

# 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—

山元 隆春・居川 あゆ子\*  
(2014年12月5日受理)

## Some Considerations on lessons by Literature Circles in a Junior High Japanese Language Arts Classroom: In the case of an unit with Hermann Hesse's *Jugendgedenken*

Takaharu YAMAMOTO and Ayuko IGAWA

**Abstract.** In this paper, possibilities of the Literature Circles practice in Japanese junior high language classes were explored. By considering on lessons of Hermann Hesse's *Jugendgedenken* in a Grade 8 Japanese Language Arts classroom using the idea of Literature Circles, we found such lessons had effects to enhance students' appetite for learning and reading abilities. And we also suggested that the Literature Circles methodology would be effective to developing students' abilities for comprehending texts as learning materials, then we suggested many Japanese classrooms should adapt Literature Circles more actively.

### 1. はじめに

本稿は、中学校国語科で試みた一連の「リテラチャー・サークル」実践の一部を考察しながら、中学生の読む力の向上を図る方策を検討する試みの一環である。

「リテラチャー・サークル」とは、ジェニ・デイらによれば「一つのテキストについて子どもたちが小さなグループでいっしょになって語り合うための機会」(Day, 2002; デイ他, 山元 訳, 2013) のことである。「小集団討議」(寺田, 2012) の形態をとった読書活動であると言うこともできる。この方法をめぐって既にわが国でもいくつもの議論が為されている(堀江, 1994; 藤井, 1999; 足立, 2003; 寺田, 2003, 2012; 山元, 2003; 有元, 2010, 2011; 吉田, 2012)。では、「リテラチャー・サークル」は従来国語科で行われてきた読むことの授業とどこが違うのだろうか。

米国における「リテラチャー・サークル」の提案は、それぞれ一冊の本を対象とした読書活動を

念頭に置いている。この方法をそのまま日本の教育現場に持ち込むことにはある種のむずかしさが伴うことも事実である。しかし、その方法を「読むこと」の学習指導に取り入れることは可能ではないか、というのが本稿著者の見解である。「リテラチャー・サークル」に求められる条件を、日常の国語科授業でどのように実現することができるのか、という問いに応じていくことが、日々の授業実践のなかで子どもの「読解力」を育てていく方策を探ることにつながると考えた。

山元・居川(2012)では、このような考え方を参照しつつ営まれた、中学校1年生1学期の実践のありようを分析しながら、「リテラチャー・サークル」の考え方を中学校国語科で生かしていくための考察を展開した。とくにこの実践では、ジェニ・デイらの「リテラチャー・サークル」実践に関する実践報告のなかに示された「読みの手引き(prompts)」(邦訳書では「話題」と訳されている)を活用した。米国のリテラシー教育研究者シュ

\*東広島市立西条中学校

ピーゲルが考案したものである。

このようにして得られた中学校1年生での「リテラチャー・サークル」実践を考察した山元・居川（2012）では、次のような成果が得られた。

(1) 読むための「読みの枠組み」をもたらすことができる

「単元1」で実施した二つの「リテラチャー・サークル」は、『おおきな木』『空中ブランコ乗りのキキ』それぞれのテキストにもとづいて、生徒たちの思考活動を活性化する働きがあった。二つの「リテラチャー・サークル」は同じ「キーとなる発問」（「読みの手引き」にもとづいている）とほぼ同じ構造を持ったものとして計画・実施され、『おおきな木』の二人の主要人物（「木」と「少年」）に関して営まれた個人や小グループでの活動が、「空中ブランコ乗りのキキ」学習を進める枠組みとして機能していた。

『おおきな木』に対して「自分の考え」をはじめから持つことができた生徒たちも活動を進めるなかで何らかの変化を見せ、「自分の考え」を持つことができなかった生徒たちも活動のなかで「自分の考え」を持つことができるようになっていく。そのことが二つ目の「リテラチャー・サークル」で「空中ブランコ乗りのキキ」を読み、話し合う活動に取り組む際に、積極的な姿勢を引き出した。五つの単元における一つ目の「リテラチャー・サークル」が、学習のターゲットとなる文章を読むための「読みの枠組み」を学習者にもたらした。

(2) 生徒たちの学習意欲を引き出し、考えを変化させる営みである

「リテラチャー・サークル」は生徒たちの学習意欲を促す働きをしていた。生徒に対するアンケート結果を参照すると、文章内容に対する各自の「考え」が変化していることがわかった。各自の「考え」が他の生徒の「考え」に触れることで変化したことを意味する。「空中ブランコ乗りのキキ」のキキの言動に関して「命を大切に」という「考え」を示す生徒の数が減り、「命も名誉もどちらも大切」という、相対的な把握に変化したのである。これは、生徒の反応が、表面的に登場人物の言動に対する評価を行う反応から、この物

語がなぜこのように語られたのかということを考える反応へと変化していったことをあらわしている。生徒たちの「読書レシピ」にはそのことが如実にあらわれていた。これは、「作者はあなたに何を伝えようとしていると思いますか？」という「キーになる発問」に即して考えたことを、生徒たちが交流した成果でもあり、その点にこの試みの大きな意義を認めることができた。

(3) 批評に向かう実践である

中学校1年生の1学期は、物語受容の発達に関して言うと、「テキストについてのテキスト」を生み出すことが可能な時期である。テキスト外からテキストの内容についての解釈を展開することが可能になる時期であると言ってよい。物語内容に対する「批評」を生み出す基盤をつくる時期でもある。「批評」は「テキストに抗するテキスト」であると言える。それだけに、物語内容とのアクセスを十分に果たした上でないと「この物語が好き」「この物語が嫌い」というレベルの印象批評に終わってしまうか、登場人物とのやりとりを中心とした感想に終わってしまうことが多い。もしくは、機知の何らかの教訓によって物語内容に対するラベリングを行ってしまうことになるかもしれない。

物語の作り手のメッセージをこまやかにとらえ、それを教室内の他の読者とともに考えることができるような授業を展開していくことができれば「テキストに抗するテキスト」としての「批評」を生徒たちが作り出していくことができるのではないか。「リテラチャー・サークル」という試みが生徒の読書活動をどのように促し、「読解力」育成の手立てとしていかなる有用性を持つのか。本稿では、中学校2年生での実践をもとにしてそのことを探っていきたい。

## 2 単元の概要

### (1) 教材名

主教材『少年の日の思い出』（ヘルマン＝ヘッセ作／高橋健二訳／東京書籍『新しい国語1』）

副教材『ひとりひとりのやさしさ』（ジャクリン・ウッドソン作／E・B・ルイス絵／さくまゆみこ訳／BL出版）

(2) 対象

第1学年2組39名（男子20名 女子19名）

(3) 単元の主な目標

- テキストについて多様な解釈を展開し、自分のものの見方や考え方を広げることができる。

「C読むこと」オ

(4) 単元を貫く言語活動

- 課題をもって本を読み、根拠を文中から引用して自分の考えを書く。課題：作者はなぜこのような話を書いたのだろうか。

(5) 単元の学習計画

表1 少年の日の思い出 単元の学習計画

次	時	学習活動
1	1	リテラチャーサークルI 『ひとりひとりのやさしさ』を読んで、「作者はなぜこのようなお話を書いたのか」を考える。 *キーになる発問 ・「クローイはなぜ池に小石を投げ続けたのでしょうか」 ・「この話の結末をどう思いますか?」 ・「作者はなぜこのようなお話を書いたのでしょうか」
2	2	単元の目標を確認する。全文を通読し、内容に関して自分の考えを整理した後『少年の日の思い出』を読む。『少年の日の思い出』を読み13の視点に記入する。
	3	リテラチャーサークルII ・本文の内容について理解する。
	4	・人物関係図を作る。あらすじを確認する。 *キーになる発問 「このお話の人物関係図を作りにくいのはなぜでしょうか。」
	5	リテラチャーサークルIII ・作品に込められた作者の意図を考える。
	6	*キーになる発問
	7	・「「僕」は、なぜ蝶を一つ一つ粉々に指でつぶしたのでしょうか」
	8	・「回想部分における「私」の役割は何でしょうか」 ・「作者はなぜこのようなお話を書いたのでしょうか」 *「13の視点」にはリテラチャーサークル終了のたびごとに再度記入し、自分の考えの変化を確認する。
3	9	・課題の答えを六百字程度にまとめる。(評価テスト)

第1次では、副教材『ひとりひとりのやさしさ』を用い、終末部での主人公の行動に注目させながら、作品を書いた作者の意図について考えさせ、

『少年の日の思い出』を学習する際の、学習の枠組みを作った。2次の『少年の日の思い出』では、中心課題と「物語の構造」と「語り」を考える場面で、リテラチャー・サークルの手法を用いた。「13の視点」のワークシートへは、単元の導入時に記入した後、リテラチャー・サークルを行うごとに再記入させた。以上の学習活動を通して、課題に対する答えを考察させ、最後は課題の答えを、六百字程度の作文にまとめさせた。

3 リテラチャー・サークルの実際

(1) リテラチャー・サークルIでの生徒の様子

リテラチャー・サークルIでは、学習課題を「人物関係図を作ろう」と設定した。これは、人物関係図を作る活動を通して、物語の2重構造に気づくことをねらったことによる。

生徒Aは、自分の考えを人前で話すことに意欲的な生徒である。また、相手の反論や質問も、その意図を考えながら聞くことができ、それに対して自分の考えを主張したり、修正したりすることができるなど、柔軟な思考の持ち主である。次の図はAが作った人物関係図である。

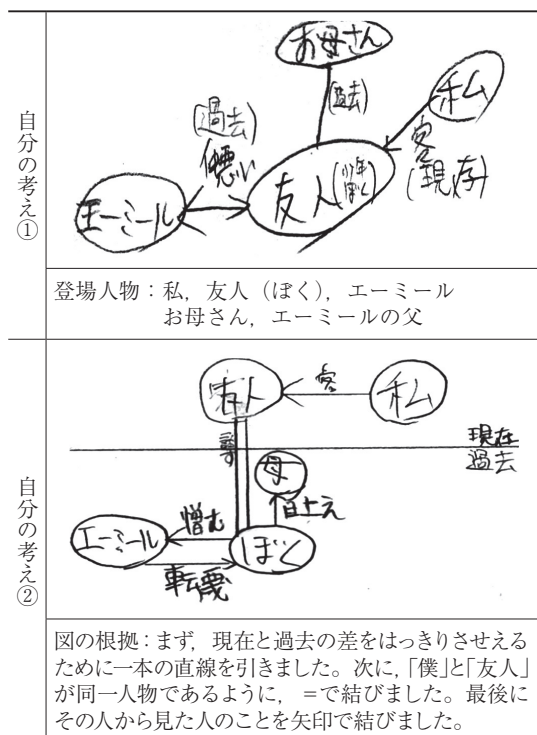


図1 生徒Aの「自分の考え①・②」

「自分の考え①」図の中に、「過去」と「現存<sup>ママ</sup>」とあることから、物語中の2つの時間の流れに気が付いていることが分かる。登場人物の欄には、エーミールの父（文章中にエーミールは教師の子どもとあることから、書いていたと思われる）と書かれているが、実際の図には用いていないことから、ある程度の内容理解はできているものと考ええる。しかし、「友人」（少年・ぼく）とあったり、「現在」と「過去」が混在したりすることから、まだ整理しきれていない部分があることが分かる。

交流後の「自分の考え②」図をみると、図を二つに分ける線が引かれ、現在と過去の二つの時間の流れができています。また、現在の「友人」と過去の「僕」が「＝」で結ばれ、同一人物であることが一目でわかるように変化しています。Aの考えは、リテラチャー・サークルの交流の場面の中でのやり取りを通して、次のように形成されていった。

指導者：このお話は2つの時間があったのではないかと班の中で話題になったところは？ 誰か説明してくれますか。

B：2つの時間の中の何の中の一つの時間の流れは、まず物語の前半の「私」の「友人」が少年の時の思い出を話している時間が1つ目の時間で、2つ目の時間が、「私」の「友人」が話している時間の前の時の時間で、少年が趣味が蝶集めの時間がありました。

A：簡単に分けると2つあって、現在のことと、過去のことです。

指導者：A君の話とB君の話は一致していますか？

A：一応しています。僕が言った現在は、「私」が出てきて、「友人」は「客」として出てきている場面なんですけど、教科書では36ページのはじめから、37ページの一番上の段の12行までが現在です。

指導者：それから後の部分は？

A：過去になるんですけど、過去での話は、「私」は出てこずに、「友人」やエーミールやお母さんや、全部あげると、「僕」・「友人」…。

生徒たち（座ったままで口々に）：「友人」？「友人」？

A：「友人」は違った。

（ここまでのやり取りで、過去の登場人物が、「僕」（＝「客」）「エーミール」「母親」となることを

確認する。）

指導者：現在に出てくるのは誰なのかな。

A：「友人」です。

指導者：「友人」と「友人」が話をしている。誰だった？

A：現在は「私」です。あと少年もです。

指導者：少年って誰のこと？

A：少年は、現在でいう「友人」です。

生徒たち（座ったままで）：うん？うん？

指導者：少年という言葉は、文章中に出てくるの？

A：出てくる気がします。

C：この少年って、エーミール。

指導者：何ページに出てくるの？

C：38ページです。

指導者：「この少年にコムラサキを見せた」のところにでてくるのね。

（生徒に、回想部分の「少年」（＝エーミール）と、題名の中の「少年」（＝「客」）の区別をはっきりさせるために次の質問を行う。）

指導者：では題名の「少年の日の思い出」の「少年」はいったい誰なの？「少年の日の思い出話」をしていたのは誰？

D：現在の一番最後に、「友人」はその間に次のように語ったと書いているので、「友人」が話したと分かります。

生徒：分かりました。

指導者：「僕」＝「友人」。すなわちここから始まるお話は、「客」の少年の日の思い出になるんだね。だから、この人物関係図は、現在の部分に合わせて、もう一つ思い出話の中の人物関係図もできてくるといいですね。では、それを作ってみましょうか。

この後、授業では個人思考の時間になり、生徒は「自分の考え②」をワークシートに記入した。

次頁に示すのは、生徒Eのワークシートである。

Eの、「自分の考え①」の記述を見ると、「少年」「エーミール」「少年の母」の3人の登場人物しか抜き出せておらず、それらの配置にも苦労している。しかし交流によって、「2つの時間がある」ことを理解したことにより、「自分の考え②」では、時間の流れとそれに合わせた人物関係図を作ることができた。

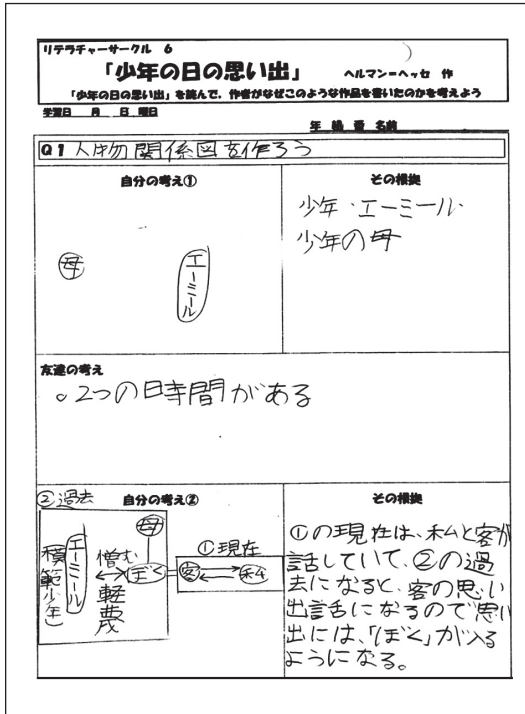


図2 生徒Eのワークシート

授業の感想欄にEは、「二つの時間があるなど内容を詳しく読みとれた。」と記している。彼は全体の交流場面では発言してはいないが、リテラチャー・サークルによって、他人の考えを聞くことで物語の中に流れる2つの時間と人物の関係を理解し、自分の考えを図にまとめることができた。

### (3) リテラチャー・サークルII

リテラチャー・サークルIIでは、1「「僕」は、なぜ蝶を一つ一つ粉々に指でつぶしたのでしょうか」・2「回想部分における「私」の役割は何でしょうか」・3「作者はなぜこのようなお話を書いたのでしょうか」の3つを課題とした。

課題1：「「僕」は、なぜ蝶を一つ一つ粉々に指でつぶしたのでしょうか」

～描写から心情を細かく想像した生徒H・C・J～

『ひとりひとりのやさしさ』で主人公のクロイが池に小石を投げ続けるのと同様、「僕」にとって「宝」のように大切な蝶を一つ一つ指で押し潰すこのシーンは、主人公の心情を象徴する重要な

シーンである。次に示すのはワークシートの記述をまとめたものである。

表2 交流時の生徒発表とワークシートの記述

問：「「僕」は、なぜ蝶を一つ一つ粉々に指でつぶしたのでしょうか」	
1	<p>エーミールに対する贖罪の気持ちから</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「償いできない」とあるけれど、せめてもとして、自分の一番大切なものを潰した。エーミールと同じ気持ちになろうとした。</li> <li>エーミールに申し訳なかった。エーミールのクジャクヤママユを台無しにしまい、自分の蝶で謝罪ができず、それなら蝶集めをやめてしまおうと思ったから。</li> </ul>
2	<p>衝動的な感情から</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>エーミールのことばに苛ついてしまい、あまり深く考えずに衝動的に潰してしまった（自暴自棄）。</li> <li>エーミールの喉笛に飛びつきそうになるぐらい苛ついていたから。</li> <li>エーミールに謝ったのに、軽蔑されたから。</li> <li>腹がたつて蝶にあたってしまった。</li> </ul>
3	<p>自分がみじめになったから</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>いくら嫌いなエーミールでも、謝りに行った時、冷静で。心に突き刺さることを言われたから</li> <li>蝶を見ていたら、あのいやな思い出を思い出す。</li> <li>盗みを犯してしまった自分がみじめだった。</li> <li>蝶が嫌いになった。</li> </ul>
4	<p>蝶集めをやめざるを得ないと感じたから（蝶を集める資格がない）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>自分の蝶に対する欲望が、こんなことを起こしてしまったから。</li> <li>自分が欲しくて欲しくて仕方がなかったクジャクヤママユを自分の手で潰してしまったことが心を苦しめたから。</li> <li>こんなことをするぐらいなら、もう蝶集めをやめた方がいいと思ったから。</li> <li>自分は本当は蝶集めをしたかったけど、自分で思い出をけがしてしまった。蝶は価値もあり、必要なんだけど、もう自分は集められないと思った。だから蝶を一つ一つ取り出して、一気にバーンと壊すのではなくて、一つ一つ思い出しながら潰していった。</li> </ul>
5	<p>自分の蝶に価値を感じなくなったから</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>クジャクヤママユほど「僕」が熱烈欲しがっていたものではなく、クジャクヤママユにかえられるものはない。自分の蝶にはもう価値がないものと思い潰した。</li> </ul>





には、「私」は出てきませんよね。」という生徒に、「そうだね。直接は出てこないね。でもここで、「私」はとても重大な役割があるんだよ。今日はリテラチャー・サークルでそれを見つけていきましょう。」と言い、授業を開始した。リテラチャー・サークルは、ワークシートに「自分の考え1」を記入（5分）、班での交流（10分）、全体での交流（25分）の時間配分で進めた。

ワークシートの記述を基に「自分の考え1」を分類すると次のようになった。

表3 ワークシート「自分の考え1」の生徒の記述

問：「回想部分における「私」の役割は何でしょうか」	
1	告白のきっかけを作る <ul style="list-style-type: none"> <li>蝶集めの話をして、「友人」に思い出させたのは「私」だから。</li> <li>「私」が彼に蝶を見せたことで、彼が昔のことを話し始めたから</li> </ul>
2	話の聞き手 <ul style="list-style-type: none"> <li>「友人」が思い出話をする前に、「ひとつ聞いてもらおう」と言って「私」が「友人」の話聞いていることが分かるから。</li> <li>「私」がいなければ一人ごとになってしまうから。</li> </ul>
3	話の書き手（語り手） <ul style="list-style-type: none"> <li>「次のように語った。」「～た」というふうな、聞いたことを聞いたことをもう一度繰り返していることが分かるから。</li> </ul>
4	現在との対比 <ul style="list-style-type: none"> <li>過去の話の効果的に際立てるための人物。</li> <li>昔の「客」は、エーメールにしょっちゅう蝶を見せていたのと、現在「私」が「客」に蝶を見せるシーンなど、重なる部分がたくさんある。</li> </ul>

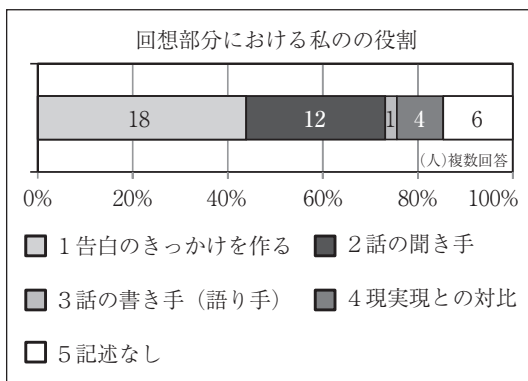


図5 回想部分における私の役割

このように多くの生徒が、「私」の役割を、「客」の「告白のきっかけを作る」、「話の聞き手」と考える中で、Kは、ただ一人「回想を書いた」とワークシートに記していた。この段階で、K以外にはこのことに気づく生徒はいなかった。しかし、リテラチャー・サークルを行う中で、彼の考えは多くの生徒に支持され、回想部分を書いたのは「私」とあるという考えを導くことになる。

Q1 回想部分における「私」の役目を考えよう	
自分の考え①	どの理由
聞き手 回想を書いた きっかけ作り	<ul style="list-style-type: none"> <li>それが私におかてついでにおうた、といっていたから。</li> <li>そのぶんかたは、それというくらいにきいたことをもう一度確認して確認できるから。</li> <li>そのぶんかたは、それというくらいにきいたことをもう一度確認して確認できるから。</li> </ul>

図4 生徒Kのワークシート

以下、リテラチャー・サークルでのやり取りと、生徒の記録を示す。

L：私たちの班では2つの意見が出されました。

一つ目は、「友人」がこの話を話すきっかけを作る役目、二つ目は「友人」の話の聞き手です。一つ目の理由は「蝶集めをやっているが、お目にかけようか」と「友人」が過去やっていたことを、今やっていると言っていたからです。二つ目の理由は「実際話すのもお恥ずかしいが、ひとつ聞いてもらおう」と、「友人」が話すことを聞いているからです。

指導者：今二つ考えが出されたんですけど、他にもまだありますか？

A：この後に、「客」は過去の話始めるわけですが、その過去の話の効果的に際立てるための人物だと思います。

J：例えばどういうところが際立っているのですか？

A：「客」は「私」に「自分でその思い出をけがしてしまった。」と言っていますよね。そこが後々盗みを犯してしまったということを、効果的に示しているともいます。

生徒たち：「伏線ってこと？」（口々に）

指導者：「残念ながらその思い出をけがしてしまった」という一言を、導き出させたということですかね？ 次の班の発表も聞いてみましょうか。

B：話の聞き手です。理由は、「友人」が思い出話

をする前にひとつ聞いてもらおうと言っている  
ので、現在の中にいる人物は、「私」と「友人」  
しかいないので、「私」が思い出話を聞いている  
と考えることができるからです。

生徒たち：分かりました。

指導者：さて、皆さん、ここまでの発表で「私」  
の役目は「きっかけ作り」や「話の聞き手」な  
どが出ただけで、ここからもう一歩深めてみ  
ようよ。「私」は、単なる話の聞き手なのかな。  
他にどんな役目があるかな？

C：似たようなことになるんだけど、「友人がその  
間に次のように語った」と書いてあるんだけど、  
そこも同じようになると思います。

指導者：「次のように語った」この言葉の持つ意  
味を誰か説明して。

K：「語った」って書いてあるということは、この  
回想を書いたのが、「私」ではないかという意  
見が出ました。

生徒たち：ああそうか。なるほど。(何のこと？  
といった表情の生徒もいる。混乱している。)

指導者：詳しく言ってみて。

K：過去を知っているのは、「客」と「私」じゃあ  
ないですか。「語った」というのは前に聞いた  
ことを「私」が書いているという文章になるの  
で、この文章を書いたのは、「私」だという意  
見が班で出ました。

指導者：今の意見についてどうですか？みんな言  
いたいことは？

生徒たち：分かりました。めっちゃ賛成。(納得  
する声が多数上がる。)

指導者：では、今の意見についてもう一度班で話  
し合ってください。(生徒たちは、活発に話し合  
う。)

指導者：では、今班で話し合ったことを発表して  
ください。

M：「語った」ってことは、もう終わったってこと。  
だから、「語った」ってことは「私」が言っ  
た。

N：「語った」だから、もう終わったことなので、  
それを「私」が聞いた後に「私」が書いた。

指導者：今のところ、まだ飲み込めなくて反復し  
てほしい人はいませんか？

O：この過去の話の中心の人物が「僕」で、「客」  
と「僕」が同じ人物だとしたら、「私」が「僕」

にこの話をしたのはなぜなの？

生徒たち：逆じゃない？「僕」が「私」にじゃない？  
(混乱している生徒がまだいる)

指導者：ではここまで整理してみましょう。今ま  
で私たちは、回想のシーンって誰が言っている  
ことだと思っていたの？

H：「客」です。

指導者：そうね。「客」＝「僕」が話しているこ  
とを聞いていると思っていたのよね。でも、今  
日の話し合いの中で新しい事実気がついた  
よ。実はこの話は「僕」がしたのではなくて、  
誰がしたの？

H：「私」

A：結局「私」の役目は何ですか？

指導者：いろいろあったね。きっかけを作った、  
聞き手になった、もあるけれど・・・。

B：「私」は、「友人」の回想を書いたのが役目だ  
と思います。

指導者：「客」が言った話を「私」が聞いて、聞  
いた話を「私」が書いた。回想部分で語って  
いるのは、結局誰なの？

生徒たち：「私！」

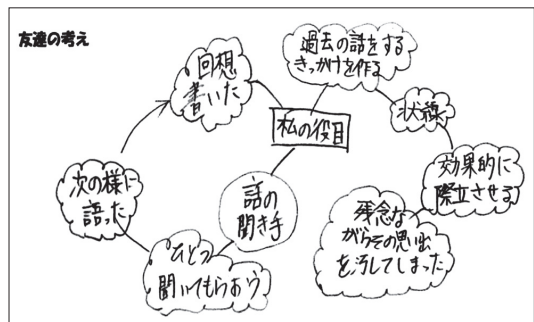


図7 生徒のワークシート 交流の記録1

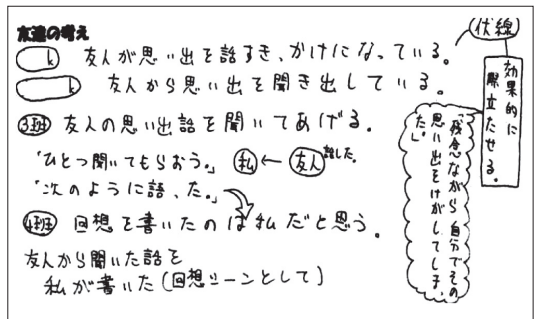


図8 生徒のワークシート 交流の記録2



50分が、あっという間に終わってしまった感のある授業であった。多くの生徒が、自分たちの新たな発見に対して、驚きと喜びを感じていた。本時の授業の感想を紹介する。

表4 生徒の感想

- いろいろな人の意見を聞き、新しい発見ができた。
- まさか「私」がこの物語の語り手だったから、びっくりしました。
- はじめて「私」がこの物語を書いたと気付いた。多くのことに気付いた授業だった。
- たくさんの意見が一つの結果にまとまっていくところが面白かった。
- 今回、回想部における「私」の役割が、話し合いによって分かったので良かったです。「私」が「友人」の語ったことを書いていることに驚き自分の考えが少し変わりました。
- 「私」の回想部での役割を考え、なぜこの文章を書いたか見方が変わった。とても面白かった。

授業後、Kがワークシートの交流の記録の欄に、次のような記述をしていたのを見つけた。

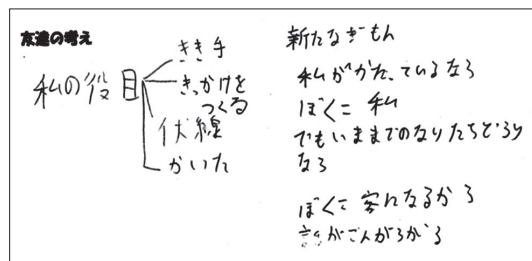


図9 生徒Kのワークシート記述

新たなずもん

私が語っているなら ほく=私  
でもいままでのなりたちどうしなる ほく=客  
になるから話がこんがらがる。

授業中、Kはこの疑問を発言しなかった。彼の疑問は、「ヘッセ＝僕＝客＝私」の可能性を生徒に考えさせるきっかけとなり得る重大な疑問であったと考える。もし、この疑問が全体に出されていたら、次に述べる課題3「作者はなぜこのようなお話を書いたのでしょうか」の展開も、変

わってきたのではないか。実に残念なことをしたと悔やまれた。

#### 4 考察

「リテラチャー・サークルⅠ」では、『少年の日の思い出』と構造の似通った絵本『ひとりひとりのやさしさ』（ジャクリーン・ウッドソン）を読み聞かせしている。そのことによって、『少年の日の思い出』というテキストを流れる二つの時間（現在と過去）のことを意識させている。そのことによって、『少年の日の思い出』における登場人物相互の関係を生徒たちは自分の頭のなかで考え、まとめていった。『ひとりひとりのやさしさ』の「クローイ」という、語り手でもある登場人物の存在について考えたことを手がかりとしながら、『少年の日の思い出』の構造について生徒たちはくわしく考えることができています。ここで重要なのは、生徒たちがリテラチャー・サークルでの交流を通して、ワークシートの記述からうかがわれるように、当初の自分の考えを変化させ、テキストの構造についての考えを深めたことである。

「リテラチャー・サークルⅡ」では、三つの課題について、テキストに対する各自の考えをより深めていくやりとりが行われている。

『少年の日の思い出』の末尾近くで、「僕」（冒頭の「客」である）が自分の収集していた蝶を「一つ一つ」指で潰していくという場面があるが、その行為を生徒たちはゆたかに意味づけている。「エーミール」に対する「贖罪」「衝動的な気持ち」（怒り）「自分自身へのやりきれない気持ち」等をこの「僕」の行為に生徒たちが抱いたことをうかがうことができる。その一つひとつは従来のこのテキストの授業でも見られたものであるが、重要なのは、それらの意味づけがリテラチャー・サークルの場面で共有されていることである。そのいずれかに統一することはむずかしいことであり、「僕」の内部ではそれらの矛盾する思いが同居していたのではないかということに、生徒たちは気づきはじめています。生徒Jと指導者との次のようなやりとりには、生徒たちがここで行った各自の意味づけの共有の成果が端的にあらわされている。

J: 自分にはもう蝶を集める資格がない。だから蝶を一つ一つ取り出して、一気にバーンと壊す

のではなくて、一つ一つ思い出を思い出しながら、潰していった。

指導者：ちょっと整理するから、違っていたら言ってね。あなたの発言を聞いて私が感じたのは、「もうじぶんには蝶を集める資格がない」。その時に、「一つ一つ潰した」というところに注目したんだよね。思い出がある蝶を一つ一つ見ながら潰していった。ここがポイントなんだよね。

J：そうそう。ここがポイント。

生徒Jは、贖罪なのかエーミールへの怒りなのか自分へのやりきれない思いなのか、という生徒たちから出された意味づけのいずれかに決めるということよりも、「一つ一つ潰した」というテキストの叙述に目をとめた。その行為の持つ意味に気づいている（「そうそう、ここがポイント」）。肝心なのは、指導者の指示によって叙述に注目したのではなくて、テキストを読み、友人と意見をやりとりしたことによって「一つ一つ潰した」という記述に注目することを、このJが自ら選び取ったということである。

「リテラチャー・サークルⅢ」では、テキストの語りの構造についてのやりとりがなされている。話し合いが深まるきっかけになったのは、クラス全体の共有の時間における次のようなやりとりである。

指導者：「次のように語った」この言葉の持つ意味を誰か説明して。

K：「語った」って書いてあるということは、この回想を書いたのが、「私」ではないかという意見が出ました。

生徒たち：ああそうか。なるほど。（何のこと？といった表情の生徒もいる。混乱している。）

指導者：詳しく言ってみて。

K：過去を知っているのは、「客」と「私」じゃないですか。「語った」というのは前に聞いたことを「私」が書いているという文章になるので、この文章を書いたのは、「私」だという意見が班で出ました。

冒頭の部分末尾の「次のように語った」という記述に注目させたのは指導者であるが、それを受

けた生徒Kの二つの発言が、クラス全体に与えた影響は大きい。実際に指導者はこのときの生徒の様子を「混乱している」と記している。しかし、このKの発言をもとにしてグループで話し合った成果は次のようにクラス全体で共有されている。

M：「語った」ってことは、もう終わったってこと。

だから、「語った」っていうことは「私」が言った。

N：「語った」だから、もう終わったことなので、それを「私」が聞いた後に「私」が書いた。

指導者：今のところ、まだ飲み込めなくて反復してほしい人はいませんか？

O：この過去の話の中心の人物が「僕」で、「客」と「僕」が同じ人物だとしたら、「私」が「僕」にこの話をしたのはなぜなの？

生徒たち：逆じゃない？「僕」が「私」にじゃない？（混乱している生徒がまだいる）

指導者：ではここまで整理してみましょう。今まで私たちは、回想のシーンって誰が言っていることだと思っていたの？

H：「客」です。

指導者：そうね。「客」＝「僕」が話していることを聞いていると思っていたのよね。でも、今日の話し合いの中で新しい事実気がついたよ。実はこの話は「僕」がしたのではなくて、誰がしたの？

H：「私」

A：結局「私」の役目は何ですか？

指導者：いろいろあったね。きっかけを作った、聞き手になった、もあるけれど・・・。

B：「私」は、「友人」の回想を書いたのが役目だと思います。

指導者：「客」が言った話を「私」が聞いて、聞いた話を「私」が書いた。回想部分で語っているのは、結局誰なの？

生徒たち：「私！」

テキスト全体を語っているのが「私」であるということに、生徒たちは（もちろん、指導者もかわりながらであるが）自分たちの頭のなかでしっかりと考えて気づいていった。『少年の日の思い出』が「私」の書いた物語であるということ、生徒たちはグループやクラス全体で意見を交流することを通して発見していったのである。生

徒たちは『少年の日の思い出』の読みの新たな段階に自分たちでたどりついた。

指導者の準備した発問を中心とする授業展開だけで生徒たちがこのような発見に至ることが果たして可能だろうか。もちろん、この授業の指導者の力量からして、それも可能であると思われるが、自分の頭のなかで考えた疑問についての発見として、自分でしっかり考えたご褒美として発見したという印象は薄くなるだろう。三つのリテラチャー・サークルを通して生徒たちが自分たちの頭で考えて手にしたものの価値は大きい。

生徒Kがワークシートに書いていた新たな疑問は、そうした発見をさらに深めていく契機となっていたであろうと思われる。この授業では十分に深めることができなかつた第三の課題「作者はなぜこのようなお話を書いたのでしょうか」を考えるきっかけになる疑問だったからである。「僕(客)」と「私」は、いずれも作者ヘッセの分身であった、という解釈がこの疑問から生まれたかもしれない。それは、小説を書くということの意味について深く考えることを意味する。そしてそれは、作家村上春樹が『夢を見るために毎朝ぼくは目覚めるのですー村上春樹インタビュー集1977-2009ー』(文藝春秋, 2010)で語っているようなことを理解するきっかけにもなる。それが「テキストに抗するテキスト」としての「批評」を生徒たちに生み出す大切な芽となることは言うまでもない。

## 文 献

足立幸子 (2004) 「リテラチャー・サークルーアメリカの公立学校におけるディスカッション・グループによる読書指導方法ー」『山形大学教育実践研究』13, pp.9-18.

- 有元秀文 (2010) 『「PISA 型読解力」の弱点を克服する「ブッククラブ」入門』明治図書出版。
- 有元秀文 (2011) 『ブッククラブ・メソッドで国語力が驚くほど伸びる!』合同出版。
- 寺田 守 (2003) 「読むという行為を促す小集団討議の条件」『教育学研究紀要』49, pp.495-500.
- 須貝千里 (2012) 「「語り手」という「学習用語」の登場ー定番教材『少年の日の思い出』(ヘルマン・ヘッセ)についてー」『日本文学』61(8), pp.65-78
- 寺田 守 (2012) 『読むという行為を推進する力』溪水社。
- 堀江祐爾 (1994) 「アメリカにおける文学を核にした国語科指導」『兵庫教育大学研究紀要』第14巻第2分冊, pp.39-52.
- 藤井知弘 (1999) 「読者論・授業化の可能性:「ブッククラブ」の試み」『全国大学国語教育学会発表要旨集』97, 46-47, 1999-10-21
- 山元隆春 (2003) 「リテラチャー・サークル実践に関するー考察ーMoving Forward with Literature Circles (2002)の検討を通してー」『教育学研究紀要』49, pp.501-506.
- 吉田新一郎 (2010) 『「読む力」はこうしてつける』新評論。
- ジェニ・ボラック・デイ他 山元隆春訳 (2013) 『本を読んで語り合うリテラチャー・サークル実践入門』溪水社。
- Day, Jeni Pollack. et. al (2002) *Moving Forward with Literature Circles*, New York: Scholastic.
- Daniels, Harvey. (1994, 2002) *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs & Reading Groups*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.