

論文

人格の発達と結合した国語教育のあり方

——大正期と戦後以降期の検討から——

What the Language Education should be in Combination with a Development of Personality
: An Investigation of the Cases in Taisho and after the World War II

梅 澤 啓 一

はじめに

とりわけ学童期における美術教育は、造形表現それ自体の活動のみに終止することなく、国語、音楽、演劇、体育などの表現に関わる教科ばかりか、社会、理科などの一般教科と合科させて行なわれることが多い。例えば、国語の教科書に出ている物語やドキュメンタリーを読み解く過程で、地域社会で調査したり、登場する動植物などの生態を調べたりする、さらに物語の世界を自らのものとしてとらえるために自分たちで作詞作曲した曲をつけながら劇や身体で表現してみる、その際必要な造形表現はもちろん行なう、そして、これら全てが終わった時点で「一番印象に残った場面を描いてみよう」などという形態でなされるのである。

確かに、学童期なかば頃までにおいてはこのような合科的な形態で造形表現活動がなされることは発達上理にかなっていると言えよう。7歳頃から10歳代頃までの子どもは、日常生活で出合った人やものに対しておぼえた直接的で具体的な価値とこれに定位 orientation された感性(筆者は両者を合わせて「生活的価値」と名付けている)を、様々な表現手段で以て、そのまま説明的に表そうとする。造形・言葉・音・身体などの表現手段をそれぞれ独立したものとしてとらえるようになってきてはいるが、表現しようとするある主意が直接的・具体的であり、しかもこれを説明的にいわば「叙述」しようとするものなので、この主意をこれら表現手段間で直接的に変換することが可能で

あるからである。

だが、真・善・美などの理想的な価値を見出しはじめる11歳頃以降では、生活的価値を質的に変化させた美的価値(=美的感性)に従って、表現の主意を間接化し、他の表現手段とは変換不能なそれぞれの表現手段の独自性をとらえ、いわば芸術性を意識しつつ表現するようになる。このため、小学校高学年以降では、精神的な自画像や構想画、あるいは美的趣をともなう風景画などにみられるように、他教科との関係が直接的にははかれないものが多くなる。平和などの理念を主意とする表現や詩と組み合わせた詩版画などは他教科とのタイアップがはかれるものであろうが、小学校中学年期までとは異なり、他教科との関係は間接的であり、しかも造形表現の独自性がクローズアップされるものとなる。¹⁾

このように、学童期においては造形表現活動や感性の発達過程において質的差異は認められるものの、実に多様な形態であらゆる教科が美術教育とタイアップされてなされてきている。しかし、その中でも、とりわけ国語教材を題材として取り組まれる造形表現活動が多いことに気づかされる。そこで、本稿では、上述のような表現と感性の、延いては人格の発達過程に即して、国語教育がいかに実践されて来たかについて振り返り、美術教育や表現教育への示唆を得ることにしたい。このため、教育の民主化が推し進められ、これらの問題に多少なりとも焦点が当てられたと見られる大正期と第二次世界大戦後以降の日本の国語教育に

スポットを当てて、具体的には、日常生活で得られたイメージがいかなるメカニズムでもって読み取りのイメージや作文表現の形象へと転化し、そのことを通じていかに精神的発達が進んでいくのかといった問題について考察する。

芦田恵之助と垣内松三にみる大正期の国語教育

国語教育においては、大正期に大きな変化がもたらされたと言われる。それは、(1)明治期の形式的指導法や語学主義的方法を批判して行なわれた実践が少しずつ実り出したこと、(2)大正デモクラシー、大正教養主義の動きにみられるような、人間の権利の自覚、欲望の肯定などの思想が広がり、国語教育にもそうしたいわば「個の確立」への期待が強まったこと、を背景として、芦田恵之助と垣内松三によって果されたという。²⁾

1. 読み方教授

芦田恵之助は、『読み方教授』の中で、「読み方は自己を読むものである。綴り方は自己を書くものである。聞き方は自己を聞くものであり、話し方は自己を語るものである。」と述べる。ここで「自己を読む」とは、「他人の文章によって、種々の思想を自己の内界に書き、未知の真理を発見しては之を喜び、悲哀の事実と同調の涙を灑ぎ、かくして自己の覚醒せらるるを楽しむ義」ということである。

汐見稔幸によれば、これは、それまでの、作者と同じ思想感情を会得させるべしというような考え方の反省から生れたものであり、また読むことを愉快に感じていない児童の現実から反省したものである。そして、なによりもまず生徒に全文を読ませ、それぞれの感想や把握を大切にしてお発するということを方法として導入したものであった。そして、芦田が切り開いた新しい実践の方法を理論的にすくいあげ、体系化しようとした一人が垣内松三である。³⁾

垣内は、芦田の「冬景色」(尋常小学読本、第十巻第九課)の読み方教授法(尋五)を次のように分析している。1.通読(音読)―指導者の音読から生徒は文章を直観して居る。これがSentence methodの出発点で

ある。2.通読(音読―黙読―音読)一文をたびたび読んで、文の形に、第一段、第二段、第三段、第四段、第五段の展開があることを気づいた。3.通読(静かなる音読または黙読)―語句探究のために作者の位置を見つけ、作者の景色に対して佇んだ時間まで考え出した。4.通読(黙読)―板書の綱目を透して全文を心読し、冬景色の天地の広さ、遠さ、色(光りもあろう)、音等を観取し、静寂の感を深く味わって居るらしい。特に銃声の後更に一層の静寂を感じたようすがありありと見える。

そして、さらにこれらの過程を言い換えて、1.文意の直観、2.構想の理解、3.語句の探究、4.内容の理解、5.解釈より創作へ、とまとめている。⁴⁾

まず、1の「文意の直観」の作用についてである。垣内は大正期まで日本の心理学に大きな影響を与えていたヴント(Wilhelm Wundt, 1832-1920)の論に依拠して、次のように述べている。「恰もこみいった画の上に突然光がさしこんで来た時に、初めはただ印象のみであるが、それから全体の関係において部分部分が引続いて見えて来るように、文も初めは輪郭が見え、それから初めに暗かった部分部分が分かって来る。そして、この文意の直観によって作者が何を書こうと思ったか、ということが分かって居たら、それを凝視しながらその部分部分を見る時、表現の展開が一層明らかになって来ると共に、作者がどこまで書こうと思ったことを書き得たか、ということも考えられる。」⁵⁾

西尾実がこれに賛意を示して、読書においては知的理解の後に情意的作用が参加するというものではなく、逆に情意的直観が先行し、これが基礎になって知解に達するものであるから、知的正確よりも深い情意的把握と、敏捷さよりも重要な普遍的客観的な直観とを確立させるために、読みの反復すなわち熟読という素読の方法的な精神を復活させることが急務であると述べている。そして、素読に即して成立する直観が感情的判断作用であるとすれば、解釈は反省的判断作用であるとしている。⁶⁾

次に、その解釈の過程、すなわち、2.構想の理解、3.語句の探究、4.内容の理解についてである。それ

は、1の文意の直観すなわち「直観せられたる仮定（文に面して直下に捕捉したる第一の終点）から出発して各部分の分析的作用によりて推理せられたる帰結（第二の終点）に達する」ことになる。第一の終点で得た「作者が書こうと思ったもの即ち文の主眼点をどこまで書き得たかと探究することから、文の全意との関係に於て、言語の定着性を明らかにする作用（演繹に導かれたる帰納）を生ずる」という。

この過程では「辞としての言語の性質」の考察がもちろん要求されるが、決して文字そのものに惑わされてはならず、第二の終点で看取すべきものは「文の真相」すなわち「文字の内に潜在する思想の微妙なる結晶の形象」とされている。⁷⁾ それは「文自体」を見ることであり、「文の形(文中に流動する作者の意識の形を意識する力)」「言語の活力(その言語の置かれたる位置に於て真にその言語が発揮せる意味)」「文の律動」の三方面全ての作用を伴うとしている。⁸⁾ こうして、「内容の会得の結果、作者の創造的作用を明らかに認識し、作者の精神を透して文の産出された根源にまで導かれる」ことになる。⁹⁾

ここまでの垣内の「読み方教授」法から、子どもが読み取りのイメージを日常生活で得られた対象のイメージと相互転化し変形する過程を通じていかに具体化していくかという、意識過程のメカニズムに関する問題について示唆されることは以下のようなことであろう。

まず、最初に直観という直接経験によって与えられた心的現象を読み取りの出発点に置いていることは実状に合っているものと見られる。ここから、「知的正確よりも深い情意的把握と、敏捷さよりも重要な普遍的客観的な直観とが先行し、これが基礎となって知的理解に至る」というように、最初に生活経験から得られている価値意識とそれに定位された知的枠組が読み取りの対象に対峙してイメージを呼び起こすという、読み取りのメカニズムの一端が示唆される。

しかし、西尾や波多野完治が言うように、この直観の段階を「感情的判断作用」あるいは「感性的認識」の段階、解釈の段階を「反省的判断作用」あるいは

「理性的認識」の段階とし、最終的にこの両者の統一がなされる¹⁰⁾ というように、直観を感性の作用のみに限定したり、あるいは感性を認識の領域に含めてとらえ、理性よりも下位のものと規定してしまうと問題は解決されなくなってしまうであろう。直観の段階を含む読み取りのいずれの段階においても、感覚としての感性、これを基礎とする価値意識としての感性・理性そして認識がそれぞれ明確にその役割と独自性を持ちつつ相互に作用し合って(価値意識が認識を定位する側面がいずれの場合も主導的であるにしても)質的高次化を成し遂げていくものとみられるからである。だが、直観におけるこれら意識の働きの過程については、経験的レベルでは理解できるとしても、垣内はその具体的な構造やメカニズムを論理的に明らかにしていない。

そして、次に、この直観で得た文意の全体像に照らして、その場合に適合した特殊な具体的な意味を求めることによって一語一句の解釈を決定していき、作者の創造過程やその精神にまで至るという、読み取りに際してのイメージの変形過程のあり方が示されている。その際、ヴントの構成心理学が、構造主義やゲシュタルト心理学などによって批判されたようなものであれば、最初に得られた全体像が次の段階ではばらばらにされ、諸要素の連関を欠き、最終的に恣意的に結合されるに終る可能性がある。しかし、垣内は、「作者が書こうと思ったもの即ち文の主眼点をどこまで書き得たかと探究することから、文の全意との関係に於て、言語の定着性を明らかにする作用（演繹に導かれたる帰納）」と述べているように、機械的な要素結合による構成ではなく、あくまで全体との関係を踏まえてのものとなっている。

ここで重要であると思われるのは、この諸要素の構成が単に作者の文意全体の再構成に留まるものではなく、結合を行なう読み手の意志の働きによる精神の創造作用を通じて、新しい内容(作者自身が必ずしも意識しているとは限らない「作者の創造過程やその精神」など)を得ることになるという側面であろう。読み取りに際しては、諸要素の連関の質的あり方の変化を考

慮しつつ、自らの全体としてのイメージの変形過程を追っていかねばならないであろうが、その時、ある意味で作者の意識や意図を越えた「創造性」が働き、新しい何かを生み出していくことは経験的にも多く自覚させられるところである。このあたりに芦田や垣内がヴントの論にひかれ、自らの「読み方教授」法を打ち立てたきっかけがあるように思われる。この教授法の最後に「5. 解釈より創作へ」とあるのも、積極的に創造していくことこそ国語教育全体を通じての主眼とすべきことであるという考えによるものとみられる。

実際、垣内は、「文の産出される内面的な作用を見る学習の態度から、おのずから自分の考えを文に表現する創造の力を体験すること、これが文を読むことに於て求めて居る究竟の目的」¹¹⁾と述べている。また、「読むこと」は与えられたものを感知することに止まらないうで、それを追い越して新しい路を歩み出すことであり、「書くこと」は「書くこと」によって古い自己を深く振り捨てて、それを修正し革新しつつ新しい個性を新生することであるとしている。そして、「読むこと」と「書くこと」という「自己を創造する作用」を通じて、自己の充実をはかり、自己を向上させ、人格を統一する一步を踏み出し、この内面的な持続的展開の中に、無限に進展する人性文化の創造を求めようとしている。¹²⁾

2. 綴り方教授

垣内における綴り方による創作のあり方の要諦をまとめると、次のようなことになる。

文は対象と言表とを統率する作用としての形象によって成り立っている。文の本質を会得するためには、この形象の流動である作用において見なければならぬ。この形象化の作用、すなわち考えたこと・感じたことに形を与え、形の上にそれらを十分に生かす作用の際に働く力は意志である。このような意識の鍛錬が国語教授の目的であらねばならない。¹³⁾ つまり、形象とは 想の形、すなわち人格的生命の止揚としての言語的形象である。¹⁴⁾ 従って、子どもが、彼等の生活体験を書き綴ることは、観察の仕方や思索の仕方・見

方・考え方に局限するような一面的なことではなくして、綴るということが生活であり全人的な作用であるということになる。それは、その内面に在りて、それを必要ならしむる作用である。そこで求められる「如実」に表現することの意味は、「そのまま」に見ることもでも「ありのまま」を表出することもなくして、もっと根本的な「あるがまま」の根源を指示するものでなければならない。¹⁵⁾ 綴り方教授は人生の表現の全面ではないのはいうまでもないことであるが、行為・思惟相互に織り込まれた作用である。¹⁶⁾

まず、前節からのつながりの点で、垣内は「文の産出される内面的な作用を見る学習の態度から、おのずから自分の考えを文に表現する創造の力を体験すること」を究竟の目的としているわけであるが、この「解釈より創作へ」についての過程のメカニズムについては具体的に述べられていない。また、「読むこと」も「書くこと」も個性や人格を発達させる要因として同等に扱って、その差異や転化過程を述べるにも至っていない。前節で述べたように、創造性・個性・人格の発達面で垣内の方向性や姿勢は一応賛成できるものの、恣意的なものにとどまっていると言えよう。

垣内が、「唯研究の便宜上、対象と表出を抽出して考察することはできるが、文の本質を会得するためには、その作用に於て見なければならぬ」と述べて、形象化の作用の過程を重視しているのは構成主義に陥らない点で評価できよう。しかし、その形象化のメカニズムへの踏み込みはヴントの論の一般的理解を越えることはなく、多分に実際の経験的創作過程から割り出して語っているにすぎないものと考えられる。ただ、「考えたこと・感じたことに形を与え、形の上にそれらを十分に生か」し、この作用を「意志」によって統一する（その統一体が「形象」）という形象論は、認識と価値の統一体としてのイメージが、このイメージについての価値意識である「想い（あるいは意志）」によって定位され形態変化していくメカニズム解明に向かうものであると言えよう。

また、形象が「想の形」として、しかも「人格的生命」の一種の「象徴」形態としてとらえる方向はよい

と思われる。「自分の目によく見えるところまで対象（のイメージ）がもたらされ」形象へと転化されまとめられるためには、人格に裏付けられた「姿勢」や「コツ」すなわちセンスという価値意識の枠組が必要であり、これを基礎にしてイメージに付与された「想い」が表現を実現させ、両者が統一されて個性を生むと考えられるからである。この意味で、これらが「鍛錬」によって身につけられるという視点もよいと思われる。

では、芦田や垣内の綴り方においてはその発達過程やその際の教授法はいかにとらえられているのであろうか。

垣内は学童期の子どもの綴り方の発達上の特徴とその際の教授法を、わずかだが次のようにまとめている。すなわち、概して男子は記事文・叙事文を好み、女子はほとんど全部、抒情文を愛好するようであり、低学年においては、一般に具体的なものを見る事を好み、高学年に進むに従って、抽象的なものに見方が傾いていくようである。そして、その際の教授の工夫は、この生徒の生命の生い立ちに伴いて、書こうと思う事を自由に表現するように導く習慣の累積から、作文の力を強めていくように仕向けなければならない。そうすれば、書こうと思うことをまとめつつ、これを表現しようとする意志の力に統率されて、個性が作文の上に現われてくる。そして、まとめるについて、表現するについて、必要な知識も感情もここに合一し統率されてくる。¹⁷⁾

一方、芦田は、尋常小学校六年間の綴り方の発達の特徴と教授のあり方についてかなり具体的に記述している。これをまとめてみると以下ようになる。¹⁸⁾

一、二年生は、綴るという意義がわかればよい時期とされている。

一年生では、既に口頭で自己の必要を充たすだけの思想発表をなし得ているので、対話をその萌芽として助長し（話し方により思想の発表を練習）、絵画・実物によって物の名の書取りをはじめることによって、実物に動作を結びつけた直観描写をはじめ、話したことはなるべく書きとらせるようにしていく。そうすれ

ば、筆頭によって対話的自作を盛んに行なうようになる。

二年生では、自作は尋一と同じく対話的より進ませ、絵画や範文によって綴るという作業を自得させる。そして、一方で、随意選題によって各自の観察し、思考したことを書かせ、その成績物から批正の材料を得て、之によって文を綴る諸注意を指導する。

三、四年生は、自由に発表することを好む時期とされる。

三年生では、綴るという意義を会得したその力で、随意選題か児童の実感のたしかな材料によって、思うさまに書かせ、そのうちの達意を害する部分を忠実に批正する。

四年生では、精叙略叙の趣味を会得し、尋三は想に没せられて、之を御することが出来ぬが、尋四は想を没して、取捨選択を思うままにする。自然美を味わう力が出来たのか叙景の趣味が高まってくる。選題が多方面でかつ多数である。社交の趣味が起こってくる。文字の運用も尋三に比しては、はるかに自由になり、思想も豊富になる。このため、精叙、略叙の指導を骨子とし、想の蒐集及び書簡文の萌芽を培養し、指導と批正を行う。書簡文の巧拙は趣味の問題なので、これを養成しなければならない。

五、六年生は、有力なる文を綴るに工夫を凝らす時期とされる。

五年生では、精叙、略叙の文を綴る要領を会得して、文は悉く個性の色を帯びて、文章の真意義に添う発達をする。文に対する自覚もすすみ、他人の文章を味わえる力も強くなり、したがって文に対する批評も次第に発達していく。学科も一時に増加し、思想も漸く複雑になって来る。経験した事柄を綴る文が大に発展する。何事を綴るにも、表面の観察したことだけでは満足を得なくなつて、人生との関係を発見記述し、或は万物共通の理法を個体に発見しようとする傾にある。文の分量は甚だしく短くなる。読書の趣味が高くなるから、範文の利用が有効であることを認める。観察が鋭敏になるので、自然及び人間に対する新意義を発見することが多い。このため、範文は、児童の生活とき

わめて密接している内容で、之を読むことによって、よびさまされる思想感情が豊富になるものでなければならない。次に熟読玩味することによって、順序よき思想の配列穏当なる用語、語句の調和の感を自得するようではなければならない。そして、自作が大に活動すべきである。

六年生では、義務教育完了の時期で、世の実用に応じるようにし、卒業の後も綴り方の修養に努力するように仕付けなければならない。

以上の垣内と芦田による「綴り方」の発達の特徴と教授法は、歴史的制約からか文言やその言い回しに少々気になる側面があったり、特に、六学年においては、ここで卒業を意識してか完成を急いだ教授目的が設定されていたりするなどの問題点は見受けられるものの、経験的にわり出されたものとしては、以下の点で概ね妥当性を持っているものと思われる。

まず、発達の特徴については、垣内が、高学年に進むに従って、具体的なものから抽象的なものに見方が傾いていくと見ている点、芦田も、四、五年生から（四年生については後半以後を指しているものと思われるが）簡潔さと緻密さとが芽ばえ精緻・略敘の趣味を会得し、美を味わい、思想も複雑になり、「有力なる文を綴るに工夫を凝らす時期」として個性的な文を綴るようになると述べている点が評価できよう。「はじめに」でも述べたように、高学年頃から、具体物と直接関わらない表象を駆使した抽象的論理思考や理念・理想の成立とともに、低・中学年期の生活的価値そのものではなく、これを質的に高次化させた美的価値に従って表現するようになり、美的感性や個性あふれる芸術的表現が芽ばえると見られるからである。

次に、教授法についても、垣内が、ヴントの考え方に従って、「書こうと思うことをまとめつつ、これを表現しようとする意志の力に統率されて、個性が作文の上に現われてくる」よう教授の工夫を奨めている点、芦田が、「思想は悉く発表の欲求を伴うものである。綴り方教授はこの欲求の上にたって、之を満足せしむる境遇に児童をおくのが眼目である。」¹⁹⁾と綴り方教授の基本的姿勢について述べている点は、子どもを範

文に一方的に従わせようとするそれまでの教授法ではなく、子どもが自らの生活を基盤として主体的に表現しようする意志や欲求に基づいて指導を推し進めていこうとしているという意味で評価できるであろう。学年を追って発達の特徴と教授法の体系を述べているのも、この方向性を無理なく推し進める手だてとしてまとめられているものと思われる。すなわち、まず、低学年期では、生活上の具体物を口頭による対話そして筆頭による対話によってそのまま直接的に表し、綴ることのおもしろさを知るよう指導し、次に、中学年期では、精緻・略敘によって日常生活上で得た実感の確かな材料をもとにイメージを広げ自由に表現することを促し、そして、高学年期では、あくまで生活を基盤にしつつもそこからよびさまされる思想感情の豊かさが十分に伝わるような「有力」で個性的な表現力を身につけられるようにすることを教授の眼目としている。

ただ、芦田のこの綴り方の発達の特徴と教授法の過程は発達過程の契機を論理的に明らかにするための発達論として編み出されたものではないので、経験的には理解できるものではあっても、例えば、綴り方教授を推し進めるに当たった根本的な契機である「思想の発表の欲求」が、芦田のいう教育課程・指導過程を介してなぜ生れ、質的高次化を見るのかのメカニズムや、各発達段階を上っていく児童の精神的発達のメカニズムについては明確にされていない。これを明らかにするためには、この教授法に従った授業分析をもとに、生活経験と読み取りと作文との間の連関の構造と精神発達をうながす発達のメカニズムを明らかにすることが進められなければならないであろう。それなくして、真の意味で教育課程・教育指導の体系も立ちえないと考えられるからである。

第2次大戦後の国語教育

1. 戦後国語教育の根本問題

西郷竹彦・浜本純逸・足立悦男らによって、「戦後40年に及ぶ民主主義教育の歴史の中で、さまざまな立場からさまざまな形で、その本質と目的・方法が論じ

られ、実践されてきた文学教育の文献」が整理されている。それによると、戦後の国語教育の問題意識は次のようにまとめられている。²⁰⁾

- ・言語教育（時枝誠記）か文学教育か（西尾実）（1949-50年代）：戦後アメリカから移入された言語経験主義の国語教育に対する人間形成に関わる価値を重視する文学教育擁護論との論争
- ・文学機能の探究と文学教育の提唱（50年代）：文学は人間にとってどのような役割を果たすか（問題意識の喚起）、文学は子どもの成長と発達にとってどのような意義をもっているか
- ・テーマ主義的傾向と徳目主義的傾向（常識的な選択の基準）の克服（60年代）
- ・文学教育の主観・客観論争（60年代）：児童・生徒の「読み」を重視していく文学教育は、「主体的な読み」なのか「主観的な読みなのか」
- ・文学教育方法論の主張（60年代）：文学教育は何をめざすべきかといった理念を持ち、その上での何を・どう教えるか
- ・感動をとおして子どもの個性と感性を育て「人間的なものの見方」へのめざめを促す文学教育：60年代の「読解指導の時代」への抵抗として、70年代の民間教育運動の発展の中で
- ・教材化の理論（70年代）：「何を（教材）、どのように（実践）教えるか」を深化充実—「何を（目標・内容）、どのように（方法論）」については60年代に発展
- ・自主編成運動の展開 人権教育・平和教育と文学教育（70年代）
- ・読書・映像と文学教育（70年代）
- ・子ども観の変容：「教育」「指導」「発達」への批判（80年代）
- ・教科書攻撃（80年代）
- ・文学教育の見直し（80年代）：国語教材の文章が「日本語の表現」として本当に優れたものかどうか—国語科の性格を技能教科と見る立場からの文学教育否定論
- ・人間認識の教育という文学教育の伝統的課題の深化

（80年代）

以上の諸論文の中で、本稿の問題意識、すなわち表現と感性や人格の発達の問題、具体的には、日常生活で得られたイメージがいかなるメカニズムでもって読取りのイメージや作文表現の形象へと転化し、そのことを通じていかに精神的発達がうながされるのかといった問題と関わるものを中心に提起して論じることとする。しかし、それは、諸論文を読み進む内に、まさしく戦後国語教育の抱える根本問題であったとみうけられた。

例えば、西郷竹彦（1920年生、文芸教育研究協議会会長）は、磯貝英夫（1923年生、広島大学教授）の論文「文学受容の主体性の問題」（1971年）²¹⁾を取り上げて、解釈の相対性を認めた上で、その解釈が「より価値がある」かを評価する基準・拠り所、いずれの解釈をよしとするかの判定の際に、主観的でなくその客観性を保証するものは何かを問っている。²²⁾これに対して、磯貝は、「価値はどこまでも主体の要求と相關的なもので、本質的に相対的なものである。作者自身、作品に自分の全人間をかけて呼びかける。読者も、自分の全人間をかけてそれに応ずる。そういう個別の場において価値評価は生まれるので、これと、客観的とか絶対的とかいうことばとは本来的に異質なものである。どういう解釈がよりよいかということも、まったくおなじことで、そこに、『人間的等価』を基盤とする、主体的共感・共鳴による一致はありえても、客観的な正しい結論というものはありえない。」と答えている。²³⁾

解釈や表現の際見出される価値の普遍性の問題は、過去から引き継がれた美学・芸術学の根本問題であろう。解釈が主観的で相対的なものでありながら普遍妥当性を持つことの理由が述べられなければならないのに、磯貝は客観性を回避しているからである。ただ、ここで磯貝が「文学の価値基準をあえて言えば『ヒューマニティ』とでも言うよりほかない」と述べていることは評価できる。人間性は時代や地域によってその内実が変化し、時間・空間を越えた普遍性を持

っているわけではないが、同時代・同地域に生きる人間の間では価値の基準となりうると見られるからである。従って、磯貝は、人格と関わるヒューマニティが解釈や教育の場でいかなる質を持っていかに客観的に生ずるかをここで説明して見せる必要があったと言える。逆に、この客観性を求めるあまり、向山洋一（1943年生、小学校教諭）の「分析批評」のような、「『感動』は教育することができない以上、文学教育で授業すべきは『感動以外』の部分なのである」として、主観的判断を除外した「技術」としての「分析」のみの形式的解釈²⁴⁾では、人格の発達の問題が度外視されており、うまくないであろう。

では、西郷竹彦自身は解釈の普遍妥当性をどこに求めているのであろうか。西郷は、それを、「ものごとの本質を認識し、表現する力」を発達段階に即して順次に育てていく系統指導と、系統性のそれぞれの段階で文芸教材、説明文教材、言語文法教材の指導や作文・読書の指導を互いにかかわらせる関連指導の方法の普遍妥当性によってはかるとしている。例えば、認識・表現においてもっとも基本的なもののひとつである（類似と差異）＝（同一性と相違性）＝（反復と対比）という図式で以て、文芸教材の指導において、「したこととやったこと」「言動と心情」「事実と感想」つまり「客観と主観」の区別、対応、関係を認識させ、また表現する力を育てるというのである。

そして、西郷はこのような関連・系統指導を次のような順次性で進めるとしている。すなわち、4年生の課題を「構造的、関係的、機能的なものごとを認識・表現する力を育てる」と規定し、低学年の段階から、ある程度は小出しに学ばせてきて、4年生でこれを中心課題とし、高学年で発展的に反復学習させ習熟定着させる。「気づかせる→わからせる→身につけさせる」というわけである。また、小学校では人物像中心に、中学校以上では世界像にも目をむけさせていくようにし、芸術的（美的）認識・表現との関連指導も必要であると述べている。²⁵⁾

このような西郷の方法は、文学教材の読み取りとそれに関連させた表現を通じて「ものごとを認識させる」

という対象把握の側面に限定されているという欠陥を持っていると見られる。芸術や美を認識ととらえていることに端的に見られるように、価値判断の側面を認識に従属させているのである。そのため、教材に表現されているものの見方・考え方を読み取り、それを利用して表現する力を育てるという側面に焦点が置かれ、子どもの人格の発達を促すものとしてのものの見方や思想（認識と価値評価の統一体）の発達の側面が焦点化されないでいるのである（戦後の国語教育においては、見られる限りではほとんどすべてがこの限界を免れていない）。国語力の発達の普遍妥当性は認識のあり方や方法の客観性や普遍性によってはかられるのではなくて、獲得されるものの見方が主観的なものでありながらその子どもの発達段階に合った人格の形成にいかにより自然的なものとして寄与していくのかの発達メカニズムの普遍性に求められるべきであると考えられる。子どもは一見多様で相対的な主観的読み取りや表現をしているようでいて、総合的に見ればその発達段階にふさわしい人格を確立しているという相に国語教育の妥当性を見ることが必要ではなからうか。西郷はその発達論においても、読み取りと表現の能力の獲得を順次促していくと言う指導上の順次性の領域にとどまっていて、人格発達との関わりは明瞭に示されていないようである。

2. 人格の発達を推し進める国語教育方法の確立のための発達論の見直し

では、発達の問題は戦後いかにとらえられてきたのであろうか。見受けるところ、この問題についての論議が行なわれているのは、戦後では西郷の他は、初期の一時期だけのようであり、その多くの考え方にはまさに「未発達」なものが多い。

例えば、西脇良三（1914年生、山口大学教育学部教授）は、「小学校の段階においては、児童の精神発達の段階からみて、文学意識とか、文学精神とかいう言葉で呼ばれるべきものは、未発達なのが普通であるから、一般言語表現の種々相を陶冶する過程の中で、文学的表現のよき芽生えを陶冶する事は、相当有効に行

ないうでであろう事が予想される。然しながら、これが、逐次子供の精神が成熟して、中学校、高等学校の段階になると、言語表現の特殊領域としての文学的言語表現はむしろ、別のわくの中において、充分にその特殊相に即して、練ってゆく方が、より効果的な指導ができるであろうと思われる。」と述べている。同じような意見は、飛田多喜雄（1907年生、成蹊大学文学部教授）、井本農一（1913年生、お茶の水大学教授）、鳥山榛名（1908年生、山梨大学教授、文部省学習指導要領編集委員）、野地潤家（1920年生、鳴門教育大学教授）、林進治（1902年生、小学校教諭、児童言語研究会）など²⁶⁾にも見られる。これらは子どもの精神的発達を大人の側の視点から未熟なものとし、大人の読み取りへ向けての指導をめざす事によって言語表現と文学的表現の相対的な分離と結合によって指導が可能であると考えているようである。西郷も、基本的にはこの観点を発展させたものにすぎないと見られる。

しかし、その中でも、国分一太郎（1911年生、教育評論家）は、竹内好（1910年生、東京都立大学人文学部教授）に「鑑賞と創作を側面として切りはなし、鑑賞をもっぱら受け身の作業とする」と批判²⁷⁾されているが、上述の論者たちとは多少違って、「学力を育てる側面—認識と技術の指導」「人間を育てる側面—人格と世界観形成の指導」の両面で全面的に発達した人間を育てることを述べている。²⁸⁾

その要諦をまとめると、以下のようなことになる。

最初に、幼児の時代では、おもに、文学というもののおもしろさを感じさせる。このことによって、子どもは、「はじめ」「なか」「おわり」のある、あるととのった人間や動物の世界の物語に興味をもっていく。そして、その世界を頭脳の中にイメージとして想像したり、人間の意識の流れを、リズムや波動のあるものとして、自分も考え意識することを学んでいく。

次に、小学生の時代では、まず、教師がひろく深くゆたかな教育目的にてらして、選びに選んだ文学作品を、子どもたちの集団（学級）に与えることによって直接経験ではえられぬよろこびや興味をたいせつにしてやる。そして、その素朴な感動を、集団の仲間たち

と交換するなかで、自分および他人の生活経験を通して感想から、人間の正しい生き方をしだいに学びとらせてやる。また、作品の事実に即した鑑賞の方法・態度をしだいに育てていき、これを学校以外の文学読書にも及ぼしていく。そして、以上の指導を通して、体験的に（ひろい意味では感性的に、理くつめいた知識として与えるのではなく）文学とは何であるかをしだいにわからせていく。ただし、この時期では、創作面まではふみこませず、散文および詩の綴り方（作文）教育として、その目的設定をすればたりる。

最後に、中学・高校生時代では、まず、よい文学とはどういうものであるかを判断する力をつけてやる。そして、人間の生き方、生活と人生のあり方の探究としての文学鑑賞の方法・態度を、作品の全体と部分に即して、いっそう深めてやる。さらに、文学とはどういうものであるか、文学的な思考、認識とはどういうものであるか、それは全面的に発達した人間にとってなぜ大切かを、具体的な文学作品の鑑賞を通して理解させる。その上にたつて、やや抽象的・学問的な概説めいたことを平明にしてやる。

この極めておおざっぱな発達階梯論は、国語教育が人格の発達と共に始めて成立するものであることを改めて確認させてくれる。国分は大正期の芦田恵之助や垣内松三の指導法を引き継ぎ、「人間の生き方、生活と人生のあり方の探究としての文学鑑賞の方法・態度」という視点を国語教育の眼目としているのである。人格の発達は、ものの見方・とらえ方の確立とそのような見方をする自己のあり方の意識化を契機として成されるものと考えられるので、人間発達のメカニズムを、主体の側の機能的操作能力の側面の獲得いかんだけではかるのではなく、主体が対象をいかにとらえていかに扱う事によって対象あるいはその表象がいかに変形されるか、そして自己の人間的活動の証としてのその変形された対象の形態の把握を媒介として自己の機能的能力も含めた自己のあり方を自覚するという全過程を通じてはかる事が肝心であろう。従って、国語教育における読み取り・表現の発達とその指導は、戦後の国語教育の大半に見られるような、大人が

獲得している機能的操作能力を獲得させるための年齢に沿った相対的配分などではなく、人格発達のこのような決定的な質的転換を越えさせるための弁証法的構造枠でのとらえ方に対する有効な手立てが講じられてのものではないと思われる。

おわりに

筆者は美学と教育学を専攻し、造形表現活動を媒介とした感性発達のメカニズムを研究している。しかし、「はじめに」で述べたように、美術教育においては他教科、特に国語科とのタイアップがはかられることが多く、造形表現とその活動のみに注目して研究していれば事足りるというわけにはいかない。そのため、筆者は、これまで、綴り方教育とタイアップされた生活図画教育理論の歴史的検討²⁹⁾、保育園や小学校での絵本・国語教科書から題材を採った物語絵などの実験的取り組み³⁰⁾を通じて、国語や演劇などとの合科のあり方を探りつつ、感性や人格の発達のメカニズムの解明に取り組んできた。だが、では当の国語教育それ自体はこの発達の問題をいかに扱ってきたのであろうか、そしてそこから美術教育と連動する教育のあり方は得られないであろうかという問題を考えてみる必要性を感じた。そこで、本稿ではあえて国語教育のこれまであり方の検討を行うこととなった。80年代後半から90年代にかけての国語教育については、実際の教育現場に出かけて探ることも含めて、今後の課題となる。

本稿で見てきたように、国語教育においては単に文意の読み取りにとどまらず、人格のすべてをかけて文章に込められた内意を把握すると共に、これを通じて読み手自らの人格の発達を主体的に獲得していくという方向性を強く持っていたようである。ましてや創作においてはこのことがまさに求められていると言えよう。美術教育においては、鑑賞以前に最初から創作という想像性や創造性が要求されるということもあり、この人格発達の側面は正面から取りあげなければならない問題となっていると考えられる。この点から、国語教育を通じて得られた精神的主題を造形表現活動

によって新たな広がりとは別の展開へと発展させ、人格の全面的な発達をねらいとする教育方法が美術教育において伝統的になされてきたことも納得できよう。とはいえ、造形表現活動については、2歳なかば頃に表現が発生して以来、幼児期の造形表現活動は次第に分化しその独自性を持ってくるが、生活における活動の一部としての役割を果たしているにすぎず、造形表現が手段として独立して他の諸活動と関連しつつその独自の活動を発揮するのは学童期に入って以後のことである。従って、観賞についても、幼児期のように絵本の絵を見て日常生活を思い浮かべイメージを広げるとどまらず、クラスの仲間の造形作品についての価値を判断し、その価値を保存し生活に意識的に役立てていくのもこの時期である。この点、国語教育においても、幼児期の話し言葉を基礎に、学童期に入って読み書きという表現手段を獲得しはじめて、読みとりや作文が可能になるという過程と共通している。これは音楽表現や身体表現についても同様であると思われる。いずれにしても、このような、各教科の独自性を踏まえながらそれらを連関させて行う教育の取り組みの意味とあり方の研究が、今後さらに正面からとらえてなされていくことが必要であろう。

しかし、この方向性は教育の現場に立つ教育者の熱い願いに支えられて必然的に生まれてきたものであることが大いに予想され、生活経験と読みとりや作文との連関構造、そこに介在する感性や人格の役割とはたらしき、さらにこれらの弁証法的な発達のメカニズムの問題が、いまだ経験的レベルを越えて明らかにされて来ているとは言えない状態にあると言えよう。そのため、主観的判断を除外した「技術」のみを「段階的に」注入し、それ以上のことは関知しないあるいはできないという考え方が、国語教育でも美術教育でも跡を絶つことがないと思われる。一方で、人格の発達と結合した教育を願う教育者たちの中にも、発達のメカニズムにまで立ち入る余裕がない、あるいは経験的に深めていけばよいと考える立場でとどまる場合がきわめて多く、本稿で見てきたようなある意味で発展性のない論議が繰り返し行われるという歴史を経ざるを得ない

側面が見受けられるように思われる。

註

- 1) 感性と造形表現活動の発達のメカニズムについては以下の拙稿を参照。
拙稿「学童期の造形表現活動における発達の質的転換期について」(京都大学教育学部紀要第39号) 437-447頁。
拙稿「感性発達のメカニズム研究」(日本美術教育学会誌『美術教育』第272号) 11-19頁。
- 2) 汐見稔幸「ことばの教育—教科としての国語—」『岩波講座 教育の方法 4 ことばと教育』(岩波書店, 1987年) 210頁以降。
波多野完治『波多野完治国語教育著作集』(明治図書出版, 1975年) 283-287頁。
- 3) 汐見, 前掲書, 211頁以降。
- 4) 垣内松三『国語の力』(不老閣書房, 大正十一年)『垣内松三著作集』第一巻(光村図書出版株式会社, 昭和五十二年)所収, 89-90頁。
芦田恵之助『第二読み方教授』(芦田書店, 大正十四年)参照。
「冬景色」をめぐる論争については, 西郷竹彦/古田拡『「冬景色」論争—垣内・芦田理論の検討—』(明治図書, 1970年)参照。
- 5) 垣内, 前掲書, 117頁。
- 6) 西尾実「国語の教育—読書教育を中心として—」(『岩波講座 教育科学』第二十冊, 昭和七年) 16-17頁。
- 7) 垣内, 前掲書, 123-125頁。
- 8) 前掲書, 209, 148頁。
- 9) 前掲書, 90頁。
- 10) 波多野, 前掲書, 309頁。
- 11) 垣内, 前掲書, 90頁。
- 12) 前掲書, 241頁以降。
- 13) 垣内松三『国語教授の批判と内省』(不老閣書房, 1927年)『垣内松三著作集』第一巻(光村図書出版株式会社, 昭和五十二年) 280, 291頁。
- 14) 前掲書, 402頁。
- 15) 前掲書, 386頁。
- 16) 前掲書, 389頁以降。
- 17) 垣内, 前掲『国語の力』 261, 263頁。
- 18) 芦田恵之助『綴り方教授法』(大正三年, 育英書院/復刻版, 玉川大学出版部, 昭和48年) 33, 76, 90-94, 110-112, 131-132, 139-141, 149, 151, 154, 159, 187頁。
芦田恵之助『綴り方教授に関する教師の修養』(大正四
年, 育英書院/復刻版, 玉川大学出版部, 昭和48年) 参照。
青山廣志編『芦田恵之助先生 綴り方教室』(同志同行社, 昭和十年初版/復刻版第一刷, 文化評論出版株式会社, 昭和四十八年) 参照。
- 19) 前掲書, 5頁。
- 20) 西郷竹彦・浜本純逸・足立悦男編『文学教育基本論文集』全4巻(1945-85年)(明治図書, 1988年)。まえがきに, 「戦後40年に及ぶ民主主義教育の歴史の中で, さまざまな立場からさまざまな形で, その本質と目的・方法が論じられ, 実践されてきた文学教育の文献を整理し, 今日
の教育現場の要請にこたえと考えられる論考を選びぬき, それをテーマ別, 年代別に編集し, 広く文学教育の研究・実践にかかわる方々のために提供する」と述べられている。
- 21) 磯貝英夫「文学受容の主体性の問題」前掲書第3巻所収, 30-48頁(『文学・教育』第4号, 1971年5月, 明治図書, 初出)
- 22) 西郷竹彦「編者より筆者へ」前掲書, 49頁。
- 23) 磯貝英夫「筆者より編者へ」前掲書, 48-52頁。
- 24) 向山洋一「分析批評による文学の授業の見直し」前掲書第4巻, 89-101頁(『教育科学国語教育』1982年10月号, 明治図書, 初出)
- 25) 西郷竹彦「文芸教材の関連・系統指導を問う」前掲書, 76-88頁(『教育科学国語教育』1983年2月号, 明治図書, 初出)
- 26) 西脇良三「言語過程説(言語学派)と文学教育」前掲書第1巻, 67-76頁(『国民教育史資料第1巻』1953年, 東京法令出版, 初出)
飛田多喜雄「鑑賞指導の方法過程」前掲書, 80-88頁(『文学教育方法論』1956年, 明治図書, 初出)
井本農一「文学教育の提唱」前掲書, 120-123頁(『実践国語』第12巻第131号, 1951年, 穂波出版, 初出)
鳥山榛名「国語科教育における文学教育の位置」前掲書, 124-133頁(『文学の学習指導の研究』1952年, 東洋館, 初出)
野地潤家「言語教育と文学教育」前掲書, 124-139頁(東京教育大学「第九回教育指導者講習研究集録・国語科教育」1952年, 初出)
林進治「『国語科の構造』はどうあるべきか」前掲書第2巻, 166-182頁(『児言研国語1』1964年, 明治図書, 初出)
- 27) 竹内好「文学教育は可能か?—異端風に—」前掲書第1巻, 168頁(文学教育の会編『講座文学教育1』1959年, 牧書店, 初出)
- 28) 国分一太郎「文学教育の目的はなにか」前掲書, 154-

165頁（文学教育の会編『講座文学教育1』1959年，牧書店，初出）

- 29) 拙稿「造形活動における認知的なものと感性的なものについて」（大阪教育大学美術学科研究紀要「美術科学研究」第2号）39-49頁。

他教科とのタイアップと生活図画教育や自由画教育との歴史的関わりについて参考になるものとして，

拙稿「美術教育は『個と集団』の問題をいかにとらえてきたか」（季刊雑誌『子どもと美術』美術教育を進める会編，あゆみ出版第41号）4-9頁，参照。

- 30) 拙稿「幼児後期における造形表現活動を媒介とした感性発達のメカニズム研究」（美作女子大学・美作女子大学短期大学部紀要第30号・第42号）47-64頁。

拙稿「8歳児の造形表現活動における色彩に関わる美的感性発達のメカニズム研究（Ⅰ）」（大阪教育大学紀要第V部門，第39巻第2号）245～260頁。

拙稿「8歳児の造形表現活動における色彩に関わる美的感性発達のメカニズム研究（Ⅱ）」（大阪教育大学紀要第V部門，第40巻第1号）161～180頁

（1998年12月1日 受理）