

[国 語]

# 拠り所となる言葉による見方・考え方を更新しながら 物語の読みを創る学習過程の要件

—ズレが生じる「判断課題」と「問い」のつながりに着目して—

松崎 祐太\*

## 1 問題の所在

筆者はこれまで、「物語の「典型」を教えよ」と述べ、「自力読み」を提唱する二瓶弘行の理論と実践<sup>1)</sup>を基に、文学作品を読むことの授業づくりに努めてきた。典型的な構成からなる物語作品を分析的に読むには、提示した観点に沿って解釈しながら、読解スキルを習得・活用させていく授業が有効だと考えてきたからである。この授業展開では、授業者の側にとっては文学の読みの授業において教えることが明確であり、また学習者の側にとってはその授業で習得する読解の方略について見通しをもちやすく「読めた」という実感が得られやすい。

一方で、学習指導要領に目を向けると、改訂に伴い、国語科の目標に「言葉による見方・考え方」を働かせることを通して国語科の資質・能力を育成することが明示された。「言葉による見方・考え方」を働かせることによって「対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること」<sup>2)</sup>に目が向けられている。つまり、今求められていることは、読解方略としてのスキルの習得と活用の次元に留まらず、学習者が自分自身の言葉の運用の仕方に対して立ち止まり、それを自覚したり、新たな側面を見出し自在に使い分けたりしながら、質的に更新させていく過程を成り立たせていくことだと理解できる。このような学習過程に関わり、見方・考え方が働く過程において深い学びが促されるとする石井英真は、見方・考え方を思考の方法として直接教示したり、その型にはめたりするような学習に陥らないよう配慮すべきだと述べる<sup>3)</sup>。視点や観点、思考の仕方を提示して習得させるのではなく、学習者の見方・考え方が拠り所として駆動し、考えを創り変えていく学習過程や学習課題の必然性が重要との指摘だと捉えられる。

しかし、解釈や読みの拠り所としての「言葉による見方・考え方」は、潜在化・背景化しやすく、そのままでは学習者自身が自覚したり、他の学習者と共有したりすることが難しい。そこで、まずは、学習者側から多様な解釈が生じる場が必要である。長崎伸仁は「判断をうながす発問」によって、思考と表現を伴い、多様な読みが表出すると述べる<sup>4)</sup>。読みの反応に応じて、学習者に判断を促す学習課題によって、個々の経験知・既有知や着目するテキストによって多様な解釈が生ずると理解できる。ただし、長崎は読みの多様性には言及しつつも、そこでは見方・考え方レベルでの議論はなされていない。多様な読みに潜在する見方・考え方レベルの多様性や深層性を顕在化していくには、対話的学びを捉える古閑晶子が着目する「見方・考え方のズレ」に迫る必要がある。古閑は、見方・考え方のズレに立ち止まり、そこに生成する「問い」を学習材化すること<sup>5)</sup>の重要性を述べている。また、学び手の側から引き出される「問い」に着目する田近洵一は、「「問い」は、作品上の重要な箇所を焦点化して立てる」<sup>6)</sup>ことを重視する。ズレから生じる「問い」の質を作品の特性に応じて見極めることが重要となる。

三者から捉えられる課題は、見方・考え方のレベルが更新されていく読みの学習過程の内実の解明と、拠り所となる見方・考え方にズレが生じる「判断課題」と本質に迫る「問い」とのつながりを解明し手立てを見出すことである。

それには、見方・考え方レベルにズレを内包する物語構造をもつ作品が適していることから、修辭的な構造や表現で構成される宮沢賢治作「やまなし」を研究の対象にすることとする。

## 2 研究の目的

本研究では、次の二点を目的とする。一つは、物語の読みを創る過程において、拠り所として更新される言葉による見方・考え方の在り方を具体として整理することである。二つは、拠り所となる言葉による見方・考え方が引き出され、駆動していく手立てとしての「判断課題」と「問い」のつながりを考察し要件として見出すことである。

\* 柏崎市立荒浜小学校

3 主題に迫る学習過程の構想・手立てと検証方法

(1) 読みの拠り所となる「言葉による見方・考え方」が三層レベルで更新する過程を描き出す

藤森裕治は、国語としての「ことば」そのものの「見方・考え方」を「道具」「言語活動」「言語作品あるいは言語人格」の三次元でとらえ、以下のように整理している<sup>7)</sup>。

「道具」としてのことばに対する見方・考え方：概念化と線条性という二つの特性（中略）を踏まえて、どのような語彙をどのような組み立てで相手に届けたり、相手から受け取ったりすればよいのかを考える際の思考の向かい方
「言語活動」としてのことばに対する見方・考え方：実際に交わされることばの働きを、文脈化の視点・観点で捉え（中略）、この視点・観点に立つてことばの扱い方を考え、実際に活動として実践するための思考の向かい方
「言語作品あるいは言語人格」としてのことばに対する見方・考え方：レトリックとしてことばを捉え、その扱い方、扱われ方を考えることが肝要（中略）。対象を一つのまとまりをもった作品あるいは人格として見るとき、その主体が、ことばによって世界をどのように捉え、自らのメッセージや人柄をどのような言葉に乗せて届けているのか、ここに注目して対象と向かい合う際の作法

「言葉による見方・考え方」には、言葉をどのようにとらえるかで異なるレベルが存在することが分かる。

さらに古閑は、この言葉による見方・考え方の構造に関わって、学習者が働かせる見方・考え方が「意味内容・線条性レベルの視点・観点」⇔「文脈・関係性レベルの視点・観点」⇔「主題・レトリカルな作品像レベルの視点・観点」<sup>8)</sup>と質的に向上しながら深層化していくプロセスに言及している。本実践では、この複層的な見方・考え方の在り方を捉え、学習過程を構想する。そして、異なる見方・考え方を働かせる学習者を抽出し、分析観点として「5」で抽出・整理した視点・観点をどのように関連付けて更新していくのか考察する。

(2) 読みの拠り所となる見方・考え方にズレが顕れ、且つ読みの反応に応じた必然性のある「判断課題」を設定する

学習者に判断を促す学習課題に言及する長崎は、『「判断のしかけ」を取り入れた』『「良質な学習課題」と『自己決定の可視化』』によって深い学びが促されると述べる<sup>9)</sup>。学習者に判断を促す学習課題とその判断の結果を表出し可視化する場を設定することができれば、その判断の拠り所となる個々の見方・考え方を働かせたり、問い直したりする契機になると考える。この判断の質に関わり、古閑は以下のように重層的に判断し直す過程に言及する<sup>10)</sup>。

【直観的判断：既知・経験知による自分の見方・考え方を呼び覚まして、直観的に判断した自分の考えから、問題や関心をもつ】
⇨【思考判断：問題・関心を探求するために、互いの考えの拠り所を問い直し、拠って立つ自分の見方・考え方の適切さを多面的に思考判断し直してみる】
⇨【総合判断：複数の可能性や状況の中、納得のいく見方・考え方に拠る考えになるよう、総合的に判断し直しながら自分らしい考えにつくりかえて表現する】

そこで、「直観的判断」⇔「思考判断」⇔「総合判断」し直しながら読みを形成していけるよう、それぞれの過程に応じて学習者に判断を促す「判断課題」を設定することとする。

(3) 判断の拠り所となる見方・考え方のズレに立ち止まる「問い」を立ち上げつなぐ

判断の質的更新に言及する古閑は、学びの契機として、判断の拠り所となる「言葉による見方・考え方のズレを感知して問う」ことが重要だと述べる<sup>11)</sup>。そこで、見方・考え方のズレが生じた場面を捉え、授業者及び学習者の対話のさなかで、そのズレの要因がどこにあるのかを探る「問い」を立ち上げ、そこから自身の見方・考え方を自覚したり、新たに見出したりする契機とする。そして、(2)で述べた「判断課題」の質と「問い」が、抽出見の見方・考え方への気付きや自覚を促す要因として、どのようにつながり、機能するのか考察し、見方・考え方の更新過程に必要な要件として明らかにする。

4 実践の概要

・単元名	「やまなし」の世界を豊かに想像しよう	・期 間	令和1年10月下旬から11月中旬
・対 象	K市立A小学校 6年生児童 36名	・授業者	松崎 祐太（筆者）
・単元目標	○宮沢賢治独特の表現技法や表現の巧みさ、その効果について目を向け、情景を豊かに想像しながら読むとともに、物語の照応関係に気付き、語り手や作者の意図をとらえ、自分の読みを表現することができる。		

次	時	○学習内容
1	1	○作品と出合う。
	2	【直観的判断を促す学習課題】 ☆「五月と十二月に「タイトル」をつけるとしたら、どうするか」 ⇒つなぐ「問い」：どうしてそう考えたのか／物語のどこから／どの言葉からそう考えたのか ○五月・十二月に付けた「タイトル」の根拠に着目し、五月・十二月の幻灯のイメージを「デザイン図」に表す。
	3	
2	4	○二枚の幻灯の「タイトル」の交流を経て、自身のつけた「タイトル」を見つめ直す。
	5	【思考判断を促す学習課題】 ☆「五月、十二月どちらの幻灯の方がプラスイメージ／マイナスイメージか」 ⇒つなぐ「問い」：プラスイメージ／マイナスイメージの原因は物語のどこからか／どの言葉からか 五月と十二月で似ている（類比）、異なっている（対比）のはどこか ○読みやその根拠を関連付け、新たな見方・考え方を整理し、作品に埋め込まれた照応関係を明らかにする。 ○「デザイン図」から、語り手が埋め込んだテーマを考え、二枚の幻灯に「タイトル」を付け直す。
	6	
3	7	○題名が「やまなし」であることに着目し、語り手の意図と作者の意図のズレに気付く。
	8	【総合判断を促す学習課題】 ☆「作者宮沢賢治が語り手を通して伝えたかった／見てほしかった幻灯は五月と十二月のどちらだろう」 ⇒つなぐ「問い」：どうしてそう考えたのか 題名「やまなし」と関連した十二月の幻灯から伝えたかったことはなんだろうか ○作者が優位性を置く観点や価値観、これまでに更新してきた「デザイン図」を振り返り、「やまなし」に埋め込まれた「主題」を自分なりの言葉で表し、「解説文」にまとめる。交流を経て、「主題」「解説文」を更新する。

## 5 分析と考察

下記表1の【分析観点1】において、異なる姿が表出した児童を抽出し、その学習シート及び授業での発話記録を対象に【分析観点2】が更新する内実とその要因を分析、考察し、読みを創る拠り所となる見方・考え方とそれを駆動させる「判断課題」と「問い」のつながりについて明らかにすることとする。

＜表1 【分析観点1】及び【分析観点2】＞

【分析観点1】読みを創る過程	【分析観点2】三層レベルで捉える視点・観点
<p>＜第一層＞直観的な判断を促す課題 直観的に判断し読みを創る過程</p> <p>⇔＜第二層＞思考判断を促す課題 読みを問い直し思考判断し直す過程</p> <p>⇔＜第三層＞総合判断を促す課題 総合判断し読みを創りかえる過程</p>	<p>【意味内容・線条性レベルの視点・観点】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・印象的な人物（行動、会話、心情、描写）、事物、出来事</li> <li>・視点人物（三人称全知）</li> <li>・特徴的な語感、ニュアンス、印象</li> <li>・特徴的な描出表現（造語、オノマトペ、色彩語）</li> </ul> <p>【文脈・関係性レベルの視点・観点】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・二枚の幻灯の照応関係（比較；類比・対比）</li> <li>・事物、出来事の意味、役割、効果</li> <li>・人物、事物、出来事の相関関係</li> <li>・修辭的な描出表現（比喩、反復等）</li> <li>・変化、変容、展開、転換（時間経過、心情の変化、価値の転換）とその要因</li> <li>・構造（照応関係、額縁構造、川底－川の外／内の世界－外の世界）</li> <li>・語り手の語り方</li> <li>・前景／背景とするイメージ、心象風景</li> </ul> <p>【主題・レトリカルな作品像レベルの視点・観点】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・象徴（抽象化・概念化）</li> <li>・題名（主題、優位性と関連して）</li> </ul>

※【分析観点2】の三層レベルで捉える視点・観点は、山元隆春が宮沢賢治作「やまなし」がもつ対話喚起性として示した右記<sup>12)</sup>を援用し、教材特性に応じた視点・観点としてレベル別に分類し、さらに実際の学習者の反応として顕われた視点・観点を加え、整理し直したものである。

- 1 教材中の文字・語句・文法の知覚レベルの＜対話＞を導く位相
- 2 教材の叙述に基づいた表象化に関する＜対話＞を導く位相
- 3 教材の内的構造に関する＜対話＞を導く位相
- 4 教材の主題・思想にかかわって読者側の思想や経験が参入する＜対話＞を導く位相

### (1) 各過程での学習者の判断反応

各過程で顕れた学習者の読みを支える拠り所としての視点・観点を下記の表2に整理した。ここからは、学習過程を通して働き続ける特徴的な視点・観点(視点人物に寄り添う見方・考え方／物語展開に重要な事物・出来事に着目する見方・考え方／情景に着目する見方・考え方)を基盤に、過程を経る中で顕れる視点・観点が増加していく傾向をとらえることができる。学習者が、新たな視点・観点を見出し、自身の読みを創り変える際に新たな拠り所としている姿であると理解できる。

言葉による見方・考え方を更新させていく内実に迫るために、作品の読後に見られた読者反応から、異なる見方・考え方を働かせている2名の児童を抽出した。A児は、視点人物として描かれているかにの兄弟に寄り添いながら物語世界を描いていく学習者である。B児は、川底の外の世界からやって来たかわせみ、やまなしに関心を寄せて物語世界を描いていく学習者である。

＜表2 各過程での学習者の判断反応と出現した三層レベルで捉える視点・観点＞

	学習者の人数	直観的判断課題時に出現した視点・観点	思考判断課題時に出現した視点・観点	総合判断課題時に出現した視点・観点
視点人物「かに」に寄り添う見方・考え方を前提に読みを創る学習者 (A児を含む)	12	視点人物(かに)、印象 人物(行動・会話・心情)	視点人物(かに)、印象 人物(行動・会話・心情) 背景イメージ 比較(類比、対比) 変容(時間、心情、価値) 構造(川底-川の外) 相関関係	視点人物(かに)、印象 人物(行動・会話・心情) 背景イメージ 比較(類比、対比) 変容(時間、心情、価値) 構造(川底-川の外) 相関関係 象徴、題名、主題
物語展開に影響を与える重要な事物「かわせみ」「やまなし」に着目する見方・考え方を前提に読みを創る学習者 (B児を含む)	15	事物(かわせみ・やまなし) 印象	事物(かわせみ・やまなし) 印象 背景イメージ、語り方 比較(類比、対比) 修辭(比喩、反復) 構造(川底-川の外) 相関関係	事物(かわせみ・やまなし) 印象 背景イメージ、語り方 比較(類比、対比) 修辭(比喩、反復) 構造(川底-川の外) 相関関係 象徴、題名、主題
物語の背景となる情景に着目する見方・考え方を前提に読みを創る学習者	9	描出表現(造語、オノマトペ 色彩語)、語感、印象	描出表現(造語、オノマトペ 色彩語)、語感、印象 前景/背景イメージ 比較(類比、対比) 修辭(比喩、反復) 語り方、相関関係	描出表現(造語、オノマトペ 色彩語)、語感、印象 前景/背景イメージ 比較(類比、対比) 修辭(比喩、反復) 語り方、相関関係 象徴、題名、主題

### (2) 第一層：「やまなし」の読後感から、物語世界を直観的に判断する学習者の姿から

授業者の読み聞かせによる「やまなし」との出会いでは、どの学習者も「これまでの物語とちがう」「意味がよくわからない」といった反応を示した。これまでの物語の経験知・既有知が当てはまらない作品の特徴に直観的に気付いて



いる姿である。その後、個々の読後感を表出させるために、「作品から受け取ったイメージから五月と十二月にタイトルをつけよう」という「判断課題」を提示した。この「判断課題」により、学習者が直観的に判断することを促し、そう判断したのはどこからか、そう感じたのはなぜかを「問い」、解説文にまとめた。

	A児（登場人物に着目）	B児（かわせみ・やまなしに着目）
タイトル	五月：こわい世界 十二月：楽しい世界	五月：魚とかわせみの世界 十二月：かにとやまなしの世界
解説文	五月の「こわいよ。おとうさん。」、十二月の「おいしそうだよ。おとうさん。」のかにの子どもたちの言葉から、考えた。	五月は、魚がかわせみに食べられるところが心に残ったので、このタイトルにしました。十二月はやまなしをかわせみとかんちがいするところに着目してタイトルをつけました。

A児は、視点人物(以下、下線部は視点・観点)として描かれているかにの兄弟たちに関心を寄せている。かにの兄弟たちが抱く印象としてタイトルを直観的に判断している。そう判断したのは、物語のどこに着目したのかを問うことで、かにの兄弟と父がにとの会話文に着目し、外の世界からやってきたかわせみとやまなしに対し、「こわい」「楽しい」という印象とその背後にあるかにの兄弟の心情を想像したからだと考えられる。

B児は、外の世界からやって来たかわせみとやまなし(事物)に関心を寄せている。五月の重要な存在としてのかわせみ、十二月の重要な存在としてのやまなしに着目してタイトルを直観的に判断している。そう判断したのは、物語のどこに着目したのかを問うことで、物語の展開に目を向けかわせみとやまなしが現れたことにより物語が大きく変化していくことに気づき、またそれが読者に驚きを与える印象深い出来事だと着想したと考えられる。

この第一層では、読後感からタイトルをつける直観的「判断課題」により、学習者が経験知・既知を呼び覚まし、読みを創った。その判断の根拠を探る「問い」によって、自身が拠り所とする視点人物や物語の展開に影響を与える事物、出来事を意識化した。意味内容・線条性レベルの視点・観点を基にした見方・考え方を働かせている姿である。

(3) 第二層：「五月／十二月」の幻灯の世界はプラスイメージか、マイナスイメージかを思考し判断する学習者の姿から

第一層でそれぞれが立ち上げた幻灯のイメージとその拠り所となる見方・考え方が異なっていたことから、「五月と十二月のどちらがプラスイメージ／マイナスイメージの世界だろうか」と二枚の幻灯を比較し、判断する「判断課題」を共有した。この「判断課題」により、学習者に思考判断を促し、学習者個々が判断したイメージやその拠り所として生じたズレの要因はどこにあるのかを「問」うことで、自分にはない新たな見方・考え方に気付くことを試みた。

	A児（登場人物に着目）	B児（かわせみ・やまなしに着目）
イメージ	五月：マイナスイメージ 十二月：プラスイメージ	五月：マイナスイメージ 十二月：プラスイメージ
交流後の振り返り	一つのシーンだけで、こんなに見方があるのかと思った。自分は、五月はこわい世界だと思っていたけど、青空が広がっていたり、太陽が上がっていたりすることから「明るい」や「おだやか」と書いた人の気持ちもわかってきた。	五月をマイナスにとらえている人もいれば、プラスにとらえている人もいた。「人それぞれに見ている場所がちがうな」と思った。自分は、「明るい」や「暗い」というとらえ方はしてなかったが、自分の考えと結び付けられそうだったと思った。
更新したタイトル	五月：黄金の日光が照らすこわい世界 十二月：安全で安心な楽しい世界	五月：太陽の下食物連鎖の世界 十二月：月の下の命をつなげる世界
更新した解説文	かにの話していることと体験していることが物語の中心だと思った。かにたちの体験と対照的な黄金の日光をつなげた。	五月は太陽が出ているけれど、魚が食われたりして、明るいイメージと暗いイメージが混ざっている。食べられることから食物連鎖を連想した。 十二月は暗い夜の月の下だけれど、悲しい感じはなくてやまなしの命が次にかにたちに繋がっていくように感じた。

A児は、視点人物のかにの兄弟の会話文に目を向けていた。「かにたちが「こわいよ」と言っているところ」と述べているように、その会話文の内容から五月をマイナスイメージだと判断していることが推測できる。さらに、かにの描写とも関連付け、その心情の想像を広げていることもうかがえる。その後の交流の中で、五月をプラスイメージと読む見方・考え方に出会い、それと対照的なかにの様子に目を向けた。振り返りでは、自分がかにの兄弟の目線で物語世界をとらえていたのに対し、背景となる情景の描写に着目した読みがあることに気付いている。そして、更新したタイトルでは、五月に「黄金の日光が照らす」と情景の描写を加えている。解説文には、川底でのかにたちの体験と川底の情景描写が対照的に描かれていることに言及しており、照応関係が描き出されているという対比構造にも気付くことができた。

B児は、川の外の世界からやって来た事物に目を向けていた。かわせみ、やまなしが物語の展開に影響を与える存在であることから、その役割を捉え、五月をマイナスイメージだと判断している。交流場面では、A児の「こわい」を契機に、自身のかわせみに対する印象を関連付け、「かわせみが水の上からやってきて、魚をかばって連れ去った」ことが判断の根拠であると述べている。また、かわせみが外の世界から現れる場面に着目しその様子の異質性(語り方)に言及している。かわせみの出現により、物語の雰囲気が変わるというC5の発言にも同意していることから、かわせみの出現が物語上の大きな転換点であると認識していることが伺える。振り返りでは、自分が影響を与える事物そのものに着目していたのに対し、「明るい」「暗い」と印象に着目している読みがあることに気付いた。更新したタイトルには、

A児と同様に情景を付け加えるとともに、かわせみとやまなしの役割を魚、かにとの相関関係から「問い」直して深め、「食物連鎖」「命をつなげる」と捉え直している。物語の展開に強く影響する事物の意味や役割を、他との関係性の中から見つめ直す見方・考え方を働かせている。

<p>T：五月をマイナスイメージと書いた人が多いね。どこから、マイナスイメージだと考えたんだろう。</p> <p>C1：クラムボンが「しんだ」とか「ころされた」とか、そういう言葉が書いてあるから。</p> <p>T：なるほど。他には？</p> <p>A児：わたしは、かにたち(視点人物)が「こわいよ」と言っているところからです。(会話)</p> <p>B児：私も似ていて、かわせみ(事物)が水の上からやってきて、魚をがばって連れ去ったところがこわいと思いました。(印象)</p> <p>T：今の3人のマイナスイメージの理由は同じ？</p> <p>(省略)</p> <p>C4：魚を見てたら、急にいなくなって、連れ去られて。お父さんのかにも、こわいところへ行ったりとかいうし、死んだってこと。</p> <p>A児：セリフにもあるけど、かにがこわがってる様子かな。首をすくめてる(描写)し。</p> <p>(省略)</p> <p>B児：かわせみのくちばしの形しか(語り方)見えてないところが気になった。すごくとがってる部分だけ、バンッって来た感じが勢いがすごい感じがする。</p> <p>C5：そう、そこから雰囲気変わった。(転換)</p>	<p>B児：そうそう。</p> <p>(省略)</p> <p>T：整理すると、登場人物かのにの言葉とか気持ちから死とかこわいとかをイメージした人と、かわせみの様子とか動きとか形からイメージした人がたということだね。</p> <p>(省略)</p> <p>T：さっきみたいにプラスイメージの理由を整理すると？</p> <p>C6：太陽とか五月って季節とか。</p> <p>C7：黄金の日光って表現とか。</p> <p>(省略)</p> <p>T：明るいイメージの中でこわいって思ってるかによってどう？どんな感じ？</p> <p>C8：なんか合わない感じ。</p> <p>C9：外が明るいのに、自分は怖いって思ってるんだよ。</p> <p>A児：ああ、なんかこわさが目立つ感じがな。(対比)</p> <p>(省略)</p> <p>T：明るいイメージの世界の中で反対のこわいってイメージが際立つってことかな。かわせみは？</p> <p>C10：かわせみが元気だから、魚を食べるんじゃない？暖かいから、活発っていうか、よく動けるっていうか。</p>
--	--

この第二層では、五月と十二月の幻灯のイメージを比較する「判断課題」によって、学習者間で異なる判断が現れた。そのズレた判断の根拠を探る「問い」により、学習者が複数のテキストを関連付けて理解したり、自分にはなかった新たな見方・考え方に気付いたりすることができた。経験知・既有知を呼び覚まし、印象深く捉えたり関心を寄せたりする意味内容・線条性レベルの視点・観点を働かせている第一層の姿から、文脈・関係性レベルの視点・観点を基にした見方・考え方を働かせている姿へと質的に更新していることが伺える。

#### (4) 第三層：「十二月」の幻灯の優位性とこれまでの読みの過程を総合的に判断し主題をとらえる学習者の姿から

第二層では二枚の幻灯の照応関係をとらえ、対比的な視点・観点に気付いたことから、「作者宮沢賢治が語り手を通して伝えたかった／見てほしかった幻灯は五月と十二月のどちらだろう」という学習課題を共有した。これまでの読みの過程を踏まえつつ、語り方や題名と関連付けながら総合的に判断することを促す判断課題である。それぞれの判断の拠り所を交流しながら、題名が「やまなし」であることから十二月の幻灯に優位性があることに気付いた。そして、これまでに見出した物語の見方・考え方の中から、改めて自分らしい読みへと創り変えるために拠り所とする見方・考え方を選択的に働かせ、作品の主題を自分なりのテキストとしてまとめることを試みた。

	A児（登場人物に着目）	B児（かわせみ・やまなしに着目）
とらえた主題	人生山あり谷あり	命の大切さ
解説文	こわいこともあるし、楽しいこともある。悲しくなることもある。だからこそ、人生はおもしろい。	魚がかわせみに食べられて死んでいるし、かにの子どもの母親もいないのはもう他の生き物に食べられたのだと思う。そこから、命の大切さということを作者が伝えたかったのではないかと考えた。
更新した主題	人生のドラマ	命はつながっている
更新した解説文	ドラマは希望があれば、絶望もあり、悲しみがあれば、喜びもある。だから人生はおもしろい。私も、自分の人生を楽しみたい。	魚がかわせみに食べられたことも、やまなしがお酒になることも、よく考えればどちらも命を食べて食べた命が生きていくのだと思ったから。

A児は、かにの兄弟が物語世界で何を見、何を体験し、何を感じたのかを追ってきた。また、それらの印象と背景となる川底や川の外の世界との関係性を捉えようとしてきた。そして、主題を捉えようとしたときには、この物語をメタ的に俯瞰し、物語＝人生として捉え、物語内容を抽象化、概念化しようと試みている。それは、読者であるA児自身が、視点人物であるかにに同化しながら物語世界に参加していたからに他ならない。そこで、同化していたかから離れ自分にとって納得できるか、「問い」直すことで、人生と捉えたものを自分の人生とも置き換え、より典型化しようとしたと考察できる。

B児は、かわせみとやまなしが物語世界の中でどのような役割を果たしているのかに迫ってきた。その中で、かわせみ、やまなしが独立したものではなく、魚、かにたちといった他の存在との関係性、それを取り巻くもっと大きな世界との関係性を捉えようとしてきた。主題に迫ろうとしたときには、かわせみと魚との間でやりとりされた命に焦点化し表現することを試みた。しかしこの段階では、五月の幻灯に焦点化しており、十二月との相互関係が抜け落ちている。交流場面でその点について立ち止まり、「問い」直しているが、うまく表現することができず沈黙してしまった。しかし、主題を更新した際には、五月と十二月の読みを改めて「問い」直し、関係付けたり、統合的に捉えたりすることで、命のつながりを表現するに至ったと考えられる。

この第三層では、題名との関連から五月と十二月の二枚の幻灯の優位性を判断する「判断課題」により、これまでの読みを統合的、編集的にとらえ直し、主題として表現した。表現した主題の交流を通し、再度自分の読みを「問い」直すことで、自分にとって「やまなし」とはどんな物語であったのか典型化することができた。物語に多様に埋め込まれた視点・観点を関連付け読みを創りかえた文脈・関係性レベルの視点・観点を働かせている第二層の姿から、物語全体をとらえ直しより俯瞰して読みを創り変えようとする主題・レトリカルな作品像レベルの視点・観点を駆動させる姿へと質的に向上していることが伺える。

## 6 成果と課題

- (1) 物語「やまなし」の読みの拠り所となる見方・考え方の具体を修辭的な構造や表現と内包する特性や読み手である学習者の捉えから「意味内容・線条性レベルの視点・観点」⇔「文脈・関係性レベルの視点・観点」⇔「主題・レトリカルな作品像レベルの視点・観点」の三層レベル更新する過程として整理することができた。(「5」【分析観点2】として)
- (2) 各過程において、学習者が働かせる見方・考え方が質的に更新するための要件として、「判断課題」と「問い」のつながりを下に示す。

<p>【第一層：直観的に判断する過程】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・関心を寄せる視点人物に問題意識をもつ学習者には、関心を寄せる要因として、物語のどこに着目したのかを問うこと</li> <li>・物語の展開に影響を与える事物・事象に問題意識をもつ学習者には、その事物・事象が物語のどこからどんな影響を与えたのかを問うこと</li> </ul> <p>⇒そうすることで、学習者自身が判断した要因を問い直し、自身の関心事や解決したい課題を見出すことができる。</p>
<p>【第二層：思考判断する過程】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・視点人物の行動、心情、会話から物語世界を立ち上げる学習者には、その人物以外の事物、状況、情景との関係性から視点人物の行動、心情、会話を問い直すこと</li> <li>・物語の展開に影響を与える事物・事象に着目し物語世界を立ち上げる学習者には、その事象・事物が物語の中でどのような役割を果たし、どのような意味を持っているのかを他の要素と関係付けながら問い直すこと</li> </ul> <p>⇒そうすることで、個々の課題意識に沿いながら、自身の見方・考え方では捉えられないズレに立ち止まって問い直し、これまで働かせてこなかった新たな見方・考え方に気付くことができる。</p>
<p>【第三層：総合判断する過程】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・視点人物に同化し、物語世界に参加しながら読みを更新してきた学習者には、一度その視点人物から離れ、読者として異化するように問い直すこと</li> <li>・物語の展開に影響を与える事物・事象に焦点を当て物語世界の像を描いてきた学習者には、その象徴的な事物・事象がもつ意味をその関係性や題名との関連から問い直すこと</li> </ul> <p>⇒そうすることで、自分の読みと作品の全体像との関連を改めて問い直し、これまでの読みを総合しながら、主題に迫ることができる。</p>

- (3) 本実践においては、思考のレベルが更新する手立てとして、絵図化しながら読みを表現する方法を試みた。しかし、分析・考察するまでには至らなかった。今後は、見方・考え方が文脈・関係性レベル⇔全体構造レベルとレベルに応じた自覚化・メタ認知を促すためにも、視認可能・共有可能になるツールとしての図化思考と、思考操作過程のつながりについても考究したい。

## 《引用参考文献》

- 1) 二瓶弘行 『二瓶弘行国語教室からの提案 物語の「自力読み」の力を獲得させよ』 東洋館出版社、2013年
- 2) 文部科学省 『小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説国語編』 東洋館出版社、2018年、12p
- 3) 石井英真 『中教審「答申」を読み解く』 日本標準、2017年
- 4) 長崎伸仁 『「判断」をうながす文学の授業 直接気持ちを問わない授業』 三省堂、2016年
- 5) 古閑晶子 「対話の重層性からデザインする国語単元学習－6年創作エッセイを書く実践の考察を通して－」『全国大学国語教育学会・公開講座ブックレット』 全国大学国語教育学会、2018年、19-28pp
- 6) 田近洵一 「「問い」を立て、話し合う授業」『子どもと創る国語の授業No47』 東洋館出版社、2015年、44-47pp
- 7) 藤森裕治 『学力観を問い直す 国語科の資質・能力と見方・考え方』 明治図書、2018、199-200pp
- 8) 古閑晶子 「キャリア教育と国語教育から学習過程を再考する－判断の拠り所となる言葉による見方・考え方を更新する過程に焦点化して－」『月刊国語教育研究No569』 日本国語教育学会、2019、28-31pp
- 9) 長崎伸仁 『アクティブ・ラーニングで授業を変える！「判断のしかけ」を取り入れた小学校国語科の学習課題48』 明治図書、2017年、21p
- 10) 古閑晶子 「言葉による見方・考え方を更新しながら学びを深める国語単元学習」『県立教育センター教科リーダー育成講座レジュメ』 2019年
- 11) 古閑晶子 前掲書5) 28p
- 12) 山元隆春 『文学教育基礎論の構築【改訂版】－読者反応を核としたリテラシー実践－』 溪水社、2011年、605p

T：みんなは「やまなし」の主題をどのように表現したのかな？  
 (省略)私は、作品が一番強く語りかけてきたことは「人生山あり、  
 A児：谷あり」ということだと思いました。五月みたいにこわい  
 こととか、十二月みたいにいいこととかあるけど、それも  
 全部人生だと思うから。  
 (省略)  
 T：Aさんは、かにの兄弟の目線から物語を読んできたよね。  
 そのかにたちが感じていることって、Aさんにとっても納得？  
 A児：納得っていうか、分かるなあって感じ。  
 T：どんなところが？  
 A児：学校でもいいこともあるし、やなこともあるし。でもいい  
 こと考えてる方が楽しいとか。  
 (省略)  
 B児：「命の大切さ」だと思いました。  
 T：そう考えたのはどうして？  
 B児：魚がかわせみに食べられて死んだからです。それと、かに  
 の子どもの母親も出てこなくて、きっともう他の生き物に  
 食べられたんです。命は一つしかないから、大切だと思い  
 ました。  
 (省略)  
 T：Bさんは五月から考えて、C11さんは十二月から考えたん  
 だね。題名が「やまなし」ってことを考えると、二人のを  
 関係付けてみるとどうかな？  
 (沈黙)