

個と他者をつなぐ読書単元の構想

—小学校最終学年における文学絵本の“メッセージ”追究過程—

柴田将弥

(静岡大学教育学部附属静岡小学校)

A Plan for a Reading Unit That Connects the Individual and Others

The Process of Exploring the 'Message' in Literary Picture Books in the Final Year of Elementary School

Shibata Masaya

要旨

静岡大学教育学部附属静岡小学校の6年生を対象に、「読書」を取り上げ学校における物語学習の意義を考え、子ども自身の読みの深まりの自覚を目指す単元を開発した。共通作品に「くまとやまねこ」を設定し、文学が発信するメッセージを子ども個人が追究する中で見られた学びを中心に報告する。

キーワード： 読書 文学 読みの視点 物語 くまとやまねこ 自己調整学習

1 はじめに

静岡大学教育学部附属静岡小学校（以下、静岡小学校と称する）国語科部では、「言葉」は使い手の映し鏡であると考えている。なぜなら、その人の内界から生み出され、選び取り、外界へ発信するそのプロセスは個人特有のものであるからだ。また、同じ言葉を見つめても、言葉の印象や捉えは共通の定義に加え、一定の範囲の中で個人の想像に委ねられている。他者とのコミュニティの中で生活する私たちにとって「言葉」は、「よりよく生きる」ために生み出された欠かせないものであり、即ち、その「言葉の力」によって私たちは世界とつながっていると考えられるからである。国語科という教科で子どもの「言葉の力」を磨くことは、その使い手自身を磨くことと同義であり、初等教育課程において重要な役割を担っていると考える。国語の授業において詩の模倣を行った際、ある子が金子みすゞの「私とことりとすずと」を基に

みんなちがって みんないい 本当にそうだろうか
みんなちがって どうでもいい になっているのではないか
もっといえば じぶんがよければどうでもいい になっていないか

という詩を創作した。その児童は国語科の学びを「同じ言葉を指さして『ああじゃない、こうじゃない』と話し合っていくと、不思議と相手のことが分かるような気がする」と価値付けていた。この児童のように、国語の学びを通して、自身が生きていく営みと言葉が密接に関わり、その言葉を磨いていくことに価値を感じ、学び進めていってほしい

本稿では静岡小学校の第6学年で行った、「くまとやまねこ」を用い、児童の読書生活に焦点を当て、国語科の物語学習とのつながりを考えることで自身の読

みを自覚していく単元構想を報告する。静岡小学校は『その子らしく学ぶ』という研究主題のもと、個の学びに焦点を当てた子ども研究を行っている。本稿は、実践において設定した抽出児の学びをもとに述べたものである。

2 本実践について

(1) 教材と子ども

子どもを取り巻く言語環境は変化している。これまで社会的課題として「活字離れ」が危惧されてきた。しかし実際は、単に活字を目にする機会が減少しているというより、様々な媒体の普及により言語にふれる個人の選択肢が増え、複雑化してきていると言えるだろう。本学級の子どもにおいてもこの実態は顕著である。学校生活において休み時間等に本を手取る子どもはほとんどいない。朝読書の時間のためにお気に入りの本を持ち込んでいる子どもは32名在籍の本学級で7名のみである。一方で、5月に子どもに対して実態調査を取った際「物語を味わうことは好きか(小説、絵本、漫画等は問わない)」という問いに対して26名の子どもが「好き」と回答している。また「どんなもので物語を味わいますか(自由回答)」という質問に対しては「TV」「小説(新書含む)」「漫画」「ネット小説」「オーディオブック」「映像配信サービス」など、実に多様な媒体が挙げられた。ここから、言葉を視覚と聴覚とで複合的且つ複雑化して入力していることが分かる。また、ふれている文章の質も文学的に精査されたものから、個人レベルで発信できるものまで実に多様なものである。媒体によって与えられている情報量も異なるだろう。活字のみで得られる情報をもとに想像を膨らめている子どももいれば、読み手の

感性が反映した音声で味わっている場合もあり、更にはその世界観が作り手の解釈によって映像となって映し出されたものを受け取っている子どももいる。その違いによって「『言葉』の背景にあるものを想像する」というプロセスと、そこから生み出す想像の幅に大きな違いが生じているのが現状である。

様々な媒体の普及によって時間・場所を問わず個人の趣味嗜好に合ったものを手に取れるからこそ、多様な他者と同じものを指さし、語り合う機会が減少している。5月に『100万回生きたねこ』（佐野洋子作）を扱った際、ある子どもの振り返りには「こうやって『私はこう思う』と考えを話し合える物語を国語でやりたい」とあった。この子どもに記述の意図を問うてみると「やっぱり国語って他の人の価値観とぶつかれるのがいいよね」と答えた。「ぶつかる」は議論する過程を指すのであろうが、この言葉の本質は「異なる価値観や言語感覚にふれる」ということだと私は解釈している。また、6月に『サボテンの花』（やなせたかし作）を扱った際、子どもは作者が明かされぬままで物語に出合った。多くの子どもが5年生の伝記の学習を想起し、作者がやなせたかしであると推察していた。その中である子どもは「いや…どうだろう。似た価値観の人とかたくさんいそうだからなあ」と可能性を広く探ろうとしていた。その後、作者がやなせたかしであることが明かされると「みんなすごいな、作者ってそんなに意識していつも読んでるんだな」とつぶいていた。この子どもには愛読している同一作者のシリーズがある。『作者』という視点をもっているであろうがあくまで無自覚的であり、語り合うことで他者が「言葉」の背景をどのように想像しているのかを知ることができたのだろう。個人の範疇を越えない読書生活においてその想像や味わいは自由である。しかしその読書生活すらも、言語感覚を磨く営みとして個人に還るものであると考えれば、国語科の授業において、他者と語り合いながら違いを見出し、自身の「読書」について再考する営みを体験することは、国語を学ぶ価値と言えるのではないかと考えた。

本単元では共通教材として『くまとやまねこ』（湯本香樹実・作/酒井駒子・絵）を扱う。本作品を読むことで、人とのつながりや、生きていくことへの希望についてなど、物語が読者に問い掛けてくる。また、亡くした親友を忘れられないくまの悲しさや、前を向いて生きていきたいという葛藤など、子どもにとって共感しやすい要素もあれば、理解し難いほどのくまの過去に対する執着もあり、子どもの思考を誘う箇所が多く存在する。また、くまが未来へ歩みを進めるきっかけとなるやまねこの存在の背景にあるものの情報の少なさも、物語に対して思いをもつ点であろう。思いをいだいたり、思考したりした子どもは他者と語り合いたいという意欲をもつ。そうしていただいた思いを自由

に語り合い、それぞれのアプローチで物語を読み深めていく。作者観を基に物語を読み深めようとする子どもは、同一作者の作品を求めるだろう。また、これまでの国語科の学習を活かし、登場人物の言動や情景を基に物語の中で心情解釈のプロセスを辿る子どももいるだろう。そうして、教師が子どもの「その子ならではの追究プロセス」を保障する。子どもがそのプロセスの中で読み進めた解釈（感想）を交流することで、アプローチ方法や各自の視点によって同じ作品を見つめても、異なる見え方があることを実感し、言葉の奥行きを感じてほしい。そして、自分の読みのよさを価値付けたり、自身の読みの視点や傾向を知ったりすることで、未来の豊かな読書生活へとつなげていくことを願っている。

(2) 単元の概要

自身の読書生活と国語科の学びを見つめ直し、その子の「学びのコンパス」をもつ	
第①時	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの実態アンケートの結果を提示し、日常の読書と国語の授業は何が繋がっているのかを考える 日常の読書とのつながりを考えていくことを共有し、教師の紹介する絵本と出合う 「くまが前を向くことができたのはなぜか」という共通の議論テーマを設定する
自身の追究テーマをもとに読み進め、共通の議論テーマに迫る	
第②時	<ul style="list-style-type: none"> 物語を読み込んだり作者の視点で物語を見つめ直したりするなど、子ども自身が読みの視点を「追究テーマ」として設定する
第③時	<ul style="list-style-type: none"> 自身の追究テーマにあった資料を手に取り、これまでの国語科での学びを活用しながら読書を行う
これまでの「個人の追究テーマ」による追究の解釈を語り合い、次時の追究への見通しをもつ	
第④時	<ul style="list-style-type: none"> 個人や小集団で学び、追究してきたものを共通の議論テーマを中心に自由に語り合う 語り合いでふれた他者の解釈をもとに、再度個人の追究テーマを見つめ直し、次時の追究の見通しをもつ
再度個人の追究テーマで物語と向き合い、自身の読書を振り返る	
第⑤時	<ul style="list-style-type: none"> 個人の追究テーマを再度見つめ直し、最後の追究を行う
第⑥時	<ul style="list-style-type: none"> 「『くまとやまねこ』の魅力」と「自身の読書について考えたこと」の2つの視点を設定し、単元の学びと、自身の言語生活そのものを振り返る

(3) 単元の詳細

第①時、アンケートを基に学級の「読書」に関する実態を共有した。子どもは、その頻度や時間、愛好する作品の違いなど、実に多様であることを感じ、驚きの声をあげていた。その後、これまでの国語科の学びにおいてどのように物語を読み味わってきたかを問うと、【登場人物】、【会話や行動】、【情景描写】など、これまで読みの視点としてきたものをキーワードとして挙げ、国語科の学びを想起していた。その後、国語科の物語学習は日常の読書とつながっているのかを問うと、「あまり意識的には使っていない」「でも、国語の授業があるから読書の質が上がっていると思う」など、「深く関連しているだろう」と思うもののそのつながりを明確に自覚できていないようであった。そこで教師が「読書するように国語で物語を読んでみよう」と提案し、『くまとやまねこ』（湯本香樹実）を提示した。作品と出会った子どもは思い思いに感想を口に始め、感じた魅力に対して共感したり、登場人物の行動に対する疑問について議論し始めたりしていった。語り合う中で話題に多く挙がったのは結末部分であり、語り合いたいという意欲をもった。そこで「くまはどうして前を向いて生きていったのか」という学級共通の議論のテーマを設定し、作品のもつメッセージについて単元末に解釈交流をすることを学級全体で捉え、それまでは個人の読書で各自の追究へと学びの段階を進めていくこととした。その際、単元終末に設定した共通のテーマの他に、子ども自身が考えたい問いや場面を書き出し、単元中盤以降のそれぞれが読み進める段階で、各自が追究していけるようにした。

第②時から第③時まででは、それぞれの方法で読み進め、物語を解釈していった。毎時間、子ども自身がその時間をどのように使うのか、何を考えるのかについて個人で考え、ねらいを設定しカードに記入して机の上に表明するようにした。多くの子どもは、これまでの読書生活や国語科の学びで活用してきた読み方を直観的に選択し、読みを展開していった。ある子はこれまでの国語科の学びを想起して物語の中で抱いた疑問を【場面】ごとに読むことで考えていた。また、ある児童は【作者】に着目していた。そういった児童の中には、作者自身について調べることで作者の思いを知ろうとしたり、同一作者の作品を読んで共通点を見出そうとしたりする姿も見られた。前者の子どもは、絵本の作者紹介のページや情報端末に手を伸ばし、後者の子どもは他作品を求める。どちらの子どもの学びも保障できるよう教師が事前に資料を用意し、必要に応じて作者のインタビュー記事や、教師が直接コンタクトを取った作者からのメール、湯本香樹実氏の他作品を提示した。こうして個人の読みを展開していくと、子どもは自身の読みの整合性を確かめようと他者に働きかけたくなり、自身と類似した価値観をもつ相手や、

親しい関係の相手を選んで自由交流を行うようになっていった。中には「同じ方法で学び進めている人と話したい」という考えに至り、机の上に表明するカードを見て、日常の人間関係を超越して他者に働きかける児童も見られた。こういった児童の読みに対する意欲を保証するため、教室を開放的に使用し、教室の各所で読書座談会を行ったり、個人で黙々と追究したりする児童が共存する教室空間が生まれた。

第④時、全体で個人の読みを学級全体で交流する場を設定した。『くまとやまねこ』の叙述を基に読み深めてきた子どもは解釈した中心人物のくまの心情を語り、対人物であるやまねこの行動を基にくまの心情が変化していることから「支えとなる他者の存在」や「似た経験をもつ者同士の仲間意識」といったものを解釈していった。作者観で解釈してきた子どもは、湯本香樹実氏の作品の共通点にある「生きるとはどういうことか」といった投げかけをその子の価値観と結びつけながら解釈し、「生きる上で、別れや悲しい思いも必ずあるんだよ。でも、しあわせなことも必ずある。それにくまが気付けた」や「出会いと別れは繰り返されるもの」といった意見が交わされていた。どの視点で読み進めてきたかと合わせて解釈を語り合うことで、物語の見え方や想像の域の範囲に違いがあることを捉えていく。第⑤時の議論の終盤で教師が「この語り合いを受けて自分は次の時間でどう読むか」を問うた。

「他の作品を読むと共通点が見えて『くまとやまねこ』にも同じ見え方ができると気付けるんだと分かった。次は他の作品を読んでみたい」や「もっと『くまとやまねこ』の中で、挿絵に注目して考えたい部分がある。次も続けて疑問を解いていきたい」など、多様な見方にふれた上で自身の読み方を考え、自身の読みの傾向を捉えたり、多様な解釈ができる『言葉』のおもしろさに気付いたりしているようであった。

第⑤時、第⑥時、再度物語について追究し、最後には個人が捉えた作品の魅力を文章にして紹介するとともに、自身の読み方について振り返る場を設定した。児童の振り返りには次のような言葉が記述された。

- ・今回の授業で、日頃の読書では意識を働かせていないだけで、国語の授業と読書には中間があって、深く読んでみたい本には読みの視点を意識的に働かせて、気軽に読むときには言葉をただ楽しむだけにして…など、自分でその調整ができるようになった。
- ・授業を終えて振り返ってみると、普段の読書の時に「今の文章、もう一度読んでみよう」と思うときがあることに気が付きました。もしかすると、その瞬間は国語の学びが働いている時なのかもしれないと思いました。授業でたくさん想像を働かせているからこそ「ここには世界が隠れているぞ」ということに気付けるようになってきているのかもしれない。
- ・私のいつもの読書は「深く考えずに本の世界にひき

こまれている」やり方だと思います。今後も世界に入り込むような読書をしていきたいです。

- ・読書と物語授業では「没頭」が共通点としてあるが、読書では「絵を作りながら読む」ことに没頭していて、物語授業では「自分の問いを追究する」ことに没頭していたと思う。2つは違うものだけど、行き来しているから自分の中が成長していると考えた。
- ・「読書」という振り返りになるかわからないけど、今までの自分の中の「おもしろい本」というものと、授業の後の「おもしろい本」では広がっていると思う。「くまとやまねこ」には、なんだか私の人生に教えてくれるものがあるように感じて、そういうものにも「おもしろい」と感じている私があった。こんなふうに「自分のためになる本」も、読書していけたらいいなと思った。

個人の読みの視点を意識しながら読み深めることで、日常的に自分がどのように言葉のみようとしているのかを6年生段階ながらに自覚していった。また、これまでの自身の読書生活を価値づけたり、新たな発見をもとに、今後の読書生活への意欲をもったりすることができたと言えるだろう。

3 抽出児Aの学びに対する分析と考察

(1) 自身の学びのメタ認知への欲求を高め、仲間と関わることで自らを価値付ける

第①時、教師が読書実態アンケートを学級に提示し、国語の授業と日常の読書のつながりを問うた際、困ったような表情を見せたものの、仲間が「(授業とのつながりを) 考えてはいなくても何となく授業でやったなってことを使って読んでいるとは思う」と発言すると、小さく3回頷いていた。しかしその一方で、どのように生かされているのかを問われても、首をひねったまま何も発言することはなかった。その後、教師が共通教材である『くまとやまねこ』を提示すると1ページずつ丁寧に読み進めていく。周囲が感想の交流に立ち歩き始めても、時折ページを戻りながら時間をかけて読んでいた。関係の親しい仲間が声を掛けに来て返事をする程度に留まり、作品を読み続けていたところからも、これまでと同様にまずは自分の中で感じたことや考えたことを一定の所まで言語化したいと思ったのだろう。

第②時、授業が始まりそれぞれの追究テーマを設定することが全体で確認されると、配布された学級全員の前時の学習感想を丁寧に読み、その後誰とも交流することなく物語を繰り返し読み、授業終了5分前に追究テーマを定め、次のように振り返りを記述した。

今日は自分の進み方を決めるだけで終わってしまった。次への見通しとしては、湯本香樹実さんの他の作品を見て共通している思いや伝えたいこと、人間関係を考えてみたい。

ここからAは、自らの追究したいことが設定できずにいたのではなく、向かいたい方向を明確にもった上で、どのように学び進め、迫っていくのかに思考を働かせていたことが分かる。

第③時、個人や小集団での追究の時間を迎えてもAは一貫して個人追究を行っていた。物語のメッセージ性の強さから、作者の湯本香樹実さんの生い立ちや考えに物語を読む視点があると考えたのだろう、湯本さんの他作品やインタビュー記事を読んだり、それら2つを照合しながら読んだりしていた。教師が追加資料として、湯本さんが6年2組の子どものために答えてくれたメール資料を渡すと嬉しそうに下を向き、はにかんだ表情で

まじが。やっぱいじゃん。これはいいかもな。

とつぶやいた。しかしその資料は教師と共に目を通してただですぐに大切にファイルにしまい、再度インタビュー記事に目を通し始めた。先述の「これはいい」の「これ」は、メール資料を指すものではなく、メール資料を渡した教師のかかわりによって自身が選択した読書方法に一定の手ごたえを感じ、価値付けたと考えられる。この時間の振り返りの記述は次の通りである。

(前略) 湯本さんは書いた時期にあった事件と自分の過去を結び付けて書いていた。そしてそれぞれの話の主人公が全部、いつか湯本さんの心情や様子を描写していると思う。

これは、「共通の議論テーマ」の解となったり、物語の主題にふれたりする解釈ではない。A自身が設定した追究テーマからたどり着いたAの現在地を表すものである。

第④時、これまで各自の視点で追究して構築してきた考え方をもとに「共通の議論テーマ」を語り合った際にもA自身の考えを発言することはなかった。しかし、全体共有の場で仲間が発言をしていった場面では、発言者が誰かを確認、追究テーマ一覧表で発言者の追究テーマを把握してから解釈を聴くというプロセスを必ず踏んでいた。意図的に作者視点をもたず、物語読解を中心に読書している仲間の発言であっても、挿絵を取り挙げた発言には

酒井さんの絵は「読者」が心の中で色を付けることができ、想像をふくらませてくれる。

のように、前時にインタビュー記事で目にした内容と結び付け、ノートにメモをとっている。これ以外にも、明らかにAの中で一定の基準をもってメモを取る意見と聞くだけの意見を分別している。共有の時間においても、Aは自身の追究テーマの進行方向を見失わずにいるのだろう。

第⑤時は、前時の全体共有を受け最後の個人追究を行った。ここで単元を通して初めてAは自ら席を立ち、同じ作者視点をもって追究している仲間へ声を掛け

「入れて」と働きかける。Aが交流を図った女子5名のグループは第③時から同じ場を共有し、語り合って個々の追究を深めてきた子どもであり、それぞれの立場や解釈が一定の共有がなされており、Aは議論で取り扱われている場面や、着目されている部分の理解が追いつかず、混乱しているような表情で議論に耳を傾けていた。教師が「ここ（のグループ）に来てみようかと思ったのはどうして？」と声を掛けると次のように答えた。

A：え…、なんか自分だと、進むところが1個だから…えっと…。
教師：いろいろな視点をもらってみようかなって思ったの？
A：うん、そう。…でも、来て、ちょっとよく分からない（笑いながら）
教師：そのさ、『ん？』っていう部分は『（その考え）違うけどな』って感じ？それともシンプルに今まで通ってきた道そのものが違うから、言うことの内容がちよっとよくわからない感じ？
A：分かるけど…分かるは分かるんだけど…やっぱその、何回か話してるじゃん、ここ（のメンバー）では。だから、その過程が分からないから、…共通言語ができちゃってる
教師：そうか。でも、そこでAさんが考えこんじゃうようならあまりよくないかもね。追究してるルートがそれぞれ違うから。使えるところだけもらってっていう感覚でもいいのかもしれないよ

この会話中のAの表情は明るく、笑顔で教師とやり取りをしている。「分からない」と、言葉だけを見れば困り感を抱いている場面であると考えられるが、Aからはそのような印象を受けることはなかった。Aはこの時間の振り返りに、参加したグループが着目して議論していた挿絵の「花」を取り上げ、次のように記述を残した。

作者の湯本さんに目を向けながら「花」に目をつけるというのは新しい考え方で面白いと思った。見えている世界の違いというのはすごくなっとくできた。

A自身が自身の追究テーマを大切にしてきたからこそ、「え…、なんか自分だと、進むところが1個だから…えっと…」という言葉のように、これまで構築してきた考えを、他者の考えと照らし合わせ、正当であるかを確かめたかったのであろう。第⑤時で議論に参加したグループは同じ作者視点の追究テーマで学び進めてきたグループであり、共通の議論テーマ「タンバリンを通してくまが前を向くことができたのはどうして？」に対する解釈はAと概ね一致していた。「分かるけど…分かるは分かるんだけど…」という言葉は、仲間の追究と自身の追究の到達点に重なりを捉え、自分の考えを肯定することができたことで発せられたと考える。しかし、これまで自身の追究テーマに向かい、

個人での追究に主体的に向き合ってきたAだからこそ、同じように感じる解釈の到達点であっても、そこに紐付いているプロセスそのものが異なることを強く実感し「見えている世界の違い」という言葉で言い表したのであろう。Aは、解釈に至るプロセスそのものを納得して自身の中に取り込むことができたからこそ、本単元で得た学びを自身の読書生活に生かすことへの希望を抱くことができたと考えられる。

Aは、自身の中に生じた追究したい思いを大切に、その方法に至るまでを自身でコーディネートし、学び進めてきた。文字通り『Aらしく学ぶ』であろう。そうして進んできたAだからこそ、自身の現在地を自覚するためには、共に学ぶ仲間との位置関係を確かめる必要感を覚えたのだと考えられる。Aにとってはそこで得られたものが「解釈の正当性」のみに見えていかもしれないが、確かにそこに紐づくプロセスまでもが価値付けられている。Aは、読書の営みを経て、自身の課題解決に向かうプロセス、そしてそこへ向かうAそのものを価値付けることができたといえるだろう。

(2) 自身の読みの視点を価値づけ、これまでの読書生活を振り返り、読みの広がりを自覚していく

第⑤時、Aは初めて積極的に他の子どもに意見の交流を行った。教師が相手を選んだ意図を問うと次のように答えた。

このグループは2時間目からずっと、僕と同じ「作者」の視点で追究テーマを作っていたから。同じ視点で読んできたこの人たちがどんな考えにたどり着いているかで、自分の読書がどうだったかが分かるんじゃないかと思ったんだよね。

この後、前項で書いたように、関わりに行った小集団のグループの議論にあるこれまでの積み重ねの部分に対して理解が追いつかず、困り感を感じている。Aの困り感に対して教師が声を掛けた際には次のように発言している。

同じ視点だからって言うことで相手を選んだけど、正直ここまで別々に追究してきたから相手の中にある共通言語がわからなくて困った。でも、面白かったのは「作者」という視点は同じだけど、作品のどこに注目するかは違って、でも、解釈の部分はすごく近い部分があったこと。違うルートを通ってきたけど、同じ「くまとやまねこ」に対して、似たような湯本さんのメッセージを感じているっていうのは面白いし、僕の解釈もいいんだなって思えた。

自身の読みと向き合い計画的に学び進めてきたことで、学びのプロセスや言葉の捉え、メッセージを受け取る自身の感性に対して良さを感じられた瞬間である。

また、最終時である第⑥時、単元のまとめとして書いた振り返りには、自身の読書生活について次のように記述している。

自分は本の内容についてあまり深く考えてみようということがなかった。好きな絵本とかを見て、いろいろな視点からもう一度考えてみたい。(中略)今まで自分が読んできた絵本にも何かメッセージが隠されているかと思うとワクワクする。

Aはこれまで、自身の読書生活であまり意識していなかった「作者」という視点に追究の可能性を見出し、自らで学び進め、作者である湯本さんのインタビュー記事や他の作品と結び付けながら共通の議論テーマに迫ってきた。単元を通じて、過去の自分や教室という学びの空間を共にする仲間、作品そのものや作品を生み出した作者とつながることで、単元前後の自身の変化を実感し、読みの広がりや自覚を得たと言えるだろう。

4 おわりに

子どもは、日常的に授業という場で国語科を意欲的に学んでいる。しかしその一方で自身の言語生活とどのようにつながっているのかという意識はあまり働いていないのではないか。それは、「言葉」というものが、生活の中であまりに当たり前存在しているからであろう。ともすると、子どもにとって国語科の授業は、物語の読解の技能を身に付けることや、文章をいかによく見せるかのレトリックを習得することが本質的な意義と考えてしまっているのかもしれない。

しかし今回、自身の生活に強く紐づいている「読書」を意識し、文学の中にあるメッセージや、文学の背景にいる作者という人の存在に思いを馳せながら「言葉」を見つめる営みによって、言葉を介して作者や周囲の人間とつながり、その相手の思いに触れている姿が見られた。他者とつながる中で、言葉を多面的に捉え、多様な意味付けが存在する面白さや魅力を実感していた。

以上の抽出児を中心とした子どもの姿から、本実践を通じて、子どもは自身の言語生活を見つめ直し、言葉によって世界とつながっていることへの気づきや自身のもつ言葉の良さの実感を得たと言えるだろう。

【参考文献】

北尾倫彦・岡本真彦・北村瑞穂・森兼隆(2024)

『「深い学び」と教え方の科学』クレ
イス叢書

静岡大学教育学部附属静岡小学校(2025)

『令和7年度研究協議会学習指導案集』

【参考資料】

朝日新聞社 好書好日

(<https://book.asahi.com/article/14724178>)

河出書房新社

(<https://www.kawade.co.jp/np/isbn/9784309270074/>)