

国際的な言語力を育てる国語の授業

—中学校での実践を手がかりに—

梅光学院大学 永田麻詠

1 はじめに

2010年12月、OECDは2009年の学習到達度調査（PISA調査）結果を公表した。2000年から3年ごとに実施されている本調査は、2009年のメインテーマを再び読解力としており、読解力を重点的に取り扱った2000年調査結果との比較分析が可能となった。

2009年の調査結果では、2006年に15位だった読解力が8位に回復している。文部科学省や現場の教員によるこれまでの取り組みが、一定の成果を上げたと言えよう。しかし、日本の学習者は2009年の結果においても、「統合・解釈」や「熟考・評価」など、テキストを読んで「関係性を解釈して理解したり、自らの知識や経験と結び付けたりすることがやや苦手」（文部科学省2010）とされている。また、自由記述の問いにおける無答率も依然として高く、今後も取り組むべき課題は少なくない。

本稿では、「統合・解釈」や「熟考・評価」の中でも、特に自由記述に対応できる力を「国際的な言語力」と措定する。その上で、国際的な言語力を日本の学習者に育てる国語の授業はいかに行えば可能か、中学校での実践を手がかりに具体化を図る。また、本稿は以下の流れで論を進めていく。

- (1) 2009年のPISA調査結果を押さえ、今回行われた読解力をめぐる変更点についても確認する。その上で日本の学習者がもつ課題を整理する。
- (2) (1)で確認した課題を乗り越え、国際的な言語力を育てる国語の授業を具体化するために、中学校で行った実践を考察する。
- (3) 国際的な言語力を育てる国語の授業を展開する上で、重要な条件を提案する。

2 2009年PISA調査の結果および変更点

2009年のPISA調査では、2006年の調査で15位だった読解力が、2000年の結果と同位の8位に回復している。しかし、日本の学習者はテキストから必要な情報を取り出す力は十分でも、「関係性を解釈して理解したり、自らの知識や経験と結び付けたりすること」は依然として課題が残る結果であった。

また今回の調査には、読解力の定義が変更されたという特徴がある。2000年以降、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」とされていた読解力は、今回、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考し、これに取り組む能力（波線一筆者）」（国立教育政策所編2010:12）と加筆された。このことについてOECDは、以下のように説明している。

読解力はただ単に読む知識や技能があるというだけでなく、様々な目的のために読みを価値付けたり、用いたりする能力によっても構成されるという考え方から、「読みへの取り組み（engaging with written texts）」という要素が加えられたのである。この「読みへの取り組み」とは、読むことに対してモチベーション（動機付け）があり、また、読書に対する興味・関心があり、読書を楽しみと感じており、読む内容を精査したり、読書の社会的な側面に関わったり、

読書を多面的にまた頻繁に行っているなどの情緒的、行動的特性から成る。(国立教育政策所編 2010:12)

さらに、印刷テキストに加えて電子テキストが取り上げられるようになったことに伴い、これまで「情報の取り出し」とされていた読解の側面は、「情報へのアクセス・取り出し」(access and retrieve)となった。そして「テキストの解釈」は「統合・解釈」(integrate and interpret)となり、「熟考・評価」(reflect and evaluate)はこれまで通り用いられている。一方テキストの形式は、「実生活で何かを読む場合、形式や情報源の異なる複数のテキストを同時に扱う必要があることを考慮」(国立教育政策所編 2010:14)して、連続型(continuous)テキストと非連続型(non-continuous)テキストに加え、複合型(multiple)テキストと混成型(mixed)テキストという2つのカテゴリーが示された。複合型テキストとは、「連続型テキストと非連続型テキストを組み合わせたもの」であり、混成型テキストは「それぞれ独立したテキスト・データを組み合わせたもの」とされている(国立教育政策所編 2010:34)。

以上のような変更がなされた今回の読解力であるが、日本の学習者は、上位に位置づく各国に比べ習熟度の低い生徒が多い傾向にある。なお、2009年の習熟度は次のように変更され、下位層の生徒がより細かく分類されるようになった。

		〈2009年〉	
〈2000～2006年〉		レベル 1b 未満 (262 点未満)	
レベル 1 未満 (335 点未満)		レベル 1b (262 点以上 335 点未満)	
レベル 1 (335 点以上 408 点未満)		レベル 1a (335 点以上 408 点未満)	
レベル 2 (408 点以上 481 点未満)	→	レベル 2 (408 点以上 481 点未満)	
レベル 3 (481 点以上 553 点未満)		レベル 3 (481 点以上 553 点未満)	
レベル 4 (553 点以上 626 点未満)		レベル 4 (553 点以上 626 点未満)	
レベル 5 (626 点以上)		レベル 5 (626 点以上 708 点未満)	
		レベル 6 (708 点以上)	

レベル 1b 未満 (262 点未満) の生徒に着目すると、OECD 平均は 1.1% であるのに対し、日本は 1.3% である。ちなみに 1 位の上海は 0.1%、2 位韓国・3 位フィンランド・4 位香港はいずれも 0.2%、5 位シンガポール・6 位カナダはともに 0.4%、そして 7 位ニュージーランドは 0.9% であった。2000 年の調査ではレベル 1 未満が 2.7%、2003 年では 7.4%、2006 年では 6.7% だった。2009 年はレベル 1b 未満+レベル 1b が 4.7% であるので、習熟度の低い層が少しずつ減少しているものの、未だ課題は山積している。

また、読解力における日本の平均無答率が 9%、OECD 平均は 8% であることを考えると、日本の学習者の平均無答率は、2009 年でも依然として高いことがわかる。「無答率は多肢選択形式や複合的多肢選択形式の問題では低い自由記述形式の問題では高くなる傾向がある」(国立教育政策所編 2010:76) と指摘されている通り、日本の生徒は自由記述を苦手としている。特に、OECD の平均無答率よりも高い無答率だった問い 41 問のうち、20 問が「熟考・評価」の問題であったことから、日本の学習者は特に「熟考・評価」の自由記述問題を苦手とする傾向があると考えられる。

こうした日本の学習者の無答率について、有元秀文は、「PISA 読解力調査の約 4 割を占める自由記述問題で、日本の無答率が高かった理由は、PISA 型のテストになれていないからである」(有元 2010:30) と述べている。さらに「慣れ」の問題に加え、有元は子どものコミュニケーションに関する意識調査から、「自分が好きな子どもは、話すときも書くときも、さらに自由に自己表現ができ

るようになるだろう」(有元 2004:21)と述べ、国際社会で通用する「言語力」育成のためには、「どんな発言をしても温かく受け入れ、人権意識を徹底し、具体的に称賛して子どもたちの自尊感情を高め、興味深く楽しくわかりやすい課題を与えることが大前提である」(有元 2005:59)と主張している。

また福田誠治は、日本の無答率について次のように述べている。

なぜ「無答」となったのかを分析する設問を作ると正確に分析できるのだろうが、推測すれば、日本の子どもたちは「正解が分からなくなると答えない」という傾向にあるのではないか。日本の子どもたちが正解を覚える学びをしてきたからという他はない。(中略—引用者)

さらにもう一つ推測すれば、日本の子どもたちは、自分と異なる意見の理解が追えず理解不能に陥ってしまい、結果的に相手を見捨てて自分の意見を一方的に言い放つことになるのではないかということである。事実、インターネットで検索すると、(落書きの是非を問う PISA 調査の問題に対し—引用者注)「落書きは悪いに決まってるじゃないか、ソフィア(落書きを肯定する意見文の筆者—引用者注)の意見についていちいち聞くな、意味がない」というような意見も散見される。(福田 2010:94-95)

その上で、福田は言語力を子どもたちに育てるために、教育観や学力観の変換をつよく求めている。

子どもたちの生きている状況、周りの自然環境や、本人の悩みや苦しみ、驚きや興味・関心、将来の夢など、一人ひとりの子どもが「生きる系統性」を見失って、勉強の順序やテンポが中央で決められてしまう。個々の子どもから離れたものが「系統性」であり、その順序通りに学んでいかなければ「落ちこぼれ」とか「出来損ない」と見なされてしまう。学びの順序は、それぞれの子どものよって異なってもよいと見るべきだ。(中略—引用者) 言語力とは多様な分野で試され育っていくもので、総合学習や合科のように個々の教科を超えた学びが言語力の発達を促すと考えるべきだろう。本人が意欲をもって学ぶという教育観、学力観への転換がこの背後にはある。(福田 2010:103-104)

有元が言うように、PISA 調査(読解力)における日本の無答率は、慣れの問題もあるだろう。しかし、文部科学省や現場の教員たちが力を注いできた経緯のある 2009 年においても、日本の学習者の無答率の問題は依然として解消されていない。この実態は「慣れ」の一言では説明できないと思われる。

福田が指摘するように、日本の学習者は「正解が分からなくなると答えない」傾向にあるのではないだろうか。そしてそれは、有元が主張する「どんな発言をしても温かく受け入れ、人権意識を徹底し、具体的に称賛して子どもたちの自尊感情を高め、興味深く楽しくわかりやすい課題を与えること」によって支えられる「自由記述を答えようとする姿勢」、さらに言えば「自分の意見を書いてもいいと思える自信」を育てることで改善されるのではないだろうか。

正解を覚える学びがほとんどであれば、学習者には、「答え」がつねに用意されていることとなる。こうした状況では、自分の考えが「答え」や「正解」になるという自信がもてず、つねに教師などの誰かが用意する「答え」を「正解」として受容しようとするかもしれない。PISA 調査においても日本の高校生は自己評価が低いと報告されているが、日本の学習者の無答率問題を解決するためには、「自分の意見を書いてもいいと思える自信」を育てることが重要であると考えられる。そして無答率の問題を克服することが、上位に位置づく各国に比べ、日本は習熟度の低い生徒が多いという傾向を緩和することにつながると思われる。

以上、2009年のPISA調査結果を概観し、日本の学習者は「上位に位置づく各国に比べ、習熟度の低い生徒が多い」、「特に「熟考・評価」における自由記述問題において、無答率が高い」という2点の課題が明らかになった。また、これらの課題を乗り越える国語科授業のためには、以下の5点が重要である。

- ①どんな発言をしても温かく受け入れ、人権意識を徹底し、具体的に称賛して子どもたちの自尊心を高め、興味深く楽しくわかりやすい課題を与えることを前提として授業づくりを行う。
- ②自分と異なる意見を尊重し、「統合・解釈」したり「熟考・評価」したりする力を育てる。
- ③正解を覚える学びから脱却し、「自分の意見を表現してもいいという自信」を育てる授業を行う。
- ④子どもたちの生きている状況、周りの自然環境や、本人の悩みや苦しみ、驚きや興味・関心、将来の夢など、一人ひとりの子どもが「生きる系統性」を重視し、教科を超えた学びを意識する。
- ⑤学習者本人が意欲をもって学ぶという教育観、学力観への転換を図る。

3 国際的な言語力を育てるために

本稿では、国際的な言語力を育てる国語科授業を具体化するために、上に挙げた重点①～⑤を考察の観点としながら、実践考察を行っていく。ただし重点⑤であるが、本稿では教育観や学力観の転換は、教師や研究者のみならず、学習者である生徒たち自身にも必要であるという立場から設定していることを注記しておきたい。また、注記が付される場合を除き、教材は光村図書の国語2によった。

3.1 学習者の実態

本稿で取り上げる実践は、2010年度に私自身が非常勤講師として勤務した、福岡県のある附属中学校で2年生を対象に行ったものである。本校2年生の在籍数は、全3クラス計120人である。附属中学校ということもあり、学習者の習熟度は高く評価されている。

国語科を通して学習者とかかわる中で、本校の2年生には、特に重点③（正解を覚える学びから脱却し、「自分の意見を表現してもいいという自信」を育てる授業を行う）と⑤（学習者本人が意欲をもって学ぶという教育観、学力観への転換を図る）が必要であることを感じた。

本校の実態から重点③を取り上げた理由は、多くの学習者が自分の意見を表現できる状況にあったものの、その表現内容はほとんどが一面的だったからである。生徒たちは、意見を表現するという行為すら「正解を覚える学び」としてとらえられている傾向があった。「主人公の生き方に感動した。ぼくもこれからがんばっていきたい」、「「モアイは語る—地球の未来」を読んで、環境汚染がこれ以上進まないように、私も自分の生活を気をつけたいと思いました」など、話すこと・聞くこと、書くこと、読むことの中で、筆者・作者・教師・他の学習者・社会等が求めるだろう意見をすばやく察知し、どのような意見が「正解か」を考えて自分の意見を表現することが多く見られた。また、そのため多くの学習者が似たような意見をもつという現象もあった。

これらのことから、他者が求めるだろう意見、すなわち彼らが考える「正解」からはみ出してしまうような意見は、自分の考えとして表現しないという選択を行う学習者の姿が見て取れた。こうした傾向は、他者が求める「正解」が分からない場合、ただちに「無答」へとつながる恐れがある。加えて、「正解」でも「不正解」でも、「自分の意見を表現してもいいという自信」を育てる必要があるということ、筆者に対し痛切に実感させた。

また重点⑤であるが、たとえば発表の声が非常に小さく、他者に自分の考えを伝えようとしない姿勢を教師が指摘しても、子どもたちは定期考査の素点のみを気にし、「他者に自分の考えを伝えるための話す力」が国語学力であるということ、理解できないという学習者の実態から取り上げた。

多くの子どもたちの関心事は、定期考査や実力考査でいかに高い点を取るかにあり、紙面で測れるような話す・聞く力、書く力、読む力、言語事項の習熟が彼らにとっての「国語の授業」であった。

こうした国語学力観は、学習者の自己評価や、学習者同士の他者理解に大きく影響していた。仮に「他者に自分の考えを伝えるための話す力」が高い生徒であっても、考査の素点が低ければ「おれはレベルの低い生徒」と自分で自分を評価する。そのとき、教師がもつ別の角度からの教育観・学力観の提示や、彼を高く評価する教師の語りはほとんど届かず、「学習者本人が意欲をもって学ぶ」という姿勢は形成されにくい現状があった。

「この世は学歴社会」、「今勉強しとかなとあとで苦労する」と生徒が吐露する場面に立ち会えば立ち会うほど、学習者の自己評価は下降していった。そして、このことは考査の素点が低い学習者だけではない。素点が高い生徒においてもつねに自分や友人を一面的な学力観でとらえ、不安定な自己評価に苦しむ子どもたちの姿が見てとれた。これらのことから本校の生徒にとっては、重点③と⑤が非常に密接に関わっていると考えられる。定期考査や実力考査など「テスト」の素点ばかりを気にする傾向は、「正解を覚える学び」からの脱却にも、教育観や学力観を転換する必要性にも関係していると思われるからである。

また、一面的な学力観による自己評価の低下は、重点①（どんな発言をしても温かく受け入れ、人権意識を徹底し、具体的に称賛して子どもたちの自尊感情を高め、興味深く楽しくわかりやすい課題を与えることを前提として授業づくりを行う）や②（自分と異なる意見を尊重し、「統合・解釈」したり「熟考・評価」したりする力を育てる）を前提とする授業によって、回復の可能性があると考えられる。さらに、子どもたちの一面的な学力観の転換は、重点④（子どもたちの生きている状況、周りの自然環境や、本人の悩みや苦しみ、驚きや興味・関心、将来の夢など、一人ひとりの子どもが「生きる系統性」を重視し、教科を超えた学びを意識する）ことによって実現するように思われる。以上の点をふまえ、重点①～⑤を意識しつつも特に③および⑤に留意して授業を行った、本校での実践を次に考察する。なお、本稿で取り上げる学習者の名前はすべて仮名である。

3.2 学習の実際

2010年の9月から10月にかけて、「あなたにとって「逃げる」とは？—「逃げる」の意味を考える」という単元を設定した。使用した教材は、学校図書の『中学校国語 2』に採録されているなだいなだ「逃げることは、ほんとにひきょうか」である。

本教材で筆者は、いじめっ子に仲間と直面する例を挙げている。いじめっ子が怖いという感情は「自然の怖さ」、「自然の怖さ」を優先して逃げることで、仲間から軽蔑されることへの恐怖を「社会の怖さ」とし、「ひきょう」「臆病」とされる「自然の怖さ」からの逃走も、「社会の怖さ」によっていじめっ子に立ち向かう「勇気」も、「実は怖さの一種」であると主張する。その上で陸軍幼年学校の経験をもつ筆者は、「社会的にも逃げることに意味のある場合は、たくさんある」「無駄に命を捨てないために逃げるということは、社会のためにも大切だ」と述べ、「逃げる」という行為に新たな視点を示している。

本実践は全5時間で展開した。第1時では題名読みを行い、「あなたは「逃げる」ということばに、どのようなイメージをもっていますか」と質問した。その上で重松清（2004）『みんなのなやみ 2』（理論社）で取り上げられている「部活動を辞めるか悩む直樹くん」へ手紙を書かせ、「あなたが逃げたくなるときはどのようなときですか」、「逃げたくなるときそんな自分をどう思いますか」という自分をふり返る問いについて考えさせた。

第2時では前時に書いた答えを交流した上で、筆者が主張する「2つの怖さ」を整理し、筆者に対する意見を書かせた。第3時には、筆者への意見を交流後、筆者になったつもりで「部活動を辞めたい直樹くん」へ再度手紙を書かせた。なお、筆者が主張する「2つの怖さ」に関する整理は、

PISA 調査で言えば「情報へのアクセス・取り出し」や「統合・解釈」に、筆者に対して意見を書く活動は「熟考・評価」に、そして、筆者になったつもりで直樹くんへ手紙を書く活動は「統合・解釈」に該当する。

第4時には、「逃げる」ことについて考えられる2つの副教材（尾田栄一郎[1998]『ONE PIECE』第6巻[集英社]／西原理恵[2008]『この世でいちばん大事な「カネ」の話』[理論社]）を読み、本教材とともにそれぞれ何から逃げることを肯定したり否定したりしているのか整理させた。なお『ONE PIECE』では、剣士ゾロが圧倒的強さを誇る敵に対し、逃げて生きのびることを何よりも恥じ、潔く敗北（死）を選ぼうとする場面を取り上げた。また『この世でいちばん大事な「カネ」の話』では、仕事や人間関係などに追いつめられたときは、思いきり逃げて「休む」べきだという筆者の主張を読み取らせた。その上で自分は何から逃げたいのか、または逃げたくないのかを言語化させた。

最後に第5時では、前時に書いた「自分は何から逃げたいのか／逃げたくないのか」について交流し、「あなたは「逃げる」ということばのイメージが変わりましたか、それとも変わりませんでしたか」、「逃げたくなる自分について考えは変わりましたか、変わりませんでしたか」という問いに答えさせた。また学習者側から指摘のあった、「筆者の仲間観はおかしい、仲間ならいじめっ子から一緒に逃げてくれるはず」、「仲間なら逃げる自分を軽蔑しない」という意見をもとに、筆者の仲間観を探ることのできる部分を原典からコピーし、筆者が言う「社会の怖さ」について再度考えた。その上で本教材に「仲間とともに」というテーマを付している教科書会社に対し、意見や質問を手紙として書かせた。教科書会社への手紙を書くという活動は、「熟考・評価」に該当する。

3.3 考察

第4時において多くの子どもたちが親しんでいる漫画『ONE PIECE』を使用したのは、重点⑤（学習者本人が意欲をもって学ぶという教育観、学力観への転換を図る）を見通してのことである。学習者本人が意欲をもって学ぶことをねらったのはもちろん、一面的な学力観をもつ傾向にある子どもたちに、漫画を用いて言語力を鍛える授業が可能であることを示し、生徒の教育観や学力観を転換させたかったからである。

さらに「逃げる」ということばのイメージや、逃げたくなる自分についてのイメージが変化したかどうかについては重点①（どんな発言をしても温かく受け入れ、人権意識を徹底し、具体的に称賛して子どもたちの自尊感情を高め、興味深く楽しくわかりやすい課題を与えることを前提として授業づくりを行う）をふまえ、「変化したととらえてもいいし、全く変わらないでもいいし、どちらでもない、一部分だけ、よくわからない、どんな答えでもいいよ」と条件づけた。

「あなたが逃げたくなる時はどのようなときですか」、「逃げたくなったときそんな自分をどう思いますか」や、「自分は何から逃げたいのか、または逃げたくないのか」などといった自分をふり返る問いに関しては、生徒それぞれの記述をパソコンで打ち直し、匿名性を保持したままで交流させている。そのことにより、子どもたちは安心して自分の思いを言語化できたようだった。

また、本実践では以下に挙げる佑里のように、自分自身の思いや悩み、迷いなどに肉迫する記述が多く見られた。それは、子どもたちにとって「逃げる」という行為が、「子どもたちの生きている状況、周りの自然環境や、本人の悩みや苦しみ、驚きや興味・関心、将来の夢など」といった、「生きる系統性」について意識せざるを得ないものであったからだと考える。このことは、重点④（子どもたちの生きている状況、周りの自然環境や、本人の悩みや苦しみ、驚きや興味・関心、将来の夢など、一人ひとりの子どもが「生きる系統性」を重視し、教科を超えた学びを意識する）を前提に教材選択を行った所以であろう。

自分自身の「逃げる」＝テスト。 腹が痛くなっては元も子もない。

なださんで言う自然の怖さ→おなかのいたみ

社会の怖さ→成績が下がって塾の先生とか友達がはなれていくこと。

今までは社会の怖さばかりから逃げていて、おなかの痛みを放置していたが、なださんの意見をきいて、ちょっとすくわれました。（「自分は何から逃げたいのか、また逃げたくないのか」という問いに対する佑里の答えより）

学年全員分の意見を集約し、パソコンで打ち直したプリントには佑里のような記述が多く、毎回集約プリントを食い入るように読む生徒がほとんどだった。さらには集約プリントを読み込む中で、「この意見よくわかる」、「こういう考え方って考えもせんかった」などと、クラス内で自然と発言が起こる雰囲気は、3クラスともに見受けられた。そしてこうした雰囲気を受けて、生徒たちの記述内容は授業を重ねるごとに充実していった。この点からも、重点③に相当する「自分の意見を表現してもいいという自信」をつけていったように思われる。

また集約プリントの配布時には、生徒たちからの自然な発言に加えて、「自分をもっともひきつけられた意見を選び、理由を発表する」という活動も随時行った。啓治のように、「みんなの考えを見て逃げることにに対するイメージがますます変わった」と、他の学習者の意見から自分の考えに変化が生まれたことを述べる生徒もいた。このときの発表で取り上げられた意見が、クラスの誰からなされたものなのかは匿名のままだが、クラスでは重点①にあるように、「どんな発言をしても温かく受け入れる」姿勢が確実に育っていたように感じられる。名指しではないにしても、クラスの誰かが自分の意見を選択し、なぜひきつけられたのか理由を述べることは、「どんな意見でも誰かがきちんと読んでくれる」という思いにつながったようだ。こうした集約プリントでの交流は、重点②の「自分と異なる意見を尊重し、「統合・解釈」したり「熟考・評価」したりする力を育てる」ことにもつながっている。

加えて学習者の発言や記述は、教師が毎回具体的に称賛するという重点①も意識した。学習者のワークシートには毎回必ず赤ペンを付し、記述内容について「すばらしい意見だから、もっと詳しく書いてみてね」などといったコメントを付けた。このことについては年間の授業をふり返る際に、「プリントに1枚1枚コメント書かれてあって嬉しかったです」（吏加）という感想にも見られる通り、「自分の意見を表現してもいいという自信」へとつながったように思われる。

さらに、重点②（自分と異なる意見を尊重し、「統合・解釈」したり「熟考・評価」したりする力を育てる）を意識したことにより、教材や筆者に対する「熟考・評価」をより深めたと言える。生徒たちは筆者が主張する「仲間に軽蔑される怖さ」に、「筆者の仲間観はおかしい、仲間ならいじめっ子から一緒に逃げしてくれるはず」、「仲間なら逃げる自分を軽蔑しない」などと賛同したり批判したりしていたが、賛同も批判も筆者の意見を尊重することであるという意見を教師は述べていた。

その上でなされた、「筆者の考える仲間は自分の仲間のイメージと違う」という5人ほどの生徒からの批判は、授業の展開を大きく変えた。「筆者の仲間観を知りたい」という思いが、学習者と本教材の原典とを出会わせ、筆者の仲間観を確認する読みに至らせた。また、「仲間とともに」というテーマを本教材に付した教科書会社への「熟考・評価」にまで発展した。教科書会社への手紙には、「なださんの仲間観は独特なのに、「仲間とともに」というテーマでは本教材の意図とずれるのでは」（晃佑）などといった意見が多く見られ、子どもたちは本教材の読みを十分に深めることができたようである。

3.4 総括

以上のように重点①～⑤を意識した実践は、年間を通してたびたび行われた。たとえばハイム・

ポトク「ゼブラ」では、事故のため右腕を負傷した少年・ゼブラと、ベトナム戦争で右腕を失った夏休みだけの美術講師とのやり取りを読み取らせ、その上で「あなたはどうしてもなさを抱えているか」と問うた。

一見私は表向きでは明るくてサバサバしたように見られがちだ。でも本当は人間関係が大の苦手だ。少しでも周りの人が自分を見ていると、自分のことをいっているのかと心配でしょうがない時があるから。(史加)

わからん。抱えているか抱えていないかって白黒はつきりできないと思う。(俊)

一生懸命生きれない。なんか、全部が本当に中途半ば。(奈々)

分らない。私は、「どうしてもなさ」を考えても、どこからが「どうしてもなさ」なのかが、分からなかった。(真希)

自分のねじれた性格。考えていることと、行動が違い、自分の本当の心にかくし、自分にウソをつく、この性格がいやだ。(貴浩)

ここで取り上げた生徒の記述も、匿名性を保持した集約プリントに掲載したものである。「ゼブラ」の集約プリントを読んだ感想としては、「自分だけが悩んでるんじゃないんだとほっとした」というものが多かった。

さらに太宰治「走れメロス」では、中学2年生の国語科教科書のすべてに本教材が採録されていることをふまえ、どの教科書会社の「走れメロス」が学習に適しているか、挿絵、学習課題、配列等の観点から比較分析を行った。そして、どの教科書会社でも長年「走れメロス」を採録しているがそれはなぜか、教科書編修者は中学2年生に何を学んでほしいのか考えさせた。子どもたちからは、「人を信じることやあきらめないこと、努力することを学んでほしいと思っている」(実佳)という意見や、「教科書会社は、伝統とかに負けているだけ。自分たちのときだけメロスを載せないわけにはいかないから」(俊)、「日本人として太宰治の文章を読んでほしいということ」(裕市)などという意見が出された。

「ゼブラ」にしても「走れメロス」にしても、他者が求める「正解」からはみ出しているか否かを探った結果のような意見は、まったくと言っていいほど見られなくなっていた。それは、集約プリントにいわゆる「正解」からはみ出していると子どもたちが判断しがちな意見を積極的に載せたこと、授業中に直接取り上げ教師が具体的に称賛したことに起因するだろう。重点①を見通した赤ペンや集約プリントの積み重ねが、「統合・解釈」および「熟考・評価」で必要な自由記述の力、すなわち国際的な言語力を育てたと言える。またこのことが結果的に、重点②や③の実現にもつながったと思われる。子どもたちは「自分と異なる意見」に触れたがるようになり、「自分の意見を表現してもいいという自信」を取り戻した。

さらには定期考査においても、学習者の変化を確認することができた。始めの頃は、話すこと・聞くことや教材文を「熟考・評価」し、自分の意見を書く問いが定期考査に出題されると嫌がる声が多く聞かれた。しかし学年末考査が近づく頃には、「自分の意見を書く問題を増やしてほしい」という子どもたちの声がたびたび上がった。こうした変化に比例し、「統合・解釈」や「熟考・評価」の自由記述問題の得点が上昇したのである。この点からも生徒たちは、「正解を覚える学び」から脱却し、国際的な言語力を身につけることができたにとらえられる。

加えて学習者一人ひとりの「どうしてもなさ」を問う学習活動など、重点④を意識した教材の選択、学習活動や単元の設定は、重点⑤にある教育観、学力観の転換も可能にしたと考えられる。従来の国語科教材や学習活動には留まらない授業を展開しつつも、育成すべき言語力を培う国語の授業は、子どもたちの国語学力観を転換させた。年度最後のまとめにおいて、それまでも何度か説

明してきた「受験に必要な言語力、自己や他者や世界とかかわるための言語力、すべてが関連する必要な国語学力である」という教師の国語学力観を説明したが、その際には「先生がどうしてこういう授業をしてきたのか、なるほどと思いました」（亜樹）という感想も見られ、子どもたちが教育観、学力観を転換する契機となったように思われる。

本校の2年生は、貴浩など特に「正解」からはみ出してしまうような意見は、自分の考えとして表現しないという選択を行う学習者たち、佑里のように「他者から求められる「正解」を自分の考えとして表現する」学習者たちを中心に、国際的な言語力の深まりが見られる。また、習熟度が十分ではない学習者たちについても、まったく書けなかった（書こうとしなかった）者たちが、一言でも自分の考えを表現するようになった。

こうした本実践の成果は、重点①～⑤に加え、自己と対話することばを見出す学習と、他者と対話することばを見出す学習によってももたらされたと考えられる。国際的な言語力を育てるためには、自己と対話する学習と他者と対話する学習の両方からのアプローチが有効である。また、対話の対象となる「他者」は、筆者・作者、テキスト、他の学習者のみならず、教師や研究者、教科書編修者など、幅広く想定することが大切である。幅広い他者との対話が自己との対話を促し、国際的な言語力をより深めるのである。

4 おわりに

本稿では中学校での実践をもとに、国際的な言語力を育てる国語科授業の具体化を図った。取り上げた実践や学習者の様子から、重点①～⑤を前提とした授業には、一定の成果を認めることができるだろう。また、実践考察から重点①～⑤に加え、国際的な言語力育成のためには、自己と対話する学習と他者と対話する学習の両方からのアプローチが有効であり、「他者」は幅広く想定することが大切であることが明らかになった。

今後の課題は、今回取り上げた実践では取り組みが不十分であった非連続テキストや混合型テキスト、複合型テキストに対する言語力についても考察することである。また、調べ学習としてしか用いることのできなかつた電子テキストについても、今後研究を深めたい。さらには、学習者一人ひとりの「生きる系統性」を重視し教科を超えた学びを目指す際、国語科では何を担うべきなのか、一層の研究を行っていきたいと考える。

5 主要引用参考文献

有元秀文（2004）「気持ち伝えられる子を育てるには一子どもの意識調査から」、『児童心理』第808号、金子書房、pp.16-21

有元秀文（2005）「国際社会で通用する「言語力」をどう育むか—PISA 調査の結果を生かして」、『教職研修』第400号、教育開発研究所、pp.58-61

有元秀文（2010）「PISA 読解力調査から見た「国語 B 問題」の課題」、全国大学国語教育学会編『国語学力調査の意義と問題』、明治図書、pp.28-37

国立教育政策研究所編（2002）『生きるための知識と技能—OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2009 年調査国際結果報告書』、ぎょうせい

国立教育政策研究所編（2004）『生きるための知識と技能—OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2009 年調査国際結果報告書 2』、ぎょうせい

国立教育政策研究所編（2007）『生きるための知識と技能—OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）

- 2009年調査国際結果報告書3』、ぎょうせい
国立教育政策研究所編（2010）『生きるための知識と技能—OECD生徒の学習到達度調査（PISA）
2009年調査国際結果報告書4』、明石書店
- 永田麻詠（2010）「PISAにおける「読解力」の検討—文学的文章を中心に」、全国大学国語教育学会編『国語学力調査の意義と問題』、明治図書、pp.160-168
- 永田麻詠（2010）「キー・コンピテンシーに関する一考察—エンパワメントとしての読解力を中心に」、全国大学国語教育学会第119回鳴門大会自由研究発表資料
- 福田誠治「学力が変わる、それはなぜか」、全国大学国語教育学会編『国語学力調査の意義と問題』、明治図書、pp.93-104
- 文部科学省（2010）「学力向上に関するこれまでの施策とPISA2009の結果」
（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/07/1284443_06.pdf）