

国語単元学習における導入段階

萩原敏行

1 はじめに

平成20年度版学習指導要領において、基本的・基礎的な知識・技能を発達に応じて徹底して習得させることが提言され、また、思考力・判断力・表現力等をはぐくむためにその知識・技能の活用を図る学習活動の必要性が指摘された。この「習得」「活用」を重視した授業モデルは、活動の前提となる概念化された知識・技能を習得した後に、それを具体的事象に当てはめるよう活用するという演繹型方略モデルである。この基礎的・基本的な知識・技能の習得を活動に先行させる方略は、具体的な問題解決そのものを目的とする「活動あって学びなし」の授業を、学習と活動のバランスの取れたものに変えると思われた。しかし、学習者解放の観点から内容関与的動機がなく、学習者中心にならないという問題も内包する^①。

「習得」を重視する傾向は、すでに平成10年度版学習指導要領の「生きる力」のスローガンのもとで展開している。基礎・基本の確実な定着は「生きる力」の一つとして主張され、それに伴い、指導目標に対する絶対評価、到達度評価のための評価規準の検討がされるようになったためである。しかしこのことが、授業者に「この学習活動はどんな学力をつけるためのものか」という意識を高めるためには効果的であったものの、同時に以下のような問題も引き起こすこととなる^②。

①到達目標が「達成ノルマ」として教師に重くのしかかってくるため、「目標つぶし」の授業に陥りやすい。

②到達の結果に気を奪われて、到達過程での子どもたちの学力・能力の評価が欠落しやすい。

①の問題の原因は、客観的に数値や現象として評価できる到達目標を教師がノルマとして意識しすぎ、到達目標そのものを「習得」させる活動の授業になってしまうことにある。到達目標を習得する活動は、学習者の学習意欲を喚起させづらい。到達目標そのものは、例えば「要約をすることができる」といった、教師が学習者に身に付けさせたい力である。ある教材で「要約することができる」という達成目標

を、ノルマとして教師が意識しすぎれば、教師がその教材の場合の要約の仕方を教え、学習者がその教材の要約をし終えればよいという授業になる。要約する作業そのものを目的とする授業では、学習者の学習意欲が起こりづらいのである。

②の問題の原因は、教師が到達目標として設定した現象の評価のみを意識しすぎ、その現象に至るために学習者がどのような思考をたどったのか、どのような能力を用いたのかを評価することへ、教師の目が向かないことにある。例えば「要約をすることができる」という到達目標であれば、要約できたかどうかという現象のみが評価の対象となってしまう、その過程において学習者がもとのテキストをどのように読んだのか、どんな手順で書いたのかということへの評価が欠落するという問題である。

平成10年度版学習指導要領におけるこういった到達目標の「習得」に起因する授業と評価の問題は、「活用」という要素が加わった平成20年度版学習指導要領に移行した現在においても見られている⁽⁴⁾。

本稿では、「習得」「活用」の授業モデルにおいて、教師の到達目標意識に起因するこれらの問題を、国語単元学習における学習者の学習意欲の観点から考察することとしたい。

2 国語単元学習における学習意欲

国語単元学習において授業はどのように構想されるのであろうか。なお、本稿では国語単元学習を、倉澤栄吉の規定する、言語生活重視と学習者解放という二つの思想をもつ国語学習としてとらえる⁽⁴⁾。

第二次世界大戦終戦後の日本に単元学習が導入されて以降、倉澤栄吉を理論的支柱に、一貫して国語単元学習の授業構想に取り組んできた教員組織に東京都青年国語研究会がある。その会員である東京都品川区立品川学園教諭の蜂須賀美菜は、国語単元学習の構想時における教師のイメージを次のように述べている⁽⁵⁾。

言葉の力を付ける単元学習を構想する時、多くの教師は身に付けさせたい力を思い描くと同時に、その時の学習者である目前の子どもをとりまく他の教科の学習計画や、行事、その時々の子どものたちの興味や流行、好む遊び等を視野に入れて発想するところからスタートする。そして、子どもにとっては、表に見えている遊びや活動に夢中になっているだけであるが、夢中になっている間に教師がねらう力をつけていた、という単元を理想として思い

描く。

蜂須賀によれば、国語単元学習の構想時、教師はまず「身に付けさせたい力」すなわち習得させるべき到達目標を設定する。同時に学習者を取りまくさまざまな言語環境や興味関心といった言語生活を重視する。そしてその結果として、学習者は「表に見えている遊びや活動に夢中になっているだけ」だが、「夢中になっている間に教師がねらう力」が習得される。すなわち、学習者自身の意欲は「遊びや活動」に向かっているのであって、教師の立てた到達目標には直接向かってはいないという、教師の目標からの学習者解放の状態がそこに成立している。

教師が習得させたい到達目標を「指導目標」とし、学習者が夢中になる言語活動を「活動目標」としたとき、この二重目標構造こそが国語単元学習の特徴といえるだろう⁶⁾。

このように捉えたとき、先に提示した「目標つぶし」の授業とはどのような授業であろうか。教師の設定する「指導目標」そのものは、学習者にとって意欲的に取り組むことが難しい。にもかかわらず、「指導目標」それ自体を「活動目標」とすることで効率化を図った単一目標構造の授業が「目標つぶし」の授業である。そこには学習者が学習意欲をもちうる言語生活への重視も、教師の意図からの学習者解放もない。すなわち、単一目標構造の「目標つぶし」の授業は、国語単元学習としての基本要件を満たしていないということになる。

「習得」「活用」の授業モデルが、単なる「目標つぶし」の授業とならず、国語単元学習としての要件を満たすものになるためには、習得すべき指導目標ばかりを重視するのではなく、「活動目標」の契機となる学習者の学習意欲について検討する必要がある。「単元は、学習者の学びたいという要求を中心にして、学習者に求められている学習課題を組み込んでいくことによって構成されていく」⁷⁾と指摘されるように、国語単元学習を構想する上で、学習意欲は中心的課題となるからである。

3 学習意欲と「実の場」

「意欲的に学習に取り組む児童を育てる」、「主体的な学習にするためには」などの文言が校内研修などの課題に挙げられることは多い。全国学力・学習状況調査における無答の問題も含め、学習意欲は教師にとって大きな関心事となっている。

辞書によれば「意欲」とは「積極的に何かをしようと思う気持ち」だとされる⁶⁾。確かに、目に見えて積極的な学習者に対して、教師は意欲的な印象をもつのかも知れない。しかし、客観的に判断のしやすい積極性がなくても、意欲的な学習者はいるのではなからうか。「意欲」という用語が意志と欲求からなる事に注目し、鹿毛雅治は次のように整理している⁶⁾。

意欲とは、「やりたい」という強い希求を行為の原動力として、意図的、計画的に目的の実現までやり抜こうとする心理現象を指している。「意」と「欲」、そのいずれかが欠けたら意欲とは呼べないという点が重要なポイントであろう。「○○したい」と思っているだけで意志が欠けていたり、「成し遂げよう」としていても「やりたい」という強い希求がなければ、意欲的だとはいえないのである。

学習者の心理的内面における「成し遂げよう」とする意志と「やりたい」という欲求をもって意欲と考えるとき、学習意欲とは成し遂げるべき明確な学習活動への目標達成の意志と、やりたいという心理的な学習動機に支えられていることになる。

例えば「習得」「活用」の授業モデルが単一目標構造の目標つぶしの授業であるにもかかわらず、学習者にとって意欲的な学習になるためには、教師の立てた「指導目標」を学習者が「習得したい」と欲し、それに伴う「活動目標」にもとづいて「活用し遂げよう」という意志をもつことが条件となる。この場合、学習者の意欲から出発していない指導目標を、学習者の意欲の対象にするための工夫が教師に求められるが、それは必ずしも容易なものにはならないだろう。

また、「習得」「活用」の授業モデルを二重目標構造の国語単元学習としての要件を満たすものにするには、学習者の言語生活上の意欲に立脚している「活動目標」の中に、教師が「指導目標」を計画的に組み込むことが期待される。この場合、「指導目標」は学習者にとって意欲的な活動を成し遂げるために必要な手段であり、学習者自身の目標にはなっていない。

いずれの授業モデルにしても、意欲的な学習を構想するには、学習者の学習に対する意志と欲求、言い換えれば、学習を成し遂げようとする態度・習慣や学習への動機が重要となる。では、このような、学習者自身が学びたい、追究したい、活用したいと思うようになる学習場面を設定するにはどうしたらよいのであろうか。

意欲的な学習場面として「実の場」を提唱した大村はまは、次のように述べている⁽¹⁰⁾。

子どもがほんとうに自分でやる気になっているときでなければ、進むものでもないし、力がつくものでもないということは、これは格別新しい考え方ではなくて昔からそう考えられていたと思うのです。昔から自分でやる気になったときでなければ、身につかないということは、わかっています。わかっていますが、そういう姿勢を作ることが至難のわざなのです。生徒をしかったり、いろいろしてやっていくのと違ひまして、自分でほんとうに追究したくなるという場面を作ること、もしそれができたら、もう、それで先生の仕事はほとんど終わったかも知れないと思うくらいですが、その姿勢を作ることができにくいのです。

子どもたちも求める気持ちを持っていますし、いっしょうけんめいやろうとする精神も持っていますけれども、なかなかそれを当面の学習に向かう姿勢にすることができないわけです。主体的な学習一虚の場ではなくて実の場の学習とは、つまりほんとうに自分の生活目的のために立ち上がっているような姿勢にもっていくということだと思います。

大村は「自分でほんとうに追究したくなるという場面を作ること」「もしそれができたら、もう、それで先生の仕事はほとんど終わったかも知れないと思うくらいです」と述べるほど重視しているが、一方でその姿勢を作ることの困難さを、「至難のわざ」と表現している。そしてそのための方策として、「実の場」の学習として「ほんとうに自分の生活目的のために立ち上がっているような姿勢にもっていく」ことを主張した。

行為を生起させる原因となる、個人内で活性化された特定の心理状態は、一般に「動機」と呼ばれ、目標志向的な行為を引き起こす働きがある⁽¹¹⁾。では、大村は意欲的な学習場面である「実の場」を構想するに当たり、動機の原因となる目標対象として何を設定しているのだろうか。

4 石山脩平の学習動機の類型

甲斐雄一郎は「実の場」という考え方の起源として、石山脩平の学習動機に関する文献から、

解決すべき課題のある「生活場面」、国語学習に限定するならば、

ことばを表現し理解することによって「生活意欲」を満足させることが求められる場面に子どもを置くことが、学習動機を喚起することに直結する

ことを指摘し、石山の学習動機の類型から大村のおこなった国語単元学習の授業分析をおこなっている⁽¹²⁾。

石山は「国語生活の動機」を、実践的動機、観念的動機、形式的動機の、三つの類型に分けている⁽¹³⁾。

実践的動機は、「表現者が理會者に対して現実の行動を促すために表現し、理會者も現実の行動の指針として表現を理解するといふ場合」の学習動機とされる。石山はこれを「現実的動機」とも呼んでいる。発信するにあたって応答を期待するような動機で、「人が人との関係に於いて実際の動作を演ずるために、即ち共同社会生活の実践のために、語り聴き記し読むといふ実践的動機」であり、「国語生活の最も根本的な動機である」とされる。具体的には、後輩に読まれ、役立てられること(現実の行動の指針)を学習動機として、作文を書く(言語活動を促す)といった場合の動機である。

実践的動機を契機とした授業の形態は、話す聞く書く読むといった「国語諸分科を総合的に取扱」ったものとなる。また、「国語を他のあらゆる教科との結合形態に於て取扱」うような合科的学習、総合的な学習の要素をもち、「殊に児童の現実の行動に即して国語力を養い且つ検するといふ形態」である。学習者の日常の社会生活的な動機にもっとも自然に寄り添った総合単元学習の形態といえるだろう⁽¹⁴⁾。

観念的動機は、「所謂思想感情の満足のため」「精神的な満足」のための学習動機とされる。「現実の行動の必要から」生じる動機ではないとあり、学習者の日常の国語生活場面における動機ではなく、教科という限定された空間において自分のために「したい」「成し遂げたい」活動の動機となる。

具体的な活動としては、物語などの話題や題材を媒介として、「自らの内的世界を広め深めること」を動機にするような活動である。扱われる話題や題材は、「人間生活の進歩の所産であり、文化の向上の賜物で」あり、「教科としての読方や綴方や話方や聴方にも観念的動機が殆んど全部を占め」とある。このように、国語単元学習が日本で展開される以前の教科の授業内容のほとんどは、教材から抽出した話題や題材を媒介とした観念的動機に基づいていると石山が考えていることがわかる。

形式的動機は、「言語や文字といふ形式そのものを修得し使用すること」を目的とする学習動機とされる。「人間の発達本能の満足」を目的とするとあることから、国語生活でも教科でもない、純粹に個人的な学習動機であると考えられる。具体的な活動としては、言語使用に関わる技術や知識についての技能習得を目的としたような言語活動となる。

石山は、これら三種の学習動機の相互関係を、客観的・論理的関係からと、主観的・心理的關係からの二つの視点でとらえる。

客観的・論理的関係では、「実践的動機が根柢をなし、その上に観念的動機が載せられ、そのまた上に形式動機が位する」とし、また、主観的・心理的關係では、「或は観念的動機が前景を占めて、その手段として観念の構成や受容、形式の使用や修得が求められ、或は観念的動機が当面の意図となって、形式はその手段となり、実践は観念の彼方に間接に予定せられ、或は形式的動機が直接の目的をなして、観念や行動は背後に影を潜めることもある」としている。

これを図にすると、授業の論理は実践を根底に、観念、形式と焦点化していく一方、授業の心理的側面は形式の先に観念を、観念の彼方に実践を想定しているように見える（図1）。

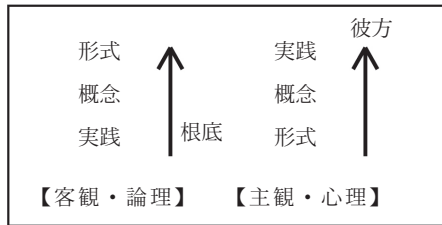


図 1

石山はさらに、「国語教育に於てもまた当面の直接の動機が三つの中の何れか一つであり、他の二つがそれに従属する。しかも三動機は常に共存し、唯その組合せを異にすることによって、その時々異なる精神構造をなすのである」とし、学習者の実践、観念、形式の動機が授業展開の中で移行しながらも共存しているとしている。

また、「教科としての国語科に於ては、形式的動機がその最も固有な動機をなし、観念的動機は他の教科と相並んで国語科にも相当優勢であり、実践的動機は国語科としては間接的地位におかれてゐる」とあることから、形式的動機を国語科固有の動機として位置づけ、観念的動機を教科として優勢な動機とし、実践的動機を国語科の枠を越えた位置に据えている。

そしてこれらの動機をふまえた授業の形式は、「他の全教科並びに全生活が国語教育のためにも有効に利用され」るものとして設定され、そのためには、「観念的動機が旺盛となり、或る場合にはそれにもまして実践的動機が主位を占め、そうした生活に即して国語といふ形式が有効に陶冶されることが望ましい」とあることから、形式的動機にもとづいて陶冶される学習内容が習得事項であるにとらえられるだろう。

5 国語単元学習における学習動機の移行

あらためて、石山の学習動機に関する論を整理する。石山はまず、実践的動機を国語生活の最も根本的動機とし国語教育のために利用されるものとする。そして実践的動機に即しながら教科における観念的動機にその中心を移していき、さらに技術・知識といった形式的動機に移行することで国語の技術・知識を「有効に陶冶」するとしている。また一方で、その形式的動機で獲得した技術・知識は観念的動機が前面に出ると手段となり、観念的動機で得られた満足の後方には実践的動機が予定されているとある。これらの考えをもとに図化したものが次の図2である。

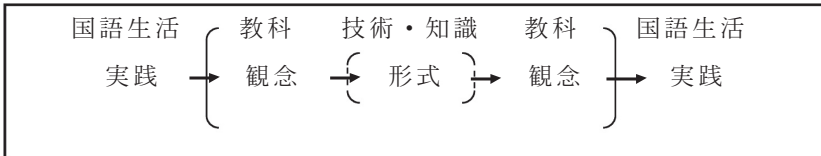


図2

国語生活の中に問題意識(実践的動機)をもち、そこから国語科として洗練された話題や題材に解決していこうとする(観念的動機)中で、必要な技術・知識を手段として習得しよう(形式的動機)とし、習得した技術・知識を活用して話題や題材を解決する(観念的動機)。そしてその学習をする際は、大村の言うように「ほんとうに自分の生活目的のために立ち上がっているような姿勢にもっていく」(実践的動機)。石山の学習動機論をもとに、国語単元学習における実の場を重視した授業において、学習動機がどのように移行していくかを整理するとき、図2のような学習モデルが見えてくる。

6 「習得」「活用」の授業モデルにおける学習動機

以上をふまえ、先に挙げた「習得」「活用」の授業モデルに石山の学習動機を当てはめると、「習得」における形式的動機が、「活用」における観念的動機に移行するという形態が見えてくる。

例えば「要約することができる」という教師の設定した到達目標に対する形式的動機は、要約そのものを「修得し使用すること」を目的とする学習動機である。しかし、要約が国語生活においてどのように効果的にはたらき、それを習得することにどのような意義があるのかという実践的動機のない状態で、はたして要約することへの形式的動機が生じるだろうか。ましてや、要約を手段として用い、眼前の話題や題材を解決して満足を得たいという観念的動機もない状態で要約への形式的動機をもつことは難しいだろう。

このことから、「習得」「活用」の授業モデルを国語単元学習に位置づけるとすれば、習得以前の学習活動において実践的動機・観念的動機の両プロセスをたどっておくことと、活用における観念的動機の先に実践的動機を設定しておくことの必要性が見えてくる。

7 国語単元学習における導入段階

国語の授業において、導入自体に対する考え方の問題は、授業のいわゆる展開部に比べて十分に議論されているとはいえない⁽¹⁵⁾。例えばいまだに教科書教材の通読から始まるといった、学習意欲を重視していない授業は珍しくはない。そのような授業において、学習者はテキストの解釈をすることへの観念的動機をもつよう教師から提示されているものの、核となるべき技術・知識への形式的動機をもっているのか、根底となり、また彼方にあるべき国語生活上の実践的動機をもっているのかという疑問が生じる。

例えば2015年に渡部洋一郎が学力の上で低位の学習者を対象に提唱した、読むことの授業の導入で要約をさせるという授業方略は、先に要約することで、学習者がテキストへの全体像をつかんだ上で解釈に入ることができるという効果がある⁽¹⁶⁾。しかしこの授業の導入は、展開部でおこなわれる解釈への観念的動機をもたせる前段階として、学習者への知的状況の準備を整えるものであり、学習の価値や目的に対する学習意欲を高めるための導入ではない。国語の授業の導入は常に学習意欲の喚起を目的とはしていないのである。

国語単元学習では先の蜂須賀や大村の言葉にあるように、学習者の

学習意欲を重視する。学習者をよく観察し、学習者を取り巻く国語生活をよく視野に入れて、学習者が夢中になる活動を通じておこなう授業を構想する。その背景には「ほんとうに自分でやる気になっているときでなければ、進むものでもないし、力がつくものでもない」という経験則があるのではないかと思われる。

学習者は日常的に国語を用いながら生活をしている。その中で、うまくコミュニケーションが取れない経験をしたり、本を読みながらも意味や状況がよくわからないという経験をしている。ともすれば本人ですら見逃したり忘れてしまいがちな言葉に関する問題意識、すなわち観念的動機を、教科書とという形で系統的にパッケージ化されている話題や題材への観念的動機へと関連付けていくことは容易なことではない。

例えば小学校中学年教材の「ごんぎつね」において、中学年の児童とこのテキストをどのように関連付ければよいのだろうか。友達に言葉で気持ちをうまく伝えられない児童たちの実践的動機を、ごんが兵十とすれ違っていくもどかしさ、せつなさを読みとるという観念的動機につなげればよいのか。児童たちの季節を表す言葉への実践的動機を、「ごんぎつね」に描かれた季節の表現への観念的動機につなげればよいのか。

「ごんぎつね」を、学習者が夢中になる活動で読み取らせ、活動に夢中になっている間に読みの能力をつける。「習得」「活用」の授業モデルの範囲ですら学習者の動機の移行は難しいのに、さらにこの活動が教室の一人一人の学習者たちのもつ国語生活にはじまり、再び一人一人の国語生活に還元されるような「実の場」であるよう構想することは、余人には到底真似ができないような敷居の高さを感じる。すくなくとも、学習者が既に意識し、持ち合わせている実践的動機だけを頼りに国語単元学習を構想するにはかなりの無理がある。単元に入る事前の段階において、テキストを通じて活動する内容については意図的に実践的動機を喚起しておく必要があるだろう。

8 おわりに

単元を一つの意欲が貫く。そんな国語単元学習の構想は、なかなか難しい。学習の基礎・基本となる習得事項を学習者の意欲ある活動の中で培う。そのために、学習者の国語生活をみつめ、実践的動機を喚起させる。そしてさらに実践的動機を学習活動への観念的動機に移行

させる。これが国語単元学習における導入段階である。「習得」「活用」の授業モデルにおいて、教師の到達目標意識に関わる学習動機の移行の過程が、図2のような学習モデルに沿う型で構想することができれば、「目標つぶし」の授業にもならず、学習者の学習成果の評価も期待できる。導入、習得、活用それぞれの過程における学習動機の移行に関して、更なる検討を深めたい。

注

- (1) 萩原敏行(2013)「国語単元学習における「習得」と「活用」について」『文教大学国文』第42号, pp.37-47, 文教大学国語国文学会
- (2) 三橋謙一郎(1999)「到達評価と形成的評価」『授業研究 重要用語300の基礎知識』 p.225, 明治図書
- (3) (1)に同じ
- (4) 倉澤栄吉(1992)「国語単元学習の思想」日本国語教育学会編『国語単元学習の新展開 I』 pp.13-16, 東洋館
- (5) 蜂須賀美菜(2011)「順序よく書く力を生かした生活科すごろく作り」『月刊国語教育研究No.471』 p.10, 日本国語教育学会
- (6) 世羅博昭(1989)「国語科授業構築のための原理と方法(1) 一目標の二重構造化論を中心に」『国語と教育』第14号, 長崎大学国語国文学会
- (7) 浜本純逸(1992)「単元学習と教材」日本国語教育学会編『国語単元学習の新展開 I』 p.71, 東洋館
- (8) 新村出『広辞苑第六版』2008, 岩波書店
- (9) 鹿毛雅治(2013)『学習意欲の理論』 p.3, 金子書房
- (10) 大村はま(1970)『大村はま国語教室』第11巻, pp.97-98, 1983, 筑摩書房
- (11) 鹿毛雅治(2013)『学習意欲の理論』 p.18, 金子書房
- (12) 甲斐雄一郎(2004)「話すこと・聞くことの授業づくりのための教材論第10回「実の場」にすること」『教育科学国語教育』 No.640, pp.107-111, 明治図書
- (13) 石山脩平(1937)「国語教育論」『近代国語教育論体系』第14巻, pp.222-229, 1975, 光村図書
- (14) 田近洵一(1992)「単元学習の構成」日本国語教育学会編『国語単元学習の新展開 I』 p.63, 東洋館
- (15) 鈴木一史(2015)「授業に引き込む導入の工夫とは 授業の質的変

化と課題設定の要素」『教育科学国語教育』 No.792,pp.4-8,明治図書など

- (16) 渡部洋一郎(2015)「授業に引き込む導入の工夫とは 授業の導入部における要約指導の効果」『教育科学国語教育』 No.792,pp.9-13,明治図書

(本学准教授)