

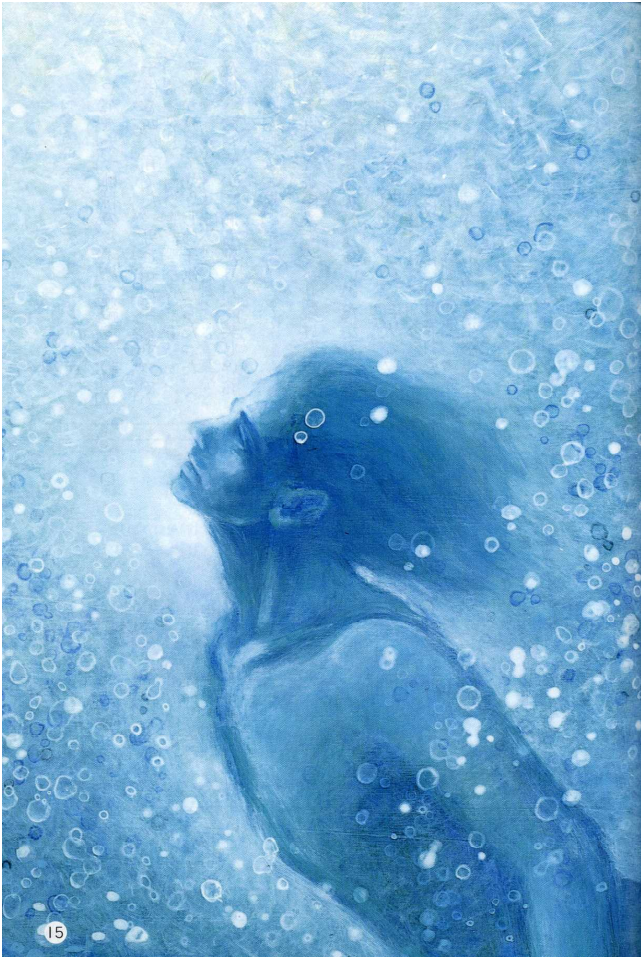
のもぐり漁師だった父を破った瀬の主なのもかもしれない。太一は鼻づらに向かってもりをつき出すのだが、クエは動こうとはしない。そうしたままで時間が過ぎた。太一は、永遠にここにいられるような気さえた。しかし、息が苦しくなって、またうかんでいく。

もう一度もどつてきても、瀬の主は全く動こうとはせずに太一を見ていた。おだやかな目だった。この大魚は自分に殺されたがっているのだと太一は思ったほどだった。これまで数限りなく魚を殺してきたのだが、こんな感情になったのは初めてだ。この魚をとらなければ、本当の一人前の漁師にはなれないのだと、太一は泣きそうになりながら思う。

水の中で太一はふっとほほえみ、口から銀のあぶくを出した。もりの刃先を足の方にとどけ、クエに向かってもう一度笑顔を作った。

「おとう、ここにおられたのですか。また会いに来ますから。」

こう思うことによって、太一は瀬の主を殺さないですんだのだ。大魚はこの海のものだと思えた。



やがて太一は村のむすめと結こんし、子供を四人育てた。男と女と二人ずつで、みんな元気でやさしい子供たちだった。母は、おだやかに満ち足りた、美しいおばあさんになった。

太一は村一番の漁師であり続けた。千びきに一びきしかとらないのだから、海のいのちは全く変わらない。巨大なクエを岩の穴で見かけたのにもりを打たなかったことは、もちろん太一は生がいだれにも話さなかった。



授業記録

【第1時】

段落交代読みで通読後、初発の感想をまとめさせる。今回は、青色付箋に感想(思ったこと、心に残ったこと)、赤色付箋に疑問(疑問に思ったこと、みんなで話し合いたいこと)を書かせた。そして、班でグルーピングしながら画用紙に貼附し、それぞれに見出しを付けさせた。この一連の活動が、論理力醸成に寄与すると考えている。

子どもたちの付箋は、およそ次のようにまとめられる。

〈感想〉

- 悲しい話 **I、S、N、Y**
- 太一がたくましくなっていく、積極的 **Mi、Ma**
- P 1 4 が心に残った(特に、「おとう、ここに…」) **I、S、N、Y**
- P 1 4 で父を殺したかも知れない大魚=父親と思えることがすごい **Mi**

〈疑問〉

- P 9 つり糸を握らせてもらえなかった **S、Ma**
- P 1 0 与吉じいさの死=海にかえった **Mi**
- P 1 1 与吉じいさの死を乗り越えて海に出た **Y**
- P 1 1 母の悲しみを背負う **Mi**
- P 1 3 20 kg のクエに興味を持てなかった **Y**
- P 1 3 大きなクエを見ても冷静でいられた **Ma**
- P 1 4 なぜクエは動かなかったのか **Mi、Y**
- P 1 4 なぜ泣きそうになったのか **N**
- P 1 4 なぜもりを打たなかったのか **S**
- P 1 6 なぜ誰にも話さなかったのか **I**

今回は初発の感想から授業の柱立てはせず、予め用意したプログラムで授業を構成する。子どもたちの疑問は、授業展開の中ですっきりさせていくつもりでいる。ここで注目したのは、〈感想〉〈疑問〉ともにP 1 4 のクライマックスシーンに集中しているということだ。さらに、**I**の疑問は、作品のテーマに関わるものである。未だ漠としたものであろうが、子どもたちの読みが物語の核心に迫っていることは、成長の証として評価したい。

【第2時】

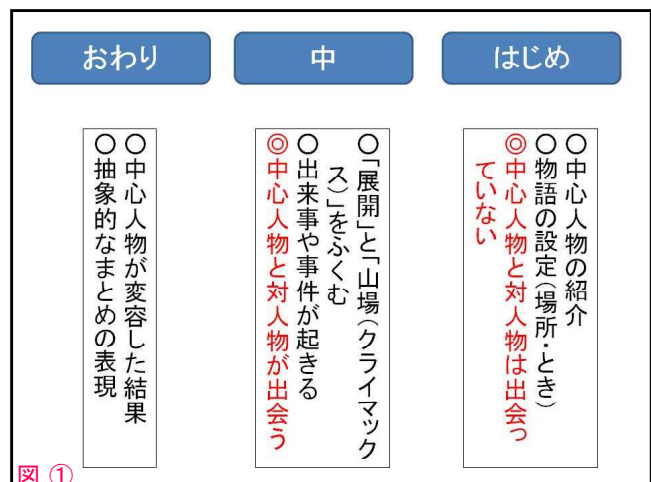
〈学習活動2〉

登場人物を列挙した後、中心人物を尋ねた。「中心人物」は、「物語の中で気持ちや行動が大きく変化した人物」だと説明した。子どもたちは、瞬時に太一だと答えた。

〈学習活動3〉

まず、図①を示して三部構成を説明し、

物語を3つの部分に分けること、班で相談してもいいことを伝えた。ちなみに、三部構成

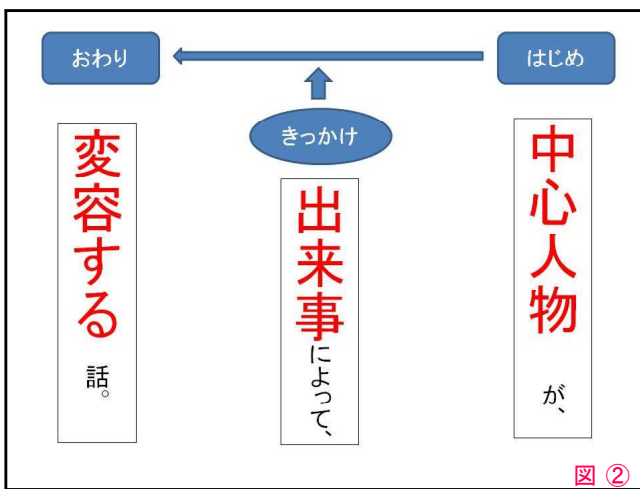


を捉えることは論理的な読解力にとって重要な「基礎学力」だ。

国語は苦手と自認するNは、いち早く「おわり」部分を確定し、その後「はじめ」部分を見つけていた。

「はじめ」と「中」との区切りは戸惑うかと思ったが、両グループともあっさり意見が一致した。図で示した「対人物と出会う」前後という朱書が決め手になって(「対人物」については、中心人物の変容に最も影響を与えた、中心人物の次に重要な登場人物だと説明を加えた)、P7の終わりで区切っていた。「原理・原則」という言葉を指導案でも使っているが、指導の手立てが正しければかくも簡単に全員が分かるものかと痛感した。

〈学習活動4〉



図②を示して、一文で書く文型を示した。これはすでに経験のある活動で、子どもたちは「ええ、またあ。」と、やっかいだなあという反応を示しつつ鉛筆を手にした。

主語は、「太一が」で全員が一致。単元の後半でもう一度この活動をするので、現時点では修飾語なしの主語で良しとする。「〇〇によって」の部分で、対人物である与吉じいさの扱いをめぐる多少の混乱があった。Miなどは「瀬の主」が出てくるクライ

マックスシーンが変容場面と捉えているのだが、そこに与吉じいさの姿がないことに困惑した。それについては、「まあいろいろあるから、こだわらなくていいよ」と誤魔化しておいた。本当は実に深い問題なのだが、それは単元の終盤で明らかになる。

「与吉じいさの死によって」→「村一番の漁師であり続けた話」 I、Ma

「与吉じいさの弟子になったことによって」→「村一番の漁師であり続けた話」 Y

「与吉じいさの死によって」→「村一番の漁師であり続けて、海のいのちを守った話」 N

「瀬の主と出会ったことによって」→「村一番の漁師であり続けた話」 S

「瀬の主をおとうだと思ふことによって」→「海のいのちを守り続けた話」 Mi

「与吉じいさの死によって」と「与吉じいさの弟子になったことによって」は、ともに、与吉じいさに教えられたことを守り続けたという意味合いだそうだ。表現力の稚拙さは別として。

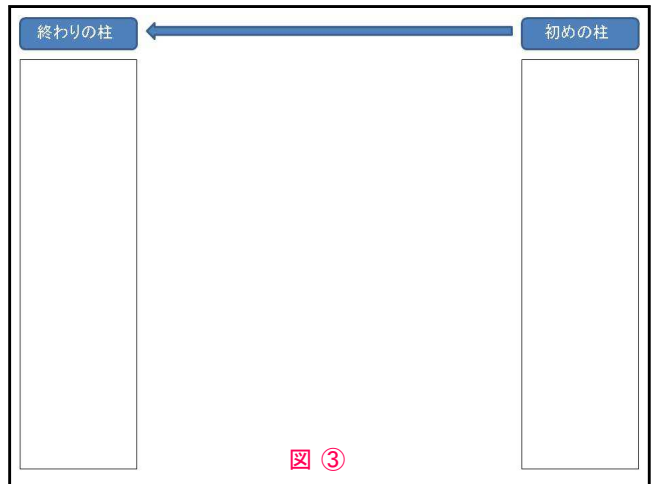
ここでは思考の多様性を認め、「正解」を確定したりはしない。再度この活動をする時に各人が吟味すればよい。

注目すべきは、子どもたちの読みの確かさだ。ざっくりとではあるが、子どもたちは難解な物語の芯を捉えている。全国学テの平均に15ポイント以上も及ばなかったクラスの、読解力のいまを示す一断面である。このざっくりと物語の概要をつかむ力も、論理的な読解力にとって欠かせない「基礎学力」だと考える。

【第3・4時】

単元前半の山場の授業である。「逆思考の読み」という初挑戦の結末や如何に…。

2時間続きの授業で、この日のノート・板書がこの先第9時までのベースになる。そうした連続性を担保するために、子どもにはA3サイズのワークシート(図③)、教師は黒板サイズのロール模造紙を用いる。



図③

〈学習活動2〉

終わりの柱

初めの柱

太一は村一番の漁師であり続けた。千ひきに一ひきしかとらないのだから、海のいのちは全く変わらない。巨大なクエを岩の穴で見かけたのにもりを打たなかったことは、もちろん太一は生がいたれども話さなかった。

「まはくは漁師になる。おとうといしよに海に出るんだ。」子供のころから太一は「まはくははからなかつた。」

図④

「初めの柱」と「終わりの柱」を設定するため、『はじめ』と『おわり』の部分から、中心人物の生き方や考え方が表れているところを探そう。生き方や考え方は、言ったことやしたことが書かれているところを見つけるとよい。見つけたら、赤線を引こう。」と指示した。班でいくらかばらつきはあったが、的の中心と外縁程度、許容範囲内でのことである。(図④)

〈学習活動3(1)〉

「問いを作る」という活動は、子どもたちが最も苦手な活動の1つだ。感性が研ぎ澄まされていなければ、そして訓練されていなければ、言葉の表面を素通りしてしまう。育ててきた学力の質が透かし見える場面でもある。教師にとっては、怖い。

まず、「太一は村一番の漁師であり続けた。」という文を使って、問いを作るとはどのようなことかを教えた。その上で、問いの文型を示してやった。そして、「なぜ、…？」とすれば行動の意味を問う疑問文になり、「…ってどういうこと？」とすれば言葉の意味を問う疑問文になることを付け加えた。

3文について各1つ以上の問いを作るように指示した。作業の速度や数には違いはあるが、概ねねらい通りに授業は進んでいった。

〈学習活動3(2)〉

ここからは第4時の授業になる。

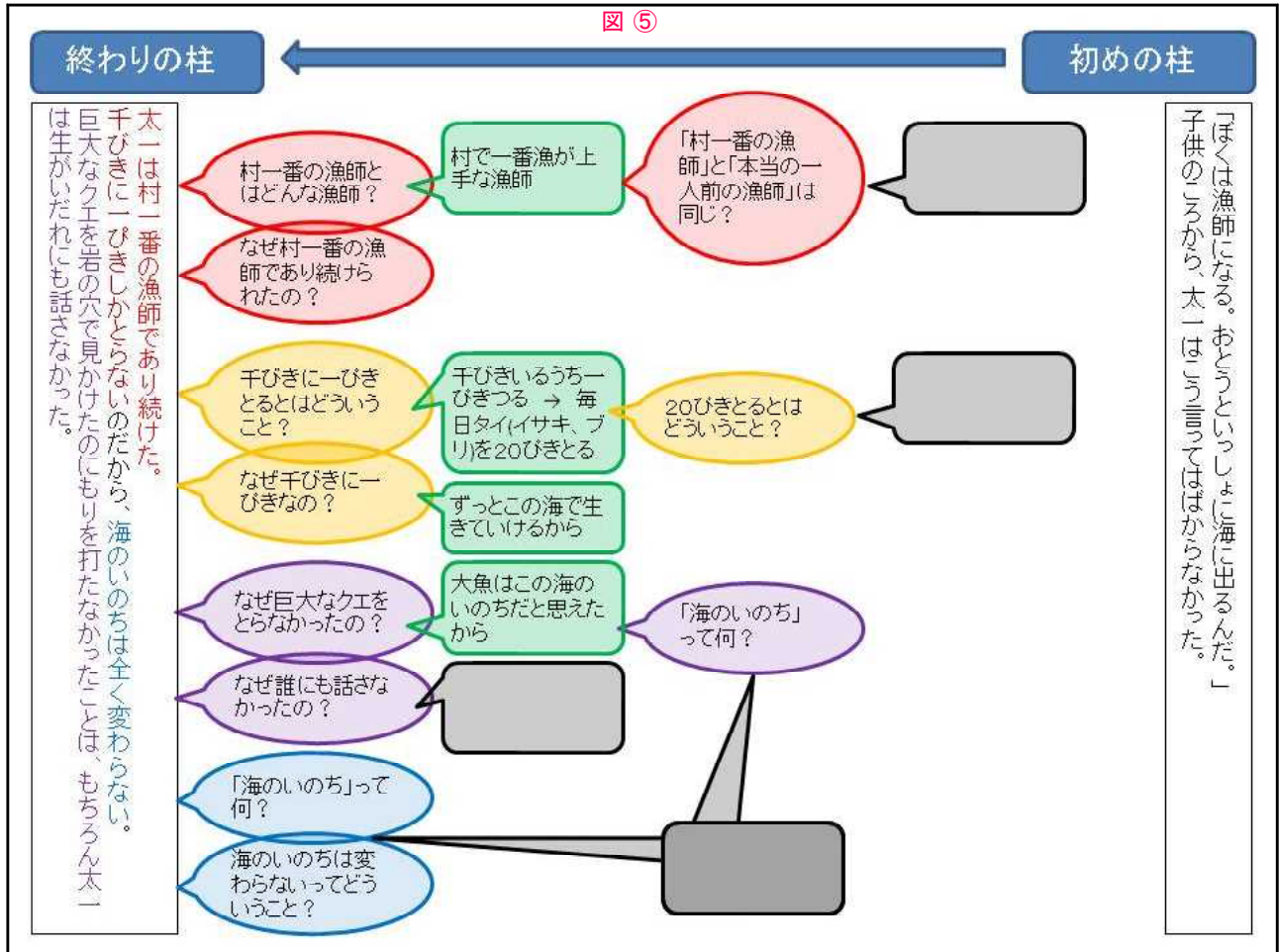
問いに対する答えは、これも「村一番の漁師…」を例に、キーワード(この場合は「村一番の漁師」)が出てくる場面を探せばいいことを説明した。また、結末場面にはキーワードが出てこない問いについては、答えは「？」のまま置いておくように伝えた。

〈学習活動3(3)〉

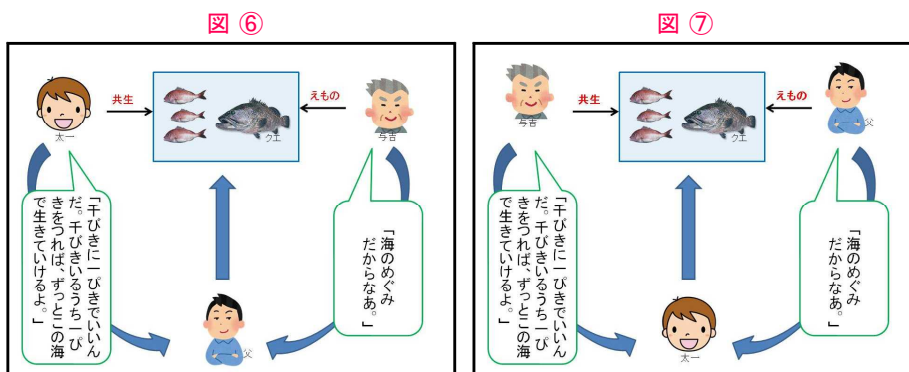
答えから次の問いを作る活動では、「20ぴき」と「海のいのち」についての問いが出

された。授業計画では「20ぴき」の答えまでやる予定でいたが、時間切れになってしまった。これは第5時の中で扱うことになる。また、他の答えが「？」のままになっている問いについては、第5時から第8時の間に解決していく。さらに、第6時の展開に欠かせない問い『村一番の漁師』と『本当の一人前の漁師』の異同は、私からの問いとして出しておいた。

この2時間の授業を整理すると、図5のようになる。「逆思考の読み」…こりゃあすごい、隅から隅まで論理力の塊だ。

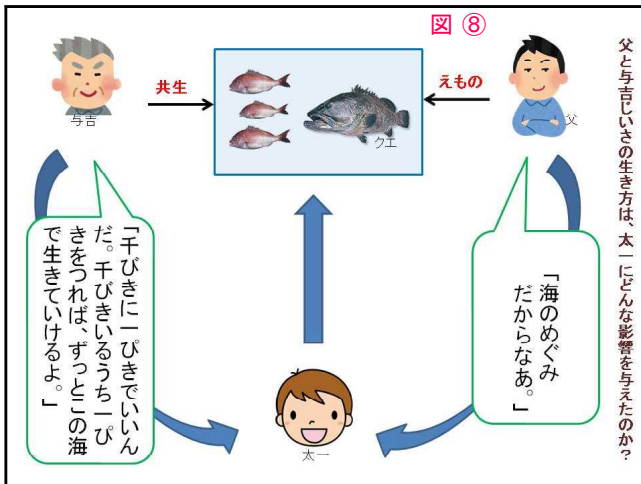


【第5時】



授業の導入は、さりげなく間違った人物関係図(図⑥)を提示して、その間違いに気づくのを待つという「おあそび」である。このムダなワンクッションが、学習場面への

集中を一気に高めてくれる。高学年になれば教師の思惑などとっくに見抜いているが、それでも喜んで教師の間違いを指摘してくれる。訂正後が図⑦である。



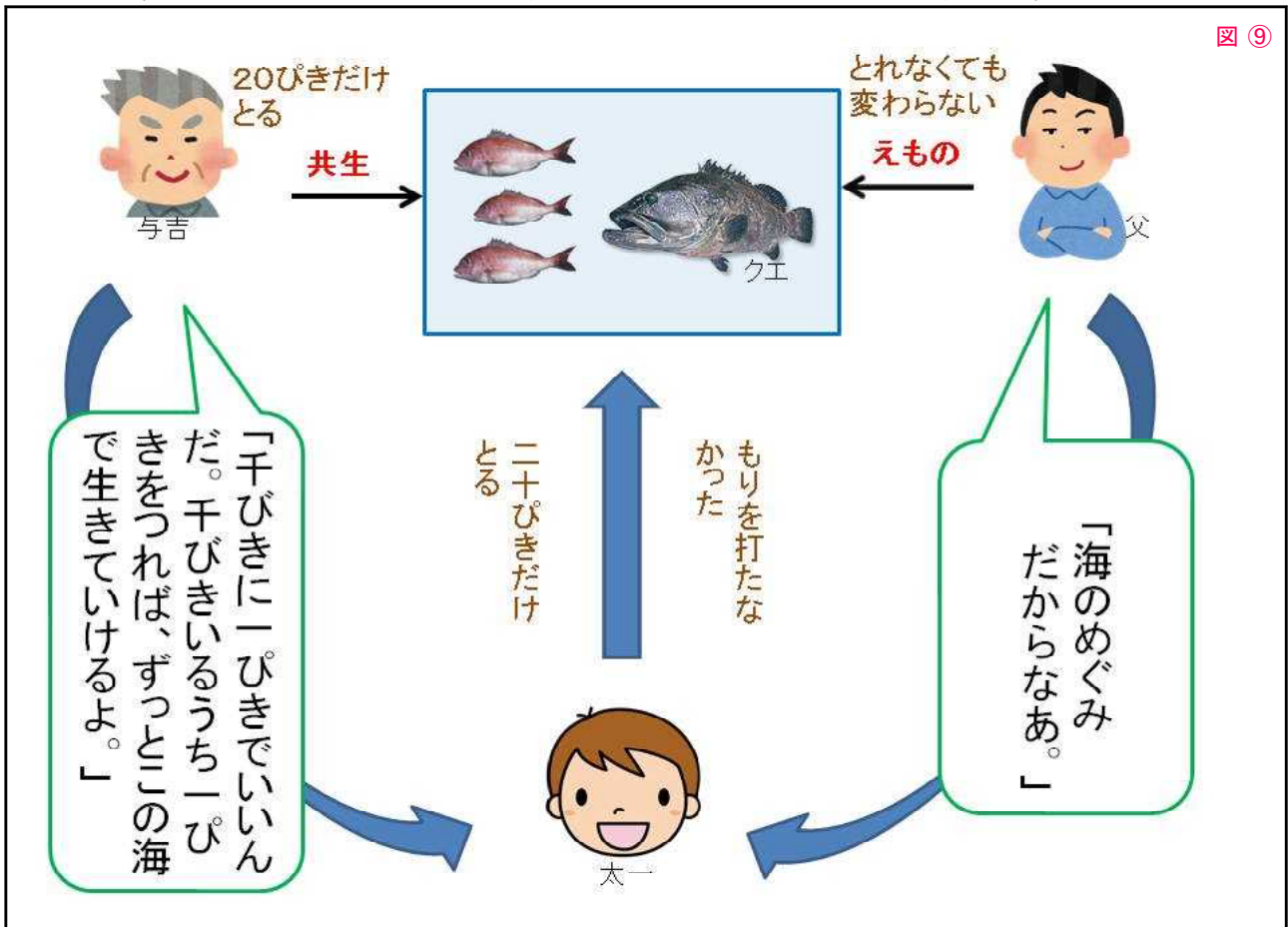
〈学習活動3〉

ここからが本題。本時の課題を示し(図⑧)、まず父と与吉じいさの漁師としての生き方(行動)を整理する。

具体的には、図にある会話文が出てくる場面を見つけ、会話の前後から漁師としての行動が書かれている箇所を探せばよいと指示した。

父の場面。「二メートルもある大物をしとめても、父は自慢することもなく言うのだった。『海のめぐみだからなあ。』」ここは誰もが分かる。問題は、続く「不漁の日が十日続いても、父は何も変わらなかった。」の後に、表記されていない「海のめぐみだからなあ。」が見えるかどうかだ。班学習の良さはこういう時に発揮される。きっちりと、ここも生き方だと指摘する子がいるものだ。――父は、「とれてもとれない日が続いても変わらない漁師」なのだ。不漁も含めて「海のめぐみだからなあ」。

与吉じいさは、「毎日20匹だけしかとらない漁師」である。これは簡単に見つけられたので、ここで「20匹」の意味を尋ねた。Ma が、「多過ぎず少な過ぎない量」だと答えた。おそらく言っている自身の言葉の意味を理解していそうにない。なぜ3匹ではダメなのか、なぜ100匹ではダメなのかと畳み掛けた。やがて、20匹は生きていくに必要な(食用として+収入源として)最小限の数だということを決着した。



〈学習活動4〉

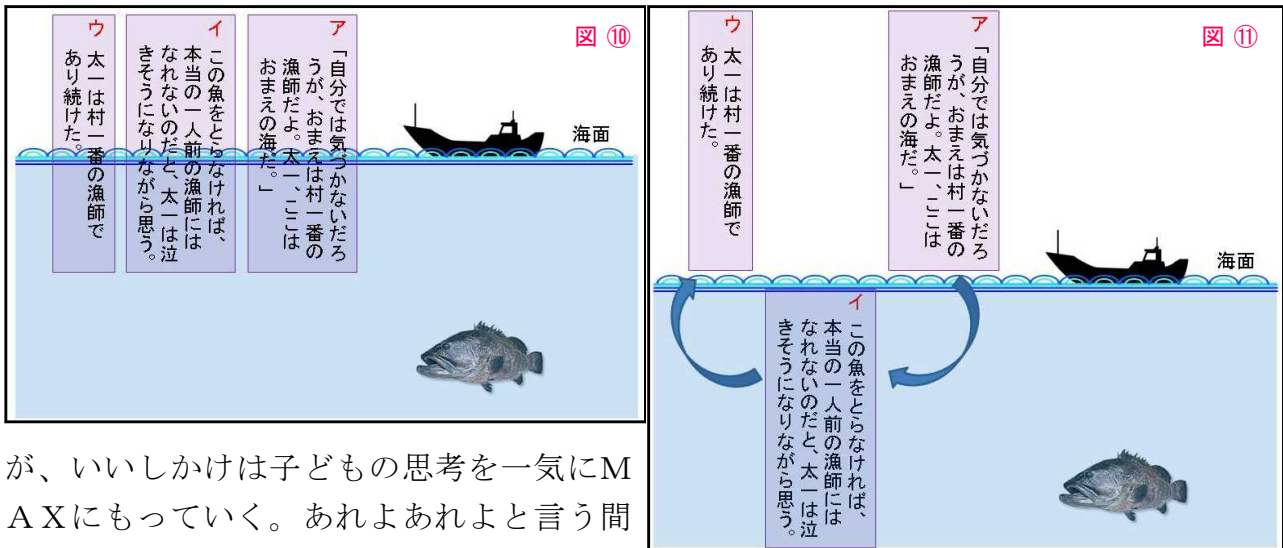
学習活動4では、2人の生き方に影響を受けた太一の生き方を考える。与吉じいさの生き方が「20匹だけとる」という生き方のベースになっていることは、容易につかめた。父については、P14の場面に影響を受けた太一の姿があるという所まで辿り着いたが、絞りきれずにいた。太一の心の動き(思い)を取り上げようとするので、生き方は具体的な行動として表れると助言した。そうして、「もりの刃先を足の方にどけ、…」という一文(つまりは、瀬の主にもりを打たなかった)に収斂されていった。

学習活動3と学習活動4を終えた電子黒板の画面が図⑨である。父と与吉じいさという2人の漁師の生き方から影響を受けて、太一という漁師があることを再度確認した。

【第6時】

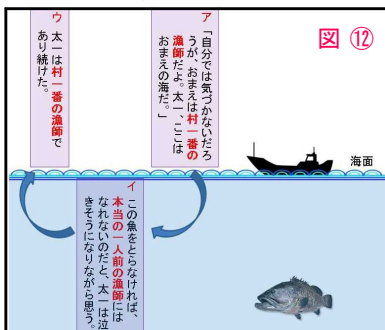
〈学習活動2〉

授業の冒頭、図⑩を子どもたちに示した。そして、3つのセンテンスカードを海面の上下いずれに置けばよいかを考えさせた。桂さんの「授業のしかけ」ネタの受け売りなのだ



が、いいしかけは子どもの思考を一気にMAXにもっていく。あれよあれよと言う間に完成したのが、図⑪だ。

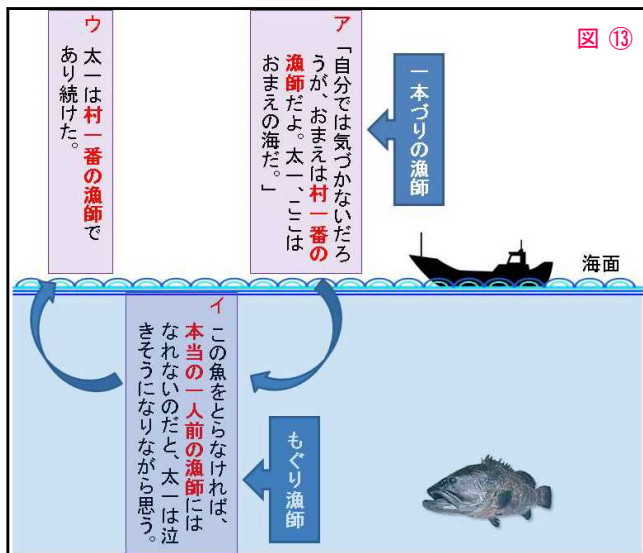
ここで、「これを見て何か気づくことない？」と、まことに曖昧で意味不明な質問をした。



子どもたちはしばらく呆気にとられていたが、やがてMaが「アッ」と言い、しばらくしてMiが「私も分かった」と言った。こんなへたを承知の質問で長く引っ張ってはアカンので、早速2人に答えてもらった。「海面の上は村一番の漁師で、下は本当の一人前の漁師」と、大正解。気づいたヤツもエライけど、しかけがとにかくスゴイ。用意していたスライド(図⑫)は出番がなかった。

〈学習活動3前半〉

ここで、持ち越し課題である「村一番の漁師」と「本当の一人前の漁師」の異同について考えた。図⑬に示した「村一番の漁師＝一本ぶりの漁師」「本当の一人前の漁師＝もぐ



り漁師」という関係を見つけさせようとしたのだが、私の授業プランよりも早く進行していった。

〈学習活動3後半〉

ここからが重要で、本時のキモだ。図13を手掛かりに、太一の生き方を自分の言葉で書かせた。まとめるのに際し、次のような5つの条件を付した。これは、当然ながら論理力を鍛錬する場と位置づけた活動である。

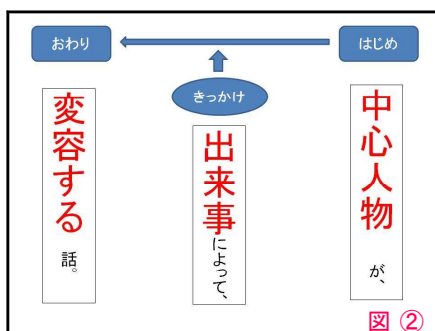
○3段落でまとめること。

- 「一本づりの漁師」「もぐり漁師」という言葉を使うこと。
- 段落と段落は接続詞「しかし」でつなぐこと。
- 書き出しは、「太一は、」とすること。
- 時間は9分以内とする。(10分間の交流時間を担保)

想定解答は、「太一は、与吉じいさから村一番の一本づりの漁師だと言われるようになった。／しかし、大魚(瀬の主)をとらなければ本当の一人前のもぐり漁師には慣れないのだと思った。／しかし、太一は、村一番の一本づりの漁師であり続けた。」であった。子どもたちはほぼ同様のまとめ方をしていた。

と、ここで、この活動の必要性を再確認する事態に遭遇した。Yは、3段落目を「村一番の漁師になった」と書いていた。全員の発表が終わった後、Yに3段落は何れの漁師かと訊いた。Yは、「もぐり漁師」と答えた。こういう時、教師は「そう？」と言えは終わり。班学習を続けている学習集団は、私なんかよりもずっと執拗に、ねばり強く質問と説明を浴びせる。まあそれで納得したのだが、分かっているように見えても理解は曖昧なものだってコトだ。そして、私はこれを「共有化」の活動と位置づけているのだが、「共有化」の意義を実感する1コマとなった。

【第7時】



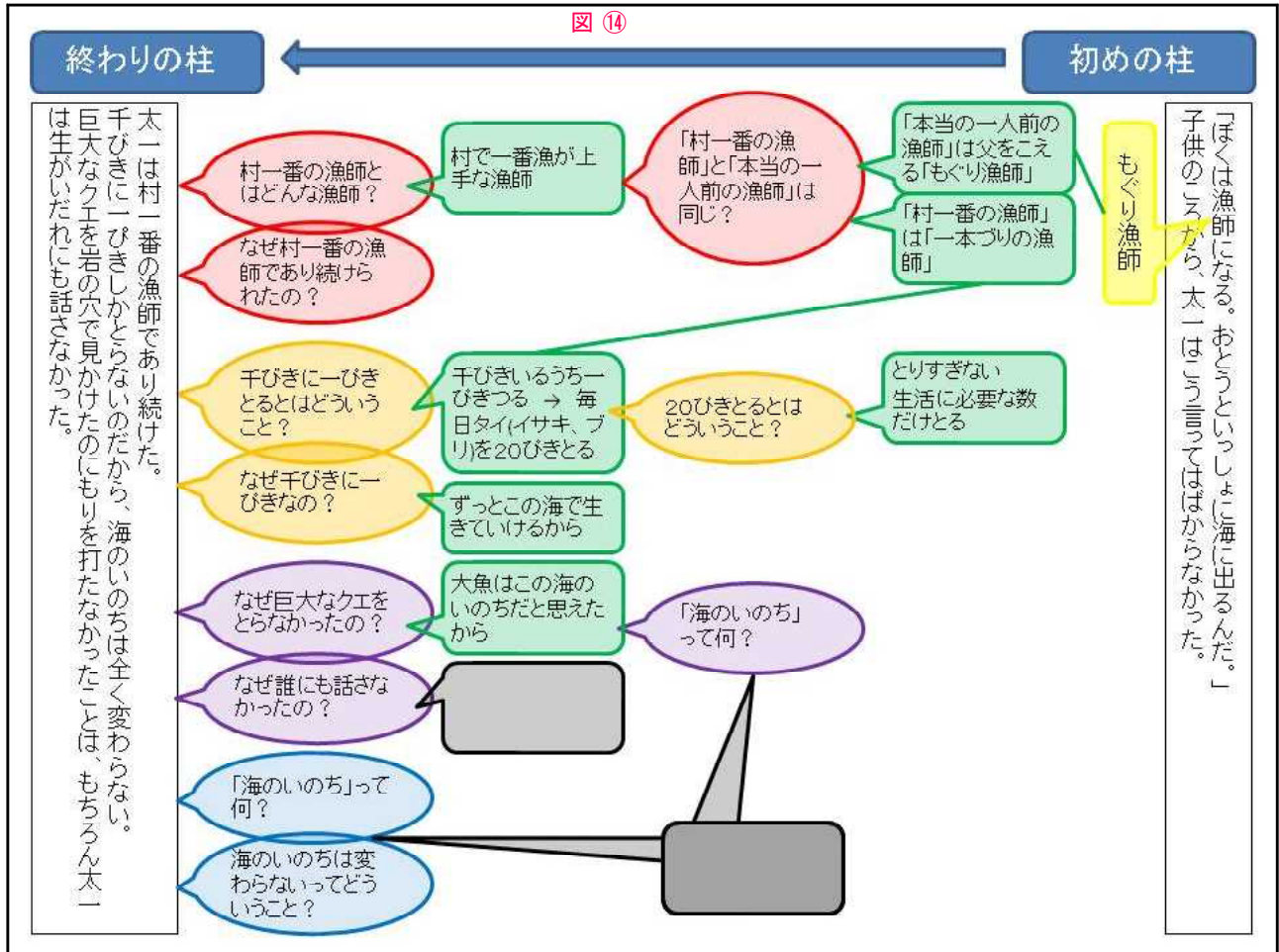
物語を一文要約する授業である(図2)。第2時で三部構成を調べた時に書いた一文要約をベースに、その後の読みを振り返りながら、再度一文要約に挑戦するという趣向だ。

黒板一面の逆思考の読み模造紙は板書の妨げになるので、今回はパソコンで整理したスライドを提示した(図14)。そして、「太一が」と修飾語なしで書いていた主語部分を詳しくするように求めた。子どもたちは、「もぐり漁師になろうと思っていた太一が」と書いた。しかし、これでは不十分だ。が、子どもたちの思考はそこから先に進みそうになかった。

私が想定していたのは、「父をこえるもぐり漁師になりたいと思っていた太一が」とか

私が想定していたのは、「父をこえるもぐり漁師になりたいと思っていた太一が」とか

「父のかたきである瀬の主を殺したいと思っていた太一が」といったものだ。これは、物語の「はじめ」部分を読んだだけでは書けない。物語を結末まで読み込んで、顧みてこうであったのではないかと想像できる内容だ。とんでもなく高度な課題だ。逆思考の読みはそれを可能にしてくれると踏んでいたのだが、実は時間の制約で大事な課題を2つ省いていた。1つは、太一が与吉じいさの弟子になることを望んだ理由を全く議論していない。もう1つは、「母の悲しみを背負う」（これは初発の疑問でも出されていたのだが）について全く触れていない。――授業展開の修正が必要だ。



完成した一文要約は、次の通り。

〈1班〉

Mi すごいと思っていた父を破った岩のような魚をこの手でとりたいと思った太一が、

瀬の主を海のいのちだと思い殺さなかったことによって、海のいのちを大切にする話。

N すごいと思っていた父を破った瀬の主をとろうと思った太一が、与吉じいさの海のいのちを守るという教えによって、海のいのちを守り続ける話。

Y すごいと思っていた父を破った瀬の主をとろうと思った太一が、瀬の主を海のいのちだと思い殺さなかったことによって、海のいのちを大切にする話。

〈2班〉

Ma 父でもとれなかったクエをとろうとしていた太一が、瀬の主を海のいのちだと思ったことによって、村一番の漁師であり続けた話。

I 父を破った瀬の主をつかまえようと思っていた太一が、瀬の主を海のいのちだと思うことによって、村一番の漁師であり続けた話。

S 父を破った瀬の主をつかまえようと思っていた太一が、瀬の主を海のいのちだと思えたことによって、村一番の漁師であり続けた話。

こうして並べてみると、子どもたちの影響関係がよく見える。今回は、子どもに届かない失敗授業だ。それでも少し吟味しておこう。「海のいのちを守り続ける(大切にする)」と「村一番の漁師であり続けた」は、結局のところ同じことを言っており、それは次時に整理される。ただ、**N**の「与吉じいさの海のいのちを守るという教えによって」はどうなんだろう。中心人物はクライマックスシーンで最大の変容を見せる。5人が「瀬の主を海のいのちだと思うことによって」と書いている場面だ。そういう意味では、間違いということになる。しかし、第5時の学習で明らかのように、クライマックスでの太一の変容は父とそれ以上に与吉じいさの影響の結果だ。**N**が「与吉じいさの海のいのちを守るという教え」を瀬の主を殺さなかったという行為と結びつけて理解しているのなら、これもまた正解と考えていい。

【第8・9時】

<p style="text-align: right;">図 ⑮</p> <p>太一は村一番の漁師であり続けた。 二ひきに一ひきもとるのだから、 海のいのちはどんどん減っていった。 巨大なクエを岩の穴で見かけたのに もりを打たなかったことは、 もちろん太一は すぐにみんなに話してまわった。</p>	<p style="text-align: right;">図 ⑯</p> <p>太一は村一番の漁師であり続けた。 二ひきに一ひきもとるのだから、 海のいのちはどんどん減っていった。 巨大なクエを岩の穴で見かけたのに もりを打たなかったことは、 もちろん太一は すぐにみんなに話してまわった。</p> <p style="text-align: center;">← 本当は...</p> <p>太一は村一番の漁師であり続けた。 二ひきに一ひきしかとらないのだから、 海のいのちは全く変わらない。 巨大なクエを岩の穴で見かけたのに もりを打たなかったことは、 もちろん太一は 生がいたられにも話さなかった。</p>
--	---

授業は、間違いだらけの物語の結末部分(図⑮)を示すことから始まった。例によって例の如くであるが、それにしてもバカ受け。子どもは、教師の間違いが嬉しくて仕方ないようだ。とは言っても、しかけにはちゃんと「仕掛け」がある。訂正後の本文を見れば一目瞭然(図⑯)、本時学習内容のキーワード・キーセンテンスを瞬時に意識化させる活動である。

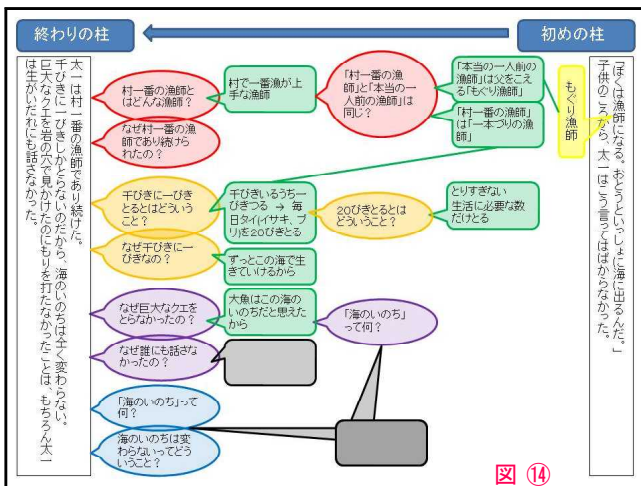


図 14

図17をしばらく眺めていた Ma は、「食物連鎖」という言葉を口にした。1学期末の理科で、「海のいのち」を意識して多少力を入れて説明しておいたのだが、さすが理科好きの Ma だ。ここからは蛇足になるが、理解度は人それぞれってことで…。

そこで、図14を示し、問いに対する答えが出ていない部分、図の黒網掛け部分について考えていくことを告げた。「海のいのち」とは何かを考えるために、次のような図を用意した。

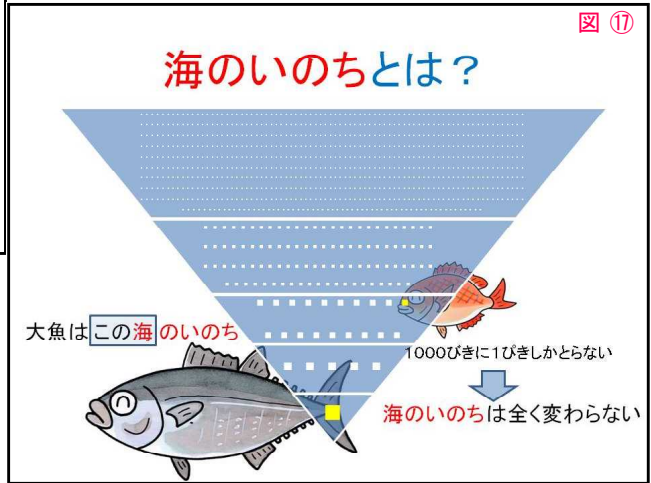


図 17

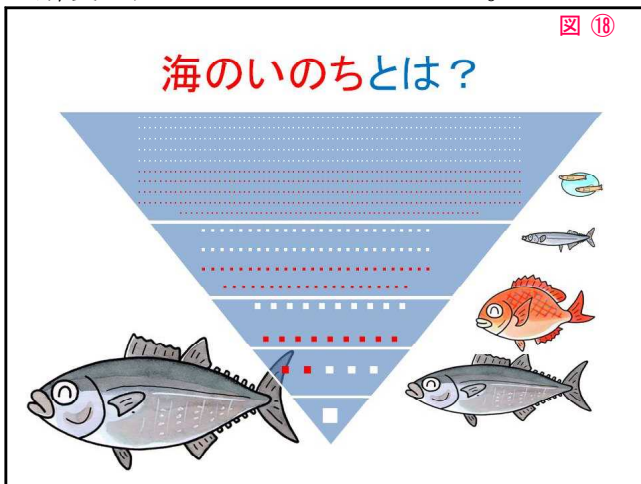


図 18

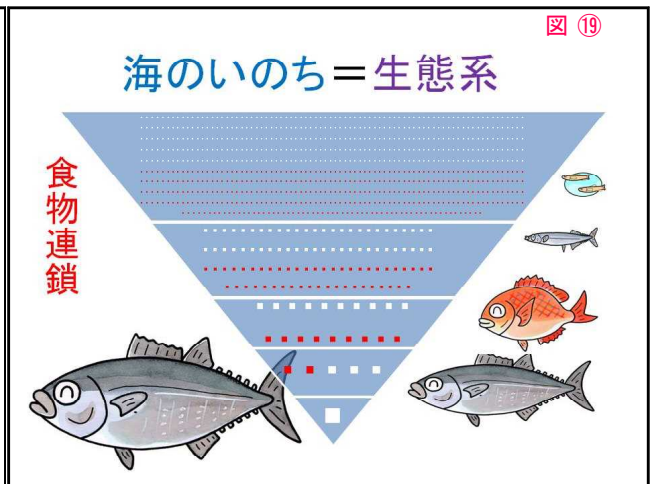


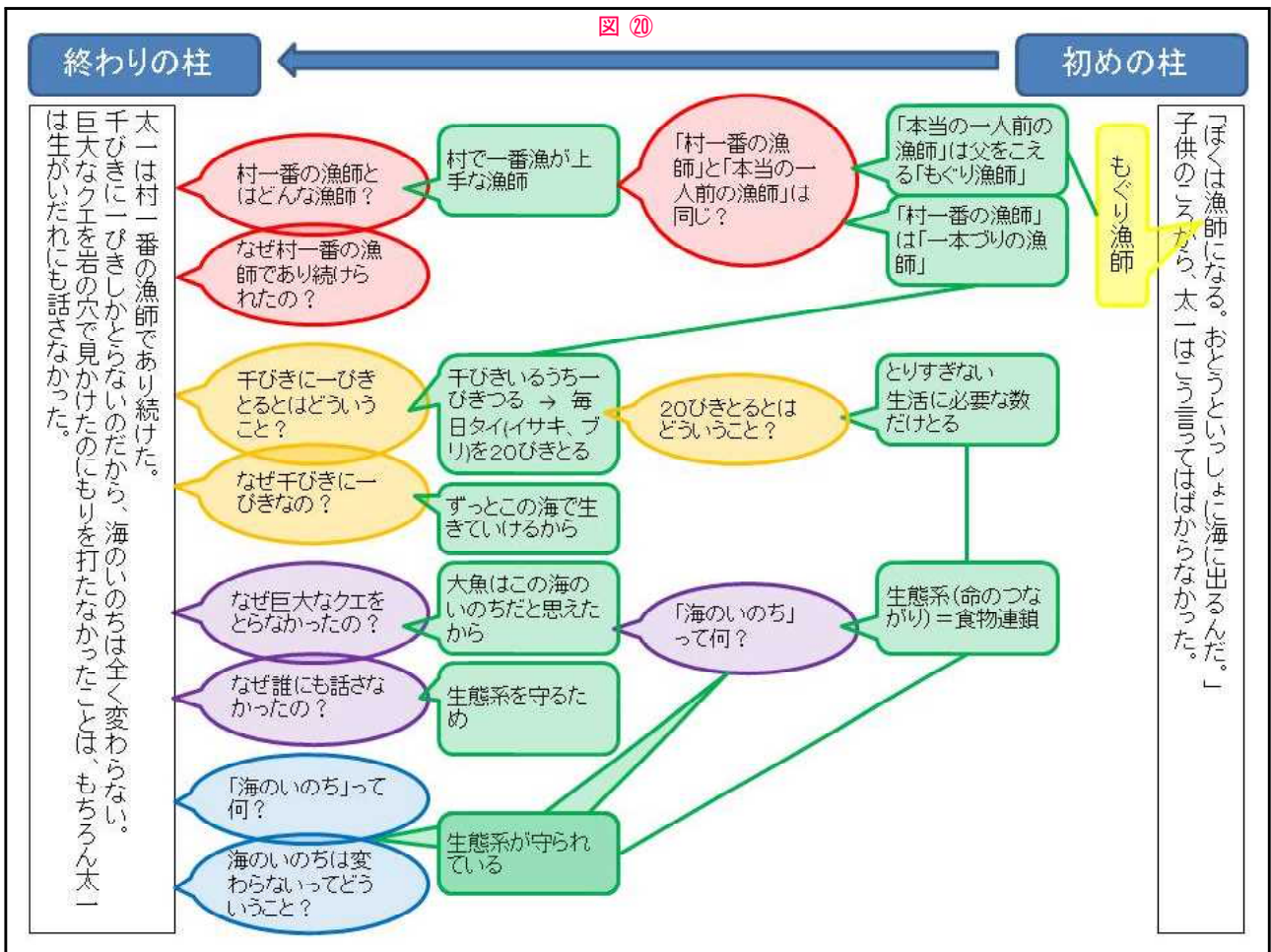
図 19

図18で、赤点がエサになる魚を表している。ここで「食物連鎖」という言葉を引き出す予定だった。図19は「海のいのち」の解を図示している。「食物連鎖」「生態系」という理科で学習した言葉で括っているが、授業では国語らしく(?)「命のつながり」という表現をした。

続いて、太一はなぜ巨大なクエのことを誰にも話さなかったのかを考えた。図14・17～19を手がかりに、子どもたちの話し合いは「命のつながりを守るため」「生態系を守るため」といった内容に集約されていった。

20分の休み時間をはさんで、第9時。予定通り、指導案の学習活動5から始まる。最終時間は、困難が予想された。子どもの実態からすると課題が難しすぎる。しかし、6年生として挑戦しなければならない課題だ。卒業時に付けておきたい論理的な読みの力のレベルを下げることはできない。あえて、特別な「しかけ」はしない。正面から課題に当たらせてみようと思う。

予め結論を言うと、授業は大失敗だった。



失敗の主因は、教師の準備不足に尽きる。第8時は第9時の「外堀」で、その学習を踏まえて(図20がそれを視覚化している)次のように問うはずだった。「結末の太一の行動から、作者は私たちに何を伝えようとしているのかを考えよう。」――事実、指導案にもそう明記している。この流れで行けば、このクラスの子どもたちでも主題に迫れると読んでいた。現実には、「主題は何だろう」とやってしまった。かくして子どもたちの思考停止が始まってしまった。

それでも、**Mi** は「海にも命があるということをみんなに伝えたい」「海を大切にしてほしい」と書いた。**Mi** と同じ班の2人は、それをヒントに同主旨のことを書いた。もう1つの班のは、「太一のたくましさ」と1人が書き、2人は文字にならなかった。「太一のたくましさ」に対する読書家 **Mi** の反応は、実に鋭かった。「太一などの登場人物や出来事は主題を表現するためのアイテム(そんな言葉は使わなかつたが)で、太一のことを伝えなかつたわけではない。」仰るとおり、付け足す言葉もない。

局面打開を狙って、教室に置いていた同作者の作品『山のいのち』『街のいのち』について聞いてみた。**N**が『山のいのち』の、**Y**が『街のいのち』の概要を教えてくれた。交流の中で、「いのち」や「つながり」といったことが作者の一連のテーマになっていることが見えてきた。**Mi** は、「パッと見ただけでは見えない世界を見せてくれて、そこにある命のつながりを描いている」と立松和平論を展開してくれた。学級としてこんな授業を展開したいものだが、ポカンと口を開けて聞いているのが現実。

残り時間も少なくなったので、最後に「受け手のメッセージ」をノートに書かせた。時間は7分、交流に3分ほど残すにはギリギリの設定だ。「もりの刃先をどけた場面(クライ

マックスシーンのこと)を読んで、海にも命があると思った」と書いた子たちがいた。「送り手(作者)のメッセージ」と「受け取った(読者の)メッセージ」が一致している。

以上、ある一面だけを追えば、それなりに高いレベルで目標を達成している。しかし、過度に特定の個人に依存したり、ましてや思考停止の子がいれば、それはもはや授業と呼ぶに値しない。その1時間が「授業」であるには、学習集団としての学びが成立していることが不可欠だ。長い単元の最後に「授業とはなんぞや」を確認して終わるとは残念至極であるが、致し方ない。