問題提起

寺井　第１セッションの司会をする千葉大学の寺井でございます。
高木　問題提起と司会をさせていただきます高木と申します。よろしくお願いいたします。
寺井　ただいまから「『言語能力の育成』から見た国語科と他教科」というテーマで話し合っていきたいと思います。進め方は、三人の方に問題提起、研究発表を行なっていただいた後、ご提案いただいた事柄をめぐって自由討議に移るようにいたします。では、まず問題提起を高木さんにお願いいたします。

国語科と社会科におけることばと思考

高木　よろしくお願いいたします。10 分ほどということですが、用意してきましたレジュメを簡単に紹介しながら、話を進めさせていただきます。まず、ことばによる学習、あるいはことばについての学習は国語科だけの問題ではないはずなのですが、これまで国語科というのはその枠に閉じこもってきたのではないか、また、他の教科からもそうした問題を共有しようという働きかけがそれ程なかったのではないか、と思います。今日「教育改革」ということが、盛んに議論されておりますので、そういう時期に言語能力の育成という観点から教科横断的にその問題点について検討することは意味のあることだろう、というふうに思っています。教科横断的にと申しましたけれど、私は全てを取り上げることはできませんので、今回は社会科ということに限って問題提起をさせていただきたいと思います。

社会科とのかかわりで言いますと国語科には「説明的文章」というものがあります。その中では理科や社会科に関する題材が多いということがありますので、検討の対象として社会科は非常に比較しやすい、ということと、それから社会科に関する文献をいろいろと読んでみますと、やはりことばや文章をいかに理解するかということが、重要な問題になっておりますし、また、話し合い活動というものも非常に重要な授業の構成要素になっているようです。その意味でも国語科と問題を共有できる点が多い、と考えます。ということで私としましては社会科を念頭に置きながら問題提起をさせていただきたいと思います。

それでは次に「国語科と社会科における言語の思考」にまいります。簡単に申しますと、渋谷孝氏のご発言（資料①）を簡単に挙げておりますが、国語科というのは文章を読んで分かる、という立場であり、そういう基本的な立場の違いがあると渋谷氏はおっしゃっています。つまり、「国語科では言語ということに学習対象を限定し、言語表現に表れた認識や思考活動の読み解き方、あるいは言語表現を通して分かる事物・事象についての知識を問題にする」というような立場だと思われます。

それに対して社会科では、伊藤亮三氏のご発言（資料②）を利用しましたが、事物・事象からその推論に至る過程、推論というのは簡単に言うと「説明」ということで、その「説明」を導き出す過程が社会科の学習の対象となるということかと思われます。ですから伊藤亮三氏は、「教科書というのは過程全てが書かれてしまっているので、社会科の授業では使えない、良い授業ほど教科書が使えない、ということになってしまう」ということもおっしゃっています。

そしてそれと同じようなことだろうと思われますのが、片上宗二氏のご発言（資料③）で、こ

れは「具体物とことばとの関連づけ」ということで、「疑問や問題を引き出し、ことばの意味内容を拡げたり深めたりする問題誘発体としての具体物の利用」ということで、要するに具体物から問題をどう引き出せるか、というようなことが社会科にとって非常に重要であるとおっしゃっていると理解しております。つまり社会科では具体物とことばとの対応関係を解放し豊かにする、そして子どもたち個々にどれだけ多く関係付けができるか、というようなことが非常に大事になっていきます。

そこで社会科と国語科のちがいを整理していきますと、「社会科学習における中心的な問題は直接、事物・事象（具体物）に触れ、それについて学習者自ら論理的に思考をめぐらし、ことばによる『意味付け（説明）』を自身の力で獲得する過程にある。一方、国語科学習での中心的な問題は、他者によって『意味付け』られた教材文があらかじめ与えられ、そこにことばによって書き表された限りでの論理と思考について学習することにある。」と、おそらく整理できるのではないかと思います。

そこで以上の点から問題と思われますのは、まず、社会科の場合ですと、「意味づける」ということはそれが音声であろうと文字であろうと、ある表現形式にまとめることを意味するはずですが、その「意味づけ」にまとめあげることをどのように指導するのか、という辺りがどうもはっきり見えてこないのではないか。それから、国語科の立場で申しますと、「読む」ということですが、実はそれは教材文の中にとじこもるということではなく、自分の経験や知識というものをその教材文で読んだことを通しながらまた再構成していくことが大事なはずですが、その辺りの指導も見えてこない。つまり両者は接しているようで結局分裂してしまって、融合して言語活動が本来持っている全体性というものを統合的に捉えていく、という視点が見失われてしまっているのではないか、という点がまず第一点の問題だと思います。

読解すること

続きまして「読解する」ということです。読解ということに関しましては国語科は特に専門にやっているというのが一般的な理解だと思いますが、社会科のいろいろな研究をみてまいりますと、どうもそうではないということに気づきました。資料に草津泰英氏のご発言（資料④）をあげましたが、それは一つには社会科の教科書の表現が十分ではない、ということに関係するようです。社会科教科書の歴史事象の説明には、原因、理由、目的、結果、本質の説明がない場合がある。つまり、事実の羅列のようなことで終わってしまう。だから子どもたちはそれを理解できない、というようなことがあるとおっしゃっています。文章である以上過不足のない表現というのはなかなか難しいわけで、問題は常にあるだろうと思います。そういう意味でいいますと、次に問題なのは、そういう表現に対して授業でどのように接していくか、ということになってくるだろうと思います。その点で吉川幸男氏は社会科にとって読解とは非常に大事である、ということをおっしゃっています。（資料⑤）吉川氏は「歴史を読むという営みは、読者にとって話者の歴史理解や歴史観まで無批判に受容することではないはずである。すぐれた読者は、話者の構成した『ことば』を自ら意味生成的に読み込み、自分の歴史理解を再構成した上で話者の表現を逆に批評していく。そのような能力の育成こそ、歴史授業における読解指導の領域であろう。」とおっしゃっています。これは非常に国語からみても興味深いご発言だと思われます。ひとつは創造的に意味を生成させて読むという行為、それから批判的に読むという行為がその同一の文脈の中で表れていて、国語科ですとそれ

が文学的文章や説明的文章の読みという別の文脈に出てくる場合が多いと思うのです。それが、実は別のことではないのではないか、というような問題点がここに一つあるように思われました。
　それからもう一つ、批判的な読みということですが、これは国語科でも最近盛んにいわれてきていることですが、やはり、情報化社会ということを考えますと、その情報の質を吟味する、というような点で重要なことですのでこの点でも社会科と協力できるのではないかと思います。

語句・語彙の学習

　その他、語句・語彙の学習ですが、これは国語科でも社会科でも十分な検討が成されてきていないというような指摘がございます。特に「あいまい用語」というのが社会では非常に指導の難しいことばとなっているようですが、国語科でも同じようなことばを使っているようです。しかしその問題があまり取り上げられていない。それから社会科と共有するような説明文教材があるにも関わらず、その中での語彙の重なりが非常に少ない、という点も一つの問題点として三上勝夫・矢部玲子氏の調査（資料⑥）などで指摘されています。
　更に教科書の文体が理科や社会では非常に分かりにくい、というような指摘があり、社会科と国語科の学習の目的の違い、という辺りからどのように教科書の文章の違いを捉えていくかということも考えていく必要があると思います。
　以上で問題提起を終わらせていただきます。
寺井　　次に二谷さんに「研究発表１」として、発表をお願いいたします。

資料①　渋谷孝氏（84、７）の発言

　「社会科において第一義的に大切な資料は、お祭りという行事そのもの」であり、教材としては「文章」「映像」「お祭りの観察」等が考えられ、文章は第一義的ではない。これに対して、「国語科の読み方教材としての説明的文章は、文章それ自体が学習対象」であり、「直接間接の資料は全て第二義的価値」を有するにすぎない。つまり、「国語科と社会科とでは、読んで分かる立場のものを調べて分かる立場の対照的な違いがある。」したがって、国語科では、「文脈相互の関係を押さえて類推と想像を加え」、それでも文意が分かりにくい場合に、「補助資料を使うべきである。」また、「調べて作文を書かせる」というのは、「応用学習の段階」である。

資料②　伊東亮三氏（84、6）の発言

社会科の授業では、子どもたち自身に観察させ、調べさせたり、資料をもとに考え、話し合わせて社会の認識に到達させようとする。ところが、教科書は、（略）結果が全て書かれているのである。教科書は子どもに考えさせてくれないので、よい社会科の授業をしようとすればするほど、教科書は使えないことになる。

伊東亮三氏（81、6）社会科学習の図式化

Ⅰ事物・事象――（判断＝思考）―→Ⅱ事実判断――（推理＝思考）―→Ⅲ推論

事物・事象：データ、グラフなどを含む
事実判断　：データからよみとられた知識、事実認識
推理　　　：判断結果である命題や情報の間の関係を見つけること
推論　　　：事実判断から生じた疑問への答え、説明

資料③　片上宗二氏（82、12）授業における「具体物とコトバの関連づけ」のあり方

Ⅰ　コトバを具体化し、イメージ化し、子どもの興味や関心を引き出すための具体的事物の利用。
　　コトバ⇒具体へ　　（授業の導入時）
Ⅱ　説明や解説で知りえたコトバ（用語）の意味内容を確かめ、検証するための具体物の利用。
　　コトバ⇒具体へ　　（教師の明確なねらい）
Ⅲ　疑問や問題を引き出し、コトバの意味内容を拡げたり深めたりする問題誘発体としの具体物の利用。
　　具体⇒コトバ　　（観察が重要）

資料④　草津泰英氏（88、3）の発言

児童・生徒が教科書における社会事象の説明を理解できないのは、「科学的説明」になっていないからではないかと考えた。（略）この歴史的事象（太平洋戦争：引用者注）の説明には、「原因」、「理由」、「目的」、「結果」、「本質」の説明がない。このことは、「科学的説明」の資格を著しく損なうものである。

資料⑤　吉川幸男氏（91、3）の発言

このような書物（創作された歴史の書物や作品：引用者注）における歴史記述を読んでゆくとき、われわれは「ことば」からたえず創造的に意味を生成させて歴史を理解しているのではあるまいか。（略）子どもたちを歴史研究者として位置づけ、科学的探究過程を構成する授業はあっても、「読者」として位置づけ、読解過程を構成する授業は著しく立ち後れた状況にある。（略）教科書に何が書いてあるかが問題なのではなく、教科書記述の「ことば」がどのように理解されるかが問題な

のである。（略）
　歴史を読むという営みは、読者にとって話者の歴史理解や歴史観まで無批判に受容することではないはずである。すぐれた読者は、話者の構成した「ことば」を自ら意味生成的に読み込み、自分の歴史理解を再構成した上で話者の表現を逆に批評してゆく。そのような能力の育成こそ、歴史授業における読解指導の領域であろう。（略）読解上の「つまずき」こそ話者に対する読者の主張であり、「ことば」の意味生成的な読みの始まりといえる。（略）知識を単位として構成される歴史授業が、知識という「ことばの疎外態」において成立するとすれば、歴史記述の読みを指導する授業は、歴史における「ことば」の復権をめざすものである。

資料⑥　三上勝夫・矢部玲子氏（92、２）語彙調査に基づく提言

　両氏は東京書籍の小学校社会科教科書と同社国語科教科書の語彙を比較し、この両者の語彙の重複がもっとも多いのは「言語」教材で、重複の期待がもっとも大きい「説明」教材は、「物語」教材よりも重複が少ないことを明らかにしている。両氏は「教科を越えてことばの情報交換を行い、共通の基準を作る」ことを提言。

資料⑦　谷川彰英氏（89、12）の社会科における難用語の分類

Ⅰ	なじみの薄い用語	援助、規模、経営、国連、など
Ⅱ	いいかえ用語	ねだん（価格）、しごと（労働）、など
Ⅲ	あいまい用語	人びと、ようす、さかん、など