

## Ⅱ 教科主張・授業実践と分析

## 国語科教科主張

### 1. 国語科における学び

国語を学ぶ意義は、社会や人生をよりよく生きていくために自分と世界を結ぶ「言葉の力」を涵養することである。私たちは、言葉の存在によって世界を認識・思考・表現することができる。これらを実現させる「言葉の力」は、国語を学ぶことで培われていく。

子どもは、よりよい社会生活を営むために「伝わるように話したい」「分かりやすく書きたい」「相手の思いを正しく聞きたい」「豊かに想像して読みたい」などの願いをもち、国語を学んでいく。その中で自らの言葉を使って世界と関わることは、人生を自分らしく生きるための人格を形成していくことにつながる。このような思いをもって学び進める中で、文章や文、単語などの解釈の対象となる言葉に出会うと「言葉による見方・考え方」を発揮し、自らの言葉を使って考えを言語化することで解釈していく。解釈は、その子のもつ「ものの見方」により、その子らしさが反映されたものとなる。その解釈を他者と語り合うことで、「言葉による見方・考え方」を広げながら解釈し直し、言葉の概念を広げたり確かにしたりしながら言語感覚を磨いていく。

こうした営みをくり返していくことは、子どもが「言葉の力」を培いながら自分らしさをつくり、人生を豊かに彩り生きていく力になるだろう。

### 2. 本校国語科部が考える『その子らしく学ぶ』

子どもは、内面にある背景知識や価値観、感性・情緒などとその子の言葉が結びつくことで形づくられる「ものの見方」をもっている。また、「ものの見方」は立場や状況など、外的な要素である周りの環境による影響も受けている。解釈の対象となる言葉と出会うと、自らの「ものの見方」を通して、共感や違和感から自分の思いをもち、表したくなる。このように「言葉による見方・考え方」を発揮し、その子の「ものの見方」で言葉を解釈する姿を『その子らしく学ぶ』姿と考えている。

言葉に対し自分なりに解釈した子どもは、他者と交流する中で、他者の解釈との間に生じた重なりやズレに共感や違和感をいだき、思いをもつ。思いをもった子どもは、他者の解釈の根拠を聞くことで、どの言葉からそう考えたのかを理解しようと捉え直す。その際、子どもは、言葉を介して他者の「ものの見方」を感じたり、受け止めたりしながら、「言葉による見方・考え方」を広げていく。昨年度の実践におけるA男は、物語の中の登場人物と自分を重ね、「しあわせ」という言葉を捉えていた。離れ離れになる期間にも感じる心の繋がりを「ずっと一緒」という言葉を用いて「しあわせ」と解釈していた。その解釈を聞いたY子は、「ずっと一緒」という言葉にズレを感じ、共に過ごす時間の長さなどを根拠にしたY子の「しあわせ」の解釈をした。Y子とのズレを認知したA男は自身の解釈を見つめ直し、母親と友人の関係性と登場人物同士の関係性を結び付け、心の繋がりのあたたかさや、孤独を打ち消す喜びを含みこんで「しあわせ」を再解釈した。このように子どもは言葉を捉え直していくことで解釈し直し、自らの「ものの見方」を広げ、言語感覚を磨いていく。

### 3. 『その子らしく学ぶ』子どもを支える環境設定

子どもは、新たな言葉に出会ったとき、今までの学びで経験してきた読みの視点や言語活動、自身の学び方などを発揮しながら学んでいく。そこで、子どもの今までの学びと新たな学びとのつながりを考えた単元を構想したり、【時間】や【心情の変化】、【語り手】などの読みの視点を教師が意図的に設定したりしていく。そうして解釈の重なりやズレを顕在化し、他者の「ものの見方」にふれる機会を保障することで、『その子らしく学ぶ』姿をより支えていくことができると考えている。また、振り返りの視点やタイミングを意図的に設定し、子ども自身がどの言葉をきっかけに解釈を深めたのかをより具体的に実感することにつなげていく。このような振り返りをくり返すことで「言葉による見方・考え方」の広がりを実感することや学び方の引き出しが増えることは、自らの「ものの見方」を発揮し『その子らしく学ぶ』ことへの支えとなるだろう。

## 1. はじめに

言葉によって認識される世界を生きる私たちにとって、言葉に出会い、「言葉を解釈する」という行為は日常的に行われている営みである。言語を学びの対象として扱う教科である国語科において、「言葉を解釈する」という行為は「問い」や「目的」によって方向付けられた中で行われている「学び」そのものであると考える。子どもは物語や言葉に出会うと、自身の「ものの見方」から言葉を解釈し、問いや目的をもつことで、その解決や達成に向けて学んでいく必要性を感じていく。そうして生まれた学びの方向性の中で、子どもは、対象となる言葉と自身の中にある言葉とを結び付け、自分らしく解釈しようとしていく。その際、その子の中にある言葉は、その子の生きてきた経験の中で培われ、蓄積されてきたものであり、その子の「ものの見方」と相互に影響し合っているものだと考えている。こうしたことから、本校国語科部では、「言葉による見方・考え方」を発揮し、その子の「ものの見方」で言葉を解釈する姿を『その子らしく学ぶ』姿と考えている。

また、子どもにとって国語を学ぶ意義とは何であるのだろうか。それは、自分と世界を結ぶ「言葉の力」を涵養することであると私たちは考えている。「言葉の力」は、国語を学ぶことで培われ、社会や人生をよりよく生きていくための力となるだろう。また、自らのもつ言葉を使って世界と関わることは、人生を自分らしく生きるための人格を形成していくことにつながっていく。私たちは、こうして子どもが「言葉の力」を培いながら自分らしさをつくり、人生を豊かに彩り豊かに生きていくことを願い研究を進めてきている。

本年度、研究3年次を迎えた私たちは「心の動きを伴う経験によってその子に還るもの」を研究の視点として置くことで、国語科における『その子らしく学ぶ』研究の価値や可能性にせまっていけるのではないかと考えた。

## 2. 研究の目的と方法

本研究は5年生を対象に行った物語文『キツネとねがいごと』、伝記『勇気の花がひらくとき-やなせたかしとアンパンマンの物語』の実践、1年生を対象に行った物語文『ずっと、ずっと、大すきだよ』の実践において、抽出児が「その子らしさ」を表出しながら自分と対象とを結びつけて進んでいく中で、何をどのように思考していたのか、その根拠を考察していくことを通して、その子にどのような学びがあったのかを明らかにすることである。また、その先に見出すもののために教科主張の検証と更新を行うことを目的としている。

『その子らしく学ぶ』姿が、単元のどんな場面で見られたのか、また子どもがどのような「ものの見方」をもっていたのかを詳しく分析し、その上で、国語科における『その子らしく学ぶ』ことや、そこから見えてくることについて考察していった。分析方法として、ノートやワークシート、映像記録とそれらを基にした子どもの発語やしぐさを資料として質的分析を行った。

## 3. 研究の内容

### (1) 5年『生きる』を読む-命がねがい求めるもの-

(『キツネとねがいごと』カトリーン・シェラー 作)

#### ①単元の概要

本学級の子どもは、知的好奇心が高く自分の思いをすぐに発することができる。思いを積極的に口にしない子どもも、振り返りに「おもしろそう」や「早く続きをやってみたい」など、思いをもって臨もうとする様子が見られる。また、友達の考えを大切にしようとする側面も見られる。話し合いにおいては思いがぶつかることは少なく、新たに考えを練り合うことよりも誰かの考えを採択することが多い。平和的に見える一方で、自分を守るために、ある一定の部分から「分かり合えない」という前提に

立ち、物事を見ているようにも感じられる。相手を尊重し、思いのぶつかりがあまり起きないように見えるのも、「思いは違うもので重なるわけではない」という意識が根底にあるのかもしれない。

本単元で扱ったカトリーン・シェラーの『キツネとねがいごと』は、年老いたキツネが魔法を使える不思議なイタチと出会って得た「他者を木から離れられなくする」力を死神に対して使うことで永遠の命を手に入れる物語である。永遠に生きられるよろこびを感じていたキツネであったが、結末では自ら死神を木から解き放つ最期を迎える。これまで子どもが出合った「死」を扱う物語とは異なり、中心人物が自ら「死」を迎え入れるのである。キツネは、物語中盤に死神に魔法をかけ「永遠に生きるんだ」と喜んでおり、そうして永遠の命を手に入れたにも関わらず「死神を迎え入れる」というキツネの変容に、子どもは違和感を抱く。『キツネとねがいごと』にはそうしたキツネの変容の背景を解釈するための手掛かりとなる要素が多くある。一例を挙げれば、【登場人物】の多さである。それらの【登場人物】が中心人物にとってどのような対象であるかがいくつか明確に分類され、対象ごとにキツネの行動も変わっている。キツネと多くの他者（【登場人物】）との相互関係に着目することで、キツネの変容の内面にある心情を想像することができると考え本単元を構想した。また、【時間】の経過や、画家である作者の豊かな挿絵なども子どもの解釈の支えとなる作品である。キツネの「死」を通して、生活の中で意識することが少ない“生きる”を考えていく物語だからこそ、その子の中で結びつけられる経験を模索し、解釈しようとしていく。だからこそ33人の子どもがそれぞれ結びつけた経験から生み出す「キツネの『生きる』」ことへの解釈を交わすことで、「生きる」という非常に抽象的な言葉を捉え直し、ひいては子ども自身の「生きる」をも見つめ直すことができると考えた。

『キツネとねがいごと』に出合った子どもは、物語の結末に対して不満感を抱いた。「永遠に生きられたのになぜ死神を呼ぶのか」というキツネの選択に着目する子もいれば、「キツネの心と体のボロボロ具合なら仕方ないがどうして嬉しそうに感じるんだろう」とキツネの選択そのものは理解できるものの結末部分の温かみに違和感をもつ子もいた。結末場面と関連させて「奥さんと共にリンゴを食べることが叶わなくなったときに死神を呼ばないのはなぜ？」とキツネの選択の要因となるものに疑問を抱く子どももいた。また、死神という空白の大きい対人物の存在への関心は高く、対人物の役割や人物像への疑問もあった。物語の展開を解釈するためにも、人物像や設定を捉えていく必要感をいだき、人物関係図を作成することとした。これを経た子どもは、関心を場面の展開の中へと推移させ、「キツネにとっての『生きる』」ことへの議論に収斂<sup>しゅうれん</sup>していった。抽象的な議論の論点を共通の叙述に置き換え「キツネが『うちのリンゴの…』とねがったのはなぜか」「奥さんが死んでしまったとき、死神をはなさなかったのはなぜか」「年おいたキツネの心がすうっとかるくなったのはなぜか」という3つの問いをもって物語と対峙していくことにした。

単元中盤は3つの問いをつないで読み進めた。子どもは【登場人物】や【会話や行動】をもとに物語を解釈し、「キツネの願いはそもそも嫌なやつを罰しようとしていたんだ」とキツネの他者への意識を解釈したり「奥さんがいなくなっても生きているのは、それでもキツネは死ぬことが嫌なんだ」というキツネの心情を捉えたりするなど、自身の「ものの見方」のフィルターを通して解釈していった。それらの解釈を伝え合うことで、気に入らない他者を排除しようとしたり、自分の利益を優先しようとしたりする自己中心的ともとれるキツネの人物像を解釈していくとともに、それが人間誰しもがもちあわせている欲求であることや、子ども自身も生活の中で往々にしてキツネになり得ていることを感じているようであった。そして、最後の問いとして対峙した「年おいたキツネの心がすうっとかるくなったのはなぜか」については「死を喜んでいではなく、生きたよろこびを感じている」や「いろいろな周りの人を失ってきたけど、どれも大切に、自分がしあわせだったんだと気付けたから嬉しくなったんだと思う」とキツネの生涯を通して、生きるという言葉そのものへの解釈を深めている姿が見られた。

単元終末には、子どもが単元の中で用いていた言葉から「キツネの『生きる』」が大切なものに囲まれているのはどの場面か」を教師が問うた。物語の世界観を解釈する読みを進めてきた子どもは物語を俯瞰<sup>ふかん</sup>して評価するような問いに出合うことで、自身の視点で客観的に物語を捉え直し、「(中心人物

である) キツネ目線では奥さんとリンゴを食べるところだけど、自分から見るとツグミと喧嘩しているところも嫌な気持ちかもしれないけど充実している」「『生きる』って、そもそもいろんな経験をすることそのものに価値があるんだと思う」など、物語を通して自身の人生観や生き方をも見つめ直す学びを得ていた。このような子ども自身にある受け入れ難い部分に物語を介して出合う営みが、客観的に自身を捉えることやありのままの自分を受け入れることへもつながっていくことを願っている。

## ②単元の実際

| 『『生きる』を読む-命がねがい求めるもの-』（キツネとねがいごと）（全8時間） |  |
|---|--|
| 物語を読み味わい、学びの見通しをもつ                      |  |
| 第①時                                     | 物語を読み味わい、初読の感想や疑問を書こう<br>・教師による挿絵を提示した読み聞かせを行い、初読の感想や疑問を記述した   |
| 第②時                                     | 感想や疑問を共有し、学びの見通しをもとう<br>・第①時で記述した初読の感想や疑問をもとに、単元の問いについて議論を行った  |
| 第③時<br>第④時                              | 関係図で人物像と設定を整理し、問いの場面を吟味しよう<br>・第②時で議論の中心となった登場人物の設定や人物像を捉えるために、個人で人物関係図をまとめ、学級全体で共有した<br>・捉えた人物像をもとに問いを再度吟味し、問いとして議論していく3つの場面を選定した   |
| 問いをつなぎ、場面ごとの解釈を深める                      |  |
| 第⑤時                                     | キツネが「うちのリンゴの…」とねがったのはなぜか<br>・キツネが不思議な力をもつイタチに対して願った魔法の力が「リンゴの木から離れられないようにする」というものであったことの理由を考えた。「本当にそれが『ねがいごと』なのか」という視点が子どもの中に生まれ、「キツネの『ねがいごと』とは何か」という議論を経て、キツネの心情を解釈していった            |
| 第⑥時                                     | 奥さんが死んでしまったとき、死神をはなさなかったのはなぜか<br>・キツネの奥さんが死んでしまったにもかかわらず、自身は生き続けた理由を考えていった子どもは「生きるに至った理由となるもの」の存在を探したり、元来もつ「死への恐怖」などの死を逃れようとする心情を想像したりしてキツネの選択の背景を解釈していった                            |
| 第⑦時                                     | 「年おいたキツネの心はすうっとかなくなった」のはなぜか<br>・物語の結末に至るまで永遠の命を守り続けたキツネが自ら死神を受け入れる選択に至った心情を考えていった。達成感や満足感といった肯定的な心情や、苦しみから解放される安堵感などの心情を想像したり、そもそもキツネの生きてきた中にあるよこびや価値に着目し、人生観について解釈したりして物語に対する解釈を深めた |
| 自身の価値観で客観的に物語を評価する                      |  |
| 第⑧時                                     | キツネの「生きる」が大切なものに囲まれているのはどの場面か<br>・これまで解釈してきたキツネの心情や場面の様子をもとに自身の価値観や人生観から物語を見つめ、キツネの生きてきた日々にある「価値」について議論した。「命」や「人生」に対する捉えを色濃く反映させた解釈を交わし合い、自身を見つめ直す学びをしていった                           |

## ③抽出児の『その子らしく学ぶ』

ア 外界に働きかける学びを展開する A 男は、他者の人間性にふれることで思考を整理させたり深めたりして言語感覚を磨いていく

A 男は自身の学びを深めていくために他者と関わり、A 男にとって有益と感じられるものを取り入れていく営みを展開している。学級や A 男自身が考えたいことを定めた際にはすぐに他者と対話することを選択し、外界とのつながりを求めることが常である。その際の A 男は「俺だったら奥さんが死

んだら俺はもう死ぬけど…」(第①時)、「死神が誰なのかですべてがつながってる気がする」(第②時)、「結構いいやつじゃね?」(第③時)といった、自身の考えに一定の方向性を見出しているもののまだ明確にはなっていない状態である。解釈をかたちづくるものは自身の中にあるものだけではなく、材や他者といった外界にあるものも必要で、それらを取り入れたり活用したりするべきだと考えているのだろう。

第①時から第③時までは、K 男、S 男、T 男、I 男、M 子、S 子など多くの他者と対話を行っている。学級としての学びの方向性を決める「問い」を設定する展開であったことから、多くの考えにふれようとしていたのだろう。しかし、第②時あたりから K 男との対話の時間が多くなり、問いが定まる第④時から複数の問いについて考えていく第⑤時、第⑥時になると、ほとんどの時間を K 男との対話に費やすようになる。

K 男：(教師による A 男へのノートコメントを読み) あーはいはい。A 男は (これ) どう思った？  
A 男：え？これ？しあわせの“パーツ”を取ったんだよ。あいつは。あの、誰だ。えっと、キツネか。  
K 男：だから奥さんは今揃っていて、で、今欠けは始めているのがツグミに毎日食べられているリンゴだから、で、奥さんと一緒に食べるのが好きだし、奥さんもリンゴが好きだから、奥さんと (一緒に) リンゴを食べて幸せになる。  
A 男：そう、そう。  
K 男：幸せになるための、順番的なもののパーツがリンゴだけ揃ってないから、リンゴを選んだ。  
A 男：そうそうそうそうそう！

この一連のやりとりは第⑤時の A 男と K 男のやりとりである。共感性や他者理解に長ける K 男は、A 男の意見を受容的に受け止め、A 男の思いを言語化して還してくれる存在となっているのだろう。K 男との対話を経た第⑤時終了時には、「しあわせのピース」という A 男ならではの言葉を用い、キツネにとっての「しあわせ」は、奥さんやリンゴ、においなどの生活環境といった様々なものによって構成されているという解釈に至った。K 男と対話をした後の A 男は決まって自身の解釈に納得感をもっている。A 男は、物語の解釈を深める上で、K 男とともに学びを進めることは価値があることだと実感しているのである。

しかし、第⑥時の「奥さんが死んでしまったのにキツネが生き続けた理由」を考えていく時間において、A 男と K 男に次のようなやり取りが行われた。

K 男：キツネたちは奥さんは死んだときに…孫もいたから？ どういうこと？  
A 男：あー…。  
K 男：(解釈一覧の A 男の欄を読み) あ〜、そういうことか。(中略) そう考えるとさ、A 男と僕の意見ってちょっと違うよね？  
A 男：あ〜…うんうんうん。  
(中略)  
K 男：リンゴ+奥さん=幸せ？僕は奥さんもリンゴも五感も…そういうのが揃ってさ (後略)

これまで、A 男の中に内在する思いを理解しようと受容的に受け止め、自身との重なりや材との結びつきを整理して共感的に還してくれる存在であった K 男が、「奥さんと食べるリンゴだから価値があった」という自身の物語解釈を押し出してきたことに A 男自身とのズレを感じ、A 男は困惑していた。これまでの K 男のように「でも、仲間 (他のキツネたち) もいるんじゃない？」と、K 男に対して受容的に肉付けする要素を還そうと試みるものの K 男から願っていたような反応が返ってくることはなく、K 男とのズレは依然として残った。この出来事をきっかけに A 男は、単元冒頭のように対話の対象を広げていく。これまでやりとりがなかった J 子や N 子の発言や教師が配付した解釈一覧の記述に意識を向け「大体同じ」と発言する等、自身の物語解釈の裏付けとなるような存在を対象としていった。そうして第⑧時になると、キツネが死を選ぶ物語の結末部分にキツネのしあわせを見出していた J 子の考えに惹かれ「ちょっとここ…なんか…J 子が…」と気になっている様子を見せる。始めは他の子どもと交流しているものの常に J 子を意識し、途中で J 子のもとへ歩み寄り「最後のところ、何がいい

んすか？」と質問をした。J 子が『生きてきた毎日で大切なものを学んできた。死の直前が最も生きた価値をもっているからしあわせなのだ』という解釈を返すと、しばらく周囲の対話を聞いた後「うん。勉強になった」と発言し、振り返りに「最後のところもちよっとだけしあわせだと思う」という解釈を付け加えた。物や人とのかかわりに幸福感を感じていた A 男は、精神的な幸福感を大切にする J 子の価値観にふれ、J 子の解釈もキツネの心情に重なると考えたのだろう。

これらの姿から、A 男は教科的な学びに向かう中で他者と関わることで内在する思いを整理し、解釈を形成していったことが分かる。また、対象を K 男に限定していったことから A 男自身が学びを深めていくために、K 男のように「似た価値観をもっている」ことや、「A 男の思いを汲んで、必要な情報を整理してくれる」ことを重要視していることが分かる。その途中で行き詰まりを感じた A 男はこれまで関わりのなかった仲間に可能性を見出し、物語や言葉そのもののへの解釈を深めるに至った。これは、これまでふれてこなかった「異なるものの見方」に活路を見出そうとしたといえる。A 男は、問いの解決に向けて他者の人間性（「共感性」「他者理解」「価値観」など）の側面にアプローチしており、その営みから得られる教科的な学びを活用して解釈を深めていることが分かった。それらの過程で「しあわせ」「生きる」といった言葉に対する捉えが確かに広がり、A 男の中に言葉の力として還っていった。



図 1-1 J 子の解釈を求めていく A 男

### イ 内界に向き合って追究する B 子が、外界にある教科の知識技能や他者の解釈をツールにして、自身の内面の人間性や人生観を耕す

B 子は 4 年時の国語の物語単元の学びを終えた際に次のように教師に向かって話している。

「物語の中に入って自分をそこに置くと、生きている場所では味わえない『心』を知ることができる」「同じこと（文）にも人それぞれ思うことが違うから、似ている人を見つけて考えに自信をもったり、違う人に会って『えっ』ってなったりすると、最後に自分が考えていたことの中の大事な部分がシュッと見えて、そこが国語っていいんだよね」

B 子は、国語科の学びは自身の内面を豊かにしていくものだと考えているのだろう。

第①時、B 子は物語と出合った際、初読の感想や疑問を表出するために 14 分間もの間、個人追究を行っている。自分の中で一定の納得感をもった解釈をした時点で、S 子のもとへ交流へと向かっている。同様に、納得感を得るまで個人追究を行う姿は単元を通して何度も見られた。「物語は自身の内面を見つめるためのものである」「他者との交流には、自身の解釈を明確にした上で臨み、明確な目的をもって行うものだ」といった考え方をもっていることが分かる。

第④時終了時点で、次時の第⑤時でキツネの『ねがいごと』とは何かを考えるという見通しをもっていた B 子は、第⑤時前日の日記に次のような解釈を残した。

私はこの問いがすごくまよいました！理由はキツネが求めていた物がよく分からないからです。リンゴの木にツグミなどがくっつけるため魔法をかけてもらったが、結局魔法をといてあげた。（中略）あっ！！思いついた！！だれもない所で二人でリンゴの香りやリンゴを食べながら楽しくすごすことを求めていたということもあるかもしれません！！（後略）

自宅で自分と向き合い、生み出した解釈をもっていた第⑤時では、教師が配布した児童の解釈一覧表を読む際にも鼻歌を歌うなど期待感をもっている様子であった。その後、ノートに

おくとさんとキツネは二人で一人

という記述を残し、すぐに S 子、C 子が教師と交流しているもとへ向かった。その際、教師が「魔法で罰を与えたい」という別の児童の解釈を紹介すると、3 秒ほど視線を泳がせながら言葉を詰まらせ、

えっ…、罰？どういうこと…？え？罰…罰っていうか…

と、動揺したように頭を抱え、教師に対してその解釈をもつ子どもの考えについて聞こうとしていた。キツネの内面を見つめ思考を働かせた彼女の解釈の中には「罰を与える」といった感覚はもち得ていな

かったのだろう。しかしその後は黙って友達の解釈に耳を傾け、学級が全体議論に展開すると、自席に戻りノートへの記述を行った。

〔罰を与えたい〕 仕返しをしてやりたかった？  
〔おくとさんとリング〕 たのしい日々？  
〔リング〕 食べてほしくない？



図 1-2 自身にない解釈に動揺する B 子

物語の登場人物の行動と、「罰」という他者の解釈を重ねて再解釈し、一定の理解は示したもののはっきりとしない思いがあるのだろう。第⑤時終了時の振り返りを書く時間には、自身の思いを言語化しきれず、教師に「もう少し考えたいから（提出は）帰りでもいい？」と相談に向かった。放課後になると、学級の子どもが教室を出た事を確認し「ちょっと話そうよ」と教師にノートを渡し、次の会話をした。

B 子：先生、（ノート）読まないの？

教師：（ノートに目を通し）やることあるということが、生きる価値ってということ？

B 子：そう。

教師：やることあるって、どのときなの？

B 子：物語の一番最初。

教師：どうということ？ツグミとかがいてリングに悪さをするのに？

B 子：（少し考えてから）人生ってそういうものじゃん。良いこと、嫌なこと、嬉しいとき、悲しいときって、色々あるから生きてるって言うんだよ。

また、その夜にも授業の内容について再考した解釈を日記に残した。

おくとさんも大事。おくとさんとすごす時間が大好き。でもそれは、リングの木があるから。苦しいこともあれば、楽しいこともある。悲しいこともあればうれしいこともある。これが『自生』。筆者はそれを物語にしているとか？（後略）

『自生』という言葉が本来辞書的な意味では違う意味を指していることを理解しながら、物語を介して自身が見出した人生観を自身の造語として『自生』という言葉で解釈していった。

そうして更新した自身の人生観をもって第⑥時以降の学びに向かっていった B 子は、キツネが死を選んだ場面を「満足いくまで人生を送りたかった」「悲しい事も苦しい事も、楽しい事も全部やったという最高の終わり方だと思っているのでは！？」と解釈した。友達の「死は悲しい」「体もぼろぼろで辛かったんだ」という解釈にふれた際にも、「最後は温かそうな黄色の光に包まれている」と挿絵に注目して話したり、「リングをもってきたのも『よく頑張った』って言っているようだよ」と対人物の死神の叙述に着目したりして、自身のもつ人生観をもとに物語の中に根拠を見出していた。

単元終末の第⑧時、キツネの生きる価値やよろこびについて考えた際、新たに配付された解釈一覧表を読み、自身と同じ結末場面を選んでいた Y 子のもとへすぐに向かい「うちと同じところじゃん、最後のところ。そこ、なんで？」と明確な目的で質問していた。また、返答が思っていたものと違ったのか、会話を続けることなくすぐに J 子のもとへ向かい、「J 子ちゃん、どこ？最後のところなんで？」と直前と同様の質問を行っている。J 子が「これまでのすべての場面でいろいろな学びを得ているからこそ、最後は最も多くの大切な学びをもっている」という解釈を伝えると、自身とのつながりを見出し、ホワイトボードに図解しながら解釈を語った。



図 1-3 熱を帯びて解釈を語る B 子

これらの姿から B 子は国語の学びにおいて、材そのものではなく自身の内面にベクトルを向けていることが分かる。授業内での個人追究や家庭での日記など、B 子の自身と対話して解釈を生み出すことで、B 子の「ものの見方」が色濃く反映したものとなり、他者の解釈との相違や重なり気付くことができたのだろう。また、そうして得た気付きで言葉を見つめ直したり、自身の人生観にひも付く叙述を根拠にしたりすることで、教科的な学びを経て、内面の人生観などの人間性にまで至る学びが B 子に還っていった。



## (2) 1年『すき』という言葉のその先に」

『ずうっと、ずっと、大すきだよ』 こくご1 上巻かざぐるま 光村図書)

### ① 単元の概要

「次の時間も国語の授業をやろうよ。だってみんなで話し合うのが楽しいんだもん」授業時間内で問いの解決に至らず、続きを翌日にもちこむことが決まった際にある子が発した一言である。本学級の子どもはこのように解決に至ろうとすることに楽しさを覚えていることをうかがい知ることができる。子どもはそれぞれの気付きをもとに発言をし、対話を重ね、その過程で生まれた「ズレ」をもとに「みんなの? (はてな) = 問い」として追究していく学びを積み重ねてきた。

5月に実践した『はなのみち』では、【場面】ごとの様子を想像していく中で「4つの場面の季節はそれぞれ何なのかな?」という疑問が生じ、それを「みんなの? (はてな)」として追究していく学びが展開された。「種を見つけた場面はストーブみたいなのが描いてあるから冬なのかな」「花が咲いている場面は、カエルが出てきているから夏だと思うよ」と挿絵に描かれているものから想像したり、「『あたたかいかな?』がふきはじめました』って教科書に書いてあるから春だと思うよ。だって夏だったら『あたたかいかな?』じゃなくて『あついかぜ』だと思う」と叙述を根拠にしたりして解釈を深めた。

また7月に実践した『おおきなかぶ』では、「何でかぶをひっぱるのがこのような順番なのかな?」という「みんなの? (はてな)」が問いとしておかれた。「歳を取っている順じゃないのかな?」「大きい順だと思うよ」とそれぞれが解釈する過程で「ネコとネズミは仲が悪いのに何で呼びに行ったのかな」という物語の設定にはないが、経験や主観から新しい問いが生じ、それを追究していった。そうする中で「もう少しで抜けそうだから小さなネズミでも力を貸してほしかったんだよ」「トムとジェリーみたいに仲が悪いかもしれないけど、かぶを抜くために協力したんじゃないかな」と叙述をもとにその【場面】をより豊かに想像することにつながっていった。このような「問い」は一見、叙述から解釈するという国語の学びの本質から離れているように思えるが、子どもの素直な読みや気付きを大切にすることで、【場面】の様子を豊かに想像することにつながったといえた。

本実践では『ずうっと、ずっと、大すきだよ』(ハンス・ウィルヘルム作)を扱った。私は、この物語の根底を流れているのは「ぼく」の「エルフ」に対する変わらぬ愛だと考えた。幼き頃から共に過ごしてきた2人ではあるが、エルフは先に歳をとっていき、いつしか階段も上れなくなり、死を迎える。その際、「かなしくてたまらなかったけど、いくらか気もちがらくだった。だってまいばんエルフに『ずうっと、だいすきだよ。』って言ってやっていたからね」と自身の【気持ち】を伝え続けてきたことに對して、ある種の満足感を得ていると考えた。それが「ぼく」を支え、「なにをかって、まいばん、まいばん、きつってやるんだ。『ずうっと、ずっと、大すきだよ』って。」と今後、生き物を飼ったとしても変わらぬ愛をもっていくことを誓う。「エルフ」の死は「ぼく」にとって大きな悲しみであるが、この経験を通して、「ぼく」は成長をしていることを読み取ることのできる物語である。一方、子どもにとって初めて「死」を扱う物語であるため、大きな悲しみを受ける子もおり、その子の「ものの見方」が大きく反映される物語でもある。

本学級の子どもは自身の感情を「いいと思う」という漠然とした表現で終わらせてしまう場面が見受けられる。それは語彙が少なく自身の感情を適切に表現する言葉を獲得していなかったり、自身の感情を適切に表現する言葉を選択する経験が少なかったりするからなのではないか。だからこそ、様々な解釈が生まれるであろう本教材を扱うことで自らの感情を適切に伝えようと叙述に立ち返ったり自身の経験と関連付けたりして言葉を吟味しながら、言語感覚が磨かれていくことを期待した。

子どもは『ずうっと、ずっと、大すきだよ』という題名を知ったとき「家族」「友達」「ペット」「ゲーム」など自身における「すき」と結び付けて想起した。言葉に対するイメージをふくらめた後、教師による範読で物語と出合った。これまで出合ってきた物語と比べ文量が多く時間の流れも早いと、物語の全体像をつかめず困惑する子がいた。「どんな人が出てくるのかな?」「どんなふうに時間が過ぎていったかな」と問いかけながら物語の大体をつかんだところで、ある子は「エルフ」の死に悲しみの感情をいだき『エルフ』が死んじゃって可哀想だった」という感想を述べた。また、ある子は「エ

ルフとぼくの仲良しな感じがたくさん伝わってきたから『いいお話』だった」と、それぞれの「ものの見方」を発揮しながら感想を述べた。第②時では、初読の感想を交流する中で、「『ぼく』は『エルフ』が大すきなんだなあと思った」という感想以外にも「何でエルフが死んだときに『いくぶん気持ち楽』だったんだろう」「どうして、新しい子犬をもらわなかったんだろう？」「何で、バスケットをあげたのかな？」「何でいつか新しいいきものを飼うんだろう」と、「ぼく」の【行動】に多くの疑問をもった発言が見られた。それらを整理していく中で「ぼく」が「エルフ」のことを「すき」だという気持ちの裏返しであり「何でエルフのことがそんなにすきなんだろう」という思いに焦点化されたため、「『ぼく』」になって『エルフ』のすきを見つけにいこう」と読み進めていく目的を共有した。

単元中盤では、時系列に好きな【場面】とその理由を発言するかたちで授業を展開していった。第③時では「『ぼくの犬』って、どういうこと？」を考え、「小さい頃から一緒に大きくなってきた犬だからだよ」とともに成長してきたことや夜、眠る時もずっと一緒にいたい存在であること等2人のつながりの強さを読み取った子どもは歳をとっても「エルフ」のことを大切に思う「ぼく」の思いがあふれていることに気付いた。第④時では、「エルフ」が悪さをしている場面から「『すごくおこる』ってどんなこと？」について考えた。「好きなのに怒るのは可哀想」と解釈する子もいたが、「好きだからこそ、怒るんじゃないのかな？」と「エルフ」を大切に思うが故の行動であると、その理由について思いを巡らせた。第⑤時には「ぼく」が年老いたエルフを毎晩背負い、2階の寝室に連れていく場面の挿絵から、「エルフ」の重さを想像した子どもは「わざわざ連れて行かなくていいのに…」と「ぼく」の行動に疑問をいだき、「『ぼく』は大変じゃないのかな？」という問いが生まれた。「歳を取っても『エルフ』のことが好きなんだと思う」と、変わらぬ愛情を示す「ぼく」の行動について解釈を深めることができた。第⑥時では「エルフ」が亡くなった場面で、「死んだエルフに『ぼく』と『かぞく』はどんなことを話しているか」について話し合った。「ぼく」と「かぞく」が言っていることを比較すると「『エルフ、ずうっと、大すきだよ』と伝えてたから『いくらか気持ちが悪くだった』んだと思う」や「ちゃんと伝えていたから後悔の気持ちは少ないんだと思う」と「ぼく」の【気持ち】を想像することができた。第⑦時では、「何でとなりの子から子犬をもらわなかったのだろう」について考えた。「それだけエルフのことを大切に思っていたんだよ」「悲しい気持ちはあるんだけど、新しい犬をかうのはぼくらしくない」とぼくの【行動】に対して解釈をしていった。また「なぜ、思い出のある『エルフ』のバスケットをあげてしまうのか」と問うことで、「今の『ぼく』よりも、その子の方が必要だと思ったんだよ」「バスケットが無くなっても、『エルフ』との思い出はなくなるらないし、胸の中に残っているんだと思うよ」と悲しみを乗り越えて新たな一歩を踏み出す姿を想像しながら解釈する姿が見られた。第⑧時ではたくさんの生き物に囲まれている「ぼく」の挿絵から生まれた「新しく飼ったらどんなことをいうのか」の問いを考えた。「これは相手に言っている言葉なんだけど、もしかしたら自分に言っているのかもしれない。後悔したくないんじゃないのか」と解釈したり、「死んでしまった『エルフ』のことも忘れずに『すき』を伝えてるんじゃないかな」と解釈したりした。

そして、単元の最後には、「『ぼく』」になって『エルフ』に手紙を書こう」という活動を設定した。子どもは今まで読み取ってきたことを生かして『エルフ』がいたから、ぼくは自分の気持ちを伝えることが大切だってわかったよ。ありがとう」と思いを口にして伝えることの大切さにふれた内容の手紙を書く子がいた。

## ②単元の実際

| 「『すき』という言葉のその先に」 （『ずうっと、ずっと、大すきだよ』） 全9時間 |   |
|--|---|
| 物語を読んで考えたいことを話し合おう                       |   |
| 第①時                                      | 物語を初めて読んだ感想を書こう<br>・「大すき」という言葉から想像できることを表出した<br>・初読で感じた物語の感想や疑問を見つけ、ノートに書き記した |

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| 第②時                           | <p>初めて読んだ感想を交流しよう</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・感想や疑問を全体で交流していった</li> <li>・『ぼく』になりきって『エルフ』の『すき』をさがしにいこう」という読みの目的を共有した</li> </ul>   |
| 「ぼく」になりきって、「エルフ」の「すき」をさがしにいこう |  |
| 第③時                           | <p>「ぼくの犬」ってどういうことだろう？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「ぼく」と「エルフ」が幼いころからともに成長してきた場面の様子を想像することで、「ぼくの犬」とはどういうことなのかを解釈した</li> </ul>  |
| 第④時                           | <p>「すごくおこる」って、どのような感じで怒っていたのかな？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・わるさをした「エルフ」に家族がどのように怒るのかを想像することで、その場面の様子を具体的に解釈した</li> </ul>   |
| 第⑤時                           | <p>「ぼく」は大変じゃないのかな？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・年老いた「エルフ」を毎晩、2階に連れて行ったり、「ずうっと、大すきだよ」と伝えたりする「ぼく」の様子を想像することで、歳を取っても近くにいてあげたいという「ぼく」の思いを解釈した</li> </ul>                              |
| 第⑥時                           | <p>なくなった「エルフ」に「ぼく」や「かぞく」は何て言っているだろう？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「エルフ」が死んでしまった場面において「ぼく」と「家族」がどんなことを話しかけるか想像することで、それぞれがどのような気持ちでいるのかを解釈した</li> </ul>                             |
| 第⑦時                           | <p>何で「ぼく」は隣の男の子から新しい犬をもらわなかったのかな？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・何で隣の男の子から子犬をもらわなかったかという行動の理由を想像することで、「エルフ」のことがまだ好きだから飼わないことを選択した「ぼく」の様子を解釈した</li> </ul>                            |
| 第⑧時                           | <p>新しい生き物を飼ったら、「ぼく」は何て話すのかな？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・新しい生き物を飼ったら何て話をするのか想像することで、新しい生き物を大切にしようとしたり、死んでしまっても「エルフ」に対する「すき」な気持ちをもち続けたりする「ぼく」の様子を解釈した</li> </ul>                  |
| 第⑨時                           | <p>「ぼく」になりきって「エルフ」に「すき」をつたえるお手紙を書こう</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・もしも、死んだ「エルフ」に会うことができたなら、どんな話をするかを考える活動を通して、「エルフ」に対する感謝の気持ちや、死んでも「ずうっと、ずっと、大すき」だという気持ちを膨らめ、手紙を書く活動を行った</li> </ul> |

### ③ 抽出児の『その子らしく学ぶ』

ア 自身のものの見方でどっぴりと物語につかって読み進めているC子が、他者の解釈との重なりやズレを足掛かりにして物語の解釈を更新していく

C子の学びの傾向として「叙述を根拠に物語を解釈する姿」と「他者の解釈を受け取ろうとする姿」があげられる。本単元においてもC子のプロセスを追う中で、同様な学びに向かう姿は幾度も見られた。前者については、第①時に教師が範読をした後、本文が配付されると物語の展開を確認するように冒頭部分から読み進めていた。第②時以降も折にふれて、時には確かめるよう小さな声で音読しながら一人で何度も本文を読み返し、物語を解釈しているようだった。また後者においては、例えば第④時、家族が「エルフ」をすごく怒るのはなぜかが話題の中心となった際にK子が「怒るけど心は大好きってこと」と発言した際に、C子は「大すきだけど、悪いことをしたら怒るってことで合ってる？」と他者の発言を自分の言葉で解釈していた。本単元ではそれらが、交互にまた何度も見られその先に想像豊かに物語を解釈するC子の姿が見られた。

第②時では以下のような表れがあった。

Y男：すばらしい犬って書いてあるのに、何でパソコンを使わないのかな？

C子：お話とこれとは別だよ。関係ないと思うよ

T男：教科書にせかいでいちばんすばらしい犬ですって（本文に）書いてあったっけ？

C子：あるよ。最初の所にエルフは、『せかいでいちばんすばらしい犬です』って書いてあるよ。そうだよ、頭がいいってことではないよ。頭がよかったら勉強するってところがあってもいいけど、“あたまがいい”ってことは書いてなくて“すばらしい”だから。うーん、（パソコンは使わ）なくていいんじゃない？

この場面では、「エルフ」がどのような犬なのかが話題の中心となって進んでいた。C子は叙述から「エルフは素晴らしい犬」という解釈をしていたが、「素晴らしいが指すもの」まで解釈されておらず、まだ漠然としたものであったのだと考えられる。しかし、Y男が表出した「素晴らしい＝頭がいいこと」という解釈に自身とのズレを認識したC子は、改めて叙述に立ち還り文脈に沿って「頭がいい≠素晴らしい」と解釈した。その後も、「素晴らしい」がもつ言葉の意味について本文を読んだり他者の考えを聞いたりしながら再考する姿が見られた。そして、第③時に「エルフの価値」についてまた話が展開した際、ある子が「500万円くらいじゃない？」と発言したことに対して、「500万円でも買えないよ、だって世界で一番素晴らしい犬だもん」と「エルフの価値」をお金に代えがたいものであるという再解釈をするに至っている。

第⑥時では、「エルフ」が死んだ時の「ぼく」の様子について、I子が『『ぼく』って怖いと思う。だって『エルフ』が死んじゃったのにすっきりしたって言っているんだもん』と発言する場面が見られた。それを聞いていたC子は驚いたかのように目を開き、「すっきり」という叙述を探すかのように本文を読み始めた。本文にそのような叙述が無いことを確認したC子は「そうじゃないよ。『いくらか気持ちがらくになった』だよ」と発言した。第⑤時に

「ずうっとだいすきだよ」といっていたり、いいことばをつかっているし、いいばめんとかだいじなばめんだからすき

と振り返り、「ぼく」と「エルフ」の深い結びつきがある関係だと解釈しているC子だからこそ、「死んだからすっきりした」という他者の解釈にズレを認識し、叙述に立ち還り、「すっきり」という言葉がないことを確認し、文脈に沿って「いくらかきもちがらくになった≠すっきり」と自身の解釈をより強めることにつながっていったと言える。

第⑦時に「エルフが死んだときのこと」が話題の中心となった際には次のような表れが見られた。

K男：『あるあさ、目をさますと、エルフが、しんでいた』…『あるあさ』って書いてあって、今日だとその日かもしれないけど、『あるあさ』だから何日も経っているんじゃない？

C子：確かに！今日だったら、次の日もだけど、『あるあさ』だから。『あるあさ』なら次の日も入るけど、どの日の朝かも分からないよ

T男：何週間も経っているってこと？

この場面ではK男が、「あるあさ」という叙述を根拠にエルフがいつ死んだのかは詳しく述べられていないと発言し、それを受けてC子は声を大きくして肯定の意を示した後に先述の意見を表出した。また「どの日の朝かも分からないよ」と発言している際のC子は、時間の流れを表現しようと両手を右から左に動かしながら説明していた。K男の発言に対する「確かに！」という表れから、C子の中に死別するまでの時間が一定の長さをもっていたのかもしれないという解釈を得たといえるだろう。

（図2—1）

これらC子のプロセスを追っていくと、他者との解釈のズレに気づき、それらを修正しようと改めて叙述に向き合うことで自身の解釈がより強まったり奥行きを見せたり、時には広がったりすることは、物語の解釈を更新していくことにつながったといえる。また自身の解釈を見つめ直すという経験を单元内でくり返し展開されていくことで、その教科的な学びはより精緻されたものとしてC子に還り、言語感覚がより磨かれていった。



図2-1 身振り手振りで時間の経過を伝えるC子

### （３）５年「言葉を介して生き方に出会う」

（『勇気の花がひらくとき-やなせたかしとアンパンマンの物語』 梯久美子 学校図書）

#### ①単元の概要

本学級の子どもは、自分の解釈を語り合うことにおもしろさを感じている。問いや議題に対して話し合う際には、議論が盛り上がり「次の時間も続けよう」と提案するほど夢中になることもある。積極的に自己を表出しようとしないう子どもも、友達の解釈を聴き内面で自己と比較しながら味わっているのだろう。ノートに文字化して一層表出したり、視覚化された学級全員分の解釈一覧を食い入るように見たりする姿も見られる。また、相手を否定せずに受容しようとする傾向もあり、友達の解釈に対して「そうかもしれない」「確かにそうとも考えられる」と反応を返したりつぶやいたりする。一方で、それぞれの解釈を尊重することで「自分とは違うけれど、そういう考え方の人もいる」と、線引きをしてしまうようにも感じることもある。

「この作者はどこの国の人？」「この挿絵はこの作者が描いているのか」本学級の子どもは、物語に出合った時、決まって作者の情報を確認しようとする。４月に扱った物語文『銀色の裏地（石井睦美）』では、謎の多い【対人物】について考えている際「石井さんは他にも作品を書いているのかな？」「こうやって対人物で何かを私たちに教えるような書き方をしているのかな」と、作者の特徴を推察して読み解こうとしていた。６月に行った大研Ⅱ「『生きる』を読む-命がねがい求めるもの-」で扱った『キツネとねがいごと（カトリーン・シェーラー）』でも作者に着目するなど、物語を読み味わう過程で、作者の考え方やその背景などにも思いを馳せていた。

本単元で中心に扱う『勇気の花がひらくとき-やなせたかしとアンパンマンの物語』は、子どもが国語科の学習で初めて出合う「伝記」である。これまで国語科の学びの中で作者に着目する傾向にあった本学級の子どもは、その生涯によって培われたやなせたかしの人間性や生き方、考え方や伝えたい思いが作品に込められていると考え、作品を読む必要性を感じるだろう。「伝記」という物語文、説明文の両側面をもつ本教材であること、取り上げられている人物が著名な「物語」を生み出してきたやなせたかしであることから「伝記」と「物語」を結びつけ、その子のものの見方でやなせたかしの「生き方」や「正義についての考え」を解釈していく。そうすることがこれまでもっていた物語の作者に着目するという見方をより強化したり、複数のものを結びつけて読むよさを感じたりしながら、豊かな読書生活を生むことへつながっていくことを願って単元を構想した。

単元冒頭、『手のひらを太陽に』と『アンパンマンのマーチ』に同時に出合った子どもは、「生きる」という言葉が共通して多く使われていること、「生きる」という言葉に対して「よろこび」「かなしさ」などの感情を表す言葉が多く使われていることなどの共通点に気付いた。どちらも同じ人物が作詞をしていると知った後、作詞をした人の人間性に目を向けながら「作品」から「人」へ関心が推移していく中で伝記『勇気の花がひらくとき-やなせたかしとアンパンマンの物語』と出合った。子どもはこれまでの生活経験で出合った『アンパンマン』や、先に出合った２作品の印象から「正義の味方」「みんな仲良く」といった、ポジティブな印象を抱いていた。伝記を一読した際には「こんな悲しい過去があったのか」「支え合って生きてきた弟を戦争で亡くしたなんてどれだけ悲しかったのだろう」と、作品から抱いていた印象とのギャップを感じていた。しかし、２作品と結びつけながらやなせの生き方を知ることで「戦争での経験があるから『胸の傷が痛んでも』とか『かなしいんだ』っていう言葉も出てくるんだね」や「人生で学んだ『本当の正義』が作品に表れているんだ」と「やなせさん“らしさ”（勇気の大切さや正義についての考え方等）」をその子らしく解釈していった。

単元中盤では、『やさしいライオン』『さよならジャンボ』『すぎのきとのぎく』の３つのやなせ作品を紹介した。子どもはこの３作品にもやなせの生涯とひも付く「やなせさん“らしさ”」を見つけようとした。子どもはどの作品からも「大切な存在（命）」や「感謝」「正義」といった単元序盤の２作品と共通する「やなせさん“らしさ”」を感じとり、子ども自身が「やなせさん“らしさ”」を見つける作品を選択することで、その子の見方で捉えやすい“らしさ”を伝記と物語でひもづけていった。「ブルブルにとって生きる意味はムクムクと過ごすことだったんだ。やなせさんは、生きる意味に向かって勇

気をもって行動する大切さを描いたんじゃないかな」「命がけのすぎのきはまさに『自分が傷つくことを覚悟する』だ」と解釈した子もいれば、「ジャンボを食べ物にしようとするところがやなせさんの戦争を通して痛感した『苦しさ』と通じているよ。弟を亡くした戦争の怖さみたいなものも感じる」と、やなせの経験と結びつけて解釈した子もいた。選んだ作品を基に解釈した「やなせさん“らしさ”」を伝え合うことで、異なるものの見方にふれ「私はやなせさんが『命の大切さやそれを失う戦争の怖さ』を胸にもっていると思っていたけど、『自分の命の有難さを感じて生きる意味に向かって勇気を出して行動する』っていう思いも確かにあると思った」のように再解釈していった。伝記と作品を往還して読むことで、子どもがやなせの生き方をより深く捉えるとともに、作者の視点が深まることで物語の味わいを変化させていった。

単元終盤には、『チリンのすず』というやなせ作品を扱った。ここまでふれてきたやなせ作品とは明確に異なり、中心人物であるチリンが憎しみを抱き、母の命を奪ったウォーへの復讐に生きる。そうして復讐を果たしたチリンの先には、憎かったはずのウォーへの尊敬の念を抱いていた自分があることに気がつき羊には戻れなくなってしまう。この物語の結末に対し、「納得できない」と感じる子どももいれば、「ウォーはなぜチリンに感謝したのか」と疑問をもつ子もいた。また「この作品にやなせさんはどんな思いを込めたのか」とこれまで解釈してきた「やなせさん“らしさ”」と照らし合わせて解釈した子もいた。難解な物語である『チリンのすず』を「やなせさん“らしさ”」とひもづけて読むことで「ウォーはむやみに命を奪おうとしていたのではなく、ただオオカミとして生きていただけなのかもしれない。だからただの悪者には感じられない」や「やなせさんはチリンに、お母さんを亡くした悲しさに負けず生きる意味やよろこびに向かって生きてほしかったんじゃないかな。やなせさんも叔父さんや弟を亡くしても本当の正義を見つけて生きていたもんね」「お母さんが殺されたからって、自分も相手にやり返していいなんて、まさに『ひっくり返ってしまう正義』と同じだ」と解釈を深めていった。そうすることで、伝記を一読して得たやなせの「生き方」や「正義」の捉えを、物語を介することでもう一度自分のものの見方で見つめ直すことにつなげていった。また、伝記で描かれるやなせと結び付きを見出せず、別の伝記にも手を伸ばそうとする子は、伝記というもので挙げられているのは人物の一部分であることに気が付き、異なる見方を求めていった。

子どもは、伝記という新たなジャンルと出会い、多様な読書生活の在り方を知り、未来の読書生活を豊かにしていくことにつなげていった。また、伝記を通して、やなせたかしを理解し【作者】の視点をもつことによって、「言葉」は使い手の写し鏡であり、使い手の思いや感覚から生み出されていることを感じながら言語感覚を磨き、より自分らしく自己を表現したり、周囲の世界を的確に認識したりすることを可能にしていった。

## ②単元の実際

|   |   |
|---|---|
| 「言葉を介して生き方に出会う」（『勇気の花がひらくとき-やなせたかしとアンパンマンの物語』 梯久美子）（全8時間） |   |
| 学びの見通しをもつ   |   |
| 第①時   | <p>やなせたかしさんとは、どんな人なのだろう</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「手のひらを太陽に」「アンパンマンのマーチ」の2つの歌詞と出会い、それぞれの歌詞から見えてきたテーマをもとに共通の作詞家であるやなせさんはどんな人なのか解釈し、学級全体で共有していった</li> </ul>               |
| 第②時   | <p>やなせさん“らしさ”って何だろう</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・伝記と出会い、やなせさん“らしさ”について考えた。伝記中に表れる、やなせさんが経験したことをもとに生き方や考え方、信条などを見つめていく中でやなせさん“らしさ”とは何かについて自分の考えをまとめ、学級全体で共有していった</li> </ul> |
| 伝記と自分の選択した作品を結び付け、やなせさん“らしさ”を解釈する                         |   |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| 第③④時                              | 『すぎのきとのぎく』『やさしいライオン』『さよならジャンボ』と伝記をつなげ、見つけたやなせさん“らしさ”は？<br>・3つのやなせ作品を読み味わい、自身の見方や捉えていた“らしさ”を生かしながら子ども自身が作品を選択してやなせさん“らしさ”を捉えていった |
| 第⑤時                               | 3つの物語、2つの歌詞、そして伝記から見つけたやなせさん“らしさ”とは？<br>・やなせさんが書いた3つの物語文と2つの歌詞、そして伝記をつなぎ合わせ、見つけたやなせさん“らしさ”について自分なりの解釈を深めていった                    |
| これまでに解釈した“らしさ”を学級全体で同じ作品を指さし、議論する |   |
| 第⑥時                               | 『チリンのすず』を読み、どのようなやなせさん“らしさ”があったかな<br>・これまで読んできた3作品とは異なるやなせさん“らしさ”を感じる物語を読み、そこから見つけたやなせさん“らしさ”について自分なりの解釈を深めていった                 |
| 第⑦⑧時                              | 伝記と複数の作品を結び付け、どんなやなせさん“らしさ”を感じた？<br>・これまでの自分の解釈の根拠に立ち返り、「伝記と作品」「作品と作品」のように、複数のものを関連付けて読み味わった                                    |

### ③抽出児の『その子らしく学ぶ』姿

ア 集団における学びを大切にしようとするD男が自身の価値観から生じる関心を学級の「問い」に重なりを見出し、真正の問いとしていく姿

D男は、本実践以前の学びにおいても「集団における『学び』」を大切にしてきた。例えば、本稿3.(1)で挙げられている実践『生きる』を読む-いのちがねがい求めるもの-内では、学級で学び進めていく上で扱う疑問を精選し「問い」とする第②時において、各場面に対して疑問をもっている人数をしきりに確認していた。これは、D男自身の関心よりも学級集団としての関心の高さを重視している姿であったといえるだろう。その時間の「みんなが気になっていることを考えていけば、お話（物語）がよく想像できるはずだ」という振り返りの記述からも、他者に対する共感性の高さや、D男にとって一番の関心事でなかったとしても探究することへのおもしろさを見出すことができる好奇心の高さをもっていると考えられるだろう。これらはほんの一例であるが、日常で見られるD男の学びのプロセスの随所に同様の表れが見て取れることから、D男は無自覚的に自身の強みを発揮し、授業という営みを楽しもうとしていることが分かる。

本単元の第①時で作者名が伏せられた状態で2つのやなせ作品に出合い、教師にそれらから感じることを問われたD男は、「くり返しのある構成」や「複数回使われる言葉」に着目し、単元の学びは「テーマ」であると推察した。その上で2つの作品を

どちらも「生きる」ことについて書いてある（ノート記述）

と解釈した。しかしその後、教師がどちらも同じやなせたかしの作品であることを明かすと「そうなの！？ええ！？」と驚いている様子で、

「ああ…、同じ…、同じ気持ち…」 「重なってる部分が多い」

と声は小さくないが誰に向かって言うでもない様子で発言している。D男の中で推察していた「テーマ」という見方と、教師がいただいていた「作者観」という見方に重なりを見出したのだろう。その後、教師が伝記を範読すると、その速度に合わせてD男は叙述を目で追いながら聞いていた。しかし、文章中の「本当の正義とは」という叙述あたりから、範読の速度を無視してどんどんとページを捲っていった。範読よりも速く読み終えたD男は、周囲がまだ範読を聞いている中ノートを開き記述している。

たかしさんは（中略）食べ物のないつらさを伝えたいと思っている。だからしんさいした人々の思いを知っている。だからもっとたくさんの人に知ってもらいたいと思っている。

範読を聞き始めるときにはすでにD男の中に「何のために読むのか」という目的がはっきりとしていたのだろう。この時のD男は、伝記を物語としての側面から見つめ、やなせさんの心情解釈を行っている。

「やなせさんはどんな気持ちでこの作品を書いたのだろう」といった問いがD男の中に内在していたと

考えられる。

そうしていく中でD男の中にある問いと、学級の問いに重なりを見出したのか、第④時からのD男は、

「このあともずっとやなせさん“らしさ”を追究していけるのかなって聞きたくて」  
「うん…、このとき（前時）からずっと思っていたんだけどね」（教師に考えを問われた返事）  
「ねえ、先生。書きたいこといっぱいなのにうまく表せない」  
「本当言うともっと書きたい！絶対2枚行っちゃうよこれ。ははは」

などの発言をくり返し、学びに向かう気持ちを加速させていった。第⑤時で『チリンのすず』と出会ったD男は、周囲がこれまでのやなせ作品のイメージとの違いに困惑する中、笑顔にも見える表情ですぐに解釈を始めた。自身のやなせさん“らしさ”とのつながりを見出していることに心を動かしているのだろう。物語が解釈できずに困ったK男に声をかけられた際には

「うん、そうだね。それだけ大切な人だったってことだね。だから大切な人を失ったときにさ（後略）」

と返事をしたり、学級全体が友達の解釈を聞きたいという流れになった際に

「すげー共通点あるよ！」



図 3-1 自身の追究した解釈に  
手ごたえを感じるD男

と大きな声で独り言を言ったりするなど、これまで出合ってきたやなせ作品とは展開が異なり、伝記の事実とのつながりが見出しづらい作品においても、自分は共通したものを見出せているという手ごたえから、自身の学びに納得感や満足感を得ながら進んでいる様子が見られた。

このように学級集団の学びを大切にするD男は、教科的な学びの達成を目指す「“らしさ”とは」という学級の問いと、自身の関心から生まれる「やなせさんはどんな気持ちで作品を生み出したのか」というD男が追究したい問いとの共通点を見出すために、見通しをもつための確認をしたり、友達の解釈を参考にしたりしていった。そうすることで重なりを見出し、教科的な学びの獲得と、自身の追究欲求の達成の両側面をもつ「真正な問い」をもって学び進めていた。そうしてD男は単元を進めるにつれて意欲が高まり、また、その意欲をもとに学びを深め教科的な学びを獲得するに至った。

#### 4. 国語科が見出した『その子らしく学ぶ』研究の価値や可能性

～心の動きを伴う経験によってその子に還るものを視点として～

##### （1）『その子らしく学ぶ』研究の価値

- ① 教科的な学びに向かう上で自身の外側にある学びを得ていこうとする子どもは、他者理解や共感性といった他者と関わる能力や、好奇心や粘り強さといった自己を突き動かす能力を活用して言葉の力を涵養していく

上記の価値は、次に挙げる抽出児の姿を根拠に見出したものである。

- ・物語から距離をとり俯瞰して解釈しようとする中で、より精度の高い解釈を求めて他者の共感性や他者理解の能力を活用し、内在する思考を整理し言語化していく（A男）
- ・学級集団として臨む授業に向かう中で、自己調整しながら自身の関心にひも付く『問い』を学びの方向性に重ねることで真正の『問い』を見出し、自らで好奇心を働かせて学びを加速し、自身のものの見方を一層反映させて材の解釈を深めていく（D男）

国語科において学びの主たる対象は「言葉」である。物語文の世界観や説明的な文章の事実を誠実に読み進めようとする子どもは万人にとって共通性の高い意味理解、即ち辞書的な意味を尊重する傾向にある。そのような読みの精度を高めていくために、子どもは自分以外の他者の解釈との重なりを見出していくことが大切であると考え、外界へと働きかけていく。しかし「言葉」には、「言葉」を捉えた個人の「ものの見方」が働くことで多少の意味の幅が生じている。他者との関わりをもって学び進めていくことで、必然的にその幅によって捉えにズレが生じていく。微妙に感じているズレの根源となる「他者の意味理解」を想像したり、確認のコミュニケーションをとったりすることによってズレを補完していく。



抽出児の姿から「言葉を学ぶ営みの中で、言葉のもつ意味の空所を補うために非認知的な能力を働かせている」ことや、「非認知的な能力を働かせて学びを進めることが、結果として国語科の学びで望む『言葉の捉え』を広げている」ことが見えてきた。更には、そういった能力を働かせる経験を重ねることで、集団の教科の学びを実現する『問い』と自身の関心にひもづく『問い』との関連性を見出すことも可能となり、学びに対する一層の原動力となる「真正の問い」をもつことにもつながっていくことも明らかになった。これらは、本研究『その子らしく学ぶ』においても「子どもが自身の解釈をもとに学び進めることで教科の学びと共に非認知能力の涵養が成される」という価値としていえよう。

(2) 授業という営みの中で、自身の内面にベクトルを向けた学びを展開する子どもは、言葉に対する気付きとともにそれに起因する「ものの見方」を感じとることで、自らの価値観や経験として還していく

- ・自身が想像した物語の世界と、他者の解釈との間にズレを感じ、再考したり修正したりするなど他者の「ものの見方」にふれる経験を通して、自身の解釈を更新することで自分の経験に積み上げていく (C子)
- ・材をもとに自身の内面を問い直す中で、他者の物語解釈に内在する「ものの見方」のズレを認知し、再度自身の内面を問い直すことで人間性や生き方を耕していく (B子)

根拠として挙げた2人の抽出児に共通して見られた姿は「自己追究を始発点に学びを進めていること」である。まず個人内で解釈を追究する学びを展開する子どもは、材と結び付いた際に反射的に発生する解釈を大切にしていたり、もしくは内面で自分自身と対話をするを通して解釈を練り上げていたりするのだろう。そのどちらであっても、他者と関わりながら創発していった解釈と比べ、その子のもつ「ものの見方」が強く影響することで、その子らしさが色濃く反映された解釈となっている。そうした営みから解釈を生み出す傾向にある子どもは、他者の解釈にふれた際、言葉の意味そのものというより自身の「ものの見方」とのズレとして認知している。この仮定に立って学びのプロセスを見た時に2人の抽出児は、ズレに対する強い違和感を解消するために、物語の叙述や展開を根拠に再解釈していた。そうすることが結果として物語に対する解釈を深めたり、解像度を高めたりしていくことにつながっていた。また、その中で自身はどのように考えていたのか、なぜそのような考えたのかと内面を見つめ直し、自身の価値観を更新したり、他者の解釈から感じられた言語理解を自身の経験として積み上げたりしていた。

これらのことから「内面にベクトルを向け、学びを始発する子どもは、自身の「ものの見方」が一層色濃く表出すること」や「そういった解釈をもつことで、他者の解釈と自身の「ものの見方」とのズレを認知しやすい」ことが明らかになってきた。そうした学びが保障されることで、感じたズレに対してアプローチをすることは結果として言語感覚を磨き、国語科における教科的な学びを得ていた。そして、同時に言葉を介して感じた他者の「ものの見方」に新たな気付きを得て、自身の価値観や経験として「ものの見方」に還っていることが明らかになった。

## 5. おわりに

教科主張で述べているように、私たちは「言葉」には「世界を認識、思考、表現」する力があると考え。この「言葉の力」を涵養することこそ、国語を学ぶ意義であり、子どもが自身の人生を彩り豊かにしていくことへとつながっていくと信じている。

今後も国語科における『その子らしく学ぶ』の価値を見出していくことが、これから出会う子どもが自身の未来を彩り豊かなものにしていく、その支えとなることへつながると信じ、引き続き来年度も子どもの姿をつぶさに見つめていきたい。