

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

| | |
|------------|---|
| Title | 問題と方法の国語教育史 (2011年) |
| Author(s) | 浜本, 純逸 |
| Citation | 国語教育思想研究 , 27 : 55 - 63 |
| Issue Date | 2022-12-01 |
| DOI | |
| Self DOI | |
| URL | https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00053347 |
| Right | |
| Relation | |



1. 国語科教育の国語とは何か

「学制」(1972 年〈明治 5〉)では、国語科という教科目は存在せず、言葉の教育は綴字・習字・単語・会話・読本・書蹟・文法の 7 科目に分かれていた。「小学校教則大綱」(1891)では、読書・作文・習字の三科に分かれていた。1886(明治 19)年の「尋常中学校ノ学科及其程度」では、「国語及漢文」という科目となったが、教材は漢文中心であった。明治 20 年代半ばまで、中学校の「言葉の学習」の題材の多くは漢文であり、その読み書きが内容であった。

制度の上で「国語科」が成立したのは、1900(明治 33)年の「小学校令改正」においてである。「国語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス」と規定された。

1901 年の「中学校令施行規則」の国語科の要旨は「小学校令改正」とほぼ同じ文言で統一し、一貫性のあるものとなった。その内容としては、「現時ノ国文ヲ主トシテ講読セシメ、進ミテハ近古ノ国文ニ及ボシ、又实用簡易ナル文ヲ作ラシメ文法ノ大要、国文学史ノ一班ヲ授ケ又平易ナル漢文ヲ講読セシメ且習字ヲ授ケヘシ」と決められた。ここに、以後 40 年間、戦時体制に入る 1941(昭和 16)年まで施行された国語科の枠組みを完成したのであった。

枠組み完成とその内容充填の推移を見ると、国語科教育を左右する重要な問題点が明らかになってくる。

その一は、なぜ「国語」という概念へと収斂していき、どのように「国語科」概念は形成されたか、という問題である。井上毅は、1881 年頃、国民統合の要としての国語の教育を説き、殖産興業のためには国民の思想交通の道具としての国語力を高める必要性を訴えていた。上田万年は、立憲政治・実業教育・科学・文学及び美術、などの普

及・発展のために「文字を読み、文字を書き、何処へ出ても十分に意見を述べ、十分に意見の書ける」市民を育てる国語科基礎教育説をもっていた。

その二は、「『普通ノ言語』とは何か」という問題である。明治 20 年頃までは「普通ノ言語」は「話し言葉」を意味していたが、当時は「話し言葉」を意図的に教育しようとする勢力は弱かった。坪内逍遙らが近代文学創造のために「言文一致運動」を起こした。

「普通ノ言語」とは、地方・身分・性別を超えて、「普く通ずる言葉」という意味であり、封建社会を超えて近代社会を創設していこうとする意志がこめられていた。しかしながら、「普通」という言葉が普及すると「普通でないもの」を下等と見なす観念を生み、「標準語(普通の言語)」はそれ以外の言葉を「周縁の言葉」として排除する意味合いをもつようになった。

その三は、国語科内容構成の問題である。領域構造の問題といってもよい。読書・作文・習字の三教科は、どのような論理で一つの教科「国語科」へ統一されたのであろうかとくに作文は題材が無限に広がり、作文教育観次第では国語科に収まりきれない問題を孕んでいる。作文科は単に表現のための教科としてだけではなく、認識力を養成するための教科としての性格もあつたのであるが、認識力養成の意義を捨象することによって国語科に組み込まれていった(甲斐、2008)。

1900 年・1901 年の規定は、文字言語中心の教育を想定していたように思われる。明治 20 年代に話しことば教育を基盤にしてその上に文字言語の教育をすべきであるという国語科構想が出されていた(小笠原 2004)。しかしその後の国語科教育の内容は文字・文章の読み書きが中心になっていった、当時の「話し言葉」生活の未熟又は音声言語コミュニケーション観の未生による。

垣内松三は、読方・作文・文法は相互に協力し

て文化創造を目指すのであり、その根底に働く力を「国語(言語)の力」と仮定した。したがって、「国語」の学習又は教授は、人の心を目覚ませ、その活動を促す力となるであらう」(垣内、1922)と、各領域を内的に統合する場として「国語科」の意義を見出していった。

その四は、中等学校においては漢文教育の量的・質的変化が著しいことである。明治20年代までは、優れた言語文化は漢籍であると考えられており、漢籍の学びによって人間的修養(道德教育)もなされると考えられていた。漢文の位置づけの変化は、学校教育における言語文化のとらえ方・言葉の教育と道德教育の関連・日本人の学校で教える文体形成のあり方、などの問題を投げかけている。

その五は、「兼テ智徳ヲ啓発スル」という文言の問題である。智徳とは、時代によって軍国思想であったり民主主義思想であったりする。「智徳(思想)」を重視する立場は時代の思想に流される傾きを持つ。また、「知識の教育」を重視して地理・歴史・理科などに関連した学習材を包摂していこうとする立場もある。「智徳」の包摂をもって「曖昧な国語科」ととらえるのではなく、「複雑な国語科」の構造を解明していく必要がある。

2. 教授法と学習者の認識力

1883(明治16)年、若林虎三郎・白井毅著『改正教授術』は、次のような原則に立つペスタロッチ開発主義教育論を移入した(ここには九項目のうち四項目を引用)

- 二、自然ノ順序ニ従ヒテ諸心カヲ開発スベシ
- 三、五官ヨリ始メヨ児童ノ発見シ得ル所ノモノハ決シテ之ヲ説明スベカラズ
- 八、已知ヨリ未知ニ進メ
- 九、マツ綜合シ後分解スベシ

子どもの心性開発を主眼とし、直観から明瞭な概念へと導く陶冶論であった。

1890(明治23)年頃移入されたヘルバルト派の五段階教授法(予備、提示、比較、総括、応用)が、心理学に基づいた方法として迎えられた。その後、形式化して一人歩きするようになり、子どもの心理に立脚するとして出発した理論が教師本位の管

理主義的な方法にすりかえられていった(稲垣、1995)。

樋口勘次郎の『統合主義新教授法』(1899)は、子どもに自由に発表させ子どもに発見させる作文教育論を展開した師範学校用教科書であるが、これを文部省は不認可とした。

制度として国語科が成立した1900(明治33)年頃から、煩雑さを超えて、一斉授業に適合する国語科教授法として予備・教授(誦読・講義・解釈)・応用の三段階法が広く普及し、定型化していった。政府による殖産興業・富国強兵政策の一環としての就学奨励と国民の学習要求の高まりとが相まって、1904(明治37)年には尋常小学校の就学率は95%を越えていた。急激な学校制度の拡張およびそれに伴う教師の急増と授業過程の定型化とは無縁ではなかった。日本の近代化の必然でもあったのである。しかし、定型化は、子どもの直観から始める開発主義の豊かな実りを摘みとるものであった。そして、教材内容の如何を問わないという国語科教師の体質を作り上げていった。

3. 随意選題論争

芦田恵之助は、範文模倣の課題作文を否定し、樋口勘次郎の自由発表主義を受け継いで発展させ、大正期に随意選題の作文教育を実践して全国に普及させていった。彼は、近代に生きる人間の自己確立(修養)との関係において自己表現力の意義を考えていた。

「明治維新後の教育が、人間の階級に関する諸種の慣習を打破して、自覚すべき好機会を与へたがために、文は自己を書くものだといふ真義が次第に覚醒されて来た。...中略.....今後の文章に関する余の希望を約言すれば、自己の想を自己の言葉で書いたものでなければならぬ、自己の想とは自己の耳で聞き、自己の眼で見、自己の心に感じ、又は考へたものである。自己の言葉とは自己の人格に統一されてみる口語である」(芦田、1976)

この児童中心主義に立つ随意選題論に対して、友納友次郎は、1918(大正7)年に同じく学習者中心の教育思想に立ちながらも、課題主義・練習目的主義を提唱した。

「小学校の綴り方は、児童が学校を卒業して社会の一員となった場合に自己の思想感情を自由に表彰し得るだけの基礎を抑えておけばよいのであ

る。……中略…如何なる方面からどんな文材を選択するかといふことは、其の場合の練習目的によってきまって来なければならぬと信じている」(友納、1976)。書きたいことを思いのままに書けるようにするには作文技能を育てなければならない、としたのである。翻訳教育を脱して自らの教育論を打ち立てようとしていた大正期において、強い関心が寄せられ、1921(大正 10)年1月、小倉市で両者の対決講演会が開かれた。その時、芦田は、「私の教式」を語っている。

「一、題を十くらい言はせませす。

二、記述

三、処理(簿上)

この場合、教授上の予備も提示も応用もありません。強いて求めるならば教師のニコニコ顔が文を書くための予備とも見られましょう。」(白鳥、1921)

小倉講演では、論理的な説明力において友納に軍配が上がった。しかし心情的には芦田に共鳴する教師が多かった。大正期の自由主義、個人主義、児童中心主義の風潮の反映と言えよう。

この論争によって、国語科教育に児童中心の思想および自己表現の思想が浸透していった意義は大きい。その後の「赤い鳥」綴り方や生活綴り方を生む地盤を作ったのである。しかし、実践的には、友納の提出した「文章表現力の発達の認識」「学習課題の系統化」「作文指導の方法」「作文の評価法」などが、解明課題として残されたのであった。

指導の系統性を軽視した随意選題論は、東京高師附属小学校の同僚からも批判を受け、芦田は、1921(大正 10)年9月に退職し、朝鮮に渡った。東京高師附小の教師(飯田恒作・丸山林平・田中豊太郎・千葉春雄)は、「綴り方教授細目」を求める一般教師たちの期待に応えるための実践研究に専心したのであった。

4. 言語活動主義の提唱

柳田国男は、1935(昭和 10)年の講演「国語教育への期待」において、「内に根のある語、心で使っているものが其のまゝ音になった」言葉を使えるようにさせたい、生活語(方言)を国語教育の対

象としたいと述べ、「字が上手、読方が達者などは勿論末の末で、目的は各人が口でなり筆でなり、自分の言はうと思ふことがいつでも自由にはられて、しかも予期の効果を相手に与へ得ることではなければならない」と、表現中心の国語科教育観を簡潔に述べている(柳田、1963)。日常生活に使っている「話し言葉」を対象とし、表現力の育成を目的とすべきであると説いたのである。

西尾実は、1937(昭和 12)年の論文「文芸主義と言語活動主義」において、「今後の国語教育は、読方教材としてよりも綴方指導の上に、また話方・聞方指導の上に、そうした最も直接的な、最も現実的な言語活動を採り入れ、その地盤的領域を確立することによって在来の国語教育を一新し、更に読方・綴方における文字的表現をその言語活動の発展として定位することによって、真に全人教育になり得るであろう」(西尾、1974)と、文字以前の言語活動に注目して、具体的現実的な言語活動を国語教育の対象とすべきであると説いた。

文字言語領域に音声言語領域を加えて国語科教育の領域を拡大しようとする提唱は、それまでのおよそ40年間続けられてきた国語科教育に、その目標と対象および方法に、大転換を迫るものであった。

民衆の言葉である音声言語を包摂する国語科教育論は、近代母語(国語科)教育論の頂点に位置する。日本の国語科教育論も論としては近代母語教育論に達したのである。だが、言語活動主義が、実践の場に受け入れられるには、戦後の新教育の時代まで待たなければならなかった。

5. 標準語教育と方言(生活語)教育

1900(明治 33)年、上田万年は論考「内地雑居後における語学問題」において、標準語を早く制定し、小学校をとおして普及させよ、と提言した。「一日も早く東京語を標準語とし、此の言語を厳格なる意味にていふ国語とし、これが文法を作り、これが普通辞書を編み、広く全国到る処の小学校にて使用せしめ、之を以て同時に読み・書き・話し・聞き、する際の一機関たらしめよ」

以後、標準語教育は、大正期のアクセントや朗読の指導研究を経て、昭和戦前期には発音・アクセント指導、朗読指導へと展開していった、学習者の母語(方言・生活語)を「国語」へといわば総入

れ替える役割を果たした。

しかし、自分たちの肉声の表れとして方言(生活語)を意識的に使用して維持していこうとする抵抗の試みがなかったわけではない。たとえば、1924(大正 13)年頃の福岡県では、次のような児童詩が与田準一の指導のもとに『赤い鳥』に投稿されている。

座 尋一 古賀 新

座にいこ

ざぼん食びゆ

全国各地の『赤い鳥』系の自由詩や生活綴り方の中に、地域の音声言語を生かした「方言詩」が報告されている。このような形勢をいっそう進めようとして、青森県の綴方教師三上斉太郎は、1935年に「方言詩の主張」を行った。「方言詩は地方的な特殊性の表現であり、日常生活をその肉親的な愛情に委ねるものであり、実に長い間の伝統が持つてみる精神の把握のために企てられたものに外ならない」この主張には、言語を単に伝達の道具と見なすのではなく、人の心(生命・意志・伝統がもっている精神)の表れと見なす言語観があった。そのため、人々の関心を呼び、「方言詩論争」を誘発した。その論争に加わっていた国分一太郎は、その後長く「方言劣性論」に苦しみながらも1950年頃から、自らの山形弁を積極的に見直し、その豊かさを語るようになった(国分、1982)。

一方、民芸運動を進めていた白樺派の柳宗悦は、調査に出かけていた沖縄において地域の生活文化を擁護する立場から「標準語奨励を批判」する発言をしたところが、現地の人々からは官民を挙げて総反発を受けた。例えば、県学務部・吉田嗣延「柳氏に与う」は、標準語が話せないために沖縄出身者がいかに言語差別を受けているか、という事実を突きつけている。

意思疎通を欠くと軍隊では排除されざるを得ない。他府県に出かけると買い物言葉にも嘲罵される時がある。「沖縄に対する言語差別、社会的経済的政治的差別が厳然とある条件下、そうした差別を克服する手段として標準語単一言語化を指向せざるを得ない」暮らしの状況では文化的なオリエンタリズムは拒否されざるを得なかった。

国民国家形成過程における標準語政策は、「方

言詩論争」にも通底している人間の生き死に関わる厳しい問題である。画一的に一般論を展開することはできない、という複雑さを認めていかなければならなかった。

6. 生活綴り方と国語科教育のあり方

生活綴り方運動は、生活を綴らせることによって、生活を知り、生活を高める意欲と知性を育てていこうとする、わが国独自の教育運動である。1929(昭和 4)年に小砂丘忠義らが『綴方生活』を創刊し、「綴方教育の事実」に即して行う生活重視の教育を全国の教師に呼びかけた。その翌年に成田忠久によって創刊された『北方教育』は、生活意欲を根底にして「(科学的)生活知性」の育成を追求し始めた。やがて文章表現のための殺り方から教科を超えた全面的生活指導のための綴り方へと対象を広げていった。村山俊太郎指導の「天神様のお祭り」(共同制作 1931)、木村寿指導の「文集ひかり」(1932-1937)ほか多くの優れた綴り方を生んだが、1940年以後は弾圧によって沈黙を余儀なくさせられた。

戦後、経験主義の国語教育が移入され、経験を通して生活を再構成する言語能力を開拓しようという気運が盛り上がっていった。1951年に「山芋・大関松三郎詩集」(寒川道夫編)、『山びこ学校』(無着成恭編)などの文詩集がベストセラーになり、生活綴り方は復活した。戦前からの伝統を引き継いで生活綴り方を発展させようとする考え方に対して「生活綴り方は作文教育か」という問いかけがなされ、「生活綴り方と作文教育」論争が交わされた。『生活綴り方と作文教育』(金子書房、1957)では、「作文教育は言語の機能を重んずる国語科教育の一分節としてのコミュニケーションの指導であるのに対して、生活綴り方は広い意味の生活教育のための手段としての綴り方教育である」という基本的な考え方にまとめられている。

生活綴り方を発展させようとする人々は、生活綴り方的教育方法という概念を生み出し、書くことによって「物の見方・感じ取り方・考え方」を育て、全学校教育の中で学習活動を生活に密着したものにするために活用されなければならないとした。「ことばに綴ること」を全教科の基礎教育として位置づけたのである。この立場はその「方法」を誰が・いつ・どのように指導するか、とい

う方法体系を構想しがたい傾向をもつ。

作文教育を根付かせようとする人々は、作文教育を言語教育に位置づけ、作文が人間形成に果たす役割を認めた上で、文章表現活動の科学的な分析と合理的な見通しを立てなければならない、とした。当時、作文教育研究の課題を構想する段階に止まっていたことを自覚したのであった。

戦後の経験主義教育と生活綴り方は「生活重視」という課題を共有していたのであり、「綴り方か作文か」の論争は「書くこと(綴り方・作文)」が子供たちの「(自己・自然・社会)認識の発達」と深くかかわっている、という根本問題も提起していた。生活重視の教育の観点からあらためて検証していきたい。

2009年現在、言語活用力は全教科の学習を支えるという認識が広がっている。生活綴り方運動と「生活綴り方と作文教育」論争とは、あらためて「言語活用力は全教科の学習をどのように支えているか」「学校教育は言語活用力をどのように育てているか」「国語科で育てる学力と全教科の学習とはどのような関係になるか」などの今日的課題の解明に多くの示唆を与えるであろう。

7. 総合的学習(単元学習)か、分節学習(領域ごとの系統学習)か

西尾実は、1948(昭和23)年3月に論考「国語教育革新の問題」を発表した。国語教育革新の根本問題は、教師の自主性の確立であり、目標・方法・材料を選ぶ力を養うことが大事であるとした。国語教育の対象は、教科書ではなく、児童生徒の言語生活であり、方法は、児童生徒の自発的学習を主体にし、班学習の形態をとって全員の討議を中心に進めるべきであるとした。生活の経験を通して諸要素の知識や法則を自覚的に発見させることによって、それらは身につくと考えたのである。

学習の成果は表現(文章・絵画・シナリオ)によって発表されるのが望ましいと提起した。この提起の基盤には、学習者の言語経験をとおして言語生活を総合的に高めようとする目的観があった。「単元学習」という術語はまだ熟していなかったが、戦後新教育の進むべき方向を明示したのであった。

この考え方は、国語の知識や技能を段階的に積み上げていこうとする能力主義的な国語教育観に

反する、と鋭敏に感じとった時枝誠記は、翌年五月に、論考「国語教育に於ける誤られた総合主義と科学主義」を発表し、言語生活教育論を「誤られる総合主義」と批判し、分節的教育を提示した。

学校教育そのものが総合的な社会生活を分節して個々のものについての知識の獲得や、実践を訓練して将来の準備をすることに意義がある。国語教育は「読み」「書き」「聞き」「話し」の四つの働きを分立させて、その各々の能力を錬磨することが望ましい。「もし科学的といふことが、云はれるとするならば、それは、科学的な題材について、書かれたものを、読むことでもなく、又、教材に現れた事項について、実験したり、調査したり、討論したりすることでもなく、教材を正しく、冷静に理解することであり、そのための方法を学ぶことであり、そして、そのやうに読むことの出来る読書の態度、心構へを修練することである。換言すれば、国語的实践に於ひて、科学的であることを学ぶことである。このことは読む場合ばかりでなく、自分の思想を発表する場合にも当てはまるのである」(久松、1949)

また、国語科は、実践学科であり訓練学科であるかあらこの実践や訓練を方法的にし、合理的にすることが国語科に科学性を附与することになる、と主張した。

西尾と時枝の論は、「国語教育は社会生活に必要な言語の教育である」という目標論では一致していたが、時枝の分節主義は、総合的な言語活動を通して言語生活力を育てていこうとする経験主義の国語教育に対する痛烈な批判であった。西尾は戦中の国語教育が生活から遊離していたから戦後は学校の国語教育を生活に近づけようとしていた。それに対して、時枝は学校は本来社会から離れて社会生活に必要なものを取り出して教える所であると主張したのである。学校教育の一環としての国語科の性格について考える問題を提起していた。また、「読む」「聞く」「話す」「書く」の経験をさせるだけでは実践能力は育たない、そのための方法を学ばせなければならないという、学習活動と育てたい能力との関係を問うていたのである。当時、時枝の批判は十分には理解されなかったが、現代でもなお検討されるべき論点である。

8. 大村はまにおける単元学習の成立

戦後、大村はまは、戦時教育の自己批判に立って新しい教育の場を求め、1947(昭和 22)年 5 月、新制の深川第一中学校へ転出した教室に入ってみると、敗戦直後のこと、一年生 2 クラス 100 人を一緒に教えなければならないような状態であった。教科書もノートもなかった。騒ぐ生徒たちを前になすすべを知らなかった大村は、帰宅後、新聞や雑誌などいろいろなものを引き出して教材になるものを百ほど作った。それに一つ一つ違った問題をつけ教室に持ち込んで渡すと、子どもたちは「食いつくように」勉強し始めた。

「私は、みんながしーんとなって床の上でじっとうずくまったり、窓わくの所へよりかかったり、壁の所へへばりついて、書いたり、いろんなかっこうで勉強をしているのを見ながら、隣のへやへ行って思いっきり泣いてしまいました。そして、人間の尊さ、求める心の尊さを思い、それを生かすことができないのは全く教師の力の不足にすぎないのだ、ということがよく分かりました」(大村、1971)

大村は、この瞬間に、「求めてやまない」学習者としての中学生を認識したのであった。教材づくりの手応えを感じ、個別指導と学習の手引きの意義を感じとった。

1948(昭和 23)年 5 月に行われた「中学教員指導者養成協議会東京大会」に参加して、質問の時間に、大村はまが自分の実践を話すと、CIE のオズボーンは、「あなたがやっているのが単元学習で、単元学習そのものです」と応えた。

大村は、戦後のすさんだ中学生を前に手探りで工夫を重ねた実践に「単元学習」という名前を得た。「そして、単元学習をのみこんだような気がした」と述べている。「輸入した方法」でなく四苦八苦しなながら実践をとおして単元学習を生み出してきたことに自信を深めたのであった。(大村、1987)

講習会の翌月(6 月)から、大村は、「やさしいことばで」の授業に取り組む。翌年 9 月に「単元クラス雑誌の指導」を実践し、研究授業を公開した。その指導「内容」は次の 5 点であった。

①他校の雑誌について、その誌名、分量、目次、

内容の種類とそれぞれの割合、カットの使い方、印刷、費用などについて研究する。

②普通の雑誌と比べて、クラス雑誌の特色を研究する。

③クラス雑誌をどのように作るかを研究する。

④自分たちのクラス雑誌を作ってみる。

⑤できた雑誌について批評しあう。(大村、1950)

この実践は、クラス雑誌を作るという目標がはっきりしていたので学習者は真剣に取り組んでいる。グループ学習を取り入れ、個人差に応ずる指導、カードによる討議指導をしている。

大村の、内側からわき上がる教育への情熱、教材探索の努力、指導方法の飽くなき工夫、に学びたい。

9. 問題意識喚起の文学教育

1953(昭和 28)年 6 月に開かれた日本文学協会の大会で「民族教育としての古典教育」と題する実践報告が、荒木繁(東京都立西高等学校教諭)によってなされた。前年に高等学校二年生の教室でなされた実践の目標は、次の三点であった。

①生徒は万葉・古今・新古今のうち、どの歌集に関心をもち、感動するだろうか、また万葉なら万葉のうち、どのような歌や歌人に興味をもつかを知りたい。

②生徒が万葉集などのすぐれた歌を理解することができること。

③それによって、日本民族がこのようなすぐれた文学遺産をもっていることに、喜びと誇りとを感じさせること。

目標①には、生徒の関心・意欲に基づいて授業を作っていくとする、戦後の学習者中心の授業方法のよき部分が根づき、実践に生かされていた。目標②、生徒が「防人に行くは誰が夫と問ふ人を……」を取り上げて報告したことから時ならぬ抵抗論争が起こり、実際に農村調査に出かけるまでに行動を起こす生徒たちが現れた。

西尾実は、この点を強く受け止めて、文学は問題意識を喚起する機能があると指摘し、問題意識をどう扱っていくかということが今後の課題であるとして、

- i) 生活問題意識追求の方向
- ii) 作品の形象を追求していく研究的な方向
- iii) 創作活動へと発展させる方向

の3方向を文学教育の発展方向として示唆した。

当時は、経験主義の国語教育が活動に流れて心に響く教育になっていないという反省期に入っていたため、荒木実践と問題意識喚起の文学教育論は、多くの教師の実践を方向づけるものとなった。目標③は、講和条約締結後の民族意識の高揚期にあつて、「民族意識を高める」という「生き方」と関わる教育として、参会者の心を打った。

10. 言語文化とは何か、なぜ学ぶか

益田勝実は、1955(昭和30)年、東京都立神代高校定時制において、教材「海さち山さち」について語る時、自己の少年の日の体験を重ねている。

「海面からのぞきこんだり、もぐっていったりした時、海底の美しい世界がどんなに印象的であったか、とられた貴重なはりの行方を追う想像が、人々をどんな夢にさそいこんだか、まるで自分の記憶を呼びさますように、思い浮かべられる。私も少年の日、何回もはりを岩にひっかけてのぞいたり、もぐったりした」(益田、2006)

この教材を、どう教えるか「わたしは何より文句なく読む。そして生徒にも声をあげて読んでもらう。むかし、どんなに素朴な生産用具はりが貴重だったか、それを失っても失望しないでもっと大きな幸福を招きよせる空想を、原始時代の人々はもっており、それを古代の人々が豊かに神話に仕上げていったこと、それが古い信仰や自然の脅威とのたたかひの経験を通じてなされたことを、わたしは話し合いたい」(益田、2006)

益田は、受験のための文法と注釈の古典教育ではなく多読と作中の出来事を肌で感じとる方法を実践していた。注などを利用して内容を読みとらせようとする語学的完璧主義はとらない、重点箇所を決めて言葉の意味・用法・形象方法の時代による違いを示して、あらかじめ学習者に古典語の知識を蓄積するための秩序を与えておく、実際には、内容を穿鑿していつて表現の言葉が気になれば部分的に深入りする。

益田は、古典文学教育の目的を「現代の立場に

立って、古典文学の芸術性から多くのものを汲み上げ、現代人の芸術の魂を研ぎ、ゆたかにしていく教育」と規定して、次のような古典教材私案を提出していた。

一 南の日本・北の日本 一わたしたちの古典文学は大きなひろがりを持つ—

天にとよむ [おもしろ 仲原善忠訳]

神謡 フクロー神が所作しながら歌った

[ユーカラ 知里真志保訳]

十 口語の文学 一いきいきとした国語が、文学の新しい可能性を、片隅で示していた—

蚊相撲 [狂言]

イソポのハプラス [天草本伊曾保物語]

おあむ物語 (益田、2006)

ここには、①口ことばの文学、②沖縄の文学、③アイヌの人々の文学、④庶民の語る文学、⑤外国人が書いた日本語の物語、が大胆に教材化されている。高校生に古典のことばと対決させ、彼らの現代語を磨き、現代の言語および人間観との相違と共通性を発見させて人間観を豊かにしようというのである。

しかし、現在(2009年)でも、「沖縄の文学、アイヌの人々の文学、伊曾保物語は、日本の文学ではない」と主張して教材化を拒否する人々がいる。ここには、日本人とはだれのことか、日本の古典とは何か、という極めて根源的な問題がはらまれている。

2006(平成18)年に「教育基本法」が改訂され第2条教育の目標が「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」と記述されていた。2008年2月に発表された小・中学校(高校は2009年3月)の「学習指導要領」には、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が加えられた。

「伝統的な言語文化」とは何か、このことについて考えていくとき、益田勝実の古典教育論は一つの手がかりとなるであろう。

11. PISA 型読解リテラシーを超える

2004年12月7日に、経済協力開発機構(OECD)の学習到達度調査(programme for international

student assessment、PISA)の結果が発表された。その日の夕刊には、「読解力8位→14位」という見出しが躍っていた。

わが国の従来の読解指導は、「文章の内容を読み取る」受け身の生徒を育ててきた。PISAでは読解リテラシーを「書かれたテキストを理解し、利用し熟考する能力である」と定義している。熟考し自己の意見を創り表現するというリテラシー観は、これからの日本の国語科教育を考える時に留意しておきたい。

OECDはその名の通り、経済協力開発を目的としている。OECDのテストは国際的な「経済発展」のために利用される『教育政策分析』(OECD、2003)は、生徒一人ひとりの能力を「人的資本(human capital)」という市場経済の用語でとらえており、テストされた人的資本(能力)は、雇用主と労働者の取引の目安となると考えている。OECDのテストは「教育サービスの国際市場」化という視座から、留学生の「国際的な質保障と認証」のために行われたという事実を眼を止めておきたい。

PISAではインターナショナルな(for international)学力、国境を越える共通の学力がテストされる。したがって問題作成者は出題にあたっては受験者の得点が国民文化や民族性に左右されないように努力し、各国独自の言語文化は避けている。たとえば「万葉集」や「平家物語」、あるいは杜甫や李白はテスト問題に使用されないのである。世界の言語文化は、諸言語を母体にして生み出されているのであり、諸言語独自の言語リテラシーを回避しては、真のインターナショナルな言語リテラシーを調査することにはならない。

1968年にスイスのジュネーブで設立された国際バカロレア機構(IBO)が提供する国際的な教育プログラムは、それを終了すると、ヨーロッパの国境を越えて大学入学資格が得られる。カリキュラムの6つの選択科目(第1言語、第2言語、個人と社会、実験科学、数学と情報処理学、芸術学と選択科目)のうち、第1言語の「文学」では、母語の文学作品(安部公房「砂の女」など)と世界の文学作品(『ドンキホーテ』など)の中から選ばれた作品を学習し、課題作品について小論文を書くそのねらいは、「・文学作品の詳細な分析方法を学ぶ・文学を生涯にわたって楽しむことができるように

する」(相良ほか、2007)などである。

生徒は、人生について深く学び、物事を批判的に見る多様な思考方法を学び、作品から根拠となる表現を引用しつつ論理的に表現する方法を学ぶ、自国や世界の文化遺産と深いところで出会わせて人間としての教養を高めようとしている。

PISAの掲げた読解リテラシーは、21世紀初頭において必要条件であったが、これからの日本の言語科(母語)教育を発展させる十分条件ではない。これからの母語教育の教材選択には地域性と国際性のダブルスタンダードが必要である。これからの子どもたちには、言語による思考力を養い、人間としての教養に培う文学教育をおこないたい。また、母語の言語文化と世界の言語文化を共有することによって国家を超えた連帯の心に培う教養を養いたい。

〈キーワード解説〉

学習指導の方法

国語科において方法は、教師の教育観・教材観・学習者の把握・社会の言語状況の四つの観点から規定される。教師の教育観は育てたい言語生活者像に表れる。教材観は教材に文字言語を重視するか、文字言語と音声言語とを合わせて重視するかを表れる。学習者の発達の実態に応じて教材の選択や進度の調節が図られる。活字文化中心の社会であるか、軍国主義の時代であるか、などの社会の言語状況によって指導目標は限定される。上記の四つの観点を勘案して創造力を働かせ、国語科教育の方法を開拓していきたい。

近代国語教育

前近代の社会は封建社会であり、武士の子弟は藩校で漢籍の講義を受け、庶民は寺子屋で文字の読み書きを習った。いずれも文字言語の学習であった。明治維新によって近代社会となった日本は国民国家として国語の教育を行うようになった。近代国語教育の前半は文字言語中心の教育であった。1945年以降、民主主義社会を目指して言語生活の向上が図られ「話し言葉の教育」が新領域として位置づけられた。1975年頃から、生涯学習社会・情報化社会・国際化社会が意識されはじめ、ポスト近代に移っている。現代では、ことばの教育は小学校から国語教育と英語教育が併存してい

る。国家の垣根は低くなりつつあり、「祖国は国語」という時代は終わりつつあるのであろうか。情報テクノロジーの急速な発達は多人数一斉教育という近代教育のあり方を変化させつつある。これからの国語教育を構想するとき、近代国語教育の批判的解明に立った、未来の「日本語教育」のあり方への精密な構想力が求められる。

智徳ノ啓発

1900(明治 33)年の「小学校令改正」によって、国語科教育の枠組みが決められた。その内容は、普通の言語の理解力・表現力と智徳の啓発と定められたのである。この「智徳」にどのような意味を込めるかによって国語科の性格と内容のとらえ方が異なってくる。これまで、①生きる上での智慧、②科学的知識と道徳性、③日本人としてのモラル、などと解釈されてきた。戦後、「智徳ノ啓発」を内容とみなす文言は指導要領にはみられないが、教科書には生きており、実際の教育実践にも生きている。国語科は言葉を教えるのであるが、言葉の指す意味内容は森羅万象である。虫の話であったり国際連合の話であったりする。明治期に国語科の内容として「智徳」を加えたがゆえに国語科が曖昧になったと考える向きがあるが、「複雑な国語科」ととらえて複雑性を豊かに解明していくべきであろう。どのような意味をもつ言葉を学習対象とすべきであるか、という問いを広く豊かにひらいていきたい。

文献

芦田恵之助(1976) 綴り方教授に関する教師の修養、芦田恵之助ほか『近代国語教育論体系 4』光村図書。
稲垣忠彦(1995) 『明治教授理論史研究』評論社。
OECD(2006) 『教育政策分析』明石書店。
大内善一(1984) 『戦後作文教育史研究』教育出版センター。
小笠原拓(2004) 『近代日本における「国語科」の成立過程』学文社
落合直文ほか(1968) 『明治文学全集 44 落合直文・上田万年・芳賀矢一・藤岡作太郎集』筑摩書房。
甲斐雄一郎(2008) 『国語科の成立』東洋館。
垣内松三(1922) 『国語の力』不老閣書房。
幸田国広編『益田勝実の仕事 5 国語教育論集成』

筑摩書房。

国分一太郎(1982) 『ちちははのくにのことば』晶文社
小熊英二(1998) 『く日本人』の境界』新曜社
相良憲昭ほか編(2007) 『国際バカロレア世界が認める卓越した教育プログラム』明石書店
白鳥千代三(1921) 『小倉講演綴り方教授の解決』目黒書店
友納友次郎(1976) 綴り方教授法の原理及実際、友納友次郎ほか『近代国語教育論体系 6』光村図書
西尾実(1974) 『西尾実国語教育全集 2』教育出版
野地潤家ほか(1981) 『国語教育史資料(全5巻)』東京法令
浜本純逸編(1980) 『福岡県国語教育史研究』溪水社
久松潜一編(1949) 『国語国文学教育の方向』健文社
文部省(1992) 『学制百二十年史』ぎょうせい。
柳田国男(1963) 『定本柳田国男集 19』筑摩書房

編集部注 初出

2011年『国語教育総合事典』朝倉書店