

言語行為主体性を育成する「比べ読み」指導に関する研究

—「君は『最後の晚餐』を知っているか」「『最後の晚餐』の新しさ」(光村中2)—

坂東 智子・貞安 菜央*¹

Research on “comparative reading” instruction to foster an agency as a language user:

“Do you know ‘The Last Supper’ ” “Newness of ‘The Last Supper’ ”

(Mitsumura second year of junior high school)

BANDO Tomoko, SADAYASU Nao*¹

(Received May 31, 2022)

キーワード：言語行為主体性、ラーニング・コンパス、エージェンシー、説明文、比べ読み、思考力

はじめに

言語行為主体性 (an agency as a language user) という概念を本論文では用いる。

2015年からスタートした“OECD Future of Education and Skills 2030”プロジェクトで示された「ラーニング・コンパス」の中核的概念とされているのが、「エージェンシー (Student agency)」である。ここでのエージェンシーは、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力 (the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change)」(OECD, 2019)として定義されている¹⁾。

なぜエージェンシーがラーニング・コンパスの中核的な概念とされているのだろうか。

より VUCA となる未来において、より本質的に重要なのは、自分たちが実現したい未来を、そもそも自分で考えて、目標を設定し、そのために必要な変化を実現するために行動にうつしていくことであり、先の定義にあるように、その能力こそがエージェンシーである。また、エージェンシーの概念においては「責任 (responsibility)」の意識が重視されている。「生徒が、自ら目標を設定して、それを実現することは大切であるが、そのことは、単に自分たちの欲求を実現することではない。生徒が、その属する社会に対して責任を負うこと、また、そのことを自覚していることが、エージェンシー概念の基盤にある。」²⁾という。

このエージェンシーを言語行為に限定したのが「言語行為主体性」という概念である。言語行為の主体である学習者一人ひとりにも、また教師を含むクラスという限定された共同体においても、もう少し広く学習者や教師が属する地域や社会という共同体においても、「自分で考えて、目標を設定し、そのために必要な言語行為における変化を実現するために行動 (言語行為) する」。そういった責任をもって言語行為を行う能力が「言語行為主体性」である。より VUCA となる未来において必要となる能力であると考え。

「言語行為主体性」を論文題目に、また授業実践を価値付けるために用いることについて、共同執筆者である貞安と次のようなメールでのやりとりを行った。こうした双方向の対話活動こそが、共同研究にも共同執筆にも必要である。そもそも我々執筆者の「言語行為主体性」を育成するために必要だという考えが本研究の基底にある。坂東の提案に対して、次の返答をいただいた。

(前略)「主体的な言語行為者」というと、「者」という言葉が、「生徒一人ひとり」を想像させるような感じを受けます。授業の中での教師対生徒、あるいは、手立てや仕掛けが生徒一人ひとりに効いていく、というような感じがします。「言語行為主体性」というと、授業を通して生まれる全体の雰囲気を含めた「主体的な意識」というような感じを受けます。手立てや仕掛けがあるから場が盛り上がる、必然的に向かうべき方向や着目すべき点が全体で共有できるというような感じがします。(後略)

* 1 山口大学教育学部附属光中学校

結論から言うと、本稿で対象とした授業は「言語行為主体性」を育成する授業であった。「主体的な言語行為者」と「言語行為主体性」では、授業の見方や価値がどう違って認識されるのか。成果や課題、未来の授業に必要な変化を考える際にどう影響するのか。それらを考えていくこと、そのプロセスを生成することが本稿の目的である。共同執筆が変化を実現するための言語行為そのものであることを願っている。

1. 言語行為主体性とは

エージェンシーとは何か。心理学では「行為主体」「行為主体性」などと訳されているが、ラーニング・コンパスにおけるエージェンシーは、より広い意味の概念として位置づけられている。エージェンシーは結果予測、計画、評価、振り返り、モニタリング、逆境の克服等の多様な能力の集合である³⁾ことを考えると、「言語行為主体性」とは、言語を用いた表現や理解行為、思考等を含む言語行為全般における多様な能力の集合であると考えてよいだろう。「言語行為主体性」という概念は、2021年度からスタートした附属光学園の新しい研究テーマと大きく関わっている。本章では、光学園研究通信や文献、光学園の研究用語とも照らし合わせながら、「言語行為主体性」という概念を用いる意味を明らかにする。

1-1 光学園研究テーマ「well-beingにつながる学び～教科等の本質に迫る授業づくりを通して～」

光学園研究用語では、「well-being」は、「個人だけではなく、社会や地球環境まで含めた全体的に良好な状態」である。そこで、次の2点について、各教科部で熟議を重ねながら研究が行われている⁴⁾。

個人の幸福や社会、地球環境まで含めた幸福につながる学びとは何か？
その学びに向かっていくために必要な教科等の本質に迫る授業とは何か？

共同執筆者である貞安の21年度後期研究授業学習指導案によると、国語部では「言葉への自覚を高めていく子どもを育成する授業」を教科の本質に迫る授業と捉えている。国語科の本質に迫る授業で身に付けた資質・能力を人生において自在に発揮できる子どもを育成することができれば、社会が抱える複雑で困難な課題を解決していくことができ、well-beingの実現につながると考えて授業を実践している。結論を急ぎ過ぎることを恐れずに言うと、国語科の本質に迫る「言葉への自覚を高めていく子どもを育成する授業」と「well-being」の実現につながる学びを関係付けた概念が、「言語行為主体性」であるといえる。

1-1-1 エージェンシーの概念—2021 光学園研究通信から—

光学園では「主体的」や「主体性」が本来目指すものについて以下の2点をあげている⁵⁾。

◎他者や社会との関係性の中で育まれるものである
◎単に個々人がやりたいことをやることではなく、他者との相互のかかわり合いの中で意思決定や行動を決めるものである

加えてエージェンシーは、学習することができるものであり、変えることができるものであると捉えている。本稿の「言語行為主体性」も同じく上の2点を目指すものである。同様に「学習することができるもの、変えることができるもの」という認識に立っている。エージェンシーには、2側面がある。「目標」と「プロセス」の2つの側面である。「目標としてのエージェンシーが獲得されている状態」は、学齢段階では、「目標を設定し、それを達成する行動をとれば目的を実現できるということが理解できるようになる」とされ、「獲得したエージェンシーの活用」は、「エージェンシー（学習のサイクルを改善するプロセス）を発揮し、高いモチベーションをもって、自らの学習をより良いものにしていくこと」であり、「学習においてエージェンシーを発揮している」とは、「学習の当事者として、学習内容や学習方法について積極的に関わっていること」と定められている⁶⁾。本稿では特に、「プロセス」の側面を重視する。

1-2 共同エージェンシー (Co-agency)

言語行為主体性は、生徒達一人ひとりで育まれるものだろうか。これが「主体的な言語行為者」と「言語行為主体性」では異なる。「言語行為者」は一人の学習者に焦点を当てているが、「言語行為主体性」は他者との関係の中で共に成長していくことを含意し重視している。コンセプト・ノートでは、共同エージェンシーは、「親や教師、コミュニティ、生徒同士の相互作用、相互に支援し合うような関係性であって、共

通の目標に向かう生徒の成長を支えるもの」、「教師や生徒が、教えたり学んだりする過程において共同制作者 (co-creators) となった時」に生じるとある⁷⁾。言語行為主体性を育成することは、学習者が共同エージェンシーの意識、属する社会に対して自身の言語行為の責任を負う意識と自覚があることが前提となる。

1-2-1 共同エージェンシー (Co-agency) で大切にしたいこと—2021 光学園研究通信から—

下記の4点を大切に、「何のために学習するのか」という目的意識を持ち、「自分の学びを自分で決める」という当事者意識を持つことができるというのが、全教科を通した光学園の研究方針である⁸⁾。

- 共同エージェンシーの意識をもって、子どもと協働していくこと
- 教師と子どもが、互いに教えたり学んだりするプロセスを共に作っていく関係性
- 授業の在り方を一方的に決めるのではなく、教師と生徒と一緒に考え、作り上げていくというプロセス (自らの専門性や経験に基づいて、カリキュラムに沿って授業を展開していくことが前提)
- 共同エージェンシーを発揮し、他者の発想を活用したり、視点を共有したり、議論していくこと

後述する貞安先生の授業実践でも上の4点が随所にみられる。詳細は3章で明らかにする。

1-2-2 共同エージェンシーのレベル—文献から—

それでは、言語行為主体性が育成されたかどうかはどう評価すればよいのか。ハートの梯子モデル (図1) と、Education2030 プロジェクトに参加している学生グループによる太陽モデル (図2) をみておきたい。

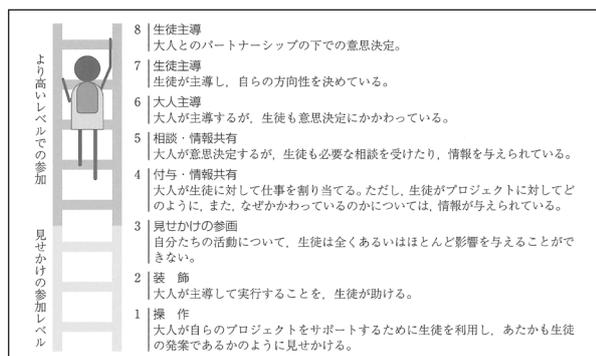


図1 ハートによる梯子モデル

出典：Hart (1992) : OECD (2019) より⁹⁾

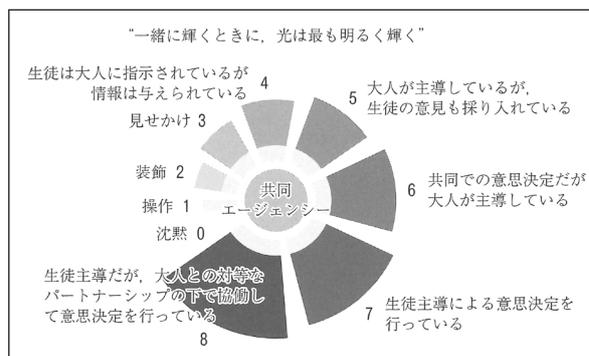


図2 共同エージェンシーの太陽モデル

出所：OECD (2019) より¹⁰⁾

図1「ハートによる梯子モデル」では、共同エージェンシーのレベルを8段階に分けて、梯子状のイメージ図によって示している。1「操作」から3「見せかけの参画」が「見せかけの参加レベル」となり、4「付与・情報共有」から8「生徒主導」までが「より高いレベルでの参加」(Hart, 1992)¹¹⁾と説明される。ハート自身は次のようにも述べる。「プロジェクトを手助けする大人たちは、参加している生徒が常に上の段に来るように支援しなければならない、と感じる必要はない。しかしながら、生徒に対して、より高度なレベルでの参加という選択肢があることについては、そのことを伝えるようにしなければならない」(Hart, 2008)¹²⁾

図2は、Education2030 プロジェクトにボランティアで参加している大学生や高校生の提案によって作られた。このモデルは、「エージェンシーの発達には梯子をのぼるようにならなく、行ったり来たりするような循環的な関係があり、梯子モデルでは、そうした性格が十分に表現されていないのではないか」¹³⁾という素朴な違和感から生まれたものであると説明されている。また、新たにレベル0として、9つ目の段階である「沈黙」が設定されている。本研究では、レベル0はレベル1以上に進むためには必要なレベルであると考えたため、「太陽モデル」を評価モデルとして用いることとする。

2. 「比べ読み」指導について

「比べ読み」「重ね読み」は文学的文章の指導において多く行われていた方法である。「一つの文学作品に

対して、他の文学作品を重ねて読むことにより、それぞれの作品が明確に理解できるようになり、深く考えることができるようになることをねらった方法である。」¹⁴⁾新学習指導要領の告示以降特に、複数の教材(資料)の内容を比較検討して、それぞれの資料に含まれている情報を統合したり構造化したりして、それらを基に自分の考えを形成することが全教科的に求められている。そのことも関係して、昨今では説明文の指導においても広く取り入れられるようになってきた。令和3年度中学校国語の教科書でも、同じテーマで異なる立場の筆者の文章を2教材採録した単元が各学年ごとに設けられている。本章では、説明文指導における「比べ読み」の先行実践に調査して、「比べ読み」指導のねらいと有効性についての検討を行う。

2-1 中学校説明的文章の「比べ読み」指導

間瀬他(2010)は、説明的文章の「比べ読み」指導における話し合い過程を対象に「どのような要素によって批判的読みが生成・成立し、深まっていくか」について分析している¹⁵⁾。対象実践は、2009年12月中学1年の説明文「この小さな地球の上で」(三省堂・中1)と「モアイは語る」(光村図書・中2)の「比べ読み」の授業である。教材の選定と課題設定について、2つの教材は主題、主張、論証とレトリックにおいて共通する一方で、何を根拠として論証を行っているかにおいては異なっている。1つは筆者の経験、他方は科学的なデータを根拠としている。こうした類似性と違いを、学習者がどのように評価しながら読み深めるかという点に課題を設定している。単元構成は次の通りである。

第一次(2時間) 二つの教材を読み、「筆者の主張」について記述する。また、筆者の論理に着目させるため、「おもしろい」と思う方を選び、理由を記述する。第二次(2時間) 意見文を読み合い、教材内容を把握する。また、「教材の表現性」に着目し、「おもしろさ」「説得力」を観点として分析・考察していくことにより、筆者の「論証の過程」や「教材の表現性の特質」を読み解き、自己の読みの過程をとらえ直す。第三次(1時間) 説明的文章を読むことの意味を考えるとともに、「人間」や「人間の生き方」に対する自分の考えをまとめる。

単元構成は本稿の対象実践と重なる部分大きい。2つの教材内容と論証過程や表現性の特質を読み解き自己の読みの過程を捉え直した上で、自分の考えを形成する流れである。第二次2時間目の授業のねらいは「批判的読みの生成や深化」であるため、本稿実践とは異なる点もあるが、授業の方法、学習過程が共通している。最後の自分の考えをまとめる際のテーマが、教材文に比べてより高次のものに設定されている。

「比べ読み」の有効性の一つとして、複数教材を観点を定めて読むことで、学習者が自分の読みの過程や評価を捉え直すことができ、それが次段階の自分の考えを形成する際の基礎的作業となることが見出せる。

2-2 高等学校現代評論文の「比べ読み」指導

田中・小野(2011・2012)は、2年連続で複数の現代評論を比べ読むことで、異なった立場の論を知り、筆者の論じ方、述べ方について思考を深め、生徒の思考力・記述力を高める授業研究を報告している¹⁶⁾。

授業者である小野は1年目の2教材「重ね読み」による効果について、教師自身が教材の新たな読みを発見することができることを第一にあげている。学習者にとっては、複数教材を用いて考える場を設定することにより、思考力が深まり、記述力が磨かれる授業を行うことが可能になると有効性を指摘している。

2年目の実践については、大きく2点の成果をあげている。1点目、「多様な視点に気付かせる」単元モデル開発の可能性である。「美の基準が一つではなく、多様であることを認識させる」「筆者の述べ方を評価させる」に即した学習活動を行うことが可能となったという。1教材は感性を重視し、他方が数値を根拠として「美」の判断基準としている。美の基準が多様であることを学習者が認識しやすく、根拠としているものの違いによって筆者の述べ方にも違いがあり、「読み手を説得する論の進め方」という側面からも検討させることができた。2点目は、「比べ読み」における「視点」の重要性の発見である。筆者の「述べ方」を批評・評価するためには比較が有効である。比較対象があつてこそ、特徴を捉え、価値を理解することができる。感性を重視する詩人の立場と、確かな数値を重視する数学者の立場。「どちらの立場に共感するか」「どちらに説得力があると思うか」という論点は、前者が「文章の内容について評価させるもの(共感)」、後者が「筆者の述べ方(表現)について評価させるもの(説得力)」という意図で設定された。学習者が全員いずれかの論点を自分で選択して思考し記述できたのは、学習活動が意欲を喚起させ、取り組みやすいものであった証左だといえる。「説得力のある文章の条件」について再考させ、自己の文章を振り返らせることができたことも、複数教材を用いた有効性である。

2-3 高等学校異なるジャンルの複数教材を重ね合わせ読むことと書くことを繋げる指導

教科書教材を中核として、複数の時には異なるジャンルのテキストを教師が用意し、それらを貫く「本質的な問い」について、読むから自分の考えを書くことに繋げる授業の報告もある。藤原・荻原(2019)は、教科書教材にその他のテキスト2種類を加えて、引用しながら評論文を書く授業を行った¹⁷⁾。

最終課題・授業の行き先 ・教科書「物語としての自己」+その他のテキスト2種類をそれぞれ引用しながら、具体例をまじえて600～800字の評論文を以下のテーマで書く。①じぶんはどこにあるか ②こんなことがありました ③人間という生き物 ④これがわたしの生きる道 ⑤わたしの物語 ⑥言葉がなければわたしはいない ⑦わたしは言葉だった ⑧わついを縛るもの/作るもの 他

哲学、社会学、心理学の論説文や抽象性の高い短編小説など異なるジャンルの10の資料が準備された。

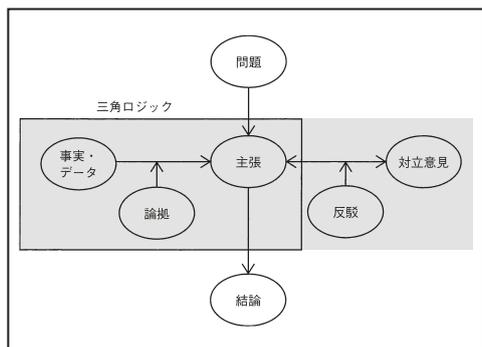


図3 対話型論証モデル

左図の構成要素は次の7点である。

- ①問題：ある対象や状況についての問題意識やその背景。
- ②主張：問題に対する特定の考え。
- ③事実・データ：主張を支える具体的な材料。
- ④論拠：事実・データを解釈し、主張に結び付ける土台となる理由。
- ⑤対立意見：自分とは対立する（少なくとも異なる）意見。
- ⑥反駁：対立意見に対し、自分の主張を擁護するための反論。
- ⑦結論：複数の主張を統合して得られる結論。設定した問題に対する答え。

複数のテキストを読むから自分の考えを書くに繋げるためには、③事実・データ、⑤対立意見への目配せが重要になる。「対話型論証モデル」を研究授業の指導助言で用いた。3章以降このモデルを活用する。

3. 研究授業の実際と考察

3-1 概要（指導案より）

① 単元 対象の魅力を伝えるための効果的な表現に迫る

—「君は『最後の晩餐』を知っているか」「『最後の晩餐』の新しさ」（光村図書2年）

② 実施期間 2022年1月11日～2022年1月28日（中学校2年生3クラス、全9時間）

③教材について：

本教材は、レオナルド・ダ・ヴィンチの「最後の晩餐」を、筆者の個性や価値観が強く表れた言葉で評価した評論文と、比較対象を用いながら読み手の理解を促す解説文という、文種の異なる二つの文章で構成される。どちらの筆者も、レオナルドの描いた作品の魅力を読み手に伝えようという意図が明らかに読み取れる。ここでは、文種の違いをおさえたいうえで、相手、目的や意図、場面や状況に合った適切な表現を捉えていけるようにしたい。

③ 指導上の留意点：

○単元の初めに、二つの文章を読み、説得力についての感想を共有する場を設定することで、文章の構成や論理の展開、表現の効果に着目することができるようにする。

○単元を通して、「『最後の晩餐』の魅力はどちらの文章からより伝わってきたか」という判断型学習課題を設定することで、文章の構成や論理の展開、表現の効果を抑えたり、問い直したりすることができるようにする。

○単元の終わりに、判断型学習課題について、理解したことや考えたことを、文章にまとめる活動を設定することで、文章の構成や論理の展開、表現の効果を実感することができるようにする。

④ 目標

(1) 意見と根拠、具体と抽象など情報と情報との関係について理解することができる。 [知](2) ア

(2) 観点を明確にして文章を比較するなどし、文章の構成や論理の展開、表現の効果について考えることができる。 [思]C(1) エ

- (3) 文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりすることができる。 [思]C(1)オ
- (4) 言葉がもつ価値を認識するとともに、読書を生活に役立て、我が国の言語文化を大切に思いや考えを伝え合おうとする。 [学びに向かう力、人間性等]

⑥ 指導と評価の計画 (総時数 9 時間)

※下線は坂東が付記した

u003c/div>

次	学習活動・内容	評価規準・評価方法等
一 ③	<ul style="list-style-type: none"> ○説得力や分かりやすさについて、初読の感想を共有する ・内容の把握 ○文種の違いを確認したうえで、それぞれの要点を整理し、構成をつかむ <ul style="list-style-type: none"> ・文章の種類 ・構成の理解 ○「『最後の晩餐』の魅力はどちらの文章からより伝わってきたか」について、<u>意見を交流する</u> ・課題設定と解決への見通し 	[知識・技能] <ul style="list-style-type: none"> ・文章の中心的部分と付加的部分との関係を捉えて、的確に内容や構成を理解することができるかの確認 [主体的に学習に取り組む態度] <ul style="list-style-type: none"> ・内容を理解しようとしたり、工夫された表現を見付けようとしたりしているかの確認
二 ⑤	<ul style="list-style-type: none"> ○布施さんの文章から「『最後の晩餐』の魅力は十分に伝わるか」について吟味する <ul style="list-style-type: none"> ・構成、展開、表現の効果 ○藤原さんの文章から「『最後の晩餐』の魅力は十分に伝わるか」について吟味する ○「『最後の晩餐』の魅力はどちらの文章からより伝わってきたか」について吟味する <ul style="list-style-type: none"> ・文種の効果 	[思考・判断・表現] ノート・教科書・Google Jamboard <ul style="list-style-type: none"> ・「対象の魅力伝える表現」の観点から、二つの文章を比較して、文章の構成や論理の展開、表現の効果について、考えようとしているかの確認
三 ①	<ul style="list-style-type: none"> ○「『最後の晩餐』の魅力はどちらの文章からより伝わってきたか」について<u>自分の考えをまとめる</u> <ul style="list-style-type: none"> ・知識や経験との結び付き ・文種の効果に対する考えの形成 	[思考・判断・表現] <ul style="list-style-type: none"> ・<u>判断型学習課題について、理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりすることができたかの確認</u> [主体的に学習に取り組む態度] <ul style="list-style-type: none"> ・今までの学習を生かし、粘り強く自分の考えをまとめようとしているかの確認

一次で意見を交流、二次で吟味、三次で自分の考えをまとめる。二次では、Google Jamboard を用いて、互いの意見を可視化し、自分の意見を述べたり、他者の意見を聞いたりする場が設定されている。授業協議会で共同執筆者である貞安が示したスライドから、以下を提示する。

3 本単元におけるwell-beingを実現させる手立て

well-beingを実現させる手立て
判断型学習課題に対する自分の立場をもたせる場の設定

↓

国語の授業で対立やジレンマに対処する場面
 より相手を意識した言葉で伝えたり、相手に寄り添って聞いたりする力を育む

↓

well-beingの実現に向けて
認知的柔軟性や他者視点を獲得する力を高めていく

3 本単元におけるwell-beingを実現させる手立て

4 指導と評価の計画 (総時数 9 時間)

次 学習活動・内容

③

○ 説得力や分かりやすさについて、初読の感想を共有する ・内容の把握

○ 文種の違いを確認したうえで、それぞれの要点を整理し、構成をつかむ

・ 文章の種類 ・ 構成の理解

○ 「『最後の晩餐』の魅力はどちらの文章からより伝わってきたか」について、意見を交流する

・ 課題設定と解決への見通し

well-beingを実現させる手立て

国語の授業で対立やジレンマに対処する場面

図4 Well-being を実現させる手立て

4 国語科の本質に迫る手立て

国語科の本質に迫る授業
言葉への自覚を高めていく子どもを育成する授業

国語科の本質に迫る手立て
子どもの立場を可視化し、筆者が工夫した言葉について、自分の意見を述べたり、他者の意見を聞いたりする場の設定

「なぜそう感じるのか」
 「どこがよいのか」

国語科の本質に迫った子どもの姿
筆者が工夫した言葉を捉えたり問い直したりしながら考えを形成していく姿

4 国語科の本質に迫る手立て

国語科の本質に迫る手立て

◎ Google Jamboard を用いて、「判断型学習課題」に対する考えを可視化することで、それに基づいた立場とその根拠を基に、自分の意見を述べたり、他者の意見を聞いたりする意欲を高められるようにする

◎ 筆者の意図的な論議の構成や、工夫された表現に着目した子どもを指導し、着目する点が、言語内容ではなく言語形式に向くようにする

国語科の本質に迫った子どもの姿

ア 「まねてみよう」「なんと、その点の位置が」というような、実際にやってみたい気持ちにさせる工夫があって、体験することで納得できるので、布施さんのほうが伝わる。それでも、そのことだけ伝えても、それがすごいのか分りづらから、藤原さんのように、「対照的だ」「画期的だったのは」と、絵を知らない人でも他の作品と見比べて見られるほうが伝わってくると思う

図5 国語科の本質に迫る手立て

-214-

3-2 授業の実際 (指導案・協議会スライドより)

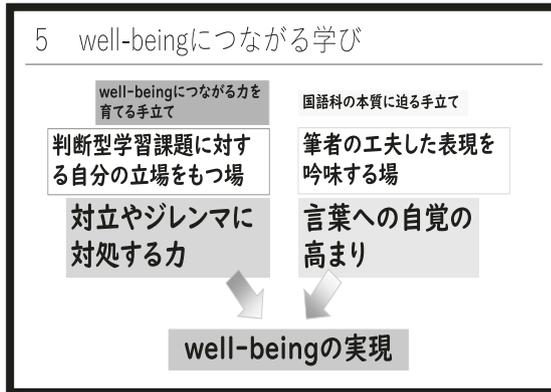


図6 Well-beingにつながる学び

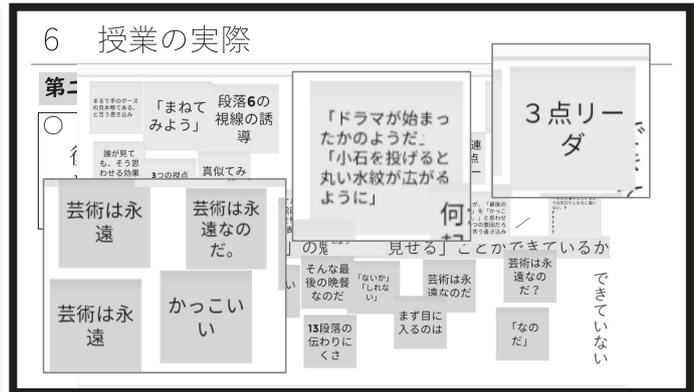


図7 授業の実際

「Well-beingにつながる学び」については、変革をもたらすコンピテンシーのうちの「対立やジレンマに対処する力」に着目している。VUCAな時代において必要な力であり、「唯一解」や、単純に「AかBかどちらにするか」というあたえられた選択肢から選ぶだけではなく、「物事を様々な観点から見ること、問題の背景に何があるのかを認識すること」が、「対立やジレンマに対処する力」である。その力を育成するための手立てとして、「判断型学習課題に対する自分の立場をもつ場」の設定がなされた。「対立やジレンマに対処する力 (Reconciling tensions and dilemmas)」の原型となったのは、DeSeCoのキー・コンピテンシーの柱の一つである「異質な人々から構成される集団で相互にかかわり合う力 (Interacting in heterogenous groups)」である¹⁹⁾。一方、「国語科の本質に迫る手立て」としては、Google Jamboardを用いて、「判断型学習課題」に対する考えを可視化することで、それぞれの立場とその根拠を基に、自分の意見を述べたり、他者の意見を聞いたりする場が設定された。本時の<指導上の留意点>は以下である。

- ・ 論述の目的を確認し、吟味する観点を明確にすることで、筆者が工夫した、対象の魅力を伝えるための表現に着目できるようにする
 - ◎ Google Jamboardを用いて、「判断型学習課題」に対する考えを可視化することで、それぞれの立場とその根拠を基に、自分の意見を述べたり、他者の意見を聞いたりする意欲を高められるようにする
 - ◎ 筆者の意図的な論の構成や、工夫された表現に着目した子どもを価値付けることで、子どもが着目する点や、言語内容ではなく言語形式に向くようにする
 - 片方のよさが出たときに、同じ視点でもう片方のよさを取り上げることで、考えを伝え合うことのよさを感じながら、他者視点を獲得できるようにする
 - ・ 振り返りシートを用いて、考えを蓄積させることで、前時からの考えの変容や、単元を通じた新たな視点への気づきが自覚できるようにする
- (◎は国語科の本質に迫る手立て、●はWell-beingにつながる手立て)

3-3 最後の時間のねらいと学習者が書いた批評文

最終時間には、めあて「対象の魅力を伝えるための効果的な述べ方に迫ろう。」のもと、「最も効果的だった表現はどちらの筆者のどの表現か。」についての批評文を書かせている。最終時間のねらいと評価についての質問について、共同執筆者である貞安から以下の返信をもらった。一部を引用する。

(前略) 授業者として、「判断型学習課題に対する自分の考えを批評文でまとめる活動を通して、着目した表現についての理解を深めることができる。」を主眼に掲げて授業を行いました。評価の際は、○自分の立場が書けていること ○立場の理由が書けていること ○理由を生んだ根拠となる表現が明確に指摘できていること ○もう一人の筆者、またもうひとつの文種との比較があること この4点を見る、ということを生徒に伝え、書きぶり(言葉のつなげ方や論の構成のつくり方)と合わせて評価しました。(後略)

ねらいと評価の観点が明確で、それを生徒に伝え共有した上で、批評文の記述が行われている。

批評文の中から、共同執筆者である貞安のコメントが添えられていた学習者のものを以下に示す。(下線は坂東)

☆「最後の晚餐」の魅力伝えるために最も効果的だった表現はどれか

まず、布施さんの文章の「レオナルドが描きたかったのは「それ」なのだ。」という表現で、この表現があることで布施さんがそれまでに述べていた3つの方法や方法の説明を通しての絵の全体のすごさ、レオナルドの意図などをまとめて「それ」と置いて強調していると思い、文末を「～なのだ。」と言いつりの形にすることで、布施さんの主張や「最後の晚餐」のすごさ、工夫を読者にそのまま伝えられていると思いました。また、この文章は画家の意図を伝えるような形で、藤原さんの文章でも画家の意図を伝える文は「～だろう」のような形ですが、布施さんはあえて言いつりの形にすることで、今までの説明や自分の思いをすべてまとめられているのだと思いました。次に藤原さんの文章の「当時のフランス国王は、この絵を国にもって帰りたい。」とつぶやいたという。」という表現で、この表現でフランス国王という誰もがすごい人だとわかるような人物の感想を入れることで、「読者だけでなく、フランス国王のような偉い人でもこの絵は新しく、すごいものだと思う」というような表現で、より説得力が増して、布施さんの文章と違い、藤原さん自身の主観があまり入っておらず、より客観的に「最後の晚餐」の構図の新しさを伝えられていると思います。また、「つぶやいたという。」という表現により、「言った」という表現よりも心の底からレオナルドの絵がすごく、新しいものだという事を思っていたという表現になっていて、人々を引きつける魅力があったということをより強く読者に伝えられていると思いました。そして、読者へ自分が伝えたいことを、より強く強調して伝えているのが布施さんと藤原さんの表現の共通点で、最も効果的な表現だと思ったので、自分が述べたり、語ったりするときには布施さんの強い言いつりの形や藤原さんの第三者を登場させてより読者に思いを伝える方法などを参考にして、自分の主張を読者に強く伝えられるような述べ方をしたいです。

ノートは、「書く前のメモ、批評本文、先生や友達からのコメント」の3ブロックに分かれている。

生徒はA評価を受けている。メールのコメントには、「両者の特徴を的確に指摘しながら、自分がよいと思ったものについて述べる事ができていた点、筆者が使った言葉を、それよりも説得力が弱いと感じる他の言葉の例を取り出して比較した点があった」点が特に優れていたとある。「最も効果的」だと思った表現を冒頭であげている。次に根拠が述べられる。全体の構成に関わるものである。「それまでに述べていた3つの方法の説明」がこの一文でさらに強調され、絵全体のすごさ、レオナルドの意図をまとめて「それ」と置くことで、筆者の主張や絵の魅力、工夫が読者にそのまま伝えられていると分析している。「対話型論証モデル」の②主張、④論拠がしっかりと噛み合い、力強ささえ感じられる。次いで、⑤対立意見であるが、もう一方の藤原さんの文章からも具体的な記述をあげながら、主観をあまり入れず客観的に構図の新しさを伝えられていると評価し、2つの文種の違いも踏まえたそれぞれの表現と論理展開の特徴にまで言及している。最後には、⑦結論で、複数の文章の良さを統合して、「自分の主張を読者に強く伝えられるような述べ方をしたい」と述べ、読者（読み手）を意識した表現についての意識化が行われている。

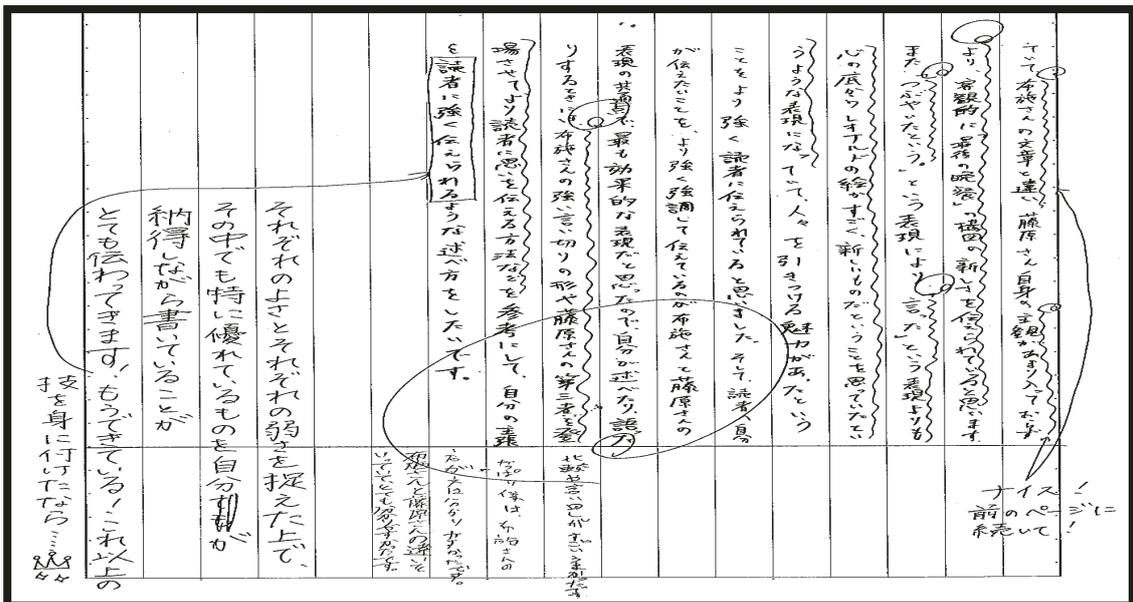


図8 引用した学習者のノートの一部

筆者は、遠隔で5時間目の授業を参観。プレ協議会、協議会で数回授業ビデオを視聴した。その後、複数名の批評文を読ませていただいた。上の学習者だけでなく、「判断型学習課題」に対する自分の考えをJamboardに提示し、共有して意見交流したことの学びの蓄積と、捉え直しが多くの学習者の文章に表れていた。批評文で最も効果的だった表現をあげる際にも、考えの練り直しがきいて、明確な焦点化と根拠の記述が可能になったと考えられる。「教材の表現性に着目することで、最終的にどのような力をつけたいと考えていますか。」という問いに対して、共同執筆者である貞安からの回答は以下のものであった。

「教材の表現性に着目することで、言葉のもつ可能性に気づき、自分自身が言葉を選ぶ際のよりよい表現選択につながる力をつける」私が作品と向き合う際、また、授業をつくる際にはこのような意識をもっていると思います。（中略）中学生は毎日、生活の記録ノートに日記を書いています。もちろんすべての生徒が、日記を書くことに前向きに取り組んでいるわけではないのが実情ですが、国語の授業の中で生徒とやりとりをしながら、また、生徒同士のやりとりをファシリテートしながら、手ごたえを感じられた後に、日記の内容に「読者意識」の芽生えが感じられるような記述があったときには、すごく嬉しく感じます。本来日記なので、思い浮かんだことを綴るという価値で十分ではあるとは思いつつも、「先生が読んでくれるから」と、国語の授業で学んだことを活かそうとしながら、工夫を凝らす姿が見えることがあります。そのように、「何かを相手に伝えるとき」につながる力を育てていきたいものであると、考えています。

生徒同士でのやりとりや、先生のファシリテートによって、相手意識が生まれ、日常の表現活動の中でも読み手や受け手を意識して「何かを相手に伝えること」ができる力、国語の授業で表現性に着目することが日常の言葉選びにも知らず知らずにもた、意識的に活かされていく、そんな力の育成が目指されている。

4. おわりに

本稿では、国語科の本質に迫る「言葉への自覚を高めていく子どもを育成する授業」と「Well-being」の実現につながる学びを、他者との関係性の中で獲得していく「言語行為主体性」という概念で捉え直し、分析・考察を行ってきた。「言語行為主体性」は、教師が主導して育成するものではない。教師も学習者も協働していくことで、育成される。その育成の場、プロセスが授業である。他者の発想を活用したり、視点を共有したり、議論していくことが、プロセスそのものである。このように考えると、本稿が対象とした研究授業は、「認知的柔軟性や他者視点を獲得する力を高めていく」手立てとしての判断型学習課題が設定され、自分の考えと他者の考えを可視化する手立てとしてのJamboardを用いて、他者の視点や発想を取り入れ、相手に寄り添った理解や表現が行われる学習過程、プロセスが準備され、教師も学習者も協働してより良い言語行為を行おうとする授業であった。つまり「言語行為主体性」を育成する授業であったといえる。

説明文指導での、複数教材を「比べ読む」授業方法については、先行研究によっても、教師が教材の新たな読みを発見し、授業づくりにおいて発問をはじめ適切な学習過程をデザインするために有効だとされている。一方、学習者にとっても、「多様なものの見方、視点、判断基準」に気づき、比較することによって文章内容だけにとどまらず、筆者の述べ方、表現そのもの、論証の仕方を吟味、評価しながら読むという批判的読みの生成や深化が生まれやすくなる。その結果として、学習者の多様な視点からの思考が生まれ、自分の考えを記述する際の、相手（受け手）を意識することや言葉の選択、論述の仕方についての意識が発動されやすくなるという有効性が、本稿で考察した授業でもみてとれた。

「言葉への自覚を高めていく」ということの一つには、相手や場や状況に応じて、より良い言葉の選択が意識して行えるということがある。もう少し広く捉えると、言語行為の主体である学習者一人ひとりにも、また教師を含むクラスという限定された共同体においても地域や社会という共同体においても、「自分で考えて、目標を設定し、そのために必要な言語行為における変化を実現するために行動（言語行為）する」、そういった責任をもって自分のためだけでなく、属する共同体の一員として、共同体に属する人たちの言語行為を行う能力を高めていくことだということもできよう。

そのために、複数の文章を「比べ読む」という方法は、専門的知見を有する筆者という複数の他者と、身近ではあるが、自分とは異なる理解や表現を行う、いわば教室における教師や他の学習者といった二人称的他者との対話的な交流の交差が生まれやすいということが分析・考察を通して明らかになった。そのプロセスにおいて他者を意識した「言葉への自覚」を促す場面が多く、自分の言語行為をメタ認知し、次の言語行

為に生かしていく循環をうむ方法であるといえる。「比べ読む」ことと読みを交流し多様な視点や意味生成を他者と共有して、それらを取り入れ再考したうえで、自分の考えを書くという活動が必要となる。

今後の課題としては、授業時間の問題がある。また、「共同エージェンシーの太陽モデル」にあるレベル0「沈黙」への、否認とは全く異なる位相の容認について、教師も学習者もより意識的自覚的に捉え直すことも必要かもしれない。附属中学校では極めて少ないが、レベル0～8への一方向ではない、レベル0も当然あるし恐れない、その間を誰もが رفتったり来たりできるような柔軟でありかつ循環的な関係が継続的、自覚的に生成されることが「言語行為主体性」を育成するというところに他ならないのではないかと考える。

参考文献

- 白井俊：OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー，資質・能力とカリキュラム—，ミネルヴァ書房，2020。
- 山口大学教育学部附属光学園：2021年度附属光学園研究通信（No. 1～7），2021，2022。
- 文部科学省：中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編，東洋館出版社，2019。
- OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030 仮訳：秋田喜代美他（2022.5.30閲覧）
<https://www.bing.com/ck/a?!&p=0cbfbb4d4cda3c555d93a289dacb82a0d7acfa7bc9c34895b55c42381f177168>
- 町田守弘・幸田国広・山下直・高山実佐 / 編著：高等学校国語科新科目編成とこれからの授業づくり，東洋館出版社，2018。
- 吉川芳則：批判的読みの授業づくり—説明的文章の指導が変わる理論と方法—，明治図書，2017。
- 松下佳代：対話型論証による学びのデザイン，勁草書房，2021。

引用文献

- 1) 白井俊：OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー，資質・能力とカリキュラム—，ミネルヴァ書房，79，2020。
- 2) 1) に同じ，80。
- 3) 1) に同じ，79-80。
- 4) 山口大学教育学部附属光学園：研究通信 No. 1，2021。
- 5) 山口大学教育学部附属光学園：研究通信 No. 4，2021。
- 6) 山口大学教育学部附属光学園：研究通信 No. 5，2021。
- 7) 1) に同じ，92-93。
- 8) 山口大学教育学部附属光学園：研究通信 No. 7，2021。
- 9) 1) に同じ，96。
- 10) 1) に同じ，97。
- 11) 1) に同じ，95-96。
- 12) 1) に同じ，96。
- 13) 1) に同じ，97。
- 14) 松本修：「比べ読み」「重ね読み」の授業，Groupe Bricolage 紀要，15号，2，1997。
- 15) 間瀬茂夫他：中学校説明的文章の読みの授業分析—比べ読みにおける話し合い過程を中心に—，全国大学国語教育学会大会研究発表要旨集，168-171，2010。
- 16) 田中宏幸・小野奈央：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—山崎 正和の評論「水の東西」を用いた「比べ読み」「重ね読み」の実践—，広島大学大学院教育学研究科紀要，第60号，59-66，2011。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（2）—清岡卓行の評論「手の変幻」を用いた「比べ読み」「重ね読み」の実践—，広島大学大学院教育学研究科紀要，第61号，85-92，2012。
- 17) 松下佳代：対話型論証による学びのデザイン—学校で身につけてほしいたった一つのこと—，勁草書房，110-115，2021。
- 18) 17) に同じ，5-6。
- 19) 1) に同じ，155。