

時枝誠記「国語科学習指導要領試案」と文部省 「学習指導要領国語科編（試案）」との関わりについて

Study of the relationship between Motoki Tokieda and the Ministry of Education about Guidelines for the Course of Study (gakushu shido yoryo) for teaching the Japanese Language

吉田 雅昭*
Masaaki Yoshida

1947年に文部省が発表した「学習指導要領国語科編（試案）」と、1948年に国語学者の時枝誠記が発表した「国語科学習指導要領試案」との関わりについて考察を行った。文部省試案は民主主義体制を浸透させようとしつつ、経験を与えることに主眼を置いていた。一方の時枝試案は、読み・書きなどの訓練を施すことを目標とし、技術主義ともいえる内容だった。共に国語実践の確立を目指しつつ、言語伝達に悲観的な思想を抱いていた時枝は、文部省試案に濃厚に見られる経験主義とは対照的な技術を重んじる考え方を表明した。国語教育学において、後に能力主義と称されることになる一つの潮流を、時枝は、自身が作成した試案において打ち立てたといえるのである。

1. 本論の背景と位置づけ

本論は、1947(昭和22)年に文部省から発表された「学習指導要領国語科編（試案）」と、それを受けた形で、1948(昭和23)年に時枝誠記によって発表された「国語科学習指導要領試案」との関わりについて考察を行うものであるが、時枝が作成した試案についての考察により主眼を置き、時枝の動向を中心とした、当時の国語学が国語教育学に与えた影響に関する研究の一環として位置づけたい。なお本論では、田近(2014)に従い、文部省による試案は文部省試案、時枝による試案は時枝試案と呼ぶことにする。

1947年は終戦から2年を経て、教育基本法の施行や各教科の指導要領試案が発表されるなど、戦後の学校教育が本格的に動き出した、戦後教育の転換点の年である。終戦後の国語教育に関する流れを、飛田(1988)は、以下のように述べる。

この場合の終戦直後とは、終戦の年から昭和二十二、三年ごろまでを指すことにする。(中略)その理由は、その間に「日本国憲法」(21.11)の公布をはじめ新日本建設のための法規の改正や教育改革にかかわる制度や諸施策の改変が一挙になされた画期的なときであったからである。(p.22)

飛田は1947年を戦後直後と呼び表しているが、これは時間的な問題だけではない。上記の引用後に飛田も言及するが、教育基本法・学校基本法の制定や六・三・三・四制の導入など、現代に直結した制度改革が、特に1947年を中心に矢継ぎ早に進められたことを受けた呼称だと考えることができる。日本国憲法で明確に唱えられた平和で民主的な国家の実現のため、教育制度の改革は、重要かつ不可欠なテーマだったのである。

そして、教育基本法の趣旨を実際に教育現場で実現するために導入されたのが、これ

* こども学科 講師

も現代に至るまで続くことになる「学習指導要領」だった。学習指導要領は、現在では約 10 年おきに改訂され、時代背景を受けた変化を生じているが、最初に制定されたときは試案であり、まだ制度として定められたものではなかった。しかし、試案として導入された学習指導要領は戦後の日本教育の根幹的位置を占めるようになる。この学習指導要領は、国語教育においても重要なテーマであり続けることになるが、本論では、時枝試案との関係を見るため、1947 版の文部省試案の基本的な部分のみを扱うことにする。

ところで、1947 年版文部省試案は、他の科目と同様、新たな教育を目指した戦後期の特徴である〈経験主義〉に彩られているという評価が一般的になされている。例えば、田近(2014)には、以下の言及が見られる。

むしろ、聞く・話す・読む・書くの四領域の言語活動を実践的に取り出し、経験を通してそれを身につけさせようとしているわけで、経験主義のセオリーに即し、言語活動を基軸に新しい可能性を掘り起こそうとした新時代の教育課程として、国語教育史上に位置付けておくべきであろう。(p. 26)

概ね、上記の指摘の通り、経験主義とそれを国語科で実現させるために様々な言語活動を持ち出したことで、それまでとは異なる国語教育の在り方を提示したのが、1947 年版の文部省試案だということができる。

そして、この文部省試案は 1947 年 12 月に発行されたが、それから間もない 1948 年 3 月に「国語科学学習指導要領試案(総説・講読編)」を発表したのが、時枝誠記だった。

ここで、時枝の人物像について述べることにする。1900 年生まれの時枝は元々国語学者である。一般には『国語学原論』(1941 年刊行、2007 年に岩波文庫版刊行)という著作で〈言語過程説〉という独自の言語理論を樹立したことで知られている。特に文法研究では時枝文法の名をもって、戦前から戦後にかけて活躍した人物である。戦前には京城帝国大学の教授を務めていたが、1943(昭和 18)年からは東京帝国大学(戦後は東京大学)教授として国語学講座を担当していた。戦後は長く国語学会の代表理事を務めるなど、基本的には国語学者としてのキャリアを積み重ね、国語学の中心にいた学者である。

だが、時枝は特に戦後になってから、積極的に国語教育の分野にも関わっている。なぜ国語学者である彼が教育に深く関与したのか、時枝自身は次のように語っている。以下は、倉沢他編(1968)に記された、1965 年の座談会での時枝の言葉である。

わたしの国語教育とのふれ合いといっても、結局、わたしの言語理論から出発している。戦前昭和十六年十二月に『国語学原論』を岩波書店から出した。その時、本の帯に岩波のほうで、「この本は、国語教育ならびに国語問題と密接な関係がある。」というふれこみをつけた。それが出た時から、国語教育の面のかたがたがいぶん関心をよせられたのではないかと思う。そして、終戦を迎えた。それから、わたしがやむをえず国語教育とふれあわざるをえなかったのは、やはり、理論そのもののためではないかと思う。(p. 221)

時枝の著書である『国語学原論』は、あくまで言語理論を述べた本なのだが、そこで展開された言語過程説は、教育や国語問題と関わっていると(時枝の弁では)出版社側がそう解釈したわけである。少なくとも、言語に関する現実的な問題に対する糸口が時枝の理論に元々存在すると受け止められたのである。また、同書の別の箇所では、戦後教育を覆った経験主義に対する時枝の言葉も残されている。

経験主義に反して(小見出し：筆者注)戦後の国語教育のいき方に経験主義というこ

とがさかんに言われた。その経験主義がわたしの言語理論と抵触するということを経験主義と格闘ということから始まるわけである。(p. 222)

この言葉は「経験主義に反対して」という小節に記されているが、時枝自身が経験主義との格闘から国語教育へと深く関わるようになったと感じていることが読み取れる。

では、経験主義と時枝の教育理論とは何が異なっているのだろうか。戦前に時枝の言語理論は形を成し、言語理論に沿った教育理論を展開したのだから、経験主義から理論そのものが触発されたわけではない。京城(現在のソウル)にいたこともあり、戦前における国語教育への言及は少ないのだが、経験主義に反対する考えを持っていたことは、1940(昭和 15)年に書かれた論文の、次の記述から分かる(引用は、時枝 1984 による)。

国語教育が、若し国語の現状を一步も出でず、終始国語の伝統にのみ拘束されて居なければならないと考へるならば、それは恐らく言語の本質の一面のみを見て、半面を知らないものであると云はなければならない。国語は決して過去の伝統の上に、機械的な因果律によつて、その歴史を構成して行くものではない。私は言語はその本質として技術的行為であると考へて居る。技術であるからには言語の表現には必ず目的意識が伴ふものである。言語表現の目的意識は、我々の言語を表現する場合の状況なり、談話の相手なりに従つて相違して来るが、それらの目的意識を実現する為には技術が必要である。(p. 192)

この引用の前段は、国語教育が過去の伝統をそのまま受け継ぐための内容であるなら言語の半面しか扱っていないという警鐘の記述である。当時の、戦争に向かって突き進む中、特に国語教育では古典など日本精神を鼓舞する内容への傾斜が著しかった状況に対する反発とも考えられる。それから、後段になって「言語はその本質として技術的行為である」「技術が必要である」との文言が出てくる。

<言語は技術的行為である>という、戦前から時枝が抱いていた考えは、経験を重視する経験主義と反対の主張であることは、言葉を見てすぐに分かる。しかも、言語の本質に技術を置く以上、この主張は時枝理論の根幹であると解釈できる。時枝自身がそう理解したからこそ、経験主義に反する主張が行われることになるのである。

しかし、日本の教育における経験主義は文部省試案から始まった。すると「わたしの最初の仕事」と回想した経験主義への反対は、試案以後に展開されることになる。その最初の仕事の、まさに最初に公表されたのが、本論で扱う時枝試案である。

その後、戦後の国語科教育に与えた影響の大きさでは、当然のことながら文部省試案の方が圧倒的に大きい。1947 年に試案が発表され、1951(昭和 26)年には第二次の学習指導要領試案が発表される。その後、学習指導要領が文部省告示となったことは周知の通りである。ただ、試案としての 1947 年版はそれほど寿命が長くなかったのだが、成熟度がそれほど高くなかったという側面があったと思われる。その分、飛田の言う終戦直後の教育的思想が、純粹に文言となって現れたものだと考えることもできよう。

一方、時枝は国語教育学において傍流に位置づけられると言ってよい立場だが、言語教育としての国語教育を一貫して主張した点は他の国語教育関係者とは異なる独自の点である。時枝試案は彼の思想だけでなく、経験主義を中心とする新たな理論を背景に生じた、戦後国語教育の動向を探る上でも、興味深い論稿だと思われるのである。

2. 1947(昭和 22)年版「文部省学習指導要領国語科編(試案)」(文部省試案)について

まず、全体の構成を押さえておきたい。この試案は、以下の章立てになっている。

- ・第一章：まえがき
- ・第二章：小学校一、二、三学年の国語科学習指導
- ・第三章：小学校四、五、六学年の国語科学習指導
- ・第四章：中学校国語科学習指導
- ・第五章：文法の学習指導(小学校・中学校)

その他、「参考一 単元を中心とする言語活動の組織」までが、主な構成要素である。学習指導内容は、主に「話しかた・作文・読みかた・書きかた」の 4 種類から成り立っている。中学校では、「書きかた」に習字が含まれ、また「文学」の項が設けられている。この試案で、参考としてではあるが、「単元」という用語が登場し、以後国語教育での重要な概念となる。「ここに単元というのは、ある題目、内容を提出し、これについての言語活動をいとなむものである。(p.147)」との記載があり、言語活動の中身を指し示したものが単元だと述べられている。

単元の内容は 10 項目あるが、「(一) 民主政治では、各個人の意見が、なぜ大切であるか。(二) 世論とは何か。また、民主政治においてなぜ大切であるか。(三) 子どもの意見は、いかに両親から影響されるか。(四) 子どもの意見は、学校で同級生や先生からいかに影響されるか。…」といったもので、民主政治と共に「意見」が何に影響されてどう構築されるのかといった事柄が、主に盛り込まれたものとなっている。内容に関しては、民主政治を成立させるための個々人の意見の構築に主眼を当てていて、占領期において国語科にも新体制を浸透させようという当時の時代状況がうかがえる。

国語科学習指導の範囲としては、以下のように分けられている。

- (一) 話すこと(聞くことをふくむ)
- (二) つづること(作文)
- (三) 読むこと(文学をふくむ)
- (四) 書くこと(習字をふくむ)
- (五) 文法

この五つの説明として、「右の五つの部門のうち、どの一つといえども、他と関係なくとり扱われるべきものではない。実際の学習指導にあたっては、教師はつねに相互の関係を明らかに理解し、ことばのはたらきという共通な基礎にたつて、自分の扱っている教材の価値を考えることがたいせつである。(p.2)」と述べられている。ここでは、国語科の部門(各分野)を総合的に扱うことが述べられている。分析的ではなく総合的観点からの教育を目指していることがうかがえるわけである。

また、国語科の全体的な目標としては、以下のように規定されている。

- ・国語科学習指導の目標は、児童・生徒に対して、聞くこと、話すこと、読むこと、つづることによって、あらゆる環境におけることばのつかいかたに熟達させるような経験を與えることである。(p.3)
- ・いわば国語科学習指導は、小学校・中学校を通じて、聞くこと、話すこと、読むこと、つづること、この四つの言語活動を眼目とし、次のような能力の発達をはかることになる。(p.3)

ここにある「経験を與えること」に端的に象徴されているが、これらの文言からこの試案は経験主義を標榜したとの評価につながると考えられる。また、上記 2 番目の引用に続いて、主に次の五種類の能力の発達を図ると述べている。

- 一 人の話をよく聞くようにする。
- 二 相手によくわかるように、はっきりとものをいう。
- 三 すらすらと読んだり書いたりできるようにする。

四 児童・生徒の言語活動を、次のような表現によって多種多様にのばしていく。

五 国語学習によって、おのずから、次のような能力の向上も予想される。

各項目には、具体例などが記載されている。四の言語活動は、「童謡、手紙、童話、脚本」などの様々な言語媒体が記されている。五の例は、「(一)注意ぶかく、事物やできごとを観察する。(二)観察したことを、書きとめたり、発表したりする。(三)ことがらを、よく見通したり、まとめたり、分解したりする。」といった、国語学習に直結する言語能力以外の様々な能力が記されている。

もう一点、1947年版では「文法の学習指導」の項目が盛り込まれている。文法に関しては、1951年版になると、小学校の段階からは削除され、中・高の国語科試案で文法の項目が盛り込まれている。1947年版では、義務教育の段階での文法指導を重視していたと考えられるのである。文法指導の範囲と目標に関し、次のように記されている。

- ・文法の学習指導の範囲は、ことばのきまりをしぜんに、興味ぶかく、身につけることから出発して、口語文法と文語文法とを組織的に学習することである。(p.142)
- ・文法の学習指導は、国語のきまりを児童生徒の自覚にのぼせて、計画的・効果的にしようとするもので、次のような指導の目標が生まれてくる。(p.142)

ここで言われる「国語のきまり」は、小学校の指導としては、「・主語と述語の関係をはっきりさせる・敬語は一般的ないいかたをさせる・助詞の用法を学んでいく…」などの項目で、いわゆる文法以外の、文章や発話のルールなども含んだものである。また、範囲に述べられた文語文法は、中学校段階の事項として位置づけられている。

こうして、国語科編の文部省試案が作成された。この段階では、(章は別だが)小学校と中学校が一緒になっていたり小学校を二つに区分したりと、後には見られない構成になっている。また、経験主義とは言うが、例えば学習指導内容に関し「話しかた」「話すこと」と記すなど、「かた」と「こと」が併記された形となっている。これらの点から、体裁としては、いまだ不十分な面が見られると考えられる。

次の1951(昭和26)年の文部省試案では、小学校と中学校・高等学校という区分へと変更され、国語科の内容も「話すこと、読むこと」など「～こと」表記となる。その他、1947年版試案では「聞くこと(聞きかた)」は独立して設けられていない。小学校高学年の「話しかた」の指導の中に「人の話を注意して聞くようにする。(p.58)」と書かれていて、話すことと聞くことが混然としていた。現在に至る「話す・聞く・書く・読む」の言語活動の四領域の区別は1951年版からである。こうして、試案の段階でも試行錯誤を経てから、学習指導要領の体裁が整えられていくことになるのである。

ここまで述べた、1947年版文部省試案の特徴に関し、以下のようにまとめてみたい。

表1：文部省試案の主な特徴

①経験を與えることという文言など、＜経験主義的＞な教育を唱えた
②「～かた」と記すなど、いまだ経験主義で文言を統一したとは言えない側面がある
③それ以後の学習指導要領へと続く＜過渡的な段階＞と位置づけられる

＜過渡的な段階＞というのはその後の変遷を見据えてのことだが、文語文法を含んだ文法の学習指導が一つの章として示されるなどそれまでの国語科の指導事項の影響は、当然だが存在し、完全に過去(戦前)と断絶した指導内容になったわけではない。

しかし、目標として経験の重視を主張し、「話しかた」にしても、「朝の話しかたの時

間、遊びの時間、電話の話」など様々な具体例を挙げた細かい説明が行われている。読み書きだけではなく各種の言語活動を活かした内容を示し、主体的な意見を持つために単元を挙げるなど国語科に対する新たな試みが盛り込まれた、それまでの国語教育とは違う大きな変化を文書として明示した試案だったと位置づけられるのである。

3. 時枝誠記「国語科学習指導要領試案(総説・講読編)」(時枝試案)について

本章では時枝試案について扱う。なお、時枝試案は、時枝(1984)からの引用による。

上述のように文部省による1947年版の試案が公表された。この国語科編の試案の最後には、「昭和22年12月20日翻刻発行」とあり、1947年の年末になってから公表されたことが分かる。一方、本論の中心テーマである時枝試案だが、1948(昭和23)年3月、中教出版株式会社の雑誌『新しい教室』第三巻第三号に掲載されたものである。その後、文法編や作文編などが断片的に発表されたため、1948年3月の時枝試案には「総説・講読編」という名称が後に付けられることになる。ただし、時枝国語教育論の根幹はこの「総説・講読編」に示され、考察対象も「総説・講読編」なので、本論では特に断りがない限り、「総説・講読編」を指して時枝試案と呼称している。

全体では「総説・講読編」、「文法編」、「作文編」、「習字編」、「話方・聞方編」の計5種類から成り立っているのだが、「これらの論稿群をもって、私は、時枝博士の国語教育論の原型が成立したと考えている。(吉田裕久1980:220)」と指摘され、時枝国語教育論の基礎的な部分は、これらの論稿によって大方が示されたと考えることができる。

こうして1948年3月に公表された時枝試案だが、文部省による試案発表から時を待たずに公表されている。ある程度の事前準備があったかもしれないが、極めて短い期間に書かれた試案であることが分かる。なぜ短期間で試案をまとめられたのかというと、まず、1章で述べたように時枝が元々自分なりの国語教育観を抱いていて、文部省試案の発表後に自分の考えが生まれたわけではない、という点が指摘できる。次に、戦後すぐと言っても、すでに大学の講義も再開し、それなりの研究環境は生じていた。それに加え、国語学者の時枝だが、1946年には「仮名交り文に就いて」、1947年には「国語問題に対する国語学の立場」「国語審議会答申の「現代かなづかい」について」などを発表していて、国語教育への学術的立場からの関わりはすでに始まっていたのである。その土壌があったから、文部省の動きを受けてすぐに反応することができたのだろう。

加えて、そもそも文部省試案と時枝試案とは、書かれた目的や意図、内容など、かなり異なる構成となっていることが理由に挙げられる。文部省試案は、国語科として経験すべき内容を言語活動ごとに列挙し、全体として教師が行うべき指導内容をある程度体系的に記した教育指針であり、項目も含め組織化・体系化がなされている。

それに比べ、時枝はこの段階ではあくまで民間人の立場として試案を作成している。文部省試案と比べて文章の記述が多く、時枝個人の考えを総論的に述べた文章でもある。では、なぜこの試案が作成されたのだろうか。それについて、以下の記述がある。

- ・この国語科学習指導要領試案は、中等学校教科書株式会社が、この度、新制中学校並に高等学校の国語科に於いて使用される教科書を編纂するに当って、その編纂の指針として、私の考案したものである(p.123)
- ・本稿は、指導要領試案とはなつてゐるが、むしろ指導要領作製について予め考へて置かねばならない種々の問題について書き記したものであつて、云はば、指導要領

の覚書とも云ふべきものである(p.124)

直接には教科書編纂のための指針として書いたもので、しかも本格的な指導要領ではなく、その前段階の覚書のような、構想を示したものであることを断っている。上記のような短期間で記した文章ともなれば、体系的ではないことは当然のことであるが、時枝(1984)では、33 ページにわたる分量があり、決して短い文章ではないといえる。文部省試案に触発され、時枝の中で温められていた国語教育の考えが一気に表出されたのだといえよう。「学習指導要領試案」というタイトルを付けたことも含め、国家としての教育の基本方針である文部省試案に、時枝が真正面から対峙していたことがうかがえる。

また、言語過程説に基づきながら、本気で自分なりの国語教育の体系的枠組みの構築を目指し、その基礎として試案を発表した彼の意気込みも感じられる。結果として、時枝の国語教育に対する考えを直接的に記した内容になったと考えられるのである。

時枝試案の内容だが、まえがき・あとがきの他、以下の6項目から構成されている。

- 一：国語教育は如何なる事実であるか、又その目的は何であるか
- 二：国語教育に於ける教師の立場
- 三：国語教育に於ける生徒の立場
- 四：国語教育に於ける読本教材の意義
- 五：国語教育の方法と単元の意義
- 六：講読科の単元

文部省試案と比べると、かなり異なる構成であることが分かる。1951年版文部省試案に見られる校種別(小・中)に分けた構成などは当然見られないが、国語科全体の試案であるため、どの項目が小学校や中学校を対象とするかなどは述べられていない。

特徴的なのは、「話しかた、読みかた」などの内容を示すのではなく、国語教育の事実や目的を示し、次に教師・生徒の立場の記述が中心となっている点であり、文部省試案のような実際の授業運営のための資料というより国語教育の原理的側面に焦点を当てた内容であることが分かる。最後には単元について述べられていて、この点は文部省試案の影響もうかがえるが、単元に関しては後で触れる。

項目一にある国語教育の目的には、何点かの重要な指摘がある。この箇所は、後に至るまでの時枝国語教育論の根幹を成す重要なものである。

- ・方法的に確立された学校に於ける国語教育は、国語を方法的に完成させる手段であり、方法であるに過ぎないといふことが出来るのである。学校に於ける国語教育によつて、我々は正しい国語の表現法を学んだり、正しい読書の方法を習ひ覚えるのである。(p.126)
- ・国語教育によつて達成されることは、そのやうな国語に関する知識を授けることではなくして、完全な国語を身につけさせること、即ち完全に読むこと、書くこと、聞くこと、話すことが出来るやうな訓練を施すことである。国語の認識を確立することではなくして、国語の実践の確立を目指すことである。国語の主体的立場の完成ともいふことが出来るであらう。(p.126)

2番目の引用の「そのやうな」は、文脈上「博物教育」を指しているが、内容としては理科などの、特に知識を覚えることが重要であると(時枝個人の考えとして)位置づける科目を想定しつつ、国語科はそうした科目ではないと考えている。

「読むこと、書くこと」など、各言語活動からなる国語を「完成させる」・「完全に(出

来る)」ことを目的とするのが国語教育だと述べているのである。ここから、文部省試案の目的の中にある「ことばのつかいかたに熟達させる」という文言と、時枝試案の国語教育の目的とは、共通した内容が存在すると捉えることができる。つまり、文部省も時枝も、国語科においては生徒が「国語の実践」ができるようになる―確立する―ことが目標だと考えた点で、同じところを志向していたといえるのである。

その一方で、文部省試案の「経験を與えること」と時枝試案の「訓練を施すこと」という表現は、鋭い対立を感じさせるものである。文部省試案が先に発表されたのだからその経験主義的な点に時枝が反発を覚え、「訓練を施す」という表現が登場したともいえるが、元来、言語を技術的行為と考えたからこそ＜訓練＞を国語教育のキーワードとして打ち出したのであり、時枝にとって訓練を前面に出すのは必然的だと思われる。

次に、国語教育における教師と生徒の立場だが、時枝は次のように規定している。

- ・国語教育といふ事實は、生徒の国語実践を完成さすことがその任務であるから、他の知識教育の場合のやうに、教師の立場は、知識を授与する者の立場ではない。(中略)国語教育に於ては、その教育内容が、生徒の実践に関することであるから、教師は一義的に生徒の国語実践の仲介者、幫助等であるといふことは、極めて重要なことである。生徒の知識獲得の仲介者ではなくして、実践の仲介者である。(p.129)
- ・国語教育に於いて、生徒は、読むこと、書くこと、聞くこと、話すこと即ち言語の実践主体として訓練を受けるところの被教育者である。言語の事實は、すべて言語主体の問題に還元して考へ得られるやうに、国語教育も亦国語の実践主体である生徒を枢軸として展開する。(p.131)
- ・中等高等教育に於ていは、^{ママ}国語科は、専ら国語の実践的立場の訓練を以て終始するのが適切であると考へる。(p.132)

この他にも様々な記述があるが生徒にとっては国語の実践が重要で、その結果、時枝の言葉だと＜教師とは実践の仲介者＞と位置づけられた点は特徴的である。それと共に＜生徒は実践主体として訓練を受ける被教育者＞と規定したことも、この試案の性格を感じさせる。だが、この辺りの議論の展開は、少し見ただけだと理解しづらく感じる。まず、文部省試案は「経験」を核としていたが、時枝試案では「(生徒の)実践」が中核となっている。経験は受動的なニュアンスもあるが、実践は主体的活動という意味合いを帯びていて、共通性はあっても、やはり異なる主張だと解釈できる。

なぜ時枝が「実践」を自己の主張の核に据えたかという点、すでに述べたように、自分の言語理論である言語過程説の考え方に基づいているからである。1941年に発刊された『国語学原論』では、以下の主張が述べられている(引用は、岩波文庫版による)。

- ・先ず最初に、言語の具体的実践が、主体的な表現行為であって、それ以外のものではないということは、極めて重要なことである。(中略)言語は主体を離れては、絶対存在することの出来ぬものである。(p.40)
- ・この様に言語の本質と言語研究の真義とを見て来る時、觀察的立場に於ける対象としての言語は、即ち主体的立場に於いて実践され行為された言語に他ならないのである。(p.45)

2番目の引用に出てくる主体的立場だが、時枝は言語に対する主体的立場と觀察的立場を設定している。その上で、同書に「総ての言語はこの主体的立場の所産であり(p.39)」と述べている。1番目の引用でも、言語実践が主体的な表現行為であることを述べている

が、これらの文言からも時枝が主体性を重んじたことが分かる。そうした主体性重視の言語観を国語教育に応用した際に、生徒は実践主体という考えが出るのは理解できる。

だが、実践主体である生徒を、放っておけば勝手に言語能力を身に付けると時枝は考えていない。主体的に言語実践を行うようになるためには、訓練が必要だというのが、時枝国語教育論のもう一つの中核的主張である。そして、言語的訓練を実施するのが国語教育の場であり、生徒は被教育者として訓練を受けるが、教師は実践に関する主体ではなく、生徒に対する仲介者の位置に止まると規定されるのである。

時枝国語教育論は、生徒が実践の主体であることと生徒は訓練を受ける立場にあることが、矛盾せず共に中核的主張として唱えられていることを理解しなければならない。また、この点が呑み込めないと、主体性を重んじるにも関わらず訓練を重視して、結局生徒の主体性を軽視しているのではないかと、といった印象を与えかねないだろう。

時枝試案に戻るが、項目四は「読本教材の意義」という内容である。この項目の結論は次の通りであり、教材に関しても、生徒に対する訓練という観点を重要視していることが分かるのである。

国語読本の教材の意義は、従来のやうに教材の内容の上に求めるべきものではなく、国語の実践主体である生徒の読書の態度方法の訓練に役立つか否かといふ点から批判せられねばならないものである。(p.136)

項目五・六は、単元について述べられている。文部省試案の単元は、「(一) 民主政治では、各個人の意見が、なぜ大切であるか。(二) 世論とは何か。また、民主政治においてなぜ大切であるか。」など、いかにも戦後の時代状況を反映し、新たな社会を築くために必要な事柄を抽出する内容だった。

一方の時枝試案では、文部省試案のような様々な言語活動や場面の列挙ではなく、それほど具体的な事柄が述べられているわけではない。ただ、国語科の運用に関し、次のように述べている。

- ・単元とは、分析された教育内容の中で、生徒の学習すべき当面の単位を云ふのである。(p.141)
- ・国語科は、全教育課程内の一の大単元であり、講読科は、作文科、文法科と共に更にその中の小単元であり、その中には、更に大小の単位を含むのが常であるが、今ここに単元といふのは、このやうに分析された極限に於いて見出せる単位であるが、勿論それは便宜的のものであって、(p.141)

文部省試案で登場した「単元」という用語は使用されているのだが、時枝の言う単元は、国語科を実際に科目として運用する際に、学習内容を区分して設定される、項目ごとのまとまり - 単位 - を意味している。つまり、国語科の構成要素を示すために、時枝は単元という用語を使用していて、同じ用語でも文部省試案とは意味合いが異なる。

時枝が単元として示したのは、講読科では次のようなものである。

- | | |
|-----------------|----------------------|
| 単元一：文章の韻律を理解せよ | 単元二：文と文との間の脈絡を辿れ |
| 単元三：文の段落を明かにせよ | 単元四：文の構成を明かにせよ |
| 単元五：文章の冒頭を大切にせよ | 単元六：聞手に対する話手の立場に注意せよ |
| 単元七：作者の表現技巧を考へよ | 単元八：一部の書籍を読む場合の注意 |

具体的な言語活動や場面ではなく文章を読む際の注意点を列挙した内容となっていて読みにおける必要な技術を示し、それに基づいて学習指導を行うことが想定されている

のである。この単元では、どのような訓練を行うことが‘読み’を確立させるのに有効なのかが問題となっているが、逆に、指導する事柄が決まれば具体的な内容は問わないともいえる。こうして、＜言語実践のための技術＞を学ぶのが国語科であるという時枝の考えを反映した単元の構成になっていると考えられるのである。

最後に「国語科の目的と方法」という項目があるが、次のような文言が見られる。

- ・国語科は、国語による思想の表現と、理解の能力を錬^リ訓^リし、国語生活の完成を期することを目的とする。(p. 158)
- ・右の目的を達成するためには、絶えず自己の表現と、理解とを反省し、これを批判する科学的態度を養ふことが肝要である。(p. 158)

最後にも、訓練が目的であることを述べている。そこには「批判する科学的態度」が加わり、物事を批判的に見る態度も国語科が養う事柄であると述べている。この批判的に見るというのは、国語教材の内容を、ある意味軽視する態度にもつながる。それは、同じ「国語科の目的と方法」の、以下の引用に示されている。

新読本は、(中略)どのような事実をも、どのような思想的 content のものをも、これらから感銘や影響を受けることの先きに、これらを正しく、忠実に、極めて冷静に理解することが出来るやうな方法と能力を獲得することを主眼とするものであるから、出来るならば、あらゆる事実を表はした教材を、あらゆる思想を理解することが出来るやうな教材を選択し、これに触れさせることを第一に務めなければならない。故に極端に云へば、悪徳を奨励するやうな文章をも冷静に読んで、これを正しく批判することが出来るやうな精神を養ふことこそ国語教育の第一の使命でなければならないのである。(p. 155)

あらゆる事実・あらゆる思想の教材に触れさせることが肝要とし、悪徳を奨励する文章であっても、批判的に読み、冷静に理解することが第一だと、時枝は考えている。これは、国語は思想や内容を教えるのではなく、言語技術や方法を身に付けることが重要であり、逆に言うと、技術を身に付けるためには内容は問題ではない、という主張につながるのである。言語を技術的行為と考えることの帰結としては、当然そうなるが、技術を第一とし内容を軽んじる立場に対する批判が巻き起こることになるだろう。

ひとまず、これまで本章で述べたことを、以下のようにまとめてみたい。

表 2：時枝試案の主な特徴

①国語教育では、＜国語の実践の確立(主体的立場の完成)＞を目指す
②国語教育においては、＜訓練＞がその柱となる
③生徒は実践主体として訓練を受ける被教育者で、教師は実践の仲介者である
④単元は、国語科の構成要素としての項目を示す、単位を意味する用語である

なお、①～③が時枝試案の中核的理論だが、このうち、①と②は表裏一体の切り離せない考えである。また、③は①と②からの帰結で、④は時枝による単元規定である。

これらの特徴を見ると、その直前に公刊された文部省試案とは、①に示される根本的な目標において共通点が見られるものの、それ以外の点はかなり異なっているように感じられる。国語の実践には、文部省試案に見られる「人の話をよく聞くようにする、すらすらと読んだり書いたりできるようにする」という内容も当然含まれるわけで、文部省も時枝も、国語科の学習を通して、言語能力の向上を図るという点では共通していた

と捉えられるのだが、そのための方法に関し、両者は対立的である。

では、なぜ対立的になったのかだが、そもそも時枝は、本質的に言語は技術的行為であるという考えを抱いていて、その理論に基づきながら国語教育論を展開していった。それに比べ、文部省試案は、技術的な要素もあるが、「民主政治では～」など、明らかに技術とは関係ない、時代的価値観を入れ込んだ内容となっていて、時枝のような言語本質論は存在しなく、より実務的内容となっている。国の施策として発表した文部省試案と国語学者の立場からの時枝試案では目的に違いがあって当然だが、自分の理論の範囲内で試案を構想した時枝には、理論的帰結として、訓練が必要不可欠だったのである。また、技術的指導を踏まえた単元設定という点も、文部省試案とは離れた内容である。

「学習指導要領」「単元」という文部省試案に見られる新たな用語を使用しながらも、時枝は、文部省試案を換骨奪胎し、自分の理論に基づいた独自の試案を発表したといえるだろう。言語過程説の理解も要求され簡単には理解しづらい点もあるのだが、時枝国語教育論の全体像がある意味純粋な形で、しかも最初に出された公刊物であるところに、本論で扱った時枝試案の歴史的意義が存在すると考えられるのである。

4. おわりに

本論では最初に 1947 年版の文部省試案を取り上げ、それから時枝試案を考察したが、考察の重点は時枝試案にある。すでに述べたように、学習指導要領試案と言いながらも時枝国語教育論の骨格部分が公表された点が、この時枝試案の意義だと思われる。特に戦後の時枝の動向を考える上でのポイントの一つというべき公刊物であろう。

本論で扱ったテーマと深く関係するものとして、田近(2014)には以下の言及がある。

文部省試案は、言語生活上の課題を柱とする価値ある言語経験を学習活動として組織したものであり、時枝試案は、国語の基礎学力として取り出した言語能力を柱として、それを習得するための言語活動を単元としたものだった。(p. 32)

田近の指摘の通り文部省は言語経験、時枝は言語能力を重視したことは間違いない。どちらも「国語の実践の確立」という共通目標を有し、それまでの国語教育の克服を目指していた。しかし、国語の実践のために何をすればよいのかという点では、言語経験と言語能力という、双方の主張の根幹でもある、明確な相違点が存在する。

経験を与えることを重視した文部省試案は、教育の目標である実践の部分をそのまま経験させることが資質の向上になると考え、目標と教育内容がある意味一致している。それに対し時枝は、実践という目標を持ちつつ、目標のための訓練が国語教育では必要であると唱え、目標と教育内容を理念的に切り離している。この、目標と内容を一致させるか切り離すかという相違に関し、そこを一致させていた文部省試案を受けた上で、時枝は意図的に切り離しを行ったと捉えられる。

なぜかという、時枝は根本的に、人間の言語能力に対して悲観的な見方を持ち、つまり不信感を抱いていたからだと考えられるのである。時枝試案より後の 1955 年に刊行されたものだが、『国語学原論 続篇』では次の記述がある(引用は、岩波文庫版による)。

言語過程説の伝達論は、これを結論的に云えば、伝達の成立ということは、極めて悲観的であるということである。換言すれば、伝達の成立には、それ相当の条件を要するということであり、伝達の当事者の努力と技術が要求されるということである。一言にして云えば、言語は通じないものであるということである。(pp. 44-45)

時枝は、言語の伝達を、自然に身に付く非意識的活動とは考えていない。言語伝達を成立させるためには、当事者の努力と技術を必要とする。つまり言語主体の意識的活動だと捉えていたのである。時枝にとって文部省試案に象徴される経験主義は、伝達を先天的・非意識的に行える、いわば言語に関する楽観主義だと見なされた。この楽観主義が時枝の容認できない点だったのではないだろうか。その結果、悲観主義的言語観を背景に、訓練を重んじる教育を主張したと考えられるのである。

言語における主体性の強調と、言語は通じないと言ってしまふ、悲観的伝達論が、言語過程説の中では矛盾なく共存し、しかも中核的概念だったのである。言語過程説的言語論の立場から見て、文部省試案に相容れない部分があることを時枝は発見した。その発見自体が、時枝試案の形成に、逆説的に重要な役割を果たしたといえるのだろう。

この時枝試案の公表後、時枝は自分の国語教育論を発展させていった。それは後に、能力主義の国語教育と言われるようになる。飛田(1973)では「能力主義の国語指導法」という小節があり、そこでは時枝理論の解説が行われている。また、経験主義と能力主義の立場は、次のように説明されている。

前者(経験主義：筆者注)の経験は国語という教科組織を認めたくて、基礎能力を含む精練された経験の組織化というし、後者(能力主義：筆者注)は、経験を否定しているのではなく、表現・理解という国語の実践的活動、能動的な実践的行為として主張しており、(中略)自主性も活動(経験)も重くみているのであるから、立場はちがっても実践的にはそれほど遠いものではないように思われる。(p. 285)

ここで飛田は、経験主義と能力主義の近さを指摘しているが、実践の確立という目的では文部省も時枝も共通し、また、方法論の違いも現実的にはそれほど遠くないと飛田は理解し、このように指摘したと思われる。だが、両者を折衷的に捉えるには、理論や方法論の成熟が必要である。終戦直後は経験主義も能力主義も主張されて間もない時期だった。更に時枝にすれば、文部省との差異を強調することで自分の理論を際立たせることができたのだろう。文部省試案の触発があったから時枝試案は世に出たのである。

ところで、時枝試案が発表された時期、時枝は国語教育に関し自身の言語理論の観点から議論を生じさせようとしていた。それを示すのが、文部省試案が出たのと同じ月である 1947 年 12 月に、時枝が当時の代表的国語教育者である西尾実の考えについて自分の立場から論評した論文である。この論文で時枝は、以下のように、西尾論への異議を述べている(引用は、現代国語教育論集成編集委員会 1989 による)。

私に於いては、国語教育の任とするところのことは、異つた表現様相に应ずる夫々別個の訓練であると考へたのに対して、氏は、音声言語を地盤とするその発展段階と考へるところから、国語教育の出発点は音声言語の教育になければならないと考へられた。(中略)問題はむしろ、人格的活動の種々相としての文字言語や芸術的言語の特殊相が明かにされねばならないことではなかつたかと思ふ。(p. 54)

西尾が音声言語を言語の基盤と考えるのに対し、時枝は文字言語も言語の地盤となり得ること、「話す」「読む」などの各言語領域に対し、段階性などではなく特性に応じた教育(訓練)が必要だと主張している。やはり訓練が教育の中核であることを説いているが、加えて、様々な言語領域を人格的活動と捉えている点が注目される。ここでは言語活動が人の人格を形成するという趣旨を見て取ることができる。再三、時枝の技術主義を見てきたが、その技術には人格の形成という要素も含まれるのである。そして、教材

の内容ではなく言語技術を身に付けることそのものが人格形成に役立つという時枝の発想の、原型を感じることができる。無論、本格的な理論の体系化は後のことであるが、終戦直後の時期にその骨格が存在したことは、押さえておきたい点である。

時枝試案を形成した思想の大本は、＜能力を悲観的に見た技術主義＞というべきものだったのではないだろうか。言語過程説の樹立を経て、言語主体を重んじながらも言語能力への不信感を抱くようになった時枝は、自己の理論の帰結として、言語技術を養うことが国語の実践を成立させるには必要不可欠だと考えるようになった。そのために、実践主体である生徒に対する訓練を基盤とする、技術主義的な教育論を、試案において提唱したといえるのである。この試案が出た時期はまさに戦後教育の出発点だったが、それと同時に時枝にとっても本格的に国語教育分野での活動を活発化させる、最初の時期である。そのきっかけが、時枝試案の発表だといえるのだろう。

時枝試案で発表された考えに関し、基本的な部分での変更はなかったと捉えられるが1950～60年代において、時枝は様々な論争を繰り広げつつ自己の研究を深めていった。吉田雅昭(2018)には、時枝試案も含めた時枝理論全体の考察があるが、個々の事例研究は残された点も多い。これ以上は本論の範疇を超えた問題でもあり、別稿に譲りたい。

文献

- 倉沢栄吉他編：『近代国語教育のあゆみⅠ―遺産と継承―』新光閣書店, 1968
現代国語教育論集成編集委員会編『現代国語教育論集成 時枝誠記』明治図書, 1989
田近洵一：「言語活動主義と言語能力主義―その歴史上の一断面―文部省と時枝誠記との二つの「学習指導要領試案」をめぐって」『早稲田大学国語教育研究』34, 2014
時枝誠記著／石井庄司編：『時枝誠記国語教育論集Ⅰ』明治図書, 1984
時枝誠記：「国語学と国語教育」『文教の朝鮮』197, 1940(引用は上記、時枝著・石井編1984による)
時枝誠記：「西尾実氏の『ことばの実態』について」『国語と国文学』24-12, 1947(引用は上記、現代国語教育論集成編集委員会編1989による)
時枝誠記：「国語科学習指導要領試案(総説・講読編)」『新しい教室』3-3, 1948(引用は上記、時枝著・石井編1984による)
時枝誠記：『国語学原論(上)』岩波文庫, 2007(初出は1941年)
時枝誠記：『国語学原論 続篇』岩波文庫, 2008(初出は1955年)
飛田多喜雄：『国語教育方法論史』明治図書, 1973
飛田多喜雄：『続・国語教育方法論史』明治図書, 1988
文部省：『昭和二十二年度(試案) 学習指導要領 国語科編』東京書籍, 1947
吉田裕久：「時枝国語教育論の原型―「国語科学習指導要領試案―総説・講読編―」を中心に―」『国語教育研究』26 下, 1980
吉田雅昭：「時枝誠記における言語論と国語教育論との関わり」『文芸研究』185, 2018

付記

本論は、2018年9月に行われた、社会人文学会第16回(2018年度)大会発表(於中央大学駿河台記念館)での、本論と同タイトルの発表を基にしたものです。