

「主体的・対話的で深い学び」を実現させるために —問いを発見させる学び（高等学校「現代文B」幸田文「濃紺」より）—

東 茂美*・桐生 直代**

To realize subjective, interactive and deep learning
—Learning to let question discover (for example “NOUKON”
by Aya Kouda for senior high school)—

Shigemi HIGASHI and Naoyo KIRYU

概 要

平成29年（2017）3月告示の新学習指導要領は、変化する社会の中で、社会と学校が連携・協働する「社会に開かれた学習指導要領」である。また、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」と学びの方向性が示された。近年盛んに研究実践が行われているアクティブ・ラーニングであるが、今回の改訂では「アクティブ・ラーニング」という文言は使われず、「主体的・対話的で深い学びにむけた授業改善」として、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の視点が述べられた。アクティブ・ラーニングでは受身型や非活動型の学習者が問題になっており、その改善が求められている。学ぶことに興味や関心を持ち、他者のとの対話をとおして考えを深化させ、言葉をつかった「見方・考え方」を働かせて「深い学びを実現させる」。そのための活動として、高等学校「現代文B」（幸田文「濃紺」）を教材に、活性化させる「問い」を自ら発見する学習案を提案する。

キーワード：新学習指導要領、「主体的・対話的で深い学び」、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、活性化させる「問い」

1

平成29年（2017）3月31日付で新しい学習指導要領が告知された。今回の改訂の背景には、「社会の変化は加速度を増し、複雑で予測困難」であるという、現在の子どもたちが社会人となる2030年の社会が想定されている。今後の社会がこれまでの常識や慣例が通用しないほど大きく変化するなか、「社会の変化にいかに対処していくか」という受身の観点に立つのであれば、難しい時代になる」という。このように、来るべき未来社会に対応できる人材の育成と、なおかつ従来の社会適応型の教育では適応できないという背景に基づきながら、新しい学習指導要領の理念として「学びの地図」が提示されている。これは、学校教育を通じて身につけるべき資質・能力とは何かを明らかにしたものである。そのポイントは6つある。

- (1) 何ができるようになるか（育成を目指す資質・能力）
- (2) 何を学ぶか（教科等を学ぶ意義と、教科等間・学

校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成）

- (3) どのように学ぶか（各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導方法の改善・充実）
- (4) 子供一人一人の発達をどのように支援するか（子供の発達を踏まえた指導）
- (5) 何が身についたか（学習評価の充実）
- (6) 実施するために何が必要か（学習指導要領の理念を実現するために必要な方策）

(1) について、光村図書出版は、『『子どもが』何を知っているか』『（教師が）何を教えるのか』から大きく転換し、言い換えれば『（国語を）何のために学ぶのか』『（国語を学んで）どんな力が身につくのか』という教科の意義を明確化したもの』と解説している^(注1)。

そして、(2) で重視されているのが「主体的・対話的で深い学び」（＝「アクティブ・ラーニング」の視点）である。新学習指導要領では、それまで使用されてきたアクティブ・ラーニングという用語は使われておらず、「主体的・対話的で深い学び」と表現している。つまり、アクティブ・ラーニングは「主体的・対話的で深い学び」

* 福岡女学院大学

** 福岡市立福翔高等学校

を実現する共有すべき授業改善の視点として位置づけられている。「主体的・対話的で深い学びの実現（アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善）について」では、「『主体的・対話的で深い学び』の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすること」とある^(注2)。

では、「主体的」「対話的」「深い学び」とは、いったいどのようなものであろうか。ふたたび、「主体的・対話的で深い学びの実現（アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善）について」を引用して一読する。

【主体的な学び】

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる。

【対話的な学び】

子供同士の協働、教職員や地域のひととの対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める。*下線は稿者、以下も同じ。

〈例〉

- ・ あらかじめ個人で考えたことを、意見交換したり、議論したりすることで新たな考え方に気が付いたり、自分の考えをより妥当なものとしたりする。
- ・ 子供同士の対話に加え、子供と教員、子供と地域の人、本を通じて本の作者などとの対話を図る。

【深い学び】

習得・活用・探求という学びの課程の中で、各教科などの特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう。

ここで注目したいのは、「対話的」が、教師と子ども、あるいは子ども同士だけではなく、教材との対話も含んでいることである。梅澤実氏は、「教師と子どもの「対話的」とは、一方的な発問とそれへの形式的な応答といったものではなく、議題に対して共に話し合って解決していこうとするもの」「子どもどうしのそれはこれまで以上に子どもたち同士が問題を共有し、解決に向けて話し合うこと」「教材との対話は、教材と向き合い、筆者や作者、さらには登場人物などと対話するということ」と解説されている^(注3)。

つまるところ、「深い学び」は「主体的・対話的な学び」をとって行われるものと考えてよいだろう。知識伝達型の一斉授業や表面的な知識理解（記憶）で終わるのではなく、子どもたちが主体に対話をしながら多様な学び方をする中で、「見方・考え方」を働かせることができる。そこから新たな資質・能力を獲得することができる。

きるであろう。そして、それを次の知識の獲得のために使用することで「深い学び」が実践されていく。いうなれば「使える知識」^(注4)なのである。

「見方・考え方」については、各教科それぞれに特質が書かれている。国語科は、「対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方になどに注目して捉え、その関係性を問い直して意味づけること等と整理することができる」とあり、「言葉」による「見方・考え方」となっている^(注5)。

こうしてみると、「主体的・対話的で深い学び」を実現させるための授業改善は大きな課題であるといえるであろう。少し長くなるが、「主体的・対話的で深い学びの実現（アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善）について」から、高等学校の現状と課題について述べている箇所を引用する^(注6)。

高等学校、特に普通科における教育については、自らの人生や社会の在り方を見据えてどのような力を主体的に育むかよりも、大学入学者選抜に向けた対策が学習の動機付けとなりがちであることが課題となっている。現状の大学入学者選抜では、知識の暗記・再生や暗記した解法パターンの適用の評価に偏りがちであること、一部のAO入試や推薦入試においては、いわゆる学力不問と揶揄されるような状況が生じていることなどを背景として、高等学校における教育が、小・中学校に比べ知識伝達型の授業にとどまりがちであることや、卒業後の学習や社会生活に必要な力の育成につながっていないことなどが指摘されている。（中略一稿者）今後は、特に高等学校において、義務教育までの成果を確実につなぎ、一人一人に育まれた力を更に発展・向上させることが求められる。（略）一方でこうした工夫や改善の意義について十分に理解されないと、例えば、学習活動を子供の自主性にのみ委ね、学習成果につながらない「活動あって学びなし」と批判される授業に陥ったり、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業になってしまったりという恐れも指摘されている。

また、「『アクティブ・ラーニング』の視点については、深まりを欠くと表面的な活動に陥ってしまうといった失敗事例も報告されており、深い学びの視点は極めて重要である」との記述もある。昨今、アクティブ・ラーニングの研究・実践等が盛んに行われているが、このような文言からはむしろ、アクティブ・ラーニングが主体性をうたった両刃の剣であり、いまだ発展途上であることの表れでしかないことを示しているように思われる。たとえば、佐藤佐敏氏は、アクティブ・ラーニングの問題として「パッシブ・ラーニング（受動的な学び）に陥って

いる」「フリーライダーと非活性化しているグループ」の存在をあげられている。フリーライダーとは、グループの中で何もせず、責任も持たず、答えにただ乗りする存在のことをいう。佐藤氏は、それはあり得ることだとし、「観察することで気づくことができる」ので、「気づいたら個々の状況に応じて支援すればいい」と対応を述べられている^(注7)。しかし、「主体的・対話的な深い学び」を実現させるためには、授業の質を工夫し改善していくことが大事なのではないか。大学教育の場でも、北海道大学高等教育推進機構の山田邦雅氏が、フリーライダーとなるのは「潜在的にモラトリアム大学観を持つ学生」としたうえで、「グループ不適合間を高める」影響と「FR（フリーライダーの略記——稿者注）の顕在化をさせない教員レベルでの授業の実質化」が必要を指摘されている^(注8)。学習者が主体的になるようにするには、その学びが一過性のものでなく汎用性のあるものであることを自覚させることが必須であろう。

2

光村図書出版では「見方・考え方」について、「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、使い方等に注目して捉え、その関係性を問い直して意味づけること」と位置づけ、教科の本質的な意義としている。そして、「内容がどう論理的に表現されているか、どう書かれているからわかりやすいのか、などについて考えることを意味している」としている。また、「深い学び」については、「例えば物語を読む学習では、ただストーリーを追うだけでなく、題名、人物、場面、心情など、読み取ったこととの関係性をより多く発見し、読み方について自覚していく学びのこと」と解説している^(注9)。このように「読みの観点を常に意識していく」こと^(注10)は、授業から離れても実生活の読書場面で活かすことにつながるのではないかと。

従来の国語、特に文学教育が、教材の読解、さらには作者の意図を読み取ろうとすることに偏向していることはしばしば指摘されている。たしかに、教師主導のもと、教室全体で読みを共有していくダイナミズムは否定するものではない。しかし、たとえば、教科書の脚問や付属の指導書に掲載されているような発問・質問を述べていくだけでは、発言力のある生徒に頼る授業か、結局は教師が〈答え〉を板書するものになりかねない。

先に、幸田国広氏は、鶴田清二氏の概念を引用しつつ、「高校国語科の現状は、〈教材内容〉に集中し、言語の機能による汎用的能力を含む〈教材内容〉の指導が不十分なまま「自然環境の大切さ」「平和の尊さ」「命の尊厳」といった、教科を超えた教育的価値＝〈教育内容〉を、教材の解説から直結させて教えている」と指摘されている^(注11)。たとえば「羅生門」のあらすじを把握し、当時の平安京を調べることができ、比喩表現や「にきび」が象徴するものをとらえ、下人の心理の展開を追い、下

人と老婆の状況と論理を分析してそれぞれをとらえることができ、エゴイズムというワードを使って下人の心理を追い、下人の行方を想像し、今昔物語との相違や芥川龍之介について知ったとしても、それを覚えて試験で点数を取ることが「勉強」になってしまうのである。また、問いや課題を生まない話し合いは、「好きに読めて楽しかった」、「いろんな考えがあることがわかりました」というレベルで終わってしまうであろう。幸田氏は、「的確な理解に的を絞った習得型学習の場合でも、『深い理解』『確かな習得』につながるためには、学習者の教材解釈に伴う思考を促し、活性化させる『問い』が重要になる」と指摘されている。そして、「あらかじめ決まっている『正解』に向かって学習するのではなく、多様な思考と出会い、考えること自体の意義の自覚化に向かって、主体的、協働的な学習が行われるからである。そのための『根拠』として、学習者各々の解釈が確かめられていく」とも述べられている^(注12)。注視すべき指摘である。

この「活性化させる『問い』」について、教師は目の前の生徒を想定し、様々に工夫を凝らした発問を作成している。そして、これが「主体的・対話的で深い学び」につながるならば、この「問い」を〈発見〉させることこそが「活性化」となるのではないかと。アクティブ・ラーニングで問題となる受け身の姿勢は、問いという思考のきっかけを見つけない（見つけることが難しい・見つけるのが面倒くさい）ことの表れといえるのではないだろうか。

そこで、拙稿では実践の一例として、高等学校「現代文B」より、幸田文「濃紺」を教材に、「問い」を「発見」する活動を提案する。佐藤佐敏氏は「作品の〈構造〉や〈原理〉に関する知識を活用したり、〈読みの方略〉を駆使したりして主体的に読書に向かう〈自立した読者〉に育てる」「実生活に生きる〈読み〉」を「アクティブ・リーディング」として、様々に提案されている^(注13)。また、佐藤洋一氏、岡田智氏は、「単一・特定の教材だけにしか通用しない方法ではなく、『言語技術』として一般可能な読み解き批評する観点」の必要性を説かれ、以下(1)～(6)を小説を読む6つのポイントとしてあげられている。両氏はこれらを「習得・活用」の指導過程・学習活動（言語能力）とされているが、今回は「習得・活用」にはとくに触れることはしない^(注14)。

- (1) 状況設定（人物・舞台・時代背景）とあらすじの理解
- (2) 作品の構造をとらえる（場面構成、設定と結末、人物の変化）
- (3) 中心人物の変化ときっかけ、その解釈を考える
- (4) 対比的人物の役割と効果（中心人物の変化を強調、その他）
- (5) 特有の描写と方法—会話と心情（個性、性格、思想）自然描写の役割、象徴的イメージや文明批評、

寓意性などー

- (6) 主題の構造（3つの型）と作品の批評性ー作者の意図・思想型・中心人物の変化・作品構造型・読者の自由な解釈型ー

拙稿ではこの6つのポイントにならない、教材から自ら「活性化する問い」を見つけ（＝課題を発見する）、解決することと学習者の文学に親しむ態度につながることをねらいとした授業案を作成した。

3

(1) 学習指導書より、教材と単元のねらい、学習指導計画、学習の手引き（注15）

○教材 幸田文「濃紺」（「現代文B」桐原書店 平成27年度版）

〈あらすじ〉

老後を幸せに送る「きよ」は、孫のひと言から三十

○学習指導計画表 *番号は便宜上、稿者が付記し横書きにした。

年も前の回想の中へ引き込まれた。二十歳の頃、お針子をして家族を支えていたきよはわずかな小遣いで下駄を買うのが唯一の楽しみだった。ある日、履物店の青年からくせ下駄を贈られた。きよは木と青年と自分の三者に通じる不幸せな環境で我慢する能力を思った。鼻緒が三代目の濃紺になったとき、きよは下駄をしまい込んだ。三十年を経た下駄はきよの心に代えて見勝りする姿である（初出『台所の音』講談社）。

○単元の構成 *該当する箇所のみ取り上げた。

幸田文「濃紺」は、長く大事に履いてきて今は押し入れにしまったままになっている「小粋な下駄」にまつわる、人生のときどきの思いを描いた作品である。さしたる事件が起きるわけではなく、一見、代わり映えのしない日常的世界が語られているようではあるが、きよと青年との交情の内実や、齒継ぎのたびにそのつど変えられていく鼻緒の色の意味を読み取ろうとすると、作品に秘

	学習目標	学習活動	指導上の留意点
第1時限	1・主人公が過去を回想する作品の構造を理解する。 2・主人公の現在の生活の様子と過去を回想するきっかけを理解する。	〈導入〉 1・幸田文について知っていることを発表する。 〈展開〉 2・全文を音読し、時間の流れを軸にして構成を押さえる。 3・第一段落を改めて音読し、主人公の人物像、現在の生活の様子をまとめる。 4・主人公が三十年前の回想の中に引き込まれた理由を押さえる。	1・作者については教材への関心を高めることに主眼を置き、紹介が詳しくなりすぎないようにする。 2・音読に際しては、地の分および会話文のきびきびした感じに留意させる。
第2時限	1・主人公の記憶の中の下駄の特徴とそれをめぐる主人公の心情を理解する。 2・第三段落における話の展開を理解する。 3・履物店の青年から下駄を贈られるまでのいきさつと主人公の心の動きを理解する。	〈展開〉 1・第二段落を改めて音読し、主人公の「記憶の中」の下駄についてまとめる。 2・第三段落を改めて音読し、主人公の回想部分の構成を押さえる。 3・形式段落10～12を読み、三十余年前の主人公の生活と青年との出会いについてまとめる。 4・形式段落13～17を読み、主人公が青年から下駄を贈られたいきさつをまとめる。	1・下駄の各部の名称等は図解して確認するとよい。 2・青年の贈り物と帰郷については様々な想像が可能であり、自由に発表させる機会を持つとよい。ただし、書かれている内容と想像したことを峻別させる。
第3時限	1・青年から贈られた下駄の特徴、下駄への主人公の思い、下駄のその後の変遷について理解する。 2・三十年を経た下駄と主人公について理解する。 3・題名の意味を考察し、作品の主題を理解する。	〈展開〉 1・形式段落18・19を改めて音読し、青年から贈られた下駄の特徴をまとめる。 2・形式段落20を改めて音読し、くせのある下駄のその後の変遷をまとめる。 3・第四段落を改めて音読し、ポイントを押さえる。 〈まとめ〉 4・題名「濃紺」の意味の考察を通して、作品の主題を押さえる。	1・「えんじ」について、図書館や色見本などで確認させるとよい。 2・題名と主題の考察にあたっては、まずグループで話し合わせて発表させるとよい。

められた言外の意味が開示されてくることに気づかされよう。

○学習の手引き *ページ数と段落数は省いた

【読解1】きよの現在のスタイルなどから、その人物像をまとめてみよう。

【読解2】次に挙げる箇所はなぜそうなのか、説明してみよう。

- (1) 「ひと言が不意につうと胸にしみてきて」
- (2) 「履きぬいてしまう方が、かえって優しくもあるうか」
- (3) 「三十年のきよの心に応えて」

【読解3】きよと下駄職人の青年の言動に注目し、それぞれの相手に対する思いを説明してみよう。

【表現4】「くせ」と「あら」という言葉はどのように使い分けられているか、説明してみよう。

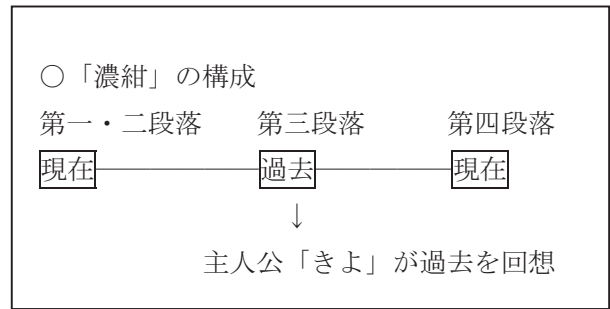
【発展5】鼻緒の色にはそれぞれどのような意味が込められているか。話し合ってみよう。

(2) 検討

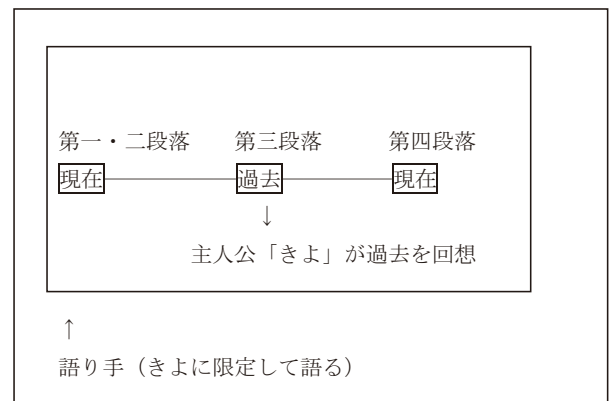
時間軸、登場人物とその心情、心情の変化、色が象徴するものなど、小説を読むポイントが明確に指示され、「作品に描かれた世界を丁寧な読解作業を通して的確に捉え、小説世界の多様性に触れること」(単元のねらい)ができる教材である。教科書付属指導書、教科書準拠ワークを見てもそれらの点が発問となっている。

たしかに、指導書の発問や板書例は丁寧な読解を導く問いや記録である。しかし、これらに忠実になると学びが断片的になってしまう可能性が否めない。もちろん、作品の時間の流れに沿って読んでいくことは、「現在→過去(回想)→現在」という入れ子型の作品構成を理解することであるから、全く否定するわけではない。だが、繰り返しになるが、これでは教師が問うて生徒が答えるという教師主導の学びから抜け出すことが難しいように思われる。たとえアクティブ・ラーニングを導入して協動的な学びにしたとしても、問いありきだと「グループの非活性化」と「フリーライダー」が生じる可能性は高いであろう。

たとえば、学習指導計画下線部について、指導書は次のような板書例をあげている。



もちろんこの図は時間軸を示すものであるが、「構成」ととらえさせるのであれば、「語り手」の存在は無視できないのではないか。むしろ次のように捉えるべきであろう。



しかも、この語り手は、「きよ」にのみ寄り添い、きよの認識に限定しつつ語っている。したがって、読者は実質、その視点人物(=きよ)に同一化して読むことになる。この語り手は「きよ」の心をこと細やかに語るが、実は、青年から下駄を送られたときの心情は語っていない。青年の慌ただしくも誠実な様子は語っても、「きよ」の言葉だけでなく、どのように思ったか・感じたかも語られない。だからこそ、「きよ」のとまどいや、のちに語られる、贈られた「くせ」のある下駄と、青年と自分に通じる性質(不幸を我慢する能力)の語り鮮明になるといえるのではないか。語り手の存在を明らかにし、かつ全知視点の語り手(すべての登場人物の心情を語ることができる神のような存在)ではなく、「きよ」に限定された語り手であることに気づくことは視点人物をとらえるという読みの基本でもある。そして、それを知識として習得することができれば、「きよ」への気持ちが一切具体的に語られない「青年」の心情を想像する【読解3】(きよと下駄職人の青年の言動に注目し、それぞれの相手に対する思いを説明してみよう)の活動につなげ活かせることができる。さらに、視点人物を「青年」に変更したりライトや心情のセリフ化などの学習活動を立てることもでき、読みの可能性を広がり深まりを体験させることができるであろう。

それでは、視点人物の「きよ」はどのような女性だろうか。学習指導計画では「きよ」の人物像を捉える活動が設定されているが、「きよの現在のスタイルなどから、

その人物像をまとめてみよう」とあるように構成にそった読み取りである。

〈現在の生活スタイル〉

- ・自分の身じんまきは自分でする、とってひとり住み。
- ・内弟子を置いて親しくすれば、自分の気持ちがうじゃじゃけそう嫌だから内弟子は置かない。
→私生活でも仕事でも自他に対し甘えを許さない。
- ・気をほぐすのには、息子のうちの茶の間よりいいところはなかった。
- ・呉服屋さんが、割のいい仕事を選んで回してくれる。
- ・弟子も、二階のふた部屋ぶっこ抜きの仕事場にほばいっぱい。
→家族・弟子・呉服屋と良好で充実した関係。
- ・月曜から土曜の正午までみっちり働く。
- ・土曜の午後は、息子の家へ行ってくつろぐ。
- ・日曜は自由気ままに、身を休める。
→自分の生活領域を守って、生活のスタイルを曲げない。

↓

自他に対し甘えを許さない厳しさを持ち、折り目正しく、自分のよしとする生活スタイルを曲げない人物。比喩的にいえば、背筋のすっと伸びたような人物。

【解説】

このようなきりりとした生活は、「数えの十九歳、きよはもう優れたお針子で、家の支えになっていた」という来歴によって導かれたものである。

状況設定（人物・舞台・時代背景）を問う発問である。また、PISA 型読解力でいうところの「情報の取り出し」
〈例〉＊作成は稿者

年齢	出来事	状態	下駄
数え年 十九歳	①お針子になる。 家を支えて懸命に働く。 隣町の品が豊富で応対の静かな店で、青年に應對されて下駄を買う。 二度目に行ったとき、青年からなじみ並のサービスをしてもらう。	仕立て代→母にそっくり渡す。 心づけだけが自分の小遣い。 下駄を買うのが唯一の楽しみ。 買い物の喜びを倍にもした。快い買い物。	
二十、 二十一歳	家族への中元代わりに下駄を買いに行き、見事な繁疋を見るが、普段履きを買う。	見事な繁疋→手の届かなぬものに心を奪われたのが、きまり悪かった。 普段履き→普段履きでも満足感があつた。	

と「解釈」でもある。指導書の板書例では「系図」「暮らし向き」という見出しでそれぞれをまとめている。「きよ」の人となりがわかりやすいので、たとえばどのような女性なのか絵を書かせる活動も面白いだろう。しかし、【解説】の『「数えの十九歳、きよはもう優れたお針子で、家の支えになっていた」という来歴によって導かれたものである』は、学習の展開の中で、学習者に自然に導き出させたい。第二段落で十九歳のきよの様子をまとめさせる問いがあるが、このようにそれぞれを独立させるより、作品の構造をとらえる（場面構成、設定と結末、人物の変化）ことや、中心人物の変化ときっかけと合わせたほうが見通しがよいのではないか。

つまり、まずは作品を「きよの人生のあゆみ」として読み、学習者に文章を図式化（年譜）させる。そして、そこから見いだされる心情の変化や語り手が語る言葉に注目し一問いの発見一文章の読みを深める。文章読解の結果の人物関係図ではなく、人物関係図から人物像や心情を逆に照射する。つまり読み取った情報を「問い」として転換し、それについて考察する学習活動である。

(3) 「きよ」の年譜

- ・本文を読み、年齢・出来事・（きよの）状態・下駄（の様子）について書き込みをする。
 - ・年齢や季節など、直接言葉に書かれていなくてもわかることは記入する。
 - ・出来事と状態は、その出来事に対しての「きよ」の心情や様子・状況などを記入する。
 - ・それぞれの項目が対応できるように記入する。
 - ・イメージ等のイラストを加えてもよい。
 - ・表現や内容等で気になったところはメモをする。
- (例) 「なぜ弟だけ学校にいけるのかな？」

年齢	出来事	状態	下駄
七月 うら盆	↓その晩 青年から下駄を贈られる。	②？	歯に当たる辺りに二段のく せのある、履きにくいとは いわないが軽快で楽とは ない下駄。 鼻緒の色の変化 えんじ色
？	近所の歯継ぎへ持っていく。	履き捨てるのは惜しかった。	↓ しそ紫
？	他の人に歯継ぎを頼む。		↓ 濃紺
？	下駄をしまう。	③今度履き減らせば、もう履けなくなり、 処分せざるを得ない。	
？	疎開する。	一行李だけ疎開させた荷物の中に下駄を 入れた。	
④ 四十四 四十五歳	夫が亡くなる。		
⑤ 五十、 五十一歳	一人暮らし。	和裁で生計を立てている。 通いの弟子が大勢いる。 月～土正午…みっちり働く。 土午後…息子の家でくつろぐ。 日…自由気ままに身を休める。	
⑥ 秋 土曜日	孫（兄）の「今はもう下駄履く 人はいないもの」という言葉 三十年前を回想する。 下駄を出す。 ⑧来週の土曜はこれを履き、嫁 の春子に由来を聞かせようと楽 しみにしている。	⑦ふいにつうと胸にしみてくる。 履いて、履いて、履きぬこうと思う。	↓ 落ち着いた深い紺色 磨きがかけてある木肌は、 つやを含んで優しい。 柔らかみがあった。 三十年のきよの心に応えて、 見勝りする姿

〈解説〉

指導書では作家・作品の周辺情報を取り入れつつ、次のように説明している。

「きよ」の生きていた時代（作品の時間）はおおよそ

次のとおり。

- ・現在（＝作品発表時）…一九七〇（昭和45）年
「きよ」は五十一歳か？息子…二十代後半？孫…小三（八～九歳）、小一（六～七歳）。
- ・回想（＝三十年前）…一九四〇（昭和15）年

「きよ」が二十一歳のときのこと。

「きよ」が青年から下駄を贈られた昭和十年代は、日中戦争が始まってそれが泥沼化し、やがて太平洋戦争に突入してゆく時代であった。青年が「東京を離れ、故郷へ帰る」のも、あるいは徴兵検査のためだったかもしれない。当時、地方での徴兵検査は夏季休暇中の小学校を使って実施された場合があったようで、青年の七月の帰郷はそれに合致する。さらに想像が許されるならば、徴兵検査実施についての通知は春四月ごろに該当者に届けられたというから、青年はそのころから「きよ」のために「きよ」の好みにあった下駄を作ろうと心に決めたかもしれない。

以上は作品にはひと言も触れられていないことで、全くの憶測にすぎないが、戦争が終わってようやく四世紀半紀という時期の作品である、少なくとも作品発表当時は、そのような時代背景を思い浮かべながらこの作品を読んだ読者がいたとしても不思議はない。

作品・作家の情報を取り入れることは、作品が内包する時代状況を浮き彫りにするのに効果的である。たとえば「きよ」は五十、五十一歳で小学生三年生と一年生の孫がいるが、稿者が担当する高校三年生はその若さに驚いていた。また、数え年十九の「きよ」は現代だと高校3年生になる。しかし、「全くの憶測に過ぎないが」と断わりがあるように、ここの指導書の解説は慎重に取り扱いたい。テキストの表現からでも十分に読み取ることができるからである。二度菌継ぎをし、しまい込んだ後「戦争中にも、一行李だけ疎開させた荷物の中へ入れて——」とあることから、下駄を贈られたのは昭和十年代だと推測することができる。

①「もう立派なお針子で」とあることから、すでに数年のキャリアがあると推測できる。

②先に述べたように、「青年」から下駄を贈られたそのとき、「きよ」がどのような気持ちだったのか、どのような様子だったのかは書かれていない。ちなみに、互いの思いを想像させる【読解3】の模範解答は、次のとおりである。

〈青年〉

- ・初め…「きよ」の鼻緒の閉め具合の好みを一度で覚え、「普段履き」しか買わない「きよ」をなじみ並に大切にした。(ただし、この段階では、青年の丁寧な客あしらいは、「きよ」への特別な思いからというより、青年の仕事への誠実さから出たものと読める。)
- ・別れる頃…事情があって帰郷する前に自費で材料を買い、苦心して作った下駄を「きよ」に贈るなど、「きよ」に対する好意が感じられる。

〈きよ〉

- ・初め…一度でなじみ並のサービスをしてもらって気持ちよく買い物ができ、店の店員に対するものとし

ての好意を抱いた。また、同じ職人として、青年の腕に一目も二目も置いたであろうことも想像できる。二十一歳の七月…青年から突然話しかけられ、びっくりして思わず本心を口に出し、店の主人の視線を感じて恥ずかしさを覚えた。(青年から話しかけられて必要以上に慌てていることなどから、好意にも似た淡い意識をこの青年に対して抱いていたことが感じられる。)

- ・青年から下駄を贈られて…くせのある木、くせのある材に並ならぬ手間をかけたであろう青年、そしてそのようなくせのある下駄を贈られた自分という、三者の巡り合せの不思議さを感じた。そして、逆境に置かれても我慢し、それを乗り越えるという能力に、共通点を見いだした。
- ・別れた後…贈られた下駄を履き捨ててしまうと青年との永遠の別れになるようで惜しまれ、戦争中でさえ下駄を疎開荷物に入れるほど、「そこはかかない執着」を持ち続けたところに、青年への形にならない愛情が感じられる。

【解説】

現在のように男女の交際が自由で、おおっぴらではなかった時代のことである点に注意させる。

おそらく学習者も下線を根拠に「きよ」の「青年」への好意を読み取るであろう。しかし、②での語り手は、青年の様子しか語らない。読み手は、青年を見ている「きよ」の眼のごとく「青年」を見、言葉を聞くしかない。指導書は「背筋をぴんと伸ばしたような『きよ』の人生において、その『我慢』は卑下には向かわず、むしろ気概といったものとなって「きよ」の奮闘を促したのではなかったか」というが、それは運命を辛抱強く受け止めて生きていくもの同士の親さではなかったか。そしてそれは後々に意識されたものである。なぜここに「きよ」の感情が語られていないのか、学習者に気づかせたうえで、何も語らなかった(言えなかった)「きよ」の気持ちを考えさせたい。

③年譜を作るにあたり、下駄をしまったという出来事と、その理由となる箇所、そして「『しまつてある下駄』」という表現について考えさせる。「下駄をしまう」理由は、「今度履き減らせば、もう別れであり、きよはそれをいとおしんだ。そこはかかない執着が、あの人と下駄とを結んで漂っていた」である。本文には「『しまつてある下駄』」と表現されており、特別な意味が込められていることが読み取れる。脚間にも「『しまつてある下駄』に「」が付いていつのはなぜか」とあり、「物理的に下駄を保管している意味と、下駄を贈ってくれた青年の思いと『きよ』の青年への思いを大事に保っているとの意味を込めているから」と解説している。また、「今度履き減らせば、もう履けなくなり、処分せざるを得ないから」という物理的なことを明確にすることで、「出して履

こう。あたしのほかの誰の物でもない下駄なのだから、惜しがらなまりになまじしまったきりでおくより、履いて、履いて、履きぬいてしまうほうが、かえって優しくもあろうか。そう、そうしよう」という、きよの決意が鮮やかに際立ってくる。すると、「青年への思いはどうなったのか？」という新たな問いも生まれてくるだろう。

④、⑤ 青年から下駄を贈られた時期は「二十、二十一」歳。「三十年を経たくせ下駄は」とあるので、現在のきよの年齢は五十、五十一歳ということがわかる。また、「六年前に夫を見送った後」から、四十四、五歳で夫を亡くし、一人で暮していると推測できる。

⑥「栗ご飯」から秋とわかる。

⑦ここは、「きよ」が下駄を思い出し、回想するきっかけとなる箇所、【読解2】の問題でもある。「時間の流れを痛感し、下駄をめぐるさまざまな思いが一気に蘇ってきた」ことを読み取らせるが、転換となる箇所であることとその内実を問うことを発見させたい。

⑧なぜ「第一に」話す相手が「嫁の春子」なのか、「ものごしの優しい嫁」を根拠に二人の関係を想像したり、自分が「きよ」だったらどんなふうに話すか、話を聞いた春子はどのように思うか、など多様な問いを立てることができる。たとえば自分が「きよだったら」は、どのように「きよ」に同化するかという問いであり、それに対する答えを学習者同士で考えさせる。また、「由来をきかせよう」とあるが、学習者はまさに由来を聞かされたばかりである。語り手の視点をとおし、「きよ」の人生を体験したこと気づいたとき、再び「楽しかった」とうきうきしている「きよ」との語らいと再会するのだといえよう。問いを発見するという主体的な読みをとおして作中人物と対話し、再構築するなかで読みを深めていくことができる。

下駄の変遷と鼻緒の色【発展5】を踏まえ、下の板書例のようにまとめるのもよいが、年譜の中で「きよ」の人生と対比させることで、意味づけを考えさせたい。

【発展5】

鼻緒の色にはそれぞれどのような意味が込められているか、話し合ってみよう。

【指導への手がかり】

鼻緒の色の変化が「きよ」の人生の歩みを反映しているという大枠をとらえ、「えんじ」「しそ紫」「濃紺」がそれぞれどのようなイメージを持った色なのかを考えさせる。

○第三時限目板書例

●鼻緒の色の変化

〈えんじ〉 娘らしい色。

- ・青年の選択＝青年の「きよ」に対するイメージ＝あなたは華やかな娘です。
- ・客の望むものを供する職人の域から踏み出した好意＝青年の思いの流露＝「きよ」の思い出の中のささ

やかな彩り。

〈しそ紫〉 若いころの「きよ」が好きだった色。

- ・より自分好みの下駄にして、愛着を深める。

〈濃紺〉 生活者の、地味な色。

- ・娘らしくない色＝結婚を機にすげ替えか？
- ・鼻緒の紺も落ち着いて深い色＝重み・深み。

↓

鼻緒の色が「きよ」の人生の季節を映し出す。

●くせのある下駄のその後の変遷

〈青年から贈られる〉

- ・あらはあるが、ともかく繁疋を履いた。
- ・硬いだけに菌の減り具合が遅く長もちした。

〈菌が減って、ちびる〉

- ・履き捨てるのは惜しく、二度、菌継ぎ。

〈鼻緒を付け替える〉

- ・えんじ→しそ紫→濃紺。

〈もう削る余地のないほどに、甲も薄く足も短くなるまで履く〉

- ・今度履き減らせば、もう別れ。

- ・それをいとおしんでしまっておく。戦争中は疎開させた行李（貴重品）の中に。

↓

履きつぶすほど履き続けた愛着。

下駄の変遷を捉える活動は、PISA型読解力でいえば「情報の取り出し」と「解釈」にあたる。キーワードに注目し的確に情報を取り出すことは、読みの土台をつくることでもある。たとえば、「なぜ『きよ』は鼻緒の色を、『青年』からももらったえんじ色のままにしなかったのか」という問いを立てることができたら、「熟考・評価」として、「鼻緒の色を変えた『きよ』についてどう思うか」という批判的読みが成立する。再び下駄を履く決心をした「きよ」は、「ほかの誰のものでもないあたしだけの下駄」という。下駄と歩んだ己の人生の自負がうかがえるが、そうであれば、鼻緒を自分の好きな色に変えることは、きよの自立性と自分の人生に対する責任の表れだともいえよう。「鼻緒の色が「きよ」の人生の季節を映し出す」には、筋のとおった「きよ」の強さも映し出されているのである。

4

荻上チキ氏は、母校での教育実習を次のように振り返っている。

国語の授業ではしばしば、作者や登場人物の「気持ち」を問う行為が行われる。そこには本来、正解はない。それでも、ある読み方こそが本質的な読みとされてしまう。そうしたことに批判的になり、授

業で示したような仕方で冷静に情報を読み解く力を身につけてほしいと授業では伝えた。

テキスト論を用いた『羅生門』の授業をされたが、実習後、ある教師から「君の授業では文学の本質は伝わらない」と言われたという^(注16)。もちろん、文学をとおして豊かな人間性を育むことができる。しかし、今回の学習指導要領の改訂では「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何が身に付いたか」が身につけるべき資質・能力として示された。予測が難しい社会に主体的に向きあい、自らの人生を切り開く力が求められているのである。荻上氏がいう「批判」は主体性の表れであり、「冷静に情報を読み解く力」は、「知識・技能、思考力・判断力・表現力」に置き換えることができよう。文学が豊かな世界を持つからこそ、これらの力を用い、学びに向かう力につなげていく必要がある。

新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学びにむけた授業改善」として、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の視点が重視されている。アクティブ・ラーニングでは受身型や非活動型の学習者が問題になっている。学ぶことに興味や関心を持ち、他者との対話をとおして考えを深化させ、言葉をつかった「見方・考え方」を働かせて深い学びを実現させる。そのための活動として、活性化させる「問い」を自ら発見する学習案を提案した。今後は高大社接続における学びの展開に発展させていくことも必要になると考えている。

注1 光村図書出版「新しい学習指導要領の方向性」 www.mitsumura-tosho.co.jp (2018/02/07)。

注2 文部科学省「主体的・対話的で深い学びの実現(アクティブ・ラーニングからの視点からの授業改革)」 www.mext.go.jp (2018/02/07)

注3 「国語科の『主体的・対話的で深い学び』を促す教材」日本図書教材協会 www.nit.or.jp/katsuyou/syou_kokugo1。

pdf (2018/02/07)。

注4 注3に同じ。

注5 新学習指導要領(平成29年3月公示)文部科学省。

注6 注2に同じ。

注7 『国語科授業を変えるアクティブ・リーディング〈読み方の方略〉の獲得と〈物語の法則〉の発見』明治図書 2017年。

注8 「グループ学習におけるフリーライダーへの弁別と他者への影響」大学教育学会2017年度課題教育集会課題研究シンポジウムI「アクティブラーニングの効果検証」2017年 [smizoku.net/AL_kadai\(yamada_kuni\)12-2017](http://smizoku.net/AL_kadai(yamada_kuni)12-2017) (2018/02/07)

注9 注1に同じ。

注10 注1に同じ。

注11 「資質・能力の育成を目指す高校国語科学習指導」大滝一登 幸田国広編著『変わる!高校国語の新しい理論と実践「資質・能力」の確実な育成をめざして』大修館書店 2016年。

注12 注11に同じ。

注13 注7に同じ。

注14 「小説教材における『習得・活用』の授業・評価開発—村上春樹『青が消える』(高校1年・明治書院)を例に」(愛知教育大学実践総合センター『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』2010年)。

注15 「単元のねらい」では、本単元に設定された二教材をそれぞれ読むことが前提となっている。現場では時間の都合上、一単元につき一教材になりがちであるが、平成29年11月に実施された「大学入学共通テスト思考調査(プレテスト)」では、「小説中の『オスカーワイルドの幸福な王子のあらすじ』とその後の文章との関係を理解する問題」(出典 光原百合『ツバメたち』)が出題された。今後は「単元のねらい」が示しているように「それぞれその背後に、作者の人間というものへのあくなき興味と関心、またその追求という共通点を持っている」ことを読み取らせるような活動も視野に入れるべきであるが、後日に稿を改めたい。

注16 「読書は、社会を考えるための訓練場だった」『国語教室』第105号 大修館書店 2017年。