

# Research on Categorizing of Teachers' Immediate Evaluation with Intervention : An Analysis of the Text of “Sangetsu-ki” in High-school Japanese Class

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-03-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松友, 一雄, 大和, 真希子, Kazuo, MATSUTOMO, Makiko, YAMATO メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10098/10595">http://hdl.handle.net/10098/10595</a>

# 高等学校文学の授業における「見とり」と「インターベンション」の 類型に関する研究—『山月記』の授業を対象に—

福井大学教育学部 松 友 一 雄  
福井大学教育学部 大 和 真希子

本論考では、高等学校文学教材の授業における思考の深化及び「読みの方法」や「読みの観点」の言語化を目的とした教師の「見とり」と「インターベンション」の実態を実際の授業実践の中から抽出し、新しい学習指導要領の方向性などを観点とした高等学校における国語学力観を観点として分析・考察を加え、高等学校段階での教師の「見とり」と「インターベンション」の類型化を行うことを目的としている。

キーワード：教師のインターベンション、教師の見とり、深まりのある学習場面、文学の授業

## 1. 研究の目的と方法

平成30年3月に公示された新しい高等学校学習指導要領では、主体的、対話的で深い学びを授業レベルでの改善点として掲げている。さらには、大学入試改革の一環として示された「論述力」を問う記述式の問題の比率を上げていこうとする方向性と連動する形で、国語科においても、社会に関する知識を基盤に自分の考えを持ち、課題解決のプロセスや思考のプロセスを論述する能力の育成が求められている。

こうした教育政策上の流れはこれまでも高等学校の国語科教育には大きな影響を与えてきた。例えば言語活動の充実やアクティブラーニングの導入などがそれにあたる。しかしながら、旧態依然として高等学校の国語科の授業実践はテキストの読み取りを中心とした読解学習を日々重ねてきたことはいまでもない。

今回の学習指導要領の改訂ではこういったこれまでの高等学校国語科教育の頑なさを打破するための方策が盛り込まれている。

1つは、「高大接続」に見られる「高校—大学—社会」といった連続性を持たせることで、高等学校の学習のゴールを「大学入試合格」から「質の高い専門的職業人の育成」に転換させようとするものである。もう1つは、「主権者教育」に見られる「社会の問題解決に参画できる市民の育成」を高等学校の教育が大きく担っていくという意識を植え付けようとしている点である。(図1)

そこで、こうした教育政策上の方向性や理念を授業レベルで具現化しようとするとき「主体的かつ協働性の高い深まりのある授業」を目指すことになる。この授業レベルでの改革は、これまでになかったものをまったく新しく生み出していこうとするものではなく、従来までのテキスト中心の読解の授業をベースにしながら、「どこまでどのようなポイントをアクティブにしていくのか」

という課題を生むであろう。

こうした高等学校国語科の授業をアクティブにしていくために教師に求められる具体的な方策は、以下の3点である。

- ①教材ベースの単元構成から思考の深化をターゲットにした単元構成へと転換すること。
- ②授業の計画性に加え、学習者の学習実態を捉え、その場で学習場面を生み出していく技術を習得すること。
- ③アクティブな学習に対応するための学習者の言語能力を育成すること。

本論文では、これらのポイントを踏まえつつ、具体的な授業実践を分析の対象とし、上記①及び③との関係性を踏まえて②の考察をすすめる。その考察を通して、「論述力」を育成するための学習の高度化をどのように図っていくのかについて明らかにする。

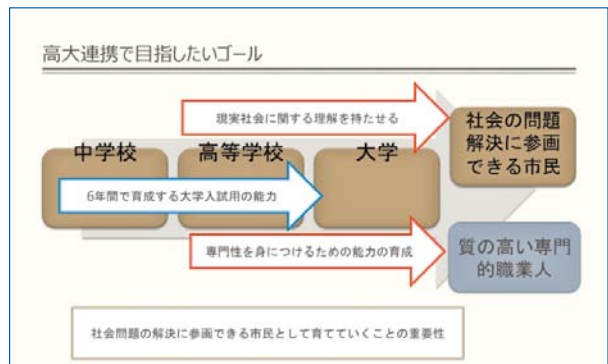


図1 高大接続とゴール

## 2. 新しい学習指導要領の示唆する高等学校国語科の学習と育成すべき能力

新しい学習指導要領で示されている言語能力の構造として特に指摘すべき点は以下の図(図2)<sup>1</sup>に示したように学習のゴールを「情報の理解」や「論理的表現」に位置づけ、そのプロセスにおいてインプットとアウトプット、認識と思考を関連させた複合的な学習として捉えた学習過程において、より現実に即した能力を複合的に育成していこうとする点にある。

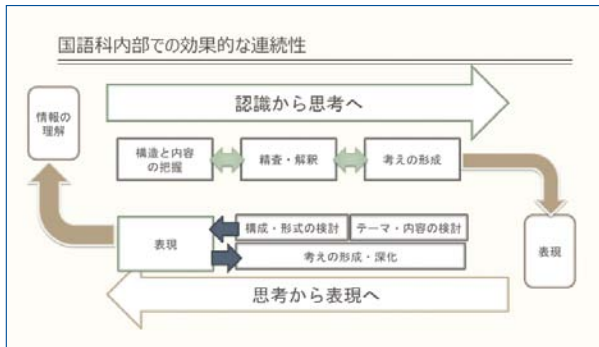


図2 国語科学習過程における学習の複合性

### 2-1 新しい国語科学習の学習過程

いうまでもなく、上の図に示されている2つの学習プロセスは、「認識から思考」への過程が従来の読解学習であり、「思考から表現」への過程が従来の表現学習である。

「認識から思考」への学習プロセスの力点となっているのが、「考えの形成」から「表現」の部分である。特に社会に関わる論理的な文章を讀みの学習材として使用する場合には、文章の中に記述されている社会の諸課題に対して「構造と内容の把握」や「精査・解釈」といったいわゆる「分析的な讀みの学習」を経て、「自分の考えを持つ」というゴールに向かう。今までの学習のゴールが「筆者の考えや意図を捉える」ことに置かれていたことを考えると、「自分の考えを形成する」というゴールへのシフトは新しい授業展開や新しい学力の育成を示唆するものである。

また、「思考から表現」への学習プロセスの力点となっているのが、思考と表現の往還による「自己の考えの明確化や深化」の部分である。特に社会に関わる諸課題に対して自分の考えを主張する表現を行う場合、表現そのものを吟味する学習のプロセスにおいて、他者との考えの交流なども踏まえながら、自己の考えをより確か深く深いものへと変化させていくこととなる。

<sup>1</sup> 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)別添資料(2-3)を参考にして一部筆者が加筆している。

## 2-2 社会の諸課題に対して自分の考えを形成するために必要な言語能力

今回の学習指導要領の改訂にあたり、もう1点大きな変更点として示唆されているのが、「社会の諸課題に対して自分の考えを形成する」点である。

こういったポイントが出されてきた経緯については先に述べたところではあるが、高校生である学習者が社会の諸課題に対して「自分の考えを持つ」ためにはその基盤となる社会経験や社会に関する知識が充実したものでないといけない。

また、社会の実態や諸課題の課題状況などを整理・分析することで全体的な理解を得るためには、「多様性」「複雑性」を読み解くための以下に示すような方法と能力が必要となる。(図3)

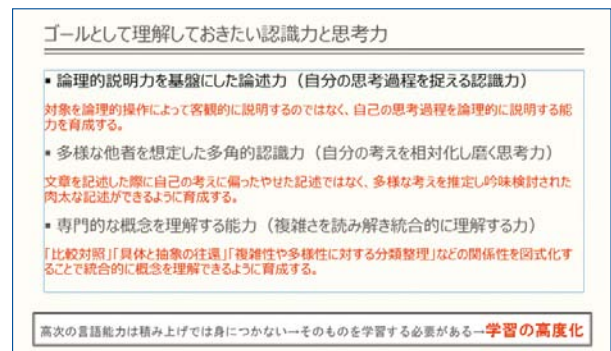


図3 自己の考えを持つために必要な能力

さらに、社会の諸課題に内包されている多様な立場が複雑に絡み合っている課題状況を読み解くために必要な読解力は、「関係認識能力」である。関係認識能力に内包されているストラテジーとしての「図解力」は以下の図に示しているように論理的な操作によって情報を整理する能力である。(図4)

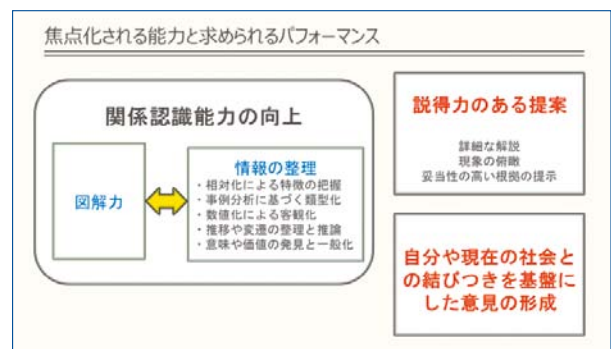


図4 関係認識能力の内実と意見の形成

いうまでもなく、こうした能力を育成するためには、長期的・計画的カリキュラムがなければならない。そのスパンは、中学校3年間、高等学校3年間の連続したものであることが望ましい。例えば、以下に示している私立中等高等学校6年間のスパンでのカリキュラムは、反復

学習と深化する連続性の中で、先に示した高次の言語能力の育成を実現しようとするものである。

**【中学校段階】**

**①論理的説明力の向上→論述力の向上**

中1 説明量を増やす

ストレスのかかる場できちんと説明ができる

中2 資料や図を用いて分かりやすく説明できる

中3 文章構成の整った3000字～4000字の文章を書く

**② 協働性の向上→視点の多角化の向上**

中1 グループワークトレーニング

(プレスト、ボードなどを用いた協働思考)

中2 役割のあるグループでスピードのある協働思考

(パネルディスカッション)

中3 リアルな課題で資料を集め議論を行う

(課題解決を目指す話し合い)

**③ 図解力の向上→複雑性に対応できる認識力の向上**

中1 文章の論理構造を図解する予習

中2 複数の情報を論理的に操作して図解する

中3 課題に対する状況をワンシートにまとめる

**【高等学校段階】**

**①情報操作力の育成→論述力の完成**

中学校で培った論理的説明力を現代社会の課題などを対象に実際に活用する。複数の情報を論理的操作によって整理し、自分なりの考えを持つ。そのプロセスそのものを記述する学習によって論述力を強化する。

**②協働思考力の定着→多角的思考力の育成**

中学校で培った協働性を基盤にしつつ、自分の理解を対象化するための情報や他者と与えることで自分の考えを磨く学習を置く。最終的には自己の考えのみに埋没せず、他者の考えを推論、想定して自己の考えを吟味できるようにする。

**③概念を理解する能力の育成→統合的認識力の育成**

中学校で培った図解力を生かして、教材の中に出てくる抽象的概念を理解する学習を置く。その際に、「比較対照」「具体と抽象の往還」「複雑性や多様性に対する分類整理」などの関係性を図式化することで統合的に概念を理解できるようにする。

こうした言語能力育成のカリキュラムに加えて、社会の諸課題に関する基本的な理解や情報の整理などを行う学習がなければならない。こちらの学習に関しては、学校によって取り組むフィールドが異なる可能性が高い。例えば国語科の中で進めていくのであれば意識した教材選択が必要であるし、総合学習や合科などの場で進めていくことも考えられる。いずれにしても社会の諸課題に関する基礎的理解を獲得できるような教材の作成が急務であろう。

**3. カリキュラムマネジメントを観点とした高等学校における文学の授業**

これまで述べてきたように論理的表現力の育成や社会の諸課題に関して自分の考えを形成する点に学習の目的

を置いた場合、読解学習において使用する教材のジャンルは、論説文や評論文、解説文やルポルタージュといったいわゆる論理的教材へ比重が傾くこととなる。このような流れの中で、改めて「文学教材」を用いた読解の授業が果たしうる役割について再考し、先の項で示した「社会の諸課題に対して自己の考えを形成する能力を育成するための長期的で計画的なカリキュラム」の中に位置づけることが可能かどうかを、改めて考察していく必要がある。

そこで、本項では、小説教材を読解する学習を通して身につく「読みの力」のうち、高等学校段階の学習で身につくと考えられる主要なものを列挙し、他ジャンルの教材における読解学習との関係性を考えたい。そして、小説教材でしか身につけることができない「読みの力」が存在しうるのかという点について考察する。

**【語句のイメージ化】**

情景や場面の再構造化のために読者は、語句の意味レベルの理解を基盤にしなが、イメージを形成していかなければならない。人物像や背景などの描写の読みときは、個々の語句の意味理解を元に景色なら景色、人物像なら人物像として、個々の語句を統合しながらイメージを形成する<sup>2</sup>。

この「読む力」はスキルの側面が強く、習得するためには繰り返しが必要となるわけだが、広範囲に散らばる語句を観点に即して収束し、イメージを形成するためには、かなり複雑な操作が要される。

しかし、この能力そのものを読解としているジャンルが「韻文教材」である。短歌や俳句のみならず詩歌についても、基本的な読解は語句のイメージ化にある。つまり、学習者にも分かりやすく、多様な題材に対して反復学習が可能となる韻文教材において、上記した能力をカリキュラム上で明確に位置づけること意味や効果は大きいといえるのである。

**【文脈の理解① 因果関係の読解】**

因果関係の読み解きについては、出来事とその前後で変容する登場人物の心情や考え方の変化や推移を読み解いていくという小説教材独特の読みの学習が効果的な学習であると考えられる。

しかしながら、高等学校国語科において扱われてきた多くの小説教材は、文学作品としての固有性や価値が高く、こういった学習に適している部分も存在している一方で、高校生の能力や経験を鑑みると、そこで表現され

<sup>2</sup> もちろんこういった語句の統合に授業レベルでは問いを投げかけ、意味や価値を言語化することを促すこともあるが、ここではもう少し「読みの力」をスキルの把握している。

ている因果関係は複雑で難解であるといわざるを得ない。

因果関係を読み解く能力そのものをより多くの学習者に効果的に学習させるための学習材としては、古文教材の方が適していると考えられる。なぜなら、古文教材には、場面設定も人物設定も小説教材に比べると単純明快なものが多く、こちらから情報として提示しても読解学習の妨げにはなりにくいいため、効果的に因果関係を読み解く学習が設定できるためである。また、因果関係そのものが作品のテーマと深く結びついている場合が多く、話し合いなどの言語活動を通して、自分の考えを吟味・相対化する学習を導きやすい。

### 【文脈の理解② 空所補充型推論】

空所補充型推論も文章表現に空所のある小説教材の読解において効果的に育成することのできる「読みの力」であると考えられる。これは、文章に書かれていない、いわゆる「空所」を見出して、書かれている内容を元に推論する能力であり、その能力が駆動する起点となるのが文章を読みながら「空所」を発見することである。

しかし、作品の深い理解をもたらす「空所」を探し出す難しさに加え、個々の作品によって重要な「空所」所在は多様で、類型化して多様性に対応する能力を身につけなければ、その先の推論に中々至らないのが実際である。

こうした能力の育成を考えると、1つの小説教材をじっくりと読み込んでいくような学習だけではあまり習得効果がないと考えられる。この能力の習得のみを考えるとであれば、類型化された問題を反復演習する学習の導入が必要である。

### 【視点の理解】

視点の理解は人物関係の把握を前提として、個々の登場人物の心情の理解や推論などを通して習得される「読みの能力」である。

多くの小説教材が多くの登場人物を配置し、複数の人間関係を設定することで、主要な登場人物の人物像を多面的に表現しようとしている。これは複数の人物から見た人物像を作品の中に配置することでその多面性を表現するものである。こうした表現によって、小説教材では、物語文教材に見られるような典型化した人物像ではなく、「現実的な人物」を描いている。

しかしながら、小説教材で描かれている人物について読者は、限られた範囲の限定された情報を通して理解するしかない。また視点となる人物が十分に描かれておらず、視点そのものを作品に供与する程度の存在としてしか位置づけられていない場合も多い。

つまり、小説教材で描かれている人間関係は現実社会

に存在する人間関係を簡略化したものである。しかしながら生徒のこうした理解を、社会の諸課題の理解につながる人間関係や多様な立場性の吟味につなげるためには、より現実的な人間関係や多様な立場の読解学習という連続性がカリキュラム上で確保されていなければならない。つまり、小説教材で学習した能力を基盤として生徒に求められるのは、論説文教材やルポルタージュ等の読解学習への発展で、より現実的で多様な人間関係を読み解くための「視点の理解」から「立場性の理解」へと能力を進化させていくことである。

以上、4つの主要な能力を考察して明らかとなったのは、小説教材を読むこと、「読み方」を学ぶというダブルバインド状態の学習目的に折り合いをつけながら学習を構成することで、能力の習得が効果的に行われないことである。このことから、カリキュラム上で、他ジャンルの読解学習や演習などによって効果的に身につけるべき能力を、小説教材を読み解く学習に位置づける必要性は小さいと言える。

以下に示す一般的な読みのストラテジー（図5）に関しても、基本的でどのジャンルの教材でも習得可能な①～④についてはカリキュラム上でも反復学習を構成する必要がある。だが、⑤～⑨は本項で指摘したように、一見すると小説教材で習得可能と考えられるが、他ジャンルの読解学習の方が効果的な場合や、演習によって類型化された学習を提供する必要があることも多い。

**読みのストラテジー**

- ①知っていることや経験したことと結んで読む。
- ②問いを持ちながら読む。
- ③表現に着目してイメージを膨らませながら読む。
- ④書かれていないところを推論しながら読む。
- ⑤状況や背景を意識して人物の言動を読み解く。
- ⑥視点に着目して、対人意識を取り出し、関係性を読み解く。
- ⑦因果関係や出来事の推移を取り出してストーリーを捉える。
- ⑧状況との関係から、人物の言動に着目して、心情を推論する。
- ⑨作品全体を振り返って、描かれている内容を典型化し、作者が描こうとしたテーマや主題を捉える。

図5 一般的な読みのストラテジー

以上から、読解力の育成のみに主眼を置いたカリキュラムを構成する場合、先述したような問題が生じるため、小説教材を用いた読解学習は高等学校国語科カリキュラムの中で量的にも縮小し、学習そのもののあり方も言語活動を導入したアクティブなものに転換していく必要があると言えるだろう。

しかしながら、小説教材を用いる必然性は他にもある。それは国語科教育の目的が、生徒の内言の醸成や思考と認識の質の向上にあるためだ。この観点から考えると、小説教材の読解学習を通して習得される認識力は、人間の主観性に対する認識力と理解力につながる。この点は他のジャンルの教材では学習が難しい。

客観的で分析的な理解の方法は、論理性の高いジャン

ルの読解で学習可能だが、共感的で感覚的な理解の方法の習得は、小説教材を中心とした文学教材に依拠するところが大きい。これは、最初の項で示した、社会の諸課題に参画する市民の育成には欠かせない「他者を理解する能力」の根幹に位置づくものである。

それゆえに、小説教材の学習を効果的にカリキュラムの中に位置づけていくことで、生徒の能力の育成にも寄与させながら、授業の中で教師が効果的にインターベンションを行って学習場面を生み出していくことで、「小説を読む」学習と「読み方を学ぶ」学習の二重性を解消していかなければならない。

#### 4. 『山月記』の授業における教師の「見とり」と「インターベンション」

これまでの項で指摘してきた現在の高等学校国語科教育を取り巻く状況を鑑みると、大きく2つの点が重要な検討事項となることが指摘できる。

1つは、新学習指導要領で示された諸能力を国語科の授業で育てるためには、長期的で計画的なカリキュラムの作成と実施が要される。もう1つは、育成する能力に対して学習そのものを高度化する必要性から、特に教師の「見とり」と「インターベンション」によって効果的な学習場面を生み出し、学習の二重性の解消と思考の深化を支えなくてはならない点である。

こうした点を踏まえて本項では、実際に高等学校での小説教材の授業を分析の対象として、教師の「見とり」と「インターベンション」を抽出し、その学習効果を分析考察する。この考察を通して、高等学校国語科、特に小説教材を用いた授業における効果的な「インターベンション」を類型化して示すこととする。

##### 4-1 授業の実際と教師の授業観・学習者観

###### 【対象授業・クラス】

実施日時 平成 28 年6月7日

実施校 福井県立A高等学校

使用教材 中島敦『山月記』

実施クラス 2年 普通科理系クラス

###### 【学習課題】

「これは恐ろしいことだ」という教科書の記述から、「虎」に入れ替わることは李徴にとってなぜ恐ろしいのかを理解すること。

###### 【授業展開】

5人のグループワークにおいて、プリントを使いながら課題探求を協働で行う形式。

###### 【授業のゴール】

次第に人間性を失っていくことに向き合う李徴の気持ちを読み解けること。

###### 【教師の経歴と授業観・学習者観・学習観】

###### (1) 経歴

教師となって21年目のS教諭は、この当時、大学院に内地留学しており、論理的な思考力の育成を目指したカリキュラムに関する研究を進めていた。平成27年度まで県内の進学校に勤務していたが、転勤となり地方のA高等学校に転勤して1年目である。

###### (2) 学習者観

S教諭は、新しい学校に転勤したばかりということもあり、学習者に関しては前任校よりも「おとなしく、積極性に欠ける生徒が多いが、まじめで学力は比較的高い」と理解している。

###### (3) 授業観・学習観

グループでお互いの思考を手がかりとして、方略や言語表現などを補い合いつつ、全体として精緻な意見を作り上げていきたいと考えている。

##### 4-2 思考の深化を促すインターベンション

分析の対象となる学習場面は、話し合いの班学習を終えたところから始まる。話し合いの学習場面では教師は机間巡視を行いながら、4つのインターベンションを行っている。

- (1) グループ活動を通して5人がどの程度考えてきているかを確認
- (2) 生徒の発言からキーワードの取り出し・共有
- (3) 「どうして恐ろしいのか？」という問いかけ
- (4) グループメンバーの反応を確認

こうしたインターベンションの背景には、以下の2つの「見とり」があったと授業者は後のインタビューを述べている。

- ・グループでの話し合いが停滞している
- ・「人間としての自分」を喪失していく李徴の恐怖感が論じられていない

さらにこうした話し合い学習の後、学習者の発言に対して「根拠が薄い」とS教諭は見とり、これが起点となって、思考の深化が促されていく学習場面が作り出されている。以下にそのやりとりを挙げる。

T はい、だいたい時間だけどいいかな…発表できる場所は？

S1：【挙手】人間の心が獣としての習慣の中に、すっかり埋もれてしまったことに気づいたから

T うん、こうなることに気づいたから…なら、なんで気づいたら怖いのか、という回答が必要だね

S2：だんだんと、虎の心に支配されているから

T 【板書しながら】そうですね、そこのところ少し進みましたね。

S3: 人を襲っても何も感じなくなっているから

T それは「虎としての心に支配されている」と同義になるでしょ

S4: 人間になる時間がだんだんに日に短くなって、虎に支配されている、で、人間だった記憶がどんどんなくなっていくことが恐ろしい

T ああなるほどね、それプラス・・・「人間としての記憶が失われるから」【と板書しながら】「記憶」だけか？

S5: 今までは人間の方が理性を持っていたっていうか、人間が8割、虎が2割っていう感じだったけど、今は逆に人間としての理性がなくなってきた。

T 「理性」【板書しながら】ここのところで、理性が失われる・・・もう少しいけるといいねえ

ここで重要なのは、起点となる見とりが生徒の発言の「根拠の薄さ」にあるにしても、当初から教師は「人間としての記憶だけではなく理性も失われていること」に気がついた李徴の恐怖を理解させたいと目論んでいた点である。そのため、S教諭は、効果的に板書しながらその点に焦点化をはかっていた。以下の図（図6）に示したように、教師は学習者の読みの変容可能性を想定しながら、観点を示したり、不足している点を補わせたりして読みを深めていった。

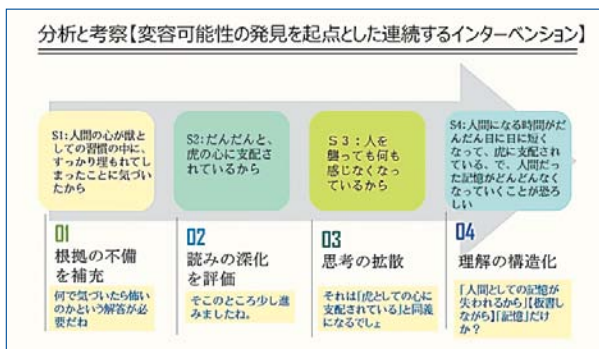


図6 教師のインターベンションと学習効果

このやりとりに他の生徒を関与させる方法もあると考えられるが、1人の生徒との深いやりとりが周りの生徒の読みも深める効果をもつ。S教諭のインターベンションは、読みの深まりを企図し、一対一で生徒とじっくりと対話する効果を示したものと見えるだろう。

#### 4-3 協働性を生かして思考を精緻化するインターベンション

授業者は学習観として、「お互いの思考を手がかりに、方略や言語表現などを補いつつ、全体として精緻な意見を作り上げていくこと」を挙げている。こうした協働性を生かして学習者の思考を精緻化するインターベンションの場面を取り上げて分析、考察する。

T 【「しだいに土砂に埋没するように」と板書しながら】

さっきいろいろ話をしているところで、しだいにということ、だんだんということですね。こうなっていくところが、ここを【「主体が失われる」～「蘇らない」という板書を線で囲みながら】想起させるんですね。これを徐々にしていく恐怖感というのもわかるわけですね。だんだん侵食されていくけど、たとえば、ある程度時間がたつと完全に埋没してしまうということが想定されるでしょ。とすると、【黒板を叩きながら】かれはどのような心境でいるか・・・ということになるね、はい、答えられる人。

S: 【口々につぶやいている】

T 何をみているか。はいじゃあS8くん、何をみているか

S8: 李徴の、その、人間としての心が薄れていく様子

T うん、薄れていく様子を見ているよね【S8を見ながら】意識が薄れていく様子・・・意識が薄れていくと意識が回復していくんじゃないの？

S9: だんだんと、虎としてのその、虎になっていく様子

T 見ているんだね、たしかにね。じゃあS10

S10: 人間としての李徴の心が、失くなっていく

T まあそうなんだけど、それを、じいっと見てるんやな、自覚しながら。だから、はっと起きたら目覚めるときに、ああ気づくって感じですかね、時間的な経過はわかんない、かれはね。虎のときは人間としての李徴が眠っている時間だからわからないけども、これを見る限り、時間の経過とかは推定されるんでしょうね。なんかの様子とか。日は数えられないかもしれないけど、何かの成長とか変化からわかるのかもしれない。そしたら、自分の死を見つめないといけな、人間としての自分の死をずっと見続けることになるでしょ、だんだん。自分が死んでいくって・・・その恐怖にさいなまれるから、苦悩は深くなったっていう。自分は死にたいと思うけど死にきれない、でも、いずれは死ぬという運命にあるというのをつきつけられている。ってことだね。

T では、まずそこらへんのところも確認していくと、この「礎」というのが、人間としての李徴ですよ【「(お

れの中の) 人間としての心」と板書しながら】、さっき理性ってことば出てきたけど。【「土砂」に対して「虎としての習慣」「獣」を線で結びながら】人間イコール理性ですから、理性のない者っていうのは習慣しかないからね。さっき「本能」って言葉もでしたが、だから理性は徐々に本能に奪われていく。で、誰かが言い淀んだようにその本能こそ虎としての理性かもしれない、でも、理性っていうのは人間にしかないものだからね。これがどういう効果を上げているかっていうところですね。はい、答えられるところ・・・はい、1班

S11: 李徴に気づかないように静かにゆっくりと、土砂が、虎としての習慣で埋まっていくように、李徴の人間としての記憶を奪う・・・

T それは、「徐々に」っていうところでもある・・・ここがかぶる【板書を指しながら】効果としては？もう一回、S11

S11: 気づかないように静かに

T 気づかないように【板書しながら】誰に気づかないように？

S11: 李徴の人間としての・・・

T これが人間李徴に気づかれぬように【板書しながら】、じゃあS12は？

S12: どう抗っても誇り高かった人間の頃の李徴には二度と蘇ることがないことを示している

T ああ、埋没という言葉があったね【黒板の「埋没」という言葉を○で囲みながら】結局【「二度と蘇ることはない」と板書しながら】・・・ということを示している

この場面のインターベンションは、生徒の理解状況に対する2つの見とりを起点としている。

- ①李徴自身が「人間としての自分」の死を自覚していることを生徒にもっと読み取らせたい。
- ②気づかないうちに少しずつ「人間としての自分」を喪失していく恐怖感が認識されていない。

さらに①の見とりを詳細にみると、「李徴」としての視点を生徒に持たせるためのインターベンションを導いている。

T: 「何を見ているか」

S: 「李徴の、人間としての心が薄れていく様子」

T: 「意識が薄れていくと意識が回復していくのでは？」

S: 「虎としてのその、虎になっていく様子」

このようなやりとりは、それぞれの学習者が自分なりに理解している「李徴」の視点のずれを互いの考えを出させて関係づけることで精緻化を導き出している。

また②の見とりからは、以下のようにキーワードを板書することで語句の視覚化を促し、李徴の恐怖感をよりリアルに実感させようとするインターベンションを生み出していることがわかる。

【板書】

「主体が失われる」「次第に」「だんだん」「埋没」

T: 「だんだん侵食されていく」

「時間がたつと完全に埋没してしまう」李徴の心境は？

S: 気づかないように静かに

T: 誰に気づかないように？

以上から、S教諭は板書を効果的に利用しながら、学習者の思考を焦点化しつつ、李徴の恐怖への理解を形式的に理解する段階から、より実感を持って理解する段階へと導いていこうとしていることがわかる。その際にもできるだけ多くの学習者の反応を出させ、吟味することによって読みの精緻化を導き出している。

こういった2つの学習場面を生み出すことで、本来教師が意図していた「人間としての死を自覚しながらも、一方で、気づかないうちに『土砂』である虎の自分が侵食している状況と、その中で恐怖にさいなまれている李徴の心情へのアプローチ」が実現されているといえるだろう。

#### 4-4 インターベンションを支える非言語的要素

上述したように、本事例を詳細にみていくと、S教諭のインターベンションが生徒の「読み」の浅さを見とった場合に頻出していることがわかる。ここではさらに教諭による言語的な介入を支える非言語的要素について述べておきたい。

##### (1) 間合いとリヴォイシング

事例では、授業に対する生徒の参加度は概ね高かったが、議論が停滞したグループにS教諭は積極的に介入し、話し合いのポイントを確認していた。その後展開された場面①は、虎に姿を変えてしまった李徴が、「これは恐ろしいことだ」と述べた心情を生徒が全体に向けて発表するシーンである。ここで、生徒は、人間としての記憶を次第に失っていく李徴の喪失感に触れている。特徴的なのはこのときS教諭が、S1の「人間の心が獣としての習慣に埋もれてしまったことに気づいた」という発言に対して正しいか否かではなく、間をとりながら「なんで気づいたら怖いのか」を問うている点である。またその後、S教諭は生徒(S4)の発言を受容しながら板書し、間をとって「記憶だけか」と挑発的に問うことで、「理性」というS5の言葉を引き出すに至っている。

これらの問いを基軸としたインターベンションの背景には、発言する生徒に対する次のような見取りがあったといえる。すなわちそれは、人間としての自分の喪失よ



りもむしろ、それを「自覚する」ことによって生じる李徴の恐怖感や、その恐怖の一端に「人間」としての存在の証である理性が失われている状況を、生徒が吟味しきれていないことである。

このような見とりを背景としたS教諭のインターベンションは、李徴自身が抱く恐怖や絶望に対する生徒の気づきに直接的にアプローチするものであった。そのアプローチの効果は、S1～S5の発言を板書によって可視化するだけでなく、かれらに視線を合わせながら間を取り、問いを重ねていたこと、そして、かれらの発言で重要となるキーワードをリヴォイシングすることで全体の思考を誘発していた点に見いだせる。

## (2) 板書と発言・キーワードの結びつけ

場面①とは異なり場面②で多くを占めるのは、生徒への問いかけよりもS教諭の発話である。しかし留意すべきは、ここでS教諭が単に話し続けているだけでなく、視線を生徒全体に向けながら、生徒の思考を深めるためのインターベンションを繰り返し試みている点にある。場面②は、人間としての李徴の「死」を踏まえて、「古い宮殿と礎」「土砂」が何を例えているのかを生徒に話し合わせた後のやりとりであるが、ここで生徒(S6)は「古い宮殿の礎」が、誇り高かった昔の人間としての李徴の心で、「土砂」が理性を失っていく虎の本能だと述べた。

重要なのは、このS6の発言の直後にあった3つのインターベンションである。1つ目は、「しだいに土砂に埋没するように」と板書しながら教諭が「しだいに」という言葉に注目し、「ということは、だんだんということですね」と述べている部分であり、2つ目は、「主体が失われる」～「蘇らない」という板書を線で囲みながら、李徴自身が人間としての自分を徐々に失っていく恐怖感を生徒に想起させている部分である。そして3つ目は、「礎」が人間としての李徴であることをゆっくりとした口調で確認しつつ「(おれの中の)人間としての心」と板書し、「土砂」と「虎としての習慣」、「獣」を線で結んでいる部分である。

これらはいずれも、生徒の発言や反応を受容した上でインターベンションある。しかし明らかなのは、S教諭が「礎」や「土砂」が比喩する内容を生徒に正しく答えさせるのではなく、李徴が抱えた恐怖のあり様に丁寧に向き合わせたいと意図した点である。さらにいえば、このインターベンションを支えたのが、ただ話すだけではなく重要なキーワードを板書したり、板書した文言の関係を可視化し、着目させていたことであろう。これはすなわち、「人間が虎に変わること」やその怖さを、教科書の記述からはリアルにイメージしきれていない生徒の状況をS教諭が見とったことを意味している。板書と生徒の反応をつなげる介入、もっといえば、生徒の表情をみて視線や立ち位置を変えながら板書へ着目させたイ

ンターベンションは、「気づかないうちに」「少しずつ」、しかし時間がたてば「確実に」土砂に埋没していく李徴の絶望感を、李徴自身の立場からイメージする支えとなったのではないだろうか。

## 4-5 読解力との関係性

本時の学習のゴールは、読解レベルで捉えると、「虎に変容してしまった李徴の感じている恐怖を推論すること」にある。S教諭はその課題に対して、二層の理解の質の差異性を意識して授業に臨んでいる。

### 【低次の理解】

李徴が虎に変容して次第に自分の記憶や理性が失われていくこと自体を対象化してその恐怖心を自分の立場から推論する

### 【高次の理解】

李徴が虎に変容して次第に自分の記憶や理性が失われていくことを自覚化している李徴自身の立場からその恐怖心を推論する

上記のように、分析対象である授業でS教諭は、生徒の推論の視座を「李徴の立場」へと導きたいという意図性をもっており、それが、本授業のインターベンションの有り様を強く規定している。つまり、S教諭は学習のゴールに向けて、生徒の理解の不備や思考の深化を促すようなインターベンションを連続させたのである。

本来ならば、生徒自身が協働性の高い学習の中で理解の質に気づき、自らの読みを深化させるべきであるが、授業で構想されている学習活動そのものがその目的を実現するものではなかったため、結果として、教師が最後に説明することで、生徒の読みの深化がもたらされることになった。

## 5. 思考の深化を促す教師の「見とり」と「インターベンション」

本論考では、高等学校国語科に示された新しい学習の方向性をいかに受け止めて、効果的な学習を実現していくのかという点について分析と考察を進めてきた。

授業レベルでの取り組みとして、先の項で事例分析を行ってきたが、特に学習者の思考の深化を促す「見とり」と「インターベンション」の類型化が重要であることが明らかになった。

これを改めて整理すると、学習者の思考の深化を促すためには、まず第一に認識、思考、表現レベルで論理的であることを促す必要がある。具体的には以下の図7に示したような類型が効果的であると考えられる。

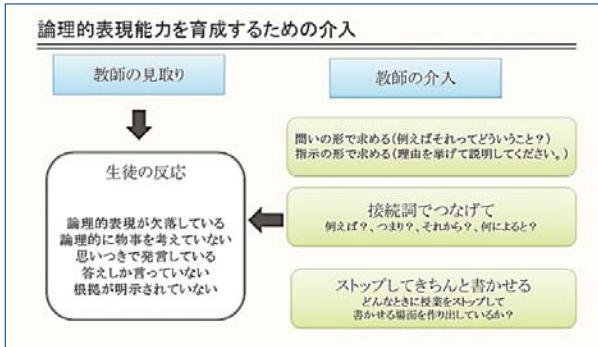


図7 論理性を高める見とりとインターベンションの類型

また、思考の深化には協働性を効果的に利用した交流・吟味を目的とした学習場面を生み出すことが重要であることは先の項でも指摘したとおりである。こうした協働性の高い場面に参画できる生徒を育成するためには、図8に示したような類型が重要である。

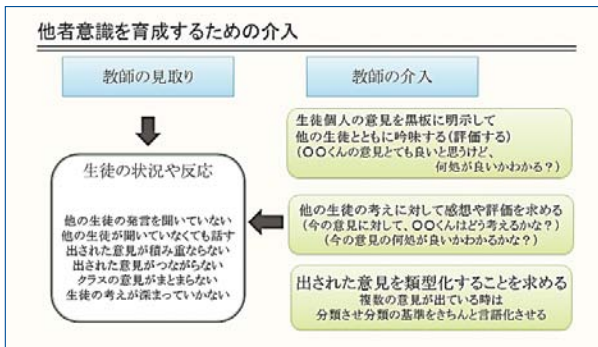


図8 他者意識を育てる見とりとインターベンションの類型

さらに、「思考の深まり」は、認識と思考と表現における質の深まりを指していることも重要となる。自分の認識や思考、表現の質に目を向けさせ、それを深化する学習場面を生み出していく必要がある。具体的には以下の図9で示したような類型が効果的となるだろう。

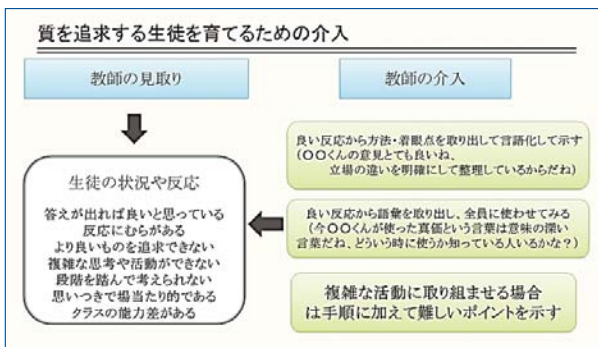


図9 質の追求を促す見とりとインターベンションの類型

## 6. 本研究の課題

本研究において分析考察した結果、新しい高等学校国

語科教育の流れに対応し、社会の諸課題に対して自分の考えを形成できる学習者を育成するためには以下の2点が喫緊の課題であることを指摘しておきたい。

- ①能力の育成を主眼に置いた長期的で計画的なカリキュラムを作成し、教材中心のカリキュラムから脱却すること。
- ②授業の中で学習の高度化を図り、思考の深化を実現するための学習場面作りを進める必要があること。

特に後者については、本論の主眼である教師の「見とり」と「インターベンション」が日々の授業の中で効果的に行われる必要があり、そのための研修を重ねていかなければならない。高等学校国語科の読解の授業はどうしても教材の比重が大きいため、教師も学習者も教材の理解に重点を置いて学習することとなる。しかし、教材に何が書かれているのかという点をゴールにするのではなく、自分の考えを形成し、深化・拡張することをゴールに据えるならば、その学習の中心には教師と学習者の計画的で質の高い対話の成立が不可欠となる。本論文で明らかになった知見をベースに、こうした観点からの事例分析をさらに積み重ねていく必要がある。

## 【参考文献】

松友一雄「国語科の授業作りと評価を考える－教師の「見取り」とインターベンション」、『公開講座ブックレット7 国語の授業作りと評価を考える』全国大学国語教育学会編、2018年、pp61-70

松友一雄(2008)「言語活動の基盤としてのコミュニケーション能力の育成」(高木展夫編『各教科等における言語活動の充実－その方策と実践事例』pp98-103 教育開発研究所)

松友一雄、大和真希子(2012)「言語活動の質を向上させるための教師のインターベンションに関する研究－言語・非言語コミュニケーションの観点から－」, 福井大学教育実践研究, No.37 pp.1-10

牧田宗大(2012)「思考力を高める教師のインターベンションに関する研究」(2012年11月福井大学言語文化学会発表資料)

一柳智紀(2009)「教師のリボイシングの相違が児童の聴くという行為と学習に与える影響」『教育心理学研究 57』pp.373-384

大和真希子・松友一雄「学習者の言語活動を支える教師のインターベンションに関する研究」日本教師教育学会第24回研究大会 発表要旨集、2014年 pp.146-

大和真希子・松友一雄(2013)「小学校低学年の授業における教師のインターベンションの共通性と効果に関する研究」福井大学教育実践研究, No.38 pp.45-53

大和真希子・松友一雄「教師の授業観・学力観とインターベンションの相関性に関する研究」日本教師教育学会第26回研究大会発表要旨集, 2016年 pp.200-201

**Research on Categorizing of Teachers' Immediate Evaluation with Intervention**  
**—An Analysis of the Text of “Sangetsu-ki” in High-school Japanese Class—**

Kazuo MATSUTOMO & Makiko YAMATO

**Keywords** : Teachers' intervention, Teachers' Immediate Evaluation, Deep Learning, Literary lesson of Japanese Class