

国語科における「見方・考え方」の概念規定

小川 祐太郎* 藤森 裕治**

Conceptual Definitions of “Ways of Seeing and Thinking” in Japanese Language Classes

Yutaro OGAWA, Yuji FUJIMORI

要旨 現行の学習指導要領では、国語科で「言葉による見方・考え方」を働かせることが求められている。しかしながら、国語科の学習対象であることばをどのように捉え、思考するかについては、曖昧な部分が多い。小稿では、〈ことばそのもの〉に対する国語科の「見方・考え方」の基本概念を措定することを目的とした。研究では、国語科の「見方・考え方」に関する先行研究の知見と、ことばの本質にかかる一般言語学の代表的な先行研究の知見を概観し、それらがどのように切り結ばれるかを検討した。その結果、記号や体系としてのことばがもつ概念化、線条性、文脈化、創造性といった特性が、国語科の学習と深く関わることが示唆された。以上の考察を踏まえ、国語科の「見方・考え方」について、〈ことばそのもの〉を4つの視点で捉えた基本概念を措定した。4つの視点は、(1) 記号としてのことば、(2) 体系としてのことば、(3) 言語活動としてのことば、(4) 言語作品としてのことば、である。この概念規定の妥当性については、具体的な教育実践場面における実践的検証によって、今後検討していく必要がある。

キーワード：見方・考え方 概念規定 ソシユール 言語記号

1. 問題の所在

平成29年に告示された現行の小学校学習指導要領では、予測困難な未来に向けて、知・徳・体にわたる「生きる力」を児童に育むことが求められている。コンピテンシー・ベースの考え方を基に、資質・能力の育成や、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善、所謂アクティブ・ラーニングが強調されている。今回の改訂では、全ての教科等の目標及び内容が「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で再整理された。そして、全ての教科等の目標には、「見方・考え方」

が示されるようになった。

「見方・考え方」については、文部科学省の『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』（以下、解説）で次のように定義されている。各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。

（文部科学省, 2018b:4）

つまり、各教科等が独自にもつ、学習対象を捉えるための目のつけどころや思考の特徴である。この「見方・考え方」は、各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、授業改善の視点の一つである「深い学び」の鍵ともされている（文部科学省, 2018b:4）。各教科等の「見方・考

* おがわ ゆうたろう 埼玉県熊谷市立新堀小学校

** ふじもり ゆうじ 文教大学教育学部発達教育課程初等連携教育専修

え方」は、児童の資質・能力を育成するうえで重要な概念であることが分かる。

国語科の「見方・考え方」は、「言葉による見方・考え方」として、次のように定義される。

言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着眼して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。様々な事象の内容を自然科学や社会科学等の視点から理解することを直接の学習目的としない国語科においては、言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象としている。

(文部科学省, 2018b:12)

解説では、国語科の学習対象は「言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのもの」とされている。すなわち、「ことば(言語そのもの・言語活動・言語作品)」(藤森, 2018b:135)である。一方で、「言葉による」という表現から分かるように、ことばは対象を捉えたり考えたりするための手段・方略としても位置付けられており、ことばそれ自体をいかに扱えばよいかの分かりづらい、学習対象も手段・方略も、「ことば」であることが国語科の特徴である。物事を表す道具であり理解と表現の活動でもあり、文化財でもあることばを対象に、国語科ならではの「見方・考え方」を言い表すことは容易ではない(藤森, 2018b:137)。

また、解説に示された「対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着眼して捉えたり問い直したりして」という表現は抽象的で、学習指導への具体的な指針を得る上で必要十分とは言いがたい。この部分については、解説でさらに詳しい説明がある。

言葉で表される話や文章を、意味や働き、使い方などの言葉の様々な側面から総合的に思考・判断し、理解したり表現したりすること、また、その理解や表現について、改めて言葉に着目して吟味することを示したものと

いえる。

(文部科学省, 2018b:154)

この解説で述べられているのは、「見方・考え方」をどのように働かせるかということであって、学習対象である〈ことばそのもの〉に対しての「見方・考え方」については言及されていない。このことについて藤森(2018b)は、「解説が重点的に述べているのは、国語科が学習対象とすることばそのものに対する見方・考え方というより、それをどう『働かせるか』という運用面です。」(藤森, 2018b:136)と指摘している。

松崎(2019a)は、解説の「言葉による見方・考え方」の曖昧さについて、次のように言及する。

〈曖昧な教科〉の最たるものは、国語科である。(中略)また、捉え方が「言葉の意味、働き、使い方等」というのは1つの視点であるが、考え方は「言葉への自覚を高めること」という曖昧なものである。社会科や算数科、理科が具体的な思考方法を打ち出しているのに対して、『自覚』というのとは方法として意味をなさない。

(松崎, 2019a:29-30)

松崎が述べるように、「自覚を高めること」という表現は、考え方の説明としては不十分で、具体性がない。阿部(2019)も、次のように述べる。

「見方・考え方」と明示することによって知識・技能を超えた認識の方法に関わる要素こそがこれからの教育では重要なのだということを示明化する効果はある。その意味で、今回の学習指導要領の「見方・考え方」という提起自体は、私は歓迎すべきことと考える。ただし、そのわかりにくさ、もっと言えば説明不足は問題である。「要領」という以上、要点だけを示すというものであるにしても、せめて「解説」ではもっとわかりやすい説明をすべきである。

(阿部, 2019:8)

松崎や阿部によれば、解説で使われている表現は、「言葉による見方・考え方」の具体化を困難

にしている要因の一つとなっている。

以上のように、国語科の「言葉による見方・考え方」は、解説だけでは曖昧な部分が多く、実践場面でどのように「見方・考え方」を働かせればよいのかが分からない。このことについて、寺井(2018)は「深い学びを実現するために答申では国語科における「見方・考え方」(一二五頁)を強調しているが、統語論、意味論、語用論の見方を示したにすぎず、具体的な授業づくりにはつなげにくい。」(寺井, 2018:31)と述べている。同じように中村(2018)も、「言葉による見方・考え方を、解説の趣旨を踏まえつつも、実践につながるように捉え直すことが必要なのである。」(中村, 2018b:5)と述べている。すなわち、解説の「言葉による見方・考え方」は、実践場面における具体的指針として加筆される必要があるということである。

「見方・考え方」は、教科の学びの本質に関わるものである。国語科が他教科等と一線を画し、独自の学びを実現していくためには、国語科の「見方・考え方」をより厳密かつ明晰に具体化することが不可欠だと考える。

2. 目的と方法

以上の問題意識に基づき、小稿では、国語科における「見方・考え方」について、その実践原理となる基本概念を措定することを目的とする。

この目的を遂行するために、小稿では以下の方法が採用されている。

先行研究の検討：国語科の「見方・考え方」や学習指導要領で示された「言葉による見方・考え方」に関連する先行研究について概観し、その具体的な言及内容等を整理して検討する。

ことばの本質論にかかる検討：国語科の学習対象である〈ことばそのもの〉に対しての「見方・考え方」を考えるためには、ことばが本質的にどのような特性をもつものなのかを明確にする必要がある。そこで、言語学の専門研究からことばの特性を整理し、それらと国語科の「見方・考え方」との関係を検討する。

基本概念の措定：先行研究やことばの特性についての考察を基に、実践原理となる国語科の「見方・考え方」の基本概念を提起する。

なお、小稿では、国語科教育で扱う言語そのもの、言語活動、言語作品を総称して「ことば」と記す。

3. 国語科の「見方・考え方」に関する先行研究

本節では、先行研究の検討を行う。先行研究を収集したところ、言及の対象や深さが多様であるため、それらを次の3つに分類した。

- ① 学習指導要領で示された「言葉による見方・考え方」そのものに対して言及しているもの。
- ② 「言葉による見方・考え方」を包摂するかたちで、国語科独自の「見方・考え方」について議論しているもの。
- ③ 国語科の学習対象である〈ことばそのもの〉についての本質論にまで踏み込み、議論しているもの。

以上の分類を基にした構成で、それぞれに該当する先行研究を概観する。

小稿で取り上げた先行研究者は、米田猛、山下直、長田友紀、寺井正憲、松崎正治、山元悦子、水戸部修治、成田雅樹、富山哲也、阿部昇、中村和弘、鶴田清司、藤森裕治、鈴木一史である。

3.1 「言葉による見方・考え方」への言及

国語科の特質に応じた「見方・考え方」を「言葉による見方・考え方」と示したことに関しては、批判的な意見が多くある。米田(2018)、山下(2018)、長田(2021)らは、「言葉による見方・考え方」は国語科独自のものではないという指摘をしている。米田は次のように述べる。

「解説」を読めば、(11頁・134頁)

- ・言葉への自覚を高めること。
 - ・言葉を通じた理解や表現及びそこに用いられる言葉そのものを学習対象としている。
- などの文言から理解することはできる。ならば、シンプルに「言葉に対する見方・考え

方]「言葉そのものの見方・考え方」としたほうが分かりやすい。自然科学でも社会科学でも、人間のすべての営みは言葉によって行われている。これらは、「言葉による見方・考え方」であって、国語科独自の問題ではない。(中略)国語科は事物・概念と言葉との整合性、言葉と言葉との妥当性を検討する教科である。内容価値である表現内容の表現や理解を通して、その表現や理解を効果的にしている言葉の在り方を吟味する教科である。

(米田, 2018:29)

つまり、どの教科においても「言葉による見方・考え方」は働いているということである。同じように山下は、教科によらず「見方・考え方」とは言葉によるものであることが前提であり、「言葉によらない」見方・考え方を想定することは困難であると述べる(山下, 2018:2)。また、長田は「言葉によらない見方・考え方」は考えにくいとし、ものの見方や考え方に言語は必須であるとする(長田, 2019:13)。

米田、山下、長田らの意見は、「言葉による見方・考え方」が、言葉への自覚をどう高めるか、「見方・考え方」をどのように働かせるかという、言葉の運用面の説明のみをしていることへの批判と捉えることができる。言葉を通じた理解や表現は、他の教科でも行われている。国語科の特質に応じた独自の「見方・考え方」とするのであれば、米田がいうように、学習対象であることばそのものをどう捉え思考していくかという「見方・考え方」の説明が必要である。

別の視点からの批判もある。寺井(2019)は、「言葉による見方・考え方」の解説について、次のような指摘をしている。

言語学で言えば、「対象と言葉」の関係は意味論、「言葉と言葉の関係」の関係は統語論に関わる視点である。しかし、ここには「言葉と言葉を使用する人や文脈との関係」を問う語用論の視点が欠ける。実生活や実社会で生きて働く言葉の力を育てようとするのに、

効果的な言語運用を考える語用論の視点が欠けては、用をなさない。

(寺井, 2019:9)

寺井と同じように、松崎(2019a)も「対象が『対象と言葉、言葉と言葉との関係』に限定され、後述するように『言葉と使う人との関係』は捨象されている」(松崎, 2019a:29)と述べる。寺井と松崎は、「言葉による見方・考え方」の解説について、言葉と人、言葉と文脈の関係についての視点が欠落していることを批判している。

一方、学習指導要領の意図を汲み取り、「言葉による見方・考え方」の具体化を図っているのが、山元(2019)、水戸部(2019)、成田(2018)、富山(2018)らである。

山元は、「言葉による見方・考え方」を働かせることについて次のように述べている。

つまり、言葉そのものを学習対象とすることによって言葉自覚を高めることが、「言葉による見方・考え方を働かせ」た結果もたらされる成果であり、学習の目的とされていることが分かる。

(山元, 2019:37)

解説の説明のなかでも、「言葉による自覚を高めること」の部分重視していることが分かる。山元は「話すこと・聞くこと」の領域で、「言葉による見方・考え方」を働かせることについて具体的な説明をしている。山元によれば、相手の言葉を受けとめて理解しようとするとき、「自分だったらどうする」と、自分と関わらせて聞くようにすることで、その児童なりの見方が内言のなかで発動し始めるという。そして、そこにこそ「言葉による見方」を働かせて、相手の考えを理解しようとする時間が生まれるとする。また、考える作用を支える順序(まず、次に、最後に)や比較(共通点は、違うところは)といった様式を用いて思考し、自分の考えを展開し、形成していくことが「言葉による考え方」を働かせることであるとする。このように「言葉による見方・考え方」を働かせることで、言葉への自覚が高まって

いくというのである。

山元と同じような見解は、水戸部、成田、富山らにも見られる。水戸部は次のように述べる。

「言葉による見方・考え方を働かせ」とは、単に指示された通りに言葉の意味調べをするといったものではなく、子供たち自身が言葉に着目したり、言葉を自覚的に用いたりする主体的な言語への意識を活発に働かせることを意味するものであると考えられる。

(水戸部, 2019:52)

上の「自覚的」や「言語への意識」は、言葉への自覚に関わるものである。成田や富山も、「言葉による見方・考え方」を働かせることを言葉への自覚を高めることとして捉え、授業提案をしている(成田, 2018; 富山, 2018)。

山元、水戸部、成田、富山らの知見は、「言葉による見方・考え方」を働かせることについての方略論といえる。学習指導要領の意図を汲み取り、言葉への自覚を高めることに重点を置いた見解が示されている。しかしながら、学習対象であることばのどこに目をつけ、思考していくかという国語科の「見方・考え方」については、明確に説明されていない。

3.2 国語科の「見方・考え方」に関する方略論

「言葉による見方・考え方」の問題点を指摘しつつも、国語科の「見方・考え方」についての見解を示し、その具体化を図っているのが阿部(2019)、中村(2018)、鶴田(2019)らである。

阿部(2019)は、「見方・考え方」を知識や技能といったレベルを超えたより高次の教科内容ととらえ、次のような見解を示している。

「見方・考え方」の「見方」とは、「視点」とあるようにどういう切り口、観点、視座から対象をとらえるかというアプローチの大きな方向性のことである。「考え方」とは、それをより具体化したアプローチの方法、思考方法のことである。一と私は見ている。

(阿部, 2019:9)

そして、説明的文章と文学的文章で「言葉によ

る見方・考え方」の具体的方略について説明している。阿部は、構造・論理・形象・技法・吟味等が文章や作品へのアプローチの視座であるから「見方」にあたりとし、そこで駆使される読みの方法が「考え方」にあたりとする。その例として、物語の技法(レトリック)に関わる「見方・考え方」を具体化している。例えば、体言止めという技法に着目するのが「見方」で、体言止めの存在感・描写性・絵画性を高めるという性質に着目することが「考え方」であるという。学習者は、体言止めの性質が物語にどのような効果を与えているかを考えながら、物語を読んでいく。阿部は、このようなレトリックの観点の他にも、伏線などの仕掛けの観点、構造の観点等がこれまでの国語科では極めて希薄であったとし、それが今回の学習指導要領で「表現の技法」や「表現の効果」、「構成」等の切り口で示されていることを評価している。ただ、学習指導要領や解説では、「見方」という大まかな方向性を示しただけで、明確な「考え方」が見えてこないと述べる。また、国語科の「言葉による見方・考え方」については、各学年の内容及びその解説がそれに応えられておらず、不足・欠落している内容もあることを指摘し、至急に改善すべきとしている。

中村(2018)は、「言葉による見方・考え方」を実践につながるように捉え直す必要があるとする。そこで、「言葉による見方」と「言葉による考え方」に分割して捉えることで、授業としての具体化を図っている。中村は次のように分割する。

【言葉による見方】

- ・言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えること。
- ・話や文章を捉える言葉の様々な側面。

【言葉による考え方】

- ・話や文章に表れる対象と言葉、言葉と言葉の関係を、総合的に思考・判断すること。
- ・話や文章の内容や表現について言葉に着目して吟味すること。

(中村, 2018:5)

中村は、説明的文章の授業であれば、段落相互の関係や接続語、単語の意味の推測といった文章を読む着眼点が「見方」にあたり、その「見方」を活かし、文章構成の工夫を考えたり説明の順序の妥当性を検討したりすることが「考え方」であるとする。「言葉による見方」と「言葉による考え方」は、連動し合って学習場面で働くというのが中村の主張である。中村は、文字・語彙・文・文章といったことばへの視点である「見方」は知識及び技能に、話す・聞く・書く・読むといった言語活動への視点である「考え方」は思考力、判断力、表現力等の指導事項に該当すると述べる。

鶴田(2019)は、国語科特有の「見方・考え方」を措定することは困難であるとし、独自の観点から「見方・考え方」について論及している。鶴田はまず、言語を「日常言語」と「文学言語」に区分する。「日常言語」は、言語論理教育の対象として論理的思考力・表現力の育成が目標となり、「文学言語」は、文学教育の対象として文学的認識(異化)力・想像力・言語感覚の育成が主な目標になるとする。そして、「見方・考え方」という観点からみると、前者は「論理的な見方・考え方」、後者は「文学的な見方・考え方」になるという。このうち、「論理的な見方・考え方」については次のように述べている。

(言葉による)論理的な見方・考え方の要諦は、言語行為(話す・聞く・書く・読む)において、自分の知識や経験と結びつけて具体的に考えたり表したりすることができるかどうかということになる。

(鶴田, 2019:137)

国語科の授業では、「自分や他者の考えの根拠は明確であるか」、「理由は具体的であるか」というように「論理的な見方・考え方」を働かせることで、言葉についての学びが生まれていくとする。また、「文学的な見方・考え方」については次のように説明している。

(言葉による)文学的な見方・考え方とは、言語行為(話す・聞く・書く・読む)において、

日常的・固定的な見方・考え方を「異化」して、言葉による新しい世界を想像していくことができるかどうかということになる。

(鶴田, 2019:137)

このような「文学的な見方・考え方」を育てるためには、「ふつうと違う表現、不思議な表現はないか」、「どうしてそれが面白いのか」といった学習課題が必要であるという。

以上のように、阿部、中村、鶴田らは、国語科特有の「見方・考え方」について独自の捉えを示し、その具体化を図っている。しかしながら、これらの知見もあくまで国語科の「見方・考え方」をどのように働かせるかという方略論である。学習対象である〈ことばそのもの〉をどのように捉え、思考していくべきなのかという点は明らかにされていない。

3.3 国語科の「見方・考え方」に関する本質論

学習対象である〈ことばそのもの〉に言及し、国語科の「見方・考え方」に関する本質論を述べているのが、藤森(2018b, 2021)と松崎(2019a, b)である。

藤森(2018b)は、国語科の「見方・考え方」を明らかにするために、「言葉による見方・考え方」を「ことばに対する見方・考え方」と言い換えて説明をしている。そして、〈ことばそのもの〉に対する「見方・考え方」を考えると、そこには「道具としてのことば」、「言語活動としてのことば」、「言語作品としてのことば」という三つの次元があるとする。それらの特徴的な原理について、藤森は以下のように述べている。

道具としてのことば

- ・概念化：ことばは対象を概念に変える。
- ・線条性：ことばは一本の線をたどるように表現され、理解される。

言語活動としてのことば

- ・文脈化：ことばの伝達意図や意味内容は場面の脈絡と用いることばの前後関係とによって規定される。

言語作品としてのことば

- ・レトリック：言語作品としてのことばは、遊戯・説得・共感等を目的に、目の付けどころと表現の仕方に工夫が凝らされている。

(藤森, 2018b:195による)

なお、藤森 (2021) は、上のレトリックによってことばがことばに新たな意味を生成する特性を、創造性と説明している。

藤森によれば、道具としてのことばに対する「見方・考え方」は、ことばがもつ概念化と線条性という特性を踏まえ (見方)、どのような語彙をどのような組み立てで相手に届けたり、相手から受け取ったりすればよいのかを考える際の思考の向かい方 (考え方) である。

また、言語活動としてのことばに対する「見方・考え方」は、実際に交わされることばの働きを文脈化の視点・観点で捉え (見方)、その視点・観点からことばをどう扱えばよいかを考えるための思考の向かい方 (考え方) である。言語活動には、脈絡という基本原理に基づく環境・目的・方法・効果といった要素がある。

言語作品としてのことばに対する「見方・考え方」としてのレトリックは、体言止めや対句などの形式的な技法だけでなく、表現者の意図的なことばの選択と組み立てのすべてを指す。藤森は、その中で最も重要なレトリックの一つは「比喩」としている。文学的文章であれば、作品に味わいを出すといった目的で擬人法や声喩、象徴などが多く使われる。非文学においても、伝えたい事柄を効果的に言い表したり分かりやすくしたりするために、抽象的で複雑な思考内容を具体的で客観的な事実置き換えるといった言い換えが使われるが、これも一種の比喩である。重要なのは、対象を一つのまとまりをもった言語作品としてみると、どのようなことばの選択と組み立てによって作品が完成され、その存在価値をもたらしているのかを考えていくということになる。

藤森 (2018b, 2021) と同様に、ことばの特性

を踏まえて「言葉による見方・考え方」を捉えているのが、松崎 (2019a, b) である。松崎は、「言葉による見方・考え方」の中核を、世界を切り分ける力とした。世界を切り分ける力は、藤森が述べる言葉の特性でいえば、概念化である。松崎は、世界を切り取り、差異化して概念を構成するという言葉の特性 (見方) を知り、誰がどの立場から世界を切り分けているのかを表現から批判的に吟味すること (考え方) が重要であるとする。そして、言語の本質を知ることが、言語活動のメタ認知やメタ言語能力の定着につながると述べる。

松崎 (2019a) は、説明的文章の授業を例に、世界を切り分ける力を中核とする「言葉による見方・考え方」について具体的に説明している。授業は、『たんぼぼ』(東京書籍2年上所収)と『たんぼぼのちえ』(光村図書2年上所収)を比較対照して読んでいくというものである。どちらもたんぼぼについての説明的文章であるが、筆者はそれぞれの視点から対象となる「たんぼぼ」について説明をしている。学習者は、筆者の見方や表現意識 (ことばで世界をどのように切り分けているか) に注目し、それを自分の表現活動に活かすことになる。松崎は、他者の「見方・考え方」に着目させ、それを自分のものとして適応させ内化させることが、ひいては学習者の言語活動におけるメタ認知・メタ言語能力につながるとする。

〈ことばそのもの〉に対する国語科の「見方・考え方」にまで言及しているわけではないが、松崎と似た見解は鈴木 (2019) にも見られる。鈴木は、「言葉による見方・考え方」について次のように述べる。

指導要領解説にあるような「自然科学や社会科学の視点から理解することを直接の学習目標としない国語科」ではなく、自然科学や社会科学がどのような言葉で切り取られているのかを考えることこそ、言葉による見方・考え方なのです。

(鈴木, 2019:51)

そして、言葉の学習は世界をカテゴリー化して理解することだと規定している（鈴木, 2019:50）。

3.4 先行研究の検討

ここまでの先行研究を巻末の表1に示す。

学習指導要領における「言葉による見方・考え方」に対して批判的な意見が多い一方、多くの先行研究者が国語科特有の「見方・考え方」について、独自の見解を示している。その見解には、国語科の「見方・考え方」に関する方略論と、学習対象である〈ことばそのもの〉にまで言及した本質論がある。

多くの先行研究が示しているのは、国語科として「見方・考え方」をどのように働かせていくかという点である。一方、学習対象である〈ことばそのもの〉をどのように捉え、思考していくかという点については不明確なものが多い。また、「見方・考え方」という用語の使い方も一律ではなく、「見方・考え方」を一つのものとして扱っている研究もあれば、「見方」と「考え方」を別なものとして捉えている研究もある。

国語科特有の「見方・考え方」を実践原理として措定するためには、学習対象である〈ことばそのもの〉をどのように捉えるかを明らかにすることが不可欠と考える。ことばがどのようなものなのかが分かっているなければ、その効果的な運用を考えることはできないからである。藤森（2018b, 2021）や松崎（2019a, b）の知見は、〈ことばそのもの〉に対する「見方・考え方」として、ことばが本質的にもつ特性を示唆している。

しかしながら、藤森も松崎も、自身が提示した国語科の「見方・考え方」が、これまでの言語学研究の知見をどのように踏まえているのかについては詳細に言及していない。すなわち、彼らの示す国語科の「見方・考え方」が、ことばの本質論的特性を追究した言語学研究によってどう担保されるか（あるいは修正・否定されるか）が明確になっていないのである。

4 言語学的知見からの検討

言語学におけることばの本質論には、統語論、意味論、語用論など、様々なアプローチと議論がある。最近では、今井・秋田（2023）らが、オノマトペを切り口にしてことばの本質的特性について検討している。このうち小稿では、近代言語学研究に多大な影響を与えたフェルディナン・ド・ソシュール（Ferdinand de Saussure）の言語論を取り上げ、彼が示したことばの本質観を概観する。なお、ソシュール言語論の把握については、ソシュール（2016）を基本文献とし、これにあわせて丸山（1981, 1985, 2008, 2012）、立川・山田（1990）、町田（2004）らを参照した。

4.1 ことばという概念

ソシュールは人間の生得的なことばを使う能力及びその活動をランゲージュ、個々の言語共同体で用いられている多種多様な国語体（英語、日本語など）をラングと呼び、この2つを明確に分けている。ラングは社会固有の独自の構造をもった社会制度としてのことばであり、生得の潜在的能力であるランゲージュも、社会生活を通してのみ実現されるとしている。

ラングは具体的・物理的な実体ではない。ある特定の言語における、音声の対立のさせ方、組み合わせ方、単語の作り方、単語同士の結びつき方、語順、単語のもつ意味領域などの規則の総体であり、これはあくまでも個人を超えたところにある抽象的な制度、約束事、条件である。そのため、現実の発話に現れた個々の言語行為をラングと同一視することはできない。そこでソシュールは、特定の話し手によって発せられた具体的音声の連続をパロールと呼び、ラングと区別している。

4.2 ことばの体系

ソシュールは、ラングとしてのことばは「体系」すなわちシステムであるとする。この体系は独立した個々の要素が寄り集まって形成される一過性の秩序ではなく、また、個々の要素を超越した次元で設計された秩序でもない。ソシュールの

いう体系とは、全体との関連性と個々の要素との相互作用を通して成立する秩序（意味のまとまり）である。その際、ソシユールは、ラングとしての体系に2つの関係軸を見出している。

1つは、文のなかにある各要素と、その前後におかれた要素との関係性という軸である。ソシユールはこれを連辞関係と呼んだ。言語は時間的・空間的に線状性という性質をもち、順次線状に配列し、並置しなければ意味をなさない。そして、文の意味は、それを構成する要素を並び方の規則に基づいて組み合わせなければ、適切に理解することができない。語は文のなかで他の語との前後関係をもち、それによって初めて差異化（意味の同定）がなされる。

いま1つは、文の構成要素として想定される選択枠の中で、特定の要素が選択されることによって他の選択可能な要素が排除されるという関係性の軸である。言いかえると、実際の発話や文には現れなかったが、主体の選択次第でいつでも代わって用いられる可能性のある同系列の要素群との関係性である。ソシユールはこれを連合関係と呼んだ。例えば「私は本を読んだ。」という文において、「自分」、「僕」などの語（要素）は、「私」とともに選択可能な候補として潜んでいる。これら、数ある語のなかで、最もふさわしいとされる語が選ばれたことによって、他の候補の語は選ばれなくなる。これが連合関係である。

4.3 ことばと世界

ソシユールは、世界にはことばに依存しない概念も事物もないと考える。言語外現実を把握し、世界を区切り、グループに分け、カテゴリー化するという作用はことばを通してであり、ことばがあってはじめて概念が生まれるのである。ことばは、それが話されている社会にのみ共通する、経験の固有な概念化である。ことば以前の現実混沌とした連続体であり、人間は自国語（ラング）の意味体系によって、この連続体の適当な個所に境界線を画することができる。そのため、ラングによって世界の区切り方も異なる。虹を7色と捉え

る民族もいれば、6色や2色と捉える人々もいるのは、ラングの意味体系が異なるからである。

4.4 記号としてのことば

一般に「記号」とは、自らを取り巻く事物や現象を告示したり指示したりするための、象徴的な表現をいう。これに対し、ソシユールは、ことばは自らの内に意味を担っている記号であるという理論を導き出し、これをシーニュ（言語記号）と呼んでいる。シーニュとは、もっぱら自らの外にある世界を指し示すいわゆる「記号」とは異なり、表現と意味とを同時に備えた二重の存在である。例えば「思いやり」という語には特有の概念ないしイメージすなわち意味を認めることができるが、それは「思いやり」という語それ自体に内包されたものであって、これが直接的に指示する外部の事物や現象は存在しない。

このような認識から、ソシユールは、シーニュとはシニフィアン（記号表現）、とシニフィエ（記号内容）との二層構造をなすと指摘している。このうちシニフィアンは、言語記号として認識される物理的音声や図像（文字）であり、シニフィエは、言語記号それ自体が同定しようとする概念やイメージである。ただしこれらの対応関係は、ラングとしてのことばの体系を共有する場においてのみ合意される「恣意性」を有する。

4.5 ことばの意味

上述したように、言語記号の意味とは、他の語との関係のうちに捉えられた、ラングの体系内の「価値」である。ソシユールの体系の概念では、ことばのもつ意味は語と語との相対的關係から生ずるものであり、関係そのものが意味をつくっている。例えば「花が飾ってある。」という文の「花」は、植物における該当部分の総称であるが、「あの人には花がある。」という文の場合、「花」は対象人物の印象を表現する。

ところで丸山（2008）は、ことばの意味について、意味論者の大半が、外示の意味と共示の意味を区別していると述べている。前者は、ことばがもつ抽象的・一般的な意味で、ラングに属する意

味である。これに対して後者は、語のもつ個人的、状況的意味である。このうち、丸山は、共示の意味には少なくとも次の3つの要素があるとす

る。第1は、語単位のことばに宿る個人的・情感的イメージである。人はあることばに出会ったとき、その基本的な意味だけでなく、それにまつわる様々な付随的意味を連想する。それらは個人の経験や思想次第で全く違う場合が多い。例えば、病院暮らしをした人と病院に通ったことがない人では、「病院」という語に対するイメージは異なる。両者ともに「病院」とは「病人を収容し、診察・治療する施設」という外示の意味は一致していても、自分の体験から生ずるイメージ、すなわち共示の意味が一致するとは限らない。

第2は、ラングを共有する主体間に見出される共同主観的付随概念である。例えば、「いくら利口でも犬は犬さ。」という文で、前出の「犬」は「イヌ科の哺乳類」という外示の意味で使われている。一方、後出の「犬」は、この語に対して特定の人々がもつ概念やイメージが付随している。この共示の意味は複数の人々に共有される意味として、ラングに組み込まれている。

第3は、外示の意味の既成性を超えて生まれる共示の意味である。ソシユールのいう言語記号は単語レベルのみならず、言表や言述、文をも含んでいる。また、どんなことばも、シニフィアンとシニフィエの両面を必ずもっている。その際、ことばの表現面であるシニフィアンが既成のものであっても、内容面であるシニフィエは、既成の意味体系では見出せなかった新しい意味、共示の意味を生むことがある。例えば「やっとあらしの一週間がすぎた。」という文の「あらし」は、「強い雨を伴う暴風」という外示の意味を超え、「猛烈に多忙な状況」や「つらい状況」等を共示の意味として形成することができる。このような意味形成の試みは、文学に代表される言語表現で数多く見出され、ことばの外示の意味を超えた新たな概念やイメージを我々にもたらす。

4.6 ことばの本質・特性にかかる論点

ここまでの論点を整理する。

- ① ことばは、言語外現実を指し示すものではなく、表現と意味とを同時に備えた二重の存在である。ことばは、連続する言語外現実を差異化し、概念を生む。
- ② 体系としてのことばには、連辞関係と連合関係という2つの関係軸がある。連辞関係では線状性という特性が働く。
- ③ ことばの意味は、語と語との関係のなかで生ずる。意味には、自国語の体系内の意味（外示の意味）と、語のもつ個人的、状況的意味（共示の意味）とがある。

5 ことばの本質・特性と国語科の「見方・考え方」

本節では、これまでに概観した言語論と、藤森(2018b, 2021)、松崎(2019a, b)らの知見とを比較検討する。その際、藤森の知見に基づき、以下の特性ごとに議論する。

- ① 概念化・世界を切り分ける力
- ② 線条性
- ③ 文脈化
- ④ レトリック・創造性

これらの特性が、言語学の知見によってどのように説明可能なのか、どこに改修・補足すべき点があるのかを検討する。

5.1 概念化・世界を切り分ける力

藤森(2018b)は、概念化について次のように定義する。

我々が知覚し認識し思考する対象を特定のイメージに変換し、そうでない対象と識別するために、ことばという記号を付すこと。

(藤森, 2018b:151)

また、松崎は「言葉は世界を切り取り、差異化して概念を構成するものである。」(松崎, 2019a: 37)と述べている。

藤森と松崎は、ことばを言語記号として捉え、その概念化という働きに着目し、国語科の「見方・考え方」を考えていると解することができる。

藤森 (2021) は、ことばによって示される対象は対象そのものではなく、表現者の感情や思考、認知や認識の表れに置き換えられたものであるとする。また、ことばは実在の事物のみならず、過去や未来の事柄、思想や感情等、いま・ここになく対象を示すことができるという。これらは、概念化の働きによるものである。そして、こうした自覚をもって対象を捉え、扱うことが国語科の「見方・考え方」の基盤をなすと述べる。

松崎 (2019a) は、情報発信者の立場や見方が異なれば概念の切り分け方が変わってくることを国語科でも重要視し、「言葉による見方・考え方」の中核を、「世界を切り分ける力」としている。その具体的実践例として、3節で述べたように「たんぼぼ」の生態をテーマとした2つの文章を比較し、筆者が対象すなわち世界をどのように切り分けているのかを考察する活動が示されている。

以上のように、藤森と松崎の知見は、ことばが言語外現実を差異化・概念化するというソーシャルの理論に関連する。差異化・概念化は、記号としてのことばの働きである。しかしながら、藤森も松崎も、記号としてのことばが表現と意味とを同時に備えた二重の存在であることには言及していない。〈ことばそのもの〉を概念化の視点から捉えるのであれば、ことばが自らの内に意味を担っている記号であるという指摘も、ことばに関する重要な認識として検討する余地がある。

5.2 線条性

藤森が述べている線条性は、ソーシャルの連辞関係と関わっている。藤森 (2018b) は線条性について次のように述べる。

ことばによって何かを表現したり理解したりするためには、そのことばを使う社会で共有された規則（文法）に従い、一本の線をたどるようにこれを行わねばならない。

(藤森, 2018b:154)

また、線条性をもつ最大の利点は、伝えようとするメッセージに時間的な順序、「物語」を与えられることだとする。そして、村野四郎の『鹿』

の詩を例に、線条性に従って示された順番通りに文を読むことで情景の視点移動が限定されること、ことばを受け取る主体は線条性の原理に従わなければならないことを説明している。

以上のように、藤森の知見は、ことばが時間的・空間的に線状性の特徴をもつというソーシャルの連辞関係とつながるが、言語体系におけるもう1つの軸である連合関係の検討はみられない。ことばによって何かを表現したり理解したりする際の適切なことば選びを考えた場合、そこには連合関係の視点に関連する。表現者によって選ばれたことばの背後に、他の選択される余地を有することばがあるという特性は、〈ことばそのもの〉の「見方・考え方」にとって必要な知見と考える。

5.3 文脈化

藤森 (2018b) が述べる文脈化は、ソーシャルがラングに見出した連辞関係、ことばの前後関係を生み出す線状性と関連している。藤森は、文脈化を次のように定義する。

言語活動場面におけることばによって脈絡（前後関係）が形成され、脈絡の中でその言語活動固有の言葉の意味が生成されること。

(藤森, 2018b:175)

ことばという概念化された記号の線条的なつながりによって、言語活動の場面に独特な文脈が生まれ、同時に文脈がそこで用いられることばに意味を与えるということである。藤森は、宮沢賢治『やまなし』を例に、登場人物の会話の順序を入れ替えることで、同じ文の意味合いが変化することを指摘している。物語の会話の順序が入れ替わると、登場人物の心情解釈も変わってくるのである。これは、連辞関係だけでなく、連合関係も視野に入れたことばの理解と考えられる。

一方、藤森は、文脈の中で生成される意味には次の3つの要素があることを指摘している。

- ・そのことばが外示的に表す概念
- ・そのことばが相手に促そうとする行為
- ・そのことばが相手にもたらす反応態度や感情

(藤森, 2018b:174による)

藤森は、ことばによって表現したり理解したりするとき求められるのは、ことばが生み出している文脈を適切に把握し、想像力を駆使して文脈形成に参加することだと述べる。そして、このような認識で対象とかわかり、その扱い方や扱われ方を考えることが、国語科の「見方・考え方」を働かせることだとする。

藤森が指摘した3要素は語用論の知見に基づくものであり（オースティン, 1978; サール, 1986他）、寺井（2018）も指摘するように、「実生活や実社会で生きて働く言葉の力を育てようとする（寺井, 2018:9）」国語科教育にとって、きわめて重要な視点である。ただし藤森（2018b）は、これらの理論的背景について詳しく言及していない。

5.4 レトリック・創造性

藤森（2018b, 2021）が述べるレトリックとは、表現者の意図的なことばの選択と組み立てのすべてである。そして、表現上の工夫であるレトリックによって、ことばがことばに新たな意味を生み出す働きを創造性とする。これらは、丸山（2008）が述べる第3の共示的意味と関連する。

藤森（2021）はレトリックによる創造性の具体例として、村野四郎の詩『鹿』の「生きる時間が黄金のように光る」という描写を挙げている。この描写は、「時間」という見えない対象に「黄金の光」という視覚的なイメージを与え、文としてのことばに新たな意味を生成している。藤森は、このようにことばの創造性を追究したものが、詩や小説などの文芸であるとする。

藤森が述べるレトリック・創造性は、言語作品に向かうときのことばの捉え方であり、どのようなことばの選択と組み立てによって言語作品が完成され、その存在価値をもたらしているかという視点である。同様に、丸山は第3の共示的意味を、文学に代表される創造的実践活動によるものと説明している。すなわち、レトリック・創造性という用語で示されたことばの意味は、第3の共示的意味と深く関連している。

5.5 ことばの本質・特性と国語科

ここまでの議論を巻末の表2に示す。

藤森（2018b, 2021）、松崎（2019a, b）らの知見と、ソシュールの言語論が説明することばの特性との間に、合理的な矛盾はないと判断される。すなわち、両氏の指摘することばの特性は、国語科の学習において〈ことばそのもの〉を捉える際の原理的な視点であると評価することができる。

一方、ことばが表現と意味とを同時に備えた二重の存在であるという視点、ことばを他の選択される余地のあることばと関連させて捉える連合関係の視点については、藤森、松崎の知見から十分に導くことができない。これらの視点もまた、〈ことばそのもの〉に対する「見方・考え方」において、重要な要素となるはずである。

6 国語科の「見方・考え方」の試論的概念規定

国語科における「見方・考え方」とは、国語科の学習対象である〈ことばそのもの〉を、次のような認識や視点で捉え、その扱い方や扱われ方を考えることである。

(1) 記号としてのことば

ことばは、その内部に表現と意味とを同時に備えた記号であり、それ自体が特定の概念やイメージを有している。ことばによって示される意味は、言語外現実としての対象そのものではなく、表現者の感情や思考、認知や認識の表れを言語記号として表したものである。ゆえに、ことばは実在の事物のみならず、過去や未来の事柄、思想や感情等、いま・ここにはない対象を示すことができる。このようなことばの特性を「概念化」という。

(2) 体系としてのことば

ことばは、他のことばと相互に関係をもつ。文のなかにあることばは、文中の他のことばとの相互関係のなかで意味を生み出す。その根底には、ことばによる表現や理解を、社会で共有された規則に従って一本の線をたどるように行わなければならないという原理がある。このようなこと

ばの特性を「線条性」という。線条性によって、ことばが伝えようとするメッセージは時間的な順序を有する。また、ことばは、選択されたことばとされなかったことばとの「相互排除関係」をもつ。候補となる数多くのことばの中から、最もふさわしいとされることばが表現者によって選ばれ、使用されているのである。

(3) 言語活動としてのことば

ことばという概念化された記号の線条的なつながりによって、言語活動の場面には独特な文脈が生まれ、同時に文脈がそこで用いられることばに意味を与える。与えられる意味には、「そのことばが外形的に表す概念」、「そのことばが相手に促そうとする行為」、「そのことばが相手にもたらす態度や感情」といった要素がある。このようなことばの特性を「文脈化」という。

(4) 言語作品としてのことば

言語作品では、表現者の意図的なことばの選択と組み立て（レトリック）によって、用いられたことばが既にもっていた意味を超え、新たな意味を生み出す効果を有する。このようなことばの特性を「創造性」という。

7 成果及び限界と今後の課題

小稿の目的は、国語科における「見方・考え方」（以下「見方・考え方」）について、その実践理論となるべき基本概念を措定することであった。この目的に向け、「見方・考え方」をめぐる国語科教育界の議論を通覧し、言語の本質観にかかる専門研究を参照しながら考察を進めてきた。

如上の研究によって得られた成果の第1は、「見方・考え方」にかかるこれまでの議論を整理し、批判的に検討しながら、何が論点となっており、どのような見解が提示されているのかを明らかにしたことである。第2は、第1で示唆された知見にもとづき、〈ことばそのもの〉に対する「見方・考え方」の原理的考察として、ソシュールの言語論との比較検討を試みたことである。そして第3は、以上の検討をふまえ、当初の目的に

対する一定の知見を示し得たことである。

しかしながら、小稿の議論には、いくつかの限界が認められる。その第1は、「見方・考え方」という用語が行政サイドから示されていることによる限界である。いわゆる学術的専門用語とは異なり、学習指導要領等で示される用語には、教育行政側の意味づけと教育課程編成にかかるメッセージとが含まれている。とすれば、国語科を含む「見方・考え方」という用語が、例えば中央教育審議会等の議論をどのように受けて示されたのかを調査する必要がある。この点について、小稿では十分に探究されていない。

第2は、教育学関係者が指摘した「見方・考え方」について、ソシュールの言語論を引き合いにして検討をした点についての限界である。すでに述べたように、言語の本質論については現在なお専門研究者の間でさまざまに議論されているところであり、ヤコブソン（Roman Jakobson）のようにソシュールの言語論を批判する研究者も存在する（立川・山田, 1990）。特に、ソシュール言語論における共時態・通時態については、言語学者のあいだで統一的な理解が得られておらず、「見方・考え方」の概念規定を目指す小稿では、これに対する議論を保留している。

こうした限界はあるものの、国語科教育学研究において、言語学の専門的知見から「見方・考え方」を検討する試みは過去に例がなく、如上の限界は認めつつも、原理的考察として一定の知見を示し得たと考える。

今後の課題は以下の通りである。

第1は、6節で示した「見方・考え方」の基本概念を、現実の教育実践場面に即して解題することである。そのためには、小稿の「見方・考え方」を導入するとどのような指導目標が設定され、素材をどのように取り扱うことになるのかを具体的に示す必要がある。

第2は、実際の教育実践場面において、小稿の提示した「見方・考え方」にもとづく実践研究を行い、その妥当性を検討することである。これに

については小稿の筆頭著者である小川が、小学校国語科を実践場面として検証する予定であり、稿を改めて報告したい。

【引用参考文献】

- 阿部昇 (2019) 「国語の授業で『言葉による見方・考え方』を鍛えていくための方略：教科内容の具体的解明と『深い学び』の実現に留意しながら」、『国語の授業で「言葉による見方・考え方」をどう鍛えるのか—「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指して』学文社, 6-19.
- 今井むつみ・秋田喜美 (2023) 『言語の本質』中央公論新社
- オースティン, J. L. (1978) 『言語と行為』(坂本百大訳) 大修館書店
- 長田友紀 (2021) 「『言葉による見方・考え方』が働く『話すこと・聞くこと』の授業づくり『ものの見方・考え方』を広げ深め続けるために」『教育科学国語教育』862, 12-15.
- 米田猛 (2018) 「実践の構想にどう生かすか」『月刊国語教育研究』550, 28-31.
- サール, J. R. (1986) 『言語行為：言語哲学への試論』(坂本百大・土屋俊訳) 勁草書房
- 鈴木一史 (2019) 「世界を切り取る語彙・繋ぐ語彙」『教育科学国語教育』837, 48-51.
- ソシュール, F. d. (2016) 『新訳 ソシュール 一般言語学講義』(町田健訳) 研究社
- 立川健二・山田広昭 (1990) 『現代言語論：ソシュール フロイト ウィトゲンシュタイン』新曜社
- 鶴田清司 (2019) 「『見方・考え方』を働かせることによる『深い学び』：国語科特有の『見方・考え方』とは何か」『国語の授業で「言葉による見方・考え方」をどう鍛えるのか：「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指して』学文社, 132-139.
- 寺井正憲 (2018) 「学習指導要領をどう授業改善に活かすか」『月刊国語教育研究』549, 28-31.
- 寺井正憲 (2019) 「読むことの学習指導におけるものの見方・考え方：多角的な視点から学習の質の向上を図る—」『教育科学国語教育』837, 44-47.
- 富山哲也 (2018) 「『言葉による見方・考え方』を働かせる言語活動のポイント 課題解決的な言語活動の設定で『言葉による見方・考え方』を働かせる」『教育科学国語教育』818, 12-15.
- 中村和弘 (2018) 「『言葉による見方・考え方』とは何か」『月刊国語教育研究』557, 4-9.
- 中村和弘 (2021) 「『言葉による見方・考え方』が働く『読むこと』の授業づくり『内容』を読むモードと『言葉』を読むモード」『教育科学国語教育』862, 20-23.
- 成田雅樹 (2018) 「文種特性の省察を促す言語活動」『教育科学国語教育』818, 36-39.
- 成田雅樹 (2021) 「『言葉による見方・考え方』が働く『書くこと』の授業づくり 文種特性に応じて書く力を育てる文種換え」『教育科学国語教育』862, 16-19.
- 藤森裕治 (2009) 『国語科授業研究の深層：予測不可能事象と授業システム—』東洋館出版社
- 藤森裕治・福永睦子・宮島卓朗・八木雄一郎 (2015) 『交流—広げる・深める・高める—』東洋館出版社
- 藤森裕治 (2018a) 「なぜ『主体的・対話的で深い学び』が求められたのか：自己組織・相互作用・球的充実の視点から」『日本語学』37-6, 2-12.
- 藤森裕治 (2018b) 『学力観を問い直す 国語科の資質・能力と見方・考え方』明治図書
- 藤森裕治 (2021) 「『言葉による見方・考え方』をどのように理解するか 概念化・線条性・文脈化・創造性」『教育科学国語教育』862, 4-7.
- 町田健 (2004) 『ソシュールのすべて：言語学でいちばん大切なこと』研究社
- 松崎正治 (2019a) 「国語科で育てる『資質・能力』と『見方・考え方』『深い学びを紡ぎ出す：教科と子どもの視点から—』勁草書房, 26-43.
- 松崎正治 (2019b) 「世界を切り分ける力として

- の〈言葉による見方・考え方〉」『国語の授業で「言葉による見方・考え方」をどう鍛えるのか：「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指して』学文社, 140-147.
- 松下佳代 (2017) 「深い学びにおける知識とスキル：教科固有性と汎用性に焦点をあてて」『教育目標・評価学会紀要』 27, 2.
- 丸山圭三郎 (1981) 『ソシユールの思想』 岩波書店
- 丸山圭三郎編 (1985) 『ソシユール小辞典』 大修館書店
- 丸山圭三郎 (2008) 『言葉とは何か』 筑摩書房
- 丸山圭三郎 (2012) 『ソシユールを読む』 講談社
- 水戸部修治 (2019) 「言葉に着目し、言葉への自覚を高める学びの実現」『教育科学国語教育』 837, 52-55.
- 文部科学省 (2018a) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示)』 東洋館出版社
- 文部科学省 (2018b) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 国語編』 東洋館出版社
- 山下直 (2018) 「『言葉による見方・考え方』と言語活動」『月刊国語教育研究』 557, 2-3.
- 山元悦子 (2019) 「相手とかわす言葉の中に、言葉による見方や考え方は現れる」『教育科学国語教育』 837, 36-39.

表1 国語科の「見方・考え方」に関する先行研究

先行研究者	「言葉による見方・考え方」 や解説への言及	国語科の 「見方」	国語科の 「考え方」	具体的な方略	分類
藤森裕治 (2018b, 2021)	解説が重点的に述べているのは、国語科が学習対象とすることばそのものに対する「見方・考え方」というより、それをどう「働かせるか」という運用面である。	ことばが本質的にもつ特性を踏まえてことばを捉える。 「ことばに対する見方・考え方」とすることばそのものに対する「見方・考え方」には3つの次元が想定され、それぞれに特徴的な原理がある。 ・道具としてのことば…概念化と線条性 ・言語活動としてのことば…文脈化 ・言語作品、言語人格としてのことば…創造性（レトリック） →比喩・省略・反証・ただし書き等	ことばが本質的にもつ特性を踏まえて、ことばの扱い方・扱われ方を考える。	例：読むこと (文学的文章) 【見方】 言語作品のことばをレトリックの比喩として捉える。 【考え方】 言語作品の冒頭部と結末部に着目して色彩象徴が意味するものを比べる。 例：読むこと (説明的文章) 【見方】 言語作品で取り上げられている客観的事実の事例を、レトリックの比喩として捉える。 【考え方】 どのような効果をねらって文章で取り上げられているかを考える。	国語科の「見方・考え方」に関する本質論
松崎正治 (2019a, b)	「言葉と使う人との関係」が捨象されている。考え方は「言葉への自覚を高めること」という曖昧なものである。	言葉には世界を切り分ける力（分節する力、差異化によって概念を構成する力）があると いう視点を据える。		例：読むこと (説明的文章) 【見方】 説明的文章の筆者の立場、対象の認識の仕方、表現方法を、ことば（世界の切り分け方）から捉える。	
寺井正憲 (2019)	「言葉と言葉を使用する人や文脈との関係」を問う語用論の視点が欠ける。生きて働く言葉の力を育てようとするのに、効果的な言語運用を考える語用論の視点が欠けては、用をなさない。				
鈴木一史 (2019)	「自然科学や社会科学の視点から理解することを直接の学習目的としない国語科」ではなく、自然科学や社会科学がどのような言葉で切り取られているのかを考えることこそ、言葉による見方・考え方なのである。言葉の学習は、世界をカテゴリー化して理解することである。				ことばに関する本質論

国語科における「見方・考え方」の概念規定

<p>阿部昇 (2019)</p>	<p>「見方」という大まかな方向性を示しただけで明確な「考え方」が見えてこない。不足・欠落している内容がある。</p>	<p>どういう切り口、観点、視座から対象をとらえるかというアプローチの大きな方向性。</p>	<p>見方をより具体化したアプローチの方法、思考方法。</p>	<p>例：読むこと (文学的文章) 【見方】 文章を「構造」の観点から捉える。 【考え方】 「作品の最大の節目であるクライマックスはどこか」と検討を進める。</p>	
<p>中村和弘 (2018)</p>	<p>解説の趣旨を踏まえつつ、実践につながるように捉え直す必要がある。</p>	<p>言葉への視点、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えること。話や文章を捉える言葉の様々な側面。〔知識及び技能〕の指導事項が該当する。</p>	<p>言語行動への視点。話や文章に表れる対象と言葉、言葉と言葉の関係を、総合的に思考・判断すること。話や文章の内容や表現について言葉に着目して吟味すること。〔思考力、判断力、表現力等〕の指導事項が該当する。</p>	<p>例：読むこと (説明的文章) 【見方】 段落相互の関係、接続語等に注目する。 【考え方】 文章構成の工夫を考えたとき、説明の順序の妥当性を検討したりする。</p>	<p>国語科の「見方・考え方」に関する方略論</p>
<p>鶴田清司 (2019)</p>	<p>他の教科における「見方・考え方」と比べて、国語科の場合はそれを措定するのが困難な面がある。自然科学のように特定の学問的パラダイムが存在していないことが原因である。</p>	<p>言語を言語論理教育の対象としての「日常言語」と文学教育の対象としての「文学言語」に区分し、「見方・考え方」を育てる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 言語論理教育の立場「(言葉による)論理的な見方・考え方」 …言語行為(話す・聞く・書く・読む)において、自分の知識や経験と結びつけて具体的に考えたり表したりすることができるかということ。 文学教育の立場「(言葉による)文学的な見方・考え方」 …言語行為(話す・聞く・書く・読む)において、日常的・固定的な見方・考え方を「異化」して、言葉による新しい世界を創造していくことができるかということ。 		<p>例 【(言葉による)論理的な見方・考え方】 自分や他者の考えの根拠は明確であるか、理由は具体的であるかという「見方・考え方」を働かせる。 【(言葉による)文学的な見方・考え方】 ふつうと違う表現、不思議な表現はないか、どうしてそれが面白いのかという「見方・考え方」を働かせる。</p>	<p>「言葉による見方・考え方」に関する方略論</p>
<p>山元悦子 (2019)</p>	<p>言葉そのものを学習対象とすることによって言葉自覚(ママ)を高めることが、「言葉による見方・考え方」を働かせた結果もたらされる結果であり、学習の目的とされていることが分かる。</p>			<p>例：話すこと・聞くこと 【言葉による見方を働かせること】 「自分だったら…」のような自分なりの見方(価値観)を核とした内言が生み出される。 【言葉による考え方を働かせること】 考える作用を支える順序(まず・次に・最後に)や推論(ということは・こうではないか)のような思考様式を用いて思考し、それによって自分の考えを展開して作っていく。</p>	<p>「言葉による見方・考え方」に関する方略論</p>

<p>水戸部修治 (2019)</p>	<p>「言葉による見方・考え方を働かせ」とは、子供たち自身が言葉に着目したり、言葉を自覚的に用いたりする主体的な言語への意識を活発に働かせることを意味するものであると考えられる。</p>			<p>例：情報の扱い方 【言葉による見方・考え方を働かせること】 「考えとそれを支える理由や事例」との関係の学習で、子供が自分の考えを相手にどうしても伝えたいという思いをもって、それに見合った理由や事例は何か、それをどのような言葉で表現すればよいかを十分に考える。</p>	<p>「言葉による見方・考え方」に関する方略論</p>
<p>成田雅樹 (2018, 2021)</p>	<p>強引に主語と述語だけにすると「言葉による見方・考え方を働かせる」とは、言葉への自覚を高めることである」となる。「言葉に着目することによって得られた、言葉に対する見方・考え方」なのであろう。</p>			<p>例：書くこと 【言葉による見方・考え方を働かせること】 文種特性（文章の内容・構成・文型・用語・表記等の側面に現れる文種ごとの特徴）を意識しながら書き、その過程を省察して得たメタ認知が、次に書く際に方略として発動する。</p>	
<p>富山哲也 (2018)</p>	<p>言葉による見方・考え方を働かせるとは、言葉への自覚を高めることであることが分かる。</p>			<p>例：書くこと 【言葉による見方・考え方を働かせること】 事例を述べるときに「例えば」、理由を述べるときに「なぜなら」等の語句を用いるように、言葉の働きを理解して自覚的に使ったり、相手や目的に応じて工夫して書いたりする。</p>	
<p>米田猛 (2018)</p>	<p>「言葉に対する見方・考え方」、「言葉そのものの見方・考え方」としたほうが分かりやすい。人間のすべての営みは言葉によって行われているため、「言葉による見方・考え方」は国語科独自の問題ではない。</p>				<p>「言葉による見方・考え方」への言及</p>
<p>長田友紀 (2021)</p>	<p>「言葉によらない見方・考え方」は考えにくい。「言葉による見方・考え方」という方向で考えることはやめるべきである。</p>				
<p>山下直 (2018)</p>	<p>教科によらず「見方・考え方」とは言葉によるものであることが通常であり、「言葉によらない」見方・考え方を想定することは困難である。</p>				

表2 ことばの本質・特性と国語科のつながり

藤森と松崎の知見によることばの本質・特性		言語学の知見に基づくことばの本質・特性	国語科の学習との関係
概念化 (藤森, 2018b, 2021)	我々が知覚し認識し思考する対象を特定のイメージに変換し、そうでない対象と識別するために、ことばという記号を付す。ことばによって示される対象は対象そのものではなく、表現者の感情や思考、認知や認識の表れに置き換えられたものである。ことばは実在の事物のみならず、過去や未来の事柄、思想や感情等、いま・ここにはない対象を示すことができる。	記号としてのことばは、言語記号（シーニュ）と呼ばれる。シーニュとは、もっぱら自らの外にある世界を指し示すいわゆる「記号」とは異なり、表現と意味とを同時に備えた二重の存在である。ソシュールは、シーニュとはシニフィアン（記号表現）、とシニフィエ（記号内容）との二層構造をなすと指摘している。 言語外現実を把握し、世界を区切り、グループ別に分け、カテゴリー化する差異化はことばを通してであり、ことばがあってはじめて概念が生まれる。ことば以前の現実には混沌とした連続体であり、人間は自国語の意味体系によって、この連続体の適当な個所に境界線を画す。	<ul style="list-style-type: none"> ・いま、ここに存在しない対象について指示したり語り合ったりする。（概念化） ・ことばを表現する人の感情や思考、認知や認識、立場や見方に着目する。（概念化） ・順番通りに文学等を読むことで、作品の読み方が限定される。（線条性） ・発せられたことばを聞き取ったり、文字や電子媒体のことばを受け取ったりする行為は、一本の線をたどるように行われる。（線条性） ・言語活動の場面には独特な文脈が生まれ、同時に文脈がそこで用いられることばに意味を与える。（概念化・線条性・文脈化） ・言語作品は、表現上の工夫であるレトリックによって、ことばがことばに新たな意味を生み出している。これを追究したものが、詩や小説である。（概念化・線条性・文脈化・創造性）
世界を切り分ける力 (松崎, 2019a, b)	ことばは世界を切り取り、差異化して概念を構成するものである。情報発信者の立場や見方が異なれば概念の切り分け方が変わってくる。		
線条性 (藤森, 2018b, 2021)	ことばによって何かを表現したり理解したりするためには、そのことばを使う社会で共有された規則（文法）に従い、一本の線をたどるようにこれを行わねばならない。線条性によって、伝えようとするメッセージに時間的な順序、「物語」を与えることができる。	ことばは体系であり、そこには2つの軸がある。 1つ目は、特定の文のなかにある各要素と、その前後におかれた要素の相互関係であり、これを連辞関係と呼ぶ。ことばは時間的・空間的に線状性という性質をもち、順次線状に配列し、並置しなければならない。文の意味は、それを構成する要素を並び方の規則に基づいて組み合わせなければ、正しく理解することができない。 2つ目は、文の構成要素として想定される選択枠の中で、特定の要素が選択されることによって他の選択可能な要素が排除されるという関係性であり、これを連合関係と呼ぶ。	
文脈化 (藤森, 2018b, 2021)	言語活動場面におけることばによって脈絡（前後関係）が形成され、脈絡の中でその言語活動固有のことばの意味が生成される。		
レトリック (藤森, 2018b) 創造性 (藤森, 2021)	表現者の意図的なことばの選択と組み立てのすべてをレトリックという。表現上の工夫であるレトリックによって、ことばがことばに新たな意味を生み出す働きが創造性である。	ことばの表現面であるシニフィアンが既成のものであっても、内容面であるシニフィエは、既成の意味体系では見出せなかった新しい意味、共示の意味を生むことがある。このような意味形成の試みは、文学に代表される言語表現で数多く見出される。	

