

国語科における「読むこと」の学び合いについて

「読むこと」の学習において大切なのは、「読めた」「読めるようになった」という実感が得られることである。このような実感を学習者に感じさせるには、どのような授業を構想する必要があるのか。ここではそれを、学び合いという視点から考えてみたい。

小学校学習指導要領国語編には、「文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気づくこと。」(第三学年及び第四学年、読むこと、指導事項オ)という指導事項がある。この指導事項から考えられることは、教室という場において文章を読む際に、「他の学習者」が存在することをどのように位置づけるか、という視点が重要だということである。ひとりではなく、教室で「他の学習者」とともにひとつの文章を読むことには、どのような意義があるのだろうか。

1 読みの更新のための学び合い

私たちは、文章を最初に読むとき、そこに何らかの感想を持つ。文学的文章に限定して考えてみると、そこでは、個々に異なる“それぞれの物語”(=読み)が生まれている。「ごんはきっと兵十に謝りたかったに違いない」「太一は父のかたきをとりたかったのだろう」という感想は、ただの心情理解にとどまるものではなく、「ごんぎつね」や「海の命」全体から、(ほころびを持ちつつも)創造された“物語”の一断片とみるべきである。

教室という場において、ひとつの文章を協働して読んでいくこと(=学び合い)は、ここで形成されたそれぞれの読みをより確かなものにしていくプロセスとして考えることができる。それは、必ずしも教室の読みがひとつの読みへと収束していくことを意味しない。むしろ、多様に異なる読み同士の接触・交流を通して、個々の学習者が自身の作る読みを更新していくプロセスとして構想されるものである。

「他の学習者」が作り上げる読みは、時には自分自身の読みを脅かすものであり、時には豊かにしてくれるものでもある。「ごんはきっと兵十に謝りたかったに違いない」という信念を持つ学習者にとって、「ごんは実は友だちになりたかったんだ」という「他の学習者」の発言は、自分自身の読みを大きく揺さぶるものとなる。次の事例は、当初はごんの行動を兵十に謝る「つぐない」として読んでいた学習者・雪が、学習者・真由美の読み接触到中で、「つぐない」と同時に「友だちになりたい」という心情を持っていたものとして、自身の読みを更新していく様子である。

場面3 終了後のインタビュー

◇真由美さんのように友だちになりたいという気持ちは？

- ・本当に友だちになりたいのなら、兵十の目の前でつぐないをしていることを知らせて心を通じ合わせないといけない。だから、ごんが兵十と友だちになりたいという読みはおかしい。
- ・友だちになりたいという気持ちよりもつぐないのほうが強い。

場面6 終了後のインタビュー

◇ごんは兵十にどんなことをわかってほしかったの？

- ・つぐないのほうが強いけど、後で考えたら友だちになりたいという気持ちも伝えたかった。

◇雪さんがそういう考えになったのはどのころ？

- ・場面5の学習が終わったころから。

◇真由美さんの発言から影響を受けた？

- ・受けた。真由美さんが、ごんは一方的に友だちになりたいと思っていると言ったところなど。

(佐藤公治『認知心理学からみた読みの世界』北大路書房、1996、pp.150-152から抜粋)

学習者・雪は、当初、友だちになりたいのであれば一方的な行為を続けるのはおかしい、という信念から、ごんの行為に対する意味づけを行っている。この信念は、おそらく雪の日常的な経験や先行する物語体験によって構成されてきた信念であり、一人でこの信念を覆すのは難しかったと考えられる。

このような学習者・雪に対し、異なる信念を持つ学習者・真由美が読みを提示したことによって、雪は「一方的に友だちになりたいと思う」事態がありうるのだということに気づき、自身の読みを更新していく。ここからわかるのは、独力での読みの更新が困難な場合でも、学び合いの中であれば、他の学習者の読みと接触する中で、読みの更新を行うことができるということである。

「読めた」という実感は、このような更新のプロセスの後に生まれてくる。ぼんやりとしていた読みが、「他の学習者」の読みとの接触などを経て、はっきりとした輪郭のある読みへと変わる。その変化を意識することによって、学習者はその文章を「読めた」と感じるのである。

2 共通言語を作り出し、運用していくための学び合い

しかし、「読めた」と「読めるようになった」とはなお乖離がある。ただ「読めた」というだけでは、その体験は一時的な体験にすぎない。「国語科の授業では、取り扱う文章が変わっても同じことを繰り返していた印象がある」という感想が、義務教育修了後の学習者から聞かれる背景には、その「一時的な体験」が普遍化され、他の文章を読む助けとして機能しにくい（あるいは機能していると実感しにくい）現状がある。

一時的な体験が普遍化されるためには、その体験から学習者の思考を支える「言葉」が生まれることが必要である。その言葉は、初等部前期では「どうして〇〇は△△をしたのだろうか？」（登場人物の行動の背景に心情を見出す言葉）、「このあと、この登場人物たちはどうしたかな」（物語後を想像することによって、物語の結末の意味を確認していく言葉）などのように文章内の事象を細緻化・豊富化する言葉から始まり、初等部後期や中等部では「この物語の語り手は誰か」（物語の背景にある語り手の存在／意図を問う言葉）、「物語の中で対立する二つの思想とは何か」（物語に内在する対立構造を可視化する言葉）のように文章を俯瞰した上で、自分と文章との距離をコントロールしつつ分析する言葉になっていく。

「読めた」という体験を、一時的なもので終わらせないためには、教師はこれらの言葉が単元を超えて使われていく仕組みを作らなければならない。そのための仕組みの一つとしても、学び合いは機能する。言葉は思考機能とともに伝達機能を持っている。学び合いの中で、学習者が個々の読みを披瀝し、ぶつけ合うことで、そこにはお互いの読みや思考を伝えるための言葉が生まれていく。

「読むこと」の学び合いの中で教師がしなければならないことは、そこで生まれていく言葉を風化させず、学習者たちが長く共有し使用することができる言葉として位置づけ、機能させていくことである。その言葉が内面化され、様々な文章を読む際に機能するようになって、はじめて学習者は「読めるようになった」と実感するのである。

以上、「読むこと」における学び合いの二つの意義について述べた。「読むこと」は、「書くこと」や「話すこと・聞くこと」に比べれば、かかわり合い＝コミュニケーションの要素が一見すると低いようにみえる。しかし、むしろ「読むこと」においてこそ、「他の学習者」との交流が行われることが重要であり、ただお互いの感想を言い合う、というだけの活動にとどまらない学習が必要なのである。

（共同研究者：島根大学教育学部初等教育開発講座 富安 慎吾）