

中学校段階における主題単元学習の実践

—「主題認識の深化」と「方略の有効性の自覚」との「統合」を目指して—

古賀 洋一・池田 匡史

1 問題設定

近年の国語科教育学における読解方略研究の着眼点の一つとして、「方略の転移性」への注目が挙げられる。もともと方略概念は1980年代に米国で提唱され、我が国にも1990年代に導入されていたが、近年になって「読みの目的の達成に向けて、意識的かつ柔軟に活用される読み方」と改めて明確化されるようになった¹。方略が転移可能なものとして機能するためには「方略の有効性の自覚」が重要であるとの立場から、そのための指導を実践する試みも僅かではあるが進められている²。

ただし、これらは小学校を対象としており、人物の心情や筆者の工夫の理解に対する有効性に焦点が当てられている。「成熟した読者」の特徴の一つとして「自分の見方・考え方を深められること」が挙げられていることから(塚田泰彦,2014)、見方・考え方の深化に対する有効性を自覚させる指導方法の検討が必要である。また、方略の活用力は特に中学校段階において高まりが見られることから(犬塚美輪,2012)、中学校を対象とした研究が求められる。

ところで、「人間、社会、自然、言語、文化、自己、愛、青春など」の人間世界を取り巻く普遍的・抽象的なテーマ(=「主題」)の追究を単元目標とし、複数の教材を読み進めさせる指導方法として、主題単元学習と呼ばれるものがある(野地潤家,1988)。この領域の研究では、例えば岩本隆行(1998)のように、主題認識の深化を学習者に自覚させようとする実践が展開されてきた。一方、主題単元学習に対しては、「そもそも国語科固有の『教科内容』として適切かという問題について根本的な検討が必要となる」(鶴田清司,1992,p.39)など、言語能力の育成という面での不安が指摘されてきた。こうした批判に応えようとして、森田信義・葛原昌子(2000)は「認識・表現方法」の獲得を指導目標に位置付けた高等学校三年間のカリキュラムを提案している。また、その実践である森田・葛原(2002)では、単元の最後に「認識の変容過程を確認」(p.63)させる振り返り活動を位置付けている。ただ、「認識・表現方法」が主題認識の深化とどのように関連づけて学習されたのか、また、それは学習者が自覚的に活用可能なものとして学習されたのかという学びの実態は依然明らかではない³。

このように見てくると、読解方略研究と主題単元学習の研究とは共通の課題を抱えているように思われる。それは、ある方略を学習することがどのような「主題認識の深化」をもたらし、学習者自身がその有効性をどのように自覚していったのかという内的過程の検討、およびそうした学習を促進するための指導方法とはどのようなものかの実証的検討である。

本稿は、これらの問題に対して取り組むものである。研究の手順として、まず、学習者が「主題認識の深化」に対する方略の有効性を自覚した状態とはどのような状態かを理論的に示す。次に、そうした学習を促進するための指導法仮説を、特に振り返り活動に注目して設定する。最後に、古

1 国語科教育学に読解方略概念を導入した論考の一つとして、山元隆春(1994)が挙げられる。

2 例えば、高瀬裕人(2016)、河野順子(2017)など。

3 同様に、塚田泰彦(2010)は単元学習論の課題として「人間形成的な価値の追究と知識・技能の習得との一体的な学びについての議論が不足している」点を挙げている(p.48)。

賀が行った主題単元学習実践をもとに、学習者が主題認識の深化に対する方略の有効性を自覚していく過程を分析するとともに、仮説の検証を行う。なお、本稿では、主題認識が「深化」という事態を、「A という立場が B になる」といった認識の結果の変化に限定して捉えてはいない。自身の認識に疑いを抱いたり、根拠と理由を付加することで確証を深めたりといった過程的側面の変化をも広く「深化」と捉え論を進めていく⁴。

2 指導法仮説の設定—振り返り活動を中心に—

(1) 「主題認識の深化」に対する「方略の有効性の自覚」を示す方略記述の状態

学習者が「主題認識の深化」に対する方略の有効性を自覚した状態とは、どのような状態を指すのであろうか。この点に関しては、富安慎吾による一連の研究が参考になる。富安(2013)は教師が授業の指導目標を計画したり、学習者が自身の言語活動を振り返って読み方を取り出したりする営みを「方略記述実践」と規定している。そのうえで、その記述の内容や方法が満たすべき必要条件として、「①目標—行為の連鎖」「②根拠の明示」「③拡張性の保証」「④志向する方向の設定」の四つを挙げている(p.33)。

①②は、特定の方略を単独で記述させることの弊害を受けてのものである。授業の最後に「人物の行動に注目する」とだけ書かせるなどの、読み方を単独に記述させる活動では、学習者はその方略を何のために用いるのかが分からず、方略の習得が自己目的化してしまう恐れがあるのである。そうした事態を避けるためには、「何のためにその方略を用いるのか」という「目標」と、「目標を達成するうえでなぜその方略が有効なのか」という「根拠」が併せて示される必要がある。方略概念の観点からいえば、方略に関する条件的知識が併せて記述された状態のことである。

また、④は「目標」の内容について言及したものである。富安(2016)は、方略を行使することで学習者が達成しようとする「目標」にいくつかの水準があることを、次のように指摘している。

このようにみると、〈出来事〉を構想し起こす行為をとらえようとすれば、マイクロで個別具体的な言語活動だけを対象としてとらえるのではなく、マイクロな言語活動とマクロな言語活動との相互関係をとらえなければならないことになる。(p.50)

主題単元学習に限っていうならば、「マイクロな言語活動」とは個々の文章を理解することであり、「マクロな言語活動」とは主題認識を深化させることである。「目標」の内容には個々の文章を理解することだけでなく、主題認識を深化させることも位置付けられることが分かる。ここから、学習者が「主題認識の深化」に対する方略の有効性を自覚した状態とは、主題認識を深化させるという「目標」と、その単元で学習した方略とが併せて記述され、しかも「主題認識を深めるうえで、なぜその方略が有効であったのか」という因果関係が記述された状態であると考えることができる。

最後に③は、方略の有効性を記述させる際の手順に示唆を与えるものである。富安(2013)は、条件的知識についての議論を参照しながら、次のように述べている。

「方略記述実践」においても、方略の組み合わせやアレンジを支援する記述が行われる必要がある。ただ、方略を記述するのではなく、連続的な知識創造の過程にあるものとして方略を記述し、活用によって精緻化させていく拡張性を持たせることが必要である。(p.32)

この指摘を踏まえると、教師がある方略を提示してその有効性を記述させるような指導は望まし

4 「認識の深化」が示す状態について、長谷川孝士(1975)は「認識深化とは、たえず新しい『問い』をもちつづけることであるともいえよう。安易に短絡的に答えを出さないで、ねばり強く問いつづけ、考えつづける力こそだいじである」(pp.20-21)と述べている。

くない。方略の活用を固定化させる恐れがあるからである。まずは主題認識の深化を自覚させることが優先されるべきである。そのうえで有効だと思った方略を振り返らせることによって、学習者一人一人の認識の深化の道筋に沿った形で方略の有効性を記述させることができるのではないか。

(2)「主題認識の深化」に対する「方略の有効性の自覚」を促進する指導法

学習者に方略の有効性を自覚させようとする場合、大きく二つの授業展開を想定することができる。一つは、米国の「相互教授」に見られるような、授業の初めに教師が方略を教授し、学習者同士の対話的な読み深めの中でその有効性を自覚させていく展開である。いま一つは、学習者同士が対話的に読みを深め合い、その活動を振り返ることで、有効な方略を取り出していく展開である。いずれにしても重要なことは、方略の有効性を自覚させるうえでは、学習者同士の対話的・協同的な過程が欠かせないということである。本稿では先の検討を踏まえ、後者の授業展開を志向したい。

ただし、こうした学習形態を取り入れた授業にも弊害はある。松友一雄(2014)は指摘する。

学習者の取り組む言語活動が、主体的で協働性の高いものであればあるほど、自律的な学習活動が進められることになるが、その反面、活動に没入しやすく自分たちの活動を対象化する(活動から学ぶ)機会を逸してしまう。(p.364)

こうした事態は、いわゆる「活動あって学びなし」の状態である。では、学習者の対話的・協同的な読みを保障しつつ、方略の有効性を自覚させていくような学習活動は設定できないだろうか。

この点に関しては、特に振り返り活動に注目した実践研究が蓄積されつつある。例えば、渡邊久暢(2011)は、「特定のテキストを学習した後に特定の『読み方』を用いたかどうか」をチェックさせる自己評価の方法を批判し、「方略を用いて実践した自分自身の読みを吟味し方略活用の適切性に関する判断の精度を高めていくような自己評価」の必要性を主張する(p.3)。こうした問題意識のもと、「本文の内容に関する理解」と「方略の適切な使用に関する理解」とを区別し、それぞれに向けた振り返り活動を設定している(p.10)。方略が特定の理解を形成するために用いられるものである以上、これらを共に振り返りの対象とすることは妥当であると思われる。

その一方で課題となるのは、これら二つの要素を「それぞれ」に振り返らせている点である。方略の有効性を意図的に自覚させようとするならば、「本文の内容に関する理解」と「方略の適切な使用に関する理解」とを結び付けさせていくような活動が必要である。

このことは、米国のリテラシー・コンサルタントであるエリン・オリヴァー・キーン(2014)も指摘している。キーン(2014)は、学習者が方略を自律的に活用できるようになるためには、授業の振り返り場面において「その方法を使ったおかげでその作品の何を理解することができるようになったか、言えるようにする」(p.142)が必要だと指摘している⁵。

こうした検討を踏まえると、学習者が「主題認識の深化」に対する方略の有効性を自覚することができるのは、対話的・協同的に文章理解や主題認識を深めた後の振り返り活動においてではないだろうか。また、その具体的な手順としては、「主題認識の深化」を自覚させた後に、どの方略が有効であったのかを振り返らせていくような活動が有効なのではないだろうか。

3 授業実践の概要

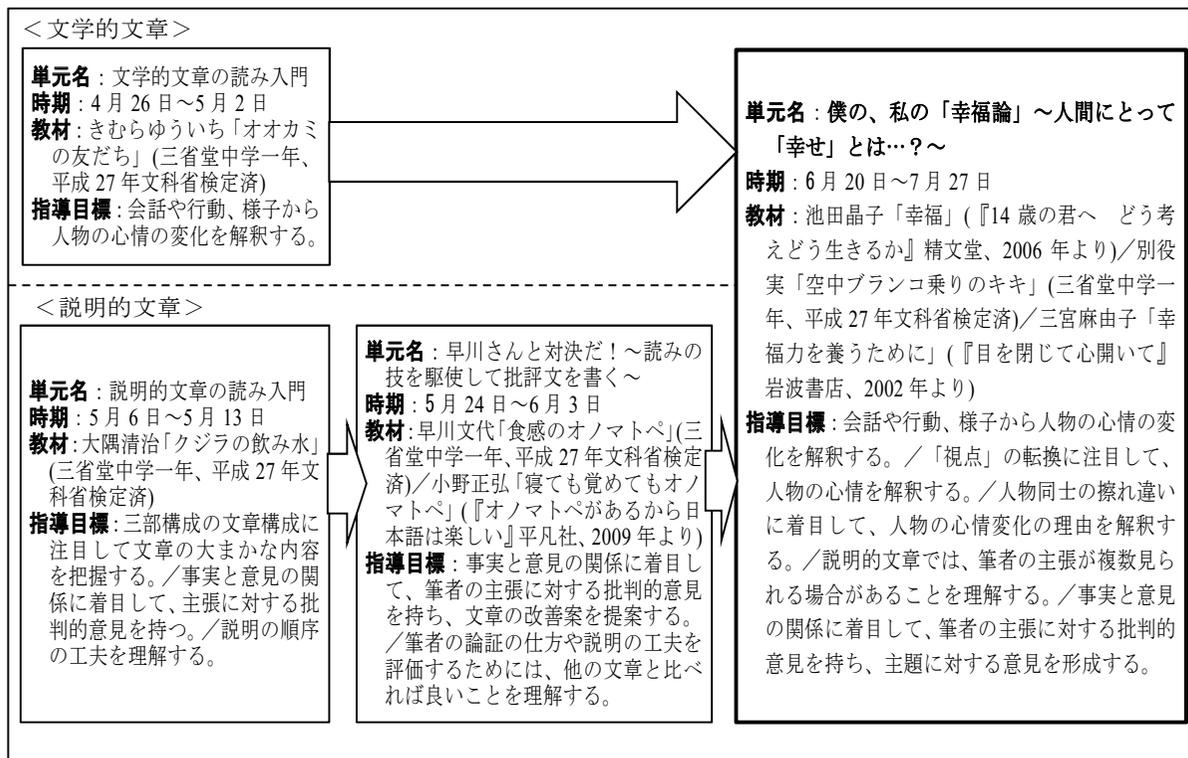
以上に示した仮説に対して、平成28年度に長崎県の県立中学校一年生を対象に行った主題単元学

5 なお、キーンの指導理論と実践に関しては、高瀬裕人(2015)による詳細な検討がなされている。

習実践の分析を通じた検証を行う。本項では、授業実践の概要を説明する。まず、本実践に至るまでの系統性を示す。次に、主教材である別役実「空中ブランコ乗りのキキ」、三宮麻由子「幸福力を養うために」⁶の分析を行い、指導目標を設定する。最後に、本実践の指導過程を示す。

(1) 指導の系統性

本実践は、文学的文章と説明的文章とで指導してきた内容を総合し、一学期の集大成として構想したものである。本実践に至るまでの指導の系統性を図1に示す。



【図1】指導の系統性

「オオカミの友だち」では、「様子や行動、会話に注目して人物の心情を理解する」という小学校で学習した方略を振り返り、それを活用させながら主人公オオカミの心情の変化を解釈させた。

説明的文章でも、小学校で学習した方略を基盤に実践をスタートした。「クジラの飲み水」では、文章構成に着目して文章の大きな内容を把握させようとして、事実と意見の関係に着目して主張に納得できるかどうかを批評させた。さらに、説明の順序の工夫についても理解させていった。

「食感のオノマトペ」では、事実と意見の関係に着目して筆者の主張に納得できるかどうかを判断させるだけでなく、それを受けて文章の改善案を提案することも指導した。また、比べ読みを通して、「食感のオノマトペ」の論証の仕方や説明の工夫を再評価させた。

これらの実践では、特定の方略を学習したり、それを他の文章に活用したりできるようになることを単元目標として共有してきた。いわば、方略の有効性を自覚すること自体を目標化した実践であり、学習者はこれらの目標をおおむね達成できたものと捉えている。

6 三宮麻由子(2002)『目を閉じて心を開いて ほんとうの幸せってなんだろう』(岩波ジュニア新書、pp.169-172)より古賀が抜粋して教材化した。

これに対して、「僕の、私の『幸福論』～人間にとって『幸せ』とは…?～」では、「幸福」という主題を設定し、それに対する認識を深化させることを単元目標として共有した。そして、それを追究する過程で既有的方略を活用させたり、新たな方略を学習させたりすることを指導目標とした。

(2) 指導目標の設定

①「空中ブランコ乗りのキキ」の指導目標

本教材は、三回宙返りを世界で唯一行うことのできる空中ブランコ乗りのキキが、四回宙返りに挑戦し、消えてしまう物語である。本教材の指導目標は、次の四点である。

一つ目の指導目標は、キキの行動や会話、様子に注目して、キキの心情の変化を解釈することである。物語中で、キキは団長やピエロのロロ、おばあさんと会話をしているが、そこにはいくつかの心情の変化がある。団長との会話では「5 四回宙返りをしなければいけないのだろうか」と迷い始めるだけであったが、ロロとの会話で「7 お客さんに拍手してもらえないくらいなら、私は死んだほうがいい」と四回宙返りと死を天秤にかけるようになり、おばあさんとの会話で「11 いいんです。死んでも。」と四回宙返りを決意してしまうのである(括弧内の番号は形式段落の通し番号)。会話や心内語から人物の心情の変化を解釈することについては、学習者は既習である。

二つ目の目標は、「視点」の転換に着目して、キキが幸福だったか幸福ではなかったかを解釈することである。本教材では語り手の「視点」はキキに寄り添っていて、その心情はある程度明示されている。しかし、結末部分では「視点」が町の人々の側に転換し、「29 白い大きな鳥が悲しそうに鳴きながら、海の方へ飛んでいったといいます。」「30 もしかしたらそれがキキだったのかもしれないと、町の人々はうわさしておりました。」と物語が結ばれる。この部分を「視点」を踏まえずに読めば「キキは四回宙返りに挑戦したことを後悔した(キキは幸福ではない)」という解釈が成り立ち、「視点」を踏まえれば「キキが四回宙返りを後悔したかどうかは分からない(幸福だった可能性もある)」という解釈が成り立つ。人気に幸福を求めるキキの幸福観を考え合わせれば、後者の解釈が妥当であろう。このように、本教材は、結末部分のキキの心情を解釈するために、語り手の「視点」に着目することが求められる。

三つ目の目標は、キキと団長・ロロとの擦れ違いや、おばあさんの怪しさに着目して、ストーリーの因果関係を解釈することである。先に見たキキの心情の変化を踏まえたうえで、キキがそうした心情に至った理由を考えてみると、人物同士の擦れ違う関係性が明確になってくる。例えば、団長は、人気が落ちてしまうと不安がるキキに対して、「4 もし、誰かがやり始めたら、おまえさんは四回宙返りをしてみせればいいじゃないか。」と声をかけている。団長は「19 陽気な」人物であり、この発言はキキを元気づけようとしたものであろう。ロロも「7 人気なんて落ちたって死にやしない。」とキキを戒めているが、これも純粋にキキを心配しての言葉である。さらに、おばあさんは「9 シャボン玉を吹いて」キキを待ち構え、ピピが三回宙返りに成功したことを伝えたり、「13 青い水の入った小瓶」を渡したりするなど、非常に怪しい人物である。それでは、なぜキキは団長とロロの制止を聞かず、おばあさんを信じてしまったのだろうか。それは、「5 人々の評判の中で、いつも幸福」とあるように、キキが自身の幸福を人気に見出していたからである。それがために、団長やロロの言葉はキキの不安をあおり、焦りを生んでしまったのである。このように、物語の結末が引き起こされた原因の一つには、キキの幸福観の存在がある。

四つ目の目標は、キキの幸福観や人物同士の擦れ違い様、「視点」の転換を踏まえて、物語のテ

一マを解釈することである⁷。なぜ、作者は、キキのような幸福観を持つ人物を造形し、団長・ロロとの擦れ違いを描いたのか。また、なぜ結末部分で「視点」を転換させ、悲しそうな「白い大きな鳥」を登場させたのか。それは、「外在的なモノ・コトに幸福を求め過ぎることは、周りを見えなくさせ、悲劇を引き起こす」というテーマを表現するためだと思われる。実際、この物語には「死」という言葉が6回も使われていて、物語全体に暗い雰囲気が漂っている。また、キキを「鳥」に例える比喩表現が4回も使われていて、結末に登場する鳥はキキであることが仄めかされている。これらの要素も、物語の悲劇性を一層高めている。

②「幸福力を養うために」の指導目標

本文章は、生きるうえでの困難やタブーを抱えつつ幸福になれる力を「幸福力」と定義し、その力を養うことの大切さを論証した文章である。キキが持つ「モノ・コトに幸福を求める幸福観」とは対照的に、「心のあり方に幸福を求める幸福観」を提示する文章である。

指導目標の一点目は、説明的文章には主張が二箇所に見られる場合があることを理解することである。筆者の主張は、次の二箇所に見られる。

5 私は思う。全ての人には、幸福も不幸も同じだけ与えられているのではなかろうか。

9 心という大宇宙には、無限の可能性が眠っている。いまこそ幸福力を存分に使って、その心の宇宙に無数の星々を輝かせようではないか。

既習の説明的文章では、筆者の主張は文章の最後に一箇所だけ述べられていた。それに対して、本文章では二箇所に見られる。筆者の主張が複数見られる文章構成は、中学校教材では典型的である。以下、便宜的に5段落の主張を「主張①」、9段落を「主張②」とする。

指導目標の二点目は、主張①の論証構造を理解するとともに批判的意見を持つことである。主張①を論証するために、筆者は次のような経験を挙げている。

3 よく私は、ある程度の年齢で視力を失った「中途失明」と呼ばれる人と比べられることがある。…(中略)…どちらも同じように大変なのだ。

4 確かに、指の感覚が鋭い子供のうちに点字を学んだことはよかったことの一つと言えるかもしれない。だが…(中略)…目の見えない子供として成長することは、大人が考える以上に難事業であった。…(中略)…中途失明の人々は、その時代を目の見える子供として過ごすことができた。そしてその分、点字という日常に欠かせない「文字」で苦労を余儀なくされている。…(中略)…要するに、何歳であろうと、見えなくなるという困難自体には差がない。いつも「プラマイゼロ」のはずなのである。

この部分に見られる論証構造を、論拠を補って示すと以下ようになる。

根拠：先盲の人と中途失明の人とでは抱える困難の量は等しい(プラマイゼロ)。

論拠：先盲の人と中途失明の人とに当てはまることは、他の全ての人にも当てはまる。

主張：すべての人には、幸福も困難も同じだけ与えられている。

ここに見られるのは「一般化による論証」である。主張①に対する批判的意見を交流しながら、論拠を補って論証構造を理解することを指導目標の二点目とした。

三点目の指導目標は、主張②の論証構造を理解するとともに批判的意見を持つことである。そも

7 文学的文章の学習指導研究では、物語全体から解釈される思想や価値を「主題」と呼ぶこともあるが(浜本純逸,1996,p.24)、「単元を通して学習者が追究する普遍的・抽象的なテーマ」という意味での「主題」との混同を避けるため、本稿では「テーマ」という単語で呼び、区別を図ることとした。

そも、筆者の言う「幸福力」とは何であろうか。そのように考えて、「幸福力」の内容が説明された部分を探してみると、次の段落が目にとまる。

2 だがそこで、人は大きく二種類に分かれる気がする。一方の人々は、その苦しみを幸せに変換し、自然体のまま心を平安にできる人々。そして一方では、すべてを苦しみとして受けとめ、本来幸福の要素として与えられているものでさえ、不幸の原因にしてしまうタイプの人々である。…(中略)…その幸福を実現するのが、想像力なのである。

この部分は、論証の前提が述べられる序論である。傍線部から推測すると、「想像力」とは、「自分が無自覚に持っている幸福の要素を発見する力」のことであると考えられる。また、「想像力」と「幸福力」の関係については「8 想像力は私の幸福力の大切な一部分だ。」という一文も見られる。さらに、原著では「本当に幸福になるためには、幸福になりたいと心から願い行動することである」(p.179)とも述べられており、「幸福力」とは行動を起こすことまでも含んだ概念であることが窺われる。これらを踏まえて主張②の論証構造を捉えると、次のようなものになると思われる。

根拠：すべての人には、幸福も困難も同じだけ与えられている。

論拠：人が幸福になれるか否かは「自分が無自覚に持っている幸福の要素を発見する力」＝「想像力」の有無による。／「想像力」は「幸福力」の重要な一部分である。

主張：いまこそ幸福力を存分に使って、その心の宇宙に無数の星々を輝かせようではないか。(幸福力を養うべきである)

この論証は、幸福の原因を「想像力」に求める「因果関係による論証」と、「幸福力」の一部に「想像力」が含まれていることから「幸福力」全体の重要性を指摘する「全体一部分による論証」とが組み合わさった複雑なものである。教材として抜粋した部分のみでは「幸福力」の概念を学習者が推論することは難しいと判断したため、授業の中では因果関係を中心に扱った。

(4)単元の指導過程

本実践の指導過程を、各授業時間の学習課題と併せて示すと次頁表1のようになる。

第一次では、まず、生活の中で幸福を感じる場面を出し合った。そのおり、学習者からは「テストで良い点数をとったとき」「美味しい食べ物を食べたとき」などの意見が出された。その後、池田晶子の「幸福」を読ませた⁸。この文章では「心が幸福なら幸福になれる」という幸福観が示されており、学習者とは対照的なものである。本実践では、「モノ・コト派」「心派」という言葉で二つの立場を区別した。その後、学習課題に対する自分の考えをワークシートに記述させ、話し合いを行った。最後に、単元目標を提示して授業を終えた。

第二次で「空中ブランコ乗りのキキ」の読解を行った。第1時では物語の大まかな内容を確認したうえで、初発の感想を書かせた。第2時では、キキの行動や会話、様子に注目させながら、心情の変化を解釈させた。第3時では「キキは幸福だったか幸福ではなかったか」という学習課題のもと、「視点」の転換を読み取らせた。第4時では、人物同士の擦れ違い様を分析させ、キキの幸福観が物語の結末を引き起こしていることを理解させた。第5時では、キキの心情の変化、「視点」の転換、人物同士の擦れ違いという三つのポイントを踏まえて、物語のテーマは何かを話し合った。第二次では、学習課題に対する自分の意見をワークシートに書かせるとともに、毎時間の最後に「幸福論執筆メモ」を書くという活動を設定し、「幸福について考えさせられたこと」を記録させた。

8 池田晶子(2006)『14歳の君へ どう考えどう生きるか』(精文堂、pp.168-177)より一部を抜粋して用いた。

第三次では、現時点の幸福観をワークシートに書かせた後に第一次の幸福観との比較を行い、その深化を自覚させた。そのうえで、役に立った方略を振り返らせた。その際、表2の設問を設けた。

【表1】本実践の指導過程

単元名：僕の、私の「幸福論」～人間にとって「幸せ」とは…？～

第一次：単元目標を理解する。

第1時：池田晶子「幸福」を読み、『心が幸福だから幸福』なのか『モノ・コトがあるから幸福』なのかを話し合う。

第二次：「空中ブランコ乗りのキキ」を読み、「モノ・コト」に執着することの危険性を理解する。

第1時：登場人物とその登場の順番を整理し、疑問や考えさせられたことを書く。

第2時：「なぜ、キキは四回宙返りをしたのか。」を話し合い、キキの心情の変化を解釈する。

第3時：「キキは幸福だったか、幸福ではなかったか。」を話し合い、「視点」の転換に注目してキキの心情を解釈する。

第4時：「物語の結末を引き起こした一番の原因はだれか。」を話し合い、人物同士の擦れ違い様を把握するとともに、キキの心情変化の原因を解釈する。

第5時：「物語を通して作者が伝えたかったことは何か。」を話し合い、キキの心情の変化や「視点」の転換、人物同士の擦れ違いを踏まえて、物語のテーマを解釈する。

第三次：中間まとめ

第1時：現在の幸福観と第一次の幸福観とを比較し、その深化をもたらした方略を振り返るとともに、新たに出てきた疑問を共有する。

第四次：三宮麻由子「幸福力を養うために」を読み、心で幸福になる方法を考える。

第1時：筆者の二つの主張を把握し、「納得したこと」「納得できないこと」「考えさせられたこと」を書く。

第2時：「主張①に納得できるかどうか」を話し合い、一般化による論証構造を読み取るとともに、批判的意見を持つ。

第3時：「主張②に納得できるかどうか」を話し合い、因果関係による論証構造を読み取るとともに、批判的意見を持つ。

第五次：「幸福論」を執筆する。

第1時：自分の幸福観の立場を決定し、それを伝えるための具体例や説明の工夫を「幸福論設計図」にまとめる。

第2・3時：「幸福論」を各自で執筆する。

第六次：最終まとめ

第1時：現在の幸福観と第三次の幸福観とを比較し、その深化をもたらした方略を振り返る。

【表2】第三次で用いたワークシートの設問

ワークシート①(第一次で用いたワークシートの意…稿者補)と比べて、「幸福」への考えは深まりましたか？深まりませんでしたか？

「幸福」について考えていくうえで、どのような「技」や活動が役に立ちましたか？

残された疑問、新たな疑問

以上の設問を通して、文学的文章の読解方略の有効性が記述されることを期待した。最後に、『心が幸福なら幸福』とするならば、具体的にどうすれば幸福になれるのか」という疑問を共有した。

第四次では、筆者の二つの主張を確認したうえで、初発の批評を書かせた。第2時では主張①に、第3時では主張②に納得できるかどうかを、論証構造に着目して話し合わせた。ここでも、学習課題に対する自分の意見をワークシートに書かせるとともに、「幸福論執筆メモ」を毎時間書かせた。

第五次では、「幸福論執筆メモ」を参考に個人で「幸福論」を執筆させた。

第六次でも現時点の幸福観と第三次の幸福観を比較させ、その深化を自覚させた。その後、幸福観を深めるうえで役に立った読み方を振り返らせた。設問は、第三次のワークシートと同様であるが、一つ目の設問の「ワークシート①と比べて」の部分のみ「ワークシート⑦(第三次のワークシートの意)と比べて」に改めた。説明的文章の読解方略の有効性が記述されることを期待した。

4 授業実践の実際

以下では、全授業時間のワークシートが資料として残されている33名の学習者を対象とし、大

大きく二つの手順を踏んで分析を行う。一つ目は量的分析である。第一次、第三次、第五次、第六次のワークシートを分析資料として用いる。どの程度の学習者が幸福観の深化を自覚し、方略の有効性を自覚できたのかを量的に把握し、振り返り活動の有効性を検証する。二つ目は、質的分析である。全授業時間のワークシートの記述と教室全体の談話を分析資料として用いる。「主題認識の深化」に対する方略の有効性が自覚されていく過程を詳らかにするとともに、そうした学習を促す指導方法についても事例的に検討する。なお、以下で言及する学習者の個人名は全て仮名である。

(1) 量的分析

① 幸福観の深化の道筋の把握

まず、第一次、第三次、第五次のワークシートの記述を概観すると、本単元で学習者が抱いた幸福観には、概ね次のような立場が見られた。

- モノ・コト派…人が幸福になるためには特定の事物を手に入れたり、達成したりすることが必要だと考える立場。
- 心派…人が幸福になるためには本人の心が満たされる必要があるとする立場。
- 両方派…人が幸福になるためには、モノ・コトを得ることと、心が満たされることの両方が必要であるとする立場。「人によって幸福の理由は異なる」と考える立場も含まれる。
- 努力派…人が幸福だと感じるのは、「努力」をしているときであるとする立場。具体的な行動を重視している点で「心派」とは異なり、行動の「過程」を重視している点で「モノ・コト派」とも異なる幸福観である。
- 分からない…幸福とはどのような状態かが分からないと立場を保留するもの。

次に、『幸福』への考えは深まった」と答えた学習者と「深まらなかった」と答えた学習者とを第三次と第六次でそれぞれ二分し、「深まった」と答えた学習者がどのような道筋で認識を深化させているのかを先の類型に照らし合わせて集計すると、表3のようになった。

第三次と第六次で幸福観の深化を自覚した学習者は、それぞれ32名と31名である。本実践の振り返り活動は、幸福観の深化に対する自覚を多くの学習者に生むものであったと考えることができる。

また、その具体的な筋道を辿ってみると、第一次では半数以上の学習者が「モノ・コト派」の幸福観を持っている。

しかし、第三次になると「心派」および「分からない」と答える学習者が多くを占めるようになる。その内訳を調べてみると、第一次で「モノ・コト派」に属していた学習者のうち9名が「心派」に移動し、8名が「分からない」と答えるようになっていた。これは、「空中ブランコ乗りのキキ」で描かれた「モノ・コトに幸福を求めることの悲劇性」を、現実世界にも当てはまることとして「典型化」したためと考えられる⁹。また、「分からない」と答えた学習者や幸福観の立場が変わっていない学習者が「深まった」と自身を評価しているのは、「自分の価値観に疑問を持

【表3】認識の深化の道筋

認識\授業時間	第一次	第三次	第六次
モノ・コト	66.7%(22)	12.1%(4)	12.1%(4)
心	27.3%(9)	51.5%(17)	27.3%(9)
両方	0%(0)	0%(0)	42.4%(14)
努力	0%(0)	3.0%(1)	6.1%(2)
分からない	6.1%(2)	30.3%(10)	6.1%(2)
記述無		3.0%(1)	6.1%(2)
総計	100%(33)	100%(33)	100%(33)

(括弧内の数字は、各類型に属する人数を指す。以下同様)

⁹ 西郷竹彦(1989)は「典型をめざす読み」を、「人物の生きる状況と、その生き方を読者が自分自身と自分ととりまく現実にかさね、かかわらせる主体的な読み」(p.86)と定義している。

ったり、立場が変わらなくても根拠と理由が明確になったりすることも大きな成長だ」と授業の中で繰り返し伝え、評価規準として共有してきたためである。

最後に、第六次では「両方派」の学習者が 14 名見られるようになる。しかも、その内訳をみると第三次で「心派」と答えた学習者のうちの 10 名、「分からない」と答えた学習者のうちの 4 名が移動している。興味深いのは、三宮麻由子「幸福力を養うために」では「心派」の幸福観が提示されているにも関わらず、「両方派」の幸福観、すなわち「モノ・コト派」の考えを部分的に取り入れた学習者が一定数見られる点である。ただし、第三次から第六次にかけて「両方派」が増加した理由は、量的分析からでは不明である。質的分析を通じた検討が求められる。

②有効性が自覚された方略の特定

では、幸福観を深化させるなかで、学習者はどの方略の有効性を自覚したのか。第三次と第六次のワークシートからは、学習者が以下の方略に対する有効性を自覚していることが見て取れた。

○行動・会話・様子に注目する…行動や会話、様子に注目してキキの心情の変化を解釈する読み方。

○視点の転換に注目する…「視点」の転換に注目して、結末部分のキキの心情を解釈する読み方。

○登場人物相互の関係に注目する…キキと団長・ロロとの擦れ違いや、おばあさんの怪しさに注目して、物語の結末が引き起こされた原因を解釈する読み方。

○作者を問う…作者が読み手に伝えようとしたテーマを解釈する読み方。

○事実と意見の関係に注目する…筆者の主張を批評する際、「根拠」との整合性に注目する読み方。

○他の本と比べる…幸福観を深めるために、複数の文章や本を比べていく読書の方法。

前半の 4 つの方略は「空中ブランコ乗りのキキ」を通して、「事実と意見の関係に注目する」は「幸福力を養うために」を通して指導したものである。「他の本と比べる」は「食感のオノマトペ」の実践で指導したものであるが、本単元では扱っていない。

以上のうち、学習者が幸福観の深化に対する有効性を記述しているものを集計すると、表 4 のようになった。なお、ワークシートにおいて学習者は複数の方略の有効性を記述しているため、表の総計は分析対象とした学習者の数とは一致しない。また、「事実と意見の関係に注目する」の有効性を記述した学習者のうち、具体的な論証構造に言及している学習者は少数であったため、「事実と意見の関係」として一括して集計している。

表 4 を見てみると、第三次では 27 名が「空中ブランコ乗りのキキ」で指導した方略の有効性を記述することができる。特に、「行動・会話・様子に注目する」「視点の転換

に注目する」「登場人物相互の関係に注目する」の有効性を記述した学習者が多いことから、これらを指導した授業時間において、学習者の幸福観が深化した可能性が高いことが示唆される。

他方、第六次では、「空中ブランコ乗りのキキ」で指導した方略の有効性を再度記述する学習者が一定数見られる一方で、「事実と意見の関係に注目する」ことの有効性を記述した学習者も 19 名見られる。ただし、第四次ではこの方略のみを繰り返し指導していることを考えると、有効性を自覚できた学習者はやや少数に留まったと解釈することもできる。なお、この方略の有効性を自覚できなかった 14 名の学習者のうち、第三次から幸福観の立場が変化した者は 8 名、変化しなかった

【表4】方略の有効性の自覚

方略\授業時間	第三次	第六次
行動・会話・様子	18人	7人
視点の転換	15人	7人
登場人物相互の関係	16人	4人
作者	8人	1人
事実と意見の関係		19人
他の本と比べる	0人	5人
記述無	5人	3人

者は6名である。方略の有効性が自覚されなかった原因を、主題認識の立場の変化の有無に還元することはできない。この点を検討するためには、質的な分析が必要である。

こうしたことから、本実践で設定した振り返り活動は、学習者に自身の幸福観の深化を自覚させるとともに、そうした深化に対する方略の有効性を自覚させるのに有効な指導方法であったと結論付けることができる。ただし、文学的文章の読解方略については多くの学習者が有効性を自覚できた反面、説明的文章の読解方略の有効性を自覚した学習者は少数に留まったという課題も残る。では、こうした差異が生じたのはなぜか。質的分析を通して検討したい。

(2) 質的分析

① 抽出見の選定と分析の手順

以上に見出された課題を検討するために、質的分析を行う。抽出見はハルという学習者である。ハルは第一次で「モノ・コト派」の幸福観を持っていたが、第三次で「分からない」と答え、第六次では「両方派」の幸福観を構築した学習者である。また、その認識の深化に伴って、文学的文章と説明的文章の方略の有効性を記述できた学習者でもある。第一次から第六次にわたるハルの学習の様子を分析することで、幸福観の深化に対する方略の有効性が自覚されていく過程と、第三次から第六次にかけて「両方派」の幸福観が増加した原因が明らかになると思われる。

分析の手順として、まず、第一次、第三次、第五次、第六次のワークシートをもとに、ハルの幸福観の深化の道筋を示すとともに、有効性を自覚した方略を特定する。次に、その方略が指導された授業時間に焦点を当て、ワークシートの記述と談話資料とを照らし合わせながら、ハルが幸福観を深化させ、方略の有効性を自覚していった過程を解釈する。

最後に、他の学習者を事例として挙げながら、説明的文章の方略の有効性を自覚した学習者が少数に留まった原因についても検討を加える。

② 「主題認識の深化」に対する方略の有効性が自覚される過程

(a) 幸福観の深化の道筋

第一次で「心が幸福だから幸福なのか、モノ・コトがあるから幸福なのか」をワークシートに書かせた際、ハルは睡眠や猫の鑑賞といった日常場면을挙げ、自分が幸福を感じるのはモノ・コトを得たときであると主張していた。しかし、第三次では**記述1**の迷いを記すようになっていた。

【記述1】第三次におけるハルのワークシート

モノ・コトなら最初に私が思っていたように、家族や休みなどを得ることが幸福になるということで、キキも追い求めて(人気)いた。だけど、それは逆に欲を出しすぎて、逆に不幸になる可能性もあるから、心が幸福ならどんな生活をしていても自分の心が幸福なら幸福ということになる。だから、どっちが幸福なのか分からなくなった。

ここでは、キキを「モノ・コト派」の幸福観を持つ人物と評価し、そのキキが送った人生から、モノ・コトを求めすぎることの危険性を認識するようになっていく。おそらく、ハルにとってキキの人生は、モノ・コトを求めすぎると不幸になることを示す一つの典型例であったのだろう。

また、第一次と第三次の幸福観を比較させ、どの方略が役に立ったかを振り返らせた際には、こうした幸福観の揺らぎがより詳細に語られている。**記述2**を見てみよう。

【記述 2】第三次におけるハルのワークシート

- ワークシート①と比べて、「幸福」への考えは深まりましたか？深まりませんでしたか？
深まった…私は一番初め、^①幸福とはモノ・コトを手に入れることだ、絶対そうだと考えていたけれど、空中ブランコ乗りのキキを読んで、意見を聞くうちに、心が幸福と感じるときに幸福なのかなと思うこともあった。だけど、欲張らなければモノ・コトでも幸福になれると思った。
- 「幸福」について考えていくうえで、どのような「技」や活動が役に立ちましたか？
私は特に、^②「視点」や「人物相互の関係」の技を使ってキキを読んで、授業で考えが違う人の意見を聞くことで、モノ・コトに対する欲を出し過ぎると不幸になることもあると考えが変わることもあった。
- 残された疑問・新たな疑問
^③幸福とはどういうことなのかあいまいになってきた。モノ・コトか心かどちらも幸福と思うことがあるけれど、よく分からなくなった。

①では、自身が「心派」の幸福観を受け入れかけていることを自覚している。ただし、欲張らない限りにおいてはモノ・コトで幸福になれるとも考えている。だからこそ、自身の幸福観を一概には決めきれず、「分からない」と立場を保留しているのである。②では、幸福観を深めるという「目標」に向けて、「視点の転換に注目する」「人物相互の関係に注目する」という二つの方略の有効性を自覚している。そして、それが有効な理由として「モノ・コトに対する欲を出し過ぎると不幸になることもある」という考えを持たせた点を挙げている。ハルがこのような「目標」を抱いていることは、③で幸福観の立場を決定することの困難を記述していることから裏付けられる¹⁰。

このように、一旦は態度を保留していたハルであったが、第五次で執筆した「幸福論」では、記述 3 の幸福観を示していた。

【記述 3】第五次でハルが執筆した「幸福論」

私たちにとって幸せとは何か

あなたにとって「幸せ」とは何だろうか。空中ブランコ乗りのキキを思い出してみよう。キキの幸福感(「幸福観」の意…稿者補、以下同様)は、観客から拍手をもらうこと、つまり人気だ。キキは、人気という幸福を追い求めてとうとう水を飲み、四回宙返りを成功させて、消えてしまう。^①キキの幸福観は人気だったのだから、それでよかったのだろうか。観客の心の中に残っていたのならそれでいいのだろうか。もし、あの白い大きな鳥がキキだったらそうとは思えない。あなたは、幸福についてどのように考えるだろうか。

例えば、次のような 2 人がいたとする。^②一人は大変お金持ちで、小さいころから豊かな生活を送っている人。もう一人は両親が小さいころなくなり、貧しい生活を送っている人だ。2 人も幸福だというなら、どうなるだろうか。私は、一人めの方はモノ・コトを得ることで幸福を感じる人で、二人めは心に幸福を感じる人だと思う。まずは、貧しく、心に幸福感を持つ人。モノ・コトだけに幸福感をもつ人に対しては、このようなどとも貧しい人がいたら、その人は幸福にはなれなくなるのではないだろうか。次に、お金持ちの人。心だけに幸福感をもつ人に対しては、このようなお金持ちの人だったら幸福になることは難しいのだろうかという疑問が残る。とても極端に考えた話だったが、^③このように、人はそれぞれに違った幸福感をもっていると思う。だから、幸福をモノ・コトによって感じる人と、心に感じる人に分かれても、それぞれが幸福観をしっかりもっていたらそれで良いと思う。

次に、幸福になるための方法についてだ。^④三宮麻由子さんの文章には、全ての人には幸福も不幸も同じだけ与えられていて、それらを幸福として受け取るかの想像力で違うと書かれている。また、私は幸福になるためには、行動力が必要だと思う。なぜなら、幸福とは少し違うが、係を決めるときに、自分からやりたい係を言って理由を伝えないと、自分がしたい係にはなれないように、幸福についても、自分が思う幸福を得るために、まずは行動をしなければいけないと思う。このように、私は幸福になるには想像力や行動力が必要になると思う。

①では、キキの人生が幸福だとは思えないと自身の判断を示したうえで、「あなたは、幸福について

10 富安(2013)はパターンランゲージの解説をする中で次のように述べる。「[問題]は言語活動において成し遂げたいことが叶わない(妨げられている)状態として記述される。これは言語活動において成し遂げたい『目標』が裏返しとして記述されているということである」(p.34)

どのように考えるだろうか」と問題を提起している。②では、二通りの人生を例として挙げ、「2人とも幸福だというなら」と仮定しながら、③で「人はそれぞれに違った幸福観を持っている」と「両方派」の幸福観を示すようになってきている。④では、幸福になるための方法として、「想像力」に加えて「行動力」が必要だと主張するようになってきている。このように、「モノ・コト派」と「心派」双方の立場を認め、「両方派」の幸福観を示すことができている点、幸福になるための方法として、教材にはない「行動力」の必要性を提示できている点に、ハルの幸福観の深化を見ることができる。

最後に、第六次で行った振り返り活動では、**記述4**が見られた。

【記述4】第六次におけるハルのワークシート

- | |
|---|
| <p>○ワークシート⑦と比べて、「幸福」への考えは深まりましたか？深まりませんでしたか？
深まったと思う。なぜなら、ワークシート①では、ただ自分の考えをやり通すだけで、説得力のある理由もなかった。ワークシート⑦では、キキの物語を読んで、「分からない」と書いたが、^①今回のワークシート②では、今まで読んできた文章全と、自分の体験・想像も入れて幸福論を書いたから、考え方がワークシート①や⑦の頃と違い、深まったと思う。</p> <p>○「幸福」について考えていくうえで、どのような「技」や活動が役に立ちましたか？
私は、心情(行動・会話・様子から)と、人物相互の関係が役に立った。これに加えて、自分と考えの違う人の意見も取り入れると、比べることができるから、考えを深めやすかった。^②説明文では、一般化、原因-結果の関係などの事実と意見の関係に注目すると、筆者がなぜそう言っているのかが分かって、そこから自分の考えにつなげやすかったと思う。</p> |
|---|

①からは、ハルが自身の幸福観の深化を二つの観点から自覚していることが窺える。一つは、「考え方」という語で表されているように、幸福観の立場の自覚である。いま一つは、「体験・想像も入れて」とあるように、根拠や理由が付加されたことの自覚である。二つ目の設問では、「人物相互の関係に注目する」ことの有効性が再度述べられると同時に、②で「事実の意見の関係に注目する」ことの有効性を記述している。そして、それが有効な理由として「筆者がなぜそう言っているのかが分かって、そこから自分の考えにつなげやすかった」点を挙げている。つまり、筆者の論証を踏まえて自分なりの幸福観を構築するうえでの有効性を自覚しているのである。

以上、ハルの幸福観の深化の道筋と方略学習の状態を把握してきた。ハルの記述から窺われるのは、毎時間の授業で学習・活用された方略がハルの幸福観の深化に有効に機能しているとともに、ハル自身もそのことを明確に自覚していることである。では、ハルは幸福観の深化に対する方略の有効性をどのような過程で自覚していったのであろうか。

(b)幸福観の深化に対する「人物相互の関係に注目する」方略の有効性の自覚

第三次と第六次の振り返り活動において、ハルが繰り返し有効性を指摘していたのは、第二次第4時で指導した「人物相互の関係に注目する」方略である。ただし、ハルがモノ・コトに幸福を求めすぎることの危険性を認識したのは、第二次第5時である。以下では第4時と第5時を中心に分析を行い、ハルが「人物相互の関係に注目する」方略の有効性を自覚した過程を分析したい。

第4時では、「物語の結末を引き起こした一番の原因は誰か」という学習課題を設定した。ワークシートに自分の意見を記述させたり、ハルは「団長と話をしたことで、キキの四回宙返りをしようという気持ちが出てきた」とキキの心情に着目し、団長が原因だと述べていた。

この課題に対する学習者の意見は大きく四つの立場に分かれた。一つ目は、「おまえさんの人気も今夜限りさ」とキキを精神的に追い込むとともに、「澄んだ青い水の入った小瓶」を渡すことでキキが消える物理的な原因を作ったおばあさんが原因だとする立場である。二つ目は、町の人々(観客)の関心の移ろいやすさがキキの不安を大きくしたと考える立場である。三つ目は、キキを元気づけ

たり静止したりしようとすることで、知らず知らずのうちにキキの四回宙返りに対する関心を高めてしまった団長とロロが原因だと考える立場である。四つ目は、キキが持つ「モノ・コト派」の幸福観とそれを求める強い欲が、団長とロロの静止をきかず、怪しいおばあさんを信じてしまった根本的な原因だとする立場である。授業では、これらの意見を交流した後、人物同士の影響関係に注目して主人公の行動やストーリーの因果関係を解釈する読み方を、「人物相互の関係に注目する」という言葉で概念化した。

こうした話し合い、とりわけキキが原因だと考える学習者の発言によって、キキの幸福観が物語の結末を引き起こしていることが理解されたからであろう。授業の最後に書いた「幸福論執筆メモ」に、ハルは**記述 5**を残した。

【記述 5】第二次第 4 時におけるハルの「幸福論執筆メモ」

①幸福とは、周りの人々の意見に左右されずに、自分の思うことをずっと続けられる自分がいることが幸福だと思った。でも、②幸福は、モノ・コトなのか心なのか分からなくなってきている。

①では、「幸福とは、周りの意見に左右されずに、自分の思うことをずっと続けられる」ことであると、ハルが元々持っていた「モノ・コト派」の幸福観が再度語られている。その一方、②では「分からなくなってきている」と自身の幸福観の揺れが記述されている。

このように、ハルが「空中ブランコ乗りのキキ」で解釈したことを幸福観の問題へと結び付けることができてるのは、第一次で共有した「モノ・コト派」という概念を用いてキキの幸福観を把握させ、ストーリーの因果関係を解釈させているとともに、毎時間の最後に「幸福論執筆メモ」を書かせることで、現実世界と物語世界とを往復させているためだと思われる。ただし、この時点でのハルは、モノ・コトを求めすぎることの危険性を認識してはいない。

このことをハルが認識するのは、第二次第 5 時である。授業の導入で物語のテーマは何かを話し合わせた際、学習者からは二通りの意見が出された。一つは「モノ・コトに幸福を見出すことの悲劇性」であり、いま一つは「幸福を追い求めることの素晴らしさ」である。「どちらがテーマとしてふさわしいか」という学習課題を設定し、ワークシートに意見を書かせた際、ハルは物語の結末で登場する「白い鳥」の「悲しそうな」様子を根拠とし、「もし白い鳥がキキならキキも悲しんでいることになる」と理由づけ、「モノ・コトに幸福を見出すことの悲劇性」がテーマであると解釈していた。その後の教室全体の話し合いでは、次頁**発話 1**が見られた。

①シュウは結末部分における「鳥」の様子を根拠に、②ユウは「死」という言葉の繰り返しを根拠に、物語のテーマは「モノ・コトに幸福を見出すことの悲劇性」であると主張している。それに対して、③マナは鳥に対する自身のイメージを根拠に、④ゲンタはキキの心情の変化を根拠に、「幸福を追い求めることの素晴らしさ」がテーマであると主張している。後者の意見に対しては、⑤ケンから反論がなされることになる。ケンにはキキが自身の幸福を満たそうとする強い欲を持っていることを踏まえ、そうした欲が団長・ロロの言葉を無視することにつながったと解釈している。さらに、それを物語の結末に結び付け、「幸福を追い求めることの素晴らしさ」というテーマを否定する。これを受けた⑥⑦教師は、団長・ロロの意図をケンに確認するとともに、ケンが「人物相互の関係に注目する」方略を用いて解釈を形成していることを明確にする。

これらのやり取り、とりわけ⑤ケンの発言が、ハルにモノ・コトを求めすぎることの危険性を明確に認識させたのだと思われる。「幸福論執筆メモ」で次頁**記述 6**が見られたからである。

【発話 1】第二次第 5 時における教室談話

シュウ：もし、^①最後に出てくる白い大きな鳥がキキだとしたら、えっと、「幸福を追い求めることの素晴らしさ」を伝えたいのだったら、最後の文を「悲しそうに」じゃなくて、「誇りを持って」とか明るい雰囲気にすると思うんですけど、今回の文では「悲しそうに」なので暗いイメージがあるし、「モノ・コトに幸福を見出すことの悲劇性」だと思います。

ユウ：僕も悲劇性の方だと思います。理由は、^②「空中ブランコ乗りのキキ」という物語には、「死」という言葉が非常に多く出ています。えっと、「死んでしまうとか」、ロロの「死んでしまうとか」、おばあさんも「死ねよ」とか言ってるし、素晴らしさを伝えるために、わざわざ「死」という言葉は選ばないと思うので、悲劇性だと思います。

T：結末とか「死」という言葉の繰り返しテーマに繋がってるんじゃないか。一旦、そっちいきましょうか。

マナ：^③「鳥」がたくさん使われていて、えっと、私は「鳥」のイメージとして「羽ばたく」というイメージがあるから、「自由」なイメージだから、えっと、キキは幸福を追い求めて「自由」になれたってことを伝えたいんだと思います。

ゲンタ：えっと、^④最初は一人しか三回宙返りしか出来なくて幸福だったキキが、ビビとか団長とかロロとか、周りの状態から少しずつ心情が変化して行って、諦めていた四回宙返りを自らの幸福のために練習し、成し遂げることで、幸福を掴み取るという「幸福を追い求めることの素晴らしさ」がこれに書かれていると思います。

T：キキの心情に注目すると、やっぱりこっちだと。互いの意見に対して反論ありませんか。周りと相談してみてください。

S：(周りの学習者と話し合い)

T：はい、いきましょう。はい、どうぞ。ケンいきましょうか。

ケン：えっと、^⑤キキが欲にとらわれたら人の言葉も無視して、自分の欲を満たすためにやるので、えっと…、団長とロロの言葉を無視してから、自分の幸福観を満たすために四回宙返りをやっているの、それは「幸福を追い求めることの素晴らしさ」ではないと思います。結果は、悲劇性につながるの、幸福を追い求めても素晴らしさはないと思います。

T：「死ねんだよ」「人気なんてなくなつて」ってね。^⑥団長とロロはキキに四回宙返りをさせようと思って言ってるんかね。

ケン：いや。

T：止めようとしよるんよね。静止しようとしよるんよね。^⑦その擦れ違っていくという人物相互の関係から見ると、やっぱりこっちじゃないかってことですね。

【記述 6】第二次第 5 時におけるハルの「幸福論執筆メモ」

私は、幸福とはモノ・コトを手に入れることで感じられると思っていたけれど、欲張り過ぎてしまうと逆に不幸なことが自分にふりかかってしまうのだと思った。

ここでは「逆に不幸なことが自分にふりかかってしまう」とモノ・コトを求めすぎることの危険性が記述されている。こうした認識によって、ハルは「モノ・コト派」の幸福観を肯定することができなくなり、**記述 2** で立場を保留するに至ったのであろう。

ここで注目したいのは、これまでハルが肯定していた「モノ・コト派」の幸福観が、**記述 6** では否定されていることである。そして、それが**発話 1** ⑤ケンの「人物相互の関係に注目する」方略を用いた解釈を取り込むことでもたらされていることである。すなわち、モノ・コトに対するキキの幸福欲が悲劇的な結末を生んでいることを理解することで、自らの幸福観を否定せざるを得ない事態が生じ、しかも、そうした理解が「人物相互の関係に着目する」方略を活用すると得られることが明らかにされたときに、その有効性が感得されているのである。

ただし、**記述 3** で見たように、本単元を通して、ハルは「両方派」の幸福観を示すとともに、幸福になるためには「行動力」が必要だと主張することができていた。では、そうした更なる深化はなぜもたらされたのか。また、そこに「事実と意見の関係に注目する」方略はどのように関連付けられて有効性が自覚されたのか。第四次に焦点を当てて分析を行う。

(c) 幸福観の深化に対する「事実と意見の関係に注目する」方略の有効性の自覚

ハルが**記述 4** で言及していた筆者の論証構造は第四次第 2 時と第 3 時で扱ったものである。第 2 時では、筆者が中途失明と先盲の人とを比較し、「全ての人には、幸福も不幸も同じだけ与えられている」という主張①を述べていることを確認した後、「主張①に納得できるか、できないか」という

学習課題を設定した。ワークシートを書かせたおり、ハルは「シホさんが言っていたように」とクラスメートの発言を引用しながら、「お金持ちで生まれたころから豊かな生活をしている人」と「貧しくて友達や家族もない厳しい生活を送っている人」という二通りの人生を想像し、「貧しい子供も心が幸福なら…と言う人がいると思うけれど」と反論を想定しながら、「幸福や不幸を比べると同じではないのではないか」と主張していた。つまり、納得できないと考えているのである。

その後の全体の話し合いでは、**発話 2**が見られた。

【発話 2】第四次第 2 時における教室談話

シュウ：僕は納得できます。えっと、^①子供時代のときは先盲の人は、こう不幸で、中途失明の人は幸福だったけど、大人になって点字の習得とかで中途失明の人が不幸で、先盲の人は、まだ幸福だったところから、全ての人に幸福も不幸も同じだけ与えられていると思います。

キク：「要するに何歳であろうと目が見えなくなるという困難には差がない」というところから、環境は違うけれど、困難自体に差はないから、幸福も不幸も同じだけ与えられていると思いました。

T：シュウが言っていることと似てますね。じゃあ、これに対して納得できない派。どうぞ。

ゲンタ：キクさんが「何歳であろうと目が見えなくなることに差はない」と言っているんですけど、これは「見えなくなった」ということに差がないだけで、三宮さんは中途失明を例に挙げて、「小さいころからで幸せ」と言われて「それは違う」と言っていますが、^②50歳からなった人に比べると、小さい頃からなった人には慣れがあって、見えないということ自体には差がなくても、生活のしやすさには差が出てくると思うので、全ての人に平等とは言えないと思います。

T：改めて納得できますか、できませんか。立場フリーでいいですが、マナいってみましょうか。

マナ：2段落にあるように、「一方の人々は、その苦しみを幸せに変換し、自然体のまま心を平安にできる人々。そして一方では、すべてを苦しみとして受け止め、本来幸福の要素として与えられているものでさえ、不幸の原因にしてしまうタイプの人々である」とあるように、例えば^③中途失明の人は、今は目が見えなくて困難だけど、今までたくさんの景色を見てきたから大丈夫だと思う人と、目が見えなくて今とても不便だなと思う人の二パターンがいて、結局、感じることはそれぞれ違うけど、目が見えないという事実は同じだから、幸福も不幸も同じだけ与えられていると思います。

T：事実として与えられていることは変わりがないんだってことね。一つ僕の疑問に答えてくれますか？僕は納得できない派なんです。え、^④これは目が見えない人の話でしょ。で、これは目が見える人にも当てはまるから「全ての人に」って言うんですけど、これ目が見える私たちにも当てはまるんですか？どう思います？パッと話し合ってください。

S：(周りの学習者同士で話し合い)

T：一人だけいきます。最後、シュウいきましょか。

シュウ：えっと、^⑤事実のところは先盲の人と中途失明の人を比べてるだけだけど、子供のときには皆に好かれる存在だったけど、大人になったら嫌われてあんまり良い職業にも就けなかったっていう人と、小学校の時は普通で、でも大人になったら良い職業に就いて、社長とかになったりして、良い生活が送れたとかだったら、それも当てはまるから、納得できる。

話し合いで当初論点となったのは、中途失明と先盲の人は「幸福と不幸が同じ」と言えるのかという「根拠」の解釈であった。この点について、^①シュウは筆者の経験が説明された3、4段落を根拠としながら、人生全体で見れば幸福も不幸も同じであると主張する。これに対して、^②ゲンタは幸福と不幸は同じだけ与えられてはいないと反論する。障害を負ったという出来事は同じであっても、その年齢によって後の生活に差が生じると考えているからである。さらに^③マナは「感じること」「事実」という言葉を用いてゲンタへの反論を試みている。具体的には、障害の受け止め方は人それぞれではあるが、障害を負ったという出来事を抱えている点では先盲の人も中途失明の人も同じであると反論している。以上を受けた^④教師は、話し合いの焦点を「論拠」の理解に向けさせるために、「幸福も不幸も同じ」ということが自分たちにも当てはまるのかどうかを問うた。すると、^⑤シュウは自分で想像した例を用いて他の人々にも当てはまると指摘した。この話し合いの後、主張^①に見られる事実と意見の関係を「一般化」という言葉で確認して授業を終えた。

おそらく、この話し合いを通して、ハルは筆者の主張^①に反感を持つようになったのではないか

と思われる。「幸福論執筆メモ」で**記述 7**が見られたからである。

【記述 7】第四次第 2 時におけるハルの「幸福論執筆メモ」

話し合ううちに、筆者の主張①は、目の見えない人には当てはまるけれど、それを一般化するのはあまり良くないと思うし、人それぞれの考え方によっても違うと思う。

ハルは一般化の論証構造を踏まえながら、それを「あまり良くない」と反感を示している。「お金持ちで生まれたころから豊かな生活をしている人」と「貧しくて友達や家族もいない厳しい生活を送っている人」とを比べた場合、「幸福も不幸も同じ」とは考えることができず、「モノ・コト」で幸福か不幸かが左右される場合もあると考え始めたのであろう。つまり、一般化の論証構造を理解することで、「心派」の幸福観を全ての人に適用することへの批判的立場が強化されているのである。こうした立場を持たせたことが、「モノ・コト派」の幸福観を認めることに繋がったのだと思われる。

第四次第 3 時では、「幸福力」の一部には「想像力」が含まれていることを確認したうえで、主張②に納得できるかどうかを話し合わせた。ワークシートを記述させたおり、ハルは「苦しみを自分の中でどのようにとらえるかで、幸福を感じる差が出てしまう」と述べ、主張②に納得できると考えていた。ただ、同時に「想像力だけでは幸福は実現できないのではないか」という疑問も抱いていた。つまり、この時点でのハルは、幸福になるための方法を発見するという「目標」を抱いているのである。その後の全体的話し合いでは、**発話 3**が見られた。

【発話 3】第四次第 3 時における教室談話

シュウ：納得できません。もし、^①主張②のことが本当だったら、主張①に疑問を感じます。想像力は人によって差があると思うので、差があったら、幸福も不幸も同じにはならないと思うので、だから、納得できません。

T：こっちは幸福も不幸も同じって言うのに、主張②では差があるって言っているのが疑問ってことね。

ルイ：私は納得できません。^②想像をすることで幸せになれるはずがないと思います。幸福を実現するのは想像力じゃなくて行動力が一番関係していると思うからです。行動をしないと何も変わらないから、行動力が大切だと思います。

T：だから、ここに納得できませんってことね。逆に、納得できる人どうですか？ケイいきましようか。

ケイ：僕は納得できます。「その苦しみを幸せに変換し、自然体のまま心を平安にできる人」という文があります。えっと、そこで考えたのが、^③不幸を幸福に変換できる人っていうのは、ただ単にボーっとしていきなり不幸を幸福に変換できる人なんていないと思うので、それには、何かを思うこと、想像力が必要だと思います。だから、だから「幸福を実現するのが想像力である」と書いてあるので、納得できます。それと、矛盾しているっていう意見に反論で、えっと、主張①の「幸福も不幸も同じだけ与えられている」っていうのは、「与えられている」ってことは自分では何も変えていない元の状態ってことで、自分では何も手を加えていないってことなので、その、主張②の想像力を使ったら、ネガティブなことをポジティブに変えるってことなので、別に矛盾はしていないと思います。

T：つまり、幸福になれる原因は想像力だって三宮さんは考えてるんよね。付け加えて二人だけ聞きたいんですが、ナナ。

ナナ：私は納得できません。^④さっき、ケイ君が想像力を使うかどうかで幸福になれるって言ったんですけど、心の幸福を追い求めているのなら納得できるけど、モノ・コトの幸福ならいくら想像しても意味がないと思うからです。

T：つまり、^⑤「心派の人」だったら納得できる。ただ、一方で「モノ・コト派」には当てはまらんけん、逆に言えばルイが言っていたように「モノ・コト派」からすると「行動力」が必要なんよね。

①シュウは、主張①と主張②の整合性に疑問を持っている。「幸福力」で不幸を幸福に変換できるのであれば、「幸福力」の差によって不幸の量は変わるのではないかと考えているのである。また、②ルイは幸福になるためには「行動力」が必要だと、自身の幸福観に照らした反論を行っている。ルイは「モノ・コト派」の幸福観を持っており、幸福になるためにはモノ・コトを達成するための行動が必要であると考えているのである。③ケイは①シュウに反論する形で、主張①の「与えられているもの」とは人生で訪れる客観的な出来事を指し、それをポジティブに考えるかネガティブに考

えるかで幸福か不幸かが変わると指摘している。つまり、主張相互の関係を明確にするとともに、主張②の「因果関係による論証」を読み取っているのである。この論証構造を明確にした後、教師はナナという学習者を指名する。すると、④ナナは「想像力」で幸福になれるのは「心派」の幸福観を持つ人だけで、「モノ・コト派」は幸福になれないと指摘する。これを受けた⑤教師は、②ルイの意見に言及しながら、「モノ・コト派」にとっては「行動力」が必要になってくることを確認する。この話し合いの後、主張②の論証構造を「原因—結果の関係」という言葉で共有して授業を終えた。

おそらく、以上の話し合いを通して、ハルは「行動力」の必要性を認識したのだと考えられる。授業の最後に記述させた「幸福論執筆メモ」で記述 8 が見られたからである。

【記述 8】第四次第 3 時におけるハルの「幸福論執筆メモ」

私は二つのタイプのうち、不幸を不幸のまま受け止めるタイプの方だから、幸福について心派だったら、主張②について納得できると思うようになった。

ここでハルは自分の性格を重ねながら、「心派」だったら主張②に納得できると記述している。幸福になるか不幸になるかが「想像力」によって左右されることに納得できたためである。同時に、「心派だったら」という記述からは、「想像力」で幸福になれるのは「心派」だけだと考えていることも窺われる。「モノ・コト派」の幸福観を持つ人にとっては「行動力」が重要だと考えているからである。実際に記述 3 で、ハルは「行動力」の必要性を主張していた。

このように、ハルは一般化や因果関係といった「論拠」への着目が契機となり、「心派」と「モノ・コト派」双方の幸福観を認めたり、「行動力」の必要性を認めたりするようになっていった。すなわち、筆者の主張に納得できるかできないかを対立的に話し合う中で筆者の「論拠」が明るみされ、それに着目することで幸福観を深化させることができたときに、「事実と意見の関係に注目する」ことの有効性が感得されているのである。

③説明的文章の読解方略の有効性が自覚されなかった原因

ハルのような学習者が多く見られる一方で、本単元では、説明的文章の方略の有効性の自覚に課題を残した学習者も散見される。有効性を自覚できた学習者と自覚できなかった学習者とは何が異なるのか。ここでは、ジュンイチという学習者を事例に考えてみたい。ジュンイチはハルと同じく第一次で「モノ・コト派」の幸福観を持ち、第三次では「分からない」と答えていたが、第六次で「両方派」の幸福観を持つに至った学習者である。

ジュンイチは第四次第 3 時の「幸福論執筆メモ」で、因果関係による論証に注目しながら「想像力だけでは幸福にはなれないのではないかと批判的意見を述べる”ことができていた。また、第五次の「幸福論」では、そうした意見を発展させ、「自ら幸福を掴むための行動力が必要だ」と主張することができていた。つまり、「事実と意見の関係に注目する」方略を活用して自身の幸福観を深化させている点はハルと同様である。大きく異なるのは、第六次の記述である。以下に引用する。

【記述 9】第六次におけるジュンイチのワークシート

○ワークシート⑦と比べて、「幸福」への考えは深まりましたか？深まりませんでしたか？

深まった。完全にモノ・コト派だったけど、考えをまとめていくうちに心が幸福になることも大切だと思うようになった。

○「幸福」について考えていくうえで、どのような「技」や活動が役に立ちましたか？

「心情の変化」と「視点」に注目することが有効だったと思う。心情の変化、視点によりキキが本当に幸せだったのかという疑問が浮かんで、心が幸福になることも大切だという考えが浮かんだから。

傍線部から分かることは、ジュンイチが自身の幸福観の深化を「モノ・コト派」から「心派」への変化としてのみ自覚していることである。これは第二次で生じた変化であった。だからこそ、ここでも文学的文章の方略の有効性を述べているのであろう。重要なことは、ジュンイチの幸福観の深化、とりわけ「行動力」の必要性を認識するうえで「事実と意見の関係に注目する」方略が有効に機能していながら、ジュンイチ自身がそのことを自覚していないことである。

こうしたことから、説明的文章の読解方略の有効性を自覚できなかった学習者が散見された要因の一つは、「事実と意見の関係に注目する」方略がもたらした認識の深化を自覚できなかったことにあると考えることができる。学習者が自覚した認識の深化の内容と方略がもたらした深化の内容との乖離である。この点に、方略を方略として学習させることの難しさが改めて見いだされる。

5 成果と課題

本稿では、主題認識の深化に対する方略の有効性が自覚される内的過程を実証的に検討した。その結果、学習者が方略を活用することの有効性を感得するのは、他者の解釈や批評によって既有的主題認識が否定されたり、強化されたり、深化が促されたりするような事態が生じたときであり、しかも、その解釈や批評を形成するために用いられている方略が授業の中で明確に位置付けられたときであった。

ここで、方略の有効性が文章理解に留まらず認識の深化にまで向けられたのは、主題について共有した概念を教材にも当てはめさせ、個々の教材を「主題についての議論を構成する文章」と見なさせることによって¹¹、学習者の中で文章理解と主題探究とが同時並行的に進められていたからである。さらには、授業の最後に主題認識を記録する活動が仕組まれることによって、毎時間の方略活用成果を主題認識の深化へと結び付けることができたのだと思われる。すなわち、単元あるいは一時間の授業が、主題探究と文章理解とを絶えず往復させる構造を備えていたのである。

ただし、感得された方略の有効性を自覚させるためには、振り返り活動が不可欠である。本稿で提案した振り返り活動は、学習者に認識の深化を自覚させるだけでなく、その筋道に即応した形で方略の有効性を自覚させることができるものであったと結論付けることができる。これまでの主題単元学習実践では、「主題認識の深化」の根拠を教材に求めさせる振り返りが提案されてきた。それに対して、深化の根拠を方略に求めることの必要性を指摘し、その有効性を示し得た点に本稿の成果はある。なお、こうした振り返りが有効に機能した要因が次の二点にもあることは付言しておくかねばならない。一つには、「認識の深化」を過程的側面の変化も含んだ広い意味で捉え、評価規準として共有しておくことで、多くの学習者が「認識の深化」を自覚できる状態にあったことである。いま一つは、毎時間の認識の深化を記録しておくことで、振り返り活動の際にどの授業時間で認識が深化したのかが分かり、有効な方略を特定しやすかったことである。

一方、課題として挙げられるのは、方略の有効性を自覚することに困難を抱えた学習者も散見され、その原因の一つが、自覚された認識の深化の内容と方略が実際にもたらした深化の内容との乖離にあったことである。立場の変化を伴わないマイクロな認識の深化を学習者に自覚させる指導方法を開発し、検証を重ねていくことが求められる¹²。

11 このことは理論的に言えば、個々の教材が置かれている「言論の場」(難波博孝, 2008)が授業の中で形成されたことを意味する。

12 こうした指導方法の一つとして、田中徳明氏が実践している「一枚ポートフォリオ」の活用が考えられる。本実践の詳細は、鶴田(2010)に詳しい。

引用・参考文献

- 犬塚美輪(2012)「国語教育における自己調整学習」自己調整学習研究会編『自己調整学習—理論と実践の新たな展開へ—』北大路書房、pp.137-156
- 岩本隆行(1998)「主題単元学習における「評価」の再検討」『山口国語教育研究』第8号、pp.20-27
- 河野順子編著(2017)『質の高い対話で深い学びを引き出す 小学校国語科「批評読みとその交流」の授業づくり』明治図書
- エリン・オリヴァー・キーン著、山元隆春・吉田新一郎訳(2014)『理解するってどういうこと?—「わかる」ための方法と「わかる」ことで得られる宝物—』新曜社
- 西郷竹彦(1989)『文芸研 国語教育事典』明治図書
- 高瀬裕人(2015)『「読むこと」における学習者の〈理解〉についての〈形成的評価〉—〈カンファレンス〉に関する検討を中心に—』『国語科教育』第78集、pp.45-52
- 高瀬裕人(2016)「自立した読者を育成するための『読むこと』の授業づくり—小学校1年生を対象とした理解方略指導に関する検討を中心に—」『論叢 国語教育学』第12号、pp.68-78
- 塚田泰彦(2010)「言語教育としての単元学習」日本国語教育学会編『豊かな言語活動が拓く国語単元学習の創造 I 理論編』東洋館出版社、pp.46-59
- 塚田泰彦(2014)『読む技術 成熟した読書人を目指して』創元社
- 鶴田清司(1992)「これからの単元学習に望むこと—『ことばの学び手が育つ』のために—」『月刊国語教育研究』第247集、pp.38-39
- 鶴田清司(2010)『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育—新しい解釈学理論を手がかりに—』学文社
- 富安慎吾(2013)「知識の創造に資する方略記述実践についての検討—パターンランゲージという方法を中心に—」『国語科教育』第74集、pp.30-37
- 富安慎吾(2016)「国語科教科内容の記述に関する理論的考察—〈出来事〉という観点を導入して—」『国語科教育』第79集、pp.47-54
- 難波博孝(2008)『母語教育という思想—国語科解体／再構築に向けて—』世界思想社
- 野地潤家(1988)「単元」国語教育研究所編『国語教育研究大事典』明治図書、pp.587-590
- 長谷川孝士(1975)『豊かな国語教室—原理・方法の探究—』右文書院
- 浜本純逸(1996)『文学を学ぶ・文学で学ぶ』東洋館出版社
- 松友一雄(2014)「国語科における評価の理論と方法」山元隆春編著『教師教育講座第12巻 中等国語教育』協同出版、pp.361-375
- 森田信義・葛原昌子(2000)「高等学校国語科における主題単元の実践」『広島大学学校教育学部紀要 第I部』第22巻、pp.1-17
- 森田信義・葛原昌子(2002)「高等学校国語科における主題単元の実践IV」『広島大学大学院教育学研究科紀要第I部』第51号、pp.55-64
- 山元隆春(1994)「読みの『方略』に関する基礎論の検討」『広島大学学校教育学部紀要 第I部』第16巻、pp.29-40
- 渡邊久暢(2011)「高校国語科評論文における読解方略指導のあり方—学習者による『振り返り』に焦点を当てて—」『福井大学教育実践研究』第36号、pp.1-12

(島根県立大学)

(広島大学附属東雲中学校／福山大学)