

言語活動が成り立つ国語科授業デザインの要素 —対話の階層と小学校古典学習—

キーワード：言語活動 国語科授業デザイン要素の統合 思考表現・対話の階層化モデル 歌舞伎づくり

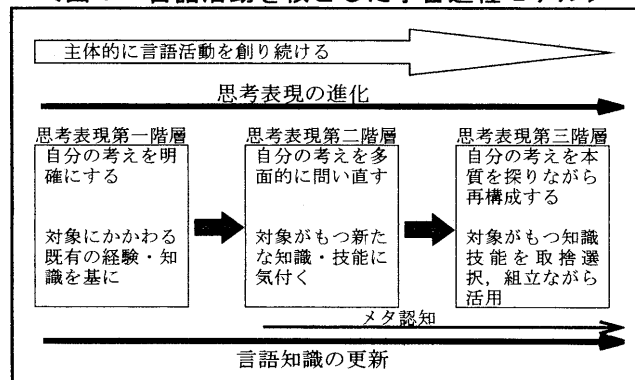
上越教育大学 古閑 晶子

1 研究の目的

平成20年3月告示の学習指導要領により、学力向上を志向した「言語活動の充実」¹⁾を研究テーマに掲げ、国語科を中核に全教科・領域を貫いて授業改善に取り組む学校が多い。そこでは、主体である学習者自身が言語活動を成り立たせていくためには、言語活動を組み込むだけでなく、言語活動を核とした授業の要素を見出し、再考する必要があるという問題意識が共有され始めている。これは、従来の教材研究の概念を超え、言語活動研究とも言うべき授業観や授業改善の可能性を意味する。この実践事実からの問題意識に正対すると、カリキュラムの中核を成す国語科において、意図的・組織的な授業デザインとして言語活動の再定位が急務と言える。

桑原隆(2009)は、「国語教育論としては、『主体的に能動的な意味の創造、あるいは意味の構築』過程として位置づける必要性を覚えた」²⁾と、場や状況における目的をもった能動的且つ創造的な学習過程として言語活動を定義する。この有意味学習の過程のあり方そのものであるという言語活動観に立ち、古閑晶子(2010)は、第118回全国大学教育学会東京大会において、学習者の言語生活に基盤を置く単元学習として組織化した授業デザインの中核要素として、<図1>「言語活動を核とした学習過程モデル」³⁾を提案・検証した。

<図1 言語活動を核とした学習過程モデル>



その結果、言語活動が成り立つ学習過程は、言語

活動に対する自己概念の意味構築(思考表現レベル)と、知識の組織化(知識レベル)の両者が相互補完されながらメタ認知していく認知のあり方の階層化過程に相当することが分かった。一方、メタ認知を伴う学習過程が階層化する要因として、「対話場面」が多様に関係付いていたことが考察できた。

倉澤栄吉(1970)は、「教育を根本的に支えているものは対話である」⁴⁾と、教育の本質が対話性を有すること、機能的言語観のもと「形式的には同じような対話にみえても、その機能は分類できる」⁵⁾と、学習過程に機能する対話の差異を組織的に位置づける必要を、先覚者として提唱し続けてきた。

この指摘は、学習者の認知過程の階層化と、機能としての対話の構造が、緊密な結合関係にあることを意味するのではないかと。それは、学習者の認知過程の要素と、対話機能の要素が統合して、実践レベルの国語科授業デザインに寄与することになる。さらに、認知過程と対話の関連の内実を分析検討することは、学習指導要領における「言語活動の充実」が目指す思考力の獲得過程と、そのために各領域に新規に導入された交流場面の関係性の解明につながる。

このように、言語活動が成り立つ国語科授業の各要素が統合されてこそ、意味を生成する学習者主体の学びに着眼して構造化する単元化が可能になる。

そこで本研究では、国語科授業デザインの中核を成す要素同士の統合として、「言語活動を核とした学習過程モデル」と対話場面の関連の内実を明らかにし、そこに必要な要件を挙げることを目的とする。

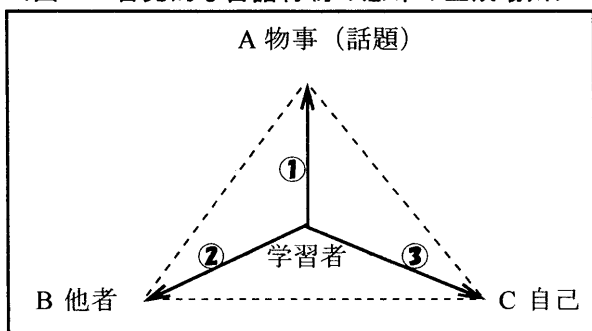
2 言語活動が成り立つ対話の意味生成場面

対話を認知過程の階層化との関係で捉えるには、自他の差異にどうかかわっていくかという社会性の伸長の概念から言語主体相互の質的關係の営みに迫る必要がある。質的關係の営みは、マルティン・ブーバー(1978)の「相手と自分とのあいだに生きた相

互性が打ち立てられることを志向しつつ、相手に向かい合う」⁶⁾という我と汝の関係における、主体間の啓発的な動的変容を伴うものである。

では、対話場面における主体同士の啓発的な相互行為は、どのような動的作用によって関係の再構成が促され、新たな意味が産出されるのであろうか。倉澤栄吉(1994)は、コミュニケーションの場面を国語教育論の立場から「対事的・対他的・対自的・対辞的」の四つに分け、「通じ合いは、話者(聴者)が、これら四つの言語行為意識のいずれかに重点を置いて営むものである」⁷⁾と言う。この四つの言語行為意識の内実は、対辞意識を伴う学習者が中央の座に位置付く三位一体モデル<図2>を用いると捉えやすい。

<図2 啓発的な言語行為の意味の生成場面>



即ち、学習者が三角形の各頂点とかがわろうとするベクトルは、他の二つの頂点との均衡が維持されることによって、その方向性のもつ力が発揮されるという「合成関係」にあることに気付く。そして、対立と調和という合成関係の視点から関係の変容を捉え、調和という言語行為を学習者が意識的に行うことが啓発行為だと捉えると、次のような三種の啓発的な言語行為の生成場面が想定できる。

- ①ベクトル A = ベクトル B ・ ベクトル C
対事的行為は、対他意識と対自意識により高まる
- ②ベクトル B = ベクトル A ・ ベクトル C
対他的行為は、対事意識と対自意識により高まる
- ③ベクトル C = ベクトル A ・ ベクトル B
対自的行為は、対事意識と対他意識により高まる

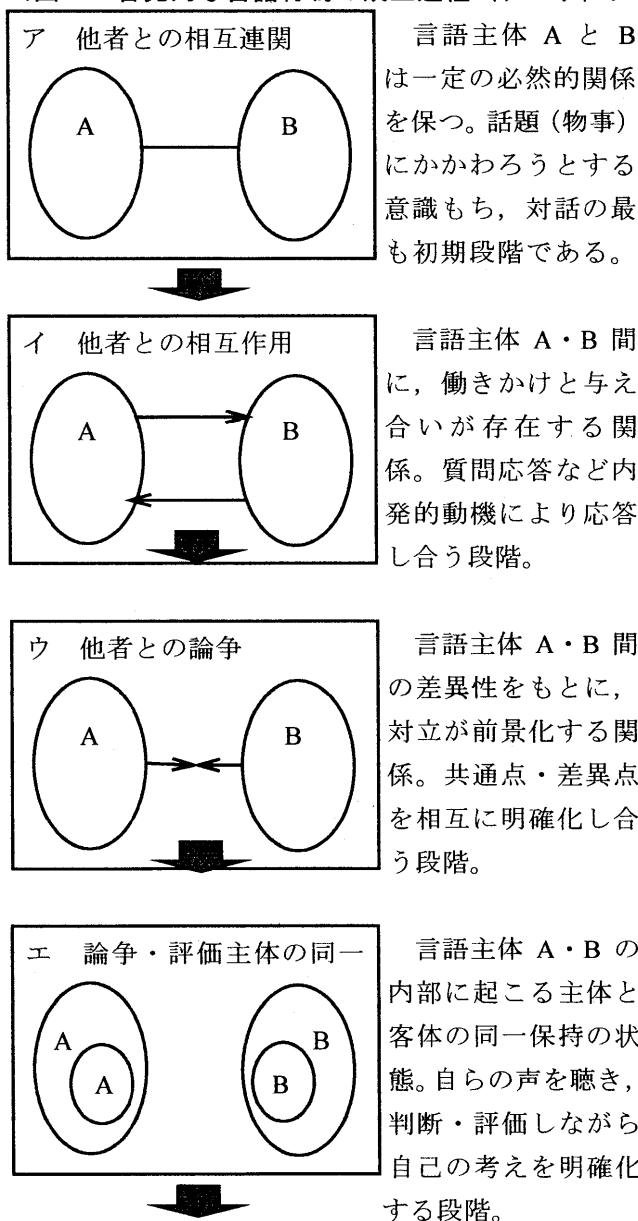
各頂点を意識しながら三角形を維持しようとする学習者の自覚に基づく三種の啓発的な言語行為は、言語活動を成り立たせる過程においてスパイラルに再構成され新たな意味が生み出されていくことになる。特に、言語主体同士の交流が成される対他的行

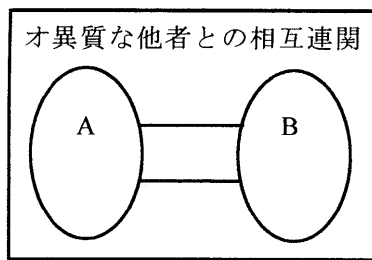
為の「対他意識」と、主体内部に向かう対自的行為の「対自意識」に着眼することによって、合成関係における啓発的な言語行為の成立過程を探る必要がある。

3 対話の成立過程

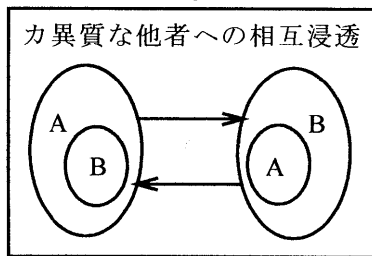
対話場面は、言語主体同士が対立的関係から協働探究的關係へと向かう啓発的な言語行為の成立過程を経ると想定できる。そこで、言語主体同士が連関性を強めながら関係を切り拓いていく過程を島崎隆(1988)の「言語コミュニケーションにおける対立物の統一」⁸⁾の過程を参考にして、<図4>としてモデル化を試みる。その上で、<図2>の成立場面②と③の関係性と高まりの度合いを考究する。

<図4 啓発的な言語行為の成立過程 (ア~ケ)>

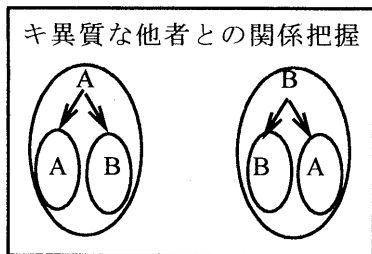




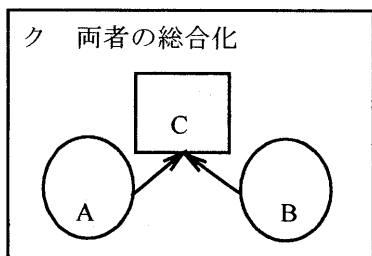
言語主体 A・B 相互の自立性と差異が明確化しているの
で、密接不可分な対話の基盤となる関係。



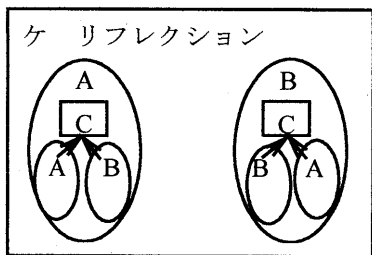
言語主体 A・B 相互の働きかけにより他者の影響が内部に浸透し、自身の体系構築に生かそうとする関係。差異の要因の考究と整理など、協働的に体系構築を
図り合う段階。



言語主体 A・B の内部に起こる共通理解を探る状態。差異性は話題の構造からの分節が要因であるため、A と B の関係づけは、一方の内部矛盾の顕在化である。



言語主体 A・B 各々の一面性と矛盾が見えたことを契機に問題意識や設定に関する合致が形成されるため、C という総合が生じ、真の協働探求者として結びつく関係。物事もしくは認識の過程に想像的総合が生じる。



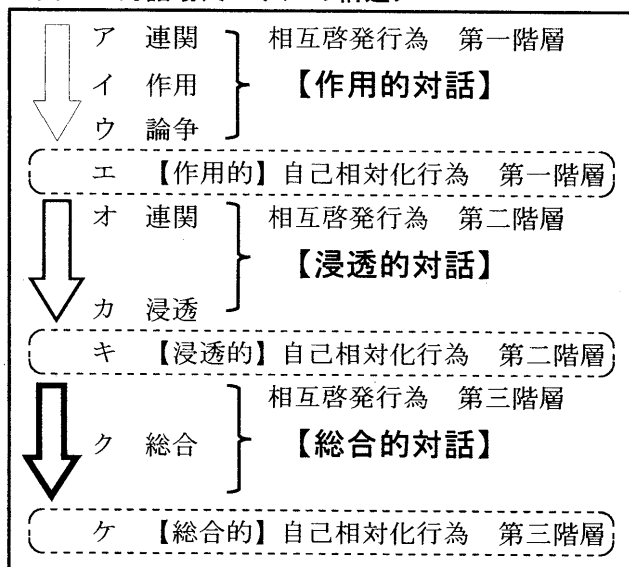
言語主体 A・B の内部に起こるリフレクション行為が機能する状態。自己の考えを話題の本質から再構成したり、学びの在り方を意味付けたりするリフレクションの場である。

この対話の成立過程は、先の成立場面①・②の観点で分類できる。成立場面②に相当する対他的行為「ア・イ・ウ・オ・カ・ク」の総体は「相互啓発行為」。成立場面③に相当する対自的行為「エ・キ・ケ」の総体は「自己相対化行為」である。つまり、「相互啓発行為」「自己相対化行為」の両者が相補的に契機となって対話は発展的に展開している。また、展開するにつれて対事・対他・対自の合成関係の均衡が保持されていることが分かる。

4 思考表現過程と対話場面の階層化モデルの構築

<図4>の啓発的な言語行為の成立過程は、倉澤栄吉のいう対話の機能に着眼すると、階層化された対話場面モデルの構造<図5>が見える。

<図5 対話場面モデルの構造>



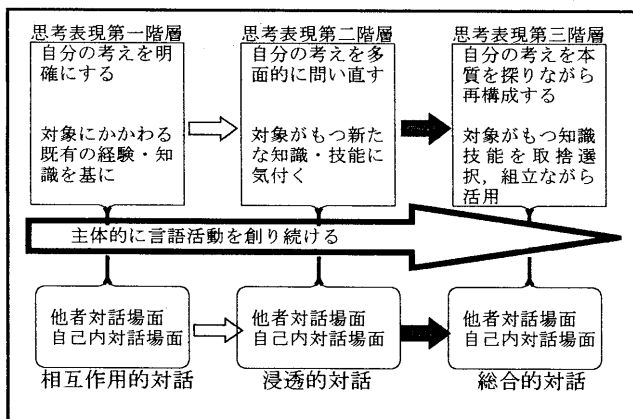
この構造は、対事・対他意識の合成関係の変容を伴う「自己相対化行為」を経て、「作用」→「浸透」→「総合」という三階層の「相互啓発行為」の高まりを示している。こうした三階層の対話場面モデルは、学習者の認識の枠組みの組み替えを含むが故に、認知過程そのものを形成することとつながる。

このことから、思考表現レベル・知識レベルによる三階層の認知過程を指す<図1>「言語活動を核とした学習過程モデル」と、<図5 対話場面モデルの構造>は、授業デザインにおいて、統合化できる可能性をもつ。つまり、「学習過程」の要素と「対話場面」の要素が、共通点によって結合し、統合化された一デザインを形成できるのである。実際にどのような対話を積み重ねることで、学習者の認知過程が階層化されるのか実証的に捉える必要がある。

そこで、思考表現過程と対話場面の階層化モデル

の構築を<図6>として試みた。

<図6 思考表現過程・対話場面の階層化モデル>



国語科授業デザインの中核を成す要素同士の統合として、思考表現過程と対話場面の階層化による統合の内実を実証的に分析するには、どのような言語活動を核とした授業実践が対象となるだろうか。

5 思考表現過程・対話場面の階層化と小学校古典

学習指導要領改訂により、小学校において伝統的な言語文化として本格的に古典学習が始まる。何をどう学ぶ学習過程となるのか、内容・方法両面に着眼する必要がある。

石塚修(2009)は、言葉の面から「日本人独自の感性の伝統」と「古典に蓄えられた日本の知恵」の二項目を内容として挙げ、「自分の依って立つ『いま』・『ここ』が何に由来するか気付かせる」⁹⁾ことが大切な方法だと指摘する。このように、各時代にわたって創造・継承されてきた言語や先人の言語生活・芸術芸能とつながり、自分にとっての古典の意味や日本語の豊かさに気付くには、音読だけでなく、「語る」「演じる」中で躰から呼び覚まされ、気付きを刻み、創造していく言語活動が最適である。

寺井正憲(2007)は、「語り」について「協同的なコミュニケーションシステムといえるわけで、それが共同体の社会意識を向上させている」¹⁰⁾と述べ、協働的な対話による知識創造の授業の可能性を指摘する。「語る」「演じる」等の言語活動をつくる小学校古典学習は、コミュニティ文化の中で自己の価値観が創造的に高まり、知恵として更新していく認知活動であり、対話ならざるを得ない。そう捉えれば、小学校古典学習は、必然的に思考表現過程と対話場面の階層化を伴う授業デザインを要する。そこで、協働的なコミュニティを構築していく伝統芸能「歌舞伎づくり」の実践事実の検証を試みる。

6 古典「歌舞伎をつくる」授業構想・分析方法

(1) 「歌舞伎をつくる」授業構想

- ①対象 上越教育大学附属小学校6年1組 35名
- ②観察期間 2010年6月1日～7月5日
- ③授業者 附属小学校 主幹教諭 松岡 博志
- ④単元名「ろっくいち座へようこそ!～歌舞伎をつくる～」素材『弁天娘女男白浪』青砥稿花紅彩画
- ⑤目標 白浪五人男の発表を見たり、グループで歌舞伎をつくり「公演」する活動を通して。歌舞伎がもつ言語リズムや音感、言い回しなどを体感するとともに、日本の伝統的な言語文化に親しむ。
- ⑥展開計画

- 第1次(3M) 全20M ※1Mモジュール=30分間
歌舞伎DVDを鑑賞し、気付いたことや感想を話し合う活動を通して、歌舞伎についての興味や関心を高める。
- 第2次(14M) 全20M
歌舞伎独自の言い回しや言葉のリズムを大切に「弁天娘女男白浪」を各グループごとが創作し、公演に向けて多様な稽古に取り組む。
- 第3次(3M)
ろっくいち座の「公演」を行い、今までの取組を振り返ったり、観客からの感想を基にしたりして、歌舞伎づくりのまとめをする。

※以降略：当日発表～

【註】

- 1) 文部科学省 2008『小学校学習指導要領』p.13,16
- 2) 桑原隆 2009「言語活動の充実—『意味』の創造過程—」『月刊国語教育』No.444 p.5 日本国語教育学会
- 3) 古閑晶子 2010「言語活動を核とした国語科授業デザインの中核—思考表現の階層化とメタ認知—」『国語科教育研究第118回東京大会研究発表要旨集』全国大学国語教育学会 p.78
- 4) 倉澤栄吉 1970『対話の指導』p.40 新光閣書店
- 5) 前掲書 4) p.50
- 6) マルティン・ブーバー 1978『我と汝・対話』田口善弘訳 みすず書房 p.220
- 7) 倉澤栄吉 1994「教室コミュニケーションの基礎理論」安居總子編『中学校の表現指導聞き話し手を育てる』東洋館 pp.8-9
- 8) 島崎隆 1988『対話の哲学』みずち書房 pp.197-202
- 9) 石塚修 2009『小学校知っておきたい古典名作ライブラリー32選』明治図書 pp.13-15
- 10) 寺井正憲 2007『語りに学ぶコミュニケーション教育』明治図書 p.17