

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	学習者を中心に据える単元構成における指導者の役割：文学的文章の授業の場合
Author(s)	中村, 暢
Citation	初等教育カリキュラム研究, 7 : 41 - 54
Issue Date	2019-03-31
DOI	
Self DOI	10.15027/47438
URL	http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00047438
Right	Copyright (c) 2019 初等教育カリキュラム学会
Relation	



学習者を中心に据える単元構成における指導者の役割

—文学的文章の授業の場合—

中村 暢¹

要約

本稿では、構成主義理論に基づいて行われている文学的文章の授業に対し、指導者の役割を6点提示している。その6点とは、第1に、読者モデルを構築すること、第2に、意図的指名をすること、第3に、テキストの記述について、他の学習者が共有することができるように日常生活を例に説明するよう促すこと、第4に、「読みの構え」づくりを行うこと、第5に、人物像を理解する力（言動に対し意味づけを行う力）を高めること、第6に、第1～第5の役割を基に、指導者が意図する学習者を対象にした単元を構成することである。

これら6点を強調することで、指導者は意図的、計画的に教育活動を行うことができることを明らかにしている。

キーワード：学習者理解、単元構成、文学的文章の授業、指導者の役割

1. 本稿の目的

学習者を中心に据える単元構成とは、どうすることなのだろうか。そのために、指導者はどのような役割を果たさなければならないのだろうか。本研究では、文学的文章の学習指導に関する先行研究・実践を踏まえ、学習者を中心に据えた単元構成及びそのための指導者の役割を明らかにすることを目的とする。

このような研究は、国語科教育学研究の読むことの学習における学習者研究に位置づけられ、単元構成という点では単元論研究にも属する。本稿は、この両領域に対し、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、『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』における住田勝の学習者研究、山元隆春の文学的文章の学習指導に関するレビューを基に先行研究・実践を概観し、問題点を明らかにする。その上で、具体的な教材を用いて、学習者を中心に据える単元構成及び、指導者の役割を示したい。

2. これまでの文学的文章の授業の問題

住田勝は「読むことの学習・学習者研究」において、「1読みの学習者論の前史 2構築主義・社会構成主義の風 3『自己（I）』の探求 4『他者（THEY）』と対峙して 5〈作品〉（THEY）と〈読者〉（I）」

¹ 熊本市立隈庄小学校

を媒介するYOU的世界の構築をめぐる「6読みの学習者論の行方」という章立てを行っている。

ここで住田が「2構築主義・社会構成主義の風」(以下、構成主義理論と表記する)と表現するように、文学的文章の授業が構成主義理論に基づいて行われていることは、山元の「文学的文章の領域における実践研究」の「3対話・交流・身体活動を中心とする授業理論の探究 4協働学習としての実践の開拓」からも分かる。

この構成主義理論に基づく授業で重要なことは、読者である学習者が相互に関わり合う中でテキスト理解を深化させ、自身の価値観、世界観を捉え直すことである(後述する)。ただし、学校教育の中で行われる以上、授業は意図的、計画的に行われなければならない。その点で指導者の役割は極めて重要である。それにも関わらず、先の住田や山元のレビュー、またその中で取り上げられている論考をはじめ、構成主義理論に基づく授業を分析している佐藤公治の論考等でも、研究及び分析の対象とされているのは、如何に学習者が相互交流を行うのか、または如何なる相互交流が行われているかということである。その中で、テキスト理解を深化させるために相互交流を意図的、計画的に進めるための指導者の役割については、明らかにされていないといつてよい¹⁾。

例えば、指導者の役割について分析・検討を行っている論考として勝田、飯田(2014)がある。勝田らは、Sipe(2008)の教室で学習者が示す分析的な反応、イ間テキスト的な反応、ウ個人的な反応、エ率直な反応、オ行為遂行的な反応に対して、教師の役割をA読者、B責任者として励ます人、C明らかにする人、あるいは探る人、D共に探求する人、あるいは思索家、E拡張する人、あるいは洗練する人の5つを紹介している。そして、この指導者の役割が実際の文学的文章の授業の中でどのように表れているかを、指導者の発話を基に明らかにしている。その結果、指導者の役割として①文学を読む集団として教室全体を調整する役割、②生徒が反応を生み出せるようにする役割、③生徒が反応し続けることを励ます役割、④生徒の反応を広げたり深めたりする役割、⑤読者としての自分の反応を示す役割を提示し、指導者の役割は、学習者との相互作用の中でダイナミックに変化して流動性と柔軟性を持つものであるとしている。ただし、勝田らはこの授業分析が指導者—学習者の相互作用を重視しているとし、今後は学習者間の相互作用(話し合い)を重視する教室を観察する必要性を述べている。

この勝田らの研究は、授業における指導者の役割を大まかに示したものであり、実際の授業の中で見られた指導者の役割である。そのため、現在の指導者の問題点の指摘や、それに伴う指導者の役割に関する新しい知見は見られない。

一方で、勝田らが述べる学習者—学習者の相互作用と考えられる論考として濱田秀行(2016)は、授業分析の対象の授業者に対して「協働的な授業に関心を持ち、教室全体での議論の際、机を『コ』の字に配列したり、小グループでの学習活動を積極的に授業に導入するなど実践の工夫を行ってきた。観察の開始時には、どの学級においても互いの意見についてその根拠を意識しながら聞くこと、反対意見を受け入れることなどの話し合いのルールが共有がなされていた。(中略—稿者)生徒の読みを主体的なものとするねらいから、(中略—稿者)学習課題を生徒たちに作らせる試みに初めて取り組んだ。(中略—稿者)授業では、場面ごとに生徒の話し合いによって問いが設定され、その問いを巡る話し合いによって読みを深めることが目指された。(p.40)」と述べる。また、授業の大まかな展開として①学習課題の確認と議論の対象となる箇所の音読、②小グループでの話し合い、③教室全体での議論及び、解決できなかった問いや派生した問いについて小グループによる再度の話し合い、④振り返りであった。指導者は③の学習活動において、「教師は生徒の発言について評価を行うことはせず、本文のこと

ばや他者の発言とのつながりについて確認したり、質問したりしながら談話に参加していた。(p.40)」と述べる。

下田実(2017)は学習者研究において正統的周辺参加における状況を「場」として設定し、「疎外」と「受容」の2つの観点から分析し、「『場』への関わりの程度」を視野に入れた適切な指導の構想を提案している。また、西田太郎(2018)は、メタ認知的活動を意図的に成立させるために読みの交流と交流環境の観点から論じている。その局面として「沈黙に向かう」局面と、解釈について語り合う仲間を求める「饒舌に回帰する」局面との接合点を、読みの交流スペースを設けることで設定している。その具体的な授業の流れを①本時の〈問い〉を確認する／②音読／③自分の考えをもつ／④読みの交流／⑤自分の考えをまとめる／⑥全体での共有化としている。その際指導者は、「主に参加・離脱に伴うグループ人数の調整や誘導を行い、できるだけ少ない介入によって交流環境の維持に努めている。(p.36)」と述べる。

この西田の論考の背景には、住田ら(2016)の論考がある。住田らは、社会文化的相互作用を通して構成される文学の学びの実現に向けて行わせているグループの話し合いに対して、指導者の働きかけについてグループ内の学習者が「見つけた分析と解釈を高く評価し、それが他のどの班も気がついていない『変形』にあたる解釈であるという評価を与えたこと(p.44)」と「この解釈をさらに飛躍させるための助言を与えることである。(同上)」と述べる。さらに指導者は「『同じ』を見つけたことで満足し、思考を終えようとしていた彼女らに、教師として割り込みをかけ、(中略一稿者)『懸隔』の意味付けへと向かわせるのである。(同上)」と述べる。そして、「新しい認知的道具を『適用』するために、学習者は『仲間』を必要としている。(p.41)」と結論付けている。ただし、ここで分析して導き出された「変形」(新奇な解釈表象を生み出す認知的道具の新しい使用の可能性の存在)が生まれる「臨界」は分からないとしている。

また、佐々原正樹(2014)は、学習者の「解釈の偏り」を生かした授業を提案している。佐々原は『ごんぎつね』を用いて、「ごんの気持ちは兵十に伝わった思(ママ)うか」の課題について考えさせ、学習者相互の関わり、具体的に解釈過程の交流や「引用」交流という論点を明示化し、「引用+質問」で議論を進めることで、自他の考えの捉え直しや見直しが図れることを明らかにしている。

さらに、上山伸幸(2015a,b)は、文学的文章の授業という枠組みの中ではないが、学習者相互の話し合いの中で、絶えず変化する話し合いの「状況」の中で、学習者が適切な行動や発言を行うための学習指導法を開発している。これは話し合いがうまくいかない「困難点」に対してアプローチするものであり、その解決を方法知のメタ認知化に求めている。授業では、「話し合いのこつを使いこなそう!」という単元名で行い、「話し合いで上手くいかなかった」(「困難点」)際、どのような方法知、例えば「アイデア」や「理由のお尋ね」などの有用性の自覚化を図っている。その中で指導者は、「『この話し合いを、ここからここ(『納得』:上山補)にもっていくためには、Aくんはどうしたらいい?またはまわりの人ど(ママ)うしたらいい?』と学習課題を提示した。(b,p.17)」と述べる。この他にも指導者の役割について述べているが、多くは方法知やカテゴリーの紹介、また指導者が求める方法知への価値づけや、それらに気づくような促しである。

これらの先行研究・実践に共通することは、実際の授業における学習者の談話分析を行いながら、話し合い活動を行わせるための方法論の追求と化している点である。本来、住田らが述べる「変形」を学習者の話し合い活動の中で、意図的、計画的に生じさせるような授業を行う必要がある。にもか

かわらず、これらの論考からは、テキスト理解の深化に関する発言は学習者の偶然の発言に依拠し、出された発言に対して、指導者が価値づけを行うという議論に留まっていると言わざるを得ない。

以上の問題を具体的に指摘するため、住田がレビューの中で取り上げた佐藤学が指導助言を行い「学びの共同体」の理論に基づく授業実践を行っている別府市立青山小学校で、H.27.1.24に行われた「カレライス」（東京書籍H.23版）を扱った実践を取り上げる。その理由は3点ある。第1に、本実践が構成主義理論（「学びの共同体」）を基に実践していることが明らかであるため、第2に、授業を稿者自身が直接観察し、授業記録には現れない指導者の様子を捉えることができるため、第3に、実際の授業について佐藤学自身が、授業検討会、講演において明確に価値づけを行っているためである。

以下、教科書「絵の得意なお母さんは、しょんぼりするお父さんの似顔絵を手紙にそえていた。」の記述に対し、学習者の発言が相互交流を促していると言及する佐藤学が価値づけた場面である。

C1：お母さんは、漫画家だから絵を描いたと思う。

C2：お母さんは、お父さんとぼくとを仲直りさせようとして、絵を描いたと思う。

以上の学習者の連続した発言について佐藤学は、C1は文章と全く関係のない読みであるが、C2はその考えを受けて発言し、関わり合っていると評している。この場面に本稿で指摘する構成主義理論に基づく文学的文章の授業の問題がある。それは、読者である学習者は、どのようにテキストの理解を深化させるのか分からない。つまり、授業が意図的、計画的に行われていないということである。

先述したように、構成主義理論に基づく文学的文章の授業で重要なことは、読者である学習者が相互に関わり合う中でテキスト理解を深化させ、自身の価値観、世界観を捉え直すことである。そのため、明らかな誤読であり、否定されるべき読みであるC1は、C2の発言を受け、自身の理解を再構成する必要がある。しかも、C1とC2との読みには大きな開き（住田らが述べる「懸隔」）があるため、指導者は何らかの手立てを講じる必要がある。

この場合の指導者の役割は、テキスト理解を深化させる読みを意図的、計画的に学級全体で共有させ、読みを深めさせることである。ただし、構成主義理論に基づく文学的文章の授業の場合、学習者の読みの意識を尊重しつつ（後述する）、読みの方向性を変える（理解を再構成させる）ために指導者ができることは、意図的指名のみであるといっても過言ではないだろう。

しかし、先の指導者は机間指導することなく、45分間の授業中、学習者の前方に座っていた。そのため、学習者がどのような読みを行っているのか、文章にどのように反応しているのか等を、指導者は確認できていない。また、発表する場合も学習者は、無言で挙手している。そのため、指導者は学習者が如何なる意図をもって挙手しているのか分からず、意図なき指名をしているというわけである。つまり、佐藤の「学びの共同体」、少なくとも今回の授業では、学習者の偶然の発言の上に授業が成立していると言える。

このように、本実践も、先の先行研究・実践も本来目指されるテキストの理解の深化を図るための話し合いを、意図的、計画的に行うことができていないということである。そこで次章では、文学的文章、またその授業の特性からテキスト理解を深化させるための指導者の役割を明らかにしたい。

3. 文学的文章の授業における指導者の役割

深川明子（1985）は、読むことの授業の意義について「読み手の視点からすれば、意味世界を創り上げることが目的ではない。それは結果的に出来上がってくるもので、大切なのは読む過程である。これを読書行為と言い換えてもよい。国語の読みの授業を考えると、まず大切にしなければならないのはこのことであると思う。つまり、読み手（学習者）の読む過程＝読むと言う行為がもっとも問題にされるべきであると思うのである。読みにおける授業の意義はここにある。(p.79)」と述べる²⁾。これは、テキストへの自由な反応を保障した、読者一人一人の読みを大切にしようとする論考である。その中で深川は、読者間における読みの共通理解・認識の成立を図ろうとしている。その内実については検討の余地があるものの、読者間における読みの共通理解・認識の成立を明らかにするという試みは、学校教育の授業においては、重要な指摘である。

以上の深川の論考で注目すべき点は、読者である学習者の読みの意識を尊重しつつ、読者間の共通理解・認識を如何に図り授業を構成するのか、というテーゼを提示している点にある。

山元隆春（2005）は、イーザーらの「読者反応理論」を基に、このテーゼをより詳細に説明している。

文学教育にとって、イーザーらの〈読者反応理論〉が意味を持つのは、かれらの言う〈理想の読者〉の読むという行為に、どのようにそえば学習者の読むという行為を近づけていけるか、と考えていった場合においてである。(中略一稿者)〈文学作品〉成立の構造と過程をいかに学習者に体験させていくか、ということがもっとも重要なのである。このため文学教育にとっては、(中略一稿者)〈文学テキスト〉に〈空所〉があるかないかの議論は無意味である。むしろ、教師が〈理想の読者〉となって捉えた〈空所〉や〈否定〉箇所を用いて、いかにしてその授業のなかで〈文学作品〉を成立させるか、ということの方が大切である。もちろん、ここで〈理想の読者〉というのは、唯一絶対の正しい〈読者〉という意味ではない。そうではなくて、ここに〈読者〉がはまらなければ絶対にこの〈テキスト〉はおもしろい〈作品〉となりえない、という急所をつかむことのできる〈読者〉である。そのためには一つ一つのテキストに対応する理想の〈読者モデル〉を明らかにしていく必要がある。〈読者モデル〉を描き出すことによって、そのテキストを読む学習を進めていくための到達目標を示していくことができる。また、理想の読者の読みのモデルを明るみに出すことは、当該テキストを読むために必要な読みの力を明らかにしていくことにつながっていくはずである。(p.166)

ここで、山元が指導者の役割について指摘していることは重要である。それは、文学的文章の授業を進めていくためには、指導者が「理想の読者」という「読者モデル」を描き出すことが必要であり、その「読者モデル」が当該テキストを読むために必要な読みの力、ここでは「空所」や「否定」箇所に反応することができる力を到達目標と述べている点である。そして、これまでの文学的文章の授業の中で多くの指導者は、「ここに〈読者〉がはまらなければ絶対にこの〈テキスト〉はおもしろい〈作品〉となりえない、という急所」(以下、「急所」と表記する)を教材研究によって掴み、それを学習者に掴ませるため発問を行い、授業を構成してきた。

ただし、山元が忠告するように、指導者のテキストの読みが「唯一絶対の正しい」読みとするのではない。ここで指摘したいことは、テキストに対し、自由に反応する読者の自由が認められながらも³⁾,

「急所」という、文学的文章を作品として成立させるために必要な「空所」や「否定」箇所は、ある程度共通しているということである。

これらのことを先の深川の論と合わせて考えると、これまでの文学的文章の授業に対して次のような問題を指摘できる。それは、指導者が教材研究で掘んだ意味世界を発問によって学習者にも創り上げさせようとし、その結果、テキストの「急所」に反応する力を身につける機会を指導者が発問という形で奪っているということである。すなわち読む過程を重視しなければならないにも関わらず、意味世界を創り上げること自体が目的となっているということである。そのため、指導者は発問を安易に行うのではなく、学習者が「急所」に反応する力を身につけることができるような手立てを講じなければならない。

また、この反応の質に対しても検討することが必要である。読者の反応の質に関する言及として、田近洵一（2013）は「教育において、文学を教材とすることの意義は、（中略—稿者）それ（文学—稿者註）を読むという行為自体に、言語の教育としての価値があるからだ。その文学を読むという行為の本質は、言語的資材である文章（第一次テキスト）に対する主体の意味作用（signification）によって、読者の内に第二次テキストとしての意味世界を生成し、さらにその意味について考察を深め、主体にとって『未知の他者』を追究していくことにある。（p.58）」と述べる。

これは、テキストに反応し「意味世界を創り上げる」ことに留まらず、読者である学習者の中に生成される意味世界に考察を深め、自己の中に生じる他者を通して価値観、世界観を捉え直すところに文学的文章を読む意義を見出している。

しかし、学習者は、低年齢であるほど安易な理解に走りやすく、ひとたび理解すると、たとえ指導者からみると理解していないと思えるような理解であっても、それ以上読みを深めようとする姿はあまり見られない。そのため、田近が指摘するような読者の反応の質を高める文学的文章の読みを目指すために、これまでの文学的文章の授業の中でも、例えば竹長吉正（1995）は、学習者相互の議論において「ゆさぶりの読み」を述べている。その「ゆさぶりの読み」とは、複眼的に文学的文章を理解することであり、これまで一貫して行ってきた読みを否定させ、テキストの「空所」や「否定」箇所、いわゆる「急所」に対して立ち止まらせ、読みを深化させるための手立ての一つである。

すると、これまでの文学的文章の授業で行われていた発問や学習課題の設定等は、「急所」に立ち止まらせるための工夫であったといえる。しかし、たとえそのためであっても文学的文章の授業において、指導者主導で学習者の読みを引き回すことは行われてはならない。なぜなら、指導者という権威のある者からの読み方、いわゆるテキストの「空所」や「否定」箇所の反応箇所への指摘は、読者の自由な読みの反応を失わせ、文学的文章を読むという行為自体を阻害する行為に他ならないためである。以上のことを踏まえると、構成主義理論に基づく文学的文章の授業に対して、次のような提言ができよう。

学習者が読みを相互交流するということは、他の学習者が立ち止まった「空所」や「否定」箇所を共有することである。それに伴い学習者は、共有した「空所」や「否定」箇所を基に、「空所」に対して意味づけを行ったり、「否定」箇所でそれまでの理解を修正したりすることになる。これは、これまで指導者が発問によって行ってきたことを、指導者という権威をもたない他の学習者の発言によって「空所」や「否定」箇所に立ち止まらせることを意味する。

しかし、学習者任せの読みでは、文学的文章の授業の目標であるテキストの「急所」を捉え、テク

ストに描かれている価値観，世界観と向き合い，自身の価値観，世界観を捉え直すことは難しい。なぜなら，たまたま発言した学習者の反応によって授業が進められてしまい，「急所」に反応していない場合があるためである。

そこで，本稿で明らかにすることは，読者である学習者の読みの意識を尊重しつつ，テキストの「急所」に反応させ，学習者自身の価値観，世界観を捉え直す読みを，意図的，計画的に行うための指導者の役割である。その役割を，本稿では指導者の意図的指名，それに伴う学習者相互の関わり方に求めたい。具体的には，日常での指導者の学習者に対する見取りからテキストの「急所」に反応するであろう，また実際の授業で反応している学習者や，価値観，世界観を捉え直している学習者を意図的に指名し発言させ，それらに反応する学習者（首をかしげたり，表情が変化したりする学習者）に意図的に発言させ，相互に関わらせることである。

以下，これまで述べてきたことを，実際の教材を用いて述べたい。

4. 第2学年用教材「わたしはおねえさん」（光村図書，H.23版）での検討

本教材は，登場人物すみれがなりたいおねえさん像〈「aやさしいおねえさん b元気なおねえさん cかりんのおねえさん d一年生のおねえさん(pp.48-49)」(括弧内の頁数は，教科書の頁を指す。以下，同様)〉になっていく過程について書かれた物語である。

物語の前半（p.53,1.2以前）（以下，前半と表記する）は，すみれが自分一人の世界でお姉さんになっていく場面である。これは，なりたいお姉さん像のa, bに対応した形で描かれている。後半（p.53, 1.4以降）（以下，後半と表記する）では，その世界に妹のかりんが侵入することで，すみれが他者を受け入れたお姉さんになっていく。これは，先のお姉さん像のc, dに対応した形で描かれている。

このように本教材は，すみれがa, bのお姉さんから，c, dのお姉さんになることを描いた作品であり，最後の「すみれちゃんは，つぎのページをひらきました。(p.59)」という文章は，他者（かりん）を受け入れたお姉さんとしての新たな出発の象徴であるといえる。

以上の教材分析を基に，これまで述べてきたことを具体的に示したい。

教材に対する「理想の読者」として反応した際，物語の後半に，学習者が反応する「空所」として下波線①・②「①『あはは。』／すみれちゃんはわらいました。コスモスになんかちっとも見えないぐちゃぐちゃの絵が，かわいく見えてきたのです。(p.58)」②すみれちゃんは，ふでばこからけしゴムを出して，かりんちゃんがかいた絵をけそうとしました。／けしかけて，でもけすのをやめて，すみれちゃんは，つぎのページをひらきました。(p.59)」を，「否定」箇所として「①半分ぐらい，なきそうでした。もう半分は，おこりそうでした。(p.55)」②『何よ，これ。』／と，すみれちゃんは言いました。／すみれちゃんは，それが何か，知りたかったわけではありませんでした。(p.55)」の下線①・②を位置づけた。

下波線①については「なぜ，コスモスにちっとも見えないぐちゃぐちゃの絵が，かわいく見えてきたのか」，下波線②については「なぜ，かりんが描いた絵を，筆箱からけしゴムを出して，消そうとしたのに消すのをやめて，すみれは次のページを開いたのか。」これらの理由を考える中で，テキストのさまざまなセグメントを結合させることになる。

「否定」箇所については「やさしいおねえさんであるはずのすみれが，下線①では半分ぐらいなきそ

うで、もう半分は怒りそうになっている。下線②でも怒っている。すみれに一体何が起きているのか、分からない。」と、これまで一人の世界に生きていたお姉さん像から、他者を受け入れるかりんのお姉さん像へと修正が求められる。

以上の分析の結果、稿者が教材の「急所」として捉えた箇所は、下波線②である。本教材を読む上で「かりんが描いた絵をどうして消さなかったのか」と反応し、その理由を考え、テキストのさまざまなセグメントを結合しなければ、本教材を読んだことにはならないと考える。

この点について、外山典子（2011）は、『わたしはおねえさん』を、主人公のすみれちゃんの成長と自分を比べて読み、感想文を書くことができる。」ことを単元の指導のねらいとして、授業を行っている。このねらいからも分かるように、外山は学習課題を「自分とすみれちゃんをくらべて読もう」と設定している。外山は、そのための指導の手立てについて詳述しているが、その中で「すみれちゃんが、なぜ消すのをやめたのかなどについて考えを話し合い」と、この消そうとして消さなかった場面を指摘している。

井上貴代（2011）は、身につけさせたい読解力として「自分の経験をもとに、中心人物の言動から心情を読む力」と「中心人物の人柄や中心人物の言動を整理し、心情の変化を読む力」とし、作品構造図の中で、『おねえさん』であることをしあわせだと思っていた、すみれちゃんが「心の葛藤体験（・宿題の途中で水やりに行き・かりんちゃんに落書きされ、・泣きたく、怒りたくなった気持ちを乗り越えて、・妹のしたことの意味を理解することによって、）「妹の落書きを受け入れて、本物の『おねえさん』へ一歩成長する話」と捉えている。

小水亮子（2012）は、「すみれちゃんってどんな子だろう。」と、登場人物の人物像を捉えさせている。このような人物理解は、すべての文学的文章の授業に共通する学習課題である。それに対し、「かりんちゃんのらくがきをけさなかったすみれちゃんを自分とくらべて、思ったことを手紙に書こう」と設定した学習課題は、「わたしはおねえさん」特有の学習課題と言える。

大中潤子（2012）は、目標を「登場人物の行動や場面の様子を想像しながら読み、自分の経験と結び付けて、感想をもつ。」ことと、「登場人物と自分を比べて文章を書く。」ことを設定し、内容理解のために、単元の中で「話のあらすじ」、「すみれちゃんがどんな子か」、「すみれちゃんのしたこととそのわけを読みとろう」と理解を促している。その後は、自分の経験を振り返る課題を設定している。その中で「すみれちゃんのしたこととそのわけを読みとろう」の授業では（以下、矢印で結ばれた鍵括弧内は教材の記述、括弧内は指導者の発問を指す。）、「じっと、ノートを見て」（どんな気持ち？）→「もういちど、ノートを見ました。ずっと。ずっと。」（心の中で何をつぶやいたの？）→「じっとノートを見続けていたすみれちゃんが笑い出した」（どうしてだと思う？）→「かりんちゃんの絵を消しかけたのに、消すのをやめた」（なぜ消すのをやめたの？）と、授業を展開している。

以上のように、すべての実践の中で「かりんちゃんの絵を消しかけたのに、消すのをやめた」（なぜ消すのをやめたの？）という箇所を「急所」として設定することは妥当であると言えるだろう。

以上のように下波線②を「急所」とした場合、前半で説明されたaやbという一人の世界ですみれがなったお姉さんでは、「急所」の理由を説明することができない。c、dのお姉さん像と結びつけることで、はじめて理由が分かるのである。

このように指導者は「理想の読者」として反応し、読者モデルを描き出すことが必要である（指導者の役割A）。この読者モデルに学習者を到達させるために、指導者は「急所」に反応するであろう、

またはしている学習者や価値観、世界観を捉え直している学習者を意図的に指名し発言させ、その後、学習者に相互交流させることになるのである。

「わたしはおねえさん」の授業の場合、指導者は、日頃の学習者理解において捉えた、例えば③「自分のことを我慢し、1年生にやさしくできる学習者」(以下、学習者③)や④「自分のことばかりを考え、他者を受け入れることができない学習者」(以下、学習者④)を意図的に指名することが求められる。なぜなら、テキストを読む上で、学習者は安易な理解に走ってしまい、自身の価値観、世界観を捉え直す読みを行わないためである。教材でいえば「かりんの絵を消さない理由」を、⑤「かりんのお姉さんになったから」、⑥「すみれが成長したから」等の発言に対し、何となく納得し、理解したと思ってしまうということである。

これらの読みは、確かに指導者が「理想の読者」になって捉えた読みと同じ理解である。しかし、先の⑤・⑥の理解は、学習者の実感の伴わない理解であるため「かりんのお姉さんになるとはどういうことか」、「すみれが成長するとは、どういうことなのか」と説明を求めても答えることはできないだろう。

そのため指導者は、⑤や⑥の意見に対して学級の他の学習者が共有することができるような日常生活の例を踏まえながら話すことができる学習者として学習者③を、安易に納得できない抵抗する学習者として学習者④を、意図的に指名しなければならないのである(指導者の役割B)。具体的に学習者④を指名し「私のノートだから、私だったら消す。」と発言させることであり、そう発言することを予想的中させるだけの、日頃の徹底した学習者理解に基づく意図的指名が求められるのである。

すると、他の学習者は学習者④を納得させようと、テキストのさまざまなセグメントを結合させながら説明し、学習者が相互交流することになる。その際指導者は、他の学習者が経験と重ねて納得し、共有することができるような日常生活における例を踏まえて説明するように促すことが求められる(指導者の役割C)。

具体的には、「学校探検で1年生を案内しましたが、その時、先生から言われた順に回らないといけなかったのに、1年生が違う順で行きたがったじゃないですか。そのとき、私はどうしようと泣きそうだったし、1年生を怒りたくなりました。これが、すみれの『半分ぐらい、なきそうで、もう半分は、おこりそうだった』の気持ちだと思います。結局、私は相手が1年生なので仕方がないと思い一緒に歩いて行きました。すると、1年生が笑顔になりました。この仕方がないという気持ちが、消すのをやめたときのすみれちゃんの気持ちだと思うし、1年生のお姉さんになれたということだと思います。」等の説明である。そして、この説明をさせるために、学習者③に意図的指名を行うのである。

この点について、田近洵一(2013)が「すべて『わたし』は、本来、言語を使うことにおいてそのような行動の主体(様々な性格の条件が幾層にも重なった状況の中で、言語を媒介として、ものを己との関係でとらえる。そしてそのことによって、己のおかれた状況を変革する主体として、自己を変革・確立しつつ、状況とかかわっていくこと—稿者註)であろうとするものらしい。例えば人は、『あなたはばらのように美しい』とか、『あなたはわたしの太陽だ』などという常套文句の使用を避けようとする。それはそのことによって己の心情を既成概念の中にはめ込み、己との関係でものをとらえきることができなくなるからだ。人間は、ものを『わたし』の文脈の中にかからめとった時、初めてそのものを己のものとする(所有する)ことができるのである。つまり、それらの常套文句を使うことにおいて、人間はほかならぬ己ではなくなるのだ。(p.80)」と述べるように、自身の身近な例で置き換え、

自身の言葉で置き換えることは、行動の主体として確立することになるといえる。このような主体の確立が、山元が述べる〈空所〉や〈否定〉箇所に反応する上で必要な主体の確立であり、ひいては自立した読者へとつながることにもなる。

しかし、このような説明がすぐにできるわけではない。学習者は「半分ぐらい、なきそうで、もう半分は、おこりそうだった」という体験からつながりはじめ、「怒ってしまったこと」、「泣いてしまったこと」等を話しながら、「仕方がない」という思いをした学習者につないでいく。このような教材の記述と日常生活とを関わらせた説明を、細かく丁寧に学習者の交流の中で行わせることが必要である。つまり、指導者は、このようなつなぎを意図的、計画的に行うことができるように学習者理解に努め、その理解を基にした、意図的指名を行う必要があるということである。

ただし、「わたしはおねえさん」を読む上で、学習者は、すみれがお姉さんになる様子に注目した読みを行う必要がある。そうでなければ、学習者は多様に反応することになり、45分間の授業の中で読みを深めることができなくなるためである。

そのため指導者の役割として、教材を読む前の読前過程において、「読みの構え」を学習者につくる必要がある（指導者の役割D）。しかもその「読みの構え」は、テキストの「急所」に反応できるようなものでなければならない。本教材でいえば、題名を手がかりとし「すみれがお姉さんになっているか（a～dのお姉さん像に近づいているか）考えながら読む」というものである。

このような「読みの構え」をつくることで、学習者に「なぜ、すみれはかりんの絵を消さないのか」という「急所」に対する発問を行う必要がない。学習者は「読みの構え」により、「急所」に自ら立ち止まり、読みを深めることができるというわけである。その「読みの構え」作りとして、本稿では題名読みや登場人物の人物描写を手がかりにすることを提案したい。

以上、指導者の役割について述べてきた。最後に、指導者はなぜ、意図的指名を行うだけの学習者理解が必要であるのか、その理由及び意義を述べ、本章のまとめとしたい。

文学的文章における登場人物像を理解するためには、登場人物の言動を手がかりに、読者が意味づけするしかない。一方、指導者が学習者を理解するためには、日常生活の学習者の言動を記録し、それらに意味づけを行うことで初めて可能となる。このことは、人物像を理解するためには言動に対する意味づけを行う力が必要であることを意味する。

つまり、テキストの「急所」に反応できる学習者を位置づける、つまり意図的指名を行うことができない指導者は、文学的文章の登場人物像を捉えることができないということであり、結局は文学的文章の授業そのものが成り立たないということである。裏を返せば、意図的指名による文学的文章の授業ができる指導者は、読者である学習者に日常生活を振り返らせることで意図的、計画的に「急所」に反応させたり、価値観、世界観を捉え直させたりする授業構成ができるということである（指導者の役割E）。

すると、以上のように価値観、世界観を捉え直させる授業を意図的、計画的に構成できるようになった場合、これまで述べてきたように目標や教材に合わせて学習者を意図的に指名する必要はない。むしろ、この点にこれまでの文学的文章の授業の問題点があったのかもしれない。それは「はじめに教材ありき」で授業が行われていたということである。そのため、なぜその教材を、なぜその時期に扱う必要があるのか、積極的に説明することはできない。教育の根幹に関わる問題である。

この点について、「はじめに学習者ありき」、つまり特定の学習者を何とかしたいという指導者の思

いや願いから、特定の学習者が価値観、世界観を捉え直すことができる「急所」のある文学的文章を設定し、単元構成を行うということである。もちろん、特定の学習者とは、特別扱いをする学習者ではなく、指導者が年間を通して行う学級経営の観点から価値観、世界観の捉え直す必要性を認めた学習者のことで、時期によって変わり、年間を通して学級内すべての学習者がいずれかの単元や他教科の単元の中で対象となる。

このような「はじめに学習者ありき」で、当該学習者が立ち止まり、周囲の学習者の読みを深めることができる教材を選定し、単元を構成することが、学習者を中心に据えた単元構成であるといえよう。そして、このような単元構成は、なぜ、今この単元の学習を行う必要があるのか、なぜ、この学習者を単元の中に位置づけなければならないのかということに根拠を与え、意図的、計画的な教育活動を実現することになる（指導者の役割F）。

5. 本研究の成果と展望及び今後の課題

これまでの構成主義理論に基づく文学的文章の実践／研究においては、如何に相互交流を行うか、または如何なる相互交流が行われているか、ということが議論の中心であった。そのため、これまでの多くの実践は、相互交流の場における学習者の反応に委ねられた、言うなれば偶然の上に成り立つ授業であった。

そこで本稿では、相互交流を意図的、計画的に行うための指導者の役割を5点（指導者の役割A～E）、その上で単元構成する指導者の役割として1点（指導者の役割F）を提示した。

指導者の役割Aは、読者モデルの構築である。指導者は、テキストの「空所」や「否定」箇所に対する理想的な反応を行う読者モデルや「急所」を明らかにする必要がある。

指導者の役割Bは、意図的指名である。指導者は、「急所」に反応したり、価値観、世界観を捉え直したりしている学習者を意図的に指名することになる。これらの学習者が存在しなければ、この文学的文章を読み解くことができないことになる。

指導者の役割Cは、テキストの記述について、他の学習者が共有することができるように日常生活を例に説明するよう促すことである。そうすることで、学習者は自身の経験と重ねた、実感を伴った理解を行うことができる。

指導者の役割Dは、「読みの構え」づくりを行うことである。題名や人物描写を手がかりに「読みの構え」をつくることで、学習者は「急所」に自ら気付くことができるようになり、読者である学習者の読みの意識を尊重した授業を行うことができる。

指導者の役割Eは、人物像を理解する力（言動に対し意味づけを行う力）を高めることである。そうすることで、指導者は意図的、計画的に「急所」に反応させたり、価値観、世界観を捉え直させたりする授業構成ができる。いわば、指導者の役割A～Dの根幹となる力である。

指導者の役割Fは、指導者の役割A～Eに基づき、指導者自身が学級経営を行う上で思いや願いをもつ特定の学習者を対象に、教材を選定し、単元構成を行い、意図的・計画的な教育活動を実現することである。

この中で、単元構成、ひいては文学的文章の授業を考えた場合、強調したい指導者の役割とは、指導者の役割Eを前提とした指導者の役割B、C、Fである。なぜなら、指導者の日頃の徹底した学習者理

解が、学習者の読みの意識を尊重しつつ、学習者の読みを指導者の意図する読みに意図的、計画的に到達させることができ、さらには、単元構成に対しても積極的な意味を見出すことができるからである。

このような単元構成は、文学的文章を読む力の育成という国語科の教科原理と、意図的、計画的に人間形成を図ろうとする指導者の指導計画とを結合させているところに特徴がある。その結合点が、文学的文章の「急所」であり、その「急所」に反応させることを通して、読者である学習者に価値観、世界観を捉え直させるというわけである。

「はじめに学習者ありき」という指導者の学習者への思いが具体化された指導計画は、学級経営を通してまず実践されるだろう。その中で、特定の文学的文章の内容（「急所」）に注目し、その価値を認め授業が行われることになる。そのため特定の教材を選定する必然性が生じ、指導者の指導計画に基づいた教材の選定、配列が行われることになる。つまり、このことは国語科教育の教育課程を編成することを意味する。今後は、本稿のように単元レベルの議論ではなく、学級経営という指導者の指導計画に基づいて行われる教育課程の編成と、これまで国語科教育で目指されてきた「生きてはたらく言葉の力」の育成という国語科の教育原理である系統主義に基づく教育課程の編成とを如何に結合させていくか、についての議論が必要となる。

さらに「急所」に立ち止まる学習者は、国語科の枠組みだけで考えているわけではない。日常生活経験や学校生活、また授業の中で身に付けた他教科の知識や技能についても活用していくことになる。指導者は、これらを総合して学習者を見取り、単元に位置づけることになる。その場合、文学的文章によっては、他教科の知識や技能を積極的に活用していくことも必要となり、他教科の学習内容をも視野に入れて教育課程を編成し、単元構成を図っていくことが求められる。

今後の課題としては、2点ある。第1に、今回明らかにした指導者の役割を明確に位置付けた実践を行うことである。指導者の意図的指名、それに伴う学習者の反応を分析し、その変容を検証する必要がある。第2に、指導者の役割Dと関わるが、単元構成を指導者が行う中で、学習者の読みの意識を尊重しつつ、意図的、計画的に指導者の意図する読みに到達させるためのより詳細な指導者の役割を明らかにすることである。単元構成において本稿で指摘していることは、単元における読中過程に対する議論である。そのため、一度授業が始められると、先の指導者の役割BやCによって進めることができる。しかし、指導者にとっては教材選定に対して積極的な意味を見出すことができるものの、学習者にとっては、学習する必然性は乏しいという問題が残る。これは、水戸部修治が述べる「単元を貫く学習課題と言語活動」と合わせて考察することが有効であると考えられる。

以上2点を今後の課題とし、取り組みたい。

註

- 1) 構成主義理論に基づく授業において指導者には、コーディネート力が求められるという表現は多々見られる。しかし、これは学習者が交流の中で発言したものをコーディネートする力のことである。ここで明らかにされていないと述べていることは、学習者の発言を予想し、人間関係を含めた理解の仕方、いわば、発言のつなぎ方をあらかじめ想定するという、学習者の実態を語り、意図的、計画的な指名を行う指導者の役割のことである。
- 2) この深川の主張は、田近洵一の主張とは異なる文脈で語られているが、読者の読みの生成・変容を捉える、という

読みの過程を捉える必要性を主張し、「読者論」を「読書行為論」として位置づけている点では、問題意識は共通しているといっただろう。(田近洵一「読み手を育てる」『教育科学国語教育』1983.6)

- 3) 山元隆春(1992)は「〈空白〉を〈読者自身の投影で完全に補填〉することが〈相互作用の不成立〉を招くというのである。これは自らの〈blanks〉概念とインガルデンの〈不確定箇所〉概念との混同を避け、安易に読者の自由を認めたものとして誤解されぬよう、注意深く先手を打った部分であるが、裏を返せば、イーター自身が読者の自由を全面的に認めたわけではないことを意味する。〈テキスト自体に変化が生じるわけではないので、テキストと読者との関係が成立するのは、読者の側の投影に変化が起きる場合をおいてない。〉という件りは、テキストの地位を絶対化したものと考えることができる。(p.85)」と述べるのと同様、ここでも読者の完全な自由を認めているわけではない。

参考・引用文献

- 秋田喜代美(2008)「文章理解におけるメタ認知」三宮真智子編『メタ認知学習力を支える高次認知機能』北大路書房
- 井上貴代(2011)「お話の人物とくらべて読もう」『板書でわかる国語 教科書新教材の授業プラン小学校2年』東洋館出版社
- 上山伸幸(2015a)「方法知の有効性の自覚化を促す話し合い学習活動の研究—小学校4年生を対象とした実験授業の分析を中心に—」『国語科教育』第77集, 全国大学国語教育学会
- 上山伸幸(2015b)「方法知の活用を促す話し合い学習指導の開発—小学校4年生を対象とした授業分析を通して—」『国語科教育』第78集, 全国大学国語教育学会
- ヴォルフガング・イーター, 轡田收訳(1982)『行為としての読書—美的作用の理論—』岩波書店
- 大中潤子(2012)「わたしはおねえさん」『新版小学校国語 板書で見る全単元の授業のすべて2年下』東洋館出版社
- 落合幸子・築地久子(1994)『築地久子の授業と学級づくり』明治図書
- 熊谷孝(1956)『文学教育』国土社
- 熊谷孝(1963)『芸術とことば—文学研究と文学教育のための基礎理論—』牧書店
- 小水亮子(2012)「親愛なるすみれちゃんへ 自分だったらこう思うよ」松永立志編『小学校国語科授業アシスト 発問付でよくわかる!教材別アイデア53』明治図書
- 斎藤裕吉(2016)「『協働的な学び』に関する国語科授業事例の研究」『武蔵野大学教職研究センター紀要』第4号
- 佐藤公治(1996)『認知心理学からみた読みの世界』北大路書房
- 下田実(2017)「『場』との関わりに目を向けて学習者研究—当事者が『物語る』ことの必要性—」『国語科教育』全国大学国語教育学会
- 住田勝・寺田守・田中智生・砂川誠司・中西淳・坂東智子(2016)「社会文化的相互作用を通して構成される文学の学び—『ピゴツキースペース』を用いた『高瀬舟』の授業分析—」『国語科教育』第79集, 全国大学国語教育学会
- 竹長吉正(1995)『読者論による国語教材研究 中学校編』明治図書
- 田近洵一(1983)「読み手を育てる」『教育科学国語教育』明治図書
- 田近洵一(2013)『創造の〈読み〉新論』東洋館出版
- 築地久子(1991)『生きる力をつける授業』黎明書房
- 外山典子(2011)「第二学年『読むこと』単元名『お話のじんぶつとじぶんをくらべて書こう』」『小学校 新学習指導要領 国語科実践事例集(1年2年)』小学館

- 難波博孝・尾道市立因北小学校（2010）『ジグソー学習を取り入れた文学を読む力の育成』明治図書
- 西田太郎（2018）「メタ認知的活動を意図した文学の読みの学習」『国語科教育』第83集，全国大学国語教育学会
- 濱田秀行（2016）「文学的文章についての読みが教室において深まる過程—中学校国語科の授業事例分析を通して—」『国語科教育』第80集，全国大学国語教育学会
- 深川明子（1985）「読者間の共通見解・認識を成立させる読みの構造」『金沢大学教育学部紀要 教科教育編』第34号
- 藤岡信勝編（1990）『個を育てる築地学級の秘密』学事出版
- 松本修（2006）『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社
- 山元隆春（2005）『文学教育基礎論の構築-読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』漢水社
- 山元隆春（2003）「文学を学校教育で扱う理由」『国語教育論叢』第13号
- 山元隆春（1992）「〈Blanks〉 試論-W.イーザー『行為としての読書』を読む-」『日本文学』
- 山元隆春（2002）「小説教材の読みにおける〈作者側の読者〉と〈物語読者〉の対話・葛藤（1）」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第51号
- リチャード・ビーチ，山元隆春訳（1998）『教師のための読者反応理論入門』漢水社

The Role of Leaders in a Design and Construct Unit for Learners: Focusing on the Study of Literary Texts

Toru NAKAMURA

Kumanosyou Elementary School

Abstract

The aim of this paper is to present six roles of leaders in a class study of literary texts based on constructivism. The six roles emerge sequentially: the first builds a reader model, the second intentionally calls on learners, the third urges learners to explain with specific examples so that other learners can share the text description, the fourth is to take a stance on an aspect of the literary text, the fifth is to strengthen the ability to find meaning in the text, and the sixth is to design and construct a unit focusing on the intended learners. By emphasizing these six roles, the leader can carry out all educational activities intentionally and systematically.

Keywords : Learners, Design and Construct Unit, Literary Study, Text Analysis, Leadership role