

子どもが「再読」によって一貫性を形成する読みの授業研究 -物語の結末に着目した学習デザイン-

上越教育大学教職大学院

太田 諒平 (H27 年度)

1 研究主題設定の理由

田近 (2013) は「再読」について、「初読を自覚的にとらえ直すとともに、本文を対自的に解釈の対象とし、その意味を明らかにする読み」と定義する。読みの単元の活動の多くは、この「再読」の段階である。学習指導要領の小学校高学年では、「再読」を通して「人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること」が求められている。田近はさらに、「全体を振り返る「再読」において重要なのは、プロット（作品の構造）とその意味の〈読み〉である」と述べる（田近はプロットを因果関係や相関関係などのことばの仕組み（構造）と説明する）。稿者のこれまでの実践を振り返っても、問いを提示することで子どもに「再読」を促し、構造や物語全体を読むことで自分の読みを捉え直すことに重点を置いて指導をしてきた。

しかし、授業の子どもの姿を見ると、①ストーリーの確認に終始する、②人物像をテキストの一部から考えるといった物語全体に着目しないという2つの課題がある。この要因は、問いにあると考える。丹藤 (2018) は読みの授業の問題を「何が書いてあるかといった内容のみを読む内容主義」と指摘する。稿者の問いも、登場人物の気持ちや場面の様子を問うことが中心となり、子どもが構造を読むことを促す機能を果たしていなかった。また、松本 (2015) が述べる問いの要件の一つ、「部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一貫性方略が共有されていること」を充足していなかった。つまり、子どもが物語全体に着目し、複数場面の部分テキストをつなげることで読みを形成することを促す問いではなかった。これらの課題を改善するために、子どもが物語のプロット（構造）を捉え、複数場面の部分テキストをつなげて読みを形成する（＝一貫性を形成する）ことを促す問いと学習デザインについて検証・考察を行う。

岩崎 (2020) は、「物語の結末、とりわけ、最後の一文には、物語全体とのつながりを意識させる〈構造〉が隠されている」と述べる。また、田近は、「結末をとらえてその意味を問うことは、物語の展開をリフレクトし、プロットの核心をとらえることになる」と主張する。両者の論から、物語の結末を問うことで、「なぜ、そうなったのか？」というプロット（構造）を意識した「再読」が促されると言える。

また、松本 (2006) は、「他者が自己や関係に前提されていることに鑑みれば、文学の読みは意味づける行為に終わってはならないのであり、本質的に伝える行為に結びついている」と読みの交流の実践的意義を主張する。子ども一人一人の既有知識や経験は異なるため、物語の結末をどのテキストからどのように意味づけるかについては個別的である。このようなずれを顕在化することで対話の必然性を生み、子どもが個では着目できなかったテキストや、自分とは異なる意味づけとの交流を通して読みを形成する。そのために、着目するテキストの可視化や、意味づけに対する問い返しといった働きかけが必要となる。

以上の理由から、物語の結末を問う問いと、子どものずれを顕在化する働きかけの手立てを講じた実践を行い、子どもが一貫性を形成する過程を分析する。

2 研究仮説

物語の結末を問うことで「再読」を促し、子どもの着目するテキストの可視化や、意味づけに対する問い返しをすることで、子どもが対話を通して一貫性を形成するだろう。

3 研究の内容と方法

(1) 実践①

- ・第5学年国語「銀色の裏地」（光村図書）：令和6年5月実践。児童13名。
- ・授業中の対話や発言の音声データ、ノートや振り返りの記述を基に検証・考察をする。

(2) 実践②

- ・第5学年国語「たずねびと」(光村図書): 令和6年10月実践。対象は実践①と同じ。
- ・授業中の対話や発言の音声データ、ノートや振り返り、続き話の記述を基に検証・考察をする。

4 研究の実際 実践①「銀色の裏地」

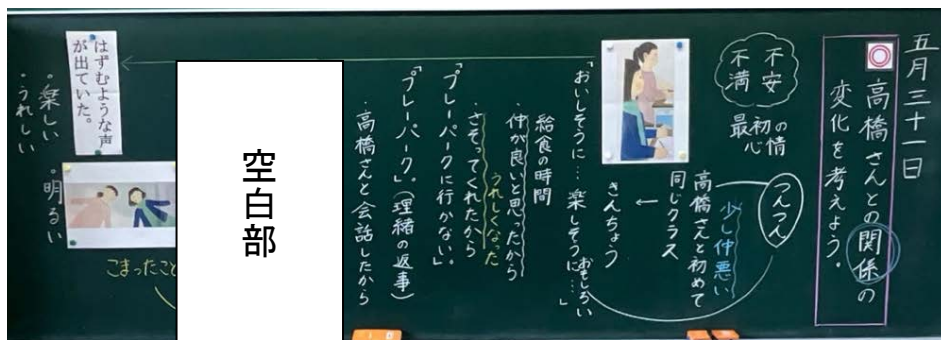
(1) 物語の結末「はずむような声が出ていた」を問う

導入では、最後の一文を提示し、「はずむような声のとき、理緒はどんな心情かな？」と問うた。子どもたちは、「はずむような声」の意味から「楽しい」「明るい」などの前向きな心情であると発言した。そこで、心情の変化を押さえるために「最初からそうだったの？」と問うた。すると「不安」「不満」などの後向きな心情であるとの発言がある中、「高橋さんに緊張してた」という発言が出された。この発言をきっかけに、話題が理緒と高橋さんとの関係性に移り、高橋さんとの関係性が変化したことによって「はずむような声が出た」ことを全体で共有した。このタイミングで、「じゃあ、高橋さんと仲良くなったのはいつだろう？」と発問した。子どもたちの考えは、「給食の場面」(2場面)、「下校時に誘われる場面」(3場面前半)、「銀色の裏地の話を聞く場面」(3場面後半)の3つに分かれた。A児は「3場面の4行目、「坂本さん、今日プレーパークに行かない」と高橋さんは理緒のことを友達(仲がいい)だと思って、理緒さんに聞いたと思うから」とノートに記述していた。

(2) 子どもの読みのずれを顕在化する働きかけ

① 可視化

先述したA児のように「下校時に誘われる場面」と考えた子どもたちは、「自分も誘われたらうれしいから」「初めて直接話しかけてもらったから」など、生活経験と結び付けて意味づけた。また、「給食の場面」と考えた子は「席がえのときはつつんしてる人だと思ってたけど、給食のときはおもしろい人だと思って印象が変わったからだと思う」と、高橋さんの人物像から意味づけた。これらの発言を物語の時系列に沿って板書した。これにより、黒板上で空白になっている「銀色の裏地の話を聞く場面」と考えたB児の発言を引き出すことができた。



② 問い返し

題名の言葉や対人物との言動から意味づけたB児は

「すべての空には銀色の裏地がある」から「うん」まで、最初の方は理緒の方が戸惑ってたけど、最後の方は二人の会話がはずんでいって、そこでどんどん仲良くなっていったから」と発言した。B児は、題名と3場面後半の部分テキストとのつながりや、理緒と高橋さんの相関関係といった構造を捉えている。授業者は、「理緒の戸惑い」に着目させるために、「理緒って戸惑ってたの？どこから分かるのかな？」と全体に問い返した。A児は「下校時に誘われる場面」に再び着目し、「ほんとだ、「う、うん」戸惑ってる」「普通だったら「やってみて」で「うん」と、「再読」により理緒の心情を捉え直した。

「理緒の戸惑い」を全体で共有し、「まだ下校時では戸惑っているんだね。いつ仲良くなったのかな？」と問い返すと、C児は「わたしの気持ちに気づいていたの」のころだと思う。理由は、気持ちに気づくって、仲良い人じゃないとできない気がするから」と発言した。またB児は「くもった-じゃなくて、こまったことがあっても、いやなことがあっても」のところが、2場面の最初のところのお母さんの話とほぼ似てるような話だから、今までの理緒の出来事につながってるから、もしかして分かってるのかなって思えた」と加えて発言した。このような全体交流での対話を通して、A児は以下のように意味づけを更新

した（以下、A 児の振り返り）。

今日は高橋さんとの関係の変化について考えました。高橋さんは、理緒さんのことを気づかっていたと思います。理由は、3 場面で、高橋さんが「こまったことがあっても、いやなことがあっても、いいことはちゃんとあるんだって」のところで、理緒さんがこまっていることを知っていたから、よりそってあげたと思います。

(3) 実践①の成果と課題

子どもの姿から、物語の結末を問うことで「再読」を促し、着目するテキストや意味づけのずれを引き出すことができた。また、それらの可視化や問い返しによって、対話を通して意味づけを更新する姿が見られた。A 児の振り返りから、3 場面以前の出来事や3 場面の会話文に着目しながら人物の相関関係を捉え、物語の結末を意味づけるという一貫性を形成したと言える。しかし、物語の結末に着目することで一貫性を形成したことを、子どもが実感できたとは言いきれない。このような課題を踏まえ、実践②を行った。

4 研究の実際 実践②「たずねびと」

加藤（2024）は、本教材について「綾の変化を暗示的に描く」とし、『たずねびと』は綾の変化を読者に預けて（もしくは託して）終わる」と述べる。つまり、初読の段階では綾の変化を捉えづらい教材であり、「再読」によって綾の変化を読者が意味づけることが求められる。そこで、単元冒頭でミニマル・ストーリー（「〇〇が、～して、～た話」の型）を書かせた。子どもたちからは、「「～た話」の部分がよく分からない」という発言が多く出されたため、綾の変化の分からなさを全体で共有した。この分からなさを全体で共有しておくことで、単元の終末時に子どもが一貫性を形成したことを実感しやすいと考えた。

(1) 物語の結末「そして、夢で失った名前にも、いくつもいくつものおもかげが重なって、わたしの心にかび上がってきた」から問う

時間目の導入では、最後の一文を提示すると、子どもたちは「最後の一文は綾が変化した後の姿」と発言した。そこで、「綾はいつ変わったのだろうか？」と発問した。子どもたちの考えは、「画面からどうしても目が離せなかったとき」（6 場面）と「おばあさんの話を聞いたとき」（7 場面）の2つに分かれた。D 児は「7 場面の「アヤちゃんのことを、ずっとわすれんでおってね」とおばあさんに言われたときだ」と思います。理由は、8 場面でもう一回出てくるからです」とノートに記述した。

(2) 子どもの読みのずれを顕在化する働きかけ

① 問い返し

6 場面と考えた子どもたちは、「生真面目な顔、すました顔、こちらに向けられたはずかしそうな目」や「わたしぐらいの子。わたしより小さな子。おさない子どもたち。赤ちゃんまで」の部分テキストを根拠に、「戦争で亡くなった人たちのことを知ってかわいそうな気持ちになった」と発言した。そこで、「祈念館のモニターで顔を見て、気持ちが変わったから「ただの名前」じゃなくなったんだね？」と全体に問い返した。すると、E 児は、「6 場面の最初に「うちのめされる」とあって、意味を調べたら精神的につらいだったので、5 場面からアヤを探す気持ちが重くなった。そういう気持ちで見たから、どうしても目が離せなくて、心にうかび上がったと思う」と発言した。E 児の発言から、綾の心情と広島で訪れた場所での出来事との因果関係を捉えた読みであると言える。

7 場面と考えた F 児は、「この楠木アヤちゃんの夢やら希望やら」のセリフの後に「はずかしくなって」とあるから気持ちが変わった」と発言した。ここで「「はずかしくなって」ってどういうこと？」と全体に問い返した。F 児は、「おばあさんに褒めてもらえてうれしい」と発言した。これに対し、子どもたちは、「えっ、褒めてはないよ」「うれしいとは違う」と否定しながらも、「気持ちはわかるんだけど、なんて言うんだろう」と言語化には至らない姿が見られた。そこで、「「はずかしくなって」の後に「そんなことは考えたこともなかった」ってあるけど、「そんなこと」ってどんなこと？」と全体に問い返した。

ペア対話後の全体共有でD児は「おばあさんに「幸せにおくらしなさいよ」と言われたこと」と発言した。この発言を聞いたF児は、「それを詳しくしたというか、「この楠木アヤちゃんの夢やら希望やらが、あなたの夢やら希望にもなって」の、「楠木アヤちゃんの夢やら希望」をあまり考えていなかったこと」と付け足した。また、E児は「探すことしか考えていなかった。アヤちゃんも夢や希望をもっていたことを考えていなかったことがはずかしい」と発言した。対話を通して、「そんなこと」や「はずかしい」の意味づけを更新し、綾の戦争への認識の変化を読む姿であると言える。D児は以下のように意味づけを更新した（以下、D児の振り返り）。

今日は最後の一文について考えました。綾は、何回も気持ちが変化したと思います。その中の1回は、Eさんが言っていたように「画面から目がはなせない」で探す気持ちが重くなって、もう1回は、Fさんたちが言っていた「夢やら希望やら…」で、アヤちゃんや他の亡くなった人にも夢や希望があると気づいて気持ちが変わったと思います。

(3) 続き話を表現させる学習活動

物語の結末に着目して考えた子どもたちは、「続きが気になる」「自分たちで書きたい」という願いをもった。これは、ミニマル・ストーリーを書いた際に、「よく分からない」と発言していた綾の変化を捉えたことで立ち上がった願いであると考えられる。そこで、続き話として「綾が広島から家に帰ってきた場面」を書く学習活動を設けた。

家に帰ると、お母さんが出むかえてくれた。
「おかえり、綾。アヤちゃんさがしはどうだった。」
わたしは、少し間をおいてから、広島に行って思ったことや考えたことをお母さんに伝えることにした。
「アヤちゃんとは会えなかったけど、被爆者のおばあさんと会って、アヤちゃんにも夢や希望があったことをおばあさんが教えてくれたよ。そして、他の亡くなった人たちにも夢や希望があったと気づいたよ。」
と、わたしは伝えた。すると、お母さんが、
「おばあさんと会えてよかったね。」と言った。
わたしは、アヤちゃんのことを改めてわすれないでいようと思った。

続き話を書きたいという子どもの願いから設定した学習活動によって、「綾の戦争に対する認識の変化」という一貫性を形成したことを、メタ的に捉えることができたと考えられる。

5 結論

本実践で扱った教材は、語り手の視点人物が中心人物である一人称の語りであったため、物語の結末を問うと子どもたちは中心人物の変化に着目した。そのような子どもたちに対し、変化のきっかけを問うことが一貫性を形成するための一つの手立てである。また、子どもの意味づけに対して、「いつ?」「どこ?」やテキストを明示しながら問い返すことが有効であると分かった。これらのことから、物語の結末を問うことで「再読」を促し、子どもの着目するテキストの可視化や、意味づけに対する問い返しをすることで、子どもが対話を通して一貫性を形成すると結論づける。しかし、物語の結末を問う時間の授業までの単元デザインについては明らかになっていない。今後の展望として、物語の結末の問い方だけでなく、そこに至るまでの単元デザインについて着目した研究を、実践を通じて行っていく。

6 引用文献

- 田近洵一(2013)『創造の〈読み〉新論—文学の〈読み〉の再生を求めて』東洋館出版社
文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』
丹藤博文(2018)『ナラティブ・リテラシー—読書行為としての語り—』溪水社
松本修(2006)『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社
松本修(2015)『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部
岩崎直哉(2020)「最後の一文から物語の授業をデザインする—くしゃくしゃの顔のしんしんを意味づける—」『国語科学習デザイン第3巻第2号』11-21
加藤郁夫(2024)「物語教材『たずねびと』(朽木祥)の授業実践のための一試論」『大和大学 研究紀要 第10巻 教育学部編』19-27