

国語科教材研究論

後藤恒允

A Study of Materials for Japanese Language Teaching

Tsuneyosi GOTO

This paper will propose the following three items about the study of teaching materials for Japanese language teaching.

- 1 The purpose of the study of teaching materials for Japanese language teaching is to bring up active learners who are willing to respond to the strategy of a writer and to deepen their viewpoints on reality.
- 2 It is necessary for learners to have the knowledge of Rhetoric and Grammar in studying teaching materials for Japanese language teaching.
- 3 The purpose of Japanese language education is to cultivate a learners' ability to learn how to learn Japanese language.

一 誘いかけ戦略に応答する認識主体の育成を

大江健三郎は、読者の役割を作家の側から次のように捉える。

ある作品の読み手は、その作品に入って行きながら、まずそれが書き手によってどのように戦略づけられ、立体化されているかを読みとる。そこで読み手は、書き手の戦略と同盟する。そしてその戦略にたった、いちいちの言葉・文章の「異化」、立体化に正当に反応しながら読み進むのである。(『新しい文学のために』岩波新書)

書き手の「戦略」に鋭敏に主体的に反応しつつ、現実認識の新しい地平を開いていく者、そうした読み手こそ真の読者であるというのである。

教材研究の目的もまさにこうした真の読者を育成することにある。

そのためには、書き手の「戦略」、すなわち読者を自らの説得の論理に誘い込もうとした書き手の言葉の仕掛けと、教師自身がまず自覚的に関わらなければならない。しかも、その関わりの中で自ら体験した認識地平の開けを通して、学習者が書き手の「戦略」に主体的に反応しながら自らの力で認識の新しい地平を開けるよう具体的な手立てを考えるのである。

それは単に教材の表現構造(認知構造)を分析することなどではなく、認知と認識の結合をめがけた、人間をつくる営みでなければならない。

このため本稿では教材研究を次の三層構造として捉え、各層における課題を考察する。

- (1) 「教材」化研究—教材構造のとりだしと教育的意味づけ。内容的条件。
- (2) 学習者研究 } [学習過程(教材構造再発見の過程)への組みなおし。
- (3) 学習指導研究 } [方法的条件。認知と認識との結合をめがける。

(広岡亮蔵『授業改造』明治図書 一九七四年 に示唆を受く)

二 「教材」化研究の課題について

教材研究で第一に問題となるのは、「素材」を濾過して「教材」に〈変容〉させる教師の心や鑑識眼であり、言語観・教育観である。この価値転換に関わる基礎研究が「素材」としての「作品（文章）」の研究である。その際、転換すべき価値判断の基準となるのが「素材」の持つ人間形成的価値・言語能力的価値である。

(1) 1 作品（文章）の研究の課題

まず、基礎研究としての作品（文章）研究とその課題について考えてみたい。

国語科教育ではこれまで少なくとも二つの時期に「作品（文章）研究」が教材研究そのものと見なされた。一つは、大正時代から昭和十年ころまでの「教材研究時代」で、国文学の方法論が国語科教育の方法論として適用された。これは明治時代後半に「各科教授法」が万能とされたことへの反動である。二つは戦後の経験主義的単元学習への反動として、その後の能力主義的系統学習時代に唱えられ教材研究重視の風潮である。これらの時期のなごりか、特に高校では作品（文章）研究そのものを教材研究と規定し、これを学習者研究や学習指導研究に有機的につなげていこうとしない。教師が作品（文章）研究でつかんだ客観的な価値を、知識として一方的に学習者に注入することによって、学習者の主体と作品（文章）との人間的な出会いを切ってしまう。教材研究の課題は、作品（文章）研究を学習者研究・学観指導へ有機的につなげていく、そのつなげ方である。

すなわち、作品（文章）研究で教師がやらなければならないことが二つある。一つは、教師がまず作品（文章）に人間として、一人の読者主体として関わるということである。殊に文学作品の場合には、人間と人間との〈出会い〉、〈人格的他者〉たる作者の実存的魂との対話が必要である。教師が究極的に摑まねばならないのは「主題」とか「要旨」とか呼ばれている作品の「意味」(meaning)でなく、その作品で作者が言おうとした「何か」、すなわち「意義」(message)である。山下宏は、作品（文章）研究とは「こちら側が何をもって彼ら（学習者）にかかわるかという『何』の発見であり、その体現である。その『何』が作品研究でまず具体的に把握され、準備されねばならない(1)」と述べる。この「何か」が学習者の意識や生きざまにリアルにかかわるような読みの過程を工夫する、その基礎研究が作品（文章）研究でなければならない。同じ作品の研究が文学研究となるか教材研究としての作品研究に終わるかの岐路は、まさにこの「何か」を美的価値として客観化していくか、それとも人間形成に資する教育的価値として学習者の主体に媒介することへ踏み出していか、その違いにある。このように教材研究の課題はまず、作品で言おうとした「何か」の〈発見〉とその〈体現〉のしかたにある。

しかし、作品（文章）の「意義」ないし「意味内容」は、作品（文章）の表現構造の解明なしにはありえない。作品（文章）は「意味」を担った「部分」の有機的総和として、秩序ある言語世界を形成している。しかもその形成のしかたはジャンルによって異なっている。作品（文章）研究でなすべき二つめは、したがって表現構造の「秩序」と表現方法の特性を分析し、それらがいかに「意義」を効果的に生み生しているか、その仕組みを解明することである。ここから、「意義」にかかわる内容的価値と、意味構造や表現方法にかかわる技能的価値を抽出することが作品（文章）研究の目的となる。

この内容的価値や技能的価値を抽出するとき、日常の生きた言語生活から遊離させないために、次の二つのことに留意すべきである。

一つは、作品（文章）をコミュニケーション過程の中に位置づけることである。後に詳述するように、筆者は次のような構造図を描いている。

日常の生きた言語生活では、言葉が論理的に正しいかどうか、文法的に正しいかどうかという以

上に、言葉がどのような説得力をもって心に響くかということの方が重視される。言葉の文法論的な体系は、説得の論理すなわちレトリックと一体となり、それに包み込まれていると考えることが必要である。論理は心理に取り込まれたときに生きてくる。

二つは、文法論的文章論の扱い方である。

文法研究は、文のレベルを越えて文章・談話の法則を解明する域にまで踏み出し、すぐれた業績を積み重ねている。その成果は国語科教育にも導入され、作品（文章）の表現構造の解明に役立っている。ただその際、導入のしかた、手順を間違えないことである。永野賢は、文法論的文章論を読解指導に生かすとき、文章の意図・テーマ・モチーフや感動を生徒にまず直観的に巨視的につかませ、「その裏づけとして」表現を確かめさせるという指導を勧める。そうしてこそ「究極的に文法教育のもつべき役割がはたせる(2)」。教材分析も同じように考えるべきだろう。つまり、文法論的文章論によって主題・意図などを表現分析から帰納的に割り出していくべきではない。いわゆる全体と部分とが支え合っている解釈学的循環にあっては、全体が部分に優先している。作品全体から受けた感動体験を確認するためにこそ文法を生かすのである。

このことは、古典文学の教材研究にあたって特に留意すべきである。高等学校では、古典を大学入試の一科目と割り切って、得点能力を高めるため、文法を体系的に効率的に教え込もうとする。こうした受験対策はやむをえない面をもっている。しかし通り一遍の知識を数学の公式のように、さまざまな時代のさまざまなジャンルの文章に一律に適用して解釈を行わせるとき、古典文学のおもしろさを殺してしまいかねないこともおこる。たとえば、平安時代の仮名文の「語り」は、公式的な文法体系にとらわれない、独特な接続の原理をもって文脈が展開される。そこに脈打っている語り手の呼吸を聞き手の一人となって感じるとき、文法的に固苦しい解釈を施すことでは味わえない、原典のなまなましいメッセージが理解できる。語り手の脈打つ呼吸や息づかいが聞こえるように、仮名文の接続の原理を捉えさせる教材研究が必要とされる(3)。

小・中学校においても、文法や文法的文章論を、生きて働いている言語のすがたを捉えさせるためにこそ活用していくべきである。

(1)—2 言語観・教育観と教材研究の課題

先に、「素材」を「教材」に転換させるとき教師の言語観や国語教育が関わることを指摘した。ここではその重要性に触れてみたい。言葉を捉える観点はさまざまあるが、ソシュールやメルロ・ポンティの言語観、西尾実の言語観、ローマン・ヤコブソンの言語観などを想起しつつ、言語のいろいろな性質や機能に触れてみたい。「教材」化にあたって言葉の機能を全て学習目標として入れる必要はない。しかし、言語のどの性質や機能を表に立てるかによって、「教材」化の方向や授業の展開が大幅に違ってくる。このことの確認のため言語の性質や機能を多角的に見ることが必要である。

①記号としての言語——現実を認識し、相対化し、改変し、創造する。

言語は一つの記号であり、そこにはないものの代理となってそれを指し示す。人間は身体の六つの感覚以外に、もう一つの感覚ないしは感覚の延長として言語をつくったときに、真に人間になりえた。しかし、この言葉という感覚は他の六つの身体的感覚と違って、対象との直接的な対応・癒着から切り離されている点に決定的な特性をもつ。言語のシニフィアンは感覚映像に依りながら、そのシニフィエは実体としての対象を指示するのではなく、恣意的な差意の価値体系として、抽象的で人工的な認知の体系をもっている。例えば、東西南北という方位の体系は動物にとって秩序立って観念的にとらえられていない。動物が現実をゲシュタルトとしてとらえられる仕方は、種のもつ独自の感覚器官・生態・遺伝的習慣などに支配されている。人間だけは言語をもつことによってこの支配から解放され、言語という知の枠組みを通して現実を観念体系として捉えることができた。

その意味では、言語を通して見る世界は一つの虚構の世界であるともいえる。もう一度確認すれば、言語は実体そのものの表現ではないということである。しかも、言語という知の枠組みによる限り、指示対象は書き手の視点や視覚によって主観的に色づけされた事柄なのであって、決して客観的事実などといったものではない。

ともあれ、人間は記号体系としての言語をもつことによって現実を独自の仕方に関係づけ秩序化するとともに、「いま—ここ」という制約から解放されて、未来に向けて現実を改変したり現実には存在しないものを想像力によって創造することができるようになった。ここには言語活動と一体となって、認識・思考・創造的想像力という〈意識〉の働きが現われる。

「教材」化にあたって、「素材」がもっている認識喚起力を真実に評価し、学習者の認識、思考、想像をかきたてる媒材にしておくことが重要である。

たとえば、説明的文章の指導では、構成をおさえて要旨をまとめることが目標となっていた。ここでは、書き手がどんな視点（視覚）から、何をどのような理由で選択し、どのような説得の工夫をこらし、どんなメッセージを送ろうとしているのか、認識主体、表現主体の「主体」への目配りが欠けていた。国語科教育は作品（文章）の文法論的レベルにおける「意味」を捉えさせたり、後述するメタ言語的機能を身につけさせることだけで終わってはならないのである。前述した言語の性質、特に認識にかかわる性質を抜きにした国語教育や国語科教育論は、命のない形骸の国語教育（論）でしかない。

②言語を通して無意識の深層へ

言語は身体の延長であるということは、言語の人工性を語るとともに、身体性をも語っている。このことは二つのことを意味する。一つは、身体がその所作に志向する意味を一体化させ「受肉」させているように、言語もまた志向する意味を「受肉」させているということである。他の一つは、身体のもつ無意識層の混沌たる世界に言語は根をもっているということである。この無意識の世界は、個々人のものであるとともに、集団的無意識として間主観的でもある。

こうした身体性をもつ言語で表現するものは、表層的言語構造で表わされる意味などでない。それは、小林秀雄が詩人の深層に読みとった「作者の宿命の主調低音」とでもいうべき、無意識層にある書き手の実存的な心の姿だ。

これは、たとえば津島修治といった生身の作家ではなく、また『人間失格』の主人公大庭葉蔵でもなく、主人公の人間失格を逆手にとって「太宰治」としてしたたかに生きようとした、一つの魂のあり様（da sein）のことをいうのである。

説明的文章においてさえ、言語のもつ身体性に（心の）肌で触れさせねばならない「素材」もある。説明的文章が事実を客観的に論理的に述べた文章だなどといった、通り一辺の規定の仕方では、「素材」を「教材」化できないのである。

③論理と倫理、真理と主体的真実性——コミュニケーションとしての言語

言語は、なによりも人間の社会的関係を成立させるコミュニケーションの媒材であり、日常生活のなかで生きて働く実態としての言葉である。そうして、言葉が本当に人間と人間との関係を成立させるものであるならば、そこには正しい論理と、論理がもたらす真理が存在しなければならない。しかしそれ以上に必要とされるのは話し手と聞き手の間の倫理であり、倫理がもたらす主体的真実性である。

国語教育の「素材」は記述された作品（文章）のみならず、話し言葉そのものも「教材」化しうる。言葉を論理と倫理、真理と主体的真実性の合致した言葉たらしめ、「対話」が成立するような言語生活をつくることは、全ての人間の願いである。と同時に、その願いを実現する基礎を養うことが国語科教育の目標でなければならない。教材研究はそのことへの準備でもある。

④ローマン・ヤーコブソンの六機能説に触れて

ローマン・ヤーコブソンは言語コミュニケーションの要因を、発信者・受信者・コンテキスト・メッセージ・接触・コードの六つとし、これらに対応する言語の機能を、心情的（表現的）機能、動能的機能、関説的（認知的）機能、詩的機能、交話的機能、メタ言語的機能とした。

④-1 心情的機能とは、「話の内容に対する話し手の態度の直接的表現」が情報としてもたらずのものである。例えば、高村光太郎のぼろぼろの駝鳥」では、「何がおもしろくて駝鳥を飼うのだ」と駝鳥を飼う人間の傲慢さに対して疑問が示される。次に「動物園の四坪半のぬかるみの中では、脚が大股すぎるじゃないか」と、「発見した事態を、驚きや感慨の感情を込めて表現」している(4)。この詩ではこの「～じゃないか」の反復がつくる脚韻によって次第に高まる語り手の怒りが表現され、最後に「人間よ、もうよせ、こんなことは」と、呼びかけ・命令形・倒置という統辞法上の工夫によって不条理な実存性への禁止・非難・告発の感情が強く表現される。つまり、「何が……のだ」「～じゃないか」の反復、命令形といった表現の特性が標識となって語り手の態度を直接的に表現しているのである。この詩のように心情的機能をあらわす標識をはっきり示されていない場合にも、書き手が表現内容に対してとっている態度や感情を作品（文章）からくみとることが、教材研究の大事なポイントとなる。

④-2 動能的機能とは、「ぼろぼろな駝鳥」の「人間よもうよせ、こんなことは」のように「呼格および命令形に最も純粋な文法表現を見出す」、受信者への働きかけである。言語コミュニケーションにおいては、話し手や書き手が、読み手や聞き手にいかに働きかけ、どんな言語行動をひきおこそうとしているかをつかむことがポイントとなる。この点は教材研究においても重要なポイントになる。

④-3 関説（認知）的機能は、前述の詩でいえば、四坪半のぬかるみに飼われている鳥を指し、ある文脈（言語的文脈、社会的文脈、心理的文脈）の中におかれた指示対象を認知する働きである。関説（認知）的機能は六つの機能のなかでも最も重要であり、その言表が指示するものやことを伝えたり理解することが正確になさなければならない。これは教材研究においても同じである。

④-4 メタ言語的機能はコードにかかわる機能である。前述の詩で「駝鳥」が「だちょう」と音読し、アフリカなどの草原地方に棲息する走鳥目の巨大な鳥であることが、書き手と読み手の間をつなぐ共通の規則として共有されている必要がある。これは、右のように音韻や語彙のレベルだけではなく、文や文章の統辞論、意味論上のレベルについてもいえる。言語のもつ法則や体系それ自体に対する知識をもたせ、論理的思考力を養うことが、教材研究の一つの目標である。

文のレベルでは、まず語と語の結合法則を究明する構文論的な観点がある。また、主語（主部）における呼称、代名詞によるアスペクト、ボイス、テンス、ムードなどが、書き手の微妙な心情・判断・態度などを表しており、教材分析のポイントとなる。

文章のレベルでは、文と文、段落と段落との論理的関係によって思想が展開されており、連続・連鎖・統括など論理的展開の内部を究明することがポイントとなる。また、文脈（言語的文脈・心理的文脈・社会的文脈）をおさえることが、統辞論のうえで重要な鍵となる。

④-5 詩的機能は、「メッセージそのものへの指向」である。ヤーコブソンは「この機能は記号の触知性を高めることによって記号と対象との間の根本的な二分関係を深化する」と述べて、音韻に焦点をあてて具体的な考察をしている。

しかし、詩的機能として最も注目されなければならないのは、〈言述の隠喩〉である。前述の詩では、狭い檻のみに閉じ込められた駝鳥の姿を〈比較体〉とし、その不条理な実存を〈根拠〉として、〈主体〉である人間の実存が潜在的に指示するために読者の前にさし出した、〈根拠〉を含んだ〈比較体〉である。それはまさに虚・不在であって、しかもそれ自体に現実を投影させている不思議な

世界である。このため、虚構・言述の隠喩では、実在するものごとによって実在する世界を指示する説明的文章と違い、表現の仕組みは異質なものとなる。その標識をあげると、語り手、登場人物、視点、プロット、描写などの表現方法、時間、場面などである。これらによる統辞論上の法則は、メタ言語的機能と重なる部分と重ならない部分がある。これを混合してはならないことを再び確認したい。また、言述の隠喩では、ラングに対するパロールの革新がなされており、デノテーションがコノテーション化していく言葉のドラマをつかませることが文学的文章の指導のポイントとなる。

④—6 交話的機能は「接触」にかかわる機能である。日常の会話では具体的な場面のなかで相手の表情や声の調子などで心情やメッセージを確かめ合うことができる。作品（文章）はこれをはじめとしたコミュニケーションであるといえる。しかし、前述したように、言語は身体性をもっていた。我々は書かれた言語に心と身を開くことによって、書き手の生きた呼吸に同調し、交話的機能を現前化させていかねばならない。

以上、ヤーコブソン⁵⁾の六機能説に触れながら「教材」化研究のいくつかのポイントを述べてきた。ただここで留意せねばならないのは、一つの作品（文章）に一つの機能といったあらわれ方はしないということである。ヤーコブソンは、作品（文章）の多様性について「これらの機能のいずれか一つの専制のうちにあるのではなく、それら相互の階層的順位の違いのうちにある」と述べている。また、特に詩的機能について「詩的機能は言語芸術の唯一の機能ではなく、ただその支配的、決定的な機能であり、反面、他の言語活動においては副次的付随的な成立として活動する」と、絶対視することに警告を発している。言語の六つの機能は全てが同時に働きかけ合いながらコミュニケーションを完遂する。

国語教育ではよく文学的文章と説明的文章の違いが問題になる。しかし、二つの領域を截然と分けることは、ヤーコブソン⁵⁾の言葉にもあるとおり意味のないことである。黒と白との間を線状に分割したとき、黒と白の配分が異なりながら切れ目なく続くように、詩・小説、論文・解説を極北としながら、各ジャンルは隣接して一つの環をつくっている。このことをビエール・ギローの『記号学(5)』と森島久雄の整理を援用しながら図式化すれば、第二図のようになる。

文学的文章のなかにも説明的文章の表現法が混在し、説明的文章のなかにも文学的文章の表現方法が混在するという自明のことを確認することも無駄ではない。

この節でふれた言語の性質や機能のどれをどの「素材」から精選し、それによって、どのような学力をつけていくか、その作戦・構想が、「教材」化研究である。

三 読者論と教材研究—〈学習者研究〉の課題について

前節までは、作品（文章）研究—「教材」化研究の段階における課題に触れてきた。次に学習者研究における課題に言及したい。

今日の学習者研究では、学習者を読者主体とみる考え方が支配的になってきた。たとえば、関口安義は、誌上シンポジウム「読者論導入による授業の改革(6)」で提案者となり、次の三項にわたって提言している。

- ① 〈国語教育解釈学理論〉の呪縛からの解放
- ② 教師と学習者との連帯による〈読み〉の創造
- ③ テキスト論、あるいは文学言語の教育

関口はこの提案を『国語教育と読者論(7)』でも関連させてとりあげ、読者が主体的にテキストに関わることによって、テキストを「文学作品」として生起させることの重要性を説いている。

読者主体としての学習者の発見・確認こそ、戦後文学教育を戦前の文学教育から弁別する第一の

特色だといっている。

さて、読者論は国内事情と国外事情との共鳴として展開された。

国内では、外山滋比古が昭和三十～四十年代にかけて『修辭的残像(8)』『近代読者論(9)』などで英文学研究の体験から、読者とテキストとの対話の重要性を説いた。ここから、戦後の読者論はスタートした。

しかし、読者論が本格的な展開をみせだしたのは、一九七〇年代にドイツでヤウス（『挑発としての文学史』）やイーザー（『行為としての読書』）などが読者論を展開し、それぞれわが国にもとり入れられて、文学研究や国語教育の方法論として導入されるようになってからである。

読者論をとり入れた国語教育論としては、府川源一郎、田近洵一、関口安義、深川明子などの業績が積まれており、読者論的国語教育論は一つの潮流として定着しつつある。

さて、竹長吉正は、「読者論を読解学習にかかわらせると、次のような読み（態度・方向性）や方法が得られる」として、四項目をあげている⁽¹⁰⁾。適切な指摘として評価されよう。

- ① 作者の言いたいことや、作品に書いてあることを、没主体的・受動的・無批判的に受けていくのではなく、読み手自身が自分との関係において主体的・能動的・批判的に受けとめていくという読みの構え。
- ② 主人公（主要人物）以外の人物の視座から作品世界をながめるという読みの方法
- ③ 「空所」の部分、「死角」の部分を見出し、それらの部分に対し想像力をはたらかせるという読みの方法（イメージの残像・残響を追跡する読み）
- ④ 言葉が多義的に使用されている箇所を見出し、その多様性を解釈するという読みの方法

竹長はこの四項目をさらに具体化させるために、比喩・引用・キーワード・文法的文章論の諸項目をあげて、読み方教育への適用のしかたを論じている。

これまでの生命哲学を背景にした旧解釈学理論に支配されてきた国語教育にとって、外山の論やイーザーの論は衝撃的に発想の転換を促すものであった。もはや、作者の意図や主題を神聖化して正しくつかむ読み方の指導は過去のものとなった。「物語において了解すべきは、まずテキストの背後で語っている人ではなく、物語において語られていること、テキストのこゝから、すなわち、作品がいわばテキストの前で展開する世界⁽¹¹⁾」なのである。教材研究においても、読者主体としての学習者がテキストとの相互作用によって、テキストを「文学作品」として生起させていく読書過程を、学習過程として具体化することが求められるようになった。このことはしっかりと確認せねばならない。

しかし、読者論的読みも絶対的な方法ではなく次のような課題をかかえている。

読者論とても、読者主体と言語構造とのかかわりを重視する以上、言語構造への言及はある。しかし、必ずしも言語構造の分析項目が細分化され、体系化されていないうらみはある。また、外山のいう「残像」にしるイーザーのいう「空所」にしる、読者のイメージ形成による直観に頼らざるをえないところがある。学習者がどのように作品世界をイメージとして生起させ、それを通して〈世界〉の意味を捉えさせるか、いわば身体的想像力を喚起していく学習過程の設定がむずかしいのである。読者論を導入するときにはこうした点に十分留意して学習指導過程を構想せねばならない。

四 〈学習指導研究〉—学習課題の設定を中心に

増淵恒吉は『国語科教材研究⁽¹²⁾』のなかで、〈中心課題〉を明確にした国語科教育を提唱し、課題を抽出・精選・構成する教材研究の役割を重視している。つまり、国語科の学習指導では、「柱となる指導事項」「重点」を明らかにすることが必要で、そのために、「教材の中からどんな課題や設問

を取りあげるかが、私にとっては教材研究の最も重要な作業になっている」と、述べるのである。増淵の課題学習の実践はすでに昭和二十年からなされ、今日の課題学習の先駆けとなった。

さて、後藤惣一はこれまで展開されてきた数多くの学習課題を整理し、「国語科学習課題の構造と機能について」と題して学会で発表している(13)。

その〈まとめ〉は次のとおりである。

(一) 国語科における「学習問題」を中心とする授業において目指している(願っている)ことは、ほぼ共通している。主として、①授業の活性化②主体的学習の確立③自己学習力(追究力・学び方)の育成等である。

(二) それらを実現するための「学習課題」は、その実現の仕方において《教師の指導意図を強く出す》か《学習者の問題意識を強く出す》かによってさまざまにとらえ方の違いがある。現時点では、これも大きく三つ分類が試みられてあるが、妥当であるとする。①指導目標(それに近似するもの) ②達成値としてのとらえ方 ③児童・生徒の切実な問題(追究対象)としてのとらえ方、等である。

(三) 実践や理論における諸氏の考え方には、③の「切実な問題(追究対象)」が圧倒的に多い。①、②の「目標」「技能」論についてはまだ十分な検討ができていない。しかし、現時点では、文種による違い(説明文的文章指導からの発想が主)などによって、このようなとらえ方が出てくるものと考えられる。研究の余地がある。

(四) 「学習課題」の理念に最も直結する考え方として見られる「切実な問題」(追究対象・自己設定の問題)としての「学習課題」が内包すべき条件(あるいは課題の質)については、三つの枠に整理してみることができる。①学習課題の本質的条件 ②学習課題の支持的(基本的)条件 ③課題構成における学習課題の条件

後藤惣一はこの他に、課題構成や課題設定・把握の方法に関して詳細に論じている。

ここから課題学習論のおおよその傾向や問題点が見とれよう。すなわち、学習者の切実な問題意識を喚起するために、意図的に「矛盾・ズレ・拮抗状態が生じるような教材提示」をして、それを学習者が主体的に解決するよう授業を組織することである。ただ後藤惣一が指摘しているように、指導目標や達成値に到達させるための、「技能」論について十分な検討がなされていない点に問題がある。「作品(文章)」の表現構造を緻密に分析し、そこから内容的価値目標との一体化した課題が抽出され、精選されて提示される必要がある。

教材研究による教師側からの課題提示とともに、学習者側から課題が出される場合にも検討の余地はあろう。

後藤惣一は、「学習者が切実に課題を引き受ける状況を作り出すために」次のような条件が必要だとしている。

児童・生徒の感想・疑問・意見等の中で最も興味・関心・意欲を示すものを足掛かりにして課題化できるような感想などの取り扱い方の工夫やそれに必要な時間の保障が必要である。

教材文を初めて読んだ学習者は、まずさまざまな感覚反応、情意的、知的反応、強い抵抗感をもった反応を示す。これを重視することも確かに必要である。しかし、課題化はこの段階からだけでは導けない。青木幹勇は、この心理的反応とともに、「文章に内在する客観的契機の一つを考えること」が必要だとして次のように述べる。

子どもたちは、書き手の仕掛けてあるわかりやすさに乗せられている場合は、いっこうに、問題はとらえられないが、そのうわすべりの読みから、一步文章の中に踏みこむというか文章の表皮をめくるといふか、とにかく、そこまで、読みの目がとどくと、あれも、これもと、問題になることが読み手の網にひっかかってくる。

文章を、このようにみていると、文章は、つねに読者に対して、いろいろな問題をなげかけてくる。随所に、問題となる切り口を見せているということができる(14)。

この「問題となる切り口」とは、「省略、誇張、象徴的な手法などの表現法」である。青木はこれをレトリックとはっきりと言い切っていないが、レトリック読みの必要を述べているのである。教材研究においてなすべきことは、教師がレトリックを読みとり、レトリックが学習者を〈問題発見〉に誘いこんでいくその反応を予測しておくことである。

この反応を予測しつつ、教師の側から〈問題発見〉のヒントや分析の観点を与えていくこともきわめて有効である。

その第一例としては、教育技術法則化運動の方法論があげられる。分析批評の用語・観点と学習者に提示する、という意味で明解な学習指導の展開が可能となる。(ただ、この運動では分析批評を絶対化し、画一的な技術主義に陥っているなど、文学研究の方法論・言語観・教育観などの点から筆者の考えと本質的に異なる。)

その第二例は大村はまの実践例である。

大村は読書指導において、問題発見のために読む、問題解決のために読む、批判的に読むなどの観点から明確な目構を提示し、自らが開発した教材資料を与え、〈手引きプリント〉に従ってその資料を主体的に読み進める、といった方法をとっている。

たとえば、昭和四十六年一月に石川台中学校二年生を対象にした読書単元では、目標に「読み合わせ読み比べるという、読書のひとつの着眼点、態度に気づかせる」をかけた。資料として「掘り出すなぞの都」など三つを与え、「掘り出すなぞの都」のヒントとして、「①紹介であっても、ここはもっとくわしく知りたい。②ここはちょっと不思議——どうしてかな、何かわけがあるのかな。③そうだろうか……」といった観点を与えている。

その第三例は、説明的文章指導における森田信義の理論である。

森田は、学習者の読みの反応を予測し、読みの傾向を知るために、次のようなマトリックスをつくる。(15)

縦軸には「反応の対象」として①ことがら、素材 ②表現、論理構造 ③筆者の立場を設ける。また横軸には「反応のしかた」として④質問疑問 ⑤確認を求める ⑥意見(批判を含む)を設ける。そしてこれらがつくる九つの象現①④(A₁)、①⑤(B₁)、①⑥(C₁)、②④(A₂)、②⑤(B₂)、②⑥(C₂)、③④(A₃)、③⑤(B₃)、③⑥(C₃)から、学習者の反応の階層化を図る。森田はこのマトリックスから、A₃・B₃・C₃へむけての読みの深化が望ましいと分析し、教材研究のあり方について次のように述べる。

教材を、教材の側にも、読み手(子ども)の側にも偏らず、両極を視野に入れつつ研究するには、筆者の工夫をとらえ、それを評価することが重要であるという考えから

- (1) ことがらを取りあげる上での工夫の追究
- (2) 取りあげたものをもとに、ことばで表現し、論理を構築していく上での工夫
- (3) (1)(2)の基盤になるものの追求と、(1)(2)の工夫の総合的把握、評価という観点をつくり、教材研究を進めてきた。

……筆者の認識のあらわれを「工夫」としてとらえることによって、筆者の姿をできる限り明確にし、筆者と対話できるような教材との出会い、読み深めをしたいものである。

森田がマトリックスで提示するABCの階層は、結局書き手の対象認識の視点や表現化の読み取りを目指す巨視的な分析観点であって、微視的な分析観点を示してはいない。しかし、このマトリックスを通して、教材研究の段階で学習者の読みの反応に一つの体系を与えたことは評価に値する。また、認識主体としての学習者を育て、書き手を育て、テキストの書き手主体との対話を図る

うとした点も単なる読解指導を超えた読み方の指導として注目される。

教材研究で目指すべきは、作品（文章）研究—「教材」化研究の段階における表現構造の分析と、学習者研究—学習指導研究における反応の予測とを、密接にしかもできるだけ科学的に結びつけることである。

教師側で設定する学習課題も、右のことを教材ごとに作業化することによって焦点化されうると考える。

五 仮説の設定—誘いかけ戦略への応答を促す—

以上のような教材研究の考察から、教材研究の目標として「誘いかけ戦略に応答する認識主体の育成」ということばを掲げ教材研究の規定として次のような仮説を設定したい

テキストに仕掛けられた誘いかけの戦略を、学習者が自分の力で読解し、テキストのメッセージに主体的に応答して新しいものの見方・考え方を開くよう、教師はその具体的な学習指導過程を構想する。

つまり、作品（文章）研究↔「教材」化の段階で、テキストに仕掛けられた読者への誘いかけのレトリックを教師が十分読解する。またそのレトリックが開こうとしている認識の地平を内容的価値として抽出するとともに、レトリックを読解すべき能力を技能的価値として抽出するのである。次に学習者研究—学習指導研究の段階で、学習者の目で作品に仕掛けられたレトリックの力を捉えたり、レトリックを読解するときのつまづきを仮想的に体験し、「反応」を予測する。これらを踏まえて、学習者が主体的にレトリックを読解し新しい認識の地平を開けるように、課題を設定し、学習活動を組織するのである。

この仮説は二つの段階から成り立っている。一つは、教師自身が作品の〈誘いかけの戦略〉をとりだす段階である。二つは、学習者が作品の〈誘いかけの戦略〉を発見しそれに応答していく段階である。この仮説では後者に重点が置かれている。

この二つの段階は、教育学の立場からどのように意味づけられるのだろうか。たとえば、広岡亮蔵は、教師が教材のなかから取り出す「教材構造」（中心観念＋基本要素）は「科学的概念を形成するための教材条件であり、内容条件」だとする。また、「教材構造を再発見の過程に編成をおして、再発見の学習過程を展開すること」を、「科学概念を形成するための過程条件であり、方法条件である」としている¹⁶。この広岡説に従えば、〈誘いかけの戦略〉を教師がとりだすことは「教材条件・内容条件」ということになり、生徒が〈誘いかけの戦略〉に応答する過程は「過程条件・方法条件」になる。作品の〈誘いかけ構造〉はそのままでは静止した構図にとどまっているが、生徒がそれに応答するよう「学習過程」に組みなおされたときに、動的な生きた構造となる。教材研究とは、教師の手による〈誘いかけの戦略〉のとり出しで終わるのではなく、「学習過程」を構想する段階にまで踏み出さねばならない。

なお、教材構造は「経験と対立し、経験を排除する」が学習過程は「経験と契合しなければならぬ」という広岡の指摘を注目したい。生徒が教材構造を生活から切り離して〈認知〉するだけではなく、現実の世界を〈認識〉することと結びつけるよう指導しなければならない。本稿でいうレトリックも、〈認知〉と〈認識〉との結合を目かけている。

ところで、こうした仮説を設定する必然性については、すでに読者論と教材研究や、学習課題設定における青木や森田の論に示されていたところである。第六節、第七節ではこれらとは違った観点から、この仮説を設定した時代的背景について述べることにする。

六 語用論・文法論・修辞学の相補的關係という観点から

前に述べた仮説が、語用論、文法論、修辞学を密接に関連づけようとするコミュニケーション理論の要請から出てきたことについてこの節では簡単に触れる。

右の三つの項目の中で、まず修辞学と文法学の結びつきを読むことの指導に生かすという視点について考えたい。

小田迪夫は『説明文教材の授業改革論』（明治図書一九八六年）のなかに、「レトリック活動の中でのロジックの教育」という一節を設け、修辞学と文法学（論理学）との結びつきを説明文の読みを生かすを提唱している。

我々は文章を書くとき、言語記号間の結合法則や、もの・ことに内在する法則に従い、できるだけ論理的に秩序づけようとする。しかし、それを伝達しようとするときには、相手の感情や理性をいかに効果的に訴え、自分の言おうとすることを納得させるように意識し、表現する。数学や物理学の記号のように、具体的な個々のコンテキストから抽象された公式的で純粋な論理記号と違って、日常の言述には、伝達効果を増すための極めて個人的なはからいがこらされている。言述なし文章表現には、「ロジック」と「レトリック」の二面が絡み合っている。小林秀雄が「人間世界では、どんな正確な論理表現も、厳密に言へば畢竟文体の問題に過ぎない、修辞学の問題に過ぎないのだ」（X への手紙）と言ったのは一面の真理を言い当てている。

文章がロジックとレトリックの融合したものである以上、読むことの指導もこの両方の結合した姿への目配せが必要となる。統辞論上の文法的な論理だけでなく、「レトリックの論理」を読むことが、重視されねばならない。これまでの説明文章の指導が、構成とか段落とか文法上の論理の読み取りに傾き、文法的文章論と「レトリック」と結びつけることがなかった点に、小田は説明文指導の改善点を見出すのである。

教師が書き手の「レトリックの論理」を読みとっておくことによって、「子どもが自ら書き手のレトリックをふまえた角度から読みとっていけるよう指導」すべきだと、小田は教材研究の視点から指摘する。

小田の発言は説明的文章の側からのものであった。しかし、文芸批評の方法と修辞学との結びつきについても、伝統レトリックの用語・用法をニューレトリックの立場から捉えなおして学習指導に取り入れていく必要がある。

さて、小田の発言をもとに修辞学と文法学（論理学）との結合について触れたが、次に語用論と文法論との歩みよりに触れたい。これまでの文法論は、主に文のレベルまでの音韻論・統辞論・意味論を対象にしていた。しかし、近年は文を越えたレベルでの諸法則を解明することが文法論に求められだしたのである。

たとえば、一九九〇年一月に、寺村秀夫他編『ケーススタディ 日本語の文章・談話』（桜楓社）が刊行され、その中に次のような一節が記されている。

近年、国内外を通じ、文章・談話に関する研究が盛んになってきたが、これは、研究が進むにつれて、文よりも大きなまとまりそれ自体に構造や規則があるということが明らかになったためである。従来、国語教育や修辞学・文学・心理学等の問題として別個に扱われてきた課題が、日本語学の分野でも本格的に論じられるようになってきている。ことに、外国人のための日本語教育の現場や認知科学等の方面から、文章論や談話分析、テキスト言語学・レトリック・語用論等の研究に対する要請が大きい。

ここには最近の言語研究の動向や課題が凝縮して捉えられており、コミュニケーションに生きる「文法」が要請されている。これは文法の側から語用論への歩み寄りの例である。「まえがき」で、

この著書はそれに応ずる試行錯誤の結果生まれたこととことわっているが、新しい問題提起として評価してよい。新しい研究段階にあるため、用語およびその用法などに問題点を残して、直ちに国語教育にそのまま導入できないけれども、今後検討するだけの値はある。その項目については後に記す。

一方、語用論の側から文法論への歩み寄りも見られる。たとえば、ジェフリー・N・リーチは『語用論』（紀伊国屋書店一九八七年）の中で、文法（主に意味論）と語用論とを相補う関係にあるとする立場をとり、二つの学問を合わせて単一の「複合的」パラダイムを構成する前提として、次の八項目にわたる主要な要件をあげている。

要件1 文の意味表記（ないしは、論理形式）は、文の語用論的解釈とは別物である。

要件2 意味論は、規則によって支配される（＝文法的正確なものである）。一般語用論は、原理によって統御される（修辭的な性格のものである）。

要件3 文法でいう規則とは、基本的に習慣的な性格のものである。一般語用論で言う原理とは、基本的に非習慣的な性格のもの（すなわち、会話のゴールとの関連で動機づけられたもの）である。

要件4 一般語用論は、発話の意義（すなわち、文法的な意味）をその語用論的（すなわち、発話行為的）な効力と関連づける。この関係は、さまざまな程度に直接的なものである場合も間接的なものでもある。

要件5 文法における対応関係は、写像という形で規定される。語用論的な対応関係は、問題とその解決という形で規定される。

要件6 文法的な説明は何よりもまず形式的な性格のものである。語用論的な説明は、何よりもまず機能的な性格のものである。

要件7 文法は、観念作用機能に関わるものである。語用論は、対人関係的機能とテキスト形成的機能とに関わるものである。

要件8 一般的に言って、文法は離散的で明確な範疇で記述される性格のものである。語用論は、連続的で不確かな価値として記述されるという性格のものである。

この八項目の要件はあくまで言語学の問題であるけれども、国語教育にいくつかの示唆を与える。

たとえば、要件4で、文法的な意味を発話行為的な効力に関係づけるのが語用論だとする指摘である。これは小田迪夫が、説明的文章といっても単に「ロジック」を読むのではなく、「レトリックの論理」のなかで「ロジック」を読みとることによってこそ、テキストに示された認識や思考が生き生きと納得できるのだ、と主張していたことに通ずる。

また、要件5にある「問題とその解決」という用語も重要であろう。リーチは、コミュニケーションとは「仮に私が聞き手の意識にかくかくしかじかの結果を引き起こそうと欲するならば、この目的の言語の使用によって達成するのにもっともよい方法とは何であろうか」、「話し手がかくかくしかじかのことを言ったとして、話し手がそれによって私に理解させたかったのはどのようなことであったか」という問題を解決する過程だというのである。この問題解決の過程としてのコミュニケーションをスムーズに行うことこそ、我々の言語生活の目的であり、国語科教育の目標でもあるからである。

問題解決の過程としてのコミュニケーションは、したがって要件7でも言うように極めてレトリカル（修辭学的）である。リーチはこれをテキスト形成的修辭と対人関係的修辭とに区分して論じている。これらの下位項目はそのまま国語科教育には使えないとしても、その指し示す方向は有益である。

また、要件7の中にある「観念作用的機能」とは、「言語が世界についての経験を伝達し、解釈す

る手段として機能する場合」(ハリデイ)の機能であり、さらに「経験的機能」と「論理的機能」に分類される。とすれば、要件7は、解釈学と修辞学との関係を示すということになる。

この関係については、三木清が「解釈学と修辞学(17)」ですでに述べているところである。解釈学は主として書かれた言葉や文書を対象にして、純粋な論理的思考、真理性を問題にする。一方、修辞学は社会的コミュニケーションを対象とし、話し手と聞き手の間の人格的応答こそが問題であって、主体的真実性に関わる。もとより修辞学も論理的思考を必要とするからには解釈学に支えられなければならない。しかし、「修辞学の論理は解釈学に欠けてゐた社会的意識を獲得するのみではなく」、「歴史的世界の論理を具体的に解明する」認識の問題ともなる。三木はこうして修辞学による解釈学の乗り越えを図ろうとした。「修辞学と解釈学」は単に哲学的思弁などではなく、ファシズムの論理(天皇帝の論理)を克服しようとした衝動が背景になっており、コミュニケーションにおいて、「ロジック」を「レトリック」で包み補っていくことの重要性を身をもって示している。

以上のリーチの発言は、したがって、語用論、修辞学、文法論の三つの領域を相補的な関係で捉えることを意図している。リーチは三領域を図のように構造化して捉えており、作品(文章)研究としての教材研究の際、一つの示唆を与えてくれる。

いま仮に、図の中の文法欄に『ケーススタディ 日本語の文章』の項目を含めた体系を代入し、また、「対人関係の修辞」には書き手の「視点」「選択」「態度」「意図」「発想」「動機」などをあげ、「テキスト形成的修辞」には佐藤信夫の一連のレトリック研究などから用語を拾って代入すれば、作品(文章)研究の分析の観点が構造的に示される。

この構造図を運用するときには次のことに留意する必要がある。

第一にこの構造図は、文学的文章と説明的文章双方の共通の基礎をなすものである。国語教育論のなかにはこの基礎構造が共通だから、文学的文章も説明的文章も区別せず指導してよいといった主張もしばしば目にする。しかし、それぞれのジャンルには表現の特性があることを認識し、共通の基礎構造と表現特性と混同しないことが肝要である。

第二に、文芸批評には多くの方法があるが、各方法論の用語規定を教材研究という立場から統一的に捉えることも重要な課題となろう。しかし、その際に、各方法が独自の理論体系をもっていることに留意し、その体系の文脈の中で分析用語が特有な意味で使われていることに留意せねばならない。しかし、所詮、作品(文章)研究の分析観点は、教師一人ひとりに独自の理論的観点を持ち、その視点からこれらの観点を体系化すべきものである。さまざまな方法論の寄せ集めや公約数が必ずしも分析観点の体系とはならない。

七 自己学習力育成の視点から一学習者自身による教材構造の生成と変換一

次に、前述の仮説の設定を、自己学習力からの要請という視点で捉えよう。

現在の教育改革の中核は自己教育力・自己学習力の育成である。学び方を学ぶ力の育成である。自己教育力・自己学習力は、本来は教育の本質そのものとして論ぜられるべき性質のものである。すなわち、人間は本質的に状況に適応し、状況を改変しながら自己実現を図る能動的な存在であり、そのために自らが自らの学習を促し統御できる主体的な学習能力をもっている。しかし、それがいま教育改革の中核となっている主な理由は、一つは従来の系統的な能力主義的学習理論に対する反省からであり、一つは急激で高度な社会の変化に対応する能力の育成が求められたからである。

国語科教育においても、教科書中心、教師主導の一斉指導から脱却せねばならない。このためには、学習者自身が問題を発見し自らの力で解決していく読み方の方法論が必要とされてくる。また、教材研究においても、学習者自身が問題を発見し自らの手で解決していくのにふさわしい教材の開発と学習指導の筋道の設定が必要とされよう。

この点について、たとえば高木展郎は、国語科教育にも「学習過程」という発想が定着することを提案し、次のように述べている。

「指導過程」が教師の指導計画や指導意図に基づくものであるとするならば、「学習過程」は、学習者の「学びのあり方」を意味づけ、見いだすものでなければならない。言うなれば、「学習過程とは、指導者の論理ではなく、学習者の論理によって構成されるものである。(18)

高木はまた、「学習過程」を構想し設定するためには、学習者の多様な読みを可能にする読者論的な教材研究が必要だとする。このために、例として吉野弘の「夕焼け」を分析し、定説化した二段落説に、学習者の立場に立って反論している。

さて、筆者の依拠した学習理論は認知説である。授業では確かに刺激-反応説(S-R理論)も学習を支えていけるけれども、生活体としての学習者が、主体的に学習することの中で獲得していく認知構造の変化の方を、筆者はより重視したい。

殊に、認知説の立場から提唱されている「問題解決」の過程を「学習過程」として捉えたい。①問題意識の発生→②問題の明確化→③資料の収集→④仮説の評価・検討といった過程を学習者が主体的にたどれるよう、教師は学習者を導くようにするのが望まれる。(19)

しかも、「問題解決」の学習が成立するためには、生徒が教材構造を既に知的枠組みとして持っていて、それによって新しい教材を解読したり、さらに新しい教材によって自分の知的枠組みを組みかえなおす力を持つことが必要である。このとき教材は生徒自身によって構造化され、「子どもの主体的活動との絡まりにおいて生成変換した構造(20)」となるのである。

〈誘いかけ戦略への応答を促す〉という仮説は、生徒が教材構造を主体的に生成変換させていく学習の過程を設けることでもある。

八 まとめにかえて

以上のまとめとして、第一章末に示した授業のコミュニケーション図式を試案として示したい。これは、主に教材と学習者の関係に焦点をあてたものであり、教師・教材・学習者の三者が関わることでこの図式が完成することはいうまでもない。

図式の中には、多くの論者の考えが「混合」されている。それは、この図式を統括し体系化する理論はまだないといってもいいからである。いや、図式中の項目の多くが論じ尽くされていず、一つひとつが大きな問題を孕んでいる。したがって、これらを総和してさえも、テキストを読みきる力とはなりえない。現状ではいかなる読みの理論も絶対ではなく、教材を明確に分析できるどのような理論もない。教材研究の理論がこうした状態にあることを共通に理解したうえで、よりよい教材解釈を目指し、教材研究の方法について情報を交換し積み重ねていく必要がある。

なお、この図式の中に援用させていただいた諸家の理論(21)は、別稿に展開する各論で教材研究という観点から考察を加えることにしたい。

注

- 1 山下宏『国語教材理論の探求』教育出版センター 一九八四年 十四頁
- 2 永野賢『文章論総説』朝倉書店 一九八六年 三六〇頁
- 3 小松英雄『仮名文の原理』笠間書院一九八八年
- 4 田野村忠温『現代日本語の文法 I——「のだ」の意味と意法——』和泉書院 一九九〇年 一六二頁
- 5 ビェール・ギロー『記号学』白水社 一九七二年
- 6 関口安義「読者論導入による授業の改革」(『教育科学 国語教育』一九八五年九月 明治図書)
- 7 関口安義『国語教育と読者論』明治図書 一九八六年
- 8 外山滋比古『修辞的残像』垂水書房 一九六一年

- 9 外山滋比古『近代読者論』垂水書房 一九六四年
- 10 竹長吉正『授業に生きる教材研究』三省堂 一九八八年 三七頁
- 11 ポール・リクール『解釈の革新』白水社 一九八五年 二六頁
- 12 増淵恒吉『国語教材研究』有精堂 一九七一年
- 13 後藤惣一「国語科学習課題の構造と機能について」(第七六回全国大学国語教育学会 一九八九年)
- 14 青木幹勇 授業技術集成1 問題をもちながら読む』明治図書 一九七六年 二七四頁
- 15 森田信義『認識主体を育てる 説明的文章の指導』溪水社 一九八四年
- 16・20 広岡亮蔵『授業改造』明治図書 一九六五年 五二頁
- 17 三木清「解釈学と修辞学」(『三木清全集 第五巻』岩波書店)
- 18 高木展郎「国語科教育と学習過程」(『国語国文学 第二八号』福井大学国語国文学会 一九八九年 四頁)
- 19 北尾倫彦編『学習の心理』ミネルヴァ書房 一九七八年 一一四頁
- 21 表記抑揚論—藤原与一『私の国語教育学』新光閣書店 一九七四年
語論・語彙論—佐伯梅友・鈴木康之監修『文学のための日本語文法』三省堂 一九八六年
文章・談話論—寺村秀夫等編『ケーススタディ 日本語の文章・談話』桜楓社 一九九〇年
修辞論—丸谷才一『文章読本』中央公論社 一九八〇年・ペレルマン『説得の論理学—新しいレトリッカー』理想社 一九八〇年