

授業論

愛媛大学 三浦和尙

授業についての基本的問題

大

槻和夫先生の授業論について考察するにあたり、「授業の二側面をふまえて」(20)は、象徴的な意味合いを持つていと考えられる。この論稿は、「『よい授業の条件』とは何か」という課題に答えた、わずか五百七十字の小論であるが、ここで大槻先生は、授業の二つの側面を、

①子どもたちが主体的能動的に教材にたち向かわざるを得ないように仕組んでいくこと

②子どもたちが自主共同の集団生活をせざるをえないように仕組んでいくことと、提示されている。

極めて単純な問いかけに、わずかの字数で答えるという困難な課題であるが、それだけに、大槻先生の基本的な考え方が示されているように思われる。

「基礎学力のとらえ方とその形成—単元学習の何を生かすか—」(21)では、「国語科の授業の原則」として、先の二側

面の内容に加えて、

・日本語そのものの体系的系統的習得を目指すコースが考えられると同時に、
〈中略〉言語活動と認識活動の結びつきが常に考えられていなければならぬ。

・学習の過程を通して習得されていくことが期待される学力が、要素的に分析されてとらえられていると同時に、それらが構造的関連的に統合されてとらえられていなければならない。もちろん、そこでは、学力の発達が可能な限り見通されていることが望ましい。

という二点が示されている。ここにある「認識活動」「学力の分析」「学力の発達」という視点は、大槻先生の問題意識、また研究内容を端的に示すものである。

「主体的能動的」な学習

「主

体的能動的」な学習」というお考えは、単元学習を理論的に支える論稿につながっている。「単元学習と国語学力の関係を、ど

う考えるか」(40)では、「形式的操作主義・技能主義国語教育」を、

①いわゆる言語能力・技能主義的国語教育には、認識能力と結びついた国語学力という国語学力観に貫かれているとは言えない面があるのではないか。

②いわゆる言語能力・技能主義的国語教育には、社会的能力としての言語能力という国語学力観が不十分ではないか。
③その結果として、形式的言語操作主義(コトバ主義)に陥るおそれがあるのではないか。

④いわゆる言語能力・技能主義的国語教育においてとられる教科単元は、学習者の真に主体的能動的学習活動を成り立たせえないのではないか。

と、厳しく批判した上で、単元学習の発展を謳われた。先生は、認識力の発達を含めた「人間の発達の総体の中で国語の学力の発達をはかっていく」(国語の学力と単元学習)(57)ような国語学習を目指されている。

ただ、その際、単元学習が学習者の既有的能力レベルで運用される、単なる経験活動に終わらないようにしなければならないということは、繰り返し主張されていると

ころである。「確かで豊かな国語力の育成—活動主義的国語科授業の問題点とその克服—」(113)では、四項目の提案があるが、そのうちの二つは「『活動』させているだけでは学力はつかない」「『指導』を恐れてはならない」と表現されている。

そういった「学力を身につける」という根本的な課題については、学力という点からは「達成目標を明確にした国語科授業改造入門」(5)に結実している。またそのための指導の方法としては、「わかる授業をどう作るか」(一)〜(七)(78・1〜7)や「連載Ⅱ国語科教育授業改革の課題」(一)〜(十二)(80・1〜12)などにまとめられている。

「主体的能動的」な学習」という考え方は、「おもしろくない授業」を「おもしろい授業」へ(79・3)、「苦役」から「喜び」へ—授業改善の方向を考える—(303)など、「たのしい」という言葉で典型的に示される学習観としても結実している。

書名の一部にも用いられた「たのしくわかる」は、単純な言葉であるが、大槻先生のお考えが良く示されているといえる。

集团的な学習過程

集团的な学習過程については、「学習集団の研究」(114)を始めとする、学習集団に関する研究(吉

本均氏らとの共同研究)が基盤になっている。「学習集団の構造とその指導過程」(108)では、授業を「教授Ⅱ学習過程」であると同時に「陶冶Ⅱ訓育過程」ととらえ、授業

において、科学的陶冶と民主的訓育とを統一させていくという考え方が示されている。それは同時に、「学習集団による授業改造」を可能にする考え方でもある。そして、そういう授業を具現化する方法として「集団思考の深化と組織化のための『指導言』の分析」(117)では、発問を中心とする「指導言」の重要性が考察されている。

大槻先生はさらに、「学習集団づくりと学習内容—真の学習の成立をめざして—」(103)で、「人間の認識活動(研究や学習)

は、人間の実践(客観的世界に対するはたらきかけ)にその源泉を持つものであり、その実践はつねに集团的社会的な性格をもっている」とされた上で、「私たちはなぜ学習集団を問題にするのか。それは、学習の本来の性格(認識の社会的性格)をとりもどし、人と人とを結び合わせるものとしての学習を回復したいからである」と述べられている。

「単元学習」における「学習集団」の問題は、いまだに本格的には論じられていないように思われるが、右の著述に着目すれば、両者が別個の問題としてとらえられて

いるわけではないことが理解されよう。

基盤としての学習者の実態の認識

こういった大槻先生の授業についての考え方の基底に、時代に生きる子どもたちの現状を鋭く見抜き、言葉の問題としてとらえる意識が強く働いていることを見逃すことはできない。たとえば「中学校・高等学校国語科教育法—教材の研究と授業の実際—」(11)では、「人権感覚が育っていないことからくる、言葉と思考のゆがみ」「深いところで相互にかかわりあい、協同していこうとする意識の希薄さからくる、行動や言葉の問題」など十項目にわたって、学習者の言葉についての課題が的確にとらえられている。

国語教育が科学としてとらえられ、進展する中で、研究者の出発点において、現実

に生きている子どもたちのレベルから課題を見いだそうとする意識が弱くなりつつあるように思われるが、大槻先生は常に子どもたちの現実の問題を見据えておられる。その点で、大槻先生の授業論は、私たちが目指す国語科授業と同様に、子どもの実態から出発したものとされており、その確かさが信頼される。