国語教育

飛田　隆

一九五三年の国語教育は、無風状態から出発した。この無風状態を生み出したものは、戦後八年間のめまぐるしい変化に適応しようとした国語教育者の疲労であろうか。私はそうは思わない。それでは、戦後誕生した国語教育における経験主義の完成であろうか。そのように見ることにも疑問がある。経験主義は経験主義として成長しては来たけれども、すべての人々がそれに賛成していたというのではない。無理解から来る反対もあったし、正当な批判もあった。批判から生まれた懐疑さえもあったのである。無風状態を生み出したものは、それらのいずれでもなく、はなやかに展開された経験主義的国語教育の動きと、表面化しないけれども、実践者の胸奥に萌えそめている懐疑との無言の対立であり、対立から生じた均衡である。

経験主義への懐疑は、経験主義が残した足跡に対して向けられた。そして、その懐疑は、遂に無言の域を脱して、表面に表われはじめた。あるときは論説として、またあるときは、経験主義を脱しての実践行動として。それが表面化した理由としては、経験主義の印した足跡への批判ばかりでなく、上級学校への進学の事情も数えられなければならないであろう。

経験主義的国語教育への懐疑の一つに、学習者の魂を動かすような指導がなされていないのではないかというのがあった。経験主義的国語教育は、主として、単元学習として実践されて来たが、その方法に従えば、学習者の学習活動の幅は広くなるけれども、深さというものが忘れられているのではないかという問題なのである。幅広く、いろいろな活動は経験するが、学習者の魂をゆり動かすような経験が少ないのではないかという問題なのである。たしかに、経験主義的国語教育の実践としての単元学習においては、実際に、そうした傾向があった。それだけではなく、基礎学力低下の心配さえ抱かれる事実もあった。おそらく、この批判的懐疑は、単元学習の本質に迫ったものではなく、単元学習の実施の一つの段階に対して加えられたものとみるべきものでもあったであろう。しかし、その批判に堪えて前進する指導は、そうたやすくは表われなかったために、懐疑は次第にその度を深めて行ったとみることもできよう。単元学習において、学習者の魂を動かすような学習を指導することができないということは、なんら根拠のあることではなかったが、模倣として誕生してから、まだ日の浅い学習指導法の実践事実としては、それが表れて来なかったのであろう。単元学習指導における学習活動の段階においても、必要な資料は数多く揃えられたけれども、それらを読みとることについては、指導者の準備が不足であった。戦前においても、戦後においても、読むということ自体のはたらきは、変っているはずはない。それであるのに、「この資料を読もう。」という程度で、突き離された学習者は、深まりようがなかったのだ。戦前のある時期には、読むということだけが、国語教育の仕事であるとさえ見えた時代があったのに、その困難な指導が、経験主義

的国語教育になったからといって、このように軽く、このように自明のことがらとして扱われる根拠はない。ここに、魂にふれるような指導がなされないのではないかという疑問も抱かれたのである。さらには、実用的なものだけが強調されたために、資料自体がかたよっていたことも考えなければなるまい。経験主義教育の線からは、当然、日常生活に役立つ指導があらわれてはくるが、それのみでなくてはならぬという理由はなかったのである。すなわち、前述の疑問は、経験主義の国語教育の一つの段階に表われた未熟な姿に向けられたものであったとみるのが正しいのではなかろうか。

懐疑の他の一つは、経験主義的国語教育の根本を支配していたコミュニケーションに関する考えかたに向けられていた。学習指導要領昭和二十六年度改訂版にさえ、そのはじめの部分に、ことばのはたらきとして、ことばは考えるということと密接な関係があることを指摘しているのに、ことばのはたらきを、ただ伝達として考える考えかたが支配的に流行した。伝達ということは、ことばの一つのはたらきであって、伝達される内容の構成におけることばのはたらきは、無視されてはならないものであるという批判である。これは、たしかに、経験主義的国語教育の実践的現実としては、受けなければならない批判であった。伝達に急なあまり、学習者は、内容のない伝達をさしえしそうな形勢であった。ことばのはたらきにおける対外的な面のみが強調されて、ことばのはたらきが、人間の内面においてあらわすところのものを見逃していたことに対する疑問と批判が起こったことは当然であった。しかし、この欠点も、経験主義的国語教育が、どうしても持たなくてはならない欠点ではなかったのである。コミュニケーションということが、我対汝の関係以外に、我対我の関係においても行われるものであることは、経験主義の教育をもっとも強く主張した見識ある学者の明らかにみとめている所である。すなわち、この疑問も、経験主義的国語教育の一つの段階に対する疑問であって、真に、あるべき姿に発展した所の経験主義的国語教育に向けられたものではなかったことも、また当然といわなければならない。けれども、現実の実践のなかには、学習者がいるのである。これによって育てられている多数の学習者がいるのである。懐疑が強く提出されることも、理由のないことではない。だから、問題は、経験主義的国語教育が、その本領を発揮し得るのかどうかにあるわけである。もし、現在の指導者の力を以てしては、その本領を発揮することができず、現在の社会状態では、その本質を展開させることができないのだとすれば、よりよい方法が考えられなくてはならなくなる。このような考えかたも、多数の人々によって抱かれていた。

このような懐疑が目立って表面にあらわれはじめたのは、一九五三年の前半であったが、それらに対して、中心となって経験主義の教育を推進した人たちは、経験主義そのものの敗退を考えてはいなかった。むしろ、それらの懐疑は、経験主義の国語教育の真の理解からでなく生じたものであって、経験主義の国語教育が、正しい発展をしていれば、そのような懐疑は生まれないと主張した。そこから、「人生のための国語の教育」が提唱されたのである。

しかし、一方にこのような展開があるにもかかわらず、能力を経験に優先させようとするいわゆる能力主義的な考えかたが、次第に表にあらわれはじめたことを注意しなくてはならない。

経験か能力かという問題は、ことばの教育に関していえば、生

活の言語化か、言語の生活化かということになるのであって、このことは、経験主義の国語教育が開始されようとした時期に、経験主義の優位を説明することばとして語られたことがある。このことを問題とすることによって、経験主義への理解を深めようとしていた時代であった。これまでの国語教育では、言語を生活化して行こうとしていたが、これからの国語教育では、学習者の生活を言語化することを指導すべきだと考えたものもいた。言語を生活化するということは、言語の学習指導にあたって、その言語を実際に使えるような経験の場をつくってやるということである。これは、予め考えられた言語能力を、経験的に学習させようとする行きかたである。これに対して、生活を言語化するということは、学習者の生活に表われてくるところのものを適切に表現させて行くということ、すなわち、学習者の生活における表現の必要さに応じて、その表現ができるように育成してやることである。この場合には、生活経験が主で、能力はその中において育成されるのである。いずれにしても、言語能力を考えている点では共通なところもあるが、その言語能力を、端的にまっ先にかかげて出すかどうか——学習者の必要ということを絶対的に考慮するかどうかということに、二つの指導方法の本質的な差異がある。

言語の生活化か、生活の言語化かということが、経験主義的国語教育への移行の際に問題になったのと比べると、この年のこの問題は、経験主義的国語教育の批判の場合に表われて来たところに注意すべき点がある。言語能力を主として経験を従とする考えかたが、能力主義なのであるが、この考えかたに従えば、学習指導すべき国語能力が予め選定されていて、それを学習するために、このことばが実際に使用されるような場をつくり、その場の中でそのことばを学習させるというように進むのである。これに対して、経験主義の国語教育では、経験が主で、能力が従という順序をとる。指導者の準備としては、指導すべき言語能力は整理されていなければならないであろうが、それが、学習者に意識される場合には、かれらの生活経験から生まれ出る必要さということに結びつけられてあらわれて来なければならない——経験主義は、このような考えかたをとる。

この二つの方法は、言語能力育成、経験の使用という点で共通なものを持っているのだが、教育方法としては、全く異なった原理の上に立っている。この能力主義的な考えかたは、国語教育の目的に関する原理的な一つの見解に根ざしているものであって、経験主義的な国語教育の真の姿の根底に横たわると考えられるところの、国語教育の目的と、原理的に異なるものを持っていると考えるべきではなかろうか。

能力主義的な国語教育は、戦後はじめて出現したのではない。強いていえば、それは、明治初年から、終戦まで続いていたとも考えられる。しかし、経験主義の洗礼を受けた国語教育の中から、次第に擡頭してきた能力主義は、戦前のそれとは同じでない。戦後の能力主義が、表面に出はじめたのは、経験主義的国語教育が、具体的に単元学習として実践されはじめたその実践への批判の中に萌芽を持ったものとしてみるべきであろう。経験主義的国語教育に対して、戦後において無関心で過して来た人々もいる。そして、そのような人々は、戦前と変らないような能力主義をとって来ているが、これは、経験主義の国語教育への批判を通過していないために、戦前的であって、経験主義の長短を理解しないことから来る能力主義への理解の不足は当然であろう。

経験主義的国語教育の出発に当っては、国語科単元の中にも、「新聞編集」とか「遠足」とかというような、いわゆる生活単元的なものが、相当多く取り入れられていた。それはそうあるべきで、戦後の教科課程全般が、経験主義的な要素を多分に含んでいたのだから、国語科もその外へ出ることはできなかったのだ。国語科という教科は、他教科もそうであるように、学習者の経験すべき諸経験の類別の上にかぶせられたわくであったから、いつでも、必要に応じて、このわくは、とりはずせるものであった。このような教科として、国語科も設定されていたのであるから、必要に応じて、このわくは、とり去られることの方がむしろ正しかったのである。

けれども、国語科という教科の性格が、国語教育者によって、必ずしもこのように考え続けられてはいなかった。そこにいくつかの矛盾があらわれざるを得なかったのだ。

能力主義的な国語教育の立場からは、経験というものは、国語プロパーの問題を扱う際に利用すればよいものだと考えられた。これは、国語科という教科の性格の理解のしかたに関係する問題であるが、言語が技術であるという考えかたからすれば、それはそれとして正しかった。このように国語科の性格を考える考えかたは、この年の末には、正当化される方向に進んで来たのである。

この年の問題として、さらに取り上げなければならないのは、文学教育の問題である。学習指導要領二十六年度改訂版では、文学教育の問題は、忘れ去られてしまったかの観があった。この点についての反省は、学習者の魂をゆり動かすような教育とか、人間形成とかというようなかけ声と共に、次第に盛んになってきて、文学教育の問題としては、特に鑑賞指導が取りあげられた。(創作に関しては、作文教育の問題として、別に取り上げられていた。)文学作品の鑑賞の指導についての原理的な二つの考えかたは、この年も尾を引いていた。鑑賞指導は可能であるとか、ある程度可能であるとかの論議と、二つの原理とをからみあわせて、学習者の発達段階の上に立って統一的な指導体系が考えられたのもこの為である。しかし、この問題は、なお、多くの問題を残しているので、さらに発展して論ぜられて行くであろう。

創作の面は、作文教育の問題として論ぜられた。この問題は、作文教育はどのようにしてなされたらよいかという単一の問題として取り上げられずに、「学校作文か、生活綴方か」という論争として、前年の問題を受けついでいた。生活綴方は、一つの教育方法であるという前年度の生活綴方指導者の宣言によって、二つの方向はその本質を明らかにしはじめていたので、前年度のような混乱はなかったけれども、なお、それぞれの陣営では活潑な論議がつづけられた。

人間形成の問題も、大きく取り上げられた問題であった。戦後の教育に欠けていた道徳教育について、教育全般として論議されていた際なので、その刺激もあったが、国語教育の面でも、活潑に論議された。国語教育における人間形成は、ことばを使用することによってなされるという点では、異論はなかったといえる。

以上、簡単に一九五三年度の国語教育について回顧してみたが、中心的な問題には触れ得たと思う。

最後に、国語学習指導法の編集が完成に近づき、単元学習の問題や、国語科の教科としての性格が、次第にはっきりして来たことをつけ加えたいと思う。(一九五四、九)

——成蹊大学教授——