

# 明治百年国語教育思想の回顧

## 序

いまここに明治百年を迎えるにあたって、この百年間の小中等学校の国語教育思想（主として読解指導に着眼して）の推移を回顧してみたい。試みに、左の七期に区分して、ほんの概略を記すことにする。

- 一、明治初より同二十年頃まで：覚醒模倣時代
  - 二、明治二十一年頃より、同三十年にかけて：ヘルバルト派教育説の全盛時代
  - 三、明治四十年代より大正末頃まで：新教育説勃興時代
  - 四、大正末から、昭和十三、四年頃まで：解釈学的指導時代
  - 五、昭和十四、五年頃より、同二十年頃まで：国民学校・錬成時代
  - 六、昭和二十一年頃より数年間：困迷時代
  - 七、昭和二十三、四年頃から今日に至る：教育の再建時代
- もっとも、国語教育も教育活動の一つである以上、その推移は常にその根底をなす一般教育思潮の推移とともに考察すべきものであること

## 寺内清之助

と勿論である。

第一期―明治初より同二十年頃まで―覚醒、模倣時代

明治以前の教授（学習指導）は、大体個人指導であり（寺小屋の如き）、「学ぶ」の語源が示すように、教授者が先ず範を示し、生徒はこれを「まねぶ」という指導であった。国語は所謂読み、書きが学習の眼目で、兼て社会的知識を総合的に授けたものである。明治当初に於ても、それを踏襲していたが、新政府は逸早く、明治五年、フランスを範として学制を頒布し新教育のスタートを切った。尤も、制度はフランスを模したが、教育思想はアメリカに依り、D. Murrey とか、M. M. Scott などの米人を招じて外国の教育書の翻訳紹介に努め、先ず主力を学級の一斉教授法の研究に注いだ。Page の「教授論」や、J. A. Comenius の「大教授学」や、Payne の「教授新論」がその魁をなした名著であるが、特に Comenius の教育思想（宗教的自然主義、実学主義）及び、その教授法（直観主義、三相帰一説）を取入れ

て、之を範とするところが少くなかった。明治七年に刊行した「小学入門」は Comenius の「訓蒙図絵」「世界図絵」「語学入門」等の翻案であり、その指導の實際に於て、理解、獲得、応用表現の三過程を経由する方法をとったのは、また彼の三相帰一説を範としたものであった。

しかし、当時の国語教育はやはり読み書きを知らせると同時に社会的知識や、科学的知識を授けるという実学主義・主知主義のものであり、之が漸く国語として独立したものとなったのは、明治十二年学制廃止、教育令が出てから後のことである。教育令發布は一の転向を示すものというべく、教授法に於ても漸く、前記実学主義には、生徒の心身の啓培を怠り、不自然に流れるという弊のあることが認められ、深く、心の発達に立入り、教育教授の原理を探求することが要望されるに至り、それに応ずるものとして、スイスの J. H. Pestalozzi と、イギリスの H. Spencer の教育説が甚だしく歓迎された。あたかも国語・国字の尊重と、その科学的研究（かな専用論、ローマ字普及、博言学、日本文法の研究等）が高まり、国文学興隆の気運があらわれ、学校教科で国語が尊重せられて、その第二位におかれるに至った時であつて、教授法の方面でも、「従来の如き只、『教え授ける術』ではなく、生徒の心性を開発しなければならぬ」というペスタロッチの「直観重視」を原理とした「開発教授」が国語科でも実施せられた。東京師範の若林虎三郎教諭及び同校白井毅訓導共著の「改正教授術」（明治十七年刊）に見える指導案（その過程は、復習、教授、演習、約習の四段階）が、当時洗練せられた案として有名であつたが、これは

徹頭徹尾問答法により、その問答は一問一答の形で進み、絶えず級決（全生の承認）教可（教師の允可）に訴えて進めるといふやり方で、之即ちペスタロッチの開発主義に依つたものである。次にスペンサーはペスタロッチを賞揚し、進化論に基いて開発主義・自然主義を唱えた人で、この説も同時に歓迎され、ペ氏が初等教育を風靡したのに対し、これは中等以上の教育界を支配した。当時開発主義を唱道する者がよくひきあいに出した言葉に次のようなものがある。

○論語に曰く「子曰不憤不啓不啓不察一隅不以三隅反則不復也」  
（述七）

○ソクラテスの問答法に鑑みよ。（ソクラテスは反語法と産婆法を用いて対者の知見の開発に努めた）

○カント曰く、「概念なき直観は盲目にして、直観なき概念は空虚なり。」と。

○ゲルトロッドの教授法に曰く「子は曾て学ばざりしにゲルトロッドの示したものを尽く捕えた。之彼女の教授が子供に何かを投げ与えたのでなく、子供の心のうちにあつたものが発展したまでである。」と

第二期—明治二十一年より同三十年代まで

—ヘルバルト教育説全盛時代

開発教授の反動として何かを希求していた時、J. F. Herbart の教育説が紹介され、之がその希求に適合したところから翕然としてこの

思想が共鳴を呼び、忽ちこの派思想の全盛時代を招来した。

ヘルバルトは、教育の目的を道徳的品性陶冶にありとして主意主義を取ったが、教授の方法では、心理学を基礎とした表象論という主知主義を採った。そしてこの二つを結ぶに興味論を以てし、教授の実践に於ては四段教授法、開化史的段階説を唱えた。

前期末から本期にかけて文学界に、小説神髓、硯友社、SSS、文学界同人等々文学刷新の意見や運動が起こると共に、国語学界にも新研究、新意見が現れ、男女文体同一論(明治一九)句読法案(同三九)国字改良論(同二〇以降)漢字制限論(同三〇以降)仮名遣(遂に棒引きかな遣となる)同三八)言文一致文体論(同二二―三五)文法の許容案(同三八)等の問題が論議、あるいは実施され、上田万年博士の「国語のため」(同二八及び三六)、保科孝一教授の「国語教授法指針」(同三四)等の卓論が出て、国語教育はその根底に遡って言語学及び声音学の上から深甚な研究を積むべきだと主張され、実際家もそれを自覚するに至った。

明治三十三年小学校令の改正を見て、国語教授の要旨が明示され、その要旨に則つてヘルバルト派の五段教授(指導過程に就てヘルバルトの四段説はその派の J. Ziller や W. Rein によって、予備、提示、連合、総合、応用の五段説となった。)が全国に行われ、明治三十年代はこの派一色に塗りつぶされた観を呈し、この形式によらねば新時代の教育ではないと絶対盲信の手輩も少くなく、為に頗る滑稽な珍談を残している。

しかしながら、明治三十年初頭既に小山忠雄、猪狩彦三郎等の諸氏

はヘルバルト派に反駁色を見せ、三十七年には、熊谷五郎、吉田熊次等の学者が反ヘルバルト主義運動を起こし、教授法の反省検討が試みられている。

明治三十年代に発表された教授法に関する名著をあげると、芦田恵之助の「小学校における今後の国語教育」(明治三三)山下房吉の「国語科教授法」(同三四)児崎為槌の「国語教授法講義」(同三四)保科孝一の「国語教授法指針」(同上)下平末蔵の「国語教授法」(同)佐々木吉三郎の「国語教授撮要」(同三五)大橋銅造の「国語科教授法」(同三六)豊田八十代の「国語科教授指南」(同三八)等々である。

### 第三期―明治四十年代より大正末頃まで―

#### 新教育説勃興時代

ヘルバルト派に対する非難は、要するに「余りに形式的で、心理的でない」というにあった。しかし、ペスタロッチ式開発主義教授は、「依前、教師の干渉で、学習は受動的である」として何れもあきたらず、そこへどんどん欧米思想の一層めまぐるしい移入があり、ここに夥しい諸種の新教育思想が勃興して一新期を画する時が当来した。その夥しい諸種の教育思想は、大体左の四つにまとめられる。

(その一)は、アメリカの F. Parker に淵源する樋口勘次郎の活動主義(「統合主義新教授法」の著がある)と、谷本富博士の自学補導主義の主張。

(その二)は、欧米教育思想の移入。曰く社会的(ヘルバルト派への反動・O. Wilmann P. Natorp 等)、曰く個人主義的(J. J. Rousseau の自然主義より、F. Nietzsche Ellen Key等)、それから自由主義的(ルソーに淵源・Ellen Key D. M. Montessori 等)勤労主義的(G. Kerschensteiner H. Seherer 等)公民的(F. W. J. Schelling A. Messer 等)人格的(R. Eucken の思想に基く、G. Budd-e E. Linde 其の他)実験的(E. Neumann A. Lay等)芸術的(F. Schiller J. Ruskin 等)プラグマチズム(J. Dewey)などといった教育説が、次々と紹介された。之等を紹介し、多大の貢献をした主な人物は、谷本富、湯原元一、吉田熊次、大瀬甚太郎、入沢宗寿、乙竹岩造、篠原助市、沢柳政太郎、小西重直等の諸学者である。

(その三)は、日本の教育新人の新教育主張である。曰く西山哲治(攻究的新教授法)曰く中村春二(自研自修主義)それから沢柳政太郎(科学的進歩主義)次にいわゆる八大教育家説(樋口長市の自学教育論、河野清丸の自動教育論、手塚岸衛の自由教育論、及川平治の動的分団教育論、稲毛金七の創造教育論、小原国芳の全人教育論、千葉命吉の一切衝動悉皆満足論、片山伸の文芸教育論)、又別に木下竹次の自律的学習主義―生活即教育―(「学習原理」という著がある)―所謂奈良式等々。

(その四)は、プロゼクトメソッドや、ドルトンプランや、ウエニチカシステム等、アメリカよりの新移入思想である。プロゼクトメソッドは、全我活動主義(奈良女高師松濤教授訳)とか、実演教授(東京女高師藤井教授訳)とか、構案教授(東帝大林博士訳)などと訳さ

れる。哲学者 I. Dewey の影響を受け、元、アメリカのマサチューセッツ州の農業教育の「実習」のことであったが、アメリカの教育学者、D. Snedden J.A.Randall W. H. Kilpatrick 等によつて意義が多岐となり、日本に入つても紹介者によつて概念がそれぞれ異つていた。しかし左の点が共通していて、各科に之を取入れようとした。

- (一) 生徒(児童)の自覚、自発の活動である。
  - (二) 生活に一致した動作―教育即生活である。
  - (三) 知・情・意の全我活動である。
- そして、その学習(指導)過程として
- (一) 生徒自らが目的(Purposing)を持ち
  - (二) 計画(Planning)を立て
  - (三) 遂行(Executing)し
  - (四) 批判(Judging)する

というやり方で、之を国語学習指導にも取り入れた向きもある。ドルトンプランは、「実験室案」と訳された。ドルトン(地名)のハイスクールの Helen Perkunst の唱えたもので、「自由」と「協同」を教育原理とし、生徒自らが自由に立案し、実験室で自由に学習し、教師はそのよき相談相手となる。参考書や研究材料を十分に備え、学校は彼等の社会、生徒は社会の一員として働くという觀念のもとに、相互に協同し研究しあう。国語学習も一つの特別実験室で行なう。

ウエニチカシステムは、之もアメリカのウエニチカで C. Washburn の創始したもので、「各児童生徒の各学科の学習階段を完全に終えた

ならば、その学科別に階段を進級させて行く方法」である。

以上夥しい諸種の教育思想は、実に千差万別の観があるが、実は左記の如き著しい共通点が認められる。それがつまりこの期における教育主義の強調点といひ得よう。即ち、

- (一) 児童生徒の自然性・自由性を尊重した。
- (二) 児童生徒の個性を尊び、画一を避けてその個別指導を強調した。

(三) 児童生徒自らが工夫して進んで自発的・活動的に学習するよう導く。

(四) 現実主義、教育即生活の自覚を要望した。

勿論、之等の新思想の紹介される毎に、賛否両論が批判論争の花を咲かせたが、結局その方法に於て極端にならない限り、この共通点たる中心精神は誰しも肯定した所で、之がこの時期及びそれ以後も長く教授の中心精神となったようである。国語の教授においても亦然りである。

さて、この期の文学界を瞥見するに、所謂浪漫主義から自然主義へ、更に新浪漫主義、新理想主義、新現実主義、新感覺派、プロレタリア文学等々、次々と新味の文学擡頭の時代で、国語界も亦、新時代の自然、自由、現実を尊ぶ思想にゆすぶられて因習打破の諸運動が起っていた。

明治三十七年七月に国語調査会は、標準文体として言文一致を採用する方針を発表した。漢字や仮名遣いの問題は、我が宿命的難問題で、前期の棒引式は上田万年博士等の反対にあい、やがて又廃止さ

れ、歴史的仮名遣に戻ったが、二重の負担を苦慮して明治四十一年には、文部省訓令を以て「字音仮名遣は歴史的でも発音的でも便宜よらしきに從え」との、ちょっと曖昧な方針を発表した。保科孝一教授は、しかし、あくまでも発音式によるべきだと主張し、その共鳴者も出た。一方では漢字整理の論議も起こっていた。

その間に毛筆廃止論(中橋徳五郎主唱)も出たが、猛烈な反対を受けた。

国語教授界においても、以上の新思想の影響を受けて、先に文部省より示された小、中学校国語教授の要旨に則った方法は、この期の後半に於て頗る動揺を見せた。当時の教授法は、前記ヘルバルト派の W. Rein の五段教授が、同派の A. Lay や F. V. Sallwark の訂正(ザルヴェルクは之を「模範形式」といった)で、三段階となり、我が国でも大体、(1)予備 (2)教授 (3)応用練習(又は整理)という三段を標準段階とするようになり、昭和に至るまで、これが指導過程の鉄則のようになった。その国語(文章読解)の指導における各過程の任務は次のように考えられた。

(一) 予備段―既習の文字語句等の復習、新教授事項に関係ある生徒の経験発表、本教材指示

(二) 教授段―新教材の通読、大意、話し方、語句の研究、文の構造、文章の批評

(三) 整理段―既習知識へ新教授事項の移入、新授文字語句語法のみとめ、練習、応用、書取、等々

これは勿論、学年、教材、年代により相違のあることで、又、生徒

児童の出方により臨機応変すべしと先覚者は教えた。

さて、この文章授業にあたって、従来相対立する論争があった。

(その一)は、文章の内容と形式と何れを重んずべきかの問題である。大体、大正初期以前は形式主義傾向にあった。が、大正中期以降、その反動で内容主義に傾いたようである。それは、漸次芸術教育、文芸思潮の浸潤が加わり、生命の読方教育、創作的読方教育の主張が簇生し、読者の主観の活躍、文芸精神の導入が高唱されてきたのであろう。この論争は、結局「何れも抽象論で取るに足らぬ」「国語の本質を理解すれば、両主義の極端に走る筈はない」という結論にうなづかされた。

(その二)は、教材(文章)の取扱上、横断主義(文章を幾段階かに分節して取扱う)と、縦断主義(全文章を一全体として取扱う)の何れを採用すべきかの問題である。之も結局「そんな抽象論に陥らず、具体的材料の性質により一般的に、知的分析的教材は前者を、直観的総合的教材は後者を本体とするよう考へなくてはならぬ」との結論を妥当とした。

尚、当時国語教授上注意すべき点として識者の示されたものをあげると

- (一) 読み方について——(A)読み方には器械的(素読) 理解的(達読) 表情的(美読)の三種あるが、美読にまで達するよう導くべきである。
- (B)また、略読・多読・速読・精読等の問題は、对者(即ち生徒の力の程度・文章の難易や性質等)に適した読方をさせる。

(C)音読と黙読については後者が理想である。只特殊の目的を持つ場合、或いは低学年の時は前者による場合もある。

(D)個読・斉読・範読は臨機適宜に行なう。

(E)尚、発音・速度・抑揚にも注意する。

- (二) 語句の解明法について——語源法・分解法・換言法・直観法・引例法など適宜に使用する。

(三) 意義の解釈及び話し方について——意義の解釈は話し方に訴える必要がある。意義の話し方に直訳法と意識法とある。一般的に前者に依るを便とするが、後者もやはり必要である。詩歌韻文の如く特に措辞、修辞のものは勿論後者によるべきである。

(四) 自己の思想感情を明確巧緻に表現する能力を養う為、話し方教授に於ては次の注意を要する。

- (1) 普通の言語に習熟させる。
- (2) 自己の言語たること。
- (3) 方言、訛音、不正な発音、野卑語等の矯正
- (4) 語法の正確、敬語の使用法
- (5) 音量、語勢、姿勢、態度、身振の適正
- (6) 吃音の矯正
- (7) 聴き方の指導

(五) 漢字及び熟語の教授——分解と総合

(六) 直観教授——(範語法より)

(七) 辞書の引き方指導

(八) 反復練習

といったようなもので、全国の実験家が心した主要点であり、大体  
妥当な見解として、後世の国語指導者もこれを受けついでいる。

この期の教授者は、この目まぐるしい新教育説に実に応接に違なき  
有様で、為に研究熱が高まり、落伍者になるまいと努力した。しか  
し、ともすると新しがる傾向もあって、新説を丸呑みにし皮相の見解  
で以て大向こうをうならせようとしたものも出た。或は甲論乙駁に食  
滞し、或は右顧左眄、その帰する処に迷い、煩悶に陥った者、又、上  
層指導者のこうした新発表に反感を持って拗ねる者も無いではなかつ  
た。因みにこの期に出た国語教育に関する著書を挙げてみると、保科  
孝一の「国語教授法精義」（大正二）垣内松三の「国語の力」（同一  
一）河野伊三郎の「文芸上の国語教育」（同年）「国語学習上の諸問  
題とその解決」（同一四）秋田喜三郎の「発展的読方の学習」（同年  
）小林佐源治の「自学中心読方教育」（同年）奥野庄太郎の「読方学  
習の新研究」（同一五）佐藤徳市の「生命の読方教育」（同年）等々  
就中、垣内教授の「国語の力」は、当時やかましく言われた「形象  
の読方教育」に明澄な姿を与えた名著である。

#### 第四期—大正末より昭和十三、四年頃まで

##### —国語教育のケンラン時代

この期に入り、更に続いて欧米より移入した教育説は、新カント派  
の新人 J. Cohn の教育説。H. Gaudig の自由精神作為主義。E. Hu-  
sserl や E. Kriek の現象学的教育説。B. Russell の個人尊重の教

育。さては K. Marx の科学的社会主義。J. Proudhon の教育説。

更にカント以後のローマン主義思潮から、W. Dilthey を初め、  
E. Spranger や T. Lit や G. Kerschensteiner 等を経て発達した  
精神科学派哲学を背景とする文化教育思潮、E. Kriek P. Petersen が  
代表する教育科学の主張。其の他教育測定等々、実に枚挙に遑がな  
い。之等の外来思想は、勿論この期の国語教育に直接に、間接に影響  
したわけだが、それが最も甚だしく、国語指導法新研究の根本思想と  
さえなったのが、デイルタイ派の精神科学的教育説である。

即ち「本期における国語教育実践の動向」として之からあげる五項  
目の第一にこの事をあげねばならぬ。五項目とは、つまり

（第一項）に、このデイルタイの精神科学派の思想が、その中心と  
なっていたことで、その次の

（第二項）に、純正国語としての言語教育を中心とし、国語を理會  
し、国語によって国民精神を育てて行くということ。そ  
れから

（第三項）に、指導の教育道場に於て、次第に鍛練主義、主意主義  
が重視されるようになったこと。

（第四項）に、指導過程が児童化し、生活化され、単純化されてい  
ったこと。

（第五項）に、読方心理学の研究が起こったこと。

以上五項目が本期の特徴と思われた。その（第一項）は、文理會の  
指導に於て、弁証法的止揚により、形象の理會への指導であり、解釈  
学的、全体的操作がその中心を占めたという点である。「理會とは、

単なる知的過程でなく、知情意の全一的関連を以て客観的精神を主観の体験にまで慘透させることであり、理会は体験を前提とし、体験は理会によってその主観的な狭隘を脱して、全体及び一般の領域にまで拡充されるのである」とこの派の人々は唱える。このディルタイの思想を発展させ体系化した人はシュプランガーである。即ちディルタイの見地に立って、更に深い研究を遂げた精神科学派の中心人物である。

この思想は我が国語指導の主流をなし、この思想を根拠とする解釈学の論述と、その解釈学的指導法が、やがて全国を風靡するに至った。当時出た解釈学に関する名著には、西原慶一の「解釈と実践」(昭和八)同「解釈学的国語教育」(同一)垣内松三の「実践解釈学考」(同八)千葉春雄の「解釈学実践の国語教育」佐藤鶴吉の「国語科学講座、近世解釈学」石山修平の「教育的解釈学」(同一〇)等がある。そのうち、石山氏の「教育的解釈学」は、第一編―理念・解釈及び解釈学の意義。第二編―解釈の意義。第三編―解釈の方法。第四編―解釈の可能、根拠及び妥当性。第五編―解釈学史。の目次で、頗る整然明快な論説を施している良書である。その第一編で「形象」の意味を説明して、

「形象とは、精神が主体を離れ物質を藉りて、永統的・固定的なる姿となったもので、『文の形象』とは、客観的精神の言語、文字という物的表徴において存在する形態に外ならぬ」と述べ、第三編で、従来屢々活潑な論議を戦わせて対立した教育説(1)形式主義即ち語句法と、内容主義即ち文章法。(2)部分主義と全体主義。(3)対象的解釈と、

心理的解釈。(4)客観主義と、主観主義。)に論結を下している。たとえば、(1)の形式主義と内容主義に就ては、シュプランガーの説や、垣内松三氏の意見をさしはさんで、両主義にはそれぞれ根拠があるという前提のもとに、両極端の弊をあげ、結論として「内容主義は解釈の深さを求めて客観性を失い易く、形式主義は解釈の客観性を求めて深さを失い易い。我々の求める処は、深くして而も客観的な解釈でなければならぬ。この要求に応ずる立場こそ、この両主義の弁証的止揚である。一言にしていうならば、『形式に即しての内容の深究に努める』ことである。かくしてこそ、解釈の目ざす究極の対象たる文の形象―形式と内容との一如の姿―が捉えられる云々」と述べている。(以下略)

尚、同じく第三編・第二章で、解釈の実践過程を説いて四段階に分け、各々の任務を解説している。(第一段)は通読段階。(第二段)は精読段階。(第三段)は味読段階。(第四段)は批評段階。(紙面に限りがあり、各説明は省略)

以上は石山氏の解釈学のほん一斑を示したに過ぎないが、こうした解釈学的素養を以て国語教育に当るべきことが要望された。而してこの精神科学的、解釈学的立場に立たされた指導過程案は、(実際家によって多少の相違はあるが)大体次の通りであった。

- (一) 文章の通読に始まり、漠然ながらも全体を把握し、これを通して、即ちその関連としての
- (二) 部分即ち語句や節の意味を把握し、遂に全体の意味の理會即ちその文の主題、事象、情調の渾一体としての文の生命を捕えさ

せる。そして

(三) 究極のところは形象の理解にある。

こうした過程は、かの本居宣長の「うひ山ぶみ」に「先づさらさら行く」といった文句を思い起こさせる。そう言えば、この究極の処を古来の我が国における識者の言と対比してみると、宣長の「物のあはれを知る」の言。藤原俊成の文学するものの態度として「心と言葉なる歌の姿を見て余情を探れ」の言。僧契沖の「はかなさを味え」の言等々一脉相通する読みの精神があつて、皆全一的、統一的、文の生命に浸ることを目指し、単に知的解釈に止まらず、所謂「行間を読む」とか、「眼光紙背に徹す」とか、「余白を見る」とかの境地に達することを目標とする。かの貝原益軒が「書を読むには、心到期、目到期、口到期、三到のうち心到を先とす」といった所謂三到の教説や、佐藤一斉が言志録で「読書も亦心学也」といったのも同様の精神に帰着しはしないか。くだいようだが、精神科学派哲学が擡頭して以来、在来の指導過程が一新されて、全文指導の立て前のもとに、

「直観―自証―直観」「総合―分析―総合」「通読―精読―総読」「見る―考える―わかる」等の三段階を取り、その範疇内に於て、種々の具体的研究の行なわれたことが注目された。M. Heidegger は言った。

「解釈が解釈さるべきものを予め了解しなければならぬという循環論は、解釈学の欠陥を示すものではなく、却てこの認識の根源性を示すものである」と、

全体を概観し、全体と部分とは循環して次第に文は深められ、体制化されるということは理會原理として動かすべからざるものであり、正しく読みの一般原理で、之を度外視しては文章読解教育は語れないというのが、当時国語教育者の通念であつた。次に、

(第二項)の動向は、当時高まって来た強い国家主義、軍国主義、それから対外的発展の時局に根ざし、当時盛んに叫ばれてきた日本精神の高揚の一大動力となるものは国語であるという考えから、更に日本語の海外進出という政策の上からも国語の純正化が要望され、その研究及び日本精神に立脚した国語教育が要望されたわけである。当時国語に関する諸問題を伺う著書には、服部四郎の「雜誌・方言」(各地のアクセントの調査もあつた)(昭和六)。石黒魯平の「標準語の問題」。上田万年の「国語のため」。保科孝一の「国語政策論」。東条操の「方言学概論」「方言研究の概説」。国語調査委員会の「送仮名法」。浅野信の「巷間の言語省察」。高橋龍雄の「国語音調論」。佐久間鼎の「現代日本語の表現と語法」。玉井幸助の「言葉と文」。清水治郎の「国語の本質」等がある。

(第三項)の指導道場に於て、次第に鍛練主義・主意主義が重視され、それが次期に入って更に峻烈になつたことも時局の影響である。

(第四項)の動向は、前記の諸学説や、実際の複雑性を背景として、高度の思索、研究により止揚され、圧縮され、原理的基準に近いものが要望されるようになったことを意味する。

(第五項)の心理学を基盤とすべきだという動向は特に注目すべきで、当時の名著として、久保良英の「読方心理」。シュプランガー著

上村福幸訳の「了解心理学」。松尾長造の「読方の心理的研究」。千葉春雄の「文章心理学と国語教育」。西山庸平の「読方心理学」。ゲシュタルトサイコロジ―佐久間鼎訳「発音言語の心理的研究」。武政太郎の「読書の心理」等があげられる。

当時の国語教育論には各々その論法、用語に相違はあっても、以上挙げた五項の動向がその何れにも共通の点で、当時の最高の教育学府たる四つの高等師範の論客、実際家を始め、全国小・中学の国語指導者はこの要望を叫びつつ、また之に応えんと之の努めたものである。而して或は雑誌に、著述に、講習に、批評会に唱道、検討、論議の花を咲かせ、将に国語教育論のケンラン時代が展開されて行った。今一々に就て説明する紙面はないが、当時火花を散らした論客を紹介すると、(数々の名著があるが紙数に限りがあるので省略する)

- (一) 東京高師系―垣内松三、芦田恵之助、佐藤末吉、田中豊太郎、山内才治等
  - (二) 東京女高師系―坂本豊、浅黄俊次郎、徳田進、丸山林平、石山修平等
  - (三) 奈良女高師系―河野伊三郎、秋田喜三郎、白井勇等
  - (四) 広島高師系―原田直茂、田上新吉、佐藤徳市等
- ところが、ここにこの四高師の系統に属せず、旁系出身で独自の研究を遂げ、卓越せる国語教育論を唱えたかくれた偉大なる教育学者があった。当時大阪市泉尾第一小学校校長西山庸平である。氏は前記「読方心理学」の外に「哲学概論」「心理学史」「生活としての学習」「文化主義学級経営」「郷土心理学」「綴方心理学」等の名著を出した

が、就中「読方教育原論」(大正一五)は、当時の国語教育実際家の中にややもすると、西洋書翻訳に眩惑せられて徒らに新奇を追うの余り、上っ走りの学習に陥っている者のあるを痛嘆し、国語の本質、生徒の心理、教育の立て前を凝視して、その弊を矯めんとて論述せられたものである。その何れも重要な十三ヶ条の論題の中、左の四項について極々概略を紹介したい。

- (一) 機能としての文……氏は曰く「文は一つの生命である。故に之が渾然たる一全体であって一つ一つの部分の積み重ねではない。物資的なものでなく心理的であり、機械的でなく論理的である以上、部分の集積でなく、それが表現された思想であり、客観化された主観である。つまり判断と命題との関係で、二にして一である。J. Dewey や G. W. Leibniz の『考えるとは黙して語ることなり』といった通りである。云々」「思想は如何なる場合でも判断であり、従って語はその実文である。W. J. Preyer の言える如く、子供の『熱い』というのは、『このコーヒーは熱い』の意であり、Fouflee のいう如く、『おかあさん』というのは『おかあさん来て下さい』(……)の意である云々」之皆文としての語であり、判断としての言であって生命があり、機能がある。発生的に見て、文は語から成るのでなく、語が文から成るのだ。故に国語学習の基準は之を文におくべきだ。A. Binet Henri Ebert E. Meumann 等の実験の結果に徹して見ても、個々離れ々の語よりか、まとまった一の文としての語が回想され易いのが事実である。故に文は機能的なものである。」と、
- 因みに、こうした機能主義、文章法に立脚した見方は当時の趨勢

で、昭和の初めに出版の色の刷りの小学読本巻一が、その初頭より「サイタ、サイタ、サクラガサイタ。」の文章から入っていることを、過去（明治以降）の構造主義による国定教科書（「ハタ、タコ、コマ」や「ハト、ハナ、マメ」といった単語から入ったもの）に比較する時、実に隔世の感に打たれざるを得なかった。

(二) 読むとは発見である……氏は曰く「言語の習得は模倣の結果である。しかし、音や字形は模倣であるが、その裡にある意義は自己の発見によらねばならぬ。意義の発見とは思考の仕事であり、論理の行程である。国語教育は教授すべきでなく、自学せしむべきである。読むとは発見である。第一は文義の発見であり、第二は文法の発見である」と、

(三) 読書と読み方、大意把握に就て……氏は曰く、「読書と読方（国語学習）とは別である。よく評釈という語があるが、評は読書に於て多分にする仕事であり、釈は読方（国語学習）においてする仕事である。小・中学校の国語は実に釈が主でなければならぬ」「先ず一読せしめる。次に大意の回答をする。その一読が問題であり、大意把握なるものが正に問題である」と、蓋し、氏のこの言は、当時の国語教育が、やれ大意把握だの、やれ鑑賞批評だのと愚問愚答で時間を潰し、ロクに字も知らない子供に、大人の仕事を強い、教師の主観的、独断的、演繹的乃至押売的に、それを巧妙に取扱うのを腕のある教師とした傾向が確かに見えたのを嘆いたのであった。つまり上っ走り教育への警告であった。

(四) 両断法……氏は曰く「全」としての文章を、その構成の上から

前後二大段に切断せんとして、その切断すべき箇所を発見せんとする法が両断法である。しかし、之は二岐、四岐、八岐、十六岐となり行くという植物学的、物理学的、形而下的のものでなく、論理学的、概念的、形而上的のものであり、思想の弁証性にある」「一」の概念思想が二つに区分せられんが為には、その一方と他方との間に、正、反の關係が成立しなければならぬ。而も双方共に無縁のものでなく、二つのものでなく、一つである。一は差別観より見て之を区分し、一は平等観より見て一とする差別平等の二観の対象である。その平等観は、差別観を背景とすることによってのみ成立する処の平等観である」と、そして更に、この法の価値を述べて「動もすれば、平面的に終らんとする生徒の読方（学習）へ刺激を与えて平地に波を起させつつ、之を立体的読方へと導く。そこに思考催進の生々とした力がある。大意を把握する方法として、只文章から得た感じを本として、しゃべったところでそれで真にその要領が会得されるものではない。部分（正）と部分（反）との關係、及び部分（正）と全体（反）との關係が明瞭になってきて、始めてその要領は要領らしいものとなって来る。最も論理的なものである」と、

ところが、一方教育実家の中には旋曲りのすね者も出た。即ち「教育は技巧ではない。熱意と実力でなければならぬ。方法技巧は末梢の問題で、こんなものはどうでもよい」と、而して彼等は方法論を輕視し、指導過程を無視した。勿論之に全面的肯定は与えられないが、道理だと思わせる点もあった。即ち、当時ともすると、余りに形式に流れ、新奇をてらつてはでな手捌きでお向こうをやんやと唸らせ

る底の、お祭り教授が流行したことや、教育関係の権力者の主観的、常識的、独断的、独善的、抑圧的の支配下に、教員がその過度の負担にあえいだ等に対する憤慨反駁の声であったからである。

ともあれ、この期は国語教育論述、研究発表が未曾有の隆昌を見せた時代で、それは教育用語の改称の上にも表われた。即ち従来の「教授」という語は「学習指導」と改められ、「教授案」が「指導案」に、「教順」が「指導過程」、「教授要目」が「指導要領」、「教順の三段階の予備、教授、整理」が「直観、自証、形象」とか「直観、分析、直観」に改められた如きである。

### 第五期—昭和十三年頃より同二十年頃まで

#### —国民学校、錬成、戦争時代

満州事変、上海事変、国際連盟脱退と時局は愈々重大性を加え、文部省は、国体明徴とか教学の刷新とかを盛んに唱道し、日本精神の高揚を叫び、精神作興大会を開き、「国体の本義」というを発刊配布し、皇国民の錬成道場という趣旨で小学校を国民学校と改め、全面的に大改革を行なって、やがて日本の大悲劇を起すところの極国家主義や、軍国主義の一途を辿るに至った。その教育精神はドイツのナチスを範とし、全体主義を掲げ、皇道帰一の絶対主義を主唱して次第に個人的意見をさしはさむ余地なからしむるに至り、方法上では剛健質実、行の教育、錬成を旨とする主意主義教育を強制的、天降り式、至上命令的にさせられた。国語教育では、日本精神強調の観点から古典

が尊重され、日本語が尊重され、不自然にして強圧的な日本語の海外進出が行なわれ、外国語、外来語は極度に排斥された。古典は軍国主義高揚の手段に弄ばれ、万葉集を初め、記紀の歌や歴代の忠君愛国、武勇を詠んだ和歌が大いに喧伝讃美され、愛国歌、愛国詩（漢詩）が撰集され、御用文士は軍国主義鼓吹の理想小説、軍記小説を書き、あらゆる教育家は准軍人として戦争教育に心身を過労させられた。文字は前記の色刷の小学読本より、字源に遡った書体によるし、仮名も亦同様の趣旨に則り改革され、歴史的仮名遣いの強調と共に復古調になった。国民学校における国語教育の要旨は「皇国の道に則り……中略……国民精神を涵養する」にあり、「国語こそ日本魂の宿る所」「日本語なくして皇国の道はない」「国民的思考感動を通じて皇国民の精神を養う」のが当時の国語教育精神のアルファにしてオメガであった。

指導法は当然鍛練主義であり、極端なのは、昔の寺子屋式、松下村塾を気取り、生徒を畳や板の間に坐らせて堅忍不拔精神の訓練なりと唱えた。生徒自らの工夫計画どころでなく、講演式、教示式による無条件絶対服従の受講を強いられた。かくて遂に学徒動員で、工場に農場に引張り出され、所謂錬成教育の名の元に、学童生徒は教科書や筆硯を投げ捨てねばならぬ悲劇にまで追い込まれた。

### 第六期—昭和二十年頃より数年間—終戦後の暗黒時代

軍国主義の惨敗は、日本人をして茫然自失の状態に陥らせた。学校

教育―国語教育も、その帰趨する處を失い一時進路に迷うていたが、やがてアメリカ占領下に一九四五年十月二十二日連合軍司令部より日本政府に対して「日本教育制度に対する管理政策」に関する覚書が示され、翌年日本国憲法の公布、一九四七年極東委員会指令により、連合軍総司令より「日本教育制度の原則」が発表された。之と相前後して「教育基本法」及び「学校教育法」が公布されて、完全に軍国主義並に極国家主義的イデオロギーの普及が禁止され、新たに民主主義による教育法が確立し、教育の機会均等が唱道され、所謂六、三、三、四制が布かれ義務教育が延長された。そして「各科学習指導要領」の一般篇、ついで各科学習指導要領が文部省より示され、従来教育思想の一大革新が叫ばれ、百八十度の転回を見るに至った。国語科も亦その指導要領（いわゆるコース、オブ、スタデー）が示され、終戦後の黒々と墨を塗った教科書の代りに、遽か拵えの新教科書が出た。しかし、いや応なしの他律的刷新に早合点し、また一方旧思想に対する大反動と、極端思想の擡頭等によって、或は日本古典の侮蔑、排斥となり、或は悪平等観より来た会話語の無差別使用、敬語への反抗となり、日本語の蔑視、日本文学の劣等観といった傾向を見せた。文学界には新しくアヴァン・ギャルド、アプレ・ゲール、アルチザン、カトリジズム、ルポルターージュ、主体性、実存主義、マチネポエティク、可能性の文学等々の問題が登場し、特に所謂戦後派文学の流行、さては俗悪卑猥な肉体文学が横行するなど、気忙しい数年間、国語指導論は困惑停頓状態を続けざるを得なかった。

## 第七期―昭和二十三年頃より現代に至る

### ―教育再建時代

其の後、漸く民心も落ち着き、やがて国民待望の独立は実現せられ、教育も亦反省研究が行われて其の再建が力強く叫ばれた。かくて社会理想として打ち立てられた科学的合理的精神、基本的人権の尊重、民主的道德等の諸理念による新学校教育に於て、特に左記の事項が要望唱道実施せられるようになった。

(一) 教育の機会均等、(二) 男女の尊卑観払拭、男女共学の実施、(三) 科学的教育の尊重、(四) 自然主義、自由主義、現在主義の強調、(五) コア・カリキュラムやガイダンスの研究と実施、(六) 図書館教育の向上、(七) スクールコミュニティの活動、(八) チャイルド・センターの意義、(九) 環境構成（学習資料、学習現場）、(十) イバリエーションの合理化、(十一) スロー・シークエンスの考究、(十二) レクリエーションの意義、(十三) 個性尊重とその伸張、そして、学習の指導技術の面では、左の点に力を注ぐようになった。

(一) 単元学習、(二) 従来の形式教授を斥け、近代的経験学習の高唱、(三) すべての学習は問題より出発する。(四) 問題解決に就ては、大いにディスカッションすること、(五) 生徒の学習に対する動機づけを行なうこと、(六) グループ学習の指導。

而して、文部省では、昭和二十四年七月以降国語審議会を設けて数回に亘り、(一) 国語の改善に関する事項、(二) 国語教育の振興に関する事

項、(三)ローマ字に関する事項等を調査・審議の上、その必要事項を建議報告させて、堅実な国語政策を建てることに努めた。

日本文学に於ては、所謂戦争文学の批判や、新しい文学創造への努力が続けられ、一九五〇年頃から新しい逆行的社会情勢の下に、次第にその限界があらわれ出し、やがて戦後派は退潮気運を見せ、新しい国民文学への要望となってきた。国語教育に於ても、漸く自覚的努力に向かい、従来の反省改善が試みられ、新見が相ついで発展せられた。その重視せられた主張事項を簡条書きにしてみると、

(一) 視聴覚教育の問題を著しく取り立てた、(二)図書館利用の指導、(三)活しことばの指導(会話・意見発表・会議・その他)、(四)やさしい表記、分ち書きの問題の検討、(五)漢字制限(当用漢字、教育漢字、略字、俗字等)の指導、(六)かな遣い(発音式の断行)の指導、(七)教科書のあり方(その検討、改善展示選択等)の問題、(八)シナリオ、コンテ、(九)インイテイ、ラジオ及びテレビ放送並びに放送劇等の指導、(十)アッサイメントの解決、(十一)学習指導過程―前記の精神より、プロジェクト的に構成される。(この例を左に示す)

学習過程(生徒側)		指導過程(教師側)	
(1) 学習目標をもつ	(1) 動機づけ	(1) 動機づけ	(1) 動機づけ
(2) 問題解決の計画	(2) 計画の吟味	(2) 計画の吟味	(2) 計画の吟味
(3) 計画の実行	(3) 学習援助	(3) 学習援助	(3) 学習援助
(4) 実行結果の反省	(4) 効果の制定	(4) 効果の制定	(4) 効果の制定

或いは、(1)導入(2)展開(3)発展(4)終結と評価

もとより、教材(学習の素材)や、生徒評価の度合等により、その

場、そのもの、その時に応じ、多少の相違はあつて然るべきであるが、とにかく生徒自らに学習の構案を立てさせ、これに対応する適切妥当な指導が望ましく、而してその間に適宜にディスカッション、共同学習、グループ学習が行なわれるべきである。(レディネステストの問題、(五)学習評価の回顧、(六)マスコミの問題等々、要するに、国語教育の内容を国語生活全般に拡げることが、新教育の特徴と見られよう。もとより以上の思潮に対する批判も出た。

寒川道夫氏も指摘されたように、この日本におけるアメリカのプラグマチックな教育説、教育感には、それに内在する矛盾や、非科学性がある。それに目を閉じているとか、世界の共産圏の急速な拡大に驚いたアメリカが、急に又一八〇度の転回をして、反共政策に力を入れ、日本をその防衛政策に巻きこませようとしているのだとかいう鋭い反論が出た。その批判の魁は日教組であった。一九五一年暮、日光で開かれた第一回教育研究会で、「教え子を再び戦場へ送るな」と叫び、「自立的教育の確立」を唱えた。やがて之に続いて民間の教育研究団体が生まれた。国語教育に於ても新教育は言語道具主義(言語をコミュニケーションの道具と見る)であり、周辺教科説(教育の中心を社会科におき、国語はその周辺の奉仕教科であると見る)(戦前の国語科中心主義の反動か)になったのだと、そして「基礎学力の低下」という悪評も数々聞かされた。

残念ながら、愈々紙数が残り少なくなった。大急ぎで結語を述べねばならぬ。思えば明治百年、尊いこの国語学習指導における教師と生徒の交渉態度の幾度かの推移をもう一つ要約してみると、左の四変遷

を経ていると見られないか。

(一) 指導者の活動を学習者が真似て受納した時代、(二) 指導者が学習者を刺激し、開発し、発憤を促した時代、(之も受動的といえよう)  
(三) 学習者個々の自発活動、積極的活動を要望した時代、(四) 多勢の学習者が互に協力あるいは討論しあい、指導者は相談相手の態度が要望される時代、(最近のそれ)

以上極めて荒筋を羅列したが、さてこれから国語教育は如何にあるべきか。思えば実に幾多の問題がつきまとうている。たとえば国字の問題にしても(漢字、かな遣い、左書、右書き、横書き、縦書き等とその指導法) 文部省は循環的に同じことを何回もくりかえし、一向解決しない。横・縦書の問題は、W. Wundt R. Dodge J. E. Erdmann 松尾長造、西山庸平の諸氏の「眼球運動」の研究より、左横書きの能率であることが証せられているが、日本の文字は宿命的悲劇とでもいうものかその性質上欧米文字と同一には考えられない。私は彼此考えて寧ろ日本文は左書き縦書きにしたい気がする。それから最近、画一的教育から個人指導(子供の能力に応じて)の必要の再認識のもとに、数学、英語、理科等の授業でプロジェクターとか、アナライザーとか、ティーチングマシン等々の機械化による授業が着々と普及されている。やがて之は全教科(国語も勿論)にわたるであろう趨勢にある。之に就ても、その能率化に対する讚賞の声とともに、いろいろの悩みの嘆声もあり将来の大課題であろう。国語指導過程のあり方についても数々の問題がある。一例をあげるならば、冲山光氏の所謂「意味中軸」及び「洞察能力」の説など最近傾聴すべき問題と思うが、しか

し、今はそれを論ずる余裕がない。只最後にいたいのは新創見、新思想にじっくり取り込むことは望ましいことだが、単なる新しいがや、人気取りの軽薄な考えで教育という聖業を弄んではならぬということである。真の意味での「温故知新」ということは、旧思想のようにで実は不変の大真理だと思ふ。思えば今後の国語教育者の任務は重い。ちなみに最近の国語教育に関する著述の主なるものを列挙して、この杜撰な明治百年の回顧録を擲筆することにする。

○倉沢栄吉「国語教育概説」「国語学習の方法」「国語教育の問題」「国語学習指導の方法」「国語の指導」○平井昌夫「新しい国語教育の目標」「読みの学習指導についての研究」○増田三良「国語指導の基本問題」○志波末吉「国語科学習相談」○西尾実「言語教育と文学教育」「国語教育学」○飛田隆「国語教育の進路」「国語教育書年表」○教育大学講座「国語教育」○西尾実外諸家「国語教育問題史」○輿水実「国語科教育法」「国語教育原論」○文部省「小学校国語科学習指導要領」○「中学校・高等学校同上……」○石井庄司「国語科教育法」○遠藤嘉基「国語教育の諸問題」○今井誉次郎「国語教育論」○西忠義「読解力の学習指導」○雑誌国語と国文学「戦後の国語教育の反省と批判」○明治図書館講座「国語教育」

— 以上 —