

読みを深める交流の研究 —読書会における「専有」と「沈黙」に着目して—

阿部 美郷*・藤井 知弘**

(2017年3月3日受付)

(2017年3月6日受理)

Misato ABE, Tomohiro FUJII

Research on Exchange which Promotes Deep Reading :
Focusing on "appropriation" and "silence" in the reading workshop

本研究は、国語の授業における読みの交流において子どもの中に起こる「専有」と交流の間にしばしば見られる「沈黙」に着目し、その学びの深まりの過程を明らかにするものである。読みの交流においてはテキストに立ち戻りながら、一人ひとりが自分の読みを確立していく。一人では読みを深められない子どもには、異質な他者の言葉を借りることで自分の中の読みを確かなものへと変化させる「専有」という事象が起こっている。そしてエスノメソドロジーの知見からその「専有」が、すなわち子どもが自分の中に他者のことばを媒介させるための時間として「沈黙」という形で交流の中に表れてくる。したがって、読みの交流においては「沈黙」を無理に遮ったり、矢継ぎ早に言葉を紡ぐのではなく要所においてその「沈黙」をある程度保つことが、個人の読みの確立につながるといえる。

1. 問題と目的

本研究では国語科の授業において行われる「交流」について学習者の中に起こる学びの過程を明らかにし、その学びの質を高めるための手立てを模索することを目的としている。

現在行われている国語科の授業における交流の課題点として、①話し合いが発表のし合いになっている(言葉が繋がっていかない)②話し合いのテーマを何にすればよいか分からない③主張が強い子どもにほかの子どもが発言を引っ張られる④話し合いのまとめをするべきか、するとすればどんなまとめがよいのかが分からない⑤どんな力がついているかの見取りや評価をするのが難しい(評価規準や評価方法など)⑥実際話し合い

活動では見通しが持ちにくく、子どもにつく力と教師のねらいにずれが生じることがあるといったことがあげられる。これらは授業の参観を通して感じたものである。とりわけ、話し合いの最中には①や③や④⑥などがよく見られる。これらの課題を解決し学習者の学びの質を高める交流がどうあるべきか明らかにすることが必要である。本研究では交流のなかでも学習材に対するお互いの読みを交流し合う「読みの交流」を研究対象とした。子どもが学習材であるテキストについての読みを深めるには(1)他者のことばや読みを取り込む行為が見られそれを自分のものとする「専有(領有:appropriation)」*1が起こっている(2)「沈黙(発話のない)の時間が十分にとられているとい

* 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, ** 岩手大学大学院教育学研究科

うことの2つが必要であると仮定して学習者を抽出し発話研究を行う。

また上記の課題が見られるといえるのは、基本的にはどれも同年齢の国語についての学習経験がある程度同じ集団における事象に限ってのことである。そのため異年齢の学習経験が異なる集団を対象に設定して、それらの課題とりわけ①や③や④⑥が解決・緩和されるかどうかを考察に含めることとする。

2. 事例研究

2-1 事例の対象となる学習者

観察の対象としたのは、岩手県の公立中学校第2学年の生徒33名と岩手大学の大学生2～4年生22名である。土曜日の実践でもあり第2学年の都合のつく生徒のみの参加となった。よって生徒は学級ごとではなく全学級の生徒が入り混じっている同年齢の集団である。なお生徒の名前はすべてアルファベットで表記することとした。

今回抽出したグループは、大学生A(女:4年生)大学生B(男:2年生)中学生C(女)中学生D(女)中学生E(男)の5名で構成されている。特に本論文では最初のシート記述が少なく、話し合い後に記述や発話が増えた生徒Eを抽出生徒として注目することとした。大学生および中学生は、この日会うのが初めての者がほとんどだった。大学生も中学生もこれまでに歳の離れた相手異年齢との交流を行った経験は多くない。初対面であるから、話し合いのルールなどは個々の学習経験にゆだねられある程度各グループに任せた形をとった。つまり話し合いのルールなどの共有は事前にはなされていなかった。

2-2 対象となる授業

対象とした授業は、岩手大教授の藤井知弘氏による大学の公開講座の一環として行われた異年齢集団による読書会の授業(平成29年1月21日実施)である。

この岩手大学公開講座は「深い学びの具現化」を主題としたもので、読みの生成・変容過程を受

講者が一人の中学生を観察することを通して、その学習者の話し合いにおける読みの過程を「見取り」「深い学び」の実相をつかむことを目的としたものだった。

学習材は『夏の葬列』(山川方夫:「伝え合う言葉 中学国語2」教育出版)であった。単元としてでなく1時間飛び込みで行われたため、授業の前に事前に学習材を読む活動を入れ、あらかじめワークシートにこの小説を読んで考えた事を箇条書きで書き、この小説ではかの人と話し合ってみてみたいことが何かをあげておいた上でみんなで話し合い自分の読みが変わるかどうかを予想させた。話し合いの時間は約40分程であった。

授業を通して「自分の読みを深め確立させること」を目標とし、各グループ5人ほどの集団になり感想や意見を述べ合う「読書会」と称した話し合いを行った。グループの編成について佐藤学は、考えが異質な考えをもつ者どうしが相互作用的活動を行うことで新たな意味生成が行われると述べている。よってここでは学習者による相互作用的活動を読書会とし、グループの編成を事前に書いたワークシートの感想に基づいて①質が異なる者同士で②男女の比率が等しくなるようにした。ワークシートには最後に読み深まったこと新たに形成された自分の読みを書き込むこととした。教師は時間の管理や話し合う時の柱などの提示のみを行い知識を教授するといった時間はとらなかった。

授業過程の記録についてはボイスレコーダで発話を聞き取り、授業後に文字起こしをしプロトコル化した。沈黙があった部分については「…。(秒数)」で表すこととする。聞き取れなかった部分は「(聞き取り不可)」と表記した。

2-3 分析の観点と方法

分析の観点としては(1)抽出生徒Eの「専有」の起こり(2)話し合いにおける沈黙がもつ意味の二つに重点を置いて分析する。これにあたり各用語の定義を行う。対象とした授業の読みの交流では学習材を読んで感じたことや「ヒロ子さ

人はなぜ助けに来たのか」といった話し合ってみたい疑問を事前にワークシートに記述しておき、それについての話し合うことで自己の読みを確立することが課題とされた。この自己の「読み」とは、学習者がテキストを読んで感じたことや疑問に思ったことなどの記述や発話のことばそのものを指すこととする。そしてその「読み」を生成する中で記述や発話のところどころで見られる他者のことばの引用や参照など学習者が他者の文化的道具、ここでは「読み」としてのことばを借りて自分の意見を述べている部分を「専有 (appropriation)」が起きているととらえることとした。よって本研究では、この「専有」が起きている部分に注目することで学習者の読みが他者とのかわりにおいて変容したととらえられるだろう。

またそのことに着目するために、発話中の「沈黙」の前後を参照することとする。研究上の仮定として自分一人で読みを確立できないでいる子ども(本研究では抽出する生徒Eとする)はそういった発話中の「沈黙」の時間に何も考えていないわけではなく、その時間を使って他者の読みを自分の読みと擦り合わせる行為を行っていると考えられるからである。

このことについて「沈黙」を抽出しその意味を解釈するために、エスノメソドロジーにおける「隣接対」という考え方をを用いる。われわれは「こうすればこういう反応が返ってくる」という意識をもって交流を図っている。それは、私たちが使う基本的な知識であり実際によくあるということのみならず「そうなるべきである」という規範的期待を含んでいる。この規範的期待を生み出す装置のことを、エスノメソドロジーの学問領域において串田秀也は「隣接対 (adjacency pair : 隣接している一対一組)」と呼んでいる。^{*2}「隣接対」は独話の場合には成り立たず、相手がいる会話の場合にのみ成立しうる行為対であるといえる。また串田は「隣接対」を参照することで次のようなことが可能になると述べる。^{*3}

隣接対を参照すると私たちは「自分が第一対成分を発したなら相手はすぐ次に対応する第二対成分を発するはずだ」という期待を正当に持つことができる。だからそれは相手に何かやらせたいときどうすればいいかを教えてくれる。相手にやらせたいことが第二対成分となるような第一対成分を発すればいいのである。実際調べてみれば圧倒的に多くの場合に相手はこの期待通りにふるまうことがわかるだろう。家族や友人など気心の知れた相手だけでなく見ず知らずの相手でもそうするのがわかるだろう。

だが隣接対が可能にするのはそれだけではない。対応する第二対成分が発せられなかったときそれが「ない」ことを「見る」ことも可能にするのである。

隣接対が可能にするもののうち一つ目の『自分が第一対成分を発したなら、相手はすぐ次に対応する第二対成分を発するはずだ』という期待を正当に持つことができる』というのはどういうふうに発話すればよいかということの指標を自分で持てるということであると考えられる。相手の第一対成分を受けて自分の第二対成分があるのであり、それがまた第一対成分として相手の第二対成分を引き出していく。ゆえに自分が対成分を発した時、相手が「こんな風に返してくるだろう」というある程度の知識をもって会話をしていくことが隣接対によって可能になるということである。

また二つ目の『「ない」ことを「見る』』というのは、会話が途切れた部分があったとして、それを「相手の応答がない」ことが見えていて、それは隣接対を参照して見ているということである。会話に空白があるということが文字化したプロトコルの上でわかっても、それが「応答がない」と見えるか、あるいは「発言するための準備をしている」と見えるかどちらにしてもそれは隣接対を参照することによって見えることである。第一対成分に対応する第二対成分が「ない」ということから、会話中の発話内容とりわけ“沈黙”や“間”の意味を考えることが、隣接対によって可能になるのである。

このことから、隣接対を参照することによって

交流の実態を読み解く際に沈黙や間に意味を見出すことができる。そこで本研究の事例における交流中の「沈黙」はどのような意味をもっているのか、それは子どもの「専有」とどのようなかわりを持っているか、発話プロトコルから対象となる沈黙の前後の発話を参照することによって考察していくこととした。

3. 事例についての考察

3-1 抽出生徒Eの読みの変容

グループの中でも、話し合いの中に読みの課題がいくつか提示され、交流の中にいくつかの沈黙が存在し、初読時と読書会終了時で感想の変容が大きく見られたある5人のグループに焦点を絞った。そして初読の感想が拙く、読書会開始時には発話の声も小さく不明瞭だった生徒Eが読書会終了後の感想に自己の読みを生成し、言語化できるまでに変容したため、彼を事例研究の抽出生徒として設定することとした。なおそのグループにおける各生徒の初読の感想や疑問はシートにまとめられ話し合いの前に全グループのものを配布した。以下は抽出グループにおける構成員のシートの内容である。

A	・彼に二度も死を直面させたことの意味 ・なぜ二人の死は彼に向けられなければならなかったのか
B	・人間の本性 ・二つの死を知ったのは「彼」への罰 ・葬列がヒロ子さんではないと感じ安堵した彼への印象は
C	・彼は今後どのように「人殺し」の記憶と責任をおっていくのか ・彼はなぜ逃げ去るように町を出ていったのか
D	・彼は少しひどい ・なぜつきとばしたにも関わらず殺したのは自分ではないと喜んだのか
E	・彼は自分の命が大切 ・ヒロさんはなぜ助けに来たのか ・彼はなぜ自分が殺したと思ったか

表 抽出グループ構成員の初読の感想

また話し合いの話題の転換は構成員によって以下のように行われた。()内は会話中の時間帯を分：秒で表している。

- ① 話し合ってみたいことは何か。(4:10)
- ② ヒロさんはなぜ彼を助けたのか。(6:20)
- ③ 彼がヒロさんを突き飛ばしたことに對してひどいと思うか。(10:07)
- ④ 彼は弱虫だったと思うか。(14:04)
- ⑤ 町に来たことによって彼は楽になれるのか。(19:58)
- ⑥ 最後の1文である「もはや逃げ場所はないのだ」という意識が彼の足取りをひどく確かなものにしていて。」についてどうとらえるか(22:54)

これらの初読の感想と上、記の話題に沿って進められた実際の交流でのEの考えの変容を照らし合わせて考察する。

(1) 他者の読みを取り込む「専有」の起こり

読書会開始前に生徒Eが記入したワークシートは、登場人物の特徴にとどまり、表現面についてもほとんど着目することができていなかった。以下は最初に書かれた感想ワークシートの内容である。

【内容面】

- ・彼…弱虫おいしい物を食べたい自分の命が大切
- ・ヒロ子…大柄な人別人物のような真っ青になる人

【表現】

- ・不意に彼は狂ったような声

【この小説で他の人と話し合ってみたいこと】

- ・ヒロさんはなぜ助けに来たのか
- ・彼はなぜ自分が殺したと思ったのか

【話し合うことで自分の意見は変わると予想するか】→変わらない

交流をする前の生徒Eの読みは、「彼：弱虫お

いしいものを食べたい自分の命が大切」という極めて登場人物の特徴によった集中的な読みであった。読書会の最初は、話題提示の前に「思ったことや素直に感じたことはどんなことだったか」というAの質問に一人ずつ答えていったが、ここで初めのEの読みの「専有」が見られる。B,A,Dなどの発言に影響を受けたと思われるのは「まあやはり戦争っていう自分は死ぬかもしれないっていうあの恐怖っていう場面に出た時にやはり本能的にまあ自分が助かりたいっていうふうに思ってしまったって感じがしました。」という発話である。他者に属する文化的道具、「戦争」や「自分が助かる」といったことばを自分の表現に組み込んでいる。また注目すべき点が二つある。一つは ↗

ワークシートで表現できなかったEの読みが「恐怖」や「本能的」といったことばとして表出されたこと、もう一つはこのEの発話が、誰かのことばの完全なる繰り返しではない上に、Eが自分でことばを補完して思考を表現するにあたって自分の思いにそぐわない部分に対して葛藤を整理したことが見えるということである。Eが他者に属する文化的道具を自分の考えに取り入れたと思われる部分については、波線と囲みで表した。自己でことばを補完したと考えられる部分には、太い下線を引いて図示した。なお矢印はEがことばを取り込んだ過程をわかりやすく示したものである。時間は交流を開始した直後の0:00秒からである。

【大学生 B】	【大学生 A】	【生徒 D】	【★生徒 E】
発話の順番			
<p>・<u>自分が助かる</u>うって言うふうな話があったんですけどそこはやっぱり人間だったらとっさにそういうことをしてしまうのかな</p>	<p>・時代背景からして<u>その戦争</u>って言うものが命を奪っている</p>	<p>・戦争っていうAさんも書かれていると思うんですけどやっぱりあの主人公がヒロ子さんを飛ばしたときにもうちょっとほかの行動とかはなかったのかな</p>	<p>・戦争っていう自分は死ぬかもしれないっていうあの<u>恐怖</u>っていう場面に出た時にやはり<u>本能的に</u>まあ<u>自分が助かりたい</u>っていうふうに思ってしまった</p>

図 読書会開始時における他者の読みの取り込みによるEの「読み」の生成

Eの発話は、ほとんど前の発話者に似通っているが、自分なりにことばを付け加え、自分にとって望ましい発話へと変化させている。このことからEは話し合いの最初の部分で既に「習得」とは異なる「専有」を引き起こし、読みが確かなものへと変容しているということがいえるだろう。

次に読書会のプロトコルからEの読みの変容を追っていく。Eの読みに変化が表れたといえるのは話題⑤(19:58)の時である。話題⑤の際の

プロトコルは以下のとおりでありEの発話に“専有することで自己の読みが確立した”と捉えられる部分を見出すことができた。論者の解釈の元となった部分は囲みと下線を引いてわかりやすく記すようにした。なお下線や囲みの意味としては下線は生徒Eの自分なりのことばで書かれているということ、囲みは会話中に同意義で使われていることばということの意味している。

No.	時間	T/C	発話内容
90	19:58	A	ここの道ここに来たら楽になれるのかな。
91		B	うーん。
92		A	どうなんだろう。自分のせいではないことを確かめに来たっていうこと。

93	B	うーん、どうすれば確かめれたんだろう。葬列にもし合わなかったらこの「俺は人殺しではなかった」とか思うこともなかったのかなと思って。じゃあ、どうすればどう楽になるために来たんだろう。
94	A	どう楽になるために。
95	B	どううーん。
96	A	ん。なるほど。確かに。
97	B	責任を負わないことが果たしてその人にとって楽になれることなのかな。
98	D	えでもヒロ子さんの生存が確かめられたからやっぱり「あごめんね」で済むかなと思いました。
99	A	生存を確かめられあじゃあもしここで生きてたらってこと。
100	A,B	あああああああ。
101	D	生きてるのを確かめに来たんじゃないかなって思います。
102	A	…（3秒）でもここまではあれだもんね人殺して思いつつでも生きててほしいみたいな。
103	D	うんうんうんうん。
104	A	なるほどね。頷いてたね。 同じ。同じ。
105	C	です。
106	A	同じ。 <u>生きてるのを確かめに来た</u> っていう。
107	E	<u>それもあるんですけど。</u>
108	A	うんうんうん。いいよ。
109	E	<u>自分の罪の重さがどれくらいかっていうのを調べるためにも来たんじゃないかなっていうふうに思います。</u>
110	A	なるほど新しいね。なるほどね。自分の罪の重さあじゃあんと人を殺してしまったかけがをさせてしまったかっていうこと。
111	E	<u>ではなくて。</u>
112	A	うん。
113	E	えーとまあ自分の彼の心情っていうところにもあるんですけどまあ彼がどうして行ってしまったのかっていう後悔もあったと思うのでそれを確かめるために行ったと思います。
114	A	なるほど。後悔か。

Eは話題⑤についてAの「同じ。生きてるのを確かめに来たっていう。」という質問の発話に対し「それもある」と受け止めている。しかし、自分の中にあることば＝自分の読みと照らし合わせた後に「ではなくて」と判断しているということが考えられる。つまり、一旦自分の中に他者の言葉をくぐらせた後、指示語でその内容を示し、自

分の考えと比較できる程度に自分の中での解釈が出来上がっているといえる。

またここまでの発話記録を見ても、Eが「どう。」と直前に聞かれるまでことばが出ていなかったのが、この時には自分から発話をしているということも特筆できる事項である。さらにはそれまでグループで出されることのなかった「自分の罪の重

さがどれくらいかを調べるために来た」という新たな視点の意見を述べるができるようになってきている。この交流の抽出部から、生徒Eは他者の読みを取り込みつつ、自分の読みを確立させ始めていることが読みとれるだろう。

この後のプロトコルを見てみると、最後の1文である「もはや逃げ場所はないのだという意識が彼の足取りをひどく確実なものにしていた」という部分についての議論がなされていく。そこでE

はこの小説の事実の範疇にとどまらず、「これからの平和な未来」について述べ「ヒロ子さんというふうだけには限らなくいろんな人が死んでったことを思って自分がんばらないといけないうふうな覚悟を持った（プロトコル中の下線は筆者による）」というように、拡大された解釈を話せるまでになったのである。そのことについて質問を投げかけたAも「私にはない視点でした」とEの意見を評価する発言をしている。

116	22:54	A	そしたらじゃあなんだろう。このそういう二つの真意であって、最後この町を出ていくわけだけど、まだ触れられてないところだから最後のところ。この先さ。彼はでもこの町を出ていくわけだけど…（3秒）ちょっとばふっとしているけどこのときのこととかなんか考えたことない。一番最後の「もはや逃げ場所はないのだという意識が彼の足取りをひどく確実なものにしていた」って書いてあったけど。楽になりたいとか罪の重さを確認するために来たって言ってる、みんな言ってもらったけどその最後のこの表現ってどうなんだろうね。
117		全員	…（13秒）
118		D	なんか。
119		A	うん。
120		D	え責任があるかないか来る前ははっきりしてなかったの。
121		A	うん。
122		D	なんか責任を負うにも負いきれないっていうか。だったんですけど。
123		D	責任があることがわかって責任をこの人生自分の人生で負わなきゃいけないんだって思ったのもうヒロ子さんのぶんもちゃんと生きようと思ったんじゃないかと思います。
124		A	それは私も結構同じで、その「逃げ場所はない」って書いてるからそういう表現ってこう弱虫みんなが言っているように、なんだ逃げようとしたのに逃げ場所がないっていう表現って弱い証拠じゃん。だけど、最後その足取りが確実なものになったっていうのはその背負う責任を背負う覚悟みたいなのが生まれたのかなっていうふうにも、うん、同じようにちょっと思いました。
125	25:04	A	同じところでなんかありますか。同じようなことでも全然いいから。重ねてでもいいから。
126		全員	…（24秒）
127		B	ゆうきくんいってみよう。
128		B	んと、その一最初のこの町に訪れた時にヒロ子さんが生きているのを確かめたっていう考えは、ちょっと自分にはなくてで今そのそういう意見を聞いて確かにそうだなと思って。
129		A	うん。

130		B	でそれを踏まえて、いままでは責任を負うにも負いきれないって自分がほんとに殺したことになったのかどうかもわかんなくて、負うにも負いきれないんだけど、その葬列を見ることによって負わなければいけないって、また思いが変わったっていうところもそういう確かにそうだなと思いました。
131		全員	…（6秒）
132		A	どう。似たようなのもいいよ。
133		E	最後の「彼の足取りをひどく確実なものにした」っていうところから、彼の覚悟はわかるんですけど、まあこの話ってというのは、戦時中の話なので、たぶん彼のこの過去ってというのは戦後の話で出てきたものなので、やはり彼ってというのは、自分のこれから平和な未来への自分が一つ大きなものになっていくべきっていうふうに思ったと思うし、 <u>ヒロ子さんというふうだけには限らなくいろんな人が死んでったことを思って自分ががんばらないといけないっていうふうな覚悟を持ったと思います。</u>
134		A	おおー加えてますね。平和とか他の人の死まで。なるほど。私にはない視点でしたけれど。なるほどね。
135		全員	…（8秒）
136		B	過去の。
137		A	周りの人の死か。うん。
138	27 : 37	B	過去の話に出てくる彼は弱虫って書いてるんだけど、今こうやって負わなければとかそう思っている、今の彼は弱虫なのかどうか。とか。どうなんですかね。
139		A	だって。だってって。どどう。弱虫だ。弱虫じゃない。
140		D	えなんか葬列を見た後帰る時は弱虫じゃないかなって思います。
141		A	弱虫じゃない。
142		B	じゃない。
143		A	じゃない。
144		A	じゃない派。はい。お弱虫派。
145		E	弱虫じゃない派です。
146		A	弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。
147		B	ここでまたちょっと変わってくる。彼が。
148		A	うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることだったってことかな。
149		全員	…（3秒）
150		A	なるほど。
151		全員	…（15秒）

最初に書いたワークシートで「自分の意見は変わらない」としていたEだったが、読書会後には赤ペンで話し合っただけで考えたこと、深まったことを最初の約4倍の量で記述していた。そこで次に、読書会を経て書き加えられたワークシートの内容

からEの自己の読みの確立を読み解いてみる。

(2) 自己の読みの確立—ワークシートの記述を踏まえて—

ワークシートの最初の記述において登場人物2人（彼ヒロ子）の特徴のみ2行21字の記述がなさ

れていた。その実際は3-1(1)の初めに示したとおりである。読書会后、話し合いで焦点化された「彼」についてのみ記述が増加し、その量は約4倍の101字となっていた。増加した記述は【内容面】の部分のみでその内容は次のとおりである。

(増えた部分の下線は筆者による原文ママ)

【内容面】

- ・彼…弱虫おいしい物を食べたい自分の命が大切
- ・ヒロ子…大柄な人別人物のような真っ青になる人
- ・彼…ヒロ子さんの死は自分が直接投った(筆者注：殺した)のではないから責任はあまり感じる必要はない
- ・ヒロ子さんが助けに来たが理性をたもてず怖がり暴言をはいてしまったのもある
- ・ヒロ子さんが助けに来たのも服の色なども考えれずやっていた

書かれていることが、登場人物の特徴だけだったことから内容に触れた事実以外のことへと変容を見せた。また他者の読みで話し合いの中に出てきた「ヒロ子の死は自分が直接殺したのではなく責任を感じる必要はなかった」を書きとめ、Eが自分で考えた「ヒロ子が助けに来たが理性を保てず怖がり暴言をはいてしまったの“も”ある」という意見も関連させて追記している。

このことから相互作用的活動としての読書会がEの中でうまく機能し、Eは他者の読みも認めつつ自己の読みが深まったことを認知しながら言語化し、話し合いの中身を振り返ることができている。自己の読みの確立が見られたとよいと判断した。

3-2 相互教授における沈黙がもたらす意味

(1) 子どもの読みの形成のための「沈黙」

本事例のプロトコルの中で全員が6秒以上沈黙した箇所は14か所で、そのうち15秒以上沈黙が見られたところは8か所見られた。なぜ6秒以上を本論における「沈黙」として設定したかという点、

5秒以下の場合、発言しあぐねている個人の「間」である可能性が高い。その場合、単に個人の発言する内容を考えている時間としてとらえることが考えられるからである。本論においては、仮定として「沈黙は思考の時間になっているのではないか」ということを立てた。よって沈黙とみなせるものは6秒以上とした。中でも沈黙の時間が15秒以上にわたっている部分をピックアップした理由は、グループの全員に同じだけの十分な思考の時間が保障されているかどうかが重要だからである。鶴田清司は授業中に起こる沈黙について次のように分類している。

①教師のことば(発問指示など)の意図意味が不明確である ②教師や他の子どもの発言等によって衝撃を受けたり感動驚嘆したりする ③教師の発問の意図意味を了解した上でその問題解決の過程において生じる ④教師の発問の意図・意味を了解しつつも何も考えないでいる ⑤課題追求の後に一定の答えを持ってはいるが発言のない状況 ⑥答えを導くに到っていない状況 ⑦教師と子どもが協力して課題追求をした結果として新たに一定の成果を共有し得た時に生じる満足感解放感を伴った「充実した沈黙」*4

この研究は、教師と子どものやり取りに着目している部分が多いが、授業における沈黙すべてを対象にしているため、③や⑤や⑥⑦などは子ども同士の交流中に見られる沈黙の類型としてとらえることができる。また先に説明した「隣接対」を参照することで、鶴田の類型以外にも新たな類型が見つけられるかもしれない。これらは生徒Eの読みの形成に交流中の沈黙がどのように機能していたのかを考える際の参考とすることとする。

(2) 隣接対の参照による交流における沈黙の意味付け

このグループの交流の中で最も長い「沈黙」がどこに位置しているか。最も長かった沈黙は24秒で3か所に見られた。一つは、3分ほど交流が過ぎたあたりでの「学習材についてのわからなかったこと確かめておきたいことがあるか」という問

いに対して起きた沈黙である。これについては「ないか。じゃあ大丈夫ですか。」とAが発話をし疑問がなかったということがわかるので考察は割愛する。

二つ目は、話題⑤から⑥に変わろうとするその時である。先の3-1(1)で提示したプロトコ

ルと同様の内容だが、今回は沈黙の近辺の発話のみ抽出して検討してみる。「沈黙」から見て◆第1対成分になっている部分は記号①,「沈黙」を第2対成分にしている部分は記号②で示した。そして話し合いの中で沈黙の意味が見えてくるであろう部分に下線を引き考察を行う。

111		E	ではなくて。
112		A	うん。
113		E	えーとまあ自分の彼の心情っていうところにもあるんですけどまあ彼がどうして行ってしまったのかっていう後悔もあったと思うのでそれを確かめるために行ったと思います。
114		A	なるほど。後悔か。(◆①)
115		全員	…(24秒)(◆)
116	22:54	A	そしたらじゃあなんだろう。このそういう二つの真意であって最後この町を出ていくわけだけどまだ触れられてないところだから最後のところ。この先さ。彼はでもこの町を出ていくわけだけど…(3秒)ちょっとばふっとしているけどこのときのこととかなんか考えたことない。一番最後の「もはや逃げ場所はないのだ」という意識が彼の足取りをひどく確実なものにしていた」って書いてあったけど。楽になりたいとか罪の重さを確認するために来たって言ってるみんな言ってもらったけどその最後のこの表現ってどうなんだろうね。(◆②)

◆には全員の発話が見られず、その前の沈黙◆から見た第1対成分の発話は「なるほど。後悔か。」となっている。そして◆の後は第2対成分として「そしたらじゃあなんだろう。このそういう二つの真意であって最後この町を出ていくわけだけどまだ触れられてないところだから最後のところ。」というように、話題の新たな提示が行われている。このことからファシリテーターを担う人間にとっては、意味の見えやすい沈黙だったといえる。さらに前の発話をたどると、だいたいB,C,D,A,Eの順番に発話が成立し、この場面でも

Eはほとんど話題の最後に自分の考えを述べている。つまりA以外の他の学生・生徒にとっては「話題の転換を待っている」もしくは「次に何について話したらよいかかわからない(鶴田類型④)」におそらく似ている状態なのではないかと考えられる。これは第1対成分に問いかけが見られず、思考のためにできた空白の時間とは異なると判断した。

また、もう一つの長い沈黙は、25分を過ぎたあたりで起こる。番号124と125はどちらも同じAの発話なのでつながっているとし2つとも◆①とする。下線は筆者による。

123		D	<u>責任があることがわかって責任をこの人生自分の人生で負わなきゃいけないんだって思ったので、もうヒロ子さんのぶんもちゃんと生きようと思ったんじゃないかと思います。</u>
124		A	それは私も結構同じで、その「逃げ場所はない」って書いてるから、そういう表現ってこう弱虫みんなが言っているように、なんだ逃げようとしたのに逃げ場所がないっていう表現って弱い証拠じゃん。だけど、最後その足取りが確実なもの

			になったっていうのは、その背負う責任を背負う覚悟みたいなのが生まれたのかわかっていうふうにもうん同じようにちょっと思いました。(◆①)
125	25:04	A	同じところでなんかありますか。同じようなことでも全然いいから。重ねてでもいいから。(◆①)
126		全員	… (24秒) (◆)
127		A	Bくんいってみよう。(◆②)
128		B	んと、その一最初のこの町に訪れた時にヒロ子さんが生きているのを確かめたっていう考えは、ちょっと自分にはなくて、で今そのそういう意見を聞いて確かにそうだなと思って。

この時は問いかけが沈黙の前の第1対成分となっており、その後沈黙を挟んで第2対成分では「B」へとAが意見を求めている。

ここでも先の例と同じように沈黙が「自分の考

えが形成されず、述べられない沈黙」としてあったのかといえ、実は一概にそうは言えないのではないか。この後の発話は次のとおりである。

129		A	うん。
130		B	で、それを踏まえて、いままでは責任を負うにも負いきれないっていう、自分がほんとに殺したことになったのかもわかんなくて、負うにも負いきれないんだけど、その葬列を見ることによって負わなければいけないって、また思いが変わったっていうところもそういう確かにそうだなと思いました。
131		全員	… (6秒)
132		A	どう。似たようなのでもいいよ。
133		E	最後の「彼の足取りをひどく確実なものにした」っていうところから、彼の覚悟はわかるんですけど、まあこの話っていうのは戦時中の話なので、たぶん彼のこの過去っていうのは戦後の話で出てきたものなので、やはり彼っていうのは自分のこれから平和な未来への自分が一つ大きなものになっていくべきっていうふうに思ったと思うし、ヒロ子さんっていうふうだけには限らなくいろんな人が死んでたことを思って、自分がんばらないといけないうふうな覚悟を持ったと思います。
134		A	おおー加えてますね。平和とか他の人の死まで。なるほど。私にはない視点でしたけれど。なるほどね。

ここで131の沈黙が明らかに時間が短くなっていることがわかる。例えば、沈黙の第二対成分としてAの「どう。似たようなのでもいいよ。」ということばの後には、すぐに次の第二対成分としてEの「覚悟はわかるんですけどまあこの話っていうのは戦時中の話なので (中略)」という発話が引き出されている。このことは、頭の中で自己の読みの生成を行った後であり、次に起こった沈黙の時間が少なくとも明確な音声言語で発話がで

きたということを指しているといえる。実際、一番最初にEが発話した際は、発話の音声が小さくもごもごとして不明瞭だった。ここはそういったことはなく、明確に自己の考えを表現できているととらえることができる。

これらのことから、沈黙は、思考の時間を十分に確保し質問や問いかけ（ここではAやBによるグループ構成員への言葉の投げかけ）を咀嚼し自己の読みを形成するために必要であるといえ

る。沈黙する時間があることで、学習者の発話内容が整理され「○pの～の場面」などといった根拠が位置づけられることも増え、前の発話者の発言内容を引き合いにしたり、それまでの話し合いにない視点も導き出しやすいうように機能したと考えられる。

4. 異年齢集団における交流についての考察と研究の課題

4-1 異年齢集団における読書会の成果と課題

異年齢集団による読書会について次のような成果が見られた。

一つ目に話し合いにおける課題や意見の整理が大学生を筆頭にしていまよく行われたことがある。大学生がミニ教師のようでありながら、教師よりも中学生の思考に近く、彼らに寄り添った話し合いのコーディネートを行えたグループが多かったため、ほとんどのグループで中学生にとって権力や威圧のない、しかし考えごたえのある問いかけがなされたといえる。中には話し合いをしても意見が「変わらない」と回答した生徒も何名か見受けられたが、授業後には全員が「自分の考えが変わった」という反応を示していた。

二つ目に学習経験の差を感じさせないためには、一人ひとりの発言の時間思考の時間の十分な確保が必要であることがわかった。一人では最初の読みが十分にできない人物がグループにいても、問いに対応した思考の時間いわゆる「沈黙」の時間を大切に話し合いによる相互教授が読みの交流においては必要である。また異年齢集団による交流では、互いの経験の差にとらわれずに、一人ひとりが読み深めたことをもとにした学び合いをすることが大事である。

今回抽出した中学生の生徒Eだけでなく、大学生側にも考えが変わったという声が聞かれた。異年齢における読みの交流はおおむね双方に学びをもたらすものであったといえる。

しかし、すべてのグループでうまくいったわけではない。大学生が主導権を握りすぎてしまったり、話が拡散してまとまりのないものになったグ

ループも存在した。ひいては異年齢集団のグループ構成の仕方や話題の設定に不足がなかったかどうか、またうまくいかなかったグループは思考の時間としての「沈黙」がどのくらい保障されていたか、話し合いがスムーズに行われたグループと比較検討することが課題となってくるだろう。

4-2 今後の研究の課題

今後の研究の課題は以下の2点である。

一つ目にファシリテーターである人物の話し合いの操作の仕方がグループごとに異なる点の改善である。各グループどうしの交流過程を比べて話し合いがうまくいっている、うまくいっていないということ判断するためには、ある程度の客観的な指標になる柱が必要である。交流においてどんな要素を揃えどんな要素に自由度を持たせれば研究結果が有意なものになるのか、そこについて更に検討していきたい。

二つ目に読みの交流以外の交流について、子どもの学びの質の高まりや深まりを見取ることである。交流における学びの質はどの部分に支えられているのか、授業の際にはどんな点に注意しなければならないのか、実際の交流の中ではどんな学びの質の高まりや深まりが見られるのか、などまだ解明できていないことがある。今回参考にしたWertschなどの理論を背景に、より質の高い交流の在り方を探っていくことが今後の研究の課題である。

5. 注・参考文献

- *1 J.V. ワーチ 著 佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子 訳 (2002)『行為としての心』北大路書房 p.59
- *2 串田秀也・好井裕明著「序 エスノメソドロジーへの招待」串田秀也・好井裕明編 (2010)『エスノメソドロジーを学ぶ人のために』p.21
- *3 注2 同書 pp.21-22
- *4 鶴田清司 (1984)「授業における沈黙の意味：武田常夫の事例を中心に」『東京大学教育学部

紀要 23巻』 p.383

- ・位藤紀美子監修 (2014) 『言語コミュニケーション能力を育てる 発達調査をふまえた国語教育実践の開発』 世界思想社
- ・佐伯胖・藤田英典・佐藤学(1995)『学びへの誘い』 東京大学出版会
- ・串田秀也・好井裕明編 (2010) 『エスノメソドロジーを学ぶ人のために』 世界思想社
- ・藤森裕治・宮島卓朗・八木雄一郎 (2015) 『シリーズ国語授業づくり 交流 広げる・深める・高める』 東洋館出版
- ・ヴィゴツキー著 柴田義松訳 (2001) 『思考と言語』 新読書社
- ・J.V.ワーチ 著 佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子 訳 (2002) 『行為としての心』 北大路書房
- ・森田信義・山元隆春・山元悦子・千々岩弘一著 (2010) 『新訂 国語科教育学の基礎』 溪水社
- ・佐藤公治・茂呂雄二・當眞千賀子・無藤隆・本山方子・佐伯胖 著 (1996) 「教室の会話と相互作用：その課題と方法」『日本教育心理学会総会発表論文集 38号』
- ・佐藤公治 (1999) 『認識と文化10 対話の中の学びと成長』 金子書房
- ・桃原千英子 (2008) 「読みの交流のための前提的条件 ―「少年の日の思い出」の読みを通して―」『全 国大学国語教育学会発表要旨集 114号』