

文学テキストの読みにおいて学習者が提出する 価値ある〈問い〉の要件に関する考察

品川区立台場小学校 西田 太郎

1 研究の目的

読みの学習においては、学習者のテキストに対する〈問い〉を生かそうとした実践がなされている。しかし、多くの実践では、学習者の〈問い〉は、学習集団全体の総意あるいは指導者の意図という形で変えられている。学習者の〈問い〉は、指導事項に沿った効果的な学習のめあてに変化し、問うこと自体が追究されることは少ない。文学テキストを読む学習においては、学習者自身の側に読みを推進するための〈問い〉がなければならないと考える。〈問い〉は与えられて内在化することもあるが、自ら立てることができれば、より有効な学習につながる可能性がある。

西田(2016)は、文学テキストに対して学習者がもつ〈問い〉についての考察を行った。文学テキストにおける学習者の〈問い〉づくりを主とした読みの学習が、学習者によるテキストへの〈問い〉の吟味、価値ある〈問い〉の追究を内包することを実践から確認している。また、価値ある〈問い〉の追究は、〈問い〉が更新される中で、身勝手な、曖昧な解釈を排除するものとして機能している状況が、読みの交流の発話分析に示されている。

本研究は、学習者が読みの学習を推進するために不可欠なテキストに対する〈問い〉を、学習者自身がどのような様相で捉えているのかを明らかにするものである。その過程については、学習者が価値ある〈問い〉をつくる際に、条件として踏まえる要素に着目する。それはつまり、学習者の立場での〈問い〉の要件と言える。〈問い〉づくりを振り返り、学習者の立場から価値ある〈問い〉になるための要件を提出する学習を設定する。これは、学習者が自身の〈問い〉や〈問い〉をつくる過程をメタ的に捉える機会ともなる。

2 価値ある〈問い〉を追究する読みの学習

〈問い〉を追究する読みの学習は、〈問い〉づくりと読みの交流を繰り返す中で、〈問い〉の変容と解釈の形成がなされる。問うことによってもたらされる解釈は、〈問い〉の価値を判断する媒体として機能する。学習者が個々に〈問い〉を追究していく学習を交流の中で成立させるには、価値を判断するための規準となる一定の共通理解が必要である。そのために学習者には、価値ある〈問い〉という考え方が求められる。そして、学習者が価値ある〈問い〉を追究する際の具体的な価値規準は、学習者が学習の中で得ていくものである。

西田(2018)は、文学テキストにおける言語的事実に着目し、複数の読み手に了解される解釈の範疇について学習者が意識することの効果を示している。文学テキストにおいて複数の読み手に了解される解釈の範疇については、読み手の違いによって差異が生じる可能性の少ない要素として述べられている。これは個別の意味付けが及ばない部分であり、

読み手をもつ多様な解釈をある一定の範疇にとどめる役割をもっているものと言える。また、範疇の外は、誤読や思い込み、深読み、といわれる自分勝手な解釈となる。

西田の示した実践において了解される解釈の範疇は、物語の設定という用語で学習者に認識され、「だれが読んでも意味の変わらない部分」として意味が共有されている。学習者にとって「だれが読んでも意味の変わらない部分」は、価値ある〈問い〉を追究するための1つの判断規準となるだろう。このような、文学テキストに対して問う必要のない要素、あるいは〈問い〉の妥当性を確認する要素を明らかにするような意識は、価値ある〈問い〉の追究において、重要な機能として働くと考えられる。

本研究における〈問い〉づくりの学習は、読みの交流を前提とした学習である。学習者は価値ある〈問い〉を追究する中で、価値を判断するための規準となる一定の共通理解を図ろうとする。その際、第一に意識されることは問う必要性、他者との了解の可否である。

3 学習者が生み出す〈問い〉の要件の分析

3.1 読みの交流を促す〈問い〉の5つの要件

本研究においては、文学テキストの読みに学習者の〈問い〉を導入する際、松本(2011)、桃原(2008, 2010)の論考を基にした読みの交流を促す〈問い〉の5つの要件を原型としている。松本の示す読みの交流を促す〈問い〉の5つの要件とは、「a 表層への着目」「b 部分テキストへの着目」「c 一貫性方略の共有」「d 読みの多様性の保障」「e テキストの本質への着目」(2011: 84)である。

読みの交流を促す〈問い〉の5つの要件は、文学テキストを読むという行為が、本質的に意味づけと交流によって成立するという松本(2006)の理論を根底としている。読みの交流を促す〈問い〉の要件によって焦点化される課題あるいは課題意識は、文学テキストを読む際の重要な着眼点であろう。そこで、学習者の価値ある〈問い〉の要件を分析する際に、まず読みの交流を促す〈問い〉の5つの要件との照合を行い、学習者の提出する〈問い〉の要件が読みの交流の成立に必要な要件を満たしているのかを確認する。

3.2 〈要点駆動〉の読み

次に、〈要点駆動〉の読みという視点での分析を試みる。ヴァイポンドとハント(Vipond & Hunt, 1984)の言う〈情報駆動〉、〈物語内容駆動〉、〈要点駆動〉という3つの読みは、読者の立場におけるテキストへのかかわり方を示している。山元(2014: 73)は、〈要点駆動〉の読みと他の2つの読みとの違いを、「読みつつある文章の枠を超える読みであり、筆者(作者)と読者との協働によって成り立つ読みだからです。」と述べている。また、〈要点駆動〉の読みについては、「作品の「評価構造(the evaluation structure of text)」に基盤を置きながら、作品の話題を探ることです。」と解説している。

〈要点駆動〉の読みは、「対話的な読み」とも記されるように、読者相互の交流が内包されている。語り手の「評価」にテキストへの着目した意味づけを伴う読みが、読者相互の交流の中で更新されていく学習が想起される。山元(2014: 324)は、「状況」という言葉で〈要点駆動〉の読みに必要な学習を示唆している。

個々の読者反応の自由の保障は出発点に過ぎず、その先の相互の交流のなかで、各

自の反応を深めていく手立てをどのように工夫するのかということが重要であり、そのような読みの「状況」を作ることを目指す必要があります。

学習者が価値ある〈問い〉を交流の中で更新し続ける学習は、〈要点駆動〉の読みを実現する状況を具体化するものであると考える。本研究の中で、学習者の価値ある〈問い〉の要件が、山元の言う状況を創り出しているのかを考察する。

さらに、価値ある〈問い〉の要件を検討する学習者の交流の様相や提出された要件から想起される読みが〈要点駆動〉の読みの様相を示しているのかを考察する。山元（2014：72-73）は、〈要点駆動〉の読みは、①「結束性を求めて読む」方法、②「物語の表象に着目する」方法、③「作品を、作者・語り手・登場人物のあいだのやりとりとして読む」方法から生まれるとしている。この3つの方法を基に、考察を行う。

4 実践授業

4. 1 実践授業の概要

本研究の実践として学習者が価値ある〈問い〉の要件について検討する読みの学習を行った。対象学級は、本実践までに「つみきのいえ」、「注文の多い料理店」、「大造じいさんとがん」、「大きな木」、「きつねの窓」という5つの文学教材において、〈問い〉づくりを中心とした学習を行っている。〈問い〉づくりに関しての経験と理解が高い学習集団である。なお、対象学級では、既習教材における〈問い〉づくりを通して、〈問い〉は交流を前提にしたものであり、設定にあたる内容は「だれが読んでも意味の変わらない部分」に成り得るといふ共通理解がある。

実践授業の実施、学習の流れは次のように行った。

○日付 2015年12月18日・21日・22日

○対象 東京都公立小学校 第6学年 37名

○学習の流れ

第1時 既習教材「きつねの窓」で生まれた〈問い〉から、〈問い〉づくりの際に満たさなければならない要件について考える。

第2時 既習教材「大きな木」を読み、第1時で考えた要件を満たすような価値ある〈問い〉を考える。

第3時 第2時で考えた〈問い〉について交流し、〈問い〉づくりの際に重視する要件を再考する。

4. 2 実践授業の実際

第1時では、〈問い〉の要件を仮定することを目的にして、既習教材「きつねの窓」において挙がっていた〈問い〉を話題に、グループで交流を行っている。

第2時では、既習教材「大きな木」を読み返しなが、第1時に提出した〈問い〉の要件を個々に吟味している。

第3時では、再度グループでの交流を行い、価値ある〈問い〉の要件を再考している。

ここでは、第3時におけるグループ甲の交流の様子をプロトコルデータとして示し、実践授業の実際を分析する。グループ甲（OS・UH・MA・IA）の4名は、第2時までにOS・UHが設定や人物に着目した要件、MAは人称や主題にかかわる要件をもって

おり、IAは要件を提出できていなかった。4名の〈問い〉の要件の形成が、このような異質の状況にあったためグループ甲の交流の様相を採り上げた。

グループ甲は、設定を問わないという要件を確認した後、設定という読みの観点そのものの定義について共通理解を図ろうとしている。

- | | |
|---|--|
| 1 OS はい、じゃあがんばりましょう。
さあ、では話し合いませんか。 | 9 MA 何かきつねの窓だったらどこまでが設定で、どこからがファンタジーみたいな。 |
| 2 UH はい。 | 10 UH うん。そうだね。 |
| 3 OS 自分の考える価値ある問いの要件？ | 11 OS とか、そういう感じのやつは問わないみたいな。 |
| 4 IA なんかくわしく説明した方がいいんでしょ。 | 12 UH そういうのってもう書きちゃっていいんだっけ。 |
| 5 OS そうそうそう。 | 13 OS 書いていいんじゃない。 |
| 6 UH そう。 | 14 MA でも設定と違って何人称とかでそういうので変わってくるんじゃない。一人称は自分で語ってるから／／さあ。 |
| 7 UH だから、例えば設定は問わない(2)っていうやつだったらなぜかかってことを言えばいいんでしょ。 | |
| 8 IA どこからどんな感じ、なぜかみた | |

3 OSの発話から価値ある〈問い〉の要件について交流することが確認されている。また、〈問い〉そのものと要件との区別、要件の示す意味が概ね理解された状態であることが分かる。14 MAは、設定という物語の前提も、語りによっては確定できないものになるのではないかという疑問をもっている。設定を問わないという要件には同意しつつも、設定そのものの特定を疑問視している。グループ甲は、既習教材を例に、話を続けている。

- | | |
|---|---|
| 30 MA じゃあ、設定を問わないっていうので／／例えば？ | 42 OS ／／やまびこ。 |
| 31 UH ／／まずやってみよう。 | 43 MA そうでもあれって＝ |
| 32 MA きつねの窓で言うと。どこが設定？ 僕が道に迷ったっていうのは設定。 | 44 IA ＝あれも問いにできるよ。 |
| 33 OS だからそういうのは問わない。 | 45 MA あれってファンタジー／／でしょ。 |
| 34 UH なんできつねなのかみたいなの？ | 46 UH ／／ファンタジー。 |
| 35 MA 僕が道に迷ってたって、きつね、子ぎつねっていうのは、設定？ | 47 OS あのシーン、ファンタジー。 |
| 36 IA 設定。 | 48 MA あれ、設定かって言われればそう／／でもない。 |
| 37 MA あ：：だけど何かさ、つり橋わたれだっけ。あれでさ、男の子でてくんじやん。なんだっけなんとかって言う子。 | 49 UH ／／でもない。 |
| 38 UH 風の子。 | 50 UH いいところに気が付くね。 |
| 39 OS 風の子。 | 51 OS はい。 |
| 40 IA あれ、やまびこでしょ。 | 52 MA 設定は？具体的には？ |
| 41 UH あ：：／／やまびこ。 | 53 MA えっ、でも何でさあ、何ていうの、読んで、僕は道に迷っているってことが設定とするのか分かんない。 |
| | 54 IA だってもう、自分が迷ってるって言ってるから設定なんだよ。 |

グループ甲の設定に関する検討の中で重要なことは、自他が了解できる解釈の要素として認識されている設定が容易に要件として挙げられていても、検討の中では常に再考されていく側面である。何が設定であるのかということが繰り返し話題になっている。

グループ甲では以降、設定に続いて、ファンタジー構造を例にした物語の構造について、象徴について、主題について、登場人物についてと、次々に要件に関わりそうな読みの観点が出された。その後、次のような人称を例にした語りの特徴について話題が移っている。

- 79 MA 価値ある問い：：
80 MA え：：今、設定の／／ことと。
81 UH ／／変化。
82 MA あと人称。
83 OS 人称？
84 MA 大きな木ってあの：：三人称だっけ？
85 OS 大きな木は三人称だよ。
86 MA あれが、一人称だったらもってかれないってことか。
87 UH そうだね。
88 OS これ以外に一人称のってあったけ？
89 UH スイミー？
90 MA 一人称だから：：
91 OS 桃太郎は三人称だからな。
92 MA 一人称だから：：
93 UH 桃太郎の実際の話が分かんない。
94 IM 桃太郎は、どんぶらこどんぶらこ。
95 UH あ：：すいません。
96 OS おとぎ話って全部三人称じゃない。
97 IA え：：なんで。
98 MA まあまあ。きつねの窓って一人称でしょ。一人称だから僕が思っていることも全部疑わなきゃいけない。それが本当かどうか、結局ファンタジー＝
99 OS ＝だとしたら、設定があやふやになっちゃう＝
100 MA ＝迷い込／／んだ。
101 IA ／／設定は設定だからええん。
102 IA 詳しく／／覚えてんじゃん。
103 MA ／／でも、なんか。手を洗って＝
104 UH ＝でも一番最初はそんなでもないよね。「いつでしたか」とか言っちゃてるし。
105 IA ばかだよ。覚えとけ。
106 MA 最初読んだ時ってさあ、「手を洗ってしまった」って設定だと思った？
107 OS あれは何か設定じゃない。
108 UH 設定ではない。今は。
109 MA ほんとに？今はそう思うじゃん。でもさあ、初めての時は？
110 UH でも何か設定だとは思うよね。最初は。いや、こうやってどんどん問いを考えていくうちに＝
111 MA ＝分かってくるけど、一人称だとそういうことも疑えるってこと。
112 IA でもさあ、価値ある問いをつくるにはどうすればいいですかって言ったらさ、ちゃんと読めって言うしか言いにくくない。それしか、ちゃんと読んでちゃんと理解するしかない。
113 MA 読んで注目するところ。
114 IA そういことね。出来事って設定ばくなってるけど、疑うところもある。
115 OS 疑えばいいんだよ。
116 MA 設定と文章に根拠がないっておんなじこと？
117 OS ちょっと違うんじゃない。

112 IAから115 OSの発話は、グループ甲における価値ある〈問い〉、あるいは価値ある〈問い〉の要件がどのように理解されているか端的に言い表している。価値ある〈問い〉を113 MAは「読んで注目するところ」と言い換え、115 OSは「疑えばいいんだよ」としている。

グループ甲において言えば、学習者の中で〈問い〉が着眼点、テキストに向き合う点として理解されている。さらに、要件については、着眼点を定めるための手がかりとして扱われている。文学テキストについて、人称という観点で読んだ際、要件として挙げている設定は了解が疑わしいものとして再考の余地が生まれている。このようなやり取りは、そもそも複数の読み手に了解される解釈があり得るのかという、テキストと自他との境界線にまで意識が及ぶ可能性を表すものだと考える。語りの特徴に目を向けたことが、学習者の読みに対するメタ認知を促す契機となった場面であろう。

グループ甲の交流は、価値ある〈問い〉の要件を生み出そうという読み、あるいは読みの交流が語り手の評価に着目することにつながっている。グループ甲の設定から人称へ、人称から設定へという要件に関わる発話は、〈要点駆動〉の読みにおける「評価構造」を捉えるものに値し、語り手の評価を捉える読みを想起させる。これは、価値ある〈問い〉の要件を検討する交流が、〈要点駆動〉の読みを再現しているとも言える。

グループ甲は、第1時・第2時に生み出した個々の価値ある〈問い〉の要件について、具体的に説明を加えていくという目的意識で読みの交流を進めている。その際、〈要点駆動〉の読みにつながるような発話が確認できた。このようなグループ甲に見られる交流の様相は、他のグループにおいても同様であった。

5 学習者における価値ある〈問い〉の要件

5.1 〈問い〉の要件の内容

学習者が最終的に価値ある〈問い〉の要件として提出したものを下記の表1に整理した。

表1 学習者における価値ある〈問い〉の要件

	価値ある〈問い〉の要件	人数
ア	設定に関しては問わない	25
イ	答えが出ないことは問わない	16
ウ	簡単に答えがでることは問わない	13
エ	根拠を示すことのできる問い	11
オ	登場人物の心情を読み取る問い	10
カ	人称についての問い	7
キ	変化を見つける問い	6
ク	物語の構造を理解できる問い	4
ケ	作品の見方が変わるような問い	4
コ	文1つ1つの意味を問う	3
サ	象徴について問う	3
シ	主題に迫っていく問い	3
ス	題名に関わる問い	2
セ	その物語の特徴について問う	2
ソ	物語全体にかかわる問い	2
タ	その物語にしかないことを問う	1
チ	物語全体が分かる問い	1
ツ	物語の中で大事な語りを問う	1
テ	作者の伝えたいことにつながる問い	1
ト	最後の一文について考える問い	1
ナ	作品の重要なところを問う	1
ニ	重要な言葉が含まれている問い	1

ヌ	隠された本当の意味を問う	1
ネ	何度も話し合える問い	1
ノ	具体的で分かりやすい問い	1
ハ	学習してきたことを使う問い	1

価値ある〈問い〉の要件として多くの学習者が挙げた項目から、内容の傾向を整理する。

まず、学習者25人(約67%)が「ア 設定に関しては問わない」としている。「ア 設定に関しては問わない」は、自他に了解された問う必要のない要素を指している。本実践における学習者にとって設定が文学テキストの前提となるものとして理解されていることがわかる。

しかし、「何が設定で、何が設定ではないのか。」という疑問については、先述したように常に交流中の話題となっている。問う必要がないことに関する話題が、学習者の中で最も問うべきものとして着目されている矛盾とも言える。設定に関しては問わないという考え方が、逆に〈問う〉という意識を高める働きを生んでいることが表れている。設定に関しては、〈問う〉ことそのものに意義があり、設定として了解されるか否かという追及は、様々な解釈の素地となる。設定を問わない、あるいは設定を問わないために問うということについては、学習者においても十分な認識があると言える。「イ 答えが出ないことは問わない」についても了解される解釈の範疇に関する意識であり、勝手な想像を解釈から排除しようとする学習者の意識が表れたものである。

「ウ 簡単に答えがでることは問わない」は、価値ある〈問い〉の「価値ある」という部分が強く働いていると考える。ウのような〈問い〉はそもそも話題にする必要がないという意識が分かる。ただしアと同様に、〈問い〉の答えが出るのか出ないのかを考えること自体は、読みを深める契機として期待できる。勝手な想像とは何をもって勝手とするのかという点がエの要件に結び付くのだろう。

「エ 根拠を示すことのできる問い」は、答えとしてではなく、解釈の根拠を文学テキストに求められるのかというものである。

ア～エのような要件が多く学習者によって提出されていることから、学習者にとってア～エのような要件が〈問い〉づくりにおいて前提とされる要素であると言える。「ノ 具体的で分かりやすい問い」、「ハ 学習してきたことを使う問い」についても、学習という枠組みの中で学習が培ってきた学び方や学習環境が生み出した項目であると考えられる。これらは、学習者が学習者の立場で、積み上げてきた学習の成果として〈問う〉という行為の様相を形作っている。

対してオ～ネは、学習者が読み手の立場で価値ある〈問い〉を捉える観点として挙げたものである。多くの学習者が提出した「オ 登場人物の心情を読み取る問い」は、物語の読みが心情に関する読みを想起させる学習者の自然な反応であるとも言えるだろう。

5. 2 読みの交流を促す〈問い〉の要件との照合

学習者における価値ある〈問い〉の要件と読みの交流を促す〈問い〉の5つの要件との照合を行う。

「a 表層への着目」については、「コ 文1つ1つの意味を問う」や「ニ 重要な言葉が含まれている問い」、「ノ 具体的で分かりやすい問い」のような、語や文を限定していくような考え方が学習者にも認められる。

「b 部分テキストへの着目」については、「オ 登場人物の心情を読み取る問い」や「キ 変化を見つける問い」のような、主に小学校中学年における指導事項として挙げら

れるような登場人物を中心とした変容に着目する要件が挙げられている。

また、a・bと合致する「エ 根拠を示すことのできる問い」は、問いの答えとなる解釈の根拠として、表層への着目を求めている。

「c 一貫性方略の共有」については、最も多くの要件が合致している。小学校高学年の読みの学習として、一貫性を推し量るような解釈を求める段階を反映していると考えられる。先のbと合わせて考えれば、学習者における価値ある〈問い〉の要件には、既習の学習の中で積み重ねられた事項が色濃く表れると言える。

「d 読みの多様性の保障」については、「ア 設定に関しては問わない」や「ウ 簡単に答えられることは問わない」、「ネ 何度も話し合える問い」といった、〈問い〉づくりや交流そのものの意義を踏まえた要件が出されている。

「e テキストの本質への着目」については、主題や語り、人称、象徴についての着眼点をもった学習者が意識をもっている。cと同じように、学習した読みの観点や方略が反映している要件であると考えられる。「ケ 作品の見方が変わるような問い」というようなテキストと読者である学習者との相互作用を思わせるような項目もある。

ここまで述べたように、学習者における価値ある〈問い〉の要件は、読みの交流を促す〈問い〉の要件a～eのいずれかに照合させることができる。読みの交流を成立させる要件が、学習者の〈問い〉にも内包されていることが確認できるだろう。

同時に、5つの要件をすべて十分に満たすような要件がないことも確かである。4つの要件と合致した「ツ 物語の中で大事な語りを問う」においても実践では、1名の学習者が提出したものに過ぎない。これは、学習デザインを示唆するものでもある。学習集団がもつ価値ある〈問い〉の要件というリソース（資材・材料）を読みの交流による相互作用によって生かすべきである。

学習者における価値ある〈問い〉の要件については、学習活動の場面を想定し具体化の過程を踏まえる必要がある。学習者における価値ある〈問い〉の要件の最大の特徴は、学習者の立場で〈問い〉の要件を生み出しているところにある。価値ある〈問い〉の要件が要件として発動する際は、学習者がそのような課題意識の中で〈問い〉をもつ瞬間である。これは、読みの交流を促す〈問い〉の要件を満たす学習課題が学習者に差し出されることとは異なる意味をもつ。〈問い〉が生み出される過程を学習者が経験していることである。

学習者が、価値ある〈問い〉の要件を意識し、〈問い〉を生み出そうとする行為は、テキストとのかかわりである。学習者個々の価値ある〈問い〉の要件は、読みの観点であり、テキストを読む方略と言える。

価値ある〈問い〉の要件を意識することによって〈問い〉が生まれる際、学習者は要件そのものを読みの方略としながら〈問い〉や解釈を生み出している。

5. 3 〈要点駆動〉の読みに着目した分析・考察

価値ある〈問い〉の要件は、〈問い〉づくりという学習課題に取り組む過程において生み出されてきた。価値ある〈問い〉の要件を、〈要点駆動〉の読みが生まれる3つの方法を基に分析し、価値ある〈問い〉の要件が〈要点駆動〉の読みを生み出すものであるかを示す。価値ある〈問い〉の要件によってもたらされる読みの方略が、〈要点駆動〉の読みの様相に合致するものであるか、否かを明らかにするものである。

先述した〈要点駆動〉の読みを生む3つの方法には、①「1つの全体としての作品を超えて結束性を作り出そうと試みる方法」、②「視点、作調、語法、文体といった物語言

説の諸局面に着目しながら、「標準的ではない要素」に注意が向けられ、「普通ではない諸々の特徴」を目的をもって慎重に考えられた仕掛けとして捉える方法」、③「内包された作者ないし語り手の価値観及び信念との間の矛盾(=アイロニー)に注意を向けようとする方法」といった解説が加えられている。(2014: 72-73)

①「結束性を求めて読む」方法においては、「カ 人称についての問い」や「キ 変化を見つける問い」、「サ 象徴について問う」等の〈問い〉を具体としながら、結果的には「ク 物語の構造を理解できる問い」や「ソ 物語全体にかかわる問い」をもってテキストと関わる読みが想起される。さらに、その解釈をもって「ケ 作品の見方が変わるような問い」に答えていくという、学習者とテキストとの相互作用的な読みによって作品を超えた結束性が期待できる。

②「物語の表象に着目する」方法においては、「ア 設定に関しては問わない」、「イ 答えの出ないことは問わない」、「ウ 簡単に答えられることは問わない」といった問わない部分を区別するための表層への意識や「エ 根拠を示すことのできる問い」が合致する。「ト 最後の一文について考える問い」や「ニ 重要な言葉が含まれている問い」のように叙述を限定する際の考え方も提出されている。基本的には、物語の表象を捉える、あるいは表象として特定するための学習者側の考え方が示されている。その延長線上として「セ その物語の特徴について問う」、「タ その物語にしかないことを問う」といった考え方を位置付けることができる。

③「作品を、作者・語り手・登場人物のあいだのやりとりとして読む」方法においては、〈問い〉そのものが〈要点駆動〉の読みにおける③をより具体的にすることできる。直接的には、「カ 人称についての問い」や「シ 主題に迫っていく問い」、「ツ 物語の中で大事な語りを問う」、「テ 作者の伝えたいことにつながる問い」といった〈問い〉に関する考え方が提出されている。

さらに、「ケ 作品の見方が変わるような問い」や「ヌ 隠された本当の意味を問う」については、学習者における〈問い〉の要件が〈情報駆動〉、〈物語内容駆動〉、〈要点駆動〉という3つの読みの関係性を捉えるような、読みの方略の転換を示していると考えられる。学習者が自らの読みを変えていこうとする意識、あるいはテキストの読みが不確定なものであるという捉え方を保持しているということに大きな意義があると考えられる。

上記のように、学習者における価値ある〈問い〉の要件は、〈要点駆動〉の読みにつながるものであることが分かる。

ただし、読みの交流を促す〈問い〉の5つの要件との照合結果の分析と同様に、学習者が提出した要件が対象学級の総体としてのものであることは、留意すべき点である。〈要点駆動〉の読みとの関係から考えれば、学習者自身の要件そのものに対する理解には個々に差があり、〈要点駆動〉の読みが発揮されるかという点については、当然個々の読みに関する能力に左右される。

本研究が注目しているのは、文学テキストの読みの学習における課題あるいは課題意識である。〈問い〉づくりという課題、問うという課題意識が〈要点駆動〉の読みをもたらす十分なものであり、学習者の認識する〈問い〉の要件は読みの方略としての機能を持ち得ていることを強調する。

6 結論

本研究によって、学習者における価値ある〈問い〉の要件が読みの交流を促す〈問い〉の5つの要件に合致する様相をもつことが明らかになったと考える。これは、読みの交流を促す〈問い〉を、学習者が生み出せることを示している。

また、学習者によって提出された価値ある〈問い〉の要件が、〈要点駆動〉の読みを生み出す方略として機能することを事例的に示すことができたと考える。価値ある〈問い〉の要件が読みの方略として機能するのは、要件が要件として使用される過程において、学習者自身によって常に問い直されるという側面を有しているからである。

学習者における価値ある〈問い〉の要件から想起される読みが、〈要点駆動〉の読みを内包しているという側面は、文学テキストを読む学習において〈問い〉づくりという学習活動が有用であることを示していると考えられる。読み手である学習者自身が、問うという行為を内包した読みの学習を通して、価値ある〈問い〉の検討を繰り返すことは、主体である学習者とテキストとの相互作用が実現すると考える。

さらに、本研究によって、価値ある〈問い〉の要件を検討するための交流における学習者の様相から、要件を検討する学習そのものが、読むという行為に対するメタ認知的なアプローチを生み出す契機となることが認められたと考える。

注

プロトコルデータは、松本 (2006:83-84) が提示する書式に準じている。

記号

- ／／ 発話の重なり。直後の／／の後の発話が重なっている。
- = 途切れのない発話のつながり。直後の=の後の発話がつながっている。
- () 聞き取り不能。中に記述のある場合は、聞き取りが不完全で確定できない内容。
- (3) 3秒の沈黙。
- (.) 「。」で表記できないごく短い沈黙。
- : : 直前の音がのびている。
- 直前の音が不完全なまま途切れている。
- 、 発話中の短い間。プロソディー上の何らかの区切りの表示を伴う。
- ? 語尾の上昇。
- 。 陳述の区切り。語尾の下降などのプロソディー上の区切りの表示を伴う。
- 下線部の音の強調 (音の大きさ)。
- °° 間の音が小さい。
- (()) 注記
- 「 」 発話者による引用部。

文献

桃原千英子 (2008) 「読みの交流のための前提的条件—「少年の日の思い出」の読みを通して—」『臨床教科教育学会誌』第8巻第2号 臨床教科教育学会, 31-42

- 桃原千英子（2010）「読みの交流による『走れメロス』の授業実践」『臨床教科教育学会誌』第10巻第1号 臨床教科教育学会, 57-66
- 西田太郎（2016）「文学作品の読みにおける学習者の〈問い〉に関する考察」『臨床教科教育学会誌』第16巻第1号 臨床教科教育学会, 57-65
- 西田太郎（2018）「読みの交流におけるテキストの文脈の明示化に関する検討」『臨床教科教育学会誌』第18巻第1号 臨床教科教育学会, 37-44
- 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（2011）「読みの交流を促す〈問い〉の5つの要件の検討—教材「庭の一部」の話し合いに基づいて—」『国語科教育』第七十集 全国大学国語教育学会, 84-91
- 山元隆春（2014）『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』 溪水社
- Vipond, Douglas & Hunt, Russell A. (1984) Point-Driven Understanding: Pragmatic and Cognitive Dimensions of Literary Reading. *Poetics*, 13, 261-277