

特集：「学習指導要領」改訂～その意義と課題～

知識基盤社会における国語教育

萩原 敏行

(文教大学教育学部)

The Language Education in Knowledge-based Society

HAGIWARA TOSHIYUKI

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

平成20年3月28日、「知識基盤社会」を「生きる力」をその理念とする改訂「学習指導要領」(第8次)が公示された。

国語科におけるその特色としては、言語活動の充実、言語活動を支える知識・技能の習得、言語文化の尊重の三点が挙げられる。本稿は、これらの特色を「習得・活用・探究」の授業構成の観点から整理し、今後の国語科教育に対して問題提起を試みる。(なお、ここで提示する「学習指導要領」は注記のない限り小学校のものを前提とする)

◆ はじめに

第8次「学習指導要領」が平成20年3月28日に公示された。その理念は「生きる力」をはぐくむことであり、第7次(平成元年版)を継承するものであった。しかし、第8次「学習指導要領」では、どのような社会を「生きる力」なのかが明確になったことにより、より具体的その力の内容が明らかになった感がある。

では、第8次「学習指導要領」の理念が前提とするのはどのような社会であろうか。「小学校学習指導要領解説(国語編)」総説の改訂の経緯によれば、「知識基盤社会」がそれに当たるとされる。

中央教育審議会2008年1月17日答申(以下、「2008年答申」)では、21世紀を「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す」時代であるとし、それを「知識基盤社会」としている。「知識基盤社会」

の特質としては、「グローバル化が一層進む」、
「競争と技術革新が絶え間なく生まれる」、
パラダイムの転換に必要な「幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要になる」、
などの例が挙げられる。(p.8)

「生きる力」を「知識基盤社会」を生きる力としてとらえれば、その「力」は経済協力開発機構(OECD)の規定する「主要能力(キーコンピテンシー)」と相通ずるものとすることもできるだろう。「主要能力」とは「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力」であり、①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力、③自立的に行動する能力、の三つのカテゴリーからなる。(第27回教育課程部会資料4)

これらの第8次「学習指導要領」が前提と

する「知識基盤社会」と、それをふまえた理念である「生きる力」の内容から、改めて「学習指導要領」の改訂の意義を国語教育の観点から整理したい。

◆ 国語科教育から見た第8次「学習指導要領」の意義

第8次「学習指導要領」の特色として国語教育関係の誌面では、全教科における言語活動の充実、言語活動例の「内容」化、言語文化（古典）尊重といったことが取り上げられることが多いように思われる。

しかし、本稿では「学習指導要領」の理念をふまえ、その意義を

- ①言語活動の充実（活用と探究）
- ②言語活動を支える知識・技能の習得
- ③言語文化の尊重

の三点から検討する。

◆ 言語活動の充実（活用と探究）

「言語活動の充実」ということ自体は、戦後の学習指導要領の変遷の中では新奇なものとは言えない。言語能力主義と言語活動主義の対立は孕みながらも、基調としては戦後の国語科教育は言語活動主義的であったと言ってよいだろう。また、昭和22年版の試案の時期から、学習指導要領には（ある意味現在以上に）言語活動例が取り上げられており、現在の教育現場においても「読みましょう」「書きましょう」「話し合ひましょう」「考えましょう」といった言語活動（内言活動を含む）を主軸にした実践が行われている。

では、なぜ今回の改訂で「言語活動の充実」がことさら特色として取り上げられるかと言えば、先にも触れたように、全教科における言語活動の充実、言語活動例の「内容」化というトピックの故であろう。

まず前者に関しては、第8次「学習指導要領」第1章総則にある文言を引用する。（16ページ）

各教科の指導に当たっては、児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること。

各教科の指導に当たって言語環境を整え、言語活動を充実するというこの一文は、各教科の学習活動の中において言語活動が重要な役割を担っている以上、当たり前之感はあるが、それが明文化されたこと自体が目されたゆえんと考えられる。（ただしこの文言は、平成21年9月末日現在、文部科学省のホームページにある「学習指導要領」からは削除され、「学校生活全体を通して、言語に対する関心や理解を深め、言語環境を整え、児童の言語活動が適正に行われるようにすること。」に差し替えられている。）

また後者に関しては、「小学校学習指導要領解説(国語編)」に「これまで内容の取り扱いに示していた言語活動例を内容の(2)に位置付け、より具体的な記述に改善した。」とある。この変更によって、それぞれの指導事項をどのような言語活動を通じて指導するかが一層明確化された。

さて、明文化された、位置が格上げされたといったことが「言語活動の充実」なのだろうか。これでは今回の改訂の本質をふまえた議論にはなり得ないだろう。そこで本稿では、第8次「学習指導要領」の理念である「生きる力」をはぐくむものとして言語活動をとらえ、その充実について考えたい。

◆ 知的活動の基盤とコミュニケーションや感性・情緒の基盤

「2008年答申」は各教科の言語活動例を、「知的活動の基盤」と「コミュニケーションや感性・情緒の基盤」という2つの言語の役割の観点から分けて提示している。（p.53～）

例えば、「知的活動の基盤」からは、

○観察・実験・見学などのレポートの記録・報告

○比較、分類、関連づけといった技法、帰納、演繹を活用した説明

などが挙げられ、「コミュニケーションや感性・情緒の基盤」からは、

○体験の言語表現化

○他者と伝え合ったり、共感したりする

○意見の違う人を説得する、協同的に議論して意見をまとめる

といったことが挙げられている。

これらの事例は、先に「主要能力」のカテゴリーとして示した、

①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力

②多様な社会グループにおける人間関係形成能力

に対応するものとしてとらえられるだろう。

①の「社会・文化的、技術的ツール」を言語（もしくは国語）としてとらえれば、その活用は「知的活動の基盤」から生じた言語活動であろうし、②はそのまま「コミュニケーションや感性・情緒の基盤」から生じる言語活動と読み替えることができる。

先に、今回の改訂における「生きる力」は「主要能力」と相通ずるものであるとの見解を示したが、その立場に立てば、「生きる力」という理念を具現化したものこそが、言語の「知的活動の基盤」と「コミュニケーションや感性・情緒の基盤」という観点に基づく言語活動と言ってよいだろう。

しかし、ここで問題となることは、これまでの国語科教育においても言語活動は主軸とされてきたということである。今回の改訂が従来の言語活動というものと異なる点を明示できなければ、結局は現在国語科が抱える課題を解決することはできないだろう。

では、現在、言語活動を主軸とする国語科が抱える問題点とは何か。

それは乱暴に言ってしまうと、力がつかないということである。国語科教育では、これまで「活動あって指導なし」という言葉がそこかしこで聞かれてきた。

例えば大学生たちに、小中学校時の国語科の授業内容についてアンケートすると次のような実態が見えてくる。児童・生徒たちは夏休みになるたびに読書感想文を書くという「言語活動」を繰り返すが、彼らのほとんどがその書き方を指導されてはおらず、ただ書かされただけである。また、教室では文学教材を読み、登場人物の心情や情景を読み取るという「言語活動」が行われているが、その結末は教師の読み取ったものをただノートに写すだけで、どうすれば心情や情景が読めるのかという方法を教わることはめったにない。新しい漢字も調べてノートに書くという「言語活動」をするが、ほとんどがルーティンワークとなっており、国語嫌いを増やすだけになっている。もちろん、そのような教師ばかりではないことも確かだが、学生たちの怨嗟の声があるのも事実なのである。

ならば、言語活動を充実させるために必要となる言語技術を技能（スキル）として反復訓練（ドリル化）すれば良いのではないかという、言語能力主義的な考えもある。しかし、それでは「詰め込み教育」と揶揄された昭和52年版、第5次「学習指導要領」の抱えていた問題を繰り返すだけであろう。

◆ 習得・活用・探究

「2008年答申」では、現在の子どもたちがかかえる問題を、知識・技能ではなく、その活用であるところの「思考力・判断力・表現力等」に置いている。(p.24)

先に「力がつかない」といったが、その力とは「思考力・判断力・表現力等」ということになるのだろう。そして、この「思考力・判断力・表現力等」をはぐくむために、「基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、

観察・実験やレポートの作成，論述といったそれぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動を充実させることを重視する必要がある」としている。(p.24)

言語活動を，各教科の学習によって「習得」した知識・技能の「活用」としてとらえるという視点こそが，第8次「学習指導要領」の最も大きな改訂の意義であるにとらえたい。

「習得」と「活用」は，総合的な学習の時間における教科横断的な課題解決学習のような「探究」的な活動と組み合わせて，「習得・活用・探究」と呼ばれることも多い。

この考えは，市川伸一の提唱する習得サイクルと探究サイクルを基盤としていられる（市川伸一『「教えて考えさせる授業」を創る』図書文化，2008）。発見学習・課題解決学習に対するアンチテーゼとして提唱された習得・探究サイクルは，理数科との相性はよいが，国語科においては解決しなければならない課題が多い。しかし，国語科においても何も指導のないまま「物語を読んで初発の感想を書きなさい」と尋ねたり，「作者の言いたいところはどこでしょう」といった，発見学習的・課題解決学習的な発問は多い。このような国語科の教室に問題意識をもっているのであれば，この「習得・活用・探究」という観点が授業構成を見直すきっかけとなることは間違いないだろう。

◆ 言語知識・技能の重視（習得）

言語活動の充実のためには，言語に関わる基礎的・基本的な知識・技能の習得は不可欠である。これがなければ言語活動はただ「やっているだけ」のお遊びになってしまう。

そこで問題となるのは，言語知識・技能の習得をさせるに当たって，「何を」「どのように」習得させるかということである。

言語活動に必要な言語知識・技能というのが，国語科においては必ずしもはっきりしているわけではない。例えば古くは漢字が基

礎学力の指標として用いられたこともあった。しかし，漢字を多く知っていることと漢字を使えるということは必ずしもイコールではない（知識語彙と使用語彙の齟齬）上に，思考力・判断力・表現力等とどのように結びつかの研究も必ずしも十分であるとは言えない。また，漢字を習得させるのに何度も書かせるという方法をいまだによく聞くが，機械的な反復練習は漢字を嫌いにする上に，行為者にとって無意味なことを強制されるという活動は，文字を書くという日常的な言語行為そのものに嫌悪感を植え付ける結果にさえつながってしまう。

◆ 習得事項

「何を」習得させるか。「知識基盤社会」において「生きる力」を支える基礎基本となる学力，実際の社会生活に役立つ力の元となる基幹学力，学び手にとって自ら学ぶ必然性のある知識・技能とは何であるのか。

多様な生き方が許容され，個々人のもつ必要感が異なる現代社会において，最大公約数的な知識・技能をトップダウンを前提として規定していくことは，困難を極めるだろう。特に今回の改訂をふまえて，各教科書会社がどのような教材を設定してくるかということは，この課題の指標となることは確実である。

しかし，この課題に対するまた別の指標たり得るものは，活用者たる学習者の中に発見することができるかも知れない。

例えばひとり暮らしをはじめた人が，何とか自炊をしなければならなくなった場合，料理の本を開き，下手ながらも自分のできる範囲の料理を作りながら，料理の腕を磨いていくであろう。料理を実際にし，自分自身で食べることによって料理を習得していくのである。

言語の習得も同じようなもので，必要に迫られることで，「何を」習得すべきなのかという課題が明らかになっていく。手持ちの知

識・技能を使って活用し、活用する中で課題が生まれ、課題を解決するために探究し、活用・探究することで習得が行われる。

教師から押しつけられた教科書の物語を何時間もかけて読み、感動しろと言われても、心が離れてしまった学習活動からは、「何を」自ら欲しているのかといったことは知ることができないのではないか。もしそうなのだとすれば、逆に教師は学習者を観察し、彼らが自ら欲している力をボトムアップすることで把握し、「何を」習得させるべきなのかを知ることができるのではないだろうか。「何を」習得させるかを精選・体系化する上で、学習者観察は一層の重要性を帯びると考える。

◆. 習得方略

次に、「どのように」習得させるかという問題である。予習などを通じて習得内容に出会わせ、先行知識をもたせることで学習者の習得への意欲を高めるという方法が習得サイクルではとられる。しかし、この方法は、理科や算数などのように、あまり知らない事柄を少しかじることでもっと知りたいと思わせる方法である。そのため、目新しい知識内容が多くない国語科においては必ずしもうまくいく方法とは言えない。

そこで国語科では、まず、習得事項に関してどれだけ学ぶ意義や必然性をもたせられるかが鍵となるのではなかろうか。何を習得するため漢字を学ぶのか、何を習得するため「ごんぎつね」を読むのか、なぜ段落分けをするのか、なぜ読書感想文を書くのか。学習者が納得する答えを用意することが学びの意欲づけとして必要となるだろう。

また、意欲づけはできたとして、「どのように」具体的な形として習得事項を提示するかも課題となる。例えば読書感想文の書き方や俳句の作り方といった知識・技能を、いくら理屈で習得させようとしても困難が伴う。創作を伴う活動の習得事項の場合、創作のモ

デルを提示し、その翻作(書き換え)活動、創作活動の追体験などを通じ、パッケージとして習得事項を提示する方法もあるが、こういった方法論も今後の課題として検討が必要とされる。

◆. 言語文化の尊重

改正「教育基本法」(平成18年2月22日)の第二条第五号には、「伝統と文化を尊重」「我が国と郷土を愛する」「他国を尊重」「国際社会の平和と発展に寄与する態度を養う」という文言が加えられ、それに呼応する形で「2008年答申」(p.57)には、伝統や文化の教育を「国際社会で活躍する日本人の育成を図る上で」充実することが必要だとされた。そしてそのためにも、伝統や文化の理解を「発達の段階を踏まえ、各教科等で積極的に指導がなされるよう充実することが必要」と強く主張されている。

これらは様々な国際比較調査を通じて自国に対する敬意が低いとされる日本において、確かに重要な問題なのかも知れない。「国際」の語義が「インターナショナル」から、知識基盤社会がもたらす「グローバル」へと変化した意味も大きい。国家という仕切りのない水の一滴(グローブ)の中で自らの存在を保つためには、自らの存在を規定するアイデンティティが必要だということは頷ける。

特に国語については「長い歴史の中で形成されてきた我が国の文化の基盤を成すものであり、文化そのものである」、「国語の一つ一つの言葉には、我々の先人の情感や感動が集積され」、「伝統的な文化を理解・継承し、新しい文化を創造・発展させるためには、国語は欠くことのできないもの」とされ、その観点から国語科では、

小学校の低・中学年から、古典などの暗唱により言葉の美しさやリズムを体感させた上で、我が国において長く親しまれている和歌・物語・俳諧、漢詩・漢文などの古

典や物語、詩、伝記、民話などの近代以降の作品に触れ、理解を深めることが重要である。(同p.57)

と、小学校への積極的な言語文化の導入について言及している。

しかし一方で、こういった古典を始めとする言語文化尊重の傾向を戦前回帰として危険視するきらいもある。確かに、教師の主観的解釈をただ分かせようとするような文学教育として言語文化を扱うことは、ともすれば日本の言語文化は素晴らしいという根拠なき感性や情緒をはぐくむことになりかねないだろう。

先に挙げた、「何を」習得させるかという習得事項の問題は、言語文化を尊重する国語科の方向性にも大きな意味をもつ。もしも、自国の言語文化への敬意が習得事項となるのであれば、その後の「活用・探究」は敬意が前提のものとなり、学習者のものの見方、感じ方、考え方を始めの段階で規定することになってしまうからである。

言語文化の尊重は、学習者が言語文化について「活用・探究」する過程を通じて体感するものであって、決して強制されるものであってはならない。

例えば「枕草子」の「春はあけぼの」には、感動を表す動詞として「をかし」と「あはれ」が使い分けられているが、その使い分けを習得事項とし、文章解釈に活用することで、清少納言のものの見方、感じ方、考え方について探究することにつながるのだと考える。清少納言のものの見方、感じ方、考え方を尊重するかどうかは、学習の結果として生じる課題ではなからうか。

言語文化の学習を通じてはぐくむべき力は

古典文法、語彙、文学史といった「知識・技能」ではなく、尊重する態度でもない。言語文化の中に見られる古人から自分自身につながる「ものの見方、感じ方、考え方」なのだということを、今一度再確認する必要がある。そしてそのためにも、教師は言語文化教材から「ものの見方、感じ方、考え方」をどのように抽出し、系統化するかといった課題と向き合うことなしに、言語文化の尊重はありえないだろう。

◆ おわりに

第8次「学習指導要領」は「2008年答申」にあるように、「思考力・判断力・表現力等」を言語活動の充実を通してはぐくむことを目的としている。そして「基礎的・基本的な知識・技能」の習得に関しては、それらの言語活動を前提として提示することとしている。このことは、言語文化の尊重というトピックの授業化においても変わるものではない。

これまでの国語科には、多くの読書感想文指導に見られるような「活動あって指導なし」と言われる、習得事項と言語活動(活用・探究)との兼ね合いが必ずしもうまくいっているとは言えない授業が確かにあった。

しかし今回の学習指導要領改訂によって、「習得・活用・探究」の授業構成が見えやすくなった感がある。

確かに、習得事項の精選・系統化、教科書教材・自主開発教材の研究、授業構成等、課題は山積している。しかしその課題に取り組むことは、今まさに「知識基盤社会」に臨んでいる学習者に対する我々大人の責任なのではないだろうか。