

中学国語通信

# 道標

みちしるべ

Vol. 35

2017 Autumn

終バスに

ふたりは眠る紫の

〈降りますランプ〉に

取り囲まれて

穂村  
弘



教育出版

# 豊かな読解力を育む 非言語のチカラ

筒井美希

通っていた学校の図書室は、決して広くはないそのスペースに天井までぎっしりと本棚が詰まっていて、迷路のような空間だった。図書室に入る引き戸の少しガタついた手応え、木の机のしっとりした質感、廊下で会話する人の声が天窓のあたりから入り込み、部屋の中で響いていたこと。

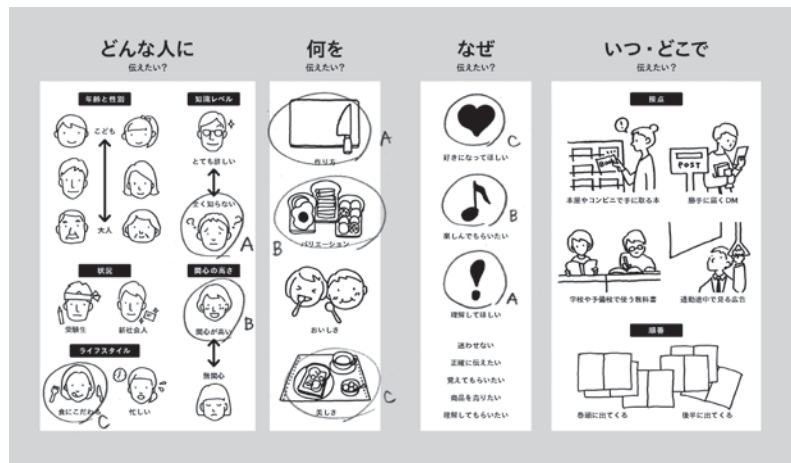
読書について思い返したとき、その周辺の状況も同時に浮かびあがるがあります。それは環境だけでなく、本そのもののデザインについても同じ。本のサイズや厚み、製本の方法、表紙の絵、本文の組み方、紙の質感や手ざわり。人間は五感をすべて使って、一冊の本から情報を受け取っている。書かれてある文章以外の要素からも、ずいぶん多くのメッセージを受け取っていたのだと本当に理解できたのは、デザイナーとして働くようになってからのことでした。

幼いころは「本の虫」のような子どもだった

私は、本そのものへの物理的な興味が高くてデザインを志し、美術大学に進学しました。いざ就職し、書籍や雑誌をデザインすることを仕事にしてみると、これまで読者目線で見えていなかった「本」という存在の、その背景がよくわかるようになります。誰が、何を、どんな人に伝えるためにその本が作られるようとしているのか。この文章はどのような印象で読者に伝わるべきなのか。個人の感性の問題のようにも思っていた「デザイン」には、実際のところ押さえるべき論理や根拠が多数存在していたことを知りました。

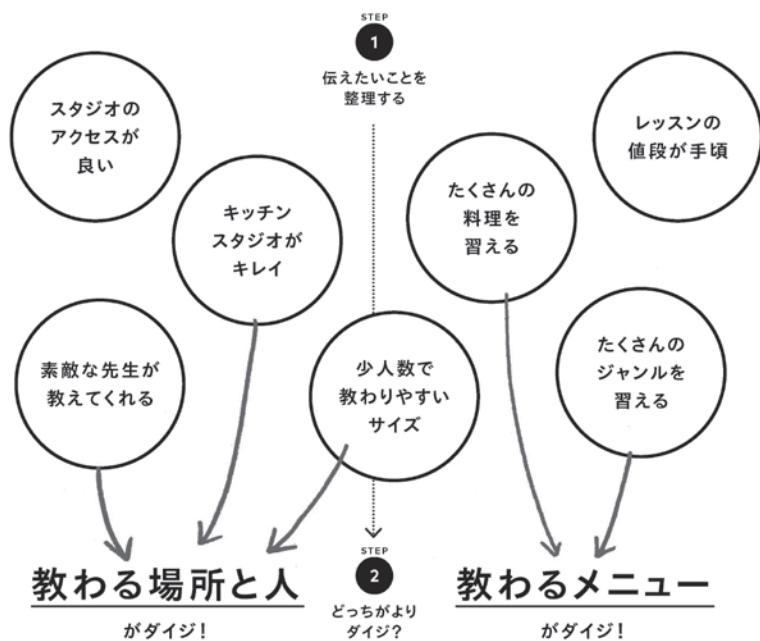
文字の大きさを変えるだけで、大声にも小声にも聞こえる。どの写真を選び、どのように配置するかで、ページの伝えたいメッセージがガラリと変わる。色や書体を丁寧に選ぶことで、紙面全体の空気感も変わる――。

それは、いわば「非言語の読解力」。対象が文章だけでなく、図表・写真・絵などに広



「誰に・何を・なぜ・どうやって」伝えたいのをはっきりさせることが大切。

がったという差はあれど、読み書きをするという意味では全く同じなのだと言及するに至りました。いいもののよさを感じとる力、それを自分の手で作り出せるようになっていく経験。これまでよりも深い理解力と、広い表現力を身につけていける実感。



デザイナーの7つ道具「ダイジ度天秤」。同じ写真や文章であっても、伝えたいメッセージが違  
うとこれだけ適切な配置が変わってくる。伝えたい内容の整理と優先順位づけの重要性を示した。

このデザインという行為のおもしろさより多くの人に知ってもらいたい。そんな気持ちから生まれた『なるほどデザイン』は、新人デザイナーやデザインを志す学生だけでなく、デザインに対して興味がある人にも、おもしろく読んで・見てもらえるようにと、ビジュアル中心に構成された本になりました。現在もこの本が版を重ねている理由の一つに、デザイナーではない人々からの反響が非常に大きかったということがあげられます。

日々の仕事で「どうしたらよりよく伝わるか」「意図を理解してもらえるか」について悩み、試行錯誤している人の、なんと多いことか。企業での研修や講演をする機会も増え、「非言語の読解力」は、もはや特別なスキルではなく、すべての人に幅広く活用できる可能性のあるチカラなのだ、改めて実感しています。

今現在、学校で国語を学んでいる子どもたちは、きっと将来、これまで以上に言語の壁にとらわれないコミュニケーションが求められる社会に生きるはずです。彼ら彼女らが文化や言語の壁を超えて理解し合えるような「豊かな読解力」を身につけていってほしいことを願っています。

ては古代国家の形成時期をめぐって見解が分かれており、3世紀説、5  
 系あり、研究者の間で七三論争と呼ばれている。中世については、中  
 源体制であった荘園公領制が時代の指標とされ、前期は11世紀後半より  
 形成熟期、終期は荘園公領制が消滅した16世紀後半の太閤後地にそれぞ  
 世は、太閤検校前後に始まり、明治維新前後に終わるとされる。近代の  
 期も明治維新期とされるが、18世紀前半の家内制手工業の勃興を近代の  
 期とする。さらに、第二次世界大戦での敗戦をもって近代と現代を区分  
 最近では日本史においても、近代と現代の境目は明確に区別されてい  
 びの経済成長が終わった1990年前後に変更すべきという意見もあ  
 時代区分論は、発展段階論の影響を少なからず受けており、歴史的重  
 まり目を向けていないという限界が指摘されている。そのため、時代を  
 なく移行するものとして捉える「時代移行論」を提唱する研究者も現れ

絵があった。「ぜんぶほんとはなし」とい  
 う名まえの、しぜんのままの森について書か  
 れた本で、そこに、ボアという大きなヘビが  
 ケモノをまるのみしようとするところがえが  
 かれていたんだ。だいたいこういう絵だっ  
 た。「ボアというヘビは、えものをかまらず  
 まるのみします。そのあとにはじつとおやすみ  
 して、6か月かけて、おなかのなかでとかし  
 ます。」と本には書かれていた。

そこでぼくは、ジャングルではこんなこと

おはようございます  
 今日もいい天気ですね

おはようございます  
 今日もいい天気ですね

おはようございます  
 今日もいい天気ですね

1 1行が長く行間も狭く、明朝の文字がぎっしり

2 文字を大きく、字間と行間も広くゆったり取る



1 行が長くてちょっと単語な、大学教員の講義



2 保育士さんによる絵本の読み聞かせ



しっとりとした女性美



ゆるやかな子供の笑顔



硬質な印象の制服の美

デザイナーの7つ道具「擬人化力」。同じ文章でも、書体や文字の大きさ、行間や文字間隔、  
 行の文字数が違うことで、読むときのリズムが違う。人の語り口を、視覚的に再現する試み。



筒井 美希  
 つつい みき

アートディレクター／デザイナー。  
 武蔵野美術大学デザイン情報学科卒業。株式会社コンセント所属。雑誌・  
 書籍・広報誌・学校案内などのアート  
 ディレクションを行う。著書に企画編  
 集・デザインを行った『なるほどデ  
 ザイン 目で見て楽しむデザインの  
 本。』(MdN)がある。



「言語」多めデザイン

「非言語」多めデザイン



デザイナーの7つ道具「翻訳機」。言語と非言語を翻訳する力を  
 もてば、同じ内容でこれだけ印象の違う表現を作ることができる。

道標  
みちしるべ

vol.35

2017 Autumn



画／磯村 仁穂

CONTENTS

国語

巻頭エッセイ「ことのは」  
豊かな読解力を育む非言語のチカラ 02

アートディレクター 筒井美希

説明的文章を「図式化」しよう 06

京都府八幡市立男山東中学校教諭 辻村重子

「論理的思考力・表現力」とそれを支える語彙力の育成を旨として 12

日本女子体育大学講師 松崎史周

連載

「語り」講座③ 「語り」とは何か 16

愛知教育大学教育学部教授 丹藤博文

何のために文学を学ぶのか? 22

弘前大学教育学部講師 鈴木愛理

書写

言語活動を最大限生かした授業の構築 28

帝京科学大学教育人間科学部教授 釵持 勉

# 説明的文章を「図式化」しよう

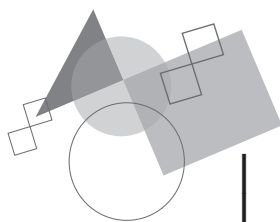
—問題解決型学習で、

「納得解」「最適解」を出す—

京都府八幡市立男山東中学校教諭

辻村 つじむら

重子 しげこ



## ① はじめに

中学校の説明的文章では、いくつかの小さな論証を積み重ねることによって、全体の論証が成り立っている。その複層構造が、学習者の読解を困難なものにし、苦手意識を生む一因ともなっている。中学一年生を対象とした本教材『言葉がつなぐ世界遺産』では、冒頭部で問題が提示され、その答えを二つ明示している。その答えを命題とした小さな論証を段階的に組み合わせ、全体の論証が成り立っている。この論証構造を学習者に提示したうえで、意味段落ごとに筆者の論理の筋道を可視化する学習方略として「図式化」を考案した。

中学生の現状として、主体的に説明的文章を読むことは、容易なことではない。これまで、学習者が授業における学習過程で読めたつもりとなり、その読み取りの曖昧さに定期考査の設問に向き合うことで初めて気づくことも少

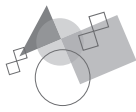
なからずあった。この学習方略「図式化」は、小グループで主体的・対話的に行われるので、学習者個々の読みの曖昧さを補完し合うことができる。説明的文章の叙述を学習者が丁寧に辿り、「可視化」によって再構築していくなかで、自らの理解の曖昧さに気づくことになる。そこで、その曖昧さを解消するためには教材の叙述に頼る必然性が出てくる。学習者は話し合い活動を通じて、記述に立ち返りながら納得ができる「図式化」を完成させていくのである。この小グループが作成した「図式化」を使って、筆者の論理の筋道を再構築する。これが、「納得解」「最適解」となる。

## ② 論証する問題

この教材の題名に着目してみると『言葉がつなぐ世界遺産』から、二つの疑問がわいてくる。

- Q 世界遺産を「言葉がつなぐ」ということは、どのようなことなのか。
- Q 日光の社寺のどんな価値が認められ、「世界遺産」になったのか。

したがって、この二点について読者を説得するはたらしめが、この説明的文章にあるかどうかを吟味する必要がある。第一段落では、「専門家たちが驚いたその方法とは、どん



# 説明的文章を「図式化」しよう

なものなのだろうか。」という、問題提示がある。そして、第二段落では、その答えとしての「修復記録の蓄積」の方法を、第三段落では、二つめの答えである「世代を超えた技術の伝承」の方法が論証されている。したがって、これら二つの方法を知ることによって「言葉をつなぐ」という意味が理解でき、イコモスの専門家たちが「舌を巻いた」「驚いた」世界遺産としての価値が明らかになるはずである。

## ③ 学習の目標

### ◎ 学習のめあて

第二、第三段落の筆者の論理の筋道を「図式化」し、要約しよう。

### ◎ 学習課題

**第一段落** 「修復記録の蓄積」のどこに、イコモスの専門家たちは「驚いた」のだろうか。

**第二段落** 「世代を超えた技術の伝承」のどこに、イコモスの専門家たちは「驚いた」のだろうか。

## ④ 「図式化」のためのキーワードの設定

この説明的文章では、文末が「のだ。」「のです。」「のである。」「で終わる、いわゆる「のだ文」が十か所あるという特徴がある。「のだ文」は筆者の論理の重点とも考えられ、強調的・断定的な意味を付加する役割をもっている。

ここでは、「のだ文」をメルクマールとして読み進めるために、**□**印を付けナンバリングする。

第二段落では、「修復記録の蓄積」が論証されているかを確かめる。そこで、「修復記録」「蓄積」に着目し、その反復・類比（同じもしくは近い内容について類似した表現が複数回出ること）表現を中心に「のだ文」からキーワードを設定する。「修復記録」の反復・類比表現として、「情報」「修復の手がかり」が考えられる。「蓄積」の反復表現は**□6**のみである。囲った言葉がキーワードである。

**□2** 絵で伝えることの困難な**情報**を、後世の職人が見たときにもわかるよう、丁寧に文字で書きとめていたのである。（P168L11）

**□3** その指示が、職人にとっては何よりも頼りになる**修復の手がかり**なのだ。（P170L2）

**□4** 「ですから、これは立体的な模様だということ、**情報**として書きこまなくてはならないのです。」（P170L7）

**□5** 先人から私たちへ、そして私たちから未来へと受け渡していくために、言葉による**情報**が欠かせないのだと、浅尾さんは語ってくれた。（P170L9）

**□6** これが、まさに「修復記録の**蓄積**」なのである。（P170L15）

第三段落では、「世代を超えた技術の伝承」が論証されているかを確かめる。そこで、先ほどと同様に、反復・類

比表現を中心にキーワードを設定する。「世代を超えた技術の伝承」の「技術」と、題名から「言葉」に着目する。囲った言葉がキーワードである。

□7 ここでもまた、「技術」を受け渡していくのは、「言葉」なのである。(P171 L16)

□8 二人は、こうした長い「技術」伝承の鎖の一つの「だ」ということを、強く意識しているという。(P172 L16)

### ◎「技術」の類比表現

【織細な技術】(P171 L14)

◎「言葉」(で教えられたこと)「が質的に変化した表現

【自分の技術】(P172 L5)

## ⑤ 授業の実際(全5時間)

### 第1時 導入

京都に住む学習者にとって、地理的に遠い日光東照宮についての予備知識は少ない。百人近くの生徒のうち、実際に訪れたことがあったのはたった一人であった。そこで、パワーポイントで絢爛豪華な世界遺産である日光東照宮についての予備知識をもたせた。それによって、修復の必然性を理解することができるかと考

えたからである。通読後、「のだ文」から反復・類比表現を中心に、キーワードを設定する。

### 第2時 第二段落 「修復記録の蓄積」の「図式化」

「修復記録」の内容とどのように「蓄積」されているか、叙述をもとにキーワードをつないでいく。専門家が「驚いた」ことは何だったのか、解を出す。グループごとに「図式化」を提示しながら、プレゼンテーションする。

### 第3時 第二段落の「図式化」をもとに「要約する」

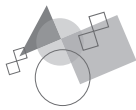
### 第4時 第三段落 「世代を超えた技術の伝承」の「図式化」

「世代を超える」とはどういうことか、「技術」とはどのようなものかを読み取り、専門家が「驚いた」とは何だったのか、解を出す。グループごとに「図式化」を提示しながら、プレゼンテーションする。

### 第5時 第四段落 全体の論証の吟味

創建以来、職人たちが「共有」してきた思いとは何かを確認する。審査に訪れたイコモスの専門家たちを驚かせた事柄とは何かを明確にして、「言葉がつなぐ世界遺産」という題名が論証され、納得できるかを問う。





# 説明的文章を「図式化」しよう

## ⑥ 「図式化」の授業の実際

ここでは、第2時から第4時の授業展開を中心に述べる。第二段落では、「のだ文」における反復・類比表現をキーワードとして読み進め、「図式化」を行った。各キーワードの文章中での役割を明確にし、「修復記録の蓄積」がどう論証されているのかを読み取るために、「図式化」のための二つの条件を提示した。

- ・「修復記録」の内容・目的・方法を明らかにする。
- ・「蓄積」されている証拠を見つける。

その条件を満たす本文の叙述を小グループになって探し、ホワイトボードに記入した。三〜四人の小グループの話し合い活動によって、キーワードを矢印でつなぎ、適切

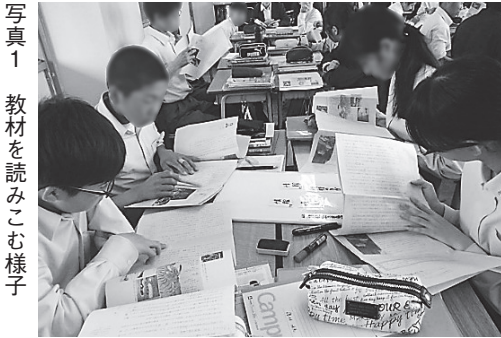


写真1 教材を読みこむ様子

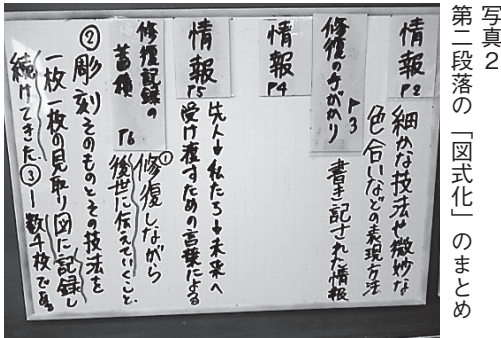


写真2 第二段落の「図式化」のまとめ

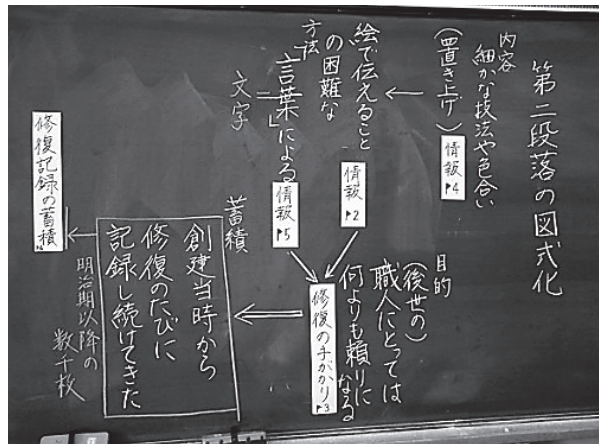
な言葉を補うことによって「図式化」を行う。その際、学習者は本文の記述を何度も読み返し、キーワードのつながりを可視化していく。対話によってそれぞれの学習者の読みが言語化され、他者と比較することでその重なりと違いを明確にすることができる。学習者それぞれの読みの不十分さや曖昧さ、読み間違いを補完しながら「図式化」により、筆者の論証が再構築される。

まず、A3版のホワイトボードとラミネートした小さなカードの裏面にマグネットを貼り付けたものを用意した。カードにはそれぞれキーワードを書きこみ、文章を読んでいた。

次に、反復・類比表現である「情報」のそれぞれの違いをもとに、その内容を抜き出した。「蓄積」については、「創建当時から修復のたびに」「記録し続けてきた」「明治期以降に描かれた数千枚」という記述を見つけ出していった。

さらに、キーワードどうしの関係性を矢印でつないでいくことで、プレゼンテーションがスムーズにいく。しかし、今回の実践では学習方略としての「図式化」に不慣れであったため、写真2のようにそれぞれのキーワードをつなぐことができなかった。プレゼンテーションでも、「修復記録の蓄積」の目的、内容、方法を羅列するだけのものが多く、関連づけて話すことが難しい様子であった。そこで、写真3のように、各グループのプレゼンテーションをもとに、キーワードをつなげた「図式化」を黒板で完成さ

写真3  
第二段落の「図式化」のまとめ



から、澤田さんと手塚さんが「長い技術伝承の鎖の一つ」であること。そして、「言葉」によって「繊細な技術」が伝わり、「自分の肌でつかんで」初めて、「自分の技術」となることが読み取れることを確認することができた。

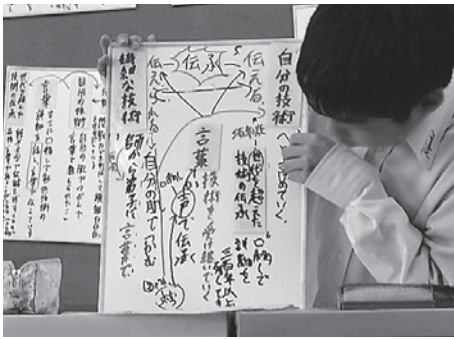


写真4  
「図式化」を使ってプレゼンしている様子

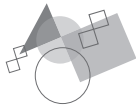
せた。その「図式化」をもとに、第二段落の要約を行った。  
第三段落では、「世代を超えた技術の伝承」の「図式化」の条件を三つ設定した。  
・第二段落の「言葉」との違いを明らかにする。  
・「世代を超えた」とはどういうことか。  
・「技術」と「言葉」のつながりを明らかにする。  
この段落では、前段落の「言葉」の意味合いが違うこととどの班も気づくことができた。また、「世代を超えた」

また、本実践での二回めの「図式化」によって、写真4のようにそれぞれのキーワードの関係性を意識した「図式化」を完成させることができ、プレゼンテーションもより円滑に進めることができるようになった。

## ⑦ 「図式化」の効果

この「図式化」は、キーワードを説明的文章の記述をもとにつなげていくことで、筆者の論証を学習者がどう読み取ったかを可視化していくという性質から、全く同じ図式は生まれにくい。学習者は、筆者の論証過程をよりわかりやすく可視化しよう工夫を凝らすため、各グループが出す解は「納得解」となる。各グループのメンバーが説明的文章の記述を読みこむことで納得できる論理のつながりを「図式化」し、「最適解」を見いだしていく学習過程である。また、それぞれのグループの「図式化」のプレゼンテーションを聞くことで、学習者は、自分たちの「納得解」「最適解」を精緻化していくことができる。

また、学習課題と組み合わせることによって、筆者の論証を読み取ろうとする「図式化」の目的を見失うことなく読みを駆動することができる。それは、筆者の論証の妥当性を問う学習へとつなげられるだろう。



## 説明的文章を「図式化」しよう

### 8 学習者の感想

国語の授業は、先生の考えを生徒に教えるという印象があったが、グループの話し合いで、自分たち一人ひとりが自分の考えをもち、その考えを他の考えと比較し、さらに自分の考えを深め、解を導き出すことができてよかった。次は、納得できるようなプレゼンを心がけ、みんなと意見を交流したい。

グループで話し合って、自分の意見をさらに広げ、可視化できた。そして、他のグループのプレゼンを聞くことによって、他のグループと自分たちのグループの違いをもつことができた。説明文では、キーワードについて可視化すると、いろんなことがよく見えてくるし、「図式化」によって、つながりを発見できた。

少ないグループで話し合うことで、一人の意見だけでなく全員が考える話し合いになった。そのことで、自分は教科書の文章を「なぜそうなるのか。」と疑問をもちながら読めた。自分で考えながら理解することで、要約もできるようになった。

### 9 「納得解」「最適解」の吟味

先述したように、説明的文章そのものを書かれたとおりに読み、理解することは中学生にとって容易なことではない。この学習方略「図式化」では、目的をもって、主体的に説明的文章を読み、その読みを修正するという学習過程が生まれる。

また、それぞれのグループが出した解は可視化されており、文章化されたものよりも学習者にとってその違いを比較しやすい。自分たちが出した解の違い、曖昧さ、読み間違いは、説明的文章そのものの叙述を読み直すことで、「最適解」へと近づけることができる。この学習で得られた「納得解」「最適解」は、学習者の思いつきや発想によるものではない。あくまでも説明的文章における筆者の論理の道筋を、学習者がどこまで読み取れたかということである。教材を丁寧に読みこむことで、「納得解」「最適解」が得られるということは、学力差の大きい中学校の幅広い学力層に対応できる学習方略と言えるのではないだろうか。

#### 【参考文献】

「説明的文章教材の分析方法に関する研究——表現の類比と問題解明の読みとの関係——」『京都教育大学国文学会誌 第四十二号』植山俊宏 二〇一五年三月

# 「論理的思考力・表現力」とそれを支える語彙力の育成を旨として

日本女子体育大学講師 松崎 まつざき  
史周 ふみちか

## ① 新学習指導要領に見る「論理的思考力・表現力」の育成と「語彙指導」

国際化・情報化が進展し、価値観が多様化していく現代、子どもたちを取り巻く社会の状況は刻々と変化を遂げている。このような時代に生きる子どもたちには、実生活の中で直面した課題や問題に主体的に関わり、自ら考え判断して、その課題や問題を解決していく力が求められる。いわゆる「課題解決力」であるが、ここには「論理的思考力」や「論理的表現力」も含まれてくる。学校教育法および学習指導要領でも「思考力・判断力・表現力」の育成が重視されており、課題解決につながる「論理的思考力・表現力」の育成は国語科においても喫緊の課題となっている。

「論理的思考力・表現力」を支える言語能力の一つに「語彙力」がある。語彙の指導は国語の基礎的な能力を育成するものとしてこれまでも重視されてきたが、今回の学習指導要領改訂に先立つ中央教育審議会の答申においては次のように示された。<sup>\*2</sup>

思考を深めたり活性化させたりしていくための語彙を豊かにするなど、語彙量を増やしたり、語彙力を

伸ばしたりして、語彙を生活の中で活用できるように指導の改善・充実を図ることが重要である。

語彙量の拡充や語彙力の伸長がうたわれているが、語彙量の拡充についてはさまざまな語彙の分野でも「思考」に関わる語句の拡充をあげていることが注目される。

この指摘を受けて、新学習指導要領では語彙指導の改善と充実が図られることとなったが、語彙の拡充について新学習指導要領解説では次のように述べられている。

語彙を豊かにするとは、自分の語彙を量と質の両面から充実させることである。具体的には、意味を理解している語句の数を増やすだけでなく、話や文章の中で使いこなせる語句を増やすとともに、語句と語句との関係、語句の構成や変化などへの理解を通して、語句の意味や使い方に対する認識を深め、語彙の質を高めることである。

使用語彙の拡充がうたわれているが、先の中教審答申と重ね合わせると、「論理的思考力・表現力」の育成を旨として「思考」に関わる語句を使用語彙として拡充していくねらいが見てとれる。

では、「思考」に関わる語句としてどのような語句を育

\*1 学校教育法第三十条第二項や、「小学校学習指導要領」（平成二十九年三月告示）第一章総則など。

\*2 「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及び必要な方策等について（答申）」中教審 平成二十八年十二月二十一日

# 論理的思考力・表現力とそれを支える語彙力の育成を目ざして

成していけばいいのだろうか。新学習指導要領では指導の重点となる語句を次のように学年ごとに示している。

## 〈小学校〉

- ◎ 第一学年及び第二学年…身近なことを表す語句
- ◎ 第三学年及び第四学年…様子や行動、気持ちや性格を表す語句
- ◎ 第五学年及び第六学年…思考に関わる語句

## 〈中学校〉

- ◎ 第一学年…事象や行為、心情を表す語句
- ◎ 第二学年…抽象的な概念を表す語句
- ◎ 第三学年…理解したり表現したりするために必要な語句

このうち、中学校第一学年「事象や行為」を表す語句と、第二学年「抽象的な概念」を表す語句については現行学習指導要領に同様の項目が見られる<sup>＊3</sup>。また、小学校第一学年及び第二学年の「身近なこと」を表す語句と、第三学年及び第四学年の「様子や行動、気持ちや性格」を表す語句については、平成元年版小学校学習指導要領に類似の項目が見られるが、第五学年及び第六学年の「思考」に関わる語句については新設の項目であり、その内容に注目が集まっている。「思考」に関わる語句について、新学習指導要領解説では次のように述べている。

思考に関わる語句とは、「しかし」のように情報と情報との関係を表す語句、「要するに」のように情報全体の中でその情報がどのような位置付けにあるのかを示唆する語句、「考える」「だろう」のように文の中の述部などとして表れる思考そのものに関わる語

句などを指す。また、「～より…」、「～は～に比べて…」のように複数の情報を比べる場合や、「～が～すると…」、「～になった原因を考えてみると…」のように原因と結果の関係について述べる場合の言い方なども含まれる。

新学習指導要領に新設された「情報の扱い方に関する事項」との関連がうかがえるが、論理的関係を表す接続詞、思考・判断を表す動詞や助動詞、比較や条件を表す文型など、単語レベルにとどまらず文型レベルにもわたって「思考」に関わる語句を想定していることがわかる。

とはいえ、語句の例が数語示されただけで「思考」に関わる語句の全体像が明確になっただけではない。「論理的思考力・表現力」の育成につながる語彙指導とはどのようなものか、そのあり方については国語科教育研究が明らかになっていかなければならないだろう。

## ② 国語科教育研究における「論理的思考力・表現力」の育成

国語科教育研究においても「論理的思考力・表現力」の育成は主要なテーマとされ、これまでも様々な理論が提起され、授業実践も数多くなされてきた。ツールミンモデルに基づく「論理的思考力・表現力」育成の理論・実践はその代表格と言えよう<sup>＊4</sup>。ツールミンモデルとはイギリスの哲学者ステイヴン・トウルミンが提唱した議論レイアウトで、「データ」「理由づけ」「主張」「裏づけ」「限定」「反証」の六つの要素から構成されるものである。国

＊3 「小学校学習指導要領 国語」 文部省 平成元年三月

＊4 『言語論理教育への道——国語科における思考——』（井上尚美 文化開発社 一九七七年）や、『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン』（鶴田清司・河野順子 明治図書 二〇一四年）など。

語科教育ではこのうち「データ」「理由づけ」「主張」の三要素を取り出し、子どもたちの論証能力の育成を図ってきた。確かにこれら三要素を意識することで、自己の考えや意見を論理的に述べることができるとし、意見文などの論理的文章の作成にとどまらず、文学作品の解釈などさまざまな言語活動にも適用できるが、「論証」はあくまでも「論理的思考・表現」の一要素にすぎない。「論証」以外の諸要素にも目を向けなくてはならないだろう。

この他にも、「論理的思考力」育成の観点から、論理に関わる語句を選定する取り組みも見られた。児童言語研究会(1982)<sup>\*5</sup>は小・中学校段階で指導しておきたい「学習論理語イ」を選定し、「対象についての用語」と「人間の知的活動用語」に整理して、学年配当を示している。また、教育基本語彙表作成の一環として論理に関わる語彙を選定したものに浜本(1986)<sup>\*6</sup>がある。これでは、小・中学校教科書教材の語彙分析を行って、文学教材から「感情語彙」、説明文教材から「論理語彙」を選定し、「分類語彙表」に基づく意味分類、学年配当を行って「教育基本語彙(素案)」としてまとめている。確かにこれらの取り組みは、子どもたちが習得すべき論理語彙を明らかにするものとして意義深い。語句の分類が意味に基づくため思考活動との関連が明確でなかったり、単語レベルで語句が提示されているため実際の表現(発話・文章)につながりにくかったりするといった問題がある。

こうした問題を改善したものととして、論理的思考の要素を設定し、その説明表現の例を示した櫻本(1995)<sup>\*7</sup>があげられる。櫻本は論理的思考の要素として「比較」「順

低学年	中学年 (低学年に加えて)	高学年 (中学年に加えて)
<ul style="list-style-type: none"> <li>くらべてみましょう。</li> <li>どちらが〇〇でしょう。</li> <li>〇〇は、〇〇です。〇〇〇〇</li> <li>〇〇は、とくに、よくにた</li> <li>〇〇は、〇〇です。でも、〇〇</li> <li>〇〇のように、〇〇よりずっと</li> <li>〇〇とちがって、〇〇は</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>AとBのちがいは、</li> <li>いちばん〇〇は、</li> <li>〇〇よりもはるかに</li> <li>〇〇と同じくらい</li> <li>〇〇しかできないことは、</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>AとBをくらべると、</li> <li>いったいどのようになりうのか。</li> <li>〇〇とそっくりです。</li> <li>〇〇とよく似ています。</li> <li>二つの比較から</li> </ul>

序」「類別」「理由づけ」「定義づけ」「推理」の六つをあげ、それらを示す表現を国語教科書の説明的文章から抽出し、学年ごとに示している。「比較」については右の表のような表現例があげられており、「比較」を行う際にどのような表現を使えばいいのか考えるうえで参考になる。

ただ、論理的思考の要素をあげたといっても網羅的でなかったり、説明的表現も小学校のみで中学校、高校の例が示されていないと課題もある。国語科において論理的思考としてどのような要素を指導すべきか、小・中・高校の各学年段階でどのような語彙・表現を指導すべきか検討を進めていく必要があるだろう。

以上、国語科教育研究における「論理的思考力・表現力」育成の取り組みについて見てきたが、国語科で育成すべき「論理的思考力・表現力」の全体像が不明確だったり、それを支える語彙を単語・文型のレベルでまとめたリストがなかったりと、実際の学習指導に生かせるだけの十分な成果が得られていない面がある。語彙指導と関連させるか

\*5 『国語教育の体系化—言語要素指導—』児童言語研究会編 明治図書 一九八二年

\*6 『小学校語彙指導の活性化』浜本純逸編 明治図書 一九八九年

\*7 『説明的表現の授業—考えて書く力を育てる—』櫻本明美 明治図書 一九九五年

たちで「論理的思考力・表現力」育成の指導を開発していくことは、国語科教育において急務の課題である。

### ③ アカデミック・ライティングを参考にした 「論理的思考手順と語彙のリスト」

では、子どもたちの「論理的思考力・表現力」を育成する指導の開発に向けて、具体的にどのようなことが必要となってくるだろうか。国語科で指導する「論理的思考力」を指定して、国語科における言語活動との関連づけを明確にすること、思考活動を表す語彙を単語・文型のレベルでリストアップして、言語活動をおとした指導の方法を開発することなどが考えられる。その準備として、大学教育における「アカデミック・ライティング」指導を参考にした「論理的思考と語彙のリスト」を考えてみたい。

大学における初年次教育や留学生教育では、大学での学習や研究に必要とされる学術的な文章を作成する能力、いわゆる「アカデミック・ライティング」の育成が図られている。大学で課されるレポートや論文などの学術的文章は、客観的事実を根拠として、自身の考えや意見を論理的に表現した文章であり、「論理的思考力」と「論理的表現力」に支えられたものである。また、レポートや論文の作成に即した論理的思考とその表現に限定されるが、その思考手順は子どもたちが各教科で取り組む課題解決型の言語活動に適用できるし、リストアップされた語彙はその活動や結果を論理的に表現するのに役立てることができる。

一般に、レポートの作成は「テーマ設定」から始まって、

次のような手順で行われる。

- ① テーマ（課題）を設定する。
- ② 調査や考察の方法を検討する。
- ③ 調査を実施し、結果を分析する。
- ④ 分析内容を検討し、考察を加える。
- ⑤ 論点を絞り、文章構成を検討する。
- ⑥ 文章を執筆し、推敲する。

このうち、③の「調査結果を分析する」段階であれば、「比較する」や「分類する」といった思考活動が必要となるが、「比較」の思考活動を表す語彙として、中学生段階では次のような語句をあげることができる。

「比較」「対照」「比べる」「共通点」「相違点」「異同」「同じ」「違う」「同様」「異なる」

また、これらの語句を用いた文型として、次のようなものをあげることができよう。

「AとBを比べると（比較すると）」、「  
「……については、AとBではが異なっている。」

「AとBではくのような違い（相違点）が見られる。同  
じこと（同様のこと）はくにも言える。」

このようなかたちで、実際の思考活動とそれを表す語句・文型を思考の手順に従ってリストアップできれば、課題解決活動の思考手順とそれを表す語彙が明らかになるとともに、子どもたちがこのリストを活用することで自主的に言語活動を進めていく可能性が開けてくる。学年に応じた語彙の選定や学習指導との関連づけなど課題は多いが、子どもたちの「論理的思考力・表現力」育成の一助に開発を進めていきたい。

## 「語り」講座

③

丹藤ゼミ：第3回

## 「語り」とは何か

愛知教育大学教育学部教授

たんとう ひろふみ  
丹藤 博文

## 1 物語論

**丹藤** では、三回めのゼミを始めます。

また、前回の振り返りから始めます。D君。前回学んだことをまとめてください。

**学生D** はい。えー。世界が言語化されているということは、物語化されているということでもある。物語は、歴史上、途絶えたことはなく、現在の私たちの身のまわりにも無数にある。私たちは、物語的に理解もしている。**丹藤** オーケー。A君。続けて。**学生A** 現代の情報化／消費化社会では、消費者の見たものが制作されている。テレビドラマや映画は、それ自体の価値よりも受容者の評価が優先される。見ているというより見させられている……。**丹藤** だからこそ、国語科の授業では？**学生A** 消費者の欲望を満足させるのではなく、むしろ異質な他者の見方に出会わせることが大事になってきます。**丹藤** はい。だいたいいいでしょう。情報化／消費化社会における物語と文学の役割について話しました。物語は我々と切っても

切り離せないものだけど、それは創造される一方で解体されなければならない。そこに文学の役割もあるということだったね。

**学生C** 前回、「物語文学」の話がありましたけど、物語と文学は違うんですか？ 物語も文学の一部なんじゃないですか？**丹藤** もっともな質問だね。「文学」の定義をしていませんでした。今日は、物語とは何かについて話していきたいと思います。ほうが「文学」をどういう意味で使っているかについてもおいおい話していきます。では、本題に入ります。Fさん。物語の構造的な特徴はどんなところにあると思いますか？**学生F** あっ、はい。「構造的な特徴」ですか？**丹藤** あれこれの物語ではなくて、物語一般に共通した特徴はあるでしょう。**学生F** はい。まず、主人公がいて……事件に出会います。クライマックスといつか……。**丹藤** アリストテレスの『詩学』にまで言及した、すばらしい答えでした。

一同 おーっ。



## 口縁

物語研究はアリストテレスにまで遡ることができ、カタルシス論などは参考になるよ。今でもテレビや映画の製作者たちは受容者たちを感情移入させる、あるいは「のめりこませる」ために躍起になっているからね。

ではまず、基本的なというより最低限の物語の定義から言います。

第一に、物語は二つ以上の出来事から成り立っています。「メロス<sup>は</sup>走<sup>った</sup>」では物語にならない。「メロスは走った。そして、王城に戻ってきた。」となって物語となる。このことは、とても大事なことです。というのは、二つ以上の出来事から成るといふことは、そこに時間があるということ

### 「ナラティブ(narrative)」とは。

「物語」と「語り」の両方の意味がある。「物語」とは、語られた内容であり、「語り」とは、ある出来事を語っていくという行為そのもの。「物語」とは、すなわち語られたものである。「語り」には「騙<sup>かた</sup>り」という意味もある。ある出来事を語るということとは、忠実に再現することではなく、「語り手」なりに意味づけることである。

ことになるからです。物語は時間と不可分なのです。ときどき、作者と「語り手」の関係や、「語り」の構造を图示したものに会おうけど、成功した例に一度もお目にかかったことがない。ほくに言わせれば、そもそも時間的な推移のあるものを二次元の平面に置き換えようとする自体に無理がある。「語り」という行為は、そんな簡単に图示できるようなものではありません。例えば、『走れメロス』は、「メロスは激怒した。」と始まるから、登場人物の外から語っています。しかし、メロスがふてくされる場面では、「私は、これほど努力してきたのだ。」と「語り手」は登場人物の中から語る。しかし、また「走れ！メロス。」というように、外からの語りに戻る。つまり、『走れメロス』の「語り」の

構造および特徴は、「語り手」が主人公の外↓中↓外といったように移動することになります。語り方は同じテキストの中でも変わったりすることもあるわけです。第二に、始め——中——終わりといった構成をとる。これは、起承転結、序破急などバリエーションがある。「始め」は「発

端」と言ってもいいし、「終わり」は「結末」でもかまいません。我々の人生と同じで、「誕生」という「始まり」があり、「死」という「終わり」がある。その間に学生生活とか就職とか結婚とかさまざまな出来事があるよね。

第三に、登場人物、特に主人公が、なんらかの出来事に会おう。古典的な説話などでは、主人公が異界に行つて戻ってくる。『古事記』のイザナギは黄泉の国という異界に行つて戻ってきます。そして、多くの場合主人公は変容します。桃太郎は鬼ヶ島に鬼退治に行つて、財宝を持って裕福になつて戻ってきます。浦島太郎は竜宮城に行つて戻ってくるけど、変容していなかった。玉手箱を開けなければならなかった。今、「古典では」と言っただけど、ルイス・キャロルの『不思議の国のアリス』もこの例に漏れないし、宮崎駿の『千と千尋の神隠し』も主人公「千尋」は、「湯婆婆」の世界に行つて、精神的にたくましい女の子に変容して戻ってきます。『古事記』から『千と千尋の神隠し』に至るまで、構造的には変わらない。

このように、物語一般の普遍的な構造を明らかにしようとしたのが物語研究で、先鞭をつけたのがロシアのウラジミール・ロップです。彼は、ロシアの魔女物語は三十一に分類できるとした。それがこの本『昔話の形態学』（水声社 一九八七）。これを後に、フランスの構造主義者として知られるレイヴ・ストロースが批判的に紹介し、以後フランスでは物語研究が盛んになります。ツヴェタン・トドロフという人が、これを「物語論（ナラトロジー）」と命名し、世界的に広まっていきます。日本でも、ロラン・バルトの『物語の構造分析』（みすず書房 一九七九）、ポール・リクールの『時間と物語』（新曜社 一九八七）などは、よく読まれました。なかでも、ジェラルド・ジュネットの『物語のディスクール』（水声社 一九八五）は世界的な評価を得ているので、ここでは、ジュネットの理論について見てみよう。

それまで、物語研究は、物語の内容と形式から捉えようとしていた。『昔話の形態学』からして、物語の形式の研究だったわけだ。しかし、ジュネットは、物語内容と

物語言説、そして物語行為というように分類しました。物語内容はわかるよね。物語言説とは、簡単に言ってしまうえば、テクストのことです。そして、物語行為は、語るという行為のことであり、これが、すなわち「語り」です。そして、物語研究は、物語内容と物語言説との関係、あるいはその二つと物語行為の関係を扱うとした。端的に言って、物語行為が「語り」が物語の分析には重要であったとしたのです。

## 2 「語り」論と視点論

**丹藤** そこで、第四の特徴、物語とは「語り手」がある視点から語ったものであるということになる。

さあ、ここからは「語り」の話になります。「物語とは語り手がある視点から語ったもの」と言いました。Bさん。第一回めで「語り手」の定義を言いましたね。「語り手」とは何ですか？

**学生B** えーと。ちよっと待ってください。

はい、お話を語っていく仮の、虚構上の主体です。

**丹藤** はい、そうです。今、あえて「ある

視点から語ったもの」と言いました。登場人物の外から語れば「三人称」、登場人物の中から語れば「一人称」。「三人称」でも、神様のように語ると「三人称全知視点」、登場人物に寄り添って語ると「三人称限定視点」と言ったりします。「一人称」とは、「私」「僕」として語っていく方法。中三の教材『故郷』などがそうです。『少年の日の思い出』は登場人物の外から語っているので「三人称」ということになる。「視点」とは、もともとニュー・クリティシズムの用語です。国語教育でも読みの技術として用いられてきた。しかし、一見わかりやすいのだけれど、実際のテクストにおいては、そんなに単純な語られ方をしているわけではなく、視点は変わるといことがいくらかもある。視点論はわかりやすいが、それでは説明がつかないこともあるのです。例えば、『ごんぎつね』の最後の場面、ちよっと本文を見てみようか。それまで、「語り手」は、ごんに寄り添って語ってきました。それはいいですか？ しかし、「その時、兵十はふと顔を上げました。と、きつねがうちの中へ入ったではあ

りませんか。」とあります。では、そのあとと見てください。「兵十はかけよってきました。」とあります。また、ごんの視点に戻ったのかと言われ、書き損じたといった扱いをされたこともある。しかし、これは、誰が見ているのかという視点から捉えようとするから、矛盾に見えるけど、「語り」論では、見ている人と語っている人は別だと考えるから、なんらおかしいことではない。文学テキストには、よくあることだと言える。これもジュネットが言ったことだけど、「語り手」が見ていることと、語っていることは別だとなりました。視点論では、見ている人は、すなわち語っている人だとしていますが、それは峻別されるべきだとした。ジュネットは、視点よりも見ている先のこと、つまり「焦点化」を提唱しています。ぼくも、そのほうが説明がつきやすいと思う。つまり、ここで言いたいことは、視点論ではなく、「語り」で読んでいく必要があるということです。

では、ここで問題です。Bさん。中一の教材『オツベルと象』の「語り手」は？

学生B はい。「牛飼い」です。

丹藤 理由は？

学生B 冒頭に「……ある牛飼いが物語る。」とあるからです。

丹藤 みんなもそれでいいですか？

どうやら異論はないようだ。ちょっと意地の悪い質問だったかな。でも、間違えやすいところなので質問形式にしました。「牛飼い」は「語り手」ではない。「牛飼い」はむしろ登場人物です。「語り手」が「牛飼い」に語らせているのです。よく考えてみよう。例えば、ぼくがお話を語るとします。その時「丹藤が物語る。」とわざわざ言うでしょうか。ここでは、「語り手」があえて「牛飼い」の口を借りて語らせている。もう一つ、「牛飼い」は「語り手」ではない根拠を示そう。

このテキストには、「第一日曜」「第二日曜」「第五日曜」という構成になっています。しかし、本文には、「西の三日の月」「西の四日の月」とも語られている。「第一日曜」とは太陽暦だね。「西の三日の月」は太陰暦です。つまり、このテキストには太陽暦と太陰暦という異なる時間が語られる。これは、「牛飼い」という「語り手」にはとてもできないことです。「牛飼い」の背後に「語り手」を想定するしかないことになります。

「語り手」は、基本的に登場人物の背後から語っている。「基本的に」と言ったのは、例外もあるからです。「語り手」がテキスト内に出てくることもある。同じ宮沢賢治の『なめとこ山の熊』という高校一年の教材があります。この中で、「語り手」は「僕」「私」として出てきます。また、芥川龍之介の『羅生門』。これも高校一年だね。「語り手」は「作者」を名のって出てきたり、「市女笠」「揉烏帽子」とあるから日本の古代の話なのに、「Sentimentalisme」の古代のフランス語を使ったりする。

Fさん、どう？

学生F なんか難しくて、まだわかったようだな、わからないような。

学生A 「語り手」は、テキストの背後にいてるって感じかなあ。

丹藤 では、こんな例はどうだろう。

みんなは「イタコ」って知ってる？ 霊

媒者と云ったほうがいいかな。

学生C 「イタコ」すか？ 知ってますけど、だんだんオカルトっぽい話になってきた。

**丹藤** いや、そうでもないよ。学問的な話だ。

折口信夫って国文学者を知ってますか？

彼は、物語の「モノ」とは「霊」、つまり

「死者」なのだと言ってます。異論もある

けど、ぼくはそう考えると、「語り手」っ

てわかりやすい気がした。つまり、実際に

語っているのは「イタコ」だけど、話の内

容は、イタコのあずかり知るものではない。

それは背後の「死者」が語らせている。し

かし、「死者」自身は我々の目には見えな

い。なんか、みんなドン引きしてない？

大丈夫？

C君に「マジすか？」と言われそうだけ

ど、ぼくははじめにそう考えています。と

いうより、前回もふれたけど、物語とは

「死者の言葉」なんだと思います。そのこ

とを、ある国語教育の学会のシンポジウム

で発表したけど、あんまり受けなかった

(笑)。ただ、物語は時間と不可分である以

上、死者を除外するわけにはいかないと思

うけど……。

Fさん。これでどうですか？

学生F 先生。作者じゃだめですか？ 私は、

作者でいっちゃおかかな。小学校の教員志

望だし。

学生C ここまで聞いて、いまさら作者に戻

れないでしょ。

学生A 作者ではなく、「語り」を読むことは、

文学を読む際の条件だったことだったよ。

学生E さっき話があった『こんぎつね』な

んかは、「語り」を読まないで、「こん、か

わいそう。」で終わっちゃうかも。

学生B 三月に新しい学習指導要領が出され

たけど、主体的で、対話的で、深い学びが

大事ってことになってるじゃん。

学生C すげーっ。もう、指導要領勉強して

るんだ。

学生B 別の授業で、小耳にはさんただけだ

けどさ。

学生A 小耳にはさんだ!? (笑)

学生B いいでしょ、別に。

**丹藤** それで。Bさんは何を言いたいの？

学生B はい。「深い学び」って難しいなと

思ったんですけど、文学教材の「深い学

び」となると、何が書いてあるとか、登場

人物の気持ちはどうなの？ ということだ

けではだめかなって、思ったってことです。

学生C なるほど。そこで、「語り」ってわ

けた。オレもそうじゃないかなって思った

んだよね。

**丹藤** Bさんが言うように、もし文学教材で

「深い学び」をしようとするなら、物語内

容や主人公だけを読むのでは、深まってい

かないでしょう。『こんぎつね』はごん

悲劇とか、「少年の日の思い出」は他人の

ものを盗んじやいけないって話として読ま

れるなら、読み深めるどころか、文学とし

ても読んでいないことになる。

### 3 語ること／語らぬこと

学生B 先生、別の質問をしてもいいです

か？

先ほど視点論と「語り」の違いについ

て話されましたけど、教材を読むうえで、

「語り」を読むことの効果みたいなことっ

て他にもありますか。

**丹藤** うん。効果というか、「語り」を読む

ことが不可欠だとぼくは考えています。そ

もそも、「語り」とは読むための一技法ではなくて、文学的なテクニクの原理なので、避けては通れぬものだと行ったほうがいい。前回もふれたと思うけど、語るという行為は、「語り手」によって世界が意味づけられることです。読者は、あくまで「語り手」の意味づけを受け取っているにすぎない。それが、本当かどうかもわからない。判断のしようもない。現実の指示対象とは関わりがないからです。前回出てきた「フィクション」とはそういうことでしょう。『源氏物語』の主人公、光源氏のモデルは実在したかもしれないが、我々読者は知らないし、確かめられないわけです。そうすると、我々読者は、「語り手」の「語り」にしたがって物語世界を構築していくほかはない。読者は、「語り」（言葉）を拠る所に読むしか手はない。しかし、その「語り」は「語り手」の恣意であって、トータルに、あるいは正確に、出来事なり人物を表象しているとは限らないわけです。だからこそ、「語り」それ自体を讀みの対象とすることが必要になってくる。作者の意図の付度や、作品の背景を調べたからといっ

て読んだことにはならない。そうではなくて、「語り」そのものを讀むことが読むということになる。そして、何かを語ることは、別の何かは語らないこともあるし、あるいは何かを語ることは別の何かを語ってしまうことにもなる。語ることをそのまま呑みにするのではなく、語ることに含まれる別の意味を讀むことが必要ということ。よく文学の言語には含意性があると言われますが、そういうことだとぼくは理解しています。抽象的でわかりにくいかな。具体的な教材で話します。

『少年の日の思い出』でいうと、回想場面「僕」は「エーミール」のことを悪く言います。「とにかく、あらゆる点で、模範少年だった。そのため、僕は妬み、嘆賞しながら彼を憎んでいた。」とか「こつぱどい批評家」とか。では、エーミールは「語り手」が語るような少年なのかどうか。むしろ、「語り手」がそのように語っているだけであって、本当は違うかもしれない。それよりも、そのように悪く語るということは、何を意味するのが問題だと思えます。「僕」がエーミールを悪く語るとは、

相当「エーミール」を意識していることは確かでしょう。ぼくは、登場人物「僕」の経済的な原因・家庭環境に起因する「エーミール」へのコンプレックスと、珍しい「チョウ」を所持しているというプライドが、そのような「語り」をさせているのだと読みます。もつとと言うと、「エーミール」を悪く語ること、「僕」は自らの罪を隠蔽している。「エーミールはまるで世界のおきてを代表でもするかのよう」とあるけど、「エーミール」は世界のおきてを代表してますか？ 代表などしていない。そのように「僕」には見えただけです。つまり、何が語られているかだけでなく、なぜそのように語られているか、語ることによって生じてくる意味はあるのか、あるとすればどういふことかといったように読んでいくということです。そこに「語り」の批評性も見えてくる……。待てよ。批評性と言えば、C君の質問に答えるのをすっかり忘れていたことに気がついたよ。申し訳ない。それなら次回は、物語と文学との関係について議論することにしよう。

# 何のために文学を学ぶのか？

——〈私〉と〈自己内他者〉との対話——

弘前大学教育学部講師 鈴木 愛理<sup>すずき えり</sup>

はじめに

でも一方で、僕は思うのだが、人は、正しいことを見極めようとすればするほど、曖昧な領域に踏みとどまらざるを得なくなるのではないだろうか。

〔抱擁、あるいはライスには塩を〕 江國香織

私たちはいつも〈正しいこと〉を知りたいと思う。〈正解〉を選びたいし、〈本当のこと〉や〈真実〉を手に入れたと思う。と同時に、それが〈本当に正しい〉という確証を得たいと思ひ、説明や意味を欲しがらる。そしてそのように求めれば求めるほど気がついてしまふ。唯一の正解や相対的な正しさなどないということ、結局、曖昧な領域に踏みとどまらざるを得ないということ——その絶望を生きていく希望を学ぶこと、それが今、文学教育にできることではな

いだろうか。

## 1 何のための

### 「主体的・対話的で深い学び」か

——質の高い理解とは——

新しい学習指導要領において「主体的・対話的で深い学び」が求められている。その目的は「知識の理解の質を高め資質・能力を育む」ことである。つまり「主体的・対話的で深い学び」を行うことが、質の高い知識の理解や資質・能力の育成に結びついていなければならない。

そもそも理解をするとはどのようなことなのだろうか。『理解するってどういうこと？』<sup>\*1</sup>では、七つの理解の種類とその内実について具体的な姿を示しながら説明している。

例えば「熱烈な学び」という理解の種類では、「人間は自分が興味をもったことはできるだけ

\*1 『理解するってどういうこと？』 エリン・オリヴァー・キーン 山元隆春・吉田新一郎訳 新曜社 二〇一四

\*2 七つの理解の種類

- ① 「熱烈な学び」
- ② 「沈黙を使う、深く耳をすます」
- ③ 「もかくことを味わい楽しむ」
- ④ 「ルネサンスの思考」
- ⑤ 「私たちの思考を変化させること」
- ⑥ 「夢中で対話すること」
- ⑦ 「感情と記憶」

理解したいと思う」ということを指摘するとともに、「教師たちが学習の価値について語るだけでなく、熱烈な学びを始めとする理解の種類と成果のいずれもが、どれほど理解を増やすことになるのか子どもたちに詳しく説明すること」の大切さを述べている。

また「沈黙を使う、深く耳をすます」では、熟考をするためには意図的になる必要と時間をかける必要があることを指摘し、「子どもたちが素早く反応しようと競わず、他の子が待つているときでさえも時間をとってよく考えられた反応を自分の頭のなかで膨らませることが当たり前になった教室」を望ましいとしている。確かに活動が盛んな教室ではより多くの子どもが「主体的・対話的」に授業に参加しているように見えるが、その参加の質が問われなければ理解の質を高めることはできないだろう。

「もがくことを味わい楽しむ」では、「私たちが考えるべきなのは、子どもたちが自分からやむにやまねず学ぼうとするように手助けするにはどうすればよいかということ」であり、「私たちの仕事はものごとをわかりやすく簡単にしたり、おもしろおかしくしたり、楽しめるようにしたりすることではなくて、自分の頭のなかに大きな能力があると子ども自身に気づかせること」としている。これは学ぶ力をもっている

ことへの気づきでもあり、「資質」の育成にも関わってくるだろう。「自分が深く理解したり、自分自身のアイデアをつくり出す能力を持っているという確信を子どもたちが持つこと」は「夢中になれる営み」につながり、「それがつまり、おもしろく楽しいのです！」と指摘している。楽しく学ぶことを目指すのではなく、学ぶこと自体が心から楽しいこととなるために必要な過程として「もがくこと」を位置づけているのだ。

ほかにも、「子どもたちが自分の学習の一部をコントロールする機会、すなわち、疑問を生み出し、関連するテーマを追究し、活発な話し合いに参加する機会を与えられたとき、基礎的スキルは子どもたちの知的好奇心の発達と同時に身につくということ」（ルネサンスの思考）、理解の内容は「変化し続けること」でもあり、「時間とともに私たちの感情や考えや知識が変わることや、それらがこの世界にある力の影響を受けていること」について知ることが理解の本質を手に入れることにつながることも指摘されている（「私たちの思考を変化させること」）。ここまでの五種類は主体的に学ぶこととはどのようなことであるのか、主体的に学ぶことがなぜ理解の質を高めるのかを私たちに教えてくれる。

さらに、作者を理解しようと注意深く観察する時間をもつことが対話を生き生きとさせ、対話に没頭している人々は「新たな意味や解釈を作り出している」ことから、対話することが理解の方法として意味づけられる必要があることも指摘されている（「夢中で対話すること」）。作品を享受することが対話を動機づけ、そのようにして導かれた対話的な学びこそが理解の質を高めるといことを示していると言えるだろう。

また、「自らの学んだことに感情的な結びつきを作った場合に、学んだことを理解し、記憶し、他の場面で応用できるようになる」ことから、「学ぶときに自分の感じることにオープンになり、自分が感じたことを思い切り子どもたちに表現することが大切だ」という指摘もある（「感情と記憶」）。これは他の六種類の理解に伴う感情が「深い学び」に到達するために重要な役割を果たすということ、つまり「深い学び」が質の高い理解に寄与することを示している。これらの理解の種類はそれぞれ重なり合う部分もあり、理解という行為における諸相と見ることもできるだろう。またどの理解の種類についても、理解することそのものについて子どもたちに話して聞かせたり、子どもたちと話し合ったりすることの重要性が繰り返し主張され

ている。

理解の質を直接評価することは難しいが、だからこそ質の高い理解を保障する「主体的・対話的で深い学び」とは何かということが具体的に明らかにされなければならない。ここに紹介した理解の種類はその一つの手がかりになるだろう。

## 2 何を〈理解〉するのか

——「言葉による見方・考え方」とは——

今、どのような理解が望まれているのかを踏まえ、何を〈理解〉するのかについて考えたい。小・中学校の国語科における目標は「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」の育成を旨とされしている。では「言葉による見方・考え方」とはどのようなことなのか。

中教審の審議のまとめ<sup>\*3</sup>では、「対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉え、その関係性を問い直して意味付けること」を「言葉による見方・考え方」としているが、そもそも言葉とは、ある世界の見方・考え方の反映である。ただし、それはあくまで反映であって世界そのものではない。ま

\*3

「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」中教審教育課程部会 平成二十八年八月二十六日



たそれがどのような見方・考え方なのかを明らかにすることはほとんどできない。なぜならそれらは言葉に染みついていっているものであり、言葉と見方・考え方を分けることは困難であるからだ。ある言葉を使うことはその言葉のもつ枠組みの中で生きることであるが、それがどのような枠組みなのかはよくわからない、またわからなければならぬのかもわからないまま、私たちは言葉を使用している。

また一方で、言葉を言葉として成り立たせているのは私たちである。ソシュールが、ランガージュ（言語活動）を、ラング（体系化された言語）とパロール（具体的に使用する言語）に分け、両者は「緊く相結ばれ、互いに他を予定する」<sup>\*4</sup>としたように、言葉の意味は社会的に規定されつつも、社会的な意味は個人の言葉の使用により規定されていく。その意味で、私たちは「言葉による見方・考え方」に支配されながら、「言葉による見方・考え方」を操作しているのである。

言葉を学ぶということは、こうした言葉の世界による見方・考え方を学ぶことである。それは世界が〈私〉をどう捉えているかを学ぶことであり、〈私〉をわかりかけることもあるだろう。

### 3 文学を〈読む〉こと

——〈私の中のあなた〉とは——

言葉を〈読む〉という行為において何が起こっているのか。特にその行為における〈私〉の存在の仕方について考えてみたい。

私たちはいつでも主体的にしか言葉を読めない。なぜなら、ある言葉を読んで何かを思う、そのときそう思う根拠は究極的にはそれを読む〈私〉にあるからだ。その〈私〉は〈私以外のもの〉によって構築されてきたものである。また〈私〉は、同じものを読んだとしても完全に同じようには読めないという意味で一回的なものである。

文学を読むとは、ある言葉のある読者が文学と見なすということにほかならない。そもそも言葉を読むこと自体、意味や価値、意図のあるものとして信じて見なすことである。そのとき、そこには言葉から想像される作者・筆者との対話がある。読み手には空所を見つけたら、解釈したりする役割があるが、それは読み手に届くことを想定して書いている筆者や作者の姿を想像することに支えられるからである。〈私〉はどのように読むことを期待されているのかを探し求めるといふ行為がそこにはある。こうした読み手と書き手の信頼関係を成立させていくこ

\*4

『言語字原論』フェル

ヂナン・ド・ソシュール

小林英夫訳 岩波書店

一九四〇

とが読むことであり、そこで導かれた判断や思考のありかたに〈私〉が現れている。

こうした〈読む〉という行為の本質に気づく、つまり主体的に読みを生成する者としての〈私〉を見つめさせられる契機として、〈私〉以外の読者との対話は機能する。〈私〉以外の読者の読みを自分とは別の主体的な読み（間主観的に）として理解していくことになるからだ。

またそうした理解の仕方でなければ対話が成立しているとは言えないだろう。読みの複数性を可能な限り求め、認めていく過程が対話である。対話とは、読みを変容させたり確実にしたりすることを目的に話し合うことではなく、読む主体として互いの存在を認めることであり、共同的に思考し表現していく営みである。

またこうした対話をとおして、〈自己内他者〉が育てられていく。言語の習得において他人から自分に向けられる言葉を取り入れていくように、である。習得された言葉は伝達や意志疎通など他人に向けて用いられることもあるが、「いたくない、いたくない」「だいたいようぶ、だいたいようぶ」と唱えることで自分を励ますというような、自分に向けて自分の中で用いていくこともある。またそうした自分の内側に取り入れていく言葉は、相互に理解し合っている「好きな人」からの言葉であるという指摘がある。<sup>\*5</sup>

心理学でも「ある人の人生や幸福感に重要な影響を及ぼす人」が「重要な他者」とされているように、私たちは「あの人ならどう言うだろうか、どう感じるだろうか、どう考えるだろうか……」と話しかける〈私〉と、その問いを聞き答える〈自己内他者〉を対話させることで世界を理解していこうとする。

「好きな人」や「重要な他者」は、バルトの言う「愛する人」とも通じる。歌曲を聴くとき、彼は「自分自身と一緒に、自分自身のために、それを歌って」いながら、自分自身の内部で「愛する人のイメージに語りかけ」るのだと言う。それは「失われた他者のイメージであると同時に、欲求し、棄てられた私自身のイメージ」、つまり「私の分身」でもある。そのような「愛する人」との対話をくぐって歌曲を美しいものとして聴くのである。<sup>\*6</sup>

私たちは〈自己内他者〉との対話をとおして芸術を享受していると言えるかもしれない。読書に没頭しているときでもそこには「愛する人」との対話があり、一人の読者として〈私〉が文学と見なすという現象が起きている。

では、なぜ私たちは〈私〉の中の〈もう一人〉を〈あなた〉として立ち上げるのか。〈自己内自己〉や〈第二の自己〉としてではなく、なぜ〈自己内他者〉と見なすのか。

\*5 『幼児期——子どもは世界をどうつかむか——』岡本夏木 岩波書店 二〇〇五

\*6 『第三の意味』ロラン IIバルト 沢崎浩平訳 みすず書房 一九八四

フランクフルトは、絶望の中で生きる意味を問うとき、「わたしたちが生きていることからなにを期待するかではなく、むしろひたすら、生きることがわたしたちからなにを期待しているかが問題」だと述べている。<sup>\*7</sup> 生きていることに期待がもてないとき、「生きていることは彼らからなにかを期待している、生きていけば、未来に彼らを迎っているなにかがある」と考えることで「ひとりひとりの人間にそなわっているかけがえのなさ」が意識され、それが「意識されたとたん人間が生きているということ、生きつづけるということにたいして担っている責任の重さを、そっくりと、まざまざと気づかせる」からだ。「自分を待っている仕事や愛する人間にたいする責任を自覚した人間は、生きていることから降りられない。まさに、自分が『なぜ』存在するかを知っているので、ほとんどあらゆる『どのように』にも耐えられる」。このことから人は（他者）をとおして理解することで現実の（私）を救いあげることがわかる。（私の中のあなた）と出会い、対話し続けることで私たちは一人ではないと感じ、正解のない状況に留まれるのかもしれない。

## おわりに

文学を何のために学ぶのか、そもそも文学を

何のために読むのか。それは（私）を存在させるためであり、（他者）とともに生きようとするためであるかもしれない。何のために学ぶのかは一朝一夕に伝わるものでもわかるものでもないが、学習の意義を問い続けること自体が教師と学習者で共有していく価値のあることではないだろうか。また文学教育においてそれを可能とするためには作品として教材に出会わせることが不可欠に思われてならない。複雑で予測不可能な社会の中で、曖昧な領域に甘んじて立ち尽くすのではなく、支え合いながら踏みとどまる必要があるのではないだろうか。

最後に、私が母からよく言い聞かせられてきた言葉を噛みしめて終わりたい。

「あなたが経験したことは、この世のどんな力も奪えない。」

わたしたちが過去の充実した生活のなか、豊かな経験のなかで実現し、心の宝物としていることは、なにもだれも奪えないのだ。

（『夜と霧』 ヴィクトール・E・フランクフルト 池田香代子訳）

国語科における文学の授業が、誰にも奪われたくない経験になることを祈って。

\*7

『夜と霧』 ヴィクトール・E・フランクフルト

池田香代子訳 みず書房

二〇〇二

# 言語活動を最大限生かした 授業の構築

帝京科学大学教育人間科学部教授 釘持 勉けんもち つとむ

## はじめに

現行の学習指導要領を学びに取り入れていく際の基礎・基本として言語活動を最大限生かした授業が求められているが、国語科での実践はたして機能しているのだろうか。国語科を基軸として全教科で取り入れる実践は十分に生徒まで届いているだろうか。このような疑問符のつく現状を認識しつつ、新学習指導要領を推進していく指導の手立てとして言語活動の充実の必要性が強調されている。特に、日々の授業で立場や根拠を明確にして議論することを取り入れていくことが不可欠と方向性を示している。

新学習指導要領は、高等学校から中学校に、そして小学校における指導内容に転換して、上の校種から段階的に考えられている指導要領で

ある。その中で言語活動をさらに充実して小集団、討議などでのあり方が主要な指導方法として現実味を帯びてきている。では、どのような成立過程をふめば、国語科の中で成立するのだろうか。以下、実践的な事例をふまえて論じてみたい。

## I 言語活動の充実を阻む要因

言語活動を活発にしていくために、これまでの審議会などでの論点整理として三つの学習過程が取り上げられている。より深い学び、対話的な学び、主体的な学びの過程である。そして、その具体的な場面として小グループでの活動、討議などが指摘されている。何よりも、それぞれの段階を深めていくために教師のファシリテータ的な役割が不可欠だとも言われている。

五つの意識化の図示

意識化				
相手意識				第1・2学年
目的意識				第3・4学年
方法意識				第5・6学年
状況意識				
評価意識				

『小学校国語の授業力をみがく』明治図書 鈕持勉 著14ページ 網かけ部分は、その学年で求められる意識。

る。日頃の授業の中でどのような活動をすればよいのだろうか。ここでは、言語活動の充実を阻む要因を述べておく。

### ①「対話」「話し合い」「交流」の活動ありきになっっている

現在の中学校での実態を授業観察した経緯から判断すると「話し合えばよい」「対話をすればよい」「交流をすればよい」という言語活動になっていると推測される。それは、一単位時間には話し合いなどの学習活動をすれば言語活動をしたという認識が払拭されていないからである。何のために話し合うのかという話し合う内容・目的と、どのような話し合いをすればよいかという話し合う方法が明確にされていない授業である。

### ②話し合う内容が明確にされていない

何のために話し合うのか、どのような言葉を

使って話すのか、どのような言葉選びをして相手に伝えていけばよいのかという相手意識、目的意識が弱いという授業が少なくない。言語活動を充実させていくことは、その深まりを求めていくもので、生徒が身につけておくべき前提が明確でないと話し合いの域に達していないことになる。話し合いに必要な基礎・基本の習得があつて成立につながると言っても過言ではない。

### ③五つの意識化の定着が十分ではない

小学校段階から「話すこと・聞くこと」の領域において、五つの意識化が実践され、中学校での音声言語活動につながっていかなければならない。

特に、相手意識、目的意識を強くもつた生徒の育成は不可欠となる。そして、小学校高学年より学習活動で取り入れていく評価意識の活発

化によって、言語活動の充実の成否も決まるのである。それは、さまざまな活動の深い学びと関連するからである。自己の考え、友達の考え、小集団の考え、大集団の考えと発展していく中で互いに認め合い、支え合い、かかわり合う活動が大切だからである。そこに評価が大きく関与してくるのである。

#### ④教師がファシリテータとしての役割を果たせるか

これまで、討議をした際に、評価役に徹していたり、全体指導しかしてこなかった教師にとってファシリテータ役をしつつ、目標達成に導くことができるだろうか。その視点を明確にして授業の質的転換を果たすことができるだろうか。小グループでの質的に高いレベルの話し合いが可能になるかは、徹底的な教師の教材研究、学年間の打ち合わせを乗り越えてこそ、言語活動の充実が図れることになる。

#### ⑤学年間の教材研究や打ち合わせの時間の確保

授業の質的転換を図っていく際に、必ず言われているのが教材研究の時間の確保と、打ち合わせの時間の確保である。従前、指導方法の改善として取り上げられたティーム・ティーチングの推進条件にこの二点があがったが、実現するのに現在でも不足している実情があり、指導

方法だけが前に進んでいるという実態もないわけではない。はたして、中学校国語科でどのような場面で立場や根拠に基づいた言語活動を取り入れていけばよいのか、教師の力量に委ねられている。

## II 国語科書写における

### 言語活動の活発化を旨とす

#### 基本的な学びのあり方

国語科書写においては、生徒相互の話し合いの場が設定しやすい状況にあり、小学校からの基本点画の用語を的確に使用して授業に臨みたい。それには、書写用語を巧みに活用した話し合いを設定したい。いわゆる論理的思考力を駆使した話し合いである。国語科書写・行書入門期として位置づけられている第一教材『大木』を例として考えてみよう。生徒の発言例としては次のようなことを期待したい。

○『大』の楷書の三画めの右払いが、行書の右払いでは変化している。一画めから二画めへの筆脈がつながるように書き、最終画は二文字めの『木』につながる意識をもってはねるように書く。」

○『木』は、二画めの縦画から終筆ははね、

三画めの左払い、四画めの始筆につながる意識をもってはねて書く。最終画の右払いは軽く止める。」

では、教師はどのような場面でファシリテーター役をすればよいのだろうか。中学生にとって、行書入門期の『大木』は、多くの疑問点を抱くことになる。「基本点画を同じように書く点画と、違った点画があり、難しい。」「楷書では使わない筆使いがあり、毛筆で書いてみると筆脈が出ない。」「連続の点画を書くので、速く書くのが難しい。」などがある。こうした状況の中で、次の四点をファシリテーター役の教師として話し合わせたい。

- ① 楷書と行書の点画の違いを書写の基本点画と対比し、話し合おう。
- ② 同じ楷書の点画が行書になると変わる点画はどこか、どのような筆使いになるか相互に試してみよう。
- ③ 周りの友達の書いた試書で筆脈がわかりやすく書けているものを、小グループで確かめ合おう。
- ④ まとめ書きが楷書と比べて、点画の連続と変化がわかるように書けているか話し合おう。

国語科書写の特性として、「言葉」を「筆の動き」に転換することが言語活動を活発にすることになる。行書の入門期の指導の際には、書写用語の日常化とともに「連続」「省略」「変化」の用語を使い、筆の動きに生かせるようにすることが主体的な学びにつながると考えられよう。小グループでの話し合いの場面が必然的に多くとれる特性を最大限生かして、言語活動を駆使した授業を構築していく必要がある。

## おわりに

今後、立場や根拠に基づいた言語活動は、中学校教育において必須の指導の方向性を示す重要な役割を担うことになる。より深い学び、対話的な学び、主体的な学びをどのように授業のなかに取り入れていくか、これまで以上に教師の力量が問われることになる。そのためには、五つの意識化の定着と言語活動を最大限生かした授業の日常化によって「何のために学ぶのか」「何ができるようになるのか」の成否が決まることを認識しておこう。



第15回

まもなく締め切り!!

# 地球となかよしメッセージ

## 作品募集 (2017年度)

「地球となかよし」という言葉から感じたり、考えたりしたことを、写真(またはイラスト)にメッセージをつけて表現してください。

応募者全員に  
参加賞が  
もらえるよ!

応募資格	小学生・中学生(数名のグループ単位での応募も可)
応募期間	2017年7月1日～9月30日 詳細は「優秀作品展示室」とあわせてホームページをご覧ください。
作品テーマ	①身のまわりの自然が壊されている状況を見て感じたことや、自然環境や生き物を守るための取り組み ②さまざまな人との出会いを通して、友好の輪を広げた体験、異文化交流、国際理解に関すること ③その他、「地球となかよし」という言葉から感じたり、考えたりしたこと

◎主催/教育出版 ◎協賛/日本環境教育学会  
◎後援/環境省、日本環境協会、全国小中学校環境教育研究会、毎日新聞社、毎日小学生新聞

応募の決まりなど詳しくはホームページを見てね

<http://www.kyoiku-shuppan.co.jp/>



「地球となかよし」事務局 TEL. 03-3238-6862 FAX. 03-3238-6887  
〒101-0051 東京都千代田区神田神保町2-10



前回  
入選作品

### ツバメに借家

去年から、うちの外灯の上にツバメが巣を作るようになりました。実はツバメが下見に来た時、巣を作らせないようにビニールをかぶせました。しかし、新聞で「都市部のツバメの子育て受難」の記事を読み、ビニールははずしました。ふんで玄関が汚れないように外灯にラップをかけ、下にカゴをつけ、新聞紙をひいて受け入れました。ヒナの成長を観察、見守ることができてとても幸せな気分になりました。

中学国語通信 道標 (2017年 秋(第35)号) 2017年8月31日 発行

編集: 教育出版株式会社編集局  
印刷: 大日本印刷株式会社

発行: 教育出版株式会社 代表者: 山崎富士雄  
発行所: 教育出版株式会社

〒101-0051 東京都千代田区神田神保町2-10 電話 03-3238-6864 (内容について)  
URL <http://www.kyoiku-shuppan.co.jp> 03-3238-6901 (配送について)



## なかよし宣言

わたしたちをとりまく自然や社会は、科学技術の進展や国際化、情報化、高齢化などによって、今、大きく変わろうとしています。このような社会の変化の中で、人間や地球上のあらゆる命がのびのびと生きていくためには、人や自然を大切にしながら、共に生きていこうとする優しく大きな心をもつことが求められています。

わたしたちは、この理念を「地球となかよし」というコンセプトワードに込め、社会のさまざまな場面で人間の成長に貢献していきます。

- |       |           |  |
|-------|-----------|--|
| 北海道支社 | 〒060-0003 | 札幌市中央区北三条西3-1-44 ヒューリック札幌ビル 6F<br>TEL: 011-231-3445 FAX: 011-231-3509          |
| 函館営業所 | 〒040-0011 | 函館市本町6-7 函館第一ビルディング 3F<br>TEL: 0138-51-0886 FAX: 0138-31-0198                  |
| 東北支社  | 〒980-0014 | 仙台市青葉区本町1-14-18 ライオンズプラザ本町ビル 7F<br>TEL: 022-227-0391 FAX: 022-227-0395         |
| 中部支社  | 〒460-0011 | 名古屋市中区大須4-10-40 カジウラテックスビル 5F<br>TEL: 052-262-0821 FAX: 052-262-0825           |
| 関西支社  | 〒541-0056 | 大阪市中央区久太郎町1-6-27 ヨシカワビル 7F<br>TEL: 06-6261-9221 FAX: 06-6261-9401              |
| 中国支社  | 〒730-0051 | 広島市中区大手町3-7-2<br>あいおいニッセイ同和損保広島大手町ビル 5F<br>TEL: 082-249-6033 FAX: 082-249-6040 |
| 四国支社  | 〒790-0004 | 松山市大街道3-6-1 岡崎産業ビル 5F<br>TEL: 089-943-7193 FAX: 089-943-7134                   |
| 九州支社  | 〒812-0007 | 福岡市博多区東比恵2-11-30 クレセント東福岡 E室<br>TEL: 092-433-5100 FAX: 092-433-5140            |
| 沖縄営業所 | 〒901-0155 | 那覇市金城3-8-9 一粒ビル 3F<br>TEL: 098-859-1411 FAX: 098-859-1411                      |