

# 国語科指導法の特徴と課題

——これから求められていくものは何か——

福 崎 紀 章\*

## Characteristics and Problems Teaching Methods Language

—— What is Required the Future? ——

Noriaki FUKUZAKI

**Key words** : 筆者想定法 Author assumption methods, 文芸研 Literary arts laboratory,  
第三の書く The third writing, 批判読み Critical reading,  
アクティブラーニング Active learning, 言語技術 language arts

### I 緒 言

グローバル化ということが言われている昨今、各教科では、それをどのように取り入れていくのかということが問われている。文部科学省ではその1つとして、アクティブラーニングという形で授業の推進を図り今後の世界への対応ということを示している。

国語科教育においては、どのように捉えて取り組んでいくべきなのか、さまざまな理論や実践を通して考えていくことになる。

過去においても授業の改善ということではさまざまな視点から論じられ、またそれぞれ実践されてきた。

私は過去の先行研究の中で歴史に残る優れた指導法を拾い上げ、近年新たに唱えられた指導法とともにそれらの特徴と課題を調べることによって新たに発見できることはないかと考え、研究に取り組むこととした。

### II 方 法

数10年から50～60年近くまで積み重ねられてきた理論と実践をもとにして、各指導法をより詳細にまとめ、それぞれの特徴・考察・課題から各指導法をより明確にし、比較表(表1) p. 72を作成してみた。共通項目は次のように設定した。

①指導方法 ②主な提唱者 ③主たる研究会 ④指導法の概要 ⑤キーワード(基本用語) ⑥指導方法(せまりかた) ⑦主な特徴(根本的な考え方) ⑧その他

この指導法の比較表は、一目で比較できるメリットがある。ここから相似点や相異点、課題を見出すことができる。

また、アクティブラーニングという新しい視点から国語科教育の指導方法を問い直し、あるいは新しい時代に対応できる国語科教育なるものを考えていきたいと思うのである。

さらには新たな「つくば言語技術教育」については、日本の国語科にはない重要な言語技術があり、国語科教育全体を見直さなくてはならないところまで来ている。

そこで次のことを目的として研究を深めていくことにした。

- (1) これからの時代へ国語科教育の改善を図ることを目的とするため、各指導法の目的や概要、また指導方法(せまり方)、主なキーワードなどを取り上げ比較し全体的な特徴をつかむ。
- (2) 指導法の特徴や課題を明らかにし、その上で指導方法の共通点や指導上の課題等を明確にする。
- (3) 国語科教育の理論的、実践的な先行研究をおさえながら、新しい指導法(つくば言語技術教育)についても考察を加え、時代に対応した指導のあり方について検討をする。
- (4) これらの研究を進めていく中で、現在求められているアクティブラーニングがどこまで実践可能なのか考えてみたい。

これらすべての指導方法の種類について、内容までまとめているものは少ない。「○○の読み」と題するものは

\* 広島文化学園短期大学保育学科

いくつかあるが「文学（物語文）」「説明的な文章」「話す・聞く」「書く」というすべての領域をカバーする指導法は限られている。指導法について実践が積み重ねられ一定の成果を残しているものというとおよそ次のようなものがあげられる。

次のⅡの1～4の指導法については、「国語研究シリーズ7 説明文編」桜楓社<sup>1)</sup>をもとにして、それぞれの専門書をもとにさらに詳しく説明を加えた。また5～7についての指導法は筆者（福崎）が取り上げたものである。指導法8の①～④については、紹介だけにとどめた。（以下、最後まで下線はすべて福崎）

## Ⅱ－1 「文学」「説明文」による主な指導法

### 1 筆者想定法

倉沢栄吉（東京都青年国語研究会）

野田 弘（香川県国語教育研究会）

### 2 読み手主体を中心とした指導法

倉沢栄吉（東京都青年国語研究会）

### 3 説得の論法を中心とした指導法

西郷竹彦（文芸理論研究会）

### 4 一読総合法による指導法

児童言語研究会（児言研）

林 進治、小松善之助

### 5 「第三の書く」を中心とした指導法

青木幹勇

### 6 認識主体を育てる（説明的）文章の指導法

森田信義

### 7 （つくば）言語技術教育

三森ゆりか（つくば言語教育研究所）

### 8 その他の指導法

① 批判読み：西尾 実

② 構造学習：沖山 光

③ 教育技術の法則化：向山洋一

④ 言語技術：市毛勝雄

⑤ 三読法：石山脩平

## Ⅱ－2 それぞれの指導法の主な内容

### 1 筆者想定法<sup>2)</sup>

倉沢 栄吉 氏・野田 弘 氏

「筆者はどんな人で、どんな表現を用いてこの説明文を書いたのだろう。筆者と対話をする気持ちで読んでいこう。」こんな発問から始まるのが筆者想定法である。倉沢栄吉氏の提唱によって東京都青年国語研究会のメンバーや、野田 弘氏を中心とする香川県国語教育研究会のメンバーによって実践されている。

筆者想定法の読みは、筆者の文章生産の時点に立ち返り、文章として生産されていくプロセスにおいてみようというものである。筆者が文章作成時にどのように整理し、変換したかを読み取り、学ぶという姿勢で読み取ら

せようとする指導過程である。筆者想定法は筆者が意味を発見し、それを表現するために必要な情報を取捨選択していった過程を重視する。次にどんな言葉を使うか、どんな例をもってくるか、こうした思考の過程が文章を成立させている。文章の解剖ではなく、文章からはなれて筆者の表現過程と出会わせていく。それは筆者と読み手が対話する（批判、弁護）することによって、筆者の感動や主張を読み取ることができる。

筆者想定法の読みは、書かれている結果としての文章の言語の指導をするのではなく、筆者が書こうとしている過程にたつての言語の指導を行い、言葉の力を高めていくのである。筆者が読み手を意識して何を書こうとしたかという叙述を想定する中で、筆者の述べ方、特に言葉選びの苦労や工夫を読み取らせることである。

**第一次想定**…文章作成の動機や意図を想定する。

**第二次想定**…取材、構想の過程を想定する。

**第三次想定**…筆者と直接に対面し、読み手の世界を拡充する。

#### (1) 筆者想定（第一次想定）の指導項目

筆者はどんな人か、筆者はどんな環境にいるのか、筆者はどんな時に書こうと思ったのか。（動機）など。具体的には

① 筆者はふだんどんなことを考えている人か。

② 筆者はどんな職業の人か。

③ 何に興味をもっている人か。

④ どんな見方、考え方をしているか。

⑤ 筆者はどんな環境にいるか。

⑥ 筆者は、どんなときに書こうと思ったのか。

⑦ 筆者は、どんな目的をもって文章を書こうとしたか。

⑧ 筆者の教養に学ぶ。（専門的な言葉遣い、筆者だけの知識、情報）

#### (2) 筆者の表現過程の想定（第二次想定）の指導項目

筆者は、どのようにして材料を集め、自分の言いたいことを裏付けるためどんな工夫をしているのか。また、筆者は書き出しをどのように工夫し、結論を出したのかなど。

具体的には

① 筆者は、読み手の興味を喚起するために、どのようにして材料を集めたか。

② 筆者の発想に学ぶ。（どんな見方、考え方をしているか。）

③ 筆者は、目的や相手との関係においてどのようにして材料を選んだか。

④ 筆者は、取材したことをどのように並べて書いていったか。

⑤ 筆者は、叙述表現をどのように工夫していったか。《筆者の文章生産の工夫に学ぶ。》

ア 文末表現をどのように工夫しているか。（過去形

の文体中に現在形が使われているか。名詞止になっているか。呼びかけになっているかなど。)

イ 読み手が文章の論理をとらえるために、どのような配慮がなされているか。(接続語の使われ方など)

ウ 読み手が事柄のイメージを描くことを助けるために、どんな工夫をしているか。(修飾、被修飾の関係)

エ 事柄の関係を正しく読み取ってもらうために、どんな工夫がされているか。(指示語の使い方、文の接続関係など。)

オ 自分の言いたいことをすばやく読み取ってもらうために、どのような工夫をしているか。(離れた文相互の関係、接続語など。)

⑥ 筆者は、書き出しをどのように工夫しているか。(筆者は、読み手をどのように考えているか。冒頭段落の中に見つけ出してみる。)

⑦ 筆者は、なぜこのような結論を出したのか。結論の出し方に問題はないのか。(一方的な見方をしているか、いないか。条件的に違ってないか。)

### (3) 筆者との出会い、読みの反応(第三次想定)の指導項目

(筆者と直接に対面し、読み手の世界を拡充する。)

文章を読むとは、筆者との出会いであると考えるので、その反応の仕方は次の8つのタイプが参考となる。

- ① 筆者の言っていることすべて私は賛成であるというタイプ。
- ② 私はすべて不賛成だという反応をするタイプ
- ③ 筆者のこの意見には賛成、しかしある一点においては不賛成という反応。
- ④ 上の逆で、だいたい不賛成だけれど、ある一点においては共感する。
- ⑤ ある条件、前提というものを認めれば、この筆者の言うことに賛成。
- ⑥ 基本的な筆者の立場は容認できるが、この文章意見については不賛成。
- ⑦ 要旨の半分は正しいとする反応。
- ⑧ 筆者の言おうとすることに共鳴する。

これらの反応を通して筆者と出合わせ、筆者と対話する読みである。文章をただ意味内容を読み取るものと考えないで、メッセージ(筆者の主張)としてとらえる。したがって、読み手と筆者との間に対話が行われる。実際の指導にあたっては、筆者の主張に対して、「批判弁護」という過程をとって筆者と対話するような学習が構成される。たとえば「どんなことを取材しているか」この取材についての考えを述べる。(賛成、反対の意見)私ならこんなことを取材してこのように書くのに、なぜ、取り上げなかったのか、書かなかったことについて賛成、反対の意見を述べる。

### 《特徴・課題・考察》

「筆者はこのことを言うために、こんなことを調べてこのような順序で、私たちに考えさせてくれたんだね。こんな例もあったらいいな。」第三次想定でこんな感想を持つのが筆者想定法である。

筆者想定法による読解は、第一次想定(人物、環境、目的など)・第二次想定(筆者の表現過程、筆者の工夫)・第三次想定(筆者との出会い、読みの反応)に分かれており、一言で言えば、筆者との対話による読解とも言うことができる。この読みは、筆者想定となっているが、想定しているのは読み手であり、読み手なくしては筆者想定もない。視点を換えると読み手主体の方法とも言えなくもない。私は、「筆者を想定した読み手主体の指導法」と言った方がよいのではないかと思う。また第三次想定の対話読みは、後述する「認識主体を育てる説明文の指導法(確認・評価読み)」にも通じるものがある。

## 2 読み手主体を中心とした指導

倉沢 栄吉 氏

倉沢栄吉氏が中心となって提唱した指導法である。なお、倉沢氏は筆者想定法にも精通し、両方の指導法に言及している。

読みを生活のながれの中に位置づけて読む。必要があつて文章を読む。読んだ結果、ある程度分かったり分からなかったり、疑問をもったり、共鳴をしたり、確認をしたり、あるいは発見をする。読みの過程で、様々なものが発生する。したがって、読み終わった後で、さらに詳しく調べたり、行動したり、自らを問い直したりする。このように生活の中に読みを置いて考えるならば、指導過程とすれば、

A 読みに入る前の指導

B 読んでいるときの読み方の指導

C 読んだ後の発展の指導

という、一連の指導過程となる。そこで常に学習主体となる学習者が中心に置かれる。教材、読み取りも学習主体が中心となって進められる。

同様にして読みだけでなく、「話す・聞く、書く」においても、事前、事中、事後の学習が、読み手主体の学習となって展開する。例えば倉沢栄吉氏は、作文新講1「機会と場を生かす作文指導」<sup>3)</sup>において次のように述べている。

学校の中にはありとあらゆる場面に書くという必要場面がある。過去の経験的な事実から書くというのとは違って、見落としていたところは限りなくありそれらを見つけて積極的に書くということが新たな作文である。

また、作文新講2「書けない子をなくす作文指導」<sup>4)</sup>において次のように述べている。

機会と場を生かすことが書けない子をなくすること



であり、書く場を与えること、また書けない子をなくすには書くべき場に立ったときの表現的なエネルギーを強化することである。

1人1人を大切にするという、子どもの側に立つ姿勢があることを述べている。

作文新講<sup>6)</sup>「作文指導の領域と方法」においては、次のように述べている。第Ⅰ部は子どもの声を3つに分類している。Ⅰは、入門期・低学年において、作文の目を育てる視点、Ⅱは、「書くことがない」という声に対して、見て、作って、触って、調べてという行動が書くことにつながってくるという点、Ⅲは「書き方が分からない」という声に対しての直接的実用的な方法を示している。第Ⅱ部は練習学習である。言語事項や表現技能の延長の練習のコースとしてではなく、作文学習の練習化に視点が置かれている。

#### 《特徴・課題・考察》

倉沢栄吉氏が中心となって提唱した「読み手主体の指導法」は、筆者想定法の発展としても考えられる。教材(資料)、文章(筆者の表現)、読み手の3つの関係の中で、あくまでも読み手为中心で、筆者が中心ではないことを明確にした。特に倉沢氏は「子どもを常に尊重し、子どもの生活に根ざした国語教育の追究」「『想の展開過程』等における『過程』の重視」「子どもの側からの視点」はその思想の底流として徹底的に貫かれている。学習指導を過程的にとらえるべきであることを主張している。また、「『読む』を活字だけでなく、映像をよむ、写真をよむ、絵・図表・グラフなどをよむ、というように『読み』の概念が広がった。よむとは認識である」とも述べている<sup>6)</sup>。

「読む」「書く」「話す・聞く」のあらゆる学習活動は、人間形成のためにあるということを強く打ち出して主張しているのも特徴である。

### 3 文芸研による読みの指導

#### 説得の論法を中心とした指導法

西郷 竹彦 氏

「私は『モチモチの木』の学習で、人間の生き方、豆太の優しさと勇気、行動のすばらしさに感動しました。こんな美しいモチモチの木を見てみたいです。」と言うような感想を持つのが文芸研の授業ではないだろうか。

文芸研<sup>7)</sup>の国語科教育の目標は、「ことばで、ものごとの本質を認識し、表現する力を育てる」ことであり、「人間科」とも言うべき教科であるとする。

戦後の読解主義を批判して提唱されたものである。説明文を指導するのは、読解によって内容を読み取ることが目的ではなく、筆者が伝達したいと意図するものを、どのような工夫を凝らして相手である読者にわかりやすく、おもしろく表現しようとしているのか、その筆者の工夫のあとをたどり、文章の運びの巧みさを学ばせるこ

とを眼目としている。このあたりは筆者想定法(第二次想定)や認識を育てる指導法「筆者の工夫」とよく似ている。この説得の論法を学び取らせることによって、読書力が高められるだけでなく、表現能力も高められるという。この文芸研方式<sup>7)</sup>の授業展開は次のような教授＝学習過程の中で行われる<sup>8)</sup>。

#### 〈導入の段階〉

##### 1 だんだり(読みのかまえをつくる)

#### 〈展開の段階〉

##### 2 とおしよみ(イメージ化と共同体験の段階)

###### ①ひとりよみ、よみきかせ

###### ②はじめの感想

###### ③たしかめよみ

###### ④あいだの感想

##### 3 まとめよみ

#### 典型化の段階

#### 〈整理の段階〉

##### 4 ①まとめ

###### ②おわりの感想

###### ③つづけよみ、くらべよみ

この教授＝学習過程は、主に文芸教材を指導するときのものであり、一般には文芸研方式と呼ばれている。《とおしよみ》と《まとめよみ》の二段階からなっている。その点で、二読法とも呼ばれている。

文芸の指導における《たしかめよみ》では、文学体験の成立を基本的なねらいとする。作品の仕掛けとしての視点をふまえ、登場人物になりきる「同化」と、第三者として感想をもったりする「異化」の両方が読み手の中に「共同体験」として成立することをめざす。

《まとめよみ》では、「共同体験」をもとに主題や思想をとらえ、さらにその作品を象徴・典型として理解することがめざされる。文芸作品の価値や真実・美などが「認識の内容」としてとらえられるのである。

説明的文章の指導も基本的に前掲の教授＝学習の過程で行われる。しかし、文種の違いにより、特に《たしかめよみ》あるいは《まとめよみ》において、筆者が読み手を説得するために施す工夫(説得の論法)を読み取ることと、「認識の方法」の直接的な指導が中心となる。

文芸研の読みの指導理論<sup>8)</sup>は「認識の方法」を軸として、説明的文章への指導理論へも発展してきた。「認識の方法」という観点から文芸作品と説明的文章との関連的な教材分析・指導が行われてきている。

「文学」ということばがあるにもかかわらず、あえて「文芸」ということばを使うのは「ことばの芸術」ということを強調したためである。「ことばの芸術」としての文芸で授業をするときに、ねらいとして出てくることは

##### ① ことばの教育

##### ② 人間の教育

##### ③ 表現の教育・美の教育

文芸は「ことば」でつくられた芸術なので「ことば」を通してしか、その世界に入れない。したがって、「ことば」をおさえた授業となる。また文芸は人間を描いている芸術である。動物は人間の仮の姿で、その姿で人間の心の真実を描いているのである。したがって、文芸教材を使つての授業は、人間の教育なのである。三つめは人間の真実がことばによって、おもしろく、味わい深く、趣きのあるように表現されている。そのように表現されている芸術（文芸）を「表現の教育」「美の教育」となり、三つのことをねらいとする立場でとらえられている。

#### 文芸研基本用語<sup>9)</sup>

とおしよみ、まとめよみ、典型をめざすよみ、虚構、引き出す授業、せりあがる授業、語り手、話者、内の目、外の目、同化体験、異化体験、共同体験、二重視点、複合視点、回想視点、視点の転換、視点人物、対象人物、つづけよみ、くらべよみ、問いが問いを生む

#### 《特徴・課題・考察》

文部科学省では「表現と理解」、文芸研では「認識と表現」となる。「理解」とは表現内容の理解、すなわち人物の心情と様子と理由の読解である。しかしこれは書かれていることについて読解し理解したということであって、そこに描かれた人間の生き方に対する深い認識を育てることはあまり問題にならないという考え方である。文芸研は、人間そのものの真実やことば表現や物事の本質をわからせること、そしてそのわかり方（認識の方法）を身につけさせることを目指す。文芸研では国語科そのものを人間教育の観点から、「人間認識・世界認識」の力を育てることを重視する。一口に言えば書いてあることの理解をこえて、物事の本質がわかるということである。読解主義中心の国語科は人間不在の教育であって本来は、国語科は言葉によって人間や世界についての認識を育てる「人間科」ともいべき教科であるとしている。ここまで人間を前面に出して提唱している指導法はない。

「モチモチの木」<sup>10)</sup>の学習で、じさまが腹痛を起こした場面で、豆太が泣く泣くではあっても恐ろしい厳しい寒さの夜の道へとびだしかけていくところに人間の本質があり、ここに豆太の美と真実の典型があるという。心の美しさは火がつくモチモチの木によって象徴される。これも美しいものの1つの典型ということになるという考え方の指導法である。

この指導法の特徴は、「文学」を「文芸」とし、「人間の教育」「美の教育」を前面に出しているところである。「人間科」と呼んでいるのも、その重要性を表現しているからであろう。しかし、小学校の授業実践では最後の目指す到達点（美と真実の典型）には、時間もかかり、限られた子ども達になるのではなかろうか。つまり、「美」や「芸術」というのは、小学生にとって次元が高いように思われるのであるがどうであろうか。中学以降は可能であると考ええる。

#### 4 一読総合法による指導法

林 進治、小松 善之助（児童言語研究会）

「題名から、つり橋をわたれない子にむりやりわたらそうとしている内容かなと想像しました」一読総合法の最初の学習である。題名読みから始まる。

「今から始める一読総合法」（児童言語研究会編）<sup>11)</sup>によると次のように説明されている。

読み手は、表現内容进行分析・総合し、先を予想しつつ内容を深く捉えて読みます。そして、すでに読み取った部分（過去の部分）と今読んでいる部分（現在の読み）とを関係付けし、内容の展開を予想（未来の読み）します。さらに、終わりの部分に至ったとき、全文章の全総合をします。（一読総合法は、過去→現在→未来の読みへと、展開します。）文章の展開は線条のように連なっていますが、意味の関係は、前と後ろの部分が重なり合い、さらに広がりや深まりを増していきます。（pp. 28-29）

通読を経て精細な読み、そして味読という三読をしない読みの方法から、「一読総合法」と名づけられました。ことば一つひとつの意味・はたらき（語感も）をていねいにふまえ表象・概念を喚起し、表現に即して読みます。読み手のことばへの反応を書き込み（書き出し）し、読み手が主体となって、一人ひとりの読みを基に話し合います。ひとり読みと話し合い（読みの共同化）が授業の基本過程です。…途中省略…指導・学習過程は、おおむね次のとおりです。前時までの想起→ひとり読み（書き込み・書き出し）→話し合い（この学習過程の中で話しかえ、小見出しづけ、音読・表現読み、予想・感想のまとめなどを行う）<sup>11)</sup>。

全体の指導の手順は次のようになっている。

##### (1) 題名読み

題名を読み、書かれている内容を予想する。取り上げる問題とその解明方向を考え話し合う。

##### (2) 本文の読み

冒頭の一文から叙述を追い、ひとり読みをする。これには適宜、共同の立ち止まりを設定し、その部分を中心に話し合いを進める。

##### ① 第1の表現読み

ひとり読みによって想起された具体的な事実、展開の中で見出された問題の解明にあたっての知的・情的な受けとめを音声にあらわして、自ら確認し深める。

##### ② 話し合い

ひとり読みの活動から得られた成果を出し合い、高めあい、教師の指導を加える。（見通し、予想し、次第に全体の構造を描き出す。）

##### ③ 第2の表現読み

ひとり読みが話し合いによって正され、補われ、深められる。その結果を本文の叙述によって音声に表現しようとする読み。

## ④ 最後のまとめ

部分部分のまとめごとに、その部分だけでなく、初めからそこまでの構造化を進めるが、最後で全体構造として、見通し、問題から解答の全過程を、その筋道と具体的な事実と照応させ、確認する。題名読みの際の見通し、予想、それに、題名にかかわる自分自身の問題に照らして、ふりかえり検討をする。

説明的文章の読みとは認識活動であるという根本的な考え方にたつて、認識能力と直結した言語能力を伸ばすことを主眼としている。

## 第二信号系理論（ことば・思考・行動）

波田野完治 大久保忠利 熊谷 孝らは第二信号系理論を国語教育に応用し、第一信号系第二信号系との相互関係を大事にした国語教育の改革を説いた。（梅干を何回か食べていると「うめばし」という言葉だけで唾液が出る）この信号系の相互関係の理論が一読総合法の読みのバックボーンとなっている。

一読総合法基本用語<sup>12)</sup>

題名読み 立ち止まり ひとり読み 書き込み 書き出し 話し合い くわしい話しかえ 短い話しかえ 小見出し 予想 意見 感想文 音読・表現読み 集団の読み（集団で協力し合い生み出す読み）

その他専門用語としては

第二信号系理論 外言 内言 形象 表象 同化 異化 批判読み がある。

一読総合法の終結部分は、次のようなものが考えられる。「ごんが、火なわじゅうでうたれてたおれたことと、ひがん花がふみ折られたことは、どちらも最後はだめになったことだと思います」とか「つぐないという美しい心が、死という形で終わってしまった悲しさを感じます」のような場面である。

## 《特徴・課題・考察》

一読総合法は先を読まず、題名読みから始まり一文ずつ読んでいくので、先を知らないため新鮮な感動が感じられる。「つり橋わたれ」の「トッコはきゅっとくちびるをかみしめて、ゆれるつり橋を見ました」の部分を読んで「ああ、鳥肌が立っちゃった」とつぶやくような読みができるのもこの方法の特徴であるという。

「言語は話したり、書いたりする行為を媒介する通達だけの機能にとどまらず、人間の認識・思考を成立させる、きわめて重要な道具である」とする「言語本質観」を確立した。言葉は外言としてはたらくばかりでなく、内言としてはたらくことの重要性に着目したことである。大久保忠利が「コトバの網」の図を公表し、内言、外言、外内言（外言を頭にもどして考えを進め、さらに話をしたり、文章を書いたりすること）の図式化したのは画期的であった。ゆえに兎言研の国語教育は、言語こそ認識と思考とを切り離すことができない教科とし次のような教育観を樹立した<sup>13-15)</sup>。

## (1) 外内言・内言能力の強化

## (2) 言語四要素（音声・文法・語彙・文字）の強化・育成とその蓄積

内言とは、他の指導法で言うところの「つぶやき」とも言われ、次に紹介する「第三の書く」とも共通したところがある。「第三の書く」の中心が「書く」方に行ったのに対し、一読総合法は「話し合い」を重視して学習が進んでいく所が、対照的である。私の経験では、一文を重視して立ち止まって読むため、確かにさまざまな想像力が出てきて面白いのであるが、時間内に予定のところまで行かなかったこともあった。どの指導法も時間配分を考えてやらないと同様な結果になってしまう。もう一つの課題は教科書には最後がどうなるのかが書かれているのに、最後を見ないで読んでいくという方法は、この指導が徹底したその教室でしか通用しない。子どもたちのほとんどは先を読みたいのが常である。ある教師は当日の学習するプリントだけを印刷して、教科書は見せないで授業をされていた。とても印象に残った。

## 5 「第三の書く」を中心とした指導法

青木 幹勇 氏

「私は視写・書き込みから、ごんの最後の場面が、本当に悲しいです。兵十はこのときどんなことを思ったか考えてみたいです。」こんな感想が出てくるのが視写・書き込みを中心とした「第三の書く」である。

(1) 「第三の書く」とは<sup>16-18)</sup>

「第三の書く」は本来「読むために書く」「書くために読む」という「書く」ことによる「読む」ことの充実と改善をねらっている。私が紹介している指導法の中で、最も最初に手がけた、そして最も多く使った指導法である。その理由は、子どもたち全員を容易にその学習に参加させることができ、集中させることができるからである。「書く」は「書く」でも単なる視写や書き込みではない。「書き込み」につながる「視写」「読み深め」や「読み広げ」につながる「書き込み」なのである。「確かに読む」「深く読む」「想像を広げて読む」ことへ、子どもたちを誘い込むことができるメリットを持っている。

## (2) 「第三の書く」の内容

## ① 視写

学年に応じた時間、文字数などの平均がある。単なる書き写しではない。筆者能力を高め、一字一句が勝負。視写することによって、言葉の世界に入りそこから読み取りへの世界へと続いていく。視写は書き込みとセットで行われることが多い。

## ② 書き込み

語句や文、文章の中で、心をひかれた部分に線を引き、行間につぶやきや自分の思いや考えたことなどを書く。また他人のつぶやきを聞き、そこから話し合いが始まり考えが広がり、あるいは深まり深い読みとりへと続く。



視写とこの書き込みを十分に書くことができるようにしていくことが最も重要なことになる。

### ③ 書き抜き

何を書き抜くかが重要で、そのあとの活動に影響をする。読み取る学習も話し合う学習も、このキーワード、キーセンテンスから始まる。指導者のしっかりとしたねらいがここにある。

### ④ 書き足し

書き足すことによってより分かりやすくなり、行間の読み取りができるようになる。行間が読めるということは、読み取りの力がつくということである。楽しく読みを深める。

### ⑤ 書き広げ

要点、中心点をもとに書き広げていくと、自分の学習にオリジナリティーが期待でき、楽しく読みをふくらませていくことができる。

### ⑥ 書き換え

視点を変えて書くと、世界を広げ楽しむことができる。筆者になってあるいは登場人物の主人公になって、変身作文などが書けるようになる。「第三の書く」の特徴的な部分は、まさにこの方法である。

### ⑦ 書きまとめ（要点、要旨をきちんとつかむ。正しく読み取れたかどうか評価できる。）

そのほか

### ⑧ 寸感・寸評 ⑨ 聴写（集中力が重要）⑩ メモ

### ⑪ 筆答 ⑫ 図式化 などがある。

## (3)「第三の書く」の展開

### ① 慣れと筆速を育てる。

1年（15字）2年（20字）3年（25字）4年（30字）  
5年（35字）6年（40字）

これは青木氏の実践の1分間視写の文字数である。私はこれを参考にして、1分間視写を継続的にトレーニングして取り組んでみた。子どもたちも挑戦しながら楽しく書いていった。結果として1ヵ月取り組んだだけで上記の平均を5～15文字オーバーした。（高学年の場合は、漢字が多い文章は文字数は少なくなる場合もある。）中には倍近く書く子どももいた。書く力がついてくれば視写の時間は気にせず、書き込みの時間、思考する時間に十分あてることができるのであり、あらゆる効果が期待できるメリットができることになるのである。

### ② 読むため、話す・聞くために視写する。

実践では「読む・書く」ためだけでなく、「話す・聞く」の学習にも十分応用できるものであると確信した。話す事柄も内容も豊富になり、広がりや深みが出る。青木氏の実践の中では、あまり目にしていないのであるが、私は「スピーチ」「ディベート」に、「書き込み」のような気持ちで、イメージマップを活用して書かせ、本番に向かわせた。落ち着いた発表できた。書き慣れていることの重要性を感じざるを得なかった。

### ③ どこを視写させるのか。

これは大変重要な問題である。およそ次のような形で視写させる文章は決まってくる。

A：文章構成全体から、自ずと決まる。

B：児童が多く、また強く反応したところ。

C：指導者の意図によって決める。

私の経験ではCが無駄がなく、焦点化して授業ができると感じている。

### ④ どのように視写させるのか。

1～2行あきに視写させ（場合によっては4行ぐらいとることもある）、書き込みができるところに線を引き自分のつぶやき、思い、考えなどを自由に書き込ませる。この書き込みが多く、内容があるほど読み取る力がついてくる。仮に自分がそこまでできていなくても友達や板書された書き込みを見て、読み取る力を高めていくことができるように指導者は心がけておくとよい。この、意識があるとないとでは、読みの深まりや広がり大きく差が出てくるからである。

### ⑤ どの程度、視写させるのか。

部分視写、抜き書き視写、全文視写とあるが、効率のよさから見てよく使うのは最初の2つである。

### ⑥ そこから、どう展開するのか。

視写から始まり、書き込み・話し合い・発表・書き深め（読み深め）・書き広げ（読み広げ）・書きまとめ（読みまとめ）、このようにさまざまなバリエーションで深化していく。視写が単なる視写だけで終わるのではなく、かなりの深い読み取りなどへ発展していくことがわかる。ここをしっかりと押さえないと読み取りの期待はできなくなる。

## (4) 視写、書き込みの実践例

単元「海のいのち」（6年）立松和平

〈視写文〉

「おとう、ここにおられたのですか。また会いに来ますから。」

（3～4行あけて書き込みができるように書く）

〈書き込み〉

太一の視点

・クエを見ていると、与吉じいさとおとうのことが思い出された。そしてだんだんこのクエがおとうに見えてきた。

（クエとは海の巨大な魚のことである）

・クエの顔がおとうに見える。殺すことはできない。

・今はおとうも与吉じいさも、瀬のクエといっしょこの海で生きているんだ。そしてこの海を守っている。…また会いに来よう。

## (5) 説明文への応用・発展

「第三の書く」の新しい手法は、読み手が一通り読み進めたら、そこで反転して、「読み手」から「書き手」になって説明文を書き換えていくという180度の転回をとる

「新機軸の指導法」<sup>16)</sup>である。作者へ手紙を出したり、感想文を書いたりというマンネリ化を脱却し、楽しく意欲をもって書くことができる。それは一人ひとりの子どもたちがそれぞれの力量に応じて書けるからである。また回を重ねていくうちに読む力、書く力がついてくる。

説明文を書くにあたっては、共通場面を書いたり、場面を分けたり、自分で場面を決めたりしていろいろと工夫できるところである。私は「マンモス絶滅のなぞ」を使って、子どもたちを書き手にし説明文を内容を変えないで、会話文で書き換えさせてみた。

《資料》「マンモス絶滅のなぞ」 6年

後藤和文 著

〈教科書本文〉

「マンモスはどんな動物だと思う？」

と聞かれたら、みんなはなんと答えるだろう。

「何万年も昔に生きていた動物」

「ゾウににている動物」

たいていの人はそう答えるだろう。

マンモスはその祖先から進化して出現したのは、今からおよそ五百万年前のこと。そして、同じころ人間の祖先も地球に出現した。マンモスと人間はおよそ一万年前で、ともに暮らしていたのだ。

ところがマンモスは一万年ほど前に絶滅してしまった。なぜだろう。

その原因として、二つの有力な説があげられている。一つは地球環境の急激な変化によるというもの。この説は温暖化説と寒冷化説の2つに分かれている。

まず、温暖化説を紹介しよう。今から、一万五千年前から、地球の気候は寒冷化と温暖化をくりかえしながら、だんだん温かくなっていった。この時代の気候の変わり具合は急変で、例えば約一万三千年前には二十年から三十年の間に平均気温が6度も上昇していることがわかっている。(以下本文省略)

この教材文に対して、読み手は「なるほど」「そうですね」「よくわかりました」というような受身の姿勢での読み方が多いのではないと思われる。確認・評価読みでは変わってくるのであるが、私は上記のここまでの説明文を「第三の書く」の方法を使って、「読み手」を「書き手」にして父と自分が会話をしている形に書き直した「新機軸の指導法」でせまらせてみた。書き方については少しアドバイスをして、子どもとともに創っていった。

〈「第三の書く」実践例1〉

「読み手」を「書き手」にする新機軸の指導例

「マンモス絶滅のなぞ」6年 ○○○○(自分の名前)

「お父さん、マンモスってどんな動物か知ってる？」

「知ってるとも。象のような形で体が毛でおおわれているんだろ。」

「じゃ、マンモスはいつごろまで生きていたかわかる？」

「うーん、それは5000年ぐらい前かな？」

「残念、もっと前。」

「うーん。1万年ぐらい前かな」

「そう、1万年ぐらい前。でもマンモスは500万年前から出現しているんだよ。人間の祖先もそのころ出現したといわれているよ」

「じゃ、1万年ぐらい前にはマンモスと人間はいっしょにいたんだね。でも、どうして人間は生きているのにマンモスは絶滅してしまったんだい。マンモスというのは大きいし体力もある。そうかんたんにはやられないぞ」「これにはね、実は二つの有力な説があるんだよ。」

「一つはね、地球の環境が急激に変わったことなんだ」

「どんなに変わったんだね。」

「これにも二つの説に分かれているんだよ。一つは温暖化説、もう一つは…えっと…」

「寒冷化説かな」…以下省略…

①「『マンモスと人間が1万年前までともに暮らしていた』と書いてあったけれど、どうして、わかったのかな。」

②「それに『平均気温が6度も上昇していることがわかっている』とあるから、ここもどうしてわかったのか書いてほしいのよ。」

③「それに地球全体のどのくらいが陸でどのくらいが海なのか。」

こんなことが、書き込みから生まれてくるとおもしろい。説明文(地の文)を会話文のみにして書き換えをしたものである。下線の①②③の疑問は「確認・評価読み」でも、読み手として問題を持つことはできると考えられる。また後で述べる「つくば言語技術教育」の読みからも可能である。

この「第三の書く」は、書くうちに、書き換えがこななるにも楽しいものかと感じるものがある。それは「変身作文」とも呼ばれ、説明文や物語文の楽しい学習となる。青木氏は、物語文で「かさこじぞう」で「おじいさん」を「わし」「おれ」「わたし」と書き換えると「ばあさんや」「おまえさんは」と変わるとしている。私はそこは行間を読む(「書き込む」)ことに徹底させ、次のような楽しい文章を書かせることができた。また三森氏の言葉で言う「視点を変える」であろう。

〈「第三の書く」実践例2〉「かさこじぞう」2年

(本文：地の文省略)

「おお、お気のどくにな。さぞ、つめたかろうのう。」

「こっちの じぞうさまは ほおべたに しみをこさえて。それから このじぞうさまは どうじゃ。はなから つららを さげて ござらっしゃる。」

「そうじゃ。この かさこを かぶって ください。」

「おらので わりいが こらえて ください。」

「これで ええ、これで ええ。」

「ばあさま ばあさま、今 かえった。」

「おお おお。じいさまかい。さぞ つめたかったろうの。かさこは 売れたのかね。」



「それが さっぱり 売れんでのう。」  
 「それで おら、かさこ かぶせて きた。」  
 〈書き広げ〉  
 「ばあさん、ばあさん。」  
 「ああ、じいさんかい。おや、手ぬぐいはどうしたのかね。」  
 「あのな、かさこはうれんかったが、ほら、むらはずれの方に、地ぞうさまが六人いらっしゃるじゃろう。あの地ぞうさまに、かさこをかぶせたんじゃ。とつてもつめたそうにしていたからのう。」  
 「ふうん、この雪じゃ、あたまの上にほうしみたいに雪がつもってたかもしれんの。」  
 「うん、ほんとうに、あたまに雪がたくさん。それでな、かさこをかぶせていったんだけどな、かさこは五つ、地ぞうさまは六人、どうしても一つたらんでのう。」  
 「そこでこのわしのあたまの手ぬぐいをかぶせてあげたんじゃ。」  
 「まあまあ、よくそこまでさむさにたえられたもんじやのう。じいさんはほんにやさしい。ああ、わたしなんぞ、いったら、すぐとんでかえってくるわい。」  
 「ああ、ばあさんは、ほんにさむがりじゃ。それからな、びっくりしたんじゃ、六人目の地ぞうさんにかぶせたとき、ぜんいんの地ぞうさんがこえをそろえて、『もちこ、ごんぼ、にんじん』って、いったような気がしたんじゃ。」  
 「ふうん、そりゃじいさん。わしらがもちこをくえんから、らいねんはがんばれといったんじゃろう。」  
 このように本文の読み取りから、読みを深め書き広げていくことができるのも、この指導法の特徴でもある。

地蔵さまをめぐってじい様とばあ様の温かい心の交流を読み取り子どもたちも、楽しんで書いていた。

#### (6) 話すこと・聞くことへの応用・発展

(1) 青木氏が唱えた「第三の書く」は「読む・聞く・話す・書く・言語事項」の全てに関わった「書く」活動で、国語の基礎的・基本的な要素を培うための根源となるものと捉えることができる。この「第三の書く」が従来の「読み」を意識したものに終始しているととらえられるのであれば「伝え合う力を高める」(話す・聞く)ことをめざした新たな「第三の書く」と位置づけてもよいのではないかと私は考える。したがってこの新「第三の書く」活動は重要な要素としてとらえられるのではないだろうか。

#### (2) 「第三の書く」から新「第三の書く」へ

それは「第三の書く」の応用、発展…「話すために書く」「書くために話す」「聞くために書く」「書くために聞く」ということである。

伝え合う力を高めるために、話す技術、聞く能力を高めていくことは、とても重要である。行間に書かれた「書き込み」やイメージマップ(連想図)をもとに、書き

取ったことを実態に即して伝え合えば(話す・聞く)一層確かな力となると思われる。

その点「つくば言語技術教育」では言語技術のトレーニングの特色を重視し「話す・聞く」「読む」「書く」の他に「思考」を入れている。それには(考える・論理的思考・創造的思考・分析的思考・批判的思考・Critical Thinking)がある。このような力が培われれば、伝え合う力を高めあうことも困難ではない。

#### 〈第三の書く〉の実践例3)

#### 1年 「おおきな かぶ」の実践

～おはなしの おもしろさを たのしんでよむ～

音読、キーワード・キーセンテンスの視写をし、おじいさん、おばあさん、いぬ、ねこ、ねずみに分かれて、大きなかぶを「うんとこしょ、どっこいしょ」をリズムカルに各グループで、あるいは全体で暗唱し、動作化を含めて大きなかぶを引き抜くことをさせる。なかなか抜けない様子を「ところが」「それでも」「まだまだ」「まだまだまだまだ」「それでも」ぬけませんというところの困った顔。そしてねずみの小さな力で「やっと」ぬけたという達成感。「うんとこしょ、どっこいしょ」というかけ声は、校内だけでなく、グラウンドまで響き渡っていたのを思い出す。動作化も大きくなり、もはや劇に近い。まさにアクティブラーニングである。ここには特別な機器はいらない。アクティブラーニングにもいろいろなせまり方があり、最新の機器を使いこなす小グループでさまざまな考えを発表する場合もある。それなりに効果的にできるものもあるが、機器も最近は進歩しすぎて、使いこなせないとやりにくいものもある。目的と場面が機器の導入に一致していて効果が期待できるものをすればこれほど便利なものはないであろう。プレゼンテーションやディベートには機器の利用は効果的で発表や意見も述べやすく、また話し合いも活性化化する。

#### 《特徴・課題・考察》

この指導法は比較的取り組みやすく、継続すれば「読み深め」「読み広げ」「変身作文」など独創的なものが次々と出てくる楽しい指導法である。課題は視写能力を上げていくこと、これは1分間視写を継続すれば1ヶ月もすると、文字数はぐんと増える。そして余裕のできた時間を書き込みや、話し合いにまわすことができるようにするとよい。面白い、すばらしい書き込みは紹介し、次への意欲とする。書き込みのレベルを上げて、話し合い、高い次元での読み深めを期待することができる。

#### 第三の書く基本用語<sup>16, 17)</sup>

視写(全文、部分、書き抜き) 書き込み 書き足し 書き広げ 書き換え 変身作文 第三の書く

#### 6 認識主体を育てる(説明的)文章の指導法

森田 信義 氏

「筆者は、なぜイースター島の面積を比較するのに、香

川島の小豆島と決めたのだろう」「モアイ像のような石を運ぶ知恵を持っているのに、森林をすべてばっさいしたら、生きられなくなるということが、どうしてわからなかったのだろう。」「筆者は遺せきの調査と花粉分せきの結果で、400年ごろは森林におおわれていたと書いているところから始まり、全くなくなっていく文章の展開はおもしろい。」

従来のオーソドックスな方法から、読み手を主体とした説明的な文章の読み方、それも認識主体を育てる読み方はこんな感想を持つ。これは森田信義氏が提唱している「認識主体を育てる説明的な文章の指導法」<sup>19)</sup>である。

**第一層の読み**…内容、ことがらの理解を主とする読み

**第二層の読み**…表現、論理構造を把握することを主とする読み

**第三層の読み**…筆者の立場を追究することを主とする読み

わかりやすく言うと、なぜ筆者がそれらのことがらを取り上げ、なぜそのような論理を用い、表現したかを捉えるということである。

第一層は、読み手の対象意識が主として教材の内容(素材、ことがら)に向けられ、第二層は、読み手の対象意識が、教材の表現(用語、文体、論理展開の特色)に向けられ、第三層は筆者(生産の原点、基盤)に向けられる。

私たちの読みは、厳密に見るなら、第一層の読みの性格が強いものであることが多い。どちらかという、事柄読みになっていることは否定できないものがある。

教材研究のための、読みの基本は、第一層、第二層、第三層の読みの体験をして、筆者の認識過程を体験し、それを対象化して検討してみることである。

**第一層の読み**

・内容事柄の理解を主とする読み

森田氏は「わたり鳥」「みつばちのダンス」の二つの例を挙げ、取り上げられていない事柄について教材は命にかかわる重大なものであったとしている。それは8の字ダンスは距離だけでなく、「方向」を示さなければ特定できないのである。それが取り上げられていないことを見抜く問題意識と能力が求められるとする重要な提言である。まさに、評価読みをしなければ(この場合は教師)気づくことはない。

**第二層の読み**

・表現、論理構造を把握することを主とする読み

森田氏は、「おにごっこ天国」という5年生の説明文教材を例に、筆者の加古里子が数十種、二百以上もあるおにごっこを見事に類別し説明していく。説明文の読みの力量をつけるとは、このように、認識の過程を筆者とともに体験し、かつ読み手として、それを対象化(評価)する力を伸ばすことである。筆者の苦労を自らの苦労として共に体験しつつ、さらにその苦労の質を問うこと

は、筆者を尊重しながらも同時に自らを大切にすることである。こうした読みが時として教材を超えるという感動を生むとしている。「認識過程追究」の読みをしていくときに、教材文に読み込まれた数多くの事柄(内容)が単なる知識、情報の羅列、並列ではなくて、一つ一つが筆者、および説明の対象にとっての価値の重さという点で、相対的に働きかけあっていることも分かる。

**第三層の読み**

・筆者の立場を追究することを主とする読み

第三層の読みは、第一層、第二層にあらわれた筆者の認識(認識の内容と認識の方法)の特徴を集約して、筆者が対象のある事柄に対して、どのような立場にあるかを把握し批評することを任務とする。「内容やことがら」「表現や論理構造」への関心は、筆者がなぜそれらのことを、そのように書いたのかという問いに高められなくてはならない。「内容やことがら」「表現や論理構造」を、筆者の認識内容、認識方法の個性に照らしてとらえなおしていこうとすることが必要になってくる。この観点が教材を読み手の側からとらえ、教材の意味、価値を検討するという能動的な読みの契機を提供してくれるのである。

《筆者の工夫について》

筆者は自分の意見を打ち出すために、どのような事柄を選び(あるいは捨て)、どのような順序で、どのような言葉で表現しているかを読まなくてはならない。

国語科で説明文を指導することの意味は常に言語表現に着目しつつ、筆者の認識の過程と結果を問題にすることであって、認識の結果のみを問題にするのではない。そうすると内容主義になり、言葉の力を高めることになりにくい。また、表面の言葉だけを重視して、「国語的」な扱いをすることは、形式主義、技能主義になりやすい。筆者の認識(過程と結果)と表現をつなぐ基本用語として「筆者の工夫」という言葉を示している。ことがらの取り上げ方における工夫、取り上げたことがらを言葉で説明をする(論理的に展開する)上での工夫を問うことは、教材を大切にしつつも教材に埋没せず、筆者を問いつつも教材を離れない読みを重視する。したがって第三の認識を生み出すための読みは、工夫を求める読みでなくてはならない。

《説明文》「イースター島にはなぜ森林がないのか」における指導法で「筆者の工夫」という言葉は、筆者の認識(過程と結果)と表現をつなぐ基本用語となっている。認識を生み出すための読みは、「筆者の工夫」を求める読みと言っても過言ではない。

「筆者の工夫」とは、「ことがらの取り上げ方における工夫」「取り上げたことがらを言葉で説明する(論理的に展開する)ときの工夫」であり、このことを問うことは「教材を大切にしながらも教材に埋没しない」「筆者を問いつつも教材を離れない読みを重視する」そのような読

みの全体活動になる。このあたり、筆者想定法とよく似ている。また、筆者の上げ足を取るような批評読みにならないようにすることも大切なことであるとしている。私はこの単元で筆者に目を向けさせ、資料の収集（図書の本、インターネットなど）から、筆者が工夫したと思われる表現に目を向けさせ、筆者と対話させながらも、最終的には自らが説明文をどのように手がけていくのかアクティブラーニングと呼んでもよいかとも思われる「書き換え説明文」に挑戦させた。（下記）

〈認識主体を育てる実践例〉 6年

私は国語の時間に学んだ鷺谷いづみさんの「イースター島にはなぜ森林がないのか」の文章に、説明されていない資料を5つ付け加えるという書き換え説明文にチャレンジしました。まず1つ目は「モアイ像は島の内側を向いて建てられていることが多い」ということが分かりました。なぜこの文を入れたらよいかというと、かん違いしてしまうからです。向きについては何も書いてないので、私はてっきりモアイ像はいろいろな向きで建てられていると思っていました。モアイ像が内側を向いているのならば、内側に何かひみつがあるということだと思います。だからぜひ内側のひみつを調べてほしいので、「モアイ像は内側を向いている」とか「なぜ内側を向いて建てられているのでしょうか」を付け加えると、さらにモアイ像のひみつが深まって楽しくなると考えました。二つ目は、「耳長族と耳短族とのモアイだおし戦争」という資料がありました。なぜこの資料を入れるかというと、モアイ像を製作した人々の歴史が書かれていないからです。鷺谷いづみさんが書かれている説明文には、モアイ像を製作した人々の歴史はあまり書かれていません。だから1200年の間にモアイ像を製作した人々の間で何があったのかを書くべきだと思います。しかし、問題点があります。それは鷺谷さんの説明文は、「イースター島にはなぜ森林がないのか」というテーマなので「耳長族と耳短族とのモアイだおし戦争」という資料とは、あまり関係ないのかもしれませんが。この資料をのせると、鷺谷さんの説明文のテーマから外れる可能性があります。このことに気をつけながら、この資料を入れたらよいと私は考えました。三つ目は「天然痘により、島民の大半が死亡」という資料です。なぜこの資料を入れたらよいのかというと、これも全く書かれていないからです。鷺谷さんの書かれた説明文には「島の人口も最も栄えていたころの3分の1まで減少していた」としか書いてありません。なぜ減少していったのか、それだけではよく分からないので「天然痘により、島民の大半が死亡」という意味の文を付け加えると、より理解しやすくなると考えました。四つ目は「モアイの台座から人骨が多数発見」という資料がありました。なぜこの資料が大切かというと、モアイ像と宗教のことを詳しく知りたいからです。

本文では「宗教的、文化的目的」と書いてあります。また、モアイの高さや重さ、石切り場から遠く離れたところまで運ばれ、てこを用いて立てられた…などが書かれています。これだけでも十分に、分かりやすいのですが「なぜそこまでしたのか」とか「本当に、ころやてこでそこまで運べるのか」など、くわしく書いてあれば楽しく読んでいけると思います。したがって「モアイの台座から人骨が多数発見」という資料があれば、モアイ像と宗教がつながってきます。五つ目は「1995年に世界遺産に登録」という資料です。……（以下省略）

《特徴・課題・考察》

私達にとって大切なことは、このような指導をしていくためには、教師自らが筆者を意識し、「筆者の工夫」に目を向け吟味し、批判的（評価的）に読む習慣をつけることである。文章を論理で読み解き、文章のポイントを的確に読み取り、批判する力を育てる読解の指導法である。そのことによって、教師自らが認識力を高め、認識主体を育てることにつながるのである。筆者想定法と似ている点が多い。またこれは次に紹介するクリティカルリーディング「（つくば）言語技術教育」とも共通するものがある。

## 7 つくば言語技術教育

～論理的に考える力を引き出す～

三森 ゆりか 氏（つくば言語技術研究所）

日本にも「言語技術教育」と呼ぶものはあるが、これとは全く異なるものであることを最初に記しておく。そういう意味でも「つくば」が入っている。三森氏は「つくば言語技術教室」の目的は、国際社会に通用する「日本人」を育てることである。これは英語ができる日本人ということではなく、国際社会に通用する言語感覚を持ち、国際社会に通用する言語技術を使って日本語を駆使できる日本人を育てることである<sup>20)</sup>。としている。

三森氏は、つくば言語技術研究所で、自らの体験をもとにドイツの母国語教育を参考にして、日本の子どもたちの実態に即した体系的なカリキュラムを作成し、幼児から高校生までを対象に系統だった言語訓練を行っている。

ドイツの言語技術教育の柱は、おおざっぱに言えば三本である。①作文技術教育 ②討論や発表の仕方の技術教育 ③読解技術教育（文学作品等）だそう。三本の柱は互いに支えあい、補い合う構造になっている。これだけ見れば、日本の国語とあまり変わらないのではと感じるかもしれない。それは作文技術教育（書くこと）を言語技術教育の中心にしている。「書く」と言えば青木幹勇氏の指導法があるが、これとも違うのである。この指導法で取り組むと、どのような効果が期待されるのかを次に示す。

①思考の訓練になり、思考力を鍛える



- ②論理的思考力が身につく
- ③構成力が身につく
- ④客観的なものの見方ができるようになる
- ⑤思考の整理ができるようになる。

日本の「国語」で指導される内容は、いわゆる言語の四機能「話す、聞く、読む、書く」で、それらが総合的に指導されることになっている。三森氏はこの指導の柱は他の先進諸国と全く同じであるが具体的な内容が大きく異なるという。欧米の国々の母国語教育は実社会で必要とされる言語技能に直結しており、一人の人間が社会で働いて生きていくために必要な言葉の技術の基礎基本が教育課程の中で積み上げられ、訓練されるようになっている。その結果、「国語」は技術教科としてとらえられ、母語教育の中で、文章を読むための技術、作文を書くための技術、議論したりプレゼンテーションをしたりする技術が、系統的なカリキュラムに沿って徹底的に訓練されるというのである。たとえば作文教育では小学校から高校卒業までの課程で、物語文、説明文、報告文、広告宣伝文、議事録、請願書、意見文などさまざまな文章の具体的な書き方を学び、さらに小論文から論文の書き方までを習得して高校を卒業する。読みの教育は、物語を読むところから始まり、数ページの短い物語から、数百ページの本の要約技術、さらには文章の分析と解釈、批判的な検討技術までを系統的に学ぶ。ここで、対象となる文章とは、物語から、詩、小説、新聞記事、評論文など、さまざまな形態の文章である。読みの教育は議論を通して実施され、作文をもって終了する。つまり、読んだ文章について議論をし、解釈した結果を作文や小論文の形で完結させるという方法である<sup>21)</sup>。

三森ゆりか著の「言語技術教育の体系と指導内容」P. 10「再話」では、あるテキストの内容を自分の言葉で新たな別の文章形態に再編成することを紹介している。「再話」には、原点の基本理念や登場人物、筋の展開、結末などを話者が勝手に書き換えてはならないという原則がある。しかしその原則さえ則っていれば、語り方は話者の裁量に任せられる。教育現場における「再話」の有効性を一言で言えば「書ける子ども」「聴ける子ども」を量産できることである。その方法は、教師が物語などのテキストを読み上げ、子どもがそれを再話するというものである。その際、子どもたちに求められるのは、読み上げられた物語の内容を正確に論理的に自分の言葉で再話する（書く）ことである。

#### 〈期待できる事項〉

- (1) 自分に作文のきっかけを与えること。
- (2) 基本的な文章の構成と再編成の技術を訓練させること。

子どもたちは原型の文章構成をまねて、文章を組み立てることになる。この作業をくりかえすことによって、子どもたちに自然に文章の構成を身につけさせようとい

うのがねらいである。

- (3) さまざまな文体を経験させ、その文章形態を習得させること。

子どもたちが、物語文や説明文、その他の文章の中で、さまざまな表現に出会いその文章の形態をつかむことがねらいである。

- (4) 語彙力と表現力を向上させること。

「再話」の文章には、さまざまな表現が使用されている。それらは、必ずしも子どもたちの身近でないものも多くあるが、そのような語彙や表現を使って文章を再話する訓練は、今後の子どもたちの語彙力と表現力を伸ばすことにつながる。

#### 〈有効性〉

- (1) 方法が単純で一斉指導が可能である。
- (2) 子どもに「書きたい」という意欲を引き出させる。
- (3) 競争の原理を利用することができる。
- (4) 想をすばやく、そして確実に音声化（文字化）する技術が身につく。
- (5) 表現力、語彙力を向上させることができる。
- (6) 論理的な文章構成を教えることができる。
- (7) 主語を的確に入れさせる指導がたやすい。
- (8) 評価や比較が容易である。
- (9) 文章を集中して正確に聞き取る力、理解する力がつき、読解力の向上につながる。
- (10) メモが取れるようになる。

#### 〈評価の基準〉

再話の評価の基準はおおよそ次のようである。

- (1) 全文再話できているか。
- (2) 原文を忠実に再話しているか。
- (3) 聞き手が内容を正確に理解できるか。
- (4) 論理的でわかりやすい文章か。
- (5) 表現と語彙が十分に吟味されているか。同じ言葉ばかり、繰り返されていないか。
- (6) 文章の構成は優れているか。
- (7) 段落がきちんと分けられているか。
- (8) 主語が必要な箇所にきちんと入っているか。
- (9) 感想が入っていないか。

#### 〈応用〉

三森ゆりか氏の「再話」の手法を、物語文ではなく説明文で扱う、また作文ではなく音読に置き換えて発展的に扱うことも可能である。取り入れ方しだいではあるが、この方法はきっと、「書ける子ども」だけでなく、「読める子ども」「聴ける子ども」「話せる子ども」につながる有効な手段として利用することができる。

今まであらゆる指導法を取り上げてきたが、三森氏の唱える言語技術は、今まで日本が国語として取り上げてきた言語技術教育の考え方とは全く異にするものである。これからの日本の国語教育に大きな変化をもたらすと思われる。国際社会に通用する言語感覚を持ち、国際社会

に通用する言語技術を使って「日本語」を駆使できる日本人を育てるということである。三森氏は、「日本人として尊厳を傷つけられることなく対等の立場で国際社会に参加するためには、そこで通用する言語感覚、言語技術(Language Arts)を身につける必要がある」と述べている。

私が初めてこの本を手にしたときは、日本の国語科教育が欧米の言語技術という言葉で片づけることができるのか大変疑問に感じた。言葉も違えば生活習慣も考え方も違う。また、従来からある日本で使われている「言語技術教育」との違いは何なのか。しかし、私自身一つひとつ確認して実践してみると、今までやったことのないような驚きと、まさにアクティブラーニングと言ってもよいような学習が多く出てきた。実践するごとにそのトレーニングが力のつくものとして実感できるようになったのである。理論から子どものための実践プリントなど多くの著書が出てくるにしたがって、言語力の確信を抱くようになった。アクティブラーニングの学習としては最も有力な方法といえるかもしれない。これからの時代に対応したものとして挙げられる。もちろん、日本の主な指導法の中にも目を見張るものがあったが、聞くとところによると、これらの指導法は西欧米国の指導法を参考にして作られたものもあるようだ。三森氏の提唱するものの中には、日本のそれぞれの指導内容と重複するものがある。しかし、明らかに異なるのは、言語技術教育というものが、国際社会に通用する言語感覚を持ち、国際社会に通用する言語技術を使って「日本語」を駆使できる日本人を育てるという点である。そしてそれぞれの項目内容が、学年ごとに系統化され、どの学年で何を中心に行うのかがはっきりしている。何よりもトレーニングの量は日本の国語で扱う量に比べると、その比ではない。それらの力が定着するまで徹底的にトレーニングされ、体系化かつ具体化されていることである。「つくば言語技術教育」の影響は大きいものがあり、日本の教科書が今後大きく変わっていくものと思われる。

項目で拾うと次のようなものである。

- ①問答ゲーム（「どちらをえらぶか」「曖昧な表現」「事実か意見か」「賛成か反対か」「説得と交渉」「討論の技術」）など ②ショウ・アンド・テル ③再話 ④短文作り ⑤ディベート ⑥論証 ⑦物語 ⑧説明 ⑨報告 ⑩視点を変える ⑪絵の分析 ⑫クリティカルリーディング

項目だけを見ると、従来の日本でもこのような項目はあり、実践されている。ディベートなどの大単元は別として、あとは小単元あるいは言語事項として、わずかに1～3時間の取り扱いになっているのではなかろうか。現在は日本の子どもに合うように教材も独自に研究され作成されている最中である。

「つくば言語教室」の目的は3つある。

- ① 言葉の4つの機能（聞く・話す・読む・書く）を最大限に使いこなすための技術を子どもの時代から指導すること。
- ② 子どもが潜在的に持っている論理に複眼的に検討する力、検証する力等を子どもの中から引き出すこと。
- ③ トレーニングを通して、言葉に対する感性や豊かな言語能力を子どもたちの中から引き出すことである<sup>22)</sup>。

上記の2つ目3つ目の項目は、今までの日本の教科書教材の弱いところである。

### Ⅲ 結 果

従来の日本の指導方法は、いずれも特徴的な指導法であった。中には欧米諸国のものを基に考えられたものもあるため、似たようなものも多くあった。どちらかというと文学教材向き、あるいは説明文教材向きの指導法、中には、すべてに向いている指導法もある。国語科各指導法について資料1に示すような大まかな国語科各指導法の比較 表1 (p. 72)を作成した。

各指導法を検討していくと、キーワードの用語は違えど、同じような意味を表すものがあることが分かる。ここで重要な問題がある。それは、その「言語技術」を他の指導法と同次元に並べて比較してもよいかという問題である。三森氏は、言語技術と他教科の関係を次のように(図1 p. 67)示して説明しているのである。

今や世界基準の言語教育「言語技術」(Language arts)は、ヨーロッパ、北米、南米、アジア(英語圏)、中近東、アフリカなど世界の多くの国で幅広く実施されている世界基準の言語教育といえます<sup>23)</sup>。

「言語技術と他教科の関係」

総 合 力									
国語 (現代文・古文)	社会 (現社・歴史・地理・経済)	倫理・道徳	英語 (その他の外国語)	数学	理科 (生物・化学・物理)	情報	美術 (絵の分析)	音楽 (楽譜・歌曲の分析)	体育 (コーチング)
言 語 技 術									

三森ゆりか：大学生・社会人のための言語技術トレーニング p. 13 (図1)

三森氏は「言語技術」とは何かということで次の4項目を挙げている。

- ①自立してクリティカルシンキングができる。(自分の

力で物事を論理的、分析的、多角的に検討し、適正な判断を持つ)

- ②自立して問題解決をする能力を持つ。
- ③考察したことを口頭・記述で自在に表現できる。
- ④自国の文化に誇りを持つ教養ある国民を育てる。  
(「教養」には「人間味豊かな人間」の意が含まれる)  
(三森ゆりか：大学生・社会人のための言語技術トレーニング)<sup>23)</sup>

#### ①問答ゲーム

(「どちらをえらぶか」「曖昧な表現」「事実か意見か」「賛成か反対か」「説得と交渉」「討論の技術」)など、論理的・論証的な話し方の訓練である。学年にもよるが、そこには

- ⑦主語を確実に入れる
- ④意見に根拠を添える
- ⑧質問を畳み掛けられたときに、切り返す能力を身につける などが条件として入っている。

#### ②ショウ・アンド・テル

これは日本の教科書でも取り扱われ、特に低学年でしっかり行われるようになってきている。

#### ③再話

一字一句間違えないように再話をするのではなく、自分の言葉と表現でストーリーを変えないで再話をするのである。「つくば言語技術教室」では再話を1年生～6年生まで位置づけ、次の描写を導入して口頭で指導しているのが特徴である。(人物描写・動物の描写・物の描写・絵の描写・描写の技術)

再話は、書く技術の基礎力(速筆・論理的な文章構成法・要点の聞き取り①耳で聞いた物語を自分の言葉で相手に分かるように再話する。②字数制限、要約)の確立である。日本では、おおかた再話というところ、「話す・聞く」方法で行われていると思われる。今後は「書く」という方法も取り入れて研究を進めていくとよいと思われる。

#### ④情報文<sup>24)</sup>

日本では、説明文はしっかりと取り入れられているが、報告文、描写文などはやや少ない。1年生～6年生まで位置づけられているが、論理的・評価的というところは日本の場合、弱いのである。

#### ⑤ディベート

今では重視され、主に高学年に取り入れられている。「つくば言語技術教育」では、2年生～6年生まで位置づけられている。2年生からトレーニングしていけば、かなりの話す力、論理的に考える力がつくと考えられる。先進校は2年生ぐらいから行っているところがあると聞くが、何年にもわたってカリキュラムの中で系統的に実施されているところは、きわめて少ないか皆無に近いものと思われる。

ディベートの目的は

- (1) 論のかみ合ったやり取りをする能力を育てること。
- (2) 相手の反論を即座に切り返す能力を育てること。
- (3) 自分の意見を堂々と主張し、相手を説得する能力を育てること。
- (4) 議論を組み立てる能力を育てること。
- (5) 感情的にならずに議論する能力を育てること。
- (6) 相手の視点に立って考える能力、寛容と受容の心を育てること。

日本人の弱いところが数多く出る、また個人差が多いのもディベートである。私は(2)(4)(5)(6)について次のような課題あるように思う。(2)については、しっかり聞いてたずねる(Ask)意識が弱いと相手の反論を即座に切り返すなどのようなことはできないのである。ディベートだと意識しているときはある程度反論できるが、日常の生活の中で、どこまでできているだろうか、「感情的にならずに議論する能力は育っているのか、その上で相手の視点に立って考える能力、寛容と受容の心が育っているのか」と聞かれると、「そこまで到達していない」というのが実態ではなかろうか。日本文化のよさがここでは弱点に入れ代わる。外国とのコミュニケーションあるいは交渉で、大切なことを決定しなければならないとき、あるいは日本人同士で難しい交渉を決めなければならないとき、いくら「奥ゆかし」「おもてなし」をしても、通じない。かといって武士道の精神で誠を貫き通すというのも、時代が違う。今の政治や経済、日常のさまざまな生活においても大変重要であると感じざるを得ない。「つくば言語技術教育」の⑥論証 ⑦物語 ⑧説明 ⑨報告 の⑦⑧は別にして、日本の従来の指導法では、小さく取り扱っている。三森氏は、ディベートの論題に関連して論証文(意見文)を書けば⑥の論証にあたるとしている。日本では今のところ「意見文」は独立して「書く」活動に入れているが、このような工夫をすれば教科書も改善できる。

#### ⑩絵の分析<sup>25)</sup>

用語は同じでも内容が異なる。1年生の国語の導入教材で、「絵を見て何が描かれているか、」あるいは「何をしているか」という程度のものである。絵の分析がどんな論理的な力を育てるのか。系統的なカリキュラムは従来の指導法にはない。

#### ⑪視点を変える<sup>26)</sup>

従来の指導法でも、「視点を変えて読む」ということは、ほとんどの指導法に出てくる。しかし「視点を変える訓練のカリキュラム」はできていない。意識がそこまで高まっていないのである。視点を変えるということは、他の立場になって考えるということにつながる大切な項目である。例えば

- 1 たぬきの糸車  
(たぬきの視点とおばあさんの視点)
- 2 かさこじぞう



(おじいさんの視点とお地ぞうさんの視点)

### 3 つきの輪ぐま

(筆者の視点と母ぐまの視点, 小ぐまの視点)

### 4 ごんぎつね

(きつね「ごん」の視点と兵十の視点)

### 5 イースター島にはなぜ森林がないのか

(筆者の視点と読み手の視点またはモアイの視点)

### 6 海のいのち

(太一の視点と大魚「クエ」の視点またはおとうやと吉じいさの視点)

というふうになる。もちろん教科書教材だけでは限界がある。各単元に合わせてトレーニングシート(ワークブック)があるとよいのではなかろうか。留意点としては、どの視点で考えさせる方がより効果的なのかということは確かに考えられる。しかし、トレーニングとして行うのであれば、どちらも考えることが力となろう。(内容・下線：福岡)

「視点を変える」は、気持ちが表示れるように書き、その後、対話、動作化、群読、劇化していけばアクティブラーニングとしても位置づけられる指導となる。

### ⑫クリティカルリーディング

日本の国語で言うならば、この方法は説明文の「確認・評価読み」という形で使われている。中でも森田信義氏の「確認・評価読み」は、他の指導法に比べても徹底しているように思われる。三森氏のクリティカルリーディングは①観察 ②分析 ③解釈 ④批判・批評という手順になっている。分析には絵の分析やテキスト分析がある。テキスト分析の本質は、テキストに書かれた事実を根拠(証拠)にして、それらの根拠から推論して解釈や意見を提示することである。そこで求められるのは証拠に立脚した論理的な読みである。国語の指導法では、この論理的な読み十分に行われていないため、あるいはトレーニングが不足のため、応用がきかないのが今の日本の国語科教育の実態ではなかろうか。

### 《特徴・課題・考察》

本論では十分に紹介することができなかったが、三森氏の提唱する「言語技術教育」では、国際化に対応できる基本的な言語技術が有り、世界と対等に話し合うことができる重要なものである。課題としては

- ①言語技術をどのようにカリキュラムに取り入れるか。
- ②系統性をどのように考え、適切な教材を組むか。
- ③学年の位置づけや単元との関連性をどうするか。
- ④トレーニングをどの程度どんな形で行っていくか。
- ⑤指導者をどのように育てていくか。

などが考えられる。課題は多いが実現できれば成果は非常に大きい。

今、英語が重視されてきているが、この言語技術が身についてくると、逆に英語にはない日本語のよさ、また日本文化のすばらしさを外国に伝えることも可能となる

のである。

## IV 考察(全体)

### 1 各指導法について

各指導法について、《特徴・課題・考察》を検討してきた。各指導法として共通するものはおよそ「認識」「筆者」「読み手」「書き込み」「評価読み」などの言葉、あるいは似た言葉として、「同化・異化」「視点読み」「想定読み」「第1(2・3)層の読み」「変身変身」「変身作文」などの言葉が多くあった。また独自のもの(虚構、典型)のようなものもあった。その中で、「つくば言語技術」は、方法論が全く違っている。これは目的が違うこともある。今の日本の国語科で不足しているもの、そしてこれから必要とされるものは「つくば言語技術教育」が示している内容を駆使していくことである。では「つくば言語技術教育」を、教科書の中にどのように位置づけていくかが課題となる。三森氏は(図1)を示しているが、ここから一般のカリキュラムの中にどのように位置づけていくかが大きな課題となってくる。教科書も少しずつ改訂されてきている。小学校では「問答ゲーム」「ショウ・アンド・テル」「ディベート」は、教材として入って長くなる。最初導入されたときは、違和感が出て、日本の国語には合わないのではないかという意見が出ていた。しかし、今は抵抗なく実施している。必要感を認識できたからである。

文部科学省の「言語力育成協力者会議」(資料)では、三森ゆりか氏は委員として、目的と内容、言語技術とは何か、特徴、カリキュラム、協力校などを示し説明している。教材に入ってくることも遠いことではないようだ。

### 2 アクティブラーニングについて

国語科教育の各指導法はアクティブラーニングがどこまで可能かをずっと追究していきたくったのであるが、あまり紙面を割くことができなかった。「アクティブ・ラーニング」の学習は、一般に「能動的学習」と訳されているが、文部科学省では「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」と説明している。

今回広島文化学園短期大学の国語(1年)では、プレゼンテーションでいろいろなテーマでの発表をさせ、質問したり話し合わせたりした。テーマ、目的、調査必要性の理由、調査方法、調査内容、結果(結論)をグループで考え、調整し、分担を決めて、責任を持って取り組ませた。どの学生も生き生きと取り組み、自分の考えを電子黒板に映し出して、自信を持って発表していた。また質問を受けたり話し合ったりすればするほど、調べ方の方法やペア学習あるいはグループ学習などの必要性を感じていた。工夫している点、改善点を述べることによって、さらによりよい効果的なプレゼンテーション志向へと変化していくことが期待できたように思う。今後、

表 1 国語科各指導法の比較表（含：つくば言語技術）

方 法	つくば言語技術 Language Arts	筆者想定法	読み手主体の方法	文芸研による 読みの指導 説得の論法	一読総合法	書きながら読む 第三の書く	認識主体を育てる 説明的文章
提唱者	三森ゆりか	倉沢栄吉 野田 弘	倉沢栄吉	西郷竹彦	林 進 小松善之助	青木幹勇	森田信義
主たる研究会	つくば言語技術教室	東京都青年国語研究会 香川県国語教育研究会	東京都青年国語研究会	文芸理論研究会	児童言語研究会		
指導法の概要 (目的・ねらい)	国際社会に通用する「日本人」を育てること。国際社会に通用する言語感覚を持ち、国際社会に通用する言語技術を使って「日本語」を駆使できる日本人を育てる。	文章からはなれて筆者の表現過程と出会わせていく。それは筆者と読み手が対話する（批判、弁護）ことによつて、筆者の感動や主張を読み取る。	読みを生活の流れの中に位置づけ、そのことによつて人間育成と結び付けようという考え方である。常に学習主体である学習者が中心に置かれており、教材も学習者の側に立って選ばれ、読み取りも学習者主体に進められる。	言葉で、物事の本質を認識し、表現する力を育てること。各学年の課題を指導すること。物事の本質・真実・価値・意味をわからせていく。従来の読解中心の指導を批判的にのりこえていくために、認識力を系統化している。	全文章の通読をせず、部分ごとに立ち止まり、分析・総合して、読み進める方法である。一読総合法で、「読む」ということは認識・思考活動である」と捉える。	キーワード、キースセンテンスを視写し、その後、書き込みをして、そこから書き深め、書き広げて、読みを深め広げていく。「第三の書く」は、その応用発展で、読み手が書き手になり、視点を交換して新しい文章を作成する。	説明的文章の読みの能力は①確認読み②評価読みの能力である。評価読みは、筆者がどのように説明しているのかを確認したことをもとに、その説明が分かりやすいものであるかどうかを評価する。
キーワード (基本用語)	再話、概要説明、分析と解釈、Show & Tell、問答ゲーム、ディベート、キーワード、絵からの創作、変身変身、オノマトペ、説明文、報告文、描写文、アビートル文、コマ絵、コマ抜け、視点、論証文等	第一次想定、第二次想定、第三次想定、筆者と対話、筆者の表現過程、文章生産の工夫	読み手が主体 機会と場を生かす、書けない子をなくす、だれでも・どこでも・どの子にも	だんどり、とおし読み、たしかめよみ、まとめ読み、同化体験、異化体験、筆者の工夫、虚構、典型、象徴、変換、置換、転換、表現的教育、美的教育、人間の教育	題名読み、たちどまり、ひとり読み（書き込み、書き出し）話し合い（意見出し、話しかえ）、表現読み、第二信号系理論、内言、外言、外内言、同化、異化、形象、表象	視写、書き込み、書き抜き、書き足し、書き広げ、書き換え、変身作文、第三の書く	認識主体を育てる 論理的認識力、筆者の工夫、確認読み、評価読み、第一層の読み、第二層の読み、第三層の読み
指導方法 せまり方	言語技術教育の柱は大きにいうと次の3つである。 ①作文技術教育 ②討論や発表の仕方、技術教育（話し方の技術教育） ③読解技術教育	①第一次想定（どんな人、環境、動機）②第二次想定（筆者の文章生産の工夫に学ぶ）③第三次想定（筆者との出会い読みの反応）	①読みに入る前の指導（記述前指導）②読んでいるときの読み方の指導（記述中指導）③読んだ後の発展の指導（記述後の指導）	①だんどり読み②とおし読み③ひとり読み④はじめの感想⑤たしかめ読み⑥あみだの感想⑦まとめ読み⑧おわりの感想⑨つづけ読み⑩くらべ読み	①題名読み②書き込み、書き出し（ひとり読み）③話し合い（意見出し・話しかえ）④表現読み	①音読②視写（部分、抜書き）③書き込み④話し合い⑤書き広げ⑥読み深め⑦変身作文（書き換え作文）	①第一層の読み（内容事柄の理解を主とする読み）②第二層の読み（表現、論理構造を把握することと主とする読み）③第三層の読み（筆者の立場を追究することと主とする読み）
主な特長 (根本的な 考え方)	作文技術教育を言語技術教育の中心に据える。言語技術は長期的な視野に立ったカリキュラムに従って積み上げていく必要がある。	筆者と読み手が対話することによつて、文章の生産過程を理解し、筆者の主張、感動が身近に伝わってくる。	学習者主体になっているので、意図的に読み書きに取り組むことができる。そのためには事前・事中・事後の指導がポイントとなる。	人間や人間をとりまくものごとについて認識する力を育てることが文芸研の主張する国語科教育の目的である。	第一読の未知から既知への知的興奮をそのまま保ちつつ次の語作業を行いながら深く味読させつつ、読み進むという点	「問題をもちながら読む」「書きながら読む」「考えながら読む」などは、すべて視写・書き込みから始まる。	認識を生み出す読みは筆者の工夫（教材を大切にしつつも教材に埋没せず、筆者を問いつつも教材を離れない）を重視する。
その他	「つくば言語技術教室」から発信し、全国へ広めようというねらいから、教材やプリント、資料など公開している。	筆者が主体 筆者の思いに近い近づけば近づけば近づける。言葉が生き伝えてくる。	読み手が主体 さまざまな授業が創造される。それだけに、事前・事中・事後の教師のアドバイスなどが要となる。	文芸の授業は、①ことば・表現的教育②人間の教育（人間観・世界観の教育）③芸術的教育（美の教育）を三位一体のものとして実現する場である。	先を早く読みたいが、一歩一歩確実に進んで最後に至る。その途中での積み重ねがエネルギートになって読みを深めていく。	書くこと＝読むこと 書くことから、すべては始まり、読み深めも広がりもそれ次第となる。第三の書くは特長がある。	第三者的な視点で読みを進めていく。確認読みと評価読みの二つの視点で読む。

実践と研究をさらに深めていきたい。

## V 要約(全体)

本研究は、国語科教育の各指導方法や内容、そして特徴・考察・課題を取り上げ、比較研究をしたものである。具体的には①筆者想定法②読み手主体を中心とした指導法③文芸研の指導法④一読総合法による指導法⑤「第三の書く」を中心とした指導法⑥認識主体を育てる指導法⑦(つくば)言語技術教育について言及していった。

国語科教育にはさまざまな指導法が存在しており、どの指導法で何を教えるかということは、重要な問題である。特有な用語は知っていても、それが何の指導法から出ているものか分からないという教師も多い。主な指導法の比較検討を試みた中で、類似点や相異点を見つけ出すことは重要なことと考える。また「つくば言語技術教育」は、従来の国語科教育とは異なっていることもはっきりとした。グローバル化に伴い、少しずつ言語技術が国語科教材の中に入ってきており、今後さらに増えてくると思われる。グローバル化になればなるほど、今後の教育に必要とされてくるのが、この「つくば言語技術」や、アクティブラーニングである。従来の指導法も言語技術教育もいずれも人間形成を目的としており、国際化していく中で重要であることが明白になったと思われる。わが国の伝統文化と異文化との深い理解交流に向け、これからどのように取り組むかは今後の私たち教師の研究と実践にかかっている。

## VI 文献(注及び引用文献)

- 1) 野地潤家・大槻和夫著：「国語教材研究シリーズ7 説明文編」(pp. 12-18) 昭和55年，桜楓社，1980年，桜楓社
- 2) 野田 弘編・香国研著：筆者想定法による説明的文章の指導，p. 145，1969年，明治図書
- 3) 倉沢栄吉著：作文新講1「機会と場を生かす作文指導」～だれでも・どこでも・どの子にも～，p. 2要約引用，1978年，新光閣書店
- 4) 倉沢栄吉著：作文新講2「書けない子をなくす作文指導」～だれでも・どこでも・どの子にも～，pp. 1-2要約引用，1979年，新光閣書店
- 5) 倉沢栄吉監修・森久保美著：作文新講6「作文指導の領域と方法」～だれでも・どこでも・どの子にも～，pp. 160-161，1979年，新光閣書店
- 6) 佐々木定夫・田近洵一・原 文・湊 吉正 他著：近代国語教育のあゆみ3：倉沢栄吉の人と業績，pp. 236-245，1979年，新光閣書店
- 7) 西郷竹彦監修・文芸教育研究協議会著：〈文芸研〉新国語教育事典，p. 14，p. 130-131，2005年，明治図書
- 8) 西郷竹彦著：文芸の授業(理論と方法) 1981年，明治図書(pp. 72-75，p. 91，p. 121，p. 104，p. 106，p. 116，pp. 122-123，p. 153，p. 186，p. 206)
- 9) 国語教育研究所編：「国語教育研究大辞典」，p. 744-745，1988年，明治図書
- 10) 西郷竹彦編集・監修：文芸教育研究協議会著〈文芸研〉21

特大号，季刊文芸教育(辞典)，p. 162，昭和59年12月9版，明治図書

- 11) 児童言語研究会編：今から始める一読総合法，2006年，一光社(pp. 28-29) p. 329
- 12) 国語教育研究所編：国語教育研究大辞典1988年，明治図書
- 13) 大久保忠利・菱沼太郎・吉田伴治編：一読総合法読みの指導(低学年編)，昭和51年，大明堂
- 14) 大久保忠利・林 進治・松山市造編：一読総合法読みの指導(中学年編)，昭和51年，大明堂
- 15) 大久保忠利・小林喜三男・大木正之編：一読総合法読みの指導(高学年編)，昭和51年，大明堂
- 16) 青木幹勇著：「第三の書く」，pp. 123-133，1994年，国土社
- 17) 青木幹勇著：青木幹勇授業技術集成(全5巻)，1977年，明治図書
- 18) 青木幹勇編：授業が変わる「第三の書く」，1994年，国土社
- 19) 森田信義：認識主体を育てる説明的文章の指導，1988年，溪水社
- 20) 三森ゆりか著：言語技術教育の体系と指導内容，2005年，明治図書
- 21) 三森ゆりか著：子どものための論理トレーニング・リント，2006年，PHP
- 22) つくば言語技術教育研究所編・三森ゆりか監修：「子どもとマスターする50の考える技術・話す技術」，合同出版，2007年，p. 109より要約抜粋
- 23) 三森ゆりか：「大学生・社会人のための言語技術トレーニング」，p. 4-7，2014年，大修館書店
- 24) 三森ゆりか著：「描写文」の訓練で力をつける，1996年，(明治図書)
- 25) 三森ゆりか：「論理的に考える力を引き出す」，2002年，一声社
- 26) 三森ゆりか著：「視点を変える」訓練で力をつける，1996年，明治図書

(参考文献)

- 浜本純逸・森田信義・東 和男編：作品別文学教育実践史事典，1984年，明治図書
- 野地潤家・中西 昇・安西迪夫・湊 吉正監修：小学校国語教育法，昭和54年，桜楓社
- 望月久貴・井上敏夫編集：国語教育の探求③理解指導の整理と展望，全国大学国語教育学会，1981年，明治図書出版
- 大槻和夫編集：国語科重要用語300の基礎知識，2004年，明治図書
- 広島大学付属小学校：子どもの学力を保障する教育課程の創造，2005年，明治図書
- 村松賢一著：21世紀型授業づくり「対話能力を育む話すこと・聞くことの学習」理論と実践，2005年，明治図書
- 瀬川榮志監修・榊原良子編著：言語で「人間関係力」を育てる，2004年，明治図書
- 瀬川榮志監修・吉本清久編：発信・受信の双方向で「伝え合う力」を育てるワーク1～6年，2002年，明治図書
- 瀬川榮志監修・中村泰夫編著：国語力をつける「基礎・基本・統合発信力」ワーク，2002年，明治図書
- 横浜市小学校国語教育研究会編：豊かな言語活動で確かな学力を(言語活動別言語能力系統化)，2006年，明治図書
- 日本言語技術教育学会編：二十一世紀に求められる言語技術とは何か，2004年，明治図書



### Summary

Characteristics and problems teaching methods language, including results of and recent studies were compared. Six methods reading comprehension and one teaching language arts were heir characteristics, similarities, and differences were appropriate method each class. Language arts are indispensable for internationalization. Teachers could facilitate the understanding of traditional culture and different cultures, as well intercultural exchange language arts education investigation and practice.