

国語科における二つの教育内容

甲 斐 雄一郎

はじめに

「調べる綴り方」は昭和初期の綴方教師達による教育実践である。その実践理論は作文はもとより単元学習、いわゆる調べ読み等、広義の労作主義に共通する部分が多い。そこで筆者は先稿『調べる綴り方』の今日的意義^①において「調べる綴り方」の諸実践をとりあげ、その問題を検討した。この小論ではそこでの帰結を1950年代の国語単元学習や1970年代の、いわゆる調べ読み等に敷衍する。次いで国語教育実践においては相互に関連しあう二つの種類の教育内容が目指されることを確認し、あわせて国語教育研究の課題について言及する。

1. 「調べる綴り方」における教材の問題

生活綴方運動最初期の1931年に、峰地光重は生活のさまざまな方面に対する学習者の洞察力を育てる必要を強調して「新課題主義」を提唱した^②。峰地が批判する「旧課題主義」とは、たとえば「我が家」を課題とした場合、単に「あなたの家を研究なさい」と指示して書かせようとする指導である。その結果子どもたちは手掛かりのないのに当惑し、素材との間に必至的な結合力の足りない生命力の希薄な作品になるという。それに対して課題を提示し、調査事項、観察事項、考察を加えるべき事項等、観点を示すことによって、学習者の「関心的態度」を育て、「問題の中心点と方向性を提示」し、作品を充実させようとするのが「新課題主義」である。「我が家」を課題とする場合、峰地は「問題の中心点と方向性を提示する」観点の例として家の場所、建て方、好き嫌い、祖先、住人、家族の人々に対する反省、貧富の実態とその原因についての調査、等を挙げている。このような課題の提出の仕方によって、対象に対する子どもの「自己独特のイデオロギー」を発見し、作品が充実してくるというのが峰地の「新課題主義」の提案の骨子である。

「教材」を谷川彰英にしたがって「授業における目標実現のためにさまざまな事象を教育的に組織した材料」^③と定義するならば、峰地が行おうとしたのは「我が家」という素材の教材化である。すなわち「我が家」という素材を分析し、調査・考察の観点を組織することによって、目標としての『自己独特のイデオロギー』の発見に達することができるようにしようとしたのである。

こうした実践は「問題的に眼を開かせてゆく」方法として、童心主義的な綴り方や「生命力が希薄」な作品に飽き足らず、綴り方を通して社会的認識・科学的認識の力を育てようとする同時代の教育者に評価され、「調べる綴り方」として1930年代の前半に数多くの実践が提案された。しかしながら「調べる綴り方」に対しては内部からの批判も少なくはなかった。その代表的なものうちの一つが、指導者の目的意識のあり方に関する問題である。峰地の実践に対する上田庄

三郎の「何かそこに社会的価値感の充実をその主題から発見するものでなければ、綴方に迫力がなくなってしまう」という批判⁶⁴はその代表例である。「調べる綴り方」を標榜する実践の多くが、学習者にとっては何のために調べるのかわからないままに調べて書かされる「列べる綴方・調べ捨てる綴方」になっているというのである。これを教材の問題としてとらえなおしてみるならば、「教育的に組織した材料」であるかのようにみえながら「授業における目標」が不明瞭であったり、価値を認めにくいものであるために、「材料」が意味ある教材として機能していないという指摘として理解することができる。

2. 繰り返される問題

昭和初期の綴り方指導における問題点の発見と同様の流れを、戦後の国語教育、とりわけ広義の労作主義によって授業を進めるスタイルの国語教育実践もたどってきたといえる。以下、1950年代における単元学習と1970年代における読書指導の実践とを中心に、峰地が指摘した「旧課題主義的問題」と上田が指摘した「新課題主義的問題」として取り上げる。

単元学習の例として、1949年に実践された鳥根県津和野中学校二年生を対象にした、単元「月見」をとりあげる⁶⁵。この単元は以下の順で19時間にわたって実践されている。

導入——「月」・「月見」についての動機づけ

研究——研究題目（月の伝説研究、月の観察研究、月をめぐる詩歌の創作・アンソロジーの制作、月に関する科学的研究、等）を設定し、グループごとに学習を進める

発表——グループごとの発表。学習者は自己評価・相互評価を行い、教師も評価を行う

整理——反省、研究物の提出

教師から与えられた題材ではあるが、「月見」をめぐる興味と、研究発表という「実の場」とによって、学習を推進する動機を与えられているという点で、この時期の単元学習の一典型とみなすことができる。それゆえ学習者たちの自己評価はおおむね良好であり、授業者によれば「殆ど全員が興味を持ち継続を希望している」ということである。しかしその一方で、わずか三例ではあるが、次のように批判的な感想もある。

- ・一部の者のみ努力する結果になる。
- ・丸写し発表が多く、聞いても要点がぼやけて取り所もない。
- ・発表の仕方が悪いと研究者にしかわからず、きく方の側には徒らな時間消費となる。

こうした問題は、いわゆる学習者中心の学習活動を展開する際には必ずといってよいほど指摘される。たとえば大正時代から昭和初期にかけて奈良女子高等師範学校付属小学校の主事として、のちの単元学習に通じる実践を推進した木下竹次は、学習者相互による学習法に伴う「欠陥」を6項目挙げているが、以下のものはとくに津和野中学校の学習者の自己評価と通うものがあるといえるだろう⁶⁶。

- ・相互学習の活動に興味を持ち徒らに行為を為し余り自己の生活発展に触れぬことがある。
- ・学習の結果徹底も整理も不十分で思想散漫に陥ることがある。

・団体の内に隠れて自己の責任を果さず奉仕の仕事もせず、ひそかに私欲を充するものがある。

木下自身は教師が「漸次に其の欠陥を排除すべきである」と述べているが、同様の問題点は戦後になってもかわっていない。たとえば西尾実は1951年に、当時の実践の実態を踏まえて次のように指摘している⁷⁰。

教師は、単元を与えたり、学習のしかたの管理をしたりしておりさえすれば、それで運んでいく。学習に関するかぎり、何としても傍観者以上の何ものでもないといいたくなる。その証拠には、教室の片隅に、無為の存在として突っ立っている。戦後教育における学力低下の最大原因は、生徒に学習を一任して、教師が学習に関する基礎研究をしなくなった点にあると思う。

西尾が指摘した問題は、峰地が批判した「旧課題主義的問題」と重なりあうということが出来るだろう。ここでいう「学習に関する基礎研究」とは、学習指導上の「抑えどころ」や「推進の手がかり」を指導者が得るために「授業における目標実現のためにさまざまな事象を教育的に組織した材料」を想定することである。西尾はそのような教材化研究によって可能になるはずの学習活動の組織に関する研究の不在について批判したのである。

1970年代における読書指導においても同様の問題は指摘されている。当時の読書指導のしくみは、主教材の読みを通して学習者の目的意識を育て、学習者はその目的にむけて多くの資料を読み、発表する場を持ち、指導者はそれらの学習活動を通して同時に指導者の目的（読解・読書、作文、発表等に関する技能・態度の育成）を達成する、というものであった。これらの単元においては「処理」の方法（新聞作り、報告会、本作り等）までも含めた学習者の目的に貫かれて学習活動が展開している。しかし、そこでの学習活動が先にあげた指導者の目的を達成させるために効果的であったかどうかということについては、当事者間においても懐疑的な指摘がされていた。それは教師はどこでどう指導したらよいかのかわかりにくく、期待した学力が育ったかどうか不明であるという反省から出たものである⁷¹。

インドやニューギニアの風土と文化について各種資料の調べ読みをさせ、その結果「風土と文化に対する認識を深めさせる」ことと「目的にあったいろいろな読み方をわからせる」こととをねらいとした中学二年の単元「風土と文化」という島根国語懇話会の授業記録を例にとろう⁷²。

授業は調べた調査者の発表とそれについての聞き手の質問、発表者の応答、授業者の助言によって進められた。授業後の討議における授業者の自評は「発表に対してははずれの質問が多かった。何かその場の思いつきのような。」というものであった。それに対して討議参加者の一人である田辺福夫は発表者・聞き手双方の「問題意識・目的意識の深さ」に問題があると指摘し、それらを育てるために「個人の読書活動の途中で焦点化をつけてやるような指導を考えてやる必要がある」と述べている。「焦点化をつけてやる」ことによって発表内容や質問が明瞭になると同時に指導者の目的も達成しうる、というのが田辺の見通しであった。「焦点化」は、何をどう調べたならば学習者の目的は達成できるのかということ考えた、素材の構造化によって可能にな

る「学習に関する基礎的研究」であり教材化研究である。こうした問題意識は「新課題主義」を提唱する峰地光重のもとと重なり合うものとして理解することができる。

一方、同時期に東京都青年国語研究会も多くの実践例を発表している⁽⁴⁰⁾。そのうち「多資料から必要な情報を集める」事例として提案された単元「読書の楽しさ」を取り上げる。

この単元のねらいについて、授業者は次のように述べている。

南極について書かれた報道文を基礎資料とし、児童の生活経験では理解しにくい南極特有の事象や、資料からいただいた疑問や知りたいことをもとに、①幅広く資料を収集する態度、②多資料から情報を集める意義、③視点をきめて読んだり、読み比べたりする技能を養いたいと考えた。また、これらの活動を通して、読書の喜び、楽しさを深めていきたい。

授業は次の六種に大別できるグループごとの問題にそくした読書活動の結果の報告会を行い、資料にたどりつくまでのくふうを振り返り、最後に新しく調べたいことを発表しようという順に進められている。

- ①昭和基地に関するもの（仕組み 歴史 働き 観測など）
- ②南極の生物にはどんなものがあるか
- ③南極の地形（地形、地形と探検隊のコース、地形と地質）
- ④南極の気象（きびしい寒さ、オーロラ、白夜）
- ⑤南極と北極の比較（地形、気候の比較、探検の歴史の比較）
- ⑥南極の開発の歴史と将来

問題ごとに観点が設定されているという意味において、「旧課題主義」の欠点を克服した「新課題主義」の実践とみることができるだろう。しかしこの授業について、倉澤栄吉は「南極について調べたいことというところに、子どもの姿勢に対するあまい妥協がある」と指摘し、次のように述べている。

われわれが報道文を読む場合、単に事実を受容するのではなく、その報道文について何かを判断するとか、評価するとするなら、日常レベルにおける5W1Hのサブトピックス的に広がっていくことを、むしろ気をつけなければいけないことではないか。

理念的に言ったなら「調べなければならないことは何か」というように発想を転換させなければ価値的に高くならない。（中略）作業仮説的に単元が編成されていて、グループなり全員なりで調べなければならないこと、調べて価値あることとして設定していくような単元編成ができないものだろうか。

ここで倉澤がいう「調べて価値あること」ということは、先に引用した上田の「社会的価値感の充実をその主題から発見するもの」という課題のたてかたときわめて類似しているという意味において「新課題主義的問題」の指摘として理解することができる。ここで問われているのは「授業における目標」であり、そこに価値を見いだしにくいために、「教育的に組織された材料」に基づく学習者の諸活動であるかのようにみえてもそれを評価しえないという批判である。

3. 国語科における二重カリキュラムの問題

石山脩平は「国語教育固有の教材の本質」を次のようなものとして説明している⁽⁴¹⁾。

国語教材の本質は、体験内容そのものにあるのではなく、それが国語（口話も文章も含めて）を以て表現せられ、国語を介して理解せられるといふ所に存する。国語による表現と国語を通しての理解といふ国語への顧慮を当面の課題とする所に、国語教材の固有の本質が現はれる。

これまでに概観してきた諸実践のすべては「国語による表現と国語を通しての理解といふ国語への顧慮を当面の課題」とした単元である。峰地の場合は「評論的態度」「実用的態度」による文章表現を目標としたのであり、単元「月見」の授業者は、読み・書き・聞き・話すという言語活動を経験させることを目標としたのであり、調べ読みの授業者たちはそれぞれ、資料収集・処理の態度や技能を育てることを目標としていた。単元がねらった言語活動を行う場は保証されていたのである。その意味でこれらはそれぞれの時代における国語科の教育内容を担った単元であるといえる。一方それに対する批判はそれぞれ「体験内容そのもの」の成否に向かっており、国語科としての教育内容という問題意識を逸脱しているかのようにみえる。

しかしこの「体験内容そのもの」と国語科としての問題意識のありかたとの関連について、石山は次のように述べている⁽⁴²⁾。

人は既に明確に形成せられた体験を有つてゐて、それを言語に表現するといふのではなく、却つて言語に表現することによつて、漠然たる体験を明確にし、形の整はざる混沌たる体験を組織し秩序づけ形成して、その意味を闡明・充実するのである。

こうした見方に立つならば、言語表現の成否は「体験」の「意味を闡明・充実する」ことができたか否かによって評価されるものである。「体験」と言語表現との関連についてのこうしたとらえかたは、「二重カリキュラム」に立つことを主張するホール・ランゲージにおいても同様である。ケネス・グッドマンは次のように述べている⁽⁴³⁾。

活動や経験、あるいは単元すべて、言語および認識の両者を伸長していく機会である。知識が高まり、概念やスキーマが形成されていくのと同時に、言語と思考の力も高まっていくのである。

これを、「知識」が高まらず、「概念やスキーマ」が形成されない場では、「言語と思考の力」は高まることがないという指摘として理解することができるだろう。

ここから国語科における二つの教育内容が導き出される。

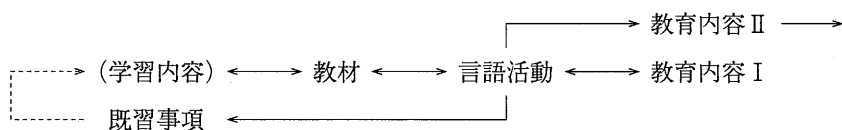
一つは石山が言うところの「意味を闡明・充実」できた「体験」、グッドマンが言うところの高められた「知識」、形成された「概念・スキーマ」である。これをこの小論では「教育内容Ⅰ」と呼ぶことにする。これは学習者の関心に適合した教材に密着しており、教材が変われば内容も変わる。その教材が担う教育内容と他教科の教育内容との間に厳密な境界があるわけではなく、他教科のものであってもよい。また、前後の単元との間の関連がさほど緊密である必要もない。

もう一つは石山が言うところの「言語に表現すること」、グッドマンが「言語と思考の力」と呼ぶものである。これをこの小論では「教育内容Ⅱ」と呼ぶことにする。これは、教材からは比較的自由的であって、教材が変わっても追究しうる内容である。これらは前、さらにその前の単元か

ら育てられてきた既習事項を用い、学習過程において経験し、洗練し、新たに獲得していくものである。それは、単元終了後日常言語生活に還元されるとともに、同時に後続の単元においても既習事項として生かされ、追究され、向上することが求められる。そしてこの「内容」を持つことが、その単元が国語科であることを保証するのである。

石山やグッドマンが指摘する通り「教育内容Ⅰ」と「教育内容Ⅱ」とは無関係ではない。「為すことによって学ぶ」という教育原理にしたがうならば、「教育内容Ⅱ」は学習者が望ましい言語活動を経験することによって獲得することになる。そのような活動を促し「教育内容Ⅱ」にむけての指導を行うことが可能な場の出現を保証するのが「教育内容Ⅰ」に向けて構成された材料と、そこに配列された観点なのである。その観点到した言語活動で育てるべき「教育内容Ⅱ」を想定するのが、教材化研究の一つのあり方である。逆に倉澤の指摘のように、同一の素材であってもまず「教育内容Ⅱ」（所与の情報に対する判断・評価）を設定し、そこからあるべき「教育内容Ⅰ」を要求していくこともある。この場合もそこで想定された「教育内容Ⅰ」にむけて構成された材料が「教育内容Ⅱ」の実現を保証することになることはかわらない。いずれにしても国語の学習であるためには「教育内容Ⅱ」が明瞭でなければならないが、それを実現するためには「教育内容Ⅰ」にむけた筋道を指導者があらかじめ持っている必要があるのである。

下図は「教育内容Ⅰ・Ⅱ」「言語活動」「教材」間の関係を示そうとしたものである¹⁴⁾。



読みの指導においては、言語作品から「教育内容Ⅰ」として、主題や要旨を発見し、そこに向かう過程において育てるべき「教育内容Ⅱ」を構想することが一般的な教材化研究である。読み以外の領域の指導の根本的な困難は、「教育内容Ⅰ・Ⅱ」をとともに担いうる教材を教師が自ら、あるいは学習者とともに作成せざるをえない点にあるといえる。そうした問題に自覚的であった「調べる綴り方」の指導者たちの中からは、優れた実践記録を根拠として題材の選択の仕方についての提案がなされていた。

一つは鈴木道太の「論文学習」の提案である¹⁵⁾。鈴木は、当時の「調べる綴り方」の実践には「『調べる為に調べる』として現れた題材への無限界に示された偏向」があり、その結果「単に児童を、調べる過程の中に彷徨せしめるだけであつて煩瑣な調査癖以外に何らの結実がない」と批判する。そして地理、歴史、読み方、農業の諸科に関わる題材をとりあげて調査研究した成果としての作品を示して「『題材を教科に従属せしめる』ことによつて、調べる綴り方に於ける主題の無限界を限定する」ことを提案している。もう一つは国分一太郎の「教える綴り方」である¹⁶⁾。国分は自らが発見した、あるいは知っている生活方法を「○○のし方」、「○○の作り方」というかたちで同級生に教えようとする意識が綴り方に目的性を与へ、生命を吹き込むことになると同時に事象の周的な調査を通して「生活の正さ、生活の理法」を発見することになると主張してい

る。いずれも「教育内容Ⅰ」に相当するものを、他教科、あるいは生活上の必要から発見することによって、素材の教材化を可能にしているのである。

そしてそのような教材化研究のためには、素材そのものについての知見が必要になる。そのことについて大村はまは次のように述べている⁴⁷⁾。

例えばある単元で、地球の話がテーマになっているとします。まず、指導者自身が地球について勉強しないことには、これはやれないわけなのです。(中略)地球のことについては学者のちょっと手前ぐらいまでは勉強し、一つの識見を持っているということにならないと、単元の学習の指導は、はじめから無理なので、やってはだめなわけなのです。

4. 「教育内容Ⅱ」が意味を持つ場

前節において「教育内容Ⅱ」を自明のこととして述べたが、これを所与のものとして期待しようとしても実際にはさほど明瞭になっているわけではない。

「教える綴り方」を提唱した国分は同時に「教育内容Ⅱ」に関わる問題も提出していた⁴⁸⁾。すなわち「何をの問題が題材を探る初期の努力となり、何故の間が生活理法、生活技術の発見から教へる綴り方の歩みになった。その間に如何に現はすかの課題だけが、指導面に明確には浮かび出なかつた」ことを「反省」し、「調べる綴り方の今後の大きい努力は表現指導の上にはらはなければならない」と述べているのである。この時の国分が示したのは「明瞭性」「真实性」、生活共感や生活の姿を伴った「情緒性」、それらを含む「効果性」など、いわば領域だけであった。これらの領域から学習者の文章表現過程に助言を与えていこうとしたのである。

今日の学習指導要領もまた示しているのは領域である。たとえば高校国語Ⅰにおける「主題や論旨が明確になるように、構成を工夫して話したり書いたりすること」(表現イ)「文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わうこと」(理解エ)と、小学五年生における「主題や要旨が明確に表れるように、構成を考えて文章を書くこと」(表現カ)「人物の気持ちや場面の情景の叙述や描写を味わいながら読むこと」(理解オ)という指導事項とを対比してみれば明らかなように、両者間に難易差はない。それはこのままのレベルの目標設定では、ある単元における「教育内容Ⅱ」と「既習事項」との差異を表現しえないということでもある。

しかしそのことはかならずしも学習指導要領、あるいはそれに類するものがあらかじめ系統と要素においてさらに詳細なプランを示す必要があるということにはつながらない。首藤久義は、とくに表現指導体系づくりに対して「具体的な場面から切り離して、一般論として」文章表現の要素をもれなく網羅して示すことの無理と無駄とについて激しく批判を加えている⁴⁹⁾。

読みの目標の場合にも「具体的な場面から切り離して」この領域だけを見たならば、小学校から高校までのはてしない反復と受け止めざるをえないだろう。しかし実際には小学校5年生と高校1年生との間の「教育内容Ⅱ」の難易、あるいは要素の差異を授業で決定づけているのは教材としての作品と「教育内容Ⅰ」である。言語活動は、領域は同じであっても教材、また「教育内容Ⅰ」によって大きく異なってくる。そして指導者は個々の状況に応じて学習指導を行い、それ

ぞれの単元における「教育内容Ⅱ」に導こうとしている。「教育内容Ⅱ」は先に示した図の諸構成要素との関連で初めて意味を持ちうるものなのである。

このように「教育内容Ⅱ」を単元展開の実際と切り離すことのできないものとするならば、1951年に倉澤栄吉が提案した循環的な問題解決法⁹⁾は、「教育内容Ⅱ」の領域についての検討も含めて今日においても国語教育研究の課題であるように思われる。

注

- (1) 高森邦明先生退官記念論文集 1994『国語教育研究の現代的視点』（東洋館）所収
- (2) 峰地光重 1931.2「新課題主義綴方を提唱する」『綴方生活』第三巻第二号
- (3) 谷川彰英 1993『問題解決学習の理論と方法』第Ⅰ章・四（明治図書）
- (4) 上田庄三郎 1933『調べた綴方とその実践』第三篇・三・4（厚生閣）
- (5) 津和野中学校 1949.12『国語科生活単元及び実践記録』（謄写版，島根県立図書館蔵）
- (6) 木下竹次 1925『学習各論』上巻，第九章第七節（目黒書院）
- (7) 西尾実 1951『国語教育学の構想』第二篇五（筑摩書房）
- (8) 中越国語教育同好会1976『学び手が育つ国語教室の創造』，山形市立第四小学校1977『読み手を育てる国語の学習指導』（ともに新光閣書店），秋田県国語教育研究会1977『国語を学ぶ力を育てる』（国土社）等収録の授業者自評，指導助言等から
- (9) 倉澤栄吉・島根国語懇話会 1972『国語科読書指導の実践』（新光閣書店）
- (10) 倉澤栄吉・東京青年国語研究会 1975『読書の指導過程』（新光閣書店）
- (11) 石山脩平 1937『国語教育論』第二篇第二章（成美堂）
- (12) 石山脩平（同上書）第一篇第一章
- (13) K, Goodman 1989 “Whole-Language research: Foundations and development,” The Elementary School Journal, vol. 90, no. 2, University of Chicago（邦訳，桑原隆1992「ホール・ランゲージの研究—基盤と発展」『ホール・ランゲージ』国土社，所収）
- (14) 甲斐雄一郎 1995.4「教材を自ら育てていく過程」（『指導と評価』41巻4号）にこの図式を適用した授業の分析例を掲載した。
- (15) 鈴木道太 1934「高学年に於ける調べる綴り方の展開—論文学習序説」『調べる綴り方の理論と指導実践工作』（東苑書房）所収
- (16) 国分一太郎 1934「調べる綴り方への出発とその後」同上書所収
- (17) 大村はま 1987『授業を作る』Ⅲ（国土社）
- (18) 首藤久義 1994『書くことの学習指導』第三部第四章（編集室なるにあ）
- (19) 倉澤栄吉 1951『国語教育の問題』第十四章四（世界社）