

中学国語通信

# 道標

みちしるべ

Vol. 34

2017 Spring

清水へ 祇園をよぎる 桜月夜

こよひ逢う人 みなうつくしき

与謝野晶子

教育出版





# 子どもの心の扉を開く、 動物との関わり

大塚 敦子

動物たちには、人間にはできない愛し方ができる——そのことを実感したのは、一九九〇年代、アメリカでエイズとともに生きる人々の取材をしていた頃だ。当時はまだエイズは死に至る病として恐れられ、エイズ患者の多くは周囲の人々の偏見に苦しめられていた。友人や同僚だけでなく、家族からさえ見捨てられた人たちが少なくなかった。

例えば、海兵隊員だったクリスは、HIV感染がわかったとたん、自殺防止のためにラ

部屋にいたことすらいたたまれない気持ちになったものだ。ところが、彼女の犬と猫だけは、決してそばから離れなかった。ベッドの上で動物たちの温かい体にはさまれているうちに、安らかに眠りに落ちていくジェニーの姿を、私は何度見たことだろう。

ただ黙って病人のそばに居続けることがどんなに大切かを頭ではわかっている、人間にはなかなかできない。だが、動物たちは、余計なことは何も考えず、全身全霊で、「いま

そこにいる」ことができる。自分が言葉に頼るあまり、実はいちばん大切なものを見失っていたことを、言葉をもたない動物たちに教えられたのである。

また、二十九歳で亡くなったジェニーは、病気が進み、死が近づくにつれ、周囲の人々に激しい怒りをぶつけるようになった。当時私は彼女の家に滞在して取材していたのだが、何と言葉をかけていいかわからず、同じ

こうして動物たちにしかできない愛し方というものを目のあたりにしたことがきっかけで、私は人と動物の絆がもたらすさまざまな可能性についてもっと知りたいと思いい、取材するようになった。アメリカには刑務所や少年院での犬の訓練プログラム、子どもの精神

治療施設や虐待を受けた子どもたちが通う農場でのアニマルセラピーなど、動物たちの力を借りて傷ついた心を回復するプログラムが数多くある。

その一つ、「わすれな草農場」というカリフォルニアの農場で行っているのは、虐待を受けた子どもたちが、自分と同じように虐待を受けたり、ネグレクトされたりして保護された動物たちの世話をすることをおして心の回復を図るプログラムである。牛や馬、ヤ



飼育放棄された子ヤギにミルクをあげるアン

ギなどを飼育する約二千平方メートルの農場には、シェルターや里親家庭で暮らす子どもたちが通ってきて、掃除やえさやり、ブラッシングなどの世話をする。

かつてここに通っていた少女アンは、自分より弱く幼い者に攻撃的で、問題行動の多い子どもだった。彼女はホームレスの母親と橋の下で暮らしていたが、六歳のときに、二人の弟とともに置き去りにされてしまった。

その後里親家庭を転々とし、養子に迎えられたが、養母の関心をひこうとして自傷行為をするなど、わざと困らせ

る「試し行動」を繰り返した。それが十一歳のときに、「わすれな草農場」に来るようになってから変わり始めた。学校では友達のできなかったアンが、農場では生き生きと働き、動物たちと仲よくなり、やがて年下の子にも優しく接するようになった。

農場の動物の多くは、過去に飼い主に捨てられたり、虐待を受けたりしている。アンの元担任教師バレーは、「子



アニマルシェルターに保護された子猫を抱くアン

どもは動物の境遇を自分と重ねて見ています。かつて同じような目に遭った動物が守られ、愛される姿を見ることは大きな意味があるのです。」と話した。アンはその後、アニマルシェルターで子猫たちの里親探しを手伝うようになった。

心に深い傷を負った子どもたちであっても、動物との関わりをとおして他の命をケアできる人間に成長していく——それはなぜなのだろうか。理由の一つは、動物はその子をありのままに受け入れ、無条件の愛情と信頼を与

えるからだと思う。相手がエイズ患者だろうが、犯罪者だろうが関係なく、いい子だったらか、成績がよければ、などと条件をつけることもない。また、動物は決して人を裏切ることがないから、大人を信頼するのが難しい子どもでも安心して心を開くことができる。

そして大切なことは、「ふれあい」だけでなく、実際に世話をする事だ。相手のために何かしてあげることができたとき、その子ども＊のセルフ・エスティームは高まり、回復が始まる。これは虐待を受けた子どもや、非行

をした子どもだけでなく、一般の子どもたちにも言えることだろう。

アメリカでは、READ.Pプログラムとあって、音読の苦手な子どもたちへのサポートとして、子どもが犬に本を読み聞かせする活動が盛んに行われている。犬は子どもの話を聞いているうちに、気持ちよさそうに目を閉じたり、子どもの足にもたれかかったりするようになる。子どもたちの様子を見てみると、犬に本



大塚 敦子  
おおつか あつこ

フォトジャーナリスト。1960年生まれ。

上智大学文学部英文学科卒業。パレスチナ民衆蜂起、湾岸戦争などの国際紛争の取材を経て、死と向き合う人々の生き方、自然や動物との絆を生かして、罪を犯した人や紛争後の社会を再生する試みなどについて執筆。『さよならエルマおばあさん』（小学館）で、2001年講談社出版文化賞絵本賞、小学館児童出版文化賞受賞。著書に、『動物たちが開く心の扉 グリーンチムニーズの子どもたち』（岩崎書店）、『子どもの共感力を育む 動物との絆をめぐる実践教育』（岩波書店）、『やさしさをください 傷ついた心を癒すアニマルセラピー農場』（岩崎書店）、『介助犬を育てる少女たち 荒れた心の扉を開くドッグ・プログラム』（講談社）、『〈刑務所〉で盲導犬を育てる』（岩波書店）などがある。



三鷹市立図書館で行われているR.E.A.D.プログラムの様子

を読んであげることには喜びを感じているだけでなく、とても誇らしそうで、セルフ・エスティームを高めるのにもつながっていることがうかがえる。アメリカでは実際、R.E.A.D.プログラムに継続して参加している子どもたちが、授業中自分から手を挙げるようになった、物事に積極的に取り組むようになった、などのポジティブな変化が報告されている。

実はこのプログラムは二〇一六年から三鷹市立図書館でも始まった。日本の場合は、犬に慣れていない子どもも多いため、読み聞かせの前にふれあい教室を行っている。初めて会う犬とのふれあい方や、なぜコンビニの前で飼い主を待っている犬に触ってはいけない

のかなど、犬の立場になって考えることを教えるのだが、言葉が通じない相手だからこそ、子どもたちはよりいっそう想像力をはたらかせるようになる。真剣な表情で犬の気持ちを考えようとする子どもたちの姿を見ていると、犬とのふれあいが子どもたちの共感力を育てていることを実感する。

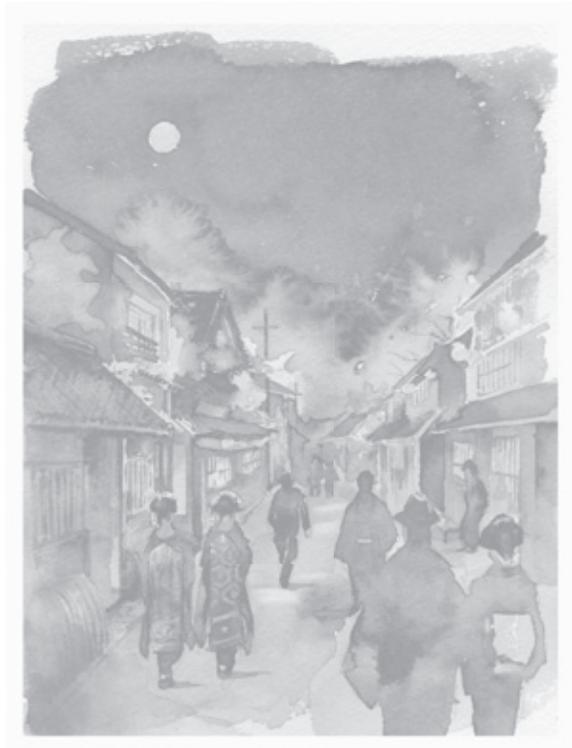
動物たちは、子どもたちのいちばん優しい部分を引き出してくれる。それは、誰もが内に持っている「慈しむ心」という宝物なのである。

\*1 セルフ・エスティーム……

自尊心 (self-esteem)。自分自身を価値のある存在だと感じることができる感覚。

道標  
みちしるべ

vol.34  
2017 Spring



CONTENTS

国語

- 巻頭エッセイ「ことのは」  
子どもの心の扉を開く、動物との関わり 02  
フォトジャーナリスト 大塚敦子
- 特集1  
「深い学び」を支える「言葉による見方・考え方」 06  
宮城教育大学教育学部教授 児玉 忠
- 特集2  
「解」の行方 10  
京都教育大学教育学部教授 植山俊宏
- 連載  
「語り」講座② 物語の創造と解体 16  
愛知教育大学教育学部教授 丹藤博文
- 「主体的・対話的で深い学び」を旨とした話し合い活動 22  
京都ノートルダム女子大学心理学部教授 工藤哲夫

書写

- 与謝野晶子の『歌の作りやう』 28  
さかい利晶の杜 与謝野晶子記念館学芸員 安達智美

# 「深い学び」を支える 「言葉による見方・考え方」

——アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた国語科の授業——

宮城教育大学教育学部教授 児玉 忠こだま ただし

はじめに

本稿では、次期学習指導要領のキーワードである「アクティブ・ラーニング」や「言葉による見方・考え方」を取り上げ、現行学習指導要領で用いられている「ものの見方や考え方」の用語・概念との関係を検討してみたい。

された中央教育審議会（以下、中教審）の審議のまとめで「主体的・対話的で深い学び」とも言いかえられ、なかでも「深い学び」に向けた課題は次のように述べられている。（以下、傍線引用者）

③ 各教科等で習得した概念や考え方を活用

した「見方・考え方」を働かせ、問いを見い出して解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。（以下略）

（\*1）

## 1 「アクティブ・ラーニング」の 「深い学び」・「見方・考え方」

次期学習指導要領では、言語活動を位置づけた授業における学習過程を改善するものとして「アクティブ・ラーニング」という用語・概念が示された。この用語・概念は、昨年八月に出

このように、「アクティブ・ラーニング」における「深い学び」を支えるものに「見方・考え方」という用語・概念がある。

\*1 「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」中教審教育課程部会 平成二十八年八月二十六日

## 2 「言葉による見方・考え方」という用語・概念

この「見方・考え方」という用語・概念は、今回の中教審においてその審議の過程で登場してきた用語・概念であり、当初、中教審の総則・評価特別部会で、次のように議論された。

○ 「論点整理」を踏まえ、現在、各教科等を学ぶ本質的な意義について、資質・能力の三つの柱や学習プロセスの在り方について各教科等別WGで議論されているところである。こうした資質・能力の育成にあたり重要となるのが、各教科等の本質に根ざした見方や考え方（以下「見方や考え方」）が重要であると考えられる。（以下略）

（\*2）

その後、この「見方や考え方」という用語・概念は、「見方・考え方」と表現を変えながら、各教科等の本質に関わってその目標を支え、「アクティブ・ラーニング」をその質的側面から支える重要な概念に格上げされようとしている。国語科においてもその内実が検討され、中教審の国語ワーキンググループでは、次

のように整理された。

○ 本ワーキンググループでは、自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉え、その関係性を問い直して意味付けることが、「言葉による見方・考え方」であると整理した。

（\*3）

これを見ると、「〽意味付けることを『言葉による見方・考え方』とする」と、「〽することを〽方とする」といった日本語表現のねじれがあり、「言葉による見方・考え方」を内容的に（〽こと）として定義しようとする意図と、方法的に（〽の仕方）として定義しようとする意図とが混在していること、すなわち、両義的に用いられている用語であることがわかる。

## 3 現行学習指導要領の「ものの見方や考え方」との関係

ところで、現行学習指導要領では、「ものの見方や考え方」という用語がすでに用いられている。この点を「国語ワーキングのまとめ」

\*2 中教審総則・評価特別部会 平成二十八年二月二十四日

\*3 「国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」中教審教育課程部会国語ワーキンググループ 平成二十八年八月二十六日

は、次のように述べている。

○(中略)この(引用者注——現行学習指導要領に用いられている)「ものの見方や考え方」等の言葉は、ある個人または集団が、ある対象について、具体的にどのような受け止めたり感じたり考えたりしたかを表すものであり、「言葉による見方・考え方」とは異なるものである。言葉や文章等に表されている個人または集団の見方や考え方を理解するためには、それを表している言葉を「言葉による見方・考え方」を働かせて理解する必要がある。このため、「言葉による見方・考え方」を成長させることで、より深く、言葉や文章等に表されている「ものの見方や考え方」を理解するとともに、自分の「ものの見方や考え方」を広げたり豊かにしたりすることにもつながると考えられる。

(\*4)

傍線部からわかるのは、現行学習指導要領に示されている「ものの見方や考え方」と「言葉による見方・考え方」とは意味が異なるものであるとともに、この「言葉による見方・考え方」を成長させることで「ものの見方や考え

方」を深く理解したり広げたりすることにつながることを、である。

中学校を例にこれらの関係を図示すると、P9の図1のようになりうか。

このように、「言葉による見方・考え方」と「ものの見方や考え方」とは、「本質的で基礎的な概念」と「具体的に活用的な概念」といった関係で捉えることが有効ではないかと思われる。

### おわりに

以下、「言葉による見方・考え方」という用語・概念は、「アクティブ・ラーニング」と同様に、次期学習指導要領において、国語科の教科特性をその本質から規定する重要な概念として位置づけられたものである。その一方で、「アクティブ・ラーニング」における「深い学び」という、学習過程を質的に改善する視点としても位置づけられた概念である。すなわち、国語科を本質から規定する概念であると同時に、学びの過程(現象)を背後で支える本質として位置づけられていると言える。ただ、本質から規定するものであるということは、この用語が目標などには示されることがあっても、各

\*4

「国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」中教審教育課程部会国語ワーキンググループ 平成二十八年八月二十六日



# 「解」の行方

—国語科の「答え」のあり方—

京都教育大学教育学部教授  
植山 うえやま  
俊宏 としひろ

## 1 国語科における「解」に関する問題の所在

これまで疎遠であった国語教育、特に「読むこと」の教育における「解」のあり方について考えてみる。もともと読むという行為は目的をもつものであり、結果・成果を得ることは当然である。しかし、読者論から発した「読みの自由」論から、それを「解」と呼ぶことははばかられた。読みの結果・成果は、解釈、感想という枠で捉えられることが多く、一種の自由度のある世界として保持されてきたと言える。だが、PISA調査に端を発した読解力の問題の進行状況を踏まえてみると、読む行為と「答え」の自由度との関係について再検討する必要があると考えられる。

## 2 新しい「解」の考え方

最近、「最適解」「最善解」「納得解」という、さまざまな「解」の種類が提起されるようになってきている。現時点では、これは明確に分類されておらず、適宜目的に合わせて使用されている。

平成二十八年末に出された中央教育審議会の答申では、「第二章 二〇三〇年の社会と子供たちの未来」において「納得解」という語が打ち出されている。今後飛躍的に進歩が見込まれる人工知能の能力に対して、人間はどのような能力を有するのかという視点での見解である。

○人工知能がいかに進化しようとも、それが行っているのは与えられた目的の中で処理である。一方で人間は、感性を豊かに

働かせながら、どのような未来を創っているのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え出すことができる。多様な文脈が複雑に入り交じった環境の中でも、場面や状況を理解して自ら目的を設定し、その目的に応じた必要な情報を見だし、情報を基に深く理解して自分の考えをまとめたり、相手にふさわしい表現を工夫したり、答えのない課題に対して、多様な他者と協働しながら目的に応じた納得解を見いだしたりすることができるといふ強みを持っている。

(\*1)

その一年前の平成二十七年四月に公表された同審議会の初等中等教育分科会教育課程部会の報告では、「最適解」という語が一委員の意見の中で用いられている。

……事実に基づき教科等で培った多様な方法で科学的に学問的に吟味し、さらに民主的に議論して、主体的・協働的に妥当な最適解を生み出す(以下、略)

(\*2)

この二つの「解」の概念は、「解」を得るといふ方向性ではなく、「解」を「見出す」、「生

み出す」という方向性をもっている。これは、方法論でもある。だが、理念としては受け止められても、実際論としては理解しにくい。

両者ともキーワードは「協働」である。その「協働」による過程の終着点として、よりよい「解」を求めるとしている。算数・数学の教え合い、理科の共同実験、社会のグループ学習など、具体的な像が浮かんでくる。だが、国語では、「協働」という姿は描けても、その先の「最適解」「納得解」という「解」のイメージを浮かべにくい。

### 3 算数・数学における「解」へのみちすじの変化

国語の授業では、しばしば「正解はない」と言われる。このような文言が算数・数学の授業で出されることはない。この二つの教科の間では、「解」のあり方、捉え方が大きく異なるといふのが一般的な見方である。算数・数学の授業に詳しくない者が不用意なことを言うと誤解を招くおそれがあるが、ほぼ十年間にわたって一年間に数時間以上、数学の授業を観察し続けている経験をもとに述べると、その学習方法の変化の大きさには驚かされる。複数の解法の積

\*1 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」中  
教審 平成二十八年十二月二十一日

\*2 「教育課程部会(第九十二回(第八期第二回))における主な意見」中  
教審教育課程部会 平成二十七年四月二十八日

極的認知、グループ学習の形態、解法と説明法の一体化、教え合いなど、座学及び個別学習の代表的な教科の面影はかなり薄くなっている。もちろん、「解」が複数認められることはないのだが、そこに至るための方法、ルートが複数化し、それが大きく認められているのである。そして、その中でもっとも適切な解法、説明法を選び出すこと自体も学習目的化している。算数・数学には学習法としての「絶対解」があるという捉え方は、思い込み過ぎないと言える。

#### 4 「国語科における「解」の混迷

一方で、国語の授業はどうだろうか。一言で言えば、「解」の問題が未整理のまま、ダブルスタンダードが横行していると言えはしまいか。

中学校以降では、定期考査の学力検査があり、そこで「解」が求められ、その是非、適否によって評価が行われる。もちろん、評価、評定は学力検査のみにとづくものではないが、もっとも有力な手段として用いられていることは論を待たない。しかし、授業では、「思うよ

うに読んでごらん。」「考えたままを言っごらん。」などという指導言が使用される。学習意欲の喚起の意味もあり、正誤を超えて、まず何か発言し、授業に参加することを求めようとする。このような二極分化的な状況は、時間的な関係ではあるものの、小学校と中学校の状況も表している。この錯綜状況は、中一ギャップの一つの大きな要因としても指摘されている。

主に評価の視点から考えてみたが、肝心の学習者から見ればこの状況はどのように映っているのか。それは簡単には説明できないだろう。しかし、状況の認識の強弱はあるにせよ、学年、校種が進行するにつれて、言葉への信頼性が増しているとは言えないだろう。逆に信頼性の低下が深化しているように捉えられる。この言葉への信頼性を取り戻し、強化する「解」の捉え方が必要になってくる。

#### 5 「俳句」・「片言の文学」への参画

——「最適解」「納得解」の生み出し方——

俳句は、原則として五、七、五の情報量しか許されない文学の形式である。この情報量の制限は、実践現場でネックになるのではなく、むしろ好適な条件として作用するようで、俳句創

作の学習は人気がある。しかも季語を入れるという条件も好まれている。だが、その読解、読み解きとなると、困難を抱えているようだ。

その原因は、「解」に対する窮屈な考え方だと思われる。ここでは、それを解消するべく、「最適解」「納得解」を生み出す俳句の読み方について考えたい。それが、今後の国語学習の「解」のあり方を考究する手がかりになる。

正岡子規の代表的な俳句を例に用いながら、考えていきたい。

柿くへば鐘が鳴るなり法隆寺 正岡子規

この句は、子規が奈良を旅行した折の旅吟と言われているが、その事実をもとにした解釈に走ると問題が生じる。「法隆寺の茶店に憩ひて」という詞書きがあるが、それに寄り添いすぎるのも問題である。句の成立については、諸事実が明らかになっているが、ここでは、俳句の「解」を生み出すためには不要なので、ふれない。

この句をどう「正しく解釈」するのか、ではなく、どのように「よりよく、最適に解釈」するかを考えたい。それも協働作業であることが

望ましい。テーマは、この句の世界をよりすばらしい秋の世界にしていく、である。

まず、「柿」はどのような柿であろうか。青柿か、熟れた柿か、熟した柿か、干し柿か。どれくらいの固さか、大きさか。いずれも正解、つまり絶対解はない。そうすると、どのような柿の世界を描くとよりよい秋の世界になるかという方向性で見きわめていくことが求められる。この句の空間、時間にふさわしい「柿」を定めていきたい。時間帯は、法隆寺を眺める、あるいは思い浮かべるにふさわしい時間としよう。秋の昼下がり、晴天とするのがいいだろう。柿は熟れた柿、ほどよい赤さ、固さにしておこう。

では、次は「くへば」である。柿を食べるしぐさである。これも事実として確定できるものではない。切った柿を爪楊枝で食べることも考えられる。丸ごとかぶりつく姿も思い浮かべられる。そしてその手つき、食べ方はどうだろうか。少しずつ口に運ぶ、あるいはかじる、むんずとつかんで大きく口を開ける、などさまざまな想像ができる。しかし、この句をよりよくする、最適にする方向で想像を決めなければならぬ。細部は個々の読み手に任せるとしても、

てんでんばらばらな光景を想像しては、決して「いい句」にはならない。秋らしくという条件から、柿は丸ごとかぶりつく、口も大きく開ける、顔つきは少し上を向かせ、秋空を視野に入れることにしようか。

その次は、「鐘が鳴る」である。どの程度の距離か、どれくらいの音量、高低、くぐもり具合、など秋にふさわしい情景を浮かべて決めていく。「法隆寺」についてのイメージも決めていく。

このように、俳句の解釈に「最適解」を求めていく方向性をもたせると、ある程度の世界が定まっていく。もちろん、細部まで固定し、読みを束縛する必要はない。だが、明らかに句の世界を壊す読み方は「最適」とは言えない。例えばこの句の時間帯を闇夜、雨天とするなどである。「最適解」は、一種の条件の適用であり、その条件を活用したよりよい解釈のあり方である。

ここで、「納得解」へと話を転じる。この「最適解」を導き出すときに、ここでは対話的な作業を試みた。(もちろん、対話の相手が存在しないので、想定的に行った。) この対話的に解釈を進めていくのが「納得解」への道である。

る。共感的と言ってもよい。句の世界について想像し、より強い、より多くの共感が得られる情景を解釈とする。納得する者、賛同する者の数を増やすように想像を提案し、解釈の共有を図っていくのである。その過程で想像が定まらないところは、固定、確定しない。最大限の納得、共感をもって解釈を進めるが、納得、共感が得られないところは、複数解釈が成立することになる。

## 6 問題解決としての「解」

「問題解決」も今回の学習指導要領改訂のキーワードの一つである。平成二十四年八月の中央教育審議会の中間答申では、アクティブ・ラーニングを提唱する一つの根拠が示された。大学教育の改革を図りたいというのが主な趣旨である。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互

に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。

（\*3）

アクティブ・ラーニングの是非については、ここではふれない。この答申には、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）」が必要だと唱えている。当然だが、国語科が例外ということにはならない。そうすると、問題解決と「解」の関係として国語学習を捉え直すことが求められることになる。前述の俳句の解釈を「最適解」「納得解」として「生み出」していく方法は、国語学習の問題解決のありようを示す一例と捉えてもらっていい。

この問題解決過程としての国語学習の「解」の求め方は、論理性の強い説明的文章の学習においては、もっと明快さを増してくる。言葉における「論理」のあり方と問題解決との関係については、詳説することはできない。だが、きわめて密接な関係にあり、その関係を見出すことと自体が国語学習を充実させることになることを指摘しておく。

## 7 「言葉のあり方としての「最適解」「納得解」を求める問題解決としての「解」

これまで私たちは集団で言葉を用いてきた。集団の中の通じ合い、意味の共有、そして共感を得られるように言葉を使ってきた。国語教育において、その集団性の本質を置き忘れて、あるいははき違えて、言葉の意味を求め、定めてきたとすれば、それは再考しなければならぬ。今回の学習指導要領改訂に伴う「最適解」「納得解」の提起は、その「最適」の機会と言えるのではないか。そして、国語教育に携わる者のより多くの「納得」が得られる言葉の方法を導き出すことがこれからの道を開くことにならぬのではないだろうか。

これまで日本の国語教育は、日本語のあり方を求心的に問うことから遠ざかっていた。国語教師たちは内面には強い言語観をもちながら、それを議論してこなかった。この機会に我々は教師と子どもが言葉に対して信頼性を回復し、それを強めるための行動を起こすべきではないだろうか。「最適解」「納得解」の考え方に立つ国語学習の必要性を喚起し、これを一つの提案としたい。

\*3

「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」（答申） 中教審 平成二十四年八月二十八日

「語り」講座  
②

丹藤ゼミ：第2回

# 物語の創造と解体

愛知教育大学教育学部教授

たんどう ひろふみ  
丹藤 博文

## 1 物語的理解

**丹藤** はい。では、二回めのゼミを始めます。前回の振り返りをしよう。Eさん。前回の要点を言ってください。

**学生E** はい。現実があつて言葉があるのではなく、言葉が現実を創っているということとです。

**丹藤** よくできました。C君。他には？

**学生C** 作者は死にました。

**丹藤** まあ、間違つてはいないけど、もう少ししちゃんと説明しようよ。ここは、Fさんにびしつと答えてもらおう。

**学生F** あつ、はい。読みの根拠を作者ではなく、自立した言語表現としてのテキストに求めるということとです。

**丹藤** グッドジョブ。じゃあ、ほくのほうから簡単に前回の要点を言います。

現実のモノヤコトがあつて言葉があるのではない、また言葉は意味を伝達するための道具ではなく、言葉が現実を構成し創造する。我々は、言語化された世界に生きていく。したがって、作者の意図が作品の中

に詰まっており、読むとは作品をとおして作者の意図を受け取ることだとする解釈学的な読解は破棄されなければならない。テキストを自立した言語表現とし、テキスト内の関係性を読むことが必要で、そのための有力な方法が「語り」を読むということになる。「語り」を問題とすることで読み深めていくことが、子どもの認識を深め、思考力を養うことにつながる……。だいたいこんなことを言いました。

今日は次の論点。物語の役割とは何かについて考えていくことにしよう。Bさん。「物語」といえば、何を思い浮かべますか？

**学生B** はい。『源氏物語』とか、『平家物語』とか……。

**学生C** 先生の好きなジブリの『千と千尋の神隠し』も物語ですかね？

**丹藤** もちろん、そうだよ。次回ふれるけど、典型的な物語だよ。Bさんがあげてくれた、いわゆる文芸大作としての物語もあるけど、我々の周りには、無数の物語があると言つてもいい。そもそも我々の人生自体が一つ

キーワード  
おさらい

「語り手」とは？

作者に代わって、物語内でお話を語っていく仮の主体。「作者」＝「語り手」ではない。

の物語になぞらえることができるでしょう。リオタールというフランスの哲学者が、物語には「大きな物語」と「小さな物語」があるとしました。「大きな物語」とは、例えばマルクス主義のように、世界中の人に知られていて大きな影響を与えるものなどがそうです。しかし、誰に知られなくとも、我々の人生にも物語がある。それは「小さな物語」と言えるでしょう。『源氏物語』といった文芸大作ばかりでなく、実は我々は無数の物語に囲まれており、その物語を生きている。つまり、前回、世界は言語化されていると言ったけど、言語化されているということは、すなわち物語化されているということでもあります。『古事記』の時代から、今日まで連続として人々は物語を創造し受容してきた。刑事ドラマも時代

劇も、どれも物語でしょう。言語同様、物

語も人間と切っても切り離せないものです。

学生A 先生、ちよつといいですが。物語と

歴史は違うんですか？

丹藤

いい質問だね。Fさん。違うのでしょうか。違わないのでしょうか。違うとしたら、どう違うのでしょうか。

学生F はい。私は、違つと思ひます。歴史

は事実を扱つし、物語は……。

学生B 虚構？

学生F そう。物語はフィクション。

学生D テレビでも最後に「このドラマは

フィクションであり、実在のものとは関係

ありません。」とかなんとか出てくるよな。

学生C でもさ、ドラマなんて、もともと

フィクションだと視聴者はわかつているの

に、なんでわざわざ「フィクションです。」

と断るんだろ？

学生A 近松門左衛門に「虚実皮膜論」とい

うのがあって、現実か虚構かというのは、

けつこつ微妙で、いくら虚構でも現実味か

ないとおもしろくないということもあるん

じゃないかな。

学生C 上げえーっ。

丹藤

確かにリアリズムとリアリティーは別だよな。

学生B 歴史も虚構かもしれないってことで

すか？

丹藤

「事実」か「虚構」かという問題の立て方自体、「事実」をベースとしているよね。この点はいいですか。「虚構」というのは、「事実」があるからこそ成立するのでしょうか。

そこで、前回の「言語論的転回」の話を思い出してほしいんだけど、現実があつて言語があるのではなく、言語が現実をあらわしているとしたら、歴史書も歴史的な事件や事実を素朴に反映しているのではなく、むしろ歴史書が歴史をあらわしているということになるでしょ。歴史というと、客観的事実があつて、資料よりも事実そのものが大事と考えがちだけど、実は我々が認識しうるのは資料でしかない以上、資料が歴史を作っているということになる。同じ源平の争いという歴史的現実を扱つていても、『平家物語』と『義経記』と『源平盛

「衰記」では、違った内容になっていることからもわかると思います。つまり、歴史は「事実」で物語は「虚構」とは単純に言えないということになる。むしろ、歴史もまた語られたものである。これは、一九七〇年代に、ヘイドン・ホワイトというアメリカの歴史学者が書いた『メタヒストリー』に見られる考え方です。要するに歴史は物語られるとされています。いわゆる「歴史理論の言語論的転回」と言われるものです。

「物語」は、英語で「ナラティブ」(narrative)と言いますが、「ナラティブ」は「物語」と「語り」の両方の意味をもちます。「物語」とは語られたものであるということがわかるよね。ここで重要なことは、「語り」とは「騙ること」、「つまずき」とは「騙す」という点です。「騙す」というと誤解を生むかもしれないけど、「語り」とは「事実」が忠実に再現されるものではないという事です。別の言い方をすると、語るとは変形(歪曲)を免れないと言ってもいい。とすれば、そこに「事実」が書かれているかどうかではな

く、語り手がどのように語っているか、どのように変形されているかを読むものでなければならぬ、ということになる。

話を元に戻して、物語に戻ろう。歴史学が出たので、次に教育学を見てみよう。

物語と人間との関係について、鳶野克己は「物語ることの内と外」(『物語の臨界』)「物語ること」の教育学」世織書房 二〇〇三)で、次のように述べています。

私たちは物語る存在である。日常生活におけるささやかな出来事から、社会や国家の成り立ちや仕組み、さらには生命や人類の起源や未来にかかわるような大きな出来事に至るまで、およそこの世界に生起するかぎりのさまざまな出来事について、私たちは物語ろうとする。

ここにいう「物語る」とは、もっとも一般には、ある出来事を、その始まりから終わりに至る時間の流れに沿って筋立てつつ意味つけていく行為のことである。

我々は、「物語る」存在であって、絶えず間なく物語を作り、また享受しています。

そして、「物語る」とは、ある出来事を意味づけることであるとしています。だから、物語を読んだり、研究したりすることは、人間を研究することと別のことではないわけです。

また、毛利猛の「教師のための物語学」(前掲書)では、以下のようにあります。

物語ることで、私たちは自分の人生に意味を与え、身のまわりで起こったことを「有意味」な出来事として経験することが出来る。私たちの人生や人生上の出来事についての理解は、つねに何らかの「筋立て」を介した理解、つまり「物語的理解」である。

我々は、無数の物語の中で生きていくばかりでなく、理解それ自体が物語的であると述べられています。

それでは、物語を研究することが、文学のみならず、社会学や歴史学、教育学においても研究されるのはなぜか。物語研究は、いったい何の役に立つのか。毛利猛の文章で言うと、「既成の学問研究のあり方が根

本から問い直されるようになってきた」からということになる。例えば、医学の分野で言うと、近代の医学は「エビデンス」(evidence) 中心であった。近代以前の加持祈祷といった根拠の見えない治療ではなくて、「証拠」<sup>エビデンス</sup>に基づいた実証性に依存してきたわけだ。しかし、最近の医療の世界では「エビデンス」だけでなく「ナラティブ」も重要であり、癌の告知の問題、末期医療、生活習慣病など、「エビデンス」だけでは対応できないということになっている。

ここまでで、何か質問や意見はありますか？

## 2 物語の創造と解体

学生 A 私たちは、物語化された世界に生き

### 「言語論的転回」とは？

言語は意味を伝達するための道具ではなく、言語こそが現実を構成し、創造するといった言語観。



ている。あるいは、物語的な理解をしようとする。だから、学校でも物語が教材化されているということですか？

学生 C でもさあ、それでいいのかな？

学生 E どういうこと？

学生 C みんなが物語のようにつまみ生きるれるわけでもないじゃん。

学生 F 刑事ドラマなんか、一時間で事件が起こり解決するけど、実際にそうはいかないよね。

学生 E だからいいんじゃない。実際に世の中にはないからこそ、テレビドラマや映画を見たりするんじゃないの？

学生 D そうそう。夢があったほうがいい。

学生 A 先生、その点はどう考えればいいんですか？

**丹藏** そうだね。なかなかいい点に気がついた。多くの経験談を一つ紹介しよう。

ある大学の大学院で非常勤をしていたときのことです。女子学生が演習のテーマで映画『タイタニック』にしてもいいかときいてきた。その学生は働きながら学生をしており、他の学生よりは年配の学生でした。表象文化学科でもあるし、いいよと答えました。それで、ほくは発表の前に、十数年ぶりに『タイタニック』のDVDを借りて見るようになった。彼女は、発表の中で、『タイタニック』がいかにすばらしいかを力説していました。観客動員数はいまだに抜かれていないこと、リピーターが多いこと、観客の大半は女性であること、自分も映画館で数回、DVDでは十数回見たことなどを得々と語っていた。そこ

で、ぼくは彼女に尋ねてみた。「なぜ、そんなに『タイトニック』が好きなの?」って。彼女は、思ってもみない質問だったらしく、しばらく閉口してた。ぼくに言わせれば簡単で、それはその女子学生が見たいもの、こうありたいという自分を見せられているからだっただよ。だって、そうでしょ。主人公の女性は、裕福な家庭に育ち、親の決めた結婚に納得がいかない。しかし、タイトニックの船上で、レオナルド・ディカプリオみたいな「イケメン」にナンパされる恋に落ちる。タイトニック号が沈みそうになると、ディカプリオが助けに来てくれて、彼は彼女を残して死んでしまう。そのことを自分は高齢になってから懐かしく思い出す。女性にとって、こんないい話はない。そうじゃない? 映画の中のヒロインに自分の願望や欲望を見ているわけだ。白馬に乗った王子が、白雪姫を迎えに来るようなものです。観客の大半が女性で、しかも何度も見るといのは、そこに理由がある。もちろん、これはハリウッド映画に限らず、我々が日常的に見るテレビドラマな

どもそうでしょう。要するに、我々は、ドラマや映画を見ているというより、むしろ見させられている。現代は、情報化社会／消費化社会と言われていきます。それはいいですか? 消費化社会では、受容者が見たいものを作っている。消費者の欲望を満足させようとしていると言ってもいいでしょう。テレビでは視聴率が優先され、映画では観客動員数とその映画の価値を決定する。「Facebook」では「いいね」の回数で価値が決められるんですよ。そのメディア自体の価値よりも、どれだけ消費されたかによって左右されるわけです。

そうなると、学校で読む物語はそれでいいのかということが問題となるよね。教育には発達段階ということを考慮する必要があるから、小学校低学年・中学年では、物語を読ませ、「物語的理解」や想像をさせることが求められるだろうけど、自我意識が芽生えてくる頃からは、物語的なものを見方を解体することも必要んじゃないかと思います。情報化社会／消費化社会と言われる今日、子どもたちはさまざまな物語

を生きている。メディアからの情報は物語化されたものであり、消費化社会では、消費者の見たいものを供給している。我々消費者は、見ているのではなく、見させられている。本人が好きで、自分でお金を払って見ているわけだから、それはそれでけっこうな話じゃないかと言われるかもしれない。しかし、もしそうだとしても、自分は自己の潜在的な願望や欲望を映画に投影して見ていると自覚しているのといかないとは大違いなのではないか。見ている自分を見るときメタレベルに立つことは必要でしょう。そんな情報化／消費化社会であればこそ、学校で文学を読む意味とは何かを考えなければならぬ。それも、毛利猛の言葉を借りれば、「根本から問い直」すものでなければならぬ。百年前の解釈学のままでもいいということにはならない。

情報化／消費化社会であればこそ、国語の授業、とりわけ文学の読みにおいては、他者が必要だとぼくは考えています。映画『タイトニック』のファンの女子学生は、ヒロインという他者に自己を見てい

る。授業では、子どもたちの見たいものを見せるのではなく、既有的の見方を追認するのでもなく、異質なものの見方、他者の生き方や考えに出会わせたいと思う。小学校一、二年の教材で『お手がみ』、中学校二年で『走れメロス』が長く採用されていて、いずれも「友情」が主題として設定されています。しかし、「友情の大切さ」なら小学生も中学生も既に知っているでしょう。『ドラえもん』にだって、友情は出てくるよ。文学の原理的な方法としての「語り」を読んでいけば、『お手がみ』にしても『走れメロス』にしても、友情論とは読めない。どちらも、ほくの『文学教育の転回』（教育出版 二〇一六）に書いてありますから、今度読んでみてください。

### 3 文学の役割

**丹藤** 文学、あるいは学校で読む文学教材は、受容者の欲望を満足させればよいというものではないはずです。虚構の世界に身を投じる点では同じかもしれないけれど、既有的の見方を追認するだけでなく、文学はむしろ

既有的の認識を壊したり、異質なものの見方に出会ったりすることで、世の中や人間に対する見方を変容させるところに教育的な意味があるとはよく考えます。メディアの時代であるからこそ、情報化／消費化社会への抗いとして文学の役割はますます重要だということです。しかし、それは、あくまで文学を文学として読むものでなければならぬ。教室の読みには他者が必要です。

「他者」ということで、一つつけ加えておきます。これまで話してきた「物語」とは、「物語的図式」ということであって、必ずしも「物語文学」そのものではない。先に引用した鷹野克己や毛利猛が述べていたように、我々は、「物語的図式」にしたがって世界を意味づけたり、物語的に理解しようとしていたりしている。しかし、「物語文学」は、読む者の理解や常識を超えている。むしろ、読者を脅かしたりするものではないかな。というのも、文学には他者が必要だと言ったけど、他者とは時間的に「死者」のことだからです。

例えば、『平家物語』は、中学校や高校の教科書にも載っているけど、その中の「敦盛の最期」を読んだことはありますか？ 平家の一門に生まれ何不自由なく育ちながら、時勢に翻弄され「年十六七ばかり」で死なねばならない。「ただとくとく首をとれ。」と言わねばならない心情とはいかばかりなのだろう。ほくは中学生のときに、「お前は、十五歳でいったい何をやっているんだ。」と言われていたような気になったのを覚えています。物語文学の背後には、死者たちがいて、あとに生きる者も挑発したり威嚇したりするけど、深い慈愛にも満ちている。物語文学を読むとは、そのような死者たちの声に耳を傾けることだとほくは考えています。

あれ、もう時間だね。今日はこのくらいにして、今回は、物語研究について概説したうえで、今日話した「死者」のこととかかわりながら、「語り」についてさらに考えていきます。

# 「主体的・対話的で深い学び」を 目ざした話し合い活動

——ワールド・カフェ、ファシリテーション・  
グラフィック、ポスターセッション——

京都ノートルダム女子大学心理学部教授 工藤 哲夫  
くどう てつお

## 1 「考えを形成し深める力」と 「主体的・対話的で深い学び」

平成二十八年十二月二十一日に中央教育審議会から出された答申<sup>(※1)</sup>には以下のようにある。

「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」は  
いずれの学習過程においても、「情報を編集・操作す  
る力」、「新しい情報を、既に持っている知識や経験、  
感情に統合し構造化する力」、「新しい問いや仮説を立  
てるなど、既に持っている考えの構造を転換する力」  
を働かせ、考えを形成し深めることが特に重要であ  
る。

そして、この三つの力は、「考えを形成し深める力」で  
あるとしている。また、「学習・指導の改善充実」のため

に、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つ  
視点に立った「アクティブ・ラーニングの視点」から、言  
語活動の充実と子どもたちの学びの過程の質の充実を図る  
ことを目ざしている。

本稿では、「考えを形成し深める力」と「主体的・対話  
的で深い学び」の関係を、「情報を編集・操作する力」  
を育むために「主体的な学び」に、「新しい情報を、既に  
持っている知識や経験、感情に統合し構造化する力」を育  
むために「対話的な学び」に、「新しい問いや仮説を立て  
るなど、既に持っている考えの構造を転換する力」を育  
むために「深い学び」にひとまず焦点をあてる。もちろ  
ん「主体的な学び」も「対話的な学び」も「深い学び」も  
「考えを形成し深める力」全体を育む重要な学びであるこ  
とは言うまでもない。

## 2 アクティブ・ラーニングの課題

森朋子は主に大学における授業を念頭におき、「教授デ  
ザインにおける双子の過ち」と「フリーライダー」を「ア  
クティブ・ラーニング」の問題点としてあげている<sup>(※2)</sup>。

「教授デザインにおける双子の過ち」とは、授業デザイ  
ンには「アクティブ・ラーニング」と「ディープ・ラーニ  
ング」の二種類があり、前者は「活動に焦点を合わせた指  
導」で「活動は活発だが頭が働いていない」ことであり、  
後者は「網羅に焦点を合わせた指導」で「教科書や講義

# 「主体的・対話的で深い学び」を 目ざした話し合い活動

ノートにそって頭は動くが活動がない」ことである。両者のよいところを取り入れ、活動も活発で学習も成立する「ディープ・アクティブラーニング」の成立を目ざすべきだとしている。なお、「活動に焦点を合わせた指導」は活動があつて学習がない授業の可能性を、「網羅に焦点を合わせた指導」は講義だけの授業の可能性を想定している。

「フリーライダー」とは、「労せずして利益を得る人、不労所得者<sup>(\*)</sup>」のことであり、グループ学習の中ではしばしば存在する。ここでは、「意図したフリーライダー」と「意図しないフリーライダー」に分けられ、前者は注意をすることで改善可能だが、後者は注意しても改善は難しいとする。中学校の現場では、「意図したフリーライダー」のほうが「意図しないフリーライダー」よりも厄介なことがしばしば起こる。「意図したフリーライダー」もグループ学習の中に自然に入り込んでしまうしかけが必要である。「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」のどの場面においても、活動の中に学習があり、「意図したフリーライダー」も活動の中に巻き込まれていくような学びをアクティブ・ラーニングとして設定していく必要がある。

## 3 アクティブ・ラーニングと学習デザイン

主体的な学習活動を行う場合、教師は準備に膨大な時間をかけ、授業中は生徒一人一人の活動に細心の注意を払い、授業後は生徒一人一人の学習結果を十分に時間をかけて検

証する必要がある。教える側は大変なエネルギーを使うが、教わる生徒も全ての授業が発表・報告等の主体的な学習活動を行う場合には、大変なエネルギーを使う可能性がある。その意味では各教科間の連絡・調整が必要である。

また、国語科の話し合いの授業を考えても十分に準備をする必要がある。話し合いにおいて「主体的・対話的で深い学び」を行い、「考えを形成し深める力」を育む場合、

第一段階 既に持っている知識や経験、感情による言語化

◎自分の考えの確認や創造（主体的な学び）

第二段階 新しい情報の理解と統合

◎別の考えの理解・統合（対話的な学び）

第三段階 新しい情報の統合による既存の考えの転換

◎新しい自分の考えの創造（深い学び）

の三つの段階を踏むことになる。

アクティブ・ラーニングを行う場合、学習デザインの十分な検討が必要になる。本稿では、三つの段階について言及する。

## 4 ワールド・カフェと自分の考えの形成

ワールド・カフェ方式による話し合いを第一段階「自分の考えの確認や創造（主体的な学び）」として検討する。

ワールド・カフェという話し合い方式は、ある会議のコーヒーブレイク時に、いくつかの小さなテーブルに模造紙がテーブルクロス代わりに敷いてあったので、参加者

がコーヒーを飲み、その模造紙に思い思いの落書きをしながら、会話をしたことから始まっている。<sup>(\*)</sup>そこには「模造紙」、「少人数のグループ」、「もてなしの空間」、「共通の課題」、「全員の貢献の促進」など話し合いを促す要素があった。そして少人数のグループの話し合いを、全体に広げるために、「一人をテーブルに残して、他のメンバーは別のテーブルに出かけ」、「再び元のテーブルに戻る」ことを行う。話し合いの方向としては「資源を引き出す」ことになる。

筆者の提案するワールド・カフェの方法は次のとおりである。(他のテーブルに複数回出かける方式をとる場合もある。)

### ◎ワールド・カフェの方法

**ラウンド1**

- ・店主を一名決め、カフェの名前を決める。
- ・赤や黒、黄以外で自分のマーカの色を決める。
- ・自分の色で模造紙の端に名前を書く。
- ・店主は、テーマと店名を模造紙の中央に書く。
- ・店主も客もリラックスして話しながら、思いつきを自分の近くに書く。

**ラウンド2**

- ・店主以外は、他のカフェに重ならないように行き、前のカフェでの話を紹介し合い、その後また話を続ける。
- ・どのタイミングでも目の前の模造紙にどんどん書き込む。

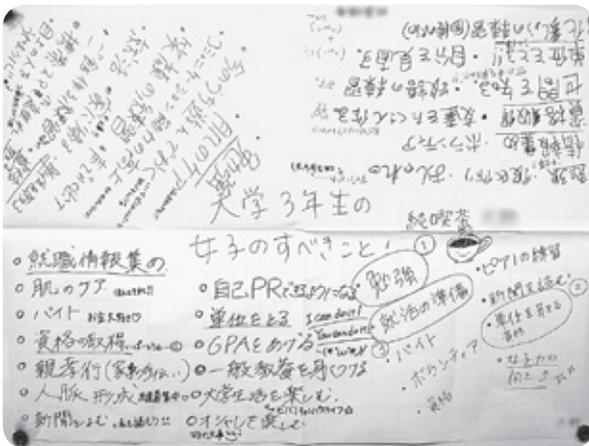
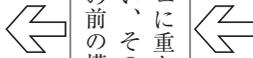


図1 ワールド・カフェの例

**仮の意思決定**

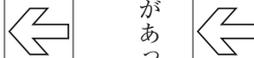
・この話し合いをもとに、自分の考えをひとまず決める。

**わかち合い**

・店主はどんな話し合いがあったのか全体に簡単に紹介する。

**ラウンド3**

・元のカフェに戻り、どんな話があったのか紹介し合い、また話したり書き込んだりする。



# 「主体的・対話的で深い学び」を 目ざした話し合い活動

ここでは「資源を引き出す」ことで、参加者が情報を出し合い、それをもとに自分の考えをもつことができる。自分の考えをもてなかった参加者でも、自分の考えをもつための情報を得ることができ、仮の考えをまとめることができるようになる。また、フリーライダーも自分の資源を模造紙に書き出すことで、参加せざるをえない状態になり、「仮の意思決定」をするため最低限の学習がなされる。もちろん、この段階で、新しい情報を取り込んで自分の考えをより豊かなものにする第二段階や第三段階を実感する参加者もいるはずである。

## 5 ファシリテーション・グラフィックと 新しい情報との合意形成

ファシリテーション・グラフィック方式による話し合いを第二段階「別の考えの理解・統合（対話的な学び）」として検討する。下記の図は、話し合いで起こりがちな原因と、ファシリテーション・グラフィックによつて得られるメリットを、図としてまとめたものである。

ファシリテーション・グラフィックが目ざすものは、話し合いの過程を共有しつつ全員が参加し、意見を出し合い、意見をかみ合わせながら、意見をまとめるということである。これは「話し合うこと」の目ざす「合意形成」である。この段階では「別の考えを理解」するとともに「合意形成」を行う。そして、「合意形成」の過程を自分の意

話し合いのうまくいかな 原因	① 意見が出ない。 (発言者の固定化。言っ たもの負け。演説を拝聴 するだけ。)	② 意見がかみ合わない。 (筋の通らない発言。思 いつきや脱線。論点が不 明確。)	③ 意見がまとまらない。 (水掛け論や堂々巡り。 個人攻撃。結論が曖昧。)
-------------------	---	--	---



ファシリテーション・ グラフィックによる メリット	◎参加の促進。 (発言を安定させて安心 感を与える。発言を発言 者から切り離す。議論に 広がりを与える。)	◎プロセスの共有。 (議論のポイントをわか りやすくする。ポイント に意識を集中させる。共 通の記録として残す。)
---------------------------------	---	---

見をまとめるお手本としたい。

筆者の提案するファシリテーション・グラフィックの方  
法は次のとおりである。

### ◎ファシリテーション・グラフィックの方法

ラウンド1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・司会者（ファシリテーター）を決める。</li> <li>・赤や黒、黄以外の自分のマーカーの色を決める。</li> <li>・自分の色で模造紙の端に名前を書く。</li> <li>・司会者は、テーマと班名を模造紙の中央に書く。</li> <li>・参加者は話しながら、模造紙の中心部分を残しつつ、思い つきを自分の近くに書く。</li> </ul>
-------	---



**ラウンド2**

- ・参加者は、右側の椅子に移動し、そこに書いてある事柄に思いつきやひらめき、意見を書く。

さらにもう一周行う

**ラウンド3**

- ・司会者を中心部分に相違点を赤、類似点を黒、注目点を黄で印をつけたり、線で結んだりして、合意できるポイントを取り上げ、グループで合意できることを決定し、中心部分に書く。

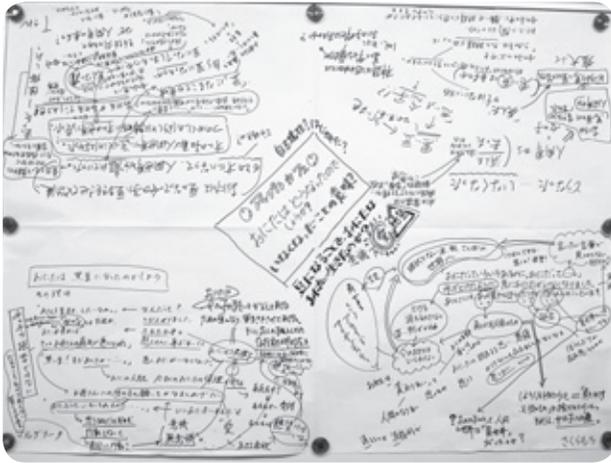


図2 ファシリテーション・グラフィックの例

この段階では、既に自分の考えを不十分であっても何らかの意見をもって臨むことになる。さらに自分の考えに意見が出されることもあり、フリーライダーでいることは難しくなる。また、複数の意見にもとづき合意形成の実際を体験することで、「新しい情報の理解・統合」のお手本とすることができる。

## 6 ポスターセッションと合意形成の確認、自分の考えの創造

ポスターセッションによる発表とまとめを第三段階「新しい自分の考えの創造（深い学び）」として検討する。

ファシリテーション・グラフィックに用いた模造紙のもとに、他のグループに対し、自分たちの話し合いが示せるようになり、他のグループとの話し合いの共有化ができ、クラス全体の話し合いにまで結びつけることができる。筆者の提案するポスターセッションの方法は次のとおりである。

### ◎ポスターセッションの方法

**ラウンド1**

- ・司会者はどんな根拠からどのような合意ができたのか紹介する。
- 「はじめはこんな意見が出て、共通点・相違点・注目点はこちらで、こんな話し合いになり、こんな結論になりました。」
- ・参観者から質問を受ける。

# 「主体的・対話的で深い学び」を 目ざした話し合い活動

## ラウンド2

・クラス全体のファシリテーション・グラフィックの模造紙を見て、感想や意見をもつ。



## ラウンド3

・自分のグループの話し合いや発表・質問、他のグループの発表なども踏まえて自分の考えをまとめる。

## 7

### まとめとして

ワールド・カフェは意見や考えの拡散を、ファシリテーション・グラフィックは意見や考えを拡散から収束に向かわせる機能をもつ。話し合いにおいて「主体的・対話的で深い学び」を行い、「考えを形成し深める力」を育む場合、今回提案したものは次のようなものである。

#### 1 ワールド・カフェ

← 自分の考えの確認や創造（主体的な学び）

#### 2 ファシリテーション・グラフィック

← 別の考えの理解・統合（対話的な学び）

#### 3 ポスターセッション

← 新しい自分の考えの創造（深い学び）

#### 4 各自の意見のまとめ

この方法は文学的文章を読む場合<sup>(\*)</sup>、「読みの課題を設定する」、「作品構造（プロット）の読み」、「語りの読み」等の重要な学習場面で使うことができる。今後は、国語の学習活動の重要な場面で使い、その結果を報告していきたい。

（二〇一七年一月末日）

\*1 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」中央教育審議会 二〇一六年十二月二十一日

\*2 「アクティブ・ラーニングを考える ノートルダム女子大学FD研究会資料」 森朋子 二〇一六年

\*3 『ランダムハウス英和大辞典第二版』小学館ランダムハウス英和大辞典編集委員会編 小学館 一九九四年

\*4 『ワールド・カフェをやるう！』香取一昭・大川恒 日本経済新聞出版社 二〇〇九年

\*5 『ファシリテーション・グラフィック』堀公俊・加藤彰 日本経済新聞出版社 二〇〇六年

\*6 「ファシリテーション・グラフィックを援用した読み深めの学習活動とその効果の測定について」工藤哲夫・愛甲修子・荻野聡 第一二九回全国大学国語教育学会西東京大会要旨集 二〇一五年

# 与謝野晶子の『歌の作りやう』

さかい利晶の杜

与謝野晶子記念館学芸員 安達智美

はじめに

「情熱の歌人」の名でよく知られる与謝野晶子は、明治十一年、大阪府堺市で生まれました。二十二歳の時に発表した第一歌集『みだれ髪』は、女性の恋愛感情を赤裸々に歌ったこれまでの短歌になり作品で、世間に衝撃を与えました。明治三十七年、日露戦争時には、戦地に赴いた弟の無事を願った詩「君死にたまふこと勿れ」を發表し、大きな注目を浴びました。このような詩歌の創作のほか、「母性保護論争」に代表される評論活動や、男女共学を中等教育で初めて行った学校「文化学院」で教鞭を執り、また教科書の編纂といった教育活動、童話・童謡作品の創作や、源氏物語の現代語訳などの古典研究といった幅広い分野で活躍しました。

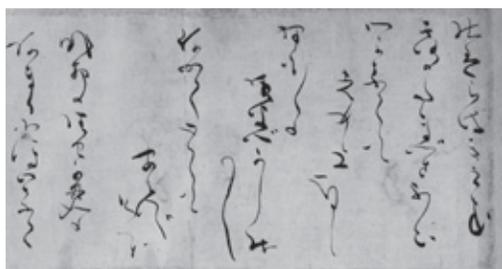
また、晶子は若い時期に才能が花開き、揮毫を求める声が多かったため膨大な数の資料が残っており、現在でも毎年新資料が発見されるほどです。ここでは、多くの資料の中から、その一部と、歌・書といった作品の作り方についてご紹介いたします。

## 歌の作りやう

晶子の代表的な歌論書に『歌の作りやう』があります。この本によれば、晶子は歌を「実感」によって詠むと述べています。実感とは感動であり、感動した時にはその感想が「糸のほぐれるやうに踊り出し」、「其れを写す筆のほうが其れに続きかねる程の速力で踊り出す」と述べています。歌が浮かべば徹夜をしても詠み、何首も歌ができたようです。歌稿ノートなどの筆跡は、短冊や入稿原稿の読みやすい字とは違って乱れており、思いつくままに書いた様子が浮かぶようです。

## 晶子の書

晶子の書は情熱的なイメージとは反対に、非常に細く繊細な文字

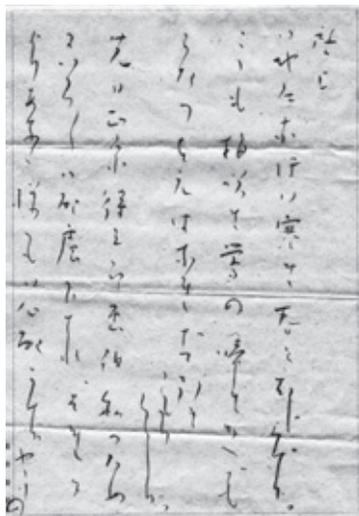


▲図1 20代頃の筆跡

与謝野晶子書簡 森崎富寿宛

▲図2 50代頃の筆跡

与謝野晶子書簡 小日山直登宛





春の灯ならぶ圓山へ法の灯とほる音羽の山へ」となっており、本短冊の歌は少し表現を変えたもののようです。晶子の歌には京都の地が詠みこまれたものが数多くあり、この歌もその一つです。円（圓）山にも音羽山にも灯がとまり、美しい景色の中へ出かけて行く晶子の心の高揚感が伝わってくるようです。

## 百首屏風

与謝野晶子の「百首屏風」は渡欧費用捻出のため、屏風に自筆の歌を百首書いて販売したエピソードが有名ですが、渡欧以降の年代に制作されたものも数多く残されており、渡欧費用捻出以外の目的でも制作していま

した。大小の歌が自由に屏風の上に並ぶ、晶子の美的感覚が表れた美しい作品です。書き方はまず太い筆を使って大きく歌を書き、つぎに中くらいの筆を使って書き、最後に小さい筆を使用して隙間を埋めるように書いて、一日で書き上げました。

屏風の制作は、屏風を床に広げ、その上にふねと呼ばれる板を渡し、晶子はその上に片足を乗せて書きました。親子で作ったエピソードも残っており、子どもが墨を擦り、歌が百首近くなるよう、晶子が一首書くごとに子どもが歌の上にマッチ棒を一本置いていき、百首近くなると棒を集めて、百首まで残り何首、といった方法で数を



図5 百首屏風(みよし野の)

かぞえたようです(図5)。  
おわりに

晶子の歌の作り方は、実感が言葉になり、言葉が文字になって歌ができるといったものでした。晶子は歌が一度完成しても、歌集収録時や揮毫の際に練り直し、改作してよりよい表現を追求しています。いろいろなかたちでの揮毫の機会が多かったために、晶子は自身の作品に向き合い、より完成度の高い作品を残すことができたのではないのでしょうか。

## 与謝野晶子記念館(さかい利晶の杜)

最後に、与謝野晶子記念館の紹介をします。記念館では常設展示で晶子の多様な活動と人物について、さまざまなアプローチで紹介しています。



図6 与謝野晶子記念館  
※写真は全て堺市博物館蔵

晶子の書の展示も多く行っており、「百首屏風」も精巧な複製で展示しております。露出展示しているため、すぐ目の前で見ることで、作品の迫力を間近で感じられます(図6)。また、年に数回開催する企画展では、実物資料を見ていただけるようにしており、晶子の業績を深く掘り下げて紹介しています。晶子の書と晶子からのメッセージを訪ねに、ぜひ一度ご来館ください。

## 編集後記

二〇一七年春号をお届けさせていただきます。

中学校においては、二〇二一年度から全面实施される新学習指導要領が告示されました。

今回の改訂では、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の三本柱を基調とした、「資質・能力」の育成が目ざされています。

そのような枠組みの変化を捉えながら、子どもたちが自分の人生をどのように拓くのか、二〇三〇年という近い将来に日本がどのような社会になっているのか、子どもたちが直面するリアルな問題など、中教審の答申に示された要素をくみ取りながら、新しい教科書編集に取り組んでいければと思っております。

当社ホームページにて、授業に役立つ資料、新学習指導要領についての情報、日々の生活に役立つコラムなど、さまざまな情報を更新しておりますので、ご覧いただければ幸いです。

◎教育出版ホームページ

<http://www.kyoiku-shuppan.co.jp/index.html>

## 【表紙絵】

今号の表紙絵は、与謝野晶子『みだれ髪』の「胭脂紫」より一首を選びました。「清水」や「祇園」といった京都の美しい街並みや、桜や月の情景を感じることができると歌です。

清水へ 祇園をよぎる 桜月夜 こよひ逢ふ人 みな  
うつくしき

与謝野晶子

## 【歌意】

咲きほこる桜の花に月の光の輝く夜。清水へ向かって祇園の辺りを過ぎて行くと、今宵行き逢う人がみな美しく見えます。



第15回

# 地球となかよしメッセージ

## 作品募集 (2017年度)

「地球となかよし」という言葉から感じたり、考えたりしたことを、写真(またはイラスト)にメッセージをつけて表現してください。

応募者全員に  
参加賞が  
もらえるよ!

応募資格	小学生・中学生(数名のグループ単位での応募も可)
応募期間	2017年7月1日～9月30日 詳細は「優秀作品展示室」とあわせてホームページをご覧ください。
作品テーマ	①身のまわりの自然が壊されている状況を見て感じたことや、自然環境や生き物を守るための取り組み ②さまざまな人との出会いを通して、友好の輪を広げた体験、異文化交流、国際理解に関すること ③その他、「地球となかよし」という言葉から感じたり、考えたりしたこと

◎主催/教育出版 ◎協賛/日本環境教育学会  
◎後援/環境省、日本環境協会、全国小中学校環境教育研究会、毎日新聞社、毎日小学生新聞  
\*協賛・後援団体は昨年実績で、継続申請中です。

応募の決まりなど詳しくはホームページを見てね

<http://www.kyoiku-shuppan.co.jp/>



「地球となかよし」事務局 TEL. 03-3238-6862 FAX. 03-3238-6887  
〒101-0051 東京都千代田区神田神保町2-10

前回  
入選作品



### ツバメに借家

去年から、うちの外灯の上にツバメが巣を作るようになりました。実はツバメが下見に来た時、巣を作らせないようビニールをかぶせました。しかし、新聞で「都市部のツバメの子育て受難」の記事を読み、ビニールははずしました。ふんで玄関が汚れないように外灯にラップをかけ、下にカゴをつけ、新聞紙をひいて受け入れました。ヒナの成長を観察、見守ることができてとても幸せな気分になりました。

中学国語通信 道標 (2017年 春(第34)号) 2017年3月31日 発行

編集: 教育出版株式会社編集局 発行: 教育出版株式会社 代表者: 山崎富士雄  
印刷: 大日本印刷株式会社 発行所: 教育出版株式会社

〒101-0051 東京都千代田区神田神保町2-10 電話 03-3238-6864 (内容について)  
URL <http://www.kyoiku-shuppan.co.jp> 03-3238-6901 (配送について)



## なかよし宣言

わたしたちをとりまく自然や社会は、科学技術の進展や国際化、情報化、高齢化などによって、今、大きく変わろうとしています。このような社会の変化の中で、人間や地球上のあらゆる命がのびのびと生きていくためには、人や自然を大切にしながら、共に生きていこうとする優しく大きな心をもつことが求められています。わたしたちは、この理念を「地球となかよし」というコンセプトワードに込め、社会のさまざまな場面で人間の成長に貢献していきます。

- 北海道支社 〒060-0003 札幌市中央区北三条西3-1-44 ヒューリック札幌ビル 6F  
TEL: 011-231-3445 FAX: 011-231-3509
- 函館営業所 〒040-0011 函館市本町6-7 函館第一ビルディング 3F  
TEL: 0138-51-0886 FAX: 0138-31-0198
- 東北支社 〒980-0014 仙台市青葉区本町1-14-18 ライオンズプラザ本町ビル 7F  
TEL: 022-227-0391 FAX: 022-227-0395
- 中部支社 〒460-0011 名古屋市中区大須4-10-40 カジウラテックスビル 5F  
TEL: 052-262-0821 FAX: 052-262-0825
- 関西支社 〒541-0056 大阪市中央区久太郎町1-6-27 ヨシカワビル 7F  
TEL: 06-6261-9221 FAX: 06-6261-9401
- 中国支社 〒730-0051 広島市中区大手町3-7-2  
あいおいニッセイ同和損保広島大手町ビル 5F  
TEL: 082-249-6033 FAX: 082-249-6040
- 四国支社 〒790-0004 松山市大街道3-6-1 岡崎産業ビル 5F  
TEL: 089-943-7193 FAX: 089-943-7134
- 九州支社 〒812-0007 福岡市博多区東比恵2-11-30 クレセント東福岡 E室  
TEL: 092-433-5100 FAX: 092-433-5140
- 沖縄営業所 〒901-0155 那覇市金城3-8-9 一粒ビル 3F  
TEL: 098-859-1411 FAX: 098-859-1411