

批評を生み出す評論文指導の実践

森田 信義・葛原 昌子¹

(2004年9月30日受理)

Developing Abilities of Reading Argumentative Texts Critically at the Senior High School

Nobuyoshi Morita and Masako Kuzuhara

This paper aims to propose a new teaching process which can help students to read argumentative and logical texts critically. Reading texts critically forms the basis of living independently. With this in mind we teach how to read argumentative texts as a major task of Japanese language teaching. However there are some problems to be solved before we accomplish the task. Creating a new teaching process useful for helping students reading critically is one of the most urgent problems we come up against. The new teaching process takes on the character of five problem solving steps: 1) preparing for reading; 2) getting assignments; 3) tackling the assignments; 4) writing critical essays; 5) evaluating the essays written on the step 4. In this paper we focused on the step 1 and 2 steps.

Key words : argumentative text, teaching process, critical reading, senior high school, Japanese language teaching

キーワード：評論(論証)文, 指導過程, 批判読み, 高等学校, 国語科教育

はじめに：本論文の目的・方法

本論文は、高等学校国語科教育における批評能力育成の必要性、批評能力育成の方法を明らかにし、現代文の授業改善の方法を提示することを目的としている。

そのために、まず、批評指導の意義を考察する。次に、批評を生み出す学習指導とはどのようなものかを提示し、先行実践との違いを明確にする。その上で、自らの授業実践から学習者の批評が生み出される過程を考察し、さらには、批評を生み出す学習指導過程の改善方法を提示する。

I 批評指導の意義

1 読みの本質

私たちが文章を読むのは、まずは自分の知らないことから、考えを知るためである。しかしそれだけで私たちは満足できるものではない。既に見聞きしていることに対して、違ったものの見方・考え方を得ようと

する。それは、多くの「知識」を羅列してその量を増やしたとしても、いわゆる「雑学の物知り」というだけで、より深い思索や認識には至らないからである。したがって「読み」の本質は、知識の量を増やすというより、今まで自分が持ち合わせていた知識や考え方の変更を迫り、ものの見方・考え方の質を高めようとするところにある。

多面性をもつ事象をどう見るか、どう判断するか基準や観点を生み出すには、例えば、その情報がどういう立場の人間によってどのように出されたものなのかという、情報の出所、意図を把握することが有効である。そしてそれに対する自分の立場を自覚できれば、価値基準は明確になる。このことは同一の事象に関する情報でも異なった意見や立場であれば多様なものがありうること、また評価も多様であることを意味している。

私たちは文章を読みながら「情報」の価値を吟味し、適切な判断を下しながら、より深いものの見方・考え方を探求している。この「ものの見方・考え方の質の検証」が「批評」という行為なのである。

¹広島県立廿日市高等学校

2 批評のしくみ

では、私たちはどのようにしてものの見方、考え方の質を把握しているのでしょうか。

何かの文章を読んだときに最初にふと違和感を感じることがある。あるいは逆に共感を覚えることもあるだろう。その違和感や共感は何に対してか、どこから生じたものかという対象や理由の分析から「批評」が始まる。

分析を行うには、主旨、つまり書き手及び話し手の文章全体を通しての意見（主張）に同意できるかどうかをまず考える。それは、意見（主張）の導き方、つまり論の組み立て方や表現の仕方、あるいは事例の用い方が適切なものであるかを考えることでもある。

主旨には同意できてもそれを支える部分に納得がいかない場合もあるだろう。あるいは逆に、部分に同意できても、最終的な筆者の結論に納得がいかない場合もあるだろう。このように、部分と全体の関係を見据えながら、それが適切であるかどうかを検討していく必要がある。これらは主に「論理」にかかわる問題であるが、筆者が何をとり上げて自分の意見を述べようとしているかという「ことがら」や、それをどのような語句を用いてどのような文体で表しているかという「表現」にかかわる問題も検討する必要がある。

自分の感じた断片的な違和感や共感を出発点とし、それらの「部分」が文章全体から見てどういう役割を果たしているのか「部分」から「全体」を見つめ直し、また「全体」からみて「部分」がどういう位置にあるのかを確認し、違和感や共感を感じたのはなぜか、自分自身を納得させていく。さらに、それだけにとどまらず、他者をも納得させることのできる、説得力を持つ「根拠」を探る。

こういった一連の行為を通して、自分の「こだわり」さらには「信条」が見えてくる。「批評」とは、こういった自己発見、自己の価値観の発見につながるダイナミックな「思考及び表現の営み」でもある。

ところで、「批評」は「意見」とどのような関係にあるのだろうか。両者がものごとの善悪・優劣・是非についての価値評価にかかわることに変わりはない。本稿では、相手を説得できる根拠を有した質の高い「意見」を「批評」として位置づけておきたい。

3 学習者の反応の諸相

近年、日本の大学入試制度はさまざまに変わりつつあるが、いまだに「暗記型知識偏重」からは完全に抜けきれないために、10代の多くの学習者は「詰め込み知識」の習得に追われている。学校の授業自体も知識の習得を中心に展開されている。その結果、自

分自身で検証することなく、ただただ権威ある（とされる）ものの考えを受容し、そこに疑問を挟まないことが「学習」であると錯覚する。そして、学んだ知識が自分の在り方や生き方にほとんど結びついていない。それが、「学習者の読みの反応」にも色濃く反映されている。

学習者の読みの反応を見てみると、「情報」としての吟味、価値付けという行為から程遠く、書かれた文章をそのまま受け入れる傾向が強くみられる。その理由として第一に「教科書教材」であるから正しいもの、間違いがないもの、という思いこみがあることが挙げられる。小学校時から「正確な読み」として「何が書いてあるか」を目的とした国語の学習の積み重ねが、「なぜそのような書き方をしたのか」の問いを消し去ってしまっているのではないだろうか。第二に、自分の内に比較対照すべき「考え」や「ものの見方」がないために無批判に受け入れてしまうことが考えられる。「自分はどうか」「自分にとってどういう意味があるか」という思考体験の少なさが原因である。第三に、生活文（日常生活のできごととその感想が中心の文章）とは異なる説明文や意見文を書く経験に乏しいために、文章として活字化された段階で、あたかも「完成品」であるかのような錯覚に陥ることである。文章を書く作業は労力を要するものではあるが、あくまでもひとりの人間の個性の産物であるというあたりまえのことが忘れられてしまっている。

4 批評を生み出す学習指導の意義

「批評」とは、自分を取り巻く大小さまざまなものごとに対して、善悪・優劣・是非について、その価値を評価することであり、またそういった行為の結果生み出された文章のことである。いわば、「自分にとっての意味づけ」であると言える。主体的に生きるには「批評」行為が不可欠である。

ところが、この「批評」活動は、授業で積極的に取り組まれているとは言い難い。それは、先に触れたように「暗記型知識偏重」入試への対応が迫られているということもあるが、何より授業者自身が「知識の習得＝学習」という学力観から脱しきれていないからだ。

無論、教科書教材が、それなりの見識のもとで採択されたものであることに疑いを挟むものではない。しかし、それさえ、教材の筆者の個性の産物であること、編集者の意図が反映されたものであることを考えれば、ただ教科書に載っているからといって、そのまま肯うだけでは批評能力は育たない。

私たちの生きる21世紀は、批評的姿勢、批判的思

考によって取り組み、解決すべき課題が山積している。今まで通りの思考法や解決の先送り策では立ちゆかない。

このような状況であるからこそ、「国語」という教科で、「批評」を中心に据えた学習活動が必要とされる。自分なりにものごとを吟味し、評価することを通して自分の意見を創り上げ、ものごとの解決に向かう能力が求められるのである。

なお、戦後の「読み」の教育理論には「批判読み」が存在する。『国語教育研究大辞典』¹⁾には、語義として「文章の読み取りにおいて、叙述内容を全面的に正しいものと決めてかかって受け取らないで、読み手の立場に基づく考え方とつき合わせて、是は是、非は非とけじめのついた読み取り方をすること」とある。本論文で言う「批評」とほぼ同義であるが、「批判」という言葉が、ともすれば悪い点のみをあげつらうかのような、日常語としての意味理解との混乱を避けるために、ここでは「批評」という語を用いたい。

II 批評を生み出す授業の構想

1 批評を生み出す学習指導の要件

批評を生み出す学習指導を、「教材」と「授業方法」の2つの面から考察する。

(1) 教材に関する研究

1) 教材の実態

「批評」が文章の善悪・優劣・是非を問題にするものである以上、どのような文章でも対象とすることが可能である。

先に教科書教材について触れたが、高等学校国語科の教科書は、総じて、明確な主張を持たない評論を採択する傾向にある。筆者の意見・主張がある文章は、立場のはっきりした文章であるが、筆者の立場がはっきりしていると、読者の側で賛否が分かれる事態が生じる。読者は筆者と立場を同じくしなければならない理由は何もないのだが、無言の内に同調を強いる傾向にある日本社会では「物議を醸す」ものとして敬遠される。それは、日本のメディアが「中立」を標榜し、あたかも「中立」という立場があるかのような錯覚を起こして自分の立場を表明しないことと表裏の関係にある。

しかしこれではいつまでたっても、自分の意見を出し合い、討論によって思考を深めていくことにつながらない。万人から非を唱えられない無難なものではなく、多少偏りがあっても、立場のはっきりした文章を教材とし、それらの教材には自分の意見を創出する手がかりとしての役割をもたせるようにしたい。

2) 教材編成(=単元)の方法

扱うテーマとしては、現代に生きる私たちが直面している課題を取り上げることが適切である。切実であるからこそ、問題点の把握だけにとどまらず、「解決」を要求されているものだからである。「解決策」としての是非は、解決への道筋が実現可能かどうか、効果が期待できるかどうか問われることになる。

もちろん、私たちが直面している課題は、「人間とは何か」「どう生きるべきか」といった哲学的な問題につながっているからこそ解決が難しいのである。だからこそ、絶対的な答え、つまり完全に解決できる答えを求めるのではなく、現時点で何が可能か、将来に向けて現状を少しでもよくするための方策は何か、といった、未来を創っていかうとする思考を促したい。

現代社会で解決すべき問題は、理科や地歴・公民科を始めとした他教科にもかかわるが、国語科で扱う場合、表現された文章を通して、ひとりの筆者がどのように課題を設定し、それらの課題をどのように解明し、解決しようとしているかといった「道筋」を問題にすることになる。

教材には、多少偏りがあっても立場のはっきりした文章を用意するとともに、同時に、テーマに添った異なった立場を提示する複数の教材を用意するのがよい。それは、比較を通して、それぞれの教材の持つ良さも問題点も明らかにしやすいと考えられるからである。

あるいは、1つの教材で説明しきれなかった部分を解明するような、いわば重ね合わせによって疑問が明らかになるような補助的な働きをするものを配置する方法もあるし、1つの教材の発展として位置づける方法もある。

現行の教科書は、教材選定に問題があるだけでなく、単元編成にも問題を持つ。高等学校の国語教科書の多くはいまだにジャンル別単元である。ジャンル別単元とは、「評論」や「小説」という単元名で、内容的には必ずしもつながりを見いだせない教材を複数並べる方法である。ジャンル別単元でない編成の単元がわざわざ見られるにしても、漠然としたテーマ名が単元名として掲げられていて、掲げられた教材どうしの関係がはっきりしない。授業者はこのような問題があることを認識し、学習者にとって自分の立脚点が確認できる教材編成を用意する必要がある。

3) 教材研究の方法

学校現場では教科書とともに教師用指導書が存在し、多くの授業者がそれに基づいた授業を行っている。教師用指導書には、筆者の経歴や思想・信条、教材として採択された作品成立の背景、その他の作品の

紹介等の説明があり、教材の読みを一定の方向に向ける働きを担っている。しかし、これに従っているだけでは十分に教材そのものに向き合うことはできない。

授業者もまずは一読者としての位置に立って、教材研究を始めることが必要である。筆者に対する既存の知識から出発するのではなく、教材として切り取られた文章において、筆者の意見・主張がどこにあるのか、何を根拠としているのか等を分析する。筆者の発想、論の展開の仕方等の文章の骨組みをつかみ、表現特性に目を向ける。

以下に、「ことがら」「表現」「論理」という3つの観点に従って、具体的な検討項目について順を追って説明する。

取り上げられた「ことがら」については、必要なことがらが偏りなく、重複もなく取り上げられているか、不必要なものや欠落がないかについて確認したい。

筆者の取った「表現」については、用語がきちんと説明され、正確に使われているか、途中でずれが生じていないか、論理構造の指標となる語の問題はないか、文末表現は適切か、段落レベルでは段落構成に問題はないか、文章レベルでは、題名の付け方が適切か等について確認したい。

文章の骨格である「論理」については、事例と判断、主張、意見の間に矛盾はないか、等について確認したい。

その際、優れたものの見方・考え方が、論理的に説明されていたり、効果的な表現を取っている場合は良さとして評価し、わかりにくかったり妥当性を欠く場合については問題点としてはっきり確認しておく。

学習者に、教材の何に対してどのようなことに目を向けさせるのかという授業構想は、この教材研究を基にして行うべきものである。この教材研究法の、教材に即した具体については、後述する。

(2) 授業方法に関する研究

現代文の授業で評論教材を扱い、学習者に初読の感想を求めると、まず具体的事例に反応する。また、疑問に思ったところを問うと「どういう意味か」という形での内容や語句の意味の確認に集中する。このように、学習者にとって「読む」ことは、「何が書いてあったか」ということの確認でしかない現状がある。

この状態を克服する手だてとして、初読の疑問点から文章を読み深めるための「学習課題作り」を行うことが有効である。ただし、「学習課題作り」には、何と何との関係を問うものなのかという着眼点を明確にしておく必要がある。

課題を設定し、その解決に取り組むことで、文章の

読みを深め、批評を行う。一連の学習を終えた後には、自分の取った方法が適切であったか、学習方法の振り返りを行い、「学び方」そのものも学ぶ対象として位置づける課題解決的学習を原理とする授業方法が求められる。

2 批評を生み出す教材研究の実際

批評を生み出す学習指導を成立させるには、新しい発想による教材研究が必要である。実際の教材を用いて批評を生み出すための教材研究を提示したい。教材は、山崎正和の「水の東西」を取り上げる。採択年数が長く、しかも数社に及んで採録されてきたという意味で、高等学校での評論教材として「定番」教材である。

(1) 評論教材「水の東西」の教材研究

この教材は形式段落数11、資料写真を含めて教科書5ページという極めて短い文章である。日本の「鹿おどし」を素材として取り上げ、西洋の「噴水」との比較を通して日本人の水の鑑賞の仕方に迫り、日本文化の基底なるものとして「鹿おどし」を位置づける、いわゆる比較文化論のカテゴリーに位置づけられる文章である。

結論は「『鹿おどし』は日本人が水を鑑賞する行為の極致を現すしかけであるといえるかもしれない」であるが、なぜ「『鹿おどし』は日本人が水を鑑賞する行為の極致を現すしかけ」であるのかは「日本人は水を実感するのに水を見る必要さえなく、ただ断続する音の響きを聞いて、その間隙に流れるものを間接に心で味わう方法をとる」という「日本人の水の鑑賞の仕方」にあると見る。

文章の特徴として挙げられるのは、「鹿おどし」と「噴水」の違いを対比的に短い言葉で表現した一文が3カ所あるということである。これらをこの教材の「文章の柱」とし、「文章の柱」及び「結論」の直接の根拠となっている箇所とともに、結論に至るまでの文章の流れを提示したものが論文末尾の「図1」である。ここから、2つのことが見えてくる。

第一は、「文章の柱」の根拠の問題である。筆者は「鹿おどし」に、水の流れと同時に時の流れを聞いており、それが「流れる水」「時間的な水」という「鹿おどし」の特徴につながっている。しかも、「感じさせる」という文末表現から、筆者の感性によってとらえられたものであることも明らかである。同じように「噴水」の特徴として挙げられた「空間的な水」についても、「空間に静止しているように見えた」という筆者の感性を根拠にして導き出したものである。

第二は、結論の妥当性である。「もし、流れを感じ

ることだけがたいせつなのだとしたら」という仮定条件を根拠としているにもかかわらず、仮定が仮定でないことの証明もしていない。したがって、仮定が成立しない場合、つまり「流れを感じるだけがたいせつなのではない」立場を取るならば、結論自体の根拠がないということへの目配りはない。

このようにこの教材は「文章の柱」にしても「結論」にしても、論理的な根拠をもとにしたものではない。

しかしながら、読み手との意見の対立を極力排し、批判されることを回避するための「巧みな仕掛け」によって、読み手はすんなりと筆者の考えを受け入れがちである。この文章の書き出しを見て見よう。

「鹿おどし」が動いているのを見ると、その愛敬の中に何となく人生のけだるさのようなものを感じることもある。

「人生のけだるさのようなものを感じる」主体は筆者である。しかしそのことが明示されないままに文章が続いていくため、読み手は無意識に筆者に同化し、筆者の感性に沿って読み進んでいくことになる。

さらに、「結論」に収束していく⑧段落以降、文末表現に「だろう」「思われる」「のであろう」「だろうか」「言えるかもしれない」といった曖昧さが多く見られるようになる。断言を避けるのは、論理的根拠が希薄だからである。

こういったものを筆者の「仕掛け」と見なし、それに目を向けることについては、既に西郷竹彦氏の提案がある²⁾。

(2) 先行実践事例

批評を生み出す指導過程の提案に入る前に、まず、教材「水の東西」を用いてどのような授業実践がなされてきたか、先行事例を検討する。

先行実践事例として稲沢好章氏の「山崎正和『水の東西』」³⁾と山本伸二氏の「論理的思考力を養う—主体的な読解学習活動を通して」⁴⁾を取り上げたい。

1) 稲沢好章氏の「山崎正和『水の東西』」

これは授業実践記録ではなく、教材研究のみを扱ったものである。しかし、教材研究が授業の骨格となるので、稲沢氏がこの教材をどのようにとらえ、どのような授業展開を構想したのかを見ることにする。

この教材に対する稲沢氏の評は「人を説得するための表現の工夫がほどよく行き届いた、まとまりある文章である。無理のない自然な構成、印象的な対比による展開、事物の描写の具体性、そして、それらを支える筆者の経験と思索の独自性・論理性など、評論文の模範例であるといってよい。」⁵⁾というものである。「鹿おどしに見る日本人の水に対する感性をとらえるために、西欧の水の文明を代表する噴水を対比させる

構想が基本」⁶⁾と見るが、その発想を山崎正和の他の文章から検証しようとしている。さらに、筆者の発想だけでなく、筆者の「経験と思索」についても、筆者の経歴、足跡を辿るかたちで検証しようとする。

もっとも、近代文学研究の方法として、研究対象とする作家に対してそういった研究の方法を採用することは一般的ではある。しかし「教材」として授業で扱う際にも近代文学研究と同じ視点に立つことは、「教材」外の「知識」を持たない学習者に対して、指導者が「教材」外の知識を持ち込み、一方的に解説すること、教え込むことにつながりやすくなる。稲沢氏の場合も「この教材をどう教えるか」については、筆者の表現を辿らせ、ひたすら筆者の感性に近づくことを目的としていた。

文章の論理を扱うべき「文章の説得力を分析する」という項でも「この教材では、事実の提示が単なる例話ではなくて、筆者の発想そのものと深く結び付いており、その事実の重みが論証をゆるぎないものになっている」「『流れる水と、噴き上げる水。』『時間的な水と空間的な水。』『見えない水と眼に見える水。』と、三段階にわたって論旨を確認するために示された表現の効果を理解させたいところである。それらが文章全体に快いリズムを生んでいる点や、具象から抽象へ、抽象から象徴へというべき流れを導いて、読み手の理解を整理して進んでいる点などに注目させ、充分に話し合わせたい」⁷⁾という記述からは、「教材を理解すること」を超える読みは出てこない授業展開が予測される。

2) 山本伸二氏の「論理的思考力を養う—主体的な読解学習指導を通して」

先の稲沢好章氏より10年を経た山本伸二氏の授業実践は、まず、学習者の実態から「主体的な読みの能力の育成」の必要性に言及している。「読解にかかわる発問をされると、ほとんど即座に『分かりません』で済まして『正解』が提示されるのを我慢強く待ち、後はただそれを暗記すればよいとする姿勢の生徒は少数ではない。国語は暗記科目ではあり得ず、『答え』は複数あってむしろ当然なのだ、ということを折に触れて力説し、それに見合うような試み・工夫も種々重ねてきているつもりではあるのだが、彼らの受け身の意識を払拭するのは容易でない」⁸⁾という実態は、この授業実践が書かれた10年後の現在も何ら変わるところがない。この状態を打破するために山本氏は「東西の自然観の相違を理解する」単元を立て、その第一教材として「水の東西」を据えた。対象は1学年。「水の東西」に配当される時間は3時間である。

山本氏の実践は「個人作業とグループ活動、一斉授

業の三者をいかに有機的効果的に組み合わせるか」「具体的な指導の軸としたのが、『図解』⁸⁾というものである。図解は「叙述をたどりながら、重要語句と思われるものを拾い出しながら、それぞれ対立・同義・例示などと確認しつつ、概念を種々の線で結びつけていく」「論旨の骨格・核心を誤りなくとらえることができる」⁹⁾ものである。

図解の基本的な方法、意義を簡単に解説した後、「予習課題」として本文図解表の作成を課していることが指導計画に明記され、「予習状況は良好なほうであった」¹¹⁾とあるが詳細がつかめず、学習者が自力でどの程度まで到達したのか、「論旨の骨格・核心を誤りなくとらえる」ためには、指導者としてどのような手だてを講じたのかがはっきりしない。

しかし「指導の実際」の項の第二時では、「読解に関する問題では、『鹿おどし』が『なんとなく人生のけだるさを感じさせる』理由、『積極的に形なきものを恐れない心』の意味内容と、日本人がそのような心を持つ理由が、中心になった。これらについては結局、的確な答えを引き出せず、こちらが解説して終わった」¹⁰⁾とあるため、やはり、筆者の感性や思考に沿わせる指導であったと考えられる。

なお、この実践には、「現代文の授業改善」を提案した北川茂治氏からのコメントが付けられていたが、「水の東西」の教材観として「日本とヨーロッパの自然観の相違について、『鹿おどし』と『噴水』の具体的事例を挙げて論じているので明快である」¹¹⁾と記述しているのみである。具体的事例を挙げさえすれば明快と言えるのか、その妥当性の検討がなく疑問が残る。

3) 教科書指導書に見る指導目標・指導のポイント

1980年代、1990年代の授業実践を見てきたが、最近の授業実践との比較検討を試みる。雑誌等に発表された授業実践が存在しないため、教師用指導書を取り上げる。それは、教育現場の実態として、教師用指導書は授業の実態と極めて近い関係にあると考えられるからである。

勤務校で教科書は三省堂版「高等学校国語総合」を用いているため、平成16年度検定版の「高等学校国語総合編集委員会編」による指導書を検討する。

指導書では、「採録のねらい」として

本教材は、このように洋の東西の文明の相違を自覚する機会が少ない日常をおくる我々に、水というきわめて身近なものを素材として、東西の文化のあり方の違いについて改めて考えさせてくれよう。また、水という具体的な素材から精神的なあり方にまで及ぶ筆者の論旨展開を追って、日本人が現在も背

負っている文化がどのようなものであるかという筆者の分析をとらえさせたい。

とあり、それに準じて「学習目標」を

日常意識しない洋の東西の文化の相違というものに、水というきわめて身近な存在を通してその一面を見るという発想に気づき、そうしたものの見方、発想のしかたを学ぶ。

としている。「学習指導のポイント」に3点掲げ、

- ・対比されている語句について整理しながら読解させる。
- ・文相互、段落相互の関係をとらえさせる。
- ・文化の相違に関心を持たせる。

となっている。

ここには、「水という具体的な素材から精神的なあり方にまで及ぶ筆者の論旨展開」が、妥当な道筋で展開されたものなのかどうかを検証する、という視点はない。だからこそ、学習目標も「そうしたものの見方、発想のしかたを学ぶ」ことが設定されるのであろう。

教科書会社が作る指導書である以上、教材の持つ問題点に触れることは、通常は、期待できない。こういった指導書の姿勢は、教科書会社の作る指導書の問題点として認識する必要がある。

以上のことから、これまで検討してきた1980年代、1990年代の実践となんら変わることはない授業が、現在も多くの学校現場で繰り返されていると考えることができよう。

なお、この教師用指導書では、出典を『山崎正和著作集5 海の桃山記』(1981年・中央公論社)所収の「水の東西」、とするだけで、初出や本文の異同についての記述は一切ないことも付記しておきたい。

3 批評を生み出す学習指導過程

批評を生み出すためには、教材主体の授業ではなく、学習者主体の授業の指導過程を創る必要がある。つまり学習者の実態に即しながら、教材にどう取り組みればよいかわからないでいる学習者に対し、どうすれば教材の読み深めができるのかという方法を意識させながら、教材への働きかけを促す指導である。

まず、学習目標として具体的な目標、「批評文を書く」ことを告げ、次にその目標を達成するための道筋を示す。それは「自分で学習課題を作り、それに答えることを通して、批評として取り上げる材料を吟味する」ことである。これらによって学習方法の構えを作り、引き続き、「題名」から内容を予測させて、読みに対する構えを作る。

次に、初読段階で、疑問や意見を出させ、それをもとにして学習課題を作る。その際、文章全体の論理を

つかむために目を向けるべき関係を観点として把握させ、その観点に基づいた学習課題作りに取り組みさせる。

教材に書かれた「ことから」に集中しがちな学習者の疑問や意見は、いわば「点」に対する反応でしかない。それを、その箇所のわからなさを解決するには他のどの箇所との関係を考えればよいのかといった論理の「線」でつなぎ、それらが全体の中でどう位置付くのかという論理の「面」の把握につながるような学習課題に引き上げる。

作った学習課題に対しては、なぜそう考えるのかという根拠とともに答えを求め、批評の対象として何を取り上げるかを考えさせる。

批評文の書き方指導として、段落の柱を示し、段落構成でまとめることを指示する。

- ① 「題名読み」で予測した内容と実際の違い
- ② 教材で納得できる点できない点
- ③ 教材の総合的評価とその理由

といった流れが「段落の柱」として考えられる。学習者自身が、学習の進行につれて教材が読み深められていく過程を認識できるような「柱立て」が望ましい。

学習者が書いた批評文は、段落の柱に沿いながら「ひとまとまりの文章」として論旨が通っているかどうかを評価し、評価結果を学習者に返す。学習者には「自分で学習課題を作り、文章を批評する」という学習方法の是非と認識の深まりを問うことで一連の学習過程を振り返らせる。

以上のことを簡潔にまとめると次のような学習過程になる。

＜批評を生み出す学習指導過程＞

- ・ 第1次 読みの構え作り (1時間)
- ・ 第2次 学習課題作り (3時間)
- ・ 第3次 学習課題への取り組み (2時間)
- ・ 第4次 批評文への取り組み (2時間)
- ・ 第5次 学習の振り返り (1時間)

Ⅲ 批評を生み出す授業実践とその考察

1 批評を生み出す授業の実践

授業実践は2004年6月に勤務校で、1年生2クラスを対象に科目「国語総合」で行った。今回は、批評を生み出すために、いかにして学習者に「読みの構え」を作らせ、またいかにして学習者に「学習課題」を作らせるか、批評を生み出す過程の第一段階、第二段階の学習活動を中心とした実践であった。

実践の到達度を示すために、学習者Fの書いた批評文を論文末尾に提示する。この学習者の批評文を評価した理由は、まず、第1段落で予想と実際の違いを書く時に、教材の筆者が採った方法についても取り上げている点である。次に、第2段落で納得できるところ、できないところを、その理由を挙げて説明している点である。さらに、第3段落で、筆者の文体特性について取り上げ、全般的な評価としている点である。

こういった批評文に、「題名読み」や「学習課題作り」がどう作用したのかを考えるため、以下に、その2つの具体的学習活動を振り返る。

「読みの構え作り」のためには、2種の設問を用意した。1つは題名から書かれた内容を予想させ、その後、予想との違いを記述させた。もう1つは「『鹿おどし』と『噴水』の2つの装置の違い」と「それら2つの装置を作った人たちの水に対する考え方に違いがあるとすれば、どのような違いか」を問うた。

「学習課題作り」のために、まず、教材全文を1枚のプリントにし、疑問や意見がある部分に印を入れ、意見の内容を書き込ませた。次にクラス全員分の「疑問と意見一覧」と、さらに「疑問と意見の主なもの(10箇所)を抽出した表」を授業者側で作成して提示した。これは、クラスでの疑問や意見の総体を把握することと、「抽出した表」から文章の骨格を意識して学習課題を作ることの2つを学習者に求めたからである。

学習課題として何と何との関係に着目すべきかについて、ワークシートを用意し、図示した。それが論文末尾の「図2」である。次のような7つの観点に基づいて「学習課題作り」に取り組みさせた。

＜学習課題作りの観点＞

- A 論理の問題 (①～④は部分に限定した問題で、⑤⑥は文章全体に関する問題)
- ① 「柱のしくみ (柱とその前後の箇所の関係)」を問う問題
 - ② 「結論のしくみ」を問う問題
 - ③ 「柱となる箇所どうしの関係」を問う問題
 - ④ 「柱と結論の関係」を問う問題
 - ⑤ 「文章の書き起こし (ことから・出来事) と結論の関係」を問う問題
 - ⑥ 「題名と結論の関係 (題名の妥当性)」を問う問題
- B 表現の問題
- ① 「文体特性 (文末表現・一文の長さ・独特の言い回し、など)」を問う問題

2 授業実践に見る学習者の実態と考察

(1) 学習課題作り

前記の「学習者の疑問と意見10箇所の抽出表」から学習課題を作るよう指示したが、学習者はどう作ればいいのか皆目見当がつかない様子を示した。そこで、学習課題の作り方を示すために、作りやすいA①を取り上げ、学習者への発問を通して「3つの柱はその前後で根拠が説明がされているか」という学習課題を作った。

その後、「学習課題課題作り」の7つの観点のうち、学習者FがAの④⑤について学習課題を作ることができた。それは、A④については「柱をもとにして結論はどのように導き出されているか」、A⑤については「結論は序論に対して適切か」というものであった。

別のクラスでも、批評文を比較的好く書けた学習者二人がAの⑤⑥について学習課題を作っている。それらはA⑤については「序論と結論は対応しているか」、A⑥については「筆者の結論に対して、題名はふさわしいものになっているか」というものだった。

クラス別の有意差はなく、いずれのクラスとも学習課題が作れたことと批評文の出来具合との間に相関関係が見られた。

なお、学習者が作りえなかった学習課題については授業者側で作り、提示した。すなわち、A②「結論は何をもとにして導き出されているか」、A③「3つの柱に共通する点は何か」、B①「筆者は自信を持って自分の考えを出しているといえるか」である。

「学習課題作り」という聞き慣れない言葉に多くの学習者が当惑し、授業中に「どうすればいいの?」「わからーん!」等々、数名にとどまらず、あちらこちらで悲鳴を上げた。いずれのクラスも同じ反応だった。質問を繰り返して授業者から何とかして答えを引き出そうとする学習者に対し、あくまでも、何と何の関係を考えればいいのかという「図2」と観点を示したワークシートを突き合わせて確認させ、自分たちで作るよう促した。30分間頑張らせた後、学習課題が作れた人を挙手させ、発表させた。出来上がった学習課題を板書した後、学習者の「ああ、そうか」という声を耳にし、頷きを目にした。それで、どのように作ればいいのか少しは理解できたのだと確認した。

(2) 「読みの構え」の違いによる、批評文到達度の違い

授業実践を行った2クラスのうち、比較のため1クラスは「題名から内容を予測させる」読みの構えを作らなかった。結果として、「題名読み」を行ったクラスの方が、筆者の発想や着眼点に目を向ける割合が多くなり、さらには、文章の要旨を捉える読みが批評文に多く表れていた。教材に入る前に予測を立てること

で、その後、教材を読み進めるときには、自分とは異なる筆者の個性に否応なく目を向けることになり、読み手としての自分自身と筆者との「違い」を意識せざるを得なくなったためであろう。

(3) 批評文に見られる批評の対象(学習者の反応)

学習者が批評文に取り上げた問題は、学習課題との関連で考えると、A①とA③に集中した。学習者Fにしても、A①を取り上げている。文章の柱の構造やその根拠の問題は、学習者にとって考えやすく、考えた結果も納得のできる問題であったと言える。

A⑥を取り上げたのは、「題名読み」をしたクラスで12名、しなかったクラスで5名と違いが出た。「題名読み」という「読みの構え」によって、本文に対して題名がどうあるべきなのかという「題名」の位置づけが意識づけられたためではないかと考えられる。

取り上げた者がほとんどいなかったA②、A④、A⑤は結論に関する問題である。結論が仮定条件のもとに導き出されていることや、3つの文章の柱が結論にどう関係しているのか、序論と結論のあり方など、学習者にとっては抽象レベルの高い批評能力が問われる問題であったため、どのように判断すべきか充分につかみ切れなかったと考えられる。

3 授業実践の成果と課題

今回の実践は学習者にとって初めての取り組みであったが、全員が三段落構成で批評文を書いた。まとまりのある文章が書けた学習者は、クラスの1割程度であった。以下に今回の実践の成果を3点にまとめる。

第1点は、教材で提示される筆者の意見に対し、その根拠を求める見方が生まれたことである。学習者の多くが「文章のまとまり」という点で不十分ではあったが、2段落目では「納得のいかないところとその理由」として論理的でない箇所とその理由がきちんと指摘されていた。

第2点は、学習者自身で学習課題が作れたことである。与えられた「問題」に答えることから始めるのではなく、「問い」そのものが考えられたことは課題解決方法の意識化につながる有効な学習であった。

第3点は、学習者が批評的な読みのおもしろさに気づいたことである。授業評価として「課題づくりは難しかったけれど、批評文を書くときにとても役に立った」「自分で批評をするなんて初めてで、なんかすごく勉強になった。けっこう面白くて楽しくできたのでよかった」「内容を吟味しているとも言えるこの行為こそ『読書』だと思った」「教科書に載っている作品だから、完璧なんだろうと思っていただけ、この学習

で色々と批評する部分を見いだすことができ、何だかおもしろかった」等、半数以上の学習者から肯定的な回答を得た。

しかしながら、「批評文」への結実という点では課題を残した。以下にまとめる。

第1点は、授業者の、学習者の気づき、疑問等を生かし、学習課題につなげる視点の必要性である。

一例を挙げると、学習者に「題名読み」の予測と、実際の文章との違いについて記述させたにもかかわらず、予測と実際の違いは個性の違いという指摘はしても、どのような違いがあったのか具体的に触れることなく、教材の初読の疑問・意見の書き込みを開始してしまった。「鹿おどし」は、もともと観賞用の「噴水」と異なり、「鹿」を脅す＝追い払うための道具であり、役割が違うものだったのではないか、という予測をした学習者が数名いた。これなど筆者山崎正和の発想の特性を突く優れた指摘につながったと考えられるが、授業者としてそれを取り上げることなく、したがって批評文に反映させる道筋を示すことなく、埋もれさせてしまった。

第2点は、適切な「発問」の必要性である。学習者の多くは、第二段落の教材の部分に対する反応と、第三段落の教材全体の評価の間に整合性が見られなかった。

「批評文」を三段落構成で書かせる際に、第三段落目の柱を「筆者の工夫や特性をふまえて、文化論としてのこの文章に対する評価」と指示した。この「文化論としての」という抽象レベルの高い表現が、学習者には理解しにくいものであったのは、数名から質問を受けて気づいた。単に「この文章全体の評価」に留めた発問であった方が学習者にとって取り組みやすく、多少なりとも、「部分の反応」を「全体の評価」につなげられたのではないかと反省している。

第3点は、段階を追った論理的思考力育成の必要性である。結論の前提条件、文章の柱と結論の関係、序論と結論の関係について、かろうじて学習課題は作れたものの、批評に取り上げられることが少なかったのは、学習者にとって納得できる検討内容ではなかったためと考えられる。

結論はどのように導かれるのが妥当なのか、必要条件と十分条件はどう違うのか、推論が適切な根拠となる場合には何が必要か、隠された前提条件がないか等、論理的にものを考えるための方法をきちんと押さえておく必要がある。論理学の適用可能性の検討を考えたい。

おわりに

「どう思うか」と問われても、自分の疑問や意見が、授業に生かされた経験に乏しい場合、学習者は意見を持つ自分に自信が持てず、教材に対して及び腰になり、「待ち」の姿勢になる。それを打開するには、学習者から出された疑問や意見を生かした発問をし、励ますことで、自信を与える必要がある。

『OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) の報告書』¹²⁾では、日本の15歳の、情報を評価する能力が世界的に見ても高いことが示されている。普段の授業風景からは予測できない結果である。学習者は、日常生活での情報処理能力と学校の授業での学習とを別物として、それぞれの場でそれぞれの習得に励んでいるのだとしたら、学校教育は意味をなさず、多くの時間を費やしながらか無駄であるという意味で不幸である。

つい性急に「結果」を求めがちな自分を戒め、学習者の実情に即し、論理的思考を引き上げる具体的な方法を探りながら、それを学校の授業で生かす場を保障し、「日常生活で通用する情報処理能力を身に付けることが学習である」との認識を育てていきたい。

【注】

- 1) 国語教育研究所編、『国語教育研究大辞典』、明治図書、1988、p.695
- 2) 西郷竹彦、『ものの見方・考え方 教育的認識論入門』、明治図書、1991、p.138
- 3) 増淵恒吉他編、『国語教材研究講座 高等学校現代文<下巻>評論・論説・随筆』、有精堂出版、1983年
- 4) 『月刊国語教育 授業改善ハンドブック』、東京法令出版・1994、7、別冊
- 5) 3)に同じ。p.206
- 6) 3)に同じ。p.214
- 7) 3)に同じ。pp.214-215
- 8) 4)に同じ。p.47
- 9) 4)に同じ。p.49
- 10) 4)に同じ。p.51
- 11) 4)に同じ。p.55
- 12) 国立教育政策研究所編、『生きるための知識と技能』、ぎょうせい、2002

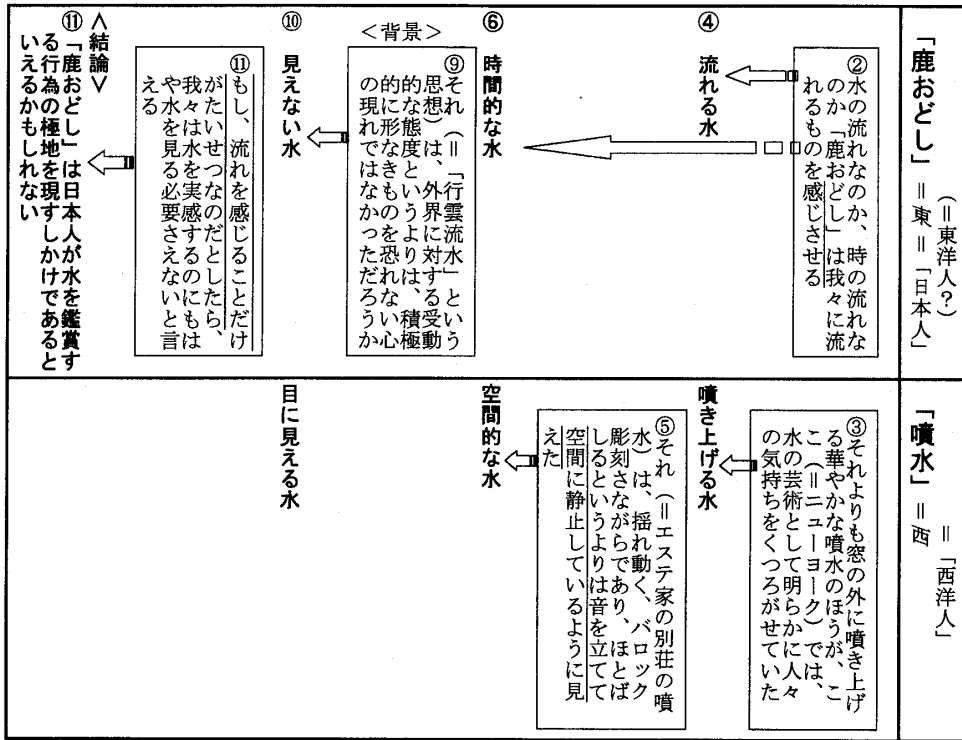


図1 「水の東西」構成図 (数字は形式段落番号)

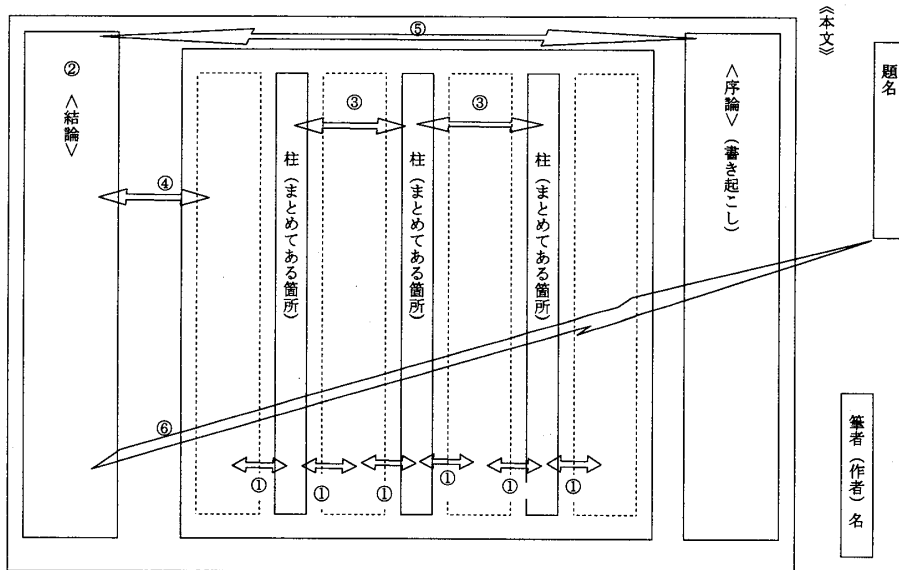


図2

(資料1) 「水の東西」批評文

「水の東西」という題名から私が予想した内容は、日本国内での水の文化の違いであった。しかし実際の内容は、日本だけでなく欧米のことについても書かれていた。そしてこれらを象徴する「鹿おどし」と「噴水」を用い、対比させながら論理を展開していくというものであった。

私がこの教材を学習して納得できる点は「鹿おどし」を時間的な水とし、「噴水」を空間的な水と考えているところである。何故かという、理由はそれらのしくみにあると私は考えた。「鹿おどし」は、竹の一端に水受けがついており、水がいっぱいになった時にそれらが傾き、音を立てるといふしくみである。このしくみは、時間の経過を音の変化で感じ取ることができる。それに比べ「噴水」は、音を立てているが、音そのものに変化がないので、時間の経過を感じとることはできないであろう。

この筆者の特性は、事実を述べるだけでなく、自分の感覚によって捉えた物事を中心に述べているところである。このため、本当に説明したいことが伝わりにくくなり、誤解を招く場合があるのではないだろうか。よってこの文章は文化論には適していないと思う。