

村井教育学の視点から捉える国語科教育の問題点

中村 暢

1 教育の現状

これからの教育の方向性や内容は、どのようにあるべきか、このような問いに答える研究が教育思想研究である。村井教育学とは、まさにこの教育思想研究であり、これからの教育の方向性を指し示しているものである。そこで本節では、まず、なぜ、今の時代において村井教育学を取り上げる必要があるのかを示し、次節以降、村井の論を見ていきたい。

教育とは、各国の経済と決して切り離して考えることができないことは、明治以降の日本の発展と教育の歴史が明らかにしている。これらは国（政府）が求める人材を教育によって作り上げること、いわば教育によって育てる人間像を全て国（政府）が決定していることを示している。このような教育を明治以降行ってきた日本は、明治の近代化の成功、戦後の復興、その後の高度成長を経て経済大国となった。このような歴史の中で生きてきた学習者、また指導者の多くは、経済的に豊かになり、教育に対して不信感や疑念を抱くことは稀であったと考えられる。

ところが、経済学者である堺屋太一は、「一九九〇年代に入ると、日本の世の中も変わりだした。規格大量生産型の近代工業社会は発展の余地を失い、バブル景気が弾けた。冷戦構造は終わり、『官僚が最良規格を決め得る』という神話も消え失せた。大組織の中で辛抱強く働くだけでは、経済の成長も満足の充足もできないことが感じられるようになった。」¹⁾と述べる。

先述したことを堺屋の言葉で述べるならば、明治以降の近代化の教育は、官僚が決めた「規格」に合うように、学習者は指導され育てられてきたということである。しかし、これまで官僚が決めてきた「規格」に対して、経済の成長と満足を充足されない中で疑念が生じてきたということである。

以上のような時代の学習者は、現在明確な目標を見失っている中で学習していることが分かる（例えば、これを学習して、一体何に役立つのだろうか等）。これは学習者だけの問題だけではなく、指導者自身にも当てはまる問題である。多くの指導者は学習指導要領

が告示である以上法的拘束力があるため、学習指導要領に書かれていることを教える必要があると考えるだろう。しかし、学習者同様に指導者も、経済の成長も満足を充足されないことで、学習指導要領には書かれているものの、それらに疑念を抱きながら教えるようになる。すなわち、指導者にも、明確な目標を見失っている中、教育活動を行うことになるわけである。

しかし、堺屋が述べる「経済の成長や満足の充足」ができさえすれば、解決される問題ではない。経済成長の裏側では、環境問題や資源問題、人権問題等、実にさまざまな問題が起きている。結局、堺屋が述べる一九九〇年代以前の官僚が決めてきた「規格」も、果たして最良であったのか疑わしくなるわけである。

以上のように見てくると、教育の問題として、経済重視の教育でよいのか、学習者も指導者も目標を失っている中、どのように教育を行っていく必要があるのか、等の問題が生じてくる。

以上のような教育の現状の中、なぜ本稿では村井教育学に注目するのか、その理由について述べたい。

本稿で述べる村井教育学とは、吉田教彦が命名したものである。吉田は、「村井教育学は『人間と教育の根源を問う』。『根源』は（実在として）在るのではないし、『知る』こともできないと自覚しつつ、どこまでも問い続け、吟味し続けていく。他の誰にでもない、ソクラテスのように。（中略—引用者）『わが子を善くしようと思わない親はいない』という端的素朴な日常的事実から出発して、『教育の根源』を問い、『人間の根源』を問い、さらには『宇宙深化の根源』にまで問い究めていく。『下から上へと』、ペスタロッチのように。」²⁾と、村井の一連の研究を端的に説明している。吉田も述べるように、村井の一連の研究はソクラテス研究³⁾にはじまる綿密な古典研究によって裏打ちされている。現代の教育も、これら古典研究で明らかにされている教育の延長上にあるのは当然であり、現代の教育が歴史上最高の教育であると考えられることは高慢な態度であり、その保証はどこにもない。

このようなことを明らかにすることが古典研究の意義であり、役割である。

村井は、この古典研究において、先に指摘したような経済の成長や満足の充足を判断の基準とすることに対して、ソクラテスが説明している疥癬（皮膚病の一種）にかかった人々の場合の譬えを取り上げている⁴⁾。

そして村井は、「ソクラテスは、彼の言う『善さ』がそれだけで目的でありうるのに対して、『快さ』はもちろん、その他のどういうものも『善さ』に置き換えられることはできず、すべて『善さ』に対して従属する関係にあることを指摘しているわけである。（中略—引用者）私たちは、『善さ』の『快さ』への置き換えについてその二つの根本的な誤りに気づかされることに注意しておきたい。」⁵⁾と述べ、この根本的な誤りを次のように説明している⁶⁾。

一つは、『快さ』というものには、一たび『善さ』が『快さ』に置き換えられた以上、もはやそれについての『善い』『悪い』が言われなくなるということである。（中略—引用者）もう一つは、この『快さ』の追求には、いわば節度というものがあれないということ、つまり歯止めがきかなくなるということである。

この村井の指摘について、第一節で述べたことを関わらせると、村井が述べる「快さ」とは、「経済の成長や満足」に対応することが容易に分かる。

「善さ」を「満足」に置き換えることで、「満足」は満たされているか等、量については問題にすることができるものの、「満足」の質、すなわち「善い満足」とは何か、ということについては問題にすることができなくなるというわけである。

また「満足」、「経済の成長」も節度というものがあらず、どこまでも経済成長し続けよう、またどこまでも満足し続けようとすることを意味する。しかし、その結果、地球の環境破壊、資源の枯渇等々、多くの問題が生じていることは、周知の通りである。

そこで、村井は、「『快さ』はもちろん、その他のどういうものも『善さ』に置き換えられることはできない」と述べているわけである。

以上のように、村井のソクラテス研究を基にした村井教育学は、今の時代の教育の問題点鋭く指摘している。しかし、先に指摘したことは、教育問題の氷山の一角に過ぎない。そこで、本稿ではまず、村井の一連

の教育学がどのような形成されているのか、古典研究との関わりが深い点を取り上げ、村井教育学の特徴を明らかにしたい。

2 これまでの教育思想

村井は、「人間は誰しも、その子どもたちを『善く』したいと思うところから、そのためにどうしたらよいか、そもそも『善い』子どもとは何か、『善さ』とは何か、などを問わざるを得ない——そこから教育思想が生まれたのである。」⁷⁾と、教育思想の発生を「子どもたちを善くしたい」という日常レベルにおける人々の思いや願いを出発点として考えている。この「善さ」についてこれまでの教育思想家たちがどのように考えてきたのか、村井はこの考え方の違いに注目し教育史を人間主義的教育思想と理想主義的教育思想と現実主義的教育思想の3つに分けている。村井はこの3つの教育思想の中で、特に人間主義的教育思想を中心に論じている。

そこでまず、人間主義的教育の特色がより鮮明になるように、理想主義的教育思想、現実主義的教育思想を概観する。そして、村井のソクラテス研究を手がかりに、人間主義的教育思想をより深く捉えていきたい。また、それぞれの教育思想家の理解は、本稿の目的上、村井の理解に依る。

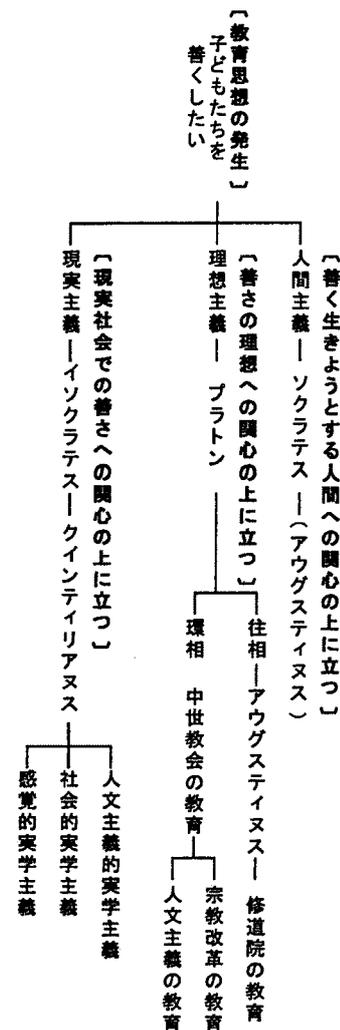
(1) 理想主義的教育思想

理想主義的教育思想について村井は、「子どもたちを『善く』しようとするにあたって、まずその子どもたちが到達すべき『善さ』が何であるかを決定してかかろうとする教育思想（中略—引用者）。現実の社会で『善い』とされているもの（それが、一般にその社会で『文化』と呼ばれるものである）を超え出た理想的な『善さ』というものを考えて、それに向かって子どもたちを導こうと考えるものである。（傍点—ママ）」⁸⁾としている。さらに村井はこの理想主義を往相的と環相的とを区別し、次のように述べる。

往相的というのは、「『善さ』（理想）を追求するプロセスを強調する思想を指している。」⁹⁾に対して、環相的というのは、「一たび追求し得、あるいは見得たと見たれた『善さ』——理想——の高みから、いわば現実に立ち戻って、子どもたちをあらゆる仕方でも理想に導いたり、引き上げたり、形成したりするプロセスに力点をおく思想である。」¹⁰⁾

この理想主義的教育思想は、プラトンが提唱したイデア（形相）をその発生としている。このイデアがプ

プラトンが考えた絶対で普遍的「善さ」であり、純粹に独立して存在しているものである。



プラトンのイデオロギイは、絶対で普遍的「善さ」を分与したり、また目指して進むべき対象であったりと、往相と環相の明確な区別がなく、往相、環相、双方を含む教育思想である。

この理想主義的教育思想に分類されているアウグスティヌスは、プラトンのイデオロギイを神である置き換える教育思想を提唱している。イデオロギイも、神も、「善さ」が実在しているという点では、共通している。アウグスティヌスが生きた時代が、キリスト教が社会に力を強める時代であったため、イデオロギイが神に変わったというわけである。ただ、アウグ

スティヌスが述べる「神」は、目標として人間の外部にあるのではなく、人間の内部にあると考える。人間の内部の「神」の恵みによって自己自身を越え出るといふ、「援助」という教育思想につながる。これが、理想主義的教育思想の往相である。

それ対して、環相の教育思想とは、アウグスティヌスが内部に位置づけた「神」を外部に位置づけたものであるといふ。 「神の教え」を人々に伝えるという教育活動が行われるようになった。

このように理想主義的教育思想とは、教育思想の発生である「善さ」をイデオロギイとして捉えたり、「神」、また「神の教え」に置き換えたりしたものである。なおかつ、それは絶対で普遍のものであり、実在するという点に特徴がある。

(2) 現実主義的教育思想

現実主義教育思想とは、「子どもたちを『善く』するということは、現実を超えた『善さ』——理想——

に向かって形成することではなく、むしろまさに現実の社会において『善い』とされているものに向かって形成することにほかならないと考えるものである。

『善さ』というものは、現実を超えた理想として考えられるときには、それが高く掲げられれば掲げられるだけ、現実の効用からは遠ざかって、子どもたちを非現実的、あるいは反現実的にするという一面をもつ。そこで、そうした『善さ』に代えて、進んで現実の社会での習慣や法律にかなった行い、徳目、あるいは、有用な知識や技術つまり、一般にその社会の『文化』と呼ばれるものを『善さ』として身につけさせたいと考えるものである。それらを身につけさせることによって、それだけ子どもたちが『善く』なると考えるのである。

このばあい、子どもたちがあらかじめ掲げられた『善さ』の規準に照らして評価され、その規準の達成に向かって指導されるという点において、この現実主義は、前述の環相主義にきわめて似ているといふ。ただ、評価や指導の規準というのが、理想ではなく、むしろ単にその社会での『文化』として積極的に現実的であるという点で、明瞭に異なっている¹¹⁾と説明している。

現実主義と理想主義の違いについては、これ以上の説明は必要ないであろう。この現実主義は「善さ」を子ども（人間）が生きている社会で生き抜くための有効な「善さ」、 「現実の効用」（功利）に置き換えられていることが分かる。「親や大人たちが子どもたちを『善く』したいと思うとき、つまり教育を考えると、一般に、その社会において現実に『善い』とされているものにいかに熱心に子どもたちを適合させようとするかということの意味する。」¹²⁾

現代の日本の教育もこの現実主義的教育思想に位置づけられる。例えば、近年話題のPISA (Programme for International Student Assessment) 調査などで取り上げられている力を目標とすることは、その典型である。調査を行っているのは、経済開発機構 OECD < Organization for Economic Cooperation and Development > であり、その名からも分かるように、経済の観点から教育の目標が考えられている。また、歴史を概観しても、近代以降の日本の教育は、富国強兵、殖産興業など国家のスローガンの下教育が行われていたことは周知の通りである。このような「現実の効用」を中心とした教育を近代以降特に行ってきた根拠を取り上げると枚挙にいとまがない。

(3) 人間主義的教育思想

人間主義的教育思想というのは、「まず、人間のひとりひとりが『善さ』を求めて生きているという着眼を特色とする。したがって、その『善く』生きようとする人間の内的な働きに目を向けて、その働きを助けることによって子どもたちを『善く』しようとするものである。

子どもたち自身が『善く』生きようとしていると見られる以上、『善さ』が何であるかということは、教育する側によって決定されることはなく、つねに子ども（あるいは人間）のひとりひとりの決定に期待されているとよい。そういう決定を状況に応じて不断に行いながら生きていけるようになるに応じて、子どもたちは『善く』なったと見られるのである。教育はそのための援助と考えられる。」¹³⁾ これら村井の論は以下のようにまとめられる。

- ① 人間は「善く」生きようとする内的な働きがあること。
- ② 「善さ」そのものは、教える側によっては決められないこと。子ども（人間）ひとりひとりの決定に期待されていること。
- ③ 「善さ」の決定を、状況に応じて不断に行っていること。

ソクラテスの誕生から現代に至るまで、自然科学の発達により、ソクラテスが生きていた時代に比べると遙かに多くのことが明らかになっている。では人々の教育への考え方そのものも、自然科学と同じように華やかな歴史を歩んできたと考えられるだろうか。ソクラテス以上に、またプラトンやアリストテレス以上に、現代に生きる我々は教育について考えられるだろうか。残念ながら教育が自然科学と同様に進歩し続けてきたとは言い難い。現代の教育思想は、すでにイソクラテスらによって成立しており、また職業教師も存在していること等からも、基本的な思想については変わっていないと入っても過言ではない。

以上、ここまでの議論は、すべて「善さ」をどう考えるか、いわば目標（目的）という観点で整理されている。これらが教育思想である以上、「善さ」への考え方は同時に、学習者の捉え方にもつながる。

村井は、3つの教育思想の中で人間主義的教育思想、つまり、先①～③の思想によって教育を行っていく必要があると述べている。

稿者はこの村井の考えに賛同する。なぜなら、理想

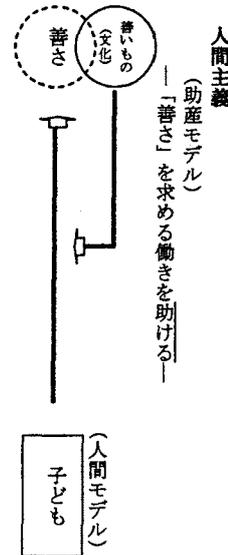
主義的教育、現実主義的教育では、多くの場合、学習者である子どもの捉え方に問題があると考えられるからである。

よって、次節では、村井のそれぞれの教育思想での学習者観を捉え、どの学習者観が適切であるかを考えていきたい。

3 教育思想と学習者観

村井は、これまでの教育史を人間主義的教育思想、理想主義的教育思想、現実主義的教育思想の3つに分類していた。村井は、人間主義的教育思想に対して、「助産モデル」教育観—「人間モデル」学習者観を、理想主義的教育思想と現実主義的教育思想については、それぞれ「善さ」が決まっている点で2つに変わりはないとし、「手細工モデル」教育観—「粘土モデル」・「白紙モデル」学習者観、「農耕モデル」教育観—「植物モデル」学習者観、「飼育モデル」教育観—「動物モデル」学習者観を説明している。以下、村井の論考を要約しながら、それぞれのモデルを概観する。

(1) 「助産モデル」教育観—「人間モデル」学習者観



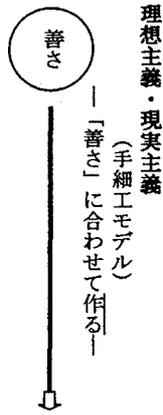
これは、学習者自身、生まれながら「善さ」を求めており、実現することを目指す。左図の点線で示されたものは、あらかじめ決められているわけではなく、学習者が善さを目指して取り組んだ結果としての姿である。「善いもの(文化)」とは、「善さ」が歴史上、「善いもの」として社会に蓄積されて「文化」となっているものである。指導者は、その「文化」を手がかりとし、学習者の「善

く」なろうとする働きを助けるとするのが、人間主義教育思想としている。

このように、人間主義的教育思想では、学習者が「善く」なろうとする人間であることを認め、指導者が、「善いもの(文化)」を手がかりとして、学習者が「善く」なることを手助けするという思想である。

(2) 「手細工モデル」教育観—「粘土モデル」・「白紙モデル」学習者観

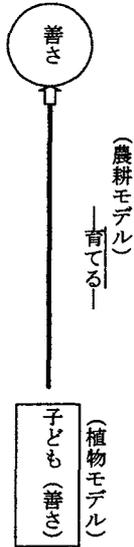
このモデルは、理想主義的教育思想、現実主義的教育思想の特徴からも分かるように、「善さ」があらか



じめ決められており、この「善さ」に学習者を合わせようとする教育観を表している。学習者の「粘土モデル」と「白紙モデル」とのちがいは、学習者に受け取る素質(ロックの「理性」)を認め、それに配慮する(「白紙モデル」)かしかかないか(「粘土モデル」)にある。



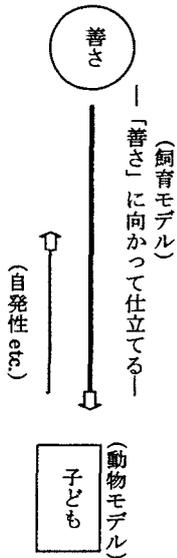
(3) 「農耕モデル」教育観—「植物モデル」学習者観



「農耕モデル」の教育観は、「手細工モデル」のように、「善さ」を子どもに押し付けない。学習者を植物と捉え、植物を農夫が育てるように、学習者の「自然」を重んじ、水や陽の光を準備すれば、自然に育つことを期待する教育観である。これはルソーの「自然人」に基づくもので、植物のように学習者の成長の結果もあらかじめ分かっている。「善さ」に矢印が向かっているのは、学習者自身が生まれついて「善い」と考えられており、おのずから「善さ」

(自然)を目指して成長することを表している。

(4) 「飼育モデル」教育観—「動物モデル」学習者観



「飼育モデル」の教育観は、「農耕モデル」における学習者観が同じ生物としては、植物より動物に近いということで考えられた。ここでは、「農耕モデル」とは異なり、学習者は、牛馬や競走馬のように仕立てられるように、「善さ」はあらかじめ教育目的としてはっきりと外部で決定されている。また、「手細工モデル」と同様、教育の目標としての「善さ」に対しては、子どもは受け身としてしか見られていない。

以上、理想主義・現実主義的教育思想、人間主義的

教育思想の中で考えられる「善さ」と学習者観を概観してきた。村井教育学が目指すモデルは、「助産モデル」教育観—「人間モデル」学習者観であり、それ以外のモデルには、学習者の捉え方に問題があることが分かるだろう。

4 村井教育学の視点から捉える国語科教育

以上、「善さ」という観点から整理した村井の研究を見てきた。このように長く村井の論を説明したのには理由がある。それは、村井が整理したモデルが、近代以降の日本の教育の問題を鋭く指摘しているためである。第一節で指摘した問題は、最良規格に学習者を当てはめようとする「飼育モデル」の教育観に他ならない。では、これからの教育はどのように行われる必要があるのだろうか。学校教育の中で学習者が学習する枠組みである教科教育、その中でも本稿では、国語科教育を対象に考えていきたい。国語科教育は母語教育として行われ、その他の教科教育とも言語の指導として関わることが多く、中核的位置を占める。そのため、国語科教育を対象として考えていくことは、他教科でも多くの示唆を得ることができるためである。よって、以下、国語科教育の中で考えていきたい。

国語科教育は、一般的に国語教育と区別される。この国語教育について藤原宏は、「国語教育が対象とする言語は自国語であり、学習する者の生活言語であり、思考言語である。また、日常の言語活動や言語環境における言語である」¹⁴⁾とし、その目的を「すべての国民が平明で的確な国語の担い手として能力を高め、一層美しく豊かな国語の実現と向上を願い、国語を大切にす精神を養うことにある。」¹⁵⁾と述べている。

一方の国語科教育について飛田多喜雄は、「国語教育という用語につき、一般的には学校教育における『国語科教育』と限定して考える向きが多い。然し、母国語としての国語の力をつけたり、少しでも向上させようとする意図的な教えや導きの行為は、国語科だけでなく、それ以外他教科の学習を含めた学校教育全体の教育活動においても為されるし、そのほか、家庭、社会、さらに新しい局面としての生涯学習等にも積極的な実践化が求められている。(中略—引用者)国語教育の範囲には、後述のような国語科教育が含まれることは言うまでもない」¹⁶⁾とし、「広い意味の国語教育活動の中で、最も意図的、計画的にその教育機能を果

たしている」¹⁷⁾と述べている。

以上のように、国語教育では学習者が使う生活言語、思考言語を対象とし、「美しく豊かな国語の実現と向上」が求められている。さらに国語科教育ではこれらを意図的、計画的に行うということである。すなわち、村井が述べる「善さ」を用いると、国語科教育の果たす役割は、国語の「善き」実践者を意図的、計画的に育成することと、表現することができよう。

では、「美しく豊かな国語の実現と向上」を国語の「善き」実践者として考える場合、そのことが意味することは何であろうか。以下、まず「善さ」の意味するものを明らかにしたい。

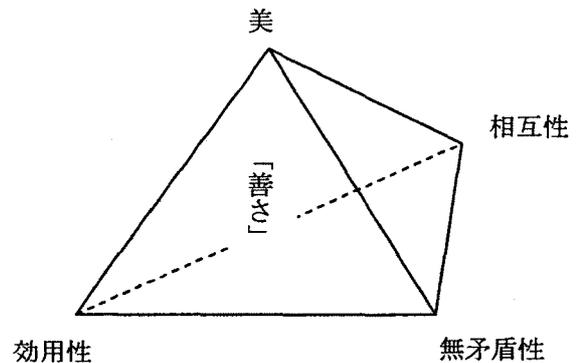
村井は「善さ」について「ただことばなのだ（下線—ママ）」¹⁸⁾と言いつける。「現実に『善い』と言われるものが、身の回りにはちがいない。だが、それは、それらを人間が『善い』と認めたというだけであって、『善さ』という性質がそこにあるとか、その性質が発見されたとか、そういうことを意味するのではないのである。人間がそれらを『善い』と思った。あるいは『善い』と判断したということにすぎない。その判断の働き、いわば生まれつき方向づけられている方向を指すものとして、『善さ』ということばを使っているにすぎないと考えられるのである。（下線—ママ）」¹⁹⁾と述べている。すなわち、国語の「善き」実践者とは、国語の中に「善さ」という性質があるわけではなく、その国語を使用したり、聞いたり、読んだりした人間が「善い」と判断したことにすぎないということである。

では、この「善さ」に注目した教育はどのように行われる必要があるのだろうか。村井は、「教育の目的像というのは、（中略—引用者）どこまでも『善さ』を求め、決定しながら生きる、その意味での、『善く生きようとする』人間という人間像である。その人間像を子ども自身に、子ども自身の像として、いかに自覚（『善さ』を意識し、ことばに取り出し、互いに吟味すること—引用者註）させ、いかに実現させるかが、教育の仕事でなければならなかったのである。（中略—引用者）目的像とはいっても、これはけっして、子どもの成長の結果を先取りした、上記のいわゆる結果像と混同されてはならないということである。これはむしろ、子どもが『善さ』を求めて成長する過程に着眼した、その意味ではいわば過程像と呼ぶことが相応しい人間像なのである。」²⁰⁾と述べる。

これが前節に取り上げた「助産モデル」の教育観で

ある。すなわち、助産婦が妊婦に働きかけるように、学習者が本来持っている「善く」なろうとする力を引き出し、「善き」実践者像を学習者自身が自覚し、実現させることが必要である。

また「善さ」はことばであるという「善さ」の非実在性は、恣意的な「善さ」ではなく、客観性が求められる。その際、吟味の中心（基準）となるのが、村井が提唱した「善さ」の「三角錐構造モデル」である。



村井は、上記のような「三角錐モデル」を作成し、「この構造モデルによって明らかであるように、『善い』という判断は、『相互性』『無矛盾性』『効用性』および『美』への四つの要求の力学的関係を意味する三角錐の内部で、いわば構造的に成立する。したがって、このばあい、ある判断は、とくに『相互性』に比重をかけて成立し、他のある判断はとくに『無矛盾性』『効用性』のどれかに比重をかけて成立し、さらに他のある判断はとくに『美』に比重をかけて成立するかもしれない。おそらく、『相互性』にとくに比重をかけて成立する判断は、道徳的な色彩に富み、『無矛盾性』に比重をかけた判断は論理的な特徴を示し、『効用性』に比重をかけた判断は実用的であり、時には功利的とすら見えるであろう。また、とくに『美』への要求に比重をかけた判断は、芸術的という特色を示すことになるであろう。

しかし、こうした特色の相違にもかかわらず、こうした判断はすべて『善さ』の判断である²¹⁾と述べている。すなわち、学習者が「善い」と判断した際の国語の「善さ」とは、四つの要求である「相互性」「無矛盾性」「効用性」および「美」が観点となるというわけである。

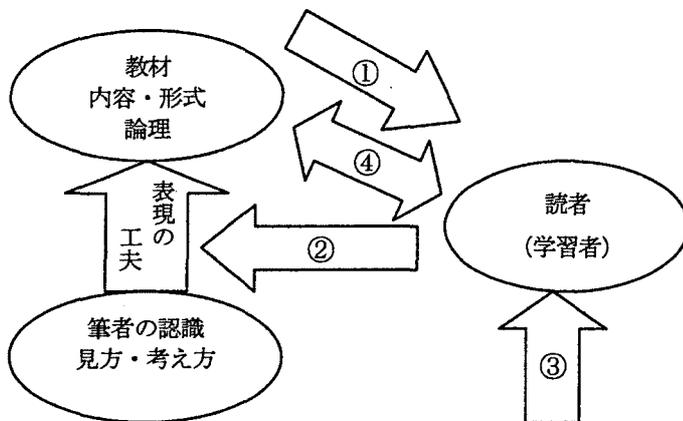
例えば、「相互性」の場合、悲しんでいる相手に対して励ます言葉をかけたり、「無矛盾性」とは、論理的に表現したり、「効用性」とは、相手を説得したりすることであると考えられる。「美」とは芸術性にま

で高められた発音や語調や語句や文章等が考えられよう。

すなわち「三角錐モデル」は「善さ」の判断の評価規準・基準となるものである（規準としては、「美」、「相互性」、「無矛盾性」、「効用性」の4つであり、重みづけが基準となる）。「善さ」の「三角錐構造モデル」は、すべての学習者（人間）に備わっているものであり、各人の「善さ」の判断の違いは、どこに重みづけをしているかによって異なるということである。

このように考えるならば、これまでの国語科教育の枠組みの中で、「善い」と判断する要求（観点）が、すでに学習内容として（例えば「無矛盾性」が説明的文章を学習する際の目標である場合など）、存在している。このように、国語に対して「善い」と判断する要求をそのまま学習内容としている国語科教育は、どのように行われてきたのか、国語科教育、その中でも説明的文章教育を取り上げ、考えていきたい。

下の図は、これまでの説明的文章に関する研究を概観した図である。



1970年代の説明的文章の研究は、内容か、形式かの議論に終始してきた。国語科という教科の特性を考えた場合、形式を教えるべきであるとされ、その一方で、内容をおろそかにしてしまうと、学習者の読む意欲が低下するということが議論の中心であった。

このような一連の研究²²⁾は、①の矢印で表している。ここでは、形式、または内容を理解することが目標（目的）であり、この場合学習者自身が「善さ」を意識し、ことばを取り出し吟味しているとは言い難い。そして学習は、説明的文章の形式と内容を理解すること、また理解する力が身に付くことで終わる。時には、説明的文章が模範文として位置づけられ、説明的文章（形

式・内容）が学習者の到達すべき結果として描かれることになる。

また、説明的文章の内容に現実世界で生きていく上で必要な知識を盛り込むことによって、意図せず、その内容を学習者に注入することになる。このような説明的文章の問題は、村井の述べる「手細工モデル」教育観—「粘土モデル」・「白紙モデル」に近いと考えられる。

また、説明的文章の理解と同時に、学習指導要領というテキストの外部から目標を「善さ」として決められることもある。当然ながら、説明的文章を理解する上では、学習指導要領に書かれた力（目標）が必要ではある。しかし、ここでも学習者自身が「善さ」を自覚することはなく、外部で決められた「善さ」（目標）に合わせられることには変わらない。①は、このように学習者を受け身の立場に立たせていることに問題があるということができる。

②については、筆者の現実社会への認識を読み取ろうとするものである。筆者の認識は、説明的文章での書かれた方や内容の取り上げ方に表れていると考える。このような筆者の認識に焦点を当てた読みを提唱したのは、森田信義の「評価読み」である。森田は筆者の認識を「評価する」という、批判読みを含めた指導方法論（目標論）を提唱している。

評価読みを行うという点で、先の①のようにテキストを「善い」ものとして位置づけ、学習者に内容や形式をそのまま注入する姿は見られない。また、学習者の既有知識を積極的に活用しようとする「読みの構えづくり」も、学習者を単なる受け身の存在として位置づけられていない。

しかし、この②の研究も、評価読みを行うことを「善さ」（目標）、もしくは評価する観点が発明的文章の場合あらかじめ決められている（内容か形式か）点では、固定的な結果像を設定されており、①と変わらない。基本的にテキストを評価読みするように仕立てられるという「飼育モデル」教育観として位置づけられる。

③は、学習者がどのような読みを行うのか、どのように読む力は発達するのか等、学習者に焦点を当てた研究である。植山俊宏・難波博孝らの発達研究をはじめ、間瀬茂夫の学習者がどのように理解をするか等の研究は、この領域に当てはまる。

ここで固定された結果像に対して、どのように発達するか、理解するかということに焦点が当てられてし

まうならば、「飼育モデル」、もしくは学習者の理性を認めているという点で、「白紙モデル」に当てはまる。

さらに近年の研究では、この学習者の理解を踏まえたテキストとの関係④の研究が行われるようになってきた。テキストの中に書かれた「論理」を学習者がどのように捉えるか等の研究である。このように「論理」を特化して捉えさせようとするところに固定された結果像を見ることができ、これも②と同様に「飼育モデル」教育観として位置づけることができる。

また、これまでの説明的文章の研究では管見の限り見られないが、「農耕モデル」の説明的文章の授業も考えられる。テキストを与えておきさえすれば、学習者はテキストの内容・形式・論理を身につけさせることができる、またはテキストを読む技能を身につけることができるような授業である。このような教育観は、授業という場では見られないが、日常生活における読書などでは見られる光景である。

以上のようにこれまでの説明的文章の研究を概観すると、次のような問題点が明らかにする。

- ① テキスト（内容・形式・論理）という、学習者が身に付けなければならないことが学習以前にすでに決まっていること。（外部で決定されること。）
- ② 学習指導要領の目標や「評価読み」を身につけることが目的と化していること。
- ③ 学習者が直接現実世界と関わることがなく、指導者や国（文部科学省）が必要であると定めた学習で終わってしまうこと。

の3点である。

この3つの問題は、多くの場合「テキストを読む必然性」（なぜテキストを読む必要があるのか）、という議論に収斂される。学校教育の場合、必要な技能（技能＜評価読み・情報の取り出し・解釈・熟考・評価等をする力＞）の習得や内容理解（テキストの内容・形式・論理など）を目標として掲げられ、技能を身につけたり、内容を理解したりした時点で学習は終わる。つまり、指導者には身につけさせたり、理解させたり必然性はあるものの、学習者には読む（技能を身につけたり、理解したりする）必然性が生じないことになる。これは、これまで行われてきた単元学習においても同様である。切実な場を設定しながらも、要は固定的な結果像を隠すことに他ならず、学習者が説明的文

章を読む過程で「善さ」を自覚することにはならず、基本的には変わらないことになる。つまり、「善さ」を吟味しながら生き続けるはずの学習者（人間）が、固定的な結果像に辿り着いた時点で学びが終わってしまうわけである。

ここで稿者が問題として述べたいことは、読むことが「完結」してしまっていることである。「完結」してしまう読みを授業の中で扱うことは、①人間は「善く」生きようとする内的な働きがあること、②「善さ」そのものは、教える側によっては決められないこと、子ども（人間）ひとりひとりの決定に期待されていること、③「善さ」の決定を、状況に応じて不断に行っていること、という学習者を人間として捉える本来の姿を忘れ、粘土や白紙、自然や動物という立場に追いやってしまうことになりかねない。そして、その多くの原因が、学習者の知らないところ（外部）から目標が設定されているところにあるということである。

5 本稿の成果と課題

以上のように、今日の学校教育は、村井が指摘する現実主義的教育思想の下、行われていることが明らかとなった。本稿では、学校教育の中で学習者が学習する枠組みである教科教育の中で、国語科教育を取り上げた。その国語科教育の中の説明的文章教育を取り上げたが、これまでの教育は、ほとんど全てが「手細工モデル」または「飼育モデル」教育観の下行われていた。

では、人間主義的教育思想の下、「助産モデル」の教育観で教育を行うためには、どのように取り組んでいく必要があるのだろうか。紙幅の都合上、この問いへの解答は次稿で行い、以下、本稿の課題と重なる範囲内で、「助産モデル」の教育を行う可能性を概論として述べたい。

学習者（人間）は「善さ」を吟味しながら生きる（方向性を決めて生きる）ということは、学習者が生活を「善く」しようと努力し続けることを意味する。これまでは、この努力した後の結果像を、学習者の外部から設定してきた。これを、学習者自身が「善さ」を意識し、ことばに取り出し、互いに吟味していくことが必要であるということである。

しかし、2点大きな問題が生じる。第1に学校教育である以上意図的・計画に教育は行われる必要があるということである。そのため学習者の「善さ」ばかりを取り上げることはできない。第2に、指導者の多く

は、学習者に努力（学習）させ続ける難しさを何度も体験している。結局、学習者の「善さ」を取り上げ、吟味させても、学習者が「善く」生き続けるとは考えにくいということである。

第1の問題については、指導者と学習者がどのようにかわり合うか、ということが問題となる。指導者が一方的に目標を掲げるのではなく、また学習者の「善さ」だけを取り上げるのではなく、ソクラテスが行ってきたような「対話」を行う必要があるということである。「善さ」をどのように吟味していくのか、すなわち「対話」のあり方を明らかにすることで、学校教育の中でも「助産モデル」の教育を行うことができるだろう。

第2の問題については、「善さ」を学習者にどのように意識させ、ことばに取り出させ、吟味させるのか、その方法論が必要であるということである。これまで学習者を受け身の存在としてしか考えてこなかった学校教育では、この方法論は十分に明らかにされてきたとは言い難い。今後の検討していかなければならない分野である。

以上、2点が今後の課題であり、人間主義的教育思想の下、「助産モデル」の教育を行う可能性である。

9 参考・引用文献

- 1) 堺屋太一『すごい時代 勝負は二〇一一年』講談社, 2009, p.317.
- 2) 吉田敦彦「村井実の教育人間学」皇紀夫・矢野智司『日本の教育人間学』玉川大学出版部, 1999, p.178.
- 3) 村井実『ソクラテス(上)(下)』講談社, 1977.
- 4) 村井実『「善さ」の復興』東洋館出版, 1998, p.94において、「疥癬にかかった人びとは、とうぜん痒みに苦しむわけであるが、痒い部分を搔くことには、独特の『快さ』が伴う。そのために、その人びとは、痒いからといっては搔き、搔けば快く、また搔き、またさらに快くなる。こうして、いよいよ痒く、いよいよ快いということ、きりもなく繰り返すということになるというのである。」としている。
- 5) 同上書, p.95.
- 6) 同上.
- 7) 村井実『教育思想(上)』東洋館出版, 1994, p.163.
- 8) 同上書, p.165.
- 9) 同上.

- 10) 同上書, p.166.
- 11) 同上書, pp.167-168.
- 12) 同上書, p.169.
- 13) 同上書, p.164.
- 14) 藤原宏「国語教育と外国語教育」, 国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書, 1988, p.318.
- 15) 同上.
- 16) 飛田多喜雄「国語教育」, 国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書, 1988, pp.312-313.
- 17) 同上書, p.313.
- 18) 村井実『人間と教育の根源を問う』小学館, 1994, p.62.
- 19) 同上書, pp.62-63.
- 20) 同上書, p.134.
- 21) 村井実『「善さ」の構造』講談社, 1978, pp.109-169.
- 22) 渋谷孝の三部作に詳しく見ることができる。