

学力低下論とこれからの国語教育 (2002 年)

浜本 純逸

はじめに

今日は、こういう題でお話いたします。自分で決めたテーマです。私なりに答えを出してみたいという思いがあって、やって参りました。

まず、はじめに、二つ定義的なことを申し上げます。私は、学力とは、「学校で育てる生きる力」であると考えております。その中の「国語科で育てる学力は何か」というような問いが問題となります。

学力内容については、私は、基礎と基本とを分けて考えています。世間では「基礎・基本」と二つの言葉を一語のように使っていますが、そういう考え方をしないということです。基礎学力とは各教科で育てる学力です。国語科で育てることばの力、すなわち言語生活の向上を図る側面と言語文化を享受する側面、というこの両方が国語科の基礎学力です。それに対して、基本の学力は次のように七要素に分けることができます。

- 1 学習への意欲・関心・態度 -
- 2 課題を発見する力
- 3 学習計画力
- 4 探求する力(調べる力)

文献による探究

体験による探究(インタビューなど)

○情報の収集・選択・構成(まとめる)。

- 5 報告・発表する力
- 6 自己評価する力
- 7 協同する心と力

この基本の学力は、家庭科でも社会科でも理科でも算数でも育てる、という意味で全教科で育てる学力です。

この基礎学力と基本の学力とを育てたいと考えるのが、私の立場です。

一 「学力低下論」と「新しい学力」観

まず、お手元の略年表をご覧ください。二十五年く

らい前からの年表を作っております。

一九七七年 文部省「小・中学学習指導要領」告示

受験学力と「ゆとり」論争

一九八九年 文部省「小・中・高 学習指導要領」告示(生活科)

一九九〇年 中教審答申「生涯学習の基盤整備について」

一九九一年 新しい学力観

一九九四年 文部省「いじめ対策緊急会議」を開き、アピールを発表

一九九六年 学級崩壊、授業崩壊が表面化する

一九九七年 校内暴力年間一万件を越える

一九九八年一二 文部省「小・中学学習指導要領」告示

一九九九年六 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄・編『分数ができない大学生』

東洋経済新報社

二〇〇〇年三 同右『小数ができない大学生』

東洋経済新報社

二〇〇〇年四 西村和雄・和田秀樹著『「勉強嫌い」に誰がしたのか』

PHP 研究所

二〇〇一年三 西村和雄編『学力低下が国を滅ぼす』 日本経済新聞社

二〇〇一年三 中井浩一編『論争・学力崩壊』

中央公論社

二〇〇一年四 岸本裕史・陰山英男著『やっぱり「読み・書き・計算」学力再生』小学館

二〇〇一年一一 戸瀬信之、西村和雄『大学生の学力を診断する』 岩波書店

二〇〇一年八 加藤幸次・高浦勝義編著『学力低下論批判』 黎明書房

二〇〇一年九 高階怜治編『国語科から発展する総合的学習の学力』明治図書

二〇〇二年六 全国大学国語教育学会編『国語
科教育学研究の成果と展望「拙稿国語学力論の成
果と展望」』 明
治図書

二〇〇二年七 長尾彰夫他著『「学力低下」批
判』 アドバンテージサーバー

近年の学力低下論の初めは、この真ん中のところ
にあります。一九九九年の六月に東洋経済
新報社から出た岡部・戸瀬・西村三氏による『分
数ができない大学生』であります。現代の大学生
の学力が非常に落ちている、分数の掛け算ができ
ない、6分の5割る3分の2という計算をさせると
三割の学生ができない、これでは、大学で経済
学の学習なんか到底始められない、という指摘で
す。次に『小数ができない大学生』、さらに『「勉
強嫌い」に誰がしたのか』、さらに二〇〇一年に
は西村さん(経済学者)の『学力低下が国を滅ぼす』
という論として立て続けに出されます。

一九九〇年に新しい学力観が出てきて、生活科や
総合的な学習などなされるようになって算数の学
力が落ちてきた、一九九八年に小・中学校の学習
指導要領が告示されて、学習内容を三割削減をす
るということがおこなわれ、いっそう日本の子ど
もの学力を低下させることになった、と言います。
氏の論は、直接的には、九八年に出された学習指
導要領を批判する形で生まれてきていると言える
かと思います。「新しい学習指導要領が全面実施
される二〇〇二年からは学力が落ちることは必至
だから、学力をつけるには塾に行かせなさい」と
いうような、塾の宣伝がなされております。そう
いう言い方で括って、二〇〇二年問題などと塾の
人々は言ったりしております。世間では学力低下
を二〇〇二年問題というふうにジャーナリスティ
ックに喧伝するところが一つの現象としてありま
す。一九九八年の新指導要領が出された背景に目
をつぶって、なぜ特に算数の基礎学力、分数・小
数の計算ができないということに絞って論じるの
かというのが私の疑問です。

一九九八年の指導要領が出されたのには、それま
での二十年間の背景があります。その背景を十分
にとらえないで議論するのは、国民の目を大事な
問題からそらせる役割をすることになりはしな
いか。こういう不安を私は持っております。

実は、この指導要領の淵源は、一九七七(昭和五二)
年版の指導要領あたりの問題と関わっています。
当時問題にされたのは、詰め込み教育で、子ども
たちにあまりに過重な学習内容を課しているの
ではないかという批判でした。一九八〇年代には、
「いじめ」現象が生まれ、一九九〇年代にはいる
と不登校児の増加、一九九〇年代の後半には「授
業崩壊」・「学級崩壊」現象が起きました。こ
れらの現象は、明治以来の近代学校教育の「制度
疲労」として、反省と検討を迫られていました。
それからもう一つ、それらの背景としまして、二
十世紀から二十一世紀にかけて、情報化社会・環
境問題・国際化という状況が社会の構造的な変化
を促しました。生涯学習の必要も指摘されはじめ
ました。それに対して今の教育の内容だけでは不
十分だ。算数、国語、理科、社会という近代科学
の体系を教科に下ろしていくだけでは情報化の問
題にも対応できない、環境問題にも対応できない。
例えば、環境一つとっても、理科の問題、社会科
学の問題、それから文学的な問題、芸術の問題な
ど全ての教科を総合してかからないと解決できま
せん。とすると、いつまでも算数、国語、理科と
いうふうに、縦割りだけで学習を進めていく十九
世紀的な発想でいいのか、という問題が出てきま
した。

これからの教育はどうあるべきか、ということ
を議論したユネスコの一九九一年三月の教育専門
家会議(ブリスベン会議)で、「国際化時代」に教育
に期待されるスキル(学習内容)が次のように九項目
にまとめられて採択されています。

- a 批判的思考
- b 問題解決
- c 協同:学習者は、共有する課業を他者と協同す
ることに価値を認めることができ、共通の目標に
達するために他者や他の集団と協力的に働くこと
ができなければならない。
- d 想像力
- e 自己主張:学習者は、明瞭かつ確信をもって他
者と話し合えなければならない。それは他者の権
利を否定する攻撃的な方法ではなく、また自分自
身の権利を否定する消極的な方法でもない。
- f 対立解決:学習者は、客観的、系統的な方法で
多様な対立を分析できたり、それらの解決の展望
を示唆することができなければならない。適切で

ある場合、自分自身で解決に取り組むことができないかもしれない。

g 寛容

h 参加

i コミュニケーション能力:学習者は、他の国の人々と連絡したり、他の文化の理解を促進できるよう、少なくとも自分自身の言語に加えてもう一つの言語で意志疎通することができなければならない。

(「国際教育に関するカリキュラム、教科書、他の教材の開発、評価、改訂のための指針と基準—ユネスコが組織した教育専門家会議を基礎として検討された指針 [ユネスコ国際教育指針] 堀尾輝久他編著『平和・人権・環境教育国際資料集』一九九八年一月二五日 青木書店)

この会議そのものは九一年にブリスベンで開催されましたが、それまでの準備会議・予備会議による討論の成果がこの「指針」に集約されています。討論の過程で世界的な共通理解になってきた内容と思われます。このような共通理解が「新しい学力観」の背景にあります。日本では、二十一世紀に育てたい学力として一九九一年に「新しい学力観」が提出されたのです。

「新しい学力」とは、要約すると次の通りです。

- ① 個性的であること、
- ② 判断力・表現力、
- ③ 創造性、
- ④ 基礎・基本

これはいわば、七十年代から九十年代、あるいは戦後四十年間続いた、「同じものをみんなにいっしょに」教えるという画一化志向の教育とまるで反対の多様化志向です。それぞれの子どものよさを生かしていこうという方向です。

これは、また、その当時問題になっていた、問題になりつつあった「いじめ」・「対教師暴力」・「授業崩壊」などの問題、つまり、近代学校の行き詰まりに対応しようとして出された学力観でもありました。神戸で十四歳の少年が自分より年下の子を殺すという事件がありました。このような大小の事件の連続的な発生から「学校が変わらなくてはいけない」という漠然とした世論が生まれていました。こうした国民の期待に応えるものとして、一九八九年及び一九九八年の学習指導要領が生まれたのです。

このような新しい人間教育の課題に目をつぶって、意図的にか、算数の分数ができないとか小数ができないということだけにしぼって、新しい指導要領を批判することの一面性に私の疑問があります。現代の学力低下批判論は、もっと大きな人間教育の問題として考えていきたい、と私は思っています。

二 「学力低下論」の論点と特色

学力低下論の論点の第一は、現在の大学生の学力が低下しているという、先に挙げた、西村和雄・岡部恒治・戸瀬信之氏たちの論点です。この論に対しては、二〇〇一年になって反批判が出ています。OECD の統計では日本の高校生の数学的な能力は世界第一位である。ずっとこの十年間、日本の子どもの学力は高い、という国際的なデータに基づいた加藤幸次さんたちの反論です。では、西村さんたちの、経済学者が言う学力低下と国際的な統計とはどちらを信用したらいいのかという問題になってきます。そこで、「学力低下」論争を受け止める私たちに批判的思考力が求められます。学校で育てる学力とは何か、について考える力を養う必要があるかと思います。

第二は、親の収入によって学力格差が生じるといふ、荻谷剛彦さんの論点です。国民の学力格差を懸念する意見でもあります。今のような形で個性尊重の教育をしていくと、伸びる子は伸びるけれども伸びない子は伸びないのではないか。こういう点で学力格差が顕著に現れてくるから、もっと共通の基準を設けて、それを教え込むことによって国民共通の教養というものを確保することが必要ではないか。現在、小学校の先生方は、学力の二瘤ラクダということを言っています。八十点くらいの子どもが十人くらいいて、あと六十点前後が少なく、三十点前後の子どもがまた二十人くらい出てくる。二瘤ラクダのように学力の二極分解が起こっていると言うのです。これは荻谷剛彦さんの批判を現場的な発想で指摘していると解釈できます。この現象については、学習に遅れる子どもを少なくすることをめざして我々の研究課題にしていかなければならないと思っています。

第三は、勉強意欲の低下が学力低下を招くという、佐藤学さんが強調している論点であります。この指摘も的を射ているところがあり、耳を傾けるべ

きであると考えています。とくに私が注目したいのは、「勉強したくない」と言う子どもが、「なぜ勉強しなければいけないのかその意義がわからない。知識や情報はインターネットその他で集めればいいのだから。なぜ学校で勉強しなきゃいけないのかわからない。」と言っていることです。少数ですが、積極的不登校者の中にこういう子どもがいます。この佐藤さんの論点は、これからの学校教育を考えていく上での重要な課題であると思います。

これまでの学力低下論は小・中学校の児童生徒の学力を問題にしていますが、このたびのそれは大学生の学力を問題にしているところに特色があります。

それから、今の子どもの学力は劣っているという人々は、「自分の子ども時代、あるいは自分の大学生時代と比べて、今は低い」と自分の子ども時代と比べて時間的な変化の中で見ていこうとしたりする傾向があります。それに対して、いや日本の学力は高いという人びとは、「イギリスやフランスと比べてそんなに劣っていない」というふうに共時的に論じていく傾向があります。ここには、何を基準にして優劣を判断するか、という問題が横たわっています。基準の取り方に違いがあることがおもしろいと思います。

今年の七月に長尾彰夫さんたちがまとめた『「学力低下」批判』という本が出ました。日教組の先生方が研究してまとめたものです。これによると、戦後の学力批判には五つの波があり、それぞれに次の課題が追究された、と述べています。

一九五〇年代— 基礎学力の内容と位置づけ
一九六〇年代— 学力の構造をどのように考えればよいか

一九七〇年代— 受験学力の弊害をどう是正し、人間中心の立場からの学力をいかに形成するか

一九八〇年代— 「教育の人間化」をうたった「ゆとり教育」

一九九〇年代 — 社会の変化に合致した学力とは。「新しい学力」観

現在はその五回目の波で第五次学力批判であり、その特色は、従来は義務教育学校のそれを問題にしてきたのに対して、今回は大学生の「学力低下」を問題にしていることである、と述べています。たしかに、今回の特色であると思います。私の解

釈では、一九五〇年段階では中学校の卒業生が社会で働く人(労働者)のほとんどを占めていましたから、その時代に働く人の学力が問題になっていました。今は大学の卒業生が社会の五十%くらいになっています。経済の発展を左右する役割を担っている人びとは大学卒であるという判断があるのでしょう。だから、現在は小学生の学力よりも大学生の学力を問題にする。そして、社会にすぐに役立つ学力を求めていく。その要求に合わないから学力を批判する。このような特色があると思います。そうすると、すぐに役立つ学力を求めることと言語文化など人間的に豊かな血の通うことばを育てることが切り離されてきます。私は、そのことを懸念しています。

この度の特色の二つめは、「学力低下」論を財界ジャーナリズムがバックアップしていることです。東洋経済新報社、PHP、日本経済新聞などが積極的に「学力低下」論を掲載しています。経済的にすぐに役立つ大学生を育てることにならないから今の指導要領ではだめだ、と言っている傾向があります。五年、十年先の日本経済の発展のために役立つことを強調するあまり、人間的な血の通ったほんとうの言葉の育成を忘れているようです。私は学生に「人生を語ることばを身につけて欲しい」と言っています。今の大学生は人生を語ることばを持たない。

人が大人になっていくには「幸福とは何か」ということを考えたり「幸せ」について語る言葉が必要です。あるいは、「人びととともに生きるには」ということや「ともに未来を創造するには」ということを語り合うことが必要です。そういう人生を語る言葉を身につけてほしいと高校生や大学生に求めています。分数ができる子どもの育成を経済的な観点からのみ強調するのは、果たして本当の学力を論じる教育論になりうるのか、という問いをやはり持ち続けたいと思います。

学力を考えていくには、時代社会の変化に応じて学力観が変わることをどう考慮するか、という難問があることも視野に入れていきたいと思います。例えば、私は大野問題と言っていますが、国語学者の大野晋氏が『日本語練習帳』(岩波新書)でこんなことを書いています。「私は先生と比べると漢字の力が劣っている」という問題です。

東京大学で上代文学の講義をされていた五味智

英先生は、私の旧制高等学校の先生です。その縁で先生と『万葉集』の注釈のため数年いっしょに研究したことがあります。その途中に、古い注釈書の文章で自分に読めない字があったとき、漢和辞典を引かないで直接先生にうかがうと、先生は読めた。そんなことが二、三回ありました。先生と自分とは漢字の理解の幅が違うなあと思ったことでした。先生と私との年の差は十一年です。ところが、五味先生の十二年年上の麻生磯次先生は、江戸時代の水墨画の賛の漢文をすらすらとお読みになりました。五味先生にはそれはむずかしいとのことでした。麻生先生より、十年ほど年上の安倍能成先生は、漢詩を作ったりなさったようです。麻生先生はそれはおできになりませんでした。つまり、漢字・漢文の能力は、安倍・麻生・五味・大野と十年ずつぐらいの隔たりで、一步一步落ちていたのです。(四一～四二頁)

では、大野氏は「先生よりも国語学力が劣っていた」と言えるか、という問題です。この問題を考えるときに、漢字に限っては低下現象を指摘できるだろうとは思いますが、「だから昔はよかった。今の学力はだめだ」という論の展開はしない方がよいと考えます。

そういうふうにながって来た背景に漢字の必要性への社会の変化があることを考慮しなければなりません。漢字・漢文の必要性は少しずつ少なくなっているのです。しかし、現在でもゼロではない。こういう状況の中で、どのような漢字・漢文の学力が必要かと考え、その結論を基準にして漢字理解力の優劣を論じるべきであります。今、数学の学力が低いという人は同時に今の漢字力は低いということを指摘しますが、昔と比べるだけでは現在の言語生活にふさわしい国語学力を求めることにはならないと思います。

これからの十年・二十年先の社会に、あるいは二十一世紀にどのような国語学力が必要であるか、ということを改めて考えて、あるべき国語学力を探究していきたいと思っています。

三 これからの国語学力

これからの国語の学力として、どういう学力を求めるかということを二、三申し上げます。一点は、メタ国語学習(メタ言語学習)力です。発展する学

力として、メタ言語力が必要ではないでしょうか。その例として池田尚登(福岡市立赤坂小学校)教諭の実践を紹介いたします。池田教諭は「総合的学習の時間」に「単元赤坂の自然のよさをビデオレターで知らせよう(三年)」を展開しました。その一部分として「国語科」の学習時間を四時間位置づけて、「赤坂小学校区の自然のよさを伝えるにはどこを伝えたらいいか」という題材選びを対話でおこなわせている。川がいいか、公園がいいか、と。そのときに子どもたちは「どのように二人で相談すればいいかを、モデルをもとに考える」という「対話のしかた」についての学習をしています。この「について語る」ことはメタ学習です。

「について」語る力が転移する学力になります。『ごんぎつね』で、愛情とは何か、やさしさとは何か、償いとは何かということについて考えるのはとくく道徳教育になりがちです。そうでなくて、「この作品はどこが面白いのか、なぜ面白いのか」と考える。そのことが他の文学作品を読むときにも役立つ「文学を読む力」を育てます。

対話をしながら対話について学習する。それがメタ国語学習です。池田教諭は、モデル1、モデル2、モデル3という対話の実例(モデル)をビデオで映して、いい対話について考察させています。モデル3については、次のような意見が出されました。

○二人とも、自分から考えとそのわけをつないで話していたのがいいと思いました。

○二人両方の考えが入った考えに相談してまとめたのがいいと思いました。これだと二人とも納得できるのでいいと思いました。

○写真を見せながら話していたので分かりやすかったです。

○相手の考えを聞いてすぐ納得するんじゃなくて、聞き返して相手の考えを確かめているのがいいと思いました。

○二人とも意見を言っていたし、「どうして」とか「どう思う」と聞き返していたし、その質問にしっかり答えていたので、これがお手本になると思いました。

○二人ともお互いの考えを分かり合ってからまとめたのがいいと思いました。

このように検討した上で、対話の仕方をまとめて

います。

■考えとわけをつないで話す

どうしてかというね、・・・

なんでかという、・・・

そう考えたのは、・・・

■交代

二人とも自分の考えを話すために、と中で話し手と聞き手の役わりを交代しよう

〇〇君はどう思うと。

〇〇さんの考えを教えて。

聞き返す

相手の考えやそのわけがよく分かるまで、聞き返しをしよう。

□どうしてそう考えたと。

□〇〇のところは〇〇と思うっち、そこはどう思う。

(「対話活動の単元展開 二人で相談しよう〈小学校三年生〉」『両輪 三七号』二〇〇二年六月両輪の会)

このような実践が私の言う「対話についての学習」です。対話をさせるだけでなく、「対話についての学習」がないと発展する学力になりません。

メタ国語学習のもう一つの実践例を紹介します。この六月の西日本集会(松江)で発表された、清水香織(安来市立南小学校) 教諭の説明文学習指導の実践研究(「往還・進化する学習過程〈小学校三年二学期~四年一学期〉」)です。

清水教諭は二つの提案をしています。

- ・ 「学習の構え」「個のこだわりと教師の意図」、「学習過程の往還」を仕組むことで、意欲的に学習できるのではないか。
- ・ 二単元以上似た学習方法を繰り返し、少しずつ学習方法を進化させていけば、子どもたちが自信を持って説明的文章を読めるようになるのではないか。

この「学習の構え」、「個のこだわりと教師の意図」、「学習過程の往還」という用語は分かりにくいのですが、そこに新しい学習内容を模索する清水さん独特の意味が込められているように思われました。

単元I「つな引きのお祭り」(東書・三下)を中心に1分かることをつなげまとめて理解を広げ、グ

ループや個人でもまとめてみるI(二〇〇一年一月)の学習指導後、「『わかった』と二学期の学習を終えたが、その『わかった』とはどのような状態なのか。」という清水教諭の問いに、子どもたちは次のように答えています。

読んでわかるとは(複数回答)

○漢字がわかる・読める

○面白い・楽しい・自分に合うかわかる

○絵で予想できる

○どんなお話かわかる

○うれしい

○覚えられる。

○漢字が読めない・難しい

○意味・中身・つながりが分からない

○難しい言葉

○小さい字

○絵がないと予想しにくい

○知りたい

○いろいろ・むかつく

分かるためにどんな学習をしたいか(複数回答)

○まとめる

○クイズや問題を作る

○視写

○漢字を勉強する

○音読

○ポートフォリオ(風)にまとめる

○問題を解く

○分からないところや盲導犬のことを調べる

清水教諭は、説明文を読むときに「なぜわからないか」ということを子どもたちにわからせようとしています。「なぜわからないか」ということを子どもに気づかせるのは、メタ国語学習です。子どもたちのこのような学習意識をふまえて、清水教諭は、続く単元=「もうどう犬の訓練」(東書・三下)〈二〇〇二年一月〉の学習指導に、「○つながりを考えながらまとめる」、「○クイズ作りと交流」、「○視写」などの学習活動を取り入れた。すると、子どもたちは、「読むことに見通しを持てるようになった」。

四学年になってからのそれに続く、単元「『ツバメが住む町』(光村・四上)を中心に一落とせないことをまとめ、説明文を評価して、自分たちもグループで書いてみる」〈二〇〇二年五月・六月〉

において説明文表現の特色を理解させた上で、説明文を書く学習活動を展開している。

その時の「どうせ書くならいい説明文を書きたいよね。でも、いい説明文ってなんだろう。」という問いかけに子どもたちは次のように答えています。

- ① 分かりやすい・くわしい
- ② 心に残る・びっくり・ああそうかと思える(題材)
- ③ やったことが書いてある(実験・訓練・観察など)
- ④ 話の区切れ・書き出し・終わり方・段落の分け方がい
- ⑤ 思いが伝わる・やさしい・教えるような感じ
- ⑥ 絵や写真がある・小さい子には振り仮名・目の不自由な人には点字がある

「よい説明文の特質」を的確に捉えて言葉にしています。このように文章の特質を説明することもメタ国語学習です。説明文表現の特質を捉えることが説明文を書く力に転移するでしょう。メタ国語学習をしておく、学習内容の面で次の单元へと無理なくつないでいくことができます。清水教諭の言葉によれば、「二单元以上似た学習方法を繰り返し、少しずつ学習方法を進化させていく」ことが可能になるのです。

そのことが清水教諭の「四年生になったら説明文でどんな勉強がしたいですか」という問いかけに対する、次のような子どもたちの答えによく表れています。

- A (児童名、以下同じ) ー良く分かる勉強
- B ー説明文をまとめたい。犬のことがよくわかった。
- H ーまた視写したい
- I ーみんなで音読
- Q ーノートにまとめる段落付け

三年で学習したことをふまえて四年でもこんな勉強がしたいと自覚させ、段落を意識して文章を読む力、あるいはきちんと段落分けをした文章を書く力を育てています。このようにして、勉強の仕方について自覚させ、学年の渡りについても成功しています。学び方の系統性を考えれば学年の渡りについても考えなければならなくなります。

これからは、学ぶ力の面からも教材と教材のつながりをつけ、渡りを考えて、各学年のつながり

に配慮した実践報告が望ましいと思います。

三つ目のメタ国語学習は、学習用語を学習することです。小学校低学年では、「場面」とか「繰り返し」(例えば「繰り返し」の方法は『おおきなかぶ』などに生かされている)などの用語を子どもに手渡したいということです。「反復」、これは中学年になって出てきます。「擬態語」とか、「描写」という用語も使わせたい。小学校高学年になりますと「象徴」という用語、中学校になりますと「レトリック」・「呼称」という用語などを使えるようにさせたい、と考えています。

学習用語を使うということは、違った角度でものを見たり深くすることです。先ほどの議論の中で、伊木さんの答え方を興味深く聞きました。「俳句の勉強などそんな勉強をされていてどんな役に立つんですか」と中学生が尋ねた。それに対して、ある先生が「役に立たないけれどもおもしろい」と答えたということでした。それを受けて、伊木教諭は、「役に立つということは言語生活の向上、言語生活に役立つ。おもしろい、深まるということは言語文化です。」と言い変えて説明していました。ある現象を生活のことばでとらえるとともに、学習用語として「言語生活」と「言語文化」という用語でとらえることによってピタッと問題が見えてくるところがありました。学習用語でとらえると、ちょっと高みに立ってものを見ることになります。

このような学習用語は必要なものを絞って、多くは教えない。私は二十語くらいが適当ではないかと考えています。最低ぎりぎりどれくらい必要かということを絞っていきたいと考えています。

おわりに

私は年来、单元学習を強調してきました。ある主題のもとに、課題を発見し、学習計画を立て、自分で調べて、最後は報告(文集・新聞)にまとめ、自己評価する学習活動です。

これは反復練習の機会がなく国語の学力が育たないと批判されてきました。そうではなくって、单元学習こそ反復練習の機会が非常に多い学習形態であります。例えば、单元学習では、グループ学習をして発表学習をする。三十人学級の場合、六つの班が発表する。そうすると同じことについて、例えば〇〇川の虫について、〇〇川の生き物

について調べてきた発表を五回聞く機会があるわけですね。素材は違いますが、ほぼ同じことを五回聞くことになります。これは聞くことの反復練習でもあります。グループ学習の中でこそ同じ主題について何度も聞く機会が生じ、話す機会が生じます。その時に、よりよく話そう、前のグループよりもちょっとよく話そうと呼びかけますと、反復練習の場になります。それは、新聞づくりなどでも、下書きを書いて、発表して、さらに清書していくというようなことを通してもできますから、単元学習には反復練習の場が多い、ということ強調しておきたいと思います。

「学習の手引き」を作るときには、学習内容を精選しながら体系化していくということを心がけたいと思います。

ここ数年の総合学習の展開などによって、単元の作り方は分かってきたのではないかと思います。二〇〇二年からは、どうやってその質を深めるかという問題を考えていく時代である、と私は考えております。そのときに学習用語や手引きが有効な切り口になってくるでしょう。

各学期の学習の展開の仕方を変えていく必要があるのではないのでしょうか。一学期は、学び方、学習用語を身につけさせる「学び方単元」を展開する。二学期は、話す力、聞く力、あるいは言語事項の語彙を増やす「領域単元」を作っていく。それらを総合するこれぞ「国語科総合単元」といえる重厚な単元を三学期に展開する。言語活動を続けながら、それぞれの学期のねらいに焦点を合わせて力をつけていく。そのような実践を通して学力のつくカリキュラムを作り出していきたいと考えています。同時に、認識対象としては、人間的な価値を追求する課題を選んでいきたいと考えています。そうすることによって、学力が育つ、内的な充実感のある単元学習を生み出していくことが可能になります。人間としての豊かな生活を送ることができる国語学力を育てていくことができると思うのです。

意欲や学習計画力、そして共同する力や心、これは全教科で育てる学力でありますから、国語科でも育てていく。基礎学力と基本の学力を育てるような国語科教育を開拓し展開していくことが、学力低下論に答えていく道ではないのでしょうか。

その可能性を本日の研究発表に見いだすことができました。お互いに力を合わせてやっていきたいと念じております。

ご静聴ありがとうございました。

編集部注 初出

2002年『国語教育論叢』12号（島根大学教育学部国文学会）

（第二十回島根大学教育学部国文学会公開講演 二〇〇二年七月二十七日（土）於 島根県中央労働福祉センター を元に作成された）