

見方・考え方を豊かにする話し合い活動の実践研究

— 高等学校国語科における解釈的読みの価値変容に着目して —

所属コース 教育実践開発コース

氏名 原田侑宜

指導教員 吉村直道 池田哲也

【概要】

本研究は、高等学校国語科における話し合い活動の充実のために、文学教材における解釈の変容に着目して、発問を精選し言語活動の充実を目指した。作成した学習指導案をもとに学習者の解釈について話し合い活動を行い、価値変容について分析を行った。具体的には、授業実践を録画、録音したものを時間見本法で分析し、学校現場における言語活動の実際を明らかにした。また、録音したデータとワークシートに記述された内容から学習者の解釈が話し合い活動によってどのように変容したかを分析した。分析の結果から、文学教育において「解釈」を目的とした話し合い活動は、学習方法の飽和状態と、学習者の学習観変化に対して、有効な手立てとなり得ることが分かった。

キーワード 話し合い活動 国語教育 文学教育 解釈的読み

1 問題設定

2016年、文部科学省は、科学技術を担う人材を育成するための、中期的な課題と短期的な施策をまとめた「科学技術イノベーションによる未来社会創造プラン」(文部科学省 2016)を発表した。そこから3年経った現在、AIなどの最先端科学技術は、広く社会に流布し、私たちの身の回りに存在している。科学技術イノベーションは、確かに新しい社会を創造し、これからも進化し続けるであろうことは言うまでもない。

科学技術の発達により、これからの社会は「予測困難な時代」になるといわれている。このような時代にあって、学校教育に求められていることとは何であろうか。2018年に告示された高等学校学習指導要領国語編では「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め、知識の概念的な理解を実現し、情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている。」(文部科学省 2018:p1)とあり、それを実現するためには「主体的・対話的で深い学び」の授業実践が必要であるという。ここでは他者との協同や対話を中心に据えた学習が求められており、この点においては教科の特質上、言語能力の育成そのものを目的とする国語科が担う役割は大きいと言える。

言語活動のより一層の充実が定められている一方で、同じく学習指導要領解説(2018年告示)では、高等学校国語科の現状の課題として、「教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視され、依然として講義調の伝達型授業に偏っている傾向」(文部科学省 2018:p6)があることを挙げている。

つまり、現在の高等学校国語科は知識・学力偏重主義の授業から「主体的・対話的で深い

学び」の実現への過渡期であると言える。

実際に高等学校の授業実践を観察していると、確かに話し合う機会は増え、言語活動は充実してきたと言える。しかし、授業の様子を客観的に観察すると、「生徒が能動的に活動しているのか」ということに疑問を持つことも多くある。とりわけ話し合いを行っている生徒の様子を観察すると、授業とは関係のない会話を行っているグループや、黙り込んだままのグループもあり、「活動あって学びなし」と思ってしまうような場面も数多くみられる。

では、なぜこのような現象が起きてしまうのだろうか。話し合い活動がうまくいかない場面に注目して観察してみると、大きく以下の三つの状況があると考えられる。

- ①グループを作ったものの学習者が発問について考えておらず、黙り込んでいる。
- ②特定の学習者から出た意見で満足し、話し合いをすぐにやめてしまう。
- ③集団内に、自分の意見を述べようとせず他者の意見を聞くだけの学習者が多い。

①については学習環境や学習集団の特質、教師の発問原因があると考えられる。一方で、②や③といった状態に陥る原因は学習者の話し合うことに対する意識の欠如が原因であるように思われる。筆者はここに、従来の講義型の授業から生まれた「勉強は教師に知識を教わるもの」という学習者の学力観があり、話し合うという行為自体が充実しにくいのではないかと考えた。つまり、高等学校国語科において、教師の抱いている学力観と学習者の抱いている学力観との間にはずれがあり、そのずれが話し合い活動に影響しているのではないかということである。

では、話し合いに望ましい姿とはどのようなものであろうか。文学教材における解釈する力を高める話し合いの授業として佐藤(2011)は次のように述べている。

『解釈する力を高めるということは、アブダクションの力を高めることである。そのためには、次のような授業を組織する必要がある。

- ・一つだけの解釈で良しとしない授業。たくさんの解釈が考えられる授業。
- ・たくさんあがった解釈を比較できる授業。
- ・解釈を「言葉＝文章に書かれた事実」を基に論証させる授業。
- ・その結果多くの解釈から最も論理的な解釈を選び出す授業。』(佐藤 2010:p27)

ここでは、文学教材を用いた学習において、特定の解釈を獲得することを目的とするのではなく、たくさんの解釈を獲得することが目的とされている。また、それらを比較し、論理的なものを選び出すことが可能な授業を組織しなければならないとも述べられている。これは、授業を行う教師にとって重要な視点であると同時に、学習者にとっても望まれる態度であろう。』

これらを踏まえて、本研究では、学校現場の話し合い活動の実践から生じた、教師と学習者の学習観の相違の解消と、主体的・対話的で深い学びを実現していくための話し合い活動の充実という二つの課題意識から、話し合い活動の在り方を再検討するとともに効果的な話し合い活動の実践方法を探ることを目的とする。

2 先行研究

2-1 話し合い活動の教育的位置づけ

教師と学習者の間に生じた学力観のずれについて、現代社会における諸問題から国語科教育の課題を考えたときに、最も注目すべきはPISA型読解力と呼ばれる新たな学力観であろう。2000年からOECDによって調査が行われている国際学力調査(PISA調査)において、それまで先進国で上位を記録していた日本の子どもの読解力が14位にまで低下し、その低下率が参加国中で最下位であったことが報告された。以降、「PISAショック」として国際的な学力の育成が注目を浴び、国語科においてはPISA型読解力の育成が課題とされてきた。文部科学省(2015)はPISA型読解力の育成のためのプログラムを作成し、そこでPISA型読解力について「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」(文部科学省2005)と定義している。学習者が自ら目標を設定し、知識を獲得していくといった点で、従来から行われてきた知識伝達型の授業とは異なった学力観の育成が課題となっている。また、鶴田(2010)はPISA型読解力について「様々な情報を読み解いて自分の考えをしっかりともち、それを言葉を通して適切に表現・伝達して他者と意思疎通ができるような幅広いリテラシーが求められている。」(鶴田2010:p20)と述べている。ここでは、学習者自身が自分自身の考えをもつことの重要性に加えて、言葉で表現し、他者と意思疎通をすることまでを含めた学力観について示されている。つまり、いままでの国語科で育成してきた学力観に加えて、学習者が自らを向上させるために学習の目標を設定し、そのために言語活動を行うということを、教師と学習者が理解したうえで、授業が行われなくてはならないのである。

2-2 協同学習の理念

杉江(2011)はこれまでの授業が生じさせた学習活動の形骸化問題を「セレモニー」という言葉で批判している。これは、授業中に教師や生徒が暗黙の了解で行っている実効性のない学習活動が、儀式のような学習ステップとして存在していることに由来している。グループ活動においてもセレモニーは存在し、教師の指示が曖昧で活動内容を理解していない学習者たちが、表面的に雰囲気での場の活動をやり過ごす場面はまさに儀式的な学習ステップであるといえよう。そしてこのセレモニーの間、学習者は十分に頭を働かせていないため、授業が間延びした真剣味のないものになってしまうという。これは、グループ活動が活発に行われなかった原因として、学習者の意欲や意識の問題とは別に教師側の工夫の不足があることを示唆している。

杉江(2011)はこの問題に対して協同学習の理念を用いた授業実践が有効であると述べている。杉江は協同学習の研究者や実践者のなかでそれぞれ「協同」の定義が微妙に異なることを断ったうえで、「学習集団のメンバー一人ひとりの成長が互いの喜びであるという目標のもとで学習する場合が協同」(杉江2011:p19)であると定義している。これは、協同学習が授業技法や学習方法ではなく、学習に際して教員間や学習者間で共有しておくべき理念であることを意味している。

1章で取り上げた学力観のずれに対して、原田(2016)はPISAで測られるような国際的な学力観を学力要素としていかに編入するかについて、以下が課題であるとしている。

『今次改訂にあたり文部科学省は「生きる力」の理念を打ち出し、それは主要能力(キー

コンピテンシー)を先取りしていたと説明した。しかし、「社会コンピテンシー」の学力要素の計画的・段階的育成はあまり自覚されておらず、これが教育実践に定着するかどうかですら、いまだ不透明だと言えよう』(原田 2016:p12)。

さらに原田は、社会コンピテンシーの育成に際して、「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すこと(=集団事態の創出による学習者の理解向上)」(原田 2016:p214)が協同的な学びの活動システムを増幅させることが大切であるとしている。

これらを踏まえると、学力観の是正には協同学習の理念を用いた授業実践が有効であると考えられ、協同学習を通して「集団として互いが高め合う」意識を学習者に理解させるための計画的な実践が必要である。

2-3 解釈と分析

では、学力観の是正を目的とした協同学習として具体的にはどのような実践が考えられるだろうか。この点について、麻生(2011)は文学教材における授業改善において次位のような視点を示している。麻生(2011)は従来の知識伝達型の授業を「教師の作品解釈を子どもたちに押し付けている」と批判したうえで、「ある形象をめぐっての論争は、何も教師との間だけでの問題ではない。生徒同士の問題でもある。だとすれば、高校生であれば、教師のよみを押し付けるのではなく、互いに意見を出し合い、なぜそのように捉えられるのかを相互に検証させて、形象を深くよむことも可能であろう。この授業形態を追求するべきではなかろうかと思う。」(麻生 2010:pp8-9)と述べている。学習者同士が解釈を検証し合うことで、文学教材を深く読み合うことが可能であるということであるが、これは文学教材において、複数の読みが考えられ、それぞれが認められるべきものであるという立場を前提にしている。これは、麻生が文学教材における解釈の認識を、「ソーシャルの言語学にみられるような構造的な読みの問題」(麻生 2010:pp8-9)であるためとし、「テキストとそれを認識する読み手の関与の形が複数存在する」こと自体が解釈であると考えているためである。授業実践のレベルで言い換えれば、文学教材の解釈はテキストとそれを読む学習者の間で生起するものであり、学級内では様々な解釈が存在するということになる。

では、文学教材の授業は学習者の読みを自由に認め合うことで深まっていくのだろうか。実際に授業実践においても学習者からは容認しがたい作品理解が表れてくることがある。こういった個別の認識や解釈について、鶴田(1988)は「解釈」と「分析」という二つの立場から考察を行っている。鶴田によると、文学教材を扱った授業には大きく「分析」的な立場と「解釈」的な立場が存在しているという。「分析」的な立場とは「文章を『精確に読解する』ために『各種の側面』から『各種の要素の一つ一つ』を検討する」(鶴田 1988:p15)のために客観的に、あるいは理知的に文章を理解しようという立場である。よって、鶴田は「分析」という行為を「作品の表現を、外側からの『分析視点』、即ち普遍的・科学的な『文学の構成要素に基づいて』、客観的に解明していくこと」(鶴田 1988:p20)と定義している。それに対して、「解釈」的な立場とは文章を主観的あるいは心情的に理解しようという立場であり、「解釈」という行為を「作品の内側に自己を没入させることによって作品が言おうとしていることを理解し、感動を深めていくこと」(鶴田 1988:p20)と定義している。鶴田の考えでは、学習者が文学教材を読んだときに、個別に認識・理解している状態のことを「解釈」としており、文学教材を扱った授業では「解釈」を協同しながら獲得していくことが望ましい

と考えられる。

表1は鶴田が「分析」と「解釈」の立場をさらに細かく分類したものである。ここで注目したいのは〈前理解〉の扱いである。「解釈」的立場で文学作品を読む場合は〈前理解〉即ち、学習者の生活経験における知識や感覚などを喚起する積極性が重要である。それは作文においても同じで、テキストに対して文章を「書く」という行為を行う場合には、「私は～だと思う」「私は～と感じた」といった自分自身の感想について書くことが目的となる。つまり、「解釈」的立場で授業を行う場合には、学習者一人一人の経験や体験からテキストに対してどう感じたかということをも重視し、それを書いたり表現したりすることが目的になると言える。

表1 「解釈」と「分析」の分類 (鶴田 1988:p121)

作文	朗読	感動の扱い	他者との関係	作品の読み	〈前理解〉の扱い	教師の仕事	
「私は…と感じた」「私は…と思う」「私は…と読んだ」という形で今現在の自分自身の感想を書く。	作品の解釈内容と関わって作品の朗読を重視する。	授業において、作品との〈出会い〉や他の子ども、教師の解釈との〈出会い〉によって生じる(「契わる」)感動を重視する。	他の子どもたちあるいは教師との関係においては、「地平」と「地平」との対立、葛藤など〈出会い〉という出来事が生じる。	テキストに書かれていないこと(人物の気持ちなど)をも考えながら読む。(作品に「参加」する)。	子どもの〈前理解〉即ち自らの生活経験における知識、感覚などを喚起し、積極的に活用。子ども自身が理解のための道具となる。〈前理解〉は変化。	絶えず子どもに新たな〈出会い〉を経験させるために、教材研究や発問等をするという主体的な営み。	〈解釈〉的立場
「読者に対して…の効果を与える」「この文は…という表現技法を持つ」という形で冷静かつ客観的な「批評文」を書く。	作品の朗読は分析の対象外であると考えられている。	授業において感動は問題にしない。「感動以外の部分こそ授業するべきである。」	各自の読みが尊重され、またそれが基本的に認められる。他の子どもたちから「疑問」や「批判」は出されるが、自己を揺るがすような葛藤は生じにくい。	テキストに書かれていないことは問題にしない。「(人物の気持ちなどは)文章に書かれていないからわからない」。	分析のための特殊かつ固定的な道具の獲得が出发点。その外敵で閉じた〈前理解〉の適用に基づく作品の読み。〈前理解〉は不変。	最初に一定の分析用語、技術を指導した後は子どもがそれに習熟する手助けをするという定式化された営み。	〈分析〉的立場

3 研究仮説の導出

これまでの先行研究の内容を踏まえて、本研究では主体的・対話的で深い学びを実現していくために、話し合い活動の在り方を再検討するとともに効果的な話し合い活動の実践方法を探ることを目的とし、二つの仮説の検証を行う。仮説①は『「解釈」を目的とした話し合い活動が相互作用を促すのではないか』ということである。麻生(2010)の認識論や鶴田(1988)の解釈学を応用し、学習者が解釈を伝えあう活動を取り入れ、その実態を観察・分析することで、効果的な話し合い活動の実践方法を探る。次に仮説②は『「解釈」を目的とした話し合い活動が生徒の読みを変容させ、見方・考え方が広がるのではないか』ということである。麻生(2010)が述べているように、「意見を出し合い、検証しあうことで読みが深まる」という考えを基に、「解釈」を目的とした話し合い活動が学習者に対してどのような影響を与えているのかについて検証し、効果的な話し合い活動の方法を探る。

4 仮説検証の方法と対象

本研究では観察法を通じた学習者の行動分析と、話し合い活動で生じた学習者の解釈変容を質的に分析する。仮説①『「解釈」を目的とした話し合い活動が相互作用を促すのではないか』ということをも明らかにするため、話し合い活動の様子をビデオカメラで撮影し、観察法を用いて学習者の活動状況を量的に分析する。仮説②『「解釈」を目的とした話し合い活動が生徒の読みを変容させ、見方・考え方が広がるのではないか』ということをも明らかにするためのアプローチとして、「解釈」を目的とした発問と「分析」を目的とした発問を単元内で複数回行い、各場面で話し合い活動を取り入れる。それぞれの場面で出た生徒からの意見を質的に分析していくことで学習者の解釈がどのように変容したかについて分析を行う。

研究対象は愛媛県のA中等教育学校の生徒である。対象学年は4年生(高等学校1年生に相当する)39名で、芥川龍之介「羅生門」を教材に全9時間で実践を行うこととした。

実践研究を行った学校と学級に対して、研究の目的と内容を授業内で説明した後に、ビデオ撮影やボイスレコーダーの使用の承諾を得て実践と分析を行った。また、個別にインタビューを行ったり、記述内容を引用したりした学習者に対しては、個人が特定されないこと、回答から得られた資料が成績に影響しないことを説明し、承諾を得て分析を行った。

5 授業実践と分析方法

5-1 観察法による話し合い活動の実態分析

本研究では、仮説①『「解釈」を目的とした話し合い活動が相互作用を促すのではないか』ということをも明らかにする手立てとして、問いの分類を行った。単元内で行う発問を「解釈的問い」と「分析的問い」の2種類に分けて授業構成を行った。ここで言う「解釈的問い」とは、前理解を基に学習者の経験から教材を主観的に読み解くことを目的としたもので、明確な解がなく、学習者の心情を表わすことを目的とした問いである。一方で「分析的問い」とは、テキスト内の記述を根拠に客観的に読み解くことを目的としたもので、明確な解があり、学習者が作品を理解することを目的とした問のことを指す。

表2は本研究の単元構想である。単元全体を4次に分け、各次で「分析的問い」「解釈的問い」を交互に行い、話し合い活動を行った。各次における具体的な発問が表3である。

表2 羅生門単元構想

次	具体的な評価規準と評価方法	学習活動
1	【評価規準】 思考力, 判断力, 表現力 文章の種類を踏まえて, 「下人」の悩みの内容などについて叙述を基に的確に捉えている。	○第一段落の読解 ・叙述から時代背景や当時の社会状況, 季節や時刻を読み取る ・下人の置かれた状況と心理状態を読み取る。
2	【評価規準】 思考力, 判断力, 表現力 「羅生門」がどのような空間であったかやを考え, 自分のものの見方, 感じ方, 考え方を深め, 我が国の言語文化について自分の考えをもっている。	○第二段落の読解 ・叙述から「羅生門」という空間を捉え, 「下人」の置かれている状況を捉えるとともに葛藤を理解する。 ・老婆を見たときの下人の心理状態を読み取る。
3	【評価規準】 思考力, 判断力, 表現力 「下人」と「老婆」のやり取りから, 文章に表れているものの見方, 感じ方, 考え方を捉え, 内容を解釈している。	○第三段落の読解 ・叙述から老婆をねじ倒したときの下人の心理を読み取る。 ・老婆の論を理解し, 下人の葛藤を考えさせる。
4	【評価規準】 思考力, 判断力, 表現力 作品の内容や解釈を踏まえ, 自分のものの見方, 感じ方, 考え方を深め, 我が国の言語文化について自分の考えをもっている。	○第四段落の読み取り ・「ある勇氣」の意味を理解する。 (指導上の留意点) ・引き剥ぎをするときの下人の心理を読み取らせる。 ○主題の討論 ・作品末が改訂されたことや, 語り手の存在がもつ効果を指導し, 生徒自身が解釈した作品の主題を考え, 討論する。

表3 発問の分類表

次	発問	分類
1	「どうにもならないことを・・・選んでいるいとまはない」からわかる下人の心理について話し合って考えなさい。	分析
2	芥川は下人をどのような人物として描こうとしたのか, あなたの考えをもとに話し合って考えなさい。	解釈
3	下人が心変わりをして引き剥ぎをするにいたった心境について話し合って考えなさい。	分析
4	この作品にこめられたメッセージは何か, 話し合って考えなさい。	解釈

本研究では、その話し合い活動の様子をビデオカメラで撮影、ボイスレコーダーで録音し問いによる活動の差を観察し、分析した。学習者間での話し合い活動が具体的にどのように行われているか、その実態を把握するために今回は時間見本法の 1/0 サンプルング法を用いることとした。分析の方法については中澤・大野木・南（1997）を参考に記録用紙を作成し、ビデオカメラの映像を基に分析を行った。チェックシートの作成基準に関しては、予備観察を通して、話し合いが実際にどのように行われたかと、話し合いを行っていない時間をどのように過ごしているかを分析するための項目として「うなずき」の有無、「顔の向き」、「発声・発語」の有無、「表情」、「記述」の有無をカテゴリー設定した。表情については、他者と何らかの相互作用が行われている場合に「眉が下がっている」、「口角が上がっている」状態を「ポジティブ」とし、頬杖をついたり教科書に目をとめたりしている際に、「眉間にしわが寄っている」、「口角が下がっている」状態をネガティブとして分析を行った。観察時間は各次の話し合い活動が無作為に 6 分間切り取り、その 6 分間を 15 秒ごとにセクション分けし、チェックシートに記入した。図 1 は実際に使用したチェックシートの例である。

観察 単位	うなずき		顔の向き		発語・発声		表情			記述の様子	
	有	無	グループ	机上	有	無	ポジティブ	ニュートラル	ネガティブ	有	無
解釈1	○		○		○		○				○
解釈2	○		○		○		○				○
解釈3		○		○		○		○			○
解釈4	○		○		○			○			○
解釈5		○	○			○		○			○
解釈6	○		○			○		○			○
解釈7		○		○	○			○			○
解釈8	○		○		○			○			○
解釈9		○		○		○		○			○
解釈10		○		○		○		○			○
解釈11		○		○		○			○		○
解釈12		○	○			○		○			○
解釈13	○		○		○			○			○
解釈14		○		○		○		○			○

図 1 時間見本法で使用したチェックシート

5-2 解釈変容の分析

仮説②『「解釈」を目的とした話し合い活動が生徒の読みを変容させ、見方・考え方が広がるのではないか』ということを明らかにする手立てとして、学習者の解釈がどのように変容したかを分析した。鳴島(1993)の基礎研究を参考に、先行研究における「羅生門」の解釈を八つ用意し、ワークシートを作成して生徒に提示した。学習者に提示した解釈は以下の A から H である。

- A 老婆のたてた理屈で老婆自身も引剥ぎをされるというところから、「生きるためには悪を働くのも仕方がない」という論理はそれ自身の論理によってそれ自らを否定せざるを得ない、ということが書かれている。
- B 盗人になってしまうまでの下人の心理の推移を主題とし、あわせて、生きるために各

- 人各様に持たざるを得ないエゴイズムをあばいているものである。
- C 人が生きて存在すること自体が悪と結びついており、(動物でなく)人間である以上、その苦悩や痛みを感じざるを得ないが、それに耐えつつ生きていかなければならない、ということが書かれている。
 - D 下人の心理の展開は大人になりきれない青年の未熟さを示しており、その未熟さを乗り越えられて大人になっていくことが書かれている。
 - E 極限状況に追い込まれたときでさえも、人間はなおも自己の反道徳的行為を正当化せずには安心できない矛盾をはらんだ存在である、ということが書かれている。
 - F 善なるもの、悪なるものへといとも簡単に変化してしまう、人間の現実的な姿をそのまま示しだそうとしている話。
 - G 人間がいかに生きるべきかといった倫理上の問題に大した重点はなく、「羅生門」という題名に象徴される自然と人の好意を包み込んだ世界、そのものを書き出そうとするところに主題がある。
 - H 老婆の言葉には日常的な卑しいエゴイズム・世間的虚無があるとして否定し、そういう世の中の自分を縛る様々な束縛からの解放の叫びが主題である。

変容をみとるポイントとしては、初読の時点に加えて、第2次後、単元終了後の3回を設定し、学習者が最も自分自身の解釈に近いと思うものを選択してもらうことで解釈の変容をみとった。なお、この八つの解釈が学習者の読みを誘導してしまわないよう、このワークシートは単元終了後に配布した。学習者には、各次ごとにノートに自分自身の解釈を記述させておき、全ての単元が終了した時点で、ノートをみながらワークシートにある八つの解釈から「この時の私の解釈は最もこれに近かった」というものを選択してもらった。また、当てはまるものがない場合には「なし」と記入してもらった。

さらに、各次ごとに行った話し合い活動の音声データと記述の分析を行った。解釈的問いに対する話し合いを行った第2次と第4次において、『「羅生門」に込められたメッセージについて、あなたの考えをまとめてみましょう』という活動を行い、ワークシートに記述させた。回収したワークシートを分析し、学習者がどのように解釈を変容させたかについて分析した。「解釈」の基準としては表1で示した鶴田の分類をもとに、「私は…と感じた」「私は…と思う」「私は…と読んだ」という形で今現在の自分自身の感想を書いているものを学習者の「解釈」として扱った。

5-3 追跡調査による解釈変容の分析

仮説②『「解釈」を目的とした話し合い活動が生徒の読みを変容させ、見方・考え方が広がるのではないか』ということ分析するにあたって、授業で行った話し合い活動がどの程度学習者に影響を与えたかを確認する必要がある。そのことを明らかにするために、「羅生門」の解釈に対する追加調査を行った。授業実施から6か月後に、授業実施時と同様の八つの解釈が書かれたワークシートを配布し、その時点で最も自分自身の解釈に近いと思うものを選択してもらった。授業実施時と追跡調査の結果を比較して、授業で行った話し合い活動が学習者の解釈にどの程度影響し、「解釈」として残っているかを分類した。

6 結果と考察

6-1 「解釈」を目的とした話し合い活動の可能性

(1) 時間見本法による話し合い活動の分析結果

表4は仮説①『「解釈」を目的とした話し合い活動が相互作用を促すのではないか』ということ明らかにするために行った各次ごとの時間見本法による話し合い活動の分析結果である。表中の生起率とは、観察時間内に起こったカテゴリー行動の生起回数の割合であり、話し合い活動中にカテゴリーの行動が現象としてどの程度生起していたかを確認する目安である。また、第1次と第3次では「分析」的問いに対して、第2次と第4次では「解釈」的問いに対しての話し合い活動である。「分析」的問いと「解釈」的問いを比較した際に、「顔の向き」がグループへ向いていたのは、第1次で57.1%、第2次で66.7%、第3次で4.2%、第4次で70.8%であった。また、「発生・発語」の有無に関しては、第1次で42.9%、第2次で66.7%、第3次で0.0%、第4次で37.5%で発生・発語が「有」であり、「解釈」的問いを行った第2次と第4次で話し合いやアイコンタクトを通したグループ間での相互作用が多く生起した。また、「表情」においても、第1次で14.3%、第2次で54.2%、第3次で0.0%、第4次で41.7%が「ポジティブ」であり、「解釈」的問いに対する話し合いの方が表情がポジティブであることが多かった。

(2) 考察

時間見本法による話し合い活動の分析結果から、「解釈」的問いを目的とした話し合い活動の方が、グループ間での相互作用が大きかった。これは、明確な解がないことから学習者が意見を述べやすい傾向にあり、発言がしやすいからではないかと考えられる。また、録音した音声データを確認すると、すべてのグループがラウンド・ロビン(Round-Robin)と呼ばれる、話し合いの手法をとっていた。ラウンド・ロビン(Round-Robin)とはグループのメンバーが自分の考えを順番に述べていくという協同学習に見られる話し合いの方法で、今回、授業者である筆者は活動の際に、話し合いの方法を指定していなかった。つまり、学習者が活動の中で自然とこのような手法を採用したことになる。結果的に、「解釈」的問いを目的とした話し合い活動の方が、様々な意見を共有でき、活発な話し合い活動を生じさせやすいのではないかと考えられる。

しかし、第一次の「分析的問い」の場合でも発声・発語多くが起きていたことから、発問の難易度によっては「分析的問い」においても現象面での相互作用が大きくなるのではないかと考えられ、発問の精選が必要となることが分かった。

表 4 時間見本法による話し合い活動の分析結果

第1次	うなずき		顔の向き		発語・発声		表情			記述の様子	
	有	無	グループ	机上	有	無	ポジティブ	ニュートラル	ネガティブ	有	無
生起率	42.9	57.1	57.1	42.9	42.9	57.1	14.3	78.6	7.1	0.0	100.0

第2次	うなずき		顔の向き		発語・発声		表情			記述の様子	
	有	無	グループ	机上	有	無	ポジティブ	ニュートラル	ネガティブ	有	無
生起率	16.7	83.3	66.7	33.3	66.7	33.3	54.2	41.7	4.2	12.5	87.5

第3次	うなずき		顔の向き		発語・発声		表情			記述の様子	
	有	無	グループ	机上	有	無	ポジティブ	ニュートラル	ネガティブ	有	無
生起率	0.0	100.0	4.2	95.8	0.0	100.0	0.0	100.0	0.0	66.7	33.3

第4次	うなずき		顔の向き		発語・発声		表情			記述の様子	
	有	無	グループ	机上	有	無	ポジティブ	ニュートラル	ネガティブ	有	無
生起率	33.3	66.7	70.8	25.0	37.5	62.5	41.7	58.3	0.0	0.0	100.0

6-2 話し合い活動によって生じる「解釈」の変容

(1) 話し合い活動によって生じた解釈変容の結果

表5は仮説②『「解釈」を目的とした話し合い活動が生徒の読みを変容させ、見方・考え方が広がるのではないか』ということをも明らかにするために行った、解釈変容の分析の結果である。それぞれの時点での解釈を割合で見えていくと、すべての段階でFの解釈が最も多く、初読時に25.6%、第2次に30.8%、単元後に48.7%と、活動をするにつれて割合が増えていった。また、「なし」と答えた生徒は初読時に20.5%、第2次に15.4%、単元後に7.7%と次第に減少していった。

表 5 解釈変容の結果

初読時			第2次			単元後		
解釈	人数	割合	解釈	人数	割合	解釈	人数	割合
A	3	7.7	A	1	2.6	A	2	5.1
B	8	20.5	B	3	7.7	B	4	10.3
C	2	5.1	C	1	2.6	C	2	5.1
D	2	5.1	D	3	7.7	D	0	0.0
E	4	10.3	E	9	23.1	E	3	7.7
F	10	25.6	F	12	30.8	F	19	48.7
G	1	2.6	G	2	5.1	G	4	10.3
H	1	2.6	H	2	5.1	H	2	5.1
なし	8	20.5	なし	6	15.4	なし	3	7.7
合計	39	100	合計	39	100		39	100

表5は追加調査における、解釈変容の結果である。単元終了時と変わらず、Fが最も多く48.7%であった。また、内実として単元終了時から解釈が変化しなかったものはAが1名、

Bが1名、Eが2名、Fが10名、Gが1名で計15名であった。

表6 追加調査時の解釈変容の結果

追加調査時		
解釈	人数	割合
A	8名	20.5%
B	3名	7.7%
C	2名	5.1%
D	1名	2.6%
E	4名	10.3%
F	19名	48.7%
G	1名	2.6%
H	1名	2.6%
なし	0名	0.0%
計	39名	100.0%

(2) 考察

多くの生徒が「解釈的問い」での話し合い活動で自分自身の解釈を変えていく様子が明らかになった。最終的に半数近い生徒がFの解釈をしたことから、話し合ったり共有したりするなかで、様々な解釈を聞き、最終的には集団として納得できるものに集約する傾向にあると考えることができる。

また、単元終了後に「なし」と回答した学習者に対して、どのように解釈を変容したかについてインタビューを行ったところ、「初めは人物や場面の設定ばかり意識していたが、話し合ううちに作品というレベルで捉えるようになっていった。話し合い活動で・他の人の意見を聞く中で、主題のようなものを考えるようになり、影響された。」という考えを聞くことができた。さらに「なし」と回答した理由について尋ねると、「単元後はいろいろな考えを聞いたので、『作者のうまさ』を感じた。」という声を聞くことができた。この「作者のうまさ」とは、様々な解釈ができるということは、作者が作品にいろいろな楽しみ方ができるように、意図的にそのように書いたのであろうと考え、一つの解釈に絞ることはできないのではないかと思ったために「なし」を選択したということであった。インタビューの結果からも「解釈的問い」を多く用いることで、様々な解釈に触れることができ、結果的に多面的に作品を見ることができるのではないかと考えられる。

単元後に『羅生門』に込められたメッセージは何でしょうか」と問い、ワークシートにその回答を記入させたところ、鶴田(1988)の分類表(表1)にあるような、「私は…と感じた」「私は…と思う」「私は…と読んだ」という形で、今現在の自分自身の感想を書いたものが多かった。また、図2で見られるような自分自身の境遇から作品を理解した文章も多く見られた。これは、「解釈」を目的とした話し合い活動を多く取り入れた結果、学習者に対して「前理解」をもとに文章を考える機会を多く設定したためだと考えられる。

自分の考え方、意志は自分で制御し、時代の風景や周りの環境に囚われるなと伝えていると僕は思う。周りの環境のまじは友人や家族、先生やコーチ、先輩、本やネットなど、身の周りにある全ての物事が入っている。自分との歳の差や字の差、与えられた状況の差があったとしても、常に、自分も持っている善意だけは忘れずにいてほしいとも思っていたのではな
 だろうか。老婆の行為が善か悪か、下人の行為が善か悪か、もちろん現代の人ならほとんどが「悪」と答えるだろう。ただ、当時の人々の答えは違っていたかも知れない。ただ一つ言えることは、老婆も下人も、自分が正しいと思う道を選んだのだから、どうするかをしてもまた、そのことの大切さを伝えたかたのてはな、だろうか。

図2 学習者Bの解釈を書いたワークシート

しかし、追加調査では24名の学習者が単元終了時から「解釈」が変化するという結果であった。これは、授業時から時間が経つことで、「解釈」が変化したあるいは授業時の時点では誰かの考えを借りたものであったからであると考えられる。

7 成果と課題

本研究では、教師と学習者の学習観の解消と、主体的・対話的で深い学びを実現していくための話し合い活動の充実という二つの課題意識から、「解釈」という行為に着目して、話し合い活動の実態分析と、学習者の解釈変容を質的に調査した。時間見本法による分析の結果からも、「解釈」を目的とした話し合い活動は、すべての学習者に発言権があり、より多くの見方・考え方を得ることができるのではないかと考えられる。また、結果的にそれが学習者の解釈にも大きく影響を与え、自分自身の読みを深める活動になり得るということが分かった。

現在、学校現場においては、話し合い活動を充実させるための学習方法が数多く存在している。新たな学習方法を数多く取り入れることは授業改善の視点からも奨励されるが、学習者にとっては学力観の固定ができず、十分な資質・能力の育成には寄与しがたいとも言える。国語科教育において、就中文学教育において「解釈」を目的とした話し合い活動は、学習方法の飽和状態と、「授業は教師に知識を教わるもの」という学習者の学習観に対して、多様な経験と思考を総合して考えてよいということを許容する活動に参加させ、主体的な学習へと変容させる機会になり得ることが分かった。

一方で、課題も多く残った。時間見本法による話合いの結果において、第3次では「分析」的問いであるにもかかわらず、「解釈」的問いと同様の現象が起きている。これは、「分析」的問いの難易度や、性質によって「解釈」と同様の話合い活動が可能である可能性を示唆している。「解釈」のみを行う授業であっては単なる読書活動と変わりはない。国語科の授業である以上、「分析」的な視点で読解することは必要であるが、本研究においては「分析」段階と「解釈」段階で読みがどのように変わり、それぞれがどのように影響しあっているかについては検討することができなかった。今後は、「分析」と「解釈」それぞれを目的とした問いが、学習者の読みにどのように影響を与えているのかについてさらに検討していくことが課題である。

引用・参考文献

- 麻生健人・小出湧三(2011). 文学作品のよみを豊かに-先生と子どもたちで創る国語教育. 長崎出版
- 伊藤洋一(2016). 科学技術イノベーションによる 未来社会創造プラン.
<https://www8.cao.go.jp/cstp/gaiyo/yusikisha/20160602/siry01-2-1.pdf>(最終アクセス日 2020年2月12日)
- 佐藤佐敏(2011). 解釈する力を高める話合い:「解釈のアブダクションモデル」に基づく発問と話合い. 国語科教育, 69, 11-18.
- 杉江修治(2011). 協同学習入門 基本の理解と51の工夫. ナカニシヤ出版
- 鶴田清司(1988). 文学における〈解釈〉と〈分析〉. 明治図書出版
- 鶴田清司(2007). 全国大学国語教育学会発表要旨集-文学の授業における〈解釈〉と〈分析〉の統合: P・リクルの論考を手がかりに, 113, 25-28. 都留文科大学
- 鶴田清司(2010). 対話・批評・活用の力を育てる国語の授業—PISA型読解力を越えて. 明治図書出版
- 中澤潤・大野木裕明・南博文(1997). 心理学マニュアル 観察法. 北大路書房
- 鳴島甫(1993). 筑波大学学校教育論集 16巻-生徒の多様な読みを整理するための基礎研究—『羅生門』を例として. 筑波大学
- 原田信之(2016). ドイツの協同学習と汎用的能力の育成 持続可能性教育の基盤形成のために. あいり出版
- 文部科学省(2005). 読解力向上プログラム
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siry0/05122201/014/005.pdf(最終アクセス日 2020年2月12日)
- 文部科学省(2019). 高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説国語編. 東洋館出版
- 安永悟(2012). 活動性を高める授業づくり—協同学習のすすめ. 医学書院

謝辞

教職大学院専攻長である露口健司先生をはじめ、多くの先生方から理論と実践についてご指導いただきながら研究を行うことができました。研究においてご指導いただいた吉村直道先生、授業実践においてご指導いただいた森田桂子先生、池田哲也先生には多くの指導と学びの場を提供していただき、本研究が実りあるものとなりました。また、実習校の先生

方と配属学級の生徒の皆さんにおいては、研究に快くご協力いただいたこと、そして実践に際して多くの指導をいただき、教員として成長させていただいた松岡徹先生に感謝の意を述べ、謝辞といたします。ありがとうございました。