

実践を出発点とする国語教育法の研究

— その序として —

酒 井 為 久

1. はじめに

国語教育法の担当時間ごとに研究発表をするようなつもりで準備をしているうちに、少しずつ、国語教育についての根源的な知識が得られると同時に、国語教育のかかえる問題点だとか、国語教育に関する不明確なまま残されている課題とかがわかり始め、手におえそうもないと感じる時がある。中等国語教育にあっては、教職に関する専門科目であり、重要な位置を占める国語教育法についても、経験的に十分知り尽くしているように思い平然と見過ごして来ていたのが、それについて少し調査を始めて見た結果だけでも、それらについての研究はあまり多くはなされていないということが判明するほどで、国語教育についての専門的な研究がいかに未開拓であるかが推定できるのである。学部付属する学校に勤めるものの研究は、そういう実践に沿ったところの研究に特色を見出すのもよいだろうと考えて、まず国語教育法の研究から着手し始めてみようと考えている。

以下に、その序論的なことを書き連ねてみたい。

2. 国語教育研究と国語科教育

国語教育法という用語は、国語教育の内容面に重点を置いて、それに伴う教育方法を問題にする際に使用できる用語であり、現在では国語で表現し理解することの学習指導法^①と解するのが、一般的となっている。同様な用語に国語科教育法というのがあるが、それは学校教育における国語科の教育法ということであり、実践の場を重視して、教科の枠内で国語教育の方法を考えていこうとする際に使用される用語^②となっている。この二つの用語の使用例を、年表に従って国語教育関係の書名に見てみると、戦後になって、国語科教育法を使用したものが散見されるが、国語教育法を使用しているものは見当たらないのである。このことは国語教育が確たる形で実践されることによって生ずる意義が重んぜられ、その意味の国語教育は国語科の教育において実現されていることをよく示していると考えられるのである。

ところで、国語科教育法という用語には規範的なものの実践化という色彩が伴わない、国語科教育の規範と

して示されるものによって実践方法が規定されてくる傾向が見られるのである。これは、国語教育に関係する理論的研究の実践化の場合にも見られるところで、実践に対しての作用力が前者の場合に強いという違いがあるが、ともに実践を目指しているので、書名の如何にかかわらず、すべて、国語科の教育法の資料となりうるのである。その中で、国語科教育法という用語が、最も直接的に実践方法にかかわっていくような感じを与え、しかも規範的内容が主で実践の方法が従となる印象がする一方で、国語教育法という用語は、理論的内容が主で実践的方法是間接的にしか求めないという感じを与えている。

この文章の主題に国語教育法という用語を使ったのは、あるものの実践化の研究ではなく、実践が理論や規範に直接的に拘束されることなく、とらわれのない実践を基調とした国語教育の教育法の研究をねらいにしているので、それにふさわしい用語と考えたからである。実践を他のものと対等にも、どのようにも扱える余地を残した表現であり、実践を出発点とするという修飾語によって、研究目標を明らかにすることができるのである。実践の中に国語教育法をさぐり、実践から規範や理論を見直して国語科の教育法を考察するねらいは、実践そのものの記録的研究や実践化の報告は広く行なわれているものの、実践を出発点として国語教育全般を見通す研究があまりなされていない現在生かさなければならないと考える次第である^③。

以上の観点にたつて、現に、二、三の小論をまとめているが、ここに、研究実践例として一小論の概要を記しておこう。これは、昭和45年10月下旬、広島大付属福山高校において開催された全国国立大学付属学校連盟高校部会の12回研究大会において、「現代国語」教材の取り扱い面からの考察——段落重視の読解における問題——と題して、16頁印刷の資料を用いて研究発表したものである。

高校の「現代国語」の中の非文学教材を取り扱う授業において、各時間に共通する読解指導事項として形式段落の問題を取り上げてみたのであるが、約2年間にわたり、形式段落ごとにキーワードを短時間に抜き出しながら読解していく方法を実践したのである。非文学教材の読解に形式段落と利用するのは、目新しい

ことではないが定着した指導方法があるわけではなかった。その過程で、段落の長短が表現内容の難易と結びついており、段落の長短と読解作業の困難度との関連がある程度数量的に明らかになってきた。そこで、段落意識をもって書かれた教材とそうでない教材ということが問題となり、さかのぼって段落とは何かに興味の対象となってきたのである。更に、並列的に収載されている教科書教材を、たとえば段落の長短というような教育価値に従って分類しておく問題にたどりついたのであるが、文章分類の問題は文法学上の今後に残されている課題であり、文章論の一角として段落意識の問題を研究することも新しい課題であることがわかるのである。

以上のようにして、実践を出発点として国語教育全般を見通した上で、焦点を国語教育法に絞ってこうと考えるのであるが、そう考えている理由の一つに国語科教育の内包する特質をあげることができる。表1を使って説明すると、戦後の国語科教育の特質を教科の目標や内容とその実践との関係でとらえた時、その間が他の教科ほど緊密でないことを第一のものとするのであり、中等学校の国語科教育の目標は技能目標に重きを置き、その上で価値目標を追求す

ることになっており、教科内容は言語活動の諸領域に従って大綱的に示されているのであるが、実践の場では総合的な教科書教材という形で与えられるので、教育方法や計画は教材に対してのものが考えられ、教科の目標や特に内容に直接沿わない形で授業がなされるのが普通となっている。国語科教育の内容とされるものにそのままつながらない実践でありながら、それが自然であると受け取り、授業は教材中心の方法や計画がたてられるという食い違いが生じているのである。国語教育研究がすべて実践を志向し、方法の裏づけを求めているにもかかわらず、それが実践に生かし切れない場面が想定されるとともに、現場における教材を中心とした方法は一回限りであることが多いという国語教育研究の問題点も付随して生じている。初等教育の国語教育は少し事情が異なるが、実践から出発して国語教育を見通すところに、目標や内容と実践との間のずれを修正する手がかりがあるのではなからうかと考えるのである。

表1は、中等国語教育についてまとめたもので、国語科教育の目標(目的)を二大別し、教科内容を学習指導要領による示し方と教科書教材として考える考え方とがあることを表わしてある。二重線のところは、へだたりが大きいことを示し、時に食い違いがおこる可能性のあることを示している。実践の方法や計画は教材に対するものであり、総合教材の総合展開が授業のたて前となっているが、教科目標や内容とのつながりを図式的に考えなければ実践独自の姿となるわけでそこを尊重し基盤としたい。国語教育研究は、右側に三分した行き方に類別でき、矢印の方向を志向するわけである。点線の矢印のように、実践を重んじ実践を抜け出る行き方が望まれるのであるが、あまりなされていないのである。実践とのつながりが、それぞれに考えられるという点で、国語教育研究は国語教育法の研究の前提となり、その外枠をなすといえるのである。

次に、代表的な国語教育関係書の周辺から国語教育法の研究の前提条件やおよその輪郭を明らかにしてみたい。

3. 近代国語教育の史的区分

西尾実氏の「国語教育学の構想」昭和26年は、言語教育を強調して戦後の混乱した国語教育を方向づけた書物であるが、その基盤に近代国語教育の問題史的な把握があり、それをもとに国語教育の目標を確立したと理解することができる。語学教育期、文学教育期、言語教育期とする史的区分は、国語教育の内容面からの区分法であるが、飛田多喜雄氏の考察によれば、「国語教育の史的区分については、残念ながら他の諸

表1

国語科教育	価値目標	技能目標	理論的 ↑ ↓	国語教育研究
	(目的)			
	教科内容	教科書	規範的 ↑ ↓	
		教材	(授業) 実践的	

科学のように定説といわれるほどの研究が示されていない。西尾説、渡辺説をはじめ二、三の見解は示されているが、本格的な研究は今後の課題であろう」ということである。そんな状況のなかで、この西尾説は通念とされており、飛田氏自身その通念に従いながら「国語教育方法論史」昭和40年の中で、方法面からの見解をつけ加えて表2に示した史的区分を試みているが、これが現在では最も妥当な見解ということが出来る。このうち、「戦後の教育、国語教育の動向を検討するには、昭和26年度の学習指導要領の出たのを境としてそれ以前を戦後前期、以後を戦後後期とすると、その特徴がはっきりしてわかりよい」^⑥のだが、西尾説が前記の書や「国語教育講座 第五巻、国語教育問題史」昭和26年にややくわしく述べられているように、戦後間もない頃までの国語教育の動向をもとにして成り立っているのだから、それ以後の国語教育の考察に不都合なところが出るのもやむをえないだろう。

渡辺茂氏の見解も、「国語教育の進路」昭和23年、「言語教育と文学教育—実践と資料—」昭和27年など戦後の同時期に出されているが、方向を見出そうとする際に過去に教訓を求める自然の行き方と見ることが出来る。渡辺説は国語教育実践者の主体性をめづった史的区分で、革新時代（第一次）明元～明25

表2 近代国語教育の史的区分

飛田多喜雄説

「国語教育方法論史」昭和40年

第一期

語学教育期—訓詁注釈時代 明元～45

前期 法令制定期—各科教授法の適用と考案
明33年の小学校令改正まで

後期 国語科成立期—国語科成立と教授法の模索

第二期

文学教育期—教材研究時代 大元～昭10

前期 教材研究期—教材研究を主位とする指導法の開拓 大11年ごろまで

後期 指導原理形成期—指導原理の探究と指導法の樹立

第三期

言語教育期—言語生活時代 昭10～

前期 言語活動期—新領域の開拓と錬成教育の強調 終戦まで

後期 言語生活学習期—国語教育方法の開拓と科学化

模写時代 明20～大10

発展時代 大5～昭15

硬化時代 昭12～昭22

革新時代（第二次）昭20～

のようになっている。このほか、「国語講座1、言語の本質と国語教育」昭和33年に国語教育史的事実の解説が載せられていたり、「近代国語教育史」昭和40年に国語教育史の資料が集められていたりするのであるが、新しい史的区分を生むまでに至っていない。なおこれらは小学校の国語教育を中心としていると解するのがよいと思われる。

全国大学国語教育学会（代表者望月久貴氏）編の、「小学校国語科教育研究」昭和44年、に見られる史的区分は次の通りである。

近代第一期 明治初年から明治33年

近代第二期 明治33年から昭和10年ごろ

近代第三期 昭和10年ごろから現代

いわゆる通念に従いながら、国語教育の制度面を加味した国語教育史になっている。同書の姉妹篇である「中学校・高等学校国語科教育研究」昭和44年は、戦後の中等教育の進展に伴ない、中等国語史を分離したのが注目されるが、「小学校国語科教育の史的研究の進展に比べて、中等国語科教育史のそれは、たち遅れていた」^⑦とあるように、戦前と戦後では質的に異なるところもあり、今後の課題とされる面が多い。その史的区分は次の通りであり、年代的な基準が表面にでている。

明治期 大正期 昭和前期 戦後期

（田坂文穂氏「明治時代の国語科教育」「近代後期の国語科教育」、山根安太郎氏「国語教育史研究」など参照せねばならぬものである。）

以上のような、近代国語教育の史的区分のなかに占める「国語教育学の構想」に見られる西尾説の重みを考えると、同書の価値の第一はその史的区分とそこから導き出される言語教育重視の国語教育という方向づけにあるように思われるのである。そのことは、戦争直後の経験重視の学習という風潮に沿うところでもあるが、史的理解に支えられた主張であるため、今日においてなお影響力をもっているのである。その意味で表1の分類に従えば理論的研究のところへ格づけできるのであり、実践方法は直接には、問題とされていないのである。

4. 言語過程説の波紋

言語教育の主張がなされ、アメリカの国語教育の行き方がとり入れられ、教科書が言語篇と文学篇の二本立てとなった、昭和20年代の後半は言語教育と文学教育の論義が盛んであった。^⑧そこで、文学教育について

考えながら、国語教育の内容の問題に触れてみよう。

大正時代から昭和初期にかけてが文学教育期であるという、前記の史的区分でいう文学教育は明治期の訓詁注釈主義的な教授に対して、鑑賞や解釈という教師や生徒の主体性を尊重した教育を意味しており、表現内容を扱うという広い意味の文学教育が重視された時期であった。昭和20年代において、「文学教育と言語教育との関連についての論争は、ここ数年来の国語教育界をにぎわしている。しかし、文学というものをどのように考えるか、そこから、国語の教育課程において文学学習をどのように位置づけるかという根本に対する肉迫のしかたが不徹底であるため、論義が空転しているくらいがあるようだ^⑩」とされる文学教育は、中等国語教育に比重を置いており、大正期の初等教育中心の論と異なり、文学作品を扱うという文学教育とそれ以外の言語教育との関連についての論争と考えるのがよいと思われる。

時枝誠記氏の「国語教育の方法」昭和29年、には言語教育と文学教育を一元的に考える理論が述べられているが、それは言語を表現し理解する過程は日常のあいさつも文学作品の読解の場合も同様であるとする言語過程説から来ているのである。そうして、言語のそういう本質が教育方法を規定していくとして、国語科は訓練学科であるとされるのである。これに対して、文学教育は言語教育のなかの一特殊領域であるとする立場や文学教育と言語教育はやはり一線を画して考えるのがよいとする、主に中等国語教育関係者からの現実的な意見が出され落ち着くのであるが、時枝氏の文学教育を言語教育の中に吸収してしまう強力な理論が論争を活発なものにしたことは確かであった。一方、教科書を言語篇と文学篇に分けようという二元論は、国語の教育課程全般を考えず教材段階における仕分けという弱さがあり、消滅してしまうが、文学教育を強調する意味で言語教育との違いを取り上げ、二元的に論ずる行き方は残っていくのである。

その後、文学教育で扱う文学作品教材が量的に完全であるか、質的にどうかという吟味が問題となってきたわけであるが、扱う文学教材を量的に完全な形で使用することが一般には困難であるところから、国語科の文学教育は教材例によって文学作品の読み方を指導しておき、課外や図書館による読書指導へ橋渡しする行き方に落ち着きつつあるようだ。そうした場合、教材としては代表作ほど適切だといえよう。表3は詩教材に限って、昭和40年度検定の15種45冊の「現代国語」の教材をまとめたもので、採用している教科書の数に従って配列したものであるが、大正期を中心にした代表詩人の代表詩集から採録されている状況を認めることができる。

表3 詩の教材一覧

15	萩原朔太郎	月に吠える大6	青猫大12	純情小曲集大14	永島昭9	宿命昭14
12	高村光太郎	道程大3	智恵子抄昭16			
	三好達治	測量船昭5	山果集昭10	一点鐘昭16	砂の砦昭21	
10	島崎藤村	若菜集明30	落梅集明34			
8	北原白秋	邪宗門明42	思ひ出明44	水墨集大12	海豹と雲昭4	
	室生犀星	愛の詩集大7	純情小曲集大7	第二愛の詩集大8	忘春詩集大11	鶴昭3
	立原道造	萱草に寄す昭12	暁と夕の詩昭12	優しき歌昭22		
7	村野四郎	体操詩集昭14				
6	宮沢賢治	春と修羅大13				
	西脇順三郎	あむばるわりあ昭22 (昭8)				
	草野心平	蛙昭13	富士山昭18			
5	蒲原有明	草わかば明35	独絃哀歌明36	春鳥集明38		
	伊東静雄	わがひとに与ふる哀歌昭10	夏花昭16	春のいそぎ昭16		
	中原中也	在りし日の歌昭13				
4以下	薄田泣菫	中野重治	千家元麿			
	山村暮鳥	佐藤春夫	丸山薫			
	谷川俊太郎	津村信夫				
	ヴェルレーヌ	ボードレール	ゲーテ			
	リルケ					

ところで、その場合何を代表作とするのかという問題が起きる。文学というものをどのように考えるかという問題である。また、文学教育によって何を与えていくか、言い換えると、表現内容による感化主義^⑪に最もふさわしい文学教育をどう考えるかという問題が生ずる。価値目標の追求の問題である。その場合には、文学作品の何を教えるかということが問題となってくるのである。これらが狭義の文学教育であり、先の代表作を教えようという考えと対立することもある。この二者を代表的様式として、文学教育論が深められているとみてよい。表4はその図式化である。

表4

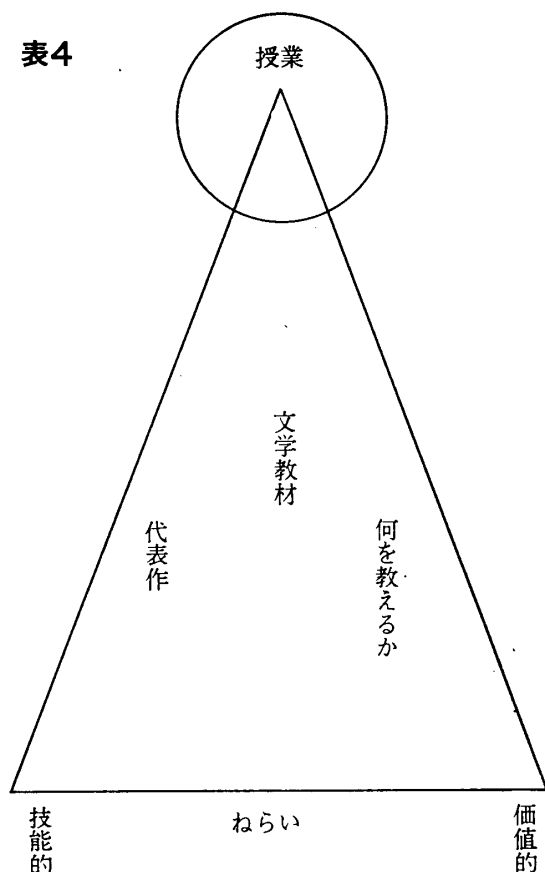


表4では文学教育のねらいは末広がりであるが、文学教材を使った授業そのものは同一で、文学特有の準体験的な認識^⑩を生むように取り扱うことになるという実践の特色を表現してみた。このように実践は単調であるが、そこに至る考え方が複雑な事例が文学教育であるが、実践段階では文学作品教材を取り扱うのが文学教育であるといえる。それに対し、言語教育は非文学教材を取り扱う授業を指すと後期中等国語教育の実践段階ではみなしてよいと思われる。

「国語教育の方法」は、言語過程説の理論の演繹の上に成り立った方法であるといえ、文学教育をもその中に取り入れた言語教育の主張である点、初等教育の国語教育論めく印象を与える。高校の現代国語の教材になると、文学教材と非文学教材の教育的価値は全く異なると言ってよい。ところが、昭和38年の「改稿国語教育の方法」は、時枝氏が「昭和30年度と35年度の二回に亘って、文部省の高等学校学習指導要領改訂委員会の仕事に参加し、……これらの仕事に対する私の立場や、発言の趣旨を記録して置くことは、……必要なことと考えて、この改稿の仕事を計画した」と、はしがきにあるように学習指導要領の解説的な要素がつけ加えられ、高校の国語教育の規範的研究書の性格も合わせもつことになった。その結果、実践に対する影

響力が強まったが、国語教育の内容である言語が方法を規定していくという本来の論旨と論点が二つにわかれてきたともみられる。

5. 学習指導要領の読み方

書名に国語科教育法を使用したものは、概して学習指導要領の解説的研究であったり、実践化の指導書的研究であることが多い。そういう実践の規範的研究の代表的なものは、全国大学国語教育学会編「国語科教育研究」であろう。昭和44年に中等国語教育の進展に伴ない、小学校と中・高等学校に分けて出されたのは画期的なことであったが、小学校国語科教育と中・高等学校国語科教育とでは、文学教育、古典教育において目立って質的な違いがあるので、区別して研究するのが当然とも考えられる。また、国語科教育の基準を示している学習指導要領の記述が、小学校では重点目標的に学習指導の内容を学年配列してあるのに対し、中学校では学年としての学習指導内容の諸特徴を記述するにとどまり、高等学校では科目のもつ特性を大綱的に記述しているという違いがあり、これらの記述をもとに実践化の研究を進めるに当たって、小・中・高の区別をつけるのが実際的だということもある。そうしなければ、「中学校・高等学校の国語科教育の科学的な研究は、小学校に比べると、少し低調であるとも言われてきた^⑪」という状況を抜け出ることができないであろうし、それを実践に生かすにいくであろう。

ともあれ、戦後の国語科教育は、指導要領を直接の指針とし、基準とし、規範として進められてきている。その記述内容は、目標・内容・計画（取り扱い）に大きく分けられており、内容を聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの言語活動の領域で表わすようになってきており、しかもそれらを総合的に取り扱いながらも適宜集中的に取り上げて学習指導するようになっている。先に表1で図式化したのも、大体この線に従っているわけだが、問題点として、指導要領と教科書や実践における教材との対応関係が、国語科の場合、直接的でなく、学年が進むにつれて教科書やその教材を選ぶ基準や考え方と指導要領が離れていく、無関係になっていくという感じが強くなっていく。高校の現代国語では何を教えたらよいのであろうか、という疑問をもつ人が多いのもそのことの表われであるが、実践と指導要領の間に距離が生じている、その距離をどう埋めたらよいのか、研究課題が尽きないのも国語科教育の特色となっているのである。

次に、表5として、学習指導要領を中心とした戦後の国語科教育関係の年表を掲げておこう。

表 5

21年	当用漢字表 現代かなづかい 公布	旧教育体制の払拭	占領下の教育
22年	学習指導要領国語科編 (試案) 小中	六三三四制実施	新教育の発足
23年	新制高校の発足	
24年	検定教科書使用	
26年	中学校・高等学校学習指導要領国語科編 (試案)	国語甲・国語乙・漢文	戦後教育の検討
	小学校学習指導要領国語科編 (試案)		
30年	高等学校学習指導要領国語科編 31年度改訂版		文部行政の確立
33年	小学校学習指導要領 中学校学習指導要領		
35年	高等学校学習指導要領	現代国語・古典乙Ⅰ・乙Ⅱ・古典甲	
37年	高専制の発足	経済発展に沿う教育編 制
43年	小学校学習指導要領		
44年	中学校学習指導要領		
45年	高等学校学習指導要領	現代国語・古典Ⅰ甲・Ⅰ乙・古典Ⅱ	

昭和22年～26年のものは試案という断り書きがあり指導書の性格もあり、経験主義にたつ単元学習が中心であった。単元という用語が、これ以後「指導要領から消えたにしても、その後の改訂において、単元学習の行き方が全く否定されたのだとは考えられない」とされるように、昭和30年～35年の指導要領では学力低下を補う意味もあり、系統学習が表面に出てきているのである。また、試案という断り書きが消え、基準性をもつものとして、分量も約 $\frac{1}{10}$ ほどに圧縮されて出されている。次いで、昭和43年～45年のものは、指導事項の精選という面が強調されているといえよう。別に、教科書と授業時数の問題があるが、ここでは触れない。

さて、言語教育についての問題であるが、この面では、小・中・高と積み上げ、連続して完成していくところに特色があるので、文学教育や古典教育のように中・高を別に区分しない方が筋道だった考え方ができるように思われる。以下に、敬語の学習指導についてまとめながら、指導要領の読み方について考察してみよう。

昭和43年～45年の指導要領では、敬語の取り扱いについて次のような記述となっている。

〈小学校〉

2年――

ていねいなことばと普通のことばのあることに気づくこと

敬体の文章に慣れること

3年――

相手やその場の状況に応じて、ていねいなことばを使うようにすること

文章の敬体と常体との違いに注意すること

4年――

必要な場合はていねいなことばを正しく使うこと
文章の敬体と常体との違いを理解すること

5年――

日常よく使われる敬語を正しく使うこと
敬体と常体とを使い分けて文章を書くこと

6年――

日常よく使われる敬語の使い方に慣れること
文章を書く目的に応じて敬体と常体とを使い分けて書くこと

〈中学校〉

1年（2年，3年も同じことを指導する）

語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係同義語の使い分け敬語など

〈高等学校〉（特記なし）

昭和30年～35年の指導要領では、

〈小学校〉

2年――

ていねいなことばと普通のことばのあることに気づくこと

4年――

文章の常体敬体の違いを理解すること

6年――

日常よく使われる敬語の使い方に慣れること

〈中学校〉

1年（2年，3年も同じことを指導する）

一つの語句がいろいろの意味や用法をもち一つの意味がいろいろの語句で表わされることに気づかせる。また語感の違いに気づかせ敬語の用法に慣れさせ語句の組立や接頭語接尾語のはたらきなどをわからせる。

〈高等学校〉（特記なし）

以上のように記述されている。

新指導要領において、小学校の場合、書きことばの

面では、2, 3, 4年で読むことを通して、5, 6年で書くことを通して指導することになっている。話しことばの面では、2, 3, 4年でていねいなことばを使うようにし、5, 6年で日常よく使われる敬語を正しく使うように指導することになっているので、日常的な敬語の使用については小学校の段階で完成することになるのである。中学校の場合、小学校の指導の引き続きの上に、ことばに関する事項のなかの文法的な知識の理解の一環として、敬語の用法を指導することになる。敬語の日常的な使用の域を出て、普遍的な性格(丁寧, 尊敬, 謙譲に要約される)を理解させるねらいをもつようである。現代国語にあっては、中学校の指導の上に立った指導とされているだけで、敬語については触れていないし、古典についても敬語の用語は使用されていないのである。こうした記述は、前指導要領においても同様である。ただし、国語科の目標の一つに、前指導要領では国語の向上だとか国語を尊重するという表現があったのが、新指導要領では、国語を愛護するというようになっており、敬語について小学校で詳しく記述されるようになった点に相違が見られるのである。

ところで、国語科の指導計画作成について、学級担任制の小学校の新指導要領では、「国語の指導は、国語科のみならず学校の教育活動全体を通じて行なうものとし、国語科においては、他教科、道徳および特別活動における指導と密接に関連させて、国語の学習に関する基本的な事項を取り扱うものとする。」とあり教科担任制の中学校では、「他の教科、道徳および特別活動ともよく関連を図ることが必要である」と書かれている。高等学校では、「国語科全体としての調和を図り、現代国語の指導と古典に関する科目の指導とを適切に関連させて効果的にすること」とあり、国語科が教科として独立していく様子が示されている。敬語の指導も古典にあっては、文語文読解の際に行なわれるのが普通であり、指導方法にまで及んで考えれば、やはり小・中・高の区別が存するといえるのである。

そこで、敬語を高校入試に出題することの是非について考えてみよう。

「母はいま買物に行かれたところなんだよ」

という会話文のなかの敬語の使い方を訂正させる問いは、むしろ中学入試の問題内容にふさわしく、高校入試問題としては訂正する理由を文法的に問いたところであることは、先の指導要領の記述で明らかであろう。この会話文を、生徒が先生に対して言ったものと仮定した場合、「ところなんだよ」というところは文法知識の上からは誤りで訂正すべき箇所になってくるがそうした箇所を出題すべきかどうか意見のわかるところであろう。昭和27年4月に国語審議会が発

表した「これからの敬語」では、これからの対話の基調は「です、ます」体としたいとする一方、学校用語として、先生と生徒との対話にも、相互に「です、ます」体を原則とすることが望ましいが、親愛体としての「だ」調の使用を妨げるものではないとされており国語学辞典の「これからの敬語」の解説に、「敬語は本来社会的関係についての態度の問題であるから、以上の規定も、単なる同義語整理とは異なった倫理的性質を持っている。その新しい倫理が、今日なお区々の生活体制を持つ全国の各地域社会に、どのように受け入れられるかは興味があるが、もちろん、これは共通語生活の場面における基準と見るべきであろう」とあるように、国語問題として揺れ動いているところを検討することなく取り扱いがちであるのは反省しなければならぬと思われる。時に、国語科教育の枠を出て国語教育を広く見渡す心構えが必要となろう。

言語教育の一例として、敬語の学習指導について取り上げてみると、その全体の骨組みは指導要領の記述に示されたところが最適であり、初等教育段階でその重要な部分を繰り返し指導することになるのだが、中等教育段階の実践例として掲げた入試問題にぶつかる、指導書でなく基準を示している指導要領の記述では不十分であり、国語問題と国語教育の関連についての考察が必要となってくるのである。ということは、指導要領の単なる解説や実践化の工夫だけでは不十分ということであり、「国語科教育研究」において、国語教育の諸問題のなかに位置づけ指導要領の実践化を説いているのは、当を得たことであるとする事ができる。逆に、実践そのものから、指導要領の記述や国語教育の諸問題を見通していく行き方も有効であろうと考えるのである。

6. 中学・高校の国語の授業

国語教育は実践があつてはじめて意味があるのは当然であるが、実践ということばは、簡潔ではあるが観念的で実際から離れた感じを与えやすい。そこで、より具体的なことばとして、実践の最少単位である、中学・高校の一時間ごとの国語の授業と置き換え、そこを基盤とした国語教育法の研究を心がけようと考えている。

そこで、一時間単位の国語の授業というものを吟味しなおしたいのだが、そのよい機会として、教生の授業を指導する際に、平生かえり見ることの少ない自分の授業をそこに二重写しにして、いくつかの問題点を整理してみようと思う。

その一として、指導案の一般的な形式が、導入一展開一終結という形で示されるように、一時間のまとまりを重んずる傾向があることである。指導者は指導案

の線に沿って授業を進めるわけであるが、生徒の理解度はあまり問題とせず、予定した教材内容をまともによく教えることになるのが普通である。その間の経験により、緩急自在に生徒に理解させるコツを会得するのだが、それらは、一時間をいくつかに分割する技術によって支えられていると思われてならない。無意識のうちに、一時間を三つぐらいに分割しているようであり、一時間を均等に三分割する指導案が考えられてよいのではないかと考えている。そうすることにより、教材内容に対する生徒の理解が行き届くし、指導方法の区切れが新たな指導方法を生み、充実した一時間となるように思われるのである。

その二として、国語の授業の中心は発問とそれに対する応答になるわけだが、時として単調に流れたり、応答があまり出なかつたりすることがある。そうした際、教師の側では教材内容を整理したり、補助手段を使用して説明を加えたりするのであるが、即座にうまく転換できるとは限らないところにむつきしさがあるので、頭を痛める場合がある。もともと、発問は教師の側に属する事項であり、それを補う方法が教師の側に属する事項であれば、生徒にとっては変わりばえがしないと受け取るのが一般であろう。そこで考えられるのは、発想を変えて、生徒に何か仕事させる工夫をすることである。ノートさせるとか、黙読させるとかの適切な指示を与えて、生徒の側に主体を置いた授業展開をはかることが大切となってくる。

その三として、一時間の授業だけを考えて、それが年間計画の中の一部であることを忘れて、学年進行に伴って展開してきていることを無視しがちであることがあげられる。そのため、進度を考えない授業になったり、部分にこだわったりすることになる。要点をおさえながら、それに肉付けし、全体を見渡した授業にするには、教科構造を全体に把握した上での一時間の授業を目指す以外にないのであるが、最初からそうするのは無理なことであろう。そこで、数時間で扱う一つの教材の構造を正しく理解し、重要なことから順序よく各時間に割り振っておく事前研究、教材研究に力を入れることが重要視されなければならないのである。

その四として、授業で扱う教材に沿った行き方をするのか、教材から離れて教材で教える行き方をするのか、授業の媒介役である教材の扱いを時に応じて明確にしておくことの問題がでてくる。簡単にいえば、時には教材を教え、時には教材で教えるという行き方をすることであるが、それには、授業のねらいや目標が確立されていなければならないし、そのねらいはや目標が十分に達成されるためには、生徒の発達段階や理解到達の程度を正しくとらえておくことも大切になっ

てくる。教科教育についての正しい認識が求められるところである。

以上、国語の授業の問題点を大まかにまとめてみたが、その底にある要素を洗い出すと、表6になる。教材が中心であり、教師のところを二重線にしてみた。

国語科教育

表6

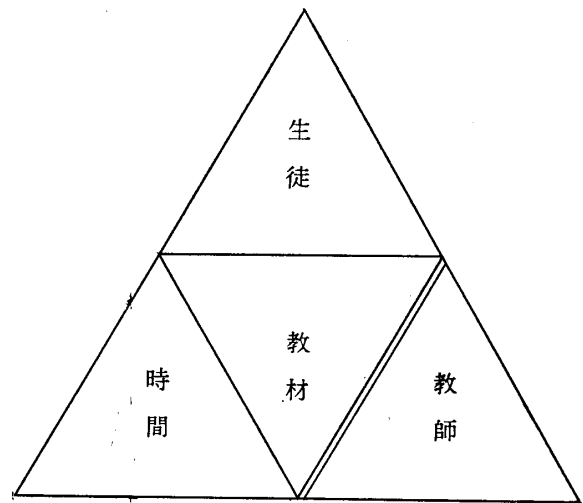


表6は、一時間、一教室の国語の授業を頭にして描いた、中等国語教育の図式化であり、表1に示した国語科教育全体にわたる目標や内容などによる図式化と異なり、国語教育の実践の最少単位をもとにしたものである。実践を出発点とするという実践を、こういう形でとらえた上で、そこを基盤にして、国語教育法を再構成したいと考え、そうすることから国語教育の新しい研究の緒口を見出せないかと考えている。

注

- ① 時枝誠記氏の言語過程説を出所としている。久米常民氏の「国語教育の方法と実践的理論」昭和41年右文書院は、それを実践に引き付けた形の理論を展開されており参考になる。
- ② ここでは、代表的な国語教育関係辞典である「国語学辞典」昭和30年、「国語教育辞典」朝倉書店32年、「国語科教育研究」昭和44年などの年表等を使用した。
- ③ 名古屋大学国語国文学第26号（昭和45年7月）に「国語教育の実践面からの研究について」と題した拙稿が載せられている。（中等国語教育の問題という側面がある。）

④ この時の私の発表要旨は以下のものであり、参考のため全文を掲げておく。

1. 現国教材のうち、非文学教材を取り扱う授業において、形式段落のもつ役割りを重視した扱いをすべきであると考えている。

〈理由〉現国では、表現内容の把握の便宜的手段として、意味段落のもつ役割りを強調するのが普通である。今回の指導要領の改訂で、始めて、書くことの項に「段落に分けて」文章を構成するという形で形式段落が登場しているにすぎない。語彙指導から文章の読解に至る学習指導の中間のおさえとして、形式段落を重視した指導を位置づけたいと思う。

2. その実践例として、形式段落ごとに「中心（主要）語句の抜き出し」をし、その語句を使用して「内容の図式化」をさせることを試みている。

〈説明〉形式段落ごとに時間を区切って、中心（主要）語句を抜き出させるのであるが、その際、事柄を示す主語的（詞的）な部分を、短い形式段落の場合は一つに絞って抜き出させる。これを中心語句と称している。長い形式段落の場合は主要語句をいくつか抜き出させ、それらを結び付けて図式化させ、図式の中心となる語句を発見させる。最後に、これらの中心語句を利用して文章全体を把握させるのであるが、効率的な学習指導法としてお勧めできると思う。

3. 形式段落に留意して教材を検討してみると、相当に長い段落がいくつも連って構成されている教材があり、それが読解上の困難点となっているものがある。表現内容との兼ね合いはあるが、形式段落の長短で、教材の難易の判定をすることができる。

〈一例〉高二で使用している「改訂現代国語二」明治書院の巻頭の教材「幸福について」田中美知太郎の形式段落は次のようである。

200字、400字、640字、880字、1040字、920字、1080字の七つから成っており、最初の段落は直接に中心語句を抜き出させたが、600字ぐらいになると、主要語句を抜き出し、図式化した上で中心語句を見い出さねばならなかったため、生徒にとって難しい部類に属する教材であった。なお、表現内容の難しさと形式段落の長さとは比例の関係にある面がありそうである。

4. 現国の目標を、言語活動の諸領域の学習指導の完成にあるとするならば、非文学教材のもつ百科事典的内容の煩雑さは、解説などの形で別個に生徒に受け入れさせておき、言語の諸要素の学習指導を徹底する必要がある。とすれば、形式段落を重視した取り扱いも一層意味をもつことになる。

〈応用〉現国教科書の注は、語彙に関するものが多いが、言語指導の立場からこれを減らし、表現されている内容についての注（説明とか解説）を付けるなど、事前に指導しやすい形にしておくことが望まれる。また、文学教材の取り扱いの際にも、知的理解できるような解説などを、事前に与えておく指導が考えられてよいと思う。

5. 根本的な問題として、教材分類や教材配当の際に、その教材のもつ国語教育上の機能を考慮に入れていく問題がある。形式段落のもつ学習指導上の機能を強調するのも一方法かと思われる。

〈発展〉「文章のジャンル」市川孝（国語教育のための国語講座第六巻朝倉書店昭和33年）等を参考にして、教材の分類や配当の問題を、今後考えてみたいと思う。これは、教材を考える前提条件である。

- ⑤ 飛田多喜雄氏の「国語教育方法論史」昭和40年、の19頁参照。
- ⑥ 同上の書の231頁参照。
- ⑦ 石井庄司氏の「国語教育の変遷と国語観」が収載されている。
- ⑧ 西原慶一氏の著書で、国語教育史の資料集の感がある。
- ⑨ 「中等国語科教育の史的展開」とある11頁参照。
- ⑩ 本校の研究紀要第15集（昭和45年3月発行）に、「現代国語」の成立と特質について、と題して発表した拙稿に、その間の状況をまとめておいた。
- ⑪ 「国語教育実践講座5 文学の学習指導」昭和28年のはしがきによる。
- ⑫ 国語学辞典の表現を借りれば、「言語は、言語主体の表現（理解）行為の、精神生理的に継起する過程としてとらえるべき事であって、音声と意味との結合体のような物として見てはならない」という時枝誠記氏によって提唱された言語本質観。「国語学原論」昭和16年に体系的に述べられている。
- ⑬ 西尾実氏の考え方で、「言語教育と文学教育」昭和25年などに見られる。
- ⑭ 倉沢栄吉氏などの考え方で、「言語教育と文学教育——実践と資料」昭和27年などに見られる。
- ⑮ 「高等学校国語科指導資料教材と指導法」昭和41年文部省、を参照して表にまとめた。一教科書単位では問題が別である。
- ⑯ 時枝誠記氏の「国語教育の方法」に見られる用語である。
- ⑰ 熊谷孝氏の「文学教育」昭和31年に見られる用語であるが、戦前の国語教育論にまでさかのぼって考えるべき問題を含んでいる。
- ⑱ 「中学校高等学校国語科教育研究」昭和44年の序による。

⑲ 「東書高校通信1971, 9月 100号」の, 増淵恒吉氏の「戦後の〈国語科〉の歩みと今後の課題」の一節である。

⑳ 本校の研究紀要第16集(昭和46年3月発行)に, 「中学・高校の国語を中心とした発問の諸問題」と題して発表した拙稿がある。

㉑ 名大文学部における, 国語学懇話会の例会(昭和44年5月31日)で「実践を出発点とする国語教育法の発想」と題して, 私が研究発表したことがある。その時の発表の骨子は次の通りであった。

A. 教え方(具体的)

生徒の実態の把握

1. 1時間単位

音声言語

指導案に載らないこと。

2. 1教材単位

文字言語

指導案に載ること

教材研究

3. 1単元単位

経験単元

教材単元

B. 教科内容の総体

生徒の発達段階の理解

4. 1学年単位

年間指導計画

時間配当の問題

5. 教科課程

小・中・高の関連特に中・高の関連

6. 教育課程

他教科等との関係学校教育全体計画

C. 学問(他領域)

応用的

示唆的

7. 史的理解

国語教育史

8. 比較論

外国の例との比較

9. 未来像

今後の行き方理想の姿