

リテラチャー・サークルによる読書活動の開拓 — 中学校国語科の場合 —

山元隆春・居川あゆ子*
(2012年12月7日受理)

Developing Reading Activities by Literature Circles: In the Case of a Japanese Language Arts Classroom

Takaharu YAMAMOTO and Ayuko IGAWA

Abstract. In this paper, possibilities of the “Literature Circle” practice in native language classes were explored. By considering on Japanese Language Arts lessons using the idea of “Literature Circle”, by one teacher, we found such lessons had effects to enhance students’ appetite for learning and reading abilities. And we also suggested that the “Literature Circle” methodology would be effective to developing students’ abilities for “criticizing any texts,” then we must adapt “Literature Circle” in Junior High Japanese Language Arts lessons more actively.

1 はじめに

本稿では、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。

「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) 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。

シュリック・ノーとジョンソンは、『リテラチャー・サークルを始める』と題された著作のなかで、何が「リテラチャー・サークル」であり、何が「リテラチャー・サークル」でないのかということ、を、わかりやすく右のような表にまとめている。

表1 リテラチャー・サークルとは何か

リテラチャー・サークルである	リテラチャー・サークルでない
<ul style="list-style-type: none"> ・ 読者反応中心 ・ バランスのとれたリテラシー ・ プログラムの一構成要素 ・ 本の選択によって作られた読者集団 ・ 学習者の自立, 責任, 所有感を求めて組織されている ・ おもに学習者の考えたことと質問によって導かれる ・ 読むことと書くことのスキルを適用する機会のある場面となるよう考えられている ・ 柔軟であり, 可変性が高い; 同じことが二度あられることはない 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教師とテキスト中心 ・ 完全な読むことのカリキュラム ・ 能力によって教師が決めた集団 ・ 結果責任を問われない, まとまりがなく, 制御されていない「おしゃべりの時間」 ・ おもに教師やカリキュラムに準拠した質問によって導かれる ・ いろいろなスキルを使う場所として考えられている ・ 既定の手順に縛られる

(Schlick Noe & Johnson,1999)

*東広島市立高屋中学校

「リテラチャー・サークル」はまず、狭義の「読解」指導を乗り越えることをめざした試みだと言える。従来の狭義の「読解」指導は、読みの対象となる文章を読み解く力の育成をはかるものであった。それは文章内の「情報」を引き出したり、文章内の「ストーリー」をたどる力の育てるための指導であったと言える。その際に「教材」とされる文章の多くは国語教科書のなかに選ばれた、短い文章であった。「リテラチャー・サークル」はこうした従来の「読解」指導のあり方では育てることのむずかしい力の育成に向かうものである。つまり、文章内の「情報」を引き出したり、「ストーリー」をたどることにとどまらず、その文章を書いたひとの目的を推論したり、文章の叙述の細部と筆者の述べようとしたこととのつながりの検討に向かう読みを引き出すものである。そして、自分自身の読みや解釈を内省的にとらえ直す営みを求めるものでもある。

もちろん、ジェニ・デイら (Day et.al, 2002) やハーヴェイ・ダニエルズ (Daniels, 1994, 2002) らの米国における「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だ、というのが本稿著者の見解である。そして、シュリック・ノーとジョンソンが示したように、「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。

本稿では、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い。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を示された「読みの手引き (prompts)」を活用した。米国のリテラシー教育研究者シュペーゲルが考案したものである。

「読みの手引き」は、「個人的なつながりをつく

るために」(例:「この物語(本)のなかであなたと似ている登場人物は誰ですか? どのような点が似ているのでしょうか?」),「(物語内の)重要な要素を確認するために」(例:「その本のなかから登場人物を一人選んでください。重要な人物ではあっても中心人物ではない人物です。その人物を描写して、その人物と中心人物との関係を説明しなさい。そして、その人物が物語のなかでなぜ大切なのかということをお教えください。»),「その物語についての感じ方を表現するために」(例:この物語のどの部分が一番お気に入りですか? その理由は?),「作者の工夫に注意を向けるために」(例:「もしこの本の作者がたった今このクラスに来たとします。あなたならその人に何を言ってあげますか、またどのような質問をしますか?」「この作者はなぜこのような物語を書いたのだと思いますか?」)という四つのカテゴリーから成っている。

デイらの著作は小学校5年生を対象とした1年間に及ぶ実践を分析・検討したものであるが、ここで用いられているこのような「読みの手引き」は、中学校1年生においても有用であると判断した。また、このような「読みの手引き」を用いた「ストラテジー・レッスン」と呼ばれる読書の技法とディスカッションの技法を短い時間で効果的に教えるアイデア(全部で16例が示されている)も参照した。次項に示す授業展開のなかでは生徒たちの読む力を引き出すために合計七つの「リテラチャー・サークル」を試みているが、生徒たちが考え、話し合うためにデイらの「読みの手引き」「ストラテジー・レッスン」のうち、いくつかのものを用いている。

2 単元構想

平成24年2・3学期に、第1学年で実施予定の授業のうち、学校図書館の機能を活用したものは、次の通りである。ゴシック体は教科書教材。リテラチャー・サークルの学習内容は、次に行う教科書教材での学習の単元の学習目標を達成するための手立てとなっている。

「単元1」から「単元5」まで、国語教科書の文章教材を中心に構成した。「単元1」に二つの「リテラチャー・サークル」を試み、その後の単元ではそれぞれ国語教科書教材を扱う前に「リテ

表2 単元の概略

	教材名	学習活動
単元1	リテラチャーサークルⅠ シェル・シルヴァスタイン 本田錦一郎訳「おおきな木」	第1時 「大きな木」を読んで、一つのテキストについて、多様な解釈を展開し、それを受け入れることができるようにする。 *キーになる発問 「作者はあなたに何を伝えようとしていると思いますか?」
	意見を交流し、考えを深めようⅠ 別役実 「空中ブランコ乗りのキキ」 *主に自分の考えの形成	第1時 単元の目標を確認する。 全文を通読し、内容に関して、自分の考えを整理する。 第2・3時 本文の内容について理解する。 ・人物関係図を作る ・あらすじをまとめる。 第4・5時 キキの生き方について自分の考えを持つ。 リテラチャーサークルⅡ 「いままでキキと同じように感じたことはなかったですか?」 「作者はあなたに何を伝えようとしていると思いますか?」 第6時 『空中ブランコ乗りのキキ』の読書レシピを作る。 内容・キャッチコピー・主な登場人物・あらすじ・主題・感想 第7時 自分のお気に入りの一冊の読書レシピを作る。 第8時 読書レシピの交流を行う。学習を振り返り、自分の考えの変化を確認する。
	リテラチャーサークルⅢ ブックトーク	「誰もが暮らしやすい社会」がテーマのブックトークを見て、ブックトークの方法を学ぶ。 ・わかやまけん「しろくまちゃんのホットケーキ（点字版）」 ・カラーユニバーサルデザイン機構「カラーユニバーサルデザイン」 ・小菅宏「僕は、字が読めない。読字障害（ディスレクシア）と戦いつづけた南雲明彦の24年」
単元2	情報を読み取り、活用しよう 三宮麻由子 「ユニバーサルな心を目指して」 *主に情報の読み取り	第1時 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する。 第2・3時 学習課題1 ブックレシピを作成する 第4・5時 学習課題2 関連する図書を読み、誰もが生活しやすい社会をテーマに「ブックトーク」の原稿を作成する。 第6時 学習の振り返りを行い、自分の考えの変化を交流する。
単元3	リテラチャーサークルⅣ クリス・ヴァン・オールズバーグ 村上春樹訳「いまいましい石」	第1時 「いまいましい石」を読んで、話の中に隠されている「大切な考え」は何かを考える *キーになる発問 「『石』は、あなたの身の回りの何に当たると思いますか?」

単元3	お気に入りの詩を選び、鑑賞文を書いて紹介しよう 「友へ贈る詩」 *主に自分の考えの形成	第1時 単元の目標を確認する。 工藤直子「夕焼け」谷川俊太郎「いるか」宮沢賢治「アメニモマケズ」を音読する。それぞれの詩は、どんな友達に贈りたいか考え、理由を述べる。 第2時 3つの詩の鑑賞文を書く。 第3・4時 自由に詩を選び、「○○な友へ」と題し、詩に鑑賞文をつけたシートを完成させる。 第5時 作品を交流し、互いの読みを確かめ合う。
単元4	リテラチャーサークルⅤ ブックトーク 「故事成語」 *主に情報の読み取り	「生活の中に生きる『古典』」をテーマにブックトークを行う。 第1時 単元の目標を確認する。 「矛盾」を読み、由来と意味を確認する。 第2時 「矛盾」を使った文章を書く。「矛盾」の他にどのような故事成語があるか調べる。 第3・4時 故事成語辞典等を活用し、その他の故事成語について、由来や意味を調べ、故事成語紹介シートを完成させる。 第5時 作品を紹介し感想を交流する。
	リテラチャーサークルⅥ アンソニー・ブラウン 久山太市訳「こうえんで…四つのお話」	第1時 「こうえんで…四つのお話」を読んで、物語の構成の工夫について考える。 *キーになる発問 「このお話の面白さは何でしょうか。」
単元5	意見を交流し、考えを深めようⅡ 重松清 「タオル」 *主に自分の考えの形成	第1時 単元の目標を確認する。 全文を通読し、内容に関して、自分の考えを整理する。 第2・3・4時 本文の内容について理解する。 ・人物関係図を作る ・あらすじをまとめる。 第5・6・7時 リテラチャーサークルⅥ 物語の構成の工夫について考える。 第8時 学習を振り返り、自分の考えの変化を確認する。

ラチャー・サークル」を試み、「単元5」でまた二つの「リテラチャー・サークル」を試みるという計画である。

本稿冒頭で触れた「読みの手引き」をこの一連の実践では「キーになる発問」と呼んでいる。それぞれの「リテラチャー・サークル」で用いられた「キーになる発問」は次のようなものであった。

- I…「作者はあなたに何を伝えようとしていると思いますか？」
- II…「いままでキキと同じように感じたことはなかったですか？」「作者はあなたに何を伝えようとしていると思いますか？」
- III…（ブックトーク）
- IV…「『石』は、あなたの身の回りの何に当たると思いますか？」
- V…（ブックトーク）
- VI…「このお話の面白さは何でしょうか？」
- VII…（物語の構成の工夫について考える）

構想し、展開している途上にある単元群であるので、すべてにわたって「キーになる発問」が確定しているわけではない。IIIやVでは「ブックトーク」を実施して、生徒各自の読書活動をいざなう計画である。またVIIについては「物語の構成の工夫」に関する、たとえば、「この本のなかに、あなたがこれまであまり見たことのない、不思議なところはありませんか？ 作者はなぜそのようなところをこの物語のなかに入れたのでしょうか？」といった「キーになる発問」などを取り入れて、「タオル」という小説の方法を生徒たちに意識させる学習を予定している。

3 授業の実際

(1) 第1単元について

教材名 主教材『空中ブランコ乗りのキキ』（別役実）
副教材『おおきな木』（シルヴァスタイン）

単元の主な目標

- テキストについて多様な解釈を展開し、もの見方や考え方を広げることができる。
- 「C読むこと」オ

単元で育成したい読書能力

- 読んだものに対して、意見や考えを持ち、まとめることができる。

単元を貫く言語活動

- 課題に沿って本を読み、必要に応じて引用して紹介する。（「読書レシピ」（図書紹介）を作成する。）

第1単元の大まかな流れを表3に示した。

第1単元では、生徒が初めて「リテラチャー・サークル」を体験する。そこで、活動内容もできるだけシンプルにし、物語の内容を味わうことができるよう読み聞かせを効果的に行うこと、自分の意見を持たせるためワークシートを工夫すること、多様な意見を受け入れる雰囲気教室の中にする、の3点に注意して授業を進めた。生徒には、今日の授業の目標は、どの答えが正しいか決めることではなく、交流を通して自分の考えを作っていくことであると伝えた。ここでは、シェル・シルヴァスタインの『おおきな木』を扱った。この絵本は物語受容発達と異文化比較に関する大規模の調査研究（守屋、1996）でも用いられたことがある。第1単元中の「リテラチャー・サークルI」の内容は表4の通りである。

表3 第1単元学習の流れ

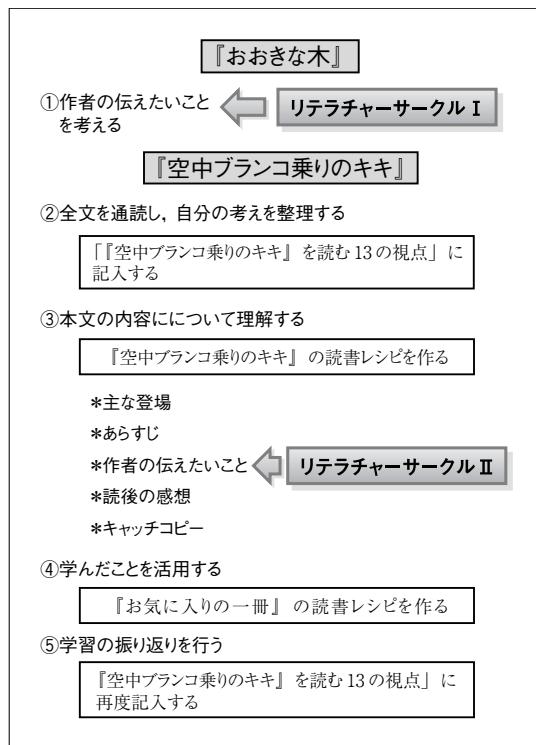


表4 リテラチャーサークルI

過程	学習活動
導入	リテラチャーサークルについて知る。
	本時の目標と学習課題を確認する。
展開	『おおきな木』の読み聞かせを聞く。
	問1「あなたは少年が好きですか？ 嫌いですか？」 問2「あなたはリンゴの木が好きですか？ 嫌いですか？」について考え、ワークシートに 記入する。
	問1・2について意見交流する。(班→全体)
	問3「作者はあなたに何を伝えようとしていま すか？」について考え、ワークシートに記入する。
	問3について全体で意見交流をする。
	問3について再度考え、ワークシートに記入する。
まとめ	本時の振り返りを行う。
	本時のまとめと次時の予告を行う。

「読みの手引き」として、次のような二つの問いを生徒たちに投げかけ、記述してもらった。

問1「あなたは少年が好きですか？ 嫌いですか？」・問2「あなたはリンゴの木が好きですか？ 嫌いですか？」に対する生徒の反応

問1・2に対して、「少年は嫌いである。」と答えた生徒は対象クラス35名中33名(94%)、「リンゴの木は好き」と答えた生徒は同34名(97%)で、「少年は嫌いだが、リンゴの木は好き」という生徒が圧倒的に多かった。主な理由は以下のとおりである。

少年が嫌いな理由

- ・自分勝手にわがままで欲が深いから。
- ・感謝の気持ちを忘れているから。
- ・リンゴの木に頼ってばかりいるから。
- ・リンゴの木を悲しませたから。

リンゴの木が好きな理由

- ・頼みごとをみんな聞いてやさしいから。
- ・少年の役に立とうとしていたから。
- ・自分を削りながら少年を助けていたから。
- ・切られても少年のことを思っていたから。

最初に出された意見は、身勝手な少年の行為を責めるものと、優しいリンゴの木が好きだということなどで占められていた。そこで、「少年が好き」と考えた人はいるかなと問いかけると、二人の生徒がさっと手を挙げた。クラスの中に、小さく

「えー。」という声が漏れた。

A：「少年は嫌だとか、自分の欲しいものだけもらいに木の所に行っていた」という意見も、それは(私も)思っていたけど、そんな事をしていても木は「幸せでした」と言ったし、少年は木を忘れていなかったというか、忘れずに老後まで木の所に行って木を忘れていなかった。けど傲慢なところもあると思う。

教師：確かに少年には嫌なところもあって、そこはAさんも賛成だけど、少年の良さもあるという意見ですね。

B：少年は木のことが好きで、小さい頃からずっと木で遊んでやって木も遊びなさいとか一緒にいたかったことが分かるので、好きだなと思う。

Aの口調は、落ち着いており、自分とは異なる意見も認めながら、そのうえで自分の考えを述べるものであった。ここで多様な意見を口にすることができる雰囲気が一気に教室内に広まっていった。Bも自分の意見を堂々と述べることができた。

教師：リンゴの木が嫌いな人いますか？
一人が挙手する。みんなざわめく。座ったまま「優しすぎ」「優しすぎ」と口にすると生徒が2・3人いる。

C：客観的にいえば少年を甘やかすすぎる。

教師：どういうところが甘やかしているの？

C：少年に何もかも与えることが優しさじゃないにもかかわらず、与え続けている。

Cはワークシートにリンゴの木が嫌いな理由を「少年の言うがままに行動するから」としか記入していなかった。ワークシートの記述内容と比較するとこの発言内容はより具体的で説得力のあるものに変化している。この変化は「リンゴの木が好き」とする意見の理由の多くが「優しい」であったことを受けてのものと考えられる。Cに対しては「大人っぽい」「厳しすぎる」といった反応が返るものの、教師の「甘やかすすぎという意見に賛成できるか。」との問いに対しては半数以上の手が挙がった。その後、次の問いを投げかけた。

問3「作者はあなたに何を伝えようとしていますか？」に対する生徒の反応

問3については、「自分の考え①」をワークシ

ートに記入し、意見交流を行った後、ワークシートに「自分の考え②」を記入した。

この意見交流では、7名の生徒が自分の意見を述べた。意見交流の際に、ある生徒が作成したメモを示す。

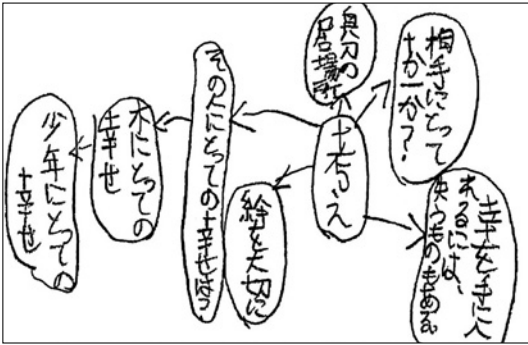


図1 生徒の交流メモ1

これらの意見やワークシートの記述をもとに、生徒たちが示した考えを分類すると次のようになる。

1 「本当の幸せ」

根拠…木は繰り返して「幸せ」と言っていたが、本当にそうなのか。木にとっての幸せも少年にとっての幸せも別にあったのではないか。少年は幸せのために木を失い木は少年の為に自分を失ったから、等。

2 「自分の居場所」

根拠…少年が最後に必要としたのはお金でも家でもなく居場所だった。少年は何回も木を訪ねている。木はいつまでも少年を待っていたし、少年は最後木の所へ戻ってきたから、等。

3 「相手への思い」

根拠…少年は木に甘えてばかりだったが、自分にとってのプラスが、相手にとってのマイナスになることがある。相手の為になるかを考えて行動することが大切であるから、等。

このようにして分類した、意見交流前後の生徒たちの考えの変化をグラフにして示すと次のようになった。

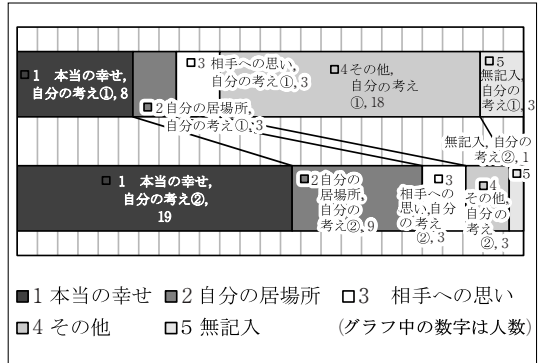


図2 問3「作者はあなたに何を伝えようとしていますか」に対する考えの変化

求め続ける少年に与え続ける木の姿から、19人(54%)の生徒が作者の伝えたいことを、「本当の幸せ」と考えた。「木は繰り返し『幸せ』と言っていたが、本当にそうなのか。自分(リンゴの木)にとっての幸せが、他人(少年)を不幸にしていることがある。」といった意見は、リンゴの木の行為を批判的にとらえたものである。最初の問いで、「リンゴの木を好き」と答えた生徒が、34人(97%)だったことを思えば、ずいぶん変化している。この変化は、先のCの意見によるものと思われる。

次に注目したいのは「自分の居場所」と考えた生徒が、「自分の考え①」の3人(9%)から、「自分の考え②」では9人(25%)に増加した点である。このような変化に影響を与えたのはDの示した次のような意見だった。

D：僕は、作者は本当に最後に必要なのはお金でもなく自分の居場所だということ伝えたいんだと思います。根拠は、少年はあれも欲しいこれも欲しいと言っていたけど、最後にほしがったのは居場所だからです。リンゴの木の所に戻って、少年は満足しています。

Cは、Dの意見を聞き、考えを深めた一人である。Cは「自分の考え①」では、木のセリフ「そして、幸せにおなりなさい。」を根拠に「『幸せとは何か』を伝えようとした。」と考えていた。この時点では、「幸せ」の正体に関して、自分の考えは持つことができていない。しかし、「自分の考え②」では、「少年はその他のどんな時よりも、自分を認めてくれた木の所に戻ってきたときが一番幸せそうだった」ことを根拠に、「『人』にとっ

て、一番の幸せは、認めてくれる人と、居場所だということ」と記している。意見の交流の際に、他者の意見に触れたことで、「幸せ」とは「認めてくれる人・居場所」のことであると、自分の考えを詳しく言い換えていった例と言えるだろう。

また、自分の意見を持ってなかった生徒3名中2名も意見交流後に意見を持つことができた。ただし、1名は、交流後もワークシートは空欄のまま、課題が残った。第1時は、教師の「次に学習する『空中ブランコ乗りのキキ』の授業でも、作者が伝えたいことは何かを考えます。今日学んだリテラチャーサークルの方法を生かして、考えていきましょう。」の言葉で授業を締めくくった。

(2) 『おおきな木』から『空中ブランコ乗りのキキ』へ

第2時からの『空中ブランコ乗りのキキ』の学習では、「読書レシピ」を作るという学習課題を設定した。これからの学習に目的を持たせるためである。「読書レシピ」は、「主な登場人物」、「あらすじ」、「作者の伝えたいこと」、「読後の感想」、「キャッチコピー」、で構成されているもので、これらを学習過程に沿って「読書レシピ」を組み立てていくことができると考えた。

授業では「人物関係図」を作ったり、「あらすじ」をまとめたりすることで、作品の概要をとらえた後、読書レシピの「主な登場人物」、「あらすじ」の欄を記入した。そして、「作者の伝えたいこと」を書くにあたり、「おおきな木」同様のリテラチャーサークルを行った。「空中ブランコ乗りのキキ」についてのリテラチャーサークルⅡの内容は表5のとおりである。

ここでは読みの手引きとして五つの問いを用意した。

問1 「キキは好きですか？ 嫌いですか？」

問2 「ロロは好きですか嫌いですか？」

問1・2に対して、「キキが嫌い」と答えた生徒は65%、一方「ロロが好き」と答えた生徒は81%であった。「キキは嫌い」だが、「ロロは好き」な理由は「命」に対する二人の考え方によるものであった。

E：僕はキキが嫌いです。自分の命よりも人気が大切で、人気落ちるのなら死んだほうがましだと命を軽く見ている気がするからです。

表5 リテラチャーサークルⅡ

過程	学習活動
導入	本時の目標と学習課題を確認する。
展開	問1 「あなたはキキが好きですか？ 嫌いですか？」
	問2 「あなたはロロが好きですか？ 嫌いですか？」について考え、ワークシートに記入する。
	問1・2について意見交流する。(班→全体)
	問3 「キキのように感じたことがこれまでありますか？」について、ワークシートに記入する。
	問3について全体交流を行う。
	問4 「キキの考え方、ロロの考え方のどちらに共感しますか？」について考え、ワークシートに記入する。
	ワークシートを班内で交換し、問4についての自分の考えを、友達のワークシートに記入する。
	ワークシートに記入された意見を読み、感想を書く。
	問5 「作者はあなたに何を伝えようとしていますか？」について考え、ワークシートに記入する。
	問5について全体で意見交流をする。
問5について再度考え、ワークシートに記入する。	
まとめ	本時の振り返りを行う。
	本時のまとめと次時の予告を行う。

生徒は、この問いに反応するなかで、「命」を非常に大切に考えている。それは「キキが嫌い」と考えた生徒の80%が、その理由に「キキは何よりも大事な自分の命を粗末にしている」としていたことから分かる。

- それに対し、「キキが好き」と考える生徒からは、
 - ・死んでも成功させたいというのは高い目標である。
 - ・キキの命をかけた勇気ある行動に感動した。
 - ・命を捨ててまで、観客を喜ばせようとしている気持ちは凄い。
 - ・キキの負けず嫌いなところがよい

といった意見が出された。問4で「キキの考え方、ロロの考え方のどちらに共感しますか？」とたずねたときも、「命を大切にしている」という理由で、ロロに共感するという考えが圧倒的だった。問5を出発点としたクラス討議の一部を次に示す。
問5 「作者はあなたに何を伝えようとしていますか？」

か?」

F：僕の考えは、「何かを手に入れようと思えばそれだけの犠牲を払う必要がある」です。なぜなら、キキはスターと、世界一という名誉を手に入れたが、白い鳥になり、鳴きながら飛んでいったからです。

教師：似た意見の人はいますか？

D：僕は似ていて、「何かを手に入れようとすると、失うものもある」作者は読み手に、そう伝えたいのだと思います。キキは名誉や拍手を手に入れていなくなってしまいました。これは自分を失ったということです。

教師：ほかに似た考えの人はいませんか？では、聞きますが、「名誉を手に入れるために、命を失うこともある。」だから作者はみんなにどうなさいと言ってるんだろう？

生徒：どうとも書いていない。

教師：F君、D君の意見は、「何かを手に入れれば、何かを失う」ということなんだけれど、ではその先にある作者のメッセージをみんなはどう考えますか？それが聞きたいな。

A：私は、「命を掛けるか掛けないか、そういうことは自分の決意次第ですべて決まる」ということだと思います。なぜならキキは、自分は絶対に伝説のスターになると心に決めているし、ロコは命を大切にしています。これらはどちらも大事な考えです。

教師：なるほどね。何を手に入れて、何を犠牲にするか、それも自分の決意だ。

G：私は「自分のしたいことをする」です。作者はキキに四回返事をさせています。

G：僕は「命が大切」だと思う。命より大切なものはないからです。

H：私も「命は大切だ」という意見です。ロコの台詞の「いいじゃないか人気なんて落ちたって死にやしない。」から、もっともだと思えそう考えました。

教師：じゃあこの作者は、みなさんにはキキのようなことはしてほしくないです、という気持ちでこのお話を書いたんだ。

生徒：両方ある。命を大切にしないさいもあるし、名誉を大切にしないさいもある。

この後、生徒各自に「自分の考え②」を書かせ

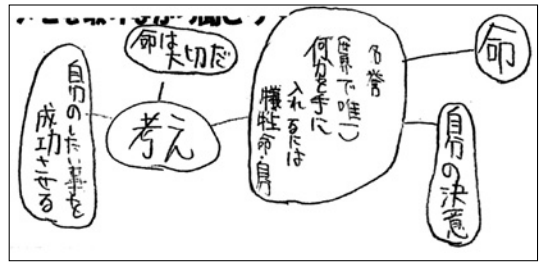


図3 生徒の交流メモ2

て終了した。下図は、意見交流前後の考えの変化をグラフ化したものである。

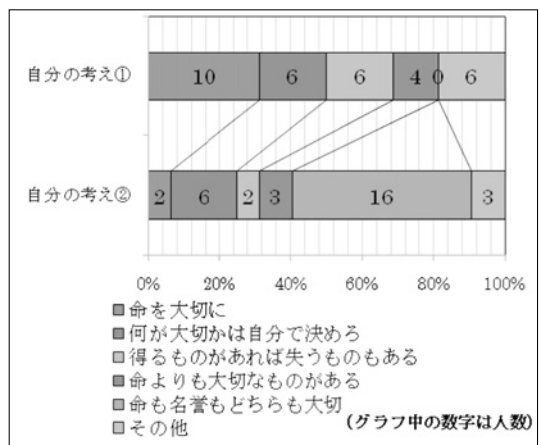


図4 問5「作者はあなたに何を伝えようとしていますか」に関する考えの変化

ここで注目したいのは、自分の考え①では10名と最も多かった「命を大切に」という考えが、自分の考え②では2名に減り、「命も名誉もどちらも大切」という考えが、自分の考え①から②で、0人(0%)から、16人(50%)に増えた点である。これは、先ほど紹介したように、リテラチャーサークルを行い、他者の考えに触れたことが、自らの意見を深めたり、変化させたりするきっかけになったためであったと考える。

(3) 「読書レシピ」の考察

この学習を経て、生徒が「読書レシピ」に書いた、「作者の伝えたいこと」を次に示す。

ア. 名誉も命もどちらも大切にすべきだが、どちらを大切にすることはその人その人の決意や意見によって変わるということを作者は伝えた

いのだと思えます。なぜなら、キキは自分の名誉と人気を命も惜しまず大切に、四回宙返りに臨んでいると思ったからです。しかし、ロロはキキと対照的で命をもっとも大切に、キキの危険な行為を阻止しようとしています。このことについて私は、キキもロロも自分の意志を貫き、それを行動に移しているのが大切なことだと思いました。私もこのことを心にとめて生きていこうと思いました。

イ。この作品の中で、キキは最後まで名誉を望み、ロロは最後まで命を望む。『空中ブランコ乗りのキキ』の中で一番面白い事はこのキャラクター設定だと思う。同時にこの二人の位置づけというのはこの作品のテーマにつながってくると思う。最後まで読んでみても、「どちらが正しいか」は分からない。「どうすればよかったのか」もわからない。それでも僕は、作者は「命と名誉、両方を大事にして生きろ。しかし、振り回されてはいけない。」と伝えたかったのではないと思う。他の読者にも考えてほしい。

ウ。「何かを手に入れようとする、失うものもある」作者は読み手にそう伝えたいのだと思った。キキは名誉や拍手を手に入れるために自分を失った。そういう物語だと僕は感じた。僕は命が一番大切だと思っている。だけど、いつかキキのように思うときがあるかもしれない。そういうときにどうするかは、この物語を読むか読まないかで違うと思った。僕はこの物語を読んで、キキのような選択をしないことを決意した。自分を、命を大切にしていこうと思う。

エ。作者が伝えたかったことは、自分のやりたい事はしてもいいけれど、本当にそれで自分はいいいのかをきちんと考えてから行動してほしいということだと思えます。キキはまだやり残したことがあるはずなのに、人気のためだけに命を落とした。命より人気のほうが大事だと思っています。だけど、キキの考え方もロロの考え方も悪くありません。キキは自分のやりたいことをただけです。ロロもキキの命が無くなってはいけないと考えて、命を守ろうとしただけです。だから、両方の考え方が正しいのだと思えます。そして、やりたいことをしてもいいけれどみんなの考えもしっかり聞くということ

が大切です。

いずれも、誰かにこの物語を読んでほしいという気持ちが伝わってくる文章である。「空中ブランコ乗りのキキ」は、初読の際にキキという登場人物の言動が強く意識される物語である。キキを中心に読んでいくと、その結末に悲しさを覚えることが少なくない。

四人ともピエロのロロについて言及し、ロロの考えを聞きの生き方と対照させている。これは、「リテラチャー・サークルⅡ」での意見交流を行った成果の一つであると言うことができる。

イ～エには「キャラクター設定」や「作者」の伝えたかったことについての言及が見られる。登場人物個々についての感想を脱して、作品の仕組みに関するこういった言及が行われるようになったことも、ディスカッションの成果だと言えるだろう。

交流の成果の一つだろうが、イの「読書レシピ」に見られるように、キキがいいとも、ロロがいいとも決めることができないという発言も生み出されている。自身の価値観を相対化する姿勢が、この生徒には生まれていると見ることはできるのではないか。これは、ウの「何かを手に入れようすると、失うものもある」という一般化につながる姿勢である。

また、エのように、物語の内容を受け入れるばかりでなく、登場人物に対する意見なりアピールなりを示すことは、どの生徒の「読書レシピ」からも読み取ることができる。物語内容へのアクセスをしっかりと果たした上で、物語内容に匹敵するような意見を（物語に抗する物語を）この生徒たちは作ることができはじめている。これらは、「おおきな木」を対象とした「リテラチャー・サークルⅠ」でかたちづくられた物語に対する姿勢の取り方が生かされているとみなすことができる。

ア～エには、当然のことながら、「リテラチャー・サークルⅡ」の「問5」をめぐってのディスカッションが如実に影響を及ぼしている。ディスカッションの話題が、この物語の物語内容に対する各々の「考え」を広げ、深めていったと考えられるのである。

4 リテラチャー・サークル実践のそれぞれの要素の意味づけ

最後に、この実践でのさまざまな取り組みが国語科での読書活動としてどのような意義を帯びているかということを考察する。

(1) 二つの「リテラチャー・サークル」の関係

「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させる働きがあった。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され、実施されている。このため、『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る。

『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のである。

本実践の場合、「単元1」や「単元5」の学習のターゲットはあくまでも「空中ブランコ乗りのキキ」や「タオル」といった国語教科書教材である。この点で各々の単元における一つ目の「リテラチャー・サークル」は、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と言ってよい。

(2) どのような力を伸ばす試みであったか

では、本実践における「リテラチャー・サークル」は生徒たちのどのような力を伸ばす試みであったのだろうか。

まず言えることは、この試みが生徒たちの学習意欲を促す働きをしているということである。「3」に掲げた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

とがわかる。これは、当初の「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、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と考えられる。「3」で考察した四人の「読書レシピ」にはそのことが如実にあらわれていた。

もちろんこれは、「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」が影響を及ぼした結果と考えられる。しかし、それだけではない。「キーになる発問」に即して、生徒たちが考え、その考えを交流した成果でもある。そここのところに、この試みの大きな意義を認めることができるだろう。

(3) 「批評」に向かう実践

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してよい。やがて、2年生・3年生になって、物語内容に対する「批評」を形成する基盤をつくる時期でもある。

「批評」は「テキストに対抗するテキスト」であると言うことができる。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、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。

この実践で営まれたリテラチャー・サークルの問いは、そのようなかたちでの「批評」ではなくて、物語の作り手のメッセージをこまやかにとらえることができるように、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に仕組まれたものであった。

この一連の実践は継続中であり、本稿ではその実践の始まりの一部を分析・考察したに過ぎない。「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ということについての、より総合的な考察は他日を期したい。

文 献

- 足立幸子 (2004) 「リテラチャー・サークル—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—」『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.
- 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一考察—*Moving Forward with Literature Circles* (2002) の検討を通して—」『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.
- 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.
- Shlick Noe, Katherine L. and Nancy J. Johnston. (1999) *Getting Started with Literature Circles*, Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers, Inc.