

# 言葉による「見方・考え方」を直接教示することの動機づけ効果

—「記号論」教材の「構成主義的言語観」に着目して—

静岡県立科学技術高等学校 安田元気

【キーワード】言葉による「見方・考え方」, 「記号論」教材, 構成主義的言語観, 動機づけ

## 1 問題と目的

### (1) 言葉による「見方・考え方」と「構成主義的言語観」

新しい学習指導要領において、教科ごとの「見方・考え方」を働かせることが資質・能力の育成にとって重要であると言われている<sup>(1)</sup>。「見方・考え方」とは、「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、その教科独自の物事を捉える視点や考え方のことである<sup>(2)</sup>。「見方・考え方」は、各教科を学ぶ意義の中核をなすものであり、研究者や実践者は、それぞれの教科ごと、その特徴や方法論を明らかにしていかなければならない。国語科においてそれは、言葉による「見方・考え方」として捉えられており、「言葉による見方・考え方を働かせる」とは、生徒が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目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<sup>(3)</sup>と説明されている。

ところが、この言葉による「見方・考え方」は、二通りの解釈ができる、という議論がある<sup>(4)</sup>。1つは、まさに言葉によって物事をどう捉えるかという「見方・考え方」であり、対象を捉える手段としての、言葉による「見方・考え方」である。そこでは言葉をどう働かせるかという運用面が強調されており、学習指導要領の力点もここにある。一方で、言葉による「見方・考え方」が、言葉そのものに対する「見方・考え方」、すなわち言語観としても捉えうることを見逃してはならない。こちらは、そもそも言葉とはどのようなものなのか、という「見方・考え方」である。もちろん、両者は深く関係し合うもので、たとえば、学習者は、言葉による「見方・考え方」を運用しながら、言語観としての「見方・考え方」を形成していくと考えられる。本研究は、この議論の延長に位置づけられるもので、看過されがちな言語観としての「見方・考え方」に焦点を当てて、その特徴を実証的に捉えようという試みである。

では、言葉による「見方・考え方」はどのような言語観を示しているだろうか。先の定義を見ると、学習者は、言葉を所与のものとしてではなく、自分の現実を構成するものとして問い直し、捉え直す中で、自らのものとしていくと考えられている。つまりそこには、「学習者は、言葉によって、現実を認識する」という構成主義的な言語観<sup>(5)</sup>が示されていると言ってよい。構成主義の考え方は、菅井<sup>(6)</sup>や今井<sup>(7)</sup>が示すように、広く現代の言語学習の背景にある考え方である。よって、この「構成主義的言語観」が、国語科で育成すべき資質・能力とどのように関わってくるかについて実証的な検証を行うことに、一定の意義が認められるであろう。

### (2) 動機づけとしての「構成主義的言語観」

では、「構成主義的言語観」が育成すべき資質・能力とどのように関わってくるのかについての仮説を立てていこう。「構成主義的言語観」というのは、「言語が変われば、環境の認知も変わる」という考え方で、言語→環境(の認知)という方向の影響を考える言語観のことである。とすれば、

その逆の、「環境によって、言語が変わる」という、環境(の認知)→言語というベクトルも考えることができる。これは、後天的に言語能力が伸びるという意味で、「成長的言語観」とでも呼ぶべきものである。この2つの言語観は、循環的な関係を持つ(図1)。両言語観を備えた者は、その言語観に従い、実際に、環境によって言語を変化させ、さらに、変化した言語によって環境を変化させる。可変的であると信ずる言語と環境の中で、実際に変化する手応えに後押しされ、自身の認知と言語能力を次々に変化させていく。つまり、言語の学習へと動機づけられていく。これを国語科の資質・能力の観点から言えば、特に、「言葉のもつ価値への認識を深め」、「(国語の)能力の向上を図る態度を養う」ことに重なると言える。

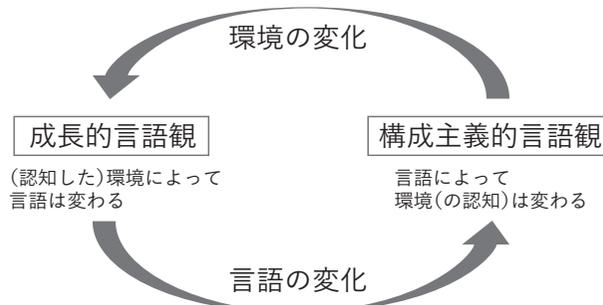


図1 成長的言語観と構成主義的言語観の循環イメージ

先の「成長的言語観」という名称は、動機づけ研究の「成長的知能観(growth-mindset)」<sup>(8)</sup>から着想を得ている。「成長的知能観」というのは、Dweckが提唱した概念であり、自らの知能は遺伝等によって固定的になっていると考えるのではなく、環境によって十分に変化・成長していくことができるという、知能についての見方である。これを持っている者は、自信をもって、困難な課題にも持続的に取り組むことができるという。この「成長的知能観」の考え方は、知性一般についての考え方であることから、言語の領域に限定して援用することも可能であろう。すなわち、「成長的言語観」である。「成長的言語観」を持っている者は、言語の学習に対しても、高い動機づけをもって、積極的に取り組むことができると考えられる。

以上のことから、「構成主義的言語観」は、「成長的言語観」と相まって学習者を動機づけるという仮説が成り立つ。この仮説によれば、「構成主義的言語観」を高めることによって、これと「成長的言語観」が相乗効果を発揮して、学習が動機づけられるという学習のサイクルがイメージできる。

### (3)「記号論」教材を用いた言葉による「見方・考え方」の直接教示

もし、上記のような仮説が妥当で、「構成主義的言語観」が学習を動機づけるとするのであれば、改めて評価されるべき教材がある。「記号論」と呼ばれる評論文教材である。「記号論」教材は、言語学の知見に基づく、言語の見方そのものについて書かれた文章で、近年高等学校の教科書収録数を増やしている教材である<sup>(9)</sup>。この「記号論」に内在する言語観は、「言語によって現象の認知が変わる」という「構成主義的言語観」である。

学習者は、「記号論」教材を通して、「対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、

使い方等に注目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」を内容として学ぶ。具体的に言えば、一般に生徒は、「ものがある、それに名前が付けられている」、「言語が違って、示す対象物は同じ(たとえば、犬=dog)」と考えていることが多いが、「記号論」教材を学習した後には、「言語があることによって、はじめて事物の存在が認知できる」、「名指す言語が異なれば、認知される対象も変わる」という構成主義的な言語観を身に付けるはずである。それは、先に論じたように、言葉による「見方・考え方」を働かせる学びが見据えている方向性と同一であると考えられる。

もちろん、言葉による「見方・考え方」で強調されているのはあくまで言葉の運用面である<sup>(4)</sup>。ゆえに、「構成主義的言語観」は、現代のスタンダードとはいえ、これを獲得すべき理想的な「見方・考え方」として固定的に捉えることは、学習指導要領の趣旨に反することにもなりうる。が、こと高等学校において、高校生は、抽象的な「見方・考え方」そのものを学習対象とするだけの素養を身に付けており、教材として直接学ぶことが可能だろう。であるならば、具体と抽象の往還こそが言語学習の質を保証すること<sup>(10)</sup>を考慮して、抽象論としての「見方・考え方」も「記号論」から直接学ぶべきである。そうすることで、学習者は、「構成主義的言語観」を身に付け、動機づけられることになり、結果として「言葉のもつ価値への認識を深め」、「(国語の)能力の向上を図る態度」を備えること、すなわち、資質・能力を向上させることになるだろう。

#### (4) 本研究のねらい

以上のことから、本研究は、『記号論』教材の学習によって、生徒は『構成主義的言語観』を身に付け、さらにそれによって、学習に動機づけられる」という仮説の検証を行うこととした。

そこで、本研究における問いを、以下のように2つにわけて設定した。研究1は、『構成主義的言語観』は、『成長的言語観』との相乗効果によって、学習を動機づけるか』であり、研究2は、『記号論』教材の学習によって、『構成主義的言語観』は変化するか』である。具体的には、アンケート調査(研究1)および「記号論」を教材とした実践(研究2)によって、仮説を検証した。

## 2 研究1(調査)

### (1) 目的

『構成主義的言語観』は、『成長的言語観』との相乗効果によって、学習を動機づけるか』

### (2) 概要

高校生を対象としたアンケート調査により、2つの言語観と動機づけ指標について尋ねた。言語観を因子分析によって抽出し、その因子を用いた重回帰分析によって、2つの言語観が動機づけ指標にどのような影響を与えているかを検討した。その際、2つの言語観の相乗効果を検討するため、交互作用の有無を確認した。

### (3) 参加者

静岡県の公立高校3年生、5クラス計173名(男子71名、女子102名)がアンケートに答えた。調査対象とした高校は、総合学科の高校であり、生徒の約半数が就職希望者である。なお、国語科のカリキュラムとして、生徒は、全員が1・2年次に国語総合を2単位ずつ分割履修し、3年次には国語表現を2単位履修することになっており、加えて、選択者が現代文Bと古典Bを2・3年次でそれぞれ2単位、計4単位ずつ分割履修することができるように構成されている。

#### (4) 実施時期

2017年1～2月に、国語表現の授業の中で質問紙を配布し、答えてもらった。

#### (5) 質問項目

質問項目として、「構成主義的言語観」を想定した10項目、「成長的言語観」を想定した10項目の計20項目からなる「言語観尺度」案を作成した。「これは、言葉についてのアンケートです。言葉についてのあなたの考え方をうかがいます。以下の項目について、あなたの考えに最も当てはまると思う数字に○を付けてください。なお、質問中の『言語能力』とは、読み・書き・聞く・話すなど、言葉を扱う能力全般のことを言います」という教示のもと、「非常にあてはまる」から「全くあてはまらない」まで、5件法で回答してもらった。加えて、「高校3年間で国語の学力は伸びたと思いますか」という学業的な有能感の向上を問う質問を1項目(5件法)設けた。有能感とは、「環境と効果的に相互作用する力」<sup>(11)</sup>であり、2つの言語観の相乗効果によって、生徒が伸ばさせるべき動機づけの指標としてふさわしいと考えた。なお、「成長的言語観」については「成長的知能観」<sup>(12)</sup>、「構成主義的言語観」については菅井<sup>(6)</sup>および今井<sup>(7)</sup>をもとに作成した。

#### (6) 結果と考察

「言語観尺度」の項目案20項目に対して、最尤法・プロマックス回転による探索的因子分析を行った。その結果、固有値の減少および因子の解釈可能性から、2因子構造が見いだされ、最終的に8項目を選定した(表1)。

表1 言語観尺度の因子パターン行列(最尤法・プロマックス回転, N=173)

	factor		Mean (SD)	h <sup>2</sup>
	1	2		
<b>成長的言語観 (<math>\alpha=.77</math>)</b>				
5 言語的に成長できるレベルは生まれつきのもので、努力しても大幅には伸びない。(–)	.79	-.05	2.14 (0.93)	.59
13 言語能力は、成人以後はほとんど変化しない。(–)	.74	.09	2.20 (0.91)	.61
6 言語能力が高い人の多くは、もともとそのような才能を持っている。(–)	.68	-.20	2.85 (1.12)	.39
20 言語能力は、成人以後はほとんど変化しない。(–)	.52	.14	2.08 (0.99)	.36
<b>構成主義的言語観 (<math>\alpha=.65</math>)</b>				
11 言葉でどのように言い表そうとも、事実は変わらない。(–)	-.33	.68	3.53 (1.15)	.37
10 使える言葉の数や種類を増やしても、根本的な考え方自体は変わらない。(–)	.16	.54	2.85 (1.05)	.39
17 言葉の知識や言語能力と、世界がどのように見えるかということとは関係がない。(–)	.24	.47	2.71 (1.10)	.38
16 使える言葉の数や種類が増えても、ものごとのとらえ方は変わらない。(–)	.36	.40	2.61 (1.05)	.46
	因子間相関	2	.45	

下位尺度の第一因子は、「言語的に成長できるレベルは生まれつきのもので、努力しても大幅には伸びない」(逆転項目)など、言語的な能力が後天的に向上していく可能性があるという言語観についての項目群であることから、「成長的言語観」と命名した。第二因子は、「言葉でどのように言い表そうとも、事実は変わらない」(逆転項目)など、習得言語によって認知が変わる言語観についての項目群であることから、「構成主義的言語観」と命名した。信頼性について、下位尺度ごとのCronbachの $\alpha$ 係数を算出した。「成長的言語観」が $\alpha=.77$ 、「構成主義的言語観」が $\alpha=.65$ であった。尺度としての精度に改善の余地はあるが、本研究における言語観の峻別としては十分であると判断した。なお、逆転項目については、得点を逆に換算して、下位尺度の各4項目の平均

点を分析に用いた。

続いて、抽出された2因子を独立変数、有能感の向上を従属変数とした重回帰分析を行った(表2)。「構成主義的言語観」と「成長的言語観」の相乗効果を検討するために、2つの言語観を投入した「独立モデル」と、それに加えて2つの言語観の交互作用項を投入した「循環モデル」をステップワイズ法によって検討した。「独立モデル」は、2つ言語観が相互に影響することなく、独立で機能する想定がなされており、「循環モデル」は、図1のように、2つの言語観が循環的に影響しあい、相乗効果を発揮する想定がなされている。

表2 重回帰分析の結果

	独立モデル	循環モデル
	有能感( $\beta$ )	有能感( $\beta$ )
成長的言語観	.18*	.23**
構成主義的言語観 (交互作用)	-.01	-.03
	.14*	
$R^2_{total}$	.03	.06*

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

注：VIF 値は全て10未満であった。

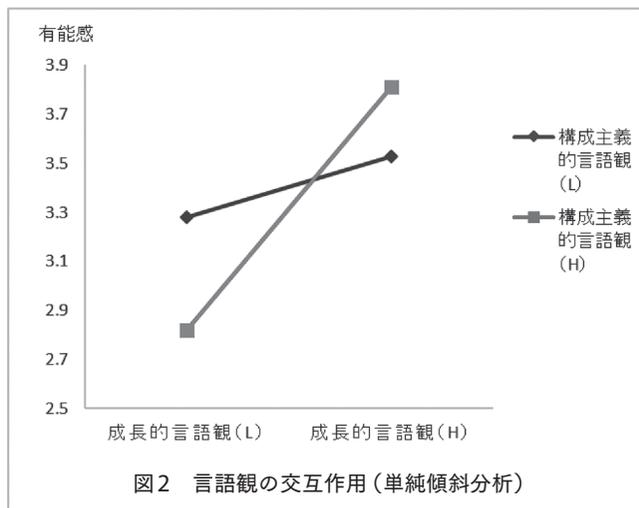
「独立モデル」において、モデル全体としては有意にならなかったが、「成長的言語観」は有能感の向上に対して有意に影響力を持った。「成長的言語観」は、成長的知能観をもとにしているため、動機づけの側面を持つということであろう。続いて、「循環モデル」において、交互作用項を投入したところ、モデルとして有意な係数の増加を示した( $p < .05$ )。また、交互作用項が有意になったことから、下位検定として単純傾斜分析を行った(図2)。得点の高低( $\pm 1SD$ )ごとの回帰式を算出したところ、高い「構成主義的言語観」を持つ者のうち、「成長的言語観」の高低で有能感の向上に有意差があることがわかった( $p < .01$ )。これは、高い「構成主義的言語観」をもつ個人だけが、「成長的言語観」による動機づけ効果を得られると解釈してよいだろう。つまり、「構成主義的言語観」と「成長的言語観」は相乗効果的な動機づけ機能をもつことが示唆された。

有能感は、「環境と効果的に相互作用する力」として、学習における中核的な動機づけである。高校の3年間という長期的な見通しにおいて、「自分はできるようになった」という生徒の実感が、「成長的言語観」と関わりがあることに異論はなからうが、それが「構成主義的言語観」を基盤とするという結果は興味深い。生徒の実態として解釈するならば、生徒が、学習の中で自分の言語能力が成長しようという手応えをつかむ契機があったとき、「構成主義的言語観」を備えているかで、その生徒がより学習に動機づけられるかが決まるということになる。なお、「構成主義的言語観」は、言葉による「見方・考え方」の、言語観としての側面であることから、これは、言葉による「見方・考え方」(を働かせること)が生徒を動機づけるということの実証であるとも言える。また、国語科の「資質・能力」の観点からいえば、言葉による「見方・考え方」が、特に「言葉のもつ価値への認識を深め」、「(国語の)能力の向上を図る態度を養う」という、言語観と動機づけの涵養として機能する実証的示唆となるということも指摘できよう。

一方で、言葉による「見方・考え方」を働かせるだけでは、学習者の動機づけとしては不十分

であるということも言わねばならない。というのも、「構成主義的言語観」はあくまで調整変数的に機能しているのであって、動機づけのための基盤になりえたとしても、実際に動機づけを促進するのは、「成長的言語観」、すなわち、自らの言語能力が伸長するか否かであるということの結果は示しているからだ。教師は、「見方・考え方」を働かせることを自己目的化した実践に陥ることのないよう、育成すべき資質・能力を念頭に置いた指導を心がけなければならない。

いずれにせよ、「構成主義的言語観」が、動機づけの基礎になりうることは明らかになった。次は、これをどのように身に付けさせるのかということが重要になってくる。以上をふまえて、研究2では、「記号論」教材を言語観として直接教示することの有効性を検証する。これは、「記号論」教材の学習によって「構成主義的言語観」が高まり(研究2)、さらに「構成主義的言語観」と「成長的言語観」の相乗効果が生徒の動機づけ、ひいては国語科の「資質・能力」の育成につながる(研究1)という本研究全体の想定に基づくものである。



### 3 研究2(実践)

#### (1) 研究の目的

『「記号論」教材の学習によって、『構成主義的言語観』は変化するか』

#### (2) 研究参加者

静岡県の公立高校3年生、現代文B選択者3クラス計49名(男子22名、女子27名)が授業を受けた。調査対象とした高校は、研究1と同じである。なお、対象校において、現代文Bは2年生から3年生にかけて選択者のみ2単位ずつ分割履修されている。

#### (3) 実施時期

2019年9月～12月にかけて、アンケート調査および授業を実施した。

#### (4) 授業計画および教材

使用した教材を表3に示した。広く「記号論」教材として、言語学や言語心理学のテキストだけでなく、それと言語観を同じくする様々な分野のテキストを用いた。はじめは、具体的な事物

が事例として出てくるテキストを用い、続いて「記号論」を直接説明する文章、最後に、それを発展させて論じる内容になっている心理学や哲学のテキストを用いた。難易度としては、具体的・平易なものから徐々に抽象的・難解となるように設定した。言語観への影響を考慮して、短期的な介入ではなく、複数の教材による長期的な介入を計画した。実施者は、授業担当者である著者であった。授業方針としては、読解を中心としたベーシックな授業を心掛けた。なお、1つの授業時間は50分であった。

表3 授業で用いた教材とその要旨

	教材	構成主義的な言語観による抜粋部分の要約	授業時間
1	『害虫の誕生—虫からみた日本史—』 <sup>(13)</sup>	人に害をなし、駆除対象と捉える「害虫」という概念は、近代になってあらわれた比較的新しいものである。	3時間
2	『「仕切り」の文化論』 <sup>(14)</sup>	物理的にどう仕切るかということは、人間関係や概念をどう仕切るかということと深く関連する。	2時間
3	『ことばと文化』 <sup>(15)</sup>	言葉は、世界を恣意的にはあるが、整然と区別する道具であり、我々は、言葉なくして現象を理解することはできない。	4時間
4	『ことばと思考』 <sup>(5)</sup>	言語は、複雑な情報を一つのイメージにまとめる機能があるため、人はその習得によって、世界の認知の仕方を変えていく。	3時間
5	『神話と日本人の心』 <sup>(16)</sup>	物語には、ヒトやモノをつなげて意味あるまとまりとする機能がある。	2時間
6	『物語の哲学』 <sup>(17)</sup>	歴史や過去も、どのような文脈で、どのように物語るかによって変わるもので、再解釈・再構成を繰り返す非実在である。	2時間

### (5) 質問項目

一連の実践の前後、すなわち、9月と12月に、質問紙に答えてもらった。質問項目は、「構成主義的言語観」4項目、「成長的言語観」4項目であった。研究1と同様の教示のもと、「非常にあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの7件法で答えてもらった。実践後には、「2学期に実施した言語についての学習によって、あなたの言葉についての考え方に、どのような変化がありましたか。あれば自由に記述してください」という教示のもと、学習による言語観の変化を自由記述してもらった。さらに、実践後に実施した定期テストの得点を、因果関係の検討のための授業理解の指標として用いた。各言語観得点については、逆転換算後、その平均値を用いた。

### (6) 結果と考察

実践前後の「成長的言語観」と、「構成主義的言語観」を  $t$  検定によって検証したところ、「構成主義的言語観」のみ有意に上昇したことがわかった ( $t(48)=4.01, p<.001$ )。これにより、「記号論」教材を用いた実践が、学習者の「構成主義的言語観」を涵養する可能性が示唆された。ただし、「成長的言語観」は実践前後で変化することはなかった。循環イメージ(図1)の仮定からすれば、間接的に「成長的言語観」を促進する可能性があったが、本研究においては、直接的な影響は見られなかった。年単位の長期的な働きかけ、あるいは、Dweck<sup>(8)</sup>が示すような「成長的言語観」の直接教示を検討する余地はあるが、それは本研究の対象外である。結果を表4に示した。

上記の変化が、実践によるものかどうかを検討するために、2つの検討を行った。まず、実践後の、言語に対する考え方の変化についての生徒の記述を分析した。記述の分類として、明示的に構成主義的な言語観への変化があったとする記述(A)、言葉の意味やその対人的な伝達など、コミュニケーション上の問題に限った記述(B)、その他の漠然とした雑感を述べているもの(C)、記述なし(D)の4つに分類した。概数を表5に示した。

表4 各言語観の介入前後の平均値・標準偏差およびt検定結果

	介入前		介入後		t 値
	Mean	SD	Mean	SD	
1 成長的言語観	5.13	0.95	5.19	0.91	0.43
2 構成主義的言語観	4.07	0.99	4.66	0.94	4.01***

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ 

表5 実践による言語観の変化についての分類と割合

カテゴリ		記述数	割合
A	「言葉によって、物事の捉え方が変わる」と思うようになった	22	44.9%
B	「言葉によって、コミュニケーションが変わる」と思うようになった	14	28.6%
C	その他の雑感	6	12.2%
D	記述なし	7	14.3%
総計		49	100.0%

Aには、典型的には、「授業を通して、言葉、言語を学ぶことで、世界観が変わってくるということを感じた。もともとたくさんの言語を勉強したいと思っていたが、言語について学習していくうちに、その思いもより強くなったと思う」、「自分の持っている言葉に幅があると、その分捉え方や伝え方に違いが生まれてくる。前はどんな伝え方をしても事実自体は変わらないと思っていたけれど、その伝え方の違いによって事実自体も少しずつ変わってしまうと思った。言葉がこの世界のすべてを表していると思った。言葉がなければ成り立たないと言っても過言ではないと思う」などの記述がみられ、これらは「記号論」教材の学習によって、「構成主義的言語観」が醸成されたと判断できるものであった。Bの記述は、「言語が変わってくれば伝えたいことも変わってくる」、「言葉は、一歩間違ったことを言ってしまうと、人間関係に影響を出させる可能性があるもの」などであり、広く構成主義的と言えなくもないが、言葉と言葉の関係や対人的な意味のやり取りに焦点化しているものであった。Cの記述は、「言葉について考えるようになった」や「言葉は難しい」などであり、「構成主義的言語観」の醸成は認められないものであった。

さらに、生徒の「構成主義的言語観」の向上と実践における学びとの関連を確かめるために、「記号論」教材のテスト問題の評価得点を授業理解指標と捉え、それとの相関係数を算出した(表6)。結果として、「構成主義的言語観」は授業理解指標と関連があることがわかった( $r = .32, p < .05$ )。つまり、「記号論」教材をよく読み込んで理解した生徒は、「構成主義的言語観」が高いということになる。値も大きくなく、他の要因も排除できないが、「記号論」教材の学習と「構成主義的言語観」の関連を示すひとつの証左にはなり得よう。

表6 授業理解と各言語観の相関係数

	Mean	SD	構成主義的言語観	成長的言語観
1 授業理解	51.00	11.46	.32*	-.05

\* $p < .05$ 

以上の結果から、「記号論」教材の学習は、「構成主義的言語観」を涵養する、という結果を改めて導くことができる。さらに、「構成主義的言語観」を言葉による「見方・考え方」と読み替え

ると、高校生は、言葉による「見方・考え方」を概念として直接学ぶことも可能であるということがわかった。それらの意味で、「記号論」教材を用いた言葉による「見方・考え方」の直接教示の有効性が確認できたと言える。また、この結果は、本研究で用いた教材以外の、教材そのものが持つ言語観、すなわち「見方・考え方」にも注意を払う必要があるという示唆にもなり得るだろう。本研究の延長で言えば、ここで扱えなかった資質・能力の「他者との協働」の観点について、社会構成主義的な言語観からアプローチすることを検討してもよいだろう。

#### 4 まとめと課題

本研究は、言葉による「見方・考え方」を「構成主義的言語観」と見立て、それが育成すべき資質・能力とどのように関わるかを想定した上で、「記号論」教材を用いた言葉による「見方・考え方」の直接教示の有効性を検討した研究である。研究1の結果から、『構成主義的言語観』は、『成長的言語観』との相乗効果によって、生徒の学習を動機づける基盤となる」ことがわかり、研究2の結果から、『記号論』教材の学習によって、『構成主義的言語観』は高まる」ことが明らかになった。つまり総体として、言語観としての「見方・考え方」の「記号論」教材を用いた直接教示は、生徒を動機づけ、資質・能力を育成するために有効であることが実証できたと言える。実践的な知見としては、高等学校においては、積極的に「記号論」教材を活用して早期に動機づけの基盤をつくり、その上で、言語能力を成長させて、動機づけもさらに促すという指導が望ましいということが言える。

また、この結果は、運用面としての言葉による「見方・考え方」を働かせることが、学習の動機づけにつながるという一側面を間接的に示したことになる。加えて、言葉による「見方・考え方」そのものの捉え方も、運用面にとどまらず、教材に内在するものとして検討する余地があることもわかった。このような教科の知見は、仮説・検証・実践をもとに得られたものであり、本研究は、その取り組みの一事例として意義のあるものだと言えよう。今後は、教科ごとの「見方・考え方」の実証的・実践的な検証を蓄積していき、総体として「見方・考え方」を豊かにしていくことが期待される。特に、高等学校における「見方・考え方」の直接教示の有効性が示されたことにより、各教科が教材ごとにその効果を検討し、「見方・考え方」についての抽象と具体の往還を成立させるようなカリキュラムを構成することが重要となるであろう。

ただし、本研究は、言葉による「見方・考え方」を「構成主義的言語観」と見立てる思弁的な仮定に基づいており、結果には一定の留保が必要である。また、厳密な統制も施しておらず、研究1と2の接続も頑健とは言えない。循環イメージ(図1)の妥当性の長期的な検討も必要であろう。さらに、学習指導要領の趣旨から考えても、運用面としての言葉による「見方・考え方」を働かせる教師の実践こそが本来的には重要である点は言うまでもない。とはいえ、本研究の結果が、それらの後続する実践および研究の一助になりうることは確かであろう。

#### 【注】

- (1) 高等学校学習指導要領解説国語編(文部科学省, 2018)において、国語科の目標として、次のような説明がなされている。「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語的確に理解し効果的に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。(1)生涯にわたる社会生活に必要な国語について、その特

質を理解し適切に使うことができるようにする。(2)生涯にわたる社会生活における他者との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を伸ばす。(3)言葉のもつ価値への認識を深めるとともに、言語感覚を磨き、我が国の言語文化の担い手としての自覚をもち、生涯にわたり国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。」

- (2) 文部科学省, 2018, 「高等学校学習指導要領解説国語編」, p.4
- (3) 文部科学省, 2018, 「高等学校学習指導要領解説国語編」, p.23
- (4) 藤森裕治, 2018, 『学力観を問い直す国語科の資質・能力と見方・考え方』, 明治図書出版株式会社, pp.133-196.
- (5) 名称については、他にも「言語相対論」「言語決定論」「記号論的言語観」などがあるが、本研究においては、「見方・考え方」の言語観と教材の言語観を包括するために、便宜上「構成主義的言語観」とした。
- (6) 菅井三実, 『人はことばをどう学ぶか——国語教師のための言語科学入門——』, くろしお出版, pp.5-31.
- (7) 今井むつみ, 2010, 『ことばと思考』, 岩波書店, pp.168-183.
- (8) Dweck, C. S. 2008, *Mindset: The new psychology of success*. Random House Digital, Inc..(C. S. ドウウェック, 今西康子訳, 2016, 『マインドセット「やればできる!」の研究』, 草思社)
- (9) 首藤至道, 2008, 「記号論的言語観に基づく読解指導の研究——現実認識の力を育むために——」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』(115), pp.25-28.
- (10) L. ヴィゴツキー, 柴田義松訳, 2001, 『言語と思考 新訳版』, 新読書社
- (11) White, R. W. 1959, Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66 (5), 297.  
(R. W. ホワイト, 佐柳信男訳, 2015, 『モチベーション再考——コンピテンス概念の提唱——』, 新曜社)
- (12) 前泊麻理菜・小野杏紗・岩木信喜, 2012, 「知性観と学習意欲——自己決定感および自己効力感に着目した予備的分析——」, 『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』(11), pp.185-191.
- (13) 瀬戸口明久, 2009, 『害虫の誕生——虫からみた日本史——』, 筑摩書房(ただし、本研究では、採択教科書である『新編現代文B』(教育出版)所収の「〈害虫〉の誕生」(pp.310-316.)を用いた。)
- (14) 柏木博, 2004, 『仕切りの文化論』, 講談社, pp.3-6.
- (15) 鈴木孝夫, 1973, 『ことばと文化』, 岩波書店, pp.27-40.
- (16) 河合隼雄, 2004, 『神話と日本人の心』, 岩波書店, pp.6-11.
- (17) 野家啓一, 2005, 『物語の哲学』, 岩波書店, pp.8-14.