

多様な言語材を活かした国語科指導の可能性について(2)

—これまでの国語科指導における多様な言語材の位置づけ—

森田真吾

千葉大学教育学部

A Study of Various Language Products for Japanese Learning Materials (2)

MORITA Shingo

Faculty of Education, Chiba University, Japan

本稿では、今後の国語科指導における多様な言語材の可能性について考究を深めていくために、これまでの国語科指導において多様な言語材がどのように活かされようとしてきたのか、その位置づけについて整理を行った。多様な言語材は、基本的には学習者一人ひとりの実情に合わせた国語科指導の実現を目指すために活かされようとするところからはじまり、その後、教師の学び（力量形成）を評価し、学習者の側にある価値規範を重視した教材選定を促進し、社会が養成する言語力の育成に何らかの貢献をするものとして位置づけられようとしてきた点を明らかにした。そして、この検討を通して多様な言語材をめぐる価値観・学力観の二元論化を指摘し、それを解消するためには授業者・学習者の創意工夫を多様な言語材に加えながら学習材を造り上げていくことが必要であることを論じた。

キーワード：国語科指導（Japanese language instruction） 多様な言語材（Various language products）
教員の力量形成（Competence formation of teacher） 学習動機（Learning motivation）
情報活用（Information Utilization）

1. はじめに

本稿は、多様な言語材を国語科指導における教材とすることに対して、これまでの国語教育研究・実践の中で、どのような意義が付与されようとしてきたのかについて整理し、今後の国語科指導における教材のあり方を考える手がかりを得ることを目的とする。

ここで言う「多様な言語材」については、「実生活の中に存在し、情報の送り手による明確な目的意識と相手意識との相関によって多様な様式や体裁をとる言語による制作物」とであると定義しておく。

『ふぞろいの林檎たち』など数々のドラマを手がけたことで知られている脚本家・山田太一は、自身のエッセイの中で、自らが経験した終戦直後における中学校での授業の様子を、次のように述懐している。

（終戦直後という時期は）いってみれば「どさくさ」の時期であった。

その中で、とりわけ国語のS先生が私を捉えた。教科書などはろくに使わず、芥川龍之介の「侏儒の言葉」やパスカルの「パンセ」をガリ刷りしたものを教材にし、漢字のテストもそうしたものから出した。それは生意気な中学生の虚栄心をくすぐり、ろくに分からぬまま先生の本を借りて三木清の『人生論ノート』や出隆の『哲学以前』などを読もうとした。（カッコは引用者）*1

ここで山田が述べているのは、学習者の立場から感じ取った、教科書を用いない国語の授業の魅力とでもいべきものである。国語という教科は、そこに言葉があれば、教科書を用いても指導できるし、用いなくても指導できるものである。教科書を用いない指導が実際に行われ、そうした指導が一部の学習者の心を捉えていたという事実を、山田の述懐は物語っている。

山田太一の述懐は、あくまでも学習者の側からみた教科書を用いない国語科指導がどうであったのかという指摘である。これに対して戦後まもない頃に、国語教師として教科書以外の多様な言語材の教材としての価値にいち早く気づいていたと思われるのが、大村はまでである。

昭和3年、長野県立諏訪高等女学校の教員として教師生活の道を歩み始めた大村は、終戦後、新制中学校発足と同時に自ら希望して深川第一中学校へ転任し、戦後国語教育の進展に寄与していくこととなる。以下の文章は、大村の見た終戦直後の中学校・中学生の様子である。

私が最初に行った学校は東京都江東区の深川第一中学校でした。行ってまもなく私はそこがそれまでに私が経験したのとまるで違った環境であって、みんなの気持ちと私の気持ちが、どれくらい遠いものかということがわかりました。（中略）クラスの数はいくつあっても授業をするときは一つでやるので、だいたい百人ずつでした。その講堂を二つに仕切って、というより仕切ったことにしてA、Bの二組はこちらで、C、Dの二組はあちらで別の授業という状態でしたので、授業がものになりません。私はそこで生徒を教え始めたのですけれども、一か月もの

間、野放しにされてなんともいえないほど気持ちが荒れてしまった子どもたちが集まったうえ、人数が多すぎます。(中略は引用者)*2

子どもたちを学習させるための環境(教室)も十分に整っておらず、教具・教材も不足した状態であり、子どもたちも翻弄され混乱し、一斉指導の形態を取って授業を行うことなど到底不可能な状況であったという当時の状況が十分に伝わってくる。そのような状況の中、大村は、自ら教材を創り出して子どもたちを学習へと誘うことを試みる。

ある日のこと一薄暗い日だったのを覚えています。一机やいすはおろか、窓ガラスも床もない、黒板もない、そんな教室で、教科書もない、ノートもない、二クラス百人あまりの生徒たちがわんわんと騒いでいました。「静かに!」という声も通りません。私は茫然として一隅に立ちすくんでいました。しばらくして私はやっと数人の子どもをつかまえ、かたすみに呼んで、前夜、児童向けの雑誌をこわして作った教材と学習の手引きを書いた紙とを渡しました。すると驚いたことには、その子どもたちは、まったく「とびつく」という形で、室内の騒ぎをよそにじいっと読み始めました。静かな真剣な空気が一隅に生まれました*3。

混沌とした状態から言葉によって秩序が生まれ、子どもたちがより高きものを求めるために学び始めた瞬間とうべきものがここに描かれている。この時の様子を、大村は別の文章のなかでも次のようにまとめている。

私はその日、疎開の荷物の中から新聞とか雑誌とか、とにかくいろいろのものを引き出し、教材になるものをたくさんつくりました。百ほどつくりまして、それに一つ一つ違った問題をつけて、百とおりの教材ができたわけです。翌日それを持って教室へ出ました。そして、そばの子どもからそれを渡しては、「これはこうやるのよ、こっちはこんなふうにしてごらん。」と、一人ずつこなしていったわけです。

そうしたら、これはまたどうでしょう。仕事をもらった者から、食いつくように勉強し始めたのです。私は本当に驚いてしまいました。そして、彼らがほんとうに「いかに、伸びたかったか」ということ、「いかに、何かを求めていたか」ということ、私はそれに打たれ、感動したのです*4。

新聞や雑誌などから「とにかくいろいろなもの」を「百ほどつくり」とあるように、まさに多様な言語材を指導に活かすことによって、子どもたちを国語の学習に向かわせることを実現した事例といえる。

大村は、子どもたち一人ひとりの実情に合った学習指導というものを念頭に置き、それぞれの子どもたちが、(他者を気にすることなく)自らの言葉の力を伸ばすことに専念し、それぞれのペースで学習できる場を創り出

すことに心血を注いだ。そうすることによって、子どもたちを「優劣のかなた」へと誘うことを目指したのだと思われる。学習者個人に応じた国語科指導を実現するために、多様な言語材を教室に持ち込むことは不可欠であったのである。

ここで取り上げた大村実践は、多様な言語材を用いた国語科指導の嚆矢であったと位置づけることができる。

すなわち、我が国の国語科指導における多様な言語材への目配りは、学習者一人ひとりの学びというものを大切にしようという思いを出発点に置いているのである。

ただし、こうした多様な言語材への目配りは、時代的・社会的な制約のもとに(結果的に)実現されたものと捉えることもできるかもしれない。

いうまでもなく、現在、小・中学校で行われている国語の指導は、基本的には教科書を用いることが前提になっている*5。教材はあらかじめ教師と子どもたちの前に十分に用意されている状態である。そのような状態の中、今後、多様な言語材を国語科指導に持ち込むことを考えるならば、教科書教材に加えてなぜそれらを用いなければならないのかという点について、今日的な視点から意義を明確にしておく必要がある。

国語教科書と多様な言語材との関係については、筆者自身もこれまでの国語教科書に対する主張や現場の教員の国語教科書に対する意識の有り様などを手がかりにしてすでに検討を行ってきた。国語教科書の有している学習材としての価値を認めつつも、今後の国語科指導において指導者に対して能動的な姿勢を求めていくためには多様な言語材を授業に取り入れることが大切になってくるという点を指摘した*6。

しかし、これまでの国語教育のなかで多様な言語材に対してどのような意義が付与されようとしてきたのかについての検討は未だ十分でない。大村以降、今日に至るまで、国語教育研究の領域では多様な言語材を指導に位置づけることに対して、大村の示した「一人ひとりの学びを大切にする」という立場を継承・発展させる形で、様々な意義が付与されようとしてきているのである。

それについて本稿では、教員の力量形成との関連・学習者の学習意欲喚起との関連・言語力育成(情報活用能力)との関連から整理し、今後の国語科指導における教材のあり方を考える手がかりを探っていくこととする。

2. 国語科指導における教材(学習材)としての多様な言語材の価値について

2-1. 教員の力量形成との関連

大村は、一人ひとりの学習者の学びというものを重視した。その結果、一人ひとりの学習者に適切な多くの言語材を教材として自らの指導の中に位置づけていくことになった。端的にまとめるならば「多様な言語材は、学習者一人一人に見合った国語(言葉)の学習を実現する」、おそらくこれが大村の考えていたことになるだろう。

国語科指導における多様な言語材を教材とする意義は、まずはこのように求められようとしたわけであるが、このような立場を進展させようとするなら、次に検討すべき課題は、どうすれば日常生活の中に存在する多様な言

語材から学習者に見合ったものを選び取り、それを指導に活かすことができるかという点になる。

この問題に対して、教員の側からのアプローチを試みしてみると、多様な言語材への目配りができるかどうかということを、教員の力量形成の一つの指標として捉えることが可能となる。

東京都中学校青年国語研究会の活動などを通して、大村はまとともに国語科単元学習の進展に力を尽くしてきた安居總子は、「教師の仕事」について次のように述べている。

教師はものを作るのではなく、人を育てる。人を育てることは、人を創ることであり、遠大で、崇高で、情熱にみちた仕事である。その人を育てるといふ行為がマニュアルに従うだけであったり、既成の方法の踏襲であったりではよいはずはない。まるごとかかえこんでいる学習者は一人ひとり違い、彼らは時代の流れの中で生きており、生きつづけていく。彼らを取り巻く環境や生活のし方は日進月歩、めまぐるしく変化している。特に近ごろは秒刻みでさえある。そう考えると、過去のマニュアルや方法が適応すると思うこと自体、無理というものである。その意味で、教師はいつも学習者に新たな気持ちで接しなければならない。その気持ちを教えるという行為にうつしていかなければならない。学習者を常に新しいものとして見、とらえ、さらに新しいものへ創り出さねばならない*7。

「人を育てる」という教師の仕事は、学習者・社会の変化等に対応して常に「新しい」ものであることが求められる。常に新たな気持ちで学習者と接するべきなのである。既成の方法・マニュアルは指導の固定化・マンネリ化を招く要因にもなりかねない。そうならないためにはどうすべきか。そこで大切になってくるのが、多様な言語材から指導内容を創り上げ、常に更新し続けようとする姿勢である。そうした考えは「教材」ではなく「学習材」を重視しようとする考えと共鳴関係にある。安居は「学習材」について次のように述べている。

一般に教材とは、指導者が学習者の学習を成立させ、国語の力を高め、指導目標を達成するために使う材料を指す。学習者の側からいえば、ことばの力をつけるために学習する材料であるから、学習材といった方がよい*8。

指導者の側からの発想のみで指導内容を考えようとするのではなく、常に学習者に寄り添う形で指導内容を可変的に捉えようとする姿勢が「学習材」重視の立場につながっている。そして、可変的に捉えるからこそ、すべての言葉は学習材となり得るのである。それについては次のように述べている。

国語の学習においては、ことばで表現されているものはすべて、また表現されていなくても表現しようとしているものも含めて、学習材の候補として存

在する。われわれは言語生活を営んでいるが、その営みにあって言語とつながりのあるものはすべて学習材候補ということになる*9。

学習者を取りまくすべての言葉が学習材候補なのである。だとするならば、候補の中から選び取り、学習の用を為すように整え直す必要が生じる。それについては次のように述べられている。

…学習材というのは、単にそこにあるからという理由だけで言語媒体がそのまま学習材にはならない。学習材とするためには、指導者による学習材にするための操作＝学習材化が必要である*10。

ここに、多様な言語材を国語科指導に活かしていくにあたって、日常生活の中に様々に存在している言葉になんらかの操作を施す「学習材化」を重視する立場を見いだすことができる。

では、目の前にあるものからどのように学習材を選び出せばいいのか。ここでは日常の言語材の学習材化の具体例として、安居自身による実践を紹介する。

◇単元「お正月」

(中学1年生対象 昭和59年1月実施)

【指導目標】

- ・古典が現代とどのようにかかわっているのかを生活の中から考えさせる。
- ・昔の庶民がどのようにものを見たり考えたりしていたかを考えさせる。
- ・現代に連続する言語文化としてのことばに対して関心を持たせる。

【授業の流れ】

- 第一次 新年のあいさつの言葉について考える。
- 第二次 「はじめ」に関する類義語・関連語を収集・分類する
- 第三次 チュウづくし（「チュウ」の常用漢字やそれを含んだ漢語を調べる）
- 第四次 十干十二支など、順序をあらわす語を知る。
- 第五次 「甲子」「ねずみ」に関する情報を読む。
- 第六次 いろはがるたを知り、そのことばの持つ内容にふさわしい生活場面をイメージとして描いたり、自分の考えをまとめたりなどする。
- 第七次 「ねずみ」の登場する民話伝説を探し、要約し、民話集をつくる。
- 第八次 まとめと評価 作り上げた民話集・学習に取り上げなかった資料などを読み合う。

*11

伝統的な家庭行事が比較的多く残っている年末年始という時期にあわせ、生活の中の文化語をとらえる機会をつくることを目指したテーマ単元となっているが、このテーマ単元の中で用意された学習材として、たとえば以下のようなものが用意されている。

【用意された学習材】

- ・学習者とともに作成した資料集
 - A. 「新年を祝うことば、迎えることば」
 - ・自分に来た年賀状、または家族（大人）に
来た年賀状の賀詞
 - ・街を歩いて目に入ったあいさつ語、新聞広告
 - B. （ねずみ年ということで）「子」「甲子」の言
葉について、新聞・テレビ・ラジオ・辞典等で
調べる
 - ・ネズミに関すること（動物学）やことわざ、
昔話、伝説など
 - C. 正月の遊び
 - かるた、百人一首の文言
自作のパロディ
 - D. 日本のわらべうた・遊びうた

など*12

年末年始あるいは本単元のテーマと関連深い「ねずみ」について、実にバリエーションに富んだ学習材が用意されている。そして、それが時宜にかなう形で学習者に提示されているのみならず、たとえば、第五次の「『甲子』『ねずみ』に関する情報を読む」という活動においては、新聞・テレビ・ラジオの言葉に注目し、「生活の中からことばを拾い上げる力」の育成や「ことばの文化的背景の理解」など、つけるべき言葉の力に対する配慮もゆきとどいている。それぞれ学習者の興味・関心に基づき、言葉の力を付けるのに有効なものとなりえていられるが、タイミングを違えればそうならなかった可能性があるという点も留意すべきであろう。

多様な言語材から学習者に見合った学習材を選び取る
ことについて、安居は次のように述べている。

よくよく考えてみると、生活者である学習者の身
辺には多くのことばがあり、それは、彼らにとって
は疑問を解決したり、新たに語を獲得したり、深く
感じ入ったり、……価値ある学習を期待できるもの、
学習材に変わりうるものである。学習材にするか否
かは、指導者の力量である。即ち、学習者の興味・
関心をかき立て、指導者が指導しようとしている目
標にかなう、つけたい力を育てられる可能性と自信
があり、学習者が夢中になって取り組み、学んでよ
かったという成就感を味わわせることができると確
固たる自信をもって判断が下せる指導者にしてはじ
めて学習材となるのである*13。

眼前の学習者の興味・関心の所在を的確に把握し、学
習者の身近にある言語材が指導者のねらいにかなった言
葉の力を養うだけの内容を含んでいるかを判断し、指導
のための工夫（操作）を施し、それを具体的にどのよう
に指導できるかを構想できる力が「学習材化」には求め
られることになる。

多様な言語材を活かした国語の授業は、教員の力量に
応じた様々な単元を生み出す可能性を有している。

教員の力量形成に伴って実現される多様な言語材の

「学習材化」はけして一般化されるものではない。個々
の子どもたちや教室の実情を大切にしながら学習材を創
り出すということは、教員それぞれの不断の努力が不可
欠ということになるであろう。

2-2. 学習者の学習意欲喚起との関連

また、多様な言語材に対しては、教員の力量形成とい
う観点からのみならず、学習者の側に立つことをより重
視した意義づけも行われるようになっていく。

教材には二つの思い（ねらい）が含まれている。一つ
は、子どもたちを社会化するために、社会生活に必要な
知識・技能やそこで必要な価値観を反映した内容としよ
うとする思い。もう一つはそれを学ぶ子どもたちの自発
性に重きを置き、彼らの興味・関心に見合うものを内容
に反映しようとする思い。このうち、後者の学習者の興
味・関心に見合った学習材を用意すべきという考え方を
先鋭化すると、自ずと多様な学習材に含まれる学習者の
側にある価値規範を重視しようという姿勢につながって
いくことになる。

町田守弘は次のように述べている。

学校教育とりわけ授業の問題を考えるに際してま
ず目を向けるべきは、授業の中の学びが学習者の日
常から離れた場所で展開されていて、形骸化された
「学びのための学び」に陥っているという問題であ
る。学習者たちは授業に興味を示さず、授業中の学
びが彼らの日常につながっていない。特に学習者の
日常と不可分なことばの学びを担う国語科教育にお
いては、教室の授業における学習者の学びが、彼ら
の言語生活に直結するような工夫が求められる*14。

現在の学校教育の有様や子どもたちの実情に鑑み、と
りわけ国語科の指導内容が子どもたちの日常と乖離して
しまっている状態を町田は危惧する。そして国語での学
びにもっと興味を持ってもらうための工夫として、「サ
ブカルチャーに積極的な教材価値を見出す」ことを重視
し、それを「境界線上の教材」と名付け、授業の中に取り
入れることを提案している。この「境界線上の教材」
を大切にしようという姿勢は、多様な言語材を指導に活
かそうとする方向と一致する。学校の授業の中で扱われ
ることはないが、子どもたちが日常的に慣れ親しんでい
る様々な言語材を授業に持ち込もうというのである。そ
の意義について、町田は次のように述べている。

漫画、アニメーション、音楽、映像、テレビゲー
ム、携帯電話など、サブカルチャーと称されるもの
の多くは、子どもたちを教育とは異質の方向へ導く
メディアとして、学校教育の現場では歓迎されてい
ない。（中略）教師はとかく、学校という制度の中
の論理で物事を把握しようとする。この論理は「学
校知」とも称されるが、一般社会の論理やルールと
必ずしも合致するものではない。学校が面白くない
という子どもたちの声の淵源には、彼らの生活する
場所と学校との乖離という問題が少なからず存在す
る。

教材および授業のパラダイム転換によって、漫画を読むという行為の中に、ことばの学習の機能を組み込むことを工夫したらどうだろうか。教師が学校という制度の中に学習者を引き込むのではなく、彼らの文化の中に進んで入っていくことによって、新たな可能性が見えてくる。パターン化された考え方の枠組みを解体して、子どもたちのいる「いま、ここ」を照射しつつ、新たな価値判断の基準を確立する必要がある。(中略は引用者)^{*15}

ここでは、子どもたちを教室に呼び戻すために「いま、ここ」を大切に教材選択の重要性が示されている。現在、いたるところで教材・授業のパラダイム転換が求められている。多様な言語材の有するサブカルチャー的な要素に注目することで、子どもたちの側にある価値を重視した指導内容を彼らに提供することが可能となるのである。

こうした立場に立つと、例えば、これまで教室に持ち込むことが憚られてきた「マンガ」なども積極的に国語科指導のなかで活かされるようになる。

町田は、国語科でマンガを教材とする際に考えられる扱い方を「①マンガを『補助教材(副教材)』として使用すること」「②マンガを『主教材(本教材)』として使用すること」の二つに大別し、これまでの国語科指導実践をふり返り、以下のようにまとめている。

前者には多くの先行実践がある。例えば、古文の授業で『源氏物語』を扱う際に大和和紀の『あさきゆめみし』を参考にすると、物語の展開や作品の背景がよく理解できるという実践例に象徴されるものである。この場合の主教材は『源氏物語』で、その理解を促すための補助教材として『あさきゆめみし』というマンガが取り上げられることになる。漢文の授業で故事成語を扱う際に四コママンガを紹介して理解の補助にするとということも、よく行われている。あくまでも主教材の内容の理解を深め、興味・関心を喚起するための補助教材として、マンガが使用される。この方向は従前から行われてきた^{*16}。

これまでのマンガの扱いがあくまでも「補助教材(副教材)」の扱いに留まることが多かったという点をふまえ、町田はマンガを「主教材(本教材)」として扱った指導提案を行っている。その実践概要を以下に示す。

- ◇マンガを取り入れた「国語表現」の授業
(高校3年生対象 1991年実施)
- ねらい…マンガの表現分析
 - 教材…大友克洋『童夢』
- 【選択の根拠】
- ① ストーリー性が豊かな点
 - ② 人物・事件・背景のそれぞれの側面において、現代に直結する題材を扱っている点。
 - ③ 細部にわたって表現が工夫されている点
 - ④ 多様な読みを引き出すことができる点
 - ⑤ 参考文献・資料が多く出ている点

○ 授業の流れ(全8時間)

第1時 活動の見通しを持たせる

『童夢』に対して研究テーマを複数設定し、分担してグループ研究を行うことを知らせる。

(研究テーマ)

- a. ストーリーの展開を要約
- b. 主な登場人物の特徴を整理
- c. 主な事件についての因果関係を整理
- d. 背景となった時間的・空間的特徴を整理
- e. 全体の構成を整理
- f. 主題について様々な観点から整理
- g. 表現上の特色を整理
- h. 作品がどのように読まれているかを整理
- i. 大友克洋についての研究・作風の紹介

第2時 図書館でのグループ学習

第3時 発表資料の作成

第4～6時 グループ発表

第7時 シンポジウム(テーマ『童夢』をどう読むか)

第8時 指導者による作品の総括

*17

町田は、この実践の成果を以下のようにまとめている。

日ごろ何気なく読んでいるマンガも、授業を通して分析すると全く新しい発見があり、マンガが授業という場所に持ち込まれたこと自体、学習者にとって新鮮なインパクトがあった。授業の中で生き生きとしたことばが生息していたのは事実である。わたくしはすでに宮本輝の「螢川」を、ここで紹介した「童夢」と同じ指導過程で扱ったことがある。そのときの実践と比較してみても、言語教材と同様にマンガ教材によっても価値あることばの学びを成立させることができることが分かる。文学作品を読む学習活動と同じ位相でマンガを読むという活動が展開できるという仮説を、実践のレベルで検証することもできたと考えている^{*18}。

多様な言語材の一つである「マンガ」が、学習者に「新鮮なインパクト」を与え、「文学作品を読む学習活動と同じ位相」で指導することが可能になることが、この町田の実践によって示されたことになる。

このように、教材価値を学習者の側にシフトすることによって多様な言語材が学習者の興味・関心をより喚起する教材として国語科指導の中で機能することになる。

「境界線上の教材」の国語科指導上の意義を、町田は以下の四点にまとめている。

- ① 学習者の興味・関心の喚起
- ② 多様なメディアを国語科の教材として位置づけるという点
- ③ 国語教育の「不易流行」を考えるに際して、常に「流行」の部分を担当するという点
- ④ 学習者の「いま、ここ」を的確に捉えたうえで教材開発を可能にする点

*19

とりわけ、④で示されている「いま、ここ」を重視し

ようとする姿勢は、まだこない（ずっとこないかもしれない）先のことばかりこだわらせて勉強に駆り立てるといったスタンスなどよりもずっと大切にされてしかるべきであると考え。学習者の興味・関心をより喚起することが期待されるものを多様な言語材から選び取ることで、多様な学習活動を展開することも可能となる。

ただし、指導内容の根底にある価値規範を学習者の側にシフトするということは、指導者に相当の覚悟と負担を強いることになるということ留意すべきだろう。

2-3. 言語力育成（情報活用能力）との関連

多様な言語材を教材とすることの意義について、それがどのような言語力を育成するのかという点からもう一点だけ指摘しておく。

多様な言語材に対しては、単一教材のみの学習指導ではその育成が難しい言語力を育成することのできる教材となり得るものとして期待が寄せられている。多様な言語材を用いた国語科指導で実現可能となるものと期待されているもの、それが情報活用能力の育成である。

社会の変化に対応したことばの力を育成するという理連と多様な言語材を教材（学習材）として活かそうという姿勢とは密接に関連している。

倉澤栄吉は次のように述べる。

…国語科の教師は、教科書の中に、価値ある教材としての文章が高い密度においてぎっしりつめ込まれていると信じている（中略）このような教科書にとらわれた授業の弊害から早く脱出しなければならない。そのためには教科書中心の指導計画から、児童の実態や生活中心の学習指導へと移らなければならない。脱教科書時代が早く到来しなければならない。（中略は引用者）^{*20}

小田迪夫は倉澤栄吉の上記の言葉を取り上げ、倉澤が「脱教科書論」を提唱することによって求めていたことを「教科書学習後の学習のありかや、ポスト・テキストの教材開発」にあったとし、続けて次のように述べる。

このような改革提案によって、国語科指導に心ある者は、教科書の読解指導のみでは社会的言語環境の変化、なかんずく情報環境の急速な変化に対応できないと気づかせられ、いわゆるポスト教科書指導のあり方を探求する動きが見られるようになった。たとえば、読解から読書へ、あるいは作文へといった学習活動の発展や、関連学習の指導開発が試みられるようになった^{*21}。

ここで小田は「読解から読書へ、あるいは作文へといった学習活動の発展や、関連学習の指導開発」が試みられるようになったとまとめている。そうした動きの中で、様々な情報を処理・取捨選択し、新たな情報を発信する総合的な言語力としての「情報活用能力」の育成が叫ばれるようになったのである。

国語科における情報活用能力の育成については、小林一仁が次のようにまとめている。

国語科の読解の学習にあって、文学教材や説明文教材、評論・論説教材に書き表されている内容を学習者にそのまま鵜呑みにさせるとか押しつけるとかというようなことはあるはずがない。学習者の主体的な心情や思想（物の見方、考え方、感じ方）を基本的に尊重する。それゆえに、個々の学習者の感想や感動、思考に基づいた学習が展開されることになる。

（中略）国語科の学習に限らず、学習はすべて学習者の主体的、自主的、自律的、意欲的な活動を期待する。その期待を配慮した国語科の目標は、私は、現在、動的な言葉の渦の中での言語情報の処理・操作の能力の育成にある、とすべきだと考える。（中略は引用者）^{*22}

ただ単に文学教材・説明文教材などを与えるだけで成立する受動的な国語科指導ではなく、「個々の学習者の感想や感動、思考に基づいた学習」を展開するために「動的な言葉の渦の中での言語情報の処理・操作の能力の育成」が必要であるとしている。「動的な言葉の渦」、すなわち多種多様な言語情報に対する処理・操作能力を育成することを国語科の目標の一つに据えようとしているのである。

情報活用能力を育てるために用意される教材に関しては小田が次のように述べている。

教科書教材を新聞記事と合わせた情報教材の一つとしてとりあつかい、新聞記事だけでなく、写真映像、広告その他多様なコミュニケーションメディアを教材化して一つのテーマのもとに学習活動を組織する。それによって学習者の情報内容への興味関心が高められ、情報活用力が身につく活発な学習活動が可能になる。学習目的の設定と多様な教材の用意が意欲的な学習の成立の決め手となる^{*23}。

情報活用能力育成の立場からは、学習者個人の問題意識そのものを出発点としながら教材選択を行うことが重要になってくる。教科書教材も学習者のために用意される多様な教材の一つと見なされるのである。

それでは、情報活用教育の一環としての行われる国語科指導において、教材がどのように用意されているかを以下にまとめておく。

◇単元「食べ物ふしぎ発見」

（習志野市立大久保東小学校3年 島村恵里子実践）

- ねらい 「食べ物不思議」について調べることで、情報収集の観点と分析の方法を学び、より確かで自分らしい情報を生み出そうとする力を育てる。
- 指導の流れ
 - 第一次 学習の目的を知り、活動の見通しを持つ。
目的…食べ物不思議について調べ、発表会を開こう
 - 第二次 情報の収集・取捨選択を行い、発表資料を整える
 - 第三次 聞き手の反応を確かめながら調べたこと

この單元における情報収集活動について、授業者である島村は次のように述べている。

情報収集活動は、文献資料によるものが中心となる。「食べ物不思議コーナー」として図書資料の整備をし、付箋紙やワークシートを活用していった。しかし、それだけでは知識の獲得はあるが、自分の生活場面と結びつけた自分の情報とはなり得ない場合が多い。

そこで、情報源を身近な人（家族や近所のお店や農家の人）や生活場面（家庭の台所や食生活）に広げていくようにした。また、調べたことをもとに、実際に試してみる体験活動を取り入れた*25。

この單元では、学習者それぞれが食べ物の不思議について調べ、それぞれの情報を共有し合うことを大きな目的としている。そして、その目的を達成するために、それぞれの学習者の興味・関心に見合った資料が豊富に用意されている。文字媒体にかぎらず、身近な人のインタビューや直接体験のなかの言葉も情報として扱おうとしている。教科書の指導内容を補完するというだけでなく、多様な言語材を用いることを前提とすることで実現する国語科指導の可能性がここに拓かれるのである。

3. 国語科学習材をめぐる二元論の解消に向けて

以上、ここまで論じてきたことを、簡単にまとめると次のようになる。

多様な言語材は、基本的には学習者一人ひとりの実情に合わせた国語科指導の実現を目指すところに活かされようとしてきた。

その萌芽は、すでに昭和20年代における大村はまの取り組みの中に存在しているわけであるが、この立場を継承・発展させるためには、多様な言語材の中から何をどのように選び取って授業に活かすべきかという点について考究を深めていくことであった。

この問題を国語科教師論の中で扱おうとするならば、多様な言語材は、教員の力量形成の指標として価値を有するものとして位置づけが可能となる。

教材観の根底にある価値規範とでも言うべきものに注目するならば、学習者の側にある（サブカルチャー的な）価値規範をベースにした、あらたな学習材を教室の中に持ち込む可能性を多様な言語材に見いだせようである。

これからの社会を生き抜くために必要な言語力といったものを重視する立場に立ち、情報活用能力の育成を重視するならば、教科書教材などに代表される単一の教材でなく、複数の情報を指導の中に持ち込むことを前提とし、多様な言語材の「複数性」とでもいうべきものに価値を見いだすことが可能となる。

これまでの国語科指導において、多様な言語材は、教師の学び（力量形成）を評価し、学習者の価値規範によった教材選定を促進し、社会が要請する言語力の育成に何らかの貢献をするものとして位置づけられようとしてき

たと、まとめることができようである。

ただ、もしそうだとすると若干留意しておかなければならない点がある。それは、こうした位置づけでこの先も多様な言語材を扱い続けようとするならば、どの立場を取るにせよ、おそらく国語科指導における教材をめぐる二元論を乗り越えることができなくなってしまうという点である。

たとえば、多様な言語材を力量形成の指標とする立場に立つと、国語の指導に慣れない新任教員は、多様な言語材を指導の中で扱えなくても特に問題はないということになってしまう。はたして、教員に力がないと（ある程度力量が形成されないと）多様な言語材を学習材にはできないということになってもいいのだろうか。この問題に関連して、安居は次のように述べている。

…教科書教材は、それに従って学習すれば、大方の目標は達成されるよう作られている。初心者も、それに慣れて型どおりに指導を行えば、一応のことばの力をつけることができる。型どおりの学習指導の方法というのは、教科書に載せられている教材文については、指導目標にあわせて、指導過程が組織され、いわば、すぐれた指導事例として用意されていると考えてよい。教科書は、半ば学習材化されているのである。初心者は、それに慣れない、よりどころにして、教材の文章を熟読し、価値を見だし指導にあたる。それでよい。しかし、教科書編集時には、眼前の学習者は不在である。ほんものの学習材となっていない。指導者としては最も大事なところが手抜きのみである（それでも、眼前の学習者を無視して授業の形はとることができる）。

学習材化には、指導者のことばをみる眼、学習者をみる眼が必要である*26。

初心者は教科書でよく、熟達した指導者は多様な言語材に基づいて学習材化を行うべきとするならば、やはり両者の境界（どこまでが初心者でどこから熟達者になるのか）が気になるところとなるだろう。

また、教材選択にあたって学習者の価値規範を重視することは大切である。だが、その一方で重視されるべきは教師が何を教えたいかという点である。結局のところ、社会（大人）の側にある価値規範に基づく教材観との対立構造は依然として残された課題となってしまっている。また、彼らの興味・関心に基づくサブカルチャー的な「境界線上の教材」を授業の中に取りこもうとすると、それが取りこまれた時点でそれはメインカルチャー的なものとして学習者に敬遠されるおそれもある。マンガは学校でみんなで読むものではなく、学校の外で友達などと一緒に楽しむもの、と考えている子どものいる可能性を無視することはできない。

本稿で取り上げた町田のマンガ教材の可能性に関する研究では「高校生のサブカルチャーに関する意識調査」の結果もあわせて紹介されている。「マンガを教材として授業で扱ってほしいか？」という質問に対して、次のような結果が得られたという。

マンガを国語科の教材として扱うことについての学習者の立場からの意見を尋ねたところ、「扱ってほしい」が42.2%、「扱ってほしくない」は20.8%、「どちらでもない」が37.7%であった。「扱ってほしい」という学習者が「扱ってほしくない」の約2倍いたわけだが、「扱ってほしくない」の20.8%には、マンガ嫌いの学習者だけでなく、彼らの日常に入り込んでるだけに逆に学校で扱うこと自体に抵抗を示すということが考えられる^{*27}。

学習者のなかで「扱ってほしくない」という意見が意外と多かったという点がやはり興味深く思われる。無意識的にサブカルチャー（自分たちが私的に楽しんでいるもの）がメインカルチャーに取りこまれることを回避しようとしていることのあらわれと見なすこともできる。

さらに情報活用能力の育成と関連させて多様な言語材を扱おうとする立場に対しても、「そうは言ってもやはり一つ一つの文章を丁寧に読むということは疎かにしてはいけない」という主張は根強く存在している。

このように多様な言語材を国語科指導に活かそうとすることに對しては、その可否をめぐって二項対立的に位置づけられている価値観や学力観が存在することが明らかである。国語科学習材における二元論とでも呼ぶべきものの存在を指摘することができるのである。

それはたとえば「初任者－熟達者」「社会（大人）－子ども」「単一性－複数性」といった価値観・学力観に基づく対立軸であるかもしれない。こういった対立軸に基づく教材論では、一旦どちらかの立場を取ってしまうともう一方の立場をどうしても批判的に捉えざるを得なくなってしまう点を問題点として挙げることができよう。軸の両端に位置づけられることになる価値観・学力観はともに大切にされるべきものである。ただ、二元論的にどちらも大事というスタンスをとり続けると現場の教員が混乱することになる。こうした二元論を解消しつつ、様々な価値観・学力観が認められるようにすべきである。多様な言語材をこれからの国語科指導に活かす際のポイントはここにある。

4. おわりに

飯田和明は、「国語科教材論」を進展させるための視点の一つとして以下の点を挙げている。

国語教材（研究論）において内在されてきたと見える、幾つかの二元論的把持のされ方について検討すること。「教材化」のダイナミズムを見ることによって、この種の把持から抜け出たところに授業を俯瞰・研究する観点を見いだすこと。「二項」を固く対象化することなく、変じ、絡みつつ発展・生成する教育活動へ^{*28}。

飯田は、二元論を克服するためには、「二項」を対立的に扱うのではなく、有機的に関連し合うものとして位置づけることを提案している。重要なのは国語科指導内容に対する「個々の教師による批判的な理解」であると

も述べている。多様な言語材の国語科指導における位置づけについても、それをめぐる様々な価値観・学力観を対立的に扱うのではなく、構造のなかに穏やかに位置づけていく必要があるのだろう。

そうした考えを推し進め、国語科学習材をめぐる二元論を解消するにあたっては、桑原隆の考え方を参考にすることができる。

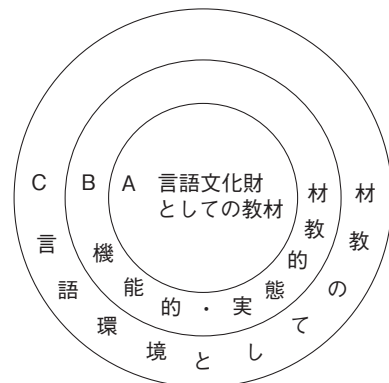
桑原隆は、「学習（者）の論理」を作り出していくためにすべきことは教材化研究の視点を持つことが重要であり、教材研究と教材化研究について次のように述べている。

教材研究は、既成の教材から出発する。教材が作品であれば、その作品研究を行い、授業の展開を案出していく。教材化研究は、既成の教材から固定的に出発するのではなく、教材を探すことから始まる。国語・言語に関する学問的成果や言語文化としての遺産を学びつつ、もう一方で児童・生徒の言語生活・言語活動・言語の学習構造や実態を見据えて、その両者の接点に、教材を発見し、教材を作り、学習（者）の論理を作り出していくことである^{*29}。

そして、国語教育の教材を「A. 言語文化財としての教材」「B. 機能的・実態的教材」「C. 言語環境としての教材」という三つに分けて説明している。それぞれどのようなものか、桑原の説明に基づいて以下にまとめる。

- A. 言語文化財としての教材
教材であるか否かを問わず、それ以前にすでに言語文化財としての価値を持っているもの。
【例】文学的文章・説明的文章（言語作品として一つの完成されたもの）、教科書教材、話し言葉による朗読や語り、講演・講義など。
- B. 機能的・実態的教材
国語教育の或る具体的な目標の下においてはじめて、教材としての価値を発揮してくるもの。
【例】児童・生徒が書いた作文、新聞やパンフレット、辞典・事典、本の帯など。
- C. 言語環境としての教材
国語科の授業内容に直接かわからないが、児童・生徒の言葉の学習に影響を与えるもの。
【例】校内放送、挨拶、校長先生の話、図書室の掲示、教師自身の文字・文体・発音など。^{*30}

この三者の関係を構造的に示したのが以下の図である。



*31

桑原は「A・B・Cという教材類型は、それぞれ文化材としての価値、機能としての価値、環境としての価値という視点から分けてみたものである。いってみればこの類型は、私たちの言語生活における言語媒体の機能的構造でもある。『言語生活を見据える』ということは、教材論からいえば、Aの言語文化財としての教材でなく、A・B・Cという三つの視点から多様に考えていくことである。」*32と述べている。

このうち、筆者が最も重視したいと考えるのは「B」である。すなわち「機能的・実態的教材」の視点からこれからの国語科指導のあり方を考えようとする姿勢というものを今後積極的に認めていくことが必要になると考えている。

「機能的・実態的教材」に含まれる言語材には、おそらく教室という場の特性を活かしつつ、「文化財としての価値」と「環境としての価値」をうまく馴染ませて(飯田の言うところの「変じ、絡みつつ発展・生成」させて)国語科指導を実践できる可能性が含まれている。教師や子どもが身のまわりに存在している多様な言語材に目を向け、受動的に授業に取りこんでいくのではなく、少しずつでもそれぞれの創意工夫を凝らして教材を造り上げることを意識して国語の授業を展開するならば、「文化財としての教材」と「言語環境としての教材」とをゆるやかに取り結んだ国語科指導を実現していくことができると思われる。

では、どのようにして多様な言語材に対して創意工夫を凝らし教材を造り上げようとしていくべきか、これについては稿を改めて論じることとする。

【注】

- * 1 山田太一『路上のボールペン』, 新潮文庫, 昭和62, p. 18
- * 2 大村はま『国語教室の実際』, 共文社, 昭和45(引用は『大村はま国語教室 11巻』, 筑摩書房, 昭和58, pp. 7-8)
- * 3 大村はま 前掲書 p. 8
- * 4 大村はま『教えるということ』, 共文社, 昭和48(引用は『大村はま国語教室 11巻』, 筑摩書房, 昭和58, p. 204)
- * 5 大村自身も次のように述べ、教科書を否定する態度はけして取っていない。
 …教科書を使わないことにしようと考えたのではありません。ただ、生徒の実態から目標を決めて資料を選ぶとき、教科書だけでは適切な資料が揃わないので、加えるようになります。また、ひとりひとりの子どもに適当な資料をと思えますと、教科書では、どうしても足りなくなります。このようにして、変えたり加えたりしていますうちに、それがだんだん多くなって、教科書の影がうすくなってしまったのです。(大村はま 前掲書 同ページ)

- * 6 森田真吾「多様な言語材を活かした国語科指導の可能性について(1)—国語教科書と多様な言語材との関係—」, 『千葉大学教育学部研究紀要』第62巻, 平成26. 3
- * 7 安居總子『授業づくりの構造』大修館書店, 平成8, 「まえがき」pp. iv-v
- * 8 安居總子 前掲書 p. 50
- * 9 安居總子 前掲書 p. 56
- * 10 安居總子 前掲書 p. 55
- * 11 安居總子 前掲書 pp. 251-252 参照
- * 12 安居總子 前掲書 pp. 249-251 参照
- * 13 安居總子 前掲書 p. 59
- * 14 町田守弘『国語科の教材・授業開発論』東洋館出版社, 平成21, p. 8
- * 15 町田守弘 前掲書 pp. 9-10
- * 16 町田守弘「国語科におけるマンガ教材の可能性—その扱い方をめぐって—」, 『早稲田大学 教育・総合科学学術院 学術研究(人文科学・社会科学編)』第62号, 平成26. 3, p. 165
- * 17 町田守弘 前掲論文 pp. 173-174参照
- * 18 町田守弘 前掲論文 p. 175
- * 19 町田守弘 前掲書 pp. 12-13参照
- * 20 倉澤栄吉『これからの読解読書指導』, 国土社, 昭和46(引用は『倉澤栄吉国語教育全集 11』角川書店, 昭和63, p. 113)
- * 21 小田迪夫・枝元一三編『国語教育とNIE』大修館書店, 平成10, p. 32
- * 22 小林一仁『国語科教育の理論』明治図書, 平成5, p. 20
- * 23 小田迪夫・枝元一三編 前掲書 pp. 36-37
- * 24 島村恵里子「ふしぎたんてい団 パートⅡ 食べ物ふしぎ発見(情報活用能力の育成を中心とした授業)」, 『実践国語研究 別冊』No. 268, 平成17. 8, pp. 78-81 参照
- * 25 島村恵里子 前掲論文 pp. 82-82
- * 26 安居總子 前掲書 p. 62
- * 27 町田守弘 前掲論文 p. 171
- * 28 飯田和明「国語教材化論試論」, 人文科教育学会編『人文科教育研究』27, 2000, p. 37
 この論考の中で飯田は、自らの述べる「二元的な把持の例」として次のようなものを挙げている。
 1. 内容的⇔技術的
 2. 教科専門的⇔教育的
 3. 教育⇔学習(教師⇔生徒)
 4. 国語科⇔他教科(他の学問領域)
- * 29 桑原隆『言語生活者を育てる』東洋館出版社, p. 17
- * 30 桑原隆 前掲書 pp. 17-19参照
- * 31 桑原隆 前掲書 p. 17
- * 32 桑原隆 前掲書 p. 19