



共通作品を分かち合う読書パートナーを活用した探究的学習の展開：
学習者が〈相手〉を選択する言語活動を設定した、単元「あの人と読む『やまなし』のナゾトキレター」の実践を通して

メタデータ	言語: 出版者: 公開日: 2024-03-11 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高木, 公裕 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/0002000127

共通作品を分かち合う読書パートナーを活用した探究的学習の展開

～学習者が〈相手〉を選択する言語活動を設定した、

単元「あの人と読む『やまなし』のナゾトキレター」の実践を通して～

高木 公裕

キーワード 〈相手〉を選択する言語活動 読書パートナー やまなし 弱い紐帯の強み
読書ネットワークの構築 令和の日本型学校教育 探究

1 研究の目的

本稿は、学習者が〈相手〉を選択する言語活動を設定した探究的学習について、単元「あの人と読む『やまなし』のナゾトキレター」を通して、その効果や意義について分析、検証したものである。

研究に至る背景については、拙稿(2023)、「学習者が選択する読書パートナーを活用した探究的学習の展開—学習者が〈相手〉を選択する言語活動の可能性について—」で言及しているため、詳細は割愛し、本稿では、研究に至る背景について簡潔に示していく。

国語科の学習においては、学習指導要領解説にも明記されているように、言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語科の資質・能力の育成させることが第一義的な目標に掲げられている。国語科における授業改善の一旦としては、教材への依存の高さが挙げられており、授業のねらいを明確にした言語活動の設定が求められている。まぎれもなく国語科は、言語能力を育成する中心的役割を担う教科であり、従前より国語科の授業改善で述べられているように、教材を教えるではなく教材で教えることを通して、言語能力のより一層の育成が図られていることが期待されているからである。さらに、この言語活動については、学習者による相手意識や目的意識の涵養が重要視され、とりわけ書くことの領域を中心に、何を、どのように、何のために、誰に向けて学習するのかを明確にすべきであるとされてきた。近年では、書くことの領域にとどまらず、話すこと・聞くことの領域や読むことの領域においても、相手意識や目的意識が明確にした言語活動を設定した実践も見受けられるようになってきている¹(長屋 2023 など)。

しかしながら、この言語活動における相手意識や目的意識を明確にする段階で、教師が一方的に選択をしたり、学級全体の総意として、学習者での話し合いを基に決定されたりしてきており、学習者個人には、相手を選ぶ選択権が無かった。もちろん、学校行事との接続や各教科等との関連を踏まえて言語活動を設定することも考えられると指導計画の作成にあたるように示されているが、相手意識や目的意識が画一的で一律一斉的に設定されていることに変わりはない。

中央教育審議会が2021年1月26日に公表した答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～すべての学習者たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～にもあるように、急激な社会変化の中で、学習指導要領の確実な実現とICTの活用によって、一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値ある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら、豊かな人生を切り開き、持続可能な社会の創り手となることができるようになるために、個別最適な学びと協働的な学びの実現が求められている。とりわけ、個別最適な学びにおける、学習の個性化においては、「(中略)子供の興味・関心に応じ、一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自

¹ 例えば、長屋樹廣(2023)による、「かさこじぞう」を用いた一年生との交流実践がある。

身の学習が最適となるように調整する」とあり、多様な他者との探究的な学びを通して、多様な児童生徒一人一人の興味・関心等に応じ意欲を高めやりたいことを深められる学びの提供することが明記されている。この答申の中で、学校教育の質と多様性、包摂性を高め、教育の機会均等を実現する視点とこれまでの実践と最適な ICT の組み合わせを実現する視点から、個々の学習者が多様な他者や社会と繋がり、時間的・空間的な制約に縛られることない学習の場の実現について言及されているのである。まさに学習者を起点として、学校内外で「繋がる」探究的学習の展開である。

この視座から小学校国語科教育における言語活動の実際に目を向けてみると、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現を目指し、学習者の「問い」を起点とした課題解決過程の個別化や一斉授業による話し合いだけに終始しない、学習形態の柔軟化も見られるが、言語活動の内実については検討された研究が少ない。主体的な学びを実現するために、学習者が自己決定し、選択する過程は必要不可欠である。とりわけ、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現の名のもとで、学習者の自由で責任のある選択肢が増えたように感じるが、実際には、教師が単元の学習について枠組みを決め、ルールを引き、学習者はその中で、小さな選択を迫られたり、あるいは、学級の大多数の考えによって、学習者個々人の思いや考えが淘汰されていたりしている場合もある。国語科において、言語活動を通じた授業実践は増えつつあるとの報告も見受けられたが、一方で、上述したような相手意識や目的意識の画一性や一律一斉性については、個別最適な学びの実現の視座から再考の余地があるのではないだろうか。ここに、本研究における大きな問題意識がある。

そこで、本稿では、学習者が〈相手〉を選択する言語活動を設定した、単元「あの人と読む『やまなし』」のナゾキレター」の実践例を基に、その成果と課題、さらに、研究の展望を整理することとする。

2 先行研究

本稿では、宮沢賢治「やまなし(光村図書6年)」を用いた、文学的な文章を「読むこと」の単元の実践を取り扱う。言語活動における相手意識や目的意識の設定については、「話すこと」や「書くこと」の領域において実践が積み重ねられてきている。それは、この二つの学習領域がアウトプットに関わる言語能力だからである。その意味では、インプットの言語能力である「読むこと」の実践においては、相手意識や目的意識を明確にした言語活動も見受けられるようになってきているが、依然として一斉授業における学習者の話し合いに終始するような教室の中に留まることを前提とした実践が数多く見られるのが現状である。そこで、先行研究にあたっては、文学的な文章を「読むこと」(読書)の先行研究において、教室内外の様々な〈相手〉と学習活動を組み立てている実践についてレビューを三つの視点から整理することとする。

(1) パートナー読書

パートナー読書を提唱しているのは、足立(2012)である。足立(2012)によれば、「パートナー読書」とは、「1 学校の中で扱える。」「2 生徒の動機づけになる。」「3 本を集めるのが容易である。」「4 読んでいる中身をチェックできる。」「5 学校で扱う意義を生かして生徒同士の交流が行える。」という5つの観点を基に、中学校現場に適した二人組型交流読書指導法のことである。足立(2012)では、中学生と大学生がパートナーとなる異年齢パートナーの二群を用意したり、読んだことについて直接話し合いをする「直接交流群」、学校図書館に展示する本につけるポップを作る「協同作業群」、実際にはパートナーが会わず手紙の交換を行うこと交流を行う「間接交流群」の3群を用意したりしながら、「パートナー読書」の効果的な実践について明らかにしている。足立(2012)は、二人組で読書を行うことについて、「パートナーを持つことが、生徒の動機づけになることについては、ある程度認められた。しかし、パートナーの組み方によっては、このことが動機づけに結びつかない場合もある。」と、パートナーを組んで読書に取り組む一定の効果を示した上で、「年齢差があり知ら

ない相手である大学生との手紙交換では、パートナーの存在が強い動機づけとなっていた。だが、パートナーを大学生に求められるとは限らないと、多くの教諭が自分の学校ないし学級におけるパートナーづくりを考えていた。」と、年齢差ありの間接的交流の強い動機づけが認められたが、多くの教諭が学校内のネットワークにおけるパートナーづくりを想定していたとしている。また、「大学生の手紙交換は、深く読むのに最も適した方法であると教諭たちに受け止められた。」と、大学生との手紙による間接的な交流の効果について教師たちが肯定的に受け止めていることを報告している。

また、足立(2020)では、アメリカの都市部で行われていたボランティアプロジェクト In2Books²との大人と小学生の手紙交換の事例を参照し、異なる年齢のパートナーと、同じ本を読んで手紙を交換することで、In2Books を日本の文脈の中で展開させた時に、どのような効果や課題があるのかを明らかにしている。足立(2020)の研究の目的を、「パートナー読書として In2Books を参考にしながら、小学生が読書に親しみ、思考力をつけ、書く力を伸ばす方法、またその付けた力を評価する方法を開発することである。」とし、対象が小学2年生であったことの問題点も指摘しつつ、本を読んで手紙を書く活動は、学習者にとって魅力的なものであり、長い文章も厭わずに書くことができるようになってきたと報告している。

(2) ピア・リーディング

久次(2018)による整理に依拠し、ピア・リーディングの概念に触れる。ピア・リーディングとは、ピア・ラーニングの中でも読解のために行われるものをいう。ピア・ラーニングとは、主に日本語教育において、を「言葉を媒介として、学習者が協力して学習課題を遂行」していく学びの方法であると定義されている。ピア・ラーニングの中でも特に読解のために行われるものをピア・リーディングと呼び、館岡(2005)は「学習者同士が助け合いながら対話を通して問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動」と定義している。その具体的な方法として、館岡・池田(2007)は 2種類の方法を提示している 1 つはグループのメンバーがそれぞれ異なるテキストを読んで自分が得た情報を持ち寄るジグソー・リーディングで、もう1つはメンバーが同一テキストを読んで、そこから各自の読みの違いを検討するプロセス・リーディングである。さらに、プロセス・リーディングについては、同一のテキストをいっしょに一文ずつ確認して、読みの全てを共有するタイプと、同一テキストを各自が読んだ後に対話をすることによって理解内容を共有し、各自の理解の吟味や進化を目指すタイプとで区別している。

このピア・リーディングは、学習者の相互行為の中で、知識がどのように構築されているのかということや学習者が知識の獲得に向けて、どのような相互行為能力を遂行しているのかを明らかにするために、会話分析を用いながら質的な研究が進められている。このピア・リーディングにおける研究において、着目したいのは学習者同士の間、知識の勾配と知識の均衡という概念で、知識の構築過程を示していることである。

(3) リーディング・ワークショップ

「In the Middle - A Lifetime of Learning About Writing, Reading, and Adolescents -」において、リーディング・ワークショップ及びライティング・ワークショップの実践を紹介したのは、Atwell Nancie(2015)である。リーディング・ワークショップ及びライティング・ワークショップとは、学習者が自立した書き手や読み手に成長できることをねらいとして、学習者が学習活動の中でひたすらに書いたり読んだりする時間を大切にした指導方法である。具体的なやり方は教師によって違いがあるものの、基本的な構成として、教師との一対一のやり取り

² 足立(2016)によれば、In2Books は 1997 年にアメリカに設立された NPO でもあり、そのプロジェクトを指す。2000 年代前半には、ワシントン DC を中心に都市部の学校・学級において展開された。

であるカンファランスを伴ってひたすら個人で作品を書きあげる活動を中核として、その前に書くための技術について全体で学習するミニ・レッスン、最後にその時間の成果を共有する時間が設けられている。また、ライティング・ワークショップの方法を読むことの学習にも応用したものがリーディング・ワークショップである。

リーディング・ワークショップでは、文学のミニ・レッスンとして、レター・エッセイという手法が用いられている。レター・エッセイとは、リーディング・ワークショップで、本についてのやり取りを教師か他のクラスメイトに宛てて、手紙形式で論じる方法である。学習者は、読み終わった本から最も取り上げたい1冊を選び、3週間ごとに、ノートに3ページ以上書くことになっており、3週間の学びを振り返りながら、ある程度、ゆっくりとした時間をかけて考えることで、学習者は本物の批評家のように取り組めるとある。Atwell Nancie(2015)によれば、レター・エッセイは、本に書かれていることを根拠にして議論を発展させるような批評を書くことが求められるため、「次にステップへのしっかりとした橋渡しになるでしょう。」³と述べている。

3 学習者が読書〈相手〉を選択する、読書パートナー

前節に挙げた、先行研究に依拠しながら、文学的な文章を用いた読むことの実践において、学習者が読書を目的として、〈相手〉を選択しながら、文学的な文章を効果的に読み進めることができるようにするために、本稿では、読書パートナー(Reading partners)を設定した言語活動を提唱したい⁴。読書パートナーとは、教室空間の内外に、共通作品を媒介として読書を共に楽しむことができると考える特定の他者のことである。読書の対象となる作品に応じて、学習者自身が作品の読後の感想や素朴な疑問などを共に分かち合うことができる他者を学習者自身が選択し、読書に浸ることができるようにする。拙者は、この読書パートナーを学習者が設定する意義について、先行研究の動向を踏まえ、以下のように整理している。

- | | |
|---|--------------------|
| ① 共通作品を同じ早さ読み進めることができる。 | (読書時間の共通性) |
| ② 一人では、理解に至らない共通作品について、自由に感想の交流ができる。 | (感想の開放性) |
| ③ 読書の内容や目的により、読書パートナーを意図的に選択することができる。 | (選択による安心・信頼・自由の保障) |
| ④ 年齢・性別に関わらず、幅広い考え方で読書(読解)に親しむことができる。 | (小さな読書ネットワークの構築) |
| ⑤ 特定の個人同士でのやり取りの中で、作品に対する考えの形成が自ずと図られる。 | (必然的双方向の受信性) |

先行研究に合ったように、パートナー読書においても、ピア・リーディングにおいても、リーディング・ワークショップにおいても、学習者同士の関係性の構築が、読書の成否にかかわることが報告されている。例えば、パートナー読書とピア・リーディングにおいては、パートナーないしペアの組み合わせによって、読書が効果的に進まなかったことが報告されている。また、リーディング・ワークショップにおいては、学習の前に、お互

³ 「In the Middle - A Lifetime of Learning About Writing, Reading, and Adolescents -」(第3版)の訳者でもある、澤田英輔によれば、「アトウェルがここで、『次のステップへのしっかりとした橋渡し』と書いているように、生徒が読んだ本について書く『レター・エッセイ』は、生徒たちが今後の人生で作品批評を書くための土台と位置づけられています。」と補説している。

⁴ 拙稿(2023)において、社会学における社会的ネットワーク論の視座から、グラノヴェッターの「弱い紐帯の強み」の概念を援用して、社会的根とワークの一部として、学習者の読書ネットワークの形成にも触れている。

いに打ち解けるためのアクティビティが用意されている。お互いに心地よく感じる関係性である方が生産的であるとしているからである。

このように、二人組の読書法については、ペアリングの問題を孕んでおり、学習者自身がその選択権をもちえていないとすれば、読書の時間は非常に窮屈で息苦しいものとなるであろう。そのため、読書パートナーは、学習者の裁量によって、〈相手〉を決定していく手続きを踏む。そうすることで、読書の時間が効果的に働くようになると考えられる。また、学習者の選択についても、読書パートナーとどのような共通作品を分かり合うかによって、誰を〈相手〉とするのが重要になってくる。例えば、学習者自身が好きなジャンルの作品を共通作品とするならば、同じようなジャンルに興味を抱きそうな他者を設定したり、あるいは、同じようなジャンルを好きな他者を設定したりする場合は考えられる。また、学習者自身が未知のジャンルであり、かつ、一人では読みこなせないような共通作品であれば、共に疑問点を共有できそうな他者を設定したり、学習者自身の疑問を解決してくれるような他者を設定したりする場合も考えられるだろう。場合によれば、複数人と読書パートナーを組みながら、共通作品を分かち合うことも考えられる。このように、読書の目的に応じて、学習者自身が〈相手〉を選択することで、共通作品のよさを分かち合ったり、共通作品に対する課題意識を共有し、探究的な学習の展開が可能となったりと学習者を起点として、様々な学習を展開することが可能であると考えられる。

4 研究の課題

これまでに述べてきた研究の目的、先行研究のレビュー、そして、学習者が主体的に〈相手〉を選択する、読書パートナーという言葉活動の開発を総体して、「読むこと」における考えの形成と読書ネットワークにかかわって、以下の2点の本研究の課題とする。

- ①読書パートナーを設定した言語活動を通して、読書パートナーとどのようなかわりが、学習者の考えの形成に影響を及ぼすのか。
- ②読書パートナーを設定した言語活動を通して、学習者の読書パートナー観や読書ネットワークがどのように変容していくのか。

5 単元「あの人と読む『やまなし』のナゾキレター」の実際

(1)単元の概要

単元名 あの人と読む『やまなし』のナゾキレター 「やまなし」「イーハトーブの夢」(光村図書6年)

実施日 令和5年9月1日から令和5年9月27日

対象 M小学校6年生 34名

単元の見どころ

- ・「やまなし」に描かれた情景描写にかかわる語彙を増やし、語彙を豊かにすることができる。(知識・技能)
- ・読書パートナーとのナゾキレターのやり取りを通して、「やまなし」に描かれた世界について、表現や構成の視点から自分の考えをもつことができる。(思考・判断・表現)
- ・ナゾキレターのやり取りについて、見通しをもちながら粘り強く、手紙を書き進めている。

(主体的に学習に取り組む態度)

単元に位置付けた言語活動

本単元では、学習者それぞれが選択した読書パートナー(あの人)⁵と、読書した感想や疑問を書き記し

⁵ 学習者には、馴染みの薄い「読書パートナー」という名称を避け、個々人にとって思い入れの深い特定の人物という意味で「あの人」という名称で読書パートナーのことを紹介している。

たナゾトキレターを3通やり取りする言語活動を設定した。読書パートナーの選択については、学級全体で、「やまなし」とともに読みたい進めたい相手を出し合い、選択肢の幅を広げた上で、選択ができるようにした。また、単元の途中で読書パートナーの変更や複数人とのやり取りについても許容し、学習者が主体的に〈相手〉を選択し、「繋がる」ことができる場を設けている。

往復書簡という言語活動の特性上、読書パートナーと3通の手紙のやり取りするため、ナゾトキレターの内容を構想し、手紙を書く時間と手紙を出して返信を待つ間にどうしても物理的な時間が生じてしまう。したがって、本単元では、週1ないしは2時間の頻度で、言語活動に取り組むこととしている。

以下に、拙者が作成した、「帰り道(光村図書6年)」のナゾトキレターのモデルを示している(資料1)。

拝啓

残暑が厳しい中でも、秋の涼しさを感じられる日が多くなってきました。秋涼の候をいかがお過ごしでしょうか。

先日、「帰り道」を一緒に読み進めてくださいませんかと提案したところ、快く引き受けてくださり、ありがとうございました。ナゾの多い「帰り道」を一緒に読み進められることが、大変、嬉しく、心強く感じています。

さて、今回は、「帰り道」の第一場面の私が考えたことをお伝えします。「帰り道」の第一場面は、律の視点から昼休みと放課後の出来事がえがかれています。私が、疑問に感じたのは、「律の視点では、例えが使われた気持ちの表現がなぜか多い。」ということです。例えば、森絵都さんは、周也の一言に傷つく表現を「先のとがったするどいものが、みぞおち辺りにずきっとささった。」としたり、周也と笑いあった後にふと我に帰るときの表現を「笑いの大波が引いたからだ」としたりしています。この場面では、このように、一読しただけでは伝わりそうで、伝わりにくいような表現が多用されています。

私は、このことについて、律の性格と関係があるのではないかと考えました。律は、他の人からすると、そんなことだと思われるようなことでも傷ついたり、深く考え込んだりしてしまいます。この「帰り道」では、陽気で、大らかな周也とは対照的に、繊細で、気持ちが複雑な人物としてえがかれています。そんな、繊細で、複雑な気持ちは、周囲の人からすれば、一見すると分かりづらいものだと思うのです。だから、森絵都さんは、さまざまな例えを引き出しながら、律の分かりそうで、分かりづらい気持ちを表現していたのではないかと思います。〇〇〇〇様は、どのように考えられますか？

次のナゾトキレターでは、第二場面で私が考えたことをまとめます。ぜひ、一緒に読んでください。暑い日が続きますが、どうぞご自愛ください。

敬具

令和五年九月四日

高木 公裕

〇〇〇〇様

資料1 ナゾトキレターのモデル

(2)単元の計画

時	学習活動
0	・「やまなし」を黙読し、感想を交流する。 ・「やまなし」とどのように付き合いながら、読書を進めていくのかについて意見を出し合う。
1	・単元で取り組む言語活動と出会い、単元の学習に見通しをもつ。 ・「やまなし」を再読し、「ナゾトキレター」のやり取りができそうなく相手>を学級全体で出し合う。 ・読書パートナーを選択する。
2	・キーワードゲームに取り組みながら、物語全体の難解語句や場面の設定などについて確かめる。
3	・「ナゾトキレター」のモデルを参照して、手紙の形式を知る。
4	・3通の「ナゾトキレター」に書く内容について、見通しをもつ。
5	・1通目に書きたい内容について、小グループを作り、内容の精査をする。
6	・1通目の「ナゾトキレター」に書く内容を決め、1通目の「ナゾトキレター」を書きまとめる。 ・2通目の返信を基に、2通目の「ナゾトキレター」を書きまとめる。 ・2通目の変身を基に、3通目の「ナゾトキレター」を書きまとめる。
7	・単元のふり返しをする。

(3)単元のあらまし

単元は、7時間で計画した。単元に入る前(第0時目)に、「やまなし」との出会いの時間を取り、「やまなし」とどのように付き合いながら、読書を進めたいのかを学級で明らかにしたうえで、単元の導入に入った。「やまなし」を初読した感想としては、「どういうことか分からない。」「何となく分かったような。」「人がカニを取る話？」などが挙げられ、学習者にとって、読了後のもやもや感が残る作品であることが見て取れた。「やまなし」の場面設定、難解な語句や唐突な展開など、学習者にとってこれまで学習した物語とは毛色が異なる作品を前に、「難しいからもう読みたくない。」という言葉よりも、前向きに「このもやもや感を何とかしたい。」「何か意味がありそう。」という声と学習者の思いを基に、「やまなし」のナゾトキをする言語活動に取り組むこととした。学習者のふり返しからは、「一番おもしろいと感じたことは、「かに」の視点の物語ということです。二ひきのかにが「クラムボンは、～だったよ。」とか詩みたいに話し合っているのがかわいくて、おもしろいです。」「やまなしの横を歩くと底を歩くと底の黒いかげ法師が合わせて六つおどるようにして」という所があり、表現の仕方がすごい。」といった物語の構造や表現にかかわるおもしろさや「クラムボンは、作者が作って、意味がないと発言していたけど、かくされたひみつがありそうだったと思った。」「5月から12月に変わった理由が気になる。」「どういった考えで、「やまなし」は作られたのかが気になる。」といった読後の疑問点などが書き表されていた。

単元の導入では、第0時目に経験した「やまなし」との初めての出会いをもとに、本単元で取り組む、読書パートナー(あの人)と「ナゾトキレター」を交換する言語活動について提案をした。「ナゾトキレター」(手紙)という未体験の言語活動であることと、誰と「ナゾトキレター」のやり取りをするのかを選択できること言語活動の形式であることを知ると「お母さんもいいですか?」「先生も?」と関心を高めている様子が見て取れた。その後、実際に「ナゾトキレター」のやり取りができそうなく相手>について学級全体で出し合った。「同じクラスの友達」や「担任の先生」など学校内に読書パートナーを想定する意見も出されたが、「家族」、「以前の担任の先生」、「昨年度卒業した中学1年生」や「大学の先生」など学校外に読書パートナーを想定する意見も出された。

学級全体で出し合った、想定される読書パートナーの一覧から、「家族(母親、父親、兄、姉、親戚)」、「友達(同じクラスの友達)」、「先生(担任の先生、国語に詳しくな先生、以前に通っていた学校の先生、以前の担任の先生)」が実際に、「ナゾトキレター」をやり取りする相手>として選択された。単元の導入で、学習者にお

ける選択の内訳を資料2に示す。

カテゴリ	教室 内・外	学校 内・外	対象	人数	カテゴリ総計
家族 (親族)	外	外	母親	8	15
			父親	1	
			姉	5	
			叔母	1	
先生	外	外	以前の担任	7	10
		内	同じ学校の先生	2	
	内	担任	1		
友達	内	内	同じ学級の友達(交換)	8	9
			同じ学級の友達(一方的)	1	

資料2 単元の導入時における読書パートナーの内訳

読書パートナーの選択が終わったら、キーワードゲームを通して、場面の構成や難解語句の意味を共有し、「やまなし」の内容と構造を把握した。また、ナゾキレターのモデルを示しながら、手紙の形式について知らせ、ナゾキレターを書く準備を整えた。

ナゾキレターを各段階に入ったら、書く内容ごとで小グループに分かれながら書き進める様子があった。例えば、「クラムボンについて」「カニの親子関係について」「かわせみについて」「宮沢賢治について」「表現や構成について」など、疑問点を基にグループ化し、手紙に書く内容について話し合いながら内容を精査している様子が見えかけた。1通目の手紙が書き終わったら、学校内にいる読書パートナーについては、手渡しをし、学校外の読書パートナーについては、手渡し、または、郵送で手紙を届けることとした。

1通目の返信が集まってきた段階で、2通目の手紙を書く時間を取ることにした。返信の内容について共有できる部分は、学級全体で共有しながら2通目の内容を検討することとした。1通目を書く際にできていた小グループは、1通目の返信の内容によって、さらに様変わりし、「場面について」「題名について」「宮沢賢治について」と物語の設定から物語の全体像、さらには作者の思想や人柄についての問題へと関心が移っていく様子が見て取れた。もちろん、一貫して、「クラムボンについて」「カニの親子関係について」「かわせみについて」手紙に書きまとめている学習者もいたが、全体の傾向が変化している様子が分かった。2通目も同様に、学校内にいる読書パートナーについては、手渡しをし、学校外の読書パートナーについては、手渡し、または、郵送で手紙を届けることとした。ただし、1通目の返信が届いていない学習者もあり、この時点で、数名の学習者が読書パートナーを新たに設定することとなった。

2通目の返信が集まってきた段階で、3通目の手紙を書く時間を取ることにした。往復書簡の最後ということもあり、これまで手紙に書いてきた、「次の手紙は、〇〇について書きます。」「次は、12月の場面について手紙を書きます。」といった次の手紙の予告や「私は、このように考えますが、〇〇様はいかがですか?」「〇〇先生は、どう考えますか?」といった返信を促すような問いかけを文章中に含めることができないため、疑問点の解決に向かう必要があることを共有した。3通目を書く段階に入ると、これまで見られたような小グループは見られなくなり、個別に手紙を書きまとめるようになっていた。これは、読書パートナーとのやり取りを通して、学習者の疑問点が分化し、その答えが個別化・個性化したためである。また、早々と3通目を書き終わった学習者は、幅広い情報に触れる時間を取ることにした。インターネット上の情報や生成系 AI による「やまなし」の解釈、また、アーサー・ビナードによる「やまなし」の対訳本「やまなし Mountain Stream」(2022)を読んで、日本語訳と英語表現の違いなどに触れながら、「そういう考えか。」と、それぞれ自分の考えを見つめ直す様子

があった。

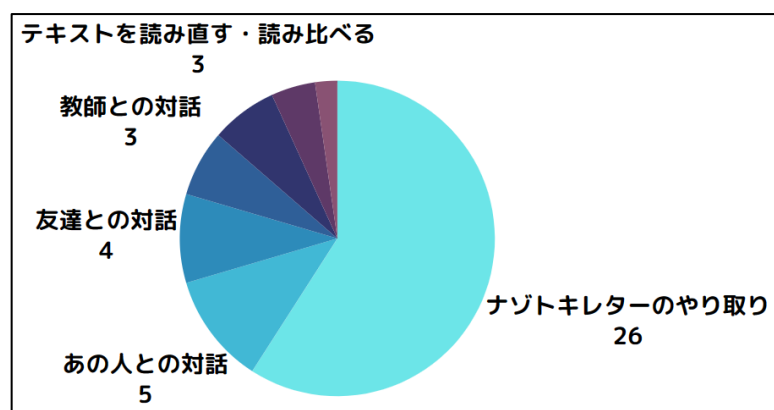
単元の終末には、「やまなし」で描かれた世界に対する自分の考えはもちろん、読書パートナーを設定した言語活動に取り組んだことについての学習に対するふり返る時間を取ることにした。「はじめは文章としか感じていなかったけれど、だんだんと意味があることが分かり、考えが深まった。クラムボンには、もう少し考えたい。「やまなし」の題名については、はじめは、かにかがやまなしのことを好きだったからと考えていたけれど、深く考えると、賢治の世界を表していると考えがかわりました。そして、5月と12月が出てくる理由を同じように考えるようになりました。」「私は最初、題名の意味やクラムボンのことなど難しいことには目を向けていませんでした。ただ、この単元を通して、たくさんの人の意見を知れたし、自分の中でのクラムボンの正体などの答えも見つけることができました。とくに、宮沢賢治の心情のことについてくわしく調べることができました。」「私はとても深まったと思います。理由は、最初海のお話だと思っていたところから、いろいろな言葉の意味から情景まで分かるようになり、そして、頭の中でこういう風景だなあっていうのを想像できるまでになりました。」など、単元の導入と単元の終末における自分自身の考えの変容に触れながら、ふり返りをまとめている姿が見られた。

6 読書パートナーと自分の考えの形成

研究の課題の1つである、「①読書パートナーを設定した言語活動を通して、読書パートナーとのどのようなかかわりが、学習者の考えの形成に影響を及ぼすのか。」について、学習者のふり返りの記述、及び、インタビュー調査を中心に分析と検証を行っていく。

(1) 学習者の考えが深まったきっかけについて

資料3は、自分自身の考えが深まったきっかけについて、学習者のふり返りの記述、及び、インタビュー調査を基に整理したものである(自由・複数回答)。最も学習者が自身の考えが深まったと自覚したのは、読書パートナーとの「ナゾトキレターでのやり取り」であった。ふり返りの記述に目を向けてみると、「最初に読んだときに海のことだと思っていたけれど、



資料3 考えが深まったきっかけ

よくよく読んでみたら川だということがわかったので、私がイメージしていたやまなしとだいぶちがっていました。あとクラムボンのことをクラブだと思っていた、ナゾトキレターのやり取りを通して、意見が変わりました。前はかにかの親子がなにかしているくらいにしか思っていなかったから、今になっていろいろな考察もできるようになりました。」「ナゾトキレターのやり取りを通して、書きながら改めて疑問について考え、初めて学習の中で話し合いではなく、手紙でも伝え合えるということを学びました。」「ナゾトキレターでおたがいの意見を出し合うことで考えが深まった。自分と違うところに疑問をもってすごいと思った。」と、下線部で示すように、ナゾトキレターのやり取りを通して、共通作品に対する他者の考えに触れることで学習者自身が考えの変化を自覚していることが分かる。

また、読書パートナーや友達、教室の対話についてのふり返りについても目を向けてみると、「R先生(以前の担任の先生)は、クラムボンのことを『泡』だと考え、簡単に分かりやすく伝えてくれました。私は、R先生と同じで、クラムボンを『泡』と考えていましたが、高木先生がその後『死』じゃないかと話して、チャット GPT も、5

月には『死』、12月では『生』だと答えていて、確かにと最終的には『死』と思うようになりました。「お母さんに『やまなし』って聞いたことがある？って聞いたら、クラムボンっていうのは知ってると言われて、2ページ目の最初の「クラムボンは殺されたよ。」などのところは、こわいねと言っていて、「クラムボンは死んでいないけれど、死んだふうにしているんじゃない？」と言っていたから、そんな考えもあるんだと思いました。」と、波線部で示すように、ナゾトキレターのやり取りだけでなく、家族や先生など対面が可能な読書パートナーとの対話についても、自分の考えの形成に影響を及ぼしていることが分かる。

ここから、読書パートナーとのやり取りを教室に持ち込むことにより、友達や教師との対話、さらには、自分自身が「やまなし」と向き合う自己内対話が生まれ、その結果として、自分の考えが深まったと自覚したのではないかと考えられる。

(2) 学習者Aがのナゾトキレターやり取りに見られる考えの形成

学習者Aのナゾトキレターのやり取りの過程で見られた考えの形成過程に目を向ける。学習者Aは、学校外の人物を読書パートナーに選び、「クラムボン」についてのやり取りを行っている。以下、資料4、資料5、資料6は、学習者Aと読書パートナーのやり取りの一部である。

〈学習者Aから読書パートナーへの1通目〉

暑期中、少しずつ涼しさを感じられる日が多くなりましたね。先日、一緒に「やまなし」を読んでもくれませんかと言ったときに、引き受けてくれてありがとうございます。ナゾが多い「やまなし」というものを読んでいました。ぼくが疑問に思ったのが、「クラムボンが笑ったよ」という言葉がくりかえされている理由が気になりました。ぼくは、このことについて、クラムボンがあわだと思っていて、クラムボンがぷかぷか笑った理由は、あわの音だと思いました。あなたはどうか考えますか？次のナゾトキレターでは、第二場面でぼくが考えたことをまとめます。

〈親から読書パートナーへの1通目の返信〉

クラムボンとは何か？ずっと昔から、結局分からないままだったと思います。泡を表現しているのを読んで私も同じように思って発表したように思います。今になっても擬人化したのか(泡を)それとも、架空の生物なのか？などは深まるばかりです。作者は、読む人が自由に想像するのを楽しんでほしくてこのような書き方にしたのでしょいかね。

資料4 学習者Aのやり取り(1通目)

学習者Aは、読書パートナーからの返信を大事そうに学校にもってきていた。返信の内容を読ませてもらい、ナゾトキレターの返信を読んで、どう感じたのかを問うと、「お母さんも『泡』だと思っていたことを知って嬉しくなった。架空の生物説や宮沢賢治が読む人を楽ませるためにという考えはなかった。」と興奮気味に答えていた。資料4の下線部に示す言葉に着目し、自分自身の考えを広げながら、友達と対話を重ねる様子が見られた。

〈学習者Aから読書パートナーへの2通目〉

(中略)さて、今回は、「やまなし」の第二場面の私が考えたことをお伝えします。なぜ、カニたちは泡を吐き合ったのか。私は、このことについて考えてみました。カニたちはあわがきれいでぷかぷか笑っているように見えるのがきれいだからだろうなと思いました。次のナゾトキレターでは、五月と十二月だけに区切られている理由についてまとめます。(中略)

〈読書パートナーから学習者への2通目の返信〉

カニたちが泡をはきあつたのはなぜか。カニが笑ったから泡がでてきたのではないのでしょうか？その様子を見て、クラムボンも笑ったのか？不思議な景色ですね。水の中でのできごとは、私たちではわからないことばかりですね。生き物は笑えるのでしょうか？人間以外では見たことないですね。擬人化されて笑っているように見えることはありますが、知らないだけで、笑うという感情を持っているのかもしれないですね。

資料5 学習者Aのやり取り(2通目)

学習者Aは、2通目の返信も同様に大切にファイルから取り出した。1通目と同様に、2つ目の返信を読んでどう感じたのか問うと、「カニは、泡が出ているのをおもしろがっているのかと考えたけれど、カニが笑ったから泡が出てきたというのもあるかもしれないと感じた。水の中の様子がだんだん見えてきた。」と答えた。以降、学習者Aの「クラムボン」や「泡」にかかわる疑問を口にしたり、ノートに書き留めたりする様子は見られなかった。

〈学習者Aから読書パートナーへの3通目〉

(中略)さて今日は、なぜ5月から12月になったかについて考えます。このことについてとつぜん変わった理由は、春から冬へと話を大きく変えて読んでいる人に楽しんでもらうためだと思います。読書パートナー様は、どう考えますか？(中略)

〈読書パートナーから学習者Aへの3通目の返信〉

5月と12月では、水の中の様子も変化があるのでしょうかね。初夏から真冬。陸上の風景もさまがわりします。私も、物語の内容にインパクトをつけて読んでいる人を楽しませているように思います。

資料6 学習者Aのやり取り(3通目)

本来、読書パートナーへの3通目の手紙で、やり取りは完結するはずであったが、学習者Aが3通目にも問いかけをしたいと申し出たので、読書パートナーから3通目の返信が届いた。ここで、着目したいのが、資料6の下線部のやり取りである。これまで、学習者Aの読書パートナーは、「やまなし」の内容についての解釈ばかりでなく、作者である宮沢賢治が読み手の興味を引くための工夫という視点から返信を書いていた。学習者Aにとって、この視点に出会うことがこれまでになく、「作者が読み手の興味を引くための工夫」という視点から5月と12月の場面転換についての疑問について考えを形成している様子が見て取れる。これは、ピア・リーディングにおける知識の勾配を基に、知識が均衡する過程と重なる。学習者Aは、ふり返りで、3通のやり取りに対して、「こういう考え方があるんだなと考え方が変わりました。」「その考え方はなかったし、そうかもと考えました。」「自分と考えの違うあの人との手紙やり取りで、自分はそこまで深い考えはもっていなかったけど、手紙にちがった考えがあつておもしろかった。」と、多様な考え方に触れたことが自分の考えの形成に影響を及ぼしたとしている。

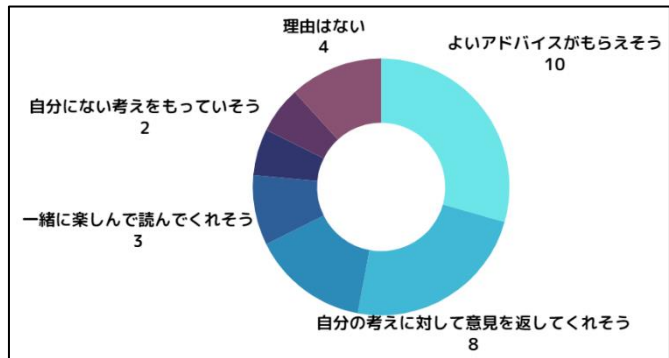
ここから、読書パートナーとのやり取りの中で、読書パートナーの考えを取り入れながら考えを形成している様子が見て取れる。

7 読書パートナーと自分の考えの形成

研究の課題の一つである、「②読書パートナーを設定した言語活動を通して、学習者の読書パートナー観や読書ネットワークがどのように変容していくのか。」について、学習者のふり返りの記述、及び、インタビュー調査を中心に分析、検証していく。

(1) 読書パートナー観の変容について

資料7は、単元の導入で、読書パートナーを選択した際に、その理由についてインタビュー調査をした結果である。資料7より、最も多かった回答として「よいアドバイスがもらえそう」というものがあった。「やまなし」は、その教材の特性上、学習者にとって、分かりにくさがあり、もやもや感を解決するための読書をしたいとの思いが表れていた。次いで多かった回答は、「自分の考えに対して、意見を返してくれそ



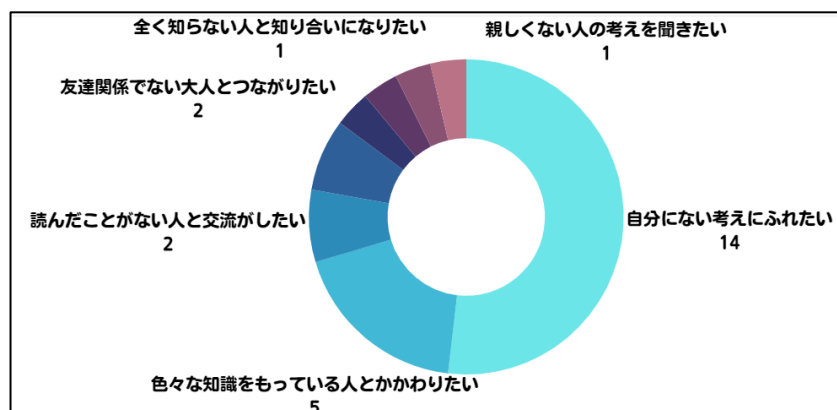
資料7 読書パートナー選択の理由

う。」というものである。これは、学習者自身が読書パートナーへの期待することとして、ナゾトキレターのやり取りに関して、返信をしないなどの不誠実なやり取りを避け、「やまなし」についてのやり取りをしたいとの思いが表れていた。資料7の結果とインタビュー調査から、単元の導入時に、学習者から読書パートナーへ以下のような期待を抱いていたのではないかと考えている。

- ・互酬性(ナゾトキレターやり取りをすることで互いにメリットがある。)
- ・信頼性(ナゾトキレターのやり取りが確実に成立する信頼がある。)
- ・専門性(ナゾトキレターの返信について、有益な考えを提供してくれる。)
- ・簡易性(複雑な手続きを踏むことなく、手軽にナゾトキレターのやり取りが可能である。)

資料8、資料9は、単元の学習の終末において、次も読書パートナーを設定する学習をするとするならば、読書パートナーを変更するか否かについてインタビュー調査をした結果を示している。このインタビュー調査によれば、34名中、19名が読書パートナーを変える。14名が同じ読書パートナーを選択するという回答であった。

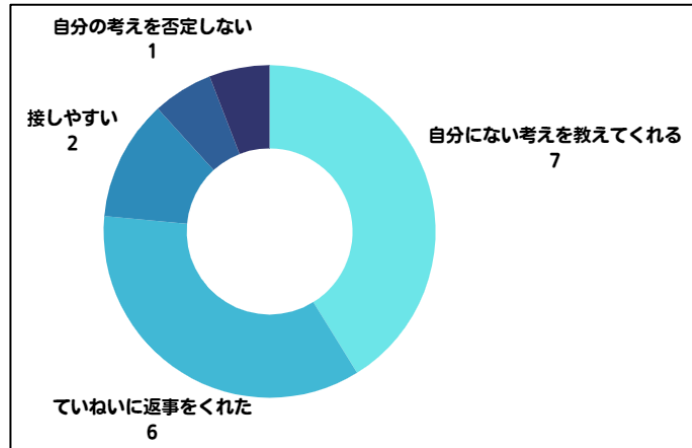
資料8は、読書パートナーを帰ると答えた学習者にその理由を問うた結果を示している。最も多かった回答が「自分にはない考えにふれたい。」「色々な知識をもっている人とかかわりたい。」という、専門性への期待である。これは、友達や先生といった身近なく相手との交流から得られる考えばかりではなく、自分自身



資料8 読書パートナー選を変える理由(複数回答)

と違う考えもち、かつ、専門性の高い知識をもっている〈相手〉との「繋がり」を意識したものであると考えられる。また、下位項目である「読んだことがない人との交流」「大人とつながりたい」「全く知らない人と知り合いになりたい」「親しくない人の考えを聞きたい」と学習者自身がもっている読書ネットワークの外との「繋がり」を求める声も聞かれた。

資料9は、読書パートナーを変えないと答えた学習者に対して、その理由を問うた結果を示している。最も多かった回答は、変えると答えた理由と重なり、「自分にはない考えを教えてくれる。」であり、専門性や互酬性への期待であると考えられる。一方で、下位項目に目を向けると、「ていねいに返事をくれた。」「接しやすい。」「自分の考えを否定しない。」であり、信頼性への期待が含まれていることが分かる。この下位項目の中には、学習者の在籍校とは異なる学校に勤められている以前に担任をされた先生への回答も含まれており、手紙のやり取りに数日間以上のタイムラグがあったにもかかわらず、「ていねいに返事をくれた。」ことを大きな理由に挙げている学習者が多かった。



資料9 読書パートナー選を変えない理由 (複数回答)

資料7、資料8、資料9の結果より、拙者は、単元の導入時に読書パートナーへ抱いていた期待は、具体的な学習活動を通して、以下のような期待が強化されたと考えている。

- ・互酬性(ナゾキレターやり取りをすることで互いにメリットがある。)
- ・信頼性(ナゾキレターのやり取りが確実に成立する信頼がある。)
- ・専門性(ナゾキレターの返信について、有益な考えを提供してくれる。)

(2) 読書ネットワークの変容について

資料10は、資料2「単元の導入時における読書パートナーの内訳」から具体的な学習行動を通して、新たに読書パートナーとのやり取りを始めた学習者ややり取りがなくなかった読書パートナーの増減を示したものである。

カテゴリ	教室	学校	対象	人数	増	減	カテゴリ総計
家族 (親族)	外	外	母親	8	0	-1	14 (±0)
			父親	1	0	0	
			姉	5	+1	0	
			叔母	1	0	0	
先生	外	外	以前の担任	7	0	-1	19 (+9)
			同じ学校の先生	2	+4	0	
	内	内	担任	1	+6	0	
友達	内	内	同じ学級の友達(交換)	8	+5	-1	9 (+7)
			同じ学級の友達(一方的)	1	+3	0	

資料10 単元終了時における読書パートナーの内訳

ここでいう読書ネットワークとは、学習者が読書を媒介としてつながるネットワーク(繋がり)を意味し、この読書ネットワークにおいて、拙稿(2023)において、「<相手>を選択することを社会的ネットワークではなく、読書ネットワークと捉えるならば、読書パートナーの実践は、まさに「弱い紐帯の強み」を生かした、読書ネットワークの総体といえる。一般的に社会的ネットワークとは、家族は、強い紐帯として認識をされ、友達は、弱い紐帯を指すことが多いが、こと国語科の学習の場においては、教室という学習の場が前提となるので、個々の

学習者がもつ家族とのつながり、つまり、読書ネットワークにおいては、まさに弱い紐帯といえる。そういった意味で、学校外の家族、ないしは、知り合い、あるいは面識がない他者と「やまなし」を用いた読書で繋がることは、特定の限定された情報を手に入れることとなり、教室という場においては、個々の学習者にとって価値ある情報が集まり、交流する場となると考えられるであろう。」と論じている。

単元導入時の読書パートナーのカテゴリを見ると、「家族(親族)」「先生」「友達」といった学習者がすでにもっている社会的ネットワークと読書ネットワークが重なっているのが分かる。単元の導入時には、「中学生」や「大学の先生」など学習者がもっていないネットワーク上の〈相手〉も想定されていたが、実際に選択されることは無かった。それは、学習者が〈相手〉を選択する言語活動の経験がなく、安心して活動できる〈相手〉を無意識のうちに選択したためだと考えられる。つまり、単元導入時は、学習者と読書パートナーの同質性が前提となっていたのである。このうち、「家族(親族)」については、実際に手紙やメモという形に残るものでのやり取りに加え、面と向かって対話するという方法も取っていたため、「考えが深まった。」といった意見も聞かれたが、「いつも話をしているので、大きな変化はなかった。」と回答するもいた。

また、単元終了時の読書パートナーのカテゴリを見ると、「先生」「友達」を新たな読書パートナーとして選択する学習者が増えている。「先生」を選択した理由については、「自分の考え(考察)を読んでほしい。」「友達だけでなく先生の考えも知りたい。」など自分の考えを伝えたいという思いとさらに考えを深めたいという学習者の思いが見て取れた。また、「友達」については、「仲の良い友達とナゾキレターの交換をしていたが、自分の考えを知って、意見をもらいたい友達が見つかったから。」「いい考えをもってそうだから。」という心的な距離の近さよりも新たな考えに触れたいという思いが表れていた。これは、言い換えるならば、学習者が単元の学習を通して、新たな読書ネットワークを形成したいという学習者が自ら学習の場を拡張しようとしている姿であるといえるだろう。その意味で、学習者と読書パートナーの間にある同質性の前提が崩れ、異質な他者とのかわりを希求するようになったと考えられる。

単元の導入時は、学習者が既にもっている社会的ネットワークが読書ネットワークと重なっていたが、単元の学習を通して、手紙でやり取りするよさや多様な考えにふれるおもしろさに触れ、新たな読書ネットワークを構築したいという思いに駆られていることが分かる。単元終末時には、異質な他者を越え、「知らない人とつながりたい。」「知識をもっている人とつながりたい。」と未知の他者との繋がりを求める姿も認められ、単元の学習を通して、学習者の読書ネットワークが変容したことが分かる。

8 まとめ

最後に本研究の成果と課題、展望についてまとめる。本稿では、学習者が〈相手〉を選択する言語活動を設定した、単元「あの人と読む『やまなし』のナゾキレター」の実践例を基に、その成果と課題、さらに、研究の展望を整理すること目的とし、読書パートナーを設定したことで、学習者の自分の考えの形成にどのような影響を及ぼすかと、学習者の読書パートナー観、読書ネットワークの変容について述べてきた。

本稿では、読書パートナーという考えのもと、学習者が〈相手〉を選択する言語活動を設定した。その結果、読書パートナーとの手紙のやり取りによって、学習者の考えが変容し、深化していくことが確認された。また、単元の学習活動を通して、学習者がもつ既存の社会的ネットワークばかりでなく、学習の目的に合う読書パートナーとの「繋がり」を希求する姿も確認された。この2点については、「令和の日本型学校教育」に示された学習者の姿を具現化する、本研究の成果であると捉えている。

一方で、本研究の課題として3点を挙げる。1点目は、手紙という形式でのやり取りについてである。これに関しては、手紙を媒介にやり取りすることに対して、学習者たちは好意的に受け取っていたが、物理的・時間的なタイムラグが発生することがあり、それによって少なからず学習者の情意面への影響が見られたため、ど

のような媒体を用いて、読書パートナーとつながっていくのかも再考の余地があった。

2点目は、自分の考えの形成過程についてである。自分の考えが深まったきっかけについては、本稿で整理をしたが、文学作品の内容と構造の把握、精査・解釈から自分の考えの形成に至るまでの過程について、ナゾキレターを媒介とした他者との交流の中で、考えを比較したり、関連付けたりした結果に生まれたのか、複数の考えを統合的に形成されたのか、あるいは、どのように発展的に考えが形成させたのかを明らかにすることができなかった。

3点目は、選択された読書パートナーの意識についてである。本稿では、学習者の意識を中心に論じてきたが、読書パートナーとして選択された対象についても、やり取りの中で、どのような意識が働いていたのかについても視野を広げてもよかったのではないかと考える

国語科教育において、学習者に委ねる選択は多くなってきてはいるものの、学習者の主体性が十分に発揮できているかと問われれば、実践者、研究者として、自戒の念に駆られる。国語科教育が培ってきたものとこれから求められるものの結節点を見いだしながら、学習者が〈相手〉を選択する言語活動についての知見を広げていきたい。

主な引用参考文献

- ・首藤久義 「国語を楽しくープロジェクト・翻訳・同時異学習のすすめ」 2023年 東洋館出版社
- ・長屋樹廣 「確かで豊かな言葉の力を身に付ける国語授業の創造：「かさこじぞう」の実践を通して」 2023年 国語探究 第2巻
- ・長屋樹廣 「『読むこと』と『書くこと』を往還し、対話で深める国語授業の創造」 2023年 国語探究 第3巻
- ・足立幸子 「中学校現場に適した二人組交流型読書指導法「パートナー読書」の開発」 2012年 新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編4巻2号
- ・足立幸子 「交流を生かした読書指導：パートナー読書 In 2 Books の日本における試み」 2012年 新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編12巻2号
- ・久次優子 「ピア・リーディングにおける知識の相互行為的達成」 2018年 言語文化教育研究 16(0)
- ・舘岡洋子 「ひとりで読むことからピア・リーディングへー日本語学習者の読解過程と対話的協働学習」 2005年 東海大学出版会
- ・舘岡洋子・池田玲子 「ピア・ラーニング入門ー創造的な学びのデザインのために」 2008年 ひつじ書房
- ・Atwell Nancie 「In the Middle - A Lifetime of Learning About Writing, Reading, and Adolescents -thirds edition.」 2015 Portsmouth, NH: Heinemann.
- ・ナンシー・アトウェル 「イン・ザ・ミドルーナンシー・アトウェルの教室ー」 2018年 三省堂
- ・ロナルド・S・バード 安田雪 訳 「競争の社会的構造ー構造的空隙の理論ー」 2006年 新曜社
- ・文部科学省ホームページ 「令和の日本型学校教育」の構築を目指してー全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現ー(答申)(中教審第228号)
- ・高木公裕 「学習者が選択する読書パートナーを活用した探究的学習の展開ー学習者が〈相手〉を選択する言語活動の可能性についてー」 2023年 国語論集 21

謝辞

本稿の執筆に際し、多様な視点からご示唆を頂いた、国語探究研究会の皆様、ならびに国語を学ぶ会の皆様に深謝いたします。

(たかきこうゆう／佐賀県吉野ヶ里町立三田川小学校)