

- ㊿ 今回の授業を対象としたものではないが、教科間連携の実践や教育心理学の手法を用いた成果の検証の一例を既に紹介した（注㉑）。

【謝辞】

本稿は、名古屋大学教育学部附属中・高等学校，2009年度中等教育研究協議会・SSH 第4年次研究発表会（2010年2月）における口頭発表をもとにしている。席上，ご助言下さった方々に感謝いたします。また，「協同的探究学習」については藤村宣之氏から，意見文の教材作成については戸田山和久氏から，ご助言をいただいている。深謝いたします。

- シー」(『国語科教育』第61集, 2007年3月)。
- ⑨ 藤村宣之・今村敦司・藤田高弘・嘉藤正泰・水谷成仁・加藤直志・福谷敏「教科連携型協同学習を通じた『ことばによる思考力』の育成」(『第2回 博報「ことばと文化・教育」研究助成研究成果論文集』, 2008年9月)。
- ⑩ 土田知則・神郡悦子・伊藤直哉『現代文学理論 テキスト・読み・世界』(1996年, 新曜社) 18～32頁, などを参照。
- ⑪ ロラン・バルト『物語の構造分析』(花輪光訳, 1979年, みすず書房)。
- ⑫ 注⑩の124～133頁などを参照。「読者論」の立場からの国語教育の実践については, 田辺洵一・浜本純逸・府川源一郎編『読者論』に立つ読みの指導』全4巻(1995年, 東洋館出版社)が詳しい。
- ⑬ 日本文学研究における〈テキスト論〉受容史については, 高木信「日本的な, あまりに日本的な……—テキスト理論の来し方・行く末」(『平家物語 想像する語り』2001年, 森話社), 佐藤清隆「日本文学研究におけるテキスト論受容史 古典編」, 千金楽健「研究・批評の手法から教育のための技術へ—「テキスト論」の受容と課題 近代日本文学編 付・参考文献ガイド」(鈴木泰恵・高木信・助川幸逸郎・黒木朋興編『国語教育』とテキスト論』2009年, ひつじ書房), などが詳しい。
- ⑭ 高木信・助川幸逸郎・馬場重行・齋藤知也・中村良衛・鈴木泰恵による座談会「〈国語教育〉とテキスト論, その未来へ向けて」(『国語教育』とテキスト論』注⑬)における高木の発言。57頁。
- ⑮ 鈴木泰恵「開かれた『更級日記』へ—テキスト論による試み」(『国語教育』とテキスト論』注⑬)。
- ⑯ 『読者論』に立つ読みの指導』(注⑫)の「まえがき」。
- ⑰ 文学教材を対象とした実践例として, 中学1年生『少年の日の思い出』の授業(授業者・加藤直志)の一部を既に紹介した(注⑨)。
- ⑱ 三角洋一・相澤秀夫ほか29名編『新編 新しい国語3』2009年, 東京書籍。
- ⑲ ⑱の110頁。
- ⑳ 『中学校学習指導要領 平成20年3月』(2008年, 東山書房), 27頁。
- ㉑ Cくんの発言は、『テクノロジーとの付き合い方』の「小刀で鉛筆を削ったり, ひしゃくで水をくんだり, というような手を使った労働をしなくなった結果として, 手が持っていた能力も失っている」(105頁)と、『テクノロジーと人間らしさ』の「種やくわやスコップといった存在もテクノロジーの所産」(109頁)とに着目した意見である。
- ㉒ 山元悦子「話し合う力を育てる学習指導の研究—メタ認知の活性化を図る手だてを通して—」(『国語科教育』第54集, 2003年9月)。
- ㉓ 注⑳の27頁。
- ㉔ 名古屋大学教育学部附属中・高等学校国語科(佐光美穂・加藤直志・今村敦司・杉本雅子・斉藤真子・寺井一)作成『意見文を書くワークブック(暫定版)』, 未刊。「話題」「理由」「説明」などの術語を用いつつ, 適切な意見文を書けるようになるための教材を目指している。2010年2月に本校で行われた研究発表会において, 参加者に配布した。
- ㉕ 注㉔の「第6章」(寺井一執筆)の練習問題をもとに, 論者が一部を改変した。
- ㉖ 優れた意見を「選べ」という指示では, 他の生徒の意見が切り捨てられてしまうことが起こるため, 「練り上げる」という指示にした。

教育への提言が参考になるということを指摘した。

その後、実際に行った授業を紹介した。授業者の読みや指導書の執筆者の読み、あるいは「作者の意図」などを一方的に教え込むのではなく、「自己探究」と「集団討議」を組み合わせることで、「わかる学力」へと繋げて行こうという授業実践であった。

今後の課題としては、一部の生徒のワークシートの紹介、分析だけではなく、「協同的探究学習」に参加した生徒全員を対象とした成果の検証、さらには、理系教科などとの連携をさらに進めていくことなどがあげられるが、「実践例①」のAくんや「実践例②」のIくんのように、自分一人でも理解できてはいても、対話を通して、他者の思考に触れたり、自身の考えを整理することに繋がるという例や、「実践例②」のKくんのように、漠然とした理解はできていても、他者への説明を求めることで課題が見えてくる例などからは、今回の授業実践の必要性や効果の一端をうかがい知ることができよう。さらに効果的な学習になるよう、教材の開発・精選や発問方法の検討など、今後も授業改善を進めていきたい。

本稿で紹介した実践の他にも、文学教材や古典教材などを対象とした実践も行っている。〈テキスト論〉との関連も含め、それらについても、さらに考察を深めていきたいと考えている。

注

- ① 文部科学省『読解力向上に関する指導資料 ～PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向～』（2006年、東洋館出版社）、78頁。
- ② 「平成17年12月文部科学省読解力向上プログラム」（注①の97頁）、中村敦雄「読解リテラシーの現代的位相—PISA2000/2003/2006の理論的根拠に関する一考察—」（『国語科教育』第64集、2008年9月）、八田幸恵「国語の学力と読解リテラシー—『自分の考え』とは何か—」（田中耕治編著『新しい学力テストを読み解く PISA/TIMSS/全国学力・学習状況調査/教育課程実施状況調査の分析とその課題』2008年、日本標準）、などを参照。
- ③ 国立教育政策研究所教育課程研究センター編「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査教科・科目別分析と改善点（国語・国語総合）」http://www.nier.go.jp/kaiatsu/katei_h17_h/h17_h/05001011540004000.pdf（2010年11月22日閲覧）
- ④ 国立教育政策研究所教育課程研究センター編「平成15年度教育課程実施状況調査教科別分析と改善点（中学校・国語）」http://www.nier.go.jp/kaiatsu/katei_h15/H15/03001010030007004.pdf（2010年11月22日閲覧）
- ⑤ 藤村宣之「読解力を育てるには—教育心理学からのアプローチ—」（『指導と評価』2009年12月号）
- ⑥ ⑤に同じ。
- ⑦ ⑤に同じ。
- ⑧ 桃原千英子・松本修「読みの学習における思考と表現—読解リテラシーとコミュニケーション

理由の一点目は、魚料理が主である日本料理は健康によいということだ。世界的に肥満が問題になりつつある現在、油をあまり使わない日本料理の長所を積極的に世界に知らせていく必要があると思う。

二点目としては、(後略)

Eさんは、「実践例①」との関連性を見るために、Hさんは、(イ)で「適切」と考えた生徒の思考過程を知るために、Iくんは、他者との対話で、理解がより深まった例として、Jさんは「不適切」である理由を誤解していた例として、Kくんは、(イ)で「不適切」とは判断できたが、その理由を自分で説明できるようになるまでの過程を明らかにするために、それぞれ紹介した。5人は、全員が同じクラスの生徒であるが、グループは別々であった。

(イ)の段階では、79名中、23名の生徒が何らかの表現で「『理由』は『話題』に合っていない」ということについて言及できていた。42名の生徒が「不適切」とは判断したものの、なぜ不適切かという説明に難があった。また6名の生徒は「適切」としていた(残り8名は、欠席など)。(エ)の段階で、すべてのグループが「不適切」を選んだが、理由は様々であった。

適切、不適切の判断を誤ってしまったHさん、(イ)でほぼ正確な理解ができており、(キ)では、教室内の他者の意見を踏まえた形でうまくまとめ直すことができたIくん、不適切という判断は下せたものの、なぜ不適切なのかという説明が上手くできなかったJさん、自分のなかでは理解できていたようだが他者への説明が上手くいかずに、一時は自分も混乱してしまったKくん、「実践例①」とよく似た学習過程を経たEさんなど、「協同的探究学習」を通じての生徒達の思考の変遷を辿ってみた。

今回の実践では、授業者による支援はほとんど行わなかった。(イ)の後、一旦ワークシートを回収し、目を通した際、生徒達に任せてもまとまりのある授業になると考えたからである。その代わりに、(カ)のような、生徒主導の授業を行った。

以上、ここまで、「B書くこと」の領域における指導の重要な前段階として、与えられた文章を批判的に読み解く場合においても、「協同的探究学習」が有効であることを示した。

5 まとめと今後の課題

本稿では、まず、種々の学力調査の結果から浮かび上がった日本の子ども達の学力の傾向を踏まえ、「協同的探究学習」による「わかる学力」の向上の重要性を確認した。次に、「協同的探究学習」を国語科の授業で行うに際して、日本文学研究者からの国語

【表④】

	(イ)	(エ)	(キ)	(ク)
Eさん	不適切：積極的に世界に知らせていきたいのならば評価しなくても良いし、本当に健康に良いとは限らない。	日本料理が必ずしも健康に良いとは限らないし、他の国にももっとヘルシーな料理があるはずだ	この話の話題となっている農林水産省が区別することが必要か、必要じゃないか、ということの理由になっていなくて、そもそも論点とずれている	私は適切じゃない所を探すとき、理由の中で変なところを探していたけど、そもそも理由全部が適切じゃないこともあるんだなあとおもしろい発見ができました。
Hさん	適切	元々、「世界の各地で日本料理が誤解されている」ということを正すための話だったのに、論点がずれて「魚を使う日本料理は体に良い」ということになってしまった	元々は、「農林水産省が本物の日本料理を出している店を区別する」という話だったにも関わらず、「日本料理は健康に良い」という話にずれてしまっている	私は最初、適切だと思っていました。けれど、他の人の意見を聞いて、そちらの方が説得力のある理由だったので、納得しました。他の人の意見を聞くと、自分が思いつかないような発見があって、楽しいです。
Iくん	不適切：日本料理を広める理由としては良いが、農林水産省が正規店を決める理由としては規定の目的である「日本の食習慣の誤解を解く」というのに合致しないため不適切である。	第一の前提である「日本料理は魚が主」だということだが、一概に日本料理と言っても様々な物があるため必ずしもそうだとは限らない。又、諸外国に比べて油をあまり使わない日本料理が欧米食に比べて健康に良いとしても、それは農林水産省の規定の目的である「日本の食生活の誤解を解く」ということと合致しない	農林水産省がこういった指摘（引用者注・「規定」の間違いか）を設ける理由は、「海外の日本料理店を出されているタイやインドネシアの料理が日本料理だと誤解されるのを防ぐ」ということであって、日本料理は魚が主であるとか健康に良いとかは全く正規店を決めることと関係のない話である	意見文やそれに対する意見文を書く際には、相手の主張の根本的なところの間違いをみつけて突かないと、崩すのは難しいということがわかった。
Jさん	不適切：偽物の日本料理が健康に良くないとは限らない。→別に本物にこだわらなくても？	根拠が弱く、本物を知ってもらうことと健康に良い悪いは関係ない	日本料理が健康にいいとも限らないし、そもそもそんなことは農水省が認定するしないとは関係がない	「理由」になっているかどうかを考えると、まず適切かどうかの判断材料になる。
Kくん	不適切：農林水産省は「区別」することだから、アピールとは違うから。	日本料理と他の料理を区別する理由として「健康にいいから」はなっていない。他にも健康な料理はある。日本にも、油をつかうものもある	農水省の「日本料理とそのままのものを区別する」というのに則した意見じゃない	最初、自分のグループで、「日本料理が健康とは限らない」という意見が出たとき、「そういうことではないのでは？」と思ったが、良い言葉が出てこなかった。「話題とそもそもずれている」というのが頭では何となく分かっていたが、それがちゃんと言えなかった。残念。

【表③】

対象：中学3年生、2クラス79名（39名+40名）実施時期：2009年12月～2010年1月

授業内容の概要（全5時間）	
1	(ア)授業者による、「意見文」を書く際の注意事項の説明。（復習） (イ)各自で練習問題に取り組む。（約20分間）【自己探究】 ワークシートの発問形式：この文で挙げられた「理由」について、それが「主張」を説明するのに適切か不適切か答えなさい。適切でない場合は、そう考えた「理由」も書きなさい。
2	(ウ)4人グループを作り、理由の1点目に絞って、グループ内で発表。（1人約1分間）【集団討論】 (エ)グループ内で相談し、グループとしての意見を練り上げる。（約20分間）【集団討論】 課題の与え方：「グループとしての意見をまとめよう。誰か一人の意見を選ぶ、というだけでなく、複数の人の意見を組み合わせるなど、グループ内での話し合いを通じて、意見を練り上げてみよう。」 ワークシートの発問形式：私たちのグループは、「①日本料理が健康にいい」ということは、「理由」として、（不適切）だと考えました。なぜかという、（ ）からです。
3	(オ)各グループの代表者が、グループの意見を発表。（1人約1分間）【集団討論】 (カ)各グループの意見を各自で分類し、差異や共通点を考察する。（約15分間）【自己探究】 (キ)様々な意見を聞いたあとで、再び同じ課題に取り組む。（約8分間）【自己探究】
4	課題の与え方：「これまでの学習を通して、もう一度、答えをまとめてみよう。」 ワークシートの発問形式：私は、「日本料理が健康にいい」ということは、「理由」として不適切だと考えました。なぜかという、（ ）からです。 (ク)今回の授業の感想を書く。（約7分間）【自己探究】 課題の与え方：「同じグループの他の人の意見や、他のグループの意見を聞き、勉強になったことなどを書きましょう。」
5	(ケ)生徒達の感想の一部をプリントにして、全生徒に配布。

「協同的探究学習」を用いた国語教育

他の〈読み〉の妥当性」(鈴木)を、「協同的探究学習」のプロセスを経て議論することにより、「自身で考え読む力」(鈴木)をつけることを目指した。「自身で考え読む力」は、書く力の背景ともなる、必要不可欠な力である。授業展開の概要【表③】と、生徒達への発問及びそれに対する解答の変化【表④】を示すが、併せて、実際に使用した練習問題の関連部分を引用しておく。

世界の各地では「カリフォルニア巻」や「タイ料理」「インドネシア料理」が日本料理店では出されていることがある。この状態をそのままにすると日本の食習慣が誤解されてしまうとして、農林水産省は、海外の日本料理店を評価し、本物の日本料理を出している店を正規の日本料理店として認定する計画を持っている。海外の日本料理を、本当の日本料理を出す店とそうでない店とはっきり区別しようとする計画である。これには賛否両論あるが、私はこの計画に賛成しようと思う。

一五六

Dさん	<ul style="list-style-type: none"> ・「ヒト」としての能力は何か。(p.106 6段落) (p.108) ・新しいテクノロジーに出会った時に考えること。(p.106) (p.109) 	Gさん：すごく説得力があった。目のつけどころが良いなあと思った。	Aくん：「ヒト」と「人間」の相違点は自分が考えもしなかったことで、言われて「なるほど!」と思ったからです。	メモをとることはとても難しいと思った。皆、それぞれの言い回しが違って、最後まで聞いて「あ、一緒だったのか!」となるのがなんだかおもしろかった。
Eさん	<p>「テクノロジーとの付き合い方」…ヒトと人間を調和させていくべき (p.106 1.3~4)</p> <p>「テクノロジーと人間らしさ」…ヒトは、太古の昔から常にテクノロジーとともに歴史を歩んできた(ある程度は調和されてきた?) (p.109 1.7~9)</p>	Eさん：話し合いの結果、私の意見がより説得力がある意見であるという結論に達したから。	Cくん：そもそも「テクノロジーは何を指すか」が両者でずれている、というのは文章を読む上で大きな要因だと思うし、それに気付いたのはすごいと思ったから。昔の道具もテクノロジーと考えれば池内さんの言い分も変わってくると思う。	着眼点の違いで色々な意見が聞けて、勉強になりました。また、自分は表面上のことしか書かなかったのに対し、もっと根本的なことを指摘できた人はすごいと思う。二つの文章を頭の中で整理して、ちがう所・同じ所を抜き出すことが大事なんだな、と思ったし、もっと客観的に読み比べたらよかったと思う。

4 実践例②—「意見文を書く」

2つ目の実践例は、「B書くこと」の領域、特に「書いた文章を互いに読み合い、論理の展開の仕方や表現の仕方などについて評価して自分の表現に役立てるとともに、もの見方や考え方を深めること」という項目に通じる授業の紹介である。

論者の勤務校では、国語科の教員で、中学生向けに意見文を書くための教材²³を作成し、実際に授業で使用するという実践を行っている。その中で、特に難しいと感じているのが、自分の意見を書く際に他者を納得させることができるだけの、適切な「理由」をあげて、「説明」という点である。「意見文」を書く生徒本人が「理由として適切だろう」と思っている、実際には、独り善がりの「理由」であったり、「話題」とうまく繋がらない内容を「理由」としてあげていたりすることが多い。

この「理由」の適切さについての自覚を深めさせるため、与えられた「意見文」を、批判的に読み、そこに書かれた「理由」の部分について、深く考察させるという授業を行った。この授業でも、授業者の考えを一方的に教え込むのではなく、生徒達が、「自

【表②】

	(イ)	(エ)	(キ)	(ケ)
Aくん	(p. 106 l. 12～最後) テクノロジーを否定も肯定もしていないように書いているが、明らかにテクノロジーの進歩反対派。 (p. 109 l. 4～6) 明らかなテクノロジー反対派への皮肉。こちらも公平を保っているが、テクノロジーを擁護している。	(未記入)	Cくん：二つの文章の根本的な違いに気付いていたから	色々な考え方があるということが分かった。 人の意見を聞くことで、自分の意見を整理することもでき、良い学習だったと思う。
Bくん	「テクノロジーとの付き合い方」(p. 106 l. 3～4) では、テクノロジーを押さえこんで、「人間」の側面が出すぎないように、調節するというようなことが書かれているが、「テクノロジーと人間らしさ」(p. 109 l. 13) では、自分たちがどんな存在なのか、それを知ることで、テクノロジーと冷静に対処できますよと書いてある。	Aくん：話が長いわりに、質がいいものだった。説得力があると思う	Cくん・Fさん：現代のものとは過去のものとは比較しているのは面白い考えだと思った。ひしゃく、小刀、もみ洗いとくわ、スコップ、種を見て、テクノロジーによる産物かそうでないか、人によって全く違うことがわかって面白かった	ある物がテクノロジーによる産物か、そうでないかの線引きによって2人の作者の意見が全く違って面白かった。この考えの違いは、天文学者と哲学者での考え方の違いということを知って、専門的な知識を持つもの同士が話し合うことは大切なことかもしれない。
Cくん	これは、「テクノロジーとの付き合い方」で、小刀やひしゃくを人間の本質的なもので、それがはやくからあると言っているのに対し、「テクノロジーと人間らしさ」では、「種やくわやテクノロジーの所産」「本来と思っている姿が、人工的に作られた場合が多い」と言っており、「種」や「くわ」も「小刀」や「ひしゃく」と同じようにテクノロジーなので、「小刀」や「ひしゃく」が本質的だという主張に対し、「種」や「くわ」イコール「小刀」や「ひしゃく」は本質的なものではないという両者の意見は異なる ^② 。	Cくん：皆、同じような意見だけど、説得力があったから	Aくん：意見の根拠がはっきりしていたこと。	メモ用紙を見ずに、発表してくれた方が聞き取りやすい。一つの文章を色々なところから見ているところ。

【表①】

対象：中学3年生、2クラス79名（39名+40名）実施時期：2009年10月

時間	授業内容の概略（全10時間程度）
1～7	(ア)授業者による、講義形式の読解の授業。（難解語の説明、指示語の指示内容の確認など）
8	(イ)各自で課題に取り組む。（約20分間）【自己探究】 課題の与え方：『テクノロジーとの付き合い方』『テクノロジーと人間らしさ』とをじっくり読み比べて、相違点を書きなさい。気づいたものを複数あげても構いません。ただし、『何ページの何行目にこう書いてある』と、根拠を明らかにして書くこと。』
	(ウ)4人グループを作り、グループ内で発表。（1人約2分間）【集団討論】 (エ)グループ内で相談し、グループとしての意見を選ぶ。（約20分間）【集団討論】 課題の与え方：「グループの中で、最も優れた意見はどれか話し合ってみましょう。ここでいう『優れた』とは、各文章に書かれている主張のうち決定的に違う部分はどこかを説得力のある根拠に基づいて指摘している意見ということにします。グループの中でなぜその意見を選んだかも書きましょう。」 ワークシートの発問形式：私たちのグループは（ ）の意見を選んだ。なぜかという と、（ ）。
9	(オ)各グループの代表者が、グループの意見を発表。（一人約2分間）【集団討論】
10	(カ)授業者が、各グループの発表内容を簡潔に板書。【授業者による支援】 (キ)様々な意見を聞いたあとで、自分はどの意見を支持するかを決める。（約10分間）【自己探究】 課題の与え方：「各グループの発表を聞き、どの意見が最も優れていると考えたかを書きましょう。なぜその意見を選んだかも書きましょう。」 ワークシートの発問形式：私は（ ）の意見を選んだ。なぜかという と、（ ）。
	(ク)授業者が発問し、それに対する生徒の発言をもとにしながら、授業者が各グループの発表内容の共通点や相違点について、説明・補足を加える。グループ内では代表に選ばれなかったものの、(イ)の段階では書かれていた、優れた意見や隣のクラスで出た意見等を授業者が紹介する。（約15分間）【授業者による支援】 (ケ)今回の授業の感想を書く。（約7分間）【自己探究】 課題の与え方：「同じグループの他の人の意見や、他のグループの意見を聞き、勉強になったことなどを書きましょう。」
11	(コ)生徒達の感想の一部をプリントにして、全生徒に配布。

※(ア)の前半は、教育実習生が担当したこともあり、やや授業時間が長くなった。また、授業時間には、漢字の小テストや提出物の回収などの時間も含まれている（【表③】においても同様）。

教師はそれを支え、ある時はリードするといったスタイル²²」が大切であるという。「協同的探究学習」においても、授業者による支援は最小限にしたいと考えてはいるが、現実には、生徒達だけに任せてしまうと、優れた意見が捨て去られてしまったり、隣のクラスで出た意見に触れる機会を失ってしまったりするなど、より優れた発想にクラスの誰もが気付かないままで終わってしまう危険性がある。今回の授業では、(カ)(ク)において、授業者が支援した。

3 実践例①—「説明文の読み比べ」

論者の勤務先（中学校）では、『新編 新しい国語¹⁸』を教科書として使用しているが、3年生で、池内了『テクノロジーとの付き合い方』と黒崎政男『テクノロジーと人間らしさ』という二つの説明文を併置した単元がある。章末には、「二つの文章の共通点や相違点を読み比べ、自分の考えをまとめよう¹⁹。」という課題が載る。これは、「学習指導要領」の「文章を読み比べるなどして、構成や展開、表現の仕方について評価する²⁰」に通じる学習内容であろうが、「①多様な考えが可能な問題設定・発問」ともいえ、「協同的探究学習」の手法を用いることで、より学習効果が上がるのではないかと考えた。

以下、授業全体の展開を簡略に示し【表①】、その後、「協同的探究学習」の過程で、生徒の思考がどのように変化していくかを明らかにするために、(イ)(エ)(キ)(ケ)の授業内容における、Aくん、Bくん、Cくん、Dさん、Eさんのワークシートの記入内容の変化を【表②】にまとめた。5人は、全員が同じクラスである。(オ)以降、AくんやCくんの意見を軸に授業が進んだため、AくんやCくんに加え、Aくんと同じ4人グループにいたBくん、そして、Aくん、Cくんとは別の4人グループにいたDさん、Eさんのワークシートを紹介する。DさんとEさんもそれぞれが別のグループに属していた。Dさんについては、「実践例①②」を通じての変化を見るために、「実践例②」でも紹介する。Eさんは、Dさんのワークシートに登場していたので、紹介した。ほかに、Fさん、Gさんという生徒も登場するが、今回は紹介しなかった。

Bくんは、AくんやCくんの意見に加えて、(ケ)で紹介した、隣のクラスの生徒の意見「前者の筆者は天文学者、後者は哲学者。」をも踏まえた感想を書いた。DさんやEさんは、クラス全体でのやりとりを通して、他のグループにいたAくんやCくんの意見へと傾いていった。また、Aくんも、「人の意見を聞くことで、自分の意見を整理することもでき」たという感想を書いており、A君にとっても他者への説明を通じて、自分の考えをより精緻化する機会になったようだ。

「二つの文章の相違点」という発問からは、様々な答えが挙げられる。しかしながら、「決定的に違う部分を説得力のある根拠に基づいて指摘している意見」という視点でしてみると、様々な解答に質的な差が現れてくる。今回の実践は、協同学習を通して、その差を見極めさせる、言い換えれば、「互いに自他の〈読み〉の妥当性」（鈴木）を自覚させるというプロセスを経て、「わかる学力」（藤村）の向上に繋げるという狙いがあった。

山元悦子は、協同的精神を高めるために、「児童相互の主体的交流を中心に展開し、

高木は、「勝手な思いこみの読解」に陥らないために、他者との出会いの重要性に触れている。「協同的探究学習」における「③多様な考えを関連づける集団討論」を国語科の視点で捉え直す際に、「多様な考え」という部分を、高木の言う個々の「分析主体」の「読み」に、「関連づける集団討論」という部分を、「競い合わせたり接合したりする」という部分に重ね合わせて理解することができよう。

また、鈴木泰恵は、『更級日記』を〈テキスト論〉の立場から教材化するという提案を示した後、国語教育について次のようにまとめている。

〈読者〉一人ひとりの相対性を確認し、互いに自他の〈読み〉の妥当性に自覚的であるべく導きつつ、〈読者〉たる学生たちが、一人ひとり、自身で考え読む力をつけていけるようにするのが、国語教育であるはずだ。^⑮

鈴木は、他者の思考への目配りを大切にしつつも、最終的には、自己の思考へ収斂させるべきだという。「自他の〈読み〉の妥当性に自覚的」な姿勢をもちつつ、「自身で考え読む力」を目指すという部分を、「②個別探究を通じた自己説明」に接合する形で、授業実践に生かすことを試みた。

高木や鈴木の問題意識は、「個人の読みと他者の読みとの交流に積極的な意味がある」、「読みは最終的には、個人のものとして定位される^⑯」といった、国語教育の側からの発言と重なる面も多い。

論者は、これらの、日本文学研究者、国語教育研究者らのこれまでの発言を踏まえ、授業者の読みや指導書の執筆者の読み、あるいは「作者の意図」などを一方的に教え込むのではなく、「分析主体」（高木）としての生徒達が、「自他の〈読み〉の妥当性」（鈴木）を検討しながら「読みを競い合わせたり接合したりする」（高木）ことを通じて、「自身で考え読む力」（鈴木）をつけることを目指した。このようなプロセスを経た授業は、「わかる学力」（藤村）の向上に繋がるはずだと考えたからである。

さて、ここまで、文学研究者らの発言を引用しながら論を進めてきたが、「協同的探究学習」を用いた国語科の授業は、必ずしも文学教材だけに有効であるとは限らない^⑰。また、「C読むこと」の領域だけに有効なわけでもない。本稿においては、この点を明らかにするため、「3 実践例①」において、説明文を扱った授業を、「4 実践例②」において、「B書くこと」の領域に関わる授業を取り上げ、その実践内容を詳述する。

対象とした中学3年生79名（2クラス）のうち、転入生1名を除く78名は、中学1年生から、「協同的探究学習」の授業を受けており、このような授業形式には比較的慣れた生徒達である。

点を特徴とする、「協同的探究学習」^⑦を提唱している。

国語教育の側からも、「読解リテラシー」向上における協同学習の有効性についての報告が既になされているが^⑧、論者の勤務校等では、教科担任制をとる中等教育段階においては、この「協同的探究学習」を、複数の教科間、とりわけ、文系・理系の枠を越えた、国語と数学、国語と理科などといった形で連携して行うことで、さらに大きな効果が生まれるのではないかという研究を行っている^⑨。論者も国語科の立場から、この「教科連携型協同的探究学習」の研究に参加しているのであるが、その過程で、日本文学研究者による〈テキスト論〉に関連しての、国語教育についての問題意識と「協同的探究学習」との間に接点を見出すに至っている。

次節では、「協同的探究学習」と国語教育の関わりについて考察する。

2 「協同的探究学習」と国語教育の関わり

まず、〈テキスト論〉について、論者の理解をごく簡潔に述べる。言語を実体的にではなく、関係的に捉えようとしたソシュールの言語観を背景に、「作者の死」を提唱したバルトは、「作品」の意味は「作者」が規定するのではなく、「読者」こそが「書かれたもの」の意味を産出する^⑩とした。「作品」を「テキスト」として捉え直し、「作者の意図」という絶対的存在から解き放ったことにより、新たな読みが産出され、多くの研究成果が生み出されたものの、一方で、「『読者』である自分が、こう読んだのだ」という言説が一人歩きし、あらゆる読みをテキストの多義性として許容してしまいかねない状況も生まれた。「読者」についてより深く探究する「読者論」^⑪の登場は、この問題に向き合うための必然であったといえる。さらに、近年では、〈テキスト論〉を批判的に再検討していこうという動きも見られるようになってきている。もっとも、〈テキスト論〉の意味するところは、使用する研究者によっても差異があり、一義的に述べることは容易ではないが^⑫、それらを詳述することが、本稿の目的ではない。「協同的探究学習」を国語の授業で行う場合、これら〈テキスト論〉に関する議論の一部から示唆を受ける点があるということを指摘した上で、実際の授業実践を紹介することが本稿の意義である。

高木信は、〈テキスト論〉を踏まえての国語教育の可能性について次のように述べた。

「絶対的他者」としての別の論文の書き手なり分析主体と、もう一人のこっち側の分析主体が出会って、その読みを競い合わせたり接合したりするようなことができる倫理をそれぞれ持っていなければいけないというか、絶対的他者との出会い方を持ったうえで、あるいは出会う場を確保したうえで、議論しなければ、(中略)勝手な思いこみの読解が蔓延してしまうということでしょうか。^⑬

「協同的探究学習」を用いた国語教育

——中学校における実践例「説明文の読み比べ」及び「意見文を書く」——

加 藤 直 志

1 問題の所在

2004年12月、前年に実施された、OECDによる、生徒学習到達度調査（PISA）の結果が公表され、日本の子ども達は、「読解プロセスにおいて『テキストの解釈』『熟考・評価』に、出題形式において『自由記述（論述）』に課題がある。」という報告がなされた。

PISAにおける「読解リテラシー」と我が国の国語科教育における「読解力」との間には違いもあるものの、国立教育政策研究所が実施した平成17年度高等学校教育課程実施状況調査の「国語」においても、「理由や根拠をもとに記述する問題で無解答率の高さが目立った。それは、2003年のPISA調査における我が国の高い無解答率と同様の傾向である。」という報告がなされている。また、同研究所による、平成15年度教育課程実施状況調査の「中学校・国語」でも、ほぼ同様の報告内容があった。

これらの学力調査の結果を教育心理学の見地から分析した藤村宣之は、次のようにいう。

日本の子どもが比較的得意なのは、認知プロセスとしては、手続き的知識（procedural knowledge）やスキルの適用であると考えられる。ここでは「できる学力」と表現する。国語の場合には、明示された情報をつなぎあわせ、対象や状況に照らして表記を変化させたり、事実と意見を区別して書いたりすることなどが含まれる。（中略）日本の子どもが相対的に苦手としていると考えられるのが、概念的理解（conceptual understanding）やそれに関連する思考プロセスの表現である。ここでは「わかる学力」と表現する。国語の場合には、テキスト中の新しい情報と自分の既有知識を関連づけて理解したり、判断の根拠を自分の言葉で説明したりすることなどが含まれる。

「わかる学力」向上のために有効な方法として、藤村は「①多様な考えが可能な問題設定・発問、②個別探究を通じた自己説明、③多様な考えを関連づける集団討論」の3