

「対象の論理」と「主体の論理」の往還を意識した国語科授業

溝上 大樹

1 はじめに

これまでの学びの課題として、授業を通しての学びが、その授業内での学びにとどまってしまうということが挙げられる。特に国語科の学習では、他の教科よりもそのような状況が顕著であるように思う。例えば、単元全体の学習後に、単元全体を通じて何を学んだのか学習者に問うたところ「〇〇（教材名）を学んだ」と答えるということが往々にして起こる。これは、本来資質・能力を育成すべきであるにも関わらず教師も学習者も内容バイアスに捕らわれ、目指すべきゴールを見誤ることによって巻き起こる問題である。このように国語科の読むことの学習においては子どもたち自身が学びの自覚化ができないという大きな課題があった。だからこそ、国語科の学習において子どもたちが、学びを自覚し、私たちの手を離れた場所や未来でもその学びを生かしていくような資質・能力を育成する必要がある。そのために、主体的・自立的な学び手として、〈他者〉を楽しみ、そしてそれを続けることができるような子どもの姿の実現を目指していきたいと考えた。

そこで、本稿では、そのような学び手の育成を実現するための手立てとして「論理」を設定し、「論理」を「対象の論理」と「主体の論理」に整理し、その二つの論理の往還を意識した二つの授業実践について論じていくこととする。

2 第6学年の授業実践

(1) 単元のテーマ

「対象の論理」と「主体の論理」の往還によって新たな価値観の創造を目指した「ヒロシマのうた」（第6学年）

(2) 研究テーマとの関連

高学年の文学的文章においては、明示的なつながりではなく、明示されていない事柄同士の間をつながりを読むことなしでは、その作品のもつ価値に到達することはできない。そこで授業の中で意識的に文脈の因果関係を推理する必要のある学習課題を提示したり、発問を行ったりすることで、学習者の論理的思考力の育成を図る。また、教師からの手立てだけでなく、文学作品のもつ読み手の心を引き出す力を生かしながら、論理的思考力を働かせることで学習者の価値観を揺さぶったり、見直したりすることを意識する必要もある。そのために、様々な視点からテキスト内の論理(対象の論理)をつなげることで、そこからもう一步教材に深く潜り込ませ、登場人物のもつ様々な論理を読むことにつなげていきたい。そして、それぞれの

登場人物の論理をぶつけ合い、対峙させることで、自分自身の中には存在していなかった〈他者〉としての新たな価値観の創造に結びつけていきたいと考えた。

(3) 教材分析および授業計画

本教材「ヒロシマのうた」は、原爆が投下された広島を舞台にした物語である。作品は大きく三つの場面に分かれている。一つ目は、原子爆弾による悲惨な状況を描いている場面。二つ目は、七歳になったヒロ子とわたしとの最初の再会の場面。三つ目は、中学を卒業したヒロ子との二度目の再会の場面。一つ目の場面では、原爆の惨状を実際に目にした作者だからこその迫真の描写により、戦争の被害、その悲惨さが克明に描き出されている。しかし、この作品は戦争の惨状を伝えるだけにとどまらず、その後の2つの再会を描いていることに大きな特徴がある。戦争を生きた人々のその後を「再会」という出来事を通して描くことで、戦後も残り続ける大きな傷、痛み、不安、そしてその中でも生きていくことに対する前向きな希望など複雑な心情を描き出している。この再会を描いている最後の2つの場面は、「わたし」の視点から見た「ヒロ子」に焦点が当てられている。しかし、ヒロ子の心情やそれまでの思いなどははっきりとは描かれていない。それは、作品を通して「わたし」の視点で、「わたし」の物語として語られていることによるものだと考える。つまり、作品全体を通して「わたし」の論理の中で他の登場人物が生きているということである。そこで、「わたし」の論理の枠の中で語られる登場人物から、その枠を取り外し、それぞれの登場人物自身の論理について考えを至らせることで、これから生きる登場人物の心情に迫るためにことができ、読者は作品をより深く読み味わうことができると考えた。

そこで本単元においては、上記のような教材の特徴を生かして、以下のようなことを意識して授業を行った。それぞれの登場人物の論理について考えていく際に、テキスト内にある「対象の論理」と学習者の解釈の中にある「主体の論理」の二つの論理を行き来しながら読みを深めていけるような指導者の意図的な学習課題や発問の工夫を行った。例えば、本時の学習課題である「なぜ、よかったですねと言ったのか。」では、「わたし」の論理について考えることになる。加えて母親も「ええ、おかげさまで、もう何もかも安心ですもの……。」と答えている。しかし、この課題に対しての「わたし」の論理や「母親」の論理は、テキスト内には明示されていない。学習者は二人の論理を読むために、「ヒロ子」の論理に迫る必要がある。そのために、テキスト内の叙述を根拠としながらも、その理由づけを推理することで主体の論理を働かせる。そして、その主体の論理の妥当性は、もう一度、対象の論理と照応させることで評価される。このような「対象の論理」と「主体の論理」の往還を意図した学習課題や発問の工夫を行った。

(4) 授業の実際

ここでは、単元においてそれぞれの登場人物の論理(対象の論理)を対峙させ、自分の価値観の変容や創造を狙った授業を取り上げる。本単元においては、第1次の学習において作中の「15年」という時間について考えることをテーマに設定し、物語に

おける15年間の時間軸を整理し、年表の形にまとめていく。それと同時進行で、戦後の実際の広島15年にわたる様々な出来事についても年表に加えていく。そのことにより、物語世界の15年間と戦後の広島15年間が重なり合い、作中の登場人物の語られていない状況や心情を想像することができ、作品のみの読みでは生み出せない、物語の読みに深さや奥行きを加えることができると考えた。その結果として、被爆者でありながら被爆者として認められていない、しかし原子爆弾による被害を受けていない人とは違う、「何者でもない「わたし」」の存在が浮き彫りになった。第2次の学習では、それぞれの登場人物にとっての15年間はどのようなものだったのかを考えていった。その中で子どもたちは、それぞれの登場人物に心を寄せ、「わたし」「お母さん」「ヒロ子(ミ子)」にとっての一言では言い表せない様々な思いが複雑に絡み合った心情を読み深めていった。そこで本時では、物語の終末場面のわたしとお母さんの「よかったですね。」と2人で言い合う場面をとりあげ、「なぜ「よかった」なのか？」とそれぞれの登場人物の15年間がぶつかり合う学習課題を設定した。この学習課題について考える際に「よかった」と考える登場人物の論理(対象の論理)と読み手である自分自身は「よかった」と考えるかどうかの論理(主体の論理)の往還を意図的に仕組み、より深い読みへと誘うことを手立てとして考えた。

自分自身はよかったと考えるかどうか(主体の論理)を問うた場面での子どもたちの発言は以下の通りである。

- C1: 私は、それぞれの登場人物にとってはネガティブなことの方が多いから何が「よかった」のか正直分からない。
- C2: ヒロ子にとってこれまでのモヤモヤが晴れたから「よかった」とは思う。
- C3: でも、モヤモヤが晴れたかもしれないけど、真実を知ることによって新たなモヤモヤが生まれたように思う。
- C1: やっぱり何が「よかった」のか分からない。
- C4: 僕も全く分からない。

この「分からない」という発言は「分からない」ことを「分からない」ように描かれている「ヒロシマのうた」の教材から自然に湧き出た子どもの疑問である。つまり「ヒロシマのうた」は、描かれていることをつなぐ(対象の論理を読む)ことがままならないのである。つまり、対象の論理をつなぐためには、自分の論理(主体の論理)によって補う必要があるのである。

以下に本時の学習課題「なぜ、「よかった」なのか？」について考える上で、「対象の論理」と「主体の論理」の往還を手立てとして学習後の児童の考えを以下に記す。

- 「わたし」と「お母さん」にとっては、表面的には「よかった」のかもしれない。でもヒロ子にとっては、「よかった」かどうかは分からないからこそ、2人は「よ

かった」と思いたかったのだと思う。

- 「安心」という点では、3人にとっては「よかった」のだと思う。でもこれからのことを考えると「よかった」と言えるのかどうか分からない。
- ヒロ子にとって心にずっとあったモヤモヤがなくなったから、未来に向かって前向きな気持ちになれた。だから「よかった」と思う。でもそれも2人の思い込みかもしれない。

子どもたちの記述内容から、戦争によって人生を大きく揺るがされた人々の言い得ぬ複雑な心情を子どもたちなりに読んだことが分かる。この記述内容を踏まえて次時では最後の一文「汽車はするどい汽笛を鳴らして上りにかかっていました。」の暗示するものについて自分の考え(主体の論理)を交流した。

3 第1学年の授業実践

(1) 単元のテーマ

登場人物の論理(「対象の論理」)を「主体の論理」で補いながら読み深める「どうぶつのあかちゃん」(第1学年)

(2) 研究テーマとの関連

低学年の説明的文章の教材においては、問いに対して揺るぎのない事実を羅列するという傾向がよく見られる。つまり、そこには筆者の存在は見えず、本校国語科で定義した「対象の論理」と「主体の論理」を教材の中の叙述によってつなげることが難しいと考えている。そこで、本実践では、文学的文章の学習において取り上げられることの多い「登場人物」という考え方を説明的文章の学習に活用し、事例として取り上げられている動物を登場人物として扱い、その登場人物の思いの論理を「対象の論理」として設定することで低学年においても「対象の論理」を読むことができる単元として構成することとした。またその登場人物の思いの論理(「対象の論理」)は、文章中には描かれていない部分であるため、論理の空白として、「自分は～」というわたしの論理(「主体の論理」)で補完するというつながりをつくった。

(2) 授業分析および授業計画

本教材「どうぶつのあかちゃん」は、二つの問い(「どんなようすをしているのでしょうか。」、「どのように大きくなっていくのでしょうか。」)をスタートに、それに答える形で、ライオンとしまの赤ちゃんの様子が6つの観点(①生まれた時の体の大きさ ②目や耳の大きさ ③親と似ているか ④歩くときの様子 ⑤えさの内容 ⑥えさの取り方)から対比的に説明された文章である。文章中には、成長の様子を「二ヶ月、一年、三十分、七日」といった具体的な数値が示されており、それを用いることで時間的な経過を表していることも特徴の一つである。また、本教材は先に述べたように問いに対して、答えとなる事実を列挙していることにも大きな特徴があり、筆者の主張が現れる表現や結論にあたる部分がないことも単元を構想するうえで考慮すべき事項である。こういった教材文の特徴は、低学年の説明的文章に多く見られる。つまり、先に述べた三角ロジックの形でつなぐことのできる論理的関係がテキストの中になく、事実を列挙する

形で述べられている教材が多いということである。このような教材文の特徴をふまえて、低学年においては、対比的な関係や時間的なつながりなどの基盤となる論理を丁寧に読んだうえで、事例として挙げられている動物の思いの論理を「対象の論理」として設定し、その教材文の中に記述されていない部分を想像するために論理の空白を「主体の論理」を働かせながら読んだりすることを意図的に仕組んでいくことが、これからの論理的思考力の育成において土台となる重要なことであると考えた。

そこで、本単元では二つの指導の工夫を行った。

一つ目は、「母親」という視点を導入したことである。本単元の言語活動を「ぼくわたし・どうぶつ母子手帳をつくる」として設定した。「母子健康手帳」は、子どもの成長の記録としての役割だけでなく、妊娠や出産などのターニングポイントを迎えるにあたっての妊婦や周りの人々の思いや願いなども記録として残していく。つまり、「母子健康手帳」は、単なる記録用紙ではなく、人々の思いが表れる日記のような側面もあるのである。本単元では、その特性を生かして、教材のテキストを丁寧に読むことで、「ライオン」と「しまうま」の赤ちゃんの成長の様子を記録してだけでなく、母親の赤ちゃんへの思い（「対象の論理」）を想像することで、それぞれの動物の特性や置かれている環境などとのつながり、空白の論理としてわたしの論理（「主体の論理」）で補うことで、深い読みを実現できると考えた。

二つ目は、「わたし」という視点を導入したことである。本教材は先に述べたように「ライオン」と「しまうま」の赤ちゃんについて書かれた説明的文章となっている。そこに「わたし」という視点を与えることで、どこか遠い存在であった「ライオン」と「しまうま」が「わたし」との比較によって実態をもつものとして立ち上がり、実感を伴った理解を促すことができると考えた。そして、「ライオン」と「しまうま」の論理（「対象の論理」）、そして「わたし」の論理（「主体の論理」）について二つの論理を行き来しながら読みを深めていけるような指導者の意図的な学習課題や発問、学習活動の工夫を行った。このような「対象の論理」と「主体の論理」の往還を狙った発問を行うことで、テキストの中の姿がよりリアルなものとして浮かび上がり、また、頭の中のイメージの姿がテキストと結びつくことで根拠をもったものとなる。そのことがより深い読みの実現へとつながっていくと考えた。

(3) 授業の実際

ここでは、単元において、それぞれの登場人物（ライオンとしまうま）の論理（対象の論理）を「わたし」の論理（主体の論理）によつての補完し、「母親」の思いを想像させることで、テキストの読みの変容を狙った授業を取り上げる。第2次の学習においては、まずライオンとしまうまの成長の様子を対比的に読み取ったり、成長にかかる時間を時間軸に整理したりした。そして、本時の学習において、「思い」という観点を示し、それを想像するという学習活動を行うことで、ただの事例としてあがっていた「ライオン」と「しまうま」が「母親の思い」というフィルターを通すことで、はっきりとした実体をもって子どもたちの前に立ち上がることを狙った。

本時の学習課題の提示

「ライオン」と「しまうま」のおかあさんはどんな気持ちだった？

T:課題を考える前に…みんなのお母さんは、みんなが生まれてきたときどんな気持ちだったんだろうね？

C:うれしい。不安。楽しみ。心配(様々な思いを表現)

T:様々な思いがあったんだね。じゃあ「ライオン」と「しまうま」のお母さんはどんな気持ちだったんだろうね？

……

C1:「しまうま」のお母さんは、もうちょっと一緒に育てたいなと思っている。

C2:「ライオン」のお母さんは、どれくらい強くなるのかなとか、かわいいなと思っていると思う。

本時の課題について、児童は主体の論理をスタートし、対象の論理についてそれぞれの思いを表現した。この発言からも同じ母親の思いであっても「ライオン」と「しまうま」の母親の思いには違いがあることを子どもたち自身は無自覚ながらも発言していたことが分かる。そして、このような発言を受けて、思いと対応する動物を入れ替えて、子どもたちに「入れ替えてはいけないのか？」と問うた。

C3:「しまうま」と「ライオン」が入れ替わったら、「しまうま」がゆっくり育つことになり、強い動物に襲われてします。

C4:「ライオン」は強い動物で狩りをするけど、早く成長したらお母さんに教えてもらうことができない。

C5:だから「しまうま」のお母さんは、襲われないように「早く成長してほしい」と思うんだよ。

C6:「ライオン」は、強い動物で襲われる心配がないし、お母さんから教わらないといけなから「ゆっくり育てね」って思うんだよ。

この発言からも、動物の赤ちゃんの成長の様子が異なることを「母親の思い」という視点から読むことで、動物の置かれる環境などを考慮した、成長の必然性についても考えが至ったことが分かる。また、「母親」という身近な存在から考えることで、子どもの目の前に対象が実体をもって立ち上がったことで、登場人物(「ライオン」と「しまうま」)に寄り添った発言をすることができたと考える。

4 おわりに

二つの実践から対象の論理と主体の論理の往還を意識した授業は有効であったと考える。本校国語科が大切にしている「対象の論理」と「主体の論理」の往還を授業の中で実現することによってそれぞれの論理が強化され、自分自身の価値観へと影響与えるまでの読みを生み出すと考える。今後も「対象の論理」と「主体の論理」の往還を必要とするような授業を実現するための教材分析や学習課題の開発について継続して研究に取り組んでいきたい。