

言語活動を核とした国語科授業デザイン —ブックレビューにおける思考表現過程の省察を基に—

キーワード：言語活動 思考表現過程 メタ認知 思考活動 対話場面 評価 国語科授業デザイン

上越教育大学 古閑 晶子

1 研究の目的

全教科・領域のカリキュラムを貫く視点として、「言語活動の充実」を挙げたのが平成20年告示の学習指導要領である。言語の教育としての立場にある国語科が、「言語活動の側面」から、今改めてカリキュラムの中核を成すのは必然である。それ故、国語科は、国語科内外及び実生活に活用可能な学習活動として、言語活動を国語科授業の中で再定位する役割が問われている。

これまで言語活動は、学習者の言語生活に基盤を置く国語科単元学習を通して実践され続けてきた。倉澤(1993)は、「子どもとは、子どもの言語生活とは何だろうか、指導者が自らに問いかけていくうち、少しずつわかったと思えてくるような実践」¹⁾と画一的な言語観を廃し、学習者や言語生活の文脈の中で更新し続ける国語科単元学習の相を述べる。この教育観に立つと、「言語活動の側面」から単元学習を再考する研究そのものが、理論の応用ではなく、新たな文脈へと関係論的に拓いていく実践として位置付けられることになる。

そこで本研究では、次の二つを目的とする。一つは、言語活動を核とした国語科単元の実践事実を中心に据え、研究の諸概念と摺り合わせて言語活動の有り様を新たに意味づけることである。二つは、国語科の授業改善、そして教科横断的なカリキュラムの可能性に資するものとして、言語活動を核とした国語科授業デザインを構築することである。

2 言語活動を核とした国語科授業の構想・実践

(1) 主体的に言語活動を創る姿として描く

5・6年「読むこと」の言語活動例の中に、推薦文がある。この場合、「読んだことを推薦文に書く姿」と、「推薦文に書くために読む姿」という相対的な姿が想定され、授業者は展開構想において困惑する。

このとき、言語生活を出発点として場や状況における目的をもった営みで捉え直す、桑原(2009)の言

語活動観「主体的で能動的な意味の創造、あるいは意味の構築」²⁾過程が、問題解決の指針となる。つまり、「自らの考えを推薦文として創るために本や文章を読む」という目的をもつ能動的且つ創造的な営みとして捉え直すことで、読む・書く・交流するという相対的な姿は一体化する。

そこで本研究では、「主体的に言語活動を創る」姿が具現する、言語活動を核とした国語科単元の実践事実を研究対象とする。

(2) 「主体的にブックレビューを創る」授業構想

※ 筆者が研究協力する、上越教育大学附属小学校主幹教諭 松岡博志の授業実践を研究対象とする。

①対象 上越教育大学附属小学校5年1組 34名

②観察期間 2009年5月21日～6月27日

③授業者 附属小学校主幹教諭 松岡 博志

④単元名 「読んで！わたしのブックレビュー」

⑤ねらい 作品のよさを未知なる読者に伝えるためのブックレビューをつくる活動を通し、自分の考えを明確にするために作品を読んだり、自分の意見が読み手に伝わるように工夫してブックレビューを書いたりすることができる。

⑥展開計画

○第1次(9M) ※1M…30分間

4コマ漫画を読んだり、ショートアニメ映画を観たりした感想を仲間と交わし、作品に対する思いや考えが様々であることに気付く。

○第2次(6M)

実際のレビューと出会い、感想文との違いやレビューの内容について理解する。

○第3次(10M) ※省察対象小単元である。

グループによる共通作品を読み、書いたブックレビューから評価の根拠を話し合い、作品を読み合っってブックレビューを推敲する。

○第4次(15M)

様々なジャンルの本のブックレビューを書くと共に、友達のブックレビューから仲間と読みを交流したり、読書活動を広げたりする。

3 ブックレビューにおける授業実践の省察

(1) 言語活動の概念が機能する思考表現過程

第3次は、題名のみ提示された11冊の本の選択者同士でグループになり、互いのブックレビューを評価する中で再読、推敲し合う小单元である。21/40M, 那須正幸作のミステリー「マツリニイコウヨ」のブックレビューにおいて、あらすじにかかわる記述を巡り、互いの価値観を表明することに終始したグループがあった。

各学習者は、クライマックスに着目することで、ストーリー展開がミステリーの文種に重要だと認識している。従って、交流の阻害要因は読みの恣意性によるものではなく、ブックレビューに対する個々の自己概念によるものと言える。このような個々の価値観による表現は、読みの要素を活用し、根拠がテキスト文脈にあれば、むしろ読みの多様性を志向するオープンエンドの授業となる場合が多い。

しかし、価値観による表現の相違に困惑する学習者に着眼し、授業者は学級全体に問題として問う。

T この本は怖くて不気味な話なんだけど、あらすじを書くか書かないかなかなか解決しないから、どうすればいい？

IT あらすじを書きたい人が書いて、書きたくなかったら書かなければいい。

多数 それは、そういうことでは解決しない。

UT 怖いお話の場合は、怖い不気味だけではなくて、お話の内容のどこどこが怖いからお勧めできませんとかできますとか、ちょっとだけ書くことで期待感が膨らむ。あらすじをあんまり書くと期待感がなくなるから。

IT ちょっとだけ書くに賛成で少しだけでも書かないと読む人がどこがおもしろいのかおもしろくないのか分からないから。

T 今の意見は、これから出会おうとする人が、読みたくなるかどうかということ言ってるんだね。書き方をどうすると読みたくなるのか考えるといいようですね。

ミステリーの文種におけるあらすじの記述は、書きたい人が書くという個別の自己概念で閉じるものではないことを再確認している。その上で、「読み手を想定した書き方」という要素が、打開策に相当する可能性に気付いていく。この前後のあらすじにかかわるブックレビューの変容を省察する。

AR は、読み手の立場や意図の違いを想定することで、ミステリーに対する評価が異なることに気付いた。そこから、クライマックスの怖さを印象づけるより、人物相互の関係性を探る読みがストーリー展開を実感できるものと捉え直し、相対する読み手

両者の期待感に着眼して再構成している。

YM は、不特定の読み手を想定することで、受け止め方が多様になることを意識し、起承転結を一文ずつ簡潔に書き換えた。しかも「転」と「結」には、期待感を高める空白を多用して再構成している。

二人の学習者に共通する姿として、ブックレビューに対する自己概念が進化したことが挙げられる。AR は当初、読後の直感を強調し、テキスト内容は伝えるべきではないとしていた。YM は当初、感じたままを時系列でテキスト内容と共に伝えるべきだとしていた。しかし、「読み手を想定した書き方」の問題という視点から当初の自己概念を捉え直した二人は、読み手を仮定した上で、テキストに対する自己評価とその根拠を伝えるという、ブックレビューの本質的概念を発見したのである。それは同時に、自らの読みが、他者とコミュニケーション可能な形に表現し直されていく姿でもある。

価値観が多元化する現代では、「異なる価値観の体系と、それぞれに対応する思考表現のシステムの併存を理解し、問題解決のため必要に応じて切り替えができる能力」³⁾が必要だと渡辺(2004)は言う。この「思考表現のシステム」を包含する提案は、言語活動に通じる。つまり、言語活動は、形式的な表現活動でも、技能的な表現の型でもない。学習者自身の価値観に支えられた、言語活動の概念が機能する思考表現過程の道筋に着目しているのである。それには、AR や YM のように、言語活動にかかわる個別の自己概念が揺さぶられ、集団として共有可能な本質的概念を探りながら、組み替えて生かしていく進化過程を経る必要がある。

(2) 既存の知識を基に新たな知識を組織化していくメタ認知過程

授業者は、ブックレビューの概念を「作品と新たに出会うための未知なる読者を誘う『窓』としての役割があり、叙述を根拠にした意見を読者に分かりやすく述べること」とする。この概念においては、本に対する自らの評価とその根拠を未知なる読者と共有できるように表現するという機能が促され、主に批評的な思考表現過程を経る。このような批評的な思考表現過程は、何を契機として進化するのであろうか。書き換え続けた学習者 WS のブックレビューをもとに、何が変容してるのかを省察する。

①題名「 」(無し)

深いふちにノコギリが落ちてしまい何かを見つけたのです。

この作品は、それが手がかりになります。最後、見つけたものを村のみんなに分ける予定で、？になります。おいしいところは、登場人物に自分が怒ってしまうところです。最後に見つけた物に分ける…の楽しそうなところで終わってしまいます。

おすすめ度 (無し)



②題名「二人のじいさん」

この作品は、大木に登って枝を切っていたら、ちょっとした出来事が、すごい事になるお話です。二人の行動が見物です。この作品はすぐれたお話です。げきの台本のようになっているからです。おもしろくなるところで終わっているから残念。

おすすめ度★★★★



③題名「オススメ作品！」

この作品は、大木に登って枝を切っていたら、ちょっとした出来事が、すごい事になるお話です。二人の行動の変化が見物です。この作品はげきの台本のようになっているすぐれたお話です。全学年にオススメ！げきにもオススメ！最後に…のとこで終わってしまう。ここが惜しい。

おすすめ度★★★★(^-)

WS は、登場人物の言動や結末を大事にするという既存の感性や知識をもとに→テキストの新たな価値として文体のよさとその要因となる要素に気付き→評価的な思考表現に必要な判断材料として、文種と登場人物の関係を選び取り、既存の感性や知識を再構築している。WS の姿は、「概念的枠組みに基づいて知識を構造化すれば転移が促進される」⁴⁾とする認知心理学の学習と転移にかかわる知見と摺り合わせて意味づけることができる。つまり言語活動の有り様から捉え直すと、自己概念から本質的概念へと進化していく思考表現過程は、概念が包含する知識の組織化とかかわるといことである。

従って、学習者の思考表現過程は、「既存の知識に→新たな知識を加え→自らの思考表現の判断材料として適したかたちに組織化する」という知識レベルの変化を契機に質的に進化していると分析できるのである。学習者が創る思考表現レベル(階層化する思考表現過程)・知識レベル(知識の組織化)の両者が伴うメタ認知過程に着眼する必要がある。

(3) メタ認知を促す思考活動

単元を貫くのが、「レビューをレビューする」という思考活動による課題意識である。授業者は、比較教材としてブックレビューを提示し、「読みたい」と感じる要因や根拠等を問う。その上で、「ブック

レビューに大切な要素は何か」、「その要素をもとに再読して何に気付き、表現に活かすのか」を学習者に求める。学習者は、このような発見的な思考活動を経るたびに、ブックレビューに対する自己概念を進化させている。

特に、これまでの考えを多面的に問い直し、新たな知識に気付いていく、思考表現過程において、学習者は次のような思考操作過程を経ている。

- ブックレビューを比較して共通点・差異点を分析
- それらに関係付けて俯瞰して観る、ブックレビューの新たな要素に気付く
- その要素をもとに、再読しながらブックレビューを推敲する

有澤(2007)は、「初めの言語的気付きからメタ言語的気付きに至る過程に思考力・情緒力・想像力などが息づいており、これを方略的に活性化すること」⁵⁾を学習成立のポイントだとする。また、学習指導要領では、各教科等の「思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点」から言語活動の充実を図る。つまり、国語科のみでなく全教科において、言語活動を核とした授業では、各教科の特質に応じた思考力等が機能しなければ意味がない。特に、メタ認知的知識に気付く思考表現過程においては、井上(2007)の試案⁶⁾を参照しながら、子どもの発達に合った「列挙」「比較」「分類」「分析」「構造化」などの思考活動を教科の特質に応じて組み入れる必要がある。

(4) 他者対話と自己内対話による対話場面

授業者は、個とグループ及び全体での交流場面と、ブックレビューづくりの見通し・振り返り場面をスパイラルに組んでいる。

■個とグループ及び全体での交流場面

学習者同士の姿から、書く・交流・読むが一体化しながら、対話が行われているのが分かる。しかし、島崎(1988)の「言語コミュニケーションにおける対立物の統一」過程⁷⁾を指針にすると、グループの対話過程に質的な違いが表れている。

【落語絵本「じゅげむ」グループ】

音読を繰り返す、落ちそのものを評価するINと、落語と落語絵本を比べ読みして違いに気付き、附属小同窓生でもある作者自身に関心を抱くITは、相互作用で留まっている。

【民話「花咲き山」グループ】

方言の語りに関心を抱くHRと、語り自体に関心を抱いてそれを真似るMMに、相互浸透が見られる。

対話場面において、情報を得て完結するグループと、差異に着目して疑わしさを露わにしたグループとでは、対話の階層に違いが見られた。相互に意味ある他者だと認識しても、関係の中で意味差に自己を置くかたちで内省しないと、相互浸透は生じない。情報収集と内省の問いの違いを視点に、思考活動の中に、進化する対話場面が必要である。

■見通し・振り返り場面

授業者は授業開始と終末にモニタリングを促す。

- 6/22 一回黙読、作品とのおしゃべり
→23日予定の分もやった。もう少し話を広げたかった。
- 6/23 一回黙読、この作品のよさと悪さを見つけ合う(話し合い)
→花咲き山の一文を普通の言葉に直す。始めはいいと思っていた。でも、普通の言葉に直すと雰囲気が変わって、おもしろくない。方言がいい。

- 6/24 一回黙読、レビューに書くことをまとめる
→方言は意味がよく分かってきた。お話の本当のおもしろさを発見！優しさにはそれぞれのストーリーがあること。だから、レビューでは、花咲き山のように読む人に話しかけるような感じで書きたい。

MMは、計画書を更新し続けている。その中で、自分のテキスト理解の程度を認識して活動計画を改善したり、仲間の意見である方言による語りのよさを検証して確認したり、民話の語りと主想のつながりを表現効果に生かそうと自己決定したりしている。三宮(2008)の「文脈化と脱文脈化の両方のプロセスを経験することが、学習に対するメタ認知を促す」⁸⁾とすることが、言語活動において具現していると捉えられる。従って、文脈における対話場面と、脱文脈における自己内対話場面の双方が必要なのではないか。

(5) 思考表現する姿の評価

授業者は、全員の学習計画書に毎時間書き込みを入れている。MMには、「次回うまくいくといいね」「すごい！研究者ですね」「すばらしい！方言が語るよさ…大事にしたいね」と、何を学んでいるのか・どこに向かうのかに着目して評価支援し、学級全体の場面で「方言を口語に書き換えて語ったこと」を研究的な視点だと評価して全員と共有する。

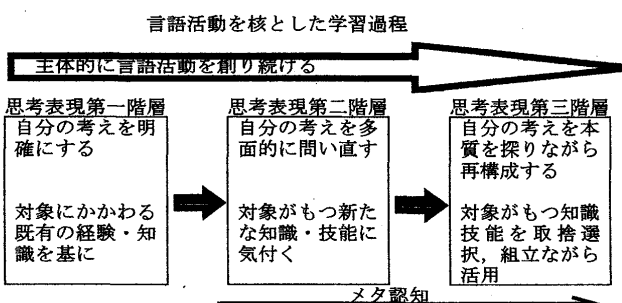
とかく、見えにくい学力である思考力等の評価は難しいと言われてきた。しかし、関係論的視点から、本質と学習者との関係づくりの有り様を、階層的な学習過程にそって、具体的な思考表現の姿で省察することで、評価は可能になると捉えられる。

4 言語活動を核とした国語科授業デザインの構築

<言語活動を核とした国語科授業デザインの要素>

- ア 「学 力」：言語活動から単元の本質(概念・知識・教材価値)をとらえ、目標を明確にする
- イ 「学習過程」：言語活動をつくる学習過程を三階層で思考表現する子どもの姿で描き出す
- ウ 「思考活動」：思考表現する姿が具現する思考活動を設定する
- エ 「対話場面」：思考活動において、他者対話・自己内対話場面を設定する
- オ 「評 価」：本質と学習者との関係づくりの姿として、評価の観点を決め、評価規準を三階層で設定する

この要素を活用した授業デザインモデルを示す。



5 課題

国語科授業デザインは、言語活動の概念やそれを構成する要素(知識)の構造、そして学習者の実生活や感性から捉えた教材の価値を関係付けて本質を見極めるといふ、教師の教材研究の質が問われる。アの要素が全てを統括すると言っても過言ではない。それにはモデル自体が、紙ベースの学習指導案のかたちにそのまま生かされ、教師の授業デザイン力に寄与するものでなければならない。

また、暗黙知として働く要素がある。それは、再考し、対立を乗り越え納得の道筋を歩む共創過程で、共有可能な言語活動の概念づくり参加しているのだという認知されにくい集団による概念形成である。カリキュラムの中核を成す国語科では、言語活動の概念づくりを通して、個と共にそうした社会集団が充実するという認識も授業過程で欠かせない。

- 1) 倉澤栄吉 1993「解説国語単元学習」p.15 東洋館
- 2) 桑原隆 2009「言語活動の充実」p.5 月刊国語教育
- 3) 渡辺雅子 2004「納得の構造」p.245 東洋館
- 4) 森敏明・秋田喜代美監訳 2002「授業を変える」p.17
- 5) 有澤俊太郎 2007「総合学習における言語的教授・学習方略」p.10
- 6) 井上尚美 2007「思考力育成への方略」pp.270-275
- 7) 島崎隆 1988「対話の哲学」p.197-202 みずち書房
- 8) 三宮真智子 2008「[内なる目]としてのメタ認知」p.179 至文堂