

認知のシステムに着目した国語学力把握試論

山元悦子

一、本論の目的

近年、新しい学力観というスローガンの元に、自ら問題を解決する能力、自ら学ぶ力を重視した教育観が強調され、既有的な学問体系や理論からトップダウン式に導き出された教育内容を計画的に学ばせることよりも、自分で知識を構築していく力をつけることに重点を置いた教育が求められるようになってきた。

国語教育の領域では、平成十年度版学習指導要領に「伝え合う力」を育てるという文言が登場し、言語の機能のうちコミュニケーションに関わる機能が強調されてきた。その一方で、基礎学力を徹底してつけることの重要性にも注目が注がれている。この両者を背反するものとしないうで、それぞれ国語学力の中に位置づけるにはどうすればよいのか。学校教育で育成が目指される国語学力も、そのとらえ方を改めて問い直すことが迫られているといえよう。

一方、学問分野で近年多方面に影響を与えているのが認

知科学であるが、国語学力を考える上での糸口となる言語学において、その影響を受けて展開している分野として認知言語学が挙げられる。認知言語学は、「言語を人間の行う認知、人間が有する認知能力との関係で考える」という立場で言語を捉えるものである。

言葉はその使用行為から切り離さないで捉えようとするのは、時枝誠記の言語過程説を始めとするこれまでの識者の試みようとしたアプローチである。とりわけ、言語の働きを人と人が伝え合う場面で問題にする場合、言語の使用過程に着目することは重要である。今日注目される「伝え合う力」は、相手と自分との間の言葉を媒介としたやりとり、つまり、コミュニケーション全般を問題にするため、言語からの情報だけでなく、状況の中で相手の気持ちや真意を受け取り言葉を返していくという状況認知の能力が必要である。この能力を追求するために、認知言語学のアプローチの仕方、すなわち言語使用を人間が状況を認知する過程の中で説明しようとするアプローチは示唆に富むよう

に考えられる。そこで本論では以上のような問題意識のもと、国語学力を認知のシステムに即して捉え直してみたい。

二、国語学力を捉えるために

ここでは、「言語能力」という用語ではなく、「国語学力」という用語を用いるが、その場合、「学力」という概念を吟味する必要が生じてくる。「国語学力」とは、学校教育制度の中で意図的・計画的な学習を通して学習者に身につけられる言語能力のことである。それは次代を担う子ども達に大人が獲得させようと意図したものである。学校は人間の能力のすべてを育てることはできない。また、教師がねらった学力以外のものを学習者は教室で学んでしまっていることもある。このようなことから学力という枠組み自体を疑問視する向きもある。教室における児童生徒が実質的に何を学んでしまっているのかを問題にするというアプローチは、社会学的な研究としての意味はあるように思うが、ここでは行わない。学力は大人の側が意図した枠組みであり、この枠組み自体をこわしてかかることは学校制度を前提とした論議としては生産的ではないと考えるからである。

また、今日の学校制度の中で一般的に理解されている学力とは、結果として児童生徒の頭の中に蓄えられたもので、ペーパーテスト等で測定可能なものという枠で捉える向き

もある。しかし、本論文ではそのような立場も取らない。ペーパーテストによる選別を行う受験体制がそのような学力観を生んでいると思われるが、そのような学力だけでは、今日のような先行き不透明な社会状況を自分の判断で他者と協同しながら切り開いていく力となり得ないことは多くの論者が指摘するところだからである。

では、今日の社会を前進させる担い手に必要とされる「生きる力」としての学力を追求するためにはどういうアプローチを取ればよいのか。

佐伯は学力を特定の文脈や状況から切り離された一般的抽象的な知識や技能と捉えることは批判の眼を向けている。確かに命題的に抽象化された知識は学力を構成する一要素であつてもそれがすべてではない。他にもエピソード的な記憶として蓄積されるイメージや（例えば電流を水の流れになぞらえて記憶していたり）、手続き化されルーチンワークとなつた行為（授業のまとめをノートに書く習慣）や信念（人はことばによつてお互いのことを分かり合うことが大切だという信念に基づいて積極的に発言する態度）など、状況とともに連動して動き出す様々な意識や習慣・態度も、学習者に「生きる力」をつけることを目指す学力観においては見逃してはならない主要な要素なのである。

また、宇佐見寛は、学力の概念を問題にするのではなく、学習とは何か、わかるとはどのような作用なのかを明らかに

にすることが、学習して到達した能力としての学力を追求する前提に必要であるという。本論でもこの立場をとり、「わかる」つまり理解するということはどのような作用なのかを認知のシステムとして取り出しながら、学習論につながる学力論を提案していく。

三、今日の社会が要求する「国語学力」

学力は、学校教育における意図的・計画的な学習を通して身につけさせたいと大人の側が用意した教育内容だと先に述べた。そのため、どのような教育目標に沿って教育を計画するかによって学力の捉えかたは異なってくる。今日の社会状況から求められる教育目標とは何か。

戦後の日本では日本の経済の発展を支える人材を育てることが目指されてきた。その場合、個々人の学力の高さが問題にされ、対人間の調節能力や協同で何かを作り上げるような能力はあまり問題にされなかったといえよう。むしろ学力がエリート選抜の基準となることから、他人は競争相手という対人観を刷り込む結果となっていたのではないだろうか。

しかし、今日の社会状況の中で、そのような考え方には疑問が生じてくる。今日の高齢化社会の中で、多様な人間が支え合い調和的に生きる社会を作ること志向する人間や、地球的規模で経済や日本社会のあり方・自然環境の破

壊等の問題をグローバルに考えられる視野を持つ人間が求められている。

このような資質を持つ人間の育成を念頭に置きながらこれからの国語学力は措定されるべきであろう。具体的に言えば、国語学力を文字や漢字などの読み書き能力（基礎技能）の獲得を出発点にしながら、言語によるコミュニケーションを協動的にはかれる能力、複雑な要因を含む問題の解決を文献や先人の知恵に求めながら、討議を通して他者とともに考究していこうとする態度や技能を国語学力の内容として尊重していきたい。

四、国語学力論の動向

戦後の国語学力論の動向について、大槻和夫（一九七九）は次のように整理している。

- 1 言語能力・国語学力は認識とその能力でもあるということが広く知られるようになってきている。
- 2 言語能力・国語学力は、社会的コミュニケーションの能力としてとらえられ、深められてきている。
- 3 言語能力・国語学力を、日本語についての科学的な知識と言語活動の能力の相互媒介的な統一としてとらえる考え方が定着してきている。
- 4 言語能力・国語学力が分析的にとらえられ、さらに構造的な体系として総合されてきている。

5 国語学力は、到達水準としての学力としてだけでなく、自主的学習能力としても考えられるようになってきている。

また、国語学力論のその後の展開をさらに、間瀬茂夫(二〇〇一)⁵⁾は、次のような側面で深められたと説明している。

- 1 国語学力を言語生活の具体的な場面と深く結びつけたものとして捉えるようになった。
- 2 国語学力を日本語に関する体系的な知識と、それを言語活動の中で運用する能力と捉えることが一般的となり、系統化・体系化がはかれるようになった。
- 3 言語能力がコミュニケーションの能力であるばかりではなく、思考や認識及びその能力でもあったと考えられるようになった。

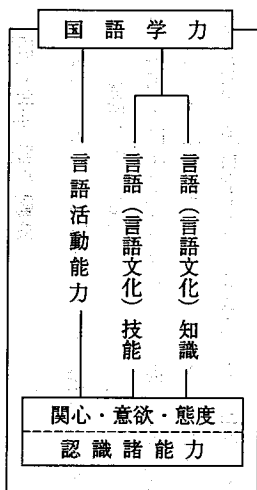
4 情報処理能力という大きな認知的あるいは実践的能力の中に国語学力を位置づけて捉えるようになった。

5 学習の過程で働く、国語学力の鼓舞的側面、学習能力的側面を重視し、取り立てて考えるようになった。

戦後の国語学力論の大まかな展開はこれらの整理によって何うことができる。ここでは、後段で認知システムモデルを提案するため、特に大槻が4で、間瀬が2で指摘している国語学力の構造的な体系論に絞ってさらにこれまでどのような提案がなされてきたかを指摘したい。

大熊徹は、国語学力の一般的な捉えとして田近洵一の学力論⁶⁾を示した上で、新しい時代の学力を基礎受容・知識獲得型学習から自己発言型・学習創造型の学習によって獲得される学力であるとし、表1のような国語学力構造を提案している。⁷⁾

表1



このモデルに代表されるように、国語学力モデルは一般的に学習指導要領の概念を生かす形で、国語への関心・意欲・態度という情意的側面、言語に関する知識や言語の技能的側面、言語を通じた理解と表現という活動的側面、それらの土台となる思考力や想像力を整理して示そうとしたものであった。しかし、このような整理は、ここに列挙した諸要素の関連や、言語能力の発達の視座からの説明が困難であるように思われる。

このようなアプローチとは異なるものとして次のような学力論が注目できる。浜本純逸(一九九五)は、育てたい

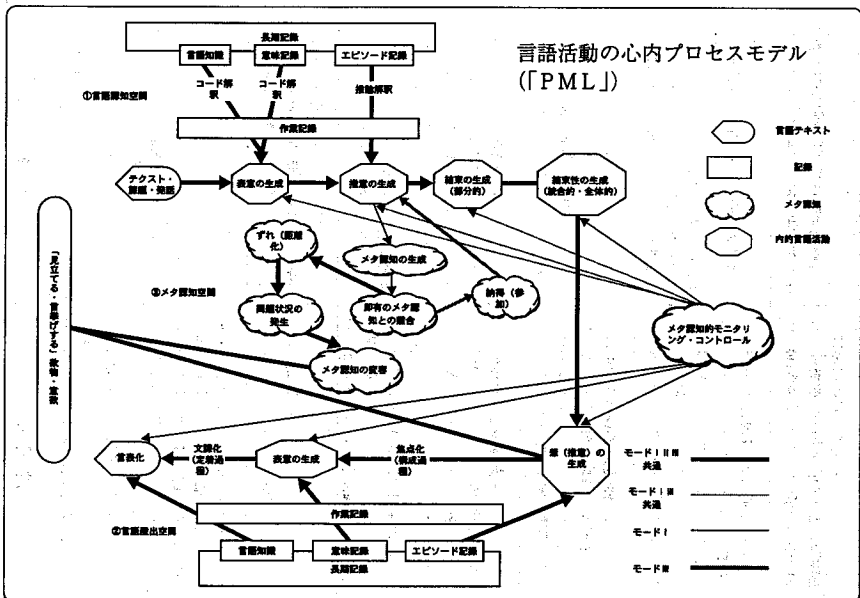
表2

自己評価力	発表力	情報操作力			学習構想力	課題発見力	学習意欲	
		産出力	選択力	収集力				
1 工夫したところ、頑張ったことなどを振り返る。 友達の良いところを見つける。	1 自分の言葉で発表できる。 2 絵本・紙芝居・図鑑などを作る。	1 メモを取る。	1 見聞きしたり読んだりして、必要なものを選ぶ。	1 必要な本などを図書館で探す。 2 インタビューする。	1 学習の仕方について予想する。	1 分からないことについて質問する。 2 いくつかの学習課題から自分の課題を選ぶ。	1 学習するものに好奇心を示す。 2 目標に向かって努力する。	小・低学年
1 自分の取り組みを振り返る。	1 聞き手・読み手を意識した構成を考えてまとめる。 2 新聞・ポスター・辞典などを作る。	1 要旨をまとめる。	1 情報を比較分類し、目的に応じたものを選ぶ。	1 必要とする本などが分かり図書館などで探す。 2 アンケートする。	1 学習の計画を立てる。	1 活動の中から自分の課題を見つけ話し合える。 2 話し合いを通して自分たちの課題を見つける。	1 身の回りの物事に興味を持つ。 2 問題意識を持って積極的に調べようとする。	小・中学年
1 テーマの妥当性・取り組み方・発表の仕方などについて振り返る。	1 聞き手・読み手に意見・主張が分かるように話したり書いたりする。 2 OHPやビデオを使い発表したり報告したりする。 3 案内文・紀行文・影絵・本などを作る。	1 選んだ情報へ自分の考えを重ね、自分の意見・主張を作る。	1 目次・索引を使つて調べる。 2 情報を比較分類し、軽重を考えて必要なものを選択する。	1 必要とする本や文献などを探す。 2 身近なところへ出かけて現地取材をする。	1 学習の計画を立てる。 2 行き詰まったり失敗したりした時、計画を立て直す。	1 自分の学習課題を見つける。 2 物・ことを選んだ視点から見る。		小・高学年
1 学習方法の良かった点を自覚する。 2 学習過程を振り返るために評価項目を自分で設定する。	1 プログラムを作り、発表会を自分たちで進める。 2 発表の資料としてレジュメを作る。 3 プレゼンテーションの方法を知り、発表する内容によって使い分ける。	1 仮説を立てて資料を集め根拠を持つて推論する。 2 矛盾する事実(資料)を生かして自分なりの意見を形成する。	1 目録を活用して本を選ぶ。 2 資料を多く集め、批判的に考察して必要なものを選択する。	1 新聞・雑誌などの記事を集め、分類する。 2 市役所などを尋ね、現地取材をする。	1 いくつかの学習計画を比べてより良い方法を選ぶ。	1 疑問を分類し、課題を設定する。 2 ふだんから問題意識を持っている事柄と関連づけて課題を設定する。 3 仮説を立てて推論する場を設ける。	1 常に問題意識を持つて学習に取り組み。 2 自分なりに問題を解決しようとする。	中学校

学力の基礎・基本といわれているものを次のように整理した。「基礎」は各教科で育てる学力であり、国語科なら基礎的な文字力・読解力・言語表現力を指す。「基本」は全教科で育てる自己学習力と認識諸能力。そして国語科で育てる学力を①基礎学力②認識諸能力③自己学習力④言語活動力⑤言語文化を教授し想像する力の五項目に構造化している。この内の自己学習力について浜本は表2のような学力論を提案している。このモデルは、「国語科単元学習」実践で培える国語学力を念頭に置いて指定されている点に特長がある。単元展開における学習活動に即して枠組みが設けられ、そこで行われる思考活動や具体的な言語活動で獲得される能力として取り出されているところが示唆的である。

浜本(二〇〇二)⁹⁾は、国語学力論の動向を、育てたい国語学力を社会の要請から引き出していくアプローチから、学習者への学びの欲求や認知構造に即して国語学力を構築するというアプローチへと変化していると捉え、後者を新しい国語学力の追求の方向として位置づけた。例えば牧戸章・難波博孝(一九九七)¹⁰⁾の「言語活動の心内プロセスモデル」がそれにあたる。このモデルは言語活動をメタ認知活動として説明している。表3のようなものである。

表 3



難波・牧戸はこのようなモデルを設けることの意義を次の五点に集約している。(1) 言語活動をメタ認知活動と位置づけたこと。(2) 言語活動を「モード」による質的差異により3つのプロセスを設定したこと。(3) メタ認知自体の変革が本来の言語学習の場となることを明示したこと。(4) 言語学習を引き起こす発生的・根元的存在としての「見立てる・言上げする欲動・意欲」を位置づけたこと。(5) 言語学習を支える「意識」の全体像を明らかにしたこと。

この論でいうメタ認知を働かせた言語活動とは、自分の学びの内実を言語化して捉える活動だと考える。例えば物語を読む時や話し合いをする時の約束事やスキルを言語化して(意識化して)捉えることがそれにあたる。それはとりもなおさず学んだことを自覚することにつながるというよう。また、このようなメタ認知活動を学習者に積極的にさせることは自分で自分の学んだことを捉えることを習慣づけることにもなり、自己学習力をつけることにも役立つと考えられる。学力をその伸長の契機とともに捉えるためにはこの視点を欠かしてはならないだろう。

子ども一人一人が授業における言語活動を通して何を学び、自らの認知構造を精緻化していくのか、学習というものを学習者の側から捉えていこうとする時、浜本の学習活動に即して設定した学力論の具体性、難波・牧戸のメタ認

知活動に注目する観点は示唆深いもののように思われる。このような知見を参考にしながら本論では学習者の認知構造のシステムとその精緻化という観点から国語学力把握を試みたい。

五、認知構造に着目した国語学力モデル

次に示す図1は、人が相手の発話や、書かれた文字情報を認知し、それにより自分の考えを生み出して表現するという一連の言語を伴う思考活動のプロセスを示したものである。これは、「聞く」・「読む」という受容的言語活動から、「話す」・「書く」という表出的言語活動に至る一連の思考活動を捉えてみたい。以下図中のポイントごとに説明する。

ただし、「聞く」と「読む」という言語活動は、受容的であるという意味では同質のものであるが、この二つを同じ作用として説明することは困難なので、ここでは相手の発話を聞いて自分の考えを話すという一連の活動を想定して説明したい。

① 相手発話の理解過程

人が相手の話を聞いているという状態には、ただ音が聞こえているという状態、音を言語的な意味に変換して聞いている状態、相手の話の意味や意図を自分で吟味・解釈しながら聴いている状態という3つのレベルが考えられる。

を「家で」と受け取った（勘違いした）わけである。

このように児童は、新たな言葉に出会った時、それまで持っている長期記憶にストックされた体験やエピソード記憶を手がかりに、大人の常識とはかけ離れた恣意的な、しかし本人にとってはそうとしか理解できない範囲で相手の発話の内容を理解していくと考えられる。児童の受け取りに勘違いが多いのも、自分の体験がまだ乏しいこと、未知の言葉や内容に関して参照していく自分の体験がまだ乏しいこと、低学年の場合既有的知識・記憶から類推・一般化して広げるといふ思考法がまだ取りにくいことが考えられる。

②話し手の意図の理解

さらに言えば、児童期の特徴として、状況という文脈の中で解釈しようとする意識がまだ育っていないことが指摘できよう。言い換えれば、相手発話を理解する時の判断根拠を相手の発する言葉と自分の経験以外にも多様に持ち、必要に応じてそれを引き出すという操作が困難なわけである。判断根拠をいくつかの要素を同時に吟味するという思考方略そのものも持っていないし、同時にいくつかの要素を記憶にとどめて思考すること自体が未成熟であると考えられる。

これは五歳ぐらいの子どもの事例であるが、家にいる時自分のお父さんに電話がかかってきた。相手が「お父さん

いますか」と聞いたところ「いるよ」といったもののいっこうにお父さんに代わってくれる気配がない。この子どもは、電話口で相手が「お父さんいますか」と尋ねるといふことは、言外の意味として「お父さんに代わって欲しい」という意図が込められているのだという状況判断を効かせた解釈ができず、「家にはお父さんがいます」と答えて十分だと満足してしまっただろう。これは、言葉の言語の意味は理解したものの、電話口であること、相手はどうもお父さんに用事があるようだというような状況からくる判断をくだして状況の意味を理解できなかった受け答えの事例である。

このようなことを考えると、適切に相手の話を理解する力を育てるためには、相手の発話を理解する時の手がかりとなる自分の経験や語彙に持つことと、状況（相手についての理解、場の条件の理解）と照らし合わせながら解釈する聞き方こそ心がけさせるべきであると考えられる。

③先行情報の取り込み

人は相手の発話内容を理解する際に、相手とそれまでに一連の対話していた場合は、先に相手と取り交わした中で先行情報として保持している情報も判断の根拠として利用されることもある。これができるには、相手がそれまでに話した内容を記憶の中に保持しておくことが必要で、よりいっそうの複雑な思考操作が要求されよう。認知構造が精

緻化されるに伴って可能になる思考操作であると考えられる。

④長期記憶

図1中の作動記憶とは、人の意識にのぼっている心的作業が行われる「場所」¹⁾を指す。長期記憶とは、人の頭の中に一時的にはなく長期的に保持されている情報や記憶を指している。人が相手の発話を理解する時に手がかりとして引き出される様々な記憶の貯蔵庫である。

長期記憶の内容を整理する枠組みは色々と考えられるが、相手の発話理解の際に呼び覚まされるものとしては、言葉の辞書的な意味に関する知識（意味記憶）、エピソードとして特定の出来事の形で記憶されているもの（エピソード記憶）、それが何であるかについての知識（洗濯機とは、衣服を洗う機械である等の命題化された知識）、手続きの知識（自分の持っている情報・知識・方略を今自分が直面している状態でどのように利用すればよいかの知識）などが考えられる。人はこの長期記憶から必要な情報を引き出し、それを参照しながら相手発話内容の理解を図ったり自分の判断や感情を生み出す手がかりとするのである。

⑤自己表現産出過程

そして、相手発話に関連して自分の表現内容を生成していくのであるが、その過程に関しては、コミュニケーションに関する信念や、使いなじんだ思考法の傾向なども土台

となっていくと思われる。それが明確な言葉の形になる際には、保持されている語彙体系から表現内容にふさわしい言い回しが状況への配慮に伴って選ばれると考えられる。このような記憶内容の多様性が人の個性を形作り、またこの記憶内容が豊かになることが成長への可能性を産むと考えられよう。

⑥コミュニケーションへの意欲・関心・欲求

これら一連の理解表現行為の根底を支えるエンジンの役割をしているのが、コミュニケーションへの意欲・関心・欲求である。これらの情動は人間が本来持っているものと考えたいが、よりこれらの情動が高まるのは、相手への関心があったり、話題（発話内容）への関心があったり、コミュニケーションの楽しさをこれまで体験している場合であろう。このような情動的要因は、認知活動を推進させる機能を持つものとして位置づけられよう。

⑦状況への認知

人は自分が言いたいことが生まれた時、そのままストレートに状況への配慮なしに発言する場合もあり、状況判断をしながら発言内容を調節する場合がある。また自分の言いたいことは果たしてこれで万全かを自己内対話しながら発言内容を紡ぎ出すこともある。このような表現過程を模式化したのが図1の表現過程部分である。この部分の作用は漠想が生じる際にすでに行われているとも考えられるが、

あえてわかりやすくするために漠想生成後の過程として位置づけている。状況への認知が、表現内容を規定していくことがあることを示している。この認知の際に、メタレベルでの思考が働く。つまり、まずこのことから話そうとか、この言い方で相手に伝わるだろうかといったプランニングやモニタリングの意識である。この意識をもって表現内容が選択できることは、かなり高度な活動である。この意識を育てる教育的な働きかけが有効になるのは小学校高学年以降からではないかと考えられる。

⑧ モニター意識

ここに設けたモニター意識という要素は、自分の発言に対する相手の反応や自己発言が場へどういう影響を与えたかについて、メタレベルでとらえる意識のことである。わかってもらえたかどうかを伺う意識や、場違いな発言だったなど反省する意識、自分の発言で話が盛り上がったかといった観察評価意識がこれにあたる。ここで捉えたものが次への方略として意識化して捉えられ、長期記憶の中に方略的知識として保持されることが学習であると考えられる。つまり、図の点線部分の活動を自律して行えるようになることが自己学習力を獲得する上での重要なポイントであるとも位置づけられよう。

以上、相手の発話を理解し、自己の発言内容を生み出す

認知活動を支える要素に即して捉えてみた。これは、「国語学力でいわれる理解力・表現力・思考力・想像力・関心意欲態度といった個別的な柱で図式化するだけでは見えない、理解という思考作用を捉えるための枠組みである。これによってこれまで言われてきた理解力・表現力・思考力・想像力・関心意欲態度といったものの内実や関連が幾分明らかになるのではないだろうか。

このモデルによって「言語能力」を説明するならば、ここに挙げた認知過程の諸要素①～⑧それぞれが学力を構成する要素であると言えよう。それら①から⑧の要素それぞれが充実していくこと、そしてこのシステム自体を未発達なものからより複雑なものへと精緻化させていくこと、またこのシステムを構成する複数の要素を同時に配慮することができ、かつ迅速に手慣れたものとして運用できるようになることが言語能力の発達と言えるのではないだろうか。

六、学力論から学習論に向けて

このような認知システムの説明に即して「国語学力」を規定するとしたらどうなるだろうか。

学力とは、学習によって獲得されるものである。だから用意された学習の質により、そこで獲得される学力は規制され、性格づけられていく。だから、こういった学力をつけたいという論は、具体的にはこういった質の学習過程を

仕組みたいというレベルで論じないことには、現実性を欠いているといえよう。つまり、このような単元構成、このような学習活動、このような学級経営方針という形で具体化され、肌身を通して身体的に血肉化して学ばれていく言語能力や態度こそが、実際に習得されていた学力（言語能力）なのである。

では、先に挙げたような認知構造を精緻化させるための単元構成・学習過程・学級経営とはどのようなものであるべきなのだろうか。それには次のような学習過程の備えるべき基本的条件が導き出されよう。

1. 学習者一人一人の認知システムが活性化した状態にあること、自主的に自由にそのシステムが活用される状態にあること。

具体的にいえば、単元の開始時に、自分はこれまで何を学んできたか、これからの学習で何を学びたいのかを自分で意識化し選び取る活動を置いておく。例えば、新しい説明文の学習に入った時、既有的学習事項を思い出し、新しい学習材にそれを適応しながらこの学習材で何を学べるのかを児童それぞれが自分の既有的知識を動員して考えるのである。新しく学習する説明文がこれまで学習した説明文の延べ方、例えば話題を投げかけてから説明に入るといった延べ方を使っているが、他にも工夫している延べ方がありそうだ。自分はそれを発見したい、といったような学習

課題を自分で見つけさせる時間を設けることが考えられる。そのようにしてこれから始まる学習を自分の認知の文脈のものにしていく。

2. 自分の考えたことに加えて他者の問題意識から立てられた学習課題もあわせて吟味し、教師・クラスの構成員と協同で検討していく。そしてその成果を自分の持つていた認識体系（獲得した知識）に取り入れ、自己の認識体系の精緻化や再構築をしていく。

これからの社会で求められる人間的資質を育てることにつながる国語学力を育てるために、協同性を備えた言語活動・認識活動を用意することが大切である。例えば学級の友達が出した課題から、自分の意識の中になかった観点を発見し、その発見を自覚化させ、自分の認識体系の中に位置づけたり、認識体系自体を変革させたりする時間を保障する。友達からの発言から学んだこと、新しく思いついた考えを大事にする授業を仕組むのである。

3. 単元全体や一単位時間の終結部に、自分は何を学んだのかをフィードバックし、認知システムの中に位置づける学習活動を置く。

いわゆる振り返りの時間を設けることである。この時間は従来でもよく設けられることがある。しかし、それは教師があらかじめ用意した評価項目に合わせてできたかできないかをチェックするようなタイプのものもみうけられる。

そうではなくて、振り返り活動を自分が何を学んだかを自分の学習文脈に照らし合わせながら引き出して自覚化させる時間にするのである。そしてそれを書き留め、蓄積していくことも大切になる。発見カード、ドラえもんのポケット、達人カード、学びの貯金箱等、いろいろな学習場面で学んだポイントをストックしていくノートのようなものをもいつも持たせて、気がついた時にいつでも書き込ませるようにするのもよいだろう。この学習成果の蓄積ノートの充実を学級経営の通底を流れる営みとして継続していくことが大事であろう。

また、このような学習によって獲得された知識・技能・ルール（方略）が、他の学習や生活の場において活用される、つまり引き出してくることでできる転移性のあるものになるには、転移させる経験を繰り返し与え、それによって習熟させることが必要である。国語の授業で学んだ話し合いのノウハウを、学活や児童会の会議で使うなどといったことを意識的に心がけることで、学力の生活力への転移をはかっていくのである。

七、終わりに——今後の課題——

国語学力を認知システムとして捉えることは、言語能力を諸要素の関係の中で働く力として捉えることを意味する。それは、関心意欲態度・言語知識技能・言語活動能力の相

互の関連性を問題にできる点に特長がある。というのは、獲得された知識技能が関心意欲を動力として活用されることによって、身体化され血肉化された言語運用力として定着するようになるメカニズムを捉えようとしているからである。

そして、このような認知システムの精緻化をはかることを学習の基本方針とした学習論をのべてきた。

今後は以上述べたような学力観と学習観に立って、具体的な学習のありかたを実践を通して提案していきたい。これまで論者は、話し聞くことに関する学習指導について考究してきた。特に話し合い指導に焦点化し、話し合う力はどう捉えられるか、その話し合う力の伸長系統を試案として出し、それに基づいて小学校四年生の場合の指導について授業実践を行った³⁾。しかし、トップダウン式の学習活動になり、児童一人一人の力や個性から積み上げていく学習に成り得なかつたという課題が残った。そこで今後は、六で述べたような構成原理を持つ単元・学習活動を具体的に提案し、この課題を克服した授業実践を提案していきたい。

参考文献

間瀬茂夫「国語学力観の検討——「新学力観」を中心に——」『教育学研究紀要』第三九巻第二部 1993

・同「国語学力研究の課題——学力概念批判論を起点として」『語文と教育』1998

・J・T・ブルーアー「授業が変わる」松田文子・森敏昭監訳 北大路書房 1997

注

(1) 「国語学力」『国語科重要用語300の基礎知識』2001 明治図書

(2) 佐伯 胖「文化的実践への参加者としての学習」『学びへの誘い』シリーズ学びと文化① 東京大学出版会 1995年p2

(3) 宇佐見寛「授業にとって理論とは何か」明治図書 1978年 pp133、135

(4) 大槻和夫「学力問題」倉澤栄吉・田近洵一・湊吉正編『教育学講座 第8巻』学習研究社 1979年 pp161、164

(5) 同(1)

(6) 国語科教育研究1「国語学力論と実践の課題」明治図書 1983年

(7) 大熊 徹「国語科と総合的学習の連携」明治図書 2001年 p65

(8) 浜本純逸「自己学習力の内容と系統(試案)」『月刊国語教育研究』282 1995年10月号 p47

(9) 浜本純逸「国語学力論の成果と課題」『国語科教育学研究の成果と課題』全国大学国語教育学会 2002年 p37

(10) 牧戸 章・難波博孝「言語活動の心内プロセスモデル」の検討『国語科教育』44集 1997年 全国大学国語教育学会

(11) E・Dガニエ「学習指導と認知心理学」1989年 パーソナルメディア p14

(12) 筆者らは先に以下の文献において、児童の対話能力の発達について調査をした。その結果を元にこのような判断をしている。

「国語科教育改善のための国語能力の発達に関する総合・実証的研究ⅠⅡⅢ」(研究代表者 大槻和夫) 1996年、1998年

(13) 山元悦子「話し合う力を育てるための国語科授業の構想——小学4年生を対象とした継続的学習の取り組み——」日本教科教育学会第27回全国大会(福岡大会)発表 2001年11月 研究協力者福岡教育大学附属小倉小学校 成重純一教諭

山元悦子「聞く・話す力を育てる国語科教育の構想——「話し合い」を中心に——」『福岡教育大学紀要』第51号 第1分冊 2002年 pp57、70

(やまもと えつこ・本学助教)