

「ことばへの気づき」を促す国語科実践の 枠組みの検討

—教材『ポレポレ』を用いた大学生への実験授業を通して—

丸田 健太郎

(2021年10月5日受理)

An Examination of a Framework for Japanese Language Practice to Approach
“Awareness of Language”

— Through an experimental class for university students using “Pole pole” —

Kentaro Maruta

Abstract: This study aimed to encourage learner's languages through a Japanese class practice for university students. In order to do so, students conducted a comparative reading of two works in which foreign children appear. And to teach the students to read about the characters' relationship with language and with others around them. This is because the students can expand their thinking by connecting real world problems with the life stories of foreign children who are depicted as others in the world of the works. In this practice also aimed to develop the learners' meta-linguistic ability by using the philosophy of plurilingualism as a methodological framework. By experiencing the existence of a variety of languages that cannot be explained by a monolingualism view of language, students can become aware of the diversity of languages in themselves and their surroundings. As a result of the practice, it was found that the students acquired an attitude of deep introspection about their own language experience and identity, as well as about their own internal language and relationship with their surroundings. In addition, the expression of words with unique meanings for each student revealed the aspects of the learner's language that can serve as a resource when living in society as a vehicle for language life.

Key words: Awakening to Languages, Plurilingualism/Pluriculturalism, “Pole Pole”

キーワード：言語への目覚め活動、複言語・複文化主義、『ポレポレ』

1. はじめに

原田(2009)は「従来の学習者研究が提供してきた国語教育の理論や実践は個の実態を把握しないままに

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：難波博孝(主任指導教員)、松本仁志、
間瀬茂夫

展開され、一人ひとりの学習者にとって切実な『ことばの学び』になり得なかった」(p.11)と述べる。これは、学習者の個の実態を把握する学習者研究の必要性を指摘するものであり、外国にルーツがある学習者／そうではない学習者、障害のある学習者／障害のない学習者という二分法を超え、すべての学習者の「個」とその多様性を捉える必要性を指摘するものである。

原田が重要視する学習者の個の実態に沿ったことばの学びは、学習者自らが一人の自立した言語生活者と

して社会を豊かに生きる力を育成することにつながると考える。細川（2012）は市民性形成に関する議論を言語教育の領域に持ち込み、「ことばによって自律的に考え、他者との対話を通して、社会を形成していく個人」（p.261）である「ことばの市民」を育成することの必要性を述べる。このような自立・自律した言語生活者を育成することは、多様な個を受け入れる社会の基盤を創造する教育営為となると筆者は考える。

では、学習者の「個」を捉え、このような自立・自律した言語生活者を育成するために言語教育に必要なことは何か。筆者は、学習者の言語・ことばの多様性や固有性を学習観の基盤とし、この学習観を踏まえた上で言語的アイデンティティを内省する学習者の意識を涵養することを目的に捉えることであると考える。

まず、個々の実態に沿ったことばの学びは、それぞれの学習者の言語経験によって方向づけられる。それぞれの言語経験を振り返ることは、学習者個人の言語的アイデンティティや言語生活者としての自身の立場を内省する営みであり、自分とは異なる経験を持つ他者との関わりの手がかりとなる。他者という存在を鏡として自己を映し出すことで、自身の言語・ことばをそれぞれの経験から内省することができる。と考える。

このような言語経験の振り返りは、自身に内面化された「ことばへの気づき」を通して行われる。例えば、これまでに学習した言語を振り返ることで、その言語を用いて行った言語行為が思い返される。また、地域方言について考えれば、自身が生まれ育った故郷や友人との繋がり、あるいは転居したことによって生まれた他者との繋がりや新たな土地での生き苦しさを想起することになる。つまり、「ことばへの気づき」を介して行われる自己内省は、自身の生そのものへの内省という側面を含んでいると考えることができる。

大津・窪園（2008）は「ことばへの気づきは母語の効果的な運用を可能にし、それによって、私たちの言語生活をより豊かで実り多いものにしてくれる」（p.17）と述べる。学習者の言語的アイデンティティはその個人のことばによって形成されることから、学習者が「ことばへの気づき」を経て獲得するメタ言語意識は、自身の言語的アイデンティティを内省するまなざしとなる。自身の言語的アイデンティティが多様な言語・ことばによって形成されていることを理解することにより、学習者は自己を他者とは異なる唯一の存在として認めることができると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では学習者が言語経験を内省し、メタ言語意識を育成することによって得られる学びを考察する。この考察から、「ことばへの気づき」を促す国語科実践の枠組みの検討を行い、学習者の個

を捉えることによってもたらされる学びについて述べる。

2. 研究の目的・方法

本研究の目的は、言語経験の振り返りを通して行われる「ことばへの気づき」を促す国語科実践の開発に向け、大学生への実験授業を通じた学生の学びの考察、国語科実践としての枠組みの検証を行うことである。

また、本研究における実践は学習者の「個」の学びを中心に据えるものである。これは、「ことばへの気づき」が学習者個々の言語経験によって促されるためであり、一人ひとりによって固有の学びがあると予想されるからである。

この目的を達成するための方法として、大学生を対象に「言語への目覚め活動」（大山，2016）の枠組みを用いた実践を行い、学習者の変容や「ことばへの気づき」の記述を分析する。これにより、学習者である学生がどのように自身の言語経験を振り返り、ことばと向き合う態度を形成したか考察することができると考える。また、学生が得た学びについては「言語への目覚め活動」やCEFRで示されている目標から考察する。

本研究で行う大学生を対象とした実験授業では、外国にルーツを持つ子どもを描いた絵本を教材として採用する。絵本作品において描かれている他者としての外国人児童の言語的背景や言語経験、周囲との関わりを読み解くことにより、読み手である学習者自身のことばの実態を対照して認知することができると考える。また、学習者同士での交流を行うことで、学習者が他者に出会い、交流を通して自身を相対化する場を設けることができると考える。

3. 「ことばへの気づき」を促す授業実践の計画

3.1. 方法論的枠組みの構築

本実践では、大山（2016）の「言語への目覚め活動」によって示された言語への意識化の方略をもとに、学習者の自身や他者の「ことばへの気づき」を促すことを目的とする。「言語への目覚め活動」は、大山（2016）では次のように定義されている。

言語への目覚め活動とは、学校で教えられていない言語と、学校で教えられている言語を含む、複数の言語を使った学習活動である。（p.22）

また、その目標はCEFRの能力分類に即して以下のように規定されている（大山，2016：57）。

・知識 (savoir) :

言語を現代社会の複言語的文脈に位置づけながら、言語に対する知識を増やす

・技能 (savoir-faire) :

個別言語と言語一般に対して、観察、分析、内省する技能を育成する

・態度 (savoir-être) :

言語的・文化的多様性に対して、肯定的で開かれた態度と表象を育成する

・学習能力 (savoir-apprendre) :

言語学習の動機を高め、学習方略を豊かにする

言語への目覚め活動は、CEFRをはじめとする複言語・複文化主義の理念に則っている。福田 (2017) はヨーロッパ諸国において複言語主義が言語教育に与えた影響を従来の単一言語主義に基づく言語教育と比較しながら分析し、単一言語主義から複言語主義への転換により、言語教育の目的が以下のように移り変わったと述べる。

1つか2つの言語の運用能力を、実は存在しえない「理想的母語話者」の能力を目指して個別に伸ばしていき、一定の期間に一定の習熟度に到達させるということから、個人が複言語能力を身につけ、新たな言語体験に立ち向かう時の動機付け、技能の成長、自信の強化を重視することへとシフトしたのである。(p.104)

つまり、複言語主義に基づく言語教育は、学習者の言語技術的側面ばかりでなく、社会を構成する一人の言語生活者としてのアイデンティティや言語経験を含み込んだ学びを目指すものであると言える。

また、本実践で目的とする自身や他者の「ことばへの気づき」は、メタ言語能力によって促され、実現されると考えられる。松崎 (1991) はメタ言語能力を「言語のモニタリング (監視) とその結果としての言語の認知過程の調整や調和的遂行を実行する機能」(p.27) とし、国語科においてメタ言語能力を育成することの重要性を述べている。

複言語・複文化主義の理念を国語科実践に持ち込む際には、これまで国語科の対象とされてきた国語 (日本語) だけでなく、自身がこれまで出会ってきた言語・ことばを相対化することが必要である。自身のことばへのメタ的な認知を通して、大山 (2016) が提示する目標を達成することができると考える。

以上を踏まえ、本研究で行う実験授業では、複言語・複文化主義の理念をその土台とし、学習者がメタ言語能力を活用することで「ことばへの気づき」を獲得し、他者との関わりへの寛容な態度を形成することができることを目的として設定した。

3.2. 教材の選定—「他者」としての外国人児童—

本研究で行う実験授業では、学校図書の国語教科書4年上にも掲載されている『ボレボレ』と『ぼく、いいものいっぱい～日本語で学ぶ子どもたち～』の中の作品である「ともだちがやさしい」を用いる。

本実践で用いる二つの作品に共通するのは、中心人物がいずれも外国にルーツを持つ児童であるという点である。『ボレボレ』の主人公のピーターはケニアのナイロビの学校から転校してきた、日本人の母を持つ人物である。また、『ぼく、いいものいっぱい～日本語で学ぶ子どもたち～』の「ともだちがやさしい」は韓国人の男の子であるロンイーの作品であり、韓国人であることを理由にいじめにあったことや、韓国や韓国の友達のやさしさを恋しく思う心情が描かれている。高木 (2001) が『「他者」という認識は、私たちに言葉の使用をより自覚的な行為へと高める効果をもたらす』(p.57) と述べていることから、「他者」として理解されがちな外国人児童の人物造形を捉えることにより、学生は自身のことばの使用を内省し、「個別言語と言語一般に対して、観察、分析、内省する技能を育成する」という大山が示す「技能」の目標を達成することができると考えた。

また、白瀬 (2007) は『ボレボレ』の作品構造を分析し、登場人物らが発する《ことば》に着目した授業実践の提案を行っており、本作品の読解における学びを以下のように述べている。

本作品の読解作業を、私たちが何気なく発している《ことば》に目をむけ、《ことば》の持つ不思議な力と、《ことば》を発すること・受けとめること (ひいてはその良き発信者・受信者であること) について考える契機として位置づけよう。(p.53)

白瀬が述べる『ボレボレ』の読解を通じた学びは、先の大山が示した目標における「態度」に重なるものであると考えられる。登場人物らのごとばを通じた関わりを読むことにより、学習者は現実の世界や自分自身の経験と重ね合わせ、「ことばへの気づき」を得ることができると考えられる。

3.3. 実験授業の概要

本実践は、2021年6月23日に広島大学教育学部の1年生33名を対象に行なった。授業時間は約90分であり、授業者は筆者である。授業者はTF (ティーチング・フェロー) として4月からこの学生らに授業を行っており、関係性が構築された状態であった。また、学生同士の交流も授業時間内外で多く見られていた。本実践の流れは以下の通りである。

【導入】(「知識」)

導入として「ボレボレ」ということばの意味や何語

のことばであるか想像する活動を設定した。これは、物語のキーワードである「ポレポレ」ということばについて考えることで、読解を進める際に「ポレポレ」というキーワードがどのように登場し、登場人物に影響を与えているのか考えるためである。

また、「ポレポレ」はスワヒリ語という学習者にとって身近でない言語である。「ポレポレ」ということばが何語であるか考える活動を行うことで、学習者は自身の言語的リソースや言語に関する知識を活用し、言語をメタ的に捉えることができると考えた。

【作品の読解】（「技能」「態度」）

『ポレポレ』と『ぼく、いいものいっぱい』を読み、登場人物の造形や周囲との関わりについて考える活動を設けた。まず『ポレポレ』の読解では、授業者による絵本を用いた読み聞かせを行なった。その次に、友樹やいずみら登場人物の変容について整理し、その変容にピーターがどのように関わったのか意見や感想の交流を行なった。

次に『ぼく、いいものいっぱい』の読解では、授業者による読み聞かせからロンイーがどのような状況に置かれているのかを整理し、周囲の人々との関係性やその要因について全体で交流を行い、理解を深めた。

この2つの作品を比較読みすることで、それぞれの作品における描写を読み解くことにより、学習者はピーターとロンイーの背景にある生の物語やことばとの関わりについて想像することができると考える。

【「ことばへの気づき」の記述】（「態度」「学習能力」）

2つの作品の読解からピーターとロンイーの人物造形や他者との関わりについて考えたことを踏まえ、自身が普段使っている言語・ことばを書き出す活動を行なった。この活動では、人型のイラストを用意し、頭、心、手、外部などに自由に言語やことば、フレーズを記述することができるようにした（以下、「ことばのマップ」）。ことばのマップを作成することにより、自身の内面に培われた言語的リソースと身体表現を結びつけて考え、自身のことばや他者との関わり、アイデンティティとの繋がりを捉えることができると考える。

4. 実践の分析と考察

4.1. 実践の結果から見られる「ことばへの気づき」

本実践で作成された学生の記述を「書き込み単語数」「書き込まれた単語の分類」から、以下のように整理した。また、書き込まれた単語の分類は、下位分類として英語や中国語、地域方言を「言語」、あいさつや感情語などを「単語」、学問的な用語を「用語」、図化されたモノの名前を「モノ」とした【表1】。

【表1】学生の記述の集計

| | 書き込み単語数 | 書き込まれた単語の分類 | | | |
|------|---------|-------------|-----|------|-----|
| | | 言語 | 単語 | 用語 | モノ |
| 学生1 | 20語 | 2 | 18 | 0 | 0 |
| 学生2 | 13語 | 8 | 5 | 0 | 0 |
| 学生3 | 11語 | 10 | 1 | 0 | 0 |
| 学生4 | 3語 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| 学生5 | 13語 | 9 | 4 | 0 | 0 |
| 学生6 | 12語 | 8 | 4 | 0 | 0 |
| 学生7 | 8語 | 3 | 5 | 0 | 0 |
| 学生8 | 6語 | 0 | 6 | 0 | 0 |
| 学生9 | 10語 | 6 | 4 | 0 | 0 |
| 学生10 | 6語 | 1 | 5 | 0 | 0 |
| 学生11 | 43語 | 8 | 35 | 0 | 0 |
| 学生12 | 9語 | 8 | 1 | 0 | 0 |
| 学生13 | 11語 | 5 | 6 | 0 | 0 |
| 学生14 | 10語 | 10 | 0 | 0 | 0 |
| 学生15 | 4語 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| 学生16 | 1語 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 学生17 | 22語 | 10 | 12 | 0 | 0 |
| 学生18 | 11語 | 5 | 6 | 0 | 0 |
| 学生19 | 24語 | 4 | 20 | 0 | 0 |
| 学生20 | 6語 | 6 | 0 | 0 | 0 |
| 学生21 | 8語 | 4 | 4 | 0 | 0 |
| 学生22 | 7語 | 7 | 0 | 0 | 0 |
| 学生23 | 10語 | 2 | 6 | 2 | 0 |
| 学生24 | 11語 | 4 | 7 | 0 | 0 |
| 学生25 | 14語 | 4 | 10 | 0 | 0 |
| 学生26 | 4語 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| 学生27 | 34語 | 21 | 8 | 0 | 5 |
| 学生28 | 7語 | 1 | 6 | 0 | 0 |
| 学生29 | 14語 | 11 | 2 | 0 | 1 |
| 学生30 | 11語 | 7 | 4 | 0 | 0 |
| 学生31 | 10語 | 5 | 2 | 3 | 0 |
| 学生32 | 26語 | 12 | 13 | 0 | 1 |
| 学生33 | 12語 | 8 | 3 | 1 | 0 |
| 平均 | 12.5語 | 6 | 6.1 | 0.18 | 0.2 |

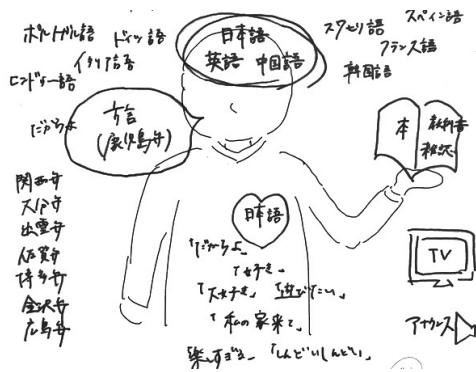
学生の記述の全体像としては、自身や周囲のことばとして言語・方言やよく使用するあいさつ、感情語をあげる学生が多くみられた。地域方言を多く記述する学生が見られた背景には、実践を行なったクラスには様々な地方から学生が集まっており、新たな他者との関わりが生まれていることがあると考えられる。この他者との関わりを通すことで、自身が地域方言の話者であるという自覚が促されており、自身がよく使用する方言を単語レベルで記述している例が見られた。

また、自身のことばと周囲の関係性について、「本」や「SNS」など、モノの絵を描いて説明している学生

も見られた。これは、自身がどのような媒体からことばを受け取っているか、また発信しているかに着目した結果であると考えられる。自身の内面や周囲にあることばの存在についてだけではなく、ことばは受容・発信されるものであり、自身が言語生活者としてことばを用いているという意識があることが窺える。

さらに、一部の学生は障害名などの学問的な用語を記述していた。ここで記述された用語には学問上の用語の定義だけではなく、独自の解釈が含まれている可能性がある。これについては後に考察する。

次に、一部の学生を取り上げ、本実践を通して得られた学びをそれぞれの記述から考察する。学びの達成度合いについては、大山(2016)における目標の4項目を参照し、学生の学びや気づきがどの項目に該当するものであったのか考察する。



学生27 (「知識」「学習能力」)
【図1】学生27が作成したことばのマップ

学生27が記述した感想

まずことばについてこのように考えたのは初めてですごく面白かった。何となくことばと聞くと日本語や英語などの言語を思い浮かべるが、方言も含まれることを改めて認識した。確かに方言は自分のことばとして定着しているし、ことばを使うとき方言なしでは話せないだろう。これから教師を目指していき教師になる上で児童にことばを教える機会は多い。そのときどのことばをどのように使うか考えて使わなければならない。また、外国人の子どもたちのことばを用いた関わりについても学べたため、実際にそのような児童と関わるとき生かしていこうと思う。その子にとってのことばの位置づけに注目して関わっていく。

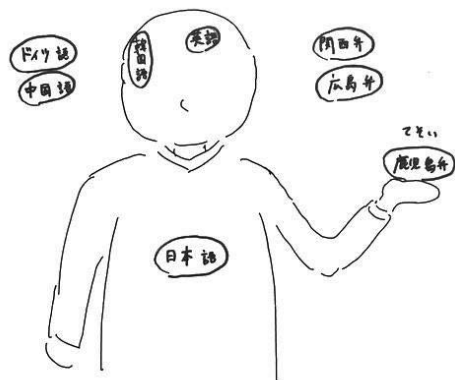
「まずことばについてこのように考えたのは初めてですごく面白かった」とあることから、この実践を通じたことばへの新しい気づきがあることがわかる。

これは、大山(2016)における「学習能力」の目標に関する学びであると考えられる。CEFRにおいて、「学習能力」は以下のように述べられている。

新しい経験を観察し、それに参加し、既に持っている知識に新しい知識を加え、必要に応じて以前から持っている知識を変えていく力のことである(吉島・大橋, 2008: 114)

この学生は本実践や大学での出会いを通して、自身のことばに対する知識を再構築していると考えられる。ことばの多様性について意識し、自身が用いる方言や周囲との関わりの中で触れる方言を相対化して捉えている様子が窺える。

また、この学生は、他の学生との交流を通して、自身の方言を対照して考え、他者の方言に関する新たな知識を得ていると考えられる。これは、大山(2016)が示す目標の「知識」に関する学びであると考えられる。吉島・大橋(2008)では『「自分が育った世界」と『目標言語が話されている地域の世界』との関係(共通点と目立つ相違点)に関する知識、意識、そして理解は、異文化に対する意識を作り出す』(p.110)知識である「異文化に対する知識」が挙げられている。異なることばを使う他者との関わりを内省することで、この学生はことばや文化に対する新たな知識を構築していると考えられる。



学生12 (「態度」「学習能力」)
【図2】学生12が作成したことばのマップ

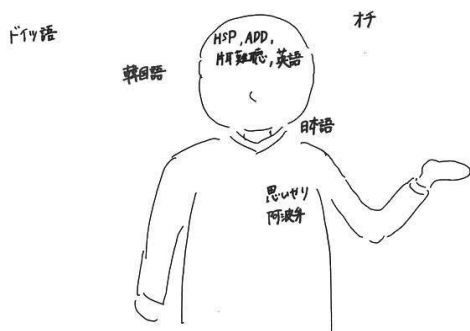
学生12が記述した感想

書き出してみると、思ったより多くのことばが自分の周りにあるということが分かった。自分が学習していて、どんどん知識が増えていることばもあるが、環境が変わることで自然と身近になったことばもある。自分にとって親しいと感じることばは、人生の中で変わっていくのだと思う。

学生12の記述から、ことばのマップを作成する活動を通して、自分の周りにあることばの多様性に気づくことができていることがわかる。「自分にとって親しいと感じることばは、人生の中で変わっていくのだと思う」と述べている通り、自分の内面や周りにあることばが絶えず変化していることに目を向けており、生涯発達のなことばの学びがあることを理解することができていると考えられる。これは、自身の出身地以外の地域方言を記述しており、まさしく今、新たなことばとの出会いを経て得た気づきであると考えられる。

また、ドイツ語や中国語は身体の外に書かれている一方で、韓国語が頭の位置に記述されている。これはこの学生が韓国語の講義を履修しているためであり、他の外国語に比べて自身の生活に根付いているからであると考えられる。自身の中に根付く言語・ことばとそうでない言語の差異について考えていることから、メタ的に言語の関係を捉えていると考えられる。

この記述から、大山(2016)における「知識」や「技能」に加え、CEFRが示す「新しい経験、他人、考え、人々、社会、文化などに対する開かれた態度と興味」(吉島・大橋, 2008:112)である「態度」の学びが得られたと考えることができる。「態度」は学習者の個人的な性格などによって形成されることから、この学生の他者への寛容な性格によってことばへの態度も形成されたと考えられる。



学生31 (「技能」)

【図3】学生31が作成したことばのマップ

学生31が記述した感想

- ・徳島を大切に思っている
- ・性格に欠陥があっても上手く付き合っている
- ・日本語より英語が好き

この学生は、「日本語より英語が好き」と書いており、自身の内面に「英語」を位置づけている一方で、「日本語」は外にあることばと認識している。この「日本語」と「英語」の差異は、それぞれの言語を使用して

いる際の自己アイデンティティへの違いを捉える意識につながっていると考えられる。

このような「英語」や「日本語」への意識は、学生31のこれまでの言語学習によって培われた「技能」が、自身の「英語話者」としてのアイデンティティの形成に寄与したことによると考えられる。

CEFRでは、言語学習によって得られた「技能」は「学習者の人格を成長させたり(例えば、自分に自信をつけたり、集団の中で発言することに慣れたりする)、学習方法への知識を深める」(吉島・大橋, 2008:149)ことに繋がるとされていることから、この学生はこれまでの言語学習による学びを内面化させ、アイデンティティを構築したと考えられる。本実践では、自身の言語的アイデンティティを内省することにより、学生31はこれまでの言語経験をアイデンティティに結びつけて記述することができたと考えられる。

また、この学生は「HSP」「ADD」などの用語を記述している。他の学生にも、「アダルトチルドレン」などを記述している学生が見られた。授業内で学生31に話を聞くと、「自分の特性について知りたくて、調べたら出てきた。これだ!と思った」「自分のアイデンティティみたいなものを表していて、自分のこととしていつも考えているから」といったことを話した。

この学生にとってこれらのことばは、自身のアイデンティティや特性を表すために必要なものであり、これらのことばを知ることによって自身の課題を正確に捉え、言語化することができ、救いを得ることができているのだと考えられる。

4.2. 学生の学びの考察

以上の記述から、学生らは作品の登場人物を「他者」として受容し、自身の言語経験を相対化することができていると考えられる。また、作品世界に描かれている登場人物の「他者」との関わり方から自身のことばについて内省することで、ことばそのものだけではなく、ことばを用いて他者と関わっている一人の言語生活者としての自身の姿を捉え直すことができている。

このような学生の変容は、多様なことばを受け入れるレディネスの形成に結びついていると考えられる。今回の実践において学生のレディネスが形成された基盤には、それぞれの学生の言語経験や他者との関わりということばの実態がある。そして、このような過去の自身の経験の内省によって今の自己の内面に根付くことばの様相を記述し、それらをリソースとして活用することによって生まれる他者との関わりを記述することができたと考えられる。本実践において、学生ごとに自身の言語的側面や言語経験に対して着目する視

点が異なっていたのは、それぞれの学習者が固有の言語経験を内省し、特に自身にとって身近な経験や重要な出来事を焦点化したためであると考えられる。

本実践によって促された「ことばへの気づき」を、大山(2016)やCEFRにおける目標と重ね合わせて考えると、次のように整理することができる。と考える。

「知識」への気づき：
他者との違いに目を向け、自身が複数のことばを用いて生きていることへの気づき

「技能」への気づき：
自身の言語経験を内省し、他者と関わる際の言語生活者としてのことばの使い方への気づき

「態度」への気づき：
多様な他者の存在を理解し、自らのことばも単一なものではなく、様々な言語・ことばによって作られていることへの気づき

「学習能力」への気づき：
新しい学びをもとに、言語生活者としてどのように生きるか考える

このような「ことばへの気づき」を介した学びは、学生の個を捉え、それぞれの言語経験の内省をもとにした学習活動によって生まれたものである。「日本語話者」という学生の側面だけを捉えるのではなく、複言語的な文脈の中で多様なことばを使用する言語生活者として学生を捉えることにより、それぞれの学生の特有の個を捉えることが可能になると考える。

また、学生が書いた「HSP」や「ADD」、「アダルトチルドレン」などのことばは、その学生にとって特別な意味を持つことばである。単なる辞書的な意味や学問としての定義としての意味だけではなく、その意味は記述した学生によって自分自身に付与されたものであると言える。細川(2012)は固有のことばとして「私のことば」を提案し、以下のように述べる。

「私のことば」とは、具体的な顔を持った個性あるものとして表れる。その具体的な顔や個性とは、人それぞれの人格であり、人柄である。それらが、表現という形式によって表出すると考えることができる。(p.208)

このように、学生が自身のアイデンティティを探索する過程で出会ったことばは、その人の「私のことば」となり、生を前進させる機能を持つと考える。本実践においてはこのような自身の生を表す、他者とは違う、自身にとって特別な意味を持つことばについて掘り下げることはできなかったが、この学生の記述はそれぞれの「個」を捉える際には、同様のことばが存在する可能性があることを示唆するものであると考えられる。本研究における目的の一つである学習者の

「個」を捉え、それぞれのことばの実態に基づく実践を開発するという点を踏まえると、このような一人の学生(人間)にとって特別な、固有のことばへの出会いや気づきをもたらせることの重要性を考えていく必要がある。

5. 「ことばへの気づき」を促す国語科実践の枠組みの検討—国語科の目標からの考察—

本研究で行なった実験授業とその考察を踏まえ、「ことばへの気づき」を促す国語科実践の枠組みに求められる観点とその全体を、国語科の目標論から考察する。

小学校学習指導要領解説国語編では、「言葉による見方・考え方を働かせ」ることについて「児童が学習の中で、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たり捉え直したりして、言葉への自覚を高めること」(文部科学省, 2018: 12)と説明されている。このような「言葉への自覚」のためには、本研究における実験授業で示されたように、メタ言語能力を活用することによって促される「ことばへの気づき」が重要であると考えられる。

国語科の授業におけるメタ言語能力の活用は、既存の言語知識を用いて未知の言語やことばへの考えをめぐらせることで促される。例えば、本研究で用いた『ボレポレ』のように、学習者が異なる言語を話す「他者」として解釈する登場人物が描かれた教材を用いることが一つの手立てとなる。このような作品の読解を通し、「他者」という存在によって対照される自己を捉えることで、学習者は「日本語」という言語を用いる言語生活者であるという立場を自覚することができる。

また、「ことばへの気づき」を促すために、学習者は自身の言語的アイデンティティを対象化して捉えておくことが求められる。本研究で参照した「言語への目覚め活動」のように、国語科以外の教科の学びを踏まえて実践を構想することで、メタ言語能力を活用した「ことばへの気づき」を促すことができると考える。

本研究で取り上げた実践における「ことばへの気づき」は、大山(2016)やCEFRと重ね合わせることでその内実が示唆された。これをもとに国語科実践の枠組みを考えると、以下のような流れが想定される。

まず、実践の中で学習者は読解や意見交流などの学習活動を通し、「知識」や「技能」、「態度」への気づきを得る。この気づきは、先に述べたような作品の読解や交流を通して促される「他者」という存在の認知によって行われる。このような気づきを得た学習者は、

実践における学びを自己の経験やアイデンティティと照らし合わせながら再構成することで、「学習能力」への気づきを得ることができる。「学習能力」への気づきは言語生活者としてのその後の生そのものを発展させる学びであることから、学習者は実践での学びをもとに、それぞれが求める言語生活者としての姿を志向することになる。そのため、ことばの気づきを促す実践は、学習者個々の目標を達成するための学びをもたらすものであると考えることができる。

6. おわりに

本研究で行った実験授業の考察から、「ことばへの気づき」を得ることで学習者は一人の言語生活者としての独自性や他者との関わりについて考えるまなざしを得ることができると明らかとなった。これは従来の国語科の目標にも寄与するものであることから、国語科実践の中に位置づけていくことの有用性も指摘することができる。また、複言語・複文化主義に基づいて国語科の目標を再検討することは、学習者の多様性を包摂し、原田（2009）が指摘するような学習者の個の実態に基づくことばの学びを実現する国語科実践の基盤となると考える。これにより、従来の国語科の目標とされてきた「国語」の学びに加えて、学習者の個々の言語経験によって培われる「ことば」の学びをその目標に位置づけることができると考える。

しかし、本研究においては複言語・複文化主義の理念を国語科実践に援用することの意義や「ことばへの気づき」によって生まれる学びの必要性について示したものの、具体的な実践の構想までには至っていない。今後は、「ことばへの気づき」を促す国語科実践の具体を構想するとともに、このような学びを実現するための教材や方法論について考察を行っていききたい。

また、「ことばへの気づき」を学習者に促すためには自身の言語経験を内省すること、そして自身に内面化された複数の言語・ことばをメタ的に捉えることが必要である。本研究では大学生を対象としたことから、学習者はすでにある程度のメタ認知能力を有していると考えられる。しかし、小学校での実践を考える際には、学習者がそのような学びを享受することができる

かどうか、「ことばへの気づき」に至るまでの段階性について考察を行っていく必要がある。今後は実践の具体を構想し、「ことばへの気づき」をもたらす教材を開発していきたい。

参考文献

- 大津由紀夫・窪園晴夫（2008）『ことばの力を育む』慶應義塾大学出版会
- 大山万容（2016）『言語への目覚め活動—複言語主義に基づく教授法—』くろしお出版
- 白瀬浩司（2007）「不思議な《ことば》の力—絵本分析・西村まり子著『ボレボレ』—」『九州共立大学・九州女子大学・九州女子短期大学生涯学習研究センター紀要』12, 51-67.
- 高木まさき（2001）『「他者」を発見する国語の授業』大修館書店
- 西村まり子・はやしまり（1998）『ボレボレ』BL出版
- 原田大介（2009）「国語教育における新たな学習者研究の構築—個へのまなざしの必要性—」『国語科教育』65, 11-18.
- 福田浩子（2017）「複言語主義は言語教育の何を変えたか」『人文コミュニケーション学科論集』22, 99-120.
- 細川英雄（2012）『「ことばの市民」になる—言語文化教育の思想と実践—』ココ出版
- 松崎正治（1991）『《メタ言語能力》を育てる教材の開発（〈特集〉音声言語の教育をどうするか）』『国語科教育』38, 27-34.
- 文部科学省（2018）『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版。
- 善元幸夫編・丸山誠司絵（2014）『ほく、いいものいっぱい〜日本語で学ぶ子どもたち〜』こどもの未来社
- Council of Europe（2001）. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge:Cambridge University Press. 吉島茂・大橋理枝（他）訳・編（2008）『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社。