『南海康先生伝』)、1992、中華書局、p.107
- (20) 同注(6)、p.888
- (21) 同注(19)、p.244、p.268
- (22) 梁啓勛「“万木草堂”回憶」、全国政協文史資料研究委員會編『文史資料選輯』第25輯、2009、中国文史出版社、p.53

#### 参考文献

- [1] 鐘賢培『康有為思想研究』、1988、廣東高等教育出版社。
- [2] 蕭公權著、汪榮祖訳『康有為思想研究』、1988、台湾聯經出版事業公司。
- [3] 全国婦聯婦運史研究室編『中国婦女運動歴史資料(1840-1918)』、1991、中国婦女出版社。
- [4] 李澤厚『中国近代思想史論』、1979、人民出版社。
- [5] 陳旭麓『近代史思辨録』、1984、廣東人民出版社。
- [6] 馬洪林『康有為大傳』、1988、遼寧人民出版社。
- [7] 坂出祥伸『康有為—ユートピアの開花—』、1985、集英社。
- [8] 竹内弘行『後期康有為論—亡命・辛亥・復辟・五四—』、1987、同朋舎。
- [9] 馬洪林・何康樂編『康有為文化千言』、2008、広州花城出版社。
- [10] 李劍萍『康有為教育思想研究』、1997、遼寧教育出版社。
- [11] 馬洪林『康有為評傳』、2011、南京大学出版社。
- [12] 上海市文物保管委員會編『戊戌変法前後康有為遺稿』、1986、上海人民出版社。
- [13] 馬洪林、盧正言編注『康有為集』全八卷十冊、2007、廣東珠海出版社。

#### 〔付記〕

本稿は、2015～2019 年度科学研究費助成金基盤研究 (C) 「東アジア近代化の地域論的比較思想研究 —新出の康有為自筆資料に見る 21 世紀的課題—」(課題番号 15K02036) の研究成果の一部である。研究の機会を与えてくださった代表者の平野和彦先生と顧問の中村聡先生に厚く御礼申し上げます。



---

---

## 英語の授業における単元の入り口と出口での ICT 活用\*

西脇 幸太

### 1. はじめに

ICT (Information and Communication Technology) の発展により、授業実践は劇的な広がりを見せている。岸 (2018: 88)は、「ICT を活用することで教室という物理的な場を越えた教育実践」のことを「ICT を活用した越境する教育実践」と呼んでいる。本稿では、この「ICT を活用した越境する教育実践」の観点から、高等学校 1 年生を対象とした「コミュニケーション英語 I」の 1 つの単元 (Lesson) における筆者の実践を論じる。本実践では、単元の入り口 (導入の活動) と出口 (まとめの活動) で、e-mail を活用し、教科書に登場する実在の団体とのやり取りを通して、読む活動と書く活動の充実を図った。また、ウェブサイトを活用し、生の英語に触れることの重要性にも重きを置いた。加えて、本稿ではこの実践を分析し、ICT のさらなる活用で、聞く活動および話す活動の充実にもつながることを、その具体的な方法とともに提案する。

本稿の構成は、以下の通りである。2 節では、上記実践の背景を概観する。3 節では、実践の具体的な手順および配慮事項を述べる。4 節では、本実践をさらに発展させるために、どのような可能性があるかを ICT 活用の観点から提案する。5 節はまとめである。

### 2. 実践の背景

本節では、上述の実践の背景となる筆者の問題意識を次の 4 つの点から述べる：1. 読む活動の理由、2. 書く活動における「読み手」の存在、3. 英語を使う必然性の設定、4. 既習事項を効果的に使用する場の設定。技能面では、他に、聞く活動と話す活動があるが、本稿で扱う実践例では、聞くこと・話すことも授業内の活動としては行っているが、ICT の活用という点では、特に読むことと書くことに焦点を当てたため、この 2 技能についての議論に留める。なお、聞くこと・話すことにおける ICT の活用については、4 節で論じる。本稿の主たる着眼点は ICT 活用であるが、言うまでもなく、ICT を活用すれば万能である、ということはない。この 4 点は、ICT を用いずとも、多少の不便さは生じるかもしれないが、別のアナログの手法でも実践可能な理念の部分である (注 1)。この理念なしに、ICT を使うことだけに主眼を置くのは本末転倒である。以下に、本実践における ICT 活用の前提とも言える授業の理念について筆者の考えを述べる。

#### 2. 1. 読む活動の理由

学習者が英文を読む理由は様々である。例えば、文構造の把握や文章構成の理解などを狙った訓練としての側面から、何らかの言語活動のために情報を収集することを狙った実践的な側面まで多岐に渡る。筆者は、少なくともこの両観点は等しく重要であって、英語学習の段階において、どちらか一方が重視されるべきである、という立場は取らない。ただし、訓練、実践のいずれの狙いにおいても、読むことに対して可能な限り学習者が前向きに取り組むことのできる仕掛けが重要である。ともすると、読む活動は単調になりがちで、そのような状況では、学習者は教科書に書かれている英文は、自分とは関係のないどこか遠い世界の話である、という感を抱く可能性が高い。高等学校という教育現場を考慮したとき、いかに動機づけの高い学習者であっても単調

な活動では、それ以降の自主的な学習へとつながる可能性は低くなる。すべての読む活動において、同程度に読む動機づけを高めることは困難であるが、可能な限り読むことに対して主体的になれる状況を設定したい。村野井 (2006)は、第二言語習得を促すインプットの条件の1つとして「関連性」を挙げ、以下のように述べている。

学習者が取り入れるインプットの [...] 条件として重要なのは、インプットの内容が自分の生活、将来、興味・関心に関連がある (relevant) かという点である。つまりインプットの内容がおもしろいかという単純な条件である。大量のインプットを継続的に取り入れていくためには、内容的に興味の持てるものでないとうまくいかない。興味のない内容の本を通読することが苦痛であるように、おもしろくないインプットに触れ続けるのは快いことではなく長続きするはずがない。(村野井 2006: 28) (下線筆者。以下同様)

そこで、今回は、単元の入り口の活動で、教科書に登場する実際の団体に事前に依頼し、生徒たちへのメッセージを e-mail で送ってもらい、「自分たちのために書かれた英文」という点で動機づけを高める仕掛けをした (注 2)。そのメッセージの中の「教科書を読み、自分たちの団体およびその背景について学ぶことを嬉しく思う。メッセージを待っている」という旨の内容に、生徒たちの教科書を読むことへの動機づけは高まった。また、その団体が運営するウェブサイトについても紹介してもらい、生の英語に触れる機会も得た。こうすることで、これから読む教科書の英文は、実際にこの世界で時代を共にしている人たちの話であることを実感できる。このような e-mail の使用は、「ICT を活用した越境する教育実践」の第一歩に過ぎないが、ICT がなければ実現不可能な学習活動である。

## 2. 2. 書く活動における「読み手」の存在

書く活動を行う際、注意したいことの1つに「誰に (そして、何のために) 書くのか」という「読み手」の視点がある。一般に、何かを書くとき、不特定多数であれ特定の個人であれ、読み手を想定することになる。一方で、自分自身の理解・思考の整理のために書くということも考えられる。この場合、読み手は自分自身ということになる。従って、書く活動において、必ずしも自分以外の読み手を想定する必要があるわけではない。また、英語学習という文脈では、書く活動においても、2.1 節で言及した読みの活動と同様に、訓練としての側面も併せ持つ。訓練の視点は肯定されるべきである。この場合も厳密には読み手は自分自身ということになり、他者は不要である。しかし、訓練あるいは思考の整理の場合であっても、学習の段階として、可能な限り書き手以外の読み手を設定し、意識させることで、書くことへの動機づけは高まる。特に学習の初期段階では、ペアやグループで互いに読み合う活動を設けることが効果的である。本実践では、以上を前提とした上で、書き手以外の読み手を設定することで、書く活動への動機づけを高めることを狙った。具体的な手順は3節で詳述するが、導入時に、この単元の最終ゴールは、学んだ内容について自身の考えを実在する団体に e-mail で伝えることである、ということを示した。

英語で書く活動を大きく2つに分けるならば、与えられた内容を英語で表現する、いわゆる和文英訳と、表現する内容があらかじめ決められていない、いわゆる自由英作文が挙げられる。無論、この両者はそれぞれに価値があり、有機的に関連付けられるのが理想的である。本実践では、すべてを機械的に処理するということでも、すべてを自由に書くということでもない。その中間

を狙ったものである (cf. Raimes (1983))。学んだ内容について言及する際に、教科書本文の表現を適切に使用することで、その単元で学ぶべき表現の定着を図った。この段階においては、全体指導が可能である。同時に、自分が考えたことを伝える、という自由英作文の要素も取り入れることで、生徒それぞれが自ら表現を考えることになる。学習者が自ら、考えや意見などを英語で表現したい、と思い、それにふさわしい表現を考えるときこそが、既習の表現を定着させる貴重な機会であると考えられる。その際、既習表現を駆使することになるが、このように使う機会を設定することが重要であると考えられる。いわゆる、穴埋め問題や並べ替え問題などの「文法問題」は、その先の使用のための便宜であって、それ自体がゴールとなるわけではない。学習段階で「文法問題」を解くことは否定されるものではないと考えるが、それだけで英語の表現力が高まるという考えではなく、実際に使う場面を設定することが重要であるという考えである。やはりこの視点においても、伝えたい内容と同時に伝える相手がいる、ということが大きな役割を果たすものと考えられる。

### 2. 3. 英語を使う必然性の設定

やり取りをする相手の母語が自分の母語と異なる場合、一方が他方の母語に合わせるか、両者の母語ではないが、共通の言語があれば、それを使うということになる。日本語母語話者を対象とした英語学習の文脈においては、学習者同士は共通の母語である日本語を使えば事足りるため、高い動機づけを持っていなければ、つい日本語を使用してコミュニケーション活動を行ってしまう、ということがある。ALT とのやり取りであれば、この点は解消できる。しかし、様々な事情で ALT が常駐していない場合もある。このような状況の中で、当然のことながら、日々工夫を凝らし、英語を使うことへの動機づけを高めていくことは重要であるが、その 1 つとして、ICT を活用することで、教室に英語話者が存在していなくとも、英語を使う必然性のある活動を設定することが可能となる。また、教室を越えた相手とのやり取りということになり、学習から実際の使用へと変容し、外発的動機づけから内発的動機づけへの転換を生む環境を整えやすくなる (cf. Gardner and Lambert (1972)) (注 3)。

本実践当時の筆者の教室環境では、ALT は常駐しておらず、日常的に英語を使う必然性を自然な形で設定することは困難であった。学習の一環であるため、自然さは必ずしも要求されるべきではない、という考えもあるが、動機づけを高める 1 つの仕掛けとして、教室外にやり取りの相手を求めた。使用言語に限らず、活動の意義・自然さを常に求める姿勢が重要である。

### 2. 4. 既習事項を効果的に使用する場の設定

三浦他 (2002) は、授業を活性化させる視点の 1 つとして「つながりをどうつくるか」を挙げ、以下のように述べている。

他教科での既習事項や内容もつなげて広がり・深まりを作るだけでなく、1 時間の授業と前後の授業、単元と単元をつなげることも大切だ。なぜなら、授業は「連続体」だからである。ある単元が終われば、次に行くといった「座布団の積み上げ」であってはならない。

(三浦他 2002: 87)

各単元の英語表現を、その単元でしか使うことはない、というのではなく、既習事項をなるべく

多くの機会で実際に使う場面を設定することが重要である。また、特に高等学校においては、一口に英語の授業といっても、複数の科目を履修する場合がある。本稿執筆時（2019年12月）では、高等学校の教科「外国語・英語」の下位区分として、「コミュニケーション英語」、「英語表現」や「英語会話」など複数の科目が、段階ごとに位置付けられている。筆者の実践時には、高等学校1年生で「コミュニケーション英語Ⅰ」と「英語表現Ⅰ」を履修していた。各科目の特性はあるが、同じ英語の授業でありながら、両者は別のものであり相互の関連付けがなされない、というのでは勿体ない。両者を効果的・有機的に関連付ける科目横断的な授業展開が理想的である。

本実践では、「英語表現Ⅰ」および自主学习用として使用している教材で学習した表現を用いた例文集を、その出典とともに生徒に示し、学習した表現が、実際のコミュニケーションにおいてどのように活用できるのか、という具体的イメージを持たせることを狙った（「参考資料」参照）。そうすることで、2度目以降の出会いの機会を、形式と意味だけに留まることなく、場面・機能とともに保証することが可能となる。1度学習すれば、その表現を習得できる、というわけではない。2度目以降の出会いをいかに保証するのか、という視点は既習事項を定着させるためには不可欠である。2度目以降を単なるトレーニングで終わらせるのではなく、知的な活動を通して実際のコミュニケーション活動へとつなげていくことが肝要である。ICTを用いることにより、トレーニングの部分も様々なバリエーションの可能性が広がるが、ICTが最も効果を発揮するのは、文字通りICTのC（=Communication）の部分である。しかし、先述の通り、アナログの授業においての感性がなければ効果を上げることは期待できない。

## 2. 5. 単元の軽重

本実践は、導入からまとめの活動まで10時間に及ぶ、ある種の大掛かりな単元の構成となる。すべての単元で、同じような重みの活動を設定することは持続可能性という点で、現実的ではない。また、各科目に与えられた時間には限りがある。4技能5領域を総合的に扱うことは理想的だが、各単元の特性によって重視する技能・領域に軽重をつけることは効果的である（cf. 金谷・堤（2017））。従って、年間を通して、最終的に4技能5領域が総合的に扱われているかの確認は、年間指導計画作成時に必須となるが、単元ごとに軽重をつけることにより、今回の実践のような大掛かりなものもより行いやすくなる。単元の軽重をつける際の視点として、時間をかけて自己表現の段階までを求めるかどうかについて、筆者は、例えば以下のような基準を設けている。

- ・強いメッセージ性があるか
- ・賛否が分かれる内容か

教科書本文の題材が、上記の基準に合う場合は、年間指導計画作成時に、自己表現を要するアウトプット活動まで設定する。一方で、このようなある程度まとまった時間を要する単元を設定するためには、かける時間が短めの単元も必要となる。ICTとの相性が良いのは、実践的なアウトプット活動まで設定する単元であると思われる。場合によっては、ある単元をまったく扱わないという選択肢も考えられるかもしれないが、各単元における言語材料の配置を考えると、扱いを軽くしてもすべての単元を扱うべきであると考えられる。また、英語の授業が1科目のみの場合には、特に、すべての単元の言語材料をどのように扱うのかを熟考することは重要である。



### 3. 実践の具体的な手順および配慮事項

#### 3. 1. 実践の具体的な手順

本実践で使用した教科書は、*Genius English Communication I* (2013年、大修館書店)で、単元は“Lesson 5 Alex’s Lemonade Stand”である。本文の概略は、以下の通りである。病気と闘いながらも、他者のことを思いやり、夢の実現のために全力を尽くした少女 Alex Scott は、残念ながら若くして亡くなってしまふ。彼女の思いを受け継いだ団体 ALSF が今なお、活動を続けている (注 4)。以下に、本実践の構成を示す。

【導入の活動】 1 時間目	<ul style="list-style-type: none"> <li>教科書本文の要約を読み、概要を把握</li> <li>教科書に登場する実在の団体 (ALSF) からのメッセージと添付された資料を読解 <b>【ICT 活用による教室を越えたやり取りと、教科書に関するウェブサイトの生の英語に触れる機会】</b></li> <li>単元の最後に、ALSF へ返信の e-mail を書くことを確認</li> </ul>
【展開の活動】 2～8 時間目	Part 1～Part 4 の学習 (各 Part は約 2 時間。1 Part の流れは以下の通り) <ul style="list-style-type: none"> <li>Warm-up Conversation / 前 Part のリテリング → 単語のトレーニング → 本文のリスニング → 本文のリーディング → 本文の構造理解 → 音読・ディクテーション・リテリング → 自己表現活動 (スピーキング → ライティング (e-mail の下書き))</li> </ul>
【まとめの活動】 9 時間目	<ul style="list-style-type: none"> <li>メッセージの作成 (後日集約して、1 つの e-mail にまとめて送信) <b>【ICT 活用による教室を越えたやり取り】</b></li> </ul>
10 時間目	<ul style="list-style-type: none"> <li>完成版の共有</li> <li>返信された e-mail の読解 <b>【ICT 活用による教室を越えたやり取り】</b></li> </ul>

以下、導入の活動 (1 時間目)、展開の活動 (2～8 時間目)、まとめの活動 (9・10 時間目) の順に、活動の内容を示す。

#### 3. 1. 1. 導入の活動 (1 時間目)

導入段階では、教科書本文の 4 つの Part からなる 1 つの単元 (約 760 語) を要約した文章 (159 語) を読み、概要を掴む活動から行った。その後、ALSF からの e-mail を授業者が代読し、リスニングを行った。そして、ALSF から提供されたウェブサイトからの情報を教材とし、読解活動を行い、教科書本文と生徒たちを結び付けることを狙った。また、この活動では教科書の英文を越えた生の英語に触れる機会を重視した (cf. 2.1 節)。その時間の最後に、この単元の最後の活動として、学んだ内容を自分の意見を交えて ALSF に e-mail で送ることを共有した。

#### 3. 1. 2. 展開の活動 (2～8 時間目)

##### 3. 1. 2. 1. ウォーミングアップ

各時間の冒頭は、ウォーミングアップとして、本文に関連した話題について、英語で会話をすることから始めた。あるいは、それまでの Part で扱った本文のリテリング (再話) を行うことで、表現の定着および内容の復習を狙った。

### 3. 1. 2. 2. 新出語・表現のトレーニング

本単元では、初めて聴いたり読んだりする英文をどのように処理していくか、というプロセスを重視したため、予習を課さず、初見の英文をもとに授業を展開した。一方で、教科書の構成上、各 Part には複数の新出・未習の表現が含まれている。例えば、Lesson 5 Part 1 の本文は 173 語で、新出語としては 12 語が提示されている。そのような状況では、文脈から未習表現の意味を推測することは、特にリスニングの活動では容易でない場合がある (cf. Nation (2001)、門田・池村 (2006: 26))。従って、リストの形で「英→日」「日→英」を反復して口頭で即座に変換できるトレーニングを各時間の冒頭に行った (注 5)。

### 3. 1. 2. 3. インプット (リスニング・リーディング)

新出表現の確認の次には、リスニング活動を行う。具体的には、その Part の要約の空所補充や T/F および QA などの活動を行った。その後、答え合わせはせずに、同じ問いに対して、教科書本文の速読を通して、答えの根拠となる箇所を探す活動へと展開する。この間、適宜ペアワークや全体指導 (英語によるヒントなど) の時間をとる。速読活動の段階で 50 分の授業が終了となり、生徒たちは、宿題として授業外で本文を精読することになる。

### 3. 1. 2. 4. 構造理解

授業外での精読を前提に、授業ではポイントを絞った構造解説を日本語で行う。全文の構造および意味が理解できていることが、次の習熟活動 (音読・ディクテーション・リテリング) の前提となる。構造解説においては、学習集団の習熟度等によって、全文を扱うのか、一部を扱うのかは異なる。本実践では全文を詳細に扱うことはしていない。しかし、一部の生徒にとっては、その扱わなかった部分の解説が必要である可能性も残る。個別指導と、対訳シートを配布することで、その点を補った。

### 3. 1. 2. 5. 習熟 (音読・ディクテーション・リテリング)

音読活動は前述の対訳シートを用いて、「英→日」「日→英」を、方法を変えて何度も繰り返し、内在化を図った。特に発信表現として定着させたい表現を含む箇所については、ディクテーションも用いて習熟を狙った。全文を同程度の重要度で扱うのではなく、発信・受信という観点から軽重を付けることが肝要である (cf. 投野 (編) (2013: 281-9))。その後、スピーキング活動の準備段階として、教科書本文の内容を、何も参照せずに自分の言葉をなるべく用いて、リテリングを行った。リテリング活動はペアで行うが、information gap が存在しないため、回数を重ねるためには、1 文ずつで交替する、あるいは、授業者の合図で交替するなどの工夫が必要である。

### 3. 1. 2. 6. アウトプット (スピーキング・ライティング)

本実践では、自分の意見を書いてから、それに基づいて話す、という順序ではなく、まず自分の意見を口頭で述べ、その後、その内容を書く、という順序を用いた。書いたものを読む、というスピーチではなく、即興の発話を重視したためである。狙いに応じて、この順序は変わる可能性があることを付け加えておく。具体的な手順は以下の通りである。各 Part で学んだこと、そしてその内容について考えたことを、ペアに口頭で伝える活動を 3~5 回行う。この間、生徒は教科書等の英文を見ることは許可されない。この状況で、自分の習熟が不十分であることに少しずつ

気づき始める (cf. Swain (1995))。その状況を見極めて、1 分間のみ教科書を参照してよい、という指示を与えると、それぞれが、自分に必要な表現を確認し始める。この時間では、生徒は表現を与えられるのではなく、自らの意志で表現を探すことになり、より定着につながるものと考えられる。各 Part での記録をライティングとしてまとめておくことで、最後の e-mail 原稿執筆時には、それらをまとめることで完成させることができる。最初から書くという心理的負担がなく、円滑に e-mail 原稿作成へとつなげることが可能となる。e-mail 原稿執筆時には、既習表現を用いた例文のリスト (「参考資料」) を使用した (cf. 2.4 節)。

### 3. 1. 3. まとめの活動 (9・10 時間目)

4 つの Part をすべて学習した段階で、ある程度の下書きができ上がっている。それらを基に、提出用の原稿を完成させる。生徒から提出された原稿を基に、教授者が e-mail としてまとめ、ALSF に送信した。その後、送信された e-mail を全員で共有することで、他者のライティングから学ぶ機会を設けた。幸運なことに ALSF を通して、我々のメッセージは Alex ご両親にも転送され、ご両親も大変喜んでいらっしゃる旨の返信を得た。その e-mail は当然英語で書かれているが、生徒たちは食い入るように ALSF からのメッセージを読んでいた (cf. 2.1 節、2.3 節)。

### 3. 2. 本実践における配慮事項

本実践における配慮事項を「教員間の共通認識・同僚性」と「外部団体への敬意」の 2 つの観点から述べておきたい。

第一に、「教員間の共通認識・同僚性」という視点である。本実践は 1 年生 9 ラスを対象に行われた。担当教員は 3 人であり、教員間の連携が不可欠である。無論、このことは、本単元に限らず年間を通して重要であるが、今回の実践のように通常とは異なる手順やワークシートを使用する際には、特に注意が必要である。

第二に、「外部団体への敬意」という視点である。本実践のような外部への依頼には、細心の注意が必要である。その団体は、我々の英語学習のために存在しているのではない。相手の了解なしに、安易に英語学習の動機づけのために一方的に e-mail を送ることは避けなければならない。事前の担当者間での綿密な打ち合わせが肝要である。また、生徒たちにもその重みを十分に指導する必要がある。場合によっては、直接のやり取りという手法を用いない判断も必要である。また、外部団体とのやり取りになるため、特に高等学校などでは、管理職等に事前に相談し、許可を得ることも必要である。

## 4. 本実践を発展させるための ICT 活用の可能性

本実践では、読むことと書くことに焦点を当てて ICT を活用した。この実践は、他の ICT の活用で、さらに、聞く活動と話す活動にも発展させることが可能である。「直接的なやり取り」と「間接的なやり取り」の 2 つの観点から述べる。

1 つ目は、スカイプ等を用いた「直接的なやり取り」である。スカイプ等を用いることで、リアルタイムでのやり取りが可能となる。事前に話す内容をある程度準備しておく「発表」の側面も許容されるべきであるが、この手法においては、即興でのやり取りが最も魅力的である。考えられる問題点は、複数のクラスにおいて実施することは可能か、1 クラスでも全員が参加するこ

とは可能か、という点である。相手の都合に合わせる必要もあるため、学年合同の実践とし、代表者がやり取りをする、という解決策が考えられる。代表者以外は実際にやり取りをすることができないが、その活動に向けて、ロールプレイを行うなど、疑似体験をすることは可能である。単なる疑似体験でも、口頭によるやり取りの時間を確保することはできるが、最後に実在の英語話者とのやり取りが控えているという動機づけは効果的である。

2つ目は、撮影した動画を通じた「間接的なやり取り」である。即興のやり取りということは実現しないが、e-mailでのやり取りに比べ、音声への意識が高まる。また、映像となると身振り手振り等、言語以外の面においても意識が高まる。さらに、撮影であれば、例えばグループ分けをすることで全クラスを対象として実施可能であるため、上述の「直接的なやり取り」で考慮しなければならない問題点は、ひとまず解決されることになる。

いずれの場合でも、重要なことは、ICT活用の部分にのみ学びの時間があるという考えではなく、最終活動のためにその過程の中の1つ1つの活動をいかに充実させることができるか、ということである。

## 5. まとめ

本稿では、高等学校1年生を対象とした「コミュニケーション英語I」における授業実践を、ICT活用の観点から論じた。ICTの効果的な活用により、「越境する教育実践」が可能になり、読むこと・書くことの活動において、動機づけと英語使用の必然性を高めることが可能になったことを示した。また、スカイプ等を用いることで、本実践は、音声を用いたやり取りにも広がりを見せることを論じた。そして、重要なことは、ICTはあくまで手段であり、ICTの効果的な活用のためには、自律した学習へと誘うアナログの視点、および活動の背後にある理念や感性が重要であることを主張した。

## 注

\* 本実践は、筆者が高等学校で勤務していたときのものである。本実践は、Alex's Lemonade Stand Foundation (ALSF)のご協力のもとに成り立っている。事前の打ち合わせ、関連資料の提供、そして、生徒たちへのメッセージの送信等、あらゆる面で支援をいただいた。ここに記し、改めて感謝の意を表す。

- (1) もちろん、ICTを用いなければ、今回の筆者の「越境する教育実践」は不可能である。重要なことはICTの活用は、あくまでも方法論の1つであって、それ自体が目的化されるべきではない、ということである。ICTを使うことで最も効果的である、あるいは、ICTを使わなければならないことがある、ということならばICTを使う、ということになる。このことは「英語の授業は英語行う」ということと同様の議論が可能である。「英語で授業を行う」ためにどのような活動が可能か、という発想ではなく、その時の状況に応じて「英語の力を高める」ために最善の方法としてどのような活動が可能か、という発想が不可欠である。また、言語研究におけるコーパスの使用についても同様のことが当てはまる。すなわち、手作業による視点・方法が疎かな状態で、いくらコーパスを使おうとも妥当な言語研究とはならない (cf. 滝沢 (2017、2019)、西脇 (2017、2018))。

- (2) 言うまでもなく、これはあくまでも 1 つの視点であり、教師の問いかけや、導入により同様の効果を期待することができる。また、ALT (Assistant Language Teacher (外国語指導助手)) がこの役割を担うこともできる。後述のように、外部へこのような依頼をする場合には細心の注意が必要である。詳細は、3.2 節を参照されたい。
- (3) 自律した英語学習につなげるためには、内発的動機づけは重要な視点であると考え、このことは、外発的動機づけの意義を否定するものではない。最終的に内発的動機づけが高まる方が良いとは考えるが、状況や学習段階に応じて外発的動機づけは肯定されるべきものである、という立場を取る。
- (4) 詳細は <https://www.alexslimonade.org/> (2019 年 12 月 20 日最終確認) を参照されたい。
- (5) 受信表現・発信表現の観点から、すべての新出表現を同じように扱うことについては注意が必要である。本活動では、あくまでも次のリスニング活動の準備段階のものであり、活動の意図に応じて語彙指導のアプローチは異なるべきである。詳細は、投野 (編) (2013: 281-9) を参照されたい。また、本実践では、ペアでその時間に扱う Part の新出表現のみを口頭で確認し合う、という活動であったが、その後の実践では、単元すべての新出表現を毎回の授業において口頭で確認することで、新出表現に触れる回数を確保した。

## 参考文献

- Gardner, R. C. and W. E. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- 門田修平・池村大一郎 (編著) 2006. 『英語語彙指導ハンドブック』東京：大修館書店。
- 金谷憲 (編著)・堤孝 (著) 2017. 『レッスンごとに教科書の扱いを変える TANABU Model とはアウトプットの時間を生み出す高校英語授業』(アルク選書) 東京：アルク。
- 岸磨貴子. 2018. 「ICT で越境する学び」 久保田賢一・今野貴之 (編著) 『主体的・対話的で深い学びの環境と ICT-アクティブ・ラーニングによる資質・能力の育成』 88-106. 東京：東信堂。
- 三浦孝・弘山貞夫・中嶋洋一 (編著) 2002. 『だから英語は教育なんだー心を育てる英語授業のアプローチ』 東京：研究社。
- 村野井仁. 2006. 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 東京：大修館書店。
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 西脇幸太. 2017. 「読んでおきたい最近の英語学関連図書」 『英語教育』 第 66 卷 9 号, 16-17.
- 西脇幸太. 2018. 「英語学／言語学・今年のベスト 3」 『英語教育』 第 67 卷 8 号, 76-77.
- Raimes, A. 1983. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. 1995. “Three Functions of Output in Second Language Learning.” In G. Cook, and B. Seidlhofer eds., *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H.G. Widdowson*. 125-144. Oxford: Oxford University Press.
- 滝沢直宏. 2017. 『ことばの実際 2 コーパスと英文法』 (内田聖二・八木克正・安井泉 (編) シリーズ 英文法を解き明かすー現代英語の文法と語法 10) 東京：研究社。
- 滝沢直宏. 2019. 「語法・文法・構文・表現研究のためのコーパス利用」 堀正弘・赤野一郎 (監修・編) 『コーパスと英語研究』 (英語コーパス研究シリーズ 第 1 巻) 124-135. 東京：ひつ

じ書房.

投野由紀夫 (編) 2013. 『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』  
東京：大修館書店.

参考資料 (e-mail 原稿作成時に使用したハンドアウト；一部改変)

【どう書いたらいいか困ったら…教科書を利用しよう！！】

英語表現 I の教科書より

- (1) **must** : 「～に違いない」 (p. 36) と性格 (p.33) を組み合わせてみる。  
例 : She must be kind. (彼女は親切に違いない)
- (2) 「～だったに違いない」 **must + have p.p.** (p.40) と **to** 不定詞 (判断の根拠) (p. 52) を組み合わせてみる。  
例 : She must have been kind to say “When we get well, we can play outside.”  
(「良くなったら外で遊ぼう」と言うなんて、彼女は優しかつたに違いない)
- (3) 「～だったかもしれない」 **may + have p.p.** (p. 40)  
例 : She may have been afraid of her disease.  
(彼女は病気を恐れていたかもしれない)
- (4) 「～して衝撃を受けた」感情の原因を表す不定詞 その 1 (p. 52)  
例 : I was shocked to know that Alex was almost the same age as me.  
(アレックスが私とほぼ同じ年であることを知って衝撃を受けました)
- (5) 「～ということを学んで感動した」感情の原因を表す不定詞 その 2 (p. 52)  
例 : I was impressed to learn that Alex had worked hard to build up enough strength to walk. (アレックスが歩くだけの体力を蓄えようと一生懸命努力したことを知り、感動しました)

---

次の 2 つの例は、実際に ALSF とのやり取りで使った英文です。

- (6) Our colleagues and I were very glad and excited to receive your e-mail!  
(同僚と私は、あなたからのメールを受け取りとてもうれしく、興奮しております)  
感情の原因を表す **to** を使いました。
- (7) Thank you very much for giving us a lot of information. We would like to make the best use of those materials. (たくさんの情報を送ってくださいありがとうございます。その教材を最大限活用したいと思います)  
**thank you for ~ing** (補助教材 (p. 74))、**give 人+もの** (p. 10)、**information** は不可算名詞だから **a lot of** と使う (単語帳 p. 210)、**would like to** 原形 (p. 40)、**make use of** 「～を使う、活用する」 (補助教材 (p. 172)) を思い出しながらメールを書きました。

## 詩歌の世界を探究する学び ―より深い学びを旨として―

栗木 智美

### 1 主題設定の理由

#### (1) 新学習指導要領から

中学校では、2021年度から新学習要領が全面実施される。今回の改訂では「主体的・対話的で深い学び」が求められている。それはいったいどのような学びを言うのだろうか。

「主体的」とよく似た言葉に「自主的」がある。後者は明確に定まっているやるべきことを人に言われる前に率先して自ら行動することであり、前者は目的も、それを果たすために何をすべきかも自分で考え、行動することととらえる。よって、主体的に学ぶというと、教師から定められた指示を待つのではなく、生徒が対象（教材や課題）に向かって何を考え、どう学んでいくのか、自ら模索しながら、探究する姿を期待する。

探究するにあたっては、自分一人では苦しいし、独断に陥る。そこには必ず他者との対話が必要である。他者の声を聴き、それをもとに再度対象に向き合い、自分の考えを再構築していく。対話的な学びとはそういう姿ではないだろうか。

そのようにして学べば、必然的に深い学びになっていく。新学習指導要領解説でも、「深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になる」と述べている。多くの見方・考え方に触れることが何よりも深い学びに通じるであろう。しかし、他者と聴き合えばそれでよいかといえばそうではない。やはりそこには、教科の本質的な学びが必要である。では、国語科においては、どのような生徒を育成すればよいのか。同解説では、国語科における目標を次のように掲げている。

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

とりわけ、(2)や(3)の資質・能力を育成するには、研ぎ澄まされ吟味された言葉を用いて、日常の小さな経験や思いを繊細に表現している詩歌を繰り返し読む経験が必要不可欠であると考え、本研究に取り組んだ。

#### (2) 本校での実態から

小牧市では平成16年頃から、「学びの共同体」の理念に基づく「学び合う学び」を全市的に実践してきている。私個人は「学びの共同体」に出会う以前の平成10年頃、1回目の篠岡中学校勤務時から、授業で生徒を生き生きと活躍させることを念頭に置き、一斉授業からの脱却を目指した。小集団で学び合うことを取り入れたのもその頃であり、「学び合う学び」のルーツは篠岡中学校にあると思っている。現在は2回目の篠岡中学校勤務であるが、今もなお、学校全体で「学び合う学び」を研究している。この「学び合う学び」は、上記の「主体的で対話的で深い学び」と合致している部分が多々ある。本校研修テーマである「社会で生きる力を育む協同学習～個の探究心を鍛え学びを深

める生徒を育てる」を推進することで、新学習指導要領で求められる生徒育成につながると考える。

小牧市が全市的に「学び合う学び」に取り組むことで、中学校に上がってくる生徒も小学校の時からその学びを継続している。加えて本校は一小一中であるため、生徒は篠岡小学校から9年間ほぼ変わらない人間関係の中で過ごしてきている。小学校での取り組みの成果と小規模校であること、また地域的にも穏やかな環境のもとで生活しているため、どの生徒も素直で大変落ち着いて学ぶことができる。ただ、素直な反面、自主性はあっても主体性に欠ける点は否めない。また、9年間の固定された人間関係の中で知らぬ間にできてしまった序列に苦しみ、わからなさを抱えたまま苦しんでいる生徒もいる。誰もが平等に、そして想像の世界を膨らませながら楽しく探究する場を提供したい、そのためには少ない言葉の中にも豊かな世界が存在する詩歌に出会い、感性豊かに表現させたいと願い、目指す生徒像を次のように考えた。

## 2 研究の目標

### 目指す生徒像

- ・言葉を味わい、一人ひとりが詩歌から感じる世界を思い描いて探究し、主体的に読める生徒
- ・互いの読みを尊重して聴き合い、自分の読みに生かして、対話しながら読み深める生徒
- ・詩歌の背景を感じることで、さらに読みを深める生徒

## 3 研究の仮説

### 仮説1

好奇心を揺さぶり感性をくすぐる詩歌に出会う。吟味された言葉を味わい、自由に想像して思い描くことで、わくわくしながら詩歌の世界を探究することができる。

### 仮説2

同じ詩歌を読んでも人によって物の見方や感じ方が異なる。自分とは違う思い描きを尊重して聴き合い、対象（詩歌）を繰り返し読み、自分の中に起きた変化を楽しむことで、新しい世界を創造することができる。

### 仮説3

対象となる詩歌の生まれた背景を何らかの方法で知る。一つの詩歌もまた違う角度から読むことで自分の見方や感じ方を広げることができる。

## 4 研究の手立て

### ア 仮説1

#### ① 生徒の実態に合った教材選択

授業をするに当たって毎回一番気を遣うのは、教材選定である。生徒の探究を生むには、なんといっても課題が魅力的でなくてはならない。国語科における課題は教材だと思っているため、今の生徒がどの詩歌に出会うとよいのか、様々模索する。もちろん教科書で扱っている作品も大切にしながら、自分がいいと思えるもので生徒と一緒に読みたいと思える詩歌を選定する。具体的には、

- ・自分が読んですてきだなと感じる



- ・生徒の成長発達に応じて生徒の心を揺さぶったりくすぐったりする
- ・なんとなくつかめるけどなんとなくつかめない、情景は浮かぶけど不思議さも浮かぶ（すぐに情景が浮かぶものや全く浮かんでこないものは避ける）

という視点で選定する。そして、原則一時間に一つの作品と向き合って読む。

## ② 言葉に触れた読み、自由に想像

詩歌の授業ではどの言葉からどう感じるか、どんなことを想像するかを大切に。「読んでどんな様子を想像する？頭に浮かんできた様子を言葉にしてみよう」とか「どの言葉からそう感じたのかな。」という発問で、言葉に触れたうえでの自由な想像を促す。詩歌の言葉は洗練され選びぬかれていたため、一つの言葉に着目しやすいし、想像も生みやすい。そして、同じ言葉でも感じ方はもちろんのこと想像する世界が人それぞれ違ってくる。従って、正解はない。「できるできない」は存在しない。誰もが互いの感性を大切に認める意識と、自分への自信につなげる。

### イ 仮説2

## ③ 他者との対話

仮説1でも述べたように、詩歌の読みに正解はなく、人それぞれの読みの世界が生まれる。それをグループや全体で聴き合う場を多くもつ。他者との聴き合いは自分とは違うものの見方・考え方に会うことができる。自分が思いもよらなかった考えに触れるときは、宝物を見つけたような発見の感動があり、これこそが学びだと考える。一方的な見方・考えに陥らず、多面的で多角的な考えを学ぶ機会でもあり、詩歌を読む楽しさを実感する経験につなげる。

## ④ ふり返りの活用

他者の考えに触れ、その上でさらに対象を読んだとき、自分の中に今までとは違う何かが生まれることが多い。何から何を得て自分がどう変化したかという視点でふり返りを記述することで、今度は自分との対話が生じる。ふり返りは必ず教師が読んでコメントを書く。コメントを通して生徒と会話をするのである。また、ふり返りを他の生徒にフィードバックすることもできる。それによって、授業の中でできなかった生徒同士の対話をつなげ、一人の気づきを全体に広げる。

### ウ 仮説3

## ⑤ 同作者の他作品投入

詩歌を自由に想像すると楽しい。生徒たちからは多種多様な読みも出てきて、教師が驚くことも多い。詩人谷川俊太郎氏は、詩が作者のもとを離れたときから読者のものになるようなことを述べていらっしやる。だから、読み手が自由に想像し、それで終わってもよいと思っていた。一方で、最近はそのだけだと読みの深みが足りない気がするようになってきた。その頃、学びの共同体SV佐藤雅彰氏から、俳句の読みを教わった。氏は俳人種田山頭火の言葉を引用された。

「すぐれた俳句は、その作者の生涯を知らないでは十分に味わえないと思ふ、前書きなしの句というものはないともいへる。その前書きとは作者の生活である、生活といふ前書きのない俳句はあり得ない。」（行乞記）

そこで、教材として選定した詩歌の背景を授業後半で提示する。その際は、作者の生涯を直接語るよりも作者の書いた随筆や他の作品を用いる。それによって、教材としている詩歌の語感がまた違ったものを感じられると考える。

## ⑥ ふり返りの記述

自由な想像、対話、そして多角的な読みで探究し、広がったり深まったりした学びは、毎回ふり返りに記述して足跡を残す。学び合う学びは、基本的に個の学びであり、「最後は個に返す」が鉄則だと考えている。他者との対話、自分との対話で、その詩歌との対話が完結する。

## エ 学習過程の基本デザイン

毎時間の学習過程は、おおむね次のように進める。

— 一本時の学びの例 3年俳句「入れ物がない両手で受ける」—

期待する生徒の学び	○学びを支える手立てや・授業者の思い
1 句に出会う ○作品に興味をもって出会っている。 ・詩なの？自由律俳句なの？ ・どんな入れものだろう。何を両手で受けるのだろう。	○何も言わずに句を紹介する。 ○クラスの半数ほどの音読を聴き合い、情景の想像につなげる。 ○自由律俳句であることを明かし、心が動いた瞬間の想像を促す。
2 句の世界を探る ○仲間の気付きや疑問に寄り添いながら、句の情景を想像している。 ・砂とか水を受けるのかな。 ・人から何かをもらったのかもしれない。 ・「両手で受ける」という言葉が優しい。	○イメージが乏しいと感じたら読みに戻すことを示して、あとは自由に想像させる。 ・多分、どんな入れもので何を受けるかという具体物を想像するだろう。まずはそれでよい。 ・絵で表現する生徒がいてもいいな。 ○情景だけでなく言葉から感じるイメージを問う。
3 句の背景から深める ○この句の背景を知り、作者の心情を探っている。 ・「入れもの」や「受ける」のは形のないものだ。 ・死を前にすべてを受け入れようとしている。 ・むなしいなあ、でも生に感謝しているなあ。	○放哉の同時代の句を紹介する。 ・寂しい感じの句が多いことに気づくだろう。 ○放哉の略歴と晩年の様子を紹介する。 ・小豆島という自然の中で死を待っていた時の句であることに気づくだろう。そこから、放哉の心の様子にまで読みを深めてほしい。 ○最後は互いの読みの交換でおわる。

## 5 研究の実際と考察

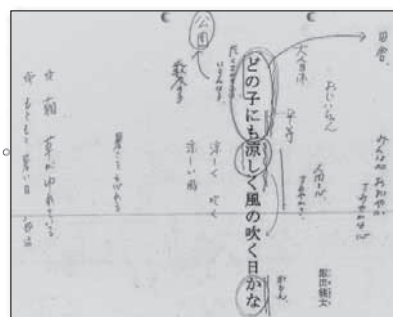
### (1) 平成29年度中学3年生での実践

#### ア 生徒の実態とねらい

3年生2クラス80名（男50名女30名）とともに学んだ。2年生の時から持ち上がった生徒たちである。授業は毎時間ペア音読から始まり、男女ペアが互いの読みを、顔を寄せ合って聴き合うようになっていた。2年時から文章をじっくり読むという経験を重ね、気になる言葉を出したりそこから感じたことを聴き合ったりすることもできるようになった。3年生になって、国語科一年間のテーマを「自分」とした。受験勉強のための国語学習ではなく、生涯にわたって文章に触れ、そこから自分のあり方や社会の中での生き方を考えていく人であってほしいという願いを込めた。作品を読む＝自分のあり方を考える時間となるような教材を吟味し、常に作品から人生や社会を学ぶしかけをした。

#### イ 俳句での実践(平成29年7月) 手だて①②中心

①俳句への誘いとして「柿食えば鐘が鳴るなり法隆寺（正岡子規）」を教材とした。耳にしたことのある句であり、また修学旅行で尋ねた法隆寺の秋の景色を思い描きやすかったようである。続いて誰にでも起こりうる日常の一瞬を詠んだ「どの子にも涼しく風の吹く日かな（飯田龍太）」、恋の歌とも青春の歌ともとれ、心に迫りくるものを感じる「せつせつと眼まで濡らして髪洗ふ（野澤節子）」を選定した。いずれも生徒は予想以上に探究して



気付きを書き込んだワークシート

いた。「どの子にも」から平等にと連想し、「涼しく」と「涼しい」の違いや「かな」が話題になり切れ字の効用につなげた。また、「せつせつと」から切なさを連想して、「目」と「眼」の違いを話題にした。泣きながら髪を洗う情景の裏にどんなドラマがあったのかを想像していた。

②3時間とも教師の方からこの言葉に注目してと問いかけたことはなく、生徒が自分で言葉に着目してきた。そこから読みの世界を展開した。

### ウ 新川和江「わたしを束ねないで」での実践(平成29年11月)手だて①②③⑤で実践

①中学卒業を半年後に控えた生徒たちと、自立をテーマにした抽象的な論説文「誰かの代わりに（鷲田清一）」に取り組むことになった。その導入として、人間としての尊厳である「自由」をテーマにしたこの詩を投げかけることで、論説文の読みにつながると考えた。

②生徒はこの詩を大変興味深く読んでいた。わからなさや不思議さ満載の詩である。連ごとに求めている「自由」を読むうちに5連全体が幼少・青春・成人・結婚・これからといった人生の流れを表していることまでも生徒が見つけてきた。しかし、自由であることが当たり前で生きている生徒たちにとっては、作者の言う「不自由さ」がなかなかぴんと来なかったようだ。

③当時の授業記録を抜粋してみる。

みき：どの連も自由になりたい自由になりたいと  
叫んでいると思う。だけど、ここでいう  
「自由」ってどういうことなんだろう。

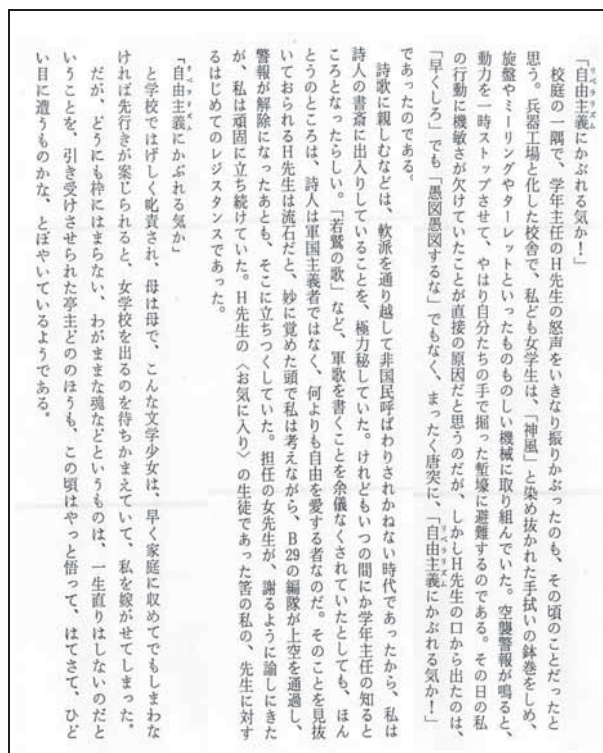
さか：今、俺らだってもっと自由になりたいなっ  
て思うよな。そういうことじゃない？

みき：私たちのような思春期や反抗期の心なのかなあ。

もと：1・2連はそうだとは思ふよ。でも3連は  
ぬるい酒、4連は妻という名母という名と  
か、もっと大人の社会だよな。大人の求める  
自由って何だ？どうなりたいんだ？

ちえ：会社勤めで疲れているとか？

⑤授業終盤、新川和江さんの随筆『わたしは、  
此処』『草いちご』から一部を抜粋して、作者の  
中学生時代や結婚に至るエピソードを紹介し  
た。  
(抜粋箇所は右の通り)



これを読んだとたん、生徒たちの顔が変わった。当然、読みも一変した。

はる：戦争中には個人の自由はほぼ奪われていた。

もも：男尊女卑の考えや女は結婚して子ども産んで育てるのが当たり前だった時代。

ゆき：今の私たちのように何でも手に入る中での「自由」じゃない。

けん：なんか、すごい重くて「束ねないで」とか「注がないで」が強い拒絶になってきた。

みきの「ここでいう「自由」ってどういうことなんだろう。」という疑問は現代社会で生きている生徒にとってはごく自然だ。自分たちに重ねて読んでいるからこそ「思春期」「反抗期」という言葉も出てくる。しかし、それだけではこの詩は深く読めない。新川和江さんの生きてきた時代を新川さんの言葉で紹介することで、ゆきのように「すごい重くて「束ねないで」とか「注がないで」が強い拒絶」という読みが生まれてきた。詩を読んで想像するだけでなく、背景も重ね合わせて読むことで、一つ一つの言葉が生徒たちの心に重く、そして鮮明に印象付けられることが実感できた。

## エ 考察

俳句の実践では手だて①②のように一時間に一句、生徒の好奇心をくすぐるような教材を選定してじっくり向き合うことで、探究が進んでいった。また、自由な想像と手だて③の仲間との対話で、言葉に着目しながらも句に表れた「一瞬」を感じ取っていた。しかし、29年7月の段階では、手だて⑤の「同作者の他作品投入」をしておらず、想像して終わりやや深まりにかけてしまった。

この年の夏の研修で、正岡子規の句に、子規の「病状六尺」を重ねて読んだ授業実践を知り、手だて⑤の「作品の背景」を重ねる試みを始めた。それがウの実践で、授業記録が生徒の読みの変化を物語っている。詩を読んで想像するだけでなく、背景も重ね合わせて読むことで、一つ一つの言葉が生徒たちの心に重く、そして鮮明に印象付けられることを実感した。

課題としては、手だて④⑥の毎時間ふり返りを記述することができておらず、せっかく生まれた学びが生徒の中にきちんと整理されていかなかった。

## (2) 平成30年度中学3年生での実践

### ア 生徒の実態とねらい

3年生2クラス60名(男30名・女30名)とともに学んだ。2年時まで受け持ってくださった先生が、私と同じように詩歌の読みを繰り返し、しかも言葉を大切に思い描く学びを展開してきてくださったので、違和感なく溶け込めた。昨年度と同じ3年生担当だったので、昨年の実践を生かして手だて①②③を実行。また手だて⑤の他作品投入も続けた。加えて昨年の反省点であった、手だて④⑥毎時間ふり返りを記述することで、自分の中に起きた変化を実感する機会もつくった。

### イ 三好達治「祖母」での実践(平成30年7月)手だて①②③⑤⑥で実践

① 国民的詩人といわれ、『測量船』を書いた三好達治の詩である。平易な言葉が用いられており、一読するだけで情景が浮かぶ。しかし、繰り返し読むと、不思議さが湧き出てくる。「蛍をかきあつめて」は具体物だが、「月光をかきあつめて」は抽象物だ。祖母の手は「桃の種」に近いのだが、「桃の実のように合わせた掌の中から」とはどのようなことか。「手」ではなく「掌」、「沢山の」ではなく「沢山な」、など言葉の違いがもたらすイメージも気になる。この詩を読んだとき、このような不思議さを必ず感じるだろう。じっくり読んで、言葉一つ一つを味わう楽しさを自然に体感するのではないかと考えた。

②③自由な想像と聴き合いにより、案の定生徒たちはどんどんこの詩の世界に引き込まれていっ

た。上記の「不思議さ」はすべて生徒の気づきで語られ、それをもとにどんな様子なのかを膨らませていった。圧巻はある生徒が、「桃の実のように合わせた掌」は「合掌」の手だと考えたことで、祖母の優しさや祈りにつながり、だからこそ月光なんだと発展していった。それら一連の気づきや読みが生徒たち自身で行われていったことに感心した。

⑤⑥三好達治にとって「祖母」は「月光」である。大阪で生まれた三好達治は、6歳のころ家業が苦しくなり、家族を離れて妹と二人、兵庫県三田市の寺に住む祖母宅に引き取られた。体が弱く、親と離れた孤独に耐え、死の恐怖と向き合う日々を過ごしたそうだ。彼にとって、祖母は自分を包んでくれる唯一の支えであり、蛍も月光も、祖母の与えてくれる優しさやぬくもりそのものだと感じる。本当はもっと早い段階で、達治と祖母の暮らしを紹介する予定にしていたが、その必要はなく、生徒が気づいたあとに、実はね・・・と切り出して紹介した。

### ウ 島崎藤村「初恋」での実践(平成30年10月)手だて①②③④⑥で実践

①有名すぎるほど有名なこの詩だが、正直授業でこれを読むことに関して少し抵抗があった。はたして恋の世界をどこまで感じ取れるか不安だったからである。この後和歌の学習で恋の歌を読むことにしていたのでその導入として挑戦。

②③④私の予想をはるかに越して生徒は本当に楽しくこの詩を探究した。3年生の2学期頃にはぜひこの詩を読むべきだと今は思う。どんどん詩に引き込まれてどんどん想像が膨らんでどんどん自分の世界を創造していった。

⑥そのことは、生徒ふり返りを読めば一目瞭然である。⑤のような作者の背景も必要なかった。詩を自分の経験に重ねて読み味わう生徒たちを見ていてこちらも楽しくて仕方がなかった。



夢中になって読んでいたことが感じられる生徒ふり返り

### エ 俳句での実践(平成30年7月と2月)手だて①②③④⑤⑥で実践

①②③7月は教科書掲載の俳句から「幾度も雪の深さをたずねけり (正岡子規)」「どの子にも涼しく風の吹く日かな (飯田龍太)」「分け入っても分け入っても青い山 (種田山頭火)」を選定して一時間一句を読んだ。

⑤ここでの大きな挑戦は、昨年の研修で学んだ作者の背景を他作品で投入することだった。子規の句では『病床六尺』を授業後半に投入する予定であった。ここで嬉しい誤算が生じた。授業記録の一部を紹介する。

しょう：小さい子が風邪で寝ていて外に出られない。冬で雪が降っている。雪遊びがしたいから、お母さんにどのくらい雪が積もっているかを聞いて早く治らないかなあと思っていて愛らしい。

ゆうき：旅人が道に迷って山小屋で過ごした。この辺の村ではどのくらい降り積もるのだと聞いて旅立ちを心配しているから、焦りを感じる。

こうた：正岡子規は、病気で早く死んだことを本で読んだ。たずねているのは子規であり病床にいるのではないか。

こうたの知識を誉め、すかさず子規の『病床六尺』を紹介した。

ゆあさ：重い病気で布団を出ることすらままならない。雪の深さは彼の病の深さに感じられた。

はるか：この人は春を待っている。そしてそれまで自分が生きられるかを感じている。雪の深さを問うのは自分の生への問いだ。

前半の「愛らしい」や「旅人の心配」も間違いだとは思わない。しかし、読みがやや表面的である。対して後半の読みは、子規の辛苦に寄り添っている。明らかに読みが深まった。

正岡子規の随筆 「病床六尺」より  
 明治三十五年五月五日から子規が亡くなる前々日の九月十七日まで新聞「日本」に百二十七回に亘って連載された。  
 ○病床六尺、これがわが世界である。しかもこの六尺の病牀が余（私）には広過ぎるのである。僅かに手を延ばして壁に触れる事はあるが、蒲団の外へまで足を延ばして体をくつろぐ事も出来ない。甚しい時は極端の苦痛に苦しめられて五分も一寸も体の動けない事がある。苦痛、煩悶、号泣、麻痺劑、僅かに一条の活路を死路の内、求めて少しの安楽を食ふ果敢なき、それでも生きて居ればいたい事はいたもので、毎日見るものは新聞雑誌に限って居れど、それさえ読めないで苦しんで居る時も多いが、読めば腹の立つ事、癪にさわる事、たまには何となく感しくて為に病苦を忘るる様な事、知らずに寝て居た病人の感じは先ずこんなものです。  
 病床六尺とは、病で込んで、いる小さな部屋

①②③ 2月は投げ込みで、尾崎報歳の自由律俳句「入れものが無い両手で受ける」を選定した。自由律俳句は俳句の一番の特徴である「心が動いた瞬間」を詠んでいる。とりわけ放哉の自由律俳句からは、瞬間の心の叫びが強く感じられる。卒業を目前に控えた生徒ならそれを感じ取ってくれると考えた。授業の前半は、ひたすら音読を繰り返し、何も説明を加えずに自由な想像を促した。

⑤後半は、放哉の同時期の作品や略歴等を紹介した。心情の想像につなげた。

咳をしても一人  
 こんなよい月を一人で見ている  
 肉が奪せてくる太い骨である  
 一人の道が奪れて来た



紹介した同時代の他作品

方哉は晩年僧侶になった

方哉が晩年見ていたであろう景色

④⑥ 多くの生徒がふり返りで転換や意外性を楽しんでた。教師はそれをグループごとのまとめで分析し、目標と照らし合わせて自分の授業評価をした。以下にふり返りと授業評価の一部を記す。

心も体もぼろぼろで優しさを感じても心がついていかない

切なくむなく情けなくでも温かく

- ① ぼそぼそと語りながら、全員が聴き合い、心が動いた一瞬を感じ取ろうとしてくれていた。
- ② 句の背景を紹介したことで、最初に感じたことと大きく変化したという生徒が多かった。ただ、崩れる瞬間の心を想像しようとはしても、浮かばずに苦しんでいた生徒も半数ほどいたと思われる。
- ③ 具体物をイメージしていた生徒がほとんどであるが、一つのグループで「夢」「希望」という気づきが出て、そこだけは放哉の生涯を知る前に両手で受ける物を抽象的な物として考えていた。しかし、明るい歌を想像していた。また、具体物を想像していた生徒もほとんどが「両手で」というところから、優しさや温かさを感じているように思われる。
- ④ 感謝、むなしさ、優しさ、ぬくもり…。最初は何も浮かばなかった生徒も他者に触発されていることは間違いない。生徒に感謝。
- ⑤ 授業中、「入れ物っていうのは体全体であり、その体がなくなってしまうていく感覚を感じていて、でも魂はあるからそれを全身で受け止めたくて、両手で受けるってかんじなのかな。」という発言があった。これもうまく言葉になってはいないが、深く感じている読みが出たと思う。ふり返りでは、その生徒はまた違った読みを書いていた。その他の生徒もなかなか言葉にはなっていないが、放哉の心を感じ取ろうと努めてくれたことはうかがえる。
- ⑥ ふり返りを書く時間はないだろうと予想したし、最後はやはり音読で読みを表現してほしかったのであえてこうした。しかし、後日のふり返りはやはり物足りない。生徒の思考が覚めないうちのふり返りを読んでみたかった。
- ⑦ 同じグループであっても違う解釈をしていて自分の読みを大切にしていることがうかがえてちょっとうれしいし、子どもたちの成長に拍手したい。

#### オ 考察

一年間を通して実践した中で①課題の魅力は、生徒の探究心と大きく関係してくることを痛感した。簡単すぎる教材や逆になんかいすぎる教材には食いつかない。『祖母』や放哉の句のように言葉一つ一つは平易でも詩や句全体となると想像しにくい教材がベストである。そして『初恋』のようにその時々生徒の心理発達段階にマッチした教材は、わくわくしながら読むこともできる。3年生ともなると人間関係の成熟してくる。聴き合いで生まれるものも大きい。②自由に想像し③互いに聴き合い④自分の中に生まれた変化をふり返り、対話しながら深い学びに入っていく様子を目の当たりにできた。

⑤背景提示はタイミングと内容が重要であった。子規の句は、『病床六尺』を提示することで、最初の読みと後の読みが大きく変化する楽しさを生徒自身が感じていた。記録にあるように、雪の深さから「春を待つ心」を想像する生徒もいて「生と死」という深い感情まで読み味わうことができた。一方で、飯田龍太の句で龍太と弟子の福田甲子雄の対談『人恩師恩』から句の生まれた時の状況（「あの句は、甲府から帰って坂下の石橋の停留所を降り、家まで歩いて帰る途中にできた句です。小学校の横を通りかかったときに、即座に生まれた句でした。もちろん推敲もありません。ああいうのは推敲する句ではないですね。」）を紹介したり、種田山頭火の句で『山頭火随筆集』から前詞（「大正十五年四月、解くすべもない惑いを背負うて、旅に出た。九州山地の脊梁部（柱になるような大山脈）に当たる国見峠に立つ。国見山、大関山、宮ノ尾山、さらにはそれらの主峰に連なる名も知れぬ山々が霞む。山道は無限の緑である。この果てもない山をいくつもいくつも突き抜けねば、高岡への道は開けない。振りほどこうとあがけばますます頑固に棲み着く執着、そいつがこの緑だ。一つの緑の山を通り抜けるや、また別のもっと深い緑の山に分け入ってしまう。」）を紹介したりした時は、逆に生徒の想像を一つにまとめてしまったようで提示後の顔が曇ってしまった。失敗である。何をどのタイミングで提示するか（あるいはしないか）を瞬時に見極める必要がある。

④⑥ふり返りを毎時間記述することで、生徒は自分と向き合えるし、あとで読み返して学び直す

こともできる。余談だが、中学生にもなればテスト勉強として活用できるといった生徒もいた。教師は、生徒のふり返りで生徒一人ひとりと対話をし、さらにはそれを自分の授業評価に活用できる。それまで漠然とした感覚で生徒の学びをと洗えていたが、この年は、④ふり返りの活用の繰り返しで授業改善にも取り組めた。

### (3) 平成31年度中学2年生1学期での実践

#### ア 生徒の実態とねらい

3年生を2年間受け持ち、久々の2年生。卒業していった3年生と比べると2年生になったばかりの生徒は大変幼く感じた。しかし、今年の生徒たちは、実に好奇心旺盛であった。わからないことをあきらめずに追究しようとしていた。生徒は「授業を楽しみたい」と口にした。なんと嬉しい言葉ではないか。ならば、「楽しい授業」とは生徒たちがどんな姿になっているときなのだろう。授業者はいかにすればよいのだろう。理想を言えば、生徒が夢中になって没頭している姿である。そして、教室の中に聴き合いと響き合いが生まれていたらどんなに幸せなことか。教材から目を離さず繰り返し読もうとしていて、読んで生まれたことを書いたり話したりしながら言葉にし、自分の言葉と仲間の言葉を交わし合って聴き合うことで、自分の中に何か新たに生まれてくることを楽しんでくれたら、それが「授業を楽しむ」ということだと実感してくれたら・・・。そんな願いをもった。

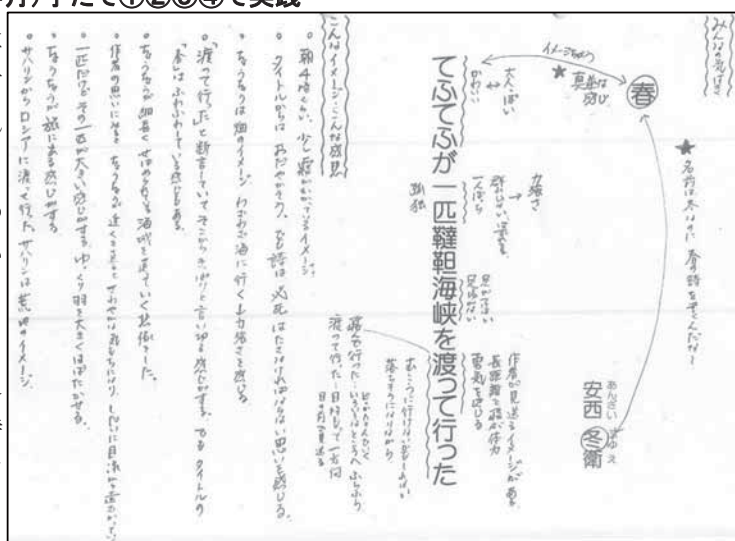
昨年までこの学年の国語を担当された先生から「昨年度は長文をざっと見て、どこにどのようなことが書いてあるかが速く捉えられる読み方をしてきた。その分、言葉一つ一つを丁寧に読むことはしてこなかった。作品の言葉を大切に味わえる子たちにしてあげてください。」という嬉しい言葉を頂いた。生徒たちが経験してきたことを受け継ぎ、それを踏まえて課題や教材を用意する大切さと喜びを実感した。そして次のような手立てで目指す生徒像に迫って行くこととした。

目の前にいる生徒の要求に応えられる課題(教材)と出会い→②まずは言葉に触れて感じ、様子を思い描いて絵や言葉にして書き込む体験を積む→③聴き合って多様性を楽しむ→④ふり返りの交流で多様性のある読みを楽しみ、→⑤で作品を深く読み⑥でさらに自分の中での変化を楽しむ

#### イ 安西冬衛「春」での実践(平成31年4月)手だて①②③④で実践

①四月になって最初に選んだ作品は『春』という一行詩である。少ない言葉から想像を広げる楽しさを感じられるのではないかと考えたからだ。

②案の定、生徒たちは詩の言葉一つ一つに着目して、イメージを語り合いどんな考えにも耳を傾け合っていた。余談だが、その後の中間テストでは、この詩のタイトルを問う問題に、一人残らず全員が正解した。学んでから時間が経っているがきちんと心に留めておいてくれたのだと思う。



全員の気づきをまとめ、宝物と価値づけて配布



③④一人ひとりの気付きも多かった。だが、それが全体の場で交わされるには時間が足りない。ワークシートの書かれた気付きをすべてまとめて配布した。そこに書かれた皆の気付きはすべて宝物であることを生徒に価値づけた。

#### ウ 清少納言「枕草子第一段」での実践(令和元年5月)手だて①②③④で実践

①『枕草子』は平安時代に清少納言によって書かれた随筆である。詩歌ではないが、季節を感じる随想としての価値を重視していると解釈して、思い描きを体験するためにこの作品を選んだ。

②本單元では、第一段を取り上げる。一般的によく知られている「春はあけぼの」の段である。この段は、四季の「をかし」を描いている。そこに描かれている情景は特別なものではなく、日常、目にすることができる光景だ。平安時代にワープしながら、清少納言が見聞き、感じた映像、音、におい、肌感に至るまで想像して表現することができる作品である。言葉にならないところは身振り手振り、或いは絵にすることも交えてもよいと思う。

③それを聴き合うことで、自分のイメージと他のイメージを重ね合わせながら目の前に情景を映し出す。さらには、イメージしたことから感じたことを聴き合う。

④個々の感覚をふり返りに書き、交流させることで第一段に描かれた世界を広げていき、いにしえ人の思いにまで想像を広げる。学びの世界が深まる実感の体験につなげたいと願った。

授業記録の一部を記す

ゆき：紫立ちたる雲のところ、紫立ちたるってどんな感じなのかな?って思いました。

T：春のところ読んでみようか、様子を頭に思い浮かべながら読みを聞こう。

S：音読

S：グループで聴き合い

T：みんなイメージしたこと違うと思うからそれ、聴き合おう、絶対おもしろいよ

てつ：時間帯は明け方なので、薄暗いって言うことを表現していると思いました。「紫立ちたる」という言葉から、暗い色なので薄暗いってことを表現しているんじゃないかなって思いました。

ふみ：日が昇る前？早朝の6時から5時ぐらいかと思ってやっぱりつくんと同じで、薄暗く表現しているかなと思った。紫立ちたるは現代語で言うと紫がかっただから暗いイメージだから。

みき：ふみは6時から5時って言ったけど、昔はわかんないけど今なら6時だとちょっと明るい感じだと思うから、6時じゃなくて遅くても5時ぐらいかと思う

あき：みきと一緒に、やっぱり春なので冬とは違うので5時からそこらへんのまだ太陽が出かかっているかないかくらいの微妙な感じで、光だけがぼわーんと出かかっているようなそんな時間帯なのかなって思いました。

せい：時間的には5時だけど、山際からちょっとずつ太陽がでてくる感じ、で雲が光によって変化している感じで紫の雲がたなびいているって思いました。

だい：僕が思ったのは、Mくんとしゃべっていたんですけど、山際から太陽が少し出てきて、ほんの少し出てきて、それでなんか上の方は暗いけど、下の方はちょっと光で明るくなるって、そういうのあるじゃないですか。それでその中間が紫がかってそれで、暗いけどちょっと光が入ってきて、それが紫色になっている

ゆか：私は、だいと同じで、上の方は夜みたいな感じで暗いけど、下の方は、太陽が出かかっているし、少しあかりとあるから、割ともう明るいんじゃないかな？

こう：自分は少しあかりてという表現から、明るいことを表してるんじゃないくて、暗いからこそ、少しだけ明るい感じ。もうほとんど暗くて、少しだけ明るい感じ。

T：じゃあさあ、薄暗いのか暗いのか明るいのかちょっとわからんとか・・・みんなそれぞれのイメージもっているんだけど、Aさんがその春のいいところを言っているっていったよね。じゃあ、春のどんなところがいいって言っているの？隣近所でどうぞ

S：グループで聴き合い

まり：紫立ちたる雲が、朝日ってすごいきれいじゃないですか？美しいじゃないですか、美しい 朝日から紫立ちたる雲がでてくるのを連想して、朝日がきれいって事で春自体がとても美しくて、いとおいしい？っていうと何かちょっとへんな気がするけど、いとおいしさがあるのかなって思いました。

枕草子という教材を、今回のように、情景を思い描いて味わうことや聴き合いながら自分の言葉を創ることを目標として扱ってよいかどうか、正直わからない。ただ、今回これを教材にしようと思った一つとして、集中の続きにくいせい君を中心に据えていたことも事実である。長い文章の読みが苦手だから途中であきらめる。しかし、詩の授業では、いつも頭をぐるぐる働かせて様子を具体的に浮かべる読みをする。ありがちな「なぜ？どうして？」という読みではなく、いつも「どんな様子なんだろう」を投げかけてくれる。だから、きっとこの作品から「描き」をしてくれると思った。発言記録にあるようにせい君は、頭に浮かんだ情景を一生懸命言葉で表現した。目標としていた「繰り返し読み、わからなさ向き合いながら、清少納言の描いた世界を探り、楽しもうとする。(関)」は、大半の生徒が、気負わず自然に教材に心を向けていてくれた。

## エ 短歌での実践(令和元年7月)手だて①②③④⑤⑥で実践

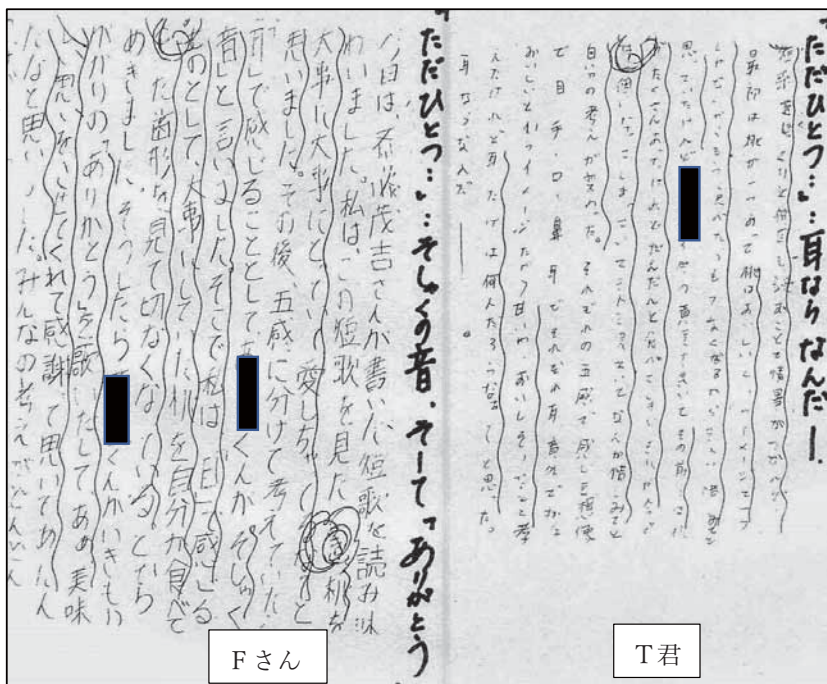
①短歌は、千年の昔から歌われている文学である。三十一音の中で、言葉を吟味し凝縮させて、作者の心の揺れを描く。だが、同じ短歌を読んでも、読んだ人の読んだときによって、受ける世界観は異なってくるであろう。正しく解釈することを求めず、自分の感じることを聴き合うことで、それぞれの読みの違いを楽しむことができる。思春期真っ盛りの情感を詩歌にぶつけてほしいと考えた。今回は、日常の一コマのほんの一瞬を見事に詠んだ斎藤茂吉の「ただひとつ惜しみて置きし白桃のゆたけきを吾は食ひをはりけり」、ほんのり淡い恋心を詠んだ与謝野晶子の「なにとなく君に待たるるこちして出でし花野の夕月夜かな」、生徒と同世代の心を詠んだ寺山修司の「海を知らぬ少女の前に麦藁帽のわれは両手をひろげていたり」の三首を皆で選んだ。

②③④枕草子の授業同様、生徒たちには、訥々としながらも自分の感じたことを自分の言葉で伝えて聞いてもらえる経験を増やし、自分がここにいていいんだという自信につながった。その手立ての一つとして、今回は「ふり返り」の活用をした。4月から始めたふり返りが、段々と個人名が増えてきた。グループの中で起きた私の知らない出来事が記されていたり、誰かの意見で自分の考えが変わった様子が書かれていたりするようになってきた。しかも特定の個人名ではなくなってきた。それを紹介することで、皆で学び合えることのすばらしさも伝えていこうと思った。

斎藤茂吉の「ただひとつ惜しみて置きし白桃のゆたけきを吾は食ひをはりけり」の授業でまず話題になったのは、「ゆたけき」であった。豊かさであることはわかって「白桃のゆたけき」とはどのようなことなのかが生徒には想像がつきにくかったようである。それでも、五感で感じていくうちに、形が豊かだったとか味がたまらなく美味であったりだとか、それだけではなく極希少な物で存在そのものがゆたけきであり、最後にはそれを頂いてしまうという行為に「ありがとう」という

気持ちを感じられるというような読みをしていた。

示したふり返りはFさんのものである。彼女はグループの聴き合いで、せい君のエピソードを次のように紹介してくれた。



私はこの短歌を見たとき、桃を大事に大事にとっていて愛しちゃってるなあと思いました。その後、五感に分けて考えていたら「耳」で感じることにして、あきくんが咀嚼音と言いました。そこで私は、「目」で感じるものとして、大事にしていた桃を自分が食べていた歯形を見て切なくなっているとひらめきました。そうしたらせいくんが、いきものがかりの「ありがとう」を歌い出して、ああおいしい思いをさせてくれて感謝って思いもあつたんだなと思いました。みんなの考えがどんどんつながってって面白かったです。

違うグループのT君はふり返りで疑問を書いてきた。

それぞれ五感で想像して、耳以外で、桃はおいしいというイメージだから甘いやおいしそうなど考えたけれど、耳だけは何だろうなあと考えた。耳なら何だ～？

Fさんのふり返りに「咀嚼音」のことが記されており、次の授業で合わせて紹介してつなげた。ふり返りの活用例の一つである。

与謝野晶子の「なにとなく君に待たるるこちして出でし花野の夕月夜かな」の授業では、予想に反して後半はよく想像できていた。やはり情景や景色は想像しやすいようだ。しかし、「君に待たるる」で、様々想像の世界が広がった。最初から恋の歌だと感じた生徒もいたが、若干幼い男子生徒にはそれが伝わらなかったようだ。背景として与謝野晶子の恋のエピソードを用意していたので提示しようと思った矢先に、「君」は好きな人ではなくて弟だとする考えが男子生徒から出てきた。与謝野晶子の紹介は特にしていなかったのだが、生徒たちは「君死にたもうなかれ」を知っていて、その「君」を重ね合わせて読んだようだ。恋の歌が一変して命を重んじる弟への鎮魂歌となった。時代からするとこの歌はやはり恋の歌であると考えられるが、あえて触れず、自ら作者の背景を持ち出してきたことをほめ、読みの変化のおもしろさを価値づけた。背景も紹介しなかった。

上記二つと比べると、やはり寺山修司の「海を知らぬ少女の前に麦藁帽のわれは両手をひろげていたり」は想像しやすかったようだ。授業記録の抜粋を記す。



グループの対話

つき：海を知らぬ少女ってさ——

みき：海を知らぬ少女って知らないんじゃないかって・・・、悲しくなるときは海を見に行くんだよねえ・・・

つき：少女は海知ってるけど・・・あなたが病気だったらって・・・もしかしたら少女のことじゃない？

少女がもうすぐ死んじゃうとかー・・・

てつ：（人生はいつか終わるが海だけは終わらないのだを指して）ここで、もう少女はなくなっちゃったんじゃない？

みき：あー待って、・・・悲しい・・・

つき：ああ海よ 大きな肩とひろい胸よ

てつ：だから俺に余裕をくれみたいな感じじゃない？

T：思ったこと、つながらなくていいからいっぱい言って。

つき：人生はいつか終わるが海だけは終わらないのだ のは思い出だと思うんですよ。で、なんかあなたが病気なら海を見にゆく のところで、少女は病気になって、少女は病気で死んじゃったと思うんですけど、少女の人生は終わっちゃったけど少女と見に行った海の思い出は変わらない

あつ：「かなしくなるときは」の詩を読んで、悲しくなるときに海に来るから、海をまだ少女は知らなくて、少女に悲しさを経験してほしくなかったのかなって思いました。

ふう：海を見れば何もかも・・・海を見れば励まされる。

そら：悲しくなるときは悲しいことがあっても海を見れば励まされるから大丈夫って伝えてる

最初から「われが誰か」というI君の疑問が出、それに対して「われは山だ」という発言には内心うるたえた。加えて「われは少女自身」であり、自分の中の自分に向き合っていると読んだMさんの心の成長も感じた。この歌の背景としての作者の視点に通じる、海をテーマにした詩「かなしくなるときは」（寺山修司）を合わせて読むことで、歌から感じることに変化が生じるかもしれない、それが「深い読み」となるのではないかと思い、挑戦した。この詩を提示したあとのグループはとても静かだった。頭を働かせて真剣に読んでいた。授業記録に示すように、後半の読みががらりと変わった。とりわけ、つきの読みは、明るく元気な詩から悲しい思い出の詩へと変わっている。寺山修司はこの詩を少女の病室で詠んだと言っている。本当の背景を正解としたいとは思わないが、彼女の読みがそれに近づいたことは確かだった。

## オ 考察

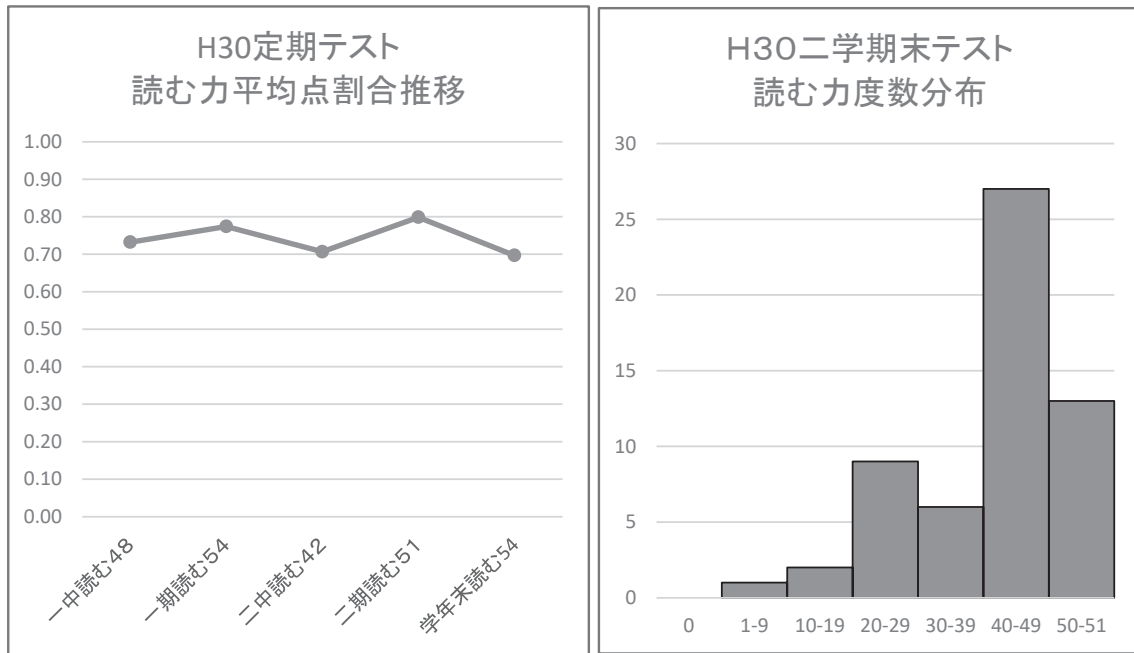
幼かった2年生の生徒と向き合って1学期が過ぎた。4月5月はなかなか授業にも集中できず、学びをあきらめている生徒が多数いた。だが短歌の授業の頃には誰も学びから落ちなくなった。寺山修司の短歌の時には、O君が授業終盤、時計を見て「もう終わり？早い！」とつぶやいた。授業中に何度も時計を見ては半ばため息をついているO君がだ。Tさんの変容ぶりもすばらしい。枕草子の頃には何か言葉を発したくても聴いてもらえず悶々としていた。それが短歌の頃にはグループでも全体でも自ら発言をするようになっていた。彼女のもつ言葉へのセンスはすばらしい。それをふり返りや授業中の指名で皆に意図的に紹介してきた。他の仲間のふり返りにも彼女の名前が出てくるようになり認められた。R君は書くことを拒む生徒だったが、短歌の頃になると絵ではなく文で自分の考えをワークシートに書き込めるようになった。詩歌という情感に届く教材を読み、自由に発想し、聴き合い認め合って変化を楽しむ経験が、今の2年生を確実に成長させている。

## 6 研究の成果と今後の課題

### (1) 研究の成果

私のような立場で授業を受け持つには、3年間の積み上げは難しく一年単位での取り組みになる。毎年変わる生徒たちにどのような力があり、さらにどう伸ばしたいかを授業の中で分析し、見極めるようにしてきた。その中で本研究に取り組み、変化や成長を見守れたことは大変有意義であった。

- ・本文中でもたびたび述べてきたが、生徒の探究と魅力ある課題（教材）は切り離せない。国語科においては、著作権の問題もあるが、教科書の作品を、順番を入れ替えたり時期を変更したりするだけでもいい。目の前の生徒にとって魅力的な教材探しとその教材研究、どのようにそれを提示するかが、主体的な学びに通じる。
- ・自分たちで自分の読みを探るのを生徒はとても楽しむ。正解を求めず違いを楽しめる生徒に成長した。詩歌という限られた言葉の世界が彼らの探究心を助長したのだと考える。主体的に探究して得た学力は、一歩的に教えられるより定着するといわれる。それを実証するような結果が、平成30年度一年間の国語定期テストに表れている。



定期テストでは毎回、約5割を読む力を測る問題にしている。毎回の配点が異なるので平均点だけでは比較できないため、平均点が各テストでの読む力の配点中何割のところに来ているかを測ってみた。5回のテストで最も低くても7割、高いときは8割まで到達している。一番高かった2学期期末テストのときは度数分布表の通り、配点51点中8割の40点以上をとった生徒が、58人中40人いる。この時の問題の中心は、「初恋」や「私を束ねないで」の詩であったり、本論文には掲載しなかったが万葉中や古今和歌集の和歌であったりした。わくわくしながら主体的に読み、互いの読みを聴き合って想像の世界を広げた生徒は、より多くのことを吸収し、定着率も高いということが実証された。一方で、絶対評価である以上全員が満点をとれるよう指導するこ

とを目指しており、まだ授業改善の必要性がある。

- ・どの生徒も頭の中で言葉や文章、場面の映像を思い浮かべて思い描くようになった。この経験が小説の深い読みにも生きてくる。
- ・独りよがりの読みではなく、自分とは違う読みが多面的多角的な発見につながり、それを楽しめる生徒になった。対話的な学びが主体的な学びにつながる。
- ・ふり返りの効用についても、本文中の考察で触れてきた。生徒個人の学びのふり返りだけではなく、それを活用することで生徒と生徒をつなげることもできる。また、教師の指導にも生きる。
- ・より深い学びを目指して、その手立ての一つとして、作品の背景を紹介したり他作品と併せて読んだりした。それによって、生徒の思考が大きく変わることは確かであった。

## (2) 今後の課題

- ・詩歌は文学である。文学は読み解くのではなく読み味わう。課題解決ではなく芸術のように感じるものだ。その点で言えば本研究の生徒の読みは、まだ読み味わいには達していない。文学の授業としては全くだめで、音読を大切にしていないし、説明させて理屈っぽくさせてしまっている。
- ・思い描きから、深い読み味わいにもっていくように、「音読の繰り返し」「聴き方を身につける」「わかるではなく感じる」ことを重視して、より深い学びに導く。
- ・他作品と併せて読む経験は、一定の成果を生む反面、作品のもつ魅力を限定してしまったり、生徒の思考を狭めてしまったりすることも考えられる。何をどのようにいつ投入するかはさらに研究する必要がある。

## —参考文献—

文部科学省『新指導要領解説』

石井順治編集小畑公志郎・佐藤雅彰著『授業づくりで子どもが伸びる、教師が育つ、学校が変わる』

明石書店

石井順治著『「対話的学び」をつくる一聴き合い学び合う授業』ぎょうせい

俵万智著『考える短歌 作る手ほどき、読む技術』新潮新書

俵万智著『短歌をよむ』岩波新書

新川和江『草いちご』山梨シルクセンター

新川和江『わたしは、此処』花神社

三好達治『測量船拾遺』ゴマブックス

正岡子規『病床六尺』岩波文庫

飯田龍太『龍太語る』山梨日日新聞社

渡辺利夫『放哉と山頭火』ちくま文庫

尾崎放哉『尾崎放哉随筆集』文芸文庫

与謝野晶子『みだれ髪』新潮文庫

寺山修司『寺山修司少女詩集』角川文庫

寺山修司『青春作品集』新書館





## 編集方針

以前からいわれているように、大学の教職課程では、時代・社会の変化に応じて求められる教員養成における「流行」の部分と、変化にもかかわらず揺るがしてはならない「不易」の部分の両方を意識して、不断の研究に勤しまなければならない。そこで、本誌は、関係する研究論文を掲載するものである。原則的に、

- ・毎年度一回発行する。
- ・掲載するのは、投稿論文であり、査読ありとする。
- ・編集・発行者は、愛知文教大学 教職課程研究センターとする。

以上、本誌をもって、愛知文教大学教職課程の一層の充実に資することを期する。

ISSN 2185 - 0615  
ISBN 978-4-86431-879-2  
C3037

愛知文教大学 教育研究 第10号

Aichi Bunkyo University

Educational Research, No.10

2020年2月29日発行

編集・発行者

愛知文教大学 教職課程研究センター

〒485-8555 小牧市大草字年上坂5969-3

電話 0568-78-2211

FAX 0568-78-2240

代表者 富田健弘

発行所

一粒書房 〒475-0837 愛知県半田市有楽町7-148-1

電話 0569-21-2130

AICHI BUNKYO UNIVERSITY  
EDUCATIONAL RESEARCH

No. 10

2019

---

---

CONTENTS

**Kang Youwei's thoughts of women's education**

**MA, Yan 1**

**Utilization of ICT at the beginning and end of one unit of English class**

**NISHIWAKI, Kota 9**

**“Practical report”**

**The learning for inquiring into the world of poetry -Toward more deeper learning-**

**KURIKI, Tomomi 19**