

『言語技術教育第一号―言語技術教育でどんな力がつくか―』から学ぶ言語技術教育について

一 誌上シンポジウム（I読解編）について

提案 説明文 『カブトガニを守る（光村）でどんな力がつくか①

提案者 新潟県川治小学校 庭野三省先生

丸亀市立城西小学校 秋山達也先生

名古屋市立香坂小学校 加藤辰雄先生

意見 ① 宮城教育大学教授 渋谷孝先生

② 千葉大学教授 宇佐見寛先生

③ 茗溪学園中・高等学校 阿部昇先生

④ 大田区立東調布第一小学校 石黒修先生

意見を読んだ感想（庭野・加藤先生より）

二 提案者の実践内容について

A 庭野先生の実践

説明文を段落ごとに分けてばらばらにし、正しく並び替える作業を通して論理的構造を学ばせるという授業実践を行った。順次段落の要点をまとめ、筆者の主張が述べられている段落を選ばせ、その根拠を話し合いながら説明文指導をおこなっている。庭野先生は内容と形式主義をバランスよく指導する方法を提唱していた。

B 秋山先生の実践

法則化の追試実践である。画像資料を提示し、その後文章（段落）を提示する。順序がばらばらで提示しているため、やはり正しく並び替える作業を行わせる。児童に討論させながら、正しい構成をみつけ、段落相互の関係を学習させる提案である。

C 加藤先生の実践

読み研方式の説明文読解指導について述べられている。①構造読み（三部構造にまとめる）②要約読み（柱の段落に目をつけ、柱の段落・柱以外の段落の関係を読み取っていく）③要旨読み（要点をまとめ要約文にする。要約文は一文でまとめ、全部文章の用紙とする。）

三 意見について

渋谷孝先生（宮城教育大学）は、次のように三者の実践について述べられている。

「文章をばらばらにして並び変えるのはテストなのか、読み取り指導なのか分かりにくいものになりやすい。」また「理論的手順が教材の前提にあつて、それによって教

材の解釈するのが「言語技術の駆使なのではない。」これはまるで、段落のくらべごっこである。また、肝心の本論の指導がなく、読みの指導がされたかと投げかけられている。また、「なぜ」実感的に想像できるような資料や話題を用意したいものである。視聴覚資料を使っても、理科と混じった知識学習となったら、「言語技術」もなにもあつたものではない。

宇佐美寛先生（千葉大学）

段落と要約を意識させるような授業で、子供たちは右のような問題を発見することができるようになるのか。文章の根幹は段落などではない。文である。文がなければ理解はできない。段落などなくても論理的な文章は出来る。一文の構造と一文から次の文への移行のしかたとの指導こそが、まず必要なのである。段落は副次的、補助的な仕組みにすぎない。それを先行させるから文という基本的単位の分析を欠いた怠惰な頭となる。

阿部昇先生（茗溪学園中・高等学校）

問題なのは、庭野氏・秋山氏両氏ともにそのように段落相互の関係を読ませつつそこまで文章全体の構造を読ませるという指導をしていないことである。説明的文章の最もマクロの論理的関係は、「文章構造」なのである。この指導過程がないと、子どもたちに文章の大きな論理の流れを読ませていくことができにくくなるのである。「柱」という概念装置を与えれば、他の段落も本場に「子供だけでできるようにする。」概念装置は、この文章のみならず、他の文章でも子供たちは使えるのである。

石黒修先生（調布東小学校）

この「形式的段落短冊並べ」方式は、すでに力のつく方法として「法則化」されているのである。秋山氏の論文は、大森氏の実践を構想追試した杉山実践の追試である。追試の報告としては、指示や発問が明示され、子ども達の反応もわかりやすく書かれているので優れたものといえよう。

四 誌上シンポジウムを読んで感じた事

提案者の先生方の論文は、法則化運動・科学的読みの研究会等、提案者自身の先生方が研究されている立場からの実践である。教材も説明文ということもあり、提案者の実践は主に段落相互の関係を読み取る内容（A・B）や全体構造を把握して、要約・要旨へと読解をすすめる内容（C）である。

この提案に対して、意見を述べられた渋谷・宇佐美先生からは、形式よりも文の内容をしっかりと読解すべきだという意見が寄せられていた。かなり厳しい意見である。

確かに、論理的文章については構成の指導も大切であるが、国語の教科内容の特質を考えると表現の方法や書かれている内容、文章理解も大切であると感じる。

しかし、ややもすると説明文の指導は、構成の指導に重点をおかれやすい。形式と内容とが一体化した指導が大切であると感じるが、おそらくこの当時では、法則化運動や科学的読みの研究会などの実践が積極的に提案され、追試されていた時代ではないかと推測する。そこで、第一回の誌上シンポジウムとして代表提案され、言語技術教育の解明を目指したのではないだろうか。

だが、説明文の読解指導は、「段落構成の把握だけでよいのか」、「内容指導の詳細な

読解だけでよいのか」という疑問が捻出される。

その問題を解決する方法が、今回東京大会で、大内善一先生が提案された『「言語技術」の三層』、また北海道大会で提案授業をされた京野真樹先生の提案資料（※参照）である。文章の読解について明確に解明されている。

そこで茨城支部としても、事務局会議の研修会でさらに言語技術の三層について深めていきたいと考える。

また、京野先生の提案については、②の点について学習指導要領に即した内容でさらに現場に対応された表現である。学習指導要領の改訂にむけて、国語の本質を踏まえた見方、考え方を働かせた思考・判断・表現の方法について深め、よりより国語の授業実践を目指していきたいと考える。

資料※

言語技術教育が成立する要素を次のように整理して提案する。（京野氏提案抜粋）

- ①教材価値（内容価値・表現価値）を分析する観点
- ②内容価値・表現価値を一体化する国語の本質を踏まえた見方・考え方を働かせた思考・判断・表現の方法
- ③学習者に①・②の定着を図る教師の言語技術（発問・指示・助言・説明・言語設定等）

※上記の整理は、本学会の大内善一会長の「言語技術の三層」及び『国語科教材研究の観点と方法』（1990年、明治図書）を参考にした。

言語技術教育は、上記の①～③を組み合わせることによつて、無限の可能性がある点で、子どもの個性を柔軟に対応できるものとなる。学習活動に取り組み中で、子どもは、国語科の特質に応じた見方・考え方を働かせて思考・判断・表現し、目的や状況に応じて資質・能力を更新するからである。したがって、国語科において育成すべき言語技術は、いたずらに体系化されることを拒む性質のものであると考える。

最後に、誌上シンポジウムの提案は参考になる部分もあった。意見を寄せられた先生方の考えも国語科の教科内容について考えさせられた。もうすこし言語技術教育についての推移や理論内容等学んでいかななくてはならないと思うが、教師・学習者・教材価値の定着を図る言語技術を定義され、その実態解明に踏み込んだ大内先生のご提案は、大変価値があるものと感じ、様々な教材を通して言語技術教育について深めていきたいと感じた。