

相対化意識の賦活・統合を目指した

「読むこと」の授業の可能性

丸山 範高

I 問題の所在

学習者の学力が保証され、充実感と緊張感に満ちた「読むこと」の授業の成否は、学習者の学習志向性にかかっていると考えられる。しかし、現実には学習者の学習志向性を十分喚起できないまま授業が展開されることも実態としてあり得る。その原因として、筆者は学習者の認識の側面における次の諸点に着目した。

①文章と向き合うと、筆者の主張や表現事象を読み取ることがばかりに意識が集中してしまう。したがって、学習者自らが問題を設定し、考えを深めていこうとする姿勢が確立し得ない。

②問題に対する学習者自身の意見を着想できないまま、教師による説明・指示を絶対的立場から受容してしまう。

③仮に何らかの意見を着想できたとしても、それを筋道立てて組み立て、妥当性ある形で他者に対して表現できない。

如上の課題を克服するために、教師はどのような働きかけをすることで、学習指向性を醸成・高揚・持続させることができるのか。その可能性について授業実践の分析を通して考察してみたい。学習志向性を喚起するためには、授業で問題となっている事象

を相対化し、幅広い立場から吟味を重ねようとする意識を醸成させることが有効であると考える。相対化意識の賦活・統合過程には、幅広い立場に対して視野の開かれた学習者が諸事象を総合する中で自らのスタンディングポイントを設定し筋道立った説明を完結させるといふ複雑な認識活動が含まれる。そしてその過程においては、比較・視野の拡大・価値判断・分類・レベル分け等の分析枠を用いて思考が進められる。それは、諸事象を絶対的立場から受容する場合に比べてかなり複雑・高度な学習を余儀なくされるとともに、個々の学習項目に対する学習必然性・連関性意識の高い緻密な学習過程が組織されるため、形成された学習者の反応にも広がりや深みが生み出され、結果として学習志向性を維持しながらの授業展開が期待できる。

説明的文章の読みの指導の現状として、大学入試センター試験をはじめとする上級学校入学者選抜試験や各種校内・校外テストなど学習者を取り巻く社会環境が潜在的カリキュラムとして機能し、論の展開の仕方や要旨や筆者の主張などを読み取るいわゆる読解指導の立場に立脚した実践が広く行われていることと思われる。読解指導のみでは、認識の広がりや、学習成果の社会生活に

対する応用とを計画的に組織、支援することは難しいであろう。ところがその一方で、寺井氏が指摘するように説明的文章教材を扱った実践研究の最近の動向として、「現在の多様な授業実践は、従来型を除いて、すべて読み手の知識や論理を活用することを必要とする。それらは、疑問を持つたり批判的に見たり、調べたり、書き替えたり作り変えたり、比べたりすることによって、自ずと読み手の知識や論理を活用する学習指導となっている。」¹⁾という対照的とも感じられる実態がある。ただし、戦後の経験主義批判にもあるように、学習者の積極的な学習活動がそのまま学力に結びつかない場合もありうる。そこで本研究は、学習志向性という学習者の意識レベルの系統的組織的發展の可能性に着目し、授業論との関わりの中で考察を深めていこうとするものである。

II 研究の目的と方法

本研究は、相対化意識の賦活・統合を目指した授業展開の可能性を明らかにすることを目的とする。この目的を達成するため、授業の過程における質問紙調査によって得られた学習者の反応を分析し、その表現内容や方法にどのような質的变化が表れたかを明らかにする。そして、この授業展開の可能性を探っていきたい。

●対象・期日

広島大学附属高等学校第1学年1組40名(男子23名、女子17名)
平成12年6月29日～平成12年7月12日のうち、6時間(1時間50分の授業×6)

●単元名

「もの」に対する「ひと」の関わり方について視野を広げる
―森本哲郎「使い捨てて文明の行方」(三省堂高等学校国語I所収)の読みに基づいて―

●教材観

森本哲郎「使い捨てて文明の行方」では、インド人社会と日本人社会とで異なる、「もの」に対する姿勢を具体的事例に基づいて顕在化させた上で、筆者の推論、論証及び主張が展開されている。インドの事例、一昔前および現代の日本の事例を豊富な視点から用意しながら、その比較考察を試みている。筆者は、「もの」にまつわる歴史が生み出す「実体」のかけがえのなさを力説することで、使い捨て消費社会に警鐘を鳴らしている。今回の授業における教材は、時間的、空間的に幅広い視野を確保しながら、具体的事例に基づいて相対的見地から吟味、検討できる可能性に富んだものという基準で選択した。本文を読み深め、実生活や社会環境を振り返ることにより、学習者一人ひとりに、「もの」と「ひと」との関係について新たな視野を開き、自らの生活や考え方を見つめ直す契機を与えたい。

●授業の実際

【学習目標】

- ①筆者の推論・主張について、論証の過程および説得の論法に注目しながら、その妥当性について吟味する。
- ②学習者の実体験および既有知識に基づく考え方、他の学習者の意見、筆者の主張とをそれぞれ相対化して考えを深める姿

勢を身につける。

③「もの」に対する「ひと」の関わり方について様々な観点から理想とされる方向を模索し、筋道立った意見を組み立てる。

【学習指導の流れ】

授業導入前の段階で、学習者に対して次のような説明を行った。

文章を読み進めていく際に、筆者の意見を絶対視するのは望ましくない。また、表現されている事柄を読み取るだけでは不十分である。文章中から実社会とリンクする何らかのテーマを発見し、それについて妥当性ある意見を組み立てることが必要である。そして、その意見は、一つの正解に向かって考えを進めるといふ思考パターンを要求するものではない。何が正しく、何が間違っているかではなく、他者に対していかに妥当性ある形で自分の意見を示すことができるかという点に気を配ることが大切である。

なお、この趣旨に基づく授業は、学期当初から試みてきたものであり、実際の読み取り結果に反映されるかどうかは別問題だが、読みのスタンスとしてはクラスの多くの学習者が既に身につけているものと推定される。

【第1次】

「もの」に対する「ひと」の関わり方について、本文通読前の段階での意見を持つ。実際の授業では以下の質問紙調査を行った。

【第1次質問】

ものを使い捨てにするか、繰り返し使うようにす

るかについて、君はどういう理由でどちらの立場を支持しますか。

なお、上記の調査を本文通読前に行った意図は、学習者が本文に引きずられることなく意見を提示できるようにするとともに、第3次の段階で筆者の意見、学習者自身の意見、クラスメイトの意見とをそれぞれ相対的な立場から検討した上で意見文を作成できるようにするためである。

【第2次】

森本哲郎「使い捨て文明の行方」を読み深め、筆者による、推論、論証の過程およびその結果として導き出された主張の妥当性を吟味する。さらに、筆者の説得の論法にも留意させ、その効果を吟味する。具体的な授業展開としては、学習者に相対的立場から意見を提示する力をつけさせるため、2-1から2-3の段階を通じて、本文が幅広い事例の比較対照により展開されていることについて、説明・板書等を通して繰り返し強調した。また、本文は、「実体」「機能」等の抽象度の高い概念をちりばめながら論が展開されているという特徴もあるため、それらの抽象概念を具体化することにも留意した。その際、本文に提示されている具体例とそれに関する説明記述とを結びつけながら授業展開を試みた。

2-1「もの」に対するインド人、日本人それぞれの接し方の特質を把握する。(1時間)

2-2インド人と日本人との心性の違いと、それぞれの立場が人間生活に及ぼす影響とについて読み深める。(1時間)

2-3「使い捨て心性」の暴走がもたらす惨状と筆者の提言す

る解決策とを理解する。(0・5時間)

2・4筆者による推論、論証の過程およびその結果として導き出された主張の妥当性を吟味する。この段階では、以下の質問紙調査を行った。

【第2次質問】

筆者の説得の仕方についてどう考えますか。望ましい点と望ましくない点とを思いつくまま書きなさい。

この質問は、相対的な視野を確保した次の段階として、諸事象を統合することで得られる主張に妥当性をもたせるためにはどのような点に気を配つたらよいかをそれぞれの学習者に自らの問題として考えさせる契機を与えるために行つたものである。さまざまな立場からの事象をどのような形で統合していけば妥当性が生み出されるのか。あるいは、論に飛躍があるとすれば、どんな点に注意したらよいかなどについて考え、第3次で行う意見文作成に役立てようとするものである。(0・5時間)〈合計3時間〉

【第3次】

筆者の主張を相対化させた上で、それと本文通読前の第1次で提出された学習者の意見とを合わせて相対的立場から比較検討することにより、学習者一人ひとりがさまざまな観点から考えを膨らまし、消費社会に行き詰まりの兆候が見え始めた現代社会における「もの」に対する「ひと」の関わり方のあるべき方向性を模索する。授業では、まず、学習者が筆者の主張を絶対化してしまわないようにするため、本文中の次の箇所に注目させ、必ずしも筆者の意見のすべてに同調できるわけではないことを指摘した。本文では、昔、公共の場所において、不特定多数の人々が使つた

アルミニウムのコップで筆者が飲んだ水のおいしさが強調されて紹介されているが、学習者自身はどう感じるか問いかけを行ったのである。それから、次のような質問紙調査を行った。

【第3次質問】

「もの」に対して「ひと」はどのように関わっていったらよいかについての意見文を完成させなさい。

なお、第3次質問に対する意見を記述するにあたり、第1次質問に関するクラス意見を分類した一覧表(第1次調査結果)と第2次質問に関するクラス意見を分類した一覧表(第2次調査結果)とを配布した。これらの資料を活用しながらより妥当性・説得力ある説明を心掛けるよう指示した。また、視野を広げるための資料として新聞記事、インターネット、書物、人から聞いた話等の積極的活用を促した。〈合計2時間〉

III 結果とその考察

分析の対象とした反応は第1次質問から第3次質問まですべての回答を提出した33名に限定した。

III-1 相対化意識の賦活・統合に関する変容

【類型1】第1次反応では表出されなかつた相対的立場からの反応

が第3次反応において表出されたもの：8例(33例中)

【第1次反応例】やっぱり「使い捨て」と聞くとなんだかもうたいたいなあと思います。繰り返し使うことができるものを使えばいいと思います。長い間同じものを使っていると新しいのがほしいなと思うこともあるけれど愛着がわいてきてずつ

と大切にします。(後略)

【第3次反応例】「もの」は繰り返し使うべきか、使い捨てにすべきかという質問に対して、クラスの多くの人が前者を支持していました。私もその中の一人です。やはり、資源に限りがありますし、このままいくと環境破壊が進む一方だと思っただけです。しかし、「もの」を繰り返し使うことは可能なのではないか。日本は使い捨て文明の国です。世界の年間紙消費量(再生紙含む)の15%を占めています。また、回収されるアルミ缶は、生産量の40%で、スチール缶はほんの30%です。(中略) そんな日本とは対照的な国があります。ドイツです。ドイツは一九九一年からDSD社が一般廃棄物を回収し始めました。ガラス瓶は緑、透明、茶色に色分けされており、それぞれ路上のコンテナに捨てます。クズガラスを1トン生産すると13リットルの石油が節約できるそうです。(中略) これを見ると「もの」を繰り返し使うことは可能だと私は思います。分別方法が細かくて厳しい、回収率が悪くコンテナからゴミがあふれているなどドイツにも問題がまだまだあるようです。日本が使い捨て文明から脱出するのはいつになるか見当もつきません。国がシステムを変えるのを待つよりも、一人一人がこういった事実を知り自覚することが一番の近道なのではないでしょうか。

上記の2つの反応はともに同じ学習者によるものである。この学習者は第1次反応段階では、相対化意識のないまま、学習者自身の実感に基づいた反応を示した。ところが、第3次反応段階に進

むと、インターネットを活用しながら情報検索を行い、国際比較という観点から一貫性ある自らの意見を導き出している。この学習者は、意見の裏付けとなる根拠の提示の仕方や論の進め方を授業過程全体を通して受容し、相対化意識に基づいた反応を示すに至ったものと推察される。

【類型2】反応例としては最も多く、23例(33例中)が、第1次反応と第3次反応、いずれの反応においても、相対的な立場から意見を組み立てていた。ところが、第1次反応と第3次反応とは学習者の記述内容に質的な違いが表れていた。それを分類すると、次のようになった。

類型2-1

観点記述の具体性が豊かになったもの：6例(33例中)

【第1次反応例】一応ゴミが多すぎるのが問題になっているし、使い捨ては結局お金がかかるから。でもコンタクトとかは使い捨ての方がいい。だつてずっと使うタイプのやつは目によくないってよく聞くし、清潔なのは使い捨ての方。

【第3次反応例】使い捨てがいいかどうか：私は繰り返し使うという意見だった。今でも基本的な考え方は変わっていない。

(中略) しかし一概にそう言えるのだろうか。例えば使い捨てコンタクト。その名のとおり使い捨て。でも、コンタクトレンズの中では清潔だといわれている。目は体の中でもデリケートな部分。目を傷つけるような不衛生なものよりは使い捨ての清潔なものの方がいいだろう。使い捨てのものにも利点があるということだ。だが著しく増えるごみが問題である

ことも否めない事実だ。高度経済成長期、日本のごみ総排出量は三倍も増加した。(中略) 同時にリサイクルの重要性が見直されているが、リサイクルについては、日本はスイスやオランダなどの国から見れば遅れている。わが国はものを作るといふ点では先進国だが、ものを繰り返し使うという点では後進国といえるだろう。ここまで両方の論について少し書いたが、どちらがいいかというのは私の中で結論が出ない。繰り返し使うという論の肩を持っているが、日常生活の中で使い捨てのものを使っている場面が多々ある。人々の暮らしから使い捨てをなくすというのはすでに無理に近いだろう。つまり、使い捨ても繰り返し使うのもそれはそれでいいということだ。重要なのはそれら同士で均衡を守り、互いにいきすぎないということ、これが今の日本の問題を解決する鍵になるのではないだろうか。(後略)

類型 2-2

記述観点が変更してしまったもの……: 14例 (33例中)

【第1次反応例】お金と資源の無駄。資源には限界があるから大切にしないといけない。但し、使い捨てにも、長所は沢山あるので、使い捨ての性能を否定することはできない。

【第3次反応例】(前略) そもそも、「もの」は「使い捨て」るべきなのか。それとも「繰り返し」使うべきなのか。深く考えて、「もの」を使っている人はあまりいないだろう。私たちは普段、なにげなく生活をおくっているうちに、沢山の「もの」を捨てている。それは、「世間」では「コスト削減」

の為だといわれている。しかし本当にそうであろうか。その「もの」にもよるが、何回も使い、壊れたら直すことが、私は大切だと思う。それによって、「もの」に愛着も生まれる。たとえば、小さい頃のおもちゃを今でも大切にとっていたりするだろう。今になってそれを見て、「何か特別な事」を感じたりするだろう。それが、「愛着」なのだと思ふ。「もの」を深く考えることは、「自ら」を導きだすこともできる気がする。私たち、人間の身のまわりは「もの」だらけなのだ。「もの」がなければ、私たちは生きてゆけない。「もの」があるから、「存在」できる。「もの」を「使い捨て」れば、私たちはどうなるのか。(後略)

類型 2-3

主張そのものが変化してしまったもの……: 3例 (33例中)

【第1次反応例】資源などの話は間接的なものにしても、個人の経済面で明らかに繰り返し使った方が得をするし、ものによつては愛着さえわいてくるから。

【第3次反応例】(前略) 使い捨てる立場に賛成するだろう。「もの」は科学等の発達により自分の物が使いづらくなれば買ったりして代えればいいと思うからだ。インドでの事実として、筆者はテントの屋根、カーテン、子供たちのシャツを挙げているが、これらの物は全て人が作ったものだ。もし、素材となる物質それぞれ、この地球上のあらゆる物に「神の息吹」なる物が吹きこまれていると考えるなら、原形より大きい継ぎのほうを本体にして作り直し、現在本体であるほう

を継ぎの部分にすればいいだろう。(中略)それも拒むということは「神の息吹」は限定された「もの」のみに与えられるものと考えるところになる。そんな人工的な存在に

「神」などという言葉が見合うとは到底考えられない。(後略)

類型2-1に属する学習者は、第1次反応では学習者自身の主張を裏付ける観点を具体性の欠如した状態で列挙するに過ぎない反応が多く見られた。しかし、第3次反応になると、その各観点到例や実体験等を交え、具体性を持たせた記述になった。相対化意識のレベルアップに伴い、学習者の認識に広がりと深まりができたからと推察される。

類型2-2に属する学習者は、第1次反応で示した観点から主張を行うことに困難さを自覚し、第3次反応では第1次反応とは異なった観点から意見を組み立てている。つまり、学習者にとって意見の組み立てやすい観点を想起しながら記述を進めたものと推察される。ただし、第1次反応で示した観点から主張を行うことに困難さを自覚したということは、説得力、意見の質的レベルの問題を意識したことにもなり、相対化意識のレベルアップと認識の広がりと深まりとが達成できたことと推察される。

類型2-3に属する学習者は、さらに大きく2つのタイプに分類される。一つ目のタイプの学習者は本文の筆者の意見に納得できないため、その批判というスタンディングポイントから意見を組み立てている。もう一つのタイプの学習者は、幅広い観点から問題を見つめることで、自らのスタンディングポイントを第1次反応の時点よりも高い位置に設定したのである。そして、どち

らか一つの立場(ものを使い捨てにするか、そうしないか)に偏った主張の限界を自覚したものと推察される。この類型においても学習者の認識の質的向上は図られたと考える。

類型3 第1次反応で見られた相対的立場からの記述が第3次反応では消滅しているもの：2例(33例中)

【第1次反応例】(私がモノを繰り返して使うようにと考えるのは)金の無駄、資源の無駄だから。モノを大切に(さらに飛躍させれば人を大切に)することを学ぶべきであるから。しかし、使い捨てが便利なのは否定できません。

【第3次反応例】小さな子供がずっと使っていた毛布をなかなか手放そうとしないのは、よくあることのようにだ。(中略)私の場合は、毛布ではなく枕だった。ふわふわでタオル地、うさぎの形で、少し困ったような表情をしていた、あの枕を今もはつきりと思い出せる。(中略)うさぎのまぐらはきつといっぱい生産されて、持っている(いた)人も沢山いるんだらうけれど、あのうさぎのまぐらは、私のうさぎのまぐらなのだから。

これらの反応を相互に比較してみても、反応の水準が低下したとは言えない。第1次反応では学習者自身の主張の根拠となる事柄を思いつままま複数列挙したに過ぎない反応であったのに対し、第3次反応になると、一つの根拠にしか着眼できていないが、第1次反応で示した根拠の一部を実体験により詳述しながら、主張の妥当性に厚みを持たせようと努めていることが推察される。これらの学習者は、相対化意識を賦活させながら意見文を組み立て

ようとする意識よりも、視点を拡大することに伴う自らの主張の妥当性破綻を避け、主張とその根拠との関係に安定性を求めようとする保守的意識が強かったものと推察される。

III-2 反応の組み立て方に関する変容

先述したように、第3次質問紙調査は、第2次調査結果「『筆者の説得の仕方』についてクラスの意見一覧」を参照させながら行った。その結果、第1次反応に比べて第3次反応では、延べ数として圧倒的多数の、説得力を高めるための表現方法が取り入れられていた。第1次反応では、以下の例にあるように、説明に具体性を欠いたまま、学習者自身立場を説明するための観点を列挙したに過ぎないものが多く見られた。

【第1次反応例】例えばまだ使えるモノを捨てるのはもったいないし、資源はいくらでもあるわけではないのだから、できるだけ繰り返し使えるものは使い捨てしない方がリサイクルになって、地球の環境にもいいと思う。それに、モノを大切にしている心ができていいと思う。

同じ学習者の第3次反応は次の通りである。

【第3次反応例】今、多くの人間が「もの」を使い捨てにする傾向がある。これは、人間が、便利さを追求してきた結果である。この使い捨ては確かに便利ではある。しかし使い捨て文明が現代に広がってきたために、様々な問題も発生している。その問題の一つに、ゴミの問題がある。「もの」を使い捨てにすることによって、その分ゴミも増えている。資源には限りがある。このことも考える必要がある。高知市は、ゴ

ミ処理現状やリサイクルなどを市民に理解してもらうため、廃棄物パネル展が行われた。ゴミ処理の方法や出し方、家電リサイクル法関連の資料やパネルなどが展示された。(中略)

「もの」を繰り返し使うことの利点はたくさんある。一つは、地球環境破壊をくい止めることである。(中略) もう一つは、

「もの」を大切にすることが育つということである。(中略) 「もの」を繰り返し使うことは、便利ではないかもしれないが、「便利さ」よりもっと大切なものを見つけることができる。だから、やはり「もの」は繰り返し使うべきである。

第1次反応に比べて第3次反応では、対立する立場へも言及し、説明の根拠に具体性・現実性が表れていることがわかる。

第2次反応において最も多くの学習者が指摘したのは、「身近でわかりやすい具体例が挙げられている点。」というもので、9例(33例中)だった。続いて「インドの例と日本の例など、対比を使って論じているところ。」と「自分が実際に体験・経験したり、見聞したことを通して意見を述べている点。」とがともに7例(33例中)だった。そして、第3次反応においてこれらの各項目がどのように生かされているか分析したところ、最も多くの学習者が取り入れていた項目は、第2次反応と同じく「身近でわかりやすい具体例が挙げられている点。」で、19例(33例中)だった。続いて、「自分の意見と対立すること(ものを使い捨てにしていく)を続けていくと、どのようなことになるか具体的に書かれている点」が16例(33例中)、「自分の意見だけでなく、反対の立場に譲歩をしておいてから、自分の意見を強めている点。」が

15例(33例中)、「初めに結論をもつてきて、そう述べる根拠を具体的に示している点。」が12例(33例中)、「自分の意見と対立する立場(ものの使い捨て)の問題点がたくさん書いてあってその気にさせられる点。」が11例(33例中)だった。この結果より、第2次反応と第3次反応との間で各項目に対する学習者の意識に違いが見られた。顕著な変化としては、第2次反応の段階では、わずかな指摘にとどまっていた「自分の意見だけでなく、反対の立場に譲歩をしておいてから、自分の意見を強めている点。」3例(33例中)と「自分の意見と対立すること(ものを使い捨てにしている)を続けていくと、どのようなことになるか具体的に書かれている点」2例(33例中)と「自分の意見と対立する立場(ものの使い捨て)の問題点がたくさん書いてあってその気にさせられる点。」1例(33例中)とが、第3次反応では活用反応例が著しく増加している。これは、第3次質問に対する意見を記述する直前の支援において、相対的な視野で幅広い立場から学習者自身の意見を組み立てるよう指示を加えていたためと思われる。

一方、第2次反応として第2番目に多くの学習者の指摘した「インドの例と日本の例など、対比を使って論じているところ。」が第3次反応においては、わずか1例(33例中)のみにとどまってしまった。学習者の意識としては、相対的な立場から意見を組み立てようと試み、国際的な立場からの例を探してはみたものの適切なものを指摘することができなかったためと推察される。

以上の結果より、表現方法について示唆を与えて意見文を作成した場合と、何も示唆を与えなかった場合とでは、反応に質的な

違いがあることがわかった。意見の組み立て方の参考になるものを学習者に提示することは、認識活動の賦活に寄与するとともに広がりや深みのある反応形成を保証するものであると言えよう。

III-3 全体考察と課題

全体傾向として、説明的文章に対する学習者のスタンスのレベルに関しては、相対化意識を高める方向で変化したことが確認できた。しかしながら、形成されたスタンスを実際の認識活動で十分生かすことができた学習者はかりではなかった。例えば、第3次反応で、相対化意識に基づいて意見を組み立てようとするものの、その統合が十分達成できず、一貫性に欠けたレベルにとどまってしまった反応も見られた。また、その意見の妥当性を検討してみると、補足説明が必要であったりする反応も見られた。そこで、学習者一人ひとりの学習状況の違いに対応した学習支援のさらに効果的なあり方について研究を深めていく必要があるとともに、年間指導計画レベルで認識能力の発展をどのようなプロセスで保証していくかという問題も課題として残されている。

IV 授業の可能性

今回の一連の授業実践では、上述の学習支援の結果、多くの学習者の反応において第1次反応に比べ、第3次反応で質的な向上が見られた。第1次反応では、自分の主張を裏付ける根拠について深く考察したものが少数であったのに対し、第3次反応になると、根拠の内実・意義・役割等について意識しながら組織的な意

見文を組み立てることができるようになったのである。

この授業実践を通して行ってきた教師の学習者に対する学習支援とその実践方法・実践時期は次のように分類することができる。

(あ) 筆者の主張に流されることなく、問題に対する学習者自身の意見を組み立てることができるような読みに関するスタンス形成のための支援。(基礎原理の説明による実践・第1次導入段階)

(い) 学習到達目標理解のための支援。(達成課題とその意義、学習過程の説明による実践・第1次導入段階)

(う) 概念理解を深めるための支援。(具体例に基づく抽象概念の具体化による実践・第2次展開段階)

(え) 文章構造を把握するための支援(対比等の分析概念導入による実践・第2次展開段階)

(お) 様々な意見を批判的に検討できるようにするための支援。(筆者の主張の矛盾点等の指摘による実践・第3次総合段階)

(か) 意見の着想を促すための支援。(さまざまな意見の紹介による実践・第3次総合段階)

(き) 学習者自らのものの見方、考え方を広げ深めるための支援。(認識方法や意見の組み立て方の提示、意見文作成による

実践・第3次総合段階)

上述の学習支援はすべて、学習者が物事を相対的に認識し、広がりや深みのある意見を組み立てていくために必要な事柄である。そして、実際の授業場面においては、学習者の理解を無理なく段

階的に発展させていくことが望まれる。そのため、各学習項目に対する学習必然性と、各学習項目の学習活動全体における位置とを学習者に明確に意識させながら学習活動を展開・発展させていくことが必要となり、上述の各学習支援は無計画に実践してはならない。各学習支援の時期と順序とについて計画的・意図的・組織的でなければならぬ。例えば、上記の(あ)のような読みのスタンスに関するものは、単元全体を貫く、学習基盤となるものである。したがって、その支援は授業展開の初めの段階に行わなければならない。各種テストの影響もあり、学習者の中には本文の詳細な読み取りにばかり意識を集中させてしまう者も想定され、学習者自身の認識内容の広がり深まり等を十分保証した読みの発展性は望めないであろう。また、(う)のような項目は、実際の本文表現在即して行えるよう組織しなければ、その必要性は意識できたととしても実際の認識活動に十分反映されるとは限らない。

煩雑な資料に基づく複雑な授業展開は学習者の意識を無秩序に拡散させたり、学習志向性の減退を招く結果となり、十分な学習成果を認識させることができないまま単元を閉じてしまうことにつながり得る。そこで、学習スタンスの方向付けに関する学習支援、達成課題(認識の到達点)の開示は導入段階で行うことにより、学習者は単元の全体像を見据え、学習必然性を持って授業に取り組むことができる。次に、本文の読み取りに関する学習支援は展開段階で行うことにより、学習者は未分化な状態のテクストを分化・統合された状態へと程度のレベルにおいて高めることができる。そして、学習者の世界観の広がり、あるいは未分化な

状態にあった世界観の対象化に資する学習支援は総合段階で行うことにより、学習者がさまざまな立場の考え方を相対化し、それを主張全体の中に位置付け、発展性に富んだ意見を導き出す可能性の高まりが期待できる。

「読むこと」の授業における学習支援は、筆者の主張や本文に表現されている事柄を限りなく正確に読み取ることと完結してしまふものであつたりしてはならない。もちろん、学習者自らがさまざまな文章を的確に読み取るための基礎的能力を身につけるためにも、それらの蓋然性を追究することは必要である。しかし、重要なことは、一連の学習活動が学習者の学習志向性を喚起し、学習継続性、学習発展性を保証するためのものとなることである。今後、本文の読み取りを妥当性あるものとするための支援と学習者の認識を切り開くための支援との間にバランス感覚を保ちながらの授業展開を試みていきたいと考えている。

注

- (1) 寺井正憲 一九九八 「説明的文章教材の学習における自己世界の想像」『月刊国語教育研究』第317号 日本国語教育学会 57頁

参考文献

宮崎清孝・上野直樹 一九九六 「認知科学選書1 視点」東京

大学出版会

佐藤公治 一九九六 「認知心理学からみた 読みの世界―対話と協同的学習をめざして―」北大路書房

(広島大学附属中・高等学校)