



国語科の授業改善への私論：
国語学力の形成のために

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-04-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 野口, 芳宏 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00010594

国語科の授業改善への私論

— 国語学力の形成のために —

野 口 芳 宏

1、曖昧な「国語学力」の実体

大学生に、国語科でどんな勉強をしたかと問うと、「ごんぎつねの勉強をしました」とか「大造じいさんとがんを習いました」というように答えてくる。「きつねの勉強」「がんの勉強」ということになればそれは理科の学習内容である。これを「算数ではどんな勉強をしたか」と問えば「分数の勉強をした」とか「単位の換算法を勉強した」というように答える。これらは明らかに算数の学力を明示している。

国語の教師に「何を教えたか」と問うと、「ごんぎつねを教えた」「大造じいさんとがんを教えた」と答える。大学生に問うた場合と同様の答が返ってくる。「そこで何を教えたか」とつっこむと「ごんぎつねのやさしさを教えた」とか「残雪のすばらしさを教えた」というような答えになる。いずれも書かれていた「内容」であって、さてそれは果して国語の学力なのかという問題になると少し話がややこしくなってくる。

言うまでもなく、国語科の授業は「国語学力の形成」を目指して行われるし、その確かな形成が第一の目的でなければならぬ。

しかし、その肝心な「国語学力」の正体実体は何か、ということになるとどうもはっきりしなくなる。これに明快に答えられる言葉に私は残念ながら今以て出合っていない。

2、指導内容もまた曖昧だ

学習指導要領に示された「内容」が国語学力なのだ、という見解は正しい。中学年の「読むこと」の指導内容は次のようにある。

イ、目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係を考え、文章を正しく読むこと。
ウ、場面の移り変わりや情景を、叙述を基に想像しながら読むこと。

— 一読してすかっとわかるだろうか。

算数の四年生の「2内容A数と数算」の(2)を引いてみよう。

(2) 概数について理解し、目的に応じて用いることができるようにする。

ア、概数が用いられる場合について知ること。
イ、四捨五入について理解すること。

これは至って明快だ。「内容」が具体的によくわかる。要するに「概数」が必要な場合を想起させ、その方法として「四捨五入」の仕方を教えればよいのである。国語に比べてずっと具体的である。理科の中学年の「内容」について「B物理とエネルギー」の「(1)」を引いてみよう。

- (1) 閉じこめられた空気及び水に力を加え、そのかさや押し返す力の変化を調べ、空気及び水の状態についての考えを持つようにする。
- ア、閉じこめた空気を圧すと、かさは小さくなるが、押し返す力は大きくなること。
- イ、閉じこめた空気は押し縮められるが、水は押し縮められないこと。

これもまた至ってわかりやすい。空気と水の圧縮による違いを事実に基づいてわからせるといふことである。何を教えればよいかがすぐわかる。

算数も、理科も「何を教えたか」という明快な認識が教師には成立しているし、教わった子どもにもその内容がはっきりとわかっている。

国語の授業内容をもう一度引いてみよう。

イ、目的に応じて、中心となる語や文をとらえて、段落相互の関係を考え、文章を正しく読むこと。

どうもやっぱりよくわからない。これはやはり一種のスローガンではないか。これがはたして「内容」と言えるのだろうか。この一つの事項にこだわって、例えば次のようにしてみたらどうだろう。

- a、読む目的には次の二つがある。
- (1) 調べる
- (2) 楽しむ
- b、読んで調べるためには、次のようにするとよい。
- (1) 調べたいことを箇条書きにする
- (2) 調べたいことに当たる表現に傍線を引く
- (3) なるべく速く読む。時には斜め読みにする
- (4) ノートに調べたことを書く

このように細かく作業手順を子どもに教えていくことが必要だ。これは、一つの学び方の方法であり、今流の言葉で言えば、「学び方の学習」であり、「学習技能」である。しかし、別の見方をすれば、つまりはこれらは「学ぶための知識」である。私はこれらを「言語知識」と呼んでいる。詳しく言えば「言語操作知識」である。よく「知識偏重」といふことが言われて、あたかも「知識イコー

ル悪」のように考えられがちだがそれはとんでもない誤解である。学力の要素の中で知識ほど大切なものはない。すべての文化は知識の積み重ねから生まれたものである。国語学力の正体が明白でないのは、国語学力の「知識」の部分がはっきりしていないことによるのではないかと私は考えている。

3、「用語」「術語」が曖昧だ

国語学力の中の「知識」ということにもう少し考察の眼を向けてみたい。先に私が示した「a」や「b」は、誰かによって言われはしたかもしれないが、それらが大切であるという万人の認識の下に、秩序づけられ、体系づけられてはいない。

国語教育の中で、最も他教科に比して遅れていると思われるのは、子どもに教えるべき「用語」が確立していないことである。子どもに教えるてはいけない「用語」は、学問の世界で言えば「術語」である。大人である我々は、専門分野についての術語を体系的に獲得していくことによって識見を豊かにし、深めていく。実に「言葉」こそは、実体を表現し、概念を形成する大本なのである。国語科では、文法についてはこれらの用語が確立している。たくさんの用語、術語に対応する事実を理解していくことによって「文法力」が身につけていく。

ところが、話し方、聞き方、読み方、書き方という分野になると、とたんにこれらの用語、術語は曖昧になる。戦後の国語教育の中で最も重視されてきたの言うまでもなく「読解力の向上」である。しかし残念ながら「読解力が向上した」という「事実」はほとんど

示されたことがない。いつでも「伸びた筈だ」というレベルで終わっている。その要因はどこにあるかと言えば、私は「用語の曖昧さ」にあると考えている。

算数の「分数」を例にとつてこの問題を考えてみよう。分数は四年生で初出する。「2内容、A数と計算」の中の(5)には次のように書かれている。

(5) 分数の意味とその表し方について理解できるようにする。

ア、端数部分の大きさや等分してできる部分の大きさなどを表すのに分数を用いること。また、分数の表し方について知ること。

イ、分数は、単位分数の幾つ分かで表せることを知ること。

これらの「内容」を理解させるために、四年生では、次のような「用語」を指導する。そして、用語の理解とともに分数計算の概念と技法とを学んでいく。用語の助けを借りなければ、概念と技法を学んでいくことは不可能である。

・分数 ・分子 ・分母 ・バー ・仮分数 ・真分数
・帯分数 ・約分 ・分数の計算 ・通分

つまり、「学力形成」というのは換言すれば、「用語理解」であ

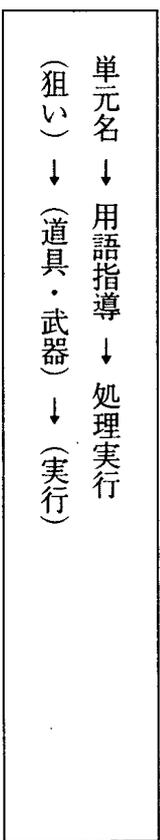
り「用語獲得」であり、「用語操作」ができるということである。算数では、指導内容と指導用語とが常に対になり、組になって教えられていく。

国語の例を三度引こう。

イ、目的に応じて、中心となる語や文をとらえて、段落相互の関係を考え、文章を正しく読むこと。

このように「指導内容」が示されてはいるものの、それを身につけていくためにどのような用語が必要かということについては全く書かれていない。そして「ごんぎつね」や「体を守るしくみ」という「文章」が提示されるだけである。

算数では、単元、あるいは題材は必ず次のような構成になっている。



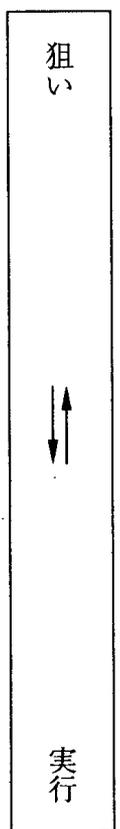
狙いを示され、道具や武器が与えられ、その働きや使い方が教えられ、それからそれらを使った「実行」に及んでいく。実行した結果が思わしくなければ、道具や武器そのものの点検や使い方を指導しなおすということもできる。

ところが、国語科では、この中間の用語指導が欠落しているので、狙いが示されるといきなり「やってみなさい」という「実行」に飛

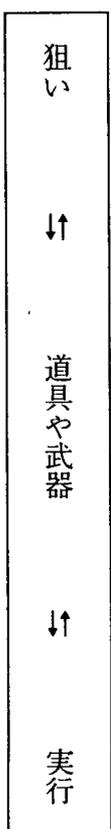
んでしまう。実行の手段としての道具も武器も与えられない、という状態のまま活動ばかりがくり返されるといことである。

道具や武器の使い方や生かし方は、実行と結びつけて反省したり、検討したりできる。いわゆるフィードバックによってその理解や使い方が強化されることになる。しかし、それは「道具・武器」があるからこそ可能なのである。国語科にはそれが無い。あるいはあったとしても、それが万人の文化や財産として共有化され、体系化されているという訳ではない。あつたとしても私的で、偶発的で、恣意的である。

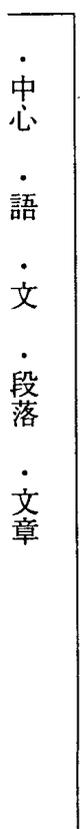
国語科の読解指導は、いわば道具のない生産労働であり、武器のない戦闘のようなものである。そこにはあまり意味のない行動の反復があるばかりである。図示すれば



という状況である。この状況は、当然次のように改められなければならない。



国語科教育で「道具や武器」が皆無という訳ではない。先の引用文の中にも、次のような「用語」がある。



しかしこれらは「用語」として「自覚的に」用いられているわけではない。先の引用文の中でも「用語」という自覚の下に使われている訳ではない。だから、これらを教える教師もいれば教えない教師もいる。かくて、学年できちんと身につけるべき学力がはつきりしないままになるのである。

4、「国語科専門用語」の調査データ

『国語教育研究大辞典』（88年明治図書）の中に「国語科専門用語」という立項がなされている。筆者は石黒由香里氏で次のように書かれている（P 306）

「国語科の学習を円滑かつ効果的に行うために必要な語句のうち、児童生徒が国語科の学習で使用する国語科固有の語句。広義には、指導者が国語科の学習指導に使用する語句も含む」

これは、私が「用語」「術語」と呼んできたものと同義である。ただし、この言葉自体が広く知られているものではない。

このことに、ついで石黒氏は次の研究成果を挙げている。「具体的に何を国語科専門用語に選定するかについては、提唱者の甲斐陸朗が『小学校国語教科書の学習語彙表とその指導』（光村図書・82）の中で、教科書に使用されている語句の中から『国語科専門用語一覧表』『国語科専門用語学年別一覧表』を交えて、小学校の国語科の学習で使用する用語三〇三語を提示している。前者では303語を五十音順に配列し、初出・頻度・他資料との関係を明らかにして

いる。また、後者では縦に学年、横に言語・理解・表現・読書の四分野を配置し、分類している。これによると、三年では『つなぎ言葉（言語）』『地の文（理解）』『語り手（表現）』『字引（読書）』などの語が使用されていることがわかる。これは、ぜひ私の考えを補強する成果として重視したいものである。ただし、これもほとんど国語教育界では重要視されていない現状である。これは、国語教育界が、国語学力の形成ということについて強い関心を向けていないことを物語るものだ。国語学力の形成よりも「どう教えるか」という方法論、指導論に強い関心が向けられてしまい、何を教えるかという「内容論」への関心が薄いということなのではないか。ここで改めて、国語科の指導の目的、使命の確認が必要になる。

5、授業の本質は学力の形成にある

授業というものの本質は何であろうか。よく「楽しくなければ授業ではない」とか「授業の主役は子どもである」などと言われるが、私はそうは考えていない。広辞苑によれば「授業」は「学校などで、学問・技芸などを教え授けること」と書かれている。「教え授ける」のだから、その教え授けられたことが「学力」として子どもの身につかなければならないことになる。

授業をするということの第一義は、その営為を通じて子どもに所期の学力を形成することにあるのであって、その他にあるのではない。その過程で楽しかったり、真剣になったりするのは結構なことだが、それらはあくまでも、「それに越したことはない」という二義的な域を越えるものではない。

しかし、実は、この第一義的なことがしばしば忘れられている。

学校現場でよく行われている授業研究会は、本来は「学力形成が効率的になされる」ような授業技術を教師が身につけるためになされるものだ。しかし、授業研究協議会で「どんな学力を形成し得たか」ということが話題の中心になることはほとんどない。「学力形成が効率的になされたか」ということこそが議論されなければならぬのに、そういうことが話題になることが極めて少ない。

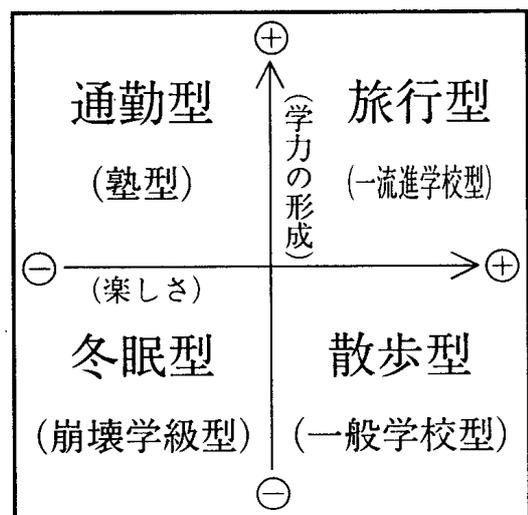
議論の中身は、「子どもが生き生きとしていたか」「一人一人の子どもへの対応がよくなされていたか」「板書は適切だったか」「発問は適切だったか」というような方法論に終始する。これらは、授業を本質的に見るよりは、装飾的に見ようとするものである。そういう話題が大半であることは嘆かわしい。これは、授業というもの第一義が忘れられていることによって生ずる不祥事態である。

6、学力よりも楽しさが重視されがちだ

いかにして子どもを楽しませるか、というところに大方の教師の関心は向けられがちである。子どもを楽しく学ばせようとし、あの手この手をいろいろと考える。大道具、小道具を豊富に用意したりするのはその現れである。

むしろ、楽しく学ぶことは良いことである。しかし、それは二義的なことなのだという認識、自覚がまず授業者にはなければならぬ。

楽しさを横軸に、学力の形成を縦軸にとって座標を作ると四つの象限ができる。



それぞれの象限によって四つの特徴的な授業のタイプが生まれる。このそれぞれについて略述しておこう。

① 旅行型（一流進学校型）

レジャーやグルメ目的のブーム的な旅行はこの中には入らない。日本における昔の旅は人間形成に欠くことのできない一つの修業の方法であった。西行や芭蕉の旅によって人生への省察を深めていったことはよく知られている。ここで言う「旅行」は、そのような「人間形成」を目的としている。旅に出かける前と、旅から戻ってきた後とは本人の肉体的な実りに明らかな向上の変容が生じている。旅は、人間形成に立派に機能しているのである。

これを授業になぞらえれば、授業の前と後では明確な伸展、前進、充実が体得され、学力が形成されている。しかも、その過程は充実

と向上とに彩られて常に子どもの心をとらえて放さない。楽しさも、学力形成も十分に保障されている。これは理想的な授業のあり方であり、学校のあり方である。こういう学校、学級は残念ながら多くはない。しかし、いわゆる名実ともにすぐれたいわゆる名門校はこの名に値するものであろう。

私はそういう一流進学校に身を措いた経験はないので観念的な杞り上げはできないが、すぐれた学校からすぐれた人材が輩出している事実もあるので一応「一流進学校」という名を冠してみた。こういう学校では教師が優秀であることも大切な条件だろうが、むしろ集まってくる生徒の優秀性とその成果が依存しているのかもしれない。

② 通勤型（塾 型）

通勤の目的は、早く安全に勤務先に到着することにある。途中の風景は見飽きている。そこから新しい発見をすることもない。とにかく、無駄なく早く目的地に着くことが何よりも大切にされる。授業になぞらえれば、学力形成を唯一至上の目的としている。楽しさや面白さはどっちでもいいことだ。ここでは、能率と効果が重視され、人間形成などということは一応枠の外に置かれる。しかし、形式的な学力だけは確と身につけられ、進学の場合にはよい結果を生み出す。

この実践をしているのが学習塾であり、進学塾である。ここでの学力はそのまま問題を解く力であり、正解を手際よく導けることである。その狙いや内容は明確である。

学校教育に身を置く者は、しばしばこのような学習のあり方を批判的に論評するが、その評者が自分の子どもを塾に通わせているという矛盾をどう説明したらよいのだろうか。授業の理想はむろん第一象限の旅行型に求められなければならないが、次なる理想は第二象限の通勤型、塾型に求めらるべきだというのが私の考えである。これは、第四象限の散歩型つまり一般学校型と好対比をなしている。

③ 散歩型（一般学校型）

国、公、私立をすべて含めた「普通の学校」つまり「一般学校型」はこの中に入るだろう。この象限に属する一般学校は、学校の教育目標がほとんど同じであり、学校としての独自性は薄い。その経営や運営を支配するのは、時代の教育流行であり、教育思潮である。新しい学力観が叫ばれ、ばすぐにそのことを学校の経営や運営の中にとり入れてくる。個性重視が叫ばればすぐに個性重視の教育に力を入れていく。時代を超えて一貫する教育観というようなのははつきりしない。時流に流されて時々の辻褄を合わせていく。

だから、現在は「支援」「援助」という教育思潮に身を任せている。教師は表立って子どもをリードしたり、引っぱったり、強制したりしてはいけなさとされ、なるべく子どもを表に立たせ、子どもの好きなようにさせていくのだという考え方に支配されている。学力がつかつかないかというようなことはこの次で、とにかく教師は子どもの支援者に徹することが美德とされている。それでは子どもに力がつく訳にはいかない。そこで、教師自身は自分の子どもをこっそり塾に入れて「学力」をつけている。他人の子どもには「学

力」をつけることよりも、時の教育論に合わせる方を大切にする。ただし、自分の子はそれでは困るので塾に行かせる訳だ。こういう図式はまことにおかしいのだが、教育という営みの被害はいつだって「他人の子」に及ぶのだから教師本人は痛痒を感じないのである。私は、このタイプの授業を「散歩型」と命名している。散歩は格別の目的を持っていない。その目的は「暇つぶし」であり、「楽しみ」であり、「目の保養」にある。散歩に出かける前の自分と、帰ってきた自分との間に明確な前進や発展がある訳ではないのである。行って、楽しんでくればそれでいいのである。だから、授業では「楽しさ」が強調され、尊重される。楽しさが大切にされるのだから、否定や強制や、リードは敬遠され、援助と支援とが歓迎されることになる。ここでは、教師は下僕であり、ご機嫌とりに力を注ぐ。子どもは主人公であり、好き勝手にふるまうのだが、好きなようにさせることが「個性尊重」であり「その子の良さや可能性の保障」になると考えられている。

学力形成という授業の第一義を忘れるとこういう滑稽が広まるのだが、その滑稽さに気づいている教師は少ない。私は、日本の一般学校の大方が今このような状況下に置かれているように思われて仕方がない。これは看過してはならないことだ。

④ 冬眠型（崩壊学級型）

学力形成もなされないし、また楽しくもない。これでは学級や学校の本来の機能は全く停止されてしまっている。学級崩壊をしている所では「授業にならない」そうだ。授業ができないというのは、

それははもはや「学校」ではない。「学級」でもない。だから「崩壊」なのである。

学級崩壊はある時期までそれはやはり担任の故だと考えられていたのだが、今やそうではなくベテランのクラスでもそれは発生すると言われ、「どこで起こってもおかしくない」などとも考えられるようになってきているらしい。ある一面ではそういうことも言えるだろうが、もし、それが全面的に正しいとしたら、一体教師の役割は何なのであるうか。酷なようだが、私はその大方は担任の責任だと今でも考えている。少なくとも、教師の側、学校の側ではそう認識すべきである。教師や学校がそう考えた時に、父母や社会がそうではないと言ってくれるのは有難いが、学校が先頭になって責任逃れを言ったのでは、学校の敗北宣言と同じだと思う。

子どもがどうであれ、それを善導していくのが教師の仕事であり、それを担える者に免許が与えられている筈である。子どもが未熟であり、望ましくないからこそ教育は必要なのである。私も身近で崩壊に近い例を見てきたが、それらを立て直すのにとられた策はどこかの例を見ても要するに「人事刷新」であった。その学級や学校の担当者を変えることによって、どの場合も立ち直っていった。力のある教師、情熱のある教師、そして責任を回避しない教師の学級では崩壊などはしていない。

私の経験では、冬眠型の授業に大方の崩壊原因があるように思う。力もつかないし、面白くもない授業を一日中やられたのでは子どもはたまったものではない。その憂さ晴らしに学級や教師への反乱を起すのは、エネルギーのある子どもたちならば当然だとも言える

だろう。

学級崩壊の様相を感じとつたら、何よりもまず教師は自分の授業改善に取り組むことを急務とすべきである。授業の健全化、授業を旅行型に変えていくことによって、子どもの物の見方、考え方を变えていくことが可能であり、私はそのことによってしか救う道はないとさえ考えている。少なくとも、子どもの人気とりに走ろうとして散歩型の授業に変えようなどと思つたら、その底の浅さを忽ちの内にも子どもに見抜かれていよいよ学級は荒れていくに違いない。

私は、子どもの全てが潜在的に具有している「よりよくなりた」という向上欲求を引き出し、それを育てていくことが教育の王道だと考えている。「楽しさ」の保障とは、この子どもたちの潜在願望に応えてやることだと思う。つまり、「学力保障」ということが何よりも「楽しい」ということなのだ。そういう知的な喜びを授業によつて味わわせていくことが目指されるべきだと考えている。おもしろ、おもしろい低俗なギャグやシャレなどで子どもが楽しめると思つたらそれは大きな誤りという外はない。

7 読解指導の授業改善

基礎学力は古今東西を通じて「読書算」と言われている。「読み」の力こそはすべての学力の基礎である。日本でも「読み方」あるいは「理解」が国語教育の中で歴史的、伝統的に最重視されてきたのは当然のことである。

しかし、その指導法、授業のあり方は、とかく「詳細な読解に偏りがちであった」と、この度の教育課程審議会から批判を受け、こ

このところや、「読解」についての関心は薄くなっているようである。勘違いをしてはいけない。これは読解の授業そのものの否定ではなく、その方法、その授業のあり方の批判なのである。つまり、授業のあり方を思い切つて改善せよという提言なのである。

確かに教育課程審議会の指摘は当たっている。たくさんの方の授業の事実を見てきた私もそういう実感を持っている。では、どのように改善していけばいいのだろうか。それは次のようなことに要約できるだろうと私は考えている。

① 一桁時間の中で扱う

どんなに教材が長くても、難しくても十時間以上その授業にかけてはいけない。長くても九時間以内でとどめよう、ということである。私は、季刊誌『鍛える国語教室』の二十六号(00・10明治図書刊)で「文学教材を五時間で授業する」という特集を組んだ。これまで十数時間をかけていた『こんぎつね』も『大造じいさんとがん』もみんな五時間でやってみよう、という試みである。

時間がたつぷりあるから、役にも立たないことについて時間をかけてしまうのである。時間を限られれば、どうしたってぎりぎりの重要事項しか扱えなくなってくる。つまり、指導内容の精選とか厳選とかというものは、結局限られた時間の中でしか成立しないということなのである。それはちやうど、原稿を書くにせよ、工事をすることにせよ「締切日」を限られることによつて仕事割り当てられることと似ている。結局は、すべては「時間」がとりしきるのである。

余談だが、この度の教育課程の改訂によつて国語科の授業は週に

しておよそ二時間削減されることになった。このことについて批判と憂慮の声が上がっている。これでは国語の学力はつけられない、という心配である。しかし、私はそうは思っていない。今までの下らない授業の部分が整理されるだけであって、国語学力そのものは低下しないと考えている。むしろこれによって国語の授業は良い方向に改善、精選されていくだろうとさえ考えている。

とにかく題材の如何にかかわらず九時間以内で授業の全てを計画してみるのだ。それによって何が大切で、何が不可欠かという眼力がきつと養われてくることだろう。

② なぞりと確認からの脱却

読解指導の授業を見る度に私が気になっていることは、その大方が書かれている内容の「確認」や「なぞり」に終始していることである。登場人物の名前や人数や年齢を問うこと、事件の生じた場面やその様子、あるいはその結果などを問答によって「確認」し、「なぞり」をしていく。これらの問いが子どもにとって難解であり、「抵抗と限界」を持っていることであるならば、教師からの問いかけによって子どもは「開発」されていくことになる。しかし、問いの大方はどの子にもよくわかっていることであり、子どもはそのすでにわかっていることを単に吐き出しているに過ぎない。そういう授業が実に多い。

むろん、ある高次の問いを発する前提としてまず「確認」をしておく必要があるという場合はある。その場合には確認も必要である。しかし、一般的にはそうではなく、発展性のない断片的な確認で終

わっている。そういう景気づけの賑やかしにしかならない「確認」と「なぞり」の問答を止めることがぜひとも必要だ。

③ 生産型・開発型の発問に切り換える

そもそも「発問」というものは、子どもの現在の学力や能力を、より高いところに「開発」していくために存在する。ここでは、何よりも「新たな生産」がなされなければならない。これは「なぞり・確認型」の発問から「生産・開発型」の発問に切り換えていくということである。

ついでながら、子どもが「言いたいことを自由に言う」という「お子様発言」を許さないということも述べておきたい。「何でも言える学級」「何でも言える授業」が無条件に良しとされることによって、話し合いのルールが身につけられないクラスや授業を私はぜひぶん見えてきている。こういう放任型の授業を、私は「放牧型」と呼んで批判している。授業における問答は、質の高い「生産・開発型」のそれに改めていかなくてはならない。

この種の発問法については、具体的な事例を挙げながら、その技法を述べなければならぬが、ここでは紙幅がない。01年四月号からの『教材開発』誌（明治図書刊）に連載していく予定である。

④ 正当な「指導観」を復興する

新学力観への切り換えの提唱によって、授業者は「指導者」から「支援者」「援助者」へと役割をシフトしたかのようである。そもそも、支援とか援助とかいうものは相手の全肯定を前提として成立する。否定要素の多い相手を支援したり、援助したりするのは誤

りである。その場合には「指導」を加えなければならない。

子どもは「指導」の対象ではあっても、「支援」や「援助」の対象ではないだろう。老人と病人は支援され、援助されなければならないが、子どもは逞しく育てられるべき時期にあり、「鍛える」べき対象として再認識されるべきである。

(二〇〇〇・二二・二五)