

読むことの学習指導における話題の創出と話し合い活動

—リテラチャー・サークルの国語科授業への導入に向けて—

Developing Reading Activities to improve cooperative creation

須本良夫*・小林一貴*・西田美代子**・馬場量子**・所 京佑**・西野美佳***

Yoshio SUMOTO, Kazutaka KOBAYASHI, Miyoko NISHIDA, Ryoko UMABA, Kyosuke TOKORO and Mika NISHINO

1. はじめに

本稿では、読むことの指導法であるリテラチャー・サークルを検討し、読みの多様性を前提とした話し合いの活動における学習者の話題を中心とした読むことの学習指導の展開方法を提示するとともに、実際の授業実践の検討を通して自立した読む能力の育成のための方途について考察する。

読むことの学習については、教材テキストの分析に基づく読みの成り立ちの考察とともに、読者の反応に関する認知的、社会的、発達の観点による「読むこと」の理論に基づいた研究が行われてきた。特に、学習者を中心としたアプローチでは、授業に即して読みが学習者によって構築されるプロセスを明らかにしてきており、授業実践にとって多くの知見をもたらしている。

学習者による読みの構築のプロセスに関する知見は、多様な学習活動の組織化の方法を生み出している。ここで検討するリテラチャー・サークルもそうした方法の一つであり、日本における国語科の学習指導への導入のあり方が論じられてきた。(足立2004, 2011, 山元2013, 2015)

しかし、授業実践は個別の教科の授業の中だけで行われるものではない。学校のカリキュラムはもとより、学級経営を含めた学習形態など様々なレベルの学習環境との連続性を考慮する必要がある。新たな学習活動の導入にあたっては、学習指導方法の理念や方法を用いるだけでは、学校での授業を行う場合に困難が生じる。読みについての理論と学習指導ならびに学習活動の組織化の方法の導入の手続きを含めた実践

能力が求められる。

このような実践能力の観点から、岐阜大学大学院教育学研究科の平成27年の授業においてリテラチャー・サークルの検討に基づく授業実践の開発を行った。また、平成28年度からは社会科の実践研究との協働により現在の教育に求められるコンピテンシーベースの授業づくりの現状やそのためのマネジメントの観点から授業開発を進めるとともに、実際に授業を行い、その分析研究を行った。このようにして、新しいリテラチャーの育成に向けた授業実践を計画、実行することにより、従来の国語科の学習指導について理解を深めるとともに、多様化する学校教育の現場との関係から実践を遂行する能力を身につけることを目標とした取り組みを行った。さらに、附属学校国語部との協働的問題解決の場の設定として、実践型の研究(実態把握の相談→小学生への授業実施→附属教員との授業検討会)を行った。それによる附属学校国語科部との協働研究、学習者の学びの深化も本プログラムの重要な柱となっている。整理すると次のようになる。

①授業実践の方法の開発

②リテラチャー・サークルの実際の記録(話し合いの談話)の分析を通じた学習の実際とそれをとらえるための基本的な視点、その視点に基づく指導計画上の要点の整理検討

③授業実践に基づく協議(大学教育, 附属学校教員, 大学院生による)

本稿はこうした取り組みについて、リテラチャー・サークルの検討とそれに基づく授業の提案(①), ならびに②と③に関してその一部を論述する。

* 岐阜大学教育学部

** 岐阜大学大学院教育学研究科

*** 岐阜大学教育学部附属小学校

2. リテラチャー・サークル

2.1 リテラシー能力の観点から

「リテラチャー・サークル」は、小グループのディスカッションによる読書指導の方法である。さまざまな能力を有する子どもが共に参加し、話し合いから読む能力を身に付けていく方法としてアメリカで取り組まれている授業法の一つである。

リテラチャー・サークルが目指すのは、自ら本を選択し、それについて語り合うことで自らの読みを作り上げ、作り上げた読みをふまえながらさらに読むことを継続していくという自立した読み書き能力の育成である。これは、従来教師主導の授業における精緻な読解や、教室内の〈正しい〉読みを前提として学習者からすれば答え探しの受け身的な学習指導からの転換を目指すものである。グループになって本を読んで語り合うという活動は、それ自体が読み書き能力の重要な構成要素であるという発想に基づいている。

国語科の読むことの学習指導における「言語活動」を組織する際にも、このような学習者によって学びが作られていく過程が基本的に重視される。そこでは、テキストへのクリティカルな関わりを通して、社会への参加を基本とする自立した読み書き能力の育成の具体的な方途を示すものである。

リテラチャー・サークルにおいて、一つの文章や本について子どもたちが「小さなグループで一緒になって語り合うための機会」(ジェニ他 2013)とは、好き勝手におしゃべりをするだけの時間ではない。それは子どもたちに、他人と自由に話すことで、その物語について深く考える機会を提供する。こうした機会を通して、教材のテキストについての洞察とともに自らの読みについてのメタな認識を持つとともに、読みの理解を深め、それぞれ理解の多様性に気づき、自分の読みや解釈を見つめ直すことにつながる。

2.2 リテラチャー・サークルの導入に向けて

リテラチャー・サークルは、基本的に長い期間を通して継続的に自立した読むことの能力を

育成していく方法である。ジェニ他(2013)において紹介されている授業は、週に1度、1年間かけてじっくりと行われている。その順序としては、モデルを示しながら話し合いのガイドラインを作り、小グループで話し合う。そして、子どもが自分たちで選んだ本を用いて話し合いを行い、自由に話し合いができるようにする。その途中で、書くことの価値や話し合いに適した話題について考えさせることも教師側は随時、支援として行っていく。教師はあくまでファシリテーター的役割に努め、子どもたちの自由な活動や発想に委ねて進めることが望ましい。こうした方法ゆえに、子どもたちの中に問題意識や疑問、気付きが生まれた都度話し合いを設け、子どもたち自身によりよい方法を考え、決めさせるようにするには、非常に時間がかかる。国語科の授業において実践するためには、そのリテラシー教育上のねらいをふまえた翻案をすることが必要である。

ただし、こうした活動中心の指導においてしばしば指摘されているように、活動の中に学習の内容を見出すことが困難となり、結果として活動をして何を学んだのかが曖昧な学習に陥らないように注意する必要がある。教材のテキストの分析に基づく読みの具体について精査し、それをふまえた学習の実現に向けた発問、問いを設定することが必要である。(松本2006, 2015)

山元・居川(2013, 2015)は中学校の授業において「少年の日の思い出」を使用したリテラチャー・サークルを行っている。そこでは「テキスト全体を語っているのが「私」であるということに、生徒たちは(もちろん、指導者もかわりながらであるが)自分たちの頭のなかでしっかりと考えて気づいていった」ことを指摘し、「指導者の準備した発問を中心とする授業だけで生徒たちがこのような発見に至ることが果たして可能だろうか」と述べている。(山元・居川2015: 44-45) また、足立(2011)は、「初読」の過程に焦点を当てた指導方法の条件と、学習の実際を検討している。

これらの議論をふまえ、今回の取り組みにおいては学習者の多様な読みのリソース(資源)

を導入するための話し合い活動の組織化に焦点を当てて協議を行った。リテラチャー・サークルは、文章や本を読み、それぞれが感じたことや疑問について、グループで子どもたちが自由に話し合う。その話題と問いは読者である学習者の側から生じたものである。そのため、それぞれの関心のもと、それぞれの読者にしか作り出せない意味を生み出していく機会を提供することとなる。教師に用意された発問の重要性をふまえつつ、問いそのものが学習者にとってのものとなるプロセスに焦点を当て、この問いに連続する話題の共有を通して話し合いを学習者が主となって組織していくことをねらいとする。そうした中で、学習者がテキストを読む際に持ち込む多様な資源を出し合うことが可能となり、これが自立した読者の育成において重要なプロセスになると考えた。

話し合う活動の組織化に重点を置き、その組織化を促すための実践を協議していくこととした。

3. 授業構想

リテラチャー・サークルでは、批判的に読む力や、他者の考えを受け入れる力の獲得、生涯において読書を継続していく態度や資質の育成等を主な教育上の目標としている。活動内容も、絵本や小説をただ読むのではなく、自分たちが考えたことを自由に話し合うスタイルを取る。この話し合うことが読むことの学習の主要なプロセスになるわけであるが、ややもすれば「話し合う」という活動をいかに行うか、ということに注意が向けられがちである。「話し合い」活動の方法の問題以前に、読むことと一体となった活動をどのように想定し、また活動の中いかに読むことの学習内容を見据えるか、すなわちどのような力をつけるのか、ということが大きな論点となった。

3.1 読みの多様性に基づく学習目標の設定

実践に向けて話し合う中で、大きな学習目標を3つ設定し、授業を計画した。

1つめは、読むことにおける理解の多様な側面に気付き、それらを用いて読むことである。読みの理解には、そのための手段として多くの

アプローチの仕方がある。こうした多様な読みの理解の側面に気付くようになるためには、以下のようなポイントがあるとされている。(※引用者が箇条書きに整理した。)

- ① 登場人物やあらすじ、設定、主題を思い起こす。
- ② 象徴に目を向けたり、比喩や作品の雰囲気といった文学的技法を味わったりする。
- ③ 他の本や文章とのつながりに関心を向ける。
- ④ 伏線などを使って推測や予測をし、その予測したことを確かめる。
- ⑤ 自分自身の生活や経験・知識とかわらせる。
- ⑥ 作者と一緒にいる自分や、作者と話している自分を想像する。
- ⑦ 作品の背景に社会が反映されているとみなし、その本や文章を批判的に評価する。

(ジェニ 他2013：19)

この7つのポイントに気付き、そしてこれらを利用して本を読み、語り合うことで子どもたちが批判的・批評的に読む力を身につけることができると思った。これらのポイントの中から教材に沿っていくつかを選択する。とはいえ、話し合いの仕方によっては、これらの読み方がうまく進まない場合もある。そのために、話し合いそのものを活性化させる目標を次に考えた。

2つめは、子どもたちが自由に話題を考え、その中から話し合うのにふさわしい話題を選択する力を育成することである。ここでいう「話題」とは、「一つの本の内容の誰にでもわかる側面や幅広い思考領域を対象にした問い」(ジェニ 他2013：39)である。従来の国語の物語教材の授業で設定される課題は、登場人物の気持ちやその変化に焦点を当てたものが多く、教室全体である程度まとまった方向性を決めていくことになる。しかし、「話題」には答えがなく、またオープンに終わることもよしとされている。リテラチャー・サークルで行われる話し合いは、実際に生活の中で行われる話し合いに近いものであると言える。

こうした話し合いに適した話題を選択する力

は、リテラチャー・サークルという学習を進行させる上で非常に重要な力である。ジェニ 他 (2013) によれば、話し合いとは、「質問に対する答えの正誤を決めるもの」ではなく、「自らの理解をもとにして、他の人の考えをチェックし、その上で違いを探求する」ものである。しかし、例えば、「この人物の名前は？」というようなすぐに答えられる問いや、「はい」「いいえ」で答えられてしまう話題は、その後に話し合いが続かないので違いを探求することができない。このように、子どもが考え付くと予想される話題の中には、話し合いの話題として適切とは言えないものも存在する。

そこで、今回はふさわしい話題の条件を、「どのような本についても使うことができる開かれた質問であること」とした。子どもたちがより深く考え、話し合うための手助けとして話題を用いるためである。一方、「話題に対する答えに続く問い」があれば、閉じた話題であっても話し合いを発展させることができる。この点については、教師が子どもの考えを掘り下げる質問のモデルを示すことで学ばせていきたいと考える。

3つめは、子どもたちが読み手として自立し、生涯において読書を継続していく態度や資質を育てることを目標とする。1つめと2つめの目標を達成することで、自立した読み手としての子どもを育成することにつながると考えられる。ただし、この目標については、授業実践後の子どもたちの姿によって判断されるものであるので、今回の実践では中心的に扱うことはしないこととした。

以上3つの目標を立てた上で、授業構想を行った。1つめの目標である読みの理解の側面に気付き、それを用いて話し合いをすることと、2つめの目標である話題の選択について重点をおいて成果が出せるよう、授業案を構想した。

3.2 教材の選定

授業で用いる教材テキストの選定にあたっては、「リテラチャー・サークルで使える本」としてジェニ 他 (2013: 187) に示されている「絵本」を参考とした。今回の授業の準備段階

において複数の絵本を準備して実際に読み合いを行い、3.1で示した読み多様性に気付くためのポイントに基づいて以下の3冊の絵本を選んだ。

- a. ユージーン・トリビザス (こだまともこ訳) (1994)『3びきのかわいいオオカミ』富山房
- b. クリス・ヴァン・オールズバーグ (村上春樹訳) (2003)『いまいましい石』河出書房新社
- c. デヴィッド・ウィーズナー (当麻ゆか 訳) (2000)『かようびのよる』徳間書店

a. は「3匹のこぶた」のパロディであり、物語についてメタな視点から読むことを促すことが選択の理由である。b. は船長の日記という語りをとった謎の「石」をめぐる物語であり、単にストーリーを追うだけでは読むことができず、象徴に目を向けることが可能となる。c. は絵のみの本であり、「かようびのよる」に繰り広げられる不思議な出来事について読者が物語を作っていくことが求められる。

授業の構想にあたっては岐阜大学附属小学校の西野美佳教諭との協議を重ねた。授業は全4時間で行い、a. を教材として1, 2時間目でリテラチャー・サークルの基本を理解し、それをふまえて3, 4時間目にb. とc. をそれぞれ用いた。1, 2時間目では話すことが中心の授業であることと話し合いの中で出された話題についての振り返りを行うことにより、読みの変容を自覚するような話し合いについて学習者が意識的に考え、理解できるような学習指導を行うこととした。これらの学習を通して、3, 4時間目では、学習者が自主的にリテラチャー・サークルを組織化して展開していく授業を計画した。そのため、教師が実際に授業を計画、実行するプロセスに沿って実際の授業に向けた本を選択し、2～3時間の指導案を作成した。さらに、グループ活動で用いる読書メモ(ワークシート)を作成し、読んだことの発表し、互いに質問をしながら聞き合い、自らの読みを作り上げていく活動の準備を整えた。そして、授業者の課題、関心から学習者の読むことの実際を検討する分析的観点を設定した。

授業の具体的な展開を以下に示す。

3.3 指導の展開

■ 1 時間目 (45分)

	児童の学習活動	指導上の留意点
【導入】 五分	1. 教師の説明を聞き，LCの目的や方法を理解し，活動に見通しをもつ。	<ul style="list-style-type: none"> 絵本を使った対話の授業であることを伝える。 普通の授業とは違い，自由に話せる場が確保されていること，答えは一つではなく，互いに様々な見方，考え方を知る中で，自分の考えを広げたり深めたりしていくことが大切であることを伝える。
【展開】 十五分	2. 『3びきのかわいいオオカミ』の読み聞かせを聞く。	<ul style="list-style-type: none"> 冒頭部分は児童に投げかけたり，児童に自由に発言させたりし，会話しながら読み進めることで意見やつぶやきを出しやすい雰囲気をつくる。 「3びきのこぶた」の話と比較している生徒，挿絵に注目している生徒のつぶやきをとりあげながら読み進めることで，本文だけでなく，自分の読書経験や生活経験，挿絵にも注目して読むとよいことに気付かせる。
二十分	3. 思わず話してみたくなったことをグループで自由に話す。 4. どんな話題で話していたのか振り返る。 <児童から出る話題の予想> <ul style="list-style-type: none"> 「3びきのこぶた」は最後にオオカミがやられてしまうけど，この話は最後にブタとオオカミが仲良くなっている。 ブタはあんなにひどいことをしたのに，責任を問われることもなく，最後はオオカミと一緒に遊んでいて，納得いかない。 ブタは本当に反省しているのか。 どうしてブタは花のにおいをかいでいいブタになったのだろうか。 きゅうすはどんな役割をしているのか。 この絵本は一体何を言おうとしているのか。 作者はなぜこのような話を書いたのだろうか。 	<ul style="list-style-type: none"> すぐに話し合いに入れるように場の設定をしておく。 話し合いの中で出た話題はグループごとにホワイトボードに書き留める。
【終末】 五分	5. ホワイトボードに話題を書いて全員で見合う。 ・次回話してみたい話題を1人1つ選びプリントに書く。	<ul style="list-style-type: none"> 「話し合いにふさわしい話題」「そうでない話題」両方出ることが予想されるが，どちらも出させておく。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> 【評価】 <ul style="list-style-type: none"> グループの話し合いに積極的に参加し，自分から話題の提示を行っている。(話し合いの様子) </div>

■ 2 時間目 (45分)

	児童の学習活動	指導上の留意点
【導入】 十分	1. グループで話題を選んで話し合う。	<ul style="list-style-type: none"> 前回のホワイトボードを提示する。 「もっと話し合ってみよう」という話題をグループごとに自由に選ばせ，選んだ話題での話し合いを体験させる。 話題の良し悪しはここでは問わないようにする。 グループごとに対話の内容(特に話題)をメモする。

五分	<p>2. 自分たちの話し合いについて振り返り, 全体報告会に向けて, 意見を出し合う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 全体報告会でグループごとに発表する内容を伝える。 1 自分たちのグループが選んだ話題。 2 その話題でどんな意見が出たのか。 3 話し合いは盛り上がったか。盛り上がらなかったか。その理由は。
【展開】 十五分	<p>3. 全体で交流する。(全体報告会)</p> <ul style="list-style-type: none"> それぞれの班の代表者が話す。 <p>4. 「よい話題」とはどんなものか考え, 意見を出し合う。</p> <p><予想される児童の意見></p> <ul style="list-style-type: none"> みんなが意見を言える。 いろいろな考え方ができる。(答えが1つしかない×) 絵本のことが今までよりもっと分かるようになる。 話していてみんなが楽しいと思える。 	<ul style="list-style-type: none"> 話題によって話し合いの質が変わることに気付かせる。 前時や本時の最初に話し合った体験をもとに考えさせる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p><話し合いにふさわしい話題=よい話題></p> <ul style="list-style-type: none"> ○テキストに迫る内容である ○テキストにかえるものである ○みんながもっと話してみたいと思える ○みんながもっと知りたいと思える ○みんなが共通のイメージをもてる </div>
十三分	<p>5. 話題を選んで話し合う。(2回目)</p> <ul style="list-style-type: none"> グループごとに, 全体で確認した「よい話題」と考えられる話題を意識して選び, 話し合い活動をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分たちが選んだ話題が対話をするのにふさわしいものなのかを体験を通して考えさせる。 自分たちが最初に選んだ話題による話し合いと他のグループの話題による話し合いとを比べさせることで, 「よりよい話題」を考えさせる。 <p>※批判的読み</p>
【終末】 二分	<p>6. 新しい絵本によるLCに意欲をもつ。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 新しい絵本でLCを行うことを予告する。 必要に応じて, 話し合う時のルールとして守るとよいことを考えさせる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>【評価】</p> <ul style="list-style-type: none"> 「よい話題」について自分なりの考えをもち, 話し合いに参加している。 話し合いにふさわしい話題を選ぶことができる。 </div>

■ 3 時間目 (45分)

	児童の学習活動	指導上の留意点
【導入】 五分	<p>1. 前時の学習を振り返る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 全員が積極的に話し合いに参加していた班, 互いの意見を受け入れ, 真剣に聞き合っていた班を紹介し, 意見を言いやすい雰囲気をつくる。
【展開】 十四分	<p>2. 『いまましい石』の読み聞かせを聞く。</p> <p>3. 話し合いの準備をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分が話題にしたいことをメモする。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の読みの変容を感じさせるために, 対話をする前の自分の考えや感想を言葉として残させる。

十五分	4. グループごとに話し合う。 ・自分たちがよいと思う話題を選んで話し合う。 <予想される児童の意見> ・あの石にはどんな意味があるのか。 ・なぜサルになったのか ・なぜ船長だけはサルにならなかったのだろう。 ・なぜ「いまましい」石なのか。 ・作者はなぜこのような話を書いたのか。	・前時で話し合った「よい話題による話し合い」を意識させる。
	・残り2分は、全体報告会に向けて準備する。	・全体報告会でグループごとに発表する内容を伝える。 1 自分たちのグループが選んだ話題。 2 その話題でどんな意見が出たのか。 3 話し合いは盛り上がったか。盛り上がらなかったか。その理由は。
八分	5. 全体で交流する。(全体報告会) ・それぞれの班の代表者が話す。	・質問に対する意見が表面的でなければ、意見交流が続くということに気付かせる。 ・表面的な読みで終わらせないためには聞き手による「掘り下げる質問」も効果的だということを伝える。 ・第三者に説明することを意識させ、自分たちのグループの話し合いを客観的に捉えられるようにする。
【終末】三分	6. 読書ノートに振り返りを記入する。 ・話し合いによって自分の考えがどのように変容(広がり、深まり、変化)したのか。 ・話し合いをよりよくするにはどうすればよいと思うか。(話題選択、聞き手の意識)	・書くことにより、自分の読みや読みの変容について内省させる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 【評価】 ・話し合いにふさわしい話題を選ぶことができています。 ・話し手に質問したり、詳しい説明を求めたりするなど、話し合いを盛り上げるための工夫をしています。 (読み聞かせ後のメモ、話し合いの様子、読書ノート) </div>

■ 4 時間目 (45分)

	児童の学習活動	指導上の留意点
【導入】五分	1. 前時の学習を振り返る。	・読書ノートの中から、「よい話題」や「話題の選択」についての考えを書いているものを紹介する。 ・上手な話し合いができていた班を紹介する。 ・必要に応じて、話し合いの約束を確認したり、付け加えたりする。
【展開】二十七分	2. 『かようびのよる』をグループごとに配布する。 3. グループごとに絵本を読み、自分たちで決めた話題で話し合う。 <予想される児童の意見> ・なぜ字がないのだろう。 ・なぜ火曜日なのだろう。 ・かえるの目的は何だったのか。 ・作者はこの絵本で何を伝えたのだろう。 ・かえる、ぶた、の次は何が飛ぶのだろう。	※メモを取る時間等はグループ裁量。 ・「よい話題」による話し合いを意識させる。 ・1 ページ1 ページの挿絵に十分注目させる。

【展開】 二十七分		<ul style="list-style-type: none"> • 全体報告会でグループごとに発表する内容を伝える。 1 自分たちのグループが選んだ話題。 2 その話題でどんな意見が出たのか。 3 話し合いは盛り上がったか。盛り上がらなかったか。その理由は。
八分	<p>4. 全体で交流する。(全体報告会)</p> <ul style="list-style-type: none"> • それぞれの班の代表者が話す。 	<ul style="list-style-type: none"> • 第三者に説明することを意識させ、自分たちのグループの話し合いを客観的に捉えられるようにする。 • どのような過程を経てそのような考えに至ったのかを振り返らせ、自分の言葉で語らせることで、理解の仕方を学ばせる。
【終末】 五分	<p>5. 読書ノートに振り返りを記入する。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 話し合いによって自分の考えがどのように変容(広がり、深まり、変化)したのか。 • どういうときに話が盛り上がった(続いた)か。(話題選択, 聞き手の意識) • 今後の読書生活について思うこと。 	<ul style="list-style-type: none"> • 書くことにより、自分の読みや読みの変容について内省させる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>【評価】</p> <ul style="list-style-type: none"> • 話し合いにふさわしい話題を選んで話し合い、絵本の内容に対する理解を深めることができている。 • 話し手に質問したり、詳しい説明を求めたりするなど、話し合いを盛り上げるための工夫をしている。 • 自分の読みの変容に気づいている。(話し合いの様子, 読書ノート) </div>

4. 話し合い活動の実際

3. 3の指導案に基づき、2017年7月に4回の授業を小学校6年生のクラスで行った。授業者は西野美佳教諭である。

4.1 1, 2時間目の授業より

実際に子どもたちはどのような話題を選び、どのような話し合いを展開したのか。『3びきのかわいいオオカミ』を教材とした授業(1, 2時間目)から2時間目の話し合いの様子を考察する。

◇9班 ～「ふさわしい話題」による話し合いの例～

9班は、『3びきのこぶた』との共通点が多いことに注目し、2つの話の接点や違いを見つけることで『3びきのかわいいオオカミ』の作者の意図に迫ろうと考えた。彼らはまず、どちらの物語のほうが新しいのか話し合った。次に示すのは、話し合いの中の児童Aの意見である。児童A：『3びきのかわいいオオカミ』のほうがどちらかといえば後のほうに書かれていると思う。わけは、出てくる家が『3びきのこぶた』は、わら、木、レンガの3つなただけど、『3びきのか

わいいオオカミ』はいきなりレンガから始まってコンクリート、鉄の家、花になっているから『3びきのかわいいオオカミ』のほうが時代としては新しく書かれたと思う。

児童Aは、物語の中で共通する「家を作る」という場面に注目し、使われている材料の違いから『3びきのかわいいオオカミ』のほうが新しいと判断している。彼の意見後、全体交流に入ったため、班での話し合いはここで打ち切られるが、彼らの意識の中には、この作者がなぜ『3びきのかわいいオオカミ』を書いたのかという問いを持ち、作者との対話による読みを進めていた。

グループのメンバー全員が知っている『3びきのこぶた』との違いを見つけ、そこから作者の意図に迫ろうとする話題選択の仕方や話し合いの展開方法により、全員が自分の読書経験と照らし合わせて意見を言うことができていた。また、根拠を絵本の中に見出すことで、テキストに戻る話し合いができ、結果として作品に対する読みを深める話し合いになっていた。「ふさわしい話題」による話し合いができていたといえる。

◇10班の例 ～「ふさわしくない話題」による話し合いの例～

10班の話題は、「この作者は他にどんな本を書いているのか。」であった。しかし、今回の話し合いにおいては、自分のもつ知識の範囲で話すことが求められており、話し合いにはならなかった。その後、教師のアドバイスにより、話題を変えて話し合うことになった。

最初の話題の話し合いのときに児童の1人が「難しいなあ。」とつぶやく場面があった。この実感は、「ふさわしい話題」を考える上で重要なヒントになる。今回、児童が最初に選んだ話題は、児童がこの作者の他の本を見たり読んだりした経験がなく、その場でいくら考えても意見を言うことはできない。このような話し合いが上手くいかなかった経験を取り上げ、その理由を考えることで、「ふさわしい話題」の条件について考えさせることも1つの方法であると考える。

グループごとの話し合いの後に行った全体交流では次のような意見が出された。

児童B：私たちの班は「なぜブタはオオカミを襲うのか」について話し合いました。最初に出たのは、「復讐」とか「恨み」とかでしたけど、どんどん話しているうちに、本当は“寂しがりや”だとか“ピュア”なんじゃないかとか、そういう意見が出て、まだまだ話し合いたいと思いました。

この意見からは、話し合いによって、メンバーの考えに広がりや深まりが生まれ、それまでの「復讐」や「恨み」などの考えとは別の新たな視点が生まれたことが分かる。

また、授業後に自発的にグループの中で交わされたやりとりでは次のような感想が出されていた。

- ・『3びきのかわいいオオカミ』の話は、いろんな解釈ができて「何でこうなったのか。」とか自分たちで想像ができる。みんなの意見を合わせて考えてみると、もっともっと発想が広がっていくからおもしろかった。(2時間目)
- ・班のメンバー4人で集まってやることで、いろんな意見が出てきたし、いろんな考えが生

まれていくことによって自分たちの視野が広がったり、こういう考え方や視点があることが分かったり、新たな発見ができたりするので、そこがLCのいいところだと思いました。(4時間目)

4.2 4時間目の授業より

『かようびのよる』は、それまでの授業内で扱った2作品と違い、文字が極端に少なく、工夫のある構成とイラストでストーリーが進んで行く物語である。『3びきのかわいいオオカミ』のようにわかりやすい展開や繰り返しの表現があるわけではないため、児童が「なぜ？」という疑問を持つことができる部分が多い。だからこそ、より自由でオープンな話題での話し合いができると予想し、リテラチャー・サークルの活動に慣れてきた最終時の絵本として設定した。このリテラチャー・サークルでは、児童は非常にさまざまな反応を見せていた。絵本を読む間にも、タイトルや挿絵へ着目し、ストーリーを追うような発言がよく出ていた。

話題として「カエルの顔」について話し合いをした班があった。話し合っていたことの欄には「カエルの顔」と書かれており、話題だけを見るとどのように広がっていくのかわからない上、児童も戸惑っている様子であった。これは、ふさわしくない話題と言えそうな事例である。しかし、この班はその後カエルの表情に着目し、その時のカエルたちのセリフを考えながら何度も注意深く読み進めた。そうすることで、カエル以外の絵の工夫やストーリー展開の理解などの読みの理解につなげていったのである。ここでは、絵に登場するカエルを語り手とする物語が想定され、語り手との対話によって読みを形作ることが行われていた。

他のグループでは「カエルがなぜ飛べるのか」、を最初の話題に設定して考えて、その話題に対してさまざまな仮説を立てた。しかし、あまりに飛躍した話が増え、なかなか話題を掘り下げられなかった。そして、途中からは挿絵に着目し、男子児童が中心になって、セリフやその時のカエルの気持ちを考え始めるようになった。その時の会話は以下のものであった。

S1「犬が来て…うわ、すげえ。やばい。」

S1「地球侵略だ」

S2「夜の時間は短いね。4時間くらい。」

S1「くうか?, で終わったんじゃない?こんな感じじゃない?」

S3「カエルの気持ちってあんたがやりたかったって、どんな気持ちがあるんですか。どうぞ。私はよくわかりません。」

ここでのS3の発言は、リテラチャー・サークルの話し合いに参加しようとする姿勢が見られないものであった。教師はそのことを指摘し、一緒に考えるよう促した。その後はS3も交えてカエルの気持ちを少しずつ追っていくことができていた。言い方が強く、他者の読みの許容や話し合いの意義の理解ができていないと捉えられるS3の発言であったが、この発言をきっかけに、班全体での話題がはっきりと変更され、話し合いも広がっていった。このことから、行き詰まった場合には話題を明確に変更することで、話し合いを新たに発展させることが認められる。

5. 成果と課題

授業実践をふまえた協議では、次のような成果と課題が出された。

- 授業者としては、授業において自由な話し合いを前提とすることには抵抗があるが、7つのポイントのようにどのような読みの学習の実現を目指すのかが示されることにより、指導事項とのつながりを意識した指導が可能になる。
- 読みの多様性を前提とした話し合いにおいて、学習者同士が互いに新しい読みに出会うことが認められた。こうした出会いを通して、互いの読みについて話し合う話題が生じていくことも認められた。
- 7つのポイントを前提とした自由な話し合いの雰囲気を設けた場合、学習者にとっては話し合うことへの参加が主となってしまい、そこから何を学習したかが自覚できるかどうか疑問が残る。基本的に授業者の話し合いへの関与が必要であり、関与の面から話し合い活動の導入をさらに考えていく必要がある。
- 読みの多様性という前提には、ある程度の能

力の違いも含まれてくると考えられる。話題によっては、話し合いの展開に参加することが困難な学習者が出てくる可能性がある。そうした場合、学習者にとって「よい話題」を判断することは難しいのではないか。

後者の2つの課題は、学習者を中心にした活動において必然的に生じるものである。この課題に対しては、別稿において授業実践における話し合い活動の分析と考察を通して論じたい。

(授業実践に対する協議に際しては、岐阜大学附属小学校の坂東俊輔教諭、森孝太教諭、高井星来教諭、湯浅創教諭に有益な助言を頂いた。記して感謝申し上げます。)

参考文献

- 足立幸子 (2004) 「リテラチャー・サークル—アメリカの公立学校におけるディスカッション・グループによる読書指導方法—」『山形大学教育実践研究』13, pp.9-18.
- 足立幸子 (2011) 「初読の過程を生かしたグループ・ディスカッションによる読書指導—テラチャー・サークルの授業の検討—」全国大学国語教育学会発表要旨集『国語科教育研究』120, pp.85-88.
- ジュニ・ボラック・デイ 他 (山元隆春 訳) (2013) 『本を読んで語り合う リテラチャー・サークル実践入門』溪水社
- 松本修 (2006) 『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社
- 松本修 編著 (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
- 山元隆春・居川あゆ子 (2013) 「リテラチャー・サークルによる読書活動の開拓—中学校国語科の場合—」『学校教育実践学研究』19, pp. 89-99
- 山元隆春・居川あゆ子 (2015) 「中学校国語科におけるリテラチャー・サークル実践の展開—「少年の日の思い出」を扱う単元の場合—」『学校教育実践学研究』21, pp.35-45

—付記—

本稿は岐阜大学平成28年度活性化経費(教育) 基盤的能力の育成を目指す教育プログラム「汎用的能力の育成を目指す読むことの教育の研究」の研究成果の一部である。