

小学校国語科における

宮沢賢治「やまなし」の読みを拓く授業づくり

—教科書研究と実践研究の両面から—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野 飯沼ひろ香

1. はじめに

宮沢賢治「やまなし」は、昭和43年以降、長年にわたり光村図書出版の小学校6年生国語科の教科書に掲載され続けてきた定番教材である。その一方で、現場の教師からは、「難しい」「よく分からない」「扱いにくい」といった評価が繰り返し示されてきた作品でもある。岩田(2016)は、「宮沢賢治の『やまなし』は教師泣かせの教材」であることを指摘し、「『よく分からない』という感想が、この作品には付き物のようである。」¹と述べている。また、兼房(2024)においても、「小学校の授業者の間では、『あの難しい…』とか、『あの教えにくい』などと、悪い意味での『あの国語科教材』でもある。」²というように、教師にとって難解な教材であるということが示されている。さらに、萩原(2012)では、「つぎに、教材研究という立場から読むと、『やまなし』は『わからない』という感想が多い作品となる。」³ことが指摘され、児童にとっても「分かる」という実感が得にくい作品であることが示唆されている。このように、宮沢賢治「やまなし」は、長年教科書に掲載され続けている一方で、実際の授業では教師にとっても児童にとっても「難しい」教材であることが指摘されてきた。

では、こうした受け止めは、どのような教育現場の状況の中で生じてきたのだろうか。小学校においては、学級担任制のもと、教師が国語科を含む多くの教科・領域を担当している。そのため、一つ一つの教材に対して十分な教材研究の時間を確保することが難しいという現状がある。特に国語科の「読むこと」の領域に関しては、文章の内容理解だけでなく、児童の読みの深まりを捉えるために、教師自身が様々な読み方で教材を読み込んだり、読みが深まる問いを考えたりすることが求められる。そのため、授業づくりにおいて教師の負担が大きくなりやすいことが考えられる。近年、小学校においても教科担

任制が導入され始めているものの、依然として国語科の授業づくりが多くの教師にとって重荷になっている可能性がある。また、小学校では、必ずしも国語科を専門とする教師が授業を行うわけではない。国語科に苦手意識をもつ教師も含め、すべての教師が国語科の授業を担うことになる。このような状況の中では、扱い方が分かりにくいと感じられやすい教材に対して、授業づくりへの不安や戸惑いが生じやすいと考えられる。以上のような多忙化や教師の専門性といった現状を踏まえると、教材のどの点に着目し、児童の疑問や意見をどのように受け止めて学級全体の学びへとつなげていくかについて、教師が判断に迷うこともあると考えられる。特に、「やまなし」のように、児童や教師にとって「分かった」と実感しにくい部分を含む作品では、児童の反応が拡散しやすく、授業づくりの難しさが表れやすい。したがって、「やまなし」の授業構想をするにあたっては、教師が教材の価値を捉える視点を持ち、児童の読みを支える手がかりを見いだしていくことが重要になると推察される。

そこで、本研究では、「やまなし」のこれまでの捉えられ方を問い直し、児童や教師にとって学びの手応えを得られるような授業を構想することを目指す。そのために、教科書研究・教材研究・授業実践を通して、「やまなし」の読みを拓く手がかりを検討していく。

2. 研究目的・方法

2-1. 研究目的

本研究は、「難教材」として捉えられてきた「やまなし」を、児童や教師にとって「学びたい」「学ばせたい」と思える教材として捉え直すための糸口を探ることを目的とする。

2-2. 研究方法

本研究では、教科書研究・教材研究・授業実践の観点から検討を行った。教科書研究では、光村図書出版の学習指導書(以下、指導書)を対象とし、「やまなし」の扱われ方から「難教材」化の背景を探った。なお、この分析は、飯沼・茅野(2026)の成果をもとに、その一部を本報告書にまとめたものである。次に、教材研究では、「やまなし」の本文を分析し、A 表現の面白さ、B 物語の全体像、C 登場人物の人物像、D 言葉と認識の関わり、E 宮沢賢治と作品の関わりといった観点から教材価値を整理した。さらに、授業実践は、県内公立小学校第6学年24名を対象に、全8時間で行った。授業では、教材研究によって整理した教材価値A～Eをもとに、作品の魅力を伝える紹介文(A～E)を提示し、それぞれの観点から作品を読む授業を実施した。実践の分析にあたっては、児童のワークシートの記述を対象とし、教材価値A～Eに関わる言及を手がかりに、児童の読みの広がりや深まりを検討した。

3. 教科書研究

3-1. 学習指導書に着目する意義

小学校国語科の授業づくりにおいて、教師は教材の価値を捉え、児童に身に付けさせたい資質・能力を考慮しながら教材を選定し、授業を構想することができる。しかし、前述したとおり、学級担任制のもとで多くの教科・領域を担う小学校教師にとって、個々に教材を選定し、十分な教材研究の時間を確保することは容易ではない。さらに、国語科を専門としない教師も国語科の授業を担当するという現状を踏まえると、授業づくりを支えるものとして、指導書が果たす役割は大きいと言える。

そこで本章では、指導書において「やまなし」がどのような教材として取り扱われてきたのかを明らかにすることを通して、「難教材」として受け止められてきた背景を検討する。具体的には、光村図書出版の指導書を対象に、全体としての傾向を捉え、教科書研究から推察される「難教材」化の背景について論じる。なお、各年代における指導書の記述の整理および分析の詳細は、飯沼・茅野(2026)にて詳述している。

3-2. 「やまなし」の取り扱われ方

指導書における「やまなし」の扱われ方は、年代によって変化しつつも、全体を通して共通する特徴が見出される。第一に、「やまなし」は一貫して「表現」に着目して読まれてきた点である。指導書においては、比喩や擬声語・擬態語、色彩表現、リズム、反復などを味わうことが重視されてきた。つまり、「やまなし」は、登場人物の心情や物語の出来事を読み取ることを目的とするのではなく、言葉の響きや表現を味わう作品として位置づけられてきた教材であると言える。第二に、「やまなし」は「朗読」を中心とした教材として扱われてきた点が挙げられる。朗読は、昭和46年から平成11年版、そして平成26年版において、目標の一つとして掲げられている。朗読を通して作品を実感的に味わったり、多様な読みを共有したりすることが重視されてきた。以上のように、指導書において「やまなし」は、「表現」及び「朗読」が学びの中心となる教材として位置づけられてきたということが分かる。

3-3. 教科書研究からみる「難教材」化の背景

では、このような「表現」や「朗読」中心の学びのあり方は、実際の授業にどのような影響を与えてきたのだろうか。前節で確認したように、指導書において「やまなし」は、「表現」及び「朗読」が学びの中心となる教材として位置づけられてきた。しかし、そのような学びのあり方は、教師にとって授業の展開を構想する手がかりとなる一方で、戸惑いを生みやすい側面も含んでいたと考えられる。

国語科の「読むこと」の領域において、文学的な文章は、出来事をもとに登場人物の心情を捉えることが学習の中心になりやすい。そのため、教師にとっても児童にとっても、「表現」そのものを主軸に据えて読むことに必ずしも慣れていないとは言い難い。加えて、その読みを「朗読」という形で表現し共有していく学習は、日常的に多く行われているとは限らない。したがって、「やまなし」のように、「表現」や「朗読」を中心とした学びが求められる教材に対しては、「何をすれば良いのか」「どのような表現に立ち止まれば良いのか」「読みを朗読で表現するためには、どうしたら良いのか」といった戸惑いが生じやすくなると考えられる。このような戸惑いが長年

の実践の中で積み重ねることによって、「やまなし」は「難しい」「扱いにくい」作品であると捉えられ、次第に「難教材」としてのイメージが定着していった可能性がある。以上のことから、「やまなし」の「難教材」化を乗り越えるためには、これまで中心となってきた「表現」や「朗読」に限定されない形で教材の価値を捉え直し、授業に活用していく必要があると言える。

4. 教材研究と授業実践

4.1. 教材研究

本研究では、宮沢賢治「やまなし」の本文を分析し、作品の魅力を多面的に捉えるために教材価値をA～Eの五つに整理した。具体的には、A 表現の面白さ、B 物語の全体像、C 登場人物の人物像、D 言葉と認識の関わり、E 宮沢賢治と作品の関わりである。以下、各教材価値について順に述べる。

(1). 教材価値 A

教材価値 A は、「やまなし」に見られる特徴的な表現に着目し、言葉を手がかりとして情景を想像しながら読むことができるということを魅力としている。「やまなし」には、「クラムボン」や「イサド」といった意味が明確には示されない語が登場し、読者に「それは何か」「なぜそのような不可解な言葉が用いられているのか」という問いを生じさせる。また、本作品には「かぶかぶ」や「もかもか」などのオノマトペが登場しており、このような表現は、川底の世界を感覚的に捉える一助となっている側面もある。例えば、「かぶかぶ」というオノマトペは、日常生活で頻繁に使われる語ではないが、周辺の叙述と合わせて読むことで、「水と空気が混ざるような音」なのではないかと想像することができる。このように、作品独自の表現に立ち止まり、その周辺の叙述と取り合わせながら読みを進めることによって、情景をより具体的に想像することが可能になると考えられる。したがって、表現に対する「分からなさ」を出発点とし、その表現を手がかりにしながら具体的に想像することで読みを深めていくことができる点に、本教材の価値があると考えられる。

(2). 教材価値 B

教材価値 B は、五月と十二月の対比的な語られ方を魅力としている。「やまなし」は、五月と十二月と

いう二つの場面から構成されており、それぞれの情景や出来事、登場人物の対話が対照的に描かれている。読者は各場面を個別に読むだけでなく、二つの場面を関連付けて読むことで、作品全体のテーマや題名が「やまなし」である意義について、より深く捉えることが可能になる。例えば、五月の場面では、かわせみが魚を捕食する場面をきっかけとして、二ひきのかにの子どもらがおびえる様子が描かれている。この出来事によって、川底の世界には緊張感が生まれ、自然の厳しさや恐ろしさが印象づけられる。一方、十二月の場面では、「やまなし」が落ちてくる出来事を中心に、親子の会話が穏やかに展開され、全体として平和的な雰囲気の中で物語が進んでいく。このように、五月と十二月の対比を追うことで、自然がもつ「恐ろしさ」と「豊かさ」という二面性を捉えることができると考えられる。さらに、この自然の二面性と題名「やまなし」の意義を関連付けて考えることも重要である。「やまなし」は十二月の場面でのみ登場するが、作品全体をふまえると、自然の恵みや豊かさを象徴する存在として位置づけられていることが分かる。したがって、題名を「やまなし」としたことは、自然の厳しさだけではなく、自然がもつ豊かさや恵みを強調して描こうとする意図が表れている可能性がある。以上より、五月と十二月という二場面の対比を手がかりに、場面相互のつながりを意識しながら読むことによって、物語の全体像や題名の意義をより深く捉えることができる点に、本教材の価値があると考えられる。

(3). 教材価値 C

教材価値 C は、「やまなし」に描かれるかにの親子の言動に着目し、人物像を捉えることができる点を魅力としている。本作品では、川底の出来事が描かれると同時に、それに対する二ひきのかにの子どもらの反応や、父親である「お父さんのかに」の語りかけが丁寧に描写されている。読者は親子の対話を手がかりにしながら、お兄さん、弟、お父さんのかにの人物像を具体的に想像することができる。例えば、五月の場面において、子どもらが怯える様子に対して父親が声をかける場面や、子どもらの発言を受けて相手が「かわせみ」であると捉える場面からは、父親が家族思いで物知りな存在として描かれていることが分かる。お父さんのかには、子どもら

を温かく見守りつつ、かにかの子どもらの「未知」を「既知」とする役割を担っている。このような姿は、子どもが抱く「分からなさ」や「不安」を受け止め、理解へと導こうとする点で、私たち人間の親子関係にも近似した性質をもつと言える。すなわち、人物像を丁寧に捉えることは、作品と私たちとの共通点を発見することにつながっていく可能性がある。したがって、かにかの親子の人物像に着目しながら読むことができる点に、本教材の価値があると考えられる。

(4). 教材価値 D

教材価値 D は、色彩表現を手がかりとして、かにかの親子が暮らす川底の世界がどのように語られているかを捉えることで、言葉と認識の関わりについて考えることができるという点を魅力としている。作品で語られている川底の世界は、かにかの親子が暮らす世界でありながら、一方では語り手によって人間の言葉で語られた世界である。読者は、この前提に立ち、この作品の語りの構造を捉えることで、「やまなし」の読みをより深めることができる。例えば、冒頭では川底の世界が「二枚の青い幻灯」と語られている。しかし、その叙述を追っていくと、川底の世界には「銀」や「日光の黄金」など、多様な色彩表現が用いられており、そこにずれが生じている。このような色彩表現に着目すると、「かにかから見たら川底の世界はどう見えるか」という問いに応答する形で語り手は語っているという読みが立ち上がる。すなわち、川底で暮らすかにかの親子にとっては、わずかな光の変化や泡の動きまでもが鮮やかに認識されるため、このような色彩表現になったのではないかということである。一方で、それを語る語り手は、人間の言葉で世界を捉え語る存在である。「青」と「豊かな色彩表現」というようにずれを感じる語り方をしたところなどから、人間とかにかの認識の違いに自覚的であったということが考えられる。さらにこうした観点は、末文で「青い幻灯」と語られていたものが「私の幻灯」と語りなおされている点とも関わっている。語り手が川底の世界を「私の」と語りなおすことは、先に述べたような認識の違いに対する自覚的な態度の表れであろう。以上より、色彩表現を手がかりとしながら語りの構造を捉えることによって、読者は言葉と認識との関係性について考える

ことができる点に、本教材の価値があると考えられる。

(5). 教材価値 E

教材価値 E は、宮沢賢治の人物像と「やまなし」との関わりに着目しながら読むことによって、「やまなし」の読みを広げたり深めたりすることができるという点を魅力としている。本作品は、かにかの親子を中心として様々な独自の表現によって自然が描かれている。読者は、作品の表現や語り方から、作者の独自性を感じざるを得ない。そこで、作者である宮沢賢治がどのような人物なのかということ踏まえることで、作品理解の広がりや深まりを支える重要な手がかりとなると考えられる。例えば、畑山博「イーハトーヴの夢」を読むと、宮沢賢治が鉱物を好んでいたことが分かる。そのことを踏まえて本文を読むと、「やまなし」の中にも「水晶」や「金剛石」といった言葉が見られ、作者の関心が作品世界の表現として現れていると捉えることができる。また、「イーハトーヴの夢」では、賢治が故郷の岩手をモチーフにして想像した架空の町「イーハトーヴ」が紹介されており、そこには「イサド」という名前が登場している。こうした点を手がかりにすると、「やまなし」に描かれた世界にも、作者の郷土へのまなざしが反映されている可能性がある。以上より、宮沢賢治という作者の人物像や世界観に着目しながら本文の表現を捉えることによって、「やまなし」の読みを広げ、深めることができる点に本教材の価値があると考えられる。

4.2. 授業実践

(1). 実践の概要

本実践は県内公立小学校第6学年24名を対象に全8時間で行い、教材研究で整理した教材価値 A～E をもとに作成した紹介文 (A～E) を手がかりとして、「やまなし」を多様な観点から読み広げ、深めることをねらいとした。以下に単元の概要を示す。

表1 単元の概要

時	主な学習内容	紹介文
1	「やまなし」の紹介文を読み、「やまなし」の魅力に触れる。	ABCDE
2	宮沢賢治のオノマトペを味わう。	A
3	お父さんの人物像を理解する。	C
4	宮沢賢治の人物像を理解する。	E

5	賢治の人物像と作品を繋げる。	E
6	五月と十二月の世界を比較する。	B
7	題名が「やまなし」である 意義を考える。	
8	末文が「私の」と語り なおされている理由を考える。	D

第1時は、紹介文のタイトルと冒頭文から児童が関心のあるものを選び「納得できるか」を評価するという活動をくり返し、読む観点の見通しをもたせた。第2時は、紹介文Aをもとに「かぶかぶ」「もかもか」等の表現を確認した上で、宮沢賢治の他作品のオノマトペの意味を推測する活動を行った。第3時は、紹介文Cを手がかりに父親のかにの人物像を、叙述をもとに検討し、教師が提示した人物像リストと本文を往還しながら理解を深めた。第4・5時は、紹介文Eをもとに、賢治の人物像を踏まえて本文中から賢治らしさが表れている叙述を探し根拠に基づいて考えた。第6・7時は、紹介文Bをよりどころとしながら、五月と十二月の対比構造に着目し、観点別の比較（川底の様子／兄弟の会話／「かわせみ」「やまなし」への反応／父親との会話）を通して全体像を捉え、題名の意義を考察した。第8時は、紹介文Dをもとに語りの変化（「青い幻灯」→「私の幻灯」）を考えた。また、単元のまとめとして納得できた紹介文とその理由を記述した。なお、紹介文の全文は巻末資料として掲載している。

(2). 児童のワークシートの分析

本項では、授業後に児童が記述したワークシートを対象に、各時間で扱った紹介文（A～E）に示された観点について、児童がどのように考えたのかを整理する。分析は、紹介文A～Eをもとに構想したそれぞれの授業において、児童が紹介文の観点に即して本文を読み、どのような捉え方の広がりや深まりが見られたのかを明らかにし、授業のねらいに沿った学びが成立していたかを検討した。

なお、児童のワークシートには多くの記述が見られたが、紙面の都合上、本稿ではそのすべてを取り上げることができない。以下では、紹介文の観点に触れながら作品について考えを広げたり深めたりしている様子がうかがえる記述を中心に、代表的なものを取り上げて考察する。また、児童のワークシートの記述をそのまま転記している。

① 教材価値A

児童の記述には、オノマトペを手がかりにして行動や心情をより具体的に想像している内容が見られた。例えば、児童Fは次のように記述している。

ツェねずみの「コチコチ」という金平糖の音がお気に入りです。理由は、食べている時に歯で音をならしているようだなと思ったから。

児童Fは、「コチコチ」という表現に着目し、「食べる」という行動について「食べているときに歯で音を鳴らしているようだ」と捉えている。以上の記述から、児童Fはオノマトペを単なる音として受け取るのではなく、具体的な行動を想像しながら読んでいることが分かる。

また、児童Gは宮沢賢治「銀河鉄道の夜」のオノマトペについて、次のように記述している。

きいんが心に残った。
理由は、心にひびく感じがして悲しいかんじの表現をしていると感じたから。

児童Gは、「きいん」という表現から、「心にひびく感じ」や「悲しい」気持ちを感じ取っている。このことから、児童Gはオノマトペをもとに、登場人物の心情を想像することができていると言える。以上のような記述は、4-1(I)教材価値Aで示した表現に関わる読みの深まりと合致する。すなわち、オノマトペなどの独自の表現が、児童に行動や心情を具体的に想像させる手がかりとなっていたと言える。

② 教材価値B

児童の記述には、五月と十二月の対比的な構造を手がかりに、物語の全体像を捉えようとする読みが表れていた。例えば、児童Hは題名について次のように記述している。

かわせみでもよかったけどかわせみは魚をたべてしまうから自然の豊かさがかんじるやまなしにしたと思う。

児童Hは、十二月の「やまなし」と対比的な関係にある「かわせみ」を取り上げながら、題名が「やまなし」である理由について考えている。以上の記述から、児童Hは「やまなし」が何を象徴しているのかを考え、作品の全体像を「自然の豊かさ」としてとらえていることが分かる。

また、児童Iは次のように記述している。

かわせみは、かにとつて怖いそんざいだけど、やまなしを見た時、お父さんかには、うれしそうにしていたから、そのうれしさをきょうちょうしたかった。

児童Iは、五月と十二月のかにの心情に着目し、作品を対比的に捉えている。作品の全体像が直接的に表現されていないものの、「うれしさを強調したかった」という記述があり、「恐怖」よりも「嬉しさ」を作品の主眼に置いているということがうかがえる。以上のような記述は、4-1(2)教材価値 B で示した五月と十二月の構造に関わる読みの深まりを裏付けている。五月の場面と十二月の場面を関連付けながら読むことが、作品の全体像を考える糸口となっていたと考えられる。

③ 教材価値 C

児童のワークシートには、お父さんのかにの行動や会話、様子を表す叙述に着目し、物語の展開と結び付けながら人物像を具体的に捉えようとする記述が見られた。例えば、児童Jは次のように記述している。

人物像：物知り／着目した表現：子どものかにかが知らない「やまなし」や「かわせみ」を子どものかにかに教えていたから。(p.117・13～14行)(p.121・8～9行)

児童Jは、お父さんのかにかが子どものかにかに「教える」という行動に着目し、その行動の意味を人物像へとつなげている。

また、児童Kは次のように記述している。

人物像：冷静／着目した表現：かにかの子どもが「お父さん、今、おかしなものが来たよ」といって怖がっている所を、「どんなもんだ」「大丈夫だ、安心しろ」と言って落ち着いて、物事をきくところ。

児童Kは、子どものかにかの不安な様子を踏まえた上で、お父さんのかにかの応答や態度に注目している。特に、「どんなもんだ」「だいじょうぶだ、安心しろ」といった会話から、状況を受け止めながら落ち着いている姿を読み取り、お父さんのかにかの人物像を「冷静」としてとらえている。以上のような記述は、4-1(3)教材価値 C で示した「人物像」にまつわる読みと対応している。すなわち、お父さんのかにかの行動や会話などに着目し、それらを物語の展開と結び付けて捉えることが、人物像を具体化する契機となったということが言える。

④ 教材価値 D

児童の記述には、末文で「青い幻灯」が「私の幻灯」と語りなおされている理由について、人間とかにかの認識の違いに着目した読みが表れていた。例えば、児童Lは次のように記述している。

私が「かにならこう思う」と考えて語ったものなので、「私の」幻灯と書きましたのところ(に納得した。)【学習感想の中で】(紹介文Dに)納得できた。理由は人間から見ると川底はただ青く見えるけど川底でくらすかには大きなちがいが見えるからです。

児童Lは、「私の」と語りなおすという表現について、「私が『かにならこう思う』と考えて語ったもの」と捉えている。つまり、語り手が「かにかの視点」に立って情景を語っている点を押さえ、なおかつ「人間」と「かにか」の認識は異なるということを理解しているということがうかがえる。一方で、このような認識の違いが「言葉」によって形づくられているという点については明確に言及されていない。しかし、児童Lが「語りなおし」の意味を「認識の違い」と結び付けて捉えていることから、末文の語りなおしがもつ暗示的な働きについては、一定程度考えることができていると言える。以上のような記述は、4-1(4)教材価値 D で示したような、色彩表現を手がかりに、川底の世界の語られ方を考えることで、言葉と認識の関わりについて考えることができるという価値に、一定の範囲で対応している。

⑤ 教材価値 E

児童の記述には、宮沢賢治の人物像を手がかりにして本文中の表現に立ち止まり、作品理解を広げたり深めたりする読みが表れていた。例えば、5班(児童M・N・O)は、賢治の人物像を「想像力豊か」であると捉え、本文中の表現について次のように整理している。

「鋼のよう」や「日光の黄金は夢のように水の中に降ってきた」「ななめに水の中に並んで立った」「まるでぎらぎらする鉄砲だまのようなもの」「コンパスのように」「砂をすべりました」などの擬人法やたとえが書いてある。

5班は、捉えた賢治の人物像から、比喩やたとえ、擬人法といった表現の独自性に目を向けている。単元の中で、比喩表現には深く触れてはいなかったが、作者の人物像という観点を導入することによって、本文中の表現がもつ特色に立ち止まりながら読みを広げることができている。

また、6班(児童P・Q・R)は、賢治の人物像を「物知り」と捉え、次のように記述している。

かにかのお父さんがいろんなことを知っていることに似ているから。「ふうん。～おれたちは構わないんだから」「あれはやまなし～いいにおいだな」

6 班は、捉えた賢治の人物像をお父さんのかにの言動と結び付けている。ここから、児童は単に作者の人物像を知識として扱うのではなく、登場人物の人物像への理解へと接続させながら作品を読み深めているということが分かる。以上のような記述は、4-1(5)教材研究 E で示したように、作者の人物像を手がかりとして作品の表現に立ち返ることで、作品の理解を広げたり深めたりすることと対応している。すなわち、作者に着目することが、表現に立ち止まったり、人物像などを捉え直したりするきっかけとなっていたと考えられる。

5. おわりに

宮沢賢治「やまなし」は、長年にわたり光村図書出版の小学校6年生の教科書に掲載され続けてきた一方で、教師や児童にとって「難しい」「分からない」と受け止められやすい教材であり、「難教材」化していることが指摘されている。そこで本研究では、こうした「難教材」とされてきた背景を踏まえつつ、児童が教師から与えられた観点をもとにどのように読みを広げたり深めたりしていくかを、ワークシートの記述を手がかりとして検討してきた。

児童の記述を見ていくと、教材研究で捉えた教材価値 A～E に関わる言及が多く表れていた。そこには、作品の表現や構成、人物像、語られ方、作者と作品の関わりといった点に目を向けながら、それぞれの児童が観点を手がかりにしながら、読みを広げ、深めていこうとする姿が確認できた。また、児童の記述の中には、作品を「分かる/分からない」という二元的な理解として捉えるのではなく、作品の中の表現や語られ方に立ち止まりながら、その表現の良さや意味を捉えようとする姿勢が表れていたといえる。

以上のことから、「やまなし」は作品の観点を提示し、それらをもとに作品を捉えていくような授業を構想することで、児童が多様な観点から作品と向き合い読みを更新していく可能性が示唆された。「やまなし」は「難教材」としてのイメージが定着してきた教材ではあるものの、教師側が教材の価値を広く捉え直し、授業づくりに生かすことで、その「難しさ」から少しでも脱却できるのではないか。小学校の教育現場には、教師の多忙化や専門性といった難

しさが存在するが、本研究のような実践とその検討を積み重ね、共有していくことは、「やまなし」を教える多くの教師にとって「教えるくさ」から解放される契機となり得る。そして、最終的には児童にとっても教師にとっても、学ぶ価値や意義、面白さを感じられる教材として「やまなし」が捉えられるようになることが期待される。

今後は、本研究で得られた知見をもとに実践をさらに改善し、児童の学びの広がりや深まりをより充実したものにできるような授業開発に取り組んでいく。また、新たに宮沢賢治作品の「多読」にまつわる研究を進め、その学習効果についても検討していきたい。

本研究を進めるにあたり、授業実践にご協力くださった学校の先生方ならびに児童の皆さんに、心より感謝申し上げます。あわせて、研究の構想段階から多くのご助言をいただきました指導教員の先生方に、深く御礼申し上げます。

6. 引用文献

- ¹ 岩田英作(2016)。「宮沢賢治『やまなし』の授業化とその意義」島根大学教育学部国文学会 国語教育論叢 25 p. 1
- ² 兼房高広 (2024)「童話『やまなし』(宮沢賢治)研究:「クラムボン」と「やまなし」の再考から」広島文教大学国文学会 文教國文學 (68) p. 11
- ³ 萩原桂子 (2012)「文学教材の研究—宮沢賢治「やまなし」(小学校六年)の言語表現—」九州女子大学紀要 第49巻2号 p. 243

7. 参考文献

- ・飯沼・茅野 (2026)「学習指導書にみる「やまなし」の変遷—「朗読」の位置づけと役割を中心に」山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 山梨大学教育学部附属教育実践総合センター(掲載予定)

巻末資料

(1). 紹介文A「クラムボンって何者！？—不思議な言葉いっぱい」

私は「やまなし」を読んで、言葉のおもしろさが心に残りました。例えば、「クラムボン」や「イサド」は、私たちにはわからない言葉です。ですが、そのおかげで「いったい何だろう」と考えたくになりました。このことから私は、分からないからこそ想像する楽しみがあると思いました。また「かぷかぷ」という言葉は、水と空気がまざるような音に聞こえて、本当に川の中にいるみたいだと感じました。読む人によって、ちがう音に思えたり、「クラムボン」がどんな顔やようすをしているのかを想像したりできるのもおもしろいと思います。あなたはどんな想像をしましたか？「やまなし」には、まだまだ不思議な言葉がたくさんあります。ぜひ皆さんも「不思議な言葉」を楽しみながら読んでみてください。

(2). 紹介文B「カワセミとやまなし—自然はどんなもの？」

私は「やまなし」を読んで、自然の豊かさとかわさが心に残りました。五月の場面では、かわせみが川の上からやってきて魚をつかまえます。私は、この場面を読んで、二ひきのかにの兄弟と同じように「こわいな」と思いました。でも、十二月になると、やまなしが川の上から落ちてきます。そして、やまなしは良いにおいをただよせながら流れていきます。かにの親子が、そのにおいを楽しんだり、「やがてお酒になるぞ」とわくわくしたりする様子を見て、私もあたたかい気持ちになりました。このように五月と十二月では、自然のちがった様子を感じることができます。自然には、こわさもあるけれど、うれしいこともあるのだと思いました。いつも身近にある自然をちがった見方で考えられるので、ぜひ読んでみてください。

(3). 紹介文C「かにの親子のほっこり物語」

私は「やまなし」を読んで、かにの親子の様子が心に残りました。弟のかには、分からないことがあると「なぜ？」と兄に聞いています。その姿から、弟は知りたい気持ちを強く持った好奇心いっぱいのかにだと感じました。兄さんのかにが、弟の頭に足をのせて話すところがあります。その姿から、少しいたずらっぽいけれど、弟を大事にしているのではないかと思います。お父さんのかには、子どもたちが知らない「かわせみ」や「やまなし」について説明してくれます。とても物知りで、やさしいお父さんだと感じました。そして三びきと一緒にやまなしを追いかける場面からは、家族が仲良しで楽しそうな様子が伝わってきました。「やまなし」を読んでぜひ、かにの家族の温かさを感じてみてください。

(4). 紹介文D「青い幻灯—かにの目に映る色とりどりの世界」

私は「やまなし」を読んで、世界の見え方のちがいが心に残りました。はじめに「小さな谷川の底を写した、二枚の青い幻灯」と書かれていましたが、そのあとには「銀」や「日光の黄金」など、いろいろな色が出てきます。どうして最初は青だったのに、あとから他の色も出てくるのでしょうか。私は、これは人間とかにの世界の見え方のちがいではないかと思いました。人間から見ると川底はただ青く見えるけれど、川底でくらすかににとっては、光や泡の小さな変化も大きなちがいに見えるのではないかと思ったからです。読みながら「同じ場所でも見る立場によってこんなにちがって見えるんだ」と感じました。みなさんもぜひ、自分の身近なものでも見え方がちがうことがあるかを考えながら「やまなし」を読んでみてください。

(5). 紹介文E「賢治ってどんな人？—隠れた賢治を探そう！」

私は「やまなし」を読んで、宮沢賢治の好きなことや思いが込められていることが心に残りました。賢治は石が好きで集めたり観察したりしていたそうです。だから、「金雲母」や「金剛石」といった石の名前が物語に出てくるのではないかと思いました。また、賢治は自然を大切にしていたそうです。「やまなし」では、川底の様子が、様々な色や光によって美しく書かれていました。賢治が自然が大好きだからこそ、このように美しく書くことができたのだと思います。私は、このお話を読むときに「賢治はどんな人だったのかな」と考えると、もっと楽しめると感じました。ぜひ、さらに宮沢賢治のことを調べてみてください。そして、もう一度「やまなし」を読んで、宮沢賢治の好きなことや思いを感じてみてください。