

# 論説・評論を〈自分ごと〉にする国語科の読みの指導理論 —学習者の読みの「構え」の形成を中心に—

キーワード：身体、「からだメタ認知」、具体例

北海道教育大学札幌校 幸坂 健太郎

## 1 問題設定・目的・方法

### 1-1. 問題設定

#### (1) 前提：論説・評論と学習者の乖離

論説・評論<sup>(1)</sup>の読みの指導において、論説・評論が学習者の日常と繋がらず、学習者が論説・評論に対して意欲的になれない、または抵抗感を覚えているといった指摘がなされている。吉田(2002)は、「一般に、文学的文章(小説など)に比べて、この論説・評論への学習者の関心は高くない」と述べ、「筆者と学習者、学習者相互の対話が積極的に実現できるような教材が望まれ」としている(p.105)。また、篠崎他(2015)は、高等学校の国語科教員に対し、評論文の指導観に関わる調査を行っている。そこでは、「興味がない文章を生徒が避ける、生徒から評論文が嫌い・わかりにくいという話を聞く」(p.74)といった教師の声や、「教員にとってさえ〈評論文が面白くない〉ほど《教材が学習者の実態から離れている》」といった教員の実感(p.76)が明らかにされている。

このような論説・評論と学習者の乖離について、守田(2001)は、論説・評論が一般図書・雑誌等から教科書に採録されたものであり、書き手はそもそも高校生を讀者として想定した上で語っているわけではないことが要因の一つとしている(守田, 2001, p.137)<sup>(2)</sup>。論説・評論テキストが背負う「社会文化的文脈」と、学習者の「社会文化的状況」とが乖離しているため、学習者は論説・評論を日常のこととして捉え直しにくいということである。多くの論説・評論が一般図書・雑誌等から教科書に掲載されたものである以上、この乖離は論説・評論の読みの指導において前提とせざるを得ない。

#### (2) 前提：論説・評論と学習者の〈対話〉

守田(2001)は、上述したような論説・評論と学習者の乖離を出発点とし、そこから「差異ある〈他者〉の〈声〉との〈対話〉」を行うことが必要だと主張している(pp.140-141)。この指導の方向性は、

学習者に論説・評論や書き手の背景的知識を与え、「学習者を、筆者の想定する読者に近づけようとする」ことではない。守田にとって、そのような指導は「学習者」を彼ら自身の「社会文化的状況から切り離す「没主体」的なものである。守田が目指すのは、論説・評論と学習者との間に横たわる差異や、そこから生じる学習者の抵抗感をむしろ積極的に認め、「教材の〈他者〉性を媒介として自己へまなざしを向けその変容を求める」ような指導である。同様の主張は守田(2005)にもみられ、「学習者の〈価値判断〉の顕在化をねらい、筆者との〈対話〉に臨ませる」指導の必要性が主張されている(p.119)。

論説・評論を読む行為においては、自分とは異質な、自分の日常とは乖離した書き手による論説・評論との出会いも起こりうる。そこで、他者との差異に目を背けず、積極的に他者と〈対話〉し、関わり続けようとする学習者を育成することは、ことばを通して他者と関わり続ける国語科の目標に鑑みて重要なことである。以上のことから、本稿は、論説・評論の読みにおいて、学習者は異質な書き手との間の差異を積極的に認めて〈対話〉を試みるべきであり、そのような方向性で、論説・評論と学習者の日常との乖離を乗り越えていくべきである、という前提に立つ<sup>(3)</sup>。

#### (3) 問題設定：〈自分ごと〉にする読みの「構え」

ところで、論説・評論との間に〈対話〉を生じ、生涯にわたって論説・評論と関わり続ける学習者を育成するためには、学習者が論説・評論を自分に関わるものとして捉え、積極的に働きかけていく学習者の「構え」も育成していく必要がある。間瀬(2004)は、論説・評論の読みの学習で、学習者が「評論教材の持つ批評性を自分たちの問題として受け取る構えを持つこと」の重要性を主張している(p.34)。寺田(2010)もまた、論説・評論の書き手の「問題領域」が抽象的で広範であることを踏まえた上で、学習者がその「問題領域の存在を知り」、「なぜ「私」

にとって重要な問題かという視点を持つ必要がある」とする (p.182)。これらの論は、論説・評論を、学習者が他ならぬ自分自身に関わる切実なものとして、つまり〈自分ごと〉として引き受けていく「構え」の重要性を明らかにしている。このような学習者の「構え」を形成することは、生涯にわたり、継続して論説・評論と〈対話〉し続ける学習者の育成に不可欠である。

では、論説・評論を学習者が〈自分ごと〉にする読みの「構え」は、どのような指導によって形成できるのか。例えば間瀬 (2004) は、論説・評論を「学習者の経験と結びつけること、学習者の身体が置かれている場での議論と評論教材の議論の場をつなぐことが必要」だとする。そして、NHK の教育番組「真剣十代しゃべり場」の「議論の場を教室に引っ張り出すことや、論説・評論に関わって「教室に実際の議論の場」を作ることを提案する (p.34)。確かに、〈自分ごと〉として論説・評論と関わっていく「構え」を形成する上で、学習者の身体レベルを問題にしなければ、彼らの実感的な読みは生まれない。

その一方で、論説・評論の読みにおいて身体レベルが、テキストや学習者の発話といった言語レベルとどのように関わるのか、また身体レベルも含み込んだ読みの「構え」とはどのようなものかについては明らかにされていない。このような読みのメカニズムを明らかにすることは、論説・評論を〈自分ごと〉にする学習者の読みの指導を構想する際に重要な知見を与えるものであり、論究が求められる。

### 1-2. 目的

以上を踏まえ、本稿は次の2点を目的とする。

- ①論説・評論を〈自分ごと〉にする学習者の「構え」とはどのようなものか、身体レベルを踏まえて理論的に明らかにする。
- ②①を踏まえ、学習者の「構え」を形成するための論説・評論の読みの具体的な単元構想をする。

### 1-3. 方法

2節では、論説・評論を〈自分ごと〉にする読みの「構え」と学習者の身体レベルがどのように関わるのか、またそのような読みの「構え」はどのように読みを駆動していくのか、そのメカニズムを明らかにする。本稿では、生態的心理学や状況認知を理論的基盤とする諏訪正樹による学び論を主に援用しながら、論説・評論を〈自分ごと〉にする読みにつ

いて論じる。

続く3節では、2節を踏まえ、論説・評論を〈自分ごと〉にする学習者の読みの「構え」を醸成するための単元例を構想する。具体的には、高校1年生を対象とし、教材「ものと記号」(池上嘉彦、『精選国語総合』東京書籍、H24 検定)を用いた単元を構想する。

以上、2節が目的①に、3節が目的②に対応している。

## 2 論説・評論を〈自分ごと〉にする

### 読みの「構え」と身体

#### 2-1. 「実感的」な読みの必要性

##### (1) 小学校段階を対象とした「実感的」な読み

国語科では、説明的文章の読みにおいて学習者が「実感的」に読むことの重要性が既に提言されている。植山 (1995) は、小学校低学年の説明的文章指導において「ことば」と「事物」を「つなげてとらえ」るような、「ことばの実感的な理解の経験の習慣」が必要だとする。このような「実感的」な読みが育たなければ、小学校中・高学年の説明的文章の読みでは「ことばからことばへと操作する実感の薄い学習の成果しか得られなくなる」(p.115)と植山は主張する。

また、河野 (2006) は、小学校の説明的文章の読みの指導で学習者に身につけさせるべき「論理・構造」には、表層的なレベルだけでなく、その背後に「明確化できない、身体的、個人的な暗黙の知識」があるとする (p.93)。その上で河野は、「身体的・実感的」なレベルでの変容は、「葛藤 (感情的経験) が引き起こされ」、「学習者にとっての学びの必然性が訪れた時」に起こるとしている (pp.109-110)。

植山と河野の論に共通するのは、説明的文章の読みが学習者から遊離して「実感の薄い学習」となることを批判し、学習者が「実感的」なレベルで、「必然性」を持って説明的文章を学習することの重要性を主張している点である。植山、河野の論から、次の2点を導く。

- ・言語レベルと身体レベルを区分することができ、説明的文章の「実感的」な理解とは、学習者の身体レベルに根ざした読みである。
- ・言語レベルで「ことばからことばへと操作する」説明的文章の読みでは、「実感的」な読みとはならない。

## (2) 論説・評論と「実感的」な読み

植山と河野は、主に小学校段階の説明的文章の読みを対象として論じている。では、中等教育段階を主な対象とする論説・評論の読みにおいて、「実感的」な読みは行いうるのか。

論説・評論とは、書き手の批評が含まれるものであるが(守田, 2004)、小林(1974)<sup>(4)</sup>は、その批評が「生活的教養に属するもの」、「生きた批評に属するもの」であり、「それは、いつも、人間の現に生きてある個性的な印しをつかみ、これとの直接的な取引きに関する一種の発言を基盤としてある」とする(p.301)。確かに論説・評論は、非常に抽象度が高く、専門的な知見を踏まえたものである。しかし、小林の指摘は、論説・評論の批評が、決して日常生活と遊離したものではなく、「人間の現に生きてある」現実世界への視点を必ず含むような、生活的な側面を持つものであることを再確認させる。

このような論説・評論の日常生活に根ざした側面を対象にすれば、他ならぬ日常を生きる学習者がそのテキストを「実感的」に読む可能性はある。

## (3) 「実感的」な読みから

### 〈自分ごと〉にする読みへ

さて、1で述べた通り、論説・評論の読みの指導では、論説・評論と〈対話〉し続ける学習者の育成が目指されるべきである。上述したように、確かに、学習者は論説・評論を「実感的」に読む可能性がある。しかし、論説・評論を単に「実感的」に読むだけでは、論説・評論と〈対話〉することにはならない。論説・評論の「実感的」な読みとは、学習者の日常生活(=身体レベル)とテキスト(=言語レベル)を繋げる読みであった。しかし、たとえ自分の経験と関わらせながら論説・評論を「実感的」に読んだとしても、その読みがその場限りのものであれば、それは論説・評論との〈対話〉とはいえない。

本稿は、論説・評論を〈自分ごと〉として引き受け、その論説・評論が自分の中に拓いた問題領域について思考を深めていくような読みができる学習者の育成が重要だと考える。換言すれば、論説・評論を〈自分ごと〉にする読みとは、論説・評論の「実感的」な読みを踏まえて問題領域を自分に関わるものとして引き受け、思考を続けていくような、持続的・発展的な読みである。

確かに、〈自分ごと〉にする読みの起点、必要条件として、「実感的」な読みは必要である。しかし、

〈自分ごと〉にする読みは、「実感的」な読みを起点としながらも、それによって持続的・継続的に読みが発展していくような読みである。中等教育段階の論説・評論の読みの指導においては、「実感的」な読みに止まらず、それを持続・継続しながら論説・評論と〈対話〉していくような読み、すなわち〈自分ごと〉にする読みまでを指導する必要がある。

以上の「実感的」な読みと〈自分ごと〉にする読みの関連を示したのが、図1である。図1の白い2つの楕円は、言語レベル、身体レベルの区分を示す。また、言語レベルの白い楕円の中にある網掛けの楕円は、読みを通して想起、または生成される語・概念を示している。一方、身体レベルの白い楕円の中にある網掛けの雲形は、言語レベルの語・概念に対応する自分の感覚、生活上の“感じ”を示している。「実感的」な読みは、言語レベルの語・概念と、身体レベルの感覚を対応させ、つなげる読みである。そして、そのような読みを持続させ、発展させ続ける読みを、本稿では〈自分ごと〉にする読みと位置づける。

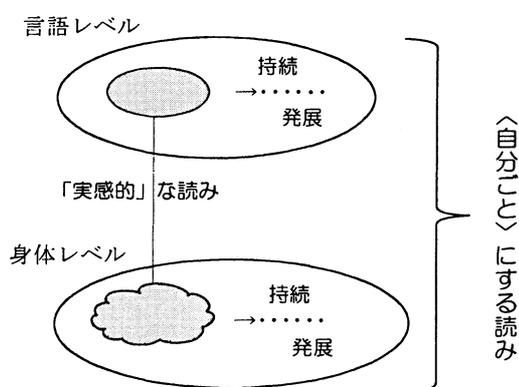


図1 「実感的」な読みと〈自分ごと〉にする読み

では、論説・評論を〈自分ごと〉にする読みでは、学習者の身体レベルと言語レベルがどのように相互作用しながら、どのように持続・発展していくのか。以下、このような論説・評論を〈自分ごと〉にする読みのメカニズムを明らかにする。

## 2-2. 諏訪による知見

本稿では、〈自分ごと〉にする読みのメカニズムを明らかにするため、諏訪による「からだメタ認知」の研究を援用する(諏訪, 2005; 2009; 2012; 諏訪・赤石, 2010; 諏訪・藤井, 2015)。諏訪は、認

知科学、人工知能科学の領域で身体をいかに扱うか、その方法論の構築を目指した論を進めてきた論者である。諏訪は、「知を環境とのインタラクションの中に捉える」生態的心理学や状況認知の理論に「礎を置き」ながら、いかに人間が身体を「デザイン」していくか、そのプロセスを明らかにすることを目指してきた（諏訪・赤石，2010，p.417）。諏訪の論は、国語科教育を主な対象とした論ではないものの、下記の点において本稿に知見を与えると考え、理論的に援用する。

- ・研究のあり方と同時に、「自分ごととして考える」ための学び全般のあり方についても論じている点
- ・「ことばシステム」と「身体システム」を区分しながら、その相互作用・発展の様相を理論化している点
- ・読むことと言語・身体の関係についての言及もみられる点（諏訪・藤井，2015）

諏訪は、諏訪（2005）以降、人間の「言語」と「身体」をつなぎ合わせるための「からだメタ認知」という方法論の重要性を継続して主張してきた。本稿では、現段階での諏訪の理論が総括されており、なおかつ読むことに関する言及も見られる諏訪・藤井（2015）を取りあげ、検討する。

### （1）「からだメタ認知」

諏訪・藤井（2015）の問題意識は、現代社会の多くの局面で「自分ごと」が欠如していることにある（pp.3-62）。たとえば、諏訪・藤井は、情報化によってインターネット等で手軽に情報が得られるようになったことが、その情報を「あたかも自分が学んだかのように勘違いし、受け売りのように他者に説くことも簡単にできてしま」うような、「身体知の退化」を招き得ることを危惧している（p.15）。

このように「自分ごと」が欠如し、「受け売り」としての学びが広がる流れに抗するため、藤井・諏訪は、「自分の身体も含む〈モノの世界〉に眼差しを向け、丹念にことばで表現してみること」の重要性を主張する（p.96）。すなわち、諏訪・藤井は、外界に対して自分の身体（＝「身体システム」）がどのように作動したのかを言語化し、「身体はどのようなモノの世界に相対しているか、それらのモノにどんな感想を抱き、どんな意味を与えているのか」を言語化すること（＝「ことばシステム」）を重視している（p.100）。確かに、「身体システム」には、「重心が落ちている」といった「身体全体で成り立

ている」感覚のように、「ことばで表現することがより難しい身体の領域」も存在する（p.99）。だが、諏訪・藤井は、「身体システム」の言語化が「全くできないか」というと、そうでもなく（p.97）、また、難しくとも言語化しようと努め、身体を「記号やことばを身体から乖離させないことが、自分ごととして考えるために重要」だと主張する（p.96）。

諏訪・藤井は、上記のように「身体システム」における事物との間で起こる経験・感覚（＝「体感」）を言語化する営みを「からだメタ認知」と名付けている<sup>6)</sup>。このような「生の体感そのものを、自分が駆使することばと常に紐づけておく」「からだメタ認知」が、「生のままの体感」の存在に常に意識を向けることにつながり、ことばの裏には必ず体感や生活上の実感を貼りつける習慣を生むとする（p.107）。「生のままの体感」の存在に常に意識を向けること」で、「自ずと自分なりの問題意識や目的が生まれてくる」（p.104）。諏訪・藤井は、「からだメタ認知」が、「自分ごととして考える」ための有効なメソッドであるとしている。

### （2）「ことばシステム」・「身体システム」の「共創」

さらに諏訪・藤井は、「からだメタ認知」を行うことが、「ことばシステム」と「身体システム」の「共創」を引き起こすとしている。このことを諏訪・藤井は、「まちかどで猫に出逢う」場合を例として説明している。猫に出逢い、その経験を「からだメタ認知」することで、猫と出逢った経験が言語化される。経験が言語化されると、人は「猫」とい

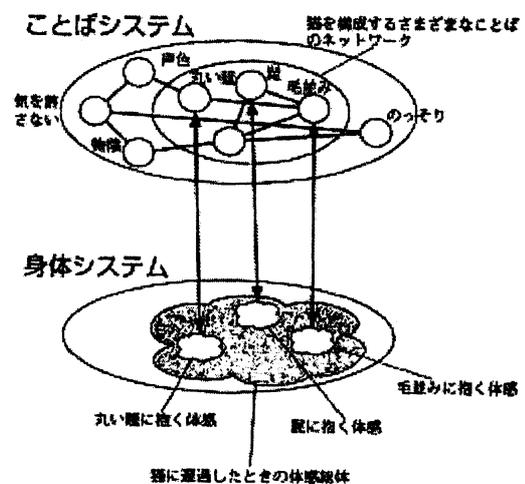


図2 猫との出逢いで「ことばがことばを生む」

（諏訪・藤井，2015，p.112）

うことばだけではなく、さまざまなことばや概念を「連想」する (p.109)。つまり、「ことばがことばを生む」。それを示したのが図2である。諏訪・藤井によれば、「連想」だけでなく、「ことばがことばを生む」要因としては、「状況依存的」なものや「知識に基づく推論」もある (pp.109-110)。いずれにせよ、「からだメタ認知」を行うと、「ことばシステム」で「ことばや概念が増え、それらのあいだのリンク」の増加が起こる (p.111)。このように「ことばシステム」で語・概念が増えていくことは、横への広がりを持つ水平的な「共創」であるといえる。

一方、図2のように「ことばシステム」で語・概念が増加した場合、「からだメタ認知」を行う「意識的努力を払っている」ならば、今度は「ことばシステム」で増加した語・概念のそれぞれに対応する「身体システム」の「体感」が生まれる (p.111)。これを示したのが図3である。図3は図2の続き図であり、図3の太い矢印が、新たに「ことばシステム」で生まれた語・概念と「身体システム」の結びつきを表している。つまり、「からだメタ認知」を行うことで、さらなる垂直的な「共創」が生まれるということである。

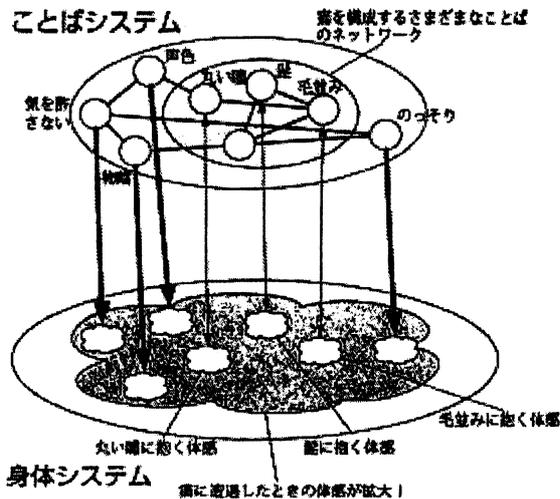


図3 「新しく生まれたことばをからだで感じて体感を生成する」(諏訪・藤井, 2015, p.112)

さて、図3では「身体システム」内のそれぞれの「体感」は分離して存在している。諏訪・藤井は、このようなバラバラの「体感」が「連動」し、さらなる「共創」を起こす場合もあるとしている。

諏訪・藤井では、そのことについて諏訪自身の野

球のスイングの練習の事例が挙げられている。諏訪は、バットのスイングの際に「強く踏み込もう」と意識すると目がぶれる」ことを悩んでいた。あるとき「右肘を体側に近い位置で押し込む」という意識でスイングの練習をしていたとき、その「右肘を体側に近い位置で押し込む」体感と、しっかり踏み込む体感が似ていることと、一見異なる「両体感が連動する感覚を覚えた」(pp.113-114)。

このような「連動」は「身体システム」内の「共創」であるが、さらにそこで「からだメタ認知」を行うことで、「各々の体感に紐づけられたことばどうしにも関係を見出せる」という「ことばシステム」内の「連動」も起こる。このことを示したのが、図4である。

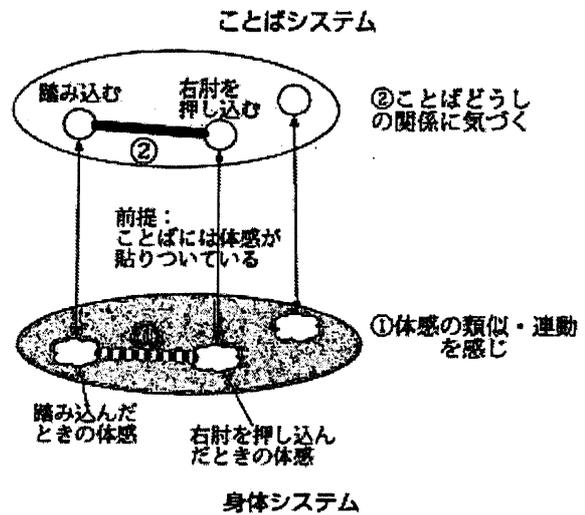


図4 「体感の類似・連動性からことばどうしの関係に気づく」(諏訪・藤井, 2015, p.115)

以上の諏訪・藤井による論をまとめると、次の通りである。

- ・「からだメタ認知」を行い、「身体システム」の「体感」を言語化することで、「ことばシステム」の語・概念の増加が起こる (水平的)。
- ・「ことばシステム」で増加した語・概念について「からだメタ認知」することで、それらに紐づけられた新たな「体感」が生まれる (垂直的)。
- ・他方、「身体システム」内で「体感」同士が「連動」することがある (水平的)。
- ・「身体システム」内で「体感」が「連動」すれば、それらの「体感」に対応する「ことばシステム」の語・概念間も「連動」し、結びつく。

### (3) 「国語力」と「からだメタ認知」

諏訪・藤井は、上記の「からだメタ認知」が「国語力」に関連するとしている。

諏訪・藤井によれば、「読書感想文」は、「あなた自身がその物語に没入したときに、その物語世界にどのような眼差しをもつかをからだで感じ、ことばで表現する」ことである。それは、「物語世界に対してからだメタ認知を行いなさいという課題」である (p.154)。このことから、諏訪・藤井は、「国語力とは、あなたのからだか、ある世界 (実世界でも物語世界でもよい) に接し、どういうモノの存在、モノの属性、関係性に着目したかをことばで表現し、自分なりの解釈や意味を考え、ことばで表現する能力」だと位置づけている (p.154)。つまり、諏訪・藤井は、文学的文章の読みの「没入」を例に挙げながら、「国語力」とは「からだメタ認知」をできる力を含んだ学力だと考えている。

#### 2-3. 論説・評論を〈自分ごと〉にする

##### 読みのメカニズム

以上の諏訪・藤井の学び論は、論説・評論の読みも含めた「学校の教室、スポーツ、生涯学習など、多種多様な問題領域にもあてはま」る論である (諏訪・藤井, 2015, p.238)。また、読みに関わって、諏訪・藤井は文学的文章という具体的な作品世界を持つテキストのみを例示していたが、論説・評論にも学習者の生活に根ざす側面があることは先述の通りである。したがって、論説・評論の生活的な側面に着目すれば、諏訪・藤井の論を論説・評論の読みの理論として援用することはできる。諏訪・藤井の論を基に、論説・評論を〈自分ごと〉にする読みの持続的・発展的なメカニズムを明らかにする。

##### (1) 「からだメタ認知」と「実感的」な読み

「実感的」な読みは、言語レベルと身体レベルの関連づけを行う読みであった。学習者は、自分の経験に基づき、「実感的」な読みを行うことができる場合もあるが、「実感的」な読みができない場合もある。そのような「実感的」な読みができず「ことばからことばへと操作する」ような読みをしてしまう場合に、言語レベルと身体レベルを切り結ぶ手段として「からだメタ認知」が機能しうる。

##### (2) 「構え」としての「からだメタ認知」

同時に、「からだメタ認知」は「構え」として身につけるべきものである。それは、諏訪・藤井が「からだメタ認知」を「習慣」づけること (p.107) の

重要性を主張していたことからわかる。諏訪・藤井は、一つの語・概念とそれに対応する「体感」とを結びつけるだけでなく、図2～4のように言語レベル・身体レベルが拡張し、「共創」することを重視していた。そしてその「共創」は、「からだメタ認知」があってこそ推進していくものであった。このことから、「からだメタ認知」は、言語レベル・身体レベルが「共創」し拡張していく前提となる「構え」として位置づけることができる。そして、そのような「からだメタ認知」に基づいた「共創」こそ、「自分ごととして考える」ダイナミックなプロセスに他ならない。

このことを、論説・評論の読みで述べる。学習者は、「実感的」に読めない論説・評論に出会うことがある。その場合、たとえ「実感的」に読めなくても、「このテキストはどのような現実世界を相手取っているのだろう」「そのようなテキストと出会い、自分は何をどう感じただろう」と問うことはできる。問いを継続し、読みにおける自分の読みを言語化し続ける「構え」を持つことで、論説・評論の生活的な側面と出逢った自分自身の「体感」、そして論説・評論に関する語・概念の拡張が起きる。このような問いを継続して言語レベル・身体レベルを切り結ぼうとする意識的な行為こそ「からだメタ認知」である。そして、「からだメタ認知」を志向する学習者の読みの「構え」が形成されていくことが、論説・評論を「実感的」に読み、ひいては「実感的」な読みに基づいて言語レベル・身体レベルを拡張していく〈自分ごと〉にする読みへと繋がる。

以上のことを図示したのが、図5である。図5は、論説・評論に関わる語・概念を、身体レベルの網掛

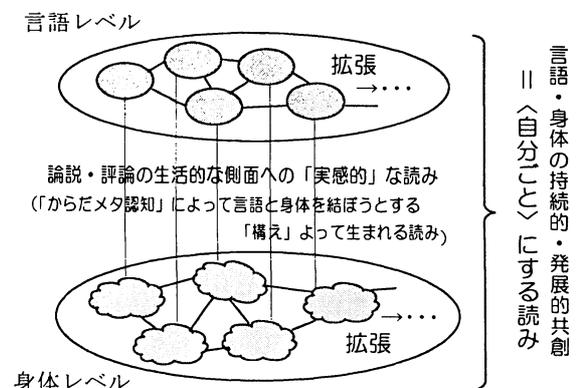


図5 論説・評論を〈自分ごと〉にする  
読みのメカニズム

けの雲形が論説・評論を読んだ際の学習者の「体感」を示している。学習者には、図5のような〈自分ごと〉にする読みを推進するための「構え」として、「からだメタ認知」を身につけさせる必要がある。

### (3) 適切なテキスト理解の必要性

ここで留意すべきは、このような〈自分ごと〉にする読みは、論説・評論の適切な理解とは独立して行い得てしまう、ということである。上記の論説・評論を〈自分ごと〉にする読みの理論では、対象となる論説・評論を適切に理解し、その上で「からだメタ認知」を行っていくことを想定して論じてきた。しかし、たとえ論説・評論を適切に読み取ることができていないとしても、当該テキストに触れた「体感」を「からだメタ認知」したり、自分のこれまでの経験と照らし合わせたりしながら、〈自分ごと〉にする読みを行うことはできてしまう。換言すれば、論説・評論に対して、自分勝手に、望ましいとはいえない解釈をし、その解釈に対しても〈自分ごと〉にする読みが成立する、ということである。

しかし、中等国語科教育の論説・評論を読む指導において、自分勝手にテキストを読まず、適切にテキストの要旨や論理関係を理解することが重視されてきたのは言うまでもない。したがって、適切なテキスト理解を伴わない〈自分ごと〉にする読みは、望ましいものとはいえない。

以上のことから、本稿では〈自分ごと〉にする読みと適切なテキスト理解との関係を次のように捉える。すなわち、〈自分ごと〉にする読みは、適切なテキスト理解とは独立して行いうるものである。しかし、国語科教育の論説・評論の読みの指導においては、適切なテキスト理解を伴った上で、〈自分ごと〉にする読みの指導を行わなければならない。

### (4) 〈自分ごと〉にする読みの対象

さて、上述したように、論説・評論を〈自分ごと〉にする読みにおいては適切なテキスト理解が必要となるが、適切に理解する対象となるのは、内容、表現、構成、論証と多岐にわたる。したがって学習者は、内容、表現、構成、論証を適切に理解した上で、「この論説・評論の内容はおもしろい」「この論説・評論の論証の流れがおもしろい」「使っている言い回しがおもしろい」というように、それらに対する自分の「体感」を「からだメタ認知」することになる。

このように、言語レベル・身体レベルで学習者が

生み出す読み（＝図5の楕円型や雲形）の対象は、論説・評論の内容の場合もあれば、表現、構成、論証の場合もある。すなわち、言語レベル・身体レベルの「共創」は、論説・評論の内容、表現、構成、論証など、論説・評論を構成する側面の全てを対象として起こるということである。

### (5) 同一テキスト内での「共創」と

#### 複数テキスト間での「共創」

最後に、言語レベル・身体レベルで「共創」が起こるといった場合、同一テキスト内での「共創」と、複数テキスト間での「共創」があることを付言しておく。

たとえば、ある論説・評論を身体レベルまで踏み込んだ上で読み、ある部分とある部分が響き合い、関連したとする。その場合、同一テキスト内で「共創」が起こったといえる。一方、ある論説・評論の読みの際に、既に読んだ他の論説・評論との関連が見出せることがある。この場合は、あるテキストの枠を超え、テキスト間でのリンクを見出し、複数テキスト間で言語レベル・身体レベルの「共創」が起きたということである<sup>6)</sup>。論説・評論の読みにおいては、以上の2種類の言語レベル・身体レベルの「共創」が起こりうるといえる。

## 3 単元構想

以上、論説・評論を〈自分ごと〉にする読みのメカニズムを明らかにしてきた。本稿では、「からだメタ認知」によってテキストの語・概念（＝言語レベル）と、それに触れた自分の「体感」（＝身体レベル）を結びつけようとする読みの「構え」が、言語レベル・身体レベルの「共創」を促し、読みを〈自分ごと〉にする上で重要であることを理論仮説として述べた。

では、「からだメタ認知」を意識的に行おうとする学習者の論説・評論の読みの「構え」は、どのような指導によって育成されるのか。3節では、具体的な単元例を構想する。なお、構想する単元の対象学年は、高校1年生とする。

### 3-1. 教材

取り上げる論説・評論教材は、「ものと記号」（池上嘉彦、『精選国語総合』東京書籍、H24 検定）である。この教材では、私たちの文化には、言葉だけでなく「言葉らしいもの」も関わっていることがはじめに述べられる（内容A）。そして、何を「言葉

らしいもの」とみなすかにはわれわれの解釈が加わっており、「言葉らしい」ものには文化的差異がある（内容B）。最終的に書き手は、あらゆる事物に何らかの意味を見出し、「言葉らしいもの」を作り出すことが、人間の文化的な営みだと位置づける（内容C）。つまり、この教材では、私たちが対象を記号化していくことができ、その行為が文化を創ることが主張されている。

「ものと記号」の書き手は、下記の具体例を述べながら、自分の論をわかりやすく、また説得的に述べている。括弧内は、「ものと記号」におけるどの内容と対応した具体例かを示している。

- ① モールス信号、手旗信号（内容A）
- ② コンピュータの言語、交通信号（内容A）
- ③ こんにちは、という挨拶の代わりにお辞儀をすることによって挨拶をすることもできる（内容A）
- ④ ある文化圏で身体のある特定の部分を覆うものとして衣服の一部であるものがあっても、我々はそれを衣服とは思えないかもしれない（内容B）
- ⑤ 古代の人類の遺跡を発掘したときに出てきたもので、現代の我々には単なる石ころにしか見えないものが、もしかすると食物となる木の実を砕く道具かもれない（内容B）
- ⑥ 電車の中でたまたま向かいに座っている人の服装から、土地の人か旅行者か、どのような職業で、趣味はどうか、これから何をしに行くのであろうか、など、いろいろな意味を読み取ることができる（内容C）
- ⑦ 黙って座ればびたりと当たると言われる占い師（自分の経験に基づいて、どのような年輩の人がどのような服装でどのような表情をしてやってくれば、だいたいこういうことが問題であるということを知っている）（内容C）

### 3-2. 目標

本教材の内容は、学習者を取り巻く日常生活も射程に含むものである。しかし、もし学習者が言語レベルでのみこの教材を読む（あたかも具体例を読まずに上に示した内容A～Cの概要だけを読むかのように読む）ならば、学習者は本教材を〈自分ごと〉にはできないだろう。「ものと記号」を〈自分ごと〉

にして読むとは、書き手が述べている「言葉らしいもの」や記号の文化的創造という語・概念を、他ならぬ自分自身が経験してきたこと（＝「体感」）と結びつけ、なおかつそれらの語・概念から他の語・概念を連想したり、自分自身の「体感」を他の「体感」と関連づけたりといった「共創」を行う読みである。このような読みの「構え」を学習者に身につけさせることを本単元の目標とする。

なお、本単元では、表現面ではなく、教材の内容面を対象とした読みに焦点化する。すなわち、教材の内容を〈自分ごと〉にする読みの「構え」の習得を目標とする。

### 3-3. 単元計画

本単元の計画を、次ページの表1に示す。以下、単元の流れを説明する。

#### 第1時：具体例への「からだメタ認知」

第1時では、教材を通読する前に、内容A～Cに対応した3つの具体例を取りあげ、学習者に「もしその場にいたらどう感じるか」を言語化させる。論説・評論の日常的な側面は、具体例として顕在化していると考えられる。具体例を用いたこの活動によって、学習者が論説・評論の日常的な側面に対して「からだメタ認知」を行うことを目指す。

例えば、具体例「④衣服」について、「自分が世界旅行に行ったとき、衣服とは思えない布きれを必要最低限身につけた人に出会ったとする。あなたはそのとき何を感じ、あなたの心はどのように動くだろう」と学習者に問う。学習者からは、「笑いをこらえると思う」「こっちまで恥ずかしくなる」等の声が出ると想定できる。このように、学習者を具体例が示す日常世界に入り込ませ、そこで自分がどのような「体感」を覚えるかを言語化させる。

#### 第1～2時：具体例の「連動」の予想に基づく

##### 教材との出逢い

次に、「これからある文章を学習するのだが、書き手は、この3つの具体例を挙げながらあることを主張している。この3つの具体例で書き手は何を主張しているのか」を考えさせる。「③お辞儀」「④衣服」「⑦占い師」という3つの具体例の間には一見関係性がないが、書き手はこれらの中に、「言葉らしいもの」による文化創造という観点から「連動」を見出している。学習者に3つの具体例から書き手の主張を考えさせる活動は、書き手が3つの具体例の間に見出した「連動」を予想させることになる。

表1 「ものと記号」を教材とした単元計画

時	目 標	学 習 活 動
1	1. 教材が挙げた3つの具体例への自分の「体感」を言語化する。 2. 3つの具体例への「体感」の間にある「連動」を予想する。	1. 教材を通読させないまま、「❶お辞儀」の具体例のみを板書で提示し、その場に自分があるとイメージした場合に何を感じるかをノートに書き、全体で交流する。 2. 上と同様に「❷衣服」の具体例についても、自分がどのように感じるかをノートに書き、全体で交流する。 3. 上と同様に「❸古い師」の具体例についても、自分がどのように感じるかをノートに書き、全体で交流する。 4. 今から学ぶ教材では3つの具体例が全て使われていることを告げ、書き手がこれらの具体例を用いて何の主張をしているか、個人で予想する。
2	3. 教材に触れた時の自分の「体感」を言語化する。	1. 3つの具体例を用いた書き手の主張を班で予想し、全体で交流する。 2. 教材を黙読する。 3. 教材の内容に対して、自分が何を感じたかをノートに書く（初発の感想）。
3	1. 教材を正確に読み取る。 2. 初読時の「体感」と経験の間に「連動」を見出す。	1. 3つの具体例を、書き手がどのように位置づけ、どんな内容を述べていたのかを読み取り、整理する。 2. 前時に書いた初発の感想を振り返り、なぜ自分がそのように感じたか、またこれまで生活してきた中で、本教材を読んだ時の“感じ”と似た“感じ”を経験したことはあるか、ノートに書き出し、全体で交流する。
4	1. 教材の主張に適したオリジナルの具体例を創る。 2. 単元を振り返り、「構え」の重要性に気づく。	1. 書き手が挙げた具体例以外に、主張を裏付けるどんな具体例が考えられるか、自分の身近な具体例を個人で考え、ノートに書く。 2. 各自が考えた具体例を班で交流し、最も「なるほど」と思った具体例を1つ班で選び出す。 3. 各班が創り出した具体例を全体で交流する。 4. 今後論説・評論を読むときに心がけるべきことは何かをノートにまとめる。

その上で、学習者に教材本文を読ませ、書き手による3つの具体例の間の「連動」を確認する。この段階で学習者を、自分たちが3つの具体例の間に見出した「連動」と、書き手によるそれらの「連動」の一致・不一致に直面させる。

その上で学習者に、「この文章を読んで、あなたは何を感じ、どのように心が動きましたか」と問い、初発の感想を書かせる。ここで学習者からは、書き手の述べるもっともな内容に対し受動的に賛同するだけでなく、「小難しいことばが多かったので読みにくくて面白くなかった」「別に私たちがこの内容を知っても、何の役にも立たない気がした」といった声が出てくることを期待している。

見これらの声は、論説・評論を自分自身と切り離し、〈自分ごと〉にする読みができていないよう

に見える。しかし、これらの声は、テキストに出逢った他ならぬ自分自身が何を考え、自分の心がどう動いたか、その読みの「体感」を「からだメタ認知」している声である。換言すれば、この段階で学習者は書き手の「連動」に気づいた上で、その「連動」に対して自分が共感し同じ「連動」を自分の中に生み出すことができるか、もしくは何か別の「体感」を覚えるかを「からだメタ認知」している。これらの声をもとに、次のようなことを考えさせる。

- ・なぜ自分は、そのような読みの「体感」を覚えたのか
  - ・その「体感」は他の「体感」とどう関連するか
- 自分が論説・評論における書き手の「連動」に出逢った際の「体感」を「からだメタ認知」するような活動により、学習者が論説・評論を〈自分ご

と) にしようとする「構え」を形成していくことを狙っている。

なお、論説・評論を読む前に、そのテキストの内容に関わることを学習者に意識させ、それから論説・評論を読ませる実践提案は既になされている(例えば守田, 2005; 宮本, 2007)。本稿が提案した「ものと記号」を教材とした学習活動は、身体レベル、すなわち学習者の読みの「体感」を視野に入れ、学習者がその「体感」自体を言語化していく「からだメタ認知」を重視している点で、それらの先行実践と異なる。

### 第3時：書き手の論の適切な理解と

#### 初発の感想の振り返り

3つの具体例と内容A～Cの関係を正確に読み取る。その後、前時に書いた初発の感想、つまり教材と初めて出逢った時の自分の「体感」を振り返り、なぜ自分がそのように感じたか、その「体感」は他のどのような“感じ”と似ているかを考えさせる。

この活動は、学習者が教材との出逢いで内容に対して感じた「体感」を掘り下げ、拡張する活動である。第2時で初発の感想を書き、時間を空けて第3時で再びその感想を扱うのは、次の意図による。

- ・初発の感想は、教材に出逢った際の自分の正直な「体感」(「自分に関係ない」「つまらない」等の「体感」も含む)を言語化して欲しいため、正確な読解を行う前に書かせる。その後の「体感」の掘り下げ、拡張は、好き勝手に行うのではなく、本文の正確な理解に基づいて行ってほしいため、本文の正確な読解の後で行う。
- ・時間を空けることで、自分の「体感」を客観的に捉えやすくする。

### 第4時：具体例の創造と単元のまとめ

最後の第4時では、教材には挙げられていないが、内容A～Cを説明するのにふさわしいオリジナルの具体例を創造させる。前時では、学習者の教材への「体感」を掘り下げ、拡張した。オリジナルの具体例を考えさせる活動では、この掘り下げ、拡張された「体感」に基づいて学習者が具体例を創り出すことを期待する。例えば、「私たちはあらゆる事物に何らかの意味を見出し、「言葉らしいもの」を作り出す」(=内容C)こと具体例として、学習者が次のような具体例を挙げることを期待する。

「今朝、父親の機嫌が悪かったが、父親はそのことを直接話したわけではない。私は、父親の眉間

のシワ、粗々しく新聞をテーブルに置く動作などから、父親の機嫌を読み取った。このとき、私は父親の表情、行動を「言葉らしいもの」として読み取ったのである。」

以上の活動を経て、最後に「今後、論説・評論を読むときのところがけ」を言語化させる。ここで、論説・評論を読む時の自分の正直な「体感」を大事にしたり、テキストを身近なことと引きつけて考えたりする「構え」によって、自分たちの理解が深まったことを振り返らせる。

### 3-4. 本単元の意図・意義

本単元は、教材の具体例の世界に触れた時や教材と最初に出逢った時の自分の「体感」を言語化させたり、読みの「体感」を自分の他の「体感」と関係づけたりする活動を含む。これらの活動は、教材(=言語レベル)と学習者の日常生活の「体感」(=身体レベル)を切り結び、言語レベル・身体レベルでの「共創」を起こす、つまり論説・評論を学習者が〈自分ごと〉にするための活動である。

本発表では、1つの単元例のみを示したが、単元間でこのような活動を継続して行い、なおかつその活動によって自分に起こったことを振り返らせることで、学習者が論説・評論の読みにおける「からだメタ認知」の有効性に気づき、常に言語レベル・身体レベルを切り結ぼうとするような〈自分ごと〉にする読みの「構え」が形成されていくと考える。

## 4 成果と今後の課題

### 4-1. 成果

本稿ではまず、論説・評論を〈自分ごと〉にする読みの「構え」とはどのようなもので、それによって読みががどのように進められるのか、そのメカニズムを検討した。その結果、図5に示すように、言語レベルと身体レベルを繋ぐ「実感的」な読みが「共創」していく読みが〈自分ごと〉にする読みであることを明らかにした。そのような〈自分ごと〉にする読みの「構え」においては、言語レベル、身体レベルの関連を常に意識する「からだメタ認知」が重要であることも示した。

さらに、論説・評論を〈自分ごと〉にする読みの「構え」を形成するための具体的な単元構想を行った。

### 4-2. 今後の課題

今後の課題を下記に列挙する。

- ・本稿が構築した理論をもとに、また構想した単元をもとに、実践を行う。
- ・「ものと記号」以外の中等教育段階の論説・評論教材でも実践が可能か、実践を構想・実施する。
- ・「構え」の形成は、1つの単元だけで達成できるものではないため、長期的な単元間の関連、学習者の教材間の読みの関連を理論的に説明する必要がある。これらに関わる理論、例えば単元学習や、テキスト間の読みの関連性を問題にする間テキスト性の理論等をもとに、理論仮説に長期的な指導の理論を組み込む。
- ・〈自分ごと〉の読みをしているかどうかを評価する手法の開発を行う。

## 注

(1) 論説・評論は、「論説文」「評論文」「評論的文章」「説明的文章」など、さまざまな語で呼ばれる。本稿では、最近の情勢を踏まえて国語科の重要用語をまとめた事典に「論説・評論」という呼称が用いられていることに鑑み(守田, 2015)、「論説・評論」という語を用いる。また、論説・評論を中等教育段階における説明的文章を指す概念として用い、これらを篠崎(2014)に基づいて下記のように定義する。この定義を採用するのは、篠崎がこれまでの論説・評論の定義を網羅的に整理した上で論説・評論の有効な定義を示しており、現段階で最も妥当な論説・評論の定義を示していると考えためである。

論説：「ディスクルス」における議論を展開する文章 (p.36)

評論：「アブダクション」によって「ディスクルス」を志向する文章 (p.34)

- (2) この指摘は、難波(2008)が教科書全般に対する問題として指摘した、教材の元の文脈＝「言論の場」からの乖離の問題とも通ずる(pp.306-309)。
- (3) 学習者の日常に即したわかりやすく身近な論説・評論を教材として選択することで、論説・評論と学習者の日常との乖離を乗り越える発想も想定できる。しかし、論説・評論を学習者の日常に近づけることは、論説・評論と学習者の日常との差異を解消し、両者を同一化しようとする発想に立っている。両者の差異を積極的に認め、両者の間の〈対話〉を重視する立場から、本稿は学習者の日常に即した論説・評論を選択すればよいという

発想には与しない。

(4) 小林(1974)の文章は、その文庫本(1990、『栗の樹』講談社文庫, p.279)によれば、初出は1964年1月3日、毎日新聞である。

(5) 諏訪・藤井は、「からだメタ認知」が従来認知心理学で言われてきた「メタ認知」とは明確に異なるものだとしている。諏訪・藤井によれば、「メタ認知」が「思考」のみを言語化の対象としてきたのに対し、「からだメタ認知」は「身体をどう動かして世界に働きかけているか? 身体が実世界でどんな〈モノの世界〉に接しているか? そこから身体はどんな知覚を得ているか? 自分の身体のなかでどんな体感(自己受容感覚)が生じているか?」等、さらに幅広い身体レベルを「ことばで表現する対象」とする(p.120)。

(6) 複数のテキスト間の関連については、間テキスト性の議論と関わるものである。間テキスト性とは、「あるテキストが他のテキストの引用の織物である、という性質」を指す(寺田, 2012, p.101)。論説・評論の読みと間テキスト性の関連についての言及も、明示的または暗示的に既になされている(間瀬, 2001; 守田, 2005; 2013; 寺井, 2008)。ただ、本稿の目的との対応を踏まえ、〈自分ごと〉にする読みと間テキスト性の関連については別稿で論じることとする。

## 文献

- 植山俊宏(1995)「論理的認識力を育てる説明的文章指導方法論」糸井通浩・植山俊宏編『国語教育を学ぶ人のために』世界思想社, pp.108-116
- 河野順子(2006)『〈対話〉による説明的文章の学習指導—メタ認知の内面化の理論提案を中心に—』風間書房
- 小林秀雄(1974)「批評」『栗の樹』毎日新聞社, pp.298-301
- 篠崎祐介(2014)「〈研究ノート〉教材としての「評論文」を定義する—「アブダクション」によって「ディスクルス」を志向する文章—『教育学研究ジャーナル』中国四国教育学会, No.15, 31-40
- 篠崎祐介・幸坂健太郎・黒川麻実・難波博孝(2015)「評論文読解指導の現状と課題—高等学校教員に対するフォーカスグループインタビューから—」『国語科教育』全国大学国語教育学会, No.77, pp.70-77

- 諏訪正樹 (2005) 「身体知獲得のツールとしてのメタ認知的言語化」『人工知能学会誌』社団法人人工知能学会, Vol.20, No.5, pp.525-532
- 諏訪正樹 (2009) 「身体性としてのシンボル創発」『計測と制御』計測自動制御学会, Vol.48, No.1, pp.76-82
- 諏訪正樹 (2012) 「“からだで学ぶ” ことの意味— 学び・教育における身体性—」『Keio SFC journal』慶應義塾大学湘南藤沢学会, Vol.12, No.2, pp.9-18
- 諏訪正樹・赤石智哉 (2010) 「身体スキル探究というデザインの術」『認知科学』日本認知科学会, Vol.17, No.3, pp.417-429
- 諏訪正樹・藤井晴行 (2015) 『知のデザイン—自分ごととして考えよう—』近代科学社
- 寺井正憲 (2008) 「説明的文章の学習指導におけるリテラシーの地平—テキストを生産する読者の育成を中心に—」桑原隆編『新しい時代のリテラシー教育』東洋館出版, pp.101-113
- 寺田守 (2010) 「評論文・論説文の学習指導の方法」全国大学国語教育学会編『新たな時代を拓く 中学校・高等学校国語科教育研究』学芸図書, pp.177-182
- 寺田守 (2012) 『読むという行為を推進する力』溪水社
- 難波博孝 (2008) 『母語教育という思想—国語科解体／再構築に向けて—』世界思想社
- 間瀬茂夫 (2001) 「間テキスト性に着目した説明的文章の読みの学習指導論の構想」『国語教育論叢』島根大学教育学部国文学会, No.11, pp.15-27
- 間瀬茂夫 (2004) 「教材の批評性と学習者をつなぐ読みの指導」『月刊国語教育』東京法令出版, Vol.24, No.8, pp.32-35
- 宮本浩治 (2007) 「問いを分け合うこと—『変わる動物園』(若生謙二)を読む—」広島大学附属中・高等学校『国語科研究紀要』No.38, pp.64-69
- 守田庸一 (2001) 「評論教材に対する学習者の抵抗感の形成要因とその読みのあり方に関する考察」『鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編)』No.16, pp.135-144
- 守田庸一 (2004) 「批評としての論説・評論文—テキストにおける筆者の価値判断への着目—」大阪国語教育研究会編『中西一弘先生古稀記念論文集』pp.233-242
- 守田庸一 (2005) 「論説・評論の学習指導—〈価値判断〉と〈対話〉の成立」倉澤栄吉・野地潤家監修『朝倉国語教育講座 2 読むことの教育』朝倉書店, pp.117-134
- 守田庸一 (2013) 「論説・評論教材の関連性に関する考察」『三重大学教育学部研究紀要 教育科学』No.64, pp.149-157
- 守田庸一 (2015) 「論説・評論」高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春編著『国語科重要用語事典』明治図書, p.136
- 吉田裕久 (2002) 「論説・評論の学習指導例」太田勝司・大槻和夫・川端俊英編『新版 中学校高等学校国語科学習指導の研究』双文社出版, pp.104-110

#### [付記 1]

本稿は、平成 27 ～ 29 年度 科学研究費補助金若手研究 (B) (課題番号：15K17400) の助成を受けている。

#### [付記 2]

本稿は、2015 年度 語学文学会 (於：北海道教育大学函館校) での口頭発表にもとづく。発表時、貴重なご意見を下さった諸氏に感謝申し上げます。