

「《類似》の力」を育てる授業法の考察

— 3年間のカリキュラムで自立の力を育成する —

齋藤隆彦

(2014年10月2日受理)

Discussion of Teaching Methods to Bring up Ability by Connecting Things Which are Similar
— Use the three year curriculum to cultivate self reliance —

Takahiko Saito

Abstract: The study to learn the ability of reification and abstraction is closely related to the ability to connect these two in similarity. Looking back thie three year curriculum in langage arts from that standpoint, I found several characteristics. For instance, I found the study to share different opinions about one theme are often done. Those activities cultivate the ability to spread the idea in similarity.

Key words: sensing similarities, ability to think, the structure of abstraction or concrete
キーワード：《類似》の力、思考力、抽象・具体の構造

1. 問題の所在

稿者は、これまでの論考で、《類似》^{*1}は、「雑草のような多数性で始まり、合わせ鏡の世界のように尽きるところをしらない」(p.152) (原章二2009) 性格であり、「プリコルール」の作法(レヴィ=ストロース1976)を基礎づける力であることを示した。「プリコルール」の作法とは、現前の問いに対し、範列的にさまざまに《類似》でつなげ、解決の糸口を見つけることである^{*2}。それらの知見から、既得の知識を「定型的に適応」することがかなわない「現前の問題解決」のための重要な力として「《類似》の力」が必要であることを示した。

さらに、勝野他(2013)を引き、学校で得た知識や技能を「定型的に適応して解ける問題」は少なく、「問題に直面した時点で集められる情報や知識」を入手、

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：山元隆春(主任指導教員)、吉田裕久、
田中宏幸

統合し新しい答えを作り出す力が求められる「変化の激しい社会」(p.12)において、「《類似》の力」が有効な力であると位置づけ、その育成の必要を説いた。これらの考察から、「《類似》の力」育成の目標を、社会において、「よくわからないもの」と出会ったとき、自らが(つまり、教師の指示やヒントなしに)その力を起動でき、解決する力を育てることとした^{*3}。

本稿では、二つのことを明らかにする。

一つ目は、これまで稿者の実践において、「《類似》の力」育成と位置づけてこなかった「具体・抽象の力」の実践、「全員意見プリント」「プレゼン演習」「文章カスタマイズ」の実践と「《類似》の力」の関係である。先行研究の知見をもとに、それらの実践の構造を分析し、関係を明らかにする。

二つ目は、「《類似》の力」育成のカリキュラムの特徴である。全体像の俯瞰による考察で明らかにしたい。

2. 「抽象・具体の力」の実践と「《類似》の力」

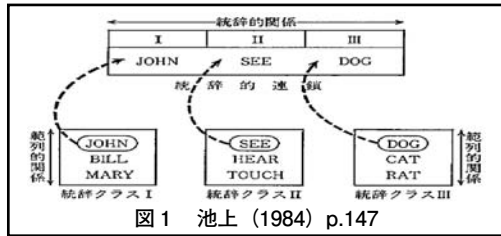
2.1 「抽象・具体の力」と「《類似》の力」の関係

「抽象・具体の力」と「類似」の力」のこれまでの稿者の論考をまとめ、二つの力の関係を明らかにする。

ハヤカワ (1985) は「抽象のハシゴ」昇降の力が表現・理解・思考等へ強い影響を与えると論じた。稿者は、児童言語研究会等の先行研究もふまえ、「抽象のハシゴ」昇降に関わる力を「抽象化・具体化する力」と「抽象と具体を見分ける力」の二つと捉え「抽象・具体の力」と呼び、「抽象・具体のツリー」等の実践を組み、その育成を図ってきた。^{*4}

稿者は、一方で、「類似」の力」に注目し、「抽象・具体の力」とは別のものとして、育成のための実践を組んできた。しかし、両方の実践を重ねる中、二つの力の関連性について考察するようになった。

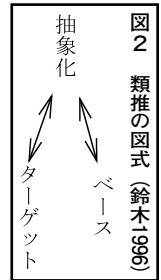
池上 (1984) は、ソシュールらによる言語記号の配列様式 (以下、「配列様式」と略す) の知見をモデル化する (図1)。範列的關係とは、図1の統辞クラス I, II, III 各々に属する三つの項の間に成立する関係であり、指定された位置を占めうる等価性と、どれか一つが選ばれば、メッセージの線状性のために、残りの二つが選ばれる可能性は排除される対立性で特徴づけられる関係であり、統辞的關係は、線状的に交互に隣接する近接の関係であると述べる (pp.146-147)。



ヤーコブソン (1973) は、統辞的な選択制限の下で、次に選ばれうる言葉の各要素間には、「類義語の等価性から反義語の共通核に至るまでの間で揺れ動く、いろいろな程度の相似性 similarity」 (p.147) があると述べる。選択制限という抽象的な制約 (図1の統辞クラス II で言えば、統辞クラス I で選ばれた「JOHN」に続く、動詞」といった条件) のもと案出される項どうしは「類似」の関係となる。池上 (1984) は統辞的關係が各統辞クラス内の項に関与する「選択制限」は「緩やか」で、創造性の可能性を与え、「比喩」の多くはこの仕組みで成り立つという (p.155) (このように、「次の言葉」として予想される範疇を超え、別の範疇から選択することを本稿では「創造的選択」と呼ぶ)。「創造的選択」は、単語に留まらず、「次の文」「次の段落」さらに「次の衣服」「次の一手」等のさまざまな選択に当てはまる。^{*5}

抽象概念とその例え (具体例) と譬え (比喩的事例) の関係について、尼ヶ崎 (1990) は、「譬え」には、「譬

えられるモノ」(某氏)「譬えるモノ」(ドン・キホーテ)「モノの特徴」(猪突猛進の性格) という三項関係」があり、「猪突猛進するモノ」というカテゴリーの中に「某氏」と「ドン・キホーテ」という二つの事例が含まれているとも読め、二つの事例(某氏とドン・キホーテ)に注目すれば、「譬え」となると読め、「モノの特徴の「例え」はモノの「譬え」と同じ構造」に根ざすと述べる (p.15)。つまり、「例え」も「譬え」も抽象概念の具体化として考えられる。レイコフとジョンソン (1986) も「例え」と「譬え」は「ひとつの連続体の両端末」と述べる^{*6}。ホリオークとサガード (1988) は、「アナロジ的思考にとって本質的に必要なのは、表面的には異なる状況間にも、同じ抽象的なパターンを見つけ出し引き出す能力」 (p.34) であり、「心の跳躍」^{*7}が必要と述べる。鈴木 (1996) は、ホリオークらの知見をもとに「類推の図式」 (p.86) を挙げる (図2)。「ターゲット」「ベース」は認知科学の用語で「よく知らないこと」「よく知っていること」の意であり、類推は「ターゲット」と「ベース」間に「重要な意味で類似点が存在する」ことで成立する (pp.13-14)。



これらの知見から、「類似」でつなげるとは、ある事物を抽象化し、その抽象概念から別の具体を考え出す (具体化) ことだと言える。よって、これまで稿者が別個のものとしてきた「抽象・具体の力」と「類似」の力」は、構造上密接に関わることが明らかになった。

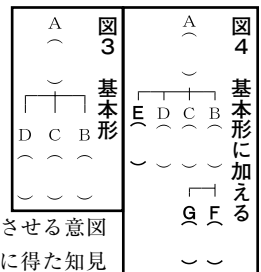
以下、従来「抽象・具体の力」の育成として行ってきた実践や、「大喜利的活動」「文章カスタマイズ」の実践を取り上げ、これらの活動が「類似」の力」に関連したものであることを明らかにし、「類似」の力」のカリキュラムにそれらの活動を位置づけたい。

2.2 「抽象・具体の力」の実践と「類似」の力」の関係

2.2.1 「抽象・具体のツリーの空欄補充活動^{*8}」

これは、抽象・具体の単純な構造図に単語や文をあてはめるものである (図3)。教師は選択肢などを用意しない。主にペアワークで、交互に () 内に補充する。

この活動は抽象から具体、具体から具体などの活動を通し、「抽象のハシゴ」の昇降の力を強化させる意図で行ってきた。これまでに得た知見



によれば、BをもとにCを考えることは《類似》でつなぐことであり、Aを入れることはすなわち、BとC

を《類似》でつなげる抽象概念を考えると分かる。したがって、「抽象・具体のツリーの空欄補充活動」(以下「ツリー空欄補充」)は、「《類似》の力」を必要とし、鍛える活動と言える。基本形(図3)で単語等を並べた後、Eとして具体を追加、FとしてBをさらに具体化、Fと《類似》の関係でのGを追加する等の活動も行なえる。これらの活動は後述の「文章カスタマイズ」につながるものである(図4)。

2.2.2 「文章を抽象・具体のツリー構造として見抜く活動」

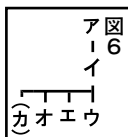
「文章を抽象・具体のツリー構造として見抜く活動」(以下「ツリー解釈問題」)は、主に定期テストを活用し、長期的な取り組みで文章の中に抽象・具体の構造を見つけることを意識化し、見つける力をつけることを意図したものである。ツリー解釈問題はすべて5文(あるいは段落)構成で作られ、構造に合う図を選択肢(図5)から探す。選択肢はA～Lの12個作り、次のような文章を出題する*9。



図5 A, B, Cは定期テストでの選択肢の例である。ア～オは各文各段落につけた記号である。

- ア 私たちの生活にはエネルギーが欠かせません。
- イ 家の中でもエネルギーをいろいろ使っています。
- ウ 冷蔵庫、テレビ、パソコン、電話など、どれも電気がなければ使えません。
- エ 一方、お湯をわかしたり料理を作ったりするにはガスコンロを使います。
- オ 灯油が燃料のストーブやファンヒーターもよく使われています。

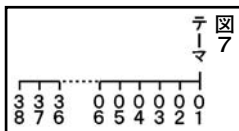
この文章では、ウとエとオが「家の中でエネルギーを使う」具体例だと確認され、《類似》による範列を学ぶ機会となる。テスト解説時などで、(カ)を作ることもあるが、範列の拡大の活動であり、後述の「文章カスタマイズ」につながる活動となる。(図6)



2.2.3 「大喜利的活動」

稿者は、答えが一つに定まらない多様な意見の共有のため、「一言自己紹介」「全員意見プリント」「プレゼン演習」といった実践を行ってきた。これまでの考察をもとにこの活動を図化すると図7のツリー構造となる。本節では、それらの実践を「大喜利的活動」と意味づけ、「《類似》の力」との関係をはっきりさせる。

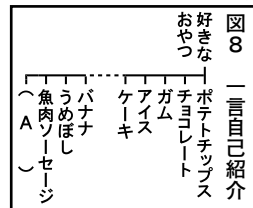
やまだ(2004)は「大喜利」を「噺家による趣向のお遊び。数人が出て謎かけやお題噺などで傾



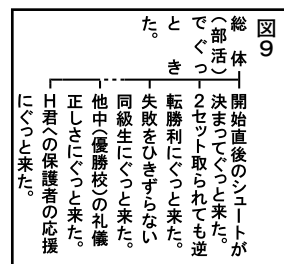
*01～38の番号は各生徒の意見をモデル化したもの。

知を競う」と定義する。そこで、いわゆる「一問一答」と違い、「答え」が一つに固定されず、範列的な拡大を志向し、*10「〇〇のときに言うことは何?」といった「問い(お題)とその回答」の構造の実践を「大喜利」と見立て、比喩的に用語化した*11。この活動の特徴は、範列的關係の提示とその拡大の意識化ということであり、「《類似》の力」を意識化し、その力を強化する実践と言える。

主に年度当初行う「一言自己紹介」は、自分の名前に沿え、テーマ(つまり、お題。「好きなおやつ」など)を生徒全員が答える活動である。「好きなおやつ」という抽象概念の具体が学級人数分範列的に提示される(図8)。一般におやつと認知される菓子類だけでなくバナナなど果実類やうめぼし、魚肉ソーセージなど一般的に「おかず」として範疇化されるものもしばしば登場する。選択制限の「おやつ」の範疇が「お菓子」から「おかず」へ拡大され、「創造的選択」が行われたのである。全員発表後、「まだ、出ていない(A)を出そう」と問えば、「一応の完成」から、さらに「創造的選択」を促すことにつながる。



「全員意見プリント」は、一つの「テーマ」をもとに考えた意見を各自がB6版のプリントに書き、それらを一同に並べて印刷し、全員で読む実践である。自分の作品が必ず級友に読まれ、級友の作品が全部読める方法である。「全員意見プリント」の構造も図7として表され、「一言自己紹介」と同構造であり、「大喜利的活動」と言える。例えば、「総体(総体に出場しない部は部活動全般)でぐっときた」というテーマの全員意見プリントの各意見は「総体でぐっときたこと」という共通の抽象概念で結ばれる範列的關係となる(図9)。中に、自分には思いつかなかった意見を発見することで、「創造的選択」を知る機会となり、そのような選択の意識化につながる。



「プレゼン演習」*12は、生徒全員が各自順番に音声、身振り、表情、準備物などを用いて意見を伝える活動だが、「自分の意見が全員に届く」「全員の意見が自分に届く」図7の構造となり、「大喜利的活動」と言える。

このように、生徒各々に意見を出させ範列性を意識させる先行実践に、太田正夫の「十人十色の文学教育」

が挙げられる。太田(1987)は、「読み手のひとりひとりを生かす場合、文学の虚構をつくりあげるタテ軸の論理的統合関係だけでなく横軸としての創造的連合関係の構造の持つ独自性を、個々に即して発揮させ、個の上において進展させられる授業の方法を採ることが必要」(p.27)とし、生徒全員の感想を印刷し配布、生徒間で共有し、その連続によって自己の読みを相対化し、生徒各々の読みを深めさせる実践を行った。

稿者の「大喜利的活動」は太田の実践と構造的に一致し、実践を継承している。しかし、太田が基本的には文学作品の感想・解釈を通して生徒に語らせるのに対し、「大喜利的活動」はより広く題材を求め、日常場面から古典の《類似》作品までテーマ設定も範列的な拡大を志向する点で異なる。例えば、「好きなおやつ」に深い文学的読みは期待されない。しかし、この「創造的選択」による範列の拡大の志向は「世界中のあらゆるものを並べて、これは使えるかも」と思えるプリコルールの作法の意識化と習得に重なる。作品への教師の振るまいにも相違が見られる。「全員意見プリント」では、基本的に生徒の作品はそのまま発表され、「プレゼン演習」も生徒自身で題材を選び、編集し、自分のプレゼンに責任を持つ(「あきらかに人を傷つける表現はダメ」という例外措置はある)。それらの可否は、読み手の生徒が各自で吟味する。生徒作品に教師による編集^{*13}の手を入れられない点も太田と異なる。

以上の考察から、「大喜利的活動」はその範列的な構造と「創造的選択」の志向において、「《類似》の力」の育成の機会となる活動であると明らかになった。

2.2.4 「文章カスタマイズ」

「カスタマイズ」とは、「既存の商品などに手を加えて、好みのものに作り変えること」(『大辞泉』)とある。既成の文章を、好みや使い勝手で変更する活動を「文章カスタマイズ」と名づけた。先行実践として、府川他(2004)の「書き換え学習」があげられる。府川(2004)は「ことばによって固定された世界は往々にして私たちのものの見方を一元的に固定して」しまい、「教材」としての文章は、学習者にとって、「規範や模範」で「無批判に受容するだけの対象」となりやすい。「一元的な認識にひびを入れ、変化を起こそうとする意図」で「書き換え学習」を行うと述べる(pp.130-131)。手法としては、「書き換え作品の変遷をたどる学習」、「実際に学習者が書き換える学習」を挙げ、「語り口を変換する」「ジャンルを変換する」などを例示する。「書き換え」の「バリエーション」として「部分をふくらませたり、全体や部分を縮める活動」も「考えられる」と述べる(pp.136-137)。

稿者の「文章カスタマイズ」は、府川らの「書き換

え学習」と同様に、「教材」を可変的なものとして認識させようとする点で重なる。しかし、「書き換え学習」とは、位置づけも多少異なる。「書き換え学習」が「語り口」や「ジャンル」など「書き換え」の対象活動を広くとるのに対し、「文章カスタマイズ」は主に説明文を対象と限定し、抽象・具体の構造の読みをもとに、「より説得的に」「より自分になじんだ例で」などを意図した具体例の追加・改変の活動に特化している点で異なる。

先述の「ツリー空欄補充」「ツリー読解問題」などでも、「一応の完成」と思われたものにさらに範列的に単語や文など置き換えられるものを案出する活動がこの「文章カスタマイズ」につながるものと考えられる。

「文章カスタマイズ」とは、抽象・具体の構造になっている現代文を読み、その構造を見抜き、具体例の内容を変えたり、別の例を加える活動である。例えば、次の文章(資料1)(配布時は、(A)～(C)の記号も

資料1 国語科プリント 運動会という教育チャンス

- 明確な目的がある。
- その目的に進むために状況を把握し、適切な手段を実行する。

「ものごとをなしとげる」には、たぶん、単純に言うところの二つの条件がクリアされる必要があるだろう。

運動部の部活動を経験した人は、よくわかるはず。

(A) 例えば、「県大会で勝つ」という明確な目的を持ち、それに進むために自分のチームや他チームの現状を把握し、勝つために必要な力を考え、それをつける日々の活動を組んでいく、という具合。

実は、教科の学習も同じ。

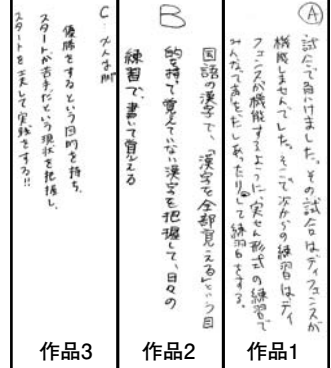
(B) 「国語科で思考力を鍛える」という目的を持ち、現時点の自分自身の実力をテストや日々の活動で把握し、その課題の克服に向けて、やるべきことを考える。

運動会もまた、同じ構造である。

(C) 「学年優勝をする」という明確な目的を持ち、まず現状を把握(x人y脚はどれくらい速くなればよいか、現時点でクラスはどれくらい速いか)して、そのギャップを埋める方策を考え、活動を組む。

活動がクラスという単位になる。とすると、「今、こんな状況だと思うけど」とか「次にこんなことをしたほうがいいと思うけど」という気づきや考えをみんなに伝える必要がある。誰かの意見に耳を傾ける必要もある。対立する意見が出たときには、状況を考え、どちらにするか判断も必要。

傍線も記されない)を生徒が読み、構造を分析し、三つの具体例があると読み取った後、具体例に傍線を引き、それぞれ(A)～(C)として、そのいずれかを選び、「カスタマイズ」



する。作品1～3はその作品例である。

「文章カスタマイズ」を分析すると、「文章を自分で読み、抽象・具体の構造を見抜く」は、「ツリー読解問題」で育成する力であり、「具体例を対置しうる別の具体例に変える」は、「大喜利的活動」等で育成する「創造的選択」の力であり、この活動はこれまでの活動を総合した活動と分かる。また、「文章カスタマイズ」を構成するこれらの活動は、既述のとおり、「《類似》の力」育成の活動であり、「文章カスタマイズ」も「《類似》の力」育成の機会であると分かる。

2.2.5 2章のまとめ

本章において、「抽象・具体の力」と「《類似》の力」は構造上密接に関係することを明示し、その知見をもとにこれまで「抽象・具体の力」等直接「《類似》の力」育成と考えていなかった実践が、「《類似》の力」を用い、その力を鍛える活動であることを明らかにした。

3. 「《類似》の力」育成を意図した3年間のカリキュラム

3.1 カリキュラムの概要

「《類似》の力」育成の目標を、社会において「よくわからないもの」と出会ったとき、自らがその力を起動でき、解決する力を育てる、としたことは既に述べた。その目標の下、前章で考察した「抽象・具体の力」も含む「《類似》の力」の実践（平成23年度～25年度）の概要を以下に挙げる。

- A 「一言自己紹介」（年度当初）（齋藤2013b）
- B 「抽象・具体のツリー（空欄補充）」（1年）（齋藤2014a）
- C 「抽象・具体のツリー（文章をツリー構造として見る）」（1～3年）（齋藤2014a）
- D 「《類似》の関係で構成された文章を読む」「文章の《類似》にそって、別の例を作る」「文章カスタマイズ」（3年、平成26年度は1年から始めている）
- E 「むしゃむしゃ古文」の「ざくっと訳」「続きをつくる」「《似てる》をつくる」（齋藤2013a、齋藤2014b、齋藤2012a）（1～3年）
- F 「突然ですが」……「見てみて」（齋藤2012a）「読んでみて説明文」（齋藤2014a）「読んでみて相談文」（齋藤2013b）（2年、3年）
- G 「プレゼン演習」……「私の好きなものことひと」「おすすめのお〇〇」「おすすめのお話 〇〇が□□する・なる物語」など。（1～3年）（齋藤2014a）
- H 「全員意見プリント」（D、E、F時の共有方法）
 - A～D、Gはすでに本稿でも説明したので、EとFのみ概略を説明する。

Eは、「古文」を「。（てんまる）読み」（ペアワークで句読点毎に交代し読み進める音読法）で複数回音読し、その後、「ざくっと訳」では、「句読点」ごとにペアで交代し、大まかな訳を行う。次に、「古文・現代文。交互読み」で文意を確かめ内容を理解する。その後、「続きを創作」したり「作品と《類似》の事例の創作」を行う。それらの作品は「全員意見プリント」で共有する*14。

たとえば、「成方の笛」では以下のテーマで「全員意見プリント」の実践を行った。「ざくっと訳」「続きの創作」「《似てる》を作る」「友達の《似てる》作品の解説」「《似てる》作品と解説をもとに《似てる》条件を7つ考える」「みんなの考えた条件をもとに、《似てる》条件ベスト7を考える」の6回である。

Fの「突然ですが」は教師が直接の問いを発せず、生徒に問いから考えさせようとする実践である。例えば、「見てみて」では、もし、「この写真は何に似ているか」と問えば、「この写真の見方は《類似》だ」と明かすことになる。生徒の力を発揮させたい「社会」に、「この事象は《類似》で考えろ」といったヒントはない。その状態に近づけるため、「給食のおかずの写真」を提示し、「写真を見て。どんな写真・何の写真？」とだけ尋ねる（実社会ではこの質問すらないが、授業での最小限の指示だと考える）。それにより、「何をどう読み取るべきか」から生徒は自分で考えることになる。このように、写真を見せ「何？」と尋ねプリントに何かしら書かせることを4回繰り返した（各回10分程度）。「読んでみて説明文」「読んでみて相談文」も同様に、文章を読ませ、「この文章どう？」「なぜ今この相談文？」とだけ尋ね、考えさせる活動を行った。

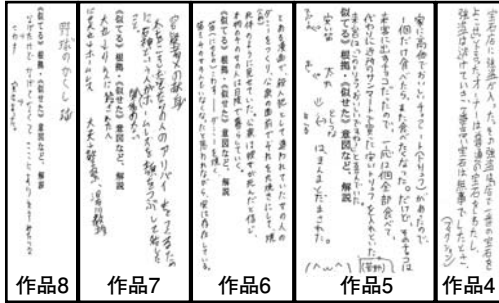
3.2 カリキュラム終盤時における生徒の様子

「《類似》の力」の育成目標は、「《類似》の力」さまざまなものをつなげること、それによって、出会う問題を解決すること、そのためには、教師の指示やヒントなしに、「《類似》の力」を起動し、発揮すること、であった。本節では、カリキュラム終盤時での生徒の様子を、「教師の指示やヒント」から離れていく順番に、①「国語科の授業内で、教師の指示において《類似》の力を発揮した例」②「国語科の授業内ではあるが、教師の直接の指示なしに自分で《類似》の力を発揮した例」③「国語科の授業外において《類似》の力を発揮した例」をあげる。

3.2.1 国語の授業で教師の指示による《類似》の作品

ここでは、前節で例示した「成方の笛」と「《似てる》を作る」の生徒作品を挙げる。生徒はそれまでさまざまに「《類似》の力」育成の活動を行っており、その力の中学における仕上げの時期の作品と考えるからで

ある。「全員意見プリント」の作品である。(作品4～8)。



作品4は、強盗に宝石を取られそうになり、普通の宝石を渡し一番高い宝石を守ったとあり、「高級な物を守るために普通の物で対応」という形で《類似》を作る。作品5も同様に「高級な物」を「普通なもの」で守る。しかし、作品6は「高級なもの」ではなく、「自分」を守るために、ダミー（人形）を焼く。作品7は、殺人者を守るアリバイ作りのために、その死体を隠すため別の人をダミーとして殺し、守る。「笛」という「もの」から「人」へ変化させるが「守るべきを守るため、別のものを損なう」《類似》が見られる。作品8は成方が「本物を壊したふりをして壊していない」ところに注目し「投げたふりだけど投げてない」点で「かくし球」を《類似》とする。

これらの作品の多様性は「成方の笛」の「《似てる》を作る」という同一の課題（つまり「制約条件」）をゆるやかに捉え、創造性を発揮していることを示す。生徒は各自の知見をもとに《類似》でつなげることができ、また、それらを「大喜利的活動」である「全員意見プリント」で共有することでさらに範列の拡大の意識が育てられていることも察することが出来る。

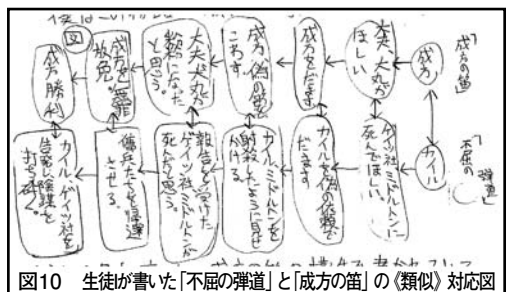
3.2.2 国語の授業であるが、教師の直接の指示がない中で《類似》でつなげた作品

「プレゼン演習」は学年末に行い、仕上げの意図もある。「テーマ」は指示するが、「《類似》を用いよ」といった直接の指示はしない。その中で《類似》を用いて語る生徒も多い*15。ここでは、「好きな物語を紹介する ○○が□□になる・をする物語として」*16（3年生の最後のテーマ）の生徒Iの作品を取り上げる。

僕がおすすめるのは、この「不屈の弾道」という本です。この本は昔、スナイパーとして戦場で戦ったことのあるジャック・コグリンさんが書いた小説です。この物語は、海兵隊でスナイパーとして活躍していたカイル・スワンソンのところにCIAから依頼が入るところから始まります。その依頼内容は人質として拉致されたある軍人を救出する作戦に参

加し、もし、その作戦が失敗に終わりそうになった時は、その軍人を射殺しろという物ママでした。カイルは不審に思いながらもその依頼を受けることにし、部隊と共に救出に向かいました。しかし、その依頼はCIAからのものではなく、ある陰謀をたくらむ傭兵派遣会社ゲイツ・グローバル社からのものでした。☆*17カイルはなんとか敵の目を盗んである軍人（ここからはミドルトン）に会います。そこでミドルトンからゲイツ社の陰謀を聞いたカイルはミドルトンを射殺せず、一人で救出しようと思えます。しかし、相手は巨大傭兵派遣会社。カイルはこの状況での脱出は不可能と判断します。そこでカイルはあるとんでもない作戦を実行します。ミドルトンの了解を得たカイルはまず敵の傭兵にコンタクトを取ります。（説明を忘れましたが、ゲイツ社はカイルにミドルトンを射殺させなければいけません。カイルに全ての責任を負わせるために）なんとか言いくめて敵と友好的になったカイルはなんとか敵の見ていない前でミドルトンを遠距離から射殺…したように見せかけます。これを見た敵はミドルトンが死んだと思い、ゲイツ社に報告します。その報告が終わり、通信を切った瞬間、カイルはその敵を殺します。ゲイツ社はミドルトンが死んだと思い、付近に展開していた傭兵たちを帰還させます。その後、カイルはミドルトンの応急処置をし、急いでアメリカへと帰ります。そしてミドルトンを生き証人としてゲイツ社を告発し、ゲイツ社の陰謀は打ち砕かれました。というお話です。僕はこの物語が「成方の笛」に似ていると思います。

こういう風に意外と、成方の笛の構造で書かれている物語は多いと思うので、みなさんも探してみてください。



まず、「現前の問題に自分で《類似》でつなげ考える」という自主性に関して考察する。生徒Iは、教師の指示なしに「不屈の弾道」が「成方の笛」と《類似》でつながると自分で解釈し、プレゼンの題材に選び発表した。さらにその《類似》を説明する表も作った。国語科の授業内であるが、自分で「《類似》の力」を起

動し、自分で考える状態に近づいていると言える。

次に、生徒Ⅰの作品における「成方の笛」との《類似》のつなげ方を考察する。「成方の笛」の授業での「《似てる》を作る」生徒Ⅰの作品は先の作品4であり、「高級な物を守るために普通の物で対応」という《類似》の対応関係を作った。それに比べ、「不屈の弾道」では、「もの」ではなく「人」に《類似》を認め、「偽物の笛を壊す」と「射殺したように見せかける」を《類似》の対応関係としてつないでおり、「表面的には異なる状況間にも、同じ抽象的なパターンを見つけ出し引き出す能力」(ホリオークとサガード前出)という《類似》の能力が高まったことが分かる。この読みは先に挙げた生徒5〜8の影響とも考えられ、「全員意見プリント」での学びにより「不屈の弾道」を「成方の笛」の《類似》として認識できたと推論できる。このような表面的には異なるものを《類似》でつなげる能力は生徒Ⅰにおいて例外的に高いのではなく、生徒Ⅰに影響を与えたと思われる生徒たちの存在も多く考えられ、それらが互いに影響を与えていることを考えれば、集団として《類似》の力が成長していると言ってよからう。

山元(2005)は「解釈において共有することのできる部分を確認しながらも、一人一人の解釈を成り立たせていくということを目指していくことが、文学教育においてはことさらに重要な問題」であり、「文学教育に限らず、読むことの教育が最終的に目指すもの」は「自分の力で読みや解釈を確立していくことのできる〈自立した読者〉」の育成(pp.136-137)と論ずる。生徒Ⅰは、級友の読みとの対話を経て、〈自立した読者〉の読みをなしたと言える。^{*18}

3.2.3 国語の授業以外での「《類似》の力」の発揮

別の生徒は次のように高校入試直後の日記に書いた(資料2)。「時事問題の時、国語のプレゼンで習った「似てる」で、自分におきかえて話したら、面接官の先生がびっくりし
 資料2 日記より。入試面接と《類似》の力
 た顔をしていたし、話し終えた後に「分かりやすい」と言われて嬉しかったです。」後で聞くと、「アジア諸国との関係」について問われたという。そこで、とっさに自分と友人の関係で話したという。国語科以外の、当然、教師の指示もヒントもない場面で、現前の問題に対し、《類似》で何かとつなげ、解決を図ろうとすることができた事例として挙げることができよう。

3.3 カリキュラムの特徴

これまでの考察により、「抽象・具体の力」を「《類

似》の力」の一部としてまとめて俯瞰し考察することで、カリキュラムの特徴を明らかとしたい。

3.3.1 《類似》の活動の継続性

直接「《類似》でつなげる」実践だけでなく、今回の考察により、「抽象・具体の力」の実践も「《類似》の力」の実践として見る事ができた。その特徴のひとつが、「《類似》の力」に関する実践が3年間継続的に行われていることである。特に、「範列」を広げることそのものが「《類似》の力」を用いていると明らかになった「大喜利的活動」が3年間繰り返される。

3.3.2 可変性の意識化による創造性の育成

「大喜利的活動」において、そのテーマにそって考えることは、「生徒自身がテーマにそって世界を見渡し、そこから選ぶこと」であり、それは、単に範列の拡大だけでなく、「創造的選択」を通じた創造性の育成の機会でもある。「大喜利的活動」は、直接《類似》に関わるものだけでなく、「好きなおやつを挙げる」などさまざまに問われる。「創造的選択」の繰り返しが現前のテーマに対し、「まだ、範列は広げられるのでは」という意識を育てる。この意識は、自分の現在の選択は「正解」として固定されないという可変性の認識と言える。太田の「自己否定」^{*19}に通底するが、より日常的で多様な選択もその範囲としている。府川が述べる「一元的な認識にひびを入れ、変化を起こそうとする意図」(前出)は、このカリキュラムに連続して現れる「大喜利的活動」において、構造的に成立している。

それをより前景化させる試みが、「文章カスタマイズ」の取り組みである。「一応完成した文章」を読み、構造を見抜き、それに具体例を加える、入れ替えるといったことを行う。現前の文章は、書き換え可能として開かれていると意識化させる。一連の取り組みは、単にことばに対する構えだけでなく、現前の状況を自ら変えられるのだとして捉える、社会の可変性の意識を育てることに繋がろう。

3.3.3 自立につなぐ教師の存在のフェイドアウト

既述のとおり、「ツリー空欄補充」は、基本の図だけを示し、それぞれの項目を生徒が案出し答えるものであり、「大喜利的活動」は、教師は課題は出すが、その後は、「生徒の考え」が共有され、「生徒の次の発表等に生かされる」、という構造である。「全員意見プリント」は、生徒が書いたものをそのまま貼り付ける。教師の出番は、テーマを与えた後は、順番の並べ替えによる「編集」と配布後の読み上げだけである。「プレゼン演習」では、教師の与えたテーマのもと、生徒自身が準備したものを生徒自身が自分の責任で発表する。順番もくじであり、順番の編集は出来ない。「教

師が問いを出し、答えさせ、正解を拾いつつまとめ、板書する」といった読解指導よりも教師の出番ははるかに少ない。本カリキュラムの特徴として、教師の存在のフェイドアウトの志向が挙げられる。「《類似》の力」の育成の目標に「自分で《類似》でつなげる」という「自立」の育成を掲げているので当然であるが、《類似》でつなぐことには「事象Aの《類似》は事象B」といった正解がないという《類似》そのものの性格にもよる。「《類似》の力」を身につけるためには、教師からの知識の暗記といったものよりも、生徒自身が実際にあれこれと考え《類似》でつなげるほうが有効であろう。また、その答えに正解はないので、友人と作品を共有し、「より面白い」「より説得力がある」といったものを読み、影響を与え合うことが有効であろう。

この「教師の存在のフェイドアウト」という特徴を「ワークショップ」と関連させ、考察する。

「ワークショップ」について、中野（2001）は「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験として共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」（p.11）と定義する。「全員意見プリント」はカリキュラム全体を通し、「文章カスタマイズ」や「むしゃむしゃ古典」などで3年間繰り返される。年度末にかけて「プレゼン演習」も繰り返される。長期的な営みとして俯瞰すると、「全員意見プリント」や「プレゼン演習」は、学級全員が学級全員を相手にした「対話」であると見える。この「対話」により、生徒は、「友達の考えによって、自分の考えが変わる」「自分の考えが相手の意見を変える」「みんなの意見が、集団としての学級の意見を変える」といった個人や社会の可変性の体験も得る。つまり、「《類似》の力」のカリキュラムにおける「大喜利的活動」の構造は、「ワークショップ」の構造に通底すると言える。30人を超える生徒を対象とした、国語科授業における「ワークショップ」の変形^{*20}と捉える。とするならば、教師には、「ファシリテーター」という「進行促進役」（中野2001）が望まれると考えられる。

また、「文章カスタマイズ」は、文章を生徒自身で読み、抽象・具体の構造を見抜き、その構造に従い具体例を改変し、追加する活動である。実生活での文章の接し方かなり近く、「教師の手を離れ、自分で文章をよりよいものに出来る力」を育成する活動と言える。

「突然ですが」は、「写真」や「物語」や「説明的文章」と出会った後は、「教師の問い」を極力抑え、生徒に「問い」から考えさせる活動であり、社会において自ら事象に対して問いを持ち解決を図る力をつけること

につなげようと意図したものである。

「読むことの教育が最終的に目指すもの」は「自分の力で読みや解釈を確立していくことのできる〈自立した読者〉」の育成という前述の山元の論に倣えば、「《類似》の教育が最終的に目指す」ものは「自分の力で《類似》でつなげ、ものごとを解釈し、現前の事物を可変的に捉え、対置を考えることのできる〈自立した《類似》の使い手〉」となろう。教師の直接の指示のないところでも生徒たちが「《類似》の力」を發揮する様子は既に見た。それは、継続して「《類似》の力」に関する活動を行い、その活動の内容が教師の存在のフェイドアウトを志向してきた結果だと言えよう。

3.3.4 3章のまとめ

「抽象・具体の力」を「《類似》の力」のカリキュラムに位置づけたことで、「《類似》の力」の実践が3年間継続して行われていることが明らかになった。

中でも、「大喜利的活動」はさまざまな場面で繰り返し行う。「範列の拡大」が意識化され、その力をつける活動であり、事物に対する可変性の意識化にもつながる活動であることが明らかとなった。

「大喜利的活動」「文章カスタマイズ」「突然ですが」など、カリキュラム内の活動は教師の存在のフェイドアウトが志向され、「《類似》の力」の使い手としての自立を促す活動であることを明らかにした。

4. 結論

本稿を通し、以下のことが明らかになった。

「抽象・具体のツリー（空欄補充）」「抽象・具体のツリー（文章をツリー構造として見る）」や「大喜利的活動」は、「《類似》の力」を必要とし、「《類似》の力」を育成する活動であること。また、それらの活動において作られる範列の拡大を「大喜利的活動」によって共有することで、「創造的選択」の機会となることを明らかにした。この「創造的選択」は、「一応完成したと見えるもの」を可変的にとらえる意識を育てる構造となっていることも確認した。「文章カスタマイズ」が、「《類似》の力」の概念を使い、より既成のものを可変的に捉える意識を育てる活動であることも明らかにした。

「大喜利的活動」は、「ワークショップ」と構造が通底し、カリキュラム全体を俯瞰し、それらが繰り返されていることで、対話が形成され、個人や社会の可変性の体験となることも明らかにした。

本カリキュラムは全体を通し、基本的には、テーマに対し、生徒が考え、生徒が発表し、生徒同士でそれらの共有する構造となっており、生徒の学び手の自立

を考えてデザインされていることを明らかにした。つまり、それらの教師の存在のフェイドアウトの志向と取り組みは、「自分の力で《類似》でつなげ、ものごとを解釈し、あるいは、現前の事物を可變的に捉え、対置を考えることのできる〈自立した《類似》の使い手〉」を育成することに必要なものであると論じた。

以上の考察から、「抽象・具体の力」としていたものを含めた「《類似》の力」育成のカリキュラムは「《類似》の力」の育成を促す構造を持ち、学び手を自立へと誘う学習であると結論づける。

5. 展望

〈自立した《類似》の使い手〉の育成のため、教師の問いを極力抑える取り組み^{*21}、「突然ですが」の構造を検討し、社会での「《類似》の力」の発揮につながり、「プリコルール」の作法が日常においてなされるような授業の方法をさらに検討したい。

本稿において、「大喜利的活動」と用語化した「大喜利」「歌会・句会」「ワークショップ」と「《類似》の力」育成の関係を、さらに考察し、「知識」「作法」「思考力」といった学びの目的との関連を明らかにしたい。それらと関連し、「美術科」「技術科」等の実践や評価法も俯瞰し、「《類似》の力」の実践との関係も考察したい。

【文献】

- 尼ヶ崎彬 (1990) 『ことばと身体』勁草書房
池上嘉彦 (1984) 『記号論への招待』岩波書店
太田正夫 (1987) 『ひとりひとりを生かす文学教育』創樹社
太田正夫 (1996) 『十人十色を生かす文学教育『ひかりごけ』の授業を中心に』三省堂
片上宗二 (1999) 『授業のオープンエンド化⑤ オープンエンド化による国語科授業の創造』明治図書
勝野頼彦他 (2013) 『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理解』国立教育政策研究所
齋藤隆彦 (2012a) 「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-』『広島大学大学院教育学研究紀要 第二部』vol.61,pp.113-122
齋藤隆彦 (2012b) 「国語科実技帯単元によるルーティン型プレゼン演習 :1人1分, 毎回5人, 約2年間で、話す聞く力を育てる。』『鳥取大学教育研究論集』vol.2

- 齋藤隆彦 (2013a) 「『《似てる》の力』の意識化と習得へ向けて- 中学国語科授業で古典作品と自分とをつなぐ-』『広島大学大学院教育学研究紀要第二部』vol.62
齋藤隆彦 (2013b) 「今日から始める中学校帯単元学習」①「帯単元ってこんな活動 短い時間を複数回の効果!」『教育科学 国語教育』No.759明治図書 pp.124-125
齋藤隆彦 (2014a) 「『抽象・具体の力』を育成する国語科授業のあり方 中学校での長期的考察をもとに」『日本教科教育学会学会誌』(審査中)
齋藤隆彦 (2014b) 「国語科において《類似》を意識させることの意義」『日本教科教育学会誌』(審査中)
鈴木宏昭 (1996) 『類似と思考』共立出版
原章二 (2009) 「差異と類似-ドゥルーズのベルクソン解釈をめぐる」『教養諸学研究』126号
ハヤカワ, S・I (1985) 『思考と行動における言語原書第4版』岩波書店
府川源一郎 (2004) 「『書き換え学習』の可能性」府川源一郎・高木まさき/長編の会編『認識力を育てる「書き換え」学習』東洋館出版2004
府川源一郎・高木まさき/長編の会 (2004) 『認識力を育てる「書き換え」学習』東洋館出版2004
ホリオーク, キースとJ サガード, ポール (1998) 『アナロジーの力 認知科学の新しい探求』新曜社
宮川健 (2011) 「フランスを起源とする数学教授学の「学」としての性格」『数学教育学論究』vol.94, pp.37-68.
ヤーコブソン, ロマーン (1973) 『一般言語学』みすず書房
やまだよりこ (2008) 『落語用語事典』p.189『上方演芸大全』大阪府立上方演芸資料館編, 創元社
山元隆春 (2005) 『文学教育基礎論の構築-読者反応を核としたリテラシー実践に向けて-』溪水社
レヴィ=ストロース, クロード (1976) 『野生の思考』大橋保夫訳, みすず書房

【注】

- *1 「メタファー」「アナロジー」など、類似に関係する用語はさまざまあるが、本稿では、それらを特に区別せず、《類似》としている。
*2 レヴィ=ストロース (1976) は、プリコルールとは、玄人とは違い、「ありあわせの道具材料を用いて自分の手でものを作り、そのときの「限られた道具と材料の集合」で何とかする人々と述べる (pp.22-24)。

- *3 齋藤 (2014b)
- *4 齋藤 (2014a)
- *5 Daniel Chandler 『Semiotics for Beginners』田沼正也訳では、Jonathan CullerやSusan Spiggleの例が挙げられる。http://www.wind.sannet.net.jp/masa-t/hannretutougo/hannretutougo.html
- *6 レイコフとジョンソン (1986) は「下位範疇化とメタファーはひとつの連続体の両端末」であり、「AはBであるという形の関係」でAとBが同種の活動や物事が明確でない場合、関係は連続体の中間のどこかに位置すると論ずる。(pp.129-131)
- *7 ホリオーク・サガード (1998) 『アナロジーの力』新曜社 原題は「Mental Leap」。
- *8 齋藤 (2014a)
- *9 牛山泉「未来に生かす自然のエネルギー」『新しい国語6下』東京書籍 H23年度版。稿者が一部改変
- *10 「大喜利的活動」は片上 (1999) の「授業のオープンエンド化」と重なるが、「オープンエンド化」では、「子どもが考え続け、問い続けられる」(p.22)に力点が置かれ、方法はさまざまである (p.35) が、「大喜利的活動」はより「範列の拡大」を重視し繰り返し学級全員の意見を共有する手法を重視する点で異なる。
- *11 「大喜利」の方法は発想力の開発法としても注目され、出版物では、田中イデア (2011) 『お笑い芸人に学ぶ ウケる！アイデア術 大喜利思考で面白発想がどんどん生まれる』リットーミュージックなどがある。
- *12 齋藤 (2012b) pp.55-78.
- *13 「感想文集を一人ずつ読ませても生徒を白けさせたり飽きさせたりしないようなところを選び、編集することが一つの基準」であり、「選ばれた感想に同じようなものが多いときは、表現の違っている部分のみ短く選んでも、生徒は自己の下書きと比べて納得し、それを是認するのである。また、教師はそこに力量を發揮しなければならない」(太田1996,p.60)
- *14 『十訓抄』(七ノ二十五)「成方の笛」のこと。《類似》の事例を各自が考えた。
- *15 齋藤隆彦 (2012b) 齋藤隆彦 (2014b)
- *16 何を「物語」として選び、どう語るか、生徒自身で選択する。稿者からの指示は、テーマだけである。

- *17 この生徒はプレゼンの「1人1分」のルールを守ろうとして、☆で終えた。不審に思い稿者が「続きを書いているのでは？」と尋ね(実際、書いており)、提出となったのが☆以降である。時間の制限で、せっかくの作品の発表を(部分的にでも)控えることもある。「大きな作品」の共有については今後の課題である。
- *18 ある事物と別の事物を「《類似》の力」でつなぐことができない場合でも、「つなげられるのではないか」と考える姿も見られる。ある生徒は、「テニス少年の相談(構造が「仁和寺の法師」と《類似》になるように稿者が作った)を読もう」と言われた時点で、これは何かにつながるのではと思って読んだ。でも分からなかった。つなぎ方が分かったら、それ以外には見えない。何で気づかなかったのだろう。くやしい」と事後の感想に書いている。「今の自分は気づいていないが、現前の事物が何かにつながるのではないか」と考えて世界を見ることは、ブリコラージュ的知性として重要な構えであり、その姿勢が育っているといえよう。
- *19 太田 (1996) は「他者の読みに接することで、自覚できなかった自己のものが自覚されたり、あるいは自己否定が行われたりしてゆく」(p.44)と述べる。
- *20 「歌会」「句会」をワークショップと見るなら、「大喜利的活動」はそれらに類する活動とも言えよう。
- *21 数学教育学では、図11の「生徒」と「環境」がつくる状況を、「亜教授学的状況」と呼ぶ。宮川 (2011) は「学習者が教師の要求ではなく、環境の要求として、対象となる概念との関係を形成し、その関係を改善できるような状況」で「生徒(主体: 宮川注)が環境との相互作用により自ら知識を獲得し、教師による働きかけが行われているものの、生徒にとってはあたかも教師が不在であるかのような状況」と述べる。このような生徒の自立を促す授業の思想や方法をさらに探求することも今後の課題である。

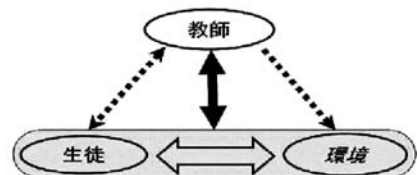


図11 「亜教授学的環境」の図式(宮川2011より)