

# 問題意識空間の構造変容に向けた学習支援とその有効性の検討

丸山 範 高

## I. 問題の所在

社会問題を扱ったテキストの読みにおいて、特にそのテキストが社会通念と齟齬をきたさない方向で叙述されているような場合、学習者を取り巻く状況として、以下のような問題点が指摘できる。

学習者は、論の展開に忠実にテキストを読み進めるのだが、辞典類の語釈、あるいは学習者にとって社会通念とされる考え方（倫理的判断に基づくもの・経験的判断に基づくものなど）を直接的（ストレート）な形でテキストに適用するばかりで、その社会問題に係る諸状況に対する想像力や視野を十分確保できない。したがって、それに関係する主体や状況に応じて捉え方に多様性が生まれるはずの社会問題を表層的に理解したつもりのみまでテキストの読みを閉じてしまう。

このような問題状況は、「生きた知識」の獲得を目指す授業を通して克服できるのではないかと考えた。「生きた知識」とは、いわゆる百科事典的な知識を未知の事象理解のために運用する時のように、

固定化された知識をテキストに演繹的な適応をさせて事足りりとするような方向性を有するものではない。「生きた知識」は、それを取り巻く具体的文脈を、社会的相互作用を通して学習者主体が定位し直すことにより、常に更新される可能性、すなわち状況可変的性質を持つている知識である。学習者がこの「生きた知識」を獲得できれば、状況に応じて異なる具体的・現実的な関係が、学習者と事象との間に確立されるであろう。如上の考え方は、近年のカルチュラル・スタディーズに関する研究や構築主義が目指す方向に合致するものにとらえている。

社会問題を扱ったテキストの読みの授業で「生きた知識」生成を目指すとするば、その生成過程において、テキストとの関係の有り方を根本的に考察することで、主体とテキストとの間に現実的・具体的関係が立ち現れることであろう。そして、状況可変性、未来志向性を持った知識の獲得が期待できると考える。

「生きた知識」は、その特性から、主体の知のとらえ方に柔軟性を要求する。したがって、テキストとの関係を固定的にとらえるのではなく、その関係に多様性が生み出されるような学習支援が有効で

あると考へた。この「生きた知識」を学習者が身につける方策として、筆者は既有的問題意識空間の構造に内容を迫る学習支援が有効であると仮説を立て、実践を試みた。なお、問題意識空間の構造の変容とは、既有的構造を解体し新たな構造を構築して閉じるという方向性を意図しているのではない。そうではなく、新たに構築された問題意識空間で生成された「生きた知識」さえも、状況可変性・未来志向性に基づきながら、更新される可能性を保持し続けるといふものである。

これまでの先行研究においても、テキストの読みのレベルアップを目指して、情報処理アプローチに基づく文章理解の研究やテキストに新たな文脈を導入したり部分間の矛盾点を意識的に作り出すこととの効果に関する研究などさまざまな試みが実践されてきた。これらの研究は、テキストの読みにおいて学習者の思考活動を活性化すべく、その読みの過程に分析枠や新たな知識を付加することで見えてくるものを追究してきたと言えよう。今回の研究は、テキストの読みに関するそれらの研究を進展させ、テキストを契機として、あるいは学習者や教師による社会的相互作用を契機として、学習者既有的問題意識空間の構造を解体・再構築し、そこから見えてくる認識世界を追究しようとする方向性を有する。

## II. 研究の目的と方法

本研究では、学習者の問題意識空間の構造を組み換えるような学習支援の有効性を学習者の反応分析により明らかにしていく。ある

一連の学習支援をすることで学習者がどのような反応をしたかによって、学習支援の有効性を判断した。学習者の反応は、授業の過程において実施した質問紙調査によって得られたものを分析対象とした。なお、後の「授業展開の概要」で詳述するように、質問紙調査は第1次から第3次までの3段階に分けて実施した。

学習支援の仕方については、教材選定と、授業過程での指示・発問・説明との二つの側面から考えていった。

まず教材選定のあり方について。問題意識空間の構造に変容を迫るには、学習者が既有的概念構造を揺さぶるテキストが有効であると考へる。内容面では、社会通念の外側に位置する主張を展開するテキストが望ましい。構造面では、二項対立構造が解体されるテキスト、分化・統合された概念が未分化な状態に移行されるテキストなどが例として挙げられる。そうすることで新たな構造を有する問題意識空間が学習者の意識に立ち現れると考へる。

次に、授業過程における指示・発問のあり方について。授業者の基本的なスタンスとして、テキストの論を含め学習者の諸々の反応を類型ごとに位置付けていった。位置付けに際しては反応相互の違いが明確になるよう、その根拠を明示するよう努めた。ただしそれぞれの反応に関する優劣の価値判断は行っていない。このような支援により、一つの固定した問題意識空間ではとらえられないような問題状況に学習者を追い込むことができると考へたからである。

実践の概要は、以下の通りである。

●対象 広島大学附属高等学校 第1学年5組40名

(男子24名 女子16名)

●日時 平成13年5月25日、6月6日、6月8日、

6月13日の4時間（1時間50分の授業×4）

●科目 国語Ⅰ・現代語（現代国語）

●教材観

「自然」という言葉から、「山、川、海、草木、動物、雨、風など、人の作為によらずに存在するものや現象。また、すこしも人為の加わらないこと。（日本国語大辞典）」というような概念を想起する学習者が多数であろう。

ところが、「私にとって都市も自然だ」で筆者日野啓三氏は、我々人間の実生活における経験や意識と連動するすべてのものを「自然」として認めていくことが必要だと主張する。そこには、山河田園・花鳥風月的な自然のみならず、都心の高層ビルなども必然的に含まれてくる。結果として、山河田園・花鳥風月に代表される「自然」と「人工物」との対立構造・境界線が解体され、概念の脱構築の可能性を示唆するテキストが読者の意識に立ち現れることとなるだろう。

論の構成は以下の通りである。まず、東京都心における、格調ある屋敷の土塀・街路樹・高層建築の美しさについて具体的な描写を通じて強調し、筆者独自の「自然」観について概念規定する。次いで、一般的「自然」観に基づく立場からの予想される反論に対し、この世界の歴史的生成過程に物質的側面から言及しながら、花鳥風月に代表される「自然」と「人工物」と、概念の対立構造が立ち現れ得ない、換言すると、それらの境界線が消滅してしまう必然性に向けての科学的な説得を試みる。そして、人間とものとの体験に基

づく近接性を重視しながら「新しく柔軟な感性」を求め、我々人間の意識をも包摂してしまう包括レベルでの自然観を生み出す方向で我々一人ひとりが意識変革をする時機が迫りつつあると述べ、文章を締めくくっている。

また、表現上の特徴として、一般的概念構造を解体しながら特殊な主張がなされている点、豊富な具体例に基づきながら論が展開されている点、予想される反論に対する説得が具体的にわかりやすい点などが挙げられる。

学習者は、自身の実生活に基づいて生成された「自然」に関する既有知識を導入させながら本テキストを読み進めるであろう。そして、筆者の自然観に対して受容・修正・補強・削除等の認識作用を機能させながら、共感・反発・保留等さまざまな立場に立脚した自身の「自然」観を組み立てていくことができると考える。

今回の一連の授業実践における学習発達仮説は以下の通りである。「私にとって都市も自然だ」のような、学習者の既有知識とは異なる方向で記述されたテキストを授業で活用することで、筆者の主張を絶対的な立場から受容してしまう受動的硬直的な反応を抑制し、能動的な反応を引き出させるための学習支援が可能となるだろう。また、概念の脱構築の可能性を示唆するテキストは、認識の構造の組み換えや新たな価値観の形成に資するだろう。

そして、さまざまなタイプの学習者の反応をテキスト「私にとって都市も自然だ」の読み取りに並行して位置付けていくという授業展開は、次のような意義があると考える。まず、「自然」という概念に対する学習者のまなざしを柔軟に、かつ相対化させることがで

き、さらには、「自然」観に関する中心と周縁との関わりにおける価値の平準化や相対化がなされるであろう。また、学習者の問題意識空間の広がり、重層化や再編成化とに向けた認識の方向付けの可能性も開かれることとなるだろう。

学習者は、まず自身との関わりの中で「自然」の意味を見出すだろう。しかし、この段階で提示された意見は、さまざまな方向に組み換えられる必然性を持つ。テキストを読み深めたり他の学習者の意見に触れるといった相互作用により、学習者はさまざまな考え方が立ち現れる中で、「自然」観を追究していくからである。授業実践の結果として、社会問題解決のためのさまざまな可能性を相対的立場から幅広くかつ柔軟にとらえ、よりよい方向性を模索しようとする学習志向性を高めるといった学習成果を、より多くの学習者があげてくれることを期待する。

#### ● 使用教材

・日野啓三「私にとって都市も自然だ」(第一学習社)

『高等学校 改訂版 新訂国語』現代文・表現編(所収)

#### ● 学習目標

- ① テキストが主張する「自然」観について、その概念の構造的特質を含めて、その内包と外延とを理解する。
- ② 既存概念の構造を脱構築してみることで、概念の新たな見えを生成しようとする学習志向性を身につける。
- ③ テキストの自然観と学習者の自然観とについて、内容面・構造的な面における違いを明らかにする。
- ④ 妥当性ある根拠を提示することが主張の説得力を強化させること

とつながるといふ意識を高める。

#### ● 授業展開の概要

○ 平成13年5月25日の学習指導過程

1 日野啓三「私にとって都市も自然だ」を指名音読によりながら通読。

2 【第1次質問紙調査】↓「私にとって都市も自然だ」の本文を読んで、学んだこと・考えさせられたことを自分の意見としてまとめなさい。

3 テキストの主張する「自然」観の特異性について概略を把握する。

○ 平成13年6月6日の学習指導過程

1 以下の学習目標3点を知る。

① テキストの「自然」観を理解する。

② テキストの「自然」観と自分たちが抱いてきた「自然」観との共通点や相違点を明らかにする。

③ 妥当性ある根拠に基づいた説得力ある主張を組み立てるように努める。

2 学習者の経験的知識より導き出された「自然」観のうち、テキストが主張する「自然」観とは異なる意見について、その概念と構造とを明らかにする。

↓「自然」と「人工物」とを対立概念としてとらえた学習者の意見(第1次反応)を発表する。

3 テキストの「自然」観について、その概念と構造とを理解する。

↓テキストが「自然」として提示しているテキスト中の具  
体例を挙げる。

↓テキストにとつての「自然」とは、「生き物」に代表さ  
れるグループと「人工物」のグループとがどのような関  
係になっているか読み取る。

↓テキストの「自然」観が一般的「自然」観を解体、脱構  
築したものであることを学習者の意見（第1次反応）を  
聞きながら確認する。

4 テキストの「自然」観と学習者既存の「自然」観とを比  
較考察する。

4-1-1 テキストの「自然」観に妥当性を持たせるための  
説得のされ方についてテキストの記述を読み取り  
ながら考える。

↓「自然」と「人工物」との対立構造が解体されると  
主張する根拠を読み取る。

4-1-2 学習者の「自然」観（展開2で発表した意見）が  
生成された経緯を自己の経験をもとに振り返る。

↓「人工物」の対立概念として「自然」があるとする  
考えが生まれた理由を追究する。

○ 平成13年6月8日の学習指導過程

1 前時の学習内容を再確認する。

↓「自然」観に関するテキストの主張の特異性について、前  
時に提示した学習者の意見（第1次反応）と比較しなが  
ら再確認する。

↓テキストの自然観が最も端的に表現されている箇所を指  
摘する（指名音読）。

2 本時の学習目標を理解する。

↓2つの異なる自然観それぞれに対して、人間の意識がど  
のような関わり方をしているかについて考えるという本  
時の学習目標を知る。

3 「自然」と人間の意識との関わり方について、テキストと  
は異なる主張をする学習者の意見を理解する。

↓「自然」と「人工物」とを対立概念としてとらえた上で、  
人間の意識のあるべき姿について論じた学習者の意見  
（第1次反応）を発表する。

4 「自然」と人間の意識との関わり方について、テキストの  
主張を読み取る。

↓テキストの「自然」観が成立するときに人間の意識はど  
うあるか。テキストで主張されているものを挙げる。

↓テキストの「自然」観が成立するときに、人間の意識は  
どうあるか。テキスト外で学習者が考え出したもの（第  
1次反応）を挙げる。

5 【第2次質問紙調査】↓「私にとって都市も自然だ」に関  
する学習を通して、あなたは、「自然」というものをどの  
ようにとらえたいと考えますか。そう考える根拠も示  
しながら、次の空欄にあてはまるように自分の考えを述べ  
なさい。

私は「自然」を次のようにとらえたい。  
 そう考える根拠は次の通りである。

○ 平成13年6月13日の学習指導過程

- 1 【第2次質問紙調査】 続き
- 2 【第3次質問紙調査】 ↓初めの授業で記した意見文を再読しながら、授業を通して新しく学んだこと・考えを深めたことについて、自分の意見を述べなさい。

### Ⅲ・結果とその考察

#### Ⅲ-1 結果

第1次反応から第3次反応まで、次の2つの観点を設定し、分析を試みた。なお、分析の対象とした学習者の反応は、第1次調査から第3次調査に至るまですべての回答を提出した33名、のべ99例である。

【分析観点1】 テキストとの関係において生成される学習者主体のスタンス

【分析観点2】 問題事象との関係において生成される学習者主体の問題意識空間の構造

分析の方向は次の通りである。それぞれの観点に基づく分析、さらには両者の関わりに関する分析を通して、一連の授業過程の中で、学習者主体の問題意識空間にどのような変容が認められるのかを明らかにしていく。

上述の2つの観点及び両者の関わり合いに関する分析は、テキストの読みを媒介として社会問題に関する考えを深化・拡充することを目指した授業では必要不可欠であると考えられる。なぜなら、後の分析結果からもわかるように、学習者主体とテキストとの関係が学習者主体の問題意識空間の構造に大きな影響を及ぼしているからである。

【分析観点1】 テキストとの関係において生成される学習者主体のスタンスの取り方は、次の三つに分類できた。反応数は〈表1〉に示す通りである。

- X テキストに取り込まれてしまう主体
- Y テキストと対立する主体
- Z テキストを相対化する主体

〈表1〉

	X 型	Y 型	Z 型
第1次反応	11	10	12
第2次反応	6	13	14
第3次反応	4	6	23

【分析観点2】 学習者主体の問題意識空間の構造についても、次の三つに分類できた。反応数は〈表2〉に示す通りである。

- A 「自然」概念のある立場から固定してしまう反応
- B 「自然」概念の確定を保留した反応
- C 「自然」概念について複数の立場を相対化する反応

〔表2〕

	A型	B型	C型
第1次反応	20	10	3
第2次反応	27	4	2
第3次反応	21	10	2

〔分析観点1〕と〔分析観点2〕との関わりに関する反応数は〔表3〕に示す通りである。

〔表3〕

	XA型	YA型	ZA型	XB型	YB型	ZB型	XC型	YC型	ZC型
第1次反応	6	9	5	5	1	4	0	0	3
第2次反応	4	13	10	2	0	2	0	0	2
第3次反応	4	6	11	0	0	10	0	0	2

Ⅲ-2 概括的考察

Ⅲ-2-1 テキストと学習者主体との関係のあり方がもたらす問題意識空間の諸相に関する概括的考察

テキストと主体との間に相対的關係が成立した状態が、「生きた知

識」を目指す問題意識空間としては、一番柔軟性と発展志向性にと富んだ状態である。なぜなら、学習者の意識がテキスト世界にも主体自身の世界にも注がれており、両者の間にバランス感覚を維持することができるところである。問題意識空間に柔軟性と発展性とは認められれば、学習者が別のテキストに出会った時にも、そのテキストと主体との状況の中で生み出される「生きた知識」を追究する志向性を意識化できるものと考えられる。分析の結果、第1次反応から第3次反応に進むにつれ、テキストと相対的關係を構築する学習者が増えた。さらに、第3次反応では、〔表1〕における最多数23例(3例中)の相対的關係が現れた。

逆に意図した方向に反する状態にあるのが、主体がテキストに取り込まれてしまった状態である。主体がテキストに取り込まれてしまうことで、テキストの知識が学習者の意識の中で固定化され、問題意識空間が閉じてしまう可能性があるからである。問題意識空間が閉じてしまうと、今回のテキストとの出会いが今回のみで完結してしまい、別のテキストとの出会いに生かされない可能性が、程度の問題としてはあるが、高くなるであろう。分析の結果、第3次反応で4例(33例中)見られた。

一方、テキストと主体との間に対立関係が成立している場合の反応には、さまざまなタイプのものが見られた。筆者の意見を基盤に発展させたもの、学習者自身の生活経験や既有知識に基づくもの、などである。「生きた知識」を目指す問題意識空間のあり方としては、学習者の生活経験や既有知識がこの知識形成に強く機能し過ぎると、問題意識空間が閉じてしまう可能性が強くなり、主体がテキストに

取り込まれたのと同じ状態になるおそれがある。

全体として、第3次反応でテキストと相対的關係を構築できた学習者が多かったのは望ましいことであったが、そうならなかった反応例も見られた。それらの反応については、その原因を、今後の学習支援のあり方と合わせて、後の個別考察の項目で具体的に考えていく、こととする。

### Ⅲ-2-1-2 主体の問題意識空間の構造に関する概括的考察

〈表2〉からもわかるように、問題意識空間がある一つの方向へ固定してしまう反応が第1・2・3次反応いずれにおいても最多数であった。しかしながら、構築主義の立場に立脚して「知識」のあり方を模索していかうとする場合、次のような脱固定的なスタンスが要求される。

社会構築主義は、一義的には本質主義と対蹠的な概念だと理解されている。(中略) もしもわたしたちが社会構築の「結果」だけを問題にするなら、そうして(再)生産されるカテゴリは固定され、本質化されてしまう。(中略) 社会的カテゴリは、個々の人間のアイデンティティの構築と別個に存在しているのではない。個々の人間がカテゴリに自己同一化していく、その過程が、カテゴリを「社会的本質」に仕立て上げていく。(中略)むしろ社会構築的な思考が分析すべき事柄は、そもそも偶発的な制度や慣習の集合体——すなわち「物語」——ではないものが「社会的な本質」として、さらには非歴史的な「普遍的な事実」として認知されていく、その構築の過程性である。すなわち各々のカテゴリを所与の意味づけにとどめたまま内面化、身体化、個人化して、それに自己同一化していく、そのアイデンティティ形成

を「脱構築」することが必要である。<sup>(注6)</sup>

確かに反応事例だけを見ると固定反応が多いのであるが、第1次反応から第3次反応へ至る変容の内実を個々に分析してみたところ、テキストに対して一貫したスタンスを取り続け、かつ一貫した根拠に基づいて反応を組み立て続けた学習者は次の〈表4〉に示す2例(33例中)にとどまった。これらの学習者に対する学習支援のあり方については「Ⅲ-3個別事例に関する考察」における「学習者MYの反応」と「学習者SNの反応」に関する考察の項で示した方策で対応できると考える。

〈表4〉

	第1次反応	第2次反応	第3次反応
学習者ED	Z A型	Z A型	Z A型
学習者IN	Y A型	Y A型	Y A型

その他の固定反応については、第1次反応から第3次反応へ移行する過程でテキストに対するスタンスを変更したり、反応を組み立てるための根拠を組み換えたりと、問題意識空間のあり方に変容が認められた。もちろん、これらの学習者に生成された知識のあり方が構築主義の目指す脱構築の方向性を有したものであるかどうか確認するためにも、さらなる反応調査が必要となるだろう。しかしながら、本実践における相互作用の過程を通じて、反応固定のさせ方に変容が認められたということは、冒頭で述べた「生きた知識」生成に向けての志向性は保持されていると考えてもよいのではない

だろうか。

Ⅲ-2-1-3 【分析観点1】と【分析観点2】との関わりに関する概

括的考察

〔表3〕では、第3次反応におけるX A型反応4例（33例中）とY A型反応6例（33例中）とが、今回行ってきた学習支援の限界の可能性を示唆する事例となっているのではないかと考える。それらの原因と今後の課題とについては、「Ⅲ-3 個別事例に関する考察」の中で典型事例を挙げながら検討してゆく。

また、授業実践の意図として目指してきたZ C型反応が、第1・2次反応に比べ第3次反応において減少している。さらに、このZ C型反応の内訳を見ると、学習者の流動があり、5名の学習者が含まれる。そのうち、第1次反応から第3次反応まで一貫してZ C型反応をしたのは1名のみである。その他4名の学習者は第1次反応から第3次反応までにおいて、いずれか1回のみZ C型反応をしている。これら5名の学習者の反応は、次の通り変容している。

〔表5〕

	第1次反応	第2次反応	第3次反応
学習者K T	Z C型	Z A型	Z B型
学習者W N	Z C型	Y A型	Y A型
学習者H M	Y A型	Z C型	Z B型
学習者O Y	Y A型	Y A型	Z C型
学習者K B	Z C型	Z C型	Z C型

以上5名の学習者のうち考察が必要となるのは、第1次反応あるいは第2次反応で表れたZ C型反応が、第3次反応で消滅してしまつた3名（学習者K T・学習者W N・学習者H M）であろう。この3名のうち、学習者W Nを除き、他の学習者2名はZ C型反応の後にもテキストと相対的關係を保つZ型のスタンスは保持されている。この2名は第3次反応でいずれもZ B型反応を示し、概念の保留状態で反応を終えている。概念の保留型（B型）と相対化型（C型）との違いは、当該概念に対する学習者の位置が明確に示されているかどうかにより判定した。したがつて、保留型の反応の方が相対化型の反応に比べ、さまざまな立場の意見を容認してはいるものの、傍観者のなニユアンスを伴つた反応になつてしまつている。これらの反応は、授業過程において提示されたさまざまな立場の意見と、既有知識とを統合するための意味付けが達成できなかったためであると推察する。しかしながら、これらの学習者は、第3次反応においてZ C型反応は消滅したものの、概念のとらえ方に柔軟性は確保されているという点で、冒頭で述べた「生きた知識」生成に向けての志向性は保持されていると考えてもよいのではないだろうか。一方学習者W Nに関する分析は「Ⅲ-3 個別事例に関する考察」の中で明らかにしていきたい。

Ⅲ-2-1-4 総括

上述の各表が示す通り、学習者の反応の全体的傾向として、第3次反応に向かうにつれ、テキストと相対的關係を維持しながら「自然」観を組み立てようと試みることがわかつた。「生きた知識」

獲得を目指す問題意識空間のあり方の全体傾向としては、意図した方向に向かったと考える。

ただし、個々の反応事例を分析していくと、意図した方向とは異なる方向での反応も見られた。これらの反応については、さらに具体レベルでの学習支援が必要と考える。この学習支援のあり方については、次に述べる「Ⅲ―3 個別事例に関する考察」の中で明らかにしていきたい。

### Ⅲ―3 個別事例に関する考察

この一連の授業実践においては、社会的相互作用を通じて学習者がテキストとの関わり方を定直し、当該問題に対する状況認知のあり方に、柔軟性と総合性を持たせながら具体的・現実的な関係を導き出すことを目指してきた。学習者のスタンスに関する全体的な傾向としては、前掲の各表が示す通り、目指してきた方向へ学習支援が達成できたとと言える。

ところが個別事例を考察していくうちにこれら一連の学習支援の限界を示す事例が見られた。ここでは典型的反応事例としてテキストと対立するスタンスを取り続けた学習者MYの反応と、テキストに取り込まれたスタンスの学習者SNの反応、さらにテキストとの相対的關係が消滅した学習者WNの反応を分析し、今回の学習支援の限界と今後の可能性について考察を深めていきたい。

#### 〔学習者MYの反応〕

##### 第1次反応……テキストと対立 概念を固定

都市化した町を、「自然だ」と述べる意見にはあまり出会ったことがなかっ

た。今、私たちが自然だと思っているものは、過去に人の手で造られたことは確かだと思う。でも、私には、高層ビルのある風景が自然だとは思えない。私にとって自然は、緑があり、多くの生物がいて、心安まるような所。毎日時間に追われていたり、環境などの多くの問題を抱えている都市を見て、自然を感じたことはほとんどないように思う。人にとっての自然の感じ方は一人一人みな違うのではないかと思った。

##### 第2次反応……テキストと対立 概念を固定

（私は「自然」を次のようにとらえたい。）私たちの心や命の源となるもの。地球上で最も大きく、最も強いもの。（そう考える根拠は次の通りである。）授業でいろいろな立場の意見を聞いて、改めて自然について考えた。確かに、今、現実を見たときに、自然と人工物との間に境界がなくなりつつあるように思う。しかし、その両者が調和、共存できなくなったとき、自然が人工物にのみこまれてしまったとき、私たちはどうなるのだろうか。私たちは自然があるから、今を生きていられる。命を保つ働きは、人工物にはない。環境破壊が深刻になっている今、自然は私たちにどう貴重なものとなりつつある。その少なくなっている今、自然は私たちにどう守っていくかが、これからの地球に強く関係しているのではないか。自然は生物の命の源であるが、ときにその命をおびやかす。人は、自然を操ることはできない。それに対して人工物は、人が操ることによって生まれる。人間との関係がこのように両極端なもの、一つに見ることは難しい。自然観は、人によって様々。しかし、地球上にいる私たちは皆、自然によって生かされているということを決して忘れてはならない。

##### 第3次反応……テキストと対立 概念を固定

多くの人の意見を聞いて、私は、人間も自然の一部であることを忘れてし

まっていたように思った。自然システムのすばらしさや自然の歴史の重みを感じなくなっていたような気がした。地球にあるものすべてが自然という意見もあつたが、私はやはり、そうとは思えなかつた。授業を通して、私は自然に感謝する気持ちと共に、やはり、人工物とは区別していく必要があると感じた。

学習者MYの場合、テキストに対するスタンスは第1次反応から第3次反応まで一貫して変えていない。また、反応内容面においても、「自然」という概念を枠組み固定してしまい、問題意識空間の構造の変容は実現されていない。しかし、主張を裏付ける根拠については、一つひとつの反応に変化が見られる。

学習者MYがテキストと対立するスタンスを一貫して取つたのは、テキストの記述が全般的に、異色の「自然」観が成立し得る妥当性を示すための根拠（物質的側面から世界の歴史の生成過程を科学的に説明したり、生活世界の現実根拠とした若い世代の意識のあり方を示すというもの）を提示するのにとどまっているからであると推察する。世界の「自然」が置かれたさまざまな問題状況を視野に入れた立場からこのテキストを読むと必然的に違和感が生まれるのであろう。また、既存する知識が、授業過程においてテキストとは異なる立場のさまざまな学習者の反応に出会うことにより、より強化されたとも推察される。

このようなタイプの学習者をテキストと相対的關係に導くためには、テキストの終末部分「もはや自然という言葉を、我々（＝人間）の外部にある世界とだけ考えるわけにはゆかなくなるだろう。」に着目した展開例があると考える。ただし、この部分は、「自然」観

の構造はいかにあるべきかという観点から読むのではない。そうではなく、このような「自然」観のもとで、私たちは「自然」といかなる現実的・具体的関わり合いを求められるのか、世界の現状に照らし合わせながら考えを深めていくという展開である。そのような展開の中で、世界に存在するありとあらゆる「もの」と「もの」との現実的・具体的関係のバランスのとれたあり方を探る方向性が隠されているのではないだろうか。

#### 「学習者SNの反応」

##### 第1次反応……テキストに取り込まれ 概念を固定

私これまで読んできた自然についての文章とは少し違ったものでした。もう、題名からしてそうなんですけど、「私にとつて都市も自然だ」、こう言える人に始めて会った様な気がして、少しうれしくも思いました。私もずつと市内に住んでいるからかもしれないけれど、今までは都市を批判するものばかりで、「人間を含む自然へ」、さらに人間の意識とじかに連動する自然へ……」っていう文を見た時、とても、共感できた様な感じがしました。

##### 第2次反応……テキストに取り込まれ 概念を固定

（私は「自然」を次のようにとらえたい。）筆者と同じように、都市も自然の中にあると思う。特に意見が重なる所は、「最初に目を開いてほんやりと映つたもの、物心ついて手で触り、においをかぎ、遊び回つた所、それが自然な自然のイメージであり実像であり、現実の原型だと思ふ。大人たちの郷愁によって、彼らの現実を否定する権利はない。」です。（そう考える根拠は次の通りである。）自分が都市で生まれ育っているので、最初に目を開いてほんやりと映つたもの、物心ついて手で触り、においをかぎ、遊び回つた所のすべてが都市の中にあります。筆者はそれも自然な自然のイメージであり実像

であり現実の原型だと思つていいけれど、私もそこまでよく考えた事はないけど、ずつと思つていたので重なつた。

### 第3次反応……テキストに取り込まれ 概念を固定

私はずつと最初の意見と同じだけど、これも前の意見文にも全く同じことを書いたけど、「人間を含む自然へ、さらに人間の意識とじかに連動する自然へ……。」という一文がやっぱり一番印象に残りました。そしてまた、一番共感できました。

学習者SNの場合、テキストに対するスタンスは第1次反応から第3次反応まで一貫して変えていない。また、反応内容面においても、「自然」という概念をテキストに同調する方向で固定してしまい、問題意識空間の構造の変容も実現されていない。ただし、主張を裏付ける根拠については、第1・3次反応と第2次反応との間で違いが認められる。

学習者SNがテキストに取り込まれたスタンスを一貫して取つたのは、既有経験に基づく観念を的確に表現したテキストに出会つたことによる共感意識が強かつたからであると推察する。授業過程においては、テキストとは異なる立場の「自然」観をテキストと同列に位置付け、テキストを権威化するような学習支援は行つていないにもかかわらず、テキストに一貫して取り込まれてしまつたのは、学習者SNが既有的都市生活経験の影響するところが大きかつたからではないだろうか。

このようなタイプの学習者をテキストと相対的關係に導くためには、テキストが「自然」との間で切り結んでいる状況に変更を迫る別の状況を示唆し、問題意識空間の構造に変容を迫るといふ展開が

考えられる。例えば、学習者SNが共感の根拠として挙げているテキスト終末部「人間を含む自然へ、さらに人間の意識とじかに連動する自然へ……。」を、題名「私にとつて都市も自然だ」の「も」に注目させながら考えを深めさせる。学習者SNのような都市生活経験に基づく立場とは異なる立場に立つたとき、「人間を含む自然へ、さらに人間の意識とじかに連動する自然へ……。」における「自然」は、どのようなものとして立ち現れてくるか、そして、そこで立ち現れた「自然」は学習者SNが構築した「自然」とどのようなパランスあるいは関係を保つていくことになるのか、などについて具体的に考えさせるという方策がある。

### 【学習者WNの反応】

#### 第1次反応……テキストの相対化 概念の相対化

一回目に読んだ時、何で作者はこんなこつた考え方をするのだろうか、と思つた。それは私が今まで聞いたことも考えたこともない様な事だつたから。私が開いたことや考えたことのある自然についていうのは、木や川や海や山などといった、「環境」に関するものだった。もう一度読んでみると、私も作者の言つていることが理解できたし、ああ、こんな考え方もあるんだと納得した。子供の頃から自然に見てきたもの、あるものそのままが自然だという考えには驚いたが、私は、こういう考え方もいいなと思つた。

#### 第2次反応……テキストと対立 概念を固定

(私は「自然」を次のようにとらえたい。」「自然」はやっぱり「都市」とは別として考えたいです。(そう考える根拠は次の通りである。)本当の「自然」がないのも事実だし、「都市」も「自然」として考えるという考えも納得はできません。でも、「都市」を「自然」としては考えられない、というよりそんな

考えさえ持ったことがない、という人も多いと思います。やっぱりリラック  
ス効果などがあるのも自然だと思っし、「都市」を自然と考えていると、環境  
破壊はさらにひどくなると思います。今数少ないものを「自然」と思うのと、  
これからも増えていくものも「自然」と思うのではぜんぜん心持ちが違っ  
てきます。そういうことで私は「自然」と「都市」は別に考えたいです。

### 第3次反応……テキストと対立 概念を固定

最初の意見文を書いた時、私は反筆者の考え寄りの中間だった。皆の意見  
を聞いたり、考えたりして、私は反筆者の考えを持った。確かにこういう考  
え方もあっていいと思う。「自然」っていうのは人間のあがれそのものだと  
思う。「自然ある場所」と聞いてまず思い浮かべるのは田舎といったところ  
であると思う。「自然」には誰もが一度は行ってみたいと思う場所であると思  
う。それを否定されると人間の理想そのものが否定されている様で嫌だ。そんな  
風にやすらぎとかゆとりとかを求める場所を私は「自然」と呼びたい。  
学習者WNの場合、第1次反応ではテキストと対立的関係にあつ  
たが、第2次反応以降テキストと対立する立場から概念を固定して  
しまっている。なお、第2次反応と第3次反応の内容は、同じ方向  
で述べられており、大きな差異はない。

学習者WNが第1次反応と第2・3次反応とでスタンスを大きく  
変えた要因は、学習者WN自身が第3次反応の中で「皆の意見を聞  
いたり、考えたりして……」と述べているように教室内における社会  
的相互作用の結果、既知する知識とテキストとが対立する構造が問  
題意識空間に構築されたことにあると推察される。

このようなタイプの学習者を再びテキストと対立的関係に導くた  
めには、学習者WN自身が意見を組み立てるために用いた根拠の限

界を示すという学習支援の方法が考えられる。例えば第2次反応で  
は、都市と対立する「自然」のリラックス効果や、都市を「自然」  
に含めることで環境破壊を悪化させるという根拠が示されているが、  
人工的な環境の中でリラックス効果を生み出すことは無理なのか、  
「自然」に都市を含めることで環境保全の道を聞くことはできないの  
か、などの反語的発問により再考を促すこともできるだろう。

次に今回の学習支援が目指した方向で示された学習者の典型的反  
応事例を挙げ、その反応生成のプロセスを考察することで、今後の  
学習支援のあり方についてより具体的な方向性を見出したい。

### 【学習者OYの反応】

#### 第1次反応……テキストと対立 概念を固定

はくは、都市とは言えないような田舎に住んでいるけど、たしかに、今は  
ビルやアスファルトの道路などがあるのが、普通だと思う。でも、「自然」と  
いう言葉は、一般的である風景のことだけではなく、「人工」と対比するよう  
な意味の方が強いと思う。田も森も純粋な自然はたしかにないと思うけど、  
かといって、ビルなども自然になるというのはおかしいと思う。郷愁の中  
にしか、本当の自然がない時代でも、そんな気持ちがあることが大切なことだ  
と思う。

#### 第2次反応……テキストと対立 概念を固定

(私は「自然」を次のようにとらえたい。)自然は生きているものだと思う。  
生きているとは、生命があるというだけではなく、たえず変動しているとい  
う意味もある。しかし、ビルは自然とはいえない。ビルは自然の中に人が作  
り出した空洞のようなものだと思う。(そう考える根拠は次の通りである。)  
自然とは何かというと、それは地球そのものといえて、その中で多種多様な

生物がいる。そして、その生物たちが共存しているものこそ、自然といえる。人も昔は、自然の中に生きていた。田も森も他の生物と共にくらしてきた。でも今のビルなどは人間のことだけのためにあり他の生物を無視していると思う。だからビルは自然とはいえない。

### 第3次反応……テクストの相対化 概念の相対化

授業を通じて、少し作者の意見も分かっていた気がする。人と自然、これは切っても切れない仲だという風に感じた。人も人工物も木も他の生物も、すべてが自然の中に生きている。だから、すべて含めて自然といってもいいかなと思いだした。木の上に鳥が巣を作り、土の中にもありなどが住むようにビルもとらえていいのかなとも思う。まだ、自分の自然観は固まっていなくて、新しい見方もできるように思ったのでよかったと思う。

第3次反応では、学習者OYが第1・2次反応で主張してきた「自然」観とテクストの「自然」観を折衷させた新たな構造の「自然」観を提示し、既有してきた「自然」観を維持しながらもテクストの「自然」観の相対化を図ろうとしている。ここには、この学習者の問題意識空間に柔軟性と広がりとは確認できる。これは、テクストとの相互作用や教室内における社会的相互作用を通じて、第1・2次反応において学習者OYが提示した反応の限界を察知し、問題意識空間の組み換えを遂行したからであろう。学習者OYは、第1次反応で「自然」という言葉は、(中略)「人工」と対比するような意味の方が強いと思う」と述べ、第2次反応でも「自然は生きているものだと思う。(中略)ビルは自然の中に人が作り出した空洞のようなものだと思う」と、「自然」と「人工物」とを対立概念としてとらえていた。ところが、第3次反応になると「人と自然、これは

切っても切れない仲だというふう感じた。人も人工物も木も他の生物も、すべてが自然の中に生きている。」と、既有してきた知識とテクストとを相対化させながら、新たな構造を有する問題意識空間の構築を模索していることがわかる。

正解の定まらない社会問題を扱ったテクストを読むときに、この学習者の第3次反応に内在する問題意識空間の構造のあり方は、スタンスの取り方として有効なモデルとなる。他の学習者をこのモデルに導くための学習支援としては、①学習者OYはテクストとどのような関係にあり、それはどのような反応として具体化されているか?②なぜ、このような反応が生まれたのか、その必然性はどこに起因するのか?といった2段階の発問を設定した授業展開が想定される。テクストを読み進め、教室内における社会的相互作用を通じて、当該社会問題の複雑さが見えてくることで、このようなモデルが今後一層求められるということを他の学習者も認知できるであろう。

## IV・当該授業モデルの有効性に関する総括的考察

一連の授業実践の成果と課題について、学習者に生成された「知識」のあり方に関連させて総括する。

多くの学習者が、テクストに記述されていない立場をも含めてさまざまな立場から「自然」観を導き出そうとするスタンスを形成できたことが、成果として挙げられるであろう。

テクストの読みに関して次のような先行実践がある。「文脈を交換することによって、そのままでは安定して変化しないある『わかっ

た」状態を、「よりわかった」状態に移行させることができることを示してきました。文脈を交換・付加するという方法が、効果を持つことを認めてもらえると思います。(中略)ただ、この方法の困難な点は、新しく導入する文脈それ自体を、思いつくことにあります。」とあるように、妥当性を有する新しい文脈を導入すればテキストの読みの進展は達成できる。しかしながら、学習者あるいは教師の着想の限界にどう対処してゆくのかという問題が残される。今回の一連の実践からこの問題解決の糸口は、社会的相互作用を積極的にしながら、テキスト、あるいは他の学習者が有する文脈を相対的・総合的な立場から学習者の既有する文脈と交錯させるところに見出されると考える。また、さらに大きなテキストの読みの進展を目指すとするれば、単に新しい文脈を付加するだけでなく、既有する問題意識空間の構造の再構築を促すことも必要である。

一方で、「生きた知識」の生成が十分達成できなかった学習者は大きく2つの類型に分類された。既有知識の構造を組み換えることのできなかつた学習者と、テキストに取り込まれてしまった学習者との2つの類型である。前者の原因は、テキストあるいは他者の反応が、既有する知識に相互作用と言えるレベルでの十分な働きかけを実行できなかつたためであると推察される。当該学習者が既有する知識の影響力を超える何かを与えなければならぬと考える。テキストの叙述の問題点を克服するための可能性として何があるか、あるいは、既有する知識の限界を明らかにしながら再考を促すなどの過程を通して、再度テキスト・他者の反応と向き合いながら、問題の方向性を新たに見極めることができるよう学習支援を継続してい

くことが必要であろう。後者の原因としては、テキストの権威化や既有する知識に基づく共感などが想定される。このタイプの学習者の場合、テキストに記述された知識が当該問題に対する限られた側面からのアプローチに過ぎないことを教室内における社会的相互作用を通じて自覚させ、その知識の相対化を図っていくという授業展開の方向性が求められよう。

構造が柔軟化された問題意識空間を生成することに、社会問題を扱ったテキストの読みの授業の活路を見出すことができると考える。そして、さまざまな問題に対する閉塞状況を抜け出し、変化する状況に応じて多様な認識ができるよう今後も継続して学習支援を行っていききたい。

注

(注1) 上野俊哉・毛利嘉孝(2000)

「カルチュラル・スタディーズ入門」ちくま新書 P7

「カルチュラル・スタディーズが対象とするのは、人が普通に生きている日常生活や生活世界における様々な問題である。ある社会的、政治的、文化的な問題に具体的な文脈、特定の出来事性と場所において、実践的に分析、解釈を行い、その問題解決のための方向を示すことがそこでは求められる。(中略)この学問のあり方はある出来上がった(権)力関係の方から目の前に飛んできた球をしつかり打ち返したり、蹴り返したりする志向を明確にもっている。言いかえれば、(中略)学問や理論の主体が傍観者ではいられなくなるような問題との出会い方をする」

(注2) 千田有紀 「構築主義の系譜学」

上野千鶴子編 (2001) 「構築主義とは何か」

勁草書房 P4・P5

構築主義アプローチの暫定的規定は以下の三点に整理されている。「第一に、構成主義とは、社会を知識の観点から検討しようという志向性をもつことであるとす。第二に、それらの知識は、人々の相互作用によってたえず構築され続けていることについて、自覚的であることが大切である。そして第三に、知識は(狭義の意味での制度だけではなく)、広義の社会制度と結びついていると、認識していなくてはならない。」第一の「社会を知識の観点から検討しよう」という志向性」とは、素朴な客観主義を否定することである。「事実」は、行為者とは独立に存在するのでも、行為者がその「事実」を、言語によってそのまま知覚できるわけではない。」

(注3) 上野千鶴子 「構築主義とは何か」

上野千鶴子編 (2001) 「構築主義とは何か」

勁草書房 P278

構築主義の基本的な前提として次のような規定もなされている。

- ① 現実には社会的に構成される。
- ② 現実には言語によって構成される。
- ③ 言語は物語によって組織化される。

(注4) 石田潤 「国語の授業過程の理解」

多鹿秀継編著 (1999)

「認知心理学からみた授業過程の理解」

北大路書房 P60、P65

(注5) 西林克彦 (1997)

「わかる」のしくみ―「わかったつもり」からの脱出―」

新曜社 P165・P178など

(注6) 竹村和子 「資本主義社会はもはや異性愛主義を必要と

していない」のか」

上野千鶴子編 (2001) 「構築主義とは何か」

勁草書房 P239・P240

(注7) (注5)に同じ P143

(広島大学附属中・高等学校)