

令和7年度 信濃教育会 学び創造研究会 開催要項
(屋代高等学校附属中学校)

1 期 日 令和 7 年 11 月 7 日 (金)

2 会 場 長野県屋代高等学校附属中学校

3 共同研究者 信州大学教育学部 教授 西 一夫 先生

4 日 程

受 付 12:50 ~ 13:10

(1) 開会行事 13:15 ~ 13:30 講義室

① 主催者あいさつ 信濃教育会 会長 大日方 貞一 様

② 会場校あいさつ 屋代高等学校附属中学校 副校長 矢島 裕文

③ 研究概要の説明

④ 諸連絡

(2) 授業公開 13:40 ~ 14:35 (55分授業)

(3) 授業研究会 14:50 ~ 16:25 講義室

① 授業者の振り返り

② 質疑

③ 研究協議

④ 共同研究者 西 一夫 先生より

(4) 閉会行事 16:25 ~ 16:30 講義室

① 会場校あいさつ

② 諸連絡

5 その他

(1) 上履き、飲み物は、各自でご用意ください。

(2) 自家用車でお越しの方は、中学校玄関周辺の駐車場をご利用ください。また、係員の案内に従って駐車してください。

長野県屋代高等学校附属中学校
矢島 (副校長) 高村 (教務主任)
電話 026-272-0069
FAX 026-261-3450

至 長野方面



屋代高校前駅

駐輪場

駐車場

- ・国道18号「栗佐北」交差点を東へ。
- ・踏切を渡った後「屋代中学校前」交差点を北へ。
- ・駅に向かう市道を北に進み、ゴミステーションを目印に東へ。
- ・校舎北側が中学校の入口です。

※校舎南側は高校の入口です。

しなの鉄道

● ゴミステーション

通用門

通用門

北通用門

来校者用 P

中学校玄関

来校者用 P

テニスコート

グラウンド

屋代高等学校
附属中学校

高校玄関

正門

屋代中学校前

● 屋代高校同窓会館

● 千曲市立屋代中学校

至 上田方面

I 研究テーマ

「個の学び」の、その先へ ～自らの学びを語り合い、新たな価値を創出する授業～

II テーマ設定の理由

1 研究の背景

生徒それぞれが「問い」を立て、探究的に学習を進める「個別最適な学び」は、情報端末の普及と活用により一気にその勢いを増した。「問い」の解決に向け、生徒は多くの情報に触れながら考えを深めていく。その過程を教師は情報機器を用いて個別に把握し、時には直接声をかけ、時には端末を用いてコメントを残す形で必要な支援を行う。「指導の個別化」は教室に主体的な学びの姿を生み出した。

しかし、その一方で筆者は「個の学び」を教室全体でうまく生かし切れていないという感覚を抱いてきた。もちろん「個の学び」を発表する機会や、意見交流の機会は設けてきたが、ただ発表し合うだけで、それが教室全体の新たな学びになっていないという感覚である。「個」として多くの学びを得ながらも、「全体」としてはそれほど大きな学びにつながっていないのではないのか。従前の授業形態において、教室全体で一つの「問い」を追究した際に、一人の生徒の気付きや発見によって劇的に考えが広がったり、理解が深まったりするような「一体感」が、昨今の教室には少なくなったように感じる。生徒個人の追究の中にそれぞれ発見の瞬間があるから「一体感」は必要ないと言えればそれまでだが、その「一体感」は教室の大きな魅力ではないかと思う。

併せて考えたいのが「協働的な学び」の場面における教師の在り方である。このことについて、筆者には常に頭から離れない言葉がある。大村はま（1983）は「話し合い」や「討論」を中心とする授業について、次のように述べている¹。

新しい学習の姿として、いちばん多く見られるのは、「話し合い」とか、「討論」とかの姿である。司会者も生徒であり、生徒によって進められている教室、それはたしかに新しい教室の姿である。そしてまた喜んでよい姿である。ただ私がいつも考えさせられるのは、こういう教室の中での教師のあり方である。実際にそういう教室では、先生は教室の横や後ろに立っておられたり、また生徒の間にこしかけていらしたりする。熱心に生徒の行動を見守られ、にこにこしておられることも多い。しかしただそれだけである。しかも、一方、その教室の中には、先生の御指導を待っている、実に多くの事態がおこっている。（中略）私は、こういう教室の一場面に出あうたびに、これがもし新しい学習であるのだったら、まったく、新しい教育は学力を低下させるといわれても当然であると思う。

大村の言葉は40年以上前のものであるが、現代にも通じるところは大きい。「生徒主体」と言いつつ、教師はただのタイムキーパーになってはいないか。「協働的な学び」の場面において、教師ができる手立ては何か。協働的な追究の場面における教師の指導の在り方が問われている。生徒を「個の学び」から、その先へと導くために、教師に何ができるのか。

以上が本研究の背景である。

2 本校のカリキュラムの特色と生徒の実態から

本校は県内初の県立中高一貫校として2012年に開校した。生徒は学習への意欲と探究心があり、教師はそのような生徒の力を伸ばすために、各教科で探究的な授業を大切にしている。また、併設型中高一貫校の利点を生かし、高校への接続を意識した授業を行っていることも特色である。

国語科では、題材と関係のある高校教材の評論文を副教材としたり、古典の学習を高校の内容まで発展的に学習したりすることで、高校との接続を円滑にしている。特に古典の学習では、3年次に古文の用言と基本的な助動詞、漢文の基本構造と再読文字や基本的な句法について学習している。さらに、それらの知識を生かして地域の歌碑や詩碑などを取り上げるなどして、教室で得る知識と自分たちが生きる世界とのつながりを重要視している。

このようなカリキュラムの特色や生徒の実態を鑑みると、本校の古典の学習においては中学校国語の学習指導要領にある「歴史的背景などに注意して古典を読むことを通して、その世界に親しむこと。²」という目

¹ 大村はま（1983）「新しい国語学習の実際」『大村はま国語教室2』筑摩書房、p 155-156

² 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領解説国語編』

標にとどまらず、高校国語の学習指導要領にある「我が国の言語文化に対する理解を深めることができるようにする。³⁾」という目標まで見据えた展開が求められている。

しかし、中学生が「古典に親しむ」姿から「古典への理解を深める」姿へと歩みを進めるためには、古典文法のような単純な知識の定着に終始するのではなく、古典の世界を味わい、その魅力を他者と共有することが重要であると考え。そこで、古典作品を題材に、その世界を味わい、作品の魅力を友と語り合う授業を構想したいと考えた。

3 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実における「語り合う」ことの意義

中央教育審議会（2021）は、「令和の日本型学校教育」において、「個別最適な学び」が「孤立した学び」にならないよう、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実が重要であると述べている⁴⁾。また、笠井（2024）は「学び合い」に個の学びを生かすために、次のような提案をしている⁵⁾。

個の学びは、一人一人の異なる経験に他ならない。その異なる経験を語る声を尊重し合うことこそ「学び合い」の基本である。まずは、個の経験を語るができるようにしてみよう。

「個別最適な学び」と「協働的な学び」は相互に関連付けることで学びが深まったり、新たな課題の発見につながったりすることが期待される。

しかしながら、教室の中を見渡してみると、個別学習をしている際、解決できない課題に直面しても、人と関わりが苦手なために、教師が声をかけるまでわからないまま座っている生徒や、課題が解決しても、他者と関わることがないために、他者の考えを聴いたり、自分の考えを批判的に省みることなく授業を終えたりする「孤立した学び」の姿が散見される。また、発表や意見交流の機会を設けても、一方向の語りに終始し、それが教室全体の新たな学びになっていないという場面も見られる。

そこで、①生徒が自ら語りたくなる題材や場面を設定し、②自らの学びを友と語り合い、③教師による個と個をつなぐ発問を通して、教室全体で新たな価値を創出する授業を行いたいと考えた。異なる学びの経験や考え方の組み合わせによって教室全体で生まれた新たな価値は、より深い「個の学び」として生徒たちに返っていくだろう。

以上のことから、本研究では、地域の身近な題材を取り上げ、生徒が複数の文章を比較する中で探究したことを持ち寄り、それを友と語り合う中で、題材の新たな魅力や価値を共に発見する授業を構想した。具体的には、本校が位置する千曲市にちなんだ「姨捨伝説」を取り上げ、生徒は「大和物語」を軸に、ジグソー法を用いて「沙石集」、「枕草子」、「続歌林良材集」、千曲市内にある石碑の民話と読み比べることで、題材にある魅力や価値を見出していくというものである。そこに教師の指導性が適切に発揮されることで、個人の「問い」に即した「個別最適な学び」と、それを語り合いながら共に新たな価値を見つけ出そうとする「協働的な学び」との一体的な充実を図ることができる考える。

以上がテーマ設定の理由である。

Ⅲ 研究内容

ここでは、「子どもが自らの学びを語り合い、新たな価値を創出する授業」のために、

①生徒が自ら語りたくなる題材や場面の設定

②自らの学びを友と語り合う場面の設定

③教師による個と個をつなぐ発問

以上3点が有効ではないかと考えた過程を本校のこれまでの取組と合わせて記したい。

³⁾ 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領解説国語編』

⁴⁾ 中央教育審議会（2021）「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」

⁵⁾ 笠井正信（2024）「学び合うことで個の学びが生きる国語単元学習の創造に向けて」『月刊国語教育研究』624号

1 生徒が自ら語りたくなる題材や場面の設定

子どもが自らの学びを語り合うためには、まず生徒が主体的に題材と向き合う必要がある。その中心となるのは題材の魅力であり、語る必要性をもった場面の設定である。しかし後者については、ただ話し合う場を設けても不十分であるのは言うまでもない。そこには生徒が自らの発見を「誰かに伝えたい」、「他の生徒の学習を知りたい、聞きたい」と思うような魅力が授業に求められる。

生徒の実態に合わせた魅力的な題材を探す際には、身近な題材を取り上げることも有効である。本校では「オンライン授業・探究学習日」として、2か月に1回程度オンラインで授業を配信し、在宅学習を行う日があるが、国語科では、教師が校外から歌碑や算額などの地域素材を取り上げて授業を配信している（詳細は資料1を参照）。「漢文を読めるようになると、色々な昔の物が読めるようになり、世界が広がると感じた。」という感想を記す生徒もおり、普段の授業以上に学習によって自身の世界が広がることを実感しているようだった。

本研究の題材として扱う「姨捨伝説」は本校の所在する千曲市に縁の深い物語である。生徒はこれまでの総合的な学習の時間等で「姨捨」の地名はよく知っており、現地を訪れたことのある生徒も多い。姨捨孝子観音（千曲市羽尾）には、由来として民話（資料2）を記した石碑が建立されている。こうした場所をオンラインで紹介ししつつ、「姨捨」に様々な形があることを知れば、生徒は主体的に題材を読み比べようとするだろう。



図1 姨捨孝子観音にある石碑

このように、生徒にとって身近な地域の題材を用いて、オンラインも活用しながら授業を展開することで、生徒が自ら語りたくなるような主体的な学習を行うことができると考える。

2 自らの学びを友と語り合う場面の設定

(1) 目的を明確にした話し合い活動

生徒が自らの学びを語り合った先に、「新たな価値」を創出するためには、何のために話し合い活動が設定されているかという共通の目的意識が重要である。

藤森・宮島・八木（2015）は交流を「広げる交流」・「深める交流」・「高める交流」の三つに分類し、それぞれのゴールを次のように設定している⁶。

- ・できるだけ様々なものの見方や考え方に触れ、それらを優劣や正誤に関係なくまずは受け容れる
- ・それぞれの共通点・相違点は何か、矛盾はないか、どれがより心惹かれるかといった観点で分析と考察を加え、対象への認識を深める
- ・新しいものの見方や考え方を想像・発見する

このうち、「新たな価値」の創出に有効であると考えられるのは、特に二つ目の「深める交流」と三つ目の「高める交流」である。なお、藤森・宮島・八木（2015）は「読むこと」における「高める交流」について次のように述べている⁷。

友と一緒に語り合い、双方の問いや発見に関心を示し合う中でふと生まれる発想こそ、「読むこと」の学びがめざす到達点なのです。

以上のことから、共通点や相違点などの観点を立てて分析する「深める交流」や、双方の問いや発見に関心を示し合う中で新しいものの見方や考え方を想像・発見する「高める交流」は「新たな価値」の創出のために有効な手立てとなり得ることが見えてきた。

これらの点を踏まえ、本校国語科では①観点を定めて複数の文章を比較すること、②複数の着眼点に応じて分担して学習を進め、それを統合すること（ジグソー法）の二つを「新たな価値」の創出に向けた手立てとして用いることにした。

⁶ 藤森裕治・宮島卓朗・八木雄一郎（2015）「交流—広げる・深める・高める—」東洋館出版、p 63

⁷ 同上、p 69

(2) 観点を定めて複数の文章を比較する活動

本校国語科では、文章の種類を問わず、複数の文章を比較して自分の考えを表現する活動を設定することで、目的に応じて情報を整理し、論理的かつ批判的に文章を読む活動を積極的に取り入れている（表1）。

時期	比較読みの題材	内容
1年・11月	・言葉をもつ鳥、シジュウカラ（鈴木俊貴） ・シカの「落穂拾い」ーフィールドノートの記録から（辻大和）	同じ仮説検証型の文章として、どちらの論の展開の方が説得力があるか考える。
2年・8月	・徒然草 52 段、53 段、54 段（兼好法師）	52 段「仁和寺にある法師」に続く二つの章段との共通点・相違点から、兼好法師の考え方を読み取る。
2年・11月	・モアイは語るー地球の未来（安田喜憲） ・イースター島になぜ森がないか（鷲谷いづみ）	同じ題材について書かれた二つの文章を比べ、どちらの論の展開の方が説得力があるかをディベート形式で論じ合う。
2年・1月	・君は「最後の晩餐」を知っているか（布施英利） ・「最後の晩餐」の新しさ（藤原えりみ）	論の展開を比較し、自らが評論文を書く際に題材に合わせてそれぞれの論の展開の仕方から選択して文章を書く。
2年・2月	・走れメロス（太宰治） ・人質（シラー）	シラーの作品に太宰治が書き加えた部分を探し、「走れメロス」の魅力を考える。
3年・6月	・作られた「物語」を超えて（山極寿一） ・消費者の自由と責任（本田裕志）	「物語」と同義の言葉を別の文章から探し、具体と抽象の関係を捉える。
3年・9月	・挨拶（石垣りん） ・少女たちの「ひろしま」（梯久美子）	原爆投下についてそれぞれの作品がどんな点を切り口に描いているかを考え、「挨拶」の主題に迫る。

表1 本校における比較読みの授業展開の例

このように、複数の文章を目的に応じて読み比べる活動は、国語の見方・考え方を働かせ、自分の考えを広げたり深めたりするだけでなく、話し合い活動に目的意識をもたせることにもつながる。どちらの文章の方が論の展開が優れているかという二項対立のテーマを設けることもあれば、共通点と相違点からその文章の主題に迫ることもあるが、複数の視点で論理的かつ批判的に文章を読むことで、授業における話し合い活動は単元全体のゴールに向かって進みやすくなると考える。

(3) 複数の着眼点に応じて分担して学習を進め、それを統合する活動（ジグソー法）

子どもが自らの学びを語り合い、新たな価値を創出する姿を具現するためには、複数の着眼点に応じて分担して学習を進め、それを統合する、いわゆる「ジグソー法」の形態をとることも有効であると考え。生徒は課題の解決に向けてそれぞれに分担して学習を進めているため、互いの学びを聞き合う必要感があり、話し合い活動の中で新たな価値の発見も期待できる。

本校国語科では文学的な作品の読解において、「問い」やテーマをもとに個人やグループで探究的に学習を進め、異なるテーマを追究した生徒と交流する形で学習を進めている。「握手」（3年）では、①握手、②指言葉、③その他の手の動き、④物語中の時間、⑤情景描写という5つのテーマに分かれて小集団で学習を進め、作成したスライドを他のテーマの生徒と発表し合う活動を設定した。単元全体として「最後の場面で私が指を打ち付けていたことにはどんな意味があるか」という「問い」を設定し、各テーマで進めた学習を生かして「問い」に対する考えを構築する。A生は他の4つのテーマについて聞いたあと、次のような振り返りを記した。

今日は「握手」のスライドの発表をやりました。他の人達が作ったスライドを見て特にすごいと思ったのが「葉桜」についてのスライドと指言葉のスライドでした。序盤に出てくる葉桜であそこまで深い考察が出来るのはすごいと思ったし、ちゃんと話にもつながってきていて物語の見え方が少し変わりました。また、指言葉についてのスライドは「お前は悪い子だ」の解釈がいくつか提示されていて最後の「問い」にもつながってきて面白かったです。
(A生の振り返りより)

A生の振り返りからは、「葉桜」という情景描写に注目した生徒や「指言葉」の意味についてまとめた生徒の発表から、「最後の場面で私が指を打ち付けていたことにはどんな意味があるか」という「問い」とのつながりを考え、学習を深める様子が見て取れる。

このようなA生の姿から、自らの学びを語り合い、新たな価値を創出する授業の具現のために、複数の着眼点に応じて分担して学習を進め、それを統合すること（ジグソー法）の有効性が見定められた。

3 教師による個と個をつなぐ発問

これまで述べてきたような複数の文章を比較する活動や、複数の着眼点に応じて分担して学習を進め、それを統合する活動を行っても、話し合い活動を行った際に「新たな価値の創出」までは至らないことも多い。話し合い活動のようで、互いに発表し合うだけの状態である。これは本研究で課題として挙げている「個」として多くの学びを得ながらも、「全体」としてはそれほど大きな学びにつながっていない事例と言える。

このような状況を打破できるのはやはり個と個をつなぐ教師の発問であり、課題設定ではないだろうか。協働的な学びの場面において大村の言葉を引用したが、大村（1983）は教師の出について次のように続けている⁸。

そこに教師があったからこそ、という何ものかが、はっきりとなければならないのではないか。ただその活躍のしかたは、教師中心にならず、新しくくふうされなければならないのであると思う。

大村の言う「教師があったからこそ」というものは何か。生徒がそれぞれ探究的に学びを進めた先を教師が用意できなければ、「全体」としての追究は魅力を失ってしまう。新たな価値の創出や価値観の変容は、適切に教師の指導性が発揮される必要がある。本研究ではそのために、「生徒の学びを土台にして、価値を問い直す発問」が重要であると考えた。学びを深めた者同士が語り合い、叙述や記述の価値を問い直すことで、新たな発見や考えの変容が期待できると考える。

4 教材化

(1) 姨捨伝説の分類

姨捨伝説は全国各地に多様な形で残されている。柳田（1976）は姨捨伝説を内容から四つに分類し、そのうち二つを外国由来のもの、もう二つを日本由来のものとしている⁹。また、工藤（2001）は柳田の分類を踏まえ、それぞれを「親棄 畚型^{もっこ}」、「難題型」、「葛藤型^{しおり}」、「枝折型^{しおり}」としている¹⁰。（「葛藤型」については他に「闘争型」や「老婆至福型」等の呼び方があるが、本研究では工藤の「葛藤型」という呼び方をとることにする。）

これらの分類をまとめると以下の表ようになる。

番号	類型	内容	由来	主な作品
1	親棄 畚型 ^{もっこ}	男が幼い子を連れて自らの老いた親を棄ててに行くが、幼い子が老人を乗せてきた「畚（もっこ）」を持ち帰ろうと言い、理由を問うと「自分の親を棄てるため」と言うので、男は親を連れ帰った。	中国	沙石集 (資料3)
2	難題型	殿様が老人を嫌い、棄てるように命令を出す。男は年老いた親を棄てられずに床下に隠す。そんな折、敵国から難題を出されるが、誰も解くことができない。男は床下に隠した親の知恵で答えを知り、殿様に申し出る。それが老人の知恵であることを伝え、殿様は老人を棄てる命令を撤回する。	印度	枕草子 (資料4)
3	葛藤型	息子は心根が優しいが、嫁は心根が意地悪く、姑を憎んで夫を言いくるめ山へ棄てさせる。男は一度は親を棄てるものの、心が痛んで引き返す。	日本	大和物語 (資料5)
4	枝折型 ^{しおり}	親が納得した上で男は親を背負って山に棄ててに行く。道中、親は背負われながらも、息子の帰り道がわかるようにと小枝を折り続ける。これに感動した男は親を連れ帰る。	日本	続歌林良材集 (資料6)

表2 姨捨伝説の分類

⁸ 大村はま（1983）「新しい国語学習の実際」『大村はま国語教室2』筑摩書房、p 156

⁹ 柳田国男（1976）「親棄山」『こども風土記・母の手毬歌』岩波文庫

¹⁰ 工藤茂（2001）「葛藤型の姨捨説話」『別府大学大学院紀要』

(2) 地域素材としての「姨捨」

本校が所在する千曲市には「姨捨山」の別名をもつ冠着山があり、「姨捨駅」や「姨捨の棚田」などは全国的にも有名である。総合的な学習の時間に地域の学習を進めている本校生徒にとって、「姨捨」の地名は身近なものとなっている。

しかしながら、その姨捨伝説については知識が曖昧で、「かつて老人を山に捨てに行った」という程度の認識の生徒が多い。それは(1)で述べた様々な類型があることも一因であると考えられる。

姨捨の地には「姨捨孝子観音」があり、この地に伝わる民話が石碑に記されている。内容は領主が姥を放逐しようとするが倅が棄てきれずにひそかに連れ戻し、その姥が隣郷の領主からの難題を解いて許されるという「難題型」のものである。この石碑の最後には「孝子美談の伝説なり。依て姥捨山と称えらるゝに至れり。世に言ふ非道の伝説は誤にして之を是正せんが為め姥捨孝子観音を樹立して孝子の譽を永く残さんとする所以なり。」とあり、地名の由来としてこの伝説が記されている。また、長野県のホームページに「長野県の民話」（資料7）として掲載されている民話はこの「難題型」に加え、男が引き返す理由として母親が枝を折っていたことが加えられており、「枝折型」と融合した形となっている¹¹。



図2 姨捨孝子観音（中央が観音像、右が石碑）

(3) 「大和物語」の魅力

中等教育の国語学習における姨捨伝説と言え、ば、「大和物語」がその筆頭であろう。「大和物語」の「姨捨」では妻に言われるがままに男が伯母を棄てて山を下るが、山の上に出た月を見て、その悲しみから「わが心慰めかねつ更級や姨捨山に照る月を見て」と詠み、伯母を連れ戻しに行く「葛藤型」の話である。

「葛藤型」の魅力は「棄てようと思っても棄てられない」という息子の心情を考えるとところにある。「自分自身も将来棄てられる」という思いから連れ戻した「親棄畜型」や、「年長者の知恵」という利益を説いた「難題型」、親の愛情に焦点を当てた「枝折型」とは異なる、「切ろうとしても切れない親子の絆」が「大和物語」の「姨捨」には描かれている。

登場人物の心情として注目すべきは男だけではなく、棄てられる伯母の心情についても考えたい。「枝折型」と違って棄てられる伯母の心情がはっきり記されているわけではないが、「大和物語」の「姨捨」では、伯母の心情を考えることでさらに「読み」を深めることができる。

伯母は男に棄てられた際に「やや（これこれ）」と口にするが、男はその先を聞かずに立ち去ってしまう。初読後の生徒にこの「やや」の続きを想像させれば、「待ってくれ」や「置いていかないで」といった考えが出されるだろう。しかし、この「やや」の続きについて、黒澤（2019）は次のような解釈を述べている¹²。

この「やや」の後には、おそらくいろいろなことが補い得るのですけれども、少なくともこの叔母さんの思いは「わしを置いてどこへ行く」ではないんです。場合によっては、「おまえ、身体に気をつけろよ」か、場合によっては「わしを捨ててもいいんだよ。おまえ、この先はそれを忘れて生きろ」とか……。甥を思う心の言葉が、ここにあったはずだと僕は思うんです。

このような解釈を取り入れることで、「大和物語」の「姨捨」は古典の世界を深く味わうことのできる題材となると考えた。そこで、本研究では「大和物語」を主教材として、他の作品と比較する中で「大和物語」の「姨捨」の魅力を考える活動を設定する。ジグソー法を用いて他の種類の作品と比較しながら学びを深めた生徒同士が語り合い、教師が伯母の「やや」後に続く言葉を問い直すことで、教室全体で登場人物の心情や物語の魅力について新たな発見や考えの変容に至ることが期待できると考えた。

¹¹ 長野県ホームページ 「長野県の民話」 (<https://www.pref.nagano.lg.jp/koho/kids/menu03/minwah01.html>)

¹² 黒澤弘光・竹内薫（2019）「サイエンス・ライターが古文のプロに聞く こんなに深い日本の古典」筑摩書房、p 106

IV 学習指導案

1 単元名 姨捨伝説ってどんな話？（大和物語「姨捨」）

2 単元の見どころ

- (1) 古典の世界に親しむために、古典を読むために必要な文語のきまりや訓読のきまり、古典特有の表現などについて理解することができる。中学〔知識及び技能〕(3)ア、高校〔知識及び技能〕(3)言語文化ウ
- (2) 目的に応じて複数の文章を比較して批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考えることができる。〔思考力、判断力、表現力〕C(1)ウ
- (3) 我が国の言語文化を大切にしながら粘り強く文章を分析するとともに、友と考えを交流させながら文章について自らの考えをもととする。〔学びに向かう力、人間性等〕

3 本単元における言語活動

「大和物語」の「姨捨」と他の姨捨伝説を読み比べ、「大和物語」の「姨捨」の魅力を伝え合う。
（関連：〔思考力、判断力、表現力等〕C(1)ウ）

4 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
古典の世界に親しむために、古典を読むために必要な文語のきまりや訓読のきまり、古典特有の表現などについて理解している。 中学：(3)ア 高校：(3)ウ	目的に応じて複数の文章を比較して批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考えている。C(1)ウ	我が国の言語文化を大切にしながら粘り強く文章を分析するとともに、友と考えを交流させながら文章について自らの考えをもととしている。

5 単元展開

時	○学習活動（・生徒の意識）	指導上の留意点	評価方法
1	○『大和物語』の「姨捨」を読み、現代語訳を補いながら展開を確認する。 ・自分を育ててくれたおばさんを棄てるけれど、また戻ることは初めて知った。 ・「やや」の後には「待ってくれ」「置いていくな」という言葉が続くのかな。	・文法事項も確認しつつ、現代語訳を考えることで、話の流れをつかむことができるようにする。	知識・技能 プリント 文法事項をもとに適切な現代語訳ができているか確認する。
2	○千曲市内にある石碑に書かれた姨捨伝説を切り口に、様々な「姨捨伝説」を読み、共通点と相違点を比較する。（オンライン授業） ・一口に姨捨伝説と言っても様々なタイプの話があるんだな。「親やお年寄りを大切に」という教訓が多そうだ。	・オンラインで現地から中継することで、民話を身近に感じられるようにする。	
3 ・ 4	○グループ内で「沙石集」、「枕草子」、「続歌林良材集」、姨捨孝子観音の民話の4つの物語を分担し、「大和物語」と比較することで、「大和物語版」の魅力を考える。 ・「沙石集」では親を棄てると自分もいずれ棄てられるという教訓があるけれど、「大和物語」は育てられた「をば」への愛情から棄てられないという点が素敵だな。 ・「枕草子」では親を大切に助けてもらおうという話だけれど、「大和物語版」の「棄てようとするけれど棄てられない」という思いが心の動きとして印象的だな。	・比較した内容と考えをスライドにまとめるように指示する。 ・ジグソー法を用い、同じ題材を追究する生徒同士で考えを交流する場を設けることで、追究が深まるようにする。	思考・判断・表現① スライド 共通点・相違点をもとに、魅力について自分の考えをもつことができているかを確認する。 主体的に学習に取り組む態度 観察・スライド
5	○それぞれの考えた「大和物語」の魅力を統合し、グループで「大和物語」の魅力を考える。 ○「やや」に続く言葉を再度考える。 ・「大和物語版」には、たとえ血が繋がっていないくても、損得ではない「親子の愛情」があることが描かれていることが魅力だと思うな。 ・「やや」の後は、「置いていくな」という言葉が入ると思っていたけれど、本当は「元気でやれよ」というような言葉が入るんじゃないかな。	・グループ内でそれぞれの考えを伝え合った後に、グループで魅力を一言でまとめるように指示することで、多角的・多面的な視点から作品の魅力について考えられるようにする。	思考・判断・表現② 観察・発表 作品の根底にある家族への思いについて考えることができているかを確認する。

6 本時案（5時間中第5時）

(1)主眼

『大和物語』の「姨捨」と他の姨捨伝説を分担して比較してきた生徒たちが、「大和物語版」の魅力を考える場面で、自分の担当した作品との比較を根拠に「大和物語版」の魅力をグループで語り合ったり、「やや」に続く「をば」の言葉を考えたりすることで、「大和物語版」の根底にある家族への思いについて考えることができる。

(2)展開

過程	学習活動	生徒の意識（◎）	支援（・）と評価 □	時間
導入	1 学習問題を確認する。	◎「大和物語版」は他の話に比べて特徴が少ないように思うけれど、他の人はどんなところに魅力を感じたのだろう。	・これまでの学習を振り返り、比較する四つの作品を紹介することで、他の生徒の発表に関心を高められるようにする。	5
	2 他の作品との違いを考える。	◎「大和物語版」だからこそ描かれているものって何だろう。 ◎他の作品との比較を聞いてみたい。	・他の姨捨伝説との違いを問うことで、「大和物語版」に描かれているものに目を向けることができるようにする。	5
	学習課題：他の作品との比較を根拠に「大和物語版」の魅力を語り合い、「大和物語版」に描かれているものを考えよう。			
展開	3 自分の担当した作品との比較を根拠に「大和物語版」の魅力をグループで語り合い、内容を共有ノートにまとめる。	◎「難題型」や「もっこ型」のような損得勘定ではなく、リアルな親子の関係が「大和物語版」には描かれているのではないかな。 ◎「枝折型」では捨てられる父の子を思う愛情がわかるな。「大和物語版」は棄てようと思っても棄てられない育ての親への愛情がわかるな。 ◎「葛藤型」は教訓というより、人間関係や心情に焦点が当てられていて、人間ドラマが描かれているように感じるな。	・比較した作品ごとに区切って発表時間を設定し、話題になった点を全体に問いかけることで、グループ内で活発に意見を交換できるようにする。 ・発表が終わった生徒に時間内は感想や質問を交流するように促すことで、情報交換の時間を長く設けられるようにする。 ・グループ内での発表後はロイロノート内の共有ノートに班ごと魅力をまとめるように促すことで、複数の視点から「大和物語版」の魅力について考えられるようにする。	25
	4 「をば」の「やや」に続く言葉を考える。	◎最初は「置いて行かないで」と意味合いの言葉かと思っていたけれど、本当は「今までありがとう」のような、息子を思いやる言葉を言おうとしていたんじゃないかな。	・カードの吹き出しの中に「をば」の言葉を書き込むことで、「をば」の心情について考えられるようにする。 「大和物語版」の根底にある家族への思いについて考えることができる。	15
まとめ	5 授業の振り返りを記入する。	◎古文の中にも、人間の絆や人の心の動きが描かれているな。 ◎親子の愛情など、千年経ても変わらないものがあるんだな。	・新たな発見や、認識の変化を問うことで、自身の学びの深まりを自覚できるようにする。	5

資料

1 「オンライン学習日」で取り上げた主な地域素材と学習活動

番号	学年	場 所	内 容
1	2 年	千曲市・万葉公園	「信濃なる千曲の川のさざれしも君し踏みてば玉と拾はむ」の歌碑から、「知具麻」という万葉仮名のために千曲川の他にも松本市筑摩に歌碑があることを紹介し、歌の舞台について自分なりに考える。
2	2 年	千曲市・長楽寺	「久客都門憶信州/賦詩聊遣望郷愁/梯田涵影層層水/玉鏡台前明月秋」の漢詩碑を題材に、最後の一字を押韻と文脈から考える。
3	2 年	佐久市・仙祿湖公園	若山牧水「ひとの世に楽しみ多し然れども酒なしにしてなにのたのしみ」の歌碑から、本歌取りして短歌を詠む。
4	3 年	長野市・象山神社	佐久間象山「余年二十以後。乃知匹夫有繫一国。三十以後乃知有繫天下。四十以後乃知有繫五世界。」の碑文を題材に、「余年～以後。乃知～」の形で漢文を作る。
5	3 年	千曲市・雨宮の渡し	「題不識庵撃機山図」の漢詩碑を、隣にある英訳の看板を参考に現代語訳する。
6	3 年	千曲市・姥捨孝子観音	姥捨に伝わる民話と「大和物語」、「枕草子」、「沙石集」を比較し、分類する。
7	3 年	松本市・筑摩神社	「算額」に漢文で書かれた和算の解法を書き下し、現代語訳する。（数学の現代解法でも説明する。）
8	3 年	千曲市・武水別神社	「算額」に漢文で書かれた和算の解法を書き下し、現代語訳する。（数学の現代解法でも説明する。）
9	3 年	長野市・長谷寺	「算額」に漢文で書かれた和算の解法を書き下し、現代語訳する。（数学の現代解法でも説明する。）
10	3 年	佐久市・内山峡	渋沢栄一の漢詩碑「内山峡」から、渋沢栄一の考えや決意について、自分の考えをもつ。

※本学年の生徒には1～6を実施済み。

2 「姥捨孝子観音」の石碑にある民話

〈原文〉

昔冠着山の地元を領有したる郷士あり。或時此領主の若様が怪我を受け姥の責任なりとして殿の怒に触れ姥を冠着山に放逐せしむべく姥の倅に厳命下され倅は一応深山に背負い行きたれど捨て切れず窃かに我家に連れ戻り孝養を尽し居たりき。此の時附近に地辻り起り食糧飢饉に至り難民簇出せる為殿様は隣郷の領主に食糧を求めたり。領主は答えて二つの難題を出して之を解くならば食糧を送るべしと返答せり。殿様は之を解けず我領地内に解くものあらば過分の褒美を取らす可布令を出したり。姥は之を聞き直に解き倅に教へければ倅は殿に言上致せり。殿は非常に喜び過分の褒美を与え尚姥の罪を許されしと言ふ。孝子美談の伝説なり。依て姥捨山と称えらるゝに至れり。世に言ふ非道の伝説は誤にして之を是正せんが為め姥捨孝子観音を樹立して孝子の誉を永く残さんとする所以なり。

〈現代語訳〉

昔、冠着山の地元を領有していた郷士がいた。あるとき、領主の若様が怪我を受け、姥の責任であるとして殿の怒りに触れ、姥を冠着山に追放させるべく姥の息子に厳命が下され、息子は一応山奥まで背負っていったものの捨てきれず、隠れて自分の家に連れ戻り、親を養い孝行を尽くしていた。この時近くで地すべりが起こり、食糧不足に至って難民がたくさん出たため、殿様は隣の里の領主に食糧を求めた。（隣郷の）領主はそれに対し二つの難題を出して、これを説くならば食糧を送ろうと返答した。殿様は之を解くことができず、自分の領地内に解く者がいれば、多くの褒美を取らせるように命令を出した。姥はこれを聞いてすぐに解き、息子に教えたので、息子は殿に（それを）申し上げた。殿は非常に喜び、多くの褒美を与え、さらに姥の罪を許されたという。孝子美談の伝説である。このようなことから姥捨山と称えられるに至った。

世に言う非道の伝説は誤りであって、これを正そうとするため、姥捨孝子観音を樹立して、孝行息子の誉を長く残そうとする（のが）いわれである。

3 『沙石集』 「孝孫」

〈原文〉

漢朝に元啓といふ者ありけり。年十一の時、父、妻が言葉につきて、年たけたる親を山に捨てむとす。元啓しきりにいさむれども用ゐずして、元啓と二人、あからさまに手輿を作りて、持ちて深山の中に捨てつ。

元啓、「この輿を持ちて帰らむ。」と言ふに、父、「今はなににせむぞ。捨てよ。」と言ふとき、父の年老いたらむとき、また持ちて捨てむずるためなり。」と言ふ。そのとき、父、心づきて、我、父を捨つること、まことにあしきわざなり。これをまなびて、我を捨つることありぬべし。由なきことをしつるなるべし。」と思ひ返して、父を具して帰りて養ひける。このこと天下に聞こえて、父を教へ祖父を助けたる孝養の者なりとて、孝孫とぞ言ひける。いとけなき心中に、父を教へ、智恵深かりけること、まめやかな賢人なり。

〈現代語訳〉

中国に元啓という者がいた。十一歳のとき、父が、妻の言葉にしたがって、年老いた親を山に捨てようとする。元啓はしきりに忠告するけれども(父はそれを)取り上げずに、元啓と二人で、かりそめに手輿を作って、(祖父を乗せて)持って深い山の中に捨てた。

元啓が、「この輿を持って帰ろう。」と言うと、父は、「今となつては何にしようとするのだ。捨てなさい。」と言うとき、(元啓は)「父が年老いたらそのとき、また持って捨てようとするためだ。」と言う。そのとき、父は、気づいて、「私が、父を捨てることは、本当に悪いことだ。(元啓が)これをまねて、私を捨てることがきっとあるだろう。よくないことをしてしまったのであろう。」と思ひ返して、父を連れて帰って養った。このことが天下で評判となつて、父を教え祖父を助けた孝行者だとして、(人々は元啓を)孝孫と言った。幼い心で、父を教え、智恵が深かったことは、本物の賢人である。

4 『枕草子』 二百二十七段 「社は(蟻通明神の名の由来)」

〈原文〉

昔おはしましける帝の、ただ若き人をのみおぼしめして、四十になりぬるをば、失はせ給ひければ、人の国の遠きにゆき隠れなどして、さらに都のうちにさるもののなかりけるに、中將なりける人の、いみじう時の人にて、心などもかしこかりけるが、七十近き親二人を持たるに、かう四十をだに制することに、まいておそろしとおちさわぐに、いみじく孝なる人にて、遠き所に住ませじ、一日に一たびみではえあるまじとて、みそかに、家のうちの土をほりて、その内に屋をたてて、籠めすゑて、行きつつ見る。人にもおほやけにも、失せかくれたるよしを知らせてあり。などか、家に入りあたらむ人をば、知らでもおはせかし。うたてありける世にこそ。この親は、上達部などにはあらぬにやありけむ、中將などを子にて持たりけるは。心いとかしこう、よろづのこと知りたりければ、この中將もわかけれど、いと聞こえあり、いたりかしこくして、時の人におぼすなりけり。

唐土の帝、この国の帝をいかではかりて、この国うちとらむとて、常にこころみごとをし、あらがひごとをしておそり給ひけるに、つやつやとまろにうつくしげに削りたる木の、二尺ばかりあるを、「これが本末、いつかた」と問ひにたてまつれたるに、すべて知るべきやうなければ、帝おぼしわづらひたるに、いとほしくて、親のもとにいきて、「かうかうの事なむある」といへば、「ただ早からむ河に、立ちながら、横さまになげいれて、返りて流れむ方を末とするしてつかはせ」と教ふ。まゐりて我が知り顔に、「さて、こころみ侍らむ」とて、人と具して投げ入れたるに、先にして行く方にしるしをつけて、つかはしたれば、まことにさなりけり。

また、二尺ばかりなる蛇の、ただ同じ長さなるを、「これは、いづれか男、女」とて奉れり。また、さらに人え見知らず。例の中将来て問へば、「二つを並べて尾の方に、細きすばはえをしてさし寄せむに、尾はたらかざらむを女と知れ」と言ひける。やがて、それは内裏のうちに、さしけるに、まことに一つは動かず、一つは動かしければ、また、さる印つけて、つかはしけり。

ほど久しくして、七曲にわだかまりたる玉の、中通りて左右に口あきたるが、小さきを、奉りて、「これに緒通して給はらむ。この国にみなし侍る事なり」とてたてまつりたるに、「いみじからむ物の上手、不用なり」と、そこらの上達部、殿上人、世にありとある人言ふに、また行きて、「かくなむ」と言へば、「大きな蟻をとらへて、二つばかりが腰にほそき糸をつけて、またそれにいますこし太きをつけて、あなたの口に蜜をぬりて見よ」といひければ、さ申して、蟻をいれたるに、蜜の香をかぎて、まことにいとくあなたの口より出でにけり。さて、その糸の貫かれたるを、つかはして後になむ、「なほ日本の国はかしこかりけり」とて、後にさる事もせざりける。

この中將をいみじき人におぼしめして、「なにわざをし、いかなる官位をか給ふべき」と仰せられければ、「さらに官もかうぶりも給はらじ。

ただ老いたる父母のかくれ失せて侍る、たづねて都に住ます事を許させ給へ」と申しければ、「いみじうやすき事」とて許されければ、よろづの人の親、これを聞きてよろこぶこといみじかりけり。中將は上達部、大臣になさせ給ひてなむありける。

さて、その人の神になりたるにやあらむ、その神の御もとに詣でたりける人に、夜あらはれてのたまへりける。

七曲にまがれる玉の緒をぬきてありとほしとは知らずやあるらむ
とのたまへりけると、人の語りし。

〈現代語訳〉

昔おいてになった帝が、ひたすら若い人だけお可愛がりになって、四十歳になってしまった人をお殺させになったので、よその国の遠いところに行って隠れなどして、全然都の中に年よりの者がいなかったのに、中將であった人で、すぐく時めいて心なども賢かった人が(いて)、七十歳近い親を二人持っていたのだったが、「こんなふうに四十歳でさえ(殺されるという)定めがあるのに、七十近くでは、なお恐ろしい。」と(親が)こわがって恐れたときに、たいへん孝行心のある人で、「遠いところには住ませたくない、一日に一度、親の顔を見ないではいられそうもない」ということで、ひそかに家のうちの土を掘って、その内に屋(や)をたてて、そこにいつも言っでは見る。世間にも帝にも、(両親はどこかに)消えて姿を隠してしまったという風に知らせている。どうして、家の中に引きこもっているような人は、知らないままにしておけば良いのに。嫌な世の中ではある。この親は、上達部などではなかったのかもしれない、中將などを子供に持っているということは。(両親は)頭がとても賢くて、何でも物事をよく知っていたので、この中將も若いけれど、とても評判が良く、帝から寵愛されていた。

中国の帝が、この日本国の帝をどうにかして騙して、この国を征服しようと(考え)て、いつもその知恵を試して論争を仕掛け、襲ってきていたのだが、つるつると丸く、綺麗に削った木の二尺ほどの長さのものを(出して)、「これの根元と先はどちらか」と問いただして献上したが、まったく分からないので、帝は思い迷っておられたが、(中將は)お気の毒に思っ、親の所に行っ、
「これこれの事があったのですが」と言う、
「ただ流れの速い川に、立ちながら (木を)水平にして投げ入れて、(くると)返って(先に)流れるほうを、末だと書いて送り返せ」と(中將に)教えた。(中將は宮中に)参上して、自分が知っていたという顔をして、「さあ、その方法を試してみましょう。」と行っ、人々を連れて、木を投げ入れてみると、先にして行っの方に(末)という印をつけて、返したところ、本当に、その通りであった。

また、二尺ほどになる蛇の、全く同じ長さであるものを、「これは、どちらが男か女か」と難題を言っ、献上してきた。また、まったく誰も見分けることができない。(そこで)例の中將が(両親の元へ)行っ、聞くと、「二匹を並べて尾の方に、細い小枝をさし寄せた時、尾を動かさないほうを女(雌)だと知っておきなさい。」と言っ。そのまま、これは内裏の中で、そのようにしてみたところ、本当に一匹は動かず、(もう)一匹は(尾を)動かしたので、また、そういう印をつけて、送り返した。

(唐の帝は)長い時間が経っ、七曲がりにくねくね曲がった玉で、中に穴が通っ、左右に口が開いた小さいものを献上して、「これに糸を通してお返し頂きたい。我が国では皆がそうしていることです。」と云っ、差し出したので、「どんなに上手な職人(でも)無理だ。」と、その辺の上達部、殿上人など、世の中のありとあらゆる人は言っ、
「また(中將が親の所に)行っ、
「このようなことがありました。」と云っ、
「大きな蟻を捕まえて、二匹ほどの腰に細い糸をつけて、 たその糸の先にもう少し太い糸をつけて、 あなたの口に蜜を塗っ、みなさい。」と言っ、帝にそう申し上げて、蟻を入(い)れてみた所、蜜の香りを嗅いで、 本当に凄い速さで、もう一方の口から出てきた。 　そうして、その糸の貫かれた玉を送り返してから後は、「やはり、日の本の国は賢い国であった。」と云っ、その後はそのような事を唐(中国)の帝はしなくなった。

(帝は)この中將を、とても重要な人材だと思っ、
「どのような恩賞をして、どんな官位を授ければ良いのか。」とおっしゃられたところ、「これ以上の官位も頂きたくはございません。ただ、老いた父母が身を隠しておりますので、そこを訪ねて、都に住むことをお許し下さいませ。」と申し上げると、「非常に簡単なことである。」と帝は言っ、お許しになられたので、世間の人の親は、これを聞いて喜ぶこと、甚だしかった。中將は、上達部から大臣にまでおなりになられたのであった。

そういうことがあっ、その後、その親が神になったのだろうか、その明神のもとに参詣していた人に、夜、(神様が)現れておっしゃった。

七曲に曲がりくねっている玉の緒を貫いて蟻を通した蟻通明神とは日とは知らないでいるのだろうか。
とおっしゃたのだと、ある人が私に話したのだ。

5 『大和物語』 「姨捨」

〈原文〉

信濃国に更級といふ所に、男住みけり。若き時に、親は死にければ、をばなむ親のごとくに、若くより添ひてあるに、この妻の心憂きことおほくて、この姑の、老いかがりてゐたるを、常に憎みつつ、男にもこのをばの御心のさがなく悪しきことを言ひ聞かせければ、むかしのごとくにもあらず、おろかなることおほく、このをばのためになりゆきけり。このをば、いといたう老いて、二重にてゐたり。これをなほ、この、所狭がりて、今まで死なぬことと思ひて、よからぬことを言ひつつ、「持ていまして、深き山に捨て給ひてよ」とのみ責めければ、責められわびて、さして むと思ひなりぬ。

月のいと明かき夜、「嫗ども、いざ給へ。寺に尊きわざする、見せ奉らむ」と言ひければ、かぎりなく喜びて負はれにけり。高き山のふもとにすみければ、その山にはるはると入りて、高き山の峰の、下り来べくもあらぬに、置きて逃げて来ぬ。「やや」といへど、いらへもせで、逃げて家に来て思ひをるに、言ひ腹立てけるをりは、腹立ちてかくしつれど、年ごろ親のごと養ひつつあひ添ひにければ、いと悲しくおぼえけり。この山の上より、月もいとかぎりなくあかくいでたるをながめて、夜一夜、寝も寝られず、悲しうおぼえければ、かく詠みたりける。

わが心 慰めかねつ 更級や 姨捨山に 照る月を見て
と詠みてなむ、また行きて迎へ持て来に ける。それより後なむ、姨捨山といひける。「慰め難し」とは、これがよしになむありける。

〈現代語訳〉

信濃国の更級という所に、男が住んでいた。若い時に親は死んだので、伯母が親のように、若い時から付き添って（世話をして）いたが、この（男の）妻の心は、困ったことが多くて、この姑が年老いて腰が曲がってじっとしているのを、いつも憎んでは、男にも、この伯母の御心が意地悪で不都合だということを言ひ聞かせたので、（男も）昔のようでもなく、この伯母にとってはおろそかに扱うことが多くなっていった。この伯母は、たいそうひどく年老いて腰が折れ曲がってじっとしていた。このことをやはり、この嫁は、邪魔にして、今まで（よくまあ）死なずにいるものだと思って、（男に）よくないことを告げ口しては、「（伯母を）連れていっちゃって、深い山にお捨てになってくださいよ。」とばかり（言っ）て責め立てたので、（男は）責め立てられ困って そうしてしまおうと思うようになってしまった。

月がたいそう明るい夜、「おばあさんよ、さあいらしい。寺でありがたい仏事をするそうだ、お見せ申し上げよう。」と言ったので、（伯母は）この上なく喜んで背負われてしまった。（男は）高い山のふもとに住んでいたのも、その山に遥かに遠くに入って、高い山の峰で、降りてこれるそうにもない（所）に、置いて逃げてきてしまった。（伯母は）「これこれ」と言うけれども、（男は）答えもしないで、家に来て（あれこれ）思っていると、（妻が伯母の）悪口を言って、（男を）腹立たせたときは、（自分も）腹が立って、このようにしてしまったが、一緒に暮らしてきたので、長年（伯母は）親のように養いながら（男は）たいへん悲しく思われた。

この山の上から、月もまことにこのうえなく明るく出ているのを、（男は）物思いにふけりながらぼんやり見やっ、一晩中、眠ることもできず、悲しく思われたので、このように詠んだ（歌）。

【歌意】私の心は慰めようにも慰められない、この更級（の山）よ。伯母を捨ててきた山に照る（美しい）月を見ていると。

と詠んで、（男は）はまた（山）に行つて（伯母）を迎えて抱えてきてしまった。それから後、（この山を）姨捨山と言った。「慰め難し」とは、（姨捨山を引き合いに出すのは）このような由来によるのであった。

6 『続歌林良材集』

〈原文〉

奥山にしつか枝折はたかためそ我身をゝきて捨る子のため

右むかしするがの国に住けるもの父の年老て死なぬことをうるさしと思ひてふじの山にもていきで捨むとてかの親をいて行に、そのおや道すがら枝折して行是は我子のかへらん時に道をまよはさじがためなりさて山に入て父を捨てんとする時たちまち地さけて此子ならくに落入らんとしければ父かなしびてかのものゝたぶさをとらへて此うたを詠たりければ子のいのちたすかりけりといへりそれより後ふじの山をは枝折山と名付たりと云々

（国立公文書館アーカイブ「続歌林良材 <https://www.digital.archives.go.jp/item/4143925> ）

※教材化にあたって以下のように表記を変更した。（下線部が変更箇所）

奥山にしつか枝折はたがためぞ我身をゝきて捨つる子のため

昔駿河の国に住みけるもの、父の年老ひて死なぬことをうるさしと思ひて、ふじの山にもていきで捨てむとて、かの親を率て行くに、その親道すがら枝折して行く。是は我子の帰らん時に道を迷はさじがためなり。さて山に入りて父を捨てんとする時、たちまち地さけて此の子奈落に落入らんとしければ、

父かなしびてかのものゝたぶさをとらへて、此の歌を讀みたりければ、子の命助かりけりといへり。それより後ふじの山をば枝折山と名付けたりと云々。

〈現代語訳〉

奥山で枝を折るのは誰のためか、私の身を置いて捨てる子のためである。

昔駿河の国に住んでいた者が、父が年老いて死なないことをわずらわしいと思って、富士の山に持って行って捨てようといって、かの親を連れていく(とき)に、その親は道すがら枝を折って行く。これは我が子が帰るときに道を迷わせないようにするためである。

そうして山に入って(子が)父を捨てようとする時、たちまち地が裂けてこの子が奈落(地獄)に落ちようとしたところ、父が悲しみてこの者のたぶさ(髪を結いあげた部分)をつかんで、この歌を詠んだところ、この命は助かったといった。

それから、富士の山のことを枝折山と名付けたのだとか。

7 長野県の民話 「姨捨山」

昔、年よりの大きらいなとの様がいて、「60 さいになった年よりは山に捨(す)てること」というおふれを出しました。との様の命れいにはだれもさからえません。親も子も、その日がきたら山へ行くものとあきらめていました。

ある日のこと、一人のわかい男が 60 さいになった母親をせおって山道を登っていきました。気がつくとき、せなかの母親が「ポキッ、ポキッ」と木のえだをおっては道に捨てています。男はふしぎに思いましたが、何も聞かずにそのまま歩きました。

年よりを捨てるのは深い深い山おくです。男が母親をのこして一人帰るころには、あたりはもうまっ暗やみ。男は道にまよって母親のところへ引きかえしてきました。

息子のすがたを見た母親はしずかに言いました。「こんなこともあろうかと、とちゅうでえだをおってきた。それを目じるしにお帰り」。子を思う親のやさしい心にふれた男は、との様の命れいにそむくかくごを決め、母親を家につれて帰りました。

しばらくして、となりの国から「灰(はい)で縄(なわ)をないなさい。できなければあなたの国をせめる」と言ってきました。との様はこまりはて、だれか知恵(ちえ)のある者はいないかと国中におふれを出しました。男がこのことを母親につたえると、「塩(しお)水にひたしたわらで縄をなつて焼けばよい」と教えられ、男はこのとおりに灰の縄を作り、との様にさし出しました。

しかし、となりの国ではまた難題(なんだい)を言っていました。曲がりくねったあなの空いた玉に糸を通せということです。今度も男は母親に、「1 つのあなのまわりにはちみつをぬり、反対がわのあなから糸をつけたアリを入れなさい」と教えられ、との様につたえました。すると、となりの国では「こんな知恵者がいる国とたたかっても、勝てるわけがない」とせめこむのをあきらめてしまいました。

との様はたいそうよろこび、男を城(しろ)によんで「ほうびをとらす。ほしいものを言うがよい」と言いました。男は、「ほうびはいりません。実は・・・」男は決心して母親のことを申し上げました。

「なるほど、年よりというものはありがたいものだ」と、との様は自分の考えがまちがっていたことに気づき、おふれを出して年よりを捨てることをやめさせました。それからは、どの家でも年おいた親となかよくくらすようになりました。

長野県ホームページ 「長野県の民話」 (<https://www.pref.nagano.lg.jp/koho/kids/menu03/minwah01.html>)