

評論文学習における協同学習を用いた比べ読みの授業実践

——内発的動機付けを喚起する授業方法の試案として——

難波 健悟

1 はじめに

「新学習指導要領」において習得・活用型の授業の重要性が説かれたことにより、本県においても目標となる指導事項を明確にするよう指導が行われている。むしろ、学習者に基礎・基本となる知識・技能を身につけさせることは重要である。しかし、その定着を図るためにも、学習材の内容を深く読み味わったり、「なんかおもしろかった」という経験を積ませることが併せて重要になってくるのではないかと考える¹。

では、「なんかおもしろかった」という学習者の内発的動機付けを喚起するために、私たちは授業にどのような工夫を施せばよいのだろうか。この問題に関して、稿者はこれまで、文学的文章を扱った授業実践において、発問に工夫を凝らすことが重要であることを改めて指摘した²。特に、学習者が一読しただけでは気付かないような発問を軸とすることにより、学習者の内発的動機付けを喚起できる

と考えられた。このことはつまり、学習者に質の高い課題を与えることが必要であることを示している。

そこで、今回の実践では、評論文学習において学習者の内発的動機付けを喚起するような授業を展開するために、質の高い課題として、複数の文章を比べ読みするという学習課題を用いた。本校の学習者にとつて、教科書に記された評論文を読みながら、その文章がどのような背景から産出された文章なのか、あるいは他の文章とどのような関わりがあるのかといったことは、一読しただけでは想像しづらいことである。そして、教科書の文章の背景や他の文章との関わりを知ることが、知識のつながりを感じられ、複眼的な思考をもたらすという点で、学習者にとつては魅力的なものであると考えられる。

さらに、難波氏³が述べるように、評論文を読むという行為は、そもそも「その文章がおかれているはずの〈言論の場〉とその場にあるはずの他のテクスト群〈外部〉をふまえていること」が不可欠な行為である。したがって、教科書という加工された場におけるモノ

ローグではなく、実際の多声的な「(言論の場)」におけるダイアログと捉える比べ読みという学習課題は、評論文の読みの学習を行うという意味でも正当な手段であると言える。

また、これと併せて学習者の内発的動機付けを喚起する方法論として、「協同学習による学び合い」を行うことにした。「協同学習による学び合い」には、学習者の声を授業の中に位置づけるという利点があるからだ。石井氏が指摘するように、学習者は自身の声が授業の中に位置づくことで意欲を膨らませると考えられる。それならば、教師はできる限り黙って、学習者の声を軸にして授業を駆動させることが必要である。さらに、学習者の声が位置づくということとは、それだけ学習者が自ら思考する場を設けることにも繋がる。学習者を自立した読者として育てようとするならば、教師が独り語りをして自身の思考力を磨くのではなく、その機会を学習者に譲り渡す必要があるだろう。そして、学び合いを用いることは、学習者に声を発する機会を与えられるという意味で相応しい場であると考えられる。

このように、本実践では、学習者の内発的動機付けを喚起するべく、次の二点のテーマを設定した。

- ① 評論文学習材における質の高い課題として、複数学習材を比べ読む課題を提示する。
- ② 学習者の声を軸にして授業を進めるために、協同学習による学び合いを行う。

これらのテーマは、教師―学習材―学習者といった関係を、他の学習材、他の学習者を織り込んだ多声的な関係に仕立てていくという共通性もあり、そういう意味では学習者に複眼的に思考する力を養うものでもあると言える。

2 単元について

(1) 単元の基本情報

- ① 学年：津山東高校三年生（食物調理科一クラス三九名・普通科四クラス一一九名）
- ② 時期：二〇一四年六月
- ③ 単元名：私たちを取り巻く「言語」
- ④ 学習材：

A「言語と記号」丸山圭三郎（東京書籍『現代文』）

B「寝ながら学べる構造主義」内田樹、文春新書

C「性」と日本語　ことばがつくる女と男』中村桃子、日本放送出版協会

D「ことばの違いから文化を読む」森光有子、「相愛大学人文科学研究所研究年報第四号」

E「ものごとば」鈴木孝夫（第一学習社『国語総合』）

(2) 単元のねらいと学習材観・指導観

主たる学習材である「言語と記号」⁵は、例証を多用して抽象的な内容を分かりやすく説明してはいるものの、言語論的転回を題材とした文章であるため、学習者にとっては理解しづらい内容である。

たとえ十分な理解ができたとしても、テキストと学習者自身との接点が見いだせないまま（学んだ内容が自分とは関係ない世界の出来事だと感じたまま）終わってしまう可能性がある。したがって、学習内容を、学習者が自己を捉え直すきっかけとさせ、ひいては言語論的転回と通底する「構築主義」の考え方を身につけさせる段階まで引き上げたいと考えた。

そこで用意したのが、学習材B～Dである。学習材Aが「ことば」によって世界の認識の仕方が規定される」ことを主に述べているのに対し、学習材Bは肩凝りの例を挙げながら「ことばによって身体経験が規定される」と述べており、学習材Cはジェンダー批評の立場から「ことばによってアイデンティティが規定される」と述べている。また、学習材Dは「ことばによって文化がつくられる」ことが示されている。これらの文章を比べて読んだとき、「ことばによって、外界の認識のみならず、自身の心身や文化までも規定されていること」が明らかになる。このことで、学習者は自己とことばの関係を見つめ直すとともに、いかに私たちがことばによって構成された存在であるのかということに気づけるのではないかと考えた。（なお、学習材Eについては、学習材Aと重ね読みすることにより、学習材Aの理解を促すために用いた。）

また、比べ読みを取り入れる際には、本実践と同じく複数の評論文を用いて比べ読みを行い、なおかつ協同学習を取り入れて実施された香山氏の実践を参考にした。香山実践の特徴は、次の二点である。

一つ目は、協同学習として「ジグソー学習」⁷を採り入れた点であ

る。授業の過程は、四つの学習材の共通点を探すことを最終課題とし、まずは「討論班」のなかで主学習材とそれぞれの学習材とを比べ読みして二者の共通点を探し当ててくる者三名と、四篇を比べ読みして全ての共通点を探しあててくる者一名という形で課題を分担させる。そして各課題ごとに集められた「専門班」で各課題について考えた後、もう一度「討論班」に戻って全ての学習材における共通点を

探求するというものである。この学習方法の利点は、香山氏も指摘するように、苦手意識のある学習者に役割を与えられるという点である。とりわけ、複数の学習材を扱う課題は、多くの情報を同時に処理しなければならぬため、苦手意識のある学習者にとっては難しい。となると、通常のグループ学習では、得意な者が苦手な者に一方的に教える学習となってしまう、「教え合い」が成立しない可能性がある。「ジグソー学習」はこうした可能性を軽減できると考えられる。

二つ目は、各学習材を比較する観点を与えている点である。香山氏は、共通点を発見させるという目標に鑑み、各学習材を「主題」「対比」「主張」という観点から、その思考形式を「〜は、〜ではなく、〜だ。」という一文にまとめさせている。確かに、比べ読みにおいては様々な目的があり、例えば観点を明確に設定せず、学習者に様々な共通点や相違点を列挙させるといった実践もある⁸。しかしながら、二つ以上の複数の学習材を用いた実践の場合、それでは学習者の認知的負担が大きくなるうえ、学習材のテーマや背景について読み深めるといった教師側の狙いからも逸れてしまう可能性がある。よって、複数の学習材を用いた場合には、比較する観点を与え

たほうが効果的である。加えて、香山実践においては、その観点を一文レベルで提示している。このように、一文の空欄を補充する形にすることで、各学習材の何を比べればよいかを視覚的に把握でき、より円滑な理解を学習者にもたらしやすことができると考えられる。

したがって、本実践においては、これらの特徴を参考にして実践を行うことにした。

(3) 学習目標

○課題について、自分なりに考えを記述しようとしている。【関心・意欲・態度】

○提示された問いについて、学友と話し合いながら解決しようとしていたり、問いに対する答えを聴こうとしている。【関心・意欲・態度】

○説明的文章に施された論理的工夫を指摘することができる。【読む能力】

○文章を比べ読み、共通点や相違点を指摘することができる。【読む能力】

○説明的文章を読解するときの語彙について理解する。【知識】

(4) 単元の流れ

全十時間扱い

【第一次：導入及び、技能の習得段階】(4時間)

・学習活動を通して、「名前」について考える。

・学習材A「言語と記号」の第①～③段落について、ミニレッスンを行いながら、文章の論理的工夫を評価・分析する観点を得る。

【第二次：協同学習を用いた技能の活用段階】(3時間)

・第④～⑨段落を読み、第二次で習得した観点を活用し、論理的工夫について、個人、グループ、全体で分析する。

【第三次：ジグソー学習による比べ読み(本実践の中心)】(3時間)

・学習材Aの⑩段落以降について読解し、学習材Aの主張をまとめ。

・学習材B～Dを読み、自分の担当する文章を決めて自己分析を行う。その上で、同じ文章を担当した者どうして、担当文章の主張や学習材Aとの共通点や相違点について話し合う。その後、元の班に戻り、学習材A～Dの共通点と相違点について話し合う。

3 授業の実際

(1) 第一・二次 学習・活用型学習と協同学習

第一次は論理分析の観点を習得する段階と位置づけた。第一時は内容についての導入として、「名前」に関する絵本を読んだりプリントを用いたりして、学習者に思考を披瀝させながら、「名前(言葉)」が我々の「存在」に関わっていることに気づかせた。その後、第二～四時は読みの技術を習得し活用する段階と位置づけ、「言語と記号」を読み、論理的工夫を分析する観点について、自分たちで活用するミニレッスンのような場面を作りながら習得させていった。しかし、文章の内容については十分に理解できていなかったため、周囲の名のないものに名付けるといふ活動を行った。その結果、名付

けによって対象への認識の仕方が変わることになり、気づかせることができ、改めて「名前」と「存在」の結びつきを理解させた。

第二次は、第一次で身に付けた論理分析の観点を活用する段階と位置づけた。学習者の理解度も十分に高かったため、読み取りは学習者に任せ、この段階からグループによる協同学習を用いることにした。ただし、杉江氏も指摘しているように、グループ学習を行う際には、個人思考を先行させることが重要である。したがって、個人思考、集団思考という流れを踏まえて行った。

論理分析については、個人である程度の分析ができていて発言内容に困らなかつたため、全ての学習者が話し合いに参加できていた。また、個人では指摘しきれない箇所もあつたようで、皆で考えを持ち寄って教え合うことにより、考えが広がつたようであつた。

また、内容の理解度を確認するため、本文と類似した立場で記述された鈴木孝夫「ものことば」を重ね読みさせた。その上で、「ものことば」で示された「実念論」と「唯名論」という枠組みを用いて、「本文の立場はどちらの立場か考えよ。」という課題をグループに与えた。疑問点を解決せよという課題も同時に与えていたためか、大半のグループが「唯名論である（あるいは「両方である」）」との確に答えることができており、重ねて読むことによつて、主学習材の内容をよりはつきりと理解できたようであつた。

授業後の学習者の反応を見ると、学習者が学び合いを肯定的に捉えたことがうかがえた。¹¹ 本文が理解しにくかつた学習者は疑問を教えてもらうことで解決できたようであり、理解できている者は、教えることで自らの理解をいっそう深めたようである。

第二次の最後の時間は、全体で学習内容を確かめる場として、各グループの話し合いの内容に基づき、教師による解説を行った。学習者の理解も十分に深まっていたため必要ないとも考えていたし、何より本実践のテーマの一つが教師が語りすぎないことであつたため、ここで解説をしてしまうと学習者が思考した経験の価値が薄れてしまうと考えた。しかし、実際に行つてみると「先生の解説を聞いて、本文の内容をよりはつきりと理解できた。」や「自分たちが誤解していたところを確認できた。」といった感想に見られるように、教師による解説はあつた方がよいと考えた学習者が多かつた。

(2) 第三次 ズグソー学習による比べ読み

第三次は、学習材のテーマを深めるべく、ズグソー学習を用いて比べ読みを行った。

まずは学習材Aを最後まで読み、「ことばによつて認識・思考・文化・道具などがつくられる。」という形で主張をまとめた。そして、この「〜」によつて「〜」がつくられる。」という一文を比較の観点とし、この観点をを用いて学習材B、Dをまとめたうえで、各学習材の共通点や相違点について考えさせることを最終課題とした。

その後、学習材B、Dを全員に一読させたうえで、中心となる四人組の「討論班」をつくり、学習材Aとそれぞれの学習材を比べる者を三名、A、D全ての学習材を比べる者一名を決めさせた。ただし、全てを比べる課題は、できるだけ国語の得意な者が当たるよう指示した。そうすれば、得意な者が他の学習者をサポートしやすくなるからである。

ただし、このように担当する文章をはつきりと分担してしまふこ

とよって、「討論班」に戻った際に、単純な報告のし合いに陥ってしまい、他の課題の内容が理解できないことが想定された。よって、担当文章について、主張を支えるためにどんな例が用いられているか（あるいはどんな例が考えられるか）も併せて考えさせることにし、「討論班」での話し合いの際には、具体例と併せて担当文章の主張を報告させるようにした。

ここでも個人思考を先行させようとして、同一課題どうしの「学習班」をつくり集団思考を行わせた。個人思考においては、多くの学習者が比較の観点をを用いて適切に主張をまとめることができていた。しかし、具体例について十分に考えられている学習者は少なかった。授業後の反応を見ても、何となくいいたいことは分かっていたけれど難しかったという反応が多かった。これは、題材とした学習材の内容の抽象度が高かったり、文章量が多かったりといった学習材の選択における問題と、主張を支える具体例を見つけないという曖昧な課題を与えた教師の課題提示における問題があると考えられる。

この後、「討論班」に戻り、「学習班」の話し合いの結果を踏まえて、全ての文章の共通点・相違点を明らかにするべく話し合いを行わせた。しかしながら、他の学習者の発表を聞く際、その学習者が担当した文章を読んでいない姿が見られた。つまり、先述した「単純な報告のし合いに陥ってしまい、他の課題の内容が理解できない」という問題がそのまま残ってしまった。その結果、共通点や相違点について考えることが難しい状況が生じたようであった。したがって、学習者を自分の担当していない文章にも一度立ち戻らせる問いが必要であると考えた。

そこで、次の時間では、各文章を読ませるために、「各文章において、主張の根拠となる文を班全体で共有して線を引くこと。また、その例となる文にも線を引くこと。」という課題を与えた。そして、その上で「各文章の共通点・相違点について発表できる形にまとめること。」という最終課題を出した。主張の根拠や例となる箇所については、各グループで一つずつ協力して線を引いていくことができていたようである。その際、その文章を担当した学習者が中心になって、線を引く活動を進めていくように指示はしたが、課題が二転三転して担当文章の理解を十分に深めさせることができていなかったため、結局は理解度の高い学習者が話し合いを牽引していく役割を担っていたようである。しかしながら、共通点・相違点については、多くの班がすべての文章を「(言葉)」によって「()」がつけられる。」という形でまとめられており、課題の解決自体は有効に行われたことが確認できた。

その後、全ての班に発表させる時間が設けられなかったため、最もよくまとまった班に話し合いの内容を発表させた。¹³ 発表した班は共通点や相違点を的確に指摘するとともに、それぞれの文章の具体例についても、本文の言葉を用いながら説明することができていた。ただし、それらの共通点や相違点から、言葉をめぐる問題に関して何が分かるのか、という点についてまでは深められていなかった。そのため、教師によって、「ことばによって、外界の認識のみならず、自身の心身や文化までも規定されていること」や、「私たちはことばによって構成された存在なのではないか」といったまとめを行った。最後のまとめを教師の言葉で終わらせたのは不本意であっ

だが、授業後、あるクラスの生徒が駆け寄ってきて、「先生の話を聞いてすごく納得した。」と満足げに語ってくれた。授業者の不本意さとは裏腹に、教師による語りが幾ばくかの効果をもたらしたようである。

4 成果と課題〜学習者の最終感想に触れて〜

(一) 比べ読みについて

①二つ以上の学習材を比べて読むことの効果

学習者の最終感想には、比べ読みを行ったことについて、次のような感想が見られた。

A 評論なのに、内容を理解することができたのでよかったです。他の文章と読み比べることによって、本文の内容がより分かりました。

B 文章を比べて相違点や共通点を探すのが一番大変でしたが、探すたびに内容を更に理解できました。

Aは国語を苦手とする学習者の記述である。Bにも見られるように、各文章の内容を理解することさえ難しいのに、重ねて共通点・相違点を探すことは決して容易ではなかったであろうと思われる。しかし、話し合いに積極的に参加し、それぞれの文章を比べることで、「評論文を理解できた」という達成感を味わっている。このことから、二つ以上の複数の学習材を比べ読むという学習課題は、内発

的動機付けを喚起させる課題となり得ると考えられる。

さらに、内容的にも、以下のように思考の深まりを見せた感想が見られた。

C 私は2(学習材B)を担当したが、使われる言葉が違ったり、様相が変わったり、相手への伝わり方が変わってくる。言葉という枠組みがあることで、人はその言葉にとられて、その言葉に支配されてしまっていると思った。

D 言葉がカバーする範囲はとても広いことが分かった。類人猿とヒトとをわけるのは言葉だと考えた。なので、人間は言語を使うという行為そのものによって、周りから差異化されようとしていると思った。

このことから、比べ読みは学習者に、一つの文章を読むだけでは理解できない深みをもたらしたことが分かる。Cのように「人はその言葉にとられて、その言葉に支配されてしまっている」という考えは、私たち人間は言葉によって構成された存在である、という学習材Aの背景を指摘するものである。このような思考は、「言葉によって認識がつくられる」といった学習材Aの主張だけではなく、アイデンティティや身体経験などの私たちを取り巻く様々な要素が言葉に規定されていることを理解することなしには到達できないものである。また、言語だけではなく、言語行為自体が差異を生み出すものだという学習者Dの指摘は、複眼的思考をさらに拡張させたものと捉えられ、比べ読みを行ったことによって産出されたもの

であると考えられる。したがって、比べ読みを行うことは、学習者に「(言論の場)」に立つ経験をもたらし、それゆえに内発的動機付けを喚起するものであると言えよう。

また、比較するための観点を設定したことについては、以下のような感想が見られた。

E 「～によって～がつくられる」ということを1つ1つの文章で考えていくと、1の文章と他の文章との共通点や相違点を見つけやすかった。

F 「～によって～がつくられる」と一つの文章で軽くまとめてみると分かりやすかった。4つの話の内容を全部含めると、言葉は自分の内面から外面まで作っていて、文化や思考も作られるので、本当に人間にとって大切なものだと分かった。言葉があるからこそ、気持ちや考えを理解・共有し合えるのであり、身体経験やアイデンティティがつくられることに派生して、文化や道具、学問、歌などをつくり、言葉の影響力はすごく大きいと思った。言葉がもしなかったらこの文章を書くこと以前に考えることもできないので、言葉のすごさを実感した。

いずれの感想も、比較の観点を用的ことが文章の効果的な理解を促したと指摘している。やはり、一文でまとめられたということが、比べやすさに繋がったようである。Fの感想などは、比較の観点を念頭に置きながら学習した内容を再構成した上で、自らの考えを重ねて示している。学習内容を再構成しやすさという意味でも、

このような足場掛けは比べ読みを行う上で効果的であると考えられる。

②複数の学習材を用いる際の問題

しかしながら、複数学習材を用いたことによって、それぞれの文章の理解が曖昧に終わってしまったと述べた学習者も少なからず存在した。授業後のアンケートでは、「3つの文章をしたけど、2つに減らしたらより理解が深まったかもしれない。」や「複数の文章の一つ一つをもう少し短くする。」といった指摘があった。学習者の能力に応じて、適切な分量や難易度の学習材を提示しなければ、学習者に過度にレベルの高い課題を出してしまうことにつながりかねない。とりわけ、複数の学習材を扱うことに慣れていない学習者にとっては、別の単元を構成するなどして、まずは二つの学習材を比べ読むなどのミニレクソンを行っておくべきであった。

そして最も困難を極めたのが、学習材を分担したことである。分担すること自体は、すでに述べたように、苦手意識を持った学習者に役割を与えるという点で価値のある方法である。しかしながら、本実践においては、苦手意識を持った学習者に担当する学習材を十分に理解させられなかったという課題がある。複数の学習材を用いる際のこうした課題を解決するには、共通点や相違点を比べる観点だけではなく、学習者が担当する学習材をそれ以上に深く正確に理解できるように発問や課題を用意することが必要であったと考える。

また、学習班から討論班に戻った際の話し合いが報告のし合いに終始してしまい、それに伴って自分が担当していない課題について理解が深まらないという問題も生じた。この問題を解決するために

は、学習者が学習材に立ち返らざるをえない状況をつくり出すことが、最低限の条件として求められる。本実践では、学習班で文章に示された具体例を考えさせたり、その箇所に線を引かせたりするなどの対策を講じたが、場当たりの対策となってしまう、学習材の理解を保証できたのかさえ疑問であった。ジグソー学習を行う上でセオリーであるが、討論班に戻った際に、班員全員が学習材にもう一度立ち返らざるを得ないような学習課題を用意しておくことが必要であった。

また、そのためには、本実践のように、特定の課題についての専門家が二人いるという状況を作っても良いと考える。むしろ、課題を分割することに伴う責任感低下するが、苦手意識のある学習者にとっては、集団の中で一人だけが専門家となるのは負担やリスクが高い。それよりも、集団の中にもう一人、自分と同じ課題について考えている学習者がいて、困ったときに困ったと言えることがの方が、利点が大きいと考えられる。

(2) 協同学習について

①協同学習の効果

協同学習を行ったことについては、次のような感想が見られた。

- G グループでしたことは自分は少し分からないところがあったけど、分かる人に教えてもらえたので、みんなについて来れたし、例や根拠も見つけることができて良かった。
- H グループでの活動で、しっかり話もできたし、休んでいたところとか、わからないことがけっこうあったけど、説明して

くれたりしたのでしっかり考えることができました。自分の所とは別の所もしっかり自分の考えなど言えたり、また、自分の考えとは違う他の人の考えもじっくり聞いて、参考にできたので良かったです。自分の意見など言うことは苦手だったけど、たくさんグループ活動ができたし、考えることもたくさんできたのですごく良かったなと思いました。

このような記述は他にも多く存在し、協同学習を取り入れたことによって、学習内容の理解が促進したことが明確に示されている。各グループの話し合いを観察していても、尋ね合い、教え合っている姿が多く見られたことから、学び合いの空間としてグループが機能し、学習者に声を発する機会を与えられたことにより、内発的動機付けを喚起することができたことがうかがえる。さらに、学習者Bの感想に「自分の意見など言うことは苦手だったけど、たくさんグループ活動ができたし、考えることもたくさんできた」と示されているように、協同学習の場は、学習者が自らの考えを表明し、社会に参加していくためのレッスンにもなり得ていることが確認された。

②教師の語りが批評へと転じるとき

杉江氏によれば、個人思考を行うことと併せて、集団での話し合いの後、全体思考の場を設けることも必要であり、そこでは教師が総合的な解説をしなくて済む授業作りも大切であることが指摘されている。また、船津氏や田中・小野氏が指摘するように、比べ読みによって思考した後に、気付いたことを自らの表現に生かす活動も

必要である。

本実践では教師による解説によって授業を終えてしまったため、そういう点では、学習者に知識を再構成させる機会を奪ってしまい、最後まで自ら考えさせることを貫けなかった実践である。しかしながら、この教師の解説によって終わったことに関して、学習者の感想には次のようなものがあつた。

I 班で話し合うことで、自分の意見とは違うものをたくさん取り入れることができた。テスト前の授業だったので、他の文章と比べたりすることで個人的にテスト勉強にもなったと思うのでよかった。生徒が発表するとそのまま終わる授業が多く、先生が軽く最後にまとめてくれる、みたいなのはおそらく高校に入って初めてだったので、分かりやすくてよかった◎

J 前で発表しているのを聞いて、2〜4（学習材B〜D）のそれぞれの文章の内容が良く理解できたし、それぞれの文章の共通点、相違点がよく理解できた。授業の最後で先生が言っていた、言語は誰のものかという問いは、非常におもしろい問いだと思った。誰かに教えられたのだとしたら、教える人も誰かに教えられたことになるから、言語は、言語を初めて作った人のもものということになるのかと思った。

学習者Iは教師の解説があつたことを「分かりやすくてよかった」と評価し、学習者Jは教師の解説によって思考を揺さぶられ、さらに発展に考えを進めていこうとしている。¹⁶このことから、学習者自

身が教師による語りを求め、そしてそれが学習者の思考に効果的に影響を与えていることがうかがえる。このような反応は、第二次においても表れており、教師による語りが効果的に機能する場面があることを示している。

この理由は、教師による語りが、学習者にとって自らの考えに対する批評として捉えられたからだと考えられる。そしてそのように捉えられたのは、学習者に自分の考えを披瀝させる機会を十分に設けた点にある

5 おわりに

(1)（わかりにくかった授業）の価値

一人の生徒が、最終感想に次のようなことを書いた。

初めに2〜4（学習材B〜D）の文を読んだときと授業で学んだ後に読んだのでは全然とらえ方が違う！言語がないと生活できないし私たちを作り上げているのは言語だということが分かった。言語に締め付けられすぎるのは良くないけど、ある程度は言語に依存して生きていかなければいけない。少し複雑になった、ような。。。グループでの活動は理解が深まって good！です。

生徒たちにとって評価が高い授業とは、（わかりやすい）授業であると思われる。しかし、（わかりやすい）ことが良いことなのかど

うかは、慎重に判断しなければならぬ。むろん、技能を身につける場は必要であるし、それによって生徒たちが少しでもことはについて関心を持つてくれるならば、(「わかりやすい」)授業は求められるべきである。だが、もしかすると生徒たちはもつと成長するかもしれない、ということは忘れられるべきではない。その(「わかりやすい」)授業が、生徒にとつて(「わかりやすすぎる」)授業になつてしまつていないかどうか、私たち教師は慎重に見抜き、必要に応じて学びのレベルを上げていくべきである。それならばいっそ、ここに引いた生徒の感想に表れたような、(「分らないことが残る」)授業の方が、学力の高低に関わらず、生徒たちの学びにとつては有益なのかも知れない。

そして、学びのレベルを上げるためには、生徒に声を発する機会を渡していくことが大切になつてくる。ある生徒が「先生に教えられるよりも、クラスメイトに教えられた方が、内容が頭に入つてきやすい。」と書いた。その通りであると思ふ。教師のモノローグは、どれだけ努力したところで私たちに向けられたものでしかない。しかし、クラスメイトのことは私に向けられたものである。宛先が自分自身に向いていることには、自然に耳を傾けてしまうものがある。それが、自分のためだけに、必死になつて紡ぎ出してくれたことばなのであればなおさらである。このように、生徒たちが、隣人のために、必死になつてことばを交歓し合う場として授業が機能したならば、生徒たちは意欲的に学習に(「社会に」)参加していくことができるのではないか。

(2) 学習者の声を軸にした授業における教師の声の位置

生徒の声を軸にして授業を行うことは、教室という空間を対話的なものとし、彼らの意欲をかき立てる上で非常に重要なことである。もちろん、本実践のねらいもそうだったところにあつた。しかしながら、時として教師の語り力が力を持つ場面が訪れるときがある。

本来、教師による語りは、学習者により高次の思考をもたらすという点では価値のある行為である。だが、往々にしてその語りは、学習者にとつて教師による独り語りとして捉えられ、むしろ学習者の意欲を減退させるものであると考えられる。教師による語りは、なかなかその価値を発揮することができない。

しかしながら、その価値を発揮させる条件がある。それは、本実践のように学習者の声を軸にして授業が行われるという条件である。自身の声が授業を推進していく力となつていふことを実感した学習者は、意欲を高めることによつて「知らないことを知りたい」と願いながら、同時に、自身の考えの妥当性に関して不安を抱えていると考えられる。そこで学習者は、より高次の思考を自分たちにもたらしつてくれたり、自身の考えを評価してくれる声を求め始めるのではないか。そしてその時、教師の「語り」は「批評」へと転移するのである。このように教師の語りが批評となれば、容易には混ざりにくいと考えられる学習者の声と教師の声を絡み合わせてゆくことが可能なのではないか。そして、そのためにはやはり、学習者の声を軸にした授業が求められるのである。

注

1 拙稿では、稿者が行った実践を反省的に捉えつつ、習得すべき技能に拘りすぎると、学習者の興味・関心を等閑視してしまう結果に陥ってしまう場合もあることを指摘した。：難波健悟（二〇一三）「高等学校学習指導における『習得・活用』の位置付け」（『国語教育研究』第五四号、七七～七八頁）

2 難波健悟（二〇一三）「山田詠美『ひよこの眼』の授業実践」（『論叢国語教育学』復刊第四号、三五～四六頁）

3 難波博孝（二〇一〇）「言論の場から考える、文章の論理／論証」

『第一一九回全国大学国語教育学会発表要旨集』一七二～一七三頁

4 「教師が多弁になれば、必ずそのぶん子どものことはが少なくなりますが。（中略）自分はこう思う、それはこうではないか、ここがわからないから考えたい、といった子どもの発想や疑問・発見が出せ、それに基づき授業が展開されることで、子どもたちの学びに対する意欲はふくらむのです。」石井順二（二〇一〇）『教師の話し方・聴き方』ぎょうせい、二四頁

5 本校の学習者は、これまで十分に評論文の学習を行っていないため、評論文を読解していくための知識（ここでは、対比、例証などの構成に関する知識）をできるだけ多く身につけさせる必要がある。本学習材は論理展開が明快な文章であり、それらの知識を網羅的に指導できる、という意味で学習者にとって相応しい教材である。

6 香山真一（二〇一三）「他の情報と比較して読ませる～本質をつかむ力やメタ認知力を育てる～」〔『中学校・高等学校言語活動を軸

とした国語授業の改革⑩のキーワード』三省堂、一七〇～一八五頁）

7 ジグソー学習とは、次のような流れで進められる。まず、全員が学ぼうとしている学習課題をいくつかの下位課題に分け、それを集団のメンバーに割り振る。そして、自分の課題を理解した後、同じ下位課題を与えられた者どうしで別の集団（専門集団）を作る。最後にもう一度元の集団に戻り、お互いに考えたことを教え合う。この方法は、下位課題を担当ごとに分けることによって、

担当者に責任感と与え、互恵的な関係を作ろうとする試みである。杉江修治（二〇一三）『協同学習入門』ナカニシヤ出版、三四～三五頁

8 川上弘宜（二〇〇九）『比べ読み・重ね読み』で「一人読み」明治図書

9 「個人思考をグループの取り組みに先行させることで、グループの話し合いの過程でメンバー個々の発言量は比較的等しくなってきます。一方、当初からグループで話し合った場合、個人の発言の亮に大きな偏りが生じることが多いのです。（九四頁）」杉江修治（二〇一三）

10 個人思考の時間を設けることは重要だが、何の足場掛けもないままに個人思考を行わせてよいというわけではない。本実践では第一次において、学習者が自らの思考や判断を示せるような足場掛けを行ったうえで思考させたため十分な個人思考を行わせることができた。さらに、個人思考を記述させ、それを可視化することで、教師が学習者の理解度を形成的に評価することも必要である。

そうすれば、理解度の低い学習者をグループ学習の前にサポートできるからである。

11「先生に教えてもらうよりも友達に教えてもらった方がよく頭に入った。」といった感想や、「この話し合いを通して、私はこの文章のコツのようなものが分かった気がしました。(一般論との対比が用いられていることについて)」という感想もあった。

12集団内で役割を分けてしまうことによる問題は、他の実践においても、元の集団に戻った際の話し合いが「ただ報告をし、それを聞き合っただけで、結局何を学んだのかわからない状態」となる危険性にさらされるといふ指摘がある。渡辺博之(二〇一一)

「協同的学習」によって読み深めを図る一方策」(『論叢国語教育学』復刊第二号、二三〜三七頁)

13発表に当たっては、各文章の主張を板書した上で、根拠や例となる箇所を指摘すること、共通点と相違点について説明することを指示した。聞く側は、発表されたことを自身のワークシートや本文に、色ペンで書き込むことを指示した。

14船津啓治(二〇一〇)『比べ読みの可能性とその方法』(溪水社)

15田中宏幸・小野奈央(二〇一一)「現代評論文の学習を通して思考力・記述力を高める高等学校国語科授業の研究」『広島大学大学院教育学研究紀要』第二部、第六〇号、五九〜六六頁

16教師のまともを十分に行えなかったクラスでは、「グループワークも必要だが、一つの柱となる先生のまともなほしなかった。」といふ指摘が十名近くの学習者からなされた。

(岡山県立津山東高等学校)