

新しい國語科學習指導要領の批判

木 原 茂

新しい國語科の學習指導要領が目的とするところは三つある。即ち「まえがき」の一に述べられているように、第一は各學校で地域社會の必要と生徒の必要に應じた國語のカリキュラムを作る場合、さういふことを考えていなければならぬ

が、その基準を示すことであり、第二は教科書編集の基準を提供することであり、第三は日々の教室での實際の授業に手びきとなることである。この中、第一第二の目的は要するに國語のカリキュラムはいかに計畫すべきかの問題であり、第三の目的は具体的な指導法の問題であると考えることができる。國語教育の内容としては、カリキュラムをさう計畫するかさういふこと、具体的な指導をさうするかさういふことは最も重要なことで、學習指導要領がこの二つを目的として正面にさういふことを明らかにしようとしていることは全く正しい。

そこで問題は、新しい指導要領は果してこれらの目的を達するに必要な條件を十分にそなえているかさうかさうことである。

まず第一のカリキュラムを作る基準を提供するさういふ点についてはさうであるか。

およそカリキュラムを作るにあつての基本的條件は、スコープ（領域）とシーケンス（排列）をさうきめるかさうことである。この二つによる枠組から單元が設定され、具体的なカリキュラムが構成される。

ところで、教材カリキュラムの場合には、スコープはその學校での學習期間中、國語教育としてはそれだけの種類のこゝからや知識内容を教えるべきかさういふことになるが、経験カリキュラムにおいては、廣い生活經驗の中から國語教育の目標を達成するのに適切な經驗としてさうのような經驗を選び與えるべきかさういふことになる。また、シーケンスは前者にあつては、主として教えるべきことからや内容の論理的發展の順序に従うが、後者にあつては生徒の心理的成長の段階に従う。

新指導要領が経験カリキュラムの立場に立つものであることは、「まえがき」の一において明らかにされている。そこでこの指導要領の批判としては、第一にはスコープの面より、そこに示されている國語の經驗は、廣い生活經驗の中からよく選ばれ、一方に片よることなく、全体として均衡がみられているかさうかさういふことが検討され、第二にはシーケ

スの面より、それはよく順序だてられ、生徒の心理的發達や興味や能力に適するよう工夫されているかどうかというこゝが考察されなければならない。

まず第一のスコープの面についてみるに、およそスコープを決定するものは目的である。この社會における生活經驗の中で何を選んで學習經驗さするかはその教育が目的とするこゝろによらなければならない。この点、國語教育の目的の設定は、國語カリキュラムのスコープとしてどんな經驗を選び、どこに重点をおくかの基準となるもので極めて重大な意味をもつ。

こゝろが指導要領に述べられている國語學習指導の一般目標はいさ、か漠然としていて明確でない。そしてすぐにひきつづいては細かな具體的目標をあけているが、その前に一般目標をもつて分析して示す必要がある。が、こゝもかく一般目標としてこゝで最も強調されていることは、こゝの機能コミュニケーションのための道具さ、このことばを最も効果的に使用する習慣さ態度を養ひ、技術と能力をみかくことにあるようである。この目標よりするときは國語のスコープは當然、聞く、話す、讀む、書くの四つの領域に分れる。

國語がこの四つの技術に分類し盡されていることは、國語をコミュニケーションのための道具さして見る時には便利であり、適切であるが、一度國語が現實にコミュニケーション以外にもつている重要なはたらきに注意するときには、この

四つを以てすべてを蔽ふことはそれ程適切であるとはいえない。そのもつこも著しいものは文學さ作文の重要さである。すべてを四つに分ければ文學は讀むことの中に屬する。しかし、同じ讀むこゝでも、新聞や雑誌を讀んだり、何か知りた

いこゝを調べるために参考書を讀んだり、必要な知識を得るために圖書館を利用するという實用的なコミュニケーションのための讀むこゝ、文學を讀むこゝは、その内容や質において、その目標とされる能力においても、従つて又、それに注がねばならない努力や時間の量においても差があるべきである。實用的なコミュニケーションとしての讀むこゝでは、正確に、速く、必要な知識をよみさつたり、又は發見する技術・能力が目標さされるが、文學において目標さされるのは直接人間形成に關するこゝらであり、代理的經驗を與えるさいうこゝである。即ち、そこでは、

1、人間が何を探求し、何を望ましいものとして發見し、渴望して來たかを知ることによつて價値の感覺を發達させるこゝ。

2、作品の中の經驗を想像したり、解釋するこゝによつて、自分たちの生活を豊かにし、情緒を深めるこゝ。

3、作品に具體的に示されている人間の性格、及びそこに入りあつかわれている人間の問題を通じて、個人である自分自身、及び一般的な人間の理解に到達するこゝ。

4、日本文學の傳統と理念について理解するこゝ。

5、世界にむかつて目をひろげ、文學を通して世界の人人に對する理解を得ること。

6、個人の完成に大きな意味をもつ、純粹な楽しみのために讀書するこゝう習慣をつけること。

7、批判的に考へる態度を學ぶこと。

なまが目標とされる。このように、人間や人生に對する健全な理解を養ひ、均衡ある人間的性格を養成し、文學への愛を喜びを養ひ育てるといふ豊かな内容をもつ文學の教育が、國語教育全体から言えば四分の一の讀むこゝの、その又一部分の地位しか與へられていないこゝはまことに適當でない。その内容の豊かさ、重要さから言えば、文學の教育はコミュニケーションとしての聞く、話す、讀む、書く教育の全体と相對するほどの地位を與へられ、従つて形式上もそれは別に立てられなければならない。あらゆる教科の基礎としての國語科という意味では、國語科はコミュニケーションとしての技術の教育がすべてである。しかし、國語科はまたそれ自身の獨自の領域をもつものであることに注意しなければならない。前者を廣い意味の國語科とすれば、後者はいわば狭い意味の國語科であるが、國語の教育が小學校より中學校、高等學校と漸次高められるに従つてこの狭い意味の國語科に力が注がねばならないのは當然のことである。

文學について言われると同じことが作文についても考えられる。作文はいうまでもなく書くこゝの中に含まれている。

しかし、コミュニケーションとしての書くことといふのは社交的及び事務的の兩方の手紙を書くこゝ、學校新聞の記事を書くこゝ、報告や記録や日記や論文をかくことなまこゝで、そこで目標とされることは相手への傳達性を主とし、明瞭に、すじの通つた分りやすい文章を書くこゝである。しかし、文をかくことにはこのような實用的目的をもつもの以外に、純粹に表現するこゝ自体が目的であり、それが大きな喜びである場合がある。あたかも音楽や美術が、それによつて何か實際的な利益を得たり、用を達することを目的とせず、たと表現するこゝ自身を目的としてゐるのと同じ場合である。内にあるものを表現したいこゝう意欲は人間の本能といふべきものである。従つてこの自己表現といふこゝは少數の藝術家だけに關係あるこゝではなく、普通一般の人々を目標とする國語教育においてもとりあけられなければならないこゝである。人間は表現するこゝによつて生き甲斐を感じ、自己の生をたしかめてゐるようである。

表現はこのように人間の根深い本能に根ざすものであるが、同時に、表現することは人生をより鋭く見、深くするこゝである。我々は日々様々な經驗をしてゐるのであるが、表現しなければそのまゝ、過ぎ去り、亡んでしまふ經驗が如何に多いこゝであらうか。表現する時、はじめてその意義がとらえられ、生きてくるのである。表現するためには、表現するだけの價值ある經驗が必要であるが、この價值ある經驗は反

對に表現しようとして、また表現することによつて見出され、獲得されるこゝがしばしばある。このように表現することには経験の價值について、その尊嚴さについて、きびしく我々に教えるものであり、それによつて我々は一層深い精神生活をなしうるようによ導かれる。

このような自己表現のための書くこゝの教育においては、鋭い觀察力、豊かな想像力、正しい批判力を、自然の觀察や人間の心理、行爲の動機への洞察において訓練し、そこに個性的な反應を旨めさせるまでに至らなければならぬ。

このように重要な又豊富な内容をもつた表現の教育が、コミュニケーションのための書くこゝの教育の中に同じく書くこゝとして包攝されることは適切でない。これは文學と同様にコミュニケーションとしての四つの技術全体に對するほどの重さをもつべきものである。新指導要領においてはこの經驗の價值を尊嚴にめざめさせる表現の教育はそれほど顧みられず、實用的なコミュニケーションとしての書くこゝを、反對にまた一方では高度の技術を要する短篇小説の創作さうようなこゝが目標にあけられて、いわば中間の表現教育の面は滞れている。しかし、むしろこれが國語教育で重要な部門を占めるべきものである。

かくして新指導要領が國語教育の分野を聞く、話す、讀む、書くに割切つてしまつてゐるのはコミュニケーションとしての面を重んじた結果で、むしろ、文學、作文、コミュニ

ケーション（このコミュニケーションが聞く、話す、讀む、書くに分れる）というスコープにして考えるべきではないかと思われる。

以上、新指導要領のスコープについて、それがコミュニケーションに偏しているこゝを指摘したのであるが、かく言えばこゝで、私はコミュニケーションとしての國語の教育を輕んずべきであるというのでは決してない。たしかにこの面は我が國の國語教育においてもつともおかれていたものであり、今後大いに強調して教育されなければならない。しかし、これまで輕視されてきた故にそれが中心となり、すべてを蔽うまでに重んぜられねばならないこゝはまた行きすぎである。それは國語教育全体の中において當然占めるべき正當の位地において強調されるべきである。殊にシーケンスの点より考えるとき、少くとも高等學校でのスコープはコミュニケーションとしての四つの技術でお、うわけには行かないのではなからうか。

一應このような限界においてコミュニケーションとしての國語の教育の價值を見きわめた上ならば、新指導要領がコミュニケーションとしてのこゝばの教育を強調しているこゝは、殊に我が國の現在の状況よりみるとき、まことに結構なこゝであると思う。この折角の芽ばえは十分に育て伸ばして行かねばならない。しかし、こゝにもまた考えなければならぬ一つの問題がある。

新指導要領がコミュニケーションとしての四つの技術について、その目標すべき点を精細にあげたことは、それによつて到達すべき目標がはつきりした点、まことに大きな意義をもつている。しかしこれらの目標が單に技術のための技術として訓練されるべきは、悪用される危険のあることを忘れてはならぬ。辯舌巧みであるといふこともその根底に心がこもなわぬ時はむしろ輕蔑されるべきことからであり、それは危険でさえある。ことばの技術についての訓練は、技術のための技術ではなく、何のためにその技術の訓練をするのか、その目的がはつきりと自覺される必要がある。

例えば、話すこと、聞くことの教育の目標として、中學校では

- 1、あらたまつた場合のあいさつや紹介ができる。
 - 2、筋のきまつた興味のある報告ができる。
 - 3、原稿を見なくても簡単な形式ばらない話をするこができる。
 - 4、會議に参加して責任が果せる。
 - 5、電話やマイクロフォンなどが使用できる。
 - 6、會話を興味深くじょうずに進めるこができる。
- 高等學校では以上の外に
- 1、ましまつた意見の發表ができる。
 - 2、いろいろな會で司會ができる。
 - 3、形式の整つた話をするこができる。
- なごのこがあげられている。しかしこれら挨拶、紹介、

報告、會議、電話、會話なごそれぞれの場面において十分に話し、聞くこができるようになるこを目標におくだけでは技術的である。廻つてその根本がこにあるかが大きく示されなければならぬ。即ち言論の自由こいうこから、必然話し手に要求される正直誠實、思考の明瞭さ、分りやすい率直な表現への責任、及び聞き手に要求される、相手の言うこに十分従つて理解し、それを温かく批判し、自分の判断をもつこいうこの必要が強調されなければならぬ。全体主義の下にあつて、聞くこに盲目的に従うのこは違つて、民主主義の下にあつては言われたこ、書かれたこを批判し、判断するこに國民の將來がよりかゝつてるのである。話しあう討論についても、單に「會議に参加して責任が果せる」という技術を主としていふべきではなく、それが多くの人々の智慧を連合して考へる方法、教訓に對立するものとしての集團の思考をするためのものであるこの自覺が十分に確立されなければならぬ。

新指導要領が技術の教育に偏しているこは評價の章においてもうかがうこができる。例えば二五六ページ——二五七ページに話すこの自己評價の表が載せられているが、こでの評價の項目はすべてことばの技術面である。そこで「内容」として示されているこも構成のしかたが主で、話しの内容がどんなに意味深いものであるか、どんなに人の心をうつものであるか、どんなに考へが獨創的であるかなごはほとんど問われていない。しかし、話がほんごに人をうつ

はそのような意味の内容である。この内容を忘れて技術面ばかりが強調されるべきは危険な結果をまねく恐れが多分にある。新指導要領は魂のぬけた言語技術に墮するべきのないよう、十分警戒しなければならぬ。

つぎに第二のシークエンスの点についてみるに、新指導要領では、中學校より高等學校へと進むに従つて、生徒の心理的成長の段階に應じて全体として重点の指向が變化して行くべきかが明らかにされてない。そこで、例えば中學一、二年では的確で、正しい言語習慣を形成することを中心として、正しく話し、書くことの訓練を強調するとか、また中學三年より高等學校一年にかけては、生徒の成人としての自覺の芽生えとともに、このばの社會的コミュニケーションとしての技能の發達を中心として訓練するとか、また高等學校二、三年ではその個性の確立より、このばの個性的な使用という点で特に創造的な面を重んずるとかいつた全体的なシークエンスについて明らかにする必要がある。

また、それぞれの言語技術については、その目標をやさしいものから難しいものへ、簡單なものから複雑なものへ整理して示す必要がある。すべて技術の訓練は段階的に進むべきもので、音楽の技術の訓練がバイエルやコンコーネなどの教則本によつて基礎的な練習をつみ重ねて行くものであるように、このばの技術の訓練においてもこの段階的な基礎訓練が確立せられ、實行されねばならない。この点、少くとも、話すことの基礎訓練、書くことの基礎訓練で、その目標の段

階がどのようなものになるかを指導要領は示すべきであると思う。たゞ、この段階を追つて技術の訓練をして行くことは生徒の興味を離れ、無味乾燥な機械的な作業となる心配がある。教材カリキュラムより經驗カリキュラムへも考えが進んだ今日、實行の方法としてはできるだけ實際の經驗に即して興味をもたせるよう教育すべきことは言うまでもないが、教師の頭の中にはこの段階の骨ぐみははつきり描かれていなければならぬ。

以上、新指導要領がその第一の目的とする國語のカリキュラムを作る基準を示すものであるという点についてそのスコープミシークエンスにどのような批判がなされるかについて述べたのであるが、スコープミシークエンスの枠組が決定され、次の問題は、そこにどのような單元を設定するかということである。新指導要領は、各學年において考えるべきことができる單元を、中學一年に十四單元、二年に十四單元、三年に十三單元、高等學校一年に十三單元、二年に十三單元、三年に十三單元を示しているが、これらの單元は説明なしに單に羅列して示すべきではなく、それらがどのようなスコープミシークエンスによつて生れ、各學年に配當されたものであるかを示す必要がある。各地域社會に適した各學校のカリキュラムは結局この單元表の中から適當なものをいくつか選んで排列し作成することになると思われる。その点この單元表はカリキュラム作成には大きな意義をもつもので十分な説明がほし

い。ミところが、この單元について説く章（第三章、第五章）は中學、高等學校何れもその展開を主としてゐる。展開はむしろ學習指導法の問題である。カリキュラムを作る基準を示すという点より言えば、その最後の仕上げもいへば單元構成の方法が第一に示されるべきである。

次に新指導要領の第二の大きな目的である學習指導法について考察してみたい。本書に示されている學習指導の方法は單元學習による方法である。しかもその單元展開の方法は聞く、話す、読む、書くの言語技術の學習活動を教科の内容ミインテグレート（統合）したものである。例えば高等學校第一學年の單元として例示されている「古典はわれわれの生活ミさんなつながりがあるか」という單元において、目標としてあげられている項目二十の中、直接古典や文學に關係ある項目は九で、あとの十一は、例えば、「よい形式や文体で、自己の獨創的な内容を書き表す能力を高める」ミか、「文學を主題として、内容あり興味ある會話をする能力を高める」ミか、「話すミきの發音や態度をよくする」というような、話し、書き、読む言語技術の訓練に關するものである。従つて學習活動においてもこのような言語技術を目的とするものが相當多く掲げられている。このような方法においては言語技術の學習の動機づけが容易にできる長所はあるが、同時に目標が二分される缺點がある。例えば、「古典ミ現代生活とのつながりにはミなものがあるか」を討議して、議論が

白熱して行きつ、ある時、生徒の發音や言い方の缺點を一一指摘しようとすることは、折角の議論の進行に水をそぐミミにほかならない。ここではあくまでも内容が主ミなるべきである。

またこの單元の學習活動として「話をする時間を設けて、二三の生徒に、その讀んだもの、中から短いおもしろい話を選んでさせる。そのために、あらかじめ話すミミの練習をさせる。たとえば、人が興味を起すように話すミミか、話のやまをうまく持つてくるように話すミミである。」ミか、「物語の要約を書くミミを學習させよ。そのミミに先だつて、物語を要約する方法について教えるミミが必要である。」ミミと例が示されているが、こゝで明らかであるように、言語技術の訓練は「あらかじめ」「先だつて」なされる必要があるものである。それは予想されるべき技能であつて、こゝで目的ミされるべきものではない。このような一々の言語技術の訓練を目的としてやつていたら、この單元の目的はミミにあるのか分らなくなつてしまふ。言語技術は技術として言語單元において訓練され、そこであらかじめ身につけた技能を文學單元において生かして使用するのである。文學單元だけではない。他のあらゆる教科において使用するのである。文學の中で言語技術をきたえるミミを目的とするミミは、社會科や理科で言語技術を目的として學習させるのミ同様である。そこで言語技術は手段として非常に重要であるが、それ

が目的ではない。

コミュニケーションの道具としてのこまの教育、あらゆる教科の基礎としての國語の教育が常にすべてとはなく、國語科は社會科や理科と違つた國語科自体の内容をもつものであり、それだけを目的とする教育もまた十分に行われる必要がある。

言語と文學の統合について新指導要領の單元の第二の特色は、問題解決のために、聞き、話し、書き、読む四つの技術が統合されるという言語技術自体の統合である。即ち、話をして、そこから問題や思想を發見し、それを書いて明瞭にしたり、發表したりし、又そこで得た問題について調べたために書物をよんだり、人の話を聞くというように四つの技術がばらばらに使用されず、話題を中心として統合されるのである。しかしこのような統合は言語技術としては眞の統合ではない。そこで使用される話す技術、読む技術、書く技術は、技術としては何の共通性も直接關係もないものである。

言語技術としてはばらばらなものであり一つの單元でこの異つた言語技術を一々學習することは非常な負擔である。四つの技術の統合は話題を中心とする方向においてとなく、読むこまの訓練が書くこまの改善を刺戟し、それがまた話すこまの改善を刺戟するということのようにその技術としての共通面よりなされるべきである。例えば、作文で筋の通つた文章を書くこまの學習が文法の學習を刺戟し、話しの構成のしかたの學

習が文章の構成のしかたの學習や文章のよみかたの學習を刺戟するといったような統合のしかたである。このような國語内部の統合がどんなに行われるか、その可能性の分析が、國語のカリキュラムを作るにあつても第一になされなければならぬ仕事であろう。

指導法の問題として、新指導要領の單元の展開における統合には以上の二点が更に考慮されなければならぬこまがらではなからうか。

最後に、評價についてみると、客観テストの面には大きな努力がはらわれているが、経験カリキュラムの主旨より言つてもつきも大切な、實際の場面においてどんなに効果的こまばを使用するこまができるようになるかというこまの教育の目的は實際の場面に應じて効果的に話したり、書いたり、よんだりするこまができるようになるこまである。そこで實際の場面や状況を作つて（例えば求職の手紙、友達への紹介、品物の注文の手紙など）そこに必要とされる能力をテストするこまという方面がもつて考えられなければならない。初期の客観テストの單なる技巧性をぬけ出し、○や×でためすこまができる範圍の能力にまらせず、實際のこまばの情況に應じて、様々の効果ある適切なこまの技術を批判して使用するこまができるかどうかを試みさなければならぬ。文學の力の評價も、ならつていない作品について、讀

み、理解し、解釋し、意味を経験する力について試すこゝが必要である。材料を理解してよむ力、その價值も意味を見出す力、それを他の文學作品や經驗に關係づける力、その作品の内容及び形式における功罪について批判する力をみなければならぬ。

學習指導要領はカリキュラム作成の大きな基準を示すだけで、毎日の實踐指導に直接役立つことは目ざさなくてもよいという意見があるようであるが、それならば新指導要領は三百頁にも及ぶような大紙數を必要としない。もつゝ單純化されて基本が明瞭に示されればよい。が、「さえがき」の一に「本書は教育上の計畫を立てる場合だけでなく、毎日毎日の實踐指導に對しても參考となるようなことを掲げようとした。」と述べられている点、及び單元についてはその展開の方法が主として説かれている点、本書は明らかに指導法についても相當説こうとしており、又學習指導要領は當然指導法についても説くべきであると思ふ。

アメリカにおいても最近二十五年間にコース・オブ・スタデイの傾向は非常に變つて來た。その原因は、教材カリキュラムでは、單にそれだけの事を學ぶべきか勉學の課程へ即ちコース・オブ・スタデイを示すことによつたが、經驗カリキュラムになるに豊かな材料も、經驗を示唆し、先生は生徒の必要と能力と興味とに應じてその中から適當なものを選り、カリキュラムを作るという方向に行かなければならぬ。

なつたからである。従つてコース・オブ・スタデイは非常に豊かな學習經驗、教える手順、單元の構成、評價技術、廣い參考書のリスト等を含むものとなり、名稱も「教師の手引」(A Guide to the teachers) 或は「教師に役立つよう作られた文書」(Documents made available to the teacher) 注一

さうように呼ばれるに至つた。そしてそれは單元、即ち教師に便利ならゆる事柄を含んでいるソース・ユニットの形で示されている。註二ソース・ユニットはコース・オブ・スタデイ・ユニットとも呼ばれるもので、コース・オブ・スタデイはこのソース・ユニットの形ですべての單元を示すのが最も現場に役立つものとなるのではあるまいか。新指導要領で單元として考えられているものは中學校四十一單元、高等學校三十九單元で、その中わずか三例ずつ展開や活動の例が示されているにすぎないが、指導要領はむしろ、すべての單元の展開と豊富な活動を示すことを主内容として、その中から適當なものを選ばせるようなものであるのが理想的な形ではなからうか。

新しい學習指導要領は極めて大きな根本を示すだけで、現實の具体的なことは各學校の先生にまかすという態度を基本にもつてゐる。しかし、大本を示されただけで、その學校に適したカリキュラムを作り、單元構成をし、指導して行くことができる先生の數は中學校、高等學校の國語教師全体の何パーセントを占めるであらうか。理想はたしかにさうあるべ

きである。が現實ははるかにかけ離れて、大本を示されただけではどうにもならない。大本が示されただけで具体化できるのは相當の經驗をつみ、見識もできた先生である。指導要領はそういう先生方を目標にしているのであろうか。そういう先生には大本を示すだけのものならばすでに必要でない。指導要領を最も必要とするのは學校を出たばかりの経験もまだ浅い多くの人々ではあるまいか。

この点指導要領はもつと懇切丁寧であつてほしい。指導要領は大本を示すというに止まらず、更にできるだけ詳しく多くの事を示して行くべきである。この多くを示すという事は決して拘束を意味しない。多くの可能性を示し、その中から適當と思われるものを選べばよいのである。

實際、經驗カリキュラムの單元構成は先生に時間と精力の過勞を與え、知識廣のい領域を予想するもので、それを救うためにアメリカでツース・ユニット（即ちコース・オブ・スタデイ・ユニット）が生れた事情を今一度考えてみる必要があま。大本を與えるよりも、選擇によつてその學校や教室に最も適したものを作るといふ方向をさるることによつて、この度の指導要領に感じられる現場との間の溝は埋められ、實際に役立つものになるのではあるまいか。

1. Barr, Burton and Bruckner, "Supervision" p.390
2. "A Course of Study in English for Chicago Public High Schools" 1-8, 1945-1950. (本書を貸與された廣島縣指導主事植木松太郎氏に深謝する)

(本稿は昭和廿六年十一月十一日、廣島文理科大學國文學會において發表したものを補筆した。昭和廿六年十二月廿六日)

—廣島女子短大教授—