

認知的流動性を育てる中学校国語科授業の試み

—「《似てる》の力」によって知的「跳躍」をいざなう—

齋藤隆彦

(2012年10月2日受理)

An Experiment to Develop “Cognitive Fluidity” in Japanese Class at Junior High School
— Bringing out the intellectual leap through “Sensing Similarities” —

Takahiko Saito

Abstract: We propose that students should develop “the ability to learn by focusing on similarities.” “The ability to learn by focusing on similarities” is the potential to find similar elements among different things, situations, or phenomena, and then to associate or analogize them with each another. This skill enables us to apply the knowledge developed in a certain genre to another one, thereby leading to “cognitive fluidity” and “bricoleur.”

In this case study, we showed students some pictures of lunch dishes and a washbasin one by one, and finally had them determine the similarities between the pictures and a human face. By extracting certain elements and ignoring others, students experienced how to recognize the objects in which they found “similarities.” Through a simplified activity, students came to be aware of “finding similarities.”

Key words: cognitive fluidity, similarity, analogy, metaphor, bricoleur

キーワード：認知的流動性、類似、類推、比喩、ブリコロール

1. 実践の目的—《似てる》でつなぐことを経験し、《似てる》による認識を意識する—

1.1 問題の所在

人々は、あるものとあるものを《似てる》でつなげることで「新しいアイデアを生成したり、発明をしたり、戦争と平和についての決定を行ったり、人々とコミュニケーションを行う」¹⁾。

たとえば、稿者は、「テストで周りの物音が気になるようではサッカーのPKなんて成功するはずない。いちいち気にせず、集中しよう」と生徒を説得し、あるいは「また新しい行事開設。時間や人数を顧慮しない行事増加は兵站を軽んじた旧日本軍の軍事展開と変わらない」と教職員の会の途中に考えたりもする。

このような思考、つまり、「AはBと似ている」と

いう認識の方法は一般的なものである。私たちが使う言葉のなりたちにも「○○と似ている」という思考が大いに関わっている²⁾。

そもそも、《似てる》とは複数のものごとに類似性を認めることである。「《似てる》の力」とは類似性を認める力、類似性の認識をもとに類推を行う力の総称である。稿者は、口語的な《似てる》を学習活動の用語としており、本稿でもこの言葉を用いる。

国語科教育において、レトリックとしての《似てる》に注目する学習活動は文学教育において行われてきた。そして、思考力育成をめざす研究者により、その位置づけがなされつつある。しかし、単独のテキストを越えて、他のテキストや世の中の様々な現象とを《似てる》でつなげるなど、《似てる》でつなげ、《似てる》で認識することを前景化し意識させる取り組みは、若干の先駆的例を除き不十分であるといえよう。

稿者は中学校国語科の学習活動において、「《似てる》の力をつける」を思考力育成のための重要な取り組みであると考えている。以下、「《似てる》の力」に関わる先行研究を概観した上で、写真を用いた導入という具体的指導を中心に、これまで取り組んだ実践の具体をもとに学習の構想を提案したい。

1.2 「《似てる》の力」に関わる先行研究と学習の構想

①レトリックは認知の力

佐藤信夫 (1986)³⁾ は、「ことばは心を伝えるものであるから、形式にこだわるにはおぼやらず、思うままに書けばよるしい」という風潮に対し、「森羅万象のうち、じつは本名をもたないもののほうがはるかに多く、辞書にのっている単語を辞書の意味どおりに使っただけでは、たかの知れた自分ひとりの気もちを正直に記述することすらできはしない、というわかりきった事実を、私たちはいったい、どうして忘れられたのだろう。本当は、人を言い負かすためだけでなく、ことばを飾るためでもなく、私たちの認識をできるだけありのままに表現するためにこそレトリックの技術が必要だったのに。」(p.24) と認識とレトリックの関係を述べる。さらに、波多野完治の「ある言ひまはしを考へるとは、ある考へ方を考へることである。ある比喩を見出だすとは、従来見出だされなかった二つの事情の間に感情上の一致を見出だすことであり、これによつて社会的な考へ方に一つの新しい見方を導入することを意味する。(後略)」を引き、「わが国のレトリック観の流れのなかで、きわめてまれな、正確な意見」と評価する (p.62)。

山梨正明 (1988)⁴⁾ も「既存の知識や常識的な世界を新しい視点から解釈しなおし、ダイナミックで創造的な世界の伝達を可能としていくためには日常の言葉の恒常的なフィルターの制約をこえた新しい伝達の手段が必要になる。比喩は、このような創造的な伝達の一つである。一般に、比喩はレトリックの一種であり、むやみに言葉を飾り立てる修辭的な手段と考えられる傾向がある。しかし、この種の言葉のあやは、必ずしもそのような修辭的な目的のために使われるものではない。この言葉のあやは、日常生活の伝達をより効果的にし、新しい創造的な世界を作り上げていくための、認識と発見の手段としての役割もになっている。(p.1)」と比喩を位置づける。

国語科における比喩の学びとは、単に作品内の比喩を確認し、その比喩が何と何をつなぐかを読み取る、といったことだけでなく、あるものとあるものを新しくつなげ、新しい創造的な世界を作り上げる、その方法を学び、身につける場であるべきである。

②認知的流動性とブリコロール

ステイーブン・ミズン (1998)⁵⁾ によれば、もともと人類は特化されていない「汎用コンピュータ」的な脳を持ち、その後、特化された部分がいづつかそれぞれ独立して育ち、最終的に「特化された部分」が互いにつながりあった (p.89-97)、と言う。

「特化された部分」がつながりあうことをミズンは「認知的流動性」と呼ぶ。狩りで得た知見を芸術に使う、といったことである。「認知的流動性は、それなしでは科学が成り立たないほどの強力な比喩や類推が使えるようになるという可能性を開き「類推や比喩は思考のすみずみにまで浸透し、芸術や宗教、科学の根幹をなすもの」になった (p.282) と述べる。

内田樹 (2010)⁶⁾ は「ブリコロール」の作法について繰り返し説く。出会うものに、「これは私宛ての贈り物ではないか？」という自問の習慣であり、これを「かつてクロード・レヴィ＝ストロースは「ブリコロール」という言葉で説明した(中略)要するに「手元にあるありあわせのもので、なんとか当座の用事を間に合わせてしまう人」ということ」という (pp.200-201)。目の前に現れるさまざまな問いに対し、「これって、自分の見知ったあれと似てる」とつなげ、解決の糸口を見つける力であろう。

ある場面で発達した技術を別の場面で応用する「認知的流動性」は、「ブリコロール」の作法と重なる。ともに「これって、あれと似てるから、あれに使えるのでは」とつなげる思考法である。「もの」と「もの」だけでなく、「できごと」と「できごと」、「目の前の事象」と「かつての事象」などを結びつけることで道具を作り、あるいは解決の糸口を探るのである。学校教育でいえば、教科、知識の統合、メタ認知といった教育実践とつなげられる。生徒たちが日々学ぶ教科的な、あるいは生活の中での複数の知見を互いにつなげることによって「できること」が爆発的に増えると考えられる。

③国語科の中の「類似」「類推」

西郷竹彦 (1996)⁷⁾ は「認識と表現の力を育てる系統指導」として「観点・比較・順序・理由・予想・類別・構造・選択・関連・総合」を提案し、「比較」を「認識のうえでもっとも基本的な一つの方法」であり、「ありとあらゆる認識の出発点」と述べ、「類似性—類比(反復)」と「相違性—対比」に分ける (pp.80-83)。さらに「関連」を「相関」と「類推」に分け、「類推」について、イソップを具体例にあげ「類推というのはひじょうに高度な方法であり、おもしろい方法です。常識をうち破って、ひじょうに画期的な発見をもたらすようなところがあります」と述べる (p.104)。

浜本純逸(2012)⁸⁾は国語科の構想として6領域「①見ること／②聞く・話すこと／③読むこと／④書くこと／⑤言葉について／⑥思考力」とし、さらに「⑥思考力」を3つに分け、その下部構造の解明を目指す(pp.6-7)。ここでは、「喩」「メタファー」や「類比」「類推」として「《似てる》の力」が位置づけられる。

「読者の反応を活かす文学の授業」を提唱する寺田守(2012)⁹⁾は学習者の文学を読む体験が類推的読みのリソースとなり、間テキスト性の網の目の中で、学習者自身が意味を紡ぎ出していき、と文学の読みの方法として「類推」を位置づける(p.381)。

西郷(1996)によれば「類似」は「反復」と合わせて説明される。何かを訴えるとき、強調して相手にわかってもらおうとする、「その最も基本的な方法が反復です。ただしそれは変化をとまなう反復でなければなりません」(p.269)と述べ、「おなじようなもの」が変化しながら繰り返されることを強調する。西郷の「類似」では「はなれたものとのをつなぐ」ことは強調されていない。「類推」については優れた認識の方法と認めつつ、具体的展開は、「ぜひこれを高学年から中学校にかけて学習させたいと考えているわけです。これは説明文教材においても文芸教育においても、つまり両方に共通してある認識の方法、表現の方法なのです。」として、小学校から中学校への「系統指導」づくりはこれからの課題であり、「共々(小学教師、中学教師：注稿者)にこの課題を追究していこう」と呼びかけるに留める。

浜本においても、思考力全体の俯瞰を試みており、それぞれの具体的展開はこれから、としている。

寺田は浜本らの「読み」の理論の具体的展開として「推論」をあげており、「文学の読み」としての位置づけである。

これらの先行研究の成果と課題を踏まえ、稿者がめざすのは、中学校国語科における具体的な学習活動を創出し、「《似てる》の力」で表現と理解を結び、往還することで、「《似てる》の力」をつけていくことである。また、実践を通し、「《似てる》の力」を日常意識させることで、「《似てる》の力」が発揮されたさまざまなものを受け取り、あるいは、自分なりに発揮しようとするのである。

「あるものとあるものを新しく結びつける」力は、言葉の世界だけで閉じるものではなく、「認知的流動性」や「プリコロール」といった概念と重ねることで人類の行動自体にもつながる。そういう意識をもって国語科での指導にあたることで、生徒たちの「認知的流動性」もさらに活性化し、「プリコロール」の作法がより身につくのではないかと考える。

「《似てる》の力」のうち、「類似性を認める力」をつけるための学習の目標を次の二つとする。

①《似てる》を意識する。離れているものを《似てる》でつなげることができるを知り、つなげようと思う。(意識)

②《似てる》を探す、作る。離れているものを《似てる》で実際につなげることを試み、つなげる。(行為)
「《似てる》の力」の養成は当然短期間で完成されるものではない。「意識づけ」と「行為」の往還により、力が高まると考える。本実践はそのスタートの実践のひとつとして位置づける。

本稿で、稿者は「《似てる》の力」をつける実践の導入として「写真」を用いることを試みた¹⁰⁾。これは「《似てる》の力」が言語だけにとどまらず、画像であったり、社会構造や概念といったものも含めた活用範囲を持つものであるため、その広がり意識させ、日常いたるところで《似てる》は見つけられることも実感させることを意図したためである。

2. 知的「跳躍」の経験 写真による《似てる》の導入実践「どんな写真・何の写真」の展開 帯単元(毎回5~10分程度)

2.1 《似てる》と「写真」授業の構想

佐々木マキ(1997)¹¹⁾は顔に見えるマンホールや家などを被写体として絵本(写真本)を制作している。

鹿内信善(2010)¹²⁾は絵を「読み解きながら作文を書く」という看図作文指導法において、「落花生」を擬人化し会話を創作する実践を報告している(pp.52-55)。ここでは「落花生の雰囲気にあった会話を書く」ことが指示されている。つまり、「落花生」を人に見立てることが活動の当初から教師により提示されており、「落花生」と「人」をつなぐ、という「跳躍」は教師によってなされている。

2.2 授業の構想

①基本構造

i 「見方によっては顔に見える」写真を一枚見せ、「何の写真か」の問いだけを出し、それに応じた文章を生徒各自に書かせる(B6版)。

ii その文章を全員分掲載した「全意見プリント」を配布し読み合う。

このi、iiを4回繰り返す中で、最初は給食にしか見えなかった写真が「顔」につながる経験をさせ、《似てる》を発見する、《似てる》でつなぐむずかしさと面白さを実感させる。

②留意点

i 何の目的で写真を見せているか明らかにしない。

「《似てる》の力」としてつけたい力は、最終的には、「問いとして出されたものに答えられる力」ではなく、日常の中で「これはあれと《似てる》」と自身で見抜ける、そういう力と考える。その難しさと自分で見つけたときの「跳躍」感にできるだけ近い感じを味わわせるため、「この写真と《似てる》ものはなんでしょう」とか「この写真は顔に見えますか」といった問いは発しない。問いとしては「この写真を描写しなさい」しと言わない。

ii 言葉によるヒントは出さない。同類の写真を繰り返し見せる。

今回、「給食(みぞれ汁)」「給食(八宝菜)」「給食(スパゲッティ)」「風呂蛇口」の四種類を1回ごとに提示し、(帯単元)「あ」と気づく、つまり、自分で「跳躍」するチャンスを作ろうとした。さらに、4枚目の写真についての「全意見プリント」を読む前に、数枚の同様の写真を掲示した。できるだけ自身で「あっ」と気づけるように考えたためである。

iii 各自の描写による「見え方」を「全意見プリント」で共有する。「全意見プリント」により「自分が見えている見え方」だけではないかもしれない、という予感を持たせる。

iv いち早く気づいた人が発言して終わってしまう授業でなく、各自がその時点で「気づいたこと」「見えていること」を書くことによって確かめさせる。4枚の写真の提示の間、繰り返し「気づいたことを声に出さない。誰かが考えるチャンスを奪う」と伝えた。それぞれが書くことで、静かな授業を展開し、できるだけ「自身で気づく」機会を維持するようにした。

2.3 授業の実際

①「写真1」

B6版書き込み用紙「どんな写真・何の写真 その1」配布する。

「あんまりたくさん齋藤がしゃべるとみんなの考えることを奪うからしゃべりません。みんなも声に出すと友達が考えることの邪魔をすることになるのでしゃべらないように。今から写真を見せますが、黙って眺めて、それがどんな写真か、何の写真かを書いてください」と伝え、写真を提示する。生徒は紙に「どんな写真」かを記入する。時間(写真を眺める時間も含め)はクラスにより異なるが4分～5分とする。

各班班長が「書き込み用紙」を回収する。

授業終了後(主に放課後～夜)「書き込み用紙」8枚をB5版1枚に縮小コピー、切り貼りし「全意見プ



リント」を作成する。

②「写真2」



「写真1」の「全意見プリント」を配布する。その「全意見プリント」に「顔に見える」的表現をした者は4クラス(約150人)中

一人だけいたが、その顔に見えるイラストは消しておいて、読み上げるときもさっと流した(もちろん、実践がいくらか進んだ後で本人には早く気づいたことをほめた)。あまり「ここに重要なことが書かれていたので消した」と強調すると、それがヒントになり、問題を簡単にしてしまうと考えての措置である。

その後、B6版書き込み用紙「どんな写真・何の写真 その2」配布し、①と同じ手順で書き込みをさせ回収した。①と同じく、授業終了後、「全意見プリント」作成した。

③「写真3」



B6版書き込み用紙「どんな写真・何の写真 その3」配布。3回目となると、「あ、またやるんですか」など「楽しみにしてた!」

という感じの声もあがる。「活動に対する期待感」と「活動が見通しできる安定感」の両方がある印象を受けた。「繰り返し」「ルーティン的活動」のよさを感じる。

そのあと、「写真2の全意見プリント」を配布、読み、共有する。

②では、「全意見プリントの読み」→「次の写真についての書き」の順だったのだが、③では逆に「次の写真についての書き」→「全意見プリントの書き」とした。「全意見プリント」に「顔?」というコメントが少し増えたため(それは①同様消しているが)、先に読ませるとヒントとなってしまうか、と考えての変更である。

④「写真4」



これも③と同様、最初に「写真4についての書き」でその後、「写真3の全意見プリントの読み」を行った。

「写真1～3」が給食のおかずを上から撮った写真であったので、「給食じゃない!」という反応が多かった。

さらに、この被写体の事物そのものが見慣れないものだったようで、まず、「これは何か?」で戸惑う者も多かった。別の写真がよいか、それとも、この程度の負荷(「これは何」としばらく考える必要があること)

もありか、と考えているところである。上部にシャープなどを写りこませるといった改良の方法もある。写真6として扱ったマンホールなどをこの段階で提示してしまうのは簡単すぎ、《似てる》でつなげる「跳躍感」が減じられるように思う。

⑤ プリント「つなげる作法 学習活動「どんな写真 何の写真」

プリント配布。内容は右の通り（資料1）。

（資料1）「つなげる作法 学習活動「どんな写真 何の写真」

「見え方」を見直す。
「焼き豆腐、ナメコなどの入ったみぞれ写真提示、汁」の写真。
「うずら卵、大根、こんにやくなどの入ったおでん」の写真。
「麺類本と、輪切りウインナー二個残ったスパゲッティ」の写真。……
この見方で言えば、「抽象・具体」を意識した書き方でパッチリです。みんな、1年生の学習内容をよく身につけています。

でも、「それだけですか」と、「見え方」を見直すのがこの授業です。もうお分かりですね。以下に写真を並べておきます。上に書いたのは違う「見え方」について、自分なりに書きとめてみましょう。それはどんな「見え方」ですか。「例えば、他にも～のような写真も考えられる」をそえてください。



黒板には、今まで使った1～4の写真に加えて、順に5（4の写真にたわしが加わったもの）、6（マンホール）を掲示した。写真



5によって、数名の生徒が「あ！」と声をあげるなど、顔とつなげることができた。写真6では、さらに多くの生徒が「マンホール」とだけ見るのではなく、「顔」と似ているものとして見る事ができた。

⑥ つなげる作法 学習活動「どんな写真 何の写真」の記録

「写真4の全意見プリント」を配布、読む。ここで、5名から10名くらいの生徒が「顔に見える」とコメントしている文章を読むことになる。前回（プリント「つなげる作法 学習活動「どんな写真 何の写真」」）ではほぼ「顔に見える」と確認しているので、そう驚きはないが、級友がどのように写真を書き表しているかに興味はあり、生徒たちは読むのを楽しみにしていたようである。

「全意見プリント」を読んだ後、「つなげる作法 学習活動「どんな写真 何の写真」の記録」（資料2）を配布した。

（資料2） つなげる作法 学習活動「どんな写真 何の写真」の記録

「見え方」の学習であると伝えました。それは、言い換えると「今、見えている見え方がすべて」ではない、と気づくことです。

「どんな写真 何の写真」の活動はその経験をくっきりとさせるものとして企画しました。「給食として見える」「水道の蛇口として見える」という「見え方」から、「その写真の中に「顔」がある！」という「見え方」を得る瞬間があったと思います。また、何人かは「あ、っと思った、前の写真もそうだったんじゃないか、って気づいた」とも教えてくれました。つまり、それまでは「見えているつもり」なのに「見えていないこと」があった、と気づいたわけです。

おめでとう。
みんなは今、「見えていると思っていることでも、実はまだ、見えていないことがたくさんあるんじゃないか」というとても大事な感覚を得ようとしています。それを記念し、「写真が顔に見えるまで」「見えたとき」を記録しておこう。

1枚目の時は _____
2枚目の時は _____
3枚目の時は _____
4枚目の時は _____
5枚目、6枚目……

あーっと思った、へーっと思った、その1枚だけ気づいた、前の写真もそうだと気づいた、などなど、気持ちや見えたこと、あるいは、そうじゃなくて、「〇〇にしか見えなかった」「ぜんぜん、なんだかわからなかった」という「見えなかった」も考えたことも記録しておこう。

このプリントは、⑤の時点で作ろうと考えたものである。「見方が変わった」という瞬間を、あるいは、その瞬間の直前まで「見えていなかった」自分を書きとめておくことに意味があるだろうと考えたからだ。「どんな写真・何の写真」の実践は《似てる》によって離れたものをつなぐ経験をさせることであるが、それは言い換えれば「見えてなかった自分」「跳躍でき



なかった自分」に気づき、「今もまた、何かに気づいていない状態であるかも」と少しは想像できるきっかけともなる経験である。



プリントの内容は次の通り。この書き込みを以て、「どんな写真・何の写真」による「似てるの見方」入門の授業はひとまず終了と

した。さらに「新作」として、いくつかの写真を公開し（左写真など）、みんなが探したのも教えて、と伝えた。夏休みに発見したものはデジカメで各自が撮り、鳥取大学附属中学校国語科のアドレスへ送るように伝えた。

3 その他の「《似てる》の力」に関する授業

3.1 「《似てる》の力」に関する授業一覧表

昨年度の国語科の実践でも、すでに「《似てる》の力」をつけようとする内容の活動は行っている。ただし、「《似てる》の力」としてははっきりと掲げて意識化させることはしていない。

平成23年度（中学1年）

- 4月 『米びつの米』大村はま（授業プリント）
- 6月 『磯なれ松』外山滋比古（定期テスト）
- 9月 「タイガーウッズのお父さん」（口頭で）
- 2月 『五十歩百歩』（教科書教材）

平成24年度（中学2年）

- 5月 『初恋』尾崎翠（授業プリント）
『クリスマスの仕事』田口ランディ（教科書）
- 6月 「目標達成への努力」（口頭で）
『プロセスの建築』安藤忠雄（教科書）
- 7月 「どんな写真・何の写真」（写真）
「いいウズを作る」（授業プリント）
- 9月 『地下水』（川崎洋）（教科書）

今後、『徒然草』『論語』等で『似てる』の力をつける授業を予定している。

3.2 授業の実際

①並行して取り組んでいる「いいウズをつくる」

今回の写真とほぼ並行して帯単元「いいウズをつくる」というプールでのウズ作りと身近な生活をつなげた文章の一部を空欄にして考えさせる活動を行っている（資料3）。

(資料3) いいウズを作る

体育の授業、水泳が始まったようです。小学校の低学年のころ、私の大好きだったプールでの活動がありました。通称「洗濯機」。プールの中で端っこにみんなが散らばって、同じ方向を向いて歩き出す。最初は水の重さで歩きにくけれど、みんながそれをぐいっと乗り越えて歩き続けると、だんだん後ろから押されるような水の流れが出てくる。最後には足を地面から放しちゃうと流されるようになる。最初の歩く大変なの、そのあとの何もなくても流れていく気持ちよさ、その差がおもしろかったです。

この「ウズ」つまり、一人ではできない「ウズ」をみんながそれぞれを出し合って作るという働きがあります。もしも、プールの中の人がみんな「しんどのはいやだし」なんて思っただけ立っていたら、永遠にウズはできないでしょう。あるいは、一人で大きなプールに「ウズ」を作るのも大変です。みんなが力を出し合うからこそ、大きなウズが出来、一度大きなウズができる、その後はみんなが一緒に楽しむようになります。

さ、あなたがまず一歩を踏み出し、いいウズを作りだそう。

活動は次の通り。

- i 黙読（1分）、ii となりと「。読み」（2分）、iii 書き込み用紙（B6版）に書き込む（約4分）。

この空欄には、プールのウズ作りそのものについて書いても筋は通る、しかし、「これは普段の生活でも言えること」などと「プール」以外のものをつなげることもできる。それに気づくか、また、その例はどのように散らばるか、といったことを全意見プリントで読み合うことで、この学習と写真の学習が《似てる》ことにも気づかせたい。

その後、「どんな写真・何の写真」の活動と「いいウズ」の活動の「類似しているところ」を考える予定にしている。

② 入学時の学習「米びつの米」

大村はま(1999)¹³⁾の文章である(p.24)。(資料4)。

(資料4) 中学校国語科スタートスペシャル
国語科でつけない力を考える

今はそんなものなくなりましてはけれども、昔は普通どの家庭にも米びつという、お米を入れる、一斗ぐらい入るような箱——今は一斗なんていつてもわからないですが、昔はそれが普通の単位だったので。今の単位で十八リットルぐらいにあたります——大きな木の箱がありました。それを持ってきて、その中から米をひと粒ととる。どことが減ったかよく見るようにと書かれてる。しかし、わからない、減ったことさえわかりません。また、ひと粒ととる。また、ひと粒ととる。とつても、どことをとったのか全然わからない。米は減りません。

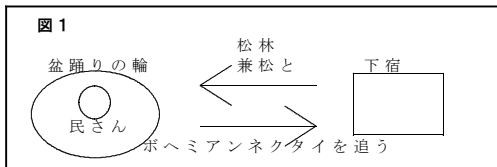
この文章は（ ）が（ ）に米をひと粒ずつとらせる場面を描いたものです。

これは、かつての鳥取大学附属中学校入学試験「国語」で使われた文章の一部である。新入生たちの多くは塾や問題集でこの文章を読んでいる。まるで知らないことを考えさせるより、少しは「思い出す」ほうがとつきやすいのでは、とこの文章を提示し、「誰が誰にさせたのか」「その目的は」といったことを考えさせた。「米が一粒減ってもわからないけれど、何回か重ねていくと、減ったとわかるときがくる」と「勉強を一日サボってもわからないけれど、何日かサボるとダメになったかわかるときがくる」が《似てる》関係である、ということ（つまり、類似の関係）を読み取る機会とした。

③ 「不思議な世界へ行って帰ってくる物語」

教育実習生が、尾崎翠の『初恋』という作品で感情表現の読み取りと「不思議な世界へ行って帰ってくる物語」という構造を教えたい、と企画し授業化した。しかし、「不思議な世界へ行って帰ってくる物語」の構造を教え、類似の作品を挙げる活動が未消化であったため、稿者がその授業を引き継いだ。

図1を提示し、『初恋』のあらすじで構造を説明し、『千と千尋の神隠し』との類似点をあげさせた。さらに、他にもこの構造があてはまる作品をあげさせた。



次に、平行した帯単元で読んでいた教科書教材「クリスマスの仕事」について、「ホントはもっと後で読もうと思っていたけれど、今読むことにしました。なぜ」と問うた。音読を何度かした作品であったが、各クラス数名しか、『初恋』の構造と《似てる》と気づかなかった。この授業の構造は、『クリスマスの仕事』の内容を構造で理解することで、『初恋』と《似てる》でつなげるということである。これは、「写真を見て、その食材の配置等構造で顔と《似てる》でつなげるという授業と類似の構造である。

④口頭で伝える内容として

「タイガーウッズのお父さん」の逸話を話し、「まわりに惑わされない集中力を養うこともレベルの高いことをしようとすれば必要」とつなげ、各自にとっての「タイガーウッズのお父さん」的存在を考えさせた。2年生では、「目標達成への努力の仕方」について口頭で伝えた。「砂や土を固めながら山を作っていく、高いところの目標をつかむこと」と「その目標だけをつかもうと、ハシゴをたててつかむこと」と比較させ、土台がかたく大きな山であれば、「その目標」以外の隣接する何かも獲得できるかも知れないが、「その目標」だけに特化した努力では、他のものへの応用も利きにくいと伝え、漢字学習とつなげて話した。その後、生徒各自に他の例を書く活動をおこなわせた。

⑤定期テストの内容として

外山滋比古の文章（生徒に持たせている問題集にあった。潮風のために、樹木の幹や枝が低くなびき傾いている松「磯なれ松」と「環境によって人が育つこと」を似てるとして論じたもの）を定期テストで取り上げ、その後、学級通信でも取り上げるなどした。

⑥生徒が「《似てる》の力」を意識した取り組みの開始

これまで述べた活動は、稿者としては「《似てる》の力」を意識して取り組んでいるが、生徒へは構造や対応関係など特に意識させていない。しかし、「どんな写真・何の写真」と「いいウズ」で「何が対応関係になっているか」といった「《似てる》でつなげることを意識させ始めたのであるから、今まで活動した「米びつの米」や「タイガーウッズのお父さん」「目標達成のモデル」なども改めて提示し、その対応関係を読み取らせ、解説させるなどの活動を試みたい。

また、これまで帯単元「教科書を読もう」で素読してきたもの、例えば、「プロセスの建築」（安藤忠雄）など、「予算にも計画にも縛られず自分の作りたい塔を作った男の話」と「似た例を探してみよう」といった、たぶん生徒にとってなかなか《似てる》でつなげにくいものもやがて挑戦させる予定である。

4 「写真」による《似てる》の導入の変化と課題

4.1 生徒の変容

資料2であげたプリントに書かれた生徒のコメントを紹介する。

生徒A「(写真1枚目：以下P1)のなんか不思議なものシリーズ？って思った。(P2)なんか不思議な汁シリーズ？って思った。(P3)あれ？ほぼ完食している、おかしいなって思った。(P4)見た瞬間、ロボッ

ト？って思って、よくみたら水道で、身近な顔シリーズとわかった。(P5P6) どんどん自信が確信にかわった。」

生徒B「(P1)完全にわけがわからなかった。だからなんだろう、みたいな。(P2)んん……！？目！？いや、そんなわけないか。1枚目が顔に見えなかったし。(P3)完全にかくしん。「これ、顔だわー。キターァー。アハ体験なみのスッキリ感。(P4)あと少しで完成やん(口に相当するものがない、という意味：稿者注)。(P5P6)みてて楽しい」

生徒C「(P1)給食に出たお汁としか見えなかった。(P2)給食に出たお汁の残ったものにしか見えなかった。(P3)すぐに顔に見えた。そういうことかっ！！みたいな感じ。(P4)顔には見ようとしても見えなかった。」

生徒Aが「シリーズ」として読み取ろうとしていること、生徒Bが「わけわからん」と思ったとあり、この二人は、「国語科の授業で提示される写真だから、稿者に何か意図があるだろう」と考えていることがわかる。(どう見ても給食の写真なので、何が写っているかはわかる、「わけわからん」というのはその意図を考えたからこそその感想である)。それが、前者では4枚目、稿者では2枚目で「顔」とつながっている。この生徒たちのように、「何か意図があるはず」と写真を見た生徒は多い。そういう「仕掛け」を見抜こうとしても、しばらくは「顔」とつながらず、それが「あっ」という瞬間(生徒Bによれば「アハ体験なみのスッキリ感」)を迎えたのである。

生徒Aの(P1)を見たときの記入用紙への記述は「みそ汁ですね。職員室で配膳していると奇跡的に赤色になったなめこたちのリーダー格など、それぞれの具材が反発してしまい、バラバラの味になってしまったみそ汁。」(P2)では「前に僕がよく見ていたおでんくんのリアルバージョン(ガングロたまごちゃんがないのが残念)。あのうずらのたまご的なやつおいしいですよ。でも、異常に色が黄色いのが気のせいかな。」(P3)では「Mr. Saitoの唾液がついて幸せ？なパスタたち。ぼくにはなぜソーセージを残しているのか、さっぱりわからない。あんなおいしい豚肉っぽいソーセージは人のを取ってでも食べたい。でもさいとー先生はお腹の調子が悪かったのかな。」(P4)「未来の世界の猫型ロボット♪どんなもんだいぼくドラえもん。冗談は抜きとして、これは最新型の水道温度調節ができるやつです。」としている。最初にあげたプリントのコメントのとおり、生徒Aには、P3までは給食そのものにしか見えておらず、P4にして「ロボット」とつなげることができた。しかし、そこでも「ロボット

の顔に見えた」が確信は持てず、水道の記述で締めくくっている。

また、生徒Cのように、「給食の写真」としか見えず、あるいは見ずに眺めた生徒もかなりいた。

Aの生徒は、授業後、「校舎を外から見ると、3階の上に顔があります」とか「体育館の窓の所に顔があります」といくつかの「顔発見」を報告するようになった。Cの生徒は、この授業後、夏休みに「顔に見えるもの」の写真を送ってくれた。(右写真) そのメールには「なんでも、顔に見えて困ってます(笑)」とあった。目の前の事物をそのものと見るだけでなく、「顔」として見直すことが習慣になったようである。



4.2 本実践で生徒たちが経験したことと「《似てる》でつなげる力」の考察

ホリオーク・サガード(1998)は「知識には2種類ある」とし、「非明示的(implicit)知識と明示的(explicit)知識」であり、それは「何事かに対して反応する能力とそれについて考える能力の違い」である、とする(p.36)。飛んでくるボールに手を開くなどするのが「非明示的知識」による反応であり、投げられたボールに対しどう取るかだけでなく、「取る」ということはどういうことか考えることが「明示的知識」を作るのだという。「アナロジー的思考に必要な抽象的な類似性を認識する能力は、操作したり互いに比較することができるような明示的な表象を必要とする」(p.37)。そのような「明示的な知識」によって、「飛んでくるボールを取る」ことと「電話を取る」こと。あるいは、誰かの失敗をフォローする意味での、「落としたボールを取る」ことが《似てる》と認識されるのである。「明示的な思考の獲得とは知性の革命的な進歩なのである。今・この出来事に単に反応するだけでなく、長期記憶に貯え、検索し、ことなる文脈でも利用できるような出来事の表象を形成できる。明示的知識は、それを分析し、再組織化し、再結合する手続きの入力ともなり、結果として新たなアイデアを生み出すこともある。(中略)明示的に表象された知識にアナロジー的思考を適応することによって、表面的にはきわめて異なって見える状況間の重要な共通性を見いだせるのである」(p.38)と言う。さらに、「明示的に表象された知識」の理解のために、どのように「概念が形成されるか」を考える必要があり、「概念を形成するには、状況間の違いを無視し、類似性を抽出しなければならない」(p.39)と言う。これは、ミズンのいう「認知的流動性」の仕組みの説明ともとれるだ

ろう。「概念を形成」するための「状況間の違いを無視」することによって、「類似性を抽出」することも可能になるのである。

本実践の目的を「《似てる》の力」のうち、「類似性を認める力」をつけることとしたが、それは、「一見別々のものに見えるけれど、いくつかの要素に注目し、あるいはいくつかの要素に目をつむると、《似てる》と思える」という《似てる》の関係を見つける力と言えよう。

本実践での生徒の活動でいえば、給食の写真を「どんな写真か」眺める中で、水菜や椎茸は無視し、揚げ豆腐となめこの存在とその位置関係を抽出して、「顔」という概念に結びつけることである。これら、一連の写真による《似てる》でつなげる学習活動は、「今日の前に見える給食」という知識ではなく、さらに「どういう図柄か」ということを考える明示的知識化によって「顔」とつなげられるのである。

もちろん、数回写真を眺めたくらいで「《似てる》でつなげる力」そのものを大きく鍛えるとは言えない。しかし、とりあえず、「《似てる》を見つけることってけっこう大変だ。写真を一枚二枚見ても気づかなかった。」と実感し、あるとき「顔に見える！」とつながり、それがあつたものを抽出し、あるものを無視した結果、見えたのだ、と知る。そういう経験を積むことは「《似てる》の力」をつけるためには意義があることである。

帯单元なので、毎回5分程度写真を見て、描写する、それを4回繰り返す。それだけ繰り返しても、「写真が『顔』と類似の関係を持っている」ということが浮かばない生徒がたくさんいた。つまり、その生徒たちは、「事象Aを見つめていても、それと類似の関係を持つBといったものを見つけるのは容易ではない」という経験をしたのである。この「容易ではない」と知ることも大切である。

この実践では、「写真が何かに見える」とか「何かに似ている」などと一切言わずに活動をすすめた。つまり、「日常で出会う事象」とできるだけ同じ条件にしたかったのである。

「日常生活で出会う事象」には「これは何かと似てるかも？」とか「この中の○○についてを抽出し、××は無視しなさい」といったタグはついていない。

何もタグのついていないことに対し、「ん？何かに似てる」とつなげる力があるのだ、と実感させるため、「何に似てる？」といったことを発表者は言わず、さらに、生徒にも黙っておくように指示したのである。少しは「出会う事象に対し、『○○と似ている』とつなげること」の難しさの経験となっただろうと思う。

この難しさを実感することで、「誰かのひらめき」の値打ちも重く感じられるようになると考える。詩における比喩表現、社会問題に対する見立てなど、「自分ではなかなか思いつかない」と思うことで、その値打ちを実感し、真摯に向き合う姿勢ができるのではと期待するのである。

「見えた後、事後的に『見えてなかったのだ』と知る経験」によって、「今、目の前にある写真が見えていられるけれど、その『見えている』とと思っている見方より別の見方があるのではないか」という「見る」に対するメタ認知の意識が育つであろうと考える。

本実践の構造は、「給食の写真を見る」→「その具材の配置によって顔とつなげる」というものである。目や鼻、口に見立てられるものを抽出し、他を無視することで、最初は給食のおかずにしかな見えなかったものが「顔」につながる。そういう《似てる》でつなげる活動である。

このように《似てる》でつなげる活動がより具体的に考えられるようになると、先の生徒Bが写真4に対し、「あと少しで完成やん」という記述の意味がよりはっきりとしてくる。それは「未完成なもの」として生徒Bに認識されている。ここでいう「目と鼻に相応するもの」はあるが、「口がない」という状態である。にもかかわらず、生徒Bには「顔」につなげることができたのである。生徒Bの裡には「顔」の「完成条件」として「目、鼻、口」があるのであるが（だからこそ、「あと少しで完成やん」と評価するのである）、「目、鼻」のみ存在する目の前の写真に対して、「口はそこがない」と考えることで「口」も補いつつ、「顔」とつなげたのである。「顔を構成するユニット」といったものが固定的にあるのではなく、時には「鼻」がなく（写真2, 3, 6など）、時には「口」がなく（写真4）でも、ないものも想像で補いつつ、あるいは、ないものはないで無視して、抽出された条件で「顔」につなげる、《似てる》でつなげるとは、そういう柔軟な営みであることが生徒Bの言葉によってもわかるのである。そして、生徒Bはそういう柔軟な営みとしての《似てる》でつなげることを経験したのである。

とすると、生徒Cのメールのメッセージ「なんでも、顔に見えて困ってます（笑）」の意味もさらに明確に読み取ることができるようになり、《似てる》でつなげる営みについて、より明確に考えられるようになる。「なんでも顔に見える」というのは、「実は、なんでも、顔を構成する条件を満たしており、それが目に入る」ということではない。先に述べたように、目、鼻、口といった条件のうち、何か欠落していることが多い（もちろん、人によっては、たとえば、「まつげ」

も必修条件と思うかも知れないが）。それでもなお、欠落部分を補い、あるいは無視する作法を覚えたからこそ、「なんでも顔に見える」という状態になるのである。それだけ、《似てる》でつなげる力が強くなったとも言えるだろう。それまでなら、多くの表象的共通点があれば《似てる》と認識できなかったのに、いくつかの欠落があっても《似てる》で結びつけることができるようになったのである。

「どんな写真・何の写真」の実践の直前には、「不思議な世界へ行って帰ってくる物語」の実践を行っている。ここでは、「テキスト（尾崎翠『初恋』）を読む」→「《似てる》を探す」という活動を行った。次に、「テキスト（田口ランディ『クリスマスの仕事』）を読む」→「なぜ今読むか考える（直接の発問やヒントなしに《似てる》でつなげられるかを見る）」→「構造（「不思議な世界へ行って帰る」）を知る」→「《似てる》を探す」という文学の読みの授業を行った。

一つの作品にはさまざまな情報があるが、その中から「不思議な世界へ行って帰ってくる構造」を支えるものを抽出する。『初恋』と『クリスマスの仕事』の構造を形作る要素は当然「完全に一致する」ことはない。どちらかにあってどちらかにない、そういういくつかの不一致に目をつぶり、あるいは想像で補いながら、「不思議な世界へ行って帰ってくる構造」で《似てる》としてつなげるのである。

「給食の写真と顔を《似てる》でつなげる活動」も『初恋』や『クリスマスの仕事』、その他の作品を《似てる》でつなげる活動も大きくとらえると、「対象」からいくつかの要素を抽出し（他は無視し）別のものと《似てる》でつなげる、という活動である。

これらの活動自体が《似てる》でつなげられる活動なのである。

また、この「写真」の実践のあとには、先に述べたように「プールでのウズづくり」と《似てる》自分の経験を探す活動を行っている。当然、この活動もまた、いくつかの要素を抽出し、そして他の多くを無視し、プールの事例と自分の生活の何かを《似てる》でつなげる活動なのである。

5 課題

このような「同じ構造」の活動の繰り返しにより、《似てる》でのつなげ方を鍛え、あるいは、日常でも《似てる》でつなげようとする意識を育てることを意図している。

今後はさらに現代文の文学、非文学だけでなく、古文のテキストに対しても《似てる》で他のテキストと

つないだり、生徒自らの経験や社会のものごとをつなげる、という活動を組んでいきたい。そういう繰り返して「さまざまなものごとが《似てる》でつなげられ、あるときは理解が容易になり、あるときは表現が的確となり、あるときは目の前の問題が解決できた」というつながりを鍛えていきたい。

《似てる》でつなげることや「対象を構造でとらえる」といったことは、時間をかけ、意識化と行為の繰り返しによってなされるものだと考える。先の基本的構造による繰り返しの取り組みを考えている。稿者はそのような取り組みを「ルーティン化」と呼ぶ。「帯単元」での運営を活かしながら、「《似てる》の力」をつける取り組みの「ルーティン化」が必要であり、そのための教材選択や配列など今後さらに工夫が必要である。

また、今回「写真」を導入として使ったが、画像による《似てるの力》養成の方法の開発の試みとしても位置づけられよう。鹿内信善（2010）らは国語科で使う図を美術で生徒たちに手書きさせることで、美術科との連携を図っている。そのような取り組みを参考にしながら、美術科や技術科等と連携し、「写真」や「絵画」「動画」なども用いて「《似てる》の力」を育てる方策を開発したい。

【注】

- 1) ホリオーク・サガード（1998）『アナロジーの力 認知科学の新しい探究』新曜社 p.12
- 2) 例えば、ホリオーク・サガード（1998）『アナロジー

の力 認知科学の新しい探究』新曜社 p.67

- 3) 佐藤信夫（1986）『レトリック感覚 ことばは新しい視点をひらく』講談社
- 4) 山梨正明（1988）『比喩と理解』東京大学出版会
- 5) スティーブン・ミズン（1998）『心の先史時代』青土社
- 6) 内田樹（2010）『街場のメディア論』光文社
- 7) 西郷竹彦（1996）『西郷竹彦 文芸・教育全集 第3巻 国語科の全体像』恒文社
- 8) 浜本純逸（2012）「現代に触れて思考力を育てる」『月刊国語教育研究』No.480（日本国語教育学会2012年4月号）
- 9) 寺田守『読むという行為を推進する力』溪水社
- 10) 平成20年度の「《似てる》の力」をつける実践の概略は、齋藤隆彦「《似てる》から入る思考力育成」『月刊国語教育研究』No.482（日本国語教育学会2012年6月号）pp.58-65において報告し、その一部に「写真を用いた導入」について述べている。本報告は、平成24年度の実践であり、より《似てる》の跳躍の意識化を図ったものである。
- 11) 佐々木マキ『まちにはいろんなかおがいて（こどもものとも498号）』福音館1997は住宅や教会、信号の押しボタンや遊具など「顔に見える写真」で構成された写真集。マンホールの写真もある。
- 12) 鹿内信善（2010）編『看図作文指導要領－「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスン－』溪水社
- 13) 大村はま（1999）『心のパン屋さん』筑摩書房
（主任指導教員 山元隆春）