

高等学校「現代文」における読書会型授業展開の可能性と課題

——長編小説「三四郎」の場合——

松岡 礼子

一 はじめに―單元構想の背景

ワイダー・リーディング¹を国語教室の学習指導として取り立てるとき、ある作品から次の作品へと、学習者の読みの対象が、多様なジャンルの作品・作家へと繋げられ広げられるよう、指導者は、学習者と作品との出会いの場を創出する。たとえば單元学習では、指導者がテーマに沿って複数の短編小説や詩を選出し組み合わせる。教材化するというやり方がなじみ深い、筆者の関心は、学習者にとっても指導者にとってもなかなか手に出しにくい長編小説の教材化と、選書の体系化を、幅広い読書の具体的な学習指導方法として提案することにある。

「自立した読書人」「生涯読書人」の育成という課題に対して、高校の文学の授業における到達目標を「次に自分が読む本を自分で選び続けられる人」の育成におくとするならば、幅広い読書の学習指導では、指導者が、モデルとして、選書の道筋を具体的に示すことに意味があると考ええる。

こうした問題意識に基づき、高校「現代文」の授業で單元「長編小説を読む」を組み、小説「三四郎」の読解・読書指導を実施した。漱石「三四郎」の選択は、二期の「こころ」全編読み指導を見据え、同一作家の作品の重ね読みを企図したものであるが、このように「次に読む本」の選択モデルを示すところから、ワイダー・リーディングの指導は始まっている。班学習と発表を軸とした読書会型の授業は、学習者の得意とする学習形態に鑑みて考案し、長編小説を精読するための手立ての一つとして構想した。

二 研究の目的と方法

本稿では後掲「学習指導計画（全九時間）」の第三次三時「目次（章題）の作成および評価」と、第五次「私の一文」²作文を用いた読みの交流」を考察の中心とし、読書会型授業展開の可能性と課題を明らかにすることとする。

三 実践の概要

単元および主要考察対象である二実践の基礎事項を以下に示す。

1 単元の概要

単元の概要を(1)～(8)にまとめた。

- (1) 単元名 長編小説を読む
- (2) 実施クラス 勤務校第二学年四クラス
- (3) 使用テキスト 新聞小説全一七回ならびに文庫「三四郎」
- (4) 実施期間 二〇一七年四～九月(九時間配当)
- (5) 単元目標

- ① 精読の観点にもとづき作品を分析・解釈する。(知識・技能)
- ② 書き手の創意を批評する。(思考・判断・表現)
- ③ 読書への関心を高め、読書の習慣を付けるようにする。

(主体的に学習に向き合う態度)

- (6) 教材観 二学期実施予定の「こころ」全編読み授業構想に基づき、前期三部作の起点となる「三四郎」全編読みをその前段階として位置づけた。青春小説として、一定の評価を得ており、内容構成ともに読みやすさ・わかりやすさを備えた作品である。長編小説の読みに不慣れな学習者にも与しやすくと考えた。

- (7) 生徒観 話し合いは、附小・附中・附高の各取り組みにおいて重んじられてきたこともあり、学習者のなかで学びの手立てとして有効に機能している。学習者の多くに、場や機会をとらえてすみ

やかに学びに向かう身構えが備わっているが、一方で、場や機会が与えられなければ、主体的な学び手となりにくいきらいもあり注意を要する。

- (8) 指導観 本実践では、読書会までにひとり読みを終えた学習者同士、班の話し合いにもとづく読み深めを重んじる指導を試みる。並行して教科書教材「山月記」の読解授業をおこなっていた期間は、次のような指導を適宜入れて読書会に向けたひとり読みを支援した。①読書記録点検方式でのひとり読み継続支援、②読書会を目標に設定した全編読み切り指導、③「私の一文」作成の支援、④複数の目次案を用いた教師による読みの手引き。学習者が漱石の文学言語に親しむことよって読書の楽しさを享受し、かつ、省察的に個々の読みを振り返り分析・解釈の主体として書き手の創意を批評できる読みの場の創出を心がける。

2 本単元における精読の学習指導構想

左に学習指導計画(全九時間)を記すとともに、ワイダー・リーディング実践と対して企図した本単元の精読(close reading)の学習指導のプロセスを図示する。導入(小説の精読の基本をおさえる)―基礎(与えられた精読の観点に基づいた読解)―応用(選んだ精読の観点に基づいた作品批評)―発展(読みの観点の他者との共有)の四過程からなる精読の体系である。

第一次 漱石前後期三部作の冒頭の比べ読み

一時 六作品の冒頭の比べ読み

導入

二時

〔六作品の冒頭の分析と解釈〕

第二次 新聞小説と文庫を用いた冒頭の比べ読み

第三次 小説「三四郎」読書会

基礎

一時

〔結末・十三章の分析と解釈〕

二時 精読の観点に基づく全文の再読

三時 目次（章題）の作成および評価

応用

第四次

〔私の一文〕作文の作成

一時 専門家の分析批評に学ぶ

二時 初稿を完成させる

発展

第五次

〔私の一文〕を用いた読みの交流

3 第三次三時「目次（章題）の作成および評価」の概要

本時は、第三次読書会（全三時間）の、一時「結末・十三章の分析と解釈」、二時「精読の観点に基づく全文の再読」に続く、三回目
の読書会である。

ねらいは、各班に担当する観点にもとづいて作品を分析批評させることにある。初回の読書会で各班の読みの傾向にあわせて指導者が与えた観点にしたがい、二回目の読書会は班長主導で精読と話し合いをしているため、ある程度の発表準備が整っている。加えて、「章題作成はそれまでの授業で三パターンの「目次」を筆者が示してあり、モデルを十分に提示した上で取り組ませる課題である。

なお、各班の「精読の観点」は次の通りである。

一班 最終章におけるよし子不在の効果

二班 母の手紙・電報が作品に与える影響

三班 与次郎と三四郎の関係

四班 十三章の特異性

五班 三四郎の造型

六班 野々宮と美禰子の関係

以下に、第三次三時の目標と展開を示した。

(1) 目標

① 読みの交流を積極的に行える。（主体的に学習に向き合う態度）

② 精読の観点にもとづき目次（章題）を作成できる。（知識・技能）

③ 他者の読みを評価し、自らの読み深めに活かせる。

（思考・判断・表現）

(2) 展開（過程／a 学習活動／b 指導上の留意点／c 観点）

導入（一〇分）

a 前時の整理と本時の活動の手順や目的の確認

b 話し合いの成果が班で共有できているか班長に確認させる。

c 主体的に学習に向き合う態度

展開（三〇分）

1 a 目次（章題）の作成

b 担当する観点に基づく読み深めの跡を表すのに最も適した目次（章題）を考えさせる。

c 主体的に学習に向き合う態度

2 a 班の報告と評価

b 留意すべきは全章題の完成ではなく着手した章題の選択

意図および経緯の説明であることを十分に理解させた上で、

報告に臨ませる。

c 知識・技能

3 授業者の助言

b 聞き手には他者の読みを評価し記録するよう促し、分

析・批評の不十分だと思われる報告に対しては助言を行う。

c 思考・判断・表現

まとめ（一〇分）

a 本時のまとめと次時の予告

b 「私の一文」作文を予告し、本時の班および一斉学習で共有し

た読みを個々の読みと作文に活かすよう促す。

c 知識・技能

4 第五次「私の一文」作文を用いた読みの交流」構想の背景

本実践（全九時間）の最終時は、それまでの読書会の反省を踏まえて構想した、いわゆる四回目の読書会となる。

目的は「私の一文」作文の振り返りを通した作品の読み深めである。そのために授業の前半を学習者同士の読みの交流に充て、後半は指導者と学習者の応答を軸にした一斉指導を展開した。

特徴を、意義、課題設定、活動形態の三点に即してまとめると、次のようになる。

・読書会のまとめの段階で積極的に指導者が介入し、作品のさらなる読み深めを促し、読み手を育てる場とする。

・主要登場人物の造型読解のキーワードとして「成長」が有効か否か、その有効性を考えさせる。

・班構成は「私の一文」で同じ章・節を選んだ者同士を基とする。

学習者の活発な意見交流の場の創出に関わって、たとえば優れた発問や授業展開の構想など、指導者の積極的介入が必要であることは論を俟たない。そして、国語教室で企画される読書会である限り、

読解・読書、双方の指導の充実が目指されるのは必至であり、学習者の振り返りや指導者の評価のなまに収束させてはならない。

作文の中にとらえた読みの現状もしくは限界に学習者を向き合わせ、読み深めを促す読書会のまとめの指導は、こうした問題意識に基づいて構想した。

四 アンケート結果に見る学習者の読書会理解と価値付け

学習者自身の読書会の理解と価値付けを促すべく、第四次（全九時間の八時間目）実践後に「アンケート調査」を実施した。前半は長編小説のひとり読みを、後半は読書会への取り組みを振り返らせる趣旨に基づくアンケートである。前半の結果から、ひとり読みの時間の捻出に困難を感じる生徒が相対的に多かったA組（四〇名）を選出し、以下、本稿の考察対象とすることとする。

1 アンケートの内容と結果

以下は実際の問いの文言と選択肢及びA組の結果（丸括弧内の数字）である。

班の話し合いと全体発表を軸にした読書会形式の授業について、

次の問いに答えなさい。

(1) あなたは小説「三四郎」をどの程度読んだうえで読書会に参加しましたか。

- a (授業で読んだ冒頭と結末、およびその周辺) 以外は全く読まずに臨んだ。⑤
- b 最初から再度まで一読して臨んだ。⑦
- c 途中まで読んで臨んだ。⑦
- d 読めそうなどころだけ選んで読んで臨んだ。⑨
- e 飛ばし読みをしながら、最初から最後まで読んで臨んだ。⑩
- f 最初から最後まで、二回以上再読して臨んだ。①
- g その他 ①

(2) 「回目の読書会」[第三次一時「結末・十三章の分析と解釈」]は、どの点において最も有効であったと考えますか。

- a ひとりでは読んで来られなかった人の、読書時間の確保 ①
- b ひとりでは読み深めができなかった人の、他者の力をかりた作品理解 ⑫
- c ある程度の作品理解のある人同士の、作品の読み深め ⑦
- d ある程度の作品理解のある人の、作品の読み深め ⑦
- e その他 ①

(3) 「三回目の読書会」[第三次三時「目次(章題)の作成および評価」]は、どの点において最も有効であったと考えますか。

- a ひとりでは読んで来られなかった人の、読書時間の確保 ⑩
- b ひとりでは読み深めができなかった人の、他者の力をかりた作品理解 ⑧

(4) もしもあなたが読書会を企画するとしたら、最も重視することは何ですか。

- a 作品の選択 ⑫
- b 時間・時期の選定 ①
- c 班編成の決定 ②
- d 全体発表の仕方 ⑦
- e 約束事(たとえば「読書会までに一読してくる」等) ⑩
- f その他 ①

2 アンケート結果の基礎考察

読書会のひと月以上前にひとり読みをおこなうことを約束事として提示したにも関わらず、クラスの過半数が、ひとりで全編を通読したとは言えない状態で初回の読書会に臨んでいたことが明らかである。(1) a 「授業で読んだ冒頭と結末、およびその周辺」以外は全く読まずに臨んだ」⑤、c 「途中で読んで臨んだ」⑦、d 「読めそうなどころだけ選んで読んで臨んだ」⑨、e 「飛ばし読みをしながら、最初から最後まで読んで臨んだ」⑩。学習者の趨勢が初回の読書会は「ひとりでは読み深めができなかった人の、他者の力をかりた作品理解」の場になったと、不十分なひとり読みを振り返っている(2) b ⑫)。

翻って、三回目の読書会の評価にいたると、学習者の多くは読書

会が「ある程度の作品理解のある人同士の、作品の読み深め」の場として機能したことを認める(3)c(28)。回答者が当事者に含まれるか否かは別にして、読書会が質的に変化したと学習者が認めた点を重視したい。

3 学習者の読書会理解と価値付け

一回目と三回目の読書会を振り返る問いの、選択肢の文言の内容と構成とがすべて同じであることから、みずからの実態に即した回答よりも、答え方の間に何らかの差異を設けるべきだという判断のほうが先行した回答も少なくない。すなわち、問い(2)と(3)の選択肢の「答え分け」をして、最初はできなかったことが、次にはできるようになったという、読書会の「成功」を示すパターンの構築である。定期考査紙面上で実施したアンケートであったことを考えれば、コンテンツの力で「そうあるべき読書会のあり方」にさらに票が集まったきらいもある。

しかし、そうであったとしても、高校生に理想の読書会を考える機会を与えた意味において、アンケート実施の意義は大きい。少なくとも読書会への関心や意欲を引き出す契機として、アンケートの文言は機能した。みずからの企画する読書会を想定した問い(4)に対し、学習者が、経験した者だからこそ分かる困難に立脚し、主体的で現実的な提案を回答しているように。

すなわち、久しく「不読者」であった高校生には長編小説のひとつ読みはハードルの高い試みかもしれないが、読書会の、これまでにない知的な振る舞いを求める新しい取り組みには、彼らの意欲や

関心をかきたてるものがある。指導者は学習者が読書会を振り返り価値付ける機会を積極的に設けるべきである。高校生は、十分に価値を認め、納得して選び取ったものに対して、主体的な取り組みを継続できる学習者だからである。

五 学習者反応分析から明らかになったこと

学習者の書いたものなかで第三次三時「目次(章題)」の作成および評価」の相互批評と、「私の一文」作文のタイトル・一文の選出理由・内容に特徴的な点を、以下とりたてて考察する。

1 三四郎の造型分析に「成長」を用いる学習者と用いない学習者
まず、第三次三時「目次(章題)」の作成および評価」の相互批評で、クラスの半数にあたる二〇人が最も「興味を覚えた発表」班に五班「三四郎の造型」を選び、内七人が「成長」の語を用いて選出理由を書いた。

次に挙げる二例(1男、2男)は、五班の分析批評の趣旨を正しくとらえ、発表の聞き方および読書会への参加の仕方に積極性と質の高さを示したものである。

1男「三四郎の一貫性と変化する点が上手く示されている」

2男「度胸はないが実は行動力が向上しているという変化があった」

五班が章題作成に用いたレトリックは、「変化しない」ものに着目させて「変化した」ものを逆照射するという手法であった。1男と

2男は、三四郎の身に起きた「変化」の内実を深く読もうと働きかける五班の報告を正しく聞き、「成長」という語の安易な使用を回避した。

2 「成長」を用いる学習者にみられる読みの傾向

単元のまとめに課した「私の一文」作成で、学習者に最も人気の高かった一文は、「あなたはよっぽど度胸のない方ですね」（一章）という女の台詞で、一五人が選んだ。内三人は五班の班員で、内六人は五班の発表を最も良いと評価した学習者であり、五班の考案した第一章の章題「度胸のない三四郎」と最終章の章題「やっぱり度胸のない三四郎」を与しやすいと考えた学習者だと考えられる。

「あなたはよっぽど度胸のない方ですね」選出者の、五班選出理由は次の通りである。

1女「…三四郎の造型、成長や、変わらないところが分析されていて面白かったから」

2女「…度胸がないことは一貫しているが、行動力がつくよう成長できたことがおもしろい」

3男「度胸が無い」と言われ続ける三四郎の言動から、成長している点を見出している…」

「私の一文」の題名を「三四郎の成長」（4男、3女）とした学習者もいて、「成長」は、主人公の造型を述べる際に極めて使い勝手の良い「批評用語」となっていることが分かった。

3 「成長」以外の言葉を求めて

以上の考察から、時と場を共有し同じ読書会に参加しながら、「成長」を用いて読みを閉じてしまう読み手と、それ以外の言葉、具体的には「変化」を用いて読みを深めようとする読み手の、異なる読みを志向する二者がいることが見てとれた。

第五次は、前者の学習者の変容をねらって企図した読書会である。指導者は公開指導のスタイルをとって直接書き手に問いを発し、作文の振り返りと作品の読み深めを求めた。その詳細を、次に述べる。

六 第五次「私の一文」作文を用いた読みの交流―の考察―指導者の介入と学習者反応

ひとつの語彙の使用をめぐる問いかけが学習者にどれだけ作用したかを振り返りの言葉の中を探ってみよう。

次に示すのは、最後の読書会における学習者同士の交流の結果と、指導者の働きかけに対する学習者の反応である。

相互批評に「成長」の語を用いた学習者（1女、2女、3男）と「私の一文」の題名を「三四郎の成長」とした学習者（3女・4男）の読書会後の振り返りおよび「成長」を用いなかった学習者（1男）のそれとを考察対象とした。

1 相互批評に「成長」を用いた学習者の振り返り

まず、相互批評に「成長」の語を用いた学習者（1女、2女、3男）の授業後の振り返りシートの言葉を挙げる。

1女「S君Ⅱなかなか前に踏み出せない三四郎に感情移入。

HさんⅡ台詞が最後の場面につながっている。結局度胸がな
いから美禰子と結ばれなかった。」

2女「意気地なしとなる三四郎のイメージをつける初めの一文だから。」「一文の選択理由―筆者注」 三四郎は物語の中で成長と
いうより変化していった。」

3男「班内ではなぜその一文を選んだのか、その一文からどう話を
広げたのかを聞き合った。みんなそれぞれの信念を持って
いて独自の視点があった。特に1男の作文は評論家顔負けの内
容だと思った。それに比べて自分の意見がいかに陳腐で浅
薄に感じられて恥ずかしかった。」

1女の班員の言葉の記録は、読みの観点の共有が彼女にとつての
読書会の価値であったことを示し、2女の場合はそれが指導者の問
題意識の共有であったことが分かる。3男の言葉には1男の考えに
作品の再読と読み深めの契機を与えられたあとが見てとれ、1女・
2女に比べ3男の振り返りはより省察的である。

「成長」の使用をめぐる問いかけにしばってみれば、後者の二者に
は反応がみられた。すなわち、個々の受け止めへの差はあるが、学
習者集団全体としてみれば指導者の働きかけに対する変容が認められ
たわけである。しかしながら、一語をとりたてて、学習者の思考と
作品の再読・精読を促す指導は、一度で収束させられるものではな
い。機をとらえて継続的に行うべきものであることに指導者は意識
的でなければならぬ。

2 公開指導の記録と考察

指導者は読書会後半の公開指導の対象に、作文の題名に「三四郎
の成長」を選んだ4男と、相互批評にも作文にも「成長」を用い
なかった1男を選んだ。以下は公開指導の記録と考察である。

2-1 「成長」を用いた4男の場合

まず、4男の作文の以下の抜粋を、指導者が音読した。

この物語のテーマは主人公の三四郎が田舎から都会に出てき
て、そこである出会いや経験を元にした成長が主である。大学
の友人や先生と触れ合い、好意を寄せる人に思いを伝えるなど
度胸もついた、とは思える。しかし、成長し、大きく変わった
かと言われれば、そうでもない。

ならばこの物語は何なのか。何を言わんとしているのか。私
はここであることに気がついた。それは三四郎の目的が描かれ
ていない事だ。

音読後、「タイトルを『三四郎の成長』としながら途中で『三四郎
は本当に成長したのか』と問い直し最後まで答えを書かなかった理
由」を問うと、4男はしばらく考えた結果、「考えながら……うん……
書いて……」と説明を試みた。

続いて指導者が「4男の作文の良いところは、試行錯誤のただ中
を書き表しているところです。確かに三四郎には、これといった葛
藤も、後悔も、懊悩ありません。美禰子に試練らしいものは与え
られているけれども、何かを克服したかと言えば、それもない」と
クラス全体に向けて述べると、4男は「そうです、それです」と声

を發した。それを受けて指導者は全体に向けて「4男のみならず、相互批評と作文に『成長』という言葉を用いた人が少なからずいました。小・中学校のときに読んだ作品の性格が『成長』を読ませるものが多かったためかもしれません。『成長』は使いやすい言葉なのかもしれませんが、でも、三四郎の造型を説明するのにも『成長』が良いのだから」と問いかけ、4男の公開指導を終えた。

4男は公開指導を次のように振り返る。

4男「あまり意識してなかった部分が取り上げられたのでわざとつぽくなつたが、実際それをメインに書きたかつた」

指導への直接的なリスポンスであるが、4男はいまや「成長」という言葉では説明のつかない三四郎の造型に十分に「意識」的であり、読み手としての変容が期待できる省察的な振り返りである。

4男と同じく「三四郎の成長」を作文の題名に選んだ3女は公開指導を次のように振り返つた。

3女「Aの人と先生との話「公開指導のこと―筆者注」を聞いていて「成長」というワードは少しズルかつたかなと（笑）思いました。また読み返してピッタリくる言葉は何か探つてみたいですよ。」

3女が公開指導での4男への問いかけをみずからへの問いとして理解していること分かる振り返りである。妥協せず「ピッタリくる言葉」をよく考えるという課題を發見している。

3女を含む学習者集団に、4男のものがきながら書く、ものがきながら答える思考スタイルを、我が事のように経験させられたところから4男の公開指導の価値はある。指導者の言葉かけとそれに対する4

男の動揺をならべみて、どちらが切実に学習者集団に変容をせまつたかと言えば、後者のほうであり、教室で文学を学ぶということの意義の一端をこのことが明らかにしている。

2-2 相互批評で「成長」を用いなかった1男の場合

1男の作文の題名は「個人主義の中の三四郎」である。「私の一文」には「そういう人に会つて過ごす時間が、本当の時間で、穴倉で光線の試験をして暮らす月日はむしろ人生に遠い閑生涯というべきものである。」（三章十一段）を選んだ。以下は作文の書き出しである。

三四郎と野々宮のすれ違い、微妙な距離感、それらは二人の価値観、すなわち生き方の差異によるものだと感じた。それを象徴するのがこの文の「本当の時間」や「閑生涯」という言葉であるように感じた。これは病気を装つて野々宮を呼び寄せた妹のことを野々宮が馬鹿だと評した時の三四郎の考えである。野々宮によると「この忙しいものに大切な時間を浪費させるのは愚」だということだ。

三四郎は「大人びた」野々宮に比べて「未熟」かもしれないが、よし子をまともに扱わない野々宮よりも、そうした態度を否定的にとらえた三四郎のほうが、よほど寄り添える登場人物だというのが1男の読みである。「精神的に未熟であることは決して恥すべきことではない」という主張を支えるために、構成も内容もよく整えられた、佳作だ。

一二〇〇字作文の三分の二以降を1男は次のように書き進める。

小説「三四郎」は各人の個性が正面衝突するわけでもなく、誰かの意思が完全に全体を占めることもない。それぞれの個性が自然に影響しあって「三四郎」は展開していく。これも三四郎の精神的未熟さから来る「流れやすさ」と「その時々を考え」によっておこっている。人それぞれ譲れる所と譲れない所があるが三四郎はその譲れる幅が広がった。しかし、野々宮の、妹に対する批判だけは受け入れられなかった。三四郎が自分の譲れない意見を言う場面は少ない。だからこそ重みがある。

なぜこの一文が良いのか、「私の一文」の価値付けができています。加えて、これまでの読書会で学習者がなかなか読めなかったよし子の造型へのせまり方について、他の登場人物との関係性の中に存在を読む、すなわち役回りへの注目という新しい視点を提供してくれた点においても優れている。

公開指導では、上述の作文の美点を評した後、1男作文「個人主義の中の三四郎」の結びの最終段落を音読して、「紙幅があれば何を書きたかったですか」と1男に問うた。成熟度の「個人」差と、おそらくは寄り添って述べてきた三四郎の「個性」を、どのように「個人主義」に結び付けてまとめたかったのか、あと少しの説明を求めたためである。

指導者が音読したのは、以下の最終段落である。一二〇〇字まで残すところ一四〇字のところ、1男は七〇字弱で次のように作文を結んだ。

「三四郎」は個人主義の広まりの時代に書かれた小説だ。三四郎という人物はどんな人物にも譲れない何かがある。そういう風に

私達に教えてくれる。

1男は、しばらく沈黙し、4男と同様にもがきながら、「精神的に未熟であることは決して恥ずべきことではない」という主張を、言葉を変えたり付け足したりしながら、述べた。そして、振り返りシートに次のように書いた。

1男「紙幅があればなんと書いたか——三四郎の小さな自我。時流に乗り切れていない人がいても、ええやん。」

何について述べて来たのかといえばそれは「三四郎の小さな自我」だったという答えのみならず、すぐには答えの出ない問いを書きとめたところに、1男の読書会への価値付けが表れている。

3 4男と1男の反応をふまえて

4男の公開指導は、教室のほぼ半数にあたる、指導者の介入による読み深めの機会を必要とする学習者に向けたものであり、想定した学習者たちの振り返りの記録には、4男のそれとよく似た反応がみられた。一方、みずからの着想にそってひとまとまりの文章が書けてしまう1男とのやりとりを振り返ると、学習者に、より考え、より読み深めることを求める場合の指導者の働きかけや励ましにさらなる工夫が必要となることが分かる。

七 おわりに——読書会型授業展開の可能性と課題

本実践で試みた読書会四回のうち、最初の三回は長編小説の読書に不慣れた学習者の「ひとり読み」を支援する場として機能した点

で、一定の成果をあげたと言える。「私の一文」の初稿を完成させてはじめて、「読み深まり」の萌芽が学習者の中に見出せた感があり、その機をとらえて構想した四回目読書会においてようやく、すべての学習者が読書会の主体になり得た。「成長」という一語にこだわった公開指導の学習者の振り返りの考察において述べたように、学習者の言葉を掘り起こし、作品批評に使える言葉を耕していくための有効な手立てとして、第四回読書会は機能した。

学習者にとっては今回の読書会型授業展開のすべてが「こころ」を読む前の活動と位置付けられる。この先、「こころ」を読むただ中、読み終えた後の思考活動に、どのように今回の実践が寄与するのか、長編小説「こころ」の読解・読書を経た後の学習者の書くものなかにあらわれる変容を、継続して丹念に追っていきたい。

注

1 現行「高等学校学習指導要領・国語」には全科目を通じて「読書意欲を喚起し幅広く読書する態度を育成する」(第3款2(2))とへの留意があり、とりわけ「現代文B」には「3(2)生徒の読書意欲を喚起し、読書の幅を一層広げ、文字・活字文化に対する理解が深まるようにする」ことが明記される。次期学習指導要領改訂を見据えた「国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」(平成二十八年八月二十六日公開)は「読書の量を増やすことのみならず、読書の質をも高めることができるよう、国語科において読書指導を改善・充実する」ことの必要性を、なお取り立てている。

文学教育において「読書の幅を一層広げ」るためにどのような方略が有効かを国家基準のなかに示したものに、イギリスの「義務教育修了資格公試験制度(GCSE) 国語科全国評価基準」(一九八五年)がある。「文学」の「1 評価項目」の冒頭には「文学的文章の精読 (the detailed study) とワイダー・リーディング (wider reading) の両面にわたって、学習者がつけるべき力」が明記され、「2 内容」には、「散文、韻文、戯曲の主要ジャンル」のすべてにおいて、各作品の精読とワイダー・リーディングから成る」とこと「精読の学習用の作品では、作家、テーマ、時代、ジャンルにこだわって読むといった幅広い選択が個人に委ねられ、それはワイダー・リーディング用の作品についても同様である」とあり、イギリスにおけるワイダー・リーディングが、精読と表裏一体となり、読みの教育を培う位置づけにあることを示す。一方、この時代のイギリス国語教室におけるワイダー・リーディングの実際をとらえるのに有効な資料として、一九九〇年に中学校国語科教育センター (The English and Media Centre) が編集出版した副読本 *After the Bomb: Brother in the Land and Wider Reading* (核戦争を扱った小説作品のよみ) がある。前期中等教育・第三学年「十一—十四歳」およびGCSE学年「十四—十六歳」向けに編まれた本書は、児童文学 *Brother in the Land* (斉藤健一訳『弟を地に埋めて』、福武書店、一九八八年) を起点にしたワイダー・リーディングの選択肢として次の四案を提示した。①同作家の他の小説、②同テーマの他の小説、③同テーマの他ジャンルの作品―散文から韻文へ／韻文からドラマへ／フィクションからノン

フィクションへ、④同テーマを扱って複数のメディアにわたる作品・活字メディア／映画／ドラマ／演劇。

筆者は、イギリスのワイダー・リーディングに知見を得て、我が国の「幅広い読書」問題に取り組むというスタンスをとるが、wider reading には敢えて「幅広い読書」の訳語を用いず、片仮名表記「ワイダー・リーディング」を用いる。これは、副読本の編集方針およびイギリスの国語教室において想定される読みの（幅広さ）を、限定的にとらえてしまわぬようにとの留意に基づく。

選択肢の具体が示すように、副読本の提案する「次に選ぶテクスト」のジャンル・表現形態は、小説・書物にとどまらない。そして、求める言語活動も、読む（・書く、聞く・話す）に加え、見る、演ずると幅がある。

2 筆者は「グループで読書をする集団的読書活動」を読書会と称する。近年の読書会の動向をまとめたものとして桑田（二〇一三）、雑誌『学校図書館』（二〇一一年八月号）の特集「読書をより豊かにする読書会」が詳しく、「読書へのアニメーション」、「ブッククラブ」、「リテラチャー・サークル」、「リーディング・ワークシヨップ」、「どくしょ甲子園」、「ビブリオバトル」が図書室および国語教室で展開される「読書活動・指導」として紹介されている。種々の拡がりがあるが、学習者みずから「選ぶ」行為（たとえば、お気に入りの本を選別する、気に入ったフレーズや好きな場面を選出する等）が活動のどこかで担保されている点において共通している。本実践では、グループで精読の観点を選んで読み深めをおこなう、ひとり読みに戻って好きな一文を選出するといっ

た「選ぶ」機会を設ける指導を試みた。

3 心に残る一文について書く（二〇〇字作文。新宿区・新宿区教育委員会主催、平成二十九年夏新宿区夏目漱石コンクール）わたしの漱石、わたしの一行」を活用した。

参考・引用文献

桑田てるみ「新しい読書活動・指導の可能性―二十一世紀型スキルの育成に寄与する学校図書館のために（特集読書指導のあたらしい形）」全国学校図書館協議会学校図書館『学校図書館』七五三号、二〇一三年、16～18頁

山元隆春『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』溪水社、二〇一四年

山元隆春・居川あゆ子「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』広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』二十一号、二〇一五年、35～45頁

（大阪教育大学附属高等学校天王寺校舎・広島大学大学院）