

「主体的に読む」説明的文章の授業の要件

— フロー理論を手掛かりとして —

中村 暢¹

要約

本稿では「主体的な読み」を、「読者である学習者が説明的文章に対して自ら働きかけること、そのこと自体に実践的意味を有する読み」と定義している。この「主体的な読み」を説明的文章の授業で実現することができるように、M. チクセントミハイのフロー理論を援用した。

具体的に「適度な挑戦水準」「明瞭で手近な目標」「即座のフィードバック」の3つを学習者が得られるように授業を行った。その授業を今村浩明が明らかにしたフロー・システムに基づき、分析した。

以上の結果、主体的に読む説明的文章の授業を実践するためには、一人の学習者に合わせた学習課題を設定すること、学習活動を自動化しておくこと、学習者相互に即座のフィードバックを与えることが必要であることが明らかとなった。

キーワード：説明的文章、主体的な読み、フロー理論

1. 本稿の目的と方法

「主体的な読み」とは、如何なる読みだろうか。また、そのような「主体的な読み」を目指す説明的文章の授業は、如何に行う必要があるのだろうか。本稿では、これらを明らかにすることを目的とする。

以上の研究は、国語科教育学研究の説明的文章の学習指導における読むことの指導論、また単元構成・授業論研究に位置づけられ、学習者の主体性について論じるという点では、学習者研究にも属する。本稿はこれらの領域に対し、今後の展望を開くものである。

以上の目的を達成するために、本稿ではまず、主体的に説明的文章を読むとは、どのような読みであるのか、ということを中心に考察する。その上で、フロー理論を手掛かりとして、稿者自身の実践を分析し、「主体的に読む」説明的文章の授業の要件を明らかにする。

2. 問題の所在

本稿でいう「主体的な読み」の主体性について久木幸男(1966)は『教育事典』の中で「自己が活動の発動者であ(p.188)」り、「主体は客体に『働きかける』実践的意味を有している。(同上)」と述べる。この定義の中で、

後段の「実践的意味を有」することについては、2つの場合が考えられる。

第一に、ある目的のための手段として実践が位置づけられ、その目的に対して意味を有する場合、第二に、その実践自体に意味を有する場合である。本稿では、後者の意味で久木の定義に従い、「主体的な読み」を「読者である学習者が説明的文章に対して自ら働きかけること、そのこと自体に実践的意味を有する読み」とする。

以下、本稿では後者の意味を採用する理由について述べる。なぜなら、その理由を述べることで、本稿で指摘する問題の所在が明らかになると考えるためである。

この「主体的な読み」について中村暢(2015)は、読中過程だけでなく、読前過程及び読後過程を含め、態度的学力の育成を視野に入れた指導を行う必要性を指摘している。この態度的学力とは、主にテキストを読もうとする意欲や関心、興味等の情意面、延いては非認知的能力に関するもので、どのような態度でテキストと関わろうとしたのか、ということ自体を学力とする立場である。

このような態度的学力の育成は、1990年代から2000年代に議論されてきた。その内実は、学習者に意欲や関心、興味等を喚起し、目的意識をもたせてテキストを読むように単元構成や授業構成を行い、態度的学力の育成を図るというものである¹⁾。

¹ 熊本市立力合西小学校

しかし、水戸部修治が提唱する「単元を貫く言語活動」に代表されるこのような単元構成、授業構成は、態度的学力を育成する取組として十分であると言えるのだろうか。これまでのように、テキストを読む目的を、当該活動の外部に求めるならば、外部に設定した目的に対して、目的意識をもたせる必要性が生じ、同様の論理の繰り返しとなってしまふ。これでは、真に目的意識をもってテキストを読むという態度的学力の育成を図ることができないと考えるのである。

一方で、テキストを読む目的を、当該活動の外部に求めるのではなく、読者である学習者の問題意識やテキストへの反応から、テキストを読む目的意識をもたせる実践・研究として、青木幹勇(1976)や井上敏夫(1970)等がある。

青木の実践は、書く活動を重視し、メタ認知をしながら読みを成立させることを目指している²⁾。また、井上の「生活読み」とは、生活的な読みを行わせ、そこで生じた学習者の「感想」を重視する。その「感想」をもとに、共同学習、反省的読解指導を行い、自身の読みをメタ的に捉え、よりよく読む力の向上を図っている。これは、先述した当該活動の外部に目的を求めるという論理とは異なる論理での活動である。

しかし、青木の場合は読む技術の獲得を重視し、井上も精読や味読を通して、一般的な読解方法を自得すると述べており、両者とも読む力の学力形成の観点、換言するならば、指導者側の論理から実践的意味を有していると言える³⁾。

そこで本稿では、この両者の論に対し、読者である学習者自身が読む活動自体に実践的意味を見出すことで、青木・井上両者が目指す読みを、指導者側だけの論理ではなく、学習者の論理としても機能することを目指すのである。そのために、テキストを読む活動自体に意味を見出し、目的的活動とすることが有効であると考えられる。

3. 読みの学力形成と態度的学力の育成を目指す「主体的な読み」

学習者が「主体的な読み」を行う授業を構想するために、本稿では、M. チクセントミハイのフロー理論を援用する。「フロー(flow)理論」とは、「自己目的的であり、その活動自体が報酬となり、かつ内発的に動機づけられ、全人的に一つの行為に没入しているときに感じる包括的感覚の中で、技術を習得、成長させていく過程」⁴⁾を理論化したものである。また、集団の状態を捉えるものではなく、個の内的状況を捉えるための理論であるところにその特徴がある。

以上のことから、フロー理論を援用することで、第一に、読む活動自体に意味を見出すプロセスを明らかにす

ることができること、第二に、青木や井上が目指した個の学習者に焦点を当てた授業構成を図ることができるという2つの利点がある。

そこで、以下、フロー理論を手掛かりにして授業構想や授業分析をする際の視点を明らかにしたい。

チクセントミハイ(1990)は「我々は心理的エネルギーを投入する場所を(中略一引用者)試行錯誤や厳しい陶冶を経て、我々は葛藤し合う目標の束のもつれをただし、行為に目的を与えるその一つを選ぶことができる。(p.282)」とし、「カオスを減少させるためには、意識そのものを支配することを学ばねばならない。(p.12)」と述べる。

この意識を集中させ、主体的に学習する方法として問題解決的学習があることは、先の青木や井上の論考をはじめ国語科教育学研究、ひいては認知心理学研究においても、管見では一般的に承認され今日に至っている。

本稿で取り上げるフロー理論も、学習者自ら「目標」を設定し、それを達成しては再度「目標」を立て、達成を目指して取り組むという点では、広義の問題解決的学習である。この問題解決的学習の中でフローを体験させるためには、そのフロー状態⁵⁾の性質上、単元という長時間の枠組みで考えるのではなく、あくまで一単位時間という短時間の枠組みで考えることが妥当である。

では、解決されるべき問題、すなわち授業で設定される学習課題としては、如何なるものがよいのだろうか。チクセントミハイ・ジーンナカムラ(2003)は、フローが生じる内的・外的条件について以下のように述べている。

- 現在の能力を伸長させる(現在の能力よりも高すぎも低すぎもしない)と知覚された挑戦あるいは行為の機会。自分の能力に適合した水準で挑戦しているという感覚。
- 明瞭で手近な目標、および進行中のことがらについての即座のフィードバック。(p.2)

ここでは、主に3つの条件が提示されている。「適度な挑戦水準」「明瞭で手近な目標」「即座のフィードバック」である。

図1は、「適度な挑戦水準」として能力と挑戦水準についてまとめられた図である。例えば、主観的に認知された能力が高く、主観的に認知された挑戦水準が低い場合、「退屈(Boredom)」を感じる。また、主観的に認知された挑戦水準が高く、主観的に認知された能力が低すぎると、「不安(Arousal)」となる。そのため指導者は、日頃の学習者の見取りから、当該学習者の能力と挑戦水準に適合した課題設定及び目標設定を行う必要がある⁶⁾。

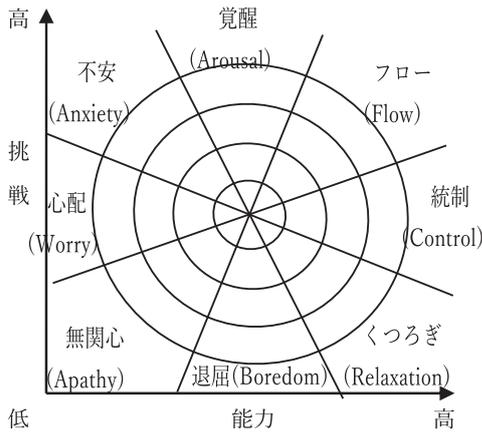


図1 フロー状態の八分図

(チクセントミハイ・ジーンナカムラ2003, p.19)

本稿では、以上のように指導者が設定した学習課題、またそれに伴う活動に対して、学習者が実践的意味を見出す必要がある。その際の学習者の内的状況を捉えるためには、今村浩明(2003)が作成した、図2のフロー・システム図式(p.287. 吹き出しは稿者が加筆)が参考となる。

「(刺激情報) → 『自己目的欲求』の解発 → 自己目的欲求の『統合』の確立 → 『目標』の設定 → 『最適手段』の選択 → 『最適手段』の操作(刺激に対する反応) → 『目標』への接近・達成 → 『統合』の維持 → 『自己目的欲求』の充足と強化 → 次のサイクル。フロー状態が順調に継続している場合にはサイクルにおける前半

部分(自己目的欲求の解発から手段の選択まで)はほとんど潜在化ないしは自動化し、後半部分のみが強く意識されるだろう。『明瞭で滑らかなフィードバック』がフローを生起させる主要な条件なのである。これはフロー理論の文脈で解釈された『成就過程』である。逆にフローが生じにくい場合には前半部分が顕在化する。自己目的欲求の統合の規準や目標、手段の選択の再検討、より積極的にはスポーツの練習や武道の稽古の過程で見られるような自己目的欲求の統合や目標達成への意志的な固執に心理的エネルギーの多くが消費される。これはフロー理論の文脈での『学習過程』である。(pp.294-295)

今村が提唱するフロー・システムは、単元構成や授業構成及び、それらが成功しているか否かの分析の視点として援用できる。

まず「刺激情報」とは、如何にテキストと出合わせるかということである。これは、これまで実践されてきた学習者にテキストを読む必然性をもたせる単元構成を生かすことが効果的である(視点①)。

次のセクターは「注意」である。学習者にテキストを読む必然性をもたせておくことで、「注意」はテキストや学習課題に自然と向けられると考えられる。その際、「注意」が向けられたテキストや学習課題に対する主観的に認知された挑戦水準や能力が、次の「自己目的欲求」に大きな影響を与える。それは「自己目的欲求」が喚起されない場合があるからである。

そのため、テキストの内容や、学習課題に対して「注

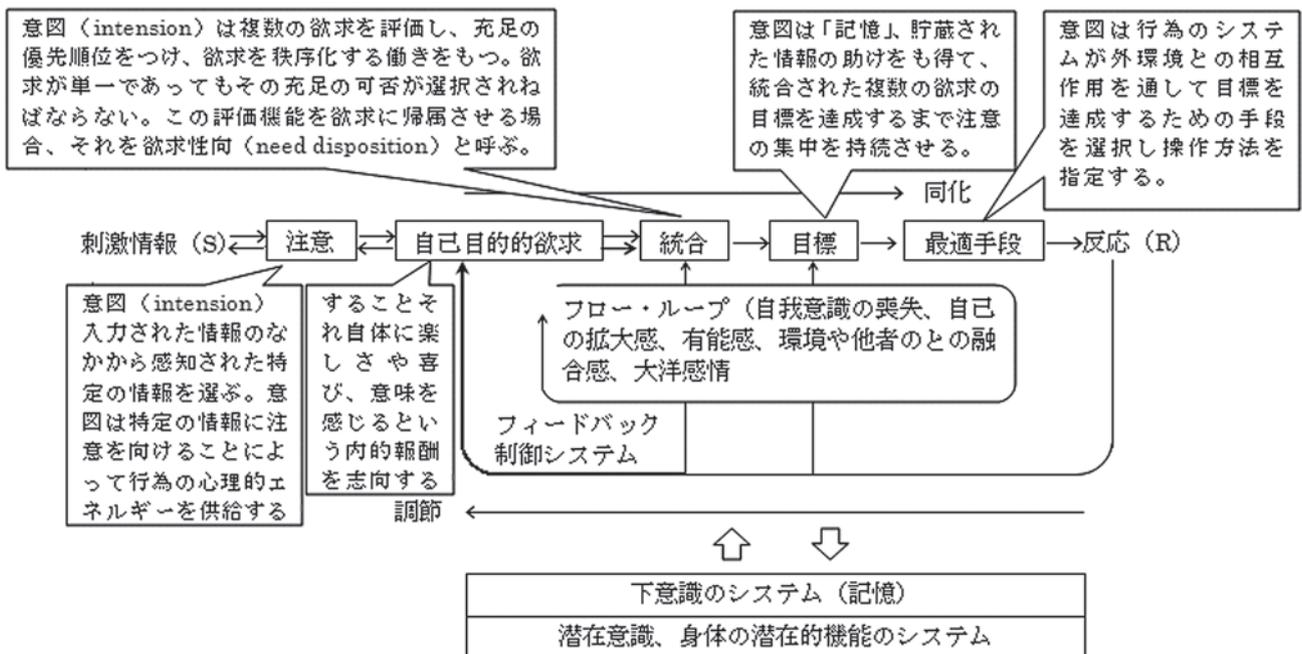


図2 フロー・システム図式

意」が向けられ認知する際には、これまでの学習経験を想起し(図2の「下意識システム」)、意味がある、楽しい、喜びを感じるもの等の「自己目的欲求」を喚起するようなものでなければならない。(視点②)。

このように考えるならば、テキストの読み方だけでなく授業の流れ、いわゆる学習活動や学習形態も、指導者の細々した指示がなくても、学習者自身で学習を進めることができなければならない。なぜなら、テキストを読む、また学習課題に取り組む前に、他の学習活動に学習者の心理的エネルギーの多くが消費されてしまうからである。

一方で「注意」により「自己目的欲求」が生じ、テキストを読もう、学習課題に取り組もうという意識を「統合」することに成功した場合、読みの学力形成と態度的学力の育成を共に実現する可能性を見出せる。(視点③)

次のセクターで設定される「目標」は、先述した一単位時間における到達目標である長期目標と目下の活動に対する短期目標双方共に含まれる。学習課題に対して、どのような読みがよいか、学習者自ら「目標」を設定し、最適手段(読みの方略⁷⁾)が選ばれる。(視点④)。

最後はフィードバックである。このフィードバックは、チクセントミハイが、フローが生じる外的条件として位置づけ、今村(2003)が「明瞭で滑らかなフィードバックがフローを生起させる主要な条件(p.295)」と述べるほど、重要な要件である。

しかし、読みの授業という場では、フロー理論で分析されてきたロッククライマーや外科医の場合と異なり、フィードバックを学習者個人で得ることは難しい。なぜなら、自己の読みに対して独善的な判断をし兼ねないからである。そのため、他者によるフィードバックが求められる。

しかし、指導者主導の一对多の授業の場合、学習者一人ひとりに対し即座にフィードバックを与えることは物理的に不可能である。そのために、学習者一人ひとりに対し、即座に適切なフィードバックを与えるためには、少人数グループをつくり、学習者相互にフィードバックを与える環境を整えることが必要である(視点⑤)。

以上のようにフロー理論は、単元構成、授業構成に有効な視点を与えてくれる。このフロー理論を援用した授業実践は、管見の限りではあるが、国語科教育では見当たらない。他の教科教育研究においては、生活科や体育科の授業で酒井隆光・小川哲男(2011)や井口武俊(2021)の論考がある。

酒井・小川(2011)は、生活科の帆を付けた車で速さを競う学習の中で、フロー理論を援用する。具体的に「より速く走る車を作りたい」という学習者の思いや願いを「明確な目標」として位置づけ、競争の中で走る自分の車

の位置を「即座のフィードバック」とし、この制作過程そのものを「適度な困難を有する課題」であるという。この学習により、学習者の活動意欲が高まり、車の改造に没頭する中で、気づきの質が高まっていることを明らかにしている。

井口(2021)は、体育科の跳び箱運動において、フローチェックリストを活用して、学習者に課題に対する困難度を把握させている。指導者は、課題に対する補助的な学習活動を設定し、学習者に各々の困難度の意識に応じてその学習活動に取り組みさせている。それに伴い、学習者の学習意欲が高まり、課題に対して没頭しやすい状態をつくり出すことができたとする。

先の酒井・小川の論考は、授業構成及び授業分析の観点として、井口の論考は、課題に対する学習者の意識に注目し、その上で授業を分析する観点としてフロー理論をそれぞれ援用している。

これらの援用の仕方は、本稿でも指摘したことと重複するところがあり、これらと同様、単元構成、授業構成及び、実際の授業の分析の視点として援用する。

一方、これらと異なる点もある。それは、教科の特性である。先の生活科や体育科の場合、物を作ったり、体を動かしたりする活動が多々見られる。その際学習者は、視覚的にまた体験的に成功しているか失敗しているかのフィードバックを得やすい。そのため、生活科や体育科の授業は、フロー理論と親和性が高いと言える。

一方、国語科の本稿のようにテキストを読む活動を考えた場合、学習者自身の読みが正確であるかどうかは、学習者自身で判断することは難しい。そのため「即座のフィードバック」を如何に与えるか、ということが、まず大きな問題として挙げられる。

また、テキストを読むという活動に対しても「適度な挑戦水準」である課題そのものや「明瞭で手近な目標」を設定する力を学習者に如何に身につけさせていくかは、本稿をはじめ、今後国語科教育学研究の中でも議論し、研究を蓄積していく必要がある課題である。

ただし、先述した通りフロー理論は、個の内的状況を捉えるための理論である。そのため、これまで説明的文章や文学的文章の指導過程(理解過程)に対応するように行われてきた単元構成や授業構成と、個を前面に押し出す本稿の単元構成や授業構成は、根本的に異なる。

そこで以下、チクセントミハイが述べる「適度な挑戦水準」「明瞭で手近な目標」「即座のフィードバック」の3つの観点から国語科の授業構成を行い、実際に行った実践を、今村が作成したフロー・システム図式(視点①～⑤)に基づき、分析する。

4. 「主体的に読む」授業の構想⁸⁾

今回の授業は、稿者自身が2019年2月6日(水)に5年生男子13名、女子15名、合計28名の学級で行った実践である。2月の実践ということで、学習者は学習活動や学習形態についても習熟し、スムーズに学習に取り組むことができる。扱った教材は、「テレビとの付き合い方」(東京書籍、H26年版)である。



図3 説明的文章の図

本教材は、筆者が図3を用いて、テレビは黒い部分だけを映し出しているため、白い部分があることを考えながら見る必要があることを主張した説明的文章である。

4.1 単元構成について

本単元では、表1の第4次の学習活動である「メディアとの付き合い方」について考えさせることを最終目標とした。単元の最終目標を示すことで、学習者は見通しを持ち、学習に意欲的に取り組むことができると考えた。

表1 「メディアとの付き合い方」の単元構成

次	学 習 内 容 (全 25 時間)	教科
一	情報を支える人々 (4 時間)	社会
	広がる情報ネットワーク (4 時間)	社会
	説明的文章「アップとルーズで伝える」(1 時間)	国語
二	情報を生かすわたしたち (6 時間)	社会
	知らない間のできごと (1 時間)	道徳
	「すれちがい」が起きるわけ (1 時間)	学活
三	時 メディアとの関わり方 (7 時間)	国語
	1 「メディアとどのように付き合っていくか」について議論する。	
	2	
	3 説明的文章「テレビとの付き合い方」について筆者の主張と根拠を読み取る。(分析の授業)	
	4 筆者の主張の妥当性を確かめる。	
	5 教材文の表現の工夫を見つける。	
	6 「ゆるやかにつながるインターネット」について筆者の主張と根拠を読み取る。	
7 筆者の主張の妥当性を確かめる。		
四	メディアとどのように付き合っていくかについて、自分の考えを書く。(1 時間)	

しかし、学習者に見通しを持たせるだけでは、関心・意欲を高めることは難しい。なぜなら、学習者はメディアに対して十分な知識や経験がないためである。

そこで第一次では社会科学習と関わらせて、ニュースはどのように制作されているのか、情報通信ネットワーク

がどのように使われているのか等について学習できるようにした。また、映像教材等を活用することで、学習者の関心・意欲を高めようと図った。

第二次では、メディアとは、生活のさまざまな場面で使用されながら、その過程で(本単元の場合、ことばによる誤解が原因で)トラブルが生じる可能性があるという特性を、道徳や学活を活用して、具体的な状況を基に考えることができるようにした。

第三次では、メディアとの付き合い方について、国語科の説明的文章で学習する。この第三次の学習の際、第一次、第二次で得た知識や対話の中で想起した経験等を発言できることを読みの学力の目標とした。

4.2 本時で位置付けた学習者⁹⁾と学習課題

今回の授業で位置付けた学習者はM児である。M児は、授業中に顔を伏せることが多い。学習者相互の話合いについても参加することが難しい。国語の授業では、フロー状態の八分図の「無関心」に該当する学習者である。運動能力は高くサッカーへの興味関心は高い。

第一次第9時での「アップとルーズで伝える」の学習では、筆者の主張と根拠とを捉える活動に取り組みさせた。M児がサッカーに興味があるということで、サッカーのテレビ中継について書かれていることを教材の選定理由とした。

すると、M児は、これまで見てきた日本代表等の試合を例に、アップやルーズで撮影する理由を説明する等、意欲的に学習に取り組むことができた。

筆者の主張と根拠とを捉え、学習者の興味のある身近な例で説明する学習活動は、M児にとって意欲を喚起する学習課題であると判断した。そこで、第三次第3時の学習でも、それを学習課題として設定した。

本時の教材は、先の教材のようにサッカーの話題を直接取り上げてはいない。しかし、頁数が4頁と5年生の説明的文章教材としては短く、また題名を手掛かりとすることで筆者の主張は比較的容易と判断し、本教材はM児にとって挑戦水準は低いと考えた。

M児への思いや願いとして、第三次第3時でも、先の授業と同様、部分(黒)と全体(白)の関係をサッカーでシュートする時のような局所プレイと、中盤でのパス回しやロングパス等を行う大局的なプレイとの関係で説明することを通して、筆者の主張と根拠を理解して欲しい。そして自身の考えを他者へ伝え、学級全体の理解を深めさせるキーパーソンとして活躍して欲しいと考えた。

グループ学習では、昨年度からM児と同じクラスで、誰に対しても粘り強く、励まし続けるリーダー的存在であるN児を同じグループにした。N児は、自分の考えをしっかりと持ち、主張できる学習者である。M児もN児に

は一目置いており、運動会等では協力してクラス対抗種目で優勝に導いたことがある¹⁰⁾。

4.3 学習形態

本時では、三人一組のグループをつくり、これまでの単元同様に、学習者だけで学習を進めさせた。ここでいう学習者だけで学習を進めるとは、指導者の働きかけ、いわゆる発問や、つまり学習者への支援等を全く行わないというわけではない。指導者の発言を極力減らし、学習者が思考したり、発言したりする時間を保障するということである。学習者は、これまでの授業で、テキストの論理(主張と根拠)を読み取らなければならないことを理解している。

また、その際、すべての学習者が、表出した考えに対して「即座のフィードバック」を受けることができるように、一人学習を行わず、課題提示後すぐにグループ学習に取り組ませた¹¹⁾。

4.4 本時の授業

4.4.1 目標

筆者の主張と根拠及び、図と例との関係を捉えることができる。

4.4.2 本時の展開

学習活動	○指導者の支援 ★評価
1 前時の学習を振り返り、本時のめあてを確認する。	○テレビとどのように付き合っていく必要があるのか、前時までの学習者の意見やその理由について提示し、確認する。
2 文章を読み取る。 (1) 範読を聞きながら、筆者の主張を捉える。 (2) 筆者の根拠を捉える。 (3) 白黒図について考える。	○目的意識をもって読むことができるように、筆者の主張は何か(「どのように付き合う必要がある」と述べているのか)、考えながら読むように伝える。 ○分からないことを尋ねたり、筆者の主張と根拠を身近な例で話し、理解の程度を確かめ合ったりすることができるように、グループで学習を進める。その際、共通に書き込めるシートを用意する。 ○根拠と白黒図の関係を捉えることができるように、根拠まで書いたグループには白黒図を配付し、根拠をより明確にできるようにする。 ★(読)筆者の意見と例との関係などを捉えている。(シート・観察)
3 学習をまとめる。	○次時への学習の見通しをもてるように、筆者の考えに納得したか、納得していないかたずね、その理由を数名に発言させる。 ○次時への表現の意欲を高めるため、友達の発表のよさや自分のがんばったことを相互に伝える。

4.5 授業実践へのフロー理論の援用

「主体的に読む」授業を構想する上で、如何にフロー理論を援用し授業構成を行ったかを、「適度な挑戦水準」「明瞭で手近な目標」「即座のフィードバック」の3観点から述べたい。

先述した通りフロー理論は、個の内的状況を捉えるための理論である。そのため、本単元の核となるのは、4.2で述べた単元で位置づける学習者の存在である。

M児に対して態度的学力の形成を図るため、フロー理論でいう「明瞭で手近な目標」をM児が設定することができるように、4.1, 4.2, 4.4において次のように翻案した。

単元全体としての「メディアとの付き合い方について、考えることができるようになること」を長期目標とし、一単位授業を中期目標、本時でいえば「筆者の主張と根拠及び、図と例との関係を捉えることができる。」とし、目下の活動目標である「筆者の主張と根拠を身近な例で話し、理解の程度を確かめ合ったりする」を短期目標として位置づけた。

長期目標が学習者にとってより「明瞭な目標」となるように、国語科のみならず社会科や学活、道徳の授業に関連的に指導し、具体的な状況で考える場を設定した。このように具体的な状況で考える場を設定することで、学習者自身が、中期、短期目標を明瞭にし、「手近な目標」を設定しやすいと考えた。

ただし、「手近な目標」の設定しやすさ、また設定しようという意欲を高めるためには、「適度な挑戦水準」と言われる「適度」さが最も重要であると考えた。その水準とは、図1の「フロー」の状態になることである。

この「適度な挑戦水準」は、能力及び挑戦の水準の2つの軸で決定される。そのため、多種多様な学習者が存在する学級全体の平均に合わせた能力・挑戦水準では、フロー状態になるピンポイントの課題を設定することは不可能である。そこで、M児の能力や挑戦の水準に合わせて4.2. 及び4.4. で課題を設定している。フロー理論を援用する最大の特長はここにある。

M児の実態から、M児は、図1の「無関心」の状態になることが予想された。そこで、能力の水準を高め「不安」や「心配」な状態にならないように、第一次第9時と同様の活動を行わせた。挑戦水準については、本稿では興味関心の程度とし、M児の興味関心に基づいた教材選定や活動を設定している。

「即座のフィードバック」については、学習者相互に「即座にフィードバック」が得られるように、グループ学習を行わせている。グループ学習については、これまでの学習で「うなづく 相槌 問い返し」という他者の発言に対して反応する経験を積ませている。この他者への

反応をフロー理論の「即座のフィードバック」として位置づけ、4.3. の学習形態の中で取り入れている。

5. 実際の授業及び学習者の学びの分析

以上の授業を行った結果は、資料1の通りである¹²⁾。下波線部分は、後述するM児とN児の対話を基に、N児が記録したものであり、下波線は稿者が加筆した。この資料1は、N児がグループ学習中にワークシートに書いた、M児が属するグループが45分間学習した学習記録の全てである。

資料1

根拠	<ul style="list-style-type: none"> ・ 白い部分のそんざいをわすれてしまいがち。 ・ 黒い部分で内ようを伝えようとしている。テレビの悪いところ ちゃんとカメラで白い部分をルーズでとったほうがいい。 ・ 黒い部分は、アップでとってあると思う。 ・ 写真だけでイメージがちがう。 ？ ぜんたいをルーズでうつしたほうがいいのかも←こまかいところが見えない。 ・ ぜんたいをうつすと少し安心感。・ 角度がちがう。 ・ 写真を切りとる (はんたい) 2人 (さんせい) 1人 ・ 切りとると見やすい (メリット) ←でも少しあきる。 <p><u>黒い部分…サッカー (レギュラー)</u> <u>白い部分…サッカー (ざつよう)・球拾いなど</u> <u>白い部分の人もレギュラーと同じようにサッカーをしているので考えないとかわいそう。</u></p>
主張	<ul style="list-style-type: none"> ・ 黒い部分だけでなく、白い部分も考えてテレビを見る。 ・ テレビのおかげで世界のできごとを知れるけど、さっかくで分かった気持ちになっている。

(M児, N児の前の番号は、発話番号を表す)

1N児：(図3を指しながら) 筆者が言いたいことは、黒い部分だけを見るんじゃなくて、白い部分も考えてテレビを見るってことだけど、ねえ～、分かる？

2M児：…。(反応なし)

3N児：例えば、運動場でみんなが遊んでいるでしょ。ここが白い部分で、運動場でドッジボールをやっているところが…

4M児：はあ～、サッカーだろう！

5N児：サッカーでもなんでもいいけど、この白い部分が運動場で、サッカーをしているとするたい。そして、サッカーをしている人が黒い部分で…

6M児：だけん、黒い部分がサッカーのレギュラーで、白い部分が雑用の人ってことだろ。

7N児：雑用って何？

8M児：球拾いとかたい。

9N児：どういうこと？

10M児：この白い部分がサッカーで雑用をしている、球拾いとかいろいろしている人で、黒い部分がレギュラーで試合に出ている人。

11N児：あ～そうそう。だから、サッカーのレギュラーの黒い部分だけを見るんじゃなくて、サッカーをしている全員、この白い部分を見る必要があるってことよ。

12M児：白い部分の人もレギュラーと同じようにサッカーをしているから、考えないとかわいそう。

以上が、二人の対話の全てである。M児は、上記の対話までグループ(N児ともう一人)の対話にはほとんど参加していない。二人の様子をぼんやりと眺めているような状況であった。この点で、指導者が意図した「刺激情報」→「注意」→「自己目的欲求」というフロー・システムの形成については、失敗であったと言わざるを得ない。

M児が学習に参加したのは、N児が筆者の主張と根拠を運動場とドッジボールの例で説明した時である(発話4)。これは、M児が好きなサッカーを主張したかったためであると考えられる。すると、N児はM児が興味をもって話を聞くと考えたサッカーの例で説明し始めた(発話5)。

この説明に対してM児は、筆者の主張をサッカーのレギュラーと雑用という関係で捉え、理解することができた。(発話6, 10, 資料1参照)。

ここで重要なことは、M児に「自己目的欲求」を喚起するような「刺激情報」を与えたのは、N児の働きかけであったということである(発話3)。テキストへの注目箇所、すなわちドッジボールの例を提示することで、M児の「注意」箇所が鮮明になり、サッカーの例で説明するという第一次第9時の学習経験を思い出し(下意識システム)「自己目的欲求」を喚起し、自分の考えを伝え、N児に納得してもらいたいと考え、説明したと言える。

このM児の説明に対してN児の「雑用って何?」「どういうこと?」等(発話7, 9, 11)の発言は、M児に対してのフィードバックとしての機能を果たしている。実際にM児は、徐々にフロー・システムを形成し、学習への参加の度合いを高めている。

一方、N児にとっても、学びは成立している。M児に学習に取り組んでもらおうとN児は、手を替え品を替え説明を尽くしている。N児のこの発言に対するM児の無反応(発話2)は、N児へのフィードバックとして機能し、発話3へと発言内容を変更させたと言える。N児がM児に筆者の主張を理解させたいという「目標」に照らし合わせ、「最適手段」を変更したともいうことができる。このように関わり方を変更し、M児に理解させようと志向する中に、態度的学力が育成されているということができよう。

6. 実践の考察

今回の実践で、M児に態度的学力形成を図る上で最も有効であったのは、N児の関わりである。

M児にとって、指導者が設定した課題設定は、第一次第9時の場合と異なり、能力水準に対して、挑戦水準（本稿でいう興味関心）が低く「退屈」、または話を聞き流す程度の「くつろぎ」の状態であったと言える。

このことは、最も重要であるとした指導者の課題設定の難しさを物語っている。今回の実践では、本時以上に第一次第9時の学習が、M児にとっては、フロー状態に近い能力・挑戦水準であったと思われる。

以上のように概観した本実践を、今村のフロー・システムを援用した視点①～⑤に基づき、分析する。

視点①は、テキストとの出会わせ方という単元構成における「刺激情報」であった。しかし、実践の結果、学習者相互のフィードバックが学習者にとって有効な「刺激情報」になることがあるということが明らかとなった。有効な「刺激情報」となるためには、砂川ら（2019）が明らかにしているように、今回のグループ構成のように、学習者相互に信頼関係が構築されている必要がある。3人のうち、もう一人とM児の間で対話が生じていないことから明らかである。

これは、視点⑤の「即座のフィードバック」においても、フィードバックとして機能するためには、良好な人間関係を構築している必要があると言える。本時でいえば、無反応なM児に対するN児による執拗な声掛けが、意図せずしてM児にとってフィードバック情報となり、有効な「刺激情報」となったと考えられる。

ただし、本時では適切でなかった課題設定であったが、第一次第9時のM児の様子を踏まえ、また、意図した教育活動を行うためにも、授業では指導者の学習者の見取りに応じた適切な課題設定を行う必要がある。

視点②は、自己目的欲求の喚起である。本実践の場合、説明的文章を読むことが自己目的欲求となったわけではない。先述したように、無反応なM児に対する執拗なN児からのフィードバックにより、M児の発言は促された。その発言に対し、N児の「何?」「どういうこと?」という問い返しに、M児はさらなる説明を行っている。二人の人間関係から、この場合M児には、N児を説得したいという自己目的欲求が喚起されたと考えたい。他者と共同して読むという活動自体が、目的的活動となり得るということが明らかになったと言える。

視点③は、読みの方略活用に長けることによる、活動の自動化である。この自動化により「注意」を向けやすくなると考えた。今回M児がサッカーの例で話せたのも、M児が読みの方略を獲得し、説明的文章を理解すること

ができたこと、また、N児の発言により、説明的文章のどこに「注意」を向けるとよいか分かったことが要因として考えられる。いずれにせよ、読みの方略を自動化することは、本実践からも「注意」を向け、活動を目的的活動にするためには、必要であると言える。

視点④は、「目標」設定である。M児、N児ともに相手を理解させるためには、如何に理解したことを説明するとよいか、ということ「目標」として、共同してテキスト理解を深めていることが分かる。これは、視点①で述べたM児にとって有効な「刺激情報」が、N児によるフィードバックにより与えられたものであるということと無関係ではないと考えられる。

今村は直接言及していないが、有効な「刺激情報」として、何を、如何に与えられたか、ということは、その後の「目標」の対象となる活動を規定すると思われるのではない。

今回の場合、M児にとっての有効な「刺激情報」は、N児により筆者の主張という形で与えられた。それに伴い、M児はN児との関わりを軸に、フロー・システムを形成しつつあると考えるのである。このことは、これまで視点①～③で分析してきた中でも、M児がN児とのやり取りの中で、フロー・システムを形成しつつあることから、あながち間違いであるとは言えないだろう。

有効な「刺激情報」が、その後のフロー・システム形成の軸となり得ることからも、改めて適切な「刺激情報」（課題設定）が最も重要であると言えることができる。

視点⑤は、フィードバックである。M児とN児のやり取りに見られるように、学習者相互のフィードバックが、適切な「刺激情報」となり、フロー・システムを形成する一助となっている。このような効果的なフィードバックを行うためにも、読みの方略の獲得（自動化）だけでなく、グループ学習のやり方に学習者が慣れ、学習者相互にフィードバックを与えることができるようになっている必要があると言える。

以上、視点①～⑤に基づき分析した。

フロー・システム図式は、特定の活動内における個の内的状況を説明したものである。そのため、特定の学習者の内的状況を想定しながら授業を計画し、実際の学習者の姿から授業を分析する観点として有効である。これが、本稿の目的である学習者の論理を重視し、読みの学力だけではない、態度的学力の育成につながる授業になると考えるのである。本実践では、M児がN児との対話に参加し、自らの生活経験について説明を尽くす姿に、その実現を図ることができたと考える。

一方で、フロー理論とは本来活動に自ら取り組もうとする個の内的状況を対象とする理論である。そのため、本

稿のように授業に積極的に参加し難い学習者を対象とする場合、齟齬が生じる恐れがある。フロー理論をより効果的に援用するためには、学習者が授業に自ら参加したいと思えるような授業そのものの在り方について、今後考察を深めていく必要がある。

7. 本稿の成果と課題

本稿では、「主体的に読む」説明的文章の授業を行うための要件を、フロー理論を手掛かりにして明らかにした。その結果、以下のことが明らかとなった。

第一に、日ごろからの学習者理解を基に、当該学習者がフロー状態となるような課題設定をピンポイントで行わなければならない、ということである。この課題設定が、当該学習者に対し適切な「刺激情報」となる時、その後のフロー・システムの形成につながることになる。

第二に、読みの方略やグループ活動に習熟し、自動化しておく必要があるということである。自動化しておくことで、フィードバックが与える情報を有効な「刺激情報」としたり、「注意」の方向性を示唆するものとしてしたりすることができる。このことで、フロー・システムを形成したり、目的的活動として取り組むことが可能となったりする。

第三に、学習者相互のフィードバックである。第一の要件が難しいものである以上、活動に対するフィードバックに加え、当該学習者にとって適切な「刺激情報」を与える役割として機能させる必要がある。これからは、グループ学習のような日常的言語活動について、段階的に如何に習得、習熟させていくかを明らかにする必要がある。

最後に、本稿は説明的文章に限定して論じている。今後は、文学的文章を読む学習をはじめ、他の言語活動において如何に援用可能であるか、実証的に研究していく必要がある。また、学習者が自ら参加したいと思える日々の授業の在り方について、考察を深めていく必要がある。

注

1) 2000年以降の読むことの指導においては、PISA (Programme for International Student Assessment) 調査におけるPISA型読解力 (Reading literacy) の定義である「読解力とは、自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力である。

(p.2) (国立教育政策研究所編 (2000) 『生きるための知識と技能』ぎょうせい) と無関係ではない。

PISA型読解力の育成を図ることは、読む力の向上を目

指すだけでなく、「効果的に社会に参加する」という態度的学力の育成を視野に入れている。その際、読みの授業は、久木の定義における前者の意味の枠組みの中で行われると言える。

2) 青木幹勇の実践については、自己調整学習の観点から中村暢 (2013) に詳しい。

3) このようなテキストを読むこと自体に価値を見出す立場と、目標や目的達成の如何から捉える立場とでは、大差ないように考えられがちである。そこで本稿の考え方を、文学教育論における読者論と読書行為論との違いで示したい。

読者論は、個々の学習者が文学作品を如何に受容したかということに焦点が当てられるのに対し、読書行為論では、読みの過程に注目し、読みの変容を重視する。双方ともに読者の受容、そして文学作品を読む力の育成を目指しながらも、読みの過程に価値を見出したことの差は大きいと言える。

本稿も、説明的文章を読む力の育成を目指すという点では、これまでの授業と相違ない。しかし、それを目的とするのではなく、読む活動自体に実践的意味を付与することで目的的活動とし、これまで授業の中で見逃されていた学習者の態度的学力の育成及びその評価に寄与することができるのである。

そこで本稿では、学習者が読む活動自体に意味を見出したり、楽しんだりしながら取り組み、その結果、読む力の学力が形成される授業の要件を明らかにする。これは、これまでのようなテキストを読むという行為の外に、目的や価値を設定していないという点で異なり、今後の読むことの授業実践の展望を開くものであると言える。

4) 今村浩明・浅川希洋志 (2003) 「序文」及び、今村浩明 (2003) 「フロー理論のこれから」を参照。

5) フロー状態について、M. チクセントミハイ・ジーンナカムラ (2003) は、「フロー状態にあるとは (中略—引用者) 一連の目標に取り組み、活動の進展についてのフィードバックを連続的に受け取り、そのフィードバックにもとづいて挑戦への対応を調整することによって、ちょうど手頃な挑戦 [自分の能力を十二分に発揮させる挑戦] に取り組んでいるときの主観的経験をいう。このような条件のもとで、経験はある瞬間から次の瞬間へと切れ目なく次々と広がりを見せ、人は次のような特徴をもつ主観的な状態へと入る。

○その瞬間にしていることへの強い、焦点の絞られた集中
○行為と意識の融合
○内省的自意識 (つまり社会的行為者としての意識の喪失)
○自分の行為を統制できるという感覚。つまり、次に何が起ころうともそれへの対処方法がわかっている
○その状況に原則的に対応できるという感覚
○時間的経験のゆがみ (とくに時間が実際より早く過ぎるように感じる)
○活動を行う経験自体が内発的な報酬となるので、活動の最終目標がしばしばその活動

を行うことの単なる理由づけとなる

フロー状態にあるとき、人は自分のもつ能力を最大限に発揮しており、その状態に内発的な報酬を感じる。(中略—引用者) フロー状態に入れるかどうかは、知覚された行為能力と知覚された行為の機会との間の均衡を確立するかどうかにかかっている。(pp.2-3)」と述べる。

- 6) このような一人の学習者に焦点を当てる必要性については中村暢(2018)も指摘しており、問題意識を共有している。
- 7) 古賀洋一(2014)は、読解方略の階梯をスキルと読解方略に分け、読解方略の「意識性」に達する読解方略指導が多く実践されていることを指摘している。また、古賀洋一(2015)においては「読みの困難」と「方略帰属」が条件的知識の学習の契機になることを指摘している。
 いずれの論考でも、学習者はテキストを読む活動に参加することを前提としている。本稿は、その前段階であるテキストを読むという行為へ参加する態度的学力を如何に育成するか、ということを目的としている。
 フロー・システムは、「自己目的欲求」を喚起させることを必要としており、読みの方略に関する議論は、その後の「最適手段」の選択に寄与する論考であると言える。
- 8) 本実践は中村暢(2019)「『主体的・対話的で深い学び』の実現を目指す授業の可能性—国語科説明文「テレビとの付き合い方」の実践を手がかりにして—」教育公務員弘済会個人研究論文を一部加筆・修正したものである。
- 9) 倫理的配慮により、学習者が特定されないように概略で述べている。
- 10) 砂川誠司ら(2019)において、学習者相互交流において、対人への「感情」が大きく影響することを、実践分析を通して明らかにしている。
- 11) 自立した読者の育成を目指す国語科教育学研究においては、承認しがたい授業構成であろう。
 今後は、住田ら(2016)が指摘する「沈黙に向かう」局面と「饒舌に回帰する」局面及びその接合点における他者との関わり方、すなわち学習の場の作り方について、考えていく必要がある。
- 12) 紙幅の都合上、1グループのみワークシートを掲載する。

資料 2	
根拠	<ul style="list-style-type: none"> ・ 黒い部分を見るだけで分かったつもりになる。 ・ 白い部分を忘れている。 ・ テレビだけで世界を知れるけど、一部分だけしか分からない。 ・ 黒い部分がすべてに感じる。 ・ つごうの悪い所は見せない。 ・ 白い部分を想像しようとしていない、かくされなくても。 ・ 写っている部分以外にも大事な所はある。

	<p>黒い部分…①シュートした人、②目立つ花、③主役、④バッター・キャッチャー、⑤歌う人、⑥たまたま写ったピラミッド、⑦芸能人、⑧やった人</p> <p>白い部分…①シュートされた人、②道にさいている花、③わき役、④しんぱん・バッター・キャッチャー以外、⑤えんそうする人、⑥本当の主役はプールだった、⑦スタッフ、⑧やるまでに協力した人</p>
主張	・ 白い部分を考えて見る

資料2の学習者は、授業の振り返りとして①「白い部分と黒い部分の例を友達と考えていたら、たくさん見つかり、楽しくなり、あっという間に時間が過ぎました。楽しかったです。」、②「白と黒は、テレビのことだけだと思っていたけど、友達(実際のノートには、メンバーの名前が記述されている一稿者註)と話しているうちに、身近にも白の部分と黒の部分がたくさんあることが分かってよかったです。白と黒の例を見つけるのが楽しかったです。これから白の部分も見ていこうと思います。」、③「白と黒の部分が、テレビ以外にもあると分かってよかったです。」と記述していた。この振り返りを確認後、①、②の二人に授業の感想を尋ねると「例を見つけることが、楽しかった。」と述べた。

①はフローを体験したとは言えないが、本時の学習自体を楽しみ、目的的活動とすることで、約40分間学習に取り組むことができていたことは、特筆に値する。

参考文献

- 青木幹勇(1976) 青木幹勇授業技術集成三部作
- 今村浩明・浅川希洋志(2003)「序文」今村浩明・浅川希洋志編『フロー理論の展開』世界思想社
- 今村浩明(2003)「フロー理論のこれから」今村浩明・浅川希洋志編『フロー理論の展開』世界思想社
- 井上敏夫(1970)「生活読みの指導過程」『教育科学国語教育』5月号、明治図書
- 久木幸男(1966)「主体性」平塚益徳、沢田慶輔、吉田昇編『教育辞典』小学館
- 桑原隆ら(1988)「特集 読解・読書」『月刊国語教育研究』12月号、日本国語教育学会
- 古賀洋一(2014)「説明的文章の読みの授業実践における読解方略指導の展開—2000年以降を中心に—」『国語科教育』第76集
- 古賀洋一(2015)「説明的文章の読解方略指導における条件的知識の学習過程—自己調整学習理論を枠組みとして—」『国語科教育』第78集
- 砂川誠司、中村暢、時津啓(2019)「国語科におけるニュークリティシズム受容の再評価—学習者の情動を授業論に組み込むために—」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』第4号

住田勝ら (2016) 「社会文化的相互作用を通して構成される文学の学び—『ヴィゴツキースペース』を用いた『高瀬舟』の授業分析—」『国語科教育』第79集

Csikszentmihalyi, M.(1975) *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco. CA, US: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M.(1990)*Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row. (チクセントミハイ, M., 今村浩明訳 (1996) 『フロー体験喜びの現象学』世界思想社)

チクセントミハイ, M, ジーンナカムラ (2003) 「フロー理論のこれまで」, 今村浩明・浅川希洋志編『フロー理論の展開』世界思想社

中村暢 (2013) 「自己調整学習と説明的文章の授業—青木幹勇の実践を手がかりとして」『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部』第62号

中村暢 (2015) 「『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—」『初等教育カリキュラム研究』第3号

Requirements for Conducting Lessons to Read Descriptive Texts Independently: Using Flow Theory as a Clue

Toru NAKAMURA

Kumamoto Civic Rikigonishi Elementary School

Abstract

In this study, “independent reading” is defined as “reading where the learner considers the act of reading a descriptive text to be valuable.” Csikszentmihalyi’s Flow theory is used to demonstrate requirements for conducting lessons to help learners read descriptive texts independently.

Specifically, the lessons were conducted for learners to have a clear goal, immediate feedback, and to challenge them moderately. The class was analyzed based on the “Flow system” clarified by Hiroaki Imamura.

This study demonstrates the necessity of individualizing learner goals, reading strategies, and immediate feedback when teaching learners to read descriptive texts independently.

Keywords : Descriptive texts, Independent reading, Flow theory