

言語パフォーマンス能力の質を捉える理論的枠組み  
に関する研究：  
国語科授業における現象的側面に着目して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-12-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松友, 一雄 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10098/9016">http://hdl.handle.net/10098/9016</a>

# 言語パフォーマンス能力の質を捉える理論的枠組に関する研究 —— 国語科授業における現象的側面に着目して ——

松 友 一 雄

## 0 研究の目的と方法

現行の学習指導要領において提示されている「各教科における言語活動の充実」を受けて、理論的にも実践的にも「言語活動」を取り入れた授業計画が追求され、「言語活動」を通して学習者自身が主体的に学ぶことを実現しようとする試みが全国の小中学校において進められている。

ここでいう「言語活動」とは、教師の意図性に支えられた学習計画上の「学習活動」であり、そこでイメージされている実際の活動も実は計画した教師のイメージにすぎない。実際に授業の中で、教師から提示された計画としての「言語活動」を学習者がどのように遂行するのか、そこから何を学び得ているのかということは、実は教師の想定をはるかに超えている。豊かである場合もあるし乏しい場合もある。学習者個人によっても相違がある上に、一人の学習者を対象に焦点化してみてもその都度異なる質を見出すことが可能である。この多様性は、教師の計画した「言語活動」という学習活動とはやや離れた関係において現象的に学習者の「言語パフォーマンス」が授業の中で生起していることを示唆している。つまり、計画としての「言語活動」は教師の意図性に支えられた焦点化され、いわゆる「つけたい力」<sup>1</sup>と直接的な関係性を見据えた強固な枠組みである。

これに対して、現象としての学習者の「言語パフォーマンス」は学習者がその枠組をどのように認識したかという状況認識の有り様やパフォーマンスに向かうための動機づけ、パフォーマンスを支える言語能力など多様な要素によって、活動そのものが変化し、その質も変動させるものであるといえる。

学習者の「言語パフォーマンス」の質と関わる要因を明らかにし、どのような影響を及ぼしているのかという点を解明することは、計画としての「言語活動」の枠組みに対して、学習者がいかに多様な「言語パフォーマンス」を遂行し、そこから生み出されている多様な学びを教師もしくは教師集団が省察するための観点を提供することに大きく資する。そして、その省察を通して、学習者各個人の「言語パフォーマンス能力」の育成を長期的に見通すことが可能となり、長期的な視点にたった指導を可能とする。さらに、個々の言語活動を通し

<sup>1</sup>言語活動を取り入れた授業を構想する際には、現行指導要領に示されている指導事項を先に明らかにし、それを育成するための言語活動を組織していくという授業作りの手順が公的機関から示されることが多い。例えば、独立行政法人教員研修センター編「言語活動の充実を図る全体計画の授業の工夫」(2010.2)などが挙げられる。

て、学習者がどのような学びを生成しているのかという点を解明することを通して、より多様な学びを生成する「言語活動」を開発することを可能にする。

また、現象としての学習者の「言語パフォーマンス」の質を規定する観点を提示することで、自らがイメージした「言語活動」との差異性を観点とした尺度に縛られた評価活動に終始するのではなく、それを逸脱した現象としての学習者の「言語パフォーマンス」を分析的に見取り、適切な評価やインターベンション<sup>2</sup>を施すことが可能となる。このような見取りと即応性の高い関わりを通して、学習者の「言語パフォーマンス」を質的に深化させていくコミュニケーションを生成することが可能となり、結果として学習者に豊かな学びを成立させることになる。

本研究はこのような問題意識に基づき、学習者が授業の中で現象的に生起させる「言語パフォーマンス」を対象とし、その質に影響を及ぼす諸要因を抽出し、どのような影響を及ぼしているのかという点を理論的に整理することを目的としている。

## 1 「言語パフォーマンス」そのものの質を捉えるための指標

「言語パフォーマンス」とは、学習者が直面する状況に対して主体的に言語を媒介とした関わりを構築する事を指している。ゆえに、パフォーマンスそのものに加え、方法的知識や自己調整能力のような内面的要素の他、見通しやゴールイメージの有無など状況認識に基づく戦略的要素を含みもつ包括的な言語行為として考えられる。

また、「言語パフォーマンス」は、起点と終点が存在する時間軸を持った行為であり、教師や教材、他の学習者といった他者との関係性の変容、深化によってその質が流動的に変化する行為である。その質的変容のプロセスに焦点を当て、どのような関係性がパフォーマンスの質にどのような影響を及ぼすのかという点を明確にする事で、指導のあり方や学習課題や学習集団のあり方などに知見が得られると考えられる。

このように考えてみると、状況との関わりの中かで「言語パフォーマンス」そのものの質を規定する必要があると言える。いうまでもなく、状況との関わりといった場合に具体的には、教師が作り出した「計画としての言語活動」が「状況」であり、学習者個々人が、これに対して自己の学習経験や知識、自らの言語能力に対する認識や題材に対する理解の度合い、教室の中での自分の役割や位置づけ、などを踏まえて、どのようにどこまで取り組むかを判断した結果が「関わり」である。

もちろん学習者の学齢に応じて教師の提示する「状況」は学習者の自己判断の部分を多様には含み込んでいるであろうし、学習者の状況判断能力の差によっても教師がどこまで提示し、学習者がどこまで判断するかが変容してくる。この点が、実は授業の中で行われている教師と学習者の「言語活動」をめぐる多様なコミュニケーションとして、ある時は「指示」の形

<sup>2</sup> 「インターベンション」に関しては、教師が学習者の「言語パフォーマンス」をその場で見取り、適切な教育的関わりを施すことで、効果的な学習を生み出すことができる授業の中での教育技術であるが、詳細に関しては、松友一雄・大和真希子「小学校国語科授業における教師のインターベンションに関する研究」(福井大学教育実践センター紀要第 37号、印刷中)で扱っている。

で、ある時は、「提案」の形で示されたり、何度も説明したり、学習者に合わせて変更を繰り返したりしながら、「現象としての言語活動」が教師と学習者の合意形成の中で生み出されて来るのである。しかしそうした多様な個別性の高い現象に対しても、類型化の観点を持たなければ、学習者の実際の「言語パフォーマンス」そのものの質を把握することはできない。そこで、学習者の判断の結果そのものを類型化する観点として、次の2つの観点を置くこととする。

一つは「状況依存型のパフォーマンス」である。これは、学習者が教師の指示する「言語活動」を指示通りに遂行するという判断を下した場合にあたる。こうした判断に基づいて遂行される「言語パフォーマンス」は、遂行する学習者の意識として「指示通りに的確にパフォーマンスを遂行すること」に焦点化されるため、「表現内容」、「表現方法」、「表現技術」それぞれにおいて、教師の指示通りに、それは、顕在的に授業空間に提示されたものだけでなく、間接的に類推されたものも含みこみながら正確さと適切さを質の基盤としながら遂行される。

もう一つは、「状況創造型のパフォーマンス」である。これは学習者が教師の指示する「言語活動」を対象化し、自分の創意工夫を加えたり、まったく新しい状況を作り出相と判断した場合に当たる。こうした判断に基づいて遂行される「言語パフォーマンス」は、遂行する学習者の意識として「よりクオリティーの高い、より自分らしいパフォーマンスを遂行すること」に焦点化されるため、確かさや適切さよりも、斬新さや個性を目指した創造的な要素を質の基盤にして遂行されることになる。以下にその具体的な観点を示す。<sup>3</sup>

#### A 状況依存型パフォーマンス

- 表現内容（論理性、表象性、連続性、文脈妥当性、差異性）
- 表現方法（簡潔性、協働性、安定性、協調性、熟練度）
- 表現技術（文法的側面、修辭的側面、語彙的側面、対偶表現技術）
- コミュニケーション（関係性、メタ的関わり、目的性）

#### B 状況創造型のパフォーマンス

- 表現内容（論理性、表象性、一貫性、量的妥当性）
- 表現方法（構造的、戦略性、呼应性、奇抜性、熟練度）
- 表現技術（文法的側面、修辭側面、語彙的側面）
- コミュニケーション（発信性、創造性、浸透性）

これら学習者の「言語パフォーマンス」そのものの質を捉えるための観点については、従来の国語科教育研究において言語表現能力の質を捕らえるための評価の観点として研究されてきた観点と類似するものであるが、従来の考え方では、それは能力として学習者に内在す

<sup>3</sup>この枠組みに関しては、松友一雄（2011）「言語活動の質を捉える評価方法に関する研究」、（『国語国文学 第50号』、福井大学言語文化学会）に示している。

るものと深く関係するものであると考えられてきた。これに対して、本研究では学習者の主体的判断によって現象的に発露する学習者の「言語パフォーマンス」の質であり、直接的に学習者の言語能力と等しいものであるという考え方には立っていない。むしろ、「内在する言語能力」と「現象としてのパフォーマンス」の間には、以下の項で扱う「状況判断能力」、「自己調整能力」の二つの能力が介在していることが考えられる。

## 2 「言語パフォーマンス」の連続性を構築する能力としての自己調整能力

例えばある学習者の発表一つをとってみても、それが学習の文脈の中で適切なものであるかどうかを判断する基準が存在している。それは、計画された「言語活動」に依拠した判断であり、多くの場合、教師が計画時に想定した「言語パフォーマンス」を不備のない形で遂行できたかどうかという基準である。アメリカやイギリスで行われたパフォーマンス評価の実践的研究において<sup>4</sup>、「ルーブリック (rubric)」として示された行動目標化された基準は、実際の現象としての「学習者の言語パフォーマンス」の累積に対する分析から導き出されたものであるというよりは、言語能力との関係性から目標として導き出されたものを行動化した指標にすぎない。

こうした可視的な行動目標化は1970～1980年代にかけて流行した教育目標分類学における学習内容の可視化の手法と類似している。当時の議論において明らかになった、教育内容の透明性をもたらす利点、例えば、学習内容の焦点化や精選によって授業計画が 目的を明確にした形で作成できるので、長期的な展望にたった授業計画が可能となるとか、学習内容を言語化することによって、授業そのものが客観的になり、共有や吟味が可能になるといった点は確かにある一定の成果を得たように思えるが、一方で次の二点の問題点を残した。

- ① 学習内容の言語化によって、学習者の主体的意識の働きが排除され、知識や行為そのものが切り離されて取り出されてしまう。  
そのため、計画される学習から、動機づけや知識や技能の運用といった観点が見失われ、学習過程そのものが単調化・単純化してしまう。
- ② 学習内容の細分化によって、能力単位もしくは行動単位で学習そのものが分断されてしまう。そのため、計画される学習から、状況との関係性や背景もしくは学習者の生活経験などとの関係性が見失われ、学習そのものが状況と結びつかないスキル化されたものになる。

この2つの問題点は、計画としての「言語活動」(行動目標)と現象としての学習者の「言語パフォーマンス」の差異が明確に存在していることを示唆しており、言語学習として非常

---

<sup>4</sup>NEWMANN,F.M. and Associates(1996) Authentic Achievement: Restructuring schools for intellectual quality. Jossey-Bass pp22-28

に重要な要素である、「学習主体の状況認識とそれに基づく自己調整」を学習者に求める機会を排除する結果を生み出してきた。<sup>5</sup>

実際の国語科の授業に即して具体的に指摘するならば、教師の提示する計画としての「言語活動」に対して、学習者自身がその目的や有用性、自らが遂行できるかどうかの判断及びゴールへの理解などを認識することであり、そうした状況認識に基づきながら、連続する活動をつなぎ、自他の「言語パフォーマンス」を調節しながら協働性を保ちつつ、より質の高い結果を求めて探求することである。<sup>6</sup>

それでは、能力要素で細分化されない学習者の「言語パフォーマンス」とは、一体どのようなものであろうか。今、私の手元には、小学校1年生から中学校3年生までの子供たちが、授業の中で発表している映像記録が2000件近くある。これらは確かに、現象的には「言語パフォーマンス」そのものであることには間違いない。しかし、どの時点が「言語パフォーマンス」の起点なのか、と考えると問題が生じてくる。

一番単純な考え方では、学習者が起立し話し始めたところを起点にする、というものであろう。話している内容や話し方に目を向けてその適不適や質まで把握する事が可能となる。だが、その発表者は、班の代表として話し合いの結果を報告しているのか、前の日に与えられた課題をまとめてきたことを報告しているのか、他の学習者の発表を受けて、足りない部分を補っているのか、疑問に思ったことを問いただしているのか、それによって、起点は変わってくる。これと同様のことが終点、つまりどこまでが言語パフォーマンスなのかという問題についてもあてはまる。

例えば、「調べたことを整理する→学級で発表する」という切り取り方をするならば、「表現内容を構築する過程」と「他者に自己の考えを伝達する過程」の連続したパフォーマンス過程であると捉えることが可能となる。また、「話し合いを行う→自分の考えを書く」という切り取り方をするならば、「考えを交流し吟味する過程」と「話し合いを省察し、自分の考えをまとめ直して言語化する過程」として捉えることが可能となる。

授業における学習者の現象としての「言語パフォーマンス」の質を捉える観点として、この学習の連続性が学習者の中で方法として確立する過程に着目することは重要である。2つの例に挙げられている連続性の中で、特に後者「学級で発表する」や「自分の考えを書く」といった「言語パフォーマンス」の質はその前に位置づく「整理する」や「話し合う」といった事によって深まりを見せることは言うまでもない。もちろん先行する過程をいかに遂行したかというその質に左右される面はあるが、目的となる「言語パフォーマンス」の質を向上させるために必要な、もしくは効果があると考えられる他の「言語パフォーマンス」との連続性をどのように構築しているのかという点を見とることは、学習者の言語パフォーマンス

<sup>5</sup>教育政策では、両者の乖離は意識化されており、学習者が主体的に計画された「言語活動」に取り組みさせるために、「学習の見通しを持たせる」や「単元を貫く言語活動」といった学習計画における留意点として顕在化されているが、学習そのものとして指導過程の中に位置づけられているわけではない。

<sup>6</sup>こうした自己調整学習の必要性については、Zimmerman(2007)『Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications.』Routledge などにおいても同様に指摘されており、長期的な展望にたつて「巧みな自己調整学習者」を育成していくことの重要性を示唆している。

スの質を理解するための観点として有効であると考えられる。

この観点は先に指摘した、学習計画としての「言語活動」と現象としての「言語パフォーマンス」の乖離に折り合いをつけることを可能にする。「調べたことを整理する→学級で発表する」という連続性は、当初、教師が丁寧に導き提示する。つまり計画としての「言語活動」である。個々の過程をどのような速さで遂行するか、どのような質を求めるかは教師の調整に支えられており、学習者は教師の指示通りに提示された言語活動を遂行することになる。しかし、こうした学習経験が積み重なり、学習方法として対象化されてくると、教師が「学級で発表する」ことを示し、「よりよい発表のために何をしますか」などという問いかけを行う。最初のうちは、「ペアや班で話し合う」か「図書室で本を探して調べてみる」などと選択肢を示しながら、学習者自身が「言語パフォーマンス」の連続性を構築することを支援するが、そのうちペアや班などでどうするか相談させるようになる。そして最終的には学習者個人で選び取るようになる。

つまり、教師が提示する「計画としての言語活動」には起点やゴールが存在しているが、それを踏まえながらも、自分でやってみようと思う情動の喚起や方法の選択、段階的な自己評価など、言語活動に連続性や一貫性を持たせるための学習者の自己調整行為が生起することが必要であり、それが生起することによって言語活動が主体的になり、省察によって学習が成立する。こうした自己調整に関する能力の育成が、言語活動を遂行するための「言語力」の育成と並行して進められなければ、言語活動を取り入れた学習は、学習者の主体性を喚起することができず、教師の指示通りに活動をこなしていくだけの作業学習に陥ることとなる。

それゆえに教師は、授業の中で、自らの構想した「計画としての言語活動」とは乖離した学習者の主体的認識に基づく「現象としての言語活動」が多様に生起していることを意識し、詳細にそれを観察し、適切な指導的介入（インターベンション）を行なっていくことで、両者の乖離を埋めていかなければならない。

### 3 自らの言語活動を対象化し、方法的知識を見出すためのメタ認知能力

かつて、「読むことの学習」におけるダブルバインドについての指摘が行われ、学習者と教材の関係の取り結びと読みの学習として学習活動への関係の取り結びが複雑に入り混じる問題が指摘され、「読み手」として、もしくは「学び手」として学習者がどのように学習に参加しているのかという点に焦点化された研究が行われてきた。<sup>7</sup>

先に指摘した計画としての「言語活動」と現象としての「言語パフォーマンス」の乖離に関する問題は、言語活動を中心にした学習においても同様の問題が生じていることを示唆している。言語活動を遂行する主体である学習者は、自らのパフォーマンスの質を吟味し、そこから言語運用に関する方法を発見し、方法的知識として獲得することや実際の言語パフォーマンスを通して、それぞれのものの運用力を熟達させたり、状況に応じて調整を行なってい

<sup>7</sup>ここでいう「読解学習におけるダブルバインド」に関しては、山元（2001）「国語科教育研究におけるアプローチの方法を問い直す—学習者論的アプローチの方法を中心に」（『国語科教育研究第100回大会発表要旨集』全国大学国語教育学会、pp110-113）などに詳しい。

る調整能力を向上させたりしている。しかし、学習者の意識の中ではあくまでも間接的で副次的な学習であり、本質的には言語活動の遂行が目的になっている。つまり、学習者の意識の中では、「話し合い方を学ぶ」ことよりも「話し合いに参加して充実した時間を過ごす」ことが目的化されている事が多い、ということである。「活動を通して学ぶ」という考え方が現在の教育行政レベルでは敷衍されているが、それはいわゆる「振り返り」を通して方法的知識を獲得することを指している。こうした考え方は「活動→内省」というプロセスを内包しており、かつての「単元学習」に見られた経験主義、活動主義を彷彿とさせる。<sup>8</sup>

つまり、「活動の質が低ければ、学ぶべき何ものも内省されない」という問題に突き当たってしまう。かつての轍を踏んで、経験することに重点を置くことで学習者の主体性を主張するのも些か問題である。そうすると、本来学習者が内省によって発見しなければならない方法的知識を予め与えておくことで活動の質を確保し、内省の段階ではその運用面を吟味させる学習を構想してしまう。これでは、全く学習者の主体性は失われてしまい、活動をすすめるための意欲面にも支障が生じてしまう。

それでは、計画されて維持された「言語活動」に対して、学習者が主体的に「言語パフォーマンス」を遂行していくためには、学習過程そのものにどのような工夫を施せば良いのであろうか。学習者自らが、計画された「言語活動」の中に、自己のもしくは学習集団の目的や目標を見出したり、遂行中の「言語パフォーマンス」を対象化してその方法や質を自己調整したりすることを支えているのは、Anderson & Krathwohl (2001)<sup>9</sup>において提示されている学習における「メタ認知的知識」であることは言うまでもない。

「方略に関する知識」(strategic knowledge) は、「言語活動」に必要とされる方略の想起やそれに対する自らの遂行能力を想起し、自らの「言語パフォーマンス」の遂行を見通すことに資する。「課題に関する知識(背景や条件に関する知識を含む)」(knowledge about cognitive tasks, including appropriate contextual and conditional knowledge) は、「言語活動」の目的や条件に関する理解を支え、自らの「言語パフォーマンス」の目的や意図、対象や遂行条件、ゴールやその価値などの見通しを学習者に与える。さらに「自己に関する知識」(self knowledge) は、学習者自身の能力に関する知識と動機づけに関わる知識に分化されるが、前者は提示された「言語活動」に対して自らの遂行状況や達成度を自分の能力を基準にしながら推論することを支えている。また後者は、提示された「言語活動」を自らが遂行する動機を模索し、その遂行を維持し続けるための目的意識や自分にとっての意義や価値などを発見することを支えている。

熟達した学習者はこうした「メタ認知的知識」の活用を通して、計画された「言語活動」を解釈し、自分なりの判断に基づいて「言語パフォーマンス」を生起させることができるが、そこに至るまでのプロセスにおいては、教師の関わりと支えによって解釈や判断を行なっていく必要がある。つまり、学習過程の中にこうした行為を支える「メタ認知」を活性化する

<sup>8</sup>ここでいう「活動主義」、「経験主義」とは、戦後国語科を中心に生活単元の中で生活に必要な言語能力を育成しようとした時期の考え方を指している。

<sup>9</sup>L. W. Anderson and D. R. Krathwohl (eds.), A Taxonomy for learning, teaching and assessing : A Revision of Bloom's taxonomy of education objects. (Addison Wesley Longman, 2001)

学習場面を組み込むことで、より多くの学習者が主体的に計画された「言語活動」に向き合い、自らの「言語パフォーマンス」の質を向上させると考えられる。

さらに、こうした教師の支援を段階的にカリキュラムの中に組み込んでいくことによって、学習者はより自律的に計画された「言語活動」に向き合うことが可能となる。

#### 4 おわりに

本論文の中では、言語活動を取り入れた授業の中で起こっている「学びの実態」を把握するための二つの視座を提案した。一つは、教師の提示する「計画としての言語活動」と学習者の認識によって生起する「現象としての言語パフォーマンス」の間にある乖離とコミュニケーションが存在しているという点である。また、もう一つは、学習者の「内在的な言語能力」と授業の中で発露する「現象としての言語パフォーマンス」の間にある乖離である。

「計画としての言語活動」を授業の中に取り入れただけでは、学習者の言語能力を育成することには直結しない。もしそのような安易な学力形成観を持つならば、これまでと代わらぬ経験主義的言語活動に陥ってしまい、「経験すれど学びはない」学習を積み重ねていくことになる。

本論文は理論的枠組みの構築を理論的な観点から進めた結果である。以下の三点において具体的な事例に則しながら実際を検討していく必要がある。

- ① 「状況依存型パフォーマンス」と「状況想像型パフォーマンス」はどのような要因によって判断されているのか、学習者の言語能力の差異性の観点、学習課題の有り様や教師との関係性などの要因との関係などいくつかの観点で検証する必要がある。
- ② 「状況判断能力」とは、教材の理解や学習活動への慣れ具合など、学習者の持つ知識との関係性が深いと推測できるが、具体的にどのような知識との関係性が強く影響を及ぼしているのか検証する必要がある。
- ③ 「計画としての言語活動」と「現象としての言語パフォーマンス」の乖離を実際の授業の中では様々なコミュニケーションによって教師、学習者双方がすりあわせていると考えられるが、実際にはどのようなコミュニケーションが生起しており、それがどのような結果や効果を生み出しているのか、具体的に検証する必要がある。