

第26回東京大会における「基調提案」に関する解説・補説

日本語技術教育学会会長 大内 善一

第26回東京大会は、平成28年8月6日（土）に法政大学市ヶ谷キャンパスを会場として開催されました。参加者は138名でした。

大会の冒頭において、本学会会長の大内が個人的な見解であることを前提に「基調提案」を行いました。

言語技術教育に関して、今後学会内外において議論を起こしていくための叩き台として提案させて頂きました。

提案は短時間でしたので、パワーポイントで行いました。そのために要点のみの提案となり、十分に意を尽くしたものが出来ませんでした。

そこで、提案の際に、この「基調提案」の詳しい解説・補説を後日、本学会HPの中で行わせて頂くことをお約束致しました。

以下は、その「基調提案」の解説・補説であります。

1 「言語技術」に関する大内の定義

「言語技術」とは、話したり書いたりする行為をよく噛み砕かれた分かりやすい言葉で簡潔明瞭に行うこと、またその行為を適切かつ的確に聞き取り・読み取るための方法である。

本学会発足の当初から「言語技術」の定義を巡っては様々な議論が行われてきました。しかし、学会としての統一した見解が示されていたわけではありません。

ここに掲げましたのは、あくまでも大内個人の定義であります。

今後の議論の叩き台にして頂ければ幸いです。

私は今回の「基調提案」を国語科授業の枠組みの中に限定して行いました。

本学会としては、長い間、国語科の「読むこと」の教材を用いた模擬授業の提案を行ってきています。

要するに、国語科授業における「言語技術」の実体を解明することに主眼が置かれてきたわけです。

勿論、「言語技術」の運用は全ての教科・領域、更には学校教育以外の場にまで広げて行われていくべきものであります。

本学会では、そのための試金石とすべく、まずは国語科授業の枠組みに限定して「言語技術」の実体解明に立ち向かって来たのだと言えます。

ところで、本学会会員の望月善次先生から学会開催に先立って「『技術』の定位と提案の明確化」（※『言語技術教育』第26号、2016年8月）というご提案がありました。

更に、今回の大会における「提案授業の検討」の際に「『技術』の全体系」が示されるべ

きであるとのこと提案がありました。そして、大会が終了した数日後にもEメールを通して私の下に『技術』を生かす具体的方途』（※【注1】この「補説・解説」稿の末尾に掲載。）というご意見を頂戴しました。

望月先生からのこれらのご提案は、学会として活発な意見交換が行えるような土壌づくりのためにとのご配慮と有難く受け止めさせて頂きました。

そこで、以下に、この場をお借りして、Eメールにて望月先生にお答えさせて頂いた私の考えを述べておくことに致します。

「技術」概念は、産業界・各種学会の中で様々な概念規定が行われています。これらの「技術」概念を踏まえるよりも私達は「言語技術」概念をこそ議論の俎上に乗せていくべきであろうと考えています。「言語技術」という範疇に限定して考察を行ってこそ、結果的には「技術」概念が明らかになってくるのではないかと考えられるからです。

なお、私は本学会を創設する際の発起人の一人として、この「技術」概念についても若干の言及を行っています。

この件に関しては、本学会の初代会長であった波多野里望氏（当時、学習院大学教授）が学会立ち上げのための「呼びかけ文」を起草するプロセスの中で私の意見を取り上げて下さっております。以下のような部分です。

（5）大内氏は次のように言っておられる。

「言語」を「道具」そのものと考えられると、さまざまな誤解が生じると思います。「言語」はむしろ、即「道具」ととらえるより、人間の意志と一つにつながっている手・足のようなものと考えべきだと思います。この「手・足」を上手に、効果的に使えるようにするものが〈言語技術〉なのだと思いたいと思います。〈技術〉は、〈思想〉と一体です。

※（波多野里望編著『なぜ言語技術教育が必要か』1992年2月、明治図書、188頁）

上掲の私の意見は、本学会立ち上げの際に、波多野氏を含めた11名の間で取り交わされた議論の一部です。

この中の「〈技術〉は〈思想〉と一体」だとする考え方は、哲学者・三木清の「技術」論に基づいています。今から、26年ほど前の本学会立ち上げに際して、発起人達による「言語」論ないし「技術」論に関する議論は不十分さを残しながらも行われていました。

この議論に際して、私は哲学者・三木清の「技術」論を『三木清全集』に収録されている「構想力の論理」や「技術哲学」、「技術の精神と文学のリアリズム」「文学と技術」「レトリックの精神」「解釈学と修辞学」等の論考を精読して、その中から多くのことを学ばせて貰いました。

そこで学んだ事の一端を私は出来るだけ平易な言葉で以下のように報告しています。（『言語技術教育』第25号の「総括討論に向けた提言」）

「言語技術」についての考え方には、本学会発足の当初から発起人のメンバーの中でも見解の相違が見られた。筆者は発起人の一人として意思表示を行った際に、「言語技術」とは単なる道具ではなく、「魂ぐるみの技術」でなければならないと表明した。技術はそれを駆使する人の心・魂と一体なのだという考え方を述べたのである。金づちを使用している腕を辿れば、その先にはその人の心・魂があるはずだからである。この考え方は、哲学者・三木清の「技術は魂ぐるみの技術でなければならない」という「技術論」に拠ったものである。

以上が、簡略ながら私の「言語」ないしは「技術」に関する考え方であります。

さらに、詳細な考察が必要であれば、私には上記の三木清の論考を援用しつつ「技術」論を展開する用意があります。

(※ この三木清の「技術論」に関しては、多くの研究者による考察があることも承知している次第です。一例を挙げれば、一つは赤松常弘「三木清における技術の問題」、もう一つは、初山高仁「三木清の技術論と『技術の倫理』」です。)

なお、先に掲げました望月先生からのご提案にありました「『技術』の全体系」に関しましては、Eメールでの望月先生とのやりとりの中で、私から以下のような意見を述べさせて頂きました。一部修正・補足を加えて以下に掲載させて頂きます。

望月善次先生

先生からの「『技術』を生かす具体的方途」を読ませて頂きました。

先日、先生からのご意見として出されました「『技術』の全体系が示されなければならない」とのご指摘、そして、その「全体系」が『言語技術教育』第26号に掲載されている鶴田先生の提案と柳谷先生からの提案に示されているのご指摘が小生には、にわかには理解できないでいて困っておりました。

それで、この度の先生からの「技術の生かし方メモ」を読ませて頂いて、よく理解できました。

先生からのご指摘を大変嬉しく読ませて頂きました。また趣旨もよく理解できました。

しかし、同時に、小生としては以下のような点から、異論がございます。

① やはり、まず最初に必要なのは、「教育実践における『技術』概念の定義」であると考えています。

この学会が発足していた当時から、「言語技術」の概念に関しては、理事の皆さんのそれぞれのお立場からの議論がしばらく続きました。

小生は、この議論に大変強い危機感を抱いて、取りあえずは授業という枠組みに限定しての定義づけを行うべきであることを主張し続けてまいりました。

② 小生は、始めに「『技術』の全体系」なるものを提示してしまうことには、賛同できません。

理由は、私の中に「体系」なるものへの根深い不信感があるからです。

この「体系」ないしは「系統」志向への論議は、戦前の綴り方教育の論議（芦田恵之助と友納友次郎を中心とした「綴り方教育の系統案論争」）の中にもありましたし、戦後の「経験主義か能力主義」かの論争の中にもありました。

小生は、かつてこれらの論議について検討を行ううちに、教育実践においては「体系」化、「系統」化を急ぐべきではないとの結論を得ました。

教育実践の「体系」ないしは「系統」なるものは、実践の中に存在しているもの、或いは学習者である子ども達の中に存在しているもの、との考え方を得ました。

「体系」や「系統」なるものは、初めから存在しているものではないと考える事にしました。そうしたものはやがて、実践の中から作り上げられてくるものであるとの認識に達したという次第です。

大体、教育界において二言目には、「体系的な指導を！」とか、「その実践の系統をどのようにお考えなのか？」などと論議されるのは、単なる言葉の遊戯でしかないと考えています。「体系」や「系統」という言葉を振りかざすことで、何か教育実践の本質が見えてくるかの錯覚をしているのではないかと、この思いがこれらの論議の中から感じられたものです。

小生のこのような年来の疑問に答えてくれた考え方がありました。

例えば、上田薫氏はその論考「系統主義との対決」（『人間形成の論理』1964年、黎明書房）の中で、真の系統は「子どものなかに実現されうる系統以外のものではない」と述べ、「子どもがすべての知識を位置づけることのできるかれ自身の個性的な体制—それが系統的になることをのぞいてなにを系統の意義とすべきであろうか」と言明しています。

その他上田薫氏は、「知識についての覚えがき」（『知られざる教育』黎明書房版）中の「(一) 系統あるいは体系について」の中で、あるいは、同氏著『ずれによる創造』（黎明書房）中の「系統・カルテ・数個」という論考の中でも「系統論」への徹底的な批判を行っています。

実践家の中でも青木幹勇氏は、氏の編集になる『国語教室』134号中の「国語教室放言」において、「体系・系統の過信」ということについて、極めて明快な批判を行っております。

以上の理由から、小生は、「言語技術教育」においても、まずは一応の定義づけを行うことと、小生が行ったような授業という限定的な枠組みの中での方向付けから出発すれば、十分ではないかと考えた次第です。

③ なお、鶴田清司提案にあるとされた「体系」は、まだまだ「全体系」と呼べるようなものとは言えないと考えています。更に言えば、例えば、鶴田提案の中の「構成を読み解く技術」で言えば、「言語技術」の主体（使用者）が曖昧です。

「構成」は書き手が主体です。「読み解く」のは学習者です。この「読み解く技術」を教授する主体が教師です。

このような曖昧さを払拭していくために、小生の「言語技術の三層」の提案が必要で

あったということです。

この最初の提案は、今から20年ほど前の本学会紀要『言語技術教育』第4号の中での「捕捉すべき言語技術の三層」、同紀要の第5号の中での「言語技術の三層を自覚した授業づくりと授業記録の記述を」と題した論考においてでした。

以上、小生の粗々とした考えを述べさせて頂きましたが、こうした理由から、まずは、「言語技術」の定義付けと枠組みの措定が必要であることと考えました。

勿論、この枠組みの提案の中で一応このようなものが「言語技術の三層」の事例であると、Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ層のそれぞれにおいて具体例の提示も行いました。

なお、「言語技術Ⅰ」（書き手の言語技術）に関しては、拙著『国語科教材分析の観点と方法』（1990年2月、明治図書）における教材分析の観点の中から取り出すことが可能であるとの考えに立っております。この拙著の中の分析観点は、修辭学的な知見に基づいた科学的・客観的なものであります。そこで、これらの分析観点を「言語技術」Ⅰと見なして、一つ一つの観点に対して実際の教材文に即して詳細な分析・考察を加えております。

これは、教育実践における経験則によるものではなく、修辭学という学問体系からの知見に基づいていますので、一応の体系化を図った提案としたつもりです。

（※この「言語技術Ⅰ」の体系については、この後で補説・解説を行います。）

さて、曲がりなりにも一応の「体系化」が果たせるのは、ここまでであると言うのが小生の立場です。「言語技術Ⅱ」「言語技術Ⅲ」については、経験則に基づいた「体系化」「系統化」となりますから、この作業を早急に進めるべきではないというのが、小生の基本的な見解です。

まとまりのない記述となってしまいました。

取りあえず、お礼少々、述べさせて頂きました。

また、先生からのお考えも後日伺えましたら幸いです。

2016年8月8日

大内善一 拝

このように、「言語技術」の実体解明を国語科授業の枠組みに限定して行っていこうとする時、「言語技術教育」の目的を端的に一言で述べるとすれば、以下のように言い表すことが出来ると考えています。

「言語技術教育」とは、教師と学習者の言葉遣いの精度を高めていくこと、それによって緻密な思考に培うことである。

2 授業場面における「言語技術」の使用者

- ① 教材の作り手である書き手・話し手
- ② 学習活動を営んでいる学習者
- ③ 学習者を指導する立場の教師

このように「言語技術」の主体（使用者）を明らかにすることで、授業場面における様々な場と状況において「言語技術」の実体を捉えていくことが可能となるはずであります。

3 「言語技術」の三層

【「言語技術」Ⅰ】

言語行為者（＝文章教材の書き手、話し言葉教材の話し手）がその言語行為の中で用いている言語技術。 ※各種の表現技法などがこれに該当する。

【「言語技術」Ⅱ】

Ⅰの言語技術を把握・理解するために学習者が用いる言語技術（＝読み取る・聴き取る・学び取るための言語技術）。 ※言葉を手段とした学習技術・学び方の技術がこれに該当する。

【「言語技術」Ⅲ】

Ⅱの言語技術を身につけさせるために教師が用いる言語技術（＝言葉を手段とした教授技術）。 ※主に教師の発問・指示・助言・説明・対応などの指導言がこれに対応する。

以上が、私が20年程前から考えてきた「言語技術」の三層であります。

最初の提案は、本学会紀要『言語技術教育』第4号（1995年12月）の中で「捕捉すべき言語技術の三層」と題して行っています。

二度目の提案は、同紀要の第5号（1996年7月）の中で「言語技術の三層を自覚した授業づくりと授業記録の記述を」と題して行っています。

言い表し方は少しずつ変えてきていますが、基本とする考え方は変わっていません。

なお、今後、「言語技術」の実体解明が進むなかでは、さらに「言語技術」Ⅳを加えて行かなければならないだろうと考えています。

「言語技術」Ⅳとは、「授業の事実を記録する記録者の言語行為」と言えます。

この件については、今大会の席上一言だけ申し述べさせて頂いております。

「言語技術」Ⅰ～Ⅲは、当然授業研究を伸展させていくものとして活用されて行かなければならないと考えています。

したがって、「言語技術」は、授業研究という範疇の中でその実体解明に向かって行くべ

きであろうということでもあります。

ところで、前述の「言語技術」Ⅰ～Ⅲは、Ⅰの言語技術を除いては、ほとんどの場合、使用者の口から耳に伝えられるものです。当然、これらの言語技術は、よく整理されて噛み砕かれた分かりやすい言葉で伝えられるものでなくてはならないということになります。

今回の大会においても、説明文教材「天気を予想する」、文学教材「ごんぎつね」の中から書き手が用いている「言語技術」Ⅰを取り出し、それぞれの提案授業の中で、この「Ⅰ」の言語技術を読み取り・学び取るための「言語技術」Ⅱを明らかにし、さらに、この「Ⅱ」の言語技術が教師の「言語技術」(＝教授技術)によって身につけられていく授業展開となることを期待したいと提案させて頂きました。

続いて、これらの「言語技術」Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの具体的な事例を述べさせて頂きました。

4 「言語技術」Ⅰの具体的な事例

(1) 「言語技術」Ⅰの体系に関する提案(※大内案)

この「言語技術」Ⅰに関する体系の具体案を予め大内は持っていましたが、大会当日には、時間的な制約もあって、提案することは叶いませんでした。

この課題については、大会当日に望月善次先生からご指摘がありました。

この「言語技術」Ⅰに関しては、先に望月先生とのEメールでのやりとりのところでも述べさせて頂きました。

「言語技術」Ⅰは、一応科学的にその研究成果が歴史的にも公になっているところから、その成果を踏まえて提案することが可能であります。

私自身の研究の成果も踏まえて、「言語技術」Ⅰを以下のように考えています。

【表現・修辞】面

1. 表現方法

①語り(「叙事」を含む) ②説明 ③描写 ④会話・内話

2. 表現技法(修辞法)

①比喩法〔直喩・隠喩・活喩(擬人法)・声喩(擬声語・擬態語)] ②対比法
③反復法(類比) ④倒置法 ⑤省略法 ⑥設疑法

3. 文末表現

①現在形止めと過去形止め ②断定形止め ③推量形止め ④否定形止め

4. 語彙・語句

①色彩語 ②象徴語 ③接続語 ④指示語 ⑤漢語・和語・外来語
⑥漢語・和語 ⑦外来語 ⑧慣用語 ⑨方言・俗語 ⑩品詞 ⑪副詞
⑫数詞 ⑬助詞

5. 句読法・表記法

①句読法〔句読点・ダッシュ(—)・リーダー(...)]
②表記法〔漢字・ひらがな・カタカナ]

6. さし絵・写真・図表

- ①さし絵 ②写真 ③図表

【文章構造】面

1. 文章の構成・配置

- ①構成・筋(プロット)〔構成・筋(プロット) ②文章題 ③冒頭と末尾〔冒頭・末尾〕

2. 主要語句の連鎖

3. 視点

- ①一人称(限定)視点 ②三人称限定視点 ③三人称全知視点 ④三人称客観視点

4. 視点の転換

【発想・着想】面

1. 文章制作の動機・意図

2. 題材・素材の選び方、とらえ方

3. 構成意識

※拙著『国語科教材分析の観点と方法』で設定した分析観点に手直しを加えた。
また、個々の項目については、上の拙著の中で実際の教材に即して詳細な説明が加えられている。

私はかつて、国語科の関連諸学の知見に学びつつ教材分析のための理論を構築する作業に取り組んでまいりました。

その関連諸学とは、「修辞学」と「新しいレトリック理論」とを中心に、「文体論」「表現論」「文章論」「視点論」「分析批評」「一般意味論」等でした。

この研究成果の一端をまとめて公刊したものが、拙著『国語科教材分析の観点と方法』(1990年2月、明治図書)でした。この小著は、上掲の関連諸学の研究成果に学びながら足かけ5年程を費やしてまとめたものです。

この小著では、教材を分析するための観点をただ網羅的に細分化するだけでなく、一連の観点項目を相互に関連づけて教材を統一的・構造的に捉えていくことを企図しました。

これまで様々に提案されてきた教材分析の観点は、この統一的・構造的な捉え方がほとんどなされていませんでした。それらの多くは、「表現学」的な観点と「文芸学」的な観点とが網羅的・羅列的に並んでいるものがほとんどでありました。

そこで、私が大きな枠組みとして拠り所としましたのは、文章心理学者・波多野完治が精力的に紹介に努めていた「修辞学」理論でした。この理論は、文字どおり文章表現のための理論でしたから、「読むこと」の教材を分析するための理論としては好都合でした。

この「修辞学」理論の中の5部門、「創構 *Inventio* / 展開 *Dispositio* / 表現 *Elocutio* / 記銘 *Memoria* / 演示 *Actio*」は、本来「古代弁論術」の部門でした。つまり、話し言葉のための理論であったということです。

この「古代弁論術」が書き言葉の理論としての「修辞学」として発展していった際に前者の3部門だけが残ったのです。この3部門は、「創構」を「発想 *Invention*」、「展開」を「構

成 Disposition)、「表現」を「修辞 Elocution」と言い換えることができます。

私は、これらの3部門を従来の教材分析論の成果をも踏まえながら、「発想・着想」「文章構造」「表現・修辞」と言い換えて分析観点のための大きな柱として設定したのでした。

なお、これらの3部門は本来話し方の技術体系としての「古代弁論術」から発展進化を遂げた書き方の技術体系としての「修辞学」の枠組みですから、当然、その柱は文章制作のための順序に並んでいます。

そこで、文章教材を読んでいくための分析観点としては、順序を逆にして微視的な柱から巨視的な柱へと配列することにしました。

これらの大きな柱の下に上掲のような13の中項目と39の小項目とを構造的に配置したことになります。

なお、上掲の「言語技術」Iは、実践を経てさらに精選・変更を加えていくことを前提としています。

(2) 提案授業の教材「ごんぎつね」「天気を予想する」における事例

大会当日に取り上げられた教材の中から、大内案の「言語技術」Iに該当する事例を取り上げて、考察を加えておきます。ただし、「ごんぎつね」の作者が使用している「言語技術」の全てを取り出すわけではありません。本教材を指導する際の主要な「言語技術」にとどめることにします。

【「ごんぎつね」の場合】

①〈語り〉の表現＝語り手の読者に対する語る姿勢が何らかの形で示されている表現。

○これは、わたしが小さいときに、村の茂平というおじいさんからきいたお話です。
○むかしは、わたしたちの村のちかくの中山というところに小さなお城があって、中山さまというおとのさまが、おられたそうです。

物語の中には、〈語り手＝話者〉という人物が存在しています。ただ、この人物は普通の登場人物と異なって目に見える形では姿を現していない人物です。いわば、透明人間のような存在なのです。しかも、この〈語り手〉は他の登場人物の傍らに出現したり、時にはその人物に全く重なってしまうこともあります。つまり、その時に〈語り手〉は、登場人物の傍らやその登場人物の位置から物語の世界に描かれている物事を眺めているということになります。

このような〈語り手〉という人物の存在を子ども達にも理解させていくことが必要です。

上掲の部分は、「ごんぎつね」の冒頭の箇所です。下線を付したところに〈語り手〉の語る姿勢があらわれています。で、この箇所から〈語り手〉の存在が感じ取れるはずですが、

②〈会話〉の表現＝登場人物が声に出した言葉を語り手が「 」で引用している表現。人物の性格や人柄までを描き出す働きをもつ。

○「うわあ、ぬすとぎつねめ。」

○「ごん、お前だったのか、いつも、くりをくれたのは。」

「ごんぎつね」の物語では、「 」での会話文がほとんど出てこない。「ごん」と「兵十」の間での会話はこの二つだけである。このことは、何を物語るのでしょうか。

言うまでもなくこの物語は、「ごん」と「兵十」という主要な人物の間にコミュニケーションが非成立の話なのです。

このように、〈会話〉の表現がほとんど出てこないという状況がこの物語の悲劇性を表しているのです。

「ごんぎつね」の物語の場合、〈会話〉の表現は単に人物の性格や人柄を表しているだけでなく、この物語の悲劇的な性格をも表していることとなります。

③ 〈内話〉の表現＝登場人物が心の中で思っている言葉を語り手が引用している表現。人物の内面や心の動きを具体的に描き出す働きがある。

○「兵十のおっかあは、床についていて、うなぎが食べたいといったにちがいない。(中略) ああ、うなぎが食べたい、うなぎが食べたいと思いながら、死んだんだろう。ちよッ、あんないたずらをしなけりゃよかった。」

○「おれとおなじひとりぼっちの兵十か。」

○おれが、くりやまつたけを持って行ってやるのに、そのおれにはお礼をいわないで、神さまにお礼をいうんじゃおれは、ひきあわないなあ。

※引用文は全て学会の当日に使用した教材文からなので、教科書教材の表記とは異なる箇所があります。

〈内話〉の表現は、普通、「 」で引用することは多くありません。〈内話〉の始まる出だしに「――」や「……」を付けたりすることが多いようです。

しかし、明確な決まりがあるわけではありませんから、その表記の仕方は区々です。

上掲の箇所でも、三つ目の〈内話〉には「 」が付けられていませんでした。

このような表記の異同が生じることも、〈内話〉の表現の意義が明確に認識されていないところから来ているのかもしれない。

ともあれ、「ごんぎつね」の物語では、〈会話〉の表現よりも圧倒的に〈内話〉の表現が多く出現しています。

しかも、その多くは「ごん」の〈内話〉です。この事実は、「ごんぎつね」の物語が「ごん」から「兵十」への片思いの話であることを暗示しています。

【「天気を予想する」の場合】

① 〈設疑法（誘いかけ法）〉の表現＝読み手を無意識のうちに書き手の問題意識の方向に誘導して、書き手と一緒にその問題について考えていこうとする姿勢を作らせる方法。

○的中率は、どうして高くなったのでしょうか。

○では、さらに科学技術が進歩し、国際的な協力が進めば、天気予報は百パーセント的中するようになるのでしょうか。

○それでは、突発的・局地的な天気の変化を予想するために、できることはないのでしょうか。

〈設疑法〉という表現方法は、用語が難しいので、私は〈誘いかけ法〉という言い方に言い替えて指導してもよいと考えています。

説明的文章の教材には、ほぼ必ずと言ってもよいほど、出現率の高い表現方法です。

文字どおり、読者を書き手の問題意識の方向に誘い込むという役割を帯びた表現方法です。

書き手が読者に受け身の姿勢で読ませるのでなく、能動的な姿勢で読んでいってもらうことを企図した方法です。

書き手がこのような手法を講じるのは、書き手が発見し説明しようとしている事柄の価値に自分と一緒に考えながら辿り着いて欲しいとする気持ちがあるからです。

実は、説明文教材の価値もここにあるのです。すなわち、説明文教材の価値とは、他人には気がつかない、自分だけが発見した価値を読者と共に、共有してほしいとする書き手の思いにあるのです。

このような重要な役割を果たしているところに〈誘いかけ法〉の「言語技術」Ⅰとしての価値があります。

このことから、説明文教材を指導する際の大切な観点も見えてくるでしょう。

最も大切なのは、書き手が様々な事物・事象の中から発見した事柄なのです。その発見した事柄への思いを読者も共に共有すること、すなわち、先に掲げた【発想・着想】という観点こそが最も指導に値する事項なのです。

そして、書き手が発見した価値ある事柄を、どのような方法で読者にも理解して貰えるか、その述べ方の手順・方法こそが二番目に大切な指導事項になるのです。

このようなことを指導しないで、「要点」を読み取らせたり、段落の「要約」をさせたりすることは実にナンセンスです。書き手にとっては、自分が記述した全ての部分が「要点」であるはずで、自分の大切な発見を読者に知ってもらうために手を尽くして記述した内容ですから、「要点」でない部分等はないはずで、

少なくとも、教科書の教材に採用される優れた説明文であれば、簡にして要を得た文章のはずですから、今更「要点」をまとめる必要もないはずなのです。

「要点」をまとめなければ、その内容が読み取れないような文章は説明文の教材としては失格であると言わざるをえません。

説明文教材の指導から、段落の「要点」把握や「要約」指導を一掃したいと思います。

代わりに、先に掲げた【発想・着想】の指導として、その説明文「制作の動機・意図」「題材・素材の選び方、とらえ方」「構成意識」などの指導の工夫に意を用いていきたいものです。

なお、ついでに述べておけば、私は指導した説明文教材を使って、直接そのような説明文を書かせることには反対です。説明文教材は、あくまでも読解教材として取り上げていくべきです。これを作文教材として活用するには、上の「題材・素材の選び方、とらえ方」「構成意識」等の点から言っても、困難が多すぎます。無謀な試みと言わざるを得ません。

説明文を書かせるためのサンプル教材としての説明文なら、学年を2～3学年落としたところから手頃な文章を見つけ出して来るべきです。

②〈数詞〉の表現＝説明的な文章に頻出する。事柄や事象を具体的・実証的に説明するための表現の一種。

- 一九七〇年代には八十パーセントに満たなかった的中率がだんだん高くなり、二〇〇〇年を過ぎると八十五パーセント以上になったことが分かります。
- 二〇一二年現在、日本では、約千三百か所にアメダスの観測装置が設けられ、その地点の降水量を常時測定しています。
このうち約八百四十か所では、気温・風向・風速なども観測します。
- また、全国二十か所に設置されている気象レーダーは、半径三百キロメートル内の雨雲の分布を電波で調べています。(以下略)

このような〈数詞〉の表現は、説明的な文章の大きな特徴です。言うまでもなく、科学的な文章では、実証性が生命線です。この実証性を保証するのが〈数詞〉の表現であるということになります。

この〈数詞〉を効果的に用いているところに「言語技術」Iとしての価値があります。

このような特徴を文学的な文章の教材と比較させるとその違いが一目瞭然となるはずで

す。そして、より大切なことは、このような〈数詞〉の表現に表された驚くべき事実や意外な発見です。日頃見慣れている事柄や事象のについて、数字で示されて初めて気付く事実や意外な発見があるものです。

このようなことを、読者である子ども達の驚きや意外な発見として、是非とも指導して頂きたいものです。

③〈表・グラフ・写真〉の表現＝言葉で簡単に説明しがたい部分を補完的に説明する役割を果たす。視覚的な説明の働きを有する。

- 〈表〉＝天気予報の的中率の向上。
- 〈グラフ〉＝天気予報を難しくしている要因の一つ。突発的な天気の変化。
- 〈写真〉＝天気予報を難しくしている二つ目の要因。局地的な天気の変化。

〈表・グラフ・写真〉は、いわゆる「非連続型テキスト」である。

近年、メディア・リテラシーとの関わりからやっとこれらの非連続型テキストが注目されるようになりました。

私は、拙著『国語科教材分析の観点と方法』の中で、今から26年も前にこれらの「さし絵」「写真」「図表」等の映像表現に対して、その表現機能の価値付与を行っています。

今後、文字表現と映像表現の特質長短に関する研究は更に進めてかなければなりません。

同時にまた、私たちには、「言語技術教育」の一環として、この「非連続型テキスト」の意義についての解明を行っていくことが求められていると言えます。

今回の大会では、この観点からの指導は一切なされてはいませんでした。

ただ、会員の方の中で『言語技術教育』第26号にこの〈表・グラフ・写真〉の表現について考察を加え、一定の価値付けを行っていました。嬉しいことでした。

これらの〈表・グラフ・写真〉の表現は、単に読みを補完する為だけのものではありません。これらの表現が文字表現とは異なる積極的な意義を有しているのだということを子ども達に気付かせるような指導が解明されて、その「言語技術」Ⅰとしての価値が認められることになるであらう。

（３）「言語技術」Ⅰを指導するための《読解スキル》教材の開発

上記の（１）及び（２）で取り上げてきた「言語技術」Ⅰを教科書に取り上げられている教材から全ての教員が適切に取り出していくことはなかなか困難なことと思われま

す。主な理由は、二点あります。

一点目は、教員が先に述べてきたような文章表現の理論としての「修辞学」的な知見、「表現学」的な知見を身につけていないからです。

教員養成大学では国語科教育を支える〈国語科教養〉が十分には教えられていないからです。「教員免許法上の科目」としては、「国語科」関係では「国語学」と「国文学」だけで、上記の文章表現の基礎理論としての「修辞学」や「表現学」を学修するシステムがないのです。

二点目は、上記のような教員養成上のシステムの中で、教員になってきた人たちに対して、国語科教科書はほとんど丸投げの形で〈読解教材〉を掲載しています。

こうした教材の提供の仕方がいかに無謀な無責任なものであるかは、算数や社会・理科等の他の教科書と比較してみれば一目瞭然であらう。

算数の教科書と国語の教科書とを比べて見て下さい。

算数の「分数の計算」の教材であれば、その中に計算方法の手順が一通り解説されています。教師も子ども達もこの教材を読めば、自ずと「分数」の計算が出来るようになるはずで

す。社会科や理科の教材でも同じ事が言えます。

一人国語科の教科書だけが作家の書いた作品や評論家の書いた文章の丸投げなのです。

よくもこれまで小学校や中学校の先生達は、「こんな教科書では、私たちにはとても『ごんぎつね』などの指導は出来ません！！」と抗議をしなかったものです。

国語科教科書の「読解教材」は「読書教材」とは異なるはずであります。

それが、「読書教材」と何ら変わらないような性格を帯びているのには、戦前に用いられていた「読本教科書」の性格に由来しています。

戦前の「読本教科書」がそのまま戦後の国語科教科書の「読解教材」に移行されてしまったのです。（※この問題に関する考察は、『教科書フォーラム』No.15 中央教育研究所刊に大内稿『読むこと』の教材の改革を目指したい』と題して論述してあります。）

そこで、従来の国語科教科書の教材に代わる〈読解スキル〉の教材を作っていかなければなりません。その任務を帯びているのは、私たち「言語技術教育」を推進していく仲間以外にはいないはずで

す。では、どのような教材を作っていけばよいのでしょうか。

私たち本学会「茨城支部」の仲間たちで新しい〈読解スキル〉教材を開発しようとしています。

私はすでにその手始めとして、こうした教材を作ってきています。

以下にその一つをサンプルとして示しておこうと思います。

【単元】 「描写」の表現の秘密 [小五年用]

【教材1】 「描写」の表現の役割

これから文学的な文章における「描写」の表現について考えていきましょう。

「描写」の表現とは、人物の姿や行動や心の動き、事物や情景などをあたかも読者の目に見えるように、耳に聞こえるように、あるいは人物の心の中に入り込んでいるかのように、客観的に述べる方法のことです。

「描写」の表現の種類は、次の様に分類しておいてよいでしょう。

- ① 人物の描写
- ② 事物の描写
- ③ 自然・情景の描写

人物の姿や行動が描かれているときには、多くの場合、そこにその人物の行動や心の動きに関係する重要な意味が隠されています。

単なる事物が詳しく描写されていれば、その事物は、その話や登場人物にとって大切な意味をもっている場合が多いのです。たとえば、その事物の描き方には、その事物を見ている人物のものの見方や感じ方が間接的に表されていると考えてよいのです。

また、「語り」や「説明」の表現の途中でさり気なく情景描写などが出てきたときには、その部分に人物の重要な心の動きが間接的に描き出されていたりする場合があります。

時には、その部分に作品全体にかかわる重要な考え方が暗示されていることもあるのです。

そうした事例を一つだけ見ておきましょう。

らんまんとさいたすももの花が、その羽にふれて、雪のように清らかに、はらはらと散りました。（棕鳩十「大造じいさんとがん」）

この「すももの花が……はらはらと散りました。」という「情景描写」には、誇り高いりょう師である大造じいさんのすがすがしい気持ちが描き出されているとみることができます。

その大造じいさんのすがすがしい気持ちは、次のような大造じいさん自身の言葉が端的に表しています。

「おうい、がんの英ゆうよ。おまえみたいなえらぶつを、おれは、ひきょうなやり方でやっつけたかあないぞ。なあ、おい、今年の冬も、仲間を連れてぬま地へやっつてこいよ。そうして、おれたちは、また、堂々と戦おうじゃないか。」

大造じいさんのこの言葉は、じいさんの心の中を描き出しているのです。そして、上の「情景描写」と響き合って、「北へ北へと飛び去っていく」がん（「残雪」）を見守っている大造じいさんのすがすがしい気持ちが描き出されていると言えるのです。

【教材2】 椋鳩十「大造じいさんとがん」における「描写」の表現

「大造じいさんとがん」を掲載……（省略）

こうした教材は、(1)で取り上げた拙著『国語科教材分析の観点と方法』の中で、実際の教材を用いて詳しく解説している指導事項を学習者である子ども達を読んでも理解できるように噛み砕いて作成したものです。

このような教材を先生方が必要に応じて更に手を加えながら指導して頂くことが期待されています。

5 「言語技術」Ⅱの具体的事例

「言語技術」Ⅱは、学習者の言語技術です。

学習者の言語技術ですから、やはり「体系化」を急ぐべきではないと言うのが私の基本的なスタンスです。

学習者の言語技術は、授業の中で発動されるものですから、どこまでも、個々の授業という〈場〉と〈状況〉とに左右されるものです。固定化された「体系」が生き生きとした授業のダイナミズムを失わせることがあってはならないと思います。

とは言え、授業のダイナミズムを支える学習者の言語技術の大まかな枠組みは示されるべきでありましょう。

この方面での実践的研究は、本学会北海道支部が先駆的に『学習用語』を活用した国語科授業の改善」というテーマの下で進められております。

以下に、私が今回の大会で提案したところに基づいて具体的な事例を提案授業で用いられた教材を踏まえながら述べておこうと思います。

【「ごんぎつね」の場合】

- ①「音読の技術」＝速度、抑揚、間の取り方、感情移入の仕方、地の文と会話文・内話文の読み方の区別などを踏まえた様々なレベルでの技術。

《ごんの兵十に対する思いを読み取る技術》

- 「兵十のおっかあは、床についていて、うなぎが食べたいといったにちがいない。（中略）　ちょッ、あんないたずらしなけりゃよかった。」
- 「おれとおなじひとりぼっちの兵十か。」
- おれが、くりやまつたけを持って行ってやるのに、そのおれにお礼をいわないで、神さまにお礼をいうんじゃアおれは、ひきあわないなあ。

これらの「ごん」の〈内話〉の言葉をどのように読ませるかが、「音読の技術」の発動ということになるでしょう。

「ごん」の「兵十」に対する思いは、物語の進行に沿って様々に変わっていきます。その微妙な「ごん」の思いを「音読」によって適切に表現することが「言語技術」の発動になり

ます。

②「要約の技術」＝各場面の〈見出し〉をつける。

《場面毎の「ごん」の行動・心情を端的に一語で表す技術》

※「ごんの○○○○」の形で

○一の場面（「ごんのいたずら」）

○二の場面（「ごんの後悔」）

○三の場面（「ごんのつぐない」）

以下略

この場合の「要約」ですが、子ども達にとってその必要性・必然性が感じられる活動となることが大切です。この場合は、各場面における「ごん」の行動・心情を簡潔な一語で的確に読み取るということになります。

しかも、各場面の内容を漠然と要約するという作業でなく、「ごんの○○○○」という形で、「要約」活動の方向が具体的に示されているところがポイントです。

「要約」活動は、なかなか困難な作業です。その困難な作業への手立てを明確に講じてやるところに、「言語技術」としての「要約」活動の意義があると言えます。

③「話し合い・聴き合いの技術」＝根拠となる言葉をもとに互いに考えを出し合って、より適切妥当な解釈に迫らせ、思考を深め合わせる方法。

《前の発言者の発言を踏まえて発言する技術》

◇ 「○○さんにつけ足して」

◇ 「私もそう思うのですが」

◇ 「○○さんの意見を聞いて気がついたのですが」

◇ 「みんなと少し違うのですが」

今回も大会での提案授業をご担当下さった青森の佐藤康子先生は、上記のいわゆる「交流発言」の言語技術を平素の授業の中で子ども達に徹底的に指導をなさっておられました。

平素の授業の中で繰り返し指導を行い、子ども達の学習習慣の一つとして身につけさせていくことが求められると言えます。

昨年の茨城大会に引き続いて今回の授業の中でも、この「交流発言」の言語技術を生徒役の人達に使用することを勧めていました。

この言語技術の発動によって、様々な解釈が交わされ、思考活動が活発となって、より深い解釈に導かれていった様子が窺えたと思います。

国語科の読解・鑑賞の授業に限らず、他教科の幅広い学習活動の場面での活用が可能な「言語技術」と言えます。

④「引用の技術」＝他者の言葉を適切な長さで取り出す方法。引用は、他者の思考を自分の思考の中に取り込むための方法であるとも言える。

※実際のやり方では、一文の中では、必要な部分を原文のままに「 」で適切に取り出す。
引用部分が二文以上ないしは段落になる場合には、改行二字下げで取り出すこともある。

《ノートに自分の考えをまとめる場合》

○ 六の場面で、「兵十はかけよってきました」とあるのは、ごんが倒れていて、ごんの視点で兵十が駆け寄ってくる様子を述べている。この部分は、語り手がごんになりかわって述べているのだが、ごんには兵十が見えているのだから、この時まだごんは生きていることが分かる。

大会の提案授業検討の際に、鶴田清司先生から、「要約」活動に対して、「要約」よりもむしろ大切にしたいのは、「引用」の技術ではないかという意見が出されました。

鶴田先生のこの意見は、かつて宇佐美寛先生が絶えずこの「引用」の技術の大切さを語っていたことを踏まえたものでした。

確かに、宇佐美先生は、「引用無きところ印象はびこる」というお考えを本学会創設の際の提言の中でも述べておられました。宇佐美先生は、常々「要約よりも引用を指導せよ」ということを強調しておられました。

私もこのお考えには全く賛成でしたので、「基調提案」の中にはなかったのですが、ここに付け加えさせて頂きました。

上記の例は、子ども達がノートに自分の考えをまとめる場合に使用させたい方法です。

なお、佐藤康子先生の授業記録ビデオを視聴させて頂いていて、気付いたことがあります。それは、みんなでお互いに自分の解釈を述べ合う場面で、自分の解釈を述べる前に、その解釈の根拠となっている部分を音読させているのでした。

音読している箇所は、物語の書き手が書いた部分ですから、子ども達は、物語の一部をそのまま引用して音読しているということになります。

この方法は、自分の解釈を述べる際に、どの部分についてそのような解釈が生じたのかをクラスの他の子ども達に明確に示すという効用があります。同時にまた、発言をする子ども自身にも自分の解釈の根拠を明確に自覚させるという効用があります。

授業場面の中で、このような方法を取っている事例を私は他に見たことが無かったので、佐藤先生の方法は大変優れた方法であると感心させられました。

日常的に活用できる学習者の「言語技術」と言えます。

「言語技術」Ⅱに関しては、先に述べたように北海道支部の先生方による「学習用語」の研究から多くのことを学ぶことが出来ると思います。

⑥ 「言語技術」Ⅲの具体的事例

「言語技術」Ⅲは、教師の言葉を手段とした教授技術です。いわゆる、「指導言」が基本的な枠組みになろうと思います。

この方面での研究は、神田支部において「新採先生でもすぐ授業ができる新型国語科学習指導案集」の開発研究があります。本学会のHPでも公開されていますので、閲覧をお勧め

します。

勿論、それぞれの学級に応じて、学死有の場や状況は異なって来ますので、適宜変更を加えて、弾力的に運用することが求められていると言えるでしょう。

さて、大会当日には、以下のような枠組みでその実体の解明に取り組んでいくべきことを提案しました。

- ① 発問の技術＝学習者の思考を触発し、活発にさせる発問。
- ② 指示の技術
- ③ 説明・解説の技術
- ④ 助言の技術
- ⑤ 対応の技術＝称賛・激励・共感・補説の技術

以下、③と④は省略させて頂いて、①・②と⑤の技術について、基本的な考え方のみ述べておこうと思います。

【「ごんぎつね」の場合】

① 「発問の技術」

- 「兵十はごんのことを『うわァぬすとぎつねめ。』と、どなりたてていましたが、ごんは本当にうなぎをぬすんだのでしょうか。」
- 「六の場面に『兵十はかけよってきました。』とありますが、語り手は誰の立場から見ているのでしょうか。」

「発問の技術」を考える時に、私の頭に浮かんでくるのは、野口芳宏先生が今から20年以上も前に岩手大学教育学部附属小学校で開催された「日本教育技術学会」で行った「やまなし」の授業です。

この授業の中で野口先生が子ども達に問いかけた発問は、「この谷川の深さはどのぐらいだと思いか」というものでした。

私は、この授業を実際に拝見することが出来ました。また、この授業記録ビデオも持っています。ビデオでも何度か視聴させていただきましたが、これこそ、「発問の技術」の典型ではないかと思えます。

その理由としては、粗く言って以下の4点です。

- ㊦ 一問一答式発問ではなく、複数の解釈を誘発していること。
- ㊧ 一つの解釈に対して、その根拠となる部分が教材文の中に必ずあること。
- ㊨ 学習者により精細な読みを促すこと。
- ㊩ 学習者の思考に揺さぶりをかけ、思考の集中を促すこと。

以上の諸点は、言語技術としての「発問の技術」を作り出す上での有効な観点になるうかと考えています。

さて、前掲の「ごんぎつね」の授業における二つの発問は、上の4つの観点から見た時に、適切な「発問の技術」と言えるでしょうか。

まず、一つ目の発問はどうでしょうか。

「兵十」は「ごん」のことを「ぬすとぎつねめ」と決めつけています。しかし、果たして「ごん」は本当に「うなぎ」を盗もうとしたのでしょうか。一の場面を注意深く読むなら、「ごん」が決して「うなぎ」を盗もうとしていたのではないことを証明できる箇所がいくつか見出せます。「いたずらがしたくなかった」とか「びくの中のさかなをつかみだしては、(中略)川の中をめがけて、ぼんぼんなげこみました」といった箇所が見つかるはずです。

加えて決定的な箇所は、一の場面の最後の部分です。「ごんは、ほっとして、うなぎの頭をかみくだき、やっとはずして穴のそとの、草の葉の上にのせておきました」とあります。

盗もうとしたのであれば、うなぎを置き去りにするはずはないのです。

以上の理由により、上の㉗～㉕の条件は満たしているでしょう。

二つ目の発問も、「語り手」の視点の移動を問うというやや難しい発問となっていますが、「語り手」と「登場人物」との関係を理解させることが出来れば、㉗～㉕のほぼ四つの条件を満たしていると言えるでしょう。

② 「指示の技術」

- 「各場面の〈見出し〉を、ごんの行動・心情を簡潔に表す言葉で『ごんの〇〇〇〇』と表しなさい。」
- 『『ごん』というきつねの特徴を表している言葉を文章中から探しなさい。』

「指示の技術」は、学習者を学習に集中させるという役割を担っていると言えます。

例えば、その一例として、授業中、一般的に「姿勢をよくしなさい。」といった言葉が教師から発せられることがあります。

この言葉を「言語技術」という観点から見たときに、合格とは言えません。「良い姿勢」というものが具体的にどのような姿勢を表しているのかが見えて来ないのです。

これを「下腹を引っ込めて、背筋を伸ばしなさい。」と言えば、「言語技術」として合格と言えるでしょう。

この事例から言えることは、「指示の技術」が学習者の学習活動を具体的に促すことの出来るものであるかどうかということです。

「言語技術」としての「指示」の在り方について、これまでの研究は決して十分なものはなかったと言えます。

今後の学会としての取り組みを課題としていきたいと考えています。

③「説明・解説の技術」、④「助言の技術」は省略。

⑤ 「対応の技術」＝称賛・激励・共感・補説の技術

- ◇ 称賛の技術＝「良くできた」とほめるだけでなく、「丁寧にできたね」「最後まで取

り組めたね」と取り組み方をほめてやる。また、「正しくできた」ことばかりでなく、「〇〇君、とても良い間違いをしてくれたね」と、みんなが間違いやすいところを取り上げてやる。

- ◇ 激励の技術＝子どものやる気を引き出してやる技術。
- ◇ 共感の技術＝子どもの発言に対して、「先生の考えと同じだ。」と共感を提示やる。
- ◇ 補説の技術＝子どもの考えを「その考えは、まり、こういうことだね。」と補説・補足してやる。

これらの「対応の技術」は、授業の様々な場面や状況に応じて、多様な実体を表してきます。

特別なマニュアルも無ければ、定型化されたものがあるわけではありません。

平素の実践の中で、より望ましい姿を追求していく他ないと言えましょう。

7 本日の模擬授業における課題

- ① 「言語技術」Ⅰ（＝書き手）としてどこが取り出されていたか。
- ② 「言語技術」Ⅱ（＝学習者）としてどんな学習技術が設定されていたか。
- ③ 「言語技術」Ⅲ（＝指導者）としてどんな教授技術が用いられていたか。

これらの課題については、今回の大会に向けで学会編集部がまとめた『言語技術教育』第26号の中に、模擬授業を担当して下さった4人の先生方の学習指導案が掲載されています。

また、大会当日の模擬授業の実際に関しては、「授業検討会」において登壇者の先生方による鋭い意見が出されていました。

ここでは、それらの全てに触れることは困難ですから、省略に従います。

なお、大会参加者の方々から頂戴しました「第26回東京大会アンケート」の中にも、参加者の皆様からの「基調提案」や「模擬授業」に対してのご意見が寄せられています。

これらのご意見は、全て文字起こしをしてあります。本学会HPにアップしておきましたので、ご覧頂ければ幸いです。

今大会のテーマは、「言語技術が見える授業づくり」です。

勿論、実際の授業の中で、「言語技術」Ⅰ～Ⅲを〈見える〉形で示して頂くことが何よりも重要なことです。

しかし、補助的にはもう一つの方法があります。それは、「学習指導案」の中に、具体的にこれらの「言語技術」Ⅰ～Ⅲを書き込んでいくことです。

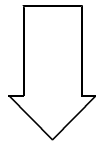
この試案を青森の佐藤康子先生が作成して下さいました。（※【注2】として末尾に掲載する。）参照して頂ければ幸いです。

8 「言語技術」解明に向けた今後の課題

- 授業実践を通して「言語技術」Ⅱの開発に努めたい。
- 授業実践を通して「言語技術」Ⅲの開発・錬磨に努めたい。
特に、「対応の技術」（＝称賛・激励・共感・補説）についての改善・開発に努めたい。

9 「言語技術教育」の目指す方向

【定型化・マニュアル化・単純化それ自体を目的とするものではない。】



【場と状況に応じて、簡潔で分かりやすく、きめ細かに言葉を駆使することのできる能力の育成を目指すものである。】

「定型化」や「マニュアル化」「単純化」を否定するものではありません。

ただ、「言語技術」とは、基本的には学習者の必要性・必然性に基づいたものでなくてはなりません。

そのことなくして、「定型化」「マニュアル化」「単純化」を目的に言語技術教育を行おうとすれば、授業を窮屈なものにしたり、学習者の学習意欲を削いだりすることになるでしょう。

「定型化」されたもの、「マニュアル化」されたもの、「単純化」されたものでも役に立たないもの、無意味なものもあります。

このようなものは、決して「言語技術」とは言えません。

学習者の必要性・必然性に基づいた授業において、結果的に「定型化」「マニュアル化」「単純化」されたものであれば、これらは一概に否定されるものではありません。

このことを肝に銘じて、「言語技術教育」は進められていかなければなりません。

そして、「言語技術教育」とは、〈場〉と〈状況〉に応じて、簡潔で分かりやすく、きめ細やかに言葉を駆使することの出来る能力の育成を目指していくものであります。

冒頭でも述べましたが、「言語技術教育」は、殊更に特別な教育方法を志向するものではありません。私たち教師と学習者の言葉遣いをより精度の高いものに改めていくこと、そのことによって緻密な思考に培っていくためのものであります。

【注1】※望月善次先生と大内との間で交わされたEメールでのやりとりの一部です。

「技術」を生かす具体的方途（修正版、2016,8,10）

望月善次（岩手大学名誉教授）

I 日本言語技術教育学会における「技術」の現状

「技術」は、多様な概念である。この点からすると、この多様性を守る為に、日本言語技術教育学会が、**発足以来、「技術」の定義等**は行わずに来た経緯は、或る意味においては必然性のあるものであった。

しかし、その結果としての現状は各会員の「技術」が恣意的に跋扈している事態を引き起こしている。

【「技術」一般の概念については、望月先生が仰るように「多様な概念」です。様々な分野によってそのとらえ方は千差万別です。したがって、「技術」一般の本質論的な規定は、不毛な論議となる懸念があるように思えます。

私どもの学会では、学会発足の当初に発起人からの見解が提出されました。それは「言語技術」という用語に関する概念規定というレベルでの事でした。（このことは、『なぜ言語技術教育が必要か』1992年2月、明治図書、の中の岡本明人氏『呼びかけ文』の変遷に詳しく紹介されています。）

大内は、上記の論の中で三木清の「技術」論における「技術は魂ぐるみの技術でなければならない」という考え方に拠りつつ、「言語技術」とは、単なる道具ではなく、「魂ぐるみの技術」でなければならない、と表明しました。

その後、本学会では、「言語技術」の概念規定云々それ自体は、ほとんどなされてはいませんでした。その理由としては、学会大会で行われる模擬授業や学会紀要『言語技術教育』での特集テーマにおける検討を通して、そこから「言語技術」の実体を炙り出していこうとしてきたからであると考えています。】

大内会長が、個人的見解と断った上ではあるが、「基調提案」の形で、「言語技術の三層」と題しての提案[pp. 6～8、『言語技術教育』No.26 *以下の頁は断りのない限り同紀要]を行ったのは、新しい歴史を開くものとして評価できよう。

【学会としては、上述のような経過を辿ってきましたが、現在の時点での中間的な試みとして、会長が自ら私案として「言語技術の三層」の提案を行ってみたということでした。

あくまでも、今後の更なる検討の叩き台としてでした。

ただ、この私案は、『言語技術教育⁴』（1995年12月）の中で、小生がお二人の会員からの「スイミー」教材を用いた提案に対する意見「補足すべき言語技術の三層」という論考として提案したのが最初だったと思います。

なお、この提案は、『言語技術教育⁵』の中でも、お一人の会員からの「ストップモーションによる『本当に必要なものは』』という実践記録に対するコメントとして、小生から「言語技術の三層を自覚した授業づくりと授業記録の記述」と題して述べております。

今回、改めて我が学会の歩みを振り返りますと、そこにはやはり「言語技術教育」解明への様々な試みが為されてきております。これらの歩みをもう一度辿り直すことにも学会の今後を展望していく意味があるのではないかと考えている次第です。】

しかし、この提案のみでは、「技術」は生きた形にはならない、というのが筆者の考えである。

以下、その理由を簡単に記すことにしたい。なお、考察対象は、大会当日登壇者の一人であった「第二部（「ごんぎつね）」を中心とすることをお断りしたい。

Ⅱ 定位に必要な条件

Ⅱ-1 全体像

ある具体的な「技術」の意味を吟味する為には、**先ず（「先ず」削除）**、「技術」の全体系が示されねばならない。

鶴田清司提案[pp. 88～89]は、全体系の提示に道を拓くものとなろうし、第一部の柳谷直明提案[pp. 24～25]も、同じ系譜に属するものとしてできるであろう。**言うまでもなく、鶴田、柳谷の例はあくまで一例で、各自がそれを「良し」とする「全体像」を示せばよいのである。**

【望月先生が仰る「全体像」と「全体系」とは、かなり異なる概念と考えられます。

「全体像」ということであれば、鶴田提案や柳田提案とレベルは異なりますが、大内提案もある意味で「全体像」と言えると思います。「全体系」は、「一定の原理の下で組織された知識の統一的全体」ということです。これは、科学的な裏付けのある客観的なものでなければならないはずで

す。鶴田提案は、「言語技術」と覚しきものを羅列しただけのものに過ぎないと見なせませ

す。柳田提案も同様のレベルのものを見なせませ

す。その意味では、お二人の提案は、確かに「全体像」であると言えます。

しかし、小生は、この「全体像」を足場として発展的に「言語技術」の「全体系」に

辿り着けるとは考えません。

確かに柳谷提案の「学習用語」の場合は、小生が提案した「言語技術」Ⅱの位相にあるものですから、授業実践の中から取り出された文字どおりの片々の「学習技術」です。

したがって、これらが「言語技術」Ⅱのレベルに辿り着ける可能性はあると考えられます。

しかし、鶴田提案に示されている「言語技術」なるものは、小生の言う「言語技術」ⅠとⅡとが未分化な形で混在していますから、むしろ「言語技術」の「全体系」に導くことを困難にしていくと考えられます。

勿論、望月先生が仰る「全体像」が「全体系」とは異質なものと認識されてご提案されていることも理解してはいるつもりであります。】

Ⅱ-2 順序性

具体的な「技術」の教授・学習には順序性の提示もまた必要なものである。

照井孝司提案[pp. 94～95]等は、こうした面への道を拓くことになろう。

Ⅱ-3 起点・重点性

各論者は、具体的に取り上げる「技術」について、起点や重点を示すことも必要となろう。大内提案の「三層」は、ここに位置するものとなろう。

「Ⅱ 1～3」の提示があつてこそ、「技術」は、その位置を与えられる。岩下修提案[pp. 76～79]や佐藤康子提案[pp. 80～83]は、Ⅰ、Ⅱ等の前提なしで行っているから、結果としては「恣意的」たることを免れない結果となっていた。

Ⅲ 提案の具体

具体的に提案される「技術」は、藤岡信勝の「上からの道・下からの道」を挙げるまでもなく、「Ⅱ 1～3」のどの場所からなされても良い。原理的には、どの場所からなされても良い訳であるが、「全てのヒントは教室の中にある。」という大村はまの言を挙げるまでもなく、個人的な好みとしては、「下からの道」にある。

Ⅳ 「技術」が活きる条件

ⅡやⅢに定位される「技術」は、それだけでは「活きた」ものとはならない。野口芳宏授業は、(例によって、当日の指導案は示されなかったが)、どうした場合に「技術」は活きたものとなるかの宝庫でもあった。(検討会の席上、野口学習展開案とその意図の HP 上での公開を依頼した所以であった)。なお、野口提案は、その意図としては、教授主体側からの意識が極めて強いものであろうから、教授主体側以外の条件とどう絡み合うかの吟味は必要となろう。*1 また、この「活きる条件」としては、近年の潮流の一つである Active Learning のうちの就中 **Deep** Active Learning (DAL) から学び得る点が少なくないであろう。(*)

注1 大内提案の「三層」は、主として、このレベルの検討に有効なものであろうというのが筆者の大内提案の受け止め方である。 ← (注1) 削除

注2 我が国の現状では、松下佳代氏(京都大学高等教育研究開発推進センター)等の業績から学ぶものが少なくない。なお、筆者としては、Deep の中では、学習者が sincere (本気の、心からの) となるか否かがポイントではないかと考えていることを付け加えたい。

【望月先生からの補足意見】

※大内からの「解説・補足」の原稿を予め望月先生にお届けして読んで頂きました。

下記の「補足意見」は、お読み頂いた後の望月先生からの再度のご意見です。

お忙しい中で、このようなご丁寧なご意見を寄せて頂きましたことに対して、厚く御礼を申し上げます。

大内善一日本言語技術教育学会会長の「第26回東京大会における「基調提案」に関する解説・補説」に関する補足4点(2016.9.2)

望月善次(岩手大学名誉教授)

大内会長から標記の提案が行われた。他の約束済みの仕事の関係から本格的な対応はできない状況にあることは、大内会長からの「解説・補説」を示された段階で申し上げた。しかし、会長が理事の方々に示される9月3日（土）の理事会迄に何等かの対応をするのは最低の責務であろう。以下4点の「補足」を申し上げることにより、責の一端を果たしたい。

1 「解説・補説」への敬意

先ず、これだけの「解説・補説」を寄せられた大内会長に敬意を払いたい。「学会」らしい対応である。大内会長らしい誠実な対応である。

2 「体系」を志向する「技術」

「技術」は、大内会長も述べているように多様な疑念である。下手に取り組んだら收拾がつかなくなる代物である。学会発足の当時、正面からの議論を回避したのは理解できるし、「発足したばかりの新しい学会」という点を考えれば、或る意味では賢明なやり方でもあった。

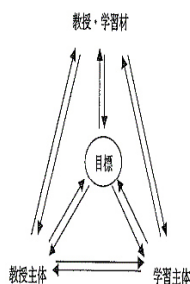
しかし、「技術」は「体系」を志向する。だから、「体系」問題を放っておくことはできないのである。（好みではないが）戦闘用語を用いると「技術」は「個々の戦い」に対応する「戦術」に近く、「体系」は、戦いの全体像・目的に対応する「戦略」に対応する。「戦略なき戦術」が無意味なように「体系なき技術」は、使用主体の放恣に流れるのである。（「戦術・戦略」が二者択一ではないように、「技術・体系」も二者択一ではなく、況してどちらかが優れているというものでもないことは断るまでもないであろう。）

3 始めるべき契機はどこにでもある

具体的な取り組みをどこから始めるべきか。どこからでも良いのである。末尾に掲げた「教授・学習三角形」からすれば、「教授主体、学習主体、教授・学習材、目標」の何処から始めても良いのである。（大内会長の「三層」は、このレベルに対応する。）なお、「好み」からすれば大内会長への文書で示したように、「下からの道」（藤岡信勝）にあることを繰り返しておこう。

今後の活かし方

大内提案は、本学会が抱える中核的課題に、会長が率先して応えた点において画期的である。会長も言われるように、これを契機として議論を巻き起こしてこそ、この提案は活きるであろう。今のところは、言われ放しになっている鶴田清司会員を入れて、大内・鶴田・望月の対決となるならば、「逃げませんよ！」ということのみを告げておこう。



第4学年 国語科学習指導案

佐藤 康子（青森県・青森明の星短期大学）

1. 言語技術が見える授業づくり

2. 言語技術についての筆者の構え

(1) ごんの状況を底流に読み進めること。

① 「少しはなれた山の中」「ひおりぼちのこぎつね」「しだのいっばいしげった森の中」「あなをほって」「辺りの村へ出てきて、いたずらばかり」これらの叙述から、ごんはいたずらが目的ではないのではないかと子どもたちに疑問を抱かせる。この疑問や解釈を物語の底に据えて読み進めさせたい。

② 視点人物と呼称の変化を読むこと。

一貫してごんの視点で書かれている物語が、最終場面後半で兵十に変わる。人物の視点の変化と呼称の変化に留意し、二人の人物に寄り添わせたい。「ごん、おまえだったのか。いつもくりをくれたのは。」を表現読みさせたい。

③ ごんの視点から場面の状況を読むこと。

「空はからっと晴れて」「もずの声がきんきんひびいて」は、ごんの外へ出たいという気持ちを誘発している。「はちまき・」「円いはぎの葉が・・」「白いものがきらきら光って」は、ごんのいたずら心を誘う。「おしろの屋根がわらが光って・・」「ひがん花が、赤いさねのように・・」「ふみ折られて・・」「白いかみしもをつけて・・」そして「青いけむり」。子どもたちは、これら色の描写による情景からごんの心情を読み取ることに意欲的になるであろう。

(2) Ⅰの言語技術を把握・理解する学習者の言語技術について

① 学んだ言語技術を、授業の中で使うこと。

言葉や文を根拠に読むこと、人物の行動・情景・心情を相互に関わらせて読むこと、筋の展開に沿って重層的に読むことなど、子どもたちは繰り返し学習している。それらを駆使しながら読むことである。

② 仲間の発言を聴き、自分の考えを深めること。

そのために日々前置きの言葉を指導しておけばよい。「〇〇さんの意見を聞いてなるほどと思ったのですが……」「□□さんの考えと少し違うのですが」「△△さんの考えはつまりこういうことですか」など、聴き合いながら学ぶという学び方である。国語科だけでなく、多くの教科の授業で指導できる。

(3) Ⅱの言語技術を身につけさせる教師の言語技術について

① 教材の読み取りを深めるために教師が働きかけること。

これには次のような場面が想定される。①新しい言語技術を身につけさせるために教えるとき。②既に学んでいる言語技術を想起させ使わせるときの示唆。③子どもの読みが滞ったりつまずいたりしているときのゆざぶり。このようなことである。

② 子どもの学び合いを育てるために教師が働きかけること。

このための教師の働きかけは多岐にわたる。子どもを動かすための工夫は教師の腕の見せ所であるといっても過言ではない。読む、書く、話す、聞くなどの活動の設定。子どもの発言をつなげるための褒める、認める、意味づける、強化するなどの働きかけ。指名の方法。板書のタイミングや内容、活用など。多くの教科で育てたい。

言語技術は教材を読み解く過程で、勉強がおもしろいという子どもの心情と共に身につけていく。“大事なことは子どもが発見する、子どもが気づく”。そういう授業が力をつける授業であると信じてこの授業に臨みたい。

3. 教材名 「ごんぎつね」

4. 教材について

森の中に隠れるように住んでいるひとりぼっちの小ぎつね「ごん」は、寂しさや人恋しさ故に、村人にいたずらをしてきた。自分のいたずらがもたで、兵十のおっかあが死んだと思ひ込み、自責の念とともに、「おれと同じひとりぼっちの兵十か」と思いを寄せる。ごんは兵十にけなげに償いを続けるが、その思いは届かない。ごんの思いが兵十に届いたのは、火なわ銃で撃たれた直後である。ごんの切なる願いは、他ならぬ兵十に撃たれた時にやっと通じる。それが、読者に悲しみやせつなさを残す。

ここではごんがおかれている境遇を読み取ることが大切であると考え。その境遇とごんの行為を関わらせて読み進めることによって、ごんは単にやんちゃでいたずらなきつねでないことが理解できるであろう。

また最後まで兵十の心情に変化がないのに対して、ごんの心情は以下のようにたどる。いたずらするごん→後悔するごん→兵十もひとりぼっちだと分かったごん→償いし続けるごん→気づいてほしいごん→引き合わないと思っても償いをするごん→分かってもらったごんと変わっていく。この変化を、叙述を手がかりとしながら読み取らせたい。

この作品では色や音、光の描写を心情と関わらせて読むことが不可欠である。いたずら心にくすぐる光や音(声)、葬式の悲しさを表すひがんな花とその様子、比喩表現、青いけむりなど、想像をかき立てる言葉が散りばめられている。このような描写を手がかりとして読む力を身に付けさせたい。

5. 指導に当たって

物語を手にし、初読したときの感想を大切にしたい。実生活で読書する楽しさを、この段階から味わわせることができればよい。

(1) 初読の感想を讀みの課題として読み進める

1時間目に「ごんぎつね」を読み聞かせ、感想を書かせ、交流し、クラス全体の課題とする。

予想される感想

- ・ごんが撃たれてしまってかわいそうだ。
- ・ごんだと分かってもらえなかったのに、なぜくりなどを続けて持っていたのだろう。
- ・なぜいたずらするのだろう。いたずらばかりするから、村の人々には嫌われていると思う。
- ・「おれがもっていったのだよ」と言えはいいのに、どうして言わないのかな。
- ・神様だと思われたのに、なぜ、その後もくりなどを続けてもっていったのだろう。
- ・ごんが撃たれてしまってかわいそうだ。もっと早く分かれば良かったのに。

(2) 注意したい読み

以下のような読みをする子どもがいることが予測される。描写を手がかりに、確かめながら読み進める必要がある。

- ・事実とは違う読み。ごんのいたずらのせいで、兵十のおっかあが死んだ。
- ・ごんのいたずらの解釈。ひどいいたずらだ。村人を困らせ、喜んでいるのではないか。

(3) 音読を重視する。

毎時間、音読の目的を考えて行う。今回は以下の目的を考えている。①物語の筋を捉えるために読む、②全員がすらすら読めるようになるために読む、③学習範囲をはっきりさせるために読む、④段落を意識するために読む、⑤解釈を考えたり、比べたりするために読む、⑥1時間のまとめをするために読む、⑦読み取ったことを表現するために読む。特に⑦については、「・・・と考えたので、そのように読む」と前置きしてから読むようにさせたい。また読み方も一斉音読、指名音読、微音読等、目的に応じて取り入れる。

6. 指導目標

- (1)人物の境遇を物語の底流にすえ、場面の变化とともに深まる登場人物の心情を読み取る。
 (2)人物の視点に即して、場面の情景や心情を読み取る。

7. 指導計画(全8時間)

第1時	物語を読んで感動したことを書き、感想を交流する。 新出漢字を練習する。難語句の意味を調べる。
第2時	場面1 導入部 ごんの境遇を読み取り、いたずらする心情を考える。
第3時	場面1 後半 兵十の様子や情景から、兵十にいたずらしたくなるごんの心情を読み取る。
第4時	場面2、自分のいたずらが兵十を悲しませたことを悔いるごんの心情を独白から読み取る。
第5時	場面3 「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か」をもとに、つぐないをつづけるごんの心情を読み取る。
第6時	場面4,5 兵十に対するごんのおもひの気持ちを、「後をつけて」、「かげぼうしをふみふみ」、「・・・なあ」などをもとに読み取る。
第7時	場面6 人物の視点の変化に気づき、「青いけむり」の象徴性を考える。
第8時	ごんの変わらない思いと、場面の心情の変化を振り返り、感想をまとめる。

8. 展開

第1時 全場面

- 指導目標 (1) 物語を読んで、感動したことを書き、感想を交流する。
 (2) 新出漢字を練習する。難語句の意味を調べる。

言語技術の行為者 I層	教師の言語技術【】は教師の役割 III層	学習者の言語技術 II層	留意点
・物語りへの誘い ・題名:ごんぎつね ・時代背景 ・筋	1. 登場人物、時代など、どんなお話か読む。【指示】 2. 筆者の読み。 どんなどころがいいと思ったか、みんなで考えたいことは何か、後で話せるように聞くこと。【指示】 3. ノートに3, 4行感想や疑問を書かせる。 【指示】 4. 書いたことを発表させる。 自分の感想と比べながら聞くこと【指示】 5. 感想の中から、読み続けるための課題を決める。【発問】 6. 筆順の約束は何か。筆順に気をつけて書く。【教える】 横っちょう・草の葉・投げる・秋祭り・笛 ・死んだ・屋根がわら・ふみ折る・積む	・登場人物は、ごんと兵十、加助 ・お侍の時代。殿様さま、お城などで分かる。 ■初発の感想を書く。 ■感想を伝える。 ■自分の考えと比べながら聞き、感想を確かめ、深める。 「〇〇さんの考えと似ているかもしれないが・・・」等の前置きの言葉を使って話す。 ■読み進めるための課題を共有する。	・これらの感想について、これから考えていくことが「ごんぎつね」の勉強であると話す。 ・漢字の練習を家庭学習とする。 ・毎時間2問漢字テストをする。

	・拾う・遊ぶ・神様・落とす		
--	---------------	--	--

第2時(場面1前半)

指導目標:ごんの境遇を表す言葉を根拠に、いたずらをする心情を考える。

言語技術の行為者 I 層	教師の言語技術【 】は教師の役割 III層	学習者の言語技術 II層	留意点
・人物の境遇 A境遇(ひとりぼっち) B情景(森の中、あな・) C行為(いたずら) D心情(いたずらをする) ・A～Dの関連	1. 場面1の文6までゆっくり声を出して一斉に読ませる。【指示】 2. 文3、4を視写させる。【指示】 しだのいっぱい茂った・【教える】 3. ごんはどういうきつねだろう。なぜいたずらをするのだろう【課題の確認】 根拠になる言葉を手がかりに考えさせる。【学習方法の確認】 4. ごんと兵十は知り合いか【発問、確認】 5. なぜいたずらするのだろう。【発問】ごんのいたずらについて考えたことを話させる。【指示】 ・ひとりぼっちと関わらせて考えたことを【褒める、広める】。 ・情景を想像できたことを【褒める、広める】。 ・悪戯をする心情を、ひ【褒める、広める】。とりぼっちと関わらせて考えたことを ・関連させて考えた子どもの発言について、なぜその発言がすばらしいのか考えさせる。【意味づけ、広める】 ・「ごんのいたずらを村人はどう思っているのか」【発問】 6. 友達の考えを聞いて、なるほどと思ったことを朱書きする【指示】 ・朱書きしたことを【褒める】。 7. ごんがいたずらするのは楽しいからかどうかは、今日は解決しなかった。【問題点の整理】	■一斉音読をする ■読点まで暗記してから、視写する ■課題に対する言葉や文を自ら探し、解釈する。 (ひとりぼっち、森の中、いたずらばかり…) ■お互いに知っている。証拠がある。 ■文や言葉の解釈を交流する。 ・ひとりぼっち…寂しいだろう ・あなをほって…暗闇、隠れるように住んでいる。 ・寂しいからかまってもらいたくて悪戯するのではないか 違う。一人ですることがないから、いたずらしたいのだ。 似ている考え、楽しいのではないか。 ・村人はごんのことを知っている。みんな困っている。ごんをつかまえたいと思っている。	・一斉音読は、読み間違いの修正のため。全員が授業に参加することにもなる。 ・朱書きできたことを学習の進化と位置づけ、学習方法として定着できるよう・現段階で予想されるいたずらの理由や心情を黒板上でまとめる。

第3時(場面1後半)

指導目標:指導目標:兵十の様子や情景から、兵十にいたずらしたくなるごん的心情を読み取る。

言語技術の行為者 I層	教師の言語技術【 】は教師の役割 III層	学習者の言語技術 II層	留意点
<p>・ごんにとっての雨上がりの意味</p> <p>・穴の中のごん、外へ出たごんの関連づけ</p> <p>・兵十の外観・様子と、ごんの心情の関連</p> <p>・ごんの呼称「ぬすつとぎつねめ」</p> <p>・指示を基にした要素の書き出し</p>	<p>1. 今日の場面を、ごんが何をするか、どうしてか、考えながら黙読しなさい【指示】</p> <p>2. 「ちよいといたずらしたいな」と思わせたいことは何かと【発問】し、課題とする。【提示】</p> <p>3. 気持ちを表す言葉以外でも、ごんの心情が分かることを、「ある秋のこと…きんきんひびいていました。」でごんの気持ちが分かるか【考えさせる。教える】</p> <p>4. 他にいたずらしたいと思わせるところはないか。【発問】 【発言を広げる。褒める】 「ごんからみれば、兵十のかっこうはどうだ」【補助発問】</p> <p>5. 「ぬすつとぎつねめ」を兵十になったつもりで音読しなさい【指示】。 どういふ読みが良かったか、理由をつけて話しなさい【指示】</p> <p>6. ごんがいたずらしたくなるようなことを二つ、短くまとめなさい【指示】</p>	<p>■黙読する。</p> <p>■穴の中にいたごんのことから考え、交流する。</p> <p>・外へも出られなくて ・ほっとして</p> <p>・空はからっと ・もずの音がキンキン</p> <p>雨の間中、遊びに出たくてうずうずしていた。</p> <p>■次の言葉から人物(兵十)の様子がごんを誘っていることに気づき、交流する。</p> <p>・ぼろぼろの黒い着物 ・まくし上げ</p> <p>・顔の横っちょにまるい はぎの葉</p> <p>・ほくろみたいにへばり付いて。</p> <p>■理由を話してから音読する。</p> <p>・兵十は怒っている。一生懸命捕った鰻や魚なのをいたずらされたから。</p> <p>・これまでのごんのいたずらを、兵十は知っているからそう言った。</p>	<p>・場面が長いので、観点を明確にして黙読させる。</p> <p>・鬱屈した雨の中の穴、晴れ上がった空がごんをいたずらに誘う。また兵十の懸命さがおかしくごんをいたずらに誘うことを読み取らせる。</p>

第4時 (場面2)

指導目標:自分のいたずらが兵十を悲しませたことを悔いるごんの心情を独白から読み取る。

言語技術の行為者 I層	教師の言語技術【 】は教師の役割 III層	学習者の言語技術 II層	留意点
<p>・村人と関わり合いたいから、村人の暮らしを知っているごん</p> <p>・ごんの独白の音読</p>	<p>1. 場面2の一斉音読後。 葬式と思った理由は何か【発問】</p> <p>2. 「そうきだ」と分かったごんをどう思うか【発問】</p> <p>3. 葬式を見た夜のごんの独り言を音読しなさい。【指示】 「 」が上から書かれていないのは独り言だからと【教える】</p>	<p>■お歯黒、髪をすいて、大勢の人、よそ行きの着物、大きな鍋など、平生とは違う要素を見つける。</p> <p>・ごんの境遇や村人への思いをもとに考える。(村人のことをよく知っている)</p>	<p>・「 」の位置から、内言であることを教える。</p>

<p>・情景を表す色のイメージ</p> <p>・情景と心情の対比</p>	<p>4. 学習課題:ごんがみた様子を、ごんの気持ちと関わらせて考える。【提示】考えるための手がかりとして対比(比べる)を【教える】</p> <p>・お城の屋根がわらが光ってと、ひがん花が赤いきれのようにとある。共通してるイメージはどんなことか【発問】</p> <p>・この明るさと兵十を比べて見なさい【指示】</p> <p>・白い着物とひがん花が同じ場面にある。どう思うか【発問】</p> <p>・いつものごんと比べて書かれているところはどこか。二つを比べると、どんなことが分かるか。【発問、示唆】</p> <p>5. ごんがうなぎを取ったからおっかあが死んだのか【発問】</p>	<p>■情景と心情を比べて考えたことを交流する。</p> <p>・屋根がわらとひがん花を比べると、どちらも明るい。</p> <p>・屋根がわらの明るさと比べると、兵十は暗い。</p> <p>・景色が明るいから、兵十の悲しみが深くなる。</p> <p>・二つを比べると、白い着物は兵十の悲しみ。赤いひがん花が折られている。兵十の気持ちも折れている。</p> <p>・赤いさつまいもみたいな元気のいい顔、しおれて。兵十の悲しみと重ねて考える。</p> <p>・事実とごんの思いこみに気づく。</p> <p>・ごんが思っているだけで、本当は分からない。</p> <p>■概念化する。後悔、反省、ごめんなさい など</p> <p>■黙読する。</p>	<p>・5の対比は難度が高い。丁寧に一つずつ考えさせ、教える。</p> <p>・対比して考える言葉として「比べる」を活用させる。</p>
<p>・心情をまとめる適切な語句選び</p> <p>・黙読</p>	<p>6. ごんが独り言を言っているが、その気持ちを表す言葉はないか【発問】</p> <p>7. 情景と心情を対比させて考えることを学んだ。【大事な読み方の確認】</p> <p>8. ごんの独り言の部分の黙読させる【指示】</p>	<p>・子どもの言葉を尊重する。</p> <p>・読み取り方のまとめをする。</p>	

第5時 (場面3)

指導目標:「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か」をもとに、つぐないをつづけるごんの心情を読み取る。

言語技術の行為者 I層	教師の言語技術【 】は教師の役割 III層	学習者の言語技術 II層	留意点
<p>・ごんの行動の順序</p> <p>・ごんの境遇や、これ</p>	<p>1. 場面3の一斉音読。「ごんがしたことを順序よく見つけながら読みなさい【指示】。</p> <p>2. どこで、何をしたら発表しなさい【指示】</p>	<p>■一斉音読</p> <p>■順序よく短く(どこで何をしたら)読む。</p> <p>いわしを兵十のうちに投げ込んだ。くりを拾って兵十の物置に置いた</p> <p>次の日も、その次の日もくりをもってきてやった。</p> <p>その次の日は松たけも二、三本持って行った。</p>	<p>・全員ですらすら読めるようにする。</p> <p>・ごんの行動とその場所を、順序よく、短くまとめさせる。</p> <p>そこから3の発問をする。</p>

<p>までのいたずらなどとの関連づけ</p> <p>・ごんの行動の質的な変化</p> <p>いたずら→つぐない、共感</p> <p>・気持ちを考えた音読</p>	<p>3. ごんと兵十の位置は。ごんは、兵十から見えないようにしているが、それはなぜか【発問、示唆】</p> <p>4. 学習課題:ごんはなぜ、何回もくりなごを持って行ったのか。証拠を探す【提示】</p> <p>5. 「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。」うなぎのつぐないに、まず一つ、いいことをいたと思いました。2文を視写しなさい【指示】</p> <p>視写して気づいたことはないか【発問】</p> <p>6. 視写した文を、ごんの気持ちを考えながらそれぞれ微音読しなさい【指示】</p>	<p>■ごんの境遇や、これまでのいたずらなど関連づけて考える。</p> <p>いたずらしたから見つかったのは困る。</p> <p>でも兵十のために何かしたい。</p> <p>■兵十への思いの深まりを交流する。</p> <p>「おれと同じ」が文頭にあるから、ごんは兵十を仲間のように思ったのだ。</p> <p>まず、一つ。もっといいことをすると意味。</p> <p>付け足して。兵十に心を寄せているから、つぐないの意味だけでなく、仲良くなりたいので、贈り物の意味もあるのではないかと。</p> <p>■気持ちをつぶやきながら微音読する。</p>	<p>る。</p> <p>ごんの行為</p> <p>・つぐない</p> <p>・共感</p> <p>・親しみなど</p> <p>子どもの読みを子どもの言葉でまとめる。</p> <p>・微音読。揃える必要はない。</p>
--	---	---	---

第6時 場面4, 5

指導目標:兵十に対するごんの気持ちのもどかしさを、「後をつけて」、「かげぼうしをふみふみ」、「…なあ」などをもとに読

言語技術の行為者 I層	教師の言語技術【 】は教師の役割 III層	学習者の言語技術 II層	留意点
<p>・これまでの筋から想像できるごんの心情</p> <p>・ごんの思いの深まりを表す語句(かげぼうし)</p> <p>・繰り返しなどの描写の読み</p>	<p>1. 「月のいいばんでした。」これまでのごんの様子から、どんな気持ちになっているか考えなさい【指示】</p> <p>2. 学習課題:ごんは、なぜ後をつけて行ったのか考える。【提示】。</p> <p>3. 二人が何と言うか、聞きたい気持ちが分かるところがあるか【発問】</p> <p>4. ここでもごんは隠れている。どこで分かるか【発問】</p> <p>5. ついていきました。兵十のかげぼうしをふみふみ行きました。ごんの気持ちを考えなさい【発問】</p> <p>「ふみふみ」。二人の距離は。見つか</p>	<p>■これまでのごんならば、と関わらせて考える。</p> <p>雨ではない、良い天気、村に出かけた。</p> <p>■ごんの気持ちを予測し交流する。</p> <p>だれだと思っているのだろう。</p> <p>付け足して。ごんではないかと言ってくれるかなと思っている。</p> <p>■文中から根拠を探す</p> <p>びくっとして小さくなって、しゃがんで</p> <p>■ふみふみの繰り返しから考えたことを交流する。</p>	<p>・情景と心情。既習済み。それを使わせる。</p> <p>・文中から正確に探させる。</p> <p>・子どもが気づいた場合</p>

<p>・辞書的な意味と解釈</p> <p>・助詞の意味 “なあ” の読み</p> <p>・気持ちを考えた音読</p> <p>・微音読</p>	<p>ってしまうではないか【補助発問、示唆】</p> <p>6. 引き合わないの意味を【教える】。辞書では苦勞したかいがないという意味。 * 苦勞しがいがないから、もう持って行くのはめようとは思っていない。</p> <p>7. 「ひきあわないなあ」と “なあ” がついている。ひきあわないと比べて考え、読みなさい。【指示】 比べて考えたことを【褒める・広める】</p> <p>8. 最後の3行の表現読み。こういう気持ちで読みたいと前置きしてから読むように促す。</p> <p>9. 微音読をする。</p>	<p>兵十のかげぼうし 他ならぬ 兵十の かげぼうし いたずらをしてきたごん、つぐないをするごん、おれと同じひとりぼっちだと分かって、ごんは同情している。 ふみふみは歩調も合わせている。 何というか知りたいのだ。 見方を変えると、兵十と心をつにしたいということもある。</p> <p>■びくっと小さくなってと関連づける。 みつかるかもしれないのに、知りたい。</p> <p>■「なあ」 あるのとないのを比べると、なあは、さびしそうだ。悲しそうだ。気づいて欲しいのだ。</p> <p>■ごんの気持ちを話してから音読する。</p>	<p>は褒め、広める。 ・なぜこの発言がよいのか考えさせる。</p> <p>・数名に読ませる。音読の良さを考えさせる。 ・一人一人の読みをもとにした微音読</p>
--	--	---	---

第7時 場面6

指導目標:人物の視点の変化に気づき、それをもとに、青いけむりの象徴性について考える。

言語技術の行為者 I層	教師の言語技術【 】は教師の役割 III層	学習者の言語技術 II層	留意点
<p>・人物に関わる視点の変化</p> <p>・呼称の変化</p>	<p>1. 場面6の最初の段落を読みなさい。 ひきあわないなあと思いつつ、またくりをもっていったごんをどう思うか。【発問】 最後の「青いけむり」について考えることが今日の課題【提示】</p> <p>2. 視点の変化に気づかせるように筆者が読んで【教える】。</p> <p>3. 場面1では「ぬすつとぎつねめ」。場面6から、ごんをどのように呼んでいるか見つけなさい。【指示】</p> <p>4. 呼び方の変化をどう思うか【発問】</p>	<p>■償いをするごんの気持ちが変わらないことを確認した発言。</p> <p>■正確に探す。 きつね→うなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめ→ごん “め” がついている。比べると憎々しい漢字だ。</p>	<p>・以下のことを確認する ○うなぎの償いをしたい。 ○兵十を悲しませてしまった償いだ。 ○ひとりぼっちになってしまった兵十への思い</p>

<p>・倒置法</p> <p>・象徴</p> <p>・音読</p> <p>・微音読</p>	<p>5. 「ごん、おまいだったのか、いつもくりをくれたのは。」を音読しなさい。なぜそのように読んだのか理由も話しなさい。【指示・発問】 倒置法をよく思い出したと【褒める】</p> <p>6. 青いけむりが、まだつつ口から細くでていました。何を表しているのか。青、細くなどをもとに考えなさい。お葬式の場面の色の学習を思い出しなさい。【発問・示唆】</p> <p>7. 「ごん、おまいだったのか、いつもくりをくれたのは」をそれぞれの思いで微音読しなさい【指示】</p>	<p>■うなぎのいたずらの場面を想起して考える。</p> <p>■倒置法だ。ごんだと分かってびっくりしているのだ。 ?をつけて読むのはまだ分からないからだ。 でも、?のように読むのは間違い。ここで気づいたのだ。</p> <p>■お葬式は赤、白で気持ちを表していた。 今日は青、寂しそうだ。悲しそうだ。 ごんが撃たれて、悲しい場面だからだ。 私もそう思う。</p>	<p>・4の発問が難しい場合は、なぜ変わったのかと発問する</p> <p>・3と4の働きかけの順番は、子どもの状況を見て考える。</p>
---	---	---	--

第8時 全場面

指導目標:ごんの変わらない思いと、場面の心情の変化を振り返り、感想をまとめる。

言語技術の行為者 I層	教師の言語技術【 】は教師の役割 III層	学習者の言語技術 II層	留意点
<p>・初発の疑問と読み取った後の考え</p> <p>・物語の展開についての振り返り</p> <p>・ごんの変わらない思い</p> <p>・思いのすれちがい</p>	<p>1. 初めに考えた問題を読みなさい。自分の問題についての考えを書くこと。家庭学習です。【指示】</p> <p>2. 1場面から6場面を通して、二人の気持ちで、ずっと変わらなかったこと、変わったことは何か考える。【課題の提示】。</p> <p>3. 変わらないことはなにか【発問】 *初めの頃のごんの様子や居場所を想起して考える。【示唆】</p> <p>4. ごんが村人にいたずらするのはなぜか。課題が残っていた。今どう思うか。【発問】</p> <p>5. ごんの変わらない気持ちに、兵十は</p>	<p>■変わったことを確認する。 ○兵十のごんの呼び方 ぬすつとぎつねめ→うなぎをぬすみやがった、あのごんぎつねめ→ごん</p> <p>■変わらないことについて交流する。 ごんの中の。ごんはずっと村人に近づきたかった。 付け足して。いたずらするのは村人の気を引きたかったからだ。 私も同じです。ごんはいたずらがおもしろいというより、村人にかまってもらいたかったのだ。</p> <p>■「青いけむり」を使って書く。</p>	<p>3、4の発問について考えさせるために、ごんがいたずらするその心情を改めて話題にする。</p>

<p>・まとめの表現読み</p>	<p>銃を撃ってから気がついた。このことをどう思うか、これまでの色についての学習を思い出し「青いけむり」を使って書きなさい【指示、示唆】</p> <p>6. 書いたことを発表しなさい。【指示】</p> <p>7. 村の茂平さんは、ごんぎつねのお話をどのような気持ちで子どもたちに語っていたと思うか。【発問】</p> <p>8. 茂平さんが子どもたちに語っているような気持ちで、最初の3つの段落を読む。【指示】</p>	<p>青は赤いひがん花や、お城の屋根がわらの光と違う。</p> <p>それに付け足して、かみしもの白に似ていて寂しい、悲しい。</p> <p>・数名音読する。次いで全員で微音読する。</p> <p>・村人も、ごんが撃たれてから、ごんのが気持ちが分かったのだ。</p> <p>付け加えると、兵十から村人に伝えられたのではないか。</p>	<p>・期待する読み</p> <p>ごんの思いは、最後に兵十に分かってもらった。</p> <p>兵十も悲しかっただろう。</p> <p>もっとはやくごんだと分かっていたれば良かったのに。</p> <p>悲しいお話だ。ごんも兵十もどちらも悲しい。</p> <p>・二人への同情の気持ちが語り継がれることになったのだろうと推測できる。</p>
-------------------------	--	---	---