

[国 語]

小学校中学年における「最後の一文」の語りを読む〈問い〉の検討 - 「サーカスのライオン」を教材に -

武田 純弥*

1 問題設定

読書行為は、自由で、主体的・能動的な営みである。何かに縛られることなく、物語世界を歩みたいように、自分の足で確実に歩いていく。学校現場においても、自由で拓かれた「文学の教室」を実現したい。同時に、急速に変化する時代に対応できる児童の育成に向け、各教科における確実な資質・能力の育成も急務である。資質・能力の育成に比重を傾けすぎた時、拓かれない「文学の教室」の「自由」に制限がかかる場面がしばしばある。しかし、自由を優先するあまり、子どもたちが持つ資質・能力を引き出しきれず授業を終えることもある。どちらも無碍にはできない。自由に、且つ、確実な資質・能力の育成が実現される「文学の教室」の在り方を追究する必要がある。

文学教育においては、学習者を〈要点駆動〉の読みへと誘うことの重要性が近年の研究から明らかになっている（山元隆春，2005）。山元隆春（2009）は、Vipond&Hunt（1984）の論に基づき、文学の読みの〈モード〉を以下の3つに整理している。

- ① 〈情報駆動〉の読み (information-driven reading) : 読者の主たるゴールがテキストから学んだり、情報を引き出すことにある読み。
- ② 〈物語内容駆動〉の読み (story-driven reading) : テキストの叙述の細部に余計な注意を払わず、物語の出来事、登場人物、設定に没入する読み。
- ③ 〈要点駆動〉の読み (point-driven reading) : その物語や文章が「語りうるもの」となるためのプラン(要点)を抱いていると想定しながら読む読み。

山元（2005）は、「コミュニケーション行為としての文学教育で目指すのは〈話し合い〉によって学習者のテキスト理解を〈情報駆動〉〈物語内容駆動〉のものから〈要点駆動〉のものへと展開させていくということである」と述べる。山元隆春（2008）は、この〈要点駆動〉の読みについて、「結束性を求める読み」であり、「叙述の特徴に目を向け」、「書き手と交渉するように読む」という特徴をそなえている」と述べる。〈要点駆動〉の読みでは、想定される書き手との交渉を通して、表現上の特徴に着目し、前後の表現と結束させて、全体像を読むことが求められる。これは、平成29年告示小学校学習指導要領C読むこと第5学年及び第6学年の内容における「人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること」と軌を一にする。

松本修（2010）は、読みの交流を促す〈問い〉の要件を以下の5つにまとめている。

- 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う解釈の一貫性方略(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：読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に開かれていること
- 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箇所にかかわるものであるということ

松本（2010）は、「要点駆動の読みが読みの交流を可能にする」ことを指摘している。つまり、理論的には、この要件を充足する〈問い〉による読みの交流によって、学習者を〈要点駆動〉の読みへと誘うことが可能である。

岩崎直哉（2020）は、「物語の結末、とりわけ、最後の一文には、物語の全体とのつながりを意識させる〈構造〉が隠されているのである。」と述べる。小学校中学年においても「物語の結末」「最後の一文」の語りを読む〈問い〉によって、移行期的に上記学習指導要領の充足に向けた足場掛け、〈要点駆動〉の読みへの展開を目指したい。武田純弥（2022）は、岩崎（2020）の論を受け、小学校中学年の学習者を対象に「語り手はなぜ「最後の一文」を語ったのか」を〈問い〉とした学習デザインを考案・実践している。実践の結果として①〈要点駆動〉の読みを促す〈問い〉として

*南魚沼市立中之島小学校

一定の成果があったこと②「作品の全体像」を読む学習を具現化したことを報告し、「最後の一文」の語りを検討する〈問い〉は、「作品を再読し、作品の全体像から、作品を意味づけるといふ読書行為を生み出した」と述べる。一方で、実践の課題として、「物語世界の内側を自由に歩こうとする中学年の学習者に対しては、授業のねらいを明確にし、学習者のレディネスを十分考慮した上で問う必要がある」こと、「語り手を直接的に問わない形で「語り手」意識を醸成させる〈問い〉」を検討することを挙げている。

武田（2022）が挙げる課題は、稿者の教室において、未だ十分に解決されないままである。〈要点駆動〉の読みへの展開を過度に意識し、確実な資質・能力の育成を目指そうと直接的に「最後の一文」を語る語り手を問うたとき、読みに制限がかかり、自由に物語世界を歩めなくなる学習者が現れる。一方で、自由な読みを保証すべく、テキストの〈要点〉に焦点化し切れない〈問い〉を問うたとき、国語科として育成を目指す資質・能力から離れていく学習者の姿が教室に点在される。物語の「最後の一文」の語りを読む〈問い〉とその学習デザインを精緻にし、より自由且つ、交流によって確実に資質・能力を育成していく「文学の教室」の在り方を追究したい。

2 研究目的

「最後の一文」の語りを読む〈問い〉を作成し、中学年の学習者を対象に授業実践を行う。実際の学習者の記述と発話記録に基づいて、学習者の読みとその形成過程を量的・質的に分析し、作成した〈問い〉が学習者の読みの〈モード〉の形成に与える影響を明らかにすることを本研究の目的とする。

3 研究方法

(1) 実践授業の概要

- 期間：2022年9月5日(月)～14日(水) (全9時間)
- 対象：公立小学校 3年生 (32名)
- 授業者：稿者
- 教材：「サーカスのライオン」川村たかし(『新しい国語3下』東京書籍)

(2) 〈問い〉の検討

本研究では、単元最終時における「最後の一文」の語りを検討する授業の記述と発話記録を主たる分析対象とする。分析対象時の〈問い〉は、「最後の一文」を部分テキストとして指定し、松本（2010）の「読みの交流を促す〈問い〉の要件」に基づいて表1の通り検討する。また、武田（2022）の実践結果から「語り手を直接的に問わない〈問い〉」とする。

表1 〈問い〉の検討

問い：物語がこの一文で終わることについてどう思いますか。		
要件	充足	理由
a 表層への着目	○	最後の一文、倒置表現を指定しており、誰もが気付く表層的特徴に着目させている。
b 部分テキストへの着目	○	部分テキストが指定されており、読みのリソースが共有されている。
c 一貫性方略の共有	○	結末場面からの再読が促される問いであり、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う解釈の一貫性方略が共有されている。
d 読みの多様性の保障	○	読み手によって解釈が異なるという、読みの多様性に開かれている。
e テキストの本質への着目	○	登場人物に対する評価構造を含み、想定される作者との対話を可能にするような作品の勘所にかかわる。

検討から、全ての要件を満たす〈問い〉であり、理論的に〈要点駆動〉の読みを促す〈問い〉である。なお、単元計画は表2の通りである。

(3) 検証方法

第8時、第9時の感想記述を山元（2009）が示す読みの〈モード〉の基準に従って量的分析する。第9時における全学習者の振り返り記述をデジタルテキストに起こし、「最後」「さい後」「さいご」などを漢字表記に変換後、フリー・ソフトウェアKH Coder 3を使用してテキストマイニング分析を実施する。地名などの固有名詞と、「一生懸命」などの複合語を強制抽出し、子どもの思考に関係のない記号などを取捨選択する前処理を行った。単純集計を行ったところ、

文：243，総抽出語数（使用）：6,670（2,443），異なり語数（使用）：302（201）が確認された。抽出語の共起ネットワーク分析を行い，学級全体の思考傾向について検討する。さらに，抽出児の記述と発話を山元（2009）が示す読みの〈モード〉の観点から質的分析し，作成した〈問い〉が学習者の読みの〈モード〉の形成に与える影響について検討する。

4 振り返り記述の量的分析

第8時および，第9時の振り返り記述における読みの〈モード〉の分類は，表3の通りである。〈要点駆動〉の読みへの変容を分析すべく，読みの〈モード〉を〈情報駆動及び物語内容駆動〉の読み，〈要点駆動〉の読みに再集計し，第8時と第9時における読みの〈スタンス〉及び読みの〈モード〉の変容についてマクネマー検定を実施したところ，有意な差が見られた ($p=0.0078$, $**p<.01$)。したがって，〈要点駆動〉の読みへと誘われた学習者が有意に増加している。第9時における〈問い〉「物語がこの一文で終わることについてどう思いますか」は，〈要点駆動〉の読みへと誘う〈問い〉として一定の成果があることが明らかになった。

本研究では，Ⅰ：〈情報駆動〉の読み→〈情報駆動〉の読み (K_s)，Ⅱ：〈物語内容駆動〉の読み→〈物語内容駆動〉の読み (S_r)，Ⅲ：〈物語内容駆動〉の読み→〈要点駆動〉の読み (S_y)，Ⅳ：〈要点駆動〉の読み→〈要点駆動〉の読み (A_k) という変容タイプが異なる4名の学習者で構成されたグループ甲を抽出し，発話と記述の質的分析を行う。

5 第9時のテキストマイニング分析

図1は，第9時の抽出語の共起ネットワークである。抽出語の最小出現数を5に，描画数を80に設定した。強い共起関係ほど太い線で，出現数の多い語ほど大きい円で描画した。また，語がどの程度中心的な役割を果たしているかという「媒介中心性」の高いものほど，色が濃くなるように表示した。媒介中心性の高い語は，「じんざ」である。また，「じんざ」を媒介にして，「ヒーロー」-「最後」，「出す」-「勇気」-「男の子」-「救う」，「手」-「お客」-「叩く」-「一生懸命」-「理由」といった共起が出現している。最後の一文を検討する〈問い〉とその交流を通して，「勇気を出して男の子を救う」というクライマックス場面における読みと，結末場面における「お客は一生けんめいに手をたたいた」という叙述を結束させ，「ヒーロー」

表2 単元計画

次	時	学習活動
1	1	・本文を音読し，初発の疑問と感想を記述する
	2	・単元の学習課題を検討する
2	3	・物語の設定を確認する
	4	・場面分けを行う
	5	・じんざの心情が表われている文を見つける
	6	・じんざの心情の変化を捉える
3	7	・じんざはなぜ「好きではなかった」チョコレートを受け取ったか考える
	8	・「ウォー」と力のかぎりほえたのはなぜか考える
	9	・物語がこの一文で終わることについてどう思うか考える ・単元を終えての感想と振り返りを記述する

表3 読みの〈モード〉

第8時			第9時		
読みの〈モード〉	人数		読みの〈モード〉	人数	
〈情報駆動〉の読み	2	6%	〈情報駆動〉の読み	1	3%
〈物語内容駆動〉の読み	19	59%	〈物語内容駆動〉の読み	12	38%
〈要点駆動〉の読み	11	34%	〈要点駆動〉の読み	19	59%
合計	32	100%	合計	32	100%

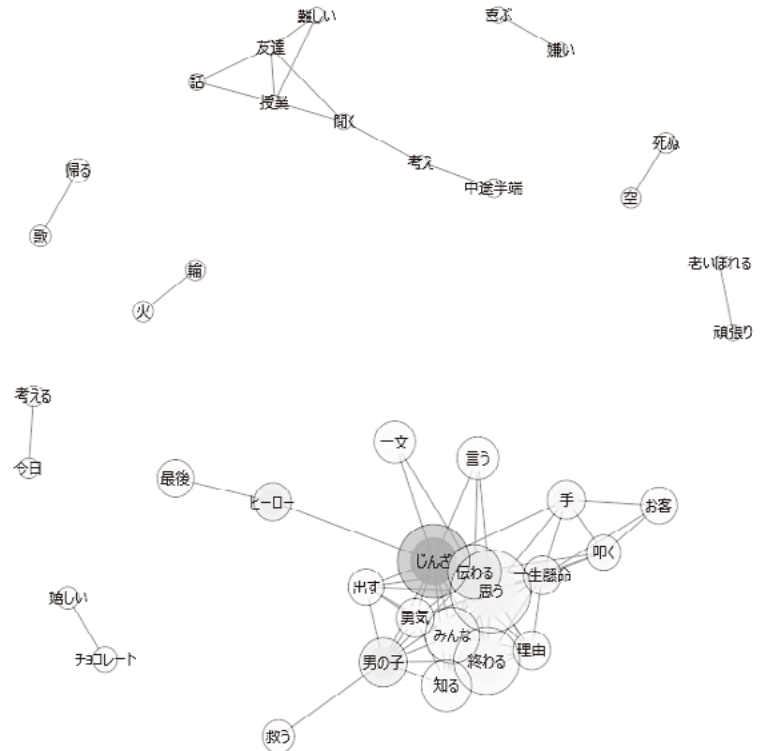


図1 振り返り記述の共起ネットワーク

という象徴的な読みを生み出している。学級全体の傾向として、じんごの勇敢さを「ヒーロー」という言葉で表象し、物語の〈要点〉として駆動させていることが推察される。

6 第8時, 第9時における記述と発話の質的分析

第8時におけるグループ甲の学習者の振り返り記述は以下の通りである。

学習者	振り返り記述の内容
Ks	僕は、今日みんなと勉強してたくさんわかりました。じんごは、力のかぎり叫んで、男の子を助けようと思ったことがわかってよかったです。
Sr	今日は、じんごがなぜウォーと力のかぎり吠えたのかについて考えました。僕は、男の子が遊びに来てくれて、嬉しいことを言ったりしてくれたから、男の子のことが好きになったから、男の子に死んでほしくないと思って、男の子の命の方が、自分の命より大切だと思って、火の中に飛び込んだし、ウォーと吠えたと思いました。
Sy	私は、今日の国語の時間になんでじんごがウォーと力のかぎり吠えたのかを考えて、Srさんの考えと似ている考えで、男の子の命が自分の命より大切だからだと思いました。じんごは、好きじゃないチョコレートもらったのに、嬉しかったのだからって言って、男の子だからチョコレートも嬉しかったし、気持ちが嬉しかったと思うから、お母さんのためにお小遣いを貯めて、自分を見に来てくれる男の子のためだったら、命をかけて助けてやると思ったから、吠えたんじゃないかなと思いました。
Ak	私は、じんごは、命をかけてでも、男の子を守りたいと思って、最後の力を振り絞って吠えたんじゃないかなと思いました。じんごは、その後、金色に光るライオンになって空に上がっていったし、ぴかぴかに輝くじんごだった。さっきまでのすすけた色ではなかったって語り手くんが言ってるから、アフリカにいた時みたいなすごいじんごに変わったし、多分死んじゃったと思うけど、最後は金色に輝くぐらい勇敢なライオンになれて良かったんじゃないかなと思いました。

学習者Ksは、「じんごは、力のかぎり叫んで、男の子を助けようと思ったことがわかってよかったです。」と記述しており、情報の取り出しに読みが止まっている。また、学習者Srは、「男の子のことが好きになったから、男の子に死んでほしくないと思って、男の子の命の方が、自分の命より大切だと思って、火の中に飛び込んだ」という記述から、学習者Syは、「じんごは、好きじゃないチョコレートもらったのに、嬉しかったのだからって言って、男の子だからチョコレートも嬉しかったし、気持ちが嬉しかったと思う。」という記述から、じんごの心情に強く寄り添い、〈物語内容〉を駆動させていることがわかる。学習者Akは、物語の全体像から、「金色」という表現に隠されたじんごの変容を作品構造との関連から意味付けており、〈要点〉を駆動させている。以下、発話プロトコルより、読みの形成過程を追究する。

13Ks	ウォーだけ太いから、力の限り吠えたと思います。	19Ks	金色。
14Sy	なんで力の限り吠えたかでしょ? =	20Sy	本当に金色になったわけじゃないでしょ?
15Sr	=男の子の命の方が自分の命より大切//だったんじゃないかな?	21Ak	え、だから、金色に見えるくらい勇敢だったってことでしょ。語り手くんが、さっきまでのすすけた色ではなかったって言ってるじゃん。だから、おいはれじゃなくて、昔のアフリカにいた時みたいなすごいじんごってことじゃない? じんごがピカピカに光ったら怖い(笑)
16Sy	//私も同じ。だってさ、なんか好きじゃないチョコレートもらって、うれしかったのだからって言ってさ。男の子がくれたから、嬉しかったから-	22Sr	いや、怖すぎだろ(笑)
17Ak	私いい? 私の考えは、139ページの最後の行に金色に光るライオンは、空を走りたちまち暗闇の中に消え去ったって書いてあって、多分、じんごはウォーの時には死ぬのわかってたんじゃないかなって//で、だから、最後くらい、昔みたいに活躍してやるっていう気持ちで吠えたと思いました。	23Ak	だからさ、まあなんていうのかな。じんごは、自分が死んでも男の子を助けたくて、本当は怖いし、降りれないのわかってるから、もう最後の力で吠えたみたいなの感じかな。
18Sr	//お: :すげえ。	24Sr	//勇者やん(笑)俺は絶対いかねえ(笑)
		25Sy	え、だから金色-

13Ksにおいて、「ウォーだけ太いから、力の限り吠えたと思います。」と発話しており、文字の太さを根拠に読みを形成していることがわかる。しかし、じんごの心情ではなく、書かれている情報の取り出しに終始している。その後、Ksの発話は、「金色。」という呟き以外確認されなかった。Ksは、この〈問い〉の段階で、じんごの心情を読むことや、〈要点〉を駆動させて読むことが困難だったと推察される。16Syでは、「男の子がくれたから、嬉しかったから-」と男の子がくれたことを強調して発話をしている。じんごが男の子に抱いている心情に強く寄り添いながら発話をしている。また、20Sy、25Syでは、「金色」に関するAkの考えに疑念を持つ発話の確認される。〈物語内容〉を強く駆動させているSyは、Akの考えに反応しきれなかったものと推察できる。学習者Akは、17Akにおいて、死を覚悟したじんごの心情に強く寄り添った読みを語る。21Akでは、「金色に光るライオン」が実際に金色に変色したわけではなく、「勇敢」であることを比喩した表現であることを説明する。全体構造とのつながりから表現の効果を意味付けており、この段階で〈要点駆動〉の読みへと移行し始めている。学習者Srは、18Sr、22Sr、24Srに顕著なように、相槌を入れる程度

で交流に参加しており、読みの形成過程については、不明確である。

第9時におけるグループ甲の学習者の振り返り記述は以下の通りである。

学習者	振り返り記述の内容
Ks	僕は、ライオンのじんざがどうして帰って来なかったかを、みんなが知っていたのでとてもいい終わり方だと思いました。とてもいいお話で感動しました。また読みたいです。
Sr	この終わり方は、いい終わり方だと思います。最初は、「お客は一生けん命に手をたたいた。」で終わった方がしっくりくるなああって思っていたけど、班のみんなと話していてこっちの方がいいかなと思いました。じんざは、男の子のために頑張っていたし、勇気を出して飛び込んだから、怖かったと思うけど、命をかけて頑張っていたことが街のみんなに伝わっているからいい終わり方だと思いました。
Sy	最初に、先生がこの終わり方についてどう思いますか、と聞いた時には、なんとなく変だなと思いました。理由は、みんなが知っていたので。というところが、なんとなく、中途半端な感じがするからです。だけど、よく読んだら、「お客は」のところが、みんなが変まっていることに気がついて、みんなが知っていたのでだと、街のみんながじんざは金色になって、前みたいなおいほれじゃなくて、男の子を命をかけて助けられる勇敢なライオンになったことが伝わるからいい終わり方だと思います。街のヒーローになったと思うし、この終わり方だと、じんざは、街の人の心の中でずっとサーカスを続けているみたいな感じがするから、今はいい終わり方だなと思います。
Ak	私は、この終わり方は、少し変な感じがします。私的には、それでも、お客は一生けん命に手をたたいたで終わった方がいいのかなと思いました。手を叩いて終わると、サーカスに来た人たちがじんざの勇気に拍手をしていることがよく伝わるから、そっちの方がいいのかなと思いました。みんなが知っていたの方がいいという意見もあって、納得はできるんだけど、逆にあって、少し続きがありそうな終わり方で、しっくりこないから、私だったら、手を叩いたで終わらせるなと思いました。

学習者Ksは、記述より結末部の表現における情報の取り出しに読みが限定しており、〈情報駆動〉の読みで授業を終えている。学習者Srは、「じんざは、男の子のために頑張っていたし、勇気を出して飛び込んだから、怖かったと思うけど、命をかけて頑張っていたことが街のみんなに伝わっているから」という記述に顕著なように、じんざの心情に強く寄り添った形で、物語の語りおさめの評価をしている。〈物語内容駆動〉の読みでありながらも、作品の語りおさめを評価する姿である。学習者Syは、「みんな」という表現から、「金色」に光るじんざの勇敢さを「ヒーロー」という象徴的な表現で記述している。作品の全体構造から、象徴的な読みを形成しており、〈要点駆動〉の読みの実相と捉えられる。学習者Akは、班で唯一交流を経ても、終わり方への疑問を持ち続けた。「私的には、それでも、お客は一生けん命に手をたたいたで終わった方がいいのかなと思いました。手を叩いて終わると、サーカスに来た人たちがじんざの勇気に拍手をしていることがよく伝わる」と記述しており、「拍手」をじんざへの賛美の象徴と捉えている。しかし、この段階では、全体構造から結末を評価しているとは言い切れない。以下、発話プロトコルより読みの形成過程を追究する。

8Sy	これ、逆な気がするんだけどー	16Ak	お：：確かにそれだと納得する。ね：：火の輪五つになってるじゃん、だからさ、じんざが勇気を出して、男の子を助けて、勇者になったから、もう今までのおいほれじんざじゃないってことでしょ。
9Sr	え、あ、そゆこと？	17Sy	え、すご。確かに(笑)てことはさ、街のみんなが、ヒーローになったじんざのことを知ってたから、街のヒーローになったってことでしょ＝
10Ak	私は、絶対お客は一生懸命手を叩いたで終わった方がいい気がする。そっちの方が感動するし、じんざの勇気をみんなが褒めてるみたいなのがよく伝わる気がする(5)	18Ak	＝語り手くんは、最後にそれを伝えたかったから、わざと逆にした＝
11Sr	これってさ、なんで逆にしたの？	19Sr	＝やばい。これはやばい。よし、先生に報告しよう(笑)いや、そう思うとなんか言い終わり方な気がしてきた。
12Ak	じんざが帰ってこなかった理由をみんなが知っているよってことを最後に伝えたかったんじゃない？	20Sy	私も。
13Sr	ん：：－	21Ak	確かにいいんだけどさ。ので、気になる。ので。なんか中途半端で、私的にはなんか、続きありそうみたいな気がする。
14Sy	私、これでもいいかなって思ってきて。これさみんながなんだよね。お客がじゃない。だから、街のみんながじんざが帰ってこなかった理由を知っていたから／／ってことだから。		
15Sr	お：：確かに。みんなになってる。じんざが勇者だってみんなが知ってる的な？		

10Ak「絶対お客は一生懸命手を叩いたで終わった方がいい気がする。そっちの方が感動するし、じんざの勇気をみんなが褒めてるみたいなのがよく伝わる気がする」という発話を契機に、なぜ倒置を用いて物語を終えたのかという表現の効果が話題が移行する。12Akでは、その理由について「じんざが帰ってこなかった理由をみんなが知っているよってことを最後に伝えたかったんじゃない？」と発話し、倒置による強調の効果を捉え始めているが、それが何を意味するのかまでは、検討に及ばないため、〈要点駆動〉の読みとは言い切れない。14Sy「みんな」と「お客」という表現の違いから語りおさめの意味を説明する。それを受けて16Akでは、火の輪の数の変化がじんざの変化と重なることから、勇者という象徴的な読みを形成している。この時点でAkは、作品の全体構造とのつながりから、象徴的な読みの形成に至っており、〈要点駆動〉の読みへと展開している。学習者Srは、交流に参加しているものの、振り返り記述における読みの形成過程に影響を与えていると推察される発話は確認されなかった。また、学習者Ksの交流における発

話は確認されなかった。2名の学習者は、他者と読みを交流することに困難が生じていた可能性がある。自分の読みを明確に持ちきれない学習者への手立ての検討が必要であろう。

7 結論

本研究における成果は、以下の2点である。

(1) 量的分析より〈要点駆動〉の読みへと誘われた学習者の有意な増加が認められた。この〈問い〉とその交流は、〈要点駆動〉の読みへと誘う〈問い〉として一定の効果があることが明らかになった。また、テキストマイニング分析の結果から、クライマックス場面と結末場面のつながりから、じんごの勇敢さを〈要点〉として駆動させ、「ヒーロー」という象徴的な読みの形成に至る学級全体の傾向が明らかになった。

(2) 抽出グループの記述と発話の分析より、〈物語内容駆動〉の読みで読む学習者が〈問い〉に正対した形で自由に振り返りを記述したり、交流に参加したりする姿が確認された。また、振り返り記述から〈物語内容駆動〉の読みから〈要点駆動〉の読みへと展開する学習者、〈物語内容駆動〉の読みのまま語りおさめを評価する学習者それぞれが確認された。交流を経て、学習者それぞれの読みの〈モード〉と読み方が尊重される形で学習を終える〈問い〉として意義を持つことが推察された。

本研究の課題は、〈情報駆動〉の読みを展開する学習者が交流に参加できなかった点である。「最後の一文」について「あなたはどう思いますか」と抽象的に問われることで、反応しきれない学習者が現れたと推察される。〈情報駆動〉の読みを展開する学習者が〈物語内容駆動〉の読みへと展開した状態でこの〈問い〉に向かえるよう単元レベルでの〈問い〉の組み合わせの再考が求められる。

最後に、本研究の展望を述べて、稿を閉じたい。自由な交流空間としての「文学の教室」を拓くためには、〈要点駆動〉の読みのみならず、学習者それぞれの読みの〈モード〉と読み方が尊重されることが求められる。本研究では、〈物語内容駆動〉の読みを展開する学習者、〈要点駆動〉の読みを展開する学習者、それぞれの読み方が尊重された点に、大きな意義がある。多様な読み方の学習者それぞれが尊重され、その読みを自由に交流する過程で資質・能力は磨かれ、引き出され、再創造される。中学年においては、特に〈要点駆動〉の読みに縛られることなく、より一層〈物語内容駆動〉の読みが尊重される空間の構築を目指したい。〈要点駆動〉の読みを促す〈問い〉と〈物語内容駆動〉の読みを促す〈問い〉の有機的な組み合わせを検討し、より自由な交流空間としての「文学の教室」を模索していきたい。

引用文献

- ・岩崎直哉「最後の一文から物語の授業をデザインするーくしゃくしゃの顔のしんしを意味づけるー」『国語科学習デザイン』3(2), 2020年, 11~21 pp
- ・武田純弥「小学校中学年文学の読解における「作品の全体像を読む」学習に関する事例的研究ー中学年における「最後の一文」に着目した〈問い〉を讀みの〈モード〉と〈スタンス〉から検討するー」『教育実践研究』32, 2022年, 7~12 pp
- ・松本修「読みの交流を促す「問い」の条件」『臨床教科教育学会誌』10(1), 2010年, 75~82 pp
- ・松本修『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部, 2015年
- ・山元隆春『文学教育基礎論の構築』溪水社, 2005年
- ・山元隆春「確かな学力の育成ー国語基本教材の授業アプローチの方法『少年の日の思い出(ヘルマン・ヘッセ)』の場合ー」吉田裕久・山元隆春ら『学部・附属学校共同研究紀要』37, 2008年, 195~200 pp
- ・山元隆春「確かな学力の育成ー国語基本教材の授業アプローチの方法『羅生門(芥川龍之介)』の場合ー」吉田裕久・山元隆春ら『学部・附属学校共同研究紀要』38, 2009年, 111~117 pp
- ・Vipond, D. & Hunt, R. A.: "Point-Driven understanding: Pragmatic and Cognitive Dimensions of Literary Reading" *Poetics* 13, 1984, 261~267 pp

注

・プロトコル書式は松本修(2015)に準じる。
記述の方法、記号については以下の通りである。

記述の方法

- ・発話の単位は、間と内容(提題表現+叙述表現)によって設定する。内容的に一連の発話は連続して記述する。
- ・発話には発話番号を付す。内容的形式的に一連の発話はひとまとまりとする。
- ・発話者をアルファベットで示す。
- ・漢字・平仮名・片仮名交じりで表記する。

記号

- // 発話の重なり。直後の//のあとの発話が重なっている。
- = 途切れのない発話のつながり。直後の=のあとの発話がつながっている。
- (3) 3秒の沈黙。
- : : 直前の音がのびている。「:」が約0.5~1秒の長さを示す。
- , 発話中の短い間。プロソディー上の何らかの区切りの表示を伴う。
- ? 語句の上昇。
- 。 陳述の区切り。語尾の下降などのプロソディー情の区切りの表示を伴う。
- (笑) 笑い声ないし笑いながらの発話。
- 下線部の音の強調。(音の大きさ)
- (()) 注記。