



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における読書ネットワークの比較研究：
単元「あの人と読む『海の命』」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/10.32150/0002000136

共通作品を分かち合う読書パートナーを活用した

探究的学習における読書ネットワークの比較研究

～単元「あの人と読む『海の命』」の実践を通して～

高木 公裕

キーワード 国語科 <相手>を選択する言語活動 読書パートナー 海の命 ネットワーク論
弱い紐帯の強み 読書ネットワークの構築 読書ネットワークの比較 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おける読書ネットワークの違いが、学習者に及ぼす影響について、単元「あの人と読む『海の命』」(光村図書6年)の実際を基に分析、検証したものである。

拙者は、小学校国語科における言語活動において、学習者が<相手>を選ぶ学習活動の一例として、読書パートナーを活用した実践について提案をしてきた¹⁾。読書パートナー(Reading partners)とは、足立(2012)が提唱する、「パートナー読書」を援用し、社会的ネットワーク論の視座から、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としている。この読書パートナーを設定する主たる目的は、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ことである。この言語活動の中で、学習者が共通作品を媒介として形成するネットワークのことを「読書ネットワーク」とし、学習者は、この「読書ネットワーク」を読書の目的と照らし合わせて、主体的に選択・活用しながら、共通作品を分かち合うための読書を進めていくこととなる。このような考えに依拠しながら、「やまなし」(光村図書6年)を用いた、『あの人と読む「やまなし」のナゾトキレター』では、以下の3点について、課題を挙げている。

(1) 手紙という形式でのやり取りについて

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) 自分の考えの形成過程について

自分の考えが深まったきっかけについて整理をしたが、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、ナゾトキレターを媒介とした他者との交流の中で、

¹⁾ 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—」 北海道教育大学 国語論集 21

²⁾ 拙稿(2023a) 「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～」 北海道教育大学 国語探究 4

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) 選択された読書パートナーの意識について

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。

単元『あの人と読む「やまなし」のナゾトキレター』では、読書パートナーと繋がる方法として、手紙のほかに電子メールの活用などが挙げられたが、学習者は手紙のやり取りを選択し、手紙ならではの往復書簡をしたためるよさを感じていた。しかしながら、選択した読書パートナーによっては、返信までに数日かかることもあり、学習者によっては情意面に大きな影響を受ける場面も見受けられた。

また、学習者自身が、読書パートナーを選択し、手紙のやり取りを通して自分の考えの形成や変容を自覚したとふり返りやインタビュー調査で答えていたものの、「やまなし」が描かれた世界についての考えがどのようにして形成されたのかについては明らかにすることができなかった。読書パートナーを活用することによって、共通作品に対する考えの変容がいかに見られたのかについては、自己の考えの形成についても目を向けることも大切であるだろうが、学習者と読書パートナーの関係性にも着目しながら、分析・考察を進めることが肝要であろう。

そこで、本稿における読書パートナーを活用した単元構想では、「海の命」(光村図書6年)という共通作品を分かち合うことを意図し、選択した〈相手〉とやり取りをする言語活動の内容やタイミングなどについても、個々の学習者の目的に合わせて設定することとする。その上で、本稿では、学習者が設定した読書パートナーとのやり取りが、共通作品に対する自己の考えの形成にどのような影響を与えるのか、単元「あの人と読む『海の命』」の実際を基に分析、検証していくこととする。

2 研究の課題

前研究(2023)の研究の課題を踏まえ、本研究では、以下を本研究の課題とする。

学習者が設定した読書パートナーとのやり取りが、共通作品に対する自己の考えの形成にどのような影響を与えるのか、単元「あの人と読む『海の命』」の実際を基に分析、検証していくこととする。

この研究の課題を明らかにするために、以下の手順で分析、検証を試みることとする。

- (1) 学習者がどのような読書の目的をもち、どのような〈相手〉とどのような方法でやり取りをするのかについて、読書パートナーの属性や前単元「あの人と読む『やまなし』のナゾトキレター」における読書パートナーとの比較を試みつつ、単元を通じた読書パートナーとのやり取りを通じた、個別のエピソードを記述する。
- (2) 学習者と読書パートナーに選択された〈相手〉に対し、振り返りの記述分析やインタビュー調査を行い、自分の考えの形成においてターニングポイントとなった発言や記述について分析する。

3 単元「あの人と読む『海の命』」の実際

(1) 単元の概要

単元名 あの人と読む『海の命』

「海の命」(光村図書6年)

実施日 令和6年2月3日から令和6年2月27日

対象 M小学校6年生 32名

単元の目標

- ・「海の命」に関わる登場人物の関係についての情報を整理し、適切に関係を捉えている。(知識・技能)
- ・読書パートナーとのやり取りを通して、「海の命」で描かれている登場人物の生き方や優れた表現などの視点から、読書作品としての「海の命」について、自分の考えをもつことができる。(思考・判断・表現)
- ・目的をもって、読書パートナーを設定し、やり取りを通して、粘り強く作品を読もうとしている。

(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、読書作品としての「海の命」についての自分の考えをもつ力を身に付けることを大きな目標の一つに置き、学習者それぞれの立場から、読書作品の一つとしての「海の命」を、読書パートナーとどのように分かち合うのかを考え、手紙やEメールなどを介したやり取りや「海の命」について考えたことを表現した成果物の交流など、どのような活動を通して目的を達成するのかについて、学習者が選択できるような言語活動を設定する。

これまでに、学習者は、文学的な文章を読むことに限らず、様々な領域で、その目標に準じた言語活動に取り組んできた。また、拙稿(2023)で報告した、「やまなし」(光村図書6年)を用いた「あの人と読む『やまなし』のナゾトキレター」の実践においては、学習者が資料1のように、読書パートナーを設定し、ナゾトキレターのやり取りを通して、「やまなし」に描かれた作品の世界について、表現と構成の視点から自分の考えをもつ過程について端的に示した。

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1 「あの人と読む『やまなし』のナゾトキレターにおける」読書パートナーの内訳

資料1について、拙稿(2023)から読書パートナーの選択と学習者の意識について、以下のように論じている。

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)を読んでもほしい。」「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ト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、異質な他者とのかかわりを希求するようになったと考えられる。

このように学習者は、単元を通して、学習者と読書パートナーの心理的安全性や同質性を前提とした読書ネットワークから解放され、異質な他者とのかかわりを希求する姿が見て取れるようになっていく。したがって、学習者の目的に応じて、同質性の高い既存の読書ネットワークを駆使するのか、異質性の高い新規の読書ネットワークを駆使するのかが変わってくるとともに、そのやり取りの内容や方法についても学習者自身が選択することができるようにした。

以下に、手紙を用いたやり取りの一例として、拙者が作成した、『『やまなし』を用いた読書レターのモデル』(光村図書6年)を示している(資料2)。

〇〇〇〇様

拝啓

突然のお手紙失礼します。M小学校の〇〇先生よりご紹介にあずかりました、三田川小学校6年〇組の〇〇と申します。

先日は、宮沢賢治さんの「やまなし」を一緒に読み進めて欲しいとお願ひしたところ、快く了承していただき、ありがとうございました。一緒に読書できると知り、心強く感じています。

さて、私は今、国語科の学習で、「やまなし」にえがかれている物語の疑問を解決しようとしています。私にとって、「やまなし」は美しい情景描写がありながらも、謎の多い作品でもあります。作品とは別に、作者である宮沢賢治の生い立ちなど、作者についても初めて気になった作品でした。

たくさんある疑問の中でも、この手紙で共有したいのは、場面の構成です。「やまなし」は、五月と十二月の二場面しかありません。ふだんの読書では、場面を意識しながら読むことはないのですが、これまで学習してきた物語の中で、一番少ないのではないかと思います。物語もはじめ・中・終わりのように、起承転結があるものだと思っていましたが、「やまなし」はどうやらこれに当てはまらないようです。また、十二月の場面にしか「やまなし」が出てきていませんが、題名が「やまなし」になっていることも気になります。このことに関して、友人も「物語というより詩に近い感覚がある。」と言っておりました。私は、この二場面の同じところや違うところを比べることで、「やまなし」の世界を読むことができると思うのですが、〇〇様はどのように読まれたでしょうか。ぜひ、教えていただければありがたいです。

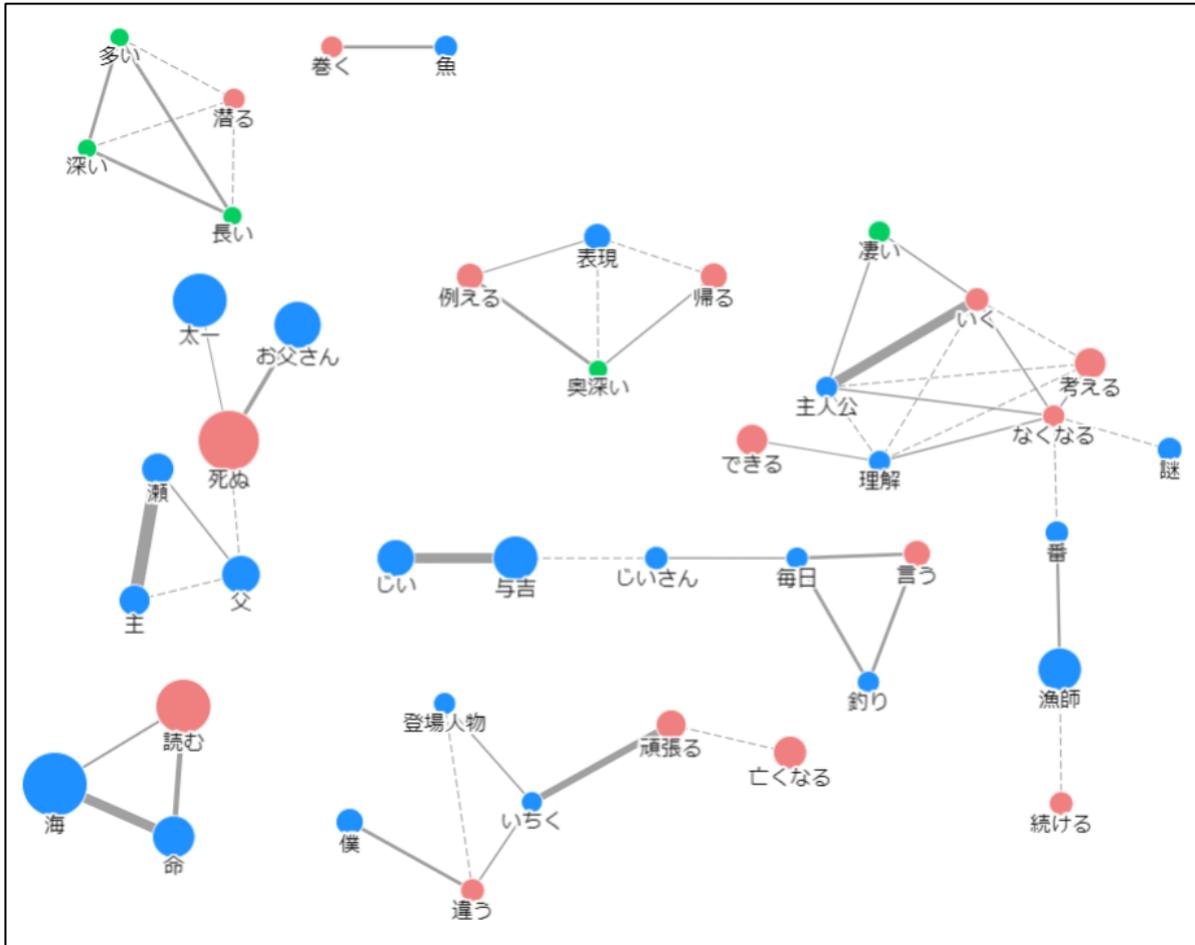
寒さが厳しい日が続きますが、どうぞご自愛ください。

敬具

令和六年二月十五日

高木 公裕

資料2 手紙を用いたやり取りのモデル



資料4 第0時の共起キーワード

この結果から、「海の命を初めて読んで、お父さんがなぜ死んだかわからなかったです。あと太一は、大人になっても、釣りをしていて、ずっと釣りをしていていいなと僕は思いました。与吉じいさも、途中からいなくなってなんでだろうと思いました。」や「私は海の命を読んで、与吉じいさは毛布を掛けて眠った後、海に帰ったという表現をしたということは、それほど海がすきということが読み取れました。」のように作品の登場人物の生き方にかかわる、おとうや与吉じいさの死について多くの疑問を感じた学習者がいることや2学期の文学的文章単元である「やまなし」(光村図書6年)の内容を比較しながら感想をまとめている学習者が多くいたことが明らかとなった。また、「海の命は、言葉が例えられているなど思いました。一つ一つの言葉がなかなか頭に入ってきません。やまなしも同じように、難しく表現されていました。そのことをしっかり想像して読んでいたら、言葉が難しいけど、そっちの方がより深く想像できるのではないかと思います。」「最初のほうはよくある物語かと思って読んでいたけど、後半になるうちに、不思議な表現や、今まで読んできた物語には描かれていない描写が使われていて、物語の雰囲気ややまなしと似ていることを感じました。それに物語の構成?だけではなく、海の命を読んでいるときの6の3の教室の雰囲気も似ていて、解説に時間がかかりそうだけど、みんなと協力してすっきり終われるような単元にしたいです。」や「海の命を初めて読んでみて、「やまなし」と似ていて海中に棒になって差し込んだ光など「影が」といえば早く終わる文章を長く難しく例えていてが少し不思議に感じました。」など疑問に限らず、構成や表現についての感想も見られた。

1時目は、「海の命」の構造と内容の把握を意図し、作中に出てくる登場人物に関わる名詞を取り出

しながら、分類する活動を行った。まず、グループで教科書の叙述にある登場人物に関わる名詞を教科書から取り出した。その上で、「太一」「ぼく」「おまえ」など同じ登場人物を指す言葉を集め、教科書の叙述の主語が誰を指すのかを検討した。そうすることで、「瀬の主」は何の仲間か、「村一番の漁師」は誰のことを指すのか、学習者の読みのずれを調えることができた。

2時目には、学級全体で、読書パートナーと「海の命」をどのように分かち合いたいのかを考え、どのような読書パートナーとつながりたいのかを出し合った。単元の導入時において、学習者が選択した読書パートナーの内訳(資料6)について示す。

カテゴリ	教室 内・外	学校 内・外	対象	方法	計	カテゴリ総計
友達	内	内	クラスメイト	手紙	8	11
				プレゼン	2	
				メール	1	
家族	外	外	母	手紙	9	15
			姉	手紙	4	
				プレゼン	1	
兄	手紙	1				
教師	内	内	同校の教師	手紙	5	8
				プレゼン	1	
				インタビュー	1	
	外	外	他校の教師	手紙	1	
高校生	外	外	高校生	手紙	2	4
				プレゼン	2	
大学の先生	外	外	大学の先生	プレゼン	6	9
				手紙	3	
他校の 小学6年生	外	外	他校の 小学6年生	手紙	5	6
				インタビュー	1	
漁師	外	外	漁師	プレゼン	1	1

資料6 単元の導入時における読書パートナーの内訳

0時目における、初めて読んだ感想を基に、「海の命」のどのようなところに着目して分かち合っていきたいのか尋ねたところ、「海の命」に関わる疑問を解決したい学習者が29名。「海の命」の作品のよさを分かち合いたい学習者が2名。両方に取り組みたい学習者が1名であった。この目的を基に、誰と「海の命」を分かち合いたいのか問うたところ、前単元において、相手を選択しながら言語活動に取り組んだことで、「友達」「家族」「教師」以外にも、2学期において交流があった他都道府県の「高校生」に加え、「大学の先生」「他校の小学6年生」「漁師」など、学習者がもつネットワーク以外の領域において、「海の命」を分かち合う読書パートナーを選び出していた。また、手紙など読書パートナーとのやり取りにタイムラグが発生する場においては、単線的で限定的なネットワークにとどまらず、複線的で多層的なネットワークを駆使しながら、複数の相手と考えや感想を様々な媒体で交流が

できるようにした。さらに、2時目では、選択した読書パートナーとどのような方法で、読書した際の感想や考えを交流するののかについても明らかにし、学習の見通しをもつことができるようにした。

3時目からは、実際に想定した読書パートナーと考えや感想を交流する準備を進めた。学習者自身の目的に応じて、どの読書パートナーとのやり取りを優先的に取り組むのかを明らかにしたうえで、手紙やプレゼンテーション資料、返信の準備などに取り組んでいった。

4 分析・考察

(1) 単元「あの人と読む『やまなし』のナゾトキレター」における読書パートナーとの比較

本項では、単元「あの人と読む『やまなし』のナゾトキレター」と本単元における読書パートナーの選択と設定理由についての比較分析を試みる。まず、資料³に示しているのが、二つの単元における読書パートナーの選択と設定理由の変遷である。

番号	やまなし・相手	やまなし・理由	海の命・相手	海の命・理由
1				
2	友達(4)	返事を返してくれそう	友達(12)	新しい考えと出合えるから。
3				
4	母	分かっているから	母、K先生	しっかり向き合えることができる。違う人とのやり取りをしてみたい。
5	姉	知恵を借りたい	大学の先生	年齢が違う二人の意見を聞いてみたい。
6	母	いろいろ知っているから	大学の先生	分野のプロフェッショナルの方と交流したい。
7	友達(13)	友達だから	他校の同級生	仲がいい。
8	友達(9)	分かり合えそう	友達(別の学級)	知らない人に自分の考えを伝えるのが苦手だから。
9	友達(8)	やり取りがしやすそう	他校の同級生、母	新しい意見に触れたい。
10	母	話しやすい	大学の先生、他校の同級生	経験のある先生と同級生の意見を聞いてみたい。
11	R先生	教え方が上手	大学の先生、他校の同級生	大人の読みと学習者の読みを比べてみたい。
12	母	教え方が上手	母	前回のやり取りで考えが深まったから。
13	友達(7)	答えてくれそう	友達(12)、親	友達(12)のやり取りを知って、自分も親とやってみたくなったから。
14	友達(23)	丁寧に返してくれる	友達、高校生	友達よりも色々な考えに触れることができるから。
15	0先生	一年生の担任の先生	先生、漁師	前回のやり取りで考えが深まったから。もぐ

³ 学習活動の観察とインタビュー調査の結果を整理したものである。全く同じ読書パートナーを選択した学習者と相手は違うが同じ属性の読書パートナーを選択している学習者は、色分けをして示している。

				り漁師について知りたいから。
16	友達(34)	分かり合えそう	大学の先生、高校生、先生	前からつながりがある高校生をメインに、色々な人の意見に触れたいから。
17	友達(19)	分かり合えそう	姉	太一と近い年齢だから、大人の意見を知ることができそう。
18	母	話しやすい	友達(32)	同じ考えを探したい。
19	友達(17)	分かりやすそう	姉	太一と近い年齢だから。
20	M先生	説明をしたい	兄	太一と近い年齢だから。
21	T先生	説明をしたい	他校の同級生、高校生	新しい人と関わるのが好きで、同じ年齢の小中学生や国語のプロフェッショナルの方とつながりをもちたいから。
22	友達(2)	仲がいい	高校生	太一と同じか年齢が上の人の意見を聞きたい。
23	友達(14)	丁寧に返してくれそう	友達(14)	返事が早い。
24	K先生	いろいろ知っていそう	K先生	前回のやり取りで考えが深まったから。
25	R先生	国語の教え方が上手	他校の同級生、大学の先生	幅広い年齢の方に意見を聞いて、考えを比べてみたい。
26				
27	R先生	国語の教え方が上手	他校の同級生、高校生、大学の先生	プロフェッショナルの方の考えや大人の考え、同じ年齢の考えに違いがあるのか知りたい。
28	友達(37)	仲がいい	友達(37)	きっと分かっているから。
29	Y先生	不思議な意見を出してくれる	Y先生	前回のやり取りがよかったから。
30			K先生、M先生	安心する。
31	母	頭がいい	大学の先生	国語のプロフェッショナルだから。
32	姉	なぞときが好き	友達(18)、姉	同じ年齢でも違いがあるかもしれないから。
33				
34	友達(16)	分かり合えそう	姉、大学の先生	国語の専門家でおもしろい答えが返ってくると思うから。
35	R先生	国語が得意	友達(37)、大学の先生	理解しやすい。
36				
37	母	分かりやすい	友達(35)	一番仲がいい。
38	J先生	国語の教え方が上手	母、姉、D先生	国語の教え方が上手な別の先生の意見も聞きたいから。

資料7 二単元における読書パートナーの比較

資料7より、ほとんどの学習者が、読書パートナーを変更していることが分かる。特に、家族、友達、先生といった学習者自身がつ社会的ネットワークに依存したものだけでなく、これまでの学習

経験からつながりをもつ人物や、あるいは、読書の目的に応じて設定した読書パートナーもあり、単元間で大きな変容が見られている。また、理由に着目してみても、前単元で見られたような、安心を基盤とする互酬性によるつながりではなく、「違う意見を取り入れたい。」「自分に無い意見を知りたい。」「様々な意見を比べたい。」という専門性を基盤とする読書ネットワークが広く形成されていることが見て取れる。

このことから、前単元と同じ読書パートナーを選択した学習者と本単元で新しく読書パートナーを設定した学習者の学習の記録を比較しながら、自分の考えの形成にどのように寄与していたのかを明らかにしていく。

① 前単元と同じ読書パートナーを選択した学習者～学習者 28 の事例より～

前単元と同じ読書パートナーを選択した学習者として、学習者 28 の事例を挙げる。学習者 28 は、前単元「あの人と読む『やまなし』のナゾトキレター」において、学習者 37 を読書パートナーに設定し、手紙のやり取りを行った。学習者 28 は、「やまなし」(光村図書 6 年)に登場する「クラムボン」の正体に疑問を持ち、「(略)あなたは、クラムボンの正体はだれだと思いますか。クラムボンは、作者が作ったよく意味の分からない言葉と書いてあるが、魚が通った後にあわが消えてかにたちがクラムボンは殺されたよと言っていて、クラムボンはあわだと思います。(略)」と学習者 37 に向けて、最初の手紙を書いた。学習者 37 は、この手紙を受けて、学習者 28 に向けて、「(略)お手紙ありがとうございました。ぼくは正直迷っています。ぼくも最初は、泡なのかなと思っていましたが、よく考えてみたら、殺すという言葉は生き物にしか使わないので、もしかしたら、プランクトンではないかとも思っています。どっちなのでしょうね。(略)」と返信をした。この「どっちなのでしょうね。」という表現があったため、この手紙を介して、クラムボンの正体について二人で意見を交わす姿が見られた。学習の振り返りからも、「(略)クラムボンの正体について、学習者 37 と考えを伝え合ったことで、そんな読み方もあるのかと考察することができた。」と手ごたえを述べていた。

このような経験があったために、学習者 28 は、再度、学習者 37 を選択し、本単元では、手紙ではなく「海の命」を通して、考えたことをプレゼンテーションに整理して学習者 37 に伝えていた。以下、資料 8 は、学習者 28 が作成したプレゼンテーションである。

学習者 37 様

拝啓

突然のことですが失礼いたします。6 年〇組の学習者 28 と申します。今私は、「海の命」に書かれている謎を解決しています。

一番の謎は、なぜ太一は、クエをもりで突き出さなかったのかが不思議だと思いました。理由は、太一は村一番の漁師になりたいのに巨大なクエを殺さなかったからです。

文に「この大魚は自分に殺されたがっているのだと、太一は思ったほどだった。」と書かれていて太一はクエを殺すことをかわいそうと思って、見逃したと思いました。でも、クエを殺さないと村一番の漁師になれないのに殺さないのは、僕は逆のことをしていると思います。

あなたはこのことをどう読みますかいい考えがあったらぜひ教えてください。

もうすぐ春が来ます暖かくなってきたのでうれしいですね。

敬具

学習者 28

資料 8 学習者 28 のプレゼンテーション(一部改編)

学習者 28 は、なぜ太一は、クエをもりで突き出さなかったのかという疑問を解決するために、「文に「この大魚は自分に殺されたがっているのだと、太一は思ったほどだった。」と書かれていて太一はクエを殺すことをかわいそうと思って、見逃したと思いました。でも、クエを殺さないと村一番の漁師になれないのに殺さないのは、僕は逆のことをしていると思います。」とし、「あなたはどう読みますか?」と結んでいる。学習者 37 は、太一のおとうが、どうして死んだのかを考えていたため、「初めて疑問に思った。」と口にしてしたが、「おとうが死んだことと何か関係がありそう。」と言い、学習者 28 に向けて、「なぜ太一が瀬の主をうたなかったのかは、今は分からないけれど、おとうのことや与吉じいさの疑問を解決していったら、そのうち分かるかもしれないですね。」と手紙を返していた。この手紙を読んだ、学習者 28 は、「そういう読み方をしてくると何か見えてくるかもしれない。ありがとう。」と口にしていた。学習者 28 は、振り返りで、「太一がなぜクエを殺さなかったのかを知るためには、色々な出来事をまとめて、つなげて考えていかなければならないと思いました。」とまとめていた。

学習者 28 と学習者 37 の読書パートナーの関係性に注目すると、学習者 37 は、学習者 28 にとって、気心知れる仲であり、安心を基盤とした互酬性のある読書ネットワークを築いていることが分かる。ただし、安心を基盤とした互酬性のある読書ネットワークの中でも、学習者 28 の疑問に対して、学習者 37 は、学習者 28 には無い視点から自分が読書を通して考えたことを伝えており、そのことをきっかけに意見を交わすなど、次のやり取りの契機となっていた。また、学習者 28 も学習者 37 も、自分の考えに最も影響を与えたこととして、お互いのやり取りのことを挙げており、安心を基盤とした互酬性のネットワークの中でも、読書パートナーとのやり取りの中で、考えの多面的な広がりが見受けられるようになったと考えられる。

② 新しい読書パートナーを設定した学習者～学習者 17 の事例より～

前単位と同じ読書パートナーを選択した学習者として、学習者 17 の事例を挙げる。学習者 17 は、前単位で、学習者 19 とのやり取りを行っていた。本単位では、「海の命」に登場する太一の年齢に近い、姉を読書パートナーに設定し、手紙でのやり取りを行っている。資料 9 は、学習者 19 が姉にあてた手紙の一部である。

(中略)たくさんある疑問の中でも、この手紙を共有したいのは、瀬の主とは誰なのかです。ある文章で「父のもりを体につきさした瀬の主は、何人がかりでで引こうと全く動かない。」という文があって、その後の文章に、「太一は瀬の主を殺さないで済んだのだ。」という文章があります。私は、父の死んだ原因が瀬の主で父は、もぐり漁師でだれにももぐれないようなところにもぐるから、普通の人は父がいるところまでもぐれないから、瀬の主はクエだと思います。〇〇は、どう読みましたか。返事をください。(中略)

資料 9 学習者 17 の手紙(一部改編)

さらに、この手紙を受けて、姉が返信をした。以下、資料 10 は、学習者 17 への返信である。

(中略)さて、質問にあった、瀬の主とは、だれなのか。という、学習者 17 の疑問についてですが、私も瀬の主の正体は、クエだと思います。

父のもりを体につきさしたままの状態だったみたいなので、父がついたクエだったのでしょね。私も海の命を読んで、疑問に思うことができました。私が疑問に思ったことは、なぜ、太一は

瀬の主を生き続けたのでしょうか。太一は、大好きなお父さんが死んでしまった原因の瀬の主をうらんでいなかったのですかね？228 ページに「この大魚は、自分に殺されたがっているのだと、太一は思ったほどだった。」と書いてありました。

私だったら、大切な人を殺してしまったクエを見つけたらつかまえてしまうと思います。太一にとって、瀬の主は、父よりも大きな存在だったのでしょうかね。(略)

資料 10 学習者 17 の返信(一部改編)

学習者 17 は、姉からの返信を大事そうに持ち、内容を共有してくれた。学習者 17 にやり取りの感想を尋ねてみると、瀬の主がクエだという考えは確信に変わったと話しながらも、姉が示してくれた「なぜ、太一は瀬の主を生きさせておいたのか。」という疑問は、考えすらしていなかったもので、一緒に考えていきたいと語っていた。

学習者 17 は、自分自身がこれまでもっていた社会的ネットワークの中で、読書ネットワークを重ねたのだが、「海の命」に登場する太一の年齢に近い人の意見を聞いてみたいと、読書の目的に応じて最適だと考えられる相手を選択していた。このやり取りの中で、姉の返信を受け、自分自身の考えに確信をもつとともに、読書パートナーが抱く疑問について考えを広げながら読むことで、共通作品の魅力を分かち合おうとする姿があった。学習者 17 は、振り返りで、「姉とのやり取りの中で、自分の考えに自信を持つことができたし、何より『海の命』は、姉でも疑問の多い作品なのだなと思った。一緒に新しい読み方を見つけて楽しみたい。」とまとめていた。

③ 新しい読書パートナーを選択した学習者～学習者 22 の事例より～

新しい読書パートナーの中でも、学習者が持つ社会的ネットワーク外の読書パートナーを選択した学習者として、学習者 22 の事例を挙げる。学習者 22 は、前単元「あの人と読む『やまなし』のナゾトキレター」において、学習者 2 を読書パートナーに設定し、手紙のやり取りを行った。しかしながら、本単元においては、「太一と同じか年齢が上の人の意見を聞きたい。」と高校生を読書パートナーに選び、プレゼンテーションに自分の考えを示しながら、交流をしていった。以下、資料 11 は、学習者 22 が作成したプレゼンテーションである。

<p>・ おとうの死因は？</p> <p>最初におとうのことは書かれているけどおとうが急に亡くなって僕はなんでだろうと思いました。僕の考えは、おとうは殺人事件じゃないかなと思いました。自殺だとしても自分では無理じゃないかなと思いました。僕が思う犯人は、与吉じいさだと思いました。皆さんはどう思いますか？</p>	<p>教科書本文に、マーカーをひいた写真を添付している</p>	<p>・ 太一はなぜ、与吉じいさが毛布にくるまっているときにすべてをさとったか？</p> <p>太一がなぜすぐにさとったかは、僕の考えは、教科書に与吉じいさは「わしは年じゃ」と言っていて太一がそれを聞いていたからすべてをさとったかなと思いました。皆さんはどう思いますか？</p>	<p>教科書本文に、マーカーをひいた写真を添付している</p>
--	---------------------------------	--	---------------------------------

資料 11 学習者 22 のプレゼンテーション(一部改編)

学習者 22 は、おとうがなぜ死んだのか、そして、与吉じいさの「毛布にくるまっている」描写について大きな疑問をもっており、高校生に向けてプレゼンテーションを作成した。学習者 22 は、おとうが死んだ原因について、誰かに殺された殺人事件だと読んでおり、その前後の文脈を関連付けて読むことができていなかった。また、与吉じいさの描写についても、真夏に毛布にくるまっていることと太一が悟ったことから、与吉じいさの死を連想することができていなかった。このプレゼンテーショ

ンに対する、高校生の返信の一部が資料 12 である。

生徒 1

疑問 1 は、おとうの死因は大物を獲る時にロープを体に巻き付けて引き上げようとしたけど、力負けしてそのロープを解くことができなかつたからだと思う。だから何人がかりでも動かないとかの表現があると思う。疑問 2 は、おとうの時に死んだ人への対応を見ていて、それが与吉じいさにもされていたから死んだと悟ったと思う。

生徒 2

疑問 1 はおとうは大きなクエと自分を紐で縛り引き上げようとしたが、本番にもある通り 150kg を超えたクエであり、何人がかりでも動かなかつたため、おとうはクエに引っ張られ、窒息したのではないかと考えられる。疑問 2 はじいさは半分でもう年であると言っており、また、船にも乗れなかつたためだいぶ歳をとっていたと考えられる。そのため、太一はじいさがもう老衰で死んでしまうことに気づいていたから。

生徒 3

疑問 2 は最初は与吉じいさがやっていた作業をだんだん自分が任されるようになっていくうちにもう少しで与吉じいさは死んでしまうかもしれないと薄々感じ始めていて、だから寝ている与吉じいさを見てすぐに死んでしまったとわかつたんだと思った。

生徒 4

疑問 1 は自分とロープを繋げたままモリをクエに刺して引いたからクエに力負けして海に引きずられて窒息して死にました。

生徒 5

疑問 1： 大きなクエを見つけた太一の父は興奮が冷めきらないまま闘いに挑むが、力不足のためそのまま溺死したのではないかと考えた。

疑問 2： 真夏日（気温 30℃以上）なのに毛布を首までかけて与吉じいさは寝ていたので太一は違和感を感じた。そして太一は与吉じいさは亡くなったと悟ったのではないかと考えた。

生徒 6

疑問 2 は本文に真夏のある日という記述があることからとても暑かつたことが分かる。なのに毛布を喉までかけていることから与吉じいさが死んでいることを悟つたと考えた。

生徒 7

疑問 1 はクエを自分とロープで縛って引いたときにクエが重すぎて、引っ張れず、無理に引いたことで、自分に巻いていたロープがとてもきつくなり、内臓が圧迫され、酸素が体中に行き渡らなくなつてしまったことで死んでしまったのだと思います。

生徒 8

おとうの死因は溺死だと思いました。まず、おとうと同じ瀬に毎日一本釣りに行っているという与吉じいさが「わしも年じゃ」と言っている文からおとうも高齢者だと推測しました。そしておとうは体にロープを巻きつけたまま水中でこときれていたという文から溺死したのではないかと考えました。さらに本文の後半部分には「岩そのものが魚のようだった」や「クエは動こうとしない」という文から体に巻き付いたロープはクエに引っかかって溺死したというのも考えられると思いました。

資料 12 学習者 22 への返信(一部改編)

学習者 22 は、高校生からの返信を読みながら、「おとうがクエをとろうとして死んでしまったことには、納得ができる。」としながらも、「でも、まだ、殺人事件ではないかとも思っている。」と口にし、高校生に向けて、「コメントありがとうございます！！！！「クエに殺された」っていうのが多かったしそういう考えがあるなと思いました。僕の考えは「殺人事件」だと思いますが皆さんはどう考えますか。」とコメントを残していた。

学習者 22 は、自分自身をもつ社会的ネットワークではなく、新規の読書ネットワークを築こうとプレゼンテーションに自分の考えを整理し、その妥当性について高校生の考えを比べながら、自己の考えを更新しようとする姿が見られた。学習者 22 は、振り返りで、「高校生の考えにも納得するところがあった。もう少しやり取りを続けながら、自分の考えを深めていきたい。」とまとめていた。さらに、「大学の先生にも意見を聞いてみたい。」と学習者 22 が作成したスライドを共有する姿があった。

以上、前単位と比較し、読書パートナーを変更しなかった学習者、社会的ネットワークに依存する新しい読書パートナーを設定した学習者、社会的ネットワークに依存しない新しい読書パートナーを設定した学習者の事例を整理した。前単位と同様に、やり取りの中で自己の考えを形成した学習者と読書パートナーには、安心を基盤とした信頼性の高い読書ネットワークを築き、自分の考えを惜しげもなく伝え、読書パートナーと共に共通作品を分かち合おうとする姿があった。また、社会的ネットワークに依存する新しい読書パートナーを設定した学習者についても、「海の命」という共通作品を巡るやり取りを通して、自分の考えに対して確信を得たり、新たな疑問に気づいたりする機会を得ることが明らかとなった。さらに、社会的ネットワークに依存しない新しい読書パートナーを設定した学習者についても、読書パートナーとのやり取りを通して、自分の考えの妥当性を確かめる姿あったり、また新たな読書パートナーに対しても意見を求めたりする姿が見られた。学習者が読書の目的に合わせて、読書パートナーを選択することで、学習者が埋め込まれている社会的ネットワークと向き合い、学習者個々の状況に合わせて、読書パートナーとともに共通作品を分かち合うことができたと考えられる。

5 まとめ

本稿では、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おける読書ネットワークの違いが、学習者に及ぼす影響について、単元「あの人と読む『海の命』」(光村図書6年)の実際を基に分析、検証してきた。

「海の命」という教科書教材であったからこそ、幅広い世代の方々をつながりをもちながら、読書ネットワークを形成し、共通作品のよさや深さを読み味わうことができたのだと考えられる。その一方で、読書パートナーの発展的展開として、Atwell Nancie(2015)のリーディング・ワークショップのように、教科書教材から派生した読書の展開も可能である。例えば、本稿では、「海の命」を共通作品として取り扱ったが、立松和平の「命」シリーズと並行読書をするなど、読解だけではなく読書に親しむ読書単元としての構成も考えられるであろう。

文学的文章を読むことに限定して述べてきたが、学習者が〈相手〉を選択する言語活動を様々な領域で展開することを通して、教室に様々な他者とのネットワークをもたらすような学習の展開を期待する。

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
- ・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
- ・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
- ・ルーシー・カルキンス 「リーディング・ワークショップー「読む」ことが好きになる教え方・学び方（シリーズ《ワークショップで学ぶ》）」 2010年 新評論
- ・プロジェクト・ワークショップ（編集）「読書家の時間：自立した読み手を育てる教え方・学び方【実践編】（シリーズ・ワークショップで学ぶ）」 2014年 新評論
- ・桑原隆 「ホール・ランゲージ：言葉と学習者と学習」 1992年 国土社
- ・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間の理論ー」 2006年 新曜社
- ・金光淳 「社会ネットワーク分析の基礎ー社会的関係資本論にむけて」 2003年 勁草書房
- ・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 24
- ・高木公裕 「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ー学習者が〈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」の実践を通してー」 2024年 国語探究4

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)