

特集

六年生にとって「人生」とは

—「人生という考え方」に時間・空間・人間（じんかん）のイメージを—

長 浜 博

1. はじめに

六年生という時期は、物事を多面的にとらえ、感情面での豊かさが増してくると同時に、物事の表裏や現実的な問題を真剣に考える時期である。それは、現実の暗い部分や醜い部分に敏感になると同時に、対照的な優れたもの、美しいものに対する憧れの気持ちを強く意識することにも通じる。

言い換えると、自分が生まれながらに持っている潜在意識世界を母胎としながらも、社会的、現実的な問題を敏感に感じ取り、イメージ世界に素直になりたいという思いと、現実対応しなければならぬという思いとのジレンマに悩む時期とも言える。

また、小学校六年間の最終学年ということで、卒業という節目を迎えつつある子どもたちにとって、時間の流れの中に自分を意識せざるをえない。つまり、自分の生き方、人生について関心を持つようになり、今までこ

わらなかつたような問題に対しても真剣に考えたり悩んだりする。

2. 「人生という考え方」に時間・空間・人間（じんかん）のイメージを

「人生とは？」と突然問いかけたらどんな答えが返ってくるだろう。実際に私が授業するにあたって、まず、子どもたちにそう問いかけた。そして、学習の最後に改めて同じ問いかけをしたら、答えにどんな変化が表れるのか、あるいは表れないのか。子供は「人生」という言葉は知っている。そして、自分の人生について考えをめぐらすこともある程度可能だと思われる。次の言葉は、授業で最初に問いかけたときに子どもたちが答えた代表的なものである。

- ・人が生まれてから死ぬまでの時間のこと
- ・私にあたえられた命の時間
- ・楽しいこともあるが、悲しいこともある

・自分で切り開けるもの
ここから分かることは、子どもたちの意識する人生のイメージは、時間的、感情的、態度的なものがほとんどであるということである。特に「人が生まれてから死ぬまでの時間のこと」という言い方は辞書的であり、ある意味模範解答である。ところで次は、学習活動の最後に同じ問いかけをしたときに出了た言葉である。

- ・永遠に受け継がれ代々伝えられるもの。人とのつながり。
- ・後世の人々に伝える何かのきっかけを生み出す大切な時間。

ここでは、ただの時間的、態度的意識を超えて歴史的、空間的意識と人間（じんかん）的意識（自分の生を支えてくれた人とのつながりの意識）まで昇華している。

私がここで目指すのは、「人生とは何か」を考えるのではなく、「人生という考え方」を考えるための視点を育てることである。答

えは一つではない。それぞれの子どもたちが、自分が考えた人生という考え方を「時間的イメージ」「空間的イメージ」「人間（じんかん）的イメージ」という視点で考えることができるということを意識付けすることである。さらに、「時間的イメージ」と言っても、それは、「断片的時間（個人の生）」と「永続的時間（歴史的な生）」があり、「空間的イメージ」に時間的な要素も加味した広がりがあることも忘れてはならない。

ここでの学習で何を学び意識付けできたか。その手がかりは、具体的な子どもたちの「人生の定義」に表された言葉や、学習後の感想文、そして、数時間に及ぶ授業時の子どもたちの発言である。

3. 二つの学習活動

学習活動 1 人生について考える「あの坂をのぼれば」を使って

学習活動 2 伝記を読んで「人生」について

考える「子どもは未来人」と

「福沢諭吉」を使って

これから述べるのは、別々に行った二つの学習活動の報告である。それぞれ数時間計画で行った授業の概要をまとめたものになっている。学習活動 1 は平成二十二年六月、学習活動 2 は平成二十四年七月に行ったので、そ

れぞれ全く別の子どもたちを対象にしている。なお、それぞれ学習活動 1 では六時間計画の四時間目、学習活動 2 では、八時間計画の七時間目を公開授業として行った。

〈学習活動 1〉

教材文の「あの坂をのぼれば、海が見える」という言葉は、主人公（子どもたち）をイメージ世界に誘導する呪文である。この魔法の言葉が、子どもたちを物語の世界へ誘い、その物語の中で無意識にそれぞれの人生観を投影させるのではないか、と考えて行ったものである。

・教材の魅力

この教材は、物語というより詩的な雰囲気を持つ作品である。「あの坂をのぼれば、海が見える」という繰り返し表現、比喩を効果的に使った情景描写、常体表現にした文末など、一つ一つの描写に、登場人物の心情の緊迫感・躍動感・開放感といったものが効果的に表れている。しかし、この物語に詩的な雰囲気を感じるのは、そういった表現によるだけでなく、山の向こうを目指す人間生態、現実のものか非現実のものか分からない何かを求める人間の生きる姿を感じるからである。主人公の姿は、人間の生き方を表していると言える。

・教材処理

この教材を子どもたちが個々の人生観を投影するものとして扱う場合、主人公の心情の変化を捉える読み取り教材として扱ってしまうと、子どもたちの創造性を委縮させかねない。そこで、教材を途中まで読み、そこから後は、自由に想像させる方法を取る。続きの物語を想像させることで、主人公に同化した子どもたちが、どのように目的地向かい、最終的にどうなるか、その歩み方（生き方）が示されるだろう。

・予想される物語とその評価

子どもたちは、おそらく、「目的達成のために一途に進化する型」、「目的達成をあきらめる型」、「目的達成に関わらず前進する型」などの物語を書くだろう。しかし、ここで注意したいのは、どの型が望ましいかを評価することではない。ここで検証したいのは、子どもたち一人一人がどのような物語を書き、そこに個々のイメージ活動をどのように反映させているかということである。

・人生の定義

この活動を通して、子どもたちの、今意識している「人生観（人生に対する見方・考え方）」を探ることができると考えている。そのため、人生を定義するという活動を行

う。具体的には、「人生とは？」と問いかけて、子どもたちの人生に対する意識を一言で言い表させる。その言葉をまとめて、子供たちの「人生」に対する意識の観点を整理する。「隠れた自分の意識の物語化」、「人生の定義化」の二つの主な活動を通して、子どもたち一人一人が、自分の見方・考え方に気づき、さらにそれを広げ深めることが、この学習活動の大きなめあてである。

・教材「あの坂をのぼれば」

(杉みき子 学校図書六上 平十七)

——あの坂をのぼれば、海が見える。

少年は、朝から歩いていった。草いきれがむっと立ちこめる山道である。顔も背すじもあせにまみれ、休まず歩く息づかいがあら

い。

——あの坂をのぼれば、海が見える。
それは、幼いころ、そいねの祖母から、いつも子守歌のように聞かされたことだった。うちのうらの、あの山を一つこえれば、海が見えるんだよ、と。その、山一つ、という言葉

——あの坂をのぼれば、海が見える。

のぼり切るまで、あと数歩。半ばかけだすようにして、少年はそのいただきに立つ。しかし、見下ろす行く手は、またも波のように、下つてのぼつて、その先の見えない長い長い山道だった。少年は、がくがくする足をふみしめて、もう一度氣力をふるい起こす。

——あの坂をのぼれば、海が見える。

少年は、今、どうしても海を見たいのだった。細かく言えばきりもないが、やりたくてやれないことの数々の重荷が背に積もり積もったとき、少年は、磁石が北を指すように、真つすぐに海を思つたのである。自分の足で、海を見てこよう。山一つこえたら、本当に海があるのを確かめてこよう、と。

——あの坂をのぼれば、海が見える。

しかし、まだ海は見えなかった。はうようにしてのぼつてきたこの坂の行く手も、やはり今までと同じ、果てしないのぼり下りのくり返しだったのである。

もう、やめよう。

※急に、道ばたにすわりこんで、少年はうめくようにそう思つた。こんなにつらい思いをして坂をのぼつたりおりたりして、いったい何の得があるのか。この先、山をいくつこえたところで、本当に海へ出られるのかどうか、分かつたものじゃない……。額ににじみ出るあせをそのままに、草の上にすわつて、

通りぬける山風にふかれてみると、何もかも、どうしてもよくなつてくる。じわじわと、疲労がむねにつき上げてきた。日はしだいに高くなる。これから帰る道のりの長さを思つて、重いため息をついたとき、少年はふと、生き物の声を耳にしたと思つた。声は、上から来る。ふりあおぐと、すぐ頭上を、光が走つた。つばさの長い、真つ白い大きな鳥が一羽、ゆつくりと羽ばたいて、先導するように次のとうげをこえてゆく。

——あれは、海鳥だ！

少年はとっさに立ちあがつた。海鳥がいる。海が近いのにちがいない。そういえば、あの坂の上の空の色は、確かに海へと続くあざぎ色だ。今度こそ、海に着けるのか。それでも、ややためらつて、行く手を見はるかす少年の目の前を、ちょうのようにひらひらと、白い物がまい落ちる。手のひらをすぼめて受け止めると、それは、雪のようなひとひらの羽毛だった。

——あの鳥の、おくり物だ。

ただ一片の羽根だけれど、それはたちまち少年の心に、白い大きなつばさとなつて羽ばたいた。

——あの坂をのぼれば、海が見える。

少年はもう一度、力をこめてつぶやく。しかし、そうでなくともよかった。今はたとえ、この後三つの坂、四つの坂をこえること

になろうとも、必ず海に行き着くことができる。行き着いてみせる。白い小さな羽根を手のひらにしっかりとるんで、ゆつくりと坂をのぼってゆく少年の耳に——あるいは心のおくにか——かすかなしおさいのひびきが聞こえ始めていた。

※の部分から最後まで文章を隠して、その部分を自由に想像して書かせた。(指導計画③)

・指導計画(六時間)

①「人生」とは何かを考え、いくつかの観点で整理する。

②教材「あの坂にのぼれば」の冒頭の文を通して、失望しかける少年の心情を読み取る。

③続きの物語を書く。

④子どもたちが書きたいいくつかの続きの物語の共通点・相違点を話し合い、いくつかの観点で整理して「人生」を定義する。

(公開授業 平成二十二年六月四日)

⑤教材文の後半を読み、少年の心情の変化と、変化のきっかけを読み取る。

⑥教材文の少年と自分が書いた主人公を比べて、感じたことをまとめる。

・授業④で使った子ども作文

Aさんの作品

(たかが海を見るために、こんなに苦勞す

る必要もないじゃないか。)少年は、このまま引き返そうと思った。あきらめてしまおう。前に行けば行くほど、引き返すのも大変になる。今、こんなくだらないことはやめてしまおう。その時だった。海鳥が数羽、山の向こうから飛んでくるのが見えた。(もしかしたら、あるのかもしれない。ずっとさがしていた海が、この山の先に。)希望を持つと同時に、すぐに足を運びだせない「何か」つかえるものもあった。おそらく、自分自身の不安であろう。でも今は、とにかく海が見たくて、そんな気持ちなんか気にもとめずに歩きだした。歩いて歩いて歩き続けた。

Bさんの作品

いつも少年は、そう思い、あきらめてきた。人生は、上り下りの連続だ。あともう一つ坂をのぼれば着くかもしれない。もう一つのぼれば、海が見えるかもしれない。もう少年は、自分自身には負けていられない。少年は、ふたたび立ちあがった。少年の頭の中は、海のことではいっぱいだった。ただただ何か一つものを追い求めて行くのもよいかもしれないと思った。ああ、波の音が聞こえる。

——あの坂をのぼれば、海が見える。

じゅ文のようになえていたあの言葉が本当になった。あきらめかけていたこともあつ

たけれど。

——あの坂をのぼれば、海が見える。

一面の海。少年は、世界とは広いようで、せまいものなのだと感じ、海に向かって足を進めたのであった。

C君の作品

——あの坂をのぼれば、海が見える。

少年はあきらめかけたが、再び歩み始めた。「あの山を一つこえれば、海が見えるんだよ。」という、そいねしてくれた祖母の言葉を信じて。

——あの坂をのぼれば、海が見える。

山をいくつもこえても、やはり海は見えなかった。少年は、「あの山をこえれば、海が見える。」と、ずっと唱えていた。意識もせずに唱えていた。

——あの坂をのぼれば、海が見える。

少年は、とほとほと歩いていった。すると、山の向こう側に大きな光が見えた。もしかして、と少年は思い、少年は走り出した。

——あの坂をのぼれば、海が見える。

少年は走ったが、光には近づかない。でも、少年は走り続けた。そして、山の頂上に着いた。しかし、海は見えなかった。ところが、太陽がのぼり始めた。少年は思った。(海は見えなかったが、海と同じ輝きが見える。)

——あの坂をのぼれば、海が見える。

D 君の作品

「今日はやめて、明日、明後日、ゆっくりと休んで、また来よう。もっと涼しい時に来た方が効りつがいいし、テントや寝袋を持っていけば旅もできる。」

次の日、少年は出発した。少年の足どりはかるかった。少年は思った。(ぜったいたどりついてみせる。いくら時間がかかっても、たどりついてみせる。)少年は、千里の道の一步をふみ出した。

E さんの作品

これ以上進んで一体何になる。少年のむねには、いかりがこみ上げてきた。少年は、何かを探していた。少年は、自分を探していた。海を見たかったわけではない。自分を見たかった。海を探し、自分を探す。しかし、この先に海はない。少年は、心が消えていくのを感じた。まるで、砂浜の砂がさらさらと消えていくように。風に消えていくように。

——あの坂をのぼれば、海が見える。

「もうよい。」

少年ははき捨てるように自分へ言った。全てをかけてのぼった坂は何だったのか。自分は、一体何をするために生まれたのか。

——あの坂をのぼれば、海が見える。

全ては、明日にしよう。今は何も考えたくない。今は、何も考えられない。少年は、死んだようにねむった。

——あの坂をのぼれば、海が見える。

少年は、今までの道のりを思い出しながらねむった。そして、自分は何なのか。自分だれなのか。

——あの坂をのぼれば、海が見える……

全ては、明日にしよう。海はなかったのだから。

G 君の作品

もう海なんて見なくていい。……でも、こんな時でも、少年の胸には、かすかな光があった。

——あの坂をのぼれば、海が見える。

祖母の声が聞こえてきた。本当にこれでいいのか。少年は、自分に問う。

——あの坂をのぼれば、海が見える。

少年は歩いていった。何も言わずに歩いていった。だが、少年はもう少年ではなかった。老人だった。老人は思い返していた。今までの人生をむだにしてしまった。人生は何だったのか。その答えを出せずに、老人は死んでいくとした。しかし、老人は見た。たおれていくその時、目の前に、広く青く、すみ切ったものが広がるのを。それは、老人の心のようでもあった。老人は笑っていた。

——やっと見つけた。——

そして、老人は、海に、心にしずんでいった。……ハッ！少年は目覚めた。まわりは自分の部屋だ。夢だった。

少年は思った。

自分がこれから歩む道は、つらくきびしいが、こんなにも希望にあふれているんだと。

・続きの物語の特徴

「続きの物語を書きなさい。」という指示を出すだけで、自ずと子どもたち一人一人が、この物語の主人公になったつもりで書くことは予想できる。しかし、その主人公が、自身と同じように物語の中で行動するかどうかは分からない。そこで、本時の前の授業で、自分の書いた物語の主人公が自分の考え方や生き方に似た行動をしているかどうか聞いてみたところ、三十一名中二十八名の子が「そう思う」と答えた。今の自分と重ね合わせることでなくても、自分の理想の人間像として書いた子もたいへん多かった。

物語の特徴を考える時に、次のような観点を設定した。

A 現実的なもの（日常的・現実的な展開で、大きな飛躍がなく、「海に到達すること」を目的にする）

I 非現実的なもの（Aに比べて創造性が感じられ、やや飛躍したもの。海ではないものが目的になるなど時間的・空間的な飛躍が起きたりする）

U 楽観的なもの（前向きで希望を感じる）

E 悲観的なもの（後悔、苦痛、失望感など

を感じる)

以上の四つの観点で作品数を整理したものが(表1)である。ここから分かることは、現実的で楽観的な物語展開が二十点と圧倒的に多いことであり、その代表例が授業で取り上げたAさん、Bさんの物語である。そのうち、目的の海に到達できないのは三点だけだが、その代表はD君の物語である。ほかに、非現実的で楽観的なものが十点あるが、その代表は、C君、G君の作品であろう。また唯一非現実的で悲観的な物語を書いたのがEさんである。授業でA、B、C、D、E、Gの順番で物語を提示したのは、これらの特徴を、子どもたちが捉えてくれることを期待したからであるが、授業の子どもたちの発言の中にも、(A・Bに対して)「最後は海が見える」「希望を持っていた」、(Cに対して)「たどり着けなかったけれども、海を見たのと同じ等か、それ以上のもを手に入れた」、(Dに対して)「現実的」、(Eに対して)「自分を見つめるために海を探す」、(Gに対して)「夢の中のことをばねにして前に進んでいく感じ」「何か神様のなにもに助けられて時代を超えて戻って来られた」など、その特徴をとらえたものが見られた。

表1 おおまかな物語の分布 (合計 31 点)

楽観的 (前向き・希望・前進)		現実的 (日常的・現実的・海が目的)
非現実的 (祖母の面影・海以外の目的・時空転換)	10 点 (C・G など)	
	1 点 (E だけ)	20 点 (A・B、 D など)
悲観的 (失望・苦痛・後悔)		

・子どもたちに気付いてほしかったこと

今回の学習を通して、子どもたちの、今意識している「人生観(人生に対する見方・考え方)」を探ることが大きなめあての一つであった。そのために、人生を定義するという活動を行った。意識の変容を見るために、二回行った。指導計画上の一時間目(二回目)と本時の授業後(二回目)である。ここでいくつか紹介する。

Aさん(現実・楽観的物語を書いた子)

後戻りできない道

↓苦難もあるが、乗り越えようという自分の志により成長することのできるものがある

Bさん(現実・楽観的物語を書いた子)

予想できないようなこと

↓上り下りの連続である

C君(非現実・楽観的物語を書いた子)

決められた時間を思うままに過ごすこと

↓人が決められた時間を思うままに過ごすこと

D君(現実・楽観的物語を書いた子)

生まれてから死ぬまでの一人旅(時間旅行)

↓長い長い坂道みたいなのでこぼこな道常に調子や気分がいいことはないから、登ったり下ったりの連続。それは、死に至るまでくりかえす

Eさん(非現実・悲観的物語を書いた子)

悲しいこと楽しいことがあり、自分で決めて自分で進む道

↓自分自身であり、切なくむなしいものがある

ある

G君(非現実・楽観的物語を書いた子)

長い長い川である

↓長い上り下りの道の先に見える海

クラス全体で、Aさん、Bさん、D君のように大きく変わった子が十五人、C君のようにほとんど変わらなかった子が五人、Eさん、G君のように少し変わった子が十一人いた。これらの定義を大きく分けて感情的な捉え方(苦あれば楽ありなど)、時間的な捉え

方（長いようで短いなど）、意志・態度的な捉え方（努力して歩むなど）、運、偶然的な捉え方（予想できないなど）、の四つの観点で整理した。そこで分かったことは一回目の反応と二回目の反応の大きな違いが、一回目は、時間的な捉え方が多かったのに比べて、二回目は、意志・態度的な捉え方が多くなったことである。（表2・3）

表2 「人生の定義」の観点別内容

※主なものの抜粋

一回目	二回目
時間・道 短いようで長いもの 自分という船をはこぶ海 流である 長い長い川である 長い長い自分の物である 後戻りできない道 いろいろな苦難を乗りこえる道 自分が歩くべき道 与えられた時間精いっぱい 自分で歩む時間という道 人が生まれてから死ぬまでの時間のこと	時間・道 短いようで長いもの 上ったり下ったりの連続 決められた時間を思うままに過ごすこと 短い時間の中でどれだけ経験できるか試すこと いろいろな経験を積んだり挑戦したりするために与えられた時間 長い上り下りの道の先に見える海 生まれてから死ぬまでの期間と生活

分が進む道 うれしいこと・悲しいこと、いろいろなことを体験して自分を育てていくもの	感情 喜びや悲しみを味わうもの むなしく、また幸せで楽しいもの 楽しいこともつらいこともいろいろある
意志・決意・態度 努力すること 乗り越えるもの 自分でかく自分の物語 目標としていることを精いっぱいやること 苦難もあるが、乗り越えようという自分の志により成長することができ	感情 せつなくむなしいもの 不安と期待が両手にのっている うれしいこと悲しいことなどいろいろある
運 あみだくじ 予想できないようなこと 一つのゲーム	運 パラレルワールド 何が起こるか分からない 奇跡の積み重ね

表3 「人生の定義」の観点別人数分布

（合計31名）

時間・道	一回目	二回目
意志・決意・態度	17人	10人
感情	3人	15人
運	8人	4人
	3人	2人

・自分の意識の変化に気付く

ここでのめあては、一つの正解を導き出して、それを理解することではない。友だちの物語に触れたり、意見を交換したりしながら、自分の見方や考え方を振り返り、その広がりや深まりを自覚することである。そこで、次のような調査をした。

①人生についての見方や考え方が広がったり深まったりして、考え方が変わった。（四人）
②人生についての見方や考え方が広がったり深まったりしたが、とくに考え方が変わったわけではない。（五人）

③見方や考え方が広がったり深まったりしたとは言えないが、いろいろな見方や考え方があることが分かり、少し考え方が変わった。（十一人）

④見方や考え方が広がったり深まったりしたとは言えないが、いろいろな見方や考え方があることが分かった。（十人）

⑤あまりよく分からなかったが、授業は楽しかった。（二人）

以上の調査結果から、広がりや深まりの程度は違うが、考え方の変化を自覚した子①③が十五名、いろいろな見方や考え方があることを意識した子②④が十五名いることが分かった。

この学習活動の最後で、「原作の少年と自分を比べて感じたこと」を書かせた。非現

実・樂觀型の物語を書いた日さん（授業では取り上げていない）の感想を紹介したい。

——私が感じたことは、共通点としておばあちゃんのことが大好きなところですね。私にも添い寝の祖母がいて、おばあちゃんのことを信じています。きっと原作の少年にも、そのような心があつたのだと考えます。そして、何かをきっかけにやる気が出たところも似ています。私は「貝」をきっかけにしたのですが、原作では、「海鳥」でした。きっと私も作者も、どこかにヒントや支えを求めているのだと思います。

（中略）

私は、山道を、とても荒れていて歩きにくいところだと思っていました。このことから、私はいつもつまづいてばかりで、傷だらけで、その傷をいつもおばあちゃんが治してくれていて、とてもうれしいです。そして、いろいろな物が落ちている道を歩いて自分を貫き通そうとするとともに、自分の本気があるということが分かりました。そして、だれかに感謝することができました。このことから、私と原作を比べると、私はどういう人かということが分かりました。けれど、私の物語の方がおもしろく感じました。これは、自分の人生がどういふものなのか、よく理解できたからだだと思います。人生が分かるということは、と

ても楽しくて、おもしろくて、うれしくて、だれかに感謝できるのだということが分かりました。――

・学習活動1を終えて

「『あの坂をのぼれば、海が見える』という言葉は、主人公（子どもたち）をイメージ世界に誘導する呪文である。この魔法の言葉が、子どもたちを物語の世界へ誘い、その物語の中で無意識にそれぞれの人生観を投影させるのではないだろうか」と冒頭に述べた。この子は、「自分と他との関係性」を、「おばあちゃんや支えとなるものへの感謝」という言葉で表し、人生の長さや道のりを表す「時間性・空間性」を、「いろいろな物が落ちていく道」という言葉で表し、自分の生き方を表す「意志と態度」を「自分を貫き通そうとする本気」という言葉で表して感想を述べている。おそらく、自分の書いた物語に自分の姿を投影し、自分の生き方（人生）を純粹に感じたのであろう。そして、教材文の主人公や、友達の物語の中の主人公などと比較しながら、自分の姿や生き方を客観化できたのではないだろうか。

・次の課題

「人生」というものを考える時、歴史（永続的時間性）という観点で考えることができる

る。人の一生は短くても、歴史の中で脈脈とつながる血筋、家系というものがある。六年生の子どもの多くの多くは、「人生は自分のものであって、死ねば終わりである」と捉えている子がほとんどである。しかし、「命は受け継がれるもの」、「人生は自分のものだけではない」という捉え方ができたとすれば、自然や歴史という大きな背景に支えられた本質的な「人生観」に少しでも近づいたことにならないだろうか。

〈学習活動2〉

学習活動1では、子どもたちが最後に人生の定義付けをするときに、「断片的時間（個人の生）」のイメージに触れる子はいしたが、「永続的時間（歴史）」のイメージに触れる子がほとんどいなかったことが分かる。学習活動2は、六年生の子どもたちがそこに迫ることができかどうかを検証するために計画したものである。永続的時間のイメージとは、歴史としての人生観と言い換えることもできる。それは、生という時間取り、把握の仕方が断片的でないことを意味し、人間存在を一人一人、個々別々なものとしてとらえるのではなく、大きな時間の流れの中で、脈々とながらる生のことを表している。

・「人生」を考えるにあたって「伝記」を取り上げること

伝記を読んで「自分の生き方を考える」と

言っても、偉人の模範的な生き方を知り、理解させようとするわけではない。六年生の子どもたちが、偉人たちの生き方を知って、「人生」をどのようにとらえようとするのか、それを知りたいのである。人間の一生を簡単に語り、理解することはとても難しい。しかし、一人の人物の一生の時間軸の要所を捉えながら、その生き方を垣間見ることはできる。その要所を「幼年期」「少年期」「青年期」「壮年期」「老年期」のように時間的な成長として整理することもできるし、「修行期」「開花期」「成熟期」「継承期」のように内面的な成長として整理することもできる。そして、偉人と呼ばれる人物は、たいてい共通して、その時間軸の中で内面的な大きな成長を促すきっかけや、偉業を達成する伏線を持っているものである。そして、その人物は、同じ人間として子供たちが自己の到達目標として考えることができるものである。だからこそ、たとえ時代は違っても、自然に自分の生き方に投影して考えることができるのではないだろうか。伝記を扱う目的は、まさにそこにあると思う。本単元で目指すところは、モデルとなる人物の生きざまを理解しながら自己の生き方を見つめることであり、人生という

テーマについて自分なりのイメージで整理することである。

・二つの教材を取り上げる意味

「子どもは未来人」は、とても歯切れのよい文体で手塚治虫のエピソードや、彼の作品のメッセージ性を解説し、手塚治虫の人となりを的確にかつ豊かに描いている。しかし、限られた紙面の中で、彼の人となりや願い、メッセージなどが凝縮されているため、一歩間違えると、ただの人物の解説書として読み取って終わってしまう心配がある。さらに、手塚治虫の生き方を取り上げるだけでは、人の一生という時間軸の深さ、広さについて考えることは難しい。伝記を扱う目的は、ただ、偉人の偉業を解説し、理解させることだけではない。そこで、この教材文以外に「福沢諭吉」の伝記も取り上げることにした。時代が違っても、二人の生き方には「信念を持つ」「学ぶ意欲が高い」「人とのつながりを大事にする」「次世代への希望を失わず、メッセージを持つ」などいくつかの共通点がある。また、手塚治虫の曾祖父は福沢諭吉と共に、幕末に適塾で学んでいるという偶然性も大きい。二人の生き方の相違点・共通点を考えながら、人の一生は、さまざまな人の横のつながりだけでなく、時代を越えた縦のつながりの中にも位置づけられるということに気

づかせたいと考えた。

・年表をつくること

この時期の子供たちがあこがれる人物は、身近な家族や知人、現役のスポート選手、歴史上の偉人などさまざまで、あこがれる生き方として子どもたちが取り上げることが、「夢に向かって努力する姿」「あきらめずに困難に立ち向かう姿」「社会の役に立つ姿」など多様である。ただ、それらの言葉がどこか観念的で一人歩きしているように感じることも否めない。そこで、本単元では、二人の人物の人生の軌跡をできるだけ丁寧に見ていくことで、観念的に捉えられがちな人物像を具体的に分かりやすく提示できるようにしたい。そこで、できるだけ児童の想像力を広げさせるために、彼らの一生の時間軸の要所を捉えられる年表も教材として活用することにした。そして、二人の内面的な成長を促すきっかけや、偉業を達成する伏線をつかんでいく。その伏線には、家族をはじめとするさまざまな人との出会いがあり、社会的、歴史的な背景も見落としてはならない。そんな大きな捉え方ができてこそ、個々の子どもたちのイメージ活動を活性化させることができるのではないだろうか。

・教材（すべて割愛）

① 「子どもは未来人」

（石子順 学校図書六上 平二十三）

② 年表「手塚治虫の一生」（自作）

③ 「福沢諭吉」（教育出版5上 昭四十八）

④ 年表「福沢諭吉の一生」（自作）

・指導計画（七時間扱い）

1 「人生とは」というテーマで自由に意見交換し、偉人の一生について学習することを確認する。

2 教材文「子どもは未来人」をもとにして、手塚治虫の一生を表した年表（前半）を見て、感じたことを話し合う。

3 手塚治虫の年表（後半）を見て、感じたことを話し合う。また、彼の人生に流れている大事なものについて考える。

4 教材文「福沢諭吉」をもとにして、彼の一生を表した年表（前半）を見て、感じたことを話し合う。

5 福沢諭吉（後半）の年表を見て、感じたことを話し合う。また、彼の人生に流れている大事なものについて考える。

6 話し合ってきたことをもとに、手塚治虫と福沢諭吉の生き方の相違点や共通点を話し合い、人の一生を決定づける重要な要因を考える。（公開授業 平成二十四年七月五日）

7 「人生」というテーマで作文を書く。

・子どもたちの人生観

ここでも、一時間目と六時間目に、「人生とは？」という問いに答えさせた。主なものを示したい。A・B・Cは、児童を記号で表したものである。最初の言葉は一時間目の授業の最初、矢印のあとの言葉は、六時間目の最後に書かせたものである。

A君 自分の夢に向かって努力し続けたりが
んばること
↓自分の夢や希望に向かって、自分の道を
進み続ける

B君 自分に与えられた一つだけの大切なものである。だから、つらいことがあっても、それを乗り越えなければならない
↓夢を持って、その夢を実現させて、未来
の子ども達にバトンタッチさせること

C君 生きる道ということ
↓次の世代を結ぶ道ということ
D君 自分が選んだ道につき進むことである
↓永遠に受け継がれ代々伝えられるもの他
人の人とのつながり

E君 自分の死ぬ時までの生きる道
↓何事にも挑戦して、その一つのこと熱
中して最後までやりとげること

F君 自分の未来や過去、優しさ、楽しさ、
悲しみ、怒りなどの感情、そして、自分の
生き方の線路である
↓人それぞれの生き甲斐を見つけて、その

自分の能力をどんどん伸ばしていくこと
また支えてくれる人がいるからこそ、未来
人は成功していく

G君 つらいことを乗り越えなければならない、大切な時間である
↓後世の人々に伝える何かのきっかけを生
み出す大切な時間である

Hさん 人が自分の生き方を振り返って思う
こと
↓未来の人や未来の世の中の助けをして、
かけはしとなるもの

Iさん 毎日楽しいことうれしいことがあつ
たり、悲しいことや残念に思うことがある
↓自分の夢と希望を追いかけて、その夢を
かなえること

Jさん いろいろなつらいことや大変なことが
あるけれど、とても楽しいことがある。
↓目標に向かって精一杯努力するもの

Kさん 迷いながらも、毎日一歩ずつ進んで
いく時間である。楽しかったことも悲し
かったことも戻すことができない長い長い
時間である
↓生きている間にできることを後悔しない
ようにすること

Lさん 一度しか楽しめない、人が生まれて
から死ぬまでの時間
↓少しずつ歩んでいく、何があっても後戻り
できない大切な道。一歩ずつ進んでいく

Mさん 自分らしくある、たった一つの道である

↓努力と努力を、人のために役立てようとする、夢に向かう道

Nさん 楽しいこと悲しいことがたくさんある素晴らしいもの

↓夢をかなえられる、すばらしく良いもの

Oさん 笑ったり泣いたりおこったりすること。なんでもうまくいくわけじゃない。失敗があつてこそ幸せにたどりつく

↓自分がどういうふうに生きたいかという目標に向かって進んでいくこと

一時間目の定義付けでは、「断片的時間（個人の生）」のイメージで答える子が多かったのに対して、二回目の定義付けでは「永続的時間（歴史）」のイメージで答える子が半数に上った。これは、先にも述べたが、手塚治虫と福沢諭吉の未来人（子どもたち）に向けたメッセージの共通性と、二人の時代を超えたつながりが分かりやすかったためではないかと思われる。

・「人生」というテーマで作文を書く

まとめとして、「人生」というテーマで作文を書かせた。（合計30名）そのとき、題名は自分で付けさせた。分類してみると、「断

片的時間のイメージで書いた作文」が二十点、「永続的時間のイメージで書いた作文」が八点、「どちらとも言えない作文」が二点の三種類に分かれた。半数以上の二十名が「断片的時間のイメージ」で作文を書いたのが特徴である。それらの代表的なものをここに示したい。C・G・Hは、先に人生の定義のときに付けた子どもたちの記号である。

断片的時間のイメージで書かれた作文

人生の生き方（C君）

ぼくは、今回の国語の授業で、「人生」をテーマに、福沢諭吉と手塚治虫の例を挙げ、人の生き方について考えました。年表を見て、二人の人物のことについて調べたり、最後の授業では、二人のちがう点と共通点を話し合いました。そして、「人生」とは何なのかを考えました。ぼくは最初、人生とは「生きるということ」だと思っていました。でも、手塚治虫の「得意なことを伸ばす」生き方と、福沢諭吉の「将来のためにがんばる」生き方を知りました。自分の得意なことはサッカーなので、サッカーで将来のために、日本のサッカーの発展のためにがんばろうと決意しました。そのためにはまず、サッカーがもっと上手になるように努力したいです。このように、自分の生き方をしっかりと持ち、将来への道になるようにがんばるのが、

本当の人生、本当の生き方だと、ぼくは改めて実感しました。残りの人生も夢に向かっていきたいです。

永続的時間のイメージで書かれた作文 伝記を読んだからの人生（G君）

人生とは、ただ楽しんで苦しみをのりこえなければならぬと思っていた僕。それは大きな誤りであった。手塚治虫は、後世の人々に、漫画を伝えたいという思いを伝えた。漫画の楽しさ、おもしろさが未来の子どもたちに分かるだろう。福沢諭吉も、一生懸命に学問をした。だから、世の中の人々の考え方が変わり、外国の学問が取り入れられるようになった。この二人に共通していることは、他の人や後世の人たちに何かを伝えたいという思いがあることだ。その思いはどんどん伝わっていく、未来の人たちも理解する。ただ楽しむ、苦しみを乗り越えるだけではダメなのだ。未来の人たちにバトンタッチするきっかけをつくる。そして、夢に向かって努力する。この二つができたから、二人の思いは後世の人々に伝わったのだ。そこで人生とは何なのか考えてみた。それは、二人のように、自分の好きなことをやり、後世の人々にバトンタッチできることができるきっかけをつくることのできる大切な時間である。

未来へのかけはしになるために（Hさん）

「人生とは」と考えると、とても難しい問題になると思います。形だけで言えば、「人が生まれてから死ぬまでの期間」と言えます。辞書にもそのような意味が書いてあります。でも本当にそうなのでしょうか。私はそうは思いません。人生とは、未来の人の手助けするものを見つけ、かけはしとなり、未来を担うひとに夢や希望を与えることだと思っています。漫画家の手塚治虫さんで言えば、漫画で夢や希望を与える。教育者の福沢諭吉さんで言えば、みんなが平等な位でしっかり勉強ができる世の中をつくる。二人とも、みんなのためにとでも貢献しました。私は特に、福沢諭吉さんが印象に残っています。理由は二つあります。まず福沢さんはみんなを差別せず、どんな人にもいいねいに勉強を教えてくださいましたからです。もう一つの理由は、自分の意見をしつかり持ち、他人と違う意見でもしつかり述べたからです。私は周りの人たちがうと、意見を変えてしまうことがあるので、いつまでもしつかり自分の意見を持っていようと思いましたが、それぞれ自分の尊敬する人、あこがれ生き方はちがうと思います。けれども、ちがう生き方でも、どんな生き方でも未来のかけはしにはなれると思います。私はしつかり自分の意見を持ち、未来の人の役に立つかけはしになれる生き方をしたいです。

どちらとも言えない作文

人生の価値（Kさん）

「人生とは？」私は先生にそう問われてずいぶんとまどってしまいました。そんなこと考えたこともなかったからです。いろいろ考えていくうちに、これから歩んでいく長い人生のこと、もう過ぎてしまった思い出のことを考えました。刻一刻と過ぎていく「時」。始めと終わりのある「間」。もうもどせないもの。また早送りできない「時間」は「人生」と同義語であるのではないかと思いました。時間はだれにでも平等です。しかしその時間をどう使うかは、一人ひとりまったくちがうのです。今回の学習課題に基づき手塚治虫と福沢諭吉という大偉人の素晴らしい人生を学んできました。別の言葉で言うくと、「後世に語り継がれていく素晴らしい人生」を送った方たちです。しかし、二人の人生を学習したあと、疑問がわいてきました。それはこのようなすごい人たちがいる反面、多くの人は、それほどの業績を残す人生を送れないかもしれないのです。どちらの人生が有意義で意味のあるものなのか、を判断できるのか、ということ。しかし、両者の全くちがう人生でも共通点はあると思います。それは、「喜びを感じる」ことができる瞬間があることだと思っています。諭吉たちにとっては、「自分が一生懸命に何かに打ち込んでるとき」などで

すが、ここにも根本的に大きなちがいがあります。それは、たくさんの機会が与えられる由に選んでいける社会に生まれるかどうかということです。自分がやりたいことを追求していく自由があるかないかのちがいです。私が、今回学んでいちばん考えさせられたのは「人生の価値」についてです。私は、幸せなことに恵まれた社会にいます。そのおかげでよい教育を受け、やりたいおけいこや進路を選び、食べ物などもたやすく手に入れることができます、幅広い分野で選択肢があります。私は、以前までそれを当たり前だと無意識に感じていたけれど、全くちがうことがよく分かりました。では、そんな中で私はどう生きていけばいいのでしょうか。私は、後世に残るような業績を残せなくても、世に名をとどろかせなくてもいいから、ただ一瞬一瞬を大切に生き、身近にある大切なものを守る、周りにいる人を少しでも助けられる人になりたいです。そのように生きることこそが、有意義な人生と呼べるのではないかと思います。

・学習2を終えて

先述の子どもたちの人生の定義付けでは、二回目に永続的時間（つながり）を意識した言葉が半数近くにのびたが、最後に「人生」というテーマで作文を書かせると、その意識を持って書いた子どもが三分の一ほどに

減り、「自分の生き方をしっかりと持ち、将来への道になるようにがんばるのが、本当の人生、本当の生き方である」というような感想を書く子が多かった。これは、偉人の偉業は、夢や希望を失わずに不屈の精神や努力をもって生を全うすることによってこそ、そのメッセージが後世に残るという意識が、子どもたちに強く残ったためではないだろうか。メッセージが後世に残るという意識が、その人の生が個人の生を超えて次の世代へつなぐという意識は持っていて、それは、不撓不屈の努力あつてこそ、と思つたのだろう。

また、Kさんのように、「人生の価値」まで考えさせ、「私は、後世に残るような業績を残せなくても、世に名をとどろかせなくてもいいから、ただ一瞬一瞬を大切に生き、身近にある大切なものを守る、周りにいる人を少しでも助けられる人になりたいです。そのように生きることが、有意義な人生と呼べるのではないかと思いました。」と言わせてしまったのは、素材にした偉人の超人的な「特別性」と当たり前の人たちの「平凡性」という二つを比較して、さらにそれを止揚しようとしたKさんの純粋さだったとも言える。偉人を素材にするということは、このような危険をはらんでいる。偉人の偉業を問題にするのではなく、そこから考えられる、生き方を包み込むイメージを問題にしたいと言っ

ても、六年生の子どもたちにはとても難しいことかもしれない。

4. おわりに

はじめに、「人生という考え方」を考えるための視点を育てることが、今回の学習の大きなめあてであることを述べた。そして、それは、それぞれの子どもたちが、自分が考えた「人生」という考え方を、大きく分けて「時間的イメージ」「空間的イメージ」「人間(じんかん)的イメージ」という視点で考えることができることを意識付けすることだった。学習活動1では、さまざまな考え方で物語展開を考えることが、人の生き方の多様性を表し、子どもたちの個々の想像力が、時間・空間・人間のイメージ世界の中でたくましく発揮されたことを表した。学習活動2では、二人の偉人の人生を比較してたどりながら、さらに子どもたちの意識が「永続的な時間(歴史的な生)」のイメージまで広げられるように意図して行つた。しかし、本当にそのような意識付けができたのか。また、子どもたちの意識の中で、自分の生と永続的な時間を結びつけることができたのか。それらの検証法として、今回のような手法が適切だったのか。特に、学習活動2では、偉人を素材にしてしまったために、自分とつながりのある「○○

↓曾祖父母↓祖父母↓父母↓自分」という、最も身近で素朴な歴史的な生のつながりを意識できる対象と切り離すことになってしまった。それが結局、「人生の価値」という作文を書いたKさんのように、その純粋な気持ちを刺激することになったのかもしれない。

一方で、もう一つここで気を付けたいのは、たとえば、子どもたちの人生の定義に、「あきらめずに努力をして、楽しく生き、未来の人々に伝える道」と書いた子と、「目標に向かって精一杯努力するもの」と書いた子がいる時に、その内面に表れるイメージ世界にどれほどの違いがあるというのか。表面的な解釈では済まない深さがあるかもしれないと考えると愕然とする。ここでは、示された素材(子どもたちの作文など)を検証する際の確かな判断力(授業者の力量)という問題も考えなければならぬ。言語生態研究の難しさと面白さがここにあると言ってもいいのだが、今、自分がこの研究を続けている時に、慰めのように考えることがある。今回のような学習が、やがて人間の生の奥深さを認識することに通じ、個人的な生を長く広い大きな流れの中で意識することのきっかけになること、そして、未来人(子どもたち)のイメージ世界をたくましく活性化させ、心を耕すことになるということである。