

# 「主体的な読み」の遺産をどう継承するか

—到達点と課題の考察から—

中村 暢<sup>1</sup>

## 要約

本稿では、「主体的な読み」に関する先行実践／研究の遺産を継承するため、その到達点と課題を明らかにしている。その際、「主体性」の確立、態度的学力の育成の観点から分析している。その結果、「主体的な読み」に関する先行実践／研究では、読中過程だけでなく、読前過程、読後過程を含めて学習過程と捉えていること、読中過程において1つの枠組みに閉じ込められないよう、読前過程、読後過程において学習者の「主体性」を確立させることが必要であることがわかった。このことをふまえ、先行実践／研究を手がかりに、読前過程において学習者の日常生活と関わる課題について議論させ、読中過程における多読を行う学習過程を設定し、読後過程では、再度先の課題について議論させる授業提案を行っている。

キーワード：主体性、主体的な読み、多読、説明的文章、価値判断

## 1. 本稿の目的

本稿の目的は、「主体的な学習」、その中でも特に「主体的な読み」の先行実践／研究の到達点と課題を明らかにし、その遺産を如何に継承するか、実践提案を含めて行おうとするものである。

「主体的（主体性）」とは、現行の学習指導要領の総則に「主体的に学習に取り組む態度を養い（中略—引用者）未来を拓く主体性のある日本人を育成する」と書かれているように、学習に取り組む態度の基礎であり、「主体性」という態度的学力<sup>1)</sup>の育成が望まれているということである。

この「主体性」の育成について国語科教育学研究では、芦田恵之助著『読み方教授』（育英書院、1916）に対して飛田多喜雄（1979）が「教育における主体性の確立という点で今日も生きる問題である（p.101）」と指摘するように、「主体性」の議論は大正時代から行われていた。そこで、本稿ではこれまでの「主体的な読み（学習）」に関する実践／研究を整理することで、「主体性」という態度的学力の観点から読む活動を捉え直し、新たな読みの可能性を示したい。

これまで述べた「主体的な学習（読み）」について、新教育用語事典では「主体学習」の項目に述べられている「主体学習とは学習者の主体性を養う学習方式である。」という定義に従いつつ、「主体性」の概念について久木幸男（1966）は「（意識と身体とをもって、能動的に他に働きかける個体的行為者としての—引用者註）自己が活動の発動者であること。」とする。このような「主体性」について境沢和男（1961）は、教育学における「主体性論」が展開されるためには、「教育が人間のすぐ

<sup>1</sup> 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 院生

れて主体的な決断の行為であることを考えると、(中略—引用者)教育の可能性の問題を教育的行為の主体的・倫理的根拠の問題としてとらえ」ることを起点とする必要性を述べている。

すなわち、「主体的な学習」とは、「活動の発動者としての自己を養う学習方式」であると定義でき、「主体的な読み」とは、「他に働きかける個体的行為者として能動的にテキストに働きかける、活動の発動者としての自己を養う読むことの学習方式」であるといえることができる。

以上のような「主体的な読み」に関する主な研究は以下のように分類できる。(番号は、以下、それぞれの著書を指す。)

○ 村上芳夫を中心とした主体的学習研究会の一連の研究
①村上芳夫『主体的学習入門』(明治図書, 1971), ②村上芳夫『主体的学習の発展』(明治図書, 1976), ③大原輝夫『国語科の主体的学習』(明治図書, 1965), ④大原輝夫『国語科主体的学習指導細案 小学校低・中・高 中学校』(明治図書, 1970), ⑤木戸保・高城小学校『主体的学習の展開・実践細案』(明治図書, 1972) 等
○ 研究者と実践者・研究会との共同研究, また附属小学校での研究
⑥倉沢栄吉監修, 秋田県国語教育研究会『国語を学ぶ力を育てる主体的読者の育成』(国土社, 1977), ⑦杉谷雅文, 鈴木昭一『主体的な読みをめざす国語の学習指導』(明治図書, 1967), ⑧大賀一夫, 熊本市立白川小学校『主体的学習を進める思考の訓練』(明治図書, 1972), ⑨大分大学教育学部附属小学校『問題成立と解決過程の構想』(明治図書, 1970) 等
○ (新) 単元学習の研究
⑩大村はま『大村はま国語教室 (全15巻, 別巻2冊)』(筑摩書房, 1982), ⑪浜本純逸『国語科新単元学習による授業改革 (全6巻)』(明治図書, 1997) 等

①～⑤は、主体的学習を体系的に研究した研究会, ⑥・⑦は国語科での先行実践/研究, ⑧・⑨は主体的学習研究会とは異なる主体的な学習の実践/研究, ⑩・⑪は「主体性」をカリキュラム論, 学習論の中で捉えてきた実践/研究であり、「主体的な学習(読み)」を多面的に捉えた著書である。以下、先の定義に基づきこれら进行分析し、その到達点と課題を明らかにしたい。

## 2. 分析の観点

「主体的」については、「自己が活動の発動者であること」という意味がある一方、牧野篤(1999)は、読む行為に「読者として著者との対話に入ろうとする人々、さらに私たち一人ひとりすべての思考がある一つの枠組みに閉じ込め、固定化しようとする意図(それが著者に意識されようといまいと)を感じざるを得ない。(中略—引用者)主体は枠組みに適応し、従属すること、自由な精神はその枠組みにパターン化されることを強いられる。(pp.36-37)」と述べる。

この考えは、M. フーコーの「主体化=臣従化」と連続する考えである。「主体的な読み」には、「活動の発動者としての自己」とフーコーが述べる「『権力』(テキストの枠)に自主的に服従する(臣従化)」という矛盾する側面を持っている。これは、態度的学力の育成の観点から重要な指摘であり、先の先行実践/研究がこの矛盾をどのように乗り越えようとしているかが、分析の観点となる。

そもそも「主体的な学習」においては、どのような学習にしろ、学習者が自身の主観で判断することが多くなる。そのことは、先の「主体性」の定義でも明らかである。この「主観に基づく判断」について村井実(1978)は「人間はもともと、『善さ』を求めて生きるものであり、そのために、さまざまな生活領域において『善い』という判断を行ない、それによってさまざまな『善いもの』を、いわ

ゆる文化として作り出す結果になる (pp.145-146)」と述べるように、学習者は自身の「善さ」の判断に基づき行動判断しているわけである。さらに村井が述べる「善い」という価値判断は、絶対的な「善さ」を示すものではなく、常に吟味・検討され続けなければならない対象である。

また、態度的学力について鈴木秀一(1988)は「態度には、知識技術習得のさいにそれを価値あることとみるかどうか (p.520)」、「他の見解をも尊重し、心理・真実を追究する民主的な態度 (p.520)」であると述べる。すなわち、先の「善さ」の判断を鑑みると、態度的学力とは、「知的学力、技能的学力を価値あることとみるかどうか、他の見解(価値判断)を尊重しながら、価値ある目標を選択し、能動的意志活動として意欲をもつことである」と言える。

以上のことから、「主体的な読み」とは「テキストの内容及び読み方に対して、他の見解をも尊重しつつ、それらへの価値判断を含めた能動的な価値判断を行う読み」であるといえる。ここには、テキストの枠組みに「臣従化」し「主体性」と矛盾する学習者の姿はなく、生きる日常生活において自ら判断した「善さ」という価値判断を再構築させる姿が存在する。すなわち、先行実践／研究が学習者の「善い」という価値判断を読むという行為と如何に関わらせ、再構築する契機としているのか、このことを分析し、明らかにしたことが「主体的な読み」の遺産として継承する対象となる。

### 3.1. 「主体的な読み」の先行実践／研究の検討

#### A 主体的学習研究会 (文献①～⑤)

主体的学習研究会は、元愛知教育センターの村上芳夫を中心とする「主体的学習」に関する一連の研究会である。同会は、これまで主体的な学習について最も体系的に研究・実践を行った研究会の1つである。主体的学習研究会では、学習者が主体的になるための条件として大原輝夫(1972)は「学習が主体的になるためには、学習者の問題意識がしっかりと醸成されなければならない。(中略—引用者)教材に対する単なる印象・感想ではない。学習の最初から、これに対する学習者の内部の意識を主体的に確立することである。『自己を読む』前に『自己が読む』主体性の確立である。これから教材に対する多様性が生まれ、学習についての創造性が生まれる。またそれは感性をたいせつにする教育でもある。(pp.82-83)」と述べる。さらに同会では、主体性を確立する学習指導過程を表1のよ

#### ○ 分析及び考察

同会では、学習者の内部に「主体性」を確立させるために「問題意識を醸成」させ、学習過程を課

題解決過程にしている。また、テキストを理解させ、その枠組みに従順させるのではなく、その枠組みに問題意識を投げかけさせ、その枠組み自体が何なのか、課題発見させることで、学習者の「主体性」を確立させようとしている。

しかし、問題意識の提起・解決、課題の発見・解決と学習は展開するが、すべて1つのテキスト内で解決

表1 主体的学習研究会の学習過程

の生⑥ 向活 上へ	的⑤ 読展 み	読④ 解決 の題	読③ 発見 の題	考計② え画 るを	も意① つ識 を題								
す れば よ いか。	り は し な い か。	ち の く ら し の 中 に も あ	こ ん な こ と は わ た し た	ら に 深 く 読 み と ら う。	一 体 何 が 中 心 な の か 考	え よ う。 そ の 中 心 を さ	題 を 発 見 し た。	ろ う。 そ し て こ ん な 課	つ 一 つ を 正 し く 読 み と	書 か れ て あ る こ と の 一	を す す め て い こ う。	こ う い う 目 当 て で 学 習	こ う 感 じ こ う 考 え た。

することになる。これは、学習者の主観によって生じた問題意識が解決され（枠組みに適応し）、テキストが対象とする課題も、テキストの枠組みに解消されている状況である。すると、学習過程⑤・⑥で学習者に、日常生活とテキストの関連性、テキストを基にした日常生活での判断を求めているが、以上のような読みでは「テキストの枠組みに臣従化」することになってしまう。

## B 倉沢栄吉・秋田国語教育研究会（文献⑥）

倉沢栄吉（1977）は「学習する者としての学び手の、興味や必要感や課題意識などにもっとわたしたちが意をもちいなければ、個への学習の成立もむずかしく、学習者としての自己実現なきところ、豊かな思想の開発も表現力も育たないのではないか（p.4）」と述べる。このような課題意識について同会（1977）では「単元話題（題材）と自己とのかかわり合いを事前に自覚させて、学習に対する必要感を確かに持たせてから読みにはいると、筆者との対話意識が強くなる（p.195）」と述べ、課題意識をもたせる取り組みを提案している。しかし、どのように単元話題（題材）と学習者とを関わらせるかについては、述べられていない。同会は、読中における学習者の反応を体系的にまとめている点<sup>ii)</sup>に、特徴がある。

### ○ 分析及び考察

同会では、読者のテキストへの多様な反応<sup>ii)</sup>を基に取り組みされている。そのために課題意識は学習者の日常生活（「善さ」の判断）との関わりの中で醸成させ、テキストとの「対話」意識を高めようとしている（読前過程）。この課題意識の解決過程は、テキストとの「対話」（多様な反応）を通して図られながらも（読中過程）、「生産的な反応」（読後過程）へとつながり、課題を追究し続けるという学習過程となっている。これは、学習者自身の「善さ」の判断が、テキストの枠に「臣従化」するのではなく、自身の「善さ」を再考、吟味・検討し、再構築しようとする学習過程である。

このように、読者の反応をベースとした上で、「生産的な反応」を重視することが、「主体的」の矛盾を乗り越える学習過程であるといつてよい。

しかし、読中過程の読者の反応は体系化できているが、読前過程における課題意識の醸成過程、読後過程における自己の生活（「善さ」）の内省過程が判然としておらず、課題として指摘できる。

## C 杉谷雅文、鈴木昭一（文献⑦）

鈴木昭一（1967）は、「教育的に価値を単なる異質的な生活と無縁なもの、単なる刺激として受けとめ、意識の底に沈潜させるのではなくて、価値を理解し、発展していった新しい価値を創造することにはかなりません。（p.17）」と、価値の問題を前面に取り上げて、実践しているところに特徴がある。

鈴木は、道徳の授業と国語科の授業とを混同することがないように警鐘を鳴らすとともに、実践する上で目標を学習目標と生活目標とに分けることを提案している<sup>iii)</sup>。その理由として「問題自身が論理的に体系づけられた知識（学習目標）であるのみでなく、学習者にとり現実的、課題的でなければならない（生活目標）。ここに行動の変容の全体的意味が学習過程に見いだされていくのである（p.58）」と述べる。以上のことを基に表2のような指導過程を提案している（鈴木昭一（1967）、pp.99-102を基に稿者作成。）。

また、鈴木（1967）は「人間の尊さ」という論説文を例に、導入での指導を「人間の尊さの導入段階で、以上のような子どもたちの生活の例（学級会での議題や、回覧日記の題で取り上げられる『なかよくする』『そうじ』等 — 引用者註）を話してやりました。そして学級のなかまみんなが自分の責任を守り、自由を尊ぶような自覚的な行動をとるためには、一つには『人間の尊さ』という論説文を読んでよく

表2 鈴木昭一の読むことの学習過程

一読む目標や課題を決める	二自分で読みとりながら課題を調べる	三共同で課題を追求める	四読んだことをたしかめ、発展学習をする
①本文を通読して内容を概観する ②読んで感じたこと、わかったこと、わからなくて疑問におもうことなどを話し合う ③わかったり、感じたりしたことをさらにくわしく調べ、わからないことを明らかにするための学習課題をたてる	④課題をとくためにはどのような方法で読めばよいか考える ⑤文章を読みながら、ことは調べをする ⑥文章の内容で疑問となる点を話しあう ⑦課題についてめいめいがしらべていく	自分の考えをよくわかるように発表しながら課題をまとめる ⑧文の中心点やだいたい箇所をさらにくわしく読む ⑨文章の主題や意図について考える ⑩文章の表現のよさを味わう	⑪読んで感じたこと、味わったこと、考えたことを話しあう ⑫新出文字や語句、語の用法について練習する ⑬作文や読書などの発展学習をする

考える必要があると強調しました。(p.46)」と話すことで、テキストを読む必要性を意識させている。

○ 分析及び考察

鈴木は、目標を学習目標と生活目標とに分け、テキストの理解(学習目標)に留まらず、日常生活と関わらせ(生活目標)、学習者の行動の変容(「善さ」の再考)を意図している。特に学習材の価値を重視している点は、学習者の「善さ」

の価値判断を学習過程に取り入れようとするものである。そのため鈴木は、導入時に、テキストと学習者の生活とを結びつける学習過程を設定している。

しかし、日常生活とテキストとの関係を重視しながらも、テキストの価値を見出すと、それをそのまま生活に生かす学習過程となっており、「枠組みに臣従化」することになってしまう。

D 大賀一夫、熊本市立白川小学校(文献⑧)

本書の特色は、書名にも書かれている通り、学習者の「思考」について取り上げている点にある。同書では、読みに限定せず、主体的な学習全般について述べているが、「想像、直観的思考の場のないところには創造的学習も主体的学習もあり得ない。(p.15)」とし、学習における「見とおす」過程を重視し、そのために表3のような発問の工夫を行っている。

表3 白川小学校の発問の工夫

<見とおしの場、事象観察の段階の発問>	<見とおしの場、問題は握段階の発問>
①これらの弦をはじくと、音の高さがちがいます。	音の高さがちがうのは、弦の太さ、長さ、はり方がちがうからです。
②これらの弦をはじくと、音が違います。	音の高さがちがうのは、弦にどんなちがいがあるからですか。
③これらの弦をはじくと、どちらがってくるでしょう。	音がちがうのは、弦にどんなちがいがあるからですか。
④これらをはじくと、どういうことになるでしょう。	それらの弦のちがいを見つけなさい。
⑤これを見なさい。	なぜそういうことになるのでしょうか。

白川小では、⑤が主体的な学習における発問の形であるとし、⑤の発問で活発に反応していくことができる学習者を、主体的に学習をすすめる能力のある学習者であるとしている(白川小(1972), pp.24-25 参照)。

白川小では、主体的に読むことの学習過程として、図1のようにまとめている（白川小（1972），p.47 参照）。

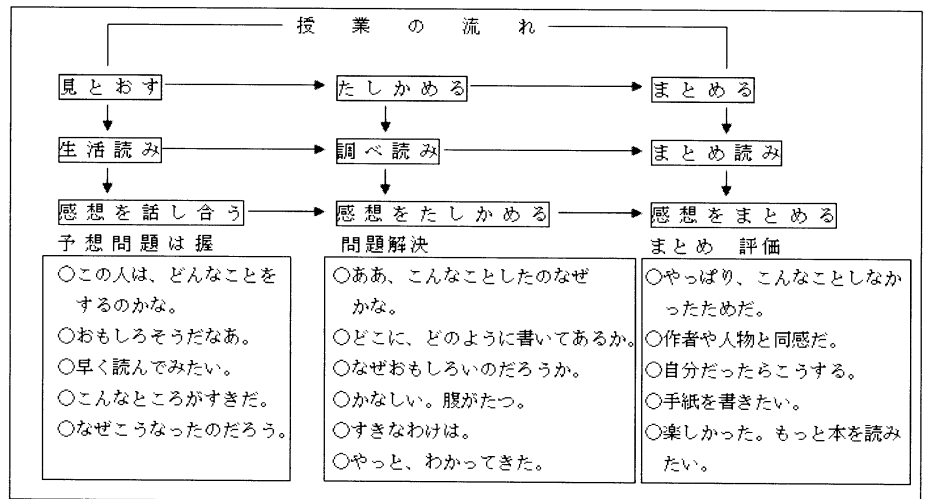


図1 白川小学校の学習過程

① 生活読みの場合

→ 全体の見とおしをもち、自己の生活体験と比べながら、感想を話し合い疑問や問題点を見出す。

② 調べ読みの場合

→ はじめの生活読みをたいせつにし、ひとりひとりの情感をたいせつにしながら、話し合い、読み深めの中で、問題を解決し、感想をよりたしかなものにする。

③ まとめ読みの場合

→ 作者や登場人物と対話をしたり、自分と比較したりすることによって、自己変容の喜びを知る。

○ 分析及び考察

白川小では、導入時に生活経験（「善さ」の判断）と関わらせながら問題意識をもたせ、学習の最後には、自分と比較し行動の変容（「善さ」の再考）を目指している。この学習過程では、「見とおす」活動を重視している。このことは、テキストを読む際、テキストの題名や目次、エピ・プロローグ等から、自身の「善さ」の判断に対して、テキストがどのような価値判断を行っているのか「見とおす」活動であり、その活動が重要であるという趣旨と理解できる。

しかし、読中過程では、導入時の問題の解決（適応）を1つのテキストで図っており、学習後にはテキストの枠組みに主体的に「臣従化」することになってしまう。

E 大分大学教育学部附属小学校（文献⑨）

本書の特徴は、主体的な学習を行う上で、「問題」を全面に取り上げ、分析している点である。この「問題」について、学習者の学習の成立にはたらく「問題」とは、「状态的・過程的なもの」であるとし、漠然とした願望や疑問（「どうしたらいいだろう」）→ 不安的な構想や憶測（「こうすればいいんだ」）→ 深刻な吟味や検討（「どちらがいいだろう」）→ 相対的な論議や構想（「これのほうがいいんだ」）の状態であるとする。そして、授業の中では、指導者が「……はどうしてですか」「……はいくらになりますか」などと問いかける学習者の相互に問題的状态がつけられるとする。この「問いかけ」については、「問題」以前のものであるため「課題」とよんでいる（大分大学教育学部附属小学校（1970），p.21 参照）。

以上のような「課題」を引き受け、それにつらなる「問題」を成立させるためには、問いを引き受けるだけの素地がそれ以前に形づくられていることが重要であるとする（p.32 参照）。「課題」は学習の最初において学習者の個性的な考え方、本音の表出にはたらかねばならないと述べる（大分大学教育学部附属小学校（1970），p.25 参照）。

○ 分析及び考察

同校では、学習者の個性的な考え方、本音の表出にはたらく「課題」を設定することを重視している。これは、読前過程から学習者相互に問題状況をつくり、学習者の「善さ」の判断を再考する機会にしようとしていると理解できる。そして、学習後には、テキストを通して再考した「善さ」でもって、読前過程の「課題」への「善さ」の判断を行っていくものである（表4参照）。

F 大村はま、浜本純逸（文献⑩・⑪）

単元学習とは、学習者の興味や欲求に即して価値のある学習経験を組織し、その中で国語科の目標を達成しようとするものである。一方の新単元学習とは、浜本純逸が1990年代に提唱した新情報社会に向けた情報教育を中心に据えた学習である。

単元学習における学習者の主体性について大村はま（1982）は『生活のなかでこそことばの力はつく』『話

すために聞くために書くために読む、読んで話し合い聞き合い書く、書いたことを読み合い話し合う、書くために聞き読み話す、ことばの活動はつながりあっているものだ、離れ離れでは生きた力はつかない（pp.8-9）」と述べ、浜本（1997）は「単元作りにあたっては、子どもが興味・関心をもっている対象は何かを知ることが重要であり、子どもが学びたがるであろうと思われる、しかも人間としての発達に価値ある対象を見出していくことが必要である（p.66）」と述べる。

○ 分析及び考察

（新）単元学習においては、課題設定に対して、大村も浜本も述べるように、学習者の日常生活における価値ある対象を設定している。この学習の場を、大村（1982）は「学習者が学びたい、学ばなければならない切実な場」と表現し、育てたい力（目標）を確実に身につけさせるためには、「生活の中（話す・聞く、読む、書くがつながり合っている中）」での学習が必要であるとする。

さらに大村は、目標設定において、学習者と相談する場を設け、学習者の「善さ」（よく話す・聞く、よく読む、よく書く）の判断を活用した学習を提案している。

3.2. 学習過程に注目したまとめ

以上、A～Fの実践／研究を、「主体的」の観点から分析してきた。「主体的な読み」の先行実践／研究では、読前過程、読中過程、読後過程において学習者の「主体性」を育成する上で、示唆的なものがあった。以下、まとめたい。

○ 読前過程

読前過程においては、学習者の日常生活（「善さ」の判断）と関わらせようとする実践がほとんどであった。その中で、文献⑨では、読前過程から学習者相互に問題状況をつくるような、課題提示を行う必要性を述べている。このような課題設定は、（新）単元学習（文献⑩・⑪）で言われる学習者

表4 大分大学教育学部附属小の学習過程

6 (課題) を達成する	5 新しい方法を見 つける	4 問題をもつ	3 めあて(課題) へ向かって試行する	2 活動のめあて (課題)をもつ	1 対象と出会う	活動の分節	教師の働きかけ
○新しくみつけた方法で解決し、めあてを達成させる。	○問題を解くための新しい方法をさぐり出させる。	○従来の方法だけではめあてが達成されないことから問題を自覚させる。	○めあての達成に向かって現在もっている方法で試行させる。	○活動を動機づけるとともに活動を継続させるためのめあてを意識させる。	○活動を起こさせるための対象(事実・事象)と対面させる。		

の「切実な場」となりうるような学習者の「善さ」の判断を再考する契機、文献⑦で述べられているような学習者の価値判断に迫るような学習過程としなければならない。そして、この過程は、テキストへの読みの構えとして機能することになる（文献⑥）。

#### ○ 読中過程

読中過程については、文献⑥におけるテキストへの反応を体系化した研究を参照することが有益である。多くの「主体的な読み」の実践／研究での読中過程は、課題・問題解決過程となっていた。しかし、課題・問題解決を、1つのテキスト内で解決することはテキストの枠組みに適応し、「臣従化」する学習過程となりかねなかった（文献①～⑤，⑦，⑧）。

その中で、文献⑥では、テキストへの多様な反応を基に「生産的な反応」に導いている。ただし、その過程で文献①～⑤における「課題発見」を、テキスト（筆者）が対象とする“課題”（これまでの読者である学習者の問題意識，課題意識の「課題」と区別するため、テキストが対象とする課題を以下，“課題”と表記する。）と捉えることが、テキストへの反応を基にした「生産的な反応」の方向性（収斂する観点）となり得る。このような「生産的な反応」の中に、「主体性」と「臣従化」との矛盾を乗り越える萌芽があった。

#### ○ 読後過程

読後過程においては、文献①～⑤において、学習者の日常生活（「善さ」の判断）と関わらせ、判断を如何に行っていくか、思考させる過程が設定されていた。この読後過程は、本来ならば読前過程における課題意識に対応させた上で、読者（学習者）の「善さ」の判断に対して、再考する契機としなければならない。ただし、その前提として、読中過程において1つのテキストの枠組みに留まらず、文献⑥における「生産的な反応」、いわゆる多読を行い、自身の「善さ」の判断を再考する契機にする必要があり、このことが「主体化＝臣従化」の矛盾を乗り越える学習過程となるというわけである。

## 4. 全体の考察

本稿では、「主体性」という態度的学力の育成という観点から「主体的な読み」を定義し、「主体化＝臣従化」の矛盾を如何に乗り越えてきたか、について分析してきた。牧野（1999）は「近代の枠を打ち破り、新たな時代へと進める力は、（中略—引用者）近代の枠の中で育まれながら、その枠を乗り越える自由な精神の発露、つまり、枠組みと自己双方の変革を求めざるを得ないところにある。そして、それが意識化されることで、人間は自らの生の主体として自立する。（p.42）」と述べるように、この矛盾を乗り越えるところに「主体性」の育成は図れる。「枠組み」とは、学習者の外部に存在する価値規準であり、本稿ではテキストの枠組みとして、「自己」とは、読者の「主観に基づく価値判断」として位置づけた。

以上の分析の結果、読前過程、読後過程において学習者は、日常生活とテキストの内容とを関わらせ、自身の「善さ」の判断を吟味・検討している＜自己の変革＞。しかし、その場合あくまで読中過程で、文献①～⑤における「課題発見」を、テキストが対象とする“課題”（文献⑧）として捉え、テキストへの反応を基にした「生産的な反応」（文献⑥）＜枠組みの変革＞へと誘われる必要があった。

以下、テキストが対象とする“課題”について述べたい。難波博孝（2004）は、「space of the argument」（言論の場）という概念を提案している。「言論の場」とは、テキストを理解するためには、〈外部〉（サ



ブテキスト)から必要な知をもってくる必要性があり、千田洋幸(2003)が述べる「生徒の内部に解決のつかない論争状態を呼び起こす」場である。

この「言論の場」の考えは、M. バフチン(1988)の「対話」(「発話者は、『先行の環』、『後続の環』と対話する)に連続する概念であり、先の“課題”とは「発話者(本稿の場合テキストの筆者)の『対話』による解決のつかない論争の課題」である。

「言論の場」には、「生産的な反応(表現過程を追跡したり、筆者を想定して意図的に対話したりする等)」(文献⑥)により捉えた複数のテキストが存在する。これらテキスト群は、“課題”に対する複数の枠組みを供することになり、「枠組み」を変革することにつながるわけである。その結果、1つの枠組みを絶対視し、それに適応し、従属することは避けられる。それと同時に、複数の枠組みに触れることで、“課題”に対する自身の「善さ」の判断を再考する過程ともなる。ここに「主体性」という態度的学力から捉えた「主体的な読み」である「テキストの内容及び読み方に対して、他の見解をも尊重しつつ、それらへの価値判断を含めた能動的な価値判断を行う読み」が成立するといえる。

すなわち「主体的な読み」の継承すべき遺産とは、“課題”に対する学習者の「善さ」の判断を読前後過程で意識化させ「自己の変革」を図りながら、読中過程の「生産的な反応」により「枠組みの変革」を行う価値判断まで含めた「主体性」という態度的学力を育成する指導過程論を究明していることにある。

## 5. 「主体的な読み」の継承に向けて——実践の構想

本章では、「主体的な読み」にどのような展望が考えられるか、具体的な実践提案を行い考察したい。先述したように、「主体的な読み」では、価値判断を含めた態度的学力の育成を図っている。しかし、「価値」を教科教育で扱うことは、戦前・戦中における修身科への回帰を連想させ、思想教育という名の下に批判されてきた。また、現在の学校教育において価値を扱う道徳の授業に対する副読本の利用によって特徴づけられる授業批判も同様である。では、如何に価値を取り上げていくとよいのか。

鈴木は、価値を扱う道徳教育と国語科教育とを混同することに、警鐘を鳴らしていた。それは、国語科では価値の問題を取り上げるのではなく、言語能力の育成を重視すべきという趣旨のものである。

しかし、先に見てきたように、「主体的な読み」は、テキストを読むという読中過程のみを重視した学習ではなく、読前・読後過程も視野に入れた国語科の授業を構想したものである。読前過程では、テキストが向き合う“課題”に対する学習者の価値判断を意識化させ、読後過程においては、日常生活における「善さ」の判断の再考の契機とするというものであった。すなわち、テキストを読むという活動を考えた場合、どのような読前過程、読後過程を設定するか、換言するならば、1つの言語活動を設定する中で、その前後に価値をどう取り上げ考えさせていくか、ということが重要である。その中で「主体的な読み」の先行実践／研究は、その読前過程に、学習者が価値判断を行いたくなるような“課題”を設定し、読後過程には、学習者の日常生活との関わりを内省させるところに、理論的基盤を与えたと言える。

以上のこと基に、「ゆるやかにつながるインターネット」(光村図書、H.23年版)を扱った具体的な実践の提案を行いたい。

## A 単元のねらい

- コミュニケーションツールとしてのインターネットの役割について考え、善いコミュニケーションとは何か、考えることができる。

- 目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながらい読んだりすることができる。

- 本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすることができる。

## B 教材分析

「ゆるやかにつながるインターネット」の主張（筆者の問題意識）は、「人とつながるとはどのようなことなのかを考え」た上で「新たなゆるやかなつながりが、どんな可能性を、わたしたちに、そして社会にもたらしてくれるかは、わたしたちがそれをどう使い、人とのつながりをどのように大切にしていくなにかにかかっている」である。この主張を行うために、筆者は根拠として、「強いつながり」と「ゆるやかなつながり」とを対比しながら「ゆるやかなつながり」のメリット・デメリットを説明している（表5参照・番号に○は段落番号）。

## C 単元構成について

### ○ 読前過程（第1次）

本単元では、学習者が価値判断を行いたくなる“課題”として、「小学生がインターネットを自由に使うことに賛成か、反対か」を設定した。テキスト（筆者）が向き合う“課題”とは、「インターネットというネットワークを介したコミュニケーション」についてであり、学習者にも「ネットワークを介したコミュニケーション」に対する議論を行わせる。

学習者は“課題”に対して立場を表明し、理由を述べることになる。その際、メリット・デメリットを考えながら議論することになり、これは文章構成における対比構造と重なる。

この「ネットワークを介したコミュニケーション」（インターネットの活用）は小学生である学習者にとって身近な問題であることは、近年のニュース等でも明らかである。そのため、「話したい。議論したい。」と思わせるような「切実な場」となり、学習者の価値判断の表出が伴うと考えられる。また、“課題”を捉えやすいように、本単元ではコミュニケーショントラブルに特化した映像資料を活用した導入を行い、「言論の場」への参入を促す。

表5 教材の文章構成

構成	概要及び段落番号
初め	話題提示①, ②
中①	「強いつながり」と「ゆるやかなつながり」の特徴③, ④
中②	「新たなゆるやかなつながり」のメリット⑤, ⑥, ⑦
中③	「新たなゆるやかなつながり」のデメリット⑧, ⑨
終わり	結論⑩

表6 単元構成

次	時	目標と指導事項
第一次	一・二	<ul style="list-style-type: none"> <li>・インターネットについて知っていることを想起させる。</li> <li>・映像で、携帯（インターネット）を使用したトラブルの映像を見せる。</li> <li>・小学生がインターネットを自由に使うことに賛成か、反対か、理由をつけて討論する。</li> </ul>
第二次	三・四	<ul style="list-style-type: none"> <li>・賛成、反対、それぞれの立場から、テキストを読み、筆者の立場を知り、自分の考えを再構成する。</li> </ul>
第三次	五・六・七	<ul style="list-style-type: none"> <li>・複数のインターネットに関するテキストを読む。</li> <li>・小学生がインターネットを自由に使うことに賛成か、反対か、理由をつけて討論する。</li> <li>・善いコミュニケーションとは何か、考える。</li> </ul>

## ○ 読中過程（第2次）

第2次では、「筆者の立場を知り、自分の考えを再構成する」ことを目標に行う。この読中過程では、テキストに対する「生産的な反応」を基に「言論の場」を捉える学習となる。

本教材（筆者）が向き合う“課題”とは、「インターネットというネットワークを介したコミュニケーション」である。学習者はテキストを読む前に、「インターネットというネットワークを介したコミュニケーション」に関する既有知識や体験を想起、そして表出し、自身の価値判断を意識化している。それと同時に、学習者相互に“課題”について議論することで、他者の主張（価値判断や根拠）によって、自身の価値判断する根拠の弱さや、曖昧さ、新たな根拠の獲得などを行うことになる。このことは、先の千田が述べる「生徒の内部に解決のつかない論争状態を呼び起こす」ことになり、学習者は「言論の場」（バフチンの「対話」）に参入することになる。この場合、「言論の場」にあるテキスト（教材）は、“課題”に対する学習者相互の一意見として同列に捉えることができ、「臣従化」する可能性を軽減できる。それと同時に、議論では学習者の論理（主張と根拠）を捉える必要があるが、これは、テキストの論理（主張と根拠）を理解することに必然性をもたせ、「切実な場」と化することができる。また、議論である以上、テキストの論理をクリティカルに捉えることにもつながる。

## ○ 読後過程（第3次）

第3次では、多読を行わせる。これらのテキストも、教科書教材と同様、筆者の論理（主張と根拠）を捉える読みを行う。その上で、読前過程の“課題”について再度議論させる。「善いコミュニケーションとは何か」を考えることで、既読のテキストと学習者の日常生活との関わりはもちろん、学習者の価値判断（「善さ」の判断）を再考することになる。

ここで重要なことは「善いコミュニケーションとは何か」判断するのはあくまで学習者であり、そのために議論したり、テキストを読んだりするということが、国語科という教科教育で行う「主体的な読み」のあり方であるといえる。

以上のように、本稿で取り上げた「主体的な読み」とは、“課題”に対する価値判断の決定プロセスであるといっても過言ではない。価値を教科教育で扱う場合、従来批判されてきた思想教育に対し、「主体的な読み」では、学習者を取り巻く価値の枠組みから解放し、学習者が自身の主観によって価値判断を行うことができる。それと同時に、従来の教科書教材を理解する授業の場を「言論の場」とし、学習者にテキストの論理を捉えさせる「切実な場」とすることができる。

ただし、「主体的な読み」の先行実践／研究は、あくまで読中過程を重視しているため、読前過程で“課題”を如何に設定するか、また読後過程で如何にテキストの内容と関わらせるか、この点に関する究明は十分ではない。この問題は、近年の「単元を貫く言語活動」の設定にも関わる問題でもあり、今後究明していく必要がある。

## 註

- i) 国語科という立場から山本稔（1988）は、「態度と習慣」の項目において国語学力には「知的学力、技能的学力、態度的学力」があると述べ、態度的学力について「種々の動機の中からある一つを選択してこれを目標とする能動的意志活動としての意欲などが含まれる（『国語教育研究大辞典』明治図書、p.575.）」とする。

ii) 倉沢栄吉監修, 秋田県国語教育研究会 (1977) では, テクストを読む過程で, 読者の反応について以下のようにまとめている (pp.21-26 参照)。

A 想像的反応 B 主体的な反応 C 予測的な反応 D 問題追求的な反応 E 生産的な反応

A～Dの反応がもとになって生産的な反応が育っているとする。

iii) 学習目標は, 主体的な学習を進めるためには必要な目標であるとし, 生活目標とは, 生活課題から生まれたものであり, テクストの働きと合致しているかどうかを考え, それが学習者の学習課題と合致し表裏の関係にならないものではないものであるとする (鈴木昭一 (1967), p.61 参照)。

## 参考文献

大分大学教育学部附属小学校 (1970) 『問題成立と解決過程の構想』 明治図書

大賀一夫, 熊本市立白川小学校 (1972) 『主体的学習を進める思考の訓練』 明治図書

大原輝夫 (1965) 『国語科の主体的学習』 明治図書

大原輝夫 (1970) 『国語科主体的学習指導細案 小学校低・中・高 中学校』 明治図書

大原輝夫 (1972) 『国語科主体的学習入門』 明治図書

大村はま (1982) 『大村はま 国語教室 第一巻』 筑摩書房

木戸保・高城小学校 (1972) 『主体的学習の展開・実践細案』 明治図書

境沢和男 (1961) 「実存主義的教育思想」 梅根悟, 海後宗臣監修 『現代教育事典』 明治図書

久木幸男 (1966) 「主体性」 平塚益徳, 沢田慶輔, 吉田昇編集 『教育事典』 小学館

倉沢栄吉監修, 秋田県国語教育研究会 (1977) 『国語を学ぶ力を育てる主体的読者の育成』 国土社

倉沢栄吉 (1972) 『筆者想定法の理論と実践』 共文社

杉谷雅文, 鈴木昭一 (1967) 『主体的な読みをめざす国語の学習指導』 明治図書

鈴木秀一 (1988) 『現代教育学事典』 労働旬報社

千田洋幸 (2003) 『読むこと』の知的領域」 佐藤正光 『国語教育の再構築をめざして』 東京学芸大学重点研究費報告書

難波博孝 (2004) 「目指すべき読みの力とは何か — 国際および日本の調査から考える —」 『両輪』 42号

浜本純逸 (1997) 『国語科新単元学習論』 明治図書

飛田多喜雄 (1979) 『国語教育方法論史』 明治図書

堀内敏夫ら編 (1971) 『情報科学・教育工学中心 新教育用語辞典』 教育出版

牧野篤 (1999) 『主体は形成されたか』 大学教育出版

村上芳夫 (1971) 『主体的学習入門』 明治図書

村上芳夫 (1976) 『主体的学習の発展』 明治図書

ミハイル・バフチン (1988) 「ことばのジャンル」 佐々木寛訳 『ことば対話テキスト』 新時代社

山本稔 (1988) 「態度と習慣」 『国語教育研究大辞典』 明治図書