

国語教育についての一つの試案

太田善磨

総じて人間の言語活動というものは、広義の創作活動を根幹とすべきものであると私は考えている。私の国語教育の理論は、この前提の上に立つものであることを、あらかじめ申し上げておきたい。

(一)

創作活動とは、いったいどのようなことをさすのであろう。ここでは、私は抽象的にあれこれ定義づけることには、そう興味を感じていない。それよりも、まず、わかりあえるようにすることが望ましい。と考えると、不正確ながらも、そのありかたの条件をかかげて、大づかみにすることがよいのではないかと思う。

さてそこで、その条件の一をあげると、まず、人間が主体的に活動しているということが必要である。この条件は、他に掲げる諸条件とともに、もっとも基本的なものであって、これを欠いては、いかなる場合にも創作活動は成立しない。しかし、生命ある人間の行動である以上は、これがまったく欠乏しているというようなことは、原則としてあり得ないことだと考えられる。人間の生活する社会が民主的に開発されれば、ますますその主体的な活

動の領域が拡大され、顕著なものになると言えるであろう。ともあれ、われわれは、大なり小なりの主体的活動の可能性と機会とを、つねにかならずもっているのである。

次に、条件の二としてあげたいのは、活動者そのものが、まさにそのあるべき地位について活動をしていこうということである。ひと口にあるべき地位と言っても、この要素は、きわめて複雑多端である。これには、たとえば、性別、知能、性格、心身の発達状況といったような素質的條件もあり、その帰する階級、従事する職業、経済状態、その住む社会の歴史や伝統や習慣といったような環境的條件もあり、それらの諸条件が複合して得られた生活経験や習慣や知識や技術などもあるのである。それらの諸要素をとりすべて、まさにそのもののあるべき地位について活動するところに、創作といふことの可能性があらわれるのである。これらの諸要素を重視してとりあげるといふことは、主体的であるといふことと矛盾するようにも思われるが、こうした具体的・現実的の条件から隔離された主体などというものは、抽象的・非現実的に仮想し得るに過ぎないものである。實在しないものは、実践活動である創作活動に結びつくはずもないのである。

いかにも、この第二の條件が、第一の條件とたがいにそむきあ
い、たがいに否定しあう性格をもつものであることは、いなみ得
ないであろう。純粹な氣もちで自分の生活をきりひらこうと強く
欲しながら、身体的な限界、経済的な限界、あるいは知識・技術
の上の限界などのために、なやみ苦しむということは、むしろ日
常通例のことである。この二つの條件が、何の問題もなしに完全
に両立するというようなことは、稀有というよりも皆無とすべき
であるかも知れないのである。

それならば、こういふ場合には、どちらをより多く立て、どち
らをより多く犠牲にしたならば創作活動に近づくことができるの
かという問題もおこるであろう。けれども、これに対して一般的
に答えることは不可能である。すべての場合においてかならず折
り合うべき一点が設けられるはずではあるが、その一点は、つね
にかならず独自のものであるはずだからである。

そこで、第三の條件をもち出すことになる。それは、新しい価
値の体験をもちつつあるということである。これは、矛盾背反す
る二條件をどのようにに調整し、どの一点をつかみとるかという問
題になるであろう。どのようなことが意味のあることであり、大
事であり、貴重なのであるかということが、ここでは具体的に、
実践的に行動によって答えられるのである。それは、一面から言
うと、ある一定の価値観の必要を意味することであるにはちが
いが、中心は、新しい価値の発見と体験にあると見なければな
らないであろう。固定した特定の価値観（知識）の操作運用より
も、つねに展開して行く価値の体験（実践）が重要なのである。

このはたらきは、おそらく、人間の生命の神秘とでも名づけて
おくべきものであろう。結び合うはずのないものを結び合わせる
ということとは、まったく驚異的なことである。この過程を通して
つねに新しい主体と新しい現実が生まれつつあり、それが絶えず
実践という形で行なわれ続けているのである。実に、人間の尊
重、人格の尊厳ということは、貴賤をわかつ何の根拠もないこの
人間の驚異的なはたらきに目をつけて言うことではなければなら
ないし、実践を重んじる教育法も、この人間のはたらきに目をつけ
て唱導されなければならないものなのである。

このようにして、創作活動は、人間生活のあらゆる場面にお
いて可能であり、かつ、理に行なわれつつあるものなのである。何
ら特別の意識を必要としない日常茶飯の間における言語活動にお
いても、たえず創作活動は要求されているし、また、実際に行な
われてもいるのである。すべての個々の具体的な挙措進退は、人
間においては、けつして一方的に何ものかによって律しられて生
じているのではなくて、つねに選ばれ、決定されているものでは
ある。選ぶ決するということは、とりもなおさず、価値の体験をも
ちつつあるということではなければならないであろう。

(二)

「熟慮断行」ということばがあるが、これはあり得ないことだ
と言っている人がある。断行とは、熟慮しないことであり、熟慮
とは、断行しないことであり、熟慮から断行が生まれる必然性は
まったくないというのである。断行が生じ得るのは、熟慮をどこ

かで打ち切ってそれをやめるからであり、熟慮を否定するからであるというわけである。

いかにも、この説は、一面の真実をうがっている。それだからといって、熟慮断行ということばが成立し得ないとは言えないが具体的な人間の生活が、これをスローガンとして簡単に律しられるものでないことはたしかである。人間の生活は、つねに両立しないような矛盾を解決する過程とも言うべきものであって、考えつつ行ない、行ないつつ考えるというすがたが、その本来のものである。熟とか断とかは、考えること、行なうことの特性や重要性を強調したものと受けとるべきであらう。

このことは、人間の言語活動について考える時には、もっとも明瞭に理解することができる。書くことも、話すことも、つねに選択と決定の過程であり、読むこと、聞くことについても、本質的には何らかわりはない。もっとも習慣化され、技術化された表現や理解、すなわち、もっとも記号化され、いわば反射運動的に行なわれると思われる言語活動においても、選択と決定があらずかかっていないとは言えないのである。

この意味において、国語教育が、「為すこと」によって学が「実践的な学習形態を重視することは、重々意味のあることだと思われる。言語活動は、社会生活そのものに根をおろして居り、具体的な問題処理の過程としてあらわれる行為だからである。その具体的な、いわばそれぞれ一回的である問題処理の可能性は、抽象的な一般的な知識によって得られるものではなく、より多くの実際の問題を処理することによって得られる適応性にあると見ることが

できるからである。そこで、国語教育は、機能的な主題をもった単元学習を本位とするべきだという考えも有力になって来るのである。

(三)

しかしながら、私は、国語教育において、知識と技術の授受を忘れることは妥当ではないと考えている。私がここで知識と技術と言っているのは、主として、文典と辞典と書誌に関することからである。知識は無際限にあるが、国語教育という観点をもととして言えば、それぞれの学問自体としてとりあげるのではなく、技術の授受にともなう必要を本位として定められる範囲のものであるべきだと考えられる。

たとえば、中学校や高等学校において行なわれる文法の指導は一般的言語技術の授受という性格をもつべきものだと考えている。その技術を習得するためには、知識や理解が前提となることは言うまでもないが、それは知識・理解そのものとして追及されるべきではなく、技術の習得のために必然的にともなうものとして与えられなければならないのだと考えるのである。

いま、一般的言語技術と言ったのは、便宜のことではあるが、それはいわば公約数的なもの、つまりそれだけはだれにも、どこでも通じる範囲の言語活動の技術と考えられるものことである。それだけは完全に技術化され得、また授受され得るといふ範囲のものをさしているわけである。したがって、文法の学習指導は、国語学者が行なう必要は少しもないし、学問上の問題に触れ

る必要も少しもないということにしておきたいのである。文法の指導は、その技術と、その技術の授受とに関する知識と経験とをよく身につけた教育技術家が行なえばそれでよいということになるのである。この考えかたで行けば、私は、文法の教科書は今日行なわれているものとは少し変わった形のものにならなければならぬはずだと思ふ。

すでに触れたように、ここにいわゆる公約数的な技術は、ひとり文法に関する面だけでなく、文字とか語彙とか音韻とかの面、すなわち辞典的な面において考えなければならぬし、またどういふ本はどういふふうに読まれるかというふうな、いわば書誌的な面においても考えなければならぬものである。

その公約数的なものをどういふ根拠によつてどういふ範囲にきめるかということ、絶えざる研究課題である。これを恒常的固定的に確立することが不可能だということ、あらかじめ見えすいている。したがつて、この問題は、つねに不明瞭な点を残すことはさけられないが、それだからと言つて求める必要がないと言えるものではない。そして、求められたその範囲においては、これは生徒が好むと好まないとにかかわりなく、習得を要求すべきものとしなければならぬのである。

(四)

ところで、人間の言語活動に関して言えば、公約的に求められる技術の範囲というものは、どう見てもそう広いものではない。これを漠然と広いものにもつて行くのは、言語活動というも

の認識においてあやまつていけると言えるであらう。由来、言語活動というものは、たえず展開しつづつある個人が、たえず流動しつづつある歴史と社会の上に立つて、それによつて新しい個人や社会を形成する活動であり、それ自体本質的に固定することのないものだからである。したがつて、その技術というものは、歴史的社会的習慣の中から公約的に求められるものとすべきであつて、たしかにおさえられる範囲というものは、そう広いものにならなければならないのである。

それならば、そのような狭い範囲にしかあたらぬ技術の授受をなぜ強調する必要があるかということになるが、それはひとえに現代社会と、その社会の要求にもとづいて設けられている学校教育との本旨にしたがつて、言語活動の推進力を確保するという意図によるものであると言える。よみみのり多くあるべき問題解決の実践的学習においてとり残される生徒個人々人のためにも、將來自己流の言語活動をきりひらいて行くための最少限の條件は得させておかなければならないのである。技術の授受は、もっぱら訓練に中心をおくことになる。それそのものとして、善悪や美醜やをはなれて、もっぱら訓練によつて習得させるべき領域である。

言語活動の技術を強調することの意味については、後にもまた述べようと思ふが、いま上に述べたことに関連して言えば、単にとり残されるような特定の個人のために最低限の基準を確保するということを意味するだけなのではない。技術的なものを訓練し習得させることは、もっと有能なものにとつては、技能的なもの開発を促進することにもなるのである。言語活動が純粹に技術

的に処理される範囲というものは、きわめて狭い。その狭さというものを認識させることは、言語活動の向上のためには、十分に意義のあることだと言わなければならない。技術と技能との差を意識させない従来のやりかたは、ともすれば文法や辞書や書誌やが言語活動のすべてであるかのような錯覚を生じさせたし、またそうでない時は、社会の習慣を無視するような任意放恣な言語活動がそのすべてであるかのような錯覚を生じさせがちであった。技術は社会のしきたりの中になり立つもので、個々人の身からきりはなしてそれそのものとして授受し得る、それ自体よくもなく悪くもないもの、技能はそれに対して、個々人の身につくついでその身とともにあり、かつ価値的な志向をともなったものというような弁別を必要とするのである。

(五)

このような見解から、私は、国語教育は、技術の授受と技能の指導という観点を二つの重要な支点として行なうべきであるという考えをもっている。漠然と技術的な処理に言語活動の発展を期待するような錯覚におちいららず、また漠然と技術的なものを無視した放恣を民主的であるとするような錯覚におちいらぬように、そしてよりいっそう向上性のある言語活動を期待するため、この二つの観点を確立しておきたいのである。

個人的な価値観に関係のない技術と、個人的な価値の意識（あるいは体験）に結びつく技能とをとりあげることが、やがていわゆる言語教育と文学教育の問題にも関連をもつて来ることであらう。

私は、国語教育において「文学教育」というような看板をかかげる必要は認めていないが、言語活動においてより多く技能的なもの、技能的であることにおいて特質的なもの（いわゆる文芸作品）を教材として学習する機会を、多ければ多いほどよいと考えている。それらの教材は、かならずしも芸術品と規定して与える必要はないし、また、それをうけとることを鑑賞と規定してかからせる必要もないのである。いかなるしくみによってこのようになすべしという言語活動が行なわれているのであるか、このようになすべしと述べられているのは何のはたらきによるのであるか、これによってわれわれはたしかにどんな体験を得ているか、というような機微をつかみ、さらに意識的にほりさげて行くことができるようになるならば、文学教育を主張する人々にしても、それ以上求めることはないであらう。

文学教育を言語教育と分けたくない私が考える理由は、日常生活の言語活動のオーガニズムが、文芸におけるそれと本質的に変わらないし、また変わってはならないと考えているからである。日常生活における言語活動は、人間関係において、つねに何ものが新しい価値を生み出す行為であるとしなければならぬと考えているのである。言語活動における価値の生産ということとは、文芸的な創作や鑑賞などはその代表的な場合と言えようが、もっと卑近な日常の事実、たとえば店員がお客を心から愉快になるように迎え入れ、また送り出すというようなこと、家庭の健康なたのしみをますというようなことも、それから除外されるべきことではないのである。

実用的な文章と非実用（文学）的な文章というようなわけかたをするとは、大きな困惑を生徒に感じさせるものである。これらの分けかたは、どのような基準で定められるものなのであろうか。いちおうは実際の日常的功利的な価値の意識にもとづいたものと、芸術的非日常的没利害的な価値の意識にもとづいたものという区分けはできるであらう。けれども、そういう区分けは、言語活動においては、どこまで適用できるであらうか。没利害的ななされた言語表現は、つねに利害関係をふくめてなされた言語表現よりも芸術的であると云えるかどうか。店員は商業に従事しているのであるから、その言語活動はつねにかならず功利的でなければならぬと言えぬものか。日常当用の言語活動は、かならず実用的にわり切られていなければならないと言えぬか。それよりも、なまの生命体である人間を相手とする関係において、実際の功利的ということが、何らかの基準によって定められるものであるかどうか。

言うまでもないことであるけれども、あらゆる言語活動は、何らかの意味において社会を形成する活動である。この言語活動がもっとも創造的になされた場合に、われわれはこれを文学的だと呼ぶのである。だからして、文学は、言語活動そのものなのであり、必然的に社会生活に結びついてはなれないものなのであり、実生活から逃避することのできないものなのである。ことに、近代の小説などは、社会生活の意識の申し子とも言うべきものであ

って、社会生活の問題の処理というものへの積極的な関心を本質的にたくわえている言語芸術の型であると言えるが、こういうものが、階級の利害とか、日常生活の不合理とかいうものに強い意識を示し、問題の解決そのものにあたらうとしたとしても、少しも不思議はないし、またそのゆえに芸術的でないと言定されるべきでもないのである。

功利的であるか没利害的であるか、実用的であるか実用的でないかということの判別は、本質的に人間社会を形成する行為である言語活動においては、きわめて困難であると言わなければならない。たしかに実用的だと認定される文例を教材にとり、たしかに文学的だと認定される文例を教材にとり、実用的文章と文学的文章とをのみこませようというやりかたは、ほんとうの人間生活の実用について意識させる上からも、ほんとの文学の機微を会得させる上からも、賢明なやりかたとは言えないのである。生徒たちは、困惑しながら、実用の場合はこれでよい、文学の場合はこれではならぬと思いきもうとするであらう。そして、言語活動それ自体が創作活動であることを忘れて、この場合はこう、あの場合にはああと使いわけようとするであらう。そして、自分自身のものを生み出すことについては、自覚する機会をもたないであらう。

(七)

この主旨から言えば、もし文章を分けるとすれば、技術的な文章と技能的な文章というように分けるべきであらう。用語は似て

いるが、従来しばしば用いられている「技巧的な文章」などという概念とは、いちおう切りはなして考えるのである。技術的な文章というのは、公約数的な技術の埒内にある表現である。技能的な文章というのは、それをこえた、個人の価値の志向がふくまれた表現である。最近の教科書を見ると、文学篇と言語篇とに分けたものが多いようであるが、私見によれば、これは技能篇と技術篇とに分けることが望ましいと思う。

もちろん、技術的な表現も、言語活動というものの本質から言えば、選択決定されて生ずべきものである。これらは、特定の場合には、習慣化されて多くの意識をとまわらないことはあり得るが、本来的に自動的反射的に生じるものではない。こういう場合の表現においては、より多く記号的ものが適當であるとか、事務的であることが望ましいとかいう選択のもとに、それは行なわれるのである。複雑化して来た現代の社会においては、たしかに、価値解釈の混入を防止で、技術的な範囲で処理することが望ましいと考えられる場面も多くなっている。技術篇の訓練はもしそれが望ましければ、いつでもそれを選びもちいることができる人間をつくることに貢献するであらう。

技術篇の訓練の主旨については、すでに上にも述べたところがあるけれども、技術篇の構想に関連してさらに言えば、これは人間の思考の骨格と素材とを提供することになつてゐることが望ましい。ことばを訓練によって習得するということは、同時にその事物について習得するということでもある。これは、思考の基礎的な素材となるものである。一つの表現形式を習得するというこ

とは、一つの思考の様式を習得することもである。これは、思考の基本的な骨格となるものであると言えるであらう。

「三人よれば」の俗諺もあるとおり、だれでも人と話しあうことによつて自分の考えをはっきりさせることができるものだということは、しばしば体験するところである。これは、ソクラテス、プラトン以来の教育法にもなつて居り、教育法として重要な意味をもつものであるが、しかしこういう方法と並行して、ある範囲は自分一個で思考のすじみちをたてる基礎を与えておくことも、欠くべからざる要件であると考えられるのである。この要件をみたしておかないと、ある水準以上の話しあいに入つた時には、まったくその圏外に立たされてとり残されてしまふし、またそういう者どうしが何人集まつて何時間話しあつてみても、何ものも得られないというようなことが予想されるからである。この意味で、話しあひの指導というものは、この基礎技術の裏づけなしには、大多数の生徒のためのものとはなり得ないのである。

この主旨による技術篇の教科書が編まれるとするならば、それは初歩の形式論理学と文法とをかね合わせたようなもので、もつと興味をひくものにしたてられるべきであらうと思う。そして、その中には、基準的な文字と語句を習得する機会がふくまれ、さらに若干の書誌がとり入れられることになるであらう。

(八)

さて、それでは、技能篇はどうかということになるが、これは教材としては、すぐれた技能によつてさええられているような現

代文(文学とよばれるものも、そうでないものもふくめて)を目やすにして、機能的な単元を立てたものになるであろう。技能篇においても、文法的なことや語句の注釈的なことなどが、もちろん必要になるけれども、それらに主力をそそぐことよりも、言語活動の技能の開拓に主眼をおき、自分自身の言語活動というものを自覚的に発展させるようにすることが望ましいと言えよう。単元を展開させる上には、話しあいも、討議も、独話も、創作も、評論も、レポートの作成も必要になるであろう。それらを通して、技能的なものの伸長のための指導が行なわれべきであろう。

このように考えるにつけても、ここでとくにとりあげておきたいのは、古典教材のあつかいかたに関する問題である。いわゆる古典は、言語のちがいが、事物のちがいが、社会生活の諸条件のちがいが、思想や感覚のちがいがかさなっているで、現代の生徒や学生にこれをもちこむことは、なかなか困難である。しかし、よく考えれば、そこに言語活動の真面目を発見するためのこの上ない条件が見いだされるのであって、何らかの方法によって、中学校の最高学年以上には、これに親しく接触する機会を設けたいものであると思う。

由来古典は、それがいわゆる文学古典であってもそうでなくとも、時代時代における言語活動の、技能的にもっとも卓抜したものであると見ることが出来る。それが、言語や思想や社会の諸条件の変化にもかかわらず後代にうけつがれる理由は、その言語活動を契機として、思想も感情も感覚もふくめて、その時代の人々の生活が如実に再現されるからであって、そういう意味でそのも

のが生きているからなのである。言うまでもなく、それがたまたまた大そう古めかしいとか、あるいは逆に現代人の感覚にちよつと似かよったところがあるとかいうような理由によるのではない。この点は、近世の文学研究者である賀茂真淵らが、古典研究において「こと」と「ころ」と「ことば」と「ことば」との相即を説いたのは、卓見となければならぬと思うのである。

言語活動が創作活動であるということをもつて証明しているのが古典なのである。それは、社会の生活から浮いたものでもなく、また社会の生活におし流されたものでもなく、まさに社会の現実立ちながら、あらたな価値を社会につけ加えたものであるということが出来る。そういう驚くべきわざが、どのようなすじみちによって可能になるのであるかということの研究するのは古典研究者のしごとに属するかも知れないが、言語活動がつねにそういうありかたを目ざすべきものであるということも、古典を媒介として意識させる課程は、中等教育においても、当然用意されなければならないと考えるのである。

ただ、私案としては、古典は、技能篇の中に組みこむことは指導上の不安が感じられるから、教科書の問題としては、古典篇の別立が望ましいと思う。というのは、古典を正しく古典たる地位におかないで、違ったすじみちで現代に結びつけて、それで古典を現代に生かしたと誤信する流儀があらたまらないおそれがあるからである。古典は、すでに述べたような本筋の立てかたをしないのならば、結果としては、あえて生徒にわずらいを課したと同様であり、彼らの生活を深めるゆえんとはならないであろう。

なお、名称の問題としては、古典篇というのは、前にのべた技術篇、技能篇という名称と一貫しないとも考えられるから、その系列を立てて言えば、「基準篇」とか「規範篇」とかいう名称をとることもできよう。しかし、主旨は上述のようなものであるから「古典篇」の名称をとったとしても、そう大きな不都合はおこらないであらう。

(九)

以上、国語教育のありかたについて、ごく大ざっぱな試案を述べてみたのであるが、まだ考えの熟していない点が多く、具体的にカリキュラムを構成するまでには至っていない。また、それは私の得意とするところでも職務とするところでもないから、近いうちにこれをなしとげるといふ見こみをもっていない。教育においては、もっとも具体的なものが貴重なのであって、それをともなわない抽象論は大した意味がないと説かれていることも承知しているが、もしこういふ考えかたがなり立つのであるならば、これを具体化する道もおのずからにひらかれるであろうと思うのである。それに、この考えかたは、学習指導にあたる教師の態度の問題としても生かし得るものだと思うるので、技術篇・技能篇・古典篇というような教科書はできなくとも、指導の実際において具体化することは可能であらうと予想しているのである。もしこれが私のひとりよがりであるとするならば、大いに御叱正をこわなければならぬと思う。

附記 小論のよりどころとなっている言語観が、時枝博士の

学説の影響下にあることは、どなたもお気づきになったことだろうと思います。そこで私は、私の考えが同博士の学説によつて啓蒙されていることを、はっきり申し上げておきます。

けれども、私は、およそ一昔ほど前に、同博士の「国語学原論」をひもといたままで、同学説のその後の発展についてはほとんど存じて居りませんし、不勉強な十年ばかりの間に、底の浅い私の思慮が、同学説についての当時の私の理解をさえゆがめてしまつていかとも案じられますので、私としては、小論の所説のごときものは、同学説の正規の軌道に乗つたものとは考えて居りません。あえて言わば、単なる一亞流とでも申すべきところでしょうか。

私事にわたることを申し述べて恐縮千万ですが、機関誌の性質上、小論の所説が何らかの誤解にもとづいて、亞流でないようにうけとられるならば、同博士もさぞ迷惑に感じられることであらうと臆測しましたので、附記しました。

東京学芸大学助教授
—
同学附屬追分中学校長