

言語活動の充実

新しい学習指導要領では「言語活動の充実」が重視されており、文部科学省からは指導事例集も公表されました。本特集では、言語活動の意義について考え、どのように充実させていくか、具体的に提案します。

言語活動を支える「伝え合う力」

熊本大学

河野 順子

一 「言語活動」設定の背景

旧学習指導要領の「総則」では、「生きる力」を育むことをめざして、「自ら学び自ら考える力の育成」「基礎的・基本的な内容の確実な定着」「個性を生かす教育の充実」が求められていた。これに対して新版では、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組

む態度を養うことが謳われている。

つまり、基礎的・基本的な内容である「知識と技能」を「活用」するために「思考力、判断力、表現力」等を育てることが指摘されているのである。

実際、「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」には、「児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視する」と書かれてある。

こういう考え方が出てきた背景には、「各

教科での習得や活用と総合的な学習の時間を中心とした探究」という中央教育審議会教育課程部会の「審議のまとめ」（二〇〇七年一月）があるが、さらに、その背後には、各種の学力調査で知識の活用力・応用力や思考力・表現力を見る問題の正答率が低かったという事情がある。

二 学習における「言語活動」の具 体化

これまでも学校の先生方は基礎的・基本的知識の習得・活用を促してきたはずである。しかし、そうして育ててきた基礎的・基本的知識の育成が狭い範囲の文脈でしか活用できない限界が指摘されているのである。そこで、新学習指導要領では、表現力を中心にして、知識・技能の習得とその活用を図るための措置として「言語活動」が導入されたのである。

国語の「内容」の「A話すこと・聞くこと」「B書くこと」「C読むこと」のそれぞれに「言語活動」が明示され、文部科学省からは、さっそく「言語活動の充実に関する指導事例集」(思考力、判断力、表現力等の育成に向けて)が出された。

それでは、言語活動はどのような活動を行えばよいのだろうか。ここでは、「話すこと・聞くこと」のイを見てみると、小学校、中学

校を通して、次のように双方向の伝え合う活動が重視されていることがわかる。

(小学校一・二年) 尋ねたり応答したり、グループで話し合っただけで考えを一つにまとめたりすること。

(小学校三・四年) 学級全体で話し合っただけで考えをまとめたり、意見を述べ合ったりすること。

(小学校五・六年) 調べたことやまとめたことについて、討論などを行うこと。

(中学校一年) 日常生活の中の話題について対話や討論などを行うこと。

旧版と比べると、「伝え合う力」をより具体的にレベルで指導するための指針が示されている。こうした方向性は、PISA調査におけるOECDの研究プロジェクト「コンピテンシーの定義と選択その理論的・概念的基礎」(略称DeSeCo)が抽出した「キー・コンピテンシー」につながるものである。それは、個人の人生における成功と社会の発展に貢献するために、「すべての個人」として「幅広い文脈」で役に立つ能力とされている。具体的には、①社会的に異質な集団で交流する力、②自律的に活動する力、③道具を相互作用的に用いる力、となっている(D・S・ライチェン&L・H・サルガニク編著/立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー』国際標準の

学力をめざして』二〇〇六年、明石書店、八八〜九〇頁)。国際的な視点から、自分の考えをしっかりと持った上でさまざまな人々と対話・協調しながら生きていくための知識と技能が求められているのである。

つまり、私とは異なる他者に出会い、その他者の考えをいったん受け入れ、しかし、流されるのではなく、思考し、判断し、吟味した結果、新たな知識・技能へと再構成する営みが言語活動として重要なのである。言語活動重視の方向性が単なる活動主義に終わってしまえば、生活に生きて働く知識・技能の育成は難しい。学習者が他者の言葉(意見や質問など)に出会い、「私の考えはこのままでいいのだろうか。では、誰のどんな意見をこそ取り入れていけばよいのだろうか。」と向き合い、既得の知識・技能を再構成できるように言語活動の場をどう教師がデザインするかが重要な視点となるのである。

私の小学校教員の頃の実践を紹介してみたい。

五年生教材「大造じいさんとガン」の最後の一行は「いつまでも、いつまでも、見守っていました。」である。このときの大造じいさんの気持ちを読み取る学習の場面で、子どもたちは次のように読みを進めていった。

洋平は、「また、堂々と戦おうじゃないか。」

という言葉と関連づけて、「次の戦いを楽しみにしている。」と発言した。この発言に対して、佐恵子は、「わたしは、『いつまでも、いつまでも、見守っていました。』の言葉には、何か人間同士の友だちのような関係があるんじゃないかって思います。」と発言を始めた。

そのとき、「ええっ。」と教室がざわめき、洋平は首をかしげた。そのあと佐恵子が、「おうい。がんの英ゆうよ。おまえみたいなえらぶつを、おれは、ひきょうなやり方でやっつけたかあないぞ。」という言葉と結び付けて、「じいさんは自分のこれまでの戦い方、つまり、とくに三の場面のおとり作戦について狩人としてひきょうな手段をとったことを強く反省していると思います。三の場面の残雪の描写『羽が、白い花弁のように、すんだ空に飛び散りました』などはじいさんが見ていた仲間のために戦う残雪の姿です。その美しさにはじいさんは人間をたたえるような思いになったので、いつまでもいつまでもまるで遠くに行く大切な人を見送るように見送っていたのだと思います。」と発言した。

これに対して洋平は、「でも狩人なのに獲物を捕まえないのはおかしい。」と発言した。

それを受けて、由美は、「大造じいさんは残雪が自分を本物の狩人してくれたと思っただと思えます。そうしないと『いつまで

も、いつまでも、見守っていました。』という表現は使わないと思います。」と発言を加えていった。

この由美の発言に洋平は「あっ。そうか。」とつぶやき、発見カードに、「ぼくは、はじめ、大造じいさんが残雪との次の戦いを楽しみにしているとしたか思っていなかったけれど、佐恵子さんや由美さんの発表を聞いて、最後の、大造じいさんの言葉にはこれまでの大造じいさんと残雪との戦いを振り返り、ひきょうな手で残雪を手に入れようとした大造じいさんから本物の狩人としての生き方を残雪の姿から悟らせられた感動がこめられていると読みが変わった。そう思うと最後の一文には狩人大造じいさんの残雪に対する感謝とこれからもお互いに成長し続けていこうという思いが込められていると思う。」と書いた。このように伝え合う言語活動をデザインしていったとき、子どもたちの読みは他者の読みを受けて、広がり、深まっていくのである。

三 学びを支える「伝え合う力」の育成

新学習指導要領では、「読解力」等の概念も広がっている。ここでPISAにおける「読解力」について改めて確認しておこう。それは、「自らの目標を達成し、自らの知識

と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と規定されており、これまでの国語科教育における読解力よりも機能的・実用的な性格が強いものになっている。実際、文章のような「連続型テキスト」だけでなく、図表・グラフ・地図・書式などの「非連続型テキスト」も含んで、次のような「読解のプロセス」に対応した三つの課題が設定されている。

- ・ 情報の取り出し（テキストに書かれている情報を正確に取り出すこと）
- ・ 解釈（書かれた情報がどのような意味を持つか理解したり推論したりすること）
- ・ 熟考・評価（書かれていることを生徒の知識や考え方や経験と結びつけること）

この中で、特に日本の高校生の出来が悪かったのが、「熟考・評価」に関する自由記述式の問題である。テキストを読んで考えたことを自分の知識や経験と結びつけて表現する力が弱い生徒が多いのである。いかにして自分の考えを持つことができるか、そしてそれを論理的に表現することができるかということが喫緊の課題となっているのである。

新学習指導要領は、こうした点をふまえて作成されている。さまざまなテキストを読んで自分の考えを述べること、そして、それを

通して他者とコミュニケーションを図ることという学習活動の重視である。

ここでは、小学校五・六年の「読むこと」の「内容」を見てみよう。単に読むだけでなく、自分の考えを持つこと、そしてそれを発し合い、自分の考えを広げたり深めたりすることが重視されている。

ア 自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をすること。

イ 目的に応じて、本や文章を比べて読むなど効果的な読み方を工夫すること。

ウ 目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながらかき添ったりすること。

エ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。

オ 本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること。

カ 目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読むこと。

ウ・エ・オには「自分の考え」という言葉が共通に出てくる。

また、イ・カに見られるように、「比べ読み」が重視されている。これは、一つのテキスト

を鵜呑みにすることなく、相対化することによって「自分の考え」を練り上げようとする手だてである。エも含めると、「読むこと」の中に吟味や批評(critical reading)を含めようとする方向が垣間見える。

以上みてきたように、新学習指導要領では、指導内容においても、「伝え合う力」が重要な学びを支える力として位置づけられている。

四 指導事項としての教科内容の具 体化

新学習指導要領において、指導内容や言語活動を成立させるために、「伝え合う力」が重視され、思考し、判断し、表現し合う活動の中で、既に学習者が持っていた知識や技能が再構成される営みが重視されているということが読者の皆さんにも伝わったであろう。しかし、新学習指導要領において強調されているのはその点だけではない。

新学習指導要領は、旧版に比べて「内容」の記述が多くなっている。その結果、各学年において指導すべき教科内容がより具体化されていることも特徴である。

例えば、五・六年の「言葉の特徴やきまりに関する事項」の中に、「比喩や反復などの表現の工夫に気付くこと」という項目が入っ

ている。これは、「書くこと」のオ「表現の効果などについて確かめたり工夫したりすること」やカ「書いたものを発表し合い、表現の仕方に着目して助言し合うこと」に関連しており、PISA型読解力におけるテキストの「熟考・評価」を意識したものである。つまり、何が書かれているかだけでなく、いかに書かれているかという観点からテキストを批評することをめざしている。

新学習指導要領で明確にされた始めた〈教科内容〉を基礎的・基本的知識・技能として位置づけ、前項でみてきたような「伝え合う」活動を重視し、学習者の中に他者の意見や質問に出会わせ、葛藤を引き起こし、真に思考し、判断し、表現し合う言語活動のデザインによって、学習者の中に対話が生じ、知識・技能の再構成が行われることが生きて働く「習得」「活用」となると考える。

五 対話能力の育成——これからの 授業がめざすもの——

PISAの「読解力」のように、さまざまなテキストを読んで、それを利用する、解釈する、熟考する、評価するということは、要するに、そのテキストの書き手(送り手)と〈対話〉することである。このテキストは自分の目的や課題に利用できるか、このテキス

トは何を意味しているのか、自分はそれに対してどう考えるかといった問題をめぐって、テキストに問いかけて答えを探っていく。逆にテキストから問いかけられることもあるだろう。いずれにしても、ここでは「問い」と「答え」の往復運動が行われるのである。

周知のように、こうした対話能力の欠如がさまざまな問題を生んでいる。国際紛争、人権や差別の問題、いじめや殺人などの社会問題の多くはそこに起因する。国際化が進む中で、異世界・異文化の人たちとの〈対話〉こそが強く求められているのである。相手を正しく深く理解し、誠実に受け止めること、そして、それに対する自分の立場をはっきりと表明できることである。そのためには、相手の文化的・社会的背景や基盤だけでなく、まずは自分の文化的・社会的背景や基盤についても理解しておかなくてはならない。

こうした「対話」が引き起こされる言語活動のあり方が模索されなければならない。

かわの じゅんこ 「対話」による説明的文章の学習指導(二〇〇六、風間書房)、「入門期のコミュニケーションの形成過程と言語発達——実践的実証的研究——」(二〇〇九、深水社)をはじめ、〈対話〉を核にした実践と理論の統合による授業提案を行っている。