特集

光村の「国語」教科書 針路と軌跡

学習指導要領の改訂を受けて、光村の『国語』がまた新しい一歩を踏み出します。変わることのない理念を受け継ぎつつ、時代に対応した新鮮な教科書であるために、光村図書が進んでいく針路はどうあるべきか、編集委員にお話をうかがいました。

光村図書は、一九五二（昭和二十七）年の創刊以来、六十年余にわたり中学校の国語教科書を発行してきました。特集後半では、そこに脈々と輝き続けている「新しい灯」の軌跡をたどりながら、これからの『国語』に求められていることを考えていきます。

光村の「国語」――これからの針路

対談

高木まさき（横浜国立大学教授）×阿部昇（秋田大学教授）
聞き手 山本智子（光村図書中学校国語教科書編集長）

現行版教科書に対するアンケート結果から見えてくること

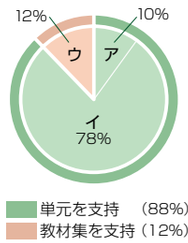
――二〇〇六（平成十八）年から使われている現行の教科書について、全国の先生方にアンケートをとり、使いやすいところ、改善してほしいところなど、さまざまなご指摘をいただきました。新しい教科書を作っていく上で、集計結果のどういう点に注目されますか。

阿部　いちばん気になるのは、やはり全体の構成です。❶のグラフを見ますと、教材集型ではなく、指導の系統性を重視している現在のものを支持する声が九割近くもありますね。

教科書アンケート結果　❶～❺のアンケート結果は、現在お使いの光村図書「国語」教科書の内容や構成について、全国1583人の先生方からうかがったご意見・ご要望の一部を抜粋したものです。

アンケート❶　各領域の教材は、どのように構成されているのが望ましいと思われますか。

ア　一つの単元の中に、軽重をつけながらも必ず３領域がそろっている。
イ　学習の目的によって、単独の教材・２領域の単元・３領域の単元が配置されている。
ウ　単元にする必要はない。個別の教材が教材集のように並んでいればよい。



髙木　いわゆる教材集のような構成ですね。教材を組み合わせ、領域のバランスがうまくとれた構成のほうが、さまざまな力をつけるのに適しているし、扱いやすいということは、先生方は経験的にわかっていらっしゃると思います。

―アンケート❷の中学校で身につけてほしい力では、表現力が上位にきています。

髙木　表現力は、いろいろな角度から必要性が再認識されているのでしょうね。各種の学力調査では、論述形式の問題に課題があると指摘されていますし、また学校の日常生活においても、コミュニケーション能力に課題を感じる先生方は多いでしょう。**阿部**　これは中学生だけでなく、高校生、大学生も表現力が不足していると言われていることともつながっていると思います。表現力には、「書く」力だけでなく「読む」力も深く関わります。「読むこと」と「書くこと」の指導を有機的に関連させる指導が求められるのだと思います。

―アンケート❸「到達目標の必要性について」の先生方の回答も、そうしたPISA調査の結果と密接な関連があると考えられます。

阿部　確かに、十五年、二十年前だったら、「必要」と「不要」は逆転していたはずだと思います。PISA型読解力や全国学力・学習状況調査などがきっかけとなって、国語に対する先生方の意識改革が進んできている証拠だと思います。

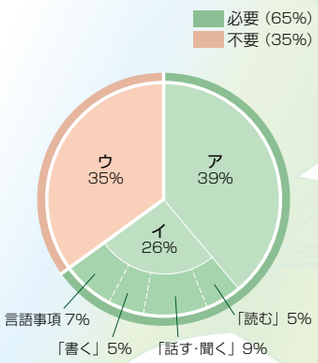
髙木　さらに、学習指導要領との関連でいえば、ここ十年、時間数が大幅に減ったということもあって、焦点化・効率化を図った学習をしなければならなくなったということも背景にありますね。

アンケート❷　中学校三年間の国語の授業を通して、生徒に特に身につけてほしいことは何だとお考えになりますか。（自由記述・上位10項目）

1	自分の考えを適切な言葉で表現する力
2	論理的思考力（思考力・表現力）
3	語彙力・言葉を大切にする姿勢
4	相手・場面・目的意識
5	文章を読解する力
6	他人の意見を正確に理解する力
7	要約力・要点の把握
8	情報収集・処理能力
9	読書習慣
10	PISA型読解力
10	他人の意見を理解し、それに対する自分の意見を述べる

アンケート❸　学習の到達目標を、教科書内に示す必要があると思われますか。

ア　すべての教材について、教科書内に示す必要がある。
イ　領域によっては、教科書内に示す必要がある。
ウ　指導書などに示せば十分であり、教科書に示す必要はない。



学習指導要領の改訂について

―さて、今、学習指導要領のお話が出ましたが、二〇一三（平成二十四）年から完全実施される中学校は、現行のものと比べてどのように変わるのでしょうか。

髙木　まず、現行版である一九九八（平成十）年告示の学習指導要領と大きく変わるところとして三つ挙げられます。

　一つ目は、指導事項の数です。現在使われている学習指導要領は、これまででいちばん簡素化されたものです。指導事項は七〇年代以降、再編統合して減っていく流れの先に現行版が位置づいているわけです。しかし、いろいろな学力調査などの結果から、それが行き過ぎたのではないかという反省が生まれ、今回の改訂で少し増やしました。

　二つ目は、言語活動の充実です。現行版では、言語活動例は「内容の取扱い」の中に隠れるようにして書かれていましたが、今回は、「指導事項」のすぐ下に位置づけられて、内容的にも、見た目にも強調されています。

　そして、三つ目として、指導事項がプロセスを重視するような形で整理されたということも大きな特徴です。例えば「読むこと」でいうと、読み取って、自分の意見をもち、さらに読書へつなげていくという過程。「書くこと」でいえば、課題を見つけるところから始まり、書いたものを交流するところまでの流れが設定されています。

阿部　学校現場の視点からみると、小学校から中学校までの九年間を通して、各学年、各分野でどういう国語の力をつけるべきかということが、現行よりもかなり具体的に明示され、系統的に位置づけられていると思います。それを現場の指導に生かしていけば、見通しをもった実践がしやすくなるといえるでしょうね。

　例えば、読むことで、「登場人物」という語句・指導内容が、今までは小学一年から中学三年までで、一回しか出ていなかったのが、今回は、全学年に位置づいていますね。しかも、その中で、登場人物の「行動」「性格や気持ち」「相互関係」「描写」「設定」などというようにきちんと段階を追った教科内容が明示されています。それから、「比喩や反復などの表現」の工夫・技法も明確に位置づけられています。注目すべき変化です。

―今、お話しいただいた改訂のポイントを、新しい教科書の紙面に見える形でアピール

髙木まさき

1958年静岡県生まれ。横浜国立大学教育人間科学部教授。中央教育審議会国語専門部会委員、全国的な学力調査の実施方法等に関する専門家検討会議委員などを歴任する。

著書に『「他者」を発見する国語の授業』（大修館書店）、『情報リテラシー　言葉に立ち止まる国語の授業』（明治図書）などがある。

光村図書小学校・中学校国語教科書編集委員を務める。

阿部　昇

1954年東京都生まれ。秋田大学教育文化学部教授、秋田大学教育文化学部附属小学校校長。専門は国語教育学。全国大学国語教育学会理事、日本ＮＩＥ学会理事、日本教育方法学会常任理事、お茶の水女子大学ＣＯＥプログラム国語学力検査責任者、秋田県検証改善委員会委員長。

著書に、『文章吟味力を鍛える―教科書・メディア・総合の吟味』『授業づくりのための「説明的文章教材」の徹底批判』（以上、明治図書）など。

光村図書小学校・中学校編集委員を務める。

できれば、先生方にとってさらにご指導しやすい教科書になりますね。

ＰＩＳＡ調査をどう生かすか

―二〇〇九年のＰＩＳＡ調査結果が出ました（Ｐ９表）。参加国数も違うので、単純な比較はできませんが、それでも読解力の向上は読み取れるのではないかと思います。

髙木　〇三年調査のいわゆる「ＰＩＳＡショック」を受けて、多くの学校・自治体などでいろんな取り組みを重ねてきていました。そんな努力が生きてきたのではないでしょうか。

読解力の中の「情報へのアクセス・取り出し」の点数もかなり上位の方にありますし、「統合・解釈」も悪くはない。多少問題があるとすれば、「熟考・評価」がまだ弱いことですね。

阿部　先ほど見ましたアンケート結果❸で、「到達目標の必要性」を感じていらっしゃる先生方が多くおられましたが、そういう意識の変化も、今回のＰＩＳＡ読解力の好成績の一因といえます。極論すると、国語というのはただ文章を読んで、ただ感想文を書いていればいいんだ、というような授業が過去には見受けられたんですけれど、ＰＩＳＡ読解力や全国学力・学習状況調査が引き金になって、それではいけないんだという意識がかなり浸透してきたんでしょうね。

―このＰＩＳＡ調査からも、新しい教科書の進むべき方向が見えてくるのではないでしょうか。

髙木　「熟考・評価」の分野についての工夫は必ず採り入れるべきでしょうね。そのためには手引きの構造化が必要だと思います。簡単にいえば三段構えの設問です。一番目には、ＰＩＳＡ調査でいう「情報の取り出し」に近い、誰もが何らかの答えを出せるような問い、二番目に、「読解や解釈」に関わること。三番目は、一、二番目の答えを受けて自分の考えを述べる「熟考・評価」に当たるような項目という構成です。

阿部　特に、今おっしゃった三番目に当たる問いはとても大切ですね。ＰＩＳＡ調査で日本の無解答率、つまり白紙解答が特に多いことが指摘されていますが、日本の子どもは、これが正解だという絶対の自信がないと答えようとしない傾向があります。それは先生も子どもも、唯一の正解に向かって授業を展開するという癖がついているからなのではないかと思っています。

全国学力・学習状況調査トップクラスだった秋田県は、小・中ともに国語の「Ｂ問題」で無解答率がとても低いんです。なぜかというと、それは正解到達型の授業ではなく、文章・作品に根拠を見出しつつも、子どもたちが様々に検討し考えていくという授業が多く行われているからです。

髙木　そうですね。必ずしも正解があるわけではない、いわば条件作文のように表現形式としては正解があっても、内容的に正解のないような設問。そういうものの必要性をこれからしっかり認識した上での指導が必要です。内容だけの正解を求めるやり方では、生徒たちが世界を作っていくというこれからの時代には対応できないんです。教科書においても、ＰＩＳＡで求められているような、自分の意見をもつための工夫はますます重要になってくるでしょう。

―いわゆる一方向だけを向いた読み方だけではないんだ、ということに気づけるような問いの必要性があるということですね。

阿部　例えば、現行版の「走れメロス」の手引きにも、「メロスの生き方について、共感できたか、できなかったを、その理由も考えながら話し合ってみよう」という問いがあります。メロスという人物の言動になんとなく違和感をもっていて、今までは黙っていた生徒が、この問いによって、「わたしは、メロスのこの点には共感できるけれど、ここのところには共感できない」と言えるようになるということですからね。

髙木　生徒にとっては、むしろ、こういう活動は楽しいと思いますよ。正解のないような問いが、全ての教材に入ってくれば、いわゆるＰＩＳＡ型の読解力が高まるのではないかと思います。新しい方向性の刺激剤として、ふんだんに盛り込んでいきたいですね。

―手引きの構造化と関連しますが、知識・技能の「習得と活用」については、教科書ではどのように扱っていくのが理想でしょうか。

髙木　中教審の答申にも書かれていますが、両者は切り離せないということを、まず大前提としなければなりません。漢字の学習を例にするとわかりやすいのですが、小学校の各学年で教わった漢字は、次の学年では書けなくなっていることが多く、その後、二～三年して書けるようになっているという実態があります。それは、漢字をいろんな生活の場で活用しているからなんです。習得だけで独立するものではなく、こうした「活用するから習得する」というプロセスだと思います。

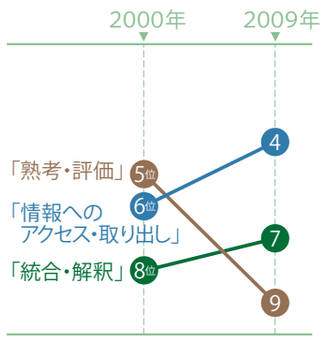
阿部　全国学力・学習状況調査の場合は、学力を一斉に「測るために」便宜的にＡ問

■「読解力」における国際順位の推移

	2000年	2003年	2006年	2009年
1	フィンランド	フィンランド	韓国	上海
2	カナダ	韓国	フィンランド	韓国
3	ニュージーランド	カナダ	香港	フィンランド
4	オーストラリア	オーストラリア	カナダ	香港
5	アイルランド	リヒテンシュタイン	ニュージーランド	シンガポール
6	韓国	ニュージーランド	アイルランド	カナダ
7	イギリス	アイルランド	オーストリア	ニュージーランド
8	日本	スウェーデン	リヒテンシュタイン	日本
9	スウェーデン	オランダ	ポーランド	オーストリア
10	オーストリア	香港	スウェーデン	オランダ

※日本は、03年は14位、06年は15位にとどまった。

■「読解力」の３つの側面における日本の順位の推移



※03年、06年は統計がない。

出典：文部科学省「国際学力調査」

「習得・活用」に対応した手引きの構造化が求められています。

阿部

題「習得」とB問題「活用」を分けているだけで、本来、学力としてはきれいに二つに分かれるものではないはずです。構造的に連関し連続しているものです。「習得」と「活用」を授業の中でそれぞれ切り離して学ぶというのは不自然ですね。

髙木　読むことの学習でいえば、ある教材はA問題的な読み方、ある教材はB問題的な読み方というのは、普通の授業ではありえないことですよね。一つの作品や文章を読み深めるためには、両方必要なのです。

阿部　この教材は習得だけ、この教材は活用だけ学ぶという考え方もあるようですが、それはちょっと違うと思います。一つの教材で構造的に指導するのがいちばん自然で望ましい形だと言えるでしょう。だからこそ、今まで話してきたような「手引きの構造化」が必要になってくるわけです。

質の高い「本物」の教材を

―学習の手引きのことが出ましたが、教材自体には、これからどんなことが求められてくるでしょうか。

髙木　力をつけるために効果的なのは、活動自体のしっかりした構造もさることながら、教材そのものに魅力があることです。特に、読むことにおける学習の教材文というのは、非常に重要です。いろんなものの見方や考え方にふれられる、多様な文章が必要で、そうした作品といかに多く出会わせるかが教科書の使命といえましょう。良い作品は、文章自体が個性をもっているから、読み手に力強く語りかけてくる。語りかけられるから、読み手は自分の意見を言いたくなるんです。

阿部　そういう極めて質の高い「本物」の教材が求められていますね。

髙木　質の高い教材は、個性や魅力があるから、生徒たちは自然にのめり込むことができる。だからこそ効果的に力もつくんですよ。

阿部　説明文の過去十～二十年の傾向を見てみると、まず随筆的な要素が強すぎて、説明文といえないようなものが多かった。最近はかなり典型的な説明文といえる教材が出てきました。「問い→答え」という文章構成をもつ教材です。ただし、同時にこれからは、仮説を立ててそれを検証していくという論理的展開をもつ説明文教材がぜひ必要です。「仮説・検証型」の説明文です。

また、記録的な説明文教材や、非連続型といわれる図やグラフなどが使われた教材も望まれると思います。それが今回の学習指導要領で明示された新聞の学習にもつながります。説明型、論説型、記録型、さまざまなタイプの説明文がこれの国語の教科書には必要だと思います。

髙木　おっしゃるとおり、八〇年代以降の学習指導要領が指導事項を削っていく過程で、内容や文章構成が易しい方向に行きすぎてしまい、どの教科書の説明文も事実を解説するだけというような解説調になっていった面もあります。それは決して悪いところばかりではありませんが、文章そのものの魅力も削いでしまったような気がしています。

新しい学習指導要領を見てみますと、例えば、三年生の「読むこと」の（ウ）に、「文章を読み比べるなどして、構成や展開、表現の仕方について評価すること。」という言葉が入りました。これについて指導するためには、文章の展開そのものがおもしろい教材が必要になってくると思います。そういう意味でも、阿部先生がおっしゃった「仮説・検証型」という展開の仕方の文章は、ぜひとも教科書に位置づけたいと思います。

―アンケート❹では、教科書に取り上げたいさまざまな作家の名前が上がっていますが、どういった方向性の作品が望ましいでしょうか。

髙木　子どもたちの本当の日常に関わる、実感として共感できるであろう題材がもっとほしいですね。しかも予定調和的に単純なハッピーエンドのものだけではなくて、むしろそれを読み終わったとき、自分ならこの先どうするんだろうと自分自身に問いかけられるような展開のものが入ったらいいと思います。

阿部　そうですね。「自分の考えをもつ」

アンケート❹　中学生にどのような作家の作品を読ませたいと思われますか。（自由記述・上位20）

1	芥川龍之介	11	浅田次郎
2	夏目漱石	12	志賀直哉
3	森　鷗外	13	太宰　治
4	井上　靖	14	中島　敦
5	向田邦子	15	大江健三郎
6	村上春樹	16	川端康成
7	あさのあつこ	17	司馬遼太郎
8	重松　清	18	ねじめ正一
9	宮沢賢治	19	山川方夫
10	山本周五郎	20	湯本香樹実

多様なものの見方、考え方に出会わせるのが教科書の使命です。

髙木

個性があって魅力的な文章は、教えることがくっきりと浮かび上がっています。

髙木

ばいいですね。

髙木　誰にでも書ける文章ではないと思いますので、アンケート結果にあるような、一流の作家にお願いすることになりますね。そういうしっかりした作品なら、先生自身も楽しみながら読めるのではないでしょうか。当然、子どもも楽しみながら読める。楽しむことによって指導もしやすくなり、力もつく教材となるでしょうね。

阿部　従来からの定評のある教材についても、今までと全く同じ位置づけというわけではなくて、新しい学習指導要領を反映して、例えばこういう人物設定に着目するとより楽しく読めるとか、こういう描写や表現の特徴に注目すれば、今まで以上に作品の魅力が見えてくるというような手引きを考えていくことも必要ですね。また、先ほどの「走れメロス」の手引きのように、作品についての評価を生徒たちがさまざまに交換し論じ合うことにつながるような手引きも大切です。

今まで何回も授業をしている教材だけれども、新たな視点や切り口で授業ができるような工夫は、教室を活性化させる新鮮な力をもつと思います。

―楽しく読むことを通して、しっかりした力もついていくということですね。

髙木　そうです。その文章を見れば何を教えればいいのか、どういう力をつけようとしているのかがわかるということも教材としての大事なポイントですからね。

現在の教科書に掲載されている定番教材を見てみても、個性があって、魅力的な文章というのは、自ずから何を教えるのに適しているのかが、くっきりと浮かび上がっていることが多いように思われますね。

阿部　いい作品にはいい魅力がたくさんあり、つい、あれもこれもと指導しがちですが、それを整理して焦点化して指導できるような「目標」「手引き」「学習の窓」などということは、今回の学習指導要領の改訂の大きなポイントであると同時に、ＰＩＳＡ型読解力との関連でも非常に大切なところです。まずは、文章を読んだだけで自然に考え始めるような作品が求められる。その考えが、学習の手引きによって、さらに深まり多面的に発展していくというかたちが必要です。

髙木　それには、描写と人物の心情がうまく連動している作品や、読み進めるうちに人物の言動のもつ意味がわかってくるような展開のおもしろさ、そういう魅力をもったものがほしいですね。

阿部　教科書にはどうしても文字量の限界がありますから、既存の短編や長編の一部を切り取ってくるというのはなかなか難しいかもしれません。できれば、こうした魅力をもった作品を書き下ろしていただけれ

小・中の九年間の系統を意識した教科書であってほしいと思います。

阿部

を設定していくことも教科書としての使命ですね。

先ほど、新しい学習指導要領は、各学年でそれぞれの分野でつけるべき力が明示され、系統性でも前進があったということを申し上げましたが、それに対応した形で、例えばこの教材であればこういう力をつけるということを教科書でもはっきり示すことが必要だと思います。文学も説明文も、教材の魅力と、つけるべき力がマッチして、それがなおかつ中学校三年間を通じて、各分野で系統的に配列され、新しい学力型に対応した教科書になっているのが望ましいと考えています。

さらに言えば、小学校六年間と中学校三年間の九年間の系統性を意識した教科書であってほしいと思います。

精読から多読への道筋を示す

―今、「読むこと」の教材とその扱いについてお話しいただきましたが、新しい学習指導要領では、読書活動の充実も大切なポイントであると思います。

髙木　新しい学習指導要領では、「読むこと」の指導事項と言語活動例のいちばん最後の項目は全部、読書に関わることが書かれています。今回の改訂では、読書を非常に強調しているわけです。

阿部　今まで、国語の授業と授業以外での読書活動とのつながりが希薄になってしまっているという傾向があったと思います。新しい学習指導要領はそれをつなぎ直していくことを求めているのですね。つまり読解から読書へのプロセスは、新しい教科書でしっかり提示しなければならない課題といえるでしょう。

髙木　大きな流れを見てみますと、新聞社と学校図書館協議会の調べによると、ＰＩＳＡ二〇〇〇調査の段階では、日本の子どもたちの読書量がいちばん少なかった。それがＰＩＳＡショックの一つの背景としてあったのではないかと思いますが、そこから先生たちが危機感を抱き、今、読書量は回復しています。それが今回のＰＩＳＡ二〇〇九で読解力が八位に上がってきたということにつながっているのだと思います。

阿部　読書量と学力との相関関係が裏付けられたといえますね。そうした機運をうまく教科書と連動させていくことが、今こそ

授業や活動の流れをはっきり示した教科書が望ましいですね。

阿部

求められているということですね。

髙木　いかに多く読書体験をさせて、子どもたちを読書好きにさせるかということは、学力向上の面からもとても意味があります。教科書でも従来の何倍もの読書紹介をしていく必要はあるでしょうね。

阿部　子どもたちは、本当は読書が好きなのだと思います。問題は、どういう本を読めばいいかがよくわからないということです。いい本がわかれば、今はインターネットでも買えますから、教科書にある読書案内をさらに充実させることはとても大切ですね。新教科書では、さらに多くの、厳選された本をリストアップしていきたいと思います。

髙木　現行の読書案内は、全国の司書や司書教諭が選んだものの中から、より共通性の高いものを選び出したリストになっていますよね。つまり子どもたちが絶対喜ぶというものを中心に抽出しているからはずれが非常に少ない。この方向は引き続き進めていきたいですね。

阿部　国語の先生は、自分の好きな分野の本は読んで薦めることができるけれど、どうしてもそれ以外が弱くなりがちです。読書案内に多様な作家、文種が入っていれば、それぞれの子どもの志向にあった薦め方ができます。そういう意味でも、紹介図書数はぐんと増やしたいですね。

髙木　例えば文学作品ならその作者の他の作品を、説明文であれば同じテーマの作品を紹介するということを、全ての読む教材でやるのはどうでしょうか。そうした工夫は、生徒が一人で読書活動をする際の参考にもなります。そうすれば、教材で学んだことが読書活動で生きてくるはずです。つまり、精読と多読とがバランスよく仕掛けられているのが理想形ではないでしょうか。

理想の教科書とは

―現場には、幅広い年齢層の先生方がいらっしゃいますが、教科書は一種類しか作れません。どんな先生にも使いやすく、満足していただける教科書とはどうあるべきか、その理想像についてお考えをお聞かせください。

阿部　今年から教師になったばかりの二十代から、四十代、五十代のベテランまで、さまざまに経験値の異なる先生方がいらしゃいますが、もちろん教科書は全てに対応しなければなりません。

　どちらを規準に据えればいいかというと、当然、経験の浅い先生がストレスなく使えることを目指さなければならないと思います。

髙木　特に、新人の先生が、どういうふうに授業を組み立てていけばいいのかわからないときに、教科書の一つ一つの活動指示は参考になります。慣れてきたら、軽重をつけるなり、省略するなりしていけばいいんです。何もないところから何かを生み出すのは大変ですが、あるものをもとに料理できるのであれば、そちらのほうが簡単で親切だと思います。

阿部　そうですね。具体的にいえば、「学習」欄に、その教材・単元でつけるべき国語の力、指導事項が「目標」として明記されている。そして、それに「手引き」が連動し、「学習の窓」でよりそれがわかりやすく説明されている。さらに「次へつなげよう」でそれが再チェックされる。――という形であれば、その中から取り上げるべき指導事項を取捨選択しやすいのだと思います。

　手引きについては、例えば読むことの教材では「確認しよう」「読みを深めよう」「自分の考えをもとう」などという設定で、授業の流れがはっきりわかる見せ方にするのもいいですね。

髙木　「書くこと」や「話すこと・聞くこと」の領域に目を向ければ、それらがクローズアップされてきたのはここ二十年ほどのことで、ベテランの先生方が教師になったころは読解が中心でした。ですから、むしろ、ベテランの先生方にとっても、そうした領域に関しては、丁寧な学習・指導のポイントが書かれていれば、参考になるのではないかと思います。

阿部　私も、現場の先生方から、「書くこと」や「話すこと・聞くこと」の領域では、テーマの設定の仕方や、その後の手順について、もっと詳しい説明があってもいいという声をよく聞きます。つまり、「テーマはこう決めればいい」とか、「情報を集めた後、こう整理すればいい」などといった手順や方法を図などで丁寧に提示しながら、活動の様子を示すことができれば、具体的な指導のイメージがつかみやすいでしょうね。

髙木　今、阿部先生がおっしゃった活動の提示に加えて、モデルになる例文がほしいという声もずいぶん聞きます。例文があれば、「最後にこういうものができるんですよ」と向かっていくべき方向が一目瞭然になりますし、例文によって、活動もただの理屈ではなくて、つけたい力に向けての活動であるということが理解しやすくなるは

丁寧さや わかりやすさは、生徒の学習意欲にも大きく関わってきます。

髙木

ずです。

また、例文があれば、生徒だけでも活動が可能になります。丁寧な活動指示と例文とをセットで示すことで、きわめて効果的な教材化が図れるのではないかと思います。

阿部　アンケート❺でもわかりますが、「話すこと・聞くこと」の教材では、時間がないので短くやりたいという先生がいらっしゃる一方で、もっと丁寧に発展させたいという先生もいらっしゃいます。発展させるためのテーマもたくさん提示してあればさらにいいですね。さまざまに先生方が指導の仕方を選択できるようになっていることも、教科書の大事な要素ですね。

髙木　いずれにせよ、自分の指導方法と付き合わせながら、「これは教科書のやり方、こっちは私のやり方で」という選択ができれば、指導の幅も広がるでしょうね。自分なりにアレンジするのも可能だし、教科書に沿っていけば、自然に授業が組み立てられるというのは、どんな先生にとっても、とても使いやすいのではないでしょうか。

阿部　そうした各教材ごとの「丁寧さ」に加え、一年間につける力が丁寧に系統だてられていて、しかもそれを俯瞰できる教科書が求められているのだと思います。各教材・単元の「目標」や「学習の窓」を並べてみると、分野ごとに系統がくっきりと見えてくることが必要です。教科書の配列に従って指導を行っていけばしっかり力がつけられるというのは、どんな先生にとってもありがたいのではないかと思います。

髙木　もちろん軽重を付けることもできますが、そのままの順番で時系列に従って教えていければ自然と力がつくという構成ですね。それは、先生方の負担を大きく軽減することにもつながりますね。

阿部　時系列に従っていくのも可能。生徒の実態や残った時数などを考えながら、取捨選択したり一部を組み替えたりということも可能。どちらにも対応できるのが、全国どの地域でも使いやすい良い教科書なのだと思います。丁寧で誰もが使いやすいということが、国語の教科書として望ましいことでしょう。

髙木　さらに、ページを開けば、その教材でやることがまず視覚的にパッと理解できる、というわかりやすさも必要です。内容ももちろん重要ですが、そうしたレイアウト面での工夫もこれからとても大切な要素になっていくと思います。

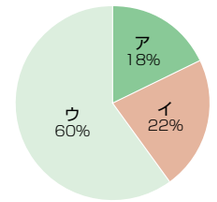
また、先生方にとって使いやすい教科書というのは、そのまま生徒たちにとっても分かりやすい教科書といえます。今、主体的な学びが求められていますが、丁寧さやわかりやすさは、生徒の学習意欲にも大きく関わってくるといえるでしょう。

―現在、二〇一三（平成二十四）年度用の新版教科書は検定提出中ですが、さらにご指導しやすい教科書を目指して編集を進めて参りました。

新しい教科書に、ぜひご期待ください。

アンケート❺　「話すこと・聞くこと」「書くこと」の教材の数・内容の重さはどの程度が望ましいと思われますか。

ア　教材数は少なくてよいから、一つの活動にしっかり時間をかけられる形が望ましい。
イ　1・2時間程度でできる小さめの教材（練習的・コラム的な教材など）がたくさん位置づいている形が望ましい。
ウ　ア（重め）とイ（軽め）の教材が適度に位置づいている形が望ましい。
エ　その他



光村の「国語」―軌跡を振り返る

「新しい灯」を求め続けて

甲斐雄一郎
筑波大学教授

二十次・六十年余の変遷

光村図書出版における中学校の国語教科書は一九五二年における垣内松三（※1）著『中等新国語』文学編（各学年上下巻）・言語編（各学年一巻）の刊行にまでさかのぼることができます。この教科書を第一次と数えるならば、二〇〇六年に刊行された現行の『国語』は第二十次ということになります。

この半世紀余の間、光村の教科書は、創刊からの分冊構成に始まり、一九五九年以降の学年一冊構成への移行という体様の変化に加え、学習指導要領の規程による中学校三年間の国語の授業時数を反映して（最大五二五時間＝六九年版～最小三五〇時間＝九八年版）、ページ数も最大の三八三ページ（七二・七五年版）から、B5判へと移行した現行教科書の二六九ページまでの幅があります。

甲斐雄一郎

1957年兵庫県生まれ。筑波大学大学院人間総合科学研究科教授。主な著書に『国語科の成立』（東洋館出版社）、共編著に『国語科教育学研究の成果と展望』（明治図書）など。

※1　垣内松三
（1878–1952）
国語教育学者、国文学者。岐阜県出身。東京高等師範学校教授。独自の形象理論と解釈学で、日本の国語教育に初めて理論的体系を与えた。1952年に光村図書が初めて刊行した中学校国語教科書の代表著者。著作に『国語の力』『形象論序説』など。

◀光村図書「国語」教科書の変遷

※主な改訂年度と、初めて掲載された作品。

1952（昭和27）年度版

※光村図書が初めて刊行した中学校の国語教科書。文学編（一上下～三上下）・言語編（一～三）の九分冊となっていた。

「青い鳥」モーリス・メーテルリンク
「道程」高村光太郎
「弟子」中島　敦

1955（昭和30）年度版

「少年の日の思い出」ヘルマン・ヘッセ
「オツベルと象」宮澤賢治
「屋根の上のサワン」井伏鱒二

※2　石森延男（1897–1987）
国語教育学者・児童文学者。北海道生まれ。1947年、文部省図書監修官として最初の『学習指導要領 国語科編』、最後の国定教科書編集に携わる。59年から光村図書中学校国語教科書の代表編者。小説に『コタンの口笛』など。

このようにこれまでの国語科、そして国語教科書に関する変動は小さくはありません。しかし、光村図書の編集方針の上では、一貫して重視されてきた理念があります。本稿では、各学年一冊構成になった五九年の第五次以降の教科書について、その理念の一つである、教科書における「自主的な学習」の支援のあり方を取り上げたいと思います。

石森延男の掲げた理念

第五次教科書から垣内に代わって代表編者となった石森延男（※2）は、その最初の教科書の編纂趣意書冒頭に、

『自主的な学習』ということが、教育全体の合ことばのように唱えられてから、十年あまり、ようやくその実があがってきました。

という文に始まる「新しい灯」という文章を寄せています。

石森はそこで、編集に際しての「くふうも苦心も」教科書における「自主的な学習」の支援のあり方にあった旨を述べた上で、次のような理想を述べて結んでいます。

幸いに本書が取り扱われて、子どもたちの学習上の影響を観察してもらい、長所と短所とを明らかにしていただいたなら、これからの国語教科書文化の上に新しい灯をかかげることになろうかと思います。せめてその土台にでもなったら、本書の誕生も意味あることと考える次第です。

ここに着目するならば、**光村の国語教科書の展開の歴史において目指されたのは、生徒の「自主的な学習」を促し支援すること**であると見ることができます。

本稿では、光村図書がこの課題にどう取り組み、教科書においてどう実現してきたのか、二期に分けて概観していきます。

単元構成の工夫

第一期（一九五九～八〇年）

第一期は、三～四年ごとに新版・改訂版が刊行され、七八年に至るまで七種が刊行されています。この間、教科書の名称は、垣内松三が代表著者を務めた第四次までの『中等新国語』を引き継ぐとともに、単元で教科書を構成するという方針も踏襲しています。

単元については、「①そこでめざす言語能力はなにか、②そのために必要な学習活動（または文章形態）はなにか、③それらを通して追究されるべき内容的価値はなにか（人間形成のうえにいかに寄与すべきか）の三つの要素を統一したもの」（六九年版編纂趣意書）とされています。この定義からわかるように、**教科書を単元によって構成することによって、生徒の言語活動を自然で効果的なものとして組織しようとした**のです。

第一期では、七五年の第十次にいたるまで各学年を十一単元で構成する方針で一貫しています。編纂趣意書によれば、「一か月一単元あてとして教員側については計画の立案や進度の調整の便宜をはかり、生徒側については、一まとまりの学習を継続することの意味とその適切な持続時間を考慮した結果」というものです。

なかでも、特に「自主的な学習」を促すための工夫として指摘できるのが、学習のてびき、ことばの練習、新出漢字、注意すべき語句、読書案内などの提示に加えて、単元名の付け方と単元構成のあり方です。すなわち単元名によってその単元の学習の目標や方向を示唆し、扉ページの「まえがき」で、生徒が何のために、何を、どのように学習するのか理解し、学習計画を立てる指針としようとしています。

六六年版の第一学年第三単元「めあてにしたがって」を見てみましょう。この単元における重点目標は読むことと書くことに置かれ、以下の三種の教材から成ります。

（一）平頭（へいとう）もりの話（説明文）
（二）報告や記録の文章を書こう
（三）手紙を書こう

この単元の扉に記された「まえがき」は次の通りです。

わたしたちは、外出する場合、目的地や用件によって、道順や乗り物のことを考えるだろう。
文章を書く場合も、それと似ている。めあてにしたがって、書きぶりをくふうしなければならない。「平頭もりの話」は、どんなめあてのもとに、どのように書かれているか、調べてみよう。
また、わたしたちが、研究の方法や記録を書いたり、手紙を書いたりする場合、それぞれのめあてにしたがって、どう書いたらいいか、くふうしてみよう。

この構成からわかるように、この期の単元構成は「書くこと、話すこと・聞くこと」の学習もそれだけで単独の単元を構成する

「わたしを束ねないで」新川和江
「夏の花（抄）」原　民喜
「冒険の精神」羽仁　進

「赤い実」井上　靖
「法隆寺を支えた木」小原二郎
「子馬」ミハイル・ショーロホフ

「フシダカバチの秘密」アンリ・ファーブル
「一切れのパン」Ｆ・ムンティアヌ
「サーカスの馬」安岡章太郎

「故郷」魯　迅
「モゴール族探検記」梅棹忠夫
「落葉」ポール・ヴェルレーヌ

「片耳の大しか」椋　鳩十
「走れメロス」太宰　治
「魔術」芥川龍之介

※各学年一冊となる。
「坊ちゃん」夏目漱石
「アンの告白」L.M.モンゴメリー
「山頂から」小野十三郎

のではなく、「読むこと」の学習と組み合わされています。この方法によって報告や記録、手紙などを書くための指導事項を具体的な例とともに示し、また読むことの教材が、書くこと、話すこと・聞くことの自発的な学習に際しての見本としての機能も担っていたのです。

学習過程の具現化

第二期（一九八一年〜）

第二期は八一年刊行の第十二次以降に始まります。この時以降、教科書名は『国語』となり、表紙に編者名は記されなくなっています。単元構成は第十一・十三次の二種が各学年八単元構成、八七年刊行の第十四次以降がおおむね各学年七単元構成、二〇〇二年刊行の第十九次のみ六単元構成となっています。

一か月一単元構成のあり方からの転換は、前期最後の教科書として位置づけられる七八年刊行の第十一次にすでに認められます。転換の要因として指摘できるのがその前年に告示された学習指導要領において、中学三年間の国語科授業時数がそれまでの五二五時間から四五五時間にまで減少したという事情です。しかし単元数の減少は、そうした外的要因だけに起因するものではなく、**表現活動の独立・充実と、「総合単元」の設置**という内的要因も重要です。

「書くこと」、「話すこと・聞くこと」の学習を「読むこと」の学習と関連させた場合、指導事項が先行した文例主義になることが多くなります。もちろんそうした方法の意義は、前期の教科書で示されていたことでありますし、第二期の教科書においても読むこととの関連は強調されています。

しかし第二期を特徴づけるのは、**書くこと・話すこと・聞くことの指導事項の具体化**です。すなわち取材、主題の明確化、構想・構成、叙述など、表現過程に即して課題を設定するとともに、メモやカードを用いた学習の手順・方法を例示しようとしたのです。それらの内容は、すべてが読むことの学習との間に連携をとれるわけではありません。このため、単元とは別の項目として表現に関する教材が独立することになり、第二期では国語教科書の重要な構成要素となっています。

たとえば、八一年版の一年を見てみると、十の単元とは別に、三つの表現教材が独立しています。

〈表現1〉わたしを知ってください
〜題材を求めて
〈表現2〉友達に知らせたいこと
〜構想を立てて
〈表現3〉心に残っていること
〜具体的に表現する

これらの教材化もまた、生徒による「自主的な学習」支援の具体的な展開として理解することができるのです。

総合単元は、冒頭に引用した第五次の編纂趣意書で、石森の「子どもたちの学習上の影響を観察してもらい、長所と短所とを明らかにしていただいたなら」という呼びかけに応じて、全国から寄せられた声にこたえた形で設置された単元です。その結果、各学年に**主題追究型の単元**を設置しました。

たとえば八一年版一年第七単元では、「日本を考える」という単元名の下、「緑と青の自然」「川と人間」「時候のあいさつ（参考）」という評論、説明、随筆を並べ主題を追究するとともに、手びきで、学習課題の設定、必要な資料の選択、課題達成のための見通しについて四例を上げながら指導者の創意工夫と生徒の積極的な参加による学習活動が設定されています。これもまた「自主的な学習」支援の一つの典型例ということができるでしょう。

第二期教科書においては、このように**学習方法の具体化、学習計画立案を柔軟化した構造で「自主的な学習」を実現**しようとしてきています。

「新しい灯」を求めて

「国語教科書文化の上に新しい灯をかげる」ことを悲願とする石森延男が大切にしたことは、「自主的な学習」支援が可能な教科書の刊行でした。これまで見てきたように、光村の中学校国語教科書はそのための方法として、単元構成、また学習過程の具体化、そして課題設定および探求過程経験の設定を開拓してきました。それらは今後も継続することになるでしょう。

しかし、現行版以降、国語科の課題としてますます鮮明になってきたのは、**学習のリアリティの保障ともいえる、他教科と国語科との往還、子どもの生活と学習との往還**などの問題です。これからの国語教科書においては、それらの課題における「自主的な学習」の実現が問われることは明らかです。

石森がかかげた「新しい灯」は、これからもなお求められ続けていくでしょう。

1987（昭和62）年度版

「大人になれなかった弟たちに……」米倉斉加年
「ちょっと立ち止まって」桑原茂夫
「字のないはがき」向田邦子

1993（平成5）年度版

「北の国から」倉本聰
「六月の蠅取り紙」ねじめ正一
「握手」井上ひさし

1997（平成9）年度版

「野原はうたう」工藤直子
「そこまで飛べたら」安東みきえ
「遠く、でっかい世界」椎名　誠

2002（平成14）年度版

「ゼブラ」ハイム・ポトク
「モアイは語る」安田喜徳
「アラスカとの出会い」星野道夫

2006（平成18）年度版

※判型が、従来のA5からB5と大判化。

「にじの見える橋」杉　みき子
「さっき」伊集院　静
「江戸からのメッセージ」杉浦日向子

2012（平成24）年度版