



「問題意識を喚起する」作文教材の開発

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学岩見沢分校 公開日: 2017-07-07 キーワード: 作成者: 森田, 茂之, 北山, 裕規, 桑原, 直人, 勝原, 竹美, 山下, 幸, 梶, 禎行, 藤澤, 賢治, 星賀, 康弘, 堀, 裕嗣 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00009291

「問題意識を喚起する」作文教材の開発

森田 茂之・北山 裕規・桑原 直人・勝原 竹美・山下 幸
梶 禎行・藤澤 賢治・星賀 康弘・堀 裕嗣

I 「問題意識を喚起する」作文教材を問う

戦後において「教材を教えるのではなく、教材で教えるのだ」という進歩派の主張が跋扈した。それは児童生徒への配慮抜きで、教師の知識をそのまま国語教室に持ち込むことへの警鐘であり、手段はどうあれ教材理解を昂じていけばそれでよしとした戦前教育への批判でもあった。その意味では有効な提言であったと言える。爾来、国語科教育はこのスローガンに見合うようさまざまな試みが為されてきた。文学教材を例にとれば、指導のねらいは構想や主題を理解させることにのみあるのではなく、学習効果として、総じてなんらかの人間像を把握する能力を養成するところにある。つまりは「教材で」学ばせる『何を』が主要だったのである。

しかし、長く常識であったこの提言は、ややもすると何が優れた教材であるかを問う、教材論をおろそかにしてきた経緯がある。なかでも教材とする作品そのものの質を問う作品論を欠如せしめる危険性をもつ。しだいに教材観が希薄になる。結果として、いかに教えるかという方法論に教師を埋没させていく。作品本質とあまり関係のないところで、ワークシートや吹き出し、動作化・視写・続き話・ペープサートなど、さまざまな方法を駆使して学習活動を活発化させることが、ひとつの流行にさえなった。もちろん教師が考案するもろもろの手法は必要である。必要ではあるが、それらを駆使した国語教室が、作品本質との必然で為されるものでないかぎり、教師が手練手管を弄すれば弄するほど、読みの成立を阻害することになる。

「教材で」教えるといっても、それは教材とした作品との出会いなくしては為されない。読むという主体的な言語経験のないところで、指導目標達成のために作品を使うということは、きわめて容易に教材を指導のための手段としてしまう。指導意図に合致するように、作品に手をいれ改竄することがさかんにおこなわれた。指導目標さえ達成できれば、教材はなんでもよいと考えるのは明らかに誤りである。教師自身、教材で何を教えるのかの『何』が学習内容のはずであるが、いつのまにか手法段階としてしか捉えられないからである。

文学作品は元来、教育に奉仕するために書かれてはいない。いわば教育的な意図を越えた独立の価値を持っている。国語教室では教育意図を越えてその価値を発揮し、ある局面のある瞬間に指導目標さえ突き崩すことさえある。今や教師は作品そのもの＝「教材を」指導しなければならない。作品を教育意図の枠に閉じこめて矮小化することなく、教材研究としてまず、作品としての価値を問うことから出発しなければならない。昨今の新聞テレビの報道を待つまでもなく、いじめを越えた暴力・障害・殺人事件が後を絶たない。そのような現代に生きる児童生徒にとって、国語科の教科書教材がどれほどの価値をもっているのか。教師の教材開発が切実に迫られている。

教育実践研究会『水輪』は、いとうひろし著『だいじょうぶ だいじょうぶ』と小泉吉宏著『戦争で死んだ兵士のこと』という絵本を教材として発掘した。本稿は、これらによって問題意識を喚起されたとき、児童生徒が胸先を突きあげてくる輻輳した思考を文章表現に託すという、本誌第21号掲載論文「『問題意識喚起の作文教育』の現代的位相」(9～21頁)を発展させたものである。学習指導要領で教師自らの自主教材が大幅に許容されて久しい。しかし、教育実践のなかでの取り組みは、桎梏があった時代より退潮しているという皮肉な現実がある。今年度、豊穡な絵本の世界を発見したことは新鮮な喜びであった。

(森田茂之)

Ⅱ 【愛】問題意識喚起 教材『だいじょうぶ だいじょうぶ』（いとうひろし 1995 講談社）

教材解釈Ⅰ 小学校の教材研究

エロスとアガペ、フィリアと呼ばれる友情・愛情・兄弟愛・肉体的な愛と精神的な愛、奪う愛に捧げる愛、神の愛など、「愛」の種類や分類については、宗教や学者・作家などによって様々であり、定義も多様である。だが、精神科医である小林司氏は、「私はただ一種類の『愛』があるだけだと考える。愛の対象が『子ども』や『恋人』や『人類』など異なる場合に別のものに見えるだけである」として、「愛」を次のように定義している。

愛とは、個人もしくは複数の人に対して、相手のしあわせと成長とに心づかいをし、共感的に相手を理解し、優しく扱って、親密感と愛着を抱き、すべてをありのままに受容して許し、無条件で自分を与え、ともに成長すること。

（『愛とは何か』P129～130 小林 司 1997 日本放送出版協会）

論客の第一声が、頻発する少年犯罪に言及している昨今、国語教室において「愛」を問う意義は大きい。正しく「愛」に育まれた経験は、人格形成に多大な影響を与える。軽佻浮薄な「愛」が氾濫する中、深く温かい本物の「愛」について熟考させる作品として、『だいじょうぶ だいじょうぶ』（いとうひろし 1995 講談社）を取り上げた。選定した理由は、以下の通りである。

まず第一に、状況設定が発達段階に即していて、児童生徒が共感的に感受できるであろうということが挙げられる。「愛」ということ自体が抽象概念であるため、卑近な体験に即して具体的に考えさせることができる、あるいは身近に祖父がいなくても、想像が容易であろうという点において、教材化に好適である。

第二の理由は、愛に見守られて成長していく過程を実感させることができる、という点にある。少子化や日常生活における利便性の向上により、他人に生かされているという「有り難さ」が忘れられがちになっている。ともすると、我儘で自分勝手な振る舞いや考えが横行し、殺伐とした風土を生み出している。それを打破するためには、他者による愛に気付かせることが有効である。一人よがりな思い込みで意気がることの虚無を知らしめるために、愛情を受けることの大切さ、奥深い意義を感得させる機会を設けることは、双方向の「愛」を考える上で重要である。

第三の理由は、温かい愛に接してきた者は、温かい愛を還せるようになる、ということに気付かせることができる点にある。祖父の愛情に見守られて探索行動をしてきた「ほく」は、世の中の現実を知り、機微を感じ取りながら世界を広げてきた。そのほくの成長は、「ほくは、大きくなりました」という一行に収斂される。そしてそこから、新たに「愛」が生まれ出てくる。最後に書かれた「だいじょうぶ だいじょうぶ」という言葉は、それまでの「だいじょうぶ だいじょうぶ」とは違って、愛の内実が豊かに付加された愛情表現となる。ここに愛は双方向にベクトルを持ち、昇華された「愛」の形を見ることができるのである。

ある事象の只中にある者が、冷静に自らを客観視するのは、困難である。大抵の場合、時間や空間が隔たった時に、初めてその時の状況を客観化し、冷静な目で分析することが可能になる。今ここで取り上げた肉親による愛の享受は、学習する子供自身が、近い身内の愛を必要としている正に只中にあるわけで、自らの状況を客観視することは難しい。しかし本作品を学習することによって拓かれた肉親の愛に対する認識は、将来的に享受する愛が献身する愛へと変容する場面が自らの体験の内に具現化した時、より血肉化して実感されるであろうという点において、大きな意味をもつ。「愛」を感じ取る感性を研磨した者は、他者に愛を与える力を持つことができる。ひいては、よりよい生を生きることができるようになるであろう。現今の社会で求められているものの一つが、ここにある。

（北山裕規）

教材解釈Ⅱ 中学校の教材研究

人が人を大切に思う気持ちというものは、とても素朴でありながら、かけがえのないものだと今更ながら思わせるものが、この作品にはある。「ぼくが いまより ずっと あかちゃんに ちかく、おじいちゃんが いまより ずっと げんきだった ころ」、「ぼく」は毎日のように「おじいちゃん」と手をつないで家の近くの散歩を楽しんでいた。「ぼく」にとってその散歩は、遠くの海や山を冒険するように楽しく、幼児にとっての未知への冒険であった。

「おじいちゃん」は散歩しながら、途中で出会うあらゆる事物や生き物に「ふるくからの ともだちのように」優しく声をかける。「ぼく」は、「おじいちゃん」によって自分の周りの世界を広げられていく。幼い子が自然や社会の様子を知るようになり、自分と外界とがどのように関わり合っているかという認識を得るよう導くのは、身近にいる大人の役目である。そして、世の中には、いずれは遭遇するであろう困難や危険もあることを教え示してやることもまた、大人の責任だ。この作品中の「おじいちゃん」は、「ぼく」が成長していくための手助けをしてやることのできる身近な大人の役割を、自然な関わり方で、見事に果たしているのである。

散歩中に会った困難や危険に、「ぼく」は「なんだか、このまま おおきく なれそうにない」と不安を抱えてしまうのだが、「おじいちゃん」はその度に手を握ってやり、おまじないのように、「だいじょうぶ だいじょうぶ」とつぶやく。やがて、このつぶやきの意味を「ぼく」は理解し、その意味を「この よのなか、そんなにわるい ことばかりじゃ ないって こと」だとして、実生活での経験を重ね合わせて、困難や不安は解決され解消されるものだと思うに至る。未だに克服できないこともいつかはできるようになると信じ、未来に出会うであろう「もっともっと、たくさんの ひとや どうぶつや くさや きに」期待を膨らませるまでに成長するのである。

作品は、冒頭と対照的な表現「ぼくは、ずいぶん おおきく になりました。おじいちゃんは、ずいぶん としを とりました。」と、背が伸びて、おそらくは自分の小遣いであろう一つの硬貨で花を買い、一人でバスに乗って「おじいちゃん」の入院している病院へ行く絵で終盤を迎える。ここには、「おじいちゃん」と手をつないで散歩し、一緒に何度も繰り返した「だいじょうぶ だいじょうぶ」によって自信をつけながら成長した「ぼく」が存在する。彼には「おじいちゃん」に助けられ、見守られて育ってきた自覚がある。愛情をふんだんに注がれて、ここまで大きくなったと理解している。「だから こんどは ぼくの ばんです。」という思いが自然に湧き出るのである。

病室のベッドに横たわる「おじいちゃん」の手を、かつては自分がしてもらっていたようにしっかりと握り、「だいじょうぶ だいじょうぶ」と何度でも繰り返す「ぼく」。彼は、注がれてきた愛情の深さに決して負けないほどの愛情を込めて、心の中で「だいじょうぶだよ、おじいちゃん」と語りかける。その幼い胸の内には、切ないまでの祈りが籠っているはずだ。発見に満ちた楽しい散歩。危険との遭遇、言いようのない不安。そして、励みとなり、いつしか自分に自信を与えてくれた「だいじょうぶ だいじょうぶ」。「おじいちゃん」とのたくさんの思い出を振り返りながら、いつの日かまた一緒に散歩ができる日が来ることを祈っているのだろう。その祈りの美しさを、大好きな「おじいちゃん」の枕元にそっと置いた、なげなしの小遣いで買った花が語りかけている。

人々の心に「おかげさまで」の気持ちが薄らいできて、どうにも空疎で味気なく、人と人との温かな心の交流が希薄な社会の雰囲気が出来上がってしまったように思う。そのような雰囲気が、時にいわゆる少年犯罪をはじめとする殺伐とした事件を生む背景の一要素になっているとも感じられる。「おじいちゃん」が孫に注いだ愛情の素朴な温かさが、心優しい「ぼく」を育てた。「ぼく」は一人で育ってきたのではなく、「おじいちゃん」に愛され大切に導かれて成長した。今ある自分は、親や祖父母、友人などの身近な人に大切に思われ、支えられ助けられながら「おかげさまで」成長してきたのであって、決して一人で育ったのではないということを、改めて中学生に思い至らせた。そして、これから生きる中学生の世代には、注がれてきた愛情をまずは身近な人に注ぐ「ぼくの ばん」は既に巡ってきているはずだと問いかけたいのである。

（桑原直人）

【生死】問題意識喚起 教材『戦争で死んだ兵士のこと』(小泉吉宏 1997 ベネッセ)

教材解釈Ⅲ 小学校の教材研究

普段教室にいる小学生の様子を見ていると「死」について考えることはもちろん、いかに生きるかを意識している児童は皆無だと感じる。また日々様々な分野で扱われている「死」の在り様があまりに軽く、「死」を切実に受け止めることができない現状である。何となくその時が楽しいと感じられれば良いという風潮の中で、児童がいかに生きるかを真剣に考え行動することは非常に難しいといえるだろう。これは発達段階を考えると無理はないのかもしれない。しかしこの意識の希薄さは自分の行動についての無責任な児童や自分の将来に対する目的意識のない児童が増えていることと無関係ではない。児童には「自分はこうなりたい」という夢や理想も真剣に思い描けなくなりつつあるのではないだろうか。事実、教室で将来なりたいものを問うても明確に答えられない児童は多い。

この作品は兵士の「死」の事実から始まっている。いかに死んだかを問題とせず、「死」に至るまでに兵士がいかに生きたかが時間を遡る形で描かれている物語である。以下の理由から本作品によって児童個々が「死」について考えると共に自己の「生」への問題意識を持つと考える。

一点目は、「死」は絶対的な生の終わりだと認識させることができることである。「5日前、友達と週末にヨットに乗る約束をした。」「10日前、恋人にプロポーズをし将来を誓い合った。」という表現からは、兵士の「死」によって友人との約束も恋人との結婚生活も実現不可能となってしまうことが描かれる。また人生を遡るにつれ増す、生への希望と裏腹に、突き放すように書かれる「今はのどかな湖のほとり、ひとりの兵士が死んでいる。」という表現から、これから続くはずの生の時間がもうそれ以上進まなくなってしまうという「死」の絶望感を児童は感受するに違いない。

二点目は、周囲の人間の「死」への悲しみを捉えることができることである。友人、恋人、両親などが兵士の「死」を悼み悲しむであろうことは想像に難しくない。これは「死」が関わりの深い人間達の悲しみを産むものである、つまり生が他者との深いつながりや支えによって織り成されていることを意味する。決して自分だけの力で生きている者などいないのである。特に対比させて描かれる両親の姿と兵士が横たわる姿は、親の子に対する愛情や願いを強く感じさせられると共に、「死」の孤独感を浮かび上がらせる。逃れようのない「死」の孤独感から、児童個々が自分の「生」がどのような支えのもとに送ることができるのか考える起点となるはずである。

三点目は、「生」の価値を考えることができる点である。特に「4時間前は、戦渦に巻きこまれた子どもを助けていた」という部分では、ただ一つの命を救ったその行為によって、兵士の「生」は価値あるものと捉えることができるであろう。しかしその行為も兵士自身においては、「死」と言う現実の前に報われることはない。だからこそ読者も兵士の「死」に悲しみを覚えるのである。そこから児童が自己の「生」を見つめなおし、いかに生きるかという問題意識を持つと考える。

いかに生きるか。誰にでも関係あることであるが、普段は意識すらしていない。いかに生きるかは、理想の自分を思い描いたり、もっと身近な目標を掲げたりすることでその意味を代用できるだろう。だが、明確な目的意識も持たずにただ生かされているような児童が増える中で、この作品によって、「死」の重みについて考えさせることの意味は大きい。それは先に述べた「死」によって浮かび上がる「生」の姿を見つめることができるからである。

「死」というものが逃れられない現実として児童の中に認識できた時、自分の「生」に価値を見いだそうと児童は葛藤するに違いない。特に小学生にとっては「生」が様々な人からの恩恵によって成り立っていることを実感させたいと考える。そこから児童個々が自分の存在価値と「いかに生きるか」を見いだしていくはずである。つまり「自分はこうありたい」という明確な姿を描こうとすることが、今を生きる児童には必要なのである。

(勝原竹美)

教材解釈Ⅳ 中学校の教材研究

人々の反応が「驚き」から「慣れ」へと変化しつつある少年犯罪や児童虐待。他人はもちろん、身内や自分自身の生命さえをも、まるで弄んでいるかのような凶悪犯罪が後を絶たない。これらの事件が連続して起こる背景には様々な要因が考えられる。少年犯罪で共通している点の多くは、口数が少なく優しそうなタイプで、普段はまわりからも「いい子」として見られているような少年像である。また、児童虐待で言えば、「まさか死ぬとは思わなかった」などという現実感に乏しい両親像である。

豊かすぎる現代において、「生」の実感は希薄になりつつある。まして「死」に対しては、想像すらできない現実が横たわっている。

改めて考えてみれば、生きている私たちの誰ひとりとして、死んではいないわけだ。誰ひとりとして、死のことを知らないわけだ。両親も先生も、どんなに偉い人や老人でさえ、生きている限りは死のことを知らないわけだ。それなのに、なぜ私たちは、それを知っていることであるかのように言うのだろうか。知っていることであるかのように、怖れたり、時には求めたり、また時には人にもたらそうとしたりしながら、生きているのだろうか。死のことを知らない私たちが生きているということは、では、どういうことなのだろうか。

（『中学生の教科書—死を想え—』P199池田晶子 1999 四谷ラウンド）

「生」と「死」—当たり前のことでありながら、この対立概念を認識できない生徒に、改めてその意味を再考させうる作品として、『戦争で死んだ兵士のこと』（小泉吉宏 1997 ベネッセ）を選定した。その理由を以下に記す。

まず、第一に、「死」から「生」への喚起である。「今はのどかな森の中の湖のほとり、／ひとりの兵士が死んでいる。」という場面・人物設定から始まるこの物語は、時間を追っての回想によって構成される。ただし、ここでの回想は、過去から現在に至るのではなく、現在から過去へと辿る逆構成をとっている。「1時間前、兵士は生きていて闘っていた。」「2時間前、兵士はひとり道に迷っていた。」……と続く構成は、友達・恋人・両親・将来など様々な体験を描写していく。これにより、一兵士の「死」が、一人の人間の「死」へと転化し、「生」の重みがより増してくるのである。

第二に、「生」の再考である。回想の結末場面、「24年前のきょう、この世に生をうけた。両親が結婚して9年目に出来たひとり息子だった。」という説明は、輝きを放ち始める「生」の証しと捉えることができるが、「死」という現実にはあまりにも重い表現である。「ひとりの兵士の死」はごくありふれた「死」ではなく、読者各々が生きることを意味を問いなおすようなきっかけとなる「死」であると考えられる。

第三に、「現実」への直視である。冒頭場面の反復となる「今はのどかな森の中の湖のほとり、ひとりの兵士が死んでいる。」で締めくくられる物語の構成は、読者を回想から現実に引き戻す役割を担っている。同時に、避けようがない「死」が横たわっている現実にも目を向けさせる効果となっている。戦争という非日常的状況でなくとも、「死」に至れば「生」の思い出は消え果てて、孤独へと辿り着く。そうした「現実」を直視することが可能となる構成と考える。

以上、本作品の選定理由を記したが、問題はこれが虚構作品だということである。生徒に見られる想像力の貧困さと言うまでもないが、現実と空想の融合が問題視されている昨今、この教材の価値は大きいと考える。なぜなら、「生」の実感と「死」の認識こそが、自己存在の確認を果たすと考えられるからである。

他人の生命を弄ぶことで自己の存在証明を確認しようとしているのが現代の少年犯罪や児童虐待の特徴とするならば、この作品で描かれる「生」と「死」の重みを実感させることで、現実に生きる自己の存在証明を確認させたいと考えるものである。

（山下 幸）

Ⅲ 授業実践記録

【愛】実践考 i (小学2年)

問題意識を喚起させるために、本文中に6回書かれている「だいじょうぶ だいじょうぶ」という言葉の吟味を軸に、授業展開した。①おじいちゃんがほくに言ったもの、②おじいちゃんとほくが言ったもの、③ほくがおじいちゃんに言ったもの、の3つに分けて考察したのである。「単方向の愛」が、完結を志向するより高邁な「双方向の愛」へ変容することに気付かせるためである。

教師と児童による2回の通読後、印象表出として『『ほく』はおじいちゃんのことをどう思っているか』という発問をし、記述させた。予想通り、「やさしい」と書かれたものが59パーセントを占め、次に「好き」と書かれたものが24パーセントを占めた。病床のおじいちゃんに触れたものは、9パーセントであった。このうち、「やさしい」という記述は「おじいちゃん→ほく」、「好き」という記述は「ほく→おじいちゃん」という、それぞれ単方向の感情に着目したものである。病床のおじいちゃんについて書かれたものは、「おじいちゃん⇄ほく」という双方向の感情を意識したものである。

印象表出後、「だいじょうぶ だいじょうぶ」という言葉を3つに分けた。そして①・②と、本文を根拠にしながらい「だいじょうぶ」の内容を確認した後、③について発表なして記述させた。最終ページに書かれている、「『だいじょうぶ だいじょうぶ』 だいじょうぶだよ、おじいちゃん」に続く言葉を考えさせて、その理由も書かせたのである。ここが、問題意識喚起の場面である。その結果、「今度はほくが見守り、心配する番」「感謝」といった、ほくにしてくれたおじいちゃんの行為に触れて「おじいちゃん⇄ほく」という双方向の「愛」に言及したものは、53パーセントに増えた。また残り47パーセントについては、過去のほくとおじいちゃんとの関係に触れてはいないものの、すべておじいちゃんへの思いやりの言葉が記述されていた。

与えられる「愛」に慣れてしまっている児童にとって、『だいじょうぶ だいじょうぶ』は、与える「愛」「双方向の愛」の意義について考える好機となった。(北山裕規)

【愛】実践考 ii (小学5年)

問題意識喚起発問

もし自分が「ほく」だったら、最後の文の後に何と言ってあげますか。またその理由は何ですか。

上記の発問の意図は次のようである。すなわち、①一方向の愛から双方向への愛への転換をとらえているかを見るため、②教材である『だいじょうぶ だいじょうぶ』を通じて、描かれた情愛の内実を読み、児童一人ひとりが自分にとっての情愛とは何かを思考し表現するため、である。この発問に行き付くまでに、おじいちゃんから「ほく」へと向けられた情愛の深さをとらえる、一方向の愛から双方向への愛への転換点を明確にする、といった流れで授業を進めた。勿論、問題意識喚起の発問にすべてを集約させるねらいでこのような発問構成を考えた。

問題意識喚起発問に対する児童の反応は、概ね三つに類分けすることができる。iは双方向の情愛に気づき、「恩返し」、「今度はほくが勇気づける番」などの言葉で情愛を表現していたもの、iiは双方向の情愛には気づいているものの、病気のことのみを具体的に書いてあったものである。iiiは双方向の情愛には気づくことなく、ただおじいちゃんの体調を心配しているものである。割合としては、iが最も多く、iiとiiiが数名となった。ほとんどの児童が双方向の情愛、すなわち与えられるだけの情愛から与える情愛をとらえていた。児童が短作文の中に綴っていた「いつもそばにいてはげましてくれたおじいちゃん」や「ずっとはげましてくれたおじいちゃん」という言葉は情愛の感受を記している。また、そのようなおじいちゃんのために「今度はほくがはげます番」という

ように受け続けた情愛を返す行為につなげていることは双方向の情愛の成立を記しているといえる。そのみならず、情愛に育まれた人間は他者に情愛を持って接することができるということも記していることになる。

ただ、5年生という学齢からか「情愛」や「愛」などの言葉が綴られておらず、語彙の少なさが児童の表現に深みを持たせていないことが指摘でき、これからの課題となった。（梶 禎行）

【愛】実践考Ⅳ（中学1年）

範読と音読（1ページ1名ずつのリレー読み）の後、「おじいちゃん」と「ぼく」の関係を表す言葉を発表させた（印象表出）。愛情、信頼、仲よし、助け合い、恩といった反応があり、この作品の平易な表現とほのぼのとした絵によって、導入の段階で核心に迫る捉え方がみられた。次に文中の六つの「だいじょうぶ だいじょうぶ」に着目させ、分類させた。これは、「ぼく」の成長の過程を捉えることを狙ったものである（想像表出）。最初の「だいじょうぶ……」は「おじいちゃん」が言った「おまじない」で、最後は「ぼく」が「おじいちゃん」に言ったもの、間の四つは不安や困難に出会った時に「だいじょうぶ……」の意味がわかってきた「ぼく」が「おじいちゃん」と一緒に言っているものというように分けられた。

続いて最初と最後の「だいじょうぶ……」の違いを問い、「おまじない」にしか聞こえなかったこの言葉が、最後には「ぼく」の「おじいちゃん」に向けて心から語りかける言葉に変わっていることがここまでで理解され、「おじいちゃん」と「ぼく」の心の交流の温かさを読み取っていった。

次に、最後の一文（だいじょうぶだよ、おじいちゃん。）に「 」が付いていない理由を問うたが、すぐに「ぼく」の心の中の言葉だからという反応が得られた。しかしながら、生徒の作文の内容に深まりが不足し、思わず書きたくなるような問題意識を喚起させるだけの、沈黙葛藤を引き起こす発問をこの段階に用意できなかったことが原因と考えられる。

とはいえ、『だいじょうぶ だいじょうぶ』だいじょうぶだよ、おじいちゃん」に続く「ぼく」の心の中の言葉と、その言葉を思い描いた理由を書いた生徒の作文には、愛情を注いで育ててくれたことへの感謝と、「こんどは ぼくの ばん」だと思い、愛情の恩返しをたくさんしたいから元気になってほしいと祈り、励ます「ぼく」の気持ちが素直に表われたものが多かった。短く平易な内容の絵本ではあるが、1時間完結の実践としたため多少の無理はあたり、作文記述のための時間が十数分しか確保してやれなかったことが悔やまれる。（桑原直人）

【愛】実践考Ⅳ（中学2年）

問題意識喚起発問 この教材を読み、今までの成長過程を振り返って考えたことを書きなさい。

この発問の意図は次の2点である。第一に中学2年まで成長してきた過程には、家族の支えがあったことに気づかせること、第2に教材内で描かれている「ぼくの番」が中学2年生には既に来ていることに気づかせることである。部活動や習い事などで家族との会話が少なくなってきた生徒達にとって、「家族愛」という問題を考えることは、精神的な成長に大きく寄与する。このような効果を狙った発問である。

この発問までに、生徒には題名でもある『だいじょうぶだいじょうぶ』という言葉が、教材内でのどのように描かれているかを二度問うている。一度目は教材範読後すぐに、何の指定のないままにであり、二度目は主題を意識してという指示のもとである。主題を意識させると、「ぼくの成長に不可欠な言葉」「ぼくとおじいちゃんのやさしさがつまった言葉」等という解釈で落ち着いた。このような解釈のもとで、自己に立ち返らせて作文に取り組みさせたわけである。

生徒作文の内容は、概ね以下の4つに分類される。A「支えてくれた家族を自分も支える時がき

ている」、B「支えてくれた家族の愛に応えるよう努力したい」、C「自分も家族の愛に支えられて成長してきた」、D「『ほく』にはおじいちゃんがいて良かった」。これらのうち、A Bの反応は8名の生徒が該当し、発問意図2点を自分なりに捉えて綴った反応であると言える。Cの反応は12名が該当し、発問意図の1点について正確に捉え、綴ったものであると言える。

これは、作文執筆にあてた時間が7分という短い中で、8名が「応える番であること」を綴り、6割程の生徒が自らの体験を想起し、綴ったという結果である。授業者としては、自らの体験を6割の生徒が執筆したことから、本教材の問題意識喚起力の高さを強く感じた。(藤澤賢治)

【生死】実践考 i (小学6年)

問題意識喚起発問 兵士の死から自分の「生きること」と「死ぬこと」についてどう考えますか。

初読後の児童の感想は「兵士がかわいそう」というものが大半であった。死んだことによって約束が果たせなくなってしまったことと、結婚後の生活の消失してしまったことがその理由としてあげられた。その後作品が時間を遡って描かれていることを確認し、兵士の「生」について考えていった。

兵士の「生」について考える際に特におさえたことは、兵士の「生」には関わりの深い人々がいること、兵士の行為の中で子供の命を救う場面があることの2点である。ここから「生きること」が個人だけの問題ではないことを児童に捉えさせた。更に「死」の絶望感をより感受させるために作品最終部の両親と兵士の死の絵がならんでいることに着目させ「生」と「死」の関わりについて考えさせた。

最後に上記の発問から児童なりの「生」と「死」についての考えを表出させた。児童の反応としては①「死」は自分ではどうすることもできないからかわいという主旨のもの、②生きていたい、死にたくはないという主旨のもの、③「死」はどうすることもできないが「生」は自分ではどうにかできるのではないかという主旨のもの3つに大別ことができた。実際③が30名中6名しかおらず、「死」を自分なりに見つけた上で「生」について記述できた下記の様な児童は少ない結果となった。

これは記述課題の不備によるところが大きいだろう。「死」は誰しものが逃れられないことを確認した上で、どのように自分の「生」を見つめていこうとするか、その姿勢を問う発問を用意すべきであった。教材と児童を結びつける方策を今一度見直すべきであった。

死んでしまうことを止めることは出来なくても、なくなってしまうような命を救うことは出来てそれはすごいことだと思う。

死を自分から選ぶのはいいことではない気がする。やりたいことがあっても生きていけない人が中にはいるのだから。

死はどうすることもできなくても、生はどうにかできるのだから生に悔いが残らないように残った人に悲しみを残さないようにするべきだと私は思う。

(勝原竹美)

【生死】実践考 ii (小学6年)

問題意識喚起発問 「生きること」「死ぬこと」について考えながら、感想を書こう。

上記のように、作品全体の感想文という形で書かせた。理由は①この作品を通して児童自身が生

と死について何をどう考えるようになったのかを書かせるため、②視点や内容を限定して書かせるよりも感想という形の方が書きやすいと考えたため、の2点である。

授業では、作品の構造や兵士像を明らかにした後に、兵士にとっての生きること、死ぬことにはどんな意味があったのかを考えさせた。続いて人間にとって生きること、死ぬこととはどんな意味があるのかを考えさせた。当然児童の発言の中に明確な答えは出てこなかったが、「夜寝る前になんとか考えたことある」などと、自分たちの経験や普段考えていることについての意見は数多く出るようになった。

その上で上記発問について書かせた。上記発問の結果は大きく、②「兵士はかわいそう」「悔いが残ったはずだ」等、あくまでも作品内の兵士に対する感想を書いたもの（12名）②「生きるというのは死ぬのを後悔しないため」「死ぬのは怖いこと」等、漠然とではあるが自分なりに生死の意義付けをしようとしているもの（17名）③生死の問題を自分の問題として捉え、自分の生き方について考えているもの（6名）の3つに分かれた。

多くの児童が自分なりに生死の意味について問題意識を持っていたと考える。半数以上の児童が自分なりに葛藤し、そこから生死の意義付けをしようとしていたからである。このように、喚起力のある教材を与えることにより、小学生でも生や死について自分の考えを持つことは可能となるのである。

生きることとは違うと思うけど、大人になったらどんな人になるんだろう、死んだらどこに行くんだろうとか考えたことはある。生きる、死ぬことを自分で考えたらいくつもあるし、うまくまとめられないから、思っていることをそのまま書けないけど、生きていたら会う人も思い出も考えも増えて、死んでしまったらそれが全部なくなるみたいなことだと思った。

この本に出てくる人は戦争なんかなかったらもっと楽しく生きていたのと思う。全部、戦争が悪いと思った。

（星賀康弘）

【生死】実践考iv（中学1年）

問題意識喚起発問

「兵士」と自分を比較して、「生きること」と「死ぬこと」の相違点を考えよう。

まず初発の感想では、「戦争」「過去」「記憶」「恋愛」「家族」など作品の筋や構成を感覚的につかんでいる生徒が多かった。これは、作品の抽象度を表す一つの証しと考えられる。しかし逆説的には、読者としての自分が反映されていない証し、つまり「戦争」の話であり、自分との関わりが薄く、想像に結びつかない実態とも捉えられる。その一方で、冒頭と結末で繰り返される「兵士」の「死」だけは、読者である生徒にも現前と意識されているのである。

こうした生徒の実態を鑑みて、「現在→過去→現在」といった時間の流れと「死→生→死」といった現象の対応関係、そして、それに付随する「生きること」の大きさや重さの2点を確認した上で、上記課題を記述させた。問題意識が喚起された典型例として、次の2点があげられる。①「兵士もほくも生きるということは、夢を持って毎日を過ごすことだと思う。」といった、「生」から未来を感じ取り、自分の「夢」と近づけて解釈しようとしている記述。②「生きることとは、楽しむため、そして、次の世代に自らの子孫を残すため。死ぬこととは、人生が終わること。」といった、次世代の「生」を意識しつつも、「死」の認識は浅く感覚的な理解にとどまっている記述。

優れた教材（全生徒に絵本を配布し授業実践を行った）を与えることにより、「生」と「死」の

問題意識は喚起される。次に示す典型例は、「生」の実感から「死」に対する恐怖感を感じ取り、「死」の本質をも考えるきっかけをつかみつつある解釈である。

「兵士にとって生きるということは、私の生きることと変わらないと思います。逆に、死ぬことの意味は違うと思います。

兵士としての自覚があり、それでも死ぬのはいやだと思います。私は、死ぬのが怖いです。できれば死にたくない。死ぬことは、それでも意味のあることだと私は思います。」

(山下 幸)

【生死】実践考 iii (中学 2 年)

問題意識喚起発問

- ・ 両親は息子の「戦死報告」を受けて、なんと言うだろうか。

上記は、兵士に対してもっとも愛情を注いだと考えられる両親の視点から、「生」と「死」の意味を思考させることを意図した発問である。本編の描写が、兵士の経験した事実だけを淡々と語るものであるため、兵士自身の視点によって「生死」を意味づけるのは難しかろうとの判断による。中学 2 年生が友人との交流に重きを置き、発達段階として家族の存在を軽視しがちな時期であることも、この発問の有効性を高めると考えた。

39名の生徒の反応は概ね 3 つに分かれた。第一に「戦争で死なせるために育てたわけではない」という戦争批判的な反応 (17名)、第二に「私たちよりも先に死んでしまうなんて……」という世代論的な反応 (11名)、第三に「私の会社が倒産したために、息子を戦争に行かせてしまった」という自責を中心とした反応 (9名) である。また、「何も言えずに落ち込むだけ」「何も言わずに黙り込む」という反応が 2 名あった。

どの反応も両親の深い慟哭をとらえてはいるが、授業者としては「沈黙する」と答えた 2 名が最も高次の問題意識を有していると判断した。その他の反応が教材本文の叙述から理知的に反応しているのに対し、この 2 名は両親の心象を深く感受した上で反応しているからである。「自分の会社が倒産したことで陸軍予備士官学校に行かせてしまったこと、祖父の死に兵士がものすごいショックを受けていたこと、自分たちが息子が生まれるのをとても楽しみに待っていたこと、いろんな思いがわきあがっては消えていって、何かを言うという気持ちにはなれないと思う」という反応は、この反応の問題意識の深さを物語って余りある。(堀 裕嗣)

IV 「問題意識を喚起する」作文教材 —— 系統化の試み

1 実践の結果から

(1) 【愛】の実践

本教材を実践する上での最大の目標は、教材解釈にある通り、「双方向の愛」を児童生徒に思考させ、自分の立場で表現させることにあった。「おじいちゃん」から「ぼく」へと絶え間なく与えられた愛は、一方通行ではなく、双方向のベクトルを持つ。「愛」に育まれた人間は、与えられる「愛」だけではなく、「与える愛」をも持ちえる、「愛」にはそういった偉大な力があるということを児童生徒に感受させることである。

実践を行った学年は、小学 2 年、5 年、中学 1 年、2 年と幅広い。しかし、小学 2 年と中学 2 年の表現には当然違いは見られるものの、児童生徒の反応は「双方向の愛」に言及しているものが多

かった。実際の児童生徒の言葉を拾ってみると、小学2年では「今度はぼくが見守る番」、小学5年は「恩返し」、中学1年は「感謝」、中学2年は「支えてくれた家族を自分も支える時がきている」となっている。このような結果から、発達段階に伴って表現に多少の差異があるものの、「愛」の感受のしかたには順次性が見られる。その学齢に見合った言葉が使われていることがその証左である。しかし、小学2年から中学1年の反応と中学2年の反応では明らかに異なった反応が見られる。前者の反応には「ぼく」に同化したままの傾向が強く見られ、児童生徒は「ぼく」になって作文を綴ってはいるが、明確に自分の現在を意識しているものが少ないことである。それに対して後者は、現在の自分というものを意識して書かれているものが見られる。この差異は指導過程、発問構成によると考えられる。中でも問題意識喚起発問の差異によるところは大きい。前者は最後の文の後に何と言うか、その言葉と理由を書かせている。それに対して後者は自分の成長過程を振り返らせる方法を取っている。後者の方が自分のこととして教材内容を思考・表現させている。だが、後者の発問を小学2年にしたとしても同様の反応は返ってこない。発達段階を考慮すれば、両者の問題意識喚起発問は適切であったといえる。

また、教材が絵本であることから、学齢が低くなればなるほど「ぼく」に同化しやすく、思考と表現も「ぼく」を起点として為されていることがこの差異を発生させた理由として挙げられる。個人差はあるにしても、小学2年が持ちえる記憶は教材内容に最も近く、実体験を伴って読むことができる。学齢が低い時には主観が、学齢が上がるにつれて客観が増すことの一因がここにあると思われる。

上記のことから、8歳の年齢差をものともせず「愛」は児童生徒に問題意識を喚起したと判断することができる。

(2) 【生死】の実践

教材本文は、ある若い兵士の死を、年代を遡りながら語っていく形で描かれている。児童生徒が普段見慣れていない形式といえよう。この描かれ方によって「死」が強く印象づけられる。しかし、ただ「死」にのみ焦点が絞られるのではなく、断片として描かれた「兵士」の姿が彼の「生」を浮き彫りにしている。そこで本教材では、「死」を認識し、「生」を実感することから「自己存在の価値」を見出すことに目標を据えた。

実践を行った学年は、小学6年が2学級、中学1年、中学2年と「愛」に比べると近くなっている。小学6年を下限と指定したのは「生死」を認識し思考するにはこの学齢が限界と考えたからである。児童生徒の反応は概ね以下の三点に集約できる。すなわち、②「兵士」に対してかわいそうだという感情を綴っているもの、②生死に対して意味づけを試みているもの、③「兵士」の生死を自分の問題としてとらえているもの、である。①②に関しては、小学6年に多く見られた反応である。これらの反応は、主として「死」に対しての着目度が強いといえる。教材の描かれ方が強烈に印象づいたことが影響しているのはいうまでもない。それ以上に児童生徒が「生死」に対して畏怖の念を抱いているからであろう。「死」から浮かび上がってくる「生」への志向は小学6年であっても可能であるといえる。「どうせ死ぬのに生きる。これは一つの勇氣」、「『死』はどうすることもできないが『生』はなんとかできる」といった反応は死から生への志向を書き表している。③はどの学年にも見られた反応ではあるが、度合いとしては中学生に多くあった。「死」の認識から「生」を実感し、それらを俯瞰した形で自分の問題としてとらえているといえる。

度合いの違いが生じた理由として、問題意識喚起発問の文言の差異が挙げられる。小学6年と中学1年では「兵士と自分を比較して、生きることと死ぬこと」を考えさせる発問であるのに対して、中学2年では両親の視点で綴らせている。前者は「自分」の視点を持たせ、後者は教材を俯瞰させる作用を持つ。「自分」を起点とした児童生徒は「死」の認識を突き抜け、自分自身の「生」について思考・表現した。また、教材を俯瞰した生徒は「生」と「死」についての思考を促し、生徒の内面に葛藤を呼び起こさせ「何かを言うという気にはならなかった」という反応に行き着いたと考

えられる。

人間にとって重要なテーマである「生と死」に対して、児童生徒は思考し表現している。「死」に対する認識はおぼろげであっても、その発達段階に見合った形でとらえているといえる。「死」の認識から「生」を思考し、自分と比較できたことから「生死」は児童生徒に問題意識を喚起させる力を持つと判断できる。

2 可能性の検証

我々は、前年度『問題意識喚起の作文教育』の現代的位相(『年報いわみざわ』第21号)において、以下の3点からその可能性を模索した。すなわち、①教材の喚起力、②教師の授業推進力、③教師自身の問題意識、である。本年度はその可能性を実践上で明らかにするため、前述の実践を行った。以下、この三つの視点から実践の成果を述べたい。

① 教材の喚起力

【愛】

『だいじょうぶ だいじょうぶ』には、日常児童生徒が気づいていない「愛情」について再考させるのに適した教材として判断できる。児童生徒はそれまでに生きてきた過程の中で多くの愛情を受けてきている。しかし、そのことを実感している児童生徒はいったい何人いることだろうか。自分にふりそそがれてきたたくさんの愛情を実感するには好適の教材であったといえる。また、与えられるだけの愛情から与える愛情への転換点に児童生徒が気づいたことから同様の結論を導き出せる。

【生死】

『戦争で死んだ兵士の話』には、死を認識し、生を実感する力を持っていると実践が証明した。人の命が軽んじられている現代には必要な教材である。マスコミをにぎわせた「人間を壊してみたかった」といった少年の言葉には人間をモノとしてしか見ることができない現実が表れている。対人関係の未成立、身体感覚の喪失はいうまでもなく、「死」の認識、「生」の実感が皆無であることも指摘できる。犯罪にまで行き着くのは極端な例ではあろうが、多かれ少なかれ「死」の認識、「生」の実感が薄らいでいるのは間違いない。そのような状況下で、本教材を取り上げる意味は大きい。児童生徒の思考が「死」の認識から突き抜けて「生」の実感までに高まっていったことは、教材の喚起力の強さを証明できる事実である。

② 教師の授業推進力

教材が持つ喚起力の強さを児童生徒の表現意欲に反映させるためには、指導過程、発問構成の吟味が必要である。中でも、我々が最も重要視したのは問題意識喚起の発問である。絵本を教材に選んだこともあり、教材の内容を感受することは比較的簡単に行われた。しかし、教材内容の感受から自分の生活における切実な問題意識として思考し表現する段階に昇華させるにはこの問題意識喚起発問の適否が問題になる。問題意識喚起発問は教材内容と児童生徒の生活との間に齟齬を生み出し、葛藤をもたらす。ここに児童生徒が思考する必然性が見出せるのである。齟齬・葛藤から思考された問題意識は表現の形をとって言葉として顕現する。前掲の八実践には、それぞれの発達段階で問題意識を喚起したと判断できる反応が出されている。これは問題意識喚起の発問を契機に、児童生徒の思考が深まり、表現へと結びついていった証左である。いうまでもなく、問題意識喚起発問に至るまでの発問構成や一単位時間の授業構成が有機的に結びつかなければ、児童生徒に問題意識を喚起させることは不可能である。

③ 教師自身の問題意識

与えられることが普通で与えることを知らない児童生徒。「死」への畏怖、「生」の尊厳について考えることがない児童生徒。このような児童生徒は、割合にすればごく少数であると思われるが、昨今の新聞やニュースを賑わせる少年事件を目の当たりにする時、ただ手をこまねいているわけにはいかない。「愛」の持つ偉大な力で成長を支えられてきた事実気づいた児童生徒は、やがてそ

の力を他者に使おうとする。「死」に対する畏怖を抱いた児童生徒は「生」を実感し、生きることの意義を見出す。人間が生きていく中で必要不可欠である「愛」の感受、「生死」の認識・実感について、言葉を通じて経験していくことが国語教室に求められているのである。「愛」を感受するにも「生死」を認識・実感するにも、その内実が形を伴わないが故、言葉を通じて思考し表現する以外に手段はない。

教師の問題意識と授業推進力、そして教材の喚起力の三条件が揃えば、児童生徒に問題意識を喚起することができる結論づける。

3 系統化は可能か

児童生徒の反応は明確に我々が目指した問題意識を喚起した。これは八つの実践結果から証明される。【愛】の実践からは児童生徒の反応が発達段階に則しているという結果が導き出された。小学2年であっても【愛】の感受は可能であり、中学2年になると愛を与える立場の自分を認識するに至るのである。また、【生死】の実践からはその学齢に見合った「死」の認識、「生」の実感、そして「生死」に対する自分なりの意味づけが可能であることが証明された。表現の巧拙が見られるものの、それは学齢の差が表れたものであり、問題意識を喚起したことに違いはない。下限を小学6年に指定したことはあるのにしても【生死】は問題意識を喚起する力がある。

【愛】【生死】ともに、人間にとって根源的な問題である。しかし、児童生徒は自らの問題意識としてこの二つの概念を捉え、自分の言葉として表現したのである。

なお、今年度は【愛】【生死】以外に【社会】【性】という二つの問題意識を喚起するための概念を抽出した。しかし、教材化にはいたらず本年度の実践は見合わせた。来年度は以上の四概念を授業の俎上に上げ、実践を試みたい。【愛】【生死】の系統化の片鱗が見られたことから【社会】【性】についても系統化を試みたい。

（梶 禎行）

森田茂之（本校 国語研究室）

北山裕規（札幌市立宮の森小学校）

勝原竹美（札幌市立北都小学校）

梶 禎行（札幌市立厚別北小学校）

星賀康弘（札幌市立篠路西小学校）

桑原直人（札幌市立篠路中学校）

山下 幸（岩見沢市立明成中学校）

藤澤賢治（札幌市立北陽中学校）

堀 裕嗣（札幌市立向陵中学校）