

言葉の行為主体性（エージェンシー）を育てる

山元隆春

1 はじめに

二〇一七（平成二九）年・二〇一八（平成三〇）年に次期学習指導要領の告示が為されて以来、さまざまな立場から学習指導要領に言及する書籍が刊行された。二〇二一（令和三）年度からは中学校での完全実施を迎え、既にあたらしい教科書を使った国語の授業が進められている。また、二〇二二（令和四）年四月からは高等学校の必修科目「現代の国語」「言語文化」の授業が始まっており、二〇二三（令和五）年四月からは選択科目「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探究」の授業が開始される。学習指導要領の方針や内容について議論する段階から、あたらしい教育課程の編成・実施の実態が少しずつ明らかになる段階に移行した。

本学会の研究協議では、過去五年にわたるこのような動向を踏まえながら、これからの中学校・高等学校の国語科教育実践を考えていくために、二〇一八（平成三〇）年（第五九回）「中学校・高等学校国語科における「主体的・対話的で深い学び」」、二〇一九（令和

元）年（第六〇回）「中学校・高等学校国語科における「主体的・対話的で深い学び（2）」」というテーマを設けて議論を行ってきた。二〇二〇（令和二）年（第六一回）は、コロナウイルス感染拡大の状況のもと、学会を開催することがかなわなかったが、引き続き二〇二一（令和三）年（第六二回）に「国語科における「資質・能力」を育成する「言葉による見方・考え方」というテーマで研究協議に取り組んだ。

「主体的・対話的で深い学び」「資質・能力」「言葉による見方・考え方」は、あたらしい学習指導要領上の主要概念である。二〇一八（平成三〇）年に刊行された高等学校学習指導要領解説の「総則編」には「主体的・対話的で深い学びの実現を目指して授業改善を進めるに当たり、特に『深い学び』の視点に関して、各教科の学びの深まりの鍵となるのが『見方・考え方』である」とある。これまでの研究協議の成果を踏まえながら、議論だけではなく具体的な授業をどのようにつくっていくのか、それに伴う課題にはどのようなものがあるのかということについて検討していく必要がある。

まずはすでに実施されている必修科目の授業についての検討か

ら始めていきたい。「現代の国語」「言語文化」の指導内容と従来の「国語Ⅰ」「国語Ⅱ」「国語総合」の指導内容とはどこが共通していて、どこが異なるのか。従来の授業実践の蓄積のどういう部分を使うことができて、どういう部分についての組み替えが必要なのか。「現代の国語」と「言語文化」という二つの必修科目の関係を、授業者の視点で、学習者の視点で考えると、何が見えてくるのか。必修科目で身につけさせたい学習者の「力」とはどういうものか。

そしてもちろん「文学国語」「論理国語」「国語表現」「古典探究」という四つの選択履修科目との関連性を考えていかななくてはならない。そのことが、生徒たちと教師たちの日常生活・社会生活とどのように関連しているのかということも重要な問題である。

こうしたことは改めて論じなければならぬあたらしい問題というよりも、これまで中学校・高等学校の国語科授業で課題とされてきたことでもある。過去から現在まで提案されてきたさまざまな教育方法を視野に入れながらも、言葉の「力」を育てていくあたらしい国語科授業の姿をどのように描いていくことができるか。国語科授業の「不易と流行」を確かめていく時であるとも考える。「中学校・高等学校国語科のあたらしい授業にどう取り組むか」という研究協議を設ける意義はそのところにある。

2 教科横断的な視点で構想する中学校国語科授業

西村尚久氏は、勤務校・三原学園の「資質・能力をベースとした

幼稚園・小学校・中学校の二二年間の一貫カリキュラム」における新領域「光輝（かがやき）」と国語科授業との関連を探りながら、中学校国語科における「教科横断的な視点」の重要性を探った。「教科や領域の枠組みにとらわれず、幅広い視点で物事をとらえ直す機会」を学習者にもたらす試みである。三原学園では生徒たちに育てたい「資質・能力」を、①躍動する感性（人間味溢れる豊かな感覚・自ら学ぼうとする姿勢）、②レジリエンス（粘り強く取り組む力・コラボレーションする力・複眼的に思考する力）、③横断的な知識（知識と知識を関連付けながら追究する力・論理的に問題を解決する力）の三つの次元で提えている。

西村氏は、「子どもたちが自ら追究したくなる、魅力的な単元開発」「学びの振り返り」の二点を国語科で重点を置くべきこととしながら、新領域「光輝（かがやき）」に関連して自らが実践した中学校1年生の国語科授業報告を行った。「理想的なリーダーとはどのような者か」という学習課題を中心とした取り組みで、国語科における中学校国語教科書小説教材「兄やん」（笹山久三）の読解学習と、「光輝（かがやき）」の単元「スタート☆トレニング」「運動会」を関連づけるものであった。

教材文となった小説の登場人物の言動や人物相互の関係を読み解きながら、登場人物「兄やん」と「テツオ」「サチ」とのやりとりを分析することによって、「理想的なリーダー」とはどういうものかについて議論を深めた。そして、そのことを単元「スタート☆トレニング」「運動会」それぞれ「リーダー」像について考えることにつなげていった。フィクションのなかの「リーダー」像の検討が、

実際の学校生活において「リーダー」として行動し、その在り方を再考することにつながったと言いうことができるだろう。

西村氏の実践は、国語科の授業で学んだことが、生活上の生徒の行動にどのように影響を与えるのか、そして、生活のなかで考えたことや実践したことが、国語科授業での文章の読みをどのように深めていくのかということを探ったものである。これは、ジャンネッ・アルサップ氏が考察した、文学が読者の思考と行動に及ぼす影響の四つの位相〔同化〕〔共感〕〔クリティカルな思考〕〔社会行動 (social action)〕の内「社会行動」に焦点を当てたものと定位できる。

アルサップ氏の言う「社会行動」とは「文学を読むことは私たちが自身を変えるのか?」という問いに答えることである。

生徒たちと一緒に、テキストと彼らの経験との間の共通点と相違点の両方を認識することは重要である。これらの相違点や、読者の実生活とテキストのなかにつくり出された世界との間のいわゆる「空隙」を認識することはきわめて大切だ……こうした空隙がなければ、あるいは学習のなかで空隙を見極めることがなければ、テキスト世界を経験しながら、同時に、距離を置いた審美的意識をもってテキスト世界を眺めることができる、視野の広い読者 (holistic reader) を生み出すことはできない。

(Alsnp, 2015, p. 69, 山元試訳)

引用箇所本文をいかして考えると、読む過程で視野を広げて人

生の意味をも考えることのできる読者が「視野の広い読者 (holistic reader)」である。生徒を「視野の広い読者」に育て、「社会行動」に向かわせる方法としてアルサップ氏が提案しているのは「教室で学ばれた学問的な知識・技能を地域社会の諸課題を解決するために組織された社会的活動に生かす」学習法としての「サービスマーニング (service learning)」である。この方法を用いることによって、上記引用における「空隙」を生徒たちに認識させることが可能だという判断による。

文学教育を考える時、サービスマーニングは、虚構テキストの内部や、それを通して話し合われる課題や概念に関連するものとなるだろう。また、本のなかの登場人物の経験と、それらの経験を生徒たちの生きる世界に移しかえることについても同じことが言える。だから、サービスマーニングを通して、生徒たちは、問題を改善したり、障害を取り除いたり、誤解を解いたりするための手段を手に入れることになる。こうして、文学を読むことは、クリティカルな思考やクリティカルな意識を生み出すばかりでなく、最終的には所属する地域社会における行動と変化の触媒となるのである。(Alsnp, 2015, p. 74, 山元試訳)

西村氏の実践が「地域社会の諸課題を解決するための」「サービスマーニング」を目指していたとここで言いたいわけではない。しかし、「理想的なリーダーとはどういうものか」について考えることは、生徒たちの将来にとっておそらく「地域社会の諸課題」の一つにな

ることは間違いない。

西村氏の報告に示されていたのは、「兄やん」という虚構テキストの読解学習と「光輝（かがやき）」で行われた「スタート☆トレニング」や「運動会」の学習とを関連づける学習であった。西村氏が引いている「国語の授業で習った兄やんの学習を生かして、リーダーにとって大切な考えについて考えることができた。また『兄やん』の授業では考えなかったフォロワーのことについても、兄やんの視点を使って考えることができた」という生徒の振り返りからは、「リーダーにとって大切な考え」に関する虚構テキストと学校社会の諸課題との間の「空隙」にこの生徒が気づき、両者の共通点と相違点について思考を深めることができたこと、そして「兄やん」という虚構テキストの登場人物の視点から考えることが、その思考の深まりに関与したことをうかがい知ることができる。

3 「パフォーマー・マンス課題」を「現代の国語」の授業に組み入れる

沖永由伸氏の実践報告は、高等学校国語科の「現代の国語」での取り組みを中心としながら、新しい評価のありようと課題を析出したものであった。報告の冒頭で西岡加奈恵氏の言葉を引いて述べられているように「パフォーマー・マンス課題」とは「様々な知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような複雑な課題」のことであるが、沖永氏はこの「パフォーマー・マンス課題」をどのように国語科授業に組み入れていけばいいのかという問題に正面から取り組んだ。

沖永氏の報告したのは単元「筆者の主張の変化を的確に捉えた『要約』をしてみよう。」と単元「筆者の主張が分かりやすく伝わるよに『絵本』の文章を工夫して書いてみよう。」での「パフォーマー・マンス課題」とその課題に対する生徒たちの回答の分析と考察である。

「要約」は文章理解の基本的な行為であるが、けっしてスキル学習を中心とした単元ではない。「要約」することによって、自らの把握した文章内容を筋道立てて再話することが求められている。単純なように見えて、その文章において何が大切かを見極めたり、既知の事柄と文章内容を関連づけたり、修正しながら意味を捉えるという理解方略を使うことが必要になる課題である。

「書き換え」の課題の方はさらに手が込んでいる。授業で使用している「現代の国語」教科書教材の大西健夫「地球を旅する水の話」の絵本版『地球を旅する水のはなし』を扱い、絵本と教科書本文とを比較して、それぞれの文章の特徴を分析させ、その上でパフォーマー・マンス課題（沖永氏の論考の該当箇所を参照のこと）に取り組ませている。「小学校の先生から『小学校低学年の児童向けに、自分たちと水の関係がよく分かる話を紹介してほしい』と依頼されて、授業で学習した『地球を旅する水の話』の内容をもとに、『地球を旅する水のはなし』という絵本を参照しながら紹介を考える」という設定である。その際に、小学校低学年児童の読み手ないし聞き手を想定すること、絵本の表現の特色を生かすこと、という二つの条件を満たすことが求められている。

このように、沖永氏の設定した「パフォーマー・マンス課題」は生徒にとって「課題」の目的と対応の仕方をイメージしやすいように丁寧

に工夫されている。このため、何にどのようにどこまで取り組めばいいかということが、生徒たちには捉えやすかったと思われる。

沖永氏は報告の最後に、自身の実践の成果として三つのことを挙げている。すなわち、①「目的や対象、状況などを盛り込んだシナリオを設定」することで学習の動機付けになると同時に、相互評価の観点が明確になること、②「パフォーマンス課題に取り組む前」に「パフォーマンス課題で満たすことを求める条件」について「取り立てて指導」をしたり、あらかじめ考えさせておく方が課した条件を達成する生徒の割合が増えること、③パフォーマンス課題を一通りやり終えた後「相互評価をし合う活動」を設定することによって、自身の取り組みを見つめ直し、改善点に気づきやすくなり、その上で再度課題に取り組ませることによって、評価が上がる生徒が出ること、である。このうち、②③は「パフォーマンス課題」への取り組みを成績に反映させる場合に重要な点ではないかと思われる。「パフォーマンス課題」にどのように取り組めばいいのかということを経験にあるいは友人に学び、それをもとに練習することで身につけることを（つまりその努力を）認めていく評価の仕方だからだ。間接的に、学習には練習が必要であるというメッセージを生徒に送るという意味でも重要な取り組みであると言えるだろう。

沖永氏が指摘している、定期考査等のテストによる評価とのバランス、「時間の厳しい制約」のなかでどのように取り組んでいくのかといった課題はいずれも重要であるが、沖永氏の実践では、「パフォーマンス課題」を授業に組み入れることで、学習の目標と学習の方がより明確になり、学んでいるという実感をもつことのできた生

徒が多かったであろうことがわかる。沖永氏は「パフォーマンス課題」を授業に組み入れることで生徒に充実した学びをもたらす可能性と課題を、堅実な実践とともに、私たちに伝えてくれた。

4 古典と学習者のいまをどのように関連づけるか

白井大介氏の報告は、勤務校でのIB（国際バカロレア）教育プログラムを導入したカリキュラムにおける、高校一年生の10の時間（一単位時間90分）の実践に関するものであった。「古典から受け取ったメッセージを起点にして現代社会の出来事を捉え直し、古典と現代の関係を考察する」ことを目指した単元の実践報告である。白井氏の言葉を借りれば、この単元に行き着くまでには、「語句の意味や文法事項を覚えさせ、それらの知識に基づいて現代語訳をさせ、本文の内容に関連した問いをいくつか示し、それについて考察させる」という学習指導を反省的に振り返りながら、「現代社会、そして未来を生きる生徒たちに、古典文学とどのように向き合わせていけば生徒たちにとって有益な学びとなるか」という「模索」があったという。

白井氏の言う「語句の意味や文法事項を覚えさせ、それらの知識に基づいて現代語訳をさせ、本文の内容に関連した問いをいくつか示し、それについて考察させる」学習指導によって学習する場合、生徒はその古典作品本文の読み・書きの全体的な過程に無関心になりやすく、またその古典作品に書かれてあることとそれを読む自分

自身とを関連づける機会は得にくい。ぎくしやくとした「現代語訳」を一応は書くことができたとしても、どのような場面なのかかわからないので、「現代語訳」として「正解」を答えることができたとしても、その本文を「理解」したとは言えない状態にある。白井氏が目指した「古典を「古典」として楽しむ」という向き合い方に加えて、自身の身の回りのことや社会的な事象を意識しながら古典と向き合うという「ものの方」を働かせる」ことができるようにするためには何が必要か。

哲学者の信原幸広氏は、「わかる」ためには、少なくとも言葉がどのような働きを理解することが重要だと言う。

言葉の意味とはその使用だということは、言い換えれば、言葉の意味とはその「働き」だと言えよう。(中略)意味が働きだとすれば、意味を理解することは働きを理解することである。言葉にせよ、物事にせよ、ただそれを暗記するだけではなく、その意味を理解することが重要だというのは、ようするにそれがどんな働きをするのかを理解することが重要だということなのである。(「覚える」と「わかる」五〇～五一頁)

古語の「働き」を理解する場がなければ、古文を「わかる」ことはむずかしい。助動詞についての知識すなわち「命題知」(信原氏によると「物事を命題で著して、その命題が正しいことを知るといふ形の知識」のこと)を、「技能知」(信原氏によると「物事のやり方を知っていること」としていかすことができないからだ。それは

「言語ゲーム」の場に身をおいて練習することができていなかったと言うことができるだろう。白井氏がこの実践で設けた「総括的評価課題」(プレゼンテーション)も「形成的評価課題」(一〇〇字要約・ミニ意見文)も、言葉の「働き」を理解する場としての意義があった。

「総括的評価課題」では「単元の学習で学習した古典作品、または任意の古典作品を一つ選び、それと現代社会の事象と関連づけて分析・考察し、古典作品の普遍性の程度について検証する」ことが生徒たちに課されている。それは、教科書で学んだ古典作品に関連した経験や感情や記憶を生徒から引き出して、生徒の使える言葉をゆたかで幅広いものにする場をつくることであり、自分が選んで読んだ古典作品の一節を自分が知り得た現代社会の出来事と関連づけることであり、古典作品と現代社会の出来事との関係について自分の考えたことを発表し、話し合う実践であった。

このように「プレゼンテーション」をつくり上げる過程で、生徒たちは古典作品の一節を、自分が関心を抱いた社会的な出来事と関連づけることによって、積極的に「共通点」を見出した。それは見出したというよりも創造したといった方がいいのかもしれない。本文の「現代語訳」の成否で決着するような学習とは対照的に、一読者として古典作品と社会的出来事との間に関連性を創造して、そのことについて説明を加えている。こうした営みは、生徒と古典作品との距離を縮めたと考えられる。自身の社会的関心事との関連づけがなされたが故に、生徒たちの古典作品への「関心」も高まったのだと考えることができる。

そこにこの実践の一つの意義を認めると同時に、白井氏は「生徒5」の言葉を引きながら再検討する。「生徒5」は、総括的評価課題で「現代の事象と古典作品のメッセージを比較したが、私は「普遍性がある」とは断片的でなく途切れることがない期間の中で通ずるものがあるということだと思ふので、現代との共通性はあつたけれど、古典作品が作られてから現代まで普遍性があつたかと言えば、現代の事象しか取り上げていないのでそうとは言えないと思ふ」と述べる。とても鋭い指摘であり、各自の考えを深める契機になると思われる。この問題意識を総括的評価課題に取り組むなかで生徒相互にどのように共有していくことができるか。それが国語科授業における思考力育成の課題であるということも、白井実践は教えている。

5 おわりに

リテラシーの歴史についても多くの著作がある社会人類学者ティム・インゴルド氏の最近の著作に次のような言葉がある。

知識とは、世界と出会うより前に心のなかにコピーされているような出来合いのものではなく、ある環境の状況のなかに行き着く。知覚者が没頭することで達成される関係の場において、永遠に「建設中」なのである。この観点では、知識は「複雑な構造」として伝達されるのではなく、絶え間なく現れる「複雑なプロセス」の産物である。（『生きていくこと』三七六頁）

沖永・西村・白井三氏が示したあたらしい国語科授業の姿とは、「出来合いのもの」としてよりも「建設中」の「複雑なプロセス」の産物としての知識を生徒のなかに生み出すことであつたと言ふことができるだろう。いずれもおもに「読むこと」の学習を扱つた三氏が実践のなかで目指したのは、テキストの内容を写し取る行為ではなく、それを読む学習者自身をも巻き込む行為であつたと言える。「読むこと」は語り手と聞き手との協働の営みであり、それだからこそ、その協働の過程であたらしい知識が生み出されるというわけだ。あたらしい国語科授業で目指す必要があるのも、読み手・書き手の現在に過去の出来事を持ち込む協働の営みである。

インゴルド氏が「知識を運ぶのは輸送ではなくて散歩を通してである」（『生きていくこと』三八二頁）と述べていることは、読み書きにおいても重要な点だ。「輸送」は互いにつながれた点のネットワークをかたちづくるものだが、「散歩」をネットワーク化するにはあまりに複雑である。インゴルド氏はそれを「メッシュワーク」と呼ぶ。

散歩する者の物語られた知識は、垂直方向にも水平方向にも統合されない。それは分類のように階層的ではないし、ネットワークのように「平ら」でも平面に位置してもいない。前章で論じたように、世界を点から点へと横切るようなものではなく、人びとが住む世界のなかでみずからの道を織り込むようにして、散歩する者の経路はメッシュワークを構成する。したがって、物語られた知識は、分類でもなければネットワーク化されているのではない。それはメッシュワーク化されているのである。

「メッシュワーク」とは「編細工」であり、「編み合わされた線からなる場」である。ひたすら読むことやひたすら書くことによつて学習者が手にする知識は、インゴルド氏が言うように、ネットワーク化されたものというよりもメッシュワーク化されたものと言つていいのではないだろうか。だとすれば、自分が関心を持つて選択した本や文章を「ひたすら読む」ことの繰り返しの中で、わたくし私たちは自分自身を編み上げながら、意味をつくり出し、成長していくことになる。これからの国語科で求めるべきなのは、そのようなことを実行する行為主体性(エージェント)を育てることであると、三氏はその実践報告を通して教えてくれる。「メッシュワーク」としての学びを仕組むことが、生徒たちに生涯にわたる言葉の行為主体性を育てるのだということ。

文献

- ティム・インゴルド 『生きていくこと―動く、知る、記述する―』
柴田崇ほか訳、左右社、二〇二二年
- 信原幸広 『覚える』と「わかる」―知の仕組みとその可能性― ちくまプリマー新書、二〇二二年
- 山元隆春 「国語カリキュラムにとつて文学はなぜ必要か―現代米国の文学教育論を手がかりとして―」 『広島大学大学院教育学研究科紀要』 第二部、第六五号、二〇一六年、九九―一〇八頁
- Alsop, Janet. (2015). *A Case for Teaching Literature in the Secondary*