

高等学校学習指導における「習得・活用」の位置付け

難波 健悟

1. はじめに

高等学校では、新学習指導要領のポイントである「習得・活用・探究」をどのように授業過程の中に組み入れていくのか、その対応に迫られている。では、「習得・活用・探究」とは何か。このことについて、高木（二〇〇八）は、「どこまでが『習得』で、どこからが『活用』であるのか、ということの境界を引くことは難しい場合もある^{*1}」と述べている。つまり、「習得・活用・探究」を授業過程のうちの三段階と捉えたとすれば、各段階をどのように分けて扱えばよいのかが不明確だということである。

そこで本発表では、この三段階のうち、特に「習得・活用」に焦点を当て、「習得・活用」を授業に組み込むとはどういうことかについて、さらには「習得・活用」の間にどのように境界を引くことができるのかについて、授業実践の報告を通して考えていくことを目的とする。

2. 「習得・活用」の類型

（1）学習指導要領に見る「習得・活用」

まず、学習指導要領は「習得・活用」をどのように捉えているのか。これについて平成一八年二月の中教審答申では、次のように説明されている。

①基礎的・基本的な知識・技能を確実に定着させることを基本とする。②こうした理解・定着を基礎として、知識・技能を実際に活用する力の育成を重視する。

習得段階として「知識・技能を確実に定着させること」が、活用段階として「知識・技能を実際に活用する力の育成」が目標とされている。このうち、最も重要なのは習得段階であろう。文末に「基本とする」と記されているように、この段階が疎かになつては、次の活用段階に進むことはできない。事実、活用段階に触れた箇所

も「こうした理解・定着を基礎として」とあることから、むしろ活用段階とは、学習者の知識・技能習得を促進させるためにあると捉えてもよいだろう。したがって、「習得・活用」を捉える際には、それぞれを区別しつつも、知識・技能の習得を核とした一連のプロセスとして考えるべきである。

では、二段階を一連のプロセスと見ながらも、両者をどのように区別すべきか。平成二十年一月の中教審答申のうち、国語科の改善の基本方針の箇所では、これに関して、次のように述べられている。

基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を探究することができる国語の能力を身に付けることに資するよう、実生活の様々な場面における言語活動を具体的に内容に示す。

ここでは、「習得・活用・探究」を達成するには、「実生活の様々な場面における言語活動」が資源となるとされている。では、言語活動とは「習得・活用・探究」のどの段階を指すものなのか。

これについて、堀江（二〇〇八）は「言語活動こそが『活用型学習活動』である」とし、指導要領に言語活動例が示されたことについて次のように述べている。

このような配置に変わったのは、指導事項が示すことがらに身に付いているかどうかについて言語活動を通して確認するという「相互補完性」を強めるためである。^{*2}

こうした言語活動について指摘は、知識・技能の習得を補完するという意味合いにおいて、中教審答申の活用についての指摘と付合している。また、同様の見解は、長崎（二〇〇八）にも見られる。^{*3} このように、答申やその他の論考を手がかりとすれば、学習指導要領が示す「活用」段階とは、言語活動のことであると考えるべきである。

すなわち、学習指導要領における「習得・活用」は、①知識・技能を習得する段階、②言語活動によって知識・技能の習得を促進する段階との二段階であると解釈することが可能である。

②「リーディング・ワークシヨップ」に見る「習得・活用」

米国の取り組みである「リーディング・ワークシヨップ」には、学習指導要領とは異なる「習得・活用」の形を見ることができ。カルキンズ（二〇一〇）^{*4}によれば、リーディング・ワークシヨップの授業は、子どもが読むことを好きになるための実践であり、「ミニ・レッスン→読む時間→共有の時間」という流れで構成されている。このうち、「ミニ・レッスン」の流れは、さらに次のように細分化されている。

①「導入」…今からミニ・レッスンで何を教えようとしているのかについての要点を教師が話す。

②「提示」…ある読み方を教師がやってみせたり、子どもたちがやっていた読み方を応用できるような言葉に言い換えたりして、しっかりと定着するように学ぶべきことを提示する。

③「実際に試す」…ブックパートナーとともに、学んだことを試してみる。

④「つながる」…ミニ・レッスンで学んだことが、その後のリーディング・ワークシヨップや読書生活とつながるようにする。

⑤「フォローアップ」…その日のリーディング・ワークシヨップの最後で、ミニ・レッスンで学んだことを確認し、使ってみた人がいれば話しをさせる。

この五つの段階を「習得・活用」というキーワードで整理するならば、まず、①「導入」・②「提示」は、教えること学ばせることを学習者に理解させるという点で「習得」と言ってもよいだろう。次に、③「実際に試す」・④「つながる」は、習得段階で身につけたことを試してみたり、次の単元以降も応用させてみることを期している点で「活用」と捉えてよい。最後の⑤「フォローアップ」は、全体の流れのうち「共有の時間」に当たるようであり、活用の様子を評価する段階であると捉えられようか。

ミニ・レッスンの授業過程を「習得・活用」という枠組みで捉えてみると、リーディング・ワークシヨップの「活用」段階は、言語活動が行われるわけではなさそうだ。例えば、③「実際に試す」がどのように行われるかについては、次のように説明されている。

一つの効果的な読み方に焦点をあてたあとに、子どもたちのブックフォルダーに入っている本を使って、今学習した読み方を使うように指示をすることもあります。それは、教師がやつ

てみせた効果的な方法を子どもたちが選んだ本で試してみるように言うことで、ある本で使えた読み方は、その本に限らずに使えるということが教えられるのです。子どもたちは、ミニ・レッスンで学んだことを、その本から離れてほかの本でも使ってみて初めて、ほかの本にも使うことができるんだということを実感します。

すなわち、リーディング・ワークシヨップの「活用」では、「子どもたちが選んだ本で試してみる」ことで、「ある本で使えた読み方は、その本に限らずに使えるということ」を教え、習得した読み方が汎用性のあるものであること、つまり転移可能なものであることを理解させようとしていることが分かる。身につけた能力が転移可能なものであることを実感することで、能力の定着・習得を促進できるということである。

(3) 「習得・活用」の類型

以上のように「習得・活用」を捉えてみると、特に「活用」の捉え方には二通りの方法があるようである。一つ目は、「活用＝言語活動」と捉える学習指導要領の場合。二つ目は、「活用＝ミニ・レッスンで学んだことを練習する場」と捉えるリーディング・ワークシヨップの場合である。これらの違いは、習得した知識・技能をどのような目的で活用させるかという点であると考えられる。すなわち、前者では実際の生活のなかで生きて働くことを実感させる目的であるのに対し、後者では方法が転移可能なものであることを理

解させる目的で「活用段階」が捉えられている。むしろ、どちらも習得内容を定着させることを意図したものであるのだが、どちらかと言えば、後者の方が習得させることを強く意識しているように考えられる。そこで以下では、これら二通りの「習得・活用」の捉え方を踏まえ、二つの実践を報告する。

3. 実践①↳転移を意識したリーディング・ワークシヨップ型の活用↳

(1) 単元の基本情報

- ①学年…玉野高校一年生
- ②時期…二〇一一年一月
- ③単元名…寓話を読み、現実世界と関連づける読み方を学ぶ
- ④学習材…「良識派」安部公房

『イソップ寓話集』中務哲郎訳、岩波書店

(2) 単元のねらい

学習者は、これまでの学習のうち、小説教材（「羅生門」）を扱った授業において特に興味を示した。また、帯単元として実施している「カキナール」⁶においては、詩的な表現方法を採用している同級生の作品に触れ、多くの学習者が「自分もこんな文章が書きたい」と感嘆の声を漏らしていた。したがって、学習者の多くは、文学的文章に触れることに強く関心を抱いている。しかし、かといって、彼らが文学的文章を読み解くための力に富んでいるわけではない。事実、「羅生門」の初読の感想では、「難しい」という感想が多かつ

た。つまり、彼らにとつての文学的文章は、憧れつつも手の届かない対象だと言つてよい。

文章を効果的に読む方略の一つに、「関連づける」という方略がある。説明的文章にせよ文学的文章にせよ、何かと何かを関連づけることは、読みの目的を達成するために不可欠な手段である。そして、読みの目的が一貫性を形成することにあるのであれば文章内の情報どうしを関連づけることになり、現実世界と重ねようとするならば文章内の情報と文章外の情報に関連づけることとなる。学習者たちは、この「関連づける」という読みの方略のうち、前者の読み方は既に学んでいる。しかし、文章の内外を関連づけるという後者の読みの方法は十分に学んでいない。

以上の背景に鑑み、本単元では次のように目標設定を行った。

●自分なりの考えを持つことができる。【関心・意欲・態度】

●教訓を読み取り、自分たちが生きる現実世界と関連づけて考えることができる。【読む能力】

(3) 授業過程

【第一次≡習得】（1時間）

①「亀と兎」「粉屋とその息子、そしてロバ」を読み、教訓を考えるとともに、その教訓が現実世界にどう役に立つかを考える。

【第二次≡活用】（3時間）

②「良識派」を通読し、あらすじを整理する。

③ワークシート「体験者は語る」を記述することを通して、自分なりに教訓について考える。

④登場人物それぞれの言動の性質を読み取り、読み取ったことを踏まえて改めて教訓を考える。

⑤教訓を現実世界と関連づけて考える。

(4) 授業の実際

本単元では、各時間の終わりに、「学習ログ」という自己評価シートを書かせた。市川(二〇〇一)では、活用を中心とした授業を行う際には、学習者に自己評価させることが重要だと指摘されている。^{*8}それは、その単元において習得させるべき能力が本単元に学習者に身につけているかを見取り、授業にフィードバックするという形成的評価のためである。「習得・活用」を組み込んだ授業過程において、もし評価活動が位置づけられていなければ、学習者が能力を習得したかどうか分からない状態で活用の授業が行われてしまう可能性がある。仮にそうならば、活用の大原則である習得を促進するという意味がなくなってしまうかねない。したがって、「学習ログ」によって学習者の学習状況を見取るよう努めた。

まず、第一次では、読みの方法を習得させるための足場掛けとして、「亀と兎」を読ませた。この物語の教訓については、有名な話であることから、多くの学習者が同じような教訓を考えたと想定していた。しかし、学習者の反応を見ると、大別して次の三つの類型に分けることができた。

①亀に焦点を当てる者

例「亀のようにあきらめないで、何事にも真剣に取り組んだら、

成功すること。」

②兎に焦点を当てる者

例「才能があっても使わないと意味がない。」

③亀と兎の関係性に焦点を当てる者

例「生まれつき持っている才能に溺れていては、努力している人に抜かされてしまう。」

つまり、学習者ごとに、登場人物の誰に寄り添って教訓を考えるのが異なっていたのである。彼らは自らの人生観を、無意識のうちに教訓の読み取りに反映させたのであろう。こうした傾向はどのクラスでも見られたため、学習者に考えを発表させながら、教訓を考える際には登場人物に着目することが効果的であると即興的に指導した。このように、本単元では学習者の反応によって習得すべき能力が具体化されることとなった。

ただし、このように登場人物ごとに読み取れる教訓に差が出るのは、登場人物が複数であり、尚かつそれらの人物が異なる性質を持つ物語に限られる。よって、寓話ならなんでも登場人物に着目すればよいというわけではない。だが、幸いにも本単元で扱う「良識派」は、この条件を満たした物語であったため、次時以降の学習においても、登場人物に着目させることを通じて教訓を考えさせるよう計画を改めた。

最後に、いずれかの類型に合わせて、「その教訓は実際の生活にどのように役立つか」と問いかけ、現実世界と関連づけさせた。本校の生徒は多くが運動部に所属しているため、「スポーツなどは、

練習をさぼったら下手になって、他の人に抜かされてしまう。」というような考えが多かった。教訓が身近な生活と関連づけることのできるものであったため、学習ログの自己評価を見ても、理解できたと評価した者が大半であった。

次に、読みの方法を理解したかどうかの確認課題として、「粉屋とその息子、そしてロバ」を読ませた。既に読みの方法は学んでいたため、多くの学習者が自ら活動を進めていた。しかし、予め用意していたこの文章は、登場人物が異なる性質を持ったものではなかったため、学習者が考える教訓も同じものばかりであった。*9。それゆえ、教訓を読み取り現実世界と関連づける方法の確認にはなつたが、登場人物に着目して教訓を考える方法の確認はできなかった。そのため、習得するべき能力が、学習者にとって不明確になつてしまつたきらいがあつた。

第二次では、習得した読みの方法を活用させるために、安部公房「良識派」を読ませた。通読後は、これまでと同じように教訓を考えさせたのでは低調になると考え、「体験者は語る」という表現活動を通して教訓を考えさせた。この活動は、「良識派」という事件の回顧譚を書くというものであるが、その際、登場人物の誰かに*10。なりきつて書くように指示をした。改めて、教訓を考える際に登場人物に注目するという方法を意識化させたからである。目論み通り、学習者からは多様な考えが提出された。また、学習ログによる学習者の反応を見ると、次のように、既に現実世界と関連づけて考えている者も見られた。

・ 良いように言いくるめられてしまつて、権力者に従つてしまつたら、自分の自由を奪つてしまふことになる。
・ 日本の政治家と国民の現在のよな構図になつていようにも見える。(おもしろい話) マニフェスト / 現在 // 税金の無駄遣い)

こうした学習者の反応は稀であつたが、このような反応が見られたのは、習得段階において目標設定を明確に示していたからである。特段、現実世界と関連づけるよう指示はしていないが、自らの判断で学習を先取りしたのである。

以降の授業では、多様な教訓のリソースとなつた各登場人物の言動の性質を読み取ることを中心に進めた。*11。しかし、登場人物の性質を読み取らせるために発問を重ねた*12。しかし、登場人物の性質が予想以上に長引き冗長になつてしまつた。それゆえ、学習者には、どの人物に注目すればどのような教訓を考えられるのが曖昧なままに、現実世界と関連づけて考えさせることとなつてしまひ、多くの学習者が考えあぐねてしまつた。*13

(5) 単元を振り返つて

【即興的思考について】

本単元では、学習者の反応を即興的に分析することにより、早い段階で目標となる読みの方法を具体化させることができた。しかし、いくら読みの方法を具体化させたからといつても、それが活用段階で使えなければ意味がない。今回は偶然にも活用できたわけだ

が、即興的思考を行う際にも、単元全体を見通してその方法が有効であるかを判断するべきであった。事実、その判断を見誤ったために、確認課題として用意した「粉屋とその息子、そしてロバ」の物語では人物に着目する読みの方法を確認できず、目標が曖昧なままに活用段階にただれ込んでしまったのである。

【現実世界と関連づけるために】

学習者の第二次の様子（読解が冗長になった部分）に鑑みると、第三次としてリライト活動を取り入れてもよかつたのではないかと考える。例えば、登場人物を実際の人物に置き換えて物語を創作させるなどの活動を取り入れると、現実世界と関連づけて考えやすかつたのではないか。

4. 実践②く言語活動を取り入れた学習指導要領型の活用く

(1) 単元の基本情報

- ①学年…玉野高校一年生
- ②時期…二〇一二年二月
- ③単元名…言葉について考える
- ④学習材…俄万智「短歌を詠す―言葉の壁を越えて」
池上嘉彦「言葉についての新しい認識」

(2) 単元のねらい

本単元に先だつて、二学期後半に「レトリック感覚を養う」という単元を実施した。この単元では、物事に対して新たな見方をする

力を養うことを目標とし、擬人法を用いた創作文の指導を行ったところ、多くの学習者が熱心に創作活動に取り組んでいた。さらに、単元終了後も、帯単元として実施していた創作活動の場において、擬人化作文を披露する学習者が散見された。このことから、本校単元の学習者は、物事に対して新たな見方することに強い関心を抱いていることが分かつた。しかし、彼らは論理的な文章を読解することに大きな苦手意識を持つており、論の展開を読み取る力が乏しいという課題がある。また、論理的な文章を記述することも苦手と感じており、多くの学習者が「小論文の書き方が分からない」という課題意識を持つてている。

そこで、本単元では学習者の興味・関心を生かしつつ、論展開を意識して文章を読み書きする力を養うことをねらい、次のような目標を立てて単元を構成した。

●物事に対して新たな見方をするこの面白さを味わうことができる。【関心・意欲・態度】

●接続語を手がかりとし、文章の論展開を理解することができる。【読む能力】

●文章から読み取った論展開の工夫を手がかりとして、意見文を書くことができる。【書く能力】

(3) 授業過程

【第一次＝導入】(2時間)

①俄万智の短歌について感想を書く(文章への導入)。「短歌を詠す」の前半部を読解する。

②「短歌を訳す」の後半部を読解する。前半部と後半部が並立の関係となっていることを、接続詞を手がかりに読み取る。

【第二次Ⅱ習得】（4時間）

③名付けのアクティビティを行い、文章の内容に関する予備知識を得る（文章への導入）。

④「言葉についての新しい認識」を読み、第一部の対比関係を、接続語を手がかりに読み取る。

⑤第二部の並立関係を、接続語を手がかりに読み取る。

⑥第三部の譲歩関係を、接続語を手がかりに読み取る。

【第三次Ⅱ活用】（1時間）

⑦「言葉についての新しい認識」で読み取った文章構成を手がかりに、意見文を記述する。

（4）授業の実際

第一次では、導入として、文章内容が平易であり、並立の関係を用いて記述されている「短歌を訳す」を読ませることにした。論展開の読み方が分からない学習者に対して、始めからまとまった量の論理的文章を読ませることは無理があると考えたからである。実際の授業では、学習者は発問に対して適切に答え、授業後の自己評価も概ね良好であった。また、接続詞に注目することの必要性を認識することもできた。

第二次は、導入段階で理解した、接続語に注目して論展開を読み取るという方法を習得するため、「言葉についての新しい認識」を読解した。この文章は、具体例が抱負に用いられているという特徴

があるが、言語論的転回をテーマとして扱っており、学習者にとっては内容的に理解しづらいと判断した。そのため、文章への導入として、名前の付いていない物事に名前を付けるという活動を行い、予め文章の内容について考えさせておいた。学習者は、カーテンをまとめるための布を、「ペりん」と名付けたり、黒板の外枠に名前を付けたりと、意欲的に活動していた。

文章の読解の際は、教科書の分け方に従って文章を三部構成とし、各部分ごとに論展開を読み取っていった。第一部の対比関係の読み取りについては、既に一般論と筆者の論との対比を学習していたため、それを活用し、加えて接続詞に注目するよう指導した。

第二部の並立関係の読み取りについては、第一次で学んだことを活用するよう指導した。この辺りから、学習ログにおいて、「接続詞に注目することが大切だと思った」というコメントが増えてきており、学習内容の習得が行われていることが見て取れた。

第三部の譲歩関係の読み取りについては、譲歩が新たに学習する事項であったため、まずは譲歩の説明から入った。日常会話レベルで用いるような内容的に分かりやすい文例を示し、反論の想定を導く「確かに・もちろん」や、再主張を導く「しかし」といった接続詞に注目することを強調した。そのためか、「譲歩について理解できた。改めて考えてみると、普段の会話でも、譲歩を使っていると思った。」と自己評価のコメントをした学習者もいた。しかし、接続詞に注目するという意識が強くなりすぎたせいか、文章の内容を考慮せずに、接続詞ばかりを追いかけて譲歩を捉えようとする学習者が散見された。そのせいか、第三部の読解における学習者の自己

評価では、難しかったとコメントする者が多かった。このような状況から、論展開の読み取りが内容の把握に結びついていないと判断し、名付けの活動を振り返らせながら第三部を読ませることで内容を把握させた。^{*15}

第三次では、これまで読み取った論展開（対比・並立・譲歩）を活用して、自らの意見を記述させる活動を行った。ただし、「読み取ったことを手がかりとして書きなさい」^{*16}だけでは記述することができないと判断したため、田中（一九九八）の実践を手がかりとし、三つの論展開それぞれに書き出しモデルを示した。また、意見文のテーマとして「ら抜き言葉の是非」を設定し、意見生成のために「ら抜き言葉」に関する補助資料を付けた。また、机間指導中、書き出し例を手がかりにしてもなお書くことができない学習者に対しては、第二次で学習した池上嘉彦の文章を読み返し、それに倣って書くよう指導を行った。

学習者の記述したものをみると、多くの者が「並立関係」を用いて記述していた。理由が思い浮かばない者は積極的に補助資料を活用するように指導したので、資料から理由を抜き出して並べればよい論展開が、彼らにとって一番負担にならなかったのだろう。一方で、「譲歩関係」と「並立関係」を組み合わせて記述を行っている者もいた。よって、論展開が活用できているかという視点で見れば、ほとんどの学習者が型を踏まえて記述することができていた。しかし、学習ログによる自己評価を見てみると、およそ8割の者が「文章を書くのは難しかった」と述べていた。つまり、型を踏まえることはできたが、書けたという実感なり達成感なりが得られ

なかったということであろう。これに関して、授業後、何人かに話を聞いてみると「ら抜き言葉が何なのかあまりよく分からなかった」という反応が返ってきた。教師としては、「ら抜き言葉」はよく取り沙汰される問題であり、補助資料にもある程度の解説が示されていたため適切なテーマだと判断していたが、学習者にとっては自明の問題ではなかったようである。つまり、学習者にとっては、論展開に興味の分らない言葉を当てはめただけで、自分がどのような意見を書いているのか自分でもよく分からない状態であったのではないかと推察される。こうした状況に鑑みると、この第三次は、論展開の活用に固執しすぎて、学習者の書く意欲をなおざりにしていたと言える。学習者が書きやすいようにと様々な手引きを施したわけだが、学習者にとって身近でないテーマを取り上げ、さらにテーマについて十分な理解をさせないままに書き始めさせたことで、学習者の書く意欲を減退させてしまった。

(5) 単元を振り返って

【ミニレッスンの重要性】

第二次第三部の譲歩関係の読み取りについては、先述の通り、学習者は接続詞ばかりに注意を向け、文章の内容を読み取るということに関心を払っていなかった。こうしたつまづきの要因は、文例の示し方にあつたと考えられる。学習者に理解しやすいようにと非常に単純な例を示したのだが、この例が単純すぎたため、主張と反論を読み分けることや、主張と再主張を読みつなぐことなど、内容面から譲歩を読み取るためのポイントを意識させることが疎かになっ

てしまった。したがって、ここでは、学習者が譲歩関係に触れることが初めてであったことを考慮し、日常会話レベルではなく、ある程度論理的に記述された短文を用いたミニレッスンを実施してから本文に入るべきであったと考える。

【言語活動をさせる際に留意すべきこと】

先述の通り、第三次では習得したことの活用にはかり目を取られ、言語活動を学習者にとつて魅力あるものとするのができなかった。むしろ、言語活動本位となつて、習得内容が置き去りにされてしまつては意味がない。しかし、だからといって習得内容本位となりすぎてしまつても、学習者の活動意欲を疎外してしまつたため、結果的に活動を通して習得内容を十分に確認させることができなくなつてしまう。したがって、言語活動を扱う際には、習得内容の活用を中心としながらも、学習者が意欲的に取り組めるよう考慮するという思考法が、教師には必要であると考ええる。

5. 「習得・活用」を基盤とした授業過程を構想する際に

以上、転移を意識した場合と言語活動を意識した場合の二つの授業実践について報告した。違いを比べてみると、前者のスタイルでは目標が同一領域内にとどまるのに対し、後者のスタイルでは必然的に他領域の目標に発展するという差が見られる。ただし、だからといって、二つの授業スタイルが折り合わないというわけではない。例えば実践②を捉え直してみると、第一次の導入は、第二次のためのミニレッスンのような内容となつている。これを踏まえて実

践②を意味づけ直してみれば、第一次は読みの能力習得の場であり、第二次は読みの能力の活用の場、第三次は読みの能力を他領域に発展させる場とも捉えることができようか。また、実践①についても、単元の振り返りで述べたように、単元の最後にシヨートストーリーを書かせる活動を行えば、同様の授業過程となつていたであろう。したがって、二つのスタイルの授業を組み合わせた場合、次のような授業過程（読むこと）を構想することは可能であろう。

I. 読みの方法について理解させるために、ミニレッスンをを行う。

II. 理解した読みの方法を、他の文章にも応用させてみる。

III. 読み取った内容や読みの方法を、言語活動を通して使つてみる。

ただし、ここでは習得の質が問われなければならない。つまり、一回きりしか使えない方法を教えるのではなく、転移可能な方法自身につけさせなければならないということである。例えば、「文学的文章を読解して読後の感想をレポートにまとめた」だけでは、単に言語活動を取り入れているだけで、何が習得されたのが明確ではない。未だ現場では、国語科（特に現代文）は文章を読む経験を積ませるための教科だ、という偏見さえある。しかし、国語科は、読み書き話し聞く技能を身につけさせるための教科である。そして、その技能が転移可能でなければ、経験を積ませるだけの教科だという誇りを免れることはできないし、何より学習者に学力を身につけたとは言えない。

一方、二つの実践を反省的に捉え直してみれば、技能の転移を狙

うにせよ、言語活動の充実を狙うにせよ、それらの目標に固執してしまうことは避けなければならないように思われる。二つの実践は、確かに技能の転移・言語活動の組織といった面では、意図した指導を明確に行うことができた。だが、いずれの実践においても、学習者にとつて魅力的な授業であったかと言えば、決してそうではなかったように思う。その原因は、彼らの目の前の文章に対する興味・関心といった学習者の実態を考慮できなかった点にある。

むしろ、学習者の内発的動機付けを喚起することは学習目標を達成させるための手段であり、それ自体が自己目的化してしまつてはならない。けれども、今回の実践が示しているのは、「この文章を読んでみたい」とか「次はどんなことが起こるのか知りたい」とか、「学習者がついつい読みたくなつてしまう状況」を等閑にした授業では、いくら転移可能な技能や言語活動を綿密に組み込んでいたとしても、技能の習得は有効に働かないということではないか。

つまり、「習得・活用」を基盤とした授業過程を構想する際には、習得させる技能を転移可能なものとして学習者に指導するため、ミニレッスンや言語活動を効果的に組織しながら、学習者の意欲を喚起させるような工夫を施さなければならないということである。

6. おわりに

本校の生徒たちは「先生、評論文ってどうやって読めばいいん？」というように、実に素直に知識・技能を求めてくる。先日も「先生、読書感想文の書き方が分からん！」と言つて職員室に入っ

てきた者がいた。こうした生徒たちを目の前にして、私は、彼らはなんと見事に自分に足りていないことを主張することができるのか、と感心した。彼らはこれまで、方法が身に付かないままに、授業という経験を積んできたのであろう。そして彼らは、経験から方法を帰納する力を十分に持つていないのだ。

私たち教師は、もつと素直に彼らの求めに応じてやればよいと思う。方法が知りたいという生徒には、方法を教えてやればよい。殊に、本校にいるような生徒にとつては、まさに「習得・活用」型の授業が求められていると感じるのである。

注

1 高木展郎(二〇〇八)「活用」という能力育成の意味」(教育学科学国語教育)六九二号)

2 堀江祐爾(二〇〇八)「言語活動こそが『活用型学習活動』である」(教育学科学国語教育)六九二号)

3 長崎伸仁(二〇〇八)「活用型」学力を育てる要件」(教育学科学国語教育)六九二号)

4 「活用型」学力のキーワードは、表現力である。授業のまゝで、自分の考えを書かせることは、習得したことを定着させるだけでなく、学習者の成長の実感までも期待できる。

5 ルーシー・カルキンズ(二〇一〇)『リーディング・ワーク ショップ』新評論

6 「ミニ・レッスン」は効果的な読み方や読むときに大切な価値観を伝える場、「読む時間」は子どもたちが夢中になつて本を読

む時間であり、この時間に教師は「カンファランス」や「ガイド読み」など、ミニ・レッスンのような指導を行うとされている。

6 「カキナーレ」とは、学習者の表現意欲を掻き立てるため及び、コメント力を育成するための帯単元である。(深谷純一編

(二〇〇二)『カキナーレ 女子高生は表現する』(東方出版)

7 「羅生門」を学習材とした授業において、「境界・間」というキワードで、舞台設定・下人の心理を関連づけながら読ませた。

8 市川伸一(二〇〇二)『教えて考えさせる授業』を創る』(図書文化)

9 「全ての人を満足させようとしたら失敗する」という類のもの。

10 「良識派」には「一羽のニワトリ」「良識派のニワトリ」「その他のニワトリたち」「人間」の四人の人物が登場する。むしろ、それぞれの言動の性質には差が見られる。

11 読み取らせたのは、各登場人物の次のような性質である。「人間」は、自らの主張をする際に必ず理由を付けており、もともとらしいことを言っているように見えるが、よく読むと理由は正當なものではない。「良識派のニワトリ」は、どっちつかずでいいところの意見を述べているようだが、問題の本質を見失っている。「一羽のニワトリ」は、問題の本質に気づきかけているが、それを考えきることができない。「他のニワトリたち」は、本能的に行動することしかできないため、理屈には従うことしかできず、周りに追従するしかない。

12 「ニワトリたちはなぜ人間を疑いきれなかったのか」「一羽の

ニワトリが仲間はずれにされたのはなぜか」など。

13 最後は、教師が板書によって教訓をまとめ、それについて現実世界と関連づけて考えるよう指示したが、なかなか考えさせることができなかった。

14 主張の再提示が行われる際には、「しかし」という接続語が用いられると指導した結果、全く関係ない「しかし」を抜き出す学習者が多かった。

15 「肩こり」の例(肩こりという語を用いる日本人は肩が凝るが、この語を用いない欧米人は肩が凝らないという例)を提示するなど、補助的な説明も加えた。

16 田中宏幸(一九九八)『発見を導く表現指導』(右文書院)

17 学習材とした文章が言語論であったため、それとできるだけ関わるようにと思い、言語の問題である「ら抜き言葉」をテーマとして採り上げた。特に「ら抜き言葉」は、その存在の如何が現象の区別に関わってくるという点で、本文の内容と重なる点があるため、本文の内容理解を深めるという意味でも有効なテーマであると考えた。

(岡山県立玉野高等学校)