

国語教育学と教育方法学のあいだ

—教科教育学の立場から教育方法学の学問的固有性を考える—

都留文科大学 鶴田清司

はじめに

筆者はもともと教育学（教育方法学）を専攻していたが、就職先で「国語教育学」を担当することになり、それにともない専攻分野も国語教育学にシフトしていった。そのため国語教育学プロパーの研究者とは異なる見方や考え方が存在し、それが旧来の国語教育学の「常識」に対して違和感を生むとともに、新しい視点や方法を提示する動因にもなった（もちろん、知らず知らずのうちに国語教育学の世界に取り込まれていった部分もあることだろう）。こうした経歴・経験は、教育方法学の学問的固有性について考えるための手がかりを与えてくれると思われる。

1 これまでの「国語教育学」を問い直す

①「国語教育学」と「国語科教育学」の同一視

国語教育は、学校のみならず、家庭・社会が共通に取り組むべき課題である。国語力向上の問題にしても、子どもを取り巻く文化的な伝統や環境の中で捉えるべきで、国語の授業はその一部を担うものである。しかし、国語教育界では「国語教育＝国語科教育」と見なされる傾向がある。

例えば、近年脚光を浴びている「PISA 型読解力」の問題にしても、国語教育学界では（筆者を含めて）、「国語の授業方法」の改革と結びつけて論じられている。「授業ではさまざまなテキストを読ませるべきである」「批評的な読みとその交流を学習課題とすべきである」「知識・技能を活用する場面を設定すべきである」……。

しかし、フィンランドが PISA で「高成績」を

収めたのは「フィンランド・メソッド」のような「一つの教育方法」によるものではなく、伝統的な言語文化・環境に由来するさまざまな「教養の蓄積」があると言われている（田中孝彦・森由己編著『フィンランドの高校生たちが人生について考えていること』2008年、群青社、pp.131-146）。

こう見てくると、教育方法学の学問的固有性は、授業や学校に限定せず、教育の機能・方法・過程を対象とする点にあると言える。

②言語の教育に関する教科横断的な視座

国語教育学では、しばしば読解力や表現力の育成がテーマとなるが、それが学校教育全体を見通した学力論、人間発達論の中で論じられることはきわめて少ない。

国語の授業だけが言語の教育を担うものではない。にもかかわらず、他教科との関連性は十分に検討されていないのが実情である。例えば、国語科で育てるべき読解力・表現力と他教科で育てるべき読解力・表現力の異同も明らかになっていない（拙稿「各教科における言語活動と国語科における言語指導の方法～国語科を核とした「読解力」の育成のために～」『教育方法38 言語の力を育てる教育方法』2009年、図書文化、pp.28-41）。

こう見てくると、教育方法学の学問的固有性は、教科編成の原理的検討も含めて、教科に限定せず学校教育全体（教科共通の目標・課題）を対象とする点に見いだせる。

③授業の基盤としての生活指導や学級経営

近年、ベテラン教師でも、授業の成立が困難になってきているという状況がある。その基盤とし

て、子どもの生活指導や学級経営をどうするのかという問題がますます切り離せなくなっている。さまざまな困難を抱える子どもの問題も含めて、授業の背後にある一人一人の子どもたちの現実を考慮しつつ、学びのありようを考えることなしに（授業はもちろん）授業研究は成立しないだろう。

しかしながら、実際は、多くの時間が授業目標の達成度や教師の指導方法の適否についての検討に費やされ、子どもの生活や学級づくりに関わる部分が正面から検討されることは少ない。

したがって、教育方法学の学問的固有性は、授業以前の生活指導や学級経営の問題も対象とする点に見いだせる。

④学習指導要領・検定教科書・指導要録の枠組み

教科教育学は教科の制度的性格上、学習指導要領に対する関心が高い。特に国語教育界では、それに基づいて教科書教材を教えるという考え方が主流であった。これが、教科内容の曖昧さ、教科内容研究の立ち遅れの原因にもなっていた。

さらに、「教材研究＝教材解釈」という考え方も根強く存在し、「教育内容－教材」という論理に基づく教材構成の発想に乏しかった。

国語科の授業案を見ると、授業目標の欄に学習指導要領の「内容」に対応する指導事項が書かれ、教材観の欄に教科書教材の趣旨に沿って教師の教材解釈が書かれているのが一般的である。どうしてこの子どもたちにその教材を使って授業するのかという必然性が示されているものは少ない。

また、学んだことをどう評価するかという面でも、その原理的検討がされずに、指導要録の観点別評価（言語についての知識・理解・技能、書く能力・読む能力、関心・意欲・態度）がそのまま授業案に記載される傾向がある。

以上から、教育方法学の学問的固有性は、学習指導要領や検定教科書や指導要録を相対化しつつ、教科内容編成、教材構成、教育評価などの原

理・方法の解明に向かう点にあると言える。

⑤一般的な指導過程・方法の定式化

従来の国語教育研究では、授業の方式化・定式化がめざされてきた。特に民間教育研究においては、国語教育の「科学化」という理念のもとで、指導過程・方法が「〇〇方式」として開発された（教科研方式、一読総合法、文芸研方式、読み研方式など）。しかし、そうした方式の適用によって授業がパターン化し、子どもの自由な発想や教材の持ち味を生かしきれないというケースが見られる（拙稿「民間教育運動における授業研究 言語と教育」、日本教育方法学会編『日本の授業研究（上巻）』2009年、学文社、pp.42-52）。

そもそも授業とは何か（授業の原理）、指導過程とは必要なのかといった本質的な問題の追求が不十分だったのである。伝統的な三読法（通読－精読－味読）という指導過程にしても、子どもの学び（読み）のプロセスと整合しているのかどうかという問題は検証されていない。

教育方法学の学問的固有性は、「学び」とはどのようなことなのか、その根本的なあり方について検討することにあると言えるだろう。

2 まとめ

以上、研究対象・領域の面から、教育方法学と教科教育学（国語教育学）の差異性を指摘した。

なお各教科教育学が、①～⑤の下線部を研究領域・対象にした（している）としても、教育方法学の学問的固有性が失われるわけではない。教科教育学の研究者は本来、教育方法学の研究者でもあると考えるべきだからである。そうなったとき、各教科教育学の間の横のつながりが無いという現状（教科教育学特有の「狭さ」）から解放されて、それらの学問的交流が実現することになるだろう。教育方法学は、認知心理学などととも、そのためのベースとなるものである。