

国語科教育学から見た「教育課程力」形成の留意点

～論者の大学教師体験を交差させながら～

望月善次

(2007年1月5日受理)

Yoshitugu MOCHIZUKI

Special Considerations in Forming "The Ability to make a Curriculum" for
Japanese Education with Analogies from this Writer's Experience as a University Lecturer

Key word

教育課程力, 国語科教育学, 教師教育, ライフ
コース研究, 個体史研究

要旨

本考察は、国語科教育学においては、その内実が必ずしも明らかになっていない「(国語科)教育課程力」について、それを明らかにする一方途として、国語科教育学において理論的探求と学校現場(教授・学校管理)、教育行政とを統合できる立場にいる典型的な一人である金子守の「教育課程」の所論に筆者の大学教師体験を交差させることにより、その内実を「実践的」に明らかにしようとした試論的考察である。現在のところ、主観的要素も強く、方法論的にも安定した考察となっているとは言い難いが、こうした試みを積み重ねることを通して、将来的には、山崎準二の「教師のライフコース研究」や野地潤家の「国語教育個体史研究」に連なる教師力量形成考察に資するものにしたいと願っている。

I. はじめに

本考察は、「教育課程」を作成・運用する力量について、筆者の専門である国語科教育学の立場

から、筆者自身の大学教師体験を交差させながら論じようとするものである。具体的には、「II.」において示す金子守が挙げる五つの留意点に沿いながら、筆者の大学教師体験を交差させながら考察しようとするものである。

「筆者自身の大学教師体験を交差させる」という方法は、主観的な要素を強くさせざるを得ないという面を必然的に含むであろうが、そうした危うさを侵しながらも、こうした方途によるのは、国語科教育学においては未だ確立したとは言い難い「教育課程力」(本論で用いるその意味についても、「II.」で述べる。)の形成においては、その純粋な論理的考察と同時に、本論のような各論者の体験を交えた所論を交わし合うことも必要であると考えるからである。

こうした意味において、本論は「実践的考察」¹⁾であり、先に述べたような限界を有しながらも、次に示す教育学における山崎準二等の「ライフ・コース研究」や国語科教育学における野地潤家の「個体史研究」等の系譜に連なる「教育課程力」考察を遠望したいと思うものである。

山崎準二『教師のライフコース研究』(創風社, 2002)。

野地潤家『国語教育個体史研究』(1956)

*岩手大学教育学部

『野地潤家著作選集 1』(明治図書, 1998)。)
他。

(なお、鳴門教育大学図書館内には、「野地潤家文庫 (<http://www.lib.naruto-u.ac.jp/shiryou/noji.html>)」があり、1952年に着想を得たという「国語教育個体史」を初めとする野地の膨大な研究に接することができる。)

II. 金子守の「留意点」を採用する理由

「I.」で述べたように、本論では、「教育課程」の定義及びその力量形成・運用の整理枠組として次に示す金子守を用いたいと思う。

金子守「年間計画・指導計画の立案」, 全国大学国語教育学会編『新訂 中学校・高等学校国語科教育研究』(学芸図書, 2002) pp. 27 ~ 32。

金子は、筑波大学附属中学校副校長を経て筑波大学学校教育学部教授を勤め、学習指導要領の作成にも関わりを持ったという国語科教育学研究者であり、国語科教育学研究者の中では、所謂学校現場・教育行政・研究の統合を行い得る代表的な論者であり、その所論は、多くの国語科教育学研究者が述べている「教育課程力」の最大公約数的側面を有すると判断できるからである。

金子の列挙する留意点五つを考察するに先立って、先ず金子の言う「教育課程」の定義を掲げることしよう。金子は言う。

教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成・実現させるために、必要な教育内容を、児童・生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関係において、総合的に組織した教育計画のことである。そして、教育課程を編成する教科の具体的な教育計画を指導計画という。〔前掲書, p.27。〕

以下、本考察は、金子のこうした規定に沿った考察を行うことにする。すなわち、「教育課程」を「学校教育の目的や目標を達成・実現させるために、必要な教育内容を、児童・生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関係において、総合的に組織した教育計画」だとし、そうしたことに関わ

る力量を「教育課程力」と呼ぶことにする。

なお、金子は、「教育課程力」の中核を「年間計画」だとし、その内容・順序については、次のように言う。

- ① 学年目標……学習指導要領で示された国語科の学年目標及び各学校の各学年で設定した国語科の目標などをもとに考える。
- ② 単元名と教材名
- ③ 単元ごとの目標・教材ごとの指導(学習)内容・主な学習活動
- ④ 時間数……単元・教材・領域別に示す場合もある。
- ⑤ 他教科・道徳・特別活動・総合的な学習の時間との関連
- ⑥ 指導の系統……例えば、同じジャンルの文章の流れなどを示す。

〔前掲書, p.28。符号も金子に従っている。〕

また、その作成の留意点を以下の五つとする。

- ① 学習指導要領「第1章総則」に示された趣旨を踏まえること
- ② 国語科の目標や内容などの構造を理解すること
- ③ 関連・総合・調和的な学習活動を組織して効果的に指導すること
- ④ 言語活動例と指導時数の目安について配慮すること
- ⑤ 学習者の実態に合った教材を積極的に開発すること

〔前掲書, pp. 29 ~ 32。符号のみは p.28 と同じものとした。〕

III. 望月の教師力量形成モデルにおける「教育課程力」の位置

「教育課程力」は、教師の力量形成全体とも深い関連を持つものであるが、筆者も教師の力量形成については、その「力量形成モデル」に集約する形で、長年の模索を重ねて来た。近年においても、次の二つの学会発表などにおいて、それを発表している。

望月善次「(日本教師教育学会第15回大会

課題研究Ⅱ 教科の専門性と教師教育) 国語科に求められる教師像～『教師の力量形成と大学教育との距離』の観点を中心として～(北海道教育大学釧路校, 2005・9・25)。

望月善次「教師力量モデルと大学教育の距離～国語科教師教育研究整理の一環として～」(全国大学国語教育学会, 岩手大学, 2006・5・27)。

こうした経過を経て, 以下に示すような7観点からのものに落ちついている。

- ① (教授・学習材) 分析力
- ② (年間計画/単元) 構成力
- ③ 集団(統率)力
- ④ 教室対応力
- ⑤ (学校) 組織(対応)力
- ⑥ 臨床力(カウンセリングマインド)
- ⑦ 展望力(个体史・歴史・国際)

〔望月善次「国語科に求められる教師像—『教師の力量形成と大学教育との距離』の観点を中心として—, 『日本教師教育学会年報 第15号 岐路に立つ戦後教員養成』(日本教師教育学会, 2006・9) p.25.〕

この様な「望月教師力量形成モデル」からすれば, 「教育課程力」は, 先に示した「②(年間計画/単元)構成力」にほぼ重なるものだとしてよいであろう。

IV. 交差させる大学教師体験

「I.」で述べたように, 本論においては, 以下, 金子の五論点に沿いながらも, 「教育課程力」形成のための留意点について考察することにしたと思うが, その際, 筆者自身の大学教師体験を交差させるという方法を探りたいと思う。

こうした方法を採用する理由について二つの点からの補足を行いたいと思う。

一つは, 「留意点」に関連する。

この「留意点」という枠組の設定は, 未だ生成途上にある国語科教育学における「教育課程力」考察の現状においては, それを純粋に「学的」考察と限定するには困難な点があり, 「実践的知見」とも関連させながら考察せざるを得ないのが実態

と関連する。「留意点」という, 論的考察と実践的知見との双方に及ばねばならない整理枠を用いるのは, こうしたことを考慮するからであり, 本考察が, 「教育課程力」の形成において苦闘している教師達に実際的にももたらすことがあればという願いも込めているのだという点をも示しておきたいと思う。

もう一つは, 「論者自身の原体験」が所論に与える影響である。

この後の「V. ～IV.」においては, 金子の五つの留意点に対して, 筆者の大学教師体験を交差させるわけであるが, その際の物言いは, 結局は, 筆者自身の原体験によって左右されるところも少なくないわけである。そうであるなら, 筆者が自身をどうした特徴をもった大学教師だとしているかという自身の自覚を明示することも, 国語科教育学における「教育課程力」考察においては, 一定の意味を持つのではないかと判断したのである。

もちろん, こうした方法は, 個人の体験につき過ぎて客観性を欠くという限界を有するわけであるが, 本論では, そうした限界を承知の上で, 一先ず考察主体の側からの主観的要素に満ちた考察を加えようとするものである。

以上の考えに基づいて, 以下, 筆者が, 自身をどうした大学教師として自覚しているかについて六つの点から記すこととする。

「V. ～IV.」で行う金子の「留意点」への考察の中には, 以下に示す六つの特徴からの影響が直接の形で示される場合もあるだろうし, 考察の表面にこそは出ないが, 背後に潜んでいることもあることを指摘しておきたい。

1. 文学(短歌)創作からの出発

望月善次『啄木短歌の読み方～歌集外短歌評釈一千首とともに～』(信山社, 2004・5)の「はじめに」(同書, pp.11～16.)等に示したように, 筆者の研究は, 短歌創作から出発している。短歌創作を契機として, 国文学や国語科教育と出会ったのである。年来の具体的な考察素材の一つである石川啄木短歌に即して言えば「端的に言えば,

『啄木(短歌)』という窓口から、短歌を、文学を、(国語)教育を、そして大学の在り方を考えて来たというのが、ここ二十年ほどの私の通って来た道であったからである。〔同書、p.12〕とも言えるのである。

実際最初の単行本は、次に示す二冊の歌集(筆名、三木与志夫)であった。

三木与志夫『われらすでに宇宙の中心にあらねど』(沖積社、1981)。

三木与志夫『(歌集)評伝 岡井隆』(不識書院、1984)。

こうした創作体験を通して、「創作」と「学的考察」が相補的に高め合う面ばかりでなく、対立面をも含むという苦しい体験も通してのことではあったが)教育の具体は単なる理念的なもののみではなく、具体的素材を通してのものであること(従って、本論のテーマである「教育課程力」の形成についても、一般的理念的考察と同時に、例えば「国語科」という教科や具体的教材を通じた考察・実践が必至であるというのが筆者の立場となる。)を初めとして、文章表現や「創作」・「評論」・「学術論文」の差異問題を含むジャンル意識等への考察に目を開かれたのである。

2. 「現場」しての「大学授業」

～多人数授業の最前線としての大学授業～

<「大学教師」の「現場」しての「大学授業」>という考えは、宇佐美寛からの影響によるものである。宇佐美には、「(第2期)『出口』論争」、『夕焼け』論争」の二つの論争を通じて論争をして戴き、大きな影響を受けた。その学位論文である「ブロンソン・オルコットの研究」〔宇佐美寛『ブロンソン・オルコットの教育思想：特に自由主義的プロテスタンティズムとの関連において』(東京教育大学教育学博士論文、1965)。〕から始まって、次に示す近年の「大学授業」論に至るまで、影響は計り知れない。²⁾

宇佐美寛『大学の授業』(1999)

宇佐美寛『大学授業の病理—FD病理批判』(2004)

宇佐美寛『授業研究の病理』(2006)

なお、先に述べた二つの論争については、筆者

としても以下の整理等を行っている。

望月善次「第二次<『出口』論争>文献解題」、『現代教育科学』371(明治図書、1987・10) pp. 198～202。

望月善次『論争・詩の解釈と授業』(明治図書出版、1992・10)。

望月善次「(この論争から学びたいベスト3)『馬鹿ものども』からの発言～『出口論争』、『夕焼け』論争」、『国語科教育学有用(市毛・望月)論争』の内部的意味～」、『教育科学国語教育』664(明治図書、2006・1) pp. 5～8。

いずれにしても、「大学の教師」の「現場」は、「授業」を含んだ「大学という場」であるというのが筆者の基本的立場である。日常的に「授業」を行っている点においては、小学校・中学校・高等学校の教師達と変わらないのである。もちろん、教えることにほとんどのエネルギーを割かねばならない小学校・中学校・高等学校の教師達と「研究」との両立が神髄の「大学教師」との違いはある。が、「授業」を行っているという点において両者には差異はないのである。むしろ、大学教師は、学長等の大学管理者にでもならない限り、その職を去る日まで自身の「教室」を取り上げられることはないから、小学校・中学校・高等学校の教師達と比べて、長く「教室の現役」でいられるわけであるし、40人学級の枠などないから、「多人数教育」の最先端にも位置しているわけである。

大学教師におけるこうした「教育的特徴」は、もっと強調されてしかるべきものだと考えている。その可否はさておき、基本的には、大学教師にも、この「授業体験」があるからこそ、自分の「現場」とは異なる学校種の授業等の教育活動に対しても発言ができるのである。小学校・中学校・高等学校の教師との授業研究における「授業者としての立場」はヒフティ・ヒフティだというのが筆者の常日頃から強調している点でもある。だから、小学校・中学校・高等学校の教師達の授業の営みについての一方的否定や全面的賛美は、共に否定するということにもなる。

3. 「教室対応力」修行

先に挙げた「教師力量モデル」のうち、「④教室対応力」については、教師であれば誰でも関心のあるところだろう。

筆者の「教師修行」全般については、別に記しているので〔望月善次「(私の国語教育修養) 才能なく、努力なく……ただ運命の加護のみあった」岩手県国語の授業研究会編『国語教育の普遍を求めて』(2006) pp.343～345。〕、繰り返さない。もちろん、「教室対応力」は、「教師力量モデル」の他の①～③、⑤～⑦の要素と離れて存在するものではなく、相互交流的なものでもある。

しかし、ここは、その相互交流性についての詳細な検討については抑制する。

「教室対応力」に関連して、筆者が具体的に留意していること二点について補足的に加えるのみとしたい。

一つは、「音読・朗読」のトレーニング体験である。

近年は、元IBC（岩手放送）放送副部長であった前田正二アナウンサー主宰の「どくどく会」において勉強を続けている。前田主宰に導かれるようにして、「音読・朗読」への目も、60歳を過ぎた今、漸く少しずつ開かれていることを実感している。「生涯学び続ける」ことの意味や「教師の成長」の可能性の手応えを、「音読・朗読」においても、60歳を過ぎてでもなお可能なのだという実感を通して味わっているのである。

もう一つは、「同一教材」による複数の授業者による「立会い授業」修行である。

同一教材による複数の授業者の考察の有効性については、例えば、特定の教授主体に関する次の考察を初め、以前から関心を抱き続けて来た。

望月善次「斎藤喜博の『国語』の授業—『あとかくしの雪』(木下順二)における授業展開をめぐる—」, 滑川道夫先生喜寿祝賀記念論文刊行委員会編並びに刊行『国語教育の創造的視野』(1987) pp. 198～208。

近年をこれを、「教師の力量形成」という観点から³⁾、実際の授業という場を通して意識的に

っているわけである。

小学校・中学校・高等学校のいずれの学校段階においても行っているわけであるが、ここ3年ほどの学校・教材等の具体を示せば以下のようなになる。

平成16年度

盛岡市立城南小学校

[2004年9月3日(「虔十公園林(宮澤賢治)」)]

盛岡市立上田中学校

[2004年8月19日(「芥河(伊勢物語)」)]

★ 東北国語教育研究大会のプレ事業にもなっていて、中学校・高等学校は同一教材による授業研究であった。

岩手県立黒沢尻北高等学校

[2004年9月15日(「芥河(伊勢物語)」)]

平成17年度

水沢市立水沢東中学校

[2005年10月13日(「故郷(魯迅)」)]

[11月25日(「竹取物語」)]

平成18年度

奥州市立水沢中学校

[2006年10月19日(「挨拶(石垣りん)」)]

[11月22日(「鹿踊りのはじまり(宮澤賢治)」)]

こうした授業は全て所謂「飛び込み授業」であるから、本論の考察対象である「教育課程力」に即して言えば、その力量の全てが具体的な場を通して試されることになるわけで、またとない力量形成の場ともなるのである。

4. 教師教育的視野

修士論文〔望月善次『国語科教師の機能に関する一考察』(東京教育大学大学院教育学研究科修士論文, 1978・3)〕以来、教師教育は一貫した関心事であった。

ところが、国語科教育学という実際的であるべき「学」においても、教師教育的アプローチは必ずしも、多くの人の関心を呼ぶものでは無かったのである。

次に示す拙論の論題名は、そうした意味でも象徴的でもあった。

望月善次「国語科教育学における教師教育の困難性」、全国大学国語教育学会編『国語科教育学の建設』（明治図書、1996）pp.47～56。

端的に言えば、「教師教育」など人気が無かったのである。

近年の、「I.」にも掲げた教育学における山崎準二の「ライフコース研究」や次に示す国語科教育学における藤原顕達の「ライフ・ヒストリー研究」の達成に感慨のある所以でもある。

藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治『国語科教師の実践的知識へのアプローチ—遠藤瑛子実践の事例研究』（溪水社、2006）。

5. 複数学会運営

以下に示す複数の学会において〔 〕で示した役員・編集委員・査読委員等を体験できた。

全国大学国語教育学会〔理事長、常任理事、理事、編集委員（編集長）〕

日本国語教育学会〔理事〕

国際啄木学会〔副会長、理事、監事、編集委員（編集長）〕

宮沢賢治学会〔副代表理事、理事、編集委員〕

日本教育技術学会〔理事〕

日本読書学会〔編集委員〕

日本教育工学会〔査読委員〕

日本教科教育学会〔査読委員〕

一口に「学」や「学会」と言ってもその在り様は、単一ではなく多様であることを内部から実感できたのである。すなわち、次に示す「6. 国際体験」と並んで、学問や学会を或る程度は、相対化できたのである。

6. 国際体験

ここ10年ほどは、研究室に色々な国〔アメリカ、中国、韓国、インド〕からの客員研究員や留学生を、ほぼ途切れることなく迎えることができている。彼等・彼女等の熱心な学ぶ姿に教えられ続けている。

また、韓国・台湾・インド等の学会において、

講演の機会も与えられた。

（韓国日本學學會）望月善次「岩手の文學者 啄木と賢治—短歌を中心として」

（ソウル・中央大学校、1998・9・19）。

（第13回国際啄木学会）望月善次「（大会記念講演）啄木を国際的に研究する意味」（台湾・国立高雄第一科技大学外語学院、2002・4・28）。

（Japanese Poetic Aesthetics）Yoshitsugu MOCHIZUKI, (Key note), 「(基調講演) 日本人の『心の索引』としての啄木短歌」, (ニュー・デリー, Auditorium, Japan Foundation, 2006・11・3)。

加えて、2006年にインドのネルー大学（Jawaharlal Nehru University/JNU）での客員教授体験を得た。（その際には、デリー大 [University of Delhi] とバンガロール大 [Univ. of Bangalore] にも出講した。）いずれも熱心に学び、価値観も異なる彼等によって、日本の文化そのものを客観化できた。色々な意味で日本とは対照的な価値観を有するインドの大学で教え得た体験は大きかった。

V. 留意点1：学習指導要領「第1章総則」に示された趣旨

以下、先に述べた金子守が列举した五つの観点に沿った〔但し、文言的には、筆者が少し縮めたもの〕コメントを付け加えることにしたい。

第一の留意点をカバーするために留意することを、結論的に言ってしまえば、「学習指導要領の全体的な理解」だと言えるであろう。

学習指導要領を全体的に理解するには、どんなことに留意したら良いのであろうか。

端的に言ってしまえば、学習指導要領の内容を字義的に理解すると共に、その意味を吟味することだということになる。

こうした考えに照らして見れば、先に示した金子のこの面での不足は、後半の「吟味」の不足にある。なぜならば、金子留意点の特徴を結論的に言えば、学習指導要領そのものへの吟味が無い点にあるからである。金子の該当論考に求められたものが、実際的に見であったこと、許された誌面

の関係などの制約だという関連もあろうから、その点は割り引いて考えねばならない点もあるだろう。

それにしても、学習指導要領は、何の前提的物言いの無いままに、それを全面的に受け入れることができるようなものではない。

以下、特にそうした「吟味」という観点を中心とした考察を行うこととしたい。⁴⁾

学習指導要領に対する吟味については、国語科教育学においても、既に1980年において、文部省視学官まで勤めた倉澤栄吉の良く知られた次の言がある。

学習指導要領は、何人かの委員によって執筆され、原案が合議の上決定され、さらに役所の上層部が目を通して決める。大ぜいの人の息がかかっている。文章の末端に至るまで執筆者が責任を持つという個人論文とは、大いに趣を異にする。記述についてあげつらうことはむろん自由である。しかし、それは、「一般的な考え方の傾向」と「行政当事者の状況判断」に対してであって、実践上の具体的な問題や、その理論的解決にはおおかた無縁である。

[倉沢(以下共ママ)栄吉「国語教育の新構想」、増淵恒吉・小海永二・田近洵一編『講座中学校国語科教育の理論と実践 第一巻 中学校国語科の理論(有精堂、1980・11) pp.251～252]。

同じように、学習指導要領は、該当する国家等の大きな潮流等を知るのに適しているのだという主張が心理学者の波多野完治によっても行われている。

波多野完治『波多野完治国語教育著作集』(上・下)(明治図書、1975)。

倉澤の主張などに更に付け加えるならば、学習指導要領は、次の点で「閉じられた仕組み」となっている。

(1) その理論等を選択した理由等が示されていないことが多い。

国語科に即して言えば、例えば「領域」を

変更した際等に、その理由が明示されないかかったことなどは、その典型となろうが、それについてのやや詳細な検討は次の章で行うこととなる。

(2) 日本の教育行政の画一的傾向

日本の教育行政は、画一的傾向が強い。国語科に即して言えば、例えば、明治以降の「共通語化」のプロセスや海外における侵略した国家に対する「日本語の押しつけ」の歴史の中に典型的な例を見ることができよう。

(3) 政策変更時の反省的論点の非明示

例えば、上の(1)に示した「領域」変更時においても、変更以前のものでどうした点が不十分であったから、こう変更したのだという叙述はほとんど見られない。

しかし、非は、教育政策の側にだけあるのではない。例えば、国語科教育学研究者のが側においても次の不十分さは指摘しておかねばなるまい。

(1) 学習指導要領研究専門家の不在

学習指導要領について発言する国語科教育学研究者は少なくない。筆者なども、例えば学習指導要領改訂期等には、求められるままに発言して来た一人でもあるから、そうした前提の上での言でもあるが、国語科教育学において、学習指導要領について発言する者は少なくないのに、学習指導要領研究を専門とする研究者は今のところいないのである。⁵⁾

(2) 本格的論文の不在

「(1)」の事情と重なって、国語科教育学における学習指導要領に対する発言には、先行研究の中に自身の「研究」を定位するという「学術論文」としての手続きを欠いたものが少なくないのである。ほぼ十年前に記した以下の言は、残念ながら今日でもそのまま通用せざるを得ないものである。

また、そうした実態を反映してか、学習指導要領について論じた論文は「先行研究を踏まえて、自説を主張する。」という「論文」としての手続きを分でるものが驚くほど少な

い。

こうした実態への例外的論文であるが左記(ママ)論文を踏まえながら、学習指導要領研究家が誕生することを切望する。

小林一仁『『学習指導要領』の変遷から見た小学校『国語』』、望月善次・飛田多喜雄編『国語科教育学—到達点の整理と今後の展望—』(日本教育図書センター、1988、1989改訂) pp.317～346。

[望月善次「『二十一世紀の国語科学学習指導要領』が成立する条件～滅ぶ覚悟と共に～」、『提案・二十一世紀の国語科学学習指導要領』(明治図書、1997・5)『『教育科学国語教育』542臨時増刊号。] p. 8。]

VI. 論点2：② 国語科の目標や内容などの構造の理解

「論点2」は、どのようにして、具体的に「国語」という教科に即した「目標」や「内容」を理解するかということに関わる。この場合でも、丸暗記的・字義的な理解〔「目標」程度は丸暗記しておくことを全面的には否定しない。筆者の近年の講義においては、導入としてそのことを行っている。暗記自体が悪いのではなく、暗記のレベルで止まって、例えば、その後に検討すべきことについての吟味がないことが望ましくないのである。)を越えるためにはどうするか。学習指導要領に対して、例えば以下のような認識をもつことが必要となろう。

1. 「目標」の混在性

(1) 文体への着目

平成10年告示の「小学校学習指導要領」の「第2章 第1節 国語」の冒頭「第1 目標」を見ると次のようになっている。

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。キーワードを列挙して行くと「表現」、「理解」、

「伝え合う力」、「思考力」、「想像力」、「言語感覚」、「関心」、「態度」の八つとなる。つまり、この「目標」の中には、八つの概念が「一文」として収められていることになる。「概念」が混在している「悪文」の典型例ともなりかねない文である。先に挙げた倉澤栄吉の「大ぜいの人の息がかかっている。」ということは、こんなところにも具体的姿を示しているのだとも言えよう。

(2) 内容(「領域」)変更理由の不在

平成10年版における変更の最大のもの、「領域」の変更であろう。昭和52年版以来の「表現・理解」、「言語事項」の2領域1事項は、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」、「言語事項」の3領域1事項への変更となった。

「表現・理解」という区分が「言語機能」に基づいた分類、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」が「言語活動」に基づいた分類であるという「分類基準」を示してさえいれば、この変更も余り矛盾なく説明できたであろう。

しかし、実は、昭和52年版において、それ以前の「聞くこと・話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の言語活動的 분류を言語機能的分類である「表現・理解」へと変更したのであるが、その際に、その変更基準を示さなかったものだから、その延長線上の問題として、平成10年版においても説明ができなかったのである。

巷間伝えられているところでは、昭和52年改訂の際には、「ゆとりと精選」が大方針であり、「精選」のために選択されたのが「領域」数の縮小という選択であった。分類原理を変えることによって、従来の「3領域」を「2領域」となし、大方針に伝えることができたわけである。しかし、こうした変更は、いかにも、かの「朝三暮四」的でもあったから、流石に事情を率直に伝えることができなかったのであろう。しかも、「告示」の後は、この「領域」変更が、そうした大方針からなされたものではなく、国語科教育における内的必然によって行われたような説明が相ついだから、その「ツケ」が今日まで廻って来ているのである。

こうしたことも説明されないままに、「目標」

や「内容」に応じなければならないとすると、学校で生徒達を前に格闘する教師達は余りにカワイソウではないのか、というのが筆者の強く感じているところである。

VII. 論点3：③ 関連・総合・調和的な学習活動を組織した効果的指導

金子も指摘している「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の相互関連、国語科教育とも浅からぬ関係をもつ「総合的な学習」等について、それぞれを調和的に行うべく留意する点について異論のある者はいないであろう。問題は、限られた時間の中で、それ等をどう行うかということであろう。

そうした際に問題となるのは、各々の活動をどう定位するかであろう。

ここでは、そうした定位の際の手助けとなる留意点として、以下の三点を挙げておきたい。

- (1) 「全習法・分習法」からの定位
- (2) 「交替神教的原理」の援用
- (3) 「上からの道」と「下からの道」

なお、これ等の観点のうち、「(1)、(2)」とは、修士論文〔望月善次『国語科教師の機能に関する一考察』（東京教育大学大学院教育学研究科修士論文、1978・3）〕において、国語科教師機能の観点から取り上げた考えであり、「(3)」は、藤岡信勝〔『授業づくりの発想』（日本書籍、1989）他。〕に基づきながら、多方面に渡って援用しているものである。本論では、根拠となっている文献等の具体について取り上げることは抑制して、下記文献を示すに止め、以下直接、その留意する点について言及することにした。

望月善次「困難点を指摘し、留意点七つを挙げる～『確かな学力を培う—正面から取り組む学力向上対策—』～に応えながら」、『教育研究岩手』第94号（岩手県立総合教育センター、2006・12）pp. 6～11。

IV-1 (1) 「全習法・分習法」からの定位
関連・総合に関する活動を行う場合の留意点の

一つは、その活動を「全習法・分習法」の観点から定位することである。

「全習法・分習法」は、運動競技などで良く援用される概念で、「全習法」が個々の活動・技術などにとらわれずに、総体として学習活動を行うものであるのに対し、「分習法」は、個々の活動・技術を取り出してそれを集中して行うことである。運動競技等における「試合」と「個々の技術訓練」などを想定すれば良いであろう。

この両者は、二者択一的であったり、価値序列をなしたりするものではなく、その「目的・目標」によって、選択されるものであり、原則的には両者の双方向交流によって、効果を発揮し得るものである。

IV-1 (2) 「交替神教的原理」の援用

「交替神教的原理」とは、インドのヴェーダ聖典などに由来する概念で、主たる神が常に一定しているのではなく、個々の祭において主神が決定される在り方である。

この原理を教育活動に援用する場合は、神の場所に位置するものが「目標・目的」となるのである。

つまり、個々の教育行動・活動は、先験的にその価値が定まっているのではなく、そこに特定される「目標・目的」によって定まるのである。

IV-1 (3) 「上からの道」と「下からの道」

「目標・目的」によって、教育行動・活動を定位することになると、決定に際して「目標・目的」が優位を占めることになる。その際、「目標・目的」に瑕疵がなければ問題は起こらないのであるが、仮に「目標・目的」が不十分であった場合、活動の全てが虚しくなってしまう。学習指導要領は、学校教育における或る種の「目標・目的」を示したものであると言っていいわけであるが、それが、絶対性を保ち得るようなものではないことは「V. 留意点-1」の倉澤栄吉の指摘等に見た通りである。

こうした隘路に対処するものとして有効なのは、藤岡信勝によって提唱された「上からの道・下からの道」という考えであろう。

元々、藤岡は、教育活動を「教育内容（目標）・教材・教授行動・学習者」の4要素によって考察しようとするのであるが、「教育内容（目標）」によって、「教材・教授行動・学習者」を規定しようとする「上からの道」以外にも、個々の教材などの具体から出発する「下からの道」が存在することを説くのである。そして、両者の価値は、或る意味ではヒフティ・ヒフティなのだとするのである。

上に述べたように学習指導要領の実態を考慮すると、こうした観点からの配慮が行われなければならないのである。

Ⅷ．論点4：④ 言語活動例と指導時数の目安についての配慮

「活動指導例」が示されたのは、平成10年版における特徴の一つである。

金子は、次のように述べる。

平成10年12月(高等学校は平成11年3月)、学習指導要領の改訂により、具体的な指導例として言語活動が示された。これは実践的な指導の充実を図り、また実践的な言語能力の育成を図る観点からなされたものである。

〔金子、前掲書、p.31。〕

しかし、「一活動例」が、「例」を越えて「目標」となってしまうことは、公的・法的文章においてしばしば起こることである。現行学習指導要領の適用がどのようになされたかの実態を考えてみると、ここでは、その実態に関する具体的な文献を挙げるなどについては割愛するが、今回の「活動例」についてもその弊害から自由ではなかったことが言えよう。

金子は、更に時間数についても、例えば中学校の例を挙げて次のように述べる。

また、留意すべきことに、各領域の指導が調和的に行われるように、各学校段階の特質に応じてその指導数の目安が示されたことがある。中学校では

「A話すこと・聞くこと」各学年の10分の1～10分の2程度

「B書くこと」各学年の10分の2～10分の3程度

〔言語事項〕の書写 1年10分の2程度ね1・3年10分の1程度

のように示されている。これによって、「C読むこと」の指導時数もわかってくる。1年では最大限10分の3～10分の5程度、2・3年では最大限10分の4～10分の6程度となる。これに〔言語事項〕の指導が加わり、実際には1年間で(35週)で30～32週しかできないことを考え合わせると、いかに「読むこと」の時間を確保するかが課題となってくる。

〔金子、前掲書、pp.31～32。〕

改めて、「読む」時間への時間確保・割当が問題として浮上する。

実際、近年の教育界の話題の一つは、従来長大な時間をかけて来た「文学的文章」等をいかに短い時間で教え得るかということである。⁶⁾

こうした問題にどう対処するか。

ここでも、二つのことのみを述べておこう。

一つは、「Ⅰ．論点③」で考察した「統合の原理」〔全習法・分習法〕、「交替神教的原理」〔上からの道〕と「下からの道」〕によって、該当教育活動を定位することである。その定位によってこそ、必要時間の特定や展望が可能となろう。

もう一つは、実際に短時間で行う授業を構想・実施することである。

(注6)で掲げた「10年研」の実態を見ても、「短時間での単元」を構想することをできない教師が少くないのである。「短時間構想」は、「短時間構想」のためののみ有効なのではない。結果としては、その教材の本質、何がその教材によって中心的意味をもつかを自ら明らかにもするのである。

例えば、パネル・ディスカッションやシンポジウムのコーディネーターをしてもこうしたことを体験する。その後半等において、残りの時間の関係から発言時間をより短いものにすることを求めた際に、本質的な発言が飛び出すことをしばしば体験している。圧縮した時間が、圧縮した考

察を誘うのである。⁷⁾

IX. 論点4:⑤ 学習者の実態に合った教材の積極的開発

この件に関しての金子の言は、教科書を直接の対象として以下のように述べる。

教科書は学習指導要領などに準拠した標準的な教材で、これによって学習指導がなされるのが普通であるが、必ずしもすべての学習者の実態をとらえて編集されたとは言えない。指導目標を実現するためには、各学校の学習者の興味や関心、言語能力の実態により即した教材を発掘し、活用すべきである。

[金子(2002) p.32.]

この留意点についても二つの付言を行っておこう。

一つは、「学習者」への注目は、一つの必然であるということである。

筆者としても、「V. 論点④」の「学習指導要領の専門的研究者」切望の箇所でも引いた拙論においても次のように述べている。

二〇九九年に国語科が残存していると考えの方が楽観主義的であろう。

しかし、呼称の如何にかかわらず、大きな文化的潮流が、「知的限定学習→知的・情的統合学習」、「教師→学習者」、「作者→作品→読者」、「一作品読解の方法→一冊丸毎読書的方法」へと向かっていることは、避け難く、「国語科学学習指導要領」が残存するならば、そうした影響を色濃く受けることになるだろう。

[望月善次『『二十一世紀の国語科学学習指導要領』が成立する条件～滅ぶ覚悟と共に～』、『提案・二十一世紀の国語科学学習指導要領』(前掲書) p. 8. 下線は今回引用]

「教師→ 学習者」の方向は、「知的限定学習→知的・情的統合学習」、「作者→作品→読者」、「一作品読解的方法→一冊丸毎読書的方法」と並んで時代や文化の必然的潮流なのである。

もう一つは、新教材を開発することは、学習者のためにだけでなく、教師自身の蘇りの点から

も有効だということである。

良く知られている大村はまの「同じ教材を二度使わない。」という主張は、教師の心を新鮮に保つために肝要なことは何かの事情を語り尽くして余すところがない。

「個体史研究」の野地潤家の項で挙げた鳴門教育大学図書館内には、「野地潤家文庫」の他にも、「大村はま文庫 (<http://www.lib.naruto-u.ac.jp/shiryu/omura.html>)」のあることを指摘しておきたい。

X. おわりに

～各留意点吟味に大学教師体験が与えた

影響と考察の将来的展望～

本論は、「教育課程力」の力量形成を国語科教育を具体例としながら考察しようとしたものである。その際、国語科教育学研究においては、公約数的立場に立つであろう金子守が掲げる論点に即しながら、それに筆者自身の大学教師体験を交差させながら考察しようとしたものである。

論を閉じようとするに際して、先ず各論点を振り返り、その各論点の吟味に筆者の大学教師体験がどう影響を与えたかに言及し、ついで本考察の展望についても述べることにする。

先ず、金子が掲げた論点を、筆者が行った文言整理に沿った形ではあるが、対応する章と共に再度掲げることとする。

- ア) [V章] 学習指導要領「第1章総則」に示された趣旨
- イ) [章] 国語科の目標や内容などの構造の理解
- ウ) [章] 関連・総合・調和的な学習活動を組織した効果的指導
- エ) [章] 言語活動例と指導時数の目安についての配慮
- オ) [章] 学習者の実態に合った教材の積極的開発

こうした各論点に対して、「留意点」を掲げながら筆者が筆者が加えた吟味は、それぞれV. ～IV章においてなされたわけであったが、その主要な点は以下のようなものであった。

イ)〔V章〕(1) 学習指導要領の全体的理解
 (2) 学習指導要領の性質(理論的背景・理由などの非明示の傾向) (3) 専門的研究家の不在

ロ)〔VI章〕(1) 「文体問題と「目標」の混在性 (2) 「領域」変更の非明示

ハ)〔VII章〕(1) 「統合原理三則〔「全習法・分習法」, 「交替神教的原理」, 『上からの道』と『下からの道』〕

ニ)〔VIII章〕(1) 教材の短時間計画〔目標・目的と具体的活動との関連 (2) 教材短時間計画の習練

ホ)〔IX章〕(1) 必然としての学習者着目
 (2) 教材開発の教師力量形成の意味

ところで、筆者が自身の「大学教師体験の特徴」として挙げた六点は、以下のようなものであった。

1. 文学(短歌) 創作からの出発
2. 「現場」しての「大学授業」～多人数授業の最前線としての大学授業～
3. 「教室対応力」修行
4. 教師教育的視野
5. 複数学会運営
6. 国際体験

こうした特徴は、上記の「イ)～ホ)」の結論にどうした関連を有しているか。

言うまでもなく、個々の観点にのみ集約することは不可能な点もあるのだが、敢えて単純化して示せば、以下のようなだろう。

イ)〔V章〕(1) 学習指導要領の全体的理解
 (2) 学習指導要領の性質(理論的背景・理由などの非明示の傾向) (3) 専門的研究家の不在

「イ)－(1), (2)」については、「5. 複数学会運営」, 「6. 国際体験」から示唆されたものが大きかった。筆者の学習指導要領考察は、その時々テーマに沿った時事的性格が強く、本格的考察というのには遠いが、背後には、国語科教育学という若い「学」とはどうした「学」か、日本文化の特徴〔「厚い中間層」と長い無戦争体験とが特徴だと考えている。〕とその危機という思いは、

常にある。「イ)－(3)」の「学習指導要領の専門的研究家の不在」という論点もその延長線上に起こった論点である。

ロ)〔VI章〕(1) 文体問題と「目標」の混在性,
 (2) 「領域」変更の非明示

「ロ)－(1)」の文体の論点には、「1. 文学(短歌)創作からの出発」という体験が大きい。「文学」においては、「文章が全て」であり、「具体」こそが重要なのである。「ロ)－(2)」の「領域」問題は、「イ)」と重なるのだと考えている。

ハ)〔VII章〕(1) 統合原理三則〔「全習法・分習法」, 「交替神教的原理」, 『上からの道』と『下からの道』〕

「全習法・分習法」については、実は、大学に職を得る以前のスポーツ・コーチ体験が大きい。元卓球世界チャンピオンで世界卓球連盟会長でもあった荻村伊智朗から受けた影響が大きい。

「交替神教的原理」については、これも文献等を明示しなかったが、最も直接的には、宗教学者中村元から学んだものである。「6. 国際体験」に相当するインド体験が加わったことで、ヴェーダ聖典への親愛の情は圧倒的に高まっている。

ニ)〔VIII章〕(1) 教材の短時間計画〔目標・目的と具体的活動との関連 (2) 教材短時間計画の習練

「2. 『現場』しての『大学授業』～多人数授業の最前線としての大学授業～」,

「3. 『教室対応力』修行」, 「4. 教師教育的視野」が関わっている。実際は、同時進行的、相互交流的に進んで来たのだが、ここでも敢えて単純化すれば、以前から有していた「4. 教師教育的視野」という論点が基盤となり、「2. 『現場』しての『大学授業』～多人数授業の最前線としての大学授業～」という観点に目覚め、それによって「3. 『教室対応力』修行」が本格化したと言えようか。

ホ)〔IX章〕(1) 必然としての学習者着目
 (2) 教材開発の教師力量形成の意味

「ホ)－(1)」については、「1. 文学(短歌)創作からの出発」, 「5. 複数学会運営」, 「6. 国

際体験」との関連を指摘できよう。文学創作理論、文学研究理論、複数の学会、多くの国々の潮流が間違いなく、こうした流れを示しているのである。

「ホ）－（2）」については、「1. 文学（短歌）創作からの出発」、「4. 教師教育的視野」からの影響が大きい。

以上、いかにも大まかな形ではあったが、「教育課程力」形成の留意点と筆者の「大学教師体験（一部は、それ以前の体験も含んではいたが）」との交差について述べた。いかに、「実践的考察」を掲げたにしても、個人の体験に即き過ぎている様は覆うべくもない。しかも、その叙述は、事実をそのまま叙述した程度の、言ってみれば「素描」段階に止まっているものではあるが、金子の挙げた五つの留意点のいずれにも及んでいることだけは言えるであろうし、同時に「教育課程力」の形成が筆者のいう教師の力量形成の七つの力量のいずれにも関わっていることも指摘できるでとしてよいであろう。

そうした点からは、「教育課程力」は、総合的なものであり、その具体的な力量形成においては、個々人の置かれた条件によってそのいずれの点から、その力量を形成して行ってもよいわけである。

こうした原則が前提ではあるが、「実践的論考」であることを考え、現在のところ筆者が、その形成の核心だと考えている点を加えることにしよう。

「巨視的な目と具体的な目のバランス」かそれである。

先ず「巨視的な目」について述べる。

「教育課程」（特にその中核となる「年間指導計画」）の作成には、学年や学校の全体を見通す目が必要となろう。教師の多くは、「一単位時間の授業をどうするか。」というところから出発するから、どうしても、学年や学校の全体が視野に入ってくる入ることが多いのである。学年主任や教務主任などになって、慌わてて全体を見渡そうとするのであるが、なかなか上手に行かないのである。「教育課程力」の形成には、日頃から、教師の一人一人が、「学年や学校をどうするか。」とい

う思いを持てるような学校・学級運営がどうしても必要となるのである。「校内研究」は、日本文化が世界に誇ることができるものの一つであるが、その「校内研究」においても、「年間指導計画」の比較研究等のテーマを設けて検討することが求められるであろう。

しかし、そうした「巨視的な目」のみでは、教育活動の実際は円滑に行かないことが少なくないのも、「『上からの道』、『下からの道』」においても指摘したところである。或る点から言えば、細部を問題にし得る具体的な観点こそが重要なのである。宇佐美寛がしばしば引く言にならえば、「神は低部に宿り給う」のである。「国語」の場合を例に挙げれば、「作品の具体的部分をどう読むか。」「そのための「具体的方法をどうするか。」「が、無ければ「教育課程力」などと言っても全てが空しいという事情も含むのである。「教育課程」の検討においても、教育学一般のみでなく、（国語科教育学のような）個別教科教育学等からの検討が必要なのは、こうした事情によるものであり、それは単なる個人的事情を越えて、教科教育学や教育学の在り方そのものにも通じるテーマであると考えている。⁸⁾

冒頭から述べているように、本論は、純粋な理論的な考察であるというより、筆者自身の体験を交えた「実践的考察」である。

しかも、叙述の実際と相まって、正直のところ、事実をそのまま叙述した、「素描」段階に止まっているものであり、客観性の点や考察自体の明晰性・整合性において、問題を残している。

こうした実態を認めた上ではあるが、将来的には、この「交差」の結果を、例えば、本論でも言及した山崎準二「ライフコース研究」、藤原顕達の「ライフ・ヒストリー研究」及び野地潤家の「個体史研究」等の「教師の力量形成史」の中に定位し、「教育課程力」の形成を単に理念的なものに止まらせず、血の通ったものにするための一方途として、こうした方法の可能性もあるのだということに道を開くことができればという希望をもって、このことを記して稿を閉じたいと思う。

〔注〕

(注1)「実践」という語は単一ではない内実を含む。例えば、言語的百科事典的性格をもち、多くの人に用いられている『広辞苑(第五版)』(岩波書店)においては、「実際に履行すること。一般に何かを行動によって実行すること」という基本的な意味に加えて、アリストテレスに由来する「倫理的行動」や「人間が行動を通じて環境を意識的に変化させること。」などを挙げている。国語科教育学における「実践」の使用も多様な意味に用いられているのが実態であり、本論における「実践」も、概念の曖昧さを残したままの使用となっている。

(注2)例えば、以下の「あとがき」においても、その受けた恩恵について触れている。

望月善次『「分析批評」の学び方』(明治図書, 1990)。

(注3)とにかく、授業を見合い・見せ合うことが授業研究の第一歩だとして、運動論的には、やや言語的修辭も加えて、「見愛(合い)・見せ愛(合い)運動」の提唱を行っている。

(注4)学習指導要領については、中学校〔国語〕を素材として、考察を行った次の拙論もある。概括的レベルに止まった文字通りの拙論であるが、その問題意識の多くは、本論とも重なり合っている。

望月善次「学習指導要領(中学校)の変遷～『目標』、『構成』を中心として～」、『(科研費基盤研究(A) 児童・生徒の言語能力と言語生活(平成15年度～平成17年度, 課題番号:15203034. 代表:島村直巳 報告書』(2006・2・27 提出済)。

(注5)近著である以下は、こうした筆者の従来主張を覆す予感にも満ちたものであった。榊井が、学習指導要領研究の専門的研究者となるかは別として、以下が学習指導要領研究を含んだ力作であることは間違いあるまい。

榊井英人『「国語力」観の変遷? 戦後国語教育を通して～』(溪水社, 2006)。

(注6)筆者も、岩手大学教育学部が岩手県教育委員会と連携して行った「10年研修」(自由選択)の平成17年度においては、「短時間でできる文学の授業」をテーマとして掲げた講義を行った。

(注7)パネル・ディスカッション等のコーディネーターは、先に示した教師力量形成のうちの音声言語修行の下位項目に位置付けられるであろうが、盛岡市は、下記パネル・ディスカッションの冊子において、筆者の方式について<望月方式の特徴

は、ラウンドを短く切ったの「ミニ講演意識」脱却>というコピーめいたものを作成してくれた。

岩手講演開園100周年記念シンポジウム(盛岡劇場メイン・ホール)〔岩手講演開園100周年記念事業実行委員会(盛岡市公園みどり課, 20063・10・7)〕

(注8)第111回全国大学国語教育学会(岩手大会)〔2006・5・26～27(岩手大学)〕において全国大学国語教育学会理事長兼大会実行委員長として、教職大学院において、教科教育は不要だとする佐藤学を登壇者の一人として、「国語科教育学の将来像」を検討するパネル・ディスカッションを企画したのもそうした思いを込めてのものであった。佐藤のその後の事情により、映像のみの参加となり、企画としては十分なものはならなかったが、テーマそのものは、依然として検討に値するものだと考えている。