

## 国語科教育の本質に関する考察

豊澤 弘 伸

### 1. はじめに

「言語の教育としての国語科教育」という主張を前面に押し出して、現行の学習指導要領が告示されてから十年がたった。改訂期をむかえ、明らかにされている教育課程審議会の答申内容でも、この方針は継続されている。

このような中で、渋谷孝氏は、「国語科」の現状について、社会的な授業展開を示す国語科や理科と同様の学習活動を行わせる国語科をあげ、言語の教育にならない国語科の存在を指摘している。そして、その上で、「国語科」に対し、「既知の言葉を使って未知の言葉を学ぶ教科」という立場に立ち、教授者が「言語を使って物事<sup>1)</sup>について学ぶ教科（社会科や理科など）」との相対的な違いに気を配っていくことを求めている。

一方、藤井圀彦氏は、内容主義の典型とも見ることのできる「ことがら読み」を批判するとともに、言語の教育としての立場を強調しつつ、「述べ方読み」を提案している。この「述べ方読み」と「ことがら読み」の問題は、言語の「形式」と「内容」、そして、指導面における「形式主義（技能主義）」と「内容主義」の問題として考えることができよう。<sup>2)</sup>

これらは、一方は教科の性格の問題として、もう一方は、読み方の問題としてとらえられるが、具体的に実践の場においては、社会科的国語科・理科的国語科としてあらわれ、その意味では、同一の問題として考えることが可能である。そこで、本稿においては、社会科的国語科・理科的国語科といった、言語の教育にならない国語科の展開について、その要因とそれに対する処置を考えるとともに、それをもとに、国語科の本質について検討することを主な目的とするものである。

### 2. 社会科的国語科・理科的国語科の意味

渋谷氏は、先の社会科的国語科・理科的国語科を次のようにとらえている。<sup>3)</sup>

国語科の時間帯の授業において、文章を読むことは、常に国語科の言語の教育になるのかという決してそんなことはない。当該文章を資料の一つと見なして、社会科の授業のようになっていることは珍しくないし、他方、当該文章の中の事柄と実際の事柄とを対照させて調べる理科の授業になることもある。（中略）

今でも「国語」科の時間の、特に説明的文章の読解指導において、実物や図鑑などを使って事柄について調べる学習をさせて、その同一の授業者が「理科」の授業においては、教科

書を何回も音読させて、大事なところに傍線を引かせるか、またはノートに視写させて終わるということをやっていることがないわけではないのである。あるいはまた、ある主題単元学習においても、主題追究のための調べる作業と関連の参考書を読む読書活動とが混りあって、社会科の学習のようになっていくことがある。言葉を使う教科（社会・理科）と、言葉を学ぶ教科（国語科）との区別の意識がないのである。

社会科なのか国語科なのか分からないような展開の原因を、教授者の区別意識の欠如に見ているのである。確かにこの指摘は、当を得たものとして考えることができる。

このことから、「言語の教育としての国語科」を考えていくということは、社会的国語科・理科的国語科の問題を通して、区別意識について考えるという一側面をもつといえる。言語の教育のためには、区別意識の欠如という問題点についての解決が必要となるわけであるが、そのためには、まず、区別意識を確立させることを考えなければならない。欠如している意識を喚起させなければならないのである。そのためには、何よりも、教科の違いを明確にさせることが必要となる。国語科と理科・社会科の違いがはっきりとらえられていなければ、違いがあるといっただけはみるものの、それが具体的になることはない。そして、それぞれ教科の違いを明確にするということは、各々の教科の本質がとらえられていなければならないことになる。その意味では、社会的国語科・理科的国語科の存在は、国語科がその本質をあいまいにしたまま、展開されていることを象徴しているといえる。

教科を区別する意識を確立させるということは、教科の本質的な属性について明らかにすることになるのである。そこで、以下では、教科の区別意識のよりどころとなるべき、教科の違いに着目して教科の本質的な属性というものを考えていきたいと思う。

### 3. 区別意識についての検討

そこで、まず、区別意識の欠如を指摘している渋谷氏の論について検討してみることにする。渋谷氏は、教科を、教材配列の系統性によって分類している。指導内容上の事項やその扱い方から、技能教科と内容教科とに区別している<sup>4)</sup>のである。つまり、教科内容の系統性から把握される教科特性として、技能教科・内容教科という側面をあげているのである。そこから、国語科は技能教科とされることになるのだが、国語科の中の内容教科的側面についてもふれている<sup>5)</sup>。

（前略）国語科はどちらかと言うと技能教科なのである。ただし、国語科においても、語彙、文法、文章などの国語学的知識の側面は、それ自体の系統性を考えた教材配列をしないと学習効果があがらないことがあるから、内容教科的側面があることは否定できない。技能教科としての国語科とは、こういう性質のことを言うのである。

このことは、国語科の教科特性を技能教科として、他教科、とりわけ、内容教科である理科や社会科とは、この点において、区別していかなければならないという主張といえる。と同時に、国語科にある内容教科的な側面も認めていくということであろう。

また、このほかに、氏は、理科的・社会的展開にならない、言語の教育としての国語科のた

めの方策として、言語教材の導入を提言している。従来、文法一辺倒で、扱いも《ことばの窓》や《ことばのてびき》といったようなコラム欄的なものであった教材としての「言語」のあり方を見直すことと、言語についての文章の教材化を次のように述べている。<sup>6)</sup>

言語の教育が文法の教育であったことの名残から抜け出す努力をこれからも行わなければならない。文法、文字、語彙、語法、意味、位相に関わる全領域を教材化しなければならない。今日、その方向に進んでいると見られる。

言語の教育はコラム欄だけで有効に指導しようとしても限度がある。言語についての論説文、説明文が教材として発掘される必要がある。昨今では、言語社会学的な立場からの読解教材が少しずつ開拓されているが、好ましいことだと考えられる。

言語についての論説文や説明文を、教材として取り入れていくことは、言語を学んでいるということ認識していく上でも、大いに重要なことであるといえる。また、教授者の側においても、内容が言語についてのものであれば、社会科や理科を教えているのではないかという錯覚に陥らずに済むともいえる。

たとえ、内容を離れ、文章の構成や段落の展開、接続の関係といった文章の叙述形式重視の授業展開を行ったとしても、文章の関係を内容の把握なしでとらえることができるはずはない。そのため、その内容が示す思想にまではふれないとしても、読解作業において、その内容から判断できる叙述の対象にふれることになり、とりわけ、対象が社会的な事象であったり、理科的な事象であったりする場合には、畢竟、中身の検討をせざるをえなくなる。しかも、先に述べたような区別意識がはっきりしていない状態であれば、このような現象に陥るのは、いわば、当然ともいえるかもしれない。ところが、対象が言語であると、読解作業において、必然的につきまとうことになる内容の検討は、言語に対して行えばよいのであり、その意味においても、言語を内容とする文章は教材として評価できるものといえよう。

しかも、実際のところ、説明文や論説文の読解指導において、文章の内容が学習者の知識として蓄積されていることの効果は、内容のおもしろさや授業の展開によって程度の差こそあれ、簡単に見過ごすことのできないものがある。ゆえに、内容に言語をもってくるということは、従来、コラム欄的な扱いで、必ずしも学習者に対しての定着度が高かったとはいえない言語事項についても、より充実した学習が期待されることになる。

このようなことから、言語についての論説文・説明文を教材とする読解指導の、言語の教育に対する効果というものは、大いに予想することができる。しかしながら、このことが、問題の中心である区別意識の欠如に対する方策であるならば、いささかの疑問を覚えるのである。果たして、これによって、社会科的国語科・理科的国語科の問題が解決されるというのであろうか。

そこで、まず、教材論の立場から社会科的国語科・理科的国語科の要因について考えてみることにする。

一般的に教材論には二つの立場が認められる。第一は、まず、指導事項を定め、その実現のための教材を開発・設定していくという立場である。第二は、教材そのものの内容の中に指導事項

を設定していくという立場である。このうち、第二の立場は、強調しすぎると内容主義に陥る可能性をもっているといえることができる。社会的国語科・理科的国語科といったような展開は、教材論上、第二の立場に立った結果と考えられる。その意味において、この問題の解決のためには、教材論上は、少なくとも第二の立場に偏らないように注意しなければならないといえる。

ところが、言語教材の導入とは、その効果からみて、第二の立場に立脚しているということになるといえる。前述の通り、言語教材導入の効果とは、本来、内容重視に偏り過ぎているとして批判されるべきところを、逆に利用したものである。したがって、それが本来の解決、つまり、区別意識のはっきりした展開を見せる国語科になるのかといえば、必ずしもそうとはいえないことになるのではないだろうか。教材の素材のレベルでの解決では、国語科の教材がすべて言語についてのものでなくてはならないということにもなりかねないことになる。しかも、このままでは、第一の立場である「指導事項を定め、その実現のための教材を開発・設定していくという立場」は、否定されることになり、区別意識を考える際のもう一つの観点である、「技能教科と内容教科との相違点」の問題としての検討も成り立たないことになるといえる。渋谷氏自身、『説明的文章の教材本質論』において、第一の立場を「新形式主義」といい、第二の立場を「新内容主義」と呼び、「そのいずれにも組みしな<sup>7)</sup>い第三の立場」を取ることを主張しているが、果たして、その第三の立場というものがこの問題について、教材論上の解決にむすびつくということには疑問をもつのである。仮に、そのように両者の特性を合わせもつといったところで、この問題に対する解決にはなりえないのではないだろうか。

これらの疑問は、国語科の特質規定について、技能教科と内容教科という観点からだけでは、国語科の一属性について述べることはできたとしても、社会的国語科・理科的国語科といった問題の解決には、必ずしもなるとはいえないということを示しているといえる。本質面からの「内容」の検討が必要なることを意味することといえよう。このように、教材によりどこを求めかたちでいくつかの比較、検討を進めたが、ここでさらに、別の角度から区別意識について考えてみたい。

そこで、まず、目標論の立場から、区別意識について検討してみたい。

一口に目標論のレベルからといっても、目標設定にもさまざまな立場がある。目標は、それらに応じて立てられているのであり、単純に比較対照することは困難である。そこで、ここでは、学習指導要領に示されている教科の目標を検討の対象とする。

現行の高等学校学習指導要領国語編（昭和 53 年改訂）の「目標」には、

- ・国語を的確に理解し適切に表現する能力を身につけさせるとともに、言語文化に対する関心を深め、言語感覚を豊かにし、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。

とある。一方、やはり、現行の高等学校学習指導要領理科編（昭和 53 年改訂）の「目標」には、

- ・観察、実験などを通して、自然を探究する能力と態度を育てるとともに、自然の事物・現象についての本質的な科学概念の理解を深め、科学的な自然観を育てる。

とある。これらを比較してみて、それぞれの教科の対象領域の異なりはともかくとして、そこに、本質的な違いを発見することができるのであろうか。

国語科が、言語事象や言語文化を理解する能力を育成することを目指すように、理科においても、自然事象の理解を深めることが目標とされる。また、国語科が、言語を用いて表現する能力を育てることを目指しているのに対し、理科も、自然を探究する能力の育成が目標となっているのである。これらの目標は、究極的には、それなりの言語観なり自然観なりを育むことを目指すものとして理解できる。それらの達成のために、国語科は、言語事象や言語文化、言語生活といったものをすべて含む意味での「国語」を豊かな言語感覚をもって認識させようとするのに対し、理科においては、自然の事物・事象の本質を科学概念をもって認識させようとしている。そして、これらが、国語科において言語事象に対する理解や言語作品の表現といった言語の運用能力の育成を通してなされるように、理科においても観察・実験などという自然の探究能力の育成を通じて行われるのである。

これらのことは、学習指導要領という一面からの分析という制限はあるものの、ともに教科教育の一領域を成す国語科と理科とが、その教科の構造の上では、非常に似通った面を持っているということになる。と同時に、目標論においても、区別の際の明確な因子の規定が難しいことを意味するものと考えられるのである。

一方、社会科との比較においても、同様のことがいえる。「教育の現代化」が問題とされてからの社会科自身の質的变化は、技能教科と内容教科の相違といった区別の観点を必ずしも妥当なものとして認めることが難しいことを示しているといえる。この点について、社会科のカリキュラム改革の先進であるアメリカの動向に注目すると、1960年のブルナー（Bruner J. S.）による『The Process of Education』（『教育の過程』岩波書店）の影響が認められる。日本社会科教育学会編の『中等社会科教育学概論』（東洋館出版社、1985）によれば、これらの変化は、<sup>8)</sup>

従来の社会科と異なる最も大きな特質（即ち、新社会科の新なる所以）は、学問（discipline）や知識の構造（structure）を重視し、単なる知識の伝達ではなく、概念（concept）や一般法則（generalization）といった、より高度で、抽象的なレベル（それ故、転移力に富み、様々な状況に有効である、と説かれる）での把握を目指し、これに応じて学習方法（learning strategies）も、発見学習や探究学習が採られているなどの点である。（中略）まず何よりも社会諸科学の捉え方において、その成果のみを問題にするという従来の捉え方から、社会諸科学の研究方法を含み込んだ形で社会諸科学を捉えようとする disciplinary approach がほぼ定着したことが挙げられよう。また、このことと相応して、従来無批判に学習者に伝達することが求められていた、その社会の価値観・倫理観といった規範的領域にも社会諸科学の方法が導入されるようになったことも重要であろう。

ととらえることができる。これは、科学の知識を伝達するという従来の考え方から、知識のもとになる概念や一般法則といったレベルにおいてとらえさせるという、いわば、社会諸科学の研究

の方法をも含み込んだ形での学習展開が導入されていることを示すものである。この disciplinary approach の定着などは、単に社会科が内容教科であるという一言ではすまされない問題を含んでいるといえる。このことから、教科の区別意識を問題にする場合に、技能教科と内容教科の相違を観点とすることは、その妥当性を問われなければならないものとする。

以上、教科教育の一領域としての「国語科」「社会科」「理科」といった観点から、いくつかの点における教科間の比較を通して、教授学習活動にかかわる教科の区別意識の本質について検討してきた。しかし、ここでは、国語科と社会科・理科との本質的な違いを明らかにすることはできなかったといえる。このことは、教科教育の一領域という、外からに枠組みによる性格づけに根拠を置くことによって、国語科教育の本質的性格を明らかにするという点には困難があるということの意味するものではないだろうか。そこで、次に、国語科と社会科・理科の学習活動において共通する、「教材を読む」という営みが、言語とどのようにかかわっているかという観点から、読解活動における言語行動の分析を通して、言語の教育としての国語科の本質を探ることとする。

#### 4. 教材の読みにおける国語科の本質的特性

地図の読み取りや化学の実験が国語科の読解学習になることはない。ありうるのは、国語科から社会科・理科への展開のみである。このことは、国語科と理科・社会科との教授・学習活動における類似点がこの問題の要因になっているのではないということ、そして、教材文という一つの言語作品へのかかわり方、つまりは教材文と教科の教育内容との関係に原因があるということの意味するものと考えられる。

先にも述べた通り、言語について述べられている文章を教材としてもってくるだけでは、社会的・理科的国語科の根本的な解決にはなりえなかった。叙述されている内容が言語である以上、展開が社会的なものになるはずがないことは、いうまでもないことであったが、そのことは、逆に内容が社会的なものや理科的のものであれば、社会的・理科的国語科が起りうるということの意味することでもあった。このことは、説明的文章の場合、その文章の内容の理解という点においては、国語科も社会科も理科も、同一の教材文であれば同じものであると考えられるのである。

理科や社会科の教材は、関連の科学の研究成果を集成したものであり、教材に対してのアプローチも内容のみに着目したものであるのに対し、国語科の場合、その教育内容が、教材の表現内容そのものと言語技能との二つからなっていることから、教材も二つの方面からアプローチがなされることとなる。したがって、国語科と他教科との違いを考えていく際に、教材と教育内容としての言語技能との関連が重要なポイントとなってくるといえる。そこで、ここでは、教材を読み取るという学習活動について、そこに展開される言語行動の分析を通じて、教育内容としての言語技能について検証していくこととする。

具体的には、国語科と社会科や理科とでは、教材の叙述に対する接し方に相違があるかどうか

ということを注目して見ていくこととする。そこで、具体的な考察の前に、言語行動を考えていく際の、概念規定をしておく。ここでは、熊沢龍の規定に従うこととする。熊沢はまず、言語行動を次のように規定する。

言語行動とか言語経験とかいわれたときにすぐこの四つの柱（話す・聞く・読む・書く——豊澤注）を考え、これが根本的な区分であるように考えられているが、これらは言語行動を成り立たせている要因ではない。要因とはことの成り立つ必要な因子をなすものである。要素といってもよいのであるが、要素は何か静的なものの必要部分を思わせる。言語行動がものでなくことである以上、区別してあえて要因という術語を使うことにする。

本論においても、この立場をとり、言語行動を「こと」としてとらえる。そして、一つ一つの言語行動であるところの、話す、聞く、書く、読むの四つのどれにも共通して含まれ、そのどれをも本質的に成立させる「話し手」「聞き手」「ことがら」「語」とこれら四つを包む「場面」を要因とする熊沢の考えに従うこととする。

「話し手」とは、いうまでもなく、言葉の送り手である。「書き手」とか「表現者」「表現主体」「発信者」などとも呼ばれるが、以下で問題にされるのが、教材の読解過程であることから、ここでは「書き手」ということになる。もっとも、教材の場合は、教師の指導目標のもとに、意図的に読み進めていく（いかせる）ものということができるので、その意味においては、教材を提示する教師が言葉の送り手ということにもなるのである。したがって、この場面の「話し手」は「教材の書き手」及び「教師」としておく。

「聞き手」とは、「話し手」に対して存在し、言葉を受け取る側のものを指すが、ここでは「書き手」に対して、「読み手」であるところの「学習者」としておく。

「ことがら」とは、言葉によって運ばれる中身のことである。現象的には、送り手と受け手の間で、言葉がやりとりされているに過ぎないわけであるが、実際には、それぞれ言葉によってあらわされる事物・概念をやりとりしているわけであり、「ことがら」とは、その言葉によってあらわされている事物・概念を指すものである。ここでは、教材文の内容という意味から「内容」と呼んでおく。

「語」とは、言語行動が言語行動たる所以であるところの、言葉のことである。熊沢が、言葉を「語」として、言語行動の要因としたのには、「語が言語体系の中心単位である」との考えがあったからである。語は、言語行動において、実際的には、文となってあらわれるわけであるが、それには文法が機能を発揮するわけであり、そのような機能を、語が潜在的に所有しているものと考えていることによる。ここでは、教材読解ということから、「教材文」としてとらえるわけだが、さらに、ここでは、この「語」を文法機能を発揮させる言語体系としての面と一回一回使用されている言葉そのものとしての面とに二分して見ていくこととする。前者は、言葉のいわゆるラング的な面であり、それに対し、後者は、パロール的な面ということができよう。「語」をこのように二分してとらえていこうとする理由としては、国語科の教育内容の一つである言語技能の習得にかかわる学習活動が、児童生徒の発達段階によって変容が見られるべきもので

あり、また、一つの読解の過程においても、これに関連ある活動が段階的にあらわれるものと考えられるからである。

つまり、一つの語あるいは文を理解していく際に、初期の段階では、ラングとしての把握が中心になるのに対し、段階が進んでくると、語あるいは文のもつ意味を個々の使用のもとにとらえるとともに、言語形態や言語形式といった形で具現化される使用そのものからも副次的な言語情報を把握するといった活動がなされるからである。今、これらを仮に「言語内情報」と呼び、そのうち、初期の段階に把握されるものを「第一次言語内情報」、そして、その後段階が進んだのちに把握されるものを「第二次言語内情報」と呼ぶこととする。このように、「語」を一つの情報としてとらえると、「内容」は「言語外情報」とすることができる。

熊沢は、このほかに、これら四つが展開する背景として「場面」を設定している。つまり、これは言語行動の場であり、「聞き手」の置かれた状況を示すが、ここでは、読解学習を行っている場であるところの、教室というよりは、〇〇科の学習をしているという場面という意味において、〇〇という教科の学習をしているという事実としてとらえるべきと考える。

以上のような観点から「教材の読み」というものを分析すると、次のような段階をそこにみることができる。

第一の段階は、教材である文章、つまり、言語事象から、言語情報を収集するという過程である。これは、言語事象を構成する言語記号の翻訳作業的な理解の過程ということができる。この過程では、「読み手」は、言語事象の構成要素である言語記号から、その構成をとらえることになる。教材文は、個々の言語記号の集まったものであり、それぞれ単体の言語記号として見ることができるほかに、それらの総体としての一つの言語事象としても見ることができるわけであるからである。

具体的には、「学習者」が初めて「教材文」に接し、書かれてあることがらであるところの「内容」を読むという段階である。この段階は、さらに二つの細分することができる。一つは、文字を解読し、語句の意味、文章の構成、段落の展開、文の接続関係などを把握する段階、つまり「第一次言語内情報」獲得の段階である。もう一つは、それをもとに、書かれてある内容を把握する段階、「言語外情報」獲得の段階である。いずれの段階も、読みの基本的な段階といえ、ここにおいて、国語科と他教科との読みには本質的な違いは認められない。もっとも、この段階の言語行動は、基礎教科・技能教科としての国語科の一側面ということができ、表現内容の把握という点においては、他教科との相違はほとんど認められないといえる。しかしながら、前半の文字の解読にはじまる、一連の言語要素についての把握は、他教科での位置づけが後半の表現内容把握のための一段階に過ぎないのに対して、国語科においては、教育内容の大きな柱の一つである言語技能の習得の、いわば基礎段階ということができ、きわめて重要な段階なのである。したがって、教材文とのかかわり方において、国語科と社会科・理科との違いが顕著であるとはいっても、ここでの違いが、社会科的・理科的国語科解消のための区別意識のもとになることはないのである。

第二の段階は、言語主体が、把握された言語情報から、内容の選択と認識という作業を行うものである。これは、言語事象から獲得した言語情報をどのようなコードのもとに理解すべきかを判断し、そこで選択されたコードによって、理解・認識していく段階である。

具体的には、先の段階で明らかにされた、教材文の内容としての言語外情報をそれぞれの分野に分別し、それぞれのコード、つまり、社会的な視点や理科的な視点、あるいは国語科的視点などによって理解していく段階である。この段階における教材文の読みは言語外情報の把握という点においては、国語科と社会科・理科との本質的な違いというものはない。このことは、言語教材の導入だけでは先の問題の根本的な解決にはなりえないとしたこととかかわるもので、読みの型としてはいずれも言語外情報を把握していることにほかならないのである。

このことは、また、教材の素材についての議論だけでは、教科の区別意識について、結論づけられないことを物語っているともいえよう。

そして、それぞれのコードによって理解・認識された言語外情報は、そのコードに属する概念によって、評価され、価値づけられていくのであるが、それと並行してもう一つの言語内情報である「第二言語内情報」に着目し、それを把握していく過程が考えられなければならない。第一の段階において、言語記号によってもたらされた情報の発展段階としての言語内情報の獲得を可能にするのも言語技能なのである。つまり、言語内情報に二つの段階があるように、教育内容としての言語技能にも二つのレベルがあるのである。しかも、後者は、表現内容と大きく関連をもつものであり、言語外情報だけではあらわすことができない部分を内包しているということもあろうのである。

この段階の読みというものは、国語科だけに特有のものということができ、国語科としての本質的な読みというものを設定することができるのではないだろうか。

このことは、実際の展開においては、社会科や理科の場合、対象となる文章において、そこに表されている内容であるところの、社会科的な事象並びに理科的事象を社会的な事象及び理科的事象として読み取り、社会的にそして理科的に認識していくという一連の過程としてとらえられる。一方、国語科の場合は、内容が社会科的な事象であれ、理科的事象であれ、内容を内容として受け取り、ある程度の内容の認識による知識の定着を伴うものの、その言語事象におけるそれぞれの言語表現について、その働きを考えるとともに、総合的に認識していく過程を通して、言語表現そのものを理解していくといった展開としてとらえることができるといえるのである。

以上をもとにして、教材の読みにおける国語科の本質的特性についてまとめると次のようになる。

一つは、言語技能を対象とする性質と、もう一つは、言語作品の内容を対象とする性質である。これらは、どちらも、言語事象を対象とすることでは、同一の範囲において、考えることができるが、後者は、あくまでも、前者を前提として存在しなければならないのであり、それが崩れると、内容主義として批判の対象になったり、社会科的国語科・理科的国語科として区別意識を失った展開になるといえるのである。従来、これら二つは、国語科の教育内容の柱とされてき

ているものの、実際の展開としては、表現内容を読み取るための言語技能といった関係でとらえられていた感がないわけではない。言語技能を第一次言語内情報の獲得のためにのみ活用するのではなく、それによって、もう一つの言語情報を獲得することこそが、国語科として望まれるのではないかと考えるのである。

## 5. おわりに

以上、渋谷論文における教科の区別意識ということをきっかけにして、言語の教育としての国語科の本質的性格について考察を進めてきた。その結果、教材の読みという学習活動については、そこにかかわる言語行動に着目することで、国語科と他の教科との間に一応の相違を見出すことができたといえる。

今後は、この観点からの、国語科の内容の検討が必要と考えられる。具体的な展開においても、言語行動を取り巻く諸要因の理解のもと、それらの機能に着目したものであることが望まれるのである。これらの課題については、別稿にゆずりたい。

### 〔注〕

- 1) 渋谷孝「「言語」教育の現状と課題——国語科教育は言語の教育であったか——」（全国大学国語教育学会編『「言語」教育の理論と実践の課題』、明治図書、1987）、9～26頁
- 2) 藤井圀彦「「説明文の読ませ方」をこう改善したい——「ことがら読み」から「述べ方読み」への転換を——」（『教育科学国語教育』No. 381、明治図書、1987、7）、5～13頁
- 3) 渋谷孝、前掲書、9～13頁
- 4) 渋谷孝「“技能教科”としての国語科の特質」（『教育科学国語教育』No. 358、明治図書、1985、9）、110頁

#### I 社会科、算数（数学）、理科、家庭（技術）

- i 指導内容上の事項が論理的順序を追って配列されるか、または領域別に示されている。
- ii 従って、各会社の教科書の教材の指導事項とその配列は、みな同一である。ただ具体的な教材化の仕方が異なっている。
- iii 配列されている教材について、教師と児童・生徒の都合によって順序を変更して授業をしようとする大きな支障を来たしてしまう。

#### II 音楽、図画工作（美術）、保健体育

- i 指導内容上の事項が必ずしも論理的順序を追って配列されていない。あるいは領域別には示されていない。（以下略）
- ii 従って、各社の教科書の事項、領域の配列は、それぞれ趣を異にするし、もちろん、具体的な教材化の仕方も異なっている。
- iii 教材を教師と児童の都合によって順序を変更して授業をしたい場合、小幅な変更ならば、支障を来たさない。

その上で氏は、国語科は、本質的にⅡの教科に入るとし、Ⅰの教科を内容教科と、Ⅱの教科を技能教科と呼んでいる。

後に渋谷氏は、「国語科教育の本質的性格—— 読解指導では、文学は教えられないか ——」（『教育科学国語教育』No.384，明治図書，1987，10）において、国語科の特質を他教科との関連から明らかにする手掛かりの一つとして、「技能教科」「内容教科」という概念をあげ、これとほぼ同様の主張をしている。なお、その際に、従来、内容教科と呼んできたⅠについては「内容上の段階的系統教科」と、また、技能教科としてきたⅡについては「技能上の螺旋的系統教科」と区別している。

- 5) 渋谷孝『説明的文章の教材本質論』明治図書，1984，94頁
- 6) 渋谷孝「「言語」教育の現状と課題—— 国語科教育は言語の教育であったか ——」（全国大学国語教育学会編『「言語」教育の理論と実践の課題』，明治図書，1987），23～24頁
- 7) 渋谷孝『説明的文章の教材本質論』 明治図書，1984 ，98頁
- 8) 日本社会科学教育学会編『中等社会科教育学概論』 東洋館出版社，1985 ，23頁
- 9) 熊沢龍「言語学」（『言語理論と国語教育』明治書院，1965），19頁