

読みの伝え合いを重視した小学校文学教材の学習指導:消極的な学習者への思考再構成の支援の有効性について

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 折川, 司 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/6270

読みの伝え合いを重視した小学校文学教材の学習指導

—消極的な学習者への思考再構成の支援の有効性について—

折 川 司

Improvement of Literature Instruction to Activate Interaction of Learners' opinions: The Effect of Supportive Directions for Passive Learners to Reconstruct of Thinking

Tsukasa ORIKAWA

1 はじめに

「対話」や「相互交流」と言われるものは、従来、国語科学習指導の様々な場面に導入され、活用されてきた。1998年に告示された学習指導要領に、国語科の学習指導における核となる概念として「伝え合う力」という言葉が示されたことによって、対話的实践が一層重視されるようになった。こうした中、各教室においては、伝え合い活動を組み込んだ様々な実践が積み重ねられている。

しかし、たとえ伝え合い活動を導入したとしても、口頭での即時的なやりとりに対して消極的な学習者には、伝え合いの効果が十分現れないのではないかという懸念がある。

そこで本稿においては、文学的文章教材の学習指導における「変容」という伝え合い効果に焦点を定め、伝え合いに対して消極的な学習者が「変容」するための方略を授業論の視点から示し、その有効性を事例分析によって確認していく。

2 伝え合いの導入によって期待できる効果

教育課程審議会の答申が示された1998年7月29日からの3年間に発行された雑誌『教育科学国語教育』『実践国語研究』を対象に先行研究を整理すると、伝え合いの学習効果は大きく次の三種類に分類できる¹⁾。

①変容

認識を拡げ深めたり、新たな思考を生み出したりできる。

②共生・相互理解

より良い人間関係を築くことができる。

③言語能力の育成

日常生活に生きる言語運用の力が育成できる。

これらはどれも重要なものばかりであるが、思考力や創造力の育成にあたっては特に「変容」という効果を軽視することはできない。

小田迪夫は、伝え合いを「何かをつくり出していく」行為、つまり思考や認識に揺らぎを与え、変容を引き起こす行為として位置づけ、次のように述べている。

所有する思想、意見、情報などをお互いに伝え合って、共有物にするというだけでなく、相手が伝えるものを自分が伝えるものにつきあわせ、新しい思考内容を創りだしていく。そのような対話活動が営まれる指導を目指すのである。それは思考創造の活動である。²⁾

これは、伝え合いを単なる分かち合いにとどめず、異言語混交のように新しい思考を創り出す生産的・創造的な営みとして授業の中で成立

させていく必要があるということであろう。

甲斐睦朗もまた、伝え合いのもつ生産的な性質について次のように述べている。

日本が国際化の道をたどっている、あるいは情報化の道を進んでいる。また、人口も都市に集中する。そのことからいうと、「伝え合う」、あるいは「相互伝達」は、自分の思いや考えを人に伝え、相手の言うことを聞き、考えをより合わせることによって、何かをつくり出していく。あるいは自分を磨いていく。そういう能力を育てていこうというのが、新しい指導要領の根本だと思っているわけです。³⁾

国際化や情報化といった現代日本の有り様をふまえ、こうした社会をよりよく生きていくためには、伝え合いにおいて他者と考えをより合わせ、新しい思考を生み出していくことが必要となっているということであろう。

小田や甲斐らが指摘する「変容」の効果を狙って伝え合いを導入している事例は、本稿において対象化する文学的文章教材の学習指導には多く見られる。それは、文学的文章教材の学習指導の方向性の一つに「読みを深めていく」というベクトルがあり、そこでは学習者がどう考え、読みがどう変わっていくかということを中心に扱っていくからである。

しかし、教材の読みを深めていく学習活動に伝え合いを導入しても、一部の消極的な学習者が口頭での思考のやりとりを十分行わず、受動的な姿勢を崩さなかった場合、この学習者は生産的な形で読みを変容させることができるのであろうか。

3 お知恵拝借的な伝え合いにおける思考の再構成

(1) 変容が引き出される伝え合いへの転換

中岡成文は、対話がとすると事なかれ主義にもとづく安易な妥協や打算的な同調、お知恵

拝借的な行為に陥ってしまうことを指摘し、「ひたすら他と融和すればよいというものではない。各自の思想的根拠が溶解すれば、対話そのものが生氣も意味も失ってしまう」と、対話的实践そのものが非生産的なものとなり、存在意義を薄れさせてしまうことを危惧している⁴⁾。

確かに、教師のように熟達した他者や制圧力のある他者が学習活動を強い力でコントロールした場合、学習者たちの開かれた対話活動は押さえつけられてしまい、教師や一部の優れた学習者が発するモノログへの融和と同調の連続になってしまう。これでは、たとえ文学的文章教材の学習において読みの「変容」があったとしても、それは学習者一人ひとりによって導き出されたものではなく、「教える－教えられる」という関係の中でもたらされたネガティブな変容でしかない。

複数の他者のいる、こうしたモノログではなく、生産的な変容が引き出される本当の意味での伝え合い（ダイアログ）が求められているのである。

(2) 思考を再構成するステップを織り込む

授業論の視点から考えた場合、変容を引き出す伝え合いへの転換は「思考を再構成する」ステップを学習過程に丁寧に織り込んでいくことによって実現させることができるであろう。一見お知恵拝借的な伝え合いであっても、そこで得た思考を学習者が自らの内面を対象化し、咀嚼し、再構成する⁵⁾機会を設けていく。そうすることによって、伝え合いによって得たものを学習者自身が自分にとってどのような意味があるかを考え、自分の思考に合わせて一貫性をもった新たな思考へと変換することができるからである。

次に、文学的文章教材の学習指導における事例を取り上げ、伝え合いへの消極的参加者の一人であった学習者Yの読みの過程を分析していく。そして、「思考を再構成する」ステップを導入する前と後では、教材の読みにどのような差

が見られるかという比較検討を試みたい。

4 消極的な伝え合い参加者Yの事例分析

(1) 他者の読みを流用で完結する学習者Yの伝え合い

図1は、小学校5年生を対象とした文学的文章教材（椎名誠「ヤドカリ探検隊」平成8年度版光村図書五年上）の読みの授業において、学習者Yが行った伝え合いを整理したものである。

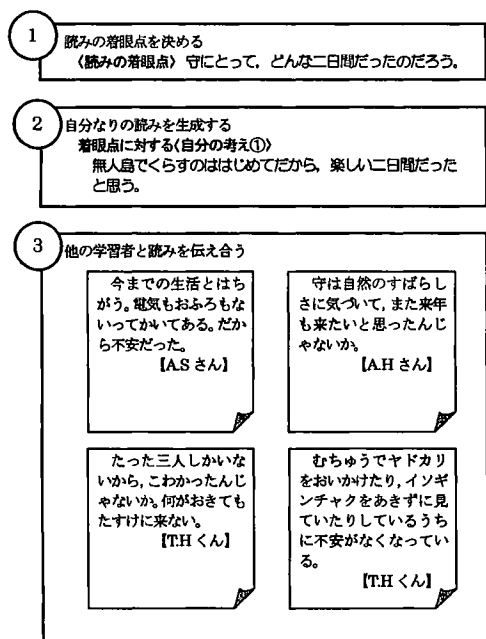


図1

学習者Yは、「守にとって、どんな二日間だったのだろう」という読みの着眼点を設定し、その着眼点に対する読みを〈自分の考え①〉として書き出している。

Yは、自分なりの読みとして「無人島で暮らすのは初めてだから、楽しい二日間だったと思う」という考えを提示している。確かに作中に登場する少年たちは、無人島でのキャンプを楽しみ、「またやってみよう」と感じている。しかし、そうした意識に至るまでに、少年たちは様々な不安や感動を経験しており、そういう経験が

あったからこそ、無人島で過ごした時間のすばらしさや少年たちの成長が引き出され、「またキャンプしたい」という思いに結びついたのである。そう考えると、少年たちの認識の変化や成長に関する記述がない学習者Yの読みには質的にも量的にも物足りなさを覚えてしまう。

そこで、学習者たちの思考に揺らぎを生じさせ、読みを深めさせるために、教師は次のステップにおいて伝え合いを導入している。学習者Yも〈自分の考え①〉をもとにして、四名の学習者と、一對一の口頭での伝え合いを行っている。そして、心に残った他者の読みとして、図1に整理した四つの読みを自分のワークシートに記録している。

ここにおいて確認しておきたいことは、学習者Yは、その他の多くの学習者と、伝え合いの取り組み方において違いがあったということである。多くの学習者は積極的に思考をやりとりする中で他者との共同作業として新たな思考を即時的に構築していつているが、学習者Yの場合、他者の考えを聞き受けることに終始しており（そうした実態がYを抽出した理由であるのだが）、互いの思考に刺激を与えるような指摘や確認の発言は見られない。学習者Yは頷きや表情によって反応を示していたに過ぎず、つまり中岡のいうお知恵拝借的な受動的参加者であったといえる。

そこで、伝え合いを終えた時点で、学習者Yに実験的に立ち止まりさせ、伝え合い後の読みがどのようなものになっているかを確かめてみた。つまり、「思考を再構成する」ステップを踏む前の読みの確認である。

すると、学習者Yは次のような読みを持っていることが明らかになった。

無人島で暮らすのははじめてだから、楽しい二日間だったと思う。けど、たった三人しかいないから、最初はかなりこわかったと思う。今までの生活とは全然ちがうのだから、何がおきてもたすけにきてくれない。でもヤ

ドカリやイソギンチャクなどの無人島の自然に出会ってすばらしさに気がついたから、楽しくなったんだと思う。

Yの読みは、先の〈自分の考え①〉に比べて、質的にも量的にも改善されており、大きな変容を確認することができる。物語に登場する少年たちの意識が自然とふれ合うことで変化し、楽しいという思いを抱くに至ったことへの気づきも記述されている。

- 三人しかいないから、かなりこわかった。
- 今までの生活とは全然ちがう。
- だれもたすけにきてくれない。
- ヤドカリやイソギンチャク
- 自然に出会ってすばらしさに気がついた

という部分は、中岡の危惧する通り、他者の読みをほぼそのまま流用した形となっており、そのため「教える－教えられる」という関係から導き出されたネガティブな変容でしかないと感じる評価を下すこともできる。

文学的文章教材の学習指導において伝え合いを行っても、学習者が読みを変容させない、もしくは、Yの事例のように他者からのお知恵拝借的な変容に満足してしまうということは、実はさして珍しいことではない。

(2) 遂行役とモニター役のいる相互交流

三宅なほみは、お互いに違いがないと相互作用は起きないという交流の前提条件に対して、「1人が当たり前だと思っていることが、相手にとっては当たり前ではない」という状況を越えて認識や思考をやりとりすることが実は大変なことであるという認識を示している。そして、

「私の知っていることを出す、あなたの知っていることを出す、その知っていること同士をインターラクトさせる」ということはむずかしいけれども、そうではないような形のイ

ンターラクションがあるのではないかと述べ、そうした一つの例として、課題を遂行する役とモニターする役に分担された相互交流の可能性を指摘している⁶⁾。

と述べ、そうした一つの例として、課題を遂行する役とモニターする役に分担された相互交流の可能性を指摘している⁶⁾。

三宅は、航空管制官のシミュレーターゲームの事例を示し、ゲームの参加者に仕事を均一に分けた場合よりも、一人が中心的に課題を遂行し、もう一人がそれをモニターするという形の方が成果を上げることができるという報告をしている。そして、こうした遂行役とモニター役に分かれた交流が、実は身の回りの「あちこちにある」と述べている⁷⁾。

三宅の研究報告をふまえて学習者Yの行為をとらえ直すと、他の学習者の読みを聞き受け、それに対して頷きや表情（もしくは短い言葉）で反応し、それによって相手のコメントを控えめにコントロールする「消極的モニター」の役割をYが果たしていたと考えることができる。

たとえば、ワークシートにはA.H.は「守は自然のすばらしさに気づいて、また来年も来たいと思ったんじゃないか。」という読みを示したことがだけが記録されているが、口頭では、その直後に、「自然のすばらしさかあ。」とYが短く応答している。こうした応答が、「積極的な」とは言えないまでも一応のモニタリング機能をもっていると判断することができる。なぜなら、Yの応答が、自然の素晴らしさに関するさらなる読みを暗に要求し、その場にいたT.H.に「むちゅうでヤドカリをおいかけたり、イソギンチャクをあきずに見ていたり」という読みを引き出させていったからである。さらに「知らないうちに不安がなくなっている」という新たな視点までも浮かび上がらせているからである。

(3) 消極的モニターを変容させる再構成のステップ

三宅の事例において二人の被験者が共同で成果をあげることができたのは、遂行役が、もう一方の参加者のモニタリングによって自らの

活動を制御したり、活動の意味を頭の中でさまざま再構成したりすることができたからである。

学習者Yが取り組んでいる文学的文章教材の読みの学習の場合、一人ひとりが読みの課題をもっているため、他者から提示された読みをY自身が再構成する機会を教師が確実に設定していく必要がある。というのは、いくらYが他者から読みを受け取っても、また他者の読みをモニターして別の読みを引き出しても、それらを再構成し、自分自身に引きつけて生産的に深化変容させなければ、お知恵拝借的な学びから脱却することはできないからである。

図2は、学習者Yの学習展開の続きである。伝え合いが終わった後、教師はYに対して、他者の読みをもとに考えたことをコメントするように指示を出している。再構成の前に、まず、他者の読みを咀嚼し、それを目に見える形で記録する場を設けようとしたのである。

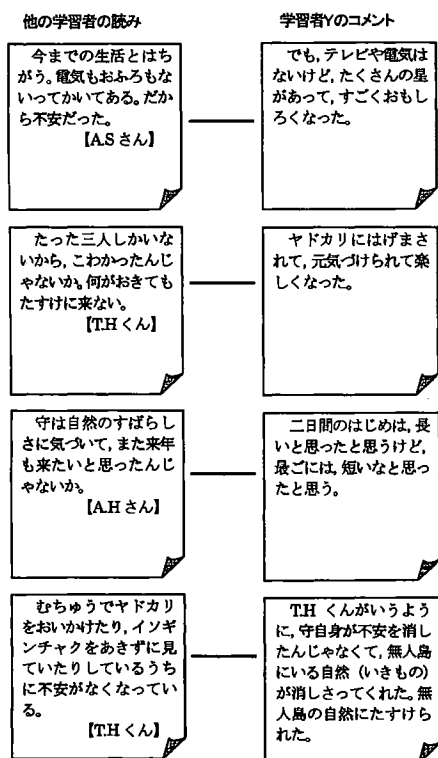


図2

図2を見ると、

今までの生活とはちがう。電気もおふるもないってかいてある。だから不安だった。

というA.S.の読みに対してYが、

でも、テレビや電気はないけど、たくさんの星があつて、すごくおもしろくなった。

という気づきをメモしていることが分かる。A.S.の読みを受けて、登場人物の少年たちが不安の中にも次第に無人島にいる寂しさを忘れていったという読みを新たに提示している。

また、

むちゅうでヤドカリをおいかけてたり、イソギンチャクをあきずに見ていたりしているうちに知らないうちに不安がなくなっている。

というT.H.の読みに対しては、

T.Hくんがいうように、守自身が不安を消したんじゃないなくて、無人島にいる自然(いきもの)が消しきってくれた。無人島の自然にたすけられた。

という反応を示している。この読みは、T.H.の読みを自分の中で咀嚼し、その結果新たに生み出されたものであるが、T.H.へのコメントとA.S.へのコメントとを総合する形で提示されたものととらえることもできよう。

他者の読みを咀嚼するステップの後、読みを再構成し、これも目に見える形で残していく。〈自分の考え②〉の生成である。〈自分の考え②〉が生産的な変容となっているというのは、次の比較を見れば明らかである。

【思考を再構成するステップを踏む前の読み
—実験的な立ち止まり—】

無人島でくらすのははじめてだから、楽しい二日間

だったと思う。けど、たった三人しかいないから、最初はかかなりこわかったと思う。今までの生活とは全然ちがうのだから、何がおきててもすげにきてくれない。でもヤドカリやイソギンチャクなどの無人島の自然に出会ってすばらしさに気がついたから、楽しくなったんだと思う。

【再構成するステップを踏んだ後の読み

－〈自分の考え②〉－

はじめ守はとても不安だったと思う。なぜなら、無人島には三人しかいないし、なにがあってもだれもたすけてくれない。それに、今までの生活とはちがう無人島では、何もかも自分たちでやらなければならないから。

だから、さいしょに考えていたように、はじめからずっと楽しかったわけではない。

でも、ヤドカリや海にいる生き物やきれいな星空などが、守を元気づけてくれた。守自身が不安を消したんじゃないって、無人島の自然がしらないうちに守の不安をつぶしてしまっただ。

それに、守はいろんなけいけんをした。そして自然のすばらしさや楽しさに気がついた。だから、来年もまた来たいと思ったんじゃないかな。

三日間はとても短かったんじゃないかと思った。

※下線部は他者の読みがそのまま流用されている部分であり、網掛け部は他者の読みをふまえて生み出された部分である。また、ゴシックのところは再構成する過程において新たに付け加えられた読みとなっており、便宜的に区別している。

Yの〈自分の考え②〉を読むと、「最初、守は不安で一杯だった」ということと「無人島の自然が、守の不安を消し去ってしまった」ということ、そして、「決して最初から楽しかったわけではなく、いろんな経験をしたことによって、自然の素晴らしさや楽しさに気がついていった」ということを発見したことがうかがえる。

単に他者の読みを丸ごと取り入れ、それをパッチワークのように繋ぎ合わせていくのでは

なく、他者の読みに対して自分なりの考えも引き出し、それらを総合し、文章として再構成していく。こうした「思考を再構成する」ステップを経たことによって、学習者Yの読みは、最初の「無人島でくらすのははじめてだったから、楽しい二日間だったと思う。」と比べて、深まりをもった読みへと変容していつている。

5 まとめ

以上のように、本稿においては、文学的文章教材の学習指導における「変容」という伝え合い効果に焦点を定め、伝え合いに対して消極的な学習者が「変容」するためには「思考の再構成」という学びのステップが重要であるということを示してきた。

伝え合いに対して消極的な学習者であっても、他者の読みに向き合い、それを咀嚼し、再構成していく場を設定することによって、読みの生産的な変容を引き出すことができる。伝え合いによって得た他者の読みを、自己の読みとしてそのまま流用していく「お知恵拝借的な変容」から脱却することができるのである。

注および引用・参考文献

- 1 整理の詳細とその分析については、第97回全国大学国語教育学会(上越大会)の発表資料に提示した。
- 2 小田迪夫「思考を創り出す対話能力の育成」『教育科学国語教育』576,明治図書,1999,p8
- 3 「座談会 新しい国語科の実践課題と言語の教育としての役割」『実践国語研究』207,明治図書,2000,p87
- 4 中岡成文「コミュニケーションの戦略」『現代哲学の冒険 14 浮遊する意味』岩波書店,1990
- 5 佐藤学はこうした対応のことを「受動的能動性」と呼び、評価している。
佐藤学『授業を変える 学校が変わる』小学館,2001,pp33-40
- 6 三宅なほみ「理解におけるインターアクションとは何か」『認知科学選書4 理解とは何か』東京大学出版会,1986,pp69-98
- 7 同上