

文学教材の指導研究

～自己の読みをひらく対話の有効性～

山崎新二*・藤原マリ子

A Research on Teaching Methods of Literary Works
—Effectiveness of Dialogues for Developing Reading Comperhesion

Shinji YAMASAKI. Mariko FUJIWARA

(Received September 29, 2006)

I 研究の目的

小学校の教科書に掲載されている物語を読むことが好きな児童は多い。しかしながら、同じ物語を一つの文学教材として授業の中で指導していくと、とたんにその作品がおもしろくないものになったりするといった状況に出くわすことがある。時間をかけて指導すればするほどその傾向が強い。

物語そのものには興味を持ち、おもしろさも感じている。それが、文学教材を用いた国語の授業となると児童の感想が一変するのである。その原因は何であろうか。どのようにすれば、児童が文学教材を用いた授業を「楽しい」と感じ、「学習してよかった」「力がついた」と思えるようになるのであろうか。

児童が本来持っている文学作品への興味・関心、態度・意欲を、文学教材として国語の授業で扱った場合においても持つことができるようにすることはできないだろうか。そのための一つの方法が、児童一人ひとりが文学教材を読むことに対する「学びの実感」を持つことではないかと考える。

それでは、文学教材を読むことにおける「学びの実感」とは何であろうか。私は、この学びの実感を、教材を読むことによる「読みの変容」の自覚化だととらえる。この「学びの実感」すなわち「読みの変容」の自覚化は、一人ひとりがもっている（もった）自己の読みを「ひらく」ことによって得られるものであると考える。つまり、文学教材を読んで得られたさまざまな読みが、多様に表出されることによって、読みの変容が促され、それを個々が自覚できることによって学びの実感が生じるのである。なお、ここでいう「読みの変容」とは、学習者が自分なりの読みを持つこと（読みの生成）、自分の読みを深めていくこと（読みの深化）、自分の読みに自信をもつこと（読みの強化）までを含めたものを指す。

本稿では、上記の問題意識をもとに、自己の読みをひらくためには対話が有効ではないかという仮説を立て、4年文学教材「白いぼうし」の授業において検証していくことを目的とする。

* 山口大学大学院教育学研究科

Ⅱ 「読みをひらく」ことと対話

1 読みをひらく

一つの文学作品（教材）を読むとき、児童は一読者として作品（教材）に対しさまざまな意味づけ（読み）をする。それは、授業の中で、初読後の感想の中に表されたり、場面毎の読みの中で表されたりと様々な場面において表出されるように仕組まれている。しかしながら、その意味づけ（読み）が授業の中で本当に自由に表出できているのだろうか。

読みをひらくとは、このように授業の中に十分に表出できなかった（閉ざされた）一人ひとりの読みを十分に表出させていくことを意味する。もちろん、単に自己の読みを外に表出することだけを指すのではなく、何となくぼんやりと形すらも明確でなかった自己の読みに気づく（自覚する）ということも指すものである。つまり、無自覚であったものが明確に自覚されるようになる過程も、読みをひらいていく過程であるにとらえる。

従来の授業を振り返ってみると、むしろ個々の意味づけは、一人ひとりの児童の中に閉ざされたものであることが多かったのではないだろうかという疑問がある。つまり、個々の児童が作品を読んだときの最初の意味づけのまま、1時間の授業や単元が終わってしまっているのではないかということである。また、せっかく読みを表出しようとしても表出できる場が設定されていなかったり、表出されたにもかかわらず価値付けられなかったりといった状況が見受けられた。もちろん、一人で楽しむ読書の場合はこうした状態でもかまわないであろう。しかし、授業の中で読むということになれば、この状態では読むことの価値が半減してしまう。さまざまな読みに出会うことによって、なんとなくぼんやりしていたものが明確になったり、新たな発見をしたり、自分の読みに自信をもてた状態を数多く作り出していくことに意味がある。さらに、こうした状態を自分なりに明確に自覚（学びの実感）していけることが、読むことの喜びや楽しさにつながっていくものだと考えている。

この「読みをひらく」という過程は、単なる意見や感想の交流では十分に行えるものではない。対他者、対テキスト、対自己を明確に意識できる「対話」だからこそ可能になってくるものであると考える。

2 読むことにおける対話

佐藤学氏は対話による学びを「他者を媒介とする既知の世界から未知の世界への旅である」と言う。¹⁾ 文学教材を扱った学びにおいて、既知の世界から、未知の世界への旅とはどういうことを指すのであろうか。それは、「自分一人では知り得なかった作品の世界を、他者との対話によって知り得ること」ではないかと考える。

佐藤氏はさらに、対話としての学びを、「テキストとの出会いと対話（認知的実践）、他者との出会いと対話（対人的実践）、自己との出会いと対話（自己内的実践）の三つの対話的实践」として定義している。²⁾ この3つの対話的实践は、それぞれが別々に出現し、別々に働いているものではない。ある1つの対話的实践が他の対話的实践に結びついたり、相互に影響を与えたりしているのである。文学教材を用いた読みの授業であれば、児童一人ひとりのテキストとの出会いと対話が、他者との出会いと対話へ広がり、他者との出会いと対話が、再びテキストとの対話や自己との対話へと広がっていくことになる。

本実践の中でも、対話を佐藤氏のいうところの3つの型に当てはめ、この3つがどのように有機的に結びつきながら、個々の対話を活性化させるとともに、確かな学びを成立させている

かについて検証していくこととする。

では、対話が成立する条件とは何であろうか。村松賢一氏はその条件について「対称性・話線の交流性・目的性・対峙性・新たな共同性の構築」を挙げている。³⁾

特に、ここでは「対峙性」ということに着目したい。村松氏はこの点に関して「他者性の有無」を重視している。具体的には、ある問題について意見が異なれば対話的な関係を生じる。つまり、相手との違いが明確になった時に、はじめて他者を意識し、相手の意見によって自分の意見の検討が迫られ、さらに相手へ伝えていきたいという欲求につながっていくものであると考えている。⁴⁾ この考えを重視し、本実践においても、互いの考えや意見の中に相違点があることを明確にしていくことが、対話を生み出していくことにつながることを検証していく。

3 対話を活性化させ読みをひらくためには

読みをひらくためには、対話が活性化されていることが必要条件となる。

では、対話を活性化させるためには、どのような点が重要となるのであろうか。桂聖氏によれば、活性化の視点を（1）対話の共同性（2）対話の異質性（3）対話の準備性としている。⁵⁾

（1）は、学習者が話し合う必要性を感じているかということに着目している。つまり、学習者同士で対話の目的を共有した状態の対話を共同性のある対話と見ているのである。

（2）は、話し合いの原点を、自分と相手が違うからこそであるにとらえ、対話を活性化するためには、学習者同士の異なる知識や考えをある論点で際立たせるといふ、対話の異質性という視点をもつ必要があると述べる。

（3）は、話し合う「方法」の必要性にも言及している。対話を活性化するには、対話者のそれぞれの対話の準備性、つまり対話者のレディネスにも着目する必要があると述べる。

上記の3つの視点に加え、私は（4）「対話の成果」が必要であると考ええる。この対話の成果とは、端的に言えば対話を行うことによる学びの実感である。

学習者は、授業において何らかの学びを獲得する。しかし、その学びの内実が自覚できなければ、学びに対して喜びを感じるものが少なくなってしまう。同様に、対話においても、対話したことによる学びが実感できなければ、次の対話への意欲へとはつながっていかないであろう。対話による学びの実感とは、文学教材の読みにおいては、対話によって新たな自分の読みを構築したり、自分の読みを強化したり、変容させたりといったことを自覚できているかということである。この対話による学びの実感が、「話し合ってよかった」「つぎもしっかり話し合ってみよう」といった対話に対する意識の変容へとつながるのではないかと考える。

では、実践において、対話活性化の4つの視点を具体的にどのように実践につなげていけばよいのか、その試みの具体について次章で詳しく述べる。

Ⅲ 自己の読みをひらく対話の実践—「白いぼうし」（光村4年上）の実践から—

1 対話活性化の視点

（1）対話を促す「発問」

対話の活性化に直接結びつくものは「発問」であると考ええる。対話を促すためには、まず、児童が「考えてみたい」「聞いてみたい」「話し合ってみよう」といった必要感を感じることができるよう発問にしていく必要がある。そのための一つの方法として、発問に「多様なもの見方や考え方が促されるもの」を取り入れてみたい。

まず、「○○って（ ）だね。」という形の発問である。この（ ）の中に自分なりの読みを入れていくのである。ここでは、理由までも明確にさせるのではなく、叙述から捉えた読みを自由に出し合わせる。こうすることで、個々の読みの違いやずれが出やすくなり、これが対話を促していくことにつながっていくと考える。次に、自分の立場が明確になるような形で発問していくことも重要である。ここでは、まず自分の立場を明確にできるということが、異質な他者を自分の中に明確にできるものであると考える。「Aと考えるか、それともAではないと考えるか」というような二項対立的な発問である。

発問の内容に関して留意したいのは、発問による対話の内実である。発問により対話が活性化したが、その対話が教材の価値とかけ離れたところで行われていたのでは、本教材を読むことの意味が半減してしまう。あくまでこの教材がもっている内容のよさや表現のよさをめぐっての対話となることが大切である。本時でいえば、「松井さんやその他の人物の行為を通して松井さんの人柄について読んでいくこと」に関わっての対話となるようにしていかなければならないと考える。このことは、読者の印象による対話でなく、叙述を基にした読みによる対話を促していくことにもつながる。

なお、対話を促す「発問」が、読みの変容を促す「対話」に結びついていくものであると考えている。

(2) 全体での対話をスムーズにする活動

作品との対話によってもち得た「読み」が、他者へとひらかれ他者との対話へつながっていかなければならない。そのために、対話の形態を、ペアでの対話からクラス全体での対話へという流れで行いたい。なお、このペアは、限定された相手ではなく、自分で自由に見つけた相手とのペアである。実際には、決められた時間の中で何人もの相手と対話していく。こうした対話を設定することで、自分の読みに自信をもったり、閉ざされていた自分の読みが引き出されたりするなどして、全体での対話を活性化することにつながると考える。

ここで行うペアでの対話は、相手の読みを知り、つぶやいたり質問したりといった活動を通して他者や自己と対話することを指すものであり、全体での対話を活性化する準備的な要素をもつ。

(3) 読みの変容を自覚化するための「読みの地図」

対話が行われる中で、児童は必ず自己の読みを変容させている。大切なことは、その変容をどのように自覚させていくかということではないだろうか。そのためには、書く活動が大切になってくる。子どもたちが対話を通して無意識のうちに獲得した様々な読みを意識させることが、読むことの楽しさや喜びにつながると考える。そこで、毎時間の読みがどのように移り変わっているかが明確になるように、授業の途中に自分の読みを「読みの地図」に表していくようにする。これは、自己の読みを自分なりにモニターしていくことを目的として行う。

この地図をつくっていく過程で、子どもたちは、対話を通して無意識のうちに獲得した様々な読みを意識することができるであろう。さらに、読みを確かに意識できることが、読むことの楽しさや喜びにつながっていくと考える。この楽しさや喜びこそが、対話そのものの良さや楽しさの自覚へもつながり、次回からの対話活動の活性化へもつながっていくものである。

書くことの内容としては、対話を通して自分の読みがどのように変容したかを書くだけでなく、その変容が誰のどの意見によるものか、教材のどの表現からなのかについても明確にする

ことで、「集団で読むこと」の楽しさや価値にも気づいていけるようにしたい。

2 単元の全体構想

(1) 単元名 本と友達になろう

(2) 教材名 「白いぼうし」 あまんきみこ作 (光村4年上)

(3) 単元の目標

- ①人物の人柄や場面の様子などについて、色やにおいなど、場面や情景を想像させる言葉を手がかりに豊かに読み進めることができる。
- ②作品から受けるおもしろさや不思議さについて、友達と受け取り方に違いのあることに気づき、自分の考えをもちながら読むことができる。
- ③本の探し方を知り、自分で探した本のおもしろさの中心を明確にしてカードに書き、友達と紹介し合うことができる。

(4) 単元計画 (総時数14時間)

第一次 本単元の学習への意欲をもつ (2時間)

- ・初発の感想の交流を通して、友達の読みとの相違点に気づき、作品をみんなで読んでいこうとする意欲を持つ。

第二次 対話を通して自己の読みをひらく (6時間)

- ・夏みかんにこめられた松井さんの思いを、お客の紳士との言動に着目して読み取ることができる。
- ・逃がしたちょうのかわりに「夏みかんを置く」という行為が意味することについて、自分なりの読みをもつことができる。(本時)
- ・女の子の様子とそれに応じる松井さんの言動から松井さんの人柄について話し合うことができる。
- ・「よかったね」「よかったよ」の会話について、表現形式や情景描写などから、その様子について想像することができる。
- ・前時までの読みをもとに、松井さんに手紙を書くことを通して、自分の読みがどう変わってきたかを自覚することができる。
- ・あまんきみこの他の作品を「白いぼうし」と比べながら読むことができる。

第三次 さまざまな物語を読み紹介し合う (6時間)

- ・「おすすめの本カード集をつくる」という学習の見通しをもつことができる。
- ・図書館での本の探し方を知り、読みたい本を選ぶことができる。
- ・カードの作り方を知り、紹介する内容を考えることができる。
- ・完成したカードを読み合い、読んでみたい本を決めることができる。
- ・読書後、カードについての感想を書き、交流することができる。

3 授業の実際

ここでは、第二次2/6時の授業の中での対話をもとに、対話を通して自己の読みをどのようにひらいていったかについて述べる。

(1) 直感でとらえた松井さんの人柄をもとに

初発の感想で、二の場面における松井さんについての感想をもった児童は大変多かった。

その感想の中に、「ちょうを逃がしたけどかわりに大切にしていた夏みかんを入れてあげたところがやさしい」「ちょうをにがした松井さんはちょっといけない」「にげてすぐにあきらめている」といった形で同じ行為について肯定的な感想をもつ児童と、否定的な感想をもつ児童がいた。そこで、二場面を一読後すぐにこの場面での松井さんについての感想を問うた。ここでは、まだ理由は問わないようにした。また、印象的な内容でもよいとして、どの子にも自分の読みがもてるようにした。印象によるものの方が、一人ひとりのイメージや感覚で答えることになるため、読みの差異が浮き彫りになりやすくなるのではないかと考えたからである。さらに、「松井さんって〇〇だね。」の〇〇に自分の考えを入れたらよいようにすることで、自分の考えを出しやすいようにした。どの子も一つ以上自分のイメージした松井さんを書いていた。

T それでは発表してもらいましょう。全員起立。同じだったら座りましょう。

【出された意見】

肯定群	否定群	その他
やさしい 人のことを考える 親切 思いやりがある 責任感がある 明るい 我慢強い	いけない人 あわてんぼう あぶない	いろいろなことを考える 言葉遣いがおじさん 虫嫌い よく気にする

T この出てきた意見について何か聞いてみたいということありますか？

C おじさん言葉ということに質問があります。どのへんがおじさん言葉なんですか？

C 54ページ。「ひいてしまうわい」のところですか。

C いけない人に質問があります。なんでいけない人なのですか？

C つけ加えです。ちょうを逃がしてあせってぼうしをふりまわしておいはらったからです。

T ここのところはあとでしっかりと話し合ってもらおうと思います。

他のところで何かあれば。

C あぶないはどこで思ったのですか？ 「同じです」の声多数

C ぼうしをふりまわしたところ。

C 白いぼうしを車でひきそうだったから。

T じゃあ悪いことをするというイメージじゃないわけだ。

C ぼくは、ぼうしをふりまわしたというところではなくて、車を止めたところがあぶないんじゃないかと思いました。

ここまでの活動は、対話活動を活性化させるための準備と考えた。まず、児童一人ひとりがそれぞれの考えをもって読めること。さらに、それぞれの読みの差異を見つけ出すこと。そのことが児童の対話へと向かう意欲を高めていくのではと考えた。様々な意見が出されたことで、自分と異なる意見を見つけその意見に対し積極的に質問しようとする児童が多く見られた。どの児童も自分との違いを見つけしていくことができるようにするためには、簡単に答えることができるような発問も有効であることが分かった。この出された意見の中で、大きく意見が異な

るものについて教師の方で意図的に取り上げ、本時の中心発問とした。本時の場合は、「松井さんはやさしい人か、いけない人か」である。

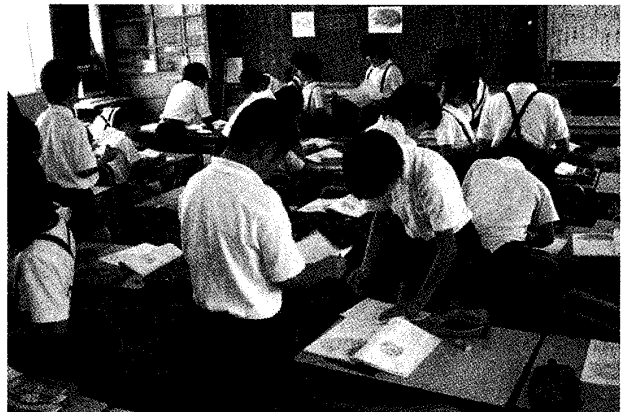
(2) 中心発問における対話と読みの地図

① ペアでの対話

T 去年の4年生も「ちょっとひどい人じゃないか」という人がいたと言ったけど、今出てきた意見を見るとやさしいといけない人と反対だよ。みんなどっちだと思う。

ちょっといけない人だと思う人。6名 やっぱりやさしいという人 28名
 びみょう・どちらかよく分からない 2名

中心発問に対する自分の考えをもった後、それぞれの考えを自由に交流し対話する時間をもった。「3人以上の人と読み合ひましょう。」と指示するまでもなく、児童は自分の考えを積極的に友達に見てもらおうとしていた。中心発問となった内容が、児童の意見の差異からつくられたものであること、自分の考えがしっかりもてていたことなどが、交流への意欲を高めることにつながっていた。



相手の読みに対し、自分との相違を記号で表し相手に伝える活動を行ったが、相手に説明を求めたり、質問したりといった対話にまでは発展させることができなかった。単なる見せ合いといった交流のレベルにとどまっていたのではという指摘もある。

② 中心発問における全体での対話の実際

T それでは発表してもらおうと思います。少ない方から発表してもらいましょう。

C1 ぼくはいけないと思います。それは、ちょうを逃がしてしまったからです。

C2 ぼくはC1と似ていて、ちょうを逃がしぼうしをふりまわしたからです。

C3 ぼくも、ぼうしをふりまわしてちょうを逃がしたからです。

C4 ぼうしをふりまわして目に当たったら大変だから。

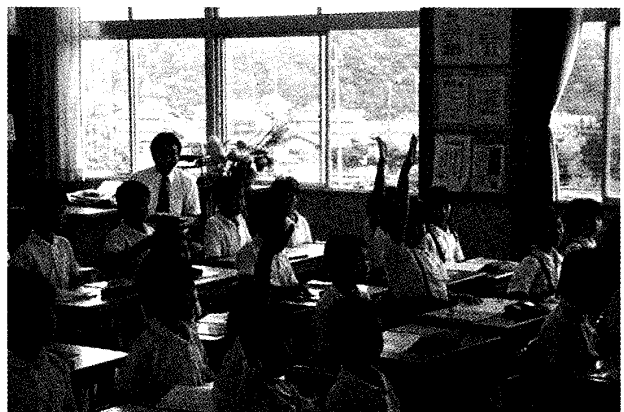
C5 ちょうを逃がしてぼうしをふりまわしたのがいけないし、夏みかんをおいたけど男の子は喜んでいなかったし、男の子はお母ちゃんに自慢しようとしていたのに、夏みかんにかえたからいけないと思った。

T では、いい人の方。

C6 ちょうを逃がしていけないと思うけど、そのあと自分の大切な夏みかんをおいてあげたからいい人だと思います。

C7 C6と同じで、逃がしてしまったのはいけないけど大事な夏みかんをかわりにおいてあげたからやさしいと思いました。

C8 ちょうをにがしてしまったのはいけないかもしれないけど、ちょうの立場に立ってみ



ればにがしてもらえたからいい人かもしれない。

- C9 ちょうをにがしてしまったけどかわりに夏みかんをおいたから。
- C10 ぼくは松井さんを思いやりのあるいい人だと思います。56ページ最初に「どんなにがっかりするだろう」と書いてあって夏みかんをおいてあげたからです。
- C11 「どんなにがっかりするだろう」のところは、松井さんは同情してあげているからやさしい。
- C12 やさしい。ちょうは逃げたけど夏みかんの方が価値があるからです。
- C13 おふくろが速達で送ってくれた夏みかんをおいたから。
- C14 松井さんは、54ページ4行目の車がひいてしまうわいのところでぼうしをとってあげたから。
- C15 いけない。夏みかんの方が価値があるといったけど、ちょうも一匹しかいないから大切だと思います。
- T 今までの意見を聞いて、もう一度自分の考えをふりかえてみましょう。自分の考えに○をつけてください。青鉛筆で○をつけてみて。
- ※ここまでの対話をもとに、もう一度本文を読み直したり（テキストとの対話）自己の読みを振り返ったり（自己との対話）する。

T どちらかに対して意見がある人

- C16 C8にいけません。ちょうの気持ちに本当になったら、あわててぼうしをふりまわしたならちょうのためになっていない。
- C17 最初ふりまわしたのは、ぼうしの中にちょうを入れようとしてふりまわした。
- C18 ぼくはC12に反対です。ちょうは逃げたらつかまえにくいけど、夏みかんは動かないしまた松井さんはおふくろから速達でおくってもらえるからちょうのほうが大事。
- C19 ちょうは生きているけど、一回死んだら生き返れないけど、夏みかんだったら食べても種を植えればまた育つ。
- C20 ちょうや夏みかんの人生とかを勉強する時間じゃないので、一回死んだらとか種を植えればまた育つは関係ないと思う。逆に松井さんはちょうを逃がしてあげたので、ちょうはそれほど長生きできたのでやさしい。
- C21 58ページの5行目で「おかあちゃんほんとのちょうがいたんだもん」のことばで、ちょうはめずらしいし、わざわざお母さんをよんできて、手をぐいぐいひっばっているからよっぽど見せたかったんだと思う。だから、ちょうのほうが夏みかんよりずっと大事だと思います。
- C22 ちょうは一匹しかいないからかわいそう。でも、やっぱり松井さんはやさしい。
- ここまでの話し合いを整理し、それぞれの価値の違いは、寄り添ってみている立場の人物によって異なることをまとめる。男の子に寄り添っていれば、ちょうの方が大切だし、松井さんにとってみれば夏みかんの方が大事ということになることを話す。
- 最後に話し合った感想をノートにまとめて授業を終える。

③ 対話が読みをどうひらいたか

中心発問をめぐっての対話により児童の読みがどう変容したかについて読みの地図と最後の感想から考察してみる。

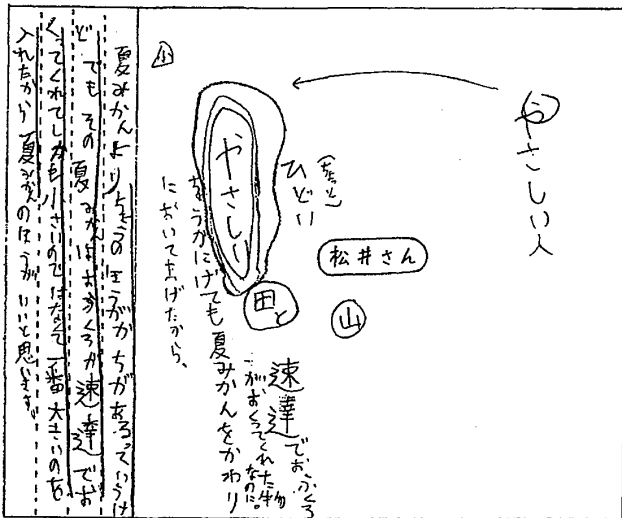


図1 <E児の地図と感想>

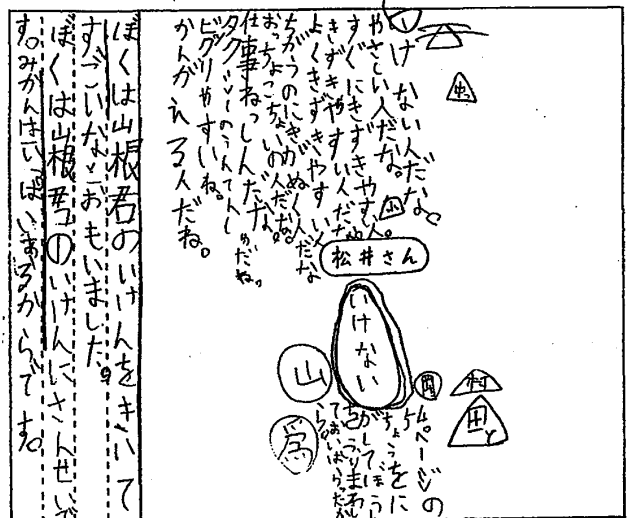


図2 <F児>

※△・□・○は読み手がその意見をどう評価したかを表す

E児については、対話の前の段階で松井さんをやさしい人ととらえ、その理由を夏みかんを置いてあげたからと書いていた。「やさしい」という意見は、最後まで変わることはなかったが、対話を通して、その理由について新たな理由（しかも、小さいのではなくていちばん大きい）を付け加えている。上記の感想を見ると、対話によって松井さんにとっての夏みかんの価値をより明確にとらえることができていることが分かる。自己の読みをより深化させることができた児童といえる。なお、授業後のアンケートから、この児童は全く発表することはなかったが、最後までしっかりと話を聞くことはできていた。つまり、E児は聞くことで他者と対話をしてきたといえる。

F児は、対話前、松井さんの行為を否定的に見ていた。全体での対話においては積極的に発言しながら最終的にも最初の考えは変えていない。対話前は、ちょうをにがしてしまったことのみをいけないの理由としていた。しかし、対話後は、C21の意見に共感し、その考えを自分の中に取り入れている。感想を読む限りにおいてF児は、C21の発言によって自分の読みを深化させたといえる。ただ、C21が主張する「男の子にとってのちょうの価値」がしっかりと理解できていたかまでは、確認できなかった。

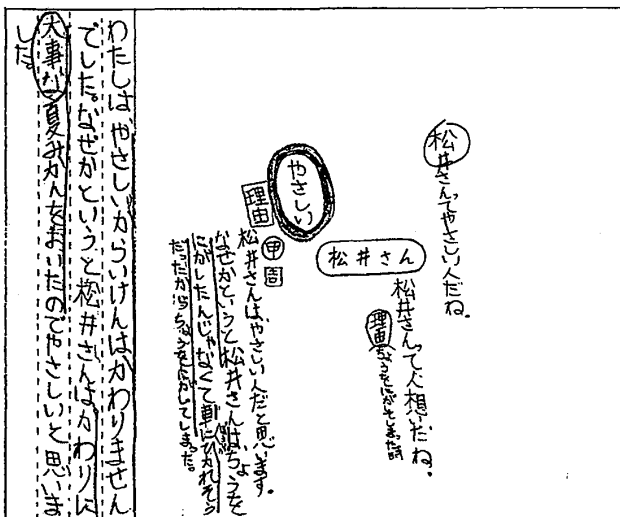


図3 <G児>

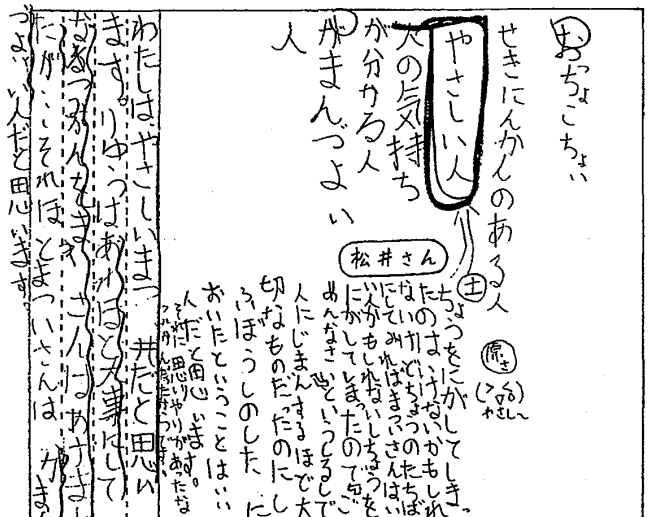


図4 <H児>

G児は、C32「ちょうは一匹しかいないからかわいそう。でも、やっぱり松井さんはやさしい。」の発言をしている。この児童は、初めから終わりまで、一貫して松井さんのやさしさに共感している。発言はうまくできなかったが、「やさしい」という根拠をいくつも見つけることができていた。また、この感想にもあるように、友達（C21）の様々な読みを共感的に受け止めていこうという姿勢が見られる。共感的に友達の意見を聞きながら、自分の読みをさらに確かなものにしていこうとしている。共感的に聞くということは決して安易に人の考えに流されるというわけではない。

H児は、積極的に全体での対話（C8・C20）に加わっている。数々の発言をしていく中で、松井さんの立場だけでなくちょうの立場からも考えてみたり、発言の内容が叙述から離れていきそうになると、それを修正したりしようとしていた。D児の場合、積極的に発言することで、自分の考えをより確かなものにしていこうとしていると考えられる。授業後の話すことに対するアンケートの結果をみても、進んで発言できたことの原因を、「自分の考えがもっと深くなるから」としていた。

児童の感想を見る限り、ある者は対話によって自己の読みを強化し、ある者は深化・生成させるなど何らかの形で対話が自己の読みを変容させていた。全体での対話後の自分の読みがどの児童も意欲的に書けていたことからすれば、自己の読みが授業の最後にどうなったかはしっかりと自覚できたといえる。しかしながら、読みが一時間の中でどのように変容してきたかを十分に自覚させるまでにはいたっていなかった。

Ⅳ 自己の読みをひらく対話の有効性（本実践の成果と課題）

1 対話を促す「発問」

まず、「松井さんって〇〇だね」の発問によって、どの子にも自分の考えがもてるようにした。全員が自分の考えを書くことができるとともに、多様な意見が出されていたことから、対話を生み出す条件の一つである他者性を見いだしていくためには、このような問い方は効果があることが分かった。

次に、この問いから出た多様な意見を生かして中心発問を提示していく方法についてである。その提示の仕方も、意図的に二項対立的なものとした。自分とは違った読みがあり、それが対立的な様相を示しているというところから、児童には、「どうなんだろう」「詳しく読んでみたい」「友達の意見を聞いてみたい」という意欲につながっていた。ペアでの対話、全体での対話が活性化していたという事実から、この発問の組み立て方と内容は、対話活性化に有効であることが検証できた。

もう一点、この発問が本教材の内容的な価値や表現的な価値にどのように結びついてきたかということについて考察する。松井さんの人柄に関して、白いぼうし・ちょう・夏みかんをもとに対話が進められた。「いい人」「いけない人」ということの結論は別にして、「松井さんにとっての夏みかん」「男の子にとってのちょう」という点から松井さんを見ることができたということには意義があったと思う。つまり、対話によって多様な読みについて意見を述べ合うことで、自分の読みを変容させることができたのである。

なお、この場面の「ちょうのかわりに夏みかんをおいた」という行為について、最後まで否定的に捉えていた児童も、全体を通しての松井さんについては、思いやりのあるやさしい人物だと捉えていた。

2 読みをひらくことと「対話」

今回、児童一人ひとりの読みをひらいていくためには対話が有効であることを検証することが大きな目的であった。この対話には、テキストとの対話、自己との対話、他者との対話の3つの対話があると定義づけ、授業の中では活動として、ペアでの対話、全体での対話の二つを仕組んだ。

まず、ペアでの対話である。児童は、自己の読みを他者へと開示していこうとする意欲や、他者の読みを知りたいという意欲をもって、積極的に対話を進めようとしていた。ここでは、自己の読みとの相違を表す記号を付けたが、この記号が自分の読みに自信をもたせたり、他の友達がどう読んでいるのを知りたいという思いを高めたりすることにつながると考えたからである。「見せ合う」という方法か、「見せて話す」という方法か、手法は異なるにしても、自分の読みを開示していきたいという思いはこの活動によって高まったといえる。さらに、全体での対話も活性化したということから、この活動が全体での対話の際に、「自分の読みを聞いてもらいたい」「友達がどう読んでいるのか聞いてみたい」という意欲の高まりに何らかの影響を与えたことは間違いない。

一方で、この活動では単に意見の交流にとどまっているのではないか、という指摘がある。この指摘に関しては、佐藤氏のいうところの、「他者を媒介とする既知の世界から未知の世界への旅」を対話による学びとすれば、このペアでの対話も十分にその機能を果たしていると言えるのではないだろうか。ただ、この活動の可能性については、改善の余地が多く残されている。書いたものを見せ合うだけではなく、ペアにおいても「話し言葉で説明していく」「その意見に対し何らかの質問や意見をもらう」などといった活動をさせていく必要がある。学年の発達段階に応じた何らかの工夫が必要であろう。

次に、全体での対話である。本時の場合、この対話は自己の読みをひらくために十分に機能したと考える。それは、他者の読みに対して自分なりの意見をしっかりともち、自己の考えを全体の場に表出できた児童が多かったことから分かる。また、自分の意見が発表できなかった児童もアンケートやワークシートから、しっかりと聞くことで自分の考えを深めることができていたといえる。

ただ、全体での話し合いの際留意しなければならないのは、対話が深まる前に、論点が変わってしまったり、教師の方で対話を収束させてしまったりして、何が問題であったのか、どこが深まったのかよくわからないままに対話が終わってしまうことである。本時では、「松井さんがぼうしをあわてて振り回した行為」から松井さんをどうとらえるかについても意見が分かれていた。「にげたちょうのかわりに夏みかんを置いた行為」という論点においても、児童の中から「夏みかんの価値」と「ちょうの価値」について出され、その観点から対話が深まり始めたところで、教師の側で「男の子と松井さんのどちらに寄り添っているかで価値が変わっていく」という形で対話を収束させてしまった。時間の関係もあろうが、児童が納得いくまで十分に対話させていくことが、自己の読みをしっかりとひらいていくことになるであろう。

3 読みをひらくことと「読みの地図」

自己の読みをひらくために「自己の読みを読みの地図」に表す活動を試みた。この地図は、自分の考えがどうであり、それは何を根拠としているのか、さらに友達の考えはどうであるかを明確にしていくことにおいては有効であった。また、対話の途中に時間をとって自分の読みを再度地図に表していくことで、この時間に自己との対話、テキストとの対話を行うことがで

きた。

しかし、一時間の中で、自分の読みがどのように形作られ、どのように変容しているかを表すことまではできなかった。一時間の中を時間軸でわけ、その軸に沿って自分の読みがどうなっていたかを書き込んでいくなど、自分の読みの変容が視覚的にもより分かりやすくなるように工夫していかなければならない。また、本時では書く時間も十分に保証されていなかったことも課題として残った。

実践を通して、多くの児童が対話に積極的に関わるとともに、読むことそのものを楽しむことができていることは大きな成果であったといえる。自己の読みををひらいていくことが「読むことの楽しさ」につながったのであろう。そうした点からいえば、読みをひらくための対話の有効性はある程度実証されたといえる。しかし、これまで述べたように、様々な課題も明らかにされた。今後はこれらの課題に対し、実践を通して一つ一つ改善していき、本研究テーマの価値をより明確にしていきたい。

-
- 1) 「対話」をキーワードとした国語科授業の改革 教室における学びと対話」佐藤学
『実践国語研究 No249』 明治図書 2003年 P10
 - 2) 同上 P11
 - 3) 『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習』村松賢一 明治図書 2001年 P43
 - 4) 同上 P43
 - 5) 「対話」をキーワードとした国語科授業の改革 <対話>をキーワードとした授業改革の視点」桂 聖
『実践国語研究 No249』 明治図書 2003年 P41、42