

〔シンポジウム提案〕

教材・学習材論から21世紀の国語教育実践学を考える

有 沢 俊 太 郎

教材・学習材論からの国語教育実践学はまだ成立しているとは言えませんが、これまでの試案では、①教科内容学と教科教育学の接点に位置づける、いわゆる連携型 ②特に内容学などを意識せず、初めから実践事象を中核に既成のディシプリンを再構成していくという包括型というように分けられます。前者は、例えば兵庫教育大学連合学校教育学研究科（博士課程）の理念となっているもので、連携の基本的概念は「言語認識」と「言語表現」です。後者は、例えば上越教育大学大学院（修士課程）が継続して取り組んできた、実践場面研究関係の報告書に見られるもので、実践事象の計画・実施・処理の過程に必要なディシプリンを再構成し統合して、実践学の基礎を作ろうというものです。

シンポジウムでは、この二つの実践学について直接問題になったわけではなく、またその時間的余裕もありませんでしたが、「教材・学習材」という中黒をはさんだ複合語にどのようにアプローチするか、という一点については、ミニ・シンポジウムにおける塚田泰彦（筑波大学）、世羅博昭（鳴門教育大学）両氏の提言は明らかに違っていました。ミニ・シンポジウムのまとめ役だった有沢は両氏の提言の内容が①②の実践学ともかかわっていることを認識したので、全体シンポジウムでは、その辺りのことを意識しながら発言しました。

「教材・学習材論」は、そのまま「教師の側から・学習者の側から国語（言語）資料を扱う」ことに重なります。国語（言語）資料へのアプローチの仕方、その人がどのような実践学を構築しようとしているかが分かります。

1、学習材論としてのテキスト機能論の開拓（塚田氏）

塚田氏は、テキスト機能論の視点から学習材論を展開しました。「文章・談話からテキスト・ディスコースへ」という考え方が氏の立論の初めにありました。この場合のテキストとは、「最も開放的な定義」に立った、「開かれた意味構造体である」ということになります。

テキストの概念について、フロアから質問があり

ました。塚田氏の「テキスト」は、いわゆる「テキスト・クリティーク」のテキストなどとはまさに正反対なのですが、国語教育実践学において、テキストをどの程度、開放的・機能的なものとして位置づけるかは、重要な論点であり、慎重に議論されるべきでしょう。

さて、塚田氏はなぜテキスト機能論に基づく学習材論を構想したのでしょうか。氏はその理由を6（5）点にまとめています。そのうちの2点を次に引用します（要旨集より）。

* 国語教室は本来この多様なテキストの混成状態にあることが前提にされ、その生成変化こそが国語教室事象の中心にあると理解される。

* 授業の構造や学習の過程もこの多様で多声的なテキスト群の一定のダイナミズムによって成立するものとして実践研究の主たる対象となる。

塚田氏の6点目は、「理由」というよりも、「ただし書き」なので、「6（5）点」と書いたのですが、ここにこそ先の「広狭のテキスト論」にも重なる重要な論点が潜んでいると思われます。

* ただし、教材（学習材）は「教育の具体的な内容」を指す点では、テキスト自体と同一視されるべきではない。この点に関しては、これまでの教材化論の成果をふまえて、テキストの媒介性の程度や機能が別途研究されねばならない

テキストというものを、あまりにも広く、開放的に考えすぎると、実際的な教育場面では收拾がつかなくなってしまいます。狭すぎるテキスト論の学習者不在性は断罪されるべきでしょうが、それは、中心的な資料と周辺的な資料の区別、それに対応した、教育的な「媒介性」「機能」の吟味について無頓着であってよいということではありません。

塚田氏の提言は、狭すぎるテキスト論（閉塞したテキスト論）への強烈なアンチテーゼであり、実践学構築のための立脚点を示しています。

2、「単元学習論」の視点から（世羅氏）

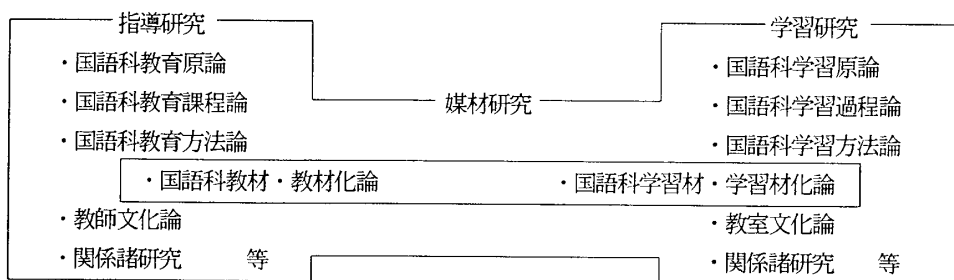
世羅氏の立場も「教材よりも学習材に力点を置く」という点では塚田氏と同様です。当日資料のレジユメの「国語科学習材の範囲をどこまで認めるか」と

いう項に「学習者の意識や認識の変容、また、言語能力・国語学力の形成にかかわるもの・ことを幅広く位置づけてとらえる必要が生じてくる。」と記されています。

さて、世羅氏における「学習材の範囲の限界」はどのような手続きで設定されるのでしょうか。氏はこの問題を大村はま氏の実践過程に戻して考えています。そこが塚田氏とは違います。具体的には、単元の構想段階での学習材の条件、展開段階での学習材の学習者への機能、単元を通じた学習材の評価が重要だということです。「条件」・「機能」・「評価」とも客観的な眼による価値判断が入っています。もっともニュートラルに見える「機能」も例外ではありません。「スリートップの機能」と言ったとき、我々は暗黙のうちに昨日の試合で3人のフォワードが「正の機能」をしたか、「負（逆）の機能」をしたかということの問題にしています。そこに監督の判断が入るのは言うまでもありません。昭和45年以降の大村単元を分析すると、指導者が学習材を選定したもの10例に対して、学習者と一緒に学習材を集めたものが2例という結果でした。単元学習といえ、逆の数字になるように思うのに、考えさせられる結果です。

この点に関連してフロアから質問がありました。単元学習は文化財としての教材の系統性をどう考えているのか、公共的な学力水準の保証という観点から文化財の享受という場面をどのように仕組むかが問題である、という趣旨でした。これに対して、世羅氏から、教授と学習の止揚、教材単元と経験単元の有機的結合の必要性が述べられました。さらに、フロアからは、成功した単元学習では、構想・展開・終末の各段階で学習材が価値ある学習を紡ぎ出す隠れた媒材として機能している、という発言がありました。また、「成長する学習材」つまり、児童生徒の認識力・表現力の発達に伴って学習材も成長する、また逆も真である、という指摘もありました。

藤森モデル



平成10.4 国語科授業コミュニケーション場面における予測不可能事象の研究—学習材化概念の導入による教育実践学の構想 (藤森裕治, 上越教育大学大学院修士論文私家版)

いずれも「学習材」概念は重要であることは認めるが、そこに「教材性」をどう保証するかという先の質問に対する、それぞれの立場からの回答であったと考えています。

3、全体シンポジウム (21世紀の国語教育実践学)

(1) 藤森モデル (包括型実践学) の可能性

ミニ・シンポジウムの議論をこのモデルに反映させようとするならば、①教材(化)論と学習材(化)論との関係が問われた上で、さらに②教材・学習材論と周辺各論(原論、方法論など)との関係が問われるべきでしょう。学習材の側から考えていかない限り実践学は構想できませんが、教材というものが溶けて無くなるというわけではなく、決して二者択一のものではないことは先に見た通りです。だから、媒材研究は、指導研究や学習研究のなかに絡め取られ、飲み込まれるというのではなく、原論の中でも方法論の中でも、独自の価値を発信し続けるのです。我々はそのメッセージを時には痛みを伴う棘として全身に感じつつ原論や方法論を構想します。これは最も極端な学習材論の立場に立ったとしても遵守すべき基軸であり、この軸を外した瞬間、実践学は一般教育学的原論・方法論となって、国語教育実践学としての基本的な要件を失うでしょう。

(2) 目的に特化した国語教育実践学

教材・学習材は、具体的な場面を背負った事象なので、その価値を手軽に測定することができません。そこで「直観」の重要性が話題になりました。教師再教育にかかわって20年、経験豊富な教師の直観には敬服することもあった半面、思い込みからくるドグマ的なものも多かったように思います。これは教師の意識変革上の重要なポイントとなるので、苦しみつつも様々な工夫をしてきたところです(スネークモデル等)。実践学を教師再教育のような具体的な目的と連動させて構想することの重要性については稲垣忠彦氏も特別鼎談で指摘されました。

(上越教育大学)