

対話を核とした文学の授業づくりの研究

岩倉 衣梨奈（教育方法・学習科学コース）

学力の三要素のバランスの取れた育成には、「主体的・対話的で深い学び」の実現が急務である。しかし、「主体的・対話的で深い学び」は特定の「型」が示されておらず、曖昧なものであり、その実現が困難である。そこで、本研究では高等学校国語科の文学の授業において「三つの対話のサイクル」を機能させ、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業の要件として、①「読みの交流を促す〈問い〉」、②「読みの技術（教科内容）」、③「〈外化〉と〈振り返り〉」の三つを見出した。検証授業では、「三つの対話のサイクル」に三要件を取り入れることが文学の授業で「主体的・対話的で深い学び」を促すと同時に、学力の三要素の育成に寄与する可能性を示すことができた。

1. 問題の所在

近年、グローバル化や少子高齢化、AI の発展など、社会は急速に変化している。この予測困難な社会を生き抜く資質・能力として、学校教育においては学力の三要素（「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」）のバランスの取れた育成が求められている。そのための授業改善の方向性として「主体的・対話的で深い学びの実現（アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善）」が推し進められている。

しかし、「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（答申）」（中央教育審議会、2016）では「主体的な学び」・「対話的な学び」・「深い学び」について、それぞれ定義がなされているが、その定義は概念的なものに留まっている。また、

「特定の指導方法のことで、学校教育における教員の意図性を否定することでもない」とされており、具体的な授業改善の方法や授業の形については言及されていない。このように授業者の授業に対する創意工夫を求める反面、授業者に任せきりになっている面もある。現に、「活動あって学びなし」の授業や「対話活動の形骸化」、あるいは「主体的・対話的で深い学び」自体が目的化してしまっていることなど、様々な課題が浮き彫りになっている。

そこで、本論では高等学校国語科の文学の授業において、「『主体的・対話的で深い学び』を実現する授業の三要件」を見出す。そして、それらを

取り入れることで、「主体的・対話的で深い学び」を有機的に機能させ、学力の三要素のバランスの取れた育成につなげることを目的とする。

【研究の柱】

〈目的〉 学力の三要素のバランスの取れた育成

〈方法〉 「主体的・対話的で深い学び」

〈「主体的・対話的で深い学び」を実現する

文学の授業の三要件〉

要件1 読みの交流を促す〈問い〉

要件2 読みの技術（教科内容）

要件3 〈外化〉と〈振り返り〉の機会

2. 「主体的・対話的で深い学び」の核となる

三つの対話

佐藤（1995）は教室には三つの対話があると述べている。一つ目は「対象との対話」である。読みの授業の場合、対象となる学習材は文章教材の本文にあたる。二つ目は授業者や学習者の間に起こる「他者との対話」¹である。三つ目は自分の中のもう一人の自分との間で起こる「自己との対話」である。

この三つの対話が文学の授業の中でどのように作用し、「主体的・対話的で深い学び」を促していくのかを明らかにする。

2-1. 意味世界を構築する「対象との対話」

筆者の主張を再現的に、正確に読み取ることが求められる説明的文章とは異なり、文学的文章は本文には書かれていない部分を想像しながら読む、

創造的な読みが求められる。文学についての考え方は、作家個人の人格や生涯が作品のテーマに反映されていると考える「作家論」と、作品に表れる作者の意図を読み取ろうとする「作品論」がある。これらの考え方には作者が中心に据えられている。そのため、作家論や作品論の考え方に基づいた読みでは、作品の解釈に一定の方向性が与えられ、読者の創造的な読みは制限されることとなる。一方、読者を中心に据え、一定の解釈の自由があるとする考え方が「読者論」である。

「読者論」は、作品中に書かれていない「空所」をテキストと対話しながら埋め、読者自身が意味世界を構築していくものである。そのため、読者論に立った文学の授業においては、読者一人ひとりが「対象との対話」によって創造的な読みが実現する。さらに自分なりの意味世界を構築することによって「主体的な学び」を保障することができる。

2-2. 他者をつなぐ「他者との対話」

読者論に立った文学の授業では、一人ひとり異なる学習者の解釈を「他者との対話」によって交流し、自身と他者の解釈に共通点や相違点を見つけ、矛盾や認知的葛藤を招く。学習者はこの矛盾や認知的葛藤を何とか解決しようとして、新しいものの見方・考え方を獲得したり、自分の解釈を見直したりする。これが自分と他者をつなぐ「対話的な学び」となるのである。

2-3. 生き方や社会をつなぐ「自己との対話」

文学の授業において、文学的文章に表れる主題について考えることは重要な学習活動の一つである。しかし、主題は非常に抽象的で曖昧なものであり、主題について自分の考えを持つことは学習者にとって容易ではない。寺田(2018)は「文学は人間と人間を取り巻く社会を描いている。そして文学には社会学、心理学、哲学、歴史学などの分野で扱われる主題や問題領域が描かれる。だから私たちは文学を読みながら主題について考えることとなる」と述べている。つまり、作品の中の登場人物の言動や具体的な出来事について考えることを契機として、読者自身のものの見方・考え方や社会の在り方につなげて考える「自己との対話」が生まれるということである。これにより、

単なる作品内容の理解といった個別的な知識の習得にとどまらず、自分と生き方や社会をつなぐ「深い学び」へと発展させていくことが可能となるのである。

2-4. 三つの対話のサイクル

以上のことから、教室において三つの対話を核とした文学の授業を展開することで、「主体的・対話的で深い学び」が促されると考えられる。ただ単に対話を取り入れるのではなく、「対象との対話」によって自身の解釈を構築し、「他者との対話」によって交流する。そして、作品に描かれる主題について、自身の生き方や社会と関連させながら考える「自己との対話」へと広げ、深めていくことで、再度作品と向き合ったときにその読みが深化する。このような三つの対話のサイクルが機能する授業が「主体的・対話的で深い学び」を促すということも言えるだろう。

一方で、対話の形骸化や対話が目的化してしまうことが懸案となっている。「主体的・対話的で深い学び」を促すには、三つの対話のサイクルを形ばかり取り入れるのではなく、効果的に循環させることが求められる。では、「主体的・対話的で深い学び」を活性化させる三つの対話のサイクルを効果的に循環させるには、どのような授業改善や工夫が必要なのだろうか。

3. 「主体的・対話的で深い学び」を促す三要件

「主体的・対話的で深い学び」を促し、学力の三要素（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」）のバランスの取れた育成に寄与する授業の要件として、次の三つを挙げる。

- | | |
|------------|-----------------------|
| 要件1 | 読みの交流を促す〈問い〉 |
| 要件2 | 読みの技術（教科内容） |
| 要件3 | 〈外化〉と〈振り返り〉の機会 |

上記の三つの要件を文学の授業の土台となる三つの対話のサイクルに取り入れることで、「主体的・対話的で深い学び」を促し、学力の三要素を育成する授業モデルを構築した（次頁図1）。

次節以降では、三つの要件が「主体的・対話的で深い学び」をどのように促すのか考察を加える。



【図 1】 主体的・対話的で深い学びを促すサイクル

3-1. 要件 1 読みの交流を促す〈問い〉

教材内容の理解に終始する授業や、教師の解釈を受け取るだけの受動的な授業では「主体的・対話的で深い学び」を促すことはできない。三つの対話のサイクルを効果的に循環させ、「主体的・対話的で深い学び」を促すには、学習者が「考えたくなるような問い」のある、課題解決的な授業であることが必要である。

松本（2015）は「読みの交流を促す〈問い〉の要件」として次の五つを挙げている。

- a 表層への着目
- b 部分テキストへの着目
- c 一貫性方略の共有
- d 読みの多様性の保障
- e テキストの本質への着目

文学作品の読解において、「どのように解釈したか」ということは非常に個人的であるため他者とは共有しがたい。しかし、「b 部分テキストへの着目」や「c 一貫性方略の共有」を学習課題に取り入れることで、本文の内容が共通のリソースとして共有され、解釈の交流も可能となる。そのため、「対話的な学び」の促進が期待できる。

また、「d 読みの多様性の保障」を満たすことに

よって、学習者一人ひとりが自分なりの解釈を構築する「主体的な学び」が促される。さらに、多様な解釈の交流が生まれるため、学習者同士間では認知的葛藤を解決しようと「対話的な学び」が促されるだろう。そして、自身の意見と異なる考えと出会うことで自身の考えに対する見直しが図られ、「深い学び」も促されると考えられる。

さらに、松本（2015）は一つの問いで全ての要件を満たすのではなく、作品全体の構造や主題に関わる「大きな〈問い〉」と部分的な叙述の理解で答えられるような「小さな〈問い〉」の二種類を組み合わせることで、「読みの交流を通じて自分の読みの見直しが図られやすくなる」と指摘している。

例えば、部分的な叙述の理解を中心とした「小さな〈問い〉」を設定することは、「d 読みの多様性の保障」を満たすだけではなく、「b 部分テキストへの着目」を満たすこととなる。これにより、本文に即した創造的な読みが可能となる。一方で、部分に着目するため、作品全体を踏まえた一貫性のある読みが難しくなる場合がある。

そこで、「c 一貫性方略の共有」「d 読みの多様性の保障」に加えて「e テキストの本質への着目」を満たすような大きな問いを設定する。大きな問いには作品全体を踏まえた一貫性のある解釈の構築が必要となるため、「対象との対話」が促進し、部分の読み取りの見直しによってより深い解釈へと再構築されることになる。

つまり、部分に関わる「小さな〈問い〉」と全体に関わる「大きな〈問い〉」を組み合わせ、「読みの交流を促す〈問い〉」の要件を満たす学習課題を設定することで、深い学びが促されると言える。

3-2. 要件 2 読みの技術（教科内容）

従来の文学教育では、作品の深い理解を目標とする「読解主義」の立場が取られてきた。「読解主義」においては、「作品を味わう」、「感動する」といった個人的・抽象的な体験が重視される。そのため、学習者に「何を教えたのか」、「どのような力を育てたのか」という点が非常に曖昧であることを鶴田（1990）は指摘している。また、易から難、習得から活用といったように体系的に教えることが困難であることや、他の文章を読解する際に活用することができないこと、そして作品ごと

の個別的な知識の習得にとどまる点も課題として挙げられる。

鶴田(1990)は、学習者に「何を教えたのか」、「どのような力を育てたのか」という点を明確化しようとしたのが、西郷竹彦や井関義久の〈新しい文学教育論〉であると指摘する。西郷の「西郷文芸学」と井関の「分析批評」は「作品の理解において科学的・客観的な〈表現分析〉を重視する」点、そして「その〈表現分析〉の拠り所は、どちらも体系的な文学(批評)理論である」点において共通している。また、両者は〈表現分析〉を単なる〈分析〉にとどめることなく、作品のより深い理解へとつなげる手段として捉えている点についても共通している。鶴田はこのような文学教育論を先進的な試みとし、次のように述べている。

児童・生徒は〈表現分析〉の方法を学ぶとともに、それをういて自らの〈読み〉を追跡・検証することによって言語表現の原理・方法を生きた形で学ぶことになる。自分がここでこのように読んだ(感動した)のは、文章表現にこのような特徴(工夫・仕掛)があったからだ”というように自分の〈読み〉を対象化・客観化することによって、優れた言語表現の原理・方法を自覚的且つ具体的に理解・習得することができるからである。

(傍点原著者、傍線論者)

西郷・井関、鶴田の三者は読みの技術にあたる国語科特有の科学的・客観的な知識・技能を習得することで、従来共有が困難であった感動や解釈といった非常に抽象的・個人的で曖昧な部分についての学びが可能となることを指摘している。

読みの技術を習得することで、自身の読みが科学的・客観的に裏付けされ、自身の認識をより明確にすることができる。そのため、作品への深い理解が促され、「深い学び」につながるとのことである。また、共通の分析用語を用いた「分析的な読み」に基づいて感動や解釈を他者に伝えることが可能となるため、「対話的な学び」も促されるだろう。さらに、「読みの技術」を習得することで、着目すべき読みの観点が明確になる。そのため、ただ漠然と作品を読むのではなく、読みの観点に基づいて自分なりの解釈を構築する「対象との対

話」が促され、「主体的な学び」につながると考えられる。

3-3. 要件3 〈外化〉と〈振り返り〉の機会

「外化」とは自身の考えを表出することであり、話す・書くといった行為を伴う。2章で挙げた教室における三つの対話のうち、学習者同士や学習者と授業者の間で起こる「他者との対話」は必ず外化を伴う対話である。「他者との対話」の特徴として、佐藤(1996)は「創発性・協応構造」と「自己言及性・自己再帰性」の二つを挙げている。

「他者との対話」において、外化した言葉は対話空間で他者の言葉と出会い、ものの見方・考え方の相違点に矛盾や認知的葛藤を感じる。この矛盾や認知的葛藤を乗り越えるために新しい考えを生み出すという特徴が「創発性・協応構造」であり、こうした学びは「対話的な学び」と呼べる。

また、外化された言葉の受け手は他者だけではなく、自分自身でもある。この「自己との対話」は、漠然としていた考えをより明確に認識させたり、自身の考えを見直し、再構築させたりする。これが「自己言及性・自己再帰性」であり、「深い学び」の促進が期待できる。

「自己言及性・自己再帰性」は「振り返り」によってより強固なものになる。都出(2018)は「外化」を伴う「振り返り」を毎授業の最後に取り入れることで、学習者のメタ認知を促す実践を行った。学習者自身の学びに対する「振り返り」を授業者が学習者全体にフィードバックすることで、学習者の学びへの価値づけを行う。そうして学習者自身の、学びの有効性への気付きを促し、次の学習への見通しを持つことにつなげる。学習について有用感を持ち、学びに対する見通しを持つことができれば、学習意欲へとつながり、学習者の「主体的な学び」が実現する。

これらの先行研究から、「外化」や「振り返り」の機会を設定することで、「主体的・対話的で深い学び」が活性化すると考えた。

4. 三要件を満たすカリキュラム

本章では実際に授業を行った四つの単位について、「主体的・対話的で深い学び」を促す三要件との関わりを記す。

検証授業は現勤務校である立命館守山高等学校の高校3年生138名を対象に文系選択科目「国語演習」で実施した。本科目では年間を通して文学的文章を教材として扱い、目標を「文学理論を習得・活用し、多面的・多角的に読み解くことで、文学を学ぶ意義について自分なりの答えを見出すこと」とした。4月から10月の間に実施した四つの単元の概要と「主体的・対話的で深い学び」を促す三要件をどのように取り入れたかを次の表1に示した。

【表1】三要件を満たすカリキュラムの概要

単元名	要件1 読みの交流を促す〈問い〉		要件2 教科内容	要件3 外化と振り返り	
	小さな〈問い〉 (部分)	大きな〈問い〉 (全体)		外化	振り返り
単元1 短歌を主体的に読もう！				書く・話す	書く
単元2 漢字を成り立ちから捉え直そう！ 身近な言葉を異化してみよう！ 異化作用を用いて詩をリライトしよう！			異化作用		
	○				
単元3 語りの視点に着目し、物語の要点をおさえよう！	○	○	視点		
単元4 語りの視点や構造に着目し、物語を多面的・多角的に読み直そう！	○	○	異化作用 視点 額縁構造		

4-1. 要件1 読みの交流を促す〈問い〉

要件1は「読みの交流を促す〈問い〉」を設定するというものである。「読みの交流を促す〈問い〉」の要件を満たすように、複数の学習課題を設定した。「小さな〈問い〉」は作品の一部分について検討するため、部分の読解ができれば読みを構築することは可能である。一方で、「大きな〈問い〉」は構造や主題に関わる問いであり、自身の読みに一貫性がなければならないため、問いの難易度が高くなる。そこで、四つの単元を通じて段階的に適用し、易から難へと発展する、系統的な学びになるように取り入れた。

単元1は本科目での学びの最も基本となる自身の読みを構築する「主体的な読み」の習得を目標としたため、要件1は適用しないこととした。また、単元2の活用段階では「小さな〈問い〉」のみを設定し、段階的に適用することとした。さらに、単元3と単元4では「小さな〈問い〉」と「大きな

〈問い〉」の両方を設定することで、「小さな〈問い〉」で考えた部分的な解釈を有機的に結びつけた解釈を構築し、より深い読みへとつなげることを促した。

4-2. 要件2 教科内容（読みの技術）

要件2は「読みの技術」や文学理論といった教科内容²を授業の目標として設定するというものである。先述の通り、単元1は「主体的な読み」の習得を目標としたため、要件2についても適用していない。単元2から単元4においては「文学とはどのようなものか」を考える上で基本となる文学理論をそれぞれ扱うこととした。

T. イーグルトン（1985）は「すぐれた文学作品は、私たちの所与の認識を強化して終わることなく、むしろ、規範的なものの見方を打ち破り侵害して、新しい了解コードを私たちに教えてくれる」と述べており、日常で当たり前になっているものを捉え直し、意識化する「異化作用」が文学作品の基本的な考え方である。そのため、単元2では最初の文学理論として「異化作用」を扱った。また、文学は語り手の視点によって異なる捉え方が可能となる。そのため、単元3では読みの観点として「視点」を扱った。さらに、語りは文学作品の構造とも大きく関わる。そこで、単元4では「額縁構造」について学ぶと共に、単元2の「異化作用」、単元3の「視点」を活用する単元として位置づけた。

要件2についても基本となる理論の習得から活用へと発展する系統的な学びとなるように設定することで、「主体的・対話的で深い学び」を促した。

4-3. 要件3 〈外化〉と〈振り返り〉の機会

要件3は学習活動に「話す」「書く」といった「外化」の機会を取り入れ、毎授業の終末には自身の学びを「振り返る」機会を設定するというものである。要件3については、単元1から単元4のすべてにおいて適用した。授業は三つの対話のサイクルを土台として構成している。そのため、「対象との対話」では「書く」、「他者との対話」では「話す」という「外化」を伴う学習活動を設定することで、「主体的な学び」と「対話的な学び」を促した。また、授業の最後には「書く」という形で学びを振り返り、自身の学びのメタ認知を促

すことで「深い学び」の実現を目指した。

5. 検証授業の成果

本章では、三つの要件を授業に取り入れることで「主体的・対話的で深い学び」が促されることを検証する。第1節では要件1「読みの交流を促す〈問い〉」と要件3「〈外化〉と〈振り返り〉の機会」の有効性、第2節では要件2「読みの技術(教科内容)」と要件3「〈外化〉と〈振り返り〉の機会」の有効性について検討する。

5-1. 要件1と要件3の有効性

本節では、単元4「少年の日の思い出」の授業を用いて要件1「読みの交流を促す〈問い〉」と要件3「〈外化〉と〈振り返り〉の機会」の有効性について検証する。

5-1-1. 単元4「少年の日の思い出」の概要

本単元では教材「少年の日の思い出」(ヘルマン＝ヘッセ・高橋健二訳)を用いて「語りの視点や構造に着目し、物語を多面的・多角的に読み直す」ことを目標とし、次のような単元計画のもと授業を行った(表2)。

要件1「読みの交流を促す〈問い〉」は、第2次の中で、「小さな〈問い〉」と「大きな〈問い〉」の両方を段階的に設定した。また、要件2「読みの技術(教科内容)」として、「額縁構造」を扱った。第2次で「額縁構造」の特徴についての知識を習得し、第3次の言語活動で構造に関わる問いを設定することで、習得した知識を活用することを促した。また、視点についても特徴がある。この作品は第一場面と第二場面では語り手が異なる。そのため、二人の登場人物の異なる視点から作品を多面的・多角的に捉えることで読みを深めることができる。単元2や単元3で習得した「異化作用」や「視点」の活用も同時に図った。

要件3「〈外化〉と〈振り返り〉の機会」は、個人対話で自身の考えを構築する際にワークシートに「書く」という活動を通して外化を行った。また、「話す」活動を取り入れて他者との対話を授業の中に設定した。授業の最後にはワークシートに記入する形で外化を設定した。

【表2】単元4「少年の日の思い出」三要件と授業概要

学習活動	要件1 読みの交流を 促す〈問い〉		要件2 教科内容	要件3 外化と振り返り	
	小さな 〈問い〉 (部分)	大きな 〈問い〉 (全体)		外化	振り返り
1次	○	○	視点 構造	↓ 書く・話す	↓ 書く
2次	○	△	視点 額縁構造 異化作用		
	○	○			
3次	○	○			

5-1-2. 教材「少年の日の思い出」について

本教材は「私」と「客」が少年時代を懐かしむ第一場面と、「客」が少年時代の思い出を回想した第二場面から成る。

一般的には現在の登場人物が過去を回想し、再度現在の場面に戻ってくる入れ子式の物語構造を「額縁構造」という。しかし、本作品は第三場面にあたる現在の場面が存在しない「不完全な額縁構造」という構造上の特徴がある。また、第一場面と第二場面では語り手が異なるため、視点や語りについても特徴がある。そのため、文学理論として習得した「視点」や「構造」に着目して読むことで、読みを深めるのに適した教材である。作品の中心となる第二場面の内容を以下に示す。

「僕」(＝第一場面の「客」)には幼い頃、ちょう収集に熱中していた。ある日、隣の家に住む模範少年の「エーミール」がヤマムユガという非常に珍しい蝶を捕らえたという噂を聞く。

「僕」はヤマムユガをどうしても見たくなり、誰もいない「エーミール」の部屋でヤマムユガを見つける。「僕」はどうしても欲しくなり、盗みを犯すが、罪の意識を感じて返そうとする。しかしヤマムユガはポケットの中で潰れてしまい、「僕」は潰れたちょうをそのまま置いて帰ってしまう。

家で「僕」は強く後悔し、母親にも諭され「エーミール」に謝罪に行く。すると「エーミール」は「僕」を責

めず、「そうか。つまり君はそういうやつなんだな」とだけ言う。そして「僕」は部屋に戻ると、自分の収集したちょうをすべて指で押しつぶした。

5-1-3. 有効性の検証

第2次の「読みの交流を促す(問い)」の一つとして、作品の部分に関わる「小さな(問い)」を設定した。問いは第二場面の最後にあたる「『僕』が自分のちょう収集を『一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまった』のはなぜか」である。部分テキストが指定されているため、第二場面の内容に基づいて読み取ることが可能となる。また、読みの多様性が保障されているため、多様な解釈が生まれることが想定される。

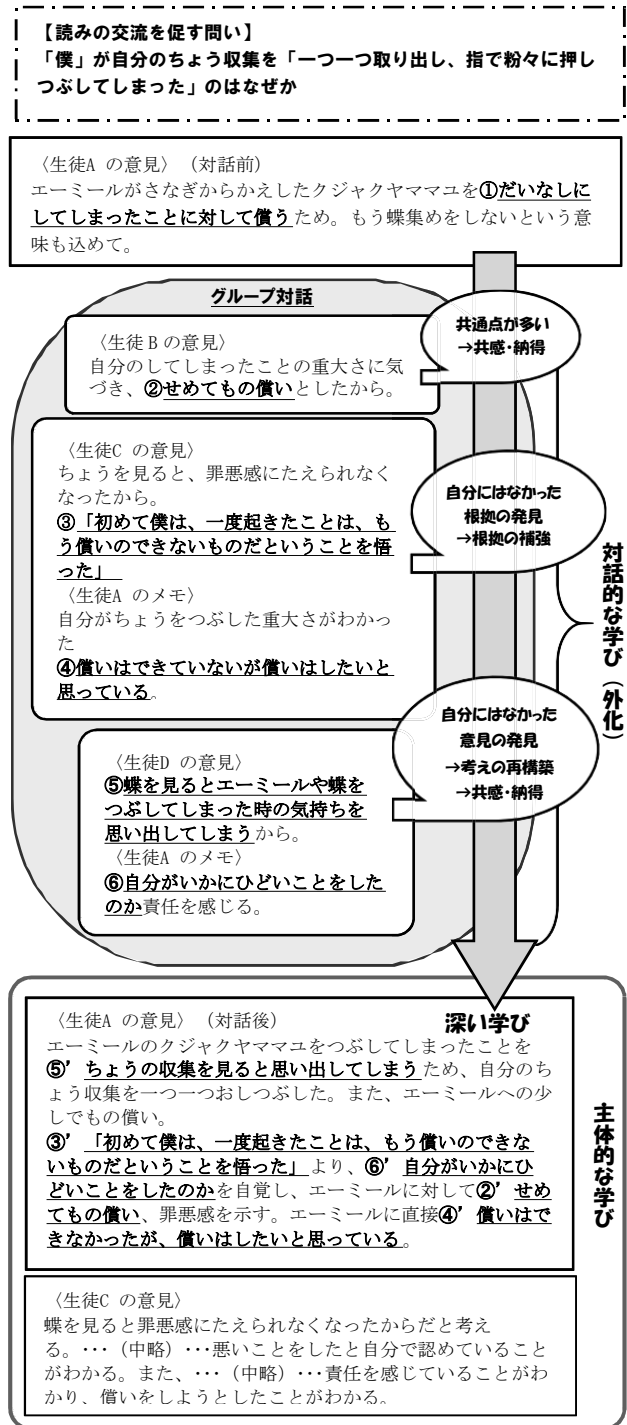
生徒Aを中心とした4人の生徒の学びについて図2に示した(番号・傍線論者、以下同様)。

生徒Aは個人対話で「対象との対話」をした際に、「僕」が自分のちょうを粉々にしたのは、「エーメール」のちょうを「だいなしにしてしまったことに対して償う」ためだと考えている(①)。生徒たちはそれぞれの解釈を持った状態でグループ対話に臨んでいる。生徒Bの「せめてもの償い」(②)という意見は生徒Aの意見と共通点が多く、生徒Aにとって共感できる考えである。また、生徒Cの意見についても生徒Aと大きな違いはない意見である。しかし、根拠として挙げている本文が異なるため(③)、生徒Cの意見によって生徒Aは自身の考えになかった根拠を発見することができ、自身の考えの根拠を補強していることがわかる(④)。

一方、生徒Dの「蝶を見るとエーメールや蝶をつぶしてしまった時の気持ちを思い出してしまう」(⑤)という考えは、生徒Aにはなかった意見である。生徒Dの意見と出会ったことによって、生徒Aは自身の意見を見直し、考えの再構築を行っている。生徒Aの意見にはグループ対話によって変化が見られており、「対話的な学び」が促されている。

グループ対話で自身の意見を外化することによって、他者の意見と自身の意見を結びつけ、新しい気づきや考えが生まれている。外化の特徴である創発性・協応構造が作用し、思考の深まりを促していると言えるだろう。

グループ対話で自身の意見を外化することによって、他者の意見と自身の意見を結びつけ、新しい気づきや考えが生まれている。外化の特徴である創発性・協応構造が作用し、思考の深まりを促していると言えるだろう。



【図2】単元4における生徒Aを中心とした学び

対話後に再考した生徒 A の考えは「対話的な学び」によって見直され変容している。他の生徒たちの考え(②③⑤)を聞き、自身でメモした記述(④⑥)の内容が対話後の生徒 A の考えに取り入れられている様子が見える(②' ~⑥')。この意見より生徒 A の中で「深い学び」を行ったということがわかる。

また、他の生徒たちもグループ対話を受けて自身の解釈を構築している。受動的に解釈を受け取るのではなく、生徒一人ひとりが自分なりの解釈を構築しているため、「主体的な学び」が実現できたことが見て取れる。

授業後に記入した生徒たちの振り返りを考察してみよう。傍線部⑦から、他者の考えについて興味関心をもってグループ対話に臨んでいる様子が見える。また、傍線部⑧からは、考えの多様性について面白さを感じている様子が見て取れる。対話で外化することによって「主体的な学び」が促され、学習意欲や興味関心の向上につながっていると言える。

傍線部⑨には外化を伴う対話の特徴である「創発性・協応構造」が表れている。これは「対話的な学び」の促進に寄与している。

傍線部⑩の振り返りには、グループ対話によって「文章の捉え方が変わ」ったと書かれている。これは、外化して他の意見や根拠に出会うことによって、自分の考えの見直しが図られたということである。「自分の意見の根拠がより濃いものになった」という言葉からは、外化することによって「深い学び」が生まれたということが見て取れる。以上のことから、要件 1 として設定した「読みの交流を促す〈問い〉」は、他者との対話で多様な意見に出会うことで自身の意見を見直し、対象との対話も活性化するため、「主体的・対話的で深い学び」を促すことができるということが明らかになった。

要件 1 として「読みの交流を促す〈問い〉」を設定したが、あらかじめ自身の意見を持った上での交流でなければ他者の意見に流されてしまい、認知的葛藤や矛盾は生まれまいだろう。そのため、要件 3 として個人対話に「書く」という形で〈外化〉を取り入れた。自身の意見を認識した上で「他

者との対話」を行うことで、より「主体的・対話的で深い学び」が活性化するのだと考える。

また、「他者との対話」(話す)という〈外化〉を取り入れることは、その特徴である「創発性・協応構造」や「自己言及性・自己再帰性」を効果的に作用させ、「対話的な学び」や「深い学び」を促進するため重要な要件である。一方で、話すことは反射的に行うことが可能であるが、書くことには思考が伴う。そのため、「話す」という〈外化〉に加え、自身の考えを「書く」という〈外化〉を取り入れることも、「主体的・対話的で深い学び」を促す要件として重要なものであると言える。

5-2. 要件 2 と要件 3 の有効性

本節では要件 2「読みの技術(教科内容)」と要件 3「〈外化〉と〈振り返り〉の機会」の有効性について検証する。検証については、特にその有効性が表れた単元 3「白いぼうし」の授業について行う。

5-2-1. 単元 3「白いぼうし」の概要

本単元では「語りの視点に着目し、物語の要点をおさえる」ことを目標とし、次のような単元計画のもと授業を行った(次頁表 3)。

要件 1「読みの交流を促す〈問い〉」については、単元 4「少年の日の思い出」同様、易から難へと発展するように設定した。また、要件 3「〈外化〉と〈振り返り〉の機会」についても単元 4 同様、個人対話の「書く」活動、グループ・クラス対話の「話す」活動、そしてワークシートに記入する振り返りを設定した。

単元 3 では要件 2「読みの技術(教材内容)」について、「視点」を扱った。語り手の視点は文学を読む上で欠かせない観点である。本教材は地の文の語りの視点が曖昧な部分があり、語りの視点について多様な解釈が可能である。語り手の視点に注目して読むことで読みを広げたり深めたりすることを目指した。

5-2-2. 有効性の検証

第 2 次の「読みの交流を促す〈問い〉」の一つとして、作品の部分に関わる「小さな〈問い〉」を設定した。問いは本文中の地の文について誰の目(誰の視点)から見た情景かを考えるというものである。

【表3】単元3「白いぼうし」三要件と授業概要

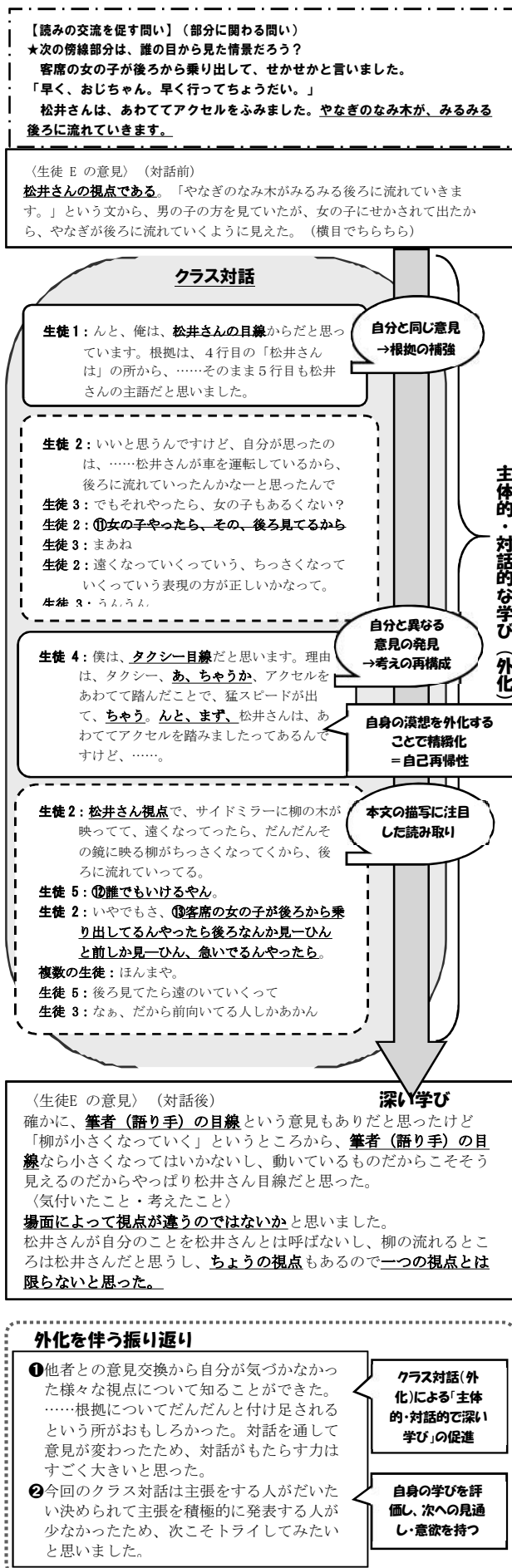
次	学習活動	要件1 読みの交流を 促す問い		要件2 教科 内容	要件3 外化と振り返り	
		小さな (問い) (部分)	大きな (問い) (全体)		外 化	振 返 り
1	・初読の感想と一文 要約			視点	書く・話す	書く
2	・作品の部分に関する 問い	○				
	・作品の全体に関わる 問い		○			
3	・一文要約					
4	・視点の分類 (講義形式)					
	・「桃太郎」をいろ いろな視点でリライト しよう!					

本授業ではグループ対話後にクラス対話を行った。クラス対話の様子を生徒 E の読みの変容と共に見ていく。生徒 E を中心とした生徒の学びを図 3 に示す。なお、図 3 中の括弧内は論者の補足や注である (以下同様)。

本授業の学習課題は、地の文が誰の視点から語られているかを考えるというものである。図中の波線部で生徒たちは「視点」や「目線」といった「読みの技術」に関わる共通言語を用いて対話を展開している。これにより、生徒一人ひとりが自身の考えを外化し「対話的な学び」が活性化している。

クラス対話中の二つの破線内の対話は、どちらも生徒 2 の意見を中心に展開している。生徒 2 の「松井さんの視点である」という意見に対し、女の子などの他の視点にも当てはまるのではないかという同様の疑問が挙がっている。しかし、生徒 2 の発言を一つ目 (⑪) と二つ目 (⑬) で比較してみると違いが見られる。

傍線部⑪と⑬はどちらもタクシーの客席に乗っている女の子は前を見ているため、女の子の視点ではないということを述べている。傍線部⑪は「女の子は前を向いているから」という描写の説明にとどまり、理由が不足しているため、対話自体が生徒 2 と生徒 3 の二人のやり取りで終わってしまい傍線部⑬のような同様の疑問が再び話題となっている。



【図3】単元3における生徒 E を中心とした学び

一方、傍線部⑬では「後ろから乗り出している」と、傍線部⑩よりも女の子の状況を詳しく捉えた上で、後ろを見ることはできないということを説明している。そのため、他の複数の生徒も共感することができ、対話がつながっている様子が見て取れる。

対話の話題が「語りの視点について考える」という一点に絞られており明確であり、「視点」という共通言語を用いた対話であるため、生徒 2 の中で「視点」という読みの観点のもとに対象との対話が促され、読みが深まったと言える。対話の中で対象との対話を繰り返し、考えの見直しを重ねて「主体的な学び」が実現したと言えるだろう。生徒 E は対話前の段階で中心人物の「松井さん視点」であると考えている。この意見はクラス対話において、自身と同じ考えを持つ生徒 1・生徒 2 の発言を聞くことで、意見や根拠の補強をすることが可能である。また、生徒 4 の意見のように異なる意見を聞くことで、新たな考えと出会うことができ、自身の考えを広げたり深めたりすることが期待できる。

生徒 E の対話後の意見を見てみよう。生徒 E は対話を通して当初考えていた「松井さん視点」だけでなく、「筆者（論者補足：語り手）の目線」という新たな視点を発見し、そのどちらにも妥当性を感じている。最終的な考えは「松井さん目線」と対話前と変化をしていないが、対話によって意見に広がりが生まれたことがわかる。

また、「気づいたこと・考えたこと」を書く欄に生徒 E は、「場面によって視点が違うのではないか」、「一つの視点とは限らない」と書いている。ここから、正解は一つしかないという考え方を乗り越えた思考の深まりが見られる。（教科内容）を設定して授業を展開することで、生徒 E の中に「深い学び」が生まれたことが示唆される。

生徒 4 は「タクシー目線」という、それまでに発表していた生徒 1・生徒 2 とは異なる考えを持っている。発言を見てみると、考えがまとまっていないような印象を受けるが、「あ、ちゃうか」、「ちゃう、んと、まず」といった言葉をささみながら、自身の考えを整理している。外化することによって、自身の考えを見直し、精緻化している

様子が見て取れる。

他の生徒たちの振り返りを見てみると、①では他者との対話によって新しい視点と出会うことができたことがわかる。また、一つの意見に対して根拠が「だんだんと付け足され」、意見の肉付け・補強が行われるという点に面白さを感じている。この生徒は対話によって自身の意見が変わったことから、「対話をもたらす力はすごく大きい」と書いており、対話に対する有効性への実感が表れている。外化を伴う対話の特徴である「創発性・協応構造」と「自己言及性・自己再帰性」が上手く作用し、「主体的・対話的で深い学び」につながっていると見える。

②の振り返りの記述は、本時の学びをメタ的な視点で振り返っている。クラス対話の様子を客観的に捉え、発言する生徒が数人に限定されてしまっていたことを認識し、自身の取り組みを振り返り、「次こそトライしてみたい」という次の学びに対する見通しや取り組みの目標を持つことにつながっている。外化を伴う振り返りを行うことは、自身の学びを客観的な視点でメタ的に捉え、次の学びに見通しを持って主体的に取り組む姿勢を作る一助となると考えられる。

これらのことから、要件 2 によって教科内容として「読みの技術」の習得を設定し、共通言語を持った上で対話を核とした学びを展開することは「主体的・対話的で深い学び」を促すということが示唆された。また、前節で述べた外化の有効性に加え、外化を伴う〈振り返り〉を行うことで、学習者が自身の学びをメタ認知することができ、次の学びへの主体的に取り組む意欲につながっていくことが要件 3 の有効性として挙げられる。

6. 学力の三要素育成の検討

前章では三要件を取り入れることで「主体的・対話的で深い学び」の実現が可能であるということを検討してきた。では、本研究の目的である学力の三要素の育成にはどのようにつながっているのだろうか。検証授業の最後の学習活動として行った単元 4「少年の日の思い出」の言語活動と全単元終了後に行った振り返りの記述をもとに、生徒の学力の三要素を育成することができたのか検

討する。

6-1. 知識・技能の習得

検証授業では「異化作用」、「視点」、「額縁構造」についての知識を習得した。「少年の日の思い出」の言語活動では習得した文学理論を活用している記述が見られた。言語活動と振り返りの記述をみよう（太字・傍線・番号論者、以下同様）。

(1) 友人（論者注：にとって）は、現在も幼い頃の経験忘れられない思い出となっているということを伝えるために額縁構造という形式を使って書きました。

(2) 今までただ読むだけの文章が、視点に注目したり、誰が語っているのかに注目して読むと、さらに内容を理解することができた。

(1)は作品の構造を「額縁構造」という言葉を使って説明し、構造の効果についても言及していることから、読みの技術を知識として習得していることがわかる。また、(2)の記述からは、生徒自身が習得した読みの技術を、個別的な知識の習得ではなく、「使える知識」を習得できたと認識していることがわかる。

6-2. 思考力・判断力・表現力等の育成

「主体的・対話的で深い学び」によって汎用的な能力が獲得できたかどうかは、答えや考えそのものだけでなく、「どのように考えたか」「なぜその考えに辿り着いたのか」という思考の過程が非常に重要である。ある生徒の学びには、思考力・判断力・表現力の伸長が表れている。二つの課題と振り返りの記述をそれぞれ見てみよう。

(3) ③私が蝶を見せたときの反応は違いました。とても不愉快そうだったので。…（中略）…彼にとっての少年時代は、④甘くて苦い思い出になっているのではないかと感じました。

(4) ⑤僕よりも貧弱な蝶の持ち主のくせに、先生の息子だからと批評家ぶる彼の態度に腹立たしく思ったことを覚えている。…（中略）…あの時、部屋に上がる事を我慢していれば僕は盗みなんて犯さなかったのだ。⑥クジャクヤマユが僕を見つめたとき、僕は蝶に対する感情が爆発し、「羨ましい」から「盗みたい」という欲望に変わってしまった。いけないことだとわかりながら盗んでしまう、⑦僕の蝶への愛情は異常なものになっていた。

(5) クラスメートの意見を聞いたあとに、その意見を活かして、⑧最終的に自分の意見に根拠としてつけ足すことができ、さらに納得のいく意見になることがあった。

(3)は「僕」の少年時代の思い出を聞いた「私」の立場から考える課題、(4)は大人の「僕」（＝第一場面の「客」）の立場から考える課題の生徒の記述である。傍線部⑥・⑦の記述はそれぞれ与えられた条件の中で、各登場人物の視点で解釈をすることがわかる。一つの作品を登場人物それぞれの視点で考えることは、思考力・判断力の育成につながると思われる。表現力についても、(3)はインタビュー記事、(4)は手紙の形式で書くという条件に合わせて表現にも工夫をしていることから、表現力の育成にも寄与したことが示唆されている。

また、振り返りでは、他者の意見を活かして、最終的に「納得のいく意見になることがあった」と述べている。複数の多様な意見の中から必要なものを取捨選択し、適切にまとめることができたということがわかる。ここからも、思考力・判断力・表現力の育成につながっていると言える。6-

3. 学びに向かう力・人間性等の育成

「学びに向かう力」は学習意欲と言い換えることができ、学力の伸長に大きく影響する要素である。「人間性」を育むということは、ものの見方や考え方を広げたり深めたりすることであると考えられる。文学作品の魅力の一つには、自分では経験することのできない人生を疑似体験できることが挙げられるだろう。生徒の記述の中には、学習意欲を高めるとともに、作品内の登場人物の人生から学び、考えを広げている様子が見出せた。

(6) この出来事は人生において必要な人間性を教えていると感じたからです。…（中略）…経験して良かった失敗とただただ人を傷つける何も得られなかった失敗のどちらだったのが重要なのです。

(7) 小学校の頃に学んだ文章で最初は「学ぶことってあるのか」と思った。しかし、視点や登場人物の心情、誰が語っているのかに注目して読むことで、印象が全く違って、深く理解でき、すごく面白く感じた。

(6)は「少年の日の思い出」の中で「僕」が犯した様々な失敗について、生徒の「失敗を失敗のまま終わらせるのではなく、そこから学びとるべき

だ」という失敗についての考えが表れている。このように文学作品を通して自身の生き方に関わるものの見方・考え方について学ぶことで人間性の育成が期待できる。また、(7)の振り返りの記述からは文学作品を読み深めることの面白さへの実感が見て取れる。

7. 考察

本研究では、高校国語科における文学の授業で「主体的・対話的で深い学び」を実現する三要件を導き、学力の三要素のバランスの取れた育成につながることを考察した。

【研究の柱】	
〈「主体的・対話的で深い学び」を実現する 文学の授業の三要件〉	
要件 1	読みの交流を促す〈問い〉
要件 2	教科内容〈読みの技術〉
要件 3	〈外化〉と〈振り返り〉の機会
〈方法〉	「主体的・対話的で深い学び」
〈目的〉	学力の三要素のバランスの取れた育成

文学の授業は、「三つの対話のサイクル」が基礎となっているが、三つの対話を取り入れるだけでは「主体的・対話的で深い学び」を実現させるのは困難である。そこで、「主体的・対話的で深い学び」を促す次の三要件を見出した。

要件 1	読みの交流を促す〈問い〉
要件 2	読みの技術〈教科内容〉
要件 3	〈外化〉と〈振り返り〉の機会

検証授業より、上記の三要件を取り入れることが、文学の授業における「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を促すと同時に、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「学びに向かう力・人間性」の育成に寄与する可能性を示すことができた。

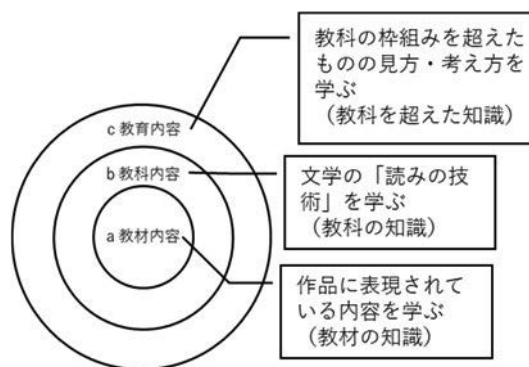
また、特定の「型」が示されておらず、曖昧であった「主体的・対話的で深い学び」について、「三つの対話のサイクル」に三要件を取り入れ、「主体的・対話的で深い学びを促すサイクル」を構築することで、「主体的・対話的で深い学び」を促す授業の形を提案できたことも本研究の成果の

一つとして挙げたい。

一方で、本研究で扱った教材は小学校・中学校で扱う教材である。高校で扱う教材を用いて授業を行い、学力の三要素の育成につながるかどうかは明らかにできていない。今後は高等学校の教材において検証を進めていきたい。

注 1) 「他者との対話」については、さらに河野(2012)が授業者と学習者の間に起こるものを垂直的アプローチ、学習者同士の間で起こるものを水平的アプローチと整理している。

注 2) 鶴田(2014)は教材内容を〈教材内容〉〈教科内容〉〈教育内容〉の3つに分類する三分法を提唱している(下図参照)。



教材内容の三分法
(鶴田、2014 を基に作成)

また、留意すべき点として次の4点を挙げている。

- ① a のレベル(教材を教える)にとどまってはならない。
- ② 国語科である以上は必ず b を指導すること。
- ③ b または c を指導するときは必ず a をふまえること(文章の豊かな理解が前提)。
- ④ c を指導するときは必ず b を含むこと(国語の学習が前提)。

引用文献

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(答申)」p. 49

鶴田清司(1990)『文学教材で何を教えるか—文学教育の新しい流れ—』学事出版、p. 52、p. 56

鶴田清司・河野順子編著(2014)『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン中学校編』

- 明治図書、pp. 5-6
- 寺田守 (2018) 『初等国語科教育』(新しい教職教育講座 教科教育編)、井上雅彦・青砥弘幸編著、ミネルヴァ書房、p. 125
- 松本修 (2015) 『読みの交流と言語活動 一 国語科学習デザインと実践一』玉川大学出版部、p. 6、p. 105
- T. イーグルトン著・大橋洋一訳 (1985) 『文学とは何か』岩波書店
- 京大学出版会
- 三宮真智子 (2008) 『メタ認知—学習力を支える高次認知機能』北大路書房
- 白石範孝 (2005) 『小学校国語基礎学力向上シリーズ 他へ転移できる力としての学力—学力を向上させる授業—』東洋館出版社
- 高木まさき・寺井正憲ら (2015) 『国語科重要用語事典』明治図書出版
- 多田孝志 (2006) 『対話力を育てる—「共創型対話」が拓く地球時代のコミュニケーション』教育出版
- 多田孝志 (2011) 『授業で育てる対話力—グローバル時代の「対話型授業」の創造』教育出版
- 田近洵一 (1995) 『授業への挑戦 123 子どもが生きる学習活動の開発—創造的な読み手を育てる』明治図書
- 田近洵一 (1996) 『国語科の新視点 1 読みのおもしろさを引き出す 文学の授業』国土社
- 鶴田清司 (2003) 『21 世紀型授業づくり 75 国語の基礎学力を育てる—学力保障・言語技術・絶対評価—』明治図書
- 鶴田清司・河野順子編著 (2012) 『国語科における対話型学びの授業をつくる』明治図書
- 鶴田清司・河野順子編著 (2014) 『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン 中学校編』明治図書
- 鶴田清司 (2017) 『授業で使える! 論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック: 根拠・理由・主張の 3 点セット』図書文化社
- 都出恵介 (2018) 「学習者としての『自立』」を目指す高校国語科評論文指導の研究」学校法人立命館附属校教育研究・研修センター、『立命館附属校教育研究紀要—教育実践報告集—』3、pp. 51-59
- 西岡加名恵 (2008) 『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書
- 八田幸恵 (2015) 『教室における読みのカリキュラム設計』日本標準
- 濱田秀行 (2017) 『他者と共に「物語」を読むという行為』風間書房
- 文部科学省編 (2009) 「高等学校学習指導要領解説 国語編」東洋館出版社

参考文献

- 青木伸生・青山由紀ほか (2016) 『筑波発 読みの系統指導で読む力を育てる』東洋館出版社
- 秋田喜代美 (2014) 『対話が生まれる教室—居場所感と夢中を保障する授業』教育開発研究所
- 石原千秋・木股知史ら (1991) 『読むための理論—文学・思想・批評』世織書房
- 石原陽子 (2013) 『これからの国語科教育を考える—学び合いを中核とした表現力・思考力・読解力を育成する学習活動の展開』現代図書
- 市毛勝雄 (2002) 『21 世紀型授業づくり 47 国語力を育てる言語技術教育入門』明治図書
- 井上尚美 (2007) 『21 世紀型授業づくり 126 思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理— (増補版)』明治図書
- 井上尚美・田近洵一 (2009) 『国語教育指導用語辞典 第四版』教育出版
- 井上雅彦 (2001) 『ディベートを用いて文学を〈読む〉—伝え合いとしてのディベート学習活動』明治図書
- 井上雅彦 (2008) 『伝え合いを重視した高等学校国語科カリキュラムの実践的研究』溪水社
- 河野順子 (2001) 『21 世紀型授業づくり 33 学びを紡ぐ共同体としての国語教室づくり』明治図書
- 佐藤公治 (1996) 『認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして』北大路書房
- 佐藤公治 (1999) 『認識と文化 10 対話の中の学びと成長』金子書房
- 佐藤佐敏 (2013) 『思考力を高める授業』三省堂
- 佐藤学 (1995) 『シリーズ 学びと文化 1 学びへの誘い』佐伯胖・佐藤学・藤田英典編著、東

- 文部科学省編 (2018)「高等学校学習指導要領解説
国語編」東洋館出版社
- 溝上慎一 (2014)『アクティブラーニングと教授学
習パラダイムの転換』東信堂
- 溝上慎一 (2016)『アクティブラーニング・シリー
ズ 高等学校におけるアクティブラーニング理
論編』東信堂
- 村松賢一 (2000)『21 世紀型授業づくり 15 国語
科で育てる相互交流能力 中学校編』明治図書
- 安永悟 (2014)『LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ
出版
- 山元隆春 (2014)『読者反応を核とした「読解力」
育成の足場づくり』溪水社
- C. ファデルら (2016)『21 世紀の学習者と教育の
4つの次元—知識, スキル, 人間性, そして
メタ学習—』北大路書房
- G. ウィギンズ・J. マクタイ (2012)『理解をもたら
すカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論
と方法』日本標準