

京都教育大学
2024年度 修了論文

自らの考えを形成し表現する評論文教材の授業のあり方についての考察

—選択的読書活動を取り入れた評論文単元をもとに—

科開発高度化系

教科学習探究コース 言語・文化プログラム

愼野拓海

主指導教員 植山俊宏

副指導教員 寺田守

目次

1.問題の所在	2
2.先行研究からの示唆	2
3.本研究の目的.....	4
4.単元構想および実践	5
4.1.学習者の履歴	5
4.2.単元概要.....	5
4.3.教材概要.....	6
4.4.単元構想の意図.....	8
4.5.授業の実際	9
5.本実践の成果-意見文の質的分析を中心に-.....	14
5.1.意見文の全体的傾向	14
5.2.意見文の事例的考察	14
5.3.本実践の成果-意見文の変容を中心に-.....	22
5.4.本実践の成果-主体的な学習を促すための言語活動を中心に-.....	22
6.本研究の成果.....	22
7.参考文献	24

1. 問題の所在

高等学校国語教科書には、説明的文章教材として「評論文¹」が掲載されており、高等学校国語科における学習指導において大きな位置を占めている。特に平成30年度から施行されている現行の高等学校学習指導要領下においては、従来の学習指導要領と比して評論文教材の指導の比重が大きくなっておりその重要性は高まっていると言える。しかし、高等学校国語科では、教材の読み取りが指導の中心になることが多い点や主体的な言語活動が軽視されている点、講義調の伝達型授業に偏っている傾向がある点など多くの課題が指摘されており、主体的で対話的な深い学びの実現に向けた授業改善が求められている²。

このような課題を踏まえて、本研究では評論文教材の読み取りに終始せず、筆者や他の学習者の考えと学習者自身の考えとの対話を通じて、自らの考えを形成しそれを表現していくことが可能な評論文教材の授業のあり方について、一つの実践をもとに考察することとしたい。

2. 先行研究からの示唆

守田（2000）は、評論テキストと共通の社会文化的状況を背景に持つ他のテキストとの関連性に着目して評論テキスト観を検討した上で、テキスト間の関連性を活かした学習指導のあり方を以下のように提言している³。

具体的には、テキスト（教材）を、本来の社会文化的状況に位置づけ、そこでの他のテキストの発想や表現のあり方との関連性に着目させ比較させる学習指導が構想されよう。テキスト（教材）のみを読みの対象とするのではなく、その背景にある社会文化的状況や、そこに存在するテキスト群をも読みの対象とする。これは、テキスト（教材）を窓口として、その背景へとまなざしを向けていくという方向性をもつ読みである。従来の評論文の学習指導では、学習者のテキスト（教材）の読みを充実させるために、共通の社会文化的状況を背景にもつ他のテキストが提示される場合が多い。すなわち、“社会文化的状況やそこに存在する他のテキスト→テキスト（教材）”の方向性をもつ学習者の読み（テキスト（教材）に収束する読み）の成立を意図しているのである。一方、ここで提言する評論文の学習指導における学習者の読みはその逆、つまり“テキスト（教材）→社会文化的状況やそこに存在する他のテキスト”の方向性を有する。

ここでは、評論テキスト（教材）のみを読みの対象にするのではなく、むしろ評論テキスト（教材）を

¹ 評論文と論説文を区別することもあるが、本稿では「評論文」で統一する。

² 中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」,pp.124-133

³ 守田庸一（2000）「評論テキスト観に関する考察-共通の社会文化的状況を背景にもつ他のテキストとの関連性に着目して-」,大阪国語教育研究会編『野地潤家先生傘寿記念論集』,p.168

起点に社会文化的状況やそこに存在する他のテキストへと読み広げていく評論文学習指導のあり方が提案されている。この提案は評論テキスト(教材)の間テキスト性に着目して学習指導を構想することの重要性を指摘したものであるが、このような説明的文章教材の間テキスト性に関する指摘は守田に限らず、間瀬(2001)や難波(2008)にも見られるものである。難波(2008)は「言論の場」という概念という概念を導入し、「文章の全体を読むためには、その文章が置かれているはずの〈言論の場〉とその場にあるはずの他のテキスト群(〈外部〉)をふまえていることが必要である」と述べ⁴、間瀬(2001)は、修辞学の立場から議論について考察した香西(1995)の「要するに、意見とは、本質的に先行する意見に対する「異見」として生まれ、たとえそれが具体的な明確な形であらわれなくても、対立する意見に対する「反論」という性質をもっている。」という見解⁵を踏まえて次のように述べている⁶。

現在教科書に採録されている説明的文章教材は、筆者の意見が明示的に述べられているいわゆる評論や論説のジャンルに属するものばかりではないが、香西の指摘は、複数の説明的文章教材という枠組みを前提としなくとも、ある一つの説明的文章は自身の中にすでに他のテキストとの関連性を内包していることを示唆する。

間瀬が指摘しているように、説明的文章自身は既に他のテキストとの関連性を内包しており、またその傾向は小中学校の説明的文章よりも筆者の意見が明示的に述べられる高等学校の評論文においていっそう顕在化していると考えられる。したがって、高等学校国語科では、評論文が筆者の主観的な価値判断が語られる批評としての性質⁷を有していることに留意し、教材の間テキスト性をも視野に入れた評論文学習指導を構想することが必要になると思われる。

では、社会文化的状況や間テキスト性の議論を踏まえた説明的文章や評論文に関する授業としてはどのようなものが構想できるであろうか。この点に関して、「社会的文脈⁸」を視野に入れた説明的文章指導を考察・実践している舟橋(2019)が示唆に富む。

舟橋は、国語科の読むことの学習において、「社会的文脈」が強調されることによって生じる課題

⁴ 難波博孝(2008)『母語教育という思想』,世界思想社,p.306

⁵ 香西秀信(1994)『反論の技術』,明治図書,p.20

⁶ 間瀬茂夫(2001)「間テキスト性に着目した説明的文章の読みの学習指導の構想」,島根大学教育学部国文学会『国語教育論叢 第十一号』,pp.17-18

⁷ 守田庸一(2004)『批評としての評論・論説文-テキストにおける筆者の価値判断への着目-』,大阪国語教育研究会編『中西一弘先生古稀記念論文集』,pp.233-242

⁸ 舟橋(2019)は「社会的文脈」とは「それまでに交わされた過去の議論をも含み、テキストとしての教材文の内部に留まらない広義のもの」として定義している。この「社会的文脈」という概念は、守田(2000)のいうテキストが背景に持っている「社会文化的状況」や難波(2008)の〈言論の場〉と類似の概念だと考えられる。

について検討した上で、塚田(1999)の指摘⁹を踏まえ次のように述べる¹⁰。

「学習者相互のあるいはテキスト相互の『関係構築』による談話世界の拡充」が重視されるあまり、「学習者個々の『時系列』におけるテキストの集積・展開・確認行為の重視」が軽視されてはならない。」国語科では「知らないから読む」「読んで文章から知らないことが分かる」力を育てることがまず重要であるから、社会的文脈の存在に着目することにより価値を見出したところで、文章を読む前に(または読んでいる最中にも)先回りして社会的文脈を教え、文章の外の情報によって文章の価値や批判的読解を教えるような方法をもし採るならば、それこそ内容主義の理科的か社会科的な授業に陥ってしまうであろう。

したがって国語科においては、学習者が「社会的文脈」の詳細を知らない前提でも、学習者自身の文脈としての読書个体史を資源とし、また分からないながらも「社会的文脈」を意識し予想することで、問題意識をもちながら読み自己の考えを育てていくことが可能になるような方向で、説明的文章の読みのカリキュラムを構想する姿勢が求められる。

上記の舟橋の指摘は中学校の説明的文章のカリキュラムを構想することを目指したものであるが、国語科における説明的文章の学習指導において「社会的文脈」に着目するにあたって、(1)学習者自身の読書个体史を資源とし、(2)教材の持つ「社会的文脈」の詳細が分からない中でも、その「社会的文脈」を意識・予想することで問題意識を持って教材を読み、(3)自己の考えを育てるといった観点は、高等学校の評論文指導の授業実践の構想においても有益な観点であると思われる。

3. 本研究の目的

以上のことを踏まえ、改めて本研究の目標を以下のように設定する。

- ① 学習者が評論文教材の読むことの学習に主体的に取り組むことを促す言語活動のあり方について検討すること。
- ② テキストの社会的文脈に着目し、そのテキストが取り扱っているテーマについてさまざまな見方があることを知るとともに、自身の考えやものの見方の自覚化を促すことが可能な授業のあり方について考察すること。
- ③ 学習を通して自身の考えやものの見方を広げたり深めたりするとともに、それらを表現することができる授業のあり方について考察すること。

⁹ 塚田(1999)は国語科の学習における「学習者個々の『時系列』におけるテキストの集積・展開・確認行為の重視」と「学習者相互のあるいはテキスト相互の『関係構築』による談話世界の拡充」について、その相補的な関係を追究すべきものであると述べるとともに、後者の立場を支持する諸学が注目されるあまり、前者の立場が軽視されることに対する危惧を表明している。

¹⁰ 舟橋秀晃(2019)『言語生活の拡張を志向する説明的文章学習指導-「わからないから読む」行為を支えるカリキュラム設計-』, 溪水社, p.99

これらの目標を踏まえた上で評論文単元を構想・実践し、学習者の作成した成果物の分析を通して効果的な評論文単元のあり方について考察する。

4. 単元構想および実践

4.1. 学習者の履歴

本実践者は、2024年6月から当該実践実施クラスにおいて2単位の学校設置科目を担当している。この科目は「論理国語」と「文学国語」を合わせたもので、説明的文章と文学的文章の両方を扱うものである。

当該実践実施クラス在籍の学習者は、2024年4月から6月の期間に前任の担当者のもとで、清岡卓行「ミロのヴィーナス」と中島敦「山月記」を学習しており、6月以降は本実践者のもとで宮沢賢治「永訣の朝」を学習している。また、クラスの全生徒が大学入学試験対策を目的として開講されている土曜講座を受講しており、本実践までに評論文の読解に関する学習を経験してきている。

当該実践実施クラスの生徒の学習意欲は非常に高く、普段から学習活動に積極的に取り組む姿が見られる。また学力は上位帯に位置しており、特に文章内容を理解することを得意としている学習者が多い。一方で、問いに対して簡潔に答えたり自身の考えを一定の分量で書いてまとめたりを不得手としている学習者が多く、書くこと全般に対して一定の課題が見られる。

4.2. 単元概要

実践時期：2024 年 10 月～11 月（50分×5時間+70分×1時間¹¹⁾）

実践校：近畿圏内の私立中高一貫校 第2学年 A 組（36名）

主教材：池上嘉彦「記号を使う動物」（三省堂「論理国語」）

副教材：内田樹「ことばとは何か」、川添愛「意味と意図-コミュニケーションを考える-」、中村桃子「言葉遣いとアイデンティティ」、今井むつみ「言葉は世界を切り分ける」、小浜逸郎「日本語は世界をこのように捉える」、野矢茂樹「事実なのか考えなのか」、中村桃子「言葉がつくる女と男」

単元概要（下表）

次	時	主な学習活動
1	1	・「言葉」や「言語」から連想される言葉を書き出し、意味マップを作成する。 ・グループで各自の意味マップを共有し合い、自身の意味マップに追記したり修正を加えたりする。 ・自身の作成した意味マップやグループでの話し合いを踏まえて、「私が考える言語・言葉の力・機能」というテーマで 400 字以内の意見文を作成する。

¹¹⁾ 平時は 50 分授業であるが、本単元では授業時数の関係で 70 分授業の入試対策の講座の時間に一度だけ授業を行った。

2	2 3 4	・前時に記述した意見文をもとに自身の言語観について振り返る。 ・「記号を使う動物」を通読し内容を大まかに理解するとともに、教材の内容等に関する疑問や「言葉・言語」について考えた内容を記述し共有し合う。 ・「記号を使う動物」の内容に関する正誤問題に個人に取り組み、内容の理解を深める。
3	5 6	・副教材集から自身の興味関心や学力を応じて読解する教材を選択し、個人読書活動に取り組む。 ・それぞれが選択した副教材の内容をグループで共有するとともに、「言葉」に関する互いの考えを話し合い、様々な見方・考え方を理解する。
4	7	・前時までの学習内容や第一時に記述した意見文を振り返った後、改めて「私が考える言葉・言語の最も重要な力・機能」というテーマで 400 字以内の意見文を作成する。

4.3.教材概要

当該実践実施クラスで使用中の三省堂「論理国語」に採録されている池上嘉彦「記号を使う動物」を主教材として使用し、単元後半では中学校および高等学校一年生の検定済教科書に採録されている評論文教材を副教材として使用する。以下、使用教材の概要を述べる。

(1)「記号を使う動物」

【出典情報】

筆者は記号論学者の池上嘉彦である。教材本文は三省堂「論理国語」に採録されているものを使用した。出典は池上嘉彦『記号論への招待』（1984）による。

【教材内容】

人間は言語という記号による意味づけを通して、未知のものを自らの世界の中に組み込み認識を整理・拡張させる一方で、体系化され慣習化した意味づけの体系に従って物を捉え行動するようになるという考えが述べられた教材である。

(2)「ことばとは何か」

【出典情報】

筆者は哲学者・思想家の内田樹である。教材本文は筑摩書房「現代の国語」に採録されているものを使用した。出典は内田樹『寝ながら学べる構造主義』（2002）による。

【教材内容】

言葉の働きとは、あらかじめ存在している「もの」に、人間が名前をつけることにあるのではなく、名前を与えられることで初めて「もの」は意味を持ち存在が確定するというソシュールの考えが平易な言葉で説明された教材である。

(3)「意味と意図—コミュニケーションを考える—」

【出典情報】

筆者は言語学者の川添愛である。この教材は、現行の三省堂中学校第一学年教科書に採録されている書き下ろし教材であり、本実践ではその本文を使用した。

【教材内容】

「単語や文体そのものが表す内容」と「言葉を発する人が、その言葉によって表そうとしている内容」をそれぞれ「意味」と「意図」として区別し、日常的なコミュニケーションで重要なのは「意図」を理解することだと主張するとともに、「意図」の理解には、言葉の辞書的な意味だけでなく、会話の文脈や相手との関係性、関連する知識が必要になると述べた教材である。

(4) 「言葉遣いとアイデンティティ」

【出典情報】

筆者は言語学者の中村桃子である。教材本文は第一学習社「現代の国語」に採録されているものを使用した。出典は中村桃子『翻訳がつくる日本語—ヒロインは「女ことば」を話し続ける』（2013）による。

【教材内容】

アイデンティティはその人に予め備わっている属性のようなものであり、その属性に応じて言葉遣いが決定されているとする「本質主義」と、特定の言葉遣いをする行為によって自分のアイデンティティを作り上げているとする「構築主義」という2つの立場の対比をもとに、言葉遣いとアイデンティティの関係性について論じた教材である。

(5) 「言葉は世界を切り分ける」

【出典情報】

筆者は心理学者の今井おつみである。教材本文は東京書籍「現代の国語」に採録されているものを使用した。出典は『ニューサポート高校国語 21 号』（2014）に掲載されているエッセイ、今井おつみ「ことばの意味を『知っている』ということはどういうことか」による。

【教材内容】

単語の意味は単語単体では決まらず、関連する単語の意味との関係の中で決まるものであり、その単語を使えるようになるためには関連する単語との共通点や差異を理解し「意味の地図」を持つことが重要であると述べた教材である。また、他国語を学ぶことの困難さは、言語ごとに「意味の地図」のずれがあり、それぞれの言語特有の観点から世界を意味づけ理解していることが一因であるとも論じられている。

(6) 「日本語は世界をこのように捉える」

【出典情報】

筆者は哲学者の小浜逸郎である。教材本文は第一学習者「現代の国語」に採録されているものを使用した。出典は小浜逸郎『日本語は哲学をする言語である』（2018）による。

【教材内容】

日本語における「いる」と「ある」の違いについて、英語との比較や多くの文例についての検討を行った上で、両者は、語られている主格の語が発話主体と「生き生きと関係し合っているか」によって区別されると考えるべきだという筆者の考えが述べられた教材である。

(7)「事実なのか考えなのか」

【出典情報】

筆者は論理学者の野矢茂樹である。教材本文は数件出版「現代の国語」に採録されているものを使用した。出典は野矢茂樹『増補版 大人のための国語ゼミ』(2018)による。

【教材内容】

「事実」と「考え」を区別することが重要である一方で、実際には両者を明確に区別することは困難であり、全ての事実についての言明が特定の見方にあると主張するとともに、「事実」そのものの多面性を認めることの重要性を説いた教材である。

(8)「言葉がつくる女と男」

【出典情報】

筆者は言語学者の中村桃子である。教材本文は筑摩書房「現代の国語」に採録されているものを使用した。出典は中村桃子『〈性〉と日本語 こぼれがつくる女と男』(2007)による。

【教材内容】

言語行為によって自分のアイデンティティを作り上げているとする構築主義という立場について、本質主義と対比しながら説明するとともに、言葉遣いと同様に、服装や髪型などもアイデンティティの表現に用いられていると論じた教材である。

4.4.単元構想の意図

本単元では、「言葉・言語」を主題として扱った複数の評論文教材を用いて、学習者の「言葉」や「言語」に対するものの見方や考えを広げたり深めたりすることを目的とした。

第一次では、意味マップ法を用いて単元開始時点での「言葉・言語」に関する自身の考えを整理させた上でそれぞれの考えを交流させ、自身の「言葉・言語」に関する考えを確認するとともに様々な考えがあることに気づけるようにした。その後、「私が考える言語・言葉の力・機能」というテーマで 400 字以内の意見文を作成する活動を行い、自身の考えをまとめた文章でまとめさせることとした。これらの活動を通して、主教材である「記号を使う動物」の読解に入る前に、自身の「言葉・言語」に関する既有知識や考え方を顕在化させ、教材の読解に際して考えたいことを明確にできるようにした。なお、400字以内の意見文作成に際しては、書き始める前に内容および構成に関するメモを作成する指導を行うとともに、適宜机間指導を行なった。

第二次では、主教材である「記号を使う動物」の読解を中心に行う。本単元では「言葉・言語」について考えることをテーマとして設定しているため、教材のミクロ的な読解を通して内容について理解することよりも、筆者の「言葉・言語」についての考えを理解するとともに、自身の「言葉・言語」についての考えや筆者の考えを踏まえてグループで交流することを通して、自らの考えを広げたり深めたりすることに重きを置くこととした。ただし、自身の考えの形成や内容の理解を踏まえた交流活動には、教材内容についての一定の共通の理解が不可欠であることを踏まえ、その点については教材内容に関する正誤問題に取り組む形で保証することとした。また、学習者の正誤問題の正答率や各時の振り返りシートの内容から読みの躓きが多い箇所については適宜ワークシート等を用いて整理する形で理解を促すこととした。

第三次では、「言葉・言語」をテーマに扱った7つの評論文教材をまとめた副教材集から各自自身の興味関心や学力に応じて読む副教材を選択した上で個人読書活動に取り組む、「選択的個人読書」を取り入れることとした。なお、副教材は当該実践実施クラスで使用中の「論理国語」（三省堂）および中学校国語教科書、高等学校国語科の必修科目「現代の国語」の検定済教科書に採録されている教材を用いた。また、副教材集には教材名や分量だけでなく、筆者に関する情報や教材の原典情報も掲載し、教材選択の際に参照できるようにした。これは、学習者にテキストの置かれた社会的文脈を意識させることを企図したものである。個人による読書活動に際しては、教材を読みながらそこで示されている「言葉・言語」についての筆者の考えをまとめるように指示し、個人読書を終えた後にグループでそれぞれの教材で示されていた「言葉・言語」についての考え方を共有させることとした。これらの活動を終えた後、改めて「言葉・言語」とはどのようなものなのかを話し合う時間を設け、様々な考えを知るだけでなく、現時点での自身の考えを記述する時間を設けた。

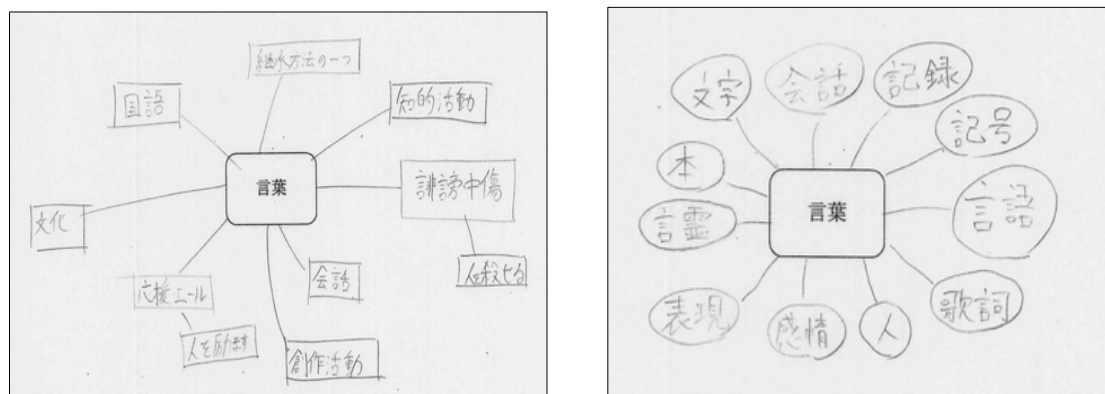
第四次では、前時までの学習について本単元で使用してきた学習材等を用いて振り返った後に第一次で自身が作成した意見文を読み返し、その後改めて「私が考える言葉・言語の最も重要な力・機能」というテーマの意見文を作成させることとした。単元初回時と単元最終時において「言語・言葉の力・機能」という共通のテーマの意見文を作成することで、本単元の学習を通して生じた自身の「言葉・言語」についての考え方の変容を見取りやすいように工夫した。

4.5.授業の実際

【第1時(50分)】

初めに、(1)「言葉・言語」に関する意見文を作成する→(2)主教材「記号を使う動物」の読解を行う→(3)副教材集を用いた「選択的個人読書」を行う→(4)再度「言葉・言語」に関する意見文を作成するという単元の流れを説明した。その後、意味マップと原稿用紙を一枚にまとめたワークシートを配布し、意味マップ法の活用方法について黒板で例を示しながら解説した。次に、「言語・言葉」を中心に据えた意味マップを作成する時間を設け、その後グループでそれぞれのマップを共有し合い、適宜加筆修正する時間を与えた。これらの活動を終えた後、「私が考える言語・言葉の力・機能」

資料 1（生徒の作成した意味マップの例）



という作文の題を提示し、意見文の内容と構成について検討する時間を取り、メモが完成次第意見文を作成するように指示した。

【第2時(50分)】

第1時において作成した意味マップと意見文をもとに前時の学習を振り返るとともに、教材の読解に入る前にこれまでの学習の振り返りとして読解方略について確認した。その後、本時において特に使用を意識したい読解方略をワークシート(資料2)にまとめさせた上で、主教材「記号を使う動物」の読解を行った。初読となる第2時では、段落ごとに読み進めていくのではなく、全体の内容を大まかに捉えることを目的に教材を通読させた。その後、教材の内容についてグループで確認す

資料 2 (読解方略ワークシート)

(1) 本時における自身の読みのあり方について(図1を参考に)	
本時の読みにおいて積極的に活用したい方略(具体的な表現等も含めて)	
自身の読みのあり方についての振り返り(自身の読みの評価とその理由)	
方略の活用度評価	あまり活用できなかった 1 2 3 4 5 よく活用できた
方略の活用成果	あまり有効ではなかった 1 2 3 4 5 とても有効だった
(2) 本時において、「言葉・言語」について考えたことを自由に	
新たに知ったこと、疑問に思ったこと、考えたことなど	

図 1 (読みの方略 参照資料)

①読みの構えを意識する		
(1)読みの目的を考える	○ 知識を得るため ○ 他のテキストと比較するため etc	
(2)テキストの情報から内容を予想する	○ テキストについての情報 -誰が書いているのか(筆者についての情報) -どんな本なのか(出典についての情報) etc	
(3)自分の知識を振り返る	○ テキストの内容に関連する自分の知識 ○ テキストの構成に関連する自分の知識 ○ テキストの読み方についての自分の知識	
②読みにおける基本方略		
(4)明確にする	○ 指示語の内容	「この」「その」「あの」 etc
(5)構成を意識する	○ 序論-本論-結論 ○ 形式段落-意味段落のまとまり	
(6)情報を整理する	○ 対比に類する関係	「Aは…で、Bは…」 「～に対して」「一方で」「しかし」「だけれども」 etc
	○ 類比に類する関係	「Aは…で、Bは…」 「～に対して」「一方で」「しかし」「だけれども」 etc
	○ 因果に類する関係 (原因と結果/主張と根拠/手段と目的 etc)	「～ので」「～から」「～の結果」「背景に」「したがって」「だから」「～のために」 etc

【参考情報】

教材:「記号を使う動物」

(出典:「記号論への招待」(1984)

著者:池上嘉彦

言語学者。京都府の生まれ。
記号論、意味論、詩学を専門としている。著書に『ことばの詩学』『(英文法)を考える』『英語の感覚・日本語の感覚』、訳書に『エーコ「記号論」・2』などがある。

(教科書 p.97 から引用)

る時間を設け、グループで共有した理解内容をクラス全体に向けても適宜発表させた。教材の内容を大まかに捉えられていることを確認した後、正誤問題を掲載してワークシート(資料3)を配布し、再度個々人で教材を読みながら各問題の答えを考えさせた。その後、グループごとに正誤問題の解答を共有し合い、解答が割れている問題を中心に検討し直す時間を設けた。

授業終了時間が近かったため、正誤問題の一部の解答を教室全体で確定させたところで本時の活動を終了し、本時の学習についての振り返りを記述させた。

【第3時(50分)】

前時までの学習についてグループで振り返った後、前時同様に本時において特に使用を意識したい読解方略をワークシートにまとめ本時の個人目標を設定させた。各学習者は自身の本時の目標を設定した後、再度個人で「記号を使う動物」を読解し、正誤問題に取り組んだ。その後、グループで全ての解答を揃えられるまで読解と話し合いを続け、適宜クラス全体で各問題の正誤について検討を行った。その際、正誤問題はその性質上解答が二択となり十分に理解していないままに正答してしまう可能性があることを踏まえ、解答するにあたってはなぜその答えになるのかを教材の該当箇所を指摘させることとし、適宜意見が割れた問については両者の意見を述べさせた上で再度検討する時間を取った。この活動を繰り返し、最後まで答えがクラスで統一できなかった箇所を次回授業時に扱うこととし、本時の学習についての振り返りを記述させた。

資料 3 (正誤問題)

現代文探究「記号を使う動物」		番	氏名()
「記号を使う動物」を読み、次の選択肢に正誤を答えよ。			
①	詩人は、新鮮な言葉遣いによって言葉を持つ創造的な性質を高めようとしている。		
②	詩人が用いるような新しい言葉遣いは、情性的に使用されている日常の言葉よりも優れている。		
③	「焰のつらら」のような比喩表現は、「日常の言葉の記号性を打破すること」を意図した表現の一例であり、詩人はこのような表現によって新しい世界の見方を示すことを目的としている。		
④	「符号」とは「記号」の集合に属する概念である。		
⑤	「記号」の例としては、「道路標識」や「言語」、「企業などのロゴ」が挙げられる。		
⑥	「朝の小鳥のさえずり」という現象からは複数の「意味」を創り出すことができる。		
⑦	「言語創造」とは、宗教的シンボルや自然科学の最先端分野のような特定の領域に限られた意味であり、日常生活ではほとんど行われない。		
⑧	人間は、既存の「記号」を使うだけでなく、新しい「記号」を生み出すことができるが、新しい「記号」は従来の意味づけに影響を受けることはない。		
⑨	日常生活における「命名」という行為は自分にとって特別な意味を持つもののために行われる。		
⑩	「命名」という行為は、正体や素性が分からない未知の対象にも行われることがあり、その行為によって未知の対象の正体を明らかにすることができるとしている。		
⑪	「命名」され名前が存在するものであっても、その名を言うことがタブーとなっている場合、その名は「記号」としては機能していない。		
⑫	人間は意味づけという営みを通して、自身の知見には存在していなかったものを自分と関連づけて捉え、自身の世界を拡張している。		
⑬	幼児が母語を習得する過程と大人が第二言語を習得する過程は、ともに世界をある視点から整理し秩序づけていくという点で共通している。		
⑭	同じ「兄弟」という語であっても、英語では「brother」というのに対して、日本語では「兄」と「弟」というより細かな区別があることから、日本語の方が英語よりも優れた言語であると言える。		
⑮	人間は既成の「記号」のみを操ることによって世界を拡張する存在である。その一方で、一定の秩序を求めようとする存在でもある。		

【第4時(50分)】

第3時と同様に前時までの学習についてグループで振り返りを行なった後、本時における個人目標の設定に先立って、対比に着目する読解方略について具体的な表現を取り上げながら説明した。これは前時までの学習で読みの躓きが多く見られた箇所理解には、対比に着目して情報を整理する方略が有効であると考えたためである。その後、本時では次の問いについて解答することを目的に教材の内容を整理することを通して、内容理解を深めさせた。

問 「人間の記号による営みには、このように「創造的」と呼んでよい一面があると同時に、実はもう一つの重要な面がある」(94頁6行)とあるが、「『創造的』と呼んでよい一面」と「もう一つの重要な面」とはどのようなものか。また、それぞれの「一面」に合致した事例を一つ以上挙げよ。

各々が自身のノートに対比的に情報を整理する活動を行なった後、適宜指名する形で生徒の発言を引き出し、上記の問いに関する教材内容を板書で整理した。その後、再度解答が揃っていなかった正誤問題にグループで取り組み、適宜クラス全体で共通理解を確認した。

上記の活動にて「記号を使う動物」についての学習を終了し、副教材集を配布した。その後、副教材集の表紙(資料4)に掲載されている情報や自身の興味関心、各テキストの冒頭や末尾の内容を参考に、個人読書活動で取り組む教材を選択させ、「選択的個人読書」に取り組みさせた。授業終了時間までこの活動を続け、最後に本時の学習についての振り返りを記述させた。

資料 4 (副教材集の表紙:テキストに関する情報を掲載)

☐ タイトルや筆者・出典情報・分量などを確認した上で、特に読みたいと思った文章の一つを選ぶ。 ☐ 選んだ文章を読み、文章の内容を班のメンバーに伝えられる程度にまとめる。 ☐ その後、選んだ文章を以外の文章にさとと目を通しざっくりと内容を理解する。				
教材名	著者		出典	分量
(1) ことばとは何か	内田樹	思想家。フランス現代思想を軸に、映画や武道、現代社会などについて、鮮やかな切り口と軽妙な文体で、幅広く論じている。	『寝ながら学べる構造主義』(2002)	約 2700 字
(2) 意味と意図 -コミュニケーションを考える-	川添愛	言語学者。専門は言語学、自然言語処理。作家としての一面も持つ。	中学校国語教科書 1 年(現行版)書き下ろし教材	約 2700 字
(3) 言葉遣いとアイデンティティ	中村桃子	言語学者。「女言葉」「男言葉」が現実社会の人間関係や秩序を作り出す仕組みについて考察している。	『翻訳がつくる日本語-ヒロインは「女ことば」を話し続ける』(2013)	約 3500 字
(4) 言葉は世界を切り分ける	今井むつみ	心理学者。専門は認知科学、言語心理学、発達心理学で、言語の習得が人間の概念や思考に及ぼす影響について研究している。	『ニューサポート 高校国語』21 号(2014)	約 2500 字
(5) 日本語は世界をこのように捉える	小松逸郎	哲学者。思想、哲学から仕事、教育、家族など現代日本が直面している社会問題に対して幅広い批評活動を展開している。	『日本語は哲学する言語である』(2018)	約 3000 字
(6) 事実なのか考えなのか	野矢茂樹	哲学者・論理学者。言葉の軸に哲学的な諸問題について考察する。	『増補版 大人のための国語ゼミ』(2018)	約 2700 字
(7) 言葉がつくる女と男	中村桃子	言語学者。「女言葉」「男言葉」が現実社会の人間関係や秩序を作り出す仕組みについて考察する。	『〈性〉と日本語 ことばがつくる女と男』(2007)	約 2900 字

前時までと同様に、これまでの学習を振り返った後、本時の個人目標を設定させた上で「選択的個人読書」に取り組ませた。その後、同一の副教材を選択した学習者ごとにグループで集まり選択した教材の内容について交流する時間を設け、共通の理解を築くことを目的にした話し合いを行わせた。この活動の後、話し合いのグループを、可能な限り選択した教材が重複しないように実践者側で編成したグループに再編し、それぞれが読んだ教材の内容を説明し合う時間を設けた。全員の発表が終了したグループから、「言葉・言語」の機能とは何かをテーマに話し合い活動に取り組ませた。その際、各教材に共通して見られる考え方や自身にとって新鮮だった考え方を積極的に交流するよう促した。これらの活動の後、前時までと同様に本時の学習についての振り返りを記述させた。

前時の授業において「言葉・言語」に関するどのような考え方が紹介されたかや、それについてどのような話し合いがなされたかについて、周囲のクラスメイトと話し合う時間をとり、前時の復習に取り組ませた。その後、第1時において作成した自身の意味マップと意見文を読み直した上で、改めて「私が考える言語・言葉の最も重要な力・機能」という作文の題を提示し、意見文の内容と構成について検討する時間を取り、メモが完成次第意見文を作成するように指示した。その後、各自が作成した意見文をグループごとに読み合い、互いにコメントし合う時間を取った後、実践者が「言語・言葉」をテーマに論じた評論文の内容的特徴について概説し単元を終えた。

私が考える言葉の中で最も重要なこととは、身の回りの現象をどう切り取るかだと思います。授業で読んだ教材の中で、まず「もの」ではなく、「もの」の「概念」と言葉は同時に誕生する、という意見を目にしたのですが、これは強ち間違ひでないかと感じました。たとえば、英語では「ク」と「ポ」のよう動物とそれを肉にする状態に別の単語がありますが、日本語では豚の肉は「豚肉」です。また、英語には同じような意味の単語はあまり存在するといふのは物理的な意味ではなくて、思考の中でのことだと思ひます。ある現象に目をつけ、それを言葉にすることによつて意識してない人にとつては、なんのへんてつもないことだが、特別な意味を持つ。そのように、個人の感性によつて創り出されてきた言葉も美しいと思ひました。

5. 本実践の成果-意見文の質的分析を中心に-

5.1.意見文の全体的傾向

以下、本单元において学習者が記述した意見文の分析をもとに本実践の成果について考察する。第一回意見文と第二回目の意見文の提出状況および平均文字数は次のとおりである(表1)。

表 1 意見文の提出状況および平均文字数

	第一回意見文	第二回意見文
提出数(提出率)	32人(89%)	28人(78%)
平均文字数	334字	367字

第一回、第二回ともに意見文を提出した生徒の内、10字程度記述量が減少している生徒が数名見られたものの、その他の生徒の記述量は増加しており、全体的には増加傾向が見られた。

また、第一回の意見文では、言葉・言語の機能として、「情報伝達手段」や「記録手段」、「コミュニケーション手段」としての側面が多く取り上げられていたのに対し、第二回の意見文では、これらの機能に加えて、「自己表現の手段」や「社会形成の手段」、「思考や認識を支える道具」としての側面等に着目したものが見られるようになり、第一回の意見文よりも多様な考えが表現されていた。

5.2.意見文の事例的考察

以下、複数の事例を取り上げながら意見文の分析・考察を行う。なお、本実践では、評論文学習を通して、学習者が自身の考えを広げたり深めたりすること目的としているため、学習者の「言葉・言語」についての考えやものの見方が優れているかどうかという評価は行わず、あくまでも各学習者の意見文がどのように質的な変化を見せているかについて分析・考察することとする。

(1) 自身の考えを掘り下げと意見文の推敲を通して考え・表現を変化させている事例

生徒 A	
一回目	私の考える言葉の力・機能とはコミュニケーションを通して人と人を繋げるものだと思います。 一言で言葉といっても、対話に手話、インターネットを通じた会話などのさまざまなことがある。これら全ての共通点は人と人をつなげる力を持っていることである。例えば、対話をすることによってお互いの事をよく知り、尊重し合うことができる。また、言葉は言葉を発することができない人同士や言葉を話せる人とそうでない人も繋げることができる。それが手話である。手話によって障害という垣根を越えて、人と人を繋げることができる。さらに、近年ではインターネットの普及により、顔の見えない人同士

	も繋げることができる。 このように言葉は対話や手話、インターネットを通じた会話により人と人を繋げる力・機能を持っている。
--	--

二回目	私が考える言葉の持つ最も重要な機能は人同士のコミュニケーションを通して人と人を繋ぐことだと思います。 一言でコミュニケーションと言っても様々なことがあり、例えば手話やインターネットを通じたもの、直接対面で話すなどが挙げられる。これら全てに共通していることは人と人を繋げることができるということです。しかし、私は言葉だけがもつ特別なことがあると思います。それは直接面と面で向かい合って話すことで、相手の表情や仕草などを見ながら話せるため、相手のことを信用しやすかったり、尊重したりするのが簡単にすることができます。これは現在ほとんどの人がしているインターネットを通じたチャットではできないことで、言葉だけが持っている特別な機能だと思います。 このように言葉とは他の方法での会話と異なり、直接話すため、人と人を繋ぐという最も重要な機能を持っていると思います。
-----	--

生徒 A は、第一回と第二回の意見文において共通して「人と人を繋げること」を言葉の重要な機能として取り上げている。他方、第一回の意見文において連続で使用されていた「できる。」という文末表現が第二回の意見文では見られなくなっている点や言い切りの形の文末表現が減らし主観的な文末表現の多くすることで、説明的な文体から意見文的な文体にするなど細かな変化も見られる。また、第一回の意見文においては、対面での会話や手話、オンラインチャットなど日常生活における幾つかの言語の様態を取り上げ、そこに「人と人を繋げること」という共通点を見出していたのに対し、第二回の意見文では、第一回の意見文と同様に幾つかの様態を取り上げた上で、対面での会話における言葉と手話やオンラインでのチャットにおける言葉の比較を行い、対面での会話における言葉の機能についてより詳細に論じている。

生徒 A は、第一回意見文作成時点における自身の言語観を保持しつつも、第二回の意見文では共通点だけでなく相違点にも着目して対面での会話における言葉を価値づけている。単元での学習を通して、もともと有していた自身の考えを掘り下げる形で発展させるとともに、意見文の推敲を通して意見文にふさわしい表現へと変化させようとしていることが窺われる。

(2) 取り上げる観点・事例を絞り、情報を整理することで考え・表現を変化させている事例

生徒 B	
一回目	私の考える言葉の力・機能は、他の人々とコミュニケーションができるということだ。 言葉とは、コミュニケーションするにおいて楽しむためのものであり、ツールともなり得る。まず、「楽しむ」という点において、伝言ゲームやかかるた、おのまどべなど言葉を必

	要としなければゲーム自体が成り立たない者が数多く存在する。また、世代ごとの流行語も「楽しむ」ためのものだと思う。そして、「ツール」という点において、世界の人々と言葉という「ツール」によって、コミュニケーションできる。例えば、世間話やお互いの文化など言葉でしか伝えることができないものがある。また、遠くて離れたところに住んでいる友人と話す時、便利なツールとは、言葉を用いた手紙だ。 このように、「私の考える言葉の力・機能」は、コミュニケーションができるということなのだ。
--	--

二回目	私の考える最も重要な言葉の力・機能は、他の人々とコミュニケーションができるということだ。他の人々というものを私の身近にいる人々と私がまだ認識していない人々、例えば海外の人々と分けて考える。まず、「私の身近にいる人々」という点において、言葉を使うことによって、あだ名を付けたり身内ネタを表現することもできる。また、「いつものやつ」や「あれ」など具体的にない言葉を使っても身近にいる人々ならば伝えることは容易い。そして「私がまだ認識していない人々」という点において、世界の人々と言葉という「ツール」によって、コミュニケーションできる。ジェスチャーでもある程度言いたいことを伝えることはできるが、お互いの文化など言葉でしか伝えることができない時もある。 このように、「私の考える最も重要な言葉の機能」は、言葉を通じてコミュニケーションができるということなのだ。
-----	---

生徒 B は単元初回と単元最終回で記述した意見文において共通して「コミュニケーション」を可能にする点を「言葉・言語」の機能として取り上げている。一方で、内容的には一定の差異が見られる。生徒 B は初回の意見文において、「コミュニケーションをとる上で楽しむこと」と「コミュニケーションの手段となること」の二つの観点から自身の考えを記述している。そして、第二回の意見文では、「コミュニケーションをとる上で楽しむこと」の内容が捨象され、「コミュニケーション手段となること」に重点が置かれている。また、内容が焦点化されることに伴い構成にも変化が見られる。第一回の意見文では、「コミュニケーションをとる上で楽しむこと」と「コミュニケーションの手段となること」を並列する形で記述していたのに対し、第二回の意見文では、コミュニケーション相手を区別した上で、それぞれについての事例を取り上げて説明しており、情報がより整理されている。

生徒 B は、「言葉・言語」という同一対象についての意見文を記述する課題に二度取り組む中で、限られた字数内で一貫した自身の考えを簡潔に表現するために観点や事例を焦点化して表現するように変化していると言える。

(3) 教材で述べられている考えを受容し、自身の考えを修正・拡張している事例

生徒 C	
一回目	私の考える言葉の力・機能はコミュニケーションにおける感情の表現である。話す時に自然と出るアクセントや抑揚などによって相手の感情を読み取ることができる。しかしこれは話す相手と面と向かって会話するときに限ると思う。 ネット上やメールでのやり取りの際、あまり感情を読み取ることができない。例えば、「何で来たの」という文面を送ると手段を問いただしているのか理由を問いただしているのかの区別が難しい。むしろ相手に聴いてみな限り不可能であると感じる。一方、会話の中でこのように問いただすと、ほとんど答えが返ってくることがある。これは何故かというやはり、会話でのアクセントや抑揚が原因である。 このように相手の会話におけるイントネーションなどによって会話を円滑にするという働きがあるが、反対に言えば文面上でのやり取りは注意するべきであると感じる。
二回目	私が考える最も重要な言葉の機能は話す人の特徴や人間性を表すものである。人というのは会話をする時に自然と出るアクセントや抑揚などによって相手の感情を読みとり、それに対応して会話をする。 例えば、話す時に語尾が強くなったりすると怒っている、弱くなると悲しんでいたり、疲れていたりなど語尾だけで容易に想像することが可能である。また、性別によって話す言葉も変化したりし、年齢によって使う言葉や話し方まで変化したりもする。たとえ話し相手の姿が見えない場合でも、話している人の性別、年齢、その人の今の感情、などこの人はこんな人だとイメージをすることを可能にしてくれるものである。そして我々はそのイメージから、それに見合った対応でその人に面と向かって接することができる。 会話においての相手のイメージというもので我々の接し方も変わってくる。それを言葉から読み取れるのは素晴らしいと感じる。

生徒 C は第一回の意見文においては「言葉を用いたコミュニケーションにおける感情の表出」を取り上げていたのに対し、第二回の意見文では感情の表出だけでなく性別や年齢、人間性なども含めた「自己」を表現するものとして「言語・言葉」の機能を捉え直している。この変化には、副教材の「言葉遣いとアイデンティティ」や「言葉がつくる女と男」において論じられている、言語行為が発話者のアイデンティティの表現に用いられているという考えが影響していると思われる。また、生徒 C は、第一回の意見文では、「言葉」を通して相手の感情を読み取ることができるのは対面での会話に限ると述べていたのに対し、第二回の意見文では、話し相手が見えない場合でも相手の年齢や感情などをイメージすることができると述べており、ここにも考えの変化が確認できる。生徒 C は単元での学習を通して、評論文教材で述べられていた考えを受容し自身の考えを広げるとともに、

単元開始時点で有していた自身の考えを部分的に修正する形で自身の考えを形成・変化させていると言える。

(4) 教材で述べられている考えを踏まえて、自身の考えを修正するとともに新たな観点から自身の考えを整理している事例

生徒 D	
一回目	私の考える言葉の機能は、各々が考えていることや気持ちを伝えることである。人間は確かに、その人の外見から気持ちを読み取ることはできるがそれ以上に言葉の持つ感情や考えを伝達する力は大きいと思う。 言葉は、人の表情や仕草のような外見からの情報とは違って皆が殆ど同じ解釈ができると思う。もちろん文学的な文章で解釈が異なることはあるが、日常の中で使われる文章において人によって解釈が分かれる事はめったにないと思われる。つまり言葉による情報は速く、正確に伝わるのだ。 このように人は言葉の持つ力によって感情や意見の交流をより簡単に行うことができるようになったのではないかと考えた。
二回目	私の考える最も重要な言葉の機能はコミュニケーション手段として用いられるという機能だ。他の人とコミュニケーションをとることで、私達はたくさんの活動をしている。人間関係を作り出すのもコミュニケーションである。また、社会は多くの人の相互関係によって成り立っていることだから、コミュニケーションは社会を作っているとも考えられる。実際に、コミュニケーションのとり方、例えば、言語の種類が違えば、社会の様子も異なる。このようにコミュニケーションのとり方次第で私達の社会は変化する。そのコミュニケーションで最も大きな割合を占めるのは言葉だと思う。話し言葉も書き言葉も全て「言葉」のうちに入るし、一日で一度も言葉に触れないという事はめったにないと思う。このように私達は言葉によるやりとりを通してコミュニケーションをしている。そのコミュニケーションは社会に大きな影響を与える。そのため、言葉の最も重要な機能はコミュニケーションで用いることができるということだと思う。

生徒 D は第一回と第二回で共通して「コミュニケーション機能」を取り上げている。第一回の意見文では、言葉は解釈が分かれないものであり、情報を速く正確に伝えられる性質があると述べていたのに対し、第二回の意見文ではコミュニケーションと社会の関係を中心にまとめられている。本単元における主教材「記号を使う動物」では、言葉の創造性や多義性について説明されており、また副教材の「意味と意図」においても発話の意味や意図がコンテキストに依存することが説明されている。生徒 D はこれらの説明に納得し、自身の考えを修正したと考えられる。また、生徒 D は一貫して言葉のコミュニケーション手段としての機能に注目しつつも単元での学習を通してもともと有

していた自身の考えを修正するとともに、社会と言葉の関係性というより大きな観点から言葉や言葉を用いたコミュニケーションを捉え直すことで、自身の考えを形成・変化させている。

(5) 教材で述べられている考えを踏まえて、新たな認識・考えを獲得している事例

生徒 E	
一回目	私が考える言葉の役割の一つに、「記録」があると思います。自然界のあらゆる物事に名前をつけ、それを共通認識として音声化、記号化したものが「言葉」で、それによって過去の現象を後世へと遺していくことが可能になりました。 ここから考えると、石板に象形文字をかいたり、オノマトペで言伝をするといったことも言葉に含まれるものではないかと思います。もう一つ、言葉の大きな機能として「伝達手段」があります。前述の「記録」もそうですが、やはり言葉は他の人に何かを伝えたい、受け取りたいという所から始まったのだと思います。それが現代では、小説を読んで、筆者、または登場人物の感情を受け取ったり、歌、詩でうたい手が自分の感情をさらけ出して、思いをぶつけ、それが聴いた人の心に刺さったりします。これらは言葉が持つ「力」なのだと思います。これらをまとめると、言葉は皆が認識できるように一般化されたものであり、また力を持っているのです。
二回目	私が考える言葉の中で最も重要なことは、身の回りの現象をどう切り取るかだと思います。授業で読んだ教材の中で、まず「もの」が存在して、後からそこに名前を振り当てるのではなく、もの（概念）と言葉は同時に誕生する、という意見を目にしたのですが、これは強ち間違っていないと感じました。たとえば、英語ではピックとポークのように動物とそれを肉にした状態に別の単語がありますが、日本語では豚の肉は「豚肉」です。また、「こもれび」という日本語がありますが英語には同じような意味の一単語はありません。名付けられることによって初めてものも存在するというのは物理的な意味ではなくて、思考の中でのことだと思います。ある現象に目をつけ、それを言葉にすることによって、意識していない人にとってはなんのへんてつもないことが、特別な意味を持つ。そのように、個人の感性によって創り出されてきた言葉を美しいと思いました。

生徒 E は第一回の意見文では、象形文字やオノマトペ、詩などを例に「言葉の記録・伝達機能」を取り上げているのに対し、第二回の意見文では「思考や認識を支える道具」としての言葉の機能を取り上げており、内容的な大きな変化が見られる。特に第二回の意見文では、単元内で扱った教材の多くで共通して述べられている「言葉は人の思考や認識に強い影響を与えている」という考えに対し納得する反応を記述するとともに、教材で取り上げられていた例とは異なる例を取り上げながら要約的に教材内容を再構成する形で自身の考えや理解を表現している。単元での学習を通し

て、それ以前に有していた言葉について考えとは異なる新たな考え方や認識を獲得していることが窺われる。

(6) 単元の学習を通して自身の考えを整理し、新たにまとめている事例

生徒 F	
一回目	言語について考える時、ソシュールの言語学を勉強すれば、言語についての見通しが立ちやすくなる。 我々は日常生活の中で、同じ言葉なのに、意味が異なる場面に直面したことがあるはずだ。これにはフッサールの言う思考停止とアレントの言う思考停止のようなものも含まれる。このような事態は、ソシュールが言うには、「言語の恣意性」が生み出したものだ。言い換えれば、一つの単語を一つの意味が一对一の関係ではないという単純な話である。この考えは、後期ヴィトゲンシュタインにも見ることができ、「痛い」という語は痛さを正確に写し取っているわけではない。」と言う主張の類がまさにその考えの例である。しかし会話では内容をいかに簡単に伝えるかを重視するので、あまり考えないのだ。 以上のように、言葉を考える上で常に日常言語に存在する大切なことは、言語の恣意性であると言える。
二回目	我々が会話したり、記録したり、情報を伝える時に、どんな言葉を使うのか。この時、言葉単体、例えば「消しゴム」のみで表現されても何も分からない。ここで重要なのが「消しゴム」がどうなったかである。則ち、ここで必要な要素は。動詞であり、これにより文が言葉によって成り立ち、その記述全体が有意味になる。もちろん動詞も名詞も全て言葉であり、人間の定義により定まった物である。この「文」は「言葉」により構成されている事は明白で、それにより「世界で起こった事象」が記述されることも明らかである。この時、会話や記録、情報伝達には「文」が必要で、そのたびに「世界での事象」が記述されている。「～が思った」などの主観的なものも、世界で起こった事象であるので、これと同義である。 それ故、言葉のもつ最も重要な機能は、言葉単位の組み合わせで「世界」を記述できる事だと考えている。

生徒 F は、もともと言語について強い興味関心を持っており、普段から言語学や言語哲学等の分野の新書等を読んでいる生徒であり、他の学習者よりも言語やその機能に関する多くの知識を有している。このような特徴を持つ生徒 F の第一回の意見文は、言葉の恣意性について説明したものとなっており、言語の力・機能というよりは特徴についての述べた説明的な文章となっている。一方で、第二回の意見文では、言語の恣意性についての言及は見られなくなり、「言葉による世界の

記述」に焦点が当てられており、より一般的な事例を取り上げながら自身の考えが述べられた意見文となっている。「言葉による世界の記述」という考えは、本単元で扱った教材には直接的には表現されていないため、本単元で扱った教材の内容を受容する形で形成した考えであるとは考えづらく、授業外での読書等によって得た知識や形成してきた考えと単元での学習を通して学んだ考えを統合・整理することによって形成されたものと思われる。

5.3.本実践の成果-意見文の変容を中心に-

単元の初めと終わりに記述した「言葉・言語」をテーマにした二つの意見文を比較することで、学習者の考えや表現の変化を確認することができた。

表現面での変容としては、記述量の増加と構成や事例の精選が多く見られた。中には記述量が減少した生徒も一定数見られたものの、その多くは第一回目の意見文の内容を整理し取り上げる事例を精選したり構成を変更したりすることでより明瞭な文章として意見文をまとめ直した生徒であり、意見文としての質的な向上が見られた。共通の題材で意見文を二度作成する活動を取り入れたことが学習者の推敲活動を促し、限られた字数内で適切に自身の考えを表現するために事例や構成など自身の表現を吟味することに繋がったと思われる。

また、自身の考えを再整理し論を補強するための新たな事例を加えている生徒や、一つの教材で述べられている考えを新たに自身の考えとして再構成している生徒、複数の教材の内容を統合している生徒などが見られ、意見文の内容面については特に多様な変容が見られた。加えて本単元の学習を通して形成・変化した考えも学習者ごとに大きく異なっていることも特徴の一つであると思われる。

筆者が自身の意見や主張を読み手に対して説得的に論じている評論文は、学問や哲学等の知見を背景に持つことも多く、読み手に対して権威的なテキストとして立ち現れ得るという性質を持つが、そのような性質は教科書に収録されることにより強化され、学習者に対してより強力に無条件の納得・受容を求めるテキストとして存在する可能性が指摘されている¹²。評論文教材の学習を行なった後に学習者に意見文を作成することを求めた場合、教材の内容を要約的に再構成したような意見文が多く見られることもこのことに起因していると思われる。しかし、本実践では、共通の主教材の学習に加えて複数の副教材から自身の興味関心等に応じて選択したテキストを読解する活動を取り入れたことで、「言葉・言語」についての複数の考え方や見方を学ぶことが可能となった。また、異なるテキストを選択し読解した学習者によって形成されたグループで「言葉・言語」についての考え方や見方を共有する環境ができたことにより、より多角的な視点から「言葉・言語」についての考えを巡らせることができ、互いの考えや理解を相対化する機会を多く設けることができた。このことが、単元の終わりに作成した意見文の内容の多様性に繋がっていると考えられる。

¹² 守田庸一(2001)「評論教材に対する学習者の抵抗感の形成要因とその読みのあり方に関する考察」,鳴門教育大学『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』,第16巻,pp.138

5.4.本実践の成果-主体的な学習を促すための言語活動を中心に-

本実践では、主体的な評論文学習を促すための言語活動として、「正誤問題を用いたグループ読解」と「選択的個人読書¹³」を取り入れた。

評論文教材の学習では、教材が難しいと感じており読解以前から読むことに強い抵抗を覚えている生徒がいる一方、一度で内容が理解できるあるいは理解できたと思い、繰り返し読み直そうとしない生徒が教室に混在することに一つの難しさがある。そこで本実践では、「正誤問題」を取り入れることとした。この言語活動は、内容理解を苦手としている学習者に対しては理解のための足掛かりを提供することや、学習者間での理解のずれを顕在化させることで学力の高い生徒もまた教材を読み直し自身の読みのあり方や理解を振り返ることを促すことを目的に設定したものである。実際の授業場面では、個人での読解活動において初読の際に見落としていた細部の情報にまで着目して読み直す姿や、グループでの読解活動において互いの理解の結果だけでなく、読みの根拠となる箇所の指摘や自身の経験や既有知識を用いて教材の内容について説明したりするなど、学習者が主体的に教材と向き合う姿が見られ、一定の成果があがった。

また、「言葉・言語」について多角的に考えるための素材としてクラス全体で扱う主教材に加えて最低一つ以上の副教材を読むための活動として「選択的個人読書」も取り入れた。テキストに関する情報をもとに複数の副教材から自身の興味関心等に応じて読む教材を選択する形式を採用することで、学習者の選択機会を確保するとともに、同一のテキストを読んでいないグループメンバーにその内容を説明しなければならない状況を作ることによって読みに向かう切迫さを高めることを企図した。読むことに苦手意識を有している学習者は比較的平易な教材を選択し個人読書を行っている一方で、学力が高く読むことを得意としている学習者は一つの教材に留まらず複数の教材を読み進めており、個々の学習者が自身の興味関心や能力に応じた読書活動に取り組むことができていた。また個々の学習者が異なる教材を読んでいるため持ち寄る情報に大きく異なり、グループ交流の際にも共通で一つの教材のみを読む場合に比べてより多角的な視点から「言語・言葉」についての考え方や見方が共有され、活発な話し合い活動がなされていた。

どちらの言語活動も、授業者による講義調の伝達型の授業とは異なる形式で、学習者自身が教材を読み進め理解を深めていくことを促すことを目的に設定したものであったがその狙いは概ね達成できたと思われる。特にグループでの読みの交流を積極的に取り入れることで顕在化した各々の読みのあり方や理解の相違は学習者の読みの原動力として機能するとともに、各々の異なる考えや価値観の積極的に共有を促し、主体的な学習へと繋がった。

6. 本研究の成果

本研究の成果は大きく次の2点に総括できる。

¹³ 本研究では、授業者が準備した副教材集から各自自身の興味関心や学力に応じて読む副教材を選択した上で個人読書活動に取り組む活動を「選択的個人読書」として定義している。

一点目は、高等学校国語科の評論文学習における主体的な言語活動のあり方について一つのモデルを提示したことである。本研究では、学習者の主体的な評論文教材の学習を促す言語活動のあり方について考察することを目的の一つに据えていた。そして、「正誤問題を用いたグループ読解」と「選択的個人読書」の二つ言語活動を設定した上で、その有効性を検証する中で主体的な評論文教材学習に繋がる言語活動のあり方について考察を行なった。

「正誤問題を用いたグループ読解」は、読むことに苦手意識を持っている生徒の学習に対する抵抗感を低減するとともに、互いの読みを交流するための共通基盤として機能した。また、正誤問題という共通の基盤に基づいて話し合い活動を行うことで、互いの読みのあり方や理解の相違がより顕在化し、読みにおける葛藤を生じさせることに繋がった。この葛藤が読みの原動力として働いており、自身の理解と他者の理解との不一致を受けて自身の読みのあり方や理解を再検討したり、自身の理解の正しさを他者に説得するために文章理解のプロセスをより明示的に説明するために繰り返し読み返したりする学習者が多く見られた。「正誤問題を用いたグループ読解」は、読みの葛藤を誘発し学習者を繰り返し教材の読解へと向かわせるための活動として有効に機能することが明らかとなった。

単元の後半で取り入れた「選択的個人読書」は、学習者の主体的な学びを促すだけでなく、個々の学習者の考えの形成や変化に大きく寄与した。複数の教材中から読解する教材を選択する形式を採用したことで、個々の学習者は自身の興味関心や学力等に応じた読解活動に取り組むことができ、個別最適な学びに繋がりが得る活動として成立していた。また、自分とは異なるテキストを読解しているグループのメンバーに対して自身の選択したテキストの内容を説明する活動を組み込むことで、教材を何度も読み返したりメモを取ったりしながら個人読書の活動に取り組む姿が見られた。加えて、それぞれのグループメンバーが異なるテキストを読んでいるため、個人読書の後の話し合い活動では単なる教材内容の確認に留まらず、それぞれの教材の内容や考えの比較を通じた共通点や相違点の把握などがなされていた。教室で一つの共通教材を読解するだけでは、本来その教材が有している社会的文脈やそこに存在している他のテキスト群に意識を向けることは困難である。また、学習者同士の話し合い活動を行う場合でも、そこで述べられているテーマについて考えるための素材が共通しているため教材内容の確認に終始してしまったり、学力の高い生徒の説明を他の生徒が受容したりするだけで、多角的な視点からそのテーマについて考えるための話し合いになりづらい。そのため、単元での学習を通して広げ深められた考えも、教材内容の再構成したものに収束しがちである。しかし、個々の学習者が自身の興味関心等に基づいてテキストを選択し読解する「選択的個人読書」の活動を取り入れることで、話し合い活動において個々の学習者が異なる情報を提供することができるようになり、一つのテーマについて多角的な視点から考えを広げ深めることの困難さが低減された。また、その結果として単元最終時に作成した意見文では、単元初回時の意見文でも多く見られた「伝達手段」や「記録手段」、「コミュニケーション手段」「他者に対する働きかけの機能」に着目したものに加えて、「自己表現の手段」や「社会形成の手段」、「思考や認識を支える道具」としての側面や「文脈等に応じて意味を変化させる柔軟性や創造性」等に着目したのが見られるようになり、第一回の意見文よりも多様な考えが表現されていた。「選択的個人読書」

は、個々の興味関心や学力に合った学習を成立させることに繋がるだけでなく、限られた時間内で多くの考えやものの見方について触れ多角的な視点から対象を捉え直すことを可能にし、評論文教材の学習を通して自身の考えを広げたり深めたりする上で効果的に機能し得ることが明らかとなった。

二点目は、学習者の意見文の変容を分析・考察することを通して、国語科の評論文学習における「考えの形成」の内実について考察する上での足掛かりとなり得る観点を把握したことである。国語科では長年文章を読んだり書いたりする能力の育成に加えて、自身の考えを広げたり深めたりすることが指導事項として取り上げられてきた。しかし、国語科の学習における考えの形成とはどのようなものなのかについては十分に明らかにされていないのが現状である。この点について、本研究では単元初回と単元最終回で生徒が記述した意見文の分析を通して、評論文学習における考えの形成・変容の姿の一端を捉えることができた。具体的には次のようなものが挙げられる。

- 単元開始時点での自身の考えを一貫して保持している生徒
- 教材内容を要約的にまとめ自身の考えとして再構成している生徒
- 教材内容を踏まえて、自身の経験や知識を振り返り新たな考えや認識を獲得している生徒
- 教材内容を踏まえて、単元開始時点での自身の考えを修正したり拡張したりしている生徒
- 単元の学習を通して、複数の考えを統合し新たな考えとして再構成している生徒

単元初回と単元最終回で作成した意見文の変容の確認を通して、学習者が教材やそこで述べられている考えをどのように位置付けるかによって変容の内実が異なることが明らかとなった。一方で、各学習が教材内容や単元の学習を通して学んだ考えやものの見方と自身の考えをどのように関連付け、自身の考えを広げたり深めたりしたのかについては十分に考察ができていない。今後は、学習者が眼前のテキストをどのように価値付けているか、またその価値付けは考えの形成・変化にどのように反映されているのかという観点から詳細に探究する必要があると思われる。

7. 参考文献

- ・香西秀信(1994)『反論の技術』,明治図書
- ・澤口哲弥(2013)「高等学校における評論文のクリティカル・リーディングー思考の過程を可視化する学習指導ー」,全国大学国語教育学会編『国語科教育』,第74集,pp.54-61
- ・中央教育審議会(2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」,pp.124-133
- ・塚田泰彦(1999)「学習者のテキスト表現過程を支える21世紀のパラダイム」,全国大学国語教育学会『国語科教育』,pp.8-9
- ・難波博孝(2008)『母語教育という思想』,世界思想社
- ・舟橋秀晃(2019)『言語生活の拡張を志向する説明的文章学習指導ー「わからないから読む」行為を支えるカリキュラム設計ー』,溪水社
- ・間瀬茂夫(2001)「間テキスト性に着目した説明的文章の読みの学習指導の構想」,島根大学教育学部国文学会『国語教育論叢』第11号,pp.15-27
- ・守田庸一(1999a)「評論文の学習指導のあり方に関する考察」,中国四国教育学会『教育学研

究紀要』,第45巻第2号,pp.85-90

- ・守田庸一(1999b)「評論文の授業における学習者の読みの形成要因に関する考察,『広島大学教育学部紀要』,第48巻第2号,pp.21-30
- ・守田庸一(2000)「評論テキスト観に関する考察-共通の社会文化的状況を背景にもつ他のテキストとの連関性に着目して-」,大阪国語教育研究会編『野地潤家先生傘寿記念論集』,pp.162-171
- ・守田庸一(2001)「評論教材に対する学習者の抵抗感の形成要因とその読みのあり方に関する考察」,鳴門教育大学『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』,第16巻,pp.135-143
- ・守田庸一(2002)「評論文の授業における学習者間の読みの差異-対話としての読みの交流を成立させるための試論-」,鳴門教育大学『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』,第17巻,pp.169-177
- ・守田庸一(2004)『批評としての評論・論説文-テキストにおける筆者の価値判断への着目-』,大阪国語教育研究会編『中西一弘先生古稀記念論文集』,pp.233-242

〈单元内で使用した教材の出典〉

- ・池上嘉彦(1983)『記号論への招待』,岩波書店
- ・今井むつみ(2014)「ことばの意味を『知っている』ということはどういうことか」,東京書籍『ニューサポート 高校国語』第21号
- ・内田樹(2002)『寝ながら学べる構造主義』,文藝春秋
- ・小浜逸郎(2018)『日本語は哲学する言語である』,徳間書店
- ・中村桃子(2007)『〈性〉と日本語 ことばがつくる女と男』,NHK出版
- ・中村桃子(2013)『翻訳がつくる日本語-ヒロインは「女ことば」を話し続ける』,白澤社
- ・野矢茂樹(2018)『増補版 大人のための国語ゼミ』,筑摩書房