

“ことば学び”が生きる条件を考える

—学習者のための言語活動・教師のための言語活動を組織する—

片 桐 啓 恵

●発表要旨 (レジュメNo.1)

1、単元学習の必要条件は、言語活動が明確な目標のもとに設定されていること。

- ・ テーマを設定して複数のテキストを読むことが、「単元学習」だと思われていないだろうか。
- ・ 育てるべき「ことばの力」の全体像・年間の見通しの上に、段階的にどのような活動によってどのような力をつけるのかを意図することから、単元学習は始まる。

2、主題単元に必要なのは、大きな抽象的テーマではなく、独自の切り込み口(キーワードの設定)。

- ・ テーマキーワードが学習者とどう結び合うかを、見極めなければならぬ。
- ・ 漠然としたテーマ、他人事で終わるテーマは、学習者を動かさない。

3、言語活動とテーマを設定したら、それが実現できる教材を集める。

- ・ 初めに教材があるのではない。
- ・ 時には、すばらしく力のある教材に出会って、それを生かすためにテーマと言語活動の設定が後に来る場合もある。
- ・ しかし、その場合も、普段からどんな教材がほしいかとねらい続けているからこそ。
- ・ 教材の魅力は、授業の成否の七割を握る。

4、単元学習は単発では本来の機能を果たさない。

↓「重層的単元学習構想」の必要性。

- ・ 「ことばの力」の積み上げは、単発的ではなく、螺旋状的かつ網の目状的だから。
- ・ 一つの単元で生まれた課題の解決のために、次の単元が生まれてくる。軌道修正も当然起こり得る。
- ・ 負担の少ない小さな言語活動から、トータルな自立した言

語活動までつないでこそ、単元学習の本当の効果が現えてくる。

・逆に、小さな積み重ねに基づかない大単元は、労力ばかり大きくむなしく失敗する。

5、単元学習はマニュアル化できない。その代わりに、情報交換の場づくり(研究サークルなど)が必要。

・力のある教材、学習方法を共有することはできる。

・ただし、学習者の実態・課題などに応じて、生きた学習に組織するためには、自分自身の思考回路をくぐらせなければならぬ。

6、教師自身が多様な言語活動を体験していなければ、単元学習はイメージできない。

・教師のためのワークショップを試みる。

・サークルで。

・他校との共同実践で。

7、教室の中だけでおさまらない生徒たち一人一人の《ことばの力》の育ち方を、さりげなく見守り続けることが、教室での単元学習実践に還ってくる。

・単元学習でどんな《ことばの力》を育てようとしているのか、ということ、学校をどのような学びの場にしようとしているのか、ということとは、切り離せない取り組み。

(長崎市立長崎高校)
※本論考は、片桐氏のお許しを得て、発表レジュメをもとに編輯掛がまとめたものである。

●資料リスト

I 片桐啓恵「(国語情報ネットワーク)ながさき水脈の会―水脈のようにことば学びの輪を―」(『月刊国語教育』一九九六年5月号)

II 図1「ことばの力の体系」(片桐啓恵「自己回復・自己発見の力を育てる―定時制高校におけることばの学習より―」)

(『国語教育研究』第41号、一九九八年三月、86頁所載)

III 図2「言語活動面の3(4)年間の見通し」(片桐啓恵「自己回復・自己発見の力を育てる―定時制高校におけることばの学習より―」)

(『国語教育研究』第41号、一九九八年三月、86頁所載)

IV 「四年間の授業の流れ」(片桐啓恵「自己回復・自己発見の力を育てる―定時制高校におけることばの学習より―」)

(『国語教育研究』第41号、一九九八年三月、95～98頁所載)

V 「3 単元(ことばを学ぶ・ことばで生きる)の展開(三年生3学期)」(片桐啓恵「入門期から完成期までの見通しの中で一単元の展開―意見文表現力をつける段階的学習を中心に―」(第10回長崎国語教育実践研究大会・一九九七年二月一六日・発表レジュメ、所載) Ⅱ【後掲、資料1】

VI 片桐啓恵「退屈な授業よ、さようなら―生徒一人一人が見え

VI

てくるから病みつきになる単元学習——(第24回長野県国語
教育研究会へ上伊那支部国語教育研究会)・講話・一九九
一年三月二日・講話資料より) Ⅱ【後掲、資料2】
片桐啓恵「視点転換による再表現」を取り入れた学習(長
崎県高等学校国語部会研究大会・一九九四年一〇月二日・
発表レジュメ) Ⅱ【左掲 資料】

はじめに

この発表は、長崎地区数校の共同研究によるものである。
六月に今年度の担当校グループで発表について話し合った際、
各校から出された現状は、いずれも、「表現」を実践するの
が困難であり、ほとんど実践はなされていないというものば
かりであった。そこで、そのような状況でも、なんとか各現
場でやれそうな方法を提示して取り組んでみようということ
になった。それが「視点転換による再表現」である。

実践のための資料、モデル作品などを私自身の過去の実践
からまとめるのに少々時間を要し、それを各校に送付したの
が、一学期末。各校で実践できるかどうかを検討してもらっ
たのが、既に二学期になってからなので、かなり無理なスケ
ジュールでのお願いになった。既に進行中の計画を変更して、
教材を投げ込んだり、あるいは、予定されていた教材の扱い
を変えてもらったりして、最終的に四校が共同研究に参加。
本校分も含めて五校の協同実践研究ということになる。また、
結果的には実践できなかった学校も、期限ぎりぎりまで検討

していた。その志に感謝したい。

協同実践研究に参加された学校、実践者の方々は、次の通り。
(敬称略)

長崎北陽台高校……平賀 茂

長崎商業高校……柳原八千美・谷川典子

長崎総合科学大学付属高校……入江直美

長崎南山高校……松尾博行・伊藤籍雄

木村博視・吉峯昇平・田代千晃

1 「視点転換による再表現」の構想(仮説)

(1) 「視点転換による再表現」とは

「視点転換による再表現」とは、物語のある登場者の視点
からその物語をとらえ、一人称の形態で、原作の表現に
基づきながら描き直す学習活動。

「再表現」は創作ではなく、原作に基づいた表現レッスン。
作品理解と 관련된 構成力・描写力等の総合レッスンで
ある。

(2) 「視点転換による再表現」を取り入れる理由

「表現」学習を行うとなると、教師も生徒もひどく負担に
感じるのが常である。その負担の主な理由は、①表現す
る内容が見つからないこと、②表現の方法がわからない
こと、だろう。

「表現」には、大きく分けて二つのレベルがある。「創作」
と「再表現」である。ここで私が使っている「創作」
「再表現」という定義は、ジャンルに関係なく、書き手

のオリジナルか既製の素材に基づくものか、の違いである。この二つのうち、《創作》の方が難しいのは自明のことである。「表現」学習をこのレベルでとらえると、確かに容易ではない。けれども、「表現」学習の自身はもっと幅広い。ここでは、《書く》活動としての「表現」の中で、レッスンの一段階としての《再表現》のもつ学習活動としての利点を考察する。

①原作の書き換えであるから、書く内容が明らかである。書く方法が明確に指示される。(方法の説明が理解しにくい場合は、作品モデルを示すことで、学習者に方法を具体的に示すことができる。)

②構成員、描写力、語彙の点でも、原作の力に依拠して書くので、学習者自身の力の弱さをカバーでき、不安がらずに取り組める。

③原作に依拠して書くことで、作者の構想力・表現力を追体験し、学習者の力を引き上げていくことができる。

さらに《視点転換》という方法を用いることによって、⑤ある登場人物を選ぶということで、表現の意欲と主体が明確化する。

⑥視点転換によって生じる論理的組み換え、想像が喚起される。

(3) この方法によって育つことばの力

「理解面」Ⅱ・物語の展開、人物関係、心理等を、主体的に確かに深く読み取る。

「表現面」Ⅱ・視点転換による論理的書き換え・想像力
・一人称による感情移入・心理的叙述

・原作の構成員、表現力を借りての文章の質的アップ
・一定量の作品を掻き上げる集中力、持続力

(4) 材例

現代文、古文、漢文、どの分野でも実践できる。教材の条件としては、比較的短くてまとまりのあるもの。人物関係のからみがあるもの。ストーリー性のはつきりしているもの。登場人物の立場によって心理の違いが際立ちやすい者。教材と視点の例を挙げてみる。

現代文 「羅生門」Ⅱ下人の視点 老婆の視点

※羅生門の鬼の視点を創り出してもよい

い

古文 「平家物語」(木曾最後)

Ⅱ今井四郎の視点 義仲の視点 巴の

視点

「兩月物語」(浅茅が宿)

Ⅱ勝四郎の視点 宮木の視点

漢文 「史記」(鴻門之会)

Ⅱ劉邦の視点 項羽の視点 范増の視

点項莊の視点

(5) 学習の展開(一般的方法として)

○一次学習(理解)

Ⅱ物語の展開、人物関係、心理の変化などを読み深める

一斉学習・班学習・個別学習の形態は、教材・学習者の実態に応じて

○二次学習（表現）

＝視点転換による再表現の方法を説明する。登場者の一人を選ぶ。（生徒が自力で選べない場合は、教師がいくつかを例示して助言する。）その視点で一人称の形で、原作を書き換える。

再表現するということを示すのは、理解学習の初めでもよいし、後でもよい。力のある生徒達に対して、教材が現代文なら、初めに示した方が読みの主体が早く形成されるので効果的と思われる。

対象学年はどの学年でも可。ただし、再表現が最終的には創作レベルを目指すためのステップと位置付けるなら、一年か二年の段階がよい。学習者の実態、全体の計画、教材の難易度によって位置付ける。

2 各校の状況と実践【略】

- (1) 対象生徒および生徒の実態
- (2) 教材、その選択理由
- (3) 学習のねらい
- (4) 学習の展開

3 成果と課題【一部摘記】

- (1) 学習者の反応
- ① 相当量の文章を書くことをほとんど苦にしなくなった。
- ② 「もっとよい作品を書きたい」という自分への欲をも

ちはじめた。(2) 学習を終えての成果

内容理解の深まりや表現のレッスンとしての効果は、仮説どおりに確かめられている。ここで重要なのは、各校の実践者の総括の中にある「教師自身の発見」だろう。

- ① 教材への新たなアプローチの発見
- ② 生徒個々の多角的なことばの力についての発見
- ③ 学習の具体的方法（教師の果たすべき役割）についての発見

(3) 実践上の課題

- ① 教材選択の適否
- ② 全体（一年間・三～四年間）計画の中の位置づけ
- ③ 表現力のレベル・アップ（発想・構想・語彙・文字力等）

おわりに【摘記】

各校実践者の感想に見る「表現学習構想のための基本的視座」

- ① 初めは、生徒の負担が少なく、楽しめることから。
- ② 表現活動には、よいモデルが有効に働く。
- ③ 書き慣れることによって、ごちんまり無難にまとまっていける。うわべのきれいに取まってしまう。これは、表現学習の最大の落とし穴。

表現を、特別な切り離された学習と捉えるのではなく、日常のあらゆる学習の中で《小さな「書く」をどう取り入れていくか。それを、一年に一度、三年に一度、どのような《大きな「書く」》につないでいくか、を工夫したい。

【資料】生徒作品／教材【略】

〔仮想インタビュー集づくりをとおして「更級日記」を読む〕を實踐するために
 —ねらいと留意点—

◎提案のポイント

1. 古典教材を内容の読み込みで直接引きつけていく学習の展開を提案する。
 - (1) テーマによる切り込み
 〈人生を支える夢〉を共通テーマにして、「更級日記」を中心に読む。
 - (2) 仮想インタビュー集づくりをとおして、作品中の人物と学習者自身が会場。異化体験・同化体験の双方において。
2. 表現活動を明確に設定することで、理解活動の目標を自然にクリアしてしまう学習のあり方を提案する。
 - (1) 古典の場合、言語抵抗にこだわりすぎない、現代文と同じレベルで内容に対峙するという学習姿勢のつくり方。
3. 「更級日記」の教材としての価値を再発見する。
 - (1) 少女期の部分は、現代の生徒達の間関係や理想と現実との葛藤という点で、共感度の高いものがある。その点をどう引き出し得るか。
 - (2) 古典入門期でも、内容面で十分味わえる可能性を実証する。

◎教材と単元構成

1. 「更級日記」単独で単元構成する。
2. 「更級日記」と現代文教材を組み合わせて単元構成する。
3. 「更級日記」と古典教材を組み合わせて単元構成する。
4. 「更級日記」・古典教材・現代文教材を組み合わせて単元構成する。

〈人生を支える夢〉というテーマで単元をつくることになりましたが、実施時間の制限もあると思いますので、できる範囲で組み立ててください。テーマはあくまで共同実践のための共通テーマですから、実際に単元名をつけられるときは、独自に工夫されて結構です。

◎学習の進め方

仮想インタビュー集づくりをどんな目的で位置づけるかによって、大きく二通りに分かれます。

1. インタビューづくりを、正確な読解の確認のために行う。
 この場合、質問は教師が用意し、答えの部分を生徒が書いていく。
2. インタビューづくりを、内容理解のうえに立った想像力を引き出すために行う。
 この場合、質問、答え共に、生徒が考えていく。

長崎高校の場合は、2です。時間的に少なくてすむのは1ですが、おもしろみがあるのはやはり2でしょう。

教師の苦勞のしどころも違ってきます。

1の場合は、質問リスト（ワークシート）づくりで、読み取らせたいポイントをきちんと網羅して作っていくこと、生徒が作中人物になりきって答えやすいように質問をつくってやること、などがポイントになります。これさえできれば、あとは生徒はテキストを読み取って答えて行くだけです。作業は順調に進むはず。これは、普通の一斉授業の発問の変形という感じになります。ただし、全員が分担して、作中人物になりきって答えるという点で、学習のレベルはかなりあがります。

2の場合、教師の頑張りどころは、生徒が出してきた質問の編集（質問リスト

づくり)→質問リストの分担ふりわけ→生徒が書いた答えのチェック→インタビュー集の編集という一連の作業です。この部分が限られた時間の中でタイミングよくやらないといけないのでちょっと大変ですが、やってみると、生徒たちのいろいろな部分が出てきて、頑張った甲斐があったと実感できる部分です。点数だけでは見えてこない感性・知性・読書量・生活観などを含めた能力が見えてくるので、ぜひ試みられることをお勧めします。

1か2、実施できる条件をにらんで、選択してください。

2の場合、長崎高校の生徒作品をモデルとして使われて結構です。

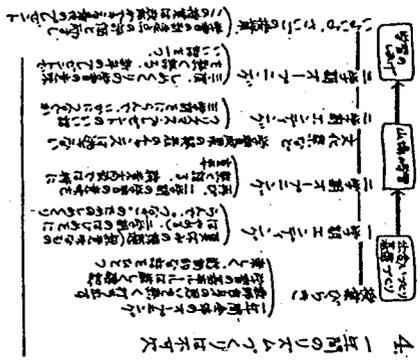
1の場合も、長崎高校の質問リストの中から、参考にされてけっこうです。

[長崎高校の場合の進め方]

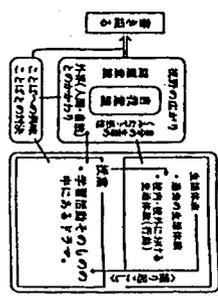
- (1) 一斉授業で「更級日記」を学習する。(教師の説明を聞きながら、学習プリントに必要な現代語訳やメモをとっていく)
- (2) 「タイムマシンで『更級日記』の作者と出会ったと考えて、直接聞いてみたいことを書き出してみよう」という指示を受けて、質問をアランダムに書き出す。このとき、「これは学習したことを使った知的なゲームだから、考える根拠のない質問はしないようにしよう」というルールをしっかりと確認する。
- (3) 2クラス分の生徒の質問を教師がまとめて質問リストをつくり、生徒に配る。自分が答えたい質問があるかどうか希望を聞き、あればそれを優先して分担してもらおう。なければ教師が振り分けていく。質問カードは、質問リストの各質問毎に数行分余白をつけたものを切り離して短冊状にしたものを一人2〜3枚ずつ配っていく。質問の中には、単純にテキストから答えられるもの、教師の説明を覚えておいて判断しなければならないもの、想像力が必要なもの、テキスト以外の知識が必要なものなど、いくつかのレベルがあるので、さりげなく一人一人の力量を見ながら与えていく。
- (4) 答えを記入したカードはその都度教師に見せて、点検を受ける。読み取りの基本的間違いがないか、その人物の立場で一人称で答えているか、会話体で書いているかなどを点検し、指導する。
- (5) 点検済みのカードを集めて、教師が質問リストに答えを加えて行く形でインタビュー集を編集する。これも2クラス分まとめることにした。(人数が少ないことと、全員が分担すべてのカードを書き上げることはできなかったので、1クラスずつにすると埋まらない質問があるため)一つの質問に2クラスの回答が重なるときは、教師がつないでまとめた。どうしても生徒の回答で埋まらない質問が3つあったが、それは教師がさりげなく埋めておいた。インタビュー集は、初めの質問リストとの対応がわかるように、あえて番号を残したままの状態でまとめた。そうしておくことで、自分の回答が全体の中でどう溶け込んでいるかがわかる。さまざまに力の差のある生徒の回答の寄せ集めなので、答えの内容や表現にトーンのばらつきが当然あるが、それはそれでよいと考える。ただ、あまり表現が日本語としてつながっていないものは、何度も書き直させるより、内容がわかっただけさえすればOKを出し、編集の段階で生徒の書いたことを生かしながら多少教師がことばをつないでまとめた。 (ここまでは1学期が終わったので、実際に生徒たちができあがったインタビュー集を読むのは、2学期の初めになる)

※ 1の場合、あらかじめある生徒にだけあては、最初から質問リストに答えていくことで内容を読みといてどうリサーチできると思っています。教師は生徒のレベルをいろいろ個別指導し、必要に応じてインタビュー集を便して一斉授業のポイントの確認をするということもできます。

第24回長野県国語教育研究会(上野町立新国語教育研究会) 講話 資料より
 「田原な夜業と、おたかなら」 ― 生徒一人一人が見えぬから 単位保留 ―

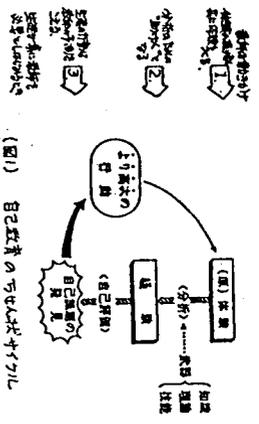


4. 一年間のリズムづくりは不可欠



(図5)

5. 教室の中でだけ完結する二つの授業は、



(図6) 自己教育のつくりかた



(図7) 社会・学校・家庭

学年	1年	2年	3年
生活指導	生活習慣の形成、挨拶、整理整頓、掃除、読書の習慣、生活リズムの確立	生活習慣の定着、読書の習慣の定着、生活リズムの定着	生活習慣の定着、読書の習慣の定着、生活リズムの定着
学業	基礎的な学習習慣の確立、読書の習慣の定着	基礎的な学習習慣の定着、読書の習慣の定着	基礎的な学習習慣の定着、読書の習慣の定着
社会生活	社会生活の基礎、挨拶、整理整頓、掃除、読書の習慣	社会生活の定着、挨拶、整理整頓、掃除、読書の習慣	社会生活の定着、挨拶、整理整頓、掃除、読書の習慣

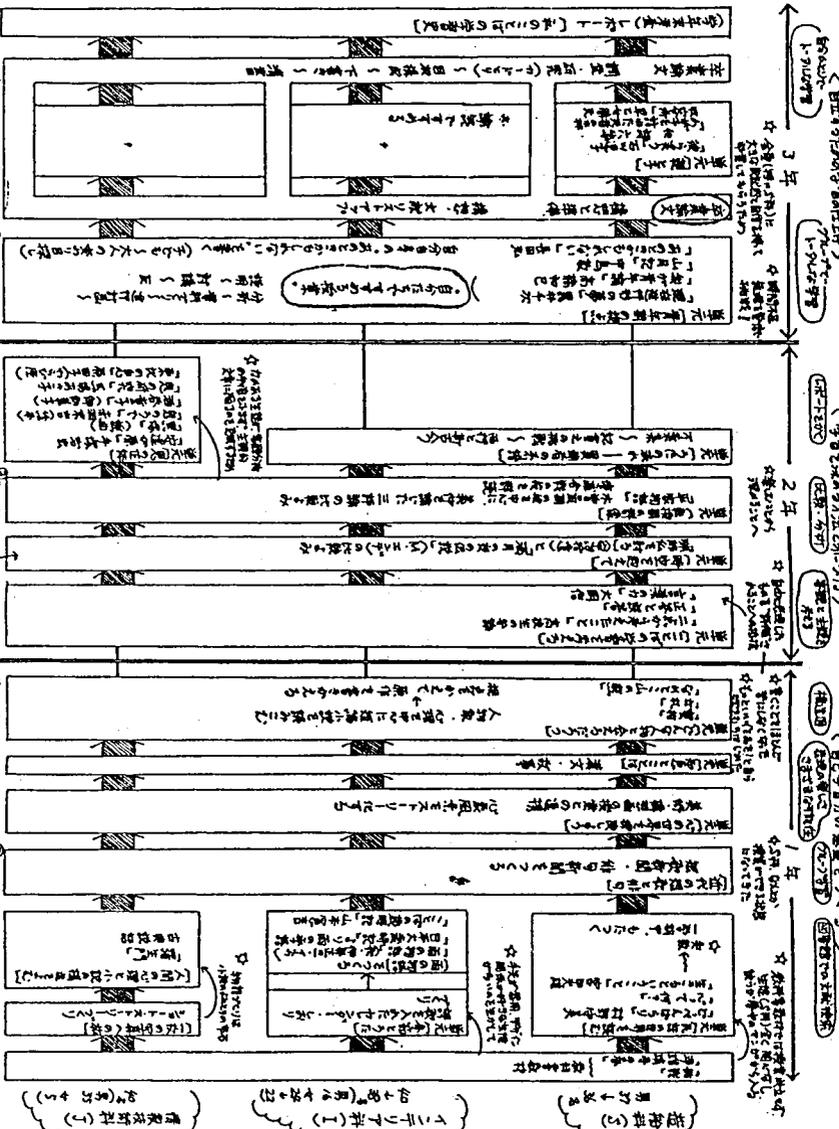
(図8) 生活指導の1年間の進捗

2 学年学習とは、最も自然な学習の入り口の中で、有機的に学習を遂行し、学習活動を組み立てる学習

5. 三年間の学習の進め方から一工夫を省く、工夫をする

・生徒の家庭力・親の意向に「迎合」して、井の中の蛙になる

・自分から入る。別に「か」を強要しない



(図特 1 3単位)

(図特 1 2単位)

(図特 1 3単位)

