

小学校から高校につながる言語力の育成

—教材をどう積みあげるか—

(平成 28 年 8 月 25 日提出, 11 月 4 日受理)

Language Education in Elementary Schools with a View to Higher Education — Closer Collaboration on Materials —

大阪府立春日丘高等学校

湯峯 裕

YUMINE Hiroshi

Osaka Prefectural Kasugaoka High School

キーワード：キャリア教育, 言語力, 視点の取得, 自己内対話

Abstract : Following its inception in a report by the Central Education Council in 1999, the phrase “Career Education” has become ubiquitous in Japanese education circles. Recognizing the need for such a philosophy in education, teachers have rallied to action with a number approaches. In order to cultivate an individual’s ability to grow, it is important that we recognize the importance of language and communication skills within career education. Language gives individuals the freedom to open new paths in addition to being able to articulate one’s opinion to one’s self. The key to emancipation through language lies in the understanding of one’s mother tongue and so the education of such is of paramount importance. Pertinent to this, I will describe my observations of language education with particular focus on reading ability in elementary schools.

Keywords : career education, language skills, acquisition of perspectives, self-dialogue

1. はじめに

1999 年の中央教育審議会答申で「キャリア教育」の語が使われて以来, 大学のみならず, 高等学校さらには小・中学校においてもその必要性が言われて, さまざまなアプローチが考えられてきた。キャリア教育をたくましく生き抜くための力の育成という観点から考えた時, 言語の作用を抜きには考えられない。生き抜く力とは, どんな困難に対しても自分で道を切り開いていく力であり, その時, 自分に真正面から向き合って, 自己と対話する力が必要である。最近になって, アクティブ・ラーニングが授業への生徒の主体的

な姿勢の在り方として広まっていった時, キャリア教育に取り組んできた学校では, 当然のようにその方法論を取り入れていった。その時の言語の力を育成するのに, 国語教育の果たす役割は果てしなく大きい。特に, 中学高校へとつながりを考えた時, 小学校での言語力の育成の教育を考えることは, その基盤を育成するということで重要である。そこで, 小学校における「読むこと」の指導に絞って, 自己意識の変容の観点から, 言語力の育成について考察する。

2. キャリア教育

(1) キャリア教育の変遷

最近はアクティブ・ラーニングの言葉がよく聞かれ、多方面で実践や研究がされている。文部科学省から出る文書にもよく見られるようになった。この動きの中で、影が薄くなってしまったようであるが、キャリア教育は、進路指導がいわゆる出口指導に偏りがちなのを、生涯発達を視野に入れて人の生き方に向き合う教育を進めようということと言われるようになった。1984年の文部省編「中学校・高等学校進路指導の手引き 体験的・探求的な学習を重視した進路指導一啓発的経験編」で、すでに「キャリア教育」の取組が紹介されているようだが(宮下 2007, p.207)、広く認められるようになったのは、1999年の中央教育審議会答申である。そこでは「学校教育と職業生活の円滑な接続を図るため、望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育(キャリア教育)を発達に応じて実施する必要がある。」と示された。だが、「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせる」が目ざされて、職業理解や就業指導の教育に偏った指導もかなり見られた。「自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育(キャリア教育)」とはっきり示された点を見るなら、もっと内面的な発達を促す教育を行うべきであり、その方向へと舵を切っていった実践も増えていった。

2003年の若者自立・挑戦戦略会議「若者自立・挑戦プラン」を経て、2004年の「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告」では、「キャリア」と「キャリア教育」の定義が示されるのだが、「端的には、『児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育』」の表現によって、結局は「職業観、勤労観」育成のための「職業教育」という狭いとらえ方が広まっていった。その一方で、主に高等教育について、2003年「人間力」(内閣府)、2004年「就職基礎力」(厚生労働省)、2006年「社会人基礎力」(経済産業省)、2008年「学士力」(文部科学省)といった能力観が示されていく。これらは、教育の面からというよりも産業界からの要望の面が強く、いかにして企業人として自立した「人材」を大学で養成するかといった傾向が強かった。それは、後に「21世紀型スキル」になってもあまり変わらない。

2011年の中央教育審議会答申では、キャリア教育

のためのいわゆる「4領域8能力」が、「人間力」以下に示される各方面からの諸能力と統合されて「基礎的・汎用的能力」と修正される。これがやがて「21世紀型スキル」へと繋がっていく。しかし、答申の時点で、キャリア教育が「キャリア発達を促す教育」と示されたにもかかわらず、「新しい教育活動を指すものではない」とした面のみをとらえて、従来の偏りは修正されなかった。ただ、国立教育政策研究所から「21世紀型能力」が示された時の、「未知の問題に答えを出せるような思考力と、教室外の現実の問題も他者との対話を通して解決できるような実践力」として、『世の中について何を知っているか』から『世の中に対して何ができるか』へと教育の在り方を転換し、教育の内容、方法、評価の改善を促すことを目指している。(国立教育政策研究所 2013)との指摘は大切な方向性を示している。

(2) アクティブ・ラーニングからの新たなキャリア教育の視点

これらの動きに対して、大学での一方向的講義型の授業からの脱却をめざして提唱されてきたのがアクティブ・ラーニングである。2012年の中央教育審議会答申で取り上げられる前後から急速に広まっていった。「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」(中教審 2012, 「用語集」P.37)との定義が示され、主体的・能動的に取り組む授業の構築が実践されていったのであるが、それが中学校や高等学校の現場でも、キャリア教育の実践があったところでは、無理なく広まっていった。単純な図式化は危険ではあるが、キャリア教育が教育の内容についてであるのに対して、アクティブ・ラーニングは教育方法に注目する。そのために、アクティブ・ラーニングは、方法論であれ、その成果の測定方法であれ、多方面にわたってまとまらないままに研究が進められている。アクティブ・ラーニングの定義としては、溝上慎一という「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。」(溝上 2014, P.7)が適当である。ともすれば活動に重点を置く研究や実践が多く見られる中で、内面の変化に注目した定義であり、「受動的」の意味を定めた上で、「能動的」を認知的な変化と活動面への表れの両面からとらえている。

一方で、2003年から2006年にかけてのいわゆる「PISA ショック」等によって、OECDのDeSeCo (Definition and Selection of Competencies) プロジェクトで示された「コンピテンス」の概念が注目され、ここでの3つの「キー・コンピテンシー」とその中の「リテラシー」が議論される。文部科学省からは、従来の「読解力」の概念とPISA調査のreading literacyの概念が違っており、「PISA型読解力」と区別して示された。そして、2008年改定の学習指導要領では「言語活動の充実」が挙げられ、言語の力は学力の育成の基盤であるとして、言語力の育成をすべての教科で行うこととなった。

こういった大きな流れを合わせる中で、キャリア教育では、「発達段階に応じて実施する必要がある。」(中教審, 1999)と示されたように、小・中・高等学校と発達に応じて研究・実践されていき、外に現れた活動面だけではなく、内的な認知面の発達に注目している実践では、アクティブ・ラーニングの研究も取り込んで進められていった。そこで実践されていったのは、子供たちが主体的に授業に取り組む中で、自分の中に対話を生み出す実践、自己内対話を引き出す授業づくりであり、言語力の育成は大きな鍵を握るようになっていく。自分と他者とを対比してその違いから新たな自分を生み出し、また、かつての自分と今の自分との対比からさらに新たな自分を生み出していく。そこに自分の中での対話が生まれる。それが次の行為となって現れてくる。自分で考えて行動する、自分で考えて困難を乗り越える、そういった思考力、判断力、表現力を育成して、たくましい自己を形成していく教育活動がキャリア教育のめざすべきものである。

この点に関連して、梶田叡一は、「例えば、OECDが強調する『キー・コンピテンシー』や、経済産業省が発表した『社会人基礎力』で挙げられている資質・能力は、いずれも重要で首肯できるものであるとしても、そこに主体としての育ちが伴っていかなくては、単に『有能な駒』が育つだけのことになるのではないだろうか。」(梶田 2016, P. 16)と注意を喚起する。もちろん、子供たちが社会に出て仕事を認められる「駒としての有能さ」も必要であり、その自分が駒であることを認識してチェックしている「指し手」としての自分自身をも育てていかなければならない。キャリア教育で誤りやすいのは、この「駒」の部分に重点を置きすぎて、「指し手」としての自己を育てないままになっていることである。「駒」は自分から作り出せるものではなく、置かれた状況から与えられるものである。

その与えられた「駒」としての期待に自分は沿えないと思える時がある。そうすると、どこかで「私はもうだめだ。」となってキャリア教育から降りてしまう子供たちがでてくる。役割としての自分をどう主体としての自己で動かしていくのか。ここを梶田は、もう一歩踏み込んで、「意識世界」とその背後にあって言語化される以前の「本源的自己」、それに対する「外的な期待」に対応する「提示自己」の関係として捉える(梶田 2016, P. 20)。教育の場において、子供たちが社会からの期待に応える形で示す「提示自己」をいかにして越えて、子供たち自身の世界がある「意識世界」に働きかけていくか。キャリア教育の根源はここにある。これを怠っていることが多かったために、アクティブ・ラーニングが出てくると、その形だけに引っ張られていってしまっていて、活動が目的で子供たちの成長を見ない実践が出てきたのである。しかし、アクティブ・ラーニングによって子供たちにどんな力を育成していくのかを問うならば、キャリア教育でめざしたものが見えてくるはずである。

3. キャリア教育とアクティブ・ラーニングから考える言葉の力の育成

(1) 他ではない自分を求め続けること

人は社会の中の役割期待でからめ捕られて生きている。でも、本当の自分はなんだろうと問い続けながら生きている。「死ぬときぐらい好きにさせてよ」は、2016年1月に話題になった宝島社の新聞広告の中の言葉である。『ハムレット』のオフィーリアが、水路に落ちて死亡する場面を描いたジョン・エバレット・ミレイの「オフィーリアの死」を、パロディーにした絵がその広告である(図1)。夏目漱石はこのミレイの絵を『草枕』の中で「水に浮かんだ儘、或は水に沈んだ儘、或は沈んだり浮かんだりした儘、只其



図1 朝日新聞 2016年7月20日 朝刊21面から

儘の姿で苦なしに流れる有様は美的に相違ない。】(夏目 1956, P. 66) とした。この作品の冒頭にある有名な「智に働けば角が立つ。情に棹させば流される。意地を通せば窮屈だ。兎角に人の世は住みにくい。】(夏目 1956, P. 5) と響き合うところがあるが、社会の人間関係の中で絡め取られている窮屈さから解き放たれて、「オフィーリアの死」は流れに任せて力が完全に抜けて、窮屈さがなくなって「美的に相違ない」姿となっている。広告はそれをさらに強調した。

しかし、人は窮屈でも社会関係の中の自分の役割を引き受けて生きていかねばならない。この力を育成していくのが、実はキャリア教育のめざすところなのである。自分は何物にも縛られない自分でありたいけれど、自分は自分だけでは規定できなくて存在されない。そんな社会関係に規定される自分と、それを対象として見ている自分、つまり、現実の中で生きていく自分とそれに向き合う自分。この二つを人は常に追い求め、社会に規定された自分ではない、本当の自分とは何かと問い続ける。しかし、自分を認めてくれるのは他者であり、他者がいるからこそ自分がある。その自分を一番よく表すシンボルである顔は、自分では分からない。他者であったり鏡であったり、何かを媒介しないと自分の顔は分からない。自分が自分であることを他者を通して理解するのは、ラカンが「鏡像段階」として明らかにしてくれたのだが、それは他から規定された自分では自分はないということである。本当の自分なんておそらく見つからないだろう。でも、人は探し続ける、求め続けるしかないのである。

いろんな鏡に映して自分を探し続けること。それは、かつて言われた「自分探し」とは違う。「自分探し」はどこかに一つの本当の自分があって、それを探し求めている。それで、今の自分とは違うところに永遠に探し続ける。だから、足元が定まらない、不安定な自分ではしかない。一方で、いくら探してもないのだけれど、それでも本当の自分を探し続けるとは、今ある自分を別の可能性から見直すことである。だから、今ある所から離れない。探せば探すほど自分の足元は堅くなる。その過程にこそ自分がある。こんな自分もあればあんな自分もある。だから、仕事で不本意な境遇にあっても、これも一つの自分だが別の自分もあると考える。「自分探し」では、不本意なら移動するしかない。逃げることになる。それゆえ、いつまで経っても自分は見つからない。今ある自分と向き合うこと。向き合って今見えている自分を言語に置き換えて語ること。それを語る言葉を身に付けていくこと。語ること

で、言語によって象徴化することによって、これまでの自分と客観的に対比できるようになる。今の自分ではない、他者というこれまでの自分と対比できる。自分と他者としての自分とを対比することで新たな自分を作り出せる。

ロラン＝バルトは、蜘蛛の巣に捕らえられたように、テキストとテキストの絡み合いの中に自己というものが消失していくと言った(ロラン＝バルト 1977, P. 120)。ワイトゲンシュタインは「言語ゲーム」という概念によって、自分だけの言語は存在しないのであり、他者との関係の中でしか自分というものはありえないと言った(ワイトゲンシュタイン 2013, P. 12 他)。それでも巣の中に消失しない自分を探し続け、自分を語る自分の言葉を探し続けるのが人である。平田オリザは、他者のコンテクストに飲み込まれない自分のコンテクスト、新たなコンテクストを紡ぎだすことで自己を語るということを行っている(平田 1998, P. 200-P. 202)。

(2) 自分を語る自分の言葉の獲得

筆者がかつて勤務した高校(以下 A 高校)では、NPO カタリバによるキャリア学習プログラム「カタリ場」を実施して成果を収めた。大学生が自分のこれまでを振り返って語る言葉を聞き、高校生が自分のこれからを、大学生が入った小グループで語り合う中で文章でまとめていく。大学生の言葉を聞く中で、高校生に自分の中での振り返りと問いかけが生まれ、大学生の語りとの対比の中で高校生自身の対話が生まれてくる。その対話の中で自己変革が起こってくるのである。併せて、これまでの自分を振り返って文章化することで、新しく自己をとらえ直して自分の良さを発見するようになり、自分に対する自信を持つようになる取り組みも行った。就職試験や入学試験での面接の指導において、このような取り組みを経てきた生徒は、自信を持って受け応えができるようになった。

これまでキャリア教育で語られた子供たちの内面的な変化は、今はアクティブ・ラーニングの文脈で語られるようになったのであるが、対話を鍵概念として、現行の学習指導要領で強調された言語活動と根幹で通じるところがある。国語科における言語活動の充実ということを軸にして、キャリア教育とアクティブ・ラーニングを概観しながら、言語の指導を考えていく。

キャリア教育とは、職業理解や就業指導の教育ではなく、どんな場面でも自分にとって最良の選択ができる力を育成する教育である。キャリア教育の目標を、

その子どもの適性がある夢がある、そこにまっすぐに進んでいくことだとすると、ほとんどの子供たちが、どこかで息切れしたり折れてしまったりするであろう。目の前にある困難をどう乗り越えるか、また、今ある選択肢の中でどれを最適と判断して選ぶか、そういった最善を尽くすたくましさを引き出していくほうが、結果的にその子どもなりの幸福感を獲得できると考える。

今の自分を評価する在り方として、中間玲子は、ローゼンバーグを引用して、「とてもよい (very good)」と「これでよい (good enough)」の二つを区別することを示して、「前者は優越性や完全性の感情と関連し、他者からの優越という意味合いを包含する。対して後者には優越性や完全性の関係は含まれず、自らの基準に照らして自分を受容し (自己受容)、素朴に好意を抱くという意味合いが示される。(中略)ローゼンバーグ自身は後者の『これでよい』という感覚に基づくところが自尊感情である」(中間 2016, P. 11) と指摘している。キャリア教育で育成すべき目標の指標になる。他者との比較で決めるのではなく、あくまでも自分の中に基準がある。

A 高校でアンケートを取ったところ、自分の現状については問題がないとは思わないものの、それを打開することの必要性を感じていない実態が浮かび上がってきた。「学力向上のための要件」として、「努力」「授業をしっかりと聞く」「上手な勉強法」を挙げながら(表 1.1)、自宅学習の状況を聞いたところ、半数近くの生徒が「しない」と回答している(表 1.2)。学力向上のためには自分の努力が必要と認めながらも、それを実行するのでもなく、また、努力しない自分を否定するのでもない。別のアンケートでは、「宿題・提出物等をきちんと出す努力」については、ほとんどの生徒が、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と答える一方で、「授業内容を理解できない理由」として、8割の生徒が「(授業内容が) 苦手」と「(自分の) 努力不足」と答えている(表 1.3)。ここでも、自分なりに努力はしているものの、結果を出せないのは自分が原因であると考えている。自分以外に原因があると考えるのは、責任転嫁でもあるが、それは現状を打開したいとする気持ちの現れでもある。しかし、現状を変革する行動を取らないままに自分がその原因と考えるのは、現状に不満を感じていない現れと読める。これは、ローゼンバーグを借りれば、現状を enough と捉えていると考えられるが、それが good であるとは思っていない。この、enough を good enough へと

表 1.1 学力向上のための要件(生徒の回答) 2013年
(とても大切と答えた生徒数×1.0+やや大切と答えた生徒数×0.5)÷集計人数×100)

第1学年			第2学年		
No.	学力向上要件	指数	No.	学力向上要件	指数
1	努力	86.6	1	努力	85.5
2	運	56.0	2	運	59.6
3	上手な勉強法	71.7	3	上手な勉強法	65.9
4	自分に合った問題集や参考書	59.2	4	自分に合った問題集や参考書	45.4
5	授業をしっかりと聞く	77.5	5	授業をしっかりと聞く	72.0
6	人に負けたくないという気持ち	50.4	6	人に負けたくないという気持ち	49.6
7	よい学習塾や予備校に行く	16.7	7	よい学習塾や予備校に行く	24.5
8	教え方の上手な先生	54.7	8	教え方の上手な先生	60.7

表 1.2 学習状況 [自宅学習] (生徒の回答) 2013年

第1学年			第2学年		
No.		%	No.		%
1	毎日決めてこつこつ学習	3	1	毎日決めてこつこつ学習	1
2	毎日学習するが集中できない	5	2	毎日学習するが集中できない	2
3	その日の気分で学習	20	3	その日の気分で学習	19
4	宿題はする	27	4	宿題はする	35
5	自宅学習はしない	45	5	自宅学習はしない	43
	未記入・誤記入	0		未記入・誤記入	0
	合計	100		合計	100

表 1.3 授業アンケート 2013年

	第1学年 (単位は%)				
	1	2	3	4	
私はこの授業で忘れ物をせず、宿題・提出物をきちんと出す努力をしている。	48.1	41.1	7.8	2.9	1, そう思う 2, どちらかといえばそう思う 3, どちらかといえばそう思わない 4, まったくそう思わない
授業内容を理解できない理由で最も当てはまるものを次から選び、一つ記号で答えなさい。	13.3	36.2	43.8	6.7	1, わからない 2, 苦手 3, 努力不足 4, その他

引き上げていくことにキャリア教育の必要性がある。その一つの取り組みが「カタリ場」であった。高校の場合、自分を語る自分の言葉を獲得することが、たくましい自己を形成する何よりの方法である。そこに good enough がある。

(3)「読むこと」の指導の重要性

「カタリ場」の取り組みでは、「大学生の話聞く→自分の経験と比較する→自分の過去と今を比較して言

語化する→自分の将来を物語る→将来から今をもう一度語る」といった意識の内部での対話とその場にいる他者との対話が進んでいく。ここに表面上見られるのは「話すこと・聞くこと」の活動ではある。しかし、大学生の語りをじっくり聞くことから始まり、それを自分の中で反芻する活動は、本を読み解くことと同じ活動である。聞いてそれで終わりではなく、これまでの自分と比べ、同じ点と違う点を語りにする。「カタリ場」での出会いを、他人の話として聞き流してしまうのではなく、自分との関わりの中で我が事として振り返って取り込むこと。こういった自己省察の力、自我関与の姿勢は、読んで、自分と他を比べて振り返り、それを言語化する活動の中で育成される。結局は、一人の活動であり、読むことによる自己の振り返りといった、読書を通じた「読むこと」の活動が必要なのである。実際、語りをしっかりと聞け、自分を語れるのは、よく本を読んでいる生徒であることが多いのは、経験上確かなことである。ここに「読むこと」の指導の重要性があり、キャリア意識の育成においては、国語科での指導が鍵を握っているのである。

既にある自分に向かって今の自分が対話する言葉を見つめる訓練。これがキャリア教育の根幹であり、発達段階に応じたこの訓練が、小・中・高等学校と続く系統的なキャリア教育の在り方である。そんな観点から、小学校における国語の指導について、特に本稿では、上に述べた観点から「読むこと」の指導に絞って考察する。さらにその中でも、物語を読む時の視点の取得の問題に注目する。登場人物と一体化して自分中心の読みであることが多い姿勢から、他者の視点を獲得して自分と比べながら読むことができるようになる小学校低学年の指導、他者の視点を獲得しても未だ中心は自分であったのを脱して、読者として第三者の視点から読めるようになる中学年の指導、作者と対話して自己と対話する鳥瞰的な読みをめざす高学年の指導と、段階を追って代表的な物語作品の読みを考察する。

こうして読みの視点を変えていくこと、高めていくことで、自分を他者として眺める視点が獲得できる。この視点によって自己理解を深めていくことができるのである。と同時に、この視点こそが自分の取るべき行動を我が事として主体的に考える視点となる。それが、たくましく生きていく力の源になるのである。

4. 小学校からの系統的な言語力の育成

(1) 学習指導要領から

2016年4月の「高等学校の教育課程に関する基礎資料」(教育課程部会高等学校部会)では、「大学入学希望者学力評価テスト(仮称)」の各教科において、大学教育を受けるために必要な能力を「案」として示した後、そのために「求められる諸能力の育成のために各教科で重視すべきプロセス」として、国語科では、「例えば、多様な見方や考え方が可能な題材に関する文章や図表等から得られる情報を整理し、概要や要点等把握するとともに、他の知識も統合して比較したり推論したりしながら自分の考えをまとめ、他の考えとの共通点や相違点等を示しながら、伝える相手や状況に応じて適切な語彙、表現、構成、文法等を用いて効果的に伝えること。」となっている。

すなわち、連続的・非連続的なテキストからの確に必要な情報を取り出して整理し、まとめたり考えを発展させたりする中で、他の知識や他者の考えとの比較や統合から新しい考えを練り上げ、それを効果的に表現する力を育成していくプロセスを考えるのである。まさに、キャリア教育でめざすべき、アクティブ・ラーニングで育成すべき、主体的・能動的な力である。このためには、既にペアワークやグループディスカッションによる「話すこと・聞くこと」の指導や、調べてきたことをグループでまとめるといった「書くこと」「読むこと」の指導が実践されてきているが、高校生の場合は、特に一人で読むことから考えをまとめていく過程が重要になる。

「高等学校学習指導要領解説 国語編」の末尾には、高等学校の必修科目となっている「国語総合」に至る、小学校からの系統表が掲載されている。そこから、「求められる諸能力の育成のために各教科で重視すべきプロセス」に特に関わる部分を抜き出し、それと関連のある小学校の各学年での指導についてを対応させてまとめると、「表 2.1」のようになる。

本来は、「話す・聞くこと」と「書くこと」も総合的に考えていくべきだし、「読むこと」だけを取り出した指導は考えにくい。ただ、先に述べたように、高校生の場合は一人で読むことから考えを練り上げて自分と対話することが重要になるのであり、また、これも先に書いたように、読む力がすべての言語の力の基盤となる。そこで、小学校における「読むこと」の指導について、特に物語作品を読む時の視点の取得に注目した指導に焦点を絞って考える。それが、高等学校

でのキャリア意識の育成にとって鍵を握るからである。「読むこと」の言語活動例については、小学校と

高等学校「国語総合」を抜き出すと「表 2.2」のようになる。

表 2.1 文部科学省 2010 P.116-P.121 から筆者が作成

		(小) 第1学年及び第2学年	(小) 第3学年及び第4学年	(小) 第5学年及び第6学年	(高) 国語総合
A 話すこと・聞くこと	話し合うこと	オ 互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと。	オ 互いの考えの共通点や相違点を考え、司会や提案などの役割を果たしながら、進行に沿って話し合うこと。	オ 互いの立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合うこと。	(1) 次の事項について指導する。 ウ 課題を解決したり考えを深めたりするために、相手の立場や考えを尊重し、表現の仕方や進行の仕方などを工夫して話し合うこと。 エ 話したり聞いたり話し合ったことの内容や表現の仕方について自己評価や相互評価を行い、自分の話し方や言葉遣いに役立てるとともにものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること。
	交流・評価				エ 話したり聞いたり話し合ったことの内容や表現の仕方について自己評価や相互評価を行い、自分の話し方や言葉遣いに役立てるとともにものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること。
B 書くこと		(1) 書くことの能力を育てるため、次の事項について指導する。			(1) 次の事項について指導する。
	交流	オ 書いたものを読み合い、よいところを見つけて感想を伝え合うこと。	カ 書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて意見を述べ合うこと。	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。	エ 優れた表現に接してその条件を考えたり、書いた文章について自己評価や相互評価を行ったりして、自分の表現に役立てるとともにものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること。
C 読むこと		(1) 読むことの能力を育てるため、次の事項について指導する。			(1) 次の事項について指導する。
	自分の考えの形成及び交流	エ 文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと。 オ 文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。	エ 目的や必要に応じて、文章の要点や細かい点に注意しながら読み、文章などを引用したり要約したりすること。 オ 文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと。	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。	エ 文章の構成や展開を確かめ、内容や表現の仕方について評価したり、書き手の意図をとらえたりすること。 オ 幅広く本や文章を読み、情報を得て用いたり、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしたりすること。
	目的に応じた読書	カ 楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと。	カ 目的に応じて、いろいろな本や文章を選んで読むこと。	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。	

表 2.2 文部科学省 2010 P.120-P.121 から筆者が作成

(小) 第1学年及び第2学年	(小) 第3学年及び第4学年	(小) 第5学年及び第6学年	(高) 国語総合
(1) に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。			(1) に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。
ア 本や文章を楽しんだり、想像を広げたりしながら読むこと。 イ 物語の読み聞かせを聞いたり、物語を演じたりすること。 ウ 事物の仕組みなどについて説明した本や文章を読むこと。 エ 物語や、科学的なことについて書いた本や文章を読んで、感想を書くこと。 オ 読んだ本について、好きなところを紹介すること。	ア 物語や詩を読み、感想を述べ合うこと。 イ 記録や報告の文章、図鑑や事典などを読んで利用すること。 ウ 記録や報告の文章を読んでまとめたものを読み合うこと。 エ 紹介したい本を取り上げて説明すること。 オ 必要な情報を得るために、読んだ内容に関連した他の本や文章などを読むこと。	ア 伝記を読み、自分の生き方について考えること。 イ 自分の課題を解決するために、意見を述べた文章や解説の文章などを利用すること。 ウ 編集の仕方や記事の書き方に注意して新聞を読むこと。 エ 本を読んで推薦の文章を書くこと。	ア 文章を読んで脚本にしたり、古典を現代の物語に書き換えたりすること。 イ 文字、音声、画像などのメディアによって表現された情報を、課題に応じて読み取り、取捨選択してまとめること。 ウ 現代の社会生活で必要とされている実用的な文章を読んで内容を理解し、自分の考えをもって話し合うこと。 エ 様々な文章を読み比べ、内容や表現の仕方について、感想を述べたり批評する文章を書いたりすること。

(2) キャリア発達課題との対応

一方で、各学年段階におけるキャリア教育としては、2011年3月の「小学校キャリア教育の手引き（改訂版）」において、「小学校・中学校・高等学校におけるキャリア発達」として、「表3.1」のように示されている。

さらに、「小学校におけるキャリア発達課題」としては「表3.2」のようになる。

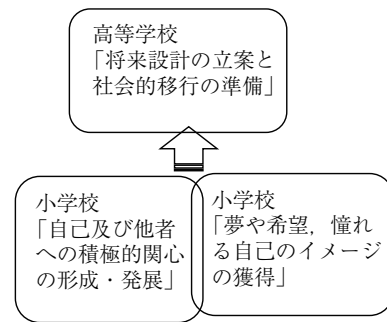


図2 「表3.1」から筆者が作成

表3.1 文部科学省 2011 P.19

小学校	中学校	高等学校
〈キャリア発達段階〉		
進路の探索・選択にかかると基盤形成の時期	現実的探索と暫定的選択の時期	現実的探索・試行と社会的移行準備の時期
<ul style="list-style-type: none"> 自己及び他者への積極的関心の形成・発展 身のまわりの仕事や環境への関心・意欲の向上 夢や希望、憧れる自己のイメージの獲得 勤労を重んじ目標に向かって努力する態度の育成 	<ul style="list-style-type: none"> 肯定的自己理解と自己有用感の獲得 興味・関心等に基づく勤労観・職業観の形成 進路計画の立案と暫定的選択 生き方や進路に関する現実的探索 	<ul style="list-style-type: none"> 自己理解の深化と自己受容 選択基準としての勤労観、職業観の確立 将来設計の立案と社会的移行の準備 進路の現実吟味と試行的参加

表3.2 文部科学省 2011 P.20

低学年	中学年	高学年
<ul style="list-style-type: none"> ① 小学校生活に適応する。 ② 身の回りの事象への関心を高める。 ③ 自分の好きなことを見つけて、のびのびと活動する。 	<ul style="list-style-type: none"> ① 友だちと協力して活動する中でかわりを深める。 ② 自分の持ち味を発揮し、役割を自覚する。 	<ul style="list-style-type: none"> ① 自分の役割や責任を果たし、役立つ喜びを体得する。 ② 集団の中で自己を生かす。

高等学校では、卒業して就職するにせよ大学に進学するにせよ、いよいよ社会に出てどんな自分として生きていくのかといった、社会での役割意識を考えさせる指導が必要になる。対して小学校では、そのような思考の構造を作り上げる、つまり、他者への関心とそこからの自分自身への関心、やがて時間軸を形成して未来から見た自分自身への関心、そんな多様な観点からの自己内対話の姿勢と力の育成が必要になってくる。キャリア発達を図にすると、「図2」のようになる。

さらに、学年段階を追って、自分についての意識の発達とそれに対応した指導について考える。

(3) 低学年での指導

低学年では、自分を中心とした世界から、あくまでも自分を中心の世界観であっても、身近な他者からの視点を獲得した世界観への広がりへの指導となる。上月康弘の報告では、「友だち」とはどんな人かという問いかけに、A児は「いっしょにダンスをしてくれたり、おにごっこをしてくれるのがともだちとおもいます。」という、「自分の欲求を満たしてくれる存在」であった。それが『お手紙』の学習によって、お手紙をもらったがまくんに自分を並べて、かえるくんとのかえりかえりについて考える中で、「がまくんがとてもいいお手紙だと言ったのは、いつもそばにいてくれたかえるくんの優しさがうれしくて涙がこぼれそうだったからだと思いました。」と書くようになった。身近な他者としてのかえるくんの視点を獲得して、まだ自分を中心において自分に向かう視線であったとしても、「友だち」であることのかえりかえり関係を広く構造化できるようになったことが報告されている（上月 2015）。河野庸介は、はじめは、がまくんは誰も自分に手紙をくれないことが悲しいという自分中心の感情だが、最後は、がまくんは「自分に手紙を出してくれる親友がいることの幸せ」を、かえるくんは「自分の手紙を読んでもくれる親友がいることの幸せ」を感じている点の読み取りの必要性を指摘している（河野 2014, P. 72）。一緒に手紙を待っている時のこの気持ちを読み取らせることで、読みを深め、他者からの視点を獲得することができる（図3.1）。

『ないた赤おに』も同様に指導できる。青おにの行った行動を考えることによって、友だちであるとは、自分のために何かをしてくれるということよりは、相手のために何かをする思いやりや優しさなのだ気が付くことで、自分中心のこれまでの視点から、相手から自分へと向かう他者の視線で物事を考えられるようになる。そこに「友だちと協力」する姿勢が生まれてくる。この自分と他者という視点の構造化が後のキャリア発達に必須のものである。

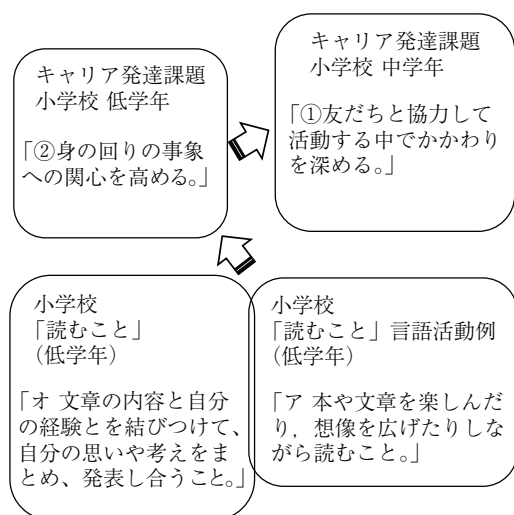


図 3.1 「表 2.1, 2.2, 3.2」 から筆者が作成

(4) 中学年での指導

中学年では、その身近な関わりを他者視線でとらえて、自分と他者を比較し、その中で役割意識を育てる指導になっていく。自分との比較ができるためには、自分を外からの第三の視点から眺められることが必要であり、それが、キャリア発達課題の「①友だちと協力して活動する中でかかわりを深める。」「②自分の持ち味を発揮し、役割を自覚する」力となる。

『サーカスのライオン』では、毎日やって来ては好きではないチョコレートをくれる男の子に対して、その行為のうれしさに目を細めて受け取るじんごの気持ちを読み取る。好きでなくても、それをくれる気持ちにうれしさを感じて、それで相手に優しくできる。相手からの視線を受け止めてそれを相手に返すのである。自分中心の視点では、この気持ちは理解が難しい。そこを乗り越えれば、最後に自分の命をかけて男の子を救うじんごを理解できる。対人関係の中での自己像を獲得できるのである。同時に、じんごと男の子の関係を第三者の視点から見ることできるようになる。

その第三者の視点は、『モチモチの木』で、豆太がおじいさんを助けたい一心で、これまでの怖さを乗り越える気持ちになったこととの理解につながる。また、『ごんぎつね』では、ごんと兵十の気持ちの擦れ違いが悲劇へとつながっていったことが理解できる。どうしてもごんの視点に偏ってしまう読みから、兵十の気持ちへも視点を転換できるようになり、この気持ちの違いを構造的に理解できれば、ただ、誰が悪いからという一方的な理解から、二人の気持ちの違いを結末へと導いていく第三者的な読みができるようになる。「オ 文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと。」

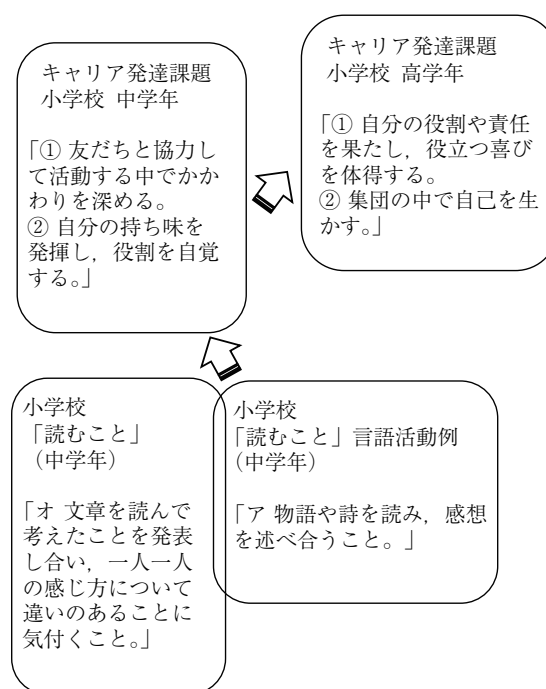


図 3.2 「表 2.1, 2.2, 3.2」 から筆者が作成

(「読むこと」表 2.1) の読みができるためには、物語の登場人物の気持ちと一体化してパラレルに読み取るだけでなく、一旦その関係から外に出て、登場人物間の関係を客観的に見る訓練が必要なのである。クラスメートとの意見の交流によって、自分の考えを深めるとともに、物語を読む視点を立体化することで、高学年での読みへとつながっていく (図 3.2)。

(5) 高学年での指導

『ごんぎつね』でごんと兵十のそれぞれの視点からの読みができて、この二人の世界から高めた抽象的な解釈までができない具体的操作期から、高学年になると、形式的操作期への移行がすすみ、友だちといった限られた関係からより広い集団の視点を獲得でき、自分の役割意識を社会化することができるようになる。これが、キャリア発達の「②集団の中で自己を生かす。(表 3.2)」力へとつながっていく。

『大造じいさんとがん』では、大造じいさんと残雪の関係は、それまでの学年で学習した時の一対一の関係ではなく、そこにガンの群れという集団が入ってくる。集団の中の残雪の役割を感じ取り考えることによって、集団の中にある自分を体験し、「①自分の役割や責任を果たし、役立つ喜びを体得する」(キャリア発達課題、表 3.2) ことにつないでいくことができる。それができて、「肯定的な自己理解」や「自己有用感」が獲得されて「自己受容」へとつないでいくことがで

きる（「キャリア発達課題」中学校・高等学校，表 3.1）。同時に，抽象的な概念の操作が難しい中学年から，論理的・形式的に考える高学年の読みの訓練となる。「物語には，場面の様子や風景が目の前にあるかのように描写されている部分があります。そこには，場面の様子や風景をとらえている人物の心情が表れていることがあります。」（東京書籍 五年，P. 233）のように読み取りの訓練をすることによって，この年齢あたりから発達するメタ認知機能の訓練ができる。

目に見えるガンの集団が，目に見えにくい「自然」というものになったのが、『海のいのち』である。大きな自然，大きな時間の流れの中に「瀬の主」のクエが存在しているように，自分もそんな中で生かされているのだという実存感，この言葉にはできないところに自分の根源があり，言葉にはできないけれど自分の納得で生きていくという実感を感じる。海の底で出会った時，クエは動かない（「瀬の主は全く動こうとはせずに太一を見ていた。」（東京書籍，六年，P. 112，以下の引用部も同じ）。太一も何もできなくてじっと見ているだけである（「太一は，永遠にここにいられるような気さえた。」）。そのことで，言葉以前の命の響き合いが象徴される（「水の中で太一はふっとほほえみ，「大魚はこの海のいのちだと思えた。」）。教科

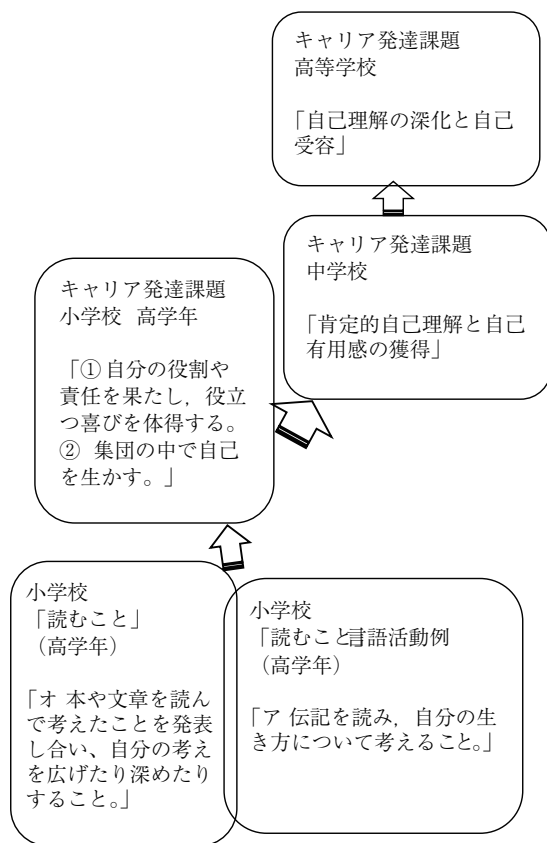


図 3.3

書では，「物語が自分に最も強く語りかけてきたことは何かを考えることで，物語をより深く味わい，自分の感動の中心をとらえることができます。」（東京書籍六年，P. 117「言葉の力」）と示し，この部分を「山場」として命そのものの響きを読み取ることを強調している。これを肌で感じ取ることが本来のキャリア意識であり，さらにここを頑張って言語化して自分の読み取りを対象化する。これが，中学校・高等学校のキャリア教育へとつなぐ橋渡しとなっていく（図 3.3）。

(6) 発達段階による読み方の違い

ここまで「読むこと」の中でも，物語文を取り上げてきたのだが，高等学校でも小学校でも共通した教材を考えた時に，説明的な文章では隔たりがありすぎ，物語文のほうが比較するのに適当であるからだ。その共通したものとして挙げられる一人に宮沢賢治がある。いくつかの教科書を調べるだけでも，『なめとこ山の熊』『よだかの星』『注文の多い料理店』『雪わたり』（以上5年）『やまなし』（6年）など，小学校教科書で取り上げられる彼の作品は多い。

『なめとこ山の熊』は，高等学校の教科書で取り上げられることもあるが，絵本にもなり，小学校の教科書にも取り上げられているように，小学生でも，その発達段階に応じて読み取れる作品である。低学年では，自分の思いを中心にした読みから他者を意識した読みへと引き上げていく。「図 4」は母子の熊が遠くを眺めながら交わす対話である。

小十郎がすぐ下に湧水のあったのを思ひ出して少し山を降りかけたら愕いたことは母親とやっと一歳になるかならないやうな子熊と二疋丁度人が額に手をあてて遠くを眺めるといった風に淡い六日の月光の中を向ふの谷をしげしげ見つめてゐるのにあった。小十郎はまるでその二疋の熊のからだから後光が射すやうに思へてまるで釘付けになったやうに立ちどまってそっちを見つめてゐた。すると小熊が甘えるやうに云ったのだ。
「どうしても雪だよ，おっかさん谷のこっち側だけ白くなってゐるんだもの。どうしても雪だよ。おっかさん。」
（宮沢 1985，P. 61-P. 62）

図 4

母熊はそれはひきざくらの花だと言う。美しい景色の中の神々しいばかりの姿である（「その二疋の熊のからだから後光が射すやうに思へてまるで釘付けに

なったやうに立ちどまって』)。子熊の自分中心の発話であるが、実はそれを見つけた小十郎の視点から読むことができる。熊の親子の会話を遠くから見ている小十郎の視点で読み取るなら、そこに、母子の熊を対象化する物事を対象化して他者化する視点ができる。一緒に手紙を待つかえるくんとがまくんの姿と重なるのだが、母と子が並んで一体化している視線を、読んでいる私の視線が包んでいる。そのことに気がつくとき、いよいよ自分(子熊と一体化して母熊と並んでいた自分)を脱して、他者(小十郎の視点から見ているさっきまで子熊であった自分)として自分を見る視点が生まれる芽がでてくる。

学年が上がると、どうして熊が人間の言葉を分かるのか(あるいはその逆)といった疑問も浮かべながら、熊と小十郎の関係を第三者の視点(読者の視点)から見ていくようになる。さらに高学年になって、「狐けん」の象徴する意味が理解できるようになると、町へ出て荒物屋の主人からうまくあしらわれてしまう小十郎の姿から、社会の中に絡め取られた立体的な視点から小十郎を見られるようになる。作品の外にある読者の視点からの批評的読みの段階に入っていく。

高等学校では、作品を書く宮沢賢治との対話が入ってくる。母熊と子熊の対話はどんな意味があるのか、2年後に約束通り小十郎の家の前で死んでいた熊とは一体何なのか。町の荒物屋はどんなことの象徴なのかといった生徒たちの問いかけを授業で引き出していく。そして、最後の場面での小十郎の屍体を取り囲む熊たちの姿から、何を読み取ったらよいのかとの問いかけが出る。

最後の、熊たちが山の頂で小十郎のお弔いをする場面は印象的であるが、発達段階を踏まえた指導が生きる所でもある。小学校低学年では、これまで小十郎の視点で読んできた子どもたちに、「熊たちはどんな気持ちでお弔いをしているのだろうか。」と問いかけることで、視点を熊たちに移すことができる。自分中心の単独の視点から、中学年で獲得する複数の視点への移行のきっかけとなる。中学年では、ここで「なぜ熊たちは小十郎のお弔いをしているのだろうか。」と問いかけを変えることで、まだ言語化できなくても、作品のテーマに近づく機会となり、少しでも言語化できるようになると高学年の読みへとつないでいける。これが高学年になると、「なぜ宮沢賢治はこんな終わらせ方をしたのだろうか。」という問いかけになる。ここで、熊の命を奪って生きていかざるを得ない小十郎と、自分が生きるためには小十郎を殺さざるを得ない

熊の構図から、大きな社会、大きな自然の中で、お互いに生かされて生きる姿を感じ取り、言葉によって対象化できるところまでもっていければよい。『海のいのち』と通底するところである。

高等学校では、一つの場面だけでなく、各場面が多層化してつながっていく中で、賢治と父親との関係、当時の社会の問題、宗教の問題についてなど、幅広く調べていく中で読みを深めていく。その上で、今の自分の生きている姿と対比する中で、次に踏み出すべき一歩の方向性をつかめるようにする。『大造じいさんとがん』は高等学校の教科書教材としては採用されていないのだが、その場合なら、大造じいさんは鉄砲で残雪を殺せるのに、残雪は逃げるだけしかない不公平を感じて読んでいた小学生と違って、命を奪う(いただく)ことで自分の命を生かさせてもらっている姿と、それが人間も自然の中の一つの命にすぎないということの表れであることの気づきとなる。それは、「海のいのち」で太一が無言のうちに感じ取ったことと同じである。そのことは、小学校の高学年でも読み取りが可能であるが、「キャリア発達課題、高等学校」で「自己理解の深化と自己受容」とあるように、それを今の自分と比較することで、肯定的な面も否定的な面も今の自分の姿として受け止め、これからの自分を描いていく契機とする。

こうやって、低学年の自己中心的な読みから、脱中心化して抽象化した形式操作的なものの見方を身につけて、物語を客観的・立体的に読み取る力を育成する。その上で、生きるということの自分なりの言語化できない実感を、どうにか言語化しようという苦闘から、自分に向き合い自分に語りかけようとする力が引き出され、言葉によって自分の道を切り開いていくというキャリア意識が育成されていく。アクティブ・ラーニングでめざしていく力もこれと同じである。

5. アクティブ・ラーニングでめざす「主体的・対話的で深い学び」とキャリア教育

高等学校では、資料を集めて取捨選択し、それをもとに討議してまとめて発表するという協働的・探求的な学びの活動が、これからは一層求められてくる。ただ、その基盤となるのは、一人で読む力であり、自分の中で対話をする力である。これなくしては、グループで討議してもまとめあげても、学びがなくて活動があるだけである。

2015年8月の中央教育審議会教育課程企画特別部

会「論点整理」でまとめられた3つの「学び」について、その後の高等学校部会の各ワーキンググループでの議論を反映させて、2016年5月の中央教育審議会教育課程部会高等学校部会では、「主体的・対話的で深い学びの実現（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）について」として、まとめ直された（図5）。

【深い学び】 習得・活用・探究の見通しの中で、教科等の特質に応じた見方や考え方を働かせて思考・判断・表現し、学習内容の深い理解につなげる「深い学び」が実現できているか。

（習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。）

【対話的な学び】

子供同士の協働、教師や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自らの考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

（他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。）

【主体的な学び】

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

（子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。）

文部科学省 2016, P.4

*（ ）内は2015年「論点整理」から筆者が引用して追加

図5

学習の過程がより具体的に示されて、それぞれの学びの育成の場面を描きやすくなっている。留意したいのは、これらの学びが、別個に並立するのでもなく、また、順につながっていくのでもなく、相互に絡み合いながら子供たちの生きる力の育成に向かっていくことである。それら3つの学びによって、「生きて働く知識・技能の習得」・「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」・「学びを自分の人生や社会の在り方に生かそうとする学びに向かう力・人

間性等の涵養」の3つへ向かうべきことが、同じ資料に図示されている。「学びを自分の人生や社会の在り方に生かそうとする」ことは、キャリア教育でめざしてきた姿勢である。アクティブ・ラーニングの視点からあげられた3つの学びではあるが、ここに上がっているのは、じつは、キャリア教育の語もアクティブ・ラーニングの語も必要ない教育の根幹である。実際、2016年6月の高等学校部会資料では、アクティブ・ラーニングに続いてキャリア教育も並んでいる。キャリア教育と表現はしても、それをどんな場面に遭遇しても、自分の力でたくましく生き抜く力の育成と考えるならば、それは教育そのもののめざすところである。

また、高等学校だけでなく小学校においても同じことが言える。『お手紙』や『ないた赤おに』で学んだ物語を読む視点を、『サーカスのライオン』や『モチモチの木』や『ごんぎつね』でより立体化して読みを膨らませることで、子供たちが物語を読んでいる自分というものを対象化させ、そこに主体的・対話的な読み方が育ってくる。それをさらに『大造じいさんとがん』や『海のいのち』で深めていく。

読むという行為は、自分のこれまでの経験と照らし合わせて比べて判断しながら（PISA調査の「テキストの解釈」）、自分なりの価値を見つけ出す（「熟考・評価」）行為である。一人ひとりにそれぞれ違う読みがあり、指導者や教室の他者の読みと比較・検討して、自らの読みを振り返って、さらに読みを深めていく。これが「主体的・対話的で深い学び」であり、その過程で、自分の読みを対象化することで、自己を批判的に見る視点が育てられる。一対一の対話が、一対多の対話へと膨らみ、一対集団あるいは一対社会つまり社会の中の自分についての視点が育っていく。読みが深まっていく過程で、自分への語りかけが生まれ、これがキャリア意識形成の核となるのである。自分の言葉で自分のこれからの、他と比べた優劣ではなく自分自身の問題として考える力である。初めに引用したローゼンバーグの good enough である（中間 2016, P. 11）。他との比較ではいつかは負けてしまうのであり、それゆえに、good enough を見つめる力が必要なのである。

他者との対話があって、自己との対話の力が育っていくことで、子供たちは大きく変容していく。高校生は、他者との対話もちろん必要であるが、一人で読むことからの対話も自己を見つめる力を育成する。読むことから引き出される自己内対話が、変容の大きな

力になるのである。小学生の場合は、語彙力の問題もあって、周りの人や友達など、他者との対話が占める重要性は高校生より高いが、読みから育つその構造は基本的には小学生でも同じである。

6. まとめ

キャリア教育を、たくましく生き抜くための力の育成と考え、「21世紀型能力」でいうところの、「『世の中について何を知っているか』から『世の中に対して何ができるか』へと教育の在り方を転換」(国立教育政策研究所 2013) するための一つの契機と考えた。その観点からキャリア教育を推進するとき、鍵を握るのは、言語力の育成によって自己内対話の力を引き出すことである。そこに注目して、本稿では、国語の教育について、特に小学校における「読むこと」の指導に絞って考察してきた。それは、職業教育や就業指導に偏りがちなキャリア教育の誤りを是正して、より子供たちの核心に迫る教育を考えると、言語力の育成の必要性が見えてきたからである。そのことは、今盛んに言われているアクティブ・ラーニングで育成する力を考えるときと一致するところである。自分の言葉で自分を語る力を育成するのである。それを、中等教育が終了する高等学校で一定の完成に至らせるには、小学校での指導ではどんな観点が求められるのかを、学習指導要領や「小学校キャリア教育の手引き」(文部科学省, 2011) をもとに、学年段階を追って考えてきた。「読むこと」の指導に絞ったのは、読む力がすべての言語の力の育成の基盤になるからであり、高校生になったときには、一人で読んで考える力が要求されるからである。さらに、キャリア意識の育成の鍵を握っていることから、その中でも特に物語を読むときの視点の取得に観点を絞って考察した。

今の国語科の指導では、分析的な読解力や表現力の育成に力がかけられ、文章を読んで味わう指導が後退している傾向がある。次期高等学校学習指導要領の国語では、単位数の関係から、「現代の国語」と「言語文化」を第1学年で学んだ後は、大学進学者の多い学校では、「論理国語」4単位と「古典探求」4単位を履修させる学校が多くなると考えられる。となると、どうしても文学作品を読み味わう授業が後退してしまう。言語を伝達する道具と考えた場合にはそれで問題がないだろうが、自分を語り相手と共感する媒介、あるいは、表している自分そのものとして言語を考えた場合には、言語の論理的な面だけに注目するのでは不

十分である。高等学校にまでなれば、選択科目として履修させることもできるし、生徒個人で本を読み進めることも可能であろうが、この傾向が小学校にまで及んでくると、問題は深刻である。

小学校の各学年段階で代表的な物語作品をあげ、その発達段階に応じた指導のあり方を考察してきたのは、登場人物との対話を通じて自分のなかでの対話を生み出していけるのが、他にはない物語作品の持つ重要な役割であるからだ。その中で子供たちは、社会の中の自分、大きな時間の流れの中の自分を見つめる視点を獲得していく。今後は、「読むこと」の指導における物語作品の読解が、高等学校やそれ以降の、人が生きていく上で大切な、自分を保ち続けていく力の育成の重要な基礎であることを認識して、対話を生み出すことを意識した指導法を、より深く探求していくことが求められる。

【参考・引用文献】

- グリフィン他 三宅なほみ監訳 『21世紀型スキル 学びと評価の新たなカタチ』 北大路書房 2014
- 平田オリザ 『演劇入門』 講談社現代新書 1998
- 伊崎一夫 『国語授業へのアプローチ 知っておきたい国語教育の〈ことば〉』 ERPブックレット 2012
- 梶田叡一 『人間教育のために 人間としての成長・成熟を目指して』 金子書房 2016
- 上月康弘 「作品世界を豊かに想像しながら自分の読みをつくりだす低学年文学教材の指導」『月刊国語教育研究』No. 517 所収 日本国語教育学会, P. 10-P. 15, 2015
- 河野庸介 『国語科にスリルとサスペンスを！ 小学校物語教材のたのしい授業』 学事出版 2014
- 国立教育政策研究所 「教育課程の編成に関する基礎的研究・報告書4」 2013
- 宮下和己 「14章 初等中等教育におけるキャリア教育の推進」『キャリア教育への招待』国立教育政策研究所編 所収 東洋館出版社, P. 207-P. 216, 2007
- 宮沢賢治 『宮沢賢治全集7』ちくま文庫 1985
- 溝上慎一 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂 2014
- 文部科学省 「高等学校学習指導要領解説 国語編」 2010
- 文部科学省 「小学校キャリア教育の手引き(改訂版)」

2011

- 中間玲子編著 『自尊感情の心理学 理解を深める
「取扱説明書」』 金子書房 2016
- 夏目漱石 『漱石全集』岩波書店 1956
- 日本国語教育学会編 「月刊国語教育研究」No. 530
2016
- 日本国語教育学会編 「月刊国語教育研究」No. 531
2016
- 中央教育審議会 「今後の初等中等教育と高等教育の
接続の改善について（答申）」 1999
- 中央教育審議会 「今後の学校におけるキャリア教
育・職業教育の在り方について（答申）」 2011
- 中央教育審議会 「新たな未来を築くための大学教育
の質的転換に向けて（答申）」 2012
- 中央教育審議会 「高等学校の教育課程に関する基礎
資料」教育課程部会高等学校部会(資料4) 2016
- 中央教育審議会 「主体的・対話的で深い学びの実現
（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）
について」(イメージ)(案) 教育課程部会高等学校部
会(資料8) 2016
- ロラン＝バルト 沢崎浩平訳 『テキストの快楽』み
すず書房 1977
- 若者自立・挑戦戦略会議 「若者自立・挑戦プラン」
2003
- ワイトゲンシュタイン 丘沢静也訳 『哲学探求』岩
波書店 2013
- 全国大学国語教育学会編 「国語科カリキュラムの再
検討」学芸図書株式会社 2016

* 小学校教科書については、東京書籍平成24年検
定済『新編 新しい国語』（1年～6年）によった。

* 教科書教材の作品名については、本来「 」で表
示すべきものも、引用部と区別するために、すべて
『 』で示した。