

読むことの学習における小集団討議の役割

—「クジャクヤママユ」(ヘルマン=ヘッセ)と
「トロッコ」(芥川龍之介)の授業分析を通して—

寺田 守

(2003年9月30日受理)

The Role of the Small Group Discussion in Reading:
Some Analyses of the Classroom on “Das Nachtpfauenauge” (Hermann Hesse)
and “Torokko” (Ryunosuke Akutagawa)

Mamoru Terada

This research explains the role of the small group discussion by examining the situation that reading is promoted. The first, the function of the small group discussion which stimulates reading is supported by two bases. That is to contribute private interpretation, and to have the responsibility that it answers to the friend's remark. The second, a small group discussion has the function which make a learner realize the amusement which interpretation is exchanged for. The third, a small group discussion has the function to promote a learner's inquiry.

Key words: small group discussion, junior high school, analogy

キーワード：小集団討議，中学校，類推

1. はじめに

1.1. なぜ小集団討議を問題とするのか

近年の読者としての学習者への関心は、教室の中で読むという行為がどのようなものかとして説明されるのか、という問いに答えるかたちで成果を挙げてきた。文学を中心とした小集団討議に注目するラファエル(Raphael, Taffy E.)は、読むという行為を、教室集団との関わりにより「公的⇔私的」「社会的⇔個人的」という二つの軸によって位置づける「ブッククラブ」を提案した¹⁾。そこでは読むことによって理解される意味は、社会的相互作用の中で生み出され、学習者に内在化されると考えられる。

ラファエルと同じく小集団討議に注目するサイプ(Sipe, Lawrence R.)は、読者反応理論の視座から特定の集団の中で生じる反応の相違を、学習者一人ひとりの反応スタイルとして記述した²⁾。とくに「サリーの分析的な能力」「チャールズの遂行的な反応」「クリシーの不思議がるスタンス」「ジムの思慮深い一般化」と

いった反応スタイルの豊かさが、話し合いに多様な観点をもたらす、充実した小集団討議を導く要因となることが明らかにされた。サイプにとって、小集団討議は、子どもたち自身の固有のスタイルを持ち込み、広げ、お互いの考えを洗練する社会的構築の場である。

ラファエルやサイプは、社会的相互作用による学習の契機をもたらす指導法として、小集団討議を位置づけていた。もちろん学習者⇔学習者、学習者⇔教師の関わりは小集団討議に限定された出来事ではなく、むしろ小集団討議が、読むことの学習における上述の一側面—しかし重要な側面—を強調すると考えるべきである。したがって読むことの学習研究にとって、小集団討議が学習者の読むという行為に対して果たす役割を解明することは、重要な課題だということになる。

1.2. 研究の目的と方法

本稿では、小集団討議の役割を、「クジャクヤママユ」(ヘルマン=ヘッセ)および「トロッコ」(芥川龍之介)に対する中学生の書き言葉、話し言葉による反応を分

<p>「クジャクヤママユ」</p> <p>目標 ・登場人物の言動の意味や心情を考えることで「ぼく」とエーミールとのかかわりについての理解を深める。 ・情景や心情を描写した表現にふれて豊かなイメージをもつ。 ・読みを交流させて他の学習者の反応を得ることで読書のおもしろさに気づく。</p> <p>第1次……人物像を明らかにすることをめざす。 第1時…初読の感想文を書く。 第2時…構成や登場人物を整理する。 第3時…ハインリヒ＝モーアの言動から気持ちを想像する。</p> <p>第2次……小集団討議を行って自分の読みを作ることをめざす。 第4時…全員の感想文に目を通して小集団討議の課題を作る。 第5～7時…小集団討議を行う。</p> <p>第3次……「ぼく」の心情の変化を明らかにすることをめざす。 第8時…盗みを犯してからの心情の変化を図示する。 第9時…再読して感想文を書く。</p> <p>学習の補充 第10時…国語辞典で語彙調べを行う。 第11時…学年末試験に備えて問題を解く。</p>	<p>「トロッコ」</p> <p>目標 ・良平の心情の変化を自分の体験と照らしながら読み味わう。 ・場面のえがき方の工夫をとらえる。 ・読みを交流させて他の学習者の反応を得ることで読書のおもしろさに気づく。</p> <p>第1次……良平の人物像を明らかにすることをめざす。 第1時…初読の感想文を書く。 第2時…良平のトロッコへの思いを捉える。 第3時…オノマトペ・擬人法の表現と効果を捉える。</p> <p>第2次……小集団討議を行って自分の読みを作ることをめざす。 第4時…全員の感想文を読んで課題を作る。 第5～6時…小集団討議を行う。</p> <p>第3次……良平の経験の意味を明らかにすることをめざす。 第7時…二人の若い土工の人物像を捉える。 第8～9時…良平の気持ちの変化を図示する。</p> <p>第4次……小集団討議を行って自分の読みを作ることをめざす。 第10時…小集団討議を行う。</p> <p>第5次……「トロッコ」の主題を明らかにすることをめざす。 第11時…良平がトロッコ経験を思い出す理由を考える。 第12時…再読して感想文を書く。</p>
---	---

図0. 単元の概要

析することで究明する。

分析の対象となる授業は筆者が非常勤講師として勤務する広島市立幟町中学校において、2003年1月15日(木)から2月24日(月)にかけて、1年生2クラス(Aクラス21名、Bクラス22名)を対象として行われた。

討議は授業者の指示で編成された4～5人の小集団で進められた。この小集団討議には、小集団の間で共通の課題をもたず、話し合う課題を生徒が出し合うという特徴がある。授業者は毎回、異なる小集団に加わり、討議に参加した。

本研究が依拠する信念は、現象としての意味とそれを生成する主体との関わりを明らかにすることこそが、教室で何をするのかを考える手がかりとなるというものである。したがって、上述の授業を分析するにあたっては、とりわけ重要な問題を提示していると考えられる3人の学習者を取り上げることとする。そして3人の感想文、授業での発言、小集団討議での発言のトランスクリプトを分析することで小集団討議の役割を明らかにしていきたい。

2. 小集団討議における反応の諸相 I

2.1. 「クジャクヤママユ」に対する反応

学習者は「クジャクヤママユ」の授業の中で二種類の感想文を記述した。一つ目の文章は、「『クジャクヤママユ』を読んで、感じたこと、考えたこと、疑問に思ったことを書きなさい。」という指示のもとで、第1時に記述した初読の反応である。二つ目の文章は、「『クジャクヤママユ』の学習を通して、考えたことを、作文にまとめなさい。」という指示のもとで、第9時に記述した単元終了後の反応である。

図1. 1はYM(女子)の二つの感想文である。

初読の感想文(第1時)

勝手にエーミールの部屋に入ってクジャクヤママユを盗んで……。聞いていて、とてもハラハラしました。きっと、ハインリヒ＝モーアという人は蝶の採集をしている時は、ほかのことをなにかも忘れる人なので、クジャクヤママユを見て、どうしてもほしくなり、ほかのことをなにかも忘れてしまい、盗んでしまったのだと思いました。でもエーミールもとてもつめたいやつだと思えます。

単元終了後の感想文(第9時)

初めにハインリヒは、「ぼくは自分でそれにまつわる思い出を台なしにしてしまったんだ。」と言っていたのに、思い出話では、エーミールは申し分がないという嫌なやつで、気味が悪かった。彼はたいしたことないコレクションを持っていた。などと、話を聞いている人に、エーミールが悪いやつだというイメージをうえつけていて、さらに、自分が蝶を盗んだのが悪いのに、エーミールの家に行く途中、だれにも出会わなかったとか、かぎが開いていたから盗んでしまったとでも言うような話し方、つまり、エーミールがすべて悪いように話していたのが気に入らなかった。もしかしたら、エーミールはそんなに悪い人じゃなく、ただ、ただ、蝶の足が一本足りないね。と、さりげなく言っただけなのかもしれない。それで、つい盗んでしまって、ひどいことを言われたものだから、頭にきて、今まで何とも思っていなかった、コムラサキを見せたときのことをわざと悪く言っていたのではないかと思った。だから、なぜハインリヒは小さいころの思い出をわざわざ「わたし」に話したのかというと、本当はエーミールが悪いんだ。と、自分がやったことは悪くないと主張したかったからだと思った。

図1.1. 「クジャクヤママユ」へのYM(女子)の反応

YMは、初読の感想文で、「でもエーミールもとてもつめたいやつだと思えます。」と否定的な評価を行っている。ところが、単元終了後の感想文では反対に、「ぼく」の語り口に対して、「つまり、エーミールがすべて悪いように話していたのが気に入らなかった。」と否定的な評価を行っている。エーミールについても「もしかしたら、エーミールはそんなに悪い人じゃなく、ただ、ただ、蝶の足が一本足りないね。と、さり

げなく言っただけなのかもしれない。」とむしろ擁護する反応を示している。

YMは初読時の読みを一変させた。このような180度の転換はなぜ起こったのか。ここでは三つの要因を指摘したい。

第一に、エーミールの描かれ方に注意を向ける、他の学習者の感想文を読んだ点である。初読時にエーミールについて言及した学習者の多くは、YMと同様に、「クジャクヤママユを盗ったのもいけないけどエーミールも悪いと思います。」「わざわざ謝りに来てくれたんだから、少しはゆるしてあげてもいいと思った。」などと否定的な評価を行っていた。その中で、ある男子生徒は次のように記述していた。

どうして作者は、自分の蝶の扱い方を言っただけなのにとびかかろうとしたのがよくわからなかった。

また、作者が悪いのにエーミールを悪いふうにかくのも気になった。(初読の感想文, YS, 男子)

第二に、この男子生徒の感想文を、授業者が取り立てて問題化した点である。YSの指摘は、ハインリヒ=モーアと作者とを混同しているものの、学習者たちをエーミールの描かれ方に注目させる点で重要だと考えた。そこで第4時に全員の初読の感想文をプリントして配布するなかで、YSの感想文を取り上げてエーミールに対する評価の違いを紹介した。

第三に、第5時からの小集団討議で、エーミールに否定的な評価を行ったYMもこの問題を話し合った点である。エーミールに対する評価が学習者の間で違うという授業者の指摘を受けて、複数の小集団討議で、

この問題が話し合われた。YM自身が小集団討議の中で書き留めたメモによれば、YMも、次のような考えを小集団に提出している。

課題：「ぼく」が盗みを犯したのになぜエーミールを悪く書いているのか

考え：つぐないをしたのにまだ、ひどいことを言われて腹が立ったから。(学習者の記録より)

以上の点が要因となってYMは読みを変容させた。YMのこの読みの変容にはどのような意味があるのか。そしてYMは何を学習したのか。

「ぼく」は、エーミールをただ嫌っていたのではなくて、一方で「ねたましく思い、半ば感嘆」していた。エーミールが、「ぼく」の持っていない珍しい技術や美しい標本箱を持っているために、うらやましいという気持ちもあったのである。エーミールを評価することには、すべてエーミールに対する「ぼく」の思いが表れている、という点が重要である。

エーミールの評価はすべて「ぼく」の目から見たものである。誰もが「ぼく」と同じように「嫌なやつ」で「気が悪かった」と感じて「憎んで」いたとは限らないという点に注意が必要である。エーミールの語られ方に「ぼく」の評価が反映していることを明らかにする点で、「ぼく」の語り方を対象化することは大切であるし、そこにYMの読みの意味もある。

「ぼく」の語り方を問題にするYMの読みはYSの感想文が発点となっていた。また授業者がYSの感想文を取り立てて紹介したことは、いわば、「ぼく」の語りを問題とすることを承認する意味合いを持って

初読の感想文(第1時)

良平はよくがんばったと思った。一人で長い道を走って、とてもこわくて心細かったらうなど思った。でも、いっしょにトロッコを押していたおじさんも、どこまで行くのか言うべきだったと思うし、良平もどこまで行くのか聞くべきだったと思った。

単元終了後の感想文(第12時)

良平がトロッコにあこがれる気持ちは、よく分からないけれど、今でいうと、新幹線にあこがれる小さい子なのかなあ、と思った。良平がトロッコに乗っているときや、走って帰るときなど、場所のようすがすごくよく分かってイメージしやすかった。良平がトロッコに乗って遠くまで行くにつれて、気持ちが「不安」になるところが、クジャクヤママユの「ぼく」に似ていると思った。最後に大人になった良平が出てきて、小さいころの良平を思い出す場面が出てきたのは、たぶん、あのつらかった思いと今のつらい思いが同じようなかんじだからではないかと思った。でも、最後の場面の「全然なんの理由もないのに?」にひっかかった。あれは一体、何の意味があるのだろうか。

小集団討議の発言記録(第10時)

- 15 FY: はい。なんで、クジャクヤママユと似ているのか。
 - 16 FM: え、トロッコっていう題なのかっていうのはだめだったん?
 - 17 FY: 違う。なんでこの物語はクジャクヤママユと似ているのか。
 - 18 YM: 自分の好きなことに夢中になって——ははは。
 - 19 FY: ちよつと待って
 - 20 YM: はい。自分の好きなことに夢中になって、何もかも忘れてしまうところ——だと思えます。
 - 21 FY: ——え、今の意見なんて言ったっけ?
 - 22 YM: 自分の好きなことに夢中になって、何もかも忘れてしまうところ。
 - 23 FY: (他のグループの人が)誰か言っとるよ。クジャクヤママユと似ているのかって。
 - 24 YM: クジャクヤママユと似ているのはそういうところで、違うのは——違うのは、人のせいにしてないところじゃない? いいや、これはいいよ。——
- 【中略】
- 47 YM: ——じゃあさ、クジャクヤママユとコロコロックじゃないや、トロッコトロッコと連続ですってことだったら、なんか繋がるとって意味もあるんかもしれんね。もしかしたら。
 - 48 FM: ーあはは。コロック。
 - 49 YM: もしかしたら、あるかもしれんね。——じゃけえ、似るとってことじゃないの。

図1.2. 「トロッコ」へのYM(女子)の反応

いた。YM は他の学習者の読みをリソースとして、また授業者の承認に力を得ながら、問題を取り込んでいったのだと言える。

2.2. 「トロッコ」に対する反応

次に「トロッコ」の授業における YM の読みに注目する。図1.2は「トロッコ」に対する YM の二つの感想文である。図の右側は第10時に行った小集団討議の発言記録の一部である。

良平の気持ちを説明しようとする点で YM の二つの感想文は共通している。初読の感想文では、「一人で長い道を走って、とてもこわくて心細かっただろうなと思った。」と、良平の気持ちを共感的に想像している。これに対して単元終了後の感想文は、「良平がトロッコにあこがれる気持ちは、よく分からないけれど、今でいうと、新幹線にあこがれる小さい子なのかなあ、と思った。」「良平がトロッコに乗って遠くまで行くにつれて、気持ちが「不安」になるところが、クジャクヤママユの「ぼく」に似ていると思った。」「最後に大人になった良平が出てきて、小さいころの良平を思い出す場面が出てきたのは、たぶん、あのつらかった思いと今のつらい思いが同じようなかんじだからではないかと思った。」などと、良平の気持ちを説明するために様々な推論を行っている。これらは、いずれも、類似性に基づいた推論だという点で共通している。今の子どもが新幹線にあこがれる気持ちからの類推、「クジャクヤママユ」の「ぼく」の気持ちからの類推、大人になった良平からの類推によって、なんとか良平の気持ちを説明しようとしているのである。

とりわけ「クジャクヤママユ」の「ぼく」と良平との類似性を指摘している点は特徴的である。第10時の小集団討議でも「クジャクヤママユ」との類似性を述べている。なぜ YM はこのような読みを行ったのか。

この発言も先ほどの語りの問題と同様の要因を指摘できる。「トロッコ」の初読の感想文の中に「クジャクヤママユ」との類似性を指摘するものがあつた。次のような感想文である。

良平は、とても長い距離を走れたなと思いました。なんか、クジャクヤママユににていると思います。それは、一つのことが好きで、やってはいけないことをしてしまうということが、どちらの物語もできていると思ったからです。この話はよく分かりませんでした。(初読の感想文, KY, 女子)

トロッコにのりたい好奇心はいいけど、それに夢中になって周りの風景などのものが見えないところは

少しだけクジャクヤママユに似ている。でもあるものに夢中になって気づいたら大変な事になっていたというあせる気持ちは良く分かる。

(初読の感想文, IH, 男子)

授業者は、第4時に全員の初読の感想文をプリントして配布するなかで、上記の指摘を紹介した。

もう一つは、この間勉強した「クジャクヤママユ」と似ているっていうものです。どこが似ていると思ったんだらうね? 30番の人は、「…【中略】」。31, 「…【中略】」。良平の行動が「クジャクヤママユ」の「ぼく」の行動と似ているっていうような指摘だったと思います。(第4時の授業者の発言より)

YM は「クジャクヤママユ」の時と同様に他の学習者の感想文を出発点として読みを作っていた。また授業者がそのような感想文を取り立てて紹介したことは学習者たちの課題作りに影響を及ぼした。そして小集団討議で話し合われる中で「クジャクヤママユ」との類似性の問題が YM の読みに取り込まれていったといえることができる。

2.3. YM の読みに小集団討議が果たした役割

YM は授業者の取り上げる問題に敏感に反応する学習者であった。小集団討議では他の学習者の考えを積極的に取り込んでいた。YM は、他の学習者の考えをリソースとして、自分の力で巧みに読むという行為を推進していった。

その際、授業者に承認された問題を、価値ある問題として引き受けている点が YM の読みの特徴であった。いわば授業者の承認が読みを推進する力となっていた。YM にとって小集団討議は、語り方に注目した評価や類似性に基づく推論を行うという点で、これまでとは違った読み方を獲得する役割を果たした。

ただし、授業者は、学習者の読みが推進することを願っていた。その際に授業者の意図する読みに変容することを願う思いがあつたのも事実である。国語科の授業、とりわけ読むことの学習を、試行錯誤して読む場というよりも、洗練された公共の読みを獲得する場と捉えらるるとするならば、YM の変容は望ましい姿だということになる。しかし、そのような読みを獲得する代償に、YM の抱いた素朴な印象や個人的な意味が沈黙を強いられることになるならば、読むという行為の真正さを損なう恐れもある。YM にとっての小集団討議の役割も、内的説得力をもった発話を契機として読みが促されるかぎりにおいて、意味を持つのだといえることができる。

3. 小集団討議における反応の諸相II

3.1. 「クジャクヤママユ」に対する反応

図2.1は「クジャクヤママユ」に対するMS(男子)の二つの感想文である。

二つの感想文には共通点がある。ともに、読者であるMSを物語に引き込む、「クジャクヤママユ」の力について指摘されている点である。MSの感想文からは、「クジャクヤママユ」に対して感じた没入感を、なんとか説明しようとする様子がうかがわれる。

初読の感想文で、MSは、「ぼく、彼、わたし、などの代名詞がたくさん使われていて、それぞれの視点になり、いろいろな気持が見えてきて、まるで自分が今、してしまったように、あるいは、されたように感じるくらい、感情移入してしまう」と説明している。これは、「クジャクヤママユ」の話者が途中で交代することや、一人称による語りのお話であることをふまえた指摘である。MSは没入感の理由を物語の表現構造に求めている。

初読の感想文

この話は、ぼく、彼、わたし、などの代名詞がたくさん使われていて、それぞれの視点になり、いろいろな気持が見えてきて、まるで自分が今、してしまったように、あるいは、されたように感じるくらい、感情移入してしまうくらいに読み入る話なんだなと思いました。

単元終了後の感想文

この話には、たくさんのむずかしい言葉がつかわれていて、そのことをしてしまったことを読んで人にとっても強く感じさせる話だと思った。この話の中では蝶や蛾のコレクションだけ、これの他にも、自分がむずゆうになったものがあると思う。ぼく自身もこんな体験をしたことがあったので、この話につかわれているむずかしい言葉がいたいほど、思い出につきささる感じがするので、ぼく自身この話は好きです。ぼくが幼稚園のころ、その時はやっていたのは、キーホルダーのコレクション。親が買い物に行く度に連れて行ってもらい、必ず一つ買ってもらっていた。そのキーホルダーを九個も十個もかばんにつけて幼稚園に行くのだ。でも友達の中には、すごくレアなものを持っているやつもいたので、とても楽しく、自分もほしいと思っていたことがあった。ある時、友達がぼくのキーホルダーを、おもしろがって取った。ぼくはその子を追いかけ、そいつは逃げて、それが鬼ごっこみたいなあそびになってあそんでた。ぼくは次にそいつのとてもレアでそいつが気に入っているものを取って逃げていた。逃げてかくれていると、そのキーホルダーであそんでた。そしたらそのキーホルダーは、うでがもげてしまった。そう、ハインリヒ=モーアと同じ気持ちになりました。おもわず泣いてしまいそうになり、むねがつまりました。そしてその子に正直に言い、ぼくは自分のキーホルダーを全部あげると言ったけど、その子はいらぬと言い、その子がぼくを見る目がとてもつめたかった。ゆるしてはくれたけど、もうあそんでくれなくなった。その時の気持ちは、今までうまく言葉にせず思い出としてあったけど、この話はぼくの思い出をせんにめいにくれました。多分だれでもある体験だと思うけど、そんな体験をしたことがない人は、この話を見て、その時の気持ちになれると思います。

図2.1. 「クジャクヤママユ」へのMS(男子)の反応

単元終了後の感想文では、「ぼく自身もこんな体験をしたことがあったので、この話につかわれているむずかしい言葉がいたいほど、思い出につきささる感じがするので、ぼく自身この話は好きです。」と説明している。学習を行う中で、MS自身の体験が思い出され、理解の難しい語彙を体験に基づいて推論していったことをふまえている。MSは、没入感の理由を、彼自身の体験に求めているのである。

いずれの文章も、人物の意図や行為などについて解釈を行ったものではなく、MSの感じた没入感の理由を説明しようとしたものである。しかし、両者の間には、テキストに対する関わり方の異なりがある。MSは、一方で表現構造に根拠を求める読みを行い、他方で経験との類似性に基づいた読みを行っている。いわばMSの感想文には、「導出的な読み」から「審美的な読み」への変化を指摘することができる。しかしそれぞれの読みは、排他的な関係ではなく、むしろ没入感を説明するという命題において相補的な関係であることを指摘できる。

3.2. 「トロッコ」に対する反応

続いて「トロッコ」に対するMSの読みを検討したい。図2.2は「トロッコ」についての小集団討議の発言記録の一部である。MSの参加する小集団討議に、授業者が加わったもので、第10時に行われた。

そこでMSは「全然なんの理由もないのに？」という表現を引用して課題を提示している(52)。MSの疑問は「トロッコ」の末尾の部分に対して向けられた。末尾の部分とは、主人公良平の大人になった「今」が語られる、以下の終結部である。

良平は二十六の年、妻子といっしょに東京へ出て来た。今ではある雑誌社の二階に、校正の朱筆を握っている。が、彼はどうかすると、全然なんの理由もないのに、その時の彼を思い出すことがある。全然なんの理由もないのに？—塵労につかれた彼の前には今でもやはりその時のように、薄暗いやぶや坂のある道が、細々と一筋断続している。……

(『現代の国語一』三省堂より)

結果としてMSは「良平は、自分では何の理由もないのに思い出すって言っているのに、芥川から見たら、何の理由もないわけがないじゃんって思う。だから、塵労に疲れたから、そういうことを思うんじゃないかって。」(69)と解釈を導いている。この解釈の直接の契機となったのは、「良平の疑問。大人になった良平の疑問？大人になった良平が、「…」って言って

52 MS: あかね。165ページの最後にね。良平の大人になった時のところだね。「全然なんの理由もないのに、そのときの彼を思い出すことがある」と言っているのに、「全然なんの理由もないのに？」って自分に問いかけてる。

53 T: うん。 うん。
うん。

54 T: ああ、ああ。——そうだね。おかしいね。理由がないんなら、ないもんね。——続けて。

55 MS: これが、なんで自分にもわからないのに思い出すのか?

56 T: ん? 自分—

57 MS: うん。自分に問いかけてるじゃ? 何の理由もないのになら、それでなんでなのかな。

58 T: OTくん、聞こえた? 今の、場所わかった? —そうそう。——165ページの、何行目だっけ。8行目、9行目だよ。なんでだと思う? 「全然なんの理由もないのに思い出すことがある。全然理由もないのに？」って自分に問い直してるんだって。——ちょっと聞くんだけど、誰の疑問?

59 MS: 良平の大人になった良平の疑問?

60 T: 良平の疑問。大人になった良平の疑問? 大人になった良平が、「が、彼はどうかすると、全然なんの理由もないのに、そのときの彼を思い出すことがある。全然なんの理由もないのに？」って言うてるん?

61 MS: あいつじゃ。芥川だ。

62 T: 芥川?

63 MS: 龍之介が—

64 T: 作者っていうこと?

65 MS: うん。

66 T: どうして?

67 MS: 彼は、って言うてる。

68 T: そうだね。自分のことを彼とは言わないよね。——ここでは、芥川—この話をしている人でいいだろうね。——その人が、なんでこんなことを言ったんだろう。

69 MS: 良平は、自分では何の理由もないのに思い出すって言うてるのに、芥川から見たら、何の理由もないわけがないじゃんって思う。だから、塵芥に疲れたから、そういうことを思うんじゃないかって。

70 T: うあ。

71 T: MSくん、自分の疑問に、全部自分で答えているね。

72 MS: これ答えになった?

73 T: いいと思うけどな。今なんて言ったっけ?

74 MS: 良平が何の理由もないのになら、自分で思ってるけど—良平は、芥川は、何の理由もないわけがないじゃんって思ってる。

図2.2. 「トロッコ」の小集団討議 (第10時)

るん?) (60) という授業者の疑問だった。この場面から、表現構造の一部分に着目するMSの推論が、授業者との対話によって促されている点を指摘できる。かつて授業者はこの部分を次のように読んだ³⁾。

はたして、これは、誰の疑問なのか。そしてこの疑問に答える形で、「今」の良平の前にも「薄暗いやぶや坂のある道が、細々と一筋断続している」と解釈したのは、誰なのか。これは、昔の自分を思い出している良平の疑問、解釈なのだろうか。

稿者はここで、良平を「彼」と呼ぶ、語る主体の存在が浮かび上がってくると考える。「全然なんの理由もないのに」と一度述べたことを、あらためて疑問によって反復するという行為は、語りながら、説明しながら、考えるという意識の流れを示している。そして、ここで語っているのは良平でなく、語

る主体である何ものかである。

語る主体は、良平と一定の距離を持っており、しばしば良平を「彼」と相対化して呼んでいる。「良平」と呼ぶときには見えにくい、「彼」と呼ぶことで、「彼」に対する「私」が強調される。語り手である「私」が、読者である「あなた」に対して語るのが、「彼」についての話題・解釈なのである。

もちろんMSは、授業者の発言に助けられながらも、自分の力で読みを作っていた。しかし、YMの時と同様に、授業者に自分のような読みをしてもらいたいという思いがあったのは事実である。MSにとっては、授業者の(60)のような方向性をもった反応が返ってくることで、読みが促されるための重要な要因だった。

小集団討議の中で見られたMSの読みは、一斉授業の中で、さらに発展していった。図2.3は「トロッコ」の授業での発言のトランスクリプトの一部である。小集団討議ではなく一斉授業の記録である。

68 T: 同じような? 経験をくりかえさないため? ——今ね、165ページの後半の部分ね。どうして、大人になった良平が、その時の彼を思い出すんだろう?

69 KR: どうして?

70 T: うん。

71 KR: 誰が思い出したの? 自分が思い出したの?

72 T: 誰が思い出したの? ——思い出したのは、大人になった良平。

73 KR: 自分のことを思い出してる。

74 T: うん。そうそう。YMさん。

75 YM: 子どもの時の、この体験が、すごく怖かったから。

76 T: 【板書】はい、MSくん。

77 MS: 良平がちっちゃいころ、暗い道を一人で走った時の気持ちが、大人になったり、大きくなった時に、自分が決断したり、これから将来のこととかを考えた時の気持ちに—こくし—酷似してるから。

78 T: 難しい言葉知ってるね。酷似(こくじ)。【板書】

79 MS: こくじ——長いね、この発表。

80 YM: (MSに対して) 酷似してるってどういうこと?

81 MS: ごめん。みんな意味がわかってない。——暗い道を—暗い道を走った時の、心細い気持ちとかが、大人になった時の良平が、この道を行けばどうなるんだろうみたいな、人生の決断をする時に—決断というか、分からないものに挑戦したりする時の気持ちと一緒の気持ちだから、その時の記憶がよみがえる。思い出すんです。

82 YM: ああ。

83 T: みんな、酷似っていう言葉知ってる?

84 KR: ああ。知ってるよ。

85 T: すごく難しい言葉をMSくんが言ってくれたんだけど。とても似てるっていう意味ね。——ここまですべてをノートに写してください。

図2.3. 「トロッコ」の授業 (第11時)

授業者は大人になった良平がその時の彼を思い出す理由を問うている(68)。この問いにYM(女子)は「子どもの時の、この体験が、すごく怖かったから。」(75)と答えた。これに対してMSは「暗い道を一人で走った時の気持ちが、大人になったり、大きくなった時に、自分が決断したり、これから将来のこととかを考えた時の気持ちに—こくし—酷似してるから。」と答えている。

MSの発言は小集団討議での話し合いを踏まえている。図2.2の「芥川から見たら～塵労に疲れたから、そういうことを思うんじゃないかって」(69)という解釈から図2.3の発言は生まれていると言って良い。このことからMSの読むという行為が、小集団討議をふまえた「導出的な読み」として、発展的に推進していることを指摘できる。

一方、図2.4は第10時に行われた討議の記録である。図2.2と同じ時間に行われた小集団討議である。この場面で授業者は全員に「みんなが子どもの時に、良平みたいな経験ってしたことある？」(121)と尋ねている。

119 T: 重なってる?——じゃ、ちょっとぼくから、みんなに聞いてみたいんだけど。あのね、一人ずつ答えて欲しいんだけどね。
 120 MS: うん。どんどん。
 121 T: みんなが子どもの時に、良平みたいな経験ってしたことある?
 122 MS: ある。
 123 T: たとえば、遠くに行きすぎて、帰りに不安になって帰ったこととか。
 124 MS: おれ、自分ちのアパートで迷ったことがある。
 125 T: アパートで? どういうこと、どういうこと?
 126 MS: 基町ってあるでしょ? 基町ってすごく長いじゃ。全部繋がってね。14階くらいもあるってね。繋がってるんよ。6棟くらい。
 127 T: MSくんそこに住んでるの?
 128 MS: そう、そこ。幼稚園のころ、そこ住んでね。まだ引越してきて間もない頃ね。冒険しに行ったのね。
 129 T: うん。
 130 MS: そうしたら、自分の階が何階かも覚えてなくてね、エレベーターも押せんのかね。
 131 T: ああ、たわなくてね。
 132 MS: ボタン、押せないし、全部階段だったのね。そしたら、今ここが何階かも分からないし、誰も知ってる人もおらんし、今どこにおるのかも知らないから、泣きながらね、とにかく走り回って、自分ちを探しとったのね。自分ちの自転車を。
 133 T: ああ、うん。
 134 MS: そしたらね。今はね、中学三年生の人が、小学三年生のころね、そこに住んでてね、おれを見つけてくれてね、おれんちまで連れて行ってね。
 135 T: あ、そうなんだ。向こうも探しとった?
 136 MS: いや、向こうはたまたま会って、「なんで泣いとるんか」って聞いてくれてね、家がわからなくなったって言ったらね、「家は?」って聞かれてね、赤い自転車があるって言ったらね、ずっと一緒に探してもらってね、「ここじゃないん?」って言ったら、「ああここじゃ!」って。
 137 T: へえ。そりゃ良かったね。助けてくれたんだ。
 138 MS: うん

図2.4. 「トロッコ」の小集団討議 (第10時)

授業者も含めて一人ずつ順番に語っていったのだが、最初にMSが、幼稚園児の頃の経験を語っている。MSにとって二つの経験は、「冒険しに行った」結果、思惑ははずれて危機に陥った点で類似している。ここでは参加者の少ない小集団で学習者の経験を語り合うという場が成立したことを指摘できる。

3.3. MSの読みに小集団討議が果たした役割

図2.5は「トロッコ」に対するMSの初読時と単元終了後の感想文である。「クジャクヤママユ」の授業と同様の指示で学習者は感想文を記述した。

初読の感想文

良平の感じた事は、年なんか関係のない事だと思いました。小さな頃は、泣く事でしか、不安を感じた代償としてできないから、泣くのは仕方がないけど、大きくなると不安の代償は色々な事でできるから、まだ小さい頃の1/100ですむ気持ちだと思いました。

単元終了後の感想文

この話は、読むごとに良平の気持ちが伝わってくるけど、話し合いでもわからなかったのは、良平が勝手にについていったのに、なぜ、命の危機を感じるくらい必死になって帰ったのかという事です。でも、わからなかったというよりも、それぞれ思うことが違いました。でも再度読み返すと、ぼくに気付きがありました。一番最初、良平は、妻わら帽をかぶった人にどなられて、もう二度と乗りたいとは思わなくなったのに、十日ほどたって、若い土工を見たらなぜ大丈夫だと思ったのか、すこし矛盾してるなと思ってはいたけど、この矛盾してると思う良平の気持ちは、ぼくにもある気持ちだということがわかってきました。その気持ちは、こうかいよりも自分の求める事のほうが勝った時の気持ちなんだと思います。良平が一人で帰ってる時の気持ちは、その時の自分の気持ちに腹を立てているんじゃないかと思います。まるで、ギャンブルに負けた大人のような。

図2.5. 「トロッコ」へのMS(男子)の反応

MSの二つの文章は、いずれも、良平の気持ちを推論するという点で共通している。MSは、泣くのを我慢しながら駆け通した時の、良平の不安な気持ちをなんとか読もうとしているのである。同じ命題のもとで二つの文章を記述しているという点は「クジャクヤママユ」の感想文と同様のスタンスである。

さらに、テキストに対する関わり方に、異なりがみられる点も同じである。初読の感想文では、「小さな頃は」「大きくなると」のように、二つの時間の良平の気持ちを相違点によって比較するという読みとりを行っている。これに対して単元終了後の感想文では、「この矛盾してるなと思う良平の気持ちは、ぼくにもある気持ちだということがわかってきました。」のように、MS自身にもある気持ちとの類似性に基づいて推論している。物語の表現構造に着目した読みを行い、他方で経験との類似性に基づいた読みを行っている点で、「クジャクヤママユ」と同様のスタンスであることがわかる。いずれも、限られた命題に対する読みではあるが、小集団討議や授業での発言をふまえて読みが促されているということができる。

MSの場合、前節のYMとは異なり、他の学習者の読みを積極的に取り込むような場面はみられなかつ

た。むしろ、小集団討議の中で自分の読みに対する反応を得ることで、力強く自分の読みを作っていた。MSの場合、表現構造に根拠を求める読みや経験との類似性に基づく読みといった、相補的な複数のテキストへの関わり方を持つことで読みが促されていたが、このような関わり方は、MSの意図的な選択によるものというよりも小集団討議や授業場面に応じた現象として現れたものだった。

4. 小集団討議における反応の諸相III

授業では、小集団討議で話し合ったことが、単元終了後の感想文に成果として現れた学習者ばかりではない。むしろ、感想文と話し合いとの間に明示的なつながりを見いだしにくい学習者の方が、数の上では多かったといえる。ではそのような学習者にとって小集団討議の果たした役割とは何だったのか。

図3.1は「トロッコ」の小集団討議における発言記録の一部である(第10時)。MF(女子)の提起した課題に対する一連のやりとりを抜粋している。この小集団に授業者は参加していない。

小集団討議の中で、MFは、同じ課題を五回も提出し続けている。その課題は、「なぜ、また同じような…茶店に入ったか。」(70)というものだった。土工たちが、「切りくずした山を背負っている、わら屋根の茶店」で一度目の休憩を終えた後、すぐにまた二度目の茶店に入っていくという以下の部分に対して向けられた疑問である。

三人はトロッコを押しながらゆるい傾斜を登っていった。良平は車に手を掛けていても、心はほかのことを考えていた。

その坂を向こうへ下りきると、また同じような茶店があった。土工たちがその中へ入ったあと、良平はトロッコに腰を掛けながら、帰ることばかり気にしていた。(『現代の国語一』三省堂より)

課題に対して、KY(女子)が「ああ、分かった——口を開けとったんだ。」(145)、「それで、喉が痛くなった——たぶん。」(149)と考えを述べている。しかし、「KYのこたえは、やっぱりちよっとね。」(178)と、MFには受け入れられなかった。KYは、「なんでよ。だって、そういうことあるじゃん。だって、ジェットコースターで開けとったら、すごいことになっちゃったんだよ。」(179)と自分の経験を出して力説するものの、MFを納得させるには至らなかった⁴⁾。

小集団討議が進行していく中で、粘り強く同じ課題

- 70 MF: なぜ、また同じような坂に入ったのか。茶店に入ったか。
 71 KY: そうだよ。なんで休んだのにまた入んないやないん。
 72 NK: 腹減ったから。
 73 KY: 喉が痛いから。
 74 MH: 喉が痛いから。
 75 MF: 喉が痛いから。
 76 KY: えー、だってさ、だってさー
 77 NK: 何ページ?
 78 MF: 161。
 79 NK: えっと、何行目?
 80 MF: 1行目。「その坂を向こうへ下りきると、また同じような茶店があった。土工たちが」
 81 KY: 喉が痛いから。
 82 MF: お店。茶を飲むところ。
 83 NK: 茶店って、団子とかあるじゃろう。
 84 MF: 「悠々と茶などを飲み始めた。」
 85 KY: 喉が痛いから。
 86 MF: この意味は?
 87 NK: 「茶など」っていうけえ、他のもあるっていうことだろう。
 88 KY: そうだよ。なんでもう一回入んないやないんだろう。休んだじゃん。さつき。お金もついでない。
 【中略】
 98 MF: 喉が痛いから。
 131 MF: 喉が痛いから。
 132 KY: 喉が痛いから。
 133 MF: なぜ、また同じような茶店に入ったのか。
 134 KY: たぶん。
 135 MF: 喉が痛いから。
 136 KY: たぶん。
 137 NK: 結構だったんだろ。
 138 MH: ずっと走ってたけえ。
 【中略】
 144 MF: えっと、「その坂を向こうへ下りきると」って、下りただけじゃろ? 下りるってことはトロッコに乗って下りたってことよ。なのに、すぐに喉が痛くなるのは、おかしいよね。
 145 KY: 喉が痛いから。
 146 MF: 喉が痛いから。
 147 KY: 喉が痛いから。
 148 MF: 喉が痛いから。
 149 KY: 喉が痛いから。
 【中略】
 156 MF: なぜ茶店に行ったあと、またすぐに入ったのか? この課題に対して。
 157 NK: 喉が痛いから。
 158 MF: 喉が痛いから。
 159 KY: 喉が痛いから。
 160 NK: 喉が痛いから?
 161 MF: なぜ茶店に行った後、またすぐに茶店に入ったか。
 162 KY: 喉が痛いから。
 163 MF: 喉が痛いから。
 164 KY: 喉が痛いから。
 165 NK: 喉が痛いから。
 166 MF: 喉が痛いから?
 167 KY: あー、わかったわかった。はい——わかった。あのさ、切り崩した山が切り崩した山が、大変なんだって。かたがた、かたがた。
 168 MF: どういう意味?
 169 KY: 喉が痛いから、切り崩したら急じゃん。じゃけね、疲れるんだって。すぐ。
 170 MF: え、じゃけえ、切り崩した山に行くのは、上りの道だったんか? 喉が痛いから。切り崩した方は、通ってない。
 171 KY: 喉が痛いから? 通ったんじゃないん?
 172 MF: 切り崩した山の、切り崩した方は通ってない。この地図で行くと。
 173 KY: 喉が痛いから。でも、もしもこっちから行ったら、大変。
 174 MF: NKくん。休憩したいからだけ?
 175 NK: そう。
 176 MF: えっと、KYはなんで答えを何て言ったんだ?
 177 KY: 喉が痛いから。疲れたんだって。口開けたから、喉が痛いから。
 178 MF: KYのこたえは、やっぱりちよっとね。
 179 KY: 喉が痛いから。だって、そういうことあるじゃん。だって、ジェットコースターで開けとったら、すごいことになっちゃったんだよ。
 180 MF: 喉が痛いから。課題、どんどん出してごうや。

図3.1. 「トロッコ」の小集団討議(第10時)

を出し続けたMFは、おそらく納得できる説明を求めていたはずである。ここで考えなければならぬのは、授業者のいない小集団討議の中で、納得できる説明、すなわち妥当性が何をもちて測られたのかという

点である。そして、このような課題を考えることが、MFの読みにとって、あるいは学習にとって、いかなる重要性を持っていたのかという点である。

結果的に、NK(男子)の「休憩したいから」(165)という考えを(十分納得できるものではなかったにせよ)受け入れながらも、KYの考えは受け入れなかった。MFは、言語化こそしていないが、妥当性についての明確な関を設けている。MFの行った行為は文脈を離れた推論をどこまで認めるかという判断に他ならない。

同様に、あるいはそれ以上に重要なこととして、MFが読みをめぐるコミュニケーションを巧みに成立させている点を指摘できる。MFは他の学習者の発言を聞き流すことなく反応している。KYが「ねえ、茶店って何するところ？」(81)と尋ねた場面では「お店。茶を飲むところ。」(82)と答えるだけでなく「『悠々と茶などを飲み始めた。』」(84)と教科書からも引用するなどKYの発言を受け止めていることがわかる。

同様に、「いや、そうじゃなくて。こっちの課題に答えてや。」(158)「なんで？すぐに喉が渇くわけじゃない。」(163)「休憩したいから？」(166)「どういう意味？」(168)のように、他の学習者の発言に対して一つひとつ反応を返すことで、結果的にKYやNKの発言を引き出している。このようなMFの反応は、目立たない発言だが、読みをめぐるコミュニケーションを成立させる条件としてきわめて重要だと考える。

MFは、妥当性についての関を設けてKYの考えを判断した結果、課題に十分に納得できる読みを成立させることができなかつた。しかし、その一方で、読みをめぐるコミュニケーションを成立させることには成功していた。これらの影響は単元終了時に読みに対する混乱と読みの交流に対する肯定的な評価となって現れた。

図3.2および図3.3はMFの感想文である。「トロッコ」の単元終了後の感想文では「でもやっぱりどこことなく頭の中で理解できていないものもあるような気がします。」「でもちょっとわからないようなことがあります。」と混乱した様子を述べている。「初めてよんだ時も今も、良平はえらいと思います。」とあるように、読みが促されるという点では、MFにとって小集団討議の役割はそれほど大きなものではなかつた。

その一方で、小集団討議に対しては、肯定的な評価を行っている。単元が終了した後日、「トロッコ」の小集団討議のトランスクリプトを学習者に配布して、振り返りを行った⁵⁾。その際にMFは、「記録をよんで自分たちのきづかない所でおもしろいことを、いっていると思った。課題にたいしてはちゃんと話し合っ

初読の感想文(第1時)

人と人との関係についての事がかいてあると思った。めずらしいものでもぬすみをはたらいてはいけない。このことについての関係がかいてあると思った。考えたことは、さいごに、自分のコレクションの蝶や蛾を、どんな気持ちでおしつぶしたのだろうと思った。

単元終了後の感想文(第9時)

最初にテープでできた時、なんだかよくわからないこととかともありました。学習していく中で、気持ちを考えたり、なぜこのような事をしてしまったのか、というような事を考えて学習してきたので、初めきた時より、クジャクヤママユの話がだんだん理解できてきました。初めてきた感想で考えたこと、「なぜ自分のコレクションの蝶や蛾を、おしつぶしたのか、どんな気持ちだったのか。」ということも、みんなとの話し合いで予想だけ自分なりに理解できました。

図3.2. 「クジャクヤママユ」へのMF(女子)の反応

初読の感想文(第1時)

良平は、ずっと走りつづけて、なかなかしたのはえらいと思った。良平のトロッコへのあこがれがとってもこの話からわかると思った。でも良平は土工の人についていくのがとちゅうでいやになったのになんでなにもいわずについていったのかと思いました。

単元終了後の感想文(第12時)

トロッコの学習を通じてわからなかつたこともいくつか理解できました。でもやっぱりどこことなく頭の中で理解できていないものもあるような気がします。初めてよんだ時も今も、良平はえらいと思います。それに、土工の人たちのことを考えているとも思いました。勉強をして良平の気持ちがよくわかつたと思います。トロッコにのつた時、おしている時、みんなで話し合ってからまたトロッコをよんだら、なんか良平の気持ちがわかるような気がしました。でもちょっとわからないようなことがあります。トロッコは、何をつたえたいのだろう。

図3.3. 「トロッコ」へのMF(女子)の反応

ていると思った。おもしろいし、わかりあえたのももう一度したいと思いました。」と記述した。

MFにとって、小集団討議の意味は、読みを交流することの面白さを感じるころにあった。自分の読みに対する反応を得ること、他の学習者の読みに反応していくことは、読むという行為の面白さを喚起する行為であり、またテキストの面白さを引き出す行為でもある。小集団討議の役割としてそのような面白さを学習者が実感するという一面を指摘できる。

5. 読むことの学習における小集団討議の役割

ここまでの考察から、読むことの学習における小集団討議の役割を整理すると、図4のようになる。

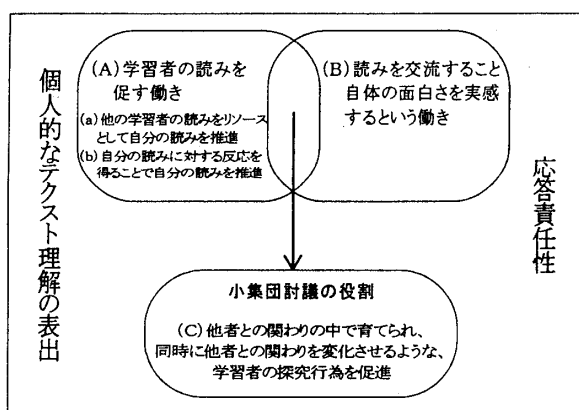


図4. 読むことの学習における小集団討議の役割

小集団討議の特徴として、(A)学習者の読みを促すという働きを指摘できる。とくにその過程に注目してみると二種類の側面が確認できた。第一に、(a)小集団討議が他の学習者の読みに触れる場になることで、それらをリソースとして巧みに自分の読みに作っていく契機となる場合である(図1.1および図1.2を参照)。第二に、(b)小集団討議が自分の読みに対する反応を得る場になることで、自分の読みに作っていく契機となる場合である(図2.2および図2.3を参照)。どちらの場合も、授業者の承認が、読むという行為を推進する力となっていたことを指摘できる。

小集団討議には、さらに、(B)読みを交流すること自体の面白さを実感するという働きがあった(図3.1および図3.2を参照)。自分の読みに対する反応を得ること、他の学習者の読みに反応していくことは、読むことの面白さを喚起する行為であり、テキストの面白さを引き出す行為でもある。読みを交流する中で読むことの面白さが引き出されることによって、小集団討議は、次の読むという行為を推進する契機となる。

このような小集団討議の働きは、いずれも、テキストを理解することが社会的構築であるという性質を強調する。教室の中で読むという行為は他者との関わりの中で意味を生み出していく探究行為である。したがって、読むことの学習における小集団討議は、(C)他者との関わりの中で育てられ、同時に他者との関わりを変化させていくような、学習者の探究行為を促進する役割を担っている。

もちろん、この授業の小集団討議でみられたような発言は、一斉授業の中でも同様の発言として出されるだろうし、一斉授業も、そのような場としていくべきである。このような認識にたった上で、小集団討議に

特徴的な性質を指摘するならば、それは、参加者の応答責任に支えられて、学習者一人ひとりが対話に参加しているという実感が得られる点にある。参加者数の違いによる役割の異なり、すなわち、1人対約40人と1人対3～4人という対集団関係の違いによって生じる小集団討議固有の参加者に求められる応答責任の重さが、個人的なテキスト理解を出し合うことと共に基盤となって、探究行為を促進することとなる。

【注】

- 1) Raphael, Taffy E. (2000). "Balancing Literature and Instruction: Lessons from the Book Club Project". In Barbara M. Taylor, Michael F. Graves & Paul van den Broek (Eds.), *Reading for meaning: fostering comprehension in the middle graders*, pp.70-94. New York: Teachers College Press.
- 2) Sipe, Lawrence R. (1998). "Individual Literary Response Styles of First and Second Graders" In Timothy Shanahan & Flora V. Rodriguez-Brown (Eds.), *National Reading Conference Yearbook 47*, pp.76-89. Chicago, IL: NRC.
- 3) 寺田守(2002)「小説教材の読みに関する学習者論的研究—「トロッコ」(芥川龍之介)の場合—」、『広島大学教育学研究科紀要』, 第51号, 第二部, pp.137-146.
- 4) KYの考えは何が問題だったのか。KYの推論は、表現の空所を埋める形で自分の経験を出して説明しているのだが、なぜ土工や良平たちが口を開けていたのかの理由にはなっていない。つまり自分の経験から類推しているものの、証拠が不十分なまま、思い付きを信じる恣意的推論となっているのである。MFの課題の設定も、KYの考えも、土工たちがあまり時間も経過しないうちに次の茶店に入ったことを前提としている。たしかに二つの茶店の間の記述は、二文、二行しかないが、その間で土工たちは、山を一つ越えているのであり、ここは、すぐに次の茶店についてではなく、その間の表現が省略されていると考えるべきである。
- 5) 次の指示を行った。「①「話合いの記録」を読んで、自分の発言が正しく書かれているか、確認してください。②話合い活動の感想を書いてください。」
(主任指導教官 吉田裕久)