Akita University

国語科授業構想力論
——国語科授業論（一）——

後　藤　恒　允

On Imagination of Japanese Teaching
——A Study of Japanese Teaching（1）——

Tsuneyoshi Goto

一　はじめに

本稿は，筆者の意図する国語授業論全体の序論にあたる。授業はさまざまな要素から成り立つとはいえ，授業組織者としての教師がその具体的なあり様を決定する。国語科教授構想力論という表題を設定した意図は，授業組織者である教師の構想力を視点にすえて次の事項を考察することにある。

① 構想力および教育技術の哲学的基礎。

② 教師が授業構想力を核に国語科授業を設計し展開し評価するまでの授業過程。

③ ②の授業過程全体の構造。

別稿に展開される授業論各論は，本稿を基調とした，具体的な分節という性格をもつことになる。その国語科授業論がどのような構成要素から成る組織体であるか，その見取り図については本稿第四節で述べることにする。

さて，本論に入るまえに，表題にいう「構想力」「技術」およびその関係について簡略に触れることにしたい。

ここにいう構想力とは，現在においてはまだ「形」を整えない何かを，未来において実現する可能性として思い描き，その具体化，現実化の過程を想定する意識作用である。したがって構想力の理論とは，「形」の論理，創造の論理である。一方，人間は環境に適応しようとして道具を使い，これまでにない行動様式をとりながらなにかを作っていく。それが技術である。技術によって作られたものが全て「形」を有し，技術的活動そのものも「形」を具えているという意味において，技術は「形 From」を根本概念とする。三木清は「技術と構想力との内面的関係は，技術にとっての根本概念が形であるといふところに存してゐる（1）」と規定している。かくて，「形」において構想力と技術とは結びつく。また，構想力は技術の根底に働くものとしてとらえられる。技術は道具を使う単なる作用ではなく，構想力を底にひそませた技術であることによって，真の意義をもつ。三木清は，何かを創造して形成していく技術ないしは構想力の行為性＝実践性を重要視し，その性格を全ての文化に敷衍する。われわれをとりまく全ての文化は技術的である。なかでも，教育技術は生きて応答する人間を対象とする，特殊でしかも最も創造的な実践形態である。技術はまた，単に手段としてではなく，本質的には目的論の問題とされねばならない。三木清のいうように，構想力としての技術は「因果論と目的論との統一（2）」であって，ある人間的意欲や意志を実現するために，科学的原理に従うのである。教育技術についていえば，教育目標を達成する実践的形態という意味で目的論的であり，「教授＝学習過程における客観的な法則性を意識的に活用し，適用しようとする実践的行為（3）」である点において因果論の立場に立つ。国語科教育の実践・研究にあっては，教育目標の実現と法則的な指導技術とを分ちがたく結びつけ

Akita University

ねばならない。このことは一見自明なことのようである。しかし，技術が単なる手段として蔑視されている現状を考えるとき，再確認せねばならない。目的性と因果性を欠いた技術は単なる技巧でしかない。それは，本質的な意味での技術を支えるものであっても，教育実践の技術の学としての教授学の対象とならない。現代の教授学は，「まさに，教師の実践，その創造的技術過程そのものを研究の対象とし，そのなかに法則性を導き出す学問とならねばならない(４)」のである。しかも，技術はロゴスであるとともにパストでもある。教育技術のもっている法則性とともに，教師の複雑な人間性，主観性をも重視せねばならない。

国語科授業論の哲学的基礎である構想力ないし技術を，形成・創造の論理，目的論と因果論との統一，ロゴスとパストの統一として捉え，これをもとに，国語科授業過程全体の構造を考察することにしたい。

二　授業構想力論の先行研究に関する考察

授業構想力論の対象範囲および構造についてまず先行研究を考察し，そのあとで筆者の立場を明らかにしたい。

Ⅰ　教授学の立場から

A　吉本均氏の論――『授業の構想力』（５）

吉本氏の構想力論は，次のように二種三類の構想力によって構成される。それは，教育技術を教師の働きかけ（説明，発問，助言，評価活動などの授業作用）を含んだ手段の体系（教材＝解釈づくりという実態的側面）であるとする考えと関連する。

(1)　「見えない」内容を「見える」教材（教具）＝解釈づくりとして手段化し，具象化するイメージとしての構想力

(2)　教材＝解釈づくりにもとづく働きかけによって，学習集団がどのように応答し，どのように対立・分化するかを予想し，イメージ化する構想力

(3)　授業のなかで，子どもたちの意見や解釈を組織したり，方向づけたりする刻々の構想力

(1)と(2)の次元での構想力は，授業実施以前に指導案づくりとして行われるものであり，(3)の構想力は，授業のなかで，教師のタクト＝刻々の値うちづけ・方向づけとしてなされるものである。

B　宮原修氏の輪――「授業の構想と展開」（６）

宮原氏の構想力論は六つの教育技術によって構成される。

構想力
- a　教材教具決定の技術
- b　教授目標決定の技術
- c　発問の技術
- d　板書の技術
- e　評価の技術
- f　その他の技術

（b～f）教材教具解釈の技術

●「構想」に大きくかかわるのはａとｂだが，「構想」のときすでにｃ～ｆがいちおう用意されていなければならない。つまり教師（授業者）には，「構想」のときすでに，「展開」のいちおうの終末（授業の終了）が見えていなければならない。

●実際の授業では，「構想」のときに立てられる教師の予想をはるかに越えた多様な「展開」がなされる。「構想」よりも「展開」の方が“広い”のである。

（ｂ「教授目標決定の技術」およびｅ「評価の技術」には，行動目標を明確にして評価を

はかっていく「教育評価法」が活かされている。この点がAの吉本論と異なる。)

II　国語科教育論の立場から

C　田近洵一氏の論──「国語科授業の構想」(7)

田近氏は，国語科授業論構想の前提としてまず次の四項目をあげる。

(1)学習目標──到達目標設定の基底には「学力観」がなければならない。

(2)学習計画──学力形成過程としての学習活動がどのような形で成立するのか見通しをもたねばならない。

(3)児童・生徒の参加──言語活動の主体者としての児童・生徒の参加意欲があること。

(4)授業組織者としての教師──教師の恣意的主観性は授業論において排除されねばならないが，教師の人間性や個性を除外すべきではない。

そのうえで，次のような構造を提示する。

a　学習目標の設定──生徒の実態→到達点としての具体的な行動（目標行動）→単元目標→授業の目標。

b　授業の展開──授業展開を支えるものとして，田近氏は教材論・学習者論・学習＝指導論をあげる。

D　野地潤家氏の論──「精確な国語科授業（論）の構築を」(8)

野地氏は，国語科授業構想を国語科授業力に包まれるものとして位置づけたうえで，次のように規定する。

国語科授業過程，つまり〔目標（指導事項)⇄内容⇄方法⇄評価〕の展開過程をどのように組み立てていくかが“国語科授業構想力”であり，それを推進していくのが“国語科授業力”である。

目標・内容・方法・評価の関係をもう少し詳しく捉えると次のようになる。

野地氏は，目標設定に，国語科教材への洞察力・透視力・産出力や学習者把握力がかかわって，授業内容が組織されるとする。

また，授業内容の構成・組織・展開には学習指導の過程と方法がかかわるとする。さらに，目標⇄内容⇄方法という国語科授業過程は，その展開過程およびその結果・到達状況が評価され，検証されねばならない。評価は，学習者個々人に即して，また授業者みずからの指導過程に応じてなさねばならないとする。

以上，ＡＢＣＤの四論を比較するとき，まず次のような共通点があげられる。

①教授学は「授業過程の総体をできるかぎり多面的に，かつ統一的に把握することを課題と」する(9)。四氏の論とも，授業構想力論の対象範囲を，目標⇄授業内容⇄学習指導の方法⇄評価という多様な構成要素をもった，授業過程全体としている。すなわち，（国語科）授業構想力を，授業設計と授業展開との一体化を想定した想像力とすることに第一の共通点をもっている。ここでいう構想（想像）力とは，教育目標という見えないものを授業という実践形態として見えるものに変えていく転化の能力である。それは，三木清が言うように「対象をそれが現在しなくても直観において表象する能力（10)」であり，ひいていえば，不（非）在のものを現存化する生産的な能力であるといえる。構想力とはイマージュの問題なのである。しかも，(国語科)授業構想力論とは，その転化の能力に一定の法則を見出していこうとする科学的な営みでもあった。

②しかし，構想力ないし技術は，客観的であるとともに主観的でもある。それらの統一としてある。授業技術という人間的実践行為は，一定の法則によって公式化できない，個性別・個別的・想像的・偶然的な要因を孕んでいる。四氏の論とも，共通して授業組織主体としての教師の人間性を重視していた。それは田近氏の論に直接にあらわれていたが，野地氏の論にもうかがえる。

Akita University

野地氏は，昭和32年から49年までの17年間に，小・中・高において82回の国語科実地授業をみずからに課し，「国語科授業構想力・国語授業透視力をもつ重要性に改めて気づかされ」る。その眼で，大村はま氏の実践をみたとき，「独創的な授業の創成」のもつ「確かさ・深さに心うたれずにはいられ」なかったとしている。授業は，方法の固定化を絶えず打破していく教師の創意や，自在に発揮される教師の人間味や判断力によって生かされていく。野地氏が国語科授業構想力を包む国語科授業力をあげ，宮原氏が「構想力」よりも“広い”「展開」をあげた理由は，こうした点にあった。

しかも，教育技術の対象は物ではなく，多様に応答する，能動的な主体としての生徒である。吉本氏が第三の構想力として，「授業のなかで，子どもたちの意見や解釈を刻々にねうちづけ，組織するタクト（応答の技術）としての構想力」をあげたことは，構想力としての技術の主観的な面に触れての発言であった。

こうした共通点があげられる反面，次のような相違点も指摘できよう。

第一は，目標設定に行動目標分析の方法を積極的に導入している論（ＢＣＤ）と，必ずしも積極的でない論とがあることである。

第二は，教師のタクトを構想力として前面にはっきり出す吉本氏の立場と，他の三氏との違いである。教師的タクトは，吉本氏も指摘するように「授業そのもののなかでしか習得され」ない。吉本氏は，「しかし，理論をわがものとした人によってしか，タクトは習得されない」と断言する。吉本氏によれば，「授業のなかでのタクトは，授業以前の指導案づくりにおける，いわば理論的構想力をわがものとし，それによって武装されたときにはじめて，『すばやい判断と決定』を可能にするものとして成立する」のであって，その意味では，タクトは理解と実践との「中間項，媒介項」である。タクトの形成につながる「理論的構想力」の形成と絶えざる更新が，教師の実践における重要課題であり，とりわけ教員養成の中心課題でなければならない。

以上のような先行研究の考察から，筆者は次のような立場をとることにしたい。

① 授業構想力論の対象範囲を授業設計にのみ限定せず，授業の展開と一体化した授業過程全体とする。「授業とは，学習目標への到達過程としての活動 (11)」だとすれば，目標⇄内容⇄方法⇄評価といった目的的実践行為の全体が考察されねばならない。

② 行動目標の設定には，教育評価法の思想と技術をとり入れ，また授業設計の技術として教育工学の方法を加味する。

③ 教育技術は主観（目的性）と客観（法則性），ロゴスとパストの統一・綜合であった。教育技術の客観性を追求するあまり，教師のさまざまな人間的な営みを除外してはならない。教育技術は，主観性や非合理性を許容し内包してこそ，生徒に働きかける生きた作用となる。教師と生徒との応答的相互作用のなかにこそ高度な教育技術が発揮される。

④ 授業展開のタクトとしての構想力をも筆者は積極的にとりあげることにする。吉本氏が授業展開としてのタクトとしてあげる二種八類のタクトは多くの示唆を与える。

(1) 学習規律の方向づけとしてのタクト（①聞き方の指導　②発表のし方の指導　③班やリーダーの指導）

(2) 学習内容の方向づけとしてのタクト（①応答的に語りかける　②応答的に問いかける　③正答をゆさぶる　④つまずきを拾う　⑤対立点を明確化する）

ただし，語りかけ，問いかけ，ゆさぶりといった用語やその概念の学問的妥当性については慎重でなければならないと考える。このことに関連していえば，これらの用語が学術用語として生みだされる源となった斎藤喜博や武田常夫の実践記録および理論が，絶対的に依拠すべき資料なのか客観的に検討される必要があると筆者は考える。

Akita University

本節の主題は，先行研究によって，(国語科)授業構想力論の対象範囲と構造を考察し，筆者の立場を提示することであった。しかし，その基本用語である構想力および構想力としての技術については，明確な定義をしないままであった。次節では，三木清の技術論をもとに，哲学的に考察し，教育の問題に敷衍していきたい。

三木清には昭和12年から13年にかけて技術に関するいくつかの論考がある。「技術と文化」(三木清全集第13巻　岩波書店　昭和42年。以下⑬と略記)，『構想力の論理』第三章「技術」(同8巻。以下⑧と略記)，「技術哲学」「技術学の理念」「技術と新文化」(同第7巻。以下⑦と略記) などである。三木が⑧を中心とする論考で一貫して追求しようとしたのは，理性の論理の基底にある「制作の論理」(創造の論理)，「歴史的な形の論理」(歴史的形成の論理) である。三木はこれによって「ファシズム的非合理性主義の非論理と同時に，啓蒙的論理主義の一面的論理も明らかに(12)」し，ファシズムの勝利に挑戦しようとしたのである。したがって三木の技術論は単なる自然科学的技術論にとどまらず，すべての文化の技術論にまで拡大されている。そこに流れている形成と創造の論理は，人間形成としての教育技術にも深い示唆を与えることになるのである。

三　構想力および教育技術の哲学的基礎——三木清を中心に—

三木清は,「技術の弁証法的性質は進んで創造力の弁証法的性質そのものから理解されねばならない」(⑧　P.255) として,「技術の根柢に働く」構想力の論理によって技術の性質を解明しようとした。三木哲学では弁証法・構想力・技術がどのようなことばを媒介として結びつくか，まず，論の展開を簡単に迫ってみたい。

弁証法はいうまでもなく対立するものを統一・総合しようとする一つの思考方法である。弁証法的関係にあるものの間の自己運動によって,「形」が生成し，発展，消滅する「形の転化 transformation」に，三木清は「歴史的な形の論理」をみる。それは,「無限の緊張」をはらんだ「生命」の持続である。しかして，三木清は,「形」を「イデー」としてきた古代ギリシャ以来の思惟の論理を退ける。彼はこの「生きた形」をイマージュする，構想力の論理を提唱する。構想力とは「対象をそれが現在しなくても直観において表象する能力」のことであった。

かくて，三木清は，創造的弁証法＝その根底にある構想力の論理を「生命の論理」,「形の論理」であると規定する。

ところで，人間も自然物も環境に適応するために「形」をつくる。技術がものを作ることであるとすれば，あらゆる「生命は形をつくるものとして技術的なものである」(⑧　P.234) といえる。技術によって作られたものはすべて「形」を有し，形の見られる限り，そこに技術がみられる。したがって,「あらゆる技術にとって一つの根本概念は形 From の概念である」(⑧　P.227) といえる。かくて「生命」「形」の論理において，技術は，構想力＝創造的弁証法と一体となっている。

技術的な形が弁証法的であることは，機械的道具の技術において顕著にみられる。そこには，第一に，自然法則の認識という客観的なもの，ロゴス的なもの，第二に，人間による目的 (の設定) という主観的なもの，パスト的なものがあって，それらが総合されて，物を変化し一定の技術的な「形」を生産するのである。

構想力と技術とのこうした基本的関係を，国語科教育の問題にかかわらせながらいくつかの観点を設けて考察してみたい。

①　転形・形成について。

技術の根本作用は「与へられたものの形を変じて，これに新しい形を与へる」こと，すなわち

Akita University

「転形 transformation」であった。また技術とは，「物をしてその本質を発揮させ」「自然のうちにない新しい形，意味，価値を形成することによって文化と呼ばれるものを形成する」（7　P. 256）ことであった。そして，その根底には，創造的な構想力が働いていた。

転形および形成という技術の本質は，まさに教育技術そのものである。教育とは，教師の働きかけが媒介になって，生徒がすぐれた文化財と出会い，生徒の精神のなかにそれまでになかった新しい価値が形成されるように促す作用にほかならない。

② ロゴスとパトスの弁証法について。

三木清は，「構想力といふのは形を作る能力である。主観的なものと客観的なものといふ矛盾するものは形において綜合される」（7　P. 236）と規定する。

ここでいう「主観的なもの」とは，なにかに働きかけて転形し形成しようとする，人間の「意欲或ひは意志」である。それはパストであり，人間のデモーニッシュな情動である。一方，「客観的なもの」とは，科学的法則であって，これらはまさに矛盾する。

教育技術についていえば，国語科教師は，心理学，教育学，言語学，文芸学等の法則を知悉し，これに従って自らの主観的恣意を抑制しなければならない。しかし，教師は同時に，固有の世界観に基づいた価値体系をもつ主体的な存在である。そこから発する人間的な願いや生活信条といった，個々人の豊かなパストを実践に反映させる存在である。教育技術とは，そうした矛盾を孕む人間的な実践行為である。

しかも，教育技術は機械技術とくらべて，働きかけるものと働きかけられるものの関係が全く異なる。この点について吉本均氏は次のように述べる。

> 教育的働きかけの対象である子どもという内的自然は，客観というよりはむしろ主体としてとらえられねばならないのであり，主観―客観の説明科学としてではなくて，主体―主体の間における応答関係を成立させる実践科学として，その技術があきらかにされなくてはならない。(13)

教師の外からの働きかけと，生徒の内側の求める心とが符号したとき，教育の作用は成立する。「同時啐啄」の呼応が授業であるといえる。

吉本氏のいう主体―主体の応答関係は，国語科教育の目標⇄内容⇄方法⇄評価すべての面にかかわり，それぞれのあり様を決定する。

主観―客観から主体―主体の関係への転換は，国語科教育では，特に文章観・教材観とかかわって重要な意味をもつ。文章を，客体として客観的に把握すべきものと見ることから，読者との相互作用をひきおこすものとして見ることへの転換は，近代国語教育の読み方指導の歩みそのものであった。

ここに，授業論の一分野として教材論，方法論が設定されねばならない一つの理由がある。

③ 技術のイデーとしての「目的」

三木清は，「技術は因果論と目的論との統一である。……この統一は形において与へられる」（7 P. 218）と述べる。

技術とは，欲望を満たし意志を実現するため（目的），道具（手段）のもつ客観的な自然の法則（因果）を利用して，何か（形）をつくること（行為の形）であった。目的という主観的なものと，自然法則という客観的なものとを総合して，物という形に具体化する行為であった。

したがって技術は単なる手段ではない。技術の中に目的が入っており，目的が，技術過程の全体と部分とを有機的に統一するイデーとして働いていることが必要なのである。表現というものが内部主観の客観的外化であるとすれば，技術は，目的というイデーを具体化するものとしてまさに「表現的」（7　P. 217）である。内なる目的を達成するために外なるものとしてあらわして

Akita University

いくこと，そこに技術の本質がある。技術は目的というイデーを具体化することを目的とするという意味で，「自己目的」的である。

教育においては，教育目標という目的を，生徒の学力や能力に具体化していく実践行為が技術である。教育技術においては，目標⇄内容⇄方法⇄評価という授業過程全体の中に，教育目標がそれらの有機的関連を統一するイデーとして働くことが必要である。目標の設定は，形式的な手続きとしてではなく，こうした自覚をもってなされねばならない。それは，国語科授業構想力の基底となる。

国語科授業論において，国語科教育目標論が核として設定されねばならない理由はここにある。目標論では，国語科教育目標の体系，史的展開，国語科目標設定の社会的側面（客観性）と個人的側面（教師の主観性），行動目標として具体化し焦点化する手続きと問題点，学力論や評価論とのかかわりが論ぜられる必要がある。

④　形の「多様性」

科学の求めるものが一般的な抽象的な法則であるのに対し，技術において実現される形においては，「多様性」がその「本質」となる。（⑦　P.226）。

国語教育においては，かつて輿水実によって基本的指導過程が唱えられ，今また向山洋一氏らによって教育技術の法則化運動が提唱されている。だれでも，いつでも，どこでも同じ水準の授業の型に達することは一つの理想だとしても，技術の本質からいえば現実的ではない。技術は，科学的法則に支えられることによって人間を経験の偶然性から解放するとともに，科学的法則で一般化されえない特殊性ももつ。同じ教材を扱っても，生徒の実態や教師の力量などさまざまな条件によって一時間の授業の実態も，授業過程全体の姿も異なる。また，同じ授業の中で達成される目標も生徒個々人によって異なる。それらはまさに「多様」であることが本質的なのである。

国語科授業過程を科学的考察の対象としてそこから法則を描くことと，画一化した「形」を導き出して固定化することとは異なる。固定化や画一化から脱して，絶えざる改革・変形・多様化をはかる創造的な構想力のなかにこそ，かえって授業の法則性を生み出す素材が蔵されている。「構想力の自由な産物が客観性を有するところに構想力の超越性が認められる」（⑧　P.299）のである。たとえば，指導過程の問題を一つとりあげても，三読法・一読法・文芸研方式・分析批評といった，一般化した方式によりかかり，そこに閉じこもるのではなく，生徒の実態と教材の特質に即した，そのときその場での独自な授業を構想していくことが，必要である。特殊な方式の固定化から「超越」して「自由」になることが，その中にかえって真理を含み「客観」性をもつことになるのである。

⑤　イメージをつくりだす

技術の発生起源は「発明」的であり，科学の仕事は自然の法則を「発見」することである。「発見」が覆い隠されていた既存のものを顕わすことであるのに対し，「発明」は「未だ嘗て存在したことのない関係を樹立することである」。また，「発見」が主として分析的であるのに対し，「発明」は，「既存の要素を構成的に同化して，行動の新しい綜合，新しい型或ひは形態を形成することである」（⑧　P.224）。不（非）在のものを現存せしめる発明の創造性は，教育技術とのかかわりで注目せねばならない。

「発明」と構想力との関係は，しかし，近代の科学技術においてかえって顕著にみられる。「新しい技術は近代科学によって確保された抽象的原理のうちに潜在的にふくまれてゐる種々の技術的可能性を構想力によって鋭敏に看取するところから生まれた」（⑦　P.232）。近代の技術は，「経験を遙かに越えて直接眼前に横たはってゐない目的を複雑な手続きを経て達する」（同）点で，経験的な原始的技術と異なる。しかも，その過程には複雑な思考が組み立てられている点できわ

Akita University

めて「構成的」になっている。

こうした，構想力（イメージ）の創造的・構成的な性格について吉本均氏は次のように述べている。

イメージは，「無からつくり出される」一定の像や形なのではない。しかし，その像や形は，たんなる「物の写し」でもなくて，「かたちや形式の組みかえのつくりなおし」なのである。複雑な関係の組み合わせを分解したり，新しい関連でとらえたりすることによって行われる「可能性豊かな関係の組みかえ」なのである。このようなイメージは，単にロゴス的，概念的なものではなく，ロゴスとパストを統一する構想力としてとらえることができる。イメージをつくりだす力が構想力にほかならない。(14)

教育技術とは，生徒の目に見えない「教育目標」を，教材や集団学習で構成しそれを介して生徒の目に見えるものにしていく実践過程であるといえる。また，その実践過程をイメージとしてつくり出していくことだといえる。

⑥　「媒介的」「過程的」「方法的」ということについて，

技術という「行為の形」にはつねに道具というものが含まれており，技術は道具を媒介して実現される。三木清は，技術の媒介的な性格について次のように述べる。

技術の媒介的本質は道具において顕はになる。道具は手段 Mittel であり，手段は媒介 Vermitteln するものである。技術的行為は直接的ではなく媒介的であるが故に，すぐれた意味において過程的である。技術が手続きと考えられるのもそのためである。過程的な行為は方法的であり，また方法的でなければならぬ。(7　P.202)

ここには，教育技術に示唆するいくつかのポイントが示されている。

第一に，教育技術はまさに媒介的指導であるということである。「教えねばならない目的や内容」を，「直接に，無媒介に」伝達することではなく，教師の教材解釈や働きかけを手段化して，生徒の「能動的な応答をひきおこす」過程だということである。(15)

たとえば，発問という技術は単なる質問ではない。生徒の対立や分化をイメージとして先取りしながら，高い認識の次元に追込み，教材の本質に触れさせるための媒介的な指導である。

第二は，技術が「過程的」であるという指摘である。

過程とは，「何か」がどこかを通りすぎるときに，「他の何か」の働きかけによって形が変わっていくことである。その働きかけとは，「他の何か」が，ある判断力によって，働きかけるものの形を変えることを決定していくことである。こうしたことから，三枝博音氏は，技術を「人間の実践的生産における，客観的な規則による形成の判断力過程である (16)」と規定している。

教育技術における「過程」とは以上のような意味での「過程」であり，それは，教師側からみたとき指導過程となり，生徒側からみたとき学習過程となる。

ただ，国語科教育の指導過程には次のような問題点が孕まれている。

国語科教育は理科や社会といった内容教科のように体系だった学問に沿って構造化されていない。国語科教育の基礎理論として，言語学，文法学，文芸学，表現学，修辞学などがあげられるが，それらを一本の体系として国語科教育の授業内容とするまでには至っていない。勢い，「理解」や「表現」ないしは「言語事項」といった言語活動の領域によって指導過程を組織するしかない。しかも，その組織化には，背景となる言語哲学(観)，文芸理論，教育学の流れ，認識論，思想の違いによって，さまざまな方式（教式）が考案されてきているのである。

国語科教育においては，指導過程の考察が，教科構造・支援科学との関係・歴史的展開の究明ともからまって，重要な課題となるのである。

第三に，技術が「方法的」であるという指摘である。方法とは，真理や目標に到達するための

Akita University

合理的な筋道や手続きのことである。教育技術が科学的法則的な技術である限り，恣意的な方式は退けられねばならない。

しかし，教育における方法とはなにを指すのかということについては，教育学でも国語科教育学においても定義が多義的であって，簡単に特定できない。

たとえば，飛田多喜雄氏は，『国語教育方法論史』のなかで，「本格的な指導法の研究」に必要な観点として，次のような二つの条件とその下位項目をあげている。

A　基本的条件―①指導原理の研究と指導観の確立　②言語の本質と言語観　③教材の性格究明と教材観の確立　④発達心理と児童生徒観の確立　⑤授業認識と方法観の確立（授業研究には(イ)印象中心の経験的観察法　(ロ)要素中心の構造的・分析的研究法　(ハ)目的性を重視する機能的研究法などがある。）

B　実践的条件―それぞれの研究の主たる観点を，①指導目標におく場合　②指導内容におく場合　③指導計画におく場合　④指導形態におく場合　⑤指導過程におく場合　⑥指導技能におく場合。

ここには，本稿で述べてきた，目標⇄内容⇄方法⇄評価の授業過程全体が対象とされている。方法論は，このように対象を授業過程全体にするのか，その中の狭義の「方法」，とりわけ指導過程論に限定するのかによって性格が異なる。

国語科教育における方法とはなにか，対象規定，研究の方法も含めて再検討する必要がある。

以上，構想力を技術と関連させて考察し，国語科教育にも言及してきた。

構想力と技術とは，「形」「生命」において結びついていた。そこでは，主観と客観，一般と個別，ロゴスとパスト，目的と因果といった相反するものが「形」において弁証法的に統一されていた。また，「形」は変形し，絶えず発展し消滅していく生きものであった。技術はその変形の「過程」に「媒介的」に作用する具体的な方法であった。

形成されるであろう「形」をイメージ化し，また，その具体化のための「技術」をイメージ化することが構想力であった。国語科授業構想力とは，学力形成・人間形成という目標を実現させようとする実践的過程の，一つの「形」であるといえる。

四　授業構想力論の教育学的基礎と国語科授業論の構想

国語科授業論とか国語科授業研究といった場合，対象領域の多くの部分は国語科教育学と重なる。しかし，筆者は，国語科教育学の研究領域である歴史研究や基礎理論の考察を「従」として，実践の中核である授業という教育事実に対象を絞ることにする。そして，教育目標を実現するための一貫した営為がどのような法則性をもっているかという主題を，隣接する支援科学を基礎理論にして究明し，それによって実践の科学化を促すことを目的としたい。国語科教育学が国語科教育の本質や基底にあるものを多角的にとらえようとるすのに対し，授業という生態の具体的な運用に関する法則を究めることに傾きを強くしようとするのである。

以下に，砂沢喜代次氏や広岡亮蔵氏の教育学の理論，輿水実の国語科教育学の理論を考察しつつ，国語科授業論がいかなる体系や構造をもつべきかを検討してみたい。

I　砂沢氏の理論から――学習者論からの出発

本稿では教師に視点をすえて授業論を進めている。しかしそのことは，生徒を論外に置くことを意味するのではない。

授業は教師が主体となった教授過程であるが，生徒の学習過程が伴って初めて成立する。授業とは，教授過程と学習過程が表裏一体となり応答し合うなかで教育目的が達成される過程であっ

Akita University

て，教師を主体にみたとき教授過程となり，生徒を主体にみたとき学習過程となる。すなわち，教師と生徒が，教授目的と学習目的とを一致させ，教材を共有し，「共に相手の意識を解釈し合うこと」をとおして，「共に自己の意識を変革・止揚していく過程（17）」こそ，授業であるといえる。

教授目的と学習目的とを一致させ確認させるためには，教師は，生徒の実態や発達状況を知悉し，学習目的を達成させるのにふさわしい学習過程を設定していくことが必要とされる。このことについて，砂沢喜代次氏は次のように述べる。

> 教育実践ないし「技術の学」としての教育学は，その語源 Paidagogos が示すように，「子どもを導く」学でなければならない。「子どもを導く」ということの中に，子どもが存在する内外の世界に関する「現実的認識」と，子どもが導かれるべき目標に関する「規範的認識」と，さらにもっとも本質と思われる，導かれていく「過程と方法」に関する「技術的認識」とが含まれている。(18)

砂沢氏はまず，「導かれる子ども自身が，自らの認識，意識，心情，能力，技術を自らの力でしかも自然に見につけていく」面を強調する。したがって，教師の「技術的認識」においては，「子どもの内的な精神構造，精神的・身体的発達の諸段階，さらに人格体としての自発性や自立性や自己形成性などに関する洞察と理論」を「教育目標に向けて意図的に作用するように努めるべきである」とする。すなわち，生徒の内外に関する「現実認識」と，教育目標という「規範的認識」とを媒介するところに，「技術的認識」の技術たるゆえんがあるとするのである。まず，学習者に関する「洞察と理論」が学習者論として措定されねばならない。

砂沢氏は，それと同時に，この「現実」を「規範」に導き方向づける「過程と方法」に注目し，原則や法則を追求するところに教育学成立の要因があるとする。砂沢氏にとって，そこに成立した法則的認識を実践へ「媒介」していく点に，また，「技術的認識」の技術のゆえんがあり，「技術的認識」は教育学の中核として重要視されねばならないとするのである。

「技術的認識」を教育学の中核とする砂沢氏の考えは，国語科教育の構造を考えていくときに一つの示唆を与えてくれる。

II　広岡亮蔵氏の輪から

「よい授業がもつ基本条件」とはなにか，ということに触れた広岡亮蔵氏の論考（19）は，国語科授業論の構築に示唆を与える点が多い。広岡氏は，よい授業がもつ基本条件として四項目をあげる。それは，「単元計画ないし授業計画を立てる」ための，「基本原理」となるものであった。

(1)　目標条件……生きた発展的な能力の形成

よい授業計画を立てるためには，よい授業目標がなければならない。広岡氏は，よい授業目標を「生きて働く知識・技術の形成，または，分厚い発展的な能力の形成」と性格づける。科学が急速に進歩しつつある現代，生徒が科学的知識や技術を確実に習得し，それを類似構造に転移し応用する力を育成されることが授業で目指されるべきであると，広岡氏は主張する。そして，この転移力を科学技術の進展に合わせて伸ばし，新しい科学技術を生む創造的な力の基礎にせねばならないとするのである。

能力や学力を現代の科学技術に適合させようとする広岡氏の考えは，そのまま国語科教育の目標論や学力論に結びつかない。しかし，「生きて働く」，「発展的な」という学力の規定は重要である。

国語科教育は，語彙，文法といった要素的な言語の習得を，理解や表現といった言語行為に転化させつつ，その過程で人間形成をはかっていく，言語の教育である。知的な言語体系を習得させるにとどまらず，日常の言語生活の中で自らの生存を支える「生きて働く」力として内在化さ

Akita University

せなければならない。授業では，また「生きて働く」ことばの基礎力を意図的・計画的に養うような，生きた言語活動そのものを設定する必要がある。

言語能力・言語学力の規定には，このようにその根底に言語の本質や機能をどのように見るかという言語観・言語哲学が求められる。これは，現実の授業のなかには直接的にあらわれないけれども，授業を内から支える不可欠の要素である。

広岡氏は，目標について次のような重要な指摘もしている。「生きて働く発展的な」学力を身につけさせるためには，「知識形成と態度形成との二重の形成目標をかかげるべきこと」を広岡氏は「とくに強調」するのである。知識面だけでなく情意面の目標があり，それらが生徒の中で融合されたとき真の能力・学力になる。情意目標・態度目標は明確に文字化できないしまた評価することもむずかしい。しかし，国語科教育について情意目標・態度目標の設定および評価は，媒材となる言語の特性上どうしても欠かせない。国語科のよい授業目標は，国語学力の構造，国語科の領域構造，学年の発達段階，教材の特質，教師個々人の考えによって決定される。これらを整序し構造化する目標論が授業論の一分野として最初に考察されねばならない。

(2) 内容条件……教材内容の現代化と構造化

よい授業にはすぐれた教育内容が必要である。広岡氏は，すぐれた教育内容の条件として二つあげる。一つには，「現代の進歩しつつある科学·技術の線上にあること」。二つには，「その雑然たる枝葉を払って，基本脈絡を焦点をもたせて構造づけたものであること。つまり現代科学化された内容であること」。

国語科の授業が国内外の古典教材も取り扱い，どの時代にもみられる普遍的な人間性の考察を目指すものである以上，広岡氏のいう教材内容の現代化には簡単に適応できない。しかし，反面，時代の緊要な課題に即した現実性のある教材を扱う必要もある。このことは広岡氏の創見ではなく，教材内容の現代化はすでに明治時代にもみられる。たとえば，大町桂月・上田敏編の『新体中等国文教程』（明治33年）の「凡例」に，次のような一節があり，古文中心の教科書編集を革新しようとした意気込みが示されている。

一　古文とは，古文の謂に非ず，現に今日に用ゐるべき文章の謂なり（後略）

一　中学教育は国民を養成するものなれば，これが読本も亦国民として欠くべからざる知識を附与せざるべからず（後略）

一　在来の読本は，多くは個人の漫筆を集めたに過ぎず，これ明治新国民の読本とすべくもあらず，（中略）この書，実業，科学などに関するものは，すべて最新の知識を附与せんことを期す。(20)

ここには，時代の要請にこたえ時代のことばに即した教材を教育内容とすることによって，時代にふさわしい国民を育成しようとする，清新な意図が述べられている。教材は教育目標によって選定されるものであると同時に，この一例のように，教育目標や学力をも規定する。そこに，教材選定の重い意味がある。また，中心教材としての教科書のもっている機能の重さが示されている。

教材内容に関して，広岡氏は，構造化ということを提唱する。教育目標を効果的に達成させるために，教育内容から「根幹にあたるもの」―たとえば社会科や理科といった内容教科であれば，教材の中心観念（教材をつらぬくモチーフ）を取り出し，それを中軸にして，関連事項を体系的に組織化，構造化しようとするのである。

構造化の問題は，精選という問題に直接する。精選とは，過大にふくらんだ教材や過密化した内容を，縮小・削減・簡易化することではない。国語学力の焦点化，高い教育的価値をもった教材の選定・発見・創造，目標達成に向けて思考が深化拡充するよう組織だてられた授業によって，

Akita University

精選は可能となる。まさに「精選は，国語科教育への求心的探求の成果として具現してくる」のであり，「国語科指導内容の精髄を，どのように見いだしていくか（21）」にかかっている。しかも，それは，教師一人ひとりの実践と研究を通してなさねばならないのである。

(3) 方法条件……思考が深まりいく過程の重視

構造化された教材をそのまま提示することが授業でもなく，教材の体系に沿って教えることが「授業過程」ではない。「授業過程は教材構造にいたる道順で」あり，「教材構造の体系は，授業の終点近くのまとめにおいて打ちだされる，教材内部の論理的な秩序」である。教育技術の媒介的作用とは，教材という文化財が論理的秩序をもつにいたった生成の過程に生徒を出会わせて，その過程を体験し再構成して自分のものにしていくような学習活動を組織することである。そのような再現・再構成を生徒の自己活動とさせ，「教材構造の体系」に到達させる一定の道順を設定することが媒介的な技術としての授業なのである。

前述の三木清の技術哲学でも触れたように，技術は，媒介的，過程的，方法的である点に本質があった。

国語教育に関していえばこれまで提唱されたさまざまな指導過程が，それぞれどのような基礎理論に支えられ，媒介作用としてどのような特質をもつか検討される必要がある。また各指導過程の実践のなかでいかに生かしていくべきかも考察されねばならない。

（この項目では，「内容」を問題にしながら，多義的に使ってきた。しかし，前述の「方法」と同じように，「内容」も論者によってさまざまな使われ方をしている。「内容」の概念規定を明確にすることも，授業論の課題となる。）

(4) 授業形態とその具体的計画

以上にあげた三つの条件は，しかし，「どの単元の授業計画にもあてはまる条件」で，「原則的であり，抽象的であることをまぬがれない」。実際の授業は，教材の特質や生徒の心理発達などによって，多様な計画が立てられるのが現実の姿であって，それを体系づけることは煩雑な作業である。そこで，広岡氏は，四つの典型的な授業形態をとりだして，次のように整理する。

a　主体学習
b　系統学習
｝学習者の教材にたいする対しかたのちがい

c　個別学習
d　集団学習
｝学習者の人間関係のちがい

ただ，現実の授業はある形態が単独であらわれることはなく，これらの複合体である。四つの授業形態は補い合い結びつき合っているのであって，どれかの形態が拡大されているにすぎない。

広岡氏は，四つの授業形態の各々について，それらは(A)どんな教材特質のとき成り立つか，(B)それぞれの形態では，授業の発端・展開でどのような学習活動が設定され，どのような思考がふかめられるのか，授業計画の相違・特徴を綿密に検討している。

授業形態の違いに応じて，授業計画が具体的にどのように変わるのかということの視点は，さまざまな学習指導過程論や学習理論が錯雑している国語科教育の場合，それらを整序する有効な手だてとなる。

たとえば，『教育科学国語教育』No.102では「特集　授業を支える基礎理論の検討」を組んでいる。その目次には，国語科授業に関連する基礎理論として，解釈学・意味論・修辞学・文章構成法・文芸学・第二信号系理論・プログラム学習論・構造言語学があげられている。また，授業を支える基礎理論が，一読総合法・基本的指導過程論・構造的な読み・三層読み・個別学習に関して検討されている。

同誌次号では，「特集　一時間の指導過程を切る」を組み，立場として基本的指導過程・構造読

Akita University

み・一読総合法・段階読み・プログラム学習をあげている。

ここには，指導過程の観点が，言語理論，表現論，文芸理論，学習理論，読みの方法論などから雑然とあげられている。しかも，用語のなかには，国語科教育における特殊用語として，一般にはなじみのないものもある。

以上四項目にわたる広岡氏の提言は，国語科授業の具体的な計画がどのような観点から立てられねばならないかについて，一つの示唆をあたえてくれる。

III　輿水実の国語科教育学の理論から——国語科教育学の体系

昭和7年に丸山林平が『国語教育学』を著して国語教育学の樹立を提唱して以来，国語教育研究の科学化を目指してさまざまな構想が提案されてきた。垣内松三の独立講座『国語科教育科学』（昭和9年），石山脩平の『国語教育学』（10年），西尾実の『国語教育学の構想』（26年），『国語教育学序説』（32年），志田延義『国語科教育学』（47年）などである。

こうしたなかで，輿水実は，『国語科教育学』（30年），『国語科教育学入門』（43年）を著し，昭和50年には，輿水実独立講座『国語科教育学大系』12巻を刊行し，一貫して，国語科教育の科学化，近代化につとめようとした。独立講座の構成は次のようになっている。

1巻　国語科教育の基礎学としての言語哲学／2巻　国語科教育研究法／3巻　国語科教育の歴史／4巻　現代の国語科教育思潮／5巻　国語科教育計画／6巻　国語科学力／7巻　国語科教材研究／8巻　国語科授業研究／9巻　国語科読解指導／10巻　国語科文学教育・読書指導／11巻　国語科作文教育／12巻　国語科言語・聞く話す・書写の指導。

輿水は，言語哲学を国語科教育の基礎学として究めることによって機能的言語観を導き，機能的言語教育を提唱した。目標論のうえでは価値目標と技能目標の統一，内容論のうえでは技能の重視と教材の精選を提唱した。輿水はまた，方法の科学化を唱え，『国語科の基本的指導過程』全五巻を刊行し，前述の目標・内容を実践として具体化する原理を追及した。

輿水の理論は，垣内松三の形象理論の残影をひきずっているなど課題もあるが，「20世紀前半から後半への過渡期に、過渡期の課題をもっとも切実にとらえて，近代国語科教育を生みだすための，大きい役割をはたし」続けたのである。(22)

輿水に，国語科教育学の体系について述べた論考がある(23)。その一節を要約すると次のようになるが，授業論構築の一つの指標となる。

1　実際的立場

輿水は，「国語科教育を考えるのに必要な区分として，わたしはまず，教育計画と学習指導を区別したい」とする。

教育計画——教育過程，指導計画作成の問題＝国語科の目標，方法をどうきめるか，資料や評価をどうするか。

学習指導——授業の問題＝指導過程，指導形態，指導方法の問題，教材研究の問題，診断指導の問題

2　基礎学的立場

指導内容面——文学理論・言語学・国語学・意味論・言語哲学。

方法面——教育学・心理学・教育心理学・学習理論・教授学・教育工学。（解釈学・表現学・修辞学・文章構成法）

3　国語科教育学的立場

国語科教育学の基本概念がもとになって実践理論に及んでいく全体の体系。それは前述の独立講座の体系となる。

IV　以上に考察してきた諸論考をもとに，筆者は次のような授業論を構想したい。授業という

Akita University

ヤヌスは，どのような理論を構築したところでその全貌をつかむことはできない。ここにあげるのはあくまでも試論であって，その真相へ至るための一つの過程であるにすぎない。とりあえず大項目と中項目をかかげ，小項目は各論で示すことにする。

I　国語科指導計画論

①　目標論　(1)目標論　(2)学力論　(3)教科構造論

②　内容論　(1)「内容」論―「内容」の概念規定　(2)教材論　(3)教材研究論　(4)教材分析論　(5)教材の精選について　(6)教材開発論

③　方法論　(1)指導過程論　(2)学習形態論と学習理論　(3)学習者論　(4)教授組織論　(5)単元学習論　(6)発問論　(7)板書論　(8)古典教育論　(9)作文教育論　(10)文学教育論　(11)読書指導論

④　評価論　(1)評価論　(2)形成的評価論　(3)国語科における情意的目標の評価について　(4)授業分析論

II　国語科授業展開のタクトと課題

ここには，国語科授業を展開するために必要な教師の力量に関する問題と，国語科授業で現在かかえている実践的課題を，筆者の観点から拾いあげる。これらについては，各論で具体的な実践例をあげつつ考察することにしたい。

①　国語科授業コミュニケーション論

②　教師の発話行為について――表現力を中心に

③　国語科授業におけるゆさぶり

④　国語科授業における追い込み

⑤　国語科授業と視点論

⑥　個人差に応じる学習指導

⑦　自己学習力を育てる

⑧　わかる授業の組織

⑨　関連指導

⑩　言語・認識・思考

⑪　言語と映像

⑫　国語科教育と「論理」

⑬　イメージを育てる学習指導

⑭　想像力と国語科教育

⑮　比喩論

⑯　語い指導論

⑰　「主題」をめぐる問題について

⑱　戦争文学をどう教えるか

⑲　大学における教師教育について

⑳　国語科授業改善の視点

III　国語科授業とその基礎理論

①　指導内容面　(1)言語学　(2)国語学　(3)意味論　(4)一般意味論　(5)文学理論　(6)新修辞学　(7)記号論　(8)文体論　(9)言語哲学（言語観）

②　指導方法面　(1)教育学　(2)心理学　(3)教育心理学　(4)認知心理学　(5)教育工学　(6)表現学

Akita University

以上，先行研究によりつつ国語科授業過程全体の構造を示し，ひいては国語科授業論全体の構造を試案として構想した。そのなかのどの項目をとりあげても大きな課題をかかえており，一個人の力では論じきれない。しかし，自己に課した達成目標として，力の及ぶ範囲から今後順次に各論を構築していくことにしたい。

注

1　三木清全集第７巻　岩波書店　昭和42年　236頁。「技術哲学」より。
2　１に同じ　218頁。
3　吉本均・恒吉宏典編『授業の構想と展開のタクト』　ぎょうせい　昭和62年　60頁。
4　柴田義松『授業の技術――教授学入門』　明治図書　昭和52年　35頁。
5　吉本均『授業の構想力』　明治図書　昭和58年　60頁。
6　宮原修「授業の構想と展開」(今野喜清編著『教授技術を高める』　ぎょうせい　昭和61年)
7　田近洵一「国語科授業の構想」(東京学芸大学公開講座II『国語科の授業研究』　教育出版　昭和58年)
8　野地潤家「精確な国語科授業（論）の構築を」(野地潤家『国語科授業論』　共文社　昭和51年)
9　４に同じ　５頁。
10　１に同じ　231頁。
11　７に同じ　８頁。
12　三木清全集８巻　岩波書店　昭和42年　516頁。
13　５に同じ　37頁。
14　５に同じ　59頁。
15　５に同じ　39頁。
16　三枝博音『技術の哲学』　岩波書店　昭和55年　297頁。
17　杉尾宏編著『教育技術の構造』　北大路書房　昭和61年　11頁。
18　砂沢喜代次『授業組織化の基礎理論』　明治図書　昭和49年　27頁
19　広岡亮蔵『授業改造』(明治図書　昭和39年) 所収
20　国語教育史資料第二巻　井上敏夫編『教科書史』　東京法令　昭和56年　241頁。
21　８に同じ　45頁。
22　野地潤家「国語教育史的にみた輿水理論」(輿水先生還暦記念事業実行委員会編『国語教育における輿水理論』　明治図書　昭和44年　277頁。)
23　輿水実独立講座国語科教育学大系第２巻『国語科教育法研究』