琉球大学学術リポジトリ

文学の授業記録の省察から教材解釈の意味をとらえる：詩 田中冬二「追憶の母」を教材として

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2018-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 眞榮城, 善之介, 村上, 呂里, Maeshiro, Zennosuke, Murakami, Rori メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/42545

教育実践総合センター紀要　第 25 号　2018 年 2 月

文学の授業記録の省察から教材解釈の意味をとらえる
― 詩　田中冬二「追憶の母」を教材として ―

眞榮城 善之介・村上 呂里

A study of teaching materials interpretation on observing a class record of Japanese literature
－ “*Tsuioku no haha*” by Fuyuji Tanaka －

Zennosuke MAESHIRO, Rori MURAKAMI

はじめに

多くの教師は，子どもの考える力を伸ばすために日々の実践が大切であることや，そのために教材研究が必要であることを十分承知している。ところが教師は多忙を極め，最も重要な教材研究が後回しにされる現状があり，指導書や経験を頼りに授業をすることがある。

しかし若い教師はそれをカバーする経験がない。例え中堅教師であったとしても，若い頃にどれだけ真剣に教材研究を積み重ねてきたかという度合いによっては，質の高い経験が積まれているとは限らない。本来授業のプロであるはずの教師の神髄が，昨今危惧されている教師の激務・多忙化によって，軽視されつつある。

そんな中，「主体的で対話的で深い学び」[1]が次期学習指導要領で求められている。教えるのではなく自ら考える授業，問いが生まれる主体的な授業への質的改善である。こんな時代だからこそ，教師の豊かで深い教材解釈は今後さらに重要になるだろう。教材を解釈する力量が高まるということは，おのずと発問が明確になり，子どもの深い学びが期待できる。また，教師の高い教材解釈力によって，教材研究の質を高め，時間短縮につなげることも期待できる。

本論では，そうした教材解釈の力量を高めることを目的とし，教材解釈の意味をとらえるために，まず武田常夫[2]の実践を省察する。武田は，教材解釈に長けた実践家の一人として後世に語り継がれる人物であり，多くの教育者が武田の実践に魅せられている。その武田の実践の省察を踏まえ，筆者の詩の授業を考察し，教材解釈がいかに深い学びへとつながるかを，検証する。

1　教材解釈について

一般的に，授業づくりにおける研究を「教材研究」と言う。教材研究とは「教材の発掘，選択からはじまり，その教材の本質を究め，さらに子どもの実態に即して授業の構想を練り，それを授業案に結実させるまでの，教材にかかわる一連の研究活動のこと」[3]である。その教材研究の中でも筆者が特に重視しているのが「教材解釈」である。教材解釈を一言で説明すると，教材の本質を読み解く作業と言えるだろう。

武田の授業は〈解釈〉型[4]と呼ばれることがあるが，そもそも教材解釈とは何か。日本教育方法学会『現代教育方法辞典』によれば「教材研究の中の一つの作業を表しており，それは，教材の本質を深く理解することである」[5]と記している。また，横須賀薫は「すでに教材のかたちを

琉球大学教育学部附属小学校
琉球大学教育学部国語教育専修

とっているもの（ある教材）のもつ意味を読みとり，その内容をとらえ，教材として価値をつかむこと」[6]とまとめている。そして，教材解釈に独自の意味を込めて，その意義を斎藤喜博[7]は次のように説いている。

教師が教材に対して自分の問題を持ち，疑問を持ち，もしくは教材の表面に表現されている以上に深く読みとったものを持っており，それらを持って子どもたちにぶっつかっていったとき，授業はようやく開始されるのである。教師が，自分の持った問題とか疑問とか，自分の読みとりとかを，自分を賭けたものとして子どもの前に出したとき，それが引金となって，学級全体の子どものなかに波瀾を起し，一人一人の子どものなかに新しい考えをつくり出し，教師と子ども，子どもと子どもとの間に，対立や葛藤を起していくようになるからである。（中略）教師の教材解釈はそういうものである。深く密接に授業の展開とつながっているものである。したがって教師は，これから子どもととりくもうとする教材と対面する場合は，自分のそれまでの知識とか経験とかのすべてを動員して，真正面から自分をかけてとりくんでいかなければならないことである[8]。

鶴田清司は多数の辞書からでは教材解釈の本質を見出せなかったのに対し，斎藤の教材解釈論は「斎藤独自の教育観・授業観に基づく主張であり，『解釈』に関する理論的な説明ではない。」としつつも，「しかし『解釈』の本質を突いており，本書で展開される新しい解釈学の知見と重なっている部分もある」[9]と述べている。そして鶴田は教材解釈について，斎藤喜博の考えを端的にまとめ「自らのそれまでの知識や経験を総動員して教材文に対面し，自分なりの問題や疑問を持ったり，表面的・一般的なレベルを突き抜けて深層部まで読みとったりするという自己を賭けた主体的な作業」[10]と表現している。

また，斎藤は「『解釈』とは，単なる辞書的な『解釈』だけではないし，教師個人の勝手な主観によっての解釈でもない。正しく一般的な解釈をしたうえで，対象である教材を，ひとりの生きた人間として観察し分析し，そのなかから新しい思考や感情を積み重ねていこうとする仕事である」[11]と述べ，教師の教材解釈について，三つの型に分けて示している[12]。

一つ目は，一般教養としての一般的な解釈。これは誰にでも同じにできることであり，誰でも同じに正確に解釈しなければならないこととしている。二つ目は，教師という専門家のする専門的な解釈である。これは，学級の子ども達の論理とか思考を正確に知り，教師の解釈なり主張なりを衝突させ，子どもの論理や思考をどう方向づけるか，発展させたり拡大させたりしていくか，ということを考えることである。三つ目は，芸術とか科学とかのそれぞれの専門的な分野で，それぞれ現在到達している研究成果を教師がはっきり持っていることである。斎藤は，この三つの解釈が相互にからみ合い，響き合って，授業を創造的に展開する力になっていると考え，教師が三つの解釈を十分に持っていない限り，教育の可能性を極限にまで伸ばしていくための授業を生き生きと展開させていくことは不可能であると，教材解釈の重要性を強調している[13]。

こうした観点から，筆者は教材解釈を行う際，まず一つ一つの言葉の意味を改めて調べる（語釈する）。そして特に教師という専門的な解釈の仕方として，教材に秘められた作者の思いを紡ぎだす。そのために作者の他の作品や作風，作られた時の時代背景，話者と対象者との物理的な位置関係や心的関係等々，様々なことまでを豊かに想像し問いをもつのである。例えば，つい読み過ごしてしまうような部分でも，改めて問われると分からない，あるいは意見が分かれてしまうような部分はないか。その情景がありありと具体的に想像できるか。「私はこう思う」という見方を客観的に捉えられるか。他に別の見方はできないかなど，こうした視点で教材を解釈する。

他にも，一つ一つの場面から生じた疑問もあれば，それが連なって作品全体を貫く疑問になる

場合もある。例えば斎藤隆介作の「モチモチの木」という物語文で言えば，各場面において作品全体を読み解くキーワードだったり，疑問だったりもあるが，それらを統合して全体を俯瞰して見た時「豆太は本当に臆病なのだろうか」という，物語全体を貫く大きな問いにたどりつくことができる。

教材解釈は，教師がどれだけそういう細かいところに気が付き，気が付いた部分に対してどれだけ真摯に向き合ってさらに解釈することができるか，その解釈自体をたのしめているか，きっとそういう営みなのではないだろうか。

2　教材解釈例　武田常夫の実践「大造じいさんとがん」より

武田が斎藤喜博のいる島小学校に赴任してきたのは，1954（昭和 29）年 4 月のことである。斎藤喜博は昭和27年度から昭和38年度の11年間，群馬県にある島小学校の校長を歴任している。当時の島小学校は「島小教育」と称される教育実践を行っており，武田は斎藤以外の教師達からも感銘を受け，自身の授業力の低さや教材解釈の甘さを痛感している。

しかしそんな武田なくして，島小の実践はなり得なかったと言われるほど，武田の実践は島小でより高度なものへと確立していく。学級経営に至っては，斎藤よりもうまかったのではないかという話を，当時のことをよく知る人物から聞いたことがある[14]。以下は武田が，椋鳩十作の「大造じいさんとがん」の教材文において，自身も興奮するほどある一筋の明確な解釈にたどり着き，そこから授業を展開し，教室に充実した沈黙をもたらせた実践記録の一部である。

> 授業開始のベルがなった。わたしはすぐにつぎのように板書をした。
> ただの鳥にたいしているような気がしませんでした。
> そして，子どもの方をふりむいたわたしはいきなり「ここはどういうことを言っているのですか ?」と問いかけた。
> 読みの授業というのは，まず，この時間にやるところを子どもか教師が朗読することからはじまるのが今までのわたしの常套的な手順であった。しかしわたしはこの時間，<u>そんな作業を必要としなかった。子どもたちはすでに何回も読んでいる。</u>どこをやるかも，そこで何が問題なのかも大体わかっている。そういう子どもたちにあらためて読ませてみたところで，無駄ではないが時間が惜しい[15]。（下線は筆者）

授業の始まり，武田は抽象的ではあるが，本時で迫りたい部分に着目させ問いを発する。本時のめあてを確認したり，教材文を朗読したりするような導入はなく，すぐ本質的な部分に入ったのには，下線にあるように「そんな作業を必要としなかった」からである。その対照的な授業として，武田が参観したとある学校の一年生の授業の様子を紹介する。

導入では，教師による単調な質問が延々と繰り返された結果，あきらかに子どもの集中は途切れ，さらに追い打ちをかけるように教材文に出てくる漢字や片仮名の読みを確認するという場面に遭遇したと言う[16]。子ども達はその教材文が好きで早く読みたくてたまらない様子にもかかわらず，すぐに読むことは許されず，さんざんおもしろくもない導入に付き合わされた上に，形式的な丁寧さにさらに付き合わされたのである。一年生に 45 分間集中させることは困難であることは武田もよくわかっている。このような授業を毎時間されたら，一年生どころか六年生や高校生だってやる気をなくすだろう。ついには「先生，もういいよ。おれ，本が読みてんだよ」と，しびれをきらせた男の子が叫んだと言う。

武田はこのような授業を目の当たりにして「内容が低次であったり瑣末であったり形式的であったりしたとき，子どもはやがてそこからはなれてしまう。子どもをひきつけるものは，その教

材のもつ最高の内容であり，そのことにかかわる教師の豊かな解釈である」[17]と述べている。つまり，形式的な丁寧さも否定しないけれど，子どもの学習に対する緊張感を保ち，深い学びへと突き動かしていくのは，教師の小手先の技術ではなく，豊かな教材解釈に支えられた本質的な問いということだろう。

先ほどの「大造じいさんとがん」の導入時に話を戻すと，武田はそれだけ子どもに迫りたい本質的な「問い」をもって授業に臨んだのである。しかもそれは余計なことをしている暇もない程に，深い内容なのだと確信を得ていたのである。

授業の続き…
わたしは〈ただの鳥〉ということばに線をひいた。
「〈ただの鳥〉というのは，何のことをいっているのですか？」
「ふつうの鳥……」
「たとえば―」
「残雪をぬかしたほかのがんたち……」
「ふつうのすずめとかひばりとかそういうあたりまえの鳥」
「残雪は？」
「ただの鳥ではない……」
「そう……するとなんですか？」
「……」

子どもたちはここでつまってしまう。おそらくそうなるであろうことをわたしは予想した。そして結果は予想したとおりであった。

わたしがこの教材ととりくむのは，これがはじめてではない。そしてそのたびにこの場面での全面戦争を避けてきたのは，こうした芸のない堂々めぐりを断ちきる方法が生みだせなかったからである。といって，〈ただの鳥〉という問題にまったくふれずにここを展開するという思案も思いうかばなかったのである。

しかし，いまのわたしには，こうした状態をはね返す，ひとつの試みが用意されていた。それが成功するかどうかは別として，そのあたらしい武器がわたしにひとつの期待とゆとりをあたえていたのである[18]。

大造じいさんと残雪との，何年にもわたる戦いにようやく終止符が打たれる，という本教材の山場といえる一節である。大造じいさんは残雪に対し，はじめ憎悪さえ覚えていた。それにもかかわらず，大造じいさんはようやく仕留めた喜びを露わにしなかったのである。それは残雪の最後の態度が，大造じいさんの思いに変化をもたらせたからである。単純に「『ただの鳥にたいしているような気がしませんでした。』のはどうしてですか。」と発問すれば，「残りの力をふりしぼって，ぐっと長い首を持ち上げたから」や「じいさんを正面からにらみつけたから」，「じたばたしなかったから」，「せめて頭領としての威厳をきずつけまいと努力しているから」などと，読めば分かる答えを示すだろう。

しかし，これらは残雪から大造じいさんに対し「ただの鳥ではない」と示している姿であり（図1），本来は「ただの鳥ではない」と思った大造じいさんの側から，何らかのアクションがあるはずだと武田は考えたのである（図2）。

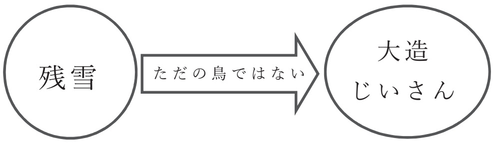

図１　残雪から，大造じいさんへ示している

図２　大造じいさんが，残雪へ示している

そして武田は，大造じいさんが手を伸ばす場面に着目する。

「〈大造じいさんが手をのばしても……〉とありますね。手をのばすというのは，どういうことですか？」

わたしはひとことひとことていねいにゆっくりと，このことばがやがて子どもたちの心にまきおこすであろう反応を期待しながら言った。子どもたちは，わたしがいきなり思いがけないことを問いはじめたので幾分とまどったような表情を見せながら，

「残雪をつかまえようとして……」

とこたえた。

「どっちの手をのばしましたか？」

「両手?!」

「どんなふうにしてのばしましたか？」

「?」[19]（下線は筆者）

武田は，大造じいさんの具体的な行動描写にこそ，残雪に対する「ただの鳥ではない」感情が秘められていると考えたのである。そこで，はじめに「手をのばすというのは，どういうことですか？」と尋ねている。勿論それだけでは返ってきた答えにあるように「残雪を捕まえようとしたから」に他ならない。実はそこではまだ，大造じいさんが残雪を捕まえようと手を伸ばしている姿はぼんやりとしているのである。いや，もう少し正確に言うならば，各々が思う手の伸ばし方をイメージしているのである。

そこで武田はさらに追い打ちをかけるように「どっちの手をのばしましたか？」と問い返している。大造じいさんの残雪に迫ろうとしている姿をより具体的に考えさせたのである。しかし当然，例えジタバタしていない鳥だったとしても，いつ何時あばれるかもしれない鳥を捕まえる時，まさか片手で捕らえようとはしないだろう。子どもは「両手?!」と即座に反応しているが，武田はそれだけでは許さないのである。「どんなふうにしてのばしましたか？」と問い返した。最後の問いは，おそらくすぐに答えになって返ってくるとは武田自身も思っていない。子どもにしてみれば，最初に尋ねられたことと同じようなことを問われている感覚に違いない。しかし「手をのばすということはどういうことか」と「どんなふうにしてのばしたか」という問いは，明らかに違っている。武田の最後の発問は，手を伸ばした理由ではなく，より具体的な伸ばし方（大造じいさんの行動）を説明せよ，ということである。

これにより，子どもはより大造じいさんの心情に迫り，その根拠となる手の伸ばし方（行動）を示さなければいけなくなったのである。心情を根拠としないのは，それはすでに「ただの鳥ではない」という言葉に示されており，ここで求められている根拠とは「ただの鳥ではない」と思ったことがわかる行動なのである。武田は，大造じいさんががんを生け捕りにしたのはこれが初めてではないことを示唆し，おとりのがんが針にひっかかった時の様子（さかんにばたついたとみえて，あたりいちめんに羽がとび散っていました。）を想起させることによって，今回の残雪の様子と，二つの描写がもたらすイメージを対比させた。そして手をのばすという具体的な行為

の中に，大造じいさんの残雪への深い気持ちがこめられていることに気付かせたのである。

「さあ，おいで，というふうに……」
「ていねいに，やさしく……」
「えらいやつだ，と思いながら……」
「傷ついたところをいためないようにしながら……」
「だきかかえるような気もちで手をのばした」
わたしはつぎつぎに出される子どもの意見を板書した。
「残雪は自分を敵として考えているかもしれないけど，わたしはもうおまえをやっつけてやろうなんて考えていないよ。わたしはおまえの敵ではないよ，という気もちをこめて……」
「敵ながら，たいしたやつだなあ……」
「仲間を助けるために，自分よりも強いはやぶさに向っていった勇気に感心しながら……」
わたしは，もうあまり子どもに問いかけたりする必要はなかった。一つの文章がもたらすイメージが，子どもの内部で強烈に描きだされたとき，かれらはその鮮明な映像を媒介としながら，つぎつぎとみずからのことばを紡ぎだしはじめるのであった[20]。

もし仮に，ここで子どもに役割演技をさせたら，誰もが優しい表情で，膝を曲げ，腰をかがめ，そーっとそーっと驚かせないように優しく一歩ずつ近づいていき，両手をゆっくりと伸ばすような演技を見せるのではないだろうか。それを確かめるべく武田は「このとき，大造じいさんの心に，しめた，これでやっと残雪をつかまえることができるぞ，といった心が少しでもあったろうか？」[21] と，ゆさぶりをかけている。子どもは全員「ない！」とこたえた。

そして，「大造じいさんは，このとき，傷ついた残雪に近づきながら，この鳥が，人間よりももっとすばらしい力と勇気をもったものに見えて，だから，心をこめてだきあげたんだと思います。しめた，なんていう気は銃をおろしたときからなくなっていたし，このときはもう，えらいやつだなあという尊敬の気もちでいっぱいだったと思います」と，淳子という女の子が発言した。淳子は武田の導き出したい方向へ自ら考え，自ら到達したのである。武田が「それが，〈ただの鳥にたいしているような気がしませんでした〉の中身と考えていいですか？」と淳子に問い返すと，淳子は「はい」と満足そうに武田を見つめたと言う。そしてそれ以上に口をきく子どもはいなく，教室は充実した沈黙にとざされたと記されていた[22]。

3　一般的に陥りやすく注意が必要な授業の展開

「大造じいさんとがん」は，長年国語教科書の教材として扱われる有名文学作品である。そして多くの教師がこの教材を使って研究授業を行っている。教材にそれだけの価値があるということであろう。

前節で紹介したように，武田は具体的に「大造じいさんがどのように手を伸ばしたか」という発問によって，情景を明確にイメージし，大造じいさんの気持ちに迫らせることに成功した。それは武田の緻密で，学級の子どもをよく理解した深い教材解釈によるものである。この発問をそのまま授業で真似をしても，武田の学級のように充実した沈黙に包まれるとは限らない。なぜなら子どもからどんな発言があっても，深い教材解釈に支えられた教師のぶれない姿勢と，そこまでの文脈，手記では読み取れないその場の雰囲気などがあるからである。

そうは言っても，本論の「はじめに」で述べたように，昨今の教師の多忙さは社会問題へと発展している程，教材研究に時間をかけられない現状がある。そんな中，少しでもよい授業をした

いと願う教師たちを救うべく，書店では数多くの参考書が並び，インターネットでは幾つもの指導案が手に入る時代である。試しに「大造じいさんとがん指導案」と検索してみたところ，多くの指導案やホームページが閲覧できる。

その中の一つに「明日の授業を5分で準備！指導案・授業コンテンツ共有サイト」と銘打って，「大造じいさんとガン全発問・全指示・授業記録『問題集448問』」[23] というものがあった。ある研究団体が，多くの先生方から集めた情報をとりまとめて公開しているサイトである。このサイトが一般的であるかどうかはさておき，こうしたサイトが数多く存在し，それを参考にしている教師がいることは既に一般的と言えよう。以下にそのサイトに書かれていた発問や指示を幾つか紹介する。

1 題は何ですか。2 作者はだれですか。3 この作品がのっている教科書はなんですか。（中略），91 知り合いのかりゅうどは多いですか，少ないですか。92 知り合いのかりゅうどとはだれですか。（中略），140 今年とは何年ですか。141 今年はどんな季節か。142 がんは天然記念物ですか。（後略），など，どれもが読めば答えられる一問一答的な内容であるのに加え，文学教材として扱う大造じいさんとがんの学習において，聞く必要があるのか疑問に思うものばかりだった。

これらは，教材を解釈する必要もない表面的な読解問題である。当然閲覧した教師達も，自身の学級の子どもや授業内容（ねらいや目標）に応じてこれらの質問を使い分けるのだろうが，それにしても質問同士がどうつながるのか。どのようにして子どもが深く考え学びのある授業が展開できるのか。5分で授業の準備ができるのは有り難い話だが，そもそも5分で得た情報で45分間思考し続けさせることは可能なのか，疑問が増すばかりである。

このようなサイトがあること自体は否定しないが，使う側の教師がそれなりの力量を持っていなければ，授業は混沌としてしまう。あるいは授業が表面的な読解に終始し，一問一答形式で淡々と展開されてしまうことを危惧する。それは，武田が見た一年生の授業と同じ緊張感のない授業になってしまうだろう。

他にも，感動する場面や一文を取り上げ，その理由について述べ合ったり書かせたりする授業や，大造じいさんとがんのどちらが勝ったと言えるかディベートをさせたり，物語の続きや大造じいさんに手紙を書かせたりする授業例もある。一見活動的な授業に見えるが，子供が活発に意見を述べ合う授業が何も良い授業とは限らない。一言も発せられないほどに子供の中に葛藤が起き，全神経を教材と対峙している緊張感漂う静かな授業だってある。主体的で対話的で深い学びの発端にはアクティブ・ラーニングという考え方があるが，その言葉だけが先行し，活動あって学び無しの本末転倒な状況は避けなければならない。

特に文学作品を扱う際においては，作品全体の情操を読み味わうこと，そのためには叙述にそって読みを深めること，何度も音読を重ねることが必須と言えよう。初めからテストや読み取りの評価を気にした授業では正直つまらないし，教材の価値は関係なくなってしまう。教師の働きかけは，本来ワークシートを作ったり小手先の教具を作ったりすることではなく，子どもが思考し，葛藤し，教材にのめり込み，新たな問いが生まれるような発問を考えることではないだろうか。教師はその基本をおろそかにして，見栄えばかりを気にした参観用の授業づくりに着手するのは筋違いであると認識すべきである。

4　教材解釈の例　筆者の実践

（1）教材「追憶の母」の解釈

本実践は，平成27年9月15日，琉球大学教育学部附属小学校5年生で行った詩の授業である。教材は「追憶の母」田中冬二作 [24] を用いた。

追憶の母　　田中 冬二 麦は黄ばみかけている トマトの小さな風車のような花が咲き　蛙がないている 蛙がないている 山椒の葉がひかり　うどの葉がひかり 薄月夜 どこかに追憶の母がたっているようである

本時で子どもに身につけさせたい力は，「話者と母親との関係性（距離や心情，思い出など）を考え，自分の思いや考えが伝わるように音読する。また，優れた叙述について自分の考えをまとめることができる。」とした[25]。そこで，子どもが詩を読み深めることのさを実感し，本時で身につけさせたい力を育むために，三つの問いから授業を焦点化したいと考えた。

一つは「話者はどこにいるのか」という問いから，話者の位置関係や存在する空間を想像させる。詩全体から読み取れる背景として，麦やトマト，その他の植物が目の前にある様子から，子どもは「畑」や「庭」，あるいは「田舎ではないか」と想像するだろう。そこで「どうしてそう考えたのか」と問い返すことで，詩の中から根拠を探り，さらに「畑や庭は誰のものか」，「『田舎』とは自分とゆかりのある土地なのか」など，具体的に問いをつなげていく。また「なぜ麦だったのか」，「なぜトマトだったのか」，「なぜ山椒やうどの葉だったのか」と問うことで，少なくともこれらの植物は単に故郷を思い出すだけのきっかけではなく，母親との思い出も含まれていることに気付かせたい。そうすることで，今話者が見ている風景は，母親との思い出を想起させてくれる手がかりがいくつもあることに気が付くと同時に，母親との思い出のある場所（故郷）なのか，あるいは母親との思い出のある場所にそっくりな場所なのかというところまで，具体的にイメージを膨らませることができるだろう。

二つめの問いは「話者はなぜ『蛙がないている』と二回言ったのだろう」である。わざわざ連呼することの意味を考えていくことで，「ひょっとすると，蛙も話者にとっては思い出を想起させるような存在であるのかもしれない。例えば母親との思い出の中にはいつも蛙が鳴いていたのかもしれないよ。」などと，目で見ているもの以外にも，耳から入ってくる情報に，話者の思いが込められていることに気付かせたい。そしてどんな時，自分だったら二回同じことばを書くか尋ねてみたら，特別な感情を描いたり，何かに思いふけったりする時，まるでエコーのように耳に残る表現をすることがあることに触れるだろう。そうすると，その「余韻」のようなしっとりとした雰囲気が，他にどの文にかかっているかを尋ねることができる。つまり二連とのつながりをここで持たせたい。一連は母親との思い出を想起させる内容であるのに対し，二連では率直に母親の姿を想像している文であることに気付かせたい。

三つめに「母親はどこにいるのか」と，本時最大の山場をつくる問いである。子どもは「天国（もう亡くなっているのではないか）」や，「故郷にいる（話者が今故郷にいないという前提）」と想像するだろう。この場合，正解を示すものはないため，どちらの意見も可能性として考えられる。そして，話者と母親が久しく会っていないことや，逆に母親が他界してすぐの夜に思いにふけっているかもしれないなどと，さらに想像を膨らませることもできるだろう。先程までの一連の流れから考えても，具体的に母親がどこかに立っているわけではなく，あくまでも話者の想像の中で立っていることを共有したい。また，「追憶の母」の言葉の意味は懐かしむ母の様子であることから，母親の姿は昔の姿ではないかと考えることもできる。つまり，話者は幼少期の思い出に浸っている様子から，幼少期に見た母親の面影を今見ている景色に重ねているのかもしれな

い。そうすると若かりし頃の母親の姿であろうと想像できる。そうした話者が捉えている母親の姿を，子ども同士で共有し合ってほしい。

しかし，これら一つ一つを形式的に順序立てて，読解のみに終わらないように留意したい。上述した授業展開は，あくまでも授業がぶれないための教師の見通しであり，子どもがどの部分から問いを出してくるかはわからない。それでも，深い教材解釈によってどの子の発言もあわてることなく受け止められるはずである。子どもがどんな反応をし，発言するかによって，授業は様々な角度から展開されていくことが予想される。そうして最終的には子どもが詩の世界に入り込み，仲間と互いに言葉の解釈をし合うことで想像を膨らませ，イメージをより明確にして自分の音読に生かすことができれば，本時の目標は達成であると考えている。

（2）疑問の追求

導入での音読や語釈の場面，展開前半における場面において，授業改善のポイントが幾つか見られたが，今回は主に子どもの疑問から授業を展開する場面と，話者と母親とのつながりを紐解く場面を中心に授業を振り返る。なお，子どもの名前は全て仮名である。

T1: 読んでみて疑問に思ったことありますか。近くの人と相談してみて。（各班で話し合う）
ユキタツ：なんで蛙が鳴いているって二回書いているの。
Cn: 強調したいから。
Cn: イメージさせたい。
C: かわいいから。
T2: ちょっと班で考えてみてごらん。（各班で話し合う）
レイ：強調したいから。
T3: 確かに強調したいよね。じゃあなんで強調したいのかな。もうちょっと考えてみて。
リン：梅雨を強調したいから。
アキ：全体的に梅雨の話。なぜなら，山椒の葉ってのは，水滴が山椒の葉の上で月の光で光っている。薄月夜は，雲がかかっている。梅雨明けみたいな。

ユキタツから，詩を読み深めるために必要と想定していた具体的な疑問が出された。その疑問に対し多くの子どもが「強調したいから」,「イメージさせたいから」と即座に反応している。授業者はそこで「何を強調したいのですか」とか「何をイメージさせたいのですか」とさらに追求すべきだった。授業者は，そうした具体的な問い返しをせず班で話し合わせているが，これでは何を話し合って，何を考えるのか明確ではない。話し合いが焦点化されていないため，実際にレイは再度「強調したいから」と発言している。T3 のように，レイの発言に対し教師が安易に乗っかってしまったために，リンの「梅雨を強調したいから」や，アキの「全体的に梅雨の話･･･」など，子どもがまだ梅雨の話に引っ張られている様子がうかがえる。

しかし授業者は「この詩はただ梅雨を強調したいのかな。」と投げかけることによって，梅雨の話から脱却し，二連とのつながりを意識させる糸口を見出そうとした。するとリンが「梅雨の話じゃなくて…。筆者のお母さんの話だと思う。お母さんと離れて寂しくて。蛙が鳴いているのは，自分が寂しいから･･･。」と発言した。近くにいたキスケにこの意見についてどう思うか尋ねると,「納得」とつぶやいた。キスケは普段から仲間の話をよく聴いて，じっくりと考える子どもである。全体で発表することはあまりないが，時々鋭いことを発言したり，各教科においても振り返りでしっかりと自分の考えをまとめたりしている。そのキスケが「納得」とつぶやいたことにより，教室内も「そうだなぁ」という雰囲気に包まれた。

授業はこうした教師と子ども，子どもと子どものやりとりを通して共に創り上げていくものだ

と考えている。子どもが「先生は何を言ってほしいのかな」と，模範解答となるような答えを勘ぐるのではなく，あくまでも自然体で出た発言をつなげていくことが大事である。そのために，子どもの考えをよく聴いて理解する必要がある。時にその理解の手助けとして他の子どもの言葉を借りることもある。子どもが授業者に誘導されているのではなく，子ども自らの声で授業が形づくられていく感覚をもたせたい。

授業も終盤にさしかかり，いよいよ授業者が想定した，母親との思い出を追求する本時の山場を迎える場面である。

T4: お母さんと一緒ですか。それとも離れているの。どこでそう思ったのかな。
ミツコ：ここにはいないと思う。最後に，追憶の母が立っているようであるってあるから，いないけど「ようである」って言っているから。
T5: すごいねミツコさんは。「ようである」って言葉に注目したんだ。「立っている」ではなく，「ようである」ということは，ここにはいないということなんだね。
T6: もう一つ重要な言葉は。
イッセイ：どこかに…。
Cn: 追憶。
T7: そうだね，「どこかに」だから，どこにいるかはわからない。そして懐かしんで思い出しているという言葉だから，今ここにはお母さんはいないんだろうね。
T8: じゃあ，話者は今どこにいるの。班で話し合ってみて。
C:（イッセイ班）都会。
C:（アカネ班）記憶の中。
C:（ヒサト班）どこかにって書いてあるさ。
C: 麦とトマトの花の近くかな。それか自分の家かもよ。
T9: 面白い話があるからノリツネさん紹介して。
ノリツネ：山椒の葉とウドの葉は，昔から料理に使われているから，料理をするのはお母さんだから，思い出すためにこれを出している。
T10: 葉＝お母さんを思い出すってこと。
ノリツネ：ううん，料理で…。
T11: 味もじゃない。
Cn: 舌で感じる。
T12: うどや山椒は，料理やその味の思い出でお母さんとつなげているね。（口＝味 と板書）
T13: 二連は何のことについて話しているの。
Cn: お母さん。
T14: じゃあ，一連は。
C: 季節・・・。
C: 記憶・・・。
T15: じゃあここは。（トマトのところを指す）
サスケ：話者が子どもの頃，風車をお母さんに作ってもらって，その形と花の形が似てて…。
T16: 作ってくれているシーンを思い浮かべているかもしれないってこと…。同じ食べ物なのに，こっち（トマト）は形に着目していて，あっち（うど・山椒）は口だよね。
T17: 誰の畑ですか。
サスケ：自分の。
T56: 今住んでるところ？昔の畑？全く知らない人の畑？

サキ：今いる場所の畑。なぜなら，故郷だったら，追憶の母がいるはず。
T18: なるほど。故郷ならお母さんがいるはずだからね。じゃあ，サキさんはお母さんは生きているって思っているんだね。

ここで授業は残り一分となっていた。母親が今生きているかどうか，この詩をより深めるための最大の問いであるにもかかわらず，そこを追求できなかったことが本時の１番の反省点である。そこで授業者は，せっかく出たサキの考えを無駄にしないためにも，授業を終えてもなお考え続けられるように，問いを出して授業を終えることにした。

T19: お母さんは生きているのかな。それとも亡くなっているのかな。
Cn: 亡くなっている。
T20: でも，生きていたとしても懐かしむことはできるよね。これをもっと深めていきたかったけど時間がないので，最後にもう一度だけ音読をして終わりましょう。今日自分が学んだことを活かして，今自分が想像した世界をイメージして読んでみましょう。
Cn:（銘々読み）

（3）子どもの振り返りから学ぶ

その日の宿題で，本時で学んだことをまとめるよう振り返りシートを配った。全ての子どもがそれぞれの感じたことや学んだことを，ほぼ全行しっかりと書いてきていた。全員の振り返りを記したいところだが，枚数の関係上記録の中で登場してきた子どもを中心に紹介する。

「今回は故郷の母をなつかしんでいる話者の詩でした。後からゆっくり考えたんですけど，この詩は故郷から母が死んだというおしらせを受けた話者が，故郷に行く途中でみた景色をびょうしゃし，昔の母を思い出しているというものだと思います。また，梅雨という季節を表していたり，『蛙がないている 蛙がないている』と言っていたり，話者が悲しんでいるということを伝えたいのかなぁと思いました。話者は悲しみだけでなく，後悔もしていると思います。なぜなら，母との思い出がよみがえるということは，それだけ母との思い出が深かったわけですから，僕もそうなったら，まだ生きているうちにもっと母に会っておきたかったと思うからです。」（キスケ）

「私は，詩を作った人がどんな思いで作ったのか，また，この詩はどんな意味があるのかなど，考えるのは大切なんだなと思いました。なぜなら，一つの詩の意味を考えることで，人それぞれの受けとめ方がちがうけど，それを伝え合うことで自分の中でいろいろな考えが新しく生まれるので，そういう事をすることで，一つの詩でもとても深い学習ができることが分かったからです。」（レイ）

「私は『追憶の母』という詩を読んで，詩に昔の言葉や分からない言葉があって，それを調べると，この詩の季節や伝えたいことが分かったりするので，おもしろいなと思いました。私は初め話者がどこにいるのか。というところで，畑にいるのはいっしょだけど，私は自分の畑にいると思いました。でも，サキさんの意見を聞いて『あ～』と思う部分もあったので，詩は人によって，同じ文章でもとらえ方がちがう事を知って，おもしろいなと思いました。」（リン）

キスケはリンの意見に同調し，皆の共感を得た子どもである。キスケは「後からゆっくり考えたんですけど･･･」と，授業後も考え続けている。そして「話者は悲しみだけではなく後悔もし

ていると思います。」と授業中には出なかった見解を表出している。キスケのように，授業が終わってもなお追求をやめない子どもを育てたい。そういう意味で授業に余韻を残して終わりたい。また，レイやリンは言葉を核にして読み深めることや，仲間の考えを聴き合う中で共に思考することの重要性について述べている。

本時の目標を達成することが授業のねらいではあるが，詩の授業を通して主体的，対話的に学ぶポイントを子どもが自ら学びとり，授業者も改めてその重要性を再認識するに至った。他にも，話者のいる場所（位置関係）や，見ているものについて，あるいは母と離れて暮らしているのか，死別しているのかなどの詩の解釈を書いている子どもや，語釈や読み深めることで詩の授業をたのしいと感じたことを書いている子どもが多くいた。また，読みの変化に気付いたり，詩の世界をイメージしながら読んだりしたという内容もあった。

5　おわりに

話者と母親との関係性をもっと追求したかったのだが，授業前半で季節の話が拡散し論点を焦点化できなかったことで，後半の深めたい部分を十分に議論できなかった。しかし教材研究の時点で３つの問いから様々な子どもの反応を想定していたことで，一人一人の意見を丁寧に聴くことができた。

そして，武田の実践で見られた深い教材解釈や本実践を通して，語釈に力点をおくことをはじめ，改めて深い教材解釈の重要性を再認識するに至った。また，子どもの疑問から新たな疑問を生み出したり，論点を明確にさせてから仲間と対話させたりすることで，授業者も子どもも教材を解釈するたのしさを味わい，言葉を介して問いを追求することができ，おのずと主体的で対話的で深い学びになるはずである。

本論は，教師の教材解釈力を高めることを目的とし，武田と筆者の実践を省察して，教材解釈の意味をとらえてきた。そして子どもの学ぶ姿から，改めて教材解釈の奥深さと重要性を述べるに至った。本実践の記録をまとめるにあたり，教材解釈から授業づくり，そして振り返りまでを通して，多くの研究仲間に支えられ[26]，村上と共同討議し，眞榮城が全章執筆するに至った。それは，教師も子どもと同じように，一人で考えるのには限界があり，より多くの仲間と語り合う中で、多様な考えと結びつくと実感している。

【註】

1　文部科学省「小学校学習指導要領」2017，p.8。

2　武田常夫1929年群馬生まれ，1950年群馬師範学校を卒業後，島小や境小の教諭を経て群馬県教育委員会中部教育事務所にも勤務した経歴を持つ。優れた実践家として多くの研究対象ともなり，自身も多数の著書を残している。

3　横須賀薫編『授業研究用語辞典』教育出版，1990，p.73。

4　鶴田清司『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育』学文社，2010年３月参照。武田の実践を〈解釈〉型の授業とした時，その対象に〈分析〉型の授業として，向山洋一や西郷竹彦の実践を取り上げている。しかし本論は解釈型と分析型の違いを追究するものではなく，あくまで武田の実践を読み取っていく過程で，教材を解釈するとはどういうことか，教材解釈のよさについて明確にしていきたいと考えている。

5　日本教育方法学会『現代教育方法辞典』図書文化社，2004，p.207。

6　横須賀薫編『授業研究用語辞典』教育出版，1990，p.75。

7　斎藤喜博（1911 ～ 1981）。斎藤は生前，授業の理論的研究に勢力を注ぎ「教授学」を提唱して，全国の教師達に多大な影響を与えた教育者である。

8　斎藤喜博『授業と教材解釈』一莖書房，1975，pp.12-15。

9　鶴田，前掲，p.22。
10　同上，pp.21-22。
11　斎藤喜博『授業』国土社，2006，pp.88-89。
12　同上，pp.89-90。
13　同上，p.90。
14　西江重勝，沖縄教授学研究の会会長，元那覇教育事務所長，那覇市立城北小学校校長を最後に退職し，若い頃から始めた同会で若手の育成や学校づくりの提唱，助言，共同研究等をされている。筆者は毎月本会にて授業実践の検討や助言を頂いたり，上述したような話を聴いたりして研究に生かしている。
15　武田常夫『イメージを育てる文学の授業』国土社，1973，pp.9-10。
16　武田常夫『授業者としての成長』明治図書，1977，pp.27-30。
17　同上，p.31。
18　武田常夫『イメージを育てる文学の授業』国土社，1973，pp.10-11。
19　同上，pp.13-14。
20　同上，pp.15-16。
21　同上，p.16。
22　同上，pp.16-17。
23　http://www.tos-land.net/teaching_plan/contents/1547（閲覧日 2017/08/25）。
24　萩原昌好編『少年少女のための日本名詩選集・９山之口貘 田中冬二』あすなら書房，1988，p.62。
25　文部科学省『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社，2008，pp.87-90。
26　筆者は，斎藤喜博が提唱した教授学を学ぶ「沖縄教授学研究の会」に所属し 17 年，会員らと毎月教材解釈や指導案検討などを行っている。本実践記録はそこで検討されたことをもとにまとめている。