

## 国語教育目標としての

### 「言語経験」についての疑義

上 原 輝 男

この論題には注釈が必要である。ここで取り扱おうとする内容は、昭和二十六年改訂版小学校指導要領国語科編を当面の材料とするが、この中に、「言語経験」の明瞭な規定があるわけではない。

曖昧のままに、それでいて今日もなお高らかに喧傳され続けられてもおり、それらをも含めて問題とし、曖昧さから来る不安と、にもかかわらずなお新国語教育の主眼点たるをえている不思議さを幾らかでも除去してみようと思ふのである。だから、疑義とは直ちに反対という意味ではない。賛成したくなる旗印ではあるのだが、賛成を明らかに納得させるまで、これらの指導要領も、またこうした指導的立場にある人達においても吾々を説得してはくれない。むしろ、こうした点も興味を呼ぶ疑義として、また関心としてこの論題を選んだのである。

更に細かく言えば、国語教育目標としての「言語経験」ということばも、見出しの意味において借用したのである。この論文内容に

入る糸口以上には書けないのである。また書かさない意味がらが学習指導要領に述べられているということ。また「言語経験」ということばに対して、やゝ安易な慣用的意味合いも今日認め始められているように思ふこと。またこれらに僅かながら私説を挿もうと思ふ時、見出し語以上には意味を限定することを避ける結果になつたことを断わっておきたい。

一

昭和二十六年改訂版小学校指導要領国語科編まえがき第二節「国語の教育課程はどんな方に進んでいるか」の二項目には、

「国語の教育課程は、国語についての知識を授けるよりも、まず豊かな言語経験を与えることを目標としている」とある。これらの項目が六項目あって、その六項の説明文の中では、

「右のように、国語の教育課程は、現代生活の必要に応じたもの

でなければならぬ。児童のひとりびとりの必要と興味と、能力にあったものでなければならぬ。また学習指導は、教科というわくにとらわれないで、豊かな言語経験への機会を与えるのに、最もつごうがよいようにしなければならぬ。云々」

これで先に、「言語経験」についての定義があるならば問題は無い。それがなされないままに、社会的要求、知識を与えるな、総合的展開、個人個人の必要に応じる、これでは中枢神経を見失うなどという方が無理であったかもしれない。当時は顧みるに、学習は「非常に豊富な融通に富んだ」(同書まえがきの文中より)ものになったかに見えた。たしかに、学習は活気を帯びた。賑々しかつた。たしかに、教科というわくにとらわれなかつた。だがそれだけに、国語学習の領域的範囲の無限さに、多くの教師は奔命に疲れた。『這いずりまわる学習』と言われたのもこの頃であつた。どこかで、順路と整理の方法を考えようとすると、知識を与えるなという敵法に触れる不安を思い、旧教育の嘲罵を受けないとも限らなかつた。

国語の知識を授けるな、豊かな言語経験を与えることを目標とするというこの項目は、目標とするまで表現した項であるだけに、これは国語教師の鉄則となるほどに印象づけられた。しかし、一方学習指導要領における言語観は言語を機能的に扱えようとする立場と理解した国語教師は言語活動とか言語生活とかいうことばの持つ不可思議なマジックに一時の安らぎを感じたり、不安と不明を思いながら追求の歩を止めたのであつた。この言語活動、言語生活ということ、日常人間生活ということとは、実態において異なるものではない。言語生活だからといって特別の生活があるわけのもの

ではない。うっかりすると、今日の国語指導は、言語生活の指導ではないか。人間たるものだれでも言語生活をしている。だとすると、人間であるかぎり国語の先生たりうるとする暴論を承認する。ここに、戦後の学習指導がとまどつた原因があつたとも思う。実態において異なるから、思い切つたりあるいは内心に迷いを残したまゝ、生活を中心として学習は展開されたが、たちまちにして、国語科をして方向と方法を見失わせ、いわゆる這いずりまわる生活学習に陥ちこんで浮かび上がることができなくなるような状態もないではなかつたのである。

## 二

いったい言語経験とは何かということである。これが、いとも安易に受けとられていなかつたかということである。

今、昭和二十六年学習指導要領の中で、これに関する表記を拾つてくると、二つの意味合いのものを発見することが可能なのである。「言語経験を与える」(中央書籍版4頁等)とするもの、「豊かな言語経験を与える」(同版6頁)とするもの、さらに、第二章、国語科の内容のはしがきでは「国語科は、児童の言語経験をを通じて、ことばの働きを身につけさせていくことを目指しているのであるから、云々」ともある。国語科の目標につながるものだけに、慎重でありたいところであつたが、これらの表現は、微妙なところで相当な見解の差を生むものである。

第一の立場は、「第二章 国語科の内容第一節 おもな言語経験にはどんなものがあるか」という見出しのために、ここには、想定しうるすべてといつてよいほどの言語経験が述べられていると見て、

国語科の目標に言語経験を与えよとあるのは、これだと思ひ、これらの言語経験を与えればよいとしてしまふ。しかし、ここには次のときありとあらゆる言語経験の外的項目を掲げているのだから、教師はそれを与えることに忙殺されてしまふにちがいない。(また僻地にある教師たちは、都会とちがうから、こんなに言語経験が与えられないことを苦慮して、いったいこれをどう解決すればよいのかなどという便りをもらうこともあつた。)だが、ほんとうに言語経験を与えよという国語科の命題は、こうしたいき方を言っているのであろうか。

注1

- 一 聞くことの経験
- 1 談話・挨拶・対話・会話・問答
  - 2 講演・報告・説明
  - 3 放送・電話・映画・録音器
  - 4 劇・朗読
- 二 話すことの経験
- 5 会話・挨拶・紹介・訪問
  - 6 話し合い・討論
  - 7 会議
  - 8 報告・説明
  - 9 朗読・物語
  - 10 劇
  - 11 電話・マイク・録音器
  - 12 新聞・雑誌・掲示・ポスター・回覧・パンフレット
- 三 読むことの経験

- 13 読書
- 14 読書

この13・14項にわたつたあたり、やはり経験項目として把えようとする意図であらうと思われる。無理が生じているのである。13を教養のための読書とし、14は楽しむための読書として、文学的的作品は14にはあつて、13に入れられないものとしてある。13にかつと皮肉の一つも言いたくなる。筆者注

- 15 図書館利用
- 16 辞書・参考書の利用

(15・16項は関連項目としてあがつているのであろう。筆者注)

四 書くことの経験

- 17 通知・案内・依頼・注文・近況報告・見舞い・お礼・お札・年賀・電報
  - 18 日記・記録・報告・メモ・抜き書き
  - 19 掲示・広告・ポスター
  - 20 創作
  - 21 編集
- (以上、昭和二十六年学習指導要領よりまとめる)

次に、豊かな言語経験への機会を与えるという機会とは何であろうか。第二章第一節のおもな言語経験を経験させるために、その機会を得させよというのであろうか。だが、それにしては、第二章第一節に掲げられて言語経験と呼ばれているものは、注1に示したごとく、すべてが日常生活の機会とも言えるものである。表現をかえて言えば、言語生活の機会と呼んで一向にさしつかえないものが掲げられていると見てよいのである。ところが、第二章、第二節には、「言語経験の具体的な機会にはどんなものがあるか」とご丁寧に十一項を数え立てている。

注2

## 第二節 言語経験の具体的な機会にはどんなものがあるか。

- 1 他教科の学習の時間
- 2 遊び時間・特に昼食の時間
- 3 放課後の時間
- 4 児童会・委員会
- 5 遠足・学芸会・運動会・誕生会
- 6 生活日記・学級日記・観察飼育日記
- 7 図書館での説書
- 8 教師と児童との応待
- 9 転校した及だちや親しい人に近況を知らせるとき。
- 10 自分で創作したものを発表するとき。
- 11 文集・ことも新聞などをつくらるとき。

(前学習指導要領第二章第二節全項目)

右の6項を他のものと比較されたい。そしてこの6項を、前掲の第一節「おもな言語経験にはどんなものがあるか」の18項と比較されるがよい。混同と思われてもいたしかたないところであろう。これでは、何も言語経験と、言語経験の機会と別項にする必要がなかったと思われる。6項以下のそれぞれの説明文には次のようなことが示されている。

- (6) 日記のつけ方を身につけるよい機会である。
- (7) 図書館の利用法や読書法を身につけるよい機会である。
- (8) 教師が児童にいいつけを与えたり、また、児童の申しいでを聞いてやったりする言語習慣を与えるよい機会である。
- (9) 病気で休んでいる先生や友だちに見舞い文を出すとき、年賀状・暑中見舞い文・書籍の注文状を出すとき、これらは通

信文を書くよい機会である。

(あまりに馬鹿々々しいのでこのあたりで例を引くのは止める。口悪く言えば、6・7・8項だけは、………するときと書かなかつたのは、説明文と同じくなくてそれが書けないための苦肉の策か、ごまかしてあったかもしれない。)

以上のごとおそまつなものであった。これらが「国語科の内容」に盛り込まれてふさわしいものであったかどうか疑いたくなるほどである(注3)。が、しかし、これらは、大きな危険をはらんでいたということである。6項以下の説明文から類推すると、これは、日記のつけ方、図書館での読書はいかに行なうものか、先生に對して児童はいかなるもの言ひ方をすべきか、見舞い文の書き方、年賀状の書き方、書籍の注文のしかた、等々何々する方法を学ぶための機会として掲げられているということである。だとすると、ここに述べられた言語経験の機会というのは、何々する方法を学ぶための機会となり、言語経験とは、やはり、何々することということになつてしまふ。すなわち、ここで言っている言語経験とは行動的な生活経験と、全く同じになつてしまつてゐるといふことである。これならば、何も言語経験と改めて呼ぶ必要もなかつたのではないか。経験学習は問題解決学習であるから、解決方法を学ばせるのだからこれでよいとするのは暴論であらう。新しい国語教育は、そうした公式を教えればよいといふのであらうか。見舞い文の書き方、注文書の書き方——これらが公式でなくてはならぬ。これらを言語経験といふのであらうか。言語に関係するところの生活経験——こんな程度の粗雑なものに、国語科の内容が受けとられるおそれが十分にあつたのである。

注3 興水実は、「小学校学習指導要領の展開国語科編」(明治

図書)で

「二六年度指導要領には第二章『国語科の内容』として『おもな言語経験にはどんなものがあるか』『言語経験の具体的な機会にはどんなものがあるか』『言語経験を計画的に与えていくにはどうしたらよいか』というのがあった。この部分は、当時の指導要領編集委員会であつたので加えられたものである。『能力表』だけで済ますつもりであつたところ、到達能力表の前提として経験表があるはずだから、そうしたものをい出して総司令部からの指示があつて、急いで加えたものである。そういう由来のものであつたから、内容も貧弱で、ほとんど働いていなかった。」と述べている。

### 三

いったい、第二章のはしがきにおける、「国語科は、児童の言語経験を通じて、ことばの働きを身につける」とあるこの言語経験並びにまえがき第二節における、「豊かな言語経験を与えることを目標としている」という言語経験と、第二章、第一節に掲げた「おもな言語経験にはどんなものがあるか」と網羅されたおのおの言語経験と呼ばれるものと、はたして同じ意味合いのものとして理解できるものかどうか。

第二節のそれは、目標とするというのであるから、こちらに信を置けば、これはどこまでも最終目標であるから、この「豊かな言語経験を与える」ということは、前者の「ことばの働きを身につける」ということと一致しなければならなくなるであらう。だとすると、言語経験を(「ことばの働きを身につける」ということ

と、言語経験をするための機会を与えるということとは區別して考えねばならなくなる。すなわち、前者への前段階として後者があるということである。「言語経験をを通じて」とあることを単に、第二章第一節の網羅された諸経験を与えることを意味していると解釈してもよい。ことばの働きを身につけることが目的であり、それこそ、目標の名に値する言語経験と呼びうるものであるから、この場合の「言語経験をを通じて云々」の言語経験は、外的経験というか、間接的経験というか教育的手段として用いられたものとなる。

しかし、人間行為のうち、ことばに關する限り、外的間接的経験で、はたして、ことばの働きが身につくものであらうか。形の上でそれができているかに見えるであらうが、それは全くへたな猿芝居に終わるだらう。(名優の演ずる芝居といえども、間接経験でないかといふかもしれない。芝居そのものは役者にとって間接経験である。しかし名優の芝居は、名優の肉体的直接経験によって、その間接経験が裏付けされているにちがいない。)だいいち、本人の経験世界を通さないで、本人の身についたことばたりうるわけがないのである。従つて、「言語経験をを通じて」という通じての意味は、言語経験をj得るための本人の言語経験世界(場)を意味していたかもしれないと考えられてもくるのである。また第二章第三節などには、「内容あるいは、題材なしの言語経験は考えられない。」という表現もあつたりするのである。この文における言語経験の意味は、外的間接的経験の意味だけに終わっていない。(注4)とすると、先に言語経験を目標への媒材であるとする見方とは、ここでは明瞭に喰ひ違つてくるのである。ここでは、まえがき第二節における「豊かな言語経験を与えることを目標とする」ということを守つ

ていると言える。

かくのごとく、指導要領における言語経験とは、一方では生活経験と呼ばれても何ら異なるところのない言語活動の別名であり、一方ではそれが目標であるという矛盾した表現が覗いていると言わねばならなくなる。だがまた注4のごとく、「生きた、真実の、しかも価値ある言語経験が生れる場面は、機能的な場である。」（注5）のごとく、おそらく同心円の故に、こうした二つの言い方が可能であつて矛盾ではないという解釈も理解できる。

しかし、国語教師の仕事は、この価値ある言語経験が生まれる場を設定してやることで止まるのであろうか。産室をしつらえるのは家族でもできる。産婆は出産に手をかすのである。現場教師が実際に国語教師として手を下すべき仕事は、場の設定の後にさらに無くしてはならぬことである。真実の言語経験を立ち合つてやらねば、国語教育がなされているとは思えない。言語活動の場が、国語学習の場であるということは誤りではない。しかし言語活動の場は、特に限定されたものではなく、無限に近い広がりを持っている。言語活動は、人間の行為であり、生活であり、人間はいつでも言語活動しているのである。国語学習の場は、この上に重なり合つたのである。その意味において、国語学習の場が言語活動の場であるとする事は許される。同心円と言つたのもこの意味である。国語科の内容において、領域的範囲の境界は言語活動の場が定められなければならないと等しく、領域的範囲よりも、機能的性質における構造要素を包含しようとしたこともわかる。しかし、場面が一致したからと言って、それが国語学習の（出産に等しい言語経験をさせるための）場であるかどうかは、また決定されてはいないことである。むしろ、同

心円であること、重なり合つていふことによつて、紛らわしさを避け安易さに押し流されなことを配慮すべきではなかつたらうか。そういう点で「新聞を読む、小説を読む、ラジオを聞く、手紙を書く、あいさつをする、会議をする」というような、その中に言語活動のたくさんはいつた言語活動を主とする経験を言語活動という。近代の国語カリキュラムはこのような言語経験の主要なものを選んで、それを教育内容として考えるような方向にある。」（注6）というような定義には満足できない。こうした定義は、言語経験の指導ということを生生活経験を次々と学習させていけばよいのだという連断と暴挙とを許してしまうからである。

「いずれにしても、このような言語経験を機会をできるだけ多く与えることが、国語科の目標とする好ましい習慣と態度を養い、技能と能力をみがき、知識を広げ、理解と鑑賞の力を増し、国語に対する理想を高めていく上に必要である。」（第二章第三節 終行停点筆者）

これなどの表記においては、言語経験の指導とは、単に生活経験の数量的豊富さを意味している、と思ふなと言つてはが無理であつたらう。しかも、言語経験という概念は、どう定義しても生活経験という概念の広さに埋没するものであれば、それだけに学習指導要領の言語経験の項の取り上げ方は、厳正厳密であつてほしいものであつた。

まえがき第二節には、「豊かな言語経験への機会を与えるのに、最もつごうがよいようにしなければならない。」とある。この豊かなというのは数量でなく質的なものであり、それへの機会として二段構えに表現しているのではなかつたらうか。

注4 興水與「言語経験と教室活動」によれば、「われわれが術語的に『言語経験』というのは、そこに言語が明かに活動している場合である。」とし、「この言語経験要素というのは現実には一つの抽象であつて、生きて働く経験としては、そこに何かの実際のな目的・話題・題材がふくまれている。」として、同じ学習指導要領の同文を引いている。筆者とはおよそ逆な立場である。

注5 注4と同書より

注6 国語指導法事典(明治図書) 興水與編 言語経験の項

#### 四

いま一つ、学習指導要領に目を止めさせられる箇所がある。同じくまえがき第二節第二項「国語の教育課程は、国語についての知識を授けるよりも、まず、豊かな言語経験を与えることを目標としてゐる。」の説明文の中にである。

「国語科において最も重要なことは、児童に正しい言語習慣を確立させることである。」

この正しい言語習慣の確立ということにいかなる意味を持たせているのであろうということなのである。すなわち、豊かな言語経験を与えることを目標とするということこの言語習慣の確立ということとは、同格に取り扱つてよいのかどうかということ、「国語科において最も重要なことは」とある表記に続いているところを見ると、これまた国語科が志向するものと言わねばならない。すると目標の中にさらにまた目標を立てているわけで、別表現と見ることが妥当な

のかどうかということである。

言語経験の別表現として言語習慣を考えるということは何ら不都合ではない。よく言われているように、たしかに経験の中に習慣、態度、知識、技能はつねに含まれている。具体的な経験の中ではそれが一体となっている。こうした考え方が経験学習の拠り所でもあることは言うまでもない。(注7) だからこの考え方でいけば、この学習指導要領から今日の指導要領にかけて、何々するために、習慣と態度を養い、技能と能力をみがくという国語科学習の一般目標は、幾分の変更はあつたにしろ、原則的には動いていない。(注8) だから、これもこうした意味においての言い換えであり、注8のごとく、今日の学習指導要領の中では、習慣の文字を態度の中に含めて消したと同じように、言語習慣のことはこれらに能度、知識、技能を含めさせたというのであろうか。もしそうだとするならば、言語経験とか言語活動とかいう新造語は、誤解曲解を招くためにしか役立たないであろう。特に、言語習慣などということばは経験学習などという教育学の手ほどきを受けない日本人でも、自然に浮かび上がる語意識を持ち合わせている。それだけに、これほど難解な言語経験ということも、言語習慣ということの別表現なんだよと言つてやれば、なんだ、そうか、と頷くところがあると思う。

ところで、いったいこの学習指導要領に使用された言語習慣の意味はそのいづれなのであろうか。きわめて通俗的な言い方をすれば、語法文法などというものも、一般的には、この言語習慣の概念は含めさせてしまつてあろう。しかし、学習指導要領の立場から言つて、すでにでき上つた語法文法を知識として学ばせることでもつて、正しい言語習慣の確立と目していないこともはや明らかであ

る。しかし、また、普通われわれが持っている言語習慣という語意識は、言語の特性、習性などという抽出された概念というより、もっと卑近であり、肉體から離れ切っていないことを自覚する。こういう意味で、態度、技能、知識を含めた代表という解釈に近づきはする。がしかし言語習慣というわれわれの語意識は、生活の習慣などということとは区別したい何かがあるのではなからうか。生活、経験、生活の習慣という時は、常に行動が伴って意識されるが、言語習慣と呼ばれるそれには、行動面が姿を消すのである。

言語活動といふことはがあるが、この語を生み出した考えの中には、言語が、「言語」というような観察しうる対象がないところからであつて(注9)よく言われる言語活動そのものという表現も、言語活動を指さし、それが言語活動であるというような抽出的意味ではなかつたはずである。純粹の言語活動に於いては行動が徐去されていなければならぬのである。こうしたことから考えて、この言語習慣といふことを、態度、技能、知識を含んだ代表としての単なる言語活動と受けとることに不安を思ふ。この不用意な解釈は、言語活動といふことばを見出していつた折角の歩みを逆行させてしまふ陥穽を藏していると思うからである。

筆者の考える言語経験を興水東の言を借りて言えば、次の文の共通経験にむしろ近い。

「国語教育の領域では、言語理解、文章理解の基礎としての共通経験といふものがある。しかしこれは、今ここにいう言語経験とは無関係である。まずこれを区別しておかなければならない。」

「言語経験と教室活動」三、言語経験とはなにか)

この共通経験が言語習慣を確立していくものであると思ふし、第三

者としての教師が、言語活動を指導していく系略と基準は、これ以外のところで把握しうるものを持たない。(同氏が、この共通経験は、今ここにいう言語経験とは無関係であるとした理由が筆者にはわからない。機を得て示教を仰ぎたい。)

「新聞を読むというその中に言語についての経験がふくまれる。みんなの前に出て話をするという行動、論文を書くという行動、それも言語経験である。」(同書)

と、同氏は述べるが、行動それ自身の指導は国語教師にとつては、含めるとしても附随的なものである。むしろ、

「めずらしいものを見たり、聞いたり、また読んだりすると、話したくなり、書きたくなる。そうした経験を「意味ある経験」meaningful experienceといひ、また「機能的な経験」functional experienceともいふ。言語活動をひき起す経験である。」(同書)

といふこの方に、筆者は国語教師としての喜びとともに見出せる対象があると思ふ。さらにつけ加えれば、「めずらしいものを見たり、聞いたり、また読んだりする」だけでなく、聞いたり読んだりする中にも意味ある経験があると思ふ。どう聞いたか、どう読んだかといふことである。それは必ずしも言語活動(行動)をひき起す内容しか持たないものではなく、「しまった。あそこではこう言うべきであつた。とか、あそこはこう書くのだった。」ということも言語経験でなくてはなからうか。「言語理解、言語理解の基礎としての共通経験」といふことを、表現と理解と区別した理解の側だけの面と見ない。いやこうした考え方を押し進めれば、言語習得者の側からだけ言えば、学習として言語活動は全て言語理解であるとも言

えよう。そうすると、この共通経験というものは、国語教育の本道に位置して、習得に効果が上がるべく、もっと科学的に整備されてよかつたと思うのである。

注7 「国語指導法事典」(経験と態度、知識、技能の項参照)

注8 「小学校学習指導要領の展開国語科編」興水実・中沢政雄共著(7章用語逐条解説の態度の項)『身構え。心構え。前にはよく「習慣と態度を養い」というように、もうひとつ習慣が出ていたが、こんどはそれもふくめている。』

注9 「国語学辞典」(東京堂)三一〇頁

『同一の言語共同体に属する各個人は、同じ言語を話し、他人に話しかけることによって、その個人に働きかけ、すなわち、伝達行動を営み、共同社会生活目的を達する。このように言語を話し了解する活動を言語活動と呼ぶならば、実は言語活動のほかに、「言語」というような観察し得る対象はない。』

## 五

この共通経験は、最大公約的言語習慣ということが言えようが、これも習得者の側にとつてみれば、その個人の言語習慣によって発見し、整理されていくものに外ならない。すなわち、個人の拡大されつつある内的心的言語経験世界においてのみ可能なのである。したがって、目標としての言語経験を与えるということばは、文字通り、言語経験を与えるなどということは不可能だとしなくてはなるまい。ただし、目標だとするかぎりにおいてこれは、内的心的言語世界を意味していると考えないわけにはいかないのである。もしそのような内的心的直接のものではないというならば、これは目標でなく、手段と化してしまふであらう。

こうした個人の言語経験は、個人以外に、与えたり奪つたりできないものであるにもかかわらず与えるという表現は、不審であり、安易であつた。それがいかに正しいものであつたとしてもこれは確かに舌足らずであり、誤解を招いてもいたしかたない表現であつた。言語経験ということばに二重の意味を持たせていると思われることも舌足らずであつたが、それ以上にこの「与える」は致命的失態であつた。教師の指導目標という意識の強さから、すなわち、教える側が主になつていた文章がそうさせたのか、あるいは、言語経験の世界の拡大ということが、すでに、言語経験のことばの意味の中に存していたとするためか、あるいは、もっと簡単に、寄与するという意味であつたと、逃げられることかもしれない。が、ともかく解釈が必要となるところであつた。

以上、全体を見通して、言いて妥当な解釈は、個人(児童)が必要とし、適当とする言語経験(言語経験世界における動静)を想定して、それにプラスする機会を与えるということにまとめてみたがどうであらうか。

少なくとも「豊かな言語経験への機会を与える」とある意味も、これでどうやら落ち着きを与えると思うが――

つけ加えるまでもないことであるが、言語経験世界とは、言語経験の領域と内質のことである。『言語経験』に領域と内質という考えを入れられない限り、明日もまた現場教師は犬のごとく「行動経験」を求めてうろつきまわるだろう。いや、行動なり経験という時、人々は事実を思う。しかし『言語経験』と聞く時は、誰しも事実だけを思い浮かべてはいないのではなかつたらうか。内質がはいらないはずがないのである。

(玉川大学助教授)