琉球大学学術リポジトリ

自立した読者の育成を目指した文学的文章の学習指導法の開発
―＜理解するための方法＞を用いた「考えの形成」に焦点をあてて―

メタデータ	言語: Japanese
	出版者: 琉球大学大学院教育学研究科
	公開日: 2022-05-26
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 上地, 真理子
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002017978

自立した読者の育成を目指した文学的文章の学習指導法の開発

−＜理解するための方法＞を用いた「考えの形成」に焦点をあてて−

Development of Literature Instruction to Foster Independent Readers:
Focusing on “Forming Students’ Own Thoughts” by Using Comprehension Strategies

上地　真理子
Mariko UECHI

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・那覇市立天妃小学校

1. 問題の所在

斎藤隆介作『モチモチの木』（教育出版３年下 2019 年掲載）で３年生の児童と授業をしたときのことである。単元の終末に近づいたとき，A 児が突然，「先生，じさまって，もしかして，わざとお腹が痛いふりをしたんじゃない？だって，次の朝すぐに腹痛が治るのはおかしいよ。それに，腹痛が起こる前に，豆太に山の神様の祭りの話をするのもちょっとおかしくない？きっと豆太の臆病を変えるために，じさまは演技をしたんだよ。」と話した。筆者は，A 児の一連の発言をこれまでの自分の経験と結びつけて発された言葉だと捉えた。ここで見られた A 児の姿は，自分の読みを更新した姿の現れだと見ることができる。

平成 29 年に告示された学習指導要領により，「国語で表現された様々な事物，経験，思い，考え等を理解」し，それをもとに「自分の考えをもつ」ことなどが重視されることになった。これらを照らしてみると，先の A 児の発言は，まさにこうした自分が理解したことをもとに，考えなどをもった姿が現れたものだと捉えることができるであろう。しかしこれまでの筆者の実践はもちろん，国語教育の中でも，作品に書かれたことを理解することに終始し，児童が理解したことをもとに自分の「考えを形成する」まで十分に授業の中で扱うことができていなかったということが課題であったと言える。例えば，OECD による PISA 調査などの結果や，それに基づく議論は，こうした課題を示すものであった。

このような課題を乗り越え，児童が自分の考えを形成することができる文学的文章の学習指導法を明らかにするために，本研究を進めていきたい。

それは，国語科の「読むこと」領域において，これまで大きな目標とされてきた「自立した読者」の育成を目指した，文学的文章の学習指導法の開発である。「自立した読者」という概念については、これまで，山元（1994），吉川（1999），藤井（2018）などによって提案されてきた。本研究では，これらを踏まえつつ，山元による「自立した読者」についての見解を拠り所として検討していく。山元（2014）は，「読解力」を，「作品に対する自身の反応を核としながら，作品との対話，読者相互との対話を通して，各自のつくり出した意味を，絶え間なく更新していく営みを可能にする力」だと述べ，そうした「読解力」を育むためには，児童一人ひとりが＜理解するための方法＞を用いて，自分の考えを形成する経験を積み重ねることが重要であると主張している。この主張を踏まえると，国語科の授業を通して，児童を自立した読者へと成長させていく上では，＜理解するための方法＞を用いて作品に主体的に関わる力を一人ひとりの児童に確実に養いうる文学的文章の学習指導法の開発が必要であろう。

2. 研究の目的

本研究の第一の目的は，「自立した読者」の育成を図るために＜理解するための方法＞を用いて文学的文章の学習指導を実践し，報告することである。第二の目的は本授業実践を通して児童が文学的文章

にどのように主体的に関わっていったかを分析し，＜理解するための方法＞を用い「考えの形成」の指導に焦点を当てた文学的文章の学習指導がもつ「自立した読者の育成」の可能性について考察し報告することである。

3. 研究内容

(1) 自立した読者について

山元（2018）は，自立した読者について以下のように述べている。

> 自立した読みとは，テクストに深く関わりながら，一度判断したり受け止めたりしても，別の判断や受け止め方があるのではないかと揺らぎながら，自力で読む能力である。自立した読み手は，そのテクストを理解するための教師の手助けを必要としないで読むことができるだけでなく，判断の根拠や，賛成・反対の根拠，筆者の見方や考え方を受け入れたり拒んだりする根拠を持ちつつ，自分で選ぶことができる人のことである。

この発言をもとに筆者は「自立した読者」を，＜理解するための方法＞を用いながら，作品に主体的に関わる読者だと捉えた。そして図１のように作品に主体的に関わる読者の姿を「教師の手助けを必要とせずに読むことができる読者」「自分の読みを振り返り，作品を主体的に評価できる読者」とし，４つの具体的な姿（問いを作りながら読み進めることができる，他者と交流しながら学ぶことができる，判断の根拠を持ち，自分の考えをまとめることができる，単元の途中や最後で自分の読みを振り返ることができる）を設定し，本研究を進めた。

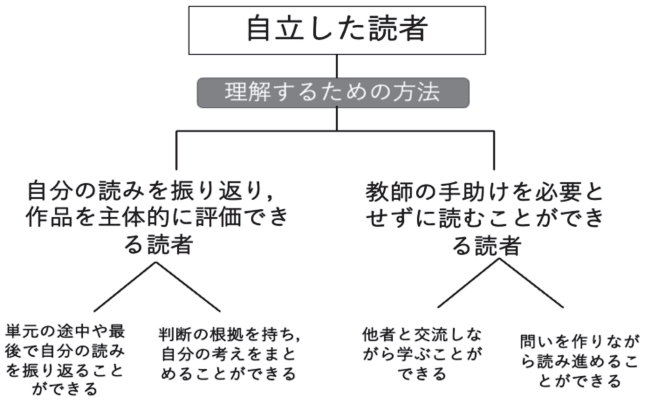

図１：自立した読者のイメージ図

(2) ＜理解するための方法＞について

山元（2015）は＜理解するための方法＞（頭の働かせ方）について以下のように述べている。

> ブロックらは，2000 年以降の米国の諸研究を通じて，明らかにされた優れた読み手が使う＜理解するための方法＞に「予測する」「捉え直し，修正する」「質問する」「イメージを描く」「振り返り再読し，確認する」「推論する」「主要な概念を見つけ，要約し，そして結論を導く」「評価する（価値づける）」「まとめる（解釈する）」の９つに絞り込まれてきたと言う。ブロックらが＜理解するための方法＞としてまとめていく中で，最も重要な影響力があったと思われるものの一つに，キーンとズィーマンの『思考のモザイク』がある。その中では，優れた読み手が，作品を理解するときに使っている頭の働かせ方として「関連づける」「質問する」「推測する」「イメージを描く」「大切なところを見極める」「解釈する」「修正しながら意味を捉える」の７つの方法に影響を受けていると言える。

ブロックらがまとめた９つの＜理解するための方法＞は，欧米圏の各実践家の中から出てきたものであり，必ずしも９つ全てを授業の中で扱っているわけではない。各実践家は９つのうち，３つないし４つを選択し，授業の中で重点的に取り上げる授業を行なっている。

さらに山元は，こうした＜理解するための方法＞を教えることが重視されている理由について，読書研究者のドロレス・ダーキンの発言をもとに「読むことの学習指導とは，優れた読者であれば当然使うはずのさまざまな＜理解するための方法＞を，時に教師が使い方のモデルを示し，それを子どもたちが判断して使うことができるように支援することであるはずなのに，それが為されていない」現状が多くあったためであると指摘している。

山元は欧米圏で提案された＜理解するための方法＞をもとに発言しているが，そこで提案されたものを見ると，頭の働かせ方と捉えることができるであろう。それらを授業の中でもしっかりと働かせ，児童が自分で使えるようにしていくことが，自分の考えを形成していく足場となると考える。また同様に＜理解するための方法＞に着目した吉田（2010）は，＜理解するための方法＞を三つのレベルの理解を成立させるものとして捉えた上で,以下のように述べる。

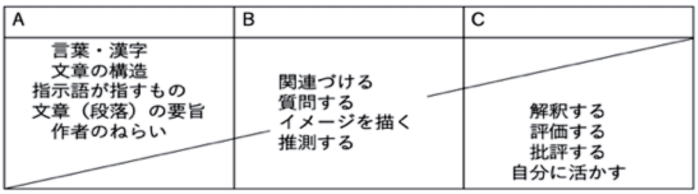

図２：三つのレベルの理解

A は，表面的な理解（文字面レベル）と言えるのに対して，B と C はより深いレベルの理解もたらす。B は書いてある内容と読み手のやりとりから生まれるものであり，C は読み手一人ひとりが自分で考え出す理解や解釈である。B は作品と読み手の役割が半分半分になるのに対し，C では作品をベースに読み手が何を考えているのかが大切になる。B や C ができるようにならない限りは読むことは楽しくならないし，自分のものにもならない。さらに言えば，表面的な理解（正解のある質問）だけを追求する授業では，自立した読者は育たない。B や C はあらゆる分野の専門家が実際に使っていることなので、それを磨くことは極めて有意義なことになる。

吉田が示す三つのレベルの理解（図２）に即して言えば，作品をより深く理解できるようにするには，頭の中で具体的にイメージを描いたり，複数の叙述を関連付けたりすることで，作品を自分なりに評価したり，解釈したりすることが必要となるだろう。したがって，作品を深く理解できるようにするために，授業の中でこれらの＜理解するための方法＞の使い方を教えていくことは，必要不可欠であると考える。

(3)「考えの形成」について

「読むこと」の領域での「考えの形成」は，発達段階に応じて，感想をもつ段階から感想をまとめる段階へとより高次になっていくことが想定される。感想をまとめる段階になると，これまでの自分の経験を総動員して関連付けたり，作品を評価したりしながら自分の考えをまとめていくことになる。自分の考えを形成していくということは，吉田が示す図２では，C 段階にあたり，関連付けて考えたり，質問したりしながら納得解を導き出してきたからこそ，自分の考えをつくり出すことができる。初発の感想で挙がってきた疑問や分かったことが，学習を進めていくうちに，どんどんと広がったり，深まったりしていく。そのためには，B 段階で＜理解するための方法＞を使いながら作品と向き合うことが大切で，児童は自覚的に叙述と叙述を関連付けたり，より具体的にイメージをしたりした結果，作品を自分なりに解釈したり，評価したりすることができるようになる。そのため授業の中では，＜理解するための方法＞を児童が学べるようにすることで，これまでの自分の読みを更新していくことができるようになると考える。

4. 研究の方法

本研究は，10 月の『海の命』実践を検証授業としたものである。『海の命』の授業では，児童が＜理解するための方法＞を用いながら，作品に主体的に関わっていけるようになることを目指し，３回の授業実践を行なってきた。事前・事後アンケート，授業内で扱った児童の振り返りシート，最終的な創作物である「作品論」，発言，IC レコーダーとビデオで記録した発話等をもとに，児童がどのように作品に主体的に関わっているのかを分析していく。４月，７月の実践については単元全体の様子を記述する。そこで浮かび上がってきたものをもとに，10 月の検証授業を行なったためである。M 児を抽出児童とした理由は，７月に行なった『やまなし』の授業実践で児童が作成した作品論の記述を分析したところ，まだ作品に主体的に関わっているとは言えない状態にあると判断されたからである。

5. 授業の実際

（１）検証に至るまでの授業履歴（学習履歴）

４月に『帰り道』の授業を行った際に児童から挙がってきた初発の感想は，「無数のピンポンという比喩表現の意味がわからない」「嘘をついてまで律のことを待っていた周也の気持ちがわからない」などであった。これは作品の核となる部分の内容や構造が把握できていない児童がいるということを示している。こうした状況から，児童はこれまでの授業において，何度も作品を読み返しながら疑問を持って読み進めたり，推測したりしながら読み進めたりした経験が少なかったのではないかということが推察された。また，こうした経験が少なかったからこそ，児童は比喩表現の意味を理解したり，作品の言葉を手がかりとして周也の気持ちを推測したりすることなく，読み終えてしまうという状況が生まれたということが考えられた。このような児童の姿からは，作品に主体的に向き合えているとは言えず，なんとなく感覚的に読んでいた状態であったと捉えた。そこで本実践では，「出来事」「人物像」「人物関係」を手がかりとして＜解釈する＞＜推測する＞という＜理解するための方法＞を用いて「人物の心情の変化」を読んでいくという形で授業を展開した。二人の気持ちが変化したきっかけを考えていく中で，「どこから気持ちが変わったの？」と尋ねることで，「天気雨」がきっかけとなり，二人の気持ちに変化が起き始めていることを理解したり，同じ天気雨の場面をそれぞれの視点で読むことで捉え方が違っていることを理解したりして主体的に読むことができるようになった児童が増えてきた。

７月に行った『やまなし』の授業では，焦点化して指導する＜理解するための方法＞を＜イメージを描く＞と＜質問する＞とした。『やまなし』は，比喩表現や賢治特有の言葉が多く使われており，読者に言葉を手がかりとして想像していくことを求めるような作品である。そのような作品と主体的に向き合うためには，例えば「クラムボンって何？」というように，作品を読んでわからないところで立ち止まり＜質問する＞，また＜質問する＞ことを通して豊かに＜イメージを描く＞ことができるようになることが大切だと考えた。

実際に初発の感想で，B 児は，「想像することができておもしろかった。」とするとともに「どうしてやまなしという題名にしたのか」という質問を記述していた。このほかにも多くの児童が＜質問する＞という＜理解するための方法＞を使って初発の感想を書いていた。

こうしたことから，第３時では児童から出されたこれらの「質問」をもとに，みんなで考えたい問い（授業内では「スペシャルな問い」と名付けた）を選定する時間を設定した。その際，jam board を使い，グループごとのページに疑問に思ったことを付箋紙に書き出していった。その後，出した問いの中から，グループで考えたい「スペシャルな問い」を決定し紹介するように促した。児童から挙がってきた問いのうち，作品の中心部分の核となる問いとして「スペシャルな問い」を決定していった。

第６時に書いた作品論では，C 児は次のように記述していた。「＜前略＞私は，クラムボンは何かの生き物ではなく，泡だったのではないかと思います。もしクラムボンが泡だったとすれば，かぷかぷ浮かぶという表現や泡が消えてしまったのを殺されたと表現していたと考えれば納得がいきます。＜後略＞」と記述しており，イメージを描きながら，自分なりに作品と向き合い，納得解を生み出している姿が伺える。自分たちが考えた問いの答えを考えることで，納得がいく答えに辿り着こうとして，自分の考えを形成している様子がわかる。しかし C 児のように自分の考えを形成することができた児童はそう多くは見られなかった。

（２）検証授業（単元名：私はこう読みました！作品論を書こう，10 月実施，立松和平「海の命」）

①　＜理解するための方法＞の選定について

＜理解するための方法＞は年間を通して繰り返し使わせることによって，自覚的に使えるようになる。しかしそうなるためには，教師が意図的に授業の中で＜理解するための方法＞を取り上げ，使い方のモデルを示しながら定着させていくことが大切である。年間を見通しながら，どの＜理解するための方法

＞を重点的に取り上げるのか，教材の特性と児童の実態を踏まえて選定し使っていくことで，作品を主体的に読むことができるようになると考える。『海の命』で重点的に扱った＜理解するための方法＞は＜質問する＞であった。ただし，問いを出して終わるのではなく，児童は自分で出した問いの納得解を見出すことまでを視野に入れて単元を構想した。それは結果として児童たちが自らそれまで学習した＜理解するための方法＞の＜イメージを描く＞や＜解釈する＞や＜推測する＞を使用するように促すということを意図したものである。

② 授業実践の具体的な指導過程

第１時	初発の感想を書く。＜イメージを描く＞を使って想像を広げながら読めるように，「ことぎれた」「もぐり漁師」などの言葉では，実際に自分たちの知っている知識と結びつけながらより豊かにイメージが広げられるように工夫した。
第２時	感想一覧シートを作成し，互いの初発の感想を交流した。「〇〇さんの意見に共感しました」「〇〇さんの考えは私にはなかったです」などのコメントがあった。友達と交流することで，より具体的にイメージを広げたり，自分の気付かなかった箇所について再考したりすることができたと考えられる。
第３時	疑問に思ったことを付箋紙に書き，グループで分類・整理をした。KJ 法を使い分類することで，課題の焦点化を図った。学級全体で考えたいスペシャルな問いを考える時に，くらげチャートを活用し，その問いを解決するためには，どの問いを解決していけばよいのかについても考えた。
第４時	出した問いをグループで解決していく時間とした。どの問いを解決していくかを話し合い，問いに対して納得解をつくる時間にした。叙述に着目すると，問いが解決していくことを伝え，複数の叙述を繋ぎ合わせて考えることを伝えた。
第５時	全体でスペシャルな問いを解決する時間である。「どうして太一はクエにおとう、ここにおられたのですか。また会いにきますから」と言ったのかについて考えさせた。「殺さずに済んだ」という叙述を切り口に，「殺さずに」が何を意味しているのか，太一の心情の変化を手がかりとしながら，「海の命とは何か？」について考えた。
第６時	太一の心情の変化に着目して，父が亡くなった時，クエと出合った時，「おとう、ここにおられたのですか」と言った時の太一の気持ちを心情曲線を活用しながら考えた。
第７時	『海の命』を私はこう読みました！と題して，作品論を書いた。400 字で自分の考えをまとめさせ，観点として，「海の命」とは何か，これまでの自分たちが考えた疑問とその納得できる答えや初発の読みと比べてまとめた。

③ 児童はどのように作品に関わっていたのか（２グループのＭ児に着目して）

＜第３時：挙がった問いを分類・整理する場面＞

表１：挙がってきた問いを分類整理するときの会話のやり取り

（前日の初発の感想を横に置きながら話し合いを進めている）
M:同じものは同じように分けるほうがいいね。じゃあどうやって分ける？　何系にする？
Y:お父さんの疑問と与吉じいさの疑問とそんなんでよくない？
Y:これは多分お父さんの疑問だからこっち。じゃあ与吉じいさの疑問はこれだからちょうどいいね
M:円で囲んだほうが見やすいね。
Y:もっと書きたい。みんなの見てみよう。（感想シートを見る）

（スペシャルな問いを決定していき、くらげチャートを作成）
Y:自分が一番これがスペシャル課題にしたいっていうのある？
M:与吉じいさのこれ（なぜ弟子をとらなかったのか？）
Y:あー、私もこれ。K は？
K:なんで太一はお父さんが死んだ海に潜れたの？怖くなかったの？
Y：あーこれ気になるよね
Y：うーんじゃあどうしようかな・・・？
M：多い方で決めればよくない？
Y：じゃあ与吉じいさじゃん？でもどっちも気になる

表２：M 児が出した問い

お父さんが死んだのを見てもなぜ怖がらずに海に行けたのか？	与吉じいさはなぜ弟子をつくらなかったのか？

表２のＭ児が出した問いを見ていくと，与吉じいさについての問いとお父さんへの問いを挙げていることがわかる。表１の「スペシャルな問い」を決定していく場面では，２つの問いのうち，どれをスペシャルな問いにするのか迷っている様子が伺える。これは課題を焦点化していくときに何を判断基準に分類・整理していくのかがわからなかったためだと推測される。そこで教師が，第４時の初めに，ミニレッスンとして課題の焦点化のポイントは「物語の山場にあたる部分の問いか」「物語全体にかかる問いか」この２つを判断基準にするとよいことを伝えた。

＜第４時：グループでの解決場面＞

第４時の話し合いの場面（表３）では，答えを吟味するに至っておらず，感覚的に出したもので妥協する段階にとどまっている。言葉を手がかりにイメージを描こうとしているものの，より深い考えを形成するには至っていない。Y 児は表３の中で「太一はお父さんみたいに村一番の漁師になりたかった気持ちが強かった」と述べているが，その根拠が示されておらず，そう考えた理由がわからない。このような姿からは，複数の叙述を関連づけられていない様子が見られる。これは、まだ自分なりに

＜解釈する＞が十分に行えていないということの表れだと捉えることができる。小グループでどう自分なりの解釈をつくっていくのか。それは異なる意見や見方が提出されない状況が続くと難しい。自分なりの解釈をつくっていくときには，まずは一人で向き合う時間が必要であり，一人で推測したり，イメージしたりしながら，自分の考えと異なる他者の意見に耳を傾けることで，自分なりの解釈が構築され，結果的に納得解を生み出していけるようになると思われる。

表３：グループで出した問いを解決していく会話のやり取り

（前時グループで作った問いの分類表を見ながら）
Y：どれから解決する？
Y：太一はどうしてお父さんがなくなった海に潜り続けていたのか？
Y：私は、太一はお父さんみたいに村一番の漁師になりたかった気持ちが強かったんだと思う
M：お父さんがやってきたこと、後継ぎみたいな，それになりたかったみたいな？　　（答えを出して終わり）
Y：次ね。与吉じいさはなぜ弟子をつくろうとしなかったのか？
M：お父さんみたいになってほしくなかったから
Y：何でなってほしくなかったの？
M：書いてたじゃん。魚を自由に遊ばせたくなっとるって。魚を自由にしたかったからじゃん？
Y：自分が、師匠みたいな・・そんな存在には向いてないと思ったから
（答えを吟味できずに、納得解ではなく妥協解を出している姿）

＜第５時：クラス全体での解決場面＞

表４の「スペシャルな問い」に対する児童の答えを見ていくと，M 児は「殺しちゃうから」とすぐに答えており，叙述の言葉を使って考えていることがわかる。しかし根拠の説明がなく，なぜ殺してしまいそうと考えていたのかはわからない。その後，一人で考える時間を経て「そう思うことによって殺さないようにするためと，クエを海の命だと思って殺さないようにした」と記述しており，自分なりにイメージを広げながら，意味をつくり出していた様子が伺える。これはこれまでの自分の経験や知識を総動員して解釈した結果であり，解釈した結果，自分なりの意味をつくり出せたといえるであろう。

表４：スペシャルな問いを解決していくときのやり取り

（太一はどうして「おとう、ここにおられたのですか？」と言ったのかについて話し合っている）
Y:なんかそんな感じで考えたことなかったよね。理由なんだと思う？
M：殺しちゃうから。言ってるじゃん、ほら（叙述をさしている）
（それぞれ自分の考えをワークシートに書いて後の交流）
Y:私はお父さんを破ったクエがお父さんのように存在が大きくて、似ているような気がしたからだと思いました。クエは太一に見られて何かを感じたから、動かなかったと思います。
M:そのクエをお父さんと思わないと殺しちゃいそうだから，そう思うことによってクエを殺さないようにするためと，このクエを海の命だと思って殺さないようにそう言ったと思いました。
O:私はクエに見つめられて、お父さんの亡骸と重なったのとクエを殺すのをかわいそうと思って，お父さんと思うことによってクエを殺さずに済んだと思いました。

＜第６時：太一の心情の変化に着目して話し合う場面＞

ここでは，お父さんが死んだ後の太一の気持ちについて場面ごと（おとうが死んだ場面，太一がクエと出合った場面，おとうここにおられたのですかと言った場面）にクエに対する気持ちを 10 段階の数値で示していった（表５）。数値化した理由は，友達との考えの違いに気付いて欲しかったからである。M 児は全体交流の序盤で，「（おとうが死んだ場面）私は８くらいだと思いました。お父さんみたいな漁師になりたかったけど，クエと戦って負けたから，そのお父さんのことを破ったクエのことが憎かった。」と答えており，このような考えからは，複数の叙述を関連付けている様子が伺える。「太一はこう言ってはばからなかった」や「太一が瀬にもぐり続けてほぼ１年が過ぎた」などの叙述から，自分なりに意味をつくり出していたのだろう。授業の中盤では，クエと出合った時の太一の気持ちについて考えさせた。

表５：太一の心情の変化を考えていくときのやり取り

（お父さんが死んだ後の太一のクエに対する気持ち）
M：私は８くらいかな？
Y：私は６にする
M：６なんだ。
Y：なんかもうちょっとしてから上がるかなみたいな・・・

M 児は，「太一がクエを殺したい気持ちは３くらいで，これがお父を殺したクエなのかと思ったから」と記述していた。終盤の「おとう，ここにおられたのですか」と言った時の太一の気持ちについて考えさせる場面では，0 と記述し，「太一は無心になった。また会えた（おとうに）という気持ち」と記述していた。このような児童にとっては，叙述を手がかりにすることを，教師があえて指示しなくても自然と行える状態になっている。M 児の発言や記録からは，この段階を経て，これまでの自分の読みを振り

返り，根拠を持ちながら考えをまとめている様子を見取ることができる。その姿は作品に主体的に関わっていると捉えることができるのではないだろうか。

＜第７時：『海の命』を私はこう読みました！作品論を書く場面　M児の作品論から＞

表６：M児が書いた作品論

私は海の命で，太一の心情の変化について考えました。まず私は，初発の感想で，なぜ太一は父が死んだ海に怖がらずにいけたのか疑問に思いました。考えてわかったことは，太一は，父が死んだことも悲しかったけど，それよりも父みたいな立派な漁師になりたいという夢の方が強かったからだと思いました。次に私は，海の命とは？について考えました。海の命は，海の神様だと考えました。理由は，海の神様はクエのことで，そのクエを殺したら良くないことが起こりそうだと思ったから、太一はクエを死んだお父さんだと考えて，クエを殺さないようにしたんだと思います。私は最初は，クエがお父さんを殺して憎かったけど，○○さんのクエはわざと殺したんじゃないという考えに確かにと思いました。○○さんの意見を聞いて，お父さんもクエもどっちも悪くないなと思いました。

M児は，初発の読みと，学習して後の自分の読みが変容していると記述しており，太一の気持ちをイメージしながら読みを進めていたことがわかる。また「海の命とは？」という考えでは，クエを「海の神様」だと捉え，自分なりに意味をつくり出していたことが伺える。これまで得た知識や経験を関連付けて，神様を殺してはいけない，何か良くないことが起こる，と考え，殺さなかったという自分なりの解釈をつくることができた。また第６時での全体交流で出た友達の意見にも影響され，自分の考えと異なる他者の考えを取り入れることで，自分なりの解釈をつくり出し，すなわち自分なりに作品に意味付けができたと捉えることができる。

＜授業後：『海の命』の学習から考えたこと　M児の記述から＞

学習後の振り返り（表７）でも他者の考えが自分の考えに大きく影響を与えていることを記述しており，心情の変化や人物像の行動の意味などについて，関連付けながら考えることの大切さについて気づいていたことが伺える。

表７：学習後の振り返り

太一の心情や与吉じいさのとった行動の意味とか、なぜクエは逃げなかったのか，などいろいろな人物のことを考えたし，自分の考えが他の人の考えを聞いて変わったりした。

④ M児の学びから見えてきたこと

M 児の学びを通して見えてきたことは，＜解釈する＞を使うためには，自分の考えに他者の考えを取り入れたり，吟味したりすることが大切だと言うことである。また自分なりの考えを持つときには，そう考えた根拠が必要であるが，その根拠を持ち出すのには２つの方法があるのではないだろうか。それは「１つの叙述のみを根拠にする方法」と「複数の叙述を関連付ける方法」である。『海の命』では，複数の叙述を関連付けていかないと＜解釈する＞ことができず，M 児は，結果的に複数の叙述を関連付けて意味をつくり出していたのだと推測される。そして複数の叙述を関連付けて意味をつくり出す方法こそ，「作品に主体的に関わる読者の姿」だと捉えることができる。複数の叙述を関連づけて意味をつくり出す読みに至るためには，複数の＜理解するための方法＞を使えるようにしなくてはならず，年間を見通して，＜理解するための方法＞を重点的に教えたり，使わせたりすることは必要不可欠なことになる。

問いを持たせ，解決していくように仕掛けると，児童は＜理解するための方法＞を結果的に使わざるを得えなくなり，＜解釈する＞や＜推測する＞＜評価する＞などを使いながら自分なりの読みを形成していくのであろう。

5. 研究の成果と課題（自立した読者をどう育成していくか）

本研究では，これまで約二年間，児童を自立した読者へと育成するためにはどうすればよいのかについて研究を進めてきた。この一年間で見えてきたことは，＜理解するための方法＞を教師が意識的に使いながら授業を行うことで，教師の手を離れて，自分たちで＜理解するための方法＞が使えるようになってきた児童の姿であった。＜理解するための方法＞は，頭の働かせ方であり，作品を理解していく時に感覚的に使っているものである。だからこそ自覚的に使わせることが必要である。

今年１年で特に重点的に扱った＜理解するための方法＞は，＜質問する＞であった。それは，これが他の＜理解するための方法＞の使用の足場となるものだと考えたためであった。『帰り道』では＜解釈する＞を扱って作品の理解を深めることを目指した。また『やまなし』では，＜質問する＞から＜イメージを描く＞や＜推測する＞＜解釈する＞を扱って，作品の理解を図りながら，自分の考えを形成していくことを目指した。『海の命』では，質問することだけにとどまらず，納得解を導き出す方法について模索し，複数の叙述を関連付けながら，自分なりの解釈を見出すことの難しさを体感させることができた。そしてこれらの授業実践を通して，児童がそれぞれのペースではあるが，「問いをつくりながら読み進め」「他者と交流しながら学び」「自分の読みを振り返りながら」「判断の根拠を持ち自分の考えをまとめる」といった筆者が設定した「自立した読者」の姿を具体化していく様子を見て取ることができた。これは本実践の最大の成果であり，「自立した読者」を授業により育成することができることを示唆するものであると考える。

このように＜理解するための方法＞を，年間を通して指導していくことは，自分の考えを形成していく上では，必要不可欠なことであり，自立した読者へと育成していくためには，継続的に使わせていくことが大切だろう。また作品に主体的に関わる児童を育成するためには，まずは自分たちでやってみたいと思えるような授業の仕掛けが大切で，その時に有効なのが，自分たちで問いを立てながら読み進めていく学習だと考える。教師の手助けを必要とせずに読むことができる読者を目指す一方で，学級全体で学習することは，自分の考えに揺るぎが生まれ，考えを再考する上で大切である。このような学習を，年間を通して繰り返し行っていくことで，作品に主体的に関わることができる読者を育成することができるのであろう。

また自立した読者を育成するためには，授業外での読書指導も重要で，学年文庫を活用したり，年間を通して読書記録をつけたりするなどの活動も欠かせない。授業と並行して読書指導にも力を入れることが大切だと考える。

引用文献

藤井知弘，2018，「「自立した読者」に関する実践からの考察」『岩手大学教育学部研究年報』78：39-50.

吉川芳則，1999，「自立した読者を育成する説明的文章の学習指導研究-第６学年「人間がさばくを作った」の場合-」『学校教育研究』11：111-120.

文部科学省，2018，『小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説国語編』東洋館出版社.

山元隆春，1994，「読みの「方略」に関する基礎論の検討」『広島大学学校教育学部紀要第１部』16：29-40.

山元隆春，2014，『読書反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』渓水社，　314.

山元隆春，2015，「「理解する」ことの学習のためにどのような授業が必要か：ジョアンナ・M・ジミー著『理解するための方法を絵本で教える』の場合」『国語教育研究』(56)：206-218.

山元隆春，2018，「文学作品の「精読（close reading)」の方法をどのように学ばせるのか？：登場人物の「予想外の行動」を道標として」『論叢国語教育学』(14)：53-72.

吉田新一郎，2010，『「読む力」はこうしてつける』新評論.