

論理的な思考力をつちかい豊かな心情をはぐくむ授業

— 文学的な文章を教材として —

東京都長期派遣研修生

東京都立淵江高等学校 田村 智恵

目 次

1. はじめに	130
1. 1. 論理的な思考力と豊かな心情の双方を追及する意味	130
1. 2. どのような教材で指導するか	130
2. 具体的な指導の方法と内容	131
2. 1. どのように指導するか	131
2. 2. テキストの問題	131
3. 「羅生門」での授業実践（1学期）	132
4. 「硝子戸の中」での授業実践（2学期）	134
5. 評価について	136
6. 授業実践の成果と課題	137
7. 終わりに	138

論理的な思考力をつちかい豊かな心情をはぐくむ授業

— 文学的な文章を教材として —

東京都長期派遣研修生

東京都立淵江高等学校 田村 智恵

今年度東京都からの長期派遣研修生として、附属高校で1年間研修する機会をいただいた。ここでは教科指導の中で研修した内容の一部を、授業実践とともに記してみたい。筆者の担当は1年生「国語総合」現代文分野（2単位）と2年生「古典」古文（2単位）であるが、ここでは1年生「国語総合」での実践について述べる。

1. はじめに

1. 1. 論理的な思考力と豊かな心情の双方を追求する意味

OECDの学習到達度調査（PISA）で、2000年には41カ国中8位だった日本の「読解力」の順位が2003年に14位にまで下がったことは、従来の国語教育に大きな波紋を投げかけた。その後の2006年の調査でも、日本の「読解力」は15位となっている。この結果は、高等学校においては平成20年12月に出された新学習指導要領の改訂案にも影響を与えている。^{*1}

いわゆるPISA型読解力とは国際的に通用する読解力、すなわち国際的な読解力と言うべきものだが、これは、テキスト全体を正確に理解し、テキストにある根拠をもとに明確な意見を述べる力である。¹⁾ 論理的な思考力の重要性は、現行の学習指導要領でも唱われており、その定着が図れていれば上記のような「読解力」低下と言われる結果を招かなかつたであろう。ここから引き続き論理的思考力の定着を目指すという課題が浮かび上がる。

しかし一方で、論理的な思考力を追求しPISA型読解力を向上させることに終始する指導では、国語科教育として不十分であると考え。そもそもある価値観を身に帯びるには、共感をベースとした地域的・伝統的なコミュニケーションの経験が必要である。価値観非共有型のコミュニケーション能力は、この価値観共有型のコミュニケーションを図る力なくして身につけられない。^{*2} つまり、価値観共有型のコミュニケーションによって自己の物の見方がより深まり確立していき、そこを土台として初めて非共有型のコミュニケーションにも向かえるのである。これはどちらかと言えば従来の国語教育が力を入れてきた部分で、生徒の心情や感性を豊かなものにすることを志向しており、今後も継続して取り組むべき方向だと考える。

価値観非共有型のコミュニケーションにおいて必要な能力を言語力とし、価値観共有型のコミュニケーションにおいて働く国語力とを分ける考え方もある。²⁾ しかしここでは国語力とは広く両者を含むものであると考えた。よってPISA型読解力の基盤となる論理的な思考力と同時に、今までの国語科の授業で大切にされてきた豊かな心情をはぐくむ指導をとという結論に至った。

1. 2. どのような教材で指導するか

論理的な思考力の育成を考える時、論理的な文章を読ませてその論理の流れを考えさせ要約をさせたり、小論文を書かせる指導に発展させたりすることが考えられる。そのような指導の中で、自身の経験を見つめさせたり生徒同士での意見交換を通じて豊かな心情をはぐくむことも可能であろう。だが、ここではそのような指導の方法を文学的な文章を教材として考えたい。

文学的な文章を、鑑賞にとどまらず解釈をしようとする論理性と創造性が必要となる。解釈とは、テキストに書かれている根拠を踏まえ、言葉では言い表されていない部分を論理で繋ぎ合わせ、自分の読みを構築していく作業である。論理による繋ぎ合わせが不十分であれば他者を納得させる解釈とはならないし、何を繋ぎ合わせどのような読みを構築していくかという創造の過程で、感性や情趣が磨かれる。難波博孝氏も「すばらしい文学テキストは、簡単にはつながりそうもない構造をもっていて、読者に知識を拡大活性化させ、自ら結束構造を創造させるのである。」と述べる。³⁾ 文学の持つこのような教材としての可能性を追求してみようと考えた。

2. 具体的な指導の方法と内容

2. 1. どのように指導するか

上記の指導目標を達成するために、以下の要素を柱として授業を組み立てようと考えた。

- (1) テキストの根拠によった意見を持たせること。
- (2) 解釈を構築する際に、自己および他者からの批判を通して吟味させること。
- (3) 他者の意見を聞くことで、自分の解釈をより深めたり広げたりさせること。

このような過程で指導を行うのに、具体的な手法として藤森裕治氏の「バタフライ・マップ」が有効であると考え、実践で活用させていただいた。⁴⁾ 概要についてごく簡単に述べる。論理力を構成する思考の枠組みを定着させるために、六つの項目からなる蝶の形をしたマップを用いて読解の作業を行う。六つの項目とは、胴体の頭に当たる部分に①「テーマ」(学習課題)、胴体部分に②「自分の〈読み〉」、右上の羽に③「根拠」(テーマに関連する情報として本文に書いてあること)、左上の羽に④「理由」(根拠と自分の〈読み〉がつながる「わけ」)、左下の羽に⑤「問題」(自分の〈読み〉が持つ問題点)、右下の羽に⑥「解決」(自分の〈読み〉の問題点の解決策)である。このマップに個人であるいはグループで付箋を用いて情報や意見を貼っていく。

③「根拠」と④「理由」の部分で(1)の徹底が図れ、⑤「問題」と⑥「解決」の部分で(2)の自分の解釈の吟味を行うことができ、他者の意見を聞きながら再び②「自分の〈読み〉」を振り返ることで、(3)の解釈の深まりや広がりを持たせることができるのではないかと考えた。

このマップは、文学的文章の解釈の多様性の底にはテキストの持つある種の共通した感覚があり、だからこそ美しい〈読み〉が可能になるという考えに基づいている。⁵⁾ この「共通した感覚」とは価値観の共有がもたらすものであり、この手法によれば論理性と豊かな心情の双方を育てることができるのではないかと考えた次第である。

2. 2. テキストの問題

次に教材としては、次の2点を満たすものがふさわしいと考えた。

- (1) 問題-解決の型が明瞭なもの
- (2) 論題となるテーマが多様な解釈を導き出せるもの

文学テキストは多種多様にわたるが、その中でも授業で取り上げる部分に「問題-解決」という物語の型が比較的明瞭に表れているものを、と考えた。これは(2)に挙げたことと不可分なことであるが、根拠をもとに解釈をしていく創造的な作業をするには、テキストに書かれている事柄に対して自ら疑問を持ってそれを解決していこうとする主体性が必要である。「なぜ」という疑問を喚起しないテキストでは、鑑賞に終わってしまいかねない。そこで物語の型である「問題-解決」の形が明瞭に表れているものの方が取り組みが容易で、特に1年次で扱う教材としては適しているのではないかと考えた。

また、先に挙げた著書の中で藤森氏は「授業が失敗する原因の大半はテーマ設定の不備」と述べ、

「物語を理解する上で重要な問題のうち、読みの分岐点として解釈が一つに定まらないもの」がテーマを決める際の重要な点であると言う。⁶⁾ 逆から考えれば、文中の情報が多様な解釈につながる奥行きを持った作品の方が、テキストとしてふさわしいということになる。ただし「分岐点」があまりに多くあるものも取り扱いが困難である。

さらに、有元氏が掲げる課題解決型の発問の必須条件として以下のようなものがある。⁷⁾ ①その発問に答えることで、教材文のよさや本質を理解出来る、教材の核心をついた重要な発問。②教材全体（長い文章だと段落全体）を大づかみにとらえていないと答えられない発問。③はっきりと焦点を絞った疑問文で、だれもが何を答えたらよいかがよくわかる発問。④教材文に書いてあることを正確に理解した上で、書いてあることを根拠にしないと答えられない発問。⑤個性や創造性を発揮した多様な答を求めるオープンエンドの発問。⑥子どもの興味関心を引きつける発問。これは国際的な読解力を身につけるためのものだが、今回の指導目標に通底する部分が多く参考となった。

①③⑥については発問自体の技術的な問題と言えるが、②④⑤については(1)(2)を満たした教材選定を行うことで条件にかなった論題設定（発問）がしやすくなるを考える。

以上のことを踏まえて、1 学期には芥川龍之介「羅生門」を、2 学期には夏目漱石「硝子戸の中」の三十二・三十三章を取り上げた。

3. 「羅生門」での授業実践（1 学期）

定番教材であるが、2. 2. で述べた条件に極めてかなった文学作品であり、実践に適していると考えた。使用教科書は「探求 国語総合（現代文・表現編）」（桐原書店）である。

以下に 5 時限目から 7 時限目までの詳細を述べる。1 から 4 時限については 5 時限目以降の学習活動のために共通理解しておきたい事柄を学習した。これについては割愛する。

《5 時限目》個人によるマップの作成

テーマは「老婆の釈明を聞かなければ下人は盗人にならなかった。」とした。ここで言う「釈明」とは、「なるほどな、死人の髪の毛を抜くということは、なんぼう悪いことかもしれぬ。」で始まる老婆の言葉を指す。答えは「はい」か「いいえ」となる。^{*3} まず、倫理的な問題に討議の内容が変わってしまうようなテーマを選けた上で、以下の三つの観点からテーマを決めた。①下人が老婆の着物を剥ぐ決心をしたことへの老婆の釈明の持つ意味合いが、そこまでの読み方で変わってくること。すなわち、読みの分岐点が老婆の釈明の前の部分に存在すること。②高校に入って初めてのまとまった文学的な文章の教材であり、多様な答えが出てくる拡散的なテーマでなく、答え自体は絞られたものの方が話し合いがしやすいこと。^{*4} ③老婆の釈明を、下人が盗人になるための単なるきっかけから決定的な理由とするまでの、大きな幅を持って考えることができること。

個人のマップだが、付箋を用いると作業の指示に時間が取られ扱いも煩雑になることを恐れて、あえて使わずにそのまま書き込ませる形を取った。また初めての試みであり「問題」と「解決」まで全てを一度に考えるよう求めることは難しいと考え、この時間の作業は「根拠」と「理由」を書き込ませることに集中した。

授業後にマップを提出させ、次の時間のためのグループ分けを行った。グループは 1 クラス 46 名を 5～6 名ずつ 8 班の編制とした。「はい」「いいえ」の別に分けた後に、グループの構成メンバーの「根拠」の数や「理由」の論理の緻密さが平均して同程度になるようにした。この時に併せて授業者の手控えとして、「はい」「いいえ」別に「根拠」の箇所ごとに出た「理由」をまとめておいた。

本来であれば初発の感想を汲み上げた上でテーマ設定すべきだったと思うが、その過程を落としてしまっており、授業者の最初の大きな反省点となった。「根拠」をもとに「理由」を考えて自分の〈読み〉を構築していく過程については、どの生徒もしっかり踏めていたようである。

《6 時限目》グループによるマップの作成

前時に続けてグループとしてのマップを作成させた。「はい」「いいえ」の各グループの内訳は、2 クラスのうち 1 クラスが4 班ずつ、1 クラスが 3 班と 5 班となった。ここでは「問題」と「解決」の部分も書せた。

授業後にグループでまとめたマップを一旦提出させると同時に、〈読み〉の変化の過程を見るためにこの段階での各個人での読みを宿題としてまとめさせた。最後

にもまとめの作文を書かせたため、この時間のまとめとしては自分の立場と「自分の〈読み〉」に至る中心となる論理の確認に留めてもよかったかと思う。

グループでの話し合い活動では、お互いの〈読み〉に刺激されてより深い解釈が出てくることを期待したのだが、多くはメンバーの読みをなぞってまとめる結果となった。

同様に「問題」と「解決」の箇所について、「解決」ありきの「問題」になってしまうグループが多く、視座の転換の指導の難しさを感じさせられた。個人ではなかなかしづらい自分の〈読み〉を他の視点から見る発想も、グループでならスムーズにできるのではないかと予想したのだが、そうはならなかったようである。

《7 時限目》各グループの代表者による発表

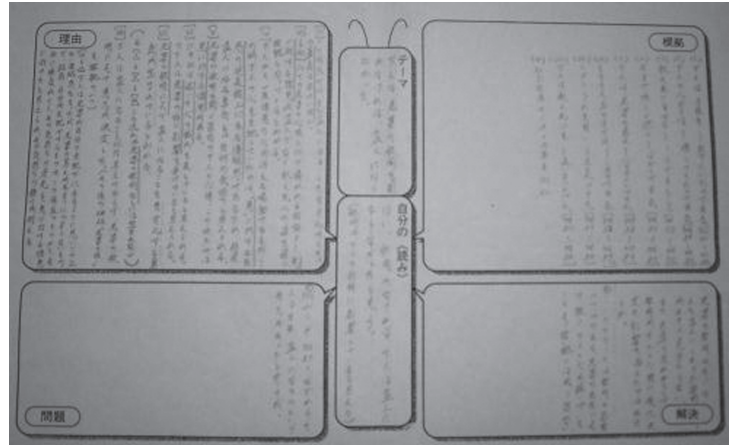
8 人が教室の前に並び、「はい」「いいえ」のグループの順に、グループのマップをもとに自分たちの〈読み〉を発表した。授業者は各グループの発表のキーワードやキーセンテンスを板書し、聞く側はメモを取りながら自分の〈読み〉と発表内容を対照して考えさせた。授業の後に自分の〈読み〉を振り返り、最終的なものを文章にまとめさせた。

《5 時限目》の後にまとめた「根拠」の箇所ごとの個人の「理由」の手控えと、グループで提出させたマップをもとに、発表の流れを予想して考えてほしいポイントをチェックしておいたが、発表者が強調するポイントが予想と異なることも多く、発表の流れを上手くサポートすることができなかった。また、発表者間あるいは聞いているフロアとの間での質疑応答などができればと思ったが、時間が足りなかった。発表を「聞く」・板書を見る（「読む」）・メモをとる（「書く」）という行為を同時に行うことになってしまったので、注意力が拡散してしまったようである。聞く側は真剣に聞いており、その結果は最後の作文（後述）に反映されている。

最後に宿題として最終的な自分の〈読み〉をまとめさせた。他のグループの発表を聞いて、自分の意見が変わっても変わらなくても、どのように他の〈読み〉を受け止めたかを書いた上で、自分の〈読み〉を書くように指導した。以下に生徒が書いた文章の一例を挙げる。グループでの話し合いや発表を聞くことで、下人の気持ちが変わりやすいことが肯定・否定双方の理由になり得ることに気づき、〈読み〉が深まった過程が表れている。

私は初め、下人は老婆の釈明を聞かなければ、下人は盗人にならなかった、と考えていた。しかし、前回意見の根拠や理由を自分で書いていくうちに、自分の肯定という意見に疑問を持ち始めた。下人は偶然老婆の釈明を聞いたということが肯定の理由になるのか、という疑問である。もし、下人が老婆の釈明を聞いた直後について考えるならば、おそらく下人は盗人にならなかっただろう。しかし、それから先のことを考えるならば、盗人になる可能性もあると思い始めたからだ。

図1 生徒によるグループマップの例



このような疑問を持ちながらも決定的な理由がわからずにいる時、発表が行われた。さまざまな意見とその理由や根拠を聞くことで自分の提示していた理由の欠点や、否定側の考えに改めて気づくことができた。

まず一つ目に肯定側の理由として「下人は根は真面目な人である」というのが共通して出されていた。しかし、度重なる災害によって都が荒れ果てている、という状況設定や、下人が明日の暮らしをどうするか思い詰めているということも考えれば、本来の性格を取り戻すことは難しいと思われる。これ以上困難な状況が続けば、ほんのささいなことさえも理由にして、盗人になろうとすることになるだろう。つまり、下人は、盗人となる言い分を求め続けていて、それが今回は偶然老婆の釈明であったということだ。二つ目に下人の気持ちがすぐが変わってしまうというのが否定意見の理由となり得ることに気がついた。私の肯定の理由は「下人は気持ちが変わりやすく、今回は老婆の釈明にひきずられてしまっただけである」というものだった。しかし、下人の気持ちが変わりやすいということは、途中で下人が感じていた悪を憎む気持ちや正義の気持ちの確かさを否定することになる。よって、下人が本心としては「盗人になるしかない」という気持ちが存在することは、生活の厳しさから想像できる。

これらの理由から、長い目で見れば、おそらく下人は盗人になるしかないだろうという意見が正しいと思うようになった。ただ、肯定の意見を持っていたときは、老婆の釈明を聞いた直後のことしか考えていなかったのだ。

4. 「硝子戸の中」での授業実践（2学期）

3. に記した1学期の学習に続き、文学的な教材としては2学期には「硝子戸の中」（夏目漱石）三十一章・三十二章（新潮文庫 昭和53年 45刷）を取り上げた。漱石の小学生時代に起こった、友人「喜いちゃん」との蜀山人の写本をめぐるやり取りの話の部分である。「喜いちゃん」の勧めにより「私」（漱石）は蜀山人の写本を二十五銭で買うのだが、翌日「喜いちゃん」に返すように言われてしまう。「私」は本を返すものの、渡した二十五銭は受け取らないという形でこのやり取りを終わらせるといった内容である。

2年前に自主教材として取り上げた経験からも機会があれば再び扱ってみたいと思っていた。教材として取り上げるのに2. 2. で述べた条件にかなっており、コミュニケーション不全の問題をテーマとして読むことができることから、2年生で取り組む「こころ」の前段階の学習としても適しているとも考えた。

以下に3時限目から6時限目までの詳細を述べる。1・2時限については割愛する。

《3時限目》個人によるマップの作成

テーマは今回は初発の感想をもとに「なぜ私は本を返し、二十五銭は受け取らなかったのか。」という拡散的なものにした。一学期の学習経験から答えを限定しないテーマでも取り組めると考えた。また1学期の実践の後で生徒の中から授業者の〈読み〉を答えとして示してほしいという声があり、定まった解答のないことに不安を感じる生徒の実態があることがわかった。拡散的なテーマであれば、授業者が解を示すということがなくてもその不安を軽減できるのでは、とも考えた。

マップの作成は「根拠」と「理由」の箇所についてとし、今回は付箋を使用した。生徒にクラス全員の初発の感想の要旨を配布し、生徒の作業の進捗状況によっては自分の感想をなるべく活かすように、考えてみてほしい「根拠」の箇所等を個別に指導した。1学期に経験していることもあり、活動はスムーズに進んだ。

提出させたマップをもとに次の時間のためのグループ編成を行った。グループでの話し合いが少しでも深まるように、各自が取り上げた根拠の箇所を一覧にし、同じ所を取り上げている者が同じグループになるように編成した。同じ根拠を足がかりとして議論が活発になることを期待したのである。グループの数と人数は前回と同様である。論理の緻密さに関しては同じ段階の者同士を集めることも考えたが、話し合いが沈滞してしまうグループが出ることを恐れ、前回と同様にした。

《4 時限目》グループによるマップの作成

今回は個人のマップの付箋を活かしたため、前回より作業が効率的に行えた。

「問題」と「解決」の項目は前回の実践では活かし切れなかったため、具体的な指示をすることで自分達の〈読み〉を相対化できなかと考えた。そこで今回は「もし喜いちゃんが『○○』たら私は『△△』」という、テキストの事実とは異なる結果になった流れを想定させ、左下の欄には「○○」の部分、右下の欄には「△△」の部分書かせるようにした。

前時に提出させた個人のマップでは、自分の〈読み〉を「私」の「意地」や「見栄」として、「私」の性格的なものに帰しているものが多く見られた。「喜いちゃん」の態度という変数によって「私」の態度も変わったはずで、このように考えてみることで「喜いちゃん」と「私」の人間関係というについても考える視点を持つことができるのではないかと考えた。「もし喜いちゃんが、自分がいい加減な態度で売ったことを謝る態度を見せてくれたら、私は怒らずにすんだ。」「もし喜いちゃんが二十五銭で売ることを拒んでいたら、私は自責の念に駆られることはなかった。」などの考えが出された。

今回も「羅生門」の時と同様、個人の〈読み〉を通してグループの〈読み〉が深まったと言えるところまでいかず、残念ながら「根拠」の部分である程度グループをまとめたことは期待したようには作用しなかった。

《5 時限目》各グループの代表者による発表と振り返り

前回と同様、各グループの代表者に自分たちの〈読み〉を発表してもらった。発表の内容を班全体で共有するため、今回は各グループにまとまった上でその場で発表を行った。

発表に先駆けて前回の実践の反省点を踏まえ、聞いている生徒が「聞く」活動と自分の〈読み〉を振り返る活動に専念するため、授業者の方でメモを取るためのワークシートを配布した。一度提出させた各グループのマップをもとに取り上げられた根拠の箇所を網羅し、各グループのマップから浮かび上がるキーワードを入れたものである。

図2 生徒によるグループマップの例

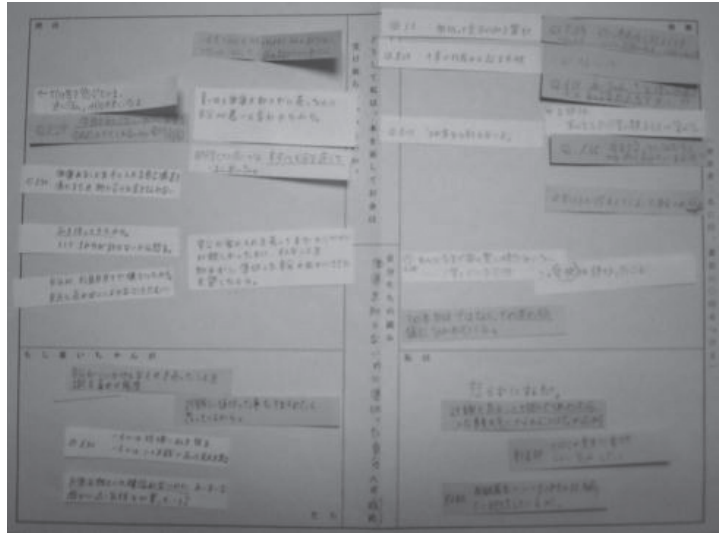


図3 ワークシート

各班の読み			1 班	2 班		
			信頼/意地	好きな喜いちゃん/罪悪感		
根	P	行	内 容			
	①	6	きっと向こうから来る			
	①	9-10	子供の私には一向不思議とも思われなかった。			
	①	14	贖金を造ったとかいう嫌疑			
	①	20-21	彼の境遇を考えたことはなかった			
	①	22-25	私を驚かすことが多かった。			
	①	33-34	友達が売りたい			
	①	37	有名な蜀山人さ			
	拠	①	38-39	喜いちゃんに云われてみると、貴重な書物らしい気が		
		②	3	私は考えた。値切って見るのが上策		
②		5	二十五銭なら買っても好い			
②		6	二十五銭でもいいから買って遣りたまえ			

ここにそれぞれの発表で説明された「理由」や「読み」を書き込む形とした。授業者がグループの発言内容を控える時にも有効だった。授業者の板書は行わなかった。また一番最後にすべてのグループの発表を聞いた後に自分の〈読み〉を振り返る欄を設け、次回の学習でまとめの作文を書く時に活用させた。

各グループの発表後、授業者の方からもう少し詳しく説明してほしい点をグループに求めたり、キーワードを巡っての補足などをした。ここでグループ間の質疑応答などで活発な議論が行われるのが望ましいのだが、聞いて受け止めた上で疑問を返すというまでに至らなかった。

《6 時限目》テキストの問題解決の方法に対する評価とまとめの作文

最後に自分の〈読み〉をまとめる作業を行ったが、今回は自分の最後の〈読み〉を書いた上で、テキストの問題－解決の型を評価することも盛り込むことを指示した。後者については、この後の評論の単元で学習しようとしていた批判的な読みに繋げようという意図があった。以下に生徒の書いた一例を挙げる。解決方法に対する評価の部分は省略している。

初めに、「私」は蜀山人の本の価値が分かっていないこと、喜いちゃんを信頼・尊敬していたことを確認したい。「私」がそもそも本を買ったのはこの二つのことがあったからこそである。喜いちゃんの言葉があったから本を買ったのだ。

「二十五銭じゃ安すぎる、本を返してくれ」と言われた「私」は、苦い顔をして様々なことを考えた。まず、五十銭の本を二十五銭に値切ったことへの罪悪感を自覚する。また、本を値切って悪いことはないだろうと考えた自分の無知さが表れることになった結果に、恥ずかしさも感じただろう。そして、あれほど本を薦め、また二十五銭に値切ることを認めた喜いちゃんが、それについて責任をもたずにただ本を返せと言うことに、喜いちゃんに対しての怒り、失望を感じただろう。

「私」が本を返して金を受け取らなかったのは、自分に対しての罪悪感と喜いちゃんへの怒りを共に和らげようとしたからだと思われる。「私」はこうすることで喜いちゃんにも責任や罪悪感を感じさせようとしたのだ。しかし喜いちゃんには全く通せず、「私」は本に価値を見出していた訳でもなかったため、何の意味なしに二十五銭を取られてしまうという結果になったのである。 ～ 中略 ～

また、「私」は喜いちゃんが自分の思いに気づいてくれることを期待していたのではないだろうか。「私」は喜いちゃんのことを信頼していたのだから、喜いちゃんなら分かってくれるだろうと考えたのだが、全然わかってもらえずその失望が最後の「何の意味なしに」というくだりにつながったのだろう。

こうして考えると、蜀山事件とは、「私」の中での喜いちゃんと実際の喜いちゃんとのずれが原因となった「私」の独り相撲であったと言えよう。

「何の意味なしに二十五銭の小遣いを取られてしまったのである。」というテキストの最後の部分については、この生徒は個人のマップの段階では触れていなかったが、グループでの話し合いや発表を通してそれまでの自分の〈読み〉と繋がり一つの解釈としてまとまったようである。また最後に独り相撲とまとめているのは、このグループが「私」の言葉に〈読み〉の根拠を置きつつ、「喜いちゃん」が何も言い返さないことに注目をしてきたためであろう。変化自体をまとめさせることはしなかったが、この生徒の〈読み〉をたどっていくことでその深まりがわかる。

5. 評価について

以下の2点を主として評価した。①個人のマップの段階での「根拠」を結ぶ「理由」の論理が適切か。②最後に書いたまとめの作文に論理性があるか、話し合いや発表を経ての気づきがあるか。また「硝子戸の中」では、定期考査の中でも解釈を問う問題（本文最初の部分になぜ喜いちゃんの境遇を書いたのか本文に即して説明する問題）を出し、「根拠」を挙げて論理的な〈読み〉ができているかを確認した。

上記はいずれもどちらかという論理的な思考力にかかわる部分であり、豊かな心情がはぐくまれたかという側面に関しては評価の観点についてもっと厳密に考えておく必要があった。さらに言えば、「豊かな心情」とはどのような心情を指すのかを突き詰めなければならなかったかと思う。また、グループでの活動をどう適切に評価するかについても考える必要がある。

6. 授業実践の成果と課題

成果としては以下の点が考えられる。

(1) 「根拠」をもとに論理を組み立てる姿勢が身についた。

1 学期の授業の感想に「これほど詳細に深く文学作品を読むことをしたことはなかった」というものがあった。これは根拠を必ず求めたことと、根拠の箇所は各人の判断に委ねたことにより、テキストを深く読み込む必要に迫られた結果だと考える。また個人のマップの段階からグループでの話し合いを通して説得力がある意見が残っていくことにより、論理の強弱が体験できた。

(2) 自分の〈読み〉を吟味し様々な解釈の可能性に触れられた。

各実践の最後に挙げた生徒の作文例から見て取れる。

(3) グループの発表を効果的に聞くための工夫

「羅生門」《5 時限目》での反省を踏まえて「硝子戸の中」ではワークシートを用いたが、各グループの発表の勘所を押さえるのには効果があった。ただ「理由」の部分の説明してから「根拠」を挙げる発表も散見したので、「根拠」の部分に通し番号を振り書き込む部分と別にしておくといった改善は考えられる。

明確に線を引くことはできないが、(1) (3) は論理的な思考力をつちかうという目標に、(2) は豊かな心情をはぐくむという目標に対する成果と捉えている。

課題としては大きくまとめると以下ようになる。

(1) 「個人」の意見を活かす話し合いの場作り

個人で作成したものからグループでのマップ作成へ移る段階で、話し合いは個人の〈読み〉から深まるというよりも、メンバーの最大公約数的な〈読み〉に収斂していく傾向がはっきりしていた。2 学期の最初にディベートの単元を設定し反対意見を述べることへの抵抗感を減らしたり、「硝子戸の中」で根拠の箇所をもとにグループ分けする方法を試してみたが期待したような効果は見られなかった。単なるまとめに終わらない話し合いの場やグループをどう作っていくかは大きな課題である。

(2) 答えを求める生徒の不安とどう向き合うか。

4. の最初に触れたように、授業者が解釈を提示しないことは生徒にとって不安を招くものであることがわかった。そのため「硝子戸の中」では、授業者の教材観をグループマップ作成上の具体的な指示の中である程度打ち出すという折衷策を取った。だがそのために、各グループの〈読み〉はそれなりの多様さを見せたものの、授業者の意に沿う多様性になってしまった部分もあると思う。

(3) 教材の選定とテーマとなる論題の設定

今回の実践ではグループでの発表はともに 1 時間という時間の中で行った。(1) で挙げた課題とも関わることであるが、そのために教室全体でグループ同士の議論をする深まりを持たなかった。発表が間隔を空けて 2 時間の授業にまたがっても、生徒が気持ちを途切れさせることなくじっくり考えられるだけの、魅力のある教材と論題の設定が重要だと強く感じた。

(4) 豊かな心情をどう評価するのか。

5. で述べた通りである。

(1) (4) については豊かな心情をはぐくむことに関わるもの、(2) (3) は双方に関わる課題と考える。

7. 終わりに

国語科の指導の中で、言語の技術としての国語という側面を強調しようとしてきた歴史がある。たとえば昭和28年刊行された時枝誠記編集の『国語 言語編』の教科書や、平成元年の指導要領で設置された「現代語」という科目などにその傾向がはっきり現れている。これらの試みが成功したとは言えないが、⁸⁾ 今もその主張は国語科教育をめぐる一つの大きな柱となっている。

人材の国外へ移動にとどまらず、今後様々な形での人材の流入を考えれば、国際的なコミュニケーション能力な必須のものとなり、その中で言語技術教育が果たす役割は確かに大きいであろう。また言語の技術の力は論理的な思考力を養う上で欠かせないものでもあろう。

だが、「国語」が母語である生徒の場合、「母語は特にかまえた教育をもともと必要としないものであり、それは、教えられる必要がないという意味において母語なのである」⁹⁾ ならば、今後も国語の授業においては、言語を通して感性を磨いて心情を豊かにすることは指導の重要な側面であろう。^{*5} PISA の学力テストで読解力世界 1 位となって脚光を浴びたフィンランドの「国語」は正式には「母語と文学」と言い、「言語技術 (language arts)」に近い概念の問題解決型読解を学ぶ「母語」の時間とともに、「文学」の時間があると言う。PISA テストへの有効性から「母語」の時間の内容が日本では注目されているが、フィンランドの国語教育もそれだけではない。今回の実践では、この豊かな心情の部分を引き出すことやその評価のあり方が大きな課題として残った。都立高校に戻ってからも引き続き筆者の研究課題としていきたい。

最後になったが、研修期間を通して終始温かい助言や新鮮な刺激を与えてくださった附属高校の先生方、またその著書や日本国語教育学会でのセミナー等を通してご指導くださった藤森裕治先生、フィンランド教育の現状について疑問を持つ度に丁寧に答えてくださった北川達夫先生に深く感謝の意を表したい。

注

- ※ 1 たとえば科目「国語総合」においては、指導事項で「ア 話題について様々な角度から検討して自分の考えを持ち、根拠を明確にするなど論理の構成や展開に工夫して意見を述べること。」(傍点筆者) といった表現が加わった。ここには根拠に基づいた意見を述べさせて論理力を育てようとする意図が見られる。
- ※ 2 第33回教師力 UP セミナー「フィンランド教育に学ぶ対話型授業」(2008年 1 月)での北川達夫氏の「過渡期にはぐくむべき能力として価値観共有型と非共有型の対話力がある。」との考えによる。
- ※ 3 2. 2. で挙げた発問の必須条件⑤に矛盾するようだが、テーマに対する答えは「はい」「いいえ」の解釈に至る過程を見るものでありかつどちらが正解と言えるものではないので、これもオープンエンドの発問の一つの形と捉えている。
- ※ 4 藤森氏はテーマを設定する際の留意点の一つとして、A でも B でもないという立場を確保するために「A か? B か?」型でなく「A である。是か? 非か?」型にすることを挙げている。
- ※ 5 北川達夫氏による。

参考文献

- 1) 有元秀文「国際的な読解力を高校の国語にどう取り入れるか」『はまゆう 57号』三重県高等学校国語教育研究会 2008年
- 2) 須貝千里「『おかしな文章』問題と「言語論的転回」の再転回——「PISA型読解力を超える」に答えて」福田誠治「PISA型『読解力』の本質」『PISA型「読解力」を超える国語授業の新展開』科学的『読み』の授業研究会編 学文社 2008年

- 3) 難波博孝『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 2008年 50ページ
- 4) 藤森裕治『バタフライ・マップ法 文学で育てる〈美〉の論理力』東洋館出版社 2007年
- 5) 同上 18ページ
- 6) 同上 41ページ・45ページ
- 7) 有元秀文「リーディング・リテラシーを育てるためのカリキュラム、学習指導・評価方法の開発－OECD、PISA 調査に対応した、国際的な読解力が育つ授業を開発するために－」科学研究費補助金（基盤研究（B））2008年
- 8) 渋谷孝『国語教育はなぜ言葉の教育になり切れなかったのか』明治図書 2008年 38-50ページ
- 9) 田中克彦『国家語を超えて』ちくま学芸文庫 1993年12月 103ページ