

国語の「読解」指導における児童の主体性に関する日中比較

—教育課程政策と教科書の分析に焦点をあてて—

李

霞

0. 序

価値多元化社会を迎えつつある今日、自らと異なる価値観を持つ人々と共生していくために、従来よりも積極的なコミュニケーション能力が必要とされている。一方、情報社会の進展に伴い、コンピュータ、インターネットの普及による読書離れが起こり、語彙力の低下、思考力や想像力の欠如、また、対人スキルや社会体験の不足などによる人々の心の荒廃が指摘されている¹。

このような問題に対処するため、日本では、「豊かな人間性」、「自ら学び、自ら考える力」など児童の主体性の育成が重視され、1998年に『学習指導要領』の改訂が行われた。国語教育においても、「豊かな人間性をはぐくむ」ことが大きな目標とされ、読書の役割が注目されている²。2000年に公布された「子どもの読書活動の推進に関する法律」第2条には、「子どもの読書活動は、子どもが言葉を学び、感性を磨き、表現力を高め、創造力を豊かなものにし、人生をより深く生きる力を身につけていく上で欠くことができないものである」³と書かれている。更に、2002年の中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」においても、「読書は、考える力を育てるのみならず、様々な価値観に関する理解を促進し、多角的な視野を与える」⁴と述べられている。つまり、読書は、生きる力など児童の主体性の育成や異なる価値観の理解を実現する手段と考えられているのである。

一方、中国においても児童の主体性の尊重に関する動きが見られる。特に画期的なものと評価されている2001年の教育改革においては、『教学大綱』に代わって、『課程標準』が公布された。この『課程標準』においては「学生は学習活動の主体」という考え方が打ち出され、国語（中国語では「語文」）教育の目標は、「良好な人文・科学素質を有し、創造精神、連携意識や開放的な視野、読解力と表現交流能力など多様な能力」を持つ「現代化社会に要求されている公民」の育成とされている。また、読書（中国語では「閲読」）の世界を認識し、思惟を発展させる役割が強調され、読書の過程における児童の「情感・態度・価値観」など彼らの主体性について、かつてないほど重視されるようになっていく⁵。

このように、日中でともに児童の主体性尊重に焦点を当てた改革が行われていることは注目に値する。国際化の進展に伴い、様々な価値が混在している現代社会の中で豊かな心を持ち、主体的な判断力や行動力を有する人間の育成が課題として捉えられ、この課題に対応する1つの方策として読書が注目されているのである。

ここで、日中の国語教育に関する先行研究を整理・分類しておく。両国の先行研究は主に教材・教科書の研究と教育実践の研究に分けられる。教材・教科書の研究では、付宜紅が日本と中国の小学校の国語教科書における物語文教材を対象として、教材中に登場する人物像についての比較

研究を行っている。また、教育実践の研究では、李霜華が日中の小学校において共通教材という統制条件に立って、同じ発問に対する日中の児童の応答についての比較を行った。これらの先行研究では、中国の国語教育には、日本の国語教育より「強い思想政治教育」の意味合いが含まれると指摘されている⁶。同様の見解は、日本の研究者からも出されている⁷。

これらの先行研究は重要な知見を導き出してはいるが、2001年以降の日中の国語教育の変化を扱っていない。実は、2001年に公布された『課程標準』に現れている児童の主体性を尊重する政府のスタンスについて、中国国内では高く評価されている。しかし、『課程標準』に示されている「主体性」がどのような内容を持つのか、どのような限界を抱えているのかについて詳細かつ批判的な検討はなされていない。そこで、本論文では、「読解」指導を中心に、両国の国語教育に関する教育課程政策と教科書の比較検討を行ない、中国の「主体性」の内容や限界を明らかにすると共に、日本の教育課程政策に示されている「主体性」の特徴と限界も明らかにしたい。

1. 主体性概念に関する日中比較

主体性概念に関する議論は大きくその一般的な特性と具体的な内容（下位概念）に分けて議論されている。まず、中国における主体性の一般的な特性について、「人間が活動の主体として客体と相互作用する中で表れる特性である。活動主体は活動の客体と区別され、客体性が消極的、受動的、無目的的という性質を持つとは対照的な特性を持つ」⁸とされる。また日本においては、「認識や行為の主体でありまたそれらに責任を取る態度のあること」⁹や、「主導権を握ってコントロールする立場、動かす立場に立っている」¹⁰ことを意味するといった指摘が見られる。なお、本論文では児童に求められる主体性の内容が、日中両国の教育課程政策や教科書にどのように反映されているのかを明らかにするため、特に教育分野における主体性の内容に注目する。

まず中国における主体性の内容については、同テーマに関して現在の中国教育界を代表する研究者である裴娣娜の定義が第一に挙げられる。即ち、主体性の内容は、外部情報を選択する時に主体（学習者）の持つ自覚性・選択性として表れるとともに、主体の独立性と創造性（Creativity）をも含むものであるという¹¹。他にも、主体性には現実性・有効性・自主性（Spontaneousness）・能動性（Activity）・独特性・発展性などが含まれるという主張も存在する¹²。

他方、日本の教育課程政策において強調されている主体性の内容としては「豊かな人間性」、「自ら学び、自ら考える力」、「未来を拓ける力」などがある¹³。また、主体性をテーマに研究開発を行ってきた学校では、主体性とは「自分の判断基準を持ち、人の意見や考えによらず本質や真理を追求する態度」¹⁴であるとの主張が見られる。その他、主体性の内容には、能動性（Activity）、自分自身の決意・価値基準によって行動し、自己の行動の結果に対して責任を持つ自主性（Spontaneousness）・自律性・創造性（Creativity）、豊かな人間性、他人と協調しながら真理を探究する社会性などが含まれるという認識が多く存在している¹⁵。

このように、主体性概念をめぐるでは日中両国で様々な主張があるにも関わらず、教育場面において、日中とも児童を学習活動の主体として位置付けている点、また主体性の具体的な内容（下位概念）として、自主性・能動性・創造性を含んでいるという点が共通している。即ち、日中において提起されている主体性概念の共通部分は、学習活動の主体を児童とし、彼らが自由に独立した自らの意識や価値判断に基づき、自律的、自覚的な行動をとることや、創造的に問題を

解決する意欲、態度、能力を指している点であるといえる。本論文では、このような主体性概念の共通の部分の尺度とし、両国の教育課程政策と教科書の比較分析を行う。

2. 日中の教育課程政策の比較

本章においては、日中両国の教育課程政策の変遷から、両国の国語教育における児童の主体性に対する基本的なスタンスや、読書に求められている児童の主体性の内容を明らかにする。

2-1. 『学習指導要領』の変遷

日本において、各教科教育の基準を定めるのは『学習指導要領』である。戦後から今日まで、幾度か改訂された『学習指導要領』の中で児童の「主体性」という言葉が、初めて明文化されたのは1989年改訂の『学習指導要領』である。「主体性」と共に1989年の『学習指導要領』の中に「豊かな体験」や「児童の内面に根ざした道徳性」などの提言も見られ、学習過程における児童の主体的な活動を尊重する考えがうかがえる。この考えは、1998年改訂の『学習指導要領』においてさらに進められ、児童の「生きる力をはぐくむ」ために、彼らが「自ら学ぶ意欲」を持ち、「自ら学び、考える力」を身につけることが新しい課題として提示されている¹⁶。

同様のことが国語教育においても確認できる。1989年の『学習指導要領』では、国語教育の目標が「国語を正確に理解し適切に表現する能力を育てるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる」¹⁷とされた。一方、1998年の改訂『学習指導要領』では、「国語を適切に表現し正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、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる」¹⁸とされている（傍点は筆者による）。

記述の変化について文部省（当時）は「今回の改訂は、自分の考えを自分の言葉で積極的に表現する能力や態度を重視して、表現する能力の育成を最初に位置づけた」¹⁹と解説している。すなわち、国語教育において育成すべき表現力とは、「自分の考え」を「自分の言葉で積極的に」表現し伝えることとされている。そして、加えられた「伝え合う力」という表現について、文部省は「人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重しながら、言語を通して適切に表現したり理解したりする力」²⁰と解釈している。また、教育課程審議会の答申における国語科の改善の基本方針について、「互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成することに重点を置いて内容の改善を図る」²¹との記述もある。そこから、1998年の改訂によって、個人の主体性にかかわる表現力、理解力の重視だけではなく、他人とのかかわりの中での相互理解も重視され、自他の主体性の尊重が要求されてきたことがうかがわれる。

次に、国語科の教育内容の構成にも新しい変化が見られる。1989年『学習指導要領』において、学年ごとに示された教育内容の「表現」・「理解」・「言語事情」の3領域が、1998年改訂版では2学年をまとめた形で示され、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」「言語事情」の4領域へと変わった。構成の変化について、答申では「自分の考えを持ち、論理的に意見を述べる能力、目的や場面などに応じて適切に表現する能力、目的に応じた的確に読み取る能力や読書に親しむ態度を育てることを重視する」との解説がある。そこから「自分の考え」や「意見」を表現し、「目的や場面に応じる」など学習過程における児童の主体性が求められていることがわかる。

以上のように、国語教育における児童の主体性がより求められてきたことが明らかであった。

次に、読書の中に児童の主体性がいかに重視されてきたのかについて、「読解」指導と最も関わっている「読むこと」を中心に見ていきたい。

2-2. 「読むこと」に関する目標と内容

1998年改訂『学習指導要領』においては、各学年の「読むこと」に関する指導の内容が「読書的な読」み、「叙述内容に即した読」み、「想像的な読」み、「事象と感想、意見にかかわる読」み、「目的的な読」み、「声に出しての読」みに分類されている²³。全体的に見ると、1989年改訂版とはほとんど変わらないが、いくつかの変化も確認できる。

まず、変化の最も大きいところとは「読書的な読」みに関する要求が新たに設けられたことである。詳しく見ていくと小学校第1・2学年では「易しい読み物に興味を持つ」、第3・4学年では「いろいろな読み物に興味を持つ」、第5・6学年では「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」である²⁴。1998年の『学習指導要領』において、児童の興味や関心など彼らの意欲の育成にかかわる内容が各学年とも冒頭に示されていることから、児童の意欲を引き出すことは彼らの主体的な読みに繋がるという考え方がうかがえる。

次に、「叙述内容に即した読」みの部分においても変化が確認される。1989年改訂『学習指導要領』では、第1学年や第2学年に対して「内容を正しく」²⁵読み取ることが要求されていた。しかし、正しいことについての評価判断は、あくまで教師によってなされていたとも考えられる。1998年改訂版において、この文言は「内容の大体を読むこと」となっており、また、第3学年から第6学年にかけて、「目的に応じて」という表現が多く加えられている²⁶。ここから、児童の独立した思考・判断がより求められてきたことが読み取れる。

そして、「想像的な読」みについては、1989年改訂『学習指導要領』において、第1学年では「場面の様子」、第2学年から第5学年までは「登場人物の気持ち」の読み取りが要求されていた。一方、1998年改訂版において、第1・2学年では「場面の様子など」、第3・4学年では「場面の移り変わりや情景、叙述をもとに」、第5・6学年では「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」読むことが要求されている²⁷。学年が上がるに従って、場面の様子や登場人物の心情、気持ちの順に想像の重点に調整が見られ、児童の発達段階がより重視されてきたことがうかがえる。また、これらの記述から、児童は登場人物と対話を行い、登場人物になりきって、人物の心情を想像するなど彼らの想像的な読みが求められていることがわかる。

他方、1989年『学習指導要領』に示された内容と比べ、ほとんど変化のないところとは「事象と感想、意見にかかわる読」み、「目的的な読」み、と「声に出しての読」みに関する内容である。これらの読みにおいては、自分と友達の感想、意見を比較しながら読むこと、目的に応じて、必要な情報を得るための効果的な読み方、そして内容や場面の様子を良くわかるように読むことが示されている²⁸ため、児童の主体的な学習が求められていることがうかがわれる。

以上のように、1989年と比べ、1998年改訂『学習指導要領』においては、国語学習過程における児童の主体性、特に「表現力」や「理解力」が求められるとともに、他人とかかわる中での自他の主体性の尊重も求められてきた。また、各学年の「読むこと」の指導に関する要求から、児童の意欲・関心、独立した思考・判断、理解力、表現力及び目的に応じた読みが求められ、彼らは登場人物になりきって、人物の心情を想像することが重視されていることが明らかとなった。

2－3.『教学大綱』の変遷

中国における『教学大綱』は、国の教育行政機関が学校教育における各教科の教育目標、教育内容及び教育実施について具体的な指針を規定する指導性のある公文書である。また、教材の編纂および教育活動を行うにあたって依拠すべき文書であり、教育効果を検定、評価する際の基準であるため、日本の『学習指導要領』に相当するものと考えられる。

中華人民共和国が成立してから、国語教育について5つの『教学大綱』が公布されたが、「主体」という言葉が初めて登場したのは、2000年の『九年義務教育全日制小学語文教学大綱』（以下、2000年大綱とする）である。しかし、当時は「主体性」の内容について具体的な展開はなされていなかった。2000年大綱に提起された「主体性」の具体内容について展開し始めたのは、2001年の『全日制義務教育語文課程標準（実験稿）』（以下、2001年『課程標準』とする）である。

2001年『課程標準』において国語は「児童の全面発達と生涯発展の基礎でもある」²⁹との表現が初めて登場しており、また、教育内容と要求からも児童が学習の主体であることについての認識が確認できる。2001年『課程標準』に示されている「課程総目標」の10項目のうち、前の5項目は情感・態度・価値観及び学習方法に関するものである。第1項目は道德情操、審美情趣、第2項目は文化に対する態度、第3項目は国語学習に対する態度や方法、第4項目は創造力と科学的精神、第5項目は探究的学習や実践に関するものである³⁰。この5項目の内容は2000年大綱の中には見られないものであり、2001年『課程標準』は、児童の意欲、態度、関心の形成を重視していることがわかる。なお、第6項目以降は、ピンイン³¹、漢字など国語の基礎知識や技能に関わるものであり、従来の目標にも見られたものである。

そして、教育内容の構成にも変化が見られる。2000年大綱において示されている、各学年の教育内容の「漢語ピンイン」「識字書字」「読書」「作文」「口語交流」の5領域は、2001年『課程標準』において「識字書字」「読書」「作文」「口語交流」「総合性学習」となっている。新しく設けられた「総合性学習」については、「児童が興味のある主体的な活動を通して国語の素養を高め、主体的に探究し、仲よく協力し合い、進んで新しいものを創造する精神を培う最も重要なルートである」³²との教育部の解説があり、児童が学習の主体であることが明確に示されている。

このように、2001年『課程標準』において、児童の「情感・態度・価値観」が重点項目として位置づけられており、児童の主体性が重視されていることがわかった。次は、この「情感・態度・価値観」に対する配慮がどのように「読解」指導に盛り込まれているのかについて、2001年『課程標準』に示されている「読書」に関する規定を中心に見ていきたい。

2－4.「読書」に関する目標と内容

2001年『課程標準』では初めて、「読書は児童、教師、作品の間で行う対話の過程である」と、児童が教師と対等に作品と対話する立場にあることが示されている。また、「読書は児童の個性的な活動であり、児童の読書を教師の分析で代替すべきではない」、「児童は主体的な考え、情感活動の中で理解と体験を深め、情感の陶冶を受け、思想の啓発を獲得し、審美の楽しみを味わい」、「児童の独特な感触、体験と理解を重んじる」などの提言もされている³³。即ち、読書に関わる思考、情感体験が児童の主体的な活動であり、児童が読書の主人公と認められているのである。

次に、各学年の読書の目標を見てみよう。2000年大綱において各学年に示されている「読書」に関する内容をまとめると、①単語や文章の意味を理解する国語の基礎知識に関するもの、②音

読、黙読や、読むスピードなど読みの技能に関するもの、③年間読書量に関するもの、④作品の主要内容、作者の思想感情の理解などであった。これらの内容は2001年『課程標準』においては継承され、さらに、2001年『課程標準』においては、多くの内容が増やされている。

増やされた内容を具体的に見ていくと、第1・2学年では「喜んで読書を行う」、「美しい情景に憧れ、興味を持つ人物や事柄について自らの考えと意見を持つ」、「想像を広げ、初歩的に情感体験を獲得する」などである。第3・4学年では「美しい言語を感じ取り、人物の運命や喜怒哀楽に関心を持ち、自分の感触を他人と交流する」などである。第5・6学年では「交流と討議の中で、勇気を持って自らの考えを出し、自らの判断を下す」、「詩に描写されている情景を想像し、詩人の情感を体得する」などが挙げられる³⁵。これらの内容は2001年教育改革の重点内容の「情感・態度・価値観」の具現であり、読書における児童一人ひとりの意欲や態度、情感体験、独立した思考力、自らの意見、判断を持つ自信と勇気が求められているのである。

このように、中国では、2000年大綱において萌芽した児童の主体性尊重の考えが、2001年『課程標準』において進められてきたことが明らかとなった。また、2001年『課程標準』において示されている「読書」に関する要求の中で、他人との「交流」や「討議」などの記述も見られるものの、最も重視されているのは児童一人ひとりの主体性の育成である。この主体性には、彼らの理解・表現・想像・情感体験・話し合いなど主体的な行動力だけではなく、彼らの意欲や情感、態度、価値観も含まれている。しかし、2000年大綱において、作者の思想感情の体得に関する要求が、2001年『課程標準』においても見られる。また、2001年『課程標準』に記されている「優秀な作品に感化され、激励をもらい、美しい理想に憧れ、追求する」³⁶などの表現から国語教育の中に思想教育の意味合いが含まれていることも読み取れる。

以上論じてきたように、日中の教育課程政策の比較から、両国とも、国語教育において児童の主体性がより一層重視されてきたことが明らかとなった。また、両国の国語教育、読書に求められている内容に多くの共通点が見られるが、相違点も確認された。日本では、国語教育の目標の中で個人の主体性にかかわる表現力、理解力の養成が重視されるとともに、他人とかかわる中で自他の主体性尊重も重視されてきた。また、「読むこと」については、場面、情景、人物の気持ちを想像することにポイントが置かれ、児童が登場人物になりきって、人物の心情を理解し、その気持ちを想像しながら読むことが重視されている。一方、中国では、国語教育の中で、児童の「情感・態度・価値観」など彼ら一人ひとりの主体性の育成が最も重視されている。また、「読書」においては、作品に対する児童自らの想像や情感体験の重視が訴えられつつも、作者の思想感情の理解も強く求められ、国語教育の中には思想教育の意味合いが含まれていることがわかった。

3. 日中の教科書等の比較

前章での分析によって明らかとなった日中両国の教育課程政策の違いが、両国の国語教科書にどのような影響を与えているかを検討するために、本章において日中の教科書の比較分析を行う。

なお、ここでは第6学年に焦点をあて、日本については、2004年に検定を通過し、2005年10月に東京書籍から出版された『新編 新しい国語』及び、教科書会社が教師たちのための参考資料としてインターネット上で公表している「年間指導計画」³⁷を分析の対象とする。この「年間指導計画」には法的拘束力がないものの、教科書を編纂した教科書会社の意図を見るのに適してい

る。一方、中国については、2002年に審査を通過し、2005年11月に人民教育出版社から出版された教科書『語文（第4刷）』、及び長い間教師たちの教学手引きとして用いられてきた『教師教学用書』³⁸を分析の対象とする。この『教師教学用書』は教師が教育活動を行う際に依拠すべきものとされているため、児童の主体性の尊重の実態を掴むのに適している。

教材分析については、日本の小学校における6年間の学習を締めくくる「海のいのち」という文学作品の単元に対応させるために、中国については日本でもよく知られている「マッチ売りの少女」という課を選定した。なお、今回詳細な検討をおこなうため、一つの単元、一つの課に焦点をあてるが、日中とも、基本的な単元や課の構成の仕方は教科書全体を通して一貫しているものである。したがって、ここで検討している事例は典型例として位置付けることができる。

3-1. 日本の教科書

日本における単元とは「一連の指導内容や学習活動を効果的な指導のために一まとまりにしたもの」³⁹である。国語の中では教材文、てびき、漢字を含めた一まとまりとして、教科書の中に位置付けられている。

各学年の教科書『新編 新しい国語』の目次に示されている「読むこと」に関する内容を例にしてみると、児童の主体的な読みが求められ、学年が上がるに従い、読みに対する要求も高まるのがわかる。例えば、第1学年の教科書の中に「ようすをおもいうかべながらよう」、「じゅんじょに気をつけて読もう」という読みの単元がある。それが第3学年になると「だんらくごとに内ようをとらえながら読もう」、「中心となる人物の気持ちを考えよう」となり、さらに第6学年になると「文章の構成を考えながら読もう」、「人物の生き方を考えよう」となっている。次に第6学年の教科書の目次を例にして見てみよう（表1）。

表1. 日本の小学校国語教科書第6学年『新編 新しい国語』の目次

『新編 新しい国語』6年「上」	『新編 新しい国語』6年「下」
C一—表現を味わいながら声に出して読もう 風切るつばさ（物語） 木村 裕一 野のまつり（詩） 新川 和江 五月（詩） 室生 犀星 雪（詩） 三好 達治 D'漢字辞典を利用しよう A二—自分の意見を伝えるスピーチをしよう 伝え合おう、わたしの意見 B'依頼の手紙を書こう 続けてみよう D'ことわざや昔の言い方に関心を持とう C三—文章の構成を考えながら読もう イースター島にはなぜ森林がないのか（説明文） 鷲谷 いづみ A'気持ちのよい話し方をしよう D'日本の文字に関心を持とう C四—強く語りかけてきたことを考えながら読もう ヒロシマのうた（物語） 今西 祐行 B'しょうかい文を書こう A五—役割に応じた話し方をくふうして ニュース番組を作ろう	C一—作家と作品をかかわらせて読もう 宮沢賢治（伝記） 西本 鶏介 B'感動をリズムのにせて C二—いろいろな言葉について調べよう 言葉の意味を追って（説明文） D'言葉の由来に関心を持とう B三—構成をくふうして書こう 「わたしの意見」を書こう D'文末の言い方に目を向けよう A四—わたしたちの「未来」について討論しよう 百年前の未来予測 （説明文） 横田 順彌 D'文の組み立てに目を向けよう C五—人物の生き方を考えよう 海のいのち（物語） 立松 和平 D'熟語の構成について考えよう B六—さまざまな表現方法を生かして 「未来へのメッセージ」を書こう

（注）「話すこと・聞くこと」に関する単元をA、「書くこと」に関する単元をB、「読むこと」に関する単元をC、「言語事情」に関する単元をDで示した。なお小単元はダッシュが付いたアルファベットで示している。

表1のように、第6学年の2冊の『新編 新しい国語』において、学習内容は1単元1目標の編成となっている。6年「上」では、「C」のアルファベットで示した3つの単元が「読むこと」に関するものであり、それらの単元の学習課題は「表現を味わいながら声に出して読もう」、「文章の構成を考えながら読もう」、「強く語りかけてきたことを考えながら読もう」である。6年「下」においては、6年「上」と同様に3つの単元が「読むこと」に関するものである。この3つの単元の学習課題は「作家と作品をかかわらせて読もう」、「いろいろな言葉について調べよう」及び「人物の生き方を考えよう」となっている。「読むこと」に関するこれらの単元の学習課題から、『学習指導要領』に示されている「読むこと」に関する規定が、教科書の編纂にも反映されていることがわかる。

3-2. 「海のいのち」の単元

次に、「海のいのち」という教材文の学習単元について見てみよう。本単元には教材文、「てびき」と「漢字」の3つの部分が含まれている。「年間指導計画」において「海のいのち」の単元の学習に12時間が配当され、学習目標として「人物の生き方を考えながら物語を読み、最も強く語りかけてきたことを紹介し合う」ことが提示されている。ここで特筆すべきは、「てびき」に提示されている以下の3つの問いである。

第1問は、「『海』は、登場するそれぞれの人物にとって、どのような意味を持っているのか考えよう」であり、児童がそれぞれの登場人物のつもりになって、海の意味を考えることが要求されている。第2問は、「『瀬の主』に対する太一の考えは、どのように変化しただろう」である。つまり、「太一」になりきって、「太一」の心情が「どのように変化した」かについて想像することが求められている。第3問は、「『海のいのち』を読んで、人物の生き方を中心に感想をまとめよう。まとめた感想を発表しよう」であり、登場人物の考え、心情を想像することに留まらず、「人物の生き方」について感想を持ち、「自分の考えを明確に」表現することも求められているのである⁴⁰。このように、「人物の生き方」について考えることを課題とした本単元において、「てびき」に示されている質問はすべて課題に関連したものであり、児童の主体的な学習活動を求めていることがわかる。なお、他の「読むこと」に関する単元学習の「てびき」についての考察からも、「てびき」に示されている質問は必ず単元学習の課題とリンクしていることが確認された。

そして、本単元において要求されている児童の学習活動を「年間指導計画」からも見てみよう。本単元の学習において「読むこと」に7時間が割りあてられている。その内訳は、「教材文を通読し、学習の見通しを持つ」ことに1時間、「人物の心情や情景をとらえながら読み、『海』の意味や太一の考えの変化についてまとめる」ことに4時間、「人物の生き方を中心に感想をまとめ、発表する」ことに2時間となっている。その他、「自分に最も強く語りかけてきたこと」について、ポスターを作って説明したり、グループごとに話し合ったり、「語り」を発表したりすることが要求され、これに4時間の配当となっている。最後に、児童は学習をまとめる形として「立松和平の他の本を読む」活動に1時間の配当となっている。時間の配当からも明らかであるように、本単元の学習において、児童の主体的な学習活動が求められているのである。

以上述べてきたように、教科書の編纂や「年間指導計画」の中には、近年の『学習指導要領』に示されている児童の主体性尊重の考えや、「読むこと」に関する主体的な要請が多く見出され

る。また、「海のいのち」の単元の分析から、文学作品の学習である本単元の学習において、登場人物のつもりになって「人物の気持ちや心情」を考え、想像させることを中心に、児童の主体的な学習活動が求められていることが明らかである。

3－3. 中国の教科書

各学年の教科書『語文』の目次からうかがえることは、どの教科書でも、1組にいくつかの課（「課」の中に教材文、思考・練習、漢字が一まとまりとして収録されているため、日本の単元と比較するのに適している）が収録され、日本より多くの内容が収録されていることである。低学年が識字を中心としているのに対して、中・高学年では教材文の学習がほとんどである。第6学年の2冊の『語文』を例としてみていくと、6年「上」では8組の教材文と1組の選択教材文⁴¹、合計31編の作品が収録されている。読書に関する要求として「文章の思想感情を体得する」及び、「作者の表現の仕方を感じ取る」ことが目次に書かれている。

以下、6年「下」の目次を例にして『語文』に示されている学習内容を見ていきたい（表2）。

表2. 中国の小学校国語教科書『語文』第6学年「下」の目次

1. ト算子咏梅 2. 16年前の思い出 3. *灯光 4. 人民に奉公する 5. *延安、あなたの跡を尋ねる 積み重ね・運用一 6. オリンピックを憶れる 7. 詹天佑 8. *宋慶齡と家政婦 9. *暮らしに向かう 関連資料の収集に気をつけよう 積み重ね・運用二 10. 古詩三首 長歌行	七歩詩 出塞（異境に行く） 11. 草船借矢 12. 将相和（将軍と宰相が仲良くする） 13. *景陽岡（『水滸伝』のなかの話） 14. *モンキーキングの誕生 積み重ね・運用三 15. 古詩二首 示兒 聞官軍收河南河北 16. 匆匆（そくさ） 17. *忘れ得ぬ啓蒙 18. *三グラムのラジウム	内容から想像を広げる 積み重ね・運用四 19. マッチ売りの少女 20. 貧乏人 21. *ロビンソン・クルーソー 22. *奴隷ヒーロー 積み重ね・運用五 23. 世紀宝鼎（古代の銅器の一種） 24. *清明上河図 25. 古代寓話二則 矛と盾 鄭人買履	26. *関尹子教射 積み重ね・運用六 (以下は選読作品) 1. 有る人（魯迅を記念する詩） 2. 忘れ得ぬ授業 3. キリンのクリスマスキャンドル 4. 半分の蠟燭 5. ラサ古城 6. 名碑荟萃（えり抜きの碑を一堂に集まる） 生字表（本学期に学ぶ漢字のまとめ）
--	--	--	--

（注）表中カッコ内は筆者注。「*」がついている作品は略読教材文

表2に示されているように、6年「下」では、6組の教材文と1組の選択教材文、合計32編の作品が収録されている。また、読書に関する要求として『課程標準』にも示されている「関連資料の収集に気をつけよう」、「内容から想像を広げる」ことが記されている。

3－4. 「マッチ売りの少女」の課

ここで「マッチ売りの少女」の課を見てみよう。この課においては、教材文、「新しい漢字表」、「思考・練習」が収録されている。「マッチ売りの少女」の学習に2時間の配当となっており、この2時間の学習において、「新しい漢字10個を習得し、7つの単語を正確に書ける」、「正確、流暢に、感情を込めて教材文を朗読する」、「正確に作品の内容を理解し、マッチ売りの少女の悲しい運命を感じ取り、作者の思想感情を理解する」、「現実に基づいて合理的な想像を表す作者の表現方法を理解する」の4つの目標が示されている⁴²。学習目標から、国語の基礎知識の習得とともに、作者の思想感情の理解が重視されていることが明らかである。

また、「思考・練習」に提示されている以下の5つの質問から、読書に求められている児童の学習活動を見てみよう（表3）。

表3 「マッチ売りの少女」の課に示されている「思考・練習」の質問

- | |
|--|
| <p>① 感情を込めて作品を朗読する。</p> <p>② 作品の最後の三段落を繰り返して読み、前後文に繋げ、友達と一緒に以下の問題について討論する。</p> <p>②-1 「寒さ、飢餓、と苦しみのないところへ飛んでいった」という言葉の意味は何でしょう？②-2 「彼女はかつて幸せであり、お婆ちゃんと一緒に新年の幸せの中に行った」文中の2箇所の「幸せ」についてどう理解すべきでしょう？</p> <p>③ 最も感動した部分を見つけて、繰り返して読み、感想を発表する。</p> <p>④ もしマッチ売りの少女が私たちのところに来たら、あなたは何を言うか？書いてみてください。</p> <p>⑤ 同じ作者のはかの作品を読む。</p> |
|--|

『九年義務教育六年制小学教科書語文第12冊』人民教育出版社、2002年12月第1版、2005年11月第4次印刷、pp.98-99

第1問は音読に関する規定であり、作品に対する読者の感情の移入が問われている。第2問は、作品についての理解が問われ、児童の主体的な話し合いが求められている。第3問は、作品について自分の感想や意見を持つことが要求され、第4問においては児童の想像力や表現力が問われており、第5問は児童の授業外読書についての要求である。これらの質問は、児童の主体的な理解、思考、判断、想像力などが求められており、2001年『課程標準』に訴えられている児童の情感体験を重視する具体例であるように思われる。

次に、『教師教学用書』における「マッチ売りの少女」の作品についての説明を見てみよう。そこでは、「作品は貧しい人々や圧迫されている階級の人々の悲惨なめぐり合わせを描写し、彼らの美しい心を反映するもの」であり、本課の学習主旨は、「児童は読書を通し、作品の中に含まれている強烈な人道主義精神に感銘するように導く」と述べられている⁴³。ここでは児童に何らかの価値を意識させることが明言されているため、思想教育の色彩が強く感じられる。また、「感情を込めて教材文を朗読する」ことについて、「精読を行い、少女の悲しい運命と苦しみについて重点的に認識させ」、「作品に表れている作者の思想感情を体得させる」⁴⁴と説明されている。そこから、本課の学習において、感情移入や情感体験が作者の思想感情を理解させ、作品に含まれている思想を理解させる手段であることがわかる。

以上論じてきたように、2001年『課程標準』に示されている学習過程における児童の情感体験・思考・想像など彼らの主体性に対する配慮が教科書からもうかがえる。一方、『教師教学用書』の分析から、本課の学習において、作者の思想感情の体得や作品の思想の理解など何らかの価値を意識させることに学習の重点が置かれていることも明らかとなった。そのため、児童の情感体験の重視は、作者の思想感情を理解させるための手段となってしまう可能性があり、児童の主体性の発揮とは作者の思想感情を理解させるという枠内に制限されたものと考えられる。

このように、日本と中国の国語教科書等の比較から、日中共に、児童の思考・想像などを要求し、彼らの主体的な読みを尊重していることがわかった。一方で、両国には多くの相違点も確認された。日本では、『学習指導要領』や「読むこと」に示されている児童の主体性尊重の考えが、教科書の編纂や「年間指導計画」においても忠実に守られている。また、単元「海のいのち」において、児童が登場人物のつもりになって、「人物の気持ちや心情を想像」させることに大きなポイントが置かれていることがわかった。一方、中国では、2001年『課程標準』に示されている「読書」における児童の情感体験の重視に関する考えが教科書の内容からもうかがえるが、『教師教学用書』における作者の思想感情の理解や思想教育の意味合いが強く感じられる記述も多く見られる。そのため、児童に何らかの価値を意識させることが重視されていることがうかがわれ、

彼らの主体性が制限されたものであるように思われる。

4. 結

本論文による分析により、日本と中国の国語教育の理念や教育目標、内容にはある程度共通する部分が見られるが、多くの違いも存在していることが明らかとなった。

日本では、1998年改訂『学習指導要領』の国語教育の目標において、児童一人ひとりの主体性が重視されるとともに、他人とのかかわりの中で、自他の主体性の尊重も求められている。また、「読むこと」について、場面や情景、登場人物の心情を想像することが要求されており、児童が物語の中に入り、登場人物になりきって、人物の心情や気持ちを考えさせることが重視されている。そして、『学習指導要領』や「読むこと」に示されている児童の主体性を尊重する考えが、教科書や「年間指導計画」にも貫かれている。一方、中国では、2001年『課程標準』の国語教育の目標において、児童の「情感・態度・価値観」など彼ら一人ひとりの主体性の育成が求められている。また、「読書」における児童の情感体験が強く訴えられているものの、作者の思想感情の体得や作品の思想の理解なども要求されているため、国語教育に思想教育の役割を求めているニュアンスが読み取れる。これらの理念が国語教科書や『教師教学用書』にも反映されているため、2001年『課程標準』に示されている児童の情感体験の尊重など彼らの主体性の尊重に関する提言が、結局作者の思想感情を理解させるという枠内に制限されたものと考えられる。

以上のように、中国では、2001年教育改革以降、児童の主体性が教育課程、教材において重視され、一定の制限は伴いつつも児童の主体性を尊重しようとする方向性が明らかであった。伝統的な知識中心の教授方法の影響が強い中国において、このことは大いに評価できるであろう。一方、日本との比較を通じて、教育課程政策と教科書を見る限り、その主体性が「作者の思想感情」の体得などの枠内にとどまっており、児童の自主性・能動性・創造性の十分な発揮には至っていないという問題が明らかになった。なお、日本の国語教育においても問題がないとは言えない。それは登場人物のつもりになって、人物の心情、気持ちを考えることは、作者の思想感情を理解させるという活動よりは主体性の枠が広いものの、あくまで登場人物の立場に立つという条件の中での主体性であり、児童の自由で独立した価値判断に基づいた活動とは必ずしも言い切れない。

本論文では、教育課程政策・教材との関係に着目したが、学校における教育実践の調査や「主体性」という概念のさらなる検討が必要であろう。これらを課題として、今後の研究において深めていきたい。

引用注及び説明注

- 1 佐野安仁、荒木紀幸『道德教育の視点（改訂版）』東信堂、2000年
- 2 中央教育審議会答申平成10年7月
- 3 西辻正副「いまなぜ読書指導か一言語文化の継承・発展という視点から」『月刊国語教育』「2006.11」vol.26、東京法令出版、pp.12-14
- 4 中央教育審議会答申平成14年
- 5 『全日制義務教育語文課程標準（実験稿）』中華人民共和国教育部、2001年7月、pp.1-17
- 6 付宜紅「日中小学校国語教科書の比較研究—物語文教材における主人公像を中心に—」『日本教科教育学会誌』第23巻第1号、2000年、pp.11-19 李霜華「日中比較授業分析—国語教材「赤いろうそく」と「素晴らしいサーカス」を通じて—」『九州教育学会研究紀要』第25巻、1997年、pp.99-110

- 7 杉本均、田中耕治「中華人民共和国における価値教育と授業実践」『アジア教育研究報告』創刊特集、京都大学大学院教育学研究科、平成12年3月、pp.52-65
- 8 高清海「主体呼喚の歴史根拠と時代的内涵」『中国社会科学』教育科学出版社、1994年
- 9 廣松渉、子安宣邦『岩波哲学・思想事典』岩波書店、1998年、p. 744
- 10 藤野寛「主体性という理念とその限界」『高崎経済大学論集』第48巻、2006年、p. 203
- 11 裴娣娜「我国現代教學論發展中的認識論問題」『高等師範教育研究』北京師範大学、1990年
- 12 唐凱麟、龍興海『個體道德論』中国青年出版社、1993年、p. 14
黄巍「主体性・主体性教育・社会發展」『未来与發展』中国科学技術協会、1994年
田慧生「学生主体地位の確立与教學實踐重心的轉移」『教育研究』教育科学出版社、1998年
- 13 『小学校学習指導要領解説総則編』文部科学省、平成16年3月、pp. 1 - 5
- 14 <http://www.setagaya.ed.jp/mei/index.htm2007/9/6> (世田谷区立明正小学校)
- 15 山田勉『教える授業から育てる授業へー学習主体性論の展開ー』黎明書房、1987年、pp. 62-107
徳島大学教育学部附属中学校『主体性を育てる学習と形成的評価』明治図書、1979年
福岡大学附属久留米小学校『主体性を育てる学習過程』明治図書、1967年
- 16 『小学校学習指導要領解説総則編』文部科学省、平成11年5月、平成16年3月一部補訂
- 17 『小学校学習指導要領』文部省、平成元年3月、p. 5
- 18 『小学校学習指導要領』文部科学省、平成10年12月告示、平成15年12月一部改正、p. 6
- 19 『小学校学習指導要領解説国語編』文部省、平成11年5月、p. 7
- 20 同上、p. 4
- 21 教育課程審議会答申平成10年7月
- 22 同上
- 23 前掲書、文部省、平成11年5月、pp.18-20
- 24 前掲書、文部科学省、平成10年12月告示、平成15年12月一部改正、pp. 6 -13
- 25 前掲書、文部省、平成元年3月、pp. 5 - 9
- 26 前掲書、文部科学省、平成10年12月告示、平成15年12月一部改正、pp. 7 -13
- 27 前掲書、文部省、平成11年5月、pp.40-43
- 28 同上、p.44
- 29 前掲書、中華人民共和国教育部、2001年7月、p. 1
- 30 『全日制義務教育語文課程標準（実験稿）解説』教育部基礎教育司、2002年5月、pp.44-63
- 31 中国語の読みをローマ字で表記したもの
- 32 前掲書、中華人民共和国教育部、2001年7月、p. 2
- 33 同上、p.17
- 34 『九年義務教育全日制小学語文教學大綱』中華人民共和国教育部、2000年3月、pp. 3 - 7
- 35 前掲書、中華人民共和国教育部、2001年7月、pp.5-13
- 36 同上、pp.5-13
- 37 <http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text2004/sho-koku.htm> 2006/10 /20 (東京書籍)
- 38 『語文第12冊教師教學用書』人民教育出版社、2002年12月第1版2005年12月第1次印刷
- 39 日本カリキュラム学会編集『現代カリキュラム事典』ぎょうせい、2001年、p.166
- 40 『新編 新しい国語六「下」』東京書籍、平成16年2月10日検定済み、p.83
- 41 選択教材文：教學實際に基づき、使うか否か、どれぐらい使うかは教師の判断による
- 42 前掲書、人民教育出版社、2002年12月第1版2005年12月第1次印刷、p.92
- 43 同上、p.90
- 44 同上、p.92

(比較教育政策学講座 博士後期課程1回生)

(受稿2007年9月7日、改稿2007年12月19日、受理2007年12月20日)

A Comparative Study on "Comprehension" Guidance of National Language Education Approaches in Japan and China: Students' Initiative Observed in the National Curricula and Textbooks

LI Xia

Regarding the content and basic idea of national language education in Japan and China, it was pointed out that China put greater emphasis on political education than Japan. However, due to the globalization and influx of external values, both Japan and China have had common challenges to face as of late and need to strive to find solutions for the social problems they are experiencing. Both countries have been conducting educational reforms since the 1990's and are trying to confront the issues through the enhancement of students' initiative in "reading". The reforms in both countries indicate that they have several common features not only with regard to their educational philosophy of esteeming of students' initiatives but also regarding educational goals and content. However, there still exist certain differences between the two countries. After reviewing the changes brought into the new National Curricula and educational guidelines in Japan and China, the paper examined the impact of these revisions on textbooks. Comparative analyses were made regarding educational philosophy, educational goals and content in both Japan and China.