

<実践研究>

ジグソー法を用いた「読み比べ」の授業の実際と検証 —高等学校国語科「論理国語」における展開を視野に入れて—

栗原 賢 文化学園長野中学・高等学校
八木 雄一郎 信州大学学術研究院教育学系

キーワード：ジグソー法，読み比べ，論理国語，評価・批評

1. はじめに

1.1 「論理国語」に向けて

2018

2022

1

2008

1.2 ジグソー法を採り入れた授業実践の構想

ていくものである。

たとえば当初の班（ジグソーグループ）が4人構成の場合、その4人に別々の課題が配布され、同じ課題を担当する学習者らによる班（エキスパートグループ）に分かれて検討する段階が設定される。その検討が済んだら当初の班（ジグソーグループ）に戻り、さらなる検討を重ねるという流れになる。仮に「4段落構成の説明文を読解する」という授業があるとすると、まず当初の班（ジグソーグループ）の4名で第1段落～第4段落の読解の分担を決める。そして第1段落を担当する学習者は他のジグソーグループの第1段落担当者たちと班（エキスパートグループ）を組み、その読解を協同で行う。第2段落以降の担当者たちも同様である。その後当初の班（ジグソーグループ）に戻り、各自が取り組んだ段落の読解を集合・統合させることにより、説明文全体の読解を目指すことになるのである。

このメソッドを「知識構成型ジグソー法」という名称で提案しているのが東京大学 CoREF（高大接続研究開発センター高大連携推進部門内「CoREF ユニット」。以下、「CoREF」）である。CoREF は同メソッドの学習原理を以下のように述べる²。

「知識構成型ジグソー法」は、一人では十分な答えが出ない共通の課題に対して、異なる視点から仲間との対話を通してアプローチして解決し、生徒一人ひとりが自らの理解を深めていく授業形態である。課題があるからこそ、生徒が協働して答えを探究したり構築したりする協調問題解決が起きる。問題解決が起きるからこそ、その過程で言語活動を通して「問題が解けていない状態」から「解けた状態」への遷移が起きる。その遷移が生徒に学習をもたらす、理解の深まりをもたらす。その理解深化体験をもとに生徒は読む・聞く・書く・話すや見方・考え方を体得していく。

本稿における実践は、この「仲間との対話」に一種の「読み比べ」が潜んでいるという考えから構想したものである。本実践では鈴木孝夫『相手依存の自己規定』（『現代文B』東京書籍）を主教材とし用いながら、それを「評価・批評」するための材料として3種の文献を授業者の側で用意し、これらをエキスパート活動において読ませることにした³。その3種・3者・3方向からの読みが、主教材が提起する問題の解決に資することを期待したのである。

1.3 主教材およびエキスパート活動で用いる教材（エキスパート資料）の要旨

前述の通り、本実践では鈴木孝夫『相手依存の自己規定』を主教材として用いた。これは、日本人の他者を基準として自己を確立するという自我の構造が、日本人の人間関係把握の様式と深い繋がりがあるということを主張する、一種の日本人論である。構成や表現などが比較的平易であり、内容の読解そのものには本校の生徒もそれほど難渋することはないと思われるため、いわゆる「評価・批評」を試みるのに適切な教材と判断した。授業者である第一筆者から見れば本教材は、読み手にとって身近に感じられる具体例が数多く配置されていることなどから、その主張に一定の妥当性や説得力があると評価できるものの、日本人の定義が曖昧なことや客観的なデータが示されていないという点で、いわゆるステレオタイプ日本人論が展開されており、議論の余地が多分にあると感じられる。したがって学習者たちには、本教材の形式的な理解にとどまらず、その内容（日本人論）をクリティカル（＝

主体的)に読む体験をし、さらにそのような読みの方法を学んでほしいと考えた。

そのために副教材として用意したのが、エキスパート活動で読むことになる3種の副教材(エキスパート資料)である。簡潔にその要旨を述べると、まず副教材A: 與那覇潤『日本人はなぜ存在するか』は、「日本人」という言葉には様々な定義があり、客観的な「日本人」は捉え難いものであるという内容で、主教材の「日本人」という言葉の使われ方を批判的に捉えるための資料となりえる。次に副教材B: 高野陽太郎『「集団主義」という錯覚—日本人論の思い違いとその由来』は、従来の「日本人論」を「比較がなされていないこと」「比較が適切ではないこと」「研究データによる裏付けが乏しいこと」の3点から批判する内容であり、主教材で筆者がどのように自らの「日本人論」を組み立てているかに着目させる資料となりえる。そして副教材C: 鈴木賢志『日本人の価値観—世界ランキングから読み解く』は、「あなたは人と接する時に、まず相手の考えを理解するほうが大切だと思いますか」という質問と、「他人に迎合するよりも、自分らしくありたいと思うか」という質問に対する答えを国別にランキングした結果から、日本は他人の考えを理解することが大切で、かつ他人に従うという意識が強いという傾向があることを指摘するものであり、主教材が強調する日本人の他者依存性に関する具体例や表現を批判的に捉える資料となりえると判断した。この3種の副教材をジグソーグループの3名がそれぞれ分担して読むことにより、協働で主教材の論理を解体していく単元を構想した。

2. 単元概要

◆**単元名**: 評論文を多角的に評価しよう～鈴木孝夫『相手依存の自己規定』～

◆**科目**: 現代文B

◆**主教材**: 鈴木孝夫『相手依存の自己規定』(東京書籍『精選現代文B』)

◆**ジグソー法教材(エキスパート資料)**:

副教材A 與那覇潤(2018)『日本人はなぜ存在するか』(集英社文庫;pp.20-22)

副教材B 高野陽太郎(2008)『「集団主義」という錯覚—日本人論の思い違いとその由来』(新曜社;pp.29-30)

副教材C 鈴木賢志(2012)『日本人の価値観—世界ランキングから読み解く』(中公選書;pp.60-61)

◆**生徒の実態**

実践校は私立の高等学校で、対象は第2学年の17名(男子8名・女子9名)1クラスである。このクラスは実践校の同学年の中でも最も学力が高い生徒たちで編成されている。

生徒たちは現代文の授業において、いまだに評論文への抵抗感が拭えない側面がある。しかしお互いに議論し合い、考えを深めることは好んで行う。印象的だったのは、本実践の3か月前に行った清岡卓行『ミロのヴィーナス』を扱った授業である。主張・理由・根拠の3点から論理を捉える「三角ロジック」を用いて、「筆者の主張は何か」をグループワークで吟味した際、根拠・理由の妥当性や整合性について白熱した議論が交わされていたことを覚

えている。

また実践校では、前述の東京大学 CoREF と連携し、ジグソー法を用いた授業実践を5年前から積極的に進めている。このクラスの生徒たちもすでに何度かジグソー法を経験しており（他教科）、課題に対して自分たちで積極的に解決を図っていくという姿勢は一定程度身につけているといえる。

そうした生徒たちに、ジグソー法を用いて評論文を教材に授業を行うことは、今後評論文を読む際の新たな視点を与えることになると考えている。そして同時に、現代文の教材を読むことに対して意欲を高めることにも繋がると期待している。

◆単元目標

【学習指導要領の内容】

※本稿冒頭でも述べたように、本単元は現行学習指導要領の科目「現代文B」の中で実施しているが、新学習指導要領の科目「論理国語」での展開を視野に入れているため、評価規準も両者の内容を試験的に組み込んだものとなっている。

「現行科目『現代文B』」

ア 文章を読んで、構成、展開、要旨などを的確にとらえ、その論理性を評価すること。
オ 語句の意味、用法を的確に理解し、語彙を豊かにするとともに、文体や修辞などの表現上の特色をとらえ、自分の表現や推敲に役立てること。

「新科目『論理国語』 B読むこと」

エ 文章の構成や論理の展開、表現の仕方について、書き手の意図との関係において多面的・多角的な視点から評価すること。
キ 設定した題材に関連する複数の文章や資料を基に、必要な情報を関係付けて自分の考えを広げたり深めたりすること。

- ①「自己同一性」「自我」など、抽象的な語句を理解すること。（『現代文B』－オ）
- ②文章を読んで、筆者の主張を的確に理解すること。（『現代文B』－ア）
- ③筆者の主張を、論の展開や表現、資料の使い方などの多面的・多角的な視点から評価すること。
（『現代文B』－ア）（『論理国語』 B読むこと－エ）
- ④「日本人論」に関する複数の文章を参照し、内容の解釈を深めること。
（『論理国語』 B読むこと－キ）

◆単元展開(全7時間)

今回の単元展開では、全体を貫くメインの活動として、『「相手依存の自己規定」の『説得力レベル』を考える』を設定する。「説得力レベル」とは、「文章の主張にどれほどの説得力があるのか」という、いわば評価規準にあたるものである。それを「レベル0（＝全く説得力がない）」から「レベル100（＝全てにおいて説得力がある）」までの中から学習者自身に設定してもらい、文章に対する評価を視覚化しようと考えた。

そしてジグソー法での活動を行い、「日本人論」に関連する複数の文章を参照することに

ジグソー法を用いた「読み比べ」の授業の実際と検証

よって、その評価の際の視点をより多角的なものにしていこうと考えた。ジグソー活動導入までの流れとして、まず第1次では生徒たちと『相手依存の自己規定』を出会い、初読直後の「説得力レベル」を記述させる。第2次では、本文のパラグラフを3段落に分け、筆者の主張と論理を丁寧に追う。第3次では、第1次で書いた「説得力レベル」を分析し、現段階で自分たちはどのような視点で『相手依存の自己規定』の説得力を評価しているのかを確認する。そして第4次では、前述の3種の副教材を用いてジグソー活動を行っていく。このように学習者たちがジグソー法でテキスト外部の視点を取り入れることによって、初読の段階と比べて読みの深化や文章を評価する視点の広がりを実感し、本単元以降の評論文の読みの授業でも今回の学びを積極的に活かすことができるようになっていくのではないかと考えた。

表1 本単元の流れ

段階 (時間)	【メイン課題】 ・主な学習活動	(該当する 単元目標)
第1次 (1時間)	【『相手依存の自己規定』の「説得力レベル」を考える】 ・本文を通読し、概要を把握する。 ・難解な語句の意味や重要漢字の確認を行う。 ・『相手依存の自己規定』の「説得力レベル」を設定し、その理由を記述する。	①, ③
第2次 (3時間)	【筆者の主張を正確に読み取り、理解を深める】 ・本文を3つのパラグラフに分割し、それぞれの読解を行う。	②
第3次 (1時間)	【自らの文章評価の観点を知る】 ・第1次で記述した「説得力レベル」の理由を、観点別に分類し、分析する。	③
第4次 (2時間)	【複数資料を参照し、多面的・多角的な視点から文章を評価する】 ・前時を引き継ぎ、文章をさらに多角的な視点から評価していただくことを伝える。 ・ジグソー法のやり方を確認する。 ・各副教材を参照しながら、エキスパート活動を行う。 ・それぞれの資料から得た視点を持ち寄り、ジグソー活動を行う。班で1つの「説得力レベル」を設定し、理由を記述する。 ・全体共有を行う。 ・本時を踏まえ、自分の視点が第1次とどのように変化したか記述し、単元のまとめを行う。	③, ④

3. 単元の実際

3.1 第1時

本実践の冒頭では、まず生徒たちの本文に対する興味関心や意欲を喚起することが重要であると考えた。評論文の単元に対してはどうしても身構えてしまい、本文を読む意欲が沸かないことが多いと感じていたからである。そこで、本文の内容を彼らの既習事項や日常生活での経験と接続させるために、導入時に山崎正和『水の東西』（1年次に既習）との関連性や、生徒たちが持っている「日本人のイメージ」についての話題を出した。後者に関しては、生徒たちからは「マメ(=丁寧)」「群れたがる(例：一緒にトイレ行こう)」「嫉妬深い」などの声が挙がった。こうしたやりとりを通して、生徒たちの中には、ぼんやりとしてはいるもののそれぞれの「日本人のイメージ(=日本人論)」が存在するということがわかった。

次に、本文の通読を行い、重要漢字の確認や重要語句の意味調べを行った。特に「自己同一性」や「自我」など、抽象的かつ難解な語句は全体で共有することにした。

終盤の10分ほどで、本単元の軸でもある『相手依存の自己規定』の「説得力レベル」を書かせた。次ページの表2が、全生徒の「説得力レベル」とその理由である。次節で詳述するが、この時点での生徒の記述から、文章を多角的に評価すること以前に筆者の主張を正確に読み取ることには困難さを感じている生徒が複数おり、次時以降の本文の読解のプロセスの必要性を再確認した。

3.2 第2時～第4時

第2時から第4時では、教科書本文を3つのパラグラフに分け、筆者の主張や全体の論の流れを丁寧に追うようにした。取り扱った内容は以下の通りである。

- ・パラグラフ1：冒頭の挿話と「相手を基準とする自己確認」に注目する。
- ・パラグラフ2：日本語の言語習慣に注目する。
- ・パラグラフ3：筆者が挙げている5つの具体例の整理を行う。

第2時では、パラグラフ1の内容について理解の共有を図った。

第3時では、「日本語の言語習慣と『相手に依存する自己規定』との関係を捉えよう」と目標を立てて行った。『相手依存の自己規定』では「日本語の言語習慣」について、「年齢四十歳の小学校の先生A」が生活の様々な状況において、自分や他者をどのように呼称しているかについての例が挙げられている。本時ではこの部分の理解を促進させるために、図式化して生徒に提示した⁴。

第4時では、『相手依存の自己規定』に挙げられている5つの具体例についてグループごとに小見出しをつけるという活動を行った。例えば、「日本人は欧米人や見知らぬ人に対して心理的に不安定になる、正常な人間関係が組めない」という事例には、「日本人が Shy である理由」という小見出しがつけられた。

ジグソー法を用いた「読み比べ」の授業の実際と検証

表2 第1時における「説得力レベル」とその理由

生徒 仮名	説得 カレ ベル	理由
A	60	主張の内容は理解できるが、そうではない事があるのではないかと思った。主張の日本人論がびったり当てはまる日本人ってどれくらいいるんだろうと思ったから。日本人の中でも人それぞれだから、主張の日本人論に当てはまらない日本人もいるだろうと思う。また、まだ自分に落とし込められない部分があるから。
B	80	日本語において、人称代名詞はいくつもあり、話す相手によって決まったものを言う。筆者が言う、「人称代名詞を使用する範囲が制限されている」というのは納得できた。身のまわりでも、先生をあなたなどとは言わない原点をわかりやすく説明していたから。 また、日本人が外国人の話す片言の日本語を聞くといつのまにかこちらも片言になってしまう。その裏に、相手と同調しなければ安定しないというのも興味深い。 ただ、英米圏で自己を言語的に表現する角度が一定不変で一人称というところが「あれ？」と思ったから。
C	99	「他の人の出方が分からないうちは、自分の意思を決定できないのである」など、読んでいる内容のほとんどが「これ、ある」っておもったり、実際に体験したことがあるから。
D	40	・文章に出てくる言葉が難しくすぐには理解しにくい。 ・具体例がちよっとずつ出てくるところはすごく理解しやすく説得力があると感じた。
E		無記入
F	50	日本人全員が相手の立場でものを考え、自己を拡大して他者を取り込むという傾向にあるわけではない。「相手と同調しなければ安定しないような弱い自我の構造」を持たないような人を実際に見てきたから。半々じゃないか？➡レベル50
G	80	鈴木さんが考える日本人の性質と言語性質と
H	70	全体的にある程度理解はできるが、「～型」や「～主義」、「～構造」や「～様式」「相対的～」など話が抽象的になっている箇所は理解できないことが多かったから。 また、最後の一文が理解できず、気持ち悪かった。
I	100	論理展開がうまい <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p style="text-align: center;"> 終 わり 筆 者 の 主 張 (強) ↑ 解 説 ↑ 凡 例 ↑ 始 め 筆 者 の 主 張 (経 験 踏 ま え) </p> <p style="text-align: center;">→この部分が重要</p> </div>
J	80	p57L1 相手と同調しなければ安定しないような弱い自我 というのは分かるが p56L1 他人の出方が分からないうちは、自分の意志を決定できない もしこれがその通りだった場合、日本人は何もできないことになる。(意志決定できない)
K	80	様々なところで共感できた。集団にとけこもうとする所。相手を意識して、一人称と二人称を分けて使うこと。相対的であり、まず相手がいなければいけないこと。だが、日本人は相手のみかたを考えて、それを使い、身らの考えを あみ出していると考えから、最後の対話は異質なものではないと思う。
L	70	・悩んだときに、たしかに全部をはきだしてしまいたいという気持ちになることはあるから。 ・この書き方だと、日本人のこの特性を全否定されている気持ちになるからマイナス。 ・改善策(?)みたいなものを書いてくれたらよかった。
M	20	「日本人は相手に合わせて話をして、欧米人は相手に合わせることをせずに自分のペースで話をする」という感じの話題のところしか意味が理解できなくて、そこしか共感できなかったから。特に「年齢四十歳の小学校の先生A」の家系についての話がどんな家系図か私にとって複雑でまったく分からなかったし、結局何が言いたかったのか、私には伝わってこなかった。
N	80	自分がよく思う誰かに話したり共感を得たいという感情があり、この感情は人間全てが感じているものだと思っていたが、日本人だけで、日本人は他者との関係において、自己確認を行うという方式があり、なるほどなあと思ったりしたので、80くらいかなあと思ったからです。
O	85	私は悩みごとを誰にと言えずに困っているという状態は、イマイチ分からないから、どういうことか分からない。でも、それ以降の日本人が他からの視点で見たがったり、周りの意見を知っておきたいという考えは、とても共感できる。
P		欠席
Q	98	日本人が「誰かに共感をもってもらいたい」という性質から、筆者も言っている「犯罪自白率の高さ」「外交で日本人の機密を保持する難しさ」などの重大な問題を一人心にしまつて、その重みに耐えていく固い心が極めて弱い、というのに肯定できた。 それに、57ページの「外国人は相手に合わせることをしないから、しどろもどろになつたりしない。」というのも、日本人が心理的に同調しなければならないのと正反対ということも肯定できた。ただ、「日本人」とくるのではなく、今は外国人に近い人もいるので、「大半の日本人」でよいと思う。

3.3 第5時

第5時では授業冒頭で『〇〇を評価する』のイメージは何か」という発問を行った。文章を評価することに対して、まずは生徒たちの身近な事象に引きつけて考えさせることで、イメージしやすくする効果を狙った。生徒からは「吹奏楽部の大会で評価される」「通知表」などの声が挙がった。

その後、全員分の「説得力レベル」と「理由」を印刷したものを配布し、自分たちがどのような視点で「説得力レベル」を設定していたかの分析を行った。右の図1

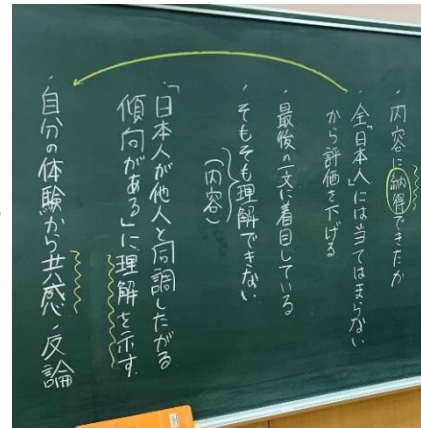


図1 第5時の板書の一部

は、生徒から出た考えを板書したものである。生徒たちからは、「本文の内容が自分自身の経験に合致するかどうか考え、そこから共感したり納得したり反論したりして評価している」という声が多く挙がった。第5時の最後には、自分自身の「説得力レベル」とその理由に立ち戻り、振り返りを行った。

3.4 第6時

第6時では、ジグソー法を用いて3種の副教材をもとに、『相手依存の自己規定』の「説得力レベル」と「理由」を再設定する活動を行った。

まず、エキスパート活動において使用したワークシートは以下の図2である。問いは3つ設定した。問1はジグソーグループになった際に副教材の説明が円滑に出来るように、問2は副教材と主教材との繋がりを見出すために、問3は副教材によって「説得力レベル」がどのように変化するかの見通しを持たせるために、それぞれ設けた。これに副教材A・B・Cをそれぞれ「エキスパート資料A・B・C」として添付し、生徒に配布した（どの資料をどの生徒が読むかはランダムである）。ジグソー法では、それぞれが異なる資料を持ち寄るので、それぞれの生徒は責任を持って事前にその資料の「エキスパート」になっておく必要がある。ここでも生徒たちに「役割の重要性」を伝えたため、生徒たちは集中して資料を読み込んでいた。

ジグソー活動で使用したワークシートは以下の図3である。活動1では、それぞれのエキスパート活動で得た知見を共有するときに、メモを取る欄である。活動2は、各エキスパート活動を踏まえて、ジグソーグループで1つの「説得力レベル」を設定し、その理由を記述させるようにした。このようにすることで、ジグソーグループでただそれぞれの情報を共有するだけになってしまうことを防ぎ、テキスト外部の情報をどのように組み合わせる主教材の解釈を深めるかに焦点が当たるようにした。

全5班のジグソーグループで再設定した「説得力レベル」は、「73」「70」「65」「36」「35」となり、高めに設定した班と低めに設定した班で分かれる結果となった。グループによっては班員のもともと考えていた「説得力レベル」の平均を出して決定してしまったところもあった。

ジグソー法を用いた「読み比べ」の授業の実際と検証

エキスパート

◆裏面の文章を読んで、次の問いについて考え、ワークシートを埋めていこう！

問1 裏面の文章を、読んだことがない人にも分かるような説明を簡潔に書こう。

問2 この文章は鈴木孝天の主張に対して、どのような点での批判になっているだろうか。

問3 問2を踏まえて、『相手依存の自己規定』の「説得力レベル」はアップするか、変わらないか、それともダウンするか。どれかを選び、その理由を書こう。

より多角的な視点から文章を評価する

年 組 番 氏名

←本時の目標→

ジグソー 班

活動2 三つのエキスパート活動の視点を踏まえて、班で話し合っって相手依存の自己規定の「説得力レベル」を改めて考えよう。その際は、理由を具体的に書いていこう。

レベル

理由

より多角的な視点から文章を評価する

年 組 番 氏名

活動1 それぞれのエキスパート活動で記述した、ワークシートの問い3までの内容を、ジグソー班のメンバーに共有しよう。その時、自分とは異なるエキスパート活動を担当した人の話は、キーワードをメモしながら聴いていこう。

【エキスパート】の人の話

【エキスパート】の人の話

図3 ジグソー活動で使ったワークシート

3.5 第7時

第7時では、ジグソーグループで出した「説得力レベル」の数字を黒板に掲示し、1班ごとにその理由を発表していくという形で全体共有を行った。最後に単元のまとめとして、「今回の学びと、単元の最初に自分が書いた『説得力レベル』とその理由を比べて、どのような視点の広がりがあったか」ということに対し、自分の考えを書かせた。その結果が以下の表3である。

表3 学習者の単元のまとめ

生徒 仮名	エキス パート 資料	担 当 し た 班	ジグ ソ ー 活 動	「今回の学びと、単元の最初に自分が書いた『説得力レベル』とその理由を比べて、どのような視点の広がりがあったか」
A	B	3		根本などの大きなものに注目していたが、筆者の言うこと一つ一つに注目するようになった。
B	C	4		最初説得力レベルを考えたときは、自分が納得できるかどうかで評価していたけど、論点が異なるという点から再び読んでみて、読み深めていくにつれて、エキスパートの資料と筆者の述べていることが食い違っているかなあ…とも思うようになった。この評論文だけではわからないようなことも、他者のものと比較して読むことで、それぞれの筆者の主張が合致するところとしないところがあり、より読み応えがあった。(今後もこのような活動することを切に願う)
C	C	3		自分のレベルをつける時に、「日本人の定義」や「データの有無」などの観点はなかった。いろいろな観点でレベルをつける事によって本文の理解が進んだ。
D	B	4		自分の最初の視点は①内容を理解できたか②話の分かりやすさ、だった。→グループワークを通しての視点①データによる裏付けがあるのか②矛盾が生じていないか③比較対象がずれている、等により具体的な視点が増えた。
E	A	3		一回目と全く違う視点から評価することになった。
F	A	1		前回の学びでは、その文章だけを読んで、一つの視点から判断したが、今回の学びではABCの三つの文を読んで、それぞれ違った視点から見ることができた。例えば、四班のように信頼に関わる文章であるのかなど、前回はその文が本当のことを言っているのだと信じ、判断したので、まずその文が正しいものかを判断して読んでいきたい。
G	C	1		(本人がワークシートを紛失)
H	B	2		初見…抽象的な表現の理解ができなかったが、提示されていた具体例などによって大まかな理解はできた。→今回…比較がされていなかったり、比較が不適であるということで、初見の具体例による理解が崩れた。
I	B	1		自分の見方とは違く、他の人の意見から気づかされることがあった。特にそれぞれのエキスパート活動での筆者の意見の合致や対立を知ることができた。
J	第6時欠席			最初はあまり読み込まずに説得のレベルを書いたが、みんなの説得力レベルやその理由を見て、色々考えることによって最初に自分が書いた説得力レベルをもう一度考え直すことができた。理由の中に、同じような内容でも表現が違うものがあり面白かった。
K	C	5		自分は共感できたか、体験とあっているかしてみたが、ジグソー活動を通し、客観的な視点、そもそも日本人は比較対象とするには根拠があいまいという視点を見ると下がると思った。
L	B	5		最初の理由付けは、共感できるかできないかで決めていたが、今は信用できる情報なのかなど、論文自体の存在意義の観点で評価することができた。
M	A	5		最初の説得力はまず文章の全体を理解できなくて、「20」レベルにしたけど、みんなと話し合ったり、授業が進んでいく中で、文章の流れが出来たけど、今回のエキスパートを学習していくと、「36」というレベルが妥当かなあと思うことができました。
N	C	2	80~35	最初は共感した部分もあったが、色々な資料を見てみて、いや違うだろうとか日本人の枠を決めてしまっていたりしたので、下げた。
O	A	4		自分の感覚を元に考えていたところから、文をよく見て、文の仕組み的なものを元に複数から考えることができたと思う。説得力を考えるときに、この分が信用できるか、矛盾があるかという視点でみられるというのはすごい発見だと思った。
P	第6、7時欠席			
Q	A	2	98→35 DOWN	鈴木さんが大切にしていた「日本人」という言葉について深く掘り下げていくと、「日本人」という言葉の定義があいまいで、その「日本人」の特性について語っていたが、どのような人を「日本人」として言っているのか、分からなかった。

4. 単元の省察

4.1 第1時の記述から見る学習者の現状

ここでは、第1時に書かせた「説得力レベル」とその理由(表2)についての分析を行い、本単元で設定した目標に対して生徒たちがどの程度の位置にいたのか考察していく。

(1) 筆者の主張の理解について

まず、本文で使われている言葉の意味や、筆者の主張の理解ができなかったという趣旨の記述を行った生徒がいたことに注目したい。この「筆者の主張の理解」について、最も困難を感じていたのはM生である。M生は、『年齢四十歳の小学校の先生A』の家系についての話がどんな家系図か私にとって複雑でまったく分からなかったし、結局何が言いたかったのか、私には伝わってこなかった」と強い言葉で述べており、筆者の主張については最初から最後まで理解できずに第1時を終えている。M生にとって、この時点では本文の「説得力レベル」を考えるとという段階まで到達できなかったと考えられる。実際にM生は「説得力レベル」を「20」と設定しているが、これはそもそも筆者の主張が理解できなかったから説得力を低くしたのだろう。このことから、評論文を「多角的な視点から評価する」という活動に繋げるためには、やはり一読では不十分なことであり、生徒全員が筆者の主張を正確に理解できるような手立てが必要だと考えられる。

(2) 文章を評価する視点について

次に、生徒たちがどのような視点で「説得力レベル」を設定していたのかを考察する。D生とI生は、本文の論理展開に着目して「説得力レベル」を設定していた。D生は、「具体例がちょっとずつ出てくるところはすごく理解しやすく説得力があると感じた」とし、文章の構成面に着目して評価している。I生は本文の論理展開を図示し、「論理展開がうまい」と述べて「説得力レベル」を「100」に設定している。この2名に共通しているところは、「主張の内容」ではなく、その「主張の仕方」に着目しているところである。文章の「説得力」を評価するうえで、この視点は重要である。また、本文で使われている「日本人」という表現に違和感を覚え、「説得力レベル」を下げている生徒もいた。具体的にはA生、F生、Q生である。特に象徴的なのはQ生で、『日本人』とくくるのではなく、今は外国人に近い人もいるので、『大半の日本人』でよいと思う」と述べており、筆者が「日本人」と主語を大きく一括りにして論じているところに注目している。確かに本文では、「日本人」を「西欧」「欧米」などと対比させて論じており、その「日本人」の中身が実際は多様であることには触れていない。これは「日本人論」を含めた様々な文化論的評論に共通する陥穽といえるが、このような本文中の表現も加味して「説得力」を評価させる必要があるだろう。

そして特筆すべきは、「説得力レベル」を設定する際に、「自分自身が本文の記述と同様の経験をして共感したかどうか」という視点をういた生徒が多くいたことである。例えばC生やO生が挙げられる。彼らの設定した「説得力レベル」はそれぞれ「99」「85」である。C生は、『他の人の出方が分からないうちは、自分の意思を決定できないのである』など、読

んでいる内容のほとんどが『これ、ある』っておもったり、実際に体験したことがあるから」と述べており、本文の内容と似たような体験を自分自身がしていることが、「説得力レベル」を高めた主な要因であることが伺える。反対にO生は、「私は悩みごとを誰にと言えずに困っているという状態は、イマイチ分からないから、どういうことか分からない」と述べており、本文の内容と自分自身の経験が合致しないことが「説得力レベル」を下げる要因になっている。第1時の段階では、複数の生徒たちは文章の「説得力」を「筆者の主張の内容がどれだけ読み手の体験と合致し、読み手が共感・納得したか」という視点で考えていたことがわかる。なお、この場合の「体験」は生活体験と読書体験（レトリックの巧拙などに関する感覚）の両者を含んでいる。

(3) 第1時での学習者の現状と第2～5時との連関

以上のことから、第1時の段階では単元の目標の達成まで、生徒によってかなりバラつきがあったと考えられる。そもそも筆者の言いたいことが理解できない生徒や、筆者の主張に対し自分自身の共感・納得の有無を基準にして評価する生徒、本文の論理展開や表現に着目して評価する生徒など、様々であった。また、既に論理展開や表現に着目している生徒でも、その中の一側面にしか触れていないので、授業者から見れば、読みの深化の余地は大いにありと感じられた。いずれにしてもこの段階では、「多角的な視点から評価している」とは言い難い生徒がほとんどであることがわかる。

このような生徒たちに対して、第2～5時の活動は本文理解の促進や自分の現状をメタ認知させることに繋がったと考えられる。第2～4時では、一読では理解できなかったり見落とししたりしていた部分も、パラグラフを3つに分けたことによって少しずつ本文の内容を自分の中に落とし込むことができただろう。内容理解に困難を覚えていたM生も積極的に理解しようとしている姿が見られた。たとえば、第2時でパラグラフ1の読解を行った際の振り返りに、理解できていない箇所の説明を求める記述をワークシートに書いていた。授業者はそれを受けて、第3時の冒頭で簡潔な補足説明を全体に向けて行った。第5時では、本項で分析したような視点を、生徒自身が自覚できた様子が見られた。たとえば、B生は「筆者が主張していることに対して共感できる、あるいは違うと思うところだったり、自分の実体験と照らし合わせて評価していた」と書いており、自分が本文内容への共感によって「説得力レベル」を設定していたことに気付いていた。また、F生は「私の考えた理由だと、みんなが挙げられた観点の一つにしか当てはまっていなかったため、もっと視野を広げて文章を評価していきたいと思った」と書いており、文章を評価する視点を広げる意欲が喚起された生徒もいた。

4.2 本単元を通した学習者たちの学びと副教材（エキスパート資料）の有効性

(1) 本単元を通した学習者の学び

本節では、本単元のまとめとして書かせた「今回の学びと、単元の最初に自分が書いた『説得力レベル』とその理由を比べて、どのような視点の広がりがあったか」という問いに対する記述(表3)を分析し、3つのエキスパート資料とジグソー活動を通して、生徒たちにど

のような学びがあったのかを考察していく。

記述を見ていくと、第1時と比べて視点の広がりがあったと読み取れる生徒は、記述が確認できた15名の生徒全員であった。その中でも、論理の展開や表現などに関わる記述をした生徒は、11名(A・B・C・D・F・H・K・L・N・O・P生)だった。A生は、「根本などの大きなものに注目していたが、筆者の言うこと一つ一つに注目するようになった」と書いている。当初は大雑把に全体のストーリー(内容)に目を向けていたが、具体的な筆者の表現を細かく注意して読むようになったという変化が表れている。また、K生は「自分は共感できたか、体験とあっているかしてみたが、ジグソー活動を通し、客観的な視点、そもそも日本人は比較対象とするには根拠があいまいという視点を見ると下がると思った」と述べている。ジグソー活動を通じて得た新たな視点をもとに、本文の「説得力レベル」を再評価している。また、第1時の時点では筆者の主張の読み取りが困難であったM生は、「最初の説得力はまず文章の全体を理解できなくて、『20』レベルにしたけど、みんなと話し合ったり、授業が進んでいく中で、文章の流れが出来たけど、今回のエキスパートを学習していくと、『36』というレベルが妥当かなあと思うことができました」と述べている。初めは「文章が理解できないから説得力が低い」という考えであったが、単元を通して主教材の主張を把握し、ジグソー活動を通して様々な視点を加味した結果、自分なりの「説得力レベル」を設定している様子が読み取れた。

このように、これまで自分自身が見ていた視点とは異なる視点を獲得したと考えられる生徒が多くいたことを今回確認することができた。これは、読解という作業をテキスト(主教材)と読み手(学習者)のみで完結させるのではなく、関連する他のテキスト(副教材)の視点を取り入れたことにより学び得たことであると考えられる。もし外部の資料を参照しなければ、第1時の学習者がそうであったように、目の前のテキストが読み手の経験と合致するか否かで文章を評価するにとどまっていたらう。

(2) 副教材(エキスパート資料)の有効性

ここでは、今回用意した3種のエキスパート資料(副教材)の有効性を考察する。

生徒たちの記述から、特に彼らの考えに影響を与えたのは、エキスパート資料A・Bであることがわかる。エキスパート資料Aについては生徒の記述にも、「日本人の定義」(C生)や「日本人の枠を決めてしまっていたりした」(N生)などと表れており、筆者の「日本人」という言葉の使い方に注目できるようになっている。また、エキスパート資料Bを通して得た視点を記述している生徒も複数いた。D生は、第1時では「自分の最初の視点は①内容を理解できたか②話の分かりやすさだった」としていたが、第6、7時では「グループワークを通しての視点①データによる裏付けがあるのか②矛盾が生じていないか③比較対象がずれている等により具体的な視点が増えた」と書いており、主にエキスパート資料Bから批判的な視点を得ていると推察される。

しかし資料A・Bとは対照的に、エキスパート資料Cはジグソー活動の中でうまく機能しなかった。授業者としては、エキスパート資料Cを読むことによって『相手依存の自己規定』

で用いられている、日本人の他者依存性を強調する表現や具体例に着目することができると考えていた。しかし実際は、生徒の記述の中にこのエキスパート資料Cに言及したものはなかった。その要因は、やはり本文とのつながりがわかりづらかったからだろう。エキスパート資料A・Bは、主教材を批評する視点を明快に与えてくれるが、エキスパート資料Cはそうではない。もっと本文との関連性が見えやすい資料が用意できていれば、エキスパート資料A・Bと組み合わせ、さらに多角的な視点から評価することができただろう。事前の資料の選定が甘く、この点が本実践における最大の反省点である。

さらに、各資料の難易度が総じて高かったことも改善すべき点である。エキスパート活動において、ワークシート(図2)の「問3」まですべて書き切ることができなかった生徒は4名いた。エキスパート活動は15分とっていたが、それでも4名が書けなかったということは、生徒にとってエキスパート資料の読み込みがかなりの負担になっていたことは否めない。

5. おわりに—成果と展望—

序論において述べたように、今日の国語科において複数資料の「読み比べ」は、これまでに以上にその重要性が高まってきている。今回授業を行った高校2年生も、様々な模試で既に2つの文章を読み比べる問題などに出会っており、そのような力が求められていることは生徒たち自身が自覚していることだろう。しかし、生徒たちにとっては「なぜ複数資料の『読み比べ』が重要であるのか」を考える機会は、そう多くはないと考える。生徒が「大学入試で問われるから」と思ってしまったり、教員側も「次期学習指導要領で求められているから」という認識のみで終わってしまったりすれば、これは本末転倒と言わざるを得ない。

本実践を通して、「読み比べ」をすることの根本的な意義について、学習者も、そして授業者自身も改めて考える契機となった。今回の単元を通して知り得た「読み比べ」の意義のひとつは、読み手がテキストに対して一歩引いた位置から全体を俯瞰できるようになることである。第1時の段階では、多くの学習者はテキスト(主教材)の一事例などに着目し、それが自身の経験と合致するかどうか、それによって共感・納得するかどうかでテキストの価値をはかっていた。しかし、そのままでは思考が限定的・主観的なものにとどまってしまう。そこで、それに関連する内容の他のテキスト(副教材)を挿入することによって、生徒たちのテキストを読み解く視野が広がり、より多角的な思考が可能になっていった。

そしてこの視点の広がり、学習者のテキストを読む意欲を喚起することにもつながるものでもある。今まで気付かなかった見方・考え方に会うとき、学習者は自然とテキストに対して主体的に向き合おうとするようになる様子を、今回目の当たりにした。たとえば、今回単元のまとめとして学習者が書いた記述(表3)の中で、B生の「この評論文だけではわからないようなことも、他者のものと比較して読むことで、それぞれの筆者の主張が合致するところとしないところがあり、より読み応えがあった。(今後もこのような活動をするを切に願う)」という記述が印象的だった。「読み比べ」をしたことによって学習意欲が喚

ジグソー法を用いた「読み比べ」の授業の実際と検証

起され、ただ模試や入試で問われる力ということではなく、「読み比べ」そのものの意義がB生の中に明確に位置づいたことの証左といえるだろう。

注

¹ 文部科学省（2019）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編』東洋館出版社，p.9

² 飯窪真也・齊藤萌木・白水始（2019）『「主体的・対話的で深い学び」を実現する知識構成型ジグソー法による中学校国語授業』明治図書，pp.13-14

³ 本実践では時間の都合上，同一文献を持った者同士で集まる本来の意味でのエキスパートグループは作らず，この段階での読解は個別に行うという形式で実施する。そのため，本実践ではエキスパート活動という呼び方を用いている。しかし，エキスパートグループで集まらないことにより，同じエキスパートでも生徒によって理解度や記述量に差が表れてしまうことが想定される。その補填として，エキスパート活動中は授業者が机間巡視を行い，記述があまり進んでいない生徒に対し積極的に声掛けを行っていくこととする。

⁴ 図は鈴木孝夫(1973)『ことばと文化』(岩波書店)を参考に，第一筆者が作成した。

謝辞

本実践を行うにあたり，実践校の両角文秋教諭には多大なご協力を頂きました。この場を借りて感謝申し上げます。

文献

エリオット・アロンソン／シェリー・パトノー著，昭和女子大学教育研究会訳（2016）『ジグソー法ってなに？—みんなが協同する授業』丸善プラネット

友野清文（2016）『ジグソー法を考える—協同・共感・責任への学び』丸善プラネット

（2020年11月30日 受付）

（2021年 3月 4日 受理）