

国語科「読むこと」の学びに関する実践的考察

若林 徳亮*・岡野 昇**・守田 庸一**

Practice and Research Pertaining to Japanese language department “Reading” learning

Noriaki WAKABAYASHI, Noboru OKANO and Yoichi MORITA

要 旨

本稿は、第一筆者の4年間の実践事例を検討することで、説明的文章と文学的文章の子どもの読みを整理するとともに、教科の本質（真正の学び）に即した国語科「読むこと」の学びのあり方について提出したものである。

実践は、四日市市立三重北小学校の授業デザインの流れに依拠し、教科の本質（真正の学び）にふれることを志向してデザインされたものであり、説明的文章と文学的文章のそれぞれの実践事例について、「本質（真正の学び）」、「実践」、「実践の振り返り」の3点で整理を試みた。

その結果、説明的文章は、筆者との対話であり、論理を紐解きながら自分なりの意味を見出すこと、文学的文章は、作品との対話であり、読み描くという創造活動であることと整理された。また、読むことは、「対話」であり、読者の能動的な行為であることが明らかとなった。そこから教科の本質（真正の学び）に即した国語科「読むこと」の学びは、「対話」としての読みを中心とした学びであり、主体的な読者を育てることを目指し、「読むこと」そのものをアクティブにしていく活動であることが示された。さらに、「対話」としての読みの過程をまとめる中で、「国語科『読むこと』の対話的学びの三位一体」が導き出された。

1. はじめに

今次、改訂された学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」という視点での授業改善が重視されている。この中の「深い学び」について、平成28年12月21日の中央教育審議会答申では、「各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造していくことに向かう」と提示されている。新たな時代の学びを創造していくために、各教科の「見方・考え方」を明晰にすることが、より一層求められている。

岡野・青木(2018)は、「主体的・対話的で深い学び」が佐藤(1995a)の「対話的学びの三位一体論」を土台としていると推察しており、佐藤が提示する、「対象との対話」、「自己との対話」、「他者との対話」の三つの対話的实践の内、「主体的な学び」は「自己との対話」

に、「対話的な学び」は「他者との対話」に、そして「深い学び」は「対象との対話」に相当するとしている。

「対象との対話」は、対象の意味の世界を構成する文化的実践であり、佐藤(2012)が、学びが成立する三つの要件である（「真正の学び (authentic leaning)」・「聴き合う関係」・「ジャンプのある学び」)の一つに挙げる、真正の学びに関係している。それは、教科の本質に即した学びを実現することである。「深い学び」は真正の学び、教科の本質に即した学びであるといえるだろう。

さて、四日市市立三重北小学校（以下、三重北小学校）では、教室の協同的な学びの改革を目指し、佐藤(1995a)の「対話的学びの三位一体論」を基に、「三重北小学校の授業デザインの流れ」(図1)を構想し、授業実践を試みてきた(若林ら, 2019)。特に国語科は、説明的文章と文学的文章の、どちらでも多数の実践・研究が出されている。その際、説明的文章は言語の学び、文学的文章はアートの学びと、それぞれ別の文化領域に属し、固有の本質（真正の学び）をもつと捉え

*四日市市立三重北小学校

**三重大学教育学部

てきた。

しかし、両者は「文章を読む」という行為において同様であり、その差異は文章の特性に拠るだけである。学習指導要領（文部科学省，2018）でも、C「読むこと」の領域内に、説明的文章と文学的文章が位置づいており、学習過程は同じものが提示されている。このことから、そもそも「読む」ことには、どのような意味があるのかという問いが大切であると思われるが、これまでの実践研究では、説明的文章と文学的文章の関係を見通し、国語科「読むこと」としての、本質（真正の学び）に即した学びを示すことはされていない。この学びを明らかにすることで、国語科「読むこと」としてだけでなく、説明的文章と文学的文章、それぞれの学びを見直していくきっかけにもなるのではないかと考えた。

そこで、本稿では、第一筆者の実践事例を検討することで、説明的文章と文学的文章の子どもたちの読みを整理するとともに、教科の本質（真正の学び）に即した国語科「読むこと」の学びのあり方を示すことを目的とする。

そのために、第一に、三重北小学校の授業デザインの流れに依拠して構想された、平成28年度から令和元年度の実践事例を、「本質（真正の学び）」、「実践」、「実践の振り返り」の3点で検討する。

第二に、実践事例の子どもたちの読みを基に、説明的文章と文学的文章の読みについて整理する。

第三に、それぞれの読みの共通点を探ることで、教科の本質（真正の学び）に即した国語科「読むこと」の学びのあり方を示す。

第四に、第二筆者が学校教育学の立場から、そして第三筆者が国語科教育学の立場から、第一筆者の実践提案を読み解く。

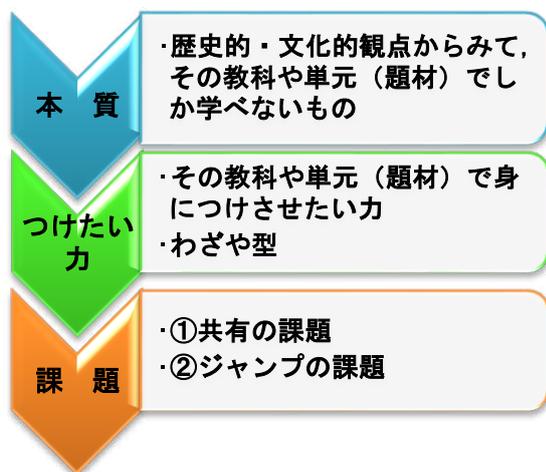


図1 授業デザインの流れ(若林ら, 2019)

2. 説明的文章の実践事例

2.1 説明的文章の本質（真正の学び）

説明的文章は、筆者が在るもの・ことについて、自らが伝えたい何らかの概念や事実を、論理を用いて正確にわかりやすく伝えようとして書いた文章である。この文章を読むとき、読者は、筆者が自らの内に抱いたもの、ヴィゴツキー（2001）のいう内言の意味世界をまるごと受け取るわけではない。麻美（2012）は、文章を読むことを、読者と、筆者との自己内での相互交通、「対話」と示している。説明的文章を読むことは、文章を媒介とした筆者との対話であり、相互的なものである。子どもたちは、筆者の考えを自らの価値観や観点で意味づけし、再構築していく。この意味で、「評価」といえる。

このことから、説明的文書を読むことの本質は、筆者と対話すること、文章を評価して読むことであると考えた。ここからは、この本質を大切にしたい三つの実践を振り返っていく。

2.2 説明的文章の実践

2.2.1 実践1（第5学年「天気を予想する/光村図書5年」）

本実践では、「筆者の説明の仕方を考えて読む（論の進め方、資料）」ことを学習内容（つけたい力）として、単元をデザインした。本実践の題材「天気を予想する」は、天気の予想をテーマにしている。文章の前半では、科学技術の進歩や、国際的な協力の実現によって、天気予報の的中率が上がっていることが、後半では、科学技術が進歩しても予測しづらい現象があることが述べられており、自ら知識を持ち、空を見ることの大切さが主張されている。文章は譲歩の構文で書かれているのが特徴的で、子どもたちは、筆者の論の進め方について考えることができる。また写真や表、グラフなど多くの資料を使って説明されており、資料の効果や使い方の工夫についても学ぶことができる。

そして、「筆者の説明の仕方はわかりやすいかな」という課題を設定し、単元を通して、子どもたちが、「説明の仕方がわかりやすいか」を評価するようにした。評価するには、叙述の内容を明らかにすることと、筆者の意図を解釈することが必要であると捉え、子どもたちが、叙述の内容を明らかにすることと、解釈すること、評価することを往還して、読んでいくように単元を構想した。

取り上げるのは、第3時の授業である。第3時は、「どちらの文章がわかりやすいかな」という課題で、筆者の文章と、授業者がリライトした文章（図2）の二つを提示し、どちらがわかりやすいかを考えさせた。

筆者は、文章の前半で敢えて譲歩することで、文章後半の自らの主張に説得力を持たせている。一方、授業者がリライトした文章は、前半の譲歩部分をカットしたものである。二つの文章を比較することで、筆者の論の進め方を明確にしようと考えた。さらに授業の後半で、「どうして筆者は、このように書いたのか」という課題を提示し、筆者が譲歩の構文で書いた意図を子どもたちは考えた。

授業の中で、「天気を予想するって言われてほしい天気予報やから、だからその天気予報のことがないと、的中率がだんだん高くなってきたとか、そんなことが書かれてないと、おかしい。読んだる人の興味がなくなる」と発言した子がいた。これは、自分が「筆者」ならば、読者が興味を持って読み進められるように、

天気予報のことも書くという意見だった。

また、「読者の興味というところで、B（リライト文）の方は一番最初に『それがかなり難しいというのが私の考えです』って最初から否定しているから、ここで興味がなくなっていると思った。なんかいやだ」と発言した子もいた。これは、「読者の興味」という観点で、「一般的な読者」を想定して、評価している一方で、一人の「読者」として、自身が抱いた感想（なんかいやだ）でもあった。

さらに、「Aパターン（筆者が書いた文章）がいい。理由は、今はどういう方法で、科学とか国際的な協力で天気を予想するのが読者に伝わらない」と発言した子がいた。これは筆者が、読者に伝えたいことが伝わらないという意見だった。

Bパターン

天気を予想する

新聞やテレビなどで知る天気予報は、以前に比べ、的中することがずいぶん増えてきました。では、さらに科学技術が進歩し、国際的な協力が進めば、天気予報は百パーセント的中するようになるのでしょうか。それはかなりむずかしいというのが、現在のわたしの考えです。

天気の予想をむずかしくしている要因の一つに、短い時間に非常に激しくふる雨などの突発的な天気の変化が挙げられます。上のグラフは、全国で、一時間に五十ミリメートル以上の雨が観測された回数を表したものです。二〇〇一年からの十年間では、平均して年に二百回以上も発生していることが分かります。この中には、短い時間にはげしくふる雨も多くふくまれています。これらの雨は、数十分のうちに急速に発達する積乱雲によってもたらされます。そのため、いつはげしく雨がふり出すのかを正確に予想するのはとてもむずかしいのです。

もう一つの要因には、局地的な天気の変化が挙げられます。日本は、四方を海に囲まれていて、さまざまな風がふきます。また、山が多く、地形の変化に富んでいます。そのため、風や雲の動きが複雑で、山を一つこえただけで天気がことなることが、しばしばあります。広いはんいの風や雲の動きは分かっても、せまいはんいでは、それがどこで変化するか、予想するのは簡単ではありません。

それでは、突発的・局地的な天気の変化を予想するために、できることはないのでしょうか。わたしは、いくつかの手立てがあるのではないかと考えています。

その一つは、実際に自分で空を見たり、風を感じたりすることです。天気が急変するときには、空が急に暗くなったり、かみなりが鳴ったり、生あたたかい風がふいたりするなど、なんらかの変化があります。そうした変化に気づき、天気が変わるかもしれないと思うことが、突発的な天気の変化への対処につながります。

また、天気に関することわざが有効な場合もあります。日本各地には、「富士山にかさがかかると雨」「阿蘇のけむりが西になびけば雨、南になびけば晴れ」のような、ちいきに根ざした天気のことわざがたくさんあります。これらは、そこに住む人たちが、新聞やテレビによる天気予報のない時代から、雲の動きや風の向きをもとに天気を予想していたことを表すものです。長い間の人々の経験が積み重なってできたもので、なかには、科学的に説明できるものや当たる確率の高いものもあり、局地的な天気の変化を予想するのに役立ちます。

天気予報の精度は向上してきました。それによって、わたしたちの生活はいっそう便利になっています。しかし、いくらの中率が高くなっても、「今、ここ」で天気を予想し、次の行動を判断するのは、それぞれの場所にいる一人一人なのです。そのことをわすれず、科学的な天気予報を一つの有効な情報として活用しながら、自分でも天気に関する知識を持ち、自分で空を見、風を感じることを大切にしたいものです。

武田 康男

（光村図書五年 先生書き直しバージョン）

図2「天気を予想する」リライト文

子どもたちは、「読者」にとって、読みやすいかを考えたり、自分が「筆者」ならどう説明するかを考えたりしながら、何度も文章を読んでいた。

2.2.2 実践2（第6学年「時計の時間と心の時間/光村図書6年」）

本実践では、「筆者の意図や要旨を捉えて読む」ことを学習内容（つけたい力）として、単元のデザインを行った。子どもたちが5年生までに学んだことを総合して、文章を読むことを目指した。本教材で扱う題材「時計の時間と心の時間」は、時間をテーマにしている。筆者は、時間には「時計の時間」と「心の時間」の二つがあり、「心の時間」を頭に入れて、「時計の時間」を道具として使う、「時間」と付き合う知恵が必要だと主張している。また筆者は、「心の時間」の存在について、四つの事例を挙げて説明しており、子どもたちは、事例と「心の時間」に目を向けることが大切であるという主張とのつながりを考えることができる。その中で、子どもたちは、筆者の文章について評価しながら読み進めることができると考えた。

そして、「筆者の主張に納得できるかな」、「筆者の説明の仕方はわかりやすいかな」という二つの課題を設定し、「文章の内容」と「筆者の説明の仕方」を評価した。そうすることで、筆者の主張について、自分はどうか、また筆者の説明の仕方には、どのような工夫があったのかを、子どもたちは考えていた。

取り上げるのは、第4時の授業である。筆者の主張を評価することを目的とし、課題を「筆者の主張に納得できるか」とした。子どもたち全員が、筆者の主張に「納得できる」と考えた。その理由を聴くと、多くの子が自らの経験を事例に考えていた。子どもたちが自らの経験として挙げていたのは、『その人がそのときに行っていることをどう感じているかによって、進み方が変わる』という意見に関するものだった。

これは、「納得する」場合だけに限らない。授業の後半で「納得できない」ことを考えさせた。そこで、『物が少ない部屋よりもたくさんある部屋のほうが、身の回りから受ける刺激が多いので、時間の進み方がおそく感じるのではないか』という文に対して、「納得できない」と話す子がいた。この子は、自分の経験をもとに、身の回りから受ける刺激が多いと、様々なことに興味を示すから、時間が経つのも早く感じるのではないかと考えた。

このように、子どもたちは、筆者の主張を、自分の経験を想定して評価していた。しかし、同様な自分の経験を想定した評価のみになってしまう点が課題であった。ともすれば、自分にとって都合のよい、観念的な読みになってしまうからである。子どもたちが、よ

り説明的文章を読むことのおもしろさを味わうための学習を再考していく必要を感じた実践だった。

2.2.3 実践3（第6学年「自然に学ぶ暮らし/光村図書6年」）

本実践では、「筆者の考えと自分の考えを比べて読む」ことを学習内容（つけたい力）として、単元のデザインを行った。小学校最後の説明的文章の単元であり、筆者の主張や事例を、自分の考えと比べて読むことを大切に、1年生の教材から、3年生、4年生、6年生と順に読んでいくように構想した。本実践で中心的に扱う題材「自然に学ぶ暮らし」は、自然の仕組みを自分たちの暮らしに生かすことの必要性を、様々な事例とともに述べている。子どもたちは文章の内容や要旨を捉えながら、事例に目を向けることで、事例と要旨の整合性や関係性についても学ぶことができると考えた。

そして、「筆者の文章に納得ができるかな」と「筆者の文章に説得力はあるかな」という二つの課題を設定した。この課題は、これまでの実践の反省を基に、説明的文章の授業デザインを再考する中で提出したものだ。

これまでは、「内容に納得できたかな」と「説明の仕方はわかりやすいかな」という、二つの観点で評価する課題にしてきた。しかし、「内容・説明の仕方」と、両者を別枠にわけてしまうことにより、「内容を伝えるための説明の工夫」という視点が薄れていた。そのため、子どもの内容の捉えが観念的な浅いものになったり、説明の仕方を学習することが目的となったりしてしまう反省があった。

そこから、「内容」と「説明の仕方」を別枠で捉えず、「内容を説明するための工夫」という視点を大切に、読者である子どもたちが多角的に文章を検討できる授業をデザインした。そこで本単元では、「納得できるか」（読者）、「説得力はあるか」（筆者）という、二つの観点で評価する課題にしたのである。

取り上げるのは、第6時の授業である。第6時は、前半を「納得できる事例はどれかな」、後半を「説得力がある事例はどれかな。」という課題を設定した。前半の子どもたちの意見をふり返ると、自分の主観的な思いで事例を選択し、「よいと思った」や「すごいと思った」と、話した。特徴的なのは、どの子も自分が「納得できる」と選択した事例について、段落の要点を捉えて話していることであつた。子どもたちは、「納得できるか」という評価をするために、事例に書かれている情報をそのまま抜き出すのではなく、自ら情報を取捨選択しながら読んでいた。

後半の課題（説得力がある事例はどれかな）では、子どもたちは前半とは、全く違う読みをしていた。あ

る子は「90%」という数値を挙げて説明している点に、別の子は読者をひきつける筆者の表現に注目した。その中で、筆者の主張である「資源を見直す」とこと、「電気を90%節約できる」というシロアリの事例のつながりに、説得力があったと述べた子がいた。この子は、読者に対して、シロアリの事例を使うことで、自らの主張に説得力をもたせたいという筆者の意図を感じ取っていた。

このように、授業の前半と後半で、子どもたちは全く違う立場で文章と向き合った。前半は、文章を自分の主観的な思いにつなげており、後半は、文章から筆者の意図を感じ取ろうとしていた。子どもたちは、1時間、文章を様々な読み方で楽しんでいるようだった。

2.3 説明的文章の実践の振り返り

三つの実践事例の課題は、「わかりやすいかな」や「納得できるかな」、「説得力があるかな」と、文章を評価して読むことをねらったものだった。そのような課題に対し、子どもたちがどのように文章を読んでいたのかを振り返る。

実践1で、子どもたちは「読者」としてわかりやすいかを考えたり、自分が「筆者」ならどう説明するかを考えたりしていたのだが、ここでいう「読者」と「筆者」は、複雑である。「読者」である子どもは、自分自身でありながら、自分とは別の「読者」をつくっている。また「筆者」でありつつ、「別の筆者」ともいふべき「書き手としての自分」もつくっている。子どもたちは、「読者」でも「筆者」でもあり、またそのどちらでもない、曖昧な存在になったといえる。これは、石黒(1990)がいう、読者の状況によって、同一の読者からさまざまな「声」をもった読者が生まれている状態だと考える。自分が曖昧な存在になることは、内なる読者がたくさん生まれる状態であり、そのような状態で読むことが、評価して読むことのおもしろさなのではないだろうか。

一方で、実践2では、筆者の主張を自分の経験を想定しながら読んでいたが、自分にとって都合のよい観念的な読みになってしまう課題があった。これは筆者の主張の理解の困難さを示している。この困難さをみることで、子どもたちがどのように文章に向き合っているかを理解したい。説明的文章は、筆者が、在るもの・ことについて、自らが伝えたい何らかの概念や事実を、論理を用いて正確にわかりやすく伝えようとして書いた文章である。麻美(2017)は、これを二重の意味で抽象的としている。一つは文字による表現であるため、目の前にあるわけではないという意味、二つ目は、筆者の価値判断によって説明されているため、筆者の観点によって浮き彫りになったものであって、

説明される対象(もの・こと)そのものではないという意味である。説明的文章を読むことは、抽象的な思考に支えられた行為なのである。だから、子どもたちは、まず自分の経験を想定することで、具体的なイメージを持つとしようとするのであろう。この困難さを乗り越えるには、「文章にかいてあるけど、本当にそうかな」、「実際はこうだけど、どうやって説明されているのだろう」、「どうして筆者は、このように考えたのだろう」と、多角的に文章を検討していくことが重要である。そうすることで、抽象性を乗り越え、理解を深め、自分なりの意味を創造していく。これは、「文章を理解しているから、評価ができる」ということではなく、「評価をしようとすることで、文章の理解を深めている」ということも表している。評価して読むことは、多角的な文章の検討が重要であること、「理解→評価」、だけではなく「評価→理解」というような学びもあることがわかった。

実践3で、子どもたちは、「説得力があるかどうか」を考える中で、「どうしてそのように書いたか」と筆者の意図を考えようとしていた。注目したいのは、子どもたちは、単にその文章を俯瞰し、客観的な分析をしていたのではなく、自分の主観の内に、筆者が意図したこと、筆者の主観内にあるものが入り込んでくるようにして、読んでいたことである。このような読み方を、間主観的な読みとしたい。鯨岡(2006)は間主観性の基本的な理解として、『「あなた」の主観のある状態が「あなた」と「私」の「あいだ」を通して「私」の主観のなかに伝わってくる』としている。鯨岡のいう、「私」を「子ども(読者)」、「あなた」を「筆者」、「あいだ」を「文章」とすると、文章を読むことで、筆者のことが、自分(読者)のなかに伝わってくる。つまり、「筆者の立場に立って読む」とは、筆者のことを間主観的に分かろうとすることなのである。

3. 文学的文章の実践事例

3.1 文学的文章の本質(真正の学び)

田近(2013)は、文学作品の読みを、想像の力を借りて、現実にはあり得ない世界を創り、作品の世界に遊ぶといった虚構の体験をすることとしている。文学作品を読むことは、想像力で、自らの内に作品世界を創り、虚構の体験をする創造活動である。さらに、文学作品を読むことには、自らの虚構体験を振り返り、自分が味わった意味、自分の見解を見出ししていく側面もある。作品世界の再現だけではなく、読者自身の世界を広げるおもしろさがある。つまり、読者による文学作品との「対話」である。この一連の過程が文学的

文章の本質だと考えた。

また、これは図画工作や音楽の学びと同じである。佐藤(1995b)は、美術、音楽、文学、詩、演劇、舞踊、を、芸術の教育の領域だと位置づけ、「アートの学び」と示している。文学的文章の学びは、アートの学びであり、文学作品を読む「技法」の学びである。子どもたちは、想像力を働かせて、絵を描き、音楽を奏でると同じように、言葉や文に触れることで、作品世界を描いているのである。

これらのことから、文学的文章の学習の本質を、「言葉や文から読み描くこと<作品との対話>」と設定した。ここからは、読み描くことを中心にデザインした三つの実践を振り返っていく。三つの実践に共通していることは、音読を中心に想像したことを聴き合う授業だったことである。子どもたちは音読することで、作品世界と出会い、作品世界を楽しむ。また自分の読みが停滞したとき、音読をきっかけに再構築していく様も見られた。

3.2 文学的文章の実践

3.2.1 実践1(第3学年「ちいちゃんのかげおくり/光村図書3年下」)

本実践では、「場面の様子やうつりかわりを想像して読むこと」を学習内容としてデザインした。本実践で扱った題材「ちいちゃんのかげおくり」は、戦時中の町を舞台に描かれた作品である。空襲によって、家族と離れ離れになった、小さな女の子ちいちゃんの中から見た戦争の様子が、悲しく描かれているのが特徴的である。ちいちゃんを中心とした登場人物の様子や、取り巻く状況の移り変わり、作品の重要なファクターである「かげおくり」などに注目しながら読むことで、作品を存分に味わうことができると考えた。

そして、「場面の様子を、思いうかべよう」という課題を設定し、音読を軸に、友だちと想像したことを聴き合う授業をデザインした。授業では、子どもたちの読みが焦点化されてきたとき、或いは子どもたちの読みが停滞し、深まりや広がり生まれなるときに、音読させるようにした。

取り上げるのは、第8時の授業である。この時間は、衰弱して薄れゆく意識の中、ちいちゃんが、一人でかげおくりをする場面である。子どもたちは、「かわいそうなんだけど、最後会えてよかった」や「最後にかげおくりができて、うれしいけど、悲しい」などと話し、場面の様子から自分が想うことと、登場人物に同化して描いたことを混在させながら読んでいた。

また、「熱いような寒いような、もうもたない」、「ちいちゃんはひどくのどが渴いているから、ほしいいしかなないから、ギリギリの状態。最後のかげおくりやっ

たから、お父さんとお母さん、どこにおる？死んでないかな？とかいっぱい思い浮かべとったから、だから一番最初にした四つのかげおくりが浮かんだ」と発言した子がいた。のどの渇き、弱っていく身体、家族に会いたいという心情、小さな少女が置かれた境遇を、よく描いた意見だった。また一つではなく、四つのかげおくりが浮かんだという場面から、ちいちゃんの家族に対する想いと、家族の幸せの象徴としてのかげおくりを結びつけて読んでいた。

授業の最後には、「もしかしたら、自分でも、もたんと思ってたんじゃないかな。だから最後にかげおくりをして。どうしてもしたかった」と話した子がいた。それまでは、勢いよく手を挙げてスラスラと自分の意見を話していたのが、この場面だけ、何か思案しながら、周囲に語りかけるように話していた。「もうもたない」、「どうしてもしたかった」と自分とちいちゃんの想いを重ねながら話していた。

3.2.2 実践2(第6学年「カレーライス/光村図書6年」)

本実践では「登場人物の様子や心情を想像して読むこと」を学習内容としてデザインした。本実践で扱った題材「カレーライス」では、お父さんとの関わりの中で、中心人物のひろしの心情が、揺れ動く様子が描かれている。語り手が「ぼく」であるため、読者はひろしに同化しながら、読むことができるのが特徴である。また、ひろしは小学6年生という設定で、読者の子どもたちに近い存在として、共感的に読むこともできる。

そのため、授業では、「登場人物の様子を想像しよう」という課題で、音読を中心に、ひろしの様子や心情、ひろしから見たお父さんの様子や心情を想像するようにした。

取り上げるのは、第4時の授業である。この時間は、けんかをしていたのに、お父さんにあっさり謝られてしまい、戸惑いながらも素直になれないひろしの様子や心情を読んだ。『あっさり謝られた。最初の予定では、これでぼくもあやまれば仲直り完了。一のはずだったけど、ぼくはだまったままだった』という文から、子どもたちは、ひろしの内面の揺れ動きを想像していた。また、お父さんが謝っているのに、だまったままだったひろしについて、『急に』『あっさり』謝られても、すぐには感情が追いつかないなどと読んだ。さらに、『でもな。一日30分の約束を守らなかったのは、もっと悪いよな。』というお父さんの一言が、余計にひろしに意地をはらせていることや、『何があってもあやまるもんか、と心に決めた』という文から、前日に謝らないと決心したことがひろしの行動に影響していること

などを読んだ。子どもたちは、「謝ろう—謝るもんか」という、ひろしの心情の揺れ動きを、ひろしに同化しながら想像し、自分なりの言葉で表現していた。

また、多くの子たちがひろしに共感し、自らの体験を話した。子どもたちは、自らの体験から、ひろしの心情の揺れ動きを想像し、「わかる。わかる」と話していた。

授業の後半では、『言葉がもやもやとしたけむりみたいになって、胸の中にたまる』という一文から、ひろしの心情を想像した。子どもたちは、だまったままだが、内面ではお父さんに言葉を返すひろしの様子を、俯瞰的に捉えて読んでいた。俯瞰的に場面の状況を捉えながら、「直接話さない」ことで、「胸の中にたまる」ひろしの心情に思いを巡らせていたのだろう。

3.2.3 実践3（第3学年「もうすぐ雨に/光村図書3年上」）

本実践では、「登場人物の様子を想像して読むこと」を学習内容としてデザインした。本実践の題材「もうすぐ雨に」は、ファンタジーである。日常生活を舞台とし、「チリン」という鈴の音をきっかけに、動物の声が聞こえる不思議な世界へ入っていく。そして、題名にある「雨」を重要なファクターとして、作品を展開し、「雨」が降り出すことで不思議な世界から戻ってくる。このような不思議な世界への出入りを、本教材では、「ぼく」という一人称の視点で描かれているのが特徴である。よって、読者である子どもたちは、「ぼく」になり、「ぼく」の目や耳を通して、見えるものや聞こえるものを想像して読む中で、ファンタジーの不思議な世界を楽しむことができると考えた。

そして、「場面の様子を、思いうかべよう」という課題を設定し、音読を中心に、友だちと想像したことを聴き合う授業をデザインした。「ぼく」の目に見えるものや耳に聞こえることを想像しながら、音読したり、友だちの音読を聴いたりすることを大切にしながら、授業を行った。

取り上げるのは、第7時の授業である。この時間は、学校からの帰り道に、雨が降るにつれて、不思議な音も動物の声も「ぼく」には聞こえなくなる場面を読んだ。授業の前半で、子どもたちは、『かけだしたぼくの耳に聞こえてきたのは、あの音だ。雨とがっそうするみたいに、チリン、チリン、鳴り始めたのだ』や『しく小屋の中より、にぎやかだった。チリンチリン、チリンチリン、ひっきりなしに鳴って、遠くから楽しそうな歌声が聞こえてきた』という場面から、合奏のようなにぎやかな様子や、楽しそうな歌声が聴こえてきて「ぼく」が楽しい気持ちになっていくことなどを、次々に発言していた。そして、『チリンチリン、チリン

チリン』などの音を、実に楽しそうに音読していた。

授業の後半では、『だけど、雨がひどくなるにつれて、不思議な音も遠い歌声も、雨音にまぎれてきてしまった』というファンタジーの世界から戻ってくる場面にこだわり、「雨の音はどんどん大きく聞こえるけど、不思議な音は聞こえなくなっていく」、「だんだん、だんだん不思議な音が小さくなっていく」、「雨のスピード、ポツポツ、ポツポツポツポツ、最後にジャーって感じがする」、「夢だったのかな」など、雨の音が大きくなるにつれて不思議な音が小さくなっていき、現実世界に戻ってくる様子を想像して、何人もの子が話していた。また「さびしい感じがする」と自分の感想を話す子もいた。印象的だったのは、教室の空気感や、子どもたちの音読である。どこか寂し気で、儂い空気が教室を包み、自然と寂しげな音読になっていた。授業の前半の楽しそうな空気、音読とは対照的だった。

3.3 文学的文章の実践の振り返り

まず、子どもたちが、何を読み描いていたかを振り返る。実践1で、子どもたちは、場面の様子をありありと描いていた。「熱いような寒いような」や、「ひどくのがかわいた」の言葉から、ちいちゃんの心身の状態や、次第に現実感が薄らいでいく様子を描いていた。まるで映画を上映するがごとく、一連の物語が流れていく様を描いているようであった。さらに、その場面の背景や意味を感じ取ってもいた。最後のかげおくりで、一つではなく、四つのかげおくりが浮かんだという場面を読んで、子どもが、ちいちゃんの家族への想いと、家族の幸せの象徴としてのかげおくりを結びつけていたことがわかる。一つと四つという対比から、悲壮感とともに、「かげおくり」に対して、特別な意味（家族の幸せの象徴）を感じ取っていたのだと考えられる。また「(かげおくりを) どうしてもしたかった」という子どもの発言からも、「かげおくり」に対する特別な意味を感じ取っていることがわかる。これは実践3で、雨を想像することを通して、ファンタジーから現実世界に戻ってくる様子を、描いていたことからいえる。子どもたちは、目に見える場面の様子を描くだけでなく、目に見えない作品の背景や意味をも描こうとしていたのではないだろうか。

次に、どのように描いていたかを振り返る。実践2で、子どもたちは、ひろしに同化しながら描いていた。麻美(2017)は、同化を、自分の意識を一端登場人物になりきって、その内面を想像するとしている。これは、なりきった登場人物の意識と、現実の自分の意識というように、意識が二重化していることであり、自分と登場人物の意識が一体化・融合していることと区別したい。幼い子が、登場人物を、自分や自分の友だ

ちのように捉えて感想を話すことがある。これは後者の自分と登場人物の融合であるといえる。どちらがよいということではなく、どちらの状態にもなり得ることを理解しておきたい。授業でも、子どもは、自分の体験と結びつけ、ひろしを自分に引き寄せて読んでいた。自分の意識とひろしの意識が一体化しているから、「わかる、わかる」なのである。また場面の様子を俯瞰的に捉えて、ひろしの心情を描いてもいた。お父さんとのやり取りや、二人の状況を捉えながら、「直接話さないからもやもやする」とひろしの心情を捉えていた。別の場面では「早く謝ればいいのに」と、ひろしを突き放したような見方をしていることもあった。これは登場人物を客体化し、異化して読んでいたといえる。そうすることで、同化して読んだひろしの心情と比べながら、描いた作品世界を再構築しているのであろう。子どもたちは、「自分と登場人物との一体化・融合としての同化」、「意識を二重化させる同化」、「俯瞰的に捉える異化」などの読み方をしながら、作品世界を読み描いていることがわかった。

さらに、読み描くことで起きる現象を振り返る。実践3で、子どもたちは、場面の様子を想像している中で、『合奏するみたいこ』、『にぎやか』、『楽しそうな歌声』からは、楽しく陽気な様を描き、『不思議な音も遠い歌声も、雨音にまぎれてきてしまった』からは、ファンタジーの世界から出る寂しく、儂い様を描いていた。ここで注目したいのは、前者の際は、楽しく陽気な教室空間で、話したり、音読したりしていたのに、後者の際は、寂しく、儂げであったことである。子どもたちの表現や教室の空間そのものが、変わっていることを肌で感じた。作品世界と現実世界が地続きになり、子どもたちを取り巻く空間は、作品世界に合わせて変容し、いつもの教室がまるで別の空間に感じられる。それは、子どもが自身の意識の中で構成しているというわけではない。子どもの表現も変容しており、むしろ、子どもたちはその中に巻き込まれているようである。これは、メルロ＝ポンティ(1967)のいう「生きられた世界」ではないだろうか。子どもたちは、読み描くことを通して、「生きられた世界」を共有していたのだと考える。それこそが、アートの学び所以なのではないだろうか。

そして、三つの実践いずれにおいても、子どもたちは、自分の感性で作品を捉えていた。実践1で、子どもが「ちいちゃんがかわいそう」、「家族に会えてよかった」と発言したのは、自分の感性から出た言葉である。これは、読み描くことで、常に揺れ動かされる。より深く描くことができれば、より大きな感動が伴うであろう。また、読者の状況によって、新たな感動が生まれることもある。例えば、実践2の「カレーライ

ス」では、個人の生活背景によって感じ方が違っていたし、大人になってから読むと、感じ方が変わるだろう。実践3の「もうすぐ雨に」は、雨の日に読んだときは、感じ方が変わっていた。これは読者の状況によって、描かれる世界が更新されることを示しているのではないだろうか。

4. 総合的考察

4.1 説明的文章と文学的文章を「読むこと」

説明的文章と文学的文章の読みについて、実践を基に振り返ってきた。実践からみえてきた読みを整理すると、次の表1のようにまとめられる。ここでは、説明的文章と文学的文章、それぞれの読みの特徴や学びについてまとめていく。

表1 実践からみえる読みの様相

	説明的文章	文学的文章
本質	・文章を評価しながら読むこと ・筆者との対話	・読み描くこと ・作品との対話
主な学習活動	・評価読み	・音読を中心に、想像して読む
実践からみえる読みの様相	・自分の経験を想定して読む ・多角的に文章を検討する(内なる読者をたくさんつくる) ・間主観的に読む(筆者の理解)	・自分の感性で読む ・作品世界の背景や意味を感じ取る ・登場人物に同化したり、異化したりして読む ・生きられた世界の共有

4.1.1 説明的文章を「読むこと」

三つの実践の子どもたちから、説明的文章を読むことで、読者の中に内なる読者がたくさん生まれること、またそれは、多角的に文章を検討する過程であり、そうすることで理解を深め、新たな意味を創造することができるがみえてきた。さらに、筆者をわかろうとすることは、間主観的な読みであることもわかってきた。説明的文章を読むことは、筆者との対話であり、読者の能動的な行為だといえるだろう。

一方で、説明的文章の読みは、「論理的な読み」であることも特徴である。説明的文章は、筆者の伝えたいこと・ものを、読者にわかりやすく伝えようと書かれたものであるため、その文章は論理的に構成されたものとなる。よって、対象となるもの・ことは、因果関係によって説明されたり、事例を使って、比較・対照させながら説明されたりすることが多い。読者が、対

象について理解するためには、その論理を紐解くことが要求される。説明的文章の学習で、子どもたちが文章構成や段落相互の関係などを学んだり、要点を押さえたり要約したりするのは、そのためである。

しかし、「論理的な読み方」を身につけることを目的とした学習では、子どもたちは主体的に学べないし、本質に即した学びにもならない。他方で実践事例のような、「評価読み」は、ともすれば子どもたちの観念的な読みで終わってしまい、「論理的な読み方」を軽視しているという危惧がある。説明的文章の学習について考えるには、「論理的な読み方」と、説明的文章の本質との関係を整理する必要がある。そのキーワードが、「筆者」である。

「論理的な読み方」を身につけることが目的となる場合、文章は論理的な読み書きの道具となり、そこに筆者はいない。この点に課題がある。しかし、文章を「筆者との対話」の媒介と捉えれば、筆者は常に文章の中に、対話の相手として立ち現われる。そうすると、対話するために、読者である子どもの内に、文章に書かれていることを正しく理解したり、筆者がどうしてそのように書いたのかを推論したりする必然性が生まれてくる。つまり、評価読みは、「筆者との対話」を目指すものであるとともに、子どもたちがアクティブに論理を学ぶことができる読み方だといえる。

このように、説明的文章を読むことは、筆者との対話であり、筆者の論理を紐解きながら自分なりの意味を創造することであり、読者の能動的な読みの姿勢を意味している。よって、説明的文章の学びは、評価読みなどを通して、「筆者との対話」がアクティブになることが求められる。そして、その読みの過程として、多角的に文章を検討し、内なる読者がたくさん生まれる状態になること、間主観的に筆者をわかろうとすることなどが位置づくだろう。

さらに、子どもたちの読む状況を変えていくことで、豊かな読み、新たな意味の創造を促すことができると考える。状況の変更の具体として、教師や仲間との対話や、読みの立場を変更すること（読者の立場→筆者の立場）などが相当する。

4.1.2 文学的文章を「読むこと」

文学的文章の特徴は、文章が「文学作品」だということである。この点において、説明的文章と決定的に違う。作品世界を描くから、アートの学びであり、読者の想像力による創造活動である。これは文章を解釈させることではない。なぜなら文章の解釈を求めると、唯一無二の作品世界を描くことになるからである。解釈を目的とした授業だと、求める作品世界は授業者が描いたものとなり、授業者の読みを押しつけることに

つながる。実践で、子どもたちは自分の感性で作品を読み、一人ひとりが、自分なりの世界を描き、感動を得ていた。また、描いた世界を何度も更新させてもいた。解釈が、読み描くという読みの本質から逸れることは明らかである。石井（2006）は読むことを、解釈ではなく、「味わう」としたが、「味わう」とは、自分の感性で作品を読み、描く作品世界を更新させていくことだと整理できる。

また、実践の子どもたちの読みからは、作品世界の背景や意味を描く可能性が示唆された。その「作品ならではのもの」を感じているのである。ただし、これは「作品の主題」であり、「作者の主題」ではない。文学作品は、作者の創造活動による産物である。そのため、作品と作者の情動や背景（作者の人生や生きている社会）は、無関係ではなく、作品には「作者の主題」があるだろう。しかし、読者は、「作者の主題」を受け取るために読んでいるわけではないし、「作者の主題」そのものを受け取ることはできない。読者の主観が入るため、それは読者によって価値づけられたものになるからである。読者が作品を読む過程で感じ、生まれるものを指して、「作品の主題」と表した。

このとき、子どもたちは同化したり異化したりと、多様な読み方をしていることも実践からみえてきた。一人の読者の中に、複数の読者が存在しているようである。読者は、多様な読み方を身につけることで、作品世界をより鮮明に、より深く描くことができる。しかし、だからといって、読み方を身につけることが目的となるわけではない。文学作品が読み方を学ぶための道具になってしまうからである。多様な読み方は、読者が言葉や文にこだわり、何度も何度も作品を読む過程で、身につけていくものとしてほしい。

以上のように、文学的文章を読むことも、読者が主体として作品と向き合う、能動的な行為だと整理できる。同時に、子どもたちは、対話の過程で、場面の様子を描くだけではなく、「作品の主題」に触れ、多様な読み方を身につけていくこともわかった。

文学的文章を読むことを、「作品との対話」とするならば、その学びは、「作品との対話」をアクティブにするものとなる。文学的文章の場合、実践のように音読を中心とした学習活動にすることや、他者と想像したことを聴き合うことが大切となるが、私は、新たに「生きられた世界」に可能性を見出したい。読み描くことで、現実の世界と作品世界は地続きとなり、読者である子どもたちは「生きられた世界」を共有する。これは、逆説的というと、「生きられた世界」の共有を通して、子どもたちは、作品世界を描いていることでもある。文学の読みの研究では、「没入」（小山内・楯見 2013）という体験が考察されているが、私は「没入」を、読

者が時間や空間がいつもとは違って感じられる「生きられた世界」を体験している状態だと考える。この作品世界への「没入」が文学的文章の学びを豊かにするのではないだろうか。このように考えると、授業者の居方が重要であり、前提として授業者も作品世界に没入し、子どもたちとともに、「生きられた世界」を共有する必要があるだろう。今後は、子どもの読みと、授業者の言葉（内容・音声）や振る舞いとの関係も丁寧に省察することが課題である。

4.2 国語科「読むこと」の学び

ここまで、説明的文章と文学的文章の読みを整理し、それぞれの学びのあり方を考察してきた。ここからは、両者の共通点を考察することで、国語科「読むこと」の学びのあり方を示してみたい。

説明的文章でも、文学的文章でも、「読むこと」は、「対話」であり、読者の能動的な行為であった。よって国語科「読むこと」では、「読むこと」そのものが目的となり、子どもたち一人ひとりが、読む主体として、文章に向き合うことが求められる。これは「授業者がその文章について子どもたちに教える」ことでも、「授業者が何かを、その文章で教える」ことでもない。いずれにしても、「教える—学ぶ」という関係の中で、文章が道具となっていることには変わりない。文章は、「対話」の媒介であり、子どもたちは、読みの過程で、学習内容を学ぶ。アクティブにするべきは、「対話」であり、子どもたちの読み、そのものである。国語科「読むこと」は、主体的な読者を育てる学習なのである。

また、読者の状況が変わると、新たな読みにつながることも共通していた。読者である子どもたちの状況を変えることで、対話としての読みをアクティブにしていけることができる。状況の変え方は、説明的文章と文学的文章では違うが、他者との対話が共通して重要である。子どもたちは、友だちと聴き合うことを通して、自らの読みを再構築し、新たな意味を創造していくことができる。

この他者は、実在する他者（教師や友だち）だけではない。自分の内にも、複数の読者が存在している。説明的文章では、多角的な文章の検討の過程として、文学的文章では、多様な読み方として、一人の読者の内に複数の読者が生まれていた。実在する教師や友だちと対話しつつ、自分の内で複数の読者と対話しているのである。

最後に、以上のことを、佐藤（1995a）の対話的学びの三位一体論に基づき、「国語科『読むこと』の対話的学びの三位一体」（図3）として整理したい。対象との対話は、筆者・作品との対話であり、読者が主体として、能動的に文章に向き合うことであった。自己との

対話は、自己内の複数の読者との対話を意味し、様々な読みの過程を経ることで、子どもたちの読み方が定着していくことが求められた。他者との対話は、友だちとの聴き合いを意味し、読みの再構築、新たな意味の創造を目指すことであった。そのために、読者が読む状況を変化させていくことが、重要であることもわかった。

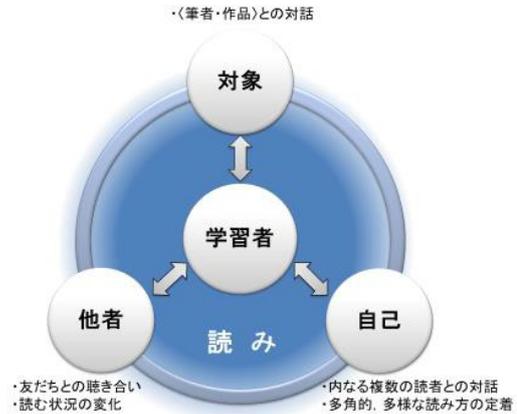


図3 国語科「読むこと」の対話的学びの三位一体

5. おわりに

本稿では、4年間の実践事例の検討を基に、説明的文章と文学的文章の読みについて整理するとともに、教科の本質（真正の学び）に即した国語科「読むこと」の学びを示すことを目的とした。その結果、説明的文章は、筆者との対話であり、論理を紐解きながら自分なりの意味を創造することであること、文学的文章は、作品との対話であり、読み描くという創造活動であることが整理された。また、両者の共通点を考察することで、読むことは「対話」であり、読者の能動的な行為であることが明らかとなった。そこから国語科「読むこと」の学びは、「対話」としての読みに基づく、主体的な読者を育てるものであり、「読むこと」をアクティブにする活動が必要であることが示された。さらに、「対話」としての読みの過程をまとめる中で、国語科「読むこと」の対話的学びの三位一体が導き出された。

小学校学習指導要領解説国語編（文部科学省，2018）では、「読むこと」の学習過程として、「構造と内容の把握」、「精査・解釈」、「考えの形成」、「共有」という四つの過程が提示されている。本稿の「対話」としての読みからみると、四つの過程は、順に辿るのではなく、往還していると捉えられる。よって、「構造と内容の把握」→「精査・解釈」→「考えの形成」→「共有」と、一方向性をもった単元ではなく、単元の中で、また1時間の授業の中で、これらの過程を往還しながら読むような単元が構想されるべきであろう。

一方、本稿で示した、国語科「読むこと」の学びは、全般的なものであり、当該学年における教材との関連を示したものではない。具体的な教材との関連や、小学校6年間を見据えた、学校としてのカリキュラム開発については今後の課題としたい。

6. 実践提案の解説

6.1 学校教育学の立場から

第一筆者の4年間の実践事例は、三重北小学校の7年間の「教室と職員室の協同的な学びの改革」としての実践研究の中で生み出されたものであり、それは佐藤(1995a)の「対話的学びの三位一体論」に基づくものである。これまでの7年間、第二筆者は共同研究者として、三重北小学校の実践研究に関与(年間7回程度の校内研修会への参加)してきた立場から(若林ら, 2019)、実践提案が大切にしたいことを考えてみたい。

被教育者としての国語科の授業(「読むこと」)を思い返したとき、「大事なところに線を引き、筆者の言いたいことを要約する授業」、「登場人物の気持ちになって、思ったことを発表し合う授業」が頭に浮かぶのは、私だけであろうか。そこには、知らない動植物を図鑑や事典で調べているときのドキドキ感、知りたいことを夢中になって解説書で探索しているときのワクワク感、あるいは、結末がわかっている物語を何度も読んでいるときのハラハラ感などが、ほとんどなかった。実践提案からは、本来このような読書好きの子どもたちを、国語科の授業によって遠ざけるのではなく、むしろ、それを国語科「読むこと」の根幹に置くことの重要性を提起しているように感じられた。

そもそも「読むこと」とは、「読む」とは異なり、「読み方」とも異なる。「読む」や「読み方」からは、「主体としての学習者である子ども」と「正しさを内在する客体としての文章」の二項に分けられ、「文章(客体)」を「子ども(主体)」の認識対象物と位置づけ、それを獲得していく授業がイメージされる。そのため、実際の授業では、既に正しいと公認されている「読み方」を子どもが獲得する、できるようになるといった側面が強調される傾向となる。つまり、「二項対立図式による授業」とは、理念・理想的な状態(姿)を措定し、ついで諸制度や人々の営みをそれへの貢献に対応させて考えるという構造機能主義的な意味を基盤にしているため、読みの世界で享受されるはずのドキドキ感やワクワク感、ハラハラ感などが捨象されていくのであろう。

実践提案では、「読むこと」とは何かを問いながら、その本質(真正の学び)は「対話」であるとし、説明的文章においては「文章を評価しながら読むこと(筆

者との対話)」「(2.1)、文学的文章においては「言葉や文から読み描くこと(作品との対話)」「(3.1)であると、「読むこと」における学びの内容の視点がシンプルに示されている。また、説明的文章では、読者と筆者を二分せず、読み手になったり(納得できるか)、書き手になったり(説得力はあるか)する「あいだ」が重視され、文学的文章では、現実(現実世界)と虚構(作品世界)を二分せず、登場人物になったり(同化して読み描く)、登場人物から離れたたり(異化して読み描く)する「あいだ」が重要であるとし、「読むこと」における学びの展開の視点がシンプルに示されている。

実践事例から導き出された「読むこと」における学びの内容と展開の視点は、いずれも「読むこと」を「モノ的世界」として捉えるのではなく、「コトの世界」として捉えようとしている。読み手になったり書き手になったり、あるいは、登場人物になったり登場人物から離れたりしながら、他者や自己に入り込んで、そこから世界を見るという認識方略は、佐伯(1995)の学習論につながるものである。また、その「あいだ」を、主体とも客体ともわかちがたく、つかずはなれずききつもどりつする遊動のパトスの関係と位置づけ、「読むこと」を自在であってどない往還関係の動きとして捉えようとする認識方略は、西村(1989)の遊戯論に通ずるものがある。

このような〈わたし〉が対象や相手を動かすと同時に、対象や相手によって〈わたし〉が動かされることになるという、動的で力動的な相互作用は、近年の教育学において提唱されている社会構成主義的学習観の考え方と合致する。それは、「学習」を所与の知識や技能の個人的獲得のための個人の内的プロセスとして見るのではなく、他者とのかかわりのある多様な活動を通して意味を構成していく社会的行為と見立てる学習観(広石, 2005)である。単なる知識の獲得が目的ではなく、他者と知識を「分かち合っている」状況やプロセスを学習と捉えようとするものである(荻宿, 2012)。実践提案では、その状況やプロセスにあたる「あいだ」が企図され、そこを子どもたちが行き来することによって、論理的思考力が鍛えられ、情緒が養われ、結果として、批評的な読みや創造的な読みをする子どもたちの姿が、実際の授業からも垣間見えたことから、「読むこと」と「読み方」は相反しないと言える。

しかしながら、実践事例から導き出された「読むこと」における学びの内容と展開の視点を実体的に捉え、授業に取り入れようとした途端に、「読むこと」と「読み方」が分断され、子どもの「生きられる世界」を奪うことになるであろう。実践提案が大切にしたいこととは、『「読むこと」の学び』の認識様式の転換である。すなわち、第一次的に文章(客観)が既に在り、それ

が二次的に関係しあって世界が構成されると考えるのではなく、世界は一次的に主観の関係の中からつくりだされた共同主観的（間主観的）に構成されると捉える関係論的な認識様式への転換（岡野，2018）である。「読むこと」とは、文章（表現）を自明のものとしてせず、「そこに文章（表現）がある」という認識から離脱することから始めなければならないであろう。

6.2 国語科教育学の立場から

国語科の授業に関わる先行研究において、「資質・能力」は「対象が変わっても機能することが望ましい心の働き」「『学び方』や『考え方』といった汎用性の高い『方法知』」（青山，2017）などと捉えられている。この捉え方は国立教育政策研究所編（2016）をふまえたものであるが、国語科で何らかの「方法知」を扱おうとする発想はこれまでの研究や実践においても散見される。たとえば鶴田（1999）は、既に20年前に「子どもに何を教えるか（学ばせるか）」という国語科内容論の基礎として、文学の授業では、a（教材内容）、b（教科内容）、c（教育内容）という三つの概念を三層構造として設定することを提案している。そこでの「教科内容」とは、「国語科固有の言語活動や文章表現に関する科学的・普遍的な概念・法則・原理・技術」であり、『読む・書く・話す・聞く』にかかわる言語技術のことを指す。鶴田（1999）は、この「教科内容」について「文学の授業では、作品をおもしろく、イメージ豊かに、主題・思想にまで掘り下げて深く分析する技術であることが望ましい」と述べている。こうした論述にも表れているように、国語科の「教科内容」としての「言語技術」は、「読むこと」の成立とその質的向上のためのものである。「言語技術」を「方法知」あるいは「読み方」と換言するならば、「読み方」は「読むこと」と結びつくことによってこそ意味があるといえる。本稿で提案された実践から導き出された「読み方を身につけることが目的となるわけではない。文学作品が読み方を学ぶための道具になってしまうからである。多様な読み方は、読者が言葉や文にこだわり、何度も何度も作品を読む過程で、身につけていくもの」として（4.1.2）という考察は、「読むこと」と「読み方」の望ましい関係について再考を促すものとして位置づけられよう。

実践を経て得られた考察において、「説明的文章でも、文学的文章でも、『読むこと』は、『対話』であり、読者の能動的な行為であった」（4.2）と述べられている。「対話」は、国語科教育学において追究されてきた概念の一つである。他者との交渉によって見解の違いを解消し一定の合意を得るというのも対話の一つの姿である。ただしそれだけが対話ではない。対話において

は「同一性ではなく他者性によって意味が生成する」（桑野，1987）のであって、対話によって相違が解消されることはなく、対話に臨む者＝差異ある者のそれぞれに豊かさがもたらされるという見方もある。本稿における実践提案は、こうした対話観の必要性を示唆している。「子どもたちは、『読者』でも『筆者』でもあり、またそのどちらでもない、曖昧な存在」（2.3）、「筆者をわかろうとすることは、間主観的な読みである」（4.1.1）といった指摘は、「読むこと」における他者性の問題に関わるものである。自他を同一視しない、すなわち他者性を前提にした対話によって主体的な読者（子ども）が育まれる。自らとは異なる他者との対話を通じて、各自の主体が立ち上がるのである。そうした主体の形成とその充実にも対話の値うちは見出される。なお、他者との関係によって主体が形成されるという考え方は目新しいものではない。文学的文章においてもそのような主体像は描かれており、子どもたちはそれに繰り返し出会うことだろう（小学校教材「モチモチの木」の豆太、中学校教材「空中ブランコ乗りのキキ」のキキ、高校教材「舞姫」の太田豊太郎など）。対話が子どもの主体を立ち上げ、またそれを鍛える。国語科の授業はこのような対話観に基づいて構想し実践されるべきであろう。そういった対話としての「読むこと」を成り立たせたりその質を向上させたりするために、多様な「読み方」（方法知）が必要となるのであり、より高い「資質・能力」が求められるのである。

説明的文章を「読むこと」は「筆者との対話であり、論理を紐解きながら自分なりの意味を創造することである」（5）と捉える考察は、筆者の論理を辿るとともに子どもが自らの論理や表現を生み出す学びを求めてきた説明的文章の学習指導研究に符号する。そして文学的文章を「読むこと」は「作品との対話であり、読み描くという創造活動である」（5）と捉える考察は、上掲引用の鶴田（1999）における「イメージ豊かに」という叙述に象徴される、文学的文章の学習指導研究が尊重してきた読みのあり方と合致する。すなわち本稿における実践提案は、国語科教育学における「読むこと」の研究の延長線上にあるものとして位置づけられる。そこでの対話の追究は、国語科教育学が検討を重ねてきた対話のあり方を改めて示唆するものであり、さらには「読むこと」と「読み方」との関係問い直すものでもあった。本実践とその考察を契機として、国語科における対話としての「読むこと」の一層の充実が図られることを期待したい。

引用・参考文献

- 青山由紀 (2017) 国語科が目指すこれから求められる「資質・能力」の育成. 青山由紀編 「資質・能力」を育成する国語科授業モデル. 学事出版, p.8.
- 麻美ゆう子 (2012) 子どもの読み及び教材の分析とヴィゴツキー理論: 子どもの発話と教材, 教師が行う二つの分析課題に迫る. 一光社.
- 麻美ゆう子 (2017) 授業の構造とヴィゴツキー理論: 授業は, 教師と子どもの精神的相互交流によって実現される. 子どもの未来社.
- 中央教育審議会 (2016) 平成 28 年 12 月 21 日「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」
- 広石英記 (2005) ワークショップの学び論: 社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義. 教育方法学研究 31: 1-11.
- 石黒広昭 (1990) 「読む」ということ. 佐伯 胖・佐々木正人編 新装版アクティブ・マインド: 人間は動きの中で考える. 東京大学出版会, pp.229-260.
- 石井順治 (2006) ことばを味わい読みをひらく授業. 子どもと教師の「学び合う学び」. 明石書店.
- 荻宿俊文 (2012) まなびほぐしの現場としてのワークショップ. 荻宿俊文ほか編 まなびを学ぶ. 東京大学出版, pp.69-116.
- 国立教育政策研究所編 (2016) 国研ライブラリー 資質・能力 [理論編]. 東洋館出版社.
- 鯨岡 峻 (2006) ひとがひとをわかるということ: 間主観性と相互主体性. ミネルヴァ書房.
- 桑野 隆 (1987) バフチン〈対話〉そして〈解放の笑い〉. 岩波書店, p.10.
- メルロ＝ポンティ; 竹内芳郎・小木貞孝訳 (1967) 知覚の現象学 1. みすず書房.
- 文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領解説 国語編. 東洋館出版社.
- 西村清和 (1989) 遊びの現象学. 勁草書房.
- 岡野 昇 (2018) 関係論的アプローチによる体育学習の再検討. 風間書房.
- 岡野 昇・青木 眞 (2018) 体育における「主体的・対話的で深い学び」に関する考察. 三重大学研究紀要教育科学 69: 259-266.
- 小山内秀和・楠見 孝 (2013) 物語世界の没入体験: 読解過程における位置づけとその機能. 心理学評論.
- 佐伯 胖 (1995) 「学ぶ」ということの意味. 岩波書店.
- 佐藤 学 (1995a) 学びの対話的实践へ. 佐伯胖ほか編 学びへの誘い. 東京大学出版会, pp.44-91.
- 佐藤 学 (1995b) 学びの文化的領域. 佐伯胖ほか編 学びへの誘い. 東京大学出版会, pp.143-163.
- 佐藤 学 (2012) 学校を改革する: 学びの共同体の構想と実践. 岩波出版.
- 田近洵一 (2013) 創造の読みの理論. 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, pp.13-75.
- 鶴田清司 (1999) 文学教材の読解主義を超える. 明治図書, pp.18・21.
- ヴィゴツキー; 柴田義松訳 (2001) 新訳版・思考と言語. 新読書社.
- 若林徳亮・岡本雅代・岡野 昇 (2019) 学び合う文化を育む学校づくりに関する実践研究. 三重大学教育学部研究紀要教育実践 70: 419-429.