

国語教育

「学習指導要領」による国語劣化に抗して真の国語力の 中核である「読解力」を育む国語教育を目指して

荒木美智雄

1 国語教育の現状とその中心的課題

―『改訂学習指導要領』の「道徳の教科化」で

問われる善悪基準の「質」の高さ―

今回は、実践報告が22本提出され、参加者も北海道教育大札幌校の大学生を含めて34名と多く、活発な論議がなされた。教育現場では、道徳の「特別教科」化にどう向き合うのかなど、様々な論議と課題が取り上げられ、教育現場での混乱も続く。特に「道徳教育」では、その取扱い方と「評価」が注目され、戸惑う教育現場の実態が明らかになった。「道徳教育では本音と建て前を使い分けではなく、〈本音〉を聞き取り・語り合える実践」を重視する。また、「愛国心」の強制ではなく、子どもとの「対話」を基礎基本に「多様性」を学ぶことが大切だ。それは、「道徳教育では正解を求めるのではなく、『なぜ』を大切にしたい学びや語り合いを大切にしたい」ということを意味する。この「道徳の特別教科」化を「問題点」や「課題」としてだけ取り上げるのではなく、「学校づくり」と「教育の本質とは」を考える、大きなチャンスと捉える観点で意見が交わされ、国語教育でどう扱うのか、その「展望」を含めて、深く真剣な論議された国語分科会であり、充実したものとなった。

その実践例が、平川美和（滝川第一小学校）先生の実践「小学二年生生活綴り方的道徳の試み」である。実践を見ていこう。

実践は二例を提示する。最初の実践は、仲良し三人組ABCで、「ある遊び（たかたかオニ）」をしていた時、上級生がその中に割り込んで違う「遊び」をしようと強引に誘ったので、A子だけがそれに従い、残りの二人は「たかたかオニ」が出来なくなってしまう。当然BCは反発。そこで、B子は「A子だけ遊びな。A子最低」と喧嘩別れしたことが発端の事件。

そのことがA子の「家庭学習ノート」に記され、担任の平川氏が発見した。この些細な事件を担当指導のもと、当事者だけで解決を図らず、B子にも作文を書かせ「道徳教育」の生きた教材として、クラス児童と共に考えさせたことが素晴らしい。

例えば、道徳の「副教材」では、「他人の家の壁に落書き」「公園でのごみポイ捨て」「授業中のお喋り」など、善悪判断が明白なものばかりが記載され生きた教材でないことが問題点だと平川氏は指摘。対して平川氏の実践は、子どもの感情をリアルに捉え直し、善悪の不明確さに潜む「葛藤」「煩悶」とその「解決」を求める。

A子B子のような気持ちのすれ違いは日常の中ではよくあること。誰でも体験する「事例」として「本当に良い行動とは何か」を他者の立場になると同時に、自分の問題として真剣に深く考える絶好の機会を提供したものである。

以上が授業の準備段階で、授業実践はここから始まる、最初にポスター「ボクのおとうさんは桃太郎というやつに殺されま

した」(2013年新聞広告クリエイティブコンテスト最優秀賞作品)を見せ、正義の味方桃太郎が、立場や見方を変えれば、「悪人」になる例として提示。「自分として正しいと思ったやっただとが相手にとって良くないことはないかな？」と発問する。副教材の明確な善悪例と異なり、真剣になる児童。ここで、名前を伏せて「A子の作文」を提示する。しかも、ただ読ませるだけでなく、国語も授業のように「A子さんの気持ちに分かる(共感)部分に線を」と指示。ここでA子の名前を明かす。普段の優しいA子の行動から考えられない様子だったが「優しさ故に、上級生の誘いを拒めなかった」ことに共感する児童。次にB子の作文を提示。その中には、自分の言い過ぎた言葉への反省やその後母親に促されてA子へ謝罪の電話をわざわざ入れたことなどが書かれている。この部分に児童たちは心動かされる。

ここで最初の道徳的な課題「本当に良い行動とは何か」に引き戻し、再度提示する。善悪は、その都度違うこと。絶対正しい答えなどないこと。そのトラブルの原因を深く見つめ直し、「解決策」を探ることの、さらなる重要性を学ぶ絶好の「道徳」の授業だと評価できる。

最後に平川氏は、この学習を通し、他の生徒たちが自分の「疑似体験」を思い起こし自分の問題として捉え直したこと、「失敗を恐れないこと」「正直に語ってよいこと」「責めすぎない寛容さ」など「道徳(モラル)」の持つ心の深さ(倫理観)を学んだと結んでいる。さらに、学級が一つの心になる読み合い、考え合いの「協同的営み」に溢れた実践である。同時に今を生きる子どもに寄り添い、「人間の成長」を励ます質の高い実践だと私

は高く評価したい。

一方、『改訂指導要領』の問題点提起における実践では、**市来健(江差小学校)先生の「物語文の危機を考える」**が出された。その実践レポートの中で国語教育の抱える課題が明確化され、同時に「物語文」の形象を正しく読み取ることの重要性が示された。この問題点の核心には、現在蔓延する「読解力の低下」の懸念があり、その顕著な例は、一九八六年頃から指摘を受け『指導要領』の改訂の度ごとに国語教育そのものが劣化していった、「学ばない言語教育」「読まない文学(説明文)教育」「書かない作文教育」が存在する。

さらなる分岐点となった二〇〇三年の「学習到達度調査」(PISA)の衝撃によって、「ゆとり教育」から「学力重視」へと急転換し、読解力の表面的な改善点は指摘されるが、「言語操作主義的教育」の蔓延や、国語教育そのものを「目的」にするのではなく、手段化する傾向が強く表れている。

二〇〇四年の文化審議会の答申では、「読解力は国語力の中核」と一定の評価をしながらも「国語力を高める上で読書が極めて重要」と「読書力」の異常な重視に走る傾向がある。各学校現場での「朝読書」の奨励もあり、教科書の「物語文」はそれ自体の読み取りを軽視しつつ歪め、「その後の読書のための(たんなる)意欲付け」的な存在まで貶められている。この点を鋭く市来氏は批判する。

これは、また「情報教育」の異常な肩入れと重なる。「情報活用は情報の収集、判断、発信という一連の情報伝達過程」であ

り、読解力の養成もまた、その「流れ」と同じように「読解力」とは、何らかの情報を受け取ってから発信するまでの間における思考活動より育まれる能力」と規定されてしまうと、市来氏は批判する。これでは、言語力を単なる「操作主義的な道具」と化し、国語教育を蔑ろにする危険な行為とも言えよう。

学習指導要領では、「読むこと」は情報活用の「判断」に転化し、「話すこと・聞くこと」「書くこと」は情報活用の「発信」に偏重しつつ、コミュニケーションの異常なる強調と相重なる。ここでは、国語教育の基礎基本である「言語教育」の軽視だけでなく、「言語活動」的、つまり「言語」の操作主義だけが蔓延し、こんな「(表面的読解の)物語文」の実践が罷り通る。

「あらすじ」を捉え、形象豊かに読み取る深さの欠如のもと「自分の好きな表現」を恣意的に選び、その一部を故意に活用(発信)させる授業の悪しき横行の何者でもない。

本来、国語は、文学作品は情報教育の手段ではない。それ自体が目的。したがって『文学作品を読むこと』は、形象を正しく読み取ることで作者のイメージの中で再構築する』過程で想像力を高め、感性を耕し、人間認識や社会認識を深め、更に内面をくぐり抜けることで自分と他者を切り結び、自己実現を促していくこと』である。この規定に、私は全面同意する。それを『きつねのおきやくさま』小学二年(教育出版)の教材で検証したのが、本実践。第3章の「言語活動」でさらに詳細に触れたい。

2「日本語教育」の直面する課題と「言語力」の目指す方向性

国語教育の基礎基本である「言語教育」は、きわめて重要であり、その土台のもとに「言語活動教育」が成り立つ。しかし、この「言語教育」では、二つの大きな障害が、私たちの国語教育を損なわせている。それは、①「橋本文法」の元に構築された「学校文法」の瑕疵、さらに②その学校文法を元に指導の強制を図る「学習指導要領」の系統性や論理性を無視した言語指導の項目である。この二つの障害に対して、二つの実践報告がなされた。一つ目は「改訂学習指導要領」批判の山本民(稚内南小学校)先生の「ひらがな指導」。もう一つ目は、池田和彦(岩見沢農業高校)先生の『高校生のための日本語文法』による口語文法ならびに古典文法の指導』である。

(1)小学一年の「ひらがな指導」について

では、前者の山本民氏の実践を考察しよう。

小学校一年生の言語の基礎基本である「ひらがな指導」についての報告である。昨年12名でも大変であるのに、今年は30名の指導、基本的な生活習慣のイロハから丁寧に心配りを行い、さらに国語の「ひらがな指導」は、精根尽き果てる思いであると実態を素直に語る。朝の生活、トイレの使い方、保健室利用法など、説明だけでは理解できず、掲示物にして徹底的にできるまで我慢比べの指導が続く。さらに、鉛筆の持ち方、書き方(直線、ギザギザ線、ぐるぐる巻き線等)まで詳細にわたる。あるとき「先生鉛筆もう書けません」と深刻な悲鳴で訴える子ども。見ると鉛筆の芯が短くなっていただけ。そして、優しく励ましながらの「ひらがな指導」となる。

山本氏は、実践レポートだけでなく、学級通信『ありんこ』を活用し、児童や保護者への伝達、意見交流の場として効果的に活用しているので、実践内容が把握しやすい。その中で、明確に「数字も文字です」と国語教育を含む数学的思考まで網羅しつつ、言語観を明示して、指導を施す。

さて、「ひらがな指導」であるが、6時間の指導計画(『要領』)、これでは不可能と考え、当初は毎時間「ひらがな一文字」を丁寧に教え、学年後半では、「二文字」を覚えさせる。「教科書」での教える順次性が、系統性・言語性を全く軽視したもので、教科書に出される「名詞(物の名前)順」「母音重視」に配列され、混乱を引き起こす原因と指摘する。例えば「小学一年教科書」でのひらがなの順次的な指導方法は、「さいたよ／きてね」「みつた」「みんな／なかよし／あおい そら」と記載。最初の「さ」「た」「よ」「き」「ね」等、どれも「ひらがな文字」では超難解な文字ばかり、この配列順は、もう「ひらがな指導」が保育園や幼稚園で学習済みという前提で編集されていると懸念される。

そこで、山本氏は①一画で形の取りやすい『し』『つ』から始める。これは、形のズレで間違いやすいのを明確にし、その差異から認識の整理を行う効果的・科学的指導である。後半の「二文字のひらがな指導」では、類似する(は・ほ)へめ・ぬ)へあ・お)へれ・わ)の「違い」を明確に示し、その形を覚えさせる画期的な指導方法。「形の取り方」では、従来から指導されている、マズ目に「四分割の破線」で指導していたが、市来健氏考案の「字形の白抜き」という方法も提示され、より効果的であると

説明する。賛同する。また、ひらがな指導では「音節に呼応し手を叩きながら練習」と視・聴・触覚と五感をフル稼働させ学ばせる効果は素晴らしい。この音節の数を意識させて、同時に発音指導を行う「融合」指導は、促音や長音にも対処でき、小学低学年の文字指導では欠かせないものだと考える。この「ひらがな(文字)指導」は、空知教祖の岩館登氏の「1年生の文字・ことばの学習」や「かな文字指導メモ」(教科研・北海道国語部会札幌サークル編)道民協の森永恒夫氏が編集責任したものである。参考にすべき教材であらう。

(2)橋本文法ではなくより論理的な高校文法の指導

一方、池田氏の実践報告は、学校文法の元となった「橋本文法」の問題点を指摘する。これは、「何のために文法を学ぶのか」という問題意識が根底にあり、その問題点の具体例で説明する。「未然形」「連用形」に意味はないと強調。何故なら、「起きず」と「起きて」の「起き」は「未然形」「連用形」などの差異はなく、識別する何の意味もないからと。また、こんな例で橋本文法の問題点を鋭く指摘する。()の中が橋本文法の説明。

a 私は昨日手紙を書いた。…(過去の「た」が接続した形)
b 私は今ハワイにいる。…(動詞「いる」の終止形)
「a」では「た」を助動詞について品詞にする必要はないが、問題はbの『「いる」の終止形』では、時制(テンス)のない文。「今」がある以上現在時制、しかし、学校文法では、現在時制と説明できず、「動詞」に「助動詞」が付着した「インチキ文法」では、「態」「相」も同レベルの文法要素に矮小化され、問題ありと池田氏は、鋭く指摘する。文章を文法で深く考察する場合、

「助動詞」に惑わされずに「態（受動態・能動態）」「相（アスペクト）」「時制（テンス）」に注目せよと警鐘をならす。ここに、助詞・助動詞の品詞問題以上に、「文法的な意味とそれの表現形式の統一の体系」と見るべきことを、氏は訴える。

これらの問題を含み、以下の例で詳細に検証（説明は省略、事例の羅列のみ）する。

（イ）「潜水艦が漁船に衝突した」

（ロ）「潜水艦が漁船と衝突した」

（ハ）「潜水艦と漁船が衝突した」

以上、このような文法事項を「文章の読み取り」に生かす実践は貴重であり、今後（次回の合研にて）さらに解析を進めていくべき課題である。

3 国語実践における「言語活動教育」の課題と展望

（1）「文学作品」の読み取りでどんな言語力を育むのか

① 小学校の「文学教材」の読み取り実践例

小学校の「文学作品」の読み取りでは、二本提出され、活発な論議を行った。一本目は第一章で触れた市来健氏の「物語の危機を考える（小学校2年生物語『きつねのおきやくさま』の指導を通して考える」。二つ目は小林杏樹（網走教祖）先生の「小学1年生『けんかした山』の実践」である。

小林氏の実践「けんかした山」から見てみよう。これまで、小学一年生としてのひとまとまりの文として「けむりのきしゃ」、

やや長めの文としての「おおきなかぶ」に続いて三本目の単元である。この教材の目標、書かれている内容の正確な理解、登場人物について想像を広げて読み取る力を育むこと、さらに言葉のまとまりに着目しつつ、適切な声の大きさと読むという「伝える力」まで培う実践内容となっている。そこで、小林氏は「オリジナル絵本」を作成させ、そこに「会話文」について取り上げ、「吹き出し」を考えさせる実践を行った。その紙芝居の作成の成果発表の場を六年生の前で披露する形で行う。児童は、目標が六年生の前では発表という形が明確なので、真剣に協力合い、場面ごとにマツチした最適な「吹き出し」を考えては、入っていく。「けんかはやめる」では、体全体で表現させながら、怒りの心が伝わるように創意工夫する。読む場合も、会話文に注意しながら、「登場人物が話すように読む」と工夫を行い、大きな成果を得る。

ここで、私が最も着目した点は、教科書にない「小鳥の絵」を描き、仲良くなった山々をみて、また喜び、動物たちが描かれていること（自主的な書き直し）は素晴らしい。その効果は二点上げられる。一点目は、この作品を読み取り（理解）、紙芝居を制作するなかで、想像力を豊かに膨らませ、作品を自分のものとしている点。さらに、吹き出しで教科書にない、山々の謝罪「ボクの方が悪かったゴメン」と書いている点である。これは、素晴らしい「総合学習」の一実践例とも言える。文学作品の場合、理解を排除した安易な「行動主義」や「言語操作主義」の実践が見られるが、この実践は「総合化」で見事にその欠点を克服し、大きな成果を上げている。評価したい。

また、市来氏の実践もまた、文学作品の「教材観」では、言語の形象を正確にかつ豊かに取り上げ、「きつね」の心情の揺れと「ひよこ」たちの受け取り方を相互に関わらせる。その最も大きな成果は、深い読解のもと、さらに自分の個別の体験を再構築（追体験）させ、そこから、人間の「本音」と「本質」を捉えさせることだ。どんな行為もその目的があり、そこで相互の関連性から揺れ動く子どもたち。その中で変化と成長を成し遂げる。実践での最大の焦点化は、きつねの死の場面「きつねははずかしそうにわらってしんだ」であろう。なぜ「きつね」は死を顧みずに、オオカミと対峙する決意をしたのか。不純な行為の目的以上に、行為そのものが成した「結果」がいかに重視され、人間関係の「実相」を如実に憑依しているかを考えさせる絶好の「教材」であろう。深い実践に感謝したい。

②「現代文」の実践、『山月記』の紙芝居での効果的な活用
「現代文」の文学作品では、北海道紙芝居研究会の伊葉冬歩先生の「紙芝居の媒体力を活用した『山月記』教材の例」が発表された。故三上敏夫（元名寄女子短期大教授）氏（註1）の呼びかけで発足した同研究会。大衆文化である「紙芝居」の文化を活用して、教材として読み取った作品の「再構築」、「追体験」を行う素晴らしい取組であると考え。小学校では、作品理解の深まり目指すと共に、自己理解の内面化に大きく寄与する「再構築」としても、さらに「総合学習」の取組としても充分参考にすべき実践であると評価したい。

その意義として三点をここにあげる。

- ① 児童だけでなく、大人も対象となる公演活動の無限なる拡大という可能性
- ② 絵本読み聞かせは「絵」が主体であり「語り」は従であるが、紙芝居は、両者の「画」・「語り」が主体となる点
- ③ メディア力を充分活かし「文化」としての学校教育での教材化が可能となる「展望」がある点

これ以外、授業での活用として、従来のマイナス面（四点）の克服ができる。それは①『山月記』指導が漢語の難解さや発問の難しさ、②道徳的偏重、さらに③教師と生徒との理解度の乖離などを指摘しつつ、④「教え過ぎ」「語り過ぎ」「求め過ぎ」なども考慮して教材化すべきと私たちに問題解決策と助言をする。また、理屈抜きで作品の世界観を豊かに提示し、将来再読する機会を作る効果的な要因となるのではないかという点でも耳を傾けたい。

③高校の古典作品の実践における課題と展望

古典の文学作品、読み取りでは本多由紀子（留萌高校）先生の「古典を学ぶ意味を考えよう」と私の『徒然草』『丹波に出雲といふ所あり』の実践―上人の失態は「僧に法あり」が原因か―である。（私の『徒然草』の実践は割愛）

本多氏の実践を考察しよう。本多氏は、「なぜ古典を学ぶのか」と問題意識をたて、東アジアの漢字文化圏の共同体的存在の必要性と文化的遺産の継続性からも「古典学習」の価値を唱える。近代的読書観が「読書は個人の思考の産物」に対して古典文学

は「共同的音読重視の手書き文化」によると明確に規定する。実践報告は、「古典講読」で行った①「鴻門の会」の読解とその「劇化」、②「漢詩」の鑑賞と現代語訳から意識の詩創作という授業。授業例の提示だけなので、詳細な授業内容は把握できない。しかし、「終わりに」で、授業実践の成果では、古典を立体的に学ぶ経験ができた点、読解力を得られた点を指摘し、評価したい。そこで「すなわち」の「乃」「則」の差異について若干触れ、問題提起しているので、参考まで叙述する。

「即」（すなわち）は、「ただちに」の意。解字では「食器の前に座る側人」が甲骨文字（白川静『字統』）にあり、そこから「すぐに（食する）」という意が成立したものの。

・「則」（すなわち）は「イコール、つまり」の意。『字統』の解字では「貝」は貨幣に非ず、鼎（三本足の器）に刀で銘文を刻むこと。貝は鼎の省略。したがって「接続詞（すなわち）」は祖霊に誓う意味で「鼎」に明確（忘却を否定）に刻み、典型とする意である。その後「レバ則」が多用され、市民権を得て、列挙から区別ことでできた詞。

・「乃」（すなわち）は、『字統』では弓の弦をはずした形であるが、説文解字では「詞を曳く」ということで、「そこではじめて、そこで」の意となる。

・「輒」（すなわち）は『字統』では「大きな耳たぶが垂れている」の意。一方、説文解字では、「車輪の木の板」で「片方が動けばもう片方も動く」ということで「その度ごとに、いつも」という意となったもの。しかし「輒」は希少な。

・「便」（すなわち）は解字的には「更に改める」の意であり「と

りもおおさず、つまり」の意となる。

以上漢文の授業では、漢字理解について「解字」を含めて丁寧に、形象豊かに膨らませて逐語訳を克服する「口語訳（意識）」すべきだと私は考える。

（2）作文・綴り方等の表現指導の実践例から学ぶべきもの

この「表現指導」の実践記録は五本あり、義務制と高校に分け、考察する。

① 義務制の「作文指導」

一本目は斎藤鉄也（釧路教祖）先生の「言葉で伝えること喜びを感じられるように」。二本目は大原雅樹（東園小学校）先生「自分ってなかなかいい奴だなあ」である。

斎藤氏のレポートは、小学二年生「情緒学級」男子一名の「言葉で伝えることの喜び」を獲得する過程を明らかにする。一年生の時、国語を校長、算数を教頭が個別指導したが、（A君の大きな成長はなく、）二年生になっても、「席にじつとしていられない」「いろいろなものに気がなる」「『めいろ』を書き（一人遊びだけ）」「気が向いた時しか勉強せず」という状態。

斎藤氏は、A君の世界に入れてもらうために、まず「めいろ」に付き合い、そこから「学習への入り口」を模索する。また、昨年から取り組んでいた「絵日記」がある。先に絵を描き、そこに文で表現する「作文」を書かせるやり方だ。四月当初の絵日記では、三パターンに集約される。「きょうは『こくご』をがんばった」が基本型で『』に『さんすう』『げえむ』が入るもの。

そこで、斎藤氏は「なぜか」というと（理由）を入れることを提案するが、その反応は「きょうはこくごがんばった。なぜか」というとこくごすきだから」という、これもパターン化のオウム返し状態。A君の世界と乖離する斎藤氏のもどかしさが伝わる。「A君の世界に私がない間、指導が全くはいらぬ」現実を付き付けられる。その象徴性が、休み時間、みんなが楽しく「鬼ごっこ」などして遊ぶ中、真ん中で、コーンやボールを並べて（ひとり）遊んでいる姿に顕著である。人との関わりを拒否はしていない。なぜなら「（体育館の）真ん中でひとり遊び」をしているのだから。関わることを望みながらもその「方法」、「位置関係」を構築できないもどかしさは、教師同様にA君も同じだと心寄せる斎藤氏。この「もどかしさ」の改善を欲するA君は、「個別学習」では、普通に学習できるという状態で、「関係修復」が進む。ここで、一つのターニングポイントを迎える。それは、「絵日記」で求めた、従来の単純な「理由」説明ではなく、「先生の知らないこと教えて」という強力な愛情溢れる要求（接近）である。表現活動では、教師が何気なく「具体的に」「その理由を」をいくらか適切な指導を行っても、消化できない児童たち。「なぜ詳しく書くのか」「なぜその理由や根拠を書くのか」と、理解しない児童。なぜなら、「理由など『好き』だから国語を頑張るのに、さらに何をもとめるのか、教師は」と関係拒否する。指導する教師が、上下関係の上に君臨し、下にした指示（指導）は、相手（教師）がいてもその相手は、透명한存在でしかない。そこで明確な「他者」、つまり、「あなたのことをもっと知りたい」という強烈な「ラブコール」（接近）

こそ、書くことの衝動というスイッチを入れることができることを、これは語っている。

「先生はもうしっているでしょ」という羞恥心を僅かに暗示させる言葉を挿入させながらも、書く「喜び」に目覚めたA君。その成果が「学芸会」の作文に象徴的に現われている。

ぼくは、学ばいかいでくまらしく上手に声を出すのをがんばりました。体いくかんへ行くと、いすがものすぐありました。数は、80こくらいです。びっくりしてはすかしくてしんじやうとおもいました。

でもはすかしくならぬおまじないを言ったから、大じやうぶした。おまじないはお母さんが教えてくれました。

げきは、くらくておばけやしきみたいでした。こわくて、はすかしくて、たおれちやいそうでした。でもおまじないのおかげでたおれませんでした。

「おれは森いちばんの力もち」
とくまらしく大きく言いました。くまみたいな声でおきやくさをびっくりさせました。

「すぐくこわそうでびっくりした。」
とお母さんも言いました。（後は省略）

このような表現指導は、全道各地で実践されている。それは、次に大原氏の実践を見ていこう。

大原氏の実践は、学級通信『まずはやってみなはれ』を活用

し、作文指導する優れた内容報告である。「札幌作文の会」で培った大きな財産（作文表現技術）を如何なく溢れ、私たちに「作文指導の神髄」を伝授してくれる。優伍君の作文例から見てこう。

「信用」（大原氏がつける）

今日、歌のテストがありました。優伍

僕は歌った時に笑われたことがある。それで、一年生から小さい声でしか歌えなくなつた。けど！みんなしんげんに聞いてくれて、初めて人を信用できた感じがした。うれしかった。

指導は、四点（①〜④）で、この作文の横に囲み記事での確に分かりやすく指摘する。①題がないので「信用」と入れることを助言する。今回は、大原氏が「信用」と挿入。これで、優伍君が頭を捻って考え抜いた末に綴った作文の中で、何を最も主張したいのか、という「主題」が抽象概念語で一般化される大切な指導項目が浮かがる。②作文への「共感」で寄り添う。「うれしい」のは優伍だけでなく、それを読む他者の教師もまた「うれしい」と強調しつつ、「歌い出す緊張感」が伝わると補足説明する。これは、③作文で書かれない部分を的確に表現する重要性である。豊かな表現とは、主題に直結する「書かれていない部分（省略）を想像させること」でより「広く」「深く」「普遍」的になることの重要性を鋭くアドバイスする。

また、歌う直前の「個別指導」の助言も適切だ。優伍の「緊張感」は「息をすつていない」行動を見逃さない。大原氏は「優伍、息すいな」とアドバイス。最後は④「信用」という作文の

教訓を的確にクラス全体で共有することで学習意欲が増すことを示唆する。それが「優伍君に『笑われる』と思わせなかった一組のみんなもとつてもえらい」と書き添える配慮。

最後のまとめとして、「効果的な表現指導を行う上での留意点」の三点をあげ、この作文指導を終えたい。①効果的な音読効果である。書き上げた作文を「学級通信」で活字にすると同時に、それをみんなで読むという効果は絶大である。学級の一人ひとりの「作文」という作品に焦点化しながらも、それを皆で共有し「励まし合う」指導は、また、「書く」意欲のスイッチがはいる。それだけではなく、クラスのマイナス面や問題さえ、この通信で取り上げ、②作品の公開性と共に「学級の事件」さえ公開しつつ、「対策」を図る共同性という点だ。それが、「もつと楽しいことはないのかね？」の通信での問題提起。「秘密のノート」が回覧され、そこに「うざくない？」「死ねって」とイジメに直結する大事件が取り上げられている。どんなクラスでも起こり得る問題点。それさえ、「作文の教材化」として取り扱い、解決を図ることこそ、大事なことだと「この実践」は教えてくれる。ここから、多くの教訓を学べる「作文指導の神髄」がある。

最後に教師のマイナス点を補い、みんなを元気つけること、「笑顔を呼び戻す」汰暖君の作文は痛快である。と同時に、教師の指導に、ただ従うだけでなく、教師の指導、それを乗り越えるほどの③「自主性」「主体性」の存在は、今最も求められている力である。人間である教師の弱点や多様性の欠如を主体的に批判し、その観点で書かれた児童詩集の実践記録がある。そ

これは、『先生いかんよ』（岡本博文編著 百合出版1991年）（註2）と灰谷健次郎の『せんせいけらいになれ』（角川文庫）などである。この教師を批判しながら、自由にノビノビに表現する豊かな想像力は、子どもの可能性を大きく深く広げ、魅力的であると私は考える。

② 「高校教育」での表現指導の在り方

高校からは、三本の実践報告がなされた。一本目は、高野経子（帯広工業高校）先生「国語総合『調査をもとに報告する』の授業から」。二本目は館陽一郎（森高校）先生の「森高生に合った国語表現の実践」、三本目は、鈴木圭子（苫小牧東高校）先生の「論理的思考力の向上を目指した『書くこと』の指導実践―日常の取り組みと小論指導について」である。

早速一本目の高野氏の実践から考察する。昨年は、「子ども権利条約を教材に高校生と小学生の連携授業」を発表、それに引き続き、「インタビューや講話を聞きまとめる力」を養う授業実践である。「聴く力」の欠如した高校生、そこで、電子機械科では「出前講座」を活用し、その内容をレポートにして報告する内容である。また、電気科の生徒には、「情報リテラシー講座」を受講し、アンケート結果を充分活用しながら「トラブルに巻き込まれない注意点、使い方のマニュアル化」を自主的に調べて報告する内容。一方、建築科では、昨年同様の「権利条約」の近隣小学児童への報告をメインにし、そこに「アンケート」「インタビュー」を実施しながら、さらに「小学三年の『自分と社会をつなぐ』の授業」に生かしてもらおうとも含めて実践

している、内容の充実した「総合学習」という意味付けも待つ。様々な問題をすぐ安易にインターネットで答えを出すのではなく、「大人の読み」と「子ども（児童）の読み」のズレを考慮し、その中でより深く精査して、接点と差異を分析させることも併せ持つ実践である。その他、環境土木科の新聞記事を朗読させ、「聴写」を行う授業、『こころ』の模擬授業の試みなど、その「読解」「表現指導」の観点は広く、内容豊かでさらなる実践報告を期待したい。

館氏の実践は、「漢字が書けない」「漢字を文字と認識せず、『絵』と認識する」などの森高校の生徒に、どんな国語の授業を行うか、悪戦苦闘した授業報告である。今回は「国語表現」で行った「面接の準備」「面接の要領」「面接の評価」そして「面接後の感想」という中で、考えさせ、書かせる実践。身近な「就職試験」「進学推薦試験」での「面接」を取扱い「面接の答え方のコツ」を捻り出す。この結論は「目力」「伝えたいことを堂々（落ち着いて、熱意、臨機応変）と言うこと」と結論付ける。「堂々」では、「落ち着く」「元氣と明るさ」「熱意」で実現できると、違う言葉で置き換え答える生徒たち。さらに「臨機応変」では、「自分の伝えたいこと」の焦点化や要約の重要性を主張しつつ、「練習」しかない結論づける。これは「丸暗記はしない」ということの裏返しであり、自分の言葉で柔軟に答えることを適切に理解する。「練習あるのみ、かつ暗記しない答え方」という深い洞察は驚嘆すべきことだ。この「面接」関連付けて臨機応変の対処として、また頭の「柔らかさ」も培う実践を行って

いる。それが、「言葉で図形をつたえること」「言葉のストレッチ」「北海道学び推進月間標語を作る」など、である。こんな様々な実践を総合的に系統立てて行う「国語表現」は、授業困難では、効果的であると考える。まだまだ取り上げたい実践があるが、次回の機会にしたい。

③ 鈴木氏提起の「アクティブ学習」の位置づけと「表現」

鈴木氏の実践は、今まで積み上げた国語教育の蓄積を披露しながら、「書くこと」に焦点をあて、それを綴った実践である。実践報告の前に、鈴木氏が取り上げた、今流行する「アクティブラーニング（学習）」について触れたい。

苫小牧東高を訪問した指導主事は、「授業では、生徒の主体性を発揮するため、アクティブを。黒板とチョークの授業は古い（化石の）授業だ」と主張する。「活動」を主体的に求めるあまりに、「活動中心主義」「活動が目的」となっては、本末転倒であろう。どんな授業でも「主体性」「自主性」を最も重要視しながら実践するが、その「主体性」の導き方が授業の「質」を左右する。「主体性」を発揮させる方法は、様々あるが、教師の教材観のもと、生徒を教師と同じ「学習の場」まで導くのが困難だ。生徒は、先生「勝手に授業して、喋って」と思っ、「僕は寝るヒト」となる実態が現場では多い。

そこで重要視されるのが、「アクティブ」（行動）である。その根拠は、スタンフォード大・ハバード大学の指摘する事例でも有名な「ラーニングピラミッド（平均学習定着率）」（註3）。講義は5%の定着、読書10%、視聴覚20%、「模擬授業」が三

十%、グループ学習五十%、実体験七五%、「他に教える」が九十%という実験結果がそれを裏付ける。

従来の国語の授業実践が化石だという主張は、「定着率が50%の講義型」だけを行う教師の授業を指す。そこで、「視聴覚」た「図」「表」など視・聴覚を最大限効果的に活用して実践してきた現場教師の努力。さらに「実験」「グループ学習」など多様な実践を融合して行うことが、実際一般的だから、どんな批判も当てはまらないことは確かだ。

ここで、全員が教師側になれないが、少人数で「学び合う」「教え合う」授業は効果的であり注目すべきだ。

しかし、ここで見落としてはいけないのは、「アクティブラーニング」だけに着目しそれを玉石混交として捉える「官製研修」では、陥穽に嵌るという点だ。なぜなら、「アクティブ学習」は、それが「目的」ではなく、あくまで「学習の『形態』」という手段であるからだ。導入部では効果的に作用しても、目的は、「アクティブ」を活用（導入部）としながら、「一生忘れずに活用できる知識（智慧）」という「ディープラーニング（学習）」の達成である。それをかつては、「生きる力」と言った。私たちは、この一連の「学習」という認識過程を「分かる（理解）」「できる（習熟）」「つかえる（活用）」と区分し、その効果的な学習方法を模索してきた。したがって、次回の「改訂学習要領」でも過大宣伝される「アクティブ」に踊らされないように注意したい（註4）。

長々と論じてしまったが、ここで、実践の話に戻ろう。

鈴木氏の実践は、「小論文」という論理的な意見文（これを私

は「論理的叙述文」と規定するが、字数の問題で広がらない）を目指し、その土台となるべき「思考力」を養成する方法（過程）を考察した実践である。ここでは、用いた方法は五点である。①「発問」の創意工夫。「JK法・ホワイトカード」の導入。文章の図案化（視聴覚化）。④要約で深い「考力の養成」⑤の「グループ学習」となっている。

したがって鈴木氏の実践は、「ディープ学習」を達成するために必要な要素が満載、さらに必要なものは、九〇%定着率の「教え合い・学び合い」をどう取り入れるかであろう。この観点を授業実践に是非生かすべきだと考える。私の授業も、指導主事に「古い授業ですね」と言われ酷評された。あくまで手段、一形態である「アクティブ学習」に捉われず、「ディープ学習」で一生使える「生きる力」を培う方法を共に模索していきたい。

4 大切な「読書指導」、どんな「仕掛け」を用意するのか？

この「読書指導」では、大原雅樹先生の「読書指導―どこから時間を どんな本を どう関心を向ける？ どう本の範囲を広げる？ どう続ける？」である。

どの学校でも「朝読書」を積極的に取り組む。「詳細な指導計画」も不要という「教科」にせず、「評価」不要のメリットがあるが、デメリットもある。「本を読んでいけばよい」という消極性や「生活指導の手段化」「時間の設定」などだ。

そこで、大原氏は提案する。「時間の創設」では、最初に「始める読書」を進める。一度しかない子どもの「一年間」、強制の

「学習」ではなく、「やりたいことから始める（読書）の奨励」を提唱。次に「どんな本を」という「関心」の掘り起しである。その時、「この本、おすすすめ！」という掲示物で喚起する方法、「読書」と「作文」を融合させることなど創意工夫が満載だ。高校などでは「読書感想文」の弊害だと、さかんに批判されるが、どう関連付けて、「書きたい」と衝動を起こさせ、「作文」に繋げるかという課題はある。そこで示唆を与えるのが、次の「作文」である。

作文「勇気を持ってふりしぼる！そのきっかけは『初雪にふる日』を読んで」（谷圭野君）の作品は素晴らしい。読書の感動を自分の具体的な「体験記」まで昇華させた、追体験の「好例」であろう。強制ではなく、「自主性」「主体性」に重きを置く作文を取り組むことは極めて重要である。

また、JRタワーの高さに重ねて読書量を記入させることも、実に効果的だ。読書だけでなく、「教科書」などあらゆる読みものの会話文に続く「言い方」に注目させる指導も興味深い。こんな指導も「読書」を誘発する効果的な方法であろう。

〔註1〕名寄女子短期大学教授、北海道作文教育協議会副委員長。主な著書に『子どもと詩』（国民文庫、大月書店1987年）。児童詩の創作と、その解析では過大な実績を残した研究がある。

〔註2〕『先生はいかんよ』は児童詩集として、児童詩の書かせ方および児童の作品の解説書で、『北原白秋賞』に輝く金字塔である。題にもなった詩を記載する。「末広君／

先生いかんよ／先生は末広君に／体育「2」につけ
たやる／末広君は ぼくより体育うまいんや／略」

〈註3〉「ラーニングピラミッド（平均学習定着率）」は、
「National Training Laboratories」の資料による。

〈註4〉『ギャリア ガイダンス』N045別冊にて、「ディープラーニング」の具体例を挙げている。理科、「二気圧1000度の水の沸点」を丸暗記しても活用できず。「富士山の山頂で米を炊く方法は？」という発問が、齊藤喜博の提唱する「発問」重視授業と重なる。そこで「山頂では、気圧が低いので鍋の上に石を置き（圧力釜）の応用で炊く」ことが「生きる力」となる。明快であろう。

この「アクティブ学習」は文部科学省が2012年に説明した文書が発端だ。大学の「講義主体の授業」を批判する目的で、高中小まで影響を受け、次節の『改訂指導要領』に大きく反映されるのは必須。従来、文科省が提唱する「言語操作主義」を補完しつつ、理論武装して強制されるのは、明らかだ。この問題の本質は「ディープランニング・アクティブラーニング」という名称が解き明かす。あくまで目的は、「ディープ学習」である。「アクティブ学習」では京都大学の溝上慎一氏が有名だが、私が敬意を払う学者、松下佳代氏（同大文学教授）の『ディープ・アクティブラーニング』（勁草書房）を参考にすべき著書だと私は考える。

（長沼高校）