

問いを立てて読み深める〈自立した読者〉を育てる授業
—中学1年「少年の日の思い出」実践を年間指導のまとめとして—

キーワード：読むこと、初発の疑問、読みの課題

近畿大学附属広島高等学校中学校東広島校 非常勤講師 小入羽 さや子

はじめに一本稿について

下の文章は、筆者が昨年度国語を担当した中学1年生の図書紹介文集の編集後記である。図書紹介文を書く活動は「次年度の1年生にお薦めする『良い本』を選ぶ」という設定で二学期末に始めた選書の指導の総括であるが、この文集は実践学年だけでなく、実際に次年度の1年生にも配布することになった。上は実践学年用のものに、下は新1年生用のものに、それぞれ掲載した。

「読むこと」の授業の役割の一つは、このような「教科書」を自分の手で探し、読みながら問いと答えの追求を続ける〈自立した読者〉を育成することにあると考える。生徒にも年間を通じて「あなたたちが手にする本に設問は書かれていない」、「先生の解説を聞けば文章を理解できるというのでは、読解力を身につけたとは言えない」と言い続けてきた。

ただし筆者の勤務校は、左掲のメッセージのような国語観に基づく実践ばかりを牧歌的に追求していればよい場では決してない。6年間かけて大学受験に備える中高一貫校である。中学1・2年生は週5時間の国語科の授業のうち2時間を問題演習による実践力錬成に当てており、問われていることに対して本文に即して正確に答える実践力の育成にも力を注いでいる。

実践の場における指導の指針と具体策は、現実の中で模索していかなければならない。本稿は、この模索過程の記述である。まず「読むこと」の授業の在り方に対する問題意識について述べた上で、その問題意識に基づいて行ってきた〈自立した読者〉を育てる指導について、目指す方向性と実践について論じたい。

1. 問題設定

1) 問題意識—「読むこと」の授業で育てる読解力は個人の読書生活を充実させるか

小入羽(2012)において、精読中心の授業では「読解力の向上」と「個人による読書生活の充実」は乖離しがちであること、またそこから生じる問題点を指摘した。

精読中心の授業では、読みの方向がテキストの内側にのみ向かいやすく、個人の既読テキストを参照して読みを深化あるいは多元化する場がない。これは国語科指導において「個人の読書生活」を「読解力の向上」に活かす道筋を築くことができていない状態と言え

教科書が配られる、というのは人生の中のほんの数年間だけのことです。文章の読み方を教わる、ということもまた然りです。いずれ、自分を豊かにする「教科書」は自らの手で探し、自ら問いと答えを追求していかなければならなくなります。国語の授業は、しばらくは続きます。やがて補助輪をそと外し、「自立した読者」としてしなやかに飛び立つあなたたちに、後ろから大きく手を振るその日まで。

—平成二十五年年度1年生のみなさん—
「来年度入学してくる1年生に先輩としてお薦めする『良い本』を探しましょう。」
「この「読書のすすめ」で紹介されている本は、このような課題のもと、先輩たちが皆さんのために選んだ『良い本』です。
「良い本」というものに、先生が決めた定義があるわけではありません。つまり、先輩たちは一年間の読書の学習を通じて「良い本とは何か」を考え、そして本を選んだのです。
本を選ぶことはすでに読書活動の一部です。「読書のすすめ」に挙げられた本や紹介文を手がかりに、ぜひ自分にとっての「良い本」を見つけてください。

る。拙稿では、この状態では生きて働く読みの力の育成につながらないという問題指摘、及びその克服を目指す小学校実践の提案を行った。

一方、「読解力の向上」と「個人による読書生活の充実」の乖離を克服するためには、「読解力の向上」を「個人の読書生活」に活かすという方向性へのアプローチが課題として残された。言い換えれば、「個人の読書生活の充実」に資するような読解力の育成という問題である。

2) 問題意識から実践上の課題意識へ

—指導が不要になるための指導を

筆者は以前小学校において教員をしていたのであるが、現勤務校の入学式に出席した際に受けた「小学校で送り出された児童を、生徒として受け入れる側に来たのだ」という感慨を、今でも覚えている。

児童が生徒になるのと同様、生徒はやがて生徒ではなくなる。つまり、当然のことであるが国語の授業には終わりがあるのであり、そのときに生きて働く言葉の力を身につけさせていなければならない。そのために「読むこと」の授業は、教師がいなくても、授業がなくても、テキストと対話できる読者として生徒を自立させる方向に向かっていく必要がある。

こうした必要性の認識を、理論的に設定した問題枠組みの上に重ね合わせていながら、また実践の中で試行錯誤しながら、〈自立した読者〉¹の育成を目指す授業の指針と具体策を形成していった。

2. 「読むこと」の授業における

〈自立した読者〉の育成という指針

これまでは実践の場で経験的・感覚的に用いてきた〈自立的な読者〉という言葉であるが、本稿の趣旨に即して改めて定義したい。本年度の実践の先に見据えてきた〈自立した読者〉とは、「自分を豊かにする本を自ら手に取り、問いを持ちながら文章を読み、また問い対するに自分なりの答えを出しながら読む、という行為を積み重ねることで成長していく存在」である。

こうした〈自立的な読者〉の育成を目指し、以下のA、Bの二本柱を立てて指導を行ってきた。

育成のための活動	育成の主な場
〈読みの課題〉を立て、協働A的に解決しながら、自分の読みを深める。	教科書本文を主な教材とする一斉授業
自ら選んだ本に対して〈読みの課題〉を立てながら読み進め、観点持って読書ノートを書く。	個人の読書＝読書ノートの指導

「二本柱」と言っても読解指導／読書指導と明確に区分するものではない。〈自立した読者〉による読書行為を3段階に分けるならば

- ①自分を豊かにする本を自ら手に取り、
 - ②問いを持ちながら文章を読み、
 - ③問い対するに自分なりの答えを出しながら読む
- となるが、Aは一斉授業の特長を活かして②・③の態度および技能を体系的に育てるものであり、Bは②・③に加えて、個別指導の特長を活かして①の育成を受け持つという、分担関係である。実際、読解の授業と読書ノートの指導は常に相補的に進めており、年度初めに全校生徒に配布する授業シラバス（年間授業計画）と平行するように、読書カリキュラムを作成しつつ実践してきた。

このように〈自立した読者〉の育成において本来AとBは不可分のものであるが、今回は紙幅の都合上、Aの「〈読みの課題〉を立て、協働的に解決しながら、自分の読みを深める」活動に絞って述べたい。

3. 〈自立した読者〉を育てる具体策

1) 〈読みの課題〉とは

—小学校における「問題作り学習」の批判的援用
 〈自立した読者〉を育成する活動において、「疑問」という生徒にとって馴染みのある言葉ではなく、〈読みの課題〉という言葉を用いてきたのは意図的である。〈読みの課題〉という言葉の含意を説明するにあたり、まずはこの言葉の設定の背景について述べたい。

読み手が主体的に問題意識を持って文章を読むことの重要性は、改めて説くまでもない。このような読みを促す授業方法はこれまでも多数講じられている。その中で筆者が小学校教員をしていた時に導入を試みたのは、石田佐久馬の「問題作り学習」²である。

文章に能動的に向き合わせるために書かせる「初発の疑問」は、素朴な疑問にとどまることが多いため、読みの深化に活かされにくいことが、しばしば指摘さ

¹ 〈自立した読者〉像は、ルーシー・カルキンズ(2010)の「自立した読み手」論に大きく影響を受けている。しかし「自立した読み手」はワークショップ形式で育てるものとして提唱しているのに対し、あくまで授業を前提として育てるものとして、明確に区別したい。

² 石田(1997)

れる。一方「問題作り学習」においては、素朴な疑問を精査して問題という形への練り上げる活動が、読み深めていく過程の中心に位置づけられている。

通常、文章と向き合うときには設問など書かれていないし、誰も発問などしてくれない。よって文章を読み深めていく、または文章と対話するための問いは、自分自身で立てなければならない。「問題作り」と読みの深化を相補的に進めていく「問題作り学習」は、問いを立てて読むという態度および技能の育成につながると言えるだろう。「問題作り学習」の最大の意義はこの点にあると、筆者は考えている。

一方で、数ある「問題作り学習」の実践例の反省・課題として必ずと言っていいほど挙げられるのが、読みの深化につながる「よい問題」を作れず、クイズごっこで終わってしまう児童が少なくないことである。石田は「読むことに対する意識や意欲のもち方によって発見の質的内容が違ってくる」¹と云う。しかし、読みの深化につながる「よい問題」を作れるかどうかは意識や意欲にのみ左右されるのではなく、児童の主題把握力に大きく依存していると言えるのではないだろうか。小学校、特に低・中学年では主題把握の技能指導を取り立てて行うわけではないが、“センス”のいい児童はこれを身につけていく。こうした児童にとって、「読みの中から問題を生むことが結局は読みを深めるという相関関係」²を持つという「問題作り学習」の意義は存分に発揮されるが、そうでない児童にとってクイズごっこから抜け出すことは容易ではない。「問題作り」と読みの深化の相補性は、こうした問題も孕んでいるのである。

そこで“センス”に依存せず、単元内で「よい問題」を作る観点を養うことをねらい、「名前を見てちょうだい」（東京書籍2年下）を教材とする小学2年生の授業において、「レベル別問題作り」を行った。問題レベルとして初級・中級・上級の3つを設定し（表1）、児童にはそれぞれのレベルの問題を作らせた。

表1

レベル	児童への説明	指導上の意図、想定
初級	正解が一つしかなくて、みんなが答えられること	意欲喚起と事実確認
中級	詳しく読むと、書いてあること	様子を詳しく読み取る。単純な因果関係など。
上級	まだよくわからないので、みんなまで考えたいこと	心情や原因・理由の追及。解釈に関わること。

初級は、問題を作った生徒も予め答えがわかっているような問題であり、クイズごっこというのは、問題がこのレベルにとどまってしまう状態と言える。一方、上級問題は解釈に関わるもので、読み深めていく観点にもなる。

レベルは連続値であるため問題を明確に分類することはできないが、レベル分けの目的は分類ではない。レベル分けをした真の目的は、児童自身に問題の質の違いをメタ的に捉えさせることである。さらに、そのうえで上級の問題作りを志向させることをねらいとしている。

授業では上級問題を中心に全体で共有し、その解決のための話し合いを通じて、読みの深化を図った。

【児童が実際に作った問題の例】

初級： えっちゃんは、だれからぼうしをもらいましたか。

中級： えっちゃんのぼうしは、どんなぼうしですか。

上級： なぜ、大男は小さくなったのでしょうか。

<読みの課題>という言葉の設定の意図は、以上のような「レベル別問題作り」を手探りで進めた延長線上にある。レベル分けをすることで児童に「上級」問題作りを志向させた「レベル別問題作り」と同じ発想で、読みの深化につながるような疑問=<読みの課題>を意識的に持てるようにしたのである。

2) 年間を通じた段階的指導の必要

<自立した読者>を育成する年間指導の総括にあたる「少年の日の思い出」実践は、各自が<読みの課題>を持つことから始めた。しかし<自立した読者>を育成するにはまず、読みの深化につながるようなく読みの課題>を立てる力そのものを段階的に育てていかなければならない。

また中学1年では、本文に即して正確に答える習慣や、授業の流れに即してノートを整理するといった基礎力を定着させる指導が不可欠である。

<自立した読者>を育成するという側面からも、中等教育の導入期であるという側面からも、自分たちで<読みの課題>を立てることは、段階的に導入していく必要がある。<自立した読者>の育成の年間指導は、生徒たちに「<読みの課題>は、2学期からは自分たちで立てるんだよ。」と予告した上で、教師による発問主体の授業で始めた。

¹ 石田 前掲 161 頁

² 石田 前掲 161 頁

表2

教材名	時期	時数	<自立した読者>の育成に関わる目標・方法	
			学習目標	主たる授業方法
字のない葉書 (随想)	4月	6	問われていることに対し、本文に即して正確に読み取り、記述する基礎力をつける。	本文の主題に迫るような「主たる発問」を主軸とした、教師主導の一斉授業。
兄やん (小説)	5月 6月	8	議論を通じて本文理解を深めるための、対話力をつける。	本文を主体的に読むための「しかけ」を与えた一斉授業。 ①クライマックスはどこか。 ②中心人物と対人物の関係を、場面ごとに図式化しよう。 ③授業を踏まえた読書感想を読書ノートに書き、班で交流する。
木精 (小説)	9月 10月	7	1)主題に迫る<読みの課題>を協働的に立て、解決する。 2)1を通じて文章の主題を捉える。	主題に迫る<読みの課題>を立て、それに対する協働的解決を通じて、文章の主題を捉える班学習。 ①初発の疑問から、KJ法を用いて班の<読みの課題>を立てる。 ②班ごとに最終場面に小見出しを、作品全体にサブタイトルを付け、学級全体で共有。 ③①、②に対する個人まとめ(ワークシート)と交流。
片言を言うまで (説明・評論)	11月	8	1)主題に迫る<読みの課題>を立て、協働的に解決する。 2)1を通じて文章の主題を捉え、それに対する自分の考えを持つ。	①初発の疑問をA「知識レベル」、B「本文理解レベル」、C「主題把握レベル」に分類し、学習過程で各自Cレベルの問題を<読みの課題>として立てる。 ②生徒の<読みの課題>を発問とした一斉授業。 ③文章の主題および「ことばに関する本」(読書課題)を踏まえて、「ことばとは何か」というミニ評論を書く。
少年の日の思い出 (小説)	2月 3月	6	1)<読みの課題>を立て、協働的に解決しながら、自分の読みを深める。 2)作品全体に関わる<読みの課題>に対し、解釈文を書く。	後述

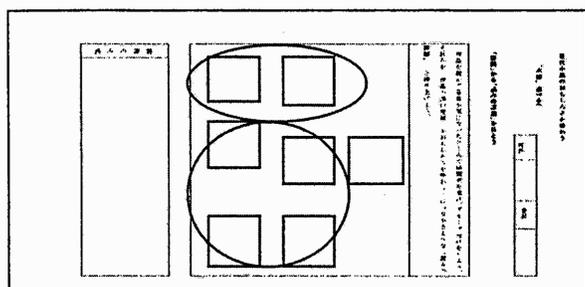
表2は、年間の学習内容のうち<自立した読者>の育成を指向して行った単元のみを抜き出して整理したものである。「学習目標」は、授業シラバスに基づいて単元の初めに生徒に提示してきた「学習課題」のうち<自立した読者>の育成に関わるもののみを抜き出し、文言を修正したものである。

2) <読みの課題>を立てる力を育てる

i 初発の疑問から<読みの課題>へ：実践1

一班的<読みの課題>を立てる

1学期の助走段階を経て、2学期からは自分たちで<読みの課題>を立てて読み進める学習を始めた。小説「木精」(森鷗外)を教材とする授業の第2時では、各自の初発の疑問を付箋に書き、6~7名の班ごとにKJ法を用いて<読みの課題>へと練り上げていった。



【KJ法で用いたワークシート(イメージ)】

ここで練り上げた班ごとの<読みの課題>を取り上げながら一斉授業を進めた。最後の第6時では班ごとに改めて班の<読みの課題>に対する答えについて話し合った。ただし、答えと言っても<読みの課題>に挙げられたことには正しい解答があるものではない。ここで「解答」とは異なる「解釈」という言葉および考え方を教え、各自の「解釈」をワークシートにまとめた。

ii 初発の疑問から<読みの課題>へ：実践2

一初発の疑問をレベル別に分類する

評論文「片言を言うまで」(金田一京助)を教材として<読みの課題>を立てる活動においては、「レベル別問題作り」の考え方をベースにした、初発の疑問のレベル分けの活動を行った。

「片言を言うまで」は言語学者金田一京助による、南樺太におけるアイヌ村の現地踏査の体験に基づいた評論文である。生徒にとっては筆者の主張や主題の把握以前に、アイヌ文化や時代背景など、分からないことだらけであることが授業作りの段階から予測された。そこで、まずは本文を読んで「？」のついた事柄を初発の疑問として用紙に列挙させ、回収した。

<読みの課題>を立てる学習の後であることもあつ

てか語句の辞書的な意味に関する疑問を挙げている生徒はほとんどいなかったものの、知識的な事柄から、すでに主題に迫る〈読みの課題〉となっているものまでが疑問として混在していた。

第2時では、疑問にはレベルがあること、またそれぞれに適した解決法があることを説明した上で、各自に初発の疑問をレベル分けさせた。

表3

疑問のレベル	生徒の疑問例	本実践における解決手段
A知識レベル	なぜ娘は入れ墨をしているのか。	調べ学習(ミニレポートの作成)
日本文理解レベル	筆者はどうやって樺太アイヌ語を採取したのか。	展開ごとの精読(一斉授業)
C主題把握レベル	「生涯忘れがたい思いとは何か。 筆者にとって「言葉」とは何か。	①課題読書を通じて「ことば」に対する認識を広げる。 ②精読後に自分の解釈を書いてまとめる。

当然AからCのレベルは連続値であり、相互に関連している。そのことを認識させるためにも、分類するのではなく、班で交流しながら各自の初発の疑問がそれぞれA—B—Cという座標のどのあたりに位置付くのかプロットさせた。本授業ではB—Cレベルの疑問が〈読みの課題〉になると説明したうえで、B—Cレベルの疑問を持つことができなかつた生徒には、B—Cレベルの疑問=〈読みの課題〉を持つように指示を出して再読した。

知識レベルの疑問は、想定通りアイヌ文化や時代背景に関わるものに集中したので、「アイヌ」と「南樺太」についての小レポートを課し、小レポートの交流によっておおよその疑問は解決できた。

本文理解レベルの疑問については、本文の叙述に即して正確に読む力に関わることであるから、生徒の疑問を活かしながらも明確な発問の形で問い直した。また問われていることに正確に答える力を身につけるためにも、板書した発問に対する解答を各自ノートに記述し、解説を聞きながら自己採点するという読解演習型の指導も行った。

主題把握レベルの疑問は、もはや素朴な疑問ではなく、このあたりを深く読めば筆者の主張や主題を理解できそうだという見通しに基づいたもの、つまり〈読みの課題〉を念頭に置いて立てられたものと言えるだろう。こうした〈読みの課題〉に対しては、技術的に「解答」を導くのではなく、自分なりの「解釈」を書くという形で答えることとした。また自分なりの解釈を持てるような認識を深めるために、単元の最終時ま

で「ことば」をテーマにした文章を各自読み、読書ノートに記述しておくよう指示を出しておいた。

3) 書くことによって読みを深める

繰り返すことになるが、〈自立した読者〉を育成する指導がその先に見据えるのは、教師がいなくても、授業がなくてもテキストと対話できる読者である。もちろん、他者の読み方を参照したり差異を比較したりすることも、問いに対する自分なりの答えを出す一方策ではある。しかし読むという行為は、目の前の文章と正対することなくしては始まらない。

「読むこと」の授業に協同活動を導入したとき、活動に夢中になるあまり、本文が置き去りになってしまうことは少なくない。筆者自身もこうした失敗を何度も繰り返してきた。

学校という場において学び合いは重要であり、学び合いこそが学校という場の意義であると言ってもよい。また学び合う力は、学校という場を出ても不可欠なものに違いはない。しかし「読むこと」における第一義的な対話の相手は、あくまで文章=書かれた言葉である。よって〈自立した読者〉の育成において、協働的解決¹というのはあくまで自分の読みを深めるための手段として位置づけている。

そこで班活動を取り入れ始めた「兄やん」実践以降は、協働的解決が目的化しないよう、協働的解決の後に個人で文章と改めて向き合う時間を確保するよう心がけた。具体的にはワークシートや作文の形で、自分の読みで書いてまとめるという活動を必ず取り入れてきた。

4. 〈自立した読者〉育成の実際

—「少年の日の思い出」実践の報告と考察

国語科における教科内容のあいまいさは、しばしば指摘される。これに対し国語科の特性を盾に反論すればきりが無いが、生徒にとって「国語の授業でどんな力を身につけたのかわからない」というのは、やはり大きな問題である。

¹「きょうどう」という言葉の表記をめぐることは、本来「共同」/「協同」/「協働」の使い分けが求められるが、概念的差異は必ずしも一般化しているわけではない。ここでは、力を合わせて行動するという活動を指して用いられることが多い「協同」に対し、課題意識を持った個人という含意を持って用いられることが多い「協働」という言葉を選択した。

＜自立した読者＞という指針は、ある程度の長期的指導を前提としている一方で、1年単位で生徒に具体的な力を身につけさせることを、より強く指向している。つまり、「中1の国語で何を学んだか。」と生徒に聞いたとき、「＜読みの課題＞を持って読む意識と方法です。」と自信を持って答えてほしい、という思いがある。

そこで「読むこと」の学習の最終教材となる「少年の日の思い出」（ヘルマン＝ヘッセ）では、＜自立した読者＞の育成の年度まとめとなるような授業作りを試みた。学習展開は、第1次：＜読みの課題＞を立てる、第2次＜読みの課題＞の協働的解決、第3次：個人による作品解釈、という流れである。

第2次＜読みの課題＞の協働的解決の手段としては、「自分たちの力による解決」という意識と経験を持たせるために、「ジグソー学習」¹を導入した。「ジグソー学習」の過程は、協同学習の年度まとめとしての意義は大きいものの、＜自立した読者＞の育成において協働的解決はあくまで手段として位置づけているため、以下では「ジグソー学習」の詳述は省略する。

1) 実践報告

○単元名：小説を「読む」力をつける

○教材名：ヘルマン＝ヘッセ「少年の日の思い出」

○対象：近畿大学附属広島高等学校中学校東広島校²
 中学1年α組（39名）、β組（38名）

○単元目標：自ら問いを立て、協働的に解決しながら、自分の読みを深める。

【生徒に提示した「学習課題」は、次の通り。】

①「読みの課題」を持ち、登場人物の心情を細かく読み味わう。

②他者の意見を聞きながら、自分の解釈を深める。

○生徒の実態

■＜読みの課題＞を持って文章を読むということは、これまでの授業および毎月2作品分の読書ノートを書く課題を通してかなり定着しており、ほぼ全員が初発の素朴な疑問の列挙から＜読みの課題＞を持つことができる。

■班ごとに意見交流をするという協同学習は、年間の指導を通じてだいぶスムーズに行えるようになってき

たものの、メンバーによって話し合いの質に大きな差異が出る。そのため席替えの度に担任と相談しながら、介入・補助の必要な班については、授業内・外を通じて重点指導してきた。

■自分の読みを深める段階としては1学期「兄やん」以降一貫して、書いてまとめる、書いたものを交流するという形式を取ってきた。「書くこと」については年度当初かなり苦手意識を持った生徒が多く、能力的にも課題が大きかった。しかし2学期に「書くこと」の重点指導を行ったことによって書くことに対する苦手意識はだいぶ低くなり、「1分でさっと書く」、「5分でできる限り詳しく書く」、「15分かけてしっかりまとめる」、「家で納得のいくまで仕上げる」などの指示に、基本的には対応できるようになった。当然、仕上がりに表れる差異は小さくないが、意欲的に自分の考えをまとめるという姿勢は身につけていると言える。

二学期の文学教材「木精」（森鷗外）の授業では、学習の初めに班ごとに立てた＜読みの課題＞に対する自分の解釈と、作品につけたサブタイトルに対する解説をワークシートに書き込むという形で学習まとめを行った。しかしこの単元では協働的解決に重点を置いていたため、まとめはそれぞれ3～4行程度の記述にとどまった。したがって、読み深めたことをじっくりと書く、あるいは書きながらさらに読みを深めるといった段階には到達していない。

○学習の展開：全8時間

表4

次	時	
1	1	全文範読後、各自疑問から＜読みの課題＞を持つ。
	2	①時間の流れに即して場面分けをし、場面ごとに前時に挙げられた＜読みの課題＞を整理・共有する。 ②①の＜読みの課題＞を7つに分類し、学習班で「6つの小課題」を分担する。
2	3	①ワークシート1で、「6つの小課題」ごとの設問を確認する。 ②課題探求班に分かれて小課題に関する意見交流を行う。
	4	課題探求班で、学習班に戻って発表する内容をまとめる。(ワークシート2への記入)
	5	課題探求班で話し合った、小課題ごとの設問に対する答えを学習班で伝え合う(1)
	6	課題探求班で話し合った、小課題ごとの設問に対する答えを学習班で伝え合う(2)
		学年末テストの返却・解説後、最終課題に対する解釈文を書いてくる宿題を出す。
3	7	解釈文を班で交流し、相互にコメントシートに記入する。
	8	クラス代表の解釈文を、学年全体で交流する。(プリントの配布)

¹授業展開は、渡辺（2010）に、その多くを依っている。

²平成25年度より校名を変更。実践当時（平成24年度）は近畿大学附属東広島高等学校中学校。

※本単元は、帯単元や小テストおよび学年末総括の活動と平行して実施したため、基本的に1時間あたり約40分(第7・8時は、各30分)で行っている。

○指導の実際

【第1次一自ら問いを立てる】

第1時では、作者と作品について国語便覧で簡単に確認した後、個人の読書に極力近い状態を作るために、個人による黙読で作品と出会わせることにした。B5罫線のプリントを配布し、作品を読み終わった人から「心に浮かんだことを自由に書く。疑問点を一つは書く。」と指示を出し、α組で25分間、β組で30分間を個人の時間として確保した。早い生徒で15分、最も時間がかかった生徒でも20分で作品を読み終え、記述を始めた。プリントに書かせたのはいわゆる「初読の感想/疑問」であるが、「知識レベル」の疑問のみを書いていた生徒は、2クラスを通じて1名である。また確保時間が短かったα組では時間内に一行も書けなかった生徒が4名いたが、それぞれ「疑問がない」、「何かよくわからない」、「どう書けばいいかわからない」(2名)である。3組では第2時の初めに範読を行った後、前時のプリントに付け足しをさせたが、その際には4名とも記述することができた。

「自由に」という指示通り、素朴な疑問・感想とく「読みの課題」の萌芽を並列的に列挙していた生徒も、く「読みの課題」になりそうなものに印をつけるよう指示を出すと選ぶことができ、そこからく「読みの課題」を立てることができた。両クラスとも半数以上が、作品の最後において「僕」がちょうを潰した点に触れていた。

第2時ではまず、本文を冊子状に印刷したものを配布し、自由に書き込み等を行うための「テキスト」として毎時使用するよう指示した。協働的解決の過程で本文が置き去りにならないよう、本文に根拠を持って意見を述べることを徹底するためである。

次にア～エの手順で、「ジグソー学習」で取り組むべき課題の吟味を行った。

ア.主に時間の流れに即して5つに場面分けをした上で、前時にどのような疑問が挙げられていたのかを場面ごとに黒板に整理し、生徒とともに7つに分類した。

イ.次時から行う「ジグソー学習」について説明した上で、「兄やん」で学んだ「クライマックス」や、「木

精」で学んだ「主題に迫るく読みの課題」の考え方に基づいて、どれを分担し、どれを共通課題として全員が取り組むべきか考えさせた。その結果、「僕」が「ちょうちょを一つ一つ取り出し指で粉々に押し潰してしまった」場面の解釈を、最終的に全員が取り組む共通課題とした。それ以外については「6つの小課題」として、深い解釈にたどり着くためのステップと位置づけた。この時点で「6つの小課題」は明確な設問の形にはなっていない。

ウ.おおまかに分類された「6つの小課題」を学習班で分担した。必ずしも希望通りになるわけではないが、6つとも共通課題に取り組むために重要な課題であること、各課題については第5、6時でしっかり交流することを確認したうえで、最終的にはじゃんけんを決めた班もある。またテキストを、各自課題意識を持って書き込み等しながら読んでくるように宿題を出した。

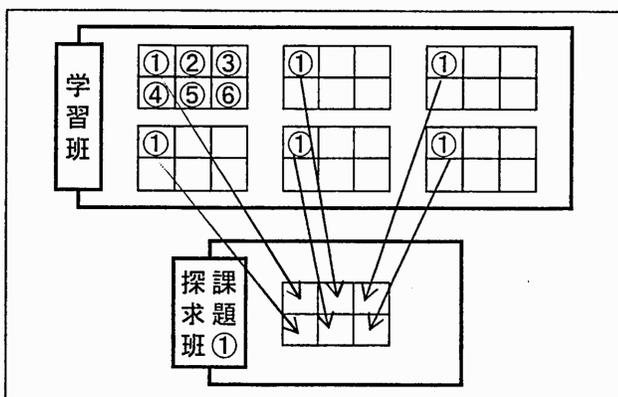
エ.前掲の渡辺実践を参考にしつつ、第1時に生徒が挙げた疑問を、指導者(筆者)が表5のような記述解答がしやすい設問の形に整えた。

表5

		「客」の話について	
課題①	問1	「客」は、なぜ「話すのも恥ずかしいこと」を話したのか。	
	問2	第1場面があることで、この小説にどのような効果があるか。	
課題②	「僕」と「エーメール」にとっての「ちょうちょ」・「ちょうちょ集め」とは		
	問	「僕」と「エーメール」は、「ちょうちょ」や「ちょうちょ集め」を、それぞれどのように捉えていたのか。対比しながら考えよう。	
課題③	やままゆがを盗む前後の「僕」の気持ちの変化		
	問1	「大きな満足感」を感じるまでの、「僕」の「～したい」という欲求を、三段階に分けて説明しよう。	
	問2	エーメールの部屋を出た後、「大きな満足感」はどのように変化したか。	
課題④	「エーメール」に謝る「僕」の気持ち		
	問1	「僕」が「出かける気になれなかった」のはなぜか。	
	問2	「僕」が「すんでのところであいつの喉笛に飛びかかる場所だった」のはなぜか。	
課題⑤	謝った「僕」に対する「エーメール」の態度		
	問1	「エーメール」はこれまで、「僕」のことを、どのように思っていたか。	
	問2	「エーメール」は、なぜこのような態度をとったのか。	
課題⑥	「母」との関わり		
	問1	「母」は、どんな人柄か。	
	問2	仮に「母」が「根掘り葉掘り」きいていていたら、この小説の結末はどうなっていたらだろうか。	

【第2次—協働的に解決する】

第3時ではまず、表5の設問および解答欄を記載したB4サイズのワークシート1を全員に配布し、「6つの課題」を分担して探求したうえで第5・6時で学習班に戻りワークシート1を仕上げることを説明した。その後、自分が分担する課題についての議論をメモするワークシート2を持って、課題探求班①～⑥に分かれた。



第5・6時のワークシート1を仕上げる学習班活動では、課題探求班学習の理解が不十分であったり、説明が苦手な生徒のいる班に指導者が介入して、課題探求班での話し合いが学習班に還元されるよう補助した。また作品理解のために不可欠な指導事項は、一斉指導の形で補足している。

【第3次—自分の読みを深める】

最後の場面における「僕」の行動に対して各自が解釈文を書く、またそれを交流するという活動は、学年末テスト後に行った。多様性や主観性を強調してきた「自分の解釈を持つこと」と、正解がある定期テストで「正確に問題に答える」ということが矛盾しないようにするためである。また単なる消極策ではなく、定期テストは、明らかな誤読を指摘するチャンスでもある。そこでこれまでも、個性や私事性を全面に押し出すような読みに関わる活動の多くは、定期テスト後に行ってきた。

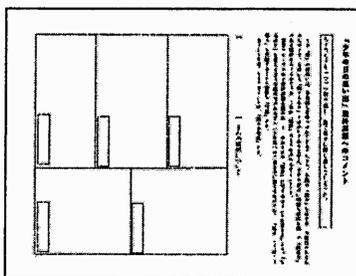
第7時では、次のような課題に対し、各自B5罫線紙15～18行程度の解釈文を宿題として書いている。

ちようちよを一つ一つ取り出し、指で粉々に押し潰してしまった。

◎「僕」はなぜこのようなことをしたのか。
多角的に考えて、自分の解釈を書こう。

この解釈文の交流を、次のように行った。

解釈文とコメントシートと一緒に学習班で回し、1名につき3分でコメントを書くことを繰り返す。左下の小枠内にはコメント者氏名を書く。



なお、コメントシートのリード文は次の通り。

(作品の最後の一文を提示した上で)

＜この「僕」の行為に

は、多角的な意味づけができるでしょう。小説の読みとは本来、多様性のあるものなのです。とはいえ「何でもあり」では決してありません。本文の記述に明確な根拠を持って説得力のある解釈をもてるかどうか、これが解釈のよさを決めるポイントです。

学習グループの中で最終課題を読みあつて、それぞれの解釈に対するコメントを書きましょう。「なるほど」と思えるような説得力のあるポイントを見つけて書き手に伝えるだけでなく、「私は、ここはこう思う」と反論することも重要な対話です。＞

第8時では、次の1～3の構成から成るプリントを配布し、学習まとめを行った。＜＞内は配布プリントに記述した内容の一部である。

1 「良い」解釈文の紹介 (学年代表7名)

＜解釈文において「良い」とするのは、単に本文にしっかり基づいていたり、筋道立てて書いていたりするだけではありません。文章表現の中に、読者である「私」の個性や心が強く表れているのです。＞

2 誤読が複数見られた箇所に再考を促す

＜解釈文の中で「罪悪感」という言葉を用いている人がたくさんいましたが、それは何に対する「罪悪感」なのでしょう。か。「エーミールに対する罪悪感」あるいは「エーミールに申し訳ないと思う気持ち」と書いた人は…＞

3 キラリと光る表現の紹介

＜解釈文の一部分を紹介します。まとまりのある文章という点ではまだ課題があるものの、表現のなかに「キラリと光るもの」があったものです。「キラリと光る」というのは、読む人の主観でしかないかもしれませんが、それでも、人を惹きつけることばを発することができるということもまた、国語力だと私は思うのです。＞

1で紹介したものうち、α・β組の生徒A～Dの解釈文を次ページに挙げる。(配布プリント中の氏名は実名)

る「額縁構造」については、第8時以前には触れていない。)Aの「「客」とはだれか。」という問いが、素朴な疑問なのか、あるいは「客」＝「僕」ということはわかっている上で立てたく読みの課題>なのか、この朴訥な表現だけから読み取ることはできない。しかしいずれにせよ、<読みの課題>として意識され、Aが作品を読み、解釈していく際の観点となったと言える。

Aの事例はあくまで一例に過ぎず、これをもって「初めに<読みの課題>を持つことが、読みの深化につながる」と言うわけではない。しかし、十分に分析することができなかった他の生徒の解釈文においても「はじめはわからなかったが・・・」、「最初疑問に思った○○について他の人の意見を聞いて・・・」という、自分で立てたく読みの課題>が読解過程に通底していたと見受けられる表現が、少なからず見られた。また、このように自分で立てたく読みの課題>との関連が明示されていなくとも、各自が「6つの小課題」と関連づけながら考えの根拠を示し、解釈文を書いている。もちろん、全てが説得力のある論拠を持って筋道立てて書かれているわけではない。しかし本学習の以前には、<読みの課題>に対する自分の解釈をじっくりと書くという力が身につけていなかった実態に鑑みると、本実践はこうした力の育成において一定の成果を挙げることができたと言えるだろう。

実践者としての課題は、<読みの課題>が作品全体の解釈にしっかりと活かされるような授業立案、および<読みの課題>を作品全体の解釈に活かせる力を育てる指導の充実にあると考える。今回は個人で立てたく読みの課題>を全体で共有し、それを分担するという形で学習を展開した。生徒Aらのように、自分の<読みの課題>を軸としながらも他者の観点に学ぶという形で「ジグソー学習」が効果的な解決方法になっている生徒もいる。一方で<読みの課題>の共有や、<読みの課題>を教師が整理して設問の形にしたことによって、自ら立てたく読みの課題>が“行方不明”になってしまった生徒もいるだろう。

<読みの課題>の協働的解決は、<自立した読者>の育成においては、あくまで認識を広げるための手段である。授業で行っている他者との対話を、いずれは自己の内側で行えるようになってほしい。そのような力を身につけるために必要な授業、指導の在り方については今後の大きな課題である。

おわりに

本稿では、<自立した読者>を育てるために行ってきた指導の二本柱のうち、教科書本文を主な教材とする一斉授業についてのみ述べてきた。指導の二本柱を相補的に進めたことは先述したが、生徒の一年間の成長もまた相補的であった。読書ノート「疑問」欄には年度当初、些末な点に関することばかりが書かれていたが、徐々に人物の心情や筆者の意図などに関する記述が増えていった。そこで「大切な問題については、『結局よくわかりませんでした』というのでは、読書ノートを書く意味がないよね。」と言って、「疑問」欄に書いた事柄については、最も広くスペースを取っている「感想」欄で必ず触れるよう指示を出した。すると「疑問として挙げたことに対し、私はこう思う。」という形で、疑問に対する自分の解釈が書かれる感想が増えていった。これは、「問いを持ちながら文章を読み、また問いに対する自分なりの答えを出しながら読む」という態度及び技能が身につけていっていることの表れと言える。

また「少年の日の思い出」の授業を実施した2月の月別読書ノート課題の一つとして、ヘッセの自叙伝的小説である『車輪の下』を課題図書としている。『車輪の下』について授業では特に触れなかったが、何らかの形で影響はあったと、仮説的に推測している。

<自立した読者>を育成する指導の二本柱の相補性については、「個人の読書＝読書ノートの指導」について整理した上で、稿を改めて考察したい。

さらに理論的課題も残されている。本稿では実践から<自立した読者>像を立ち上げた形であるが、これを「読むこと」の授業の在り方という議論の俎上に載せるには、読みをめぐる先行研究のレビューは不可欠である。

<引用文献>

- 小入羽さや子 (2012) 「川崎洋「わにのおじいさんのたからもの」教材研究」(未掲載資料)
- ルーシー・カルキンズ 吉田新一郎・小坂敦子訳 (2010) 『リーディング・ワークショップ―「読む」ことが好きになる教え方・学び方』新評論
- 石田佐久馬 (1997) 『問題をもって自ら読み書く 真に生きる力の育成をめざして』東洋館出版社
- 渡辺博之 (2011) 「協同的学習によって読み深めを図る一方策：ジグソー学習を活用して「少年の日の思い出」を読む学習指導」『論叢国語教育学』復刊2