

国語教室における「読み」の確立と構造的理解

近藤 正 則

文化創造学部文化創造学科文化創造学専攻言語文化コース

(2005年9月24日受理)

Establishment of “Reading” and Structural Comprehension in Japanese Language Education

Faculty of Cultural Creation, Department of Cultural Creation,

Major in Cultural Creation, Course of Language Culture,

Gifu Women’s University, 80 Taromaru, Gifu, Japan (〒501 - 2592)

KONDO Masanori

(Received September 24, 2005)

はじめに

平成10年6月の中央教育審議会の答申をうけて、文部科学省は、『学習指導要領』を改訂し、急速な社会環境の流動化の中での今日の児童・生徒をめぐる状況に鑑み、豊かな人間性を育むべき時期の教育に様々な課題が生じているとし、「生きる力」の育成を基本とした教育内容の厳選と基礎・基本の徹底を図る必要性を提示した。

教科教育としての国語における「生きる力」の育成とは何か。これは、いうまでもなく人間の営為の中核を担う「言葉の力」つまり、思考・判断・表現に関わる言語能力の育成にほかならない。情動的な感情や思い、あるいは原初的体験の蓄積を、言語を媒体とすることで知的に体系化し客観化あるいは普遍化すること、さらにそれを具体的な言語によって表現することができる。こうした一連の言葉の営みを、「言語化能力」と括るとすれば、国語科教育における「生きる力」の育成とは、「言語化能力」の育成ということに他ならない。

「言語化能力」の育成は、むしろ国語教育

の普遍的目的であって、21世紀を見据えた新機軸、「生きる力」の提唱によって導かれた全く新たな理念ということでもない。『学習指導要領』の真面目のいまひとつである「総合学習」も、基本的な考え方は、アメリカの心理学者J. S. ブルーナー (Jerome Seymour Bruner; 1915~)が、その著『教育の過程』(原題; THE PROCESS OF EDUCATION 1960年刊・日本語版1963年刊)に示した「意味学習 (meaningful learning)」の理論そのものといえる。昭和40年代のいわゆる「教育の現代化」は、ブルーナーの教育理論を下敷きとして推進されたが、実は今日の「生きる力」の育成も、その延長上にあるとあってよい。

このようにして見ると、国語科における「言語化能力」の育成は、世相の変化を超えた普遍的テーマといえる。一方で教科書教材の変遷をたどると、文学教材の鑑賞と情操教育に重きが置かれた時代があり、その反動として、論説文の読解が重視されたこともあった。だが、教材論の変遷、紆余曲折は、その時代の世相や社会状況からの要請に負うところが多いものの、文章を的確に理解し、自分の考え

を整理し、客観的に表現するという国語教育の営みは変ることがなかった。言葉が人間活動の中枢を担う以上は、将来的にもこのことに変りはないであろう。

国語教育における構造学習の特質

(1) 国語教室における初発の「読み」の意義

言葉の学習は、文字を知り読むことから始まる。「読み」はすべての国語学習の基本である。国語教室における「有意味学習」の第一歩もまた「読み」にある。

ブルーナーが『教育の過程』に提示した「構造的学習法」は、学校教育の全教科目を対象としているが、国語の教育においては、ブルーナーの理論以前に国語の特性をふまえたワンステップが不可欠となる。ブルーナーの理論は、基本的には欧米語をフィールドとするが、国語すなわち日本語にあっては、欧米語群とはその言語体系を異にするからである。欧米語は、表音文字記号(アルファベット)によって音声言語を文字化するが、日本語の場合は、表意文字・表意言語の漢字・漢語と、表音文字記号の仮名が混淆した、二重言語体系が特質である。したがって、欧米語群における意味論的理解の以前に、「読み」の確立が求められる。

「読み」の確立は、「有意味学習」の前提であり、学習者が教材文をいかに読み深めたかが、理解の「言語化能力」に大きく関わってくる。これは、文芸作品のような情緒的鑑賞も、論説教材のような論理的理解を目的とする場合でも同様である。

本学における教職課程の受講学生の経験的記憶や、教育実習校における学習指導法のあらましなどを垣間見ると、多くの場合が、教材に向き合う初発の読みを、教師の範読あるいは生徒の音読による例が一般的なようであ

る。

教材文の的確な理解と読み深めにおいて、初めて教材文に直面する初発の読みが、先ず授業者なり他の学習者なりによって提示されるということは、何を意味するのか。それは、教材文の読みの規範を、他者の音読によって短絡的に提供することで、学習者各個の読み深めという、初期の「言語化能力」の萌芽と伸長を省略し、構造的思考つまり体系的思考を棚上げし、形式上の読解に終始して、「有意味学習」に対比される「機械的学習 (rote learning) に脈絡しかねない可能性である。

初発の読みは、学習者個々の読み深めを大切にするために、黙読による各個読みであるべきである、というのは今から30年前に東京学芸大学で国語科教育法を担当した安良岡康作教授の持論であったが、筆者はそうした指摘の上に、初発の「読み」のレディネス (readiness) の設定が必要であると考ええる。これから接する教材への興味関心の意識化は、さしあたり極めて原初的な直観でよい。例えば、かつては随想的教材としてどの教科書にも採用された、小説家高橋和己の「隔絶の時代」という小品がある。中学高学年あるいは高校低学年向けの名文である。教室での第1時に、「読み」以前の段階で、学習者は「隔絶の時代」という題のみから連想すること、頭に浮かぶことを自由に述べあう。この時点では、本文には全く触れていないのであるから、それぞれの発言は、てんでんばらばらで、時には荒唐無稽な推測であってよい。各自のまちまちな発言を聞くことで、ひとり一人の学習者が、自分なりの予見を持って初発の黙読に入ることになるが、この手順がレディネスの形成を意味するということになる。初発の黙読は、もちろん全文の通読である。通読して、学習者は自己の原初的予測と本文の荒筋とのギャップを自覚的に認知するが、これが以後

の探求的学習の第1次端緒を形成するのである。

「隔絶の時代」は、東海道新幹線開業間もないころの話である。大量高速輸送時代の到来によって、旅の形が様変わりしていく。著者は、新幹線車輛の座席がみな進行方向に向っていること、個の別立てによってプライベートな空間であることが優先されていること、乗客の多くがビジネス目途であり、旧来の鉄道旅行の風情とは無縁な状景の中で、ひとり週刊誌を読みふけている様子などを描き、世の中の効率主義化と、そこはかたない人間疎外の予兆とを語る。学習者は、「隔絶の時代」という題のみからの連想と、こうした内容との落差を契機に、次の段階の読みを準備するのである。

ところで、初発の黙読の段階での学習者の「読み」は、すこぶる恣意的であることを免れない。漢字・漢語の不読や誤読、文節の誤認識など多くの不備が予想されるはずである。しかし、これはそれでよい。むしろ、次の読み深めの梃子として、不備があることが望ましい。

初発の黙読の後で、授業者はなるべく多くの学習者に、題からのみ連想したことと読後感とのギャップを踏まえて、何が書いてあったかを発問する。学習者が他者の発言を聞いて、自己の読みの不足を補うことができるように、配慮するためである。この手順を通じて、教材文の内容把握の共通化が行われ、主題把握のキーワードが浮かび上がる。

第二次の「読み」は、学習者への指名読み・音読によって行われる。この段階でも、授業者による範読は行わない。指名される学習者は、読み違いもあり得る程度の学力であることがほどよい。教室の学習者は、指名された者の音読を拠りどころとして、初発段階の自己の「読み」を、客観的に内省し、初発の

「読み」の不備を補填するのであるが、このプロセスで音読者に不読・誤読があれば、授業者は教室全体の話題とする。物差しとなる指名された者の音読が、決して模範的である必要はないというのは、教室全体の「読み」の共通化において、こうした議論が、より「読み」の定着度を高めるからである。「読み」の共有過程で、句読点に盛り込まれた筆者の呼吸や、文脈の構造をおさえることも可能となる。

(2) 語彙概念の構造的理解

学習者への指名読み・音読による、第二次の「読み」の共有は、音声言語としての「読み」の定着を意味する。だが、ここまでの「読み」は、いわゆる「素読」であって、次の確かな語彙理解が求められることになる。

初発の音読の後で、教材文中の語彙について書き出し、辞書で調べるというのが、一般的な指導手順のようであるが、やはりここでも学習者のレディネスが問われる。その意味で、安直な“意味調べ”が、「短絡的解答追求作業」に陥る危険性をはらんでいることに留意しなければならない。文中の語句は、文脈の中にあって意味を持つ。文脈から切り離して、単語としての意味を調べたとしても、辞書の意味の域を出ることはないのである。学習者に持たせている辞書が、個人々々によって異なるようであればまだしも、学校指定によって同一書を持たせている場合は最悪である。辞書による“意味調べ”が、教材文の主題と関わりない言葉の置き換えという「機械的学習 (rote learning) に過ぎなくなってしまうとすれば、これは「有意味学習 (meaningful learning)」とは全く反対の結果を招来する。

では、具体的にどうするのか。授業者は文脈の中での語句の意味について、フリーハン

ドでの学習者の類推 (analogy) を問うのである。学習者が類義語をあげれば、さらにその類義語の意味を問うことも必要である。それが、漢字の熟語であった場合には、手順はいっそう構造的で、例えば「隔絶」という語が問題であれば、まず「隔」を用いた熟語を列挙させる。隔離・隔月・隔年・隔世など、とっさに思い浮かぶ語が少ない場合には、授業者が「隔靴搔痒」などの故事成語を提供するのも、有効な手段のひとつである。列挙された熟語に共通する概念が、「隔」の字義というわけだが、「何かにさえぎられている状態」といった意を抽出することができればよい。ちなみに、「隔」の部首である“こざとへん”が、盛り土や台地を意味する「阜」の省略形であることから、山などにさえぎられる意を示すことに気づかせたい。次に「絶」であるが、これも同様に、空前絶後・絶体絶命・絶交・絶食・絶無・気絶・拒絶・根絶などを列挙させ、「糸などをたちきる、たえる」概念を抽出する。「絶」の場合は、^{つくり}「色」は“いろ”ではなく、「刀」と「^{せつ}」(割符の意)が変化した「巴」の組み合わせであるから、糸を真っ二つに切断するのが字義である。こうした知識については、この後の辞書による確認の段階で、「親字」の解説に関わって補足すれば、語彙の構造的理解の動機付けに有益である。

「隔」と「絶」の概念の類推が行われて、学習者は辞書でそれぞれの字義を確認する。さらに、辞書中の解説のどれが、この場合に相当するののかにも目を通すことが大事である。字義の次は、熟語を構成する二字に共通するニュアンスを抽出する。隔絶という熟語は、類似義の文字を重ねて言わんとすることをより明確に示す熟語の構成法、「連言(語)」法によっている。したがって、二字の意味の重なり合う部分が、語義に他ならない。以上

に前後の文脈が加味されると、筆者の用いる「隔絶」の語が、ここでは何ものかに遮断され人間同士の通い合いが断ち切られているほどの意味であることが判明する。授業者の助言と先導で、学習者の類推がここまで到達して、ふたたび辞書で、今度は熟語「隔絶」の意味を確認する。

学習者が持つ辞書が個々別々であった場合、それぞれの辞書の解説を列挙させるのも有効である。微妙に異なる各辞書の解説から、文脈にそった理解を模索するのは、同様の手順となる。

和語についても基本的には同じであるが、漢語の場合のような漢字・漢語の構成法に関する構造的な理解が省略される。和語の場合は、類似語との語感の相違を比較し、文脈中の用例に沿って類推し、辞書による確認を経て、意味の言語化を行うのである。

「辞書は最後の手立てである」という点について、上述のような手順を経ることは、時間的にも余裕がないのでは、と危惧する向きもあるが、教室を離れた趣味の読書の場合を想起すれば、むしろ、それが日常の言語生活の実際に沿っていることは一目瞭然であろう。趣味の読書で小説を楽しむ時、なじみのない表現に出会ったとする。果たして読み手は、その都度ただちに辞書を引いて、当該箇所をなじみのある言葉に置き換える作業をするであろうか。むしろ語句の理解についてあれこれ類推し、文脈をつかんでいく。そうでなければ、読書の楽しみはその都度中断され、面白さも半減してしまうであろう。学習の場では、それに辞書による確認という手続きを加えることで、恣意的解釈から共有の客観的理解へと精緻化 (elaboration) するのである。

実際に、語彙概念の構造的な理解を上述のように行う場合と、何ら事前の手順を踏まずに、白紙の状態ですべて辞書調べを課した場合とは、

要する時間にほとんど差がない。学習者が体験的な直観思考をフリーハンドで発表しあう場合、やみくもに辞書を引くという作業にかける時間が不要になるからである。かえって、辞書引きの「機械的学習」は、「短絡的解答追求作業」に終始し、主題や文章構造の把握とは無関係な作業ということになるのである。

(3) 反復熟読による構想把握

文脈に沿って語句を構造的に理解する学習活動では、おのずから部分ごとの反復熟読を課すことになる。すでに初発の黙読後で、「何が書いてあるか」の確認がなされ、部分読みではあるが、反復熟読によって、部分ごとの内容・要旨がレリーフされている。そこで授業者は、次の段階で、学習者に各部分の内容・要旨を発問する。そうして列挙された回答を、教室全体で協議し整理する過程で、内容別の段落＝構想が浮かび上がることになる。この際の整理の基準は、文中の表現＝叙述であることはいうまでもない。学習者は、叙述を客観的にたどり、特徴的な表現の意義を検討することで、構想の構造的理解が可能となるのである。

内容・要旨に根ざした文章構造の把握と共通理解は、さらに教材文の形式段落を確認する。このことによって、直観的思考は分析的思考へと変化し、ここに探求的学習が立ち行くことになる。

それでは、初発の黙読から反復熟読による構想把握まで学習活動の間に、授業者自身の「読み」の提示はどのようであるべきか。原則的には授業者は、学習者の主体的な読み深めを第一義とし、範読という安直な目安の提供によって、学習者個々の「読み」の形成プロセスを中断してはならない。無論、語彙概念の構造的理解の中で、授業者が部分的に読

み聞かせる場面が想定されるが、それ以上に読み聞かせの場面を作る必要はないのである。むしろ、この段階でも、学習者の黙読による、十分な反復熟読の機会を保証することに、意を注がねばならないのである。

一般に、始めに授業者が全文を音読して読み聞かせ、一斉読みか指名読みによって学習者全体に音読させて、授業者の範読の定着をはかる。その上で、語句調べ・段落分けの作業を経て、内容解説のための一問一答を繰り返す、というのが通常よく見られる指導案の梗概である。

もちろん、授業者の音読を手本に学習者が一斉になぞり読みする、いわゆる「素読」が有用な場合もある。私たちは先人の知恵として、小学校低学年や入門初期の導入過程では、読むことに、あるいは文字表記になじむためには、「素読」がおおいに効果的であることを、経験的に知っている。児童生徒の発達段階によって、音読が主となる時期と黙読がより生理的である時期とがあり、ことに音読優位の幼児童期には、取り合えずの初発の「読み」として、授業者が読み聞かせるも必要である。しかし、学年が進んで「国語を適切に表現し、正確・的確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力を養う」ことを学習活動の主眼とする段になると、初発段階で、授業者が授業者なりに完結した「読み」をベタ読みし、授業者の解釈に収斂させる一問一答の繰り返し、用意された読解を教え込むだけでは、体系的な思考を積み重ね「言語化能力」を育成する、国語教育の本質的目標にはほど遠いことになる。従来型の授業者が用意した正解へ導く読解指導は、受験問題の解答作成作業には有用であっても、言語の構造的理解とは無縁だからである。

(4) 構想から主題へ

反復熟読の読み深めによって、文章全体の構成が浮き彫りされ、学習者の発言を共有化していく中で、文章全体における著者の構想が見えてくる。さらに、段落の要点をまとめる過程で、学習者は教材構造の概念図を描くことになる。各段落で著者が言わんとすることを短文に要約することは、思考の言語化に他ならない。すでに、主要語句の構造的理解によって、論脈の構造図が浮かび上がっており、段落要旨の短文要約は、主要語句の脈絡や文脈中のはたらきを論拠に進められる。J. S. ブルーナーは、認知心理学の立場から、教科学習一般のこの過程を「コンセプトマップ (Concept Map) の作成」と名付けて、フローチャートを示しているが、国語教室の場合にも、フローチャート的な要素を取り込むことが有為である。また、板書にフローチャートの外枠のみを示し、学習者相互の討議によって、枠内を埋めていく方法も効果的である。

構想の構造化と精緻化 (elaboration) は、全文要旨の推敲という言葉化を意味する。「主題」とは、文章全体に一貫して示された、著者の社会人生等に対する全体的な思考の体系をいう。「主題」は、構想という各段落に示された思考を、体系的に跡づけることによって帰納される。例示した「隔絶の時代」では、文題の叙述が、「主題」をシンボライズする働きを持っている。フローチャートは、文題を第1キー概念として展開し、段落ごとに描かれる題材と、情景の根底にある思考とを、言語化して多岐に展開される。こうした各キー概念の思考の脈絡が収斂して、導かれる体系的思考が、「主題」ということになる。「隔絶の時代」の主題は、「効率主義化とひきかえに進む人間疎外の予兆」にある。「隔絶」という語彙の構造的理解によって、何ものかによって遮断されていく受動的な疎外感が、主

題の基調にあることも了解される。

教材文の「主題」をさらに構造化させる上で、学習者の身の周りの事象や経験にフィードバックした話し合いも有用である。ここまでの言語化・精緻化された話題を「伝え合う」営為は、発見的学習への転移を意味する。また、その結果としての思考の文章化は、構造的「表現力」の陶冶となる。

「主題」を的確にとらえる「読み」の確立には、語句の構造的理解と同様に、文章構造を端的に示す句読点の意義が大きい。読点には著者の呼吸の形象であり、著者自身の思考の跡づけでもある。こうしたことが読み込み、読み深められて、「主題」が客観化され、最終的な「読み」が定立することになる。これが精読であり味読である。最終的な「読み」を音読によって行えば、「朗読」ということになるが、叙述・構想・主題が的確に体認されてはじめて朗読なのである。

つまり、教材文の音読を聞けば、読み手の理解度が分かるわけで、学習のしめ括りに、学習者の朗読を課するのも有用である。いわば朗読は学習成果の見きわめの意義を持つ。

「朗読」について付言すれば、文芸作品等の情緒的テーマを扱う教材文もまた、上記のような構造的理解が前提に求められる。物語の朗読といえば、舞台回しさながらに感情移入して、臨場的に読み聞かせることを連想するが、国語教室における朗読は、あくまでも作品の適切な理解と、その上に立った鑑賞とにある。作品に語られた著者の体系的な思考と情緒とを、「精確」に読み込むことに本意がある。舞台俳優のこわいもどきが、国語教室における朗読なのではない。

言語生活と「生きる力」

国語教育は言語教育である。同じ言語を教育の対象としているが、外国語教育とは、お

のずから次元を異にする。生活言語である日本語を事とするからである。ある翻訳家の言葉を借りれば、どれほどの研鑽を積んでも、その人物の国語能力以上の翻訳はできないという。

生活言語としての国語の状況を鳥瞰すると、生活地域の言語と生活地域の属する地方の言語体系、さらに放送メディア等に使用される共通の言語体系とがあって、一人の人間の言語生活の多重構造を形成していることが分かる。放送メディア等に使用される共通の言語を「共通語」あるいは「標準的日本語(標準語)」とすれば、生活者の属する地方の言語体系は「地方言語(方言)」、生活地域の言語は「生活語」といい得るであろう。後の二者を一括して「方言」ともいうが、厳密に言えば、生まれ育った地域固有の言語体系は、生活圏限定の固有性が特徴となる。それに対して、比較的広域の経済圏・文化圏の共通語である「地方言語」の体系は、地方を構成するそれぞれの地域の最大公約数的共通語として機能する。例えば、大学の教室で、同じ県内の出身でありながら谷すじ、山すじの異なる学生同士が、それぞれの表現・言い回しの違いを、比較対照したりする会話を耳にする。その際に使用される「地の文」に相当するのは、県という比較的広域の共通語である「地方言語」である。会話の対象が、さらに広域の出身者である場合には、「地の文」は「標準的日本語」になる。これは、生活言語に第1次のなものから第3次の段階があり、場面や状況によって使い分けされていることを意味するからである。

例えば、現在のNHKの人気ニュース番組を担当するある女性アナウンサーは、ニュース記事の内容によって原稿を読む速度や口調を変える。それが彼女の持ち味であり、人気の秘訣でもある。さて、その女性アナウンサー

であるが、スポーツニュースの段になると、躍動的で熱っぽい早口口調に転換するのだが、時として生まれ故郷の神戸地方のアクセントが出てしまう場合がままある。このことは、「標準的日本語」のプロ、指標でもあるアナウンサーでさえも、言語生活の多重性を否定できないという現実を物語っているように思われる。

国語教材として登場するさまざまな文章は、著者の生活言語で綴られているわけではない。したがって、国語教室では専ら書き言葉の目安である「標準的日本語」だけでよいのかといえば、そうではない。すでに述べた初期の直観的思考の言語媒体は、第1次言語であるのが自然であり、言語化と理解の共有化の過程で、第2次あるいは第3次の生活言語へと転換されるものだからである。論説的文章は、説明的目的を第一義とするから、標準的な表記法を用いるのが普通である。しかし、文芸作品のような情緒の世界を描く作品には、著者の感性の効果的な表現が求められ、必ずしも論説的文章の表記法と同様とは限らない、ということも留意せねばならない。

国語の学習においては、このような生活言語の多重性という現実をどう踏まえ、全国共通の書き言葉を習得していくかが問われる。例えば、直観によって形づくられた初期の原初的感動は、言語を媒体として直感的思考に深化する。このとき使用される言語は、もっとも根源的な生活言語である地域語体系であろうことは容易に理解される。次に、直感的思考の分析的思考への精緻化過程に移行すると、使用言語は、教材文の表記でもある「共通語」に置換されざるを得ない。

問題は、地域・地方の生活言語(生活語・方言)から「共通語」への転換が、予見なしの辞書調べに象徴される、単なる機械的な置き換えであってはならないということであ

る。実際、単なる置き換えが可能であれば、はじめから生活言語の多重性はあり得ないはずである。つまり、地域・地方の生活言語に対する構造的知見を前提として、言語生活の多重性の構造を把握しているということが、精緻化の過程で欠かせないことになるのである。

国語教育の主要眼目である「伝え合う力」の育成は、こうした言語生活の構造的な理解なしには成り立たない。これは、外国語学習の中で、自分の意見を表現するためには、単に辞書的語彙の置き換えだけでは済まされないのと同じである。おのずから異なる語彙体系と文法構造を知った上で、「自己表現」の吟味・推敲 (elaboration) がなされる必要がある。

国語における「伝え合う力」とは、自己表現上の「言語化能力」ということである。これは、言語生活における「自己実現」を意味する。直観的思考を顕在化させ、思考・判断を客観的で確かなものとするためには、論理的分析的に総合的思考へと止揚 (Aufheben) させなければならない。これが、主観的思考の体系的思考化であり構造化ということになる。

では、構造的言語化能力の育成は、どのようになされるのか。「聞くこと」「話すこと」の段階的指導では、表現の場面と目的に応じて「生活語」が使用される。が、グローバルな視野での言語化では、言語の構造的な理解と客観化が不可欠となる。言葉の構造的な理解と客観化の訓練は、前節で述べた「読み深め」と「有意味学習」による日常学習の螺旋型教育課程 (spiral curriculum) によって積み重ねるほかない。例えば、原稿用紙を前にして、思いつくままを文字化するだけでは、正確に伝えることはできない。「読み深め」と理解の構造化による、「自己の思考や判断を客観視

する (monitoring) 国語学習が、実は表現力の陶冶にも、もっとも有効な唯一の方法なのである。理解することと表現することが、表裏一体であるのはいうまでもない。直観の言語化理解は、即ち主観の客観的言語化であるからである。

「生きる力」の育成という表現は、あるいは斬新さを意図して情緒的であるがためか、かえって漠然とした印象を否めない。言葉が、自己認識の客観的手立てであり、自己表現のもっとも有効な媒体である以上、言葉によるコミュニケーションや認識・分析といった営みは、社会的な人間活動のもっとも根源的な基本である。「生きる力」の「生きる」という語が、社会生活の営為を意味するとすれば、言語活動の構造化能力が「力」ということになる。

おわりに

アメリカの心理学者 J. S. ブルーナーが、その著『教育の過程』で展開した構造学習理論は、昭和40年代の「教育の現代化」に大きな影響を与えた。以来数十年を経ても、教育の基本的理念として、「生きる力の育成」に活用されていることはすでに述べた。筆者にも、学部学生の頃、教育心理学の講座で、先導的理論としての『教育の課程』を学んだ記憶がある。

本稿を起すにあたり、用語の正確性を期するために別掲の文献を斟酌したが、ここに述べた内容は、かつての教職経験に根ざした、筆者の本学での国語科教育法の講義内容の文章化でもある。指導技術の研鑽は、理論より実践がものを言う。そして、それぞれの教育現場での児童生徒の実状を踏まえなければ、文字通り紙に書いた餅に過ぎない。むしろ、大学での教員養成は、授業者としての資質の養成であり、どれだけ言語文化の見識と実力

とを、学生に身につけさせることができるかにあるように思える。教師としての実力をいかにしてつけるか。その方法は、実は学生自身が、繰り返しの反復熟読によって、作品の叙述・構想・主題を構造的に解明し、自身の言語化能力を高める以外にはないのである。前段に述べた語彙概念の構造的理解や反復熟読による構想把握は、ただ国語科教育のノウハウだけではない。筆者が担当する専門分野「漢籍古典」の研究においても、受講学生のたどる構造的理解の過程は全く同然である。本来は中国語の古文であり漢字漢語だけで綴られた漢文を、日本語として訓読受容し、正確な理解を期するのは、語彙の構造的理解と国語への言語化の点で、かなり重い工夫が求

められる。他の専門分野もその点は同様に、短絡的な知識や技術の追求とは違う実力が伸長するのである。前述の安良岡教授が、全員が教壇に立つ昭和49年の受業生に、「教師としての実力は、学力以外になにもない」というはなむけの語を贈ったのも、いまさらに頷かされることである。

参考文献

* 披見参考文献；教師のための「21世紀教育大学院講座」3『国語科教育における構造学習』 コンセプトマッピング・アプローチ（瀬川武美／佐藤隆博編・明治図書，2000．7）