

国語科における基礎学力把握と その向上のための方策について

—小・中連携実践事業を契機として—

松本 修

1 国語科学力論における基礎学力の捉え方

基礎学力の低下が社会問題化して論じられている。算数・数学の学力テストの国際的順位の低下や、東京大学入学者の読みの力が著しく低下していることが大手の添削指導出版社から指摘されたことが報道されるなど、小学校から大学にいたる幅広い段階での学力低下問題が問題として取り上げられるようになってきている。この学力低下の原因は、社会構造の飽和ないし成熟の結果、学習が社会的・経済的成功などの達成をもたらさないことを子どもたちが見抜いているところにある、というような社会学的な分析がなされ¹⁾、「子どもたちに寄り添った新たな学習観が必要だ」という提言を生む一方で、「新しい学習観は何ら新しい価値をもたらさず、むしろ知の崩壊を招く」という考え方を対極に作り出している。学力低下を否定する立場からは、「異なる学習観による学習の成果は異なる評価によって測られるべきだ」という声もあるが、実際のところ、私たちは新しい学力の定義も新たな評価法も決定的なものとして持っているわけではない。国語科の基礎学力の向上を言うとき、現在私たちがおかれているこのような状況を見捨てることはできない。また、新しい学力観という理念のもとに推進されてきた教育改革が2002年度実施の新学習指導要領、とりわけ総合的な学習の時間という形で結実する一方で、早くも一層の学力低下が心配されているという状況がある。この状況は、戦後の単元学習導入のもとで学力低下が指摘された半世紀年前の状況に似ているということも言われ、両者の比較を前提とした研究も活発になっている。

大槻和夫は、戦後の基礎学力論争から学ぶべきものとして、「読・書・算」が基礎学力として位置づけられ、特に言語による認識の意義を高く評価する学力論が深められたことをあげている²⁾が、このことは、一方では、国語科を単なる道具教科としてではなく、認識を支えるものとして捉え、全体としての基礎学力の根幹をなすものとして位置付けるということの意味すると同時に、もう一方では、全体および国語科における基礎学力として「読・書」を位置付けるということをも意味している。こうした評価は、逆に見れば、基礎学力論争では国語科の中における基礎学力の中身は十分に明らかにされず、むしろ実践的な形でしか中身についての認識は深められなかったという事情がある。もちろん、そもそも言葉の力は、言語の多様な機能

*1 佐藤学 『教育改革をデザインする』 岩波書店 1999. pp.4-6

*2 大槻和夫 「基礎学力論争から学ぶ」『国語教育基本論文集成3』 明治図書 1994. pp.409-411

に即して実践の場で検討されるべきものであるが、国語科学力論を展開しようとするれば、その中身・内部の構造を問題にせざるを得ない。その実質についての検討は困難を伴うがゆえに放置されてきたとも言える。柿崎町の小・中学校では、平成12年度13年度の文部省・文部科学省指定事業として「小・中連携教育実践事業」を実施¹⁾、基礎学力向上に取り組んでおり、私もそこに参加しているが、そうした取り組みにおいても、本当は前提として、この国語科基礎学力論が要求されている。

竹長吉正は、「自己学習力」という、いわば新しい学力観に近いキーワードに即して、浜本純逸、井上尚美等の論考²⁾を検討しつつ、自己学習力の構造化モデルを提出している³⁾。それによると、基盤層として「学習の仕方・スキル・基礎学力」(技能面)が前提され、中間層として「自己学習(ひとり学び)への意欲・内発的な動機」(情意面)が、発展層として「課題発見力>問題発見力・学習計画力>学習構想力・資料活用力>情報操作力・自己評価力(自己モニター能力を含む)」(認知面)が位置づけられている。このように、何らかの実際の言語活動における情意面や、セルフモニタリングに代表される認知面での学力を位置づける際においても、前提として学習の仕方・スキル・基礎学力が別に把握される必要があると考えられている。竹長氏も、自主的な学習を説きながら一方で「強制」の必要を認める「ラングランのジレンマ」⁴⁾を紹介している通り、その学習においてはドリル的な訓練、極論すれば「詰め込みも辞さない」というような考えを基本的に持っているのであろう。そしてこのような認識は国語教師に広く共有されているものと考えられる。その基礎学力とは何なのか、それを身に付けるための学習のあり方はどうあるべきかが問題である。

2 国語科基礎学力の内容

いわゆる基礎学力を常識的に捉えた一例をみてみよう。飛田多喜雄は、次のように国語科基礎学力を捉えている。

*1 『小・中連携教育実践研究事業 第1年次報告書 学力の向上を目指して』新潟県教育庁・義務教育課・柿崎町教育委員会 2001.3

*2 浜本純逸 『『自学の力』育成の歴史覚え書き』『教育科学国語教育』437 明治図書 1991.1
浜本純逸 『総合単元学習と自己教育力』『現代教育科学』339 明治図書 1985.2
井上尚美 『国語の授業方法論』一光社 1983

*3 竹長吉正 「『自己学習力』の構造化モデルと国語科教育—生涯学習時代を見据えて—」
『国語科教育』40 全国大学国語教育学会 1993.3 pp.20-24

*4 ラングランのジレンマについて、竹長氏は次のように述べている。

「自己学習」(ひとり学び)という学習者の主体性を重んずる教育のあり方を説くラングランが、一方で E・デュルケムの考え方に従って、「親や先生が社会の委託を受けて、子どもに対して行う『強制』」の必要性を説いている。それを指して波多野は「ラングランのジレンマ」という。

波多野完治 『生涯教育論』小学館 1972

まず、言語要素についての知識・理解・新指導要領で言えば「言語事項」（従来の「ことばに関する事項」等）にかかわる能力を基礎学力とする考え方である。内容の〔言語事項〕の（１）に「国語による表現力及び理解力の基礎を養うため…」の文言も有力な根拠であるが、古くから読み・書き能力と言われているように、また、言語による表現・理解の実践行為に不可欠の要素である発音・文字・語句・文法等の言語事項の能力を基礎学力の要因と考えることは当然である。しかもなお私は、言語事項だけでなく、表現能力の基礎となる事項、理解能力の基礎となる事項の習得も大事な要因として加えるべきであると思う。もともと国語の能力は、言語に関する「知的能力」と「技能能力」（態度は一応別にする）と考えることができるが、その場合、知的能力が言語事項に相当するので、いま一つの面の技能能力の基礎的なものをとということである。端的に言えば、学習指導要領の内容に示されている表現及び理解の能力の基礎的な事項を確実に身につけさせることである。それは表現力や理解力そのものではないかと思うかもしれないが、そうではない。たとえば、表現能力を形成している要素は指導事項に示されたものだけではない。表現するための目的・対象・具体的材料の識別をはじめ、興味・関心・意欲等の情意面も加わり、大方選択や叙述力も基礎となり、それこそ生きた表現力として多層的、統一的に育成されるものである。理解力の場合も同様である。その意味で私は、国語（科）の基礎学力を認識領域にかかわる知識・理解と技能、いわば「言語事項」と「表現能力・理解能力の基礎となる事項」の手堅い実践的体得にあると考えているのである。音読や黙読技能の訓練も視写・聴写指導の強化も、そうした観点から新意義を見つけ出している。なお、「言語事項」に関しては、音声・文字・語句・文法等の記号体系の知識だけでなく、記号を運用する仕方や知識を獲得する仕方に関する理解の面のあることを見落としてはならない。”

2期前の学習指導要領に対応した記述であるが、基礎学力の常識的な把握としては、今日でもそう変わらないものだと言えよう。このような常識的な把握に対して異論を持つ場合でも、子どもに実際に何をまず身に付けてほしいかと問われれば、答えはそう違わないものになってしまうはずである。すでにここに見られるように、言語事項に関わる内容はそのまま基礎的な言語的知識として基礎学力の内容をなすものであるが、そこに表現や理解という機能に関わる基礎的な技能も基礎学力の内容をなすものとして把握されている。竹長氏の言うスキルもここに含まれると思われるが、この技能・スキルをどのようなものと位置付けるかによって、国語科基礎学力の把握の実質は、それぞれ異なるものとなる。そして、言語事項をも含めて、そうした内容がどのような学習方法によって身に付くのかということに対する考え方によって、実は学力の内容は異なるものとして把握されていると言える。知識は、運用によってしてしか確認できないという意味で、言語事項もまたスキル・技能に関わるものであるから。飛田氏も「手堅い実践的体得」という言葉を使っているように、技能・スキルは何らかの活動なしに身に付

*1 飛田多喜雄 「論説 基礎学力の育成—言語の教育としての立場から—」『国語教育基本論文集成』3 前掲 pp.388-389

くものではない。

この活動を国語科単元学習で言うような「実の場」のような場での活動と考えるのか、それとも訓練のようなものかと考えるのかによって、実は技能・スキルの内実は揺れ動いているものと見るべきであろう。もともと学力論は評価論や指導方法論との関係の上になりたつ議論であるとも言えるわけである。しかし、ドリルの訓練的な形で指導される基礎的な知識・技能の支えなしには、場における技能も身に付かないというような考えが広く共有されているからこそ、基礎学力向上が常に繰り返し説かれているのだとも言える。学習指導要領を念頭に置いて基礎学力を多様に考える場合でも、基礎の基礎としての言語的知識・技能は前提されているのである。基礎学力の内容について多様な把握の可能性は開かれているが、とりあえず飛田氏の論の方向に拠って学習指導要領との関わりにおいて基礎学力を考えてみることに一定の意味はあろう。

3 学習指導要領にみる基礎学力

飛田氏の論を2002年施行の学習指導要領にあてはめて考えてみると、「言語事項」に関する言語的知識と技能、「話す・聞く」「読む」「書く」に関する基礎的な言語的知識、ということになるが、その内実はやはり明確とは言えない。試みにいくつかの項目について学習指導要領解説も含めてその記述内容をみてみよう。

学習指導要領の国語第5学年及び第6学年の「C 読むこと」の内容は次のようになっている。

(1) 読むことの能力を育てるため、次の事項について指導する。

- ア 自分の考えを広げたり深めたりするために、必要な図書資料を選んで読むこと。
- イ 目的や意図などに応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえること。
- ウ 登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読むこと。
- エ 書かれている内容について事象と感想、意見の関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読むこと。
- オ 必要な情報を得るために、効果的な読み方を工夫すること。

これを見ると、「文章の内容を的確に押さえ」ことや「事象と感想、意見の関係を押さえ」ることが、第5学年第6学年には読むことの基礎学力として位置付けられそうな印象を持つ。言語運用にかかる基礎的な技能を基礎学力と位置付ければ、そうなるであろうし、あるいは最近の文部科学省の立場は「学習指導要領の内容はミニマムエッセンシャルズである」というところにあるらしいことを想定すれば、すべてが基礎学力の内容をなすと言ってもいい。しかし、それが具体的にどのようなことをすることができる「技能」なのか、学習指導要領の文面ではわからないのである。

「学習指導要領解説」では次のようになっている。(一部 下線松本)

イ・目的や意図に応じて内容を短く要約したり、敷衍したりしてまとめる

- ウ・・登場する人物像について、心情や性格、考え方などをより多面的にとらえる
人物の心情を表現や叙述と関係付けて、自分の読みを確かなものとして高めていく
情景などの表現に着目する
- エ・・説得したり、問題を解明したりする文章構造を理解しながら読みを深める
文章構成や文末表現に着目するなど言葉を手がかりにして意見や感想をとらえる
- オ・・中心語句や段落に気を付けながら内容の中心を押さえたり、接続語などに着目したりして、筆者の述べ方を読みとる
- 言語事項・・多様な辞書を活用できる

下線を付けたような部分が基礎学力の内容を構成する素材となるという印象である。これを具体化する学習課題や学習活動を想定すれば、基礎学力の内容はそれなりに明らかになるだろう。要するに国語科の基礎学力とは、実践の現場で課題や活動の形で明確化するしかないのだとも言える。

〔言語事項〕では、次のような記述がある。

- (1) 「A話すこと・聞くこと」、「B書くこと」及び「C読むこと」の指導を通して、次の事項について指導する。

ア 文字に関する事項

- (ア) 第5学年及び第6学年の各学年においては、学年別漢字配当表の当該学年までに配当されている漢字を読むこと。また、当該学年の前の学年までに配当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、当該学年に配当されている漢字を漸次書くようにすること。
- (イ) 仮名及び漢字の由来、特質などについて理解すること。

イ 表記に関する事項

- (ア) 送り仮名や仮名遣いに注意して正しく書くこと。

ウ 語句に関する事項

- (ア) 語句に関する類別の理解を深めること
- (イ) 語句の構成、変化などについての理解を深め、また、語句の由来などに関心をもつこと。
- (ウ) 表現したり理解したりするために必要な語句について、辞書を利用して調べる習慣を付けること。
- (エ) 語感、言葉の使い方に対する感覚などについて関心をもつこと。

エ 文語調の文章に関する事項

- (ア) 易しい文語調の文章を音読し、文語の調子に親しむこと。

オ 文及び文章の構成に関する事項

- (ア) 文や文章にはいろいろな構成があることについて理解すること。

カ 言葉遣いに関する事項

- (ア) 日常よく使われる敬語の使い方に慣れること。

(イ) 共通語と方言との違いを理解し、また、必要に応じて共通語で話すこと。

「学習指導要領解説」には次のように書かれている。

ア・・例えば、「収める」「納める」「修める」のうちどれを使うかなど、文脈に沿って表意文字としての漢字を適切に使うこと

表音文字としての平仮名、片仮名や、表意文字としての漢字の由来や特質などについて、初歩的な知識を得ること

表意文字としての特性や、音と訓が原則としてあること、漢字の字形、漢字の構成部分などについて初歩的な理解をもてる

イ・・例えば、「鼻血（はなち）」と「地面（じめん）」、「みずうみ（湖）」と「みかづき（三日月）」などの区別を付けて、正しく表記できる

ウ・・やがて品詞分類や文構造を分析したりする基礎として、文法的な類別の理解を深められるよう指導

接尾語のほか、複合語、略語、慣用語など

「花+畑」でハナバタケというような音の変化、「帰る+道」で「帰り道」というような語形の変化、また「物」と「物物しい」のような意味の変化

語源を調べたり、語、漢語、外来語などの区別について関心をもったり

国語科に限らず他の教科などの調べる学習や日常生活の中でも積極的に辞書を利用できるよう、必要などときにはいつでも辞書が手元にあり使えるように配慮しておくことが大切

オ・・はじめ・中・おわりといった展開の仕方、考えの中心となる文の置き方、意見と事実との書き分け方、順序に沿った述べ方など、文章の形態によって構成の仕方は変わってくることに、文章の実際に即して構成の工夫を見出していく

カ・・相手と自分との関係を意識させながら、尊敬語や謙譲語をはじめ、丁寧な言い方などについて指導

言語事項の方が、具体的知識に関わるため、書く側としても格段に書きやすいのであろう、はるかにわかりやすいものとなっており、むしろ細かすぎるとは思わないかと思うくらいである。ただ、その技能面への展開についてはやはり言語活動のあり方が問題となろう。単なる作業的訓練では学習はあまりに退屈でむしろ基礎学力の低下を招きかねないし、あまりに活動主義的では、何の力がついたのか確認できないからだ。

一例を示したにすぎないが、実際的なところ、「言語事項」については、学習指導要領と学習指導要領解説によって基礎学力の内容はほぼ決定でき、そのほかの領域については、学習指導要領解説の内容を参考に、具体的な学習課題、学習活動を考えていくことによって基礎学力の内容を決定するしかない、ということになる。つまり、基礎学力の内容は、それを身に付けるための学習のあり方との関連において一体のものとして考えて初めて本当に具体的なものとなるということである。

結局のところ、基礎学力とは何かという問題は、どのような学習が当該の学習者集団にとつ

て必要かつ重要なものなのか、という当たり前の問題をいかに的確に把握するかという問題に
還っていくことになる。その際の資料としては、いわゆる学力テストのデータはあまりに不
十分なものである。これは国語科の特性の一つであろう。

4 ふたつの方向から

小学校第5学年から中学校にかけて、前節で行ったような作業によって、特定の学習者を想
定しないまま、試みに「読むこと」についてまとめてみた基礎学力の内容は以下のようなもの
である。

I 「読むこと」

A 主として説明的文章教材に関わって

- ・ 文章の内容を要約したり敷衍したりする
 - ・ 文章構造をとらえる
 - － 段落の内容、段落相互の関係、論の展開、大きな意味のまとまりに着目
 - ・ 述べ方をとらえる
 - － 中心語句、段落、接続語、説明の工夫、説得の方法に着目
 - ・ 事象と感想、意見の違いをとらえる
 - － 文章構成、文末表現に着目
- (言語事項1 文相互、語相互の関連から段落関係をとらえる)

B 主として文学的文章教材に関わって

- ・ 人物像を心情、性格、考え方などからとらえる
- ・ 心情を表現や叙述と関係付けてとらえる
- ・ 情景表現をとらえる
- ・ 主題を叙述・展開からとらえる 具体的な着目点？ 例) 文末表現
(叙述の分類 せりふ、情景描写、心中思惟、説明……)
(関連する要素の抜き出しと構造的な関連づけ)
(ミニマルストーリーの抽出)
- ・ 読みの技能
 - － 関連する部分に印を付ける、関連する部分を抜き書きする
 - － 説明、描写、比喩、文体に着目する

このような内容を、例えば、学習課題とそれに対応する学習過程上の留意点の形にして表す
と以下ようになる。

～段落の中心文を抜き出せ。>主題に関わる中心語句「 」が含まれている。

～段落と～段落との関係として適切なものはどれか。>～という接続語がある。

～という内容を述べているのはどこからどこまでか。>大きな意味のまとまり。関連する
表現。

～に関する筆者の意見を示している文はどれか。>～という文末表現。

～の部分の主人公の心情はどれか。>～という情景描写と関連させてとらえる。

～の部分の表現の特色として適当なものはどれか。>比喩表現、文体に着目する。

「言語事項」については、次のようなものが内容としてあげられる。

II 言語事項

- ・漢字の由来、特質、字体、字形、構成部分、音訓等
- ・学年別漢字配当表の漢字の読み書き＋常用漢字の読み
- ・仮名遣い
- ・同音異義語、慣用句、類義語・対義語等
- ・連濁、複合語、意味変化
- ・文の構成要素とその並び方、文の成分、品詞分類と活用等の文法
- ・敬語のきまり
- ・音声的特質に関する内容（新）

以上は一例に過ぎないが、検討の対象となる学習者集団（一クラス、学年、学校、地域）について、様々なデータと実践上の実感に即しながら、重視すべき課題を抽出していくことが、基礎学力向上のための対策の第一歩となる。そこで抽出した内容について、その学習を進め、基礎学力の向上を図るには、ふたつの方向からのアプローチが必要であるものと思われる。

一つは、学習者の実態の把握に基づいて、ポイントを定めて基礎学力の向上をねらった学習指導の改善を行うことである。これは個々の教室で実現されるべきことであるが、地域的な特色等に合わせて、ある程度共通に必要とされる問題点の対策として、自習用教材を与えるというようなことも考えられる。柿崎での取り組みでは、新潟及び柿崎地区の学力テスト等の調査を基礎資料としたが、そこからは、「場面の様子や情景を読み取る力」「人物の心情を読み取る力」「段落の関係を読み取る力」「文法的な知識、理解に関する力」の不足ないしばらつきが指摘でき、こうした課題に焦点化して学習課題を考えればいわけである。すでに論じてきたように、基礎学力の内容自体が学習課題や学習活動を想定しなければ厳密には明らかにならないわけであるから、学習課題を考えることが、一方で対象とする学習者にとっての基礎学力の内容を明確化することにもなる。日本における家庭学習の時間の減少は、国際的な比較においても著しいものであり、そうした観点からみても、適切な学習課題を与える必要はあるとも言える。小学校高学年以上なら、直接に、強化すべき項目を提示し、身に付けるべき学力を明確化して、教室で治療的単元を設定することも効果的であろう。

そしてもう一つは、効果があるとされているような学習活動そのものを実際に取り入れながら、それがどのような基礎学力の育成に関わっているのか、帰納的に基礎学力の内容を考えていくことである。たとえば、「朝の読書」や「教室における辞書活用」というような実践については、その実際の効用の大きさが学会やマスコミを通じて報告されており、一種の運動としても広がりを見せており、基礎学力の充実に関しても、効果ありとする声が高い。辞書の活用については指導要領、同解説でも強調されており、そのわりには実践の場での具体化が遅れて

いる。このような実践が具体的にどのような基礎学力の内容項目に効いてくるのか、調査によって明らかにしていくことによって、要するに何が足りなかったのか、基礎学力論と学習指導論、評価論とを関係付けながら明らかにしていくことができれば理想的であろう。朝の読書を取り入れてからどのような項目の学力が向上したかを見れば、読書の時間の確保がどのような学力を向上させるのかが明らかになるわけである。

5 「伝え合う」力との関連と課題

新しい学習指導要領では、「伝え合う」力の育成が新たな目標として掲げられ、「話すこと・聞くこと」の活動に関わる学習が重視されている。前節までの議論では、「言語事項」と「読むこと」についての基礎学力を論じてきたが、これでは基礎としての「読・書」の内容を狭く限定しすぎなのではないかと思われるかもしれない。確かに、文字と文法を覚えたからといって、それが「書くこと」を可能にするかというところではないだろう。飛田氏の指摘の通り、実際の活動の基礎的な技能も考えなければならない。しかし、とりあえず、まず基礎の基礎とは何かという方向からアプローチするならば、最初の段階として言語事項を取り上げる必要があることは理解されよう。また、たとえば「話すこと・聞くこと」によって「伝え合う」ことを考えた場合でも、日常のおしゃべりを超えた、あるいは日常のおしゃべりよりも深い「伝え合い」が国語科の課題として要求されていると考えれば、その下支えをなすのはやはり「読むこと」であると言わざるを得ない。それは「書くこと」においても同様である。最近私は、「読むこと」の持つ本質に関連して、文学教材を取り上げながらその意義について論じた¹⁾が、読む経験の少ない者がまともな文章を書くことはできないという経験的事実は、誰もが承知していることであろう。

ここでは国語の基礎学力を学習指導要領を素材に検討してみたが、これと全く異なるアプローチをとることもあり得る。たとえば、工藤順一は、国語教育の現状を痛烈に批判しながらも、読書の重要性を説き、小学校高学年段階ぐらいで『モモ』『はてしない物語』（ミヒヤエル・エンデ）、『ゲド戦記』（ル・グウィン）などを通読することを奨めている²⁾。この場合、例えば『モモ』を通読して自分なりの感想を述べることができる」ということを基礎学力として考えてもいいわけである。ただし、工藤氏も段階ということを考えているように、どのような学習過程、学習活動によって『モモ』を通読できるようになるのか、また、「自分なりの感想」が述べられるようになるにはどのような読みの技能が必要なのか、そういうことを追求していくと、『モモ』を通読して自分なりの感想を述べるようになるために何が必要かという核としての基礎学力が顕在化してくることになる。もともと国語教育の内容が細分化・技術化して、試験問題はできるが言葉の力がついていないと思われぬ子どもが増えてきたというのは、評価の一人歩きが起こったからである。工藤氏の批判も理解できるが、国語科教育の体系・方法自体が否定されているものとは思われない。基礎学力の向上を図るために私たちも既存の評

*1 松本 修 「文学の読みとその交流の実践的意義」『国語科教育』第49集 2001.3

*2 工藤順一 『国語のできる子どもを育てる』 講談社現代新書 1999.

価を暫定的に用いたが、本当は、評価のあり方も同時に問題化されているのである。その意味で、「朝の読書」のような活動から子どもたちが何を見出ししていくのか、具体的な感想文や証言の中で考えていくことが必要になるのである。

一方で、強化すべき学力を項目として抽出し、その強化に役立つ効果的な指導方法・学習課題を考え、特設単元やとりたて指導、自習教材の提供などを通じて学力向上を図り、その結果を追跡する。そしてもう一方では、学習者の生活実態に応じて、言語的経験そのものを増やし、その質を改善する活動を継続的に組織し、そうした活動の結果、どのような項目の学力が向上したのかを追跡する。こうした双方向からの働きかけを、結果をフィードバックしながら継続することしか、国語科の基礎学力の向上を図る方策はないのではないかと思われる。そしてもともと、国語科の学習指導とはそのようなものであったのではないか。国語科の学力においてはどのような構造を実践上の作業モデルとしてたてるにしても、分けたはずの各領域が互いに絡み合っただけでは単純には割り切れない。それは検討した竹長氏の構造モデルにしても、柿崎での研究報告にある三層モデル^{*1}にしても同じである。数字だけをデータとせず、現場教師の実感をもとに指導を展開していくことが望まれる。

(まつもと おさむ 上越教育大学)

*1 『小・中連携教育実践研究事業 第1年次報告書 学力の向上を目指して』新潟県教育庁・義務教育課・柿崎町教育委員会 2001.3 p.4 に、A＝基礎学力（基礎的な知識・技能）、B＝基礎・基本（各教科等の目標、内容）、C＝生きる力（自ら学び自ら考えるちからなど）とする台形のC ⊃ B ⊃ A とする三層モデルが提示されている。しかし、自ら学び自ら考える経験によってこそ基礎的な知識・技能が身に付くということもあるわけであり、そもそも境界は常に曖昧である。このようなモデルは作業上の仮説モデルにすぎないのであり、たとえばA・B・Cそれぞれに対応する別のテスト問題が存在するというような想定をすることは極めて危険である。解説では、基礎学力には「話す・聞く、書く、読む」という国語科の活動領域がすべて含まれているが、その内実はどうのようなものか示されていない。国語科はすべて基礎学力なのだといえ国語科を道具強化に貶めることにもなりかねない。解説では学習指導上の工夫として活動の重要性にも言及しており、こうした面に配慮している。モデルはモデルとして把握し、参照しつつも、学習者の実態に即した教育活動が展開されなければならない。