

# オータナティブな学習過程を想定した学習活動 －「白いぼうし」における読解と読書－

上越教育大学教職大学院 松本 修

## 0 はじめに

「白いぼうし」（あまん きみこ）の終末部分は次のようになっている。

白いちょうが、二十も三十も、いえ、もっとたくさん飛んでいました。クローバーが青々と広がり、わた毛と黄色の花の交ざったたんぽぽが、点々のもようになってさいています。その上を、おどるように飛んでいるちょうをぼんやり見ているうち、松井さんには、こんな声が聞こえてきました。

「よかったね」

「よかったよ」

「よかったね」

「よかったよ」

それは、シャボン玉のはじけるような、小さな小さな声でした。  
車の中には、まだかすかに、夏みかんのにおいが残っています。

この教材を読書教材として位置づけた小学校 4 年生のある単元の授業で、次のような発言があった。<sup>\*1</sup>

152 YO えっと、MAさんの言ったように：松井さんが：聞こえたのは：助けてくれた人だから：とか、ここに連れてきてくれたからとかって思うんですけど。松井さんはえっと、帽子を拾ったときに：ちょうがでてきた（2）ちょうがでて逃がしても言わないので、えっと、だからそれを助けてくれた：：ときに：（ ）そのお礼に聞こえたと思う。<sup>\*2</sup>

「よかったね」「よかったよ」という声は誰の声か、どうして松井さんに聞こえたかという点についてそれぞれが意見を述べ合う活動を行っている。その中の一つの発言として、この発言がある。学習は、意見発表を終えたあと、それぞれが書いている「松井さん日記」を書き直す活動に移る。YOの「松井さん日記」は次のようになっている。

---

\*1 授業は、2007年7月13日（金）3時限に、上越市立大町小学校4年1組で田中枝利子教諭によって行われた。「ファンタジー作品を楽しもう！」という6時間読書単元の第3時である。

\*2 書式は、松本修『文学の読みと交流のナラトロジー』（2006）東洋館 pp.83-84 参照

この学習の前の「松井さん日記」

タクシーに女の子が座っていた。すごく疲れていた。振り返ると不思議なことに誰もいなかった。今日はすごく不思議な一日だった。

学習の後の「松井さん日記」

どうしてあんな不思議な声が聞こえたんだろう。どうして女の子がいなくなったんだろう、女の子はちょうに化けたからかな。聞こえたのはちょうを連れて行ってあげたからかな。

学習の前の日記は、本文の内容をなぞる形で、松井さんが不思議に感じただろう出来事を中心に書かれている。後の日記では、考えたことや他の学習者の意見を取り入れる形で、不思議な点を二つに明確化し、「女の子はちょうに化けたから」、「ちょうを連れて行ってあげたから」という解釈を提示している。

興味深いのは、最後の部分で、「……あげたからかな。」というように疑問形にしている点である。すでに学習の過程では、解釈が述べられ、YOも、自分の解釈としては、きちんと、「助けてくれた人だから：とか、ここに連れてきてくれたから」「それを助けてくれた：：ときに：（ ）そのお礼に聞こえたと思う。」（帽子から解放してくれたときにはお礼を言っていなかったから、最後に菜の花横町まで連れてきてもらって、改めてお礼をしているという意味だと思われる。）と明確な解釈を述べている。しかし、「日記」は、「かな」という疑問で閉じられるのである。このエッセイではこのことの意味を考えてみたい。

## 1 知覚の制限

このような疑問形を用いた「松井さん日記」は他の学習者にも見られる。たとえば、MAの学習前の日記、学習中での発言、学習後の日記を見てみよう。

この学習の前の「松井さん日記」

今日はおもしろい日だった。おかつぱのかわいい女の子を菜の花橋まで乗せて行った。ちょっと行ったところでミラーを見たら女の子がいませんでした。とてもおもしろかったです。

学習中での発言

149 MA えっと、私は：「松井さんにはこんな声が聞こえてきました」って行ってなんで：松井さんにはこの「よかったね」「よかったよ」っていう声が聞こえたのか疑問で、それで、私は：松井さんが、もしこのちょうが女の子だったら：このちょうを松井さんがあの、ここまで連れてきて助けた人だったから、松井さんには：その「よかったよ」あ：「よかったね」「よかったよ」という言葉が聞こえたんだと思います。

学習の後の「松井さん日記」

なんでぼくには「よかったね」「よかったよ」という言葉が聞こえたのかな？ ほかの人も聞こえたかな。なんでお祝いをしているようなのにシャボン玉のはじけるような

小さな声だったのかな。不思議な一日だったな。

「おもしろい一日」が「不思議な一日」に変化するのには、この授業が多くの学習者の「不思議」という記述を受けて、不思議さをめぐる交流になったためであろう。が、それよりも、「もしこのちょうが女の子だったら：このちょうを松井さんがあの、ここまで連れてきて助けた人だったから、松井さんには（略）聞こえた」という読みが、授業の後の「松井さんに日記」では、「なんで…聞こえたのかな？」という疑問に落ちてしまい、むしろ、他の二つの不思議を付け加えた疑問の形でまとめられている点である。

YOとMAに共通しているこの変化は、一つには「知覚制限」という観点から説明できるように思われる。

「松井さん日記」の語り手は松井さんである。一方、「白いぼうし」の語り手は、登場人物を、「松井さん」「男の子」「女の子」「客のしんし」と呼ぶ、物語内容に対して超越的な、物語言説の側の語り手である。超越的な語り手は全知の立場を取り得るが、作中人物は物語の全貌を知ることにはない。物語言説を含めたテキストを解釈して得られた学習者の読みは、作中人物として物語の中の世界にとどまる松井さんには得られることのない認識である。このクラスの学習者は、そのことがわかっているために、「松井さん日記」では、作中人物視点での知覚制限をかけているものと考えられる。

このような知覚制限をかけた「松井さん日記」は、他にもたくさん見られた。一部を示すと以下のようなになる。

YA あの子はぼくが助けたちょうだったりして。あの声はあのモンシロチョウの声かな。あれが菜の花横町だったりして。ふふふっ。

SI あの女の子はちょうだったのかな。そんなわけないか。

YOK もしかしたらあの子はモンシロチョウなのかもしれない。でもまさか。

いずれも、自分の読みをそのままの形では提示せず、作中人物の松井さんの制限された知覚に基づく形で語っている。物語の構造というものについての理解が学習者に浸透している。これは、授業者のこれまでの指導の成果と捉えることができよう。

## 2 オータナティブな学習過程

もう一つの可能性として考えられるのが、互いの解釈をその違いや根拠に踏み込んで相互に理解する読解型の読みの交流を学習者が想定しながら、それを読書単元にふさわしい活動に回収し、ゆるやかな活動に展開する道筋をたどっているというものである。これは、自らの学習過程をメタレベルから位置づけるという点ではきわめて高度な活動である。どれだけ意識的であるかわからないが、可能性としては考えられる。

実は、YOは、「よかったね」「よかったよ」という会話そのものは、女の子一人が多くのちょうとなって交わっていると読んでいる。他の学習者が、女の子が一匹のちょうに戻って、仲間のちょうが「よかったね」と言っていると考えているのに対して、繰り返しこの考えを述べている。

49 YO んっと：一匹だけじゃなくて、全部のちょうにあの：一人が化けたんじゃないかと私は思います。

50 T その根拠はどこ？

51 YO なんか：二十も三十もってところで：もっているってことは、あの：なんか、女の子がそのまま一匹に化けるんじゃないくて：みんながそのように化けるんじゃないかな：って（ ）

この読みの明確な根拠は示されず、話し合いは、女の子がちょうの化身であるということの他の根拠を探するという方向に展開する。しかし、YOは再び、全部のちょうがこの女の子であるという読みを提示する。

138 YO んっと、私はこのちょうは全部、あの、このおかつぱのかわいい女の子かなあって思ったわけで多分この「よかったね」「よかったよ」あの、自分が：あの本当にここに戻って、戻ってくるとかじゃなくて：一人だったとすると：そうやってみんなであの：一人ひとり、自分自分とかを励ましあってるんじゃないかなって。

ここには、テキストの文脈をリソースとする読みは提示されていない。だから 49 YOにおける読みの提示は、他の学習者には共有されなかった。しかし、この2回目の提示においては、もう一人の学習者が反応する。

140 TO んっと、僕は「よかったね」「よかったよ」ってやつは：あのYOさんの言ったように：モンシロチョウ、全部が一人の女の子だとして、言っているのは、その綿毛とかタンポポが言っていると思います。それで（ ）もといた場所に戻ってこれてよかったね。

YOの読みでは、一人の中での会話になってしまうのが不自然なので、むしろちょうが全部女の子の化身であるなら、会話そのものは綿毛とかタンポポの会話として捉えなおした方が良いという、修正意見である。テキストの文脈の他の要素に関係づけて、可能な解釈としての根拠を提示しようというものであろう。しかし、他の反応はなく、全体での読みの交流においてYOの読みはやや異質なものとしての位置づけられたままである。話し合いは、「どうして松井さんにこの声が聞こえたのか」という話題に移っていく。

この時間の学習が、「読みの交流を経て松井さん日記を書き直す」というものではなく、「ちょうは何か」「松井さんに会話が聞こえたのはなぜか」というような読解上の読みのポイントをめぐる交流であったとしたら、おそらく、テキストの文脈をリソースとした、より明確な根拠をあげて、より精緻なやりとりを展開することになったのではないか。

たとえば、「それは、シャボン玉のはじけるような、小さな小さな声でした。」とあるから、小さいものの声であるはずで、ちょうは小さいから、ちょうの声だと思われる」とか、「よかったね」より一段さげて「よかったよ」があるのは、語りかけに対する応答だからであり、家族や仲間からの「よかったね」に答えているんだ」とか、そういう形で

読みを提示し、やりとりをすることになる可能性がある。

しかし、この学習においては、様々な読みを互いに提示した上で、「わたしなりの」松井さん日記を書くことに活動がつながっていくので、そうした厳しい読みの検討を伴う交流にはならない構造になっているわけである。

次のようなやりとりがある。

142 S A 私は、「よかったね」「よかったよ」ってところは、ここまで来れたのをよかったねっていうのと、男の子からほら、逃げられてよかったねっていうのもあると思います。

143 ? だから、二回繰り返してんのかな。

143 ? のつぶやきは、繰り返しの意味を問う、読みの交流にとっては大きな契機ともなる発言だが、話し合いの中では生かされることがない。この児童は 147 S でもう一度「だから、二回繰り返してる。」とつぶやくが、やはり話し合いの中には位置づかない。これもやはり、松井さん日記につながる話し合いの中では、うまく位置づかないからであろう。

だが、学習者からこのような反応が現れるのは、一方で、オータナティブな学習過程としての「読解の読みの交流」が想定され、意識されているということでもある。現在進行している「読書の読みの交流」というドミナント・ストーリーとしての学習過程とともに、もう一つのあり得たオータナティブ・ストーリーとしての学習過程、すなわち、「読解の読みの交流」という学習過程が同時に進んでいると言ってもいい。

### 3 学習者の読みと授業者の意図

Y O が、ちょうはすべてが一人の女の子であると考えた根拠はどこにあったのだろうか。それはおそらく、Y O が、テキストのマクロ構造を「ちょうの物語」（あるいは「女の子の物語」）として読んでいるところがあると推測される。男の子が母親を連れて来た場面で、「客席の女の子が、後ろから乗り出して、せかせかと言いました。」という表現の「せかせか」の意味をめぐるやりとりが行われたあと、Y O は次のような発言をしている。

122 Y O さっき：あの、いろんな人が言ったように、たてもの、四角い建物ばかりだもんってところで、えっと、たぶん、あの：人間からもしにん、ちょうじゃなかったら：そのたぶん山にはそのまま入れないと思うし、あの一番最初のページの六月の初めで、夏がいきなりはじまったというようなときに、たぶんもう暖かいと思うから、そこからちょっとは行って、で、松井さんがあの：外に出ているときに：もぐりこんだから、多分こうやった。

123 T タクシーのドア閉まってたんじゃないか？ タクシー降りたとき、タクシー閉めたんじゃないか？ ね。でも、夏の初めだから窓開いてて、やっぱ暑かったんじゃないかなー。はい、あとどうですか？

授業者が的確に反応しているように、Y O は「ちょうの姿にならないとみんなのところ

には戻れない」「しかし場所がわからなくなっている」「ちょうは迷っていてつかまった」「暑いのでタクシーの窓が開いていてそこから入って人間の姿になった」という読みをしていると思われる。このとき、たくさんのちょうが一人の女の子になったとは読んでいないだろうが、ともかく、「ちょうの側から物語を読む」という読みを持っていると思われる。こうして「ちょうの物語」として読んで行くと、もとの「菜の花横町」に帰りついたときに、その展開としてよろこびの声を「自分自分とかを励まし合っている」ものとして読むということが起こったのではないか。

実は、このような読みの方向性は学習者には潜在的にはあるものと思われる。たとえばMAは、不思議に感じた部分に線を引いて書き込みをする活動をしているときに、「おっぱのかわいい女の子がちょこんと後ろのシートにすわっています。」「ミラーにはだれもうつついていません。振り返ってもだれもいません。」という箇所を線を引き、「ちょうになって仲間のもとに戻った。」と書き込んでいる。また、その根拠としては、「声が聞こえてきました。」「客席の女の子が後ろから乗り出してせかせか言いました。」に線を引いて挙げ、「男の子がぼうしをあけるときを見たくなかった。」と書き込んでいる。これは、ちょうの立場にたってその出来事や心情を説明しているものであり、作中人物に寄り添ってその心情を読むという基本的な読みのストラテジーが選択されている。このとき、もう一人の作中人物である松井さんに寄り添ってはいないのである。

この物語を読むには、作中人物に寄り添う場合、ちょう（女の子）に寄り添うか、松井さんに寄り添うかということになるが、ちょう（女の子）の気持を考えたりする場合には、そして、松井さんの人物像がこの一作品ではそう明確ではない点を考えると、松井さんではなく、ちょう（女の子）に寄り添ったまま読みを展開することが可能になる。また、語り手に寄り添った場合には、作中人物松井さんもまた相対化される存在である。

にもかかわらず、「松井さん日記」を書くという学習は、読みの転換ないし変換をせまる活動となる。学習者はすでに見たように知覚制限をかけたりして、対応しているが、細かな部分テキストにおける解釈の作業とはずれる面もあるわけである。

授業者は、授業構想で次のように述べている。

子どもたちが物語を楽しみ、主体的、創造的な読みを展開していくために、教科書教材だけに終わらない単元の構想が必要である。

この教材が教科書において「読書」単元に位置づけられていることをうけて、読書教材として捉え、他のファンタジー作品を読む活動に展開しようとしている。しかし一方、次のようにも述べている。

…文章から遊離し、勝手な妄想や幻想を語り合うことになっては作品に描かれている想像世界を豊かに描くことにはならない。

書かれていることを根拠として想像して読んだり、書かれていることを関連させながら読んだりすることによって、ファンタジー作品の魅力を味わうことができる。

テキストの文脈というリソースを根拠とした読みをきちんと展開することが必要だとされている。学習者は、本文に傍線を引き、書き込みをすることによって、そうしたテキストに即した解釈を行っている。しかし、この時間の学習においては、すでに書いた「松井さん日記」を前提として「松井さん日記」を書き直すという作業が予定されているために、解釈を提示し読みを交流する活動は、つきつめた活動ではなく、多様な意見を受け止める活動になっている。授業者の意図は、ほぼ達成されていると言うべきであろう。それは、「解釈の読みの交流」というオータナティブな学習過程が子どもの側にもある程度想定されていて、その上で「読書の読みの交流」という目の前のドミナントな学習過程が実現されているからである。

#### 4 読みの交流における読解と読書

学習者が、テキストの文脈をリソースとして、「書かれていることを根拠として想像して読んだり、書かれていることを関連させながら読んだりすること」ができるだけの力を身につけており、その上で、「教科書教材だけに終わらない」「主体的、創造的な読みを展開していく」力を持っているというような、耕しの行き届いた学習集団にあっては、読書の読みの交流においても、オータナティブな学習過程としての読解の読みの交流が同時に成立するという事例を見ることができた。

学習者がオータナティブな学習を想定できるのであれば、「ちょうは何か」「松井さんに会話が聞こえたのはなぜか」というような読解上の読みのポイントをめぐる交流を行い、より明確なテキストの文脈をリソースとした根拠をあげて、より精緻なやりとりを展開する「読解の読みの交流」を部分的には行っても良かったのではないかという可能性がある。「よかったね」より一段さげて「よかったよ」があるのは、語りかけに対する応答だからであり、家族や仲間からの「よかったね」に答えているんだ」というようなやや細部にわたる議論を行えば、Y Oも、女の子とちょうの関係について、少なくとも自分の読みと他者の読みとの違いの意味を考えることができた。それは、「松井さん日記」に展開し、他の作品の読みの活動に移っていくときにも生きる学習である。

そうしてみると、読解と読書、読解教材と読書教材の間には、学習活動としても本質的な違いがあるわけではなく、その重心の置き方の違いがあるに過ぎないということになる。読書教材だから、読書単元だから、細部の読みを検討したり、根拠を明確にした読みの交流を行わない方がいいというような安易な主張はなりたたない。むしろ読書に到達するために必要な読解という学習過程の道筋を考えていくことが大切なのではないか。この授業はそういうことを教えてくれている。

まつもと おさむ 上越教育大学教職大学院

資料 授業者（田中枝利子教諭）による授業構想

## 1 単元の展開（全6時間 本時第3時）

第1次 「白いぼうし」を言葉を手がかりに想像しながら読むことにより、物語の面白さに気付く。（3時間）

第1時 「白いぼうし」を読み、登場人物や場面を確かめる。

第2時 松井さん日記を書き、書いた日記を紹介し合いながら、不思議な出来事や感想等を分ける。

第3時 書かれていることを根拠にしながら、不思議な出来事や感想等について自分の考えを紹介し合う。

第2次 『車のいろは空のいろ』にある物語を読み、松井さんの日記を書く。

第4時 『車のいろは空のいろ』にある物語を読み、松井さんの日記を書く。

第5時 同じ作品を選んだ友達と日記を交換して読み合ったり、意見や感想を述べ合ったりする。

第3次 『車のいろは空のいろ』から気に入った作品を一つ選び、交流学校の友達におもしろさを伝える紹介文を書く。（第6時）

## 2 本時の展開

### （1）本時のねらい

書かれていることを根拠にしながら、不思議な出来事や感想等について自分の考えを紹介し合い、言葉を手がかりに想像して読むことのおもしろさを知る。

### （2）展開の構想

前時に不思議な出来事や感想等を分けたものをもとにしながら、書かれていることを根拠にしながら、不思議な出来事や感想等について自分の考えを紹介し合う。

特に、物語を読んだ不思議なこととしては、次の二つが考えられる。

- ・タクシーに乗せた女の子がいなくなったこと。
- ・松井さんに聞こえた「よかったね。」「よかったよ。」の声は一体誰の声かということ。

それぞれについて、書かれていることをもとにして子どもたちが想像していくようにする。

### （3）展開（要約）

○不思議に感じたことがらについて、不思議さを説明する根拠を考える。

- ・不思議に感じた部分に線を引き、根拠も書き込む。
- ・不思議なことについて決まった答えを出すということではなく、根拠をもとに想像しながら読むことを大事にする。

○不思議に感じた事柄について書き込んだことを発表する。

○前に書いた「松井さん日記」に、新たに付け足したいことを書く。

- ・新たに分かったことや思ったことを書き加えることにより、自分の読みの深まりやおもしろさに気付いたことを確認する。