国語の授業改善

―すべての教科で使える論理力・伝達力・共感能力をどう組み込むか―

国語教育講座　　根　岸　泰　子

Ⅰ．本講習の基本理念と今年度のねらい

平成22年度の本学での教員免許状更新講習「国語の授業改善―すべての教科で使える論理力・伝達力・共感能力をどう組み込むか―」は、現職教員の受講者39名（小25名、中12名、その他２名、欠席２名）を迎えて、７月10日（土）の8:40から16:30まで、講義３回（90分×３コマ）と演習・評価テスト（90分、うち評価テストに60分）という日程で行われた。

私はここ数年、免許状更新講習、同予備講習、10年経験者研修（12年目研修）等を担当しているが[1]、そのいずれの講習にあっても理論的なベースは、阿部昇の「国語科教育の目的」観[2]に準拠している。具体的には、①国語教育の幅広い理念を「言語技術教育」の観点から統一的に再構築すること　②論説文教材と文学教材を例に取って国語教材のさまざまのジャンル特性をそれぞれ異なったものとして受講者に明確に認識させること　③国語の学力と児童・生徒の「生きる力」とをどのように関連づけるかの問題意識をもたせることが、私の研修の主な柱となっている。

その流れの中で今年度は、とくに激動する現在の世界情勢の中で生き抜いてゆく力を国語教育はどのように日本の子どもたちにつけてやれるか、という点に焦点化して講義を組んだ。サブタイトルには「すべての教科で使える論理力・伝達力・共感能力」と提示して「生きる力」のありようを具体的に示すとともに、国語教育の現状に対して多くの現場の先生たちが抱え込んでいるフラストレーション－国語がカバーする領域の広さゆえに、隣接教科との違いが把握できず、自分の授業がどのような力を子どもたちにつけてやっているのかがなかなか見えてこないという閉塞感－にも対処したいというのが、今年度の主たるねらいである。

---

[1] これらについては、根岸泰子、小林一貴、山田敏弘「国語の教材徹底研究－文学と説明文、文章表現、解釈のための文法」、『教師教育研究』第５号、岐阜大学教育学部、2009.3、根岸泰子「子どもの意欲と達成感を引き出す国語指導－先生のためのブラッシュアップ講座－」、同第４号、2008.3、根岸泰子「「国語」授業のブラッシュアップ－授業目的の再確認と苦手な教材の徹底分析－」、同第３号、2007.3を参照されたい。

[2] 鶴田清司、阿部昇、柴田義松編『あたらしい国語科指導法』学文社、2003、pp13-20。ここで阿部は、国語科教育の目的を、①言語を理解し表現する方法・技術を身につけさせる　②認識力・思考力を身につけさせる　③よりよい人間の形成をはかる　の三点としている。

阿部の論の優れた点は、これらの三点を単体として扱うのではなく、三者を相互連関的な統一体と見なす点にある。③でいう「よりよい人間」とは、「認識力、思考力」（②）を備え、さらに言語理解と表現のためのスキルを身につける（①）ことで、他者とのコミュニケーションをとれるとともに自己の内面への内省力をもかねそなえた人間を意味している。だが②は①によってはじめて可能であり、かつ②は①の能力を増進させる。その意味で三者は相互に関連し合っており、『新しい国語科指導法』はこれを広義の「言語技術教育」として定義している。また阿部は、ここでいう「よりよい人間」のイメージを、端的に「主権者としての国民」（p18）たるべき十全の能力をもった人物―候補者の政見を、メディア特性も勘案しながら吟味し、平和や国家といった高度の抽象概念を理解しつつ、主体的な判断を下せる人間―と表象しているが、これはこれからの国語教育と子どもたちの「生きる力」との関係性を理解する上できわめて説得的なイメージであり、かつ PISA 型リテラシーとの親和性も強いといえる。

本稿では紙幅の都合上、当日の講義で扱った論理力・伝達力・共感能力の中から、全教科の基盤でありかつ PISA 型リテラシーともっとも密接に関連する論理力（論理的な認識力）に焦点を絞り[3]、講習を受講した現職教員の講義選択の動機や問題意識、講義中に提示した具体的な教材や授業例、本講義に対する受講者からの評価について論述してゆくこととしたい。

Ⅱ．本講習のスタンスと受講者の選択動機

本研修では事前アナウンスで、「あなたは国語の授業で子どもたちにどんな力がついたのかを、他教科の先生に説得力をもって説明できますか？」と呼びかけ、まず他教科のニーズを知ることから第一歩をはじめようという研修のスタンスを提示した。これからの国語教育は自己完結的に国語教育のうちに内閉するのではなく、他教科との連携を視野に入れるべきであること、すなわち論理的能力の育成についてこれまで以上に力を入れる必要があるというのが、ここにこめられた第一番目のメッセージである。しかしながらサブタイトルの「すべての教科で使える論理力･伝達力･共感能力をどう組み込むか」は、同時に、伝達力（コミュニケーション能力）と共感能力（他者理解という人格的・心情的な部分）という、論理力とは異質な力もきわめて重要であり、広義の「言語技術教育」としての国語はこれら三者の相互的な関連性を国語教育独自のコアとして持つべきだという第二のメッセージを示している[4]。すなわち国語とは、論理（あたま）と他者との繋がりや共感能力（ハート）の二者が車の両輪となって展開される科目だというのが私の基本的な認識である。

それでは本講習を選択した受講者の側の動機はどのようなものだっただろうか。事前に記入された「免許状更新講習課題認識調査書」中の「選択動機」では、以下のような回答が得られた。なお項目は、自由記述をもとに根岸が分類的に作成したものであり、数値は延べ人数（計44）である。

1.	内容に興味があったから。	4
2.	担当講師の話を聞きたいから。	1
3.	授業改善したいから。	6
4.	自分の授業の見直しのきっかけにしたいから。	1
5.	授業技術の向上。	2
6.	実践に役立つから。	4
7.	（講義題目が）国語教育の目的そのものだから。	2
8.	「国語教育」の意義を知りたいから。	3
9.	領域ごとの指導力アップを図りたいから。	1
10.	指導書でいう「言語能力育成」「表現力の育成」に役に立つから。	2
11.	「言語活動」の具体的指導で困っていたから。	4
12.	他教科との連携で必要だから。	1
13.	他教科との違いを感じていたから。	1
14.	他教科の教員を説得したいから。	1
15.	他教科の基盤としての国語能力について専門知識を得たいから。	1
16.	子どもに確かな学力をつけるために必要だから。	2
17.	つけたい力の内容が今日的課題だから。	1
18.	勤務校での研究主題と一致しているから（論理的把握力、説明文）	3
19.	学校内で国語担当だから。	1

[3]「伝達力」、「共感能力」ならびに PISA 型リテラシーについては、注 1 にあげた各論文を参照されたい。

[4] 注 2 参照。

20. 日程が合ったから。　2
21. 自宅に近いから。　1

漠然と興味があったという回答（1,2）や講義内容には深く関わらない動機（18-21）を除くと、37回答が何らかの具体的な動機を示している。もっとも多いのが、「授業改善」（3,4）で7回答だった。次いで授業スキルの向上や実践例への興味（5,6）・国語教育の目的や意義に対する興味（7-9,）および「言語活動」領域の指導法への興味（10,11）がそれぞれ6回答ずつ、他教科の基盤としての国語能力を意識したもの（12-15）が4回答で、以下子どもに確かな学力をつけたい（16）が2回答、今日的課題性を意識したもの（17）が1回答だった。

なお5.6を授業改善への志向性ととらえ、「言語活動」領域の指導法への興味（10,11）を示す回答のうちの4例がそれについて現在困難を抱えていると述べているものも加えるならば、授業改善の項目は17回答となる。この数値は、講義タイトルに組み込んだ「授業改善」が本講習選択のもっとも強い動機であり、同時に教員の置かれている現状―現在の国語科授業への不満足―をうかがわせるものといえよう。またその他の回答も、おおむね講義の意図に対応していることがみてとれる。

Ⅲ．講義概要―「論理的な認識力」をイメージするための例示を中心に―

当日の講義全体では、論理力・伝達力・共感能力という三つの力をその相互的な関連性のもとに提示しており、研修の全体構成は本論の末尾の【参考】に簡単に示しておいたので参照いただきたい。

しかしながらⅡで紹介したような受講者の問題意識に対し、本講義ではⅠで述べたように「論理的な認識力」を現職教員に知ってほしい最優先の課題と位置づけた。その理由は、論理力は全教科の基盤であり、かつPISA型リテラシーともっとも密接に関連する今日性をもつとともに、「論理的な認識力」に関する正確な理解が、現場の教員の国語科に対する意識をもっともドラスティックに変える力をもつからである。以下、このような論理力を現場教員に実感的に理解してもらうために当日提示したコンテンツを、簡潔に紹介したい。

講義ではまず、中山迅氏（理科教育）の「他教科が求める国語教材」（「日本語学」26、2007.8）によって、理科教員が国語に期待している汎用性とは何かを示した。

理科教育の現場で見えてくる子どもたちの実態とは、①観察と実験の「結果」を「解釈」して「結論」を導く力の欠如　②その結論を表現する力の欠如　だという。つまり子どもたちは、観察した結果得られた数値や対象の様態を機械的に記載するのみで、なんのために実験や観察を行ったのかという授業のめあて（仮説の設定と結果との照合）がわかっていない。すなわち「解釈」がまったく行われていないのだ。

この①への対処として理科教育の現場で求められているのが、「「結果」と「結論」を混同せずきちんと区別できる力」、そして「「結論」の根拠を、客観的な「結果」の中で探せる力」である。これこそ国語科にあっても伸ばされなければならない論理的・論証的能力であり、知的に高度な能力であるもののそのトレーニング自体は小学校からでも十分可能だといえよう。また②に対しては、理科教育の現場では「データを視覚的に表現した図・グラフ・表・マトリクス。数式」や「連続型の文章テクスト」としての言語テクストを用いた「表現」のトレーニングが求められるという。ここでいう後者はまさに国語科の守備範疇そのものだが、”論理力とむすびついた表現” であることが肝要だ。

当日の受講者からは、子どもたちの現状はまさに自分のクラスでも起こっていることだといった声が聞かれ、またPISAの科学的リテラシーテストでの日本人の高校生の無回答率の高さについても、非常にショックを受けた、あるいは①の力を組織的にトレーニングされてこなかったことが原因かもしれない、という感想が見られた[5]。その意味で、理科教育からの国語教育への要望である、「作者の主張を読み取るだけでなく、

[5] 講義最終コマで行った記述式の評価テストでの受講生の記載から。

提示された事実を自分なりに解釈し、根拠に基づいた主張を文章で書く指導をしてほしい」という中山氏の提言は、国語教育に対するきわめて建設的な提言であり、学校教育における教科間の連携の豊かな可能性をじつにわかりやすくイメージさせてくれるといえる。

「客観的な結果」を重視し根拠に基づいた主張を求める実証性こそが、科学的思考の基礎であり、国語でも磨くべき論理的な思考力の本質である。興味深いことに講義中に受講者たちに質問したところ、このような「理科」的領域に対する抵抗感や苦手意識は中学校教員に強く、国語以外の教科をもまんべんなく教えている小学校教員においては、ジェンダーにかかわらず抵抗感は薄かった。そこで、みんなで授業を受けている子どもになったつもりでこのあたりを考えてみようということで、「《花まる先生公開授業》溶ける？溶けない？東京都葛飾区立綾南小学校　高鷹美恵子さん」（朝日新聞、2008.2.9）での小学校５年生の教室での理科実験のすぐれたケーススタディと、板倉聖宣の仮説実験授業「卵と砂糖水」[6]を関連づけて紹介した。

前者では、ものが溶けるとはどういうことかという一見自明のことがらについても、子どもたちの中では「薬品は水にはぜったい溶けない」、「水に色がついたときは、完全に溶けたように見えても溶けきってはいない（溶けるとは無色透明になることだ）」などという思い込み（誤解）がみられるという興味深い指摘がなされている。後者の思い込みに対して、高鷹教諭が「有色透明」という文字を黒板に大書きし、子どもの誤解を“ことば”（概念用語）によって正す場面は、私自身にとっても感動的であったが、これは講義の場でも共有されたように思う。思い込みを捨て、実験によって得られた「結果」を最初の仮説に照らしてどのように解釈するか、またそれが子どもの中でデッドロックに乗り上げたときに教員がどのように援助するかのみごとな見本がここには示されている。

だが「薬品は水には溶けない」という前者の思い込みの方はどうだろうか。まったくのナンセンスで大人はそんな愚かな思い込みはしないと我々は考えないだろうか。だがそれは本当にそうか、という実証実験として、講義では「卵は濃い食塩水の中では浮くが、濃い砂糖水の中では浮くか？」（板倉聖宣）という問いを受講者に投げかけてみた。その経過についてはここでは略すが、ごく初歩的な科学的知識（法則の理解）があれば簡単に答えられるはずのこの問いに積極的に挙手して答えようとする勇気のある受講生は、小学校の女性教員の一人を除いていなかった。「浮く」というのが正解なのだが、国語で求められるのは、「密度」や「浮力」という理科的なキーワードを的確に使った模範解答をみせられた上で、それをどの子どもにも分かるようにかみ砕いて説明する能力であろう。換言すれば、国語教員は解答に独力でたどり着けなくてもいいが、解答が示された後では、最低限その内容が理解できるだけの実証的な思考能力（論理的把握力）をもっていることが望ましいのである[7]。

以上の主張を国語教材に適用したのが、内藤誠吾「千年の釘にいどむ」（小５、光村図書）の分析である。千年前の薬師寺の東塔の釘は、木材に打ち込むと節の部分を割らないように「ぐるりとその節をよけ」る、あるいは「生き物のように節をよけて曲が」る。私がこれまでに参観したいくつかの授業では、この部分の表現の効果について学習するものはあったが、このように釘が節をよけるメカニズムを、教科書の叙述中のキーワード（鉄の純度、釘のかたさ／やわらかさ、ヒノキのせんい／節、釘がせんいにつきささる／節を突きぬける、節がわれる、せんいをいためる）を使って論理的に説明させるという授業は一例もなかった。また試みに本講習でも「木材の節の部分と繊維の部分とではどちらが硬いか」という初歩的な質問をしたところ、解答できない受講者が続出している。しかしながら物理的なメカニズム（これはこの文中のデータからある程度子どもでも考えられる）に関する理解なしにこの部分を「国語的に」分析するとすれば、それは一体子どもにどのような力をつけていることになるのだろうか[8]。

---

[6] 板倉聖宣『科学的とはどういうことか』仮説社、1977

[7] ここでは、職場の学校種に応じて中学校程度（義務教育）の理科的知識までを上限と想定している。

[8] 最悪の場合、それは「生き物のように節を察知してよける釘」というオカルト話になってしまうだろう。講義ではこれに付随して、「水からの伝言」についても批判的に紹介している。

このような問題提起に対し、「自分自身の教員としての意識を変えながら、努力してそのような方向性を探ることで、子どもたちに役に立つ力を付けてやりたい」という受講者からの反応が複数例見られたのは、講義の成果の一つとして評価できるのではないかと思う。また講義では、魯迅「故郷」（中学校）などを例に、同様の読解例（歴史的要素の読解）を示し、教科連携によって文学教材の理解を比較的容易に深化させる可能性なども提示している。

Ⅳ．受講者による研修評価および今後の課題

以上、紙幅の都合上論理力に焦点化して、駆け足で本研修の概要と反応について紹介してきたが、最後に講習終了後のインターネットアンケートでの授業評価の結果を示しておく[9]。

まず「本研修の内容・方法についての総合的な評価」（４段階評価）では、4（よい）が28人（71.8%）、3（だいたいよい）が９人（23.1%）、2（あまり十分でない）が２人（5.1%）だった。また「最新の知識・技能の習得の成果についての総合評価」は４が31人（79.5%）、３が8人（20.5%）で、こちらについてはおおむね受講者にとって受講内容は満足のいくものだったと考えられる。

しかしながら本講義で提示した国語科授業の新しい方向性への提案は、大学研修という性格上理論面に偏っており、また講師と教員間でこそ理論的な理解や個々の授業意欲をかきたてることはできたが、肝心の子どもたちの反応についてはいまだ未知数である。したがって今後は積極的にこれにかかわってくれる教員たちによる授業例を積み重ねることで、さらに講義内容を改善してゆく必要があると考える。その意味で、受講者の一人の、教員の意識を変え、教科書テクストの「内容を読み、自分たちの問題として考えていくことの『楽しさ』や『おもしろさ』をまず教師が考えるためにも」、継続して20人前後での研修を行ってほしいという要望は、ひとつの貴重な提言として受け止めておきたい。

【参考―研修の全体構成―】

Ⅰ．全教科の基礎となる言語技術と認識力（理科・算数・社会にも役に立つ力）とはどんなものなのかをイメージする。

1　導入：「国語ではどのような力がつけられるか？」という問いに答えられるか？
　＝これまで自分がやってきた国語の授業について、あなたは何が納得できないのか？
2　これからの国語教育の目的と特性（言語技術教育）
3　他教科からの国語科批判と要望を検証する－これからの国語教育に向けて－
4　参考としてのPISA型リテラシー
5　まとめ－言語技術と認識力（論理力）をさらに詳しく考える－

Ⅱ．文学と説明文・論説文教材という主要ジャンルの特性を理解し、そこでつけたい力－論理力・伝達力・共感能力－はジャンルごとにどう違うのかを理論的に把握する。

1　コミュニケーション理論を知る。
2　文学教材の特質「分析的」な授業例をみる。

Ⅲ．説明文教材でつけたい力とはどのようなものかを理解する。

Ⅳ．説明文教材を用いて、具体的な授業改善の方法を考える。

---

[9] 運営（受講者数、環境、連絡等）に関する評価は、講習内容とは関係しないためここでは省いた。