

国語科における学習意欲の育成

有澤 俊太郎*

(平成26年9月30日受付；平成26年10月28日受理)

要 旨

国語科における学習意欲の深まりについて、授業前、授業中、授業後の時系列を追って、プロセスモデルを作成した。三段階の意欲要因として、それぞれ「意思」、「意志」、「精神」を当て、国語学習における意欲の育成法について明らかにした。

とりわけ、国語科授業中の「意志の深まり」については、埋め込みモデルにおいて「言語的気づきの深まり」としてとらえ、国語科授業（松尾芭蕉「奥の細道」）を想定して具体的な方法を提示した。

KEY WORDS

a process model プロセスモデル, motivator 意欲要因, an embedding model 埋め込みモデル
Linguistic Awareness 言語的気づき

1 国語科における学習意欲の研究（プロセスモデルの作成）

「国語科における学習意欲の育成」は研究対象とらしく課題のひとつである。

国語科における学習者の意欲は、言語活動に深くかかわっているが、その実態は、思考力、想像力、情緒力とのかかわりほど明確になっているわけではない。例えば教室で読むという学習を想定しても、学習者はテキストをめぐる教師や級友など多方面からの二重三重に交錯した言語的刺激に四六時中向かい合っている。そしてそれらの一つひとつが、学習意欲の高まりと落ち込みにかかわっている。その顕在的・潜在的現象は人間味に富んではいるけれども、場面ごとに個別的で不安定なものなので、その雑然とした現象を類型化して理論的な普遍性を与えることはたいへん難しい。さらにそれを教育論とするには、なおいっそうの困難がついて回るのである。

しかし国語学習は、すべての学習と同様に、学習者の意欲に始まり意欲に終わる。まだ十分に解明されていない国語科における意欲の問題であるが、いつの時代でもその重要性は深く認識されていた。最近では、国語教育政策の節目とも重なるが、昭和から平成にかけて、それは戦後アメリカの教育が導入されてからほぼ半世紀、世間は「普通の子」が次々に起こす衝撃的な事件に震撼していた時代であった¹⁾。

平成元年の3月から5月にかけて、森島久雄氏は「国語科における意欲」を「『意』的学力」と名づけ、三篇の論考を発表している²⁾。森島氏の第二論考（4月）に次のような指摘がある。

もちろん「知的学力」や「技能的学力」も必要であるが、最も中核をなすのは、自己教育・自己学習を実現する学習意欲であろう。言葉を換えれば「〇〇しようとする姿勢・構え」「やる気・気力」と言ってもいい。従前では、こうした側面は「学力」というよりも「性格」という範疇で考えられ、あるいは「人に対して明るく挨拶する」「みずから新聞を読む」「長い手紙をきちんと書き上げようとする」（中略）といったことは「生活習慣」といった概念で捉えられていた。（中略）「意的学力」は学力評価の対象にはなりえず、せいぜい「生活指導」や「人物評価」の領域に追いやられていた。

森島氏の指摘の重要性は、国語科学習意欲を倫理的、道徳的にとらえてきた従来の考え方を批判的に見ていることにある。われわれ教師は、学習の姿勢、構えについて「初めが肝心です。だいたいはじめの通りです。」と教室で生徒に気合いを入れ、やる気、気力について、それが見える学習者には「学習に積極的に取り組む生徒であるが、もう少し落ち着きがほしい。」とし、そうでない者には「静かに勉強する生徒であるが、もう少し積極性がほしい。」などと言って、父兄（三者）面談の話題にしてきたのではなかったか。森島氏が言うように「意的学力をここに追い込

む」ことに将来的な発展性はない。国語科はそれである種の精神的な深さを与えられるものの、学習者の実態を視野に入れた目標論・内容論・方法論構築の展望は得られないからである。そしてふたたび「意欲」などという扱いにくいものは学力から外すべきだというような昭和30年代と同じような主張も現れるかもしれない³⁾。

この点に関して、森島氏は第三論考（5月）で、国語科における学習意欲を授業の展開に合わせて、

- 1, 「単元・教材に入る前に」(学習の有意味化, 学習への動機づけ)
- 2, 「授業の中で」(活動動機, 好奇動機, 知識拡充・能力増強・経験拡充の欲求)
- 3, 「授業のあとで」(承認と安定の欲求)

というように示している。

本稿でも、森島氏の時系列に沿ってプロセスモデル(図1)を作成するのであるが、1と3の前後に<夢・憧れ・願い>と<学習態度>を配し、各段階内をそれぞれ三つの小段階に分けて国語科における学習意欲考察の枠組みとする。

また、森島氏の三段階の括弧内の諸語は「意欲要因」(motivator)と呼ばれるものである。このモデルでは、各段階を、意欲A(意思, intention), 意欲B(意志, will), 意欲C(精神, spirit)の一語で代表させた。それらはそれぞれの段階の中心で働いているものである⁴⁾。

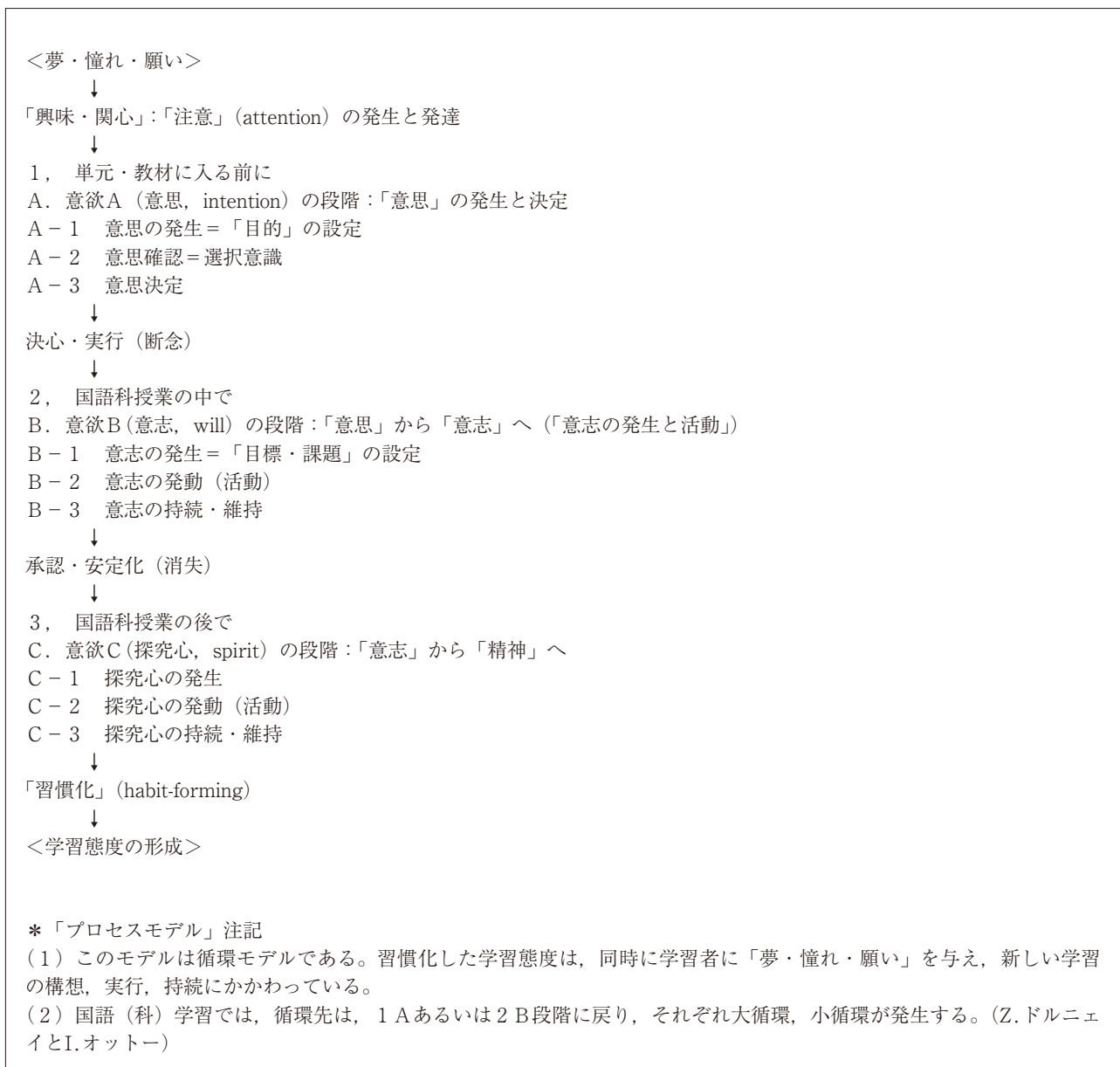


図1 国語(科)学習意欲のプロセスモデル

2 国語科授業の前：「夢・憧れ・願い」から「意欲A」（意思）の段階

授業に入る前の学習者には必ずそれぞれの夢・憧れ・願いといったものがある。これはそれまでの言語生活を送ったなかで得られる既知知識や成功体験が基盤になって形成されると考えられるが、それらは学習者固有の「興味・関心」といったかたちで外部に現れるのである。「興味・関心」は、夢や憧れなどを抱いた学習者がそれに関連するモノ・コトのどこかに格別の注意を払うことから発生している。「注意」は意欲ではないが、J.デューイ(Dewey, J.)が言うように、その力は発達し、意欲につながる感覚である。

意欲A（意思）はこの感覚的な注意が学習者の内面に下りていって、意図によって導かれ、意識化されて緩くまとまったかたちを成したものである。ただしいつでもかたちを成すとはかぎらない。むしろ日常生活では、内面で消失することの方が多いかも知れない。この場合は学習にはならない。学習者の内部で意図が生まれ、学習の「目的」(purpose)が設定されて、意図がそこに向かうとき、そのときが学習のかたちを成した状態である。国語学習（例えば「奥の細道」の学習）で言うと、学習者は何のためにこの作品を学習するか、どこを中心にどのように学習するかなどと思い巡らす。それは、純粋な興味・関心に基づく動機であることもあろうし、受験のためというような現実的な必要性によることもあろう。しかしどのような「目的」であっても、そこには学習者の情動が生々しく息づいていることは確かである。

わが国では伝統的に、ものごとを学ぶ、まさにその前段階のとき、じっとモノ・コトを見据え、息をととのえ、息を合わせて始めることが尊ばれた。ことの初めに、張りつめた「気合い」や「気迫」を重んじる伝統は、1の段階から、A-1～3の「過程」を消し去り、師弟ともども高揚した精神を形成して、授業（2段階）の冒頭部となり、以後の教育的な流れをもかたち作っていた。国語科授業では、芦田恵之助の示範授業（「冬景色」）前の「師弟とも何事をも語らぬ」緊張した教室風景が有名である⁵⁾。

戦後になってアメリカの教育が導入され、この段階の中心をなす活動が「レディネス」(readiness)と呼ばれていることを知った我々は、しばらくそのままその英名を使い、後に「動機づけ」という訳語を与えたのであった。学習者にとってレディネス段階は、多くの可能性に富んではいるけれども、見通しは不透明で、方法的にも固まっていない時期なのである。だから学習者の「興味・関心」だけが重要なのではない。それはプロセスモデルが示すように、もうひとつ前の段階の主役である。昭和20年代のアメリカの教育雑誌(*Elementary English*, NCTE)は、学習者の「興味・関心」を「選択意識」との関係でとらえるべきことを主張しており、注目される⁶⁾。

(1) G.マックラケン「われわれはレディネス要因を強調しすぎてはいなかっただろうか」。(McCracken, G., Have We Over-emphasized the Readiness Factor? May, 1952)

「前読み活動」(pre-reading activities)に視聴覚的方法を取り入れたところ、それが授業において生き生きとした課題の分類、充実した討論などを生み出したことを述べている。従来のレディネス諸要因を現在の児童の「読みの経験」(reading experience)にふさわしいものに見直すことを提言している。

(2) C.M.マッカロー「読みの得点の後ろに何があるか」(MacCullough, C. M., What's Behind the Reading Score? January, 1953)

総得点（レディネス段階なら「前読みテスト」の得点）による輪切り(slicing)には弊害がある。領域分野別得点も同時に見ていなければならない。領域分野別得点は、グルーピングの原理とのかかわりが深い。グループ分けは、一時的に(temporary)、折々に(occasional)、試験的に(tentative)行わなければならない。得点が「意味するもの」を探りあてなければならない。以上の要旨を「普通の教師の語り」という形式で述べている。

この二編の論考を読むと、学習が始まるこの時期に何が大切で教師は具体的に何をすべきか、改めて考えさせられるのである。G.マックラケンが1951年当時のレディネス期について、「アカデミックでありすぎ、書物的でありすぎる」(too academic, too bookish)ととらえ、「子どもをプログラムに合わせるのをやめて、プログラムを子どもに合わせよう努めるべきである」(We should stop trying to fit the pupil to the program and begin working toward a program that will fit the pupil.)と述べ、視聴覚的方法の導入を推奨するとき、そこから学習者の経験（興味・関心）を尊重しそれに合わせた新方法を開発しようとする彼の明確な意志を読みとることができる。「前読みテスト」であれば、「図表を読む、絵を読む」というような新しい項目を付け加えなければならない。このような処置がなされて初めて、C.M.マッカローの「得点」(スコア)が教育的な意味を持って来るのである。正確な測定による継続的な得点群は、学習者の興味・関心の所在や強さだけでなく、その深まりの方向性と可能性を示している。それによって学習者は、学習の未来を予想することができ、教師の支援を得ながら、これからの学習を選択するという意識

を働かせることができる。これは目的のもとで一旦浮かび上がった意欲A（意思）を第三者的な眼を通して確認し、決定しようとしているのである。

意欲A（意思）は学習者の選択意識によって鍛え上げられて決定にいたる。これは現代アメリカの教育関係者にも見られる考え方である。T.シャナハン(Shanahan, T.)は、読みのレディネス期について、「学習者自身が深く考えなければならないのだから、テキストの情報を与えすぎではいけない。この時期は学習それ自体の時期ではないのだから(be no longer than the learning itself)。」と述べている⁷⁾。

先に触れたようにこの段階は我が国では明確な区切りを成していない。学習者側からの「事前プログラム」(prevention programme)というようなものはない。しかし教師の授業構想はこの時期になされる。甲斐利恵子氏は自身の教職二年目の実践から「身近な素材」単元の困難さについて報告している。「生徒の生活に近すぎる素材（部活でしばしば使っている外来語）」では、授業は次第に活気を失って形骸化する。生徒の興味・関心そのままの学習材ではなく、それが向いてほしい学習材で授業を構想すべきである。（準備は大変になるが）学習材は、目標との関係で慎重に分析されねばならない」と⁸⁾。

興味・関心は、モノ・コトへの「注意」(at-tention)によって起こるので、意識は一点に向かって集中しがちになる。授業構想はその集中する一点から適度に離れることによって成立する。アメリカの諸論考は「離れ」の視点と方法を具体的に示している。

3 国語科授業の中で：意欲A（意思）から意欲B（意志）の段階

3. 1 国語科授業における意欲Bモデル（埋め込みモデルの作成）

授業が始まることで、「目標・課題」が明確になり、意欲A（意思）が意欲B（意志）に変わる。意欲B（意志）は授業の進行につれて、強化され持続する。授業は学習者の生活全体から見ればほんの一部にすぎないかもしれないが、教室での経験は驚くべき強さで学習者自身を律している。

国語科授業における、学習者の意欲B（意志）の様相は、この教科の特性に即してとらえ直すことが必要である。それは、「国語学習意欲プロセスモデル」の第二段階に国語科授業の持つ固有の条件を埋め込むことである。これが「埋め込みモデル」(図2)である⁹⁾。

2-B-1 意欲Bの発生：「目標・課題」の下、テキストから「言語的気づき」(Linguistic Awareness,LA)（気づく力）を行使すること<初め>

↓

2-B-2 意欲Bの発動：「言語的気づき」を基盤に「かんがえる」(Metalinguistic Awareness,MA) こと（かんがえる力）<なか>

↓

2-B-3 意欲Bの維持・持続：自分の「かんがえ」について、「視点を変えてかんがえる」(Critical Language Awareness,CLA) こと（批評（鑑賞）する力）<終わり>

* 「埋め込みモデル」注記

(1) 単元全体でも一時間の授業でも、この流れは変わらない。

(2) 「言語的気づき」について。IG.マッティングリーは、「表現・理解の過程における、言語主体の総合的・自覚的な経験であり、広く『自問自答』(ask oneself)である。」と述べている。それは理解の場合、具体的な目標・課題のもとでテキストを処理する過程で発生する。

(3) 「かんがえること」について。論理的思考のみならず、国語科授業における思考には情緒的、想像的な内的活動が交じっている。国語科の思考は、前段階の「自問自答」が持ち込まれたものだからである。

(4) 「視点を変えてかんがえる」ことについて。自分や他者の眼を入れることによって、自覚的・意識的にかんがえ直すこと。批評は論理的側面が強いので、AwarenessはThinkingとされることがある。批評は鑑賞を含んだ言語活動である。

(5) モデルは、国語科の全領域にわたって適用される。国語科授業の基本原理となる。ただし「鑑賞」は文学の読みに固有である。

図2 埋め込みモデル：国語科授業中における意欲B（意志）の変容

3. 1. 1 「目標・課題」追求（意欲B・意志）の開始：「言語的気づき」の発生

国語科授業は直接的には当該時間の「目標・課題」(aim, task)によって始まる。目標・課題のない授業はあり得ず、学習者は否応なく「目標・課題」のもとで学ばなければならない。授業の目標・課題は前の段階における個人の憧れ・夢・願いが混じったような「目的」(purpose)とは違う。目的は個人的なものであり、秘め事になっている場合もあるが、「目標・課題」は白日のもとにさらされている。それは、Z.ドルニエイとI.オットー(Dörnyei, Z. & Otto, I.)が言うように、「国語教室では、社会的な単位として普遍的な力学的構造を成している」(the general power structure of the classroom as a social unit)もので、それだけ個人の欲求は限定されているのである。だから例えば読むことの学習では、「読むことそのものへの価値観」(Value in reading), 「すらすら感」(Perceived Autonomy)「効力感」(Self-Efficacy)などといった個人的な感性や価値観までもが、社会的な基準(規準)から評価されることになるわけである。これは、個人の「目的」と授業の「目標・課題」の間に深刻な不一致が発生しやすい理由であるが、この段階に踏み込んだ学習者は、前段階の「学ぼうとする意思(intention)」を「学ぶ意志(will)」に変え、志を立てて、不一致があればそれと闘いながら、学習をスタートさせようとする¹⁰⁾。課題の設定に学習者を関わらせるのは、この不一致をできるだけ解消しようとするためである。

この段階で働く主たる意欲要因「意志」(will)は「意志力」(will power)とも書き表される。和名英名いずれにも、「意思力」(intention power)はないが、「意志力」(will power)という語はある。さらに「鉄の意志」(iron will power)などとも言う。

「意志」はまず学習を始めさせる力(initiative power)として現れる。国語科授業においては、「言語的気づきの力の発生」ということになる。言語的気づきは、いわゆる感想ではない。それに含まれる場合はあるかもしれないが、国語科学習の初めに突出している目標・課題のもとで学習者の意識に上ってくる言語的事実である。文字、語、語句、文、技法、段落、符号などと様々である。適切な言語的事実の選定には教師の力量如何が問われるのである。

3. 1. 2 意欲B（意志）の実行：「メタ言語的気づき」の活性化

意欲B（意志）の実行力(executive power)は、国語科授業においては「メタ言語的気づきの活性化」の程度によって測られる。それは単元をとおしても、一時間の授業においても、いちばんの山場を形成する。

「メタ言語的気づき」は、理論史的には元来音韻的現象が対象であった。「音韻的な気づき」(phonological awareness)は、いわゆる方言や俗語、あるいは幼児語についての「言葉咎め」のことである。これが、「思考の表現やそれを反省する手段を通して、認識的な機能を強化する」(MLA may also enhance cognitive functioning via the means it provides of expressing thought and its product)ように対象部門を広げたのである。かくして「メタ単語的・意味的部門」、「メタ文法的部門」、そして「メタテキスト的部門」という新しい部門が成立することになった¹¹⁾。

これらの部門は学習者が既存の言語知識や技能をフルに稼働させることによって発達する。根底では先の引用文のように、認識力(思考力)が支えているのであるが、国語科実践場面では想像力や情緒力なども入り交じっている。I.G.マッティングリーが言ったように総合的なものである。「メタ言語的気づき」の活性化の程度は「学校に通っていることの成否」(success or failure of schooling)を決定するとも言われる。

3. 1. 3 意欲B（意志）の維持・持続：批評（鑑賞）意識

意欲B（意志）の維持・持続力(sustaining power)は、国語科授業においては、批評（鑑賞）意識によって保たれる。教室における批評（鑑賞）活動は、「メタ言語的気づき」が発展・深化したものである。

「視点を変える」きっかけは、自分の新たな発見による場合があり、そこに他者の眼が入ることもある。古い考えと新しい考えを比べ合って共通点と相違点を知ること、その違いについて、ふたたび、みたび「かんがえること」、それが教室における批評活動の要点である。そこに他者を交えた交流活動の必然性がある。

批評は本来理知的な性格を持っているので、批判的思考(critical thinking)に近くとらえられる場合もしばしばである。それゆえに特に説明文や評論文の授業では、様々な言語技能的な力(critical thinking skills)が必要になってくるのである。文学では文学批評で用いられる批評用語のいくつかが、教育的観点から選択され、導入されることもある¹²⁾。これは評価の観点や基準を設定し、批評活動に客観的方法を与える機縁となる。

以上のような考え方に立つことによって、批評（鑑賞）という高度な言語活動を教育的観点から、すなわち学習者の意欲B（意志）に即して育てることができる。

3. 2 具体的な考察

以上の国語科授業における三段階を国語科授業に即して具体的に考える。教材は中学校、高校の定番教材「奥の細道」から「高館」（平泉）の部分である。授業事例は筆者がこれまで見聞したのがあり、本稿のために筆者がシ

ミュレートしたものがあつた。なお項の数字は、先の総説的な箇所（3. 1）と彼此対応する。

3. 2. 1 「さても」の発見

授業の「目標・課題」は、「高館城趾で作者芭蕉が時の移るまで涙を落とした理由」である。教科書の本文（テキスト）は次のとおりである。

三代の栄耀一睡のうちにして、大門の跡は一里こなたにあり。秀衡が跡は田野になりて、金鷄山のみ形を残す。まづ高館に登れば、北上川、南部より流るる大河なり。衣川は和泉が城を巡りて、高館の下にて大河に落ち入る。泰衡らが旧跡は、衣が関を隔てて南部口をさし固め、夷を防ぐと見えたり。さても義臣すぐつてこの城に籠もり、功名一時の叢となる。「国破れて山河あり、城春にして草青みたり」と笠打ち敷きて、時の移るまで涙を落としはべりぬ。

夏草や兵どもが夢の跡

卯の花に兼房みゆる白毛かな 曾良

I.G. マッティングリーの言う「自問自答を促す言語」とは、当該場面の中にあつて、「目標・課題」のもとで読者を引っかからせ、立ち止まらせて、読み進むにつれて多くの疑問や共感・反発…などを引き起こさせる言葉のことである。

この「目標・課題」はこれまで多くの授業で設定され実践されたもの。簡潔で焦点がはっきりしている。前後の理解も必要である。この目標・課題を与えられて、紀行文中から「言語的気づき」を探すとすれば、学習者は、接続語「さても」が重要な単語であることに気づかねばならない。芭蕉はそれまで眼に映った地理地形を述べていたものが、この言葉で杜甫の詩の引用に見られるような、歴史的事実の世界に入っている。しかもこの語は単なる話題の転換として使われているだけでなく、テキストでは隠れている源義経という人物を学習者の正面に引き出して向かい合わせる重要な役割を担っている。「義臣」とは義経の義臣であり、兼房はその一人である。この転換の接続語に気づくことで、平泉の高館という部分の主人公は義経であることをしっかり確認することができる。芭蕉の落涙、しかも「時の移るまでの涙」は、義経への思い入れが中心になって起こっていることに気づかねばならない。

言語的気づきは読みの出発点である。具体的な言語的事実の発見は読みの手掛かりとなるだけでなく、以後の読みの流れを決定する。選ばれた言語的事実はそれからの読みの充実に機能していくものでなければならない。

「高館」の場合、条件を変えて発句まで含めるとすれば、「夏草」「夢の跡」なども挙がる。この場合は、発句から逆に紀行文に読み返していくという手続きが取られることになる。やや難しい授業になるかも知れない。教師の手腕が最も発揮される段階である。

3. 2. 2 脚注の利活用

「さても」が現れるまで、紀行文には地理地形の描写があつた。そこには藤原秀衡を父とする次男（泰衡）と三男（忠衡）が登場する。

テキストには、一里手前の「大門」（「こなた」という言葉に注意する）を通過して、平泉（藤原氏）の中枢に踏み込んでいった作者の行動が書かれている。

作者は、「まづ」小高い高館に登って、

（1）眼下に広がる大小河川の合流を確かめ、衣川の上流に視線を移動させて秀衡の三男忠衡の居城（和泉が城）を遠望しつつ、現在の立ち位置である高館に戻り、（次に）

（2）視線を転じて、向こう真向きに衣が関を中央に南部口（遠景）と次男泰衡の旧居（近景）を俯瞰した、
というように書いている。三男忠衡、次男泰衡の順に書いている。

彼等は、高館で最期を遂げた主人公義経と深い関係を結んだ武将である。この三人の関係を知らなくして、高館における芭蕉の落涙の理由は理解できない。そこで、ここはどの教科書にも脚注があり、学習者の理解を助けるようになっている。

中学校、高校五種類の教科書の脚注は次のようになっている。

1. 高館（義経）
2. 和泉が城（秀衡三男忠衡）
3. 泰衡（秀衡次男）とする。

○中学校M社3年

1. 源義経の居館の跡。平泉館の北西の小高い所にある。
2. 秀衡の三男、和泉三郎忠衡の居館。

3. 秀衡の次男。伽羅御所の南にその屋敷跡がある。

○同G社3年

1. 義経は没するまでこの館に住んだ。
2. 秀衡の三男，忠衡の城。
3. 秀衡の次男。秀衡の遺言に背き義経を殺した。

○同T社3年

1. 源義経がいた館。
2. 秀衡の三男，和泉三郎忠衡の居城。
3. 秀衡の次男。源頼朝の命により義経・忠衡を滅ぼしたのち，頼朝に滅ぼされた。

○高校K社『国語総合』

1. 源義経が最期を遂げた館。
2. 秀衡の三男，和泉三郎忠衡の居城。
3. 秀衡の二男。

○同T社『国語総合』

1. 源義経（1159－1189）の居館があった所。
2. 秀衡の三男，和泉三郎忠衡（1167～1189）の館があった所。
3. 秀衡の次男で，義経を討った。（？－1189）

人物についての説明は際限がなく，結局のところ，脚注という狭いスペースのなかで何を取って何を捨てるかという問題になるのであろう。しかし，どうしても書いておかなければならない記述はある。それによって学習者の理解が深まり，新しい興味・関心が湧き上がってくる。

中学校教科書（G社）の「泰衡」の説明に「秀衡の遺言に背き…」という記述が見える。秀衡と泰衡は父子関係である。理解を深めるために「遺言」から「遺」を取り，「遺」で始まる類義語，関連語を集めてみよう。自分の亡き後は義経をリーダーに立てて頼朝の重圧に耐え，一族の栄耀栄華を維持するのが父親秀衡の「遺言」であった。そういう観点から集めた語を分類してみよう。

○遺言の内容

- (1) 秀衡の志：遺意，遺志
- (2) 秀衡の人格：遺徳，遺恩，遺烈
- (3) 秀衡の教諭：遺訓，遺教，遺命，遺戒，遺嘱

○遺言の形式

- (1) 文書：遺書，遺翰
- (4) 法律：遺法，遺式，遺規，遺矩

教師はこの分類をもとに加除修正して胸中に収め，授業に活用することができる。この分類を検討するなかで，父秀衡は正室を長男国衡に嫁がせ，兄弟間の反目を親子（母子）関係に解消して「遺言」を有効ならしめようとしたこと，兄弟に祈誓文を書かせたこと，等々の事実を知ることができる。すると「遺言」は内容的には「遺戒」「遺命」に，形式的には「遺規」「遺矩」に近いものだったことを知ることができる。このような知識の深まりは，この段階における学習者の学ぶ意欲B（意志）の活性化に有効に働くであろう。学習者の意志は目標・課題に向かって強化され，逸れることがない。その結果，「（泰衡は）源頼朝の命により義経・忠衡を滅ぼしたのち，頼朝に滅ぼされた」（T社）というような記述が現実感を伴って立ち現れてくるのである。

かつて高館の授業でこの場面の人間関係を「どろどろしている」とつぶやいた生徒がいた。教師はそれを聞き取るやいなや，大きく「泥泥」と板書したのであった。そして「土」との違いを問いかけた。この教師の対応は，記述に粗密がある脚注内容を的確に把握し，瞬時に二語（二字）の板書に凝縮させたと思ったことであった。

知識は断片的な知識のままではテキストを深く豊かに読むことに結びつかない。それらの知識は読むという活動のなかで機能してはじめて生きるのである。学習者が脚注に眼を落とすことは，線状的に続く読みは中断され，文脈に逆らって寸断されることであるかもしれない。読みの中断は次の段階（3. 2. 3）に進むための積極的な後戻りでなければならない。

3. 2. 3 連分け・行分け

3. 2. 2で平泉高館の紀行文に現れた人間関係を脚注によって学習したが、そこは、詩的な散文のようになっている。七五調ではないが、詩人の資質が現れて散文詩のようになっている。そのような文章の性質をとらえて、「修辞」(批評用語のひとつ)という観点から批評(鑑賞)意識を育てることができる。次の作業はそのための二つの課題である。

(1)「さても」までの芭蕉の文章を視写してみよう。

そして曾良の随行日記の当該部分と比べてみよう。

「高館・衣川・衣ノ関・中尊寺・光堂・泉白・さくら川・さくら山・秀平やしき等を見ル」(「国語便覧」などによる)

(2) 作者の修辞意識が強く現れているところである。詩のように連に分け、行に分けてみよう。

この作業は、究極的には授業の目標・課題に迫るための言語活動であるが、直近の3. 2. 2の読みで一旦でき上がった「自分のかんがえ」を確認し再検討するという批評(鑑賞)活動を含んでいる。

作業結果として、

まづ高館に登れば、

北上川

南部より流るる大河なり。

衣川は和泉が城を巡りて、高館の下にて大河に落ち入る。

泰衡らが旧跡は、

衣が関を隔てて南部口をさし固め

夷を防ぐと見えたり。

さても…

が書かれたとする。もちろんこれとは違う分け方がなされることも想定される。例えば連分けの場合、連と連の距離が違うことが想定される。なかふたつ、忠衡と泰衡は近く(気持ち一行取りで)、その前後は遠い(気持ち二行取り)というような。しかし、なかふたつのそれぞれ(忠衡と泰衡)は義経にとっては、味方と敵になったのだからこれでよい、一行半取りがあればもっとよい、というような書き方。「さても」までの間はもっと遠い、三行取りでもよい、というような分け方。さらになかふたつの連は一字分下げて写すというような書き方、等々。これらはみな、学習者一人ひとりの「かんがえ」の実相が、連分けという活動を通して現れているのである。そこにはクライマックスに向かって、ついに涙となる、「さても」以降への生徒の認識もまた現れているのである。

教師はそこに注目しなければならない。具体的な文のかたちを手掛かりに、学習者一人ひとりの真意を聞き取ることは、彼/彼女の読みの様相を探っているのである。違いについて話し合う生徒のなかに入り込んで議論に加わることは、かれらの批評(鑑賞)活動の支援をしているのである。

この段階は、従来の学習指導では前段階に力を入れすぎたためか、息切れ状態に陥ってしまっていて、時間的な余裕もなく、学習をまとめることに終始し、これといった特色を出せなかったということがある。しかしこの段階には、「創造性」を着実に育む手がかりがある。連分け、行分け活動は、前段階の安定した「注釈読み」から、「創作読み」に変わるので、学習は拡散する恐れがあるように見えるが、それは前段階の読みを「表現活動」に可視化させたものである。意欲B(意志)は、教師によって工夫された表現活動によってさらに強化され、まとめられて、次段階の意欲C(精神)育成の前段階となる。

4 授業の後で：意欲C(探究的精神)の育成

意欲C(探究的精神)は好奇心や嗜好(テイスト)にも関連し、一所にまとまりきらない性質を持っている。重複や飛躍があり、停滞もある。それは一部学習者の気質・資質にかかわるもので、学習者によってばらつきがある。だ

から教室を唯一の学習の場として画一的に時間を割り当てるのが不都合な場合がある。

これまで考察した「高館」の授業における「目標・課題」（「芭蕉の落涙の理由」）でも、それまでの『『かんがえ』について『かんがえ』を深める』活動は、教室内のテキストを中心とした、師弟・級友同士との感想や意見の交換とといったことに限定されない。学校図書館（公共図書館）等の資料で関連資料を調査し、広く違った視点からの考えに触れることになる。適切な資料を発見すること、資料の当否、適不適を判断すること、それ自体が学習となる。意欲Cは新たな疑問に出会い、それについて考えようとする欲求、あるいはそれに関連する知識をもっと得たいと願う欲求から成り立っている。

学習者が次のような資料を発見したとする。

食事が済んで九時ごろ、ゆうべの夜中に着いた友枝喜久夫さん、栗谷菊夫さんなども元気に、「ここでいっぺんやってみよう」と、きょうの能の地謡、新作能の「秀衡」の地謡で、謡本は見ず、輪作ってすわって、練習がはじまった。

げに三代の栄耀は、ただ一瞬のうちなれや。さめてはかなき目の前に、国破れて山河あり、城春にして草木の、深きゆかりをみちのく（見つ、陸奥）に、笠うち敷けば北上の、淵瀬のなげき幻か、夢の跡かと問うすべも、涙（無い、涙）にいとどかすむらん、涙にいとどかすむらん……。

わたくしはかたわらで、聞いて、何か涙がわきだすような感動を覚えた。ここの風土がこのように謡曲にうたわれて、今ここの郷土の人々の感激が思われて、わたくしはここの謡に引き込まれた。これは喜多実さんの作曲で、明るい朗らかなリズムで、地謡の練習は、皆元気ににぎやかに、声いっぱい張り上げ、赤い顔して合唱で。（滝井孝作「平泉秋色」昭和27年、より）

高館の芭蕉から250年、その場所に入って「涙がわきだすような感動」におそわれている作者滝井孝作がいる。涙はモノ・コトにじかに向き合うとき、かえって引込むときがある。逆にそれが人の口の端にかかり、それを追想するたびに、その多面性が切実に浮かび上がり、あらためて深い涙にくれることがある。しかもそういう涙はなかなか乾かない。人々の伝承が連綿と連なる時間のなかで次々と浮かび上がって消え、消えては浮かび上がって、それは「郷土（土地）の人々の感激」と重なっている。自分もいまそれらの人々とともに風土に根ざした伝統の一端を担う一人となったという感激、感動がある。

芭蕉の場合は義経から500年。芭蕉の涙は義経の運命や平泉の荒廃が直接の原因であるかもしれないが、同時にその史実が半世紀もの間、様々な具体的な出来事とともに、哀悼哀惜の気持ちをもって多くの人々に語り伝えられてきたことへの感慨がある。そして自分がいまその現場に立ったことへの感激がある。だから涙は「時の移るまで」続いたのであろう。「芭蕉の義経の物語への追懐の気持は、奥に進み、奥の手振りに馴染を重ねて行くうちに、そして最後に、高館の廢墟に立って、「夏草」の句を詠んだのである。」と山本健吉氏は記している（『芭蕉 その鑑賞と批評』より）。

学習意欲Cというようなものは、はたして「育成」できるものかどうか。この本質的な論点については、さまざまな意見があると思うが、その性格上「正面からのあまりに近い支援」だけでも、「周辺からのあまりに遠い支援」だけでも、その高まりと維持・安定は期待できないであろう。意欲Cを学校教育に組み入れる方策として、適切なカリキュラム（プログラム）開発の工夫をすることが求められる。

高校の事例であるが、最近そのような試みが「探究科学科」（理数科学科，人文社会学科）として実践されていることを知った¹³⁾。このうち「人文社会学科」の教育課程を見ると、「国語科」のなかに「国語研究」という新科目が立てられている。これは3年の科目であるが、この新科目までの国語科の科目（国語総合，古典B，現代文B等）が班（ゼミ）化され、ここからすでに注目すべき研究成果が生まれている。受験対策一辺倒ではない、これからの高校教育の方向性を考えることができる。具体的な研究題目は、それまでの学習を踏まえて設定されたもので、古典，近代文学，言語，日本語と多岐にわたっている。

○『とりかへばや物語』：謎めく女君（高岡2年，国語2班，3人）

女君にとっての真の幸せについて、仮説を立て、本文に基づいて検証する

○太宰治が語る「舌切り雀」（富山中部2年，国語ゼミ，2人）

おとぎ話と太宰作品を比較することによって、作者の加えた創作に隠された意図を探る。

○富山のアクセントはどのように移り変わっているのか（富山1年，11班，5人）

三つの仮説（例・「カナザワ」についての1989年調査による仮説）に基づく、検証調査と考察

国語科授業の「目標・課題」は、班（ゼミ）では「研究テーマ」（研究題目）になる。これまで具体例としてきた授業の「目標・課題」の場合は、

「奥の細道」研究：何が芭蕉（人々）にどんな涙を流させたのだろうか

というようなものになるであろうか。テーマの探究過程では、芭蕉研究だけでなく、高館（平泉）を訪れた人々について多くの資料を集めて整理、記述することになる。「涙を流す」という事実はそれほど重要な意味を持たないという見解をもつ班（ゼミ）も現れるかも知れない。しかし研究は国語科の枠を外れることはない。

学習意欲Cの育成はある程度の時間的・空間的自由を保障しなければならないことはすでに述べたが、やみくもに教科を統合するだけでは、興味・関心は拡散したままで深い理解にいたらない場合がある。学校教育に時間や空間が無限にあるわけでもない。教科に根ざしたプログラムには安定した方法論がある。研究の方法を初心のころから身に付けることには重要な意味がある。それは創造的な精神とともに、健全で粘りのある研究心も育むからである¹⁴⁾。

5 研究の成果と課題

国語科における学習意欲を時系列的に示したモデル(プロセスモデル)によって、国語科学習の三段階に働く意欲要因(素)を「意思」「意志」「精神」に絞り、それらの性格を検討することによって各段階の学習指導の特徴を明らかにした。さらに三段階の中心である第二の国語科授業の段階では、「意志」を「言語的気づき(その発生と発達)」を埋め込む(埋め込みモデル)ことによって、国語科授業の実際を構想することができた。それらは国語科授業の成立に必要な目標・内容・方法について、そこに働く学習意欲という切り口から具体的に考えるための基本原理となるものであり、その結果、森島氏が指摘された、「学習者の意欲(人物・性格)については別室での相談事項」というような危惧はある程度払拭されるかと思う。

しかしモデルによる考察には特有の課題もある。

(1) プロセスモデルの〈意欲A→意欲B→意欲C〉について

国語科授業では、意欲B(意志)が中心に働くことは認められるにしても、意欲AやCが無関係だと言うことではない。国語科授業の〈初め〉は「言語的気づき」発生の段階、〈終わり〉はその発達深化を目指す段階であるが、〈初め〉には、意欲Bとおなじくらい意欲A(意思)が、〈終わり〉には意欲C(探究的精神)も深く関係している。図1の矢印は直線的なものではない。A、B、Cは、重なり合いながらつながっている。意欲AはBに持ち込まれ、BはCに発展する要因を自身のなかに含み持っている。だから教育の現象面では、それらは截然と分けることはできない。重なり合う部分をどれだけ取りこんで、どのように扱うかは、国語科授業の範囲を構想・決定するうえで重要である。

意欲AとBの重複については、国語科の「目標・課題」を学習者の側から検討することが新たな課題となる。これまで「作者芭蕉の落涙の理由」という、ひとつの価値目標を手掛かりに考察を進めてきたわけであるが、中高校生一人ひとりの「興味・関心」や学習の「意思」に照らし合わせたとき、それが最上なものとは断定できないであろう。国語科のような高度な文化的事象を学ぶ教科の場合、「目標・課題」を学習者の「目的」(「興味・関心」「意思」)どおりに設定する必要はまったくないが、両者の円滑な接続(重複)は学習効果の視点からも重要であろう。

また、意欲BからCについて。高校探究科学科では、教科内に研究的な領域を確保し、それを基盤に3年で「国語研究」という新科目として発展させていたわけであるが、このような措置はまだ一部の高校の先導的な試みである。一般的には国語科授業において意欲Cの育成を視野に入れることが行われている。これには発展的学習として多くの実践例がある。この場合も、国語科授業に意欲Cの育成につながる「目標・課題、内容」をどのように設定するか、つまり研究テーマに培う「目標・課題」をどのように用意するか、さらに内容・方法論的な課題は何かなど、意欲Bとの重なり部分を意識して、具体的な学習場面を設計すべきであろう。

(2) 埋め込みモデルにおける「言語的気づき」とその発達・深化

授業中の意欲B(意志)高まりと強さは、「言語的気づき」の発達と深化であった。このプロセスの具体的な活動は、言語的気づきによって発見された言葉を起点に、言葉を重ねていくことである(脚注を読むこと)。あるいは言葉を置き換えていくことである(紀行文を視写して、書き換えること)。これらの活動はメタ言語となるために、さまざまな「かんがえること」を伴うわけであるが、一方で言葉とモノ・コトのつながりが次第に希薄になり、ついには失われるのではないかと、という批判も出るかと思われる。教室活動は些末な揚げ足取りのような、あるいは低級な言葉遊びのような事態に陥るのではないかとという批判である。

「メタ言語的気づき」は「言語に基盤を置く方法」(Language-based Approach)の典型的なものであるから、言語

活動だけが這い回ってしまうという批判は一部当たっている部分があるのは確かである。だから、この方法は常に言葉が生まれて育つ場面の文脈、つまり「状況・文脈に基盤を置く方法」(Context-based Approach)のなかに適切に位置づけなければならない。授業が生み出す場面は、「目標・課題」に導かれ、モノ・コト、他者、自己を頂点とする学習場面である。筆者はこれを「言語(国語)学習の三角形」としてとらえ、考察を続けてきた¹⁵⁾。「奥の細道」のモノ・コト(素材・事象)は、作者によって言葉化され形象化されている。学習者は言葉に戻ることで、モノ・コトの多面的・重層的な本質を知り、それを他者の前に出すことで、一人では見えないけれども背後に潜むモノ・コトの真相を引き出すことができるのである。そこに作者の姿も浮かび上がってくる。学習者は教室という特別な場所において、言葉を重ねることによって学習に巻き込まれる。それは学習者が我がこころを揺り動かされることである。学習者が自らの成長を実感するのはそのようなときである。

本稿では、意欲要因を各段階一つに絞り込んだのと同様に、対応する授業も擬似的な事例として考察を進めてきた。(1)(2)のような課題は、やはり具体的な学習場面を背負った個々の実践によって、あらためて検証される必要がある。また実践家との継続的な対話も必要である。それによって改善されたモデルは、国語科の学習意欲のような複雑な現象をより深く照らし出し、教師はそのモデルを手がかりに、適切で強力な教育的対応策を構想する力を与えられるであろう。

注

- 1) 平成期の学習指導要領は小中高等学校とも平成元年3月15日告示。これに対応させて改訂された学習指導要録に初めて「意欲」が用いられ、「関心・意欲・態度」が評価の筆頭観点となった(小中学校は平成3年、高校は平成5年)。
- 2) 森島久雄氏の三論考は、
森島久雄『『人間形成』ということ』(青木幹勇編集、青玄会『国語教室』214号、平成元年3月)
森島久雄『『意』的学力なるもの』:「人間形成ということ」その二(『国語教室』215号、平成元年4月)
森島久雄『『意』的学力を培う授業』:「人間形成ということ」その三(『国語教室』216号、平成元年5月)
これらの森島氏の論考は昭和後期から平成期の中学校、高等学校の生徒の実態が視野に入れられている。また理論的には『現代国語教育序説』(教育出版、昭和51年10月、増補版昭和53年11月)がベースになっている。森島氏の国語学力構造図(110頁、増補版82頁)を参照。また同時期(平成初期)の小中学校についての実践、論考は、小山恵美子『「意欲」を育てる国語学習の開発』(田近洵一解説「戦後学力論の展開と小山の学力論」、明治図書、平成7年6月)にまとめられている。
- 3) 中内敏夫『学力と評価の理論』(国土社、昭和46年、増補版 昭和51年)広岡亮蔵の態度主義学力論批判など、昭和30年代の論考が収められている。
- 4) このプロセスモデルの作成は次の論考に負うところが大きかった。
Dörnyei, Z. & Otto, I., Motivation in action: A process model of L2 motivation, *Working Papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, London, Vol. 4, 1998, pp. 43-69
この論考は題名が示すように、外国語としての英語学習についてのモデルである。これを母国語としての国語学習という観点から読み直した。
またプロセスモデル内の各段階の語について。
・「注意」「意思」(意図)は、J. デューイのattention, intentionの訳語。-tentionはstretchの意味。at, inは場所、方向性を示す。宮原誠一氏はintentionに「傾倒」という訳語を与えている(Dewey, J., *School and Society* (1899), 『学校と社会』岩波文庫、昭和32年)。
・「選択」(selection)「発動」(execution)「維持・持続」(sustainability)は、Williams, M. and Burden, R. L., *Psychology for Language teachers: A Social constructivist approach* (Cambridge University Press, 1997) によった。
・「意志」(will)は、Laurie, S. S., *Lectures on language and Linguistic Method in the School: Delivered in the University of Cambridge Easter Term*, 1889, Edinburgh, Oliver & Boyd, 1903 (Fourth Edition)から多くの恩恵を被っている。イギリス経験主義による言語教育論の根幹を成す語。訳語は明治23年の上田萬年『言語及其教授法』(金港堂)に遡る。有澤『国語教育実践学の研究』(風間書房、平成20年)に考察あり。
- 5) 芦田恵之助『読み方教授』(大正5年、垣内松三『国語の力』大正11年より引用)
- 6) アメリカの教育雑誌(*Elementary English*, National Council of Teachers of English)の1950年11月から54年11月まで29冊(欠5)を調査。評価に関する論考11篇からの二論考(バックナンバーは倉澤栄吉先生蔵書)。G. マックラケン(当時ペンシルバニア州ニューカッスルの小学校長、実践家。C.M. マッカーローは当時サンフランシスコ州立大学教授。後にNCTE会長を務めた)。
- 7) Shanahan, T., Phases of a Close Reading Lesson, *Reading Today*, International Reading Association, June/July 2013
また、授業前の時間について、「CONSEQUENCE(「授業前の過程」)は語も長いが時間的にも長い。学習行動の選択(to choose behaviors)をたいせつにこの長い期間を積極的な意味があるものにしなさい。」(Sullo, B., *Activating the desire to*

- learn*, Association for Supervision and Curriculum Development, 2007, p.67)
- 8) 甲斐利恵子「「身近な素材」単元の困難点」, 第73回国語教育前項大会研究要項, 日本国語教育学会, 平成22年8月
 - 9) ・「埋め込みモデル」について。I.G.マッテングリーによる「言語的気づき」の指摘は1972年にまで遡る。Reading and Linguistic Process, and Linguistic Awareness, Kavanagh, J. F. & Mattingly, I. G. (Ed.) *Language by Ear and Eye*, The MIT Press, 1972, pp. 139-140
 ・「メタ言語的気づき」について。Sealey, A., *Learnig About Language*, Open University Press, 1996, pp. 40-44
 - 10) Wentzel K. R. and Wigfield, A., *Handbook of Motivation at School*, Routledge, 2009, p.504
 Tremblay, P. F. and Gardner, R. C., Expanding the Motivation Construct in Language Learning, *The Modern language Journal*, 79, 1995
 - 11) Herriman, M., Literacy: Metalinguistic Awareness, Spolsky, B., *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, Pergamon, 1999, p. 166
 - 12) Fassio, K. J., Critical Thinking in Reading and Writing, *Proceedings, IRA, 21st World Congress on Reading*, August7-10, 2006, ELTE University, Budapest, Hungary
 - 13) 「平成25年度 高岡高校・富山高校・富山中部高校 探究科学展：探究科学科三校合同発表会」資料 平成25年12月11日（於・富山県民会館）
 - 14) 人文社会科学科（富山中部）の場合、「総合」は1年で週2時間（基幹研究），2年で1時間（発展研究）である。
 - 15) 「『言語学習の三角形』の問題」（『上越教育大学国語研究』第26号，平成24年2月）など。

引用及び参考文献

- (1) Elliot, J. G., Niel, R. H., Wills, W.& Illushin, L.,
Motivation, Engagement and Educational Performance:International Perspectives on the Contexts for Learning, palgrave, 2005
- (2) Kavanagh, J. F. & Mattingly, I. G., *Language by Ear and Eye*, The MIT press, 1972
- (3) 熊澤龍訳『リンデ言語教育論』目黒書店, 昭和16年（原書刊行はライブチッヒ, 1925年）
- (4) Schunk, D. H., Pintrich, P. R. and Meece, J. I.,
 Goals and Goal Orientations, *Motivation in Education :Theory, Research and Applications*, 3rd Edition. Pearson Education Inc., New Jersey, USA, 2008(1996)
- (5) Sealey, A., *Learning About Language*, Open University Press, 1996
- (6) Spolsky, B., *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, Pergamon, 1999
- (7) Sullo, B., *Activating the desire to learn*, Association for Supervision and Curriculum Development, 2007
- (8) 森島久雄『現代国語教育序説』, 教育出版, 昭和51年, 増補版・昭和53年
- (9) エス, エス, ローリー著, 上田萬年訳『言語及其教授法』金港堂, 明治23年
- (10) Williams, M. & Burden, R. L., *Psychology for Language teachers:A Social constructivist approach*, Cambridge University Press, 1997

Developing of the Learning Motivation in Japanese

Shuntaro ARISAWA*

ABSTRACT

About developing a motivation for learning in Japanese, the process model was created for the time series, before a lesson, in a session and after a lesson later on. As three steps of motivators, an "intention", "will" and "spirit" were applied respectively, and it clarified the core method of raising a motivation in Japanese language study.

About "deepening of will" in a lesson, in the embedding model, it was regarded as "deepening of Linguistic Awareness", which leads to the practical method in the Japanese lesson, "Oku no Hosomichi" by Matsuo Basho.