

自らの〈読み〉を問い直す授業の構想

一時をおいて再読する「寝かせ読み」の可能性―

お茶の水女子大学附属小学校

片 山 守 道

- I 研究の問題意識
 - 1 はじめに
 - 2 〈読み〉を熟成させる「寝かせ読み」
 - (1) 「寝かせ読み」の構想
 - (2) 初読と再読との関係
 - (3) 再読と「寝かせ読み」
 - (4) 文学教育における「寝かせ読み」の意義
- II 「寝かせ読み」を取り入れた授業の構想
 - 1 **実践Ⅰ** 4年生「ごんぎつね」の実践事例
 - (1) 単元名
 - (2) 単元の目標
 - (3) 単元について
 - (4) 単元の学習計画（全2時間）
 - (5) 実践を振り返って
 - 2 **実践Ⅱ** 6年生「海の命」の実践事例
 - (1) 単元名
 - (2) 単元について
 - (3) 単元の学習計画（全5時間）
 - (4) 本時の学習計画
 - (5) 授業の実際
 - (6) 実践を振り返って
 - 3 **実践Ⅲ** 4年生「おすれられないおくりもの」の実践事例
 - (1) 単元名
 - (2) 単元について
 - (3) 単元の学習計画（全4時間）
 - (4) 授業の実際
- III 研究の成果と課題
 - 1 実践を通して見えてきたこと
 - 2 「寝かせ読み」の可能性

I 研究の問題意識

1 はじめに

「読む」という行為には、様々な目的や魅力があるが、その大きな魅力の一つとして読書の愉しみがあ。そして、読書の愉しみを感ずるために確かで豊かな読みをつくる経験を積んでいきたい。

そのためにも、日々の国語授業で確かで豊かに読むという実感をもてるような場をつくっていく必要がある。そのような授業づくりを目指し、日々試行錯誤している。

小学校国語科の授業で取り上げる多くの文章は、一度読めば大意はつかめるものであり、小学生の学習者でも、自分なりの読みをつくることことができる。しかしながら、情景から心情を想像したり、行間を読んだり、伏線に気づいたり、といった作品を深く読み味わうというところには至らず、大人から見れば浅い読みでも、納得し満足してしまっている学習者も多い。授業でそういった幅広い読みや深い読みの可能性を示し、気づきを促しても、漠然と「先生が言うから大事なんだろうなあ」と感ずる程度で、十分に消化しきれないままに終わってしまいがちである。

一読しただけで「分かった!」と思っで終わるのではなく、さらなる読みができるのではないかと追究していく姿勢を培いたい。そこに「確かで豊かな読み」が生まれると考えている。

2 〈読み〉を熟成させる「寝かせ読み」

(1) 「寝かせ読み」の構想

文章を書くことにおいて、一度書き上げて納得したはずの文章でも、数日経って読み返してみると修正したくなってしまうことは、まあることである。それは、書いた時の書き手としての思いを一度リセットして、読み手の立場で冷静に読み返すことことができるからではないだろうか。そうした利点を生かして、あえて時間をおいて推敲していく活動が組まれることは多く、そうすることで文章は練り上げられ、より洗練されたものとなってくる。

同様に、私たちの読書生活において、以前読んだ本を時間をおいて読み直してみると、改めて作品世界の魅力に引き込まれたり、新たな作品の魅力に気づいたりすることがある。読書経験を重ねる中で、こうした再読を経験し、その意義や魅力を体感したことは、誰しも少なからずあるであろう。これは、再読により自己の〈読み〉と向き合い、対象化することができ、自己内対話が生まれるからではないだろうか。しかしながら、意図的・計画的にそうした再読の活動を取り入れた授業実践は、管見の限り見当たらない。そこで、一度学習している文章を学習材として、時間をおいて再読する学習を「寝かせ読み」(稿者造語)と名付け、「寝かせ読み」を取り入れた授業づくりを工夫していこうと考えた。

(2) 初読と再読との関係

初読と再読では、読みの構えが変わる。初読の際は、それまでの読書経験や生活経験などから自分なりのスキーマで先の展開を楽しみながら読んでいく。それに対して、再読では、結末まで理解した上で、出来事に関連性などを捉え直しながら叙述の細部にまでこだわって読むことができる。

初読と再読に関しては、近年、足立幸子、吉田茂樹、竜田徹、石丸憲一らがその関係性に着目した研究に取り組んでいる。

また、視点は異なるが、外山滋比古は、「読み」には2種類あるとし、既知を読むことを α 読み、未知を読むことを β 読みと呼び、 β 読みの力を育てる必要性を説いている。今まで一様に捉えられてきた「読み」を、思考という側面から2つに分けて捉える考え方は、大きな示唆を与えるものである。

足立(2010)、石丸(2013)は、読みに関する調査を通して、初読や再読の読みの実態を捉えようとしている。それぞれの調査からは初読と再読の差異が見え興味深い。が、両研究とも再読よりも初読に重点が置かれており、初読の捉えを明確にしているのに対し、どのような段階での再読を比較対象とするのかなど考えるべき課題もある。その点で、竜田(2011)は、Sheridan, D. Blauの知見を手がかりに初読と

再読の特徴を考察し、「初読は再読を開始させるための誤読である」という観点を示している。

一方、吉田（2009）、足立（2013）は、初読と再読の差異をふまえた授業実践について提案している。いずれも再読よりも初読に軸足があり、初読の重要性を主張し、その特徴や過程を活かした読みの授業について述べている。

これらの研究は、初読と再読という二層の〈読み〉に着目している点で本研究の問題意識と重なるが、初読に重きを置く点で本研究とは異なる。本研究は再読の重要性に着目し、その特徴をふまえた授業づくりを志向するものである。

その点で、田近洵一の初読と再読の捉えは、本研究の指針となるものである。田近は『創造の〈読み〉新論』（2013）において、読み進める「初読」と振り返る「再読」とを見据えた「読む」という行為の全体像について、以下のように述べている。

なお、当然のことだが、文章の最初から最後まで文字の連鎖を記号としてとらえ、それを逐語的にシニフィエ（記号内容）に置き換えていっても〈読み〉は成立しない。実際には、読み進む過程で、立ち止まって文脈を確かめたり、そこまでを読み返したりする。また、二度、三度と読み返しをする。そのような〈読み〉も、展開の道筋をとらえ、本文を立ち上げるといってはたらきのうえで、第一読＝「初読」である。

それに対して、「再読」は、初読を振り返り、読み直す読みである。読者は、「未見の他者」を求めて再読し、自分の読みを問い直すとともに、さらに文脈化の可能性を掘り起こす。すなわち、初読によって読者の内に現象した本文を振り返り、それがどのような文脈化のはたらきによって生み出されたものか、さらに、それは何を語ったものかを明らかにしようとするのである。

読者である「わたし」は、読みを通して「未見の他者」との出会いを求める。しかし、「わたし」が出会い、そして生きたと思った世界は、「わたし」の〈読み〉が生み出した仮象でしかないのかも知れない。「わたし」が求める「未見の他者」は、その仮象の向こうに存在するのではないか。だから、「わたし」は、二度、三度と再読する。再読することで、読者は、自分がひらいた新しい世界を確認するとともに、さらなる「未見の他者」の存在を予感する（もちろん、それも「未見の他者」を求める「わたし」の仮説である）。「わたし」は我が仮説のうえに立ち、「未見の他者」、「未見のストーリー」を求め、再読を繰り返すのである。（『創造の〈読み〉新論』p. 28-29）

さらに、田近は同書で創造の〈読み〉としての再読の意義についても以下のように書いている。

初読において、読者は、「わたし」の内に本文を立ち上げ、未知と出会い、未知に生きる経験ををする。そのような読み進む過程として成立する一次の読み（＝初読）に対して、二次の読み（＝再読）は、「わたし」の内に本文を創出した所属を自覚的にとらえ直すとともに、本文を対自的に解釈の対象とし、その意味を明らかにする読みである。（中略）

「わたし」の内に現象した本文は、「わたし」にとって、「自己化した他者」である。そこに、「わたし」の「心のはたらき」が刻まれているのだが、しかし、それは「わたし」の主観の枠組みの中のことである。「わたし」は、前述した初読の段階での細部の〈読み〉においても、また再読においても、未見の他者を求め続ける。それは、作業としては、本文を現象化せしめた文脈化のはたらきを問い直すことになる。語とその連鎖からなる文章に、どう意味を与え、どう文脈化したかを改めて問題化するのである。それは、未見の他者を求めて、自分の〈読み〉における意味生成のあり方、ひいては自己創造の過程を自らに明らかにすることでもある。（中略）

しかも、そのような、再読における本文の問い直しは、自己検証の〈読み〉であり、しかも自己創造の契機となる〈読み〉であって、〈読み〉の学習においては、特にしっかりと位置付けられなければならない。

読者は、再読によって、自らの経験の内実（＝本文）を振り返り、自分はこの物語の何に感動したのか、読後の自分のこの思いはどこから来るのかを明らかにしようとする。それが、読了後のリフレクションとしての再読である。読者は、読み進む過程で成立した出会いの経験の内実とその根拠とを、本文のうえに問い、その構造（プロット）と主題のうえに明らかにしようとするのである。（中略）

内なる本文の内実を問うことで、自らの経験がいかなるものであったかを明らかにする自己検証の〈読み〉は、同時に本文の意味を生成する自己創造の〈読み〉でもある。再読による〈読み〉の検証を通して、〈読み〉の世界はさらに深化し、再生・変容されていくのである。（同書p. 34-36）

田近の再読は、本研究における「寝かせ読み」を意図したものではないが、〈読み〉の世界がさらに進化した、再生・変容されていくという再読の意義に於いては何ら違いはない。そのような再読の効果を無理なく高められるのが「寝かせ読み」であると捉えている。

(3) 再読と「寝かせ読み」

国語辞典を引くと、再読については、右記の通り書かれている。

| | |
|----|------------------------------|
| 再読 | ふたたび読むこと。くりかえし読むこと。 (広辞苑第六版) |
|----|------------------------------|

一般的に言われる再読と「寝かせ読み」はイコールではないと考えている。では、相違点は何なのか。

再読は、既読の文章を読むこと全般を指す言葉なので、言い換えれば、初読以外の、同じ文章を何度か読む行為は全て再読ということになる。従って、読みの学習などで同じ時間の中で、あるいは数時間を掛けて、何度も繰り返して読む行為も再読と呼ぶことができる。

それに対して、「寝かせ読み」は前に読んだ記憶を持ちつつも、しばらく時をおいた後、改めて読み直すことを指す。一度作品から離れた上で、ふたたび読み直すことに価値があると考えている。

どれだけの期間をおけば「寝かせ読み」となるのか、明確な基準があるわけではない。一度作品から離れて頭をリセットした上で、自分の読みを客体視して捉え直して読むことが肝要である。

(4) 文学教育における「寝かせ読み」の意義

三読法で言うところの「精読」をした後の「味読」で、自分の〈読み〉をまとめても、それは、その一連の学習で得つつある、いわば「消化しきれていない状態の」〈読み〉である。単元を終えて、いったん頭を切り換えて他の経験をした後、改めて読み返してみると「自分なりに消化した」読みをメタに捉えることができ、そこにどのような理解や気づきがあるのか（あるいは未消化な部分があるのか）を振り返っていくことができるはずである。そこにこそ意味があるのではないだろうか。

「寝かせ読み」することで得られる感動や新たな作品の魅力への気づきは、その間の、人生経験や読書経験が生きているとも考えられるが、では、「寝かせ読み」するまでの間に何らかの人生経験や読書経験を積まなければ、そのような感動は得られないものなのだろうか。そうではなく、一度作品から離れて頭をリセットした上で読み直すことで自分の〈読み〉を捉え直すこと、即ち、「寝かせて」〈読み〉を熟成させること自体に意味があるのではないかと考える。このような読み方を「寝かせ読み」と呼んで取り組んでみようと考えたのである。

このように「寝かせ読み」とは、一度読んだ作品を時間をおいて読み直すことである。一度作品から離れた上で読み直すことに最大の価値があるので、その間に特別な手立てなどは講じないことを旨と考えている。「寝かせ読み」には、次のような意味と効果があるであろう。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">○ 以前の自分の〈読み〉を客観的に捉え、自己内対話しながら自分の読みを再構築できる。○ 一度読んで概ねの内容理解ができていたので、滞りなく読め、深く読み込むことができる。○ 展開や結末が分かっているので、人物の心情を想像しやすく、伏線に気付くこともできる。 |
|--|

Ⅱ 「寝かせ読み」を取り入れた授業の構想

1 実践Ⅰ 4年生「ごんぎつね」の実践事例

(1) 単元名 「寝かせ読み」で作品の旨みを引き出そう 通称：熟ごん

(2) 単元の目標

- 作品を読んで考えたことを伝え合い自分の読みを振り返り、一人一人の感じ方の違いに気づく。

(3) 単元について

① 児童の実態 ～アンケート結果から

授業対象となる4年生(39名)に、事前に国語の学習について、以下のアンケート調査を行った。

1 あなたは、国語が好きですか？

A とても好き 11名 B まあまあ好き 23名 C あまり好きではない 4名 D 好きではない 1名

2 次の中で、好きな国語の学習を○でかこみましょう。(いくつでもかまいません)

スピーチ 6名 話し合い 22名 発表 6名 作文 11名 レポート(調べて書く) 14名 物語 25名
詩 13名 説明文 8名 漢字 13名 言葉のきまり 6名 書写 16名 他 1名

3 物語を読むことは好きですか？

A とても好き 28名 B まあまあ好き 7名 C あまり好きではない 3名 D 好きではない 1名

〔理由〕

- 冒険などが特に好きで、人を助けたり敵に立ち向かったりして、とてもおもしろいから。
- 途中まで読んだら、「次はどうなるのかな?」と思って楽しいから。
- 物語だと次々に展開していくものが多いからおもしろいから。
- いろいろなことが起こって次に何があるか考えたくなるから。
- 本を読むと、続きがどうなるのかはらはらしておもしろいから。
- 登場人物になりきって読むと、すごくドキドキするから。 ○ おもしろいところがいっぱいあるから
- 主人公や登場人物になって読むことができるから。 ○ 読むといろいろなことがわかるから。
- 主人公の気持ちなどを読み取ることができるから ○ 色々なことが書いてあるから。
- シリーズが好きで、続きが楽しみになるから。 ○ 本を読むのが好きだから。
- 「次は何かなあ?」と思うのがなぜか楽しい。 △ 今まで、あまり本を読んでいないから。
- 楽しいし、結末がどうなるか知りたいから。 △ 文の組み立てなどがわかりづらい。
- ハラハラドキドキしたり、おもしろいから。 △ 頭の中がごちゃごちゃになるから。

4 読書は好きですか？

A とても好き 26名 B まあまあ好き 11名 C あまり好きではない 0名 D 好きではない 1名

5 あなたは、前に読んだことがあるお話を、時間を空けて、もう一度読んでみたことがありますか？

「ある」と答えた人は、読み直した時、どのように感じましたか。

ある 27名 ない 10名

〔読み直して感じたこと〕

- 面白い本の主人公が今どのような気持ちなのか、だんだん分かってくるようになった。
- 今まで見えなかった気持ちや、好きな一文などが見つかるのでおもしろい。
- 前よりも感じる事ふえた。それによって考えさせられた。
- 前回に比べて、場面を想像できるようになった。 ○ 1回目とはちがうおもしろさがあった。
- 一度読んだのに、またおもしろいと感じた。 ○ 1回目よりも物語の内容が分かった。
- ・ この主人公がそう言えばこんなことをしていたなあと感じられる。
- ・ 前に読んだことがよみがえってくるような感じがする。
- ・ 前とちがうことを感じた。 △ 先が読めていて、ちょっとつまらなかった。
- ・ やっぱりおもしろかったなーと思う。 △ ドキドキ感があまり感じられなくなった。

授業学級の子どもたちは、前頁アンケートからも分かるように、物語を楽しんで読むことのできている子が多い。読書にも熱心で、既に再読の良さを感じている子もいるが、あまり再読の経験もなく、そこまで感じていない子のほうが多い。「寝かせ読み」を経験することで、一度読んだ文章を読み直す良さを味わい、文章と向き合って読み込んでいく楽しさを感じてほしいと願っている。

② 学習材の選定

「ごんぎつね」は、長年にわたって全社の教科書に載り続けている小学校の文学教材の代表とも言える作品である。それは、現場からの絶大な支持があつてこそのものである。それだけ支持を得られる理由は、子どもが読み込める平易な文章でありながら、大人でも読めば読むほど引き込まれるような深みと味わいのある作品だからであろう。それだけに、子どもが一度（ひとまとまり＝一単元）の学習で作品全体をしっかりと捉え、丸ごと読み味わっていくことは難しい。このような読み甲斐のある文章だからこそ、「寝かせ読み」をして自分の読みを見つめ直し、深めていく価値がある材であると言える。

③ 本単元における主な学習の手だて

a 「寝かせ読み」

おそらく「寝かせ読み」は、「寝かせる」期間が長ければ長いほど、その意味と効果は大きいものと思われる。今回は、具体的な単元構想に至るまでに時間を要したため、寝かせる前の実践に取り組む時期が、本来の指導時期よりも遅くなってしまい、実質的な寝かせ期間が約1ヶ月と非常に短くなってしまった。これは、非常に残念ではあるが、1ヶ月でも寝かせたことで、以前の自分の読みと向き合うことができることを期待している。

b 前回の『ごんぎつね』の最終感想と今の感想の比較

その向き合うための手立てとして、前回の読みの最終感想と同じ形式で、前時に『ごんぎつね』の「寝かせ読み」の感想を取った。これらを比べることで、自分の読みがどのように変わったのか変わらなかったのかを自覚できるものと考えている。

c 友達の読みの一覧プリントの配布

それぞれの「寝かせ読み」の感想から、似たような感想をまとめ、概観できるように次頁のように整理し配布した。お互いの読みを知ることで、自分の読みを明確にしたり、読みを深めたりするきっかけとしていくこともできるであろう。

熟「ごんぎつね」 みなさんの感想から

【気づいたこと】

- 一番最初の「わたし」がなくても、この話は通じると思う。
- 兵十は顔の横にはぎの葉がついていても気がつかないくらい、お母さんのためにがんばっていたんだと分かった。
- ごんは一人だったから、さびしくていたずらをしたのではないかと思った。
- ごんは、頭がよくて兵十のいつもの表情と違ってしおれているということを見つけていたので、すごいと思った。
- ごんは一人ぼっちだったので、悲しくていたずらをしていたのだと思う。そして、ごんは一人ぼっちの兵十を仲間になれると思い期待する気持ちで兵十に申しわけなく思ったから、つぐなつたのだと思う。ごんがつぐないをしたのは、反省してつぐなつただけじゃない。
- 兵十のおっかあが死んでから、兵十が元気にじゃなくなつてしまったので、ごんがつぐないで元気づけようという気持ちがあると思う。
- ごんが兵十につぐないをしたのは、「おれと同じ一人ぼっちの兵十か。」と書いてあるから、自分の仲間になつたからだと思った。
- ごんは、兵十に親近感を持っただけでなく、兵十と友達になりたい、という気持ちも入っている。
- もしかしたらいたずらをしたつぐないをしたのは、自分（ごん）をアピールしたかつたのかなあと思った。
- 前は、うたれて悲しいとしか思っていなかつたけど、うれしいとも思っていたことに気づいた。

【考えてみたいこと】

- ごんは、いったい何ぞいなんだらう。
- 兵十のおっかあがうなぎが食べたいと言つたか分からないのに、なぜ、ごんはそう思つたのか。
- ごんは、なんで、兵十だけに、つぐないをしたのだらう。
- ごんは、こっそりつぐないをしていたのに、最後、兵十が言つた言葉になぜうなづいたのか。
- 「まだ、つづつ口から青いけむりが細く出ていました。」のけむりの意味は？
- みんなは、ごん（の性格）をどのように思つているのか。
- この「ごんぎつね」は、かんたんに言うのとどのような話と言えるのか。

d 「ごんぎつねのなぞ」カード
短時間で焦点化して読み込むため、子どもの感想から取り上げた課題を元に左記の6種類の「ごんぎつねのなぞ」カードを用意し、くじ引きのように引かせることでゲーム感覚で楽しく集中して学習に取り組めるのではないかと考えた。

| | |
|---|---|
| A | 作者が一番最初の「わたし…」の文を入れたのには、どんな意味があるのだろう。 |
| B | ごんは、いったい何才ぐらいなんだろう。 |
| C | ごんは、なんで、兵十だけに、つぐないをしたのだろう。 |
| D | ごんは、こっそりつぐないをしていたのに、最後、兵十の言葉になぜうなづいたのだろう。 |
| E | つつ口から細く出ている「青いけむり」には、どのような意味があるのだろう。 |
| F | みんなは、ごん(の性格)をどのように思っているのか。 |

(4) 単元の学習計画 (全2時間)

- | | |
|----------|--|
| 初読 学習 | ○ 「ごんぎつね」を読む。(8時間扱い) →いわゆる教科書通りの読み取りを済ませる。 まとめで、お気に入り度と理由、心に残った一文と、そこから感じたことを書いておく。 |
| 1時 | ○ 改めて「ごんぎつね」を読み、自分の読みをノートにまとめる。 (前時) ・改めて読んだ感想 ・「ごんぎつね」のココがすばらしい！ ・今回読んで気になったこと、考えたいこと …自分の考え |
| 個々 | ○ 友達の読みを知る。(配布された一覧プリントを読む) ○ 「ごんぎつね」を音読する。 |
| 2時 | ○ 「ごんぎつね」を読み直し、自分の読みを見つめ直す。 (本時) |
| 事後 | ○ 冬休みの読書で「寝かせ読み」に取り組む。 ○ 「ごんぎつね」の作品の魅力を交流し、自分の読みをより豊かなもの、確かなものにする。 |

(5) 実践を振り返って

① 前時の学習展開

まず、自分で納得行くように書けたつもりでいる作文を、何日か経って読み返すと直したくなることがあるように、読む時にも、一度読んだ文章を時間を置いてもう一度読んでみることで、前に読んだ時には気づかなかったことに気づいたり、感想が変わったり、変わらないけれどより深まったりすることがあるのではないかと、そういう経験はないかと尋ねてみた。すると、多くの子が再読をした経験はあり、そのうちの約半数は、再読の良さを感じた経験があるとのことだった。具体的に、どんなことを感じたか尋ねてみると、「気持ちがよく分かった。」「前は大体が分かったけど、2回目は、細かい文や言葉について考えられた。」「前に読んだ時と感じが変わった。」「結末が分かかってつまらなかった。」などという声が挙がった。そこで、そうした同じ作品を時間を置いて読み直す読み方を「寝かせ読み」と名付け、「寝かせ読み」を体験して、作品のうまみを引き出そうと投げかけた。

「寝かせ読み」に取り組む作品として『ごんぎつね』を読むことにし、「寝かせ読み」前の作品の印象をまとめた後、各自「寝かせ読み」として『ごんぎつね』を黙読し、感想などをワークシートにまとめていった。

ほぼ感想を書き終えたところで、「寝かせ読み」をした読後感を尋ねると、以下の通りであった。

初読より 上がった=24名(62%) / 変わらない=8名(20%) / 下がった=7名(18%)

最後に「寝かせ読み」で気づいたことやみんなで作ってみたいことを数名から発表してもらい、次時に、そういったことを話し合っ、「寝かせ読み」の良さを味わおうと締めくくった。

② 本時における「寝かせ読み」の意図

本時の学習では、「ごんぎつね」の作品の魅力を交流し、自分の読みをより豊かなもの、確かなものにするため、『寝かせ読み』で「ごんぎつね」のなぞを解き明かそう！』という中心課題のもと、6つの課題に対して活発な話し合いが行われ、様々な気づきや読みの深まりが感じられた。

授業後の協議では、本時における学習成果は、「寝かせ読み」によるものと言えるのか？ということが、

話題の一つとなった。時間を空けての再読したことの意義を問われたわけだが、授業者としては、本時の授業は、「寝かせ読み」が本当に効果的かどうかを検証することをねらった授業ではなかった。本時は、初めての「寝かせ読み」体験として、子どもたちがいかに「寝かせ読み」という行為を魅力的だと感じしてくれるか、今後の読書生活につなげていくための、体験型の「寝かせ読み」プレゼンテーション授業と考えていた。そのため、分析的に見れば、「寝かせ読み」の効果と言い切れない内容でも、何らかの学びの実感を得て、「寝かせ読み」という再読の楽しさを感じてくれることを願っていた。

そういう意味では、子どもたちは熱心に取り組み、充実感や満足感を得られた子が非常に多く、願い通りの反応を得ることができたと考えている。

③ 6つの課題の選定

授業前の検討を受け、本時では、以下の6つの課題を取り上げた。

- | |
|--|
| A 作者が一番最初の「わたし…」の文を入れたのには、どんな意味があるのだろうか。 |
| B ごんは、いったい何才ぐらいなんだろう。 |
| C ごんは、なんで、兵十だけに、つぐないをしたのだろうか。 |
| D ごんは、こっそりつぐないをしていたのに、最後、兵十の言葉になぜうなずいたのだろうか。 |
| E つつ口から細く出ていた「青いけむり」には、どのような意味があるのだろうか。 |
| F みんなは、ごん（の性格）をどのように思っているのか。 |

A・Bは、これまで子どもたちがほとんど考えていなかったであろう、作品の背景に関わる新たな課題（視点）。C・Dは、ごんの深い心情に迫る課題（視点）。E・Fは、読者としての作品の解釈にかかわる課題（視点）である。限られた時間の中で、様々な角度から作品に迫ったことで、多くの気づきを生むことができた。

④ 学習感想

① 「ねかせ読み」学習感想

- ごんぎつねは、ごんの悲しさと兵十の悲しみが表されていると感じました。
- 二回目読むと一回目は全く感じていなかったごんの気持ちなどがよくわかっておもしろかった。
- すごくたくさん一回目に読んだ時に気づかないことが出てきた。たとえば、青いけむりがごんの命だということ。
- ねかせ読みするとねかせ読み前では思いうかばなかった疑問が思いうかび楽しく読めた。
- 疑問に思ったこと、なるほど！と思ったことがふえて楽しかった。
- みんなのたくさん意見を聞いて六つのなぞをとけたので、話がよくわかった。
- とても楽しかった。一度目はただ「なるほど」と思ったぐらいだったけれど、二度目ではとても細かい所までもがわかり、とてもスッキリした。
- ねかせ読みをして、ぼくはもっと細かい部分も読みとれたし、友達の見解とくらべてみて自分の考えとちがったところを読みとれてよかったと思った。→ねかせ読みをすると文章の意味がわかる。
- ねかせ読みをすることで今まで気がつかなかった話の深いところを探れ、解決できて、とてもすっきりしたし、面白かった。ごんぎつねがより面白くなった。
- いろいろな細かいところにまで気づけるのでおもしろい。ごんの気持ちや兵十の気持ちになって考えられて楽しい。
- 自分がやっていたかは、はずかしくて兵十に言えなかったけれど、最後、生きているうちに言いたいと思っとうなづいたことをあらためて感じた。
- 今まで何気なく読んでいたのに、なぜそこにあるのか、書いてあるのかがわかり、楽しかった。
- 新しい発見が人の意見を聞いていっぱい出てきたから。
- あらためて細かいごんの気持ちがわかりとてもよかったです。最初はパッと読んだだけだったけれど、だんだんおもしろいとうまみを感じた。
- ねかせ読みをして、気づけなかった部分がわかったり、わかっていた部分がさらにくわしくわかったから。
- ごんの年を考えるとごんの気持ちが前よりも深く読めた。
- もう一回読み直すことによって、様々な疑問が生まれ、たくさん考えて発表することができたから。

- 考えてなかったことまで、こうかな？あれかな？と思いながらやって、「たしかに！」と思う意見がいっぱいあってなぞがとけました。
- 他の作品も「ねかせ読み」してみたいと思った。
 - ・理由は前気付がなかったことを気付けたけど、「次はどうなるか」というワクワク感がなかったから。
 - ・ねかせ読みをしたことによって今まで感じていたこととちがうことを感じた。ねかせ読みをすると細かいところのよさがわかるということがわかった。

② 最後のお気に入り度（5段階での作品評価）

☆☆☆☆☆ 27名

- ・ねかせ読みをしてみて、この作品のおもしろいところがよくわかった。
- ・もうなぞが全部解けて、ごんの気持ちがあらためてわかったから。
- ・ごんぎつねの事がよくわかって、文を読み返す事でごんの気持ちを読み取る事ができた。
- ・ごんぎつねという話はよく読んでみるといういろいろ細かいことがわかるからです。
- ・いたずらをする場面やかわいそうなごんがうたれてしまう場面があって、とても楽しい話だから。
- ・悪いことをしていても良いことをした方が多いから（ごん）
- ・最後に残っていたモヤモヤがとれたから。（疑問が解けた）
- ・いろいろなことに注意して読めておもしろかったから。 ・がんばれば一つ一つのつながりがわかるから。
- ・ごんが思っていることがわかっておもしろくなった。 ・ごんぎつねのすみずみまでわかったから。
- ・細かいところがよく読めておもしろいと思えたから。 ・ねかせ読みすごく楽しかったから。
- ・「わたし…」の文のなぞがとけてすっきりしたから。 ・いろいろな展開があるから。
- ・ごんが立派につぐないを終わらせていたから。 ・ごんぎつねのなぞがとけた。

☆☆☆☆ 7名

- ・いろいろな疑問がうかび楽しかったが、結末がわかっていたので。
- ・最後はうつ前にごんが何をしようとしたか考えてからうてばいいのに、すぐうってしまうなんてひどいから。
- ・やはり兵十とごんがわかり合えずうってしまうのは悲しいので。
- ・疑問のところをくわしく考えていくと楽しくなっていくから。
- ・ごんの年が気になってドキドキしたから。
- ・ごんぎつねは話の答えがないからむずかしい。

☆☆☆ 1名

- ・まだ最後にいくつか疑問があったから。

☆☆ 1名

- ・くわしく読んでみると少しいたずらをしすぎなところがわかってしまったから。

2 実践Ⅱ 6年生「海の命」の実践事例

- (1) 単元名 寝かせて読む「海の命」 「海の命」（立松和平）
- (2) 単元について

| | |
|----|---|
| 単元 | ○ 場面の情景や太一の人物像、作品の主題などについて、自分なりの読みをつくる。 |
| 目標 | ○ 自分の作品解釈やそこから感じた作品の魅力を書きまとめ、読みを交流する。 |

国語教科書に載っている多くの文章は、一度読めば大意はつかめ、学習者は自分なりの読みをつくることができる。しかしながら、情景から心情を想像したり、行間を読んだり、伏線に気づいたりして作品を深く読み味わうところには至らず、浅い読みで納得し満足してしまう学習者も多い。授業で幅広い読みや深い読みの可能性を示し、気づきを促しても、消化しきれず終わってしまいがちである。

作文では、一度書き上げて納得したはずの文章でも、数日経って読み返すと修正したくなることは、ままあることである。それは、書いた時の書き手としての思いを一度リセットして、読み手の立場で冷静に読み返せるからであろう。そうした利点を生かして、あえて時間をおいて推敲する活動が組まれることは多く、そうすることで文章は練り上げられ、より洗練されたものとなってくる。

同様に、私たちの読書生活において、以前読んだ本を時間をおいて読み直すと、全体を俯瞰して読むことができ、以前の自分の読みをふり返ることができるとともに、改めて作品世界の魅力に引き込まれたり、新たな作品の魅力に気づいたりすることがある。そこで、一度学習している文章を学習材として、意図的・計画的に「寝かせ読み」を取り入れた授業づくりを工夫していこうと考えた。

本学級の子どもたちは、1学期7月に一度「海の命」を学習している。3学期の2月になって「寝か

せ読み」をすることで、心情の機微や表現の豊かさなどを読み味わい、自分なりに作品の魅力を捉えられるだろう。それら进行交流し、作品世界に関する新たな気づきが生まれることを願っている。

(3) 単元の学習計画（全5時間）

- 〈7月〉 「海の命」を読み、よく分からないことを話し合い、自分の読みをもつ。 〈6時間〉
- ① 改めて「海の命」を読み、以前の自分の読みをふり返りながら、感想や自分の読みをノートにまとめる。 〈1時間〉
 - ② 作品を読み深める問いをつくり、話し合って問いを精選する。 〈2時間〉
 - ③ 精選された問いについて読み进行交流する。 〈1時間＝本時〉
 - ④ 残りの問いについて読み进行交流し、自分の読みをまとめる。 〈1時間〉

(4) 本時の学習計画

① 本時のねらい

- 問いについてのそれぞれの読み进行交流し、作品世界の想像を広げたり理解を深めたりする。

② 予想される本時の展開

| 主な学習活動と子どもの姿 | 留意点 |
|--|--|
| 1 本時の流れを確認する。 | ○司会役の子どもが進行する。 |
| 2 問いに関する読みを発表し、意見を交流する。 〈例〉 ・ どうして太一は、ふっとほほえんだのか ・ 「海の命」とは何か | ○根拠となる叙述を明らかにするよう促す。 ○様々な読みの可能性を板書で整理する。 ○作品構造をふまえて考えさせたい。 |
| 3 本時の学びについて書きまとめる。 | ○読み合えるよう短冊に書かせて掲示する。 |

(5) 授業の実際

① 本時までの学習

「寝かせ読み」ということで改めて読んで生じた問い（単に疑問だけでなく、自分なりに答えは出ていても、さらに答え进行交流したり追求したりしていきたい読みの課題）を書き出し、それらを出し合っ話し合うことを通して「深イイ問い」（答え进行交流したり追求したりしていくことで作品の読みが深まり、確かになったり豊かになったりして作品を読み味わうことにつながりそうな課題）を選び出すということを行ってきた。最終的には、これまで話し合っていない課題を中心に上記枠内の「深イイ問い」候補が挙がってきた。

「海の命」深イイ問い候補 ※○印は本時で取り上げた課題

- ・ 「海に帰りましたか」と「海で生きられます」とは、どういう事なのか
- ・ この物語の海とは、どういうところか
- ・ 母に「おまえが…」と言われたのに、どうしてその後、太一は海にもぐったのか
- ・ 太一が永遠にここにいられるような気がしたのは、なぜか？
- ・ 「太一は泣きそうになりながら思う」のは、なぜ？
- ・ なぜ太一は瀬の主を殺さなかったのか
- ・ なぜ太一はクエをおとうにたとえたのか？
- ・ なぜ太一はクエにもりを打たなかったことを生涯だれにも話さなかったのか

② 本時の学習展開

本時では、前頁枠内○印の三つの「深イイ問い」を取り上げ、係の子ども司会進行・板書によって話し合い学習に取り組んだ。教師は、話し合いを見守り、必要に応じて指示や補助発問を行うというサポート役に徹するスタイルを進めていった。

本時で取り上げた三つの「深イイ問い」の話し合いの中で、最も活発に意見交流があった二つ目の問

い『太一は泣きそうになりながら思う』のは、なぜか?」の話し合いの具体について、以下に述べていくこととする。

③ 話し合い活動の実際

2014. 2. 21. 6年生 寝かせて読む「海の命」 授業記録より

発言(太字は課題にかかわる発言要旨)

- 司会： 次の問題はp200 9行目の「太一は泣きそうになりながら思う」はなぜ、なんですけど、この問題の意味は、音読とか読んでる時に、太一は泣きそうになりながら思うのはどうしてかと疑問に思ったので、この問題にしました。
今から読むんですけど…(当該段落音読)この問題に対しての意見ありますか。
- C1： 201ページの最初の行の所で、おとうここにおられたのですか、また会いにきますからって、この時には、クエをおとうと思ってるじゃないですか。だから、たぶんなんですけど、お父さんを亡くしたことに悲しくなって、それを思い出して泣きそうになったと思います。
- C2： 私の考えは、一人前の漁師になるためにはクエを殺さなきゃいけないけれど、おとうみたいなクエを殺してしまうっていうことに、どちらを選ぶかということに悲しくなって泣きそうになったんじゃないかなと思います。
- C3： 以前は巨大なクエを見つけたのでこの大魚を殺そうと思ったけど、この大魚は自分のことをおだやかな目で見ているから殺そうという気にはなれなかったというのがこの時の太一の気持ちなんですけど、でもここで殺さないと、自分は村一番の漁師であるという証をなくしてしまうということになるから、迷ってどうすればいいかと戸惑ったからだと思います。
- C4： ぼくもC3君の意見と似てるんですけど、でもぼくは別に迷ってたんではないと思うんですけど、ぼくはこの大魚はおだやかな目で見ていて、とてもおとなしい感じがしていたので、太一は自分の思いだけで捕りたくないと思ったと思うんです。なんでかという、201ページの2行目に太一は瀬の主を殺さないで済んだのだから書いてあるんですけど、殺さないで済んだっていうのは最初から殺したくないという思いがあったと思うから、この魚を見るまでは殺したいと思っていたと思うんですけど、見てからはおだやかな目をしてたので殺したくないという感情が変わったので、殺さなくても、…おとうよりもっと自分が上だっていうことを証明したかったから…
- T： 最後、何て？
- C4： おとうを最初に199ページの9行目ぐらいに村一番のもぐり漁師だった父をやぶった瀬の主と書いてあったから、僕の考えなんですけど、太一は父を破った魚を捕ることで父より上とか父と同じぐらいということをと証明したいと思ってたんじゃないかなと思います。だから、でも魚を見たら殺したくないなあという思いがわいたから、でも殺さないといけないと思って泣きそうになりながら思ったと思います。
- 司会：他に意見はありますか？今の意見について何か質問とかあれば…。今までの意見で納得できましたか？
- T：今までの意見ってずいぶんバラツキがあるけど？他の意見に対して、何か質問・意見ない？
じゃあ質問。C1君に質問で、太一は泣きそうになりながら思う、何を思う？どんなことを思った？
- C1：父をなくしたことの悲しさがこみ上げてきた。
T：みんなにきくね、何を思ったの？泣きそうになりながら何を思ったの？
- C5：この魚を捕らなければ…と書いてあるので、泣きそうになりながら思うのは、この瀬の主のクエを捕らなければ一人前の漁師にはなれないということだと思います。
- C6：C5君に反対なんですけど、本当の一人前の漁師にはなれないのだと思っただけでは太一は泣かないと思うので、これは逆に、捕りたくないって気持ちがあったから泣きそうになったと思います。
- C7：C6さんに質問なんですけど、なぜ太一は今のことだけじゃ泣かないと思ったのですか？

授業者の思い・分析・補足
→たまたま司会者が提案者を兼ねていたため、提案理由を述べている

クエと対峙している時に父を亡くしたこと自体が悲しくなるというのは無理がある読みと判断した
おとうみたいなクエではない。ふだんから非常に読みが浅い子。
一つの読みの可能性。
「村一番の漁師である証」という考え方は引掛かるが…

自分なりの読みは作れるが、こだわりが強く、偏りもある子。
殺さないで済んだの考え方は、授業者とは違うが、一つの読みの考え方。

太一の葛藤に触れている。

意見が途切れたので、色々出たでまとめている。
方向性が多様にある(誤読もある)ことを指摘し、C1児にさらに考えることを促す
まだ父に固執
全体に広げて問う
叙述に沿った答え

思いの想像から来る答え授業者としては、違和感のある考え
真つたな質問と感じた

- C 6 : クエを捕らなければ一人前の漁師にはなれないのだと思っただけなら、捕りたくないという気持ちがなければ、他の魚を捕ればいいだけの話じゃないですか。でも捕りたくないって気持ちがあったから…
- C 4 : つけたしなんですけど、196ページに「太一は嵐さえも跳ね返す屈強な若者になっていたのだ…」と書いてあるから、つまり太一はそんなちょっとやそっとのことでは、感情に流されたりしないような、かなり強い、精神的にも強い人になっていたと思うので、だからそんな少しの感情くらいでクエを殺さなかつたりしないと思います。
- T : (C 1に) みんなの意見聞いてどう？
- C 1 : ぼくも今聞いてて、C 6さんやC 4さんに賛成なんですけど、魚を捕る時に泣きそうになる人いないと思うんですよ、何か思ってたから泣きそうになったんだと思うので、……だから、この魚を捕らなければ一人前の漁師になれないなと思って泣きそうになったんじゃないと思います。
- T : で、それはおとうが死んだことを思って悲しくなったから？
- C 1 : ……
- T : 先生はちょっとそこがむすびつきにくい感じがしたから聞いたんです。また…
- 司会 : 他にありますか。
- C 8 : 200ページのところに瀬の主は全く動こうとはしない、自分に殺されたがっているのだっていうのは、太一にとってクエがお父さんを殺したことを悪く思ったように感じたから、その魚を捕らなければっていうのは、クエにあわせてみると、人のことを思いやるような感じになれば本当の一人前の漁師にはなれない、で、これもまた海に関係する…で、教えてくれたことが嬉しくて泣いたのかなあと思いました。
- 司会 : 何か他に意見ありますか。質問とか反論とか。
- C 9 : C 6さんに質問なんですけど、魚を捕りたくないという気持ちというのは、どういふことがあってそういう気持ちが生まれたのか聞きたいんですけど。
- C 6 : その前の意見で言ったように、おだやかな目をしていたり、殺されたがっているのかなと思ったほど動こうとしていなかったから、逆にそのおだやかな目で殺したくなかったのかと思いました。
- C 10 : ぼくの太一に対する勝手なイメージかもしれないんですけど、太一って文章の中から、あまり自分が目の前の名誉とかっていうのを大事にしないっていうか、一人前の漁師になれないと思うというのも、おとうをこえるとかそういう話ではなくて、誰かと比べてじゃなくて、自分が一人前の漁師になれないということだから、殺さなければ村一番の漁師になれずおとうを上回ることは出来ないからっていうのは違うと思って、で逆に、おだやかな目をしている大魚を殺さないで一人前になれないって戸惑ったっていうか迷ったっていうか、そういう葛藤の中で泣きそうになったのではないかと思います。
- 司会 : 今の意見に対してや自分の意見、他にありますか。
- C 11 : 私はC 10君に賛成なんですけど、太一はおだやかな目をしているクエを殺したくなくて、漁師とかそういうのは魚を殺すモノだから、自分の感情とかによって殺すとか殺さないとかを決めるのは本当の一人前の漁師ではないと太一は思ったから、本当は殺したくないけど、殺さなきゃいけないから、迷ってどうしようって感じで太一は泣きそうになったと思います。
- 司会 : 今の意見 C 1君、何かありますか？
- C 1 : 今、話し合いを聞いて考えてたんですけど、C 4君やC 10君の意見を聞いて、自分が最初に言った…はなんとなく自分もちがうかなあとって、僕的には………答えが出なくて悩んでいます。
- 司会 : 他に意見はありますか。では、次に行きます。
- 「瀬の主」という特別感が(発言には)抜けている
- 前半の主張は共感できるが、最後の考え方は？
- 様々な考えが出たので問い返す
- 意見を聞いて考えが揺らぐ
- 疑問点を明示し、考えるよう促す
- 帰国生。クエの思いに寄り添う読み、前後のつながりから考えると無理がある
- 意見をしっかり捉えた質問
- おだやかな目→「瀬の主」の特別感につながる考え
- 自分で読みを作れる一人
- 太一の人物像を踏まえて葛藤という言葉を挙げて説明している点で、深い読みと捉えた
- これまでの流れを踏まえた読み。この辺りの読みが、全体に共有されていった
- 全体の様々な考えをふまえ、自分の読みを見つめ直しつつある

ここでの話し合いは、当初十分に読めていなかったC 1児の〈読み〉の変容を軸に進むこととなった。話し合いでは「寝かせ読み」をしたことで得た個々の様々な〈読み〉が示されたが、司会の子どもでは裁ききれない様子も見られたので教師が介入し、時折C 1児に返しながら進めていった。最終的に一つの〈読み〉に収束させはしなかったが、「泣きそうになりながら思う」ことが葛藤する太一の心中の現れ

であることは確認できた。

本時の学習感想には「寝かせ読みをすることで新しい点に注目することができた」「同じ問題に対して全くちがう考えがあるから視点をいろいろ変えることができて良かった」「自分の考えていた太一とは異なる考えがたくさん出てきて、私の太一像が深まったと思う」「自分の意見も含め、一つの問いにはいろいろな考えがあって、そのどれがじっくりくるか考えることで理解が深まると思った」など、「寝かせ読み」による〈読み〉の深まりへの実感が見られた。

(6) 実践を振り返って

「海の命」は、情景描写が豊かな一方で、直接的な心情表現は乏しく、場面展開を見ても、時間が大きく飛んだり、場面が急に切り替わったりする部分が多い作品で、作品を読み味わうためには、いわゆる「行間を読む」ことが必至と言える作品である。

「寝かせ読み」をしたことで、叙述の細部にまで目を向けながら、一人ひとりが自分の〈読み〉をつくり、主体的に話し合いに参加することができた。「寝かせ読み」をしたことが個々の〈読み〉の形成にどのような影響を及ぼしたのかを具体的に実証することは難しいが、2月に取り組んだ「寝かせ読み」での話し合いは、初読期の7月の話し合いと比べて明らかに成長しており、それぞれが自分の〈読み〉を叙述を抛り所にしてしっかりと形作っていく様子を見ることができた。

なお、本時で取り上げた『太一は泣きそうになりながら思う』のは、なぜか?という問いについては、授業者自身は、子どもたちから出た読みとは異なる読みをもっている。

太一は、当然父の敵でもある「瀬の主」を仕留めたいと探し求めているのだが、いざ「瀬の主」と対峙してみると、とてもかなう相手ではないと、それこそ一人前の漁師としての直感で悟り、しかし、太一の中にある「漁師観」としては、どんな魚でも仕留められてこそ、という思いがあり、その葛藤で泣きそうになっていたのではないか。そして、発想を転換し、偉大な「瀬の主」の存在を父の姿と重ね合わせることで、「瀬の主」を仕留めようとしないう自分を納得させ、その場を切り抜けようとしたのではないかと考えている。

授業者のこうした読みを与えるのではなく、子ども同士で〈読み〉を交流していく中で、それぞれが自分の〈読み〉を深めてほしいと考えて授業を展開した。そのため、本時の流れの中では授業者の読みは示さず、後日（「なぜ生涯だれにも話さなかったのか」という問いと絡めて）一つの可能性として示すに留めた。

ふり返ってみると、一つ一つの読みの価値付けなど、個々の子どもに委ねた部分も多く、教師の出がどうあるべきか、どのような話し合いを構成していくことが効果的なのか、今後考えていきたい。

3 実践Ⅲ 4年生「わすれられないおくりもの」の実践事例

(1) 単元名 「寝かせ読み」で作品を味わおう

(2) 単元について

4年生の子どもたちは、2学期も後半となり、文学作品の世界を楽しみながら読む姿勢ができてきている。ふだんの学習の様子を見ていると、書かれていることを読み、叙述から出来事やその場の様子などを想像することはできるものの、いくつかの叙述を関係付けて想像を広げたり、伏線を捉えたり行間を読んだりすることは難しい。じっくりと作品を読み味わい、場面の情景や人物の心情などについて豊かに想像を広げていく経験を積ませたい。そのために、一度学習し自分なりの〈読み〉をもっている作品と再度向き合う「寝かせ読み」に取り組むことにした。

これまでの「寝かせ読み」の実践は、学年を超えてしまうと教室における学習活動として計画的に組織していくのが難しいと考え、その年度内に時をおいて読み返す形で取り組んできた。しかし「寝かせ読み」は、その本質として、事前に自分なりの〈読み〉が形成されていることが要諦であり、既習経験の方法や内容が問題ではない。より客体視できるという点では、むしろ現学年以前に学習した作品のほうが適当とも考えられる。そこで、これまで3年半の小学校生活で学んできた文学教材の中から印象深く興味関心の高い作品を掘り起こし、学年を超えて振り返る「寝かせ読み」の授業を構想した。

(3) 単元の学習計画（全4時間）

- ① これまでの国語の学習で読んだ文学作品を振り返り「寝かせ読み」をしたい作品を選ぶ。（1時間）
- ② 「わすれられないおくりもの」を通読し、「寝かせ読み」した感想を書く。（1時間）
- ③ 感想から生まれた疑問を読みの課題として、話し合う。（1.5時間）
- ④ 「わすれられないおくりもの」を「寝かせ読み」した学習感想をまとめる。（0.5時間）

(4) 授業の実際

子どもたちに尋ねると、日常の読書生活の中で以前読んだ作品を読み返し、新たな気づきや異なる感想を得た経験は約3/4の子にある。そのような「寝かせ読み」をして改めて作品を読み味わおうと投げかけた。取り上げる作品は子どもたちと話し合って選定した。これまでの国語学習で読んできた作品を想起したところ、「お手紙」「スイミー」「ちいちゃんのかげおくり」など約20作品が挙げられた。その中から「寝かせ読み」の希望が最も多かった「わすれられないおくりもの」を読むことにした。

次時に、改めて「わすれられないおくりもの」を読んだ後、ノートに読後の感想や以前の読みと比べた印象などをまとめた。前とは変わったと記した子は約半数だが、よく見ていくとその印象も様々で、主題に関わる作品の〈読み〉は変わらないが描写に関わる具体的な気づきがあったような場合に、それを「変わった」と捉えている子も「変わらなかった」と捉えている子も見られる。

感想とともに気になったこと、考えてみたいことも尋ねた。疑問などは特にないという子が多かったが、以下の5つの問いが出されたので、これらを考えながら改めて読んでいくことにした。

- ① アナグマが夜になって書いた手紙は何か。
- ② なぜアナグマは、自分がその日に死ぬと分かったのか。
- ③ 死ぬのは分からないはずなのに、手紙を残したのはなぜか。
- ④ アナグマが見たゆめは、死んでしまったということなのか。
- ⑤ アナグマが思ったことは、みんなもいっしょなのか。

①～③は関連する問いなので併せて考え、「その日はとくに年を取った気がしました」といった叙述から、アナグマが死ぬのがそう遠くないと自覚していたことを読み取っていった。④の問いからは、夢が死につながる描写であること、⑤からは、残された仲間の思いを確認することができた。

最後に改めて学習感想をまとめた。1年経って「寝かせ読み」し、友達と〈読み〉を交流したことによる〈読み〉の深まりについての実感が綴られている。

- ねかせ読みをしてみて前はなんとなくいい話だと思っていたけど、今回はアナグマのことや手紙のことを具体的に話せたので、前とはちがう感想がもてました。
- 最初のころ、音読をしても前の考えは変わらなかったけれど、みんなの質問を考えていたら、考えが変わりました。質問はむずかしい所もあったけれど、みんなの意見を聞いて考えが深まりました。
- この話を初めて読んだ時は細かい疑問がわからないまま終わってしまったけれど、また読んでみると今までのイメージと少しちがう話で、わからなかったことを重要な言葉を見つけて少しずつわからないことに近づけました。
- ねかせ読みをしてみると、前に読んだ時より話が分かっているから。気付かない事に気付けたので、さらに面白く感じました。
- わたしは3年生の時、悲しいお話だと思っていたけれど、「ねかせ読み」をして、アナグマのやさしさやアナグマの気持ちなども書かれていてとても良いお話だと思った。
- 私は昔の感想とねかせ読みをした後の感想が同じです。けれど、一つだけちがう事があります。それは、アナグマが強い決断をした事です。みんなに手紙を書く時、つらかったと思うからです。このように考えが変わる場合があるので、他の本でもねかせ読みをしてみたいです。
- ねかせ読みをしてまず思った事は、前回読んでみた時よりも、アナグマの友達への思いを、より深く感じる事ができた事だ。
- ねかせて読んだことによってアナグマのみんなへの思いが3年生の時より深く伝わりました。それは、年をおいたのもあるけれど、二回目なので分かっているから、その意見と新しい意見が合体して真の意見が出るからだだと思います。

Ⅲ 研究の成果と課題

1 実践を通して見えてきたこと

学年や教材など対象を換えて「寝かせ読み」の授業を試行してきた。読み応えがあったり読むほどに味わいが深まるような作品ほど「寝かせ読み」にふさわしい。本稿における3実践の「寝かせる」期間は1ヶ月～1年だが、どの程度が適当なのか結論づけることは難しい。ただ、学習としてより「寝かせ読み」の効果を高めるには、以前に読んだ記憶のある範囲で、数ヶ月以上おくとよいように感じている。

「寝かせ読み」の授業における子どもたちの〈読み〉や反応から、対象を問わず共通して言えることがある。それらをまとめると「寝かせ読み」の効果として以下のようなことが見出されてきた。

- 以前に作品を読み、概ねの内容理解ができているので、難語句や細部の描写を捉えることなどに戸惑ったりつまずいたりすることなく、作品の本筋をしっかりと捉えることができる。
- 展開や結末が分かっているため、それぞれの場面における人物の言動の意味や心情を想像したり関係性を考えたりしやすい。
- 作品の大枠を捉えようとするのではなく、その機微へ関心が向くので、微細な表現の差異に思いが至ったり、伏線に気付いたりすることができる。
- 以前の〈読み〉を客体視し改めて叙述をふまえて精査してつくった自分の〈読み〉は、確かさを感じることができ、より深く読めたという実感や〈読み〉に対する自信をもつことができる。
- 改めて自分の〈読み〉を捉え直し作品の面白さを味わうという読み込む行為の楽しさを実感でき、他の作品も読み返してみたいという次なる読書意欲が高まる。

また、授業者も「寝かせ読み」を前提に単元を構成すると、一度目の学習で「ここまで〈読み〉を引き上げなければ」といった見えない責務から解放され、子どもたち一人ひとりの今の〈読み〉と向き合い、受容的に捉える余裕ができる。この「寝かせ読み」を見通すことによる授業者側の意識の変容も一つの成果と言えよう。

2 「寝かせ読み」の可能性

「寝かせ読み」からは、初読のような先がどうなるかという期待感や思わぬ展開に対する驚きなどの新たな作品との出会いによる感動は生まれにくい。そのため、読書の魅力をドキドキ感・ワクワク感や作品に感じる新鮮さと捉えている子は、もの足りなく感じるようである。しかし「寝かせ読み」には、作品への愛着を深めながら安心感をもってじっくり読み込める良さがある。時間をおくことで以前の〈読み〉にとらわれることなく、自分の以前の〈読み〉と自己内対話しながら〈読み〉を熟成させ、更新していくことができる。読書の視野を広げ、そういった再読の意義と面白さを体験し、感じ取ってほしい。

「寝かせ読み」を経験した子どもたちの日記に、「家の本だなにあった本を「寝かせ読み」してみました。小さい時に読んだ時よりもおもしろくて、主人公の気持ちがよく分かりました。また「寝かせ読み」をしてみようと思います。」といった記述があった。こうした日常的な読書意欲につながっていくことを願っている。

一方で「寝かせ読み」には、まだまだ曖昧な部分も多い。「寝かせ読み」の定義や効果など、さらに理論構築していき、今後も実証研究として仮説に基づいた検証授業の工夫と、実際の子どもの〈読み〉の分析に努めたい。そして、カリキュラムのモデルを作成して提示できるようにしたいと考えている。そのために、具体的には、以下の5点を明らかにしていくことが今後の課題である。

- 最初の単元で取り組むべき学習、育てたい〈読み〉の力は、どのようなものか。
- 「寝かせ読み」により、どのような（新たな）学びが生まれ、成果があるのか。
- 時間数及び時間配分（単元構成）は、どのようにしていくべきか。

自らの〈読み〉を問い直す授業の構想

- 「寝かせ読み」を学習に取り入れる際に留意すべき点はどんなことか。
- 文種によって「寝かせ読み」に違いはあるのか。説明的文章における「寝かせ読み」のあり方。

「寝かせ読み」に取り組んでみると、教師も子どももその手応えを確実に感じることができる。子どもたちは「寝かせ読み」を取り入れた学習で自分の〈読み〉と向き合うことを通して「読むこと」の奥深さに触れ、読書への関心が高まっていく。そういう魅力のある「寝かせ読み」という発想を計画的に組み入れた学習をつくっていきたい。

〈参考・引用文献〉

- 足立幸子（2013）「初読の過程をふまえた読書指導－ハーベイ・ダニエルズ「リテラチャー・サークル」の手法を用いて－」『新潟大学教育学部研究紀要』第6巻第1号
- 足立幸子（2010）「国語科教育における初読と再読－物語の初読の過程解明を中心に－」『全国大学国語教育学会発表要旨集』118
- 石丸憲一（2013）「初読と再読の差異から文学の授業を見直す試み」『全国大学国語教育学会発表要旨集』125
- 田近洵一（2013）『創造の〈読み〉新論－文学の〈読み〉の再生を求めて』東洋館出版社
- 竜田徹（2011）「再読を励ます読書教育の探究－初読の価値づけ・権威づけを通して－」『論叢国語教育学』復刊2号
- 外山滋比古（2007）『「読み」の整理学』ちくま文庫
- 吉田茂樹（2009）「学習者が「初読の読者」として意欲的に小説学習に取り組む方法の研究－結末を省略したテキストを用いた『こゝろ』の指導を通して－」『国語科教育』第65集