

〈特集〉「国語教育の現状を考える」

座談会「授業の現場から」

日時…… 七月三十一日(土) 十四時から

場所…… 早稲田大学一六号館六階 国文科資料室

司会…… 阪田 信子 先生(早稲田大学教育学部教員就職指導室)

参加者…… 勇 晴美 先生(都立国分寺高)

伊藤 博 先生(川越市立東中)

岩崎 淳 先生(私立学習院中等科)

坂口 京子 先生(港区立御成門中)

芳澤 隆 先生(私立駒場東邦中高)

編集長をやっております、早稲田中学校教員の箕輪と申します。

いま、教育が大きく変わり、いろいろな困難な状況が生まれてい
ると言われています。編集委員会で、それをテーマにして、依頼
原稿と座談会とで追求していこうということになり、本日は、国
語教育の現状や抱えている問題をお話しいただいて、今後の学習
に、なおかつ学校の現場に、生かしていただければと思っていま
す。ご意見を、どうかご自由にお話し下さい。

先生方には、お忙しい中をお集まりいただき、有り難うござい
ました。

阪田先生、司会のほうをよろしく願います。

阪田 平成十年に発表されました学習指導要領の目指す「生きる

力」に基づいて、教育課程が新しくなりました。これによって生まれた課題が数多くあるかと思えます。その課題をいかにして克服しているか、授業のほうで、それぞれ中学校、高等学校。先生方はかなり苦労されているかと思えます。まず、どんな課題があるかということと話していただきたいのですが……。

岩崎 私の学校は私立の中学校ですの、それほど厳しく学習指導要領の拘束を受けておりません。

平成十年の学習指導要領の一番の問題というのは、国語の授業時数減ということだと思います。

私の学校でももちろん話し合いました、結局、総合的な学習の時間は、英語と国語という比較的授業時数の多い科目から振り替えて行くことにしました。いわゆる教科中心の総合的な学習の時間ということ、英語はコミュニケーション、国語は表現、それから中一では書写・書道の時間を総合的な学習の時間として、今までの書写・書道よりは少し拡大して、文字とか芸術とか、そういったところに広げて、拡大解釈というところで行っています。文部科学省の指導とは一致はしてないですけども、何とかして、各教科の授業時数を必死に守ろうとしているところがあります。

坂口 授業時数が減り、子どもたちの負担が非常に大きくなってきていると思います。

また現在でも、読むことが中心ではありますが、話す・聞く力をどのように育てていったらいいのか、指導していく者には大き

な課題となっています。それから評価のこともかなり大きくて、絶対評価の基準をどのように子どもたちや保護者に伝えていくかも課題の一つです。

一 国語科の時数削減

阪田 時数削減は、国語科では大きな問題ですね。

勇 私の学校は、都立でございますので、なかなか自分たちの学校だけで解決できません。結局、東京都教育委員会のさまざまな縛りといいますが、システムの中でどう考えていくかということになります。

まず時数削減の問題の前に、それと絡みまして、学校によるカリキュラムというのは、生徒の学力や状況に応じて組まれています。

かつて都立は一定のカリキュラムがありまして、その中で自分は、目の前にいる生徒に対応して授業をしていくという方向を長らくとっております。たとえば、国語一をやり、古典一に進み、現代文を、多くの学校の場合は分割履修で二年、三年、二単位ずつとなつています。三年になって古典二をやったり、講読をやったりという形である程度のラインがありまして、大体普通高校の場合はその方向でカリキュラムを組んでいたんですね。学校によって単位の差はありますが、そんなに大きくバリエーションがあつたわけではないと思います。

しかし、改定になりましてからは、国語一とほぼ同等の科目と

して国語総合があります。現在普通高校で、一年次に、国語総合を三単位やる学校、四単位やる学校、五単位やる学校があります。三単位やる学校の中では、古典を二単位プラスしてやつてる場合もあります。ですから、合計で五単位で、国語総合の場合は標準単位が四単位なので、おそらく四単位よりもプラス一を確保したいという工夫なんだろうと思いますが、そういう形で非常に多様化しております。

カリキュラムをどう組むかということ自体が、学校のアイデンティティというか、見方によっては、学校の宣伝材料になるということだと思います。国語表現の二単位を必修として一年次に持つてくることも出来ます。割とそういう学校が増えるかと予想されましたが、国語表現二単位というのは、一年で指導している学校があまりないようです。

阪田 国語表現一と国語総合は必須履修ですよ。選択ですか。

勇 どちらかを必修として選択すればよろしいので、結局、国語総合を選択する学校のほうが大多数だと思います。

阪田 駒場東邦は中・高一貫ですよ。中高六年の一貫校ではどのようにおやりになっていらっしゃいますか。

芳澤 五日制をとっていませんので、授業時間数は以前と変わりません。しかし、最近の問題点としては、教科書のことのみならず

げられると思います。私どもの中学一年を例にとるならば、国語は週に六時間あり、そのうちの三時間を教科書中心に進めることになっていのですが、今回の改訂で教科書が分量、質とも大幅に軽減されてしまいました。極端な話、教科書は中一の一学期で終わってしまうとも言えるのです。ですから当然のこととして、自主教材をどんどん入れていくことになりました。以前にも増して、教材探しに力をいれなければならなくなりました。

自主教材を考える場合、学年を一人の教員が担当するときはいのですが、複数の教員で割って持つときなど、打ち合わせをしっかりやらなければなりません。

私どもでは、各教員の裁量で教材を選んでいくわけですが、他の六年制の学校には、以前の教科書にあった教材をビックアップして、それで年間のカリキュラムを組んでいたりするところもあるようです。

阪田 難しい教材は、教科書にないということですね。

芳澤 はい。そうですね、一度読めばそれでおしまい、といった教材が多くなってしまったようです。生徒にとって、骨のあるものは少なくなりました。また中一の例で言いますと、「トロッコ」は一学期で終わってしまい、二学期からは自主教材中心にしていかなければならないわけです。中三では教科書は「故郷」プラス二つぐらいしかやらないという教員もいます。

勇 公立高校では、週五日制になりましたので、時数を減らさな
いために、多くの学校で七時間授業をしています。わたしの勤務
校では、二期制にして四十五分・七時間という形で、できる限り
確保してきました。

どの教科の教員も、やっぱりそれまでにやってきた授業の工夫
がありますので、それをできるだけやりたい。そのための時数を
確保できるカリキュラムを作らねばならない。

都立では年間授業計画というのはそんなには変えられないんで
すね。多分ここ二、三年ではほとんどの高校がシラバスを作ると思
います。年間計画を四月には全部発表しますので、生徒の状況を
見ながら教材を入れ替えていくことが出来にくくなっています。
これまでやってきた教科での取り組みが今後難しくなっていくと
思います。

さらに週案が加わり、週案も書いて出さなければいけないので、
非常に大変です。

阪田 今、教員同士の打ち合わせの時間は取れているんですか。

勇 いえ、残念ながら。四月のはじめ、春休み中にシラバスを作
り、作って、必死にそれを見て進めていく。それに合わせていか
ないといけない。でも、遅れが出てきますので、同じ授業を持っ
てる人たちが「どこまで進みましたか」と打ち合わせる、そうい
う感じです。

今までは、教員室での話の内容が、この作品をどう扱つか、こ

ういうことをやったらどういう関連が出てきたか、というような
ことでした。例えば『こころ』でも、教員のほうが講義していく
授業もありますし、ディベートを入れた授業もあるし、あるいは
生徒に読解の問題を作らせて、どんな問題を作ってきたでもいいよ、
教員が答えてあげるとやっている人もいますし、いろんなことを
やっていて、それを交流してうまくいっていました。もう今はそ
ういう暇がだんだんなくなってきた、書く書類の量が多いもんで
すから、結局計画通りかというような話が多くなります。

そこに大学入試の重圧がありまして、それに合わせる。と同時
に、教科書自体が長い評論がどんどんカットされてしまつて、入
試によく登場する岩井克人ですとか鷲田清一とかの短い評論が多
く入っている。生徒の学力に応じて、いろんな教材をつまめるよ
うな教科書が増えました。おそらくそういう教科書が採択さ
れているんじゃないでしょうか。今までやってきた、じっくりと
一つの教材を読み込んでいくっていうやり方が、だんだんしく
なっています。

二 読む力を育てる工夫

阪田 時間が減っているところ、指導の工夫が……。

岩崎 それについては、小説の特性に応じて考えています。こう
いうふうには扱っては決めていません。作品に応じて、例えばプリ
ント、ワークシートを使ってまとめる方がいいとか、グループ
に分かれて意見を交換させた方がいいとか、登場人物の心情と

行動をまとめるのがふさわしいとか、いくつかありますね。活動が一つのパターンに陥らないように変化つけるようにして、なるべく教材ごとに変えています。教材、小説自体の要求に応じてと考えています。前に扱った小説をまた同じようにやっても必ずしもうまくいくわけではありませんので、年度によって扱い方は変えたりはします。

阪田 そうすると、その順番は教科書に沿ってでしょうか。

岩崎 いえ、なにしろ教科書どおりでは……。大体年間計画で一学期にはこれとこれ、三学期はこれとこれというふうに立てます。その順番は必ずしも教科書どおりというわけではありません。教科書に載ってなくても、自分がいいと思ったものは持ってきますので、そうした中で配列してやっています。

阪田 飛び込みで入れる教材を選ぶ観点は、何でしょうか。

岩崎 やつぱり読んで面白いもの。面白いといえるのは、各生徒が知的な好奇心を持って取り組めるものということですね。わたしの教室にふさわしいかどうかというのは大きな観点かとは思いません。

阪田 文科省のほうでは文学作品を重要視するよりも、いわゆる論理的思考力とか判断力だとか分析力だとかを重視するように言

っています。その辺の力をつけるとなると論理的に構成された説明的文章のほうに目がいくのかもしれない。しかし、語彙を豊かにするには、やはり文学的作品が見逃せないと思うのです。時数が少ない中で文学的作品の扱い方はいかがですか？

勇 高校では、長編小説は、二年生の教材として、『ころ』が、一年の定番教材では、短編としては『羅生門』が入っています。

いわゆる伝統的な学校の国語科というのは、異動が少なかつたものですから、何人かの教員で共同して一つの作品を読んでいく、(その作品の自分の教え方を各人が出し合い、交流して) という方法という、一つの読みを持っていました。

例えば『黒い雨』という作品では、一年生で全体を課題としてまず読ませる、そして一部を授業で扱うという授業のやり方をやってきた高校がいくつかありますね。これは、多摩の高校の教員の交流会の中で、かなりの数の学校で取り組んでおりました。

例えば夏休みの宿題で、『黒い雨』という作品を全部読ませておきます。授業だけで作品を読むのではなくて、宿題という形で生徒の学習活動を授業の基底に位置づけていました。

この後、生徒が自分でテーマを設定します。例えば原爆が人間に及ぼした影響でもいいわけですし、その作品の中のある一こまに出てくる人間関係でもいいんですが、一つテーマを設定して、自分で短いレポートを書く。自分で調べてもいいし、あるいは自分で考えたことをレポートしてもいい。生徒の中には原爆に関してのものを書いてくる者もありますし、広島、農村が舞台です

ので、その農村の中の人間関係とか行事についてレポートして
る生徒もいて、非常に多様です。それを集めまして、全員分は印
刷できないんですが、かなりの部分を印刷して、作品をやる前に
生徒全体に配って読んでみる。つまり作品の背景について視野を
広げていったり、あるいは、ほかの読み手が、どんなことに興味
持ったかということについて考える。

それから、これは教員によって違うんですが、その後、ある部
分を教員が講義する場合があります。その場合は大体六時間ぐら
いです。

また、八時間ぐらいいを取って、グループに分けて、いくつかの
章、あるいは一章をその生徒たちが担当して、自分たちで読解の
問題を作り、それに答えながら授業をする。三十分弱ぐらいの授
業ですが、グループで発表をするといって、そういう形をとって、
それについて教員がコメントをしたり、最後のところをまとめら
りというような形で一つの作品を終わらせる。

全体像については、その流れについてのワークシートというの
を完成する形でとらえます。生徒は、一応読んでおきていま
すけれども、一つの流れがあつて、どういう構成に作品自体がな
っているかということも分かります。私も私の勤務校の何人か
の教諭も、大体同じような方法です。

阪田 子どもたちをグループごとで授業させるとするのは面白い
ですね。

勇 一応レジュメを生徒は作るんですね。絵を入れたり、その章
の粗筋をまとめたものです。

わたしのやり方ですと、そこに出てくる、辞書的な意味ではな
く時代を切り取る言葉を説明させる。例えば生徒動員ですとか、
建物疎開とか。辞書を引いても少ししか説明が出てませんけれど
も、いろんな資料を見たり、場合によると、夏休みですから帰省
して祖父母にそういう言葉の意味を聞いてきたりとか。そこに言
語活動があつて、それをまとめる。それから自分たちがこの章で
問題だと考えたものを一つにまとめる。大体B4で二枚以内に必
ずまとめなさいと指示します。これは全班分印刷して、冊子にし
たものを手元に置いて、生徒同士で授業で発表する仕組みです。
聞くときに、発表のポイントになるところは、メモできるような
ワークシートを配ったりして、記入させます。

発表が終わったら、その発表について、どんな発表であつたか、
どういう点がよかつたか評価をするワークシートを発表してない
班のメンバーは記入して、発表した班にそのまま渡すわけですね。
発表した班は、自分たちが評価されたものを見ながら、自分たち
の言おうとしたことはきちっと伝わつたかどうかということ、
自己評価します。

聞いているほうは、発表を聞いて、次の自分の発表に生かすとい
う形で、相互評価をしながら、どうしたら分かりやすい発表がで
きるかということ、自分たちも学んでいく。

この経験が二年次に、長編小説『ころ』をやるときに、また
グループ学習でやる教員が多いもんですから、今度は生きてきま

す。一年に一作品で一回しかできないのですが、二年間やりますので、発表することに生徒は慣れてくる、そういう試みをやっています。

三 読む力の焦点化

阪田 中学校の場合ですと、今は、国語は一年生が四で、二年・三年が三・三ですね。私自身が教員してたころは、週を越えて小説を扱うとなると非常に厳しい。前の時間の思いを呼び起こして、それから授業に取り組み形になるので、できたら小説を扱うときはずっと続けて扱いたいと思っていました。例えば魯迅の『故郷』を、普通に授業して八時間ぐらいかけていました。それが三時間となると文学的作品を扱う場合は、非常にきついではなからうかと思いません。

ですから、三、四年前なんですけど、先生方もまず目標を決めるときに、三時間で一單元終わるように計画を立てるという工夫をしていました。今は、いかがでしょうか。

伊藤 それについては、「読むこと」の指導がどうしてもおろそかになっている現実があるような気がします。「話すこと・聞くこと」「書くこと」をきちんとやらなければいけない、これをやっていますどうしても「読むこと」にこれまでのような時間を取れません。それで、従来、教える項目がたくさんあった中から重点を絞って、これとこれについてはきちんとやり、あとのものは、はしよって進めるような授業になっています。

阪田 それはほかのところでもまた補うということですね。その作品に関しては焦点化して教える。

伊藤 そういうふう考えているんですが、過去に小説教材にかなりの時間をかけて教えてきたような方法をなかなか捨て切れないうところがありまして、ついつい時間がオーバーしてしまい、そのしわ寄せが、書写の時間にいつてるところがあります。書写を、かなり切り詰めて、その分「読むこと」の時間をとる、そんな現実があります。

坂口 読む力を焦点化し、一つの教材でこの力を育てようと決めてやる。それを三年間を通した計画の中である程度段階的に考えます。今までのようにやっていると終わらない場合も出てきますし、子どもの関心も続きません。例えば『故郷』ですと、どのように「わたし」の気持ちが変わっていったのかということだけに絞って読んでいって、最後にもう一つ別の教材を持ってきて、その作品と比較しながらもう一度『故郷』の全体について学習するというふうには……。それでも五、六時間はかけてます。

阪田 でも、気持ちの転換をとらえるには、やっぱり全体を読まなければならないわけですね。

坂口 大きな場面に着目して、小説の全体を見るために気持ちの状況、変化したところ。

阪田 そうすると、まず帰ってきた場面、それから、かつての男の子と出会った場面というふうな形で、場面場面で気持ちが出てきますよね。あの二人の関係を理解するには、あるいは豆腐屋小町など出てきますから、全体を読まなければ気持ちの変化がつかめないですよ？

坂口 授業では、それを端的な言葉でまとめる、という学習をします。期待感を持って故郷に帰ってきた主人公の気持ち寂寥感に変わる。寂寥感を持って故郷で過ごしているのだけれども潤土という名前を聞いて期待感にまた変わっていくと、その程度のものなんです。心情に沿ってずっと読んでいっておさえるというよりも、どういうふうに描かれているかを端的なキーワードにまとめて変化を読んでいます。

別の焦点化の例として、今一年生を担当してるんですけども、題名を読む学習を行いました。『アイスクャンデー売り』はいわゆる平和教材に位置づけられる教材です。子どもたちは一回読めば大体の内容は理解できるのですが、なぜ『アイスクャンデー売り』という題名をつけたのか、そう問うと、いろんな答えが出てきて深められます。

その学習を行うために別の教科書から二つ作品を持ってきました。一つは「大人になれなかった弟たちに……」。「弟たち」とか「大人になれなかった」とか、それから最後に「……」がついてるなど、そういうところを丁寧に読んで、題名に込められた意味というのを子どもたちが知ったあとで、『アイスクャンデー売り』

を読むんですね。そうすると全体を読みつつ「では、なぜこの題名をつけたんだろう」と考えることができます。

最後に持ってきたのは、「ベンチ」という作品です。今度は題名を隠しておいて、子どもたちに「今度は題名を考えてみよう」と問いかけました。すると、単純な「ベンチ」ではなくて、「赤いりんごの緑のベンチ」「座われなかったベンチ」など工夫された題名が出てきました。その後でどうしてその題名を作ったのかと問い、説明させるという表現活動に発展させました。

このように焦点を定めて読んでいくことでよりその小説の全体やテーマが分かる。そういう手がかりを授業の中で伝えていけたらと思っています。

阪田 気になってるのは、全体を読むことなんですが。結局全体を読むだけで一時間弱かかりますね。

国語科では順番に読ませていくのと、それから先生が読んでしまふのとあるかと思うんですが、小説を扱うときには、どうでしょうか。順番に机の座席順に読ませていって全体を押さえる。そのあと焦点化する。そういうふうな展開があります。ほかには、全体を押さえるときに黙読になさるとか。

岩崎 はい。生徒に読ませると、教師が読んで聞かせるのと、二つあります。これは目的がそれぞれ違うと思うんですね。読ませるとするのは、読むというを通して音声言語の力を感じ取らせるといふこともねらいとしてあり、聞かせるというのはい

いがまた違うので、私は分けて考えてます。

聞かせるとしても教員が読むのと、教科書準拠のCD、昔はテープでしただけでも、そういうたものを使う。それから、市販の朗読テープ、朗読CDもあります。自分で朗読したものを録音して使うことも考えられます。それぞれいいところがあると思います。

芳澤 もちろんやり方は教材によって、学年によって違いますが、私は最初に教材の最初から最後までを黙読してもらうことにしています。下の学年では、黙読のあと、確認のために生徒たちに順番に音読をさせていくことが多いですね。これは皆さんとあまり変わらないと思います。岩崎さんがおっしゃったCDなど、よくできているのがありますから、授業のまとめとして聞くこともあります。

阪田 先ほど坂口先生から、三年間の見通しを立てて、国語の焦点をしばってというお話がありました。

文学教材を焦点化すると、ごく普通に考えて、やっぱり作品全体をまず子どもたちが理解しなければ、部分で引いていくというのは厳しいんじゃないでしょうか。例えば比喩をここで勉強させるっていうときに、その作品の「何ページから何ページのこの部分読むと、ここに比喩が出ているね」と、そういう説明をする前に、やっぱり全体像をつかませて、それでこのページを取り上げて、何が比喩になるか、どういう比喩になるか、そういうと

らえ方をせざるをえないのかなと思うんですが。焦点化の観点として、心情の転換と比喩が出されました。ほかにございますか？

勇 高校の場合は、中学でいろいろ勉強を生徒ができてくれています、その上に乗っかって授業ができるという、ある意味で恵まれているのですが……。だからこそ作品の全体像を常に意識しながら読んでいくことを、高校になったら一つはやろうということがありまして、先ほどのような長編小説でも、全体を読ませます。『ころ』でも全部読んで、授業でやるのは一部かもしれないけれども、こういう構造になつてるといって、上巻のさりげない部分の書き方が、実は下巻のある部分を支えているという、そういう関係を理解させます。

阪田 伏線を教える代わりに……。

勇 伏線もそうですし、作品の構造自体に興味を持たせませす。

また、作品の表現のディテールが、小説を読む場合に大事なんだと教えたいということなんです。ディテールをきちつと書かない作品っていうのは、やはり読んで底が浅いんですね。そのディテールを書いていく中で、言葉の豊かさとか表現の豊かさ……。つまりこういう書き方も、ああいう書き方もできる、では、なんでここでこの表現を使うか。

例えば『黒い雨』ですと、方言が出てくる場面がある。なんでこの部分で広島の方言を使っているのか。では、方言じゃなく

て共通語で書かれているとしたら、その違いをどういうふうに感じるだろうかというところが問題になってきて、なぜ方言で書いたのか理解されてくる。

そういうディテールをきちっと書くところに、伝えたいことが表れている。それを読み取ることが、伝えたいことを読むことだと分かっていけばいいかなと、中学と同じ読み方ではなくて、高校になったら、こういうところを分かってほしいと念じています。

阪田 文学作品で先生方が工夫なさっていることを紹介して下さい。

岩崎 中学校一年で比較的多く使われている『少年の日の思い出』があります。これを扱うときは、一つには少年の心理状態と行動を細かく読んでいきます。もう一つは語りの問題。二部構成になってるんですね、最初の場面で大人の語りになってます。語り手は客なんですけども、二人の男性が出てきて、自分の少年時代にそういうことがあったということを語り始め、第二部に入っ

て少年のころが語られるわけですね。
第二部から始まってストーリーとしては全く問題ないのに、なぜあれが置かれてるのか、なぜ回想形式をとってるのかと考えることによって、学習的には、構成の問題、語りの問題も考えさせるようにしています。

坂口 作品のディテールということ……いいですか。中学二年

生に『夏の葬列』という作品があります。その作品には「化石したように足を止める」とか「緑の波」とか、いろいろな比喩が出てきます。それに注目していくと「戦争」と「平和」に関する叙述が対極的なイメージで描かれていることがわかります。例えば「緑の波」は広がる草原が風になびく様子を表現しているのですが、いかにも柔らかく平和なイメージです。それに対して「化石のように足を止める」という主人公の行動を表した比喩や、「突然飛び出した大きな石」、これは艦載機を喻えているのですが、そういうった比喩は鋭く固いイメージで戦争を描いています。小説では、ヒロコさんという女の子が艦載機に撃たれてしまうのですが、子どもたちにとつての戦争は「突然飛び出した大きな石」のようなものだ、と象徴的にも読むことができます。作品の世界を作り上げている一つひとつの言葉や表現にこだわって読むことは行ってきました。

伊藤 語彙を豊かにすることに関してですが、わたしの学校で使っている単元ノートはルーズリーフノートなんです。あとで単元ごとにまとめて並べ替えて、表紙をつけてやります。文学作品の場合、まず初発の感想がルーズリーフノートで集められますので、その中でこれは語彙の指導にもってこいだなという記述をピックアップして、切り貼りしてプリントします。

あと、この作品でぜひ押さえておきたい漢字についても、それをプリントして、提示して進めていることがあります。

あと、先程の話題の中で、最初CDか黙読かというのがありま

したけども、文学作品のときに家庭学習で一度音読をしてこいという宿題を出すことがあります。やってこない子もいるんですが、大体の子は一度音読しているので黙読でも可能です。あるいは、短い作品の場合は、教師の音読から入るような工夫をしている場合があります。

四 教材の発掘

阪田 これだけは教えたい、この力はつけたらいいというものから教材を選んだ場合、そういうものがありますでしょうか。

岩崎 次はどうなるか分からない、わくわくするということとは、やはり文章を読むことでは非常に大切な経験だと思うんです。教科書に載っている作品ですと、教科書を配布されたその日のうちに、好きな子は読んでしまってる可能性もありますね。それから先ほどの朗読CDの話もありましたが、あれをかけても興味を持った子は先に読んじゃうんですね、聞かないで。

そういうこともあって、教科書に載っていない作品でやっているとということについて。かんべむさしの『車掌の自分』というのがあります。平成二年ごろの教科書に載っていました。一読してこれは使えるかなと思って、プリントして持っていくんです。ナンセンス小説の一種ですから読み飛ばせるものですが、場面ごとに印刷して、その日の授業で扱う分だけプリントして持っていくんです。そうすると、次にはどうなるか分からないので、普段はあまり興味を持たない生徒も、次はどうなるのかと非常にストーリー

を楽しみにするところがあって、そういうふうになっています。何を教えるかについていうところと少しずれるかもしれませんが、作品を読む喜び、楽しさ、そういったものを伝えられればという気はしています。

芳澤 中学で辺見庸の『もの食う人びと』を採用したことがあります。『もの食う人びと』というのは、辺見庸が世界中あちこちに出かけ、その場所の人々と同じ席で同じものを食べるというルポルタージュなのですが、この作品を通して生徒たちの日常に何かしらの揺さぶりをかけることができたのではないかと、思っています。また、中学二年生の三学期に漱石の『坊っちゃん』を、ほぼ一月かけて最初から最後まで通して読んだことがあります。読み進んでいくうちに、教室が『坊っちゃん』の時代にタイムスリップしたみたいになって、国語の教員として、とても楽しい経験をしたように覚えていています。

五 新しい評価

阪田 新しい評価は、中学校は、実施から二年になってますけれども、大変だということを先日もある校長から伺いました。高校の評価は試験の点数をそのままつけているとか。そんなことないですか。

勇 非常に微妙なんですけど、高校だからといって完全な絶対評価ではないですね。相対評価と絶対評価の中間を取るような感じで

評価しようとしています。テストの点数だけではなくて、平常の取り組み、最近では意欲・関心も視野に入れながらということになっています。

岩崎 平成十四年から中学校は今まで相対評価だったのが、「いわゆる絶対評価」に変わっていく。

阪田 十四年から入りましたね。

伊藤 絶対評価に関していえば、評価規準ひりょうについてはかなり浸透してもう整備されてると思います。ただ、問題は基準ちじゆんのほうですね。これで達成できたのかどうかという物差しを個々の学校あるいは個々の教師に任せている部分があって、ほんとにこれでクリアできたのかどうかという不安がどこかにあります。ここが課題なのかな。

それから、やはり先生方によっては、自分が受けてきた評価観が根強く残っていて、なかなか脱却できないでいる。高校でもペーパーテスト中心の評価観みたいなのがぬぐい去れない状況もまだあるように見えます。

あとは、これはちよつと話題がそれるんですが、六月に一か月間、教育実習生を受け持ったんですけども、国立大学の学生でしたが、国語科の評価に関する講義は、ほとんど受けてないようでした。どうしていいか分からないので、自分たちが受けてきた評価観でもって生徒を見る。あるいは、授業を考えていく、という

感じでした。ですから、現場を変えていくには、大学の国語科教育法の講座みたいなところでまず変えていかないと、なかなか変わっていかない部分があるのではないかということを感じます。

阪田 評価に、意欲・関心・態度も含めていくとなると、難しいと思います。中学校の場合のように、学習指導要領を基にして決めるんでしようけれど、各学校の中でまず話し合って決めなければならぬということ、課題だと思っんですね。その辺が、時間が取れないという部分もあって、うまくいっているのでしょうか。横の話し合いは出来るんでしょうか。

坂口 わたしの前任校は国語科が一人という状況でしたので、自分で決定したものが教科の評価になりましたが、各学校の教科部会で話し合いをしているのが実情だと思います。区単位でも部会がありますので、それぞれの学校での基準なりを持ち寄って、ある程度横で考えているということもあります。

阪田 区単位の会が開かれてても、集まらないっていうことはいんですか。

坂口 集めさせられるという状況があると聞いています。例えば、夏休みに二回集まって、というように、自主的ではありませんが、ある程度強制的なものがある、ということだと思います。

阪田 私、かつて学力テストに頼るなということをお話したことがあります。つまり自分たちで問題を作るといふ……。何番の問題は何を見る問題、この問題ができれば、心情を理解できるとか、言葉を理解できると、そういうふうな問題によって評価の指標を作れないかなつという。

坂口 そのようにやっております。問題用紙に子どもが分かるように、ここは例えば言語事項、それからここは読みの中で心情理解ということを問題自体に書くんです。ですから、例えば中間と期末で読む力が何点と何点、それに学習プリントなどの評価を足していくと「読むこと」の評価が出てくる、というふうにもつていきます。

阪田 今、公立の学校は、評価について保護者からかなりクレームがくるんじゃないかと思えます。そういう作り方をしていれば、いいですよ。

坂口 今年は学校を異動したのですが、五月に保護者会を集めまして評価説明会がございました。各教科で評価規準と基準をすべて公開しています。一年間こういう規準で、こういうことを材料にして評価しますという、保護者に向けての説明です。

阪田 私学も絶対評価ですか。

岩崎 そうですね。指導要録に書く場合は、私学であっても、「いわゆる絶対評価」のABCに基づいて書きますが、各家庭、各個人に向けての通知表というのは十段階評価で、数値で渡しています。結局、「いわゆる絶対評価」でAなのかBなのかということよりも、内部進学の基準で、例えば上の学年に上がれるのか、中三から高一に上がれるのか、そういったことが問題になりますので、むしろ、数値が問題になっているという現状です。

もちろん生徒から評価について聞かれることがないわけじゃない。それも文句を言うというよりは、どうしたら上がりますかというような質問ですね。それが多いわけじゃなくて、一年に一人が聞いてくるぐらいです。あとは親御さんからの質問はほとんどありません。やはり聞いてきたとしても、どうやったらうちの子どもは成績上がるでしょうかという聞き方で、しかも直接言うよりは当該の担任を通して聞いてくるっていうようなことです。もちろん何かあったときには、やはり説明できるようには準備しています。けれども、それで争うとか、そういうことはありません。

阪田 意欲・関心・態度を測るのは難しい、そういうことが言われていますが、どうやって評価に結び付けていらつしやいますか。

芳澤 数値化できないものはあえて評価に入れないことにしています。私どもの国語科では、中間・期末の十段階とプラス平常点で成績を出します。平常点は、提出物の回数とか内容とかで、担当者がそれぞれ自分なりの方程式みたいなものをつくって、プラ

ス・マイナス一とか二とかをつけていくごく普通のやりかたです。聞くところによりますと、授業で手を挙げた回数なども点数に換算して評価の点数になっていくところがあるようですが、本当に正しいことなのか、私個人としては疑問に思えてなりません。

坂口 関心・意欲・態度に関しては提出物が中心です。提出物の数と内容を数値化してやっています。それから表現活動への取り組みや授業でのプリントへの記入も観点を決めて評価の対象としています。挙手や忘れ物の回数を評価に入れていらっしゃる先生に伺うと、その部分で努力できる子どもたちが出てくるから、それも一つの教育的効果なんだとおっしゃっていました。この辺りは、個々の教員がどう考えるか、で決まってくると思います。

ただ提出物に関しては、関心・意欲・態度に入れてはいけないという指導があった区もあるように聞いています。現場は大変困って、では何で評価しようかと議論になったと言います。ですから教員個々の考えだけでなく、学校とか区とかによって関心・意欲・態度の評価内容は違うというのが実態だと思えます。

伊藤 うちのほうは、先ほどもお話した単元ノートを重視しています。これは単元ごとに自分の学習を積み重ねていって、最後に振り返って並べ替え、一冊のノートにしていく、一種のポートフォリオ的なものです。この中で、この教材の学習で「どんな力がついたか」「こんなところが変わってないと思うか」「どこを伸ばしたいと思うか」という振り返りの内容をよく読んで、それ

を関心・意欲・態度の評価に加えていきます。

それと、自習学習というのをやっています。これはルーズリーフノートが上下二段に分かれていて、下段の部分にその単元、あるいはその教材に関するどんな自由勉強でもいいからやってみなさいと指示します。一回やってみるとスタンブが一個ももらえるんですね。それが、わたしの場合二十個たまると、シルバークップのシールがもらえて、四十個たまるとゴールドカップのシールがもらえる。中一ですから喜んでたまるんですよ。こういう楽しみながらやる自習学習も関心・意欲・態度の評価に加えています。あと、家で音読の練習をしてきなさいと言っています。教材によつては全員に一人一文、もしくは二文で、短いセンテンスを朗読させるんですね。そのときに「今日は音読のテストだからね。ちゃんと家でやってきてる人は全部読めるよな」とか言って、テストをして、それもまた関心・意欲・態度の中に入れていきます。

あとは自由読書ですね。単元に関係する読書も、そうじゃない読書もあるんですが、読書をいっぱいやってくれてる子は、これも関心・意欲・態度につながるとして評価します。

阪田 とても参考になりますね。

勇 そのまま点数化するのには、やはり提出物とか、その提出後、どう取り組んだか、その内容の優劣で、若干の点数の差は作っておくべきだとは思っています。公立の多くの学校では、その平常の提出物を、全体の評価の中で何割見るか、それぞれの教科で考えま

す。

通知表の成績以外の評価のしかたでいえば、例えばレポートなんかを提出させたときに、今回のレポートはこういう観点で見ましたと観点をいくつか明記しておいて、優れているところだけ丸をつけて返します。

あと一言付け加え……。四十人ですからなかなか全員に、感想を全部書いて返してあげることができないんですけど、今回、例えば全体の構成がどうであるとか、あるいはよく調べてあるとか、資料をどう使ったかとか、文章の表現のしかたとか、そういうところをチェックしてあげて、なるべく一つは丸がつくようにして、返します。

そういう形とか、発表してもらったら、わたしが評価するだけではなくて、聞いている生徒全体が発表者を評価するという形によって、やったことに対して言葉で評価される。点数じゃなくて言葉でということ、出来るだけわたしは心掛けています。

阪田 その場合に、点数はどういうふうな形で成績表につけるんですか。

勇 点数で評価しなきゃいけないという形をとってますので、いいところを書いてあげるんです。それからあと、要約をなさい、発表の要旨を書きなさいと。ですから、発表した要旨がきちつとまとめられてることは、発表としていい発表ですね。

阪田 それを先生が成績表に……。

勇 A B Cぐらいで評価、表現活動の中でずつとAだと、点数がよくなる……。という感じですよ。各人の発表はみんなに評価されますから、評価票を自分でまとめてもらいます。自分の言ったことは、ほんとにちゃんと受けとめられるかどうかは評価票の要約を見ると分かります。

阪田 子どもに返せる方法はそうなりますね。きつと効果はある。ただ、私情をはさまないところが、一番悩みの種で、結局それが点数化っていうことになってしまふ。

勇 結果的には評価は、わたしの主観です。

岩崎 わたしの場合では、例えば読書ノートがあります。語彙指導ともかわるんですけれども、どうしても教科書だけでは語彙が不足しますので、授業外での読書で、まず読書ノートに記録をさせて、それから友達に本を紹介するという前提で文章を書かせます。提出は、年によって違うんですが、今は学期に一回で、希望者のみとしています。こちらの指示どおりに書いてあればいいんですけども、出せば一律に何点か与えます。その中で、質量共に非常によく書いてあるものについては、またプラスして何点か与えるというふうにしています。

この前、『おくのほそ道』の冒頭の部分、これはぜひ暗記をし

てほしいなどは思ったんですが、頭からやれと言うと、意地でもやらないという子も出てくる恐れがありますので、これも何月何日までで暗記をしないと言いました。暗記をできた人はわたしのところにきなさいということにして、やはり暗唱できた子に対してプラスを考えます。そのときは二百名中、四分の一程度が暗唱してきたように覚えていきます。

やつてもやらなくてもいいとして、やつた子に関してはプラスにするという形で、関心・意欲・態度を評価しています。

伊藤 直接評定化とは結びつかないんですが、指導のための評価ということ、中一の一学期のスピーチ学習で、自己評価と相互評価と教師による評価と、三つをうまく組み合わせる指導をしたということがありました。例えば「思い出の一品」というスピーチでは、自分で自分のスピーチを評価する自己評価、それから友達による評価、あと教師による評価の三つを出しました。その値が同じならばいいんですけども、そうじゃない場合があります。自己評価だけが高いとか。そういうときにこの評価の違いを利用して、個別指導ができるんですね。この子にはこういうところの観点をもっとよく見るように指導できたりとか。

それから作文の場合。「出合いのときをいきいき」という作文だったのですが、まず発想の段階で、五枚の短冊にメモを書き、その部分でもう友達と交換し合いながら相互評価をしていく。また、でき上がった作文の記述を、友達と交換しながら相互評価をし、もちろん自己評価もするんです。そして教師も評価をするこ

とで、一人で書いて先生に見せるだけの作文よりも、質の高いものができあがることがあります。

阪田 宿題を出して、単純に提出したから何点というのではなく、その出してきたものの中身で評価をしていると受けとめました。

それから、評価を生かして子どもたちの意欲をかきたてる、そういう授業を工夫していらっしゃる。

六 一問一答と考える習慣

勇 中学の先生に伺いたいんですが、高校では予定調和の中で授業が進みまして、要するに生徒は、自宅で勉強してきます。大体こういう問いを出すところ答えるとかつていう、生徒たちは想定された問いに対しては非常に強いんですね。ところが、あまり参考書に書いてないような問い方をすると、固まってしまうというようなことは中学ではあります。その裏返しとして、常に答えがほしいと思っている生徒もいます。

伊藤 国語の予習を、現代文も予習してくるんですか。

勇 不得意な子はしてきます。予習と言えるかどうか分かりませんが、いろいろ参考書が出てましてね。参考書を読む。

岩崎 以前の生徒でいうと、先生は、次はどういう課題を出してくるかって楽しみにしていて、こういう課題について自分はこう

いう答えを出すんだってことで、お互いが真剣勝負だったような……。今もそういう子がいないこともないんですが、答えを早く教えてほしいなあって待つてる子ももちろんいます。たぶんの学年にも両方の子はいたんだと思うんですが、だんだん答えを待つてる子のほうが多くなってきたような感じがします。

阪田 すごいですね、予習してくるなんて。

勇 すぐはないんですね。要するに、非常に簡単に参考書を見られます。それを予習とかどうかは別としまして。辞書を引いてきなさいって言えば辞書を引いてきます。大体教科書にも下に設問がついてたりとか、学習の手引きが書いてますよね。それを見てくるんです。市販のシステム学習みたいなものをやっています。

阪田 本来なら国語の場合には、子どもたちが問題を作って授業をする、だから、問題が作れたらすばらしい。国語の場合はどこが問題になるか押さえられれば、力がついてるってことです。だから、先にそういうのを見てもらえちゃうとやりにくいですね。

岩崎 それは友達の前で恥をかきたくないとか、そういう心理からですか？

勇 それもあると思いますけども、多分かなり前からそういう勉強

強のしかたをやってるんじゃないかと思います。教科書準拠の問題集などを買って持っている子が結構います。時間のあるときは、それで勉強してくる。

阪田 中学生でも、そういうものを持っていますか。

坂口 私は一冊持たせています。ただ、授業ではほとんど扱いません。家庭学習でやりなさいと指示しています。一対一対応の問題はそれでやってほしい。授業では考えることを中心に、例えば友だちと意見を言い合うとか、いくつも答えがあったり、むしろ分からないところについて考えを深めたり、そういうことをやるんだよ、と説明しています。すぐワークをやりなさいと言ってもできない子どももいますので、例えば十分間でやってみようと言って、集中して何問までできたかと、そういう学習を何回か繰り返してワークブックを自習できるように指導も一応しています。

伊藤 塾などでテスト対策とかをきちんとやって、そういう質問に慣れている子は答えられるでしょうけど、今回一年生の一学期を終えてみて、そういうのに慣れてない子どももたくさんいるんですね。中学校のテストでは、正解をきちんと答えさせる場合が多いので、こういったものにも慣れさせないといけないのかなと思っています。

でも、そういう一問一答形式の授業をやり出すと、もうなんかしらすとしてつまらない授業になりますね。例えば「オツベルと

象』の一番最後の「いや、川へ入ってはいけない」ところ、これはいったいどういう意味を持つんだらうかっていうのは、答えは一つじゃないので、いろんなところから出てきて大変活気が出る、盛り上がる授業になっていくわけです。わたしも坂口先生と同じように、授業ではいろんな角度から議論し合う、考えをぶつけ合うようなことをしています。

勇　そういう授業にしようとする、非常に抵抗があるんですね。わたしだけではなくて、同僚の方に聞くと、「なんでこんなに生徒は答えを待ってるんだらう」と言う。正解が一つではないというか、こういう角度から見ればこういうふうになる。それからこの若さで見たらこの答えだけでも……。例えば『藤野先生』ですが、なぜ魯迅の作品を中学でやり、高校でもやるかということ、高校では思想的背景が分かってくると、風俗を彼が書いていることの意味が分かってくるわけです。

　　そういう、どんな自分が勉強していくと答えが変わってくるということに対して、ついてこれない生徒が最近増えていきます。かつては、頭が痛くなるぐらい考えて、それが国語の授業なんだって、自分の頭で考えなさいっていうことが分かってたのに、最近は「で、答えは何なんですか、先生」って聞かれる。一生懸命周辺を説明すると、「よく分かりました、先生、その話は、で、さっきの問いの答えは何だったんですか」って聞かれて、がくつときたことがある。こういうのは、中学ではないんですか？

伊藤　かつては、課題に対して「私はこう考える」といったような教師が教えられる場面がかなりありました。今はちよつとそれが少ないような気がしますね。たった一つの正解を求めているんでしょうか。

教室の中で考えるのを嫌がる子もいます。

勇　調べ学習をすると、インターネットを使って、コピー&ペーस्टをする子が多い。何か工夫しないと、調べ学習がただインターネットを見てくる学習になってしまいますので、そこもやはり問題です。使い方によっては非常に便利で、実利があるんですけど、調べることに關してすぐにインターネットを使ってしまいうんです。これについて、例えば作者について調べてきなさいって言うのと、インターネットを見てそれを写してきます。これでは、調べる意味がないんです。一言、インターネットを見る場合には、何行以内にまとめて、違う部分をこういう資料の中のどこかを読んで、こっちへまとめてきなさいと言えば両方見ますけども。

岩崎　自分で考えさせるのが重要なときと、知識を得ればもうそれでいいっていうときとありますよね。例えば、作者の履歴とか経歴なんか写してもいいから、とにかくそのことについて、作者について知ってほしい。そういう場合であれば、ただ丸写しだなんて思っても、何も言わないこともあります。ただ、そのままっていうふうになると、プリントアウトしただけで読まないで、ばいと出す恐れもありますので、手で書かせることにはしています。

七 選択学習と発展的学習

伊藤 公立中の選択教科の開設の件ですが、選択教科が持ち時間数の関係とか、あるいは担当する教師の興味とか個性とか、それによって学習内容が決まってしまうところがあるような気がします。でも、本来は生徒のしたい、受けたいという希望が反映されるべきなんですが、なかなかそういうかない実態がありますね。

坂口 現在の学校では二年生・三年生ともに意見文指導を行っています。授業でやりきれない部分の学習を、ということではやはり教師で相談して決めました。今までの経験では、漢字検定用に関題を解く演習、言葉や古典などに関する課題を設定して、調べてレポートをまとめる学習などを経験していますが、やはり教師の方で幅のある学習内容を設定しておいて、そこから生徒が選ぶということになります。

伊藤 本来はつきたい力をはっきりさせて、その上で選択の授業を行うべきなのでしょうが、この辺があまりいまいになって、何となく行われてるといふ実状もある……。

阪田 能力的に遅れている子どもたちの補充の時間として設定することも可だし、もっと発展学習をさせるといふ考え方で出来たんだと思います。本来なら、子どもたちから出た希望を集約して一つの時間を作るべきなんだと思います。一番の問題は先生の

数。足りませんよね。大概どの学校でも、全員で選択教科をコマ受け持つてはるはずなんですが、出払っちゃうと、今度は職員室が空っぽになります。何かあったときに後始末するのが教頭か校長つていうことになったりする。結局まだ理想には程遠い現状のようです。

岩崎 今、発展という言葉が出てきたんですが、国語科で言つてる発展とは何か、とわたしは聞かれました。そのときに、例えば『徒然草』を読んで、自分で別の章段を読んでみたり、あるいは学校である作家の作品を読んだら、別の作品を読んでみたりというのが発展じゃないかって言ったら、それは発展なのかって聞くんですね。広がりはあるけれども、いわゆる発展学習と違うんじゃないかって言われて。理科とか数学であると、割と発展学習というのが規定しやすいらしいですね。上の段階の学習を発展学習と言つてらるらしくて。

坂口 ひとつは幅を広げていくこと、もう一つは内容が難しくなること、かと思えます。教科書教材が少なく、しかも易しくなっていますので、共通のテーマを扱った別の作品と比べて読んでいく、重ねて読んでいくということを、もっとさせたいですね。難しさにも文言が難しい、内容が難しいなどがあるわけですから、一般的に難易度を上げることと発展と考えていいのではないのでしょうか。

岩崎 教科書に發展を載せるつていう話もありますね。学習指導要領は最低ラインだから、それ以上のものも載せる。

阪田 深めるというのは、例えば、竹取の一部しか出てない場合は、それ全部を扱うつていうのは深めることになるのでしょうか。あるいは、突っ込み方ですね。ただ物語として押さえるだけじゃなくて、もう少し登場人物について、あるいは歴史的背景について勉強すると、学習を深めた發展学習になるんじゃないか。

芳澤 高校の授業の場合、古文、漢文は授業の内容がそのまま大学習験に結びついていきます。ところが現代文ではいろいろなことをやるわけで、例えば高二の二学期あたりで、『こころ』を読んで「なんで先生は死んだのか」なんてことをわいわいやりながらその一方で、あと一年少して受験があるのだということも意識に入れなければならぬ、そういう目配りの仕方が難しいと言えは難しいと言えますね。

現在の高一、高二の教科書に載っている評論、あるいは受験問題の評論に関しても、ご存じのように、昔の文芸評論みたいなのはまずありません。言語論だ、記号論だ、身体論だと、国語の教員にとつて少しきついですよ。そういうややこしい評論を授業で読む、あるいは授業で入試問題を扱う時に自分なりの考え、生徒を納得させられる答えを作る、というのは知的な作業で面白いのですが、大変なことには変わりありませんね。

八 古典・漢文と大学入試問題

勇 大学はもつと古典を出していただきたいとわたしは思ってます。というのは、最近古典、特に漢文を出題されない私立大学が増えています。

芳澤 漢文を出すと受験生が減るということだそうです。

勇 でも、そんなに難しい、ひねった問題を出していただく必要はないので、ひととおりの教養として、漢文を読んだことがあれば分かる程度の問題を出していただければ。文学作品の奥にはやっぱり漢文の素養つていうものがあるわけですから、書き手ほとんどそれを持つてるわけですよ。そういう部分を経験しておいてほしい。下手をすると漢文をまったくやらないで、大学に入ってきてしまう学生が増えてくるんじゃないでしょうか。

芳澤 学校によつては、高校三年間に二、三時間しかやらないところもあるそうです。

勇 それでもう済んでしまつ。

国語総合に漢文は入っていますが、国語総合の漢文だけで終わるとすれば大変です。故事成語が少々あつて、漢詩があつて、まとまった文章が一つ、二つ入る程度ですから。選択により、古文・漢文を学習しないで終わることが出来ます。国語総合だけで、

あとは現代文を取っていけばそれで済むとか、古典講読でも漢文はあまりやらなくてもよいとなってしまうと、漢文を学ばないで終わる。また古文の入試問題を拝見してみると、語彙と簡単な文法中心の問題が多く、表現から読みこんでいくという問題が少ないですね。古語を二百語、二百語を暗記していれば、解けてしまうような問題文が多いので、結局暗記で終わってしまう。もっと古文を読むという体験をして解ける問題をつくっていただきたい。

漢文のほうはほんとに基礎的な教養でよろしいので、いろんなジャンルについて、一応読んで分かる程度の問題を出していただけたらいいのではないだろうか。

勤務校が、進学型単位制ですので、生徒は進学するために入ってきています。小人教授業（英国数理）が売りになっているので、一年生から国語も古典は少人数教授業です。二十数人クラスで三年間勉強できます。そういう体制で勉強させていきますから、一年のうちから生徒のほうは「受験」を考える。特に古典の授業は受験のためにやっていると考えるんです。それを、作品を読んだってというふうに変えていくのは非常に難しい。作品を読んだって言うのと、そうだなって顔をしてくれるんですけど、根っここのほうにはやっぱり「受験で役立つから」ってあるわけですね。その部分に矛盾があります。受験に出なかつたら確かに授業は自由にできるんですけども、今度はひっぱっていきのが現実の問題として難しいわけですね。

阪田 中学校で今、古典は「親しむ」とありますね。文法は高校では教えない。あれは国語総合でも教えないんですか。学校によつては古典講読はない……。

勇 国語総合だけで終わる学校もありますので。

阪田 そうすると、子どもたちの古典に触れる機会というのは、中学校と、あと国語総合のときだけということになりますね。そして、一般的には受験を意識しなければならぬ。

九 読書指導

伊藤 今の学校では、読書の習慣が身につけてない子が多い。中学校で読むのは教科書の教材だけというケースもあるかもしれません。今年度から朝読書を取り入れて、毎日十分間自由にやらせています。

もちろんそれはそれでメリットはありますが、やっぱり発達段階に合った、こちらで意図した読書の指導、あるいは文章の与え方みたいなものをもっと工夫する必要があるのではないのでしょうか。

今、考えてるのは、教科書で過去に採録されていて、いろんな関係で不採録になつてる文章の活用です。その文章が資料集として教科書会社から出てますので、それらをコピーして、ある一定期間、毎朝十分間、一編ずつ、どんどん紹介して多読をさせていく。そのことによつて、少しでも読む時間の減少に歯止めをかけ、

本を読む力をつけたと考えて、二学期にこれを実践しようと思っ
ています。

阪田 今のはほんとに悩みの種じゃないかと思えます。読書週間
を設定しても、子どもたちが何を読むのか。結局、読むものはな
いから、時間は設定されたけれど、遊んじやう。あるいは、いわ
ゆるパソコンのゲーム物語とか、そういうものを読む。それでも
読まないよりはいいと認めている学校もあるかと思いますが。

先ほどの岩崎先生のように、友達に自分の読んだのを紹介する
文章を書かせ、それを全員に配るといやり方で、何を読んだら
いいかというものを広げる。そういう苦労をしているところもあ
るかと思えます。百冊の花束、そういう表現で紹介しているとか。
昔はどこかで短編集、外国のと日本の面白いのを二冊にして出
してましたね。それを五十冊学校で購入して読書の時間に全員に
配るといふ……。それがなくなっただけですよ、

伊藤 川越市では、全ての小中学校の図書館主任が集まって、
「この本を読んだ」という五十冊を選び、簡単な粗筋と出版社と
価格が書いてあるパンフレットを作って、それを全ての小中学生
に配っています。この五十冊については、本校では全学級に備え
たかったんですが、予算の関係で、学年に五十冊、三年年で三セ
ット百五十冊を図書館に購入して、このパンフレットを見ながら、
興味を持ったものを読んでもいいということに取り組んでいます。

勇 読書というのは個人的にするものであろうと思いますが、一
応夏休みには十冊か、岩波新書とか、岩波ジュニア新書とかを
教員のほうで指定して、読みなさいと指導していました。一冊を
読んで全体の要約、そして感想を書かせています。

又、前任校では学校司書の方が大変意欲的で、教員に必ず一冊
か二冊、推薦図書を紹介を書いてくれと言われ、それをまとめて
「推薦する本」という冊子を作って、二年に一回ぐらい生徒に配
っていました。

芳澤 本校の中一の生徒たちに聞いてみますと、小学校のときあ
れだけ塾通いで忙しかったはずなのに、ものすごい量の本を読ん
でいた者が多いのです。『ハリーポッター』はクラスの半数以上
の生徒が全巻読んでいました。本を国語の受験勉強のためにだけ
読んでいたというわけでもないようです。ところが中学に入りま
すと、クラブ活動がありますよね、そのほかにパソコンがある、
ゲームがある。面白いものがたくさんありますから、読書からど
んと離れていってしまいます。中一の段階でうまくもっていく
と、読書家が多く出る学年もあるようです。

中一を担当したときに、いろいろな文庫の解説目録を、本屋の
書棚に吊るしてあるやつですが、それを出版社から学年の人数分
送っていただいで配布し、これが面白いとか言いつつ紹介したこ
とが幾度かあります。しかし今それをやろうとしても、出版不況
のせい、人数分は用意できないと断られる場合が多いようです。

岩崎 先ほど、伊藤先生からお話がありました、教科書に載っていたけれども改訂で落ちてしまったものとか、そういったものは補助教材資料集というような名称で、FDやCD-ROM、別冊などで用意している会社があります。パソコンでプリントアウトして全員分印刷するというのは、昔に比べると楽になりました。補助教材資料集としてコピーできるような体裁になっていて、大体B4だと二枚で収まるとか一枚で収まるように配慮されています。

勇 岩波ジュニア新書の、百冊ぐらいを紹介した小冊子を、去年は自分の担当していた一年生に全員に一冊ずつ渡しました。あれは高校一年にはちょっと易しい内容です。それでも、評論文の手がかりになるようなものを少し読んでほしいということです。二年、三年になったら新書を読みなさいと言っています。そういう方法はあると思います。

十 社会の変化と教育の課題

伊藤 国語教育も含めて、公立中学校には、学校教育全般に関する問題があります。基本的な生活習慣を含めた授業規律の問題、心の教育を含めた人間関係づくりの問題、健康とか体力面の問題、の三つです。かなりこれはまずいというケースもあります。国語の授業はきちんとできるけども、ほかの教科はだめだというケースは少ないですね。国語がだめだとほかの教科も同じようにやっぱりだめなんで、学校全体として考えていかななくてはならない問

題だと思っています。

この中で特に国語では、グループ学習という活動の場面で、人間関係がうまくつけれない子がいると、学習が機能しないんですよね。そこで全校を挙げて、人間関係づくりのために、いろいろな教育相談的なエクササイズを取り入れたりとかして、それが国語のグループ学習に役立っていきます。ほんとに公立中学校では、学校教育全般の問題を無視して国語教育だけを語ることは、なかなかできない状況にあるような気がします。

坂口 全く同感です。学習する集団にするまでがとても大変になってきているという気がします。例えば友達のことばかり考えて生活している子は、学習の場面でも友達を気にしますので、なかなか教師に対して集中する態度をみせない。そういう子どもたちがあります。また、友達同士波風立たないようにするために、何か聞かれるとすぐ教えてしまう生徒もいます。つまり自分が考えなければならぬことは友達には言わない、聞かない、というふうなことを一つ一つ教えていかなければならない。

今の学校では、子どもたちが毎日五行ぐらいの日記を書いてきて、担任に提出します。担任が空き時間を利用して目を通しまして一言書く。継続して見えていますと、その子の気持ちの状態とか、家庭での状況まで見える場合もあるんですね。

一学期の最後に、告白ゲームを苦に自殺をしたという新聞記事を読んで、「わたしはこの子の気持ちかわかる」、いじめはどちらの立場になっても苦しいんだということを、二日間にわたって書

いてきた子がいました。その子呼んで、これを国語の授業で使ってみただけだって言いましたら、「先生、わたしはこのことをみんなに発表したいから扱ってほしい」と積極的でした。

そういうふうと考えている子のことを大事にする。人間関係で悩んでいる子も、それを言葉でもって何とか解決していけるようにする。そういうことを大切にしながら国語の授業を作っていくなければならぬなど、改めて思いました。何か学習状況に問題があったとしても、言葉で何か伝えたいと考えている子がいるのですから、それをその集団の中に返していくことで成立していくような授業をつくっていきたいと考えています。

阪田 コメント書く時間をよく……。

阪田 時間的には大変なときもありますが、慣れてくるとある意味で楽しみになります。

実は、私自身が中学一・二年の時に同じことを体験しています。先生のコメントがうれしかったことを覚えていますが、今度はこんな本を読んだらどうかとか、先生が書いてくださったり、悩んでいることを書けばアドバイスをしてくださるといふことで、自分自身の見方が耕された思いがありました。

阪田 だけど、子ども全員に必ず出さなきゃいけないとはしないのですね。出してくる子もいる……。

阪田 その学年もあります。自由にやっていると出す子は四分の一程度ではないでしょうか。一学年は学年主任が全員出させましようっておっしゃるので、強制にはしてないのですが、「出しましょうね！」って言っています。

阪田 わたしも実は学活ノートというので出させていたんですけど、そのときは出してくる子のもにコメントを書いて返してだから、そう何人もいなくなつたですね。逆にふだん話せない子がそういうところで書いてくるんですよ。

わたしは学級通信を毎日出していましたので、通信に載せて、相互解に使用しました。そういうときに有効なんですけど、全員に出させるとなるとちょっとしんどいですね。

阪田 内面的なことではなくて、今日はこういうことをしたとか事実だけを書く子もいます。今日は特に何もなかったと書いてくる子もいるし、いろいろですが、それでも書くことに抵抗をもつことは減っているようです。

伊藤 私の学級でも「生活記録ノート」を書かせています。四月から、まだ人間関係ができてる前に始めたので、教師と生徒の人間関係をつくる、深めていくことに使っています。うちは学年全体で取り組んでまして、担任が毎日、こんな分厚いノートの山を抱えて、休み時間に読んでいます。わたしは、一班は月曜日、二班は火曜日ということ、一班から五班まで週一回出させて、コ

メントを書いてます。男の子の何割かがやつぱり面倒くさがるんですけど、保護者には非常に評判がいいです。

あと、作文が苦手な子も、必ず「ひとくち日記」を五行ぐらい書いてきます。それも継続すれば何らかの力になるかなというふうに思っています。

芳澤 先ほど学校全体でとおっしゃいましたが、どんなことをなさるんですか。

伊藤 教育相談主任がいろんなアイデアを出してくれます。グループエンカウンターをやりましょうとか、実践例をたくさん持つてまして、それを各クラス学活の時間とか、あるいは学年集会全体でフィールド形式でやつたりします。人間関係ができていない子たちが知り合えるような、触れ合えるような、そういうゲームを通じて、会話がなかった子が少しでも会話が出来るようになります。

例えば「名刺交換ゲーム」などは、自分の名前と趣味・特技を書いた名刺を十枚用意して、ほかの小学校出身で全くしゃべったことのない十人と必ず交換し合い、制限時間を決めて、じゃんけんで勝ったほうがもらい、だれが一番獲得できるかといったゲーム形式で人間関係を作れるようにやつてます。

阪田 終わりの時間になりました。本日は現場の生々しい、そして豊かな可能性のあるお話をありがとうございました。