

集団で読みを深める文学的文章の学習指導
—中学校第1学年『花曇りの向こう』を事例として—

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 授業力高度化コース
156004 圓月星子

集団で読みを深める文学的文章の学習指導

－中学校第1学年『花曇りの向こう』を事例として－

圓月星子

授業力高度化コース

要約：国語科の文学的文章の学習において、他者との対話は読みの認識を拡充・深化させる機能をもつ。しかし話し合い活動は安易な形態の設定だけでは学習者の思考の深まりに結びつかず、ただ単に表層的な結論をまとめるだけになってしまう。この課題においてバーコヴィッツは対話内容を深めるためには主題の論じ方を論じる言葉、トランザクション（交流的発話）が対話の中に多くあることが重要であると述べている。本論文においてはこのトランザクションを①対話の基盤づくりの対話表現、②類別の対話表現、③対立の対話表現の3つの役割ごとに分類し、授業実践で行った話し合い活動の記録と照らし合わせ、対話の深まる過程について分析する。そして、それらの対話表現がどのように対話の中にあれば質の高い対話となり、学習者の思考の深まりに繋がるのかについて考察する。

キーワード：対話 文学的文章 話し合い指導 読みの拡充・深化

トランザクション（交流的発話）

1. はじめに

現代社会は「知識基盤社会」と呼ばれ、政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として、新しい知識・情報・技術が飛躍的に重要性を増す時代である。このような知識基盤社会化やグローバル化する現代の状況において、異なる文化や文明との共存や国際協力など、他者とより良く関わる能力や資質が求められている。

学校教育法第30条第2項には学力の3つの要素として「基礎的な知識及び技能」「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力その他の能力」「主体的に学習に取り組む態度」が示されており、これらをバランスよく育むことが記されている。これに向かって習得・活用・探究という学習過程の中で、学級やグループでの発表、話し合い活動が重視される。文部科学省・国立教育政策研究所による「平成27年度全国学力・学習状況調査の結果（概要）」によると、中学校国語科においては伝えたい事実や事柄について自分の考えを表したり、文章・資料から必要な情報を取り出したりすることはよくできている。その一方で、

判断の根拠や理由を示して自分の考えを具体的にまとめて述べる点に課題があると指摘されている。

論者は、「教職専門実習」において「他者との関わりの中で文学的文章の読みを深める授業」を目指して実践に取り組んだ。本論では、他者との意見交流の中で読みを深める学習指導のあり方について考察を深めていきたい。

2. 話し合い活動について

2.1 話し合い活動の意義

話し合い活動の意義は、自分の認識や見解を拡充・深化させることにありと考えられる。これについて山元悦子（2016）は、以下のように述べている。

なぜ、対話や話し合いが必要なのか。それは、自分の中の漠想が言葉の形になるのは、相手に向かって話そうとする時だからである。そして、同じ課題について考えている他者の言葉が契機となって自分の漠想に形が与えられるからである。さらに値打ちが認められるのは、問題になっている事柄について何も考えが思いつけないで困っている児童が、他者の言葉をきいて、「あ、そうそう」と考えをもらい合えるからである。

このように自己内で漠然としている認識や見解について、他者意識をもって言語化しようとする時に思考は整理される。また、その思考の整理にあたっては、時に他者の発する言葉が契機となることもあるし、思考の基盤となる認識・見解が持てない場合には他者の言葉を聞くことが有効となる。したがって、学習の得意な生徒と苦手な生徒が混在するグループの中で話し合い活動をすることは、各個人の認識や見解を深化・拡充させるために有意義なものである。

2.2 話し合い活動の課題

学級集団において話し合い活動を行うことは個々の認識を深化・拡充するという点において意義深い。しかしそこには利点だけでなく課題も付随しがちである。

富山哲也（2016）はグループ学習の利点について、一斉形態と比較して生徒が学習活動に参加しやすくなることから、学習意欲を高めることや理解・認識を深めることに繋がることを挙げている。その一方、以下の4点の課題について指摘している。

- 学習に時間がかかる。
- 学習者である子どもの姿が一見活発になるため教師が安心してしまう。
- グループ内の特定の子どもの依存してしまうことがある。
- 特にグループごとに取り組む内容が異なる場合、個々の子どもの学習状況を捉えるのが難しくなる。

また上記の課題 2 つめに通じることとして、交流により考えを深めたりアイデアをまとめたりする過程が淡白で、結論も表層的なものに終わる状況に陥りがちであることを河野順子（2016）は指摘している。河野はグループ学習が直面する課題として、子ども同士で話し合いはしているけれども一向に考えが深まらない場合があると述べている。

そこで、本論ではグループで考えを深めようとしても、思考が深まらないままになるという課題に注目し、この課題を克服するためにはどのような手立てが考えられるかを明らかにする。

2.3 課題に対する打開策

話し合い活動において思考を深めるためには、有意義な対話、言い換えれば学習者の対話の技法が必要である。ここでは有意義な対話のために必要な対話の技法及びその指導の在り方について考察する。

2.3.1 メタ対話表現

バーコヴィッツ（1985）は主題の論じ方を論じる言葉をトランザクション（交流的発話）と呼び、これが多いほど対話内容の深まりが見られると述べた。バーコヴィッツは 18 種のトランザクション的発話リストを作成し、同じ道徳判断課題をいくつかのペアに論じさせた結果、これらの発話が多く使われているほど道徳性の高まりがあることを明らかにした。

バーコヴィッツの作成した 18 のトランザクションの発話リストを、後掲のように①対話の基盤づくりのための発話、②内容を類別する発話、③意見の対立を示す発話の 3 つに分類した。これらのうち、①対話の基盤づくりのための発話は互いの意見内容への認識を共有するためのものである。自分自身の伝えたい内容が正しく相手に伝わっているかを確認したり、相手の意見を問い直して確認したりすることは、後に意見の内容を類別し、対立関係を判断するための前段階として必要である。

さらに対話を深める役割を果たすものが②類別と③対立の表現であると考えられる。なぜなら、対話の深まりというのは自分の意見が相手と意見が異なることを自覚したり、その共通点・相違点を探そうとしたりするときに現れるものだからである。

バーコヴィッツ（1983）のトランザクショナル発話リスト

基盤づくりの 対話表現	1. 相手の理解を確認する（「私の言いたいこと分かった？」） 2. 自分の言いたいことを明確にする（「いやそうではなくて、僕の言いたいことは…」） 3. 洗練した形で言い直す（「僕はもっとわかりやすく言わないといけないなあ」） 4. 相手の言葉を言い換える（「あなたの主張はこんな風に言い換えてもいい？」） 5. 相手の言いたいことを補う（「あなたはこういうことを言いたかったのかしら」） 6. 相手の根拠を問う（「どうしてそう言えるの。理由はなに？」）
類別の対話表現	7. 二人の意見の統合の可能性を表現する （「あなたと私の考えはこうすれば共に生かせると思うよ」） 8. 二人の考えの共通性を表現する （「〇〇したほうがよいという点では、同じ意見でしょ」） 9. 同意、不同意点を明確にする（「お小遣いについては認めるけど、門限はだめよ」） 10. 比較して批判する（「僕はデータで裏づけているのに、君のは単なる…」） 11. 相手の言葉を拡大して自説との違いを強調する （「君の考えを進めるとこういうことになるけどいいの」）
対立の対話表現	12. 自分の意見を他と比べて差別化する （「君が考えているようなことを言いたいのではない」） 13. 相手の言葉を拡大解釈してみる （「君の考えだと結局戦争も認めることになってしまう」） 14. 言い換えによって相手の弱点を浮かび上がらせる （「それは、場合によっては体罰も必要だということ？」） 15. 相手の矛盾をつく（「それは論理的な一貫性に欠けるな」） 16. 相手の理由づけを批判する（「あなたの理由だとそういう結論にならないのでは」） 17. 相手の考えと対立する考えを持ち出す （「あなたと反対のことを言う人もいるけどどう思う？」） 18. 互いの考えを併置して違いを際立たせる （「僕の考えは〇〇、君の考えは××ということだね」）

2.3.2 理由づけの対話表現

前述の発話リストの 6. にもあるように、対話において自分の意見を主張したり、相手の意見をより確かに理解したりするためには「根拠」をはっきりさせることが重要である。

これについて、河野順子（2016）は集団での話し合いを深めるためには、「理由づけの質をどう高めればよいかが大きな課題である」ことを教師が自覚する必要があると述べている。河野は学習者の読みが深まらない原因として、「文章をなんとなく読んでいる」ことを挙げ、その打開策として「根拠—理由づけ—主張」の 3 点セットを思考ツールとして用いた授業の取り組みを提案している。

これと似たものとして、藤森裕治（2007）は「バタフライ・マップ」という思考ツールを用いて文学的文章の読解におけるテーマ、自分の〈読み〉、根拠、理由を示すことを重視した授

業を提案している。

河野と藤森に共通する考え方として、自分自身の読みを主張するために必要な本文中の表現（根拠）及び、読みに向けての理由づけを重視するという点が挙げられる。話し合い活動において、このように本文の表現という事実を根拠とした読みを習慣づけることが重要である。

2.3.3 系統的な話し合い指導

対話を深めるために必要な対話表現、及び根拠の提示と理由づけの重要性について述べてきた。それに加えてより良い対話を目指すためにはそういった対話表現の「型」を中学校国語科において系統的に指導することも不可欠であると若木常佳（2001）は指摘する。若木は、話し合い指導において必要なものは指導の系統性と教師の分析的な視点であると述べる。話し合いの場が数人の優れた学習者に助けられ、導かれて意見をまとめるだけの場とならないために、対話の技能を「対話準備期」「対話学習期」「対話充実期」「対話発展期」の4つの段階期に分類して、それぞれの段階における教師の指導の在り方について述べている。

初めの「対話準備期」においては、話し合い活動における目標を設定し、学習者の実態と比較して課題を可視化させる段階である。続いての「対話学習期」はコミュニケーションにおける「話し手と聞き手」の役割を知る段階である。課題の多い対話例から理想的な対話例の見本を順に提示し、さらに学習者自身の実態と比較させることで「対話準備期」よりも具体的に学習者に自身の課題を実感させる段階である。そして「対話充実期」及び「対話発展期」ではより良い対話のための技能の伸長を目指す。「充実期」と「発展期」の違いは対話技能の伸長をペアでの活動の中で図るか、複数名のグループ活動の中で図るかの違いである。ここで対話の基本となる発言の「型」を指導する。それぞれの学習者の課題に合わせて目指すべき目標を設定し、その目標を達成するために必要な対話表現を提示して指導することが必要な段階である。このように、学習者の対話技能の段階に応じて系統的に話し合い指導を行う必要性を若木は指摘している。

特に先述の「メタ対話表現」（トランザクション）を指導するにあたっては、若木の述べるように指導内容の系統性が不可欠である。話し合い指導においては学習者の学年や対話技能の段階に応じて必要な対話表現を抽出し、目標として指導することが重要である。

3. 授業分析

本章では、「教職専門実習Ⅱ」で行った中学1年の小説単元「花曇りの向こう」の授業実践

を取り上げ、授業での話し合いの様子を分析し、対話が深まる過程について考察する。

3.1 授業の実際

『花曇りの向こう』（瀬尾まいこ）の梗概は以下の通りである。

新中学一年生の主人公、「僕（宮下明生）」は4月当初の新しい環境に上手く馴染めず、沈んだ気持ちで日々を過ごしている。しかし一緒に暮らしている、「僕」とは真逆で快活な性格である「ばあちゃん」に励まされたり、同じクラスの、どこことなく気弱で話下手なところが「僕」と似ている「川口君」とどこか話したりすることで少しずつ自分のアイデンティティをつかみ始める。そして校外学習の前日に「川口君」に話しかけられたことをきっかけに二人の共通点を発見し、いつもより長く会話を続けることができた帰り道、花曇りの空を見上げてこれからの未来へ前向きな希望を感じるようになる。

本作品を用いて授業を実施するにあたり、以下のような単元計画を設定した。計画段階では第4時までの予定であったが、学習者から『ばあちゃん』だけでなく、『川口君』も主人公の変化に対して重要な役割を担っているのではないかと、という問いが発せられた。これを受けて、点線で示している第5時を追加した。

【単元計画】

時次	指導項目	学習活動
第1時	作品の全体像・基本情報をとらえる	◎通読 ・場面転換に注目しながら本文全体を読む。 ◎場面構成の把握 ・「時」「人」「場」に着目し、作品内を4つの場面に分類してノートにまとめる。
第2時	「僕」の心情変化の読解	◎「僕」の心情が大きく変化している場面を考える ・作品冒頭と終末を比較して、「僕」の気持ちにどのような変化があったかを考える。 ・心情が変化するきっかけとなる場面を探し、そう考えた根拠と併せて発表する。
第3時	「ばあちゃん」の役割についての読解（話し合い活動）	◎「ばあちゃん」の形象を読み取り、その役割について考える。 ・「ばあちゃん」の言動に注目し、主人公に与えた影響について学級全体で意見交流をする。
第4時	「梅干し」の役割についての読解	◎「梅干し」の味が変化したことの原因を考える。 ・作品冒頭では「すっぱい」味であったものが終末では「あますっぱい」と表現されている理由について学習班、学級全体で意見交流をしながら考える。
第5時	対役についての議論	◎本作品における対役が「ばあちゃん」であるか「川口君」であるかという2つの立場に分かれて議論をする。 ・対役の条件を設定し、どちらの人物がより主人公の変化に対して重要な人物であるかを考える。

第5時においては学習者から挙げた「川口君」の役割に関する疑問について考えさせるに
あたり、「ばあちゃん」と比較して考えるよう学習目標を提示した。そして「川口君」と「ば
あちゃん」を対比させるために「どちらのほうが対役といえるか」という議題を設定した。そ
の議論にあたって対役の条件として①主人公の心情変化に働きかける人物、②主人公と対照的
な人物の2つを提示し、個人で考え、グループで意見交流をし、そして学級全体で議論をした。

3.2 第3時の話し合い分析

主人公の変化としては、新しい環境で周囲の人間と上手く関われない「僕」がクラスメイト
の「川口君」と共感できる部分を発見し、たどたどしく、ぎこちなくではありながらも今後の
友人関係を期待させる会話ができるようになるということである。この主人公の変化について
読み取らせるにあたって、論者は他の登場人物との関わりに注目させようと意図した。¹

中でも、主人公の変化を促す意図をもって行動している存在として「ばあちゃん」に注目さ
せるために第3時において話し合い活動の時間を設定した。「ばあちゃん」は「僕」の祖母で
あり、性格や考え方が真逆な存在として描かれている。「僕」の悩みや苛立ちを重く受け止め
ずに軽く受け流し、それとなく「大人である自分でさえ楽しい時間を過ごすためには、自ら努
めて機会を作っていること」を孫に伝えようとする。孫への思いやりを感じさせる人物である。
このような「ばあちゃん」の言動は一読しただけでは「僕」に影響を与えたと気がつきにくい
が、描写を細かく抜き出し、意見を交流しながらその行動の意図や理由を多角的に考えさせよ
うとした。この第3時の話し合い活動の際の逐語録、グループでまとめたホワイトボード及び
生徒のノートを手がかりとして学習者の話し合いの様相について分析する。

【第3時の授業展開】

- (1) 目標提示：『ばあちゃん』はどんな人物であるか考えよう
- (2) 個人思考：ノートに「ばあちゃん」の人物像を箇条書きする。
- (3) 意見交流：3～4名のグループでノートに書いた内容についてホワイトボードを用いて交流する。
- (4) 意見交流：学級全体でグループの意見を発表・交流する。
- (5) まとめ：それぞれの発表で挙げた内容から重複しているものに注目して「ばあちゃん」の「性格」と
「主人公への関わり」を中心にまとめる。

¹ 理論背景としてはグレッサー（Graessaer）による、物語を構成している出来事についての原因と結果を推
論することで物語世界の全体像を掴もうとする「因果分析（causal analysis）」の手法、及び鶴田清司（1996）
の「読みの技術」のうち登場人物同士を比較してその形象を読む「対比読み」を参考とした。

〈不完全な話し合い例〉

A 班では授業展開の (2) 個人思考から (3) グループでの意見交流を経ても読みが広がったり深まったりした様子が見られなかった。以下の例 1 はグループ学習前の (2) 個人思考の段階での一人の生徒（以後生徒 A）のノートである。

（「…アルファベット」、「ゴシック体」は論者による。以下同様）

例 1 グループ学習前の生徒 A のノート

☆『ばあちゃん』はどんな人物であるか考えよう

- ・ パッチワークやフラダンスが趣味で、明るく、活発な性格 …a
 - ・ 梅干しが好きで、明生に事あるごとに食べさせようとする。…b
 - ・ 梅干しで明生の問題がなおっている。 …c
 - ・ 明生のことを陰ながら応援してくれている。 …d
 - ・ 自分と比べて明生を励ましているつもり。 …e
- （→明生は無神経に感じている）
- ・ 川口君と同様、関西弁を話す。 …f
- （→明生は標準語）

例 2 A 班でまとめられたホワイトボード

☆ばあちゃん

- ・ ノリがいい …a
- ・ 自分と比べる …e
- ・ 梅干しでなおっている …c
- ・ 関西人 …f

このように、学習者 A は (2) 個人思考の段階で「ばあちゃん」について、主人公の「明生」だけでなく「川口君」まで比較しながら読むことができています。しかし、(3) 意見交流の際の A 班がまとめたホワイトボードが以下の例 2 である。例 1 と例 2 を比較すれば、グループでの意見交流の際に学習者 A の意見の大部分が削られてしまったことがわかる。例えば学習者 A が挙げた意見のうち、b・d の意見は取り上げられていない。さらに細かく見ると、b～f に見られるような他の登場人物と比較させる視点や、d・e の太字で示したような、本文に直接描かれていない「ばあちゃん」の意図の推測も削られていることがわかる。

このように、話し合い活動においては個人での優れた読みが必ずしもグループ全体での読みの認識の広がりや深まりに繋がるわけではない。

〈読みが広がった話し合い例〉

一方、B 班は授業展開の (2) 個人思考から (3) グループでの意見交流を経て、学習者の読みの広がった様子が見られたグループである。この B 班の話し合いの様子を分析するにあたり、グループの個人の学習傾向を以下に示した。

A (女子)	国語の授業に積極的に取り組む。 普段から読書量が多いこともあり、他人と違う意見を言ったり、意見をまとめたりする発言が多い。
B (女子)	国語の授業に積極的に取り組む。 自分の意見をハッキリと主張するが、発言していない子への声かけも多い。
C (女子)	国語の授業に対して真面目に取り組む。AやBほど「自分の読み」を主張することはないが、本文にある表現を抜き出したことについては積極的に発言できる。 ホワイトボードの書記を担当することが多く、みんなの意見を聞き返し、根拠を問うこともある。
D (男子)	国語の授業に対して真面目に取り組む。他の女子が積極的に意見交流をする中に入り込めない様子が見られる。発言量、ノートの記述量ともにあまり多くはないが、挙げた意見についてはきちんと書き写す姿勢がみられる。

以下はB班の(3)グループでの意見交流の際の逐語録である。(傍線は論者による)

【グループ話し合い活動の一場面】

- (1) A:「教科書のどこに線引いた？」
- (2) B:「梅干し。」
- (3) A:「引いたわ。」
- (4) C:「どこって聞いてんねん。P27の15行目、13行目らへん？」
- (5) B:「それぞれ。ばあちゃん、梅干しめっちゃ推すよな。」
- (6) A:「なんだかんだ明生も好きやしな。絶対明生、影響受けてそう。」
- (7) B:「Dくんは？」
- (8) D:「P27の6・7行目。フラダンスとパッチワークってところ。」
- (9) C:「おばあちゃん多趣味よな。特にフラダンスとかアクティブ！」
- (10) A:「しかも、次のところでさ、『勢いよくみそ汁を飲んだ』ってあるで。なかなか強いわ。」
- (11) D:「これって、ホワイトボードに書かなあかんねやんな」
- (12) C:「書こう。何から書けばいい？みんなのノート見せて。」
(お互いのノートを見合う)
- (Cがほかの学習者のノートにある単語を拾ってホワイトボードに書き込む。)
- (13) B:「みんな、『明るい』と『優しい』は書いてるな。」
- (14) A:「思うやろ。フラダンスとパッチワークやってるし、励まし方明るいで。」
- (15) B:「明生と違って、関西弁なのが余計に明るい、陽気な感じがする。」
- (16) C:「Dくんも関西弁って書いてる。」
- (17) D:「関西弁っていうか、関西人って書いた。」
- (18) C:「ああ、ごめん。関西人やった。」
- (19) A:「関西弁喋ってるし、関西人やな。明生と違って、って言うなら、もうなんなら性格全般が明生と真逆じゃない？」
- (20) B:「明生、めっちゃ暗いよな。かわいそう。」
- (21) A:「ばあちゃんはさ、明るくて、陽気で、楽しくて、ポジティブで、優しくて、活発な人やん。明生とは大違い。」
- (22) C:「そういえば、うちも『優しい』って書いたけど、どこが、っていうかどういところが優しい？」
- (23) B:「全体を通しての雰囲気、明生に対して優しいやん？」
- (24) A:「どこがって聞いてんねん。私はばあちゃん、明生のことを気にかけてるなあと思った。まず一番最

初から『どないしたんや』って聞いてくれてるし。あとは…梅干しもくれる。」

(25) B: (D)のノートを覗き込みながら)「Dくんも『優しい』って書いてる。なんで?」

(26) D:「最後のほう、P30 であちゃん、お金くれてる。」

(27) C:「確かに。お金くれるのは優しい人や。しかもその後に『気をつけてな』って見送ってくれてる。」

(28) A:「お知らせ見ながらやけどな。でもまあ、見送ってくれてるのは間違いない。」

(29) B:「ばあちゃんは明るい、優しいって書いてこう。」

(30) C:「明生は…弱い?」

(31) A:「弱い、はやめてあげよう。気弱、くらいで。」

この話し合いの記録から、学習者の「根拠」を問う発言が多いことがわかる。根拠を問う発言として該当するものを太字で示したがこれらの発言は挙げた意見に対して根拠となる「理由付け」をしようとする内容であることが読み取れる。

また、網掛けで示した発言(6)や(15)、(19)では「ばあちゃん」の形象を読むにあたって「明生(僕)」と「対立」させる視点で読んでいることがわかる。これらのように、人物形象を読むにあたって他の登場人物と対立させてその特徴を捉えようとする発話が個人での読みにどのように影響するのかを以下に示した。

この話し合いの前後の学習者Cのノートが例3、話し合いを通じてまとめたホワイトボードが例4である。

例3 (左) グループ学習前(②段階)の学習者Cのノート (右) グループ学習後の学習者Cのノート

☆『ばあちゃん』はどんな人物であるか考えよう ・ 明るい …a ・ 優しい …b ・ フラダンスとパッチワークをしている …c ・ ポジティブ …d	☆『ばあちゃん』はどんな人物であるか考えよう ・ 明るい …a ・ 優しい …b ・ フラダンスとパッチワークをしている …c ・ ポジティブ …d ・ 梅干しが好き→明生にすすめる …e ・ 関西弁→関西人 …f ・ 明生と反対の性格 …g
---	--

例4 B班でまとめられたホワイトボード

ばあちゃんについて ・ 明るい性格(陽気) ・ 梅干し大好き ・ 関西弁 ・ 楽しい ・ フラダンスとパッチワークやってる ・ ポジティブ ・ 優しい ・ 活発 ・ 関西人 ・ 明生と反対の性格
--

例3を比較すると、学習者Cは個人で思考した際にはa～dの記述のみであったのが、グループでの話し合いを通じてe・f・gの記述と矢印を付け加えている。ここでは、この付け加えられたe・f・gの記述に注目して分析をする。

eは話し合いの中の逐語録での発言(1)～(6)を受けて付け加えられたものである。特に発言(4)は学習者C自身によるテキスト内の根拠を問う内容である。このように根拠を問うことで、その読みが他者も納得できるような客観的な理由づけを背景とした内容であるのかどうかを吟味することができる。

同様にfは発言(15)～(19)から、gは発言(19)、(21)からそれぞれ付け加えられたものであることがわかる。これらのうち、特に発言(15)、(19)は「明生」と対比させる読みの視点での発言である。これは、鶴田清司(1996)が重視する、作品内の登場人物を対比的に分析して読む「読みの技術」である。鶴田は文学的文章において登場人物の像をとらえることに関して、「小説や戯曲などの場合、対立する勢力(人物)間の矛盾や葛藤を中心にしてストーリーが展開していくことが多い。当然、人物を対比的にとらえることが基本的な読み方(技術)として重要になる。これによって、作品の中の人物関係や人物像が明確になるとともに、作品の構造や主題が一層浮かび上がってくるのである。」と述べている。それと同時に、対比表現の特性について「ことばの意味がいちばん見えやすいかたちであらわれる」とし、これを利用して作者は人物を描き出していくことから、「テキスト内の語句・表現を対比的にとらえることはきわめて有効範囲の広い分析方法と言える」とも述べている。授業実践においてもこのように登場人物同士を対比させることで作品中の人間関係を明確にしたり、「ばあちゃん」という人物について新たな視点でとらえたりすることができた。

4. 成果と課題

授業実践を分析した結果、集団での話し合い活動において読みを広げたり深めたりするためには、メタ対話表現(トランザクション)が重要な役割を果たすことがわかった。授業実践においては、相手の意見の根拠を問う発話や互いの意見内容の共通点・相違点を示す類別、対立の発話があることで話し合いの広がり、深まりが生まれた。

このメタ対話発言がなければ授業実践のA班のように、個人で考えた読みの内容をせっかく集団で交流しても読みの幅が縮小してしまうという状況が起こり得る。なぜなら、ただ単にそれぞれの意見を出し合うだけでは、その中から根拠を問うたり、意見の内容を吟味したりしなくなるからである。そうならないために、話し合い指導においては優れた対話表現の型を学習

者に示すことが有効である。教師は対象となる学習者の学習段階や学年に合わせて目指すべき対話の姿を提示し、そのために必要な対話表現を抽出してそれを用いることができるように話し合い活動を指導する必要がある。

【引用文献】

- ・ 佐藤公治『認知心理学からみた読みの世界－対話と協同的学習をめざして－』
(北大路書房・1996年)
- ・ 富山哲也「子どもが主体的・協働的に学ぶグループ学習とは グループ学習を見直す視点－
企画特別部会「論点整理」を参考に－」(明治図書『教育科学国語教育』2016年1月号)
- ・ 山本悦子「子どもが主体的・協働的に学ぶグループ学習とは
確かな学力を育てるグループ学習」(明治図書『教育科学国語教育』2016年1月号)

【参考文献】

- ・ Marvin W. Berkowitz and John C. Gibbs : *Merrill-Palmer Quarterly* Vol. 29, No. 4
(October 1983), pp. 399-410
- ・ 藤森裕治『バタフライ・マップ法－文学で育てる“美”の論理力』(東洋館出版社・2007年)
- ・ 河野順子「「読むこと」の授業でのグループ学習でのポイント「根拠－理由づけ－主張」の
三点セットを用いた交流」(明治図書『教育科学国語教育』2016年1月号)
- ・ 鶴田清司『言語技術教育としての文学教材の指導』(明治図書・1996年)
- ・ 若木常佳『話し合う力を育てる授業の実際－系統性を意識した三年間－』(溪水社・2001年)