

話し合いの授業にみる子どもの思考の深化に関する一考察  
－問題とその発展に着目して－

杉本憲子\*

（2014年11月28日受理）

An Analysis of Children's Thinking Process in Classroom Discussion  
-Focus on the process of finding problem and its development-

Noriko SUGIMOTO\*

(Received November 28, 2014)

1. 本研究の課題

今日、授業実践における相互の学び合いや対話という観点があらためて重視され、子ども相互の学び合いを通して学習を深めていく授業のあり方が求められている。こうした相互の関わりを通しての学習が求められている背景として、学ぶという行為そのものに関するとらえ直し、つまり静的・固定的な知識・技能の習得やその蓄積というとらえ方から変化してきたことが挙げられる。また、子どもの教育活動全体を通して子どもたちの間に自他を認め合える関係を構築するという、授業研究の枠組みにおいてのみならず学校・学級の抱える今日的な課題も関わっていると考えられる。

学習観の転換には社会の変容が関わるが、OECD（経済協力開発機構）の研究プロジェクト DeSeCo が定義づけた現代社会において必要とされる能力（キー・コンピテンシー）においても、グローバル化の進む社会において社会的・文化的・技術的ツールを相互作用的に用いる力、他者との関係を調整し、その中で自律的に行動できる力等が求められている<sup>1</sup>。こうした現代社会で求められる力を踏まえて、現行の学習指導要領においては思考力・判断力・表現力等の育成、そのための「言語活動の充実」が改善の具体的事項の一つとして挙げられている。感じ取ったことを表現したり、情報を分析・評価し、論述したり、討論・討議や協同的に議論して集団としての意見をまとめたりする学習活動が重視され<sup>2</sup>、言語を中心としたコミュニケーションによる学習活動が取り入れられることが増えている。

そうした授業における相互のコミュニケーションは、子どもが視野を広げたり考えを深めていく上で重要な意味を持つと考えられるが、本稿ではとくにそうしたやり取りの中で、問題を発見したり発展させていく過程に着目したい。松下は、DeSeCo プロジェクトにおけるキー・コンピテンシー、

---

\*茨城大学教育学部学校教育教室（〒310-8512 水戸市文京 2-1-1; Laboratory of Education, College of Education, Ibaraki University, Mito 310-8512 Japan）

PISA のリテラシーの概念およびそれらによる教育への影響を明らかにするとともに、PISA が何を測定して、何を測定していないのか等を自覚する必要性を述べており、「このようリテラシーを評価する上で筆記テストの抱える最大の難点は、現実の状況の中から立ち上がってくる問題を生徒が自ら設定する力を、筆記テストではみることができないという点である。課題文に描かれた問題状況は、すでに言語や図表で定式化された問題だからだ。」と述べている<sup>3</sup>。授業実践の場においては、設定された問題を解決していくプロセスのみならず、問題となる事態を共通理解し、問題そのものが生成されたり、それらが変化・発展していったりする過程も重要な意味をもつと考えられる。

問題解決学習における問題について、重松は「子どもの思考における問題であり、子どもの思考体制における不安定な領域、あるいは思考の最尖端である」とし、その追究を通しての思考の発展の方向を「事態の核心に迫ること」ととらえる。そのためには自分にとって不可解なこと、疑問であること、承認しにくいことを、事物のつながりを通してつきつめることが必要だと述べている<sup>4</sup>。また日比は、子どもの経験を豊かにし統一していく、あるいは思考を方向付け、まとまりあるものとするものは何かを考えると、子どもが生活と学習においてぶつかる問題ないし問題事態というものが、登場せざるをえないと指摘する<sup>5</sup>。

このように事態の核心に迫り、思考を方向づけていくための問題を考えるとき、設定された問題がどう解決されるかという側面のみならず、その成立あるいはその発展の側面が重要となる。日比は、問題的事態を感知して、そこにひそむ問題を把握する過程は、子どもが社会的、集団的過程として経験を組織する過程であること、また問題が成立した後の過程はその消滅ではなく、発展の過程であるとして、問題の再構成という側面を考えることも重要だと指摘する<sup>6</sup>。

本稿では、子どもの相互の話し合いの授業を取り上げ、その過程を通して子どもの思考がどのような過程を経て深化するかを考察する。その際、話し合いの過程で子どもたちが何を問題として追究していくか、問題がどのように変化、あるいは焦点化されていくかという過程にも着目しながら考察を進める。分析は中心的には授業の逐語記録にもとづくものであるが、本単元において子どもが書いたノート・感想文なども参考にしておこなう<sup>7</sup>。

## 2. 分析の対象とする授業の概要

### (1) 授業の概要

分析の対象とする授業は、物語教材の「海のいのち」（立松和平、東京書籍『新編 新しい国語 六上』）を取り上げた小学校6年国語の授業（1999年実施、公立小学校6年生：児童数35名）の授業である。授業全体は、音読やわからない語の意味調べ、話のあらすじをまとめるなど、主として個々の活動を通して物語の大筋をとらえた後に、物語に関して疑問に思ったことや感想等を子どもたちがそれぞれ出し合い、関連のあるものや似たものについて整理しながら課題づくりを行なっている。その上で、これらの課題に関する相互の話し合いや各自の考えのまとめを中心として授業が展開された。

### (2) 「海のいのち」のあらすじ

本単元の教材「海のいのち」のあらすじはおおよそ以下のようなものである。

主人公太一の父はもぐり漁師であり、だれももぐれない瀬にひとりでもぐっては岩かげのクエをついてきた。太一も子どもの頃から、漁師になりおとうと一緒に海に出ると言ってはばからなかった。しかしある日、父は夕方になっても帰らなかった。父はロープを体に巻いたまま水中でこと切れており、ロープのもう一方の先には父のもりをからだに突き刺した巨大なクエがいたという。

太一は中学を卒業する年の夏に一本釣り漁師である与吉じいさの弟子になる。太一は与吉じいさのもとで漁師としての技術だけでなく「千びきに一びきでいい」という言葉に象徴される、海で生きる考え方を学ぶが、やがて与吉じいさも死を迎える。

たくましく成長した太一は、父が死んだ瀬にもぐるようになる。そしてある日、太一は追い求めてきたまぼろしの魚に出会う。この巨大なクエは父を破った瀬の主なのかもしれない。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と太一は思い迷う。しかし結局、太一は「おとう、ここにおられたのですか。」と笑顔を作り、クエに突き出したもりの刃先をどけた。

やがて太一は結婚し、子どもを育て村一番の漁師であり続けた。巨大なクエを見つけたのにもりをうたなかつたことを太一は生涯だれにも話さなかつた。

### (3) 分析の対象とする授業の課題

本稿で分析の対象として取り上げるのは、主人公太一の父の死について話し合いが展開された授業である。当初の学習課題から関連して、新たに父の死について話題が焦点化するとともに、本単元の中でも子どもたちの集中したやり取りがおこなわれた場面であった。

太一の父の死は教科書において、死んだ父が発見された状況として物語に描かれてはいるが、父の死の場面そのもの、つまりクエをとろうとした父がどのようにして死んだのか、ということは明らかではない。しかし本授業では、太一のクエに対する思い（太一は、クエが父を殺したと思っているのかどうか、かたきを打ちたいと思っているか）を考える授業の流れの中で、太一の父の死が直接に問題とされていく。この教材の主人公は太一であり、物語の中心的山場も、父を破ったかもしれないクエと太一が出会い、葛藤する場面にあると言えるであろう。その意味では父の死は周辺のとも思われる問題かもしれないし、先に述べたように教科書の本文の中でも詳細な記述がない<sup>8</sup>。しかし物語における太一の葛藤、あるいは物語を通して描かれる漁師としての成長は、父の存在や父の死とも深いかわりをもって展開されるのであり、そうした点からいって、太一の父の死の理解はこの物語の学習において重要な役割を果たす可能性を有していると考えられる。

### (4) 授業の概要

太一の父の死に関連する一連の授業の流れについて、授業①～③として展開の概要を記述する。太一の父の死をどうとらえるかを直接的な課題とする話し合いが展開されたのは、授業②であるが、授業①の学習の流れでその点に話題が転換され、授業③は②の話し合いを経ての各自の考えを改めてノートにまとめた上で、考えを発表している場面を含んでいる。各授業の大まかな流れを以下に記述しておく。

〈授業①〉授業①の当初の課題は、「太一はクエがお父さんを殺したと思っているか かたきをうちたいか」であった。しかしクエが父を殺したとは思っていないという子どもが多く、父は「事故死」だったという意見も出てくる。授業者は、「殺したとは思っていない」ということで意見がお

おむね一致していることを確認した上で、父の死のとらえ方については「事故死」という言葉も出ているようにとらえ方に違いがあるのではないかと問いかける。「事故死」という言葉の意味を共通理解するとともに、父の死を事故死だと考える子どもの考え、事故死とは違うのではないかとという考えが出される。

〈授業②〉前時の続きとして、「お父さんはどういう死に方をしたのか」という課題について、事故死なのかどうか、自殺か等を中心に話し合いをおこなう。事故死だと考える子どもの説明に対して、父はこれまでにクエをたくさんとってきたのだから、こんなに大きいクエなら動かないとわかったのではないかとという疑問が出る。この発言をきっかけに、クエをとろうとした太一の父の気持ち（無理かもしれないとわかっていた、勝負したかった）が問題となって話し合われる。

〈授業③〉これまでの話し合いを踏まえて太一の父の死について自分はどうか考えるかをそれぞれノートに書き、その後考えを発表し合う。

### 3. 子どもの思考の展開過程の考察

上記2. で授業の概要を示したように、太一のクエに対する思いを考える過程（授業①）で、太一の父の死に関する子どもたちのとらえ方の違いが着目され、その点に関する話し合いに話題が移る（太一の父の死を事故死だととらえる考え、事故死とは違うのではないかとという考えなど）。「事故死」という表現は教科書の本文中に示されているわけではなく、ある子どもが太一の父の死はそれのようにとらえられるのではないかと述べた言葉である。この事故死という概念を切り口として、話し合いがどのように展開していくか（子どもが太一の父の死をどうとらえなおしていくか）を、以下に考察していきたい。

#### (1) 問題となる事態の共有

授業①の学習課題は、太一がクエをどのようにとらえているか、即ち太一はクエがお父さんを殺したと思っているか、かたきをうちたいか、ということであった。しかしそれについての考えはおよそ一致しており（殺したとは思っていない）、むしろ顕在化したのは太一の父の死のとらえ方に違いが見られるということであった。それについて、授業者は、「みんなが言ってるのの中で、少しずつなんかとらえ方が違うなっていうところがあるかなと思うんだけど」（授業① - 第2分節/T44）と述べ、お父さんが死んだのは事故死だという考えも出てきたことに触れた。

その後、父の死を事故死とする子どもの発言を取り上げるにあたり、まず子どもたちが事故死をどのような意味で理解しているかが確認されていった。太一の父の死に対して「事故死」と考える子どもがいることを受けて、授業者は、「どういうのを事故死っていうの、みんなは。」（同 - 第3分節/T57）と問いかけており、言葉の意味の共通理解を図る。これに対して、「車で走っていて衝突した」、「車の交通事故」、「スケートで滑っていて後頭部を打って死んだ」など、事故死の具体例と考えられるものが子どもから列挙される。これらの個別の具体例に含み込まれる意味をとらえて、「交通事故でも、自分からまあ、しようとしたわけじゃなくて、思わぬときに起こってしまったことで、けがとか死んでしまったり。だけど自分からしたら事故って言わんもん。」（授業① - 第3分節/卓74）という発言が出る。この発言によって、事故死とは「自分からしようとしたわけじゃ

なくて、思わぬときに起こってしまったこと」によって死ぬことであると子どもたちの間で共通理解された。

事故死の意味をこのように理解したあと、子どもたちは太一の父の場合は事故死なのかどうかを考えた。そこでまず出てきたのは、事故死だとする考えであった。雄太は、太一の父がクエをとろうとして死んでしまう場面を劇にして示しながら、「クエを発見して、ぶしゅって、…（中略）…もりを投げてねえ、つき刺さってねえ、クエの力が強くて、もうこのままでは逃げられると思ったけん、体に巻いてねえ、ロープを。これで逃げられないぞと思ったら、クエの力が強すぎて、ばしゃんと、海の中に入ってしまったねえ、それでこときれて死んだ」（授業① - 第5分節／雄太98）と説明し、事故死だと述べている。これに対し、船の上からもりを投げたという点については、他の子どもから反論があり、もぐり漁師だから最初から海に入っていたととらえ直された。また、これに関連してクエに投げるもりの構造についても話題となり、刃の本数や1回刺さると抜けにくい刃の形状になっていること等が確認された（授業① - 第6分節）。

これらの一連の発言について言えることは、太一の父がクエをとろうと格闘し、死にいたるまでの状況を具体的に掘り起こしていくことである。雄太98の発言は、太一の父の死と事故死とがどいう点で共通しているのかについては自覚的に言及されていないが、先述のように事故死とは「自分からしようとしたわけじゃなくて、思わぬときに起こってしまったこと」だと理解されていることを考慮すると、クエをとろうとしていたのに、そのクエの力が強くて思っていたようにできずに死んでしまった太一の父の死に、自分からしようとしたわけではないのに死んでしまったという事故死の意味を重ね合わせていると考えられる。

授業の中で新たな問題が着眼され、子ども相互の話し合いが展開されるにあたり、まず問題となる事態や考える際のキーワードとなる言葉の意味を確認し、考える土台を共有していく上記のような過程が含まれることが考察される。具体的には、①子ども達のとらえ方に違いが見られる点があることの確認、②発言された言葉の意味の共通理解、③問題となる場面（父の死の場面）のとらえ直しが行われている。つまり子ども相互の話し合いの中で成立する問題とは、はじめから明確な輪郭を持った問題として成立し、議論が始まるわけではなく、その事態を共通に理解し合い子どもたちの問題として成立していく過程が重要であることが理解される。

## (2) 問題事態に関する子ども相互の考えの表出

父の死は事故死かという点を中心に、父の死をどうとらえるかを問題として子ども相互の話し合いが展開された。先にも挙げたように、クエをとろうとしていたのに、そのクエの力が強くて思っていたようにできずに死んでしまったという点から、父の死は思わぬときに起こってしまった事故死だと考える子どもが出る一方、話し合いの過程（授業① - 第7分節）で、子どもたちのなかには、以下に取り上げるような疑問を持つものが出される（発言中のカッコ内の補足及び下線は杉本が付した）。

「わたしの想像なんだけど、太一の父がクエ、あの死んだところで。41ページの、父はロープを体に巻いたまま、水中でこと切れていたのちょっと前の、（教科書には）のってないけど、死ぬところで、なんか太一とおなじようにこの魚をとらないと一人前の漁師になれないと思って、で太一はやらなかったんだけど、お父さんは刺して、抜けないけど、なんか抜かなきゃ死なない

から、つかまえるまで、止められないっていう感じで、死んだ、そのままなんか、空気が…死んでしまった、から、ちょっとだけ自殺もはいた事故死。」（晴子 149）

「だいたいそういうのも、わたしはお父さんもそういうのも事故死だと思う…、ちょっと違う。」（亜美 155）

「わたしはクエとお父さんの戦いっていうのかな、みたいなのにお父さんが負けちゃったから、負けちゃったっていうふうに思ったから、たぶんなんか、わたしのなかの事故死とは違う気がした。」（真由美 168）

「わたしもなんか、事故死じゃないような気もするけど、でも自殺じゃないって、なんかいま悩んでるんだけど。」（優香 170）

上記（1）の場面の主な発言からは、クエをとろうとしたが思ったようにいかず死んでしまったことから父の死は事故死ととらえる考えが出されていたが、上記の発言からは父の死を事故死と同一にとらえることへの違和感や反対意見が出されている。その際、一人前の漁師になるためにつかまえるまで止められないという状況、クエとの闘いの中の死であることが、事故死という概念では父の死をとらえ切れないと感じられる理由として言及されている。

上記の中で晴子においては、「ちょっとだけ自殺も入った事故死」と自殺との関連も含めて、比較的明確に自分のとらえ方が述べられているが、他の子どもの発言、つまり「そういうのも事故死」だと思いながらも、「…ちょっと違う」と述べている子ども（亜美）や、「たぶんなんか、わたしのなかの事故死とは違う気がした」（真由美）、「事故死じゃないような気もするけど、でも自殺じゃないって、なんかいま悩んでるんだけど」（優香）等の発言にあるように、全体としてこの段階では太一の父の死は事故死という言葉では表現できないのではないかと感じてはいるが、その違いについてはまだ不明瞭な状態にあると言える。

### （3）新たな視点にもとづく問題の展開

上記（1）、（2）では、太一の父の死が新たな問題となり、事故死ととらえる考えが出される一方、それに対して不明確ながらも事故死とは何か違うのではないかととらえる対立した考えが出されたことが考察された。こうした考えの対立がどのようなことを契機に展開されていくのかを、続く授業②の子どもたちの発言をもとに述べたい。

授業②-3分節では、前時でやや不明瞭ながら認識されていた父の死と事故死との違いを考えるための視点が顕在化している点が考察される。つまり、クエとの闘いに父がどのような意識をもっていたか、太一の父はその巨大なクエをとるのは無理かもしれないとの思いがあったのではないかと推測されていく。

授業②-2分節で「とろうとして引っぱってもクエが動かないこと」は父にとって「思わぬこと」であり、父の死を「事故死」としてとらえた子どもの発言に対して、雄太は、「でかいけんねえ、父はねえ、いっぱい魚を、クエをとってねえ、もうこのでかさは動かんだろうなって、少しぐらいわかるでしょう。」（雄太 49）と述べる。クエが動かないことは「思わぬこと」だったという発言を受けて、雄太はそれが本当に「思わぬこと」だったろうかと疑問を投げかけたのである。太一の父は長く漁師を続けてきた漁師であり、今までにクエをたくさんとってきているのだから、

それほどの経験があれば、これほど巨大なクエであれば動かないということが「少しはわかる」のではないかと考えるのである。

この発言の後、このクエをとるのは無理かもしれないという思いもあったのではないかという点を含めて、クエと闘った父の意識はどのようなものだったかに関して他の子どもからも発言が行われた。「それはさあ、それはなんか、わたしもよくわかんないけど、事故死じゃないの下のところに（前時の板書の記述の箇所）、一人前の漁師に、つかまえるまではなれないというか、思ったから、それでとろうとしたんじゃないかな。（奈美 53）」、「もしかしたら無理かもしれないっていうのはわかったと思う」（真由美 73）などとりえる発言が出る。これに対し、「いや、もりが刺さって抜けなくなったんじゃない？」（昌弘 79）と、無理かもしれないと思っていたのではなく、とれると思って刺したもりがぬけなくなったから死んでしまったのではないかという意見も出るが、「刺してから無理かなあ、大丈夫かなあなんて思わんのじゃない」（卓 80）、「見たら考える」（雄太 81）とあるように、もりを刺す前、つまりクエを見たときにそれをとるのが無理かどうかを考えるだろうというのである。

しかしこれら一連の発言を受けて、授業者が「無理だとわかっててもとろうとしたんだね。」(T56)と述べたことについて、「無理じゃないからとろうとした」（卓 57 他）のだと否定する発言もあるように、「もしかしたら無理かもしれない」という思いを持ちながらも、同時に「まだちょっとは無理じゃないと思っている」（卓 70）、あるいは「やってみればもしかしたらとれるかもしれない」（真由美 71）という拮抗した父の気持ち、「無理かもしれないけど、クエと勝負がしてみたかった」（卓 91）という思いを読み取っていることがうかがえる。

太一の父がクエをとろうと格闘するなかでどのようにして死んだのかという具体的な状況、つまりクエにもりを刺し自分の体にロープを巻きつけて引っぱろうとしたが、全く動かず、だんだん息が続かなくなってきて死んだということは、これ以前の場面でも子どもたちに把握されていた。しかしここでは、クエを取ろうとした父の行為→クエをとる（とれる）という父の意識として、直線的に結びつけられていたと言える。しかしここではその際の父の意識に関するとらえ直しがなされる。つまり村一番の漁師としてこのクエをとりたいという思いと、一方でこれまでにたくさんクエをとってきた太一の父だからこそ「もしかしたら無理かもしれない」ということもわかった上で、巨大なクエと勝負をして死んでしまったのではないかという、行為の中にある父の思いをより踏み込んでとらえることになった。

父がクエと対峙する際にどのように考えていたかということに話し合いの問題が展開した直接の契機となったのは、雄太 49 の発言である。これは太一の父、とくに村一番の漁師であって魚をこれまでにたくさんとってきた父の立場に立って、クエと対峙して父が何を考えたかを想像したことによるものである。これを受けて、第 3 分節のやり取りに見られるように、無理かもしれないという思いを持ちながらもクエとの勝負に挑んだ父の思いについて考え合った。ではこの雄太の着眼はどのようなところから生じているだろうか。

一つには、「思わぬこと」による死かどうかが、本時の課題である父の死（事故死かどうか）をとらえる上でのポイントだと授業の中で共通認識されていることが挙げられる。授業者も、事故死だとする子どもに対してどの点が「思わぬこと」だったのかを確認している。そうした流れの中で雄太も、父にとって「思わぬこと」だったかどうか、父の意識がどうだったかに目が向けられたと

考えられる。もう一つには、雄太の発言は、事故死という立場で、父がクエと出会い死を迎えるまでのプロセスを説明した誠らの発言を受けて出されているものである。教科書には詳しい描写がない父の死の場面やその時間的な経過を具体的にイメージしていく中で、まさに父の立場になってその心境を想像することにつながったのではないかと考えられる。

(4) 問題の展開を契機とした考えのとらえ直し

i) 授業場面の考察

以下の授業場面に見られるように、父の死は事故死かどうかという問題を考える上で、クエと闘った父の意識、つまりもしかしたら無理かもしれないという気持ちをもって勝負をしたのではないかという点が新たに話し合いの問題として位置づいている。

(授業② - 第4分節)

優香 95 もし、その覚悟の上って言っちゃおかしいかもしれないけど、卓さんが言ってたみたいに、勝負して負けたんだったら、事故死になるのか事故死にならないのかっていうのが、わたしまだわからなくて、それがどっちになるのかみんなに聞いてみたいんですけど。

卓 96 ほくは事故死じゃないと思うな。

誠 97 事故だろう。

卓 98 えっだけど、自分から勝負して、

昌弘 99 卓くんの言ってる意見だったら、

T100 はい。昌弘さんどうぞ。

昌弘 101 卓くんの言ってる意見だったら、事故じゃないと思う。

卓 102 うん。事故じゃない。

道宏 103 うん。卓くんの意見だったら違うよね。

誠 104 自殺は自分から死んでいくもん。

奈美 105 事故じゃなくて自殺じゃない。

卓 106 えっだけど、死のうと思って死んだわけじゃない。

真由美 107 ちょっと待ってよ、自殺は自分から死のうと思ってやることでしょ。それはちょっと太一のお父さんとは違うんじゃない。

誠 108 違うでしょう、全然。

晴子 109 ちょっとぐらいならはいつてる。ちょっとはいつてる。

誠 110 なんで自殺にならないけん。

卓 111 だけん、覚悟の上じゃやった。

雄太 112 いや、少しは覚悟しとるでしょう。

冒頭の彩香の発言（優香 45）は、父の中にあっただであろう思いを理解した上で、父の死をどう理解するかという点に話し合いの方向を設定し直し、学級の子どもたちに意見を聞いてみたいと求めるものである。自分では事故死になるのかどうかわからないと彩香は述べているが、「覚悟の上」という点に太一の父の死と事故死との違いをとらえる観点を見い出していることがわかる。

この問いかけに対して、子どもたちが考えを述べているが、卓や昌弘らは、父が「覚悟の上」でクエと闘ったのであれば、それは事故死ではないと述べている。また事故死ではなく自殺というところえ方にも言及される。これについては「自殺は自分から死のうと思ってやること」であり太一の父は違うという考えが出され、全体として自殺とは違うことが認識されていると思われる。しかし自殺だということではないが、自殺も「ちょっとはいつてる」など、覚悟の上での太一の父の死を新たに自殺との関連において検討する発言も出る（晴子 109）。子どもたちは、話し合いの過程で新たに着目された問題、すなわちクエをとろうとした太一の父の覚悟や意識に注目することで、授業①ではやや不明瞭ながら感じられていた事故死との違いを明確にとらえ、太一の父の死を改めて理解し直そうとしていることがわかる。

## ii) 子どもの発言・ノート等から

上記では授業場面の中での発言を中心に示したが、その中であるいはその話し合いを経て子どもがどのように太一の父の死と事故死との違いや、父の死についての理解をとらえ直したかについて、ノート等を含めていくつか挙げてみたい。授業②の話し合いやその後の考えを記述したノート、またそれらを発表した授業③での発言を見ると、必ずしも統一的なとらえ方にまとまったわけではなく、「事故死」、「ちょっと違う事故死」、「ちょっと自殺もはいつた事故死」「事故死と自殺の間」など、それぞれの子どもが太一の父の死と事故死（あるいは自殺）との違いや関連をとらえていることがうかがえる。

例えば、晴子は「たぶん父は事故死は事故死だけけどちょっと自殺もはいつてると思います。死のうと思って死んだわけでもないけど命をかけてクエと戦ったんだから少しは命をあきらめてるんじゃないのかなと思った。」（単元終了後の感想文）と書いている。先の授業場面でも示したように、晴子は「ちょっとぐらいなら（自殺も）はいつてる。ちょっとはいつてる。」（授業② - 第4分節／晴子 109）と、太一の父の死に自殺の要素もあると考えている。「この魚をとらないと一人前の漁師になれないと思って」「つかまえるまで、とめられないっていう感じで、死んだ」（授業① - 第7分節／晴子 149）、「（ロープを体に）きつく巻いたらもうそれで、クエはとれるかもしれないけど、自分の命をあきらめる」（授業② - 第5分節／晴子 170）などの発言にもみられるように、晴子はクエをとろうとして死んだ父に「命をあきらめる」という父の意志をみていると言える。

また以下に挙げた①～③のノートは、授業②の話し合いの後で書かれたノートの記述である。

ノート①（恵）：私は、お父さんは事故死だと思います。私の予想だけど、お父さんはいつものように瀬にもぐって、大きなクエを見つけて、ちょっと興奮していたかななかで、ロープをきつく巻いて、もりをさして引っ張ったんだけど、クエの力の方が強くて悪戦苦闘して、それでお父さんの方は息が苦しくなって、上にあがろうとしたけど、あくせんくとうして、つかれていて、上がれなくて、そのまま死んでしまったと思います。

ノート②（智樹）：ほくは事故死でも自殺でもないと思う。たぶんお父さんは巨大なクエと勝負したと思う。お父さんはこのクエに勝てば、本当の村一番の漁師になれるし、負ければ死ぬという勝負をしたと思う。あとお父さんは、村一番の漁師として小さなクエをいつもとって、村一番になって自分では納得せず、巨大なクエをおい求めていたと思う。それを見つけて、自分は死ぬかもしれないけどここで見のがしたら、一生、自分の夢を実現できなくなると思って、お父さ

んはクエと勝負したと思う。

ノート③（優香）：私はやっぱり事故死じゃないと思います。でも自殺でもないと思うし、はっきり言って、自分の考えが分かりません（この考えで言えているのか）。たぶん父は、もりをさす前に、「もしかしたら、このクエはとれないかもしれない。でもせっかくもらった海の恵みだ。チャレンジしてみるしかない」と思ってもりをさし、手で引っ張ったが、なかなか動かない。[体にロープを巻けば取れるかもしれない。でももし失敗すれば私の命はないかもしれない。だが、このチャンスをのがしてはいけない。私のうでを信じて、いちかばちかやってみるしかない！]とロープを体に巻きつけて、引っ張った。でも動かない。いくら引っ張っても、クエはそこにたたずんでいるだけだった。そして「失ばいしたか。私のまけだな。」と書いて息を絶ったと思う。

これらを見ると、ノート①（恵）「事故死」、ノート②（智樹）「事故死でも自殺でもない」、ノート③（優香）は②と似ているが、それで言えているのか分からないと記されているように、父の死をどう表現するかについては三者それぞれに違いも見られることがわかる。しかし、「ちょっと興奮していた」状況や、村一番になっても納得せず、巨大なクエを追いかけていた父が、「ここで見逃したら一生、自分の夢を実現できなくなる」という思いであったこと、失敗したら命はないかもしれないと考えながらも「いちかばちかやってみるしかない」とクエと闘った様子など、それぞれにクエをとろうとした父の思いや覚悟、状況等に迫り、具体的にイメージしていると言えよう。

これより前の学習段階に戻るが、授業①「太一はクエがお父を殺したと思っているか、かたきを打ちたいか」についての話し合い前に各自が考えを記述したノートを見ると、教科書には父を「やぶった」と書いてあるのであって、「殺した」とは書いてないから、太一はクエが父を殺したとは思っていないと記述している子が多く見受けられた。（例えばノート①を記述している恵の記述：「P48 1行目『村一番の漁師だった父をやぶった』とは書いてあるけれど、『殺した』とか『父のかたき』とかいうことばはどこにも書いていないから、太一はクエが父を殺したとは思っていないと思います。）

むろん本文中の記述は解釈の手がかりとして不可欠であるが、書いてあるからということに根拠を置いて、それ以上太一の思いに踏み込むには至っていないようにも見受けられる。それに比して先に挙げた①～③のノートを見ると、物語の記述をもとにしながら父がどのようにクエと闘い、そこにどのような思いがあったのかなど、その場面を各自がより具体的にイメージして考えていることがうかがえる。父の死は事故死なのかどうかを切り口として、子ども相互の考えを出し合って展開された話し合いの意味も、事故死かどうかという結論をどう出すかという点にあるというよりも、このように各自が、クエをとろうとした父とその死の奥にあったであろう思いも含めて理解を深めていく点にあると考えられる。

#### 4. 授業における問題とその発展

以上、授業の考察を通して子どもたちの話し合う問題がどのように成立・展開し、またその過程を通して父の死に関する理解をどのように変容・深化させていくかについて考察した。これまでの考察からもうかがえるように、授業①、②は太一の父の死の解釈に関わって展開されているものの、

そこでの子どもたちの問題は、当初の学習課題から移ったり、焦点化されたり、元の課題に戻るなどして必ずしも一方向的に進んでいくわけではない。

例えば当初（授業①）は、太一のクエに対する思い（太一は、クエが父を殺したと思っているのかどうか、かたきを打ちたいと思っているか）学習課題としていたが、その過程で太一の父のとらえ方に子ども相互の違いのあることが明らかになり、父の死をめぐる追究が展開された。この直接的なきっかけは、T44「ちょっとみんなが言ってるのの中で、少しずつなんかとらえ方が違うなっていうところがあるかなと思うんだけど、なんか気がついた人いる？（問）お父さんが死んだのは事故死？事故死かなって言っている人いるでしょ。」と授業者が問いかけたことによる。

授業者は、事前に子どものノートを読んでおり、その際に奈美や綾子の「事故死」というとらえ方に、授業者自身、目をとめていた。この段階では、課題として位置づけるという見通しまではもっていなかったと思われるが、授業①の中で奈美らが「事故死だと思う」と発言した際の、他の子どもたちのつぶやきや表情などにあらわれる反応に、事故死というとらえ方に対して、あれ？と思っているのは自分だけではないなど感じたという。授業者自身の解釈と子どもの解釈と違い、また授業場面でのつぶやき等を含めた子どもの反応や考えの相互の違いや関連を見とることが、課題の設定ないし転換に重要な働きを持つと考えられる。

また教師の発言を契機としたものだけでなく、話し合いの過程で新たな視点に目が向けられる場面、あるいは子ども自身が課題を設定し直すという場面も見受けられ、父の死に焦点を当てた話し合いの展開の中でも、問題の再構成ないし問題の転換といった節目をとらえることができる。例えば、「太一の父はどのような死に方をしたのか（事故死、事故死じゃない、自殺か）」という課題についての話し合いは、事故死と父の死との関連をとらえていくところに始まり、次第に「クエと闘った父の意識や覚悟はどうだったのか」を明らかにする方向で展開された。多くの経験を持つ村一番の漁師であれば、もしかしたら無理かもしれないという思いがあったのではないかと、覚悟の上で闘ったのではないかと等、父の思いについて検討された。そこでは事故死かどうかという意見の対立というよりもむしろ、その時の父の意識や思いについて発言を重ねていく様子が見られる。このように、太一の父の死について探っていく過程は、父の死は事故死かどうかという問題へ、さらにはクエとの闘いの中での父の意識や覚悟はどうだったかという問題へとという問題の展開（問題の焦点化・再構成）の働きがとらえられる。

## 5. 考察のまとめ

以上、子どもが物語における太一の父の死について、話し合いを中心とした授業を通してどのように理解を進めていくか、またその過程で子どもたちの問題がどのように展開していくかに注目して考察してきた。考察の要点を以下に挙げる。

- 1) まず、太一の父はどのようにして死んだのかということが次第に具体的に検討されていくなかで、事故死との関連や違いを明確化し、クエと闘った父のその時の意識や覚悟へも踏み込んだ理解がなされていく。とくにその際、子どもたちに問題が共有され、また話し合いの過程を通して問題が展開されていく節目（問題となる事態の共有、問題事態に関する子ども相互の考えの表出、新たな視点にもとづく問題の展開、問題の展開を契機とした考えのとらえ直し）を整理して考察

した。

- 2) 話し合いを通して、父の死について「事故死は事故死でもちょっと違う事故死」「事故死は事故死だけどちょっと自殺もはいつてる」等の表現が出てきていることにも表れているように、物語の中の太一の父の死、クエとの闘いという問題事態を、子どもたちは物語に即して具体的に想像していったことが考察される。事故死あるいは自殺という概念との関係（違いや関連）を探る話し合いは、父がいかにクエと闘ったのか、またどのような覚悟でクエと勝負したのかなど父とその死の奥にあったであろう思いも含めて理解を深めていくことにつながったと考えられる。
- 3) 取り上げた授業では、必ずしも学習の課題に対して直線的に話し合いが進むわけではなく、当初の学習課題から話題が転換されたり、元の課題に戻るなどしていることが考察された。そうした過程は、子どもたちが問題となる事態について共有したり、新たに重要な視点が見つかり問題が焦点化されるなど追究の展開の節目としてとらえることができる。本考察では、そうした節目がその前のどのような状況を受けて生み出されるか、また授業者自身の解釈と子どもの解釈の違い、つぶやき等を含めた子どもの反応や考えの相互の違いや関連を見とる教師の役割という側面についても述べた。

本稿では、取り上げた一連の授業での話し合いを通して子どもの理解がどのように展開されるかという側面から考察をおこなった。しかし、ここで取り上げた授業の持つ意味（父の死について理解を深めること）は、太一とクエとが対峙する場面を含めた広い意味での物語の理解にどのような意味を持ちうるかという観点からも検討する必要があると考えられる。その点については、今後の課題としたい。また子どもの問題の成立・発展の様相について、今後、他の授業事例等の分析を合わせて、問題が成立・発展する様相ならびにその要因を明らかにしていきたいと考える。

#### [注]

- <sup>1</sup> ドミニク・S・ライチェン他編著・立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー』明石書店、2006年。
- <sup>2</sup> 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（平成20年1月）53-54頁。
- <sup>3</sup> 松下佳代「〈新しい能力〉による教育の変容—DeSeCo キー・コンピテンシーと PISA リテラシーの検討」『日本労働研究雑誌』53(9)、2011年9月。
- <sup>4</sup> 重松鷹泰『教育方法論Ⅱ』明治図書、1975年。
- <sup>5</sup> 日比裕「授業における経験と思考の役割—ねらいの実現と関連して—」『考える子ども』No.45、1966年1月。
- <sup>6</sup> 日比裕「授業における問題・教材・ねらい」『考える子ども』No.46、1966年3月。ここで問題の再構成とは、問題の核心により深くつき進むために、それまでの問題をもっと形式的にしたり、抽象化したり、別の面に力点を置き換えたり、問題をしばったりして、つくり直すことを示している。
- <sup>7</sup> 本稿で取り上げた授業実践を分析対象として、子どもの関係認識の変容という観点から、拙稿「追求対象のもつ諸関係の理解と再構成にみる子どもの思考の展開」（『名古屋大学教育学部紀要（教育学）』46(2)、2000年）において考察を行っている。本稿では、授業における問題の成立・展開という点に着目して子どもの思考の展開過程を明らかにするという観点から授業を分析し直すとともに、授業展開の節目を支える教師の指導にも着目して考察を行った。
- <sup>8</sup> 「海のいのち」の教材の特徴や先行実践等の検討を行い、本教材の読みの可能性を整理した富安は、「海の

いのち」には、太一の心情、父の死など、描写がされていない点も多いことから、「様々な箇所『飛躍』をどのように読むかによって刻々と姿を変えていくものであり、その意味では、安定した読みを作りにくい作品」と指摘する。しかし逆に、読者による読みの可能性が比較的多様に開けているということでもあり、「読みが安定しないその点にこそ、『海のいのち』の教材としての意義があるように考えられた」と述べている。(富安慎吾「文学教材における読みの可能性についての検討—立松和平『海のいのち／海の命』の場合—」『島根大学教育学部紀要』第44巻別冊, 2011年2月。)