

「改訂版 小学校国語科・読む能力目標分析試案」 の活用

—「注文の多い料理店」の場合—

鎌田 首治朗

(2012年10月2日受理)

Target Analysis of Reading Proficiency in Elementary Schools' Japanese Class
(Revised Edition)

— In relation to “The Restaurant with Many Orders” —

Shujiro Kamada

Abstract: The objective of this paper is to present the specific applications from the revised version of the author's previous research (English title: “Target Analysis of Reading Proficiency in Elementary Schools' Japanese Class” (2011). This version incorporates “The Restaurant of Many Orders” in order to illustrate specific ways of teaching. Ideas are presented that relate to schools, teachers application, creating ‘related words’, ‘lesson plans’, ‘teaching plan’, (literary works, e.g. ‘The Restaurant of Many Orders’). In addition, the paper emphasizes the importance of reading “The restaurant of Many Orders”.

Key words: elementary schools' Japanese class, related words and lesson planning, problem-solving

キーワード：小学校国語科読むこと授業づくり，ナビワードと「授業の構成」「単元計画作成のポイント（文学的な文章）」，謎を読み解く

1 問題の所在

(1) 本稿の目的

本稿の目的は、拙稿（2011）¹⁾を受け、そこで提案した「改訂版 小学校国語科・読む能力目標分析試案」（2011）（以下「改訂版」）を、学校、教師がどのように使うのかを具体的に示すことにある。これを示すことによって、拙稿（2011）で述べた「子どもたちを預かり育てる教師が、文学作品を教材にした国語科における読むこと単元の授業と指導に自信をもって取り組んでもらえるようにしたい」という稿者の願いは実現に一步近づくものと考えている。尚、本稿における引用箇所内の傍点、下線は、断りのない場合は鎌田による。

(2) 「改訂版 小学校国語科・読む能力目標分析試案」から「Ver.2」へ

学校現場での活用を想定する中で、まず「改訂版」を「改訂版 小学校国語科・読む能力目標分析試案 Ver.2 (2012)」(以下「Ver.2」)(表1)へ改訂する。その改訂内容は、以下の3点である。

1. 「授業の構成（番号は関連する能力）」から「① 意見と理由【根拠】を述べる（1.1.2.1）」を削除。
2. 新たに「1.1.2.1～1.1.2.5のナビワード」を設定。（「ナビワード」は、教材や単元目標による制約は受けるものの、「授業の構成」「単元計画作成のポイント（文学的な文章）」の条件をおおよそクリアできる単元構想の羅針盤となる語句である。）

表1 「改訂版 小学校国語科・読む能力目標分析試案」 Ver.2 (2012)

読む能力															
1 読書力					2 体験										
1. 1 読解力／一貫した解釈を構成する能力					1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4					
1.1.1 正確に読む能力		1.1.2 謎を読み解く能力			多くの本を読む能力	自分の問いに答えるために本を読む能力	本を読むことが楽しいと感じられる体験	自分の好きな本ができた体験	名作やおすめの本を読む体験	自分を変える本と出会えた体験					
1.1.1.1	1.1.1.2	1.1.1.3	1.1.1.4	1.1.2.1							1.1.2.2	1.1.2.3	1.1.2.4	1.1.2.5	
音読能力（自動化できるほど育てたい能力）	語彙能力（自動化できるほど育てたい能力）	漢字能力（自動化できるほど育てたい能力）	あらゆるしじを読む能力	意見と理由【根拠】を述べる能力							謎を見つめる能力	謎を解く能力	他者の読みから学ぶ能力	自分の読みを構成する能力	
1.1.2.1～1.1.2.5のナビワード															
口常指導（1.1.2.1）※		本文、謎、矛盾（1.1.2.2）		謎、矛盾を読み解く、一貫した解釈（1.1.2.3）							単元名、単元の出口と2次を貫く言語活動（1.1.2.4）		学習課題、交流人数、自己評価（1.1.2.5）		
授業の構成（番号は関連する能力）															
① 謎を持つ（1.1.2.1）		② 謎を解く（1.1.2.2）		③ 他者の読みと自分の読みを比べて評価する（1.1.2.3）		④ 自分の読みを構成する（1.1.2.4）									
単元計画作成のポイント（文学的な文章）															
① 謎がわからなければならぬ		② 謎を解く言語活動を持たなければならぬ		③ 言語活動を螺旋的に繰り返しさなければならぬ		④ 多読につながらなければならぬ									

※①意見と理由【根拠】を一組（初めに意見、次に理由【根拠】）のものとして考え、述べること
 ②聞くこと（低学年：お話がわかっているかを考えながら全部聞く、中学年：意見と理由【根拠】の違いを考えながら聞く、高学年：話者の伝えたいことを考えながら聞く、全学年：質問できるように聞く）
 ③自分の学ぶ意見・理由【根拠】（自分の意見・理由【根拠】も含めて、聞いた全ての意見・理由【根拠】の中から自分が学ぶ意見・理由【根拠】はどれか）を決めること

3. ②の「日常指導 (1.1.2.1)」を※で具体的に記述。

「1.」の削除理由は、「意見と理由【根拠】を述べる」が、読むことだけでなく全ての言語活動で求められる重要なことであり、子どもたちの論理的思考力を育てるためには日常的に「意見と理由【根拠】を述べる」ことを子どもたちに指導し、子どもたちの力にすることが求められていると考えるからである。

「2.」は、「Ver.2」の使用感向上をねらって新たに設定した。「Ver.2」における「1.1.2 謎を読み解く能力」⇔「ナビワード」⇔「授業の構成」「単元計画作成のポイント(文学的な文章)」の関係は、「能力観点」⇔「ヒント」⇔「授業の構成」「単元計画作成のポイント(文学的な文章)」という関係にあり(表2)、それは「1.1.2 謎を読み解く能力」の諸能力をふまえたものとなる。「ナビワード」設定の目的は、学校、教師の使いやすさへの提案であり、とかく「難しい」で片付けられがちな「1.1.2 謎を読み解く能力」と「授業の構成」「単元計画作成のポイント(文学的な文章)」の統一に対する一つの提案を行うことにある。

「3.」で「日常指導 (1.1.2.1)」を「※」で3点に絞って述べた。読む能力を育てる観点から日常指導について述べたこれらの3点は、①が論理的思考力の育成、②が理解力と聞く態度の育成、③が学びの保障(評価)を目指しており、①～③全体によって学校現場で頻繁に行われている交流(他者の読み、意見・理由【根拠】の交流)の質の向上をねらっている。改訂学習指導要領においては交流が重視され、学校現場においても交流は既に当たり前の言語活動として行われている。しかし、それが形骸化していないのか、子どもたちの学びの手応えにつながっているのかという検討は常に求められる。②については、低学年で身につけた力が中学年の土台となり、低・中学年で身につけた力が高学年の土台となるものと考え、話をどう聞くのかということは、人にどう対しているのかという自分のあり方を示すものとして指導していきたい。

読む能力を育てる授業における話し合いの多くは、グループで結論を出すものではない。結論を出す話し合いであれば、メンバーは一つのチームとなって、チームメートの意見を「つなぐ・生かす・まとめる」ことで結論を目指していかなければならない。「つなぐ・生かす・まとめる」とは、チームメートの意見を「つなぐ」、チームメートの意見を自分の意見に「生かす」、そうして最後には、チームとしてその時点での意見を「まとめる」ということである。その時にチームとしてまとめた結論は、あくまでもその時点での暫定的なものであり、そう簡単に重要な結論など出せないことも合わせて子どもたちに教える必要がある。

表2

1.1.2 謎を読み解く能力				能力観点
1.1.2.1 意見と理由【根拠】を述べる能力	1.1.2.2 謎を見つけたる能力	1.1.2.3 謎を解く能力	1.1.2.4 他者の読みから学ぶ能力	1.1.2.5 自分の読みを構成する能力
1.1.2.1～1.1.2.5のナビワード				ヒント
(1.1.2.1)※ 日常指導	本文、謎、矛盾 (1.1.2.2)	謎、矛盾を読み解く、一貫した解釈 (1.1.2.3)	単元名、単元出口と2次を買い言葉活動 (1.1.2.4)	学習課題、交数、自己評価 (1.1.2.5)
授業の構成(番号は関連する能力)				
①謎を持ち (1.1.2.1)	②謎を解く (1.1.2.2)	③他者の読みと自分の読みを比べて評価する (1.1.2.3)	④自分の読みを構成する (1.1.2.4)	
単元計画作成のポイント(文学的な文章)				
①謎がわからなければならぬ	②謎を解く言語活動を持たなければならぬ	③言語活動を螺旋的に繰り返さなければならぬ	④多読につながらなければならぬ	

しかし、読む能力を育てる授業においては、読者である子どもたち一人一人が、最後まで自分の読みを大事にしなければならない。そのためには、読者としての自分が「なるほどそうか」「凄い意見だ」と納得したり、実感したりしたものは何なのかを自分で決める(評価する)ことが重要である(その意見が、自分自身のものであってもよいことは当然のことである)。要は、いろいろな人の意見・理由【根拠】を聞いた結果、自分はどの意見・理由【根拠】に納得したのかという評価を子どもたちに求めることが肝心である。しかし、学校現場ではこのことが抜け落ち、単に互いの意見・理由【根拠】を発表し合って終わる授業が少なくない。これをふまえて、③の「学びの保障(評価)」がある。

2 ナビワードを使って教材研究を行う

教師は、「Ver.2」を活用することで教材研究に取り

組む羅針盤を得られ、単元指導計画作成の下書きをつくることができる。実際に「Ver.2」を、教材研究と単元づくり、授業づくりでどのように活用するのか、「注文の多い料理店」（宮澤賢治）を例にして述べることにする。

まず、「Ver.2」の以下の部分を当てはめて、教材分析を行う（表3）。

表3

能力	1.1.2	謎を読み解く能力			1.1.2.5
	1.1.2.1 【根拠】を述べる 「1.1.2.1 意見と理由」	1.1.2.2 「謎を見る能力」	1.1.2.3 「謎を解く能力」	1.1.2.4 「読みから学ぶ能力」 他者の	1.1.2.5 「自分の読みを構成する能力」
1.1.2.1～1.1.2.5のナビワード					
日常指導 (1.1.2.1) ※	本文、謎、矛盾 (1.1.2.2)	謎、矛盾を読み解く、一貫した解釈 (1.1.2.3)	口と2次を貫く言語活動 (1.1.2.4)	単元名、単元名、単元の出	学習課題、交流人 (1.1.2.5)
注文の多い料理店					

「日常指導 (1.1.2.1) ※」は、教師が自身の日常指導を診断的に評価することに使う。実質的な教材研究は、以下の手順で行う。

1. 作品の謎を見つけようとする。
その際のヒントは、ナビワード「本文、謎、矛盾 (1.1.2.2)」である。
2. 作品の謎を読み解こうとする。
読者である自分が設定した作品の謎を、読者として読み解く。その際のヒントは、ナビワード「謎、矛盾を読み解く、一貫した解釈 (1.1.2.3)」である。
3. 教材としての扱いを明確にし、単元計画を作成する。
その際のヒントは、教科書とナビワード「単元名、単元名、単元の出と2次を貫く言語活動 (1.1.2.4)」である。

「1.」「2.」は、教師が一読者となって自分の解釈を構成する作業である。その上に立って、「3.」で教材としての扱いを明確にし、単元計画を作成しなければならない。

「1.」「2.」で大切なことは、「謎を見つけようとする」「謎を読み解こうとする」一人の読者としての教師の姿勢である。「読み方は自己を読むものである」とは、明治、大正、昭和を生き、国語教育に多大な影響を与えた芦田恵之助のこぼれである²⁾。また大橋洋

一は、「読書行為とは、究極的には自分自身を読むこと（傍点：大橋）にほかならないという結論に到達しそうです」「作品とは読者が自分自身に出会う場所（傍点：大橋）にほかなりません。読書行為とは、読者が自分自身をたえず読んでいくプロセスなのです」と述べている³⁾。「自分を読む」ということが、読書行為の本質としてある以上、読者としての教師が教材文を読んだ結果生まれてくるものは、自分自身の姿である。だからこそ、読者としての教師は、自分の内面世界を絶えず磨こうとする姿勢をもっていることが大切となる。そこにある自分の読みは、今の自分自身の姿であり、それを正視することが次の自己の成長への足がかりとなる。現時点での読みは、成長していく自分によって上書きされなければならない相対的なものである。そういう一読者としての自覚が、子どもたちを指導する教師にとっても重要になる。子どもたちの読者としての成長は、教師自身の読者としての成長に規定されるという教師の自覚が大切である。このことは、本稿の記述においても同様である。すなわち、これ以降の「注文の多い料理店」に関する解釈は、今後の稿者の読者としての成長によって上書きされなければならない相対的なものであり、稿者は自分にとってベターな読みを目指すものの、ベストな読みとは、永遠に稿者が目指し続けなければならない目標なのである。

「3.」では、学習指導要領を基にしながら、指導で使用する教科書の年間計画、単元目標から単元指導計画案の下書きの作成をすることができる。まず、ナビワード「単元名」にそって、教科書の単元名を注視しなければならない。単元名には、子どもたちに向けた単元目標を印象づける表現が盛り込まれていることが多いからである。国語科の指導をする上で、まず、教科書を有効に活用できる技術が教師には求められる。限られた分量の中で、研究者、実践者が、学習指導要領と教科書会社の求めに応じて、子どもたちの言葉の力を育てるために懸命な作業を行った結果、生まれたものが教科書である。その行間を読むことは、教師にとって極めて重要である。併せて、指導者や各教育委員会単位で作成された指導計画を熟読する必要がある教師にはある。ここでは、東京書籍五年・下（平成二十二年三月十六日検定済）の国語教科書を使用するため、単元名「物語のおもしろさを考えて読み味わおう」、そのリード文「構成や表現のくふうに目を向けて、物語を読み味わいましょう」の表現を受け止めなければならない。この表現から、教科書会社、及びこの単元を担当した執筆者は、年間計画の中で、「物語のおもしろさ」を、「構成や表現のくふう」に目を向けることで感じてほしい、そして「物語を読み味わう」力を

育てたいという意図を持っていることがわかる。次に、単元名を実現するために、教科書が工夫し、提案している言語活動を参考にしなければならない。ここでのナビワード「単元の出口と2次を貫く言語活動」は重要である。「単元の出口」は、単元終了時に、子どもたちは、どのような学習成果を手にしていなければならないのかを、言葉の力や姿、成果物で具体的に述べることを意味する。そして、「2次を貫く言語活動」は、「単元の出口」における成果を目指すことができるような言語活動を、学習過程の第2次でどう工夫し、設定することができるかを意味する。それは、子どもたちが言葉の力を獲得していけるように、螺旋的反復的に設定されていることが望ましい。

3 「注文の多い料理店」を読む

(1) 謎

まず、「作品の謎を見つけよう」としなければならない。「注文の多い料理店」には、いろいろな謎があるが、稿者が感じた最大の謎は、「なぜ、一度死んだはずの『白くまのような犬ひき』が、あの『二人のわかいしんし』を助けたのか」である。この「犬問題」の謎には、次の二つのポイントがある。

- ① なぜ「あわをはいて死んでしまいました」⁴⁾とある犬が、「いきなり」現れ、「二人のわかいしんし」を助けたのか。犬は、死んでいなかったのか、生き返ったのか。どちらにせよ、なぜ犬は、現れなければならないなかったのか。
- ② 「白くまのような犬ひき」は、なぜ、あんなにも愚かな「あの『二人のわかいしんし』を助けたのか」。「二人のわかいしんし」は、どこから読んでも徳がない人物として作品の中で描かれている。人を、位や収入、見かけや服装といった外側でしか判断できないような人。犬が死んだときも「二千四百円の損害だ」「二千八百円の損害だ」としか感じられない人。自分の内面を確立させたり、充実させたりするということには縁の無い拝金主義で、軽薄な二人なのである。その二人を、死んだときにお金に換算された当の犬が、なぜ助けたのであろうか。

先行研究では、作品の構造や紳士と山猫の意味を論じるものが多い。「犬問題」を取り上げたものは少なく、取り上げたとしても、それは「二重像」「重層性」といった言葉で説明される。

例えば、松元季久代(2001)⁵⁾は、松田久子、田近海一、秋枝美保、島村輝、築田英隆の論を紹介しながら、「注文の多い料理店」は、「何を生かすためなら、他を犠牲にしてまで食べることが倫理となるのか」と

いう自問自答にこだわり続けていく中で「見慣れた現実の中で見失っていた問う主体としての自己が生まれ、『食べること』『生きること』『読むこと』の深い味わいがもたらされる」可能性のある作品であることを述べている(p.104)。この論の中で「犬問題」について述べている箇所は、犬を「山の靈氣にあたって、死んだり生き返ったりする犬」とし、死から生への蘇りの問題を「個体としての『野生の死』を迎えているが、先祖の墓場において、動物の本能を甦らせる、類としての不死性をも宿している」と述べ、これに「彼の不可解な生死の謎も、そのような命の二重性として理解できないだろうか」が続き、「『犬の中の狼のキメラ』におびえる賢治の眼が捕らえた二重像とも見られよう」と述べるものである(p.103)。その意図するところを十分に汲み取り切れていないのであろうが、下線部の表現は、稿者には論理的には理解しがたいものである。とりあえず、これを「犬は生死を超越している路線」としよう。物語の中で「生死を超越している路線」存在があってもよい。しかし、「犬は生死を超越している路線」では、犬を「生死を超越している」存在にしてまで、物語が何を伝えようとしているのかを、読者一人一人が自分の中で深く自問自答し、自分なりの答えを紡ぎ出すことが問われる。

府川源一郎(2001)⁶⁾は、「犬問題」を「作品の冒頭で死んだはずなのに、再び犬が登場するのは『構成上の矛盾』⁷⁾とする意見もあるが、作品の初めから山猫による怪異がはじまっており、犬は山猫の魔力によっていったん気絶させられたのだと考えるなら、山猫は最前自分が殺したつもりの犬によってしっぺ返しを受けたということになる」と述べている(pp.121-122)。つまり、「犬」は死んだのではなくて、山猫によって気絶させられた(山猫は「犬」を殺したと思っている)とし、その犬に山猫はしっぺ返しを受けたというものである。これを「犬は死んでいない路線」としよう。この路線は成立可能である。本文では「あわをはいて死んでしまいました」と語り手が語っているが、語り手が嘘をつくこともある。さらに、「創業者の設立の精神は死んでしまいました」「あの方の教育者としての魂は死んでしまいました」といったメタファーも多くある。しかし、犬が死んでいなかったとしても、「なぜ、一度死んだはずの『白くまのような犬ひき』が、あの『二人のわかいしんし』を助けたのか」に対する解釈を示すことが、この謎を見つけた稿者には求められる。

須貝千里(1998)⁸⁾によれば、「注文の多い料理店」を「現実—幻想(非現実)—現実」という三層で把握しようとした恩田逸夫(1978)⁹⁾の説が、多くの

作品理解の前提になっているという。その恩田は、「犬問題」を『『白熊のやうな』（傍点：ママ）二頭の猟犬が死んでしまう場面』で「おそらく、読者である児童たちは、ここで犬が死んだのに、あとで二人の紳士を助けにとびこんでくるのはおかしいと思うでしょう。しかし、構成上で、②（現実から幻想への予備的段階：鎌田）はすでに半分は幻想なのです。そして、②と対応する④（幻想から現実への予備的段階：鎌田）で、やはり『白熊のやうな』二頭の猟犬がとびこんでくるのは、現実のようですが、幻想の山猫に襲いかかるのですから、これも半分は幻想です」と読んでいる。恩田によれば、「②」は「現実→幻想」であり、犬は「現実」では生きていて、「幻想」で死んでいることになる。「④」は、「幻想→現実」であり、犬は「幻想」で死んでいたが、「幻想」から「現実」になるにつれ力を甦らせたのか、生き返ったことになる。これが、『『白熊のやうな』二頭の猟犬がとびこんでくるのは、現実のようですが、幻想の山猫に襲いかかるのですから、これも半分は幻想です』のところである。ということは、犬は、現実世界にいる時には「生」、幻想世界にいる時には「死」の形をとり、現実世界と幻想世界を行き来できる存在ということになる。

しかし、この読み方では「犬問題」に関しての次の問題が起きる。なぜ幻想世界では「死」の形をとるはずの犬が、その幻想世界にいる紳士たちを「生」の形で助けに来られるのか、という問題である。恩田が「半分は幻想」だからと言っても、山猫は幻想世界にいて現実世界には出て来られない。出て来られないからこそ、扉の向こうで、紳士たちが扉を開けて入ってくるのを待っているのである。そうでなければ、扉の向こうから紳士を襲いに来ない、あるいは襲いに来られない理由がなくなる。山猫が、現実世界に出て行けるなら、早々に紳士たちを平らげていたことであろう。つまり、山猫は、扉を越えて紳士を襲えない幻想世界の住人なのである。その山猫を「戸の向こうの真っ暗やみの中」までやつつけに行ける犬は、幻想世界においても「生」の形をとることができる。であるならば、なぜ、土壇場まで「犬」は「死」の形をとっていたのか。このことも問題になる。

(2) 自分磨きの物語

「二人のわかいしんし」は、自分磨きに取り組んでこなかった。そして、彼らは、大いなる力が彼らに与えた最後の自分磨きの機会を生かすことにも失敗した。大いなる力が、「二人のわかいしんし」に、自分磨きの最大のチャンスを与えるために犬を生き返らせ、彼らを助けに行かせたのにもかかわらず、である。

これが、「なぜ、一度死んだはずの『白くまのような犬二ひき』が、あの『二人のわかいしんし』を助けたのか」に対する稿者の読みである。

「注文の多い料理店」における彼らの恐怖体験は、考えてみれば、全部自分たちの身から出た錆といえる。

「二人のわかいしんし」は、見かけだけを気にする。「イギリスの兵隊の形をして、びかびかする鉄ぼうをかついで」山に来るように、彼らは物事の本質を見ようとするのではなく、世間からどう見られたいかという見かけから入る。「二人のわかいしんし」は、自由になるお金はあるものの、実はお金に汚い。「二千四百円」「二千八百円」（教科書には二千四百円を「現在でいうと、二百万円から三百万円ぐらいに当たる」と欄外に書かれている）の犬を買えるのに、「ただでごちそう」されることを喜び、ただほど怖いものはないとは考えられない。そもそも彼らは、世の中で鍛えられていないのである。そのため、疑うこともできず、危機感のかけらもない。「案内してきた鉄ぼううちも、ちょっとまごついて、どこかへ行ってしまった」ことが、我が身にふりかかっている深刻な危機であるとは理解できない。山では強いはずの犬が、「あんまり山がすごいので、その白くまのような犬が、二ひきいっしょにめまいを起こして、しばらくうなづいて、それからあわをはいて死んでしまいました」という異常事態に陥っても、不思議には思わない紳士たちであった。世の中で鍛えられておらず、疑うこともできない彼らは、指示されることに従順である。「～してください」といわれれば、その裏側にあることを考えようとせず、それが意図することを見破れず、素直に従い、身の破滅に向かって突き進む。

さらに、「二人のわかいしんし」は、偉い人に弱い。「よほどえらい人たちが、たびたび来るんだ」「確かによっぽどえらい人なんだ。おくに来ているのは」とあるように、彼らは「えらい人」好きである。偉い人がいるかどうかは、彼らの判断基準にとって大きい。しかも、彼らの思う偉い人とは、その人の内面を指すのではなく、肩書きや地位、収入や身分を指すこともわかる。彼らは、「案外ぼくらは、貴族と近づきになるかもしれないよ」と期待する。逆にいえば、彼らは貴族ではない。自由になる大金はあっても、彼らのもっている人脈も外側の偉さも、まだまだ本物ではなく中途半端である。

そして、可哀想なことに彼らは、物事の本質を考えられない。逆にいえば、物事の本質を考えなければならぬと痛感させられた体験、経験、学びがない。上辺だけの浅はかな対応で生きてこられたこれまでの人生が、そこにはある。辛いこと、苦労、困難に直面し、

それを直視、正視し、それを乗り越えようと必死の努力をし、挑戦してもはね返され、挑戦しても強い力によって地面に叩きつけられ、土をなめてきたという体験、経験がない。つまり、彼らは磨かれてこなかったし、自分を磨いてもこなかった。

しかし、自分を磨く機会は、実は誰にでも与えられている。それは、この「二人のわかいしんし」も例外ではなかった。それが彼らにとっての「注文の多い料理店」体験であった。彼らにとっては、自分自身のことをふり返り、自己内対話をする大きなチャンスであった。

作品の中で、「二人のわかいしんし」に批判的にならざるを得ない会話箇所が、店に入るまでに2箇所ある。まず、「何でも構わないから、早くタンタアーンと、やってみたいもんだなあ」「しかの黄色な横っばらなんぞに、二、三発おみまいうしたら、ずいぶん痛快だろうねえ。くるくる回って、それからどたっとたおれるだろうねえ」である。もちろん、狩猟を楽しみにやってきた人の中には、早く鉄砲を撃ちたいと思う人もいよう。ここで問題にしたいことは、自分の身を守るためなら、自分の利益を確保するためなら、自分が大金や権力を手にできるためなら、「何でも構わない」を「誰でも構わない」、「しか」を「自分にとって邪魔な人物」に置き換えて行動してしまうのではないかと感じさせる彼らの人としての危うさである。しかし、そんな彼らは、作品の中では何一つ撃つことはできず、しかを倒すこともできなかった。

次が、「実にぼくは、二千四百円の損害だ」「ぼくは二千八百円の損害だ」である。ここでは、実際に「白くまのような犬二ひき」が死んでいる。にもかかわらず、彼らはその犬たちをモノのように金銭に換算はしても、犬の死を悲しむ言葉をかけることはなく、その素振りも見せない。犬たちは、ご主人様に尽くし、忠実に働き、いわばご主人様のために殉職したようなもののなのに、その犬たちに対してかけた言葉が、「実にぼくは、二千四百円の損害だ」「ぼくは二千八百円の損害だ」である。犬は、飼い主に裏切られたようなものである。そして、当の飼い主たちは、自身の行為を何ら自覚していない。

だからこそ、紳士たちを救う存在は、犬たちでなければならなかった。モノ扱いしかしてこなかった犬に自分たちの生死がかかった恐怖、危機から助けてもらった時こそが、いくら愚かな人生を歩んできた紳士たちであっても、犬の死に際して発した言葉を反省し、自分をふり返る最後のチャンスになり得るからである。

大いなる力は、そのチャンスを紳士たちに与えた。犬の生死を支配し、人の人生に出会いや道筋を与える

神のような大いなる力が、である。「注文の多い料理店」における恐怖体験は、大いなる力が与えた、紳士たちが自分磨きを始める最後のチャンスであった。だからこそ、大いなる力は、死んだ犬、あるいは死んだはずの犬を生き返らせ、または気絶していた犬を覚醒させ、その犬に紳士たちを救助させたのである。

犬に助けられた紳士たちは、「寒さにぶるぶるふるえて、草の中に立って」いるという惨めなものであった。はぐれていた「みのぼうしをかぶった専門のりょう師」がやってきて「二人はやっと安心」できるのだが、その猟師が「だんなあ、だんなあ」と叫んだとき、「にわかになんか元気」づいた二人が猟師に発した言葉は、「おうい、おうい、ここだぞ、早く来い」という以前とかわらぬ命令口調の偉そうな言葉であった。

自分磨きは、それを本人が目指そうとしているか、成長の機会を主体的に生かそうとしているかによって進んでいく。「しかし、さっきいっぺん紙くずのようになった二人の顔だけは、東京に帰っても、お湯に入っても、もう元どおりになおりませんでした」で終わるこの物語は、大いなる力が与えた最後の自分磨きのチャンスを逃してしまった「二人のわかいしんし」の物語であったといえる。

教師は、文学的な文章を教材として言葉の力を育てる。その営みの中で、稿者であれば、必ずどこかで「なぜ、一度死んだはずの『白くまのような犬二ひき』が、あの『二人のわかいしんし』を助けたのでしょうか」という問いを投げかける。でなければ、子どもたちがせっかくこの作品と出会った意味が損なわれる。それが、一読者としてこの作品を読んだ稿者の願いとなる。

4 「注文の多い料理店」を教材にする

(1) 単元名の具体化

単元目標を実現していくために重要なことは、単元名を手がかりに、単元目標の内容を具体化していくことである。それを具体化すればするほど、評価規準が見え、さらにその具体化を進めれば、評価規準のB規準例になる。すでに、「2」で述べたように、単元名は、「物語のおもしろさを考えて読み味わおう」である。「物語のおもしろさ」を考えることは、リード文「構成や表現のくふうに目を向けて、物語を読み味わいましょう」によって、「構成や表現のくふう」に目を向けるおもしろさであると具体化できる。この時点で単元目標の具体化は、教科書会社が示す評価規準「◎構成や文章表現の工夫などから、物語のおもしろさを読み取っている」と同レベルのものになっている。しかし、このレベルで止まっていたは授業はでき

ない。教科書にあるさらなる具体化の手がかりになる内容を追究していかなければならない。それが、教科書 pp.23-24の「でびき」である。その内容は、

- ① 作品を「設定」「展開」「山場」「結末」の四つに分けて物語の構成をとらえる。
- ② 四つの部分のうち、どの部分が「ふしぎな世界」に当たるか確かめる。
- ③ 「展開」「山場」の部分に出てくるそれぞれの戸に書かれている言葉について、
 - i 何と書かれてあったか
 - ii 紳士はそれをどう受け止めたか
 - iii その言葉は、本当はどんな意味で書かれていたか
 をまとめる。
- ④ 「設定」と「結末」の紳士を比べて、何が変わり、何が変わらなかったのかを話し合う。

①②は物語の構成を理解することに当たる。③は言葉の二重性、重層性に当たり、「注文の多い料理店」という作品であるからこそ指導しやすい内容である。④は稿者の読みからすると作品の主題に当たる。そして教科書では、その後、教科書は、自分の感じた面白さを解説する「解説ノート」を作る言語活動を提案している。

リード文の「構成や表現のくふうに目を向けて」は、上記の①～③に当たる。作品の表現の工夫を子どもたちに発見させる中で、③の言葉の重層性、二重性に関するものが落ちることなくしっかり学べるように、教師の指導が求められる。「物語を読み味わおう」という体験では、まるで推理小説のような面白さをもち、どんでん返しがあるこの作品の面白さを味わい、④では「なぜ、一度死んだはずの『白くまのような犬二ひき』が、あの『二人のわかいしんし』を助けたのでしょうか」という問いを子どもたちに与え、子どもたちが自分なりの答えを見つけようとするのを稿者なら必ず入れる。それが、稿者の読みからくる作品のポイントだからである。そして、単元の出口では、子どもたちは、授業を通して自身が作成した「解説ノート」に胸を張る姿を実現させたい。そのためには、教師が「解説ノート」を自分で書くこと、作ることが重要になる。これができれば、単元目標の具体化は、B規準からB規準例に進むことができる。

(2) 単元の出口と2次を貫く言語活動

「(1)」で述べてきたことを、ナビワード「単元の出口と2次を貫く言語活動」をヒントに考えると、単元指導計画案の下書きはより具体的になる。

「2次を貫く言語活動」は、「『注文の多い料理店』学習ノートを創ろう」とする。〈学習過程1次〉では、学習ノートは、「注文の多い料理店」のおもしろさを「構成や表現」から解き明かすノートづくりであることを子どもたちと共有する。そして、教師が用意した学習ノート例を示し、学習ノートとは、学習課題に対して自分の読みを3つの段落で書き、交流を通してよりよいものにしていくノートであるというイメージをつくる。その後、既習の作品を「設定」「展開」「山場」「結末」の四つに分けて物語の構成をとらえることを学ばせる。例えば、「大きなかぶ」のように短い既習作品を使って1時間で終えられるようにし、そこで学んだことを使って「注文の多い料理店」を四つの構成に分ける。この時、「展開」と「山場」の説明を教師はしっかりとできないといけませんが、そのことをもって教師が「展開」と「山場」の違いにこだわり過ぎたり、正解探しをしたりしてしまわないことを、教師は留意したい。(四つに分けた場合の)「山場」には、登場人物が抱える問題や困難、それに伴う心理的な葛藤、精神的緊張、クライマックスという最高潮が含まれるが、何を問題、何を葛藤、何を精神的緊張とするかは、作品のとらえ方によって一つではない。そもそも、作品を四つに分けることだけが唯一の分け方でもない。大事なことは、今後子どもたちが、作品をとらえるときに、その一つとして「設定」「展開」「山場」「結末」という分け方を使ってみようと思えることにある。大切なことは、子どもたち一人一人が、自分から考え、理由【根拠】を明確にして、胸を張って「設定」「展開」「山場」「結末」についての自分の読みを表明しようとしているかどうかにある。

〈学習過程2次〉では、1次でイメージを培った学習ノートの書き方を実際に学ぶ。「『注文の多い料理店』学習ノート」は、作品のおもしろさを「構成や表現」から解説するものであり、そのために学習課題に対する自分の答え(読み)を書き、それを交流し合ってよりよいものにするノートであることを子どもたちと共有する。その指導の際には、順を追って指導するよう留意する。2次の言語活動の指導に当たっては、初めは教師中心の指導であっても、順をふんで、少しずつ子どもたち中心の言語活動へと移行させていくことを心がけなければならない。初めは教師の指導を中心に、お手本や見本を重視して指導し、単元で取り組む言語活動の方法を子どもたちが「わかった」と思えるようにする。そして、順をふんだ指導の中で、子どもたちがその単元で行う言語活動を「できる」と思えるようにすることが大切である。最初は先生が学習ノートの書き方の見本を見せ、次にはクラスのみんで発表し

合いながらやり、その次にはクラスの誰かがやり、子どもたちが「先生、もうわかったから、早く学習ノートを書かせて」と言えるようにしたい。

(3) 学習課題、交流人数、自己評価

最後のナビワードは、「学習課題、交流人数、自己評価(1.1.2.5)」である。

まず「学習課題」である。学習課題は、実際に単元計画を作成する場合になくてはならないものであるが、それは1時間の授業においても同様である。年間計画では、この単元の配当授業時数は9時間(読むこと6時間・書くこと3時間)である。これまでの作業から、学習ノートで取り組む学習課題、学習過程の各次の配当時数等を以下のようにする。

(学習過程1次) 3時間

- ① 通読、難語句学習と「おもしろいと思ったことカード」記入・交流(1時間)
- ② 「学習ノートって何」(1時間)
- ③ 「『設定』『展開』『山場』『結末』って何」(1時間)

(学習過程2次) 5時間

- ① 「面白かったところを紹介し、なぜ面白かったのかを友達に伝えよう」(初めに友達に紹介したいおもしろかったところ、次におもしろさの理由、最後にそこで自分が考えたことの3段落で書くことも学ぶ。②以降の学習課題も同様に書く。)(1時間)
- ② 「『設定』『展開』『山場』『結末』のどこが面白かったのか、『設定』『展開』『山場』『結末』のつながりのどこが面白かったのかを、友達に伝えよう。」(1時間)
- ③ 「表現の面白かったところを友達に伝えよう。」(1時間)
- ④ 「『設定』と『結末』の紳士を比べて、何が変わり、何が変わらなかったのかを友達に伝えよう。」(初めに変わったところ、次にその理由【根拠】、最後にそこで自分が考えたことの3段落で書く。)(1時間)
- ⑤ 「『なぜ、一度死んだはずの白くまのような犬二ひきが、あの二人のわかいしんしを助けたのか』を考え、友達に伝えよう。」(初めに意見、次に理由【根拠】、最後に自分が考えたことの3段落で書く。)(1時間)

(学習過程3次) 多読につなげる1時間

- ① 「宮沢賢治の作品を1つ読んで、その面白さを構成と表現から友達に紹介しよう。」(1時間)

「交流人数、自己評価」は、1時間の授業づくりにおけるヒントになるナビワードである。学校現場では、盛んに交流が行われている。学習者が自身の読みを深めていくためにも、他者との交流は不可欠である。し

かし、学校現場では、交流は行っても、その結果、自分の読みがどの意見によってどのように深化したのかを問うことが少ない。「どの意見がよかったですか」「誰の意見がよかったですか」と問うことが、子どもたちの人権を侵害するかのような漠然とした恐怖が、教師の中にあると言え言い過ぎになるのであろうか。結果的に、交流はただ自分の意見・理由【根拠】を発表しただけで終わる。他者の意見・理由【根拠】を交流し、誰の、どの意見・理由【根拠】がよかったですか、また、自分がよいと考える理由【根拠】は何か、という自身の意見や読みを深めていく上で学習者に決定的に大事な評価を、学校現場はほとんど子どもたちに求めている。それは、交流から自分が何を学んだのかを問わない実態、自身の学びや他者の意見・理由【根拠】に対する評価を問わない実態といえる。

また、どの意見・理由【根拠】に意味があるのかを教師主導の話し合いで決めようとする場合もある。「1-(2)」で述べたように、「読む能力を育てる授業における話し合いの多くは、結論をグループで出すものではない」。個人的な作業である読むことは、他者の読みをしっかりと受け止め、それを個人の中で思考、吟味していく作業を行わない限り、その力を伸ばしていくことはできない。自分で主体的に考えていない、集団の中で傍観者になってしまう、といったこと程、読む能力を育てるときに損なこともない。教師は、子どもたち一人一人の主体的な読む姿を子どもたちに求めていかなくてはならない。

このように考えていくと、子どもたちの読む能力を育てる授業には、以下のことが重要になってくる。

- ① 子どもたちが、自分の読みを創ること
- ② 子どもたちが、授業では、なるだけ多くの他者の読みに出会えること
- ③ 子どもたちが、他者の意見・理由【根拠】は学ぶべき「宝庫」として真摯に受け止め、自分が学ばべき意見・理由【根拠】があったかどうかを決められるように、他者の意見・理由【根拠】を真摯に評価すること

従って、求められる45分の展開は次のようになる。

- ① 学習課題、言語活動の確認〈6分〉
- ② 一人学び(学習課題に対して自分の意見・理由【根拠】を創る)〈14分〉
- ③ みんな学び(②の意見・理由【根拠】を子どもたちが交流する)〈15分〉
- ④ まとめ(どの意見・理由【根拠】がよいと考えたかを発表する)〈10分〉

時間配分は、あくまでも目安である。1次や2次の初

5 今後の課題

めでは、どうしても教師中心の指導が求められるため、そこでは上記の時間配分はなかなかできないが、2次の真ん中以降、子どもたちがその単元で取り組む言語活に慣れてきた頃には、上記のような1時間の授業の流れが必要となる。

ここまで示してきた内容の要点を書き込み、「授業の構成」「単元計画作成のポイント（文学的な文章）」との一貫性を示したものが「表4」である。「1.1.2 謎を読み解く能力」と「授業の構成」「単元計画作成のポイント（文学的な文章）」との関連性も明確にすることが可能になる。

表4

1.1.2 謎を読み解く能力				
1.1.2.1 意見と理由【根拠】を述べる能力	1.1.2.2 謎を見つめる能力	1.1.2.3 謎を解く能力	1.1.2.4 他者の読みから学ぶ能力	1.1.2.5 自分の読みを構成する能力
1.1.2.1~1.1.2.5のネットワーク				
日常指導(1.1.2.1)※	本文、謎、矛盾(1.1.2.2)	謎、矛盾を読み解いた解説(1.1.2.3)	単元名、単元の出口と2次を貫く言語活動(1.1.2.4)	学習課題、自己評価(1.1.2.5)
注文の多い料理店				
「大問題」	自分磨きの物語	学習ノート	構成や表現のくらし	二次の五つの学習課題 一人学び、みんな学び、自己評価
授業の構成（番号は関連する能力）				
① 謎を持つ(1.1.2.1)	② 謎を解く(1.1.2.2)	③ 他者の読みと自分の読みを比べて評価する(1.1.2.3)	④ 自分の読みを構成する(1.1.2.4)	
単元計画作成のポイント（文学的な文章）				
① 謎がわからなければならぬ	② 謎を解く言語活動を持たなければならぬ	③ 言語活動を螺旋的に繰り返さなければならぬ	④ 多読につながらなければならぬ	

「Ver.2」(2012)の使い方を述べてきたが、これを学校、教師の立場に立って、さらにわかりやすいものと磨いていく必要がある。その作業と、「改訂版 小学校国語科・読む能力目標分析試案」Ver.2の改良を加えていく作業は、「子どもたちを預かり育てる教師が、文学作品を教材にした国語科における読むこと単元の授業と指導に自信をもって取り組んでもらえるようにしたい」という稿者の願いを実現する両輪である。

【注】

- 1) 鎌田首治朗「小学校国語科における『読む能力』育成のための目標分析案の構想—文学的な文章の場合—」広島大学大学院教育学研究科『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部(文化教育開発関連領域)第60号』2011.12. pp.77-86
- 2) 芦田恵之助国語教育全集刊行会『芦田恵之助国語教育全集』, 明治図書, 1987, p.142
- 3) 大橋洋一『新文学入門』岩波書店, 1995.8, p.99
- 4) 「3」における「注文の多い料理店」本文の引用は、全て「注文の多い料理店」東京書籍『新しい国語』五年・下(平成二十二年三月十六日検定済)による。
- 5) 松元季久代『「ねだんのない料理店」の原風景—宮沢賢治『注文の多い料理店』, 貨幣なき鏡像—』田中実・須貝千里編著『文学の力×教材の力』教育出版, 2001.3, pp.92-106
- 6) 府川源一郎「教材としての面白さの源泉を探る—『注文の多い料理店』(宮沢賢治作)の世界—」田中実・須貝千里編著『文学の力×教材の力』教育出版, 2001.3, pp.107-123
- 7) 西田直敏「宮沢賢治の文章 序—『注文の多い料理店』について—」続橋達雄編著『宮沢賢治研究叢書6「注文の多い料理店」研究Ⅱ』学藝書林, 1975, p.73
- 8) 須貝千里「その時ふとうしろを見ますと……—「注文の多い料理店」問題—」『日本文学』47巻, 日本文学協会, 1998, pp.12-24
- 9) 恩田逸夫「宮沢賢治—『雪渡り』と『注文の多い料理店』」『児童文芸』第24巻11号, 日本児童文芸協会, 1978.9

(主任指導教員：山元隆春)