

調査研究「『書くこと』を中心にした言語活動」 —中学校・高校国語科における学力向上のための授業改善—

長崎県教育センター 高校教育研修課
主任指導主事 林田誠一

1. はじめに

学習指導要領はほぼ10年に1度改訂されてきた。高等学校国語の場合、平成11年3月の改訂は、「表現」と「理解」の関係を考える上で、大きなパラダイムの転換があったと言える。

平成元年3月に改訂された高等学校学習指導要領では、国語科の目標は「国語を的確に理解し適切に表現する能力を身につけさせるとともに」で始まる。それが平成11年3月改訂の学習指導要領では、「国語を適切に表現し的確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに」に変更された。

平成元年3月 改訂	【国語科の目標】 「国語を的確に理解し適切に表現する能力を身につけさせるとともに、～」	「国語Ⅰ」の内容の構成 A 表現 B 理解 〔言語事項〕
平成11年3月 改訂	【国語科の目標】 「国語を適切に表現し的確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、～」	「国語総合」の内容の構成 A 話すこと・聞くこと B 書くこと C 読むこと 〔言語事項〕
平成21年3月 改訂	【国語科の目標】 「国語を適切に表現し的確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、～」	「国語総合」の内容の構成 A 話すこと・聞くこと B 書くこと C 読むこと 〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕

平成元年の時点での考え方は、「理解」があつて「表現」がある、つまり、「インプット」があつて初めて「アウトプット」があるというものである。ある意味でこれは当然といえよう。伝えるべきものなくして、表現は成立しないからである。

ところが、平成11年の改訂では、「表現」が「理解」よりも前に書かれている。必ずしも「理解」が「表現」よりも先立つわけではないというメッセージが、この改訂から伝わってくる。「表現」が「理解」を促進することもあれば、「理解」が「表現」を促進することもあり、「表現」と「理解」は表裏一体である。ここに言語観の、あるいは言語学習観の大きな転換がある。

平成21年3月告示の高等学校学習指導要領では、前回の考えを引き継いだ形での改訂がなされた。

高等学校学習指導要領について述べたが、ほぼ同じ時期に改訂される中学校学習指導要領も、同様の変遷を経ている。

2. 言語活動の充実

言語活動は、今回の学習指導要領の改訂において、各教科等を貫く重要な改善の視点である。それは、学校教育法第30条第2項で示された学力の重要な3つの要素、すなわち「基礎的・基本的な知識・技能」「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」を身につけさせるための、^{かため}要の役割を果たすものであると言えよう。

そもそも、「言語」とは、身のまわりの記号全てを指す。多くの言語学者が指摘しているとおり、信号も言語であり、郵便ポストも言語である。数学の数式も言語である。とすれば、言語活動＝「言語による活動」とは、日常生活そのものということになる。私たちは常に言語活動を行っている。

そのことを踏まえた上で、「言語活動の充実」を改めて定義することが必要となるであろう。

「言語活動の充実」を、「身につけたい能力をより効果的に身につけるために、授業の中での言語活動を、意図的に、計画的に組織すること」と定義したい。「身につけたい能力」をはっきりさせることで、どのような言語活動を行えばよいか明確になる。それらを場当たりの行うのではなく、意図的、計画的に行うことが大切である。

ここで、確認しておかなければならない点が二つある。

一点目は、言語活動は「目的」ではないということである。あくまでも、身につけたい能力を育てるための「手段」である。ともすると、言語活動そのものが目的となり、活気はあるが、学力を伸ばすことにつながらない授業がある。それは本末転倒というものであろう。

二点目は、「言語活動の充実」を新たに行うのではないということである。これまでの実践を自覚化し、意識化することが大切である。過去の実践を振り返り、あるいは、同僚の実践を集めることで得られる様々な実践を体系化することである。そのような目で見回してみれば、実に豊かな実践があることに驚くことであろう。

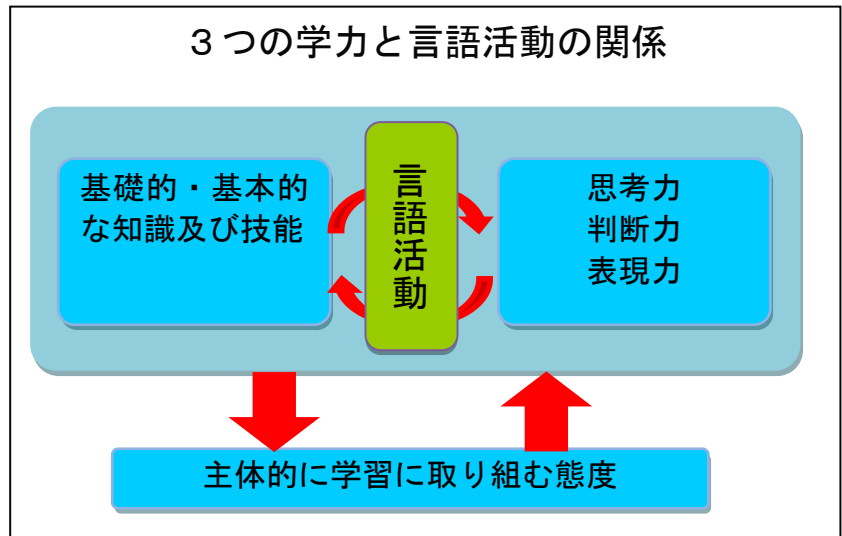
3. 「言語活動」と「学力充実」

(1) 知識基盤社会に必要な学力

学力とは何か。知識基盤社会を生きる若者を育てるという観点から、学力の見直しが迫られている。OECDは主要能力（キーコンピテンシー）を「①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力」「②多様な社会グループにおける人間関係形成能力」「③自立的に行動する能力」という三つのカテゴリーに分けて捉えている。内閣府人間力戦略研究会の「人間力戦略会報告書」（平成15年4月）で、「人間力」を「①知的能力的要素」「②社会・対人関係力的要素」「③自己制御的要素」の三つに分けているのと符合する（平成20年1月17日付け中央教育審議会答申「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」より）。いずれにせよ、受験に役立つ力という狭義の「学力」観を抜け出さなければならないことは間違いない。

(2) PISA型読解力

平成20年1月17日付け中央教育審議会答申にも示されているとおり、PISA型読解力とは、



「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発展させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」のことである。

具体的には、

情報の取り出し

内容を正確に理解した上で、テキストの中から「情報」を取り出す

解釈

内容を理解した上で、テキストを根拠にして推論し、自分独自の「解釈」を述べる

熟考・評価

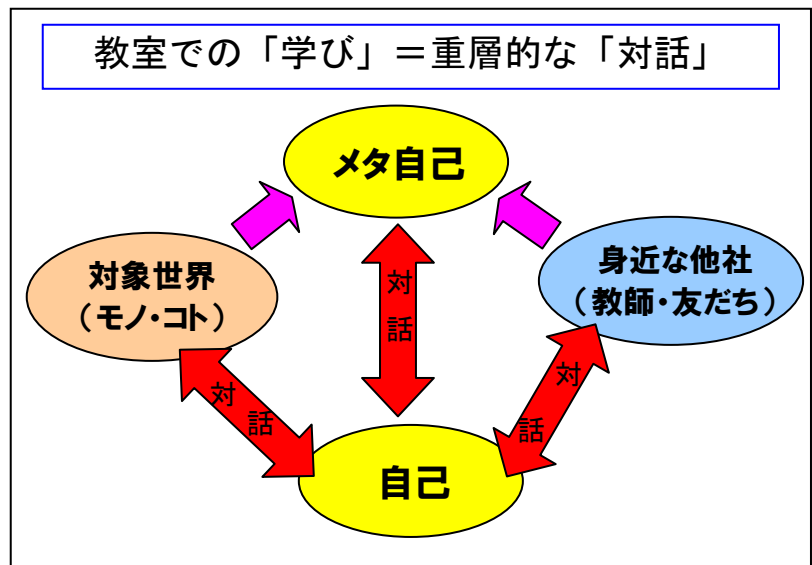
内容を正確に理解した上で、自分の知識や経験や考え方と結びつけて熟考・評価したり、テキストを根拠にして自分独自の意見を述べる

の三つである。狭義の「読解力」は「情報の取り出し」のことを指していた。自分の考えを持たず、本文に書かれていることをできるだけ客観的に理解する力が求められてきた。

ところが、PISA型読解力では、自分独自の「解釈」を述べることも含まれており、さらに、「熟考・評価」し、自分独自の意見を述べることまで含まれている。「表現」活動までを含んだ「読解力」の定義がなされており、これは、平成11年の学習指導要領の改訂の方向性と一致するものである。

(3) 三つの対話的实践

佐藤学氏（東京大学教育学部教授）は『授業を変える 学校が変わる』（小学館）の中で、「学びとは、教育内容である対象世界（モノ）との出会いと対話であり、その過程で遂行される他の子どもの認識や教師の認識との出会いと対話であり、新しい自分自身との出会いと対話である。学びは、世界づくり（認知的実践）と仲間づくり（対人的実践）と自分づくり（自己内的実践）の三つの対話的实践によって遂行されるのである。」と述べている。



教育とは「メタ自己」を育てることにあると言ってもよい。自分を見るもう一人の自己をいかに育てていくか。そのためには、対象世界との対話、他者との対話が必要である。さらに、それらの対話を通して自己と対話することが必要である。

PISA型読解力を語る上で、「クリティカル・リーディング（シンキング）」はキーワードの一つである。生徒が、対象となる文章を読みながら、その文章を自分なりの視点で評価することを指す。従前の「内容」読解に重点を置いていた授業から、「なぜこのように書いているのか」「この書き方は適切か」などのように、「評価しながら読む」ことへの転換が期待されている。

しかし、「批評」とは、本来的には、自分の外にある文章等へ向くことよりも、文章と対峙した自分自身の考えに向かうことにこそ意味があるのではないか。「クリティカル・リーディング（シ

ンキング) 」とは、自と他を公正に比較しつつ、自らのものの見方や考え方を不断に再構成する活動にほかならない。そこに「対話的实践」の核心がある。

4. なぜ「書くこと」を中心とするか

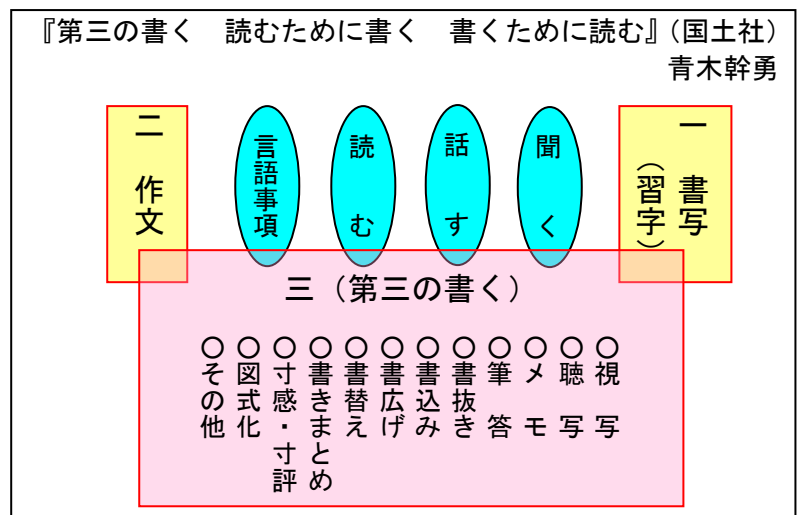
(1) 「表現」活動を中心にした言語活動を

授業は三つの対話的实践によって成り立っている。どれか一つが欠けても、授業は成立しない。思考することも重要な言語活動ではある。これなくして、授業に深まりも飛躍も生まれない。しかし、沈黙思考するだけでは、さらに深い思考も生まれない。他者との対話が欠落しているからである。

対話を通して、学びを深化させるためには、各自の考えを交換可能な形にする必要がある。したがって、「表現」活動を中心にした言語活動を、授業の中核に据えることを提案したい。

(2) 「書くこと」を中心にした言語活動を

青木幹勇氏は『第三の書く 読むために書く 書くために読む』(国土社)で、「第三の書く」というものを新たに位置付けた。「『書くこと』の中でも、『書写と作文』は別として、わたしの主張する『第三の書く』は、すべての言語学習を支え、これを確かにし、豊かにするはたらしきをもつものなのです。それは、固定した書くではなく、ことばの学習の中にもぐりこんで、さまざまに機能する『書くこと』なのです。」と述べている。



書写(習字)を「第一の書く」、作文を「第二の書く」として位置づけ、それ以外のものを「視写」「聴写」「メモ」「筆答」「書抜き」「書込み」「書広げ」「書替え」「書きまとめ」「寸感・寸評」「図式化」など、様々な教師が様々な場面で工夫し、実践してきたものの、これまであまり意識されることのなかった諸々に「第三の書く」という名を与え、体系化した。授業改善のための具体的な手だてとして、まさに卓見と言えよう。

(3) 「書くこと」による授業改善

「書くこと」を言語活動の中心に据えることで、さまざまなメリットが生まれる。

- ① 「書くこと」により、学習を個別化し、学習に集中させることができる。
- ② 「書くこと」により、生徒自身がより深く理解できるようになる。
- ③ 机間巡視などにより、生徒の理解のレベルを個々に確認できる。
- ④ 書いたものは、友達と交換し、意見交流が容易にできる。
- ⑤ 教材提示装置等を用い、学級全体として、意見を共有できる。
- ⑥ 提出させ、学習の定着度を診断し、評価に活かせる。

⑦ 教師のコメントなどを記入し、評価をこまめにフィードバックできる。

⑧ コピーして保存し、次年度の教材にする等、様々に活用できる。

これ以外にも、まだまだ多くのメリットがあるであろう。発問中心の、しかも、黒板の板書を写させるだけの授業では、以上のようなメリットは生まれない。

「書くこと」を中心にした言語活動を通して、生徒の学力を向上させる。そのための授業改善を図ることが、今求められている。青木幹勇氏は、『第三の書く』の中で、「発問中心の授業の限界」に言及している。発問依存の授業は、生徒の理解力の充実にはさほど効果的ではないこと、発問の応答者がどうしても上位の子どもに偏ること、聞かされている子どもたちの集中度もころもとないこと、常に追求的で分析的な授業にならざるを得ないこと、などである。

「書くこと」を授業の中に意図的に取り込むこと、それが「言語活動の充実」を図る上での、具体的な手がかりになる。

5. 「『書くこと』を中心にした言語活動」のための基礎

授業の中に「書く」活動を取り入れるに当たって、生徒の書く力を把握したり、底上げを図ったりしておくことは重要なことである。様々な手だてが考えられるが、その中で、「視写」と「200字作文」を紹介したい。どちらも短時間で実施できる。短時間ではあるが、継続的な活動を通して大きな効果が期待できる。

(1) 「視写」

自然の状態では、生徒の書くスピードには驚くほど差がある。「書くこと」を中心にした言語活動を進めていくためには、まず、その差を把握することが大切である。その上で、生徒の「筆速」をそろえる必要がある。

青木幹勇氏も『第三の書く』の中で、「『書き慣れ』と『筆速』をもたせることは、『第三の書く』を展開していく基本的な条件です。」として、その「慣れ」と「筆速」を身につけさせるための指導法として「視写」を挙げている。視写のメリットとして、

- 1 文章に書き慣れ、速く書き写せるようになります。
- 2 文字やことばの使い方、記号、改行など表記に関する基礎を確かにすることができます。
- 3 文章を視写することが、音読や黙読ではとどかない文章理解の道を開いてくれることは、多くの読書人の語るところです。
- 4 さらに、視写による、表記についての慣れ、文章の理解、その理解に触発をうけて、表現への意欲をもつこともできるということです。

と、4点を挙げている。

帯単元で、授業の始めの10分程度を用いて、できれば年間を通して実践してはどうか。青木氏が挙げている以外にも、様々なメリットのあることが分かるはずである。

中でも大岡信氏の「折々のうた」は、一つの文章がおおよそ200字前後でそろっており、時間を計測するのに都合がよい。分量があまり負担にならず、しかも、詩歌の鑑賞文として非常によくまとまっている。視写に最もふさわしい教材の一つである。

(2) 「200字作文」

「書くこと」を中心にした言語活動を進めていくためには、まとまりのある文章を書けるようにすることも大切である。そのための基礎トレーニングとして、200字作文は有効である。

200字程度の字数があれば、一つの話題についての簡潔でまとまりのある段落になる。あとは、その段落をつなぎ、構成していくことで、2000字の文章でも、5000字の文章でも書くことができる。まずは、200字程度で、きっちりした文章が書けることを目標に設定する。

トレーニングとして、「200字ちょうど作文」を紹介したい。200字目のマスに句点がかかるように、200字きっかりの文章を書かせる。「200字ちょうどの作文をなさい。」と指示するだけで、生徒の書く意欲が高まる。同時に、語の選択にも気を配るようになる。句読点の打ち方にも最大限の配慮をするようになる。200字作文の導入として有効である。

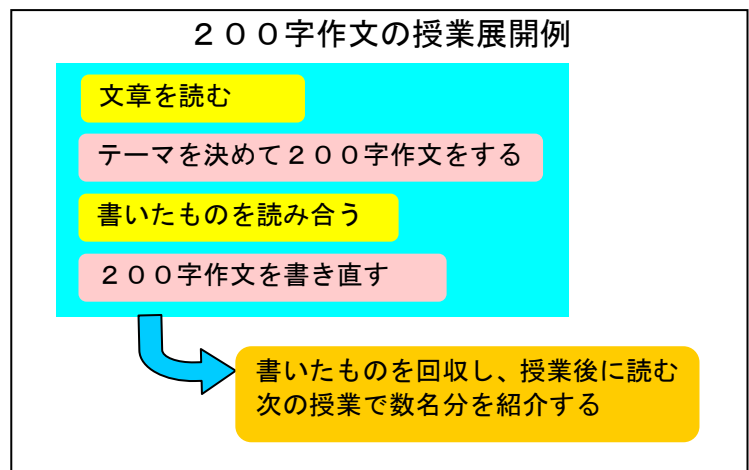
200字作文の利点は、書くのにあまり負担にならないこと、書いたものを読むのにも時間がかからないことである。書き慣れてくれば、1時間のうちに、2回書くことは可能である。

例えば、次のような授業はできないか。

文章を読み、テーマを決めて200字作文をする。書いたものを4～5人のグループで読み合い、意見を言い合う。そこで意見を踏まえ、本文にもう一度立ち返り、二度目の200字作文をする。一つの作品を何時間もかけて精読する授業も必要だが、作品の要点に焦点化して切り込んでいくような授業も必要である。

書かれたものがあれば、授業者は授業後に全員の文章に目を通し、それぞれの理解度を確認しながら、授業者自身の授業への評価を行うことができる。次時に前時の成果として、数名分をプリントにして配布し、全員で共有することもできる。個々にはコメントを添えてフィードバックすることも可能である。

「書くこと」を授業の中心に置くことで、言語活動の幅が広がるとともに、学習の質が深まっていくことが期待できる。



6. おわりに

今年度は、「書くこと」を中心にした言語活動が授業改善にどのように資するかについて、理念と、その理念を実現するための基礎として、「視写」と「200字作文」を提案した。

次年度は、これらの妥当性を具体的な実践によって検証するとともに、「書くこと」を中心とした言語活動例を現代文、古文、漢文などの様々な分野について提案していきたい。また、それらを中学校と高校の連携の観点からも系統づけることを行っていきたい。