

## 国語教材化論試論 (2)

飯田和明

### 1. はじめに

筆者は「国語教材化論試論(1)」(『人文科教育研究』第26号 1999)において、戦後の一時期に興隆をみせ、一般的広がりを持ち、今日にもその影響を少なからず残していると思われる、いわゆる「文章のジャンル意識」を念頭に置いたところの「教材(研究)論」について検討した。論考中、筆者はそこに内在するいくつかの問題点を指摘し、「教材化」という概念を導入することで問の整理を図ろうと試みた。この概念を鍵とすることで、国語教育の場に生起する諸現象に対し、その社会的な背景との関連をも含めて、広範に有効な議論を展開していくことが可能になると筆者は考える。本稿では、国語教育の場、国語教育研究においてこの「教材化」という言葉がこれまでどのように用いられてきたのか、「教材化」という概念をめぐる関連する資料をあげ、その包含するところの意味内容について、経緯を整理することにする。

### 2. 「教材(研究)論」における記述をめぐる問題点

#### 2-1 『小学校国語科教育研究』(1969)の記述からの検討

「教材化」という言葉は、従来行われてきた国語教育研究の中では、「教材(研究)論」という分野に散見する。「文章のジャンル意識」を論点の核に置いた「教材(研究)論」については、「試論(1)」にて検討した。ここではより広く、「教材(研究)論」の経緯、現況を眺望するために、国語教育研究に関する二つの資料における「教材(研究)」に関わる記述を取り扱うことにする。以下、例示する文献は、研究というよりは「テキスト」という性格のものであるが、それ故に、かなりの数の人が参照する(してきた)ものとして、また、それぞれの発行時期においての、本件に関する一般的な見解を代表しうるものとして、本稿における議論の主旨にかなうものであると考える。

まず、『小学校国語科教育研究』にある記述から見てみたい<sup>①</sup>。

教材研究とは、教師が実践的に国語科教育活動を行なっていく流れの中の一分節として行なわれる、まことに力動的な活動である。そしてそれには、教材の構成研究・素材研究・指導研究が層序として含まれている。かつては教材の構成研究が教科書編集者によって行なわれ、素材研究が大学を中心とする国語国文学者によって行なわれ、教材の指導研究が教員養成学校の附属学校を中心に行われたというように、ばらばらに行なわれた観があった。このようにそれぞれの立場のものが教材研究のある分野を分担して研究することは意義のあることであるが、教材研究の真髄は、教室にのぞむ教師が一体として研究するところにある。国

語科教育をもっとも実効あらしめる原動力は、教師の教材研究にあるということができ  
る。(p.96)

「教師の教材研究」を重視していること、その教師の手に教材研究の諸相の全般を置こうとす  
ることには共感を覚える。以下、細部の検討に入る。

教材研究を分けて次の三分野とすることができる。

(1)構成研究 (2)素材研究 (3)指導研究

これらはそれぞれに独立に研究されることもあるが、本来連続的な研究の一分野であるか  
ら、一体として研究することを基本的姿勢とすべきである。(p.91)

以下、「三層」とされる各層の説明が為されている。

構成研究 教材の構成研究とは、国語科の目標、各学年の目標・指導内容に照らし、そ  
の学習活動を実施するために、具体的に教材を選択し、組織化していく研究である。

以前においては、小学校の教材の基本的性格とその具体的内容は、国定教科書および編纂  
趣意書によって示された。したがって、教師の教材構成の自主性は綴り方・話し方以外の領  
域には少ないものであった。教師の指導過程における努力は、与えられた国定教科書によ  
って、いかに学習指導を進め、教育効果をあげるかに注がれたのである。すなわち、素材研  
究・指導研究の範囲にとどまったのである。<sup>9)</sup> (p.91)

第二層とされる「素材研究」は次のように説明されている。

素材研究 素材研究とは、教材研究の第二層で、その学校の教育計画として教材が構  
成・提示された場合、それは多く教科書の形で提示されるのであるが、教師自身がその教科  
内容に関する知識・技能・態度を身につけるため、教材に盛られた素材ないし要素につい  
て研究を進めることである。従来、狭義に教材研究とよばれていたものは、この研究をさす  
のである。そして従来の教材が読本、すなわち作品・文章であったために、その作品・文章の  
文学的・文章論的研究がそのおもなものであった。(中略)文学的研究とは、その作品論的・  
作家論的研究であるが、小学校の教材においては、作品を原典のまま提出するのはまれで、  
多くはそれを書き換えて平易化し、また、特に表記には学年段階に即応するようくふうがこ  
らされている。したがって、その原典の研究、およびそれと教材との比較研究が大きな重さ  
を占める。(p.92-p.93)

ここでいう「素材・要素」という概念は、その直前に「教材」という語が使われていることから  
推して、「個々の素材」ということを示していると思われる。しかし、のちに「従来の教材が読  
本、すなわち作品・文章……」とあるように、それぞれの概念は明確にされてはいない。また、  
「小学校の教材」においての「平易化」、さらにその文脈によって問題化されるところの「比較研  
究」という研究の道筋の付け方については、議論を要する問題が含まれていると考える<sup>9)</sup>。

この素材研究は、教材をまず教師のものにすることを第一目標にしてなされるものである  
が、教材の構成研究を全然無視して進められるべきものではなく、むしろこれを前提とすべ  
きである。このことは、第一層の構成研究に参画したものには明らかなことではあるが、不

参加者は改めて、その構成の由来を知らなければならない。それが教科書主催のものであれば、編纂者の編集意図をつかみ、その教材提出の理由を理解しなければならない。(p. 94)

「教材をまず自分のものにする」という文言は理想的なものであるが、ここでは、それは「編纂者の編集意図をつかみ、その教材提出の理由を理解する」ことにとどまっているようである。この段落の記述には、当時とらえられていたと思われる「教材(研究)論」の特徴がよく現れていると言えよう。「構成研究に参画したものには明らかなことではある」とは、「教材」というものが、「ある一定の範囲内の人々によってつくられて、既に在るもの」という認識と、「一般の教師はまずその人々の編集意図を正確に読みとるべきである」というバイアス、さらにその「教材提出の理由の理解によって一定の教材研究が終わる」ということを示唆してしまっている。筆者はこの段階に、「個々の教師による批判的な理解」という存在を明確に位置づけるべきであると考え。それが個々の教師による現実の教育の場における「教材化」の意味であると考えからである。

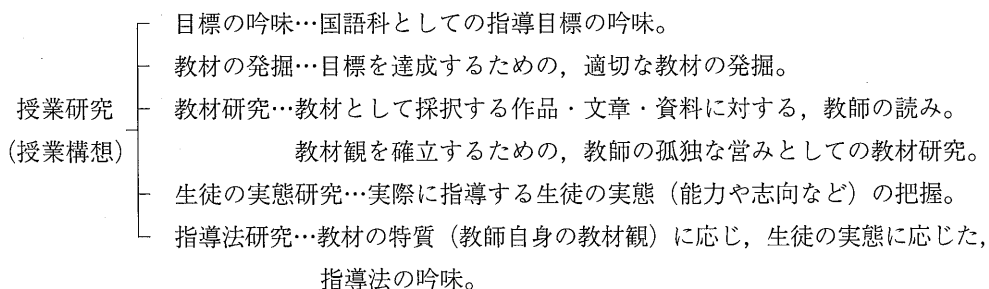
指導研究 教材研究の第三層は指導研究で、教師からいえば指導過程、児童からいえば学習過程に即して研究を進めることである。指導過程は、聞くこと・話すこと・書くことなどの具体的な学習活動に即して異なるべきものであるが、いま、読解指導の場合を例にとるとすれば、(1)導入、(2)文意の想定、(3)文意の精査、(4)文意の確認、(5)練習、(6)評価、というのが一般的な指導過程であろう。教師はこうした指導過程を頭に描き、教材をこの流れに即して研究していくわけである。(p. 94)

「指導課程は具体的な学習活動に即して異なるべき」とありながら、「一般的な指導過程」というものはなかなか示せるものではない。にも関わらず、「一般的な指導過程」を提示できるとはどのような場合なのか、をきちんと考究する必要があると思う。本記述はこの後、「児童の質疑、問題提起はまことに新鮮で、ときとして突然であり、経験を積む教師ですら予測できないものである。これに対し、十分な指導を与えることは教師の全人的な教育力にまたなければならないが、できるだけこれを予測し、研究をしておくことがたいせつである。ひとつの発問、一字の板書もあらかじめ十分な用意の下に、どのようなことについて、どのように問い、答え、書くかを考えておくべきである。」(p. 95)という流れをとるが、この引用で示されたことは、「一つの理想像」であって、現実には決して起こり得ないことである。このような事態がもし起こったとすれば、それは、そのとき正に、「教育の現実の場」を離れてしまっていることを確認することになるだろう。筆者が本文の引用において最初に用いたところの「力動的な活動」とは、たえず「教材化」の過程を含みつつ、進み行くものであろうからである。それは、教師の働きかけによって生徒が変容し、また、生徒の働きかけによって変成しながら構成される、「授業」という具体的な姿をとって現実化されていく事態を指すのであろうからである。

## 2-2 『新国語教育学研究』(1993)の記述からの検討

次に、前節で扱った文献(1969)の後続に当たる、『新国語教育学研究』の記述を見てみたい<sup>40</sup>。本文においての「教材研究」の全体像については、1969版を継承して、「三層」をとる飛田

多喜雄氏の考え（『国語科学力論と教材研究法』『国語科教育方法論体系2』明治図書 1984）を紹介した後で、さらに「教材研究」を「授業構想」のための一分野として位置づけている。



右（上：筆者）のように、授業を構想するための、種々の要素を考える一つに「教材研究」を置き、他の要素を総合した「授業構想」とは区別しているのである。これは、一般の通念にわざわざ異を唱えることが目的ではなく〈教師の孤独な営み〉としての教材研究の重要性を強調せんがためである。

教育にとって最も重要なことは、まず教師自身の教材観を確立することであろう。教材観の欠落した授業は、それがいかによい指導技術や学習形態に支えられていても、しよせんは血の通わぬ技能にすぎない。教材として採択する作品・文章に対して、それをどういう目的のために取り上げるのか、その作品・文章の教育的意義をどう評価するか、などを確認することが何より大切になる。それが教材観であり、そのためには、教師自身が全力をあげて教材に立ち向かうことが前提条件になる。（p. 67-p. 68）

文献の著者は、「教師自身の教材観を確立する」こと、それが「教師の孤独な営み」において為されることを強調し、そのために「教材研究」を、あえて「授業構想の一要素」としておくのだとする。上図「教材研究」に関しては、次の記述がある。

授業はふつう多くの生徒を対象に行われるものであるから、生徒の反応がいかなるものかは予測しがたい。しかし教師としては、可能な限りさまざまな反応に対処できるよう心がけることが要求される。もとよりこれは至難のわざであり、一人の人間の思考には限度がある。ただ、至難のわざに挑戦するのが教材研究である。授業のあり方、とくに文学鑑賞においては、生徒の自由な発想、生徒一人ひとりの読みを重視すべきだ、というのはすでに常識になっている。しかし、生徒の読みから出発しようとするほど、教師の教材研究の深さが必要になる。私が〈教師自身の孤独な読み〉としての「教材研究」を強調するのもこのためである。教材研究の段階で生徒のことを意識すると、ややもすれば、教材研究自体が安易に流れる危険も生じるのではあるまいか。たとえば、うちの生徒にはしよせん無理だからこの程度にしておこう、というような考えが入り込まないとも限らない。その結果は、教師の想定した範囲を超えた反応が生徒から出たときに、それを適切に取り上げることができなくなる恐れもある。（p. 69）

この記述は、1969版に対して先に筆者が加えた検討に重ねて考えることができる。「生徒の読み

から出発しようとするほど、教師の教材研究の深さが必要になる」と、「読み手」の存在に対する意識は、前版よりも進められているようである。「教師自身の教材観」の確立に対する情熱が重要であることはいうまでもないが、前述のようにそれは限りのないことであり、それ故に、いうなれば、それは各人が心に置き、実践しようとしていけばよいことともいえる。「教師の教材観」に対する切り込み口は、具体的な「教材化」という観点に基づいて、他に用意して行く方がよいだろう。また「教師自身の孤独な読み」というものは、まず何かの解説に頼るという姿勢に対するアンチテーゼとしては評価できるものであるが、ややもすると教育の現実の場である教室、そこにおいて教師と共に授業を構成、創造していく生徒の存在を希薄化させる恐れがある。本文の著者は、引用のように、教材研究段階で生徒のことを意識することから来る危惧を述べているが、教材研究の段階で生徒を意識しないということは、「教材観を確立するための」という文言にも矛盾するように、あり得ないことであり、逆に、それは十分に意識されなければならないことであろうと思われる。すなわち著者のいう、「うちの生徒」はどのような生徒であるのかを念頭に置かなければ、「教材」というものは具体的な姿としては立ち現れては来ないのではないだろうか。教師という仕事、立場を離れて文章を読むことは、教師が人として生活していく中で当然存在することであり、そのことは「教材(研究)論」の枠組で論ずることではない。国語の教師は、授業の中で、自分を含め、生徒みんなと、ある文章を読むのである。「授業一般」というものは決して存在しないのであり、在るのは「個々の場、そこにいる生徒と教師の織りなす具体的な授業という時間、空間」である。本件における文献著者のアプローチは、逆に教師を「授業の内においてまでも教師の読みに浸らせてしまう」危険をはらむものであり、今日、特に文学的文章の教育において留意が促されているところの、「教師による教育の場での趣味的な文章読解」に道筋をつけるものである。

本文に示される論展開において留意すべき特徴は、「目的や意図（『教材化』の視点）が在るからこそ見えてくるものに対して、その存在について検討せず、それを『教材の本質』というものに帰してしまう」という姿勢である。

例えば、「やや極論すれば、文学的文章以外の文章はすべて、表現指導の資料として活用しようという態度で教材研究に当たるべきとも言える。論理的思考力を育成することを目的にすれば、〈理解〉と〈表現〉とは当然関連してくる。」(p.73)という記述があるが、そのことは、「論理的思考力を育成することを目的にする」から、「説明的文章」においても「表現指導の資料」としての可能性が見えてくるのであり、「説明的文章」であることから本質的に、直接に見えてくるものではないはずである。故に、「文学的文章」においても「表現指導の資料」としての可能性は十分に存すると言うこともできるのである。このことは、「教材化の視点」というものが明確に持されていないことによって生じる事態であろうと考えられる<sup>9)</sup>。

### 3. 「教材化」という概念

#### 3-1 「教材化」という概念への着目

前章で記した問題に切り込むために、筆者は「教材化」という概念に着目するものである。まず、前章で取り上げた議論の原典となっている、飛田多喜雄氏の「教材研究論」に関する記述、特に「教材化」という語をめぐる記述について、『教材研究法の確立』（『講座・国語教育の改造』Ⅱ 明治図書 1969）をもとに、概説しておく。（以下、引用のページは『国語教育基本論文集成 第24巻』明治図書 1993による。）

教材研究とは、そうした価値体である教材（文化財を教育的観点から選択して教化価値を認めたものが教材：筆者注）を、学習指導が効果的になされるように、実践的な教育的交渉の場に焦点を置きながら、事前にあらゆる角度から総合的・分析的に研究して陶冶価値の所在をみきわめ、教材そのものの性格を決定することである。広い意味での学習者を想定して研究を進めることが教材研究の特色である。そこに、単なる作品研究や文章研究などとのちがいがあがる。（p. 79）

飛田氏は、「実践的な教育的交渉の場に焦点を置きながら」「広い意味での学習者を想定して研究を進めること」という表現からして、「教材研究」というものに「教育」というファクターを大きく置いていることが見て取れる。「教材化」という言葉については、

資料ということが戦後さかんにいわれた。教材もちろん広い意味では資料である。資料とは材料のことであり教育資料は教えるための材料であることはいうまでもない。だから当時資料とっていたのは当然教育資料のことであって、教科書教材だけでなく、他の新聞・雑誌などの言語的材料をも必要によって教材に利用しようという考えが強かったから、教科書をも含めて資料ということがさかんにいわれていたのであろう。資料は「物」としての材料であるがそれが教育的観点から選択され教材化されたときに教育的資料、いわば教材の性格を持つことになるわけである。その意味から、教育的資料は教材であり、単なる資料と区別して考えなければならない。いずれにしても、教材は教育的価値を含んでいなければならないし、教材研究は、学習する対象に焦点をおいて研究しなければならないものである。（p. 79）

というように、「資料」という言葉との差異化において、「教材の性格を持つ」時点での変容の意味を込めて、「教材化」という言葉を用いているようである。

氏は教材研究を、まず、①教材の歴史的研究、②教材の比較的研究、③教材の对象的研究の三つに分け、さらに、「③は、教材の具体的な選択や選ばれた教材の研究、とくに選定された教材そのものを対象としての研究である。」（p. 83）として、それを、①教材の編成的（構成的）研究、②教材の基礎的（素材的）研究、③教材の指導的研究という三つに区分して考えている。その①について、「どういう価値に着目し、どういう観点からこの教材をこの単元に取りあげたか、そうしたことは、すべて編成的研究の問題である。こうした教材選択、教材化の仕事は、戦前の国定教科書には実践者の手の届かないことであった。」（p. 84）と述べる中で、氏は「教材化」という

語を用いている。ここでの「教材化」という語の用法は、「教材選択」という直前の語の言い換えとしての用いられ方であり、特別な意味は付されていないと見られる。

さらに、「なお、実際の教材化の研究に当たっては、この三点（編成的研究の方法の留意点としての三点：筆者注）のほかに、○難易度についての吟味 ○分量についての配慮 ○適不適についての検討（カット、修正など） ○単元の領域比率の調整 ○興味や反応についての予想などが教材判定の、大事な留意点となろう。」(p.87) という記述中に「教材化」という言葉が使われているが、これも引用中の「教材判定」とほぼ同意に使われているものとして理解できる。

次に「教材化」という概念の使用において示唆に富む記述を、国語教育史上に探索してみたい。

### 3-2 国分一太郎氏による把持

「教材化」という言葉を最初に意識的に用いたのは、国分一太郎氏であると考えられる。氏は『教育科学国語教育』誌上において、「国語教育復興のために」という連載を50回にわたって行う中で、度々この「教材化」という語を用いた(1959～1963)。以下、「国語教育復興のために」(『教育科学国語教育』No1 1959) から引用する。

二十二年、二十六年度指導要領にいうように「話すこと、きくこと、よむこと、かくことの言語経験を活発にさせれば、ひとりで国語の力がつく」というわけにはいかない。(中略) 将来の社会生活、子どもの現在の社会生活・学校生活・家庭生活には、「これこれの言語活動」「これこれの言語活動の経験」があるから、学校でも「これこれの言語活動をさせよう」「これこれの活発な言語経験を与えよう」という考え方におぼれている。学者・研究者の中には、「子どもは生まれたときから今まで、社会生活のなかで、コトバを獲得しているのだから「われわれが教えなければならぬようなものはない」などと言うひとさえる。「学校では経験を組織してやればよいのだ」などと放言するものがある。これらはまったく誤った考え方である。ひろい意味でいう教育の自然成長性と、学校教育における意図的な教育とを区別できないものの言い分である。(中略) わたしたちが復興したい国語教育は、前節の説明によって、(a)すべての子どもに、(b)国語の「学力」を身につけさせ、(c)子どもたちの人間づくりと一体となった、(d)意図的・計画的な国語教育であることがあきらかになった。では、このような国語教育でもっとも大切にしなければならないものは何であるか？それは「教材化」のしごとだと、わたしは思う。ある教材を与え、それを中心にして学習させることが、教科教育の大きな側面であるとすれば、国語教育では、いったい何を「教材」とするのだろうか。この間に対して、わたしは「それは国語・言語を教材とするところに国語教育の他にみられぬ特長がある」と答えたい。したがってこの教材化は、(i)コトバそのものを単純な教材とする場合—たとえば、「ハナ、ハト」のような単語・文字や「けれども」「であろう」といった文法的事実を教材とする。また「もし雨がふったら私は行かない」といった文を教材とするなど。(ii)コトバのはたらきを実際に示している文化＝言語文化を教材とする場合—たとえば「ある思想・感情などをあらわしたひとまとまりの文章、または談話」を教材とするなど。となるのも、いましがた書いた(b)(c)(d)に照らして当然のことである。

一方「教材化」をはかるためには、もうひとつの重要条件をぜひとも考慮に入れなければならない。(中略) I教材の固定性 II教材の模範性(典型性)がきびしく吟味されなければならない。

このうち「固定性」というのは、国語(言語)が紙上または黒板その他の上に固着・固定していて、それを何回でも直感し、感覚し、知覚することができるという性質である。(中略)

また「教材の模範性(典型性)」というものは、この教材をとりあつかうことによって、言葉のつかわれ方、はたらき方の模範が如実に示され、子どもたちに大きな刺激・影響を与え、コトバその他についての知識を与えるのに効果があるという性質である。(中略)

この点から考えると、国語(言語)を教材化する場合には、

- A 第一次教材化—主としておとなの書いた内容・形式ともにすぐれた文または文章を教材とすること
- B 第二次教材化—子ども自身が書きつづる文または文章を教材とすること
- C 第三次教材化—主としておとなの模範的な談話を教材化すること
- D 第四次教材化—子どもの談話を教材化すること

の四つとなり、意図的・計画的な国語教育としては、第一、第二、第三、第四の順序に、これを重要視しなければならないであろう。

ここには「教材化」という語を特定し、「教材化のしごと」に、教師の役割として強勢をおいていること、「経験を組織してやればよい。さすればひとりでに力は付く。」といった、当時のいわゆる経験主義の風潮を、この語を鍵とすることで批判していることが読みとれる。国分氏は、「教材化」を図るための重要要件として、「I教材の固定性」「II教材の模範性(典型性)」をあげ、「第1次」～「第4次」にわたる教材化の層を設定した。国分氏の論は国語教育史上、「『教材化』のしごと」の特定による『教材化』に対する意識、また、この概念によって「読解教材以外の素材を教材にしていく意識」を高めるといふ働きを持っていたと言えるだろう。

### 3-3 倉澤栄吉氏による把持

「教材化」という概念について、正面から取りあげた論考として、倉澤栄吉氏のものをあげることができる(『国語科における“教材化”—原典との関係をめぐって—』(『高校国語教育』第5号三省堂 1965.11.25)。

教材分析が、十分に行われるためには、前提として、教材とは何かが問われなければならない。そこで登場したのが「教材化」という概念である。教室へ持ってくる時、教師の考えを濾過してくる。そのとき、教師の頭の中には生徒の実態や、教育的要求がある。教育的価値とは、このような過程を通して賦与されてくるものである。それは、修正などというものではない。全くの変容でさえある。(中略)

わたしは、教材化を経て教材となる過程で、いくばくかの変容をすることがあると言った。



実は変容どころか生産でさえあるのだ。話しことばの教材などはそれである。たとえば教科書に座談会がある。それを読んで座談会の仕方がわかったとしても、まだ本ものの教材にはほど遠い。第一次の教材にするには、実際に生徒に座談会をさせてみなければならない。そのとき、そこでできたことが教材なのである。この教材の実践的反省から展開される授業が、本ものの授業である。この場合教材は、まさに特定の教室においてその時間に生産されたものである。(中略)しかしながら、教科書教材すら完全に教材化されつくしたものではない。教師が指導計画の中に位置づけて、目の生徒たちの実態や能力を予想して、これをこのように教えようと思ったときはじめて教材化される。教科書の文章にまったく忠実に指導を運んでも、その中間に教師がいなければ教材として扱ったことにはならない。

このような「教師の主体性」を教材化の要件とすると、どうしても教科書を鵜呑みにするわけにはいかない。

氏は、「原典尊重との価値相克」という問題設定のもとに論じているのであるが、ここには、「実は変容どころか生産でさえある。」とも述べられるように、「教材化」という概念の中に、「教師の主体性」という、重要な要件の賦与が行われている。また、「特定の教室においてその時間に生産されたもの」に対して「教材」という位置づけを与えていることは、「教材化」という概念に、「具体的な国語教育の場においての、教師と生徒との創造的な営み」としての意味を付していることになろう。「教材化」とは、ある文章や作品において、「教育」という状況と切り離されたところで、孤独裡に、時に生徒という存在を捨象することによって行われるものではなく、授業以前のみならず、まさに授業のただ中においても絶えず行われる営みである、という認識が示されているということができよう。

### 3-4 山下宏氏による把持

山下宏氏は、『国語教材理論の探求』（教育出版センター 1984）に、以下のように記述している。

およそ教材とは、教師が子どもたちに何かを教えようとするためのものである。いま目の前にいる子どもたちの言語生活の実態を見取り、一定の目標に立ちながら、彼らの言語能力を高めていこうとする現実的で具体的な材料だということができる。だが、ひとつの素材が教材となりうるためには、まず基本的に次のようないくつかの前提が必要となる。

第一には、現在を中心とした歴史的社会的な諸々の言語現象を観察・理解することを通して、教師の一定の言語観を持つことである。(中略)教師が一個の人間として、自らの生活の中で、自らのために言語に対し意識的なかかわりをもつという、いわば教師の研究的なあり方を意味する。

第二は、そういう教師の普段の在り方と深く関係して、言語の体系性に関する知見を高め、合わせて言語の感覚を磨くことである。(中略)

第三には、学習者である子どもたちの現在の国語生活・言語能力の実態がつぶさにとらえ

られていなければならないことである。(中略)

このようにして、教師の言語生活と子どもたちの言語生活とのあいだ、そのギャップから国語教育は生まれ、学習指導の目標及び構想から具体的な方法の手順まで、すべての作業が位置づいてくる。教材研究は、この双方の関連性のなかで行われる通時的な営みにそって、その質を変えながら進行し展開する。(中略) (p. 7, p. 8)

教材研究では、それ以前に為された作品の総合的研究により、子どもたちの学習と教師の指導を止揚すべき合一点を、作品内の事柄に沿って導き出される必要がある。この教えることと学ぶことの接点を作品事実のなかから発見する、そのような観点に立って素材である作品に立ち向かい、工夫を施すところに、はじめて教材研究はスタートすると考えられる。(p. 14)

氏は、歴史的・社会的現象を取り込んだところの「言語生活」において、国語教育を捉えようとしていると言えるであろう。「われわれが教師である以上、一箇の人間としての真の読書から得られた作品研究の内実は教材化へと同時に展開されなければならない必然性をもつ。すなわち、作品へのかかわりをもとにしながら、しかもそこから脱皮して、作品と学習者のかかわりを予見することへ転化しなければならない。」(p. 30)とも述べ、「教材となる素材」と、それを「教材化」する教師、またそのときに想定される「学習者」との関係(距離感)を巧みに表現している。氏の言う、教師の「一箇の人間としての真の読書」には、「子どもと教師と社会という全体的関連の状況のなかで、その問題解決にかかわってはたらきうる媒材—いわば直感を通して巨視的にとらえていく」(p. 9)という意が付されており、氏の論述から導かれる「教材化」という概念には、国語教育の現場、そこに生起する事実を、子ども、教師を取り込んだところの「社会的事象」として捉える視点が包含されていると考えることができる。氏は、教師と子どもたちとの間(ギャップ)を前提とした上でその止揚をはかり、まさに「教材化」という時点において、その接合点を見出し、教材研究の始まりを措定しているということができよう。

### 3-5 桑原隆氏による把持

桑原隆氏は、『言語活動主義・言語生活主義の探求』(東洋館出版社 1998)において、国語教育における「教材論の生成」に関して国語教育史を探索している。まず、国定二期『ハタタコ読本』と、同三期『ハナハト読本』との間に断層を認め、「たんに『材料』というよりは、教育というものの近代性や自立性を内包する概念として『教材』という概念が安定したものとなっていった。」との指摘を行い、さらに、芦田恵之助の『読み方教授』における「読み方教材」の「根本的研究は、国定教科書の発行と共に凋落したものと見て差支えはない」、「国定教科書が出てから、…『読本は如何にあるべきか。』という議論ではなく、『現行読本は如何に編纂されておるか。』という研究になってしまっている」という批判に注目している。また、保科孝一の『国語教授法精義』での、「元来教材の研究には、二つの方面が含まれているので、その一つは、小学校や中学校における国語教材として、いかなる種類のものが、もっとも適しているかという研究で、…つぎ

にその二は教科書に採択してある教材そのものに関する研究である。」という記述において、その前者「教材とは何かという、いわば教材本質論についての論究は注目に値する。」として、「教師の教材化研究がきわめて重要なものであると考えている。」という認識を述べている。(p. 50—p. 53)

氏は同書において、「教材研究ではなく、教育の営みを活性化させていく原点は、教師の教材化研究である。教材研究はすでに教材と決まった文章等を綿密に研究し、授業の構想を立案していくことであるのに対して、教材化研究は、教材としてはまだ未知数の文献や様々な資料等にあたり、教材としての可能性や可否などを探っていくことから始まる。」(p. 326)と記し、「教材研究」と「教材化研究」の概念を峻別している。そして、「教師自身が教材化の視点を持っていることと、まったく持たない場合とでは大きな違いがある。教材化研究の裾野は広い。」(p. 327)と、「教材化研究」によって喚起される「教師の意識」の重要性、また、その研究の拓野を示唆し、「A言語文化財としての教材」「B機能的教材」「C言語環境的教材」という三つの視点で関係的に捉えることを提唱する(p. 327—p. 331)。これは、例えば「文学的教材—説明・論說的教材」と二分することによる学習指導の構想、また、それらをさらに分化させた「ジャンル別」の指導といったものとは異なるところの、柔軟な国語教育の構想を想起させるものである。

#### 4. おわりに（「国語教材化論」による研究の拓野）

最後に前章のような意味内容を含むものとして「教材化」という概念をとらえ、それをを用いることによって開かれる考察への視点を示唆しておきたい。

1. 国語教育という組上にどのような教育内容が上っていた(る)のか。それを、そこに介在している「教師の意識」を常に問題にすることとあわせて、具体的、実証的に把握すること。さらに、その事実を支えた(る)と見られる、「社会的背景」を関連づけて考察すること。(「授業の文脈」を観ること。)
2. 「教材化」の観点を明確にした上で、多様な教育の在り方を認めていく方向へ。説得（誇張）による教育論でなく、実践を承認しあい、観察可能なことを議論し、批判、発展のもとに、少しずつ積み重ねていける教育を公論する環境に<sup>6)</sup>。
3. 国語教材(研究)論において内在されてきたと見える、幾つかの二元論的把持のされ方について検討すること。「教材化」のダイナミズムを見ることによって、この種の把持から抜け出たところに授業を俯瞰・研究する観点を見いだすこと。「二項」を固く対象化することなく、変じ、絡みつつ発展・生成する教育活動へ<sup>7)</sup>。

#### 注

- (1) 『小学校国語科教育研究』（全国大学国語教育学会編 学芸図書 1969）p. 91～を、検討の材とする。
- (2) この段落で書かれていることは、歴史の概観把握としては一般的と言えようが、国語教育

研究としては検討すべき大きな問題を含むと考えられる箇所である。このような事態がどのような場、状況において起こっていたのかを細かく追求していかなければならないし、このような事態がなぜ可能であったのか、さらになぜ現場の教師の中で維持されてきたのか、という事を考察するため、日々の教育活動の中に史料を求め、さらにこの外のベクトルを設定して議論し行かなければ、生産的な論展開は望めないと思われる。

- (3) 「平易化」という表現には、その行為によって作り出された教材に対して、「原典」に比しての一定の価値下落を認める事態が含まれていると思われる。また、現実に「教材」として生徒の前に提示されるそのものと生徒との関係を捨象する危険を含むものである。ここでいわれる「比較研究」というものが、どのような観点において行われるかが、この資料のように問い立てをしたときの最重要の課題となるであろう。
- (4) 『新国語教育学研究』（全国大学国語教育学会編 学芸図書 1993）p.66～「二 教材研究論」を、検討の材とする。
- (5) 同様のことは、「〈言語教材〉をいわゆる読解指導の形で扱うのはよくない。（中略）言語教材は、あくまでも言語への認識を深めさせることを目的としなければならない。そのためには、教材研究の方向も当然違ってこよう。具体例を示すだけの余裕がないので、結論のみを言えば、〈言語教材〉は、読解指導の対象ではなく、学習の出発点、もしくは学習の参考資料として扱うべきものである。」（p.74）という部分にも現れている。この記述においては、「言語教材とは何か、それはどのような目的で、数ある言語資料の中から特別に取り立てられるのか」ということについて、あらかじめ著者が規定しているのであるから、この記述は同語反復の意味枠を越えるものとはならなくなるであろう。
- (6) この件については、「《授業単元設定～進行中～授業後を含めての「教材化」の観点の推移—その機能の結果》という観点からの授業研究」という意味において、いわゆる「国語単元学習」において蓄積された実践の検討が重要となる。例えばそれは、以下のような文脈での検討となる。

なんとかいう文章がある。これをどうしようか、単元学習を使ってどうやろうか、こういう発想は、単元学習への道程としてはありうるけれど、単元学習そのものではないということをしっかり自覚していないとやっていけないのではないかと思います。材料が先に決まっているのではなくて、ひとつの目当てというか、やること、問題、それが先に決まっているということなのです。ただ、こういうことはあります。たとえば、「雪の絵本」という本、雪に関する様々な文献を集めた本がありました。生徒はそれを非常に面白く読みました、それがヒントになって、あの「桜の本」というのができたのです。そういうふうに資料から出発することもあります。これは教材から出発してきたようですが、それをもういっぺん単元学習の立場で見なおして位置づけをしているわけで、ただ、この材料を生活的に扱うにはどうすればいいかということではないのです。（大村はま「私の単元学習」『国語教育研究』65号 1977.10）

(7) 国語教育の事象の中に見いだされる、検討されるべき二元的な把持の例には次のようなものがあると思われる。以下、そのデザインを示す。

1. 内容的⇔技術的

「どちらに偏向している」という指摘と、「その是正を図らねばならない」という掛け声以上を出ることはないのではないか。

2. 教科専門的⇔教育的

両者が対抗する中で、「独自」の理論構築に性急な面はなかったか。その一般化・敷衍の過程で新たな混乱を生むことはなかったか。→「文章論研究・作品研究・作家研究」等に対して、国語教育論としての正当な位置づけを行う。

3. 「教育⇔学習（教師⇔生徒）」

〈教師主体⇔学習者主体〉、〈一人の（集団の）教師⇔多数の（一人の）生徒〉、〈教材研究をやりつくした教師⇔無垢の子ども、（不十分な教材研究しか行えなかった教師⇔かなりの勉強をして授業に臨んだ生徒）〉といった枠組みを、はずしたところからの考察へ。…授業構成における「対象化」の問題（「授業統制」の問題）。

4. 「社会的背景—教育—国語教育」という文脈の上で「国語教育」の意味を考えるに、その示す範囲は「言葉の教育」という範疇であり、それは「他教科」また、「他の学問領域」「他の活動領域」と対置・対立するものではない。互いはよい意味での緊張関係に置かれるべきものであって「向こう側」と「こちら側」という関係に終始するものではない。それぞれの専門領域・英知を持ち、日常の具体的な活動を持ちつつ、成果を交流すべき質のものである。…「国語教育領域論」へ。