

シェル・シルヴァスタインの絵本を活用した話し合い学習指導 －選択式発問に対する大学生の反応の分析を中心に－

Education of Discussion with Picture Book Written by Shel Silverstein －Focus on the Reader Response to the Selective Question－

(2017年3月31日受理)

上山伸幸
Nobuyuki Ueyama

Key words : 話し合い, 話題, 選択式発問, 絵本, 大学生

要 旨

大学生を対象とした話し合い学習指導においては、学生が意欲的に取り組むことができる話題の提示が重要である。話題の適切性については、個々の授業実践における反応の分析を通じた検討が求められる。本稿では、特に初等教育の教員養成系大学における話題の開発を念頭に置き、絵本を活用した話し合い学習指導を実施し、話題について検討した。具体的には、シェル・シルヴァスタインの絵本を題材とした選択式発問を構想し、その発問に対する大学生の反応を分析することを通して、提示した話題が適切であったかを検討した。対象とした授業における話題は、回答が二極化し、話題として機能する可能性を有してはいるものの、話し合い学習指導のための話題としては課題があることが判明した。提示直後に話し合いが開始できるような話題を、学部の特性に応じて開発することが求められる。

1. 研究の目的と方法

近年の大学教育改革の議論におけるキーワードのひとつに、アクティブ・ラーニングを挙げることができる。これまでの講義を中心とした受動的な学習から、能動的な学習への転換を志向する際に、学習者相互が関わり合う話し合い活動は、学習活動の具体として重要な位置を占めることとなろう。アクティブ・ラーニングがイコール話し合い活動ではないものの、学習内容に関する意見交流を通して思考を深化・拡充させることができるグループ・ディスカッションは、授業にも取り入れやすい。大学の授業における話し合い活動の導入に関しては、安永悟・関田一彦・水野正朗編(2016)によって最新の研究成果を踏まえた提案が行われたり、安永悟・須藤文(2014)によってLTD学習法の実践方法が示されたりしてきた。また、大学生の話し合う力そのものを育成するためのプログラムが大塚裕子・森本郁代編(2011)及び森本郁代・

大塚裕子編(2012)によって開発されるなど、研究成果が積み上げられつつある。

ただし、こうした方法についての議論が深化している一方で、話し合う力そのものを育成する授業において、大学生が何について話し合うのかという、内容に関する議論は管見の限り充分であるとは言い難い。専門科目における話し合いでは、当該領域の専門的知識について議論するという明確な目的があるものの、「日本語表現」等のことばの力を育てる科目では何らかの話題を準備する必要があり、その話題には適否があると考えられる。

話題の適切性に関する観点としては、学生が意欲的に取り組めるということや、学生個々人の既有知識の影響が少ないことなどを挙げることができる。また、結論を出さない拡散的な話題か、結論をだす収束的な話題かも観点のひとつといえる。仮屋園昭彦・丸野俊一・加藤和生(2000)では拡散的な話題を「自由討論タイプ」、収束的な話題を「情報統合型タイプ」と呼び、後者の議論過

程について詳細な分析を行っている。

上記の観点で構想できる話題は、具体的なレベルでは無数に設定することができる。そのため、仮屋園他(2000)のように議論過程の分析を行ったり、大学生の反応を分析したりすることを通して評価し、改善を行っていく必要がある。とりわけ、学部の特性により、学生が取り組みやすい話題は変化することが予想される。そのため、個々の授業実践で示した話題の評価を行いながら、話題の開発に取り組むことが重要であろう。

例えば、本学の子ども学部のように保育士・幼稚園教諭・小学校教諭を養成している学部の場合、学生の関心の高い「絵本」を提示し、そこから話題を設定することが考えられる。学生の興味・関心に適合しているだけでなく、絵本のストーリーを読みタイトルを決める等の収束的な話題から、続き物語を想像する等の拡散的な話題までが想定できるため、汎用性も高いといえる。では、絵本を活用した話し合い学習指導はどのように構想でき、またそこで設定した話題はどのように評価されるのか。

以上を踏まえ本稿では、絵本を活用した話し合い学習指導における大学生の反応の分析を通して、授業で提示した話題が適切であったかを評価するとともに、その結果から初等教育の教員養成系大学における話題のあり方について考察することを目的に研究を行う。

以下では、大学生に提示する絵本と話題について検討した上で、授業実践における大学生の反応を分析する。

2. シェル・シルヴァスタインの絵本の教材性

(1) シルヴァスタイン作品の特徴

絵本を活用した話し合い学習指導において、最も重要であると考えられるのは絵本の選書である。媒体は絵本であっても、小説の読みの交流のように議論に深まりや発展性が期待できるもの、すなわち多様な解釈が可能な題材であることが望ましい。また、対象が大学生であるからこそ個々の経験の違いを活かすことができる話題を設定したい。こうした視点から、今回はシェル・シルヴァスタインの作品に注目した。具体的には、稲葉昭一(2015)が、シェル・シルヴァスタインの代表作品であるとする『おおきな木』『ぼくを探しに』『続 ぼくをさがしに ビッグ・オーとの出会い』を取り上げる。なお、各作品

の原題と訳者は〔表1〕に示す。以下、本稿ではそれぞれの作品の邦題を用いることとする。各作品のあらすじについては、紙幅の都合上割愛する。

〔表1〕シェル・シルヴァスタインの絵本

原題	邦題	訳者(出版年)
The Giving Tree	おおきな木	ほんだきんいちろう(1976) 村上春樹(2010)
The Missing Piece	ぼくを探しに	倉橋由美子(1979)
The Missing Piece Meets The Big O	続 ぼくを探しに ビッグ・オーとの出会い	倉橋由美子(1982)

大学生を対象とした授業においてシェル・シルヴァスタインの作品を取り上げたのは、「様々な解釈が可能であり、その解釈作業は大学生の知性にも見合ったものと言える」(柘木貴之・久世恭子, 2014, p. 111)という指摘にあるように、多様な解釈が想定できたためである。例えば、『おおきな木』については、以下のようにその解釈の多様性が例示されている。

『おおきな木』は、そのあいまいさのせいで、さまざまに解釈されてきた。この話の結末は幸せなのか、そうではないのか？ シルヴァスタインは、じぶんをかえりみない愛や犠牲をたたえているのか、それにつけこむわがままな人をとがめているのか？ この男の子は、人間全体をあらわしているのか、それとも男性か、はたまた単なる典型的な男の子なのか？ この木があらわしているのは、母なる自然か、人間の母親か、宗教上の人か、それともほかのなにかだろうか？ (マイケル・グレイ・ボーガン, 2010, p. 46)

このうち、「この話の結末は幸せなのか、そうではないのか？」は、作品を読んだ大学生がすぐに議論が開始できる問いの具体例であるといえよう。

『ぼくを探しに』についても、シルヴァスタイン自身がインタビューに答える中で次のように語っている。

“ぴったりのかけらを見つけたところで、この本

を終わりにすることもできたんだけど、そうはしなかった。……主人公は歌がうまく歌えなくなってしまう。そして、足りないかけらをまた探しつづけるんだ。ここがこの本のふつうじゃないところで、とまどう部分だね。”(ボーガン, 2010, p. 98)

ここでも、作品の結末部分の解釈が多様になる可能性が示唆されている。こうした「とまどい」は、3作品に共通する要素であるともいえる。例えば、稲葉(2015)は3作品に共通するのは、「2者の関係性が物語の軸になっている」ことであり、「その関係性の中心にあるのは give & take という人間関係の本質となるもの」(pp. 3-4)であることを示唆している。とりわけ、『ぼくを探しに』の結末については、以下のように述べる。

物語の中盤で、パックマンは、ずっと探していた小片をついに見つける。補い合って完全なマルとなり、めでたし、めでたし、と思いきや、速く転がりすぎて、楽しむことができず、2者は別れてしまう。ただのハッピー・エンディングとならず、読者はここで立ち止まり考えさせられるのである。(p. 5)

こうした、「立ち止まり考えさせられる」仕掛けが施されている点が、シルヴァスタインの絵本の特徴であるともいえよう。『おおきな木』を用いた発達調査を行った守屋慶子(1994)における読者の反応からも、多様な解釈が可能な作品であることが改めて窺える。

こうした特徴をもつシルヴァスタインの絵本は、日本における授業実践においてもしばしば活用されてきた。例えば、作文教育においてシェル・シルヴァスタインの絵本を活用した田中宏幸(2010)は、「現代の高校生に創造的表現活動への動機づけを図るためには、絵本を導入することが有効なのではないか」(p. 64)と述べながら、特に『ぼくを探しに』については、「学習者に人生観・人間観の問い直しを迫る力を持っていると予想される」(p. 64)と、その教材価値を認めている。

(2) 『おおきな木』における解釈の多様性

では、特に多くの議論が交わされてきた『おおきな木』は、どのように読まれてきたのか。

ルース・K・マクドナルド(2010)は、少年の行為についての解釈の両面を整理している。まず、少年を批難する解釈については、次のように述べている。

少年は受け取るばかりで、与えることを全くせず、木の成長を助けるような努力もせず、つまりは自分に対する木の愛に報いることも一切ない。自然は、少年の利己的な欲望を満足させる道具に過ぎないのである。このように見れば、少年は再び極悪非道な策士の様相を呈してくる。血も涙も無く他のものの命を奪い、自ら何かを与えることでお礼をすることも一切なく、とことん奪えるだけ奪っていく人物となる。(p. 99)

一方で、少年の行為を肯定する解釈については以下のようにまとめている。

しかしながら、少年の欲求は軽薄であるようにも思えないし、また少年の木の利用の仕方も不適切とは言えない。りんごは食べるためにあり、家は、普通は木を使って建てるしかない。ボートも娯楽用であると同時に実用的なものであり、さらには、切り株でさえ用途を持っている。少年の〈一大事業〉に対して難癖をつけにくいのである。むしろ、少年によって何度も一人ぼっちにされる点に関して、木の態度の方に問題があるのではないかと考えることもできるだろう。そもそも木はそれしかできないのである。葉や幹が成長する以外に何もできず、人間と接点を持たない領域の自然界では、そうする他ない。(p. 100)

上記の2つの解釈の違いは、木を「人間」として見るか「植物」として見るかの違いから生じていると、マクドナルド(2010)は以下のように結論づける。

物語の木を擬人化してしまうから、この物語が不道德な響きを帯びてしまうのである。植物として考えると、「与える木」は、人間にとって適切かつ有益な自然の存在と見る健全な感覚で、取り扱われている。しかし、一人の人間と考えると、「与える木」は虐待され、不当な扱いを受けていると言えるのである。(p. 100)

こうした視点の違いが、結末の解釈の違いをもたらすと考えられる。マクドナルド(2010)は、そうした結末の解釈についても、以下のように考察している。

最後の場面で、木が紛れもなく幸せであると断定するためには、無私の与えるという行為の純粋な喜びが、つまりはその与えるという行為自体が、その

報酬である、と見なす他ないであろう。(p. 108)

とはいえ、明らかに、木も少年もそのときどきで幸福感を感じているだけであり、木と少年とが最後に再会する場面で初めて永久の幸福感を感じるのである。おそらく、木が幸せを確信できたのは、最後に相手を喜ばせることができたからなのではなく、相手がこの先ずっと一緒にいてくれるからだからであろう。(p. 109)

上記のような解釈は、大学生の反応にも現れることが予想される。そうした反応が期待されてか、シルヴァスタインの『おおきな木』は、大学での授業で実際に活用されてきた。重松恵子(2014)は「文学」の授業で、柗木貴之・久世恭子(2014)は「英語」の授業で、それぞれシルヴァスタインの『おおきな木』を活用している。

3. 絵本を活用した話し合い学習指導の構想

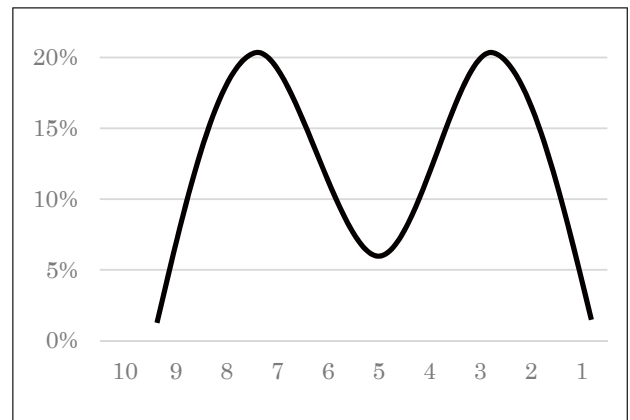
前節で見たように、シルヴァスタインの絵本は多様な解釈を喚起する特性を備えている。その上で、絵本を提示しただけでは話し合いの話題とはならない。今回の話題の設定においては、国語教育学における読むことの授業における発問づくりに関する研究を参考にした。

まず、参考にしたのは選択式発問の考え方である。佐藤佐敏(2013)は、学習者の「推論過程を鍛える」ために、選択式の発問が有効であると述べ、その代表を「A or B(A or 非A)」の発問であると述べている(p. 20)。本研究ではこうした指摘を踏まえ、選択式の問いとして『おおきな木』については「木は幸せだったか幸せではなかったか」、『ぼくを探しに』については「結末は悲しいか悲しくないか」を問うこととした。特に前者の問いは、柗木・久世(2014)においても大学生を対象に用いられている。また、選択式で問うことに加え、学習者の判断を促す工夫も盛り込むこととした。長崎伸仁・坂元裕人・大島光(2016)は、「学習者に『判断』を促す『しかけ』のバリエーション」の中で、解釈について10段階のスケールリングで問う発問を提案している(p. 25)。本研究ではこの考えを参考にし、学生が思考・判断しやすくするために、問いに対する考えを1~10の段階で回答させることとした。なお、各段階の基準については指示していない。

話し合いが活性化する要件のひとつは、意見の相違が

見られるかどうかにある。そのため、意見が二極化するような選択式発問が理想であるといえよう。また、10段階で問うた発問に対する回答が二極化した場合は、10や1という両端及び、6や5の中間層の回答は少なく、8や3を選択する割合が多くなることが予想される。そのため、その割合を図示したグラフは〔図1〕のようなゆるやかなM字型を描くのではないかと想定した。本稿では、選択式発問に対する大学生の反応の割合がそうしたM字型となるかどうかを分析の観点とする。

〔図1〕 選択式発問に対する回答が二極化した場合に想定される回答の割合の予想図



なお、『おおきな木』は、ほんだきんいちろうによる訳本の他に、村上春樹による翻訳が存在する。翻訳の相違点については、重松恵子(2014)が詳しい。「happy」をほんだが「うれしい」あるいは「楽しい」と訳している一方、村上は「しあわせ」と訳している点に大きな違いがある。また、作品後半の山場における「but not really」は、ほんだが「きは それで うれしかった… だけど それはほんとな。」と訳す一方で、村上は「それで木はしあわせに… なんてなれませんか。」と訳している。本研究では、木が「幸せ」であったかどうかを問うことを念頭に置き、村上訳を用いることとした。

これまでに見てきたように、シルヴァスタイン作品の解釈については多義性が指摘されており、「幸せかどうか」についてもその解釈を確定させることは難しい。本稿では、そうした解釈そのものではなく、作品を読んだ大学生がどのように反応するのかという点に研究課題を

設定する。特に、「木は幸せだったか幸せではなかったか」を大学生に問うた、柗木・久世(2014)において明らかにされていない反応の割合に着目する。また、『おおきな木』と『ぼくを探しに』に対する学生の反応の分析を通して、シルヴァスタインの作品が、大学における話し合い学習指導の話題として適切かどうかを検討する。

4. 授業の概要

本稿で対象とするのは、中国地方の私立大学における授業での大学生の反応である。話し合う力を育てることを目標とし、同一の授業過程で実施した2つの授業科目における大学生の記述を分析の対象とする。ひとつは、主に1年生を対象とした日本語表現の力を養成する授業科目(2016年4月27日に実施)であり、いまひとつは2年生を対象とした総合的な国語力を養成する授業科目(2016年11月15日に実施)である。それぞれの当日の出席者は、52名と17名の合計69名である。いずれの授業においても、グループでの話し合い活動を行い、そこでの気づきを振り返らせることを通して話し合いの方法知についての自覚化を促すことをねらっている。90分の授業は、いずれも以下のように計画・実施した。

- ・ 前回の復習と授業のねらいについての説明
- ・ 教員による絵本の読み聞かせ①(『おおきな木』)
- ・ 個人による考えの記述【分析対象①】
- ・ グループでの話し合い①
- ・ 振り返りの記述①
- ・ 教員による絵本の読み聞かせ②(『ぼくを探しに』)
- ・ 個人による考えの記述【分析対象②】
- ・ グループでの話し合い②
- ・ 振り返りの記述②
- ・ 2つの活動と話し合いの方法知についての振り返り
- ・ 『続 ぼくを探しに ビッグ・オーとの出会い』の紹介と授業のまとめ

なお、個人の考えは配布したワークシートに記述させた。それぞれの活動では、以下のように指示を出した。

【分析対象①】に関する指示:「中心的に描かれる「大きな木」は、幸せだったのか? 10~1の間で、自分の考えを選択し、その理由を書く。」

【分析対象②】に関する指示:「物語の結末部分を、悲しいと感じるかそうでないか? 10~1の間で、自分の考えを選択し、その理由を書く。」「『ぼく』の「足りないかから」は、何を象徴しているのか? (複数回答可)」

5. 選択式発問に対する大学生の反応

本節では、個人による考えの記述【分析対象①】と【分析対象②】における、選択式発問に対する大学生の反応について分析する。

【分析対象①】における反応を〔表2〕に示す。数値の10が「幸せだった」、1が「幸せではなかった」を指す。また、選択式発問によって、反応がどのように分散したのかを視覚化するため、各数値を選択した学生の割合を〔図2〕に示す。

【分析対象②】における反応を〔表3〕に示す。数値の10が「悲しくない」、1が「悲しい」を指す。また、各数値を選択した学生の割合を〔図3〕に示す。

それぞれの数値を選択した代表的な理由を以下にまとめる。(本稿に掲載するにあたり、一部表記を改めた。)

【分析対象①】

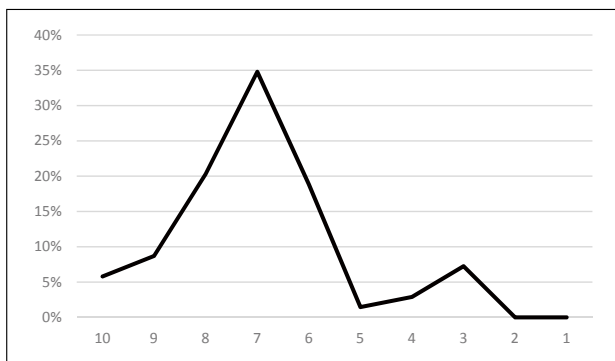
- 10: ずっと一緒にいた少年がまた自分の元に帰ってきたから。一緒にいられるだけで、木は幸せだと思う。
- 7: 結果的に木は少年のためになりたくて、どんな形でも少年の近くにいられたのだから幸せでいたと思う。ただ、少年のために一生を終えなくてもいいのに。
- 3: 自分勝手な人間にふりまわされている姿がとても悲しい。その人のために、という自己犠牲のシーンだから、どうしても感動できなかった。

【分析対象②】

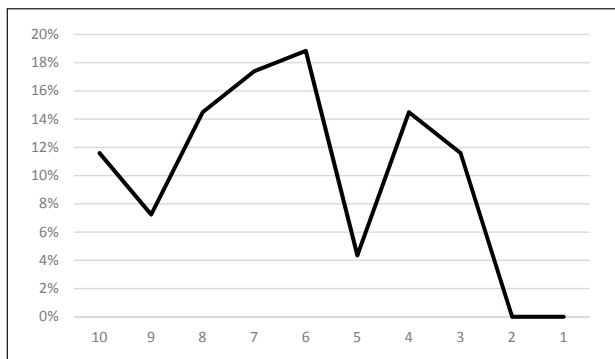
- 10: 大切なことに気付けたから、悲しくないと思う。かけらを探していたはずなのに、探し続けること、新しい発見がある楽しさに気付いたのだと思う。

- 7：かけらを見つけてからは自分らしくなくなったみたいで嫌だったけど、最後は最初のいきいきしているのに戻ったのでよかった。
- 3：自分の目指している物を手に入れたって、結局は納得することはないし完璧にはなれない。欲しい物を得たら大切な物を失うし、大切な物を大切にしようと思ったら他に多くを求めてはいけないと感じた。

〔図2〕「木は幸せだったか幸せではなかったか」に対する大学生の反応の割合をまとめたグラフ



〔図3〕「終わり方は悲しくないか悲しいか」に対する大学生の反応の割合をまとめたグラフ



〔表2〕「木は幸せだったか幸せではなかったか」に対する大学生の反応

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	合計
人数	4	6	14	24	13	1	2	5	0	0	69
割合	5.8%	8.7%	20.3%	34.8%	18.8%	1.4%	2.9%	7.2%	0.0%	0.0%	100%

〔表3〕「終わり方は悲しくないか悲しいか」に対する大学生の反応

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	合計
人数	8	5	10	12	13	3	10	8	0	0	69
割合	11.6%	7.2%	14.5%	17.4%	18.8%	4.3%	14.5%	11.6%	0.0%	0.0%	100%

〔図2〕がM字型を描かなかったことから分かるように、「木は幸せだったか幸せではなかったか」という問いに対する大学生の反応は偏りを見せている。特に、約3分の1の学生が数値7を選択しており、前後の数値を選択した学生も一定数いることから、グループによっては「幸せだった」と考える学生のみで構成されていたことも考えられる。数値3を選択した学生も7.2%いることから、「幸せではなかった」という解釈が存在し、そうした少数意見を起点に議論を開始できる可能性は示唆される。ただし、話題を提示した直後に話し合い活動を行うことを想定している本研究のような授業においては、「幸せだった」と考える学生と「幸せではなかった」と考える学生が混在している状態で開始できることが望ましい。今回の話題では、「幸せだった」と考える学生のみで構成されるグループが生じやすいため、話し合い学習指導のための話題として適切であったとは言い難い。これは、意見の異質性が生じにくく、議論が活性化しにくいことが予想されるためである。なお、学生の記述には、「一緒にいられるだけで、木は幸せ」や「自分勝手な人間にふりまわされている」といった個々人の「幸福観」とも捉えられる読みが表出されている。こうした見方が表出するのは、2節で『『おおきな木』における解釈の多様性』を整理したことと関連して、本作品の特性によるものであると捉えられる。

〔図3〕から分かるように、『ぼくを探しに』の「終わり方は悲しくないか悲しいか」という問いに対する大学生の反応の割合は、M字型に近いグラフを描いており、話し合い過程において異質な意見が出やすい話題であることが示唆された。約70名を対象とした調査であるため、対象の人数を増やした場合などには異なる図となる可能

性はあるものの、二極化することが求められるという話し合いの話題としての要件のひとつは満たしているといえる。ただし、「終わり方は悲しくないか悲しいか」という話題そのものは、議論の参加者の認識の変容をも促す話題であるとは言い難い。受け取り方に違いは出やすいものの、その違いを交流する必然性が高くないと捉えられたのである。昨年度の実践において、むしろ学生の関心が高かったのは補助的に問うた「「ぼく」の「足りないかけら」は、何を象徴しているのか？（複数回答可）」であった。この回答には、「財産」や「恋人・パートナー」「地位」「名誉」、さらには「幸せ」や「理想の自分」「他の人にとって、自分にはないもの（一見うらやましいもの）」といった個人の読みが反映された回答が複数記されていた。こうした見方の交流が、学生にとって興味深い話題であったと考えられるのである。

6. 結 論

本稿では、大学生を対象とした話し合い学習指導における話題について、シェル・シルヴァスタインの絵本を題材とした選択式発問に対する大学生の反応の分析を手がかりに、その適切性を検討してきた。前節での分析の結果、本研究が提示した2つの話題は、意見の二極化という観点において以下のように評価できる。

『おおきな木』の問いは、解釈が分かれる可能性があるものの、「幸せだった」と考える学生の割合が多く、グループで話し合わせる際に異質性が表出しにくい話題であることが明らかとなった。国語科教育における読むことの授業のように、教師の発問の後に、少数派の意見を共有する過程を設けることができれば、「幸せではなかった」と考える学生の割合が増加し、議論が活性化することも予想される。しかし、話し合い学習指導の文脈において、話し合い活動の成立を期待して提示する話題としては、提示した問いそのものが、本来的に意見の二極化をもたらしやすいものであることが望ましい。そのため、「幸せだったか幸せではなかったか」という問いは、多様な解釈をもたらす可能性を備えてはいるものの、話し合い活動の話題としては最適ではないといえることができる。こうした話題を導入する場合には、少数派の意見の代表的な理由を補足する等の働きかけが求められる。

柁木・久世(2014)では関連する手立てとして、「教師が解釈のポイントとなる“but not really”についてどう考えるか、2つの日本語訳も紹介しながら問題提起をする」ことで、「クラスの多数派である「幸せだった」という意見の学生により深く考えることを要求する」(p. 118)が提案されている。また、「もし幸せでないとしたら」という仮定を議論に盛り込むことも考えられよう。さらに、マクドナルド(2010)は、「与える者と受け手との双方が、生涯を通じて人生における満足感を得られたのか、得られなかったのか」(p. 110)という読みの視点を提示している。このように、「木の一生は幸せだったか」や「自分が木だったら幸せか」などのように、読みの視点をより詳細に示すことが反応に変化をもたらすことも考えられる。なお、「happy」を「しあわせ」と訳さなかったほんだきんいちろうの訳を用いることによっても、反応に変化が生まれる可能性があることも記しておく。

『ぼくを探しに』の問いは、解釈が二極化する傾向があり、話題として機能する可能性が示唆された。「終わり方は悲しくないか悲しいか」という問いは、「木は幸せだったか幸せではなかったか」という問いよりも、異なる意見の交流が生まれやすい。ただし、『おおきな木』の問いが、木を「人間」と見るか「植物」と見るかといった見方、さらには「幸福観」そのものの表出を促していた一方、結末に対する感じ方は、個々人の認識の変容までを促すとは言い難い。学生が「特に『ぼくを探しに』の方は、象徴を変えていくとすごいたくさん想像をふくらませることができておもしろかった」と記していることから、『ぼくを探しに』の話し合いが活性化するのは、「ぼく」が探していた「かけら」が象徴するのは何かについて意見を交流させる局面であることが予想される。

話し合い学習指導における話題には、グループでの話し合いを即座に開始できる話題と、全体で代表的な意見を交流させてからグループで検討させることが望ましい話題とがある。今回の『おおきな木』の話題は、後者であったといえる。また、大学生を対象とした話し合いの話題は意欲的に取り組める話題であることが求められる。その要素のひとつに認識の変容を促すという側面が考えられるが、『ぼくを探しに』の話題はこの点で充分ではないと考えられた。そのため、絵本を活用した話し合い学習指導における話題の設定は、選書の問題と合わせて今

後も継続して検討することが求められる。

以上で述べたように、本研究で提示した話題である「木は幸せだったか幸せではなかったか」及び「終わり方は悲しくないか悲しいか」は、それぞれに課題を有している。しかし、「今日2つの本を読んでみて共通していたことは、読んだあとに複雑な気持ちになったこと。」という感想に見られるように、本研究で取り上げたシルヴァスタインの絵本が、大学生の多様な解釈を引き出すことは改めて実証された。また、「絵本にはっきりとした結末が書かれていないからこそ、人それぞれ感じ方が変わったり、同じ意見でも、そう思ったポイントが違っておもしろい。」という感想のように、シルヴァスタインの絵本の読みを交流させることの価値も見て取れる。とりわけ、『ぼくを探しに』の終わり方が「悲しい」と感じた学生が、「私は悲しい話だなと思ったけれど、グループの中でその考えは1人だけだったので、みんなの考え方の違いがとてもおもしろかったし、参考になりました。」と記述しているように、読みの異質性が話し合いを活性化させていたと捉えることができ、回答が二極化する話題を求めることの重要性も改めて示唆された。そしてこれらの肯定的な感想は、初等教育の教員養成系大学における話し合い学習指導において、「絵本」を題材とした話題が機能する可能性を示しているといえることができる。

本稿は、選択式発問に対する大学生の一次的な反応を分析の対象としている。これは、大学生の回答が二極化することを話題の評価観点として重視したためであった。その上で、実際の話し合い活動でどのような発言がやりとりされたかも評価の観点のひとつであるといえる。回答を選択するという段階を超えて、その話題についてどのような話し合いが交わされたのかという交流そのものも、分析の対象としていく必要がある。

今後は、提示直後に話し合い活動が開始できる話題について、さらに検討したい。特に、本研究が学部の特性を考慮に入れたこととの関連では、絵本や絵画の「絵」を提示し、それにタイトルをつけたり、物語を創作したりといった話題を開発し、改めて分析したい。

参考・引用文献一覧

- 稲葉昭一(2010)「「与える」ということ—The Giving Tree試論」『英語英文学論集』38, pp. 20-42
- 稲葉昭一(2015)「シェル・シルヴァスタインの生き方—絵本3作品: The Giving Tree, The Missing Piece, and The Missing Piece Meets The Big O」『英語英文学論集』43, pp. 1-18
- 大塚裕子・森本郁代編(2011)『話し合いトレーニング 伝える力・聴く力・問う力を育てる自律型対話入門』ナカニシヤ出版
- 仮屋園昭彦・丸野俊一・加藤和生(2000)「情報統合型議論過程の解釈的研究」『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』, 52, pp. 227-257
- 佐藤佐敏(2013)『思考力を高める授業』三省堂
- 重松恵子(2014)「シェル・シルヴァスタイン『おおきな木』—村上春樹の翻訳についての考察—」『福岡医療福祉大学紀要』11, pp. 97-101
- 田中宏幸(1998)『発見を導く表現指導 作文教育におけるインベンション指導の実際』右文書院
- 長崎伸仁・坂元裕人・大島光(2016)『「判断」をうながす文学の授業 気持ちを直接問わない授業展開』三省堂
- マイケル・グレイ・ボーガン著, 水谷阿紀子訳(2010)『「おおきな木」の贈りもの〜シェル・シルヴァスタイン』文溪堂
- 柁木貴之・久世恭子(2014)「英語絵本を用いた言語横断的授業—ことばへの気づきと解釈する力を育むために—」『言語情報科学』12, pp. 109-125
- 森本郁代・大塚裕子編(2012)『自律型対話プログラムの開発と実践』ナカニシヤ出版
- 守屋慶子(1994)『子どもとファンタジー—絵本による子どもの「自己」の発見』新曜社
- 安永悟・須藤文(2014)『LTD話し合い学習法』ナカニシヤ出版
- 安永悟・関田一彦・水野正朗編(2016)『アクティブ・ラーニングの技法・授業デザイン』東信堂
- ルース・K・マクドナルド著, 儀部直樹・山西治男・稲葉昭一・藤巻由佳訳(2010)「The Giving Tree論」『英語英文学論集』38, pp. 93-114