

「お手紙」を教材とする読みの交流における問いの検討 －〈第二の否定〉を視点として－

浦 部 永 遠*・新 井 翔 太*・佐 藤 多佳子**

(令和3年8月31日受付；令和3年11月22日受理)

要 旨

アーノルド・ローベル作「お手紙」には、〈空所〉となる部分がある。〈空所〉について学習者が一貫した意味を作り出す際に働く〈否定〉の機能のうち、〈第二の否定〉は、作品の本質に迫る深い理解を促すものであり、他者との対話を通して生じる。本研究は、この部分について〈第二の否定〉に着目した問いの設定による読みの交流を、大学院生を対象に行い、読みの交流が成立し、〈第二の否定〉が生じたかを分析し、その結果を踏まえて小学校第2学年を対象とした場合のアプローチについて考察するものである。〈第二の否定〉が生じる問いとして、読みの多様性を保障することを重視する必要があるということが明らかになった。また、小学校第2学年を対象とした場合のアプローチとして、部分テキストへの着目や問いの組み合わせにおいて工夫する必要があるということが明らかになった。

KEY WORDS

読みの交流 問い 空所 第二の否定 アーノルド・ローベル「お手紙」

1 問題の所在

小学校第2学年の読書教材として採用されているアーノルド・ローベル作「お手紙」には、〈空所〉となる部分がある。それは、がまくんとかえるくんが手紙の内容を知っているにも関わらず、四日間も幸せな気持ちで手紙が来ることを待ち続ける最終場面である。この場面に関して松本（2009）は次のように述べている。

この物語を読むと、大きな疑問が残る。それは、「かえるくんはなぜがまくんに手紙の内容を教えてしまったか。そして、手紙の内容を知った二人が、なぜ幸せな気持ちで手紙を待っているのか。」ということである。前半は、がまくんが手紙なんて来ないというので、待ちきれずに教えたと一応答えることが出来る。しかし後半の問いは難しい問いである。⁽¹⁾

このように、後半の問いとして挙げられている最終場面について松本（2009）は難しい問いだと述べているが、学習者に問うべき問いであると考えられる。なぜなら、〈空所〉であるこの場面について問うことで、この物語の本質に気づくことができると考えられるからである。

空所の概念について、イーザー（1998）^①を元に松本（2015）は次のように定義している。

テキストには本来書かれてしかるべきことがらの中に、書かれていないことがあり、その間を読者が想像力を働かせて埋めつなぎ、一貫した意味を作り出さなければならない。そうした働きをするテキストの要因・箇所を〈空所〉という。⁽²⁾

また、松本（2009）は「読者がそのようにして紡ぎ出す一貫した意味を否定するような要素がテキストにはあり、そのような働きを〈否定〉という。」と述べ、〈空所〉には〈否定〉という機能が存在するとしている。さらに、「読者は〈空所〉を埋めて一貫した意味を紡ぎながら、自らの考えを〈否定〉するテキストの作用によって、自らの読みにおける意味の体制の更新を行う。」と述べ、〈空所〉のあるテキストを読む際に読者が行う行為について説明している。つまり、〈空所〉について問い、学習者が一貫した意味を作り出す際にテキストによって〈否定〉の機能が働き、作り出した自らの読みを更新していくことになるのである。

さらに、山元（2005）は〈否定〉には二重の機能があるとして、「〈第一の否定〉はテキストに指示され仕掛けられ

*上越教育大学（専門職学位課程） **学校教育学系

た〈否定〉であり、〈第二の否定〉は読者のものの見方に向かう〈否定〉である。」⁽³⁾と述べている。そして、〈第二の否定〉について「テキストが提示する潜在的な主題を、読者の中に顕在化し、経験として成り立たせようような作用を求め、それがもっとも活発に果たされるもの」と述べ、その重要性を指摘している。

また、松本・桃原（2020）は、桃原（2011）⁽²⁾における中学校の読みの交流の検証結果から、グループでの交流において学習者の発話に「学習者の認識を否定する空所の機能」が示されることにより、一貫した解釈が展開された場面から、「他者との対話の中で第二の否定が生じ、従来の認識が更新され、新たな意味付け、作品の本質に迫る深い読解が可能になる」⁽⁴⁾と述べている。これについて、二つの点に注目したい。一つ目は、「他者との対話の中で生じる」ということである。つまり、一人で読み進める過程よりも、他者と読みを交流する過程において〈第二の否定〉が生じる可能性が高まるという。二つ目は、「作品の本質に迫る深い理解」ということである。学習者に〈第二の否定〉が生じることによって、認識の更新や新たな意味づけが生まれることにより作品の本質に迫ることができるという。

そこで、「お手紙」の学習においても、空所である最終場面について〈第二の否定〉に着目した問いの設定による、読みの交流を行う。そうすることで、本作品の本質に迫ることができると考えられる。

2 研究の目的と方法

2. 1 研究の目的

本研究の目的は、前述の「お手紙」の〈空所〉における〈第二の否定〉が生じるような問いを案出し、その問いによる読みの交流を通して、対象者である大学院生に読みの交流が成立するかを分析・考察することである。また、その結果から、教材「お手紙」の対象学年である小学校第2学年に読みの交流を成立させるための手立てについても検討する。

なお、本研究で行う読みの交流は、学習者が本作品の本質に気付くことを目的とした学習活動として位置付ける。松本（2006）は、文学教育の目標について次のように述べている。

文学の読みとその交流は、名付けがたいものへの名付けという意味での創造行為であり、関係の中に自己を紡ぎだしていくという意味での創造行為でもある。この二つの創造行為は、認識と認識主体とをともに鍛えるという教育的目標のもとに文学の教材としての位置づけと、それを読み、その読みを交流する学習を擁護するものであり、優れた文学作品が安定的な教材として存在することの必然性をも擁護するものである。文学を読むこと、その読みを交流させること、この二つの活動を推進することそのものが、文学教育の目標である。⁽⁵⁾

文学を読み、学習者がそれぞれの解釈をもってテキストを意味付けることは、松本のいう「名付けがたいものへの名付け」だといえるだろう。つまり、文学を読むことで学習者それぞれが解釈を形成し、その読みを交流することは、文学教育の目標を達成するために有効な学習活動であると考えられる。そして、読みの交流をすることで、解釈することが難しい「お手紙」の最終場面について学習者が意味付けをすることを促せば「お手紙」の学習を通して文学教育の目標を達成できると考える。

2. 2 研究の方法

本研究は、下記のようなプロセスをとる。

- ①「お手紙」の最終場面について、読みの交流の際に学習者に〈第二の否定〉が生じるような問いを案出する。
・松本（2010）⁽⁶⁾の読みの交流を促す〈問い〉の五つの要件に照らして、問いを考案する。その際に、〈空所〉への着目と同時に〈第二の否定〉が生じることを想定する。
- ②その問いを元に大学院生を対象とした読みの交流を実施、交流の際の発話をICレコーダーで録音する。
- ③発話をトランスクリプトし発話プロトコルとし、読みの交流が成立したかどうかについて読みの交流の三つの成立条件に照らして分析・考察する。（三つの成立条件については、「7 読みの交流の分析」において後述する。）
- ④その結果を踏まえて小学校第2学年を学習者とした場合のアプローチについて考案する。

3 読みの交流について

読みの交流について、松本（2015）は、「読みの交流は、内容としては読み（解釈）の交換である。」「読みの交流は、必然的に読みの変容をもたらす。その変容には解釈の変化としての認知的変容と、読みの方略としてのメタ認知的変容がある。」⁽⁷⁾と説明している。

そして、そのような読みの交流が成立したと捉える場合の認定の基準については、「メタ認知的変容が認められた場合」としている。また、そのような場合「自分自身や他の学習者の読みについて、それを比較したり相対化したりする言及や、読み方などメタ認知に関する言及」が見られると述べている。本研究でも、学習者からこれらの言及が見られた場合に読みの交流が成立したと認定する。

さらに、松本は、「読みの交流は、読みを深めるための要件を満たした探究的な課題〈問い〉をめぐって行われる」と述べ、読みの交流を成立させるためには、〈問い〉が必要だと指摘している。松本（2010）は、「読みの交流を促す〈問い〉の要件」として五つの要件があるとしている。

- 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勘所にかかわるものであること

4 教材について

4. 1 本作品の特徴

本作品の特徴としては、次の二つが挙げられる。

第一は、手紙を待つ時間の意味の変容についてである。今までは「ふしあわせな気持ち」で手紙を待っていたがまくんが「しあわせな気持ち」で手紙を待っているという気持ちの変容を読み取ることができる。なぜ「しあわせな気持ち」で手紙を待っていたのかについて考え、意味付けするときには、学習者は手紙を出してくれたかえるくんの行動の意図について解釈をし、二人を表す「親友」というテーマに気づかされるだろう。第二は、「手紙」という媒体そのもののついてである。内容を知っているにも関わらず待ち続けたということから、がまくんは手紙という媒体が手元に届くことに執着していることがわかる。がまくんにそれ程までの感情を持たせる「手紙」というものの機能や役割について解釈することで、この物語の題名にもなっている「お手紙」というものの本質に迫ることができる。

4. 2 手紙を待つ時間の意味の変容

松本・西田（三井2018）は、手紙を待ち続けた四日間について、「二人が手紙を待つことになったのは、かえるくんの告白によるものです。しかし、そのことによって生まれたこの四日間には、とても大きな意味があります。」⁽⁸⁾と述べている。また、大塚浩（2020）は、がまくんの気持ちの変容について次のように述べている。

がま君の心の変容は、これまで一度も貰ったことのない手紙が自分の元に届くことへの期待だけでなく、かえる君が自分のために手紙を書いてくれたことや手紙の内容を知ったことで、頑なだったがま君の心に変化が生じたためではないかと考える。⁽⁹⁾

さらに、大塚は、この四日間について、

がま君は、かえる君が自ら手紙を出したことを告白した場面や、自分の「手紙に何て書いたの。」という問い掛けに応じ不本意にも手紙の内容まで打ち明けてくれた場面を回想しながら、かえる君の自分に対する優しさと心配りをより一層強く実感することができた四日間であったのではなかろうか。

と考察している。つまり、手紙を待ち続けた四日間で、ついに自分の元に手紙が届くということに対する幸せな気持ちと、かえるくんが「親友」であることを実感したことに対する幸せな気持ちががまくんに生まれたのである。がまくんがかえるくんと友情を確信したことは、幸せな気持ちへと変容したことの裏付けともいえる。二人の友情も、この物語の本質であり、作品の読みを通して深く考える価値のある場面だと考えられる。

4. 3 「お手紙」の本質

一般的に、手紙というのは相手に気持ちを伝えるための手段の一つであり、口頭で言葉を伝えられない場合に使うものである。しかし、本作品では、手紙を書いた相手に口頭で手紙の内容を伝えてしまっている。そのため、この場面では、がまくんが内容を知っているにも関わらず手紙という媒体で手元に届くことを望んだ理由や、「お手紙」の果たした機能について考えることができる。

本作品の訳者である三木(2001)⁽¹⁰⁾は、「手紙というもの」には「ふしぎな力」があるとしていて、手紙は「人の心と心を結びつける超越的な力としても大いに働いてきました。」と述べ、さらに、「こどもたちが、この作品を愛してくれるのは、かれらも、また、すでに手紙のすばらしさを知っているからだと思います。」と述べている。このことから、手紙というものには、がまくんが内容を知っているにも関わらず四日間も待ち続けるだけの価値のあるものだと考えられるだろう。

また、本作品で手紙のもつ超越的な力が表現されていることで、大塚(2018)は、「この作品の読者は、「手紙のすばらしさ」や「人と人の通い合いというもののすばらしさ」に、共感することができる⁽¹¹⁾」と述べ、本作品で「お手紙」が果たす機能について明らかにしている。

したがって、この場面について問うことで、本作品の題名でもある「お手紙」の本質について解釈を形成することができると考えられる。

5 問いの検討

5. 1 「読みの交流を促す「問い」の要件」(松本2010)に照らした検討

本実践の問いを、以下の5要件に照らして検討する。

問い：なぜふたりは手紙の内容を知っているのに四日間も待ち続けたのでしょうか。

- a 表層への着目：「四日」という表現に着目している。また、内容を知っている手紙を四日間も待ち続けるということに読者は違和感を覚えることが多いため、本作品の特徴といえる。
- b 部分テキストへの着目：「四日」という部分テキストが指定されており、読みのリソースの共有がなされている。
- c 一貫性方略の共有：本作品の冒頭部分でがまくんが手紙を待っていた場面と関連させて考えることができる問いになっている。がまくんにとって「一日のうちのかなしい時」で「ふしあわせな気持ち」だった手紙を待つ時間が「しあわせな気持ち」となり、四日間も待ち続けることができたがまくんの気持ちの変容を捉えることが期待できる。
- d 読みの多様性の保障：かえるくんが手紙の内容を伝えてしまったことに対する解釈の仕方や「手紙」が持つ意味をどう捉えるかによって、二人が手紙を待っていた時の気持ちに関する読みが変わることが予想される。
- e テキストの本質への着目：かえるくんは内容を知っているにも関わらず「手紙」という媒体で届くことを待ち続けたことから、「手紙」が持つ意味について考えることを促し、作品の本質に迫ることができる。また、ふたりの気持ちの変容について考えることで、四日間を通してがまくんとかえるくんの友情を確信したという本作品の勘所に気付くことが期待できる。

表にすると次のようになる。

問い：なぜふたりは手紙の内容を知っているのに四日間も待ち続けたのでしょうか。	
要件	要件の充足
a 表層への着目	○
b 部分テキストへの着目	○
c 一貫性方略の共有	○
d 読みの多様性の保証	○
e テキストの本質への着目	○

5. 2 〈第二の否定〉に焦点を当てた問いとしての検討

今回の問いは、問いの中に「ふたり」「手紙」「四日間」などのキーワードが含まれており、この問いを元に考えることで、本作品の「かえるくんまで幸せな気持ちで手紙を待ち続けたのはなぜか」「かえるくんががまくんに手紙の内容を伝えたのはなぜか」「がまくんが「手紙」という媒体が届くことに執着しているのはなぜか」「かえるくんがかたつむりくんに手紙を託したのはなぜか」などの空所が顕在化する可能性がある。読みの交流では、まず、これらの空所を埋めようとした学習者に〈第一の否定〉が生じ、それぞれの多様な読みが形成される。そして、交流を通して多様な読みに触れ、自分の解釈との共通点や相違点から〈第二の否定〉となる新たな疑問が生まれる。その疑問について話し合うことで自分の解釈を更新することになり、作品の本質に迫ることができると考えられる。このことから、〈第二の否定〉が生じる問いには、学習者に多様な読みが形成されるような問いであることが重要であると考え、多くのキーワードを含めた問いを案出した。

6 活動の実際

読みの交流の活動の実際は次の通りである。

- (1) 実施協力：上越教育大学教職大学院 大学院生10名（全3班）
- (2) 授業者：浦部永遠・五十嵐潔美・加藤啓
- (3) 授業の流れ

	活動内容（T：教師の発言）
導入 (10分)	○本文の「「お手紙に、なんて書いたの。」かえるくんが言いました。」から後の部分を隠したものを読む。 T：この後、かえるくんはなんと言ったと思いますか。 ○全文を読む。
展開 (30分)	○読みの交流をする。 問い：なぜふたりは手紙の内容を知っているのに四日間も待ち続けたのでしょうか。
まとめ (5分)	○班での交流を振り返る。

7 読みの交流の分析

今回の問いで、読みの交流が成立したかどうかについて、活動中のプロトコルデータを元に分析する。読みの交流の成立のための認定条件として、松本（2020）⁽¹²⁾ は次の3点を挙げている。

- ①根拠をテキストの中から具体的に示しながら、それぞれの読みが適切な理由づけとともに提示されていること。
- ②自分自身の読みや他の学習者の読みについて、比較したり相対化したりしながら、メタレベルから言及していること。
- ③「読み方」（方略）についての何らかの発言があること。

本研究では、これらの3点を基準として読みの交流が成立しているか検討する。なお、プロトコルの書式は、松本（2004）¹⁾ に準じる。

7. 1 1班の分析

観点	確認できた発言
①	28Ty
②	41Tk
③	121Tk, 137It

1班においては、すべての観点においてそれらが確認できる発言があった。

また、1班においては〈第二の否定〉が生じたと考えられる発言のプロトコルは以下のようである。

13It はい。えっと僕は、内容を知っているのになんで四日間待ち続けたかっていうので／／手紙をまあまずそもそもやっぱりもらって読むのが醍醐味だと思うので、内容がわかってるかどうか、というよりは、その手紙に書かれていることを読むのが大事だから、四日待ったんだろうなと／／思ってます。

((中略))

23Tk じゃあ俺から。え：と、手紙、てか手紙が届くっていう実感を持ちたいから。／／でもらいたいからです。

((中略))

35Ty 不幸せから幸せに変わったから待っていられるんじゃないかな：とTyは／／思うわけです。

((中略))

41Tk =そうか。俺は現実的なことを考えてしまったかと／／思った。文脈から、Tyくんは、Tyくんは(笑)／／気持ち？ 悲しい気持ち(1)ではなく幸せな気持ちっていうこと自体、お手紙だと。

((中略))

45Tk お手紙の良さ。／／待つことの良さ。

46Ty ／／そうです。待つことの良さ。

((中略))

93It 結局はこう、手紙持ってこればいいじゃねって話なんですよ。

(2)

94Tk まあ、えっと：かえるくんが？

95It 自分で。

((中略))

104It あえて、まあ、／／かたつむりくんってまあ遅いじゃないですか。／／明らかに。で、たぶんかえるくんたちもそれを知っているはずなのになんてかたつむりくんに頼むのっていう。

((中略))

115Ty 二人で待ちたかったんですよね。きっと。(1)だから自分がこっそり入れるんじゃないってかたつむりくんに頼んで、(2)一緒に手紙を待とうよってなって、だけど当然かたつむりくんに渡したから時間がかかるのはわかってるけど、その時間すらも幸せだったってことですよ。

((中略))

119Tk =お手紙っていうのは、なに、物理的なものだけではなく＝

120Ty =はい。

121Tk 空間とか、／／時間的なもの(1)っていう意味で題名にしたんじゃないかなと(2)僕は思うわけです。

((中略))

126Ty =なるほど。内容だけがお手紙じゃないよっていう。待ってる時も、(4)その距離も全部お手紙だよ。

まず、13Itは今回の問いに対して「手紙」そのものの価値に着目した読みを形成し、がまくんが手紙を待ち続けた理由について「手紙というものの醍醐味は、「手紙」という媒体が手元に届き、それを読むことにあるから、がまくんは内容が分かっていたとしても手紙が欲しいのだろう。」という解釈をしている。交流する中で、35Tyの「手紙を待つ時間の変容」に着目した解釈を知ること、41Tk～46Tyの対話にみられるように、「手紙を待つ時間」が本作品において重要な意味を持ち、それが変容していくことや、「手紙」そのものの価値には「待つことの良さ」も含まれるということにItやTkが気付き始めている。しかし、ここではまだItはかえるくんが手紙をかたつむりくんに託したことで四日間も手紙を待たせたことに違和感を感じている。そして、手紙ががまくんの手元に届くまで時間のかかる方法をかえるくんがあえて選んだことに対する問いを班に提供したのが93Itや104Itの発言であり、〈第二の否定〉が生じたとわかる発言である。この疑問について班で交流する中で、115Tyなどの「二人で手紙を待つ時間が幸せなものになり、かえるくんもその時間をがまくんと共に過ごしたいと思うほど二人の関係性が親密になった。」という解釈を聞き、がまくんとかえるくんの友情についても読みを深めている。さらに、この班の交流では本作品の題名についても語られていて、本作品の本質に迫り、交流前よりも読みが深まった交流となったといえるだろう。

7. 2 2班の分析

観点	確認できた発言
①	17Ta
②	52Ta, 56Ta
③	39Sm

2班においては、すべての観点においてそれらが確認できる発言があった。

また、2班においては〈第二の否定〉が生じたと考えられる発言のプロトコルは以下のようである。

117Ta 動くんですね。あの：途中でがまくんが。
 118Nt はい。
 119Ta 動くのは書いてないのかな？なんかね、挿絵だと動く、動いた絵が出てくる。
 （（中略））
 126Ta 寝てたはずなのに、どの言葉で動いたんだろうね。
 127Sm 「それから二人は玄関に」
 128Ta う：：：ん。
 129Nt 確かにそうですね。
 130Sm お手紙の内容を聞いてから。

131Ta いやでも結構ね、この辺り、挿絵の位置はこのあたりだった気がする。どれなんだろう。
 132Sm え：：：：
 133Ta あれか。57かな。「かえるくん、君どうしてずっと窓の外を見ているの。」
 134Nt あ、ここですね。
 135Ta なんかそれまでと全然違うよね。
 136Nt 違いますね。
 137Ta 今まで誰もお手紙くれなかったんだぜって、もう怒っている。

126Taは、がまくんとかえるくんが一緒に窓の近くで話している教科書の挿絵に着目し、「ベッドで寝ていたがまくんが、何をきっかけにして窓の近くへ移動し、手紙を待とうと思うようになったのか」という疑問を持ち、この発言で〈第二の否定〉が生じたことが確認できる。かえるくんが手紙を書いてがまくんの家に戻ってきてからの二人の掛け合いは、手紙を待つことを勧めるかえるくんに対して、否定的で、かえるくんに返す言葉も荒々しいものになっていくがまくんが、何度も窓の外を見るかえるくんのことが徐々に気になるようになるというがまくんの気持ちの変容が表れている場面である。そして、がまくんの「かえるくん、どうして、きみ、ずっとまどの外を見ているの。」という質問にかえるくんが答えることで、がまくんは、かえるくんが自分に手紙を書いてくれたことを知ることになる。この場面に着目することは、がまくんの気持ちの変容を意識しながら本作品を一貫して読み直すことに繋がると考えられる。また、130Smのように、がまくんの気持ちの変容したきっかけを、かえるくんが手紙の内容を伝えたことであるとする解釈もあったことから、多様な読みが期待できる場面であり、学習者に着目させる価値のある場面だと考えられる。

今回の交流では、Taが挿絵に着目し、「ベッドで寝ていたがまくんが、何をきっかけにして窓の近くへ移動し、手紙を待とうと思うようになったのか」という新たな疑問が生まれたことで、「がまくんの気持ちの変容したきっかけ」を意識してこの場面を読み直すことができた。そして、手紙を待つことを勧めるかえるくんに対して否定的であったがまくんに手紙を待とうとする気持ちが生まれるというがまくんの気持ちの変容に気付くことを促すことができた。交流前は「郵便受けに手紙が届くのが楽しみだから。また、二人にとって手紙を待つ時間が幸せなものだから。」という解釈をしていたTaが、がまくんが手紙を幸せな気持ちで待ち、郵便受けを見に行くようになったきっかけについて再考し、本作品の本質といえる手紙を待つ時間の変容について読みを深めることになったと考えられる。したがって、2班の事例から、挿絵に着目することは新たな疑問を生み、〈第二の否定〉を生じさせる場合があるといえるだろう。

7. 3 3班の分析

観点	確認できた発言
①	37Ts, 46As
②	13As
③	44As

3班においては、すべての観点においてそれらが確認できる発言があった。

また、3班においては〈第二の否定〉が生じたと考えられる発言のプロトコルは以下のようである。

46As はい。えっと：僕なんですけど：ま、いろいろ考えられるな：：とは思っていて、（（中略））かたつむりくんにかえるくん頼んでるじゃないですか？かたつむりくんめっちゃ頑張ってるのに四日かかるんですよ（笑）
 47As あの：、／／いや：、頑張れかたつむりくんみたいなの、かえるくんも頼んだ手前、さすがにね、もう手

紙いらないよとは言えないじゃないですか。かたつむりくんが頑張ってるからって。だからかえるくんはかたつむりくんの努力も、ちゃんと考慮に入れたうえで、あの：、まあ待つっていう選択をした
 （（中略））
 59As まあ、かたつむりくんは四日かかりますよね。（笑）

60Yk これ一番嫌な見方すると、あの：、ね、あの、
かたつむりが遅いってわかってるから／／あえて
61Ts ／／うん。
62Yk かたつむりに任せて／／四日間愉しんでる彼を
見るっていう
（（中略））
66Yk こうウキウキするってわかってんだから／／あ
えて遅いところにまかせて＝
67Ts ／／ああ：。
68Ts ＝タイムラグをつくるためにわざとって／／こ
とですか。

69Yk ／／そうそう、そしたら喜んでる／／かもみ
たいな。
（（中略））
88As まあでも、四日間ずっと外で待ってるぐらいに
は、嬉しい気持ちが続いたっていう＝
89Yk ＝それが分かっているから多分手紙の内容も言っ
たし、手紙来ることも言ったから。
（（中略））
91Ts そうっすね。四日待つのがミソなんですよ、
うれしい気持ちっていうね。

46Asは、今回の問いについて様々な解釈ができるとして三つの読みを発表しており、その中に「かたつむりくんが頑張って手紙を運んでくれているから。」という読みがあった。Asは、かたつむりくんは彼なりに一生懸命手紙を運ぼうとしているものの四日間もかかってしまっていることに着目して自分の読みについて再考し、59Asで他者に話題提供をすることで、かえるくんがかたつむりくんの手紙を託したことの意味について話し合うことを促している。その結果、今回の問いに対して二人の友情に着目して解釈を形成し、「手紙の内容を知ったことでがまくんは幸せになり、幸せながまくんを見てかえるくんも幸せになったから。」と解釈していたTsが、交流を通して、かえるくんがかたつむりくんの手紙を託したことで、がまくんの手元に手紙が届くまでのタイムラグが生まれたことには価値があるということに気づき、「四日待つのがミソ」と述べている。この91Tsの発言から、四日間のタイムラグががまくんに「愉しんでる」「ウキウキ」「喜んでる」「嬉しい気持ちが続いた」ことなどを生み出したことを理解し、四日間を価値付けていることが確認できる。そして、手紙というものが第三者によって運ばれ、手元に届くまでタイムラグが生じるものであることを再確認し、がまくんが欲しがっている手紙には、待つ時間を幸せなものにする重要な機能があるという本作品の本質に迫ったと考えられる発言である。特に2班では、今回の問いが読みの多様性を保証するものであり、様々な解釈があることを話題にすることができたことで、それぞれの解釈の共通点や相違点を話しながら整理することができていた。そうすることで自分の読みには空所があることに気づき、〈第二の否定〉が生じたと考えられる。

7. 4 考察

今回の問いによって、すべての班において松本（2020）の示す読みの交流の認定条件をクリアする発話がみられたため、この問いは読みの交流の成立を促す問いであると言える。また、すべての班で読みの多様性が保障されていたため、学習者は読みの交流を通して、自分の読みとは異なる解釈を知ることができた。そのため、学習者は本作品の別の空所に目を向け、その空所を埋めるために自らの読みを更新し、それまでの認識を否定することになり、そこで生じた〈第二の否定〉によって、かえるくんの行動が、がまくんの手紙を待つ時間を不幸せなものから幸せなものにさせたという「手紙を待つ時間の変容」や、そのような変容をもたらした「「お手紙」の価値」についてなど、本作品の本質といえる部分に迫るよう促すことができた。山元（2005）は、〈第二の否定〉について「テキストが提示する潜在的な主題を、読者の中に顕在化し、経験として成り立たせようとする作用を求め、それがもっとも活発に果たされるもの」であるとしているが、まさに、他者との相互作用を通して潜在的な主題を顕在化していく過程を捉えることができた。また、読者の「四日間」や「お手紙」に対する見方が、より本作品の本質を捉えた解釈へと向かっていったと考えられる。

8 結論

問いの検討や読みの交流の分析から、今回の問いで読みの交流が成立したと認定できる。松本（2009）が「難しい問い」だという本作品の最終場面について読みの交流を行ったが、学習者である大学院生は、テキストを元に、がまくんとかえるくんの友情や「手紙」の本質に着目して多様な解釈を形成することができていた。また、〈第二の否定〉も全ての班で生じた学習者がいたため、自らの読みを更新して作品の本質に迫り、読みを深めていた。

しかし、小学校第2学年を対象にした読みの交流を成立させるためには、今回の問いだけでは不十分だと考えられ

る。今回は読みの交流についての知識や経験のある大学院生を対象にして読みの交流を行ったため、読みの交流を成立させたり、〈第二の否定〉を生じさせたりすることができたが、小学生を対象にした場合では難しかっただろう。したがって、小学生を対象にして読みの交流を成立させたり、〈第二の否定〉を生じさせたりすることを目指すには、複数の問いを組み合わせることや、より部分テキストへ着目した問いとなるように今回の問いを改善する必要があると考えられる。

9 小学校第2学年の学習者へのアプローチ

本研究の実践では、大学院生を学習者として読みの交流を行ったため、学習者に委ねるだけで〈第二の否定〉が生じた。しかし、小学校第2学年を学習者とした場合には、〈第二の否定〉が生じるように授業者が促す必要があると考えられる。ここでは、今回の問いを元にした読みの交流を成立させ、学習者に〈第二の否定〉が生じるために有効だと考えられる手立てについて考察する。

9. 1 部分テキストへの着目

小学校第2学年を対象として授業をする場合には、「四日間」という部分テキストへ着目させるための工夫をする必要があると考える。加えて、手紙を四日間待ち続けるということの感覚を理解できるような手立てが必要になるだろう。例えば、今回の問いを提示する前に「長いこと まっていました。」と「四日たって、かたつむりくんが、がまくんの家につきました。」というテキストについて、「二人は何日間待っていたか」「手紙を四日間待つというのは長いと感じるか」などの問いを提示して、二人が手紙を待ち続けた四日間の長さを実感する機会を作るべきだと考える。

9. 2 一貫性方略の共有

がまくんの気持ちの変容に気付くことを促すために、「しあわせな気持ち」で待ち続けた理由を問う必要があった。そうすることで、「ふしあわせな気持ちで待ち続けていたがまくんが「しあわせな気持ち」で待ち続けられるようになったというがまくんの気持ちの変容に対する解釈を形成することができると考えられる。

9. 3 読みの多様性の保障

読みの交流では、ほとんどの班でかえるくんが手紙の内容を伝えてしまったことに対する解釈も併せて交流がなされていた。そして、その解釈の仕方によって、四日間も待ち続けたことに対する解釈が異なる様子が見られた。そのため、今回の問いを提示する前に、手紙の内容を伝えたことに対する解釈を問う必要があったと考えられる。

このかえるくんの行動についても多様な捉え方ができ、山本（2019）は、「かたつむりに手紙の配達を依頼したのは、かえるくん痛恨のミス」⁽¹³⁾だと述べている。一方で大塚（2020）はこの四日間について、「がま君とかえる君の二人が長いこと待ち続けた四日間という時間は、悲しい時や苦しい時、互いに寄り添い支え合うことのできる「真の親友」として、お互いを認識し合えた時間であったのである。」⁽¹⁴⁾と価値づけている。したがって、子どもからこのような多様な読みが期待できると考えられる。

9. 4 テキストの本質への着目

読みの交流の分析から、がまくんの気持ちだけでなくかえるくんの気持ちについても考えている学習者は二人の友情に言及した読みを形成できている。つまり、四日間と二人の友情を関連させて読むことを促すためには、がまくんとかえるくんそれぞれの気持ちについて考えさせる必要があると考えられる。例えば、教科書の挿絵を使って「「ふたりとも、かなしい気分で、げんかんの前に こしを下していました。」とあるが、がまくんはなぜ悲しかったのか。また、かえるくんはなぜ悲しかったのか。」と「「ふたりとも、とても しあわせな気持ちで、そこにすわっていました。」とあるが、がまくんはなぜ幸せな気持ちだったのか。また、かえるくんはなぜ幸せな気持ちだったのか。」という問いを提示することで、二人の友情についての解釈を形成することができるだろう。

今後の実践では、以上のことを踏まえて小学2年生にも作品の本質に迫る読みが形成されるような学習デザインを工夫していきたい。

注

1) 発話プロトコルの書式は、松本修（2004）⁽¹⁵⁾ 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。
- ・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／／の後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＝の後の発話がつながっている。
- () 聞き取り不能。中に記述のある場合は、聞き取りが不完全で確定できない内容。
- (3) 3秒の沈黙。
- (.) 「,」で表記できないごく短い沈黙。
- : : 直前の音がのびている。
- － 直前の音が不完全なまま途切れている。
- 、 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。
- ? 語尾の上昇。
- 。 陳述の区切り。語尾の下降などのプロソディー上の区切りの表示を伴う。
- 下線部の音の強調（音の大きさ）。
- °° 間の音が小さい。
- (()) 注記

引用文献

- (1) 松本修（2009）「「お手紙」の読み」『Groupe Bricolage紀要』第27号, Groupe Bricolage, p.14
- (2) 松本修（2015）『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, p.73
- (3) 山元隆春（2005）『文学教育基礎論の構築－読者反応を核としたリテラシー実践に向けて－』淡水社, p.197
- (4) 松本修・桃原千英子（2020）『中学校・高等学校国語科 その問いは、文学の授業をデザインする』明治図書出版, p.149
- (5) 松本修（2006）『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版, pp.19-20
- (6) 松本修（2010）「読みの交流を促す「問い」の条件」『臨床教科教育学会誌』第10巻第1号, 臨床教科教育学会, p.77
- (7) 松本修（2015）『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, p.11,13-14
- (8) 松本修・西田太郎（2018）「1-4 2年「お手紙」」三井雄稀『その問いは、物語の授業をデザインする』玉川国語教育研究会, p.39
- (9) 大塚浩（2020）「アーノルド・ローベル研究：「お手紙」の考察を通して」『静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会・自然科学篇』第71巻, 静岡大学大学院教育学領域, p.29
- (10) 三木卓（2001）「心の通い合う世界」『国語の授業』児童言語研究会, p.5
- (11) 大塚浩（2018）「小学校国語教科書教材基礎研究：「お手紙」の考察を通して」『静岡大学教育学部研究報告. 教科教育学篇』第50巻, 静岡大学大学院教育学領域, p.6
- (12) 松本修・桃原千英子（2020）『中学校・高等学校国語科 その問いは、文学の授業をデザインする』明治図書出版, p.136
- (13) 山本欣司（2019）「孤独を癒やすということーアーノルド・ローベル「おてがみ」を読むー」『武庫川女子大学 学校教育センター年報』第4号, 武庫川女子大学学校教育センター, p.15
- (14) 大塚浩（2020）「アーノルド・ローベル研究：「お手紙」の考察を通して」『静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会・自然科学篇』第71巻, 静岡大学大学院教育学領域, p.32
- (15) 松本修（2004）「国語科研究における話し合いプロトコルの質的三層分析」『臨床教科教育学会誌』第3巻第1号, 臨床教科教育学会, p.77

参考文献

- ① W.イーザー著、轡田収訳（1998）『行為としての読書－美的作用の理論』岩波書店
- ② 桃原千英子（2011）「入れ子構造を持つ文学教材における読みの学習－目取真俊「ブラジルおじいの酒」における読みの交流－」『月刊国語教育研究』2011年1月号, 日本国語教育学会
- ③ 甲斐睦朗（1991）「「お手紙」の表現－キーワードに着目して－」『実践国語研究』第15巻第110号, 全国国語教育実践研究会
- ④ 田中実・須貝千里（2001）『文学の力×教材の力 小学校編1年』教育出版

The examination of questions to promote reading exchange *Otegami*

Towa URABE* · Syota ARAI* · Takako SATO**

ABSTRACT

Arnold Lobel's *Otegami* encompasses a blank segment. Among the functions of denial that function when learners create a consistent meaning, the second denial promotes an intensive understanding that approaches the essence of a literary work. The importance of emphasizing the assurance of diversity in reading was elucidated through a reading exchange among graduate students on the issue of the second denial.

* Joetsu University of Education (Professional Degree Program) ** School Education