

## 「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 ——

村 井 万里子

キーワード：「形象－対話環」理論，教育社会学，教育心理学，認知言語学

### I はじめに－諸学交流の要請

本研究が対象とする、「形象－対話環」理論は、欧米由来の「教育心理学」の理論ではなく、日本の「言語学習の現場」から生い立った、独自の理論であることに大きな特徴がある。その源の一つは国語教育の初等教育現場と国学に源をもつ文化論の協働研究（コラボレーション）、もう一つは、一般に顧みられることの少ない戦前の「日本語教育」の現場に生い立った「直接法」を源とする「理論」である。両者の統合理論を生み出すことによって、「ことばの教育」の基本を通して「人間普遍の学ぶ力」の仕組みを取りだそうするのが、本研究の目標である。

この「領域に限定されない人間普遍の学ぶ力」の仕組みは、すべての教師がほぼ必ず使っているものであり、その意味で少しも珍しいものではない。しかし、それが「理論」として確立されていないことが、荻谷(2001, 2003)の指摘するような、一般市民の「感情的な差別感にもとづく認識形成」につながり、それが未来の教育制度作りに影響を及ぼすような不合理な結果をもたらすとすれば大きな問題である。「形象－対話環」理論は、実践現場にはさほど喜ばれないかもしれないが、この問題（不合理な認識形成）の克服に寄与することに、この研究の「存在意義」があると考えられる。

この、「言語教育」の場に生い立った、人間の「学ぶ力の出現機構」を理論的に明かにすることによって、教育実践の現場と学際的交流に次のような利益が生じる。

- ① 「教育実践者」が自らの「学問的専門性」を、他分野・他の職業の人々に向けて明確に主張できる。
- ② 理解の脱落した「マニュアル主義」「ごまかし勉強主義」に反論する、理論的根拠が与えられる。
- ③ 教育実践の要となる「教育観・信念形成」の拠り所・指針が得られやすい。
- ④ 「教育実践の専門分野」間の、「相互の交流のための共通基盤」を据えることができる。
- ⑤ 経済学や社会学、哲学などに対して、「教育実践学」ならではの「専門性・基礎性」を主張する道が開ける。
- ⑥ 近代の「科学研究」に対して劣位に置かれやすい「実践由来の理論」に、「科学」と対等の位置を与えうる。

本稿では上記の見通しのもとに、具体的には、1「教育社会学」、2「教育心理学」、3「認知言語学」の3つ分野との「対話」を試みる。1では、教育社会学者荻谷剛彦『階層化日本と教育危機』（2001）及び『なぜ教育論争は不毛なのか－学力論争を超えて』（2003）を取り上げ、私たちがたたかわねばならない「現況」をとらえる。2では、教育心理学者藤澤伸介『ごまかし勉強』上・下（2002）によって、1の教育社会学が捉えた時代推移の現況を小中高校生の「学習現場」の具体相に降りてとらえ、著者の警告を明らかにして「形象－対話環」理論の問題として据え直す。3は、認知言語学者菅井三実『人はことばをどう学ぶか－国語教師のための言語科学入門』によって、「国語科教育」の具体的内容に「認知言語学」の切り口から踏み込む。

荻谷・藤澤・菅井の3氏のうち、直接「国語科教育」に強いメッセージを出しているのは、3. 菅井三実氏著述のみである。国語科教育の一員として菅井三実氏のメッセージには直接的に応えねばならない。2. 藤澤伸介氏『ごまかし勉強』上・下は、時代・社会状況と「学びの実態」を客観的に捉えるうえで、1. 荻谷氏2冊の著書と重ね合わせて考えることで得るところが大きい。

## Ⅱ 社会の変貌と国語科実践課題－荻谷剛彦氏「なぜ子ども中心主義が問題なのか」論

### Ⅱ.1 「教育社会学」の問題提起

荻谷剛彦著『なぜ教育論争は不毛なのか－学力論争を超えて』（2003）は、「序」を次の文章の引用から始めている。

「どうもおかしい。常々そう思いながら、問題の所在を正確に言い当てられず、心にくすぶり続ける疑問がある。教育改革もその一つだ。受験競争の弊害をなくそう。子供にゆとりを与え、学習意欲を高めよう。かけ声はよかった。だがこの十年の改革の末に私たちが目にしているのは、基礎学力や学ぶ意欲の衰えと、格差の拡大ではなかったろうか」

これは、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) 有信堂高文社（以下、荻谷(2001)と略称する）について、朝日新聞紙上に掲載された書評の一節だと紹介されている。荻谷剛彦氏は、「社会学」の立場から、実証的に具体的調査を通じて研究し、問題を取り出し、解決に向けて提言を行っている。荻谷(2001)が特に明らかにした問題は、1979年と1997年の調査の比較によって、この間に「学力低下」と「階層の格差」が進んだという事実である。

このうち「学力低下」問題については、2010年学習指導要領において「ゆとり教育」から転換を図り、教育内容を増やし教科書を分厚くし、全国学力実態調査を「悉皆調査」で行うなどして、2012年 PISA 調査では「読解力」「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」いずれの分野においても平均点が上昇し、統計的に有意によくなっていると報告されている。（文部科学省 国立教育政策研究所『OECD 生徒の学習到達度調査 programme for International Student Assessment～2012年調査国際結果の要約～』（平成25（2013）年12月）また、「学習の背景要因」にある「学校における学習環境」の項目では、「生徒の学校への帰属意識」に関する質問項目について、2003年との経年変化を見ることができ5項目については4項目で学校への帰属意識が高まっており、そのうち3項目で統計的有意差がある（「要約」p.18, 本文第6.1.5参照）とあり、また「管理職・専門職」を保護者に持つ生徒と「単純作業従事者」を保護者に持つ生徒の日本における得点差は小さい（要約 p.19, 本文第6.2.2参照）とある。この数値から見ると、荻谷氏が2000年当時警告した「階層格差による教育への影響」は、ひとまず一定のブレーキがかかっているのかもしれない。しかし、そのブレーキが何によってもたらされているかは、わからない。これから検証する荻谷剛彦氏の指摘する「経済格差が教育格差を生み、それが社会階層の格差を拡大する」という状況は改善されているとは見られず、問題状況は進行中であると推測される。

本考察では、まず『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）を取り上げて分析し、次に『なぜ教育論争は不毛なのか－学力論争を超えて』（2003）の「終章」の議論に焦点をあてる。前著『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）は、可能な限り「調査結果」と具体的資料に基づく議論を展開している。その章立てと考察者による「概要」を次の表によって示す。（具体的な図表データは図20, 表61に及ぶ。表の中には所在箇所を示すことはせず、主な情報は〈概要〉や目次余白への書き込みで示す。）

<表1>

目次 (節の番号は考察者による付記)	考察者〈概要〉
はじめに－危機は二重に存在する 目次 図表一覧 図・表併せて61 (図20, 表41)	「はじめに」所得格差・雇用の不安定化による教育における階層化と、実態を的確に語る言葉をもたないという危機。「行き過ぎた『結果の平等』是正をめざし「自己責任」を強調する改革が進行。自己選択や市場の原理を強めることで、格差の拡大を進行させ結果を個人の責任に帰する土壌を用意する。
序章 問題の提起－「階層と教育」問題の局面変化 1 階層化の新たな局面（フェーズ） 2 職業構造の変化と教育の拡大－国際比較 3 分析課題の設定 (①階層形成の問題－構造移動への注目／②階層・平等をめぐる意識の問題－選抜メカニズムの変化と日本的平等観／③変化する階層化の局面の問題－階層形成から階層再生産へ) 「階層と教育」における個人の形成の問題－「選抜と社会化」再考	「階層と教育」テーマの有効性－①階層化の局面変化の特徴とメカニズムの明示、②階層社会の担い手である「個人」の形成メカニズム……個人は「変数」。「階層」＝社会的地位カテゴリー（所得・職業の威信、学歴、権力等社会・経済・文化的資源）。「強い個人」の仮定＝（経済）短期及び長期の将来を見通し自ら判断する合理的経済人、（政治）公民的モラルを身につけた市民、信念体系をもち互いに多元的価値を尊重しながら「会話」できる個人

<p>4 本書の構成 Mメモ：政治家が「強い個人」ではダメ 5 データの概要 M：教育のゴールを「強い個人」にしてはダメ</p>	
<p><b>1章 流動化の時代—戦後日本の社会移動と教育</b> 1 分析課題の設定 階層秩序の新たな形成に教育がどう関わったか 2 農家子弟の進路 農業から他へ移動新卒者：62年53%, 66年70% 3 見えざる学歴上昇 新制中学校の義務化により12・14歳→15歳 4 マニュアル職補充のメカニズム 5 高校教育の拡張と社会階層 実業高卒「マニュアル職」再生産</p>	<p>戦後日本はマニュアル職層の形成と中等教育の拡大とが連動していた（欧米先進国との違い）、=世代間の職業移動における「強制移動」と教育の関係→新卒で就職、高校進学が容易化。70年代：「マニュアル層」出身者による再生産開始。（「自ら学びを降りる自己肯定」はまだ起こらず）</p>
<p><b>2章 メリトクラシーの時代</b> M：「メリトクラシー」：「成果主義」の訳が一般的。荻谷訳「実力主義」 1 分析課題の設定 教育達成と職業達成における選抜の原理 2 学力メリトクラシーの支配 3 中学時の成績の規定要因 4 教育達成の規定要因 5 階層の再生産と選抜メカニズムの変化</p>	<p>出身階層よりも「卒業高校のタイプ」が初職を規定。高校教育の普遍化により「高校入試の大衆化」。入試学力を媒介にしてマニュアル層の再生産が作動。……「労働力配分のメカニズムは、額面上は、よりメリトクラティックになっていく」p. 55</p>
<p><b>3章 能力主義と「差別」との遭遇—「能力主義的—差別教育」観の社会的公正と戦後教育</b> 1 問題の設定 discrimination = 「カテゴリカルな差別」 2 「能力主義的差別」、「差別=選別教育」観における「差別」概念……国際比較の視点からは一般的でない p. 71 3 分析の方法とデータ……『日本の教育』（全国教研集会記録） 4 差別感と差別教育 1952普通科と職業科の「差別感」 5 貧困というリアリティ 1950年代を通じて「貧困」カテゴリと連動 6 能力観と差別教育 社会的カテゴリ視座が抜け落ち情緒的に。1958「進路指導」分科会転機→1960年代—知能・能力・学力別教育批判が一般化／「学校で測られる学力は真の学力ではない」 7 見落とされた不平等問題</p>	<p>「習熟度別指導に対する批判」読売新聞1988都立高校校長「差別感を伴うならこの方法はマイナス」「教育の場面における、能力や成績にもとづく序列化を忌避する心情」「学力による序列化、成績による生徒の差別的処遇は、「差別」であり、「悪しきもの」である。」……私たちの「日常的知識」「教育の認識枠組み」になっている。これはどのように成立してきたか？&lt;知識社会学&gt;の視座から接近する 全日制と定時制、進学者と非進学者（補習授業は非進学者に劣等感とひがみを起こす）、能力の可変性への信仰。1962「能力別学級編成」=「差別教育」</p>
<p><b>補論1 平等主義のアイロニー</b> 1 少女の願い 1965「教育の森」毎日新聞 2 高校の学校間格差と、もうひとつの&lt;格差&gt;問題 3 思わざる結果—私学と機会 高校教育の拡大—学校間格差、格差是正の動き（総合選抜制・習熟度別学級編成など）→進学者が「私立」「国立」へ流れる（ブライト・フライト現象）、「大衆教育社会」の荒波</p>	<p>1964調査：保護者「子どもにどの段階の教育を受けさせたいか」大学・短大以上83%（男子）、60%（女子）／旧制小・高等小・新制中学卒の勤労者／能力はあったが経済や家庭の事情で断念60%、能力と意思が低くて9%→1995では20歳まで教育は3人に1人。学校が閉塞・抑圧の場に。</p>
<p><b>補論2 不平等問題のダブルスタンダードと「能力主義的差別」</b> 1 素朴な疑問 2 学力格差の再分析 3 社会階層の再生産と学校 4 教育における「差別」と不平等へのまなざし 5 不平等問題のダブルスタンダード 同和問題は、一般の教育における不平等問題から区別される</p>	<p>「同和地区」をめぐる不平等問題→可視化／日本社会全体の「階層と教育」格差問題→潜在化 3「親の職業や学歴によって子どもの学校での成績に格差が生じることは、多くの人びとの関心を集めることもなかったし、教育政策の中心課題とされることもなかった」p. 118「学力の違いにもとづく生徒の序列化こそが批判の対象」「序列を顕在化させないことが必要」p. 120</p>
<p><b>4章 大衆教育社会のなかの&lt;学歴貴族&gt;—教育改革とエリート教育</b> 1 学歴貴族とは何であったのか 2 戦後民主主義と学歴社会 3 職業世界での成功と学歴社会批判 職場の実力主義 4 大衆教育社会としての戦後 論述の少ない選抜方法 5 学歴貴族の末路は「エリート」たりうるか 出自の恩恵に無自覚、「教養的文化」の追放 ノーブレス・オブリージュ（高貴な者の社会的義務）基盤崩壊 6 エリートなき社会にエリート教育は可能か 7 教育改革と教養・学力の危機 精神のない専門人と教養のない享楽人の社会に？—危機</p>	<p>竹内洋『学歴貴族の栄光と挫折』1999—学歴貴族：学歴と学校文化の獲得を通じてエリートとしての地位を保障された人々。戦後「大衆教育社会」によって消滅。（戦後新制学校）制度での平等の精神が教育上のあらゆる差異表示を「差別」として批判。（心情的な平等主義）p. 129→「どの子どもががんばればできるはずだという理想」「できない子の心情を配慮し序列が表面に出ないようにする。p. 130「まっとうな学力の評価さえ忌避する雰囲気」／個人の知識や技術による社会への貢献度に応じた報酬を得る仕組み=メリトクラシー社会／社会全体の知性や教養のレベルが重要—システムのチェック</p>
<p><b>5章 努力の不平等とメリトクラシー</b> 1 問題の設定 高校生の帰宅後学校外の学習時間の変化 2 理論的検討と問題の焦点化 3 仮説の設定 学習にむけての努力（学習時間）は減っているか？</p>	<p>「階層と教育」の視点を失った教育改革論議／「勉強のしすぎ」の実態は？／学習時間を「努力」の指標として着目／メリトクラシーの定式—メリットは能力と努力2つの構成要素から成る。個人の属性よ</p>

<p>／出身階層によって努力の量(学習時間)には差があるか？          ／出身階層による努力(学習時間)の差は拡大しているか？</p> <p>4 分析          学習に向けての努力(学習時間)は減っているか？／出身階層によって努力の量(学習時間)には差があるか？／重回帰分析(その1)／重回帰分析(その2)</p> <p>5 「だれでもがんばれば……」のイデオロギー性          能力と努力の階層差を隠し、教育達成の不平等を二重に隠蔽する</p>	<p>りも能力と努力からなるメリットが重視される社会          ／教育達成(学歴・教育年数、学力・成績)に出身階層の影響あり……教育社会学の定説／欧米産理論は「能力」に焦点を当て、「努力」に着目していない。努力は社会階層とどう関わるか。／「努力」は個人の自由意思か？／教育における「自己選択」「自己責任」の追求は、すぐれて政治的な含意をもつ。</p>
<p><b>6章 &lt;自己責任&gt;社会の陥穽—機会は平等か</b></p> <p>1 自己責任と「結果の平等」          2 なぜ「結果の平等」が求められたのか 1965アメリカ演説          3 横滑りする日本版「結果の平等」…閉じた空間での競争          4 「強い個人の仮定」と教育改革における「個人」の形成          「教育心理学」が示唆する「理想的教育」がつくる「強い個人」          5 意欲と興味・関心の社会学 …1979と1997高校生調査結果          6 階層格差の拡大は何を意味するのか 意欲や努力の不平等          7 カテゴリカルな問題把握</p>	<p>1992経済戦略会議答申「日本経済再生への戦略」          「二一世紀日本の構想」—集団主義・護送船団方式、ヨコ並びの「結果の平等」から「機会の平等」へ／「個」の自立……「自己責任社会」の樹立／死角—「社会的カテゴリーの差異にもとづく不正な差別的処遇」&lt;カテゴリカルな差異&gt;に気づかないこと／内発的動機を強調する(俗流)教育心理学批判／「社会」と切り離された現状理解は、教育・福祉などの社会問題を市場主義に容易に結びつける。</p>
<p><b>7章 &lt;自信&gt;の構造—セルフ・エスティームと教育における不平等</b></p> <p>1 問題の設定          2 方法 高校2年生対象1979-1997          3 &lt;自信&gt;の効用 &lt;自信&gt;の分布の変化／&lt;自信&gt;の効用          4 &lt;自信&gt;の構造とその変容          補助線の設定と社会階層のグループ分け／クロス集計の結果／重回帰分析(その1)／重回帰分析(その2)          5 セルフ・エスティーム高揚の政治性</p>	<p>教育心理学では「自己評価」「自己有能感」の向上が自己肯定感を高め、それが学校への適応や学習への動機付けを高めると考えきた。／比較的低い階層の生徒たちは、学校での成功を否定し、将来よりも現在に向かうことで、自己の有能感を高め、自己を肯定する術を身につけている。学校の業績主義的な価値から離脱することで「自分自身にいい感じをもつ」ようになっている p.107          1979時点—自己有能感メカニズムの差異なし</p>
<p><b>8章 インセンティブ・ディバイドと未来社会の選択</b></p> <p>1 教育における「失われた十年」          河上亮一『教育改革国民会議で何が論じられたか』2000—改革メッセージがねじれて教育現場に降りる          2 だれの意欲が減ったのか          &lt;社会学的視点の欠落した学習理論&gt;          3 インセンティブ・ディバイドと教育改革          降りた者たちを「自己肯定」へと誘うメカニズムの作動          4 「階層と教育」問題の新たなフェーズ          大規模流動化時代に形成された日本的平等観を引きずり「階層と教育」の実態は不平等の拡大再生産という新局面に突入か。          5 教育にできること・できないこと          「下に手厚い」教育により、初期の格差を抑える          青年期の移動可能性を高める(その1)キャリアフェンド          青年期の移動可能性を高める(その2)選抜を学部から院へ</p>	<p>／教育改革の「思わざる結果」—インセンティブ・ディバイド(誘因・意欲の格差拡大)／1992→1998—学習時間ゼロの生徒27%→43%／内容の精選(1992～2002)は理解向上に結びつかず&lt;失われた十年&gt;／教師の統制の弱い教授法は中産階級向き(英1975・80) p.219／学校での成功をあきらめ、現在の生活を楽しもうと意識の転換をはかることで自己有能感が高まる。&lt;学習レリバンズ切り捨て&gt;&lt;本書の全体のまとめ、問題状況の説明—大衆教育社会のもとで形成された日本的平等観と教育の理想主義が「自己責任」社会を後押しする&gt;弱まりかけた社会の統合を「国家」観で強化(教育基本法改正、奉仕活動の義務化など)。</p>
<p>おわりに／初出一覧／引用・参考文献／事項索引</p>	

著者は、この著書のなかで社会学的視点で社会と教育を捉える視角の重要性を明確にしている。

戦後に起こった急激な職種間移動の実態を、「日本的平等観」の成立過程として描き、教育現場における「能力主義差別観」の成立過程を明かにしている。この「能力主義差別観」が「死角」としてもっていた「学力・意欲の階層間格差の拡大」と下層に起こった「学習から降りて」「自己肯定感を得る」学習観の質的变化の指摘は、戦慄に値する。(教育学者佐藤学もこの現象を早くから指摘している。)

著者が指摘したなかで「教育現場=教師」及び教員養成の立場から最も大きな課題は、「能力による差異」を否定すべき「差別」として捉え、形式的に同じ扱いを正当とする「常識的差別否定感覚」の問題を自覚することである。「公的扱いの形式的同等」のもとで実際は、保護者の職層、社会的家庭的環境の差異が著しく進んでいる。60年代の公立高校で問題となった進学指導や補習、能力別学級編成、就職志望者向け指導などが「差別」であり「競争をあおる」として否定され小学区制廃止・合同選抜制への移行を行い、結果として上層階層が「私立高校」へと移動(ブライト・フライト)して、「階層の格差」はより拡大した。著者は、日本の差別観が「集団」

「カテゴリー」でなく「個人間」に限定され、自分の身近な環境の外で進行する大きな格差に気づきにくいことを指摘している。

ところで、このような「教育を社会的視点でとらえる」視角は、確かに教育に携わる者すべてに共有されるべきであり、とりわけ教育行政に携わる職種の専門家には必須の「マクロの視点」である。ただ、とくに第3章で日教組の資料を読み解く方法によって集中的に取り上げられ、一連の議論のなかで繰り返し言及される「がんばれば誰でもできる」「主体的学習という理想」「出来ない子の心情への配慮」などの「公立教育の現場の思想・言辞」が、今日の目からみて理不尽なほど非合理に見えることが気がかりである。荻谷氏の論述は社会の動きを「教育」に焦点を当てて巨視的にとらえ、入り組んだ歴史事実の不思議を解き明かす説得力に富むのであるが、その説明は横において、この実践現場の動きを別の観点から考え直してみたい。

「がんばればできる」や「主体的学習」は単なる理想であり、世の中は「能力主義」で動いている、それを正面から認め子どもと保護者に必要な教育サービスを提供する「塾」等の民間教育こそ真の教育である、という考えは今日では広く認められ、むしろ優勢でさえある。第3章で取り上げられた1960年代「能力主義差別観」を形成し今日のような意図しない結果を導いた実践現場は、荻谷氏が明らかにしているように、70年代まで継続した「教育への大きな期待と信頼」に支えられて、「優劣の差違」を忌避する感情に過度によりそう正義感が生み出したばかりのことであろうか。これは、最終第8章に示された、「教育改革」が現場に降りてくる過程で「ねじれ」が起こる問題とは別のことである。

子どもの学びに「能力的差異」があることは事実であり、現場教師は実は誰よりもそれをよく知っている。にも関わらず、その「優劣の順序」を当然視する認識を現場が避けたのは、事実の直視を怠ったからだろうか。考察者は、ここに、国民からの教育への期待・信頼に支えられていたにしても、教育現場に特有の認識の根基があったゆえだと考える。それは、すべての能力的差異を超えて、あるいは能力的差異にもかかわらず、「人間の子どものに共通する学びの力」を引き出すのが「現場」である、という無言の確信である。これは、「無限に伸びる力=努力によって満点に届く力」ではなく、「どこで発現されるかが限定されない伸びる力」「どの子どもにも何らかの形で隠されている成長の力」を現出させることである。その現出を100%起こすことは不可能であり、それこそ理想論であるが、現場にとって重要なのは「確率」ではなく「可能性」の開拓と保障である。この力を発現させた実践事実が「現在」と「教育実践史」に営々と刻まれていることを、現場人は知っていて、これを追い求めて日々の仕事に向かう。現場実践の専門性であり「誇りの源泉」でもある。これをそれぞれが自分流に語ることは数多く存在するが、理論的に突き止めようとする研究は、多いとはいえない。本研究の取り上げる「形象-対話環」理論の源となった二つの理論は、その希少な歴史上の研究のひとつであるといえる。端的に言えば、「人間の学ぶ力の発動のしくみ」研究であるが、実践者の関心は「実践」に強く傾き、このような理論にはあまり目を向けない。むしろ、教育学や心理学や哲学など、教育実践学以外の学問から理論を借りてきて実践を説明することが多い。このような役割を果たす理論として、現在最も広まり信じられている学問は、荻谷氏が指摘するように「教育心理学」である。荻谷氏は、教育心理学の「学習論」が「個人の主体的動機」重視一辺倒でとらえられていることを「俗流心理学」とよんで批判している。この指摘には傾聴すべき点が多い。

2001年『階層化日本と教育危機』の2年後、荻谷剛彦氏は一連の「学力低下論争」の経緯を振り返り、「社会学視点」の重要性を改めて主張する『なぜ教育論争は不毛なのか-学力論争を超えて』(2003)(中公新書ラクレ)を刊行した。同書は、以下のような構成になっている。

序 教育の論じ方を変える	
<p><b>第一部 学力低下論争の次に来るもの</b></p> <p>1 もう、学力論争は終わった</p> <p>2 一九九九年 風は「ゆとり教育」のほうに吹いていた プレイバック 論争の問題提起① プレイバック 論争の問題提起② プレイバック 論争の問題提起③</p> <p>3 二〇〇〇年 攻める「学力低下」論者、守る文部省</p> <p>4 二〇〇一年 「『ゆとり教育』抜本見直し」</p> <p>5 二〇〇二年 新指導要領実施と「確かな学力」</p> <p>6 日本のカウントダウン</p>	<p>アメリカでは政策と実証研究の結合が強い。日本は「臨教審」以後、データ不足の論議が続く。「社会的な視点」が弱く、マクロ教育学=教育システム論の重要性が理解されない。例： 「自ら学び、自ら考える力」を育てるのに教室実践レベルと、日本の学校制度全体レベルでは問題の次元が異なる。後者は、○教員養成、○研修プログラム、○学校への資源配分、○異なる学校段階での学習の連続性・体系性の問題などが、相互に関係をもつ体系をなす。</p>

<p><b>第二部 なぜ教育論争は不毛なのか メディア篇</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 独立行政法人化報道に欠ける「そもそも論」</li> <li>2 消費される「動機理解」の事件報道</li> <li>3 入試を複眼的に検証せよ</li> <li>4 選挙報道に求められる具体的な教育政策</li> <li>5 教育報道の日米比較</li> </ol>	<p>大学法人格は本来当然。従来の自治の不思議。「動機」を要求して分かった気になる視聴者。入試の機能は複合的。「悪の権化」ではない。選挙立候補者の教育政策は一般的で抽象的。</p>
<p><b>第三部 なぜ教育論争は不毛なのか 行政・政治篇</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 「学習指導要領」の方針大転換</li> <li>2 教育改革国民会議を読み解く</li> <li>3 国会は教育を論じうるか</li> <li>4 大学全入・全卒時代にどう対処するか</li> <li>5 「歴史教科書論争」と検定制度</li> <li>6 現場を混乱させた「学習指導要領=最低基準」発言</li> <li>7 地方選挙が変われば教育も変わる</li> <li>8 情報公開と説明責任</li> <li>9 文科省に求められる制度の再設計</li> <li>10 一転「確かな学力」へー「二分法」でいいのか</li> <li>11 「全国学力調査」から考える</li> </ol>	<p>「ゆとりか受験戦争か」の二分法では解決不能。文科省は、現場の「指導法」に責任転嫁せず、制度設計と環境支援を。</p>
<p><b>終章 隠された「新しい対立軸」をあぶり出す</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 なぜ「階層化」が問題だったのか             <ol style="list-style-type: none"> <li>1-1 福祉社会の転換と経済社会の変化</li> <li>1-2 「経済への従属」という反発</li> <li>1-3 「よりましな不平等社会」を受け入れる</li> <li>1-4 大衆規模での壮大な実験</li> <li>1-5 新段階に入った大衆教育社会</li> </ol> </li> <li>2 なぜ「子ども中心主義」教育が問題なのか             <ol style="list-style-type: none"> <li>2-1 「個人」と「自己」の違い</li> <li>2-2 公教育に個別化した対応は不可能</li> <li>2-3 ナショナリズムから批判される子ども中心主義</li> </ol> </li> <li>3 なぜ教育の実態把握が重要だったのか             <ol style="list-style-type: none"> <li>3-1 国家の役割の変容</li> <li>3-2 「自己責任」の論理と国家</li> <li>3-3 政策評価の欠如</li> <li>3-4 誰が、何のために、どのような評価を行うのか</li> <li>3-5 教育基本法改正をめぐって</li> <li>3-6 「生きる力」と「国を愛する心」</li> <li>3-7 現実をくぐり抜けた理想へ 理想論は有効。が、議論が「現実化」にシフトすると現実の問題を覆い隠すイデオロギーへと転化することに注意。</li> </ol> </li> </ol> <p>初出一覧</p>	<p>1-1 「知識基盤経済」と「自己責任」社会へー「学習の失敗」は「階層の再生産」／1-2 (人的資本論)「職業生活の原資として教育」観への反発／1-3 「新学力」は「格差問題」に不用心。／1-4 「新学力観」はエリートの教育。全国一律一斉実施は壮大な実験。／1-5 「自己実現」「個性」を大衆的な規模でめざす「大衆教育社会の圧力」</p> <p>2-1 個人は社会の最小単位、自己は文化的、社会・心理的。混同は×。2-2 「自己=本当の自分」は「公教育」には不可能。2-3 「社会奉仕の義務化」、同調圧力の隠れたカリキュラムはそのまま。</p> <p>3-1 国家の役割：中央からの統制→政策大枠(ガイドライン)提示と成果の評価。／3-2 「小さな政府」は経済と社会安定のために教育投資へ。</p> <p>3-3 公教育：格差拡大に対策し成果の評価を。</p> <p>3-4 制度の評価必要。評価のヘゲモニー争い。</p> <p>3-5 公共の精神で愛国心が育成できると素朴に?／3-6 「批判的精神を持って自ら考える力」の育成を国がどう支え成果を上げるか説明責任を求める必要。自己の真正性の罠に陥らない個人の形成の具体的な方法の探究。</p>

この著書の一部・二部・三部は、「学力低下論争」の歴史的経緯とその意義を「問題を取り出す」という点から簡明にまとめている。この「歴史・経緯」を受けて、「終章」では、現在と未来に向けて考えるべき「隠された問題」を事細かに論じる体裁が採られている、著者のいう「長大な後書き」である。本稿では、主にこの部分の論議に対して、具体的な意見を述べつつ、「形象-対話環」理論の役割・必要性を主張していきたい。

## II.2 「教育社会学」の問題提起の恩恵と盲点

刈谷剛彦氏をはじめ、「教育社会学」研究の問題提起によって、教育と経済格差の関係、「階層」と学習意欲・学習達成の違いなどに、教育界の関心が寄せられるようになった、以下の文章は、2016年9月19日付「**日本教育新聞**」14面掲載の記事(教育学書・舞田敏彦氏の回答)である。(下線は引用者)

「-インタビューア-：(100回の)連載ではさまざまなテーマを取り上げてきましたが、何が印象に残っていますか。-舞田氏：まず強く感じるのは格差です。社会階層と教育の問題は教育社会学の中心テーマで、すでにさまざまなデータがありますが、調べてみたら、階層は学習だけでなく、体力や虫歯・肥満などの健康状態、政治的関心などにも結びついていました。米国などでは、こうした調査結果がでていますが、日本でも起きているのです。学校現場でも、この問題にもっと取り組まなければいけないと感じます。／しかし、学校は階層という言葉

葉をタブー視しています。一例を挙げれば、教員採用試験の問題では、教育社会学は完全に無視されています。以前、ある学校から、学力に影響を与えている要因を調べたいのでアンケートを作ってほしい、とお願いされて、家庭環境の質問を盛り込ませたのですが、すぐに断られました。ただ、その要素抜きにして要因はわかりません。現実から目を背けると、日本はますます階層社会になってしまいます。／よくこう言われることがあります。『社会階層と子どもの学力、体力、健康状態の関連は分かった。ではどうすれば良いのか提言してくれ』と。子どもの通塾費を補助したり、保護者に健康指導をしたりする実践も大切なのですが、最も変えなければいけないのは、階層をタブー視する教育界の雰囲気なのです。」

「-インタビュー-：連載では教員の勤務状況についても、たびたび取り上げています。-舞田氏：調べてみると、教育を担う人材がいかに悲惨な状態にあるのかを感じさせられます。よく指摘されますが保育士の薄給や教員の過剰労働の問題は深刻です。保育士は不思議な職業で、給与面に不満を持ちながらも職業満足度は高いのです。東大の本田由紀さんはこれを『やりがい搾取』と言っています。-インタビュー-：日本の教育を担う人たちは自分の立場に葛藤を抱いていると思います。教員は専門職かどうかという議論が1970年代にありましたが、結局、決着がつかずに準専門職などといわれました。日々の雑務や学校給食費の徴収など、専門職としてのプライドを傷つけるような仕事もありながら、周りからは専門職だと言われたりして、そのギャップに苦しんでいるのではないのでしょうか。最近の教員の離職率の増加につながっているような気がします。本当に日本には人を育てる仕事に対するリスペクトがないのだと感じます。」

先に、荻谷氏『階層化日本と教育危機-不平等再生産から<sup>インセンティブ・ディバイド</sup>意欲格差社会へ』では、1970年代までの教員組合活動記録をデータとする「能力の順位付けを差別としてタブー視」が取り出され、それが「受験戦争」の圧力弱体化と社会・経済構造の変化とともに弱まり、教育社会学の研究成果として上記記事のように「階層格差」の進行とそれを問題にすることをタブー視する教育界の実態が指摘されている。確かに、「事実」をまともに見据えることは何より重要である。しかし問題は、上記2つのタブーを告発するとともに、「ではどうすれば良いのか提言してくれ」という要求にどう応えるかである。

荻谷氏は、『階層化日本と教育危機-不平等再生産から<sup>インセンティブ・ディバイド</sup>意欲格差社会へ』最終章「第8章」において、「格差をなくすことは不可能」だとしうえで「よりましな不平等社会」に向けて、「青年期の移動性を高める」措置として、①職業志望がより鮮明になった時点で期間と費用を補償する「キャリアファンド」の設置、②「教育における最終的な選抜のウェイトを高校卒業直後の学部入学時点から、大学院入学時点にシフトさせ、学士レベルは準専門教育、教養・基礎教育を中心としたものに変えていく」という2つの具体的提案をしている（後者は欧米のスタンダードでもある）。専門外の者としてこの措置には心から賛同するが、その実現に向けて考えることはこの論考のテーマ外の問題である。一方、日本教育新聞の記事における舞田氏は、「最も変えなければいけないのは、階層をタブー視する教育界の雰囲気なのです」と述べている。この後者の指摘こそ、本研究が取り上げる「形象-対話環」理論の要請される理由と、深く関わる。

まず、「学力の差異を明らかにすることを“差別”であると見てタブー視する感覚」（荻谷氏の指摘する問題）、「階層の存在を取り上げることを“差別”としてタブー視する空気」（荻谷氏、舞田氏）を裏側から見る。「タブーはよくない→だからなくそう」と単純に進む前に、なぜそれを「タブー」とする感覚が人びとの間にあるのか、を考えてみることである。それをつきとめずに単純にタブーをはずすことは、能力による「差別」、階層社会への「単純な肯定」になり、「基本的人権」を「うわべの建前」感覚に陥れることにもなりかねない。

本研究の結論を先取的に述べれば、「タブー」は、「人間の“学ぶ原理”の同一性」を見失っていることと、これに連動して「人間存在=学び交流する実存」に対する「尊敬を伴う肯定感覚」の弱体化から起こっていると想定される。これが、能力の高い「エリート」にも、経済的に豊かな「上層階層」にも、深刻に蔓延していると推定される。むしろ、中層・下層でも例外なく、深刻に進行している。それは、「社会自体がもつ教育実践力」の衰退からもたらされている可能性が高い。2つのタブーは、この事態に対する日本社会の本能的拒否反応から生じたのではないか。非合理に見えるほどの学力差別感への忌避もここに由来していたのではないか。、このことを自覚して、教育と社会を立て直さなければ、「タブー」を失った社会に闊歩するのは、活力を失い或いは紛争・戦争への負の圧力をため込む構造に変化する「怪物社会（リバイアサン）」であることを、日本・世界の「歴史」が教えている。

「形象-対話環」理論は、上記に述べた「人間の学ぶ原理の同一性」を視覚化し共有しやすくする理論である。この理論の本体である原理自体は、日本の「中世」以来脈々と流れている「思想」であるが、明治期の動乱を経

て近代社会の達成に近づいた大正期から昭和初期にひとつの学問的研究の姿をとって現れた。これが垣内松三による「形象理論」である。「形象理論」は抽象的学理としてのみ成立したわけではない。垣内松三の出発点にあった問題意識は、古典・文学研究の「訓詁注釈」「異本研究・本文批評」にとどまり、作品のいのちに直接読み手を誘う「読みの本質」に届いていないということであった。これは当時の中等学校の国文・漢文購読授業の現状批判に根ざし、その親学問としての国文学・国語学にまで向けられた厳しい批判であった。垣内松三自身、「日本文学」や「様式学」などで理念と内実を統合する「具体」を「象徴」としてつかむことに本質を見出す、という志向を強くもっていたが（「具体即抽象」「聖即俗」志向こそ、中世以来の日本の思想的特徴である）、初等教育実践の世界において「芦田恵之助」という、日本の伝統的感覚に富み、あくなき探究心と向上心を秘めた理科好きな国語教育実践者による授業（「読み方」と「綴り方」）に出会い、自らの主張の向かうべき姿を確信して、「形象理論」結晶の足場を得た。

同じく、「人間の学ぶ原理の発見」を志して、外地（当時の新版図台湾）の「日本語教育実践」に飛び込んだのが山口喜一郎である。山口喜一郎の日本語教育は、「単なる言語技術教師」ではなく、人格的内容的にも本来の教師であれ、という理念に強く支えられている。山口喜一郎は1932年に主著『外国語としての我が国語教授法』をまとめた後、言語活動の理論追究を深め、1943年「対話としての言語活動の特徴」を講じ、戦後1952年「対話」による言語獲得の原理を統一的にまとめた図を作成した。それは「完成」したものとは言いがたいが、本研究は、この山口理論を「対話環」理論と名づけ、「形象理論」との本質的同質性を明示する「融合モデル」を用いる。この融合モデルの意義は、「学ぶ原理の同一性」を、どの段階・どの種類の学びにおいても認知しやすくすることである。このモデル作成過程の詳しい記述は稿を改めて行く。

この「学ぶ原理の同一性」は、近世江戸時代、学問や文化、生活様式の様々な形を採って自覚され広まり浸透した。現在「日本の物作りの心」として喧伝される精神の源には、この「学ぶ原理の同一性」がある。「職業に貴賤無し」のリアリティの源もここにある。この広く浸透していた原理及び実感・感性が、社会学が明らかにした戦後社会の階層流動のなかで「職場」ではなく「教育・家庭」の根から失われかけている。戦後50年間の高度経済成長社会を支えたのは、「職場の教育力」であったと見られるが、その職場が、漸く「経済の原理」及び「成果主義」に傾いて教育機能を放棄し、本来の教育機関である学校に「即戦力」を求め始めたとき、基盤たる教育機関と家庭とが、いつのまにか上部の「職場」以上に「経済の原理」及び「能力・資質の上下に関わる“縦の”原理」に浸食されていたのである。「学ぶ原理の同一性」は、能力・資質の“横の”原理であり、階層を移動し「同じ構造」で反復される。この、かつての日本人にとっては「常識」であった「学びの原理」がどのように見失われているかを、「教育社会学」「教育心理学」「言語認知学」の学問の現場で確かめるのが本論考の目的である。

本項は、その一つ目「教育社会学」の例として、荻谷氏の『なぜ教育論争は不毛なのか－学力論争を超えて』の終章「隠された「新しい対立軸」をあぶり出す」を集中して取り上げる。

「終章」の目次（節と項：表左欄）及びその概要（表右欄）は以下のとおりである。（再掲）

<p><b>1 なぜ「階層化」が問題だったのか</b></p> <p>1-1 福祉社会の転換と経済社会の変化</p> <p>1-2 「経済への従属」という反発</p> <p>1-3 「よりましな不平等社会」を受け入れる</p> <p>1-4 大衆規模での壮大な実験</p> <p>1-5 新段階に入った大衆教育社会</p>	<p>1-1 「知識基盤経済」と「自己責任」社会へー「学習の失敗」は「階層の再生産」／1-2（人的資本論）「職業生活の原資としての教育」観への反発／1-3 「新学力」は「格差問題」に不用心／1-4 「新学力観」はエリート教育。全国一律実施は壮大な実験。／1-5 「自己実現」「個性」を大衆的な規模でめざす「大衆教育社会の圧力」</p>
---	---

「第1項 なぜ「階層化」が問題だったのか」では、まず「自己責任」社会・経済の厳しさを指摘し、「教育」がその変化に対応しきれず、理想論を振り回して「教育の職業準備・人的資本論」に反発を繰り返していると警告している。興味・関心及び「主体的に、自ら考える」ことから出発する「新学力」観は、本来「エリート教育の考え方」であり、全国一律にそれを適用するのは「壮大な実験」であり、これをさせてしまうのが「大衆教育社会の圧力」である、と述べている。

著者の指摘が的を射ていると思われるのは、「職業生活の原資としての教育」を「教育本来のあり方よりも一段下のものとしてとらえる教育界」への批判である。「新学力観」が結果として「格差拡大」を招きやすいという警告も首肯される。しかし、「新学力観」が本来エリートの教育であるという判断は「形象-対話環」理論に照らせば、半分は誤りである。なぜなら、「基本的知識」の教育に始まり、仕上げとしての「職業準備の教育」

に至るまで、どの段階でも、本来「自ら考え、自ら判断し〜」で始まる「批判的思考」を必須のものとするからである。これが（中下層ではなく）「上層：エリート教育」の特性である、と判断されるところに、現代教育社会をむしろ「ごまかし勉強」（後掲）の病巣が深く入り込んでいることが反映されているのかもしれない。

その「エリート階層」意識について、著者は、かつての「学歴エリート」階層が成立した時代とは異なり「現代の東京大学の学生は自分たちをエリートだと考えていない」という「アンケート調査結果」を紹介している。が、地方の塾講師が東大に入学した塾卒業生から聞く言葉では「（自分は別だが）東大生はみな、自分たちは文句なくエリートだと思っている」という情報が入ってくる（『ごまかし勉強』2002）。これは、どちらも「真実」であろう。東大生本人が「私はエリートだ」と宣言するには抵抗があるはずだし、このとき使われる「エリート（階層）」が何を含意するかも問題である。

「形象-対話環」理論が引き出す「学びの原理」が育てるのは、自らの学び・自らの仕事・自らの行為に対する「誇り」である。誇りは「自覚・認識」でもある。社会階層にかかわらず自らの存在に「誇り」を育てることが教育の目標の一つであることは間違いない。

<p><b>2 なぜ「子ども中心主義」教育が問題なのか</b></p> <p>2-1 「個人」と「自己」の違い</p> <p>2-2 公教育に個別化した対応は不可能</p> <p>2-3 ナショナリズムから批判される子ども中心主義</p>	<p>2-1 個人：社会の最小単位、自己：文化的、社会・心理的。</p> <p>2-2 「自己=本当の自分」は「公教育」には不可能。</p> <p>2-3 「社会奉仕の義務化」、同調圧力の隠れたカリキュラムはそのまま。</p>
---	---

この第2項は、「個別対応」は公教育のよくなし得るところでない、という論述を中心に、新しい学力観を「自己の真正性がし」に漂流し、鍛えられた「力能」にたどり着かぬ危険な「理想論」と警告している。この指摘も鋭く問題を衝いている。

しかし「公教育」が「個別性」に対応できないという指摘は、問題に忙殺される「公教育」への労りあるいは「現状の率直な指摘」ではあろうが「教育原理」にとっては驚きである。教育は家庭教育、公教育、社会教育いづれにおいても、「個」（私・自己）を育てて「集団」につなぐ営みである。集団を「まとめて扱う」のは「訓練」であって教育ではない。公教育は「訓練」水準に陥っていると見られているのであろうか。教育のなすべき「個別対応」の内実が問われている。

「自己の真正性は自分のなかにある」という理念を根拠なく広める「俗流心理学」は、著者の指摘するとおり危険である。「自己の真正性」は「さがす」ものではなく、「鍛えあげて能動的に内から引き出す」ものだからである。知識をなぞらせるばかりで、「個」の中に「知の体系」のタネ・原形を植え付けることをしない「ごまかし勉強」は、「個」を鍛えることがない。外側から断片的知識を貼り付ける（ラクな）「ごまかし勉強」と、「ここ」ではない別な所へと漂流する（安易な）「自分さがし」は、一見対極に見えて同質同根のものである。厳しい状況のなかで要求される「判断力」や自己を維持する「持久力」を育てないからである。

「同調圧力の隠れたカリキュラム」を著者は問題視するが、それは「同じ扱いを形式的に整える」ことを意味し、各人が自分の持ち場で全力を尽くせという「同調圧力」は、著者が批判する「同調圧力」とは異なるだろう。

<p><b>3 なぜ教育の実態把握が重要だったのか</b></p> <p>3-1 国家の役割の変容</p> <p>3-2 「自己責任」の論理と国家</p> <p>3-3 政策評価の欠如</p> <p>3-4 誰が、何のために、どのような評価を行うのか</p> <p>3-5 教育基本法改正をめぐる</p> <p>3-6 「生きる力」と「国を愛する心」</p> <p>3-7 現実をくぐり抜けた理想へ</p>	<p>3-1 国家の役割の変化：中央からの過程統制→政策の大枠提示と成果の評価。／3-2 「小さな政府」は経済と社会安定のために教育投資へ。／3-3 公教育：格差拡大に対策し成果の評価を。／3-4 制度の評価必要。評価のヘゲモニー争い。／3-5 公共の精神で愛国心が育成できると素朴に期待？／3-6 「批判的精神による自ら考える力」育成を国がどう支え成果を上げるか。「自己の真正性」の罠に陥らない個人の形成を。／3-7 理想論は有効。が、議論が「現実化」にシフトすると現実の問題を覆い隠すイデオロギーへと転化することに注意。</p>
---	--

第3項は、教育社会学の独壇場である。国家の役割として挙げられている「政策の大枠（ガイドライン）提示と、実施成果の評価」はきわめて重要であり、「大枠」=方向性をどう描くか、と「成果の評価」を質・量とも

に的確に行うことは容易ではない。この重要な仕事を担う国家・地方・社会の指導者は、この仕事に熟慮を重ね慎重に取り扱う「力能」を備えねばならない。「大枠提示」「評価」の困難・危険性に思い至らず、ぞんざい・安易にこの仕事を取り扱うことは恐ろしい。「大枠づくり」には、世界・国家規模から小集団・個人レベルに至る「理論研究」と「実践研究」の両輪が必要である。その際用いられる「評価」を「客観テストの〇×づけ」や「統計的有意性」でイメージする考え方では心許ない。実地に現場をつぶさに見るとともに、様々な声を聞き、事象を関係づけて、「歴史」に尋ね「科学」に諮問して、ていねいに「大枠づくり」と「評価活動」が行われねばならない。それらの仕事の切実さを身体感覚で内面化している政策決定者（指導者・エリート）が求められる。政策を実施しながら調整していく柔軟性と、過程と結果が熟すまで次の一手を待つ時機を見る機敏な目が必要である。言葉にするのは可能だが実行は難しく、政策「実行」の意味を理解し支える「市民」の理解力も問われる。現在・未来の「よき教育」は、有能な行政官とそれを支え得る市民、その両者を育てる教師によって生み出される。人文系学科の教育の革新は、私たち一人一人の喫緊の課題である。

### Ⅲ 「ごまかし勉強」の脅威

先に触れたように「教育社会学」の冷厳な目でみて、日本の公教育のなかに「ごまかし勉強」と呼びうる事態が広く蔓延していることは明らかである。また同時に「ごまかし勉強」は、「エリート」に対比される「下層・中層の階層」の学びに特徴的であると考えられている。これは、英独仏や米国の教育界でも半ば常識的に信じられていると見られ、それぞれの国の「エリート教育」は、確かに「ごまかし勉強」ではなく、教育的に最高水準の内容であることは広く知られている。日本でも、戦前の「高等学校」の教育、戦後70年代まで進学校として著名であった公立高校のいくつかは、いわゆる「受験対策」ではない質の高い内容の教育が行われていたことが教師や卒業生によって語られている。また荻谷氏の指摘するように、80年代以降、高い学力をもつ学習者が「私立学校」や「国立附属学校」に移動し、「公教育」の学力的地盤沈下をもたらしていることは「教育社会学」の調査で裏付けられ、誰もが認める事実である。（但しその上層部の社会的学力観に気がかりな所はある。）

問題は、いわゆる中・下層とされる層の「学び」の実態である。「教育実践」の勝負はここにかかっている。戦後の農村から都市への急激な人口移動が「教育実践力」にどのような影響をもたらしたかは、社会学の重要課題であるが、一教科としての「国語科教育」の視座からみても、80年代以降に大きな変化が認められた。60年代までは、小学校に入学してくる子どもの多くが「文字を書く」ことを知らずに入学してきたのに対し、80年代に入ると小学1年生の「文字指導」はかつてのような緊張感を失った。家庭や幼稚園で「文字の読み書き」を「習得済み」の子どもが激増したからである。かつては学校一の優秀かつベテラン教員に任されていた「新入生の担任」が、新採用の教員にも任せられるようになった。また、昭和初期に始まり戦後に引き継がれ70年代までさかんであった「生活」を基盤とする「作文教育」は、80年代に急速に力を失った。現代では「生活文」を書かせることに反対し、初めから一定の型・構成をもつ課題作文を書かせる教員も多く、教科書にもそのような作文単元が掲載されている。「読むことの指導」では、教科書教材をもれなく扱い、言語作品を部分に区切って1時間ごとに読ませる方式が広く一般化し、これに疑問をもたない教員が多い。しかしこの方式では子どもの集中力が持続しないことから、専門用語を用いて分析的に内容を取り扱い、「子どもを動かす」方法論<sup>1)</sup>がもてはやされた。一方、漢字学習は「反復ドリル学習」で行い、「文法」は「暗記」するもので考える要素に乏しく、「音読」に至っては授業時間中に必ず行われる“手軽な”作業と化している。これらを総括すれば、国語科教育は、「聞く・話す・読む・書く」活動を「ひととおりのこなせばよい作業」とみて、それぞれの活動の意味、あるいは各活動を組み合わせる活動の深淵を探究・鍛錬する意識は低下の一途をたどっている。

上記は「国語科学習指導」の実態であるが、すべての教科・校種（小中高）にわたって「学習」に蔓延している「形式的・表面的学習」の実態を告発した書物が、藤澤伸介『ごまかし勉強』（上・下）新曜社（2002）である。この書は、大学に勤務する教育心理学者にして塾での「学習カウンセリング」ボランティア経験を持つ著者が、日本の青少年の「学習」に蔓延する病状を、保護者・教員・子ども本人に向けて告発した書物である。著者と同じ考えをもつ教育関係者は多いはずだが、同書は、豊富なデータを用い、実証的に「ごまかし勉強」の実態を告発し、中高生にもわかるように明快な表現で訴えかけているところに特徴がある。著者の教育心理学者としての学位論文は、教員がどのように成長・成熟していくかをテーマとする『「反省的实践家」としての教師の学習指導力の形成過程』（風間書房2004）であるが、『ごまかし勉強』上・下では、教員の指導力に直接言及する箇所はほとんどない。外見上の体裁が「受験参考書」風の装丁であるせいか、「学術書」とは見られず、一方では、

子どもの読み物としては敷居が高く、刊行時に爆発的な反響は呼ばなかったようである。しかし10年以上絶版にならず読まれ続け、2002年初版第1刷から12年後の2014年12月には、初版第6刷に至っている。上巻の「まえがき」には、著者のねらいが次のように述べられている。

「今、「ごまかし勉強」をする子供たちの数が確実に増加しています。しかも、この深刻さに気づいている人は非常に少ないのです。これを何とか食い止めたいというのが、本書を書いた目的です。(中略)最近盛んに指摘されているのが、子供たちの学力低下です。学校は長期間にわたって十分な学力をつけて、子供たちを世に送り出しているはずだったのに、必ずしもそうとは言えないという結果に、世間は驚いています。しかし、筆者にしてみれば、こうなることはしばらく前から十分に予測できたので、取り立てて驚きはありません。まともな学習をする子供がどんどん減ってきている以上、この学力低下現象は、これからますますひどくなると思われま

す。」(上巻 p. i)

著者は続けて、教育問題の諸悪の根源は「受験制度」にあると見られていたが、受験には実は善悪両面がある。教育改革のエネルギーが「受験」の悪の面に向けられ成果を出せないうちに、急激に学齢期の子供たちの人口が減少して受験競争が緩和されてしまい「悪も善も」弱まった。しかし、根本的な学力低下問題は解決せず、「教育現場の荒廃はますます進み、基礎学力さえついていない状況が現れ」た。この原因が単純であるはずはないが、大きな要因の一つが「ごまかし勉強をしておけばよいという子供たちの姿勢にある」と指摘する。もちろん、子供たちに「ごまかし勉強」をさせているのは大人であり、しかもほとんどの大人は「その方法がごまかしになるのだ」という自覚がない。このことを教育関係者に気づいてもらうのが本書の目的である、と述べている。

「ごまかし勉強」という用語は心理学の専門用語とちがって直感的に意味が分かりやすいので採用する、とことわったうえ、「人間は(中略)たまには「試験の準備が間に合わなくてついごまかす」ということがあっても仕方がないとは言えるでしょう。しかし「ごまかし」の方法しか知らず、それこそが本当の学習だと思い込んでいたとしたらどうでしょう。そういう子供が大きくなったら、また自分の子供に善意で「ごまかし」を教えるでしょう。そして驚くことには、この拡大再生産はもう始まっているのです。筆者の調査によれば、学校の教師や親にごまかしをやらされて、「それこそが正しい学習法だ」と思い込んでいるケースが予想以上に多くあります。」(上巻 p. iv) と、問題の深刻さを指摘する。

筆者の観察と調査によれば、子どもの「ごまかし勉強」は「気づいた教師」がそのつど「個人的に」正していけばよいという域を超えて、「社会問題と違って構わないレベルに現実はなっている」(pp. iv～v) と警告し、この本を読んでこの危機に共感した読者は、「中学生・高校生にもこの本を薦めてほしい、そのために学習の実例を中学の学習範囲に関連させ、表現もできるだけやさしくした、(但し1冊読む間に五六回辞書を引くぐらいは中学生には当然の要求)」としている。

本書の2つめの大きな特徴は、調査結果に基づくグラフや表が豊富で、主張をわかりやすくする「図」も数多く用いられていることである。著者は、「できるかぎり判断の根拠と実態とを示す」よう努め、教育関連の本によく見られる「著者の信念をただ書き連ねた独りよがりのもの」にならぬよう努めた、と述べている。見かけのとりつきやすさからは意外なほど硬質な、学術的堅実さを備えた書物である。

ところで、「まえがき」のなかで次の一節にコメントしておきたい。「科学用語というのは一般に意味がわかりにくいものが多いものです。心理学の用語もそうで、たとえば「メタ認知」などはすごく重要な概念で、中学生にもぜひ知っておいてほしい内容なのですが、心理学を専門にする人以外は、見たり聞いたりしただけでは何のことかわからないに違いありません。」(上巻 p. v)

ここに例示された心理学用語「メタ認知」は、確かに子どもたちには聞き慣れぬ専門語であろう。しかし、「メタ認知」は、まさに中学生の発達課題の中核である。「形象-対話環」理論は、この「メタ認知」の基礎が小学校中学年(9～10歳ごろ)に最初に自覚的に築かれ、本格的に14歳(中学2年)ごろ発達課題として前景化され、17歳(高校2年)頃に生涯の基礎として成熟する課題であることを示す。歴史上、この発達段階を初めて素描したのは、垣内松三の「形象理論」である。さらに、形象理論が参考にした前史として世阿弥の『風姿花伝』『年来稽古の条々』があり、能楽の稽古論において「メタ認知」力は古くから気づかれていたと言える。「メタ認知」もまた、「ごまかし勉強」の文脈に入ると、単なる「振り返り(作業)」として形式化される危険性があることに注意しなければならない。

『ごまかし勉強』(上・下)(2002)は、荻谷剛彦氏の社会教育学の研究『階層化日本と教育危機』(2001)とほぼ同時期に著され、子どもの学習現場に寄り添って問題をとらえた労作である。以下、書物の「概要」を示すため目次を記す。

<p><b>上巻目次</b> (学力低下を助長するシステム)</p> <p><b>第1章 勉強は、もううんざり</b> 「学校に行きたくない」／不登校、中退の増加／登校者も学業にはうんざり／世界の中の日本／学習時間の減少／「分数ができない大学生」／本当に「心配ない」のか／学力低下をどう見るか</p> <p><b>第2章 学習はどのように成立するか</b> 学習の意義／記憶の特徴／学習の仕組み／学習観／学習動機／メタ認知／学習方略／相互影響／学習の好循環</p> <p><b>第3章 中学生の家庭学習の変化</b> 七〇年代の学習の主体／七〇年代のテスト準備／七〇年代の授業活用／七〇年代の受験準備と塾／九〇年代の学習の主体／九〇年代のテスト準備／九〇年代の授業活用／九〇年代の受験準備／八〇年代に何がおこったか</p> <p><b>第4章 「ごまかし勉強」の意味と特徴</b> ごまかし勉強とは何か／温度計と学力検査／大学生に見られるごまかし／「東大生」のシケプリ／すでに中学生がごまかし／ごまかしの定義／ごまかし勉強五つの特徴／「ごまかし勉強」の実例／正当派の学習</p> <p><b>第5章 書店の学参売り場から見える子供の変化</b> 学参売り場の変化／新タイプの登場／旺文社の学参の変化／授業での実験の現状／再び参考書の変化／原因か結果か／折り込み広告による傍証</p> <p><b>第6章 ごまかし勉強の実態に迫る</b> 正当派の学習の減少／正当派の学習の中身／ごまかし勉強を当人はどう評価していたのか／ごまかしのきっかけ／正当派学習の進路選択に及ぼす効果／その他の傾向／まとめ</p> <p>注 (3) ~ (8) 索引</p>	<p>図表・引用資料 (下線は考察者)</p> <p>朝日新聞 (2001.7.24) / 図1-11 / 図1-2 / 図1-3 / 図1-5 / 図1-4 / 図1-6 / 図1-7 / 図1-8 / 図1-9 / 図1-10 / 図1-11 / 表1-12 作図 / 図1-13 作成 / 図1-14 作成 / 表1-2 作成 / 表1-15 /</p> <p>図2-1 / 図2-2 / 図2-3 / 図2-4 / 図2-5 / 図2-6 (学習動機の2要因モデル / 図2-7 (望ましい学習のメカニズム) / 図3-1 / 図3-2 / 図3-3 / 図3-4 / 図3-5 / 図3-6 / 図3-7 (教科書の化学式比較) / 表3-1 作成 / 表3-2 作成 /</p> <p>図4-1 (正統派学習とごまかし勉強の比較) /</p> <p>表5-1 (学習参考書の分類別発行種類数15年間の比較) / 図5-1 (発行種類数のグラフ)</p> <p>図6-1 / 表6-1 / 図6-2 / 表6-2 / 表6-3 / 表6-4 / 図6-3 / 図6-4 / 図6-5 / 図6-6 / 図6-7 / 図6-8 / 図6-9 / 図6-10 / 図6-11 / 図6-12</p>
<p><b>下巻目次</b> (7~11章略)</p> <p><b>第12章 よくある質問 (回答は下巻)</b></p> <p>質問1 ごまかし勉強で成績が上がると、自信がつくから、それが学習のきっかけになって正当派の学習に切り替われば、別に構わないのではありませんか。</p> <p>質問2 ごまかし勉強でも、何も勉強しないよりは、やるだけましなのではありませんか。</p> <p>質問3 受験体制を乗り切るには、ごまかし勉強も必要ではないでしょうか。</p> <p>質問4 自分の経験では、受験勉強も結構役に立っています。だからごまかしでも構わないのでは (略)。</p> <p>質問5 正統派のときは「学習」、ごまかしのときには「勉強」と呼んでいるのはなぜですか。</p> <p>質問6 ごまかし勉強の悪習から抜けだし、何とか正統派の学習をしようと思っていますが、習慣は恐ろしいもので、気づくとごまかし勉強をしようとしている自分がいます。うまく切り替えられないのは私だけでしょうか。どうしたらよいでしょう。</p> <p>質問7 「正統派の学習」と「ごまかし勉強」とを分けるのは、単純な二分法では (中略)。中間だってあるはずですよ。</p> <p>質問8 家庭教師をしています。短期間で成績を上げないと首になりそうです。ですから、仕方なく生徒にごまかし勉強をさせています。どうしたらよいですか。</p> <p>質問9 社会科の用語を暗記するなど知識の習得で学習すべき量が多いと、ごまかし勉強が発生しやすいのはよくわかりますが、数学のようにできるできないがはっきりする技能の習得にごまかしが発生するのはどうしてですか。</p> <p>質問10 学力の低い生徒に正当派の学習を要求するのは、無理があるのではありませんか。テストの制度がある以上、教師は、能力の低い子供たちに対してはごまかし勉強でテストを乗り切らせてあげる方が、親切だと思います。</p> <p>質問11 ごまかし勉強の研究は、どのようなきっかけで始まったのですか。</p> <p>質問12 ごまかし勉強の風潮への対策は、この後どのように展開するのですか。</p>	
<p><b>下巻目次</b> (ほんものの学力を求めて)</p> <p><b>第7章 正当派の学習はどうすればよいか</b> 科目別の正当派の学習の方法／英語の「正当派学習」の方法／数学の「正当派学習」の方法／国語の「正当派学習」の方法／理科の「正当派学習」の方法／社会の「正当派学習」の方法／中高生へのアドバイス</p> <p><b>第8章 何のために学習するのか</b> 学習の意義を探ろう／学校不要論について／正当派の学習の内容／国語の正当派の学習／社会の正当派の学習／数学の正当派の学習／理科の正当派の学習／英語の正当派の学習／正当派の学習と学校</p> <p><b>第9章 「ごまかし勉強」の恐ろしい副作用</b></p>	<p>図7-1 / 図7-2 / 図7-3</p> <p>図8-1 / 図8-2 / 表8-1 /</p>

「ごまかし」の副作用／教育目標の多くが達成されない／投入したエネルギーが無駄に／学習意欲を低める／学習自体の価値を低める／学校教育の価値を低める／自律性を阻害する／ごまかしは転移する／次世代にごまかしを伝承する	
<b>第10章 教育産業は学力向上に貢献してきたか？</b> 問題の所在／領域ごとの論理／企業の論理／フォードのピント／受験産業も企業の論理／戦略としての洗脳／新興ルートの登場／公立中学ルートへの影響／人々の認識への影響	
<b>第11章 ごまかしの病源と治癒対策</b> 安定したシステム／システム崩しの可能性／中学高校のテスト／忠実なテストの真の原因／ごまかしに対する処方箋	図11-1 / 表11-1 /
<b>第12章 よくある質問</b> 映画セット造りと建物造り：質問1・2 / ごまかし勉強と受験準備：質問3・4 / 「学習」と「勉強」の違い：質問5 / 正当派への切り替え：質問6 / 学習姿勢のモザイクモデル：質問7 / 家庭教師の苦悩：質問8 / ごまかし発生のルーツ：質問9 / <u>どの学力レベルの生徒にも正当派の学習を</u> ：質問10 / 研究のきっかけと展望：質問11	図12-1 / 表12-1 / 図12-2 / 図12-3
あとがき 注 / 索引 上巻目次 (略)	

本書の上巻では、とくに多くの図表が用いられている。その中には、荻谷氏の著書や、文部科学省の調査、他の研究者の調査数値をもとに、本書の目的に合わせて新たに作成された図表も少なくない。荻谷2001では、基本的に1979年と1995年の調査の比較が用いられているが、本書「第3章中学生の家庭学習の変化」では、戦後の子どもたちの「学習」実態が「1970年代から1990年代にかけて大きく変化」したことに焦点を当てて記述されている。荻谷2001と重ね合わせて見ると、社会的視座と「子どもの勉強ぶり」という2つの視座によって、そこで起こった変化の様相がより立体的に明らかにされる。

この『ごまかし勉強』上のなかで、統計グラフではなく、「学習のしくみ（機構）」を図式化したものに注目してみると、「図2-5」「学習の機構」「図2-6」（オリジナル）、「学習動機の2要因モデル」（市川1986）「図2-7」「望ましい学習のメカニズム」（第2章，p.57）などが重要である。とくに「図2-7」は、＜正当派の学習＞と名づけられ、第4章では「図4-1」「正当派の学習」と「ごまかし勉強」の比較（p.93）として再登場する。……図4-1（略）……

図4-1は、本書を読みながら参照する限り、また「認知心理学」に親和的な読者にとってもわかりやすい図である。しかし、「概念語」が四角の枠で囲まれ、その相互に「⇒」（矢印）で関係づける手法を基本とし、「提示学習要素」「獲得学習要素」に散りばめられる様々な記号の多少と、それが相互に線で結ばれているか否かで「正当」か「ごまかし」かの良否が示される図になっている。全体として「複雑」な印象は否めない。

本研究が研究対象とし、拠り所としている「対話環」モデルは、この図に様々に示している「良質の」「矢印」がどのようにして生じるか、の1点を説明するための図である。「実用志向・充実志向・訓練志向」や「意味体系獲得達成感」などの語（概念）が、「対話環の成立」のひと言ですむ。「すべての学習水準の子どもにも正当派学習が必要である」という藤澤氏の主張は、どの子どもにも水準を合わせた「対話環の成立」を図ることで達成されるのである。「正当派学習」の四角い図が、「対話環モデル」の意味と同等であるとは、一見承認されがたいほど見かけ上違いが大きい。しかし、表しているものは、「同じ」なのである。

図4-1では「正当派の学習」よりもむしろ「ごまかし勉強」の図が、わかりやすく工夫されていると言える。図4-1は、「子供たちの学習の現状（悪循環）」（すなわち「ごまかし勉強」）のシステム図を、「正当派学習」の図と比較することで、「ごまかし」における「発展」「深化」の欠落と、要素間の関係のなさ、要素数の少なさや消失が表され、勉強欄外にある「悪循環」の各要素の意味がよりわかりやすくなっているからである。「対話環」モデルでは「ごまかし勉強」の出現は、「対話環が成立しない」という「ひと言」で済むため、その「ごまかしシステム」は表示されない。

著者は第11章に、次のような言葉で現状に強い警告を発している。

「以上、教育の世界に企業の論理が深く浸透し、それが人々の認識に大きく影響し、その結果、必要もないあきらめに多くの生徒も教師もとられ、教育の質の低下や、その結果としての学習の質の低下を招いたことを見ました。我々は自由競争の社会に生きており、企業が企業の論理にしたがって生存競争を続けていくのを止めることはできません。しかし（中略）現在教育の世界にあまりにも企業の論理（引用者注：経済論理）が浸透しすぎていることがお分かりいただけたことでしょう。その結果、多くの学校教師、塾教師、親は、教育の論理を

忘れてしまっているように見えます。教育は手間暇かかるということを思い出し、子供たちに学習の意義や魅力を伝えることを第一義に考えない限り、制度だけ変えても学力低下は食い止められないでしょう。残念ながら、このことに気づいている人は、まだまだ少数派です。／「賢い消費者」という概念があります。企業の論理を無批判に取り入れるのではなく、自分の頭で評価、吟味、決断できる消費者のことです。次世代の人材を育成していくことを考えるならば、「賢い教育者」「賢い学習者」という概念があってもよいでしょう。」(下巻 p. 118)

上記引用にある「賢い教育者」「賢い学習者」は、教師と子どものみのことではない。一般の市民がすべて「賢い教育者」「賢い学習者」となる必要を説いているのである。

では、現状に強固に成立している「ごまかし勉強」の悪循環のシステムを崩すにはどうしたらよいか。著者は、『ごまかし勉強』下巻第12章「システム崩しの可能性」において、次のように述べている。

まず「ごまかし勉強」のシステムに関わりのある「教材会社」「学習塾」「学習者(生徒、主に中高生)」「教師」それぞれの可能性を吟味し、「企業の論理」すなわち「経済論理」に従わざるを得ない「教材会社」「学習塾」に直接働きかけるのは困難、判断力の未熟な中学生の学習行動を直接変えるのも無理だと述べ、「そうすると、最も期待をかけられるのは、教師ということになります。教師は、教育の論理に従って行動することが期待されていますし、自分の担当している学習者に影響力をもっていますので、この安定したシステムを崩すことができると思います。しかもその気になれば、意外に簡単に崩せるのではないかと思います。」

(下巻 pp. 124-125)

この意見を実現に向けて進めるために、著者は、まず「中学高校のテスト」批判を行う。最初の項目は、定期テストで「教科書に忠実なテスト問題」を作らず使用せず、教師が「変化に富んだ」「独自の問題」を出題することを勧める。例えば「定期テストに論文体テストを出したり、調べ学習のレポートのまとめ方や、発表の仕方でも成績をつける」ことなどがそれである。もちろん、このような「活動・作品」による評価は、教師の側に確かな「評価基準」(ループリック)が必要である。定期テストを柔軟に・自由に行うことによって「教材会社は予想問題で利益を上げることができなくなり、生徒たちはごまかし勉強ができなくなる」。知られているとおり、「日本でも国立や私立の中学高校の中には、そのような成績のつけ方をしているところが少なからず存在して」いて、「だから不可能ではないはず」だと藤澤氏は主張する。

この方向を妨げるものは大きく2つある。一つは、①自由な定期テストは、出題にも採点にも手間がかかり、教師の実力が問われる。二つ目に、②「論文体テスト」や「レポートをまとめる」ことを評価の対象とするのは、高学力の生徒・学校では可能だが、「ごまかし勉強」に走っているような学校・生徒には難しく実行不可能であるという「思い込み」である。一つ目の課題は、「教師教育・教員養成」において教員の実力をどう育て、学校という教育現場の環境をどう作り上げるかに関わっている。二つ目は「教員」の意識に加えて保護者・生徒本人の自覚・認識の問題でもある。いずれにしても、藤澤氏が指摘するように、この強固な「思い込み」を突き崩すのは、「教師から始める」ほかはない。「対話環」理論は、この課題のためにある。すなわち、どのような学力水準・発達水準の学習者にも、「対話環」は必ず成立するのであり、成立させることができるのであり、成立させなければならないのである。その子どもの水準に「対話環」生成の焦点を合わせるのは「教師の仕事」である。「教師の専門性」はここに存し、藤澤氏が「教師に期待する」と述べているのはまことに妥当である。

個々の子どもの水準に合わせて「対話環」を形成するには、「親切心」や「情熱」の前に、或いはそれよりも、  
 (1) 各教科の学問の特質にそった系統性を「対話環」をくぐらせて教師自身が獲得していること  
 (2) 各水準の「対話環」成立の様相を教師が具体的に描くことができること  
 の2つが要求されている。

後にも述べるが、「対話環」には「叙述的機構型」「示現的機構型」「象徴的機構型」の3相(層)がある。「叙述的機構型」は、西林克彦氏のいう「わかつたつもり」<sup>2)</sup>の表面的理解にあたる。「ごまかし勉強」はこの「叙述的機構型」理解・表現を目的(ゴール)としてあやまらず、「示現的機構型」を発現させて「象徴的機構型」への変化をめざそうとしない学習である。垣内松三がとくに重視した「示現的機構型」は、「象徴的機構型」(深い・高い・緻密な理解)に誰もが至るための通路である。「形象理論」のなかで上記3機構について説いた垣内松三は、「叙述的機構型理解」が社会的に最も多く見られ、「示現的機構型理解」を性格的に持つ主体は希少であり同時に理解の進行過程として重要、ごくまれに「示現的機構型」を経ることなく「象徴的機構型」に至る「天才」の存在を認めているが、教育上の問題の大部分は、「叙述的機構型」から「示現的機構型」への変化が出てこないことにある、と述べる。「ごまかし勉強」の蔓延は、この事態に対して付けられた新しい名称であるといえるだろう。この具体的な詳細については稿を改めて取り上げたい。

## IV 「諸学との交流」要求―「認知言語学」の示唆

### IV.1 問題の状況

本稿Ⅱでは、「教育社会学」が指摘する「階層化」と「学力格差」の問題に国語科教育も正面から取り組む必要があること、第2項では、「教育心理学」が解き明かす「ごまかし勉強」が「学力低下」の重要な要因になっていることを取り上げた。第3項では、さらに「国語科教育」に近い「教科専門諸学」との交流の問題を取り上げる。第3項の認知言語学の国語教育からの位置を明らかにするために、ここで第1項の教育社会学、第2項の教育心理学が国語教育にどのような位置を占めているかについて、現今国語教育が取り組むべき問題にどう示唆を与えるかをまとめることによって概観する。

「教育社会学」がとらえる「格差」「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」のようにも見られる。確かに荻谷氏による指摘のような事態を、引き起こしていることは否めない。

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」などのことば（概念）は、実践の質・目的を具体的に追究するために重視されてきた。「教育社会学」でのそれと、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、具体的な教育効果の出現という「織物」の縦糸が織りなす大きな図柄を見ているのが「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」を縦糸にからめる仕事である。「縦糸」が描き出す図柄は「アルゴリズム（計算的）」「宣言的（記述的・命題的）知識」「概念体系の全体図」に親和性があるが、「横糸」はそうではない。この項で取り上げる菅井三実氏の「認知言語学」において、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）」「手続き的知識」であるとされるが、後者の概念は、学問として歴史が浅く、実用的な“ショートカットの知恵”として捉えられ、前者（宣言的知識）よりも“軽く”捉えられている面があることは否めない。言語の教育である「国語科教育」にとって、認知言語学は最も親近性のある熟知しなければならない専門・基礎領域であり、これをどう実地に応用していくかが国語科教育の役割であるという主張が菅井氏の論調にはうかがえる。さらに著者菅井氏は、他の学問領域に較べて国語科教育（学）は他領域との交流が不十分であると指摘しており、その原因の一つとして、国語科教育の重要研究分野として受け継がれている「歴史研究」＝国語教育史研究が、人物あるいは社会思想史研究であって現今の実践に直接関わる領域ではないからだ、と述べている。

これらの指摘に対し、確かにその通りだと首肯できる面は大きい。しかし一方で「国語科教育研究」に足場を置く立場からは、これらの見方に反論しつつ、従来の国語科教育研究のどこに価値があり問題があるかを他領域の学問に積極的に発信していく必要性も感じる。

反論の要点は2つある。1つは、「国語科教育研究」プロパーの研究者が行う「国語教育史研究」は、「社会思想史」や「伝記的人物史研究」を目的に行われているのではない、という事実である。この点はかなり紛らわしく、例えば著名な教育学研究者の行った「生活綴方史研究」<sup>3)</sup>などは、まさに「社会思想史」研究であり、人物史研究である。しかし、「国語教育史研究」が歴史に着目してきたのは、国語科教育実践の成功・失敗・問題・影響を直接吟味する「現今の実践事実・記録に基づく現代研究」の延長としての研究である。この点は研究者によって異論があるかも知れないが、「国語教育史研究」は社会学における歴史研究の一領域ではなく、「国語科（実践）研究」の領域であり、研究の対象としてその時代ごとのリアルな「実践研究」の内実をいかに捉えるかに焦点がある。各時代の「実践研究」のなかに、自ずとたたみ込まれている「実践と理論の関係」を取り出すことに関心の中心があるといえよう。

反論の2つめは、この「実践研究」に含まれる「理論と実践の関係」が、他領域の学問の関心を呼びにくく、ほとんど知られていないということである。もちろんその時代ごとに、教育学・心理学・科学・文学・哲学の理論や思潮から国語科教育は強い影響を受け、その理論を導入してきた。しかし、外からの理論が実践に根をおろし有効に機能するに至る実態は、他の学問から予想されるほど単純ではない。少し大胆な言い方をすれば、他から理論が導入されたとき、すでに実践現場がその先を進んでいる（但し優れた実践者による実践は）、という事態が起こっていることは珍しくないのである。「日本語教育における直接法の導入と組織化」「センテンスメソッドの導入」「単元学習の生成」「読者論の導入」「アクティブラーニング法」など、みなこれに該当する。また、優れた実践・理論が、広く一般化される過程で起こる「変質」の問題も、永遠の本質的研究課題である。ここで

は学問レベル・実践研究レベルで「叙式的機構型」理解、すなわち「わかったつもり」理解が起こっているとい  
ってよいだろう。この2つめの反論をつづめて言えば、国語科教育研究は「理論の単なる応用研究」ではない、  
ということが他の学問分野に知られていない、ということである。さらに一步踏み込んで言えば、「(応用ではな  
く) 諸学の基礎・根本としての国語科教育実践」という面が、国語科教育実践にはある、という事実が知られて  
いないのである。諸学の研究者は、国語科教育の実践と研究をのぞき込むとき、そこに「学問の根」を見いだそ  
うとして見ているか。子どものなかで育てられていくものは紛れもなく「諸学の根」である。学問間の交流が双  
方向であるべきだとすれば、国語科教育に限らず、「教科教育実践」を諸学の「応用場面」としてのみ捉えるの  
は、偏った見方であると言える。この「諸学の根」に培う働きを、先に教育の「横糸の働き」になぞらえた。本  
研究の「形象-対話環」理論は、この「横糸の働き」を見やすく、捉えやすくするための理論である。

「形象-対話環」理論の特徴は、以下の3つである。

- ① 「形象-対話環」モデルという「図」によって表示されること（視覚的明示性・象徴性）
- ② 「ことば」の生成の仕組みをシンプルに説明し、同時に精しい分析の土台となること（単純性・精緻性）
- ③ 「ことば」が問われ扱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）

考察者20余年間の「教員養成」の仕事において、拠り所としてきた実践事実と理論は、視野を広く保つ努力は  
続けたものの、結局ごく限られた範囲のものであった。具体的には、「大村はま実践」(中学校国語科教育)につ  
なぐための「芦田恵之助」(初等国語科教育)、両者を基礎づけるための理論として「垣内松三」「山口喜一郎」  
理論の統合理論、「読みの技能の体系」理論、「読み・書きの現象学的接近」、芦田から展開した「生活に根ざす  
書くことの指導」、青木幹勇「第三の書く」、伊藤経子「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研究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。国語教育の「歴史研究」の大著はいく冊  
もまとめられた。その価値が「学際的に」評価されるには当然時間がかかる。今のところ、「国語教育史」は、  
国語教育学のなかでも独特の専門領域だからである。国語科教育の実践と研究に関心を寄せている「教育社会学」  
「教育心理学」「認知言語学」の研究者が直接これらの著書を取り上げて自らの研究に活かすことはないだろう。  
国語教育史の中から、汎用性のある価値を取り出し、他分野の学問に披露してその意義・価値を認めてもらう仕  
事は、国語教育の研究者のなすべきことである。この仕事に着手するために、まず他分野の仕事・研究が、国語  
教育に何を提示しどんな問題を考えさせるかを、明らかにしていこうとするのが、本研究の目的である。

「国語教育の外」の視点として、先に「教育社会学」(荻谷剛彦氏)、「教育心理学」(藤澤伸介)氏の仕事・著  
書を取り上げ、両者が現在の課題(社会の階層化、学力の低下と格差、経済原理と教育の関係など)にどう向き  
合っているかを見てきた。「教育心理学」は「教育・学習の営み」の内側に入り込んできてはいるが、国語教育  
の内側にまでは深く踏みこんでいない。3つめに取り上げる「認知言語学」(菅井三実氏)の著書は、前2著と  
は趣を変え、国語科教育の内容そのものに構造的、合理性、科学性をもたらそうという積極的提言を前面に掲げ  
ている。以上のことを「論点の列挙」という形で再度整理すると以下ようになる。

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

- a 格差の拡大を伴う「学力の低下」……データ(数字)を根拠に考える重要性
- b 「生きる力」(目標)、「本当の自分」(出発点)などの「抽象的で曖昧なことば」の負の作用
- c 「知識基盤社会」における「教育」による資源再配分の必要性
- d 「格差なし」を求める同質圧力に、どう向き合うか

本研究では、下線を付したb観点について、これらの「生きる力」「本当の自分」などの語は本来、教育の実  
践事実を編み出す「横糸」の働きを表す概念用語であると反論した。指摘されている問題が起こっているのは、  
この概念の不十分な理解と使用が広がって「縦糸」を捉える観点にまで紛れ込んでいるからである。この「不  
十分な理解」は、「論点2」に示す、教育心理学が指摘する「ごまかし勉強」や「わかったつもり」の問題が社会  
的に広がっていることと深く関わっている。「ごまかし勉強」や「わかったつもり」学習でも社会生活を営むこ  
とのできる職業階層を、教育社会学では「マニュアル職層」と呼ぶ。IT化が進むなかで、現在の「マニュアル

職」の8割が30年後には消失している可能性があると言われる。そこに現れる社会が「知識基盤社会」と呼ばれ、その知識には「真の応用力」が備わっていなければならない。「ごまかし勉強」が許容される余地は急速に失われつつある。

論点2. 「教育心理学」からの問題提起（藤澤伸介氏『ごまかし勉強』上下（2002）／西林克彦『わかったつもり』（2005）から）

- a 「ごまかし勉強」が局所の問題でなく本来の学習（正統派学習）を見失わせるほどに広がっている。
- b 「正統派の学習」は、関連・体系性、他領域・日常生活への関連応用、充実・実用・訓練志向である。
- c 発達段階・能力の上下に関わらず、全学習者に「正統派学習」が必要である。
- d 「経済原理」は「ごまかし勉強」撲滅を主導しがたく、「公教育・学校教員」に期待するしかない。
- e 「わかったつもり」の克服は、「正統派学習」の要件である。

上記eの観点は、藤澤氏と西林氏の著書・主張を関連づけて、考察者が独自に立てた論点である。「わかったつもり」は「ごまかし勉強」とイコールではないが、体系性・関連性・応用力に欠ける点で「ごまかし勉強」の第一歩であるとも見られる。この「わかったつもり」の理解・表現こそ、垣内松三が「叙述的機構型」理解・表現と名づけた学習形態である。

以上、前項までの論点をまとめ、整理した。本項で取り上げる「認知言語学」は、1970年代から盛んになり現在では確固とした領域を確立している「認知科学」の成果を「言語学」に積極的に導入した研究領域である。1960年代に哲学に生じた「言語論的転回」の影響下にあり、ものごとをとらえ考える力と言語を関連させて学習を進めなければならない「国語科教育」とっては、待望の学問分野であると言える。ただし、これから本項で見ていくように、新しく成立した「認知言語学」から見ると、「国語科教育」の実践と研究は、遅れた旧態然とした姿に映ららしい。その指摘は謙虚に受けとめつつ、一方で「認知言語学」がとらえ切れていない原論性・普遍性・応用性を「国語科教育」が内包していることも、主張していきたい。

「認知科学」には成立当初から教育に深くコミットする研究が多数見られたが、「認知言語学」として直接「国語科教育」に関心を寄せている著述は多くない。そのなかで菅井三実氏『人はことばをどう学ぶか』（2015）は、明確に国語科教育への影響を目的としている得がたい書である。これを用いて、「認知言語学」の窓を通して「国語科教育」の研究と実践がどう受けとめられているかを探り、逆に国語科教育の側から、認知言語学への理解を促す主張を試みていきたい。

まず、本書から示唆を得るための論点を予めいくつか整理すると以下のようなになる。先の論点整理に続ける意味で「論点3」とする。

論点3. 「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<sup>かずみ</sup>）

- a 関連諸学と「国語教育」との交流・連携の問題
- b 「言語力」……定義しない「力」用語批判
- c メタ認知とメタ言語、メタ言語能力
- d 「スキーマ」「テンプレート」推進-現場の「話型」批判
- e 「推論」の種類……「人はことばをどう運用するか」

観点a「関連諸学と『国語教育』との交流・連携の問題」については、本書の「はじめに」のなかで明確に主張が述べられている。本文を具体的に参照しながら、その主張内容を考えていきたい。この「はじめに」の表題に「言語研究と国語教育の生産的な連携に向けて」とあることから、著者の「連携」に向けての積極的な姿勢が明確に表明されていることがわかる。

学問諸分野が「基礎研究」であり、「教育」は「応用研究」である、というとらえ方は常識でありに妥当な見方である。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。指摘されるように、日本語学-日本語教育、英語学-英語教育、の連携に比べ、日本語学(旧・国語学)と国語教育との連携は、部分的で弱いものにとどまっていると言わざるをえない。

## 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)

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。上記の言葉から推測するに、おそらく現時点では、そんな視点はもたれていない。

実は、国語科教育の「すぐれた授業」においては、子どもが言語を身につける過程で見せる柔軟な発想、意外な困難と驚くべき能力が様々な様相をとって現れる。その現れ方にこそ実践の質が反映されている。そこで見られる様々な現象は、「認知言語学」研究がとりあげるべき言語現象の宝庫ではなからうか。

- ・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)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。(pp.3-4)

「学問間の積極交流」について、国語教育に対し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、外からの視点ゆえの偏りや、一部に事実誤認と判断される見解が見られる。

近代国語教育の黎明期は、明治期に遡る。その時代の「国語学」は、国語教育と並んで「黎明期」だったのであり、欧米からもたらされる近代言語学の理念を適用して、日本語を音韻論・構文論的に体系づけようと努力を傾注していた時代である。橋本進吉氏の橋本文法は、学校文法の原形を築き、現在まで継承されているが、その学的体系は、日本語の特質を細やかに映し出す理論であるとは言いがたい。文節、主語-述語、主部-述部、修飾-被修飾の関係など、言語をひと通り分析することはできても、こまかな意味と機能に踏みこむと、たちまち不合理や矛盾をきたすところが多く、とても「母語としての日本語」の細密な分析・考察に耐える理論であるとは言えない。しかし、言語を客観的に捉える視点を支える「メタ言語」は国語教育に必須であるので、これを長く使用し続けて今日に至っているという事情がある。

古典文法では大野晋氏の文法研究(『岩波古語辞典』の助詞・助動詞の記述など)が一部の中等教育に取り入れられ支持されているが、現代語では、三上章の主語不要論など教師の興味関心を呼んだ理論はあるものの、学習指導要領・教科書に採用されるには至っていない。中学校で学ぶ「言語分析」が、意味や機能=人間の認知と表現の内奥に届かないので、「文法学習」や「語彙学習」は文法規則や漢字ドリルの形をとりやすく、実は先の論点で述べた「ごまかし勉強」の入り口を提供し続けてきた、とさえ言えるのである。明治期の「国語学」に今日の「認知言語学」的な発想が少しでもあれば、その後の展開は異なる様相をもった可能性がある。

列挙されている氏名のうち、国語学者時枝誠記(1900-1967)は、「言語は過程である」という「言語過程説」<sup>2)</sup>の理念に基づき、国語教育に対して「話し方・読み方……」などの「方(言語技能)」としての教育の主張を行ったことで知られる。「方の教育」は理論・理念としては説得力をもったが、具体的言語分析の場面では、「過程説」の考え方でなくては至り得ないような決定的結果をもたらすほどの独自の展開を遂げたとは言いがたく、せっかくに「文章論」を提唱しながら、国語教育が対象とする様々な文章ジャンルの機能を体系づけるまでには至っていない。<sup>4)</sup>国語教育は、「国語学」の進展を待ってはいられなかったのである。その結果、国語教育実践のなかで扱われる「認識と言語の関係」は、学問的に基礎から積み上げたものでなく、菅井氏が説明する「ヒューリスティックス」(「発見的方法」もしくはショートカット法、俗にいう「うまい方法」レベル)にならざるをえな

かったと言える。

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ということです。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)

第1、第2、第3の3つの観点は、国語教育を改善する上で、確かに有効である。ただし、著者が、自らの専門の「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。国語教育のなかに、認知と言語を結ぶ「発見法」的知見は数多いが、それを「認知言語学」の学的対象に据えてみようとは考えられていないらしい。もちろんそれを本格的にしなればならぬのは、「認知言語学」の成果を身につけた「国語教育」プロパーの実践・研究者側であり、先に「認知言語学」研究者に本格的に取り組みましては、国語教育の立つ瀬がない。いずれにしても、「学び」が「遅れている」ことと併せて、国語教育の側から言語学等の他領域に対して「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。

以上のような学問発展の歴史的経緯のもとに「待望された」、「国語教育に資する認知言語学の体系的概要」が示されている本書『人はことばをどう学ぶかー国語教師のための言語学入門』の内容を、以下に示す目次によって整理し概観する。この中には、「思考の道具（ツール）」として近年注目されている概念に関わる内容が、多数含まれている。「思考の道具」に「使われる」のではなく、主体的に使いこなすために、概念の根本から考え学ぶ「正統派学習」が、私たち国語教育人には強く求められる。

『人はことばをどう学ぶか』（菅井三実）目次	< 概容・摘記 > M: 考察者コメント
はじめに 言語研究と国語教育の生産的な連携に向けて 第1章 人はことばを通して世界を経験する	国語教育よ、基礎分野と交流せよ！
第1節 = ことばの体系と<もの見方> コラム：相対化のすすめ	・虹色、親族呼称は言語で異なる。 コラム：間主観性（共同主観性）
第2節 = ことばの意味に関する2つの考え コラム：国語辞典なら（略）	・2つの理論言語学－客観主義的意味観（生成文法）、概念主義的意味観（認知言語学）、後者「ことばは“人間のものの見方”を表す」
第3節 = <もの見方>の多様性	・言語相対説－対象には複数の表現あり、視点・態度・評価－解釈
第4節 = 認知機構の中の言語	・認知機構－知覚・記憶・経験・感情・期待などは言語と一体
第5節 = 言語力についての管見	・文科省2008「言語力の育成方策」の説明を批判 → 言語を道具として、思考力を高め、コミュニケーション（対話）力を高める／・知識・経験、論理的思考、感性・情緒は言語と互換的関係にある。（基盤×）／言語6機能（ヤコブソン）
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	・類像性 iconicity 言語は対象と類似関係をもつ（パース）：音韻、語順、意味、⇔（旧）恣意性 arbitrariness（構造主義言語学：ソシュール）
第2節 = 目で見たように文を書く	・視線の動き、大から小へ、上から下へ、中心から周辺へ、まともりごと、
第3節 = 空間から時間への次元拡張	・空間→時間「隠喩的写像」、直線の描写(語り)、中心から周辺(効率性)

第4節 = 大から小への原則	・大→小(日本語) / 小→大(英文法) / 「いきなり小」の技法
第5節 = メタ認知とメタ言語	「自分のことばを聞きながら話す」(大村はま) メタ知覚 p. 51 / メタ言語は人間のみに
第6節 = メタ言語能力 コラム: 同語反復 / 軌範の相対性	・多義文を見分ける / ・方言感覚 / ・同語反復 / ・軌範の相対性
<b>第3章 人はことばをどう学ぶか</b>	
第1節 = ことばの学習に関する2つの考え方	・合理主義(チョムスキー: 生成変形文法 - 言語獲得装置) ・経験主義(認知言語学 - スキーマの形成 < 後天的 > 一部は生得的)
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	・演繹的 deductive(規則から事例へ), 帰納的 inductive(事例から規則へ), ・帰納的思考: ①特徴の抽出, ②一般化, ③洗練化
第4節 = テンプレート 第5節 = 話型を再考する	・テンプレートは文章形式のスキーマ。「話型」は先験的創作でダメ: 語法不適格例: 「私は〇〇だと思います。 <u>その理由は～だからです</u> 」×
第6節 = 協働学習と模倣学習 コラム: 累進的な文化進化(トマセロ)	・人の文化学習は模倣・教示・協働(トマセロ) / 協働学習: 他人を理解する過程を伴う / 模倣学習: 適切な手本の工夫に留意(効率高い)
<b>第4章 人はことばをどう運用するか</b>	
第1節 = 推論とは何か	・推論: 正しい既知の知識を利用して新しい知識を導く手続き
第2節 = 言語表現における帰納的推論と演繹的推論	・帰納的(ボトムアップ)推論 - 個別事象から一般規則へ ・演繹的(トップダウン)推論 - 一般規則から個別事象へ
第3節 = 第3の推論アブダクション	・アブダクション: 結果から原因を導く仮説的推論 - 誤謬の可能性 / ・ヒューリスティックス(発見的方法)とアルゴリズム(演算的方法)
第4節 = 反則を知らなければルールは守れない	・言語獲得研究(肯定証拠・否定証拠)第二言語・学校教育では効果 ・妥当解釈複数, 読み誤り(解釈) - 矛盾・無関係・言い過ぎ - 排除
第5節 = 宣言的知識と手続き的知識	・宣言的知識 = 記述的命題的知識(普遍性, 箇条書き可) 静態知識 / ・手続き的知識 = 環境条件変化に応じてどう行動するか・動態知識 / 後者: 言語化困難, 反復による習得, 指導者は宣言的知識化を要す
* 文章読解からの情報 - 宣言的知識・手続き的知識, 人物の気持ち解釈の妥当な推論を	
<b>第5章 国語教育と関連領域との共生</b>	
第1節 = 関連領域との学際関係 - 支援と制約の相互作用 コラム: 反証可能性	国語科教育の関連領域: 教育学・国語学・国文学・心理学・歴史学・コミュニケーション学 / 関連領域との学術交流・制約を嫌う(著者の見解) / 間接的影響「アナロジー(類推)」例: 教育実践と医者治療の類推 / 反証可能性は科学の条件, 妥当性を高めるのが「研究」
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	常識的コミュニケーションモデル - Aメッセージの記号化 → B記号の解説, 岡田1997 - メッセージの漸次性, 雑談は「共話」水谷提唱 「雑談 - 共話 - 対話」(スキルを要するのは「対話」だ) M: 異論あり
第3節 = 関連領域からの支援事例 (その2) - 間身体性 コラム: ファティックコミュニケーション	間身体性(メルロ・ポンティ) 同じ身体を持つ2者の「世界共有」: 見る - 見られる関係の場 - 知覚の理解・感情の共鳴 - 間身体的主観性, 脳科学 - 「ミラー・ニューロン」: 同じ身体・動作共有・感情共有
第4節 = 関連領域からの支援事例 (その3) - 心の理論 theory of mind	他人の視点に立って考える能力 - 心の働き推測・行動予測「誤信念課題」3歳×5歳○, 実物と「見え」の区別 / ファティック(交話) 挨拶等
第5節 = 関連領域からの支援事例 (その4) - アフォーダンス コラム: 国語教育と国語科教育 / 3領域と1事項	アフォーダンス: 対象が生物に対して提供する行為の可能性 / 社会的アフォーダンス: 他者や自己の対話・行為から自分の対話・行為の可能性が生じること / 例: 質問の仕

おわりに／参考文献／索引

本書のなかで、直接国語教育の事象が引用されているのは、第2章5節の大村はまの言葉（中学校）と、第3章4節の「話型」（小学校）だけである。

認知言語学の研究者に、特に見ることを勧めたいのは「作文指導」の現場である。子どもの作文教育（戦前は「綴り方」教授）に見られる「言葉の問題」は、認知のありかた・その成長を捉える現場として興味深い事実が拾えるはずである。（ただし、「優れた教師の会心の作文指導」であることが必須である。）そこでは、教師は「言語の理論」ではなく自らの言語的直観に基づいて指導を進めている。これがもし認知言語学的に基礎づけられれば、実践にどれほどの支えとなるか、はかりしれない。

最後に、本書の国語科教育へのメッセージ（関連領域との共生）が最も強く打ち出されている「第5章」を取り上げて考察を加え、この項のまとめとしたい。

## 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。 p. 121

・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、国語科教育意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いく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。 pp. 123～124

ところで、学際性の視野を広く採ると、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を十分広い意味で考えると、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

指摘されていること（関連領域との学術交流を忌避する研究者）が「皆無である」とはいえないが、国語教育

の学会では「学際領域」に関心が広い。問題はむしろ、関連学際領域から「取り入れる」ばかりで、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かもしれない。とくに「歴史的研究」が、さかんというより、重視される理由は、先に述べたように、「事実研究」の有力な方法であるからだが、関連専門分野の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・国語科教育研究者の責任であろう。

「医学のアナロジー」は、指摘されるとおり、教育実践の前提である「実態把握」の重要性強調に役立つ。優れた実践は、出発点の学習者の実態把握がきわめて優れている。さらにいえば、教育・国語教育には、「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、先取的にこの技術の特徴を列挙すれば、以下のことが付加される。

○相手（学習者）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、学習者の実態をとらえ課題を発見する。

○技能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。

熟練の、あるいは優れた実践にはこれらは当然のように含まれるが、現時点では正当に「理論化」されてはいないのだ（他領域に「ある」と見なされていないのだから）、と覚悟しなければならない。

著者によって最後に紹介されている2著は、「戦後の国語科教育の歴史」を語りながら、「歴史研究」には興味を示さず、「名人芸」の授業を否定的に見、実践の平明さと「ことばの確実性」を求める意見を率直に披瀝した著述である。両著とも「西尾実」の業績に否定的であり、芦田恵之助、大村はま、斎藤喜博の名をあげて、いずれも「授業名人」であり、追隨しがたいとされている。渋谷孝氏は、「名人」のかわりに、輿水実の「基本的指導過程」の提唱を高く評価し、この「基本的指導過程」を用いて「十人並み」授業を広く実現できることこそ重要だと述べている。

しかし、授業名人の授業を主体的に精緻に学ぶことと、「基本的指導過程」の機能・価値とが矛盾しないような、原論的「基本的指導過程」が要請されるべきではなかろうか。輿水実氏の「基本的指導過程」は、「多数の実例を重ね合わせてほぼ一致する標準を形にする」（輿水）というコンセプトで形成されており、その「標準形式」に触発されて新機軸が生み出されるような原論性は見られない。輿水氏が垣内松三を支えた研究者であり、哲学の研究者であっただけに、その「基本的指導過程」には哲学的原論性が期待されたが、実際にはそれに乏しかった。逆に「名人芸はまねできない」という通念を広く浸透させることを助長したとみられる。「名人」の仕事は確かに「まねできない」ものであるが、実践者個々が「自分の特質」を最大限に伸ばし発揮して「自分として最良の実践を行う」という「自立・自律性」は、必ず「まね」しなければならない点である。

「ことばの教育・学習」が教師と子どもにとってどうすれば容易に行えるか。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。この点については、国語（科）教育の歴史は、一般に推測されるよりも豊かな内容を蓄積している。国語教育史は「歴史研究」の特殊分野であるよりも、「実践研究」の時間軸を遡る特殊研究なのである。

おわりに (「・」及び、改行は考察者による)

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。 p. 150

・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盛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。 p. 150

・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。 p. 150

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録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。 p. 150

「認知言語学」は、1970年代以降、急速に発展した新しい言語学である。「国語教育」の立場からは、「待望の言語学」であり裨益する所が大きい。しかし、「国語教育」の視座からみていくつかの点で見方が異なる。

1つめ、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」からみて両者は異なる。「国語学」の前史には、明治期以降に流入した欧米由来の「言語学」のほかに、日本の近世江戸期に成立した「国学」の伝統があり、明治期の国語学者は、「国学」の蓄積をふまえ、あるいはそれを脇に置いて、欧米由来の言語学概念を用いて日本語の体系を新たに記述・構築しようとした。時枝誠記博士が、ソシユール言語学を批判して、「言語過程説」を提唱したことは広く知られている。

垣内松三の「形象理論」は「言語学」ではないが、「国学」の強い影響下にある。一方、山口喜一郎の言語論には、小林英夫を介してF.ソシユールの言語学が浸透している。しかし、時枝誠記博士がソシユールを批判したような「静態的把握」はなく、むしろ「言語活動」に焦点を当てた動的把握を行っている。

菅井<sup>かずみ</sup>三実氏の「認知言語学」は、戦後の新しい言語へのアプローチに属し、ガーダマー『真理と方法』1960や、オースティン『言語と行為』1960、サール『言語行為』1969以降の新しい言語論に倣さず言語研究分野である。「学術的研究」は別にして、この言語学研究の新しい流れが「国語科教育実践」に直接影響を及ぼしているとは、確かに言いがたい。学習指導要領の「言語事項」に列挙される項目に「認知言語学」の影響は乏しい。しかし、国語科教育と「認知言語学」との通路は閉じていたわけではない。「ことば」が生きて働く現象を取り扱うかぎり、両者が見ようとするものは重なり合う。

言語の発達心理学的研究は、科学研究として「観察」「実験」を基盤とし、言語の働きや、子どもが言葉を身につける過程を客観的に「外側から」とらえ、あるいは条件を限定した実験を用いる研究である。教師が方法・目的とする「主体間のやりとりの中で、言葉がどう発生するか」という「言語習得の内実」に「成否の深淵」があることには気づかれていないか、重視されていない。「国語教育」に関心を向けている菅井氏の「認知言語学」では、ここによく光が注がれ始めたことが看取できる。しかし、「主体間のやりとり」が研究の焦点もしくは仕事そのものである国語科教育とは異なり、自らの認識・知見を「学習の現場に適用する」ことを素朴に（ナイーブに）考えているらしいことが窺われる。

一方、「国語教育実践」の関心は「学びの成否」に集中する。関連諸学と国語教育の「交流」が困難な事情が、ここにある。しかし、先の目次による要旨によって概括的にみたとおり、「認知言語学」が提供する「知識」は、確かに「国語科教育」の実践の知識基盤とするにふさわしい。熟読三読して、「認知言語学」の示唆を完全に身体化することが、これからの国語科教育には求められる。

## V 終わりに―「形象-対話環」理論の示唆……諸学交流の足場として

多くの認知科学関係のモデルに見られる矢印双方向型のコミュニケーションモデルと違って、日本語教育者である山口喜一郎の作った言語活動モデルには「円」が使われていることが特徴である。山口喜一郎は、モデルを説明する所で以下のように述べている。<sup>6)</sup>

○（言語活動において）あなたと私は共にその心をつにしたいのである。（中略）直観を同じうしたいのであるが直接にはそれができない。言葉がその中をとりもつのである。（即ちこの円環は）言語活動の社会性を図示するものである。  
○言者は解者の理解を期待すると共に、その理解した内容について解者の表現をも期待し、その表現によってはじめて自分の表現がよく理解されたか否かを証認するのである。（中略）最初の言表が対者の理解と表現の弧を通して自分の言表理解の弧を完成して対話の一往復活動をとげるのである。  
○だから表現に対する理解をもって言語活動の一円環が終わるように考えるのは、言語活動の機構を静的に見たもので、この弧は原表現に対する復表現によって完結するのであり、表現対表現の円形対応が対話言表の一単位ともいべきものである。

（下線は引用者）

始め2つの下線部にあるように、表現者が自分の表現（ことば）の意味・働きを実感するのは、相手から反応としての表現が返ってきたときである。この「返ってきた時」に、自分の始めた輪が確実に「閉じる」か否か、これが最初の関門になる。「閉じて」いないのに「閉じた」かのごとくふるまうのが「ごまかし学習」の第一歩である。

輪の結びは、相手主体と共有される「世界」の成立を意味する。この「世界」は、「ひとまとまりの体験→経験」でもある。菅井氏の認知言語学が指摘するとおり、その輪には「雑談」「共話」「対話」の様相が認められる。

それは「輪」のなかで生成する「言語」と「意味」の質の違いである。輪の内部には、言語による論理的意味とともに、活動がもたらした感情の生成及び共有・分割が起こっている。言語の生成が論理とともに感情の座を保障することは注目されるべきだろう。「教職は感情を用いて認知を行い人を育てる専門職である」という「情動実践家」のとらえ方に付合する。<sup>7)</sup>

一方、垣内松三の提唱した形象理論で特に教育的に注目されるのは、「叙述的機構型」(理解・表現)、「示現的機構型」(理解・表現)、「象徴的機構型」(理解・表現)という三層のとらえ方である。これ自身は言葉として分かりにくい、「対話環」モデルでこれを表現すると、分かりやすくなる。「叙述的機構型」は、輪の生成が自動化して、「対話環」の言語・認識生成力が劣化した状態であり、輪の中に濃密な「体験→経験」が入っていない状態である。「ごまかし勉強」や「わかったつもり」の様相がこれである。

三層(相)のなかで教育的に最も重要なのは「示現的機構型」であろう。これは、叙述的機構型の自動化した輪がはずれ、あるいは既存の輪から新しい輪が分岐し始めて、機構全体に大きな緊張が生じる状態である。これは、論理的な疑問・問いの出現でもあれば、情緒的窮迫でもあると、垣内松三は述べている。「学び」は、この「示現的機構型」を必ず通過しなければならないというのが垣内形象理論の示唆及び本研究の仮説である。学びの出発に、「示現的機構型」を見出すことをマイクロ適用とすれば、マクロの適用として、子どもの「発達段階」の特徴をこれによって示すことにも垣内は用いている。それを要約したものが下記に要約した「示現的機構型」の諸特徴である。<sup>8)</sup>

「示現的機構型」の特徴一覧

- |   |
|---|
| <p>1. 示現的機構型の表現・理解の特質</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○表現性格としての叙情的或いは思惟的な叙述機能の特性を標示する。</li> <li>○表現の「窮迫」がしばしば見られる。</li> </ul> <p>2. 「示現層」の働き</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○表現作用における多様な存在連関を統一する「志向的相関者」</li> <li>○「示現層」が意識の全面で活発に働き、その程度が甚だしくて、他の層位との調摂がとれていない。</li> <li>○一方では叙述層と、もう一方では形相層(象徴層)との相剋がおこり、表現(理解)作用の窮迫と障碍が蟠っている。</li> </ul> <p>▽ (窮迫・障碍の)凝固が融解すると、そこから純一なる表現の流動が生まれ、創造的・個性的特徴を表す。</p> <p>3. 社会における存在のしかた</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○「叙述的機構型」に比して遙かに少なく、社会の各層に於いても極めて少数。</li> <li>○表現様式(スタイル)としては、文学形態では詩歌、或いは諺、随筆といった現れ方をする。</li> <li>○詩人的・科学的、時として聖者的性格特徴となって現れる。</li> </ul> <p>4. 発達上の位置</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○児童においては未分的だが、精神発達の段階、及び言語能力の発達に伴って隔期的に現れる。<br/>小学校初学年、小学校中学年(十歳)、中等学校中学年(十五歳)</li> </ul> <p>5. 指導上の留意点</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○表現能力が劣っているように見えることがあるが表現の窮迫と伸長を意味することが多い。</li> <li>○一見実用的でないような指導から却って自由と平淡とがもたらされることがある。</li> <li>▽ 批正の指示が肯綮にあたっている場合には、自己添削における緊張と努力が加えられ、しかもそうした反省力・推敲力は長い時の後までも持続する。但し、その推敲力は、1度把握した対象領域の範囲内に於いて行われ、その根本的な存在性格が変容せられることは殆どない。</li> </ul> |
|---|

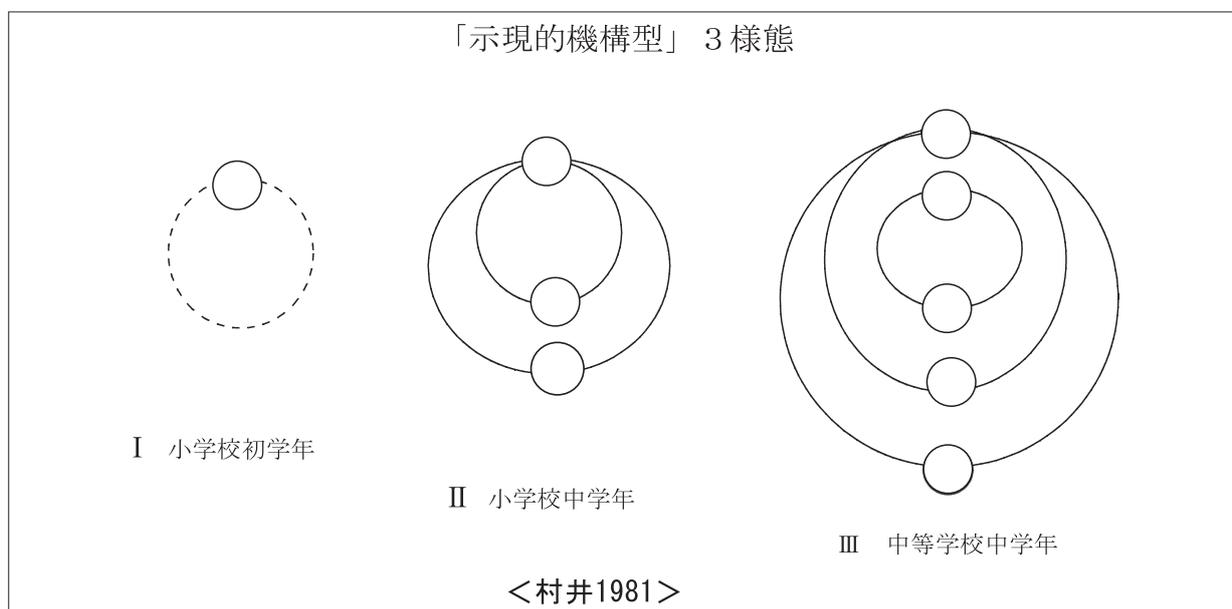
上記の記述にあるように、垣内は、発達段階に「示現的機構型」が典型的に現れる時期として、小学校初年(6～7歳)、小学校中学年(9～10歳)、中等学校中学年(14～15歳)を挙げている。後掲図は考察者が1981年の修士論文で作成した図であるが、「対話環」の輪が主体のなかで癒着・滞留している形である。「対話環」が二重・三重になる現象は、高度な「論理」(=ことば)の発生と複数の「視点」の獲得を通じてメタ認知が生じることを表す。緊張・課題が解けて、まっとうな円、二重環、三重環ができあがれば、それが「象徴的機構型」である。I、IIの段階においても、「対話環」成立の瞬間には「三重環」が生じるのであるが、「メタ認知環」である最外側の第3環は、青年後期の成熟までは、つねに一瞬で消滅する輪である。(輪は消滅はするが、痕跡が言語や記憶として主体に刻印される。)

これらの「図」は「象徴図」であり、現象の記述的表示ではないことが特徴である。単純な図ではあるが、様々な角度からの原理の発見を助け、あるいは得られた知識・知見を図中に反映させることが可能である。最大の利点は、「言語活動」を「動き(エネルギー)」として「全体的機構」のなかで捉えることを助けることであろう。

言語の形で示された知識・認識は、語(概念)を孤立させては理解できず、ひとつの主題をもつ「まとまり」のなかでのみ、意味を担うことができるという原理を主張し、「輪」はその「まとまり・統一・完結」を象徴す

る。それが何の役に立つかと言われれば、確かに微々たる利点であろうが、図としてはかなり扱いやすい方ではなかろうか。

下記の図は、考察者が1981年に作成した「示現的機構型」対話環の、発達段階ごとの3様態の図である。



垣内松三の「形象の機構」図は、「田邊講演」で用いられた図が比較的わかりやすい。<sup>9)</sup>

以上、本考察では、1.「教育社会学」が警告する学びの階層化に抗して、いかなる子どものいずれの段階でも普遍的に必要とされる「学びの質」保障を考え、2.「ごまかし勉強」と「わかったつもり」が破壊すべき問題であり突破すべき関門であることを確認し、3. 認知言語学と関心を同じくして「人はことばをどう学ぶか」の協働研究に進む道を探った。

この「形象-対話環」理論に関しては、「わかりにくい」「抽象的である」「込み入っている」という批判を絶えず浴び続けている。これらの批判を謙虚に受け止めて、少しずつ、前進を続けたい。

## 注

- 1) 1980年代、向山洋一氏を創始者とする「教育技術の法則化運動」が全国に広がった。
- 2) 西林克彦『わかったつもり-読解力がつかない本当の原因』光文社新書2005
- 3) 中内敏夫『生活綴方成立史研究』（1970）明治図書、は典型的な例である。
- 4) ○時枝誠記「言語過程説」：時枝誠記は言語を構成的に見る言語観に反対し、主体的意味作用の段階を重視し、言語は人間の表現行為そのものであると説いた。それが「言語過程説」で、言語と思考の密接な連関を過程的に強調した。（「言語観」の項、小川末吉記『国語教育研究大事典』1991、p. 252）  
○時枝誠記は、西欧の言語論の特徴である言語を「対象」として見ることに反対し、人間に内在する認識・感情・意思を表出する過程として見、語彙には「詞」「辞」の二種があり、文構造として「入れ子構造」を成す。語論、文論と並んで「文章論」も国語学・文法論の対象である、など、傾聴すべき独自の理論を樹立し、中等国語教育を中心に、国語教育の言語的基礎論として大きな影響を及ぼした。（「時枝誠記」の項、林巨樹記『国語教育研究大事典』1991、pp 631-632）
- 5) 文章論については、甲斐睦朗氏により簡にして要を得た説明があり、国語学に先んじて国語教育において「文章論」「文章研究」が強く要請されていたことを、「辞典」の項目の推移を手がかりに明らかにしている。（『国語教育研究大事典』1991、pp 755-757）
- 6) 山口喜一郎『話すことの教育』1952習文社、pp14~17 この「円形モデル」については「月刊国語教育研究」129集（1983年3月号）「山口喜一郎の言語活動観-円環モデルの考察」においてとりあげた。
- 7) 垣内松三『国語教育科学5 国語表現学概説』1934文学社「結語」pp292~295を項目化してまとめ直した修

士論文（下記3）の記述（p. 292～295）を修正した。

8）村井万里子『言語活動機構についての研究－言語教育基礎論として』広島大学教育学研究科修士論文1981

9）3の論文 p. 590, p. 662

## 文 献

- ・垣内松三、『国語教育科学5 国語表現学概説』文学社1934
- ・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』有信堂2001
- ・渋谷孝『国語教育はなぜ言語の教育になり切れなかったのか』明治図書2008
- ・菅井三実<sup>カズミ</sup>『人はことばをどう学ぶか－国語教師のための言語科学入門』くろしお出版2015
- ・鈴木大裕<sup>ダイユウ</sup>『崩壊するアメリカの公教育』岩波書店2016
- ・西林克彦『わかったつもり－読解力がつかない本当の原因』光文社新書221, 初版2005（1刷）, 2015（24刷）
- ・藤澤伸介『ごまかし勉強－上・学力低下を助長するシステム』新曜社2002初版1刷／
- ・藤澤伸介『ごまかし勉強－下・ほんものの学力を求めて』新曜社2002初版1刷／
- ・村井万里子「山口喜一郎の言語活動観－円環モデルの考察」『月刊国語教育研究』129集, 1983年3月号
- ・村井万里子『言語活動機構についての研究－言語教育基礎論として－』広島大学教育学研究科・修士論文
- ・山口喜一郎『話すことの教育』習文社1952

# Why Do We Need the Ideas of *Keisho–Taiwakan*? Intersections with Three Related Disciplines

MURAI Mariko

Keywords : *Keisho–Taiwakan*, Educational sociology, Educational psychology, Cognitive linguistics, History of Japanese–language education

This research regards *Keisho–Taiwakan*, a theory of language learning unique to Japan, whose birthplace was in real–world educational settings. Researchers developed this theory from 1981 to 1988, creating it by fusing three sets of resources : Kiichiro Yamaguchi’s 1943 and 1952 theory and practices (*Taiwa–kan*), Matsuzo Kaito’s 1932 theory (*Keisho*), and Enosuke Ashida’s 1934 practices. The significance of *Keisho–Taiwakan* lies in its provision of a theoretical basis for practices in Japanese–language education (i.e., as a first language) and language education generally.

Japanese–language education has emphasized the historical study of itself, but has received criticism (from cognitive linguistics researchers) for its lack of exchange with related disciplines. To respond to this criticism, we probe how works in educational sociology, educational psychology, and cognitive linguistics have intersected with *Keisho–Taiwakan*, in terms of their acceptances of and objections to the theory. Our findings can be summarized as follows :

1. Educational sociology regards *Keisho–taiwakan*’s educational philosophy of “explor for the self” as problematic. However, it does so at the macro level, treating it as characteristic of the theory itself, when in fact it is only regarded as an essential concept within *Keisho–taiwakan* at the micro level, by individual researchers.
2. Educational psychology has mapped and clarified the structure of “legitimate learning” (authentic learning). *Keisho–taiwakan* has also mapped legitimate learning, but expresses it in a different form : “authentic instruction” and “authentic learning”. The two domains should be able to solve the problem of “deceptive studying” (i.e., rote memorization rather than thoughtful digestion) by cooperating and dealing with it together.
3. Cognitive linguistics can provide Japanese linguistic education with many excellent linguistic and thinking tools. In fact, *Keisho–taiwakan*–based language activities at sites of educational practice provide the perfect opportunity to equip learners with these tools.

These findings demonstrate the possibility of employing the basic theory bestowed by the field of Japanese–language education history to help solve contemporary issues.