

概念的思考と「主体的・対話的で深い学び」

田 中 雄 二

はじめに

本稿は、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領（文部科学省告示第六十三号・六十四号2017/3/31、以下学習指導要領）¹⁾に示された、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」（第1章総則第3教育過程の実施と学習評価）の具体的な手立てについて考察する。考察に際しては、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（平成28年12月21日中央教育審議会、以下中教審第197号）²⁾における補足資料pp.11-13に示された『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）』『資質・能力の育成と主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」の視点）の関係（イメージ）』『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）』を、教育現場の現状を鑑み、授業における確かな学びの実現を支える概念的思考の形成過程を視座として検討・吟味していくことを通して、主体的・対話的で深い学びは言語行為に支えられた相互補完的に一体化した学びとして捉える事の妥当性を明らかにしていく。

1. アクティブ・ラーニングからのパラダイム転換

1.1 教育現場の現状は

アクティブ・ラーニングという概念は、平成24年8月の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」³⁾に明記され、大学教育の質的転換という文脈で使用されたものである。その際の使用語集での定義は以下の通りである。

【アクティブ・ラーニング】

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。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

その後、平成26年11月当時の下村文科大臣による、中教審への「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」⁴⁾を受け、堰を切っ

たようにアクティブ・ラーニング関係の解説書が書店棚を賑わしたり教育委員会の手引きに登場したり、アクティブ・ラーニングをテーマとした研究会が随所で開催されたりするなど、義務教育現場へと浸透したのである。同諮問では「学習指導要領等の理念を実現するための、各学校におけるカリキュラム・マネジメントや、学習・指導方法及び評価方法の改善を支援する方策について」とあるように、学習指導要領改訂の基底をなすものであり「アクティブ・ラーニング」は新たな学習・指導方法と定義されたのである。

このような状況を受け、例えば、新潟県立教育センターが作成している授業改善ヒント集（平成27年1月）⁵⁾巻頭言には、『特に、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと「どのように学ぶか」という学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります』とある。加えて、授業改善ヒント集Ⅱ平成28年度版⁶⁾では、「授業のアクティブ化」「子供の思考をアクティブにするため」「子どもが能

動的（アクティブ）に学ぶ学習」等々の文言が続くとともに授業展開事例が掲載されている。

また、新潟市教育委員会が作成した授業づくりガイドブック（平成28年度）⁷⁾では、「優れた学習課題がある質の高い授業は、子どもが主体的・協働的に学ぶ授業（アクティブ・ラーニング）の充実につながります」「アクティブ・ラーニングは学習課題とまとめを含む問題解決型の学習活動全体を指します」「優れた学習課題を設定することで、児童生徒の主体性が発揮され、対話によって協働性が生まれ、学習内容の理解が深まります。優れた学習課題を基に、アクティブ・ラーニングを繰り返すことで思考力・判断力・表現力を高めることができます」等々の記述がみられる。

過日、新潟県立教育センターが主催する教職12年経験者講習⁸⁾に講師として参加した際「主体的・対話的で深い学び」についてのイメージを参加者から聞く機会があった。その時の内容を筆者がキーワード毎に集約したものが表-I・表-IIである（自由記述の内容から複数のカテゴリーを抽出した）。授業力向上の視点というテーマでの講義前に短時間で実施したアンケートであるにも拘わらず課題意識が高いためか多くの回答を得ることができた。

【表-I 「主体的・対話的で深い学び」の活動イメージ】

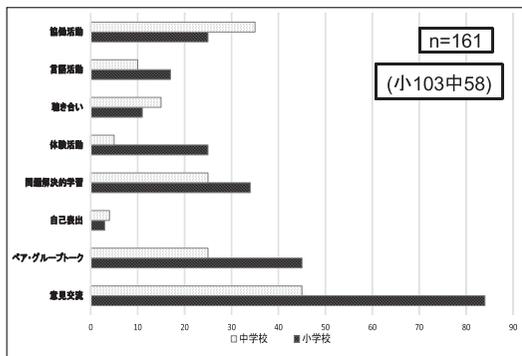


表-Iは「主体的・対話的で深い学び」の活動イメージについてである。表-Iから以下の傾向を読み解くことができる。

- ①ほぼ全員がアクティブ・ラーニングの視点に基づき主体的・対話的で深い学びをイメージしている。これは、日頃から前掲した新潟県・市教育委員会作成の資料等に記述された内容を基本的な判断基準として理解しているからであろう。
- ②具体的な活動イメージとしては、小・中学校共に

意見交流・言語活動・聴き合い・ペアトーク・グループトーク等の協働的な活動が大半を占めている。協働的という言語命題を基本的に話し合い活動・協働活動との理解によるものであろう。

この傾向は、後日筆者が担当する講義での学生のレスポンスシートの記述に「これまで何度も聞いたことがあり、アクティブ・ラーニングとは、話し合い・協働活動を授業場面で活用する事だと思っていた」との内容が多く見られたことから容易に理解する事ができる。

- ③協働活動と回答した中には、協力する・共同作業グループ活動という活動形態に関する文言が多く見られた。ここからも、多くの教育現場では、主体的・協働的=話し合い活動・グループ活動という認識が一般化されている事が分かる。実際、私が参観した幾つかの授業実践においても話し合い・グループ活動を多岐に渡って活用する場面に幾度も出くわしたことがある。
- ④「自己表出」との回答があった。具体的には、問題解決的な学習場面や課題設定時に可能な限り自分の意見を表出させたり「～したい」という強い思い(問い)が発現するような学習展開を構想したりするというものである。自己=主体的との認識が形成されているからであろう。
- ⑤学習形態としては、問題解決的学習が多くを占めていた。これも、アクティブ・ラーニングの定義の理解によるものである。

【表-II 「主体的・対話的で深い学び」に関する実践例】

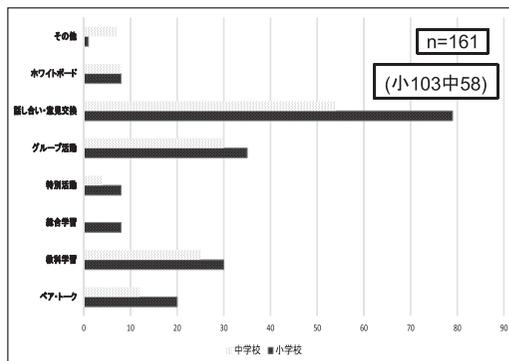


表-IIは表-Iでイメージした活動の具体的な実践事例についてである。表-IIから以下の傾向を読み解くことができる。

- ⑥教育現場での具体的な実践活動としては、話し合い・意見交換が主流を占めている。これは表-I ①②と概ね整合がつく。

- ⑦教科学習という回答では、具体的な教科に限ってという事ではなく、ここでもやはり⑥にあるような授業場面における、話し合い活動・グループ活動の活用という趣旨である。
- また、ホワイト・ボード等の思考ツールの活用という回答も見られたが、その意図としては概ね⑥及び⑧における具体的な手立てとしてである。
- ⑧グループ活動の具体ではグループ学習とあるがグループ内での意見交換を基本とする協働活動ということである。
- ⑨小学校では、総合学習・特別活動とあるが、主として総合学習では話し合い活動、特別活動では協働的・体験的な活動の設定ということである。
- ⑩中学校では英語学習や美術学習での協働的な場の設定ということである。何れも活動形態のベースが話し合いという点では⑨と同様である。
- ⑪その他の回答の多くは、イメージはできるが実際には難しい・話し合いにつながる課題設定の難しさ等があげられていた。

1.2 教育現場の抱える課題

先のアンケート「主体的・対話的で深い学び」のイメージを通して教育現場におけるアクティブ・ラーニングの捉えとその実際が見えてきた。と同時にそこから見える今日的課題も明らかとなった。

まずは話し合い活動の具体的な形態であるペア・トークやグループ・トークの対話的能動性⁹⁾についての理解である。これまでも教育現場でよく協働的＝話し合い活動という図式化を見かけるが、アクティブ・ラーニングの本来の意味としての諸能力の育成、さらには、学びの質の高まり及び深まりにつなげていくためには、対話的能動性を活かした話し合いの場＝言語場の設定が重要であると捉えている。

始めから話し合い在りきという形式的な学習展開では、対話そのものの心理的道具¹⁰⁾としての働きを十全に機能させることはない。単なる学習形態の1つとして理解されているならば、それはまさに技術的道具としての機能性に矮小化された「這いまわる話し合い活動」となる懸念が大きいのである。

教育現場での経験に立脚すると、この様な懸念が生まれる要因として、今一度学習指導要領改訂の変遷に立ち戻ってみる必要が在る。中教審第197号p.4には学習指導要領改訂の経緯について以下のような記述が見られる(アンダーラインは筆者による)。

平成20年に行われた前回の改訂は、教育基本法の改正により明確になった教育の目的や目標を踏まえ、知識基盤社会でますます重要になる子供たちの「生きる力」をバランス良く育んでいく観点から見直しが行われた。特に学力については、「ゆとり」か「詰め込み」かの二項対立を乗り越え、いわゆる学力の三要素、すなわち学校教育法第30条第2項6に示された「基礎的な知識及び技能」、「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」及び「主体的に学習に取り組む態度」から構成される「確かな学力」のバランスのとれた育成が重視されることとなった。教育目標や内容が見直されるとともに、習得・活用・探究という学びの過程の中で、記録、要約、説明、論述、話し合いといった言語活動や、他者、社会、自然・環境と直接的に関わる体験活動等を重視することとされたところであり…

とりわけ、この「習得・活用・探究」の学習過程の解釈について、全国の教育現場で議論が沸騰したことは記憶に新しい。

当時を振り返ってみてみると、第52回中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」¹¹⁾では「現行の学習指導要領の学力観について、様々な議論が提起されているが、基礎的な知識・技能の育成(いわゆる習得型の教育)と、自ら学び自ら考える力の育成(いわゆる探究型の教育)とは、対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両方を総合的に育成することが必要である。」との記述が見られるが、当時の教育現場においては両者を一体的に総合的に育成するという新たな課題が持ち上がったのである。

当時安彦忠彦氏は、ベネッセ刊行の教育雑誌「BERD2008年12月号」に『「習得」と「探究」の間をつなぐ「活用」型の学習「基礎的・基本的な知識・技能の習得」がきちんとできてこそ、課題を解決するために必要な「思考力・判断力・表現力」が養われます。・・・それが「習得」と「探究」の間をつなぐ「活用」型の学習です。つまり探究の準備段階として、習得した知識・技能を使ってみる。ドリルだけでは身に付いたものが生かされないで、どのような文脈で使えばよいのか体験すれば応用が利くわけです。そうした活用型の学習を各教科の発展の場面で行うことを、新しい学習指導要領では提案しています。ただし、「知識・技能の習得」にしても「活用」にしても、プロセスにすぎないわけで、それだけが自己目的化することなく、「総合的な学習の時間」で行う探究に生かして、思考力・判断力・表現力を育む必要があります。「習得」と「活用」と「探究」は三つ並列しているのではなく、探究によって思考力その他を育むことが最終目標なのであって、習得と活用はそのための手段です。」(下

線は筆者による)

当時神戸大学附属住吉小学校に勤務していた筆者は安彦氏とお会いする機会を活用して「習得と活用は手段である…との言説は知識を技術的道具として捉えることと同義ではないのか」と社会科学習を例として質問したことがあった。

当時の教育現場では、習得が正に自己目的化していき、教えてから考えるという学習過程が流行ったのであった。一方、総合学習とはいうと、探究的な学習活動というよりは、概してイベント体験的な活動主体の取り組みが主流となっていたのである。

教育現場には、概してこれまでの経験則に則った学校文化が染みついているものである。今回のアクティブ・ラーニングの視点からの「主体的・対話的で深い学び」の実現においても、深い学びの実現のためには、まずは主体的で対話的な活動が必要であり、その活動によって獲得した知識・能力を手段として深い学びを実現していくような構図、つまり、総合的な学習の時間の様な習得・活用そして探究という知識・能力の技術的道具的な扱いという解釈によって深い学びを実現するという安易な構造化が起きているのではという懸念がある。

2. 「主体的・対話的で深い学び」の実現とは

2.1 「主体的・対話的で深い学び」の定義

中教審第197号p.13第3章「生きる力」の理念の具体化と教育課程の課題において、今後の学校教育を通じて子供たちに育てたい姿の中に学びに関する次の様な記述が見られる。

・対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるとともに、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること。

ここから想定する育てたい学びの姿としては「自分の考えをもとに、他者(集団)との応答的な関係を通して、豊かな意味づけに支えられたより蓋然性の高い考えを構築していく子ども」を想定する。敷衍していうと、対話的能動性に基づく生きた会話に支えられて学んでいく姿である。

中教審第197号p.26(3)「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)では、学びの質を高めていくためには「主体的・対話的で深い学び」の実現による授業改善が重要であると述べられている。ただし、ここで留意すべき点は「形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指

導の型を目指した技術の改善にとどまるものではなく、子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様で質の高い学びを引き出すことを意図する」との指摘である。ここからも、主体的・対話的で深い学びが、まずは話し合い在りきという学習形態論ではなく、あくまでも「質の高い学び」に繋がるものである。加えて主体的・対話的で深い学びは、単元や題材のまとまりの中で実現されていくことが求められるとしている。換言すると授業設計全体に関わってくるのである。

主体的・対話的で深い学びについては中教審第197号pp.49-51同補足資料①p.11主体的・対話的で深い学びの実現から次の様に整理できる。

まず、主体的・対話的で深い学びの実現が、教員の授業姿勢に関わる視点として挙げられている。

- ・「学び」という営みの本質を捉える
- ・教員が教えることにしっかりと関わる
- ・求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え授業の工夫・改善を重ねる

この授業姿勢の改善について異論を持つ教員は皆無であろう。先のアンケートからも現場教員が日々工夫を重ねていることが分かる。ただし「学び」の本質についての解釈と授業の工夫・改善が実効性を伴って連関するかという悩み(課題)は想起できる。

答申では主体的・対話的で深い学びの具体的な内容とは「質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力¹²⁾を身に付け、生涯にわたって能動的(アクティブ)に学び続けるようにすること」とあり、その定義及び留意点については以下の様に整理できる。

【主体的な学び】

定義：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付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる学び。

留意点：子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味づけたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。

【対話的な学び】

定義：子供同士の協働、教職員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己の考えを広げ深める学び。

留意点：身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、

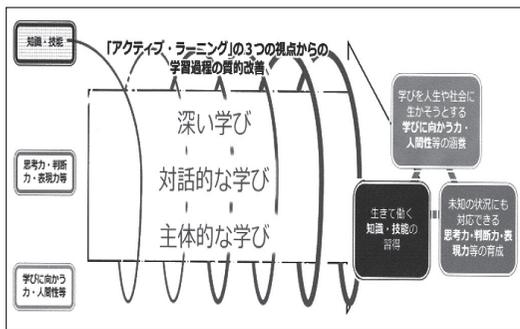
多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが重要である。

【深い学び】

定義：習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう学び。

留意点：子供たちが、学びの過程の中で、身に付けた資質・能力の三つの柱を活用・発揮しながら物事を捉え思考することを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要である。教員はこの中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場面を効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる。

下図は中教審第197号補足資料にある「アクティブ・ラーニング」の3つの視点からの学習過程の質的改善¹³⁾のイメージ図である。



ここで注視すべき点は、同補足資料に明記されている次の文言である。

資質・能力は相互に関連しており、例えば、習得・活用・探究のプロセスにおいては、習得された知識・技能が思考・判断・表現において活用されるという一方通行の関係ではなく、思考・判断・表現を経て知識・技能が生きて働くものとして習得されたり、思考・判断・表現の中で知識・技能が更新されたりすることなども含む。

つまり、これらの資質・能力の三つの柱は授業設計全般を貫く視点であり、それぞれの資質・能力は相互補完的に影響し合うことで十全に機能するという考えであるといえる。したがって、図の示す深い学び・対話的な学び・主体的な学びは相互補完的に三位一体の学びとして機能しなければならないとい

う捉えである。

筆者が当初懸念していた、例えば「習得・活用・探究」という学びのプロセスの解釈では、かつて「習得・活用」を手段として「探究」という学びのプロセスを構成するという考えからの完全なるパラダイム転換が教育現場には求められるということである。

敷衍すると、主体的・対話的な学びを通して深い学びに至るといふ学びのプロセスとして解釈するのではなく、まさに主体的・対話的で深い学びが一体化したプロセスとして機能する授業設計が重要となるのである。

また、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場面とは、学びの文脈から切り離された辞書的な意味としての言語命題や知識を先ずは習得してから思考するという学びのプロセスにはならないという解釈が重要なのである。したがって「効果的に設計し関連させながら指導していく」との意図は連続する学びの文脈に寄りそったという意味での関連と捉えるのが妥当である。

2.2 学びの過程の質的改善とは

学びの過程の質的改善を考える1つの視座としてOECD教育研究革新センター刊行の「学習の本質」では「学習の認知的研究からの重要な10の知見」¹⁴⁾が示されている。

- 知見1：学習は本質的に学習者によってなされる活動である
- 知見2：最適な学習は既有知識を重視し考慮に入れる
- 知見3：学習は知識構造の統合を必要とする
- 知見4：最適な学習によって概念、スキル、メタ認知能力をバランス良く獲得できる
- 知見5：学習は知識の基礎的要素の階層的な組織化によりさらに複雑な知識構造を最適に構築する
- 知見6：最適な学習によって心の中の知識構造を組織化するために外部世界の構造を活用できる
- 知見7：学習は人間の情報処理能力の限界により制約を受ける
- 知見8：学習は、感情、動機、認知のダイナミックな相互作用から生まれる
- 知見9：最適な学習は汎用可能な知識構造を構築する
- 知見10：学習は時間と努力を必要とする

これらの認知的研究は主として知識の量から知識の質へのパラダイムシフトが重要であるという前提に立脚している。また、学習の構成主義的アプローチを拠り所としており、学習と教育の最終目標が「適応的熟達化(adaptive expertise)」あるいは「有意義な学習によって獲得した知識とスキルをさまざまな状況の中で柔軟かつ創造的に応用する能力としての適応的コンピテンス(adaptive competence)」¹⁵⁾であ

るとしている。学校で与えられる典型的課題を素早く正確に、理解もせずに行える「固定的熟達化(routine expertise)」の対義語として注目に値する言説である。これは、質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的(アクティブ)に学び続けるようにするという主体的・言語的で深い学びの実現という今日的課題に寄り添う考えであり、これらの知見は知識の量から知識の質を担保する学びの過程の質的改善につながるパラダイムシフトの視座として有意味である。

先に主体的・対話的で深い学びは三位一体の学びとして機能することが重要であると捉えた。この「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」が三位一体となった学びのプロセスとして成立するためには、心理的道具を媒介手段として活用することで相互補完的に機能することが可能となると捉えている。それは、人間の知識活動を、認知主体自らが創り上げていくものであり知識は個人の頭の中にあるとの知識観から、知識活動を社会歴史的諸変数との交絡によって創られるという社会的形成論に基づく知識観へのパラダイム転換に寄りそうものである。

したがって「自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力(確かな学力)」¹⁶⁾を支える学びの過程の質的改善には「概念は発達する」という基本的な立場に立脚する必要があるのである。

概念発達に関してヴィゴツキー(2003)は言う。

「教授・学習の本質的特徴は、教授・学習が発達の最近接領域を創造するという事実にある。すなわち、いまは子どもにとってまわりの人たちとの相互関係、友だちとの協同のなかでのみ可能であることが、発達の内的過程が進むにつれて、のちには子ども自身の内的財産となる一連の内的発達過程を子どもに生ぜしめ、覚醒させ、運動させるという事実にある」¹⁷⁾

したがって、教授・学習過程において発達の最近接領域の創造が自然発生的概念から科学的概念への発達を可能とするのである。しかしながら、ここで留意すべきは、この内的発達過程の捉えである。教育現場でよく見られる「這いまわる話し合い活動」は発達の最近接領域の概念から、精神間機能のモメントだけを取り出し協働の意義を強調しすぎた結果によるものである。重要なことは、精神間機能から精神内機能への移行、学習を通して形成した概念が個々人に内化するまでの一連のプロセスなのであ

る。このプロセスを支えているのが「記号」という人間にだけ特有な「精神的生産」の手段としての道具(言語)であり、言語行為を媒介とした概念的思考の発達というプロセスが、前図に示された3つの学びを取り囲むように螺旋状に示された資質・能力と重なり合うのである。

3. 「主体的・対話的で深い学び」の具体的な姿とは 3.1 社会科学学習での子どもの事実

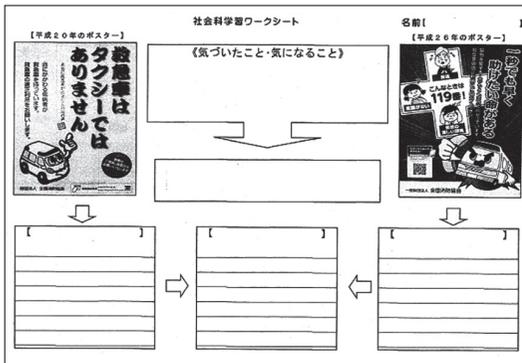
本実践は筆者自身が2016年2月に西宮市立名塩小学校の職員研修での授業実践である¹⁸⁾。授業における子どもの事実の共有に基づき研修に取り組むことを目的とした実践である。社会科既習単元である「消防」に関するトピック学習として「市民としてのマナーについて考えよう」を形成を目指す社会認識として構想した。

本時の展開案は以下の通りである。

準備したワークシートは以下の通りである。

6. 本時の展開 (I/I)

| 学習過程 | 足場かけとその意図 | 多声的な場(言語場) |
|---|--|--|
| 1. 2枚のポスターを見比べ気づいたこと・気になることについて話し合う ・これって当たり前だよ ・こんな使い方がいるってことだよ ・一体どうなるの | ○ポスター(資料①②)を提示する。「救急車はタクシーではありません」「一秒でも早く助けたい命がある」との当たり前のフレーズに込められた意味を読み取ることで、救急車の利用状況について仮説を立てることができると考えている。 【資料①・平成20年度財団法人全国消防協会・資料②・平成26年度財団法人全国消防協会】[ワークシート] | ○「当たり前」という意味を持ったフレーズから「当たり前ではない」状況があるのではとの意味を読み取るための話し合い活動。互いの仮説が応答し初歩的な一般化としての仮説の成立へ向けた多声的な場(言語場)1。 |
| 2. 「当たり前ではない」状況を示す事例情報(資料①②)相互のかわりから「救急車の利用の仕方」について仮説を立てる。 | ○ポスター(資料①②)から誘発される事例情報に基づき救急車の利用状況について平成26年との比較を介して仮説をワークシートに書き込む。書きこぶことによって問題点の自覚化が促進されることと考えている。 | ○共通の事例情報(資料①②)という社会的言語を媒介とした対話的相互作用を介して各自の思考内容の一般化を促進する多声的な場(言語場)による仮説の形成。 |
| 3. 自分の立てた仮説の蓋然性を確かめるためにどの様な情報が必要かを考える。 ・出勤した件数と運んだ人にずれがある ・運んだ人に軽症の人が多 ・本当に必要な人以外の人が利用している | ○仮説を確かめるには、どの様な情報が必要かについて考える。提示された資料から読み取るのではなく、自分たちの考えを明らかにする情報を考えることで社会的な見方はもとより、より自分たちの出来事として問題を把握することに繋がると考えている。 以下の資料を準備し子ども達の要求により近い内容の資料を提示する。自分たちのニーズにあった資料によって、仮説の検証に向けてより意欲的になると考えている。 【救急車の現場到着までの時間総務省H26】 【出勤した件数と運んだ人の数総務省H26】 【実際に運んだ人の容体別人数総務省H26】 | ○「問い」という足場かけを媒介とした視点の切り替えによる一般化に向けた言語場。これまで、他者に向けられていた言葉が、次第に自分へ向けられた言葉へと移行していく多声的な場II(言語場)。 |
| 4. 私たちにとって「救急車の正しい利用のマナー」について各自の考えをまとめる ・軽症なのに呼ばない ・本当に必要なかよく考える ・本当に必要な人の事を考えて行動する | ○事例情報より明らかになった事実をもとに、「救急車の正しい使い方のマナー」について考えをまとめる場及び意見交流の場を設定する。他者の考えとの聞き合わせによって、自分自身の考えをより明確なものとしていくと考えている。 | ○自己内対話を通して吟味し、他者への理解を前提とした書きこぶによる内面化に至る多声的な場(言語場)。他者との差異を感じながらより蓋然性の高い認識へと移行していく多声的な場II(言語場)。 |



① 【情報は好奇心の栄養】

地域社会や私たちの安全を脅かす社会問題でもある「救急車の適正使用」を訴えるポスターを素材とした。「救急車はタクシーではありません【資料①—平成20年度財団法人全国消防協合作製】」というポスターに記された「あたり前」のフレーズに込められた内面的意味は、救急車の利用を巡る現実社会の問題点を誘発するには十分な事例情報である捉えたからである。加えて「一秒でも早く助けたい命がある【資料②—平成26年度財団法人全国消防協合作製】」のポスターは、子どもたちの疑問に対して直接的な答えを示しているとはいえない。ここで着目すべき点は「一秒でも早く助けたい」という消防署員の思いに繋がるフレーズである。特に、「一秒」という数字が、命を救う救急とは秒単位の活動であることを意味している。つまり、この2枚のポスターを比較していくことで、現在進行中の社会問題を意味づける客観的な状況を読み解くことができると捉えた。

【学習過程1のみとりと省察】

事実の獲得場面でのブレインストーミングによる自由発話では問題の所在に繋がる発言や反応が多くだされた。

- T. 今日はあるポスターを持ってきたんだけどこれを見て気づいたり気になったりする事はあるかな
 C. 救急車はタクシーじゃない(そうそうという吹き、多くの児童がうなずく)
 C. 当たりまえだよ(隣同士で確認するのように見合う)
 C. (平成26年のポスター) 救急車が怒っている
 C. 両方も当たり前のこと(どうしてという吹き多数)
 C. 当たりまえでない人がいるってこと(そうそうという吹き、そういう事なのかといった表情の児童多数)

児童は、ポスターにあるあたりまえの言語命題との対話を通して、また2種類のポスターの比較を通して救急車の利用状況に関する問題点の抽出に取り組んだり、救急車の利用状況を想像したりしたのである。これら一連の活動は、自由発話という対話活動や事例情報との対話活動、他者との対話活動などの記号的交通が契機となっているのである。

ワークシートには以下のような記述が見られた。

- どちらのポスターもあたりまえのこと
- 救急車をタクシーと思っている人がいる
- あたりまえのことをポスターまでしてみんなに伝えるのはあたりまえのことでもできない人がいるから
- だれかが救急車をタクシー代わりに使っていたらみんな急の電話があってもその場所に行けない。なくなる人もいるかもしれない
- 救急車をまちがった使い方をしてる人がいて、そのような使い方をすると本当に助けたい人がこまるということ传达了かったと思う

仮説の帰納において社会的他者によって持ち込まれる新たなコンテクストという文化的道具としてのポスター、そこに内在する社会的言語、図表や写真等々とのあいによって、心理的道具(記号=言葉)による思考が発現したのである。つまりは、対話的な学びがスタートしたのである。

バフチン(2001)¹⁹⁾は対話の解釈として次の様に述べている。

対話を広く解して、顔と顔をつきあわせての人びとの直接の記号的交通だけでなく、あらゆる記号的交通の意味にも解することができる。書物、つまり印刷されたことは行為も記号的交通の一要素である。

子どもたち一人ひとりの生活的概念は、これまでの生活経験や既習の取り組みなどの差異によって意味づけられている。社会認識とは、現実社会を構成する〈ひと・もの・こと〉への「できごとの把握」としての事実認識であると共に「できごととできごとの関係性の把握」としての社会構造的な関係性の把握である。この場合は救急車の使用の仕方についての現状把握(問題点)と打開策である。

ここでの事実の獲得においては、子どもたちの生活的概念の差異に基づいた多様な視点からの事例情報とのあいを確保することが重要となる。児童はなのであいを通して個々の現下の発達水準²⁰⁾を自覚していく。それが、この段階におけるブレインストーミングの機能的意味でもある。

このような自由発話による自分の「気づき・気になること」という生活的概念が他者の生活的概念と

のであり、つまり個々人の意味づけの差異とのあいを通して、児童は自己の考えを明確にしていくのであり、次第に主体的な学びの主人公としての自己を自覚していくのである。その基底を支えているのが異質な他者との対話なのである。

【学習過程2のみとりと省察】

仮説の帰納(=本時の追究課題設定)は、児童の「気づき・気になること」で表出された言葉の意味づけの対話的相互作用に基づく合意形成によってなされた。この合意形成とは、この段階での言葉の意味の一般化であり、発達途上にある概念の形成である。

- T. どの様な問題があるのかな
 C. あたりまえの事ができていない人がいる(あたりまえでない人がいる。多くの児童が頷く)
 C. 救急車の使い方がおかしい(そうそうという同意を示す児童多数)
 T. 他に意見はないですか(ありません多数の児童が頷く)
 T. ではこの時間の課題は「あたりまえでない使い方があるかも?」で良いですか

このようにして仮説(本時追究課題)が帰納された。ヴィゴツキー(2001)は「心理学的には言葉の意味として現われる概念は、発達するものであるという確固とした命題である。その発達の本質は、何よりも第一に、一般化のある構造から他の構造への移行にある」²¹⁾と言う。

ここでは「気づき・気になること」として表出された言葉の意味が一般化よって仮説へと移行したのである。

ここで重要な事は、本時の追究課題は教師による予め設定した言語命題の提示ではなく、児童の現在の発達水準によって意味づけられる生活的概念からの一般化によってもたらされるという事実である。

つまり、学びの文脈に丁寧に寄り添っていくことで児童自らの課題として、敷衍すると主体的に問題に関わっていこうとする態度の自覚化がより鮮明に発現するのである。

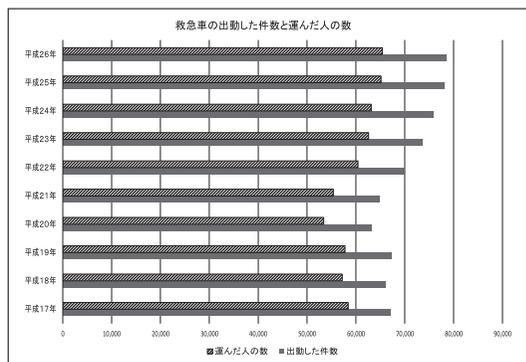
【学習過程3・4のみとりと省察】

仮説「あたりまえではない使い方があるかも?」を新たな事例情報とのあいによって検証し、自分たちが出来る打開策を考える場である。

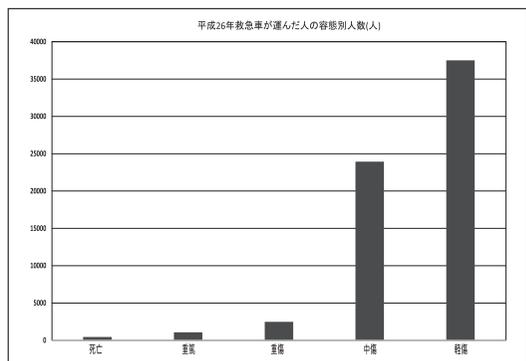
仮説の帰納に際して新たな事例情報とのあいのである。今回は教師からの事例情報の提示ではなく、検証に必要な事例情報を自分たちで考えることで、より主体的な追究態度が発現することを想定した。

- T. 皆さんの仮説を確かめるためにはどの様な資料・情報が必要ですか。考えてみましょう。
 C. - 暫し沈黙。じっとワークシートを見ている児童やポスターに目をやる児童、何やら呟き始める -
 -あるグループでのやりとり-
 C1. (タクシーのように使っている人ってどんな人かな)
 C2. (救急車でなくてもいい人とか、自分で行ける人)
 C3. (イタズラ電話かなにか)(C2. それもあるかも)
 C4. (それもあると思うけど本当に必要のない人ってこと)
 C1. (必要もないのに呼ばれたらたいへんだよね)
 C3. (助からない人が出てくるかも)(他の児童頷く)
 C2. (それってたいへんだよね…)(命にかかわるよね)
 C4. (救急車ってどれくらい呼ばれているのかな)
 C2・3(運ばれた人の数がわかるといいよね)
 C1. (必要のない人の数が分かる資料があると良いね)
 C4. (運ばれた人の数と救急車が呼ばれた数の両方の資料があると良いね)(C1・C2・C3 同時に頷く)
 C2. どんな人が運ばれているのかも知りたいな…
 T. では、どんな資料が必要だと考えたか聞かせて下さい。
 C4. 救急車が呼ばれた回数と運んだ人の数が分かる資料だと思います。もしちがっていたら、あたり前でない使い方がいるってことになるから(多くの児童が頷く)
 T. 他に考えはありませんか。では、こんな資料では…(多くの児童が資料を食いつけるように見ている)
 (次第にグラフの「差」に着目したはじめる)

資料Ⅰ【救急車の出動した件数と運んだ人の数】



資料Ⅱ【救急車が運んだ人の容態別人数】



各自が資料を読み解く思考の場であり、話しこと

ばから書きことばへの移行による内化にとっても重要な場面である。これまでの外言としての話しことばによる意味づけから内言としての書きことばへの移行による抽象的・有意的・自覚的活動の発達水準への移行の場である。提示された事例情報が自分たちが必要とするものなのかという興味・関心もさることながら、事例情報のどこに着目するかという視点の明確化にもつながる場である。

この様な思考場(=言語場)²²⁾が「思考の質」を左右する。資料Ⅰからは救急車が出動した回数と運んだ人の数の「差」が誰の目にも明らかとなる。この「差」をあたりまえでない使い方をしているからと意味づけるのは容易であるが、あたり前でない使い方への具体的な意味づけがなければ、自分達の出来事としての自覚が発現してくるとは言いがたく、子ども達にとっても、自分自身の考えをはっきりと根拠づける情報が必要だと気づくのである。重要な事は新たな足場かけ(scaffolding)として資料Ⅱを提示するタイミングでありそれに伴う丁寧な学びの文脈のみとりである。

今回は資料Ⅰへの読み解きの状況(机間巡視による記述内容)をみとり、各自の「差」への意味づけ状況が確認できたので資料Ⅱを追加提示した。

実践終了後、各児童のワークシートを、○資料の読み解きから、◎自分たちが気をつける事、について類似する考えごとに群化し吟味した。

- ・「差」の意味づけに関しては概ね理解している。
- ・「差」についての意味づけを資料Ⅱからケガの程度に着目している児童と、さらにポスター②にある消防署員の救命に対する願いを加味している児童に大別するとタイプA・B、さらに微妙な言い回しの差異(これが各自のこだわりであり自覚化の発現なのである)に基づき群化したものである。

【タイプA9名】は資料Ⅰからは救急車が運んだ人数と救急車の出動した件数の「差」に着目し意味づけをする。資料Ⅱからはケガの程度に着目しケガの程度に応じて救急車を呼ぶ判断をするとの社会認識が形成された。

《タイプA - ①1名》

○運んだ人の数は少なくても出動した件数が多いかという、ポスターにも書いてあるように救急車をタクシー代わりに使おうとしている人がいる。

◎軽いケガで救急車をよばない。

《タイプA - ②1名》

○運ばれた人の数より出動したほうが多いというこ

とはちょっとイタズラをしている人がいるから。

◎自分がケガをしても重傷なら救急車をよばないといけなけれど軽傷だったら呼ばないようにする。

《タイプA - ③2名》

○運んだ人の数より出動した数の方が多い。本当はいっしょのはず。イタズラがあるから差がある。

◎軽いけがではぜったいに救急車を呼ばない。

《タイプA - ④5名》

○差の意味はあたり前じゃない使い方があるから出動した数と運んだ人の数の差がある。

◎よっぽどのことではないかぎり救急車を呼ばないようにする。

【タイプB16名】は資料Ⅰからは救急車が運んだ人数と救急車の出動した件数の「差」をイタズラやあたりまえでない使い方と意味づけている。資料Ⅱからはケガの程度に関する情報を読み取りあたり前でない使い方を「軽いケガで呼ぶ事」と意味づけを行っている。加えて、ポスター②にある実際に救命活動に取り組む消防署員の救命に関する願いにも着目しながら社会認識を形成している。

《タイプB - ①6名》

○出動した数の方が多いのに運んだ人の人数の差はあたり前でない使い方をしているからだと思う。イタズラやタクシーみたいな使い方はだめ。

◎軽いケガで救急車を呼んだりイタズラとかで呼んだりしない。そのせいでなくなる人もいたりするから一秒でも早く助けたい命を助ける。

【タイプB - ②6名】

○救急車の運んだ人の数は出動した件数よりも1万人ぐらい少ない。その差はそこまで救急車を呼ぶほどでは無かったりイタズラだったりする。

◎軽傷だったらもちろんよばないし、できるかぎり救急車を呼ばないようにして危ない人をゆうせんします。こういう事で命が助かる。

【タイプB - ③1名】

○人を運んだ数よりも救急車が出動した数の方が多いのでいざ電話がかかってきて出動したりしている。平成25～26年出動の数が多いので救急車の使い方が分かっていない人が多い。

◎これからは軽傷とかでは救急車を呼ばないようにする。それに、友達や家族で軽傷とかで救急車を呼ぼうとしていたら注意をして止めます。

【タイプB - ③3名】

○こんなに差があるってことはあたり前でない使い方の方がいること。それは10年前から続いている。もしかするとその人のところに行っている間

になくなっているかも知れない。

◎救急車をよぶときは、事故とかをして動けなくなったただけにしたいです。タクシー代わりだけだと思っていただけ、軽傷で病院にいくぐらいの人が呼ぶって事が分かった。重症で大変できんきゅうな人が助かって欲しい。

学習過程3・4では教師側からの支援は、資料提示のみである。敷衍すると、本時のまとめと称して、認知的熟達者としての教師が予め準備したまとめという言語命題(意味上の最終権威の表現として目標に準拠した指導内容)を板書し、それを児童がノートに書き写すことはしない。このプロセスで重要な思考活動への支援は次の2点である。

1点目は、最後まで学びの文脈に寄りそった対話的行為の場を確保である。それはバフチン(1996)²³⁾の言うところの「言葉は、対話の中で、その生きた応答として生まれ、対象において他者の言葉と対話的に作用しあう中で形式を与えられる」という意味における対話行為の確保で有り、言葉による自己の対象の概念的理解は対話的行為によって支えられているのである。

2点目は、話しことばから書きことばへのスムーズな移行である。これは、形成された社会認識(概念)の内化、いわゆる確かな学びの実現に伴う極めて重要なプロセスである。

児童は、これまで話しことばによる対話行為を通して、「差」への意味づけに取り組んできた。この対話行為は、主として外言(他者に向けられた話しことば)による新たな意味づけの拡張につながっていった。このような協働行為として精神間機能において新たに意味づけを獲得したことばの意味が、次のプロセスである児童一人ひとりの精神内機能へと移行、つまり内化するまでが思考行為(学び)なのである。それを可能とするのは、書きことばが持つ話しことばとは区別される特別の言語機能なのであり、書き写す行為とは似て非なるものである。

ヴィゴツキーは「書きことばは、高次の水準の抽象の最小限の発達を必要とする」「書きことばの状況は、子どもに二重の抽象 - ことばの音声的側面と対話者の抽象 - を要求する」²⁴⁾としているが、この言語機能が、ことばの自覚的・随意的使用へとつながっていくのである。そこから個々人の内言としての意味づけが「差」という単語の語義を優越し単語の意味²⁵⁾である市民としての立場に立脚した社会認識へと発達していくのである。

3.2 まとめにかえて

先に、知識の量から知識の質へのパラダイムシフトが重要であり、学習の構成主義的アプローチを基底としていることで、学習と教育の最終目標を「有意義な学習によって獲得した知識とスキルをさまざまな状況の中で柔軟かつ創造的に応用する能力としての適応的コンピテンス(adaptive competence)」¹⁵⁾であるとの考えを示した。

前述した通り本実践は僅か1単位時間という限られた活動ではあったが、児童は、救急車の適正使用という現実社会の諸問題とのであいによる動機づけに基づき、自分たちの合意形成によって帰納した仮説を検証するために、今必要な事例情報を選択・判断し、新たな事例情報への意味づけを繰り返しながら、市民としてのマナーという社会認識を形成していった。

したがって、適応的コンピテンスの育成を目指す学びの地図には、このような1単位時間の連続としての単元学習が不可欠な要因であるとともに、学びという全ての思考過程は学びの文脈に寄り添った言語的思考によって支えられているとの理解が不可欠なのである。

ここから、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた具体的なイメージが明らかとなる。

(1)「対話的な学び」とは、言語行為を単元及び1単位時間の学習展開の中に固定的に位置づけるものではなく、学びの文脈そのものが言語行為の連続であると理解すべきである。例えば、ペア・トークやグループ・トークという言語行為は生活的概念から科学的概念への発達プロセス、つまり授業設計における指導計画及び1単位時間の授業展開と目的的に重なり合う必要があると考える。

この場合、ペア・トークの機能的意味は、他者との会話を通して自己の考え(現在の発達水準)を認識することである。形態としては他者への働きかけとして見えるが、他者との対話を通して発話主体としての自己の考えを認識しているのである。したがって、ペア・トークを支援として活用する場面は、自己の考えを確かめる時であり、それは同時に他者との差異を感じることでもある。児童はこの言語行為による他者との差異に基づきながら行為主体としての自己を意識し始めるのである。

また、グループ・トークの機能的意味は、より多くの異質な他者との対話的相互作用を通して単語の語義への意味づけを変革させることである。

したがって、グループ・トークを支援として活用する場面は、まさに異質な他者との対話的相互作用が必要な時である。この言語行為において、自分の言葉は異質な他者の言葉と互いに行き交い、互いに反発したり共鳴したりしながら、新たな意味づけを獲得していくのであり、概念的思考が深まっていくのである。

(2)「主体的な学び」とは、言語行為の遂行が不可欠な学びであると理解すべきである。児童は、異質な他者との会話や対話に基づく相互作用などの具体的な言語行為を通して行為主体としての自己、実践的な自己を意識していくのであり、異質な他者や環境・現実社会との関係によって社会的存在としての自己を意識していくのである。この意識は生活的概念から科学的概念への発達にともない次第に自覚化されることによって、主体的な自己としての学びの文脈が成立していくのである。

したがって、本実践における事実とのあいによる仮説の帰納、仮説の検証、ふりかえり(メタ認知活動)までを言語行為で支える学びが重要なのである。ここからも、主体的な学びと対話的な学びとが不可分な学びであることが分かる。

(3)「深い学び」とは、適応的コンピテンスが育成されていく学びであると理解している。中教審第197号では、社会科の深い学びとして社会的な見方・考え方が示されている。²⁶⁾「追究の視点」「課題の設定」「多面的な考察」「論理的な説明」等々であるが、本実践における言語行為を支えとした授業設計(単元展開)とは軌を一にしていると理解している。

それは、概念の形成に向かう学びであるということだからである。

本実践からも分かるように、社会認識としての概念は、暗記や記憶によってもたらされるのではなく言葉の機能的使用に基づいて発達していくのでありその発達過程は、個人と異質な他者と環境との相互作用による意味づけのスパイラルな拡張過程によるものである。故に、その概念の発達を促進する場としての支援である、思考場(言語場)の質が最も重要となるのである。

したがって、対話的な学びと主体的な学び、深い学びは、何れも言語行為に支えられた概念的思考によって不即不離の学び、つまり三位一体化した学びとして捉えることができるのである。

【参考・引用文献】

- 1) 文部科学省小学校学習指導要領平成29年3月
文部科学省中学校学習指導要領平成29年3月
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm
- 2) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号)中央教育審議会平成28年12月21日
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/138_0731.htm
- 3) 中央教育審議会(82回)平成24年8月28日
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/1328246.htm
- 4) 中央教育審議会「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」平成26年11月20日 文部科学大臣下村博文
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm
- 5) 新潟県立教育センター平成27年1月
<http://www.nipec.nein.ed.jp/edu/hint.pdf>
- 6) 新潟県立教育センター平成28年3月
<http://www.nipec.nein.ed.jp/edu/hint2.pdf>
- 7) 新潟市立総合教育センター平成28年度版
http://www.netin.niigata.niigata.jp/guide_book/guide_book.html
- 8) 新潟県立教育センター平成29年度教職12年経験者講習に参加したに参加した小学校103人・中学校58人を対象として5月10日・12日・15日に実施。
- 9) 「対話的能動性」について桑野(2002『思想8』「対話的能動性と創造的社会」岩波書店pp.14-15)は、バフチンのドストエフスキの言説に着目し「われわれの見地は、作者が受動的であって、他者の見地、他者の真実を組み合わせる自己の見地、自己の真実をまったく断念していると主張しているわけではけっしてない。そうではなくて、自己の真実と他者の真実のまったく新しい特別な相互関係をいっているのである。作者はきわめて能動的なのである。ただし、その能動性は特別な対話的性格をおびている。…それは問いかけ、挑発し、応え、合意し、反対したりする能動性、つまり対話的能動性なのである」。そして、その対話的能動性に支えられた生きた会話の言葉とは、教師や大人などの認知的熟達者からの「意味上の最終権威の表現として、直線的・直接的に対象理解を意図した言葉」ではなく、まさに「他者への志向性

- を持った言葉」なのである。このような言葉が、対話的相互作用の場において、他者の言葉として内的説得力のある言葉として、生きた会話の言葉となるのである。
- 10) ヴィゴツキー、柴田義松・藤本卓・森岡修一訳(1987)『心理学の危機』明治図書pp.52-57 ヴィゴツキーはこの中で、心理的道具およびそれらの複雑な体系の実例として言語、記数法や計算のさまざまな様式、記憶術の装置、代数記号、芸術作品、文字、図式、図表、地図、設計図、あらゆる種類の記号などであると述べている。また、心理的道具を技術的道具から区別する本質的な相違について「この道具の作用が心理および行動へと向けられてることである」と述べている。
- 11) 中央教育審議会(第52回)平成17年10月26日 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/1266070.htm
- 12) 資質・能力に関しては、中教審第197号pp.27-32において、学校教育法30条第2項が定める学力の3要素「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」と関連させて資質・能力の三つの柱として、①「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」②「理解していること・できることをどう使うか(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)」③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間力等」の涵養)」とある。
- 13) 中教審第197号補足資料p.12
- 14) OECD教育研究革新センター編著(2013)『学習の本質 - 研究の活用から実践へ』明石書店pp.82-100
- 15) 前掲書p.56 適応的コンピテンス(adaptive competence)とは「有意義な学習にとって獲得した知識とスキルをさまざまな状況の中で柔軟かつ創造的に応用する能力」と定義される。
- 17) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会審議経過報告平成18年2月13日p.12。この「確かな学力」という文言は2002年1月に文部科学省からの提言『確かな学力の向上のための2002アピール「学びのすすめ」』において一般的に認知された。
- 17) ヴィゴツキー、土井捷三・神谷栄司訳(2003)『「発達の最近接領域」の理論』三学社pp.22-23
- 18) 2016年2月17日(水)西宮市立名塩小学校4年。

全1時間社会科トピック学習「市民としてのマナーを考えよう」 本時目標①地域社会や自分たちの安全を守るための救急車の適正使用について、自分たちが守るべきマナー(市民資質)を理解する。②事例情報相互の関わりに着目しながら考えをまとめることができる。

- 19) ミハイル・バフチン、桑野隆訳(2001)「マルクス主義と言語哲学」改訂版未来社pp.145
- 20) ヴィゴツキー、土井捷三・神谷栄司訳(2003)『「発達の最近接領域」の理論』三学社pp.63-64 発達の最近接領域について、次のように規定している。「子どもの発達の最近接領域は、自主的に解決される問題によって規定される子どもの現在の発達水準と、おとなに指導されたり自分よりも知的な仲間と協同したりして子どもが解く問題によって規定される可能的発達水準とのあいだのへだたりのことです」
- 21) ヴィゴツキー、柴田義松訳(2001)『新訳版思考と言語』新読書社p.229
- 22) 「思考場」

哲学者の市川浩は、思考が思考場という他者との相互関係の場に関係していると述べている。「他者とのかかわり方が和合的にしろ対立的にしろ、共振がおこるとき、共有の〈場〉が生成する。同じことは思考についてもいえるだろう。思考は問われているものごとについて、共振しつつ問いかつ答える行為である。…思考もまた、他者と共有する具体的な思考場を源泉として発生する」市川浩著『現代芸術の地平』岩波書店1985 pp.230-231

「言語場」

哲学者長谷川宏(1998)は、ことばを媒介とした共同的なかかわりを言語場という概念で規定した。「人間は他人との間に共同性をうちたてるために、かならずどこかで普遍的な主体として、また、象徴的な主体として、たがいにむきあわねばならないのだ。言語場とは、まさしく、そのような普遍的かつ象徴的な主体がむかいあう共同性の場を意味する。そして、人間の個性はそういう共同性を基盤にしてはじめて人間的なものとしてうかびあがってくる」長谷川宏、(1998)『ことばへの道』勁草書房p.123

また、長谷川は、同書(pp.15-16)の中でバフチンの言語哲学に触れ「話手の側には、ある思考や意志を相手につたえようとする表現行為があり、聞手の側には、ことばを聞いて相手の思考や意志

を理解するという行為があつて、このような話手と聞手のあいだに、いくつかの有節音声のつながりが一定の意味と構造をもつことばとして存在する。こうした言語の場の全体を、個人心理の問題としてでも、言語体系の問題としてでもなく、ひとまとまりの社会的イベントとしてとらえる」ことであるとしている。

- 23) バフチン, 伊東一郎訳(1996)『小説の言葉』平凡社p.35
- 24) ヴィゴツキー, 柴田義松訳(2001)『新訳版思考と言語』新読書社, pp.286-287
- 25) ヴィゴツキー, 柴田義松訳(2001)『新訳版思考と言語』新読書社p.21 意味とは「言葉であると同時に思考でもある。なぜなら、それは言語的思考という単位だからである」としている。
- 26) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号) pp.132-139 中央教育審議会平成28年12月21日 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm