

国語教育の遺産を現代にどう生かすか

—関連諸学との交流を介して—

村 井 万里子

I 問題の状況

題目に掲げた研究課題を考えるために、まず、「現代の問題状況」を考えることから始めたい。この研究で取り上げたい「国語教育の遺産」は、歴史上に残る「著名な業績」ではなく、「現代の問題」に立ち向かう上で直接役立つ仕事、その具体的「実践事実」と「理論」を指す。

私の20年間余りの「教員養成」の仕事において、常に拠り所としてきた実践事実と理論は、限られた範囲のものであった。具体的には、「大村はま」単元学習につなぐための「芦田恵之助」、両者を基礎づけるための「垣内松三・形象理論」と「山口喜一郎・直接法」理論、芦田から展開した「書くことの指導」、青木幹勇の「第三の書く」、伊藤経子の「音読指導」等である。自分としては、これらは「大学における教育実践」においてその価値を確かめ得た対象であると考えている。

一方、「現代の問題状況」は、ここ20年間、めまぐるしく変化した。「歴史研究」の大著はいく冊も新しく生まれたが、その価値が「学際的に」評価されるに至っていないことが、今回の仕事で改めて浮き彫りとなった。現代のすぐれた実践の記録も、それが「理論」化され一般化されない限り、たちまち「過去のもの」として葬られる向きが強い。この「すさまじい」ともいふべき圧力に抗うために、国語教育の歴史が、他の学問分野では見出せなかった特異な普遍的価値を明らかにしていることを示したい、というのが本研究の目的である。

本稿では、表題の「現代にどう生かすか」に関わらせて、現代の「国語教育」のすがたが、国語教育の外からどのように捉えられているかを見ていきたい。

「国語教育の外」の視点として、論点1.「教育社会学」（荻谷剛彦氏）と、論点2.「認知言語学」（菅井三実氏）の著書を取り上げる。

論点1.「教育社会学」からの問題提起（主に荻谷剛彦『なぜ教育論争は不毛なのか』2003から）

- 格差の拡大を伴う「学力の低下」・・・データ（数字）を根拠に考える
- 「生きる力」（目標）、「本当の自分」（出発点）・・・抽象的で曖昧なことば
- 「知識基盤社会」における「教育」による資源再配分の必要性

(2)

○「格差なし」・同質圧力にどう向き合うか

村井は、これらについて以下のようにとらえている。

荻谷氏の足場とする「教育社会学」が手法とする「格差」及び「学力」を数値で客観的に表す世界から見ると、「生きる力」「本当の自分」(=自己の真正性:荻谷氏用語)などの「ことば」は、政策決定に必要な論点を覆い隠す「負の働き」をもつ「曖昧なことば」である。確かに荻谷氏によって指摘される通りの事態を引き起こしていると思われる^(注1)。

しかし、教育、とくに「国語科教育」では、「生きたことば」「真正の自己」などの概念は、実践の質・目的を具体的に追究するために重みをもって用いられてきた。

荻谷氏の言う「教育社会学」から見た働きと、国語教育実践でのこれらの用語の働きの違いを適切に表すことは容易ではない。敢えて喩えれば、具体的教育効果の出現という「織物」全体のうち、縦糸を見ているのが「教育社会学」であるのに対し、国語科教育=国語教育実践は、「縦糸」の間を常に行き交う「横糸」を見ているといえようか。この「縦糸」は「アルゴリズム(計算)」「宣言的(記述的・命題的)知識」に親和性があるが、「横糸」はそうではない。後に参照する「認知言語学」の用語では、前者(アルゴリズム/宣言的知識)の対比概念は、「ヒューリスティクス(発見法的方法)」「手続き的知識」であるとされるが、後者の2概念は、認知科学における研究の歴史が浅く、学問上では論理的厳密さに欠けると見なされ、前者よりも“軽く”捉えられている。

私は、この「横糸」こそが、実は「縦糸」よりも根本の働きをもち、古い根をもつ概念であることを明かにしたいと考えている。この「横糸」が通らねば、現実という布は具体的な形を1ミリも表し得ないばかりか、「縦糸」そのものの“縫り方”にもこの横糸の概念・原理が含まれる可能性があるにとらんでいる。

この「横糸」として、「対話環」理論を想定するのが、私の研究の主旨である。

「対話環」理論の特徴は、以下の3つである。

- ①「対話環」モデルという図示で表されること(視覚的明示性)
- ②「ことば」の生成の仕組みをシンプルに表すこと(単純性)
- ③「ことば」が問われる場面ではどのような所にも適用できること(汎用性)

但し、本論稿は、このモデルの解説を目的としない。

論点2. 「認知言語学」からの問題提起・『人はことばをどう学ぶか』(菅井三実^{かずみ}) 2015

○関連諸学と「国語教育」との連携の問題

○「言語力」・・・用語批判

- メタ認知とメタ言語、メタ言語能力
- 「スキーマ」「テンプレート」推進－「話型」批判
- 「推論」の種類・「人はことばをどう運用するか」

著者菅井三実氏は、国語教育に関心を寄せている認知言語学者の一人である。菅井『人はことばをどう学ぶか』2015には、「はじめに」において、次のような「視野」が述べられている。(枠内の引用文に施した下線(_ _)や**ゴチック**体は引用者による。以下同じ。)

はじめに 言語研究と国語教育の生産的な連携に向けて

・(認知言語学は)単なる〈ことばそのもの〉の研究というより、〈人とことばの関係〉に視野を広げた研究であり、そこから〈人はことばを通して世界をどう見るか〉〈人はことばをどう学ぶか〉という問題を取り上げて研究する研究領域です。このような観点からの研究成果は、きっと言語教育としての国語教育に有益な知見を提供することができると思われます。(p.3)

・研究の種類を大きく「基礎研究」と「応用研究」に分けると、日本語学(国語学)や英語学などの言語研究(言語学)は基礎研究に属し、国語教育や外国語教育は応用研究に属します。基礎研究(言語研究)と応用研究(言語教育)との連携という点で言えば、日本語学と日本語教育の間、英語学と英語教育の間には、連携といえるものが比較的進んでいるように見受けられます。(p.3)

学問諸分野が「基礎研究」であり、「教育」は「応用研究」である、という考え方は常識的であり妥当な見方である。教育は、教員が専門分野の知識・知見をもつことで可能になるのだから「(学問・知識の)応用」であることはまちがいない。

しかし一方、「教育」は、子ども(学ぶ者)が、やがて専門分野の知識に育っていくはずの「知識の原型」を、自らのなかに生み出している「現場」である。そこは、諸学問の「根」が伸び、「芽」が生い立つところでもある。その意味で、「教育実践の現場」は学問の基盤である、という一面をもつ。諸学問は、そのような見方で「教育」を見ているだろうか。(なお、認知科学において、今井むつみ他『人が学ぶということ－認知学習論からの視点』新版2012には、上記の視点が潜在する可能性がある。)菅井氏の記述は次のように続く。

・ところが、日本語(国語学)と国語教育との間の連携は、日本語教育や英語教育ほど盛んではなく、むしろ、ほとんどないといった状態に近いように見えます。歴史的にみれば、国語教育の黎明期において、国語学や国文学の研究者で学校教育に関心を持った人たち(例えば、橋本進吉、西尾実、時枝誠記、阪倉篤義のような国語学者や国文学者)

(4)

が国語教育という分野を創出し牽引したという経緯があったものの、国語教育が確固たる独自の地位を築いた今、国語教育は日本語学（国語学）から完全に独立しているというのが実態です。ただ、本書が意図する連携とは、日本語学（国語学）と国語教育が分化する前に歴史を逆戻りするものではありません。基礎研究の視点から、現在の研究水準で、国語教育にどんな知見を提供できるかを考えたものであります。（pp3 - 4）

国語教育の学際交流のあり方について厳しい指摘がなされている。ただし、波線を付した部分には、専門外から見たがゆえの知識の偏りがあり、一部事実誤認が見られる^(注2)。

実践下線部・ゴチック体に見られるように、「認知科学」の基礎研究性が主張され、国語教育の「基礎研究」性は、意識されていないとみられる。

そこで、本書では、3つの観点から基礎研究（日本語学）と応用研究（国語教育）の連携を図ることを目的とします。第1の観点は、理論言語学の知見を援用することで、人間が言語を理解して運用するのに無理のないモデルを提示することです。第2の観点は、日本語研究の知見が一般社会における日本語の事態をふまえていることから、国語教育で学ぶ内容を学校教育に特化することなく、一般社会に出た後でも広く通用するものにすることです。第3の観点は、国語教育の隣接分野という視点から、関連領域との学際性を高めながら国語教育を支援するとともに、学際化の中で国語科教育に課せられた制約に目を向けることです。（p.4）

本書は、学校現場の先生方を対象に言語研究の知見を平明に解説することを目的とするものですが、同時に、国語科教育の内情をよく知らないという他領域の研究者に、国語科教育がどのような研究領域かを知っていただく機会となり、さらに、基礎研究の研究者が、今後、国語教育に対してどのように関わっていくべきかを考える入り口になれば望外の喜びであります。（p.4）

著者の提示する第1、第2、第3の3つの観点は、国語教育を改善する上で確かに有効で必要な提言であり、認知科学からこのような支えを得ることは国語教育にとって重要である。

ただし、逆に、著者が「認知言語学」にとって価値ある知見を、国語教育・国語科教育の中に見出していないことは、確かである。それは、国語教育から他領域に対して働きかけが不足していることを表しており、国語・国語科教育の力不足であることは否めない。

上記の目的のもとに、同書は、次の目次にみるような内容が展開されている。

『人はことばをどう学ぶか』(菅井 ^{かずみ} 三実) 目次	
はじめに 言語研究と国語教育の生産的な連携に向け	(小文字は引用者注記)
第1章 人はことばを通して世界を経験する	
第1節 = ことばの体系と〈もの見方〉	間主観性(共同主観性)の重要性
第2節 = ことばの意味に関する2つの考え方	概念主義の意味観、客観主義の意味観
第3節 = 〈もの見方〉の多様性	
第4節 = 認知機構の中の言語	
第5節 = 言語力についての意見	文科省の「言語力」の説明を批判
第2章 ことばを認知能力との関連で考える	
第1節 = 類像性 - 人に優しい言語構造	
第2節 = 目で見たように文を書く	
第3節 = 空間から時間への次元拡張	
第4節 = 大から小への原則	
第5節 = メタ認知とメタ言語	
第6節 = メタ言語能力	(大村はま)「自分の話していることばを聞きながら話すようにするとじょうずになる」・大村はまはメタ知覚を促していると解釈できる。(著者) p.51
第3章 人はことばをどう学ぶか	
第1節 = ことばの学習に関する2つの考え方	合理主義、経験主義
第2節 = スキーマとは何か	スキーマ: 個別の具体的経験が蓄積され一般化されたもの
第3節 = 帰納的学習と演繹的学習	
第4節 = テンプレート	☆テンプレートは文章形式のスキーマ。言語運用を支援・制約。 ☆教室に頻出する不良な話型:(文法的不全) 誤用:「私は○だと思ひます。その理由は～だからです。」 正:「それは～だからです。」or「その理由は～ということです。」
第5節 = 話型を再考する	
第6節 = 協働学習と模倣学習	
第4章 人はことばをどう運用するか	
第1節 = 推論とは何か	☆論理的推論は飛躍を許容しない。
第2節 = 言語表現における帰納的推論と演繹的推論	
第3節 = 第3の推論 アブダクション	アブダクション: 飛躍のある推論
第4節 = 反則を知らなければルールは守れない	☆宣言的知識: 定義し命名することで形成される確実な知識
第5節 = 宣言的知識と手続き的知識	
第5章 国語教育と関連領域との共生	
第1節 = 関連領域との学際関係 - 支援と制約の相互作用	
*第2節 = 関連領域からの支援事例(その1) - コミュニケーション再考	対話と共話
第3節 = 関連領域からの支援事例(その2) - 間身体性	
第4節 = 関連領域からの支援事例(その3) - 心の理論	
第5節 = 関連領域からの支援事例(その4) - アフォーダンス	
おわりに / 参考文献 / 索引	

(6)

第1章から第4章まで、国語科教育にとって有益な「知識」と概念が展開されている。ここではその個々を取り上げることはせず、最終「第5章」の内容に焦点をあてる。

第5章 国語教育と関連領域との共生

第1節 = 関連領域との学際関係－支援と制約の相互作用

・「学際的 (interdisciplinary)」というのは、2つ以上の異なる学問領域が有機的に関係し合うことをいいます。そもそも、学術研究の研究領域というのは、単独で孤立しているというより、他の研究領域と関係しながら存在するものです。

・さて、学際的な関係には2つの方向があります。隣接する研究領域に知見を与える方向と、隣接する研究領域から知見を受ける方向です。(中略) 国語科教育が、学際的に貢献する(役に立つ)ということは、国語科教育以外の研究領域で援用(引用)されるということです。一方、学際的に隣接領域から知見を受ける方向で言えば、隣接領域の知見を引用することですが、援用するという面があると同時に、制約を受けるという面もあります。(p.122)

では、国語科教育はどうでしょう。国語科教育は、上位領域にあたる教育学のほか、その内容に関わる国語学・国文学と積極的に関連するはずですが。また、近年、国語科教育でもコミュニケーション能力が課題とされるようになってきているという点ではコミュニケーション学も隣接するでしょうし、教育方法に心理学(とりわけ、教育心理学、発達心理学、認知心理学など)との関連が深いことも間違いありません。さらに、国語科教育の世界では、どういうわけか、歴史的研究が好まれるようで、その点では、本来的に歴史学の方法論も国語科教育に影響を与えるはずですが。このような関係を視覚的に表せば、次のように整理できます。(p.122)

(図省略)

このほか、認知科学も隣接領域として国語科教育に知見が取り入れられつつありますし、国語科教育における歴史的研究は、過去の教育者に関する伝記的なものが多く、それは実践的な教育学を離れ、むしろ社会思想史に近いように見られます。(p.123)

(中略)

国語科教育は、どういうわけか、隣接する関連領域との学術交流を嫌う向きがあるようです。国語教育のベテランの研究者でさえ「なぜ国語教育が言語学の知見を取り入れなければならないのか」と激高される方もいましたし、若手の中にも、言語研究の立場からの助言に対し「国語教育の中で研究していますから、ほかの領域の人は意見しないでほしい」と反発した院生もいました。もちろん、他の領域からの制約を嫌うのは、私が以前に出会った特定の数人に限られるかもしれませんが。(pp123～124)

ところで、学際性の視野を広く探ると、直接的な隣接関係にない分野とも間接的に影響し合うこともあります。「アナロジー」と言われる現象です。(中略) 関連する学問領域に限らず、広く知識を持つことは、自分が専門とする領域を発展させることにつながる可能性を持つということであり、その意味でも、決して自分の専門領域に閉じ籠もってはいけないということでもあります。(p.124)

もう1つの事例として、医学とのアナロジーで言えば、医学に「根拠に基づいた医療(evidence-based medicine)」という概念があります。(中略) たとえ最新の治療法を心得た勉強熱心な医者であっても、目の前にいる患者の実態を正確に把握することなしに、その治療法を試すようなことはありません。ひるがえって、教員はどうでしょうか。最初に児童(生徒)を見て、現状を観察し、それまでの経緯について情報を得る努力は前提になっているのでしょうか。たとえ最新の指導法を心得た勉強熱心な教員であっても、目の前にいる児童(生徒)の実態を正確に把握することなしに、その指導法を試すようなことはしてはなりません。アナロジーという発想法を十分広い意味で考えるとき、国語科教育にとって有意義な発想をいくつも得ることができます。(p.124)

・国語教育に対して相対的な視点を持った最近の著作に、渋谷孝『国語科教育はなぜ言葉の教育になり切れなかったのか』(明治図書出版、2008年)や有元秀文『まともな日本語を教えない勘違いだらけの国語教育』(合同出版、2012年)があります。(p.125)

上記に指摘されていること(関連領域との学術交流の忌避)が「皆無である」とはいえないが、国語教育に対する見方に偏りがあることは否めない。国語教育の学会では、伝統的に「学際領域」に関心が高い^(注3)。問題は、関連学際領域から「取り入れ」が多く、外に向けて汎用性のある理論研究を出し得ていないことである。「国語(科)教育」において「歴史的研究」がさかんな理由は、それが「事実研究」の有力な方法であるからだが、著者を納得させるような研究成果を挙げ得ていないとすれば、我々国語教育研究者の責任であろう。著者が指摘する「社会思想史」としての研究は、確かに「国語科教育史研究」の主流の一つであるが、それは「実践を離れている」というわけではなく、研究者は歴史的個人のなかにこそ最も具体的な「実践のすがた」を発掘してきたという自負がある。

「医学のアナロジー」には「客観的実態」把握の必要性が託されている。だが、国語教育の「よい実践」にも優れた実態把握がある。さらにいえば、教育・国語(科)教育には、「実態」の見方に「科学」や「社会学」とは異なる独特の技術がある。

いま、仮説的・先取的に、この技術の特徴を列挙すれば、以下のことが指摘できる。

- 相手に積極的に働きかけて、返ってくる反応を「真の姿」としてとらえる技術がある。
- 自然な「動きの連続」のなかで、実態をとらえ課題を発見することをよしとする。

(8)

○技術の習得の可能性を直観的にとらえ、1 回ごとに意義ある反復をつくり、定着をはかる。

これらは、自然科学が重視する「実験」「事実」とはかなり異なる。実践の現場ではこれらがあまりに「当然視」され、その「すごみ」が「関連領域」あるいは「科学研究分野」には正当に知られず評価されていないことが推測される。

菅井氏が最後に紹介している 2 冊は、「戦後の国語科教育の歴史」を語りつつ「歴史研究」を否定的に捉える著述である。歴史的实践を「名人芸」として否定的に見、実践の平明さと「ことばの確実性」こそが重要であるという理論が展開されている。両著とも「西尾実の仕事」に否定的であり、芦田恵之助、大村はま、斎藤喜博、など「授業名人」とされる人物の一般教師への影響力を否定的に捉えている。渋谷孝氏は「名人授業」を退け「興水実」氏の「基本的指導過程」の主張を高く評価している。「基本的指導過程」の考え方は「十人並み」授業を広く実現できるから、というのが興水理論支持の理由である。「基本的指導過程」が「学習の成立」を保障するものかどうかが問題である。

「ことばの教育・学習」は、教師と子どもにとって容易であるか。それとも手強いのか。これは、「ことば」がどのようにして学ばれるか、という原理の追究なしには明らかにすることができない。その原理を「認知科学」は、つかみつつある・つかんだ、という菅井氏の自信が、以下の提案、即ち「教育内容と一般社会の不連続を解消するために、一般社会で必要とされる内容（原理・方法・知識）を学校・授業に直接的に持ち込むことを積極的に考えるべきだ」につながっていく。

おわりに

(「・」及び、改行は M による)

学校教育の世界では、さまざまな概念やスローガンあるいは指導内容が発想され、実際の授業で理論的基盤となり、あるいは、その指導内容が積極的に実践されています。教育行政のスローガンとしては「生きる力」「確かな学力」「ことばの力」であったり、指導法としては「心情曲線」「ブックトーク」だったり、学校教育独自の固有のアイディアは枚挙にいとまがありません。そうした発想が、学校現場で汗を流しておられる先生方にとって重要なキーワードであることを学校の外にいる人は理解しておく必要があると思います。ただ、残念なことに、そうした発想の多くが、一般社会に生きる多くの人々にとっては初耳で、日々の生活に対して必然的な関連を持っているようには実感できないというのも経験的な現実です。

・その原因として、学校教育の中で発想したことが一般社会でも応用できるようにする工夫と意識が十分でないという指摘もあるかもしれませんが、私のような基礎研究の人間には、学校で学んだことを社会で応用しようという発想自体に無理があるように思われます。

・むしろ、逆向きに考えるべきではないのかというのが、本書の立場であり、一般社会で通用している内容を如何に学校社会で運用するかという発想から各章の議論を展開してまいりました。教育現場の先生方の中には、そのようなアプローチに嫌悪感を抱く方もいらっしゃるかもしれませんが、学校教育の中で発想した指導内容を卒業後の子どもたちが一般社会で生かす機会がほとんどないという程度において、逆向きのアプローチに目を向けることは自然な流れではないかと思われます。こうした本書の姿勢に対して、先生方の忌憚のないご叱正をお受けしたいと思います。

なお、本書の記述には、平成 23 年度中等教育研究所教科書研究奨励金「小学校国語科教科書における視覚情報の類型化」（研究代表者 菅井三実）、兵庫教育大学学長裁量経費による平成 23 - 24 年度「理論と実践の融合」に関する共同研究活動「認知科学的手法に基づく文章作成力向上のためのプログラム開発」（研究代表者 菅井三実）、及び 2012 - 2014 年度基盤研究(C)「国語科と英語科の連携による教員と学習者のための教科内容高度化プログラム開発」（課題番号：24531123、研究代表者 菅井三実）の研究成果の一部が含まれます。

「一般社会で通用している内容を如何に学校社会で運用するかという発想から各章の議論を展開してまいりました。教育現場の先生方の中には、そのようなアプローチに嫌悪感を抱く方もいらっしゃるかもしれませんが、学校教育の中で発想した指導内容を卒業後の子どもたちが一般社会で生かす機会がほとんどないという程度において、逆向きのアプローチに目を向けることは自然な流れではないかと思われます。」という記述中の「社会に通用する内容を直接学校で学ばせる」という主張は、社会が教育に期待する「自然な要求」である。「現実社会で実用的な技能」を直接教育に持ち込もうという「実用主義」の考え方は、近代学校制度発足当初（明治期）に強く求められ、大正期「子どもの発見」即ち「子どもは小さな大人ではない」「大人とは異なる独自の世界で子どもにふさわしい発達が遂げられ」ひいてはそれが「実社会にとって有用・健全なる十全な発達を促す」という理念によっていったん否定されて、学校文化の独立性が進んだ。著者菅井氏の指摘する「学校独特の技術・文化」が一般社会とどう関係づけられるべきか、今日改めて問われるべき課題として提示されている。これは菅井氏の述べる「好悪」とは異なる問題である。

「認知科学」「認知言語学」は、20 世紀後半期、急速に発展した新しい学問であり、「国語教育」の立場からは、「待望の基礎学」である。しかし、「認知言語学」と「国語科教育」との間には、まだ相当隔たりがある。菅井氏は「国語学」と「認知言語学」を連続的に捉えているが、「国語教育」からみて両者の違いは大きい。たとえば、伝統的「国語学」よりも国語教育の実践現場に近似したフィールドを扱う「言語行為論」（オースティン『言語と行為』

(10)

1960、サール『言語行為』1969など)の成立は1960年以降である。この「言語行為論」と現象学を基盤とする「読者論」が、W. イーザーによって提唱された時、全国大学国語教育学会は直ちに強い関心を示し「課題研究」として取り上げた^(註4)。「認知科学」が文学理論としての「読者論・読者反応論」を正面から取り上げているのを寡聞にして知らないが、そこにどのような成果が期待されるか。菅井氏はこれについては言及していない。

言語の発達心理学的研究は、「観察」を基盤として「言語の働き」や「子どもが知識や言葉をも身につける過程」を客観的に「外側から」とらえ、あるいは条件をそろえた実験を用いる研究である。この観点からは、実践の世界は「条件未整備の非科学的世界」として否定的に捉えられる。「当事者として行う主体間のやりとり(実の場)の中で言葉がどう発生するか」という「言語習得の内実」に言語学習成否の深淵があり、ここに実践学研究的の価値があることについては、認知科学的にはまだ認められていない。「国語教育」に関心の高い菅井氏の「認知言語学」からの発言であるからこそ、この状況がより明白に示された。

率直に言って、「国語教育実践」の関心は「科学性」の担保や「研究として価値があるか」よりも、「(学習者による)学びの成・否」に集中する。認知科学をはじめとする関連諸学と国語教育実践研究の「対等な交流」の困難な事情が、ここにある。国語科教育の関連諸学が「実践学(実践研究)に資する基礎学」の位置をめざすならば、実践学が最重要視しているこの「学びの成否」の深淵感を共有しなければならない。

II 国語教育の「現場の深淵」にどう迫るか

芦田恵之助は、1904(明治37)年から1921(大正10)年までの17年間、東京高等師範学校附属小学校に勤め、小学校1年生から6年生までの「持ち上がり」担任を1.8回経験して、子どもの「綴る力」がどのように発達していくかをつかんだ。心理学研究の力を借りることなく、よく独力で、子どもの発達を「作文発達系統」によって捉えたのである。

芦田が何を捉えたかについては、当時のベストセラーとなった著名な著述『綴り方教授』(1913)や、付属小期最後の実践記録『尋常／小学綴方教授書』巻一・二・三・四(1917～1922)などによって、容易に読み取ることができる。しかしその価値をつかむことは簡単ではない。芦田恵之助の捉えた発達系統のなかで特に重要なことは、1年生入学期から4年生「変化の時期」までの「子どもの文章表現の実態」を確実に捉えたことであると考察者は見ている。これは、後世の「綴方生活」運動や「文章構成法」による作文指導では、ともすれば見落とされがちな「事実」もしくは「真実」である。現代の「認知言語学」や「発達心理学」は、このこと(芦田の発見と、現代作文指導の発達観後退)にあまり注目していない。

考察者の実体験では、二十歳代の大学院生頃に、著述・研究会を通して学んだ時は、「子

どもの文章発達は「理解すべき単なる知識」でしかなく、ともすれば「剥落」しがちであった。芦田の著書には、著者の発見した「綴る力の変化の事実」が子どもの文章例とともに具体的に提示されているのだが、高校の「論説文の読解研究」に傾倒していた感覚からは、子どもの作文は「幼い子どもの文」でしかなく、時折は芦田の評言が「大仰」であることに、ひそかに驚きを禁じ得なかった。繰り返し読んでも（実は「主体的な読み」ではないから）、その感じ方に変化は起こらなかった。大きな変化が起きたのは、三十一歳の時に試みた「評価実験」である。この「評価実験」は、私の「国語教育研究」の原点となった^(注5)。

1. 変化の時期「4年生作文」評価実験

1) 尋常4年綴方成績評価の私的実験

考察者が「実践の深淵」に気付く原点となった評価実験は、青山廣志編『芦田恵之助先生綴方教室』1935によるものである。同書には、全4時間にわたる緑小学校尋常4年の授業が収められている。この4時間（4日間）の授業では、芦田のいう「一東の綴方」が2回にわたって得られた。青山廣志氏の記録のなかに、座席名票、作品題目表、成績評価表、の3つが別々のページに完備されているので、後世の私たちは、巻末の2つの作品群に直接あたって自らの評価を試み、それを芦田の評点と比べてみる事ができる。

芦田恵之助の尋4児童の綴方作品透視力の特徴をさぐるための最も手近な方法は、まず自分を実験台に上せてみることである。私は次のような手順で「評価実験」を試みた。

1. 巻末の児童の作品群をコピーし、1編ずつカードに貼って氏名の五十音順に配列し直す。
2. 第1時と第2時の授業記録を読み、とくに第2時では、◎'、◎、⊙、○、4つの評価の規準のとり方と、授業中朗読された5編の優秀文(◎')の内容に注意する。
3. カード化された第1時の作品群を読み、自分なりに◎'、◎、⊙、○、の評価を行う。授業記録では◎以上23人とあったが、わざとこの数にはこだわらず、その1編を読んだ時の判断にゆだねて後から評価を訂正することはしなかった。
4. 3の評価結果を芦田のそれと照らし合わせ、評価の異同について考察する。
5. 第1回成績についての考察をふまえて、第4時の授業記録に簡単に目を通し、優秀文を読んだあと、第2回の作品群について1回目と同じように評点をつける。但し、第4時の授業中の優秀文についての芦田の評点は確かめなかったため、これも実験対象に加えた。
6. 第2回作品群についても芦田の評点と照合して、その異同について考察する。
7. 1回目評価と2回目評価を総合して、芦田の評価の特徴及び実験者（村井）の評価の内実を吟味する。

(12)

以上の作業の結果、1回目と2回目の綴方作品群について後掲〈表1〉のようなデータが得られた。この表の結果について以下に分析を行う。

〔第1回の評点について〕

考察者が評点をつけた54編のうち、芦田の評点と比べて高くはずしたもの18編、低くはずしたもの5編、一致したもの31編、一致率は57.4%であった。

考察者は、小学校での作文指導の経験はなく、(但し、この実験の時点までに中学・高校で合わせて5年間の非常勤(週6～9時間)講師を勤めた。)小学生の書く作文については、毎月1回、恩師である野地潤家先生の指導を受けられる「芦田恵之助綴方教授研究会」に参加し、広島市内の小学校の先生方とともに、芦田恵之助の『尋常小學綴方教授書』巻2の終わり(2月)から同書巻4までの輪読に加わって、芦田が附属小学校で指導した児童作品の具体相を学んだ。同書には、「全級の傾向」がしばしばとりあげられているが、作品そのものが全児童分(但し、複式学級であったので、1学年はほぼ26～7名であった)載せられてはいない。しかしそれでも、芦田の綴方教授の基本的な考え方には触れていた(と思っていた)ので、芦田のいう「進んでいる」「止まっている」が、単なる作品としてのできばえをさすものでないことは承知していたつもりである。

しかし実際に第1回54編の「一束の綴方」の評価を始めてみると、それは非常に難渋した。「心にぴたっと響いたこと」とか、「綴方の内面化」とか、「精叙・略叙の始まり」といったことが意味する、尋4における綴る力そのものの変化について理念的な理解はしていても、実際の作品にあたってみると、判断に苦しむ場合が多かった。評点をつけながら、かなり主観的・直感的な判断に傾いているな、という危惧は自覚していたが、その時点ではなすすべがなかった。

第1回の芦田の評点との対照を終わり、反省をした時点では、前よりも芦田の評価の骨法がわかった、と思った。(実は、その“感じ”は幻想であったことが、後に判明する。)

〔第2回の評点について〕

第2回の評価には、気持ちの上では前回よりも勇躍してとりかかった。評点付けを始める前から、作文の束全体から発せられる空気のようなものが、明るく透明感を増しているのが伝わってきて驚いたからである。1つ1つ読み始めてみると、第1回の綴方と比べて各児童の作品の変化は歴然としており、この差異によってあらためて1回目の自分の評価の不適切を思い知らされるが多かった。

2回目の綴方作品の、私と芦田の評点との差異をとってみると、評点をつけた59編のうち、芦田よりも高く評価したものの17、低く評価したものの7、一致したものは35編。率をとって

みると、一致率は59.3%であった。これは、1回目の一致率とほとんど変わらない。この数字をみて、1回目とはちがった意味合いで（すなわち、1回目はその率の低さに、2回目はその率が上がらなかったことに）衝撃を受けた。（しかしその後、これは2回目作文の変化に、一応追隨できていたことを示すらしい、ということに気付いた。）

これにより、考察者の実験実施時における、「芦田式綴方作品評価法」による児童作品評価力は、かけねなしの「5割以上～6割未満」であることが判明したわけである。

衝撃の余韻のなか、「なぜこの評価が芦田とちがうのか」と納得のいかない数編を精査し、ようやく、「9歳の変化」とは何を見なければならぬのかが徐々にわかってきた。

この実験は、もともと芦田恵之助の綴方評価の特質をさぐることにねらいがあって、考察者の評価実験はこれを明らかにするための手段にすぎなかった。しかし、突きつけられた「数字」の意味を契機に、芦田の見方との「差異」を精査することによって、芦田の評価力が、漠然とした抽象的なイメージではなく、具体的な大きさをもって立ち現れてきた、という実感がわき起こったことは驚きだった。

〈表 1〉

	氏名	第1回題目	芦	M	第2回題目	芦	M
1	青山 潤	僕のまり	◎	◎	野球	◎	◎
2	荒木 浩二	僕のくせ *	○	◎	我らの学校	◎'	◎'
3	飯田 富雄	野球	○	◎	お母さんのおかへり	◎	◎
4	池田 実	田中君の家 *	○	◎	かじか取	◎	◎
5	出村 作	一匹のはえ（朗読）	◎'	/	（収録もれ）うちの店	◎	/
6	内山 英三	つなわたり *	○	◎	ねこ	◎	◎
7	岡内 政夫	いちごのしみつ	○	◎	ぼうがんとり	○	◎
8	岡本 明	花火	○	◎	七夕	◎	◎
9	奥村 一郎	僕のせ中	○	◎	夏休み	◎	◎
10	笠島 昌夫	おたもい	○	◎	ねずみ	◎	◎
11	笠原 政治	やきゅう	○	◎	あばれ馬	◎	◎
12	笠森吉次郎	かにつり	○	◎	がき	○	◎
13	金木 一男	くまうす	○	◎	うちの池	○	◎
14	金子 真一	つり *	○	◎	をたもい *	◎	◎
15	川島 正明	海水よく *	○	◎	内のパス	◎	◎
16	川村 邦夫	やきふ	○	◎	ざりがにとり	○	◎
17	北村二三男	せん水かん	◎	◎	だいすきな海	◎	◎'
18	木下 茂	オタモイ	◎	◎	家さ来る佐藤さん *	◎	◎
19	草島 保	もみじ	○	◎	舟	○	◎
20	工藤 宗一	熊うす	○	◎	かいりとうばん	◎	◎
21	黒田 謙治	兄弟 *	○	◎	朝の手つだい	◎	◎'
22	幸田 龍夫	オタモイ	○	◎	ざりがにとり	◎	◎

(14)

23	小向 勉	にはとり *	○	◎	ふろ *	◎	○
24	紺野 寿夫	(欠席)			僕の犬	○	○
25	桜田 嶽	つり	◎	◎	僕の畑	◎	◎
26	佐藤 佐一	きよくばに行く途中と朝	○	○	昨日の朝	◎	◎
27	佐藤 清作	しようわ湯	◎	◎	リックサック	○	○
28	佐藤 六郎	をこばち山	○	○	天かつ #	◎	◎
29	下間登志夫	げんぶ館	◎	◎	天勝 #	◎	◎
30	志摩 国司	まめの花 *	○	◎	おたまじゃくし *	○	◎
31	菅原 周一	どん山	◎	◎	さくらんぼの木 *	◎	○
32	武田 澄雄	くものす (朗読)	◎'	/	かへるの子	◎'	◎'
33	竹部 忠恕	はしりはばとび	○	◎	子犬	◎	◎'
34	田中 孝吉	家の田んぼ *	◎	○	すずめ	◎'	◎'
35	田中 忠雄	しやぼんだま	○	○	トマト	◎	◎
36	田中富三夫	さし木	○	◎	家の畠	◎	◎
37	辻 篤造	海 (朗読)	◎'	/	八十五ごうせん水艦	◎	◎'
38	戸田 哲夫	ほうがんとり	○	○	水てつぼう *	◎	○
39	中井 武	風雲みなぎる太平洋	◎'	/	剣道	◎'	◎'
40	二俣 三郎	田中の家の前 *	○	◎	すまふ	◎	◎
41	萩原 一郎	木上り	◎	◎	今朝	◎	◎'
42	橋本 登	およぎ	○	○	(欠席)		
43	畑下 光雄	(収録漏れ) つり	◎	/	(欠席)		
44	浜村 光市	うちのお父さん	○	◎	やきふ *	◎	○
45	福島 博文	サーカス	◎	◎	天気朝	◎	◎'
46	藤井 充	たなばた *	○	◎	くものす *	○	◎
47	藤村 博	野球 *	◎	○	げた	◎'	◎'
48	保坂 章	くまうす	○	○	さかな	○	○
49	星野 文一	ぼくの兄さん	○	○	お寺まいり *	◎	○
50	本間 康嗣	しづく (朗読・批評材)	◎'	/	僕の大工	◎	◎'
51	松井 清二	初をよぎ	○	◎	今朝	◎	◎'
52	丸岡 興清	けんどう (朗読)	◎	/	うさぎ (朗読)	◎'	◎'
53	村田 謙治	初夏 *	◎	○	僕の通っている学校	◎	◎'
54	矢口 時矢	日曜日	○	○	べんとうのおかず	◎	◎
55	柳田 実	天宮山	◎	◎	つり	◎	◎
56	八幡 敏成	野球	◎	◎	つり	◎	◎'
57	山田 善吉	ざりかに取	◎	◎	かつどう	○	○
58	山田礼二郎	せん水艦	○	○	航海	◎'	◎'
59	山本槍一郎	ざりかにとり	◎	◎	山あそび	◎	◎
60	若松 芳彦	あしだ先生	○	○	僕の花畑	◎	◎
61	輪倉 正男	ほうがんとり	○	○	はやをき	○	○
62	渡辺 由雄	うへ木	◎	◎	二匹のペル	◎	◎

1 回目 54 一致数 31 (一致率 57.4%) / 2 回目 59 一致数 35 (一致率 59.3%) * 実験後考察作品。

2) 作品の個別の解釈と分析

〈表1〉に示した評価実験後、芦田と村井との「評価のずれ」に納得がいかない作品（*）について、焦点をあてて細かに分析と解釈を行った。本稿では詳細を省略する^(注6)。

この解釈分析の結論を要約すれば、以下ようになる。

- ①**想の質**：「想の質」が、「記憶」層を越えて「思惟経験」層に届いているかどうか。
- ②**組み立て**：テーマ（思惟経験の展開）にそって、A 素材の取捨選択・B 構成意識・C 精叙と略叙が見られるか。

③**表現・語彙**：想の質（上記①②）を徹底して優先し、表現の稚拙さや語彙の未熟さは、むしろ「意図的に」と言ってよいほど考慮されない。芦田は「高級語彙の使用・表現の巧みさ」が「想の貧しさ」を糊塗することを、最も警戒し否定的に見ていることがわかる。

さて、ここで注目すべきは、上記①と②の有機的関係を、児童みずからに発見させようとしていることである。この「綴り方」時間において、①と②は、児童のなかで半ば無意識・無意図的に起こっていると見られる。①と②は、まさに「作文指導」の中核であるが、これを「教えて綴らせる」のではなく、「綴らせて導き」「体得」させようとしている。「書きたいこと」が「記憶」層から「思惟経験」の層にまで深まれば、①と②が自発的に起こり有機的に結びつく、という「発達現象の不思議」についての「見きわめ・確信」が芦田にはあった。この「自発性に基づく」綴ることの展開に「綴る力の基礎」があると考え、語彙の高級化や表現の巧みさは、敢えて厳しく優先順位を下げて「等閑視されて」いるのである。

教育現場では往々にして、大人が子どもの作文を見るとき、この①②と③の関係は逆転しがちである。③ができてから①②に進むことができると考えたり、③の巧みさを第一に見て①②の想の違いを見ぬけなかったりすることが少なくない（実験時の私はこれであった）。特に、語彙と表現の稚拙な子どもの場合、③を無視して①②だけに焦点を当てて見ることは、かなり困難である。

但しこれは「9歳の変化」期に特化されるべき見方であり、作文評価全体にあてはまるわけではない。芦田恵之助の「綴り方教授」における「専門性」の究極は、この作文の見方と発達のとらえ方にあったと考えられる。今日では、①②の自発性（意欲・関心）を重視しない傾向がさらに進行していることが危惧され、それは教師の作文評価観と強く連動している。

2. 作文「評価実験」の意義

1の「評価実験」で得られた結論は、「対話環」モデルの成立の決め手になった。この授業において60余名の子どもたちに起こったことは、学習者主体のなかで「環」が閉じる「表現の対話環」成立の成否とその仕組みを証明するものだったからである。「対話環」機構そのものの具体的な詳細について本稿では省略する^(注7)。

(16)

芦田による「作文指導の原理」研究を、山口喜一郎の提案した「対話環」に結びつけて発見・整理したことを列挙すると、以下のとおりである。

- ①「対話環」は、言語の生成だけでなく、「学びの成立」の仕組みを表す。
(あるいはそれ以上のことを象徴する可能性もある。)
- ②「対話環」には、学習者の表出から始まる「表現」対話環と、教授者の働きかけから始まる「理解」対話環との区別がある。「教授の基本」は前者「表現対話環」成立にある。「環」は「子ども」主体が形成し、それを支援する責務が指導者にある。
- ③「対話環」成立は、「環がとじる」形(=契機)に象徴される。「環がとじる」と「視点の自由化」と「メタ認知」を生み出す「三重環」が生じる。
- ④「対話環」には、発達によって種類があり、「窮迫」を示す形・状態がある。
- ⑤「対話環」の「三重環」が消滅して自動化・形式化する過程には必然性がある。
- ⑥「なすことによって学ぶ」原理は、「対話環」の働きと関わりがある。

「対話環」研究は、以上のことを、関連諸学との交流を通して、より客観化・普遍化させていかなければならない。

Ⅲ おわりに

「国語教育の遺産」を「現代にいかす」方途をさぐるために、「問題状況」の入り口を見、「遺産」の把握の原点となる個人体験を披瀝した。研究の歩みとして「入り口」と「出口」とを素描したつもりである。研究の論理的構造としては、歩みの「入り口」は「出口」であり、現状でたどりついている「出口」は理論の「入り口」である。

注

- (1) 教育界の「用語」「概念」の独特の働きは、荻谷剛彦『階層化日本と教育危機－不平等再生産から意欲格差社会へ－』2001でも指摘されている。これは村井2017で取り上げた。
- (2) 波線「橋本進吉、西尾実、時枝誠記、阪倉篤義」はみな著名であるが、このうち「国語教育研究者」として認知されるのは西尾実、続いて西尾と論争した時枝までである。橋本、阪倉は、国語教育における言語教材に強く影響を与えた国語学者である。なお、垣内松三には言及がない。
- (3) 明治期の「言語学」、大正期の八大教育思想や教育哲学の影響は教育界全般のことだが、「教育測定運動」の興隆や垣内松三による昭和7年頃から10年代にかけて国語教育の「教育科学国語教育」への志向は特異なものと言える。戦後はコアカリキュラム論や「生活綴

- 方」の復興が国語科に大きな影響を及ぼし、学習指導要領に対する教職員組合や民間教育団体の対立姿勢は顕著ながら、これらの団体でも「理論」や学際領域への関心は高かった。文学研究における「読者論」の興隆には1980年代をピークに国語教育研究者・実践者ともにこぞって強い関心を示した。国語科教育は学際的関心が高い領域である。
- (4) 『国語科教育学研究の成果と展望』2002、全国大学国語教育学会編著では、「IV 国語科教育学研究方法論」が生まれ、その第3節には「関連諸科学との関連」が整理されている。そのうち第4項には「読者反応批評論（読者論）との関わりが取り上げられている。
- (5) 青山廣志編『芦田恵之助先生 綴方教室』1925、同志同行社／復刻1973、文化評論出版を用いて「評価実験」を行い結果を村井1987にまとめた。〈表1〉は論稿再録である。
- (6) 個別の児童文を取り上げた解釈と分析は村井1987で行った。それ以外の作品から8編を選び、学部授業の教材として継続して用い、毎年学生の反応分析を行っている。
- (7) 「対話環モデル」の形、機能、意義については、村井2009、2017で述べた。また『教科内容学に基づく小学校教科専門科目テキスト（国語）』2016 第1章に、簡略な説明を記述した。（鳴門教育大学教科内容学研究会編著 ISBN978-4-903805-21-4）

〈参考文献〉

- ・青山廣志編『芦田恵之助先生 綴方教室』1925、同志同行社／復刻1973、文化評論出版所収『芦田恵之助国語教育全集』6巻（綴り方実践編その五）1988、明治図書 pp.179-440
- ・今井むつみ・野島久雄・岡田浩之『新・人が学ぶということ－認知学習論からの視点』2012、北樹出版
- ・有元秀文『まともな日本語を教えない勘違いだらけの国語教育』2012、合同出版
- ・荻谷剛彦『階層化日本と教育危機－不平等再生産から意欲格差社会へ－』2001、有信堂
- ・荻谷剛彦『なぜ教育論争は不毛なのか』2003、中公新書ラクレ
- ・渋谷孝『国語科教育はなぜ言葉の教育になり切れなかったのか』2008、明治図書出版
- ・菅井三実^{かずみ}『人はことばをどう学ぶか』くろしお出版、2015
- ・村井万里子「芦田恵之助の綴方教授実践の基底－実践を支える児童作品透視力」『国語教育研究』31号、1987、広島大学国語教育研究会（光葉会）pp.1-19
- ・村井万里子「作文指導を基礎とする小学校国語科教師養成カリキュラムの開発(2)－「対話環」理論の現象学的基礎づけ－」2009、鳴門教育大学研究紀要25巻
- ・村井万里子『「形象－対話環」の考え方がなぜ必要か－3つの関連領域・諸学との交差－』2017、鳴門教育大学研究紀要32巻

（むらい まりこ・本学教員）