

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

Title	読むことにおける言語機能主義批判に関する一考察
Author(s)	皆尾, 賛
Citation	論叢 国語教育学 , 19 : 22 - 28
Issue Date	2023-07-31
DOI	
Self DOI	<a href="https://doi.org/10.15027/54971">10.15027/54971</a>
URL	<a href="https://doi.org/10.15027/54971">https://doi.org/10.15027/54971</a>
Right	
Relation	



# 読むことにおける言語機能主義批判に関する一考察

皆尾 賛

## 1 研究の目的

本研究の目的は読むことにおける言語機能主義がどのように批判され、乗り越えられようとしたのかという実相の一端を明らかにすることである。田近(2013)は国語科教育の目標論の変遷を鳥瞰して次のようにまとめている。

明治期以降、わが国においては、制度としての「国語」科を前提として、言語能力の育成に伴う智徳の啓発、国民精神の涵養、民主主義精神の育成を内容価値とする二元論的国語教育から、言語的認識力・思考力の育成を柱とするいわば言語機能主義的な国語教育へ、そして、さらに言語主体の変容・形成に究極の目標を見る主体創造の国語教育へと、目標論を視点として国語教育の可能性を追究してきているのである。(田近, 2013, p.261)

田近は「二元論的国語教育」の先に「言語機能主義的な国語教育」を位置づけて整理をしている。ただ「言語機能主義的な国語教育」と呼ばれるものの幅は広く、後述するように「二元論的国語教育」との境目は曖昧なことも多い。本研究では戦後、興水実によって提起され中沢政雄や飛田多喜雄などによって支持された機能的言語観に基づく機能的国語教育論を「言語機能主義」と称してその実際とそれへの批判を捉える。

機能的言語観とは戦後から興水が一貫して提起している言語観である。

機能的というのは、作用的とか活動的とかいうのと同じです。物をそれ自身として孤立的に見ず、他との関連において見る立場です。その物を全体の中ではたらく一部分一機能と見るので、ある意味では目的的な見かたでもあります。言語を生活の全体、精神の全体、社会の全体の中にはたらく物として見る。それが機能的な見かたです。(興水, 1948, pp.20-21)

中村(2022)がすでに指摘しているように、興水は言語を生活、社会だけでなく精神にまで働く「機能」とする広範な説明によって戦前から戦後へと自身の国語教育論を繋いだのであった。そして、1960年代に入るとその言語の主體的で目的的な見方を強調し、価値目標と技能目標の記述による内容と形式一元の立場、機能的国語教育論を唱導するようになる。

単元の「目標」としては、働くところの価値的なもの、内容的思想的なものを取り、その目標の内容として、技能的なもの、形式的なものを取る。そうすればこれをつつみこむ言語活動が、手段として具体的な経験として生きてくる。(興水, 1962, p.16)

読むことの教育においては文章に内在する内容的価値を獲得することを目標とし、技能が内容と

位置づけられその連関が重要視された。そうした機能的国語教育論は様々な国語教育論や指導過程が民間教育研究団体などから提出された 1960 年代にあって一つの主義として定着した<sup>1</sup>。こうした機能的国語教育論、言語機能主義は 1960 年代後半から批判がなされていくがそれがどのような点においてなのか、いかに乗り越えようとしたのかということの一端を明らかにする。

## 2 言語機能主義の実践上の問題

皆尾(2022)が指摘しているように、価値目標と技能目標を別項に立て、伸長される技能を内容としたことは学力を測定容易なものにしたといえる。これは同時代における学力保障につながったとともに、次の田中久直が述べるように、読むことの授業の目標に対する理解を促したといえる。田中(1967)は、昭和 20 年代は教材内容の理解を目指す授業が多かったが、昭和 30 年代に入ると「大意をつかませる」「要約させる」といった言語技能への着目が始まったとして次のように述べる。

「教科書は技能練習資料集なのか」「技能だけを目がけるなら、その技能を教えるのにつごうのよい文章の形だけがあればよいのか。それなら教材内容は、極端に言えば反社会的なものであってもかまわないのか」「教材からの内容的影響も考えるというなら、結局はそれを目がけているわけではないのか。それなら内容的価値も国語科の目標として忘れてはならないのではないか」などといわなければならないようになってきた。

こういうあまりに単純なゆれに当惑しながら、国語科の目標をどう確立すべきか、価値目標と技能目標とをいつもからめて追究するよう強調しなければならないのではないかと考えざるを得なくなってきた。(田中, 1967, p.27)

国語科は言語技能を教えるのか、それとも内容的価値を教えるのかという「単純なゆれ」の中で価値目標をめがけ技能目標を達成するという構造の言語機能主義は内容的価値を重要視しながら求められていた読解力を伸長できるため広く受容されたといえる。また、授業の中でねらう内容的価値をはっきりと記述することのできる価値目標の記述は、読むことの教育は言語技能としての読解力を育むことだけなのかという当時の問いに対する一つの解答として受け取られたといえよう。

しかし、次の 1971 年に学校教育研究所によって開かれた座談会における当時神奈川県教育委員会指導主事であった小野沢実の証言によれば実情はそこまで単純ではなかったことが窺える。司会の森島久雄が「教科書を教えるのか、教科書で教えるのか」「語られている事柄を理解させることに意義があるのか、あるいは文章を通してことばの能力を育てるところにねらいがあるのか」「内容と技能」と二項を挙げて問題提起すると、それに対して小野沢は以下のように答えている。

いま私が回っている現場では、普通価値目標というものと技能目標というものと二つ立てている学校が出てきたのです。価値目標といいますと、一言でいえば人間形成的なものを意味するようですが、いま森島先生がおっしゃったように、その教材を通してどういう人間価値的なもの、人間の精神形成に役立つのかというねらいですね。もう一つ技能目標というのはあら筋を読みとるとか、段落相互関係をどうこうするとかいうような、いわゆる読解技能、そういうものと両方を教案に書くような形の学校が多くなってきたのです。

私もいろいろ本を読んでみましたが、たとえば興水実先生などはさかんに価値目標的なものをねらっていくといいますが、その教材を通して何に感動したかとか、何を問題としてつかん

だかというようなものを中心に授業を進めていって、そしてその附随的なものとして技能目標的なものが達成されるという形がいいということをおっしゃっておりますが、しかし現場へいってみますと、むしろその逆の傾向といえますか、価値目標というものは一応書かなければいけないから書いておくと、実際の指導そのものは技能目標中心の授業しかやらない。ですから極端なことをいいますと、その文章で作者は何を訴えていたかというのは文字面ではとらえることができるわけです。その文章はわかったという形ですね。しかし、わかったというが、その文章を読んで何も感じなかった、何の意見も持たなかったというような、たとえば論説文の場合でも文学作品でも共通にいえるのではないかと思う。(阿川他, 1971, p.43)

小野沢によれば、価値目標の記述は受容されているが、それがあつた種、「技能主義とはなっていない」という読むことの授業における担保の役割を担っているために、結果としては技能主義になっているというのである。小野沢の発言にみるに実践現場において言語機能主義の「機能的」という発想は十分な理解がなされなかった可能性をもっていたといえる。

### 3 言語機能主義への批判と乗り越える方途

#### 3-1 民間教育研究団体による批判

言語機能主義に対しては様々な民間教育団体から批判がなされる。例えば日本教職員組合の国語科の分科会では1966年に開催された第15回の教育研究全国集会において、第四次学習指導要領の教育課程改変を予想している。そこでは、第一に国語科は「思想の形成」「心情の育成」が重視され、「保守的・反動的思想、民族主義的な思想・感情、「道徳」主義的な心情を育成する教科」になるとされ、第二として「言語活動の技能の形式的な訓練を合理的におこなうこと」が重視されるとして次のように述べられる。

これは「国家独占資本の人的能力開発政策」の要求にもそい、「近代化」「科学化」の名でおこなわれる。同時にこれは、第一の「思想・心情」の育成と表裏一体化し、単なる言語技術主義にとどまらぬ形の新しい(?)「理論的基礎」(「価値目標と能力目標説」「言語=心的過程説=現実の事物の認識的側面の無視」など)をうらづけにして出てくるだろう。(日本教職員組合, 1966, p.20)

個人名は出されていないが、奥水が1960年代以降唱導していった「近代化」「科学化」の言葉が並べられ、価値目標と技能目標の提起は、言語技術の運用と特定の思想の獲得が単線的に結びつための合理化に与していると述べられている。そして、それは「新しい(?)」と表現されているように戦前・戦中を彷彿とさせる徳目主義的な考えを脱色化したものとして受け取られている。また、こちらにも名前は出されていないが、言語過程説を提起し高等学校を主として牽引した時枝誠記に対してもその批判は及んでいる。時枝自身は文章内の思想、内容面を国語科で扱うことを峻拒したわけであるが、「理論的基礎」として片付けられて批判がなされている。奥水が価値目標の説明を行う際に文部省の政策上の文言を用いる場合もあり、価値目標については政策的な面と絡められて批判が展開された<sup>2</sup>。

教育科学研究会国語部会や児童言語研究会もこの時期批判を行っているがそれらについては別稿にゆずり、日本文学協会の森山重雄(1967)の言語機能主義への批判をとりあげる。森山は「言語活

動を主体的実践として捉えて、言語行為と人間生活との相互関係を機能的に考察する言語観は、戦後の国語教育の前提」だとして、戦後の国語教育を推し進めたと評価するが、それが「一種の抽象的虚像性」を帯びているとする(p.313)。そしてこの抽象性、「目的と手段の架空性」(p.313)がゆえに「国語教育の目標は言語教育にあるのか、それとも言語を通じての「内容教育(思想教育・人間形成)」にあるのかといった、相も変わらぬ二者択一的発想」(p.313)が生まれてくるという。そして現状の言語技能の伸長を推し進めてきたことへの反省としての価値目標の提起は「技能主義への反動に終わり、技能主義そのものを克服して国語科を本来の姿に捉えなおすことにはならないのではないか」(p.314)と警鐘を鳴らしている。森山は二元論をいかに克服するのか、言語と関わる目標をどのように問い直すのかという点で筆が進められている。そして森山は民間の「運動」として終わる可能性があるため、価値目標の中身を対立的に問うのではなく、「国語科固有の価値」(p.314)そのものを問い直す必要性を喚起する。森山は言語を「思考の対話の表現」ととらえており、この「対話的構造」が無視されているがゆえに「思考の実践性」が捨象され「学習活動を教材からの受容と、教材に働きかける実践の二面に分ける」(p.316)という二元論が生まれてくるという。この「対話的構造」全体は「状況認識の論理」と呼ばれ、次のように述べられる。

状況とは客体的事実ではない。主体化される可能性を含んだ客体世界であり、客体化される構えをみせている主体的世界である。この相関関係が、教材と学習者の間にもあるのである。これを仮りに言語活動における状況の論理と呼び、かかる状況認識を育てることを国語科の構造として考えることが出来ると思う。

だから、状況認識は文学教育にのみ限られるものではない。言語活動の全領域のなかに貫徹されるべきである。言語実践にかかる状況認識と考えることによって、国語教育は伝達オペラリズムに立つ技能主義をのりこえることができ、また「言語生活」という架空性に実体を附与してゆくことができるのである。言語実践は、学習者の行動の全体系の顕現であり、集中表現である。したがって国語教育の価値目標もかかる行動の体系における価値創造におかれなければならない。価値とは「人間的生命発現の総体」(マルクス『経済学哲学草稿』)から創りだされるものであって、価値創造は状況との対話、言語文化全体との対話のなかで可能となる。(p.317)

森山は二元的発想、教材内にある思想の獲得とそのため技能の伸長という単線的な構造を批判し、そうした「思想」を所与のものとしてとらえるのではなく教材との対話、思考の実践によってとらえていくものだとする。すなわち森山は言語機能主義を目的的でスタティックなものとして捉え、国語科の目標の中に思考や認識を位置づけることによって二元論を乗り越えようとしたといえるだろう。

### 3-2 森島久雄による提言

1970年代に入ると、「教育の現代化」による反動で詰め込み教育、落ちこぼれ・落ちこぼし問題が顕在化し校内暴力等も問題化しその反省が試みられていく。国語科教育においてはいわゆる言語技能主義、能力主義への反省が問われていくが、この反省は先の小野沢の指摘の通り言語機能主義を乗り越えようとする事とも重なる。次に森島久雄の論をとりあげたい。

森島は『現代国語教育序説—人間回復を目指して—』(1976, 教育出版)を発刊している。まず、

森島は1970年代に入った時代状況を「経済優先の時代」「科学技術支配の時代」と表現し、「管理社会状況」「大衆化社会状況」「情報化社会状況」に対して危機感を示す。そうした意味で「人間回復」と副題を付け国語科教育を構想しようとしているのである。森島は戦後の国語科教育の変遷をたどり、国語科教育は内容教科と形式教科の二元論の間で揺れてきたと指摘し、次のように述べる。

言語の形式獲得、技能養成が「目的」であり、言語の内容(理解も表現も)は「結果」であるとするところからもたらせられる国語教育の衰弱を脱皮するために、言語の内容を正当に復権させる必要があるのではないか。むしろ〈何を読ませるか〉〈これを学ばさせる〉という内容価値を「目的」にし、〈どう読むか〉という技能の伸長は自動的に果たされる「結果」と捉える思い切った発想の転換が必要ではなからうか。能力目標と価値目標の加算的な調和でなくして、ためらわず価値目標を前面に打ち出し、その追求が即能力目標の達成に通ずるという構造的な調和である。(森島, 1976, p.74)

森島は二元論、並列的な記述ではなく価値目標を強調していくことを全面的に支持している。そして、森島は「読むこと」の教育については、「能力目標」に加えて「内容価値目標」を掲げている。

能力目標が「いかに読むか」という視点とするならば、これは「何を読むか」という視点である。「魚は音を感じるか」といった自然に題材を採った説明文を読むことで、児童は魚の生態、科学的な研究の態度と方法など、多くのことがらを学ぶことができる。評論文「青空」(岡本太郎)を読むことで、生徒は現代人の喪失したものに気づき、自分のものの見方・生き方を強く省みることができる。物語文「ごんぎつね」(新美南吉)を読むことで児童は自分なりに人生の典型をそこに見出すことができる。つまり「読むこと」を通して児童生徒が知らないことを知っていく、発見していくという認識の拡充である。(p.156)

ここで森島は「認識の拡充」という言葉で「内容価値目標」を説明しているが、このキーワードは「能力目標」「内容価値目標」と並んで説明された三つ目の「機能目標」ともつながるのであった。「機能目標」には副題として「ものの見方・考え方を深める」がつけられ、「読むこと」指導の第三の可能性は、言語の含み持つ内面的機能とかかわる。すなわち、「読むこと」を通して児童生徒の思考力と想像力を豊かにすることである」(p.157)と思考力や想像力へ着目している。批評や批判、書き手の提示する問題に対して自らが考えを深めるといった思考力、「実質はインクのみでしかない文字記号の向こう側に無限の深みを持ったイメージを創る」といった想像力の育成の必要性を喚起しており、「児童生徒の認識力・思考力・想像力を豊かにする」という側面を目標として取り上げている(p.158)。すなわち森島は二元論を乗り越える方途として、「認識力」をかかげ、子どもが教材に主体的に関わる中での内的な言語機能に着目しているのであり、よって「内容価値目標」の説明では単なる特定の知識や価値を獲得させるという客体的な表現ではなく「認識の拡充」という子ども側の内的な表現がされているのである。森島は先の森山同様、認識に関わる部分を国語科の目標の中にはっきりと位置付けようとしたと言えよう。

#### 4 結語

興水らの言語機能主義は、価値目標という内容的価値に関わる目標を取り出して記述することを

求めたものであった。国語科教育における「内容」の復権には大きく貢献したとみることができるが、獲得される技能との単線的なつながり、言語技能の内実、二元論的目標観になっていったことが批判的となったといえる。そして、それは同時代の国語科教育の課題ともなっていた。

森山は内容的価値をつかみ取ろうとする認識、思考そのものを国語科の目標の中に位置付けようとして乗り越えようとした。森島も同様に言語機能の内的な機能、思考や認識、想像といった面をとりあげ、ものの見方や考え方そのものを国語科の目標の中に位置付けようとしたといえるだろう。しかし、森島の場合は「ためらわず価値目標を前面に打ち出し」というように何を読ませるか、どのような認識を深めさせるかということを第一にすることによって、同時代の課題、人間回復を目指そうとした。森島は教材選定について、「言語形式原理」「言語能力原理」「内容価値原理」を挙げ、「内容価値原理」については、「この教材でどのような認識を広げ深めようとするのか、どんな知識を与えるのか」(p.165)と観点を示し次のように述べる。

現代という時代状況にあって児童生徒の内面とかかわりつつ、かれらのものの見方・考え方・感じ方をより人間的に豊かにしていこうとする内容価値原理に立てば、文章の形式もさることながら、この文章で読ませようとする事実(題材や主題)や書き手の理想や認識の姿勢といったことがより重視されてくる。

「多少、文章に問題があっても、いまの子どもたちにこの視点を与えたい」「これを読む中で、日本の家の問題を考えさせるのによい」という形で教材化していくことになる。(p.172)

同時代の測定容易な言語技能の伸長という反省に対して森島が内容的価値、どのような認識や視点を子どもたちに与えるのかという方向でその解決を目指そうとしたことは、価値目標という考え方が国語科教育の目標論の変遷の中で捨象されてしまったわけではなく、命脈を保っていたことを示している。田近の「二元論的国語教育論」から「言語機能主義的な国語教育論」へという大きな変遷の枠組みの中で言語機能主義は「言語機能」を冠しながらも二元論に陥り、それが思考や認識をキーワードにして乗り越えられようとしたが、価値目標の記述については森島の例を見るに、同時代に批判は受けつつも一方で国語科教育の一つのターム、考え方として受容されていたということができよう。ただ、国語科の読むことの授業づくりの中で、子どもたちにこのようなことを考えてほしい、このような認識や価値観を持ってほしいといったことから教材選定や授業の構成を考えることはある意味当然なことともいうことができる。今後は価値目標と呼ばれてきたものを類型化、階層化し分析することを試みたい。

## 注

<sup>1</sup>機能的国語教育は、従来の内容主義でもなく、また、戦後のいわゆる能力主義でもない。意味論をふまえる言語の機能観に立ち、価値目標をめがけながら、生きた能力の習得をはかる、人間形成の過程で国語能力を養い国語を愛する心を培う考え方で、現場に強く支持され広く浸透した。(飛田、1965、p.340)

<sup>2</sup>例えば、興水は第四次学習指導要領改訂が近づいた際、次のように価値目標の説明を行っている。

教科書の各教材を使って学習指導を試みようとする時、児童に、まず、そうした内容を読み取らせなければならない。ここで、右の観点十か条が、児童の読みの目標になる。(中略=皆尾)これを、今、一般に、技能・能力面の目標に対して「価値目標」といっている。国語科教育の価値目標を規定しているのは、現在

は、この「思考力を伸ばし、心情を豊かにして」と、この、話題・題材の十か条とである。

もちろん、この十か条に対して、それは窮屈すぎるから、こうした規定はないほうがよいという向きもある。しかし、国語科において教科書の題材面は何でもよいというわけにもいかないから、それはぜひ残すべきだという主張のほうが強い。

残すという立場で考えてみると、十か条はどうも、すこし道徳教育的でありすぎるのではないか、もうすこし国語科的に修正できないかということになる。(興水, 1968, pp.177-178)

## 引用文献

阿川弘之・望月久貴・井上敏夫・小野沢実・森島久雄(1971)「国語教育における教材をめぐる」『学校教育研究所年報』15, 39-52

興水実(1948)『国語のコース・オブ・スタディ』非凡閣

興水実(1962)「価値目標対技能目標の問題」『国語教育の近代化』13, 1-24

興水実(1968)「国民性の育成と国語教育」『教育科学 国語教育』115, 所収:『国語教育における興水理論』明治図書, 173-187

田近洵一(2013)『現代国語教育史研究』富山房インターナショナル

田中久直(1967)「重層構造にとらえた国語科の目標」『教育科学・国語教育』101, 26-29

中村敦雄(2020)『国語科教育における能力主義の成立過程－興水実と近代化の精神, 1931-1977－』溪水社

日本教職員組合, 執筆: 国分一太郎・奥田靖雄(1966)「第1分科会 国語教育」『日本の教育: 教育研究全国集会報告』15, 国土社, 19-43

飛田多喜雄(1965)『国語教育方法論史』明治図書

皆尾賛(2022)「機能的国語教育論の特質に関する考察－学力における「態度」との関係に着目して－」『国語教育史研究』21, 61-70

森島久雄(1976)『現代国語教育序説－人間回復を目指して－』教育出版

森山重雄(1967)「言語機能主義を原理的に乗り越えよ」『教育科学・国語教育』101, 9-13, 所収: 野地潤家・山元隆春編『国語教育基本論文集成』1, 310-317

## 付記

本稿は、第144回全国大学国語教育学会島根大会(於: 島根大学, 2023年5月27日)の自由研究発表で行った内容に基づいている。ご質問、ご指摘をいただいた4名の先生方には厚く御礼申し上げますとともに、頂戴したご意見については今後の研究に活かしていきたいと考えている。

(広島大学大学院博士課程後期3年)