

[国 語]

小学校中学年文学の読解における「作品の全体像を読む」 学習に関する事例的研究

－中学年における「最後の一文」に着目した〈問い〉を讀みの〈モード〉と〈スタンス〉から検討する－

武田 純弥*

1 問題設定

文学の授業を通して、本を読むことが楽しいと思える読者を育てたい。読みの世界に没入し、「続きが気になる。早く読みたい。」「あれ、よく考えたら何かおかしい。もう1回読んでみよう。」などと積極的にテキストに反応し、再読し、作品のおもしろさを追究していくような、自立した一人の読者である。筆者の実践を振り返ると、学習者が長い作品に少しでも親しみをもち、読みやすいようにと考え、場面ごとに区切って、内容を読む授業を展開してきた。しかし、文学の授業を通して、こうした授業では、自立した読者は生まれないのではないかと感じてきた。それは、教師が場面ごとに区切ることで学習者が作品を「読まされている」からである。そして、「作品の全体像」を読む仕組みが授業の中に位置付けられていないからである。平成29年告示小学校学習指導要領では、C 読むこと第5学年及び第6学年の指導事項に「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」が明記されており、「作品の全体像を読む」ことが小学校段階の読みの学習として明確に位置付けられた。場面と場面、叙述と叙述の繋がりに、文脈が形成され、「作品」が生まれることを考えると、その「繋がり」から作品のおもしろさを主体的に追究する自立した読者の育成を目指したい。さらに、中学年段階から、移行期的に「作品の全体像を読む」学習を展開し、高学年の学びに繋げたい。

こうした課題意識に対して、山元隆春の研究が示唆を与える。山元(2009)は、Vipond&Hunt(1984)の論に基づき、文学の読みの〈モード〉を以下の3つに整理している。

- ①〈情報駆動〉の読み(information-driven reading)：読者の主たるゴールがテキストから学んだり、情報を引き出すことにある読み。
 ②〈物語内容駆動〉の読み(story-driven reading)：テキストの叙述の細部に余計な注意を払わず、物語の出来事、登場人物、設定に没入する読み。
 ③〈要点駆動〉の読み(point-driven reading)：その物語や文章が「語りうるもの」となるためのプラン(要点)を抱いていると想定しながら読む読み。

山元(2008)は、このうち〈要点駆動〉の読みについて、「「結束性を求める読み」であり、「叙述の特徴に目を向け」、「書き手と交渉するように読む」という特徴をそなえている」と述べる。つまり、〈要点駆動〉の読みでは、想定される書き手との交渉を通して、表現上の特徴に着目し、前後の表現や言葉を結束させて、「作品の全体像を読む」ことが求められ、上記の指導事項と軌を一にする。さらに、山元(2005)は、読みの〈スタンス〉の基準を以下のように整理している。

- ・スタンス未形成：表層的な反応等、テキストに対する身構えが未だ形成されていない水準。
- ・参加者のスタンス：主として登場人物の心情に寄り添い、人物に共感し、同化した反応を示す水準。
- ・見物人的スタンス①：登場人物に対してある一定の距離をとりながら反応を示す水準。登場人物を何らかの形で評価した語(「やさしい」「思いやりがある」等)を伴うもの。肯定的な評価、否定的な評価双方を含める。
- ・見物人的スタンス②：〈見物人的スタンス①〉にかなり近いが、登場人物相互の関係づけを捉えつつ、人物の言動についての評価を行っている水準。①よりも物語世界を対象化している度合いは大きい。
- ・見物人的スタンス③：作中の登場人物の言動の読み取りを読者としての〈私〉の問題へと結びつける水準。作品の主題を捉え、それを典型化しているもの。

山元(2005)は、小学校4年生が、〈見物人的スタンス〉獲得の移行期にあるとし、「〈見物人的スタンス〉に立つことができるようになることと〈要点駆動〉の理解が可能になる」ということの両者は、共起することであるように思われる」と述べている。この論に基づき、本研究では、〈見物人的スタンス〉獲得の移行期である中学年の学習者を同時に〈要点駆動〉の読みも獲得移行期であると捉える。文学作品の読解における中学年の学習者の読みを臨床的に検討した質的・量的データを読みの〈モード〉及び、読みの〈スタンス〉の移行に関する手がかりとしたい。また、「作品の全体像を読む」仕組みに関して、岩崎直哉(2020)は、「一つの花」の「最後の一文」の語りを検討する授業を分析し、「ゆみこの成長」や「平和」を表していると意味づけられることで物語全体への一貫性を形成する姿が確認された(岩

*魚沼市立広神西小学校

崎直哉2019)。」と述べる。これは、「作品の全体像」を捉え、その教材を価値あるものとする〈要点〉が駆動しており、〈要点駆動〉の読みといえる。さらに、岩崎(2020)は、「物語の結末、とりわけ、最後の一文には、物語の全体とのつながりを意識させる〈構造〉が隠されているのである。」と述べる。岩崎の論を踏まえると、「最後の一文」の語りを検討する〈問い〉によって、物語の全体との繋がりを意識させる〈構造〉を読むことが求められ、学習者を物語世界から一步離れた〈見物人的スタンス〉へと誘うことに繋がる。ひいては、「作品の全体像を読む」ことに繋がる。

以上を踏まえ、本研究では文学作品の読解における中学年の学習者の読みが「最後の一文」の語りを読む学習によってどう変化したのか検討し、読みの〈スタンス〉及び読みの〈モード〉移行期である中学年の学習者を〈要点駆動〉の読みへと誘うための手がかりを見出し、中学年段階における「作品の全体像を読む」〈問い〉の在り方について明らかにしていく。

2 研究目的

「最後の一文」の語りを検討する〈問い〉を作成し、中学年の学習者を対象に授業実践を行う。実際の学習者の記述と発話記録に基づいて、学習者の読みとその形成過程を量的・質的に分析し、中学年の学習者における〈要点駆動〉の読みの実相を捉える。分析の結果から、作成した〈問い〉が学習者の読みの〈スタンス〉と読みの〈モード〉の形成に与える影響を明らかにし、「作品の全体像を読む」学習に関する実践的知見を得ることを本研究の目的とする。

3 研究方法

(1) 研究の概要

本研究では、同一の学習者及び、授業者における2つの実践を研究対象とする。両実践ともに、単元最終時における「最後の一文」の語りを検討する授業の記述と発話記録を分析対象とする。分析対象である最終時は、①〈問い〉に対する個人思考、②グループ交流、③全体共有、④単元を終えての感想と振り返りの記述を一連のサイクルとし、同一サイクルで行う。なお、単元計画は表1・表2の通りである。

(2) 実践授業Ⅰの概要

○期間：2020年9月4日(金)～15日(火)(全9時間)
○対象：公立小学校 3年生(18名)
○授業者：筆者
○教材：「サーカスのライオン」川村たかし(『新しい国語3下』東京書籍)

(3) 実践授業Ⅱの概要

○期間：2020年11月20日(金)～12月4日(金)(全10時間)
○対象：公立小学校 3年生(18名)
○授業者：筆者
○教材：「モチモチの木」斎藤隆介(『新しい国語3下』東京書籍)

(4) 検証方法

両実践授業ともに、第1時と最終時の2回の感想記述を山元(2005)が示す読みの〈スタンス〉及び、山元(2009)が示す読みの〈モード〉の基準に従って量的分析する。両実践とも、最終時において〈要点駆動〉の読みの実相が確認された学習者のうち、実践授業Ⅰにおいて〈スタンス〉の取り方に差異がみられた3名の学習者を抽出しとする。単元最終時に実施した〈問い〉「語り手はなぜ「最後の一文」を語ったのか」における、抽出児の読みとその形成過程を記述と発話記録に基づいて質的分析する。分析の結果から、作成した〈問い〉が学習者の読みの〈スタンス〉と読みの〈モード〉の形成に与える影響について検討する。なお、音声データをトランスクリプトした発話プロトコルの書式は、松本修(2015)に準じる。

4 両実践における感想記述の量的分析

両実践の感想記述における読みの〈スタンス〉及び、読みの〈モード〉の分類は、表3から表6の通りである。

〈見物人的スタンス〉及び〈要点駆動〉の読みの変容を分析すべく、読みの〈スタンス〉においては、〈参加者のスタンス〉以下と〈見物人的スタンス①〉以上、読みの〈モード〉においては、〈情報駆動及び物語内容駆動〉の読みと

表1 実践授業Ⅰの単元計画

| 次 | 時 | 学習活動 |
|---|---|---|
| 1 | 1 | ・本文を音読し、初発の疑問と感想を記述する |
| | 2 | ・単元の学習課題を検討する |
| 2 | 3 | ・物語の設定を確認する |
| | 4 | ・場面分けを行う |
| | 5 | ・じんざの心情が表われている文を見つける |
| | 6 | ・じんざの心情の変化を捉える |
| 3 | 7 | ・じんざはなぜ「好きではなかった」チョコレートを受け取ったか考える |
| | 8 | ・「ウォー」と力のかざりほえたのはなぜか考える |
| | 9 | ・語り手はなぜ「最後の一文」を語ったのか考える ・単元を終えての感想と振り返りを記述する |

表2 実践授業Ⅱの単元計画

| 次 | 時 | 学習活動 |
|---|----|--|
| 1 | 1 | ・本文を音読し、初発の疑問と感想を書く |
| | 2 | ・単元の学習課題を検討する |
| 2 | 3 | ・物語の設定を確認する |
| | 4 | ・場面分けを行う |
| | 5 | ・場面ごとに内容の大体をまとめる |
| | 6 | ・豆太の様子や人物像を読む ・豆太が、「小犬みたいに体を丸めて、表戸を体でふっとばして走り出した」のはなぜか考える |
| 3 | 7 | ・豆太は「モチモチの木に灯がついている！」のを見たといえるのか考える |
| | 8 | ・豆太がそれでも「じさまをしょんべんに起こした」のはなぜか考える |
| | 9 | ・最初の「じさまあ。」と最後の「じさまあ。」は同じ声か違う声か考える |
| | 10 | ・語り手はなぜ「最後の一文」を語ったのか考える ・単元を終えての感想と振り返りを記述する |

表3 実践授業Ⅰにおける読みの〈スタンス〉

| 第1時 | | | 最終時 | | |
|---------------------|----|------|---------------------|----|------|
| 読みの〈スタンス〉 | 人数 | | 読みの〈スタンス〉 | 人数 | |
| スタンス未形成 | 0 | 0% | スタンス未形成 | 0 | 0% |
| 参加者のスタンス | 12 | 67% | 参加者のスタンス | 8 | 44% |
| 見物人的スタンス① (Y a・O h) | 5 | 28% | 見物人的スタンス① (Y a) | 7 | 39% |
| 見物人的スタンス② (Y r) | 1 | 6% | 見物人的スタンス② (O h・Y r) | 3 | 17% |
| 見物人的スタンス③ | 0 | 0% | 見物人的スタンス③ | 0 | 0% |
| 合計 | 18 | 100% | 合計 | 18 | 100% |

表5 実践授業Ⅱにおける読みの〈スタンス〉

| 第1時 | | | 最終時 | | |
|---------------------|----|------|-------------------------|----|------|
| 読みの〈スタンス〉 | 人数 | | 読みの〈スタンス〉 | 人数 | |
| スタンス未形成 | 0 | 0% | スタンス未形成 | 0 | 0% |
| 参加者のスタンス | 6 | 33% | 参加者のスタンス | 2 | 11% |
| 見物人的スタンス① (O h) | 10 | 56% | 見物人的スタンス① | 10 | 56% |
| 見物人的スタンス② (Y a・Y r) | 2 | 11% | 見物人的スタンス② (Y a・O h・Y r) | 6 | 33% |
| 見物人的スタンス③ | 0 | 0% | 見物人的スタンス③ | 0 | 0% |
| 合計 | 18 | 100% | 合計 | 18 | 100% |

表4 実践授業Ⅰにおける読みの〈モード〉

| 第1時 | | | 最終時 | | |
|-----------------------|----|------|-------------------------|----|------|
| 読みの〈モード〉 | 人数 | | 読みの〈モード〉 | 人数 | |
| 〈情報駆動〉の読み | 1 | 6% | 〈情報駆動〉の読み | 0 | 0% |
| 〈物語内容駆動〉の読み (Y a・O h) | 16 | 89% | 〈物語内容駆動〉の読み | 10 | 56% |
| 〈要点駆動〉の読み (Y r) | 1 | 6% | 〈要点駆動〉の読み (Y a・O h・Y r) | 8 | 44% |
| 合計 | 18 | 100% | 合計 | 18 | 100% |

表6 実践授業Ⅱにおける読みの〈モード〉

| 第1時 | | | 最終時 | | |
|-----------------------|----|------|-------------------------|----|------|
| 読みの〈モード〉 | 人数 | | 読みの〈モード〉 | 人数 | |
| 〈情報駆動〉の読み | 2 | 11% | 〈情報駆動〉の読み | 0 | 0% |
| 〈物語内容駆動〉の読み (Y a・O h) | 12 | 67% | 〈物語内容駆動〉の読み | 4 | 22% |
| 〈要点駆動〉の読み (Y r) | 4 | 22% | 〈要点駆動〉の読み (Y a・O h・Y r) | 14 | 78% |
| 合計 | 18 | 100% | 合計 | 18 | 100% |

〈要点駆動〉の読みに再集計し、初読時と最終時における読みの〈スタンス〉及び読みの〈モード〉の変容についてマクネマー検定を実施した。検定の結果、両実践ともに〈要点駆動〉の読みにおいて有意な差が見られた。(実践授業Ⅰ： $p=0.0156$, $p<.05$ 実践授業Ⅱ：両側検定 $p=0.0020$, $p<.01$)したがって、〈要点駆動〉の読みへと誘われた学習者が有意に増加しているといえる。また、読みの〈スタンス〉に関しては、有意な差は見られなかったものの、〈参加者のスタンス〉は減少傾向に、〈見物人的スタンス②〉は増加傾向にあり、〈見物人的スタンス〉へと誘ううえでも、一定の成果が現れていると考える。本研究では、実践授業Ⅰにおいて、〈見物人的スタンス①〉→〈見物人的スタンス①〉(Y a)、〈見物人的スタンス①〉→〈見物人的スタンス②〉(O h)、〈見物人的スタンス②〉→〈見物人的スタンス②〉(Y r)と〈スタンス〉の取り方が異なった3名の学習者を抽出児として設定し、〈要点駆動〉の読みの実相と読みの形成過程を質的分析する。

5 実践授業Ⅰの質的分析

(1) 最終時における学習者の発話と記述の分析

3名の学習者の記述と発話は表7・表8の通りである。

学習者Y aは、「じんざが、ゆうきを出して男の子を助けたことをみんなが知っていたからだと思いました。」と読みを記述しており、登場人物であるじんざの心情に寄り添って交流を展開している。33Y aにおいて、「最後にお客は一生けんめい手をたたいたじゃん？あれはじんざが男の子を助けて、金色になっていなくなっちゃったことをみんなが知っていたからでしょ。」と発話しており、「それでも、お客は一生けん命に手をたたいた。」という表現をリソースに、お客に寄り添った読みを提示する。さらに、35H mの終わり方への疑問を起点に、「みんなが知っていたの。」という表現について「じんざはみんなの中で生きてるよ。」と発話する。Y aは、交流の過程で、〈物語内容〉で駆動させていた、自身の読みをメタ認知的に変容させ、「最後の一文」は「じんざの生」を表象するという作品の〈要点〉を駆動させていったのである。

表7 実践授業Ⅰ最終時における〈問い〉に対する記述

| 学習者 | 〈問い〉に対する記述 |
|-----|---|
| Y a | じんざが、ゆうきを出して男の子を助けたことをみんなが知っていたからだと思いました。じんざは思わず身ぶるいして書いてあって本当は、火の中が怖いけど、がんばって「ウォー」ってほえてしょうぼうしさんをよんだから、そのことをみんなが知っていたから、語り手は、最後の一文を語ったと思いました。 |
| O h | お客以外の人もみんなが、じんざが男の子を助けたことを知っていたからだと思いました。理由は、じんざが「ウォーッ」ってほえたときに「力のかぎりほえた」って書いてあって、火事を知っていた人々はみんなじんざの声を聞いていたからだと思います。あと、びかびかにかがやくじんざだったとか、金色に光るライオンとか書いてあって、じんざは、みんなを助けたヒーローになったと思うから、みんなが知っていたと思います。 |
| Y r | みんなが、じんざに「ありがとう。」って伝えたくて、語り手はそれを伝えたかったから、この文で終わったと思いました。理由は「お客は知っていたの。」じゃなくて「みんなが知っていたの。」だから、まちのひとみんなのことだとわたしは思いました。さいしよは、二本、三本の火の輪をくぐって、おいぼれたとか言ってねてばかりいたけど、男の子と出会ってじんざは、「昔みたいにならぼう。」って思ったと思うし、最後は火の輪が五本になって、じんざはいないけど、それぐらいすごいうことを伝えたいんだと思いました。じんざは「金色に光るライオン」になったから、そのことをまちのひとみんな知っていたから「ありがとう。」って伝えなかったと思うから語り手はそれを語ったと思いました。 |

表8 実践授業Ⅰ最終時におけるグループ交流の発話プロトコル

| 班 | 発話プロトコル |
|----------|---|
| 2班 (O h) | 12H u：金色に光るライオンだから、ヒーローっていうのすごい。 13O h：ありがとう。わかる？= 14H u：=え、めっちゃわかるよ。火がポーってなってる中で、金色だから、ヒーローみたいな感じってことでしょ？ 15U h：お：：めっちゃいい。うちらすごくない？ 16O h：そうそう、で、それを見てから、語り手はそれを伝えたかったってこと。 17S h：わたしも似てる。男の子はじんざのこと好きだったし、じんざも男の子のこと好きだったじゃん。で、お母さんの話とか聞いてたから、じんざは絶対助けたって思ってたからウォーッってさげんだと思う。 18U h：//そうそう。だから、もう助からないって思ったと思うけど、男の子だけは、みたいな感じで、がんばったから金色になった。 19O h：みんなはそのことを知っていたから、じんざはヒーローだから、いないのに拍手したし、理由を知ってるよって伝えなかった。 |

学習者O hは、「金色に光るライオン」を「ヒーロー」という自身の状況の文脈と照らし合わせて記述している。交流時においても、「ヒーローへの賛美」として「お客の拍手」を意味づけ、語り手から読者に対するしかけとして「最後の一文」の意味を検討している。これも〈要点〉を駆動させる姿といえる。

学習者Y rは、「最後の一文」は、まちの人々による「じんぎへの感謝」を表象するという読みを記述している。さらに、10 Y rでは「／／そうそうそう。みんなが知っていたのでってなっでて、お客は知っていたのでじゃないから、まちのひとみんなが知っていたから、みんなじんぎに男の子のためにありがとうって気持ちだったと思うし、男の子の命を救って金色になってすごいとかおつかれさまって思ったんじゃないかなって。」と発話し、「みんな」という表現をリソースに、「最後の一文」は、まちの人々からじんぎへの「感謝」「賛美」「鎮魂」の意の表象であるという読みを形成している。「最後の一文」に隠された語り手の意図や作品のしかけを読んでおり、〈要点駆動〉の読みの実相である。

(2) 抽出児の2回の感想記述の変容

2回の感想記述における実際の記述は表9の通りである。

最終時において、学習者Y aは、「最後のサーカスにじんぎがいなくてちょっとさみしいけど、みんなの心のなかでじんぎは生きていると思うから、いいお話だと思いました。」と記述している。「作品の全体像」から、作品の結末を評価しており、初読時と比較して物語世界をより対象化している。学習者O hは、「最後のサーカスにじんぎはいなかったけど、じんぎは、ずっとずっとまちのヒーローだと思いました。」と記述している。第三者的な視点からじんぎを評価しており、物語世界をより対象化している。学習者Y rは、「じんぎがいなくてもすっごくいいサーカスになったと思うし、語り手は続きを読んでも人に考えてもらいたいから、わざと続きがありそうな終わり方にしたんだと思いました。」と語り手の存在を物語世界の外側に位置付け、物語世界の外側から作品の結末を評価している。3名の学習者は、より一層物語世界を対象化する度合いが増している。「最後の一文」の語りを検討する〈問い〉とその交流は、学習者を〈見物人的スタンス〉へと誘い、この作品が語りうるものとなるための〈要点〉を駆動させ、〈要点駆動〉の読みへと誘う契機を与えている。

| | |
|-------------|--|
| 3班 (Y r) | 6 T y : やっぱ、Y rさんのがすごい。すごすぎる。 7 Y r : そうかなあ。ありがとう。伝わったかなあ？ 8 S s : 伝わりまくり。あの、じんぎが死んじやったかはわかんないけど、最後の力を振り絞ったところで、金色に光るライオンになって、暗闇の中に消えていったのをみんな見てたから「ありがとう。」って伝えたいから、最後語った。お：：すご。もうわかったやん。 9 T y : しかもさ、その <u>みんなが</u> ってところがすごい。みんながだからまちのひと／／みんな知ってたから。 10 Y r : ／／そうそうそう。みんなが知っていたのでってなっでて、お客は知っていたのでじゃないから、まちのひとみんなが知っていたから、みんなじんぎに男の子のためにありがとうって気持ちだったと思うし、男の子の命を救って金色になってすごいとかおつかれさまって思ったんじゃないかなって。 11 T y : お：：お：：めっちゃいいじゃん。これ。優勝だね。 |
| 5班 (Y a) | 26 Y a : 思わず身ぶるいしたって書いてあるから、じんぎは本当はこわかったんだと思います。 27 S k : なあに。わしは火にはなれてますのじゃ。って言ってるから入るときはこわくなかったってこと？ 28 H m : え、こわくなかったー 29 Y a : ん：：こわいはこわかったんじゃない。でも、男の子を助けなきゃって思ったから中に入ったんじゃない。 30 S k : あ：：そういうことか。そっちの方が大事なの？ 31 Y a : ん：：私はそう思う。でさ、あ、話してもいい？ 32 H m : うん。いいよ。 33 Y a : 最後にお客は一生けんめい手をたたいたじゃん？あれはじんぎが男の子を助けて、金色になっていなくなっちゃったことをみんなが知っていたからでしょ。 34 S k : そこは、そう。お客はみんなじんぎのこと知ってて、死んじやったかどうかはわかんないけど、サーカスにはいなくなっちゃったけど、じんぎが勇気を出して助けてくれたから、男の子がたすかったから、すごいと思って拍手した。 35 H m : でもさ、そう思うとそこで終わってもいいような気がする。 36 Y a : みんなが知っていたのでって終わるから、じんぎはみんなの中で生きてよみたいな感じ？ 37 S k : え、なに？どゆこと？ 38 Y a : みんなが知っていたので、だから、金色になっていなくなっちゃったけど、みんなの頭の中では、ずっと生きてて、そのあとのサーカスの続きとかも読んでも人が考えなくなるから、続きがありそうな終わり方にしたんじゃない？ ((全体の賛同)) |

表9 実践授業Ⅰにおける2回の感想記述

| 学習者 | 初読時 | 最終時 |
|-----|--|--|
| Y a | じんぎは、ゆう気を出して男の子を助けに行きついで、わたしは、ねてばかりいて、ちょっとぐうたらだと思ったけど、さいごはがんばっててえらいと思いました。じんぎがゆうきが出た理由をもっと知りたいです。 | 最後の授業はすごく難しかったけど、最後の一文の意味がわかってよかったです。じんぎは金色のライオンになって頑張ったからやっぱすごいと思いました。本当は火の中は怖かったと思うし、それなのに、ゆうきをだして男の子を助けに行ったら、すごいと思いました。Ohさんが言ってみたみたい、じんぎはほんとにヒーローだと思いました。最後のサーカスにじんぎがいなくてちょっとさみしいけど、みんなの心のなかでじんぎは生きていると思うから、いいお話だと思いました。また今度も読みたいです。 |
| Oh | わたしは、じんぎが男の子を助けに行ったところがかっこいいと思いました。じんぎは、アフリカに帰れなくてちょっとかわいそうだと思いました。本当は怖かったと思うけど、男の子を助けたからすごいと思いました。 | わたしは、サーカスのライオンはすごくおもしろかったです。じんぎは男の子のために命をかけて、火の中に飛び込んだ。命をかけて「ウオー」でさけんだから本当にかっこいいと思いました。男の子からあんまりすきじゃないけど、こをもらったのにうれしそうだし、お母さんの話とかも聞いてたから、じんぎはやっぱり男の子と会ってうれしかったんだろなって思いました。でも、男の子もじんぎのところにたくさん会いに行っていて、じんぎのことが好きだったと思います。最後のサーカスにじんぎはいなかったけど、じんぎは、ずっとずっとまちのヒーローだと思いました。 |
| Y r | じんぎは、さいしょはおいばれたとか言っていて、ちょっとだめなライオンだなと思ったけど、男の子と出会って変わったと思いました。男の子がちょこくれたり、「サーカス見に行くね。」とか言ってくれたから、じんぎも、「よしがんばるぞ。」って気持ちになったと思いました。男の子もサーカスを楽しみにしていたと思うけど、最後はじんぎがいないサーカスで、ちょっとさみしいお話だと思ってわたしは思いました。でも、男の子を助けたからじんぎはやっぱりすごいじゃんって思いました。 | サーカスのライオンは長くてもむずかしかったけど、あきずに読めました。一こずつふしぎなところをみんないけつしたら、またふしぎなところまできて、さいごは終わり方がちょっと変だなって話になって、みんなでそれをかいつしました。今日のじゅぎょうはすっごくむずかしかったけど、みんなでそうだったらいき考えがうかんできました。わたしは、さいしょはじんぎは、ちょっとだめなライオンなんじゃないかなっておもってたけど、今はすっごくいいライオンだなって思っています。男の子のためにかくごをきめて、さいごの力をふりしぼって男の子を助けたから本当にかっこいいと思いました。それだけがんばったからじんぎは金色になったし、いまはびかびかのライオンでかっこいいままみんなの心の中で生きています。だから、まちのひとたちもみんなじんぎにかんしゃしているとわたしは思います。じんぎがいなくてもすっごくいいサーカスになったと思うし、語り手は続きを読んでも人に考えてもらいたいから、わざと続きがありそうな終わり方にしたんだと思いました。 |

6 実践授業Ⅱの質的分析

(1) 最終時における学習者の発話と記述の分析

3名の学習者の記述と発話は表10・表11の通りである。

学習者Y aは、〈見物人的スタンス〉で読んでいるものの、〈問い2〉においては、豆太への寄り添いの度合いが強く、〈物語内容〉を駆動させて読んでいる。しかし、Y aは、「最後の一文」があることによって、「相変わらずの豆太」を表象するという読みを形成し、作品のしかけとしての「最後の一文」の効果を実感していることから〈要点〉を駆動させているとも捉えられる。ただし、発話からも明らかなように、豆太に対して一定の距離は取りつつも、寄り添いの度合いは相変わらず高いことがわかる。

学習者O hと学習者Y rは、同じ交流グループである。O hは、Y rの読みを聞いて「豆太らしい」という言葉を一貫して主張し続ける。そして、両名ともに豆太は「最愛のじさまの死への恐怖」から「その瞬間において勇気を出しただけである。」という読みを提示する。Y rは、じさまの「やらなきゃならねえことはきつとやるもんだ。」という言葉のリソースとして読みの形成に至っている。さらに、「最後の一文」の「起こしたとき」の「とさ」という表現に着目し、「元の生活」にもどることによる「二人の平和」を「おしまいちゃんちゃん」という自身の言葉で表現している。また、21Y rは「それでも」という表現に着目し、「それでもって書いてあるから、勇気は出たんだけど、だけど：いつもの豆太にもどったってことじゃない。」と発話し、「それでも」という表現は「相変わらずの豆太」を表象するためのしかけであると読んでいる。両名とも、語りの表層的な特徴に着目し、語り手による「最後の一文」は、「相変わらずの豆太」を表象し、「二人の平和」を表象するしかけであることを読んでおり、〈要点駆動〉の読みの実相である。

(2) 抽出児の2回の感想記述の変容

2回の感想記述における実際の記述は表12の通りである。

3名とも、読者としての「わたし」の立場から結末場面や語り手による作品のしかけを評価しており、〈要点駆動〉の読みである。また、学習者Y rは、「最後まで「それでも」しょんべんに起こしたとさって言って、バカにしてるじゃんって思っておもしろかったです。」と記述し、語り手の態度を評価している。実践授業Ⅱにおいても、「最後の一文」の語りを検討する〈問い〉とその交流は、中学年の学習者を〈見物人的スタンス〉へと誘っている。さらに、〈要点駆動〉の読みへと誘う〈問い〉としても機能している。

表10 実践授業Ⅱ最終時における〈問い〉に対する記述

| 学習者 | 〈問い〉に対する記述 |
|-----|--|
| Y a | 豆太が本当にモチモチの木に灯がついたところを見たかわからないし、豆太は完全に勇気がでたわけじゃないから、語り手は、最後の一文を語ったと思いました。最後の一文があったほうが、やっぱり、やさしいじさまに豆太はあまえてたんだって感じがたわっていいと思いました。 |
| O h | じさまのはらいたがなかったら、いつもの生活にもどりましたってことを伝えたいからだと思います。理由は、もし、じさまのせりふで物語が終わったら、豆太がゆう気のある子になったみたいな感じで、ちょっとちがうと思うし、だったらさいしょから、もっとゆう気がでたんじやないかなって思うから、この後、けっきょくふうの生活になったと思うから、語り手はそれを伝えなかったんだと思います。 |
| Y r | 豆太が完全にゆう気がある子になったわけではないことを伝えなかったからだと思います。理由は、じさまは「やらなきゃならねえことはきつとやるもんだ。」って言って、豆太にとってはじさまが死んじゃうことがなによりもこわくて、じさまをたすけることがやらなきゃいけないことだったから、それが終わったから、豆太はもとの豆太にもどったからだと思います。やらなきゃいけないときには勇気だせただけど、普段はけっきょくじさまに甘えて、こわがりな方が豆太らしくていいから、語り手はそういうことを言いたかったと思います。 |

表11 実践授業Ⅱ最終時におけるグループ交流の発話プロトコル

| 班 | 発話プロトコル |
|-----------------|---|
| 3班 (Y a) | 16H t：豆太が、モチモチの木に灯がついたのを見たかどうかは結局わからないじゃん。 17Y a：うん：(2)だけど、豆太が勇気をだしてじさまを助けに行っただけは、まあ、かわらないじゃん？だから、その時は勇気がでたけど、だからって勇気がある子になったわけじゃないような気がするんだよね＝ 18T y：＝うちもそう思う。2回目のじさまあの場合は豆太は甘えてた感じだと思うから、結局じさまはやさしい、豆太はじさまにあまえてる感じだと思うから、Y aさんのと似てる考え。 19H t：なるほど。じゃあ、語り手は、それが伝えなかったってこと？ん？ちょっとよくわかんなくなってきた。 20T y：そういうことなんじゃないの？それでもしょんべんに起こしたとさって書いた方が、なんか普通の豆太にもどって、普通の生活に戻りました//みたいな。 21Y a：//Y aもそんな感じ。 |
| 4班 (O h、Y r) | 12O h：けっきょくさ、最後の一文があったほうが豆太らしいからいいと思うんだよね。 13S s：豆太は、勇気がある子になったわけじゃなくて、じさまを助けなきゃじさまが死んじゃうから、その時は//勇気を出したってこと。 14O h：//そうそうそう。だから、Y rが言ってたやらなきゃいけないときはやる子になったってこと(笑) 15S k：そうだよ、絶対。だってさ、だってさ、もしかしら、自分がしょんべんいけなくなるから助けたかもしれないじゃん(笑)＝ 16O h：＝(笑)確かにそれもあるかも。 17Y r：そう考えたら、豆太はじさまが死んじゃうのがこわくて勇気を出したけど、別に勇気がある子ってわけじゃなくて、けっきょくこわがり豆太だったんじゃない。 18S s：そっちの方が豆太らしくていいよな＝ 19Y r：＝うん。なんかも、最後がなければ、いきなり勇気がある子になりました。みたいな感じになるし、起こしたとさってなるから元の生活に戻りました。おしまいちゃんちゃん、みたいな感じ？(笑) 20S s：お：天才だな：とさってなってる。たしかにおしまいちゃんちゃん(笑) みんな：ここにおしまいって書くうぜ(笑) 21Y r：ねえ、あとさ、思ったんだけどさ、 <u>それでもって書いてあるから、勇気は出たんだけど、だけど：いつもの豆太にもどったってことじゃない。</u> 22O h：お：なるほど。 <u>それでもって</u> ことは、豆太は勇気はでたけどってことか、それだとやっぱり、臆病豆太に戻った方が、豆太らしくていいよね。 |

表12 実践授業Ⅱにおける2回の感想記述

| 学習者 | 1回目 | 2回目 |
|-----|---|--|
| Y a | 豆太がゆう気をだして、じさまを助けに行ったらえらいと思いました。豆太はおくびょうなのにモチモチの木に灯がついているところを見られたからふしぎだなと思いました。じさまは、夜中に豆太が「じさまあ。」と言ってもすぐに目を覚ましてくれるからやさしいと思いました。豆太は、じさまのために勇気をだしたら、モチモチの木に灯がつくところを見られたからよかったなと思いました。 | 豆太が、じさまを助けに行ってモチモチの木に灯がつくところを見れたからよかったなとわたしは思いました。じさまは、豆太にやさしく声をかけていたし、はらいたがなかったあとも豆太のしょんべんについていってあげたからやさしいと思いました。じさまのはらいたがなかったって2人はもどったと思うからよかったなと思いました。 |
| O h | 豆太はおくびょうなのに、モチモチの木に灯がついたのを見られたからびっくりしました。豆太はあんなにおくびょうだったのに夜中をひとり走って医者様を呼びに行けたから勇気がでたと思いました。モチモチの木に灯がつくところを見られてよかったなと思いました。でも医者様はトチの木に明かりがついたみたいって言っていて本当に見たのかなくてふしぎに思いました。 | わたしは、モチモチの木をやって、さいしょは豆太がゆう気のある子になったから、モチモチの木に灯がついたところを見れたと思ったけど、豆太はけっきょくおくびょうなままなのかなって思いました。じさまのはらいたがなかったら、豆太はじさまをしょんべんに起こして、豆太はけっきょくじさまにあまえていたから、元の生活にもどったんだと思います。じさまは、やらなきゃならねえことはきつとやるもんだ。」って言って、豆太は、大好きなじさまのためにがんばったけど、じさまが元気になったからもうおくびょう豆太にもどったと思います。語り手は、そのことを伝えたくて、しょんべんに起こしたとさって書いたことがわかりました。 |
| Y r | 豆太はおくびょうなのに、医者様をよびに行ったら、本当はすごいじゃんってわたしは思いました。じさまは、豆太が夜中に起こしても、目をさましてしょんべんについてきてくれるし、はらいたの心配すんなって言ってやさしいと思いました。豆太は、昼間はいぼってるのに、夜中になるとこわがってるから、ほんとにこわがりなんだなって思いました。モチモチの木に灯がつくところは、ゆう気がある子しか見れないのに、豆太が見れたってことは豆太がゆうきがある子になったってことだから、そこがふしぎでした。 | モチモチの木をやってもっとやりたかったけど、ふしぎなことがいけなかったのですね。語り手は時々豆太のことをバカにしていた、最後も「それでも」しょんべんに起こしたとさって言って、バカにしているじゃんって思っておもしろかったです。豆太はおくびょうなままだけど、じさまが死んじゃうのがこわくてがんばったから、やればできる子になったと思います。じさまは、それでも豆太のしょんべんに起こしてくれるからやさしいと思いました。はらいたがなかったら、もともと生活にもどったから、2人はしあわせだと思ったし、いい終わり方だって思いました。最後の一文があったほうが、豆太らしくていい終わり方だと思いました。 |

7 成果と課題

本研究における成果は次の2点である。

(1) 量的分析の結果から、「語り手はなぜ「最後の一文」を語ったのか」を検討する〈問い〉は、〈要点駆動〉の読みへと誘う〈問い〉として一定の成果があることが明らかになった。また、初読時に比べて、物語世界を対象化する度合いが高まり、より〈見物人的スタンス〉へと誘いやすいという効果も考えられる。

(2) 読みの形成過程においては、場面と場面や、叙述と叙述を繋ぎ合わせ、「じんごの生」の意味や、「相変わらずの豆太」の意味など「作品の全体像」から読みを創造していることが記述と発話から明らかになった。「最後の一文」の語りを検討する〈問い〉は、作品を再読し、「作品の全体像」から、〈要点〉を駆動させ、意味づけるという読書行為を生み出した。読みの〈スタンス〉及び〈モード〉の移行期である中学年の学習者における「作品の全体像を読む」学習の具現化である。この〈問い〉は、「語り手は、なぜ」と物語世界の外側に存在する語り手について直接的に問われるため、必然的に物語世界を対象化した応答が求められる。同時に「なぜそう語るのでしょうか。」と作品のしかけを評価することも包含された形で求められる。従って、〈要点駆動〉の読みと〈見物人的スタンス〉が共起的に起こったものとする。

課題は、〈参加者のスタンス〉で読む学習者の中には、この〈問い〉に対して、正対した形で応答することができず、〈物語内容〉を駆動させながらも、強引に〈要点〉を駆動させようとする姿が見られたことである。すなわち、この〈問い〉によって、〈要点駆動〉の読みと〈見物人的スタンス〉を共起的に引き出すことと、〈参加者のスタンス〉で読む学習者を強引に〈見物人的スタンス〉へと引き込み、結果として〈要点〉を駆動させることを暗示的に強要することは、「諸刃の剣」であるように思われる。〈参加者のスタンス〉で物語世界の内側を自由に歩こうとする中学年の学習者に対しては、授業のねらいを明確にし、学習者のレディネスを十分考慮した上で問う必要がある。この〈問い〉は「語り手はなぜ」と直接的に「語り手」について問うている。「この一文で物語が終わることについてどう思いますか。」など読者としての「あなた」を問う〈問い〉によって、語り手を直接的に問わない形で「語り手」意識を醸成させることで、本を読むことが楽しいと思える、より自由な読みの世界へと学習者を誘うことが可能になると考える。

さらなる〈問い〉の検討と読みの形成過程の臨床的な検討によって、読みの〈スタンス〉と読みの〈モード〉を方略的に使いこなせる、自立した読者の育成を目指し続けたい。

引用文献

- ・岩崎直哉「物語のプロットを捉え一貫性を形成する過程の研究－「一つの花」の最後の一文の語りに着目して－」『国語科教育研究 第137回仙台大会発表要旨集』2019年、287～290 pp
- ・岩崎直哉「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を意味づける－」『国語科学習デザイン』3(2)、2020年、11～21 pp
- ・松本修『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、2015年
- ・山元隆春『文学教育基礎論の構築』溪水社、2005年
- ・山元隆春「確かな学力の育成－国語基本教材の授業アプローチの方法『少年の日の思い出(ヘルマン・ヘッセ)』の場合－」吉田裕久・山元隆春ら『学部・附属学校共同研究紀要』37、2008年、195～200 pp
- ・山元隆春「確かな学力の育成－国語基本教材の授業アプローチの方法『羅生門(芥川龍之介)』の場合－」吉田裕久・山元隆春ら『学部・附属学校共同研究紀要』38、2009年、111～117 pp
- ・Vipond, D. & Hunt, R. A.: "Point-Driven understanding: Pragmatic and Cognitive Dimensions of Literary Reading" *Poetics* 13, 1984, 261～267.

注

・プロトコル書式は松本修(2015)に準じる。
記述の方法、記号については以下の通りである。

記述の方法

- ・発話の単位は、間と内容(提題表現+叙述表現)によって設定する。
内容的に一連の発話は連続して記述する。
- ・発話には発話番号を付す。内容的形式的に一連の発話はひとまとまりとする。
- ・発話者をアルファベットで示す。
- ・漢字・平仮名・片仮名交じりで表記する。

記号

- ／／ 発話の重なり。直後の／／のあと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＝のあとの発話がつながっている。
- (3) 3秒の沈黙。
- : : 直前の音がのびている。「:」が約0.5～1秒の長さを示す。
- , 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。
- ? 語句の上昇。
- 。 陳述の区切り。語尾の下降などのプロソディー情の区切りの表示を伴う。
- (笑) 笑い声ないし笑いながらの発話。
- 下線部の音の強調。(音の大きさ)
- (()) 注記。