

# 国語単元学習における「習得」「活用」について

萩原敏行

## 一、はじめに

「習得」「活用」という用語を、国語単元学習の研究者・実践者がある種の抵抗感をもって語る場面に幾度となく遭遇した。

「習得」「活用」の用語は、小学校教育の場合、「学校教育法等の一部を改正する法律」（平成19年法律第96号・6月27日公布）によって「学校教育法」第30条の第2項に加えられ、その後、平成20年3月に公示された「小学校学習指導要領」第1章「総則」の第1「教育課程編成の一般方針」などによって広まった。以下は「学校教育法」の記述である。

前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。

ここで「習得」は「基礎的な知識及び技能」をその対象としている。また、「活用」とは「課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむ」ことを目的とし、習得した「基礎的な知識及び技能」を用いることであるとされている。なお、「習得」「活用」は連続した学習の過程として提示される。

何かをつくるにはその材料が必要であると同様、入力情報(習得事項)をもとに情報処理(活用)を行うことは、情報処理モデルとしては至極当然である。にも関わらず、「習得」「活用」の用語が国語単元学習の研究者・実践者に少なからぬ抵抗感を与えるのはなぜなのか。この問題についていくつかの検討を加えることが本稿の目的である。

## 二、経験主義的な国語単元学習

「習得」「活用」への抵抗感を検討する前に、国語単元学習の思想と構成原理についてまとめておきたい。

倉澤栄吉は国語単元学習を、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、特定の学習の過程そのものは限定していない<sup>(1)</sup>。言語生活重視という思想は、現実の「場」における言語活動を重視する思想であり、その学習は、現実生活に近い形で言語を活用するような経験主義的なものとなる。また、学習者解放という思想は、教師中心や教材中心の教育から学習者を解放するという思想であり、その学習は、学習者の「興味」によって支えられた学習者中心のものとなる。

そしてその構成原理は、田近洵一によって二つに整理された<sup>(2)</sup>。

### 1、活動と学力を明確にする

どんな活動を通して、どんな学力の習得をはかるかを具体的に明らかにする

### 2、場(シチュエーション)と興味(インタレスト)を生かす

活動を必然とする(主体が生きる場)をとらえ、児童・生徒の好奇心や問題意識を触発し、活動のばねとする

活動と学力の明確化は、「習得」事項とそれを「活用」する活動の具体化であり、場と興味は、国語単元学習の思想を反映したものとなっている。

これらのことは、大村はまの言説にも見ることができる。大村は昭和期の国語単元学習の実践的生成において、その開拓と啓培を担い、現在の国語単元学習にも大きな影響を与えている実践者のひとりである<sup>(3)</sup>。大村は「すばらしい能力を育てようとしてこそ従来の方法から脱出し、経験学習・生活学習に取り組ん」だ結果が国語単元学習だと言う<sup>(4)</sup>。ここから、経験学習、生活学習という言語生活を重視した学習活動を通して、能力の習得をはかることを国語単元学習の構成原理としていることがわかる。

また大村は、「実の場」<sup>(5)</sup>という用語を単元づくりにおいて重視している。「実の場」とは「生活のなかでこそことばの力がつく」<sup>(6)</sup>という発想から生じ、「学習者がその学習活動に対して、必然性と必要性を感じさせるようなリアリティの下で、自ら取り組んでいこうとする姿勢に立つことのできる場」<sup>(7)</sup>を指す。ここから、言語を用いる生活の場を学習の場として設定し、必然性、必要性をもって興味の素地とすることを国語単元学習の構成原理としていることが見てとれる。

本稿では、以上のことから国語単元学習を、経験主義的で学習者中心の思想をもち、活動と学力、場と興味という構成原理をもつものとしてとらえることとする。

### 三、問題解決学習としての国語単元学習

では、あらためて「習得」「活用」という用語が国語単元学習の何に抵触するのかについて考えてみたい。

国語単元学習は経験主義的学習の思想に支えられていることはすでにふれた。経験主義的学習に対立するのは系統主義的学習である。「習得」「活用」のイメージさせる学習が国語単元学習に抵触するのであれば、それは、「習得」「活用」による学習が系統主義的学習である場合だろう。「習得」「活用」による学習は、はたして系統主義的学習なのであろうか。

系統主義的学習は系統立てて配置された学習内容を順番に習得していく学習を指す。そして、経験主義的学習の一形態である問題解決学習と対をなすとみなされる。この問題解決学習の形態は国語単元学習で多く用いられている。というのも、国語単元学習の構成原理に場と興味があることから、学習者の問題意識を触発する学習方法として問題解決学習が適していると考えられるためである。例えば昭和20年代の学習指導要領には、「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか。」<sup>6)</sup>など、問題の場を言語生活に置いた問題解決学習の形態がすでに例示されている。

こういった問題解決学習としての国語単元学習では、学習者が経験上もっている言語生活上の問題を学習の出発点とし、その解決の過程が授業化される。そして、学習者が経験的に獲得した好奇心や問題意識を出発点に、必然性や主体性をもって学習が進められることとなる。

言語生活上の問題を解決していく問題解決学習は、獲得された習得事項が日常生活を営む上で必要な能力に転化しやすいということが利点として挙げられる。しかし一方では、有機的に関係し合っている言語活動が分析されていないために、学習活動を通じての習得事項を体系的・系統的に示すことが難しいという課題をもっている。

問題解決学習的な国語単元学習は、1940年代から本格的に取り組まれたものの、1950年代には言語生活上の問題や言語活動に必要な習得事項を体系的・系統的に設定することの困難さに加え、教材・資料の不備や、学力低下論の影響を受けて勢いを失っていった。

その後、1980年代の詰め込み教育への批判によって、1990年代から問題解決的な国語単元学習は息を吹き返したが、近年、ふたたび学力低下論を背景にいくつかの問題点を挙げられるようになってきている。

#### 四、問題解決学習の問題点から生まれた「習得」「活用」

1990年代の学校教育について、市川伸一は次のように述べている<sup>99)</sup>。

1990年代のいわゆる「ゆとり教育」を通じて、しだいに「教師はあまり教えずに、子どもに考えさせるのがよい授業である」とみなされる傾向が強まってきました。当時の教育界のキーワードとして、「指導より支援」「子ども主体」「問題解決」などがありました。これらは、1つのベクトルとなって、「教えずに考えさせる授業」が推奨されるようになります。

算数に限らず国語でも、経験主義的、活動主義的な授業展開として、問題解決学習の「教えずに考えさせる授業」は多く見られる。

その典型は、文学作品を読んで初発の感想・疑問を単元の導入部から自力発見したり協同解決するよう促すものである。学習者は経験的に獲得してきた既存の知識や技能を活用して初発の感想・疑問を見いだすという問題解決をおこなわなければならない。また、読書感想文コンクールへの出品を「実の場」として取り入れた単元においても、系統的な事前指導のないまま、課題図書だけが与えられ、夏期休暇中の宿題として読書感想文を自力で書き上げる実践を目にする。この場合も、学習者は経験的に獲得してきた読解や作文の知識や技能を活用しながら読書感想文を書き上げるという問題解決をおこなわなければならない。

いずれにしても、教師は問題解決に必要な「基礎的な知識及び技能」を系統的に教えることなく、過去の生活経験や学習経験によって経験的に習得したであろう問題解決に必要な「基礎的な知識及び技能」を活用することで、学習者自身が自力で問題解決し、その過程で問題解決力を育てることを目的としている。

市川はさらに、問題解決学習の典型として算数を取り上げ、その特徴を整理している<sup>100)</sup>。

- ・授業中に教科書を使わない(閉じておく、もしくは、しまうように教示される)。
- ・予習を促さない(「してこないでよい」あるいは、より強く「してこないように」と教示される)。
- ・「〇〇のしかたを考えよう」という呼びかけで始まる(教科書や教師の説明を理解するのではなく、計算のしかたや面積の公式などをすべて自力発見させようとする)。
- ・新しい概念については、教師からは教えず、具体的操作活動を

行わせて、そこから帰納的に導かせようとする。

- ・多様な考えを出すことを促す(「いろいろな意見を出し合ひましょう」と呼びかける)。

そして、こういった問題解決学習は教師のシナリオ通りに進んだ場合は「たいへん感動的な、子どもにとっても充実感や達成感のある授業になります」と肯定しながらも、内包する問題を提起している<sup>(11)</sup>。

- ・既習内容をもとに考えることを促しても、考えあぐねてしまう子が多い。
- ・討論を通じてわからせたいと思っても、ほかの子どもの発言の意味が理解できず、討論に参加できる子が限定される。
- ・一方では、塾や予習などで「先取り学習」をしている子や、すぐにわかってしまう子もいて、授業のレベルや展開のしかたに興味を失いがちになる。
- ・授業のねらいや目的からはずれた「多様な意見」が出すぎて、わからない子はますます混乱し、教師は扱いきれなくなって多くの意見は切り捨てられる。
- ・自力解決や討論に多大な時間を消費するために、教師がていねいに補足説明やまとめをする時間がなくなる。
- ・教科書を使わずに、活動、板書、自作プリントで進められていくため、授業後に振り返ってじっくり考え直す手立てが乏しい。

こういった算数における問題解決学習の特徴と問題をそのまま国語単元学習に当てはめられるものではないだろう。

しかし、その多くは国語単元学習においても見られる。例えば協同解決の方略としての学習者間の交流は、文部科学省が「伝え合い」強調して以来、これまでに増してさまざまな場面で行われるようになってきているが、寺井正憲は次のように指摘する<sup>(12)</sup>。

話し合いに参加するのは、多く見積もっても一〇名に満たないというのが現状で、あとは聞くことで参加している? とされる。また話し合いの内容は、発言力のある二、三人の子どもたちの発言で進むものや、前より少なくなってはきたが教師がある解釈に巧みに誘導するもの、根拠のない思いつきの発言が並列的に続くものもある。こんなものだったら交流などやる必要はあるまい。協同解決のための交流といっても、その実態が一部の学習者のみで展開されており、そこに多くの時間をかけることによってなんとか問題解決をしているような状況がある。ましてやそれが教師の問題解決に

対してのある種の安易さに起因しているのだとすれば、学習者一人ひとりに言葉を用いた問題解決の力を「習得」させることも、「活用」させることもできまい。

こういった「基礎的な知識及び技能」の経験的な習得への懸念と、その活用の問題点を背景に、「習得」「活用」は主張されてきた。すなわち「習得」「活用」は問題解決学習への系統主義的なアンチテーゼに見える。そしてその印象が、問題解決学習の過程を用いる経験主義的な国語単元学習への批判として意識され、その結果、国語単元学習の研究者・実践者への抵抗感につながったのではなかろうか。

## 五. 帰納型方略と演繹型方略の違い

確かに、「習得」「活用」は問題解決学習の抱える問題点に対するアンチテーゼであった。しかし、アンチテーゼではあっても、「習得」「活用」の学習が、経験主義的学習と対立する系統主義的学習であるという印象は正しいのだろうか。結論から言えば、「習得」「活用」の学習は注入的な系統主義的学習ではない。逆に、問題解決学習のもつ問題点を補った問題解決学習のもう一つの形であると言えよう。したがって、「習得」「活用」の学習が系統主義的学習の印象をもつがゆえに抵抗感をもたれているとするのであれば、その抵抗感は的外れと言わざるを得ない。

すでにふれたように、「基礎的な知識及び技能」を教師が教えずに、学習者が自力または協同で過去の経験を活用しながら問題解決し、その経験によって問題解決力を習得するよう促す問題解決学習は帰納型方略を用いていると考えることができる。

それに対し、まず「基礎的な知識及び技能」を学習者が教師の指導によって習得し、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うこと」を目指す「習得」「活用」の学習は、演繹型方略を用いた経験主義的な問題解決学習であって、系統主義的学習とは言えない。

いずれも問題解決の方略ではあるが、帰納型、演繹型の大きな違いは、「基礎的な知識及び技能」を過去の生活経験の中から自力・協同で抽出させた後に改めて「習得」させるのか、問題解決に必要な「基礎的な知識及び技能」を学習によって「習得」した後に生活経験の中から自力・協同で問題として抽出するのかの違いである。

もちろん、学習の型にとらわれないという国語単元学習の本来の思想からすれば、帰納型、演繹型のいずれの方略も国語単元学習は許容する。にもかかわらず国語単元学習の研究者・実践者が、「習得」「活用」の演繹型方略の問題解決学習に抵抗感をもつとすれば、その方略が国語単元学習の別の思想に抵触すると感じるからではなからうか。

国語単元学習の思想とは、先にも挙げたように「言語生活重視」と「学習者解放」である。これら二つの思想のうち、経験主義的な「言語生活重視」の思想は、「基礎的な知識及び技能」の対象が言語生活であれば、習得をどの段階で提示するかという順番の違いだけで、帰納型と演繹型の違いに大きな問題は生じない。

しかし、「学習者解放」はどうであろうか。学習者は「教師中心」から解放され、「教材中心」から解放されるというのがその思想である<sup>(43)</sup>。教師と教材から解放された学習者は、自身の学習動機にもとづいて学習活動をおこなうことになる。このようにとらえれば、「学習者解放」とは学習者中心であるといいかえることができよう。帰納型、演繹型では学習者中心のとらえ方に違いが生じるのではなからうか。

国語単元学習の構成原理をふまえれば、帰納型方略である国語単元学習は、教師が学習者の生活経験の中に「場」と「興味」を抽出もしくは設定しておくものの、授業の導入時から学習者が「自力・協同」で学習を進めていく。そのため、学習者が学習の主導権をもっているように見える形態となり、学習者中心の思想のある授業として理解されやすい。

それに対し演繹型方略は、授業の導入時から教師が「基礎的な知識及び技能」を提示する受容学習の形態で授業が進められる。そのため、教師が学習の主導権をもっているように見え、「教師中心」「教材中心」であるというように理解されることで、抵抗感をもつのではなからうか。

## 六、学習者中心に対する考えの違い

帰納型は学習者中心、演繹型は教師・教材中心という単純化は明快である。しかし、はたして演繹型は帰納型に比較して、学習者中心の思想を軽視したものなのだろうか。

確かに演繹型の受容学習は、受容という名称から受け身的、古くは注入主義的な印象を受ける。しかし、名称からのみ、受容学習が学習者の「場」と「興味」を軽視していると決めつけるのは早計であろう。

人間が外界の情報を受容、理解し、知識体系に組み込むという学習活動をおこなうためには、学習動機にもとづく能動性が必要とされる。教師の指示を学習者が受容し行動に移す過程において、学習者には指示を受容しない(無視する、拒絶する)という選択肢が存在しているためである。

したがって演繹型の受容学習でも、学習活動として成立させるためには学習者の「場」と「興味」にもとづいた単元構成によって学習動機を高める必要がある。学習者の学習動機を高めることに関して、帰納型と演繹型の問題解決の間には大きな違いはない。

では、学習者がもちいる学習動機の種類に関して、帰納型と演繹型の問題解決の間に違いはあるのだろうか。

ここでは市川の学習動機の二要因モデルにおける分類を用いる<sup>(14)</sup>。市川は学習動機をまず学習内容に関係している「内容関与的動機」と、学習内容から離れた「内容分離的動機」に分類する。そしてさらに、「内容関与的動機」を「充実志向(学習が楽しい)」「訓練志向(知力を鍛えるため)」「実用志向(仕事や生活に生かす)」、また「内容分離的動機」を「関係志向(他者につられて)」「自尊志向(プライドや競争心から)」「報酬志向(報酬を得る手段として)」としている。

学習者中心の思想にもとづき、学習者と学習内容とが、必然、好奇心、問題意識で結ばれたものであれば、両者の関係性は高くなるために学習動機は「内容関与的動機」となる。一方、学習者と学習内容とが高い関係性をもたず、学習内容以外に学習動機がある場合には「内容分離的動機」となるだろう。二つの学習動機の差異は学習者と学習内容との関係性によるが、帰納型と演繹型という学習方略によって関係性に違いが生じるのであろうか。

帰納型の場合、学習者の言語生活経験にない事象を問題解決の課題として学習内容に設定することは構成原理的に成立しない。したがって、理屈の上では学習者と学習内容との関係性は高くなければならず、内容関与的動機を高めた学習が展開されることとなる。

対して演繹型の場合、学習内容の習得が先におこなわれ、それを言語生活経験に活用する。そのため、導入時においては内容関与的動機を高めなくても内容分離的動機さえ高めてあれば学習内容を習得させることは可能であるし、簡単な問題解決であれば習得した知識技能を活用することも内容分離動機で十分である。そしてこのことが、演繹型問題解決学習である「習得」「活用」の学習の問題点につながり、



この学習への抵抗感となっていると考えられる。

## 七、「習得」「活用」の学習の問題点

国語単元学習として「習得」「活用」の学習を考えるのであれば、学習者と学習内容が内容関与的動機でつながることが求められる。それは国語単元学習の構成原理において場と興味が重視されるためである。

しかし、「習得」「活用」の学習では、内容分離的動機でも学習の展開が可能である。その事例として愛知県安城市立安城西中学校の石田浩一の実践を挙げる<sup>(15)</sup>。

石田は、資料を読んでレポートを書くという問題解決に必要な資料の要約のしかた、レポートの書き方などを学習内容とし、①習得(導入・基礎学習)、②習得(基本学習)、③活用(応用・個性化学習)、④活用(発信・交流学習)、⑤活用(評価・一般化学習)という学習過程を立てた。①の段階の動機付けは教材内容への興味づけであり、具体的には微生物クイズによって微生物への興味・関心を高めている。教材への興味づけから導入する授業は多い。しかし国語科としての学習内容は、資料のまとめ方やレポートの書き方という言語生活の知識技能にある。教材内容への興味づけは内容関与的動機ではない。しかし、レポートを書くという③④⑤の活用段階は、②の段階で提示される学習シートにそって進めれば自力でおこなえるようになっている。いいかえれば、レポートを書くという学習内容への「場」と「興味」を設定していないために内容関与的動機がなく受容学習として成立してはいないが、レポートを書くという見た目の活動は達成できる。

言うまでもなく、石田の事例に見られる内容関与的動機がなくても学習が展開できてしまうという問題は、「習得」「活用」の学習そのものに原因があるわけではない。問題は内容関与的動機なくても学習が展開できるがゆえに、その動機づけを省略してしまう教師にこそ問題がある。内容関与的動機を喚起するには「場」と「興味」を単元構成に組み込む必要があるが、これは容易いことではない。

一方、もし帰納型問題解決学習において内容関与的動機がなかったらどうなるのであろうか。例えば、読書感想文コンクールという実の場を設定しても、教えずに読書感想文を書かせるような帰納型の学習は、たとえ内容関与的動機があっても、結局自力では書けずに終わるという、学習内容の習得どころか、書き上げるという活動すら達成で

きない場合もあるだろう。このように見た目の学習すら展開できなければ、教師は帰納型問題解決学習そのものを避けるようになるだろう。

これらのことから、国語単元学習において学習者中心の思想を帰納型が充足し、演繹型では不十分であるという批判は早計だろう。学習者中心であるためには、帰納型、演繹型のいずれにしても、学習内容に対して学習者が内容関与的動機をもち、自力・協同で問題解決ができるのに十分な「基礎的な知識及び技能」の習得が条件となるのである。

## 八、おわりに

国語単元学習は、その思想と構成の原理にもとづきながらも、その学習の過程については明確には規定されない。しかし、経験主義的な国語単元学習の多くが帰納型の学習過程をとってきたために、演繹型である「習得」「活用」の学習は系統主義的なのではないか、内容関与的動機がなく学習者中心ではないのではないかという誤解を受けているように思われる。

しかし、「習得」「活用」の学習を演繹型問題解決学習の形態としてとらえ、「場」「興味」、内容関与動機を重視することで、国語単元学習の思想と構成の原理に相反することなく用いることができるのではないかということが、今回の検討で多少なりとも見えてきたのではなかろうか。今後も国語単元学習の見地から、「習得」「活用」の学習について検討を重ねていきたい。

- (1) 倉澤栄吉「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、平成4年、東洋館
- (2) 田近洵一「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.59、平成4年、東洋館
- (3) 野地潤家「国語単元学習の歴史的展望」日本国語教育学会編『国語単元学習の新展開Ⅰ』p.26、平成4年、東洋館
- (4) 大村はま『大村はま国語教室第一巻』p.8、1982、筑摩書房
- (5) 同上p.9
- (6) 大村はま『国語教室の実際』p.132、昭和45年、共文社
- (7) 大内善一「「国語単元学習」の生命線としての「実の場」」『月刊国語教育研究』p.37、No.476、2011.12、日本国語教育学会
- (8) 文部省『学習指導要領(試案)』p.148、昭和22年

- (9) 市川伸一『「教えて考えさせる授業」を創る』p.3、2008、図書文化社
- (10) 同上p.4
- (11) 同上pp.8-9
- (12) 寺井正憲「必要感のある交流で考えを育てる」『月刊国語教育研究』p.2、No.481、2012.5、日本国語教育学会
- (13) 倉澤栄吉「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』p.15、平成4年、東洋館
- (14) 市川伸一『学ぶ意欲の心理学』p.48、2001、PHP新書
- (15) 石田浩一「情報の論理的な「習得」から「活用(構成・発信・交流)」へ」『月刊国語教育研究』p.16、No.459、2010.7、日本国語教育学会

(本学准教授)