

## 1. はじめに

私は国語の授業に苦手意識を持っている。それは国語の授業を通して、子どもたちに何を教えればよいのか、何を考えさせれば良いのかがわかりづらいからである。

国語教材では物語教材や説明文教材、詩教材が主に挙げられる。その中でも、説明文教材は、段落分けをしたり、問いと主張を確認したりするなど、授業方法は明確なものがある。一方で、物語や詩といった文学教材の授業は非常に曖昧なものになりやすく、私は特に苦手意識を持っている。子どもたちの読みを尊重しながら意見を交流するものの、その多様な意見をまとめきれなかったり、緻密な教材解釈をした上で授業に臨むと、教師の解釈に引き寄せるための発問をし、その結果、教師の解釈を押し付けたりしてしまう。そもそも、教師の投げかけた発問に子どもたちの考えたいという必然性はなく、一部の子どもだけで授業が進んでしまうことも多々あった。そのような授業を何とかしたいという思いから私は「追求の授業をつくる会（授業研究会）」に参加するようになった。

「追求の授業をつくる会」では、教材の内容に深く入り込み、教材の本質（教材の持つ本来の面白さ）をつかむ授業をめざしている。また、教材の本質に迫るために、作者が意図的に仕掛けた「謎」を教材の細部（言葉・文）に着目して見つけていくことを大切にしており、細部から内容を探っていくことで、教材の本質を見つけていけるように実践を行っている。特に文学教材においては、子どもたちに課題解決する必然性を持たせるために、子どもたちに教材から「変だ、おかしい」と思うところを見つけさせ、子どもたちで課題を設定する。そして、その課題に対する子どもたちの意見を整理・分類しながら対立課題をつくり、言葉や文と文のつながりを根拠にして話し合いを行い、課題解決をめざしている。ここで、対立課題を設定するのは、対立点がはっきりした課題の方が子どもに追求意欲を高めることができるからである。

追求の授業を学び、実践をする中で、子どもたちが言葉に着目して意見が言えるようになったり、文と文のつながりを意識できるようになったりと目に見えて成果を感じることが多い。しかし一方で、追求の授業の難しさを感じる点も多くある。中でも、1つ1つの対立課題について話し合ったり、解決してきたりしたことが、子どもたちの中で教材の本質につながらないことは特に難しさを感じていることである。1つ1つの対立課題を話し合い、解決してきたことが、子どもたちの中で点のように分離されており、線としてつながっていない。その結果、物語全体の深い読みにつながらないのである。

そこで、「対立課題の話し合いをいかに子どもの深い読みにつなげるか」という課題を設定し、6年生物語教材「やまなし」で実践をすることにした。

## 2. 実践の方向性

「単元全体を通した課題」を設定し、単元のはじめに課題に対する考えを持たせる。単元全体の学習

が終わったあと、これまでの対立課題の話し合いについて振り返りながら、改めて「単元全体を通した課題」に立ち戻る。単元の学習前と後で、どのような読みの変化や広がり生まれたかを考えさせることで、子どもの深い読みにつなげたい。そこで本実践では、「祈りの文学」という宮沢賢治の作品の特徴から「単元全体を通した課題」を「宮沢賢治はやまなしという作品にどんな思いや願いを込めたのだろうか」と授業者が設定し、学習を進めていった。

### 3. 教材解釈

この作品から読み取れることは大きく2つある。

読み取れることの1つ目は「五月」「十二月」のそれぞれが持つ対照的な世界観である。「五月」の場面は世界の情景が非常に激しく移り変わっていく。筆者の作った言葉クラムボンであるが、そのクラムボンが笑う情景から死んでしまう情景へと変わる。かにの子どもらの会話と魚の動き方から、クラムボンは魚に食べられて死んでしまったことがわかる。また、その魚はかわせみによって捕食されることになる。「青光りのまるでぎらぎらする鉄砲だまのようなもの」「はっきりとその青いものの先が、コンパスのように黒くとがっている」と表現されることによって、かににとってかわせみがいかに危険で不吉なものであるかを感じさせる。かにの兄弟はそのかわせみがやってきたことで魚が上へと上り、水中に帰ってこないことに対して戸惑い、恐怖を感じて居すくまってしまうのである。そんなかにの兄弟に対してお父さんのかには魚が食べられてしまったという事実を「魚かい。魚はこわいところへ行った」と伝える。しかし、お父さんのかにが思っていた以上に、かにの子ども達を怖がらせてしまうという結果になってしまう。

一方で「十二月」はとても落ち着いた世界である。青白い月の光のさし通る川底では、かにの兄弟があわの比っこをしている。そんな中、お父さんのかには「もうねろねろ」と命令をするが、そこへいきなり黒い丸いものが天じょうから落ちてくる。それは、おそろしいかわせみではなく、いいにおいを放つやまなしの実であった。やまなしを見たお父さんのかには、「ついていってみよう」と発言を大きく変えて、かにの子どもたちとともにやまなしについていく。「てみよう」の意味について、日本語文型辞典(1998)では「どんなものか、どんな所かといったことを知るために実際に行為をすることを示す」とされており、この意味を適用するとお父さんのかには何かを確かめにいったということになる。やまなしが落ちてきた時点で、お父さんのかには「そうじゃない。あれはやまなしだ」と断定していることから、お父さんはこの段階で落ちてきたものがやまなしであることを確信していることになり、「やまなしかどうか」を確かめるためについていったわけではないと考える。

「どうだ、やっぱりやまなしだよ。よく熟している」の叙述にある「やっぱり」という言葉には「予測していた通りのことが認められる様子」の他に「他のものと変わらない状態が認められる様子」という意味がある。そのことから、お父さんのかには「やっぱりやまなしだよ。よく熟している」とやまなしの熟し具合を強調していることが分かり、お父さんのかにはが確かめたかったことはやまなしの熟し具合であると考えられる。さらに「どうだ」とかにの兄弟に呼びかけていることから、お父さんのかにがかにの兄弟を連れて行った理由に、やまなしの熟し具合と同時に、自然の恵みのすばらしさを伝えることがあったのではないかと考える。

読み取れることの2つ目は筆者である宮沢賢治が「やまなし」という作品にこめた思いである。宮沢賢治の作品は「祈りの文学」と言われている。「五月」の場面では、生き物がいきいきと生まれ育つ清々

しい季節であるが、弱肉強食という血なまぐさい出来事が引き起こされ、クラムボンや魚は一瞬にして命が消えてしまった。一方、「十二月」はすべてのものが枯れ果ててしまう季節の中に、やまなしという実りや恵みと言うべきものもたらされる。作者が題名を「やまなし」にした理由を考えても、やまなしが実りや恵みの象徴として描かれており、「五月」のように弱肉強食の世界とは違う、実り豊かな平和は世界であってほしいという作者の祈りが込められていることがわかる。

#### 4. 指導過程 <全16時間>

- ・初発の感想を書き、交流する・・・・・・・・・・・・・・・・・・1時間
- ・「作者が作品に込めた思い」について考える・・・・・・・・・・1時間
- ・五月の場面から「変だ、おかしい」を見つける・・・・・・・・・・1時間
- ・「クラムボンは殺されたのに、なぜ笑ったのか」について話し合う・・・・・・・・・・2時間
- ・「かにの兄弟はなぜ居すくまってしまったのか」について話し合う・・・・・・・・・・2時間
- ・「お父さんのかにかにの子どもたちに『こわいところに行った』と言った目的を話し合う1時間
- ・「かにたちにとって、五月はどんな世界なのか」について話し合う・・・・・・・・・・1時間
- ・十二月の場面から「変だ、おかしい」を見つける・・・・・・・・・・1時間

##### 授業記録

- ・「お父さんのかには『もうねろねろ』と言ったのに、なぜ『ついていってみよう』と言ったのか」について話し合う・・・・・・・・・・3時間

- ・お父さんのかにかにの子どもたちを連れて行った理由について話し合う・・・・・・・・・・1時間
- ・「かにたちにとって十二月はどんな世界なのか」について話し合う・・・・・・・・・・1時間
- ・これまでの学習を振り返り、「宮沢賢治が作品に込めた思い」について改めて考える・・・・・・1時間

#### 5. 対立課題の話し合いと解決

十二月の場面から子どもたちに「変だ、おかしい」を見つけさせ、課題を設定した。子どもたちはお父さんのかにの言動に着目し、「お父さんのかには『もうねろねろ』と言ったのに、なぜ『ついていってみよう』と態度を変えたのか」という問題を出した。それを課題として設定し、話し合いを行った。

展開1：課題に対する意見を出し合い、意見の分類・支持確認を行う

T1	どんな理由が考えられそう？
あきと	えーと、普通に考えたら、お父さんが欲望に負けてついていこうと思った。
T2	どういう欲望？
あきと	いや一飲みたいなっていう、お酒を。もう1つ言っている？ やまなしのにおいがするから、かにかに興味を引くにおい。
T2	やまなしのにおいにさそわれて、お酒を飲みたいという気持ちになったから、ついていってみようと言った。

こうじ	かにの兄弟が最初に「かわせみだ」って②③でこわがってたから、安心させるためにやまなしを見せてくれた。
たくと	いっしょ
あゆき	にてる
T 3	かにの兄弟を安心させるために。
たくと	こうじ君と同じで、かにの兄弟を安心させるため、②で「もうねろねろ」って言って、④で「行こう」って言うてるから、その間に原因は直前にありだから、その間にあると思って、その前にあるのは、子どもたちが「かわせみだ」って言って、「首をすくめて言いました」というかにの子どもらの行動だから、だから、怖がっているから、そういう風に言って、それで安心させるために、「やまなしだよ」という確証を得るためについて行って安心させるためなんじゃないかなって言う。
あゆき	ぼくもこうじ君とたくと君と同じで、子どもたちがかわせみを怖がっていて、お父さんはやまなしだよって言うてるけど、まだそれはその時わかんないから、ついていってみて、確認させるためについていった。
T 4	やまなしかどうかを確認しに行った？
とうま	やまなしのお酒を飲みたいに似てるんだけど、子どもを安心させるためと、やまなしのお酒がどこで沈むかの場所確認。
T 5	場所確認？どこで沈むかの確認？
とうま	酒がどこで落ちるかとか。
T 6	やまなしがどこで落ちるかを確認したかった
とうま	そうそう。
かいと	こうじ君といっしょなんだけど、いっきにちょっととぶけど「どうだ、やっぱりやまなしだよ」って「やっぱり」ってついてるから、それはかにの兄弟たちに見せたかったんでしょ。ということは、かにの兄弟たちはここで首をすくめて言ったんだから、安心させようとして「やっぱり、やまなしでしょ」って安心させたかったんじゃないかな。そして、かにの兄弟は安心したから「おいしそうだね。お父さん」って言った。
T 6	「やっぱりやまなしだよ」ってところからね。 1つ目はやまなしのお酒を飲みたいっていう気持ちが出てきて、飲みたいという気持ちが強くなってついて行ってみよう。2つ目はかにの兄弟を安心させてあげるためについて行ってみよう。3つ目がやまなしがどこで落ちるのかってことを確かめるためについて行ってみようと言った。
しゅうと	ほとんどみんなと同じ。子どもが「かわせみだ」って言ったじゃん。ビビってる。だから、安心させるために「あれはやまなしだよ」って言ってあげた。

子どもたちから出された意見を分類し、支持確認を行うと以下のようなになった。

- |                             |
|-----------------------------|
| ①やまなしのお酒を飲みたい・・・・・・・・・・0人   |
| ②やまなしかどうか確かめたい・・・・・・・・・・26人 |
| ③やまなしがどこで落ちるか確かめたい・・・・・・1人  |

この段階で子ども達の意見に明確な対立はなく、ほとんどの子どもが「②やまなしかどうかを確かめたい」という意見であった。そこで、着目したい叙述を子どもたちに決めさせ、お父さんがついていくことを決めた「あれはやまなしだ。流れていくぞ。ついていってみよう」について考えることになった。叙述の中でも「てみよう」という言葉に着目し、「てみよう」の意味から、お父さんのかには何か確かめたかったことがあることを確認し、「お父さんのかには何を確かめたかったのか」と課題を作りかえて話し合いを行った。課題に対して子どもたちから出された意見は以下の通りである。

- ①やまなしかどうか…7人
- ②やまなしの落ちる場所…11人
- ③やまなしの熟し具合や状態…9人

展開2 「あれはやまなしだ」から①の意見の妥当性について話し合う

はるま	<p>ぼくは③なんだけど、①はちょっとちがうかなって思って、「やまなしだ」って言って、「確かめにいってみよう」って言うてるなら、「やまなしだ」って言ったあとに、やまなしかどうか確かめにいくのは、おかしい。やまなしだから「ついていってみよう」って言うてるのに…</p>
T1	<p>はるまさんの意見に続けて言える子どうぞ。</p>
こうじ	<p>おれも①はないと思って、理由は「やまなしだ」ってお父さんは言い切って、その後に「ついていってみよう」って言うてるし、その「ついていってみよう」っていう「みよう」がついてる。「ついていって」っていうのは、やまなしかどうかかってことに、関係があんまりないんじゃないかなってのは思ったから、その「みよう」があったからって、やまなしかどうか、「やまなしだ」って言いきってるけど、「みよう」があるからってやまなしかどうか確かめにいくっていうのは違うような気がする。</p>
たくと	<p>①の方言っていい？</p>
あゆき	<p>ぼくは①なんですけど、②と③なら子ども連れていく必要はありますか？落ちる場所も熟し具合も子どもが見ても意味わからないし、大人だけで行けばいいじゃないですか。子どもを連れていく意味はないんじゃないですか。②と③の子に聞きたいです。なんで連れていくんですか。</p>
たくと	<p>俺もあゆき君といっしょで、「どうだ、やっぱりやまなしだよ」って言ったあとに「よく熟している」っていうので、「こいつはひとりで二日ばかり待つとおいしいお酒になる」って言うてるんだったら、かになにとってのお酒は何かわからないけど、お酒って20歳以上しか飲んだらだめだから、比喩表現でかきを…人として見るあの方法…</p>
こうじ	<p>擬人法？</p>
たくと	<p>擬人法！擬人法を使ってるんだったら、子どもはたぶん飲めないと思うのね。だから、子どもを連れていく意味はないから、②と③は子どもを連れていく意味はない。やまなしかどうかだしたら、安心するとか、そういう風につながられるけど、②と③は子どもたちを連れていく理由がないから、それなら①っていう理由ではないけど、子どもがついていく理由としては①があるかな。</p>

とうま	たくちゃんの意見についてなんですけど、擬人法で子どもは20歳以上じゃないと飲めないとか言ってたけど、かにの世界にそういうのあるって、どこに書いてあるんですか。
たくと	擬人法を使ってお酒って言ってるんだったら、子どもは飲めないと思うから。

はるまやこうじのような「そうじゃない。やまなしだ」とお父さんのかにが断定をしているのに、やまなしかどうかを確かめにいくのはおかしいという意見が出される。その意見に対してあゆきは「お父さんがかにの子どもを連れていく理由」に着目し、やまなしを確かめる目的でないと、かにの子どもを連れていく意味がないという意見を出している。

この授業場面では、子どもたちから相手の立場の矛盾点を指摘する意見が出されているが、お互いがそれぞれの指摘に答えることができないまま話し合いが続き、子どもたちの意見がかみ合うことがなかった。しかし、あゆきから出された視点は「なぜお父さんのかにが子どもを連れていったのか」という新たな課題として今後の授業展開で扱うことにした。

### 展開3 地の文の「なるほど」の検討

かいと	あの一①はない理由として圧倒的なもの。圧倒的ではないけど、結構すごいところ見つけて、「なるほど、そこらの月明りの水の中は、やまなしのいいにおいでいっぱいでした」って言って、その「なるほど」を調べてみたら、「別の言い方でいかにも。たしかに」って書いてある。それで「たしかに」を置き換えてみると、「たしかに、そこらの月明りの水の中は、やまなしのいいにおいでいっぱいだ」って書いてあるじゃん。これでもう納得してるんだよ。「いいにおいだな」で。それでやまなしのにおいでいっぱいだから、やまなしだって言い切れるんじゃないかって。だから①はもうないんじゃないかって。
たくと	かいと君に対してなんですけど、㉗の場面がかにの親子が言っている、思っているって書いてないから、「なるほど」って誰が使ってるかわかんないけど、かにが使ったってのが、っていう根拠がどこにあるのかなっていうふうに思いました。
かいと	でも、「そうじゃない、あれはやまなしだ。流れていくぞ。ついていってみよう。ああ、いいにおいだな。」ってお父さんが言ったのに、「たしかに」ってお父さんじゃないと思わないと思う。
T3	会話文じゃないから根拠にしていいかっていうたくとさんの考えね。なるほど。
かの	1個思うことがあるんですけど、かいとくんが「なるほど」を「たしかに」って言ってたんですけど、たしかにやまなしのにおいみたいなので、別にそこでやまなしとは確定したわけではないから、たしかにやまなしのにおいかもしれないって言ってるのかもしれないから、そこで①はないっていうことは言えないんじゃないの。
こうじ	それで①であるということも言えない。

かいとは「なるほど、そこらの月明りの水の中はやまなしのいいにおいでいっぱいでした」の「なるほど」の意味に着目している。「なるほど」は納得するときに使う言葉であり、なるほどと言っていることから、お父さんのかには水の中いっぱいのおいの正体がやまなしであることを理解している

ことを述べているのである。それに対してたくとは、「なるほど」は地の文の言葉であり、お父さんが思ったことではないことから、「なるほど」を根拠にすることはできないと反論する。

授業者としても、「なるほど」の扱いは困ってしまった。「なるほど」という言葉は心情表現であり、字の文で表現されていることに違和感がある。しかし、授業者が明確な解釈を持っていなかったため、ここで「なるほど」という気持ちは誰の言葉なのかを問われたときに、明確な答えを示すことができなかった。その結果、この視点が曖昧な状態のまま話し合いが進んでしまった。

#### 展開4 「やっぱり」の検討

T 4	今①かどうか。①を確かめるものになっているかどうかで、話をしてるんだけど、①に関わってはどうか？
はるま	ぼくも①は違うんじゃないかって、証拠見つけたんですけど、②の最初に「お父さんのかには、遠眼鏡のような両方の目をあらんかぎりのぼして、よくよく見てから言いました」って書いてあって、お父さんはやまなしをめっちゃもうガン見して、「あ、これはやまなしだな」って言ってるんだから。
こうじ	①の人に聞きたいんですけど、やまなしかどうか確かめるって意見だったら、なんでお父さんは「あれはやまなしだ」って言いきってるのか。っていうのを①の人に聞きたい。「あれはやまなしだ」って言ってるんだから、やまなしかどうか確かめるんじゃないと思う。「やまなしだ」っていうのは、確信してるって意味だから、それで①って言う人に聞きたい。
とうま	こうじくんの意見にちょっと似てるんですけど、 <u>やまなしかどうかって言ってるじゃん。じゃあ、やまなしかどうかって②以降にどこにあれはやまなしかどうかという理由があるのか教えてほしい。</u>
じゅんいち	<u>②の5行目の「やっぱり、やまなしだよ。よく熟している。」の「やっぱり」っていうのは、例文で表すと、ゆうまくんがこの意見を言った時に例文作ってくれたんですけど、自分が例えば、りくくんと遊ぶ時に、遠くに誰か人がいて、自分がりくくンを待ってる時に、それはりくくんじゃないかって思って、りくくんが近づいてきたら、やっぱりりくくんだって思うから、「やっぱり」っていうのは、前まではわかってないってことだと思ったから、「やっぱり」っていうのは確かめたいっていう。それまではわかってなかったから、確かめにいくっていう意味で、やまなしかどうかっていう。</u> ここで確かめが終わったってことやな？
T 5	うん
CC	ちょっと意見なんですけど、いい？
とうま	「やっぱりやまなしだよ」って「やっぱり」ってことは、もうわかってたってことじゃん。わかってたのに、やまなしかどうかっていうのはおかしいんじゃないかな。

話し合いの中で、とうまはお父さんのかにがやまなしかどうかを確かめたいと思っていることがわかる根拠を①の立場の子に求めた。それに対してじゅんいちが「やっぱり」という言葉の意味を具体的な場面を挙げながら説明している。じゅんいちが「やっぱり」という言葉が「わかっていなかったこ

とを確かめにいく」という意味で捉えている。じゅんいちの「やっぱり」の説明にはまわりの子どもたちは納得をしている姿見られた。そんな中、とうまはお父さんのかにはやまなしとわかっているのに「やっぱり」と表現することはおかしいことを発言する。そのことから、授業者から「やっぱり」はどんな時に使うかを問い、子どもたちに考えさせた。

子どもたちからは「やっぱり遊ぶのやめるね」「やっぱりアイスにする」といった何らかの結論を述べる場面をイメージする例文が多く出された。そんな中で「やっぱりカレーライスおいしい」という例文が出される。それをきっかけに、あるものに対する期待を持っており、結果がその期待どおりになったことを強調するとき「やっぱり」を使うことを全体で共有した。

授業者のねらいは「やっぱり」の言葉のイメージを広げることで子どもたちの考えの変化を期待するものであった。しかし、「やっぱり」のイメージと課題の内容を関連させて考えることができず、この段階では子どもたちの考えに大きな変化が見られなかった。

#### 展開5 ②と③の立場の検討

T1 あゆき	②や③についてはどうですか？ 昨日も言ったんですけど、ぼくは①の意見で②と③は子どもを連れていく意味ないって昨日も言ったんですけど、子どもらがさらわれるから連れていくっていったんですけど、それは子どもらを巣に帰らせればいいじゃないか。それで解決だから、そこまで連れていく必要はないんじゃないかってこと。
T2 たくと	子どもを連れていくっていうところはいい問題だね。考えないといけないね。 おれは②の人に質問なんですけど、やまなしの落ちる場所を確かめたいっていうんですけど、やまなしの落ちる場所を探したいっていう理由の場所がちょっとよくわからない。ちょっと教えてほしいな。
かいと	たしかにたくまんと意見はほとんどいっしょなんだけど、やっぱり場所を見に来たんだったら子どもたちを連れていく必要もないし、それに <u>やっぱりここに落ちてくるっていう最適な文章がないから、可能性は絶対はないともここではいけないけど、ちょっと可能性は少ないんじゃないかな。</u>
T3 こうじ	やまなしの落ちる場所を確かめる意味があるのかっていうところでひっかかっているんだね。 おれはまだどれかはわからないんだけど、⑭に「底の黒いかげ法師が合わせて六つおどるようにして」って書いてある。「おどるようにして」ってことは楽しみにしているってことだと思うから、②は楽しみにする理由が特になから、②はちょっとどうかなっていうのはある。「やまなしかどうか」とか「やまなしの熟し具合」だったら、楽しみかどうかはあるかもしれないけど、②は楽しみにする意味はないんじゃないかな。
とうま	②なんだけど、踊るようにして…こうじ君が言ってくれたんだけど、おれはかにかににとってのお酒が「おいしそうだね。おとうさん」って言ってるから、おいしいんだと思うの、やまなしは。食べれるから、早く食べたいなって感じで踊るようにして楽しみにしているんじゃないかなって思うんだけど。
しゅうと	おれ②から③に変わって、その理由が⑳の「待て待て。もう二日ばかり待つとね」って



こうじ	<p>そんな落ちてる場所もやまなしかどうか確かめても、「二日ばかり待つ」っていうのはわかんないじゃん。だから、やまなしの熟し具合とか状態だと思う。</p> <p>おれも③で、理由は一番熟し具合とか状態を気にしてるのがお父さんなんだと思って、「ああ、いいにおいだな」っていうのも、やまなしかどうかってことじゃなくて、どれくらいやまなしが熟してるかなみたいな感じだし、最後のしゅうと君と同じところに行くけど、「もう2日ばかり待つとね」みたいなことは熟し具合とか状態に関わっているから、これについてお父さんは話していることが多いから、③が近いんじゃないかな。</p>
たくと	<p>ぼくはこうじくんのやつに説明は近いんですけど、お父さんのかにが何かを確かめるために行ってて、それで確かめるためだったら、まずそれを真っ先に言ったりとか思ったりすると思って、それで一番最初に言っているのは、「どうだ、やっぱりやまなしだよ。」って言っているから、だから、やまなしかどうか確かめたかったんじゃないかな。</p>

展開4で「やっぱり」という言葉のイメージが広がったが、あゆきやたくとのように①の立場からの意見が述べる子がいた。その中で、子どもたちの意見が「やっぱりやまなしだ」とやまなしを見つけた後のかのにの親子の会話に着目するようになってきている。

かいとがかのにの会話に「ここに落ちてくる」というような叙述がないことに言及し、しゅうとやこうじが、やまなしを見つけたあとに「よく熟している。いいにおいだろう」「もう2日ばかり待つとね」とやまなしの熟し具合に関わる叙述があることを述べている。特にしゅうとはこうじの意見から立場を③から②に変えており、やまなしを見つけた後のかのにの親子の様子に着目することで、少しずつ子どもたちの立場に変化が表れている。

#### 展開6 お父さんの2つの目的について

こうじ	<p>おれは①も③も両方ありえるんじゃないかなって思って。だってさ、矛盾してるわけはないじゃんか。「ついて行ってみよう」っていうのと、「やっぱりやまなしだよ」って言ってるのは、もちろんやまなしかどうかを確認してただろうし、「あれはやまなしだ」って言いきってるってことは、もう一つくらい知りたいことがあって、①と③だったんじゃないかなって。②はまったくそのことを知ろうとしている文が一切ない。②になる理由がない。②の意見になる根拠は全くない。</p>
かの	<p>わたしも①と③のふうじゃないかなって今の意見を聞いて思ったんだけど、お父さんはやまなしってことを知っていたから、やまなしの熟し具合とか状態を調べたくて、子どもは②③の最後の方で「かわせみだ」ってこわがってるから、お父さんは子どもにやまなしかどうか確かめさせたくて、お父さんは熟し具合を知りたかったんじゃないかなっていうのは思った。</p>
たくと	<p>ああー</p>
T 6	<p>かのさんが言いたいことわかった？ どういうこと？ 説明して。</p>
しゅうと	<p>②か③で、③か。黒い大きなものが、子どもたちはかわせみだって言って、言ってるじゃん。だから、それでビビってるから、これはやまなしじゃないよってお父さんが確か</p>

ゆの	<u>めるのと、やまなしの熟し具合とかを確かめたかった。</u> 子どもはかわせみかやまなしかで、その黒いものが何かっていうのを知りたくて、お父さんはやまなしの熟し具合を知りたかった。
T 7	わかったみんな。
こうじ	お父さんと子どもの知りたいことが違った。
T 8	お父さんと子どもの知りたいことが違う。
こうじ	それならわかるかも。
たくと	<u>ほくもお父さんと子どもの知りたいことが違うっていうふうな意見に変わって、⑭でよくよく見てから言ったんだったら、ある程度は把握できてて、お父さんは把握できてても、子どもたちが把握したっていう情報はなくて、「もう2日ばかり待つとね」っていうのは、やまなしを見たあとに言ってるから、お父さんと子どもの知りたいことが違うっていう意見が有力なんじゃないかな。</u>

こうじやかこの意見をきっかけにして、お父さんと子どものかのに知りたいことが違うのではないかと考え始める。これまで①の立場から変化がなかったたくとも考えを変えていることがわかる。

さらにお父さんのかには2つの目的があり、やまなしの熟し具合を確かめることと、かのに子どもらにやまなしとはどういうものなのかを教え、安心させることとして話し合いがまとまっていった。この子どもたちの気づきは、あゆきがここまでずっとこだわっていた「お父さんのかにが子どもを連れて行く理由」の解決につながっていった。以下が話し合い後の支持確認の結果である。

①やまなしかどうか…7人⇒0人
②やまなしの落ちる場所…11人⇒1人
③やまなしの熟し具合や状態…9人⇒28人

## 6. 対立課題の話し合いを通した子どもの読みの変化

「十二月」の場面で話し合ってきた「お父さんのかには『もうねろねろ』と言ったのに、なぜ『ついていってみよう』と態度を変えたのか」という課題について、話し合いの前と後で子どもたちの考えがどのように変わったのか。3人の子どもの考えを取り上げたい。

<あゆき>

話し合い前	なぜ態度が変わったのかというと子ども達がこわがっていてそれはかわせみじゃなくて、やまなしだということを伝えるため。
話し合い後	お父さんの態度が変わった理由はおとうさんはやまなしの熟し具合を確かめると同時に子ども達にやまなしとどのような物かを伝えるためにこのような態度に変わった。

あゆきは話し合いの中で①「やまなしかどうか」の立場を貫いていた子どもであり、お父さんのかにが子どもを連れて行く意味についての問題を投げかけていた。ある授業の振り返りでは、「③やまなしの熟し具合や状態になる意味がわからない」と言い切っていたあゆきであるが、展開6のお父さん

と子どもの確かめたいことは違うという意見をきっかけに、考えが大きく変わったことがわかる。お父さんと子どもが確かめたいことが違うことから、お父さんのかには2つの目的が存在することに納得し、これまで自分がこだわっていた①の立場と③の立場の意見を総合したかたちで意見をまとめている。

<たくと>

話し合い前	かにの兄弟に安心してほしいから。
話し合い後	②4で「ああ、いいにおいだな」と言っているから、もしかすると熟し具合を求めて行ったのかもしれないけれど、子どもたちに、いいにおいだから安心してしろという意味だと思いました。それは②5で子どもたちが「なるほど、いいにおいだ」となっているから、お父さんの言葉で気づかされて、②7ではもう「おどるように」と書いてあるから②のやまなしかどうか確かめる上で安心させるが有力だと思った。あと、②8で「よく熟している」の後に、「いいにおいだろう」と書いてあるから②4の「いいにおいだな」は、子どもに熟し具合を伝えることの2つの意味を持っている可能性があると思う。

たくとも①の立場を貫いていた子どもである。話し合いの前はかにの兄弟を安心させるために、やまなしかどうかを確かめることがお父さんの目的であるという意見を持っていた。しかし、展開6のあとの振り返りで「僕は③の意見にかわって、その理由がかのちゃんの発言でそれなら僕の思っていた子どものために①をしていたのもつくし、お父さんの発言にも説明がつくからとてもいい発言だと思いました」と書いており、たくとも友だちの意見から自分の意見を変えている。さらに、お父さんのかにが子どもに伝えたいことは、落ちてきたものがやまなしであるだけでなく、やまなしの熟し具合も含まれると考えを深めることができている。

<こうじ>

話し合い前	かにの兄弟は「かわせみだ」と怖がっていたから、安心させるために「やまなし」といういい物を見せようとした。
話し合い後	お父さんが思っていることはやまなしともうわかっているし、こんな危険な世界で落点を確かめるためだけに子どもを連れて行くのはおかしいから②の意見じゃないと思う。あと、急にやまなしが落ちてきたとたんに、「 <u>熟し具合はどうか</u> 」なんてすぐに気にはならないと少し思った。結局子どもを連れていったのは、兄弟を安心させるためであって、お父さんは②4で「だ」と言い切っているからやまなしかどうか確かめるためではないと思う。

こうじもはじめは①の立場の意見を持っていた。しかし、お父さんが「あれはやまなしだ」と断定していることや、やまなしを見つけた後に「よく熟している」と話していることから、話し合いを通して③の立場に意見を変えて発言をしていた。そして、話し合いが①と③の立場で意見が分かれる中で、お父さんと子どもの目的が違うことに言及した。そのことが多くの子の意見を変えたり、深めたりすることにつながった。

こうじの話し合い後の考えには、お父さんのかには「やまなしが落ちてきた段階でやまなしの熟し具合を知りたいと思ったのか」という、新たな疑問が示されていた。③の立場で意見を述べていたこ

うじであるが、最後には改めて自分の考えについて見つめ直し、作品の解釈の新たな可能性を見出そうとする姿勢が見られた。

## 7. 「単元全体を通した課題」に対する子どもの考えの変化

すべての単元の学習が終わった後、「単元全体を通した課題」として設定した「宮沢賢治はやまなしという作品にどんな思いや願いを込めたのだろうか」について、改めて考えを書かせた。以下が数名の子どもの意見の変化をまとめたものである。

児童名	単元の学習前	単元の学習後
かの	かにになりたい。	人生は楽しいことも悲しいこともあるという意味だと思う。理由は五月のように過酷なこともあるけど十二月にかわせみではなくやまなしだという感じの安心できることもあることを読んだ人にしてほしいために書いたと思う。それにかにの子どもたちみたいに人生どんなことがあっても前に進んでほしいと思った。
こうじ	この話に出てくるもののように（あわやクラムボン）自由に生きていきたい。人生ではかわせみにおそわれたり、危険でもあるけど、いいこともある。	宮沢賢治は五月と十二月のように幸せで平和なこともあれば、厳しい世界を生きていけないといけないこともある。題名をやまなしにした理由は、人生をポジティブに生きていけば、ときどき幸せなことがあるよという意味だと思う。つまり、宮沢賢治は「人生楽しんで生きていけ」と願っていると思う。
はるま	かにような生活がしたい。	かにたちの会話で、会話の中で十二月のかにたちは成長したので五月の出来事とはかなり時間がたっているはずなのに、「かわせみだ」とおびえている。五月から十二月でかわせみを気にとめていたから、よっぽどこわかったんだろうなと思った。十二月ではやまなしが落ちてきて、みんな元気になっていることから、簡単にいうと、こわいことやかなしいことのアとはいいことがあるよということだと思う。
かずま	記入なし	かわせみがきて、魚がいなくなるという怖かったり、悲しかったりすることも起きるけど、やまなしが流れてくるといううれしい出来事があるから生きている意味があるという願いが込められているのではないかと思う。理由は怖いことがあったけどそのあとにいいことがおきているから。
たくと	五月と十二月に一つずつあると思う。自分にも兄弟がいたら…	周りの人をやまなしのように、しあわせにできるような人になってほしいという願いをこめていたと思った。それはかばの白い花では怖がっていたけれど、やまなしの場合は「おいしそうだね」などのよい意味ばかりだったから、五月のように苦しい

		<p>ことがあっても、他の人を幸せにできるようになってほしいという考えの現れが題名にも最後にもあるから作者はやまなしをよい意味で捉えたのだと思う。</p>
あゆき	<p>やまなしの文章には「クラムボンに笑ったよ」と書いてあるからクラムボンが子どもに例えていて子どもたちに笑ってほしい。</p>	<p>ぼくは誰か親しい人が亡くなったときの悲しくなってもやまなしのように明るいこともあるからずっと悲しむのではなく、明るく生きていこうという意味が込められていると思う。理由は、五月は魚がかわせみに連れていかれたり、死を意味した白いかばの花が流れてきたりと死や暗いことがいっぱいだったけど、十二月になってかにかがあわをはいて遊んでいたらかわせみだとなったけど、それをお父さんは違うとはげまし、やまなしのことを教えて明るい雰囲気になっていたからです。このように1つ物語ができています。そして、やまなしの題名はやまなしのように明るいものも世の中にはあるからがんばっていこうという意味があると思う。</p>

「単元全体を通した課題」に対して学習前の子どもたちの意見は非常に短絡的で浅い読みである。それだけ「やまなし」という作品が一読しただけではわかりづらい難解な作品であるとも言える。

そんな特徴的な作品であるが、子どもたちは「単元全体を通した課題」を考えることを通して、「やまなし」という作品の主題に迫っている。特に「五月」の厳しい世界と「十二月」の恵みの世界を対比させながら「人生厳しいことやつらいことがあっても、前向きに生きて行ってほしい」という人生観を作品から感じ取っている子どもがたくさんいた。これはここまでの話し合いがかにかの親子の視点に寄り添ったものであり、かにかの親子にとっての川底の世界がどのような世界なのかを考えていったことが、子どもたちのこのような解釈につながっていったのではないかと考える。

一方、本実践は対立課題をいかに「単元全体を通した課題」につなげていくかが重要であり、これまで対立課題で解決してきたこと・話し合われたことを整理した上で「単元全体を通した課題」に対する考えを書かせた。しかし、子どもたちの記述に対立課題で解決された内容が表れてこなかった。このことから、本実践で設定した「単元全体を通した課題」では、それぞれの対立課題で解決してきたことが、作品全体の深い読みにつなげることはできなかったといえる。

## 8. 成果と課題

成果の1つ目は本実践を通して「やまなし」という作品に対する子どもの読みに深まりが見られたことである。本実践では対立課題を設定し、それぞれの立場の意見を根拠づけながら、より説得力のある意見を出していけるような話し合い活動を大切にしてきた。課題によっては、より明確な根拠が示され、子どもたちの意見が1つにまとまっていくこともある。しかし、大半は1つの立場の意見に集結することはない。話し合いを通して立場が変わる子もいれば、変わらない子もいるのである。

しかし、立場が変わらないからと言って子どもの読みが深まらなかったかということそうではない。対立課題を提示することで、子どもたちは自分の意見をいかに根拠づけ、説得力のあるものにしていくかを考える。そのために、子どもたちは1つ1つの言葉や文のつながりに着目して作品を読み込む姿が見

られた。

また、子どもたちは自分の立場とは違う意見に触れることで、自分の考えを深めていくことになる。対立課題としてどの立場の意見がより納得のいくものかを追求しながらも、子どもたちはそれぞれの立場の意見を総合するかたちで作品を読もうとしている。本実践における「12月」の場面では、①と③のどちらが正しいのかに集結するのではなく、①と③の両方の可能性はないかと考えることで、「お父さんには2つの目的がある」という新たな解釈を生み出すことができたのである。

このように、子どもたちは対立課題の話し合いは学習前にはなかった新たな解釈の視点やより根拠のある解釈を生み出すことで、作品を深く読むことができた。そして、本実践で設定した「単元全体を通した課題」を通して、宮沢賢治の思想に迫る読みができるようになったと考える。

成果の2つ目は子どもたちが対立課題の話し合いを通して、作品の謎を解決していくことに楽しさや喜びを感じている姿が見られたことである。単元の学習が終わったあとの振り返りで以下のような振り返りを書く子どもがいた。

なぞをとけばとくほど面白くなっていく物語を宮沢賢治はのぞんだんだとおれは思います。だって、最初とか話聞いていても意味がわからないから面白くもないけど、色々となぞ解いていくたびに面白さがわかってくる物語になっていると思いました。あとみんなもおれもそうだけど、問題にとりくんでくれたおかげでわかんなかったことがわかるようになっていったのでよかったですと思いました。

この振り返りからは、話し合いを通して作品を深く読み込んでいける過程に価値を見出していることがわかる。「追求の授業をつくる会」では、子どもの追求意欲を高めるために、対立点をはっきりさせた対立課題をつくることを大切にしている。この振り返りは対立課題を通して、友だちと話し合い、作品を深く読み込んでいくことを楽しんだ結果であると考えられる。これまで「追求の授業をつくる会」が大切にしてきたことが、このような子どもの姿として実感できたことは大きな成果である。

課題としては、対立課題で話し合い、解決してきたことが、「単元全体を通した課題」に対する子どもの考えの変化にどのようにつながったのかを明確に捉えることができなかつたということが挙げられる。確かに子どもたちは対立課題の話し合いを通して、作品に対する読みに変化があったり、より確かな根拠に裏付けられた読みができるようになったりしている。しかし、対立課題で解決してきたことが「宮沢賢治はやまなしという作品にどんな思いや願いを込めたのだろうか」という課題にどのようにつながっていったのかは、子どもたちの書いた記述にはっきりと表れていなかった。

これは、今回設定した「単元全体を通した課題」が作品の主題を問うものであり、視点が広くなりすぎたために、1つ1つの話し合いの内容をつなげて考えることが難しいものになってしまったことが原因であると考えられる。そのため、1つ1つの対立課題を設定する時と同様に、「単元全体を通した課題」も登場人物の言動から設定する必要がある。そうすることで、対立課題で解決されてきたことがより明確に作品全体の読みの変化につながっていくのではないかと考える。

また、対立課題を解決したことを生かして、それぞれの場面のイメージを十分に広げることができなかったことも原因であったと考える。本実践では授業の終わりに毎時間振り返りを書かせた。しかし、その振り返りの内容は、対立課題に対する自分考えがどう変わったかがほとんどであり、「わたしはやっぱりAだと思う」「Bはおかしい」といった内容にとどまってしまった。対立課題の話し合いにおい

て、AかBかを解決することを目的にするのではなく、振り返りにおいて、解決したことをもとにその場面のイメージを再構築させることが必要であった。そのイメージの再構築を繰り返していくことも、作品全体の深い読みにつながっていくと考える。

## 9. おわりに

本実践を通して、「やまなし」という作品に改めて向き合うことができた。授業をする中で子どもたちから私の教材解釈を超えるような意見が出されることもあり、子どもたちの読みの豊かさを実感するとともに、私自身の教材解釈の未熟さを痛感することもあった。しかし、それは子どもの読みから私の解釈が揺さぶられると同時に、国語の授業の面白さを実感する瞬間でもあった。

本実践は「対立課題の話し合いが子どもの深い読みを実現する」ということを前提に行ったものである。時に「子どもの意見を対立させる必要はあるのか」「対立させることで子どもの読みを狭めていないか」といったご指摘をもらうことがあり、意見の対立の意義について考えることがある。しかし、本実践で子どもたちが対立課題を話し合い、解決していく過程を楽しむ姿が見られた。さらに、子どもたちは対立という枠の収まるのではなく、その枠を超えてより豊かな読みを生み出していった。これらのことは私にとって対立課題の意義を見出すことにつながった。本実践から学んだことを生かし、子どもの深い読みの実現をめざして今後も実践を重ねていきたい。