

協同的な学びにおける一人一人の読みの深まり

- 読みの三層に着目して -

学習開発コース (13220908) 高橋 保葉

This article aims to describe the individual reading processes in collaborative context in literature classes through the reflective analysis from the perspective of the three arenas of reading; reading, interpreting, and criticizing. One of the difficulties in individual reading process was the condition of facing enforced interpretation of texts again and again. Reading together made it easy to try to interpret a text many times. Other students' reading in various reading arenas enabled for students to read a text individually. It is important not to read a text together at the same pace, but to read together with others in various reading arena.

[キーワード] 読みの三層, 読むこと, 解釈, 協同的な学び, 読みの深まり

1 はじめにー研究の主題と方法ー

(1) 研究の主題

様々な授業を参観する中で、教室で学ぶ多くの生徒と出会ってきた。教科書や資料集を楽しそうに読む生徒、隣の席の生徒と話し込む生徒、板書を写す生徒、自分の意見を積極的に発言する生徒、机に伏して1時間を過ごす生徒。どの生徒も教室に集まってくる。そして彼らは希望を持って、課題に向き合おうとしている。

生徒一人ひとりの能動的な学びを保障する授業を実現するためには、教師が向き合わなければならない課題が山積している。常に変化し続ける教室、授業場面において、授業後の結果としての「できたか否か」だけに着眼してしまうと、他者との関係や文化への参加という過程に支えられた学びを捉えていくことはできない。

プレゼンテーションⅠでは、生徒一人ひとりの学びへの参加はどのように保障され得るのか、生徒はどのような理解進化を経験しているのか、県内S中学校第1学年における説明文の読解の実践記録を対象として、生徒の学習プロセスを描き出し、分析を行った(高橋, 2014)。一斉授業形式で学ぶことの多い生徒たちであったが、グループ学習に意欲的に取り組み、議論を交わす中で、他者の考えを足場がけとして自身の考えを深めたり、学ぶことの楽しさを見いだしたりしていた。生徒の学びへ向かう姿勢を能動的なものにするために、他者と出会う場を豊かに設定することと、十分な対話を保障することの重要性を確認した。

しかし、他者との出会いの中で「テキストを読む」ということがどのように経験されているのかに関して十分に検討できたとはいえない。テキストを読むことを苦手とする生徒は多く、文字を読むこと自体を苦手とする生徒がいる一方、一度目を通してだけで内容をつかむことができたと感じ、それ以上読むことをやめてしまう生徒もいる。プレゼンテーションⅠでは、テキストを読むことを避けていた生徒が、共に学ぶ他者を支えとしてテキストを読み始める場面の分析が主となり、元々テキストを読んでいた生徒が理解深化の過程でどのようにテキストを読み進めたのかについて分析することができなかった。また、テキストを読むことを避けていた生徒の読むことの経験についても、詳細な解釈と検討の余地が残されている。

以上の課題をふまえ、本研究では、協同的な関係の中で、生徒一人ひとりの読みがどのように深まるのか、「読むこと」に関する理論的知見を参照し、テキストを読む過程を解釈、検討することを通して明らかにする。

(2) 研究の方法

本研究では、主題にせまるために以下2点を課題として設定する。

第1に、「テキストを読む」という行為についての理解を深めるため、先行研究より理論的知見を学ぶ。

第2に、生徒が実際にテキストを読む場面において、どのようにテキストを読み進めているのか、授業実践において起こる出来事を解釈し、検討す

る。授業実践における考察は、教職専門実習Ⅲで配属された県内A高等学校と、授業参観で訪れた県内B高等学校での授業実践のビデオ記録からエピソード記述を行う。エピソード記述を採用する理由は、生徒の学びを書き起こすことを通し、言葉を発しない生徒の表情や動作などの身体的表出から、生徒たちの関わりや読みを捉えるためである。なお、以下の事例で取り上げる生徒の名前は全て仮名である。

2 先行研究の検討

(1) 「テキストを読む」ということ

先行研究によると、「テキストを読む」という行為は、個人が所属する社会の範囲内ではあるものの、個人がテキストと対峙し解釈を創造することである(石原, 2009)。

スコールズ(1987)は、こうした解釈の創造としての読むことを、「読むこと」「解釈」「批評」という3つの活動によって構成されていると指摘した。

「読むこと」とは全ての基本となる活動を指し、この活動は、技能ではなく知識によって支えられている。既存のスキーマを用いて自身のもつ知識を活用しつつ、「テキストの中のテキスト」を作りあげていくことを指し、主に、著者の意図を読み取ろうとしたり、要約を行ったりする。

テキストを読み進めていく中で、テキスト中に何らかの違和感を認めるとき、「読むこと」から「解釈」への移行が起こる。「読むこと」において生じた何らかの知識の欠如やつまづき等の抜け落ちているところを埋める活動が「解釈」であり、「テキストについてのテキスト」が作られる。このとき、自分ひとりのスキーマだけでは埋めることのできない困難に直面することがある。グループでひとつのテキストを読む利点のひとつは、必要に応じて議論を行い、読み中に到達するための困難を取り除くことができることである。

「解釈」から「批評」への移行は、読み手の主観性を著者の主観性から差異化し、もうひとつのテキストの力を主張することである。読み手の批評行為が正しいか否かではなく、テキストに対する自分の立場をどのように選び取るか、という行為が「批評」である。

以上より、テキストを読むことを分析するためには、読むことは個人とテキストとが対峙し解釈を創造する過程であること、また、そうした解釈

の創造には個人の所属する社会の存在が密接に関わっていることを念頭におく必要がある。

スコールズの読みの三層からは、解釈は、「テキストについてのテキスト」を創造することであり、この過程において他者の存在が大きな意味を持つということが指摘できる。

(2) 「読むこと」の分析

読みの三層に着目して教室内の学習過程を分析した研究として水野(2008)の研究がある。水野の研究は、教室を一つの共同体として位置付けることに特徴がある。教室という共同体の読みは、多様な個人思考の出現する中で、それらが動的に変化しながら間主観的な集団思考へと到達する。

これに対して本研究では、共同体を単位とした集団思考への到達という過程ではなく、教室における協同的な読みの活動における、一人ひとりの「読むこと」の経験を、「読みの三層」に着目して分析したい。本研究では、一つの授業の中で、多様な一人ひとりの「読むこと」の経験が生起し、それらが他者との出会いの中で「解釈」を協同的にを行い、一人ひとりの多様な「読むこと」が創造されるという読みの深まりの過程を描き出す。

3 協同的な関係のなかで読みを創造する事例

県内B高等学校、石山教諭による漢文の授業では、日常的に知識構成ジグソー法を用いた授業が行われている。生徒は協同的な関係の中で学ぶ価値を級友間、授業者と共有している。参観した授業では、故事成語「画竜点睛」の口語訳を作成した。以下、元気で明るいAさんとBさん、自分のペースで学ぶCさん、静かに3人の話を聴くDさんの、女子生徒4名の学びの過程を検討したい。

(1) 「読むこと」「解釈」の層からの課題への挑戦

4人が口語訳の作成に挑戦した一文は、「武帝佛寺を崇飾するに多く僧繇に命じて之に描かしむ」である。これは、武帝は佛寺を立派に飾り付けるために、絵描きの僧繇に命じて壁画を描かせることが多かった、という意味の一文である。生徒は、この書き下し文の口語訳を辞書や文法書を用いて作成した。生徒は、課題に対してそれぞれ異なるアプローチを採用していた。以下は、その時のエピソードである。

AさんとBさんは、課題が与えられるとテキストを一読し、課題が書かれたプリントを見ながら話し始めた。今までの学習経験から、課題についてまず話すことによって、テク

ストを解釈しようと考えたようだ。一方、CさんとDさんは会話に参加することなく、何度もテキストを読む。

しばらくテキストを読み続けていたCさんは顔を上げ、2人の会話を聴き始める。Cさんは再びテキストを読み、しばらく考えた後、2人の作成している口語訳のつじつまが合わないことに気が付く。Cさんはテキストを完全に理解しているわけではなかったが、何度もテキストを読む中で、2人の作成した口語訳は、「武帝が多くの僧徒に命じて壁画を描かせた」ことになっていることに気が付いたのである。Cさんは「それってどういうこと？僧徒が沢山いるってこと？」と質問する。

AさんとBさんはCさんに対し説明を行うが、答えていく内に疑問を持ち始める。Aさん、Bさんはテキストをもう一度読み始め、Cさんは2人のプリントを覗き込みながら、互いの理解や疑問を共有する。3人は口語訳をもう一度作り始めた。Dさんは、3人の聴き手となることで、課題に参加していた。(2013年7月 フィールドノーツ)

「読むこと」を行うCさん、「解釈」を行うAさんとBさんが、それぞれの層において創造した自身の読みを比較共有することで、テキストの理解を進めていることがわかる。また、この事例からは、テキストを何度も「読むこと」ができるCさんの存在が、「解釈」に挑戦していたAさんとBさんの読みの創造を支えていた。

教師として、自他の読みを比較共有しやすい媒介物の検討と十分な対話の保障だけではなく、「読むこと」の経験を十分に積むことのできる課題設定の必要性を学んだ。

4 協同性が支える「読むこと」と「解釈」

- A高等学校での2か月の実践を考察して -

筆者は2014年10月から2ヶ月間、県内A高等学校1年次(在籍35名)の国語総合を担当した。

昨年の実習で訪れた県内S中学校における授業実践では、生徒は他者と関わり合いながら学ぶことに積極的であった。そのような生徒の姿を色濃く覚えていた筆者は、繰り返し「テキストを読む」という経験による生徒一人ひとりの読みの創造の授業実践が楽しみだった。しかし、今回の実践では、その認識が覆るところから始まった。

(1)『羅生門』の実践より…国語総合1年次

①協同性構築の難しさ

初めて生徒たちと学ぶ教材として『羅生門』を扱った。単元1時目では範読を行い、感想をまとめた。2時目に当たる本時では、生徒がテキスト

を何度も読むことをねらいとし、本文を4つの場面に分けることを課題とした。その際、なぜそのような場面分けを行ったのかを説明できるように理由付けを行うこと、テキストに鉛筆で線を引くことを条件とし、隣の人や周囲の人と相談してよいと声をかけた。音読を行うように指示したが、生徒たちは声を出すことに抵抗があったため、黙読でも可とした。

5~10分程、生徒たちはひとりで黙々とテキストを読み続けていた。しかし、段々と読むことからこぼれ始める生徒がみられた。『羅生門』は短編小説とはいえ14頁にわたる作品である。読むことを苦手とする生徒にとっては厳しい分量だ。そこでグループを編成し、話し合いながら場面分けをするように指示をした。筆者がグループになるように促すと、クラスに戸惑いが起きた。生徒は誰も動かない。再度指示を出すと、数名の女子生徒のみが移動を始めた。教室全体で出来上がったグループは2つであった。

教科書とプリントを持ち、体の向きを変えた希さんが話し始める。希さんはテキストを遥さんに見せ、「ここから下人が羅生門の2階に上がっていくから、ここから場面が変わると思う」「だから、ここから段落を分けた方がいいと思う」と話す。遥さんはどこにも線を引いていなかったため、希さんと同じ所に線を引く。「遥さんはどう思う？希さんと同意見なの」と筆者が声をかけると、遥さんはうなずく。このグループにはもうひとり、真菜さんもいた。「真菜さんは？」と声をかけると、「わからないけど、ここが正解ですか」と聞く。筆者は「正解不正解ではなく、真菜さんたちの場面分けを行ってほしい」と答えた。真菜さんは納得がいかず、教科書を閉じ、身体の向きを戻してしまった。

もうひとつのグループでは、結さんと亜紀さんが教科書を見ながら話をしていて、亜紀さんは「時間が経っているから、2段落と3段落の分かれ目はこの辺り…」と亜紀さんにテキストを見せる。結さんは自分が線を引いたところではないところに亜紀さんが線を引いているのを見て、後ろの席の恵さんを見る。恵さんは困ったように教科書を立て、筆者を呼ぶ。結さんも恵さんの教科書を見ることができなかったことにいらだち、「どちらが正解ですか」と強い口調で聞く。このグループにも正解探しをしてほしいわけではないと伝えたが、恵さんは結さんに教科書を見せなかった。

生徒は「たったひとつの、絶対的な正解」の存在を前提としており、「自分の答えを探す」ということに対して強い不安を感じているようであった。教室を見渡すと、多くの生徒はグループになることを拒んでいた。生徒たちはひとりで黙々とテキストを読み、線を引き、場面分けを終えると、授業者からの正解発表を待っていた。

授業を終え職員室に戻り、生徒の様子を先生方に相談した。生徒の思いを配慮せずグループにしたことが、どれほど不安にさせたのかと反省した。しかし、同じくらいの希望をも強く感じた。数人であったが共に学ぼうとする姿を見ることができたこと、グループにならなかった生徒たちが、その姿を見ていたからだ。本時の結果として、次時の授業では出席生徒が激減したが、同時に、生徒の間にある壁が何者なのか、それを壊して繋がることのできるのではないかと感じた。

②自他の読みの比較共有を支える媒介物

『羅生門』を読み進めるにあたり、心情曲線を採用した。本文を7場面に分け、下人の心情を「盗人になるなら飢え死にをする」から「飢え死にをするなら盗人になる」の、どこに当るのか点を取り、その理由を引用と共に書くという課題である。心情曲線を採用した理由は、テキストを何度も読む経験を積みながら、自他の読みを比較共有しやすい媒介物であるためである。

(ア) 協同的に読む活動のはじまり

課題を提示すると、生徒は再び夢中になってテキストを読み始めた。十分な時間を確保することで、読むことと解釈を共有し、協同的に読む活動が教室内で少しずつ始まった。以下、俊さんをめぐるエピソードを紹介する。

俊さんは、明るい生徒である。欠席しがちでテキストを読むことを苦手としているが、男子生徒との交流に関しては積極的に行うことができ、筆者に対しても積極的に意見を述べることができる。

課題を提示すると、「相談ありますか」と大きな声で言う。もちろん、と答えると、彼は斜め後ろの尚人さんの元へ向かい、彼のプリントを覗く。俊さんと尚人さんは前時の授業を欠席していたため、彼らのプリントは共に白紙だった。すると俊さんは「ここに“今日の課題”を書くんだよ」「教科書に線を引いて…」と、プリントの記入方法を尚人さんに教えながら、テキストをふたりで読み始めた。尚人さんは俊さんが来たことで不安が和らい

だのか、笑顔を見せた。

俊さんは、尚人さんがテキストを読み始めると、優太さんと良介さんの元へと向かった。優太さんと良介さんの心情曲線はほぼ完成していた。

俊さんは「インタビューです」と教室中に聞こえる声で言いながら、優太さんのプリントを指差し、なぜこのような曲線になったのかと質問する。

優太さんは毎時、一所懸命に課題に向き合う生徒である。優太さんの説明はとても丁寧であった。しかし、説明が丁寧であればあるほど、俊さんは困ったように笑った。俊さんは十分にテキストを読んでいなかったため、優太さんの丁寧な説明が理解できなかった。俊さんは優太さんの後ろの空席に座り、テキストを読み始めた。

俊さんが教室中を移動する様子を見ていた生徒たちは、彼の姿に後押しされ、少しずつ移動を始めた。普段仲良くしている級友が遠くの席にいる生徒は静かに移動し、小さな声で、自分はテキストのどこに線を引いたのか、なぜその場面で悩んでいるのか話し始めた。

本時の教室には、グループ学習を強行した当初の生徒の姿はなかった。自分の読みを話し、相手の読みを聴く経験に乏しかった生徒たちは、読みを共有することを楽しんでいった。

また、グループ学習を強行した段階の生徒たちは十分にテキストを読んでおらず、テキストについての理解が浅かったため、自分の読みを言語化できず、交流することができなかった。しかし、本時の生徒たちは何度もテキストを読んでいたため、他者と共有可能な場を持ちつつあった。よって、「自分の読みを他者と共有する」というハードルが、以前に比べ、下がったものと思われる。

本時の生徒の学ぶ様子から、自他の読みを共有しやすい媒介物(本時では心情曲線)と、テキストを何度も読むという経験が、他者と共有可能な場を創り出し、生徒の読みの深まりをもたらした。

(イ) 読むことから解釈への移行

『羅生門』の最終時、下人の最後の選択について、それぞれの考えをまとめた。否定的な意見が多い中、華さんは次のように記した。

下人が飢え死にするか盗人になるか決めるまでの心の迷いが実在する人間みたいでした。盗人を選んだ下人が理解できません。私だったら迷いなく飢え死にを選ぶので盗人になっても(生きたい)死にたくないと思った下人がすごいと思いました。盗人にならなきゃ死んでしまう世の中で

生きても幸せになれるとは思えないので。

彼女は本単元のほとんどを机に伏して過ごしていた。声をかけると「大丈夫です」と言って身体を起こすものの、すぐにまた伏せ、教科書を開かないでいることが多かった。休み時間もひとりでいることが多く、心情曲線を描く際にも、誰とも話をせずにはいた生徒だった。

しかし、華さんだけが唯一、2種類の心情曲線を描いたプリントを提出し、下人の心の迷いではなく世の中に対して「生きても幸せになれるとは思えない」とまとめていた。

佐藤(1996)は、子どもたちの読解変化について、授業中での議論を通して、他者の視点を取り込んで自分の読みに加えている生徒は、読みの視点が揺れながら変化しているというよりは今までの読みにプラスするという形の小さな読みの修正を行っており、相互作用のなかで他者からの視点を比較的容易に取り込む傾向がある、と述べている。このタイプは授業中の話し合いで積極的に発言していない者たちであり、他者の意見を取り入れながら少しずつ読みに変更を加えていき、他者の視点を入れ込みながら自分の読みを深めていく、ないしは修正していくという。

華さんの授業中の様子を見てみると、彼女は机に伏しながらも、時折顔を上げ、テキストを読むことで課題に挑戦しようとしていた。しかし、テキストを読むことを苦手とする彼女には、ひとりで読み続けることは非常に難しい活動であった。

そんな華さんが他者の読みと出会った場面がある。教室全体で心情曲線を共有した際だ。発表者であった百合さん、彩さんの読みに触れ、華さんの学習プリントには、自分と2人の心情曲線が描かれた。自分の創造した心情曲線を削除することなく、また他者の読みを積極的に参考にした華さんの学びが見られるまとめであった。

(2)『出来事』の実践より

『羅生門』の単元ののち、志賀直哉『出来事』を扱った。本作は全10頁の短い作品であり、『羅生門』でテキストを何度も読むことに取り組んだ生徒たちにとって挑戦しやすい分量である。ただし、本作は登場人物の微妙な気持ちの変化を描いているため、『羅生門』以上に何度も読むことを行わないと、共有しづらい作品である。

① 共有可能な場の創造を目指して

本単元の1時目は筆者が範読を行い、再度自分

で音読もしくは黙読をするように指示し、本文を2回以上読んだ者から初読の感想を記すようにプリントを配布した。前単元『羅生門』の際にも初読の感想をまとめたが、その際には、「面白かった」「老婆が気持ち悪かった」「下人がこわかった」等の、単文の感想が目立った。

しかし、『出来事』の初読の感想は、本文の引用を用いたり、どの場面のどの登場人物の描写が気になったのかについて言及したりする等した感想が多く見られた。テキストの表現を引用して述べられた感想は、生徒が前単元の学習において級友と交流する際に共有することの重要性を感じたものと考えられる。授業中の生徒の様子からも、以前に比べてテキストをよく読むようになったことを感じた。

② 媒介物の再検討 - 座標軸の導入 -

本単元では、作品に登場する「蝶」に着目した。蝶が登場する場面はふたつある。ひとつは、冒頭部分「七月末の風の少しもない暑い午後…人間が暑さだけをこう真正面に受けて、それで弱り切っている、いかにも不甲斐ないことだ」という暑さの厳しい電車内に「窓から不意に白い蝶が飛び込んで」くる場面。乗客たちは、「蝶がうれしそうに、またむやみとせっかちに飛び回る様子」をぼーっと見つめている。この直後、子どもが電車に轢かれる事故が起きる。幸い子どもに怪我はなく、乗客たちが電車内に戻ってくると、先程まで飛び回っていた蝶が姿を消していた。これがふたつ目の場面である。これらの場面において「蝶」を描くことでもたらされた表現効果の検討を課題とした。

蝶の表現効果の課題に取り組むために、まずは作品における登場人物の様子の変化を、座標軸を使って整理する課題を用意した。

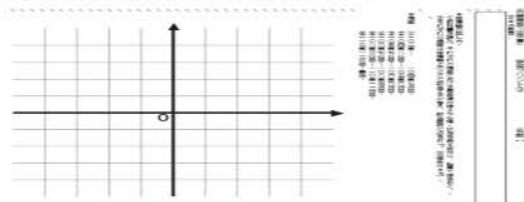


図1 座標軸のワークシート

縦軸は「乗客たちが“興奮”状態か“半睡”状態か」、横軸は「乗客たちは“快”なのか“不快”なのか」。座標軸を採用した理由は、自分の考えを言語化することが難しい生徒にとって、視覚的に捉えられる座標軸は、自分と他者の考えを共有する際に効果的であること、前単元に心情曲線に取

り組んだ生徒が、十分な段階を踏んで取り組むことのできるものであるためである。

生徒はテキストを読み、判断の根拠となる部分に線を引き、座標軸上の該当箇所に番号を記す。各場面を座標軸上に記した後、蝶が登場した場面②と、蝶が去った場面⑥を比べ、蝶の効果について検討した。教室全体での共有は①②⑥場面のみ行い、すぐに課題を生徒に戻した。本単元3時目から座標軸の作成に入り、4時目では、多くの生徒が座標軸をほぼ完成させていた。生徒は自ら移動し、座標軸を見せ合いながら、テキストのどの表現からそのように判断し、なぜそのように座標軸を描いたのか、話し合った。

(ア)協同性が支える学びへの参加

本単元でも、華さんは机に伏していることが多かった。筆者が訪れると「考え中です。教科書を読んでいるところです」と言う。「じゃあまた後で来るね」と声をかけると、彼女はうなずいて教科書を自分のもとへ引き寄せた。

筆者が華さんの机を離れるとすぐに、茜さんが華さんの元へやってきた。茜さんは華さんの席から3列後ろの席の生徒で、華さんの様子をよく見ていた。茜さんは華さんの席の横にしゃがむ。華さんからは満面の笑みがこぼれた。

茜さんは本時の課題に対し、「乗客たち、とひとくくりにされると困る。例えば運転手と若者だけでも心情に大きな違いがあるから。同じ場面でも同じように感じているとは考えられない」と華さんに自分の考えを話した。華さんは茜さんの話を聞き、身体を起こして、教科書をひらいた。

この日の華さんの振り返りとワークシートの記述はそれぞれ以下の通りである。

今日は、席に茜ちゃんも来てくれて、いつもより教科書と向き合っていた時間が多かったです。いつもより授業がおわるのが早く感じました。

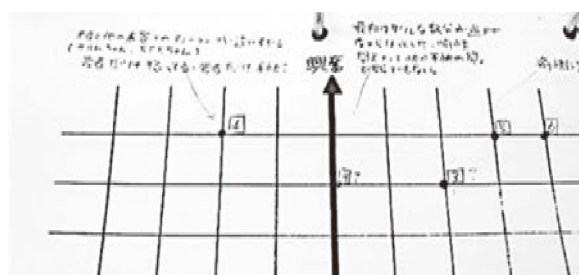


図2 華さんのワークシート

本時の中盤まで白紙であった華さんの座標軸は、彼女の思考がみえる座標軸となっていた。プ

リントの余白にはテキストの引用と、それに対する華さんのコメントが書かれ、座標軸上には①が2点、②が3点、③が2点、記されている。

華さんが茜さんの考えと疑問に出会い、参考にしながらテキストを読み、丁寧に引用しながら、点を記したことが分かる。華さんは、別紙に用意したメモ欄に、茜さんの意見を書き込んでいた。

華さんは、解釈を行っていた茜さんとの対話から学びへと参加するきっかけを得、本時の終わりには、読むこと、そして解釈にまで挑戦していた。(イ)共有によって深まる読み

希さんは元気で明るく、積極的に発言をする生徒である。彼女は前単元においてグループ活動を強行した際、自分の気づきを遙さんに一所懸命に説明していた。

『出来事』の初読の感想を記入した際、彼女の感想には、『羅生門』は初めてでも、結構内容が頭に入ってきたんですけど、この『出来事』は正直頭に入ってこなかったです。」とあった。希さんはテキストを読むことから挫折しがちに見えた。

彼女の感想を受け、本作品は何度も読むことを行うことができるような課題を設定しないと、内容を捉えることが難しいと判断し、課題と媒介物の検討の際に参考にした。

座標軸の作成に取り組んだ際、希さんの周囲には遙さん、真菜さん、絵美さん、恵さん、玲さん、茜さんが集まった。

このグループの中心は希さんで、座標軸のどこに点をうつべきか悩んでいた。「乗客たち(の心情を点に表す)、とひとくくりにしているが、皆それぞれ感情が違うから表すことができない」と話す。茜さんは、希さんの意見に強く同意する。

希さんは茜さんの同意を受け、遙さんに「若者以外の感情表現が少ないんだよ、だから表せないの」と説明する。遙さんは希さんの説明を受け、困った表情を浮かべた。遙さんはテキストを十分に読むことができていなかった。遙さんは、隣の席に移動してきた絵美さんを見る。しかし、絵美さんは教科書を自分の席に置いたままで、持っていなかった。遙さんは絵美さんの教科書を取りに行き、絵美さんとふたりでテキストを読み始める。

その間、希さんは恵さんと茜さん、玲さんと話を進めていた。玲さんは、「座標軸に登場人物の名前を一緒に書いて、それぞれの気持ちを書けばいい」と提案し、自分の座標軸を見せた。玲さんの座

標軸は、登場人物の様子や心情がそれぞれ細かく書き込まれていた。

玲さんの話を聴きながら、恵さんは自分の座標軸を線で繋ぎ、前の席の結さんを見た。結さんは前单元、恵さんの教科書を見ようとして拒否された生徒である。結さんは恵さんの視線を感じて振り返る。結さんは首をかしげながらも、恵さんに自分のプリントを差し出した。

その間も、希さんはテキストに何度も戻り、自分の疑問を説明していた。その場にいた全員が、彼女の必死の説明を受け、希さんの主張を少しずつ理解し始めていた。周囲の生徒たちは、少しずつ自分の曖昧な読みを話し始める。希さんはそれを受け、更に自分の主張を重ねる。周囲の生徒たちは、彼女の気付きと読みを共有しながら、自分の理解を一步步進めようとしていた。

佐藤（1996）によると、ダイアログ的な発話によって議論の対立点がより明確になり、議論が進んでいくと、相手の視点を加えた複眼的な表現から、よりそれぞれの立場からの主張が強くなった表現へと変わっていく。

希さんの姿からは、彼女の気づきが、茜さんや玲さんと少しずつ共有されることで、自分が何を主張しているのかがより明確になり、再度テキストに戻る機会を得ていることがわかる。そのことが恵さんや遥さんら、周囲の生徒のテキストの理解を一層深めるきっかけとなっていた。

希さんは蝶の表現効果の課題に、以下のように答えた。

重苦しい空気の中に気軽でふざけたりはしゃいだりしている人が来たらきっと乗客はイライラしたり更に重たくなってしまうだろうけど、蝶だからこそこほほえましく思えるし、少しあたたかい気分になさしてくれると思う。この蝶が飛んできたことによってふんいきをやわらげてくれたと思う。読んでいるこちらもどんよりした気分になるけど蝶があらわれたことによってその気分をなくしてくれた。蝶が飛んできたときから何町目まで通ったか見ていた乗客が六段落の頃には気づいていなかったことから、退屈や暑さなど忘れて興奮を楽しんでいる乗客をみた蝶がいい気分で飛んでいったのかなと思った。

このまとめからは3点の解釈を読みとれる。1点目は電車内に「うれしそうに、またむやみとせっかちに飛び回る」存在が人ではなく蝶であったこと、2点目はその蝶がもたらした効果について、3点目は蝶からみた乗客の様子の変化についてであ

る。

希さんは初読の感想において、本作品を読み描くことに困難を感じ、読むことを諦めかけていたが、このまとめからは、彼女の頭の中に本作品が描かれ、読みが創造されていることが分かる。

（ウ）解釈への挑戦を支える協同性

哲平さんは学習全般に不安があり、テキストを読むこと、字を書くことを苦手とする。彼は起きている時間が極端に短く、眼鏡を外して机に伏しがちであった。

彼が変容のきっかけを見せたのは、『羅生門』の心情曲線作成の際であった。彼の後ろの席の優太さんと良介さんの元にやってきた俊さんに反応した哲平さんは、俊さんが去ったあと、優太さんと良介さんの心情曲線のプリントを懸命に写した。

優太さんは哲平さんの姿を温かく見守り、手を止める度に説明した。哲平さんは優太さんの説明を受けながら曲線を写し終わると、挙手をして筆者を呼び、優太さんの描いた曲線を自分が全て考えたかのように、楽しそうに説明した。

『出来事』の单元では、そんな哲平さんが夢中になってテキストを読んでいる姿に何度も出会った。彼は机に伏すことなく、課題を提示すると、身体を優太さんと良介さんの方へ向け、優太さんらの机の上で課題に取り組み始めた。優太さんと良介さんは場所を空けて哲平さんが課題に取り組めるように配慮した。

哲平さんはテキストに一心に線を引く。優太さんが「引きすぎだよ、どこが大切かわからないよ」と笑う。哲平さんは優太さんのアドバイスを受けて消しゴムで消すが、またすぐに新たな線を引く。そして優太さんの机の上で、ぶつぶつと声を出しながら楽しそうにテキストを読む。

哲平さんは、座標軸を描いたプリントの裏面に、なぜこのような点を描いたのか、理由を書き込んでいた。裏面に自身の読みの創造過程と理由を書き込んでいたのは、哲平さんだけであった。

テキストを読むこと、字を書くことを苦手とする彼は、何度も読むことに挑戦し、優太さんらに支えられながら、自分の読みを創造していた。そして、彼は自分の読みが他者に共有されることを強く求めている。

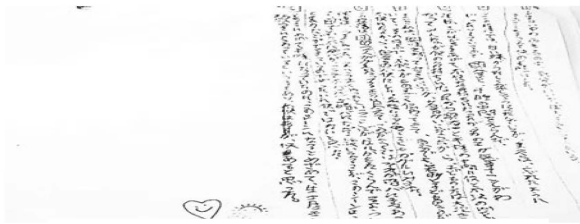


図3 哲平さんのワークシートの裏面

彼を支えたのは優太さんだけでなく、俊さんのように、分からないことを分からないと言うことができる級友の存在も大きい。彼がテキストを解釈することができたのは、異なる層の読みを行う生徒との交流であり、自分の読みを尊重される経験であった。

5 おわりに…到達点と課題

A 高等学校での授業実践では、テキストを読むことも、級友と出会うことも難しかった生徒が創り出した、一人ひとりの読みと出会うことができた。先行研究から、個人が解釈を創造するという読みの活動には、読むこと、解釈、批評という層が存在すると学んだが、生徒は三層それぞれの層において読みの活動を行い、同じ層にいる級友、異なる層にいる級友の読みと重ね合わせながら、自らの読みを創造していた。その活動を支えたのは、生徒間に構築された協同的な関係であった。

他者とつながることを拒み、自らの読みの構築を解釈の多さからあきらめていた生徒たちが当初とった読みの方略は、「正解」としての読みを教師から聞き出すことだった。このような生徒たちにとって読むことは、唯一の正解とされる解釈を理解する経験であり、他者の解釈を説明として一方的に受容するだけの経験である。この中では、一人ひとりの個人がテキストと対峙し解釈を創造する機会はない。文学の授業実践において、一つの「正解」とされる解釈を導く課題に取り組む授業においては、読むことは、一人ひとりの個人がテキストと対峙し解釈を創造する経験ではなく、他者の解釈を受容する経験とも捉えることができる。

一方、協同的に読む活動は、様々な層で読む生徒たちの読みを共有し交流する場を生起させる。彼らは互いの読みを共有しようと、それぞれ自分の層で構築した読みを話し始める。解釈する必要性がなく読むことを遂行して生徒が再び解釈へと戻ったり、多く求められる解釈に読むことを挫折しがちな生徒は、解釈への挑戦の意欲を得たりす

る。協同性の中でテキストを読むことを行くと、自分の読みと微妙な差異をもつ他者と出会うことができる。この場合は、テキストを十分に読むことを可能とする場であり、そのため、一方的な説明の受容に陥ることがない。

さらに、生徒の読みの深化のきっかけのひとつとして、聴き手となる他者を支えとして自らの主張を強くしていく場面にも出会った。

教師として、生徒一人ひとりの学びへの参加と読みの深化を保障していくために、テキストを何度も読むことができる課題の設定、自他の読みを比較共有しやすい媒介物の検討、それらの活動を支える十分な対話を保障する必要性を学んだ。

今後は、2つの課題に取り組んでいきたい。

第1に、本研究の着眼点とした読みの三層のうち、「批評」に関しての実践と考察をすることができなかった。今後、本研究での学びを生かした授業実践に挑戦していく中で、批評についても挑戦し、考察していきたい。

第2に、生徒一人ひとりの学びへの参加と読みの深まりを保障し、学びを豊かに捉えていくことができるように、生徒の学ぶ姿を通して、協同的な関係を教室に築いていくことができるよう、エピソード記述を重ねていきたい。

引用・参考文献

- 秋田喜代美(2012)『学びの心理学 授業をデザインする』, 左右社
- 石原千秋(2009)『読者はどこにいるのか書物の中の私たち』, 河出ブックス
- 水野正朗(2008)「現代文学理論を手がかりにしたテキスト解釈の共同性に関する一考察 - 他者との相互交流による主体的な読みをめざす国語の授業 - 」, 『教育方法学研究』, 第34巻
- Robert Scholes (1987)『テキストの読み方と教え方』, 岩波書店
- 佐伯胖(2004)『「わかり方」の探求 - 思索と行動の原点』, 小学館
- 佐藤学(2010)『教育の方法』, 左右社
- 佐藤公治(1996)『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
- 高橋保葉(2014)「他者との出会いにより生起する学び - 学びへと参加する生徒の姿から - 」, 『山形大学大学院教職実践研究科年報』第5号, pp. 240 - 243