

汎用的言語能力における一考察 教科・領域を横断した民族誌的アプローチを用いて

藤森 裕治* 岡嶋 美咲**

What is Generic Language Literacy? Through Ethnographical Approach across Subjects and Domains

Yuji FUJIMORI, Misaki OKAJIMA

要旨 昨今、予測不可能性に満ちた現代社会を生き抜く人材育成を目指した教育改革が世界的潮流となり、中核的な資質・能力として汎用的能力が取り上げられている。しかしながら、これを獲得するための基盤となるべき要素が現行の教育実践場面においてどのように観察されるのかについては、未解明の部分が多い。そこで本稿では、通常教育課程で行われる一般的な初等教育実践場面において、学習者が汎用的能力獲得の基盤となる言葉の力（汎用的言語能力）をどのように涵養しているか、生態的に示すことを目的とした。また、その方法論として民族誌的アプローチを採用し、小学校第2学年の教室で、8か月間にわたる長期参与観察が行われた。研究の結果、汎用的言語能力として以下の4要素が観察された。①五感でとらえ言語化すること、②「辞」に注目すること、③見立てること、④きくこと、である。これらは汎用的能力の構成要素のうち、「人間関係形成・社会形成能力、自己理解・自己管理能力」と深くかかわり、児童が学級文化の中で良好な人間関係を構築し、協働的なコミュニケーションを行い、学びを主体的・対話的に展開するための基盤的な言葉の力として位置づけられることが示唆された。

キーワード：汎用的能力, 汎用的言語能力, 教科・領域横断, 民族誌的アプローチ

1. 背景と問題の所在

昨今、予測不可能性に満ちた現代社会を生き抜く人材の育成を目指した教育改革が世界的な潮流となり、我が国の教育実践にも影響を与えている（中村, 2018; 松下, 2019）。その中核的な学力観の一つが「汎用的能力（Generic Skills / Generic Competency）」と呼ばれる資質・能力である。汎用的能力とは、分野の固有性と境界とを越えて内的リソース（知識・スキル・価値観等）を結集させ、目標や課題に対して論理的に思考し、異質

な他者と協働して問題解決的なコミュニケーションを遂行することができる資質・能力をいう（松下, 2019）。この用語は文部科学省が2008年の学士課程答申で打ち出した「学士力」にあり、専門分野を横断する資質・能力として提唱されている。学校教育においては「生きる力」を構成する資質・能力のうち、特に教科・領域横断的に学習することが求められる要素を指す（国立教育政策研究所, 2013: 84）。

現在、汎用的能力の獲得を目指した実践・研究は各専門分野で蓄積されつつあり（松原・高阪, 2021; 松下, 2019; 山口, 2019; 山田・都筑, 2016など）、教科・領域を横断した学習活動の開発や、

* 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
** おかじま みさき 長野県松本市立鎌田小学校

分野を再構成した教育課程の編成等が試みられている。例えば松下(2019)は、従来の実践・研究に見られる傾向(汎用性)を以下の4タイプに分類した上で、ミネルヴァ大学の事例を基に、分野を越えた幅広い応用可能性による教育開発の重要性を示唆している。

- ① 分野の固有性を前提としない、幅広い応用可能性としての汎用性。
- ② 分野固有性があるはずのものを捨象して得られる、見かけの汎用性。
- ③ 特定の分野で獲得・育成された知識・能力が、分野を越えて適用・拡張されることで得られる汎用性。
- ④ 各分野に固有の知識・能力の特徴をふまえて、それを俯瞰・融合することで得られる汎用性。(松下, 2019: 71-72による)

一方、教科・領域の固有性を重視して組み立てられた従来型の時間割であっても、学習者は種々の活動を一日の中で連続的に経験している。その中には、教科・領域の枠組みを越えて機能する資質・能力があると考えられる。また、その中には、汎用的能力の構成要素である「人間関係形成・社会形成能力、自己理解・自己管理能力、課題対応能力、将来設計能力」を獲得するための契機、あるいは基盤をなすものがあると予想される。

しかしながら、これまでの実践・研究や国・地方自治体の取組をみると、汎用的能力にかかる制度設計としての諸課題(構成要素・評価方法・教育課程など)は検討されているものの、通常的时间割で進められる学校生活において、学習者が教科・領域を横断する学びをどのように経験しているのかという問題については、必ずしも十分に議論されていない。特に、初等教育の実践場面においては、一部の実験的な取組を除き、汎用的能力獲得の基盤をなす資質・能力についての実態分析は、ほとんど行われていない。

こうした問題意識から、本研究では、通常的时间割によって営まれている初等教育段階の実践場

面を対象に、汎用的能力の基盤をなす要素がどのように観察されるのかを研究課題に据えた。その際、本稿では、言語知識・言語技能・言語運用力(以下「言葉の力」)の在り方に着目する。なぜなら、すべての教科・領域活動において、言葉の力は欠かすことのできない資質・能力であり、この力なくして汎用的能力を構成する4つの要素を獲得することは、不可能だからである。教科・領域の固有性を越えて作用する言葉の力とはどのようなものであり、実際の教育実践場面でどう機能しているかを明らかにすることによって、かかる資質・能力の具体的な姿が明らかになると考える。

本稿では如上の言葉の力を「汎用的言語能力」と命名し、次のように定義する。

学習者が教科・領域の固有性を越えて活用することのできる言語知識・言語技能・言語運用力であり、汎用的能力の獲得における基盤となり、これを促進する契機となるもの。

2. 目的と方法

2.1 目的

本稿の目的は、以下の通りである。

通常的时间割に基づく初等教育実践場面において、学習者が汎用的言語能力にかかる学びをどのように経験しているか、生態的に示すこと。

2.2 方法

上の目的を遂行するため、本稿では民族誌的アプローチ(Ethnographical Approach)による長期参与観察法を採用する。民族誌的アプローチとは、エスノグラフィー(箕浦, 1999)を方法論的なベースとしつつ、研究者と実践者とを協働研究者に位置づけ、研究の目的を共有するとともに、必要に応じて研究者・実践者によるカンファレンスまたはアクション・リサーチを導入した複合的なフィールドワークを意味する。

具体的には以下の要領で進められた。

(1) 環境情報

・調査研究期間：2020年8月～2021年3月

- ・対象学校：N県の公立M小学校
- ・対象学級：2年1組（在籍児童数33名）。外国籍児童1名・不登校児童1名・特別支援対象児童3名が含まれ、1名の支援教員が加配されている。
- ・学級担任：岡嶋美咲（協働研究者）。担任学級は1年次より受け持っている。
- ・学級選定の理由：2020年6月より対面形式で授業が行われていること。一般的な公立小学校であること。1年次より同じ学級編成で運営されており、児童に対する担任の理解が成熟していること。ほぼ全教科を担当が受け持つため、当該研究に適していることなどによって選ばれた。

（2）倫理的配慮

藤森の所属する研究機関の研究倫理規定にのっとり、関係者より二重の許可を得た。第1は教育委員会・所属長・教職員の許可であり、口頭説明と調査依頼状にて得られた。第2は保護者の許可であり、これに対しては岡嶋からの通知と説明とを経由して同意が得られた。

（3）記録方法

期間中、断続的に15日間にわたって藤森が岡嶋学級に終日（8：30～17：00）滞在し、VTR（写真を含む）とフィールド・ノートとを用いて活動が記録され、すべて岡嶋に提供された。藤森が不在中の実践経過は岡嶋によって記録され、これも共有された。なお、藤森は必要に応じて2年生の他学級（2組・3組）も観察している。

（4）研究協議等

藤森・岡嶋によるカンファレンス及びアクション・リサーチに等は主として調査者訪問日の放課後に行われ、メール通信が併用された。内容は、児童の生活状況や人間関係、テストスコア等に関する情報共有、岡嶋による実践の省察、藤森による観察内容の分析・考察などである。これに加え、他学級の担任、正副学校長を交えた研究協議等が随時行われた。

（5）授業実践

第2学年（3学級）共通の教育課程に沿って行われた。本調査研究のために特別に編成を変える

ことや授業場面における藤森の介入（担任から要請があった場合等を除く）は、行われていない。

（6）記述方法

「写実的物語」（realist tales）、「印象派の物語」（impressionist tales）を用いた混合文体（ヴァン＝マーネン、1999）が選択された。記述に登場する児童名・岡嶋を除く教員名は仮名である。

3. 日課と調査研究期間中の教育課程

3.1 日課

第2学年の標準的な日課は、原則として次に示す時程で運用されている。

- 8：30 登校（集団登校）
- 8：40 朝の活動（読書・集団ゲーム等）
- 9：00 1時間目の授業
- 9：45 小休憩
- 9：50 2時間目の授業
- 10：35 自由時間
- 10：55 3時間目の授業
- 11：40 小休憩
- 11：45 4時間目の授業
- 12：30 給食・自由時間
- 13：30 校内清掃
- 14：00 5時間目の授業
- 14：45 帰りの会（日直が司会をして進行）
- 15：00 下校（集団下校）

3.2 教育課程

第2学年の教育課程は、小学校学習指導要領の示すところから従い、以下の教科・領域によって構成されている（括弧内は週の標準授業時間数、1単位時間は45分）。ただし、感染症対策等の影響で、配当時間数は一部変更を余儀なくされている。

- 国語（9時間）
- 算数（5時間）
- 生活（3時間）
- 音楽（2時間）
- 図工（2時間）
- 体育（3時間）

道徳（1時間）

英語（教科外活動として隔週1時間）

学活（朝の活動・帰りの会で延べ1時間）

4. 調査研究の記録と考察

以下、本調査研究において、1日の中で教科・領域を越えて汎用的言語能力が観察された事例をもとに、当時の記録と考察内容を記述する。記述に際しては以下の手順を採用する。見出しは汎用的言語能力として稿者らが見出した事項である。

- ① 調査日程と内容（他学級参観は括弧で示す）
- ② 事例の概要
- ③ 汎用的言語能力にかかる実践事実の考察

4.1 五感でとらえ言語化すること

① 調査日程と内容

期日：9月25日

時程：以下の通り

- 8：45 始業
- 9：00 1時間目「英語」（外部講師が担当）
- 9：50 2時間目「国語」単元名：説明文を読む「どうぶつ園のじゅうい（獣医）」
- 10：55 3時間目「図工」単元名：「にじ色のお魚がおよぐ海をかこう」
- 11：45 4時間目「図工」3時間目からの続き
- 12：30 昼食
- 13：30 岡嶋・藤森による研究協議
- 14：00 学校長との懇談

② 事例の概要

1時間目「英語」 特別教室（外国語ルーム）で行われた。外部講師はJane先生（ALT）と南沢先生（JLT）の二人である。英語によるあいさつからHello song, Week song, Key word game, じゃんけんゲームなどが行われる。教室に児童用の机や椅子はなく、板張りの床にじかに座ることができるようになっている。上述のメニューは、音楽に合わせて踊る、カードをめくるなど、すべてが動作を伴う学びとして行われていた。

2時間目「国語」 教科書にある説明文「どうぶつ園のじゅうい」を中心教材として、内容理解

を目的に展開している。授業は最初の10分間を個人音読にあて、続いて文ごとのリレー音読が行われた。その後、「お昼前のじゅういさんはどんなしごとをしているのかな」という課題が岡嶋から出され、「けがをしたニホンザルに薬を飲ませる」という本文のエピソードが児童たちから示される。外傷を飲み薬で治療した経験について児童たちに問いかけた後、ニホンザルに処方された薬が苦いために投与に苦心しているという本文の記述が共通話題になる。

本文の記述から、バナナに埋め込んで与えたがうまくいかず、蜂蜜に混ぜてようやく飲んでくれたことが了解されると、「なぜバナナではうまくいかなかったのに蜂蜜ではうまくいったのだろう」という発問が岡嶋から追加され、児童たちはペアでこの問いについて話し合った。

話し合いの結果、次のような意見が出される。

「甘味がバナナより蜂蜜のほうが濃いから。」

「色合いが白のバナナより黄色の蜂蜜のほうがニホンザルの興味を引くから。」

「バナナより蜂蜜のほうがなめらかだから。」

「蜂蜜だと薬が溶けて見えなくなるから」

一通り意見が発表されると、岡嶋から「だれがやってみただけ」という確認質問が出され、獣医の仕事としてこれが行われていることが了解される。最後に振り返りを書いて終了した。

3時間目「図工」 タイトルは「見たこともない、にじ色のお魚」、課題は「にじ色のお魚がおよぐ海をかこう」である。初めに、前時に行われた水彩画の技法として、以下の3つが紹介される。

- ・ スポンジなどでたたくように絵の具を紙面に付ける技法（ポンポン）
- ・ 刷毛で紙面を濡らし、絵の具をにじませる技法（ジワジワ）
- ・ 水糊をまぜた絵の具をストローで泡立て、泡のかたまりを紙面に置く技法（アワブク）



【写真1】創作活動

その後5つのかたまりに机が分けられたグループごとにブルーの画用紙が配られ、上の3技法を用いて海の背景を描く作業が始まった(写真1)。作業は担任の指導のもとで1グループごとに順番で行い、残りのグループは算数のドリル(1学期のやり残し)や読書を行うように指示されている。ジワジワ技法は主に男子、アワブク技法は主に女子が選んでいた。

③ 汎用的言語能力にかかる実践事実の考察

「国語」のリレー音読を行う際、たどたどしい読みになってしまう児童が数名いた。いずれの場合でも、隣席の児童が机を接して寄り添い、読みを助けている。また、「図工」の授業では、描いた海の絵を新聞紙の上に並べて乾かす作業をケンタが自発的に行い、教室の空きスペースに新聞紙を広げ、次々と持ち込まれる絵を並べる作業を黙々と行っている。

こうした姿をみると、互助的・互惠的な文化が育まれている学級であることがうかがわれる。もとより児童たちの行動は、それ自体が直接個々の言葉の力を示唆するものではない。だが、言語環境という側面から見た場合、教科・領域を越えて観察される互助的・互惠的な行動が、汎用的言語能力の成長とかかわることは論を俟たない。逆に言えば、侮られたり無視されたりすることへの警戒心がただよう教室に身を置きながら、これを見て見ぬ振りをしてかかる資質・能力を取り出そうとする作業など、無価値である。

さて、今回の授業で観察される汎用的言語能力

は、**五感でとらえ言語化する**という言葉の力である。「英語」では、基礎的な単語を習得する際、跳ねる・歩く・座るといった身体運動を伴う遊びとしてこれが行われている。また、身体運動とともに音楽が流され、身体の動き(触覚)と聴覚刺激とを伴って外国語の学びが行われていた。

「国語」では、ニホンザルはなぜバナナより蜂蜜の方が苦い薬をたやすく摂取できたのかという、本文に書かれていない事実関係についての話合いが注目される。この問いに対し、児童たちは対象の色や味や手触りを想像し、これを言語化するという学習が行われている。

「図工」では、海の底をどのような色彩表現と技法とを用いて描くかが体験的に模索されている。このうち、注目されるのは技法の表現である。例えばスポンジなどでたたくように絵の具を紙面に付ける技法は「ポンポン」、刷毛で紙面を濡らし、絵の具をにじませる技法は「ジワジワ」と命名されている。これらのオノマトペは児童と岡嶋との対話的關係の中から発明されたものだが、それぞれの技法が持つ表現効果を簡潔かつ象徴的に示している。

こうしてみると、本調査事例では、いずれも知識及び技能を観念的に学ぶのではなく、具体的な身体感覚を通して身につけるという方向性が一貫している。感覚を伴う語彙を豊かにし、身体感覚と言語との架橋が図られているのである。

4.2 「辞」に注目すること¹⁾

① 調査日程と内容

期日：11月13日

時程：以下の通り

8:45 始業

9:00 1時間目「国語」:「お手紙」の音読劇をしよう(2年2組)

9:50 2時間目「算数」:かけ算

10:50 3時間目「国語」:主語と述語について学ぼう

11:45 4時間目「道徳」:友達と仲良くなれ

る言葉を使って五・七・五の標語を作ろう

12:30 昼食

13:30 2組の授業について担任との懇談。

14:00 5時間目「道徳」：研究授業（5年3組）

15:00 帰りの会

15:30 第2学年担任団・藤森による研究協議

② 事例の概要

1時間目「国語」 1時間目に観察した2年2組の「国語」の授業は、教材「お手紙」について3人を1組とした9つの班による音読劇発表会であった。発表者の児童たちは教壇に出、登場人物である「がまくん」「かえるくん」の役と地の文のナレーター役とを分担している。登場人物役の音読箇所はすべて会話文で、教科書を手に、横並びになって音読劇を披露していた。観客側の児童たちはミニホワイトボードを手に持ち、班の発表が終わるたびに感想を書き込み、前方にかかげて示すというサイクルが9回繰り返されている。

児童たちのホワイトボードをみると、すべて肯定的な評価の言葉が記されている。「GOOD」、「OK」、「すばらしい」、「お手本みたい」、「100点」などの語群である。また、発表者の口調が早すぎる場合には「もうちょっとゆっくりだといいね」といった形で提示するなど、改善策を示して発表者を激励する言葉がみられた。

2時間目「算数」 かけ算の学習として「みかんの数とケーキの数をそれぞれもとめましょう」という課題が出される。「かける数」を列レベル、「かけられる数」を行レベルとした9×9のマトリックス図が掲示され、これを参考にしながら課題を解くための式が問答形式で作成される。岡嶋は「みかん」と「ケーキ」が「かけられる数」であること、それらが乗った「お皿」が「かける数」であることを解説し、ノートにこれを図解するように指示している。

こうした学びの中で、かけ算の言語的な説明として「ケーキが1こずつのったおさらが4つ分

という文が板書され、「ずつ」の部分が赤チョークで囲まれる。するとアサトラが「前にも（この言葉が）あった」と発言し、かけられる数とかける数との関係性を示す重要語彙であることが了解されている。

3時間目「国語」 主語と述語の学びである。岡嶋は黒板に赤と青の付箋を貼り、赤に主語、青に述語と記入して例文を紹介する。「兄が里いもを食べる」、「学校の池はきれいだ」などの文が示され、児童たちは主語・述語に当たる部分を指摘する。その際、岡嶋は主語部分を特定する指標として格助詞を取り上げ、「の・が・は・を・へ・に」のうち「が」と「は」が主語にかかる語彙であることを説明している。

その後、児童は卓上ホワイトボードを取り出し、マーカーペンで文を制作する。児童の制作した文の中から「○○さんがみんなに手をふった」が板書され、主語・述語はどこに当たるかを全員で考える。その後、児童は再びホワイトボードで文の制作に取り組み、ペアまたは隣席の数人で主語・述語の該当部分を確認する活動が行われている。

4時間目「道徳」 人間関係づくりにとって肯定的な語彙を獲得し、これを拡充する活動が行われた。授業は「友だちとなかよくなれることばを使って五七五のひょう語をつくろう」という課題から始まっている。児童たちから示された語彙は、「ありがとう」「だいじょうぶ」「うれしいね」「いっしょに……しようね」「たのしいね」「すごいね」などである。このうち、「だいじょうぶ」の提案者であるハルキに対して、岡嶋はこれをどのように声に出すのかを本人に尋ねている。ハルキは末尾を上昇のイントネーションで「だいじょうぶ？」と音声化し、「心配な気持ち（を表す）」と説明した。

一方、リリコは、「国語」の授業で扱っている「お手紙」の内容を引き合いにし、「自分の気持ちを伝えると、友だちの気持ちが（自分に）うつる」と発言している。これを受けて、ケイコは

「友だちの気持ちがわかるとうれしい」と述べており、単に自らの思いを述べるだけでなく、級友と共感する意識がうかがわれる。

③ 汎用的言語能力にかかる実践事実の考察

言語表現における機能分類として、時枝誠記は「詞と辞」の概念を提示している（時枝、1950）。「詞と辞」とは、ごく簡単に言えば、文は素材となる情報を客観的に表す「詞」と、主体の態度や意図を陳述する「辞」とによって構成されるという文法論である。例えば「来週の予定はかなり忙しいよね。」という文の囲み部分が「詞」であり、それ以外が「辞」である。

今回の観察で注視される汎用的言語能力は、このうち「**辞**」に当たる部分が持つ機能である。

例えば「お手紙」の音読劇では、感動詞、助詞、助動詞部分をどのような口調・抑揚・声量で発するかが工夫され、話者の思いが表現されている。また、「主語・述語」の学習では、格助詞について言及があり、「……する」という述語部分だけでなく、「くっつきことば」（接続詞）、「おかげりことば」（修飾語）などについても補説がみられた。

ところで、「お手紙」の本文にある「僕・お手紙・書いた」や「ばからしいこと・言う」などの表現は、基本的に述べられる命題内容を示したものであり、それ自体に話者の心的態度・伝達意図は含まれない。話者の心的態度・伝達意図は、「僕がお手紙を書いたんだもの」（断定的強調）や「ばからしいことを言うなよ」（禁止命令）などの下線部分に表れている。

「主語・述語」の学習に代表されるように、国語科の学習場面では、「詞」の同定と表現の適切さが重視される傾向があり、助詞・助動詞などの「辞」は、品詞論的に補足的・付属的な扱いを受けてきた。確かに「詞」は事柄の命題内容（「何がどうする・何がどんなだ・何とは何だ」など）であり、これがなければ文は成立しない。

しかしながら、「詞」が表す命題内容は教材によって異なるため、それが正しく理解されたとし

ても、汎用性にはただちに貢献しない。例えば「お手紙」における命題内容の理解（「がまくん」と「かえるくん」がいつどこで何をしたのかについての把握）が正確に行われても、それ自体が他の教科・領域の学びに貢献するものではない。

これに対して「辞」にあたる接続詞や助詞・助動詞は、命題内容をどのような心的態度・伝達意図をもって伝えようとしているかを理解するために重要な意味を持った語彙であり、物語・説明文といった文種を超えて文脈理解に貢献する。

「算数」においても、リズムカルに「ににんがし」と唱える九九の暗唱法は、「詞」に特化した重要な計算の知識及び技能であるが、かけ算という数理が示そうとする概念は、「（係数）ずつ（独立変数）ある」という言語化が必要となる。岡嶋はこの「ずつ」を赤チョークで囲み、計算に向かう主体の心的態度・伝達意図を表す基本的な学習語彙として、児童たちに示している。

さらに「道徳」の時間に示された「うれしいね」「いっしょに……しようね」「たのしいね」「すごいね」の末尾にある終助詞「ね」も、話者の心的態度・伝達意図を示す重要な要素をなす。これに加え、「だいじょうぶ」については、授業で印象的な対話がなされていた。この言葉を提案し音声化したハルキは、「心配な気持ち」と答えている。すなわち、泣いていたり落ち込んでいたりなど、負の状況におかれた級友に対して、そのかたわらから声がけし、級友の状況を一緒に改善しようとする意図を表すものとして指摘しているのである。声の調子や抑揚は時枝の「辞」概念に含まれないが、これらも広義の「辞」とみなすことができよう。

このことを実際に示す出来事は、9月8日の「体育」の時間に観察されている。サラが自分の不本意なプレーに失望して号泣し、級友のアンリらに慰められて回復した場面である。このときアンリらは「どうしたの?」「だいじょうぶ?」「○○ちゃん（相手チームの児童）、サラちゃんには手加減してあげて」などと声がけをしていた。

4.3 見立てること²⁾

① 調査日程と内容

期日：11月27日

時程：以下の通り

- 8：40 朝の時間：円盤形教育支援ツールを用いたレクリエーション
- 9：20 1時間目「図工」：はさみのアート
- 9：50 2時間目「図工」：はさみのアート
- 10：55 3時間目「算数」：かけ算・足し算・引き算を使って全部の数を求めよう（2年3組）
- 11：45 4時間目「算数」：かけ算・足し算・引き算を使って全部の数を求めよう
- 12：30 昼食
- 14：00 5時間目「国語」：「馬のおもちゃの作り方」を読もう（2年3組）
- 15：00 帰りの会
- 15：30 第2学年担任団・藤森による研究協議

② 事例の概要

朝の時間 協働の学びを促進する素材として、円盤形教育支援ツール「えんたくん」を用いた活動が「朝の活動」の時間を延長して行われた。

岡嶋が創案した活動は「お絵かきリレー」であった。生活班ごとに3～5名で円くなって椅子に座り、直径900ミリの「えんたくん」を膝の上に置いて、その上に敷かれた厚紙の円形シートにお題の絵を描くという活動である。一人ずつ異なる色のペンを持ってお題に示された対象の一部（パーツ）を描き、シートを回しながら絵が完成



【写真2】「えんたくん」

するようにパーツを描き足していく（写真2）。

岡嶋が示した題は、「ねこ」と「うさぎ」で、児童たちはそれぞれ、目、耳、口、輪郭、ヒゲなどを描き足していった。できあがった作品は、岡嶋が全体に掲げて紹介し、活動後に感想を尋ねている。児童からは次のような感想が示されている。アサト：付け足しされていって形になるのがおもしろかった。

アンリ：4人で描いてみて輪郭を描くのがむずかしかったけれど、回しながら描いているうちに上手に描けるようになった。

ワカコ：はじめはどういうふうにするのかよく分からなかったけれど、だんだんおもしろくなってきた。

ケイコ：初めはかわいい絵が描けていたけど、描き足しているうちにおもしろい生き物になった。

ハルキ：描き足していくうちに、筋肉マッチョなうさぎになっちゃった。

1～2時間目「図工」「はさみのアート」と命名された創作活動が行われた。はさみ、のり、黒い台紙、白画用紙を使って抽象的な切り絵アートを制作するという活動である。児童たちは白画用紙をはさみで無作為に切ってさまざまな形を作り、これを台紙に貼る。その際、最初から具体物を造形するのではなく、切り方をいろいろに変えて紙片を作るという条件が示されている。

児童たちは波状、ノコギリ状、細い短冊状、円形など、大小様々な形を切り出していき、中には渦巻き状に切った紙の中心をつまんで立体螺旋を作ろうとしている児童や、軍艦や人間の形を切り出そうとはさみを入れている児童も見られたが、岡嶋は、その都度これを制している。偶然性の中から生まれるアートを楽しむと同時に、はさみでいろいろな形を切り出す技能を育てることが目的となっているからである。

台紙に貼られた白い紙片は、下地の黒とコントラストをなし、さながら抽象絵画の様相を呈している。児童たちはこれにタイトルを付けるように

指示され、自分の作品を何に見立てるのか、工夫している。その結果、

コトミ：かせきの町

ジュンイチ：きよだいロボがに

ハルキ：よなかの町

といった題名が記されていた（写真3）。



【写真3】児童の制作した「かせきの町」

3・4時間目「算数」 3組と1組で行われた「算数」では、碁盤の目状のマス目に○・☆印が記された図をもとに、この合計を求めるための計算式を工夫する活動が行われている。素材のマス目と○・☆印は、箱に入ったお菓子に見立てた説明がなされ、児童たちはかけ算と足し算・引き算とを用いてこれを算出する方法を創案している。

例えば3組のある児童はマス目の空白部分に着目し、もとはここにチョコレートが入っていたと考えて $5 \times 5 - 6$ という計算式を立てている。また、ある児童はいくつかの○の位置を移動して可能な限り同じ配列になるようにしてから、 $4 \times 4 + 3$ という計算式を立てている。

1組では、○印を描いた図に加え、色とりどりの☆印をコの字型に配列した図が追加で示されている。岡嶋は☆を金平糖に見立て、 5×6 のマス目の中央部分が8個空いた図から☆の総数を求める計算式を作るよう、児童たちに求めている。その際の問いかけは「ほしの形のおかしは何こありますか。」である。

5時間目「国語」 3組で行われた説明文の読みの授業である。教材は国語教科書に掲載され

ている「馬のおもちゃの作り方」という文章である。

担任の高柳は、唐突に「みんなが作ったことのあるもので、その作り方を1年生に教えてあげたいなあと思うものってある？」と問いかけて単元を始めている。この問いかけに教室中が沸き立つ中で、ある児童から音楽会で作った「カエルの鳴き声のするおもちゃ」がいいという声が出る。すると全員がこれに賛同し、教室は「書いてみたい」という声にあふれた。

高柳はこの機を逃さず、「それじゃあ、カエルの鳴き声のするおもちゃの作り方を教えてあげるには、どういうことについて書く必要がありますか？」と児童たちに尋ねている。児童たちから示された答えは、

材料・道具・「まず」（説明に際して必要な語彙として指摘されている）・作り方・使い方

などであった。これらは教科書教材で学ばせようとしている説明文の要素とすべて整合するものであった。

ここで高柳は教室後方から授業を観察していた藤森を教壇に招き、「特別ゲスト」として児童たちに紹介している。このとき、藤森は高柳の意図を察し、次のように話している。

僕はみなさんが使っている国語の教科書を作っている一人です。今、みなさんはカエルの鳴き声のするおもちゃの作り方を書くために大事なことを挙げていましたね。みなさんなら教科書に載っている文章よりもいいものを書けそうな気がします。もしもすばらしい文章ができたなら、みなさんの書いたのを次の教科書に載せられるか、考えてみたいと思います。ただし、教科書の文章は全国の小学生が読みますから、責任を持って書いてくれないといけません。

この演出に児童たちは興奮し、早く教科書を読みたいと訴える。責任ある筆者として説明文を読む態勢が整った瞬間である。

ここまでの導入を経て、高柳は句点リレーの方

式で教科書本文を音読させ、「カエルの鳴き声のするおもちゃの作り方を書くときに、この言葉は大事だなんて思うところを囲んでみましょう」と指示を与える。児童たちは個人またはペアでこの活動に臨み、その後、見つけたところを発表する。

その結果、前出の指摘に対応する部分が教科書教材にもあることが共通理解されただけでなく、

- ・まず、次に、それから、最後にとという言葉で作り方の順番を示すとよい。
- ・「できあがりです」を入れないとどこから使い方の説明になるかわからない。
- ・教科書は長さがセンチメートルで書いてある。カエルの鳴き声のするおもちゃも、ストローの長さをセンチメートルで書いておかないとうまく作れない。
- ・教科書には図が書いてある。言葉でわかりにくいところは絵や図を添えるといい。

といった発見が次々と指摘された。これらは教科書教材で学ばせようとしている要素のほぼすべてといってよく、3組の児童たちは初読の段階で、マニュアルを説明する文章の特徴を自ら理解してしまったのである。

③ 汎用的言語能力にかかる実践事実の考察

この日の授業では、学級、教科・領域を越えて「見立て」という行為を伴う活動がいくつも出現している。「見立て」とは、対象となる事物の特徴を踏まえつつ、これを他の具体的な事物に喩えるレトリックをいう。詩歌を初めとする文芸に多く認められ、俳諧では、その名が創作技法の一つに数えられている。

「朝の時間」における「お絵かきリレー」では、岡嶋が指定した動物を順繰りで絵画化している。この活動では、指定された動物がどのような特徴を持っており、どのように映像化すれば「それらしく」見えるかが、遊び感覚で学ばれている。概念として示された言葉の指示対象を具象化するという作業は、児童の想像力を刺激し、「見立て」の準備活動となっている。

上述の作業を逆転し、「見立て」を学びの軸に据えているのが続く「図工」である。2時間連続のこの教科活動で注目されるのは、紙を切り抜く際に予め具体物の造形にしようとするのを、岡嶋が禁じている点である。はさみを駆使して切り出された紙それ自体に意味はなく、かつ児童の想定外の造形であることが条件付けられている。そしてこれを黒地の画用紙に貼り付け、モノトーンの模様が出来上がったところで題名を付けている。この時、児童たちはいやおうなく、画像を意味ある風景として見立てる必要に迫られることになる。つまり、抽象的な造形が何を表しているのか想像し、これを「見立て」によって具体的な何物かに言語化して置き換えているのである。

この作業を応用したと考えられるのが「算数」の学びである。児童たちはマス目の○印や☆印をチョコレートや金平糖に見立て、場所を移動したり食べられて空気ができていたりするのを自然に想像して、計算式の作成に臨んでいる。すなわち、「算数」では、かけ算・足し算・引き算という抽象的な数字の操作概念が「お菓子の箱」に見立てられた図版によって具体物に置き換えられ、これをもとに様々な計算方法が無理なく案出されているのである。そしてここでも計算式の言語化という作業が必須の活動として位置づけられている。

「算数」におけるこうした「見立て」は、一種の「ごっこ遊び」とみることができる。児童たちは、除算を除く基礎的な計算方法の知識及び技能を学んでいるのであるが、そうした自覚よりも「お菓子の数を求める」という意識のほうが強い。この意識が学習意欲の形成と維持に貢献し、数式を幾何学的に認識しながら発想し理解するという活動を促進している。

「ごっこ遊び的な見立て」の効果は、5時間目の「国語」でも指摘することができる。「馬のおもちゃの作り方」という教科書教材は、2年生にとっては見慣れない構成と文体とをもっており、かつ長文であるため、担任の高柳もどう扱うのか

悩んでいた。

高柳から授業開始の直前に相談を受けた藤森は、まずは身近な事物を題材にして、その作り方をよく知らない人のために説明するというトピックを立て、これを適切に実行するための模範例として教科書教材に向かってみてはどうかというアイデアを提供している。このほうが、主体的な読みに貢献し得ると考えられたからである。

実際に行われた授業の中で、高柳は藤森を授業場面に登場させている。特別ゲストとして招待された実在の教科書編集者から、自分たちの書いた文章が教科書に載るかもしれないと言われた児童たちにとって、自身は眼前の教科書教材を受け身で読み取る存在ではない。彼らには自立した教材開発者という役割が与えられ、この「見立て」によって教科書教材が検討されている。このような「ごっこ遊び的な見立て」が、わずか1時間で、難解な説明文の構成や語彙の特徴を自ら学び取る活動の足場（Scaffolding）となっている。

4.4 きくこと

① 調査日程と内容

期日：12月4日

時程：以下の通り

- 8：40 朝の時間：挨拶の後教室移動
- 9：00 1時間目「英語」：歌とゲーム
- 9：50 2時間目「算数」：動物を囲む直線を正しく引こう
- 10：55 3・4時間目「国語」：「相談に乗ってください」（「道徳」との複合単元）
- 12：30 昼食
- 14：00 5時間目「音楽」：いろいろな楽器を使って「かぼちゃ」の歌を合奏しよう
- 15：00 帰りの会
- 15：30 岡嶋・藤森による研究協議

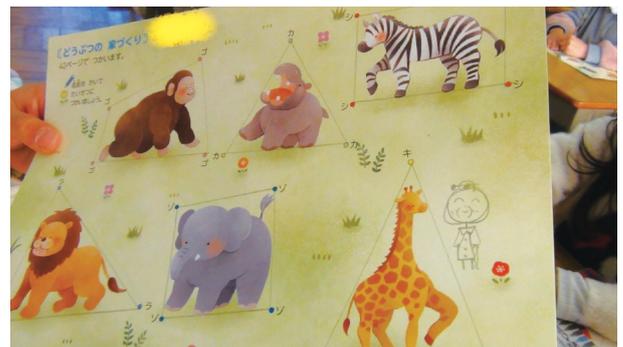
② 事例の概要

1時間目「英語」 外国語ルームにて、ALTとJLTの指導のもと、以下の活動が行われた。

- 1) Hallow song (歌)
- 2) Simon says game (歌)
- 3) Jingle bells song (歌)
- 4) Alphabet cards game (ゲーム)
- 5) Rock, scissor, paper game (ゲーム)

これらは、基本的にlisteningと発声・発音とを中心とした遊戯型の活動であった。4)のアルファベット・カードを用いた活動では、競争的な要素のあるカルタ取りが行われている。その際、1枚も取れなかった児童に対して、JLTの南沢は、0枚であるが健闘したことを讃えるように促している。また、アルファベットの発音をリレーで声に出していくゲームでは、巡ってきた文字の発音がわからない際には「パパイヤジュース！」と声を上げ、全員が「おいしいね！」でこれに答え、当該児童が「できない」のではなく、「まだできないがいずれできるようになる」という感覚をもつことを支援している。

2時間目「算数」 動物園に見立てた教科書のワークシートを使って、飼育されている動物の周囲に記された複数の点を直線で結び、檻を描くという活動が行われた（写真4）。



【写真4】ワークシート

岡嶋は「ごっこ遊び」感覚を取り入れつつ、きちんと直線になっているものを「かたいおり」、ゆがみのあるものを「やわらかいおり」と形容して板書している。うまく直線が引けなくとも、ただちにそれが当人の落ち度であると感じることのないように配慮されており、普段であれば立ち歩

くなどして授業に参加できないケンタも、「ごっこ遊び」の要素が盛り込まれたこの活動に没頭していた。なお、この配慮は、これまでの研究協議の中で「遊びを通して学ぶ」効果の重要性が話題となり、これに岡嶋が着目したことによっている。

3～4時間目「国語」 児童が日常的に感じている「うまくいかないこと」について、級友に相談する活動である。「お悩み相談会」と命名して行われた。各自の悩みは付箋に書いて、2週間前から教室内に掲示されている。相談に乗る級友は、当人が何を悩んでいるのか把握した上で解決策を考え、提案する。児童たちは「えんたくん(前出)」を囲んで4人を基本に7グループに分かれ、全員が相談する人と相談される人とを務めている。

コイト、ハルカ、ユウミ、ユウスケの班では、コイトから「友だちが二人しかいない」という「悩み」が開示され、これについて残る3人が助言するところから活動が始まった。

コイト：私の悩みはお友だちが二人しかいないことです。

ユウスケ：ふやせばいいんじゃない？

コイト：怒りっぽい性格だからかなと思って…。

ユウスケ：二人以上できますよ。

ユウミ：二人以外にも話しかけてみては？

コイト：やっぱり怒ってしまう。

ユウスケは落ち着きがなく、耳をかたむける姿勢ができていないにもかかわらず、思いつきで発言を差し挟むので、コイトを満足させる解決策の合意には至っていない。だが、彼女自身は何が要因で友だちが少ないのか、自己分析が済んでいる様子であった。他者に問題があるのではなく、わずかな憤りを覚えると、きつい言葉をためらいなく投げかけてしまう自分の性格に問題があるのだという自覚である。

続くユウミの悩みは「けんかしたときにどう仲直りをしたらいいかわからない」である。これについてはコイトから「どっちが悪いとか決めつけ

ないで、あやまればいいのでは？」という助言が示され、ユウミはこれに納得する。

この場面では観察者があえて介入している。

藤森：でも、もしもあやまっても「許さない」とか言われたらどうする？

コイト：許さないと言われても、どちらかがあやまれば、そこでけんかは止まるはずだからいいと思う。

ハルカ：許されなくてもがまんすればいい。

こうした語り合いを体験した後、全体で振り返りが行われている。岡嶋は、児童たちが思い思いに自分の考えを述べるのを復唱(Revoicing)しつつ、相談をされたときと相談をしたときに分けて板書している。主な発言を以下に示す。

【相談されたとき】

ソウシ：考えて考えて、みんなの意見を聞いた。

ケイコ：相談されたとき、解決策がまとまらなかったときがあって、考えて考えて考えた。

シン：みんなの意見を合わせていくとすっきりした。

ユウコ：相手の目をよくみるのが大切。

【相談したとき】

コトミ：班のみんながすっきりさせてくれてうれしい。

トモコ：話をよく聴いてくれるからうれしい。

アサト：話をよく聴いてくれてアドバイスをもらったときにうれしかった。

アンリ：友だちが増える。

ユウスケ：相談した人とされた人が仲よくなる。

リリコ：(何を悩んでいるのか)分かってくれて、少し自信が付いた。

リュウタロウ：いろいろな人の意見を聞いて、相談にのってもらったというだけでよかった。

2時間連続で行われた「お悩み相談会」では、相談に乗るという行為の意義として、「たとえ解

決には至らなくとも、自分の悩みがどういうことかを分かってくれる他者がそこにいるだけで、目的は達成される」という認識に至っている。

5時間目「音楽」 打楽器を用いたリズム演奏の活動が、第1音楽室で行われた。児童たちは7つの班に分かれ、それぞれの班ごとにカスタネット、タンバリン、トライアングル、スネアドラムなどの楽器が割り当てられている。これを音楽の進行に合わせて歌いながら奏するというのが本時の活動であるが、七重奏をタイミングよく奏するためには聞こえてくる旋律に集中しなければならず、苦戦する児童が目立った。

最後の演奏が終わったところで、岡嶋は児童全員を輪にさせ、振り返りを行っている。

ワカコ：ずれたときもあったけど、きれいな音になった。

教師：弱い音からだんだん強くするように演奏するとどんな効果がありますか。

サラ：明るい演奏になった。

ユウカ：やさしい感じになる。

ケイコ：みんなががんばっている感じ。

この後、岡嶋が「では、最後に藤森先生の講評を聴いてみましょう」と告げると、全員の目が藤森に向けられた。講評は以下の通り。

午前中の「相談に乗ってください」の授業でも、みなさんは一所懸命に聴くというお勉強をしていましたね。この音楽でも、だんだん鳴らす楽器を増やしていくというのは、よく聴いていないとうまくいかない、とても難しい曲だなあと感じました。でも、みんな、がんばって音を合わせていましたね。その姿に感心しました。

授業後に知らされたが、実は、前日の時点で、岡嶋は「明日は藤森先生が来られるので、みんなの音楽の演奏を聴いてもらいましょう」と働きかけており、児童たちは藤森に自分たちの演奏を聴かせたいという思いでこの授業に臨んでいたという。そのときは真剣に耳をかたむけても、時間が経つとつい忘れてしまうのが人間の常である。聴

いた内容をしっかりと残存させ記憶に残すという学びが、ひそかに演出されていたのだった。

③ 汎用的言語能力にかかる実践事実の考察

今回の岡嶋学級における汎用的言語能力は、「きくこと」の学びにみることができる。

「英語」では、もとより担当教師の英語を聴く活動が中心であるが、今回は特にアルファベットの発音の仕方を素材としたゲームが2種類提供されたことによって、listeningの技能形成が前面に出ている。児童たちにとって、マスク越しでの英語の聴解（特にBとV）は難問であったはずだが、ゲーム形式にしたことによって、集中して耳をかたむける姿勢が生み出されていた³⁾。

「算数」では、前述したように「ごっこ遊び」の要素を盛り込んだ図形の学習が行われているが、ここでも遊びの要素が、注意深く「きく」姿勢づくりに大きく貢献している。岡嶋は、ワークシートを示しながら、

- ・どんな動物がいるかな？檻に入れてあげてください。
- ・お客さんの絵を描いてもいいよ。
- ・ライオンとキリン、どっちが逃げられそう？

などと声をかけている。これらに児童たちは反応し、特別支援対象児であるケンタをも巻き込んで、楽しく学習が展開している。

「国語」は「お悩み相談」というデリケートな単元であったために、岡嶋と藤森とで人間関係に影を落とさないための配慮を協議しつつ、2週間以上をかけてこの学びに取り組んできた。誰一人傷つけられたり後悔したりする心配のない環境下で、シリアスな悩みについて相談し合う場の醸成に努めてきたのである。

ところが、実際に行われた活動では、児童たちは深刻な悩みでも忌憚なくグループのメンバーに打ち明け、解決策の獲得には至らずとも、相談という活動が実現したことに満足している。むしろ、児童たちにとってこの活動は「楽しいに違いない」という雰囲気があったとさえ思われた。その一翼を担っていたのが、「えんたくん」

というコミュニケーションツールであったかもしれない⁴⁾。

「お悩み相談会」が開催される前は、教師も児童たちも、シリアスな悩みに対してどのような受け答えをすることが適切かという点の検討に多くの時間を割いてきた。だが、実際に「お悩み相談会」を行ってみると、相談を打ち明けた児童の多くは、自分が何を悩んだり困ったりしているのかを級友が了解してくれただけで十分に満足したと感じていた。このような学びにおいて、「きくこと」とは決して受動的な行為ではなく、相手に適切な態度変容をもたらす静的で能動的な言語行為として再評価されることになる。

また、「お悩み相談会」における「きくこと」は、相手の話に耳をかたむけることのみならず、相談にのる児童がさまざまな質問をするという行為を伴っている。必要な情報を得るために、場や相手に応じた適切な質問をするという技能は、すべての教科・領域において重要な要素の1つであるといつてよい。

一方、5時間目の「音楽」は、聴覚刺激として知覚される音を「きくこと」に神経を集中する活動である。午前中の授業における「きくこと」は、英語の発音も含めて言語的な意味内容を把握することで一貫していた。これに対し「音楽」では、曲に合わせて奏でるタイミングをとるという目的で「きくこと」が遂行されている。前者が理性的・認識的な「きく」であるとするなら、後者は感覚的・身体的な「きく」といえよう。

すなわち、この日の学校生活において、児童たちは「きくこと」が持つ多様な形態と機能を、ほぼ網羅的に経験していたことになるのである。

5. 総合考察

5.1 担任からみた児童の状況と成長

調査研究期間の全体を通じ、2年1組の担任として岡嶋がとらえ感じた児童の状況と成長について、汎用的言語能力の視点から考察する。

入学当初に出会った児童らの中には、特定の教

科に対し苦手意識を持ち、学習を渋る子がいた。また、生活場面においても自分の感情を表現しきれずパニックになったり、あるいは頑なに自分の意見をぶつけ、喧嘩に発展したりする様子が多く見られていた。

本調査期間の中で、ソウシは、お菓子の値段を計算し、予算内で買い物体験をするという生活科の振り返りにおいて、「勉強したことは、他の勉強にも生かすことができる」と発言し、以降の学習においても度々「これは〇〇にも生かせよう」といった言葉を記していた。この「生かせる」という言葉がクラスのキーワードになり、児童らから教科・領域間を行き来する言葉が増えただけでなく、苦手としていた教科にも意欲的に粘り強く取り組もうとする姿が見られるようになった。

生活場面で自分の思いを的確に表現すること、「国語」で相手の話に相槌を打ったり目を見て聞いたりすること、「算数」で相手が納得するよう根拠を持って説明をすることなど、さまざまな場面で培われた言葉の力を、「国語」の「相談にのってください」の単元において、児童らは自覚し、活用しようとしていた。さらに、藤森が述べたように、これまで習得してきたものとは違う能動的な「きく」力の必要性と意義についても、相談する体験を通して実感している様子だった。

この単元を通して培われた汎用的言語能力は、その後実際の生活場面においても生かされている。それまでは担任が仲裁に入っていたであろう喧嘩の場面においても、

「つまり〇〇ちゃんは、こう思っていたということ？」

「気持ちは分かるけど…〇〇ちゃんはこう思っていたんじゃないかなあ」

「聞いてくれてありがとう」

などといった言葉を用いて、児童らで解決あるいは共感し合うことでその場を収める姿が見られるようになった。

このように、能動的な「きく」力は、折に触れて児童らに還元されていった。頑なに言葉から、

しなやかな言葉を用いることが増え、児童らの持つ元来の心優しさや感性の豊かさが、汎用的言語能力の獲得によってより鮮明に浮かび上がっていくようだった。

5.2 汎用的言語能力の機能とその意義

岡嶋の回想にあるように、汎用的言語能力は、たんに汎用的能力獲得の基盤を形成するだけではない。4.1でも触れたが、教科・領域を越えてはたらく言葉の力としての汎用的言語能力は、学級に良好な人間関係と協働的なコミュニケーションをもたらし、児童が学びの有機的な関連性を自覚しつつ、主体的・対話的に学ぶ風土を育てることに貢献している。いわば、学級という社会に、誰一人侮られることのない文化を醸成する作用が、汎用的言語能力にはあるとあってよい。

ここで特記しておきたいのは、かかる学級文化を醸成した岡嶋学級が、一般的な公立小学校の中で、格別に恵まれた環境にあったのではないという事実である。不登校児童、特別支援児童、外国籍児童など、個別に支援を要する児童が33名中5名在籍しているという状況は、むしろ一般的な普通学級より難しい対応を求められる環境といえる。それにもかかわらず、8か月間にわたる調査研究期間の中で、児童たちの間に、いじめの兆候や問題行動等がまったく観察されなかったことは、驚くべき事実ではなからうか。そこには担任としての岡嶋の努力はもとより、学びを汎用的能力という巨視的な視点からとらえ、汎用的言語能力の生態的把握を目指した本研究の取り組みが、おそらく間接的な貢献をしていると思われる。

さて、こうした資質・能力の具体的様相として、本稿で取り上げた要素は以下の4点であった。

- ① 五感でとらえ言語化すること。
- ② 「辞」に注目すること。
- ③ 見立てること。
- ④ きくこと。

これらは調査研究期間の時系列にそって取り上げたものであるが、汎用的能力の構成要素とし

て提示されている各事項との対応関係でみると、①・③のセットと②・④のセットとに大別することができる。

②・④のセットは、いずれも対人コミュニケーションにおける言葉の力を根底で支える資質・能力である。このうち、②は言語知識・言語技能の側面を、④は言語運用の側面を支えている。これらは汎用的能力の構成要素である「人間関係形成・社会形成能力」を獲得する基盤となり、初等教育のみならず、生涯にわたって成長を図るべき要素とみることができる。

一方、①・③のセットは、個々の児童が言葉によって対象を理解したり、自らのイメージや思考内容を言語化したりする上で作用する資質・能力である。このうち、①は全身の感覚を動員して対象を理解し言語化する側面を担い、③は想像力を発揮して対象を多面的にとらえ、自らのイメージや思考内容を表現する側面を担っている。これらは汎用的能力の構成要素である「自己理解・自己管理能力」と深くかかわり、②・④のセットと同様、生涯にわたって成長を図るべき要素とみることができる。

6. 成果と今後の課題

本稿における成果は、通常の教育課程に基づく初等教育実践場面において、学習者が汎用的言語能力をどのように経験し獲得しているか、一部ではあるが生態的に示し得たことである。

今後の課題としては、同様の民族誌的アプローチによる調査研究を重ね、汎用的言語能力の構造を、文字通りより汎用性のあるものとして精密に示すことが挙げられる。また、できれば観察児のその後の成長過程も追跡したいと考えている。

ところで、本稿の結びにあたり、あらためて確認しておきたいことがある。それは、本稿の議論で示唆された汎用的言語能力の構成要素を、稿者らは先験的あるいは仮説検証的に位置づけて実践場面に臨んではいない、ということである。前述した汎用的言語能力の4要素は、すべて現実の

実践事実から経験的に見出されたものである。

ただし、本研究では、学級担任である岡嶋を協働研究者とし、研究者と実践者との研究協議とともに進められている。これによって研究内容のブラックボックス化を回避し、互いの知見と省察内容とを共有し、すべて児童たちの学びに還元することを企図したわけであるが、一方ではこれが、担任である岡嶋にある種のバイアスとなったのではないかという疑義が生じる可能性のあることも指摘しておかねばならない。確かに教師の学力観や授業観、児童に向かう態度等において、こうした問題がまったくなかったとはいえず、本研究における1つの限界として示す必要があるかもしれない。

しかしながら、本調査研究では、第2学年担任団全員の協議によって計画された教育課程と学習進度とに準拠し、時に学級をまたぎながら8か月間にわたって行われている。この事実は、仮にいくつかのバイアスが生じたとしても、実践全体の構造や教育内容を恣意的に加工する余地のないことを強調しておきたい。

以上のことにあらためて触れる理由は、本稿で採用した民族誌的アプローチという方法論が、いかに時間と根気を要する作業であるかという点を示しておきたいからである。このような探索型の調査研究は、膨大な時間ときめ細かな授業観察、協働研究者間の信頼関係を必要とする。しかも、そうして記録を積み重ねたからといって、汎用的言語能力が観察される保証はどこにもない。

ゆえに、こうした作業よりも、机上での理論的な研究をもとに、トップダウン型で汎用的能力の構成要素や教育課程を設計するほうが効率的だということになる。だが、そうして出来上がる設計図には、日々の実践場面で繰り広げられる個別・具体的な出来事へのまなざしが欠落している。

汎用的能力とは、社会生活に生きてはたらく資質・能力である。その基盤となる言葉の力、すなわち汎用的言語能力を明らかにするためには、本稿で採用した「燃費の悪い」調査研究を必要とす

る。このことを訴えて、結語としたい。

【注記】

- 1) 本項の一部は藤森(2021)『『辞』の視点』(『月刊国語教育研究』No.594, 2-3)に既出。
- 2) 本項の一部は藤森(2021)『『見立て』という学び』(『青国研月報』第343号, 11-12)に既出。
- 3) アルファベットの発音を文字との対応関係で習得しても、英語の場合はいくつかの文字が重なってシラブルを形成しており、この学習が今後の英語学習にどの程度の効果をもたらすのかは未知数である。アルファベットが一字ずつ記されたカードを使ったカルタ取りゲームの後半では、カードの裏側に記された絵付きの単語をおもてにして、読み上げられたものを取り合うものであったが、例えば「O」の裏には「Onion」とあって、アニアンと聞こえてしまう。このギャップをどう理解するかがこれからの小学校英語における課題である。
- 4) これまで、児童たちは「えんたくん」を用いて遊び感覚に満ちた活動を重ねている。ツールの物珍しさも手伝い、ほぼ全員に好評であった。そうした前経験が下地となり、今回の活動にも遊び感覚がよい意味でにじみ出たのではないと思われる。

【引用・参考文献】

- 桑原司(2013)「シンボリック相互作用論の方法論的立場」『鹿児島大学研究論文集』6(2),19-32.
- 国立教育政策研究所(2013)『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』同研究所報告(代表:勝野頼彦)。
- 近藤敏夫(1998)「相互作用と社会(1):相互作用論の社会概念」『社会学論集』31, 49-60.
- 瀬名秀明・橋本敬・梅田聡(2006)『境界知のダイナミズム』岩波書店。
- 時枝誠記(1950)『日本文法 口語篇』岩波書店
- 永田成文(2000)「中学校社会科文化史学習の新構想:文化の「転換期」に視点をおいて」『社会科学系教育学研究』12, 73-80.

- 中村高康 (2018) 『暴走する能力主義』 筑摩書房.
- 中村雄二郎 (1998) 『述語的世界と制度』 岩波書店.
- 中村雄二郎 (2000) 『共通感覚論』 岩波書店.
- 前田愛 (1993) 『増補文学テキスト入門』 筑摩書房.
- 松下佳代 (2019) 「汎用的能力を再考する」『京都大学高等教育研究』 25, 67-90.
- 松原憲治・高阪将人 (2021) 「我が国における教科等横断的な学びとしてのSTEM/STEAM教育の意義」『科学教育研究』 45 (2), 103-111.
- 箕浦康子 (1999) 『フィールドワークの技法と実際:マイクロ・エスノグラフィー入門』 ミネルヴァ書房.
- 山口真充 (2019) 「小学校における国語科と他教科の連携についての一考察」『学芸国語教育研究』 37, 149-162.
- 山田丈美・都築繁幸 (2016) 「思考力・表現力を重視した国語科と算数科の合科的指導」『中部学院大学教育実践研究』 1, 13-22.
- ヴァン＝マーネン, J. (1999) 『フィールドワークの物語－エスノグラフィーの文章作法－』 (森川渉訳) 現代書館.

【謝辞】

本稿の調査研究にあたり、関係各位には多大なご理解とご協力をいただきました。ここに記して感謝申し上げます。

※本研究は科学研究費補助金〈基盤研究 (B)〉JSPS: 20H01676 (代表: 藤森裕治), 同じく〈挑戦的研究 (萌芽)〉JSPS: 20K20819 (代表: 藤森裕治) の助成を受けている。

