

解釈を巡って対話する文学の授業の研究 －小集団で一文を読む－

寺田 守

A Case Study in Literary Lessons with the Dialogue of Interpretations:
Learning Activities of Reading a Sentence in Small Groups

Mamoru TERADA

Accepted November 28, 2012

抄録: 本研究は、文学教材の解釈を巡る対話の成立条件と異なる学年によるその特徴とを明らかにする。三つの異なる学年（中学校 3 年，1 年，小学校 4 年）の小集団で現れた話し言葉によるコミュニケーションを比較した。授業では、学習者たちは小集団で一文を共有し、一文から読み取れる意味を話し合った。解釈を巡る対話を実現するために、小学 4 年生では話し合い活動に習熟し、中学 1 年生では解釈法に習熟する段階が必要であることが分かった。全ての学年において、異議申し立てと小集団の応答責任とが対話を促すことが分かった。対話の中で言葉の意味を吟味することで、「あー」という納得の声が起こり、学習者の楽しさややりがい生まれる。

索引語: 小集団，対話，ブッククラブ

Abstract : This paper focuses on the conditions of successful dialogue in literary interpretation, and the features of different levels. I compared small group communication of three different grades (fourth, seventh and ninth grade) in this study. Students in small groups discussed meanings in a sentence after sharing their sentence in the lesson. In order to achieve the dialogue in literary interpretations successfully, it was necessary to become skilled in the discussion activity in the fourth grade and the interpreting method in the seventh grade. It turned out that objections stimulated the dialogue and the reply responsibility in small groups stimulated the dialogue in all grades. When students inquired the meanings of words within the dialogue, the expression “Ah” of satisfaction arose in their small groups and they felt pleasure and fulfillment.

Key Words : small group, dialogue, book club

1. 研究の目的と方法

本研究は、学習者が文学教材の解釈を巡って対話する場を組織し、中学校3年、1年、小学校4年の小集団で現れた話し言葉によるコミュニケーションを比較することで、解釈を巡る対話の成立条件と異なる学年によるその特徴とを明らかにする。

解釈法についてはこれまでの読むことの学習指導研究の中で多くの成果が得られている¹⁾。他方学習活動の開発でも旧来の指導過程に対するもう一つの手立てとして読みの交流が目指された²⁾。解釈の方法と学習活動とのバランスを吟味し現代的な教育環境にふさわしい学習指導法を構想することは国語科教育研究の重要な課題である。

1990年頃から多様な小集団の読書プログラムが北米の国語教師達によって提案された³⁾。日本にも取り入れようとする意欲的な試みが増えつつある⁴⁾。だが教育的な脈絡の異なるわが国で実施するには、授業観や学力観の異なり、カリキュラムとの整合性、授業実践の歴史的積み重ね等を考慮する必要がある。他方で解釈法と読みの交流とを探究する試みは近年着実に進められており、例えば松本修はナラトロジーに着目した解釈法と読みの交流の様相の分析を行った^{5) 6)}。また佐藤佐敏は話し合いのための解釈法としてアブダクションモデルを提案した⁷⁾。

有効な解釈法の開発と、読みの交流を成功させる妥当な条件の解明は、さらに進められる必要がある。加えて学年の特徴を踏まえた授業作りへの提案も必要である。そこで本研究では、学年の異なる3クラスで、同一の解釈法、学習活動を実施することで、解釈を巡る対話の成立条件と異なる学年によるその特徴とを解明することとした。

対話を促す手立てとして小集団で一文を読む活動を用いて、以下の3クラスに対して筆者が授業を実施した。中学3年、1年の授業は1時間、小学4年の授業は2時間で行った。小集団は4～5名（一部欠席者により3名）で構成した。

- ・ 中学3年、丹波市立春日中学校、「デューク」、2010年10月22日（金）実施
- ・ 中学1年、丹波市立氷上中学校、「ふる場の散髪―続岳物語」、2011年6月17日（金）実施
- ・ 小学4年、京都教育大学附属桃山小学校、「ごんぎつね」、2011年3月11日（金）実施

小学校学習指導要領では、小学校3・4学年以降で「2 内容」「C 読むこと」のオにおいて、読んで考えたことを発表する中で、感じ方の違いや考えを広げたり深めたりすることとされている。1・2学年では発表し合うことが目的となっているため、対話によって解釈を吟味し、展開させていくことは小学校中学年以降の課題である。そこで解釈を巡る対話の出発点となる小学4年生、義務教育段階の到達点となる中学3年生、および中間の中学1年生を対象とした。

授業は、「小集団で一文の意味を考えることで、文学を読む方法を獲得すると共に、解釈を説明する方法を身につける」という目標の下、各学習者が一文を選び、その文から分かる意味を出し合う形で話し合いを行った。解釈の方法として、後述の四つのコツを提示した。その後、学習者は一文に対する解釈をポスターにまとめた。

授業の分析は、ICレコーダーに記録した28の小集団による話し合いの内、25の小集団を対象とした。3つの小集団は録音機器の不具合により記録を取ることができなかった。文字起こしの際には可能な範囲で忠実に記録した。

図1 学習指導案（中学校1年生 丹波市立氷上中学校「ふろ場の散髪—続岳物語」（椎名誠））

図2 学習者に配布したワークシート

2. なぜ一文を読むのか

解釈を巡る対話で、話し合いがかみ合わないことがある。記憶に頼った発言が重ねられるためである。だから教師は学習者の発言に根拠を求め、引用と所在の指摘とをしばしば要求する。今発言している〈ここ〉を指差し、参加者の視線を一ヶ所に集める焦点化が欠かせないのだ。そこで一文を共有し、一文から読み取れる意味を話し合うことにした。焦点化の手続きが一回となるので、対話に集中的に取り組める。では一文から意味を紡ぎ出す行為とは、どのような営みなのだろうか。

「ごんぎつね」の末尾に「青いけむりが、まだ、つつ口から細く出ていました。」という文がある。ここで「まだ」という言葉に注目したい。「まだ」「もう」「なんか」「だろう」「ね」といった言葉は、話者の判断や心的態度が現れる表現である。

青いけむりが「まだ」出ていたのだから、話者はけむりがもう出ていないと思っていた。それくらい長い時間がたったように思われた。ところが見てみると、「まだ」けむりが出ていた。長い時間がたったように思われたが、実際にはわずかな時間しか流れていないことに気がついた、という意味が「まだ」という言葉からわかる。

この文が、例えば「青いけむりが、つつ口から細く出ていました。」と書かれていたとしよう。私たちはあるいは同じ意味だと感じるかもしれない。その場合「まだ」という言葉を読み飛ばしているということになる。西林克彦は読者が部分の表現を読み飛ばしてしまいがちであることを指摘している⁸⁾。西林は、文章理解の障害が、文章を「わからない」ことではなく、読者が「わかったつもり」になって「わからない」部分を見つけられないところにあるという。それ以上わかろうとせず、不十分な理解が続いていくことで、いかに読者が部分を読み飛ばし、「わかったつもり」になっているかを解き明かしている。

では、部分の「わかったつもり」という状態をはっきりと意識し、脱出するにはどうしたらよいのだろうか。例えば「まだ」のような話者の判断や心的態度が現れる表現に注目することが一つの方法となる。言葉を削除して、その言葉があるのとないのとでどのような変化があるかを考えることで、一文の意味は明確になる。

そこで話者の判断や心的態度が現れる表現のような言葉に注目するために、一文を共有し、読み取れる意味を話し合うことにした。問いを立てる課題解決でなく、一文から可能な限り多くの意味を紡ぎ出す活動となる。参加者が同じ文について考えることで焦点化された対話を期待できる。

3. 一文を読む四つのコツ

読み飛ばしてしまいやすい表現を指差すだけでは十分でない。言葉の意味を紡ぎ出す方法が必要である。そこで四つの解釈のコツを用意した⁹⁾。

a. 言葉の削除による意味の変化（この言葉があるのとないのとで意味はどう変わりますか。）

上述の「まだ」のような言葉を削除してみて、その言葉のあるなしで一文の意味がどう変化するかを考える。また、その言葉を使った例文を考えてみて意味を考える。しかしこれだけでは不十分である。副詞などの修飾する言葉に言葉の削除は有効である。一方で助詞や動詞など、削除すると構文が壊れてしまう言葉を削除することはできない。

b. 類義語への置き換えによる意味の変化（AとBとでは意味がどのように変わりますか。）

類義語を読者が持ち込み、言葉を置き換えて比較することで、二つの文の意味の違いを考える。文の意味が違うということは、置き換えた言葉の意味が違うということである。例えば、「青いけむりが、まだ、つつ口から細く出ていました。」と「青いけむりが、まだ、つつ口から細く出ました。」のように、「出ていました」と「出ました」とを比較する。「出ました」だと、たまたま目をやった時に青いけむりが出たということになるが、「出ていました」だと、見ていない間にもけむりが絶えず立ち上っていたことがわかる。辞書作りなどで用いられる意味論の方法である¹⁰⁾。

c. 動作化・映像化による意味理解（今ここでやってみよう。どういう光景か思い浮かべよう。）

解釈は読者が想像力を働かせて状況を補う必要がある。例えば「兵十のかげぼうしをふみふみ行きました。」という一文で私たちは、ごとと兵十や加助との距離が何メートルかと想像できる。時間にもよるが、2、3メートル程だろうか。想像することで、月のいい晩なのだから、影も輪郭がくっきりと映っていたらう、踏んでいる影は頭の部分だらう、加助の影でなく兵十の影を踏んでいるのだからごんは兵十にとっても関心があるのだらう、といったことがわかる。これらは、演劇的手法を用いて解釈をする方法¹¹⁾や、〈見え〉先行方略¹²⁾として知られている。

d. 自分の経験との関連づけによる意味づけ（これと似た経験はありますか。）

さらに解釈は読者の経験に依存する。本文と似た状況の経験を想起することで書かれていない情報を補うことができる。「いちばんしまいに、太いうなぎをつかみにかかりましたが、なにしろぬるぬるとすべりぬけるので、手ではつかめません。」という一文がある。うなぎをつかんだ経験を思い出すと、表面がぬるぬるしている上に、うなぎも逃げようとうねうね暴れるので掴みにくい。力を入れるほどうなぎがすりと抜けていく、という状況が思い出される。直接体験だけでなく似たような物語を知っている、といった間接体験でもよい。こうした経験との関連づけは、間テキスト性を発見する原動力となる¹³⁾。

四つのコツは言葉の意味を考えながら解釈する方法である。短時間で効率的に解釈の交流を促す手立てとして一文から解釈する方法を用いた。解釈する一文は学習者が選択した。

4. 中学校3年生の話し合いの分析—「デューク」（江國香織）

四つのコツを解釈法として与えることで、小集団でどのような対話が生まれるのだろうか。同じ授業方法を3学年で実施した結果を比較しながら検討したい。まず江國香織の「デューク」を教材として話し合った中学3年生の記録を考察する。

1班は「わたしはそこに立ちつくし、いつまでもクリスマスソングを聴いていた。」という末尾の一文について図3のように話し合った。

- | | |
|--|------------------|
| 74. A 類義語—ないな。ある？—「立ちつくし」。「わたしはそこに立っていた」っていうの？ | うが驚いている感じがする。 |
| 75. B 「立っていて」 | 77. B 動けへんていう感じ。 |
| 76. A 立っていて」よりも「立ちつくし」のほ | 78. A ふふふ。 |
| | 79. C 書ける。 |

- | | |
|---|---|
| 80. B うーん、たっ立って、立ち、「わたしはそこに立ち、いつまでも」よりも「立ちつくし」が付いとったほうが—— | 107. A 「聴いた」——「聴いていた」けど本当は聴いていなかったかもしれない。 |
| 81. A 「つくした」ほうが、なんか驚いた感じ。 | 108. CB くくくく（笑い） |
| 82. B で、動けへんて感じ？ | 109. B あんま頭に入っていなかった。 |
| 83. A やんな。 | 110. A そうそうそうそう、そういう感じかな。 |
| 105. A 「聴いていた」。「聴いた」。「聴いた」。 | 111. B 「立ちつくし」、「聴いていて」あんま頭に入っていなかった。 |
| 106. B なんか違う感じ。 | |

図3 中学校3年生1班の話し合い

この場面で、学習者は「立ちつくし」と「聴いていた」との二つの言葉に注目している。そしてコツbを用いて意味を話し合っている。「立ちつくし」と「立っていて」とを比べることで、「立ちつくし」には「驚いている感じ」「動けへんていう感じ」という意味があると考えた。また「聴いていた」と「聴いた」とを比べることで、「本当は（クリスマスソングを）聴いていなかったかもしれない」「あんま頭に入っていなかった」という意味を引き出した。「わたし」の心ここにあらずという状態をうまく言い当てている。

中学3年生では、多くの学習者が、四つのコツをうまく使いこなしていた。話し合いの中で四つのコツを適切に用いていたグループは87.5%（7グループ/全8グループ）だった。また解釈の合意を形成できていたグループは75%（6グループ/全8グループ）だった。コツは授業の冒頭10分程でミニ・レッスンの形で教授した。コツを理解し、習熟する段階を省略しても、中学3年生は話し合いにコツを活用できた。

コツを用いることでどのような解釈の発見があるのだろうか。小集団の対話では一人ではたどり着けなかった解釈に到達する。特に注目したいのは、異議申し立てによって対話が促され、新しい解釈が生まれていくという働きである。異議申し立ての働きを顕著に確認できるのは、誤解や思い違いをしていた場合である。例えば6班は「デュークも、落語が好きだったのだ。」という一文について図4のように話し合った。

- | | |
|--|--|
| 146. B デュークも、落語が好きだったのだ。 | のは。 |
| 147. A 自分も好きやったんやってこと？ | 194. B だから、「も」が付いてるから自分も好き。 |
| 148. C も。 | 195. A 好き、好きなのだ。 |
| 149. A も、やから。 | 196. B 好きなのだ。 |
| 150. B あ、それいいと思う。 | 197. C 誰が？ |
| 151. A そう書くんじゃない？ | 319. C 「も」が付いているのは自分。 |
| 152. C 自分も好きやったみたいな。 | 320. B らしい。 |
| 153. D 「も」、がついとるのね。 | 321. C 自分、自分？ん？自分——「も」っていうのは、その男の子と比べての「も」じゃないん？ |
| 154. A 「も」、がついとるから。 | |
| 193. A 類義語に置き換えて意味がどう変わるか。デュークはにしたら。デュークだけって | |

- | | |
|--|--|
| 322. A え、ちょっと待って。ちょっと待って。 | 331. C 自分？なんで？え？どういうこと？ |
| 323. B ぼく。ぼくの？ | 332. B どういうこと？何を？ |
| 324. D え。 | 337. A 私はだんだん憂鬱になってしまった。
デュークも落語が好きだったのだ。あっ！だ |
| 325. A デュークも落語が好きだったのだ。 | から。 |
| 326. C 「も」。その「も」は少年とデュークを
比べての「も」じゃないん。自分じゃなくて。 | 338. C デュークと男の子。 |
| 327. A これは、あの、女の人が言っとなんてん。 | 339. A だから、男の人やん！男の人が、そう。 |
| 328. B そやな。 | 340. C じゃない？ |
| 329. A だから「も」っていうと自分のことに
なる。 | 341. A そうなるな。そうなるんちゃうん。 |

図 4 中学校 3 年生 6 班の話し合い

この場面で、学習者は「デュークも」の「も」に注目している。デュークだけでなく、「自分も（落語が）好きやったんや」という意味を発見した。ここでの「自分」とは語り手である「わたし」のことである。ところが C は異議申し立てを行う。「誰が？」「自分、自分？ん？自分——「も」っていうのは、その男の子と比べての「も」じゃないん？」と疑問を示し、「も」によって追加される人物が「わたし」であるという他の学習者 3 人の思い込みを揺さぶっている。学習者たちは、本文を読み返し、「少年が落語が好きだと言ったからなのだが」という記述を見つけ、デュークも（少年と同じように）落語が好きだったのだ、と気がついた。この符合は少年がデュークであると匂わせる伏線だという点で重要である。

誰もがやってしまいそうな些細な誤読なのだが、重要な点は、もし対話の場がなければ、もし C のような異議申し立てがなければ、顕在化することではなく、誤読が訂正されることもなかったという事実である。実際に読み取れることを出し合うと、わずか一文であっても、学習者によって解釈が異なることに気づく。6 班のように、明らかな誤読に気づくこともある。中学 3 年生では、多くのグループで、1 班や 6 班のようにコツを活用して、解釈の合意を形成できていた。

5. 中学校 1 年生の話し合いの分析—「ふろ場の散髪—続岳物語」（椎名誠）

次に椎名誠の「ふろ場の散髪—続岳物語」を教材とした中学 1 年生の記録を考察する。中学 1 年生は、10 分程のミニ・レッスンのみで解釈法を十分に理解し、使いこなすことが難しいようだった。話し合いの中で四つのコツを適切に用いていたグループは 60%（6 グループ / 全 10 グループ）だった。また解釈の合意を形成できていたグループは 80%（8 グループ / 全 10 グループ）だった。言葉の意味をなんとか理解しようと奮闘しながら合意を形成したグループに注目する。4 班は、「黙っていることで、なんとなくやつの言おうとしていることがわたしには分かってくるような気がした。」という一文について図 5 のように話し合った。

- | | |
|--|--|
| 75. B 「わたしには」という言葉があると、ええ、人から見ているような感じになるけど、ないと、ええ、なんか、自分で勝手に言っているだけみたいな感じになると、思います。 | 90. B 人には分かる。 |
| 76. D なるほどね。 | 91. D 分かるよ、あんたの言うこと、先生には分かるよ。 |
| 79. C ええと「わたしには」がなかったら、誰にでもそれを見とったら分かるような感じがするけど。 | 92. B 僕らには分からない。 |
| 80. A ちょっと待って。誰にでも、なんだっけ？ | 93. D わたしには分かっているよ。 |
| 81. C 分かるような。 | 94. C 岳の思っていることを、自分は理解できなかったことかな。 |
| 82. A 分かるような。オッケー。 | 99. D やつの言おうとしていることが、わたしには分かってくるような気がした。 |
| 83. C 「わたしには」があることによって、そのお父さん、岳の考えとることが分かるっていうことやから、岳の考えとるその時の感情が、自分にも分かるってことやと思う。 | 100. B 僕らには、分からないような気がした。 |
| 84. A 岳の考えて—え、ちょっと待って待って。もう1回言って、もう1回。あることで？ | 101. DC さっき言ってくれた。 |
| 85. C あることで。 | 102. C 自分ひとりだけ分かるような気がした、とちゃう？ |
| 86. A 岳？ あることでなんだっけ。岳の。 | 103. A 僕らには分からない？ |
| 87. C 感情が分かった。 | 104. B それ関係ないと思う、多分。自分にしか分からないみたいな。 |
| 88. A 感情が分かった。 | 105. A お父さんには分からず？ |
| 89. D 岳の言うことが、言おうとすることが、お父さんには分かる。 | 106. C わたしにしか分からない。 |
| | 107. A お父さんにしか分からない。 |
| | 108. B あったら、わたしにしか分からない。 |
| | 109. A ん？ |
| | 110. B そういうことちゃう？むずい。 |
| | 111. A むず過ぎる。大学むずいなあ。これが大学か。これでOKな。書いた。 |

図5 中学校1年生4班の話し合い

この場面で、学習者は「わたしには」という言葉に注目し、コツaを用いて意味を話し合っている。「わたしには」という言葉があることで、「自分ひとりだけ分かるような気がした」「お父さんにしか分からない」という意味がある、と考えた。ここで検討しているのは、副助詞「は」の対比の働きについてである。例えば、今晚のメニューについて話している時、「焼き肉は食べたくない」と言った場合、焼き肉は嫌だが、他のもの（例えばとんかつ）は食べたい、というように隠れた対比を生む。学習者は、父親が自分だけは息子の岳を理解することができていると考えていることを言い当てている。

BやAが「むずい。」「むず過ぎる。大学むずいなあ。これが大学か。」と述べているように、中学1年生にとって、言葉と向き合い、コツを用いて、意味を考える取り組みは、決して容易なものではなかった。小集団の参加者全員が智恵を出し合って、「わたしには」の意味だけを考えるこの場面は、あるいは非効率で冗長な時間に見えるかもしれない。副助詞「は」の対比の働きを取り立てて教えるのであれば、一斉授業で短い時間で扱うことができるからである。

しかし、解釈法を駆使して、平易な語句の意味が生まれる仕組みを集中して考える時間は、読解力

や言語感覚を鍛える上で大切である。学習者の多くは、言葉を表面的な意味で捉えるのみで理解できたと考えがちである。そして言葉の意味といえば難語句を扱うことだと考えがちである。そうした学習者にとって、コツに導かれながら文殊の知恵により意味を紡ぎ出す活動は、集中して自分の頭で考えるという点で生活の中では得られない学習体験となる。他の小集団でも、奮闘しながら熱心に取り組む中で、やりがいのある仕事だと感じるようになっていく姿が見られた。

3班は末尾の妻の台詞「男の自立期になってきているのよ。」について図6のように話し合った。

200. A 「男の自立期」ってなんなん？そんな言葉ないやん。	213. ACD あー。
201. D あー。	214. B 反抗期を変えての自立期？
202. B 「男の自立期」は腰パンや！	215. C たぶん、今までって親にやってもらったやん。髪の毛を散髪すること？でも次からは、自分で言って、自分で好きな髪型にするってことは、また自立したってことやん。
203. A あはは。それは反抗期じゃん。	216. B でもそれやったら最初から言っとったらしいやん。
204. C そやそやそや。	217. D それが言い出せへんのかも。
205. B 反抗期って。自立期ってどんな感じなん？	218. C 人それぞれ性格あるしな。
206. A 自分だけで生きて行く——無理やな。	219. D 引っ込み思案とか。
207. D 自立ってなに。	220. C うち言えへん。
208. A 自分で立つ？	221. A 何が言えへんの？
209. D 自立ってなんだ。自立ってさ、今まで誰かに支えられてきた。っていうか——	222. D 散髪いつてくるわ。
210. B セやけどセやけど、こうやってやるやん。だって、反抗期ってこういうのっていやなあって一嫌やん。	223. A あーな一た一の髪の毛ありますかー
211. CD あー、うん。	224. BCD あはは
212. B それやったら反抗期でいいんちゃうん。	225. C あー、なんか今日超楽しい。今な、今日の授業でな、5時間目が一番楽しいかも。

図6 中学校1年生3班の話し合い

この場面で、学習者は「男の自立期」に注目し、コツbを用いて「反抗期」との違いを話し合った。そして「でも次からは、自分で言って、自分で好きな髪型にするってことは、また自立したってことやん。」と「自立期」の意味を紡ぎ出した。こうした解釈を行うことで、岳の成長を捉えている。

Cが「今日の授業でな、5時間目が一番楽しいかも。」と発言しているように、小集団で言葉の意味について話し合うと、楽しみを感じることができる。軽妙な発言によって笑いが起こるということも一因だが、普段「わかったつもり」になって読み飛ばしてしまう表現に注目し、納得のできる理解にたどり着くことで充実感を覚えるということが大きな理由である。中学1年生では、4班や3班のように、最終的にはコツをうまく使い、解釈の合意に至ったグループでも、コツの使用には苦戦する様子が見られた。

6. 小学校4年生の話し合いの分析—「ごんぎつね」(新美南吉)

最後に「ごんぎつね」を教材として話し合った小学4年生の記録を考察する。小学4年生も、中学1年生と同様に、解釈法を十分に理解し、使いこなすことは難しいようだった。さらに、話し合いで合意を形成するために奮闘する様子が見られた。話し合いの中で四つのコツを適切に用いていたグループは62.5% (5グループ/全8グループ) だった。また解釈の合意を形成できていたグループは50% (4グループ/全8グループ) だった。

3班は「ごんは、ほっとして、うなぎの頭をかみくだき、やっ和外して、あなの外の、草の葉の上にのせておきました。」という一文について図7のように話し合った。

- | | |
|--|---|
| 23. C なんで葉の上に置いたか。別に葉の上に置かんでもいいと思うのと、Bくんが前、えと「ごんは、うなぎを取りたかったわけではなくて、うなぎがついて来た」って言うてはるけど、この文を見ると、完全にごんが食べたかったなってことが分かる。 | 50. B だから— |
| 35. B 穴の外の草の葉の上?穴の外って草ばかりやん。草しか置くとこないやん、だから。 | 51. A で、いちいち戻る?兵十に見つかるやん。だから、そこに置くしかなかったん、分かる? |
| 36. A あー。 | 52. B 食べなくなかったから、穴の中入れへんかってん。 |
| 37. C いや、それでもさ。穴の中に入れとけばいいんちゃうん? | 53. A セやセや。草しかないねん。 |
| 38. A はい、それは— | 54. B で、かみ砕いたんは、理由はそれや。 |
| 39. B 穴の中が気持ち悪いから、臭いから— | 154. C ここまで持って来るんやったら、こっちまで入れたほうがいいやん。 |
| 40. A 食べる、食べる必要も、食べる気がなかったから、穴の中に入れられへん。 | 155. A ここに入れるん?食べたくないから入れられへんねん、食べる気がなかったん。 |
| 41. C 食べる気あるやんか、だって、頭、うなぎの頭をかみ砕き、やっ和外して— | 156. B そうそうそうそう。だってな、例えば、冷蔵庫にな、あの例えばな、嫌いな物何?ゴーヤ?ゴーヤでええわ、じゃあゴーヤ— |
| 42. B ちゃうちゃうちゃう、ここにはな、だってな、だってな— | 157. A ゴーヤ嫌い、大嫌い。 |
| 43. A ちゃう、かみ砕かな、取れへんねん。 | 158. B ゴーヤをな、嫌いやったらな、ゴーヤを冷蔵庫に入れるとするやん。けどな、好きな物な、普通入れるやん先に。 |
| 44. B 首に巻き付いたまま離れへんかったから— | 159. C じゃ、ここの、ここの所に— |
| 45. A だから、かみ砕いて、で、外して— | 160. B うん。 |
| 46. B かみ砕いてん。 | 161. C ごんは、なんか自分の好きな物があると思って入ったのに— |
| 47. C ちゃうって、絶対欲しかったんやって。 | 162. A 違うね。 |
| 48. B いや、絶対これやって。 | 163. B 違う、そういう意味じゃない。 |
| 49. A 葉の上に置いたやろ、葉しかないやろ。 | 164. A いたずらをしたかったのです! |
| | 165. B いやだから、例え、例え。今のは例え。ゴーヤな、嫌いやったとすんで— |

166. C うん。	180. A ほかの虫とかがな。うふふ。
167. B ゴーヤあるやん、ゴーヤあったとするやん。冷蔵庫にゴーヤが1本あるとするやん。でな、新しい好きな物買って来たとするやん。	212. C いたずらをしに、太いうなぎをつかみにかかったんやな？
168. A うん。	213. A そやで。それも、逃がしたかってん。
169. B で、ゴーヤ出すやろ？	214. C え？つかんで逃がしたかった？
170. A うん。	215. B そう。
171. B 好きな物じゃないと入れへんやろ？	216. A 違う、つるっと。
172. A うん。	217. C え、じゃあさ、自分は食べたかったわけではなくて—
173. B だから、食べたくないもんも入れへんてことやんか。なんとなく分かる？	218. A そうやで。
174. A 食べたくないもん、食べたくないもんやから—	219. C いたずらだけ？
175. C じゃあもうこの草のところに置いておいたんは、結局全部食べてないのん？	220. B いたずら、そうそうそう。
176. B そう、たぶん。	221. A ずっとそう言ってるやないか。
177. A 食べてないやろ。	222. B いたずらやから、欲しくなかったんや。だから、穴の外に置いてたん。
178. C 腐ったまんま。	223. A いたずらしかするつもりがなかったんや。
179. B たぶんそう。	224. B やっぱりそうよね。
	225. A うん、そうや。

図7 小学校4年生3班の話し合い

3人のこの小集団では、ごんがどうして穴の外の、草の「葉の上に置いたか」、という疑問を巡って、うなぎをとった行為の意図について話し合っている。Cは、うなぎを食べるために盗んだと主張する。それに対してAとBは、いたずらがしたかっただけで、食べるつもりはないと主張する。Aは「食べる気がなかったから、穴の中に入れられへん」「逃がしたかってん」と主張する。Bも、コツd「自分の経験との関連づけによる意味づけ」を用いながら、「冷蔵庫にゴーヤが1本あるとするやん。でな、新しい好きな物買って来たとするやん。」「で、ゴーヤ出すやろ？」「だから、食べたくないもんも入れへんてことやんか。」と主張する。分かりやすいゴーヤの例などを出しながらも、AとBが主張を強く押し切る形で、Cの十分な納得が得られないまま、時間切れとなった。

話し合いの記録を見る限り、一見AとBの主張が正しいように思われる。「ちょいと、いたずらがしたくなったのです。ごんは、びくの中の魚をつかみ出しては、はりきりあみのかかっている所より下手の川の中を目がけて、ぽんぽん投げこみました。〈中略〉ごんは、じれったくなって、頭をびくの中につっこんで、うなぎの頭を口にくわえました。うなぎは、キュッといって、ごんの首へまきつきました。そのとたんに、兵十が、向こうから、『うわあ、ぬすとぎつねめ。』とどなりたてました。」とある。つまり食べるつもりではなく、いたずらをするつもりが、なりゆきでうなぎを穴の外まで持ってきてしまった、という意味で、AとBの主張は正しい。

しかしCが問題としているのは、「ごんは、ほっとして、うなぎの頭をかみくだき、やっ和外して、あなの外の、草の葉の上にのせておきました。」という一文についてである。「のせておきました」に

注目してみる。「のせておきました」と「のせました」との違いを比べてみると、「のせておきました」という補助動詞のついた形には、何かの前段階の用意としてのせるという意味がわかる。何のために、手をつけず、「のせておいた」のだろうか？今はうなぎを食べる気にならないが、念のために、後で食べられるように、「のせておいた」と考えることもできるはずだ。うなぎをもってきてしまった理由は、確かにいたずらのなりゆきで、その時点で食べるつもりはなかった。しかし、結果的にもってきてしまったのだから、食べてしまおう、と考えるのは自然な心の働きである。Cがこの一文を選び、「この文を見ると、完全にごんが食べたかったなということが分かる」と考えたことを、「違うね」と否定することはできない。むしろ耳を傾けるべき意義深い指摘だったといえる。一文から紡ぎ出せる意味を検討し、Cの主張を吟味することで、解釈を広げる可能性があった。

小学校4年生の話し合い記録を分析した結果、コミュニケーションの形の特徴として、発言権の交替の方法を指摘できた。相手が発言している途中で別の学習者が話し始め、声をかぶせて、発言権を奪う形になる。そのため、最後まで言い切る発言が少ない。言いさし表現ではなく、途中で発言を奪われたためである。発言を最後まで聞いてもらえないために、主張を単語で繰り返す形の話し合いとなる。また、自分が発言しようとする、相手の発言に声をかぶせることになるため、自然と声が大きくなる。さらに別の学習者は、それよりも大きな声で話し始める。ついには参加者全員が絶叫するような話し合いになってしまう。

3班のように多くの学習者は、熱心に話し合っていた。議論に参加し、自分の考えを一生懸命伝えようと努力していた。それにもかかわらず、このような特徴をもったコミュニケーションの形となってしまったのは、学習者の学習活動への習熟の段階が省略されたプログラムとなっていたためである。目的を理解し、解釈法を理解し、使いこなすためには、習得の段階の学習が必要である。また、話し合いの手続きや約束事（相手が発言しているときには発言しない、言いさし表現ですまさず最後まで言い切る、同時に発言するのは一人だけ等）を理解し、実践する学習が必要である。小学4年生では、学習活動への習熟のための導入プログラムが不可欠であることがわかった。

そうした中でコツをうまく活用できないものの参加者の合意形成に成功した小集団もあった。7班は「ごんは、うなぎのつぐないに、まず一つ、いいことをしたと思いました。」という一文について、図8のように話し合った。TTは授業補助に入った大学院生の発話を示している。コツを使いこなすことはできていないが、合意形成に成功したグループである。

221. C 「つぐないに、まず一つ、いいことをしたと思いました。」やから、これもまた予想だよ。
 222. A したことはいいけどさ。
 231. A なんで「いいこと」と思ったん。
 232. B これは、いわしを盗んだのに、いいことと思ってるのはおかしいから。
 233. A おかしいね。
 234. CD おかしいね。おかしいね。
 235. B 人のためにぶんどってな、いいことをしたっておかしいやろ。

236. 全員 うふふっ。あはは。
 237. A その人に罪を一
 244. TT じゃあ僕が思ったのは、「まず一つ」をまず消してみようや。
 255. B 抜いたら、これ抜いたら、これを抜くとな。うなぎのつぐないをしてから、いいことをしたのは何回目かわからへん。から、もしかしたら、第2場面からここまでの間に別のことをしてるかもしれへんし。何個目かわからへん。

- | | |
|--|---|
| 256. TT 「まず一つ」ってことは、じゃあ次に、
またいいことするかもしれないんだよね。 | 「まず一つ」なんやろ。うなぎ 1 匹で、5, 6
匹で、毎回。いわしってこんぐらいやろ。で、
それがうなぎこんぐらいやったら、大体あう
で。ぴったしでそれで終わるはずなのに、「ま
ず一つ」。 |
| 257. A だからまず一つ——なんかいいことし
てなきゃいけなかったんや—— | 270. A そや、お母さんが、そのせいで死んだ
と勘違いしてない？ |
| 258. D ああ、ほんまや。まず——次に、次に—— | 271. B あー。 |
| 269. B でもさ、普通に考えたらさ、「うなぎの
つぐない」やったからさ。うなぎは 1 匹でさ、
長いからさ。これくらいが、だいたいうなぎ
の長さやろ。「まず一つ」やからさ、なんで | |

図 8 小学校 4 年生 7 班の話し合い

文字にすると分かりにくいのが、この場面で次のような出来事が起こった。授業補助に入った TT が「まず一つ」という言葉を消してみることで意味がどう変わるかと指導に入る。「まず」とあることで「次」のつぐないもある、と気づいた学習者は疑問を抱く。普通に考えたらうなぎの長さはこれくらい（1 メートル程両手を広げる）で、いわしの長さはこれくらい（20 センチ程広げる）だから、いわし 5, 6 匹でうなぎ 1 匹分のつぐないになってるじゃないか、と B は疑問に思う。B はつぐないをうなぎの弁償と理解しているのだ。すると A が「お母さんが、そのせいで死んだと（ごんは）勘違いしてない？」と事実を差し出す。B はここではじめて、兵十がおっかあにうなぎを食べさせてあげたかったという、兵十のおっかあへの思いやりを邪魔してしまったことへのつぐないだと気づく。うなぎの弁償ではなく、おっかあへの思いへのつぐないだと理解し、「あー」と声をあげる。

この話し合いは深い解釈を導くものではない。むしろ誤った理解に気づいた場面である。しかし、部分の解釈を検討することで、仲間の助けを借りてわかっていなかったことに気づいていく。図 9 は 7 班の学習者の振り返りである。一文から読み取った意味をまとめている。

読解力を育てるために部分の解釈をめぐる対話が大切である。小集団で一文を読むと、はじめ誰もが、一文の意味なんて分かりきったことではないか、と考える。しかし実際に読み取れることを出し合うと、わずか一文であっても、学習者によって解釈が異なることに気づく。明らかな誤読に気づくことがあり、時には無視できない妥当性をもった複数の解釈が屹立することもある。小集団で一文の意味を紡ぎ出す意義がここにある。一人ではたどり着けなかった解釈に仲間の発言を聞くことで到達する。人は、思ってもみなかった考えを聞き、しかも納得できるとき、思わず「あー」と声を漏らす。こうした「あー」体験が、理解を推し進め、読むことの楽しさを感じさせる。

話し合った（意味）をまとめよう	「まず一ついいことをしたと思いましたが」とあるからまた兵十に何かあげる。	「つぐない」とあるから反省している。	「うなぎ」とあるからうなぎのことだけ反省している。	「思いました」とあるから自分ではいいことをしたと思ってるけど兵十はめいわくだった。
-----------------	--------------------------------------	--------------------	---------------------------	---

図 9 小学校 4 年生 7 班の学習者の学習の振り返り

7. 研究の成果と課題

ここまでの考察から明らかになった成果を(1)～(4)で述べ、課題を(5)で述べる。

(1) 解釈を巡る対話を実現するために、小学4年生では話し合い活動に習熟し、中学1年生では解釈法に習熟する段階が必要であるということ

中学3年生、中学1年生、小学4年生において同じプログラムで実験授業を実施したところ、解釈法を理解し、使いこなす程度や話し合いを進める手続きに差が見られた。中学3年生は、第4節の1班のように、10分ほどのミニ・レッスンで解釈法を理解し、使いこなすことができていた。中学1年生では、第5節の4班のように、解釈法の使用に奮闘する小集団もあった。解釈法は、使っていく中で習熟していく面もあるが、習熟度を確認しつつ、取り立てて指導していく必要がある。

小学4年生は、第6節の3班のように、相手が発言している途中で別の学習者が話し始め、声をかぶせて、発言権を奪う形のコミュニケーションも見られた。話し合いの手順については、基本的な約束事（相手が発言しているときには発言しない、言いさし表現ですまさず最後まで言い切る、同時に発言するのは一人だけ等）を共有しなければ、声が次第に大きくなり、同時に複数の学習者が発言し、教室が騒音に包まれることになる。話し合い活動の導入プログラムを実施する必要がある。小集団で一文を読む活動も、あらゆる学習活動と同様に、学習者の活動への習熟と、学習の目的の意識化との段階を踏んだ過程が必要である。

(2) 異議申し立ての成立が対話を促す条件であるということ

第4節の中学3年生の6班の話し合いでは、異議申し立てが、誤読を訂正し、解釈を深める力となっていた。対話とは、ただ参加者が自分の意見を述べ合うことではなく、自分と相手との考えの違いに気づき、質問し、その上で合意を形成していく過程である。異議申し立てが起こるためには、焦点化された話し合いでなければならない。また、参加者は妥当性を検討できる根拠を示さなければならない。中学3年生の成功した対話からは、異議申し立てが対話を促し、解釈を推し進めることが分かった。

(3) 小集団の応答責任が果たされることが対話を促す条件であるということ

異議申し立てや言葉の意味を吟味する活動は、一斉授業でも行われるし、行われるべきである。小集団の特色は、一人ひとりの発言の回数と応答責任性にある。40人の一斉授業と4人の小集団とでは、同じ時間の学習であれば、学習者にとって10倍の発言量の差が出る。それは読解力を養うための10倍の経験の差となる。一斉授業の〈質〉を解釈法等の手立てを用意することで小集団でも保証できれば、学習効果を高めることができる。さらに重要なことは、一斉授業では他の学習者の発言に反応する責任が求められず、聞いているだけの構えとなりやすいが、小集団では面前の仲間の発言を無視したり、聞き流したりすることが許されないという応答責任が生まれる点である。いずれの学年でも、小集団の応答責任性が対話を促し、合意を形成する力となっていた¹⁴⁾。

(4) 対話の中で言葉の意味を吟味することによって、「あー」という納得の声が起こり、楽しさややりがい生まれるということ

対話による探究は、合意に至るとは限らない失敗の可能性を孕んだ活動である。しかし、第5節の中学1年生の4班や3班の話し合いのように、学習者は奮闘しながらも合意を形成していた。「むず過ぎる。大学むずいなあ。これが大学か。」といった発言や「今な、今日の授業では、5時間目が一番楽しいかも。」といった発言が出てきたように、解釈法を用いて言葉の意味を考える活動は、学習者にとって容易な取り組みではないが、やりがいのある取り組みとなる。言葉の意味を吟味する話し合い

は、第6節の小学4年生の7班の話し合いのように、「あー」といった納得を生み、合意を形成できるからである。納得や合意の形成といった成功体験は、学習活動に充実感や達成感をもたらし、学習への楽しみを感じさせる。仲間と協同で解釈を巡る対話を成功させることは、学習意欲を高める働きがあることが分かった。

(5) 小集団で一文を読む学習を継続することで読解力の形成にどのように貢献するのかを明らかにする必要があるということ

小集団で一文を読む学習活動が読解力向上にどの程度貢献するのか、本研究では明らかにできていない。今回の授業では、解釈を交流する手立てを工夫すれば、自然と対話が生まれ、納得を示す「あー」という声が数分おきにどの小集団にもあがることが分かった。また、異議申し立てが起こり、解釈が吟味される中で、解釈を深めるだけでなく、学習の意義を実感させる効果のあることが分かった。小集団で一文を読む学習は、読解力向上の条件を準備する活動だと言える。しかし今回の考察は単発の授業での結果であり、今後は継続的な実施によって学習者の読解力にどのような貢献を果たすのかを検討する必要がある。

注

- 1) 浜本純逸『戦後文学教育方法論史』明治図書、1978年
山元隆春『文学教育基礎論の構築』溪水社、2005年
- 2) 田近洵一『戦後国語教育問題史』大修館書店、1991年
- 3) 寺田守「読むという行為を促す小集団討議の条件」中四国教育学会編『教育学研究紀要』第49巻、2003年、pp.495-500.
Daniels, Harvey. *Literature Circles: Voice and Choice in the Student-Centered Classroom*. York, ME: Stenhouse, 1994.
Raphael, Taffy E., Laura S. Pardo, Kathy Highfield. *Book Club: A Literature-Based Curriculum*, 2nd edition. Lawrence, MA: Small Planet Communications, 2002.
- 4) 有元秀文『読解力が飛躍的に向上するブッククラブの実践入門』明治図書、2010年
吉田新一郎『「読む力」はこうしてつける』新評論、2010年
- 5) 松本修『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社、2006年
- 6) 松本修「読みの交流を促す〈問い〉の5つの要件の検討」『国語科教育』第70集、2011年、pp.84-91.
- 7) 佐藤佐敏「解釈する力を高める話し合い」『国語科教育』第69集、2011年、pp.11-18.
- 8) 西林克彦『「わかる」のしくみ』新曜社、1997年
西林克彦『わかったつもり』光文社、2005年
- 9) 寺田守、福重浩之「小集団で一文を読む文学教材の学習指導の研究」第118回全国大学国語教育学会東京大会自由研究発表、2010年
寺田守『読むという行為を推進する力』溪水社、2012年1月、pp.81-87.
寺田守編著『文学教材の解釈』京都教育大学国語教育研究会、2011年3月
寺田守編著『文学教材の解釈 2012』京都教育大学国語教育研究会、2012年10月
(<http://kyoushien.kyokyo-u.ac.jp/kokugo.htm>)

- 10) 国広哲弥『意味論の方法』大修館書店, 1982 年
国広哲弥『構造的意味論』三省堂, 1967 年
- 11) 鳥山敏子『イメージをさぐる』太郎次郎社, 1985 年
渡辺貴裕「〈なる〉活動はいかにして文学作品への理解の深まりをもたらすか—鳥山敏子の実践記録を手がかりに—」『国語科教育』第 64 集, 2008 年, pp.19-26.
- 12) 宮崎清孝, 上野直樹『視点』東京大学出版会, 1985 年
- 13) 寺田守「学習者の読むという行為を推進する力とは何か」『国語科教育』第 51 集, 2002 年, pp.42-49.
寺田守「読むことの授業における類似性に基づいた推論の検討—小学校低学年の授業の考察を中心に—」京都教育大学国文学会編『国文学会誌』第 36 号, 2010 年, pp.25-38.
- 14) 寺田守「読むことの学習における小集団討議の役割」『広島大学教育学研究科紀要』広島大学大学院教育学研究科, 第 52 号第 2 部, 2003 年, pp.79-88.