

## 2008年改訂・日本の国語教育

— 国際化（欧米）スタンダードと日本のアイデンティティの行方 —

佐藤 洋 一（愛知教育大学大学院 教育実践研究科・教職大学院）

### The New Edition in 2008, The Education of Japanese Language in Japan The International Standard of Learning and The Future of Japanese Identity

— Breaking away from The Educational Concept of Japanese Language in Post War II —

Yoichi SATO (Aichi University of Education, Graduate School of Practitioner in Education)

**要約** 本稿は、戦後63年ぶりに改正された教育基本法・関連法案をもとに告示された新学習指導要領を「戦後教育（国語教育）観からの脱皮」という視点から読む問題提起である。新学習指導要領の特質を、1「伝統や文化に関する教育の充実」によって言語教育・各教科教育・活動に「文化的価値目標の枠組み」が設定されたこと、2「言語活動・体験活動の充実」という形で言語力の系統的指導と体験・活動のバランスのとれた教育課程構築の方向を示したこと、3「基礎・基本的な知識・技能の確実な習得」、それらを生かした「思考力・判断力・表現力などの育成」などによって、習得型学力・活用型学力（探究型学力）という段階的な学習指導過程の方向を示したこと、4「情報」を読み解く読解力と関連させた論理的な記述力・言語力（要約・説明・報告・レポートの論述など）の明示により論理的なリテラシーとコミュニケーション能力育成に新しい方向を示したことなどとして読むことができる。こうした観点は実践化されてこそ意義を持つことだが、戦後以降のゆがめられた「子ども中心主義教育」「活動体験中心主義」、総合活動的な教育課程・指導過程論などの改革を迫る重要な観点と考えられる。

**Keywords**：戦後国語教育観からの脱皮、論理的な学力と人間性の育成、情報リテラシー

#### 1, はじめに — 「言語的・文化的アイデンティティの危機感」と韓国・日本の国語教育のあり方 —

本学は韓国・晋州教育大学と1997年5月に「学術交流に関する協定」を結び、ここ10年ほど毎年さまざまな交流が行われてきた。相互の学長・大学による表敬訪問、学生・大学院生間の交流、教官の協同研究による学術交流などである。

2008年9月13日に晋州教育大学主催による「韓日国語教育・国際学術シンポジウム — 韓国と日本が出会う・言語の交感と国語教育 —」が開催された。私は、前年の1年間、学術交流の一環で本学国語教育講座にこられた晋州教育大学の宋喜復教授の「共同研究者（指導教官）」となった経緯もあり、招かれて日本の国語教育改革と現状や課題などについて報告することとなった。

本稿はこのシンポジウムでの報告の骨子を論文化したものである。このシンポジウムの目的と位置は晋州教育大学総長・鄭寶柱氏による当日の挨拶（趣旨説明）に簡潔に語られているとみることができる。すな

わち「韓国と日本は自分の国語（教育）のアイデンティティに対する危機感を共有している」「母国語の未来と発展について考えるべき」「次世代に国語は何であり、どう教えればいいのか」ということ、つまり国語教育を文化的歴史的価値目標や、教育方法・評価・教育技術論などの観点から論じ合うということである（詳細はシンポジウム当日の冊子参照、傍線は佐藤）。

鄭総長の言葉にみられるこうした危機感の背景には、韓国における加熱する外国語（英語）教育のマイナス面への不安、約10年前からの日本文化の開放などによる韓国人としての言語的・文化的危機感を読み取ることができそうである。

#### 2, 国語科教育学と実践的な授業研究

シンポジウム後に伺ったことの一つに、韓国の大学の研究者（教科教育学）は現場での授業提案とかはほとんど行わないとのことである。もちろん、大学の研究者に求められている役割の違いなどもあろうから一概には言えない。

しかしこうした細部にも、大学における教科教育学のありかたの相違の一端を見る思いであった。私は国語科教育学と日本現代文学研究を専門にしている。特に実践的な言語教育論・授業研究・評価研究・学力論などを中心に、実際に、日本各地の小学校・中学校（高校）などで子ども達をお借りして問題提起としての国語科授業を行ない、新しい国語教育のありかたを私なりに具体的に提案してきた。

教育はある意味、医学と同じで責任ある、誇り高い仕事ということはしばしば語られることである。特に実際の「臨床」に生きなければ価値は低い。医師は、専門的で高度な知識と技術、的確な判断力で患者の病気を治し予防する。

教師も同じで、学問的理論だけではなく専門的な知識と教育技術、豊かな人間性が必要不可欠である。「結果として」子ども達が喜び、学力と人間性を育てられないような授業システムや学校制度には何か大きな課題があるのではないかと、とさえ私は考えている。

日本の授業研究は諸外国のそれに比べて高度である、という考え方が一部ではなされている。戦後以降の民間研究団体や先生方の実践の成果に対するの評価とみることができる。確かにそういう面はあるが、また別の見方も可能ではないかと私は考えている。実は、日本では実践的な教育研究・授業研究は本当はあまり重視されてこなかったのではないかとという視点である。「大事なのは教育理論や教育学・文学語学研究など。教育実践は低級であり、特に教科教育学は学問ではない」という発想が1980年代後半までであったように私には思われるからである（授業研究の「形式的な面」ではなく「質的な面」の課題）。

### 3、「教職大学院」設置と日本の教育の転換期

私が2008年4月から勤務している本学大学院（いわゆる「教職大学院」）は、教育現場から入学する先生方（大学院生）と学部から進学した院生の専門的・実践的な教育を行なう大学院である。この大学院は2008年から文部科学省が教育の真に実践的な専門家を育てるために設置した新しい教員養成のモデル大学院と言うことができる。

「学術的な理論と実践の融合」「高度な実践力を備え、現代の教育課題に対応できる教員」を育成する制度の、いわば専門職・教員養成大学院である。日本における教職大学院設置の動きには、国を挙げて教育大学の教育（学部・大学院）を変えなければならない、真に現場の教育指導に生きる「実践的力量」を身につけた教員養成への危機感の一端があらわれているとみることができる。そしてこの「実践的力量」の内実、

その系統的な育成と質的な評価については依然として解明すべき大きな課題があるように思われる。

### 4、戦後教育の転換期 ―学力と人間性・論理的なリテラシー・学習過程・伝統的言語文化―

本稿は、第2次大戦終結後63年が経過し日本の教育行政や制度、国語教育の内容や方法・評価などが、今、大きな転換点にある、ここでどのようにこれまでの日本の国語教育を改革していくことが重要かということについての問題提起である。これまでの日本の国語教育の何を重視し、何をどのように改革していくことが重要か。主に五つの観点から検討してみたいと考えている。

- 1, 2008年の日本の教育改革を「戦後国語教育観からの脱皮」からとらえる問題提起。
- 2, 「学力」と「人間性・社会性」を育てる学校・教師の教育責任の実践的な改革の必要性。
- 3, 習得型・活用法・探究型学力の三つの学力とステップとしての学習活動の提示。（1）教師が教えるべきことをためらわずに教える部分の明確化。基礎・基本の知識・技能の確実な「習得」型学力。（2）得た知識や学び方を生かして活用し、生活や経験に応用する段階の学習の重視。思考力・判断力・表現力などの「活用」型学力。（3）それらの「習得」「活用」型学力と言語活動を生かした主体的な課題解決学習としての「探究」型学力の育成。
- 4, 論理的な「情報リテラシー」、豊かな「コミュニケーション能力」のさらなる重視と授業改革の必要性。

ここでの「情報リテラシー」とは単に「情報収集活用能力」ではなく、次のような意味で使用している。①情報とはここでは言語と非言語情報（データ・写真・図表・地図など）を含んだ概念、②リテラシーとは旧来の使い方である「読み書き能力」「識字率」の意味合いやコンピュータ操作能力とかではなく、それらを支え貫く「情報の正確な理解」「的確な判断力や批評意識」「主体的にかかわる態度」などを含む（なお韓国では「情報リテラシー」という考え方がないとのことである）。

これは21世紀型の日本の国語教育を考えるための、一つの主要な概念である。理科や社会科・家庭科など、他の教科の学習に生きなかったこれまでの日本の国語科授業の狭さを克服し、新しい国語科の学習内容や育成すべき言語力・言語活動の範囲を再構築するための考え方である。

5, 学習指導要領の重要な改善事項の一つに「伝統や文化の教育に関する教育の重視」（例、中央教育審議会答申の「7, 教育内容の主な改善事項」）があげられているように、「伝統的な言語文化」理解を通して、言語による判断力、他者・異文化理解などの基盤としての主体的批評的なりテラシーの育成が目指されている。

## 5, 岐路に立つ日本の教育 — 「言葉の教育」を取り巻く背景や制度, 子どもたちの現状 —

第2次大戦後（戦後）63年ぶりとなる「教育基本法」が2007年6月に改正され、これを受け文部科学省は新しい教育の方向としての教育プログラム「新学習指導要領」を2008年3月に告示した。

「告示」とは法的拘束力を持つことを意味するため、学習指導要領は日本全国の教育指導責任のための「最低基準」内容とされ、日本の小・中学校・高校で使用される教科書はこの学習指導要領を踏まえていることが求められている。学校で使用される教科書も教科書「検定制度」によって審査、修正される仕組みになっている。

今回の新学習指導要領による改訂の特色は多面的であるが、特に注目すべき点は、国語教育（論理的な「言語力・言語活動」や「伝統的な言語文化」の理解など）が「外国語教育（英語教育）」「理数教育」「伝統や文化に関する教育」「道徳教育」などとともに重視されていることである。各教科・科目において「言語活動の重視」が掲げられ、国語の学力育成と授業は各教科・科目、領域・教育活動のすべての知的活動の重要な基盤として位置づけられている。

つまり、国語教育は「あらゆる知的活動やコミュニケーション、論理や思考力、感性・情緒の基盤」（新学習指導要領）として、学校教育全体の中であらためて重視されているわけである。こうした国語教育の重視は、特に次の三つの学力育成の戦略とセットになっていると見ることができそうである。

1, 外国語（英語）教育・理科数学教育の重視と授業時間数増加とセットになり、PISA型学力（ある意味での欧米型学力）に対応できること、つまり国際社会の中での自己実現や競争に勝ち抜くことができる学力向上がめざされていること。

2, 「伝統的な言語文化の理解」「感性・情緒」という言葉に表れているように自立した日本人としての精神の基盤を育てるというもの。

これは「1」で示した国際的に通用する学力を育てるという趣旨とともに、学校教育に文化的目標

の枠組みという価値目標を設置し、国際化・情報化する社会の中で日本人としてのアイデンティティ（韓国語では「正体性」という語が対応）育成の基盤を設定した考え方とすることができる。

3, 公共の精神や心の規律、自己実現の基礎としての「道徳教育—こころの教育, 生き方の教育—」が重視されている。

犯罪総数の中での数は少ないものの少年・少女の犯罪や、インターネット社会で氾濫する情報に振り回される子どもたちの悲劇の事件が日本では増加している。また、学校に行けない「不登校」の子どもたちや、学校を終えてもきちんとした仕事に就かない「ニート」「フリーター」も増加していて大きな社会問題になっている。

発達障害やそうした傾向を持つ子どもたちへの専門的知識を踏まえた学習支援を重視するとともに、「道徳教育」を通じて、社会・組織の中で自己を実現する基礎や学力・人間性を、家庭と協力して育てることが重視されている。

一方、国家予算の中で教育予算が主要な先進国の中でも低いままであることが問題視されている。政治的政策的裏づけ、予算措置が不十分であることもあり、学習指導要領改訂のたびに現場の教員の負担が増大していることも課題の一つである（例えば、多様な発達障害や不登校・外国人児童生徒などの増加に対する予算的・人員配置などが依然として不十分なままである）。

また、教育学部・教員養成大学・大学院などでの教育内容が、実際の授業や指導に生きる実践的理論的なものが少なく、研究重視の講義が依然として多いことなども未解決の課題である。もちろん、実践的な講義・演習ができ、学生の教育や論文指導などに熱心な研究者も多いとは思われるが、教科教育学の立場からみると、実際は「実践的力量」を大学でどのように育成するか、「学術的理論研究と実践的授業研究の融合」という十分解決されていない課題と重なっているため多様な考え方があるのが実情である。

また、今回の教育改革へは「伝統や文化に関する教育の重視」を新教育基本法との関連から戦前復帰、国家主義的な古典教育のおしつけなどとの批判もある。欧米型各種学力調査（PISA）などを背景にした新自由主義観による「教育改悪」ではないか、また戦後以降の民主主義教育の良きありかたをゆがめるものとの批判なども一部ではある。教育基本法の改正を踏まえた今回の教育改革は、こういう意味では確かに、一概に言えない多面的な側面があるとみなければならない。

今回の2008年教育改革、特に国語教育の方向にはどのような意味があるのか。小中・高校での教育現場で国語の授業はどのように変わるのか、変わらないのか。教師は子ども達に学力と人間性・社会性（規範意識・判断力）自己実現のための「生きる力」（注1）などを身につけさせるために、どのような実践的力量と見識、授業技術を持つことが必要とされるのか。

なお、ここでの「生きる力」とは日本の教育目標のキーワードの一つであり、特別な意味で使われている（注1）。私のとらえかたでは「社会・組織の中で人間関係を円滑に行い、情報リテラシーとコミュニケーション能力・論理的な表現力などを身につけ、自分の希望をより効果的に実現する諸能力と総合的な人間性」と考えている。

## 6、「戦後国語教育観からの脱皮」という視点

私は、今回の教育改革を「戦後教育観・国語教育観からの脱皮をめざしたもの」という視点から注目したいと、考えている。

2008年改訂は、2000年以降のPISA型調査など世界的な学力調査結果への日本の国家的対応策の一環という面がある。前回の学習指導要領で行われた教育の結果、「学力低下問題」が教育界・大学関係者・マスコミなどによって大きく論議された。今回の改訂では「国際社会に対応できる学力向上のための教育」が第一にめざされており、日本はこれまでの教育方針を2008年に大きく転換したとみることができる。これはいわゆるこれまでの「ゆとり教育」から「学力向上の教育」への方針転換を図った、とも言われる。

一方、長期的な視野に立って今回の改訂を見ると、歴史的には1945年以降の「戦後教育観（国語教育観）からの脱皮」という観点から注目することが重要ではないかと、私は考えている。それは戦後、日本が連合国軍の占領下におかれていた時に行なわれた教育方針からの脱皮、特にアメリカ合衆国によって規定された教育方針からの批評的克服を意味している面を読み取ることができるのではないか。

こうした視点については反論や異論なども予測される。綿密な調査研究も必要だが、ここでは私は私の知りうる範囲での国語教育の実態と課題の考察から、つまり「実践的な」国語の授業方法論・評価論・カリキュラム論研究などの立場から考えている（注2）。

現代の日本の教育（国語教育）は総合的には世界的な高水準を維持しているながら、「勉強ができる子ども、できない子ども」「学ぶ意欲や楽しさがある子ども、意欲のない子ども」などの「二極化」がはっきりした形で出てきている。また、家庭・保護者の経済力を背景にした「学力格差の拡大」も大きな教育問題と

なっている（注3）。

さらに、「子どもの個性や主体性・自由を尊重する」という学校教育の理念・子ども中心主義の考え方のために、教師が「本来教えるべきことを、全員に理解できるようになるまで教えていない」「教えることを躊躇している」という小学校・中学校教育の問題点も、ますます明らかになってきている。例えば、日本の学校現場では次のような課題が見られる。

1、子どもの学習規律・規範意識の欠如、集団・組織と個人の関係意識の未成熟さが問題視されている。落ちついて話を聞けない、思いやりがなくわがままな子どもの増加、「小学校1年プロブレム」、あるいは学習のつまずきと結びついた形では「小学校4年・10歳の壁」「中学1年ギャップ」とも言われる課題が顕在化している。

2、一部で、自国の伝統や言語文化についての無理解がみられること、例えば現代につながる日本の歴史や古典文化の意義や魅力の理解が不十分であり、日本人の知恵・伝統的な文化の良さと課題にも自覚がなかったりする子どもが多いことが挙げられる。

また、例えば日本の「全国47都道府県」が言えない書けない子どもも多く、日本・海外の国土・地理感覚などの基礎的知識が身につけていなかったり、それをふまえた地理的・歴史的理解やその課題把握なども不十分と言わざるを得ない。

3、基礎・基本学力としての論理的な情報リテラシーや効果的なコミュニケーションスキル習得の不十分さが挙げられる。例えば、マスコミやメディアの情報に翻弄され、自分の立場から情報を批評的に読み解き・活用する方法が身につけていない子どもたちが多いことも挙げられる。

ここには、一つには論理的な情報リテラシーやコミュニケーション教育の実践的な課題があり、一つには学習者の主体性を尊重する教育理念と教えるべきことは教えるという教育責任のズレがあるように思われる。

「一方的な教え込みが子どもの主体性や自律した関係意識を阻害する」ことは確かにあるが、一方「自分の考えをもつ」「正確に話す聞く」「要約・メモ・説明ができる」などの「国語科基礎・基本の学力」を、楽しく段階的に身につけてこそ、豊かな話し合いや交流・自律した人間関係づくりが可能になると考えられる。

基礎・基本のスキル・読み解く力・判断力が身につけていないため、自尊感情が低く、人間関係のトラブルを多く抱える子どもが非常に多い。社

会で自己を生かすたくましさを鍛えることができないでいる実態を踏まえた国語教育が期待されている。

このような緊急に解決すべき教育実践課題を、いったい国語教育はどのように実践的に解決していけばいいのか。その前にこうした現象は既に1970年代以降の日本社会に顕在化してきたことに、簡単に触れておきたい。

## 7, 戦後日本の「高度経済成長」, その光と影, 教育の歪み — 1980年代が転換点 —

日本は1945年以降, 戦後復興をめざし, 1960年代後半から社会・家庭は徐々に変化してきた。1980年代以降はその光と「影」の部分が露出してきた時期とみることができる。その後, 1990年代以降, 日本は世界各地の紛争や経済摩擦・所得格差などとは無縁のように経済的には豊かになってきた。

しかし19~20世紀型の国家の限界と破綻に気づきながらも, 21世紀型の国家戦略への展望と進路設計の再構築ができないまま, 現在に至っている。「教育は国家百年の計」と言われるが, 日本の教育には(旧文部省, 現文部科学省などの努力にもかかわらず), こうした長期的展望や国家戦略は実は希薄だったのではないかという懸念が残る。戦後60年は政治的には何段階かの転換期があるが, 何より経済優先・アメリカとの軍事的協定など(アメリカに守られることで国際的地位を保ち, 国家的な利益を得る)が一貫して優先されてきたように思われる。行政や文部官僚にも優れた見識を持つ方はもちろんいたに違いないが, 全体的に政治と財政の都合によって教育は語られてきた傾向があるということができる。

しかし, アメリカはベトナム戦争の敗北以来, 「世界の正義」という権威は崩れはじめ, 今や「超格差社会」「貧困大国」という側面が露出し, 世界での経済的・政治的な指導力も危機的な状況にあるとみることができる(注4)。以下, その歴史的経緯をトピックとしてを列挙してみる。

- 1, 1964年「東京オリンピック」を契機に日本経済が, 戦後以降の一つの転換期を迎える。いわゆる「戦後は終わった」という言葉, 高度経済成長期, 交通・通信・情報網の整備, 日本とアメリカの相互関係の強化(日米安保条約)など。
- 2, 1970年代, 農村から都市へ, 都市型社会の成熟, 文学の「趣味的文化」現象への時期。この時期の日本は都市への住民の集中化(都会と地方の格差), 大家族から核家族化へ(家庭・家族の

変化), 公害問題の顕在化(環境・人権問題と国家・企業責任のありかた)などが問題になる。

- 3, 1980年代, ゲーム世代の登場(バーチャル世代と人間的想像力の変化)・「落ちこぼれ(授業についていけない子ども)」の増加と社会問題化, 離婚の増加・家族の変質, 都市の中で浮遊する現代人の孤独, フェミニズム・ジェンダー論の紹介, 女性の社会進出盛ん, など。

- 4, 作家村上春樹・村上龍の登場と「ある時代の終焉?」。「日本の近代」という制度と価値観の終焉, 都市型社会の中の個人と歴史の断絶, 1980年代の「豊かな日本」の深層にある深層の部分, 暴力と狂気などが露出してきた。山田詠美・江國香織などの女性作家の登場—男性の眼差しの否定, 現代女性の性愛と生き方—, アニメやコミックでの「少女像の変化」—「戦闘美少女」の活躍, サブカルチャーに拡散する日本文化など。

- 5, 「豊かな社会」追究の「影」の部分が露出した時期。家族・社会・国家へのゆがんだ憎悪としての犯罪, ニート・フリーターの増加。政治・国家への無関心とニヒリズム, 犯罪の複雑化など。例, オウム真理教事件, バブル経済の崩壊など。

- 6, 1990年10月3日東西ドイツ統一(ベルリンの壁崩壊), 1991年12月21日ソビエト連邦崩壊。日本での, いわゆる「55年体制」の崩壊—1993年8月9日細川連立内閣成立, 1994年6月30日村山連立内閣成立(政府・自民党支配からの変化)などは, 戦後政治の終焉と新しい方向の模索・混乱の時期を象徴。

こうした戦後日本社会の変化の背景・底流に流れる教育観・授業観・学習者観に, 1945年以降の「戦後民主主義教育」「子ども中心主義」「活動中心主義」「歴史・地理, 平和教育」などの考え方があったと考えられる。

これは当初は, 第2次大戦中の日本軍国主義教育や押し付けの道徳教育(皇国史観)を否定し, 民主的な日本国家としての方向へ是正する意図があったと考えられる(注5)。なかでも, 国語教育の教育課程や授業構想の中心になった考え方は, 一つは「子ども中心主義教育」という学習者中心主義であり, 一つは「社会科コアカリキュラム(単元学習)」という教育課程論の実践, そして三つ目は子どもの活動・経験を第一に優先した「活動中心主義」や古典や言語文化の歴史的理解と切り離された国語教育などであった(韓国での英語教育は日本以上に盛んなことはよく知られてい

る。また、戦後、アメリカの影響により社会科を中心としたカリキュラム「社会科中心教育課程」がもてはやされたとのことである。

こうした教育にはもちろん優れた面・時代的な意義がある。しかし、時代状況との関わりからシフトアップすることができずに古い考え方を墨守する面のみが強調されたり、「一見、民主的だが実は時代錯誤なズレ」が実践の場面で顕在化している面があるように私には思われる。

そのため次のような実践の場での課題が顕在化してきている。「活動はあっても学習がない」「子どもは発言しているが、自分の考えを言うばかりで学級の中で聞く力が育っていない」「あれもこれも学習のため、先生は満足しているが、子ども達は何をどう学べば良かったことになるのかが分からない」「長い時間をかけた、複雑な教育課程のためついていけない子どもが多くいるのに、先生は対応できていない」「基礎・基本の学びや活用・応用の仕方が身につけていない」など。

また、子ども達に見られる現象の一部に、自由と責任・義務を誤解した無責任で利己的な自己中心主義、組織や集団の中で行動するための規範意識の希薄さなどが見られる。これは、ある意味では戦後教育の一つの結果であり、そういう教育で育ってきた日本の大人たちの考え方の反映ともいうことができるかもしれない。

もちろんこれらをひとくくりに、戦後アメリカ占領下の教育改革と、それに対応してきた「日本の戦後教育観・国語科授業観」の問題と言い切ることにはできない。日本人にはこうした教育を選び取ってきた経過と責任もあり、問題の背景は複雑で多面的である（注2, 5）。

しかし、教育観・子ども観・教育課程観・授業観・教育技術観などの細部に、また先生方の無意識な指導・評価方法などにも、戦後以降の教育観・学習者観・授業観などが今も大きな影を落としているのではないかと私は考えている。

## 8, 求められる「学力」と「人間性・社会性」を系統的・構造的に教える授業改革を

戦後以降の日本の教育・実践的な部分の長所は今後も生かしていく必要があるが、今回の改訂で国語教育はいわゆる「戦後国語教育観」のマイナス面とでもいえるべきいくつかの教育実践課題を克服する視点や枠組みが提示された、と私は考えている。

長所ばかりではなく、短所も見受けられるが実践化することでこれまでの教育課題を解決する契機にして

いくことが必要である。以下、五つに整理し、これからの日本の国語教育の実践課題を述べる。

### 1, 教えるべきことを教えない「子ども（学習者）中心主義教育」、学習活動を的確に評価できない「活動・体験学習中心主義」授業観の克服

子どもの人権や主体性・興味関心を尊重する「学校教育の理念」は正当なものである。こうしたことは今後ますます重要であるが、教師が当然教えるべき部分を教えずに、子どもの個性や主体性に任せるという実際の授業方法・子ども理解にあった指導方法や教育技術の開発などの面で大きな混乱が見られる。極端な場合には、教えることより支援型に徹する学習こそが優れた教育とされている面もある。

今回の学習指導要領では、全教科で「基礎・基本的な知識・技能の確かな習得」を第一に重視することが明示された。これは、ある意味で行き過ぎた「子ども中心主義教育」の理念と実際の授業でのズレを是正するものととらえることができる。つまり教師は「支援・援助」の役割の場面も重要だが、教えるべきことをためらわずに教える姿勢がまずは大切であるということである。

新学習指導要領では、全員が基礎・基本を確かに身につける状態を「習得」と言い（注5）、子どもの個性や考えを生かす部分・「習得」段階で身につけた基礎・基本を活用する段階として「活用」型学習ということを提示している。「習得」「活用」の次のステップとして、子ども達が主体的に自分の課題を解決する学習を「探究」段階として、三段階の指導システムとして提示しているとみることができる（注6）。

### 2, 「言葉と体験の重視」 — 系統的指導観・言語活動のバランスを考慮したカリキュラム構成 —

今回の学習指導要領では「言語活動の充実」とともに「体験活動の充実」が重視された。この「言語と体験」の重視は「系統的に」国語学力を保証する授業を重視すると同時に、体験・言語活動によって学力が単なる知識や技能の習得・スキルに終わらないようにするための観点とみることができる。

つまり、日常的社会的場面での「生きた学力」となるように、系統的な国語学力指導と言語活動の両方を、バランス・相互補完性を重視した教育課程の構築が期待されているのである（注5・6・7）。

### 3, 国語科「到達目標（評価基準）・学びの系統性」の明確化 — 学校と教育の結果責任 —

これは「中央教育審議会答申」で「義務教育の到達

目標の明確化」と語られていることと関連したことがある。戦後60年間、国語科でいったい何を教えるかについての目標論・学力論は多くの考えはありながら曖昧なままできていると私は考えている。

例えば、文学教材（民話・創作童話・小説・ファンタジー・伝記など）で何をどこまで教えるのか、その評価は。発達段階にあった教材選択や配列は？ 論理的文章の場合、論説文、随筆・記録・ノンフィクションでは何をどこまで教えるのか？ 言語活動の方法や型は具体的に示されても、到達目標（評価基準）・学びの系統性・学びの質的評価の観点などは、漠然としたままであると言わざるを得ない。

こうした背景には、一つは戦後の日本の国語教育が、大学では文学・語学研究者のいわば「余技」として行なわれてきた経緯と関連がある。例えば「大学に勤務するため国語教育をやむなく担当している」「専門の文学・語学研究を生かし、教材研究や歴史研究をやればよい」という発想である。こういう立場では授業・評価などの実践的なことには関心は薄く、歴史的研究にしても現在の授業や現場の先生方に対する実践的な提案をするためという問題意識は希薄で、文学研究のための研究・論文実績のための研究という面が強くなりがちである。

こうしたことは日本では1980年代後半から、現場の先生方から批判されてきた。教材研究は大事だが、授業にはそれをはるかに超える多くの専門的な知識や技術・子ども理解などが不可欠だからである。また、1980年代後半に「教科教育学」という研究分野が文部科学省に認められ、教育学部・大学での講義の中心の一つとなってきたこともある。しかし、今でも文学・語学研究が高級で「教科教育学」や「授業研究」は低級という発想が一部ではあるように思われる。

「子ども達に身につけさせる国語の学力と評価基準」が曖昧な理由のもう一つは、戦後の日本の教育学・心理学研究者の研究のありかたにあったのではないかと考えられる。

戦後以降の教育学・心理学研究者の研究は、主に海外の教育委員会や教育課程などの紹介、学校制度論や学級経営論などについて論じてきた。国語や社会・理科、算数・数学科などの教科教育よりも、そちらのほうが重要という考え方もあったし、教科教育学の研究者にも優れた先達はいたが、全体的に教科の独自性・教育内容の専門性を踏まえた系統的な授業研究・評価論などについては模索を続ける未熟な時代だったと考えられる。

こうした教育学・心理学研究の立場の先生方が授業について提案・批評することはあっても、授業自体の細かい評価や方法について（教科の特性や系統的な学

力観をふまえた観点から）実践的に、具体的に論ずることは十分にはできなかったのは当然である。

ただ、教科教育学・授業研究の場面でも、こうした研究分野での最新の知識、科学的研究を生かした子ども理解、発達障害などへの適切な対応策や、授業支援方法なども学びながら進めていく必要があるし、実際行なわれはじめていく。

#### 4、「論理的な言語力」育成の重視 — 教育課程の中核としての国語科学習の役割と位置 —

今回の学習指導要領で、「論理的な言語力・国語学力」が具体的に提示されたことの意義はきわめて大きい。具体的には、要約・説明する学力、観察したり経験したことを正確に記録・報告する技術、論理的で説得力のあるレポート作成技術、さらに実験・観察を通してそれらを考察・分析・批評する能力などを、話す・聞く力も含めて「系統的に」指導することが実践課題として明示された。

こうした国語学力の教育プログラムが日本では、いまだ常識とはなっていない理由の背景には戦後日本の「論理的な表現力指導」「作文指導の方法」などの大きな課題がある（注6・7、なお韓国でも「感情的・イデオロギー的にならずに、論理的・合理的な判断や表現教育の必要性」が論議されはじめていくことである）。

#### 5、「伝統的な言語文化」を活かす言語教育 — 「言葉の学習」に文化的価値目標の枠組み設定 —

国語教育が表層的なコミュニケーションや読解指導に終わらず、生き方・価値判断や文化・歴史・思想理解とそれに対する批評などに構造的につながる視野・枠組みが示されたこととして私は捉えたいと考えている。偏ったイデオロギー教育ではないし、もちろんそうなるはずはない（拙稿「古典の魅力と学び方を『楽しく論理的に』教える」『言語技術教育 18号—特集『伝統的な言語文化』を活かす言語技術—』日本言語技術教育学会編、明治図書、2009年2月）。

以上、日本の国語教育が今、戦後以降の大きな転換期にあり、国語教育もまた新しい時代に入ったことを、特に「戦後国語教育観からの脱皮」という観点から問題提起を行なった。日本の国語教育は教育観・学習者（子ども）観・教育課程観・授業技術と評価観などを、今、根本的に、しかも実践的に見直さなければならぬと、私は考えている。

その時「まず文学・語学研究ありき、教育学・心理学の理論ありき、海外の研究に頼る」のではなく（それらの最新の成果や理論を踏まえた研究や提言を生か

しながら), 実践的・臨床的な授業研究・評価論, 教育課程論を中心にすることが必要である。

「系統的な学力保証と豊かな人間性・社会性」を育てる実践的な授業・評価研究, そして教師の授業力の向上, この部分こそが, 目の前の子どもの成長にじかに関わる教育実践研究の根幹で, ゴールだからである。

## 注記

1. ドミニク・S・ライチェン他著『キー・コンピテンシー — 国際標準の学力をめざして —』(明石書店, 2006年6月), 庄井良博他著『フィンランドに学ぶ教育と学力』(明石書店, 2005年8月)。『平成19年度文部科学省白書』(文部科学省, 平成20年4月), 新学習指導要領, および解説など。
2. 佐藤洋一「戦後以降の言語教育改革への期待」『教育科学国語教育 2008年6月臨時増刊 — 新学習指導要領国語科の長所・短所 —』(国語教育研究所編, 明治図書), 同「義務教育における国語教育の現状と変遷」(講演資料, 2007年11月)。『戦後国語教育50年史のキーワード』(明治図書, 1995年6月), 『戦後国語教育研究の到達点と改革課題』(同, 1996年7月)。
3. 荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学』(岩波書店, 2004年12月), 荻谷剛彦・山口二郎著『格差社会と教育改革』(岩波書店, 2008年6月)。
4. 堤未香著『ルポ 貧困大国アメリカ (岩波新書)』(岩波書店, 2008年1月), 鈴木透著『性と暴力のアメリカ — 理念先行国家の矛盾と苦悩 — (中公新書)』(中央公論社, 2006年9月) その他。
5. 佐藤洋一「『子ども中心主義』の国語科授業の問題点 — 一人学び・課題解決学習の幻想 —」『現代教育科学 2007年3月号 — 特集『子ども中心主義』教育の批判と克服 —』(明治図書)。同「子どもにわかる『教える』技術 — 『教える』ときの注意と工夫 —」『現代教育科学 2009年1月号 — 特集『教えること』の復権・何が課題か —』(同)。
6. 佐藤洋一「言語力の育成・活用の重視にどう応えるか — 活用の学習内容・段階の明確化 —」『教育科学国語教育 2008年10月臨時増刊 — 移行期・新国語科の授業改革に挑む —』(国語教育研究所編, 明治図書), 同「『確かな学力』を支える『言葉の力』とは — 国語科言語力の『三層構造』の明確化 —」『現代教育科学 2007年11月号 — 特集・改革の核『言葉の力』を検証する —』(同)。
7. 佐藤洋一「『言葉と体験』を重視する教育」『最新 教育課題解説ハンドブック』(教育法規研究会編・菱村幸彦代表, ぎょうせい, 2008年10月), 同「全教科で行なう言語活動をどう進めるか」『小学校・中学校 移行措置への対応ポイント』(高階玲治編, 教育開発研究所, 2008年9月)。

**付記1** 本稿は科研費基盤研究C「海外での教育実習による幅広い視野をもつ教員の養成」(研究代表者江島徹郎)によるものである。シンポジウムを含む滞在3日間, 本学学生・晋州教育大学学生(総数約20名), 引率・指導に関わった本学の山根真理・土屋武志両教授, 上田崇仁准教授とともに貴重な学術交流に参加させていただいた。韓国での報告原稿の翻訳・通訳として参加された大学院生の伊藤仁香さん, 江島先生はじめ, 諸先生方にお礼を申し上げます。

**付記2** 帰国後, 学校法人愛知韓国学園名古屋韓国学校校長・尹大辰先生から「晋州教育大学・愛知教育大学 学術交流協定締結5周年特集」「同 10周年特集」(ともに「コリアンワールドニュース」誌), 「第15回日韓歴史教育交流会・名古屋シンポジウム」(同誌)などの新聞記事, 鄭煥麒著『在日を生きる(増補版)』(育英出版社, 1998年)などの貴重な資料をいただく機会があった(鄭氏とは9月13日晋州教育大学総長への挨拶時に偶然, 総長室でお会いした), 記して感謝申し上げます。