

「表現の場」の設定と「学習課題」のあり方

——表現内容と表現方法の発見・習得・創造のために——

田中宏幸

一 問題のありか

平成二〇年（高校は平成二二年）に改訂された学習指導要領において、これまで「内容の取扱い」として示されていた「言語活動例」が「内容」に位置づけられ、「言語活動を通して指導事項を指導すること」がいつそう明確にされた。これを受けて、平成二三年以降（中学・二四年度以降、高校・二五年度以降）の教科書では、「書くこと」や「話すこと・聞くこと」の学習指導に関わる学習材がこれまで以上に数多く用意されるようになった。また、小・中学校を中心に、「言語活動を単元全体で取り扱う」実践事例も数多く報告されるようになってきた。

さらに、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会（平成二七年八月二六日）において、次の学習指導要領の改訂に向けて「論点整理」が提示され、「アクティブ・ラーニング」等の新たな学習概念も登場するようになった。「生徒が主体的

に学ぶ」指導を展開するために、「不断の授業改革」を進めることが、今後の課題として示されているのである。

これに先だって、広島県教育委員会では、平成二六年一二月、「広島版『学びの変革』アクションプラン」を策定し、「コンピテンシーの育成を目指した主体的な学び」の実現を目指して、〈活用・協働・創造型〉の授業づくりを進めていこうとしている。こうした改革の根底には、変化の激しい時代を生きぬく力を育てるには、蓄積型の知識だけでは対応できないという認識がある。旧来の「読むこと」を中心とした教師主導の授業に終始するのではなく、生徒が「学びの主体」となり、課題解決にむけて創造的に取り組む授業を構築することが求められているのである。

こうした状況下にあつて、今年度の研究協議会が「書くこと」「話すこと・聞くこと」の授業を研究主題に設定したことは、まさに時宜にかなったものであると言える。「書くこと」「話すこと・聞くこと」の指導に力を注ぐことは、「表現」を活動の軸として「主体的な学び」を引き出すことに他ならず、「アクティブ・ラーニング」にお

いても重要な位置を占めるものとなるからである。

とはいえ、生徒たちの表現意欲に火をつけ、彼らから豊かな言葉を引き出すのは容易なことではない。どのような「表現の場」を設定し、どのような言語活動を組織していけば、「思考力・判断力・表現力等」を高めていくことができるかということについて、具体的に検討していく必要がある。

そこで、今回は、次の三名の実践者に登壇していただくこととした。

渡邊博之（わたなべ・ひろゆき）氏は、平成二三年三月、広島大学大学院教育学研究科博士課程前期・言語文化教育専攻国語文化教育専修（教職高度化プログラム）を修了後、広島大学附属中・高校講師を経て、現在は福山市立城南中学校教諭として活躍中の若手教員である。中学時代からディベートに関心を持って積極的に活動を進め、大学院では、「多面的に事象を捉える思考を促す国語科授業の開発」をテーマとして、アクションリサーチ型の実践研究を進めて来られた。

鎌田高明（かまた・たかあき）氏は、平成一〇年三月、広島大学大学院教育学研究科博士課程前期・国語教育学専攻を修了。香川県立多度津工業高校、坂出工業高校、高松高校、志度高校を経て、現在は高松商業高校教諭。専門高校から普通科進学校まで多様な教職経験を持ち、生徒の自己表現を豊かに引き出すことを心がけて来られた。修士論文は、「経験化」に着目した国語単元学習の研究」である。

黒岩淳（くろいわ・あつし）氏は、昭和六二年三月、広島大学文

学部国語国文学専攻を卒業。福岡県立小倉高校、大里^{だり}高校、門司北高校を経て、現在は北筑高校教諭。研究論文「連歌の創作指導の研究」では、福岡県高等学校教育研究会優良賞を受賞（二〇〇九年）。単著『連歌と国語教育―座の文学の魅力とその可能性―』（溪水社、二〇一二年）も刊行されており、連歌の創作指導の第一人者である。以下、三氏の提案の特徴と意義を整理し、協議会での議論をふまえて、今後の実践への展望を明らかにしていきたい。

二 実践報告・提案の特徴

1 渡邊博之氏の実践提案

ディベートは、高橋俊三が指摘するように、「①二つの視点からの思考をさせる。②意見と根拠・理由の関係を正す。③参加意識を高め、意見を平等に扱う」という利点をもつ一方、「①二つの視点からしか考えさせない。②解決方法を消去法で求める」といった限界を有している。渡邊氏は、この性質を十分に理解しながら、「ディベートだからできること」と「ディベートによってつけることのできる力」とは何かを明確化して取り組みを進めてきた。

渡邊氏が本発表において事例として取り上げたのは、広島大学附属中学校二年生を対象とした「ディベート学習」と、福山市立城南中学校の課外活動として行った「全国中学・高校ディベート選手権出場への取り組み」である。

前者では、五つの論題を取り上げている。①「附属中学校は「飛び級制度」を導入すべきである。是か非か」、②「附属中学校は部活動

の時間制限をなくすべきである。是か非か、③「附属中学校は給食にすべきである。是か非か」、④「附属中学校は服装を自由化すべきである。是か非か」、⑤「附属中学校は修学旅行に制服を着用して参加すべきである。是か非か」。いずれもいわゆる「政策論題」である。メリットとデメリットという観点から論点を整理することが容易であり、また、発生理由を筋道立てて考えるように導きやすいという点において、「価値論題」や「事実論題」よりも扱いやすいものである。

また、ディベートの学習過程において「自由議論」（五分間）を取り入れた点も特徴的である。一般的なディベートマッチには存在しないこの時間を取り入れたことよって、聴衆側に回っている生徒も議論に参加することができる。

そして何よりも、渡邊氏の実践で注目すべき点は、「ディベートマッチに至るまでの過程」を重視していることである。「説得のための手法としてレトリックを身に付けること」や「滑舌よく聞き取りやすいスピーチを行うこと」もディベートには欠かせない要素ではあるが、それよりも「一つの論題を議論するために、自身の主張をサポートする証拠を見つけたら、関連付けたり、必要に応じて引用したり、主張が説得力を持ったものであるかを検討したり、より伝わる表現に書き直したり、といった手続き」を重視するのである。このように、「二過性のイベント」ではなく、「継続的な指導」につながるようにディベートを取り入れていくという提言に、「思考力・判断力・表現力等」の育成を目指した教科指導としての確かさを見ることができるといえる。

後者は、生徒会執行部の意欲に支えられてスタートしたものであるが、二年目も三年目も継続することによって、全校から参加希望者が集まるようになった。この「ディベート選手権」では、立論や反駁原稿の準備もさることながら、それ以上に、試合段階で「即興で反論を組み立てたり、準備した反駁をその場面に合わせて柔軟に用いたりする」力が求められる。学級内での協同的な学びとは異なり、勝ち負けを争う「選手権」という緊張感を伴う場で、即座の判断をしていた経験（成功も失敗も含めて）が、次の学びへの原動力となっているのである。

この二つの実践をふまえて、渡邊氏は、「ディベートだからできること」として、①「物事の両面を客観的に捉えさせながら議論していく場を保障すること」、②「二値的な思考を繰り返させること」、③「二値的思考と多面的思考を同時に身に付けさせること」の三点を挙げている。ディベートの「表現の場」としての有効性を物語るものである。また、「ディベートによって身につく力」として、「本文の記述を根拠として、自分の考えを主張する力」を挙げている。

こうした考察をふまえ、秋には、同校の「読むこと」の授業において、「登場人物の心情把握」の質をいっそう高めるために、「メロスは勇者である。是か非か」を「単元を貫く学習課題（論題）」として設定し、課題探究型の授業に取り組みことにしたという。これは、「読むこと」と「話すこと・聞くこと」とを関連付けた指導として注目されるものである。

2 鎌田高明氏の実践提案

鎌田氏は、担当する三年生「専門パターン」クラス（商業科目の比率の大きいカリキュラム編成クラス）の「国語表現」（一学期）において、「自分を語る言葉」「クラスメートを語る言葉」を探すことに重点をおいてきた。近づく就職試験や入学試験に向けて「自己PR文を書く」という現実的な目標を動機づけとしながら、月並みな表現に終始しないように、自己認識の深化と自己表現力の向上を図るために、様々な工夫がなされたのである。

鎌田氏が心がけていることは、次の五点である。①「本気の力を出させる」、②「既存の言語能力を活用する」、③「自己のイメージを描きさぶり、新しい認識をもたらす」、④「国語の授業と日常の言語生活とをつなぐ」、⑤「学習者の生活課題に寄り添う」。この五項目の根底にあるのは、「生活に根ざした真の言葉を引き出したい。現状に甘んじることなく常に自己を改善していこうとする主体を育成したい」という強い願いである。

では、これらを実現するには、具体的にはどうすればよいか。①を実現するには、「本気になれる学習の場や学習課題」の設定が求められる。②と③を実現するには、「シンプルで親しみやすく、なおかつ斬新な手法を用いた言語活動」を仕組まなければならない。さらに、④と⑤を実現するには、生徒が「主体的な学習者」となって、生活課題を解決したり、日常生活を豊かにしたりすることにつながる学習を実現させねばならない。そこで、鎌田氏が取り入れた指導法が、「他者の視点」の導入であった。

「他者の視点」の第一は、「性格診断テスト」である。性格を診断

するためではなく、性格類型の説明文の中から「自分のことをぴたりと言いついて感ぜられる表現」を抽出するために行っている。「人物像を彷彿とさせる力」のある表現を「呼び水」として利用することによって、より豊かな表現を求める意欲を喚起することがねらいである。

「他者の視点」の第二は、「学習者間の交流」である。「クラスメートを語る言葉を探す」という課題を与え、「性格を表すポジティブな言葉リスト」の中から「最も適切な言葉」を選び出していくのである。

これらの学習を通して、生徒たちは、「自分が見た自分」だけでなく、「他者が見た自分」を表す言葉を知ることによって、「自己イメージをより明確に認識する」とともに「目指すべき自分の方向性」を見出せるようになっていく。ここに、言葉の獲得による全人的な変容を見ることがができる。

3 黒岩淳氏の実践提案

黒岩氏の願いは、「連歌の創作による感動体験」及び「共同創作による言葉の力の実感」を実現させたいということにある。日本の伝統的言語文化である「連歌」に親しむことを取り入れた実践は斬新なものであり、個々の表現力を伸ばしていくことにとどまらず、共同創作を通して想像の世界を広げる魅力を実感させるという意味においても、貴重なものであると言える。

とはいえ、連歌に精通した国語科教師が数多く存在しているわけではない。連歌には約束事が多く、どこから手をつけたら良いのか

わからないというのが現状であろう。この度の黒岩氏の提案は、親しみやすい連歌の学習の進め方を明確化してくれるものともなっている。

教材は、古来、百韻連歌の模範とされた「水無瀬三吟百韻」である。その「初折表八句」を用いて、連歌では、「二句で一つの世界を作りあげていくこと」(調和)や「打越(二つ前の句)から離れること」(変化)が重視されることなど、基本的な約束事を理解し、鑑賞させた上で、さらにこれに続く「初折裏」の付句を創作させるという展開となっている。

第一ステップは、「初折裏一」の創作である。①「表八句」に表れた「春や秋の句」を詠んではならないこと(したがって、夏か冬、あるいは雑の歌を詠むこと)、②打越から離れるために「虫や動物や植物」を詠んではならないこと、という二条件を確認した上で、受講生全員に、大和言葉を用いて(しかも、なるべく文語を用いて)創作させている。内容面でも表現面でも難度の高い課題であるが、取材範囲が絞られることによって、かえって考えがまとまりやすくなるものである。また、文語での表現を求めることによって、文法や語句への知的関心を高めることができ、古典に親しみを覚えさせる活動ともなっている。

第二ステップは、「初折裏二〜四」の実作である。「初折裏一」の生徒作品一覧(文法的な間違い等について添削を行った案)を示し、鑑賞し合った後、「恋の歌」を採択して、その後の実作を促していく。教室を座に見立てていくのである。第二句と第三句については、早く書いた生徒の作品十句程度から一句を選び、板書して共有すると

いう手順を繰り返して、連歌の創作に慣れさせていく。そして、第四句については、全員が創作を試みた作品一覧によって鑑賞し合い、その後の展開が期待できそうな一句を採択する。

第三ステップは、「五〜十句」の創作である。ここでは、三〜四人編成のグループに分かれて、連歌を完成させていく。

こうした学習過程を踏むことによって、生徒たちは、「コミュニケーションの楽しさ」や「ストーリー展開の面白さ」、さらに「表現の多様性」や「それぞれの個性」を感じ取ったようである。一定の制約の中で「共同創作」する文芸の魅力を味わうとともに、相互理解の場としても生かされたところに、この実践の意義を見出すことができるであろう。

三 協議のまとめ

これらの実践提案は、一見、三者三様の全く異なったものに見える。しかし、「書くこと」の指導という観点から整理すれば、共通した指導原理を見出すことができる。

まず、「書くこと」の指導事項から見よう。現行の学習指導要領における「書くこと」の指導事項は、「課題設定や取材」「構成」「記述」「推敲」「交流」という構成になっている。従前の学習指導要領には示されていない「交流」が加わったことから明らかかなように、コンポジション理論にコミュニケーションの原理を加えた考え方に基づく構成である。

これらの指導を展開する際に、特に留意しなければならないのが、

「課題設定」と「交流」である。

「課題設定」において、学習者が「必要感」や「必然性」を自覚できると「場」を設け、学習者それぞれが「固有の情報や考え」を持つている状態に導くことができれば、「伝えたいという思い」(表現意欲)は自ずから喚起されてくる。また、「相手意識」「目的意識」「立場意識」も明確になり、「表現方法」にも工夫を凝らすようになる。

また、「交流」の充実を図ることができれば、多様な表現の仕方の学び合いが生まれ、成就感や達成感を高めることもできる。そして、次の表現の機会への意欲も喚起されていくのである。

では、この「課題設定」と「交流」という観点から、三氏の実践を振り返ってみるとどうだろう。

渡邊氏は、ディベートマッチへの挑戦という「場」の設定を利用する。その際、課題として「議論する価値のある論題」「賛否の分かれないような身近な問題」を取り上げることによって、学習意欲を引き上げること成功している。また、討論の進め方においても、「自由討論」や「アフターディベート」という「交流」の場を取り入れることによって、学びの質の向上を実現している。

鎌田氏は、就職試験・入学試験の準備という、外発的な動機づけではあるが、切実感を持たざるをえない(内発的な動機づけに転化しうる)「場」の設定を利用する。さらに、「性格診断テスト」や「級友」という「他者の視点」を取り入れ、「性格類型の言葉の適切さの吟味」や「クラスメートを語る言葉の発見」という「交流」活動をとり入れることによって、「自己を的確に表現する言葉」を探し

当て、内的な成長を図ることに成功している。

黒岩氏の実践では、「連歌」の創作という「課題設定」そのものがまさに「交流」を前提とした表現活動となっている。五七五あるいは七七という定型で詠まねばならぬという「制約」が言葉を洗練させることにつながる。そして、「調和」と「変化」を楽しみながら付け句をしていくにつれて、参加者それぞれの知恵によって予想外の展開が生まれる醍醐味とともに味わうことができるのである。

このように、三氏の実践に共通しているのは、①ある種の「制約」(時間的・空間的・形式的)を伴う「表現の場」を与えていること、②「型」や「モデル」を活用させながら自己表現を引き出していること、③他者との「交流」によって表現の質を高めていることにあると言える。表現形式は、議論文・自己PR文・連歌と、全く異なるものではあるが、「書くこと」の指導における基本的な枠組みは共通しているのである。

もちろん、このように一定の条件下で書いたり、書き上げたものを見せ合ったりすることに抵抗感を覚える生徒がいるのも事実である。また、書くことに慣れた生徒ならば、自由に書かせた方がのびのびとした表現を生み出すことが多いというのも事実である。しかし、昨今の多くの生徒たちの状況(学力・学習状況調査における記述式問題の無解答率の高さなど)を見るならば、「書く前」の段階の指導に力を入れ、「書くこと」のイメージ化(書く内容の拡充と焦点化、書きあげるまでの見通しの獲得など)を図らなければ、事態はいつこうに改善されないと言わざるを得ない。

「条件付き作文」に抵抗感を覚える生徒に対しては、「型」を、自

己表現の足枷となるものと捉えるのではなく、漠然とした自分の「想」を言語化する困難さ(「三次元・四次元の世界」を、文章という「二次元の世界」に変換する難しさ)を助けてくれるものとして、あるいは、新たな認識に導いてくれるもの(これまでとは異なった新たな発想でものごとを捉える契機となるもの)として、受けとめるように助言することが必要となろう。

「他者との交流」に抵抗感を覚える生徒が多い場合には、黒岩氏の連歌の実践のように、言葉遊び的要素を取り入れたり、虚構の世界で想像を膨らませたりするとよいであろう。ブレインストーミングや連想法のように、言葉と言葉の思いがけない組み合わせが、新しい発想を生み出すこともしばしばある。共同制作の魅力を味わうことができれば、「他者との交流」にも積極的に参加するようになるのである。

このように、これからの学習指導において、アクティブ・ラーニングを実現していくには、これまで以上に「課題設定」に工夫を凝らし、「コミュニケーションを重視した表現活動」や「言葉を楽しむ学習活動」を取り入れていくことが必要となる。今回の研究協議を通じて学び合うことができたのは、まさにこうした文章表現指導の基本的な考え方であり、学習者の状況に応じて不断に指導改善・授業開発を行っていく実践者のアイデアと情熱であった。

さて、この協議会において、もう一つ話題になったことについて、書き加えておく必要がある。それは、「聞くこと」の指導に関する問題である。

○「話すこと」の指導の前提として「聞くこと」の指導があるが、そ

れはどう進めていくべきなのか。

○コミュニケーションの指導においては、「話し手と聞き手とのズレ」が存在することをどう考えていけばよいのか。

この二つの問いに対して、渡邊氏は、「ディベートでは、どこが大事故なのかを考えながら聞き分けることが求められる。ディベートはその必要性を実感させる場として有効だと考える」と答えていた。

鎌田氏は、「中味がないのに表現させても意味がない。まず中味を作るための手だてが必要だ。フリートークの時間を設けて話し合うときも、聞く側が予測を立てながら聞いているから聞き取れる。また、日ごろからお互いを理解し合おうとする人間関係を形成していくことも重要だ」と答えていた。さらに、黒岩氏は、「連歌でも、他者の声をしっかりと受けとめることが大切である。一人では創作できないところに、連歌を学習指導に取り入れる意義がある」と答えていた。三氏の発言に共通するのは、「主体的な聞き手を育てる」ことの必要性であったとまとめることができよう。

そもそも、日本語の「きく」という動詞には、Hear(聞く)・Listen(聴く)・Ask(訊く)の三態が含まれている。「聞くこと」の指導については、ややもすれば、「正確に聞きとる」ことを求める受動的な「聞き取り」テストが想定されがちであるが、コミュニケーション能力の育成を視野に入れるならば、「能動的に聞く」学習指導を開発する必要があるのではなからうか。具体的には、「インタビュール」聞き書き」「即興演劇(ロールプレイ)」など、「質問する」ことを促す学習指導を展開することによって、おのずから「聴く力」や「聞く態度」も育つてくると言えよう。今後とも多彩な学習指導

を開発していきたい。

「話し手と聞き手のズレ」については、平田オリザの『わかりあえないところから—コミュニケーション能力とは何か—』（講談社現代新書、二〇一二年）における指摘や、同書の帯に記された鷲田清一の書評「他人と同じ気持ちになるのではなく、話せば話すほど他者との差異がより微細にわかるようになること。それがコミュニケーション「シンド」に見られるように、「他人を完全に理解し尽くすことはあり得ない」という事実を理解しておくことが重要である。「ズレ」があるのは当然のこととして受けとめ、互いに誤解し・誤解されながら、話し合いを通じて関係性を深めていくことが求められるのである。

中学校・高等学校国語科における「書くこと」「話すこと・聞くこと」の授業開発においては、こうした点にも留意しながら、さらに実践研究を進めていきたい。

注

1 高橋俊三「ディベートの利点と限界」『教育科学国語教育 No.

582』（明治図書、一九九九年）

（広島大学）