

言語活動を核とした国語科授業デザインの要素

—思考表現の階層化過程とメタ認知—

キーワード：言語活動 国語科授業デザインの要素 思考表現の進化 知識の更新 階層化過程 メタ認知

上越教育大学 古閑 晶子

1 研究の目的

平成20年3月告示の学習指導要領により、「言語活動の充実」¹⁾を研究テーマに掲げ、国語科を中核に全教科・領域を貫いて授業改善に取り組む学校が多い。そこでは、言語活動の側面から授業を検討することで、態度の活性化を目指す形式的な表現活動や技能的な表現の型の指導、教師主導の発問応答による断片的な話す、書く、読む活動等を見直し始めている。さらに、学習者の姿の省察から、主体である学習者自身が言語活動を成り立たせていくためには、必要な授業の要素があるという問題意識が共有され始めている。

この実践事実からの認識が揺らぐことなく、また要素還元的な授業の型に陥らないために、カリキュラムの中核を成す国語科授業において、言語活動を再定位することが求められている。

桑原隆(2009)は、国語教育の視点から言語活動を三層の構造の中でとらえ、「言語生活→言語活動→言語」²⁾の方向による単元開発の重要性を説く。そして、「三者全層を漸進的に深めていくことが国語の学習指導である」と他の2層との関係のあり方が、言語活動を単元レベルの授業としてデザインする際に必要な要素であることを指摘している。

寺井正憲(2010)は、「意味生成に関わる全過程を、自らの意志でやりぬこうとする意欲を持って営める学習過程や、その学習過程を包み込んだ学習の場が構想されなければならない」³⁾と述べ、適切な学習場面を包含した学習過程全体の組織化が、言語活動の教材研究として必要な要素であると指摘している。

これらの指摘のように、言語活動は、終末に発展的に位置付く学習方法レベルの表現活動のみを指すのでも、発問応答の際の断片的な話す、書く、読む行為を指すのでもない。言語活動は、学習者の言語生活に基盤を置く単元学習として組織化した授業デザインを要し、そこにおける学習過程のあり方その

ものであるという認識に立つ必要を明らかにしなければならない。

このような言語活動の枠組みは、平成20年3月告示の学習指導要領国語科改訂の要点の中核でもある。そこでは、学習者主体による言語活動を通して指導事項を学習していくことが述べられており、その指導事項は、見通しと振り返りを伴う、学習者主体の学習過程及び課題解決過程の流れで構成されているとしている。最近の校内研究のキーワードになっている「習得・活用・探究」ともかかわり、単元や学習過程という枠組みは言語活動に欠かせない要請でもある。しかし、渡辺雅子(2004)の指摘「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」⁴⁾は、学習者の学習過程のあり方と言語活動の表現様式の問題を提示する。

そこで本研究では、単元の学習過程の有り様そのものに着眼しながら、学習者が主体的に言語活動を成り立たせていくために必要な要素やそこに包含される要件の集約整理を試みることにする。

2 言語活動が成立する学習過程のあり方

言語活動が成立する要素やそこでの要件を見出すには、学習過程のあり方をとらえる必要ががる。

桑原隆(2009)は、「国語教育論としては、『主体的で能動的な意味の創造、あるいは意味の構築』過程として位置づける必要性を覚えた」⁴⁾と述べ、場や状況における目的をもった能動的且つ創造的な営みとして言語活動を定義している。

この意味の創造過程に着眼する言語活動観に立ち、古閑晶子(2009)は、全国大学国語教育学会第117回愛媛大会研究発表において、ブックレビューの授業実践事実から、「言語活動を核とした国語科授業デザインの要素」⁵⁾を五つ挙げる事ができた。

<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）を捉え、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

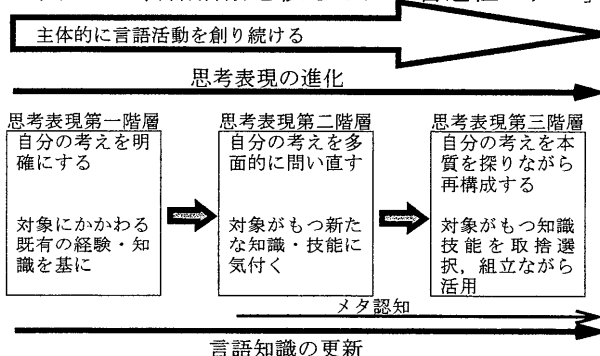
ウ「思考活動」：思考表現する姿が具現する思考活動を設定する

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をとって評価の観点を決め、評価規準を三階層で設定する

そして、教師の授業デザイン力に寄与するものとなるよう、「イ」の学習過程の要素のモデル化を試みた。この<図1>の「言語活動を核とした学習過程モデル」は、他の四つの要素が関係づくための基盤でもある。

<図1>「言語活動を核とした学習過程モデル」



実践事実から見えたこの学習過程モデルは、学習指導計画の観点では単元の「1次・2次・3次」に相当する時系列にとらえられるが、内実は学習者を貫く階層化モデルである。この階層化は、「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し、進化する思考表現レベル」と「既存の言語知識を基に新たな言語知識を組織化しながら更新していく言語知識レベル」の両者が関係する。この両者の姿は、相互補完しながら異なる次元の階層へと質的に変化している。

そこで、主体的に言語活動を創り続ける学習過程の有り様を、三階層で組み替えていく2つのレベルの姿として分析・考察することで、「言語活動を核とした学習過程モデル」の有効性を検討する。そうすることで、思考表現の階層化と知識の更新の両者のメタ認知過程に着眼した学習過程モデルが、言語活動を核とした授業デザインの要素として可能かどうか明らかになる。同時に階層化モデルが他の四

つの要素の関係性や要件も見出す可能性がある。

3 言語活動を核とした国語科授業構想・分析方法

(1) 「冒険物語を創る」授業構想

「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として「冒険物語の創作」を構想。筆者の研究プロジェクトメンバーである、新潟県上越市立大町小学校 田中枝利子教諭の授業実践を研究対象とする。

①対象 上越市立大町小学校3年1組 27名

②観察期間 2010年2月23日～3月2日

③授業者 上越市立大町小学校教諭 田中 枝利子

④単元名「冒険物語を書こうーたから物をさがしにー」

⑤目標 地図をもとに想像をふくらませて冒険物語をつくる。

⑥展開計画

○第1次（2時間）

地図を見て、主人公が会う登場人物を決めて道順を書いたり、障害となる説明や解決の方法を書き込んだりして、あらすじを想像しながら冒険物語を書き始める。

○第2次（2時間）

自作教材の「冒険物語」の場面を読み比べ、「スリルあるおもしろい冒険物語」にするためにアドバイスメモを書いたり良いところを見つけて話し合ったりする中で、冒険物語に必要なポイントに気付く。並行して『エルマーの冒険』を読む。

○第3次（2時間）

冒険物語をペアで交換して読み合い、冒険物語に必要なポイントを考えながら、書き加えたり書き直したりして最後まで書く。

(2) 分析方法

まず、「2」の言語活動が成立する学習過程のあり方で述べたように、思考表現レベルと言語知識レベルの両者の姿を明確にする必要がある。

【思考表現レベル】

冒険物語に対する自己概念が、本質的概念を探りながら進化していく思考表現過程

※ 「冒険物語の創作」の本質的概念の想定

作者として、「冒険物語である主人公が、事件に遭遇するが解決を繰り返しながら目的を達成する」という事件展開を構成・記述する中で、読者として再読しながら冒険物語の面白さの要素に付き、必要な要素を組み立てながら書き続ける過程

【言語知識レベル】

冒険物語創作にかかわる既存の知識が、本質的概念が包含する要素である知識によって組織化されていく過程

※ 冒険物語創作に必要な要素

- ・ 状況設定「時・場所・登場人物」
- ・ 場面展開「発端・事件・解決・結末」
- ・ 記述表現「登場人物の会話や行動描写」

その上で、三階層の学習過程にそって分析の規準となる姿を描き出す。これは、三階層による思考表現の進化過程と知識の更新過程が、言語活動を成り立たせる学習過程の評価としての可能性にもつながる。

＜図2＞「三階層による評価規準」

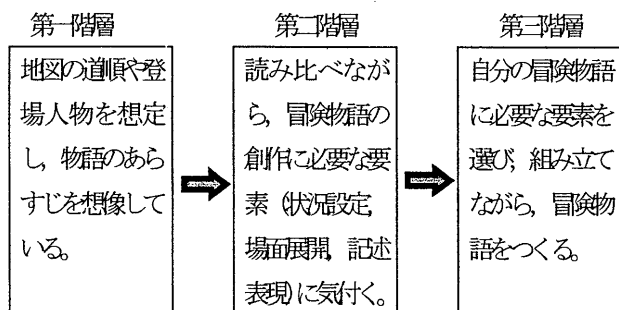


図2の「三階層の評価規準」の姿をもとに、表出した事例を対象に諸理論と摺り合わせながら分析考察することで、「言語活動を核とした学習過程モデル」の有効性と成り立たせている要件を検討する。

4 冒険物語の創作における学習過程の分析考察

(1) 思考表現第一階層における分析考察

第一次、学習者は、地図を見て、主人公が出会う登場人物を決めて道順を線で書き表し、どんな登場人物なのか想像して付箋に書いて説明する。そして、第一次2時間の導入時、3人の学習者が書いた登場人物の説明をクラス全員で交流した際、冒険物語に対する価値観の違いが共有される場面があった。

【SRの説明 ～付箋より～】

ビックフィッシュはとてもやさしくていうことをきく。海にあるものや場所をととてもよく知っているものしりな魚。とても大きいけれど、すぐにつかれてしまう。

(2/24 授業記録より)

15T SRさんは、この後どんなことをお話に使おうと思って書いたと思う？例えば、「やさしくていうことをきく」をどんなことに使いたい？

16MS え、どっかに乗せて

17NK ビックフィッシュを倒して食べる。

18T 食べるためにこういう性格にした？

19多 うん。

20MS ぼくだったら、どっか探険に行くのに、どっかの島に連れてってもらう。

21T 頼んでね。他の人は？

22HT でもさ、すぐに疲れちゃう。

23MY すぐに疲れるから、無理だと思う。

24T これ、SRさん、どうやって使おうと思ったんだろう。

25SR だから、近くのある場所にある船に乗せてくれる。

26T すぐに疲れちゃう弱点があるからね。じゃもし、弱点がなくて言うことを聞く魚だったらどうする？

28KY すぐ着いちゃう。

～略～

72MS 弱点があった方がおもしろいから。

73T 弱点があると、どうおもしろくなるの？

74IH 倒しやすい。

75T 弱点があると、おもしろくなるなって思う？

76多 うん。思う。

77T どうして、そう思うの？

78UK ずっと魚に乗っていくのより、魚が疲れて歩いていった方が冒険になる。

79MS スリルある。

80HT ビックフィッシュが疲れて、それで歩いていくとまた新しい仲間ができたりするから。

教師は、SRの想定した魚の人物像をもとに、それが物語にどのように反映されるのかを、SR本人だけでなく、クラス全員に予想させる対話場面を設定した。「やさしくていうことをきく」を問うと、17NKは「倒して食べる」と、出会った登場人物を倒しながら宝物まで到達するというゲームの世界を想像する。それに対して、20MSは、「どっかに島に連れていってもらう」と、探険の世界を想像する。また、「すぐ疲れる」という弱点を話題にしたときも、74IHは「倒しやすい」と先の17NKと同様のゲームの世界を想像するが、78UK「歩いていった方が冒険になる」と冒険物語の自己概念からとらえる学習者もいる。その後、79MSの「スリルある」や80HTの「新しい仲間ができる」と、スリル感や冒険が進む度に仲間が増えるという各自の冒険物語に対する自己概念が多様に表出している。

このように、第1次では、地図をもとに出会う登場人物について想像し、まず書いてみるという学習により、学習者自身の価値観に支えられた言語活動

(冒険物語創作)の概念が機能していることが分析できる。冒険物語に対する多様な自己概念が表出された要因は、絵地図という非連続型テキストが包含する多様な出来事性によるものと捉えられる。だからこそ、その絵地図に出会った学習者は、そこから様々な出来事や事件を想像させられ、その過程で個々の冒険物語に対する自己概念が呼び覚まされて顕わになっている。

さらに、他者との相互作用により、互いの既存の経験による知識の意味差が大きければ大きいほど、冒険物語に対する自己概念が意識化されている。「倒しやすい」と「歩いていった方が冒険になる」の意味差、「スリル」と「仲間ができる」の意味差などが指摘できる。

第一階層では、地図の登場人物から抱く人物像と冒険物語とのつながりをそれぞれ表出し合うことで、自己概念が包含する各自の既存の言語知識も呼び覚まされているのが分かる。そして、その個々の言語知識を通して、同時に冒険物語に対する自己概念もまた探ろうとしている。冒険物語に対する個別の柔軟な発想がもたらす自己概念と個別の言語知識を第一階層において表出させることが、第二階層にどのような意味をもたらすのか次に検討する。

(2) 思考表現第二階層における分析考察

第2次では、登場人物の設定も、冒険物語の文章も自作教材を提示した。導入は、第1次同様に、登場人物像から内容を予想しイメージした上で、自作教材の冒険物語を提示し、教師はスリルがあったかなかったを問うている。読み手の立場から冒険物語に必要な要素に同時に気付きながらも、それぞれ異なる概念を進化させていく学習者がいた。

(2/26 授業記録より)

98KN そっと通りぬけるときが、スリルがあっどきどきした。

99T どうしてどきどきしたんだろう。KNさん、もうちょっと付け足ししてくれる？

100KN 「そっと」気付かれないように歩いているとき、スリルがあった。

101T 「そっと」っていうところだね。

102MS えっと、イノシシのところは、簡単に通っていったから、イノシシが気付いて大変なことになったりした方が、スリルがあっどきどきと思う。

103多 同じ。同じです。～略～

10NK イノシシが気付いて追いかけてきたり、途中で木の石につまづいたときにイノシシが追いかけてきて突進したり。

111HT 突進するところを交わして、木に登ったり。

112MY よそを向いていても話しかけて、キバを綺麗にしてあげればいいと思う。

113I どうしてそう思った？

114MY え、なんかキバが汚くなって汚れが悩みだったから。

115T この登場人物のキャラクターが、キバが汚くなって悩んでたから、「ねえ」って話しかけて、そこで通れるような事件を起こせばいい。

第一階層で顕わになった、冒険物語の自己概念の機能の違いが、第二階層における言語的知識の差異を生み出す要因になっている。「そっと」という行動描写がスリルある冒険物語に必要な要素だと気付くKNに対して、MSは事件展開の要素の必要性に気付く。また、STは人物の設定が物語の伏線となって展開する必要性に気付く。

つまり、冒険物語創作の言語活動が内包する言語知識レベルの変化を契機に、学習者の思考表現過程は質的に進化すると分析できるのである。

※ 冒険物語を書き直す付箋 略：当日発表

このような学習者の姿は、「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」⁶⁾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付けることができる。つまり、冒険物語に対する自己概念が本質的概念を探りながら進化していく思考表現過程は、第二階層においては、概念が包含する言語知識への気付きが契機になってあらわれているととらえられる。

(3) 思考表現第三階層における分析考察

～以降 略：当日発表～

- 1) 文部科学省 2008『小学校学習指導要領』p.13,16
- 2) 桑原隆 2009「言語活動の充実－『意味』の創造過程－」『月刊国語教育』No.444 p.6 日本国語教育学会
- 3) 寺井正憲 2010「言語活動の充実を効果的に図る国語科の学習指導」『実践国語研究』No.300 p.12
- 4) 渡辺雅子 2004『納得の構造』p.245 東洋館
- 5) 前掲書 2) p.5 明治図書
- 6) 古閑晶子 2009「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」『国語科教育研究第117回愛媛大会研究発表要旨集』全国大学国語教育学会 p.92
- 7) 米国学術研究推進会議編 森敏明・秋田喜代美監訳 2002『授業を変える－認知心理学のさらなる挑戦』p.17 北大路書房