



国語教育における近代化への一考察

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学 公開日: 2012-11-07 キーワード: 作成者: 舟越, 芳男 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00001404

国語教育における近代化への一考察

— 地域の実態調査を通して —

舟 越 芳 男

北海道教育大学函館分校国語教室

Yoshio FUNAKOSHI

A Consideration of the Modernization of the Japanese
Language Teaching — Through a Research on the
Actual Condition in Various Areas —

も く じ

§ 1 はじめに	§ 4 国語教育における近代化の 視点
§ 2 国語教育近代化の歩み	§ 5 おわりに
§ 3 国語学力の実情—地域の実態 調査を通して	

§ 1 はじめに

戦後20年に垂んとする日本の歩みは素晴らしいものがある。民主的、平和的国家の下に培われた教育の体系は着々成果をあげ、近代日本の礎は益々鞏固なものになっている。明治5年「邑に不学の戸なく、家に不学の人なからん事を期す¹⁾。」という「学事奨励に関する被仰出書」が頒布されて以来僅々一世紀のこの躍進は世界の驚威でもある。しかし事教育の近代化という観点から眺めた場合、功罪相半し必ずしも満足すべきものではない。国語教育に関しても戦後いち早く経験学習を取り入れ近代化の匂いを漂わしているかに見えるが、国語学力例えば読解、表現、書写能力に至っては戦前よりむしろ低下しているとさえいわれ識者の批判的になっている。我が国語教育研究室でも近代化された国語教育が果して質的向上を見せているかどうか両三年来この問題と取り組んで来たが国語学力殊に読解力の遅れは甚だしい。詳細についてはそれぞれ次の論文を参照していただきたい。

- 1 音読における読み誤りの傾向と問題点—函館市小学校四年生の場合（北海道教育大学紀要第一部C第17巻第1号）
- 2 渡島、檜山地区小学校児童の国語読解力の実態と問題点（同紀要第一部C第17巻第2号）
- 3 僻地校における国語学力の実態と問題点（第二部 国語学力）（昭和42年 北海道教育大学僻地教育研究所紀要）
- 4 学習環境と国語学力と一文学作品を通して 函館地区中学校生徒の実態を見る（北海道教育大学語学文学会紀要第5号）

以上の論文を通して地域の国語学力の一斑を眺めることが出来たわけであるが、国語教育の近代化を計るには如何なる観点に立つべきか又その方策はどうあるべきかの問題に取組み近代化的視点を明瞭にしたいと思うのである。

§ 2 国語教育近代化の歩み

1 解釈学的立場

日本の教育が厳密な意味で近代的科学化へ指向を見せたのはヘルバルト派の五段階教授法の紹介された明治20年以降である。爾来所謂「段階教授法²⁾」が科学的指導法として風靡したが国語教育においては後に「芦田の秘奥³⁾」としての人間形成国語教育となつてあらわれ「芦田式七変化」の教式は長く教育界を席捲した。しかしこれはあくまでも実践的進歩であり、動的教育における読み方教育、学習法による読み方教育の延長にすぎない。従つて国語教育が真の意味の科学的、近代的理論体系を確立し得たのは垣内松三の「形象理論」からであろう。垣内松三の「形象理論」が通読、精読、味読の三読法に実践化され、体系化された事はとりもなおさずヘーゲルの綜合、止揚、統一的立場であつて「垣内の形象」の仮証、自証、証自証の立場を平易化したものといえる。現場に於いてはこの高遠な「形象理論」を理解し得ぬままに通読、精読、味読の三読法に安易に妥協し、更に繁雑な芦田式実践指導過程に順応、「七変化」の形式段階を模倣し来っている。今芦田理論を説くことは科学的体系を考察する上においては本意でないので垣内松三の「形象理論」に対して考察検討を加えてみたい。垣内理論を考察するには「国語の力」に依るのが手取り早い。該書は長らく絶版をかこっていたが、最近翻刻出版された。彼によれば文を読むということは単なる言語や事物の知識ではなくて、内面的な心の力、人間活動の上によむ事の根源を求めている、文の読み方としては文全体から出発し、内面的な形象を把握する事が重要である。しかも形式的には次の四段階即ち、①文意の直観 ②構想の理解 ③語句の探究 ④解釈より創作へを設定し、仮説より進んで自証、証自証し、外面的な文の形から作者の意識活動を再構成した形としての意義付けを考える。

「雪片を手執りて、その微妙なる結晶の形象を見んとする時、温い掌上に在るものは唯一滴水である。(中略)微妙なる結晶を見るには硝子板に上ぼせて顕微鏡下に結晶の形象を視なければならぬやうに、文の真相を窺するには文字に累はさることなく、直下に作者の想形を視なければならぬ、文の解釈の第一着手を文の形に求むるといふ時、それは文字の連続の形をいふのではなくして、文字の内に潜在する作者の思想の微妙なる結晶の形象を窺取することを意味するのである。(「国語の力」二文の形 P84)

以上の言葉は垣内理論の精髓を簡明率直にあらわしたものであるが、①センテンス・メソッド ②形象理論 ③解釈学、表現学の理論をかり、言語と文学との関係を明確にし、言語文化の樹立、国語教育科学の設定など国語文化の学問的体系を建設した業績は余りにも大き過ぎて理解困難な面もあったようである。例えば①問題が本源的な理論追求に終始して具体的手続を余り問題にされなかったこと ②もっと社会性を強調してほしかったこと ③センテンス・メソッドを強調したために、文法の力、語いの力、漢字の習得力の低下を来したことなどが特に批判の対象になったようである。「センテンス・メソッドは直観を重視する文学的作品には結構であるが、説明文の如きものに直観が可能かどうか。⁴⁾」とか、「文章の吟味を忘れて内容を教授せんとするもので目標も方法も内容に偏するものである。⁵⁾」との批判はあるが、いずれにしても語学主義、形式主義に固定した教授方法に清新の気を吹き込み、文の意味に着目し、国語教育の指導原理を確立し得た功績は大きい。ただ、現場では徒らにこの理論の難解さに引きずり廻されて、実践体系に困難を感じていたこと

が石山脩平の方法論の具体的過程と根拠を明確にした「教育解釈学」を生んだ契機であるが「文の構造を事象と主題と情調との全一的結合に見出し、それを表現形式に即して捉へることは教育実践領域に⁶⁾」における重要観点であるとする立場は垣内理論と同一である。唯実践体系を三読法という名の下に平易化した事は「形象理論は創作や理会の目標、窮極点として輝やかに指示するけれどもそれに到達すべき方法過程の論究に於ては甚だ不親切であり不得意であり乃至は混乱している⁷⁾」垣内学説の不備を補って余りある。石山脩平の「方法過程」は①通読では全文の素読、註釈、文意の直観 ②精読では内容の探究、形式の吟味 ③味読では朗読、暗誦、感想発表などの各種作業を設定し、文章の性格によっては対象的解釈、心理的解釈のあることを説き、読みとしての主観と客観を止揚、総合せんとする立場であるが、やや盛沢山の内容をもった方法過程は形式的、画一的の嫌いがあろう。

以上解釈学的立場は目的性、計画性はあってもややもすれば形式に流れ児童の主体性の入り込む余地のないような気がする。教材の取り扱いに当っても、文学的教材には適し得ても論理的、説明文の教材には不適當と思われ、現在の教材単元のように幾つかの教材群を含む教科書を扱う上においては困難を伴うであろう。何よりも読み手の興味や能力、読み手の主体性を強調する立場をとらず、能率的な学習効果判定にもかなり支障があるであろう。生活的適応を意図する現在の経験主義的立場からもかなりの批判が出るところである。

2 経験主義的立場

戦後の教育改革が民主的、平和的國家の建設を目指し従来の教師本位、知育偏重を排し、児童の興味、欲求に即応し、主体的学習を進めた事は、日本のこれまでの教育においては劃期的な企てであった。これは戦後アメリカの近代社会における教育理念がいち早く紹介された影響であるが、その本家本元のアメリカにおいても教育の近代化が企図されたのは第一次大戦以降といわれる。第一次大戦後社会的、経済的變動によって教育形態にも大きな改造、進歩が行なわれ、目的、方法、内容に著しい変化を見せた。主なる点をあげれば次の通りである⁸⁾。①学校を学童の為のものと考え、教師の画一的教育をさげ、学校の施設、カリキュラム、教授法をすべて児童本位に設定する。②初歩の段階においては読む能力に大きい差があるので同一教材と同一指導法による教育の不適當をなくし、個人差に応じる学習を計画する。③社会の学校化、学校の社会化を計画し、学校と家庭、学校と社会が密接に協力し高い教育効果をねらう。

国語科においても一定教科の範囲を拡大し、会話の技能、新聞の読み方、ラジオの聞き方を国語教育の一環とし広い視野と高い識見を養う。それが為在来の言語文化といわれる教授だけでなく、広い言語経験を与えるようにする。また従来の読み方、書き方、綴り方、話し方の言語活動を有機的、総合的に展開する。こうしたアメリカの立場は所謂経験主義的立場であってもともと Dewy の实用主義哲学(プラグマチズム)、行動心理学的立場が基盤となっているようである。経験単元学習的立場は次のような教授過程をふむ。○導入—環境の設定による動機付け。○計画—話し合いやデスクッションによって共通の問題を設定し、分業と grouping により具体的な計画を進める。○実行—現場学習などを中心に自主的学習活動をする。○終末—活動(まとめと発表)となっているが、要は生活に役に立つ実用的価値をねらっていることは当然である。言語観は一応三つの立場(①道具主義的な見方 ②行動心理学的な見方 ③機能心理学的な見方)に分れているが、もともと実用的機能的価値をねらっているのであれば、それらについても大きな違いはない。言語機能観に立脚するソユールを中心とするフランスの言語観がイギリスを経て、アメリカに渡って発達したものである。Dewy によれば知識一切を生活改善の道具と見なす。このような道具観では言語は人間

の精神と密接に結びついて、社会生活から一切切り離し得ない。言語活動の第一義は語り手が相手に効果的に意志を通じ合う Communication を含む。社会的機能であって正確に概念を伝達したり、真理を表現する言語も言語活動に変わりはないが、第二義的立場であると考えてる。この立場は「普通言語は思惟の表現であるといわれることは半面の真理を伝えるに過ぎず、この半面の真理は実際上の誤謬を招く傾きもある。(中略)言語の第一義は他人の活動に影響を及ぼすことである。言語の第二義の用途は他人と一層緊密な社会的な生活関係に入ることである。思惟ならびに知識の意識的伝達器官として言語を用いる事は第三の比較的後の発生の事件である⁹⁾」とバイイは述べているが機能としての言語活動を強調する点は Dewey と同じである。

以上のような言語観から帰納された国語教育体系は地域によって多少の差はあるけれども経験単元学習の立場を取る事は当然である。例えばアメリカ、ワイオミング州の国語の Course of study¹⁰⁾(1945)によれば国語教育の目的は実際の場合において実用的、美的目的の為に話しことばや書きことばを使用させること、つまり国語科の領域に固有な生徒の技術、能力がありそれが発達するのに必要な言語経験がある。それに目的をもたせ、意義を与えることが学習のねらいである。そのためには地域社会の教授源泉 (resource) の利用が最大の重要問題である。Community の教授源泉一人間、産業、自然のそれを国語科の授業の媒介として利用し、生活の言語技能と技術の生長に役立たせる。読本の教材とか、作文や話し合いの題材としてうかび上がってくるのは社会的、心理的に妥当な生きた教材である。その為には子供の興味、言語経験を重要視する。例えば子供の興味に立脚したその時々を観察及び経験した事を資料として大いに活用すべきである。例えば ①動物の生活(愛玩物、動物園の諸動物、家畜、野獣、昆虫、鳥、魚) ②遠足、小旅行 ③ラジオプログラム ④映画 ⑤その日のニュース ⑥家庭活動(電話をかける。遊ぶ、家庭の雑役、健康活動、社会的礼儀) ⑦地域社会活動(少年団のキャンプ、少年赤十字、火災予防、博覧会、サーカス、運動場、日曜学校、お祭り、クラブの仕事)

以上の教授源泉を資料として教材を構成し指導形態に持ち込むのがアメリカの単元学習の基準形態である。

さて戦後の日本の国語教育はすべてアメリカの模倣といってよく国語教育の領域も社会生活の面において実際に生きたことば生きた文章を対象として取り上げ、談話生活と文章生活の二本立てを設定する。いわゆることばの社会的機能を重視する国語教育はアメリカと全く同じである。例えば昭和22年度学習指導要領国語科篇(試案)によれば「単元による方法は児童生徒が解決しなければならない問題を出し、児童生徒が問題を解くときのすべての経験、到達した結論、達成した結果をまとめて行く事であると定義できるであろう。¹¹⁾」とし指導過程としては ①学習の目的をつかむ ②計画立案 ③研究 ④話し合い ⑤反省 ⑥応用をあげている事も大体同じである。

もともと民主教育はその出発点にあたっては個人の自由と尊厳を認め、個性に即応した教育を施し児童の興味、必要、欲求、能力に応じて自主的学習を行なうことに意義をもったが、いつの間にか画一的、形式的な教授指導はいたずらにマンネリズム化し非能率的な指導に墮し、学力の低下を招くに至ったのである。例えば次の点などは特に現場の教師や一部父兄、識者の批判の的となったのである。「①我が国の実情は理想的単元学習を展開するためには資料が乏しすぎる。②理想的単元学習を展開するためには現在の児童生徒の学力はあまりにも劣りすぎる。③教師自体指導に自信が持てない。④理想的単元学習の活動の基礎になる児童、生徒の興味や能力の具体的調査ができていない。¹²⁾」等の欠陥が指摘されている。要するに当初の目論見とは異なったものとなったため昭和33年度の学習指導要領では「人間性の育成」「学力の向上」「学習の系統化」「内面的思考、心情の

陶冶」を標榜する次の基本方針及び目標が打出されたのである。基本方針 ①「社会生活に必要な国語の能力を義務教育中に完成させることを意図して、小学校においては、その基礎能力を養うことに努めるとともに国語についての関心を高め、国語の学力を確実に」し ②「国語の学習を通して、児童の思考力、社会性、心情などを片寄りなく高めるとともに、他の諸教科の学習の基礎としての国語の学力をいっそう充実させ¹³⁾」、目標を「日常生活に必要な国語の能力を養い、思考力を伸ばし心情を豊かにして、言語生活の基礎をきずくように¹⁴⁾」したのである。マンネリズム化した国語教育を科学化するために内容の近代化と指導法の科学化が要請されつつあるわけであるが、言語哲学的立場を取りつつも思考の過程を重視する奥水実氏の所論は傾聴に値しよう。次に奥水氏の所論にふれる。奥水氏は思考力を育てる国語科教育の構造として ①思考内容の強調 ②思考スキルとして聞くこと話すこと、読むこと、書くことを正しく発展させる ③思考の媒介としての、ことばの効果的使用能力を高めるなど国語教育の近代化について、ことばと思考とは共に統一的に発達するという原則から思考過程と指導過程とを一致させ自然的学習の中で創造的思考、批判的思考を形成させようとする。機能観に立つ国語教育は戦後の国語教育の基本的な面を指向したものであるがことばの実体を要素的、静止的にとらえるのではなく、動的な作用として関係的、体系的にとらえる立場はいとも卓見である。しかし解釈学的立場に立つ三読主義、経験主義的立場に立つ単元学習過程が戦後20年間の国語教育をどのように推進して来たか、地域の実態にスポットをあてて考察してみよう。

§ 3 国語学力の実情 一地域の実態調査を通して一

戦後20年に亘る所謂「新しい教育」は従来の教師中心、教科書中心の教育を斥け、児童中心経験的、自主的に問題解決の方向を打出し現実の生活の問題を学習の内容に取り入れ単元学習という形式の下で有機的、総合的に学習させた功績は大きいが如何せん僻地の実態もしくは貧弱な地域の実態ではこの方式を消化善用することは不可能に近い。殊に学習環境のまずさから来る諸々の障害が児童の思考力、情操力の陶冶を阻み、現場教師の大きな悩みとなっている。雑多の教材の組合せである現行教科書にも難点はないではないが何よりも国語教材の系統性を如何に握把したらよいか現行の学習指導要領ではその点が明確でない。例えば読解力の基礎をおさえるというのが1年何が書いてあるか考えて読む、2年順序をたどって意味を取る、3年要点をおさえて読む、4年段落毎にまとめて読む、5年書き手の意図や文章の主題をとらえる、6年要旨をぬき出したり、全体を要約したりするというだけでは科学的根拠はどこにも見られないし、いわんや系統性をおさえるということは画餅に過ぎない。「文章の段落をおさえて読む。」「要点をおさえて読む。」「順序をたどって読む。」ということが如何なる点で差違があるというのか。また言語経験領域にしても1年童話、説話、2年 童話、説話、詩、3年 童話、物語、伝記、詩、脚本、説明文、報告、手紙、記録、5・6年 物語、伝記、詩、脚本、説明文、感想文、報道、日記、手紙、記録、報告、等となっているが教材配列にも学年別の系統をとらっているが、これらの関係にはさして科学的根拠のあるものでもあるまい。むしろ無系統の多様化が地域の児童の学力を混乱させている実情である。国語教育は日常生活における技能態度、知識の習得を計る言語生活の向上を目指し、これが指導に当たっては合理性、系統性をふまえ、聞く、話す、読む、書くの四つの機能をおさえて指導するのは誠に結構なことではあるが現在の地域の児童の実態例えば ①地域の言語の実態 ②社会生活に必要な言語能力 ③児童の言語発達条件 ④児童の適確な言語経験等に関する詳細な実態を調査した上で科学的、体系的な指導形態を考うべきであって、徒らに模倣して角を矯めて牛を殺す愚をしては

いけない。教育内容の近代化には能力分析や教材研究が特に重要で「何をどのように学ばせるか。」について理論的、実践的研究が必要である。僻地教育の実態を調査した折、現場教師が大きな教材をどのように組立てどのように指導体系にあてはめるのか。真剣に苦しんでいる事を身をもって知らされたのである。教室では三読法の授業を行なっているものの間接指導が大部分で十分な効果をあげ得ない。文学教材を指導しても文字、語句の形式的説明にとどまり肝心の作品鑑賞、表現読解には及びもつかない。また多元的な段階的指導は徒らに表面的な知的分析、読解に走り、内面的、情緒的、創造的読解には到達し得ない。作品を読んで直観的に受け止められるべきものは文章の構造的事実～段落、要旨、主題～ではなくて文章全体ににじみ出ている情的印象である。この映像は読者側から言えば文体印象であり、作者側から言えば文体効果である。従って今後の作品研究の態度としても文章心理学、言語哲学、文体論、文法体系などをふまえ客観的科学的に分析する方向をとることが必要であろう。「日常生活に必要な国語の能力を養い、思考力を伸ばし、心情を豊かにする。」というが思考力の養成とは何なのか。従来の数理教科における分析、総合という過程なのか。心情を豊かにするというが判断力の養成なのか情操の陶冶なのか、これまた判然としない。また近代マスコミにおける社会生活との接近がわずらわしい人間関係を機械的に解決して行く中に思考力の養成殊に国語科における思考力の養成とは何を意味するのか。なかなか問題のあるところである。思考力を養成し、心情を豊かにするために教材を児童にどう投射するのか。これまたむづかしい所である。輿水実氏はかつて現行教科書教材の不備を強く指摘しておられた。教材の系統化を説くにも不拘現代の教材は不合理な組織である。教材は子ども達の発達段階を考え、知識、技能、情操を系統的及構造的に取り出したものでなければならない。「学校での授業の重要な役割を果たすのは教授の内容すなわち子供達の学習する教材である。教授がどの方向で、またどの程度で子供達を発達させるかは次の諸点にかかっている。すなわち教材が科学的に確実なものであるかどうか。それを教授する際の系統や順序がどうなっているか。この教材のもつ思想的、理論的価値はどうか。それは生活的な性格をもち、また子供達の力相応のものであるかどうか¹⁵⁾」という明快な基準を打出されなければならないが現在の国語教科書教材は系統性においても子供の発達段階の点からも適確なものとはいえない。また田中久直氏も「国語教科書の持つ質的な総合力はまことに怪しいものである。もし学習の総合的展開に本当に役立つ資料であるならば国語教科書はそれをすなおに扱っていけば、思想、心情は順を追って豊かになっていき、それに伴って言語機能も細かな段階をふんでおのずから伸びて行き、その間に文字、語句、文法も基本的な事から次第に自然に習得されるというものであるはずである。いかながら国語教育教科書はそれを可能にするまで進んで来ておらず、教科書編集も絶えず弥縫的改定に追い廻されて科学的編集に至るゆとりを持たず形の上だけの総合的教科書に終っている。だから教科書を確かな研究的背景によって独自の立場から使いこなすベテランでもない限り、教科書によって質的、総合的学習はほとんど困難だといわなければならない¹⁶⁾」とし、生活の中ではそれと比較にならないようなまとまった大きな作品に接しているからそういうものの読み方を直接教えてやる必要があろうという。「文学不在の教材」「ダイジストの教科書」が地域の児童や僻地の児童に大きな負担のかかっている事実は率直に認めたい。これに関し文部省は複式学級における大きな教材が余りにも現場教師や児童に過重な負担を強いるので「同時同教材、同時同単元指導¹⁷⁾」を計画、立案しているが必ずしも成功はしていない。それは既に述べた通り現行の教科書は必ずしも要素的な科学的な系統を具体化したものとして作られていないしまた教材化即直観化即生活化の立場をとっているものとも思われないからである。要するに現在の日本の国語教育においては指導理念の不明確さを嘆き教科書教材の不備不完に悩み、唯々指導過程の

複雑な流れに振り廻され、あがきつつある現場教師が無数にいるのである。如何に国語教育の近代化を叫んでみたところで早急には解決されそうにもない現状である。

§ 4 国語教育における近代化への視点

最近のアメリカ、フランスでは教科の構造や学習の構造化について教育の社会性に対する観点よりも学問性の優位という立場から特に考慮しているようである。例えばアメリカ・ハーバート大学の心理学の教授である J. S ブルーナーは思考の重要性を認識し次の仮説を設定する。「どの教科でもその知的性格をそのまま保って、発達のどの段階のどの子どもにでも効果的に教えることができる。」と考え次の原則を掲げる。①基本的なものを理解すれば教科を理解することは容易である。②一般的、基本的原理を学習すれば細かい部分を再構成する。③基本的原理や観念の理解はいわば適切な「訓練の転移」に通じる。

以上の原則から考えると「基礎的な、つまり、その根底にある原理を明確に反映」させる教育過程を形成することを方法論の根拠とする。子供に「教科の構造を示し」「子供が具体的思考からはじめて徐々に適切な思考様式を使用できるように進むのを助けてやること」が教育の在り方であるとする。従って「学習する教材そのものに興味をもつこと」「諸観念の間の類似性を発見すること」によって子供を刺戟し、工夫させる教科構造を取る。また学習活動においては直観的思考を重視する。直観的思考に基づく教材の理解を重んずる立場は従来の経験主義立場に立つ能力分析的方法とも異なるのである。要するに彼の立場は「おとなの形式的論理的思考と子供の具体的操作とは類似するから教科の基本的構造（原理、概念）を子供の具体的操作に翻案」してやる建前を取ったのである。プログラム学習、早期教育、英才教育、ティーチングマシンによる教育など科学的立場、近代的立場に立つ教育体系は彼によって唱道され開発されて行ったのである。ブルーナーの所説¹³⁾は認知と言語記号の関係をバプロフの第二信号系以来の心理学から深めているので同じバプロフ学説を根拠とするソビエトの教育の立場を考察してみたい。

ソビエト心理学はセーチェノフ、バプロフの反映と反射の理論から出発している。思考は「その中に人間が生活し、自らの活動によって絶えずそれを変化させている客観的實在の、脳による反映の過程¹⁴⁾」であるという。思考分析操作と総合操作によって組立てられている。分析のない所に総合はない。思考は自覚の対象を要素に分解し、同時に関連する要素を一つに統合する心的実体である。分析と総合、および抽象と一般化は客観的な現実認識の重要手段であり学科修得のため大きな地歩をしめる。知識を修得し教材を分析しつつ生徒は教材の中から個々のの部分を選び出し、その中から本質的なものを選び出し、より本質的でないものから離れ似ているものを総括する。教育の場で各学科の教材を扱う時教師は単に内容を会得させようとするだけでなく分析し、総合し、抽象し、一般化し、比較し、結論付けをする。而して美的感情を養成する教育はソビエト教育学の特に重要な課題でそのため文学の教授では強い関心が払われている。教師は授業の中で文学の教授を行なう場合には単に作品を説明したり分析したりするだけでなくそれらを表現して読むこと—「表現よみ」（解明読み）—同じく表現をつけた読み方を考える。作品に対する美的感知が充実し内容が豊かになれば生徒は作者の思想と感覚をよく深く味わい、作者が創造した詩的情景と形象をよりながく記憶に残すのである。この美的感知にはあらゆる生活の観照と同じように視覚、聴覚を駆使して充分味わわせる。「雨」「繁み」という抽象概念はそれ自体では何等意味はない。夏の雨の魅力、うっそうたる樹林の森厳さを身をもって味わい、感動しながらコトバの意味を理解させるのである。言葉をかえれば「直観的認識」である。美的感知の必要条件をその直観性に求め単にコトバの分析に

止まらず作者の直覚的な感覚的な直接的な感知を生徒に味わらせる。そしてその美的感知が総合され、統一されたものとして写真上、構成上、文体上の特性を把握する。直観性の形式にはいろいろと工夫がある。例えば作品を形象化するための資料として図解化したり絵画化したりして造型芸術作品の様式を利用したり、映画化、トーキー化したり、あるいはレコード化したり視覚・聴覚を通して認識、体得させる。文学作品の読解には作品そのものの中に描かれている情景や場面を目で見、音で感ずるこの直覚的映像なしでは読むことも味わうこともできない。文学の本質は第一に「形象性と情動性」第二に「多様なあらわれかたをする人間生活」が文学の基本内容である。文学とは「具体的な芸術的、情動的形象のなかに表現された人間学」である。文学のなかで中心的位置を占めるのは「形象、性格」でありこれが把握が教授学習の根本的命題である。この「形象・性格」解明のための芸術的手段として如上の直観的把握が考えられているが生徒はそうした授業を通して作文を書き文学的主人公にたいし、または作品全体に対して自分の態度を表明したり、解説したり、テーマあるいは情景についての独自の物語を創作したりする。生徒は文学についての課業でどのような側面にふれようとも、いたるところで形象的表象、なかでも作業によって創造された形象性格の上にたたされるわけである。

以上ソビエトの教育について述べたわけであるが、該部分は「ソビエトの読み方教授」(村松友次、小島淳訳) P 5~7 「ソビエトの読解指導」 P 7~12 「文学の教授」(西郷竹彦訳) P 274~277 から引用し、参照したものでくわしくは同書について研究されたい。なおソビエトでは実際授業内容においてロシア語と文学の二本立てである。教科書は言語篇と読み物に分かれる。ロシア語²⁰⁾では小学1年(実際は日本の2年に相当する。)文字、発音、表記など文法のうちの基本的な主語、述語などを中心に教え、2年では名詞、動詞、形容詞および発音、表記のつづき、構文法の初歩をさらに教え、5・6年で形態論、6・7年で構文法を集中的に教えすべて体系的、系統的に教える。言語そのものを知識として教え更に進んでこれを実際生活に応用させる。教材はすべて生活単元的に構成され実際に即して重点的、具体的に配慮され理論と実践とは密接に結びついている。指導は直観教授と結びつけられる。このように形成された概念体系は全意識活動のたしかな土台となり、子供の思考活動の中で適確に働いていくわけである。日本のように生活経験的立場による教育ではない。言語経験に則り言語生活を向上する点は決して不合理なものといえないが経験領域の狭い地域の児童特に僻地の子供にとってはかなりの過重な負担をしいることになり、経験領域の拡大といっても現実問題としては中々思う通りにはいかない。しかも経験的立場であれば部分と全体とが密着せず孤立してしまう傾向もある。これに反し思考、認識と密接に連関する国語教育体系をとるソビエトではテキストを段落に分割する作業を課しても、この作業を行なうことが分析という科学操作につながり総合的に一つの主題に迫る抽象化の操作に発展する。総合、統一を課題として教材の各部分を比較、検討し内部的関係を確立させている。生徒にはテキストを各段階に分ち、段階毎の見出しをつけさせる。見出しをつけることによってテキスト内容に部分に含まれている本質的な思想をつかみ全体的な連関を考える。またテキストのプラン作りをする。この課題を遂行するにはテキストの内容を基本要素とテキストが成り立っている各部分の一定の連続性とで表象できなければならない。このようにしてソビエトの読み方教授は生徒の思考発達の広い可能性を無限に発展させるのである。

§ 5 お わ り に

日本の国語教育が読み物学習に走り思想形成の面の弱いことは遺憾である。これはわれわれがし

ばしば実施した地域の実態調査でいやというほど知らされたところである。三読法による指導は語句の意味をさぐり段落に気を取られ要点をおさえる式のスキルの教育で、最早好ましくない。あくまでも言語を土台として情操形成、思想形成、引いては人間形成に役立つ国語教育でなければならぬ。「文学の直接的な知覚は生徒の発達の程度、生活経験、世界観しだいで正しくも正しくないものともなる。しかもこうした相対的な作品のうけとりかたには必ず一定の主観性があり、それは個人的傾向、趣味、性格、生活関心、経験によって違う。教師の課題はこの生徒の直接的な主観的知覚を殺すのではなくて、一定の方向に伸ばして作品の客観性を明らかにしてやることである。ほかならぬ主観的知覚を通してこそ、作品の思想的芸術の本質の解明に至²¹⁾」ことができるであろう。

(注)

- 1) 明治5年壬申7月大政官布告第214号(明治5年8月2日)学事奨励に関する被仰出書
(前略)人たるものは学ばずんばあるべからず。之を学ぶに宜しく其旨を誤るべからず。之に依て今般文部省に於て学制を定め追々教則をも改正し布告に及ぶべきにつき自今以後一般の人民(華土族農工商及婦女子)必ず邑に不学の戸なく家に不学の人なからしめん事を期す。人の父兄たるもの宜しく此意を体認し其愛育の情を厚くし其子弟をして必ず学に従事せしめざるべからざるものなり。(後略)西原慶一著「近代国語教育史」P16~17.
- 2) ヘルバルトは多方興味の喚起をもって教授の直接目的とする。彼に依れば興味は無意的注意で「専心」「致思」とを要件とする。

専心	{	○静止的~個々の事物を明瞭に取得す一明瞭 ○躍動的~専心より他の専心に移り表象の連合を生ず一聯合
致思	{	○静止的~事物の関係を定め系統を立てる一系統 ○躍動的~系統に基づいて新事項を発見し系統の活用をなす一方法

チルレル 分解, 総合, 聯合, 系統, 方法
ライン 予備, 提示, 比較, 総括, 応用
ロイゼルマン 知識的教材の段階 直観, 認識, 応用, 技能教材の段階 直観, 練習, 応用
日本教育学会編「現代教育辞典」P214「教授の段階」の項参照.
- 3) 芦田式秘奥 垣内松三の好んで使われた所謂「垣内語い」である。芦田恵之助の60年に亘る一貫した実践理性的立場即ち国語教育における行動実践の独自性と完成された立場を特に「芦田式秘奥」と呼ぶ。垣内松三によれば実践とは「事実即して法則を求め、法則を求めて事実を徴し、常に鍛錬を志向する事」である。(垣内松三「国語教育の理論と実践」)
- 4) 千葉春雄著「読み方教育要説」P426.
- 5) 秋田春三郎著「発展的読み方の学習」P108.
- 6) 石山脩平著「教育的解釈学」P108.
- 7) 石山脩平「形象理論の教育的批判」雑誌「教育」[第3巻6号]
なお垣内松三の「形象理論」および石山脩平の「解釈学的指導」については飛田多喜雄著「国語教育方法論史」第Ⅱ章文学教育期の方法と批判的考察二指導原理の探究と指導法の樹立」を参照されたい。
- 8) くわしくは「国語教育講座」(刀江書院)5巻「各国の言語教育」内田美野「アメリカの言語教育」を参照されたい。
- 9) シャルル、バイイの所論については「言語活動と生活」(小林英夫訳)第一篇「言語活動と生活」を参照されたい。
- 10) アメリカ、ワイオミング州の Course of study その他詳細については「国語教育講座」(刀江書院)第9巻「国語学習指導の方法上」輿水実「国語の単元学習」を参照されたい。
- 11) 昭和22年度「学習指導要領」[「国語科篇(試案)」]P148.
- 12) 倉沢栄吉著「国語単元学習と評価法」P11~17.
- 13, 14) 「昭和33年度学校学習指導要領各教科改定案」P9 P21.

- 15) ダニロフ著大橋精夫訳「教授過程上」P49.
- 16) くわしくは田中久直著「国語授業と国語教科書」参照
- 17) これらの詳細に関しては1961年文部省「複式学級国語指導計画例」「第1章複式学級 国語指導の基本的な考え方 第1節複式学級における国語学習指導について」の項を参照されたい.
- 18) 東京学芸大学教育研究所第十一年報「教科教育 研究の諸問題」「教科教育の諸問題 —ブルーナーの所説を中心として—」を参照.
ブルーナーの所説についての詳細は「教育の過程」(岩波書店)を参照されたい.
- 19) ア・イ・リーブキナ著 村松友次, 小島淳訳「ソビエトの読解指導」P 7.
- 20) 「ロシア語の教授」については 砂沢喜代次編「講座授業研究」II 「教材の系統と構造」「言語教材と授業過程」参照.
- 21) クドリャーシェフ編西郷竹彦訳「文学の教授」P 3.