

国語科カリキュラムの再検討

話すこと・聞くことの将来と国語科教育の課題

キーワード：学びの履歴としてのカリキュラム 計画としてのカリキュラム 論理的コミュニケーション

熊本大学 河野順子

1、課題研究の趣旨

山元研究部長から出されたテーマの趣旨は、「国語科の各領域ごとに、何をどのように研究していけばよいのか、研究をふまえて国語科の課題をどのように見据え、その課題の克服をどのようにはかっていくのか、ということを追究する」というものである。

第1回目の読み・書きの将来と国語科教育の課題（広島）で鶴田清司会員から出された課題「A：社会構成主義に代表される「学びの履歴」としてのカリキュラムとB：系統主義に代表される「計画」としてのカリキュラムの両面から、国語科カリキュラムのあり方を考えるべきではないか」この課題に対して、引き続き議論を行っていきたいと考える。

現在の教育界では、「学習」に代えて「学び」という言葉が用いられる。「学び」というとき、これまで学び手の外側から操作対象として認識されてきた「学習」を、学び手の内側に広がる活動世界として捉え直そうという考え方が表れている。

教師は、教室において「学習」を操作し統制することはできても、子どもの「学び」については、操作し統制することはできない。なぜなら、「学び」は子ども一人ひとりが内側で構成する個性的で個別的な「意味の経験」にほかならないからである。

このような教育の見直しには構成主義的な考え方の影響が確認できる。構成主義的な学習観の基本的な特徴は、「学習とは、所与の知識の個人的獲得ではなく、子どもが人・もの・こととかかわりのある多様な活動を通して、意味を構成していく社会的行為である」と見ることである。特に、「学習」を「人間が社会的に知を構成していく協働実践」として再定義する社会構成主義の学習観は、「教授＝学習過程」という教育の枠組みで考えられていた学習行為を、子どもの存在論として捉え直そうとしている。

こうした社会構成主義の学習観では、日本の教育における主たる学習指導法とみなされてきた系統学習に対しては次のような批判がなされることとなる。つまり、知識を現実の状況から切り離し、教えやすくするためにパッケージ化し、現実の状況から分離することによって、学校知は生活に生きて働く知識とならず、「単位や学歴との交換物」となってしまう、テスト終了後には価値なきものとして破棄されてしまうという批判である。

このように、現在の「学び」論の理論的展開をおさえてきたならば、系統学習に批判の矛先が向けられていることがわかる。

しかし、こうした学習理論（認識論）を二者択一的・二律背反的に捉えることは、けっして教育現場の抱える多くの問題を解決することにならないだろう。子どもたちに生きて働く力をつけるためには、教育現場の現実的な問題として、これらの立場をどう止揚しながら子どもの側からの学びを形成するのかということが緊急の問題であると私は考えている。

社会的構成主義の基盤理論としてのヴィゴツキー理論の見直しによって、現在、子どもの水平的相互作用の重要性が指摘されている。しかし、教室における学びの状況の中で、彼の言う「発達の最近接領域」を作り出していくためには、こうした水平的アプローチだけでは不十分である。むしろ、教科内容（科学的概念）の習得をめざした垂直的アプローチと子どもの対話的相互関係を重視した水平的アプローチをどのように統合しながら、子どもの側からの学びをつくりあげていくのかという問題に迫らなければならない。実際、社会構成主義は必ずしも「客観的な知」の存在を否定するものではない。（この問題については、J・ワーチ『心の声』（1995年、福村出版）、佐藤公治『認知心理学からみた読みの世界』（1996年、北大路書房）なども参照。）

また、新学習指導要領の根底に流れている「P I S

A型読解力」は、OECDの研究プロジェクト「コンピテンシーの定義と選択 その理論的・概念的基礎」（略称DeSeCo）が抽出した「キー・コンピテンシー」につながるものである。それは、個人の人生における成功と社会の発展に貢献するために、「すべての個人」にとって「幅広い文脈」で役に立つ能力とされている。具体的には、①社会的に異質な集団で交流する力、②自律的に活動する力、③道具を相互作用的に用いる力となっている（D・S・ライチェン&L・H・サルガニク編著／立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー～国際標準の学力をめざして～』二〇〇六年、明石書店、88～90頁）。国際的な視点から、自分の考えをしっかりと持った上でさまざまな人々と対話・協調しながら生きていくための知識と技能が求められている。

以上のような学びのパラダイムの転換の中で、国語科カリキュラムの議論を、今回は、「話すこと・聞くことの将来と国語科教育の課題」として議論を行っていきたい。

2、熊本大学教育学部と附属学校園との連携事業の事例—論理的思考力・表現力育成のためのカリキュラム開発—

2.1 論理的コミュニケーションの発達プロセスの仮説案

発達調査を経て、幼小中学校を貫く論理的コミュニケーション能力の発達プロセスの仮説案を明らかにした。これは、対面式の発達調査によって明らかにした案であり、学びの履歴としてのカリキュラムの考え方から導き出したものとなる。幼・小・中学校を貫く発達プロセス案<表1>

幼稚園	協同の遊びを通して場へ参与する。場の参与を通して 人・もの・ことへ自己が関わろうとする意欲・態度形成
小学校低	累積的コミュニケーション 発想を広げるために累積していく。事実を様々な観点から捉える力 因果関係 比較する力
小学校中	累積的コミュニケーション ある課題を協同で追究する。一つの問題について一貫性を持った方向での積み上げ。根拠となる事実を解釈・分析して、理由付けする力 根拠—理由付け—主張 分類する力
小学校高	探索的コミュニケーション 課題を協同で掘り下げる自分の主張の理由における根

拠（事実・事例）と論拠（理由づけ）を区別することができる力 一般化する力・類推する力・推論する力 統合する力 組織化する力

この仮説案自体が、学びの履歴としてのカリキュラムから計画としてのカリキュラムを統合した一つのカリキュラム案として捉えることができる。こうした発達のプロセスの仮説案を教師が持つことによって、子どもたちの学びの履歴が教師に見えてくるのである。

2.2. 学びの履歴としてのカリキュラム

<1年のプロトコル例>

いつき：あの、ひかる君は毎晩毎晩回すまねをしたっていうことは、ずーとしてたんずーとやってるってことは、楽しいっていうこと楽しくなかったらすぐにやめちゃう でしょ。みんなもあんまり面白くないテレビとかだったら、すぐに見なくなるでしょ。面白かったらずっと見るじゃん。それと一緒に、毎晩毎晩ずーとやってるってことでしょ①。だから、みんなと同じでそれが楽しかったってことでしょ②。そして、おかみさんもそれを分かってたから、おかみさんもそれを見るのが楽しくなってきたんだと思って、それで、まだ見たいし、たぬきさんにもまだやらせたいから、たぶんにがしてあげたんだと思います

1年の子どもの論理的コミュニケーションの発達は累積的コミュニケーションのもとで、比較したり、因果関係を捉える力が必要であることを発達調査からは明らかにした。学びの履歴としてのカリキュラムでは、1年生でも、根拠徒なる事実理由づけして話し合いが対話的に成立することがわかる。その際、子どもたちの生活体験が引き出されてる（ゴチック部分）と理由づけは説得力を持つことが明らかとなった。そして、こうした生活体験は、棒線①②のような子ども相互の対話が形成される教室文化づくり、関係性づくりが土台となってからこそ生成可能であることがわかる。この学びの履歴としてのカリキュラムが私たちに教えてくれることは、動作化や音読を導入したら、もっとリアルな生活体験が引き出され、感性を土台にした読み取りが実現するだろうということである。こうした知見こそが計画としてのカリキュラムを子どもたちの学びの事実から生成することになるであろう。

次に四年生の学びの履歴を示す。

たかひと 大事にするんだよの所に大体似てるんですけど、理由がちょっと違ってから。ゆみ子は、おにぎりが欲しかったんだけどコスモスしか渡せないから、あの一、一つの花を見つめながら、お父さんが最後かもしれないから、この花をお父さんだと思って大事に育ててくれという気持ちがあると思って。ゆみ子は、おにぎりの代わりにもらおうと思ってるけど、お父さんは大事にするだろうって、ゆみ子と気持ちが理由がちがって

と、理由の違いから話し合いが深まる様子が見てとれる。発達調査からも明らかなように、中学年になると、根拠である表現をもとに理由づけを子どもたちが盛んに行い、対話が深まっていく。学びの履歴としてのカリキュラムから明らかになったことは、こうした理由の違いから読みが深まっていくためには、隆人が ゆみことお父さんの「一つだけ」を対比し、関係づけているように、こうした論理的思考力の育成が欠かせないことがわかる。こうした事例からは、理由づけが深まらない子どもには、おとうさんとゆみこの「一つだけは同じかな、違うかな」と問いかけたり工夫が必要である。こうした看取りが計画としてのカリキュラムを子どもの側から位置づけることとなる。

さらに、これは、五年生段階での「大造じいさんとガン」の理由づけである。

伸一 こういう感じの図を描きました。これが大造じいさんとおとりのガンとしてください。これが残雪です。それで、大造じいさんはここなんです。大造じいさんは銃を構えています。大造じいさんは残雪を打とうとしていました。だって、今までにいまいまいとか、大造じいさんは残雪に対して、お前なんか絶対に殺してやる、いましましいとか憎しみの気持ちがあったと思っています。でも、そういうとき大造じいさんは、17ページの最後から2行目に「ぐっとじゅうをかたに当てて、残雪をねらいました。」というふうに、絶対今がチャンスだ。撃ってやるという気持ちがあったと思うんですよ。だけど、なぜ撃たなかったのかというと、ここが普通の人というラインね。だから、言えば、残雪は、まあいい人ということになるかな。自分の仲間だったら助ける、敵だったら助けないというそういう位置をこの真ん中のラインとしてください。大造じいさんが今思っていることは、残雪は自分の敵になるはず、本当だったらおとりとして使われていたこのガンはこう大造じいさんのもとに行ったら、もちろん残雪たちもこうついてくるんですよ。それで大造じいさんは撃って残雪を殺すはずなんです。だけど、そういうやり方、だからこの

おとりのガンは、つまり、このおとりのガンは残雪の敵なんです。わかる？ わかる？ わかりますね。C はい。伸一 残雪にとって、こいつは敵なんです。T なぜ？ C 大造じいさんに目をつけられて、大造じいさんのところに行くようになったからです。C でも残雪にとっては敵だけど、大造じいさんにとっては味方。C 残雪をとろうとして仕掛けた。伸一 で、大造じいさんがそのとき思ったのは、今、残雪はもしこれが敵でもスパイでもない味方だったとしたら絶対に助けると思うんですよ。みんなでも助けるよね。例えば親友が、なんかヤクザとかにおそわれそうだったら、逃げるとしても、逃げる人は結構おると思うけど、まあ助けるよね。C えー。伸一 こういう感じの図を描きました。これが大造じいさんとおとりのガンとしてください。これが残雪です。それで、大造じいさんはここなんです。大造じいさんは銃を構えています。大造じいさんは残雪を打とうとしていました。だって、今までにいまいまいとか、大造じいさんは残雪に対して、お前なんか絶対に殺してやる、いましましいとか憎しみの気持ちがあったと思っています。でも、そういうとき大造じいさんは、17ページの最後から2行目に「ぐっとじゅうをかたに当てて、残雪をねらいました。」というふうに、絶対今がチャンスだ。撃ってやるという気持ちがあったと思うんですよ。だけど、なぜ撃たなかったのかというと、ここが普通の人というラインね。だから、言えば、残雪は、まあいい人ということになるかな。自分の仲間だったら助ける、敵だったら助けないというそういう位置をこの真ん中のラインとしてください。大造じいさんが今思っていることは、残雪は自分の敵になるはず、本当だったらおとりとして使われていたこのガンはこう大造じいさんのもとに行ったら、もちろん残雪たちもこうついてくるんですよ。それで大造じいさんは撃って残雪を殺すはずなんです。だけど、そういうやり方、だからこのおとりのガンは、つまり、このおとりのガンは残雪の敵なんです。わかる？ わかる？ わかりますね。C はい。伸一 残雪にとって、こいつは敵なんです。T なぜ？ C 大造じいさんに目をつけられて、大造じいさんのところに行くようになったからです。C でも残雪にとっては敵だけど、大造じいさんにとっては味方。C 残雪をとろうとして仕掛けた。伸一 で、大造じいさんがそのとき思ったのは、今、残雪はもしこれが敵でもスパイでもない味方だったとしたら絶対に助けると思うんですよ。みんなでも助けるよね。例えば親友が、なんかヤクザとかにおそわれそうだったら、逃げるとしても、逃げる人は結構おると思うけど、まあ助けるよね。C えー。伸一 まあ助けるとしよう。まあ、ヤクザが怖いからとしてという人もおるかもしれないけど、正義心のある人は絶対助けようと思うんですよ。だけど、例えば、僕とひろしくんが友達ということでC ええ？ 伸一 まあまあまあ例、ひろしくんとようすけくんはライバルということで、ライバルというか敵ね、いつも喧嘩ば

かりしてる。たろうくんとこうすけくんが、じゃあヤクザみたいな感じでC ええ？ 伸一 そしたら、もし僕がやられそうだったら、ひとしくんは友達だから助けに来てくれるんよ。でも、もし、なかついくんだったら、敵だからひろしくん、その場でどうしますか？ ようすけがやられています。でもようすけくんは敵です。大嫌いです。C でも、人として助けると思います。C ええ？ 本当？ 伸一 今の、この残雪の考え方で、もし普通の人なら、もし恐がりだったら、ようすけくん敵だから、いいよ、いいよ。勝手にやられとけばって、そういう気持ちになると思うんですよ。でも、残雪は、ひろしくんの言った通り、同じガンとして、仲間として、助けようという気持ちがあったら、普通に人よりも上なわけですよ。でも、大造じいさんは、助けてくれているのに、撃とうとしているとか、卑怯として、下ですよ。残雪よりも。だから、この残雪よりも大造じいさんは下ってことは、卑怯な大造じいさんは鳥以下ってことでしょ。卑怯な大造じいさんは鳥以下っていうことだから、そのときに、大造じいさんは、卑怯だから、残雪に、こう撃とうとしている自分がばかだっただことや、なんて情けないんだろうとかそういう気持ちがあったから、気持ちが変わったんですね。

ここには、四段階の理由づけがなされている。

- ①前の場面での「いまいまして思っていたこと」と本場面を関連づけ、
- ②自分の生活の中での、「普通の人」「良い人」という価値基準（自分の仲間だったら助ける、敵だったら助けない）を持ち出し
- ③普通だったから殺すはずだという考えと対比させて、大造じいさんの行為は異なっていたという論理のもとで ④「もしみんなが～なら」と仮定の論理を持ち出し、他の子どもたちが自分の生活体験に基づく類推（アナロジー）を引き出さずにはいられなくなっている。高学年の子どもが類推によって理由づけを深めていくことは発達調査からも明らかになっている。

学びの履歴としてのカリキュラムでは、発達調査で対面式で見てきた組織化・統合する力の実態が、さらに明らかとなった。高学年では、このように既存に学んできた知識・技能を用いた学び方（方略）が子どもから出るような指導が必要であり、234 のように理由を組織化していく力を育てるとよいことが明らかになってきた。

では、どうして、子どもたちはこのような理由づけができたのだろうか。考察を進めたい。それには、まず、学習課題の設定の工夫がある。ここでは、「伝え合おう、この感動を！ 5年2組感動

発見探検団報告書を作ろう！」と単元目標が設定された。一人一人異なる感動を語ろう、しかし、その感動はいったいどこからどのように生み出されたのか、自分の感動後輩たちに伝えるために、図書館に報告書をおいて使ってもらおう。後輩たちにわかりやすく報告するためには、まずは、クラスの他者である友達にわかってもらえるように表現しようという学びの場が設定された。このような「わたし」と「あなた」の切実な関係を教室の中に創り上げることが大切である。さらに、本実践では、子どもたち一人一人にはその子なりのテキストへの向き合い方がある（子どもなりの「論理」がある）

例えば、大造じいさんの言動から読み取る、残雪を見ている大造じいさんの視点を重視して読み取る、 比喩表現や色彩表現を大切に読み取る、 作品構造を捉えて読み取る、各場面の設定である最初の一行を大切に読み取る、大造じいさんの言動の中でも様子を表す副詞や助詞 という子どもの事実から学びのデザインを教師が行っている。

このようにテキストの表現への着眼の仕方が子どもによって異なるという子どもの実態を教師が重視すると、子どもたちは異なる読みを教室という学びの空間において、出し合い、自分とは異なる観点から読みを開いていった他者と対話していくことによって、自分の読みの限界に気づき、葛藤を引き起こし、自己内対話を形成し、子ども一人一人に新たな読みが創造されていく。さらに、この子どもの発言前の教師の発問を分析してみると、次のようなことがわかってきた。まず、「T じゃ、こういう大造じいさんのこと、みんなどう思う？ まさしくん」客観的な立場から子どもに感想をたずねる発問。次に、子どもたちを大造じいさんに同化させて心情をたずねる工夫。そして、そのうえで、「もしみんなだったらどうする？」と子どもたちの生活経験を引き出し、リアルな感想を引き出すための発問。発問が段階的に、組み立てられている。こうした学びの履歴としてのカリキュラムから、どのようなときに、どのように子どもたちの学びは形成されるのかが明らかとなる。そして、どのような指導が効果的なのかわかってくる。

以上述べてきたような学びの履歴としてのカリキュラムを計画としてのカリキュラムに生かして

いく統合のあり方の模索が重要である。