



コンテンツから広がる宮沢賢治文学の探究的学習の 展開：単元「『やまなし』探究」の実践を例に

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 国語探究研究会 公開日: 2025-03-05 キーワード: 宮沢賢治, やまなし, 探究的学習, 文学的な文章, コンテンツベースの探究, ミニレッスン, 読書と読解, 内容と形式の選択 作成者: 高木, 公裕 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/0002000398

コンテンツから広がる宮沢賢治文学の探究的学習の展開

—単元「『やまなし』探究」の実践を例に—

高木 公裕

キーワード 宮沢賢治 やまなし 探究的学習 文学的な文章 コンテンツベースの探究
ミニレクソン 読書と読解 内容と形式の選択

1 研究の目的

本稿は、宮沢賢治作「やまなし」を題材に、国語科における探究的学習の視座を提示し、文学テキストを基盤とした新たな学習展開の可能性を探ることを目的とする。

「やまなし」は、1923年4月8日に「岩手毎日新聞」に初掲載された作品であり、宮沢賢治の生前に公表された数少ない童話の一つとして知られる。その後、1962年に大阪書籍の「中学国語二」に初めて教科書に採用されたが、改訂により削除された経緯がある。しかし、1971年以降、光村図書の「小学校国語教科書六年」に掲載され、今日に至るまで小学校の国語教育において重要な教材として広く用いられている。このように、「やまなし」は古典的な文学教材として高く評価される一方で、その特有の表現技法や物語の構造が、教える側にとっても学ぶ側にとっても難解さを伴う点が指摘されている。

加えて、宮沢賢治の文学作品は「注文の多い料理店(東京書籍5年)(教育出版5年)」「オツベルと象(教育出版中学2年)」「雪渡り(教育出版5年)」など、国語教科書に数多く掲載されてきた。これにより、宮沢賢治文学は国語教育において、心に残り続ける作品として、多くの読者に親しまれてきた。その一方で、「やまなし」に代表される賢治の作品特有の幻想的な曖昧さや独特の語法は、教師にとって指導方法を模索することとなり、小学校教師がその教材をどのように扱うかが試金石とされる場面も見られる。

本稿の着眼点は、この「やまなし」という教材を国語科の探究的学習という視点から捉え直すことである。現在の学習指導要領では、資質・能力の育成を目的とし、「物語の全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすることができる」ことや、「文章の構成や展開、文章の種類とその特徴を理解することができる」ことが重視される傾向がある。その結果、「やまなし」の詳細な読解よりも、物語全体の構成や展開に焦点を当てた指導が主流となっている。このような変化は、従来の国語教育で重視されてきた読解重視のアプローチから一步距離を置くものであり、「言語活動」か「言語能力」の二択を越えて、「やまなし」の教材的特性を活用した新しい単元開発の必要性を示唆するものでもある¹。

そこで、本稿では、「やまなし」に含まれる幻想的で曖昧な要素を探究的学習の出発点として位置づけることを提案する。この作品を単に構成や表現を学ぶための教材として捉えるのではなく、内容(コンテンツ)を通じた学びをさらに広げるための探究の入口として再考することに主眼を置く。

¹ 横山(2016)は、昭和43年版学習指導要領国語科の目標にある「戦後経験主義」の影響を受けた言語生活主義の「言語活動」をベースと教育から昭和52年版、平成元年版では「言語能力」に光を当てた教育へと展開していくその変遷を整理している。その上では、国策としての国語教育の変遷が、もちろん授業にも大きな影響を与えたことは強調しておく。

2 単元「やまなし」としての変遷

「宮沢賢治の『やまなし』は、教師泣かせの教材である。」と岩田(2016)が述べる。「やまなし」は、読者を魅了する素晴らしさがあることも確かであるが、学習者はもとより教師にとっても難解さを感じざるを得ない教材であるという意味である。

宮沢賢治の短編「やまなし」は、詩的な言葉遣いで綴られる不思議な物語である。青白い水の底で会話を交わす二匹のかにのきょうだいが登場し、彼らは「クラムボン」について語り合う。この作品は「五月」と「十二月」の二場面に分かれ、それぞれが異なる季節の情景を描いている。五月の場面では、かに達が川底で遊ぶ様子が展開され、十二月の場面では、かにの親子が「やまなし」の実を発見する場面が描かれる。物語は、かにの親子が「やまなし」の実を見つけ、豊かな実りを祈るシーンで締めくくられ、自然との深いつながりや生命の循環を感じさせる作品となっている。

この『やまなし』は、どのように授業化されてきたのであろうか。語や表現に着目した授業実践については、安田(1986)が挙げられる。安田(1986)は、文学教材を扱う場合は、その作品の作者や成立の背景を問題にして作品にアプローチしてゆく方法もあるとした上で、言語への興味を喚起するために作品の表現だけを問題として捉え、子ども達が興味を示し、疑問を持つ語をきっかけとして作品を読み込んでゆく授業を構想している。また、合科的なアプローチから「やまなし」の理解と表現を実践も見られる。上谷・中地(1998)は、国語科と音楽家の合同演習において、読者論的視点からテキスト「理解」と、それに呼応した群読・音楽づくりという「表現」の融合を目指した合科的アプローチの実践を構想した。また、読書と関連した実践も見られる。拙稿(2024)では、『やまなし』の内容について、読み深めたい読書パートナーを選択して、手紙のやり取りをする実践を報告している。いずれも『やまなし』のコンテンツに焦点を当てた実践であり、『やまなし』の作品世界を読み味わうための手法であるといえる。

横山(2016)によれば、読むという行為は、自己の内部に創り上げた考え(偶像)を作っては壊し、作っては壊して、少しでも本当の姿に近づこうとする信仰にも似た行為であるとし、『やまなし』を読む行為は、効率的な教育訓練プログラムのための教育とはほど遠い、非経済的な行為とした。そして、「『やまなし』が教材として今後も生き残るとすれば、それは、市場主事経済のもと、『要素化』さて『階層化』され『表層』を浮遊するだけの『子どもたち=わたしたち』が、生きることの『ほんたう』(「銀河鉄道の夜」)の意味を求めていつかそこに行き着く、そのための意志と力とを確かなものにしておくためである。」と述べ、教材としての『やまなし』の可能性について言及している。

この横山(2016)の指摘は、『やまなし』の抱える難解さは、単なる障壁ではなく、深い理解と多角的なアプローチを必要とする探究の出発点となることも示している。教師がその複雑さを乗り越えるために創意工夫を凝らす過程で、学習者と共に新たな視点や解釈を見出す機会が生まれる。例えば、学習者自身が『やまなし』の意味を探究し、自らの言葉で表現する場を提供することが考えられる。これにより、主体的に学び、自律的な思考を培うことができる。

したがって、『やまなし』の困難さは、ともすれば、国語教育における豊かな探究を促進する貴重な資源となり得ることを示唆するとともに、その非経済的な営みにこそ探究する価値を見いだすことができると考えられる。本稿では、この『やまなし』が抱えるコンテンツのある種の困難さに目を向け、学習者にとっての探究の切り口となる単元の実践を提案することとする。

3 単元『やまなし』探究について

単元名 『やまなし』探究

学習材

- ・ 共通学習材 『やまなし』『イーハトーヴの夢』(光村図書6年)
- ・ 選択学習材 『銀河鉄道の夜』『よだかの星』『注文の多い料理店』『オツベルと像』『風の又三郎』『グスコブドリの伝記』『度十公園林』『セロ弾きのゴーシュ』『どんぐりと山猫』『双子の星』『雪渡り』『祭りの晩』『やまなし』(英訳本)『宮沢賢治全集』

単元の目標

- ・ 作品や作者ならではの表現や構成の工夫に気づくことができる。 (知識・理解)
- ・ 物語の全体像を具体的に想像したり、作品や作者ならではの表現を味わったりしながら、『やまなし』の表現と構成について意味づけすることができる。 (思考力・判断力・表現力等)
- ・ 『やまなし』で読んだことを基に探究課題をもち、同一の作者の作品や伝記、絵本などの読書や関連する資料から調べたことを関連付けて探求しようとしている。 (主体的に学習に取り組む態度)

単元計画(全9時間)

時	学習活動
1	作品との出会い、感想を交流する。
2	疑問に思うことを交流し、単元の学習に見通しをもつ。
3から8	○ミニレッスン ○探究課題を立てる。 ○探究課題を解決する。 ○新たな探究課題を立てる。
9	○『やまなし』発表会を開き、感想を交流する。 ○学習を振り返る。

4 単元のあらまし

本項では、まず単元の全体記録について教師視点のエスノグラフィー²で示し、次に学習者の『やまなし探究』の姿を示す。

(1) 学級全体における単元全体のエスノグラフィー

1時間目。私は、事前に学習した沢ガニの生態を踏まえながら授業に臨んだ。夏休みに沢ガニの誕生に立ち会った子どもたちの経験も共有しつつ、宮沢賢治の『やまなし』の舞台がどのように小さな世界でありながら壮大な広がりをもっているのか、丁寧に扱いたいと考えていた。実際の授業では、一文一文を追いつつ読みながら、分からない言葉があれば子どもたちに意味を推測させたり、自分が解説して伝えたり、あるいはイメージが浮かびにくいものについては写真を検索して電子黒板で共有するなど、可能なかぎり支援を試みた。それでもなお、たくさんの疑問や「もやもやした後味の悪さ」が残っている様子だった。中には「おもしろい」という感想を口にする子もいたが、大勢は「なぜ?」「どうして?」「何?」という謎ばかりが浮かぶようだった。

例えば、「クラムボン」は、宮沢賢治が作った言葉らしく実態は分かっていない。子どもたちも「え? どういうこと?」と戸惑いを隠せない。「かぶかぶ」「つうっと」「トブン」は、宮沢賢治が創作したオノマトペであり、「そんなの分からない」「いや、何となくわかる気がする」と、子どもたちは手探り

² 本稿では、毎時間の教師による学習記録を踏まえ、教師視点の授業の記録と授業中における学習者の成果物を交えながら、再構成をしている。

でその情景を探り始める。さらに「イサド」に至っては「宮沢賢治が作った言葉でしょ？の夢の地図にイーハトーヴって書いてあった」といった声が上がリ、作者が散りばめた言葉に子どもたちは翻弄されながらも、少しずつ慣れ親しんでいく過程を私は見守っていた。

「谷川」はどこにあるか。「海、川、じゃなくて、山だ」という認識にたどり着くまでにも、子どもたちは何度もテキストを読み返し、思考を巡らせていた。カワセミやかにの親子、やまなしが登場するたび、その大きさを確認していくうちに「まるで水槽の中の世界みたい」という声も聞かれた。「クラムボンが笑ったよ」「クラムボンは死んだよ」と繰り返されるたびに、「何か怖い」「不気味」という反応に混じって、「魚じゃない？」「これってあわじゃない？」といった推測が少しずつ飛び交う。「金剛石」はダイヤモンドのことだが、「山にダイヤモンドがあるっけ？」と新たな疑問が湧く。こうしたやり取りを重ねるなかで、私は教材に対する子どもたちの興味や違和感、想像力を引き出すことが狙いであり、この段階では読解を深めるためのあくまで足掛かりだと位置づけていた。

昨年度とは違って、今年度はこの作品を「完全な読書教材」としてではなく、探究への導入と位置づけている。³そのため、登場人物や場、時など基本的な情報を確認したうえで、大きなイメージのずれや先入観をできるだけ補正するように促すことに注力した。その結果、昨年度よりも早い段階で全体の内容や構造の把握ができたように感じていた。授業の最後に、『やまなし』に初めて出合った感想を書いてもらった(複数回答)。「意味がよく分からなかった。(14名)」「知りたいことがたくさんあった。(14名)」「もう考えたことがある。(8名)」「怖い感じがする・不思議な感じがする。(4名)」「独特の表現がすごい。(4名)」「おもしろかった。(2名)」であった。

2時間目の授業。前回の読後の反応や、「意味が分からない」という声を踏まえたうえで、単元名を「やまなし探究」に決めることにした。子どもたちの感想からは、「分からない」よりも「疑問が晴れた先に何かある気がする」というニュアンスが強く感じられたためだ。単元の全体像と取り組む言語活動を提案してみると、教室には「おー！」という歓声が響く。社会科でも探究を進めている経験がある子どもたちだからこそ、探究という言葉が呼び覚ますものがあつたのだろう。⁴

そうした前提のもと、私は2時間目を「探究課題の設定」と位置づけることに迷いつつも決断した。もちろん国語科ならではの読解活動をじっくり続ける方法もあるが、今回は探究のサイクル⁵を回すという視点を軸にしたい。今回は音読を中心に進めたので、今回は動画素材を活用しながら作品を精査し、一歩踏み込んだ解釈を試みる。さらに、そのやりとりを通して各自の問いを探究課題として焦点化していくのが狙いだ。

実際に動画を視聴し始めると、子どもたちから感想や疑問の声が次々に上がる。「かにの色が違う」「泡の大きさ変わらない」という具体的な気づきだけでなく、「何だ、この世界観は」「幻想的」といった、ため息にも似た感嘆の声まで飛び出し、動画との比較が思いのほか効果的であることを実感した。動画が終わった瞬間、教室には小さなつぶやきがいくつも浮かぶ。

「会話の『なるほど』ってどういう意味？」「『つうつ』は速いってことかな？」「かわせみに

³ 昨年度の『やまなし』の実践については、拙稿(2024)「共通作品を分かち合う読書パートナーを活用した探究的学習の展開：学習者が(相手)を選択する言語活動を設定した、単元「あの人と読む『やまなし』のナゾトキレター」の実践を通して」国語探究(4)に整理をしている。

⁴ 社会科においても探究学習を位置付けており、同時期に歴史学習の選択単元として、「信長探究」「秀吉探究」を位置付けていた。

⁵ 総合的な学習の時間において取り上げた、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」のサイクルを指す。

魚を取られても『構わない』って言ったパパかには何を考えているのだろうか?」「クラムボン『死んだよ』『殺されたよ』と書いてあるのに、魚は『こわいところへ行った』っていう表現なのはどういうこと?」「かになって『やまなし』食べるの?」「五月と十二月のあいだは何があったの?」「クラムボンって、やっぱり…」さらに、子どもたちの中から「クラムボンは、死んだ、殺された」「魚は、こわいところへ行った。これってわざと逆に書かれているのでは?」という指摘が出てくると、『死んだ』は、死んだことを意味していないのでは?という解釈まで飛び出し、一気に盛り上がりを見せた。文章そのものの言葉づかいにこだわりながら読もうとしている子どもたちの姿は、まるで探究者そのものだと感じ、教師として胸が熱くなる思いだった。

今回の授業では、そうしたさまざまな声や疑問を探究課題としてノートに書き留めて、今の考えを少しだけまとめる形で終えた。授業後も、子どもたちは「あれってどういうことだろう」「クラムボンって何なのだろう」と、『やまなし』の話題を絶やすことなく続けていた。どうやら疑問の中心は「クラムボン」に集約されつつある。二時間目に広げた探究課題(複数回答)は、「クラムボン(正体・死・かへの発言・複数生息している)(34名)」「『お魚は…』の続き(1名)」「黄金を“きん”と読む理由(1名)」「川に生息する魚(2名)」「宮沢賢治の他の本(賢治自身の嗜好や農業との関係・何を伝えたかったか)7名」「やまなしの成長(1名)」「幻灯(4名)」「かへの生態(2名)」「表現(まるっきり・くちやくちや・月光のにじ・天井をすべる・かぶかぶ)(7名)」「場面構成(5月と12月・7か月間の間)7名」「魚が何を取っているか(2名)」「魚を殺したのは(6名)」「人物(かにお母さん・お父さんはかわせみを知っている)7名」「12月にまたお父さんが出る(1名)」「イサド(2名)」「題名(2名)」「やまなしが落ちてきた理由(1名)」「会話の繰り返し(1名)」であった。

『やまなし』の三時間目。授業はまず、漢字と音読のミニレッスン⁶から始まり、前時に見出した探究課題を改めて共有していく。「そう読むのか!」「そこに目をつけるのか!」と思わず感嘆するようなおもしろい視点が多く、子どもたちの着眼点に刺激を受ける。冒頭に取り上げたのは「クラムボンの正体」。すでに10通りもの解釈が提出されており、それをどう根拠づけるかによって「なるほど」と腑に落ちたり、「うーん、そうかな?」と首をかしげなくなったり。イメージの広がり論拠を示すことの両方の面白さを、自然な形でミニレッスンのように扱うことができた。

そこからさらに、探究の方法について複数の選択肢を提示してみる。「宮沢賢治のほかの話を読んでみたい」「岩手の魚について調べたい」「宮沢賢治の思想が知りたい」—あらかじめ子どもたちが雑談の中で口にしてきた思いつきを拾いながら、具体的に六つの例を挙げた。背景として、複数の『やまなし』絵本、司書教諭と連携して集めた宮沢賢治の作品集や自然をテーマにした文学作品を準備していたのだが、まずは目の前の探究課題を明確にし、さまざまな資料やアプローチに触れる時間を取ることにした。子ども達が立てた探究課題は、「場面(5月と12月)(5名)」「やまなしの絵本(4名)」「賢治の他の作品(4名)」「『やまなし』教科書(1名)」「賢治探究(タブレット・伝記)(4名)」「イーハトーヴ(2名)」「やまなし3名」「クラムボン(1名)」「岩手の川(1名)」「独特の表現(3名)」「題名(1名)」であった。

実際に「よい、ドン!」と動き出したのは授業終了15分前。すると、あっという間に子どもたちはそれぞれの興味関心へと分かれていく。絵本と教科書を比べ読みする子、他の作品に没頭する子、宮沢賢治の伝記を熟読する子、教科書の『イーハトーヴの夢』を再読する子、タブレットPCで宮沢賢

⁶ ミニレッスンについては、ナンシー・アトウェル「イン・ザ・ミドル—ナンシー・アトウェルの教室—」2018年 三省堂などを参照に、リーディング・ワークショップの手法を取り入れている。

治の生涯を検索する子、岩手の気温を確かめる子、かわせみの生態を調べる子、さらには友達同士で談笑する子までいて、教室はまさに個別の探究の場となった。観察していると、ある子が急に「クラムボンプランクトンだ！」と声を上げる。どうやら絵本の挿絵をヒントにしたようだ。少し離れたところでは、「やまなしは実はナシリンゴなのでは？」と岩手に関連する果実を調べている子がいるかと思えば、「これは成長の物語なんじゃないか」と自分なりのテーマに踏み込む子もいる。彼らの周りをぐるぐる回って話を聞くうちに、私も思わず「面白いなあ」と唸りっぱなしだった。

さらに、子どもたちが見つけた比較や発見がひととき興味深い。たとえば、教科書では「ぼかぼか」と書いてある表現が、ある絵本では「ぼかぼか」になっているため、ニュアンスが微妙に異なる。かわせみの目の色は教科書挿絵とは違って赤くないのではないか、という指摘。イーハトーヴと岩手県を地図上で重ねると「モリオー」は盛岡と結びつくけれど、「イサド」は見当たらないこと。こうした小さな違いを見つける作業そのものが、子どもたちにとっては大きな発見となっていた。

そんな中、談笑していたグループの一人が突然手を挙げ、「かばの花の花言葉は『精神美』、やまなしの花言葉は『希望』ですよ」と嬉々として教えてくれる。まるで次々に宝物を見つけてくるようで、授業が終わっても「先生さあ」と新たな情報を持ってくる子が後を絶たない。時間をオーバーしてまでも話が尽きない感覚こそ、この『やまなし』の魅力を象徴しているように感じる。

四時間目の『やまなし』探究。漢字の練習からスタート。五分ほどで全員が仕上げ、昨日の振り返りへと移行する。ここで、三時間目に「家で続きを探究してきた」とちらりと予告していた子どもが、ノート4ページ分の考察をぎっしり書いてきていたことを紹介する。自分で調べ、まとめ上げた内容は面白く、彼自身はちょっと照れくさそうにしていたが、ノートを見せると子どもたちから拍手が起こった。続くミニレッソンは、「モチーフ」というテーマを扱うことにした。きっかけは、先日、教室で掲載した写真に「やまなし(花言葉は希望)」が落ちてきた出来事と、世界恐慌で株価が下落したことを結びつけて「今日の楽しかったこと」として連絡帳に書いてきた子がいたこと。それをヒントに、情景描写やモチーフをどう捉えるかを考えさせたいと思い、子どもたちが好きな ONE PIECE のアラバスタ編の話やディズニー作品のオマージュとの関連を示してみると、想像以上に盛り上がる。物語を多層的に読む意欲を高めるにはちょうどいい導入になったようだ。

そこから本格的に『やまなし』の探究へ。この日の探究課題の内訳は、「場面(5月と12月)(5名)」「やまなしの絵本(2名)」「賢治の他の作品(4名)」「魚(2名)」「賢治探究(タブレット・伝記)(5名)」「イーハトーヴ(4名)」「やまなし(2名)」「クラムボン(1名)」「独特の表現(3名)」「題名(1名)」であった。教室のあちこちで子どもたちがそれぞれのテーマに熱心に向き合いはじめる。中央のグループでは、「やまなし」を単純に「梨」と見るのではなく「ナシリンゴ」ではないかと考えていた子たちが、「いや、やっぱり梨だろう」と香りやお酒への転用をヒントに洋梨の品種であるラ・フランスに着目しはじめる。「『やまなし』が発表された当時、日本にラ・フランスは流通していたのか」「岩手県で賢治がそれを目にする可能性はあったのか」「ラ・フランスは12月に実るのか」—さらには発芽条件と当時の岩手県の気温記録を比べるなど、想定以上の科学的アプローチに踏み込んでおり、なるほどと感心させられる。

教室の前方では、イーハトーヴの世界観と岩手県の地図を重ねるグループが、賢治の出生地や高等学校に通った場所との位置関係を確認しながら、『やまなし』の舞台となる川がどこなのか、沢ガニやかわせみや魚の種類を特定しようと躍起になっている。入口付近では、賢治の独特な文体に注目して複数の作品を読み比べ、「やたらと説明が長い」「繰り返し表現が特徴的」などとまとめている様子。私の机のそばでは、宮沢賢治をもっと詳しく知ろうと伝記を丹念に読んでいる子たちが、賢治の妹ト

シの死と『やまなし』の発表時期の近さを手がかりに「これらは関連があるのでは」と推測していた。そこに『銀河鉄道の夜』も妹トシの死と関係あるらしいよ」という話題が飛び出したもので、子どもたちはさらに興味を深めていく。私も早急に『銀河鉄道の夜』の本を準備したいと考えた。

教室全体を見渡すと、書き切れないほどの多様な探究が同時多発的に進んでおり、子どもたちが素直に、しかしクリティカルに物事を捉え始めているのを感じる。「クラムボンに笑ったよ」「クラムボンは死んだよ」という繰り返し表現の回数に注目し、それを賢治自身に降りかかった不幸と重ね合わせる子も現れ、繰り返しの意味がどこにあるのか、熱心に考え込んでいた。

5時間目。今日は『やまなし探究』の後半戦に突入する初日。ここ最近、学級内の空気が変わり始めていて、子どもたちも私自身も、いい意味でも悪い意味でも負荷がかかり、エネルギーを消耗している。その流れの中で『やまなし探究』を続けることにも、やや重たさを感じていたのは事実だ。

しかし朝、教室に入るなり子どもたちから「早く見たい！」と催促されていた『銀河鉄道の夜』を彼らに手渡すと、「よっしゃー！」と歓喜の声が上がる。今回、たまたま藤城清治さんの美しい切り絵が挿し込まれた本を手に入れることができたので、ページをめくるたびに「きれいだね」と言いながら見入る様子が微笑ましい。子どもたちの顔つきがパッと明るくなると、こちらまで少し胸が軽くなる気がした。

国語が始まると、まずは音読。そのあと、前半を振り返りつつ、「額縁構造」や「対比」といった概念を取り上げてミニレクソンを行う。『やまなし』の読解と関わりながら、出発点の異なる探究が少しずつ重なり合い、広がりを見せているのを感じる。教科書の内容と、彼らが各自で得た情報や読書体験を行き来しながら、以前とは違う読者としてテキストに向き合っているのがわかる。その様子に、探究が深まっていく手応えを得る。

今日は20分だけ、探究の時間をとった。探究課題の内訳は、「宮沢賢治の作品(13名)」「宮沢賢治について(2名)」「イーハトーヴ(2名)」「魚(2名)」「かわせみ(1名)」「やまなし(3名)」「場面(5月と12月)(3名)」「クラムボン(1名)」社会科でも探究をしていることもあって、子どもたちは「最初の課題設定が重要だ」という感覚を身につけ始めているようだ。一人で黙々と読書しながら考えをまとめる子、気の合う仲間と回し読みをして感想を交換する子、タブレットPCに向かって情報を整理する子、同じ課題を共有しながら協働で問題を解決しようとするグループ。いろいろなスタイルがあるが、きっと今の彼らにとってはこれがそれぞれにとっての最適な探究のかたちなのだろう。私は、その合間を縫って「どんな感じ？」と声をかけたり「先生！ ちょっと…」と質問を受けたりしながら、教室をぐるぐる巡回する。

すると、これまでカニや魚を調べていた子たちがだいぶ減り、そのかわりに幻灯や宮沢賢治自身を詳しく知ろうとする子が増えてきた。ある種の停滞といえるかもしれないが、探究の視点が変化しているサインでもある。そんなそばで、『銀河鉄道の夜』を読み終えた子たちが興奮気味に「繋がっている！」と盛り上がっていた。妹トシの死と作品世界との関わりに気づいたらしく、偶然にも賢治の言葉「世界全体が幸福にならないうちは個人の幸福はあり得ない」と出会い、さらに意欲が高まった様子だ。別の本で『永訣の朝』を見つけた子が、詩の世界に手を伸ばしはじめたのには私も驚かされた。

一方で、カニの視力が低い(0.01程度)ことをかわせみの目の色と絡めて考えたり、「やまなし」の題名とイワテヤマナシの花言葉(愛情、慰安、生命力)を関連づけたり、作品の構造を桃太郎など他の物語と対比したりと、先鋭的な探究を続ける子もいる。確実に深まっている一方、そろそろ探究の転換期に差しかかっている気配を感じていた。正直、うまく伴走できたかと自問すると、課題は多い。探究のきわどい局面で、教師がどう動き、どこに声をかけ、いつ後ろから支えるか。それをうま

くやれたとは言えず、あとで猛省した。ともすれば文章には書きづらいところかもしれないが、こうした微妙な場面こそが探究を支援する要となるのだろう。

六時間目。じっくりと探究できる最後の時間。漢字の練習から入り、前回までで明らかになったことを全体で共有していく。子どもたちの口からは「世界全体が幸福にならないうちは、個人の幸福はありえない」という宮沢賢治の言葉や、妹トシを取り上げた『永訣の朝』の話題が出てきて、深く心に残っている様子うかがえた。

すでに探究課題を書き終えて「早く始めたい！」と気持ちを昂らせている子もいたが、あえて「今日は探究課題を先生に見せてからスタートしてごらん」と声をかける。最初の課題設定や最初の一步がこの段階では特に大切だと思ったからだ。少し行き詰まる気配のある子もいるようだったので、子ども達の思考に寄り添い、どうしてこの課題を選んだのか、どこで立ち止まっているのかを確認してみる。話し合ううちに「ああ、そこに落ち着くのか」というポイントが見えてくる。探究課題の内訳は、「宮沢賢治の作品(14名)」「やまなし(4名)」「英訳本との読み比べ(2名)」「主題「やまなし」の象徴(5名)」「場面「5月と12月」(1名)」「イーハトーヴ(1名)」「私 幻灯(1名)」「カニ(1名)」であった。

いざ探究が始まると、廊下側では幻灯について考えている子がいて、すっかり『やまなし』の世界に引き込まれたらしい。そのすぐそばでは、『永訣の朝』をきっかけにカニの泡を調べているペアや、イサドを探究している子、さらには伝記を頼りに賢治の人生全体をまとめようとする子もいる。その一方で、教室の中央では「やまなし」の正体を徹底的に突き止めようとする子、花言葉を調べている子、先日観た『やまなし』の動画をもう一度視聴して考えを深めている子、五月と十二月の意味に迫る子などがそれぞれのテーマと向き合う。近くのトリオは『オツベルと象』にどっぷり浸っている。

窓側には色彩表現に注目している子や、『セロ弾きのゴーシュ』『度十公園林』『よだかの星』『ふたごの星』など、賢治作品をむさぼるように読み進めるトリオ、そして引き続きカニの生態を深掘りしている子もいる。後方のスペースでは、「クラムボンクラブボム」と称して盛り上がり、英訳本を開きながら日本語と英語の表現の違いを楽しむグループも。なんとも自由闊達に各自の探究を深めている光景だ。

そうした中、「先生、どれが正解なのですか？」と尋ねてきた子がいた。すると、周囲の子たちが「宮沢賢治自身も『わけがわからない』って言っている」と教え、尋ねた子は少し不思議そうな顔を浮かべる。賢治が『注文の多い料理店』の前文で「わけが分からない」と述べていることを知ると、さらに興味をそそられたようだ。

一方で、教室の一角には熱気が漂うグループもあれば、少し足踏み状態のグループもあり、メリハリある空気が同居していた。しかし、授業後に振り返りのノートを見せてもらおうと「圧巻」という言葉がぴったり。子どもたちが最初に読んだ時と、何度も読み返した後とは全く違う視点で作品に臨んでいるのが伝わってくる。単なる「楽しい」だけでは言い表せないほどの深い読みになっているようだ。

七時間目。今日は三時間目の授業で教室に戻ると、すでにブックラックが準備されていて、何人かの子どもたちが探究を始めていた。これまでは「終わらないから」と後ろ向きに言う子はいても、「始めちゃいました！」という積極的な姿は初めてで、「おお！」と心の中で拍手した。

この日のミニレクソンは音読が中心。小刻みに読み手を変えながら『やまなし』の五月の場面をもう一度読んでいく。探究発表会が近づいていることもあり、これまでの歩みを振り返りつつ、発表へ向けてどんな表現を準備できるのかを問いかけてみた。

本当は、子どもたちが各自まとめている情報をもとに、個別にじっくりカンファレンスをしていきたかったのだが、「Canva でプレゼンを作りたい！」という相談が複数の子から寄せられ、そのサポートに時間を費やすことにした。とはいえ、画面越しにプレゼンの作り方を話し合う子どもたちをちらちら見ていると、自分たちで「こんなふうにしても」「これ、やっぱり入れたい！」などとアイデアを出し合い、それぞれ自発的にグループを形成しているのが面白かった。探究課題とはまた違う「表現」というコミュニティのあり方で、自然と組織化されている姿に、教師としては興味をそそられる。

少し落ち着いたところで教室をひと回りしてみると、プレゼンにまとめるテーマも多様だ。例えば、「宮沢賢治が伝えたかったこと」「『やまなし』という題名の意味」「カニの視点から見える世界」「場面の構成」「やまなしの正体」「リアルに再現したやまなしの世界」「イーハトーヴという幻想世界」など、それぞれに着目するポイントがちがう。それをノートに整理する子もいれば、後ろの席では解説を付けた音読劇の台本を考案しているグループもいる。そのすぐ隣では、まだ探究が物足りないと感じたらしく、『雪渡り』を読んで宮沢賢治の文体の特徴を探ったり、『オツベルと象』の最後の括弧の中に何が入るのか議論し合ったり。わずかな時間でも、各々がまとめたり考えたりしている様子が活気にあふれていた。

八時間目。個々のカンファレンスが順調に進み、みんなの発表内容がそれぞれ差別化されつつ、これまでの探究にしっかり価値付けがなされているのを感じる。しかも「もっとこんな情報が欲しいかも」という新たな提案が自然に出てくるのがいい。

教室を回ると、プレゼンのテーマも実に多彩だ。たとえば「場面構成の意味」を問うプレゼンを準備している子が、「宮沢賢治の生涯と『やまなし』を結びつける」プレゼン。「これまで解決できた謎を複数紹介する」プレゼン。「アニメーションで『やまなし』の世界を再現」している子。「解説付き音読劇」の台本を仕上げている、カニの親子のお面まで用意しようとするグループもあった。さらに、『オツベルと象』の最後の一文の（ ）に入る一字を解説しようとしている子たちもいる。「結末の表現」に注目し、ほかの作品との比較を試みているらしい。ほかにも「宮沢賢治作品それぞれの結末の違い」を探っている子たちや、『銀河鉄道の夜』と『やまなし』を関連づけて発表を作ろうとしている子もいて、いつもながら個性が花開いている。もちろん、「ラ・フランス説」を本格的にまとめている子も健在だ。

とりわけ私がカンファレンスしていて面白かったのは、『オツベルと象』の最後の一文に空白になっている（ ）をどう読むか、という問いかけだ。別の作品の終わり方と比較してみようか、と助言して一緒に読んでみると、ある子が「賢治さんの作品は、ちゃんと終わってないもの多くない？」と気づき、ブックラックにあった他の賢治作品を確かめてみると、情景描写で漫然と終わりを迎える結末や「え、ここで終わる？」と拍子抜けするような結末がたくさん見られる。そこから『オツベルと象』で唐突に現れる川と、『やまなし』の谷川は何か繋がりがあるんじゃない？」「『やまなし』の谷川が生死の境界を表しているなら、『オツベルと象』の最後の川は三途の川ってこと？」という議論になり、思わぬ読みの広がりにも私自身もワクワクしてしまった。

(2) 学習者の『やまなし』探究の姿

ア 出版された当時の社会情勢と『銀河鉄道の夜』を関連付けて読んだ学習者A

学習者Aは、「宮沢賢治は『やまなし』を通して、何を伝えたかったのか」という探究課題を設定した。初回の授業において、『やまなし』が抱える曖昧かつ現象的な世界観について、宮沢賢治自身や同研究者においても明確な解釈が定まっていない点に触れた結果、作品および作者への関心が一層深ま

った。また、額縁構造による二場面構成となっている物語の構成について、作者の意図が存在すると推測した。

学習者Aは、まず宮沢賢治の生誕および主要作品について調査を行った。『イーハトーヴの夢』を再読し、タブレットPCを用いて得た情報と関連付けながら、『やまなし』が1923年前後に出版された際の歴史的背景を整理した。これにより、学習者Aは『やまなし』の出版前に宮沢賢治の妹トシが亡くなっていること、及び『やまなし』の後の1934年に『銀河鉄道の夜』が発表されたことに着目し、これらが『やまなし』に描かれる世界の理解に重要な鍵を握ると考えた。

さらに、『銀河鉄道の夜』を読む際には、作中の情景描写に込められた象徴的意味を探究し、ザネリを助けたカムパネルラの死が妹トシの死と象徴的に関連している場面を見出しながら、『やまなし』の読解を進めた。加えて、1923年頃に発生した世界的大不況に注目し、作中に登場する「やまなし」の落下を、やまなしの花言葉である「希望」が落ちてくることを不吉な象徴として捉えた。

最終発表において、学習者Aはこれまでの読解と考察をプレゼンテーションソフトに整理し、以下のようにまとめた。

『やまなし』と『銀河鉄道の夜』の共通点は、どちらも妹トシの死に近い時期に関連している点です。さらに、両作品とも死に関連するテーマを含んでいます。これは妹トシに関連するものであれば納得がいきます。また、中心となる人物や生物が二人存在する点が共通しており、やや不気味な印象を与えます。妹トシの死を経験した際に執筆されたという共通点から、トシの死に対する実感が薄かったのではないかと考察しました。さらに、共通して登場するダイヤモンド（金剛石）は永遠の愛を象徴しており、『銀河鉄道の夜』に登場する白鳥も忍耐や永遠の愛を表しています。これらの象徴から、トシに対する愛情がありながらも信じ難い思いを耐えるしかなかったことを示しているのではないかと推測します。前述の通り、賢治は心が壊れていたのではないかと考え、『銀河鉄道の夜』の絵本の最後に「世界がぜんたい幸福にならないうちは個人の幸福はあり得ない」（出典は、『農民芸術概論綱要』）という表現があります。賢治自身が幸福を感じていなかったことから、世界全体も幸福ではないというメッセージを伝えているのではないかと考えます。」

以上の探究を通じて、学習者Aは「宮沢賢治は『やまなし』を通して、何を伝えたかったのか」という問いに対し、宮沢賢治の作品を比較読みし、作者研究を進める中で、『やまなし』が宮沢賢治の内面を反映した作品であり、幼少期の妹トシとの思い出を川の中の小さな世界に投影していると結論付けた。

イ 題名『やまなし』から果実としての「やまなし」の实在可能性を探究した学習者B

学習者Bは、「題名の意味」という探究課題を設定し、作品内に登場する「やまなし」の正体について科学的視点から詳細に探究を進めた。

本探究の冒頭において、学習者Bは「やまなし」が一般的に認識される食用の梨ではなく、直径3cmから5cmの小ぶりで群生する野生の梨であることを紹介した。これは、『やまなし』の英訳本『The Wild Pear』（ハースイ・マンディ、2019年）において「野生の梨」と訳されている点に基づいている。しかしながら、物語中の十二月の場面では「やまなし」が芳醇な香りを放つ描写がなされており、これにより学習者Bは題名の意味と合わせて、この「やまなし」が本当に野生の梨であったのかについて疑問を抱き、批判的な視点から再考する必要性を感じた。

学習者Bはまず、『やまなし』の舞台とされる岩手県の気候について調査を行った。物語には5月と12月の場面が描かれているため、1923年前後に出版された当時の岩手県の気温記録を収集し、平均気

温や降水量などの気候データを整理した。これにより、物語中の季節描写が現実の気候条件とどの程度一致しているかを分析することが可能となった。

次に、学習者Bは梨の種類に関する詳細な調査を行い、岩手県の気候下で群生が可能な品種が存在するのか、また当時の日本においてどのような梨が栽培または輸入されていたのかについて徹底的に調べた。最初に注目したのは「ナシリンゴ」という品種であったが、岩手県の気候条件に適合しないことが判明し、この推察を断念した。次に「はるか」という品種に目を付けたものの、「はるか」は宮沢賢治の死後50年を経て開発されたため、これも結論対象から外すこととなった。

さらに視点を換え、東北地方におけるリンゴの生産量の豊富さに注目し、梨ではなく林檎が物語に登場する果物だったのではないかと仮説を立て、「王林」という品種を調査したが、これも賢治の時代には存在しなかったことが判明し、断念に至った。しかしながら、条件に合致する「洋梨(ラ・フランス)」の可能性を見出し、この品種が物語における「やまなし」に該当するのではないかと特定した。ラ・フランスは直径が大きく、群生する性質を持ち、さらにその花言葉には「愛情」および「不滅の愛」が含まれている点が、物語のテーマと合致していると考察した。

さらに、学習者Bはラ・フランスの栽培状況についても調査を行い、明治42年頃の日本における輸入状況や栽培技術の普及度について分析した。この時期、ラ・フランスはまだ日本では一般的ではなく、人々にとって未知の食材であったことから、群生していても高い評価を受けていなかった可能性があるかと推測した。この見地から、ラ・フランスが物語中で象徴する「やまなし」は、宮沢賢治の妹トシへの深い愛情と不滅の愛を象徴するものとして位置づけられると結論付けた。

最終的に、学習者Bは「やまなし」の題名の意味を科学的かつ批判的な視点から解明する過程を通じて、作品における「やまなし」が単なる自然物としてではなく、作者の個人的な経験と感情を反映した象徴的存在であるとの理解に至った。

ウ 作者の背景や作品全体の象徴性から『やまなし』を多面的に探究した学習者C

学習者Cは、単元全体を通じて多面的かつ継続的な探究を展開し、「題名の意味」「作品の象徴性」「妹トシの死と物語の関係」など、多岐にわたる課題に取り組んできた。これらの探究課題は、文学作品『やまなし』に対する深い理解を目指すものであり、学習者Cの探究の足跡を明確に示している。

まず、学習者Cは『やまなし』で作者が伝えたかったこと」という探究課題を設定した。この課題に取り組むにあたり、学習者Cは宮沢賢治の伝記資料を詳細に調査した。伝記を通じて宮沢賢治の生い立ちや作品制作に至るまでのエピソードを精査し、彼の文学作品が自身の経験や体験、さらには見聞きした事象に基づいて執筆されていることを確認した。特に、『やまなし』および『銀河鉄道の夜』においては、妹トシの死が重要なテーマとして繰り返し登場することを指摘し、これらの作品が深く妹トシの死と関連していると推察した。

次に、学習者Cは『やまなし』に登場する登場人物の象徴性を詳細に分析した。具体的には、カニの父親役を宮沢賢治自身、カニのきょうだい二人の家族として捉え、物語に登場するカワセミによって命を奪われる魚が妹トシを象徴している可能性について考察した。このようなキャラクター設定が、宮沢賢治の個人的な喪失感や感情を反映していると論じ、作品全体における象徴性の深さを明らかにした。

さらに、学習者Cは『銀河鉄道の夜』の絵本にあった「世界がぜんたい幸福にならないうちは個人の幸福はあり得ない」という言葉の意味についても深く考察した。この言葉が示す通り、世界全体の幸福が実現されない限り、個人としての幸福も達成されないという現実を捉え、特に妹トシの死とい

う個人的な喪失感が持続していることを結論付けた。これにより、宮沢賢治の内面的な葛藤や感情の複雑さが浮き彫りとなり、作品全体のテーマに対する理解が深まった。

また、学習者Cは『やまなし』の舞台設定についても詳細な調査を行った。岩手県の気候や自然環境を科学的視点から分析し、物語に登場するカニ、花、カワセミなどの要素が実際の自然環境とどの程度一致しているかを検証した。この調査により、物語の現実性とファンタジー性のバランスを評価し、作品の世界観を多面的かつ立体的に解釈する能力を高めた。

さらに、学習者Cは岩手県の具体的な地域や風景についても調査を進め、『やまなし』に描かれる自然の描写が実際の地理的特徴とどの程度一致しているかを分析した。この地理的視点からの探究により、物語の背景にある現実との関連性を深く理解し、文学作品の舞台設定が作者の意図やメッセージにどのように寄与しているかを明確にした。

加えて、学習者Cは『やまなし』に登場する植物や動物の象徴的意味についても掘り下げた。例えば、「やまなし」の花言葉やカワセミの生態を調査し、それらが物語のテーマやキャラクターの感情表現にどのように関連しているかを考察した。このような詳細な象徴分析により、作品の象徴性が持つ多層的な意味合いを解明し、文学作品の深層に隠されたメッセージを浮き彫りにした。

さらに、学習者Cは作品全体の構造や物語の展開についても分析を行った。特に、『やまなし』における時間軸の設定や場面転換の技法について検討し、これが作品のテーマやメッセージを強調する役割を果たしていることを明らかにした。また、物語の中で繰り返されるモチーフや象徴が、読者に対してどのような感情や思考を喚起するかについても考察を深めた。

最終的に、学習者Cは「『やまなし』で作者が伝えなかったこと」という探究課題を通じて、宮沢賢治の作品が彼自身の内面的な経験や感情を反映していることを明らかにした。特に、妹トシとの思い出や喪失感が物語全体に深く根ざしており、これが作品の象徴性やテーマに大きな影響を与えていることを示した。

エ 『やまなし』における独特な表現から他の文学作品の探究的読書へと発展した学習者D

学習者Dは、これまでの学習者とは一線を画し、『やまなし』と初めて出会った際から「おもしろい作品だと感じた。特に独特の表現が魅力的である。」との感想を記録していた。これまでの読書経験では味わったことのなかった宮沢賢治文学の言葉の響きに強い興味を抱いた学習者Dは、「宮沢賢治の独特な表現を探究する」という探究課題を設定した。

まず、学習者Dは『やまなし』における宮沢賢治独特の表現手法を明らかにするため、作品中に現れる語句や文節を詳細に抽出し、その魅力の源泉を探ることに着手した。具体的には、『クラムボンはわらったよ。』『クラムボンのかぶかぶわらったよ。』『クラムボンのはねてわらったよ。』『クラムボンのかぶかぶわらったよ。』といった繰り返し使用される「かぶかぶ」や「わらったよ」といった擬態語・擬声語に注目し、そのリズムカルな表現が作品全体に与える影響を分析した。また、「つぶつぶ流れていきます」「つうつ」「白い樺の花びらが天井をたくさんすべって来ました。」「光の網」「そのつめたい水の底まで、ラムネの瓶の月光がいっぱい透すきとおる天井では波が青じろい火を、燃したり消したりしているよう、あたりはしんとして、ただいかにも遠くからというように、その波の音がひびいて来るだけです。」「トブン」「間もなく水はサラサラ鳴り、天井の波はいよいよ青いほのおをあげ、やまなしは横になって木の枝えだにひっかかってとまり、その上には月光の虹がもかもか集まりました。」といった色彩表現や視覚的描写についても詳細に記録し、これらをカテゴリーごとに分類することで、『やまなし』の持つ独特の魅力に迫った。

この過程で、学習者Dは擬態語や擬声語の独自性と、鮮やかな色彩表現が『やまなし』の魅力の核心であると結論付けた。さらに、学習者Dは探究を深化させるため、『銀河鉄道の夜』『オツベルと象』『雪渡り』『ふたごの星』『よだかの星』といった宮沢賢治の他作品にも目を向け、これらの作品における擬態語や擬声語、色彩表現の使用例を収集したり、宮沢賢治作品の読後の余韻を残す「終わらせ方」にも着目して整理したりしていた。この広範な読書活動を通じて、学習者Dは宮沢賢治文学全体における表現技法の一貫性とその独自性を理解する姿があった。

最終的に、学習者Dは詩『永訣の朝』を参考にしながら、『やまなし』における象徴と色彩表現の豊かさを関連付けて解釈した。具体的には、妹トシを失った喪失感を象徴的に表現する一方で、生命の残酷さと美しさを同時に象徴していると結論付けた。この分析により、学習者Dは宮沢賢治の独特な表現技法が、個人的な喪失感や生命観を効果的に伝える手段として機能していることを明らかにした。

5 探究コンテンツとしての『やまなし』の魅力

探究コンテンツとして『やまなし』を取り扱った単元における学級全体の学習記録および学習者の探究活動を分析し、『やまなし』が持つ探究コンテンツとしての魅力を三点に整理する。

第一に、『やまなし』を単独で読書・読解するだけでは、作者の着想や意図に十分に迫ることが困難である点である。渋谷・市毛（1987）は、高橋教諭による『やまなし』の単元記録を報告しており、単元の後半で教科書の挿絵を初めて提示し、『雪渡り』を読書教材として紹介する実践が記録されている。しかし、現代では副教材として宮沢賢治の生涯に関わるショートエッセイ『イーハトーヴの夢』を基礎情報とし、『やまなし』を読む指導過程が一般的となっている。この方法では、作者の生い立ちや社会的・文化的背景と文学作品を関連付けて読むことで、『やまなし』の象徴性に気づくことが可能となる。一方で、渋谷・市毛（1987）の実践事例のように、一作品のみを読んで理解を深める読み方では、作者の思想や背景に至る深い理解に到達することが難しい。本作品が宮沢賢治の思想や生き方を反映しているため、作者や他の作品を探究し関連情報を整理し、自身の視点から考察することが可能となる。この点において、『やまなし』は多角的な探究を促進する教材として優れている。

第二に、従来の文学作品の読み方が『やまなし』では適用できない点である。小学六年生がこれまでに習得してきた文学作品の構造的な読み方、例えば起承転結や登場人物の心情変化、情景描写と心情の関連性といった手法は、『やまなし』では効果的に機能しない。『やまなし』は額縁構造による二場面構成であり、起承転結が明確でない上、登場人物の心情変化が単線的に表現されている。また、宮沢賢治特有の表現や造語「クラムボン」「イサド」が登場することで、従来の読み方では理解が難しくなる。このため、読後に多くの疑問や問いが生じるのは自然なことであり、こうした状況に対応するためには、個々の探究課題を設定し、探究活動を行うことが有効である。『やまなし』はその特殊性ゆえに、標準的な読解方法を超えた柔軟な探究アプローチを必要とする。

第三に、探究の入り口として『やまなし』が機能しつつ、最終的には『やまなし』に帰着する点である。『やまなし』は、多様な切り口から宮沢賢治文学への入口を提供する一方で、探究活動の最終的な焦点として再び『やまなし』自体に戻ってくる。学習者は「題名の意味」「クラムボンとは」「作者について」など多岐にわたる探究課題から出発し、宮沢賢治の他作品や生い立ち、昭和初期の社会的・文化的背景に関する情報を整理する。しかし、これらの多様で個性的な探究活動を通じて、最終的には『やまなし』という作品の本質に立ち返ることになる。これは、『やまなし』が宮沢賢治文学の中でも特異な存在であり、学習者にとって深い問題意識を持たせる存在であることを示している。

以上の三点から、『やまなし』は探究コンテンツとして魅力的であり、多角的なアプローチを通じて

宮沢賢治文学への理解を深めるための有力な教材であることが明らかとなった。『やまなし』の特殊な構造と象徴性は、学習者に柔軟な思考と創造的な探究を促し、文学作品の深層に迫る力を養う上で大きな役割を果たしていると考えられる。

6 まとめ

横山(2016)らの指摘に限らないが、『やまなし』は、学習者にとっても教師にとっても、国語科における難解である意味で権威がある教科書教材の一編である。これまでに教師が『やまなし』を理解させるために、さまざまな手立てを講じてきており、その実践研究の蓄積があることはまぎれもない事実であり、国語科教育における『やまなし』研究の発展を支えてきた。一方で、学習者にとって、『やまなし』がどう位置付くのかという切り口からも単元を構成することも必要である。

本稿で提案した、『やまなし』のコンテンツに文学探究は、これまでの国語科における単元学習の系譜を受け継ぎつつ、これからの時代を拓くための探究学習の一例を示したものである。しかしながら、探究コンテンツとしてのさらなる開発や探究の場づくりとしての課題があったこともまた事実である。学習者にとって価値にある探究コンテンツとしての『やまなし』を今後とも探究したい。

主な引用参考文献

- ・首藤久義 『国語を楽しくープロジェクト・翻作・同時異学習のすすめ』 2023年 東洋館出版社
- ・達富洋二 『ここからはじまる国語教室』 2023年 ひつじ書房
- ・浜本純逸 『国語科教育総論』 2011年 溪水社
- ・山元隆春 『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』 2014年 溪水社
- ・桑原隆 『ホール・ランゲージー言葉と子どもと学習 米港の言語教育運動ー』 1992年 国土社
- ・ナンシー・アトウェル 『イン・ザ・ミドルーナンシー・アトウェルの教室ー』 2018年 三省堂
- ・渋谷孝・市毛勝雄 『読みを深める授業分析ー全授業記録と考察ー小学6年』 1987年 明治図書
- ・岩田英作 『宮沢賢治「やまなし」の授業化とその意義』 2016年 国語教育論叢 25
- ・横山信幸 『教材「やまなし」(宮沢賢治)の意義を問う』 2016年 日本文学 65
- ・三宅清 『小学校国語科教材の国語学的分析ー「やまなし」の場合ー』 2002年 初等教育論集 3
- ・安田徳子 『言語表現に親しむ授業への試案：「やまなし」を教材として』 1986年 名古屋大学国語国文学 59
- ・栗原昭徳・岡村憲徳 『国語科・文芸教材における指導の構造化：6年「やまなし」(宮沢賢治作)授業を実例として』 1989年 教育実践研究指導センター研究紀要 1
- ・上谷順三郎・中地 雅之 『教員養成学部における国語科と音楽科の合同演習の試み：合科的アプローチによる「やまなし」(宮澤賢治)の理解と表現』 1998年 岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要 8
- ・高木公裕 『共通作品を分かち合う読書パートナーを活用した探究的学習の展開：学習者が〈相手〉を選択する言語活動を設定した、単元『あの人と読む「やまなし」のナゾトキレター』の実践を通して』 2024年 国語探究 (4)
- ・藤原由香里・渡辺貴裕 『なってみる学びー演劇的手法で変わる授業と学校ー』 2020年 時事通信社
- ・吉田新一郎 『「読む力」はこうしてつける』 2017年 新評論
- ・吉田新一郎 『読書がさらに楽しくなるブッククラブ』 2013年 新評論
- ・ジェラルド・ドーソン・山元隆春・中井悠加・吉田新一郎訳 『読む文化をハックする』 2021年 新

評論

- ・ピーター・ジョンストン・キャシー・シャンボーら 『国語の未来は「本づくり」』 2021年 新評論
- ・日本読書学会 『読書教育の未来』 2019年 ひつじ書房
- ・宮沢賢治(著) アーサービナード(訳) 『やまなし Mountain Stream』 2022年 今人舎

謝辞

本稿の執筆に際し、多様な視点からご示唆を頂いた、国語探究研究会の皆様、ならびに国語を学ぶ会の皆様に深謝いたします。

(たかきこうゆう／佐賀県吉野ヶ里町立三田川小学校)