

時枝国語教育論の原型

——「國語科学習指導要領試案—総説・講読編——」を中心に——

吉 田 裕 久

はじめに

時枝誠記博士に、つぎのような「國語科学習指導要領試案——」と題された一連の論稿がある。

- 。國語科学習指導要領試案—総説・講読編—（昭和23年3月）
- 。國語科学習指導要領試案—文法編—（昭和23年12月）
- 。國語科学習指導要領試案—作文編—（昭和24年8月）
- 。國語科学習指導要領試案—習字編—（昭和24年8月）
- 。國語科学習指導要領試案—話方・問方編—（昭和24年8月）
- 昭和二十三年から同二十四年にかけて発表されたこれらの論稿群をもって、私は、時枝博士の國語教育論の原型が成立したと考えている。

本論文において、私は、これらのうち、特にその根本理念を示している最初の論稿「國語科学習指導要領試案—総説・講読編—」（以下、「総説・講読編」と略称する。）に焦点をあてて、時枝博士がこの戦後まもない時期に、どのような考え方に基づいて、どのような國語教育観を形成されていったのか、その点を明らかにしていきたい。

一、「國語科学習指導要領試案—総説・講読編—」について

「総説・講読編」は、その最初、中等学校教科書株式会社（中出版）の雑誌「新しい教室」第三卷第三号（昭和23年3月）に発表され、後（昭和24年8月）に加筆修正されて、「國語問題と國語教育」（昭和24年11月、同社刊）に収載されたものである。時枝博士はこの時期、同社から発行される中学校および高等学校用國語教科書の編集委員長を引き受けられており、その編集に当たって、いわば基本的指針を編集委員長の立場で示そうとされたのが、この「総説・講読編」以下の諸論であった。このような情況下における執筆であるから、むろん直接のねらいは部内に向けてのものであったが、「國語科学習指導要領試案」ということばを用いていることから推察することができるように、これは、昭和二十二年十二月に文部省から提示された「学習指導要領國語科編」（試案）を明らかに意識した、國語教育界に向けての時枝博士ご自身の國語教育論の表明でもあった。しかも、それは、この「学習指導要領國語科編」（試案）を積極的に支持するというのではなく、むしろその見直しを迫るという批判的立場で貫かれていたのである。このあたりのことについて、時枝博士は、本論稿の「まえがき」において、つぎのよう

に述べていられる。

最近文部省からも、國語科の学習指導要領が公にされて、一般國語教育者に多大の便宜を與へるやうになつたのであるが、元來このやうなことは、ただ文部省の責任にだけまかせて置くべきこととなく、学界、教育界、出版界等の各方面から、それぞれの案を提出し、持ち寄つて、よりよい指導要領を作り上げて行くといふ協力が望ましいのではないかと思ふ。私の案もさういふ意味で、一つの参考ともなれば幸であると思ふのである。

なお、一言付け加へて置きたいことは、本稿は、指導要領試案とはなつてゐるが、むしろ指導要領作製について予め考へて置かねばならない種々の問題について書き記したものであつて、云はば、指導要領の覚書とも云ふべきものである。(前掲「國語問題と國語教育」、132ページ。以下、出典を特にことわらないでページだけ示すものは本書からの引用である。)

時枝誠記博士は、本論稿を、文部省の「学習指導要領國語科編」(試案)に対する一私案であるとともに、これを改訂する際に留意すべき必要事項を記したものと位置づけられたのである。「國語科学習指導要領」を「國語科の憲法であり、教師にとつては教授指導書であり、生徒にとつては学習指導書であり、教科書編集者にとつては編集の指針ともなるべきもの」(131ページ)と考えられた時枝博士にとつては、それだけ真剣にこれに対処されることとなつたのである。

以下、本論稿の叙述に従いつつ、國語教育のあり方に対して、この時期にあつて、時枝博士は、何を主張されようとし、そのために

何を批判されたのか、つぎの四項目に分けてこれらを追究していきたい。

- ① 学校教育・國語教育について
- ② 國語教育の目標について
- ③ 國語教育の内容について
- ④ 國語教育の方法について

二、学校教育・國語教育について

時枝誠記博士は、國語教育を立論されるにあつて、博士が、言語本質觀の仮説として言語過程説を導き出され、さらにその体系を求めていかれたその研究方法をそのままでも踏襲されている。すなわち、研究対象そのものの本質をじっくりと問いつめることより始められているのである。かつて時枝博士は、博士自らの研究方法について、「私の國語學への方法は、國語學の對象である國語そのものを凝視し、これに沈潜し、そこに國語學上の諸問題を探索しつつ、これを學問的に體系づけることにあつた。」(「國語研究法」、昭和22年9月、三省堂刊、70ページ)と述べられたことがある。いま、右の「國語」の部分に「國語教育」に置き換えて読み取ることが可能であると私は考える。すなわち、この時枝博士の「對象を凝視し沈潜して、探索する」という思考法が、國語教育を考えるについて「國語教育はいかなる事実であるか、またその目的は何であるか」を問ふことより始めることを要求したと考えられるのである。時枝博士は、このあたりのことについて、つぎのように述べられている。

（國語教育に関するあらゆる事柄、即ち、國語教師はどういふ事をしななければならないか、被教育者である生徒は、どのやうにして國語を学習しなければならないか、また、國語教育に於いて使用される教科書は、どのやうにして編集されなければならないか等々の問題に答へるためには、何よりも先きに、國語教育といふ事実がどのやうなものであり、また、それは何を目的とするものであるかといふことが、明かにされなければならない。〔132〕〔133ページ〕

そして、それは、まず國語教育が学校教育の一環であるといふところから説き起こされるのである。

極めて自明のこのやうであるが、國語教育は、一つの教育的事実であるといふこと、そして、教育を行ふ主幹は、國語教師自身であるといふことを、改めて確認することが、國語教育を反省し、考察する出発点であると思ふのである。しかも、それは、家庭或は社会に於いて行はれるものと異なり、学校組織の中に於いて行はれるものであつて、従つて、そこには、家庭或は社会に於いて行はれる國語教育とは別個の條件と制約があり、教師の活動も生徒の学習も、それらの條件に制約されるところに、学校に於ける國語教育の特色があるといふことが出来るのである。学校組織の中で行はれる國語教育とは、まず第一に一定の年限内で、一定の教育的効果が達成されることが期待されるところのものであり、また、教師は、知能や性格に於いて異なつた、多人数の生徒を相手にしなければならないといふ甚だ困難な條件の下に於いて行はれるところのものである。〔133ページ。傍線引用者、以下同

じ。)

学校教育とは、むしろ、將來社会に出て遭遇すると予想せられる諸問題について、これを予め設定し、方法的に、組織的に教育することだからである。〔164〕〔165ページ〕

以上の学校教育・國語教育について述べられた部分において、時枝誠記博士は、家庭あるいは社会にあつても國語に関する指導が行われてはいるが、学校教育の一環として行われる國語教育はそれとは異なつて、教師の主体性の確立のもとに、組織的・方法的に、しかも限られた期間内に一定の教育的効果が期待される目的の當爲であることをまず確認・強調される。教師の果たすべき役割の重さについて言及されているのである。そして、この「一定の教育的効果」の中味が問題となるが、時枝博士の場合、國語教育においては言語能力を向上させるということを最優先のものとしてとらえられ、その他のものについては副次的なものとして排除されようとした。この考え方が後に、「能力主義の國語教育論」という名で呼ばれ、多くの場で論議されることになるのである。

さて、この大前提ともいえる学校教育・國語教育に対する考え方に基ついて、時枝博士は、國語科の任務および性格をつぎのように規定される。

國語教育の場合では、國語は、知識の内容でも、觀察の対象でもあり得ない。教師は、生徒の持つてゐる言語能力を、適当に伸ばし、「誦むこと」「書くこと」「聞くこと」「話すこと」の作用を達成させることが第一の任務でなければならない。即ち國語教育は、知識の授與或は知識の獲得の方法に関する教育ではなくて、

國語を實踐するところの方法を授け、それを促すところの教育でなければならぬ。故に國語教育は、音樂、繪画、躰操などに共に、実践的訓練に関するところの学科なのである。(135 ページ)

以上のように、時枝博士は、國語教育の任務を「読む」「書く」「聞く」「話す」——言語能力の育成にもとめられ、その実現を期して、國語科はそれらの実践的訓練を施す学科であり、それはちょうど音楽科など芸術系の教科と似かよった性格を持つ教科であると位置づけられたのである。この考え方は、時枝博士の國語教育論の核心となる部分であり、時枝博士が國語教育に対して発言される際の基本的な、尺度となるものでもある。

このような考え方は、これまで見てきたように、純粹に学校教育・國語教育の任務を問うことから明らかにされてきたわけであるが、「一定の教育的効果」がなせ「言語能力の育成・完成」になるかという点については、別の視点からこれを見ていかなければならない。

その視点とは、時枝博士が言語本質觀の仮説として提言された言語過程説の理論そのものに求められる。言語過程説は、言語を、話し手・書き手が自己の思想・感情を音声または文字を媒材として表現する過程として成立するものとし、また、聞き手・読み手が媒材である音声または文字を媒介として、表現者の思想・感情を理解する過程として成立するという考え方をその基本としている。すなわち言語過程説では、言語による思想・感情の伝達がきわめて大きな課題となっているのである。しかも、時枝博士は、この伝達(表現過程→空間伝達過程→理解過程)が正しく行われるのはなかなか困難であるとし、むしろこれを悲觀的に考えられ、その解決の方途を

求められることになった。そこで、この音声・文字による思想・感情の伝達を円滑に遂行させるためには、これを組織的・方法的に学習させなくてはならないと考えられ、それを國語教育の果たさねばならぬ究極の任務としてとらえられたのである。すなわち、音声・文字による思想の伝達を円滑に遂行させる、言いかえれば言語能力を獲得させることが、國語教育に期待される「一定の教育的効果」であったのである。

そして、またここにこそ、本来、國語学者である時枝博士が、國語教育に対して積極的に発言されねばならない必然性があったのである。

このように時枝博士の國語教育論は、学校教育・國語教育の事実(任務)を問うことと、國語(言語)をどうとらえるかということ(言語過程説)とが結びついたところにその成立を認めることができるのである。換言すれば、言語過程説の立場からの必然的な國語教育への展開という性格を持つものであった。

三、國語教育の目標について

國語教育の目標の設定にあたっては、右の基本的な考え方が大きく反映していることに気づかされる。時枝誠記博士は、國語教育の目標(目的)をつぎのようにとらえられている。

國語教育の目的とするところは、その思想内容にあるのではなくて、それに到達する手段方法の訓練にあるのである。従つて、理論的に云へば、如何なる思想内容のものをも、充分に読み得る能力を養ふこと、如何にしたならば、さういふ能力を養ふことが

出来るかといふやうなことが主要な問題にならなければならない。

(137ページ)

國語科は、学校教育に於いて、或る特殊な内容を持った読物を受持つ場ではなくして、他の学科の基礎となる読書、表現の能力を養ふ場となつて來るのである。(139~140ページ)

……國語教育に於いては、どうしたならば、正しく自分の思想を國語に表現出来るか、どうしたならば、正しく相手の國語を理解することが出来るかといふことが主要な問題となる。(以下略)(158ページ)

以上、三つの引用からもわかるように、時枝博士は、國語教育の目標を「言語的实践(表現)―書く・話す、理解―読む・聞く」の訓練、完成にのみもとめられたのである。すなわち國語科でなければできない、國語科で専ら責任を持つべきものとして右のように指定されたのである。

以上のように、「言語的实践の訓練、完成」の一点に國語教育の目標を定められようとする時枝博士にとつて、それとは異なる國語教育目標観がどのように映じたのか。しかも博士は、どのようにこれに対処されようとするのか。時枝博士は、そのことに關して、つぎのように述べられている。

國語教育の目的、任務を以上のやうに、國語的实践とその訓練であるとするならば、國語教育は、教材の與へる思想内容によつて、生徒が何等かの感銘を受けること、或は教材の與へる知識を身につけるといふやうなことも、その本来の任務でないことが明かにされるであらう。(136ページ)

國語教育は、ある内容を与えられ、その内容によつて教育を施されるものではなく、また、それらを記憶して知識の量を増やすものでもない、すなわち、そのようなことを本務としてはいないということを示べられたのである。

……國語教育は、また、國語の認識に關することでもなく、また與へられた教材を対象的に把握することでもない。(中略)(137ページ)

「教材を対象的に把握する」ということについて、さらに具体的に、つぎのように説明されている。

一つの言語作品について、その主題を論じ、その構造を明かにすることは、云はば、作品の對象的把握であつて、実践的、主観的理解ではない。従來の國語教育は、對象としての作品の、このやうな分析を行ふことには精緻であつたが、そこに至る「読み」の深さの指導、即ち理解主観の指導を如何にすべきかの方法の樹立に於いては未だしいところがあつた。ひたすらに、對象的把握の精密さを以て、作品理解の深さと考へたのである。(147ページ) 時枝博士は、後々まで一貫してこの態度を貫かれた。たとへば、後の対談においても、

わたしは「かた」の教育だ。内容主義の教育、つまり教材の内容を生徒に与えるのではなくて、読むならば理解するしかた、書くならばものを表現するしかた、それが國語教育の目標でなくてはならない。(倉沢栄吉他『近代國語教育のあゆみ』、昭和43年11月、新光閣書店刊、227ページ)

と述べられて、國語教育において言語教育の不可欠なることを強調

され続けたのである。

時枝博士は、右のように考えられるところから、教育の目的である人間形成についても、国語教育においては、一般に考えられているような文学作品の思想内容にこれを求めるのではなく、言語の表現・理解にこそ求められなくてはならないとして、つぎのように述べられている。

もし、国語教育と人格修養との間に関係があるとするならば、それは教材の思想内容に於いて関係があるのでなく、読むこと、書くことに於いてする訓練そのものが、人格の修養に關係すると考へなくてはならないのである。(137ページ)

国語教育が人格修養と關係するものであるならば、それは道德的教材や、文学的情操に關する教材によつて、それが人格修養に裨益するのでもなく、これまた右に述べたやうな実践主幹の言語に對する態度、心構へを養ふこと(引用者注：どうしたならば正しく自分の思想を表現できるか、どうしたならば正しく相手の國語を理解することができるか)によつて、言語人としての完成を期すならば、それが人格修養の一半を分担することが出来る訳である。(161ページ)

言語の表現・理解において、相手に正しく伝える表現、快く迎えられる表現を、また、相手の表現の真意を受けとめて誤解・曲解にならないやうな理解をもとめていけば、それこそが国語教育における独自の人間形成であると考えられたのである。

そして、このことはまた、言語過程説の核心である伝達論の中心課題、伝達の困難さをいくぶんかでも解決する方法でもあつたので

ある。

国語教育においては、言語的実践の訓練、およびその完成こそめざされねばならない、そして、それこそが国語教育を考えていく際の尺度となるというのが、時枝博士の国語教育目標観の特質である。

四、国語教育の内容について

さて、右のやうな国語教育目標観に基づいた場合、その内容および方法はどのように考えられるのか。国語教育の目標を言語的実践の訓練、およびその完成としたことから、当然それを達成すべく内容・方法が考えられることになる。まず内容面から検討する。

時枝誠記博士は、国語教育の内容について、言語的実践の主体である生徒の立場から考えられなければならないとして、つぎのように述べていられる。

言語主幹としての生徒の觀察とは、具象的に國語を實踐する生徒の立場を問題にすることであつて、そこから、読む立場、書く立場、聞く立場、話す立場といふやうな諸々の立場の區別が生ずる。現今の國語科内の諸科目は、自らこのやうな生徒の具象的な立場の相違によつて分化して來ている。読む立場に應ずるものとして、読本の講読、書く立場に應ずるものとして、作文、習字、話す立場に應ずるものとして話方があり、聞く立場に應ずるものとしては、今日独立した学科が存在してはゐないが、その必要性は一部の人人によつて考へられてゐる。なお、この外に文法、國語要説(高等学校程度の場合)等の学科があるが、これをどのやうに考へ、取扱ふかといふことは、やはり生徒の主幹の立場の間

題に関連して決定されなければならない。(中略) 文法や國語要説は、國語科の他の諸科目、講読や作文に從屬し、それに奉仕するところの役割を分担すべきであるといふことになる。(144~145ページ)

文部省の「学習指導要領國語科編」(昭和二十二年度試案)において「國語科学習指導の範圍」として考えられた五つの部門、(一)話すこと(聞くことをふくむ)、(二)つづること(作文)、(三)読むこと(文学をふくむ)、(四)書くこと(習字をふくむ)、(五)文法、をほぼ認めるものとなっている。すなわち、言語的实践そのことを國語教育の内容と考えられる時枝博士にとつて、これらの部門は、当然考えられねばならない領域であつたのである。

以上の中から、つぎに、読むことの教育における教育内容について見ていく。これを見ることによつて、時枝博士が、國語教育の内容をどのようなものとしてとらえようとしたのか、その具体的なことがほほ明らかになるからである。

講読科の目的、使命は、與へられた文章を理解する態度、方法を訓練し、学習することであるから、講読科の單元はこのやうな理解の態度、方法に基づいて分化される。理解の方法としての單元は、理解せられる國語の諸事実によつて規定されて來る。國語の理解を妨げるもの、またこれを導くものは、要するに國語の諸事実であるから、これを克服するところに、國語の理解は成立する。従つて、國語訓練の單元を、このやうな國語の諸事実に求めることは正しい。例へば、一つの文章中に用ゐられてゐる漢字の読み方、意義が理解出来ないといふことは、屢々その文章の意味

を不明瞭にし、時に不可解にする。そこで漢字の読み方、意義を明かにするといふことは、國語を理解する上の一つの方法であり、従つて、これを講読訓練上の一單元として立てることが必要である。156ページ)

文章を読むことの方法單元は、上に述べたやうに、國語の諸事実によつて規定されるのであるが、そのやうな國語の諸事実——特に読むために必要な——にはどのやうなものがあるかといふことは、一方今日までに発見された國語学上の諸知識によつて明かにされるであらうが、また他方、絶えず文章を理解する際に、どのやうなことが理解を導き、どのやうなことが妨げになるかを、注意深く探索する必要がある。それには理解主幹である生徒の立場に理解を持ち、彼等の理解能力に対して、深い同情を持つことが必要であらう。(157ページ)

以上のように、もっぱら読むという言語的实践を分析することによつて、読むことの教育内容が拮定されるという考え方を示されたのである。したがつて、一般に言われる作品の持っている内容的価値だとか、生徒の興味・関心などについて、時枝博士は、これらを教育内容を選定する際の絶対的な規準としては考えられてはいないということがわかる。むしろ、これらに対しては、以下のように批判的な発言が多く見受けられるのである。

学校教育に於ける國語教材の意義が、一般の読物と異なり、生徒の読書の態度、方法の訓練のためのものであるとするならば、教材の内容は、どのやうなものでもよろしく、むしろ種々な思想の、種々な表現形式に互る教材を配列するといふことが、必要な

ことである。それはあらゆる思想に触れさせるといふ知識的な意味に於いて必要なのではなく、如何なる思想のものをも、充分に理解し得る能力を養ふ上から、また、あらゆる思想を理解しようとする寛大な意欲を養ふ上から、また、あらゆる思想に対して冷静な客観的な批判を下すことの出来るやうな能力を養ふ上から必要とされることである。(150ページ)

知識の量を増加する、思想性を豊かにするという面から国語教材をとらえていく考え方を完全に拒否しようというのである。内容的にバラエティに富む教材も、時枝博士の場合、それは結局、「あらゆる思想を理解しようとする意欲」、「あらゆる思想への客観的な批判力」を育成することとしてとらえようとされるのである。「生徒の興味・関心」ということについてもまったく同様のとらえ方をされる。すなわち時枝博士は、それを教材の内容に対してではなく、言語的実践(読む行為)そのものにおいて考えようとされるのである。

従来、多くの場合に、教材に対する生徒の興味は、主として教材の内容にあつた。趣味あり、有益な内容を持つた教材といふことが、国語力を養ふ上に大切なこととされてゐた。しかしながら、今、教材の意義を専ら生徒の読書の訓練といふことに置いた場合、教材に対する興味も自ら変つて来なければならぬはずである。

これを教師の立場から云ふならば、教師は何よりも、生徒に教材内容に注意を向けさせるよりも、與へられた教材を如何に正確に理解するか、その方法に対して、興味を喚起することに努力しなければならぬ。(151ページ)

ここまでくると、確かに時枝博士の国語教育論が、内容に重きを置かない、形式主義・技術主義の国語教育をめざすことで徹底していられる姿勢がよくわかる。後に時枝博士は自らご自身の国語教育論に対して、「^方かた」の教育ということをはしばしば使われたが、そのことがよく伺えるところである。

五、国語教育の方法について

時枝誠記博士は、以上のような言語的実践の訓練・完成をめざす国語教育をどのような形で実現せよとしたのか。つぎに、国語教育の方法に関する面を見てみたい。

時枝博士は、国語教育の方法について、言語的実践の反復練習あるのみという立場から、つぎのように述べていられる。

一般に、國語的実践の完成は、これを反覆実践することによつて達成されるものであることは、極めて明かなことである。談話の技術は、人と屢々應對することによつて、熟達すると同様に、読書に親しむことが、深く屢々なればなるほど、自然に読書の方法が身について来る。(152ページ)

この「反覆実践」によつて言語能力の育成を図ろうとするとき、その具体的な展開はどうなるのか。時枝博士は、訓練のための単元(練習単元)を提示されているので、それをつぎに見ていく。(単元ということになれば、これは教育内容のところで触れるべきだが、方法に大きく関連を持っているので、ここで扱ふことにする。)

時枝博士が講読料における単元例として挙げられたのは、以下の十四項目である。(項目のみ掲げる。)

- 1、漢字の読み方、意味を検索すること及びその方法
 - 2、語句の意味を検索すること及びその方法
 - 3、語、句、文の句切れを正しく読むこと
 - 4、韻律の有無に注意すること
 - 5、文章中の重要な語句に対する注意を刺激すること
 - 6、段落に注意すること
 - 7、段落と段落との間の意味的關係を求めること
 - 8、文章の冒頭に注意すること
 - 9、冒頭の無い場合の読み方に注意すること
 - 10、結語、結論に注意すること
 - 11、題材とそれに対する筆者の態度、考え方、思想等を分析して読み取ること
 - 12、主題の発見
 - 13、大意の把握に努力すること
 - 14、一部の著書を読む場合の訓練 (167~172ページ)
- 文章を読みとる際のポイントとなる部分をそれぞれ項目として取りあげようとなされていることがわかる。これらの練習を繰り返し行うことによって、どんな読みものでも正しく読みとることができるようを持つ読み手の育成をめざされたのである。そして、それは取りも直さず言語過程説の伝達を円滑に遂行させるための方法でもあったのである。
- なお、文学作品の場合の単元例も挙げていられるので、それらにつき掲げておく。(ということになれば先の十四項目は文学作品以外の読みものについての練習単元例ということになろう。時枝博

士のこの点についての説明はない。)

- 1、韻律の美に注意させること
 - 2、語の選択の効果を味わねせること
 - 3、懸詞の効果に注意させること
 - 4、文章展開の曲折、統一の美を見出させること
 - 5、主題と表現形式の照応を考えさせること
 - 6、題材に対する作者の切り取り方、とらえ方に注意させること
 - 7、総じて、作者が表現を通して、読者に要求しようとしていること、表現の意図を知ること (173~174ページ)
- 時枝博士が、国語教室における読むことの授業に期待されたのは、以上のような分析的、段階的な方法によって、いわば読むことの技法を身につけさせることであった。なお、これらを各学年にどう配当するかという問題について時枝博士は、
- 右に挙げた単元は、小單元から大單元に次第を追って列挙したのであるが、具体的に各学年に配当する場合には、一学年に、小單元から大單元に及ぶもの幾つかを配当し、更に次の学年に再び小單元より大單元に及ぶもの幾つかをとって配当するやうにし、順次、螺旋形にその内容を高めて行くのが適当なものではないかと思ふ。仮に読本を従来の教材配列の形式のものにとつた場合、第一課の教材に対しては、専ら文字と語句の検索の訓練を主として作業を行はせ、大意の把握の如きは軽く扱ふやうにし、第二課に於いては、段落の展開、意味の脈絡を重点的に行ふという風に、教材の性質に應じて、これに課する單元を配当するといふ工夫も考へられる。更に進んで、各学年に配当せられた單元を主にして、

それに適當な教材を選んで配列するといふ方法も考へられる。

(174~175ページ)

と述べられて、その方向を示唆されたにとどまり、その詳細は課題として後に残された形になっている。

この訓練のための練習單元を組織するにあたって、時枝博士は、國語科と類似の性格を持つ教科だとされた音楽の練習方法を大きく参考にされたということである。

音楽の練習の場合を考へて見るのに、教則本はまず、全音符の練習から始めて、附点音符、スラーのかけ方、スタッカート、強弱の表現、表情といふ風に、およそ楽曲に含まれて、演奏者の演奏を困難にするやうな音楽的事実を抽象し、これを練習し、これに精通することよつて、自ら具体的な作品を演奏し得るやうになることを企図する。音楽に於ける單元は、即ち講義科に於ける訓練上の單元と極めて近いものであり、實際の読書は、具体的な作品の演奏にも比すべきものである。(156~157ページ)

言語教育の学習法もかくあるべしと考へられ、その具体的展開の一例として、前掲のような訓練のための練習單元を考へ出されたのである。

時枝博士は、國語教育の方法を、以上のように、國語力を分析し、それを訓練のための單元として組織し、学年を追つて段階的に学ばせていくものと考へられたところから、いわゆる「單元学習」(生活單元、および「総合的学習」)に対しては、批判的な立場を表明されている。單元学習法は戦後の「新教育」のいわば新しい指導方法として「学習指導要領國語科編」(試案)にも、その具体例が

「参考」として紹介されたものであるが、時枝博士は、その何をもちいて單元とするかという單元の内実・組織のしかたに対して、つぎのような批判的意見を述べられたのである。

生活單元による國語教育法を、國語教育に於ける單元学習法と考へることは、單元の意味の混乱を來たすものであることを指摘して置きたいと思ふ。入学とか選挙といふ生活の一断片は、それが社会生活を一つの全躰と見た時、その一單元とは云ふことが出來ても、それは國語に於ける單元とは云ふことが出來ないものである。單元といふ名称は、常に全躰の中から切取られた小單位の意味に用ゐられてゐるからである。そして、社会科に於いて抽出された單元に匹敵するものが、同様の方法で國語生活それ自躰の中から探索されて來なければならぬのである。(165ページ)

入学や選挙などが單元例にならないのは時枝博士の立場からすればいわば当然のことであつた。言語訓練を直接の目的とするものでなければそれは國語科の單元とは考へられなかつたからである。

また、四つの言語活動を独立させないで展開する総合的学習については、

近頃、この四つの立場(引用者注・読む、書く、聞く、話す)を分けなことが、國語生活の具躰相に近いといふやうな考方が行はれるやうになつて來たが、それは國語生活に対する誤つた観察から來てゐると思ふのである。もちろん我々の具体的な國語生活に於いては、これらの立場が複雑に組合はされ、人の話を聞いたり、自分の意見を述べたり、或は書物を讀んで、それに対する

感想を話したりするといふやうな状態ではあるが、その瞬間瞬間に於いては、話す立場であるか、読む立場であるか、何れか一方に決定されて居るべきものである。(145ページ)

と述べられ、この学習の進め方に対して反対の立場を明らかにされたのである。この点についても、ことばの学習は、分析的・段階的に反復訓練しなければ効果はあがらないと考えられる時枝博士にあっては当然の帰結であった。

六、まとめ

以上、時枝博士は、自らの言語本質観(言語過程説)の必然的な展開として、またそれに基づく学校教育・国語教育の役割を追求したものととして国語教育論を成していられる。それらをいま、時枝博士が「強調されたところ」「批判されたところ」というように二点に分けて、まとめ直してみると、つぎのように図示できるように思う。

方法	内容	目標	強 調 点	批 判 点
言語的実践(読む・書く・聞く・話す)の反復訓練	言語的実践(読む・書く・それを段階的に配列した訓練のための單元)	言語的実践力(読む・書く・聞く・話す)の完成		国語の認識 作品の对象的把握
総合的学習(言語経験を総合的に与える)の価値の追求	生活單元 内容至上主義			

時枝博士は、後の座談で、「学習指導要領」のあり方についてつきのように述べられたことがある。

指導要領でわたしがたいせつだと思っていることは、国語科のプロパーというものはどういうものかということを見失なわれないようにしないといけないことだ。国語というものは、言語というものは、いろいろなものとかかわり合いをもっているから……。

国語科として、これだけはというものをできるだけはっきりさせなければならぬ。(前掲『近代国語教育のあゆみ』、212～213ページ)

時枝博士のこの「学習指導要領」に対する根本の姿勢は、この「国語科学習指導要領試案—総説—講義編—」にもよく反映されており、国語科において、せひとも責任をもってなされなければならぬものは何かということを終始、追求されていることがよく伝わってくるのである。したがって、時枝博士は、右のような立場から副次的な部分の主張に終わって本質的な部分を忘れていると判断された国語教育論に対しては鋭い批判を向けられたのである。

この後、以上の考え方をその基盤として時枝博士は積極的に国語教育に発言されることになった。ことに昭和三十年代の国語教育に対しては大きな影響をもたらすことになった。それらの詳細については稿を改めなくてはならない。

おわりに

以上、時枝誠記博士の国語教育論の原型となるところに焦点をあてて検討を加えてきた。時枝博士のこの「国語科学習指導要領試案

「総説・講説編」が、直接の動機としては国語教科書編集の基本的指針を示すものとして現れ、その実質は博士の言語観である言語過程説の展開——国語教育本務の追求という形で登場してきたことは、本文中にもくり返し述べたとおりである。

時枝博士のここに展開された国語教育論自体は、今日的視点から見れば確かに教師主導型の古い型の教育論であることは免れないと思うが、国語教育の本質を見抜かれた上での発言であることも確かである。今日は、学習の主体である児童・生徒を本当に活かし、しかも国語学力（言語能力）を着実に獲得させる国語教室が求められている。そのためには、時枝博士がここで試みられたと同様に、一人一人の教師が、

。国語教育の事実をどのようなものとしてとらえるか。（国語教育の任務および性格をどうとらえるか。）

。国語教育は何をめざすのか。（国語学力をどうとらえるか。）

。国語教育では何を教育内容とするのか。（教科書をどう利用するの。自主教材をどう導入するか。）

。国語教育ではどう教えればよいか、また、どう学ばせればよいのか。（授業方法をどうするか。授業形態をどうするか。）

以上のことがらについて、根本的に問い直し、そこから自分自身の国語教育観を持つことができること、すなわち国語教師の主体性の確立が望まれるのである。その点でもこの時枝博士の国語教育論の展開のさせ方は参考になると思われる。

時枝博士のこの立言をどう判断するかについてはそれぞれ立場があらうが、「国語教育においてこの部分は欠いてはならない」とい

う部分を確かに道破していられ、国語教育を考究していく一つの視点になると私は考えるのである。（昭和55・4・9稿）

注1、昭和40年9月11日

注2、「国語学への道」（昭和32年10月、三省堂刊）にもつぎのような同様の記述が見られる。

昭和十三、四年の頃であつたであらう、私は四十の手習いにもひとしいピアノの練習を思ひ立つたことがある。私は、幼児が習ひ始めると同じやうに、バイエルの教則本のそもそもの最初から、忠実に一節一節を教へられ、また練習した。そのやうな練習過程が、私には非常に楽しいものであつた。音楽を楽しむといふよりも、一歩一歩、階段を昇つて行くことに楽しみを感じたのかも知れない。（中略）それは、具体的作品に入る前に、基礎的なテクニックの練習をとつてみても、それはそれなりに、充分楽しめるやうに考案編集されてある教則本に私は魅せられた。（中略）言語の習得のあらゆる場合に、この方法が適用されるべきであると信ずるやうになつて、私は、戦後の経緯主義、興味中心の国語教育に甚しく反感を感じるやうになつた。私は、これを、分析主義、能力主義の教育として打出したのである。（79～80ページ）

注3、「学習指導要領国語科編」では、参考一「單元を中心とする言語活動の組織」において、「われわれの意見は、他人の意見によつて、どんな影響をこうむるか。」という單元例を、中学三年生に適當だとして示している。

注4、注1に同じ。

（愛媛大学教育学部講師）