

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	多様な読みを認め合う問いと学習デザインの検討：絵本「おおきな木」を教材に（大学院生・中学生・小学生対象）
Author(s)	近藤, 秀子
Citation	国語教育思想研究, 32 : 210 - 219
Issue Date	2023-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054819
Right	
Relation	



多様な読みを認め合う問いと学習デザインの検討
—絵本「おおきな木」を教材に（大学院生・中学生・小学生対象）—

岡崎市立六ツ美北部小学校 近藤 秀子

キーワード：問い、比べ読み、交流、学習デザイン

1、問題の所在と本実践の目的

「主体的で対話的な深い学び」が重視されて数年、果たしてそれは実現できているのであろうか。私が在籍していた中学校の授業では、定期テストや高校入試に向けての知識取得が重視されるのか、教師の読解や解釈が本当の正解であるという意識に陥りがちである。教師の発問に問一答形式で生徒に答えさせていく授業スタイルや、作業中心の班活動の傾向がまだまだ少なくない。生徒は、小学校のころに比べて、自分の意見を重要視せずに教師の働きかけを待つような態度になりがちである。

そこで、授業のスタイルを見直し、教材の深い理解に関心を寄せ、相互作用の中で能動的に読みを吟味して深めていくことができる松本（2015）が提唱する「読みの交流」を目指す。学習者の協同的な読みの学習が成立する「問い」を中心に、学習デザインを検討したいと考えた。なお、松本では「学修者」と言うが、本稿では一般的な読みの交流を考察対象と位置付け、「学習者」と表記する。

2、研究の方法

本研究では、シェル・シルヴァスタイン『おおきな木』（1964）の翻訳書2種類を教材として、大学院生・中学生・小学生を対象とした授業実践を実施し、「問い」を中心とした考察を行う。

①対象

- ・新潟県の教職大学院 1、2年生（6名）
- ・愛知県の岡崎市の公立中学校1年生（29名）
- ・愛知県の岡崎市の公立小学校5年生（32名）

②分析方法

「読みの交流」を目指した学習をデザインし、実施した授業で得られた会話データ（ICレコーダーで録音した記録）をプロトコル分析する。プロトコルやワークシートへの記述を対象に、松本修（2015）が提出した以下の観点から考察を行う。

- a 表層への着目：テキストの表層的特徴に着目

する〈問い〉であること

b 部分テキストへの着目：部分テキストが指定されていることによって、読みのリソースの共有がなされていること

c 一貫性方略の共有：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ふ解釈の一貫性方略（結束性方略）が共有されていること

d 読みの多様性の保障：読み手にとって解釈が異なるという読みの多様性にかかれていていること

e テキストの本質への着目：想定される作者との対話を可能にするようなテキストの勘所にかかわるものであること（p.11-12）

3、〈問い〉を組み合わせた学習活動

〈問い〉の作成において、ラッセルとヴァイポンド（1987）による3つのモードを意識する。ラッセルとヴァイポンド（1987）によると、読みのモードには情報駆動、物語内容駆動、要点駆動の3つのモードがあり、松本（2015）は、前述の〈問い〉の要件eについて、

要点駆動を基礎づける方略の一つ、交流方略（transactional strategies）を念頭に置いている。（稿者略）テキストと読者との審美的・美学的な交流をさしており、物語が物語たり得る急所・勘所をついた〈問い〉でなければならないということである。言ってみれば、その話のどこが面白いのか、どこが重要なのかにかかわる〈問い〉でなければならないということである。これは、言い換えれば、その〈問い〉によって、他の読者がどうそのテキストを読んだのかわかるものでなければならないということである。（p.45）

と述べている。そして、山元隆春（2005）は、要点駆動の読みは「結束性方略（coherence strategies）、物語表層方略（narrative surface

strategies) 、 及 び 交 流 方 略 (transactional strategies) によって特徴づけられる (p.586-587) 」としている。

つまり、結束性方略、物語表層方略、交流方略の読みを基礎にできれば、テキストの本質に迫る要点駆動の読みに近づくことができると捉える。

読みの交流の学習活動は、交流を促す〈問い〉を中核に置いている。そこで、授業の流れの中で、要点駆動を引き起こす〈問い〉を中心発問におき、読みの交流が成立する〈問い〉を、モードと方略を意識して〈問い〉を組み合わせることで、意義ある話し合い活動になると考える。今回、本実践研究では、本田錦一郎 (1976) の「おおきな木」を学習材に用いて、〈問い〉を組み合わせた学習活動をデザインし、比較しながら、その有効性を検討していく。

4、「おおきな木」の教材価値

「おおきな木」は、シェル・シルヴァスタイン (1964) の英語で書かれた絵本であり、原題が「The Giving Tree」という。アメリカで出版されて以来 30 年以上の言語に翻訳され、現代も読み継がれているベストセラーである。本田錦一郎 (1976) と村上春樹 (2010) が翻訳した「おおきな木」がそれぞれ存在する。易しい言葉で書かれており、物語の展開も単純かつ明瞭ではあるが、2人の主要人物 (与え続ける「木」と求め続ける「少年」) の関係を通して、無償の愛や人間のエゴと自然との関係など、読者によってさまざまに主題を捉えることができる。

2つの翻訳本は、題名は同じである。本田版が絶版となったため、再版を図った村上版のあとがきでは、本田版があまりに有名なため、題名はそのままにした旨を述べている。中身については、物語の展開に違いはないが、本田は常体で短い言葉でリズムカルな表現に近く、村上は敬体でほぼ直訳している。

特に訳の表現が異なっている部分は、与え続けて切り株になった木に対する文で、原作では、「And the tree was happy... but not really」とある。本田は、「きは それで うれしかった…だけど それはほんとかな」としており、村上は、「それで木はしあわせに・・・なんてなれませんよね。」とある。本田は「happy」を「うれしい」と訳して、さ

らに、作者として自問して、「木がうれしいかどうか」という部分を読者に考えさせようとする意図が感じられる。村上は、「happy」を「しあわせ」と訳し、読者に対して、「木は幸せでない」ことを確認しつつ、同意を促しているように捉えられる。

学習者が該当の文章に着目し、翻訳者によって解釈が異なる部分に気付くことで、自分の解釈と作者の解釈の比較を容易に意識することができる。翻訳者の解釈部分の違いを、自分の読みと照らし合わせて理解しようとする。その際は、木と少年の関係に自ずと言及しなければならなくなる。そして、学習者が互いの読み方を伝え合うことで、自分の読み方を自分で振り返ることになると考えた。

5、大学院生における学習デザイン

(1) 大学院生に向けた学習デザインと問いの意図
教材の価値を踏まえ、1時間完了の学習デザインを作成した。

- | |
|---|
| <p>①本文の朗読 (授業者による朗読)</p> <p>②初発の〈問い〉。「木の幸せ、少年の幸せって何だろう」【問い①】</p> <p>③物語内容駆動を促す〈問い〉【問い②】
『「木はそれでうれしかった (しあわせだった) だけどそれはほんとかな・・・」に答えよう。』</p> <p>※交流</p> <p>④要点駆動を促す〈問い〉「自分なら何という題名を付けるか」【問い③】※交流</p> <p>⑤自分の読みについての振り返り</p> |
|---|

村上の翻訳において、「きは しあわせだった」というフレーズがある。「しあわせ」に焦点をおき、初めに「木の幸せ、少年の幸せって何だろう」と、木と少年の幸せについて考えることで、物語の4つの出来事を中心に読み、木と少年の考えを対比しながら読む。また、幸せではなくなる部分に気付けるようにする。次の問いによって、4つの出来事をつなぎ合わせ、木の少年に対する行動の背景となっている感情にせまれるようにする。「自分なら何という題名を付けるか」では、題名は作者の意図が大きく反映されうるものであるため、木と少年の関わりから、「幸せ」とはどのようなものかを捉え、「幸せ」を超えた作品の価値を考える要点駆動の読みになるのではないかと考えた。補助的な問いとして、本田

がなぜ「おおきな木」と題名を付けたのか、考えることで、題名と物語の内容についてつながりを深めて考えられるようにする。

組み合わせとしては、物語内容駆動の読みを促す〈問い〉で十分に交流を行うことでテキストをもとに物語内容に迫り、自分の読みを捉えやすくし、次の要点駆動の読みにつながるような〈問い〉で交流方略が活性化することをねらった。

(2) 問いの要件の充足

学習デザインにおける3つの〈問い〉が、読みの交流を促す問いの要件を満たしているかを考える。

【問い①】「木の幸せ、少年の幸せって何だろう」これは、物語の内容に着目できることを目的に、あえて読みの交流を意識していない問いである。

【問い②】『「木はそれでうれしかった（しあわせだった）けどそれはほんとかな・・・」に答えよう。』

a 表層への着目：○物語の転機に関する問いであり、表層に着目している。

b 部分テキストへの着目：○本田訳「きはうれしかった」村上訳「しあわせだった」というテキストが指定されており、関係する前後の部分テキストへの着目を促す。

c 一貫性方略の共有：○前後のテキストの登場人物の行動を説明しなければ、この部分の思いを説明できないため、一貫性方略が共有されている。

d 読みの多様性の保障：△読者の経験やスキーマによってさまざまな主題が想起され、多様性に関わっているように考えられるが、経験による解釈の幅が広がらないことも想定される。

e テキストの本質への着目：○原作者、本田、村上のテキストを比較することで、登場人物の気持ちに迫る問いになり、テキスト全体の読みを明確に際立たせる。

【問い③】「自分なら何という題名を付けるか」
(中心発問)

a 表層への着目：○テキストの流れの中で言葉を考えさせるものであり、表層に着目した問いである。

b 部分テキストへの着目：×題名は部分テキストではない。

c 一貫性方略の共有：○物語の山場を読み取り、全体構造への配慮が不可欠なので一貫性方略が共有されていると考える。

d 読みの多様性の保障：○読みの多様性を前提とした問いである。

e テキストの本質への着目：○テキスト全体の読みを明確に際立たせる問いであり、テキストの本質への着目を促す問いである。

(3) 実際の授業と問いの有効性

実際の授業では、大学院生 ABCDEF (6名) を対象に、読みの交流を行った。

ABC の交流では、自分自身や他の学習者の読みについて、それを比較したり相対化したりする言及や、読み方などメタ認知に関する言及があることが確認された。

DEF は、それぞれ考えた題名を発表後、作品のテーマについて、今までの読みとは違う読み方について、自由に語り、交流し始める。その後、E が新しい読み方の提示し、全員が発話して読みを深めた。また、原作が外国のものであるため、日本と共通する普遍的なテーマについて迫る交流が見られた。

F が少年の行動から木の気持ちを想像し、木と少年の関係性を考える物語内容駆動の読みが成立し、最終的に「自立と依存」という構図を考えるという結束性方略が確認されたことで、有効であったと考えられる。

さらに最後の交流で、少年と木を人間と自然という置き換えを共通認識し、また原作が外国のものであることを振り返り、作者が作品に描こうとしたテーマについて考えていることが確認された。よって、それぞれ要点駆動の読みが成立したと考える。

対象が教職大学院生の場合、意欲的に交流を通して自分なりの読みの見直しを図っていることがうかがえた。ここでは、物語内容駆動を十分に促す〈問い〉によって、中心発問で要点が駆動され、【問い②】と【問い③】の組み合わせのみで十分に目的が達成されたと考えることができる。もちろん、【問い①】【問い②】【問い③】の組み合わせと内容は適切であったといえるだろう。

「おおきな木」の読みの交流の学習デザインにおいて、読みの交流が成立するための5つの要件に合わせて「問い」を作成した。物語内容駆動を促す問いと要点駆動を促す問いの組み合わせは有効であった。しかしながら、小・中学生段階においては、これだけでは要点が駆動する読みを促すことは不十分だと考える。学習者の生活習慣や行動範囲、発達段階において、個々のもつ経験や情報にあまり差が見

られないことが考えられる。そこで、読みの交流で、作品の解釈の幅が広がらず、読みの多様性の保障が危ういと想定できるからである。

6、中学生における学習デザイン

(1) 中学生に向けた学習デザインと問いの意図

- ①本文の朗読（授業者による朗読）
- ②初発の〈問い〉。「どんなお話を短い言葉でまとめて書いてみよう」【問い①´】
- ③物語内容駆動・結束性方略を促す〈問い〉
【問い②´】『「木はそれでうれしかった…だけどそれはほんとかな。」に答えよう。』※交流
- ④要点駆動を促す〈問い〉「本田さんが、「おおきな木」という題にしたのはなぜだろうか」
【問い③´】※交流
- ⑤自分の読みについての振り返りの〈問い〉
「自分なら、どんな題名をつけるだろう」【問い④´】

〈問い〉と、その組み合わせの有効性は確認されている。そこで、中学生に合わせて、要点駆動の〈問い〉と〈問い〉の組み合わせを検討する。

大学院生に対する初発の発問は、「幸せ」というキーワードに切り込み、4つの出来事や木や少年の対比に気づかせるねらいもあった。しかし、中学生では、物語の情報を正しく読み取することを第一に、はじめに、話の内容を短くまとめた、簡単なあらすじを作る。物語をじっくりと読み、実も枝も幹も少年に与える木の行動や、木と少年との行動の関係に気づき、テキスト全体を俯瞰して読み取るきっかけにする。

次に、幹を与えて少年が旅立つ場面において、「きは それで うれしかった…だけど それはほんとかな。」を提示する。木が本当にうれしいのかを考えて、互いの読み方を交流する。大学院生においては、翻訳者同士の読みをこの〈問い〉で紹介したが、中学生においては、本田訳に絞り、木の気持ちを考える物語内容駆動の読みができるような〈問い〉として設定する。

次に、なぜ本田は「おおきな木」という題名をつけたのかを考えて交流する。これは、作品の価値に迫る要点駆動の読みになるような問いとして設定した。ここで原作と翻訳の違いを紹介する。原作と翻

訳を比べることで、自分の読みを必然的に意識することができる。最後には有効性が証明されている、自分でどんな題名がよいかを考えて、一貫した自分の読みを自身で表現して読みをまとめ、振り返ることができることを目指す。

(2) 問いの要件の充足

【問い①´】はあらすじを作る活動の指示である。

【問い②´】と【問い④´】は大学院生のものとはほぼ同じものである。そこで、【問い③´】「本田さんが、「おおきな木」という題にしたのはなぜだろうか」（中心発問）のみについて検証する。

a 表層への着目：○表層を踏まえていないと考えられない〈問い〉になっている。

b 部分テキストへの着目：×題名は部分テキストではない。

c 一貫性方略の共有：○物語の山場を読み取り、全体構造への配慮が不可欠なので一貫性方略が共有されていると考える。

d 読みの多様性の保障：△読みの多様性が広がるに学習者の経験が前提となるため、多様性を必ずしも保障するとは言えない。

e テキストの本質への着目：○テキスト全体の読みを明確に際立たせる問いであり、テキストの本質への着目を促す問いである。

本来要点駆動を促す問いであるとされた【問い④´】でも、読みの多様性が保障されるか危ういと考える。そこで、この【問い③´】で、原題と翻訳の題名の違いには、翻訳者の意図が表れており、そこを考える段階を入れる。それにより、安心して想像を広げて、個人の読みが生まれやすいと考えた。

【問い④´】は、交流後の自分の読み方を表現したり見直したりする活動と考える。

(3) 実際の授業と問いの有効性

1年生（29名）を対象に授業を行った。

初めのあらすじづくりでは、「木と男の話」「木がぼうやのためにたくさんのものをあげる話」「成長する子どもと変わらない木のお話」「木と男の絆の話」など、要約になっている生徒と、要旨になっているなどさまざま見られたが、全員が男（または男の子など）と木の両者を取り入れて表現した。

【問い②´】では、木が本当はうれしいかどうかの理由について、意見の述べ方を説明して意見の表出を促したり、全員の意見を知らうと素直に質問したりと、積極的・受容的に関わる生徒の様子が見ら

れた。4班のIaはワークシートに「どんどんなくなっていて、本当はうれしくない。でも、ぼうやがたのしいからそれでいい。だから、うれしいと思います」と記入していたが、発話では、分割して述べているため、考えが班のメンバーにうまく伝わらなくなっている。(波線参照)

班のメンバーが、「本当はうれしい」のか「本当はうれしくないのか」に迷い、「どっちなんですか」や「これがお手本だ。その木は本当は坊やに遊んでほしかったから、とか」(波線参照)など意見の述べ方を説明しつつ、Iaの意見を知ろう、意見をまとめようとする様子が見られた。この問いは、二択の問いになっているので、自分の意見を選びやすく、また互いの意見を聞きたいという意識がもてたのではないかと考えられる。またIaも自分の考えがもてていたため、周りが引き出そうとできたように考える。

「But not really」は「正しくない」という原文を知ったときに、「126Ia だってさ、あっちで正しくないって言ってたん」とあるように自分の考えに自信を持って発話できるようになった。(波線参照)Iaは次の【問い③】でワークシートに「ぼうやにいろんなのをあげたけど本当はうれしくないのに、うれしいと言っていたから」と、「おおきな木」という題の理由を、「木の心が広い」と判断して述べている。

発話の流れでは、MyとFtは、Iaの意見を肯定的に受け入れていないが、2人の質問により、Iaは自分の考えを一つにまとめる必要性を感じたのか、感想では、「木は自分の体がなくなっていくって悲しいのに、ぼうやがたのしければいいと思ってあげていてすごく心が広いなと思いました。ぼうやが満足するまでなんでもやっていて、大好きなんだなと思いました」と書いた。【問い②】での「本当はうれしくない、でも坊やがたのしいからそれでいい」という自分の考えに、「大好きだから」という理由をつけて読みをまとめていた。

この4班が、話し合いながら一人の意見をみんなで見られるようにする部分から、木の心情に近く話し合いになったり、自然と自分の考えを強調して表現できるようになったりしたことが分かった。

別の班は和やかな雰囲気話し合いが進み、司会者や発言者という役割が割とはっきりとしていた。その分、質問や付け足しがあまり見られなかった

が、初めから様々な読みの視点が提示されていたので、自分の意見をしっかり考える時間があった。

4班【問い②】

11Ia わたしは違うと思います。
(3)

12Ft なぜ。

13Mt なぜですか。

14Ia 木がどんどんなくなっていくからです。

15Ft 理由になっていない。

16My なってない。もう一回()もう一度お願いします。

17Ia どういうこと?

18Ft だからなんでいやかその理由。

19Ia 木とか枝とかがどんどんなくなっていくから。
(中略 稿者)

Ia =でも坊やが楽しいならいい。

23My それならいいじゃん。=

24Ft =それならいいほうじゃん。=

25My =それなら正しい方じゃん。

26Ia じゃあいい=

27My =どっちなんですか。

28Ia うれしいです。

29Ft ほんとがちがうかだよ。

30Ia 本当です。

31Sh どういうこと。

32Ft はあ。

33My どういうこと。(笑)

34Ft だから：：見ればいいじゃん。

35My その木は本当は、坊やに遊んでほしかったから、その理由を書くんじゃない。

36Ia 意味がわからん。

37My たとえば、最初に意見を。

38Ft だから：：見ればいいじゃん。これがお手本だ。その木は本当は、坊やに遊んでほしかったから、とか。

40My 理由を書くんじゃない。

41Ia 意味がわからん。
(中略 稿者)

114My はい、Iさん。

115Ia えっと、木の心が大きいからだと思います。=

116My =はい、違います。

117Ia なんで：：。

118Ft 理由は理由は。

119My え()今の理由じゃないの。理由じゃないんですけど。は、どういうこと。

120Ft もう一回いってください。

121My 理由言って

122Ia 理由はぼうやにいろんなものをあげたけど。本当はうれしくないのに//うれしいと言っていたからです。=

123My //さっきの意見と違う。

124Ft =さっきと違うじゃん。

125My え()今のさっきの意見をつらぬけよ。

126Ia だってさ、あっちで正しくないっていつてもん。

※ 波線 稿者

問い③の「なぜおおきな木という題名にしたか」について考えているときにも、どの子の意見も

受け入れる雰囲気があり、「すばらしい題名なのかもと言いたい」という意見がでるなど、この問いを話し合うことから、題名のよしあしにまで考えが至ることができることが分かった。

ワークシートから、「僕たちも他の人に役に立つことをしようと思いました。この話から支えあうことを学びました」「自分からこんなにスラスラと意見がいえるのかと驚いた。五人とも似たような意見もあればちがう意見もあって、『おおきな木』について考えさせられた。私も、この木みたいに、とまではいかないかもしれないけど困っている人を支えてあげたいな、と思った」と、話し合った過程から学んだことを振り返る言葉が見られた。

また「大きな木では本当は『与える木』だったということを知り、本には、かくされた点があるのか興味をもった」と、違う本でもここで得た読みの視点を使おうとする意見も見られた。

他に、「『おおきな木』はいろいろなことが考えられるすばらしい絵本だなと思いました。班で意見を発表したりそれにたいすることをいったりしてとても楽しかったです」「今日やった『おおきな木』は自分でなんでだろう？ どうしてだろう？ と考えられるので自分の想像力がゆたかになるようなおもしろい本だなと思った」と教材の価値に迫る感想もあった。振り返りでは『おおきな木』という本の存在について言及している学習者が多い。交流によって、作品全体を俯瞰して見ることができたと捉えられる。また、この本から学んだことを生活に生かそうとする考えが表現されたことで、物語、特に木から受けたメッセージに応えようとする意識の表れと考えられる。題名読みを行ったこともあり、作者のメッセージとして捉えたとも考えられる。これらの反応から、今回の〈問い〉によって、この教材の価値を考えることができたので、読みの交流が成立できたといえる。

【問い③´】においては、各班が「何が大きいのか」を中心に理由を考えた。その中で、原題の良さや翻訳者の意図に迫る生徒の発言があった。「あげるやくれるだと話のあらすじがわかっちゃいそう」のように「あらすじ」が分ってしまうという視点から題名を捉えようとする生徒もいれば、そのために、「じゃあなんで、あらすじがわかっちゃうからって、他の題名にするとときに、なんで大きな木にし

たんだろう」とさらに問題意識をもって、題名はどうあるべきかを深く考えようとする生徒がいた。

このように、各班が互いの読みに共感したり、比較したり、意見の補完をするなど助け合いながら〈問い〉に迫ろうとすることで、読みの交流が成立したことが確認できた。

【問い④´】においては、授業時間の終わりのまとめであったが、進んで話し合う班が多く、話し合う姿勢が定着し、意見を述べたい、聞きたいという思いになってきたことがうかがえる。自分のつける題名については、やはりあまり視点が広がらなかったが、提出されたワークシートでは、全員が自分の考えた題名を書くことができていた。

中学生において、要点駆動の読みを促す〈問い〉とその活動は有効であり、さらに要点駆動の読みを促す〈問い〉の前に、じっくりと物語内容を捉える〈問い〉の組み合わせも有効であったと考える。

今回の学習デザインをもとに、テキストの表現をじっくり読み取る物語表層方略や情報駆動の読みを促す時間を増やせば、より多くの子どもが要点駆動の読みを得て、次の話し合いの学習に意欲的になれたのではないかと考える。また、題名を問うことは、すでに作者の視点を考える、作者の意図に気づくための直接的な〈問い〉であるが、複数の読みの方略を引き出したり、聞き取り得たりするためには、まずテキストから作者の意図を考えることが必要だと考える。今回のあらすじ作成の部分を、テキストを読み取る〈問い〉に替えるなど、改善も考えられる。

7、小学生における学習デザイン

(1) 小学生に向けた学習デザインと問いの意図

小学校で、5年生(32名)を対象に、中学生で成立した1時間完了の読みの交流の学習デザインを、2時間完了の単元として行う。小学生の発達段階における読解力の低さと交流経験の不足に不安を感じたからである。テキストの表現をじっくり読み取る物語表層方略や情報駆動の読みを促す時間と交流時間を確保することを優先とし、あらすじ作成の部分を、テキストを読み取る〈問い〉に替えずに行なう。有効だった〈問い〉の組み合わせをそのままに、読みの交流を成立させる〈問い〉とその学習デザインについて検討する。

(2) 問いの要件の充足

【1時】「『おおきな木』のお話を読み取ろう」

- ①本文の朗読（授業者による朗読）
- ②初発の〈問い〉。「どんなお話を短い言葉でまとめて書いてみよう」【問い①】
- ③物語内容駆動・結束性方略を促す〈問い〉

【問い②】『「木はそれでうれしかった…だけどそれはほんとかな。」に答えよう。』

※交流

【2時】「自分の『おおきな木』の読み方をまとめよう」

- ④要点駆動を促す〈問い〉「本田さんが、「おおきな木」という題にしたのはなぜだろうか」

※交流

- ⑤自分の読みについての振り返りの〈問い〉「自分なら、どんな題名をつけるだろう」【問

学習デザインにおける4つの〈問い〉が、読みの交流を促す問いの要件を満たしているか。前述にある中学生の実践と同じ問いのため、省略する。【問い③】で、原題と翻訳の題名の違いには、翻訳者の意図が表れており、そこを考える段階を入れる。それにより安心して想像を広げることができ、個人の読みが生まれやすいと考えた。

(3) 実際の授業と問いの有効性

1時間目では、【問い②】『「木はそれでうれしかった…だけどそれはほんとかな。」に答えよう。』において、悩む児童が多かったが、真剣に考えようとする雰囲気があった。ワークシートでは、「うれしくない」や「役に立ててうれしい」など、自分なりに考えた意見が表出されていた。

個人思考の時間よりも話し合いの交流の時間を多く取りたかったので、個人の考えがまとめてワークシートに書き出されていなくても、話し合いを始めるように伝えたが、「まだできていない」という思いの児童もおり、スムーズに交流に入れない班も見られた。じっくり考え、丁寧に書いてまとめようとする児童が多く、この学級では、「話す」よりも「自分の考えをまとめて書く」ということに力が伸ばされていると感じられた。

【問い②】においては、「ここから無言になっちゃうよ。」（下線参照）のように、考えを発表するだけで、互いのプリントを見せ合っ

て互いの意見について質問したり、深く聞いたりという発話が見られなかった。

1班 下線：稿者
1C はじめは大きく立派な木だったのに、切株だけになってしまったから悲しいと思います。
2C 木は男のために尽くしたことはうれしいけれど、全てをなくしてしまったことは悲しかった。
3C 自分の姿が変わってしまい、もってかれてしまって、それは悲しかった。
4C 男が喜んでくれてうれしかったけど、船を使って遠くへ行ってしまうことは悲しい。
5C あああ。
6C そうことね。
7C 書いていい？
8C みせて。
9C ここから無言になっちゃうよ。

授業者が「どのように話し合ったかを発表してもらおう」という声掛けをしたが、「答えを一つにする」という判断をしたのか、「つなげて書く」という児童たちの作業になった。収束がどうなればいいのかがあいまいであったといえる。「どう答えるか」を発表するのか、「どんな話し合いをしたか」を発表するのか。授業者の発問や指示に従おうと、子どもたちが考えていたのは、「どう答えるか」ということであり、意見をまとめる活動内容や方法がわからなかったと考えられる。

2班 下線：稿者
(前略)
1C じゃあさ、まとめるでしょ。
2C 小さく、短く。
3C んん。
4C えっとまとめて全部どう答えるか決めるん
でしょ。
5C え、一部を取り除けばいいんじゃない？
一部を。
6C へへへ(笑)
7C どこが一番・・・。

「え、一部を取り除けばいいんじゃない？一部を」（下線参照）と述べる児童がいたが、最後は、みんなの意見をつなげてまとめを書いた。この班は、中心となる児童が意見をつなげていく作業をし、その他の児童がうなずくことで内容を判断していた。つまり、言いたいことの確認の活動は見られなかった。

授業者が「どう答えるか」に対して、「班で〇〇という意見や～～という意見があり、△△になりました」のような話型を示せばよかったのか。また、これまでの話し合いの学習の積み重ねを知らず、実際には、自分の意見を考えて書くことに長けており、それを発表して互いに吟味する経験がなかった

ために、話型を示してもあまりうまくいかないことも考えられる。

【問い②】では、互いの意見に対する言い換えや、確認で他者の意見を繰り返して発話するなどの、メタ認知的な活動の様子が見取れなかった。

1時間目の反省を踏まえ、2時間目では、話し合いにおいて、もう少し個々の考えを表出する必然性と互いの意見を聞こうとする態度や方向性が必要だと感じた。また話し合いの中で、子どもたちの意見が言いやすく受け入れてもらえたと感じるように「何がおおきな木なんだろう」の「何が」を話し合うことで、子どもたちが話すことに満足もできるような次のように考えた。

【問い③】と【問い④】の間に、「何がおおきな木なんだろう」という補助発問で班での話し合い活動を入れる。【問い③】で、初めに個人で考え、次に「何がおおきな木か」を班（3、4人）で考え、班で一つにまとめる活動後、また一人で【問い③】を考える。

「何がおおきな木なんだろう」の「何が」を一つにまとめるときに、結局十分に話し合えず満足できない児童、いろんな意味が「おおきな木」にふくまれると気付くきっかけとなった児童の姿が見られ、よいところ悪いところもあった。

話し合ったことを一つにまとめるときに、簡略化されることもあった。ただ、子どもたちは「おおきな」には、様々な意味が込められているとしていた。例えば、「心が大きいで全部入らない?」「ほんとだ、見た目以外」という対話で、「心」の中にはいろいろな感情が込められているとしている班があった。同様に、「心にほぼなんでも入っちゃう」

「心にみんな入っちゃわない?」という話し合いも見られた。

まとめる活動では、「木にあるもの」でなく、「思いやり」とかの話し合いになっていく班も見られた。

ある班では、男の存在や行動からも木の「おおきな」を説明しようとする児童や「たぶん大きな出来事とかそういう言葉からとったでしょ」と自分に考えを挙げていく児童が見られた。また、自分が感じたことを何とか入れたいと発言する児童がいたが、その児童に寄り添って意見を述べることができていない班もあった。「何がおおきな木」の「何が」をたくさん考えることが求められている雰囲気、

「何が」について考えたことを、互いに助け合って言葉にしていくということに、重きが置かれていない活動になっていたと考えられる。自分自身や他の学習者の読みについて、共通していることや意見を受け止めた反応と見られる、うなずきや相槌などはあったが、読み方について比較したり相対化したりする言及や、読み方などメタ認知に関する言及は見られなかった。

【問い③】のワークシートでは、個人では、「かわいいちびっこが大きくなっていく」とはじめの意見を書いていた児童が話し合いの後、「おとこのために大きな心でせっしている（から）」と、題名の意味の捉えを変えていた。別の児童は、「（題名から話の）中身がだいたい分かってしまう」という自分の意見が、「中身がだいたい分かってしまうし、この木がすごいということを知ってほしいから」と、話し合いの後に、題名が中身を表現していることを作者の工夫だと考え、自分の言葉で表した。また、「木はぼうやのために自分のものをすべてあげる心のひろい木だから「おおきな木」にしたと思う」と考えていた児童は、「一人の男のこといっしょうをいきる大きなそんざいだから」と、話し合った中で出てきた「大きな存在」という言葉を書いた。その他、自分の意見が書けていなかった児童が、班で一つにした意見を書いたり、見た目だけの大きさから、内面の大きさを加えて、題名のよさを捉えていたりする文章が見られた。

【問い④】の「自分ならどんな題名をつけるだろう」では、「心の広いりんごの木と男の子」という児童が1名で、それ以外の児童は「〇〇な木」のような題名になっていた。

授業後の感想では、「みんなの意見を聞くといろいろな提案ができたのでおもしろかった」「みんなと意見をいいあって、自分がよみあっていないばしょがわかりました」などあった。ここから、話し合いをする価値を考えるに至った児童がいたといえる。他者の視点から学ぶ良さ、新しい解釈に気付くことができたと思われる。また、「「おおきな木」の題名にしたのは、はじめは大きいからとしか思っていなかったけど、はなしあいをする心と心が大きいなどの理由もあるなと思いました」「最初は、少し悲しい話だと思ったけど、勉強して読み方が、とても良い話だなど思うようになりました」と個人の中での変化も書かれ、自分の考えが変化したこと

を表現しているの、自分の考えを深めることができたと思える。もちろん、変化をしないことを書き表しているならば、それもよいと認められるが、ここではなかった。

しかし、「みんなの意見をきくとなんでもありだと思えた」という、感想が見られた。これは、この児童が、作品の価値は多様な意見が持てること、どんな考えをもって大丈夫という読み方になっていると思える。

1時間目の授業では、【問い②】『「木はそれうれしかった…だけどそれはほんとかな。」に答えよう』とし、班で発表した。発表の指示が曖昧で、「ほんとかどうか」「どう答えるか班で話し合ったことを発表」が2重苦になって児童が迷ったと考える。児童が答えにくい要因として、話し合いが意見の発表になっていて、互いの意見をどう聞けばよかったかも分からないこともあったろう。分からないという答えも許される雰囲気があった。「答えがない」という結論に児童が至ったのは、どんな意見でも大丈夫だという授業者の雰囲気と、実際にテキストに答えがないために、想像することは自由だと児童が考えたと思われる。しかし、「解釈はなんでもいい、思ったことはすべていい」という話し合いになってしまうと、自分の意見を詳しく述べたり、他人の意見を質問しながら聞いたりすることの必然が減り、話し合いながら互いの解釈のよしあしを考えたり、そこから作品の価値に迫ったりすることができなと考える。

例えば、はっきりと「本当」または「本当ではない」という立場で答えることで、もっと自分の意見を詳しく述べたり互いの意見を聞こうとしたりする活動になったと考える。もっと自身の体験・スキーマなどが表出できるよう、問いと共に活動を絞らなければならぬとも考えられる。また、授業者が、いろいろ考えることができることが作品の価値だと思込んでも、それをしっかり子どもに伝えようとすると、以上のような児童の捉えが生まれるのではないか。意見を伝え合える雰囲気だが、いろいろな見方・考え方を得て、解釈させるなかで、作品の価値に迫らせたかった。作者の思いを想像するとこまでもできなかった。ただ、「おおきな」には意味があるということは伝わったといえる。

2時間目において、話し合う時間を重視するあまり、テキストに戻っていなかったため、作品の中身

と題名とのつながりの意識が少なかったのではと考える。「本田さんがこの題名にしたのはなぜか、もう一度まとめよう」から一部紹介すると、「男の子にたいしてのそんざいが一番大きいから」「おとこにいろいろあげて大きな心をもった」「ぼうやに自分のすべてをあげられるくらい心が大きく、家やふねもつくれるくらい体も大きかったから」「木が男の子のために母親のようなそんざいになっていたから」という読みが多かった。しかし、他の視点として、「読者にいろいろ考えてほしかった」「本田さんが木の心の器が大きくて感動したから」などが出てくる可能性も広げたい。

【問い④】「なぜ本田さんは『おおきな木』という題名にしたんだろう」という問いについても最後に班で話し合えば、もう少し作者と翻訳者の意図に近づき、作品の価値に迫れたように思う。文学作品の解釈は自由だが、文学的な価値は存在している。文学的な価値に対する答えを子どもがもたなかったら、文学の授業として意味がないのではないかと考えさせられた。

発話記録から、はっきりと読みの交流が成立したとは言えないが、話し合いの流れ、ワークシートから見られた感想や変容から、小学生においても成立する可能性が見られた。問いの組み合わせはこのままに、補助発問や活動の流れを変えていくことで、発話の中で自分自身や他の学習者の読みについて、それを比較したり相対化したりする言及や、読みなどメタ認知学習に関する言及を見出す可能性が考えられた。

8、研究の成果と今後の課題

今回の学習デザインの趣旨と実践において、読みの交流を図ったことで、大学院生から小学生まで、教材の価値や作者の意図を理解しようと、自己の考えをより深める過程が見られた。また、他者と読みを交流するなかで、読み取りにおける視点を得るだけでなく、他者と協同的に活動する意欲や学んだことを実生活で意識したいというような意見から、子どもにとって将来に役立つ力につながる可能性も感じることができた。翻訳本と原作を複数読み比べるという教材の価値があったからこそ、大学院生から小学生までの幅広い年代で話し合いがほぼ成立していると思える。つまり、翻訳の解釈が違う教材を用いることで、学習者の学習意欲や課題達成に向かう

効果はある程度高まると考える。

また、〈問い〉を学習者の発達段階に合わせて変更していく過程から、読みの交流においては、発達段階に合わせた作品の価値や論点を絞る〈問い〉、補助発問、授業者の介入と指示が必要であるということがわかった。要点駆動の〈問い〉の要件を確認する視点だけでは、学習者が教材の深い理解に関心を寄せ、相互作用の中で能動的に読みを吟味して十分に深めていくことができないと考えられる。話し合うべき〈問い〉であるか、学習者を想定して〈問い〉を作成していく重要性に気付いた。どこで多様な読みが生まれるか、学習者を意識する教材分析が重要である。目の前の学習者が注目するテキストや解釈が分かれる部分を意識して、交流を取り入れるべきである。交流班は、読みを交流したいという心理的に安心感のあるものであれば、学習効果が高まるのではないかと期待する。授業スタイルや学習デザインの是非について検討するに、まず学習者が主体的になる豊かな読みの交流を捉えた教材分析から始めるべきだと改めて考えさせられた。

本研究実践を積み重ねてきた経緯を振り返ると、私自身が物語の読み方を他者と交流し、考えを深めていくことを喜びと捉え、子どもが新たな読みの視点を獲得することに幸福感を得ることができた。今後も、子どもが、教材の深い理解に関心を寄せ、他者との相互作用の中で能動的に自分の読みを吟味して深めていくことができるよう励んでいきたい。物語に浸るだけでなく、自己との対話、他者との対話、物語との対話、作者との対話…他と交流する価値を深めることも、今後の課題として取り入れていきたい。

【引用・参考文献】

松本修（2015）『読みの交流と言語活動』玉川大学出版

松本修（2015）前掲書,p.11-12,玉川大学出版

松本修（2015）前掲書,p.13,玉川大学出版

松本修（2015）前掲書,p.45,玉川大学出版

Hunt,russel.&Vipond,Douglas.1987 “Contextualizing the Text:TheContribution of Readers, Texts and Situations to Aesthetic Reading” Poster sessionpresented at the Annual Meeting of the American Educational Research AssociationWashington D.C April20-24,1987.ERIC

ED284298.山元隆春（2012）『文学教育基礎論の構築 読者反応を核としたリテラシー実践に向けて 改訂版』CD-ROMpp.586-587

松本修 前掲書,p.45,玉川大学出版（2015）

山元隆春（2005）『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としたリテラシー実現に向けて』溪水社, p.663

松本修（2015）前掲書,p.42,玉川大学出版

本田錦一郎（1976）『おおきな木』篠崎書林

SHEL Silverstein（1964）「THE GIVING TREE」 HerperCollinsPubilshers

村上春樹（2010）『おおきな木』あすなろ書房