

「読むこと」の指導における有効な言語活動の研究

―リテラチャーサークルの手法を用いて―

千葉県立〇〇高等学校 〇〇 〇〇 (国語)

一 はじめに

本校の生徒は、どの授業においても指導者の話を静かに聞き、きれいにノートをまとめている。しかし、その姿は、授業の学習内容に積極的に向き合って思考を深めることよりも、板書をノートに書き写すことに力点を置いているように感じられる。また、授業中の発問に対しても、すぐに答えが思い付かなければそこで思考することをやめてしまい、いわゆる「正解」が発表されるまで待っている姿が見受けられる。授業に対して生徒が主体的に学習に取り組んでいるようには見えない。

このことは、国語の授業においても同様である。「読むこと」の学習において文学的な文章を取り上げたときも、どこかに一つの「正解」があつて、それを覚えることが学習だと捉えているように思われる。もしそうならば、生徒は、文章を読み味わうことはできず、文章を的確に理解することもできない。「思考力や想像力を伸ばし、心情を豊かに」(「高等学校学習指導要領」国語の目標)することも困難である。

今までもこのような生徒の受け身の学習姿勢を改善しようと、授業中に生徒に考えさせる時間を設けるなど指導方法を工夫し、学習に対して主体的に取り組ませようとしてきた。しかし、いずれも十分な効果が得られたとは言い難い。

「高等学校学習指導要領」の総則では、「言語活動の充実」について述べられている。そこで、言語活動の在り方を見直し、活性化した学習環境を作り、生徒の受け身の姿勢を変えたいと考えた。本研究では、「読むこと」に焦点を当て、生徒に文章を読む楽しさを味わわせながら、生徒が主体的に文章の読みを深化させ、読む能力を高めることのできる言語活動を模索する。

二 研究仮説

(一) 生徒アンケート

《アンケート対象》一学年 一クラス(三十九名)

質問1 あなたは授業中に、自分の考えを文章でまとめることを指示された場合、どの段階でノートなどに記入することが多いですか。

- ① 自分でやってみようと指示されたとき 24名
- ② 友人が発言したとき 7名
- ③ 指導者が発言を評価をしたとき 5名
- ④ その他 3名

質問2 質問1で②③④と答えた人に質問します。それはなぜですか。(複数回答可)

- ① 学習する意欲がないから。 0名
 - ② 質問の意味が分からないから。 0名
 - ③ 質問の意味が分かっても、全く答えが分からないから。 3名
 - ④ 漠然と答えを思い浮かべても、どのように表現すれば良いか分からないから。 7名
 - ⑤ 自信がないことを書いて、間違えるのが嫌だから。 2名
 - ⑥ 考えるのが面倒くさいから。 1名
 - ⑦ どうせ先生が正解を言ってくれるから。 0名
 - ⑧ その他 5名
- 質問3 自分の考えを文章でまとめることと、与えられた複数の表現の中から同趣旨の表現を探すことでは、どちらが得意ですか。
- ① 自分の考えを文章でまとめること 0名
 - ② 同趣旨の表現を探すこと 34名
 - ③ どちらでもない 5名

○ ②を回答した理由（自由記述）

- ・時間をかけずに探せるから。
- ・探すだけの方が楽だから。
- ・ヒントが出されている気がするから。
- ・何となくしか分からなくても同趣旨の表現なら探せる。

（二）アンケート結果の分析

「はじめに」で述べた生徒の受け身の学習態度について、生徒自身はどのように意識しているかを調査した。

まず、自分の考えを書くことに対する生徒の意識を質問1で調査した。結果は、指示されてすぐに活動していると回答した生徒が二十四名いた。

質問2では、すぐに学習活動にとりかかれな理由を調査した。この理由を明らかにし、それを克服させることが生徒の学習態度の改善につながると考えたからである。「学習意欲がわかないから」「先生が正解を言ってくれるから」という回答が多いと予想していたが、そのような回答は見られなかった。「質問の意味は分かるが、全く答えが分からない」が三名、「漠然と答えを思い浮かべても、どのように表現すれば良いかわからない」が七名いた。

質問3については、日頃の授業の様子から、生徒が自らの考えをまとめることに対して苦手意識を持っているように感じていたので調査した。その結果、予想どおり自分の考えを文章でまとめることを苦手としていることが明確になった。その理由を分析すると次の二つのことが分かる。一つは「時間をかけずに探せるから」「探すだけの方が楽だから」という回答が多いことから、できるだけ思考せずに最短で「正解」にたどり着きたいと考える傾向が強いということである。もう一つは、「ヒントが出されている気がするから」「何となくしか分からなくても同趣旨の表現なら探せる」という回答が複数あることから、生徒は考えをまとめられない状態の中、手掛かりを求めているということである。

この調査から、学習態度が受け身であるように見えた生徒は、考えようとしても、漠然と思い浮かべた考えをどのように整理し適切に表現してよいか分からず立ち止まっていたことが明らかになった。考える方法を思い

付かず途方に暮れていた生徒には、それを克服させるための手掛かりとなる仕掛けや働きかけが必要である。

（三）研究仮説

アンケート結果の分析を踏まえ、生徒が考える手掛かりを得ながら、自ら読みを深められるよう、他の意見との交流をする話し合いを言語活動に取り入れることとした。この活動を通して、一人では考えを進められなかったり、考えがまとまらなかったりする生徒は自分の考えを整理することができ、初めから考えが持てたと感じている生徒も自己の考えを見直したり再確認したりして、より深い考えを持つことができる。そこで、授業の中で活発な話し合いが行われるような言語活動として、リテラチャーサークルの手法を取り入れることとした。

リテラチャーサークルは、一九九〇年代からアメリカで盛んになった少数で行う学習者主導型のディスカッションタイプの読書指導法である。日本には、足立幸子氏により「アニメシオンの『不足状況』を補う新しい読書指導の方法を提案する」として、ハーベイ・ダニエルズ氏のリテラチャーサークルが紹介された。

ダニエルズ氏のリテラチャーサークルは、氏の読書方略に基づいて作られている。この方略とは「①読んだことを何かに結びつけること」「②疑問をもつこと」「③目に見えるように思い浮かべること」「④推論すること」「⑤重要なことは何かをとらえること」「⑥統合すること」の六つである。この方略に基づいて考案された役割を子どもたちが持つてリテラチャーサークルを行っていくのである。（足立幸子「リテラチャー・サークルアメリカの公立学校のディスカッション・グループによる読書指導方法」『山形大学教育実践研究』二〇〇四）

現在日本では、学校図書館活動の中で導入される事例が見られる。

【リテラチャーサークルの手順例】

リテラチャー・サークルは、三〜五人のグループで同じ本を読んで話し合う活動です。自分の読みを仲間に伝え、友だちの読みを聞くことを繰り返すことによって自然に上手な読み方、伝え方ができるようになると考えられています。下記のような流れで行います。

① 提示された本の中から、読みたい本を選ぶ。ただし、これまでに読んだことのない本。

② 同じ本を選んだ者でグループになる（三～五人）。

③ グループごとにその日の読む範囲を決める。

④ 決めた範囲を読むときは、グループ内でそれぞれの役割を決めて読む。必ず全員が違う役になる。

・ 思い出し屋：この本で読んだことと、他の事のつながりを発見する役目。

・ 質問屋：疑問に思ったこと、グループで話し合いたいような質問を作る役目。

・ 言葉屋：読んだ中で特別な言葉を見つける役目。

・ 段落屋：音読したい段落や話し合いたい段落を選ぶ役目。

・ イラスト屋：自分の好きなことや場面などを絵にする役目。

* 役割ごとのワークシートを用意し、それに書き込みながら読み進められるようにする。

⑤ 役割に基づいて読んだことをグループ内で話し合う。

⑥ ③④⑤を何回か繰り返し返して一冊の本を読み切る。毎回役割はかえる。

⑦ グループで話し合ったことをクラスに紹介する。

（東京学芸大学図書館のホームページによる。）

リテラチャーサークルの手法は、一人一人が違った役割を持ち、対等な立場で話し合う。また、生徒の自発的な問題意識を基に自分たちで課題を設定し、それを自分たちで解決していくので、生徒の主眼的な取組を引き出せることが期待できる。また、話し合いに慣れていない本校の生徒でも手順さえ提示しておけば、「進行」の担当者に過度の負担をかけることなく、主眼的に話し合いを進めることができると考えた。

さらに、リテラチャーサークルの手法を通して、ダニエルズ氏の読書方略を身に付けられれば、読む力を育むことができるはずである。そこで、次のとおり仮説を立てた。

言語活動にリテラチャーサークルの手法を取り入れ、課題解決型の学習方法を取ることで、生徒に主体的な学習活動をもたらし、多面的な読みを手掛かりとして、生徒の読みを深められるのではないか。

（四）授業化の方法

授業の展開は原則として、次のとおり行う。

① 文章を読み、初読後の疑問点や感想を文章にする。

② 役割に沿って自分の考えを持ち、「役割シート」に記入する。

③ 自分が考えたことを班で説明し、そのことについて話し合う。

④ 班ごとに全体の中で説明する。

⑤ 役割を変えて②③④を行う。

⑥ 考えをまとめ、文章にする。

②③がリテラチャーサークルの手法を用いた言語活動を行う場面である。リテラチャーサークルの手法を国語の授業の言語活動として導入するに当たって、リテラチャーサークルの手順の例を参考にしつつ次の点を工夫した。

ア 新たに設けたもの

（ア）各班の中間報告発表を行い、生徒間で考えの共有化を図る。

（イ）話し合いの記録として「中間報告シート」を用意した。

（ウ）リテラチャーサークルの係とは別に、四人の中で、進行・中間報告シートの記録・発表の係を設け、毎回違う係を担当するようにさせる。

イ 指導上の留意点

（ア）班の人数を四人とする。これは、今までの授業において、六人構成等にするとう自分の役割に終始し、話し合いに参加しない生徒が出てきたことがあったからである。そこで、話し合いの活性化を図ると同時に、班内で一人の話題について話し合う時間を十分程度は確保するため、四人構成とする。

（イ）授業者は指導者ではなく、「ファシリテーター」（促進者）になる。

（ウ）「読むこと」を目標とした学習指導なので、話し合いの場面では、生徒が円滑に意見交換できるように支援する。

（エ）班の話し合いでは、話し合いの過程を大切にして、一つの結論を出さなくても良いことにした。これは、生徒が自分自身で読みを深めることを目標としているので、話し合いで意見を出すことをためらうことなく、小さな気付きも大切にしたいと考えたからである。

【一般的なリテラチャーサークルの手順と本研究での授業の手順の相違点】			
話合いの時間	一般的なリテラチャーサークル ・話合いの流れに沿って自由に行う。	本研究での授業 ・授業時間に合わせる。 ・一回、四十五分が基本。	
話合いの回数	・参加者が決める。	・二回とする。	
教材	・テーマに沿って選書された中から、子ども自身が読みたい本を選ぶ。	・授業者が教科書から教材を決める。	

班員の構成	・同じ本を選んだ者で班を構成。 ・一班は三〜五人程度。	・一班は四人構成。
話合いの役割	・基本の「思い出し係・質問係・言葉係・段落係・イラスト係」の他、「要約係・作者やテーマを調べる係・特別な語を取り上げる係」などを設定する場合もあり、呼称は実践によっても異なる。	・「コネクター（思い出し係）質問係・スポットライト係・イラスト係」の四つとした。 ・四つの係とは別に進行・記録・発表の係を設けた。

三 授業実践計画

(一) 平成二十五年年度一年生「国語総合」四単位				
実施時期	単元	学習目標	学習活動	評価方法
平成二十五年 九～十月	授業実践Ⅰ 小説「鏡」	・ 文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わう。 （「C読むこと」(1)ウ）	・ 文章を読み、疑問に思ったことや感想を記す。 ・ 役割に従って自分の考えを役割シートに記す。 ・ 班でリテラチャーサークルの手法を取り入れた話合いをする。 ・ 班ごとに全体発表をする。 ・ 「鏡」から読み取ったことを文章にまとめる。	・ 行動の観察 ・ 記述の点検 ・ 記述の分析
(二) 平成二十六年年度二年生「現代文B」二単位				
実施時期	単元	学習目標	学習活動	評価方法
平成二十六年 九～十月	授業実践Ⅱ 詩「永訣の朝」	・ 文章を読んで、人物、情景、心情の描写などを的確に捉え、表現を味わう。 （内容（1）イ）	・ 文章を読み、疑問に思ったことや感想を記す。 ・ 役割に従って自分の考えを役割シートに記す。 ・ 班でリテラチャーサークルの手法を取り入れた話合いをする。 ・ 班ごとに全体発表をする。 ・ 「永訣の朝」から読み取ったことを文章にまとめる。	・ 行動の観察 ・ 記述の点検 ・ 記述の分析

*「学習目標」の()内は、「学習指導要領」の内容の、どれに該当するかを示す。

四 授業実践

(一) 授業実践Ⅰ

〈実施時期・対象〉平成二十五年九月〜十月・一年生
〈単元〉小説「鏡」

ア ねらい

文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わわせる。

イ 授業展開と指導上の留意点

(ア) 文章を通読させる。
(イ) 初読の感想をまとめさせる。
(ウ) 「話合いのルール」【資料4】を配付し、学習の進め方について説明する。

(エ) 四人構成の班に分かれ、役割（コネクター（思い出し係）、質問係、スポットライト係、イラスト係）を決めさせ、それぞれ「役割シート」

【資料10】を作成させる。班員は、授業者が出席番号を利用して指定した。その際、男女比も考慮した。それぞれの係の役割の内容は「役割シート」に記載しておく。

(オ)「役割シート」を持ち寄り、リテラチャーサークルの手法を用いた話し合いをさせる。

(カ) 話し合いの記録として、全員に個人用の「中間報告シート」を、各班の記録係に班の「中間報告シート」に記録させる。

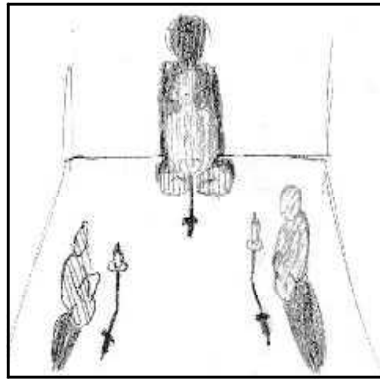
(キ) 各班の話し合いの内容を全体の前で発表させる。

(ク) 役割を変え、役割シートを作成させ、二回目の話し合いを行わせる。一回目と同様の方法で実施する。

(ケ) 各班の話し合いの内容を全体の前で発表させる。

(コ)「鏡」から読み取ったことを文章にまとめさせる(六百字)。

【資料1】イラスト係の役割シートより生徒作品



【資料2】生徒作品 *原稿用紙使用。漢字・仮名遣い等生徒作品のまま。

① 初読の感想 (抜粋)

やたら現実的な怪談だと思った。村上春樹の作品は難しいし解説してもらわなければ感想ももてない。主人は現実と鏡の中の区別もつかないくらい恐怖をかんじていたのかもしれない。憎んでいたとあるから怖がっている自分が嫌で鏡をぶっこわしたんだと思う。怪談より怖いのは人間という話らしいです。

② 話し合い後の作文 (抜粋)

自分の中で特に気になったのは、戸の音の表現と、鏡の中の僕ではない僕は何のことかというところ。それについてグループとクラスで話し合った結果、私には絶対思いつかない考えがどんどん出てきました。戸の音は、しゃべり言葉に聞こえることで、恐怖感がおられるし主人公の不安な気持ちや胸騒ぎがよく表れているそうです。鏡の中の僕は、結局は自分の中の負の感情のよせ集めなのではないか、と自分で納得していました。ですが、クラスの皆の意見のひとつに、違う人生に行った場合の僕が、現実の僕を介して会ったというものがあり、自分と一八〇度違う考えに驚きました。脱ぼうしました。確かに、本文を読んでみると、途中から僕が乗っつけられそうになっていました。だから恐ろしく感じたんだと思います。

この鏡という話しにはまだ謎がいっぱいあります。私が大人になってこの話を読み返したら、何か違うとらえ方になるのかもしれないです。

【資料3】班でまとめた「中間報告シート」

「鏡」中間報告シート (8) 班	
☆話し合い1回目、私たちはこんなことを話していました。☆	
・話し合いに参加していない他の班の人にも「どのような話し合いをしたのか」がわかるようにまとめます。	
・話し合いの中間報告ですから、きちんとまとまった結論がなくてもかまいません。何を話題にして、どんな意見が出たか、をここにまとめて下さい。	
A	P88 4行目「クロス」とP94~P95に書いてある自分であって自分ではないという表現から 平行世界を連想。 鏡の中の自分は悪い線に迷った平行世界の自分 鏡じやない初読は良い線に迷った自分 だから鏡の中の自分から憎しみを感じたのではないと思う
B	P96 12行目「僕が見たのは一ただの僕自身。」について → 自分が知らない自分がいると気付いたんだと思う。 僕自身には変わりはないと思う。
C	P93 6行目 うん、うん、いや、うん、いや、いや、いやって感じの音なんだよ。 → 人間の声にたとえることで恐怖感がでていて、 この表現はおもしろいと思う。 P96 14行目 人間にとって自分自身以上に怖いものがこの世にあるんだ「ううかわ。 → 読んでいて深いと思った。自分自身以上に怖いものがあつたのか、 など、自分でもどうなのかわからなかった。
D	P95 L10 ~ P96 L3 自分の知らない自分を見て、恐怖を覚えて この鏡のような状況にな、たと思う。 P96 L8 ~ L11

ウ 考察と反省

話合いを始める前に、話合いは生徒が進めていくことを伝えたが、最初のうちは、生徒から答えを求めるような質問を受けることが多かった。しかし、授業者が「それはみんなに聞いてみてください」などと応じたところ、生徒は戸惑いを見せたが、次第に示された手順どおりに話し合っていた。

イラスト係が読みを深める上で大きな役割を果たした。【資料1】Aの絵は「僕」が語る場面を描いたものである。イラスト係が無意識に描いたろうそくを見て、他の生徒が「百物語」を連想させることに気が付き、「僕」が最後に話すという設定にも気付いた。また、多くのイラスト係の生徒は、【資料1】Bのように、「僕」が鏡の前で「僕以外の僕」と対面する場面を描いた。絵にするためには、「木刀」「煙草」「懐中電灯」の位置と動きについて読み取る必要がある。文章を何度も読み返す必要が生じ、班での話合いにおいても文章を読みながら実際に身体を動かして考えを深めていた。このように丁寧に読むことで、語り手の矛盾にも気付くことができた。

また、一回目の全体の発表で冒頭の「生の世界」と「死の世界」が「クロスする」という部分から、コネクター（思い出し係）の生徒が他の小説に描かれた「パラレル・ワールド」と似ていると話題を提供した（【資料3】のA）。これをきっかけに、鏡の前で僕の「鏡の中の像」は「ドッペルゲンガー」が連想されるという意見も出てきた。この意見のやりとりに対して、他の生徒は驚いたり感心したりしていた。このときに「パラレル・ワールド」や「ドッペルゲンガー」と類似する内容が文章の中で持つ意味について考えることを促した。

この全体発表を通して、二回目の班での話合いでは「僕以外の僕」について読みを深め、話合いも活性化した。【資料2】①②は、同じ生徒の感想である。初読の段階では、「解説をしてもらわなければ感想ももてない」と書いていた。話合いでも「コネクター（思い出し係）」の役割シートには、一言「思い出すことがない」と書き、班の話合いでも「思うことがない」とだけ発言し、班の「中間報告シート」にもそのまま書かれていた。しかし、話合い後に書かせた作文【資料2】には、「クラスの皆の意見のひとつに」「自分と一八〇度違う考えに驚きました。脱

ぼうしました。」と他者の意見を意識し、「確かに本文を読んでみると」と自分なりにそれを検証しようとする文章と向き合い読みを深めていったことが分かる記述があった。ほとんどの生徒が、この生徒と同様、他者の考えを知ることによって自分の読みを深めたことが分かる作文を提出した。中には、「班で話していくと自分が気付かなかった疑問や答えがたくさん出てきてとても勉強になっておもしろかった。（略）実際のところ何が答えなのか、正しいのかよく分からない部分がたくさんあります。この話は読めば読むほど、考えれば考えるほど分からなくなっていく気がします。（略）いろんな発見がありました。」と書いた生徒もあり、普段であれば「分からない」と思考することをあきらめてしまう傾向にある生徒が、「分からない」ことについて考えることを楽しんだ様子も見られた。さらに、『金縛り』が起ころのはどのような場合なのか、目を覚ましている間でも起ころのか」など読みを深める中で疑問に感じたことを辞書やインターネットを使って調べていた生徒もあった。この生徒と同様に他の読み方を知りたくなり、先行研究を調べ、それに対する自分なりの考えをまとめた作文もあった。

授業者は、できる限り促進者の立場として生徒の主体的な活動を促した。例えば、初読の感想では、「僕」を作者と捉えているものが多かったため、文章の語り手の「僕」を作者と切り離して読むことを促した。また、一人称小説であることに気付かせるため、既読の小説と違うことを探してみてもと助言した。生徒は、文章を見比べて「他のキャラの発言がない」「全体が『』に入っているみたい」というように気付くことができた。また、二回目の話合いでは、文章中の「空間」「時間」を意識して読むことや図示してみることなどを紹介した。生徒の様子をよく観察し、生徒が自ら気付く、読みを深めることができるように、的確に促すことが重要である。

また、話合いのきまりを守ることは指導を徹底した。例えば班で意見を述べる場合は、「○ページ○行目」と指摘箇所を他の人に伝え、そのページを開いたことを確認してから、自分の意見を述べるように指導した。その結果、文章を読み返すことが増え、より表現に即した読みができたと考えている。

〔實施時期・対象〕平成二十六年九月～十月・二年生
〔単元〕詩「永訣の朝」

文章を読んで、人物、情景、心情の描写などを的確に捉え、表現を味わわせせる。

(ア) 朗読CDを聞きながら通読させる。
(イ) 初読の感想をまとめさせる。
(ウ) 「話合いのルール」【資料4】を配付し、学習の進め方について説明する。

(エ) 四人構成の班に分け、役割を決め「役割シート」【資料10】を作成させる。班員は席の近い者で構成し、「役割シート」作成は宿題とする。

(オ)「役割シート」を持ち寄り、一人ずつ順番に発言し、話し合わせる。

(カ) 記録係に、班の「中間報告シート」を記入させ、提出させる

(キ) 各班の話合いの内容を全体で発表させる。

(ク) 提出させた「中間報告シート」を複写して班員の分を配付し、そこに聞き取ったことを記入させる。

(ケ) 実物投影機を用いて全体発表の場でイラスト係の絵を見せ、班での話し合い同様にイラスト係に説明させる。

(三) 班員を変え、二回目の話し合いを行わせる。リテラチャーサークルのそれぞれの係と進行・記録・発表の係について、今まで担当していなかった役割を担当させ、「役割シート」を作成(宿題)させて話し合いを行わせる。

(サ) 一回目と同様の方法で実施する。

(シ) 各班の話合いの内容を全体で発表させる。

(ス)「永訣の朝」から読み取ったことについて、文章にまとめさせる(六百字)。

【資料4】 話し合いのルール

- ①ためらいは禁物！「まちがい」も正解のうち！
②「あげあし」をとらない。仲間ノ発言で「そんなこと考えてもみなかった」と思った時には、信じられないくらいでなく「うろく、どうしてうろくやって考えるのだろうと考えたり尋ねよう。
③メネは大切！各自が簡単にメネをとりながら、進行政います。

【話し合いの手順】

- ①係を決める。役割シートに自分の意見をまとめる。
②A B C Dの順で発表する。一つ披露されるたびに、他の全員が意見を言う。
③中間報告シートに記録し、まとめ。

A スポットライト係

本文ですぐれた表現や印象に残ったところにスポットライトを当てる係です。読んでいてすばらしいと感じたところ、うまい、おもしろい、深い、気になる表現や文章を抜き出して紹介し、その理由を述べます。

- ②一つの被読されるために、みんなが話し合います。

B 質問係

読んで疑問に思ったり、理解できないことを質問する係です。その話題を質問する理由や、自分なりの答えがあったら、それも紹介します。

- ① 役割シートに書いたことを一つずつ読んで質問していきます。
 *例「私が疑問に思ったのは、○○○○という点です。それは○○○○だからです」
 「私の答えは○○という点ではないか」と思いますが、みなさんどのように思いますか？」
 ② 一つ披露されるたびに、みんなと話し合います。

C コネクタ(思い出し係)

本文に書かれていることと他のこと(例 他の物語や詩・生活体験)との関連づけをする係です。自分の経験、テレビで見たこと、似たようなこんな話を聞いた、こんなことを連想したなど、話題を提供します。

- ②一つ増減されるたびに、みんなで話し合います。

D イラスト係

①本文からイメージした絵を描いて、何の説明もしないで描いた絵を見せます。

- ②見せられたメンバーは、それが本文のどの部分について描かれたものかを話します。(絵が何枚かあれば、順番に見て話します。)
- ③話し合いの後、イラスト係が「描明かし」。何を書いたのか、どうしてこういう絵になったのかを説明し話します。
- *「何が描いてあるか」、「何が描いてないのか」、「自分ならどう描くだろう」

【話し合いの表現】

- ・「そうそう、私もそこを考えていました。」「それは〇〇ということも考えられると思います。」
- ・「〇〇さんの意見を聞いて、私はそこについて違う考えをもっていました。それは～」
- ・「私は〇ページの〇〇には気づきませんでした。」 というような言葉をヒントにしてみよう

・質問係から…「まがつたてつばうだまのやうに」はどんな様子か。

↓鉄砲玉はふつうまっすぐ進んでいくけど、鉄砲玉がまがっていたら発射されても（手を動かし）まがってくねくねしているのではないかな。

↓悲しみ、急がなきゃという気持ちもあって真っ直ぐ歩いていけない。

↓足をとられている。「ぐるぐるバット」状態だね。

↓心理的にもかなう？

↓鉄砲玉だから発射される時は勢がいいよね。

【資料6】一回目の班での話合いの過程例

・スポットライト係から「Ora Orade Shitori egurno」について、この言語なのかな？

・（係の答えは）調べても出てこなかったから分からない。なぜ日本語でなく別の言語を使ったのか？

↓いきなりラテン語が使われている。あ、イタリア語かな。

↓（指導者）声を出して音読して「らん」。

↓日本語かもしれない。岩手県の人だから言葉がなまっているのじゃないか？（シートに書き込む、のように記入してみる。）

↓では、なんでこのような表現をしたのか。

↓日本人がローマ字を読むとカタコトになることから、妹が死にそうな状態のしゃべり方に似させているのかも。

【他の班の発表】

・死にそうだから。滑舌がまわらなくなってる。

・その言葉だけ特に強調したかったのではないか。

・音として記憶している。兄が妹の口から聞きたくない言葉、受け入れたくない言葉だった。

・初めは理解できないで聞いていたからではないか。

【話合い後の作文より抜粋】

・いきなりローマ字が出てくるところは音として聞いている。「まがつたてつぽうだまのやうに」はあせりから真っ直ぐ進めないなどの意見になるほどと思いました。私にはこういう発想がなかったのでみんなで話合いができてとてもよかったです。

・私の考えはご自分の言語だと思ったままでした。話合いでは、なくなりそうな妹が兄に向けて言った言葉で、口がまわらなくなってしまうから言った言葉をローマ字で書いた方が印象づけるのではないかという意見が出ました。もし、自分だけだったら、こんな考えなんかしてなかったのでびっくりしました。」

【資料7】一回目の班での話合いの過程例

・質問係から「あめゆい」としてあげんじや（が何度も使われているのが気になったが、どうしてかな。）

↓「あめゆい」がほじくのではないかと思う。

↓熱が出ていて冷たい物が食べたいから兄にみそを頼んだのかもかもしれない。

↓妹のセリフがリピートされている。

↓妹の言葉がずっと兄の頭の中で繰り返されているのかも。

【資料8】中間報告シート

「永訣の朝」 役職へトく 班 【2-4-く】 名前

A スポットライト係

この係はすぐれた表現を見つけたスポットライトをあてる係です。読んでいて素晴らしいと感じたところ、うまい、おもしろい、深い、気分などところなど抜き出して紹介して下さい。またその理由も説明して下さい。

(抜き出す文は基本的に1つの文章で、やぶをえないときは、2〜3くらいつなぐてもいいです。)

例 「私が気づいたのは〇〇ページの〇〇行目の〇〇という点です。それは△△だからです。」

(←他の班の人にもすぐに一緒に読みますから少し待ってあげるといいですね)

記述例 ・P64 12行目 「Ora Ora Sutori egumoi」について、それはどの言語なのか？

・「やさしくおなをじく憶えてい」もうすぐおなをじくとしてしまふ妹を人にとえて前向きに表現しててうまい

B 質問係

この係は、読んで疑問に思ったり、理解できないことなどなんでも書き出して読者提供をする係です。その読者提供質問する理由や、自分なりの答えがあったら、それも紹介します。

記述例 ・P62 L4 (あめいしとてちでんじや) でみぞれを取ってなぜ食べるのか？精まじいのか？

・何で途中でローマ字になった？

C コネクター(感出し係)

この係は「永訣の朝」に書かれていることと他のこと(例 他のお話や詩・生活通感)との関連づけをする役職です。自分の読感、テレビで見たこと、似たりよ様なこんな話を聞いた、こんなことを経験したなど、読者提供して下さい。

例 「〇〇ページの〇〇行目の「・・・」は△△という話と(こんな点か) 似ていると思いました。

それは〇〇・・・ など

記述例 ・はげしい熱と最期のニュースのデング熱が似ている。

・「みぞれが落ちては日本昔話の「おさじぞう」という話に似ていると思った。それは、雪、雪の中、誰かのために何かをしておるところ。

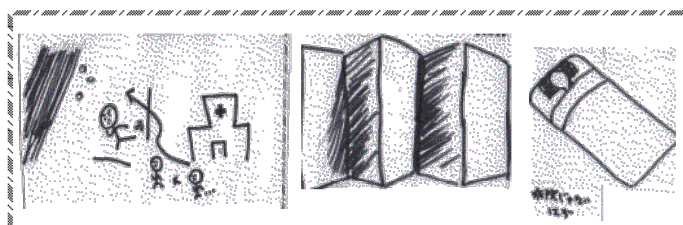
・「雪の墓」に似ていると思った。戦時中の兄と妹が、二人で生き残り強く生きていく姿が似ていると思った。特に妹が栄養失調により何も食べられなくなった時に、兄が弟から盗んだものを少しずつ食べさせるという姿が似ていると思った。

D イラスト係

本文の中から自分の好きなところや好きな場面、感動した場面を絵にしてください。

本文から思いが強い場面や場面、登場人物、場面、設定などなんでも構いませんので書いて下さい。上手な絵を描いてほしいというわけではありません。

他の人に見せるときは、何も言わずに出してみます。何を書かずか当ててもらいましょう。



【資料10】役割シート
(全てA4版。B、Dの表題・氏名欄等はAと同じなので省略する。)

【資料9】話し合い後の作文(抜粋)

① 私は永訣の朝を読んで、さまざまなものに対比になっていると思います。(略)まず、雪と雪はそれぞれ兄と妹を表しているのではないかと思います。兄は妹が死んでしまうという気持ちから、陰惨で蒼鉛色でおそろしくみだれています。一方、妹は死の間際においても兄を想う健気さから、どこを選ぼうにも真っ白なのではないかと考えました。そして雪も雪も同じ水からできていることから兄妹を連想することができのではないかと思います。次に、病室の内と外は死の世界と生の世界を表しているのではないかと考えました。兄は妹のいる病室から外に出てまっすぐに進んでゆくという前向きな気持ちになりました。これから死ぬ妹は閉ざされた病室の暗い屏風や蚊帳の中にいます。妹は病室、屏風、蚊帳と三重に外から切り離されているように感じました。(略)兄と妹の違いを色や明るさを使って区別しよう

② なぜ妹のトシは賢治にみぞれを取ってきてくれないかたのんだのだろうか。話し合いをしたり、他の班の発表をきいたりして、自分が一番答えに近いと思ったのが、妹のトシはみぞれをとってきてもらうことで、賢治に妹のために何かしてやれたという思いをあてたかったのではないかと思うという意見と、みぞれをとってくることでみぞれを見るたびに妹のことを思い出せるように賢治にしてやりたかったのではないかとことだ。この二つが自分の中で一番答えに近いのではないかと思います。



【資料11】発表の様子

ウ 考察と反省

係の生徒から話題が提供されると、共感したり疑問を持ったりしながら話合いが進められた。【資料5】【資料6】【資料7】は一回目の班の話合いの再現である。このように質問係やスポットライト係が用意してきた疑問や意見などに答えようと班員一人一人が自分で考え、意見を言い、またそれを手掛かりとして他の生徒が考えを深めていく様子が見られた。このような話合いを経たためか、全体での各班での発表もこれまでもよりも熱心に聞いていた。

生徒の話合いで、「かけた陶碗」などの表現から「貧乏なんだ」というような発言が聞こえた。そこで、指導者が「貧しい」と「質素」とを板書し、生徒自身に気付かせるようにした。他の場面においても同様に、生徒の声を取り上げつつ、より深い思考ができるように促した。

二回目の話合いでは、詩の細部に着目し過ぎて詩全体の流れを見失わないように、登場人物のいる「場」、詩に描かれている「時間」、詩の構成も意識して読むことを指示した。詩全体を意識させるために、「中間報告シート」は上段に詩を示し、下段に記録欄を設ける等様式も変えた（【資料8】）。

【資料8】は、班での話合いを記録したものの複写の上に、各班の発表の内容とそれに対する自分の意見を赤字で記入したものである。これを見ると、作者の場の移動が示されていたり、みぞれが「ふつてくる」「沈んでくる」の表現の差異に気付き、それをどのように読むかを考えていった様子が記されていたり、「うまれでくるたて」の部分の考察などが記されたりしている。班での二回目の話合いで、多岐にわたって話し合われ、読みが深まっていった様子が見て取れる。さらに、「よりよいもの」に変わっている（気がする）」という生徒の感想も書き込まれている。

このように各班ともに話合いに集中し、話合いの中で出された意見を手掛かりとして、自己の思考を深めていく様子が見られた。良い話合いができている班は自然と教科書をめくる回数が多くなる。しかし、話合いを繰り返すうちに、全員が何も言わずじっとして詩を見つめている班がいくつか出てくるようになった。これは全員が班で取り上げた課題に

ついて考えるために集中して文章を読んでいる時間である。

【資料9】は話合い後の作文の一部である。①の作文は、独自の考えを展開しようとしている。これを書いた生徒が所属した班での話合いでは、スポットライト係が『雪のさいごのひとわん』の部分の雪が『銀河や太陽 気圏』からくるのはスケールが大きい」と話題を出したことから、妹が頼んだのは「雪のひとわん」であるのに、「わたくし」は「ふたつのかけた陶碗」を持ち、最後の部分に「ふたわんのゆき」と表現が変わっていくのはなぜかという疑問を取り上げて真剣に話し合っていた。しかし、作文ではその話題にとどまらず、さらに自分で考えを深め、自身の読みを構築することに取り組んでいる。②の作文を書いた生徒は、最初のはっきりとした考えを持つことができなかった。しかし、話合いや発表を通して、多面的な捉え方を聞き、その中で自分が共感できるものを自分の意見として持つことができたのである。

今回の教材は詩であるため、イメージを広げることが重要であると考える。全体発表の場でも実物投影機を用いてイラストを見せて説明させた。また、イラストの有効性は、言葉で話しているだけでは伝えられないことを示したり、気付かなかったことに気付いたりすることができることである。本実践においても、イラストを描くことで、思い込みによって読みを進めていたことに気付いた例があった。生徒は、とし子がいるのは「病室」であり危篤という状況から、場面は病院であると思い込んでいたようで、【資料10】の「Dイラスト係」の左の絵のように描いていた。それに違和感を持った生徒が、右のような絵を描くことで、他の生徒が「びやうぶやかや」の表現に気付き、理解を深めていった。話合いではお互いが「病室」と言って話し合っていたので、言葉だけでは気付けないことである。

「二相系」を絵にしたものもあった。一目では何が書かれているのか分からなかったが、他の係では着目できなかった部分に着目することができた。イラストを全体で見せ合うことについて、多くの生徒から「助けになった」という声を聞いている。

リテラチャーサークルの手法を用いたことで、生徒は、主体的に読みを深化させ、詩を味わうことができた。

五 まとめ

(一) アンケート調査

授業実践ごとに事後アンケートを実施した。

【資料12】事後アンケート調査結果

A 話し合いをすることで自分の「読み」は深まったと思いますか？				
	深まった	変わらなかった		
実践Ⅰ	37名	3名		
実践Ⅱ	30名	10名		
B 「主体的に学ぶこと」ができましたか？				
	できた	まあできた	あまりできなかった	できなかった
実践Ⅰ	10名	28名	2名	0名
実践Ⅱ	3名	31名	5名	1名
C 話し合いをする上できまりや手順があったことが役に立ちましたか？				
	役に立った	役に立たなかった	分からない	
実践Ⅰ	17名	10名	13名	
実践Ⅱ	12名	6名	22名	
D 話し合いをする上で、四つの役割があったことは役立ちましたか？				
	役に立った	役に立たなかった	分からない	
実践Ⅰ	18名	9名	13名	
実践Ⅱ	16名	8名	16名	

○ 四つの係（役割）が役に立った理由

- ・ 自分の役割がはっきりしてたから、何をすべきかがよく分かった。
- ・ 四人で四つの係があったことで、あまり意見がかぶることなく、まんべんなく意見が出てよかった。
- ・ 話したことのない人とも話せた。
- ・ 役割があった方が考えが広がると思います。
- ・ それぞれが別のことをやるので、責任感をもつから役に立った。

○ 四つの係（役割）が役に立った理由

- ・自分の役割がはっきりしてたから、何をすべきがよく分かった。
- ・四人で四つの係があったことで、あまり意見がかぶることなく、まんべんなく意見が出てよかった。
- ・話したことのない人とも話せた。
- ・役割があった方が考えが広がると思います。
- ・それぞれが別のことをやるので、責任感をもつから役に立った。

○ 四つの係（役割）が役に立たなかった理由

- ・思ったことは役割に関係なく言っていた。
- ・役割に縛られることなく議論したかった。

【資料13】生徒感想・生徒作文

○ 授業後の感想から

- ・それぞれの班で注目しているところがちがっていて、発表が楽しかった。
- ・目をつけるところが一緒でも、考え方や捉え方が違っていたから聞いていてもしよかった。
- ・みんなが違う意見を持っていたので一回目よりも二回目の方が疑問が増えた。見えていなかったものが見えた感じ。
- ・僕の考えはふつうだと思っていたが、みんなと違っていているんだと分かった。
- ・先生の手を借りずに生徒たちの中で授業を進めていくのがおもしろかった。

○ 「永訣の朝」の作文から（抜粋）

- ① ローマ字で記されているところは班全員が疑問に思ったところで、それについての意見が多く出され解決することができました。（略）違う人たちの発表を聞きさらに内容を理解することができました。私たちの班で話題にならなかったことについての意見が聞けておもしろかったです。（略）話し合いをした結果より理解が深まりマイナスのイメージからプラスのイメージへと変化しました。
- ② 私がこの作品を読み、最初に思ったこととして、以前勉強した宮沢賢治の「なめとこ山の熊」と類似点があるなと思った。（この二つの作品に共通する点として色を使った表現が多いと思った。（略）異なる部分はある。「なめとこ山の熊」では比較的カラフルな色を使っていた。しかし、「永訣の朝」では深みのある暗い色が使われていた。この作品は暗い印象がある。

(二) 仮説の検証

まず、言語活動に課題解決型のリテラチャーサークルの手法を取り入れたことで、生徒に主体的な学習をもたらすことができたかを検証する。

【資料12】Bについて「できた」「まあできた」と答えた生徒が大多数であった。授業中の観察からも、関係のない話題について私語することもなく、どの班も集中して活動していた。【資料12】Aの質問に対して「深まった」と答えた生徒が多数であった。話し合い後の作文におい

でも、初読の感想から発展していないものはなかったのだ、生徒の自己評価結果もうなずけるものである。

【資料12】Cに対して「役に立たなかった」という否定的な回答が少ないことからきまりや手順は役に立ったようだ。授業実践Ⅱでは「分からない」という生徒が増えているものの、これは、授業実践Ⅰ及び本報告書には記載していない授業においてリテラチャーサークルの手法を取り入れた授業を実施していることで、これらの授業を経験している生徒にとっては、十分理解していることであり、必要性を感じることがなかったのである。

この結果から、本実践は生徒に主体的な学習をもたらすことができたと言える。

次に、生徒は、本実践を通して多面的な読みを手掛かりとして、読みを深めることはできたのだろうか。

【資料12】Dでは、四つの役割（コネクター（思い出し係）・質問係・スポットライト係・イラスト係）は、話し合いを進める上で役に立ったかを質問した。「役に立った」と答えた生徒は四割強である。【資料12】の「四つの係（役割）が役に立った理由」を見ると、四つの役割があることで、話し合いが活性化し、読みを深めることに有効であったことが分かる。しかし、「役に立たなかった」という理由を見ると、係の役割があるために議論の幅が狭められていると考える生徒もいることが分かった。このことは次の課題である。しかし、生徒からもっと自由に「議論をしたい」という積極的な言葉は、今までは聞いたことがなかったのだ、今回の言語活動での生徒の変容の一つとも言える。

それぞれの実践の「考察と反省」でも検証してきたが、生徒は話し合いを通して、多様な意見と交流し、自己の読みを深めていた。他の意見を聞くことで、自己の考えの独自性を確認したり、考えを修正しながら、読みを深めることを楽しむことができたと言える。

【資料13】②を書いた生徒は、リテラチャーサークルの中で「コネクター（思い出し係）」の役割として「関係付ける」ことを探していた。その中で、同じ宮澤賢治の作品で「色」に着目して読み深めた経験を「思い出し」、班員に紹介することを通して、学習した読みの方法を新しい作品に応用するという読む方略を身に付けていつていることが分かる。

【資料9】①の作文は、別の生徒の作品であるが、「鏡」で学習した「生の世界」「死の世界」を対立的に捉えること、「なめとこ山の熊」で学習した「色」に着目して読むことなど、リテラチャーサークルを通して身に付けていった読みの方略を積極的に応用している様子が見られる。他の生徒にも同様の変容が見られた。

また、指示されなくても考えをまとめるために、教科書にイラストや図を書き込む生徒も出てきた。

このように、リテラチャーサークルの活動を通して、他者の考え等を通して、より多面的な読み方をすることができ、読みを深化させることができた。

以上のことから、言語活動にリテラチャーサークルの手法を取り入れ、課題解決型の学習形態を取ることは、生徒に主体的な学習活動をもたらす、多面的な読みを手掛かりとして生徒の読みを深める、一つの有効な方法と言える。

六 おわりに

話し合いを通して、毎回、生徒の予想もしないような意見が出てくることを私自身楽しみ、生徒の持つ潜在的な力に感心しながら授業を行うことができた。そして、「今日もとても楽しい話し合いでしたね。」という言葉で授業を終えていた。生徒自身も自分の自由な発想や意見を反映しながら読みを構築していくことにやりがいを持っていたのではないかと思う。

本実践の後に、ペアで朗読劇を作る言語活動を行ったが、以前の受け身の学習態度とは異なり、むしろ積極的に活動を始めた。本実践を行ったことがこのような結果をもたらしたものと思われる。

本研究を通して、生徒の活動に委ねながら授業を行うことの有効性を実感することができたことが、私にとっての一番の収穫であったかもしれない。

最後に、このような貴重な機会を与えていただいたことと御指導・御助言をいただきました先生方に深く感謝申し上げます。

参考資料

「どくしよ応援団」（朝日新聞社）ホームページ

