

# 中学校における言語教育の可能性に関する研究

## —国語科と教科「日本語」の比較から—

柴田 良輔

### 1. 問題意識及び研究の目的

研究の背景には、筆者が「実践的な言語力を培える国語の授業」を行える教師になりたい思いがある。理由は、筆者の中学・高校時代の国語科教育に有用感を感じられなかったからだ。社会に出て感じたことは、社会人にとって「言語力」は極めて重要だということである。相手、場、目的、状況によって異なる言語表現を使いこなせなかった経験から、国語の授業に対する不満をより一層強くし、国語科教師になることを決意した。筆者は、有用感のある授業をしたと考えているが、願望だけでは実現しない。

そこで本研究では、今日的に求められている国語科で培うべき力を定義した上で、「その力を生徒に付けられる教師の力量形成」について明らかにする。

### 2. 研究における小結論と最終結論

#### (1) 小結論

- 国語教育の目標は、「言語生活力」の獲得である。
- 言語生活力とは、「知的活動の基盤、感性・情緒等の基盤、コミュニケーション能力の基盤を支える国語力」である。
- 国語科教師の役割は、「国語科教育において意図的・計画的・段階的に言語生活力を生徒に獲得させること」である。
- これからの国語科教育の授業には、「実践的であること」が求められる。
- 言語生活力を学習者に付けるには、実の場を意識した「単元学習」が適している。

#### (2) 最終結論

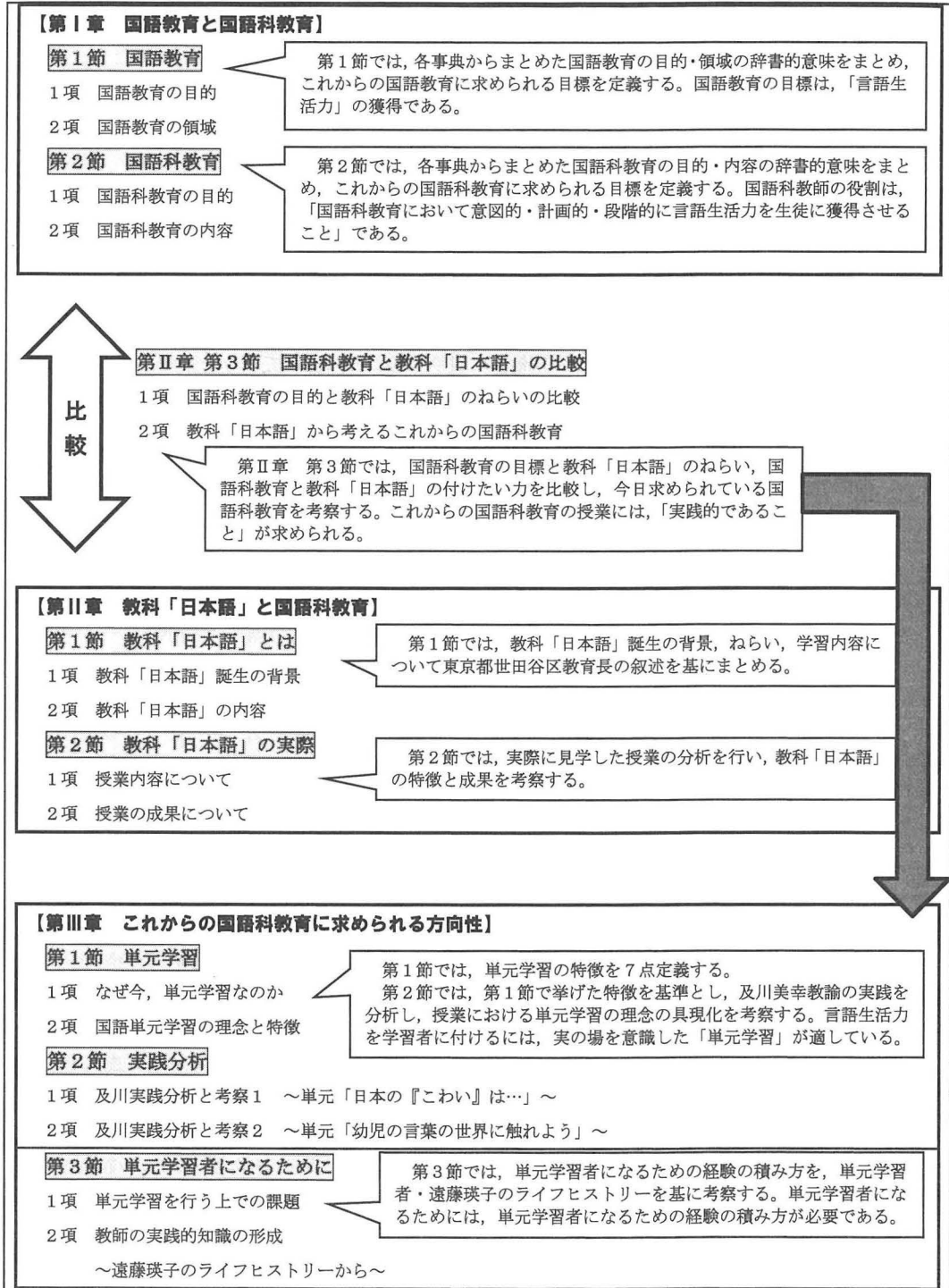
- 単元学習者になるためには、単元学習者になるための経験の積み方が必要である。

### 3. 目次

序章	1
<b>第Ⅰ章 国語教育と国語科教育</b>	
第1節 国語教育	3
1項 国語教育の目的	
2項 国語教育の領域	
第2節 国語科教育	8
1項 国語科教育の目的	
2項 国語科教育の内容	
<b>第Ⅱ章 教科「日本語」と国語科教育</b>	
第1節 教科「日本語」とは	15
1項 教科「日本語」誕生の背景	
2項 教科「日本語」の内容	
第2節 教科「日本語」の実際	22
1項 授業内容について	
2項 授業の成果について	
第3節 国語科教育と教科「日本語」の比較	30
1項 国語科教育の目的と教科「日本語」のねらいの比較	
2項 教科「日本語」から考えるこれからの国語科教育	
<b>第Ⅲ章 これからの国語科教育に求められる方向性</b>	
第1節 単元学習	36
1項 なぜ今、単元学習なのか	
2項 国語単元学習の理念と特徴	
第2節 実践分析	43
1項 及川実践分析と考察1 ～単元「日本の『こわい』は…」～	
2項 及川実践分析と考察2 ～単元「幼児の言葉の世界に触れよう」～	
第3節 単元学習者になるために	63
1項 単元学習を行う上での課題	
2項 教師の実践的知識の形成 ～遠藤瑛子のライフヒストリーから～	
<b>終章</b>	77
引用・参考文献一覧	
【資料編】	
あとがき	

(書式：40×40 ページ数：139 文字数：99,136)

#### 4. 研究の構想図



## 5. 研究内容

ここでは、第Ⅲ章第2節について述べる。本節では、岩手県中学校国語科教員・及川美幸教諭の実践分析を行う。

### 5- (1). 単元「日本の『こわい』は…」

単元の概略を以下に述べる。

日にち：平成20年6月

学習者：岩手県花巻市立〇中学校1年生

#### (1) 単元までの経緯

内輪の人間関係中心で過ごしてきた故に、他人に説明することに慣れていない生徒達は、友達二、三人でのおしゃべりはできても、学習場面や人の前に立った途端、説明がうまくできない。そこで、本単元に入る前に、ミニ単元「正確に聞こう伝えよう」で、単純な伝達活動や対話のスキルトレーニングを行い、ミニ単元「ハッキリ話すってどんな風に？」において、話し方の基本や、自分の考えを、根拠を挙げて述べる発表の仕方、基本話系（結論—理由）のトレーニングを行った。

#### (2) 単元の目標

- 多くの作品を重ねて読むことを通して、日本の怪談の「こわさ」について考えることができる。
- グループで「こわさ」を表す語句について、作品にふさわしい語句を根拠をもって選ぶことができる。
- 「こわさ」を表す語句には、様々な表現があることを知り、そのいくつかを自分の表現に役立てることができる。

#### (3) 付けたい力・育てたい力

- 感覚を表す語句についての様々な表現を知り、語彙の構造をもっていることを理解することができる力。「怖い」という感覚や概念をテキストを読むことによってイメージ化し、語彙を与えることによって自己の表現を拡張する。
- 本単元で培いたい読書基礎力

1. 一回で読む力
2. 読みひたる力（集中・没入力）
3. 読み続ける力（集中・継続力）
4. 速読力（走り読み・さがし読み・拾い読み）
5. 一冊の本を最後まで読み通す力
6. 情景、人物、場面、心理、関係を読む力
7. 読みながら、また得た情報から、類推する力
8. 得た情報をもとに関係づけて読む力
9. 辞典、事典、関係文献を利用する力
10. 何冊かの本、いくつかの情報を重ねて読み多視点から考える力

安居總子『中学校の読書指導 読書生活者を育てる』（東洋館出版社、二〇〇五）より授業者抜粋

- ペアグループで話し合い、考えを交流する積極的な態度を身に付ける。

(4) 単元計画 (全7時間)

次	時	学習活動
第一 次		ねらい テキストを読み、テキストに描かれている「こわい」のイメージを広げる。
	1	①「日本の怖い話」の読書経験やイメージ、既有知識を交流し読書に誘う。 ②杉浦日向子『百物語』と小泉八雲『怪談』を読む。
	2	③「日本の怖い話」をセンターワードにしてイメージをマッピングする。
	3	④小泉八雲『怪談』の読後感想をまとめ交流する。
第二 次		ねらい 読書ゲームからテキストに書かれている内容の確認や描かれている怖さの共通認識を図る。
	4	①小泉八雲『怪談』について読書ゲーム「どの話かな」ゲームをする。
	5	②小泉八雲『怪談』について読書ゲーム「私は誰でしょう」ゲームをする。
第三 次		ねらい こわさについて交流を行うための話し合いの仕方を理解する。
	6	①杉浦日向子『百物語』より「其の四 鳥屋喜右衛門の話」を使って、グループでの話し合いの仕方を学習する。
第四 次		ねらい グループで担当したテキストに描かれている怖さを表現するにふさわしい語句を「日本の怖さを表す一八九語」の中から選択し、いちばん怖い話として選び出す。
	7	①一人で、グループで担当したそれぞれの話について、その話を怖さを表す適切な語句を一八九語の中から選ぶ。 ②グループで個々が選んだ語句を出し合ってその根拠を話し合う。 ③グループの話し合いでまとまったことについて紹介する。

第三章第1節において、旧文部省が戦後に作成した単元学習のパンフレットにある、単元学習の4点の特徴に加え、桑原の叙述を基に、筆者が単元学習の特徴を7点定義した。この特徴を基準として、実践分析を行う。

(1) - 1. 活動性について

活動性とは、「学習者の興味・関心・必要に応じた言語活動を含みこみ、その活動を通して付けたい力が付くこと」であると定義した。本単元では、他者に説明することに慣れていない、国語に苦手意識がある、適切な語句の使用や表現方法に苦慮している、などの特徴をもつ学習者の興味・関心の喚起を図るために、『怪談』を学習材とすることで学習意欲を高めている。その上で、「こわい」を表す多くの語彙からどれが学習者の選んだ怪談作品の「こわい」に当てはまるか選ぶ活動を通して、1種の概念の多様な表現を学び、その後の話し合いでは、話し合うことで考えを深めることと同時に「話し合い方」も学んでいる。このことから、この単元には、学習者に付けたい力をつけさせる活動であることがわかり、本単元が活動性をもっていると考える。

### (1) - 2. 生活性について

生活性とは、「学習者の実生活や言語生活に実践的に生かせるような指導をすること」であると定義した。つまり、学習前の学習者が、学習を経ることで、実践的言語力を身に付けることができることである。本單元においての実践的言語力は、「人前でわかりやすく話す力」と「表現語彙の多様性の理解と習得」である。学習前の学習者の姿は、主に学習場面や人前での音声言語の運用に困難な面を見せ、公の場における、適切な語句の使用や、表現方法に苦慮していることが学習者理解によりわかった。学習者の生活において生じている「言語的困難」をとらえ、課題とし、学習者の付けたい力としていることがわかる。この点が生活性と言えると考える。

### (1) - 3. 課題性について

課題性とは「学習者の課題を解決する言語活動を通して、言語力がつくこと」であると定義した。及川は、学習者理解から、学習者の課題として、「音声言語による基礎的能力の不足」と「音声言語の際における、語句や表現の不適切さ・乏しさ」を明らかにし、単元に反映させた。及川は目の前の学習者を見て、ミニ単元により、「聞き方・話し方」の初歩的な学習を踏まえた上で、次段階として本単元に誘っている。ミニ単元の後に、単元で言語活動を行える下地が学習者についてと判断し、本単元に入っている。課題と言語活動を結びつけるには、学習者理解により、課題を明らかにするだけでなく、課題を解決するに足る既習事項や学習経験を明確にすることが不可欠であると言える。

### (1) - 4. 統合性について

統合性とは、「教科の枠にとらわれず、学習者の生活に生かすことに立脚して授業構成すること」であると定義した。本單元では、他教科との連携や総合的な学習の時間との関連はなかったため、該当しない。

### (1) - 5. 個別性について

個別性とは、「個々の学習者の理解を基に、目的を設定し、単元を構成し、個に応じた指導をすること」であると定義した。「5 - (2). 生活性について」、「5 - (3). 課題性について」でも述べたように、及川は、学習者理解に基づき、学習者の課題として、「音声言語による基礎的能力の不足」と「音声言語の際における、語句や表現の不適切さ・乏しさ」を明らかにし、単元に反映させていることは述べた。ここでは、授業における「個に応じた指導をすること」について述べる。この観点については、指導案や文献上では分からなかった。学習者の能力に合わせて異なる学習材を用意したり、つまずきを覚える生徒には特別な支援を施した可能性はあるが、不明である。

### (1) - 6. 系統性について

系統性とは、「学習者理解に基づき、教師によって構成される単元間及び年間を通した全単元を貫く、複合的で柔軟な言語体系及び学習体系を組むこと」であると定義した。本単元においては、単元間のみについて話題とし、年間を通した全単元を貫く体系については述べない。

本単元において系統性は、2点のミニ単元を経て単元へ進む経緯の中に見ることができる。及川は、4月の学習者の入学当初、学習者に「話すこと・聞くこと」の基本的能力が培われていないと判断した。そこで、ミニ単元「正確に聞こう伝えよう」で単純な伝達活動などを行い、連絡伝達事項を正確に聞き取ることや、わかるように伝えることから始めた。次に、ミニ単元「ハッキリ話すってどんな風に？」において、話し方の基本や、自分の考えを理由付けて述べるという発表の仕方、基本話系（結論—理由）の指導を行った。初めのミニ単元での学習内容は単純な伝達だったが、次のミニ単元では演繹的な話し方を行っており、学習内容を段階的に上げたと言える。2点目のミニ単元で演繹的な話し方を指導した後、本単元においては、「特定概念の多様な表現方法・語彙の存在の理解」と「理解した上で自分の表現に役立てること」を学習内容とし、学習者に語彙を豊かにすることにより、表現も豊かになることを理解させ、実際にそのような表現をさせる活動も行っている。つまり、単純な伝達→演繹的な話し方→豊かな語彙と豊かな表現，というようにスモールステップで学習内容を段階的に上げていることがわかる。この点において、単元における系統性が見られると考える。本単元においては、言語経験、言語機能、学習者の既習事項・既習経験が複合的かつ柔軟に織り重なり、単元の系統化が図られていると考える。

### (1) - 7. 学習材化について

学習材化とは、「教科書教材を含む複数の教材群を、単元目標や個々の学習者の能力に合わせて、組織立てて形成すること」であると定義した。及川の学習材選定の意図を見ると、学習者の実態を学習材に反映していることが窺える。意図は3種類あり、「ア. 読書嫌いを克服しながら国語の授業に誘う視点」、「イ. 語彙の拡充を図る視点」、「ウ. 言語文化的価値がある読書材の視点」である。学習材には、『百物語』（江戸文化を背景にし、文語表現が用いられる漫画）、『怪談』（慣れ親しんだ昔話であり、内容も興味を引く）、「『こわい』を表す語彙表」が用いられ、意図に合った学習材を用いていると言える。また、「イ. 語彙の拡充を図る視点」について、なぜ「こわい」を素材とし、課題を学習材にしたかについても及川は述べており、その理由として、「感覚を具体で説明する語彙の拡充」と「『こわい』のもつ、概念の共通性と表現の多様性」が挙げられている。学習者の興味を引くため、もしくは、伝統的な言語文化に対応するからという理由だけで怪談を学習材としていないことがわかる。むしろ、「こわい」がもつ表現の多様性があるからこそ、単元における素材として選定していることがわかる。このことから、学習材選定には、素材選定が大きく影響していると言える。

3種類の学習材選定の意図を見ると、学習者に付けたい力をつけるには教科書教材だけでは対応しきれない。単元学習は教科書教材も使うがそれだけではなく、複数の教材を組織化して学習材化することで、学習者の学びを主体的、意欲的、有用的な営みにする働きがあると思われる。

## 5 - (2). 単元「幼児の言葉の世界に触れよう」

本単元では、国語科と家庭科の「統合性」が確認できた。家庭科第6次における幼稚園実習を読み聞かせの「実の場」とすることで、学習者は国語科第2次を「幼稚園児に読み聞かせる」という明確な目的意識をもって臨むことができたと考える。また、国語科第6次では、幼稚園実習という体験から学んだことを振り返っており、習得から活用、活用から習得という双方向的な学びの営みが展開されたと言える。教科間の往還を図化すると以下の様になる。

- ①国語科第2次における「実習前の読み聞かせ指導」【習得】  
↓ 机上の既知が実体験と実感を伴った既知となる過程  
②家庭科第6次における「幼稚園児への読み聞かせ」(幼稚園実習)【活用】  
↓ 実体験と実感を伴った既知を振り返ることで、学習内容のメタ認知を図る過程  
③国語科第3次における「学びの振り返り」【習得】

第Ⅲ章第2節において、単元学習的授業を構成するには、複合的、重層的に織り重なる様々な要素を考慮する必要があることがわかった。しかし、ただ漠然と教師のキャリアを積みだけでは、単元学習者になることはできないと考える。そこで、第Ⅲ章第3節において、単元学習者・遠藤瑛子のライフヒストリーから、遠藤の教師経験の積み方に着目し、単元学習者になるために求められる経験の種類について考察する。

## 6. 主たる参考文献

- 桑原隆(1996)『言語生活者を育てる =言語生活論&ホール・ランゲージの地平=』東洋館出版社
- 日本国語教育学会(2010)『国語単元学習の新展開 VI中学校編』東洋館出版社
- 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治(2006)『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ』溪水社