

話し合い活動における学習者の話題への関与と読みの生成

—リテラチャー・サークルを導入した学習活動の分析を通して—

Process of making interpretation in cooperative learning

小林 一貴*・須本 良夫*

KOBAYASHI Kazutaka and SUMOTO Yoshio

1. はじめに

本稿では、リテラチャー・サークルを導入した授業における学習者の話し合いの活動の談話を分析、考察し、読むことの学習へと展開する学習活動の要因の一端を明らかにすることにより、授業実践の一助とすることを目的とする。

須本 他(2017)では、国語科授業へのリテラチャー・サークルの導入方法を検討し、学習者同士による交流活動に向けて学習者が設定した話題に基づく自律的な読むことの学習指導の実践を提案するとともに、授業実践の検討を通して成果と課題を考察した。この実践は、社会科の実践研究と協働して、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を目指すものでもある。

リテラチャー・サークルは、基本的に長い期間をかけて自律した読むこと的能力を継続的に育成していく方法である。授業に向けた協議では、学習者の読みのリソースを導入するための話し合い活動の組織化に焦点を当てた。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。その話題と問いは学習者の側から生じたものであり、各自の読みのリソースを用いながら、自身にとっての意味を生み出していく機会を提供することをねらいとする。

しかし、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。実際、授業実践についての検討では、「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。一方、

次のような課題も見いだされた。

①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。

②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と

(須本 他2017:10)

①の課題は、学習者にとって読むことの学習が自覚されるかどうかを問題としている。話し合うこと自体に有効な話題であったとしても、学習者にとってはそれが読むことの学習として意識されるとはかぎらない。読むことの学習として認識されるような話題のはたらきとなるためには、授業者の関与が必要となる。そうした授業者の関与とはどのように行われるべきかという課題である。②は活動への参加様態の違いをふまえた上で、学習者が自身の活動の中にどのように読むことの学びの実質を認識することができるかを問題としている。これは、①の課題と同様に、多様な活動への参加を前提として、授業者が学習者中心の活動にどのように関与すべきかという課題としてとらえられるものである。

本稿では、こうした学習者中心の活動への関与の仕方を明らかにすることを目的として、学習者の読みの交流活動の談話を分析、考察する。

* 岐阜大学教育学部

2. 授業の概要と教材テキスト

須本 他(2017)において論じた授業は、次のような3つを学習目標としている。

1. 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。

2. 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。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。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」ものであるとしている。

3. 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。

1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の目標である話題の選択について重点をおいて授業を構想した。

また、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。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

まず、aの教材を1、2時間の授業で行い、リテラチャー・サークルの基本的理解と、学習者が自ら話し合う話題を決めて、実際に話し合うことを行った。この学習に基づいて、3時間目にはb、4時間目にはcを教材テキストとして用いた。本稿では、1、2時間目でリテラチャー・サークルの流れを理解した上で行った3時間目の授業を事例として取り上げる。

授業の大きな流れは次の通りである。

- 1、前時の学習を振り返る。
- 2、『いまいましい石』の読み聞かせをする。
- 3、話し合いの準備をする。(自分が話題にしたことをメモする。
- 4、グループごとに話し合いをする。
- 5、全体で交流する。
- 6、読書ノートに振り返りを記入する。(自身の読みの変容、話し合いをよりよくするにはどうするか)

3時間目の授業で用いる『いまいましい石』は、船長の日記の形式をとり、全体を通して船長を語り手として展開するテキストである。また、絵本という媒体をとっており、言語的テキストと同時に視覚的テキストとしての特徴を持つ。読むことの学習は、これらのテキストの特徴に即して行われる。

本文冒頭では、「リタ・アン号の船長 ランドール・イーサンの航海日誌からの抜粋」とあり、この物語がもともとは船長の日誌であることを明記している。船長の日記の形式をとった語り方は、実際に日付と大体が一つのパラグラフから成る記録のスタイルをとっている。

物語の概要は次の通りである。順調な航海の後、船はある島を発見し上陸する。そこで光を発する不思議な石を発見し、船に持ち帰る。すると船員は石に夢中になりだんだんの様子がおかしくなって、やがて猿に変貌する。恐ろしさのあまり、船長の日誌も途絶えそうになる。そんな中、船は嵐に遭い、別の船に救助される。船員はかつてのように音楽を奏で、本を読み始める。そして、だんだんと以前の人間に戻っていく。船長は、船員たちにリタ・アン号で起こった出来事を口外しないようにする。

このように、主に石の存在と船員たちの変化が船長の日誌の形式をとって語られていく。同時に、絵によって視覚的に船員たちと船上の生活の変化が表現されている。しかし、石についての詳細な描写がなされた絵はない。読者は石がどのようなものかは具体的に分からないまま船の上で起きた出来事の物語を読み進めていく

ことになる。語り手の船長の視点に沿って、何が分からない石とは一体何なのかが大きな謎として示される。

3. 話題と問い

3.1 話題の種類

話し合いの前に、学習者がワークシートに記入した話し合いしたい話題は次のようなものである。

- | | |
|--------------------|-----|
| ①いまいましいのはなぜか | 4人 |
| ②どんな石か | 13人 |
| ③本当にこんな石があったらどうなるか | 8人 |
| ④なぜ人間から猿になったのか | 9人 |

①は物語のタイトルに関わる話題である。②はテキストや絵には描写されていない石の姿を話題とするものである。③は現実に置き換えてみた場合にどうなるかを話し合う。④は石を見るようになって船員が人間から猿になった理由を問うものである。学習者から出される話題はある程度の幅を持つと同時に、ここではいずれも石をめぐるテキストを解釈していくための話題であると考えられる。これらの中から、本稿では④を話題とする事例を取り上げる。

3-2. 「問い」としての有効性

学習者が設定した話題は、読者として疑問に感じ、誰かと話してみたいことがらである。よって、読むことの学習や学習のための交流活動のために設定されているわけではない。しかし、「疑問に感じて話してみたいことがら」は、読むことの未確定な内容を確定する、またはその内容に新たな意味を付与するために交流を試みたいと考える事柄でもある。このことは、話題を見つけて設定するという活動は、リテラチャー・サークルとしての読みの交流活動へと連続すると考えることができる。

このことから、事例の分析に先立って、学習者の話題が読むことの学習にとって有効なものとなるかどうかを検討する必要がある。ここでは、松本(2010, 2011)における「読みの交流活動を促す〈問い〉の要件」に基づいて、④の話題

に関して読むことの学習のための「問い」という観点から検討する。

松本(2010, 2011)における「読みの交流活動を促す〈問い〉の要件」は次の5つである。

- 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。
- 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。
- 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
- 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
- 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

これらの要件に基づき、④の話題について、「なぜ石を見ていると猿になるのか」という問いとして検討する。

a 表層への着目：

物語の進展にとって主要な役割を持つ「石」に着目し、石を見るようになった船員が猿に変化するという事態に着目させる問いである。言語的テキストや絵の表層へ着目するものとはなっていない。

b 部分テキストへの着目：

a「表層への着目」の要件を満たしていないことから、テキストの特定の部分の指定にはなっていない。また、特定の部分を読みのリソースとするものでもない。しかし、話題にしたいことを条件としていることから、話題がテキストの特定の部分を指し示すはたらきを持つ場合は読みのリソースの共有へとつながる可能性がある。

c 一貫性方略の共有：

話題としたいことがらに基づく問いは、絵を含めた「他の部分テキストや全体構造との関係」、

ならびに他の学習者の読みとの関係の中で考えられるものである。したがって、「解釈の一貫性方略」を満たす。

d 読みの多様性の保障：

「いまましい石」のテキストでは石そのものを具体的に描写、説明していない。また、船員が石を見るようになったことで、なぜ猿になったのかについても書かれていない。こうした未確定の部分話題として問うことから、「読みの多様性に開かれている」ような問いであると言える。

e テキストの本質への着目：

なぜ石を見ていると猿になるのか、そもそも石は何なのかを問うことは、船長の記録という形式をとった物語の本質に関わる。特に、石を載せた船を海に沈めること、船上で起きたことを口外することを船員に禁じた、という船長の行為の理由を考えることになり、語り手である船長との対話を可能とする問いであると言える。

要件の a と b を満たさないことにより、交流がテキストを離れた解釈や想像のやりとりに終始し、c、d、e の要件を満たさない活動になる可能性がある。したがって、話題の交換から開始される交流では、a と b の要件に関わるようなやりとりの展開が生じているか、また特に e の「テキストの本質への着目」への展開する談話となっているかが問題となる。この点について、実際の交流の談話を分析、考察する。

4. 話題と交流の様相

4-1. 話題から問いへの

交流の導入における談話は次のようなものである。

トランスクリプト記号

「↑」は声の上昇

「××」は聞き取り不可

「：：」声ののばし

「＝」発話の連続

1a ねえねえ、手は普通やんね。手は。

2b ほんとかや。

3a なに、顔だけがなんかさ。

4c 太陽は↑

5b 船長メガネかけてたんだ。

6c 船長、

7b 話し合いたい話題

8t これ使って

9d 何のために航海でたの↑

10a 石が結局何がしたかったんだらう↑

11c それ、石ってさ無じゃない↑

12c 石って考えるっけ。

13a うーん、う:::ん

14b この島は何なのか↑

15a 何でこの島に来ないのか↑

(省略)

20c えーこれ、ミスにしか思えん。

21c 色んなって色んなじゃね↑

22b 色んなでいいと思うなあ。

23d 何で石を見ただけで猿になるんだよ。

24b あーそれがいい。ぼくそれがいい。

25c なになに。

26d 何で石を見ただけで

27d 本の題名は猿の惑星

導入では、ワークシートに記入した話題を出し合うことを行っている。6c まででは、絵をリソースとして「手」「顔」「太陽」「メガネ」が話題として提示されているが、いずれもその提示にとどまっている。7b が「話し合いたい話題」と発言することで、授業の課題の確認がなされている。10a「石が結局何がしたかったんだらう」として「石」を話題とする問いかけを行っている。それに対して、11c、12c では10aの石が行為の主体となるという見方を遮っている。続いていくつかの話題が提示されながら談話が展開し、23d「何で石をみただけで猿になるんだよ。」に対して、24d「あーそれがいい。ぼくそれがいい。」し、23dを話題として承認している。

ここまでのやりとりから分かることは、何を話題とするかだけではなく、その話題の仕方を問題としているということである。10aによって「石」に言及する話題が提示されるが、石を行為者とする話題ではなく、23dのように石を見るとなぜ猿になるのか、という提示の仕方によって交流の展開へとつながるものを話題とし

て認めている。23d の話題の提示の仕方は、物語の語り手として想定されている船長の視点に重なっており、物語の基本構造に照らし合わせ、それに合致するかどうかによって交流の話題が選択され共有されることが分かる。

23d の発話に続く談話では、人が猿になることについての解釈をめぐるやりとりがなされる。

39b えー意味分からん。何で石見ただけで猿になるの。

40d 野生の本能が出始めた。

41a 戻ったんやないの。

42c 人間進化してって、あ、猿が進化してって人間になったっていうやん。

43d あ、じゃあたぶん隕石なんや。

44c それをこう、が一っともどっていけばいいんやないの

45d そのあとどんどん猿の惑星になる話なんや。

46a なんでここで捨うかなあ。

47d そうや

48a あとさあ、力持ち6人もいるさあ、石をさあ、船ん中に運び込むかなあ。

49a なんでこんな服なのかなあ。

50c 中学生のあれみたい。

51a 学ラン。

52d 結局なんで石見ただけで猿になったんかなあ。

53c 野生に戻った。

40d「野生の本能が出始めた。」として、「野生」という見方と関係づけ、41a「戻ったんやないの。」、42c「人間進化してって、あ、猿が進化してって人間になったっていうやん。」として進化の流れを時間的に遡るという見方を提示している。これは、「進化」に対する「退化」という解釈の可能性を含んでいる。こうした猿への変化を話題としつつ、43d「あ、じゃあたぶん隕石なんや。」として石との関係づけがなされ、44c「それをこう、が一っともどっていけばいいんやないの」、45d「そのあとどんどん猿の惑星になる話なんや。」として、人類の進化とそれをもとに引き戻す「石」のはたらきという見方からの考

えが相互に出されている。こうした考えのやりとりの中で、52d は「結局なんで石見ただけで猿になったんかなあ。」との問いを提示している。2. で検討したように、「なぜ石を見ていると猿になるのか」という問いが、「読みの多様性」を保障しつつ、「テキストの本質」に向かうものとして機能していることが認められる。

4-2. 「変化」を話題とする交流

52d の発話に続く談話では、船員が猿に変化するのなぜかを中心として考えの交流がなされる。この考えの交流は、問いの要件の a、b に相当するテキストの表層、部分への着目へとつながっていく。52d の問いをきっかけとする交流を見ていく。

63a どうー

64c どうーってやめろよ

65b 猿はなぜ歯を出しているのか

66c あれみたいやね

67t なんで石を見ただけで猿になったか

68t なんでやろ

69d 作者が猿好きだからなんじゃない↑

70a うーん

71c 猿好き↑

72a それかもう思いついたのが猿だったでいいんじゃない。

73t なんで人間が猿になった

74c いや、勘↑

75a どんどん××になってくとか

76a 最終的にねずみとか何かタコとかみみずとかになってく。

77c 途中であれじゃね↑助からなかったらネズミとかになつとったかもってこと↑

78a いや、だって猿にどんどんなつてくとかだけなんじゃないの↑ただの野生の猿に

79a だってさ、猿からネズミっておかしくない↑

80c そんなんやったら船長襲われておしまいじゃね↑

81c だってでかいやんめっちゃ

82a ちがうんやってだって石を見とった

83c でも船長は石見てない

- 84a 石を見たらなるってだけじゃないの↑
 85a 石
 86t どんな石だっけ
 87a 変な石
 88d 結局これって病気
 89a 病気かー
 90b 病気
 91a 病気じゃない↑
 92a 病気だよ
 93c たまたま猿っていうかゆうかなんかそう
 いう顔になってそれが猿やったみたいな＝
 94a＝そうそうそうそうそうそういうことそ
 ういうこと
 95t でもだって戻ったよね
 96c 治ったよ
 97c 病気が
 98a そうそう治った治った
 99t 何して直ったんだっけ
 100a 石を見なかった
 101t 石を見なくなって
 102a ふつうに回復してった

ここでの t は教師である。教師は、52d の問
 いをうけて、67t で「なんで石を見ただけで猿
 になったか」という問いかけを繰り返している。
 69d、71c、72a ではそれぞれに考えを提示して
 いるが、再度 73t が問いを発して、76a は「最
 最終的にねずみとか何かタコとかみみずとかにな
 ってく。」、77c「途中であれじゃね↑助からなか
 ったらネズミとかになっとったかもってこと↑」
 と、進化のを遡って変化するという考えを述べ
 ている。「石を見ることでなぜ猿になるのか」と
 いう話題については、個々には具体的なレベル
 で多様な読みが保障されつつ、進化を遡って退
 化していくという解釈がなされていく。

ここでのやりとりにおいて、t は 86t「どんな
 石だっけ」として、テキストの表層への着目を
 促している。また、95t「でもだって戻ったよね」
 として、船員が猿に変化したことと石との関係
 を話題としている。この問いかけについては、
 101t「石を見なくなって」、102a「ふつうに回復
 してった」と述べており、戻ったことをどのよ
 うに解釈するかは示されていない。物語の後

半をふまえた一貫性方略については十分に共有が
 なされているとはいいがたい。とはいえ、t に
 よる生徒の問いの繰り返しによる関与を通して、
 テキストの表層と部分への着目により交流が展
 開していく。

4-3. 石についての解釈の交流

- 142a 猿じゃないんやて。これは普通の人間。
 143a いまいましい石
 144t いまいましい石↑
 145c あれやて。暗いところに持ってくと光る
 っていう石やて
 146t 書いてあった↑
 147d どこに書いてあったの↑
 148t このへん↑
 149a このへん。
 150a みまーって書いてある
 151t どんな石↑
 152a えーつと灰色の石
 153a 重たいし、平らで一部分が平らでガラス
 のようにつるつるしている。あれじゃない↑
 あのーこけとか。こけとかついたらただけじ
 ゃない↑
 154c こけ↑
 155 あー
 156t こけやとふわふわじゃない↑
 157a だってさあ、
 158c タニシ↑
 159a 石を持ち帰ってる時点でだめなんやて
 160d 結局なんで猿になった↑
 161t えっ何で猿になった↑
 162a 作者の思いつき。
 163c えっ何でさ石が奇妙なの↑
 164d ぴかぴーか光つとる。
 165t 普通の石じゃなかったってことじゃない
 ↑
 166c 買った石とかでぴかぴかのとかあるやん
 167a ねー普通の石っぽくないとことかあるの
 かなあ
 168a うそーだってつるつるなんて磨けばつる
 つるになるし。

143a は「いまましい石」というタイトルを参照している。145c は「あれやて。暗いところに持ってくと光るっていう石やて」としてテキストへの着目へと方向付け、146t 「書いてあつた↑」としてテキストの表層ならびに部分への着目を促している。147d 以降では、テキストの部分の確認がなされている。151t が「どんな石↑」と問いかけ、153a はテキストの表層を読み上げている。石がどのようなものを話題としつつ、160d 「結局なんで猿になった↑」として、猿への変化の理由を問う発言をしている。石の様態と猿への変化という2つの話題が混在して交流が展開している。続くやりとりは次のようなものである。

169t 光が発しているとか。見ているだけで楽しい気持ちになる。

170c 見たことないんやて石を。

171t 生活しててそれはないでしょ。

172t でも地面にさたまにきらっとする石あるじゃん。

173a お姉ちゃん集めとるもん。

174a 楽しいんじゃないの↑

175t でもみんながみんなが楽しめる

176a みんな石主義

177a もうそれか物語とか飽きてきて、石を見るって言う趣味ができたんじゃないの。

178t どんな石↑

179a 光る石。

180t え、ちょ、かいてみてよ。かいてみてよいし。イメージイメージ。

181t これ読んでさあ読んでさあ、絵でかいてみようよ、石。

182t ほんと↑合ってる↑ちょっと、つるつるしてないじゃん。

183a 平ら平ら

184t つるつるしてないじゃん

185t 読むよ。読むよ。それは石だ。全長はおよそ2フィート。60センチある。で、え、うそ、で。ざらざらした灰色の石だが、その一部は平らで、一部は平らで、ガラスのようにつるつるしてる。

186c ほらできたー

187t 表面からは光が出てるって。

188a あれ蛍光。黒い色光があたってふいふい

189t ブラックライトトかない↑

190c ほら灰色やん。きらっとしとる。ちょっときらっとしとる。

191t どんな石ですか。

192a きもちわるっ

193t あーなるほどね。ここがちょっと画面になつとる。

194b 石の中にテレビがある。

195t それを見てから人間がだんだん猿になってくってこと↑

196a テレビがはいったんじゃないの。

197t なんで、その石見てると猿になるの。

198c テレビやって。テレビ。

199t テレビ↑

200c テレビ、テレビの影響で猿一猿猿猿。

201t テレビの影響で猿になって

202c 生活が苦しかったんやて

203c で猿になるしかないという

169t が石が光を発しているというテキストの記述を参照し、光っている石を船員が見るようになっていくことについて、174a は「楽しいんじゃないの↑」とし、続いて175t 「でもみんながみんなが楽しめる。」として、石の様子と船員がそれを見るようになっていったことを関係づけて交流を展開している。そして、177a は「もうそれか物語とか飽きてきて、石を見るって言う趣味ができたんじゃないの。」と発言している。この発言は、かつては船員は船の上で本を読んだり音楽を奏でたりして過ごしていたが、石を見るようになってからはそうしたことをやめてしまったという内容をふまえて、趣向が石を見ることに移っていたとの解釈を示している。

180t 「え、ちょ、かいてみてよ。かいてみてよいし。イメージイメージ。」とtは石を具体的にイメージするよう促し、185t では実際にテキストの部分を読み上げてイメージ化に取り組むことを促している。190c では「ほら灰色やん。きらっとしとる。ちょっときらっとしとる。」として、やはりテキストの部分への着目を行っている。そして、193t 「あーなるほどね。ここが

ちょっと画面になつとる。」に続いて、194b「石の中にテレビがある。」と発言し、196a「テレビがはいったんじゃないの。」との考えが提示される。197tでは「なんで、その石見てると猿になるの。」という当初からの問いが繰り返され、198c「テレビやって。テレビ。」、200c「テレビ、テレビの影響で猿一猿猿猿。」として、石をテレビととらえ、テレビを見ることにより船員が退化して猿になるという解釈が出されている。

5. まとめと課題

3.において検討したように、学習者が設定した話題と問いは、c「一貫性方略の共有」、d「読みの多様性の保障」、e「テキストの本質への着目」を満たすものと考えられる。実際の交流活動では、石をテレビととらえ、テレビを見ることにより船員が退化して猿になるという解釈が出されていた。しかし、この解釈は船長を語り手とするテキストの構造に沿ったものとは言えず、学習者各自のイメージに基づきながら導き出された一定の解釈である。したがって、d「読みの多様性の保障」、e「テキストの本質への着目」には十分に到っていない。学習者が読みへつながる話題を設定しつつも、本来の読むことの学習としての問いへと移行する活動を自ら行っていくことには困難が見いだされる。

一方、実際の交流活動の談話を分析することにより、授業者が交流活動に参加し、学習を支援するための手がかりとなる点が見いだされた。

第1に、教材テキストの構造に沿った話題が学習者によって選択されることが指摘できる。これは4-1で考察したように、石を行為者とするのではなく、石を見ることでなぜ猿になるのか、という語り手にとっての謎に合致するものが交流の話題として参加者に選択されているということである。これは、話し合ってみたい話題として出されたとしても、それがそのままグループ交流の話題になるわけではないことを示している。テキストの構造を参照した話題の設定が必要となる。

第2に、問いの構成要素を話題とした談話展開がなされることを指摘できる。4-2では、学

習者は人が猿になるのはなぜかについての考えを出し合うことで交流を行っていた。これは、テキストの解釈につながるリソースを部分的に見出すことにはなっているが、その要因となる石への着目を伴わないため、単に人から猿への変化についての考えの交流となっていた。こうしたやりとりにおいて、石についてのテキストの表層への着目がなされることで、人から猿への変化の要因が解釈として見出されていた。ここからは、話題を構成する要素について、テキストの表層や部分に着目することが必要となることが分かる。学習者の設定した話題が学習のための問いとしてテキストの表層や部分に直接に着目するものでないとしても、その要素を通してテキストへの着目を促す可能性を指摘することができる。これらは、学習者の交流活動を読むことの学習として把握するための視点になると考えられる。

また、第3に、授業者が生徒から出された話題を繰り返すことで交流に参加していることが認められた。4-2で見たように、事例では学習者の話題を繰り返すことで授業者は交流活動に参加していた。また、4-3のように石についてのテキストへの着目を促すことにより、学習者の話題を読むことの学習へと展開する問いに具体化していた。第1, 2の点は、授業者が学習者の活動に関与していく際の視点になると考えられる。

ワークシートの振り返りでは、「人間を悪い方へみちびくおそろしい石」、「元々すきだったことをしたら治ったということがわかった。」などが新たに分かったこととして書かれていた。また、話し合い活動については1, 2時間目よりレベルが上がったという指摘が出され、話し合いそのものについての充実度は上がっているとの認識が示されていた。解釈を形作ること、そして話し合いから読むことの学習の自覚を持つことについては課題が残る。とはいえ、今回の事例で考察したように、石をテレビととらえ、テレビによって人間が猿になるという読みが話内の中から生み出されている。読みと解釈が生じていることの意識化の困難が認められる。こうした意識化の過程における授業者の関与につい

でも事例をもとに検討する必要がある。

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—リテラチャー・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.
- ジェニ・ポラック・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(2010)「読みの交流を促す「問い」の条件」『臨床教科教育学会誌』10(1), pp75-82.
- 松本修(2011)「読みの交流を促す「問い」の5つの要件の検討：教材「庭の一部」の話し合いに基づいて」『国語科教育』70, pp. 84-91.
- 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
- 須本良夫・小林一貴・西田美代子・馬場量子・所京佑・西野美佳(2017)「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—」『岐阜大学教育学部研究報告(教育実践研究)』第19巻 pp. 1-10.
- 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。

