

言語生活力の伸長をめざす国語科学習指導の研究 (2)

吉田 裕久 難波 博孝 神野 正喜
 原 正寛 望月 真 長谷川みどり
 桂 聖

I 研究の課題と方法

1 本研究の背景と課題

「言語生活力の伸長をめざす国語科学習指導の研究」にテーマを設定した私どもの共同研究も、その第二年度を迎えた。この間、「言語生活力」の具体化、六年間のカリキュラムの構想、効果的な指導方法の開拓等、明らかにしなければならない大きな課題を持ちながらも、これらについて必ずしも研究同人で共通理解ができていたとは言えない。むしろ、それぞれの同人がテーマをめぐる固有に展開してみるというボトムアップ型の研究手法を採ってきたというのがより実状に近い。

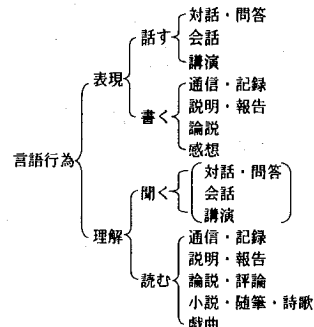
2 言語生活力について

「言語生活」について、「ことばによる、ことばを通しての生活。人間生活の中で、言語活動を伴う部分についていう」と、私自身は、『国語科重要用語300の基礎知識』（大槻和夫編、明治図書）の中で定義した。そして、この「言語生活」は、歴史的な経緯でいえば、「戦後になって新しく登場してきた言語研究分野であり、国語教育に大きな影響を与えた。」とも述べた。その一番大きな影響としては、昭和30年代の国語科の学習指導要領国語科編に小・中・高等学校を通して、「言語生活の向上を図る」ことが、国語科のねらいとして掲げられたのである。筑摩書房からは、月刊誌「言語生活」が発行されたりもした。それほど注目された領域であった。

このころ、例えば時枝誠記は、この言語生活を<表1>のような構造でとらえている。

一方、西尾実は、<表2>のように「通じ合い」の観点から、その構造化を試みている。私どもは、この言語生活をどのように構造化するのか、そしてこれをカリキュラムとしてどのように取り上げるか、こうし

<表1>



(『改稿国語教育の方法』有精堂 1963)

<表2>

	談話	文章
立場のわか りあってい る間の	1 ↔ 1 1 ↔ 1	対話・問答 通信・メモ 会話・討議 記録・報告
立場のわか っていない 公衆との	1 ↔ 衆	独語 通達

(『日本人のことば』岩波書店 1957)

た課題は依然として残っている。

「言語生活」というと、一人で行うという側面がないわけではないが、どちらかという、対相手、対社会的な要素が大きくなるように思う。ダイナミックな言語行為、どちらかという一人で読んだり書いたりというよりも、少なくとも二人以上、もっと大勢で聞いたり話したり、書いたり読んだり、そうした日常生活、社会生活の中で展開する言語行為を対象にしているように思われる。そして、その力をつけようとするのが「言語生活力」である。となると、メディアリテラシー、インターネット、メールなどといった情報化社会を反映させたものになると思われる。あるいは言語メ

Hirohisa Yoshida, Hiroataka Nanba, Masaki Jinno, Masahiro Hara, Shin Mochizuki, Midori Hasegawa, and Satoshi Katsura : The Research on Japanese Language Education to Aim at Developing Language Performance in Actual Life(2)

ディア教育と大差がなくなってくるかもしれない。しかし、今回は私たちはそのジャンルには足を踏み入れることが残念ながらできていない。あくまで実践を通して考えていくということで、以下の5つの実践を展開してみた。 [吉田裕久]

A 低学年における説明的文章の学習指導

—「どうぶつの赤ちゃん」(第1学年)の場合—

1. 培いたい言語生活力

言語生活力は、外から与えられたり頭だけで理解したりするものではなく、状況依存で個別的な文脈で獲得されるものとする。したがって、説明的文章の学習指導においても、どのような文脈で読みの経験が営まれ深められていくのか、という観点が重要になる。

低学年の説明的文章の授業では、「説明(内容・方法)を実感的に読む力」が言語生活力に培うと考える。論理を先行して読ませるのではなく、既有知識を関連づけて実感的に読む経験を積むことが重要である。

2. 単元名

説明文の対話遊び「どうぶつの赤ちゃん」

3. 単元について

本単元は、説明的文章「どうぶつの赤ちゃん」(光村図書)を学習材にして、対話遊び(対話劇づくり)を通して、ライオンとしましまの生態の違いについて比較しながら読む学習である。

動物は、この時期の学習者が興味をもちやすい好題材である。学習者は、これまでに、動物園に行ったり動物に関する本の読み聞かせを聞いたりしてきている。本学習材で取り上げられているライオンやしましまの赤ちゃんの様子や成長の違いについても、驚きをもって読むと思われる。また、本学習材では、「問い—答え」という基本的な文章構成や、観点を照応させた事例の比較という分かりやすい説明方法を用いている。本学習材は、学習者にとって読み取りやすい説明内容・説明方法の文章だといえる。

しかし、このような説明(内容・方法)を実感的に読むには、まだ困難があると思われる。なぜ筆者は、数ある動物の中でライオンとしましまを事例として取り上げているのか。なぜ観点を照応させて事例を比較しながら説明しているのか。筆者は、肉食動物の代表としてライオンを、草食動物の代表としてしましまを事例として取り上げ、それらの捕食関係を軸にして、同じ観点で比較しながら赤ちゃんの生態の特徴を読者に分かりやすく説明しようとしている。本学習材を実感的に読むには、動物についての既有知識を関連づけながら、このような筆者の論理的認識(内容・方法)との対話が活性化されなくてはならない。本学習材に

ついて繰り返し学習者同士で対話遊びをする中で、これを実現したいと考えている。

4. 指導目標

- 友達との対話遊びを通して、既有知識を関連づけながら「どうぶつの赤ちゃん」の説明について自分なりに意味づけできる。
- ライオンとしましまの赤ちゃんの様子や成長の違いを比較しながら読んだり話したりできる。
- 動物の生態の違いに関心を持ち、動物に関する本について進んで読むことができる。

5. 指導計画(全9時間)

- 第1次 対話劇づくりについて話し合おう・・・3
- 第2次 対話劇をつくろう・・・4(本時2/4)
- 第3次 動物の本を読もう・・・2

6. 本時の目標

ライオンやしましまの赤ちゃんに同化して友達と対話することにより、移動方法の違いやその理由を読み取り、それを鉛筆対談に書くことができる。

7. 学習の実際

(1) ③⑥段落の内容について発表する。

③⑥段落の次の内容について「確認読み」をした。

●ライオンの赤ちゃん

- ・自分では歩くことができない
- ・お母さんに、口にくわえて運んでもらう

●しましまの赤ちゃん

- ・生まれて三十分も経たないうちに、自分で立ち上がる
- ・次の日には、走るようになる
- ・だから、強い動物に襲われても、お母さんと一緒に逃げるができる

(2) ③⑥段落の内容について、ライオンやしましまに同化して対話遊びをする。

席の隣同士で、一方がライオン、他方がしましまという役割で、次のような鉛筆対談を書いた。(ラ＝ライオン、し＝しましま)

【M子とK男の場合】

ラ：どうしてしましまくんは、うまれて三十ぶんもたたないうちにたてるの？

し：それはね、ほねがつよいからだよ。

【K子とT男の場合】

し：どうしてライオンくんは、じぶんであるくことができないの？

ラ：それはね、ちいさいし、まだ、なにもおかあさんにおしえてもらってないからだよ。あと、うまれてすぐにはたてないからだよ。

ラ：どうしてしまうまくんは、うまれて三十ぶんも
たたないうちに、じぶんでたちあがれるの？
し：それはね、てきにおそわれるからだよ。

【H子とY男の場合】

ラ：なんで、三十ぶんもしないうちにたつの？
し：それはね、つよいどうぶつからにげるためだよ。

【O子とI男の場合】

ラ：どうしてきみは、うまれて三十ぶんもたたない
うちにたちあがるの？
し：それはね、にくしよくどうぶつにたべられない
ためだよ。
し：どうして、じぶんであるくことができないの？
ラ：それはね、にくしよくどうぶつだからだよ。
ラ：さっきのはなしにつづけるんだけど、たとえば、
にくしよくどうぶつってだれのこと？
し：たとえば、きみとか、トラとか、チーターだよ。
ラ：へえー、ぼくがたべるんだー。

8. 実践の考察

学習者の鉛筆対談における下線部は、表現内容に対する自分なりの意味づけである。

ライオンは、小さいし、生まれてすぐだし、お母さんに教えてもらっていないから、生まれて自分で歩くことができない。

しまうまは、強い動物、すなわち肉食動物に食べられないように、早く立ち上がれるようになる。肉食動物とは、例えば、ライオン、トラ、チーターなどである。

学習者は、動物や成長に関する既有知識を関連づけ、自分なりに意味づけながら実感的に読んでいるといえる。

本学習材は、肉食動物と草食動物との関係認識を軸にして、ライオンとしまうまの成長の違いを説明している。表現内容を確認するだけでなく、実感的に内容が読めるには、このような観点から内容を意味づける必要がある。学習者は、繰り返し対話する中で、これに気づき、鉛筆対談に表現しているのである。

ただし、ペアによる鉛筆対談という学習活動が本当に適切かということが課題として残った。なかなか書き出せない学習者もいたからである。いきなり鉛筆対談をさせるのではなく、ペアやフリーで、繰り返し音声言語による対話を行った後、それを生かして自分だけで鉛筆対談でまとめる方が、学習者にとっては適切なのではないかと思われた。

このように、論理を先行して読ませるのではなく、

既有知識を関連づけて実感的に読む経験を積ませることが、「説明（内容・方法）を実感的に読む力」、ひいては言語生活力に培うのではないかと考えている。

（桂 聖）

B 言語生活力（想像力）の育成はどうあるべきか

—「お手紙」（第2学年の場合）—

1 「言語生活力」とは

国語科に求められている学力を「言語生活力」として捉えた場合、「言語生活力」は、「言語文化享受／形成」と「言語技術」によって構成されていると考えることができる。

「言語技術」は、言語事項を基盤として「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」の3領域の学習活動によって構成される「言語生活力」の中で方法的役割を果たすものという捉え方ができる。

こうした方法的役割を果たす「言語技術」によって獲得されるのが「言語文化」である。

ここで、「言語生活力」の中で方法的役割を果たす「言語技術」と「言語文化」との関連性について述べてみたい。

授業において指導目標を立てる場合、「言語技術」領域において立てる、「言語文化」領域において立てる場合があるだろう。

はじめに「言語技術」領域において立てる場合を考えてみよう。

「言語技術」領域において指導目標を立てる場合、学習者にある「言語技術」を習得させることをねらいとする。そのために教材を選択し、学習方法を学習者に呈示する。学習者はその学習活動を行うことによって、目標とする「言語技術」を獲得し、言語を扱う能力としての学力を獲得することになる。この獲得した学力を用いることによって「言語文化」を形成するのである。

次に「言語文化」領域において立てる場合を考えてみよう。

「言語文化」領域において指導目標を立てる場合、既に存在している「言語文化」を享受／形成させるために「言語技術」を用いることになる。この場合、すでに習得している「言語技術」を用いる場合と新たな「言語技術」を用いなければ目標としている「言語文化」を享受できない場合とがある。

このように考えると「言語文化」領域において指導目標を立てる場合には、必然的に「言語技術」を用いなければならないので、未習得の「言語技術」を用いるのであればその「言語技術」を習得させながら「言語文化」を享受／形成させることになるのである。

2 「言語技術」の習得について

前述のように「言語技術」は、言語事項を基盤として「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」の3領域の学習活動によって構成される「言語生活力」の中で方法的役割を果たすものであるから、その習得にあたっては段階的・系統的に指導していく必要がある。

本研究授業においては、「読むこと」の領域の中から「言語技術」の習得について提案を行いたい。

こうして、国語学力として「言語生活力」を措定し、その内実を明らかにすることは、国語科固有の学力を示すことになるのではないかと考える。

殊に「読むこと」において「言語技術」について提案を行うことは、他教科・学校生活・社会生活の中において行われる「読むこと」との差異を示すことにはないか、あるいは国語科で培った「言語技術」の転移性を図ることにならないかと考える。

このことを実証するために、次の学習指導案を立ててみた。

国語科学習指導案

紙面の都合で学習過程だけを掲載する。

学習活動	指導の意図と手だて
1 前時の学習を想起し、本時のめあてを知る。	○ 本時の学習場面を認識させ、学習の構えをもたせる。
2 本時の学習部分を音読する。	○ 本時の学習範囲をはっきりとした声で音読させたい。
3 二つの場面のがまくんとかえるくんを比べて違いを見つける。	○ 二つの場面のがまくんとかえるくんを比べることによって、変化に気づかせたい。表面的なことから内面的なことにも気づかせたい。
4 二つの場面の違いをもたらしたのについて話し合う。	○ 違いをもたらせたものは何であるのか、話し合わせることによって内面的な変化に気づかせたい。
5 がまくんやかえるくんに同化したり異化したりして、心情を読み深める。	○ がまくんやかえるくんに同化したり異化したりする学習を選択制にする。このことによって、それぞれの心情を読み深めることにする。
6 学習のまとめをする。	○ 同化、異化の立場から発表させることによって、その内容を検証させたい。

3 授業の実際と今後の課題

文学的文章の「読み」に必要な「言語技術」があった、「言語文化」が「形成」され「享受」される。その「言語技術」の系統だった習得が必要である。

本時においては、「言語技術」として登場人物に同化したり異化したりする学習を選択学習として行った。この結果、同化する学習を選択した学習者が多く、同化した内容についてのみ話し合いを行うことになった。

この話し合いの中では、それぞれの学習者が描出した登場人物の心情を検証することになった。

想像力の検証は、難しい。

この場面においては、がまくんは、「お手紙」と「かえるくん」どちらに思いを寄せているかという観点を定めて心情を書かせた。次に引用する。

『楽しみだな。かえるくんがくれるお手紙もらえるなんてゆめのようなだよ。ぼくってとっても幸せな人ぶつかかもしれない。ぼく、生まれてはじめて、こんなうれしいことがあるよ。ぼく、生まれてよかった。本当に生まれてよかった。かえるくんのお手紙があれば、かなしい時も、くやしい時もとんでいっていいのかもしれない。』(A児)

『かえるくんは、なんであんなにやさしい心をもっているんだろう。ぼくは知らなかった。かえるくんは、ぼくに元気をおくってくれた。それなのにぼくは、ちっともかえるくんの言ってくれたことを聞かなかった。ぼくは、かえるくんとちがって、すぐにあきらめる。だけどかえるくんは、ぼくを親友と思ってくれている。ぼくは、それだけでもうれしい。』(B児)

「お手紙」を受け取るということを思っていると答えた学習者は、一度ももらったことがない「お手紙」を待つがまくんに同化している。「かえるくん」に思いを寄せていると考えた学習者は、お手紙の内容に心を動かされたがまくんに同化している。本文中の「ああ。」「とてもいいお手紙だ。」というがまくんの言葉を捉えればお手紙を書いた「かえるくん」にまで思いは及んでいたと考えるべきであろう。

「言語生活力の伸長をめざす国語科学習指導の研究」という研究主題に照らして、想像力をどう育成するかという観点から授業を実施した。

想像力を育成するにあたって、学習指導において、学習者にどう想像させるか、学習者が想像したものをどう表現させるか、また想像する範疇をどう設定するかなどが今後の課題となる。

想像力については、こうした課題とともに他教科、学校生活、社会生活への転移性を含めて研究を続けていきたい。
[望月 真]

C 話し合い活動を通して培う言語生活力

—「クリスマス会の計画を立てよう」(第3学年の場合)—

1 言語生活力と「話すこと・聞くこと」

人は一人では生きていけない。何らかの形で人と関わりながら生きている。言語はその現実の生きた人間関係を築くときに欠かせない基本的な道具である。とすれば、言語生活力とは人が生き延びるために必要な力と言えるであろう。

しかしながら、言葉をつかって「何とか理解してもらわなくては」という迫られた場が子どもたちの生活の場にどれほどあるだろうか。現代は、相手と話さずに簡単に物事が進んでいく「無言化現象」ような社会状況の中なのである。

こういった状況の中であるからこそ、自分の思いや考えを相手に明確に伝え、何とか相手と関わろうとする主体的な国語の担い手を育てていくための音声言語教育の充実は重要な課題であり、大きな使命が我々に課せられている。

本提案は、「話し合う活動」を通して主体的な国語の担い手を育てる授業実践である。

2 授業のねらい

中学年になると、集団としての生活が活発になり、グループや学級という単位での集団での話し合いの場が生まれてくる。しかし、自分たちの考えを盛んに主張するものの、自分勝手な主張になっているのも事実である。したがって、この時期に目的を意識した会話をさせるとともに、話し方の話型や集団としての話し合いのルールを身につけさせることが必要であると考えた。

一人一人が楽しく意欲的に話し合いにのぞみ、なおかつ、確実に話し合いの技能や態度を身につけていけるための学習活動を考えるときに、どんな題材をもって来るかが重要になる。なんのための話し合いかという目的意識や、だれに対してどんな話をするのかという相手意識が明確にもてる題材であり、そして、子どもの話し合いたいという意欲を喚起するような題材を身近な生活の中からさがして、その題材で多くの様々な話し合い活動の場を設定し「話すこと・聞くこと」の学習として組み立ててみた。

3 指導目標と指導計画

(1) 指導目標

- 相手や場に応じて、自分の言いたいことをはっきりとし、筋道を立てて話をする方法を理解する。
- 話の内容を正確に聞き取るとともに、自分の立場をはっきりとさせ、考えながら聞くことができる。

○ 様々な話し合いの形態を通して、話し合いのマネーを身につけ、話し合いの楽しさを実感することができる。

(2) 指導計画(全9時間)

第1次 クリスマス会のプログラムを決める。

(一斉の話し合い)・・・2(本時2/4)

第2次 プレゼントについて話し合う。

(ディベート)・・・・・・・・・・・・・2

第3次 班の出し物を考える。

(グループの話し合い→フリートーク)・・・3

4 授業の実際

これから報告するのは、話し合いのルールや話形を意識することをねらいにした1次の第2時の授業である。

(1) 前日のビデオを見て気づきを発表し合う。

前時の授業ではクリスマス会をすることを知らせ、すぐにその計画の話し合いをさせた。その様子をビデオに撮っており、本時では、そのビデオを見て、気づきを出し合うことから始まる。「話し合いで決まったこと」「話し合いのよかった点」「話し合いで気をつけたらいい点」の三つの観点で気づきを出し合う中で、結局何も決まっていなかったことが分かった。意見はたくさん出ているのだが、「～をやったらいいと思います」といった、個人のやりたいことを言い放つばかりであった。みんなの同意を得るための理由付けや、反対意見など、他と関わりのある発言がないのである。普段の授業では、関わりのある発言ができるようになってきているが、話し合いになると、予想していたとおりの結果となった。そこで、話し合いでは「何について話し合っているのか」「どのような方向で話し合えばいいのか」という話し合いの目的を共通理解した上で、具体的に「○○をこの時間に決めます」と最初に確認する必要があることを子どもたちに伝えた。

(2) 話し方の話型や話し合いのルールを知る。

ビデオで、一人のある女の子の発言に対しては「いいです」と賛同が得られ、決まったことがなかった話し合いの中でもその子の意見だけは決まったこととして認識されている雰囲気があった。ただ単に理由付けがある発言だったのだが、言いつばなしの発言が続く中で、彼女の発言がすんなり通ったように感じられた子どもの感覚には教師も同感できるところがあった。普段の授業でもある程度の話型についてはその都度意識させてきたが、あらためて、ここで確認した。

- ・理由を付けて言う

「私は…と思います。理由は…だからです。」

- ・他の人に付け足して

「〇〇さんに付け足します。」

- ・同じ考えに同調して

「〇〇さんと同じです。それは…だからです。」

- ・反対の立場

「私は〇〇さんと反対です。それは…。」

- ・質問や疑問

「〇〇さんに質問があります。」

話型にこだわりすぎると、話し合いがぎくしゃくしたり、不自然になったり、あるいは、話型そのものが自然に身に付いてくるものであるなどの指摘がある。しかし、ある程度の話型を身につけておくことで、話し合いを論理的に進めることができる。また、話型はそれ自体が話型を超える話し方ができるための存在である。したがって、この時期に話型を意識した話し方をしっかり身につけておきたいと考えている。

ルールについては、楽しさが先行していつもよりもにぎやかな話し合いになったことを反省し、しっかり意見を言って、しっかり人の意見を聞くことを確認した。

(3) 話し合いして、振り返える。

今回の話し合いの場合は、まず、プログラムを決めて、それからその具体的な内容を決めていくこと、そして、話し合いは話型やルールを意識して進めていくこと確認した後、もう一度話し合いをした。

話し合いのビデオを見て、前回と同じ時間でたくさんのことが決まったことに子どもたちは驚いていた。何を話し合えばいいのかが分かっているの、出てくる発言も具体的でとても積極的なものであった。話型も完全とは言えないまでも意識されており、反対にそのことで決定に時間がかかる場面もあったが、それでも、発言で納得していく過程が見えたことが大きな成果であった。

5 授業の考察

みんなで意見を出し合い、納得し合い、一つのことが決まっていく過程をみんなで共有していく話し合い活動の意義を改めて考えさせられた。今回の場合、決まったことが次なる活動への喜びと期待につながっていたので、題材としては効果的であった。授業の流れが単調だったので工夫の必要があると感じた。

[長谷川みどり]

D 執筆過程を想定しながら説明文を読む

—「一秒が一年をこわす」(第5学年)の場合—

1. 本実践の仮説

「言語生活」の中での読む活動を、その対象によって分類すると、「文学作品」などの読みと「取扱書」の類いの読みとの2つに大別することができる。

「文学作品」などを読む際には、文章全体が形成する作品世界に自ら参入し、一読者としての意味づけをすることが求められる。話者の進行に導かれて、時には、言葉の端々に見えかくれする作者の姿を意識しながら読むことにもなる。それは自ずと、読みの豊かさが求められることになる。

一方、「取扱書」の類いの読みに必要なのは、確かさである。例えば、携帯電話のマニュアルを読む時にはことさら書き手の存在を意識することはない。説明書きの解りにくさ(解りやすさ)への評価意識が働くことはあっても、表現上の工夫にまで目を留めることは稀である。「取扱書」の類いは、そのような読みを必要とはしていないのである。

言語生活者として私たちは、「文学作品」に対する時の読みの構えと方法と、「取扱書」に対する時の読みの構えと方法との両方を備えておくべきである。

「文学作品」と「取扱書」を両端にする線分図を想定すると、本教材「一秒が一年のこわす」のような、いわゆる説明文といわれる文章は、「取扱書」の側の若干「文学作品」寄りに位置すると言える。つまり、そこには、文意を正確に読み取ることと併せて、筆者の執筆意図や、表現上の工夫にまで目を配った読みが必要とされるのである。

本教材では、結論部分からさかのぼって文章全体を概観し、事例などを配した筆者の執筆時の考えを想定することを通して、筆者の主張(言いたいこと)を把握させた上で、それに対する自分の考えをもたせたい。

授業の仮説を、『執筆過程を想定しながら説明文を読む』という学習活動を重ねることによって、実生活の中での『説明書』(の類いの文章)を確かに読む力を培うことができるであろう。」と設定した。

2. 授業のねらい

本単元の指導目標は次のようである。

- 「題名を読む」活動の過程で疑問を解決するという姿勢をもって文章を読み、筆者の主張(考え)を理解し、それに対する自分の意見をもつことができるようにする。
- 筆者が自分の主張(考え)に説得力をもたせるために、どのような表現上の工夫を施したか、またその効果について、自分なりの意見をもつことができるようにする。
- 本単元で学んだ説明文の読みの方法を、自己の言語生活の中でも活かすことができるようにする。

3. 指導計画

指導計画は全9時間である。

- 第1次 題名を読んだときに持った感想(疑問、など)を
発表し合い、筆者の仕掛け(読者を本文へ誘う仕掛け)を理解する。…………… 1
- 第2次 全文を読み、筆者の主張がどこに表れているかを
明らかにする。…………… 1
- 第3次 結論(筆者の主張)に説得力をもたせるために、
筆者が施した表現上の工夫を明らかにし、その効果を
読者の立場から評価する。…………… 5 (本時 1/5)
- 第4次 筆者の主張に対する自分の考えを文章表現し、
発表し合う。…………… 2

4. 授業の実際

- 筆者の主張が端的に表れている最終段落に至るまでには何が書かれているのかを概観することを通して、文章全体の大まかな構成を捉える。
- 筆者の主張が端的に表れている最終段落の記述内容と題名を比較することから、この題名の付け方を評価する。

本時の目標を上のように設定した。では、実際の授業の概略を、学習活動に沿って報告してみよう。

1 前時までの学習内容の想起

前々時には、「題名を読む」学習をした。筆者伊藤和明がつけた「一秒が一年をこわす」という題名は、極めて巧みであると言わざるを得ない。なぜなら、本文を通読する前に題名のみを見たとき、読者は、

- ・意味が分からない。
- ・「こわす」とはどういう意味なのか。
- ・どのような方法で「こわす」のか。
- ・時間が時間を「こわす」とはどういうことか。
- ・短い時間の「一秒」が長い時間の「一年」を「こわす」とはどういうことか。
- ・何(だれ)にとっての「一秒」「一年」なのか。

という疑問を必ずもつからである。この疑問(解らなさが)、実は読者の興味・関心をひく、題のうまいつけ方であって、言葉を換えれば、本文へ誘う、筆者の仕掛けとも言えるのである。

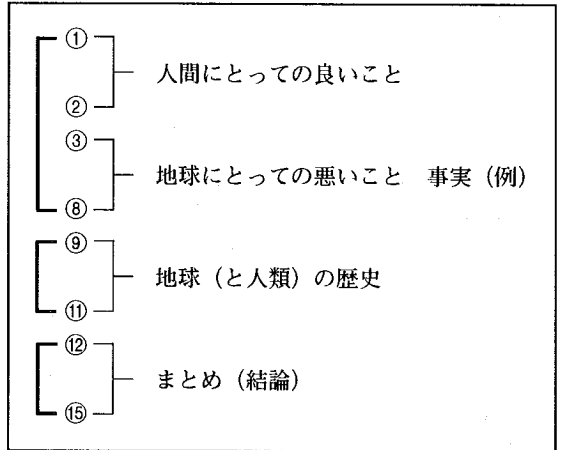
次いで、前時には、筆者の言いたいことが端的に表れているのは⑮段落であることを明らかにした。

2 文章全体の大まかな構成の把握

⑮段落の文末は「ちがいない」という表現で終わっている。これは、筆者が確信をもって自分の主張を訴えている証しであるという学習者に対して、「では、そこまで自信があるなら、この説明文は、題名と⑮段落だけでいいではないか? ①~⑭段落は要らないのでは?」と問うたところ、答えは「否」であった。な

ぜなら、「⑮段落だけでは、読者が納得しないかもしれない」と言うのである。

そこで、筆者が読者を納得させるために書いたであろう、①~⑭段落には何が書かれているのかを明らかにすることにした。



その結果を、上のように板書した。⑮段落の筆者の主張に説得力をもたせるために、具体例の提示にページを費やしていることと、「一秒が一年をこわす」という題名に関わって、地球と人類との歴史を話題にしていることが明らかになったのである。

3 題名にこめられた筆者の意図を推測

全文を概観すると、「一秒」は「200年」のことであり、「1年」は「46億年」のことでであると解る。つまり、「一秒が一年をこわす」は「200年が46億年をこわす」と言い換えてもよく、むしろその方が正確であるとさえ言える。それなのに、筆者がことさら「一秒が一年をこわす」という題名をつけたのには、それなりの意図が存在する。そこを学習者に問う。

ある学習者は答える。「『200年』も『46億年』も、私たちにとっては長い時間であり、実感できない。でも、『1秒』も『1年』も経験済みの時間であり、ピンとくる。それに『1秒』という、一瞬の出来事だと強調することができる。」と。

5. 授業の考察

説明文(論説文や評論文などを含む)を書く場合、筆者は、あらかじめもっている自分の主張(言いたいこと)を読者に納得してもらうためには、どのような事例を引いてきて、どういう順序(構成)で論を展開するのかを考える。上の学習活動で言えば、「題名を読む」ことも「筆者の主張を探る」ことも「結論に至るまでの記述の必要性を明らかにする」ことも、執筆過程(執筆時の考え)を想定しながら読むことになる、と考えての実践であった。「言語生活力」の中の読む

ことに関わる力の育成にもつながる実践であり得たと判断している。〔神野正喜〕

E 形式に重きを置いた学習指導で物語を読む —「海の命」(第6学年の場合)—

1 国語科研究テーマについて

国語部会が目標にする「言語生活力の伸長」。その戦略を昨年度は言語技術能力とした。具体的に言えば、文章を正確に読みとる力と言語で相手を効果的に納得させる力(発信)を付ける技術指導である。そのための資料は文章に限らず、図であったり経験であったり歴史的な事実であったり観察実験で得られた結果であったりするが、それらを正確に読みとり、どう取捨選択するか、どういう順番で提出するか、などを含めた言語技術能力を国語科で育成しなければいけない。その教材は有名な文学者や評論家の文章であり、時には同じ年頃の子が書いた作文や詩であり、或いは文章でなく音声や映像の加わった視聴覚教材であったりする。そのようないろいろな文章や(言葉が入っている)映像といった教材と対峙し共感したり調整したり評価したりしながら科学知、方法知、自分知を高めていき、実生活の中での読みに繋がることが国語科の目指す「言語生活力の伸長」であると考えた。

2 本実践の仮説

これまで説明的文章や文学的文章を形式に重きを置き指導してきた。筆者や作者の書き方の工夫や意図に観点を置き読み進めていくうちに、学習活動における児童同士の評価にも形式面について絞られる傾向が強まった。特に説明的文章の形式的な面を重視した学習を進めていくうちに筆者の文章に対する評価もされ、その良さを自分の文章にも取り入れ論理的文章構成を意識的に組み立てるようになってきた。読書好きな児童が多い本学級の児童に、教室での文学的文章の「読み」の領域で「読み」に対する意識を高め、生活の中での読書力の向上を目指したいと考えた。

しかし、本を読むことに関しては、教室内での教科書教材を読む場面より生活の中での読書の方がより多く、より自然なスタイルである。教室での国語科の読みが結局、読書嫌いを育てているとなれば国語科授業は本末転倒である。形式中心の学習方法の獲得が、「こんな風に読めたら楽しいのに…」となりた自分気づいている子ども達に対して「読み」の学習を無理なく楽しく進め、その上で個性豊かに多様な感動を持って読書生活を送る力に繋がると考えた。

3 授業のねらい

以前のように物語の主題を読みとることが大切な学習であるかどうか分かれるところである。実際に生活

での読書ではいちいち考えて読まない。その為の精読は実際にしない。振り返れば「あれがテーマかな」と思う程度ではなかろうか。ただ感動の度合いはテーマを感じたり登場人物に共感したり結末に驚かされたりで高まる。それは結果論ではなく、そのような読みを読み手がする努力、またそのような読みができる力をもつことが読書生活の充実に繋がる。その為の力をつける、方法を知る場面が教室での国語科授業であろう。そこでつけた自信が自分の読書後の感想を堂々と根拠を持って述べるができる発信能力のもとにも繋がる。従って指導目標と指導計画は次のように設定した。

- 既習事項を使い主題を読みとることができる。
- 聞き手や話し手を意識して的確に質問したり意見に発展したりすることができる。
- 豊かな読書生活を送るための読みの技能を身に付けることができる。

指導計画(全7時間)

- 第1次 「海の命」を一読し作者の主題を考える。 1
- 第2次 既習事項を使い「海の命」を分析する。 2
- 第3次 主題を見つめ直す。 2
- 第4次 「きいちゃん」の主題について話し合う。 2

4 授業の実際

この単元「海の命」は、死を扱う点、場面が身近ではない漁師の世界である点など、児童の心に自然に入り込みにくい教材である。実際に一読した後にアンケートを採ると、半数以上の児童が「おもしろくなさそう。もう読まなくていい」と判断した。そのような感想をもった児童達を引き連れて10時間近く読み深めることは意味がないと考える。この物語がおもしろくなかったという理由を初発の感想から挙げてみよう。

○文章全体が短く会話も少ない。登場人物に親しみがわからない。

○太一の成長が主題だと思うが伝わってこない。

○悲しみを乗り越え、めでたしでは物足りない。

○最後の段落は時間と場面が変わり「わらぐつの中の神様」のようだ。

○情景描写はまるで宮沢賢治の「やまなし」のようだ。

○説明文学習のように題名に注目すると文章にはびったりで工夫されている。「山の命」も読んでみたい。

実際に今までの物語教材での既習事項を思い出させ、読みの視点を決めさせた。提案された学習方法は、

○場面の移り変わりから物語の起承転結を見つける。

○登場人物の心情を言葉から読みとる。

情景描写、擬音語や擬態語、比喩、擬人法、対比、倒置法、反復、語尾などの技法から

○題名を作者の工夫として考える。

○登場人物の変化。 A→A'

○作者のメッセージ、主題を読みとる。
などであった。そこで一人ひとりの読みの力に合わせて、この物語を分析させることで、疑問の解決や読み深めることの楽しさを感じ取らせていきたい。今までは教材の特徴から視点を絞り学習を進めてきた。この「海の命」では精読ではなく自由に読むことでより自然な生活の中での読書に近づけ、その上で教室での読みである主題読みにも近づかせたかった。一読後の気づきの中には、「起承転結がない」、「作者の言いたいことが分からない」などの意見があげられていたが、可能な児童には一読で複数の既習事項を同時に意識して考えながら読むことができるような支援をした。特にノート指導やそのノートを元にしてのグループ討論ではTTとともに積極的に入って児童達の考えを発展させていった。実際にこの「海の命」は児童の感想と違い起承転結のストーリー展開や主題も比較的是っきりしている。実は児童は読みとれていないのだ。

考えをノートにまとめたり話し合いを繰り返したりする他者との相互作用や自己内対話を繰り返した。そして主題を考える終末の授業では、命についてと太一の成長にテーマが絞られてきたのだ。紹介する。

- 死によって何か得る物があるのではないか。
- 母の登場は意味がある。母→母'である。太一の成長がこの物語の中心ではあるが、後の母の落ち着きや安心感はこの物語に欠かせない。最後の場面が必要かどうかを授業中に話し合ったが、二人の成長という意味で最後の場面は必要だ。
- 他の登場人物との交流を通じて太一の成長や、クエとの関わりで命の大切さを表現している。
- 命の大切さや雄大さがテーマ。父を魚を殺さなかったのは自然界の掟を感じたから。それが海の命だ。

5 授業の考察

説明的文章と文学的文章で押さえるべき言語技術にこだわり、立ち止まる感性を身に付けさせる教材の選択や学習方法を工夫してきた。児童は、既習事項と比較しながら内容に感動したり文章を評価したりしながら読む習慣が付いてきた。内容を理解したり感動したりできる読みの力は国語科で付ける必要がある。感性豊かに心を揺さぶる読みは、読書生活において必要である。しかし、なぜ感動したか、どこに書き手の工夫があるかを探る科学的な分析と評価は、言語生活力である言語技術能力、またそれを伝えていく言語文化の享受（発信）の方法として身に付けさせていきたい。

教材選択という点で課題が残る。この「海の命」という教材は指導者がもう少しきめ細かく指導を入れて扱う必要がある教材ではなかったかということだ。「教科書で学ぶ」と意識してきたが、卒業を前にした

6年生に主題についてじっくり考えさせる教材であったようにも感じている。 [原 正寛]

見えてきた広大附属国語の方向性

1 明確化した目標

私が広島大学に赴任してから4年の月日が経つ。その間、附属小学校との共同研究に携わらせていただいたのだが、今年度ほど研究としての目標が明確になったことはなかったと考える。

これまで、「脱教材化／脱教科化／脱教室化」や「生きて働く力」、「科学知／生活知／方法知」といった概念が提出されてきた。いずれも、有意義な方向には違いないし、この中には附属小学校全体のテーマとして機能しているものもあるので、これからも念頭においておかなければならない概念ではある。

しかし、これらの概念は、国語科本来の願いやねらいから考えたとき、少し距離のあるものや、抽象的ですぐに国語科の授業として展開しにくいものがあることも否めない事実である。

今年度、国語科は「言語生活力」の伸長を基本的な研究テーマにおいた。また、「言語生活力」を「言語文化享受／形成」と「言語技術」とで構成するものとして捉え、両者を関連させながら伸ばしていくことが、国語科教育の基本的な方向性であると考えたのである。

私たちは、学校にいるときも、学校を出たときも、社会に出た後も、ずっとことば（＝母語）を使って生活している。ことばを使う生活（＝言語生活）をより深く、豊かに、確かなに行うために国語科がある。そして、言語生活を豊かにするには、ことばによって作られたもの（書物・文章・人の話・・・）に触れることであり（読んだり聞いたりすること）、ことばをつかって自分もその文化形成に参加することである（おおげさないかたであるが、話したり文章を書いたりすること全てが言語文化形成の活動に参加することである）。

考えてみれば当たり前のことであるが、国語科授業はこういった言語文化を享受したり生産したりする活動に参加するための準備を行う場であり、そのために、手段としてのさまざまな言語技術を学ぶ場であることに、私たちは遅蒔きながらははっきり自覚したと言える。

では、未来において「言語文化享受／形成」に参加し、そこで使われる「言語技術」を駆使するだろう子ども達を、<いまーここ>の学校という場において、育てていくにはどうしたらいいだろうか。

それは考えれば難しいことではない。<いまーここ>の場にふさわしい「言語文化享受／形成」の活動

に子ども達とともに参加しながら、〈いまここ〉の言語文化享受／形成」にとって抜き差しならない「言語技術」を獲得させていくことである。それが結果的には、未来の「言語文化享受／形成」に参加したときの「言語技術」となって開花するのである。「技術」は本物の「文化」の文脈があってこそ、生きるからである。

2 各学年の実践をみる

以上の観点から、各学年の実践を私なりに見ていきたい。

(1年)

この実践では、説明文を読むこと（言語文化享受）対話劇を作ること（言語文化形成）、動物の本を読む（言語文化享受）という三つの活動を通して、「問い—答え」という基本的な文章（談話も含まれるだろう）構成（言語技術）や事例の比較（言語技術）が獲得されていくことをねらっている。そして最終的には、ことばを「実感的にとらえる力」をつけることを目標にしている。ことばを実感的に捉えることは、「言語文化享受／形成」において的確に「言語技術」が働いている姿だと考えられ、「言語生活力」の一つのあるべき姿だといえるだろう。また、この実践には、言語文化の享受→文化の形成→文化の享受という複合的な過程が見られる。

(2年)

この実践では、「お手紙」という物語を読むこと（言語文化享受）を大きな柱におき、そこで培われるべきものとして登場人物への同化と異化（対象化）という言語技術が配置されている。子ども達は、人物になったり（同化）人物に対して感想をもったり（異化・対象化）する言語技術を使いながら、文章を想像力を持って読む、という言語生活のありようを学ぶことができたのである。2年生に「かえるくんの気持ちを想像しましょう」といっても、何をしたらいいのかとまどうであろう。「かえるくんになっておはなししよう」というなげかけは、そのまま「同化」という言語技術となって、子ども達の言語生活に生きていくのである。

(3年)

この実践では、クリスマス会に関わることについて話し合うこと（言語文化形成）が大きな柱になっている。意見を出し合い、納得して決めていくという、民主主義社会としての基本的な言語文化を、〈いまここ〉の場で形成しようと試みたのである。そのために必要な、話形や話し合いのルール（言語技術）が獲得できるように、単元の中で配置されている。特に注目すべきことは、ビデオを使ってふりかえりが行われ

ていることである。音声言語の技術はなかなかとらえにくい。また、私たちの言語習慣にしみついているので、なかなか変えることができない。ビデオを使うことで、〈いまここ〉で使用している自分自身の言語技術に子ども達は直面したのである。

(5年)

この実践は、説明文の執筆過程を想定しながら読むという、言語文化形成と享受とが重なり合った実践となっている。筆者がどのような執筆過程を経ながら書いていったかを想定することで、学習者は筆者と同じ立場、言語文化形成の立場に立つことができる。その立場に立ちながら文章を読んでいくことで、筆者の生みだそうとした言語文化を享受するだけでなく、自分ならこう書くという、自分が出発点となる言語文化の形成にもつながっていく。このような重層的な授業過程の中で、構成や表現をとらえる言語技術が、確かな文脈のなかで位置づくのである。筆者の仕掛けという言語技術も、読む（享受）だけでなく生み出す（形成）立場があるからこそ、自分の技術となるのである。

(6年)

この実践では、物語の主題を捉えていくということ（言語文化享受）がねらわれている。そのために、（6年生ということもあって）既習事項（言語技術）を駆使させ、表面的にとらえから、深化した主題のとらえへと向かわせようとしている。また、「海の命」という物語を学習した後、「きいちゃん」の主題を話し合うことで学習したこと（言語技術）を使って、あらたな言語文化のより深い享受の挑戦へと向かっている。ここで注意すべきは、主題を考えることが単なる言語文化享受ではないことである。読者の立場ではなく、作者に近い立場から作品を見直し直さないと見えてこない。つまり、この実践も、言語文化の享受と形成という重層的な授業であったといえるのである。

3 最後に

各学年の実践のありようを、「言語文化享受／形成」と「言語技術」というキーワードで考察してきた。学年を通してみると、言語文化形成と享受の複合（1年）→言語文化形成か享受のいずれかをメインに据える（2・3年）→言語文化享受／形成の重層（5・6年）と移行していることが分かる。もちろんこれがそのまま「カリキュラム」というわけではないが、一つの示唆にはなるだろう。

少数のキーワードによる分析には、抜け落ちることが多くある。特に授業のような、それ自体、言語文化であるものの分析には、常にそのような落とし穴が待ち受けている。各実践の反省的な把握は、ここまでの考察にとどまらず、各実践者自身や研究者との討論を

通じて、より総合的・臨床的にも行わなければならない がある。
いだろう。ここまでの考察がその参考となれば幸いで

[難波博孝]