

中学校国語教室への一提言 —— 学力問題をめぐって

細川 恒（長野県立松本深志高校）

一 はじめに

平成十年度から十二年度までの三年間、中高交流人事で中学校の国語教室に学ばせていただく機会を得た。これまで十数年間、高校の教壇に立つてきた私が中学校へ転任してまず最初に感じたのは、中学校と高校の距離の遠さであった。今までほとんど中学校の国語教室を見せていただく経験がなかったせいもあるが、その衝撃には大きなものがあつた。

もちろん、この距離感が生まれる原因には生徒の年齢差という問題もある。しかし私を感じた中高国語教室の距離感の根底にあるのは、両者の「国語学力観」の違いであつた。言い換えればそれは、教壇に立つ教師の「学力観」の違いに起因しているものであつた。そしてこの違いは本来は連続・連携していくべき中学校の国語教室と高校の国語教室との間に障壁を作りだしているのではないかと思われた。

そこで、ささやかな自己の経験に基づいて二つの国語教室の特

徴をとらえ直しながら、中高の国語教室がもっと密接に連携していくことの出来る方向を探ってみたのが小稿執筆の動機である。いうまでもないが、私が知り得た高校の授業は実際に多様に展開されている営みのほんの一部である。ましてや中学校の実践にふれた数はあまりに少ない。しかし、曲がりなりにも両方の教室で教壇に立つことができたという稀有な経験を唯一の拠り所として、この余りに大きな課題について私見を述べさせていただくこととする。

二 中高国語教室の「学力観」の違い

中高の国語教室が異なつた「国語学力観」に支えられて作り出されているなどという、きつと奇異な感じをもたれる方が多いのではないかと思う。なぜなら、学力をつけていく主体はあくまでも生徒自身であつて、教室に立つ国語教師の意識の違いによつて生徒が右往左往するようなことはあつてはならないからである。

ましてやそれが、中等教育六年間という生涯教育につながる国語学力の根幹を形成する時期においてであるとすれば、この齟齬によつて生じるマイナスは測りしれないものがある。

現在われわれは、中高の六年間を見通したトータルなカリキュラムや授業を創造していく必要に迫られている。なぜなら、それによつてこそ初めて生徒の国語学力を保証することが出来ると思われるからである。

時あたかも学習指導要領の改訂にもなつて、「新学力観」に基づく実践が中高の国語教室に求められている。「ゆとりと人間性」「個性」「学ぶ意欲」などに支えられた「生きる力」の育成が教育界の課題となつているが、中高それぞれの国語教室においてこの「生きる力」の捉え方にも違いがあるように思われてならない。

「学力観」の違いを具体的に考へる前に、まず「学力」という言葉を分かりやすくとらえ直しておく。今年の一月に刊行された岩波新書「学力があぶない」の中で数学者の上野健爾氏は「学力」という言葉について次のように説明している。

いままで、盛んに「学力」という言葉を使つてきたが、「学力」とは何であるうか。私たちが身近に使つている「学力」という言葉は、驚くなかれ、外国語には翻訳できないのである。それは、学習してどこまで到達したかという、学んだ成果を示す「学力」のほか、学ぶ力という意味での「学力」があり、この両者が一

体となつて、わが国では「学力」という言葉をかたちづくつてきたからである。

上野氏はここで「学力」という言葉の持つ意味を、(学んだ成果を示す)「学力」と(学ぶ力という意味での)「学力」とに分けている。では、この二つの「学力」の視点から中高の「国語学力観」の特徴を指摘してみる。

まず高校について考へる。現在、長野県下の高校で課題となつているのが、いかに生徒に基礎学力をつけるか、そしてそれをどうやつて受験学力につなげていくかといった問題である。この問題の背景には昨今の大学入試センター試験等における本県生徒の低迷があるようだが、高校における「学力観」の受験学力への傾斜はいわゆる進学校のみに限らず、高校全般に共通しているといえる。本県では今までも、卓越性の問題に始まり最近の高校通学区制廃止論議に至るまで盛んな学力論争が展開されてきた。

こういった論議の底流にあった「学力観」は上野氏の挙げる(学んだ成果を示す)「学力」に傾斜したものであるといつてよからう。もちろん、学力論争のもう一つの極には全人的な教育を標榜する考へ方があつたが、そういった立場からの発言においても、受験学力に代表されるような計量可能な「学力」への目配りは避けて通れなかつたのが現実である。つまり、中等教育の機能の一つと

して受験学力に背を向けることは出来ないのである。

こうした「学力観」の下では生徒にいか言語力をつけ、文章の構造を読み解き、論理的に思考する力を高めていくかといった読解中心の授業が展開されることが多くなる。授業の形態も一斉授業が多く、いかに効率的に学習内容の要点を理解させ、定着させていくかが授業構想上の重点となる。当然こういった教室では、教師は「支援」より「指導」的立場で生徒に向かわざるを得ない。

また、生徒の学習活動に対する評価も定期テストなどによって測られた到達度を中心になされる傾向が強く、「関心・意欲・態度」といった情意項目に対して評価を行おうという姿勢は弱い。授業の進度も自ずから速く、いかに多くの教材をこなすかといった多読主義が主流となる。また、ドリルなどの演習を継続的に行っていくことにも配慮がなされている。

教材についても、特に現代文においては多岐なジャンルの難解な文章が扱われることが多い。これは中学校の教材では教科書用の書き下ろしも多く、各ジャンルの文章の読み方を教えやすい単元の設定がなされているのに比べて、高校では長い文章の一部を抄出して扱うことが多いため、教師は教材だけでなく、掲載部分を含む作品全体を視野に入れて読んでいくことが必要となる。ここにも高校国語教室の特徴の一つが見いだせる。

野口芳宏氏は『読解・鑑賞学力の形成技法』（二〇〇一年刊・明治図書）の中で、授業研究のあり方を三つ挙げている。その三つ

とは素材研究（一人の大人として、作品を読むこと）と教材研究（教師として、作品を読むこと）と指導法研究である。さらに野口氏は、素材研究（何のために）に五〇パーセント、教材研究（何を）に三〇パーセント、指導法研究（どうやって教えるか）に二〇パーセントの比重をかけて授業研究をすべきであると提案している。

この三つの授業研究の方法を念頭に置いて高校の国語教室を見直してみると、そこでは素材研究に偏った授業研究がなされることが多いことに気づかされる。確かに高校では中学校に比べて、作品そのものに対する専門的な知識が要求される面があり、それに応じて国語教師の関心も作品論的な面に傾きがちである。そしてそれと反比例して、教材研究や指導法研究への関心が薄くなっている。ただし、受験学力を重視せざるを得ない状況においては指導法の研究がなされる面もある。しかし、それはあくまでも効率重視の授業技法であって、生徒の「生きる力」に迫るための模索とは言い難い。

こういった高校国語教室の特徴に比べて中学校はどうであろうか。私が中学校に在職した時期は、新学習指導要領実施への移行期ということもあってか、国語科の研究会に行くと、「伝え合う力」とか「話す・聞く」といったテーマに沿った実践研究ばかりが目についた。これはまさに「新学力観」に基づく「生きる力」としての学力を生徒につけさせる方法を中学校の教師たちが志向して

いることを示している。

もちろん中学校においても受験学力という意識が皆無ではないが、本県の高校入試システムが調査書と学力試験の二つの軸によって合否判定を行うことや、本県では公立学校がほとんどであり、国語教室が多様な学力の生徒によって構成されているという実状から受験学力偏重という形にはなっていない。また、全国共通の学力テストなどによって県内の他の中学校や他県の中学校と比較されるといったこともない。そういうこともあってか、中学校においては目に見える形での「学んだ成果を示す」「学力」が取り上げられることは少ない。というよりむしろ、受験学力に力点を置いた「学力」の向上といった話題は表立って取り上げられることが憚られ、(学ぶ力という意味での)「学力」をつけるということが、中学校国語科の目標として定着している観がある。よって、国語科研究会においても、計測可能な(学んだ成果を示す)「学力」にかかわる発表はほとんど見られず、誤解をおそれずというとすれば、過剰な授業時間数をかけて壮大な単元構想のもとに展開された模範的な授業や、時には奇をてらったかと思われる普遍性のない授業研究が見られることも事実である。

中学校における受験学力向上の指導という点について見ると、三年生の秋頃からは、長野県公立高校入試に照準を合わせた予想問題の解法を中心とした授業が行われている。しかし、中学校三年間の大半は問題解決的な学習を基本に一つの教材にかなりの時

間をかけた単元学習が行われ、表現活動や音声言語に関する学習も多い。この中で具体的な学習内容をどの程度まで生徒が理解しているかといった検証がなされることは少ない。おそらくこういった傾向は小学校においてはさらに顕著であろう。

先ほど記したように、中学校の国語科研究会に出席してみると一単元に十数時間もかけている実践がよくあり、特に文学的教材においてはその傾向が著しかった。教育課程審議会の答申でも「文学的文章の詳細な読解に偏りがちであった」という反省がなされたが、これは全国的な現象であるといえる。

このことは中学校の教材の問題とも関わっているように思われる。一般に中学校の教科書の採択は広域で行われ、一つの教科書が採用されるとずっとその会社が継続して採用されていくケースが多い。それにもなつて、授業研究が深まり、指導資料の蓄積も可能となるといった利点があるのは確かである。しかしその弊害として、教材が固定化することによって授業研究が教材研究や授業法研究に偏るという現象を生んでいる面もある。そこでは素材研究への関心は薄く、作品の周辺への視線に乏しくなってしまうことが多い。

私が出席した魯迅の『故郷』の研究会においても、『故郷』が掲載された作品集『呐喊』(とっかん)の他の作品にまで目配りした発表や発言はなく、極めて限定された環境でこの名作を読もうとしている中学校国語教師の偏狭さを感じなくはなかった。その時

思ったのは、小学校でよく取り扱われる宮澤賢治の『やまなし』や斎藤隆介の『もちもちの木』なども、これと同様な授業研究によつて読まれているとすれば、これらの作品の真実には行き着かないだろうということであつた。これは教材研究（何を）と指導法研究（どうやって教えるか）に偏つた授業研究に対する不安や不満でもある。

また、中学校の授業形態においては、話し合いを核に据えたグループ学習や個々が設定した課題を個人追究していくという形が実践報告でもよくみられ、「伝え合う」とか「個性を生かした」とかといった「新学力観」に沿つた取り組みがなされている。個人の追究と全体での追究がうまく機能しあえばそこから生まれるものは大きいと思われるが、往々にしてそういった形態の授業では（学んだ成果）としての「学力」がどれだけついたかは未知数のままに終わつてしまふ。

さらに、こういった「新学力観」に基づく授業において、国語教師は全面に出ることを抑制され「支援」に徹することになるので、教師による深い素材研究の上に成立する「指導」は入り込む余地がない。そうなると、いよいよ「何のために」、「何を」教えるかよりも「どうやって教えるか」に比重がかかり、時には作品を離れた誤つた読み方がまかり通るような結果も招きかねない。解決すべき課題に対して出された生徒の多様な考え方をそのまますべて許容し、その結果として授業の進行につれて焦点がぼけて

いくような授業になつてしまふのではないか。「国語は決まつた答えの出ない教科」といつた迷信を地で行つてしまふような授業が展開されるのではないか。

私が言っていることは「学習者主体」という大前提からすれば、旧態依然たる「教師主体」の授業への執着に聞こえるかもしれない。しかし、教師が「支援」に徹することによつて本当に国語学力を生徒に保証してやることができるといえるのか、「学習者主体」という心地よい言葉の陰で失われていく「学力」があるのではないかと思うのである。最後まで個人追求がなされ、生徒が相互に自らの意見を発表し合うことだけで、生徒は本当に理解できたとする実感をもつことができるのだろうか。大きな疑問が残ることもあつた。

もちろん、生徒一人ひとりの活動に主眼を置いた学習者主体の授業は、これからの国語教室に求められる時代に即応した形態である。それは従来の知識注入型の一斉授業になかつたものを生みだし、魅力ある授業を模索するための基本となるに違いない。しかし、そこに欠落していくものが何であるのかを見つめていく視点をわれわれ国語教師は持つべきではないか。

では次節では、児童・生徒への意識調査を参照しながら、求められている国語教室について考えてみる。

三 児童生徒の生活・学習実態調査より

平成十一年に長野県教育委員会が行った「児童生徒の生活・学習実態調査」によると、「教科の中で国語が一番好き」と答えた児童・生徒は、小学校3・5%、中学校3・8%、高校8・1%となっている。この数字を単純に比較するのは適切ではないが、中学校よりも高校において国語が興味関心を持たれていることを示していると考えられる。

次に「国語が好きなる理由」について見ると、「よくできたり分かったりするから」が小学校33・4%、中学校38・3%、高校44・3%と高校で最も高くなっているのに対し、「楽しいから」は小学校31・1%、中学校29・7%、高校18・3%と小学校で最も高くなっている。このことから、年齢が上がるにつれて児童・生徒の価値観は「楽しい」授業から「分かる」授業へと変化していくことが分かる。そしてその変化につれて「国語が一番好き」と回答したパーセンテージが増えている実態を見ると、「分かる」ことが「国語が一番好き」ということと深くかかわっているのではないかという推測も可能となる。

さらに調査では、「生徒が求める教師像」として、「ユーモアがあつて授業をあきさせない」(34%)、「分からない問題を分るまで教えてくれる」(18%)が挙げられている。このことから児童・生徒が望むのは「支援」に専念する教師ではなく、一定のインシアチブを取りながら「指導」してくれる教師ではないかと思

われる。同じ質問に対する回答で三番目に多かったのは「厳しいけれども、生徒の気持ちを理解してくれる」(15%)である。これらの調査結果からすると、生徒は深い生徒理解に努める人柄と分かりやすく教えることのできる技盤を持った教師を求めているといえるのである。

こういった実態調査の結果を見て、かつて小中学校の授業参観で抱いた疑問を思い出した。小中学校では単元学習の中で、物語を読んでもそれを紙芝居に作り直して演じたり、俳句や短歌の世界を絵に表現したりする授業を行うことがある。児童・生徒は喜々として学習に取り組み、発表する姿を見るわれわれも実に楽しく拝見することが多い。児童・生徒の表現力は豊かで、自由である。

しかし、その発表の内容が教材を十分に理解した上でなされるかという点、時として首をかしげたくなくなることがあるのである。

教材を絵画化、動作化していくという「楽しい」授業は教材が「分かる」ということを保証しないまま進行してしまうことが多いのではないか。特に授業の最終段階で個々が発表するという形で終わる場合、その結果にマイナスの評価は与えにくい。そうなることで「どの絵もみんな良かったね」とか「おもしろかったよ」とかといった評価のみがなされ、形成的評価が入り込む余地はない。授業が終わっても教材の持つ意味が曖昧なままで、「分かった」という実感をとまなわぬものになってしまうのではないだろうか。授業は「楽しい」に越したことはないし、ひっきりなしに発言

がなされる授業は見ていても活気に溢れている。しかし、理解に至らない「楽しさ」や意欲は思いのほか収穫が少ないのではないか。

児童・生徒に「分かる」という実感を抱かせる授業の展開には、教師自身による深い作品理解と、それによつて生み出される教材観が求められる。行き着くべき「読み」への針路を決めるのは教師である。どのような「読み」に辿りついてもそれを可とするような授業からは「分かる」という実感は生まれ得ない。作品の本質を理解せずに「国語が一番好き」になるはずはないのである。

ここまでであえて、小中学校の授業を「楽しさ」を偏重し過ぎたものであるかのように批判してきたが、実はこの問題については小中学校と高校とを対極において論ずべきものではない。当然、高校においても、教師の独善的な一方通行の授業も存在していて、これも同様に生徒を「分かる」段階にまで導いていかれるものではないことが多い。一方、小中高のどこにも職人芸のような授業で児童・生徒の心をひきつけて厚い信頼を抱かれ、圧倒的な支持を受ける教師がいる。恐らく素晴らしい小中学校の国語教師は高校でも実りの多い授業をであろうし、その逆も当然あり得る。

われわれはそういったベテラン教師を単に憧れだけで見ているのではなく、何が彼らにはあり自分には欠けているのかを、一つ一つ検証していかなくてはならないはずである。次に、中高国語教室のそれぞれに欠けているものは何かを確認しながら、校種を越え

て国語教師が持つべき資質と技量を考えてみたい。

四 中高国語教室に望まれるもの

まず中学校と比較して、高校の国語教室に最も欠けていると思われるものを挙げるとすれば、それは生徒理解であろう。長野県の中学校の大半は自然学級であるため、学級内の個々の学力の幅が高校より広い。つまり、多様な興味関心や学力を持った生徒が共に学び合うのが中学校の国語教室である。私も中学校へ初めて赴任するとき、大きな学力差を抱えた生徒にどう教えていけばよいのかとまどいを感じていた。

しかし、数学や英語と比べて国語は母国語ということもあつてなかつた。それどころか、それほど高くない学力の生徒が他の生徒の気づかない観点から指摘を行ったり、一定の学力を持つている生徒の学習活動によつて教室全体の理解度が高まっていくという思いがけない体験をすることも多かつた。こういった成果を支えているのは、教師による生徒一人ひとりの学力把握であり、人柄も含めた深い生徒理解であろう。

私が勤務していた中学校では、原則として一年生のときに受け持ったクラスを三年間持ち上げることになっていた。日々の成長が著しい中学生を継続的に指導できることは、教師にとつてやり

がいもあり、喜びも大きい。これに対して高校においては国語がいくつかの科目に分かれるため、教師の担当できる単位数が少なく、毎年五、六クラスを担当しなければならぬ。また、クラスも学年によって講座制になったり、担当者が入れ替わったりすることが多く、一人の生徒を三年間継続して指導できるチャンスはほとんどない。生徒の個性や学力の輪郭がつかめてきた頃には一年間が終わってしまうことが多いのである。

高校における生徒理解の薄さのもう一つの原因に、評価の問題がある。中学校では教科別に評価の観点を明確にし、年間の学習活動の過程で形成的評価を行い、通知票等によって評価結果を公表する。つまりそういった評価ができるような視点を教師は常に持ち続けなければならない状況に置かれている。これに対し高校の評価は、いまだ到達度による評価に偏っており、関心・意欲など情意面の評価や生徒の学習活動に対する明確な評価項目に沿った評価がなされることは少ない。こういったことから、高校では一人の生徒を三年間でどう伸ばしていくかといった長い展望に立ったプログラム作りが難しく、一年ごとに小間切れになった指導が繰り返されることになるのである。

高校国語教室に欠けている第二の問題点は、指導方法に関する研究の不足である。すでに述べたように中学校の教師は授業研究というと、教材研究や特に指導法研究に強い関心を示し、自らの実践を公開し合っつて学び合う機会も多い。そういった研究は時と

して、新学習指導要領など時代の要請に傾き過ぎる嫌いがなければ、常に自らの授業を前進させようとする意欲は敬服に値するものがある。

これに対して高校の教師は国語教室をどう作っていくかに関心が薄く、一般に講義調の授業や受験に必要な内容を要領よく教える授業を展開することが多い。生徒理解の上に立って、一人ひとりの個性を生かしながら、単元ごとに授業方法を工夫して授業作りをしているという意欲に乏しい気がする。例えばこれからの国語教育で重視される「聞く・話す」といったコミュニケーション能力に配慮した授業などと出会うことは余りない。

高校の国語教室に欠けている生徒理解や指導法研究に関しては、小中学校の教育現場において膨大な蓄積があり、小中高通して十分使える普遍性を持った授業方法も研究されてきている。多様な生徒を前に指導に苦心している高校教師が多いという現実を思うとき、私は小中学校の国語教室の授業方法にこそ学ぶべきではないかと提案したいのである。以前、小中高合同の教科研究会に参加した時、小中学校と高校の教師との間に何とも形容しがたい授業観の違いを感じるがあったが、この根本には私を含む高校教師の、指導法研究という分野への関心の薄さがあったと思われる。これは授業研究における素材研究偏重の弊害であろう。教室で生徒の前に立つとき、われわれは研究者であるよりも、教育者でなくてはならない。その意味で高校国語教室において指導法研

究が重要な研究分野の一つとなることを期待したい。

次に高校と比較して、中学校の国語教室に必要なものが何かを考える。これについても先に少し述べたが、まず第一に挙げられるのが素材研究への情熱の不足の問題である。現代文、古典を問わず、その作品の背景にある作者の思想、時代背景、言葉の使われ方などを追求することなく、教科書掲載部分だけで作者の主張をつかもうとすることには無理が生ずる。もちろん、読むということが、あくまでもテキストに沿って叙述をpushえながら読んでいくことであるのは当然のことである。しかし、その作業だけでは見えてこない文章の本質があるのではないか。教材をより立体的に、刺激的に読むためにも深い素材研究は絶対に欠かせないものであるはずである。素材研究によって得られたことの何パーセントが授業に生かせるかなどは余り問題ではない。たとえ直接生かせるものがほんのわずかであったとしても、深い素材研究は生徒の心に必ず何かを伝えて行くに違いない。

指導書をベースにした教材研究は教育内容の共有化を図る意味では必要なかも知れないが、少なくともまず教師が教材を自身でどう読みこむかといった作業をすることによって、教材観も生まれようし、その教材観に基づいた指導方法も選び取ることが出来るのではないか。

一般に中学校教師には教員養成学部出身者が多く、高校には文学部出身者が多いが、広く教育に関する専門知識を身につけた中

学校教師が、もっと素材研究に関心を持ち、教科研究会でも作品論などが受け入れられる雰囲気になると、中学校の国語教室はさらに充実していくように思われてならない。『伊勢物語』『東下り』の章段を読むときに、藤原氏による政治的専横が続く時代背景を教えずに、「京にはあらし、あづまの方に住むべき国求めにとて」旅立つ「むかし男」の心情を理解させるのは困難であるし、『伊勢物語』全体を指導者が読まずに「みやび」とは何かについて分かりやすく教えることもできないはずである。

中学校の国語教室に求められるものとして次に挙げられるのは、生徒の個性に応じた読みを引き出す前に、最低教えておくべきことを教え込む必要があるのではないかということである。教師は教室にあつては「支援」に徹すべしという理念は耳障りはよいが、余りに情緒的に過ぎる気がするのである。

信州国語教育実践研究会の研究紀要『こまくさ』七号(二〇〇〇・二)の巻頭言で、益地憲一氏は次のような指摘をしておられる。

県下の小中学校で授業を見せていただく機会が多くある。近年、そうした授業参観の折に強く感じるのは、「教師の役割は何だろう」ということであり、「学習者にどんな力がついたのでだろう」ということである。そのように思うのは、グループや個別学習による拡散的な活動ばかりが目立つ授業が多いからである。(中略)授

業のはじめに一、二の学習者に本時の学習の願いやめあてを発表させ（多くは教師の意図に沿う内容であり、仕組みられたもの）、教師がそれをもとに二、三の補足を行いながら学習課題を示し、すぐにグループ学習や個別学習に入る、そして、終了五分前に学習の成果を発表させ、授業の反省を書かせて終わる、このような授業のなんと多いことか。確かに教師は助言や支援を与えているようであるが、時間に追われてすべての学習者に適切な対応をしているゆとりがない、また個々の対応もその場しのぎにすぎないものが多い。これでは、国語教室で学ぶことの意義はどこにあるのであろうか。国語教師は計時係と臨時相談員として以外のどんな役割を果たしたといえるのであろうか。

益地氏の指摘は、まさに中学校国語教室から失われようとしているものが何であるかについて正鵠を得たものである。学習者主体にこだわり過ぎて、結果的に学習者不在の国語教室を作り出しかねない危険性への警鐘と聞くべきであろう。

以上、高校と中学校の国語教室に欠けているものとして、高校では生徒理解と指導法研究、中学校では素材研究とそれに支えられた教師の教材観作りおよび生徒を一定の段階の理解にまでみちびく「指導」を挙げた。これらを充実させるためには、中高の国語教師が互いに学び合うことが必要となろう。お互いの授業を開き合い、忌憚のない討議を続けていくことによって、中高それぞれ

れの国語教室が再生する道が拓かれていくのであろう。私がここで、中高国語教室に欠落しがちであると思われるものを敢えて取り上げたのも、ひとえにこの願いを実現したいと考えるからである。

五 むすび

激動する時代や社会の中で、学校も変わらなければならない。新学習指導要領の実施は目前に迫り、「授業時間数の削減」、「教育内容の三割削減と厳選」、「総合的な学習の時間の導入」などにもなう「学力低下」への危惧がいろんな立場から寄せられている。

そんな状況の中でわれわれ国語教師は、新学習指導要領で示されたミニマム・リクワイアメント（最低条件）としての教育内容を生徒が理解できるように「指導」しつつ、生徒の主体性を育て、自らさらに広く、深く学ぶことができるように「支援」することによって、生徒の学力を保証していかなければならない。

ここで問われる学力とは、（学んだ成果を示す）「学力」と（学ぶ力という意味での）「学力」の両方であるはずである。そもそも一定の知識や技能が身につけていないところに主体的な「学び」が育つはずはない。新学習指導要領の目玉の一つである「総合的な学習」も基礎学力という土台の上にこそ展開されるべきであり、

また、展開されることが可能となるのである。

国語教育が大きな転換点を迎えているいま、われわれ国語教師は偏狭な学力観を自省し、生涯学習につながる「生きる力」としての国語学力とは何かを見きわめ、国語学力をどのような方法で生徒につけていけばよいのかを具体的事例に即して問い直し、整理していく必要がある。そのためにまずなされなければならないのが、中高の国語教室の間に橋を架けていくことであると私は考える。近くて、遠い中高国語教室を連続したものとしてデザインし直して行こうという発想こそが求められているのである。

ささいな経験をもとに、中高国語教室に求められているものについて私見を述べた。しかし、最も肝心なのは実践を通して一つ国語学力をつけるための指導過程を検証していくことである。これは中高のそれぞれの教室を作る教師たちの共同作業によってこそ可能になるのではないか。そういった着実な取り組みが県下各地で始まることを期待しつつ、小稿を終えることとする。