

小特集：新学習指導要領と国語科教育のゆくえ — 幼小中高大を通じて —

Special Feature : The New Courses of Study and the Future of Japanese Language Education
— Through Kindergarten, Elementary School, Junior High School, High School and University —

馬場 治 (人間科学部こども学科教授)

Hajimu BABA (Faculty of Human Sciences, Department of Child Study, Professor)

芥川 元喜 (人間科学部こども学科准教授)

Motoki AKUTAGAWA (Faculty of Human Sciences, Department of Child Study, Associate Professor)

森永 秀典 (人間科学部こども学科講師)

Hidenori MORINAGA (Faculty of Human Sciences, Department of Child Study, Lecturer)

天野 佐知子 (人間科学部こども学科助教)

Sachiko AMANO (Faculty of Human Sciences, Department of Child Study, Assistant Professor)

山田 範子 (金沢星稜大学女子短期大学部准教授)

Noriko YAMADA (Kanazawa Seiryu University Women's Junior College, Associate Professor)

〈要旨〉

小学校国語科の教科書や指導法は、文部科学省著『小学校学習指導要領 国語編』を規範としている。同著は、およそ10年の間隔で新編が発行されるが、まもなく、平成20年版から平成29年告示の指導要領への移行措置が完了する。今回は、教科の目標として「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」が掲げられ、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」という三つの枠組みに大きく改訂された。これは、変化の激しい社会を見据えた今後の教育の在り方や方向性を示している。

この節目に際し、新学習指導要領がめざす国語科教育とその課題について、最新の知見や展望を得るべく、金沢大学の折川司教授(人間社会研究域学校
教育系国語科教育)をお招きして学術講演を開催した。折川教授は長年、国語科教育を中心に、学校現場の教育課題に取り組まれている。

コロナ禍の折から、Zoom録画によるYouTube配信という方法で実施し、視聴した学生と教員は、折川教授が結びで強調された「私たちは言葉によって認識し、思考し、表現・交流しています。それゆえに、言葉にこだわり、言葉を用い、鍛えていく国語科という教科の指導は極めて重要です。」に注目、こども学科の特性として、標題について幼小中高大を通じたパースペクティブな視点から感想や意見を交換し、ヴィジョンを見出そうとした。

〈キーワード〉

言葉による見方・考え方、言語能力、言語活動、言語文化、日本語

はじめに

水原克敏著『学習指導要領は国民形成の設計書—その能力観と人間像の歴史的変遷—』(東北大学出版会2010年6月)は、「学校教育が人間形成にどれほどの影響力があるのか」という問題提起から、学習指導要領について歴史的に研究

し、「学校現場は、実際の教科書と生徒の実態に対応しているのであって、学習指導要領にはあまり重きを置いていない」という状況を認めつつ、「しかし、日々の学校教育は、実は学習指導要領の枠組みの中で動いている」「明治の初めに近代学校が創設されてから現代までを対象に、教

育課程（カリキュラム）を支配してきた基準」と指摘しています。つまり、学習指導要領は、小学校6年+中学校3年+高等学校3年=12年間に及ぶ学校教育というシステムの理論的根拠となつて、たとえ実態とは隔たりがあろうとも、時代と社会が求める国民形成の理想像を導く規範として存在してきました。その規範が今回、三つ目の大きな山を迎える変革期に、本学で教鞭を執る教員が各自の専門から「学校教育（レディネスとしての幼児教育も含む）の不易流行」を考え、今後の国語教育にヴィジョンを見出すことは、意義のあることだと思います。

1 学生レポートにおける注目記述の紹介

折川先生のご講演を視聴した教員志望の現4年生は、昨年9月に教育実習を終えています。故に、学習指導要領を意識した模擬授業を経験し、自分事として切実に受け止め、認識を新たにしました。折川先生が面白いと選ばれたレポート6点は、そのことを如実に物語っているので、それぞれで注目された記述を抽出して、ご紹介することにします。

「現在の子ども達に求められている能力がどのように変化したのか」「主体性をどのように評価していくのか」「小学校の学びが中学校や高校にどのように繋がっていくのか意識することの重要性を実感するとともに、幼稚園・保育園も小学校と連携することが重要になってくるのではないか」（A・Kさん）、「保育職を志望しているが、国語科は保育とも深いかわりを持つと思った。それは、国語は言語が中枢であり、子どもの言語能力や言葉への興味を幼児から刺激することとつながると考えたからだ。乳児・幼児からの保育者や保護者との言葉のやりとりが、小学校からの国語科への意欲や興味に結びついていくと思った」（H・Hさん）、「自分は学習指導要領をうわべだけしか理解していなかった」「小学校学習指導要領でしか見ていなかったこともあり、自分の考えていた指導方法では、中・高への教育の円滑な接続が困難だと考えさせられた」（A・Sさん）、「家庭や地域社会での言語環境が、子どもたちの国語力に大きな影響を与えることに配慮し、学校教育、家庭教育、社会教育などを通じて、国語教育を社会全体の課題としてとらえていく必要があると感じました」（A・Tさん）、「国語科の目標と育成すべき資質・能力において、小学校では日常生活における言語能力育成が目標であるのに対し、中学校では社会生活、高校では生涯と徐々に広い目標へと変化していることを学んだ」「コンテンツベースの学力観とコンピテンシーベースの学力観に違いがあることを学んだ」「国語科の『主体的に学習に取り組む態度』という評価観点

を評価することの難しさを感じた。『粘り強さ』や『自己調整』という評価規準はあるが、教師によって見方や考え方が違うため、評価をするのはかなり難しいのではないかと思う」（M・Yさん）、「教師が目に入りやすく評価しやすい児童の挙手の回数などではなく、児童の粘り強さや自己調整を評価するためには、授業中の児童の表情や考える姿勢、考えの変化に気づけるよう、教師は広い視野が求められると感じた」「新学習指導要領では直接知識・技能を教え込むのではなく、実際の活動を通して能力を使わせ経験をつんでいくことで鍛えていくというコンピテンシーベースの学力観が重要視されていると知った」（K・Tさん）

レポートの注目記述からは、小学校教員志望だけでなく、保育職志望の学生にとっても、「言葉」を核とする国語科教育の最新の方向性を知り得たことにより、子ども一人一人の言葉の発達を観察し、興味に合った適切な働きかけを行うことで言葉の育ちを促すといった、「言語能力」の発達にも関わる大切な職業であるといった自覚が生まれたようで、「目から鱗」な機会となったことが窺えます。

2 教員によるアプローチ

2-1 「言葉による見方・考え方」における言葉とは（馬場）

『平成29年版 小学校新学習指導要領 ポイント総整理 国語』（東洋館出版社2017年10月）の「特別インタビュー」「これからの国語科が目指す未来像「言葉を駆使して生き抜く力」で水戸部修治氏は、「国語科は、言葉そのものを学習対象とする教科です。従って『言葉による見方・考え方』を働かせることは、言葉に着目し、自覚的に言葉を捉えていくこと」と指摘し、「単独の語句の意味に着目するといった微視的な視点で言葉を捉えるのみならず、例えば物語は想像を広げて楽しんで読むことができるものだといった言語生活、読書生活にもつながる言葉の捉え方をも意味するものであると考えられます」との見解を示しています。

この見解は、言葉の発達段階の目安として、5歳から6歳にかけて自分が体験した出来事をまとめた言葉にして相手に伝える（物語る）ことができるようになる時期とも符合します。つまり、大脳言語中枢にレキシコン（心内辞書）を備え、物事の理解と使用の糧とする言語能力がある程度身に付いた時期が就学年齢に当たります。発達心理学では、7歳から11歳までは「具体的操作期」、11歳以降は「形式的操作期」の段階だとされていますが、低中学年「具体」から高学年「抽象」へと考える力が変化します。この思考力の素となるのが言葉です。

母国語か外国語かを超えた普遍的な言葉の働き（機能）

については、ヤコブソンの6分類「表出（表現）機能」「他動機能」「描写機能」「詩的機能」「交話（談話）機能」「メタ言語機能」（※理論的に区分した分類であり、実際の言語活動は、複数の機能を同時に果たしている。との注記あり）が学習指導要領の改訂に際して参考にされました（平成27年12月18日教育課程部会言語能力の向上に関する特別チーム資料5）。更に、「国語の果たす役割、個人にとっての国語」（文化審議会答申）として、①知的活動の基盤 ②感性・情緒の基盤 ③コミュニケーションの基盤の3つが追加されましたが、言葉^{ツール}を道具と考えると、大別して「コミュニケーションの道具」と「思考の道具」^{ツール}の2つの働きがあります。

ヴィゴツキーは、人間の発話レベルとして前者を「外言」（通常の音声に伴う、伝達の道具としての社会的言語。主語中心の構造で、文法的に整合性を持つ）、後者を「内言」（音声を伴わない内面化された思考のための道具としての言語。述語中心の構造をとり、圧縮や省略が多く、単語同士が非文法的に結合している）の2つに分類、発達的には「外言から内言へ」と移行していくと考えました。この説に従えば、家庭・地域・学校といった社会的環境で、親子・近所・友人といった他者と日常会話を交わすことで社会的言語が、小学校国語科で学年別に体系的かつ系統的な言葉の教育を受けることで、自分の思考過程を内言により省察し整理できる「メタ認知」が身に付きます。

『小学校学習指導要領解説 総則編』でも「児童一人一人がよりよい社会や幸福な人生を切り拓いていくためには、主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する力、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等が必要となる。これらは、自分の思考や行動を客観的に把握し認識する、いわゆる「メタ認知」に関わる力を含むものである」と謳われています。正に、「言葉による見方・考え方」における「言葉」とは、外言よりも内言に重きを置き、「メタ認知」を働かせることのできる児童の育成を意図したものだとして解釈できます。内言を充実させるには、「話す・聞く」「読む」「書く」のバランスがよい言語生活を営む必要がありますが、特に語彙を豊かにするため、やはり読書活動が大切だと思います。物語を読むうちに新たな言葉と出会ったら、国語辞典で意味や用例を確かめる。そういった読書や辞典を引く自分の姿を心内のもう一人の自分が内言を用い、モニタリングして「メタ認知」を高める。こうした「言葉」^{コア}を核とする学習の好循環が望ましく、どの科目であっても「言葉」について自覚的になれば、理解力と表現力が車の両輪のごとく発揮されるものと思われます。

諸々の概念に対応する単語を覚える能力と、単語を組み合わせて文章を作る文法の能力は、脳の言語中枢に生得的に備わっているため、効果的な国語教育によって「言葉の力」が高まれば、自他を尊重する知的生活の充実に繋がります。ひいては、社会や環境といった共通問題の改善や解決にも繋がることでしょう。

授業では語彙力を養成するイメージとして「言語中枢」という土壌には言葉の木が植えられていますが、幹を太くし

枝に言の葉を繁らせるには、一人一人が豊かな言語生活を営むことが大切です」といった喩え話をしています。

ともかく、家庭・地域・学校は、ヒト・モノ・カネにおいて、児童に適切な言語環境を整えていくことが社会的な使命だと考えます。

2-2 省察における言葉と言語活動（芥川）

省察における言葉と言語活動は、とても重要であると位置付けています。特に、相互交流やコミュニケーションのツールとして言葉が果たす役割は極めて大きいと考えます。小学校学習指導要領（2017）、国語科の目標の(2)に挙げられている「日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」（『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館 p11）学びでは、省察は欠かせません。言葉の送り手、話し手や書き手になった際に、自分の思いや考えを言語化し、相手（対象）に伝えた際に、上手く伝わらなかったり、相手に誤解をされてしまったりするケースが多く存在します。小学校の国語科の伝え合いや聴き合いの場面に限らず、日常の社会生活場面でも起きうることでしょう。こうした誤解や行き違いを少なくするためにも、自身の言葉を省察することが重要になってきます。こうした際に、言葉を省察するとはどういうことなのでしょうか。

ただ、自分の言葉を読み返す、だけでは省察にはなりません。省察はリフレクション（reflection）とも言われ、言葉の意味には、熟考するという意味も含まれています。自分の言葉を熟考する、即ち、言葉の省察には、送り手が伝える相手、対象意識が求められます。この場合は、相手への想像力と言った方がよりの確かも知れません。小学校の国語科の授業、話すこと・聞くことの学習においても、ただ伝えればいいのではなく、低学年であっても相手という対象を意識した上で伝えるという学びを行っています。言葉の送り手として、送ろうとする言葉は、相手は理解してくれるのか、そして、相手はどんな気持ちになるのか、そうしたことを想像しながら、自分の言葉を省察します。こうしたことが言葉の省察として、子どもたちの言語能力の育成の一つとして欠かせないものと考えます。

また、言葉の省察は送り手だけに限りません。言葉の受け手も、相手が送った、伝えた言葉を受けとる際に、相手が何を伝えたかったのか、相手の言葉についても省察する必要があります。こうした言語能力が育まれていけば、行間を読むという言葉もあるように、書かれていない言葉や表現されていない言葉を受けとることが出来たり、感じたりすることが出来る言葉の力にもなっていきます。このように、言葉の省察は、自分自身の理解、他者理解にも繋がると考えます。

さらに、省察は、書いたもの、伝えたものに限らず、コミュニケーションの最中であってもできます。ショーン (Donald Alan Schön, 2001) は、「行為の中の省察」(reflection in action) という概念について述べています (『専門家の知恵』佐藤学 秋田喜代美訳 ゆみ出版 p87)。ショーンは、この行為の中の省察とは、行為の最中であっても省察が出来ると述べています。つまり、コミュニケーションの途中、真最中であっても言葉の送り手も、受け手も言葉の省察ができるということです。子どもたちが伝え合いや聴き合いの言語活動を行っている際も、学年が上がるにつれて、そのコミュニケーションで行き交う言葉のみならず、言葉の受け手であれば、送り手の表情やしぐさ、声のトーンなども言葉と一緒に受けとることができるようになります。また、言葉の送り手であれば、受け手の表情やしぐさなどを読みとり、伝え方を変えたり、伝える言葉を選んだりすることができるようになります。こうした場面は正しく、言葉の省察を行っている場面と言えます。

近年では、この省察における言葉が果たす役割にも注目され、言語表現、言語情報の理解を中心とする国語科において、メタ認知という概念も多く語られています。自分の言葉、相手の言葉を「見つめる」ということの重要性です。三宮真智子 (2021) はコミュニケーションの失敗や不適切な言語表現や誤った理解に直面し、これらの解決するための方策を考えるという機会がメタ認知を促進すると述べています (『教育科学 国語教育』NO.854 明治図書 pp42-43)。

しかし、ここでの一つの課題は、教師が言葉を省察することの重要性を知っていても、子どもたちの言語活動、学びにどのように省察を取り入れていくのか、ということです。省察は子どもたちが自然に出来ることではありません。様々な言語活動を通して、自分の言葉を見つめる機会や、話し合い活動においても、その伝え合った言葉をしっかり振り返るような機会を取り入れていく必要があります。そして、子どもが教師に気づかされる段階から、自分で自分に気づく段階へと少しずつ、発達段階を考慮しながら授業デザイン、カリキュラム・マネジメントを行うことが重要です。

現代の子どもたちはGIGAスクール構想を受けて、1人1台パソコン、タブレットの学びが小学校で始まり、新しい学びに慣れることに必死であるとも現場の教師から聞きます。子どもたちは多くの課題に取り組み、様々な言葉が頭の上を日々行き交い、自分の言葉をゆっくり見つめられないほど余裕のない時間を過ごしているのかも知れません。しかし、こうした時であるからこそ、教師は、子どもたちが自分や他者の言葉を見つめる機会、言葉を省察する

ことを大切にし、国語科に限らず、様々な言語活動について、子どもたちの実態に応じて、工夫をして省察場面を取り入れていくことが重要です。そして、こうした一つひとつの言葉の省察の機会を積み重ねることが、子どもの言葉を通じた自己理解、他者理解に繋がっていくと考えます。

2-3 ICTを利用した言葉と言語活動 (森永)

国語科におけるICTの利用は、国語科の目標である「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の育成に基づく必要があります。また、国語科の学習評価は「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3つの観点で行うことが示されており、ICTを利用した国語科の指導は、これらの評価観点を踏まえたものとなることが不可欠です。こうした3つの評価観点について、本講演や学生レポートの記述では「主体的に学習に取り組む態度」の評価の難しさが注目されています。そこで、ICTの利用による言葉と言語活動において、「主体的に学習に取り組む態度」との関連について考えたいと思います。

文部科学省 (2019) 「児童生徒の学習評価の在り方について」によれば、「主体的に学習に取り組む態度」の評価は、自ら学習を調整しようとする態度と粘り強く学習に取り組む態度の二つの側面で見取ることが示されており、自ら学習を調整しようとする態度がより重視されています。自ら学習を調整しようとする態度について、教育心理学の分野では自己調整学習として研究がなされています。自己調整学習についてシャンクは、「学習目標を設定し、その達成に向けて自らの行動を能動的に変化させていくプロセス」と説明しています。つまり、「主体的に学習に取り組む態度」を評価する際には、児童の学習活動を自己調整学習のプロセスの中で見取ることが求められます。そのため教師は、児童の自己調整学習の促進を目的とした学習活動を展開していく必要があります。従って、児童の自己調整学習を促進するためのICTの利用という視点で国語科の言葉や言語活動について捉えることは意義があると考えます。

文部科学省 (2019) 「教育の情報化に関する手引」(以下手引) では、各教科においてICTの導入が期待される場面とICTの利用方法が示されています。国語科においては、①学習の見通しをもたせ、興味・関心を高める場面、②情報を収集・整理し、集めた情報を活用して自分の考えを形成する場面、③考えたことを表現する場面、④学びを共有する場面、⑤学習の内容を蓄積したり振り返ったりする場面、の5つの場面におけるICTの利用方法が示されています。これらの場面におけるICTの利用は児童の自己調整学習のプロセスとどのような関連があるのでしょうか。

シャンクやジーマンによれば、自己調整学習は、「予

見」「遂行コントロール」「自己省察」の3段階で構成される循環的なプロセスを辿ることが示されています（伊藤崇達（2009）自己調整学習の成立過程 北大路書p4）。「予見」の段階では、目標の設定や、自らの動機づけを行うことが求められています。例えば手引では「話す・聞く」領域において、スピーチのモデルを共有するために動画を提示したり、「書く」領域において、モデルとなる文章や図を提示装置に提示したりするなど、学習活動の目標を明確に設定するための利用方法が示されています。このように、ICTの利用を通して学習の見直しをもち、児童の言葉や言語活動に対する動機づけを高めながら、学習活動を展開することができます。

「遂行コントロール」の段階では、自己モニタリングを行うことが求められています。例えば手引では、「書く」領域における学習過程の中で、自分が感じたことや考えたことを書く際に、電子辞書の類語を検索できる機能等を活用し、自分が伝えたいことを端的に表現する言葉を探すなど、語彙を豊かにして表現力を高める学習へとつなげるための利用方法が示されています。つまり学習活動の遂行において、適切に自己をモニタリングしながらICTを利用することで、語彙を豊かにしたり表現力を高めたりする言語活動へとつなげることができます。

「自己省察」の段階では、自分の学習成果を自己評価することが求められています。例えば手引では「話す・聞く」領域において、話し合い場面の動画を撮影し、話し合い後に動画を確認して互いに助言し合うという言語活動が示されています。このようなICTの利用により、実際に行った話し合い活動を再度確認し、それに基づく仲間との交流を通じた「自己省察」の段階を経ることで、適切な自己評価が可能になり、話し方や話す内容の構成について深く検討することができます。

以上のように、児童の学習を自己調整学習の一連のプロセスの中で捉えることで、「主体的に学習に取り組む態度」を評価することが可能になります。「話す・聞く」「読む」「書く」の全ての言語活動に対して、自己を調整しながら取り組む児童の育成は欠かすことのできない視点です。ICTの利用方法は多岐に渡りますが、児童の自己調整学習を促進するツールとしても、教育的な効果を高めるものであると考えます。

2-4 幼小連携における言葉と言語活動（天野）

2017（平成29）年3月、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が改訂され、「総則」において幼児期の教育及び保育を通して育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が新たに示されました。育みたい資質・能力は「知識及び

技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の3項目であり、小学校との接続が明確にされました。また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とは、「5領域の内容等を踏まえ、特に5歳児の後半にねらいを達成するために、教員が指導し幼児が身に付けていくことが望まれるものを抽出し、具体的な姿として整理したもの」（文部科学省（2016）「幼児教育部会における審議の取りまとめについて」）10項目（10の姿）のことを指します。10の姿については、2017（平成29）年告示の小学校学習指導要領総則「第2教育課程の編成 4学校段階等間の接続」においても、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすること」と示され、10の姿を保育者と小学校教員がお互いに共有するなど連携を図り、幼児教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めることが双方に示されました。このように小学校との接続が強調された新しい指針要領ですが、10の姿が到達すべき目標ではないことや、それぞれの項目が個別に取り出されて指導されるものではないことに十分留意し、小学校への接続を強化した保育者主導の指導になってしまわないようにする必要があります。

小学校への接続について、例えば5歳児の保護者から「小学校に向けて何をすればいいか」と聞かれることがよくあると現場の保育者から聞きます。5歳児の時期を小学校への準備期間と考えていることがうかがえますが、5歳児として今しか経験できないことや今必要なことを大事にしたいと考えます。幼児期の教育・保育は、子ども自身の主体的な遊びや興味関心を軸に置き、環境を通して行うことを基本とします。子ども主体の遊びの中で、友達や保育者と対話し、喜びや楽しみを見つけ、困ったことに直面した時に自分なりの解決方法を探すなど、自分の体を通して様々な経験を積み上げていくことで、粘り強さや自己を調整する力、想像力（創造力）、思いやりなど、生きていく上で必要な力と認知能力の基盤となる力を育みます。また、遊びには子どもの探求心を高める場面が多く存在します。どうしてだろうと疑問や不思議に思い、面白がり、わからないことは調べたり、時には友達と協力しながら何度も試したりする、という心が動かされる活動が、小学校以降の学習意欲に繋がっていくのではないかと考えます。

幼児期の遊びの重要性と言葉の関係として、内田（2012）は、一斉保育で文字を教えている園の子どもよりも、子ども中心の保育で自由遊び時間が長い園の子どもの方が語彙得点が高く、語彙力が豊かなことを明らかにしています（内田信子・浜野隆 世界の子育て格差—貧困は超

えられるか?金子書房 p8-9)。また、高山(2017)は、自然や社会の理解に関して、豊かな実体験と豊かな言葉の結びつきによって理解と思考の土台が育まれると述べており、体験に太い・細い、長い・短いといった言葉が重なることが抽象的な概念の土台となると指摘しています(高山静子 学びを支える保育環境づくり—幼稚園・保育園・認定こども園の環境構成 小学館 p57)。このように、子どもの主体的な遊びを通じた学びを支えるためにも、保育者は豊かな話し言葉や読み書きの土台を育む環境を構成する必要があります。読み書きができるようになるために、机とイスに座って文字の練習をするのではなく、わらべうたやペープサートなど子どもの発達段階や興味関心に合った話し言葉の教材を揃えたり、ごっこ遊びや手紙交換など、日常の遊びの中で子どもたちが文字に触れ、自発的な必要から楽しんで使える空間を整えたりします。このことは、小学校学習指導要領国語科の内容「書くこと」の第1学年及び第2学年の言語活動例として示されている「日記や手紙を書くなど、思ったことや伝えたいことを書く活動」、「読むこと」の言語活動例として示されている「読み聞かせを聞いたり物語を読んだりして、内容や感想などを伝え合ったり、演じたりする活動」などの活動に繋がる点があると考えられます。

また、読み書きには、「注意を向ける力」「安定した体」「手の巧緻性」の3つの土台が必要となると言われています(高山静子 2017学びを支える保育環境づくり—幼稚園・保育園・認定こども園の環境構成 小学館 p61)。「手の巧緻性」に着目すると、これは0歳児からの指先を使った遊びの中で育まれているものであり、遊びが「書くこと」に繋がるのがうかがえます。また、言葉を発し始める乳児期にしても、自分のことを受け止めてくれる、分かってくれる大人への信頼感と、安心して自分のことを発信できる場所があることが土台となり、言葉を発することができると考えます。こうした、乳児期、幼児期にありのままの自分が受け入れられる場所で、主体的な遊びに十分に組み込む経験が、学童期の豊かな言語活動に繋がっていくと考えられます。

2-5 ストーリー漫画における言葉と言語活動 (山田)

ストーリー漫画は、OECD(経済協力開発機構)による国際的な学習到達度に関する調査であるPISA型読解力の観点からすると、文章のような「連続型テキスト」に対して、図表のような「非連続型テキスト」に属する媒体です。

2000年の調査結果で「PISAショック」が起り、文部科学省は、2005年に「読解力向上プログラム」を策定し、2008年告示の『学習指導要領』にも反映させましたが、これに資するストーリー漫画の秘められた可能性について模

索しています。

私は、ストーリー漫画を「物語性があり、多様な描線かつ自由なコマの組み合わせで描かれた漫画」と捉えています。国語科教育にストーリー漫画を教材とした言語活動を取り入れる意義の一つに「言語化能力」の育成があります。

中学校・高等学校国語科教科書を調査したところ、言語化能力の育成を意図した四コマ漫画教材をいくつか発見しました。「吹き出しに言葉を入れる」など、コマに描かれている画像について、言葉によって理解し表現する言語活動が記載されていました。ただし、私は四コマ漫画で獲得できる言語化能力には限界があると考えます。なぜなら、既存の四コマ漫画教材では、単に画像から読み取ったことを言葉によって表現できる能力の育成にとどまり、意味構築に関わる言語化能力を向上させることが難しいと考えるからです。

私は、読書行為論を構築したイーザーの「空所」概念に注目し、ストーリー漫画の「空所」を意味づける言語活動の研究を進めています。国語科教育で扱う「空所」とは、飛躍や矛盾があっても一読しただけでは滑らかに読むことができない箇所であると言えます。

ところで、私が短大部で担当している現代教養Ⅲ(文学Ⅱ)は、一つのストーリー漫画作品を教科書として扱っています。履修学生自らが「空所」を見出して検討課題を作成し、全15回にわたり、さまざまな意味づけを試みます。特に面白かった検討課題に「真っ黒なコマにはどのような意味(役割)があるのだろうか」というものがありました。漫画を読んでいると突然黒いコマが挟まれる箇所があります。学生はここに飛躍や矛盾を感じ、「空所」と捉えました。黒でベタ塗りされたコマには何も言葉が書かれていません。その意味づけにあたっては、学生自らが言葉を紡ぎ出す必要があります。ここに画像を読み解くという言語化能力が働きます。

はじめは多くの学生が「場面転換(暗転)」「主人公の心の闇を表現」といった、コマそのものの意味づけを行う傾向がありました。しかし、読みの交流を通して、他者から「黒いコマの後に扉を開く様子を描いたコマがあることから、黒いコマは次のコマの光が差し込んでくる様子を強調する役割があるのではないか」「主人公は家族関係のことで悩んでいた。白黒ははっきりさせるという言葉があるように、黒いコマは悩みに折り合いをつけたということを表しているのではないか」というストーリーに即した意味づけを聞くことによって、その場にいる学生が互いに解釈を磨き合い、意味構築に関わる言語化能力をクラス全体で獲得していきました。

ストーリー漫画の「空所」の意味づけは、多様な描線、変形コマ、漫画特有の符号、またそれらの組み合わせとい

った微妙で複雑なニュアンスを読み取って言葉にするところからはじまります。描線がシンプルで、同型のコマを連続して用いる四コマ漫画ではストーリー漫画ほど豊富で多様な言語化は難しいと思います。先に紹介した学生が「光が差し込んでいる様子」と読み取ったのは、扉がまさに今開こうとしている動きを読み取ったからに他なりません。漫画は静止画ですので、動きを読み取るのは読者の想像です。漫画のコマに「ガチャ」という筆文字で書かれたようなオノマトペがあることによって、重い扉がゆっくり開き、暗闇に光がだんだん差し込んでいく様子が想像できるからこそ、それを言語化できるのです。

これまで国語科でストーリー漫画の「空所」を意味づける言語活動はほとんど行われてきませんでした。しかし、私の研究では、ストーリー漫画を教材化することで、非言語表現から言葉を紡ぎ出すだけでなく、ストーリーに即し、言葉を介して意味を構築する言語化能力も大きく向上できる可能性を見出しました。奥泉（2018）は「映像テキストから言葉を介してどういった意味を構築することができるのか」といった『言語化能力』、あるいはその指導方法については、十分な研究がなされてこなかった」と指摘しています（『国語科教育に求められるヴィジュアル・リテラシーの探究』ひつじ書房、p.45）。このような理由から、映像テキストであるストーリー漫画の「空所」を意味づけ、それをクラス全体で共有する読みの学習は、これからの国語科教育に必要な言語活動になるのではないのでしょうか。

3 シンポジウム テーマ「思考手段としての言葉、学校制度としての国語」〔Zoomミーティング 2021年7月16日（金）16：20～18：20〕

□開催挨拶と趣旨説明（馬場）

今回のシンポジウムは、折川司先生によるZoomご講演「新学習指導要領に基づく国語科教育とその課題」を受け、「小特集：新学習指導要領と国語科教育のゆくえ—幼小中高大を通じて—」で各自の専門学理から「言葉と言語活動」へとアプローチしたので、最後に、学理の裏付けとなったご経験を「思考手段としての言葉、学校制度としての国語」とのテーマを設けて語り合い、意見交換したいと思います。

ご講演は、教員を目指す学生達にとっても良い影響があったようで、先に紹介したレポートにも反映されています。

ここでは、折川先生のご講演抄録2ページ左側の記述、「国語科は、『ことばによる見方・考え方』を働かせて言語の力を育成する教科として位置づけられています」に注目し、ちょうど参加者5名が幼から小・中・高の、いずれかの経験があって現在、大学・短大で教職に就いているので、その点を生かした総括的なシンポジウムとなるようにした

と思います。まず「思考手段としての言葉」なのですが、ここに、脳科学者の酒井邦嘉さんの『ことばの冒険』⁽¹⁾という絵本があります。頭脳の言語中枢から言葉の木が生えて、言の葉が茂っている表紙が印象的ですが、その冒頭が人間固有の言葉に関する導入になっているので、ご紹介します。「わたしたちは ことばをつかうね。おしゃべりしたり、きこえてきたり、もじで よんだり、耳の きこえない人は、『手話』とって、手や ひょうじょうをつかっちはなしをするよ。じぶんの きもちをつたえるために、ことばは、とてもだいじ。あたまの なかで かんがえる ときも、わたしたちは ことばをつかっている。こえには ださないけど。ことばは、にんげんだけがもっている 力なんだ。」更に人間の言語の習得と運用について具体例を挙げ、人間が所属する社会や集団において自然に言葉を習得できるのは認知能力によることを分かり易く説明しています。ですから、言葉の習得レディネスが就学前に家庭や幼稚園であれば、新しい環境に馴染めないことが原因で起こる所謂「小1プロブレム」も軽くて済む。まず、この点を押さえておく必要があると思います。今回、学習指導要領や学校教育を中心にやりますけれども、言葉が進化の過程で備わっているからとはいえ、情報や知識が言葉によって伝えられることは不思議です。昨今は、脳科学に基づく教育メソッドが花盛りで、例えば、「語りかけ育児」「ママの言葉で子どもの頭は良くなる」など、話すことはできない時期からの言語環境が言葉の発達に如何に大切か、レディネスの重要性が強調されている風潮だと思います。そこで、保育教諭だった天野先生には、園児たちが日常生活や遊びを通して、どのように言葉を身に付けていくか、小学校教員だった芥川先生と森永先生には、児童らの友達との間柄、先生との関わり、授業での学びといった側面で現れる言葉の様相について、中学校教員だった山田先生には、思春期を迎える生徒の人格形成にも影響するような国語や言葉とはどのようなものか、ご経験からご紹介いただければと思います。私は院生の時に非常勤ですが、高校国語を教えた経験から、折川先生が示された、改革が高校国語に与える影響と絡めて少し自分の考えを述べたいと思います。

では、お一人15分程の時間で順番にお話し願います。

□認定こども園保育教諭時代の経験から（天野）

天野：私からは認定こども園で保育教諭をしていた経験をお話いたします。乳幼児期の子どもたちと言葉について、最初に何が出発点となるか、と考えましたら、馬場先生が提示された文部科学省の資料「これからの時代に求められる国語力について、国語力を身につける国語教育の在り方」に「3歳までの乳幼児期は親子のコミュニケーションが重要」という記述を見つけました。親子と書いてありますけれども、親じゃなくても信頼出来る大人とのコミュニ

ケーションであれば良いのかなと感じております。信頼出来る大人とのコミュニケーションが、乳幼児期の子どもの言葉の発達に一番根本の部分になるというのは大変その通りだと感じました。1つの事例ですが、私が0, 1歳児クラスを担当した際に、年度途中で入園された1歳半の女の子についてお話します。初めての園生活で気持ち的にも不安な思いが強かったのですが、その子が入園してから結果的に1ヶ月と少し、園にいる間はずっと泣いて過ごすという日々でした。ご飯も少ししか食べられない、遊ぶこともできない、友達と関わることもできないという状態でした。園は安心して楽しく過ごせる場所だと感じる事ができずに過ごしていたのだらうと思います。そしてそれは担任だった私のせいだと思っているのですが、当時私は初任で、自分の保育に自信が持てず、周りの目を気にしながら過ごしていたので、自分自身が不安定で、その子の不安を受け止められていませんでした。また、自分のその子への言葉がけが、どうにか安心できるようにと、お迎えの時間ではないのに「もうすぐお母さん来るからね」等と嘘をついてしまっていたりしました。でもやはりそういう言葉がけは良くないと反省しました。ある時、その子と二人きりの場面があって、泣いているその子に対して「不安だよね、お母さんいないからね、やっぱり不安だよね」と、その子の不安な気持ちを受け止めながら「でも園にはAちゃんのことを大好きな先生もいるよ」「お友達もAちゃんのことを大好きで、お友達もたくさんいるよ。だから安心して過ごしていいんだよ」などとお話をしました。すると、次の日からその子は泣かなくなって、朝から笑顔で登園して、友達とも自分の遊びを見つけながら楽しそうに過ごしていました。私の言葉がけがきっかけではないと思うのですが、その後は本当に園が大好きになりまして、「園が好き」「楽しいから休みたくない」と言っていました。園を安心できる場所、楽しい場所だと思ってくれるようになって本当に良かったな、と印象に残っているエピソードです。この事例から、この時の言葉がけがきっかけだったかどうかは分かりませんが、子どもと対話する時は、大人が一方的に「大丈夫だよ」と言う前に、まずは子どもがどんな思いや気持ちなのか、その思いを「不安だったね」と受け止め、代弁することが大事だと実感しました。乳幼児期の子どもは、発達段階として言葉がうまく出せない時期ですが、一人一人の子どもに違う思いがあり、その感情の出し方も一人一人違うことを把握して、そのわずかな表出を汲み取ることが保育者の役割だと思います。例えば、およそ2歳前後でだんだん言葉が出てくる時期になってくるのですが、やはり言葉で伝えるということが弱い子ども中にはいると思います。「嫌だ」ということを伝えたくて、その「嫌だ」という思いを胸に閉じ込めてじっと

我慢する子だったり、「嫌だ」ということを言い換えて、「ママがいい、ママがいい」と伝えたりする子もいます。でもこの子たち一人一人とじっくり一對一の時間を取って「どうしたの」「どういう気持ちだったの」と聞いてみると、本当の気持ちは「嫌だった」ということが出てくる時があるので、その時は「そうだったんだね、嫌だったんだね」「言ってくれてありがとう、言ってくれたから分かったよ」という風に伝えていくことによって「言えばわかるんだ」「先生は分かってくれるんだ」という思いに繋がっていくのかなと思います。「今こういう気持ちだったね」「本当はこうだったんだね」等と、保育者が受け止め代弁していくことによって、子どもは、先生は自分のことを理解してくれた、と思えます。このような経験を積み重ねていくことによって、「自分の言葉で伝えていこうかな」「分かってくれるなら伝えようかな」という思いに繋がりが、言葉や気持ちの伝え合いの喜びや心地良さを感じていくところが、言葉の獲得の最も基本になってくるのかなというのを実感しました。また、乳児期でも「あーあー」や「おーおー」と声を発したり、笑ったり、手足を動かしたり、表情や視線など乳児が発する全てを保育者が感じ取って、体験として「楽しみだね」「おいしいね」「早く行きたいね」などと応答的な関わりや気持ちを代弁する言葉がけをしていくことが、たとえ子どもが言葉を発せなくても、伝え合いの心地良さに繋がっていくのだと思います。

馬場：「言葉以前の言葉」と言われますけれども、やはり話せなくても周囲の言葉を耳から聞いて蓄え、2歳前後でポキャブラリースパートを迎えるのですね。天野先生は初任時のご経験から貴重な具体事例を紹介されたので、さまざまな気づきを得られました。続いては、芥川先生から小学校教諭時代のご経験をお話いただきます。

□小学校教諭時代の経験から（芥川）

芥川：私が与えられたテーマは、「省察における言葉と言語活動」ですが、他の先生の分担を拝見すると、「省察」に関連する記述がよく見られ、やはり「省察」は、国語の教育言語活動において、発達段階、様々ありますけれども、共通する大事な視点かなと感じました。馬場先生の分担では「モニタリング」や「メタ認知」、森永先生の分担では「自己モニタリング」とありました。天野先生の分担では「認知能力」や「想像力」ですね。こういったところも「省察」と関わってくるのかなと。山田先生の分担「ストーリー漫画の実践」では「漫画は自己を映す鏡」と捉えれば、「省察」と関わってくるのではないかと思います。

私自身は「省察」という学理に、自分の教職経験と重ねてお話をしていきます。私の場合、自分自身も「省察」「リフレクション」の研究をしてきて、実際に小学校の国語の授業を担当する時も常にその意識は持っていたかなと思

ます。「リフレクション」をそのまま国語の授業に持ち込むのは難しいことです。ですので、通常、国語の授業の中でどのように「省察」を取り入れるか、意識するか、ということ自体が課題となります。私が所属していた小学校は教科担任制で国語を教えていたのですが、必ず毎回、学びの振り返りを授業の中で行って行っていました。子どもたちには45分間授業があったら毎回必ず5分から8分くらいはその時間を取るということで授業デザインを組んでいまして、自分がこの授業でどんなことを考えたのか、自分の言葉で書こうということ意識させる指導をしていました。1年生から6年生まで伝え方は変えながら毎回、授業で取り組んでいました。そこでは、子どもの書いた振り返りについて教師がコメントをするという形式で、子どもたちにフィールドバックする、ということをしてきたのですが、子どもたちが「自分が考えたことを振り返る」という営みは、実は難しく、子どもはやはり、「何々をしました」という事実を書き列ねがちです。「こんなことを今日やりました」といった記述が最初が多いのですが、コメントで「ここでどんな考えを持ったのかな?」とか、「ここでは登場人物のことをどのように考えましたか?」とか、「Aさんはここではどんなふうに考えたのかな?」といった具合に、「自分が何を考えたのか」を促す振り返りの機会となる問いかけをしました。2学期頃には慣れてきたのか、私のコメントに対して子どもたちが返事を書き込んでくれる「振り返りノート」になりました。子どもたちの振り返りに対する私のコメントから、更にその時の自分の振り返りを書き加えるのですね。4年生から6年生だったと思いますが、振り返りの言葉もだんだん豊富になってきました。振り返りでは、学習経験だけを記述していた子どもたちが、自分の学びをしっかり振り返る言葉を書けるようになってくる。「自分の学びを振り返って、自分の言葉で語る」という方略は、やはり一つの思考のインセンティブですね。省察するための大事な要素ではないかなと。やはり、思考力や言語能力を育てていくためには、省察は大事なことだと認識を新たにしました。次に、コミュニケーションの点です。分担にも書きましたが、コミュニケーションの場面でも国語の時間であれば、伝え合いや聞き合いという言語活動の取り組みがあります。そこでは、自分が伝えたことに対する相手からの言葉を受けて、遣り取りをしていくのですが、どこで省察が発揮されるかと言うと、自分が伝えた言葉が相手にどのように受けとめられたのかということ自分で考える場面だと思うんですね。それらを踏まえて、私は、伝え合いや聞き合いの時は必ず、「自分が伝えた言葉は、相手はどのように受けとめてくれたのか」という点を低学年か中学年かは問わず、意識的に問うようにしていました。すると、子どもたちからは「伝わった」「なんかこ

う、上手く伝わらなかったかもしれない」「なかなか上手く伝わっていない」といった答えが返ってくる。そこで、自分の伝え方や伝えた言葉について振り返るわけですね。そこで、「なぜ伝わらなかったのか」ということをいま一度改めて問い直す。そういったことを伝え合いの授業では特に大事にしていました。伝え合って、その結果どうだったのか。自分なりに省察をして、まだ語彙が足りなかったとかですね、もう少し具体的な例から説明すればよかったとか、こういったさまざまな振り返りをして、伝える時に大事なことは何かを考えて学ぶことができていたのかなと思います。コミュニケーションは大人でもそうですが、うまくいくことばかりではなくて、むしろ、なかなかうまくいかないものです。私自身の授業の中でも子ども同士の伝え合いが上手くいってないな、話が上手く噛み合っていないとか、自分の授業で停滞を感じることもあったのですが、この伝え合いが上手くいかない。聞き合いが上手くいかない。その「なぜ」を考えることが、大事だったのですね。森永先生が分担で記された事柄と繋がってくるのですが、これは国語の授業だけではないわけですよ。日常生活、子どもたちはたくさん活動しています。そこで起きる子ども同士のトラブル。そういった時に、私はその要因が半数ぐらいだと思うのですが、やはり言葉の行き違いですね。受け止め方や自分が伝えたいこととは異なって相手に受け止められる。また、自分が発した言葉が非常に誤解されてしまうとか。子ども同士の生活のトラブル、その時も教師がトラブルの交通整理をする際、「仲直りをしましょう」ということではなくて、その原因を子どもと一緒に探っていく。そして、行き違いの原因が分かった時、どのように伝えれば良かったのか、どんな行動をとれば良かったのか、子どもに考えさせる。これも「省察」の一つだと思います。特に低学年の子にはなかなか難しいのですが、トラブルが起きて、教師が子どもに「どんな言葉を言おうか?」と投げかけると、反射的に「ごめんさい」とか、すぐに謝る言葉を発してしまうんですけども、それではやはり根本的な解決にはならない。「ごめんね」「ああ、いいよ」って、簡単に終わってしまう状況が、低学年ではよくありますが、その時に「ちょっと待って、トラブルの原因を先生と一緒に考えよう」と言って、自分が伝えた言葉、伝えられた言葉、行き違いの原因、どうしてそんなことになってしまったのか、そして、どんな言葉を相手に伝えれば本当は良かったのか、そういったことを子どもと一緒に考える。こういった場面を意識して設けていました。私の実践は本当に拙いものばかりではありますが、子どもの学びや生活の中、省察するということだけは、外してこなかったと思います。自分の中で「その意味とか意義はどうだったのか」と振り返ることはあるのですが、やっておし

まい、話しておしまい、伝えておしまい、ではなく省察する。「自分の言葉を見つめるということ」、それはすごく大事なことでしょう。

トラブルのお話しばかりをしましたが、逆に、自分の言葉を他者に分かってもらえる喜び。私はここにも非常に「省察」は繋がると思います。伝え合い、振り返った時に、自分の意図が言葉となって相手に上手く伝わっていた。相手が上手く受け止めてくれていた。自分の言葉が正しく発信できた、そうした実感ですね。自分の言葉を客観視する。ある意味、言葉を使う喜びでもあり、そして、自分の言葉に対する自信みたいなもの、そこで得られる達成感や充実感が自分の言葉への信頼に繋がっていくと思います。

馬場：児童らの言葉に込められた気持ちを汲み取って交通整理をするという、正に「傾聴力」が発揮される非常に根気のいるご対応ですね。やはり現場の先生方のご苦労は、体験しないと分からないだろうということが分かりました。本学の小学校養成課程で学生に芥川先生の貴重な経験知を伝えてもらうことは、非常に大切だと思います。それでは、続いて森永先生よろしくお願ひします。

□小学校教諭時代の経験から（森永）

森永：私は「学級経営に関する教育話法」を中心にお話しができたと思います。「学校制度としての国語」というテーマをいただきまして、学校制度の一つの特徴として、学級の中で学習が行われるという基本があります。学校制度の中に学級集団というものがありますので、学級経営の立場からお話しができればと思います。「教師が指示を児童に伝える場合に、低・中・高学年で言葉づかいや表現をどのように変えてきたのか」という馬場先生のご指摘は、「なるほど」と思いました。私は1年生担任の経験があり、中学年と高学年の経験もありますが、児童の発達以上に学級集団の発達を強く意識してしまして、「学級集団の発達に即した教育話法が求められるのではないか」ということを感じています。「学級集団の発達とは何か」と申しますと、学級集団がスタートする時、4月時点では、「混沌・緊張期」と言って児童の不安が高い状態です。それは、小・中・高・大学生も同じだと思いますが、不安が高い中でのスタートで、聞き合いや伝え合いをしていこうとなると、なかなかそれは難しいわけです。親しい2、3人でくっついた状態というのが「混沌・緊張期」の特徴で、同じ地域同士とか、前のクラスが同じだったとか、同じスポーツクラブに入っているとか、そういった理由でまずはくっつくわけです。よく「不安のペアリング」と呼ばれますが、「不安のペアリング」の状態を解消して、その小集団を徐々に中集団にしていくというところで、（学級集団の発達の図を示しながら）1がだいたいの学級のスタートですけれども、マイナス1、マイナス2、マイナス3とい

う状態があって、マイナスの状態では、学習をしよう、伝え合い聞き合いをしよう、と言ってもお互いを傷つけ合ったり、同じ意見を出しても深まらなかったりということがあるわけです^{☆1}。ということで、「教育話法」に当たるかどうかは分からないですけれども、学級集団の実態に合わせてどのような言葉、リーダーシップをとっていかということが意識としてあったかと思っています。そこで私が意識してきたことが、こんなイメージでリーダーシップをとってきました（教師のリーダーシップの分類の図を示しながら）^{☆1}。教示的っていうのは、要は児童の不安が強い時です。不安が強い時というのは、「みんなで遊びましょう」とか、「自由にやっごらん」というよりは、「今からこれしますよ、あれしますよ」とこちらから課題を与えたり、作業を与えたりした方が、不安が少ないというわけです。やることも具体的に全て一つ一つ伝えます。「一指示一行動」と言いますが、不安が強ければ強いほどその方が、その状態の子供たちにとっては、やりやすいわけです。そこで不安や抵抗が少ない働きかけを、教示的なリーダーシップをとりながらしていくということが意識していたところかなと思います。だんだんと子供たちが、「こういう風に活動すれば良いんだなあ」と見通しをもてきて、「このやり方だったらどんなメンバーでも一緒にやれそうだな」と思える辺りで、説得的なリーダーシップを発揮していくと言われていました。「この活動は、実はこういう意味があるんだよ」とか、「この活動をする、あなたたちにこんな力が身に付くよ」とか、目的意識を徐々に伝えていくようにしていく方略です。学級の中の小集団が、目的に向かって学習していくとか、人間関係を広げていくとかそんなイメージを持ちながら説得的なリーダーシップを発揮していきます。それがうまくいくと、小集団成立期から中集団成立期へ向かっていくと言われていました。そのあと全体的に集団がまとまってくると、参加的なリーダーシップを発揮しながら、学習場面でも、先生対子供ではなくて、子供たちと一緒に目線になって、「これどうだろうね」と一緒に悩んだりとか、「こういう風に考えたらいいよね」とか、「その意見もらって先生も学びになったよ」のように学び方を一緒に学んだりするようになっていきます。参加的にというのが、少し面倒で大変なんですけれども、一緒になってやることができかどうか大切かなと思います。これは生活の場でも一緒に、たとえば遊びの中でも、ケンカが起こった時に、「どうしようか」「そうしようか」とみんなで一緒に考えていく。教師も参加しながら一緒に子供たちと考えていくようなイメージかもしれないです。最後、自治的集団成立期に近づいてくるにつれて、子供たち同士で、深めあったり、新たに創造したりすることができるようになってくると考えてい

ます。そこでは、委任的なリーダーシップを発揮していくということで、児童には自由に活動させて、教師が要所要所でアドバイザーのような形で入っていくようなイメージを意識していました。このレベルの集団となれば、できれば子供たちに葛藤を与え、上手いかないようなことをどんどんどんどん経験させて、そこで立ち向かわせていくということが大切であると言われていました。その子供たちへ葛藤をさせていくことを、教示的とか説得的なレベルの時にやってしまうと、より関係がギスギスしてしまうとか、なかなか上手く乗り越えられずに集団がマイナスの方向に向かっていくこともあるので、まず集団を安定させてから、委任的に子供たちに活動を促していったら、葛藤を与えながらアドバイスをしていきます。そして「この活動にはこういう意味があったよね」とか、「うまくいかないけれども、こういう課題が見えたよね」とか、そういった言葉がけが、学級集団に合わせた「教育話法」になるのかなと思っていますが、いかがでしょうか。

そして、私は標準化されたアンケートであるQUという尺度を使っておりまして、QUという尺度は、二つの軸で子供の内面を捉える尺度です。一つの軸が「クラスの仲間から認められているよ」という承認得点で、もう一つが「嫌な事が無いよ」という被侵害得点です。これは、理論が元になってできているのですが、この二つで子供たちを把握していきます。(二軸で分られた四群の図を示しながら)例えば赤丸の子だったら認められているし、嫌なことも無いということです。青は認められてもいないし、嫌なこともいっぱいあるよということです。緑は認められているけれど、嫌なこともあるよという、ちょっと自己中の子とか、言いつぎたりする子もここに来るかもしれません。黄色の子は認められてないけど嫌なこともないよというドラえもんで言えばのび太みたいななんかこう目立たない子のイメージです^{☆2)}。この四つに分けて捉えた時に、満足群と非承認群と侵害行為認知群と不満足群の四群に分けて捉えられるわけです。これは教育実践をしながら対応するには、四つか五つが限界というところで、四群で捉えています。そのように四つに分けて捉えたとき、ここ最近子供たちにアンケートをした結果なんですけれども、グループ活動を最近よくやるじゃないですか。「グループ活動を肯定的に捉えている群って、どこの群なんだろう」という疑問を検討したんです。そうしたらここの子たち(満足群)とここの子たち(侵害行為認知群)、この子たちは、グループ活動は意味がある活動だと思っている。でもここの子たち(非承認群、不満足群)っていうのはグループ活動というのは「やってもそんなに意味はないな」と比較的になんかそう思っているということが明らかになっています。これは学級の実態によって、「グループ活動は意味があるん

だ」「子供たち同士で会話をすることが学びになるんだ」「ならないんだ」ということが違ってくるということが分かります。特にクラスの中で認められているっていうことを感じている子供がグループ活動も肯定的に捉えているし、そこから児童の学習の意欲に繋がっていくんだろうと考えています。

集団の状態とQUの結果と合わせて捉えることができるんですけども、例えば子供たちの点々がこの上の横に集まってきた場合は「ゆるみ型」と言われています。「ゆるみ型」というのは、みんな仲良くしてるんだけどルールとかマナーが不安定な状態と言われています。そうすると意思疎通というのはすごく起こるんですけども、学習に向かいにくく、浅い思考に留まってしまうという弱点が指摘されています。よく教師の指導がBGMになっているとか言われるんですけども、同じ指導をしても集団の実態によっては教師の指導がBGMになっていると。次に、こういう状態になっているのが「かたさ型」で、昔は「管理型」と言われていて、できる子とできない子で意欲の差がすごく大きくなってしまっていてヒエラルキーがみられる状態です。「かたさ型」の学級の教師は、画一的な指導とか単純な作業をさせることをしてしまいがちなので、子供同士の意思疎通自体が起こりにくいという、あるいは静かにきちんと作業に取り組んで学んでいるのがよいという状態とも言われています。このように、教師の指導スタイルによっても学級集団の質が変わって、集団の質によって、言語活動の深まりが違ってくると考えられるということです。これは有名な理論ですけどもPM理論と言って、パフォーマンス機能(P機能)と集団維持機能(M機能)、指導性と支援性みたいな意味合いもあって、これもこのQUとの関連を見たら、例えばPとMが両方強いと子供たちは右上(満足群)に行きやすく、M機能だけが強いと「ゆるみ型」になりやすく、P機能が強いと「かたさ型」になりやすいというのに関連が見られているというところです。そしていかに指導性や支援性をバランスよく発揮して集団を作っていくながら学習活動を展開していくかというのが、子供たちの言葉の深まり、言語活動の活性化ということに繋がっていくだろうと考えています。

馬場：森永先生のお話しも学級崩壊とかいじめ問題とか、児童集団が複数集まってどういう風な人間関係を結んでいくか、それを学級として機能していくようにするためには、教師の言葉が如何なる影響を及ぼすかということがよく分かりました。新しい教育界の潮流において、芥川先生と同じく、本学の養成課程に必要なご指導だと思います。では、続いて山田先生、中学校のご経験をお願いします。

□中学校非常勤講師時代の経験から(山田)

山田：中学校国語科の教壇経験と、いま非常に可能性を感

じているストーリー漫画の教材化の研究とを関係づけてお話しできればと思います。私がストーリー漫画に注目したのは中学校の非常勤講師をしていた時で、その時にこのような問題意識を持ったということをご紹介したいと思いません^{☆3)}。

国語の授業をしていて、学習者が、授業における答えは一つだと思い込んで、「自分はもう正解に辿り着くことが難しい」と諦めてしまうという現実がありました。また、自分の頭の中にある考えを言葉にすること自体が難しいということもありました。私は、解釈の交流という活動をしたかったのですが、なかなか思うような状況になりにくい要因が数多くありました。授業では、特定の学習者だけが自分の言いたいことだけを発言するような傾向が強かったです。そういう傾向になったのはどうしてかということ考えた時に、今までの国語科教育は、書いてあることが分かるところまでを読解力として捉えていた一面があったのではないかと気づきました。書いてあることが分かるということは、一義的な解答を求めることに繋がるかと思いません。私が意識して取り入れたいと考えていることは、書いてあることと書いてあることとの関係性から推測する力で、これは自分の頭で想像したことを言葉によって理解して、言葉で表現するという言語化能力に関わってきます。例えば、文学作品のある一部分をストーリー全体に即してどのような言語化ができるのかということクラス全体で共有していくことは、非常に思考手段としての言葉とか、コンピテンシーベースの学力観に近いものがあるのではないかと見ています。中学校の授業では、もちろん一般的な文学作品で授業をしていましたが、いちど教材そのものを変えてみたらどうかという大胆な発想になりまして、それでストーリー漫画というのは、文学的な要素もありますので、親しみやすくいいんじゃないかと考えました。

OECDのPISA型読解力では非連続型テキストが注目されていますが、ストーリー漫画もそのような媒体の一つになるかと思えますので、そこに教育的な効果が期待されます。ストーリー漫画教材化の意義はいくつかあると思うんですが、今日ご紹介したいのは、言語化能力の育成についてです。私は、言語化能力というのは、映像から発信されるイメージやメッセージを言葉によって理解し、表現する能力であると捉えております。

ストーリー漫画を授業で扱うにあたり、これまでどのように漫画が教科書で扱われてきたのか調べてみました。中学校の教科書は平成元年以降、高校の教科書は平成15年以降で調べました。この結果は、私が所属する国語教育学会の2020年度秋季例会で報告させていただきましたが、ほとんどが教科書の文章教材の理解を助けるための補助的な扱いでしか掲載されていませんでした。ただ、わずかです

が、漫画そのものを学習の中心的な扱いにした主教材もありました。主教材として扱われた漫画教材は、ほとんど四コマ漫画でした。例えば、画像だけが描かれていて、吹き出しがブランクになっていて、その吹き出しに漫画から類推した台詞の言葉を入れるといった言語活動が紹介されていました。これは、画像から読み取ったことを言葉によって表現できるという言語化能力の育成を意図しているのではないかと思います。

私はストーリー漫画に非常に可能性を見出していますので、四コマ漫画とストーリー漫画は、どう違うのかということを考え始めました。文学とストーリー漫画は文学的要素があるところに共通点があるので、そこに注目しました。文学理論の中でも「読者中心主義」を唱えたイーザーの読書行為論に注目したんですけれども、それはどういう理論かと言うと、「読者が読書することによって初めてテキストが文学作品として意味を成す」という考え方です。イーザーは文学作品には、空所というところがあると述べています。国語科教育では一回読んだだけでは何か引っかかるような箇所が空所と捉えられるかと思えます。

先行研究で文学作品の空所を問うものは非常にたくさんあり、多様な解釈が得られるという成果が出ております。例えば、中学2年生の定番教材である太宰治の「走れメロス」の中にフィロストラトスという人物が登場するのですが、この人物は作品のクライマックスのシーンに突然現れて、またサッといなくなります。フィロストラトス登場の作品における意味とか役割とかを問うと、それぞれの読者の作品の読みというものが関係してくるので、非常に多様な解釈が得られる可能性があります。

これをストーリー漫画に置き換えたならどうなのかという問題意識を持って私は研究しています。ストーリー漫画の空所を問うた時にどういうふうになるかというのは今まで誰も研究していなくて、私の仮説ではストーリー漫画は文章よりも絵とかコマとか言葉とか非常に具体的な形象が豊富ですので、解釈するときに注目するポイントがたくさんあるのではないかと思います。それで、これまで一般的な文学作品を扱ってきた国語科教育でストーリー漫画を教材として扱ってみることで、もしかしたら学習者からより多様な解釈を引き出して、イメージを言語化できる能力を高められるのではないかと考えました。

四コマ漫画との差別化としては、ストーリー漫画で育定できる言語化能力というのは、単に画像から読み取ったことを言葉化するだけではなく、ストーリーに即して、言葉を介して、意味を構築するという言語化能力を向上させる可能性が非常に高いと思います。奥泉香先生は「映像テキストから言葉を介してどういった意味を構築することができるのか」といった『言語化能力』、あるいはその指導方法

については、十分な研究がなされてこなかった²⁾と指摘していますが、まさにこういったところの言語化能力をストーリー漫画は大きく引き伸ばす可能性があるのではないかと思います。

今までストーリー漫画の空所の意味づけとか言語化能力に注目してお話してきましたが、ストーリー漫画の空所は、学習者が言語化した言葉を更にクラスの中で交流するという方略において大きな可能性を持っていると思います。

佐藤学先生が教室には三つの対話が存在すると唱えています。一つ目は「学習材との対話」、二つ目は、「他者との対話」、三つ目は「自己内対話」です³⁾。読みの交流によって学習材との対話、他者との対話、自己内対話が相乗的に促され、主体的・対話的で深い学びに繋がると思うんですけど、文章教材は学習材との対話は非常に活性化するのはないかと期待します。ただ、他者との対話というところは少し検討の余地があるのではないかと私は思っています^{☆4)}。それは、中学校教員の時の経験で、誰かクラスの他の友達が解釈を言ったとしても、それがどういうことなのか分からないという人がやっぱりいて、なぜその解釈に至ったのかという思考の過程を追体験できないので、「この人はやっぱり優秀だな、正解だな」と思って終わりという状況に陥りがちだったからです。ストーリー漫画に置き換えた時に、漫画は本当に理解・認知のスピードが速いメディアなので、誰かが解釈を言った途端に、クラスの他の人が聞いていてすぐに理解できるという、そういう非常に優れた効果があるのではないかと思います。となると、他者との対話というところがストーリー漫画の空所はすごく活性化することになって、中学校教員の時の経験では、例えば、みんなの前で自分の考えを言うというのは、思春期の学習者側では「恥ずかしい、違ってたらどうしよう」という思いもあるんですけども、漫画だと結構気軽に正解や不正解を気にせずに思ったことをサッとと言えるんです。聞いている周りの人も「ここにこう書いてあるもんね」と言ってくれて、次の人が発言をするときに「Aさんはこう言ったけど」と自分の名前を言ってくれたりすると、ものすごくうれしい気持ちになったという感想を書いてくれた生徒もいました。初めて黒板に自分の考えが書かれてうれしかったという男子生徒もいたんですけど、これまでは自分の発言なんて価値がないと思い込んでいた学習者が、気軽に自分の解釈を言って、それを「なるほど」と教員も他の学習者も認めてくれたっていうのは、すごく大きな喜びに繋がって、そういうような他者との対話の活性化が、ひいては自己内対話の活性化に繋がるとだと思います。

人と人との解釈の交流でもう一度自分の解釈を振り返ったときに、やはり自分の考えはこれだという自己内対話が

促されると非常に深い学びに繋がるのではないかと思います。中学校の授業でのこのような学習者の反応から、私のストーリー漫画の研究が始まったんですけど、短大部の学生の皆さんもやはり中学生と同様の反応を示してくれたので、もっとこの研究を進めていき、21世紀型の読書読解として新たな可能性を見出したいと思っております。

馬場：一つ質問ですが、ストーリー漫画のルーツってというのは、「漫画の神様」と呼ばれた手塚治虫さんと伺っていますけれども、それでよろしいのでしょうか。

山田：メディア学の一部であるマンガ表現学の世界では、手塚治虫氏だと言われています。ただ、私は四コマ漫画ではない物語性のある漫画をストーリー漫画と捉えていますので、手塚治虫氏の漫画が発端となるものをストーリー漫画としているわけではないです。

馬場：私も半世紀以上前の小学生は、人間のような心を持ったロボットが活躍する「鉄腕アトム」というテレビアニメを誰もが見ていました。この作品などは、ストーリー漫画の先駆けみたいに位置づけられているのでしょうか。

山田：そうですね。手塚治虫氏は、映画的手法を漫画に取り入れて、その映画的手法を継承してきた流れになっていますので、その意味では、手塚治虫氏がストーリー漫画の生みの親と捉えられて間違いないと思います。

馬場：そうですね、ありがとうございます。中学生だと教科書よりも漫画やコミックが好きなのは当たり前ですね。

「学習漫画世界の伝記シリーズ」⁴⁾なども人気がありますし、いまや「漫画なんか読んでないで勉強しなさい」といった時代ではなくなり、漫画やアニメなどのサブカルチャーも市民権を得ているので、先生が研究されている「読者が作品の空所を埋める」という方略は、登場人物の心情や場面の展開を類推する想像力も発達しますし、それを発言の言葉で交流すると効果的だというのは、教科書教材のような硬いものより、誰もが面白く楽しいと思っているからです。デジタル教科書でも挿絵だけのタブがあるので、PISA型読解力が強調される時代に相応しい国語科教育における新たな方略のヒントが得られたと思います。

□高等学校非常勤講師時代の経験から（馬場）

私が高校国語の授業を担当したのは博士課程の1年で、24歳の頃です。これは、当時の現代国語の教科書（明治書院、昭和51年1月三版発行）ですが、17歳の2年生に夏目漱石の小説「こころ」を教えました。WEBで「教科書で出合った心に残る作品」を調べたところ、1位が「山月記」で2位が「こころ」でした。折川先生も触れておられましたが、次の高校国語の大改革によってこの有名な小説が教科書から消えてしまうだろうとの見通しです。

皆さんはご存知だと思いますが、「こころ」は、明治の文豪漱石の代表作の一つで、いわゆる三角関係の人間模様

を描いた恋愛小説です。主人公「先生」が私淑する学生に己の過去を告白するという手法で物語は展開していきます。この小説を人生経験の浅い若造が青春真っ只中の生徒に教えたわけですから、いま振り返ると冷や汗ものです。語句の意味や表現の工夫、近代文学史の説明ならまだしも、「なぜ先生は自殺したのか」といった重い問いに対して真実の答えを求めるのは非常に心が重かった記憶があります。大学進学をめざす生徒にとっては、「大学に進学しても友人関係が破綻すれば幸福になれない」「学問や教養が人間を痛めつける」といった本質的な不安も招いたようですが、逆に、「素直で善良な人間が幸福になれる」といった前向きな価値観を見出した健全な生徒もいたのが救いでした。「ころ」に限らず、小説を読んであれこれ思考すると、「とある時代のとある人物の人生を疑似体験」できて内言を鍛える効果があるのではないのでしょうか。扉に掲げられた単元目標は、「1.長編小説の特色を理解しよう。」「2.作品の構成を明らかにして主題を探究しよう。」「3.作品の理解を通して、人生・社会への洞察を深めよう。」ですが、特に3.が私には共感するところがありました。数年前、「文学部不要論」(2015年6月に文部科学省が通知した国立大学の人文社会系の編小方針が発端)がありましたが、「文学とか小説とか、そんな趣味的なものは技術や情報で動く世界では何の役にも立たない」といった批判でした。その風潮が高校国語の種別改変にも影響して不朽の名作も教科書から姿を消すことになるのではないかと思います。栄枯盛衰は世の常ですが、寂しい限りです。

まあ、当時の「高等遊民」⁽⁵⁾と現代の「フリーター・ニート」⁽⁶⁾は別物ですし、時代や社会が大きく変化しているのは確かなので、名作のスタンダードも変わらざるを得ないのかもしれない。また、高学歴の前途有望なエリート知識人の青年が友情と恋愛の板挟みとなって自殺してしまうというストーリー展開も自殺が社会問題となっているご時勢に相応しくないのかもしれない。ただ、近代文学とはいえ、もはや古文同然と考えると逆に、言葉や表現の教材として取り扱うと、語彙が豊かになるのではないかと思います。漱石の文章表現は、漢文と英語のハイブリッド的な素養から生まれたという捉え方をすると、外国語学習のように丁寧に辞書を引いて言葉を吟味するといった習慣が身に付くのではないのでしょうか。また、道徳や倫理と絡めながら、自分事として引き寄せて「貴方ならどうするか」といった発問で究極の選択を迫り、自分なりの深い考えを形成させる方略も面白いのではないかと思います。

□大学・短期大学部における学生の言語生活（自由討論）

馬場：最後に全員で討論しておきたいのは、幼稚園では遊びを通して集団生活に必要な基本スキルを学び、小中高では学習指導要領に準拠した教科書で教育を受け社会生活に必要な知識や技能を身に付けてきた学生の、大学と短期大

学部における言語生活についてです。但し、「学習指導要領の理念は、大学や短大でも反映されているか？」等の疑問は検証が困難ですし、「若者の言葉遣いは乱れているか？」といった疑問は主観的になりがちなので今回は触れず、教師の立場で観察した「学生たちの言葉の生態」について、それぞれが感じた印象を紹介しながら、遣り取りしたいと思います。

まずは、「ころ」の余韻と流れで私から始めます。

今の若い子は、成熟した日本社会が少子高齢化を迎えてから誕生し、ハイテク・デジタルの社会で生きています。私のように昭和の中頃に生まれ、ローテク・アナログの様式で学校教育を受けてきた人間とは違うように思えます。

また、人権や福祉の意識が高まってきた社会で学校教育を受けてきたからか、全般的に大人しくて優しい印象があります。特に、東日本大震災やコロナ禍を経験した若い世代がそのように感じられます。それは「団結しなければ、国が滅びてしまう」という本能的な危機意識があるからだと思います。人間関係においては、個人の自由が保障される限り、「他者を傷つけないし、自分も傷つきたくない」といった態度や雰囲気が見て取れます。少なくとも、小説「ころ」に登場したKや先生のように、親しい友人同士が「精神的向上心の無い者は馬鹿だ」などと互いの人格を否定するような、破壊か創造しかないような激しい言葉をおついたりはしないでしょう。

一方で、SNSが発達して匿名なら他者を自殺に追い込むような誹謗中傷を平気で書き込むといった新たな社会問題も発生していますが、対面での言葉とは異次元なのです。内言による「メタ認知」も働かなくなる。

ただ、インフラやシステムが整備された世の中となつて、対面の言葉もマニュアル化しているのではないかと感じる場合があります。そこには損得勘定というか、過程よりも結果を優先させる心理が働いているように思えます。例えば、時間や約束を守らなかった学生からのメール。丁寧な文面ですが、結局、教員に自分の要求を飲ませようとする意図が透けて見えることがあります。それは、無意識かもしれませんが、生き延びようとする意思とも解釈できるので一概に悪いとは言えませんが、素直な本音ではなく、型に嵌まった建前の言葉が並んでいるなあと思うことがあります。この辺は解釈次第で、「言語環境の変化に伴う規範意識の変化」として捉えることもできますが、先生方は、いかがでしょうか？

芥川：馬場先生がおっしゃるように、大学生が使う言葉、学生が人を傷つけるとか、人を貶めるとか、そういうことを耳にすることは、ほとんどありません。ゼミ活動で盛り上がってくるとちょっと意見がぶつかったりとか、過去の例では、喧嘩になったりすることもありましたが、ただ

相手を罵倒するとかではなく、考えと考えがぶつかり合えば、折り合う、合わせるというか、非常にそういった意味では、高等教育に向かって国語が、初等教育から中等・高等教育とその学生自身が積み上げてきているなどと思います。私は、馬場先生のお考えに賛成ですし、最近感じるところでお話すると、大学生は、すごく言葉遣いは丁寧だと思います。学生の送ってくるメールもそうですし、対面で先生に話す言葉遣いもとても丁寧です。でも、常に型に嵌まった言葉と言いますか、何かでどこかで一度作り上げた文をコピペという言い方は悪いですが、こういった文章を貼り付けて送っているような、宛名で私の名前を変えれば、他の先生方にもその文章を使っているのかなと思うような型通りの文章です。もっと言えば、自分の困ったこととか、そういうトラブルが起きた時に使える言葉というのがない。私の経験で言えば、何か困って資料を印刷して欲しい、困ってしまった時に、先生、印刷して授業までお願いします、というようにメールを送ってくるわけですね。言葉の伝え方というより何か、大学生の言葉って、人間力と言うか、言葉の総合力が試されているかなと思うのです。すごく丁寧な言葉を使う学生が、トラブルになったら先生に対して、印刷してくれ、お願いします、とメールだけで済ましてしまうとか。やはり人間力ということでは、たとえ先生と学生という間柄であっても、「親しき中にも礼儀あり」じゃないですけども、こうしたシーンでは学生は自分の書いた文を省察することはしていないのかなって思うことがあります。言い方を変えれば、言葉の育て甲斐がある学生ばかりかなと。コミュニケーションのトラブルをもとにして、こういった学生とは必ず、話し合っただけでコミュニケーションを取ることにしています。そういったことがやはり、省察としても大事になってくるのかなと思います。

馬場：ありがとうございます。時と所と場合のTPOに適した文章のパターンを覚えることは大切ですが、個別で具体的な事例に即して型を自分の言葉で仕立て直す必要はあると思います。

それには、単に発信者と受信者というだけではなく、人間関係における親疎や師弟といった座標を意識した方がよいですし、前提に内言による「省察」があれば、書かれた文章の「推敲」も捗るはずだと思います。森永先生は、どのようにお考えでしょうか？

森永：私は、学生の実態と内面というものは違うと考えていまして、学生の言葉から、ある程度その背景にある内面はどのようなところにあるのかなというのが非常に気になる場所です。その優しさっていうところも本当に優しいという部分もあれば、自分自身に向き合いたくないという部分もあるのかなと考えています。それで、私は、前節で担

当した教員によるアプローチのところで、自己調整のことを書かせていただきました。学生の発言も含め、読み書きも関係していると思うのですが、その背景にある動機づけが重要なと考えていまして、ある授業で、座っている学生に、「そこに座っている理由で一番大きい理由は何ですか」と聞いたんですね。「将来自分の役に立つと思う」「授業内容が面白そう」「欠席したら先生や周りからどうしてと思われちゃう」「成績に関係するから」この座った瞬間の気持ちを教えてねって聞いた時に、こういう結果になっていたんです（成績に関係するからが最も多い）。つまり、授業の目的というものが、成績とか単位とかそのための目的になってしまっていて、その話す言葉、読み書きも全部そうだと思うんですけども、その動機づけを変えていかないと、話す言葉一つ一つにも、成績が落ちなければいいやとか、成績に響かなくちゃいいやとか、そういうレベルになってしまうということに、私はすごく問題意識を持ちます。ですから、学生は過去これまで小・中・高とやってきたわけですけども、主体的に学ぶというところがやはりなかなか難しく、テストの点数とか評価に晒され続けながら、そこに向かって進んでいくという風にやってきたわけで、自分自身の内発的な興味をきっかけに話をするとか、よい教員になることを目指して話をするとか、学生の態度的なところも気になるんですけども、背景にある動機づけの部分が一気に一番気になり、懸念している事項ではあります。なので、学生とコミュニケーションを取る時も、こういったところを意識しながら内発的な面白さに意味づけしたりとか、教育現場ではこういう意味があるよと意味づけしたりとか、そういうところを育てたいと感じているということです。

馬場：ありがとうございます。私ももう少しアカデミックな興味で自然に話ができるだけの読書量とか語彙力とか、純粋にその学問的な関心事に対して先生と対話するということがあってもいいんじゃないかなと思います。馴れ合いと言ったら悪いけれども、何かもうこのまま放っておくと、平時ならともかく、社会に出た時に我が身がどうしようもないほど傷つけられるような非常時に、フィジカルでもメンタルでもですね、自分がピンチに立ち向かうだけの言葉の力を内包しているかどうかという点が心配です。マニュアル的な言葉だけではちょっと厳しい。災難に遭わんことが何よりですけども長い人生ままならないことも起こるので、社会に出てから何か実際、自分の身に災難が降りかかってきた時に、じゃあどうやって言葉で切り返せるかと。突き詰めると多分、先鋭化された局面というのは、医学的な事象と法律的な事象だと思います。病気とか事故とか、そういう局面でも冷静に状況分析ができるだけの語彙力や論理的思考力を身に付けておくことは大切でしょう。

学習指導要領でも強調されていますが、目先だけでなく、生涯教育的な長いスパンで訓練しないと駄目だという思いは、穏やかな日常で感じる優しさの中の漠然とした不安とも言えますか、年寄りの考え過ぎかもしれませんが、そういう感覚はあります。では、次に山田先生お願いします。

山田：短大部で日本語表現法Ⅱという選択教養科目を担当しています。タロット占いをしてタロットカードを解釈するという授業をやっているんですけど、それはタロットカードを引くと3枚、過去・現在・未来というのが出てきて、そのカードをつなげてクラスのお友達のお悩みに答えるというものです。クラスの人から匿名でお悩みを書いてもらって、例えば「就職活動うまくいきそうですか」など書いてもらって、占い師になった気持ちでカードを読み解いて答えを書いてあげるんですが、本当に思いやりのある言葉を書いてくれます。それはすごく大切なことで、短大部の学生のとても良いところだと思います。悩みを書いた学生が、相談の回答を読んだ時に皆感激してしまいます。「あんまり良くないカードだったのに、こんなふうに解釈してくれて、こういう対策まで書いてくれて本当に嬉しい」と言います。本当に相手のことを思って、自分の心から自分の頭で思考した言葉だからこそ、言葉の力が宿っているのだと思います。ただその一方で、例えば、先生方からもありましたけれども、メールでは取って付けたような文章を書いてきたり、就職活動の文章を添削してほしいという時も、本当にどこかで見たような型に嵌まったような表現が見られたりすることがあって、「どうしてかな」と思うこともあります。授業の中でも、「どうしてそういうふうに考えたの」と聞いた時に、「なんとなく」と答える人が多いので、なんとなく思ったってということは、どこかを読んで解釈したからそう思ったはずなんですけれども、それを「なんとなく」という気分で片づけてしまうところに少し問題を感じています。タロット占いの時は同級生に対しての言葉なので、親しい人に対する言葉っていうのはすごく得意で上手なのかなと思うんですけども、ちょっとよく知らない人、面接の言葉とかメールの言葉とかっていうのは、何か型に嵌まったような言葉を「なんとなく」使いがちなのかなということがあります。相手が誰であっても、どのような言葉を使うのが効果的なのか、本当に相手のことを思って、自分が表現したいことはどういう言葉ですればいいのかということを思考するのが大切だということをこれから伝えていきたいと思っています。

馬場：ありがとうございます。折川先生も5ページの左側に「確かに言葉というのは私たちが世界を認識したりまた思考表現したりするためのツールであって活用できる言葉の豊かさによって、たとえ同じものを見ていても人によって見えるものが異なります。『ヤバイ』だとか、『エモい』

しか口にできないというのでは、認識力や思考力、表現力の面で困る、問題ありということです。脳科学者の中野信子先生も、子どもの学力に影響を与えるのは、親の経済力の差というよりも、親の語彙力の差ではないかというようなことを述べています。「語彙の豊かさは今後無視できない要素となりそうです」と指摘されていて、具体的なものでヤバイとかウザイとかキモイとか、学生が他者に対してキモイとかウザイとか言うのはイジメに繋がるので、これは宜しくないと思いますが、ヤバイって言うのは案外、今や口頭語の世界では日常の急場において老若男女を問わず、勢いで気軽に使ってしまうようです。ちょっと感心したのが、最近エモいという若者言葉が意外にインスタ映えとかで、自分たちは「これエモくない?」とか言ってるんですけども、新しい媒体の発達によって、また言葉も生き物で、エモいってような情緒的な意味、品詞分類すると形容詞ですが、若者世代の新たな言葉として市民権を得て通用している。ただ少しばかり情緒的に流れてしまって、論理的思考という面でレポートを書いたり卒業研究報告書を書いたりする場合の文章作成能力に必要な指示語や接続語の使い方など、最初はもう型通りでもいいんですが、そういう言葉をきちんと操れるかななどは、また別問題になってくるので、山田先生が日本語表現法で教えておられる、文章を筋道立てて論理的に説得力のあるようにすることと、若者がSNSで日常使っている新造語とは言語技術として、分けて考えなければいけないと思います。

さて、新学習指導要領は語彙力の強化を謳っていますが、これに準拠した教科書会社が作成した補助教材を一つご紹介しておきます。これは令和2年版の国語教科書の完全活用ガイドとして語彙力を高める「言葉の宝箱」といったものですが、誰でもホームページで閲覧できます。例えば、「考えや気持ちを伝える言葉」のカテゴリは、四つの下位分類、「人物を表す言葉」「事物を表す言葉」「考え方を表す言葉」「心情を表す言葉」に整理され、学年別に配当されています。まるで、『学習指導要領』の巻末別表「学年別漢字配当表」のような構成です。

現実の言葉は際限なくダイナミックに飛び交っているので、マニュアル的に「これだけ覚えれば大丈夫」といった一覧を最初から見せることには抵抗感があります。日常的な言語生活と、意識的な辞書引き学習や読書によってある程度の語彙の絶対量が蓄えられてから、努力したご褒美として「言葉の宝箱」を開けるという方略が望ましいと考えます。喩えるなら、魚一匹まるごとを自分で切り分けて咀嚼する力こそが「生きる力」であり、最初から骨や鱗を取り除き、綺麗な切り身にしてパッケージされたものを与えると、咀嚼の過程を奪い、「生きる力」を弱めてしまうイメージするからです。

先生方は、どのように思われますか、忌憚なくどうぞ。
芥川：私も先生のおっしゃる通りだと思います。実は教科書の編集委員の先生のお一人と少し遣り取りをしたことがありました。このタイプの補助教材は最近すごく増えましたよね。型を示すっていう補助教材。実際、こういう語彙集みたいなものが教科書の後ろとかに付いていることを知ると便利なので、子どもらは作文を書く時、つい最初からそれを開いてしまう。そこは正直、私も現場にいた時にどうかなと思っていました。自分の考えを表す言葉だとか、自分の感じていることを表す言葉だとか、自分にじっくりする言葉を探すからこそ、その子なりの表現になっていきます。常に言葉の型を頼りにすると、作文が単なる言葉選びに陥ってしまう虞があります。もちろん、国語に苦手意識を持ち、言葉の抛り所が必要な子どもたちにとっては、こうした言葉の型といいますか、語彙集のようなものが、大きな助太刀にはなるのかなとは思いますが、型があってもそのまま使うのではなく、子どもの実態に応じて、教師がどこでどのように使うのかを考えることが大切であると思います。

馬場：森永先生はいかがでしょう？

森永：言葉を型に嵌めるっていうのはいろいろありますけれども、発表の仕方も型に嵌めて発表しやすいようにするとか、それは反対かっていう点も含めてなんですけれど、集団も不安定な状況になってくると、何か型を示して当て嵌めていくっていうことが求められることがあるので、型を活用してある程度、やっていくしかないっていう状況もあると思います。この場合はゴールとしての目標値を低く設定してやっていくということを前提とした扱いになるのかなと思います。ただ高いところを設定した時に型っていうところは否定されていることもあり、実際自分の言葉で伝えるということが大事にされているかと思うので、実態に合わせた活用というのが大切になってくると思います。

馬場：なるほど。では、天野先生お願いします。

天野：私はこのような見本を初めて拝見しました。確かに、芥川先生や森永先生がおっしゃったように作文を書く際に手助けになる部分もあるのかなと思いつつながら、自分で言葉を見つけながら自分の心と合わせて探していく、表現していくという過程が失われてしまうのかなと気になりました。型に嵌めることになるのですよね。これは、自発的な遊びを多くしている幼児の方が、そうでない幼児より語彙力が高い、という研究結果と繋がりますね。先生方のご意見をお聞きして勉強させていただきました。

馬場：そうですか。では、山田先生お願いします。

山田：私は、馬場先生のお考えに賛成です。馬場先生がおっしゃるように、読書を中心とした自分の中での知識の蓄

えがあるからこそ、「言葉の宝箱」が生きてくるのだと思います。「宝箱」の言語感覚として、綺麗で素敵な言葉を一個ずつ取ってきて使おうというようなニュアンスを私は読み取るんですけど、そうじゃなくて、型があってもいいんですが、その型がどうして効果的なのかということや他の型とか他のやり方と比較して、「やっぱりこの型はこういうところが効果的なんだ」ということを、しっかりと自分が理解し認識した上で使わなければ意味がないのではないかと思います。やはり「言葉の宝箱」を学習者に提示して開かせるタイミングが大切だと思います。

馬場：なるほど。では、まとめに入りたいと思います。新学習指導要領のトピック「言葉による見方・考え方を働かせるとは何か?」についていろいろと探ってきましたが、人間の脳には言語中枢があることによって、先天的に言語を習得する能力が備わっているものの、後天的に適切な言語環境において適切な時期に適切な人間から愛情を持った言葉を与えられないと、ついに言葉を身に付けることはできない、という大前提のもと、幼保から大学までそれぞれの専門や経験から、人間の教育において最も重要な課題についてパースペクティブに考察できたと思います。幼保の先生を信頼して自分のことを何でも話せる人間関係が構築されると言葉で意思疎通もできるので友だちと集団生活も営めるようになる。小学校に入学したら、学習指導要領に準拠して作成された教科書を中心にカリキュラムに沿って読み書きを覚え、中学・高校・大学へと段階的に勉強を進めていきますけれども、学習指導要領というのは、冒頭に引用しましたように、国民国家における国民形成の設計書であり、時代が求める理想的な人間像を描いた歴史的変遷の軌跡でもあるということですが、日本国が永遠に栄えるための人材教育制度として存在し、その教科筆頭が国語だということで、あらゆる知識や知恵を生涯にわたり学ぶための土台となるわけです。国語を人体に喩えるならば、言葉は人体を構成する一個一個の細胞と言えましょう。ですから、言葉の新陳代謝を意識した言語生活を営み、言語センスを磨くことが大切だということを、日頃から折に触れて学生たちに伝えていきたいと思っています。

最初に、充実した言語生活と豊かな語彙力の象徴として脳科学絵本の「言葉の木」を紹介しましたが、言葉の営み次第で、木の幹や枝が太り、言の葉も青々と茂ることもあれば、茂らずに病葉わくらぼとなって枯れていくこともあると思います。いずれにしろ、「言葉の木」には個性があります。

だから、教員は樹医のごとく、春夏秋冬「言葉の木」が成長する様子を見守りながら、変化を見逃さず、適時適所で必要な手当をすることが使命なのです、と認識を新たにすると貴重な討論の機会になったと思います。

定刻を超過してしまい、申し訳ございませんでした。
最後までご協力くださり、ありがとうございました。

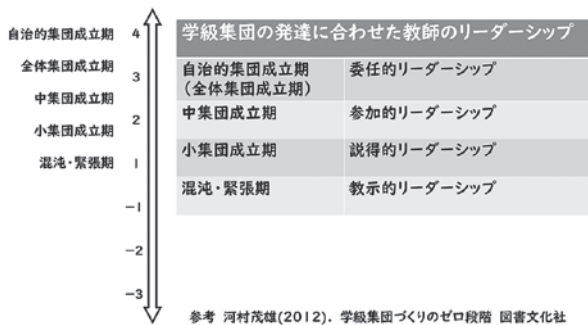
注

- (1) 酒井邦嘉著・山田和明イラスト『脳でわかるサイエンスシリーズ1 ことばの冒険』（明治書院2011年11月）
- (2) 奥泉香『国語科教育に求められるヴィジュアル・リテラシーの探究』（ひつじ書房2018年2月 p.45）
- (3) 佐藤学「学びの対話的实践へ」『学びへの誘い』佐伯胖、藤田英典、佐藤学（東京大学出版会1995年7月 pp.74-75.）
- (4) 学習漫画 世界の伝記 既刊41冊・セットB（21～40巻、別冊1）出版社：集英社 ISBN：9784082409081「学問、政治、芸術など、さまざまな分野ですばらしい業績をのこし、人びとの心に光を投げかけた世界の偉人をピックアップ。その努力と感動にみちた波乱の生涯を、ひとり1冊で収録。

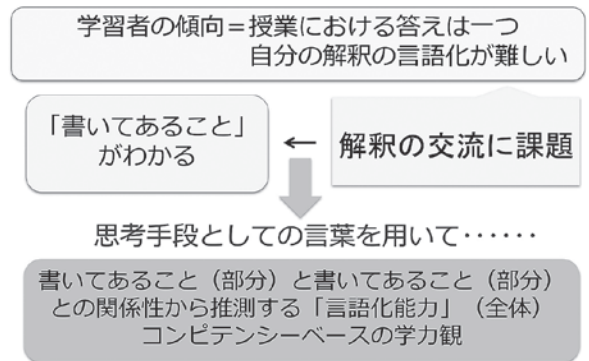
- 専門の先生がたの監修と信頼できる資料にもとづき、正確に描いた伝記まんがシリーズです。」（絵本ナビの作品案内による）
<https://www.ehonnavi.net/special.asp?n=1240>
- (5) 町田祐一「戦前期日本における「高等遊民」問題—明治末期における社会問題化の過程とその意義—」（日本歴史学会編『日本歴史』第723号2008年8月）に詳しい考察がある。
- (6) 安田雪「フリーター・ニートにまつわる五つの誤謬」（『月刊高校教育』第38巻第8号2005年6月）に詳しい考察がある。

☆1)

学級集団の発達と学級集団の発達に合わせた教師のリーダーシップの発揮の目安

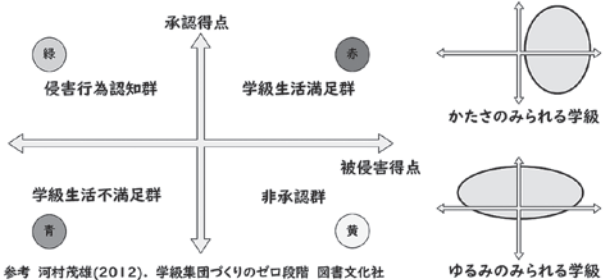


☆3)



☆2)

Q-U: いごちのよいクラスにするためのアンケート(学級満足度尺度)で示される4群
・縦軸は承認得点(学級の中で認められている等)
・横軸は被害得点(学級の中で嫌なことがない等)



☆4)

