

1 はじめに

雑誌「進路指導」（財団法人日本進路指導協会、2012年秋季号）から、「キャリア教育としての国語教育に今求められているもの」というタイトルで原稿を依頼された。もとよりこの協会に属しているわけでもなく、キャリア教育を自分の教員生活の中に位置づけてきたわけでもないが、どうしても断れない知人からの紹介でもあったことから、一週間・10枚という締め切りに間に合わせる形で、なんとか駄文をでっち上げた。

しかし、前述のごとく進路指導に深く関わってきたわけではないから、おのずと内容は国語科教育に中心を置いたものとならざるを得ない。そこで、大学で国語科教育法の講義を担当する中で見えてきた現在の高等学校国語科教育の問題点を採り上げながら、その改善の方向を示すことで任を果たすこととした。以下に再掲するのでご参考にしていただきたいが、その「**5 改善の方向**」でごく簡単に提示した授業の姿は、

- 1 「講義中心の授業ではなく、生徒の発言・議論を中心とした授業の展開を意識すること」
- 2 「発言すること、議論することの面白さ、つまり、教室でみんなで学習することの楽しさを体験させながら、継続的な語彙指導（漢字の書き取りなど）とからめて、「伝える力」を涵養すること」
- 3 「いかに意欲を喚起するか、意欲を喚起できる教材を用意できるか、古い教材であっても意欲を喚起する新たな切り口を見つけられるか、意欲を喚起する授業の展開とはどのようなものか、を、目の前の生徒の実態を踏まえて工夫すること」

という3点である。紙面の関係もあり、いかにもとってつけたような結論だが、ここで述べたことは、私が常日頃からできるだけ心がけていることでもある。そこで、この結論の補足も兼ねながら、今年の6月に行った授業の様子をいわゆる「実況中継（ライブ）」風に示すことで、私自身がイメージしていることを具体的に提示してみたい。

まずは「進路指導」に掲載された論を再掲する。

2 「キャリア教育としての国語教育に今求められているもの」

1 はじめに

現任の日比谷高校に勤めて9年、進学指導重点校であり、学習意欲の高い生徒を相手に過ごしてきた。同時に、大学で国語科教育法を担当して6年、20名を越える教え子が国語科の教員となり、そのうち3名は都の教員、つまり同僚である。これから述べることは、この期間の、

ごく狭く限られた世界での経験に基づく話である。

もちろん、日比谷は4校目であり、それまでに定時制も、全日制の指導困難校も経験してきたが、特に意識して「キャリア教育」に関わってきたという自覚はまったくなく、その場その場で要請される、つまり、その場その場で生徒たちが求めることに対して、自分なりに誠実に？対応しようと心がけてきただけである。それ故、この駄文も（原稿依頼者の意図は別にあると思われるが）、今、目の前にしている生徒・学生を念頭に置いて書くことしかできず、あらかじめご寛恕のほどをお願いしたい。

2 国語科教育法の「講義」

よく大学の先生方が、「今の学生はノートも取れない」とか「今の学生は言葉も知らない」とかおっしゃる、そして、それが高校教育に対する一つの揶揄になっているようだが、私としては、ご自身の「講義」が、学生諸君のノートを取ろうとする意欲を喚起しているのか、彼らのボキャブラリーを触発するものとなっているのか、とお尋ねしたいところがないでもない。同時にこれは、「最近の生徒はノートも取れない」とか「最近の生徒は言葉を知らない」とか言ってはぼやいている、我々高校教員にも跳ね返ってくることもある。

私が担当している「国語科教育法」では、学習指導要領が言語としての教育の立場、つまりコミュニケーション能力の育成を重要課題としていることを受け、実地にその目指すところを伝える必要があると考え（学習指導要領が全て正しいなどとは思っていないが…）、私が「講義」をするのは三分の一（多くても半分）くらいにして、残りの時間は、学生諸君の質問に答えてテーマを具体化したり、質問にともなって展開する議論を活用して、その日のテーマを深めるように工夫している。その結果、4月当初に「意見のある人？」といってもなかなか手が挙がらなかった状況が、一ヶ月もすると、どんどん手が挙がって議論が深まるようになり、そうすると学生諸君もますます積極的に発言して、良い方向でのスパイラルが生まれている。

もちろん、勤務している大学のレベルも前提にすれば、私が目の前にしているのは、やる気のある、しかも（国語科の教員を目指しているのであるから）語彙力やコミュニケーション能力も平均レベルを超えた学生諸君に違いない。だから、その分を割り引いて考える必要があるだろうが、とりあえず、学習指導要領が目指すところの授業の雰囲気、この講座の中で、学生諸君に体験させることはできているのではないかと思う。

3 現場の実態

一方、彼らは、自分たちが高校時代に受けてきた授業をかなり強固に内在化している。典型的なのが古典の授業に関する事例で、例えば「現代語訳をあらかじめ配布した上で授業を展開する」といった指導例を紹介すると、「訳を配ることには反対」「配ると授業でやることなくなる」「授業のポイントを教えてしまうことになるのではないか」といった議論が噴出する。つまり、彼ら自身が「訳をつくる」授業を受けてきたわけであり、「訳をつくる」ことが古典の授業だと思い込んでいるのである。

ちなみに、「そういう授業が楽しかったのか？」と質問すると、多くの諸君が「退屈だった」とか「古典は好きではなかった」と答える。つまり、国語科の教員を目指そうという自分たちが退屈だと思ふことを、後輩の生徒たちにも取り組ませようというのである。「高校時代の国語は嫌いでした。でも、大学で文学を学び、教員を目指したいと思いました」という学生でさえ（というか「だからこそ」なのかも知れないが）、同じ轍を踏もうとするから不思議…というか、内在化された授業の呪縛から抜け出して、新しいスタイルの自分なりの授業を構想することは、難しいことなのであろう。（塾や予備校でのアルバイト経験が、よりこのような意識を強固にする方向に働くのかも知れない）。

同じことは現代文の事例についてもいえる。現行の教科書には必ず用意されている「話し合い（ディベート）」や「レポートの書き方」「プレゼンテーション」といった表現単元の授業（読解の授業中にちょっと触れるというレベルのものではなく、それ自身を学習指導目標の一つとして位置づけた授業）を受けてきた学生はほとんどいない。彼らが受けてきたのは、評論や小説などの「詳細な読解」が中心の授業である（中には、評論の読解ばかりやっていたという学生もいる…）。そのような彼らに内在化されている現代文の授業は、評論や小説の詳細な読解の授業であって、決して「話し合い」や「レポート作成」「プレゼンテーション」の授業ではないのである。

この、学習指導要領と現場のズレの根底にあるものについては、学生諸君にも容易に想像がつくようだ。大雑把に言えば、高校側の内部的な理由としては、

- 1 授業者に指導の経験がない（少ない）
（準備の大変さ）
- 2 授業の展開が読めない
（授業そのものの大変さ）
- 3 添削と評価が技術的にも時間的にも難しい
（評価の大変さ）

外部的な理由としては、

- 4 入試に向けて他にやるべきことがある・入試に出題されない
- 5 入学後・就職後の生徒たちの実態を知らない（知る余裕がない）

といったところであろう。これがある意味、おおかたの高校（国語教育）現場が置かれている現実でもある。

先ほど、「最近の学生は…」という大学の先生方の揶揄の言葉を書いたが、高校の先生方は、「大学入試がね…」という言葉の口にすることも多い。しかし、本当に大学入試に「話すこと・聞くこと」の内容が採り入れられたり、「書くこと」がもっと中心的に採り上げられたりすれば、我々は困ったことになるに違いない。そうはならないと高をくくって、従来からの授業スタイルを変更することなく継続しているのであり、それを、教員となった教え子たちが再生産しているというわけである。

4 学習指導要領の理想

学習指導要領はどうか。学生諸君にある計算を紹介する。例として採り上げるのは、ほとんどの高校生が必修科目として学ぶ「国語総合」（4単位）である。

高等学校学習指導要領に記述されている「国語総合」の「3 内容の取扱い」には、「内容のA」、つまり「話すこと・聞くこと」の指導について、「15～25 単位時間程度を配当するものとし、計画的に指導すること」と記されており、「内容のB」、つまり「書くこと」の指導については、「30～40 単位時間程度を配当するものとし、計画的に指導すること」と記されている。「内容のC」、つまり「読むこと」の指導については、「古典を教材とした授業時数と近代以降の文章を教材とした授業時数との割合は、おおむね同等」かつ「古文と漢文との割合は、一方に偏らないようにすること」と記されている。

そこで、次のような試算をしてみる。4単位であるから、年間35週で計算すると総授業数は140時間。学習指導要領によれば、「内容のA＝話すこと・聞くこと」に最低でも15時間、「内容のB＝書くこと」に最低でも30時間配当するとなっている。とすれば、残りは95時間で、それを「古典を教材とした授業時間と近代以降の文章を教材とした授業時間の割合は、おおむね同等」、かつ、「古文と漢文との割合は、一方に偏らないようにする」という前提で分ければ、現代文の読解に45時間、古典の読解に50時間（古文25時間、漢文25時間）といったことに計算上なる。

つまり、実際を無視した数字の上だけの話ではあるが、例えば古文の学習時間は、「書くこと」の学習時間よりも短いことになる。当然のことながら、もっと「話すこと・聞くこと」や「書くこと」に時間をかけなければならないことが見えてくるだろうし、逆に、古典などは現代語訳をうまく活用することが必要とされることも分かってくるのである。自分たちが高校生だった時に受けた授業を相対化し、学習指導要領にも目を配りながら、新しい学習活動、特にコミュニケーション能力の育成＝社会を生きる力の育成といった面を視野に入れた学習活動を組織することが、重要な課題となっているのである。

5 改善の方向

大学全入時代とはいえ、入試がある以上、学習指導要領に述べられている学習活動を、限られた授業時間の中で実施するのは難しいという現実がある。その中で改善を目指すのであれば、まずは講義中心の授業ではなく、生徒の発言・議論を中心とした授業の展開を意識することがスタート地点となるだろう。つまり、現代文であろうが古典であろうが、発問・応答を骨格とする、生徒とのコミュニケーションを中心に据えた授業を組み立てる必要があり、そのためには、しっかりとした教材研究と、その教材を生かす指導過程の研究をすることが要求されるのである。

そして、そのような授業の中で、聞く力・話す力（私は「話すこと・聞くこと」ではなく、「聞くこと・話すこと」の順だろうと考える）といったコミュニケーション能力の基礎を少しずつ養い、発言すること、議論することの面白さ、つまり、教室でみんなで学習することの楽

しさを体験させながら、継続的な語彙指導（漢字の書き取りなど）とからめて、「伝える力」を涵養することが求められているのである。

同時に、すべての指導の根底には、学ぶ側の「意欲（関心・態度）」を喚起することが必要とされることも忘れてはならない。意欲があれば、積極的に意見を発表したり議論したりするだろうし、ノートを取ったり要約をまとめたりするはずなのである。いかに意欲を喚起するか、意欲を喚起できる教材を用意できるか、古い教材であっても意欲を喚起する新たな切り口を見つけられるか、意欲を喚起する授業の展開とはどのようなものか、を、目の前の生徒の実態を踏まえて工夫することが重要なポイントであり、そこに、どのような学校、どのような教科であれ、教員の力量が求められているといえるのではなかろうか。

(以上)

3 宮沢賢治「永訣の朝」の授業

<基本情報>

- 授 業 : 国語総合 5単位（現代文分野2単位、古典分野3単位）
* 1学年8クラスの授業を3名で担当。4月に配布したシラバスに基づき、全クラス同じ教材を扱い、定期考査も共通問題である。
- 時 期 : 6月の第3～4週にかけて3授業時間で実施。
* 4月から芥川龍之介『羅生門』（小説）、山崎正和『サイボーグとクローン人間』（評論）を扱い、5月末に前期中間考査を実施。その後、教育実習期間となって、教育実習生が石垣りん「崖」を担当し、それを受けての授業である。
- 対 象 : 都立日比谷高校 1年〇組（男子20名、女子19名、合計39名）
- 教 材 : 宮沢賢治「永訣の朝」
- 教科書 : 「探求 国語総合」（桐原書店） 59～62 ページ

<指導の概要>

詩の単元は、全7時間で3つの作品を扱う。

- 1時間目 詩の定義と三好達治「雪」
- 2～4時間目 石垣りん「崖」（教育実習生が担当）
- 5～7時間目 宮沢賢治「永訣の朝」

なお、「崖」の3時間はちょっとかけ過ぎの感もあるが、ここは教育実習生に担当してもらったので、多少余裕を見ておいたのである。

1時間目の詩の定義では、

「詩＝表現のオシャレ」（詩人杉山平一氏の『現代詩入門』より）

を説明している。生徒たちに「詩を定義してごらん」と求めると、たいてい「自分の思った

ことや感じたことを…」と始めるので、「＜内容＞の定義としてはそれで悪くないが、では、随筆とか小説とかとはどう異なるのだろうか？」と問いかけて、＜表現＞の面に注意を向けさせる。その上で、「一行が短く…」といった意見に対しては、吉野弘の「I was born」や長田弘の「あの時かもしれない」などを示して、必ずしも行割りが問題ではないことを指摘したりしながら、リズム（韻律）といったことや比喻といった方向に話をもっていく。そして、最後に、詩とは、文芸でも表現にとりわけ趣向を凝らした文芸であることを伝え、つまり、表現のオシャレが詩なのであるという結論にもってゆくのである。こうすることによって、詩は作者のオシャレ感覚が前面に出てくるため、趣味が合うものと合わないものがあったとしても仕方ないのだといったことも伝えている。

続いて、今の定義を三好達治「雪」を用いて具体化する。発問としては、

「この詩のオシャレのポイントは何だと思う？」

でよい。そうすると、「繰り返し」という答えが得られるので、

「では、なぜ太郎と次郎？」

と持って行くと、勘の良い生徒は、「三郎、四郎、五郎…」の繰り返しの可能性を指摘してくれ、一件落着となる。ここまでが一時間である。

その後、教育実習生（東京学芸大学の学生）による石垣りん「崖」の授業があり（詩の背景となった歴史的事実を簡潔なプリントにまとめたり、石垣りんの他の詩を紹介したりと、しっかりとした授業を展開してくれた）、それを受けての授業が今回のライブ版である。

なお、現代文に関しては、まったく予習は期待していないし、その場で頭を働かせることが重要なので、むしろ予習は必要ないと生徒には伝えてある。

＜教科書本文＞

永訣の朝

宮沢賢治

けふのうちに
とほくへいつてしまふわたくしのいもうとよ
みぞれがふつておもてはへんにあかるいのだ
（あめゆじゆとてちてけんじや）
うすあかくいつそう陰惨な雲から
みぞれはびちよびちよふつてくる
（あめゆじゆとてちてけんじや）
青い蓴菜のもやうのついた
これらふたつのかけた陶碗に
おまへがたべるあめゆきをとらうとして
わたくしはまがつたてつばうだまのやうに

このくらいみぞれのなかに飛びだした

(ここまで 59 ページ)

(あめゆじゆとてちてけんじや)

蒼鉛いろの暗い雲から

みぞれはびちよびちよ沈んでくる

ああとし子

死ぬといふいまごろになつて

わたくしをいつしやうあかるくするために

こんなさつぱりした雪のひとわんを

おまへはわたくしにたのんだのだ

ありがたうわたくしのけなげないもうとよ

わたくしもまつすぐにすすんでいくから

(あめゆじゆとてちてけんじや)

はげしいはげしい熱やあへぎのあひだから

おまへはわたくしにたのんだのだ

銀河や太陽 気圏などとよばれたせかいの

そらからおちた雪のさいごのひとわんを……

……ふたきれのみかげせきざいに

(ここまで 60 ページ)

みぞれはさびしくたまつてゐる

わたくしはそのうへにあぶなくたち

雪と水とのまつしろな二相系をたもち

すきとほるつめたい雫にみちた

このつややかな松のえだから

わたくしのやさしいもうとの

さいごのたべものをもらつていかう

わたしたちがいつしよにそだつてきたあひだ

みなれたちやわんのこの藍のもやうにも

もうけふおまへはわかれてしまふ

(Ora Orade Shitori egumo)

ほんたうにけふおまへはわかれてしまふ

あああのとざされた病室の

くらいびやうぶやかやのなかに

やさしくあをじろく燃えてゐる

わたくしのけなげないもうとよ

(ここまで 61 ページ)

この雪はどこをえらばうにも

あんまりどこもまつしろなのだ

あんなおそろしいみだれたそらから

このうつくしい雪がきたのだ
（うまれでくるたて
こんどはこたにわりやのごとばかりで
くるしまなあよにうまれてくる）
おまへがたべるこのふたわんのゆきに
わたくしはいまこころからいのる
どうかこれが天上のアイスクリームになつて
おまへとみんなとに聖い資糧をもたらすやうに
わたくしのすべてのさいはひをかけてねがふ

（春と修羅）

＜学習指導目標＞

- 1 この詩の背景を理解する（宮沢賢治・トシについて）
- 2 この詩のオシャレを理解する（表現面の理解）
- 3 この詩にこめられた賢治の思いを理解する（内容面の理解）

＜授業ライブ 1時間目＞

（毎回5分程度で行う漢字小テストは省略）

（H：私、A～U：生徒 指名は毎時多数を指名するので単純に座席順である）

●導入

H：では新しい教材に入りましょう。教科書の59ページ。宮沢賢治といえば？ A君？

A：『銀河鉄道の夜』ですか？

H：そうだね。もうすぐ「グスコブドリの伝記」というのもアニメ化されて映画になる。ますむらひろしさんという漫画家が原案をつくっていて、主人公が人間ではなくて猫になっている。かつては「銀河鉄道の夜」も同じように猫を主人公として映画化されているんだけど、見たことある？

生徒：反応なし。

H：まあ、昔の映画だからね。今度のは、グスコブドリの声が小栗旬、テーマ曲は小田和正だから、興味のある人は見てみるとイイかもね。原作もなかなかイイですよ。ところで、中学校では何か宮沢賢治の作品はやった？ B君？

B：「オツベルと象」をやりました。

H：なるほど。「よだかの星」なんてやらなかった？

生徒：反応なし。

H：う～ん、時代の流れか…（笑）。さて、ではこの詩に入ります。私の電子辞書には「名作朗読」ってのがついているんだけど、みんなの電子辞書でそういうのがついている人は、この詩がはいっていないか調べてみて。

C：僕の辞書に入ってます。

H：それをすぐに再生でき…（すでに再生を始めている）。

H：あ、じゃちょっと止めて。では、C君の電子辞書の朗読で味わってみましょう。

C君、スピードのコントロールを一段上げて、音量を最大にして、もう一度最初から再生してくれますか。

*朗読を聞く。

●タイトルについて考える

H：さて、どうだった？ 電子辞書にも朗読が入っているくらいだから、大変有名な作品です。最初に、タイトルの「永訣」の意味を考えたいんだけど、59 ページにそれを考えるヒントとなる表現があるね、Dさん、どれ？

D：「とほくへいってしまう」

H：その通り。これはどういうことを言っているのだと思う？

D：死んでしまうということだと思います。

H：そうだね。では、「永訣」ってどういう意味だと思う？ Eさん。

E：死別、永遠の別れって意味だと思います。

H：そうです。これは「死別」を美化した表現です（板書する）。では、誰と誰との死別だろう？ 詩の中から見つけて。F君？

F：賢治とし子。

H：正解。（板書する）では、とし子とは誰？

F：賢治の妹です。

H：そう、賢治の妹です。では、便覧を広げてみて…。

*賢治とトシについて、約5分程度、簡単に解説する。トシについては、2歳年下の妹で日本女子大を卒業した才媛。花巻高等女学校に英語科の教員として勤める。大正11年11月27日、24歳で肺結核のため死去。亡くなったのは午後8時半ころ。なぜ「とし子」となっているのかは、いろいろと想像できると思う、といった内容を、便覧の写真などを見せながら解説する。

●この詩のオシャレについて考える

H：では、この詩を読んでいくことにしよう。まず、この詩のオシャレのポイントは何かと思う？ Gさん。

G：とし子の言葉が引用されているところだと思います。

H：そうだね。（板書する）さらに、とし子の言葉の引用にはどんな特色がある？

G：そのままの言葉遣いで、方言になっています。

H：そう。（板書する）これが一番大きなオシャレだろうね。ただ、聞き慣れない言葉だから、この詩が苦手という人の理由になってしまうかも知れない。さて、その他には？ I さん？

I：とし子のことばがローマ字になっているところですか。

H：イイ所に気づいたね。（板書する）そこは目立つところだし、重要なポイントだろうね。他にはどうだろう、J 君？

J：う〜ん、分かりません。

H：まあ、大きな特色はとし子の言葉なんだけど、全体を見渡して、表記で何か気づかないかな？

J：そうですね、古文の仮名遣いになっているとか？

H：確かにそうだね。でも、それは賢治の時代の表記だったからだろうと思う。現代の人が歴史的仮名遣いで書いたとすると意味が生じるだろうけど、この時代だとこの仮名遣いについてはオシャレとまでは言えないかな。他にどうだろう？ K 君？

K：科学用語がある。

H：それも賢治の詩の特色の一つ。（板書する）農学校では地質学なども講じていたので、そういう理系的な知識が豊富だったのだと思うし、賢治の世界観・宗教観とも密接に関連しているらしい。それから？ L 君？

L：平仮名が多い気がします。

H：そう、その通り。「けふ」とか「とほくへ」とか「いつてしまふ」とか、漢字でもいいよね。気づくと、平仮名が多用されていることが分かるね。（板書する）さて、これは何故だと思う？ M さん、どうだろう。正解があるわけではないので、思ったことをどうぞ。

M：やわらかな感じとか…。

H：漢字に比べると、確かに平仮名は柔らかなイメージだね。どうして柔らかなイメージにしたんだと思う？

M：愛する妹を失った悲しみをデリケートに表現したかったから。

H：なるほど。考えられるかもしれないね。他には？ N 君？

N：分かりません。

H：何でもいいんだけど…。

N：ちょっと浮かんでこないです。

H：じゃ、仕方ない。何か意見がある人いますか？

生徒：反応なし

H：じゃ、これは私の想像なんだけど、ちょっと教科書の 63 ページを開いてみて。

前にやった三好達治の「雪」があるけど、その詩の下イラスト（夢枕獏「雪の夜に～三好達治に～」）を見て、何か思わないかなあ…。思いついた人、手を挙げてみて？ Nさん。

O：この平仮名の連続が、空から降ってくる雪を表しているとか？

H：そうそう、そんな風に見えない？ 賢治の作品は、他の作品でも平仮名が多く使用されているので、ちょっとこじつけ的な想像ではあるんだけど、まあそんな見方もあるかも知れない。

●雪に関連する表現を考える

H：さて、この詩では雪が大切だが、雪を表す表現がいくつかあるから、まずそれを抜き出してみよう。とし子の言葉ではない部分から、ちょっと探してみて。では、59 ページに登場するものを順番に指摘して、P 君？

P：「みぞれ」、それから「あめゆき」。

H：はい。では、60～61 ページに見開きから。Q 君？

Q：一度出たのも指摘しますか？

H：一応、指摘してみて。

Q：では、「みぞれ」、「雪」、「みぞれ」、「雪と水との二相系」、「さいごのたべもの」。

H：そうだね。では、62 ページから R さん？

R：「雪」と平仮名の「ゆき」、そして「天上のアイスクリーム」…。

H：その通り。では、整理してみると「みぞれ→あめゆき→雪→さいごのたべもの→天上のアイスクリーム」といったところかな（板書する）。途中から表現が変化していることが分かるね。どこから？ S 君？

S：「さいごのたべもの」からです。

H：そう。実は、これはとし子の死に対する賢治の認識の深まりと密接に関係するので、後でまた考えることにしよう。

H：最後に、またちょっとこじつけくさくなるんだけど、この詩の中に多く登場する、というか、読んでみるとイメージが浮かぶ数字は何だと思う？ T 君？

T：「2」ですか。

H：例えばどこに出てくる？

T：「ふたつのかけた陶碗」とか「ふたきれのみかげせきざい」、あと「二相系」とか。

H：そうです。では、それと対照的に用いられている数字に気づいた？ U さん？

U：見つかりません。

H：ヒントを挙げよう。すご～く目立つ部分に登場するよ。

U：あ～「Shitori」！

H：そうだね。下の注を見ると「一人」の意味らしい。ね、ここに「2」と「1」と

の対応が見られて、2だったものが1になってしまう、つまり「永訣」といった感じが出ているのかも知れないね。では、時間になったので、今日はここまで。次の時間に、オシャレのポイントであるとし子の言葉について分析していこう。

＜授業ライブ 2時間目＞

(毎回5分程度で行う漢字小テストは省略)

(H：私、A～W：生徒 指名は毎時多数を指名するので単純に座席順である)

●全体の構成・賢治のいる場所

H：今日はオシャレのポイントであるとし子の言葉について考えていこう。まず、前回この詩の全体像みたいなものを勉強したので、それを踏まえて、今日はみんなで音読してみよう。

＊全員で音読する

H：では、この全体を大きく二つに分けてみよう。さて、どこで分けられるかな？

A君？

A：59 ページの終わりまでと、その続きでしょうか。

H：なるほど。どうしてそこで分けた？

A：59 ページの終わりまでが家の中にいた場面で、60 ページからは家の外の場面だと思います。

H：59 ページまでが家の中にいると、どの表現で分かる？

A：「おもてはへんにあかるいのだ」とか。

H：では、外に出たことはどこで分かる？

A：「このくらいみぞれのなかに飛びだした」

H：そうだね。うまい所をみつけたね。ただ、私が考えている切れ目はそこではないので、もう一度考えますが、A君の気づいた場所の移動は重要です。そこで関連した問題だけど、家の中にいることと外に出たことで、はっきり書き分けられている表現があります。見つけてみよう。Bさん。

B：見つかっていません。

H：ヒントは、みぞれに関連する表現。

B：「びちよびちよふつてくる」と「びちよびちよ沈んでくる」。

H：正解。後者は、みぞれの真下、つまり、外に出ている感じがしますね。

C：ってことは、「(あめゆじゆとてちてけんじや)」の繰り返しは…

H：何、C君？

C：「(あめゆじゆとてちてけんじや)」が4回出て来ますが、外では聞こえないだろうし…

H：そうそう、イイことに気づいたね。それについては、また後で考えます。とりあ

えず、二つに分けることに戻って、60 ページでないとするとどこがいいかな？

Dさん？

D：う〜ん、分かりません。

H：ヒントを挙げよう。記号とかが使われていて、いかにも切れ目らしくなっています。

D：60 ページの最後の行のところですか？

H：そう。そこに「……」がついていて、そこは時間が経過している感じがします。

そこが切れ目として、その前後の内容をまとめると？ Eさん？

E：前半は、とし子に頼まれごとをして、家から外へ取りに出る様子。後半は、家の外で実際に雪を取ろうとしている様子だと思います。

H：うまくまとめてくれたね。その通りだと思います。（板書する） ちなみに、前回やった雪の表現に注目すると、切れ目よりも前が「みぞれ→あめゆき→雪」、後が「さいごの食べ物→天上のアイスリーム」だから、後半には賢治の認識の深まりがあるように思います。その辺りを読んでいくことにしよう。

●4つの「（あめゆじゆとてちてけんじや）」を考える

H：では、さいしょのオシャレのポイントである「（あめゆじゆとてちてけんじや）」について。さっきC君が言いかけていたんだけど、この言葉は4回繰り返されているけど、実際に賢治が聞いたのはどれだろう？ Fさん？

F：全部聞いたんじゃないんですか？

H：実際に聞いたと思われるものと、それを心の中で繰り返しているものとがあると思うんだけど…。賢治がいる場所で考えると？

F：最初の二つは賢治が家の中にいる時で、残りの二つは賢治が外にいる時…。だから、最初の二つということですか？

H：そう、場所で考えるとそうなると思うね。部屋の中にいた賢治がとし子から「雨雪を取ってきて」と頼まれ、外に出た後で、その言葉を心の中で繰り返しながら、その言葉の意味するところを考えているということでしょう。2回目のはとし子が依頼を繰り返したとも、賢治が心の中で反復しているともとれる。では、頼まれた後の賢治の行動を抜き出すと？ G君？

G：「わたくしはまがつたてつばうだまのように／このくらいみぞれのなかに飛びだした」

H：面白い表現で、教科書でも問題がついています。賢治のどういう様子の比喻かな？ I君？

I：ひどく急いでいる様子。

H：どこでそう思う？

I：「てつばうだま」というのがスピードを表していると思います。

H：そうだね。サッと行動する様子。ちなみにやくざの世界では、行ったきりで戻ってこない、つまり、敵をやっつけに行く若くて行動的な人を「鉄砲玉」というんじゃないかな、確か。まあ、余計な話でした。ところで、「まがつた」はどんな感じだろう？ Jさん？

J：柱とか壁とかを避けながら部屋の中を走り抜けていく様子を表していると思います。

H：なるほど。そういう解釈もあると思うね。私としては、「まっすぐ」でないところに、賢治の混乱した気持ちが読み取ればいいのではないかと思います。（板書する）では、難しい問題に入ります。この4回も賢治が心の中で繰り返すとし子の言葉だけど、賢治はこの言葉の意図をどんな風に解釈したのだろう？ 抜き出してみて。Kさん？

K：「わたくしをいつしやうあかるくするために」だと思います。

H：そう。では、なぜ「あめゆじゅ〜」が「わたくしをいつしやうあかるくするために」ということになるんだろう。これは詩の中には直接答えがないから、各自で考えて、ノートに箇条書きでもイイから考えたことをメモしてみよう。

＊少し時間をとる。周囲と相談してもよいことにする。

では、L君？

L：とし子は、雪を頼むことで、賢治を病室から外へ行かせた、つまり、賢治の好きな自然の中に行かせたのだと思います。

H：暗い死の空間から、自然の空間へと賢治を解放したという読みだね。イイ意見だと思います。（板書する）もう少し聞いてみよう。Mさん？

M：病気の妹を前にして何もしてやれないでいる自分に、簡単な仕事を頼むことで、達成感というのは変だけど、何かしてやったみたいな満足感を感じるきっかけを与えてくれた、そんな風に賢治は感じたのではないかと思います。

H：これも説得力がありますね。何もしてやれなかったという後悔に苛まれないように、最後の願いを叶えてやったという満足感を与える、そのためにとし子は賢治にあめゆきを頼んだ、そして、それに賢治も気づいたということですね。その通りだと思います。さらに言うと、とし子が頼んだものは何だっけ？

M：あめゆき…

H：それを、賢治は前半部分でどう表現している？

M：「銀河や太陽 気圏などとよばれたせかいの／そらからおちた雪のさいごのひとわん」

H：そうだね。単に頼んだというだけでなく、何を頼んだのかも重要で、天からの贈り物を私のところに持ってきてほしいと頼んだことも大切だろうね。（板書する）他に意見はありますか？

生徒：反応なし

H：では、そのとし子の思いを感じ取った賢治はなんと言っていますか、抜き出して
みよう。Nさん？

N：「ありがたうわたくしのけなげないもうとよ」

H：そして、どういう決意をしますか？ ついでにNさん？

N：「わたくしもまつすぐにすすんでいくから」

H：そう。ここに、「まつすぐ」があることが印象的ですね。さっき外に出たときは
「まがつたてつばうだま」だったんだからね。

● (Ora Orade Shitori egumo) を考える

H：では次に、印象的なローマ字表記の部分を考えよう。まず、この意味は？ O君？

O：「私は私でひとり行きます」

H：「行きます」ってどういうこと？

O：死んでいくということだと思います。

H：そう。つまり死を決心した言葉ですね。賢治にはどんな風に聞こえた？ P君？

P：どういう風に聞こえたというのは？

H：賢治はこの発言をどう解釈したのだろう？

P：妹が一人で死ぬ…と。

H：そういうことなんだけど、一人で死んでいきますという言葉は、賢治に対する何
になる？

P：別れの挨拶とか…

H：そうそう、そういうこと。つまり、死を決心したとし子の、賢治に対する決別の、
永訣の宣言みたいなものですね。（板書する）果たして賢治はそれを素直に受け
止められたのか。まあ、こう質問すると、当然受け止められなかったという答えを
予期しているわけだけど、さて、このこととローマ字表記との間にはどんな関係が
あるのだろう？ 難しいので、ちょっとヒントを。ローマ字っていうのは、一般に
日本語の何を表していると思いますか？ Qさん？

Q：発音？

H：そうですね。つまり、ローマ字は発音を表していて、賢治はとし子の言っている
言葉の発音は分かったんでしょう。では何が分からなかったのだと思う？ Rさん？

R：言っていることの内容とか、意味とか。

H：その通りです。「(Ora Orade Shitori egumo)」という発音は耳に入ったが、
とし子が何を伝えようとしているのかは、まるで外国語みたいで分からなかった、
ということでしょう。

S：方言だからですか？

H：そうじゃない。いつも二人でしゃべりあっている言葉なんだから。ここは、とし
子からそんな発言を聞くとは思ってもみなかった、予想外の言葉で受け入れられな

いといったことでしょう。（板書する） では、何が受け入れられないのだろうか？

T君？

T：とし子が一人で死んでしまうこと。

H：はい。そういうことでしょうね。つまり、最愛の妹の死を受け入れられないということでしょう。（板書する）

H：ところで、この発言はいつなされたんだろう？ U君？

U：いつって言うのは？

H：今賢治はどこにいるの？

U：家の外の雪の中。

H：だから、この発言を今、直接聞いたわけではないでしょ。いつ聞いたんだろう？

U：家の中にいた時。

H：そうだよね。「あめゆじゆ～」との前後関係を想像すると？

U：「あめゆじゆ～」より以前かも知れません。

H：私もそう思います。外に出て、妹の優しい心遣いに気づき、その妹の最後の食べ物を採取しようとする中で、もう一度妹の言葉を思い出したのでしょうか。ところで、この（Ora Orade Shitori egumo）の前後の行には似た表現があるけど、よく比べると何かが違うでしょ？ V君？

V：（Ora Orade Shitori egumo）の後ろには、「ほんとうに」というのが付け加わってます。

H：そう。では、（Ora Orade Shitori egumo）の前の行では、一体何と「わかれてしまふ」なんだろう？ Wさん？

W：「みなれたちやわんのこの藍のもやう」

H：では、（Ora Orade Shitori egumo）のあとの「わかれてしまふ」は何と、あるいは誰と？ ついでにWさん？

W：賢治と。

H：つまり、（Ora Orade Shitori egumo）の前後で賢治の認識が深まっているわけです。雪の中で最後の食べ物をとるという行為をする、その中で、二人が子どもの時からず～っと使ってきた茶碗を改めて目にする、そして、とし子の（Ora Orade Shitori egumo）という言葉を読み出しながら、とし子の死を理解する。とし子の言葉を雪の中で深く理解していつているわけです。（板書する） では、今日はここまで。

＜授業ライブ 3時間目＞

（毎回5分程度で行う漢字小テストは省略）

（H：私、A～P：生徒 指名は毎時多数を指名するので単純に座席順である）

●「（うまれでくるたて〜）」を考える

H：だんだん内容もわかったきたと思うので、また朗読を聞いてみよう。だれか、電子辞書で準備してくれる？

A：じゃ、流します。

H：では、前回の授業でやった、賢治のとし子の死に対する認識の深まりのようなものを考えながら、聞いてみよう。A君、お願いします。

＊朗読を聞く

H：今日は、とし子の最後の発言から。まず、この発言の内容を教科書の注を参考にして説明して。 Bさん？

B：また生まれてくるとしても、今度はこんなに自分のことばかりで苦しまないように生まれてくる。

H：この部分には、賢治が自分で注をつけていて、それは「またひとにうまれてくるときは／こんなにじぶんのことばかりで／くるしまないやうにうまれてきます」となっています。ついでに言うと「（あめゆじゆとてちてけんじや）」のところにも「（Ora Orade Shitori egumo）」のところにも、賢治は簡単な注をつけていますが、さて、この言葉でとし子は何がしたいのだろう？ Cさん？

C：みんなの役に立ちたいといったことだと思います。

H：それがよく分かる部分を抜き出すと？

C：「こんどはこたにわりやのごとばかりで」

H：「自分のことばかりで」とあるから、（次に生まれてくるときは）もっと他の人のためになりたいということでしょうね。その思いは賢治に伝わったと思いますがそれが詩のどの表現からうかがえますか？ Dさん？

D：「おまへとみんなとに」

H：そう。「みんなとに」という言葉が付け加わっているのは、妹の願いを理解したからでしょうね。ちなみに、この発言はいつなされたんでしょうね？ Eさん？

E：場面は外だから、（この発言は）思い出されたものだと思うので、「あめゆじゆ〜」よりもやはり前だったのではないかと思います。

H：病状が進んでいくなかで、ふと漏らした感想だったのかも知れないね。

●とし子の言葉と賢治

H：では、今まで学習したことを、とし子の言葉でまとめてみよう。まず、最初の4つの「（あめゆじゆとてちてけんじや）」ですが、これは賢治をどんな決心に導いた？ 抜き出してみよう。F君？

F：「わたくしもまつすぐにすすんでいくから」

H：つまり、生き方を決意したわけです。では「（Ora Orade Shitori egumo）」

は賢治の認識にどう影響したかな？ 同じく抜き出してみよう。Gさん？

G：「ほんたうにけふおまへはわかれてしまふ」

H：そう。妹の死を確認した。そして、最後の「（うまれでくるたて／こんどはこたにわりやのごとばかりで／くるしまなあよにうまれてくる）」は、賢治をどんな決心に導いた？ 抜き出すと。Iさん？

I：「どうかこれが天上のアイスクリームになつて／おまへとみんなとに聖い資糧をもたらすやうに／わたくしのすべてのさいはひをかけてねがふ」

H：つまり、「まつすぐにすすんでいく」が具体化されたわけですね。「アイスクリーム」は今では一般的なおやつだけど、この詩が書かれた当時は、多分高級品だったと思うので、これはそんなに軽いイメージで捉えてはいけないと思います。「みんなとに」となっている点に、賢治の認識の広がりがありますが、教科書に「みんなとはだれのことか」という問題がついているね。この答えは？ J君？

J：この世に生きている人、みんなということだと思います。

H：そうですね。賢治の童話には動物も出てくるので、まあ、生きとし生けるもの全部といったことかも知れませんが。

K：先生、「天上の」とあるのに、なんで地上の人間みんなということになるんですか？ 死んだ人みんなということにはなりませんか？

H：なるほど。実は、そういう解釈をする学者もいるようですが、ここの「の」は、「made in」、あるいは、天上から与えられたといった意味でイイじゃないかと思います。目の前の、とし子が食べる最後のあめゆきについて述べているわけだから、それをもう一度天上という舞台に返す必要はなく、そのままこの地上での「アイスクリーム」でイイと思いますよ。

●まとめの「物語文」

H：では、最後にこの「永訣の朝」の物語文を書いてみよう。小説ではないから物語文というのはどうかとは思いますが、ここには賢治の変化が色濃く描かれていると思うので、それを物語文で表現しようというのが意図。物語文は、「（人物）が～する物語」あるいは「（人物）が～になる物語」という形で、その話の独自の骨格を明確に伝える文だったね。ここでは、主語としては、普通は賢治ととし子が考えられるが、それ以外でも工夫して書いてみてください。できる人は複数書いてみてもいいよ。では、3分間で。

H：何人かに聞いてみよう。参考になるなと思ったものは、自分のメモに付け加えてね。では、K君？

K：賢治がとし子の死を受け入れる物語。

H：基本ですね。イイと思います。Lさん？

L：賢治が生き方を見つける物語。

H：なるほど。Mくん？

M：とし子が賢治に生き方を示唆する物語。

H：逆の視点ですね。Nくん？

N：としがあめゆきを賢治に頼む物語。

H：ちょっとそれだと弱いかな。

N：じゃあ、としがあめゆきを食べる物語。

H：弱いです（笑）。O君？

O：賢治が鉄砲玉になる物語（笑）。

H：やくざじゃありませんね（笑）。

O：賢治が雪を天上のアイスクリームに変える物語。

H：いきなりカッコ良くなりました。「変える」の部分は抽象的な意味ですね。ただカッコ良すぎて今一つ、初めての人には伝わりにくいかも知れません。P君？

P：陶碗が賢治ととし子の思い出を映し出す物語。

H：お～美しい。とうとう陶碗まで主語になりました（笑）。ただ、映し出すのは確かですが、その思い出にひたる物語ではなく、それが次へと結びついていくわけだから、そっちの方がやはり重要になりますね。

H：ということで、内容を読みとってきました。時間の関係で、雪や空に関する表現を抜き出したり、学習の手引きにある色彩に関する表現を抜き出したりする作業をやっていませんが、これは自分でできると思うので考えて下さい。あと、とし子の死を扱った一連の詩に「松の針」「無声慟哭」といった作品があり、この詩の出典のところに書かれている『春と修羅』という賢治の詩集の中にありますから、興味があったら読んでみて下さい。

では、次の授業からは評論に入ります。今日はここまで。

4 まとめ

この授業例では、学習指導目標として掲げた3点を中心に、オーソドックスな展開となっており、例えば教科書の「学習の手引き」に採り上げられている「この詩の中で色彩を表す言葉がどのような効果を上げているか、説明してみよう」といった点については、十分に深められていない。雲に関する「うすあかくいつそう陰惨な雲」、「蒼鉛いろの暗い雲」といった表現や、トシに関する「やさしくあをじろく燃えてゐる」といった表現、そして、それと対照的な「まつしろ」な雪の「つややかな」「すきとほるつめたい」といった表現から喚起されるイメージを考える作業もおもしろいと思われる。

また、前掲の論の中に述べておいた「古い教材であっても意欲を喚起する新たな切り口を見つけられるか」といった点では見るべきものがない。単に朗読を聞くだけでない音声教材の更なる活用や、視覚教材の活用、表現活動との連携なども模索されてもよいだろう。どうしても「賢治」（とトシ）にとらわれすぎてしまう賢治教材の扱い方に、新たなブレークスルーがな

いものかとも常に思うのだが、自分自身が賢治ファンであることもあってか、なかなかそこから抜け出せないのが現状である。

生徒とのやり取りを完全に記憶しているわけではないので、当然のことながらフィクションの部分もまざっている。生徒の発言がスムーズには出てこなかった場合もあるし、私が生徒の発言がうまく聞き取れなかった時の聞き返しや、確認・追加質問などは一部省いてあるが、「生徒の発言・議論を中心とした授業の展開」の骨格は示せているのではないかと思う。

（板書する）という注を入れてあるが、今回は板書に関する準備を充分にはしておらず、「タイトルの意味」「この詩のオシャレ」といった小見出しを示した上で、生徒の発言をもとにししながら、ポイントとなるところを書き並べたに過ぎない。なお、生徒にどのようなノートを作らせるかは難しい問題で、私は予習をするよりも授業で頭を使ってほしいと生徒に伝えていることから、「ノートはキレイに取ろうと思わず、自分の思考をメモするものだと考えてほしい」と伝え、（板書案をきっちりと作る場合もあるが）多くは前述のような「小見出し」を提示して全員が同じ構成のノートとなるように配慮するだけで、あとは生徒に任せっきりである。現代文分野に関しては、点検も特にはしていない。ただし、生徒の状況によってノート指導が必要となる場合は、定期考査の前にして生徒たちがノートを振り返った時、授業の内容が思い浮かぶのはどんなノートなのかという意識をもって板書案を作成すべきであろう。板書案を考えることが、逆に指導案を改善するきっかけにもなることに留意したい。

この記録を参考・反面教師として、「ここはこういう発問もあったのではないか」「続けてこんな発問をすればよかったのではないか」とか、「ここはもう少し生徒の感性を大切にしたい扱い方があったのではないか」といった点を見つけていただき、また、「ここではこんな板書が考えられそうだ」「こんなまとめがよいのではないか」といったことを工夫していただきながら、これからの授業を構想する際にご活用いただければ幸いである。

（ほとづか・あきら 都立日比谷高等学校主任教諭・明治大学文学部兼任講師）

<http://decfamily.pl.bindsite.jp/2012/>