

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	説明的文章の読みにおける学びの姿を探る : ‘ ‘ものの見方・考え方の再構築’ ’に着目して
Author(s)	姫野, 貴宏
Citation	国語教育思想研究 , 25 : 33 - 45
Issue Date	2022-05-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00052484
Right	
Relation	



説明的文章の読みにおける学びの姿を探る — “ものの見方・考え方の再構築” に着目して—

キーワード： 説明的文章，学習者の学びの姿，ものの見方・考え方の再構築，〈他者〉との〈対話〉
福山市立神辺小学校 姫野 貴宏

1. はじめに

1.1. 研究の背景と目的

説明的文章の読みにおける学びとは、何であろうか。これまで、読むことの目標・内容に関しては、次のような点が議論されてきた。それは、内容主義と形式主義、認識や思考、表現への着目、他者との相互作用、言語技術や方略を用いた学習者による意味生成等である(高木,2002;寺井,2013;住田,2013;山元,2013)。また、論理を捉えることや論理的思考の必要性も着目され、その概念が整理されている(舟橋,2000;幸坂,2011;2012;難波,2009等)。

これらの議論の推移から、説明的文章の読みにおける学びとは、文章から内容や形式、論理を読み取るのみでなく、学習者自身の認識や思考、表現を問い直すことも指すと言える。それは、河野(2019)の論考からも窺える。

河野は、読みにおける学びを、「筆者の見方・考え方」及び、見方・考え方が顕在化する「述べ方」に「出合う」こと、それによって学習者「自らが持っていた既存の見方・考え方・述べ方を再構成」する学びと整理する(p.137)。つまり、筆者のものの見方・考え方とであいい、向き合うことで、自身のものの見方・考え方がゆさぶられ、捉え直されていくという学びである。説明的文章の書き手である筆者に加え、学習者自らのものもの見方・考え方に言及している。

学習者が自身と向き合う学びについては、難波(2017)、細(2021)の知見からも窺える。難波及び細は、U理論を援用し深い学びの授業を構想している。難波は説明的文章の授業の構想、細は文学教材の授業構想と、立場は異なるものの、学習者の枠組みを一度崩し、相手の背景に身をおく学びの有り様を指摘する。これは、自身の枠組みに囚われることなく、相手の考えや思いと向き合い、それが自分自身とも向き合うことになる学びを示唆しているであろう。

これらの知見を受け、〈他者〉^②の考えと向き合い、そこから自分自身と向き合う学びに、説明的文章の読

みの可能性を見出せる。では、こうした自分自身と向き合う学びとは、具体的にいかなる学びであろうか。この点を、学習者の具体的な学びの様相から語る研究が必要であると考えた。

説明的文章の読みにおける研究において、効果的な指導法や学習活動の展開を、授業を通して検証しようとする研究が多く見られ、多大な成果が蓄積されてきた(吉川,2013;森田,2011;春木,2017等)。その一方で、学習者個々の学びに着目し、その学びの様相を具体的に描き出そうとした研究は、いくつかあるものの(河野,2006;古賀,2020)、管見の限り多くは見られない。

学習者の学びの様相を具体的に描き出すことで、文章を読み、そこから自身と向き合い、問い直しや捉え直しを行うような、説明的文章の読みにおける学びの可能性を示すことができるのではないだろうか。

そこで、本研究では、学習者の具体的な学びの姿を描き出し、説明的文章の読みにおける学びとは何かを明らかにすることを目指す。筆者のものの見方・考え方にであいい、捉えていく読みを、“筆者のものの見方・考え方に迫る読み”とし、学習者が自身と向き合い、問い直す読みを、“自身のものの見方・考え方の再構築に向かう読み”と呼ぶことにする(“ ”の表記は、本研究において名付けた言葉を示す際、初出時に記す)。この、筆者のものの見方・考え方に迫り、自身のものの見方・考え方の再構築に向かう読みにおける学習者の学びの姿を具体的に描き出し、その学びを明らかにすること、これが本研究の目的である。

1.2. 研究の方法

学習者の具体的な学びの姿を描き出し、説明的文章の読みにおける学びとは何かを明らかにするために、フィールド研究を行う。そのために、まず研究の枠組みを整理する。

研究の枠組みとして、ものの見方・考え方の定義、そして、ものの見方・考え方に迫る読みや再構築に向かう読みがいかなるものかを整理する。これらの枠組

みは、筆者のものの見方・考え方に迫り、自身のものの見方・考え方の再構築に向かう読みにおける、学習者の学びを捉える観点となる。また、この枠組みを教材選定及び教材分析の観点として利用する。

次に、整理した研究の枠組みを基にして、ものの見方・考え方の再構築を位置づけた授業構想及び実践を行い、その授業の中での学習者の学びを具体的に描き出す。フィールドは、本稿の著者が担任していたA市立B小学校4年生の教室である。概要を表1に示す。

表1 フィールド研究の概要

対象者	小学校4年生 35名
授業者	姫野貴宏(学級担任)
実施時期	2021.6.15~6.25(全12時間)
教材	「思いやりのデザイン」/「アップとルーズで伝える」

分析・考察の際には、「臨床的研究」(河野,2006,p.5)により、個に即した学びの姿を描き出す。学習者の発言や記述の意味、及びその関連を見出すことで、学習者の学びを明らかにすることを企図した。学習シートや授業ノートの記述、ICレコーダーによる音声データを分析対象とする。

学習者の学びを明らかにするため、分析・考察にあたっては、河野(2006)が提案する、「メタ認知の内面化モデル」(以下、河野モデルと呼ぶ)を援用する。このモデルは、〈他者〉との相互作用の中で、学習者の内面でいかに学びが起こるかを図化したものである(図1)。このモデルを用いることで、〈他者〉である筆者や他の学習者との〈対話〉を通して再構築に向かう学習者の学びの姿を、具体的に描き出せると考えた。このモデルの見方を以下に簡潔に示す。

課題に対して、学習者(A)は、自分自身 P_A の中に作業モデル T_A として、自分の考えを作り上げる。また、他の学習者(B)から出された意見が、学習者(A)の中に、他者 P_B として取り入れられる(取り入れられたものを、破線で表している)。ここで、学習者(A)の中には、自分自身 P_A と、取り入れられた他者 P_B が内在することになる。更に、学習者(A)の中では、 P_A の中に作られた自分の考え T_A と取り入れられた他者の考え P_B とを客観的に見つめる、「他者としての自分」である $P_{B \rightarrow A}$ が働く。この $P_{B \rightarrow A}$ が、メタ認知的活動として働き、学習者(A)の中に取り入れられた他者 P_B と自分自身 P_A の中の T_A との間で活発に機能する。これを契機と

して、自分自身 P_A の中の暗黙知 A がゆさぶられることになる(河野,2006,pp.188-189)。

なお、取り入れられた他者が、自分自身をゆさぶるとともに、自分自身の考えが、取り入れられた他者の考えをゆさぶることもある。このように、学習者の内面に位置づく P_A や P_B 、 $P_{B \rightarrow A}$ は相互に作用し合うため、双方向の矢印で示されている。

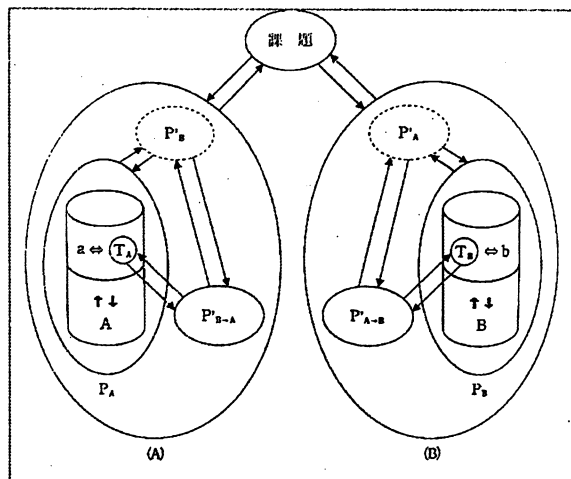


図1 メタ認知の内面化モデル(河野, 2006, p. 94)

河野は、このモデルを理論的基盤として、「批評読みとその交流」や「筆者に『なる』こととその交流」という説明的文章の方法論を構築した。この方法論に基づき授業実践を行う中で、学習者の学びの履歴を、臨床的に分析・考察している。河野では、方法論の構築にモデルを活用したのである。そのため、学習者の学びの分析・考察に際して、このモデルと照応させる記述は、ほとんど見られない。

これに対して本研究では、学習者の学びの姿の分析・考察を行うにあたって、河野モデルを援用した修正版モデルを作成する。そのモデルと照応させることで、授業における学習者の学びの姿を解釈する。このモデルでは、河野モデルに加えて説明的文章の「筆者」を位置づけ、そのものの見方・考え方に迫る読みや、自身のものの見方・考え方の再構築に向かう読みの学びを可視化する(モデルの詳細は、後述する)。

モデルの「課題」や「学習者(B)」等に何が当てはまり、それらがどう影響し相互作用を起こすのかといったように、モデルに照応させながら学習者の学びの様相を捉えることで、より具体的に学習者の学びの姿を描き出せると考える。

2. 研究の枠組み

2.1. ものの見方・考え方の定義

まず、もの見方・考え方の定義について、本研究での立場を示す。

西郷(1991)は、国語科で育てる認識の力として、認識対象(わかりたいもの)、認識方法(わかり方)、認識内容(わかったこと)という枠組みで整理している。認識対象であるものごとの、本質や意味を捉えたものが認識内容であり、この認識過程に働くわかり方が認識方法であるとする整理は、その関係が明瞭で分かりやすい。西郷は、このうちの認識方法を、もの見方・考え方であると捉えている。

もの見方・考え方が、認識方法と認識内容のいずれを指すのか、または両方を指すのか。この点については、様々な立場が見られる。池田(2014)、信木(2011)は、共に認識方法と認識内容の両面から、もの見方・考え方を捉えている。その上で、池田は、認識方法のみでなく、認識内容にも着目する必要性を論じる。一方、信木は、認識内容だけでなく、認識方法にも着目する必要性を論じている。

西郷の整理にあるように、認識方法によって出された結果が認識内容であるのならば、認識方法と認識内容は関連していると考えられる。関連し合っているからこそ、そのどちらかを独立して捉えるのではなく、両面からもの見方・考え方を捉える必要がある。

以上を踏まえて、本研究ではもの見方・考え方を「物事の本質の理解・弁別(見分ける)の過程に働く認識方法及び、その結果としての認識内容」と定義する。

こうして定義したもの見方・考え方の内実を具体化するため、もの見方・考え方の概念図を作成し、整理を試みる。そこで、幸坂(2011)及び幸坂(2012)が提唱する「国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念を捉えるための新観点=PLT(Perspective of Logic and Logical Thinking)」を参照した。

PLTでは、「論理」「論理的思考」概念に関する先行研究の分析を通して、「Ⅰ 言語・物事の関係」と、「Ⅱ 人の頭の中で起こる思考」の2つに区分する。そして、Ⅰを「論理」、Ⅱを「論理的思考」と呼び分けている。幸坂は、これまで言語・物事の関係と、そこに働く人間の思考の区別が曖昧で混同されていたことを課題と考え、上記のように区分し整理した。

本研究ではこのPLTに倣い、もの見方・考え方の概念を整理できると考えた。PLTのⅡをもの見方・

考え方、Ⅰをもの見方・考え方が立ち現れた言語・物事の関係と置き換え、先行研究と照応させた。舟橋(2000)の「表現の論理」と「認識の論理」、難波(2009)の「言語筋道系」「テキスト系」「言語—事実系」「思考筋道系」「概念思考系」、信木(2011)の「叙述の論理」「思考の論理」「思想の論理」を対象とした。

以上のように先行研究を検討した結果、もの見方・考え方の概念を図2のように整理した。こうした概念の整理は、筆者そして学習者のもの見方・考え方を捉える観点となる。

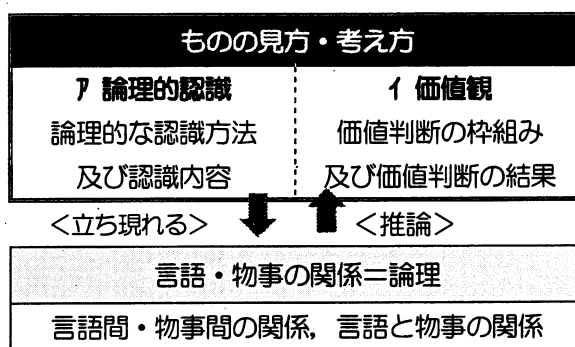


図2 ものの見方・考え方の概念図

もの見方・考え方は、“論理的認識”と“価値観”の2つに区分する。論理的認識とは、順序立てる、類別する、複数の視点で考えるといった認識方法及び、その結果の認識内容である。価値観とは、社会的・文化的な認識パターン(信木,2011,p.23)、つまり価値判断の枠組みであり、その価値判断の結果としての認識内容を指す。また、言語・物事関係を、“言語間・物事間関係”と“言語と物事関係”の2つに区分した。これらの関係に、もの見方・考え方が立ち現れると整理した。

このように、もの見方・考え方には論理的認識と価値観があり、それぞれ認識方法及びその結果の認識内容の両方を指す。そして、もの見方・考え方が立ち現れているものが言語・物事関係＝論理である。言い換えると、言語・物事関係から、もの見方・考え方を推論できるのである。

2.2. ものの見方・考え方に迫る読みと、再構築に向かう読み

本研究では、筆者のもの見方・考え方に迫るとともに、学習者自身のもの見方・考え方の再構築に向かう読みを、説明的文章の読みにおける学びと位置づ

けることは、先述した通りである。これらの読みがいかなるものかを整理しておく。

筆者のものの見方・考え方に迫るという読み、そして自身のものの見方・考え方の再構築に向かう読みという発想は、先述の河野(2019)に加えて、先行研究において重視されてきたところである(舟橋,2000; 森田,2011; 吉川,2017等)。

これらの先行研究を手がかりに、筆者のものの見方・考え方に迫る読み(以下、ものの見方・考え方に迫る読み)は、筆者の意図や発想を問い、問題や価値を吟味・評価する読みであるとした。

筆者のものの見方・考え方に迫ることは、筆者のものの見方・考え方を絶対視し、そのまま受容することではない。舟橋(2000)は「認識の論理」の「検討」、森田(2011)は妥当性や問題の有無という観点からの「吟味・評価」、吉川(2017)は筆者の発想の「検討」について論じている。

つまり、筆者のものの見方・考え方をただ受容するのではなく、なぜだろう、なんのためだろうと筆者の意図や発想を問い、その問題や価値を吟味・評価することで、相手の考えを捉えようとする営みなのである。

一方、自身のものの見方・考え方を再構築する読み(以下、再構築に向かう読み)は、筆者のものの見方・考え方と自分の考えとを対照させ、自分の考えを持つ読み、自分の考えを見直し、捉え直す読みとした。

舟橋(2000)は「自身の「認識の論理」構築」、森田(2011)は「評価読み」、吉川(2011)は「自分の考え・論理の形成」について述べている。これらの知見に共通するのは、筆者の考えを捉えた上で、その考えと自分の考えとを比較していること、そして比較したことをもとに、「吟味・評価」や「検討」を行い、学習者自身の考えを捉え直していくことである。

筆者という〈他者〉とであうことにより、学習者自身がゆさぶられる。この時、自分のものの見方・考え方は見直され、問い直され、そして新たな視点が組み合わされていく。一度自身のものの見方・考え方が否定され、崩され、そしてまた築き直されることもあるだろう。無論、読みの授業の度に、こうした再構築が起こるわけではない。自他のものの見方・考え方を捉え直すことの繰り返しの中で、再構築に向かっていくと考えられる。

3. 授業の構想

3.1. 教材選定の理由

前節で述べた研究の枠組みをもとに、授業を構想・実践し、その中で学習者の学びの姿を分析・考察する。授業においては、「思いやりのデザイン」(木村博之)及び「アップとルーズで伝える」(中谷日出)の2つのテキストを教材として用いる。以降、「思いやりのデザイン」を教材Ⅰ、「アップとルーズで伝える」を教材Ⅱと表す。この2つのテキストの教材選定理由を、研究の枠組みである、ものの見方・考え方を観点として、以下に示す。

2つの文章は共に、伝えることを題材とした説明的文章である。そして、教材Ⅰの筆者である木村は、インフォグラフィックデザイナーの立場から、教材Ⅱの筆者である中谷は、メディアリテラシーを伝えるキャスターの立場から、それぞれの考えを述べている。

木村は、伝えるという題材について、情報の受け手の立場に寄り添い考えを述べている。つまり、受け手が知りたいことに応じて、情報の見せる／見せないを判断して伝えているのである。題名である「思いやりのデザイン」とは、情報の受け手の立場に立ち、受け手に寄り添うという筆者の価値観の表れなのである。

一方、中谷は、伝えるという題材について、情報の伝え手の立場から考えを述べている。つまり、伝え手の伝えたいことに応じて、情報の見せる／見せないを判断している。これは伝え手の意図を反映させようとする筆者の価値観の表れである。

このように、教材Ⅰ、Ⅱは、同じ題材について2つの異なる立場から書かれた文章である。これらの文章を教材に選定することで、2人の筆者の切り口の違いに迫ることができると考えた。この切り口の違う2人の筆者のものの見方・考え方(価値観)とであい、その考えと何度も対峙することで、学習者は自身のものの見方・考え方の再構築に向かうであろう。

また、2つの教材には、事例を対比して説明するという共通点がある。2つの資料(図または写真)を用いて、その資料で分かることと分からないことを対比している。こうした共通点のある2つの教材を読むことで、学習者は対比して考えるというものの見方・考え方(論理的認識)にであい、更新していくであろう。

以上の理由から、本研究では、「思いやりのデザイン」、「アップとルーズで伝える」を教材に選定した。

3.2. 授業の構想

先述した理由から、「思いやりのデザイン」, 「アップとルーズで伝える」の2教材を用いて説明的文章の授業を構想した。はじめに示した通り, A市立B小学校の4年生35名を対象に, 担任である本稿の著者が授業を行う。授業(単元)の展開を表2に示す。

表2 授業の展開

時	内容
1	□「伝える」って何だろう。 ・「伝える」という言葉のイメージを出し合う。 □自分の考え①を書く。
2	□「読みの課題」を立てる。 ・感想や疑問を書き, 交流する。
3	・読みの課題(問い)を立て, 分類する。 (「①主張」「②説明の仕方・事例」に分類)
4	□教材I「思いやりのデザイン」筆者(木村さん)の一番伝えたいことは何だろう。
5	□木村さんは, 何を, どのように, 何のために比べているのだろう。 ・比べている内容を表に整理する(グループ)。 ・何のために比べているのか話し合う。
6	□学習シートの整理。(教材I)
7	□教材II「アップとルーズで伝える」筆者(中谷さん)の一番伝えたいことは何だろう。
8	□中谷さんは, 事例をどう説明しているだろう。 ・比べている内容を表に整理する(個人)。 ・なぜ分からないことの説明をするのか話し合う。
9	□二人の筆者の考えは同じなのか。 ・共通点や違いを話し合う。
10	□学習シートの整理(教材II)。
11	□自分の考え②をまとめる。
12	□単元末テストを行う。

この単元では, 「伝えるって何だろう」というテーマについて, 自分の考えをもつことを位置づけた。単元はじめ(教材とであう前)に, 自分の考えを一度書き, 筆者のものの見方・考え方に迫った後, 単元末にて再度, 自分の考えを書くという展開である。こうした展開にすることで, 自分の考えを起点とし, 筆者のものの見方・考え方に迫り, そこから学習者自身のものの見方・考え方の再構築に向かうことを企図した。

河野(2006)は, 「第一次」を「テキストという他者

と, あるいは, 生の他者との出会いをデザインする場」と捉え, その際, 「認識内容と認識方法を客観的に見つめ, 自己と出会う」ことをねらい, 「自己の認識内容と認識方法を対象化する」ことについて言及している(河野,2006,pp.365-366)。この考えを手がかりに, 教材・筆者とであう前に, 学習者自身が「自己の認識内容と認識方法」, つまり, 自身のものの見方・考え方を対象化する学習として, 自分の考え①を書く活動を位置づけた。この活動により, 自分の考えが起点となり, ものの見方・考え方に迫る読みや, 再構築に向かう読みが展開されていくと期待した。

また, 学習者が目的をもって筆者のものの見方・考え方に迫るために, 教材・筆者とであう前に自分の考えを持つ活動に加え, 学習者で読みの課題を立てる活動を行う。読みの課題とは, 「みんなで考えたいこと」, 「もっとくわしく読みたいこと」である。

学習者が立てた読みの課題を, ①主張, ②説明の仕方・事例に分類し, 各教材で①②について読みを進める。「一番伝えたいことは何か」, 「なぜ分からないことの説明をするのか」, 「二人の考えは同じなのか」等の課題に対して, 学習者で検討を行い, 筆者のものの見方・考え方に迫るよう企図した。この際, 指導者からも問いを投げかけ, 学習者をゆさぶることで, 筆者と対峙させる。

学習を進めるにあたって, 図3のような学習シートを用いる。このシートの右部分には, 自分の考え①として, 教材とであう前の時点で「伝える時に大切なことは何か」, 「伝えることに対する自分のふりかえり(好き/嫌い, 得意/苦手など)」を記入する。続いて, シート中央部分は, 教材I及びIIの筆者の主張, 説明の仕方や事例, そして教材に対する共感や疑問について, 各時間で読み取ったことをまとめられるようにしている。また, 空所には2人の筆者の共通点や相違点を書くようにする。そして, シート左部分は, 自分の考え②として, 単元末に再度自分の考えを書くようにする。

この学習シートにより, 自分の考えと筆者の考えを一望できる形になり, 学習者は自分の考えと筆者の考えとを比べたり, 繋げたりしながら, ものの見方・考え方の再構築に向かえるのではないかと考えて, この学習シートを用いることにした。

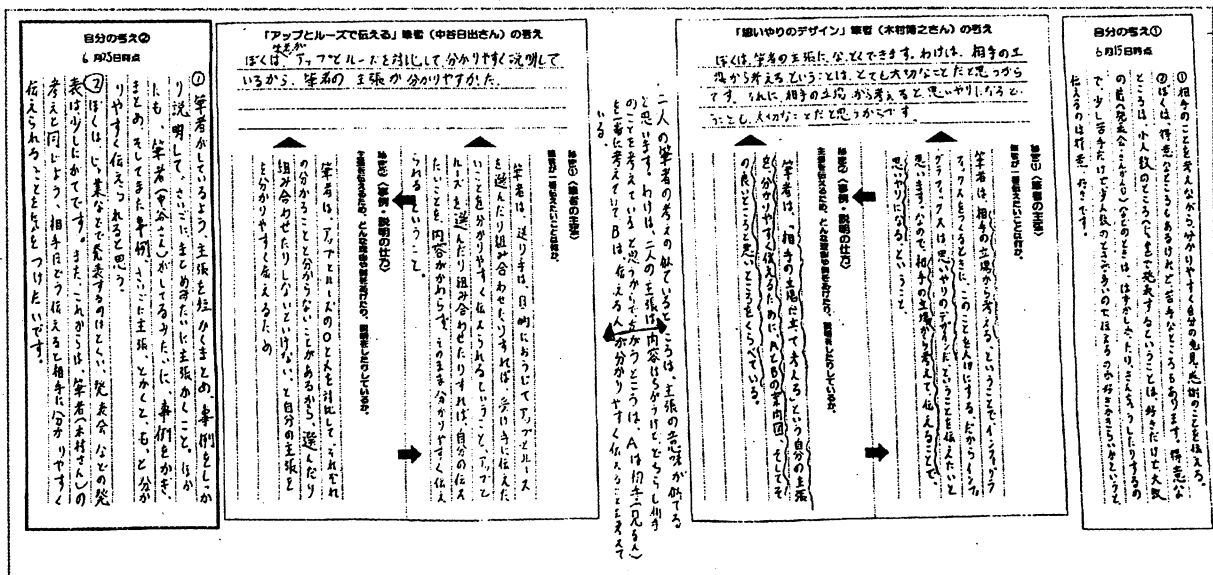


図3 筆者の考えと自分の考えを繋ぐ1枚物学習シート

4. 分析・考察

4.1. 分析方法

分析にあたって、学習者のノートや学習シートの記述、及び、ICレコーダーによる音声データを分析対象とする。「臨床的研究」による個に即した学びの姿を探るため、抽出児を決めその学びを具体的に描き出す。紙幅の都合上、主に抽出児の一人、美月(仮名)の学びを中心に論じるが、他の学習者の学びについても関連させて示す。以降、学習者の名前は全て仮名である。

美月は、自分の考えをノートに書く場面では、比較的多くの分量を書き、他の学習者や指導者の意見を聞きながら学ぼうとする学習者である。一方で、自分の考えを持ちながらも、積極的に考えを表出することに抵抗を感じているように思われる。発表する機会は少なく、伝えることに苦手意識を抱えている。それは、後述する学習シートの記述にも表れている。

伝えることに苦手意識を持つ美月が、伝えることについて書かれた教材(筆者)とであう前、であった後で、どのように自身のものの見方・考え方を捉えていくのか。また、筆者のものの見方・考え方にいかに迫っていくのか。こうした点を明らかにすることで、ものの見方・考え方の再構築に向かう学びの具体を明らかにできると考えた。

学びを分析・考察する際には、必要に応じて河野(2006)「メタ認知の内面化モデル」を援用し、モデルに照応させながら学習者の学びの様相を捉えることで、より具体的に学習者の学びの姿を描き出したい。

4.2. 分析・考察 1—筆者のものの見方・考え方に迫る読みにおける学びの姿—

4.2.1. 自分の考えを起点に推進される読み

授業の構想において述べたように、教材・筆者とであう前に、自分の考え①を書く活動を行った。美月の自分の考え①の記述を、資料1に示す。

資料1 美月：「自分の考え①」の記述

(ア)相手に伝わらなかつたら意味がないので、一番大切なのは、分かりやすく伝えることだと思います。

(イ)わたしは、うれしかったことを伝えるのは大好きだけど、いやだったことやなやんでいることははずかしいし、心配をかけるので苦手です。でも、言いたいことをまとめるのが苦手なので、うれしかったことを伝えることも少しむずかしいです。発表の時も、考えたのに、どうやって言えばいいか分からなくて手をあげないことがあります。

(ア)は、伝えるのに大切なことは何かについての記述
(イ)は、伝えることに関する自分のふりかえりの記述

美月は、自分の考え①において、伝えるのに一番大切なことは「分かりやすく伝えること」としており、「相手に伝わらなかつたら意味がない」と記述している。そして、「うれしかったことを伝えるのは大好き」としながらも、「言いたいことをまとめるのが苦手なので、うれしかったことを伝えることも少しむずかしい」と考えている。また、「考えたのに、どうやって言えばいいか分からなくて」ともある。美月にとって、

伝えることは、好きな反面苦手なことであり、うまく伝えられないことへの不安の強さが窺える。この不安や苦手意識が、「伝わらなかったら意味がない」という言葉に表れ、そして「分かりやすく伝えること」が大切であるという考えを引き出したのではないか。言い換えると、分かりやすく伝える大切さを感じながらも、それができない自分を感じ苦手意識を抱いているのである。この自分の考え①が、学びの起点となる。

自分の考えを持つ過程で苦手意識を自覚した美月は、その後、筆者とであうことで、次のように初発の感想をノートに記した(資料2)。

資料2 美月：「初発の感想」の記述

どちらとも、思いやりがあると思った。A(教材Ⅰ：引用者注)は、相手の立場から考えるということがわたしとはちがった。Aは、絵や図を使っても必ず分かりやすくなるとはかぎらないと初めて知った。Aの地図は、わたしはどんな店がどこにあるかを知りたいからAの図の方がいいと思った。B(教材Ⅱ：引用者注)はわたしも写真をとるとき、大事なことはアップでとって、ふうけいやけしきをとりたい時はルーズでとる。Bは、テレビはアップでとったらその人(一人)しかうつらないけど、テレビじゃない大事な部分をとる時だけは、アップでとった方がいいと思った。Bのアップだと、その人のことしか伝えられないけど、その人のことはよく分かる。Bはテレビのアップとルーズの話からわたしたちへのアドバイスのような感じになっている。

「分かりやすく伝えよう」とする美月は、「相手の立場から考える」という筆者の考えが、自分とは違うものであることを感じ取った。その違いを感じ取りながら、筆者の挙げている事例が何を伝えようとしているのか、何が伝わるのかを、自分の経験と結び付けながら捉えようとしている。分かりやすい伝え方に関心と不安を持つ美月は、筆者の伝え方に着目しながら読みを進めていこうとしているのではないか。

読むことの学習に対して「嫌い」と考える学習者である順也の記述にも着目してみる。順也は、「自分のことも考えてかおをみてゆっくりはなす。えがおではなす。自分のいいいたいことをわかりやすく話す」ことが、伝える際に大切であると、自分の考え①に記述している。そして初発の感想では、「B(教材Ⅱ：引用者注)はアップとルーズのことをかたほうずつ書いていて分かりやすかった」、「さいごによんでいる人に

分かりやすく伝えていてけっきょくひっしやはどくしやに伝えやすいほうほうを伝えようとしたと思う」と記述する。

順也は、自分の考え①において、自分の言いたいことを分かりやすく伝えることの大切さを自覚することで、筆者の分かりやすい伝え方に目が向いたことが窺える。その後、筆者の主張や説明を読む場面においては、グループ学習や全体学習において積極的に発言しており、ノートや学習シートにも読み取ったことを記述している。自分の考えが起点となり、筆者の伝え方を捉えようと読みが推進されていったのである。

このように、美月や順也の学びから、自分の考えを起点とし筆者とであうことで、自分の考えと比べながら、筆者の考えに関心を持ち、読みが推進されていく可能性が見出せる。それは、苦手意識を持つ学習者、嫌いと考える学習者においても見出せる。自分の考えを起点とすることが、筆者のものの見方・考え方に迫る読みを推進させるのである。

4.2.2 筆者との対峙—〈他者〉との〈対話〉の中で—

次に、筆者と対峙する場面の中で、筆者のものの見方・考え方に迫る、学習者の学びの姿を描き出したい。

授業では、「筆者が一番伝えたいことは何か」、「何を、どのように、何のために比べているのか」、「良い所だけでも良さは伝わるのに、なぜ悪い所も説明するのか」、「二人の主張は同じなのか」等を話し合った。これらの読みの課題について話し合う中で、学習者は繰り返し筆者と対峙した。美月の記述の一部を、表3に示す。

表3 美月：「主張」「説明の仕方・事例」に関する記述

場面	記述内容
教材Ⅰ 主張	木村さんは、自分が気をつけている相手の立場から考えると、思いやりのデザインが作れるということを伝えたいんだと思います。デザインだけでなく、人と話す時も、相手のことを考えて話したらもっと話が楽しいと思うから、思いやりのデザインを作るには、相手の立場から考えることが大切だと伝えたいんだと思います。
教材Ⅰ 説明 事例	筆者がくらべたのは、相手の立場になって考えても伝えられることがちがうから、相手の立場に立ったら、どう伝えるのか、伝わるのかを分かりやすく伝えるためだと思います。

教材Ⅱ 主張	わたしは、アップとルーズを選んだり、組み合わせたりして、使い分けることで、 <u>新聞、テレビ、話す時など、いろいろなことにやくに立つということ、分かりやすくなるということ</u> を事例を使って説明しているので、そのことを伝えたいのだと思います。
教材Ⅱ 説明 事例	わたしは、アップとルーズを悪い所と良い所を使って比べていると思います。それは、筆者が主張を伝えるために、悪い所と良い所がないと主張が伝わらないので、悪い所と良い所を使って比べたのだと思います。

(下線は、引用者による)

それぞれの読みの課題に対して、美月は一つ一つじっくりと考え記述しており、何度も筆者と対峙した様子が窺える。この筆者と対峙する場面における学びを、河野モデルを援用して作成した「筆者と対峙する学びのモデル(図4)」に照応させながら、描き出してみる⁽³⁾。

教材Ⅱの筆者が、アップとルーズの良いところだけでなく、悪いところ(分からないところ)も挙げて説明している理由を考える場面を例に、分析・考察する。

この場面の課題は、「筆者は、なぜ悪い所も説明するのか」であり、図の「課題」に位置づく。この課題は「筆者はどのような考えか」という筆者のものの見方・考え方に迫る課題の一つである。「筆者は、なぜ悪い所も説明するのか」の課題を考える行為は、筆者の意図や発想を問い、吟味・評価する行為であり、筆者のものの見方・考え方に迫る読みである。(図4中、「学習者」から「筆者」に伸びる矢印a)

この課題に対して「学習者(自分自身)」である美月は、「みんなにアップとルーズを使ってほしいから」、「理由は、それぞれ伝えられることと伝わらないことがち

がうから」と考える。これが美月の自分の考え(作業モデル)であり、ここで課題が美月に働きかけ、美月は一度筆者と対峙することになる(「課題」から伸びる二重線の矢印)。

グループ学習では、それぞれの意見が出された後、話し合いが一時停滞する。そこで、美月は、「アップとルーズの筆者の主張って何」と切り出す。同じグループの佳子が主張の書かれた叙述を確かめると、圭一が「この主張を伝えるための例が4段落と5段落で」、「思いやりのデザインのAとBの図と同じ」と続く。筆者の主張と説明、そして教材を繋げながら、対比して対象を捉えるという筆者の論理的認識について、学習者なりに整理しようとしたのである。

このやり取りの中での佳子や圭一の発言が、モデルの「他の学習者」に位置づく。そして、これらの発言、さらにはやりとりそのものが、「学習者」である美月の中に取り入れられた他者として立ち上がる。さらに、グループ学習の後、全体学習の中で、「悪い所がないと主張につながらない」という意見が他の学習者から出される。この意見も美月の内面に取り入れられ、他者として立ち上がるのである(「他の学習者」から伸びる矢印b)。

こうして美月の中に立ち上がった他者と、美月自身の考え(作業モデル)とを、他者としての自分が見つめる。やりとりの中にあがった、主張と事例のつながりという視点で、教材Iとも比較しながら、美月は自身の考えを見直していった。これが美月の中で起きた(他者)との〈対話〉である。こうした〈対話〉の中で、他の学習者の考えが美月に働きかけることにより、美月は改めて、筆者の考えを捉えようとする(「学習者」

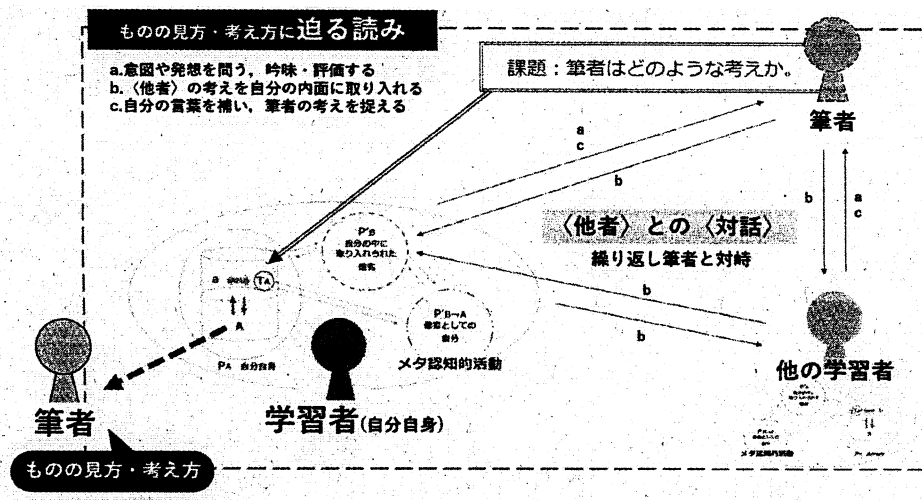


図4 筆者と対峙する学びのモデル(河野, 2006 を基に本稿著者作成)

から「筆者」に伸びる矢印 a)。〈他者〉との〈対話〉により何度も筆者と対峙したのである。

授業最後のふりかえりの記述が、表 3「わたしは、アップとルーズを悪い所と良い所を使って比べていると思います。それは、筆者が主張を伝えるために、悪い所と良い所がないと主張が伝わらないので、悪い所と良い所を使って比べたのだと思います」である。この記述から、美月なりに、主張と事例を繋げることで、事例や説明の仕方の意図を読み取ったことが分かる。これは、美月から筆者への働きかけ(矢印 a)であるとともに、筆者の考えが美月の中に取り入れられたともいえる(矢印 b)。

なお、美月と同じグループであった佳子や圭一も、「組み合わせたり選んだりするために、(中略:引用者)、わからないことも伝えている」、「主張のことを○と×にあらわして例にして分かりやすくせつめいする」とふりかえりにおいて記述している。美月と同じグループでやりとりをしたことで、佳子や圭一の中にも他者が立ち上がり、結果、主張と事例を繋げて、筆者のものの見方・考え方に迫ることができたのである(「学習者」から「他の学習者」に伸びる矢印 b)。

このように、〈他者〉との〈対話〉の中で、繰り返し筆者と対峙することで、学習者は筆者のものの見方・考え方に迫る姿を見出すことができる。

4.2.3. 自分の言葉を補う

更に、表 3 の下線部の記述に着目したい。これらの記述は、筆者の主張に対して、美月が自分の言葉として補ったものである。筆者の主張を叙述通りに捉えるのではなく、自分なりの言葉で捉えようとしているのである。これは、図 4 の矢印 c に表れている。

自分なりの言葉で捉えるとは、筆者の言葉を自分に置き換え「つまり○○ということではないか」と捉え直すことである。筆者の言葉や主張の意味を捉え直す行為と言える。こうした「自分なりの言葉で捉えようとする」の姿を、モデル(図 4)を用いて明らかにする。

ここでは、「筆者の一番伝えたいことは何か」が「課題」に位置づく。主張を表す一文や段落を見つけることで、美月の中に作業モデルが形成され、ひとまずの筆者の考えの捉えができる。美月は、課題を通して、筆者と対峙することになるのである(図 4 中、「課題」から伸びる二重線の矢印)。

その後、繰り返し筆者と対峙する中で、筆者の考え

そのもの(筆者の主張)が、取り入れられた他者として美月の中に立ち現れる(「筆者」から伸びる矢印 b)。

この時、ただ取り入れた筆者の考えを鵜呑みにするのでは、筆者との〈対話〉とはならない。ここで〈対話〉が起こるには、美月(学習者)から筆者への働きかけが必要となる。取り入れられた筆者は、その主張を伝えることで美月に働きかけてくる。これに対して、美月も「筆者が言おうとしていることは、つまり○○ということか」、「筆者は○○がしたかったのかな」、「○○という意味なのだろうか」のように、自分なりの言葉を補いながら筆者の考えの意味を探る(「学習者」から「筆者」に伸びる矢印 c)。

自分なりの言葉を補い、自分なりに捉えようと、筆者へ働きかける行為は、他者としての自分が客観的に、自分の考えと取り入れられた他者(筆者)とを対照し、意味づけを行おうとする行為である。それは、筆者の言葉と自分の言葉との〈対話〉となるであろう。この〈対話〉は一方通行のものではない。ただ鵜呑みにするのではなく、双方向の働きかけにより、〈対話〉が成立するのである。これが、モデルにおいて、双方向の矢印で示されている部分と重なるのである。

この〈対話〉により学習者は、筆者と対峙し、ものの見方・考え方の意図や意味を探り、迫ることになるのではないだろうか。他の学習者にも、自分の言葉を補い筆者の主張や説明の仕方の意味、意図を捉えようとする記述がいくつか見られた。こうした〈対話〉を伴った読みが促進されることで、筆者のものの見方・考え方に迫る読みは、一層深い読みとなるであろう。

4.3. 分析・考察 2—自身のもの見方・考え方の再構築に向かう読みにおける学びの姿—

分析・考察 2 においては、再構築に向かう読みにおける学びの姿を描き出していく。そこで、美月の自分の考え①及び②の記述を、表 4 に示す。

表 4 美月：「自分の考え①」「自分の考え②」の記述

①	(ア)相手に伝わらなかつたら意味がないので、一番大切なのは、分かりやすく伝えることだと思います。 (イ)わたしは、うれしかったことを伝えるのは大好きだけど、いやだったことやなやんでいることははずかしいし、心配をかけるので苦手です。でも、言いたいことをまとめることが苦手なので、うれしかったことを伝えることも少しむずかしいです。発表の時も、考えたのに、どうやって言え
---	---

	ばいいか分からなくて手をあげないことがあります。
②	(ア)わたしは、できるだけ分かりやすく伝えるために、 <u>具体的に話したり、事例を使って話したり、最初にしようかいなどを入れることが大切だと思いました(a)</u> 。 (イ)自分は、人前に立つのはすごく苦手で、話しかけるのも苦手なので友達をつくるのも苦手です。でも、せんきょかんり委員や役員、会長などにはなってみたくと思います。 <u>理由は、学校をよくしたり、みんなのためになるなら(b)</u> 、人前でもはずかしくないと思うからです。役員や会長になれた時には、「思いやりのデザイン」、「アップとルーズで伝える」のようにどうしたら分かりやすく伝わるのか、伝えられるのかを考えながら発表してみたい(c)と思います。

(下線は、引用者による)

(ア)の記述において、分かりやすく伝えることが大切であると考えるのは、自分の考え①、②に共通している。これに加え②では、下線(a)「具体的に話したり、事例を使って話したり、最初にしようかいなどを入れることが大切」が加わっている。これは、筆者と対峙する学習の中で見つけた筆者の説明の仕方や事例の挙げ方である。こうした筆者の説明の仕方が、分かりやすい説明の仕方の手立てとして位置づき、自分の考えに付け加えられ、強化されることとなったのであろう。

また、(イ)の記述において、苦手意識や不安があるのは変わらない。その一方で、考え②においては、選挙管理員や児童会役員等に挑戦してみようとする意欲が記述されている。その理由として、下線(b)「理由は、学校をよりよくしたり、みんなのためになるなら」とあり、学校や他の人のためという目的、相手意識を持つことで、伝えることに向き合おうとしているので

ある。これは、美月が教材を通して筆者から読み取った「相手の立場に立つ」という考え方の影響であるかもしれない。そして、下線(c)のように、2つの教材から分かりやすい伝え方を受け取り、それにより展望を開いているのである。

この記述から窺える学びの姿を、河野モデルを援用して作成した「再構築に向かう読みにおける学びのモデル」(図5)と照応して整理してみる。「伝える」のに大切なことは何か」という単元を通じたテーマが、「課題」に位置づく。これに対して「学習者(自分自身)」である美月がはじめにもった自分の考え①が、作業モデルとして形成される。それは、「分かりやすく伝えること」が大切という考えであり、一方で、伝えることに対する不安や苦手意識でもある。課題が美月に働きかけることにより、美月は自分の考えを捉え直す(図5中、「課題」から伸びる二重線の矢印)。

この状態で筆者とであった美月は、伝え方に着目しながら教材を読み、筆者と何度も対峙する。この時、筆者のものの見方・考え方に関わる課題に対して、他の学習者や筆者が〈他者〉として、美月の中に取り入れられ、そこで〈対話〉が行われることは、前項で論じた通りである。

こうして繰り返された〈対話〉により、筆者のものの見方・考え方に迫った美月にとって、再構築に向かう読みにおいても、他の学習者や筆者は〈他者〉として位置づく。特に、ものの見方・考え方に迫る読みにおいて迫った筆者は、〈他者〉として位置づくであろう。そして、「伝えるって何だろう」という課題に対して、〈他者〉の考えが、美月の中に取り入れられた他者として立ち上がるのである。図中の「筆者」(ここ

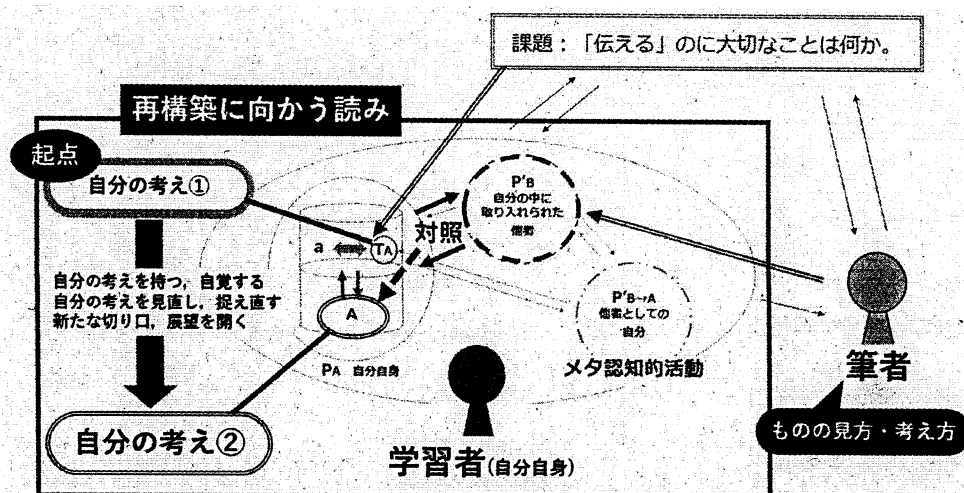


図5 再構築に向かう読みにおける学びのモデル(河野, 2006 を基に本稿著者作成)

には、他の学習者も位置づくが、主に筆者に焦点を当て(る)から伸びる二重線の矢印は、他の学習者、そして筆者が美月の中に、他者として取り入れられることを表す。

ここで、自分の考え①と、取り入れられた他者とを対照させ自分の考えを捉え直そうとする行為、これが他者としての自分によるメタ認知的活動である。ここでも〈他者〉との〈対話〉が生まれている。〈対話〉の中で、美月は自分の考えに筆者の考えを繋ぎ、自分の考えを捉え直していったのである。

自分の考え①を書くという課題が、美月自身を振り返らせる契機となり、分かりやすく伝えることへの関心や、不安、苦手意識を自覚させることになった。この自覚により、美月は筆者の考えの中に分かりやすい伝え方を見出したのではないかと筆者の考えとの〈対話〉の中で、分かりやすい伝え方の具体を見出し、自分の考えを捉え直すとともに、「やってみたい」、「できるかも」という展望を開き、前向きに、伝えることに向き合おうとする姿を見せたのである。

ここに、学習者の再構築に向かう読みにおける学びの姿を見ることができた。その起点となるのは、自分の考えである。課題に対する自分の考えを起点とすることで、筆者の考えと向き合い、その考えが取り入れられた他者として学習者の中に立ち上がる。そして、自分の考えと筆者の考えとの〈対話〉が生じ、それが自分の考えを捉え直す契機となるのである。

この際、筆者のものの見方・考え方に迫る読みにおける学びにより、学習者が筆者と何度も対峙しているからこそ、筆者の考えが学習者の中に取り入れられるのである。学習者の考えと筆者の考えとの対照は、筆者のものの見方・考え方に迫る読みがあるからこそ起こる。つまり、自分の考えを起点とし、筆者のものの見方・考え方に迫る読みと繋がることで、学習者自身のものの見方・考え方は再構築に向かうのである。

5. 成果と課題

本稿では、「説明的文章の読みにおける学びとは何か」の問いに対し、筆者のものの見方・考え方に迫り、自身のものの見方・考え方の再構築に向かう読みにおける学びの可能性に着目し、その学びを学習者の姿から明らかにすることを目指した。研究の枠組みを観点とし、学習者の学びの姿の具体を描き出した。

河野(2006)が方法論の構築のために用いた「メタ認知の内面化モデル」を、本研究では分析・考察に援用した。これにより、「臨床的研究」として、学習者の学びの姿を描き出し、説明的文章の読みにおける再構築に向かう学びの具体を明らかにできたことが、本研究の成果である。主に、以下の点を見出した。見出した点を「説明的文章の読みにおける学びの構造図」として図6に整理する。

筆者のものの見方・考え方に迫る読みにおいては、(1)自分の考えを起点とし、読みが推進されること、(2)

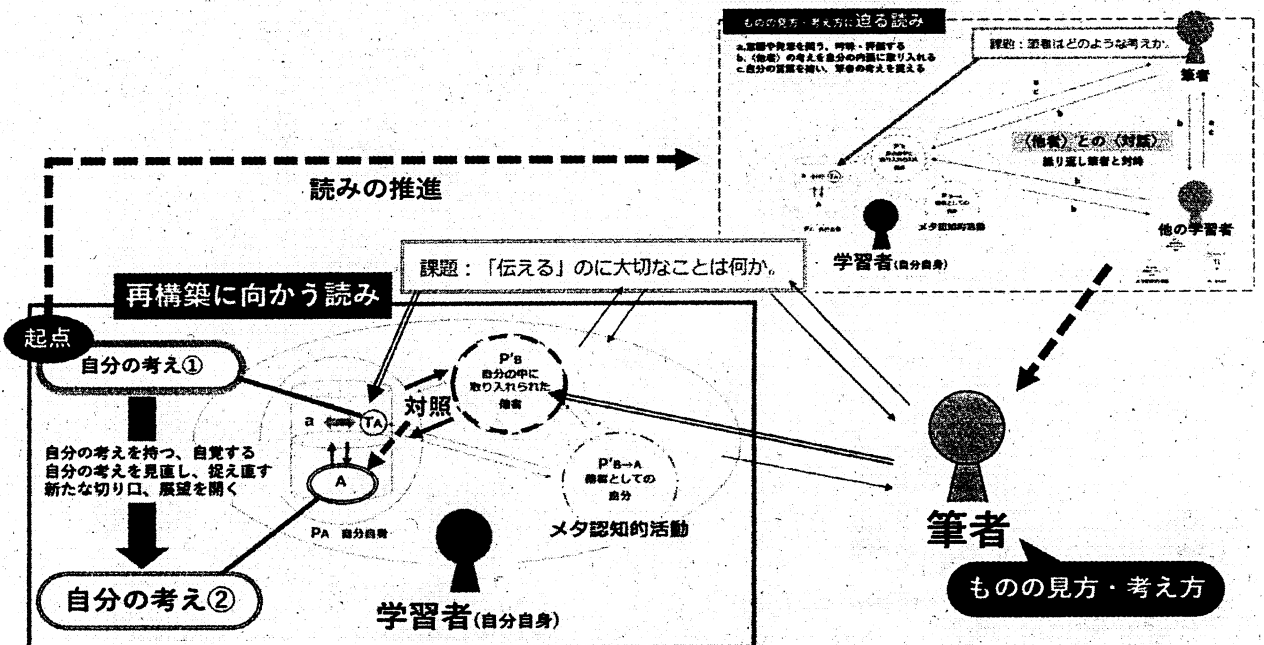


図6 説明的文章の読みにおける学びの構造図—再構築に向かう読みを位置づけた学び

繰り返し筆者と対峙し、〈他者〉と〈対話〉する中で、筆者のものの見方・考え方に迫ることができること、(3)自分の言葉を補うことで自分なりに筆者の考えを捉えることを見出した(図6の主に上部)。

さらに、自身のものの見方・考え方の再構築に向かう読みにおいては、(4)自分の考えを起点とすることで、〈他者〉(主に筆者)との〈対話〉が生まれ、自分の考えと筆者の考えとが繋がることで、再構築に向かう読みにおける学びが起こることを見出した。筆者のものの見方・考え方に迫ったことで立ち上がる「筆者」。この筆者のものの見方・考え方が、学習者の中に他者として取り入れられ、自分の考えと筆者の考えとを対照する中で、考えの再構築に向かうのである(図6の主に下部分)。

ここから、説明的文章の読みにおいては、ただ書かれたことを読み取るに留まらず、筆者の考えに迫る営み、そして自身を捉え直し再構築に向かう営みまでもが、学習者の学びであることを改めて主張したい。学習者の具体的な学びの姿を描き出すことで、本研究が説明的文章の読みにおける学びの可能性を示す一つの提案になったと考える。

最後に、今後の課題について述べる。本研究では、学習者の個別の学びを詳細に描き出したことにより、学習者の学びの様相を明らかにできた。その反面、学習集団全体での学びの様相、全体での相互作用については、描き出すことができなかった。また、本研究で描き出した学習者の学びの姿と、指導との関連についても、描き切ることができなかった。個別の学びと集団全体での学びの両面からのアプローチ、そして、学びと指導の両面からのアプローチにより、その関連を見出す研究が求められる。こうした点を解明することで、今後も様々な角度から学習者の学びの姿を捉えようとする営みを追究し続けたい。

注

(1)本研究では、“であい”と平仮名で表記する。「出会い」という言葉からは、物理的なであいを想起し、一方、「出会い」は人と人とのであいを想起し得る。本研究で用いる“であい”は、教材のそのものとのであいであるとともに、教材を読みそれを書いた筆者の考えとであうことを意味する。単なる物理的なモノとのであいを超え、筆者という存在と対峙するのである。河野(2017)の言葉を借りるならば、筆者という「〈他

者〉との意味的相互干渉」を意味する。決して筆者という人物と直接的に出会うわけではないが、物理的なモノ同士の出会いを超えたであい、筆者という存在の考えに着目したであいである。こうした意味を“であい”という平仮名表記で表す。

(2)他者という概念には、筆者や他の学習者、そして授業を行う指導者等が含まれる。これらの他者を総じて〈他者〉と示す。また、対話についても、筆者との対話、他の学習者との対話、また自分自身との対話の意味が含まれることから、これらを総じて〈対話〉と示すことにする。

(3)本稿読者にとって、記号が度々登場することでその都度読み直すことになり、学習者の学びの様相を捉えにくいことが危惧される。そのため、P'B や P'B→A といった記号は極力使用せず、「取り入れられた他者」、「他者としての自分」等の表記で説明する。

【引用文献】

- 池田匡史(2014)「読むことの学習における「認識内容」の検討—「主題単元」・〈問題領域〉・〈言論の場〉を手がかりに—」全国大学国語教育学会『全国大学国語教育学会発表要旨集』127巻
- 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
- 河野順子(2017)『質の高い対話で深い学びを引き出す—小学校国語科「批評読みとその交流」の授業づくり』明治図書
- 河野順子(2019)「説明的文章指導の目標と内容」全国大学国語教育学会(編)『新たな時代の学びを創る小学校国語科教育研究』東洋館出版
- 吉川芳則(2013)『説明的文章の学習活動の構成と展開』溪水社
- 吉川芳則(2017)『論理的思考力を育てる！批判的読み(クリティカル・リーディング)の授業づくり』明治図書出版
- 幸坂健太郎(2011)「国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念の整理」国語教育思想研究会『国語教育思想研究』3号
- 幸坂健太郎(2012)「国語科教育に関する雑誌掲載論考における「論理」・「論理的思考」概念の調査—2000年以降の論考を対象として—」全国大学国語教育学会『国語科教育』72巻

- 古賀洋一(2020)『説明的文章の読解方略指導研究—条件的知識の育成に着目して—』溪水社
- 西郷竹彦(1991)『ものの見方・考え方—教育的認識論入門—』明治図書
- 住田勝(2013)「読むことの学習・学習者研究」全国大学国語教育学会(編)『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書
- 高木まさき(2002)「読むことの指導内容論の成果と展望」全国大学国語教育学会(編)『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書
- 寺井正憲(2013)「読むことの指導内容論」全国大学国語教育学会(編)『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書
- 難波博孝(2009)「論理／論証教育の思想(1)」国語教育思想研究会『国語教育思想研究』1号
- 難波博孝(2017)「U理論から考える深い学び—日台共通小学校説明文実践を通して—」『国語教育研究』第58号
- 信木伸一(2011)「思考の論理・思想の論理を獲得する読みの学習—説明文教材を例に—」広島大学国語教育会『国語教育研究』52号
- 春木憂(2017)『小学校国語科における説明的文章の授業開発とその評価—論理的に読み、考え、伝え合う学習指導過程を通して—』溪水社
- 舟橋秀晃(2000)「「論理的」に読む説明的文章指導のあり方—『国語教育基本論文集成』所収論考ならびに雑誌掲載論考にみる「論理」観の整理から—」全国大学国語教育学会『国語科教育』第47集
- 細恵子(2021)「U理論を用いた文学教材「海のいのち」の授業構想—小学校6年児童の実態調査を踏まえて—」初等教育カリキュラム学会『初等教育カリキュラム研究』第9号
- 森田信義(2011)『「評価読み」による説明的文章の教育』溪水社
- 山元隆春(2013)「読むことの学習指導に関する研究の概要と展望」全国大学国語教育学会(編)『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書