

国語教材化論試論 (1)

飯田和明

はじめに

渋谷孝氏は、『説明的文章の指導過程論』(明治図書 1973)、『説明的文章の教材研究論』(明治図書 1980)等の著作に於いて、いわゆる「説明的文章」の歴史的識別の過程から、具体的な教材研究の手だてに至る詳細な記述をされている。氏はそれらの著作の中で、戦後の学習指導要領の中に「文章のジャンル」が意識され、そのことが国語教育界に議論を起し、現場の教師に影響を与えてきたことを指摘している。その結局については、「こうした実践にも行き過ぎがあり、やがて、あまり細かに分類する方法は下火になり、感性的な文学的文章の鑑賞指導と非文学教材の読解指導、あるいは説明的文章を読む歯車、文学的文章を読む歯車、実用的文章を読む歯車という程度に類別し、それらの特質にあった指導法ということに落ち着いた。現在では文種に即した指導法という声もなく、しかも現実的に自然なこととして指導手順に手心を加え、教材の形態や特質を生かした指導をしているのが実状である。」と、飛田多喜雄氏(『国語教育方法論史』明治図書 1965)が述べるようなものとなったように見える。

国語教育に於ける状況認識として概括的に扱ったところ、飛田氏の記述に誤りを指摘することは出来ないと思われる。しかし、渋谷氏が「ジャンル意識」というものを戦後の国語教育の歴史の中から析出し、その具体的な教材研究論にまで踏み込んだ議論を形成したこと、そして、その周囲に、主に1970年代にかけて関連して立ち上がってきた幾つかの議論が醸し出して行った事態の中には、戦後から現在までに至る国語教育の潮流を考察する際の、重要な手がかりが含まれていると考えられる。筆者は、従来には、「国語教材論」「国語教材研究論」という枠組みのもとで記されてきたそれらの論考の、具体的な記述を検討することに端を発し、「教材化」という語を鍵として、そこにあらわれてくる様態を読み解いて行きたい。そして、「国語教材化論」を展開させて行くための基礎的な議論を、本稿に於いて進めて行く。

1. 文章読解指導に於ける「ジャンル意識」

「説明的文章ということが特に問題になるのは、文章の読解指導において、教材化および指導過程の検討の時、文章一般の問題として扱うよりも、文章の種類別の特色に着目した方が、より効果的であると認められるからであるはずである。すなわち、文章は、種類分けがなんらかの原則によって可能であること、そして、区別された文章の種類は、それにふさわしい教材分析及指導過程があり得るはずだという前提がある。」(『説明的文章の指導過程論』p.7)として、渋谷氏は、「説明的文章」が国語教育の歴史に於いて取り立てて扱われてきた事情を記述する。氏は、垣内松

三の『『国語の力』の読解指導過程は、「冬景色」風の文芸的な文章にこそふさわしい方法であると言うべきだったのである。」(同 p. 8)として、「実際問題として『国語の力』の所説は、どんな種類の文章にも応用されていった。」(同 p. 9)と見る。そして、「このあとの西尾実氏の『国語国文の教育』(昭和4年 新版昭和40年 古今書院)も、説明的文章とか論説的文章とかは問題にのぼらなかったことが、この傾向に拍車をかけることになった。」(同 p. 9)と、垣内・西尾両氏の読解指導で問題にされた文章が、「今日で言う文芸的文章」であり、「それが意識的に文芸的文章であるという指摘もなかったために、この考え方が文章の種類を問わず適用されたのである。」(同 p. 10)と捉えている。また、芦田恵之助についても、その「読み方教授論において対象となった文章は、文芸的・哲学的・歴史的な日本精神の洒養のためにふさわしいとみなされたもの」であり、「文章のジャンル意識はない。その点で垣内の『国語の力』、西尾の『国語国文の教育』が問題にした文章観と異なるものではない。」(同 p. 13)との判断を示し、以降、「文章のジャンル意識」に焦点を当て、その後の国語教育の流れの中にそれが現出する事象を求めて行くのである。

「昭和22年 学習指導要領国語科編(試案)」は、今日、現代的な課題の設定として非常に注目される「総合的学習」を、国語教育との関連に於いて発展的に考察する際にも、示唆に富む検討箇所を多く持する資料であると考えられるが、この指導要領の中に、渋谷氏は、「文章のジャンル意識」が強く考えられて行く契機を見ている。

第一章第二節の四「児童生徒の言語活動を、次のような表現によって多種多様にのばしていく。」(一)童謡・童詩・叙情詩・叙事詩・和歌・俳句など。(二)手紙・日記・記録・報告・研究・随筆など。(三)童話・ぐう話・伝説・伝記・小説など。(四)脚本・ラジオ台本・シナリオ・呼びかけ・詩劇・謡曲・狂言など。

この記述をもとに、「昭和26年 小学校学習指導要領国語科編(試案)」、『国語科学習指導要領の実践計画』(昭和26年 六三書院 石井庄司・大村はま・渡辺修・ほか)を媒介として、「このような分類項目の用語は、その後の学習指導要領国語科編(昭和33年告示)の本文に踏襲される」と、その流れを確認し、「昭和三十三年に学習指導要領が、それまでの『試案』に変わって、法的拘束力のある『告示』として公表された。昭和三十三年度版にはそれまでのものと性格が大きく変わっただけでなく、いくつかの大きな特徴がある。その一つが、いわゆる教材の〈ジャンル指定〉がなされたことである。」(『国語教育基本論文集第14巻』「解説」明治図書 1994 p. 463)として、「昭和33年指導要領」に重要な分節点を見出している。

また、氏は「文章のジャンルの認定の問題」に関し、国語学の領域の研究成果を援用しつつ「文章の概念」から検討を始め、「文章の分類」について、「様式(スタイル)」と「類型(ジャンル)」との微妙な違いに言及しながら考察することから、「文章」を、それぞれが相互関係を持った「説明的文章」「文芸的文章」「論説的文章」という三つに分類している(『説明的文章の指導過程論』p. 17-p. 31)。そして「指導過程」との関わりに於いては、「指導過程の規定に文章のジャンルが全然関わりがないとみなすのは行きすぎであり、ジャンルの相違は一面において規定する

とみられ、他の一面において個々の教材の質と、児童・生徒の状況によって規定されるのである。指導過程はこの二側面を考慮して考察すべきである。」(同 p.42)と、記している。

垣内、西尾、芦田各人の国語教育論を、「ジャンルによる指導」という面から検討することの有効性、またその検討された結果については、十分な議論を要するところであろう。そして、「学習指導要領」にあらわれた「ジャンル意識」というものについては、その経緯に対応するところの背景(政治的・経済的・社会的)に存する事態を参照した上での論展開を図ることが生産的であると考えるが、ここでは、「ジャンル意識」を念頭に置いた「国語教材論」「国語教材研究論」がどのような問題をはらんでいるかについて、考察を進めて行くことにしたい。

2. 「説明的文章」と「教材化」

戦後、国定教科書の最後にあたる第六期国語教科書が、石森延男氏を主幹として編纂されたが、その教科書に収められた文章のうち、「説明的文章」にあたるものについて、渋谷氏が検討を加えている。「そこにおいては、説明文教材は、今日の教科書教材と比較すると、非常に少ない。今三年の上下で見ると、教材の数(目次の項目)は二十二あるが、説明文教材は、『石炭』『星』『朝顔の花』『月と雲』の四篇だけであるが、この四篇ともに、文章中に作中人物が出てきて、問答体で物語風に叙述されており、今日の説明文とは全く異なるのである。」(『国語教育基本論文集第14巻』「解説」p.458)。ここにあげられた文章は、筆者にとっては、まずその「問答体で記述され」という「スタイル」からも、多くのことを指導項目として想定できそうな、大変興味深い素材であると思われるが、以下、氏は「物事の本質的属性を説明すべき内容に、道徳的教訓や、情緒的感動の表現が混入している。児童にとっての読みやすさを考えた上なのか、読みの動機付けを容易にしようと配慮したからなのか、一種の【文学的表現—擬人化したり、対話を入れたり】(?)している。この文章形態の是非は、検討すべきものであるが、ここでは措く(私は、児童文学作家としての石森延男の立場が強く出たものであって、高い評価は難しいと考えている)。」(同)と、評している。そして、「文章のジャンル意識がゆるやかであることの一つの短所として(もちろん、長所もあるが)、説明文教材の本質的属性を追究するような研究の立場は確立し難かったのである。」(同)と、説明しているのである。この引用を氏の文脈を以て換言すれば、次のようになるだろう。「文章のジャンル意識が強く持たれていたならば、説明文教材の本質的属性を追求しようとする姿勢がはたらき、そのことによって、より適した教材が選定できたであろう。」このことは、「説明的教材の本質的属性」を措定することによって、それらの「文章」に対して、「本質的属性」とは別の観点から想定しうる「教材化」の可能性について、それを制限してしまう、ということにならないであろうか。

渋谷氏は、「説明的文章の叙述内容の自律性の問題」にふれて、同一の内容をもとにして書かれ、同一の写真が掲載されたAとaという、二つの新聞記事を素材とした記述をされている(『説明的文章の教材研究論』p.58—p.65)。それは、「ボツリヌスA型菌」による食中毒に関する「朝日小学生新聞」の記事=Aと、同・「朝日新聞」の記事=aを例にとったものである⁹⁾。氏は、「A

を読解指導の教材として扱う立場に立った時」として、以下のように述べている。「Aには、事柄として叙述されていないことであって、aにあるような事柄を、必ず取りあげて補うべきだとは考えない。ただし、誤解のないように述べておきたいが、場合によっては、補った方が有効なことがある。補ってよい場合がある。ただし、補ってよいことと、補うべきだということは、方法的立場としては非常に違うのである。(中略) かりにAのような文章を読み方教材として取り扱う場合、何を讀みとらせるべきかということは、そこに叙述されている限りでの内容である。原則的には、その文章だけで讀みとりが行われるべきである。(中略) こうは言っても、AならAには学習者との関係において不足なもの、補うべきものがあり得るのである。その場合、不足なもの、補うべきものを見当をつけて、Aの文章に叙述されていない事柄を用意して、授業の中に組み入れてもよいのである。ただ、それも、Aの文章のひとまとまりの内容の秩序の範囲内で行うことが肝要なのである。」

もしも、一ある文章を、「そのもの」として教室内に持ち込み、「そのもの」として教える—ということが、「国語教育に於ける説明的教材の学習指導法として前提される」ならば、その意味するところを通すことの出来る記述である。(実際には、「Aという文章を教室に持ち込む」という事態の中に、既にその文章にあるバイアスをかけてしまっている、という事実がある。氏の「Aのような文章を読み方教材として取り扱う場合、何を讀みとらせるべきかということは、そこに叙述されている限りでの内容である。原則的には、その文章だけで讀みとりが行われるべきである。」という言葉は、「Aという文章の教材化」を図るうえでの重大な一つの「選択」となっているのである。また、この前提に忠実に依るならば、予め学習者に対して、Aという文章に関連する文章を讀んだり、知識を持ったりすることを制限する、という設定を行った上で、適宜学習者に必要なものを勘案しつつ、「補うべきもの」を与える、ということになるが、それは現実的には、非常に特殊な行き方となる。) Aという文章に於いての、例えば「主旨の把握」、「主旨を効果的に伝えるための表現、展開の仕方…」といった、Aという文章の「中」での「教材化」は、多様に設定出来ることであろう。(その意味で、Aという文章の「自律性」は十分に備わっていると考えられる) しかし、それと等価に、Aとaを、たとえば「比較」したときに想起することの出来る指導項目も、同様に、豊富に存するものである。そのような「教材化」の可能性に、氏の議論は、制限を加えてしまっていることにはならないであろうか⁹⁾。

「ジャンル意識」を念頭に置いた「教材(研究)論」は、「ジャンルに属する本質的属性」を想定することによって、その「属性」のもとに考えられる指導事項の方向へ、また、その「教材化」を、「対象とする文章の中に於いて」図ろうとする方向へと、指導者を(時に無意識のうちに)向かわせる、という事態を招いているように思われる。そしてこのことは、国語教育の歴史の中で、ある一定の時期、かなりの正当性を付与されながら実践され、現在にまでその影響を残していると見える。さらに、こういった様態は、いわゆる「説明的文章」が国語教育に於いて立ち現れてくる場合にのみ、限定的・特徴的にあらわれてくる、といった類のものではないのである¹⁰⁾。

3. 「文学的文章」と「教材化」

「われわれの理論の第一の主張は、文学教材はジャンルによって要素が違い、随ってその構造が全く異なるということである。いまそれを戯曲・詩・小説の順序に略述すれば、まず演劇をなりたたせている根底的な原理は『ものまね』である。(中略) つぎに詩についていえば、戯曲は客観的であるが、詩は主観的であり、抽象的であるといつてよい。(中略) 最後に小説であるが、たとえば時間を過去を起点として未来へ流れると考えるのは、過去からの持続として記憶が作用するからである。(中略) 小説を小説たらしめているものはなにか。それはフィクションに他ならない。」(三枝康高「構造分析の理論と実践」『国語の教育』No. 29 1970)

「文学教材」というものを、さらにジャンルによって三種に分け、それぞれに異なる「構造」を見出し、それらに対応する指導過程を設定する、といった議論である。「小説」を例にとっても少し細かく見てみることにしたい。

「あらゆる『ロマン』すなわち物語は、『人物』『環境』『事件』の三要素に要約することができる。いいかえれば『だれが』『どこで』『どうしたか』ということが、物語の三つの基礎であり、これを『物語の三要素』という。それゆえ小説の三要素もまた同様に、事件→環境→人物という相互関係を持つことになる。それは事件を梗概によって知ることであつて、その場合作品は場面によって区分されたかたちをとることとなる。さらにそれが環境と人物、いいかえれば作中人物の相互関係を明らかにすることによって、作品の構想をとおしてその典型をつかみ取り、場面→構成→典型という読解の方式によって、そこにくり抜げられる内面的世界を自らのものとするのである。」次いで、この方式によって、「第一次の読み＝場面を読む」「第二次の読み＝構成を読む」「第三次の読み＝典型を読む」という「指導過程の基本的な型」が示される。最終的に、「かくて読者は個々の形象を、作品の全体像及びそれを貫く主題と関係づけながら、それらを典型像としてつかむことになる。そうすることによって作品がその内容としている描写対象をみつめて、読者自身が自分の考えをあきらかにし、さまざまな状況のなかでの人間の行動の可能性に対する、かれ自らの態度を決定するのである。それはあくまで対象を、読者とその状況との関わりあいにおいて個別的具体的個性的、かつ特殊的にとらえることとなり、そのうえにたつてそこに介在する普遍的なものの、本質や真実をつかむのでなければならぬ。」(下線、筆者)とされている。

この論考については、橋本暢夫氏による解説がなされている(『国語教育基本論文集第24巻』明治図書 1993 p. 391-p. 392)。氏は、「その果たした役割」として、「一つに文学の各ジャンルに固有の原理に則った指導方法を探るための視点をもたらしたことであり、また一つに、ここの文学作品の啓示的な叙述とその内容を、視角化・空間化する道を開いたところにあった。さらに、作品の底に流れゆくものを大きく捉えるための指針をもたらした」ことをあげている。また、「その批判」として、「そのジャンル中心の発想は、ともすれば作品の静的な構造を描ければそれによしとするような形の重要を導く危険がある。(中略) 三枝らが「構造分析」論を打ち出した当時の諸家の批判はその点を問題にしたものであった(『教育科学国語教育』誌第八五号参照)。構造を問題にする時には、必ずそれを動的で開かれたものとみなしていかなければ、この概念の生産性

の多くを喪うことになる。」と、記している。

まず、橋本氏の述べるところの「批判」については、この記述の直後に、氏が「作品の底に流れるものを、教室で共有可能なものしていこうとしていた三枝らの意図を生かしていくためにも、そのことには注意を払わなければならない。」と言うように、周到に留意すべきであり、またそのようにすればよいものであると思う。三枝氏らの議論自体には、筆者がその引用に下線を示した箇所、「批判」に対応する文言が既に示されている。次に、その「果たした役割」については、筆者も、その通りであると思う。但し、三枝氏らの呈する種の「教材化」の枠内に於いて、である。先に筆者が指摘した、「ジャンル意識」を念頭に置いたところの「教材（研究）論」が招来している事態を、この論考に於いても見る事が出来るであろう。三枝氏の文章表現—物言い—の中（例えば下線部）には、教師が、ある文章、ある言語素材を「教材化」して行こうとするときに持っているはずの、多様な視点を圧する種のものも多くあらわれており、同時にそのことは、それらの素材を教材として学習を展開していこうとする、個々の、主体性を持った生徒の側にも、同様の圧迫を与えてしまう危険をはらむものである。本当に「批判」されなければならぬのは、この点の方であろう。こういった事態の現出は、おそらく、「ジャンルを想定する」ということ自体が、その「ジャンル」に対応する、ある「指導目標」の措定を、構造的に要求してしまうからであろうと思われる。

4. 「国語教材（研究）論に於ける二項の対置」と「教材化」

「文章のジャンル意識」と「教材化」が関係する問を含む事例として、「国語科教材論の方向」（森島久夫『現代国語教育序説』教育出版 1976）について、検討しておきたい。

「近年の国語教育界における教材論の高まりにはそれなりの歴史的背景があるように思われる。戦後から今日まで主流として流れてきた国語教育観は、大筋の所では言語経験主義・言語生活主義・言語技能主義のそれであり、国語教育研究もそれと対応したところの能力分析研究やそれをふまえた指導過程研究に力点がおかれ、教材研究の眼も専ら経験や技能要素と対応した教材の言語形式面にのみ注がれてきた。ところが、こうした技能的能力目標に対して、国語科教育の持つもう一つの側面である人間形成的価値目標の可能性により関心が持たれるようになるにつれて、教材に対する眼もその教材の含みもつ題材・主題や書き手の意図・理想といった内容価値の側面に注がれるようになり、その視点からの論議が盛んになってきたということである。教科書教材への批判、読書指導などと対応した自主教材の提示などの動きも、その流れに来るものである。」
「技能的能力目標」と「人間形成的価値目標」という2つのアスペクトを想定することによって戦後の国語教育の動向を概観した場合、ここには的確な観察が為されている、ということが出来ると思う。森島氏はこの認識の上で「国語科教材論の方向」を考察して行くのだが、その方を、以下のように焦点化している。「ふつう教材論とは、個々の教材の適否・その配列の仕方、その扱い方などを含むが、究極のところは“よい教材とは何か”という問題提起に尽きると言える。そこで問題を鮮明にするために、ここでいう教材を『読むこと』の指導に直結した教材、い

わゆる読み物教材に限定する。」そして、「“よい教材”とはどのようなものか。ふつうにはそれを評定する尺度として、次の二つの視点が考えられる。」として、先の2つのアスペクトに依ると見られる2つの「原理」をあげている。「第一は、日本語の言語要素や体系の獲得にふさわしいかどうか、あるいは、読むという言語技能の養成に効果的かどうかという視点である（以下この視点を『形式技能原理』という）。第二は、その教材を含む題材や事実、主題、あるいは書き手の意図や理想などが現代の児童生徒に対して適切かつ有効かどうかという視点である（以下『内容価値原理』という）。」

氏に依ると、この2つの「原理」は相克するものである。「国語科教育における能力主義的技能目標を大事にしていこうとすれば、内容価値原理よりも、まずその目標に資する側面、すなわち形式技能原理を重視するようになるし、反対に、言語能力の養成を基本にしながらも、現代の状況にあってなお国語科教育における人間形成的価値目標の可能性をも重く見据えていこうとするならばどうしても内容価値原理を重視せざるを得なくなる。」そして、「“形式・内容ともすぐれたよい教材”という言い方の中にこめられた二つの原理の加算的な調和は、現実の場合にはあり得ないのである。（中略）教材の具体的な採否を決定するといったような場面では、どちらか一方の原理を優先させて、つまりは一つの原理に立ってその採否を決定せざるを得ない。」という、いわば「現実的な対応」に至ることになる。

ところで氏は、「形式技能原理」に立ったときには、「教材の必須条件」として「次の二つの面がなによりも問題になってくる。」とし、以下のように述べている。「一つは、日本語の形式を獲得するための学習材として、その学習事項が適切に盛り込まれ、学習活動の展開が見通せること。たとえば、学習漢字や基本語彙やさまざまな文法、音韻要素などが系統的に配列されているかどうかといった点である。もう一つは、日本語で表現された文章を読む技能を養成する学習材として適切であるかどうかという点である。具体的に言えば、さまざまな文種を読む経験を与えるという視点から、そこでは説明・報告・報道・通信・記録とか詩歌・随筆・物語・劇・伝記などの多様な文種の読み物がそろわなくてはならない。しかも、その文章形態の特質と対応した技能訓練を可能にするために、その文種的特質を典型として持っていることが要請されてくる。」

ここでは、「文章を読む技能を養成する」ために、「さまざまな文種を読む経験を与える」ことが要請されているのであるが、そこには、「文章形態の特質と対応した技能訓練」というものが存在すること、が前提されている。また、「その技能訓練を可能にする文種的特質を持った典型」が存在する（または、そういったものを追求することが出来る）ことも、前提されている。「文種を想定すること」が、ある「指導項目」の指定に結びつく様を、ここにも確認することが出来るのだが、この場合にはそれが、「対応する技能」となっているわけである。

ところで、この「技能」は「形式技能原理」に立ったものであるから、「内容価値原理」とは相克する関係にあるものである。ということは、「その技能訓練を可能にする文種的特質を持った典型」を希求しつつ、この「技能」を高めていこうとすることは、「形式技能原理」に相容れないとされる「内容価値原理」に対しては、そこから離れさせていってしまうことを意味する。

氏はこの後、「結論的に言うならば」として、「形式技能原理と内容価値原理のいずれかに傾斜するというのではなく、形式と内容を一体としてとらえ、読むところの本来的な構造であるところの内容理解・意味の再構成・知識の獲得を目指すことを一義とし、そのための方法として技能の発揮が位置づけられ、結果として技能伸長に通ずるというふうに、『読むこと』を“まるごと”の精神活動として把握すべきである。」と述べているが、このことは、先に引用した、「“形式・内容ともすぐれたよい教材”という言い方の中にこめられた二つの原理の加算的な調和は、現実の場合にはあり得ないのである。」という言辞とは、どうしても矛盾してしまう。また、現今の国語教育の動向を慮って、「ともすれば軽んじてきたと（少なくとも現場の一部または多くの部分で）思われている内容価値原理に着目することが当面の問題であろう。」と記すことも、その「原理」に対置して想定されている「形式技能原理」の偏向を是正するために行うところの指摘、といった域を出ることは出来ないのではないと思われるのである⁴⁾。重要なことは、「形式技能原理」と「内容価値原理」といった二項を対置させた理念上の議論を展開することではなく、「“よい教材”にする」ために、すなわち具体的な「教材化」のあり方に於いて、その今日的価値を、「形式技能面」、「内容価値面」のそれぞれについて、丁寧に検討することであろうと思われる。

5. まとめと展望

「文章のジャンル意識」を念頭に置いた「教材（研究）論」に内在する問題のいくつかの様相を明らかにしながら、「教材化」という概念が、それらの間に於いて有効に働くことを示してきたわけだが、同時に、「戦後の国語教育界の潮流」の中に胚胎していると思える、「善とされて行われたことが、実態としてはその問題を複雑にしてしまう」といった事態の一端についても示し得たと思う。本稿の文脈としては既に示されていることであるが、「ジャンル意識をはっきり持することによって指導法を考究する」こと自体は、非常に貴重な研究である。かつて、「文種」というものについて、確固とした意識が置かれぬまま、ある一定の指導法がどのような文章にも適用される、という事態の中での、それは「発見」であり、それは現在から見て、国語教育に於ける「発展」であった。そこには「教材化」の、新たな萌芽があったのである。「説明的文章」というカテゴリーを新たに立てることによって見出された指導項目・指導法は、数多く存するものと思う。また「文学的文章」というカテゴリーを持し、さらにそれを「小説」等に細分化し、それぞれの「構造」に着目することで見出されたものも、同様に、国語教育の貴重な財産と言えるものであろう。「内容価値原理」、「形式技能原理」それぞれに着目した「教材化」からも、実践、研究に資する多くの視点を取り出すことが可能である。そして、大切なことは、性急な敷衍、一般化・一元化から距離を保ちつつ、発見したこと、実践したことを、慎重に飾りを廃して記述すること、その成果を蓄積することであり、それらをもとにして、発展的な議論を産出して行くことである。

今後、本稿では直接検討の対象にされていない戦前の所論、さらに、主に1980年代以降に為された今件に関連するところの研究成果についても、あわせ、整理・検討して行くことが課題とな

る。また、「文章のジャンル意識」が導き出す問としては、本稿で考察したものに加えて、それが、国語教育に於ける教材研究の場に存する、「作品研究・作家研究・文章研究」といった系に連動することによって引き起こされるものがある。この件は従来、現場・教育研究に重きを置く「国語教育」の系と対置して扱われることの多かった問題であるように思えるが、筆者は、この間についても、「教材化」という語を鍵にして、先行する「教材（研究）論」を検討して行くことによって、有効な議論を生み出すことが可能であると考えている。また、「国語教材化論」の展開のためには、「教材化」という用語そのものについて、その用いられ方を国語教育史上に探索し、概念整理を行うことが必要となる。その上でさらに、「教材化」という概念を使用しながら、国語教育の場に生起する諸現象と、その社会的な背景との関連に食い込んだ議論に発展させて行きたい。

注

(1) ここで検討されている二つの記事の内容は、以下のものである。

A 「朝日小学生新聞」昭和五十一年九月八日号

このほど、東京都下調布市で、高校生と小学生の姉妹が「ボツリヌス菌A型」という細菌による食中毒にかかり、小学生の妹が死亡するという事件が起こりました。

この菌はたいへんおそろしい細菌で、わずか百万分の三グラムで体重五十キロの人を殺すことができます。

「青酸カリ」という物質は、ほんのわずかで人間を死亡させる力があるというのでおそれていますが、ボツリヌスA型菌の毒性は、なんと青酸カリの三十数万倍、数百グラムあれば人類を全めつさせることができるといわれるほどすごいものです。

ところで、ボツリヌスA型菌による死亡事故は、日本ではこんどがはじめてですが姉妹が食べて食品のどれにこの菌がはいっていたかわからないため衛生当局も、これからどうしてよいか、困っています。

さて、九月は、一年中で、いちばん食中毒が多い時期です。

長い夏のあとで、人間のからだが弱っているところへもってきて気温や湿度が、細菌がふえるのにたいへんつごうがよいのです。

遠足や運動会もはじまります。お母さん方もつぎのようなことに注意して、食中毒をふせぎましょう。

▷食前食後、外から帰ったときは手を洗いましょう。

▷れいぞうこを信用しすぎないように。れいぞうこは、ものをひやすものと考えましょう。

あけたてのはげしいれいぞうこの温度は細菌が大すきな二十度ぐらいの温度です。

▷食べものを調理する前は、石けんで手を洗い、マナ板やフキンは熱湯でしょうどくします。

▷食べものは食べる直前に調理し、その前につくったものは、かならず火を入れましょう。

▷なまの魚には、腸炎ビブリオという菌がついていることが多いので、魚とやさいのマナ板は、かならずべつにします。

a 「朝日新聞」昭和五十一年九月三日

東京調布市で、高校生と小学生の姉妹二人が発病し、妹が死亡し、姉も重体となった「ボツリヌス菌A型」による日本初の食中毒事故を究明している東京都衛生研究所は一日、死亡した妹の便から同菌を検出し、二万倍の大きさで写真撮影した。同衛研によると「ボツリヌス菌A型」を土壌中などから検出した例は、日本国内では、秋田、宮崎などで数例あるが、食中毒患者の人体から検出したのは日本で初めて。また「A型菌」が国内で写真撮影されたのも、これまでに例がない、という。

「A型菌」は、地球上で知られている細菌や物質のなかで、一番強い毒性があり、致死量は体重五十キロの人で、三マイクログラム（一マイクログラムは百万分の一グラム）。青酸カリの三十数万倍の毒性があるとされている。

- (2) 氏は「こういう教材を前にして、授業のために教材論を行うとき、授業者は、あれも足りない、これも大雑把だという観点からのみ批判を行うことになってしまいやすい。これは、自然や社会についての正しい認識をつけてやりたいと思っていることを意味する。自然や社会について正しい知識をつけてやることは必要なことである。しかしながら、それも学習者の立場に立って行わないと、芦田恵之助の場合とは違った意味においてであるが、学習効果があがらないと言って、失望することになるのである。(同 p. 63)」また、「Aのような文章を読解指導で学習させるということは、ボツリヌス菌A型に関する理科の事柄を数多く取り出してきて教えるということではない。この、取り扱いの段階の違いについて方法的に見きわめておかないと、説明的文章の読み方は混乱するし、あるいはまた、単元学習という名のもとに、複数の教材を構成した授業も混乱してしまうのである。(同 p. 64-p. 65)」と述べている。これは、「説明的文章の自律性」とともに、「国語教育の教材としての自律（自立）性」にも言及した重要な指摘と解することのできる記述である。また、ここで氏が指摘するところの「単元学習批判」に於いては、「説明的文章の指導過程」を立ち上げることによって、単元学習が抱えている問題の一部については、その解決を図ることが可能であると考えられる。

ところで、ここには「自然や社会について正しい認識をつけてやること」が、「国語教育の教材としての自律性」と相克するものとして捉えられる、という様態が見て取れる。しかし、この両者を相克させない立場での「教材化」の想定は十分に可能なことであり、氏の議論に依れば、この意味での「教材化」の芽も摘まれてしまうことになる。重要なことは、氏の言にある「方法的にみきわめて」おくということと、「教材化」というレベルに於いて、丹念に行うことである。尚、複数の、ジャンルの異なる文章を「教材化」して行われた授業実践として、例えば、拙稿「授業『日本の春』記録～国語教材化論のために」(『人文科教育研究第25号』人文科教育学会 1998)をあげることが出来る。

- (3) こういった様態は、教育社会学で言われるところの、例えばM. W. アップルの呈する「学校ではある集合文化の特定の側面がなぜ、そしていかに、客観的な事実に知識として示され

るのか。正確に言うならば、社会の支配的な利害のイデオロギー的構成が公的な知識として代表されるようになるのはどのようにしてなるのか。学校はこのように限られた部分でありながら、標準を装う知識をどのようにして無謬の真実として正当化するのか。」というような疑問 (Apple, Ideology and Curriculum 邦訳『学校幻想とカリキュラム』) に通ずるものを、そのスコープとして持つものである。

- (4) ここで取りあげた森島氏の論法は、先に取り扱った三枝氏の論考に対してあらわれたとされる「批判」に関する説明に於いても、適用することが可能であろう。三枝氏の場合に換言すれば、それは、「静的」に対しての「動的」といった、その指導に「典型」として想起される「一極」に対置されるところの、「もう片方の一極」を想定することによって批判を行う、といった現象である。ここでも重要なことは、性急に「対立する二項」を設定することによって議論を紛糾させることではなく、双方を生かす立場を探すことであり、それはこの場合、それぞれの指導に於ける「教材化」に観点を置いた上での批評を、丁寧に展開することに当たると考えられる。