

国語科授業実践における学習の段階性の再検討

間瀬 茂夫

一 はじめに

本学会では、平成二十三年度から「新しい学習指導要領と国語科授業」というテーマを掲げた協議会を、サブテーマを移しながら三年間の計画で開催している。二年度目となる今回は、初年度の「言語活動の充実をどう図るか」に続き、「習得・活用・探究をどう考えるか」という問いを起点として、そうした課題に対応した国語科授業のあり方について検討を行うこととなった。

とは言え、「生きる力」の育成という基本方針のもと、基礎的・基本的な知識・技能を「確かな学力」として習得させ、「思考力・判断力・表現力」を身につけさせることは、これまでの学習指導要領においても目指されてきた。ここでは何が改めて問題となるのか。

協議会では、はじめに司会が協議会テーマに関して簡単な問題設定を行い、続いて三名の先生方に授業実践を報告いただいた。その後、全体で協議を行った。以下では、こうした展開に沿って、改めて協議会のまとめを行いたい。

二 問題設定

「習得」「活用」「探究」という用語はどのような経緯で登場したのかについてまず確認しておきたい。三つの用語のうち「習得」と「活用」に関しては改正された学校教育法においても用いられている。教育基本法の改正（平成十八年十二月）を受けて平成十九年六月にその一部が改正された学校教育法では、小学校の目標が次のように規定された（第三十条第二項）。

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。

基礎的な知識と技能の「習得」と、これらを「活用」した「思考力、判断力、表現力」の育成が明示されている。「主体的に学習に取り組む態度」を養うことが「学習意欲」の育成に対応することを

考え合わせれば、平成二十年一月に中央教育審議会が答申した「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」における「生きる力」の基本方針と一致し、これらがこの時期に形成された教育の共通する理念的枠組みであることがうかがわれる。

はじめに述べたように、各教科において基礎的・基本的な知識や技能を確実に「習得」させるとともに、総合的な学習の時間等において現実的な課題の「探究」を通して学習意欲を育成することは、「生きる力」をキーワードとする改訂前の学習指導要領から求められてきたものである。しかし、一連の経過において、法律の条文にも「活用」という用語が入ったのはある程度の重みを持った変化と言えるだろう。こうした経緯については、教育基本法および学校教育法の改正と中央教育審議会答申に先立ち、平成十八年二月に出された中央教育審議会の審議経過報告で次のように述べられている。

そのためには、知識・技能の習得と考える力の育成との関係を明確にする必要がある。まず、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。さらに、3この活用する力を基礎として、実際に課題を探究する活動を行うことで、自ら学び自ら考える力を高めることが必要である。

こうして習得と探究との間に、知識・技能を活用するという過程を位置付け重視していくことで、知識・技能の習得と活用、活用型の思考や活動と探究型の思考や活動との関係を明確

にし、子どもの発達などに応じて、これらを相乗的に育成することができるよう検討を進めている。

教科で育成すべき学力の「習得」を旨とした学習と総合的な学習における「探究」を旨とした学習との間をつなぐものとして「活用」という概念を導入することが述べられている。

その「活用」について、中央教育審議会の最終的な答申では、「習得」「探究」とともに次のように位置づけている。

すなわち、本来、教科では、基礎的・基本的な知識・技能を習得しつつ、観察・実験をし、その結果をもとにレポートを作成する、文章や資料を読んだ上で、知識や経験に照らして自分の考えをまとめて論述するといったそれぞれの知識・技能を活用する学習活動を行い、それを総合的な学習の時間における教科等を横断した課題解決的な学習や探究活動へと発展させることが意図された。これらの学習活動は相互に関連し合っており、截然と分類されるものではないが、知識・技能を活用する学習活動やこれらの成果を踏まえた探究活動を通して、思考力・判断力・表現力等がはぐくまれる。

ここでは、各教科において、基礎的・基本的な知識・技能の「習得」と「活用」を行い、総合的な学習の時間などの教科横断的な学習において「探究」的な学習を行うとし、教育課程における役割分担が示される。ただし、三つの概念と授業における学習過程との関係については、文部科学省のホームページにおいて、「よくある問い」に答える形で次のようにも説明されている。

「基礎的・基本的な知識・技能」及び「思考力・判断力・表

現力等」は子どもに身に付けさせるもの、「習得・活用・探究」はそのための学習活動の類型を示したものである。

(中略)

これらの学習活動は相互に関連し合っており、截然と分類されるものではない。

各教科での「習得」や「活用」、総合的な学習の時間を中心とした「探究」は決して一つの方向で進むだけではない(「習得」活用「探究」の一方通行ではない)。

「習得・活用・探究」は学習活動の類型を表す概念とされ、各教科における「習得」と「活用」、また総合的な学習における「探究」は相互に関連し補完し合って学習効果を生むものと考えられている。では、こうした関係にある「習得・活用・探究」について、国語科の授業として、あるいは総合的な学習の時間との関係において、何をどのように実践していけばよいのか。問題の一つはここにある。

一方で、教師が授業実践において実現しようとする学習は、このような三つの用語による学習局面の区別や授業時間の役割分担ではとらえられない面を持つ。例えば、新学習指導要領に基づいた国語教科書にも、一単元の学習展開を「習得」「活用」「探究」ということばで表し、三教材を各段階に位置づけるということが見られる。ここには、三つの教材を読み重ねる指導過程において、より高度な言語活動を行わせ、読みの技能を展展的に習得させようとするような学習段階に関する考え方がうかがわれる。こうした学習段階や指導過程のとらえ方は、この教科書に限ったものではなく、国語の教師が持つ学習観の中にも見られるものと思われる。

国語の教師は、どのような学習観をもって自らの授業実践において学習を成立させようとしているのか。そこには、どのような学習の過程や段階性が設定されているのか。また、学習を実現するためにどのような指導の方法が工夫されているのか。そして、それらは「習得・活用・探究」という概念とどのように関わるのか。本協議会におけるもう一つの問題はここに設定される。

三 実践報告と協議の概要

(一) 斉藤実践の概要

各授業実践については、三名の先生がそれぞれ論考にまとめている。ここでは、各先生が、実践報告において、自らの授業実践を「習得・活用・探究」の観点からどのように位置づけているかを中心に見ていく。

まず、斉藤隆彦先生(鳥取大学附属中学校)は、『よくわからぬ』とつきあう 古文の読み方・つなげ方』と題し、中学校における「竹取物語」の単元を中心として古典の「読むこと」の授業実践を報告された。実践は、普段用いている現代語と異なり「よくわからない」古典を繰り返し読ませ、「ちよつとわかつたかも」に至るためのいくつかの過程からなる。

一時間の授業は、次のような学習のモジュールから構成され、単元において帯的なつながりで学習が展開する。

・「むしやむしや古典 一休さん」…短い読み切り教材のプリント学習。

・「よくわからないとつきあう」……本教材（竹取物語）の学習。

・「どんな写真・何の写真」……古典以外の継続的な認識・表現学習。

古典の学習方法としては、古典を読む活動の量的、質的な充実を図るため、次のような工夫が行われている。

・音読の工夫：個人での黙読、ペアやクラスでの音読など本文や訳の音読を繰り返し行う。

・プリントによる教材開発：本文、学習課題、現代語訳などから構成されるプリント教材をモジュールごとに開発している。

単元の終末部では、古典の世界と現代とを「つなげる」ために、例えば次のような表現活動を行わせている。

・「あなたの経験か、あなたの読んだ小説などで、那須与一と『似ている』ものを探し、六百字程度で書きなさい」

・古典作品を引いて、悩み相談に答える

こうした実践報告において、斉藤先生は、短い古典教材を繰り返し読み読む学習（むしゃむしゃ古典）を「習得」と「活用」の両側面からなるものとして位置づけている。また、古典の学習の後、古典作品と似ていることを現代の自分の生活や小説の中からさがして作文を書き、古典と現代とを「つなげる」学習を「探究」と位置づけている。

（二）難波実践の概要

難波健悟先生（岡山県立玉野高校）は、「高等学校学習指導における『習得・活用』の位置づけ―二つの実践例を手がかりに―」と題して、高等学校における「読むこと」の二つの系統の授業実践を

報告された。

実践報告の一つ目は、寓話を読むことを通して、物語と現実世界とを結びつけて解釈することを身につけさせ、その読み方を用いて小説教材（安部公房「良識派」）を学習するという展開からなる単元である。二つ目の報告は、評論の読みの学習において対比・並立・譲歩といった文章の論展開を理解した後、それらを用いて学習者自身が意見文を書くという実践である。

難波先生は、「活用」に二つの意味があると述べる。すなわち、学習指導要領のいう「言語活動の充実」としての意味と、「ミニ・レッスンで学んだことを練習する場」として知識や技能の転移性を重視した学習の二つである。そのうえで、二つの側面から自身の実践を位置づけ、文学の単元が転移性を重視したもの、評論の単元が言語活動の充実を意図したものとしている。

質疑においては、読み方を明示した場合、その獲得に意識が向き過ぎ、作品を丸ごと読むことや読みを表現することへの意識が向かなくなるこの問題が、方略指導の課題という観点から出された。

（三）頼岡実践の概要

頼岡由美先生（広島県立祇園北高校）は、「短歌・俳句に学ぶことばの力―主体的に活動する場をどう作るか―」と題して、高等学校における短歌・俳句の鑑賞と創作の授業実践を報告された。

実践は、テーマ（犬・猫・飲む・食う・喋る・走る・歩く）ごとに編んだ短歌・俳句を鑑賞しながら、基本となる表現方法を理解させ、鑑賞文を作成し、その後、学習した表現技法や効果があると感

じた表現方法を用いて学習者自身が短歌・俳句を創作し、相互に鑑賞し合うという展開で行われている。

実践報告の中では、学校全体での「総合的な学習の時間」への取り組みが紹介されている。高校一年生から三年生まで「新聞学習」「進路研究」「課題研究」などの内容やテーマで、課題解決的な学習が段階的に行われている。

頼岡先生は、「習得」と「活用」の関係を往還的な関係にとらえ、自らの実践における俳句・短歌の鑑賞と創作の関係をそのようなものとして位置づける。また、学校全体で取り組む「総合的な学習の時間」のカリキュラムを実践する中で「感じる力」「想像する力」といった情緒や主体性と関わる「国語力」の育成に課題を感じていたとし、今回の単元において学習者の学習への主体性や表現への意欲が見られたことは「探究」的な学習に結びつくのではないかと述べている。

質疑においては、その後の授業における学習者の主体的な学習の姿を具体的に尋ねる質問が出された。

(四) 協議の概要

実践報告の後の協議において、次のことが質問・意見として出され、実践報告者の受け答えを介した検討が行われた。

- ・ 学校での学びを学校外での現実的な学びへとどのようにつなげるか。
- ・ 「習得」から「活用」あるいは「活用」から「習得」へと至る単元の構成をどのように工夫するか。

・ 主体的な意欲や態度の形成を国語科の授業においてどのように実現するか。

・ 「生きる力」としての言語スキルの「習得」「活用」をどのような学習課題、言語活動、単元を通して身につけさせるか。
・ 毎時間の授業において、国語学力の「習得」のための指導の工夫をどのように行うか。

四 国語科授業実践における学習の段階性

以上のような協議の結びにおいて、三人の先生による実践の報告とそれらの協議の成果を司会の立場から次の三点にまとめた。

- ・ それぞれの教師の持つ学習観が授業実践に反映されていたこと。
- ・ 学習者の学習意欲の育成を重視した指導過程をとっていたこと。
- ・ 各学習段階で、国語学力を身につけさせるための効果的な指導の工夫がなされていたこと。

ここでは、先に設定した問題を中心に、改めて実践報告と協議を通して考えたことを三点述べてみたい。

一つ目は、学習における「習得」および「活用」と「探究」の段階性についてである。先に見たように「活用」を「文章や資料を読んだ上で、知識や経験に照らして自分の考えをまとめて論述する」といったそれぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動」というように、現実的な文脈での学習課題の設定による言語活動とのみとらえるならば、斉藤実践における「むしゃむしゃ系」や「よくわからないとつきあう系」などの古典を繰り返し読む学習、難波実践にお

ける転移性を重視した文学教材の学習は、いずれも基本的な知識・技能の習得段階の学習過程ととらえられるだろう。また、一方で、「習得」「活用」と「探究」の関係を、新学習指導要領にしたがい、「習得」「活用」は教科で、「探究」は総合的な学習の時間など教科横断的な学習を通してとばかりに考えるならば、「探究」は頼岡実践に見られた学校全体での取り組みのみ見られたことになり、斉藤実践における古典と現代とを「つなげる」ための学習活動は、「活用」に相当するとみなされるだろう。

しかし、このように考えては、三人の先生が、自らの実践において学習の段階性を想定し、それらに配慮して授業の指導過程を意図的に構成していることの意味は十分にとらえられない。授業者の視点で考えれば、国語の授業や単元における学習の段階性を細やかに想定することで、学習者が興味や意欲、立ち向かうべき認知的葛藤を持ちながら、知識や技能を身につけさせるための指導方法や学習活動の工夫は生み出される。これを「習得」と一括りにしたり「活用」や「探究」と大ざっぱに区別したりするだけでは、「活用」を強調することにはなっても、教師が最も心を砕く「習得」の段階における指導過程を一面的なものとするにつながりかねない。

二つ目に、国語科における学習意欲の育成の問題についてである。頼岡実践の報告において、総合的な学習の時間において学校全体で学年の進行に沿って取り組む教科横断的なカリキュラムが紹介されたが、同時にそうした実践における課題として、学習者の学習意欲の育成や主体的な学びをいかに成立させるかという問題が挙げられていた。中教審答申においては、教科の目的にとらわれず、学

習者の本来的な学習意欲を育成するために「探究」的な学習を実現する場として総合的な学習の時間が位置づけられているが、高校現場では、受験指導や進路指導という枠組みでの学校カリキュラムが構成される場合が多く、そこでは学習者の主体性と結びついた学習課題の「探究」が行われにくいというのが実状である。

そうした場合、教科の学習において、学習者の学習意欲を掘り起こし、鼓舞しようとする教師は考える。三人の先生のように「探究」的な国語の学習や単元を構想するのである。学習意欲の育成は、時間の割り振りによる役割分担によって達成されるわけではない。国語科や各教科、そして総合的な学習の時間のそれぞれにおいて、学習者の現実と結びついた問題意識を見出し、それを具体的な学習課題として構成していく指導過程を構想し実現することによって、「探究」的な学習および学習意欲の育成は可能となる。

三つ目に、各段階での効果的な指導のあり方の工夫の問題についてである。このように、授業の時間の区切りや割り振りとしてではなく、指導過程における学習の段階性の問題として「習得・活用・探究」をとらえ直したとき、それぞれの学習段階を支えているのは、教師がそれぞれに行う教材開発や具体的な指導方法の工夫である。教師は、今後さらに、こうした学習の段階性への意識や計画性を高めながら、指導方法や指導過程、学習課題や言語活動を工夫する必要がある。

実践をご報告いただいた三名の先生、ご参加会いただいた多くの方の協力で今後十年に渡って取り組むべき実践の課題がテーマに沿ってとらえられた。感謝申し上げます。

(広島大学)