

国語教科構造と学習者研究の位相

山下 宏

一 「学習者」「国語」の対位関係と順序性

国語科教育の究極的な目的は、学習者に一定の国語学力を修得させるところにある。したがって、その指導においては「学習者」と「国語」とが、いわば対立の関係で設置されることになる。

「対置」すなわち対立関係の設置とだけ一言でいうと誤解を招くかも知れない。われわれが学校で教育をはじめる以前から、学習者と国語とはすでに一本化されている面をもつからである。ここで問題にするのは、そのような自然修得的な在来为国語ではなく、それとは異質の、教師の日常の研究によって集積した言語体系・言語観・言語機能・言語感覚等、また、一般的に提示されている諸々の教育課程、それらを資料とする新たな「国語」であって、それに相当する学習者という関係の把握である。さて、その「学習者」と「国語」との相関関係について考えるならば、両者のうち「国語」が「学習者」より

も先行するというのが、わたしの主張したい第一点である。つまり、「国語」があつてはじめて「学習者」は成立し、また、学習者が捉えられもするという考え方である。わたしがこの点を強調したいのは、実践が必ずしもそうなっていないからである。実践においてはしばしば、それとは違って、「学習者」が「国語」よりも先行したり、また、その先後の関係があいまいになったりする場合があるからである。

なお、ここでは先ほど来用いてきている「国語」の意味を「言語・文学」の別称として用いている。この「言語・文学」はいうまでもなく、教師自身の主体的、目的的研究であると同時に、学習者に教え、かつ学習者の学習を扶助するという機能を内包するものである。

この「国語」と「学習者」との関係は、本来、それぞれ独自固有の位置を保有するものと考えられる。そうして、それが一歩現実的な学習指導の場に進むと、その両者は交流一体の相互関係を生み出すことになると考えられる。

この交流一体の相互関係を結ぶ場に至るとき、「国語」及び「学習者」の生成・出現の先後関係は、必ずしも一定的ではなくなる。したがって、学習指導の実の場では、先後の順逆、または、順序不明瞭といったさまざまな態様が出現する可能性を常にもっている。

ここで問題にするのは、そのような学習指導の現場ないしは過程での両者の関係ではなく、その始発（スターライン）、あるいはそれ以前の段階での、両者の基本的な関わり方についてである。

二 「学習者」把握の重層性

「学習者」を把握し、理解する際の教師の視点は、少なくとも二層から成り立つものと考えられる。

その第一層は、いわば巨視的な位相に属する。これは脱教科、脱領域、さらに脱学校というべき広領域における「学習者」の存在性を、社会構造全体のなかで捉えようとするものであるといえる。実は、これが基盤となつて第二層も生起してくることになる関係上、きわめて重要な側面である。したがって、日本という今の時代・社会のなかで「学習者」がどう育てられ、どのような人間性すなわち情意・態度・価値観等を身につけさせられているかを、われわれは緻密かつ十分に検討しなければならぬ。またさらに、明日に期すべき人間像を想定しな

がら、教育の内容・方法を創造し、実践していかねばならない。学習者研究という場合、これが当面する最大の論点だと思う。しかし、ここでは暫らく「国語科」という限定内での課題に焦点をしぼる。

次に第二の層は、教科という一定の枠組みを通しての「学習者」把握である。この層での「学習者」把握の方法は、いうまでもなく、第一層のマキシマムな把握のうえに教科専門というミニマムな枠組みが重ねられたところに成立する。

この場合、そこに在るものについてまず言えることは、個性的で具体的な存在である各々の「学習者」と、それに応ずる有意的で具体的な「国語」（すなわち言語・文学）事象との対峙であろう。この厳格な対峙現象が、やがて学習指導の進歩にともなつて、融化・合一の関係を徐々にもたらすことになる。

この厳格な対峙現象は、いったいどこから、どのようにして起こってくるのか、という問題がここに生ずる。

この問題を考えるうえで参考になるかと思われる、ひとつのエピソードを引き合いに出してみよう。

わたしの勤務する大学（学部）におそまきながら平成三年度、大学院修士課程が設置された。開講後まもなく（五月二十四日）のごとである。「国語教育総論」で、教科構造における中景的側面から前景的側面にかけての内容について話していたところ、受講の院生が突如發言を

求めてきた。学部での授業ではおおよそこんな殊勝なことはない。發問しても、それが指名でないかぎり、絶対に答えないという低調さである。ところが、この院生はやむにやまれなかったようである。趣旨はごつごついうものであった。

わたしが、作品研究——これは「言語・文学研究」の範疇での一方法と考えている——と学習者研究との関連のなかから「素材（または素材研究）」が成立し、そこにさらに精密で具体的な分析・検討を加えたときに「教材研究」が成立・展開していく、という話をした。その時、ある院生が次のような質疑をしてきた。

素材（または素材研究）の次の段階で初めて作品研究が出てくるのではないのでしょうか。そうでないと困ります。また、その段階での作品研究と学習者研究との兼ね合いのなかから教材研究も生まれてくるのではないのでしょうか。

というのである。なお、この場合の「素材」は教科書所載の作品の意味で使われていた。

この質疑には、素材位置付けの場所及び作品研究の性格付けという二つのポイントがあるが、わたしはある意味でこの質疑を積極的に納得した。今の実践の在り方をみごと正確に提示し、それとわたしの考え方のずれを指

摘したものだからである。わたしはさらに説明を加え、院生にも納得してもらった。要点は次のようなものである。

教科書などの文章を素材としてストレートに受け取るところに問題がある。素材とは教育的営みの範疇に、あるものが取り込まれた、その原初形態である、とわたしは規定したのであるが、教科書文なども素直に「素材」として見ることは、教育の矮小化にもつながりかねない。素材設定の前提、つまり、広く永い素材生成への経過をこそ重要視しなければならない。——概略このように説明してみたのである。

三 装置としての「国語」

わたしどもは、いまに生きる一社会人として、また、一教師として、まず、第一に古今にわたる広く多様な情報を受容しながら、いわば教育理念——教育とは何かに関する一定の観点を自らの内に確立しようとしている。しかも、それをベースとして、教科専門分野の研究を併せ行っている。この二つの分野には必ずしも優劣・先後の区別はつけられない。けれども、その関係づけを施すことは必要ではなからうか。

その関係付けを試みると次のようになる。
教育理念研究と教科専門研究との複合を通して、ピー

クとして現れてくるのは、ほかならぬ教科専門「国語」である、ということである。その「国語」が日常のあらゆる時と処で脳裏から離れないというのが、われわれの職能の一面なのではないかと思う。

いうまでもなく、いま述べたピークとしての「国語」のなかには、教育理念形成の背景要素の一つとして、間接的な「学習者」像も組み込まれているはずである。しかし、それは巨視的な方法によるものであるため、平均的、表層的な「学習者」像しか見えてこないのであって、それゆえ、間接的な「学習者」把握にとどまることになる。

ピークとして創出される「国語」すなわち教科専門性という窓口から、あらためて「学習者」の現実態を捉えなおす。ここから国語科における学習者研究の具体的実践が始まる。

なお、学習者研究にはとりあえず、その志向性——情意・態度面を中心とする——と、国語能力との二面からアプローチが考えられるが、それに関わる視点は、これまでの文脈から当然、二つのうちの一つ、すなわち能力面に定められることになる。情意・態度面はむしろ蔑ろにすることはできない。それは本来、能力面と一体のものだからである。しかし、学習者のありのままの恣意的な志向性を尊重するあまり、それに押されて能力面への着目と適度な指導力投入を忘失するという事実があれ

ば（一部にそれがあると判断されるが）、改める必要性があるだろう。

実践のある場面では、学習者の志向性が大きすぎ、それに気圧されて指導があまくなる反面、志向性が小さすぎて学習自体が成立しにくい場面もしばしば見受けられる。前者については鍛錬を必要とし、後者については情意の掘り起こしを必要とする。ここからは、学習者研究に指導法が加味されたコースに入っていく。

このようにして、「国語」は、一面では現在の「学習者」の実態を捉える、いわば装置としての機能でもう一つ重視しなければならぬ一面があると思われる。それは国語の学力をつけることの意義は何かということに關してである。

これまでも、人間として生きる力、社会形成に参加する能力などいくつかの観点が用いられてきたが、もう一つ新たに「学習者」の未来に期する人間像——たとえば他者が真に受容・尊重できるような人格——の教師側での模索と、それに向けての「国語」という視座を策定する必要があるのでないか。何のための学力か、とかく上すべりな学力論が巷間に横行しがちな現在、われわれはこの基本的な問題を避けて通ることはできないと思う。未来を策定する装置としての「国語」の機能についてである。

四 未来策定の観点

これからの国語科教育の課題はかぞえあげれば多数あると思うが、そのうち重要なもの一つとして、前述のような「人間像」の問題が挙げられる。未来にかけてどのような人間像を目指すか、である。目指すべき人間像についてはさまざまな論議があり、いずれか一つに固定化することは多分不可能であろう。これは前提条件である。したがって、教師のひとりびとりが、この点についてのそれぞれの観点をもつことが必要になるだろう。この問題は、ある意味では国語という教科の枠からかなり離れたものであって、各教科を含めた学校教育全体の問題であると同時に、学校教育以外のすべての領域にも関わる総論的な問題であるが、だからといって国語という教科の枠の中で、その問題の考察あるいは検討を避けて通ることはできないのである。総論的、全体的な問題であればこそ、それが国語という一教科の実践基盤になりうるのである。

未来にかける人間像のビジョンをどうえがくか。これについて公的に問題とされた顕著な事例には、周知のとおり、一九六六（昭和四一）年の中央教育審議会による答申すなわち、「期待される人間像」の答申があり、また、一九八六（昭和六一）年の臨時教育審議会による二

次答申、すなわち「ひろい心・すやかな体・ゆたかな創造力」を標榜する「徳育充実」の答申などがある。そうして、この線上での同テーマに関する論議は引き続き広く、さまざまな形で行われてきている。

それに類する発言として、最近注目し、賛意を抱かされた論説がある。それは、『信濃教育』平成四年六月号（第二二七号）における宮坂広作氏（平成四年三月東京大学教授退官後、現山梨学院大学教授）の「鉦鳴らし信濃の国を行き行かば——生死と人間の自「革新」——」という論文である。

ちなみに宮坂氏のその文章中から、重要と思われるいくつかのことを列記引用したい。

○ 労働であれ、学習であれ、勤勉のための勤勉が称賛されるのは妥当でない。何のための勤勉か、どんな価値を生みだすための勤勉かが、いま改めて問い返されなければならない。

○ 子どもたちがより格上の学校へ進学をめざし、成績向上のためにわき目もふらず勉強するというのは、大人たちの勤勉な労働とパラレルであり、そのミニチュアなのであるが、そういう労働（学習労働）の是非が、いま真剣に再検討されなければならない。

○ しきたり、ならわし、制度をこえて、真の人間的交流をおこなうことのすばらしさ、楽しさ、子どものうちから体験させることが必要である。

○ かつて学ぶことの目的は、自分一個の自己実現のためであると同時に、たとえば平和の実現といった、国民的・人類的課題の実現のためであった。

○ 物欲・所有欲のむなしさ、地位や権勢を求めることの無意味さを真に認識したとき、人間は妄想から解放される。

○ 実利・効率を求めることに急で、人心と国土の荒廃をもつともせぬ共殺の体制に抗して、「地上にひらく一輪の花の力を念」じつつ、日々の実践にすすみ出なければならぬ。
(傍線 引用者)

以上、六箇所からの長い引用になった。金言はまだまだ沢山あるが、ここでは割愛せざるをえない。傍線を施した部分がポイントとなるが、そこには熾烈な現代認識と価値批判が表示されている。まさにこのような意識をわれわれは教育の根底にすえる必要がある。また、国語の指導そのものにも、この意識をつなげていく必要がある。そういった意識に基づいた目標が直接的に達成される文学教育によって人格陶冶(価値の探究)をもくろむのもちろんだが、それだけではなく、たとえば文字ひとつの指導においても、この場合は間接的な形になるであろうが、目的意識を自覚的に反映させるべきである。

私見によれば、これまでの学校教育の態勢は、時代風潮にいかによりよく適応するかの面に傾いてきていて、

いわば世直しの意気にもうひとつ欠けていた観がある。たとえば、学校内の教育目標・研究テーマ等においては正当性をもちながら、最終段階の入試選抜等進路指導のあり方によって、それまでのまっとうな精神も帳消しにされてしまうという趣があった。つまり、実利・効率志向を旨とする世相の歯車に組み合わせることで終符を打つということになった。この点の根本的改革に、いま、勇気を鼓舞して挑まなければならないのである。

未来の人間像としてどのような策定が可能だろうか。第一に次のようなものが考えられる。

先に引用した臨教審二次答申(一九八六年)にも盛り込まれている「思いやり」である。二次答申で提唱された「人間性教育」を支える主要項目は、「たくましさ」「豊かな創造力」「思いやり」「自己実現」「道徳教育」などがあるが、そのうちの「思いやり」をここでは特に支持したいと思う。たくましさ・創造力・自己実現などは、それ自体の本意に反して、時には私利私欲の方便に墮することがある。したがって、それらが真の働きを発揮するためには、何かもうひとつの中核が必要になるのである。「思いやり」を特に支持したいのは、この場合、これがそれらの中核を担うことになると思われるからである。

未来に期すべき人間像を目標とした指導が直接的に遂行できる部分は、人間をまるごと具体的に描く文学教材

の指導にあることは前述のとおりであるが、その場合の適度な教材を一篇のみ例示して、この項を結びたい。それは小学校高学年（四年～六年）児童の学習にふさわしい、斎藤隆介「三コ」という作品である。この作品を教材化して指導した事例に、信州大学教育学部附属長野小学校教諭阿部恵子氏のユニークな授業がある。平成元年十一月十一日に、当時在勤の長野県中野市中野小学校で実践したもので、その授業記録（概要）は、長野県国語教育学会発行「信州国語教育」第四三号（平成二年三月五日発行）に収録されている。

五 「学習者研究」の位相

終わりに、これまで考えてきた「学習者研究」の、国語科における位相について一言触れたいと思う。

第一に、「国語」すなわち言語・文学の研究は、「学習者」研究に対して一歩先行するということである。国語科教科構造を背景的側面・中景的側面・前景的側面の三段階構成で捉える場合の第一段階、すなわち背景的側面には、言語・文学の研究が「教育理念の研究」に併存しているはずである。その複合体が教科の枠組みを形成するとともに、その枠組みのなかで教師は具体的な学習者と出会うことになる。なお、複合体の一面である理念的な部分は、他教科全般にも等しく通用する働きを備えて

いると考えられる。

第二に、国語科における学習者研究は、前提的な基本観点（背景的側面）と、ついで起こってくる教育実践の形成・展開（前景的側面）との、ほぼ中間の位置（中景的側面の一部）をしめるということである。

これは、前述の三側面に含まれる六領域中の第三領域、この一項目に限定されるということになる。ちなみに、その領域構成（私案）について表示すると次のようになる。

<p>A 基本的観点 の確立 (背景的側面)</p>	<p>1 教育理念 の研究</p>	<p>(1) 目標論 (2) 歴史論 (3) 人間形成論 (4) 学力論</p>
<p>B 具体的素材 の擁立 (中景的側面)</p>	<p>2 言語・文 学の研究</p>	<p>(5) 発達論 (6) 機能論 (7) 形態論 (8) 価値論 (9) 構造論 (10) 志向性 (11) 能力性 (12) 環境性</p>
<p>3 学習者実 態の研究</p>		

C 学習指導の 展開 (前景的側面)		4 学習指導 材の研究	(13) 学習指導 理論
5	学習指導 法の研究	(14) 学習指導 材研究法	(15) 各種学習 法・指導法
6	評価法の 研究	(16) 能動性・ 到達度	

社会的機構全体のなかで現在の学習者たちはどのような状況に置かれているか、また、将来においての社会経営主体者として学習者たちに何を期待するか、このことの認定こそが教育実践の前提となる。その意味では、教育実践のすべてはまさに学習者研究に集約されるといえよう。しかし同時に、その学習者研究が教育研究総体においてどのような位置を占めるものなのかについても、焦点的な検討が必要となるだろう。

本論考は、その問題の解明に向けた視点の大枠設定を試みたものである。なお、学習者研究の具体的方法に関しては、部分的にこれまで諸所でふれたことがあるものの、本格的な検討は今後の課題として残されている。

付記

本稿は、平成三年度全国大学国語教育学会（八月二日、東京・茗溪会館）で「国語科における学習者研究の位置」と題して口頭発表した内容を骨子とし、「四」の部分を今回新たに書き加えた。

（やました ひろし 信州大学教授）