

言語生活を基盤とする国語教育論の構想

桑 原 隆

序 研究的教育の克服

授業を見る機会が年に何回かある。ある単元の一コマを見ているに過ぎないから速断は控えないけれども、かなり共通している問題の一つは、ことに読みの授業の場合、作品研究教育の傾向が強いことである。作品研究教育といっても、もちろん研究者が行う本格的な作品研究ではない。この意味において、作品研究的教育といった方がいいであろう。

教材としての作品を細かに分断し、文章にそって綿密に分析しながら、教師が説明したり学習者に発問していく。教師の問いに対して、参観しながらその解答なるものを考えてみるのだが、なかなか答えがうまくできない場合も少なくない。時には、作品全体の中でなぜその部分を探り上げなければならないのか疑問に思うこともしばしばである。教師の問いによって学習者の読みが深まるどころか、作品の世界から学習者を遠ざけ、学習意欲を阻害してしまっているようにさえ思われる。このような授業の問題点を整理すれば、次のような点があげられるであろう。

- ① 学習者は、その教材に対して学習態勢ができていない。教材との出会いができていない。
- ② 学習者にとって、教師が採り上げた部分や問題が難解過ぎたり、作品全体の関わり等において、採り上げられた部分の必然的な流れが分からない。
- ③ 学習者は、教師の問いが曖昧であったりして、問いの内容が分からない。
- ④ 学習者は、問いへの答えは分かっているが、その答えを的確に言語化して表現できない。

これらの問題点から帰結することは、「木をみて森を見ず」のごとく作品全体への視野を欠き、学習者は教師の説明や解説を聞いたけれども、また、文章を断片的に分析はしたけれども、作品を主体的に読んではいないことになることである。本物の学習は成立していないのである。成立していたとしても、一〜二割の学習者に過ぎない。学習者不在の国語教室である。

作品研究的教育がすべて否定されなければならないというわけではない。

研究者の場合には、研究対象や研究内容に対して十分な関心や意欲を持ち、研究することの必要性や必然性を主体的にすでにもっている。これに対して、学習者はその基盤ができてはいないのである。先に整理した問題点でいえば、③④も問題であるけれども、何よりも①②が問題である。学習者の実態(学力・意欲・興味や関心の志向性・既知の知識や既有経験等)から離れてしまっているのは学習が成立しないのである。そこに広さと奥行きがある「言語生活」という視野が必要になってくる。

作品研究的教育は分析的手法をとっている。この分析ということはかなり高度な知的営みであって、その分析が主体において有効性を発揮して成立するためには、分析以前の主体的な土壌が

必要なのである。分析的能力は必要に違いないが、それも言語生活という全体的な視野において捉え直す必要があるのではないか。

1 「言語生活」という視野の有効性

「言語生活」は広がりと奥行きをもっている。その「言語生活」という視野を見据えることがなぜ必要か、なぜ有効か。以下、三点について論及する。

(1) 学習者としての主体と学習の論理

作品研究が学習者にとってなぜ必要で有効なのかという問題を熟慮することもなく、作品研究の内容や方法をそのまま学習者に教え込む、あるいは伝達することが国語教育であるとするならば、国語教師に課せられた仕事はそれほどむずかしいことではない。教師がもっとも専門的な手腕を発揮すべきところは、いかにしてひとりひとりの児童・生徒を学習者としての存在にし、本物の学習を成立させるかというところにある。

学習者はひとりひとり個性的存在である。学習者の実態もひとりひとり異なっている。既存の経験や知識、興味や関心の志向性、学力等の実態はひとりひとり独自の広がりや奥行きをもっている。その個性的な広がりや奥行きをもった学習者を、学習の主体者として捉えていくためには、それらを包み込む広がりや奥行きをもった「言語生活」という視野から捉えていかななくてはならない。「言語生活」という視野においてこそ、学習者論が開かれてくる。学習者の実態と歯車が噛み合い、学習の必然性が主体の中に意識的にしろ無意識的にしろ醸成されている時、本物の学習が成立する。

言語生活者としての実態を把握することは重要であるが、実態把握は、教師の側がその実態に迎合していくことではない。児童・生徒の興味関心というと、その興味関心に教師が迎合してしまうような現況がないでもない。児童・生徒の興味関心に合わせていけばよいというものではなく、むしろ、現状の興味関心からさらにその興味関心を広げ深め、また新たな興味関心を育成し、学力を育成していくこと等との関係づけを行っていかなくてはならないものである。

(2) 教材論への巨視的視野

言語生活には、文化性（哲学的思索性・科学的探求性・文学の鑑賞享受等）の高いレベルを頂点として、広大な広がりをもっている。国語教育は、言語生活の主体者として、学習者ひとりひとりにこの文化性のレベルを高めていくことにある。ここで「文化」ではなく「文化性」という概念を使ったのは、言語生活において志向すべき価値を、固定的な財としての形をもったものとして捉えるのではなく、言語生活者としての主体の営みにおいて成立していく機能的なものとして捉えていくことが有効であるからである。文化性として捉えると、言語生活にはすべてその文化性があり、多様に混在していて文化性のレベルの程度が低いところから、その凝縮度や結晶の程度において高い頂点としてのレベルとを相対的に考えることができるであろう。

したがって、教材論においても文化性を軸にして巨視的に見通すことができるであろう。完成された言語作品は、言語文化財であり、これも重要な教材にはなるが、機能としての文化性から

みていくと、教材を完成された言語作品に限ることは有効ではない。文化性を志向していくための教材は多様で流動的である。学習者に文化性を喚起していく言語媒体・非言語媒体が教材としての可能性をもっていることになる。言語生活という視野は、教材論において、完成作品主義からの脱却という意義をもっている。文化性を高めていくためには、完成された作品を含みつつ、教材論へのもっと広い視野が必要になってくる。それは教師の広い視野と教材化研究の視点を常にもっていることから生まれてくる。

(3) 多様な方法の開拓

序でも述べたように、分析的方法是研究的で高度な営みである。言語生活を見渡す時、分析的方法以外の多様な工夫を開拓していくことが望まれる。

目標論にも関わってくる問題であるが、「親しむ」ということが国語教育の目標としてもっと重要視されるべきではないだろうか。文学やわが国の古典といったものに対して、「親しむ」ということをわれわれの言語生活の中に溶け込ますような方法を開拓すべきである。それは分析的な研究的方法だけでは有効性に欠ける。

以下、読書生活指導に焦点をあてて論を進める。

2 読書生活指導

(1) 読書生活の変容——「耳で読む？文学」

「耳で読む？文学」、これは新聞の読書欄（毎日新聞 昭和62・6・22）の小見出しである。今年（昭和62年）の1月に刊行された『新潮カセットブック』が好評で、既刊分合わせて15万部を超える売れ行きだという。筆者もここ数年朗読に関心を寄せそのシリーズの何点かを購入している。さらに、岩波書店も『芥川龍之介集』の文芸カセットを刊行し、これも好調な売れ行きだという。20年前ころに某社が文芸作品のカセット化を試みたがその時は「まったく売れなかった」そうである。今日、売れ行きが好調になった原因は、ヘッドホンステレオとカーステレオのハードウェアの普及である。ヘッドホンステレオで聞いている人が38％、カーステレオが10％で、いずれも上位を占め、年齢層では半分以上が20代から30代の人であるという。ハードウェアが普及して、移動や持ち歩きの便利さ、気楽さが、とくに若い世代の人々に受けているのであろう。

文芸作品のカセット化は、文庫本ブームに続く一つのブームとなることは間違いなさそうな状況にある。主観的な推測に過ぎないが、単なるブームで終わることなく、書店の一角を占め、われわれの言語生活においても、「聞く文学」として一つの位置を占めることになるのではないであろうか。

この出現に対しては賛否両論あるであろう。文芸作品のカセットでは本当に文学を読むことにはならない、文字として書かれた文学作品を読む力はますます衰弱してしまうのではないかと、批判も出てくるであろう。一方、カセットによって文学を聞く独自の積極的な位置付けも可能ではないかと思われる。また、軽読書化と同じ現象としてしまうのではなく、むしろ重読書への

積極的な橋渡しの役割も果たすのではないか。文学を耳で読むという独自の世界と、活字としての文学との共存、さらには重読書への誘いとしての価値、これらを国語教育の立場から研究していくことがこれからの課題の一つになってくるのではないだろうか。

筆者自身の経験では、カセット化による朗読には功罪相半ばするものがある。功罪の罪にあたる短所は、朗読は朗読者の解釈に基づいた再創造であり、その再創造と聞き手との間に不協和音を生じてくる場合が少なくないことである。さらには、朗読者が生来もっている声質や雰囲気は作品と調和していなかったり、聞き手の好みに合わないことしばしばである。文字をひとりで読みながら作品世界に遊ぶ自由さが時に阻害されてしまうことがあることである。したがって、朗読を聞く際、それは朗読者の一つの解釈であることをわきまえておく必要がある。

他方、筆者が得た有益な点は、（必ずしも功罪の功にあたるというものではないかもしれないが）、改めて日本語の文章の特質を耳によって発見したことである。日本語の文章は、表意性をもった漢字に負うところが大きいことは誰でも承知のことであるが、そのことが朗読を聞くことによって実感できるのである。文章を読んでいる時には、表意性に助けられて意識に止まることもなく読み過ごしている語彙が、文字を見ないで朗読を聞いていると逆にそれらの語彙に意識が止まる。そのような語彙が実は作品を作りあげている鍵のことばとなっていることも少なくない。何回か朗読を聞きながらその作品の流れの中でそれらの語彙に思いを巡らせていると作品が浮かび上がってくるのである。漢字が使われている日本語の文章は朗読に不向きとも考えられるが、逆にその短所が手掛かりとなって作品を深く読むことができるという長所もあるように思われる。

文学作品のカセット化の行方はまだ未知数のところがあるにしても 国語教育の不易な部分に加えて、このような言語生活・読書生活の変容に対して有効な活用や手立ても同時に考えていかななくてはならないであろう。

(2) 読解指導・読書指導・読書生活指導——読書人の育成

言語生活において読むという主体的行為はどのようにして成立しているのか。以下、本節では、読むことの対象となる媒体を広く捉え、それを文献（書物・書物の帯・パンフレット・広告・新聞・雑誌等）と呼ぶことにする。

まず、主体が生活している言語環境において、或る種の文献が目止まったり、文献を手にとってみたりする。また、ある人から文献を紹介される。このようなことが契機となって、主体の中に或る種の文献を読むことへの意欲や必要感が喚起されてくる。言語環境が主体に働きかけてくる場合である。これは偶発的な契機によって、読みへの主体の意欲等が喚起されたり高められたりする場合である。主体の側に積極的な意欲・関心、問題意識、必要感がある場合には、文献を「探す」「発見する」「選ぶ」といった主体的行動が生まれてくる。言語環境に対して主体の積極的な働きかけがそこでは行われる。いずれの場合でも、言語環境の重要性を示唆している。言語環境は、物理的な言語環境（家庭・学校・図書室・図書館・学級文庫・書店等）に加えて、言語環境の担い手として教師の果たす役割にはきわめて大きいものがある。豊かで新鮮な情報の担い手であることが望ましいことはいうまでもない。児童・生徒も受け身の人間としてではなくし

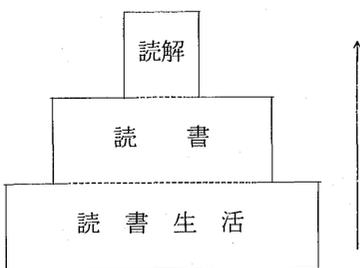
て、言語環境を創造する担い手の一員として人間育成をはかっていくべきであろう。

主体の内的動因は、大きく分ければ、楽しみを求める場合と、何らかの課題を解決するという必要に基づく場合とがあらう。また、主体が受身的である時と、能動的である時とがあるが、読書生活の出発は、整理すれば以下のような行動からなっている。

- ・文献についての情報を知る。
- ・文献についての情報を集めたり、調べたり、記録する。
- ・図書館・図書室・書店などに足を運ぶ。
- ・文献を見たり手に取る。
- ・文献を探す、発見する
- ・文献を集める。
- ・文献を取捨選択する、分類する
- ・文献の目録や索引等を活用する。

文献を考えながら読み、読み浸り、読み耽るといった行為は、以上のような活動が先行して成立していく。したがって、読書人としての育成を目指すとするれば、これらの一連の行為をも包み込んだ読書の指導を考えていく必要がある。

そこで、読解と読書と読書生活の関連的構造を考えてみたい。読解指導は、一つの文献を場面や段落に分け、分析的に丹念に読み解いていく指導であり、国語科教育の読みの指導で時間的にも一番多くの量が費やされている。ところが、すでに述べたように、この分析的な読解は高度な知的営みであり、主体の側に十分な問題意識や肥沃な土壌が耕されていてこそ効力を発揮するものである。国語科教育という即読解指導というように単純に考えられ過ぎていて、読解指導の前提とでもいふべき学習者の問題意識や肥沃な土壌を耕すことに対して教師は十分な手立てを講じていないのではなかろうか。



左図に示したように、読解の営みは頂点に位置するもので、頂点を支え発展させていくためには、量的にも質的にも主体的な読書経験が必要である。教科書の単元では、ある一つの作品を読解指導し、その後に発展として読書が位置づけられているけれども、それはむしろ逆であるべきである。読書という土壌の上に読解が位置づけられるべきである。図でいえば下から上の方において学習指導を考えていくべきなのである。読解の技能を身につけておけば、読書が豊かになり、さらに読書生活が

充実し、ひいては読書人が形成されるというものではないのではないか。もしそうであるならば、これだけ学校教育の国語科教育で読解指導がなされているのであるからには、活字離れとか重読書離れがことやかましく言われないのではないか。国語科教育が、言語生活・読書生活の実態や実態を踏まえた理念や方法を考えないで、国語教室を隔離して単に読解指導を当然のごとく行っ

ていることには問題が多い。何のための読解指導なのかを考え、児童・生徒を読書人としての人間を育成していくためには、読書生活という広い視野に立ち、下から上に向かう方向において学習指導を開拓していかななくてはならない。

(3) 西尾実の鑑賞論からの示唆——出会いの教育

西尾実の鑑賞論について、その歴史的な発展過程については機会を改めて究明するつもりであるが、西尾が昭和35年9月に発表した「文学教育の問題点再論」（『文学』岩波 『ことばの教育と文学の教育』筑摩書房に所収）に述べられている鑑賞論は今日においてもその意義を失ってはならない。むしろその必要性は高まっているようにさえ思われる。

この論文は次の五節からなっている。

- 一. 人間をよそにした文学教育
- 二. まず、文学に出逢わせる文学教育を
- 三. 鑑賞の復活——第一次鑑賞
- 四. 鑑賞力を育てる——第二次・第三次鑑賞
- 五. マス・コミュニケーションにとりかこまれている文学教育

ここに五節の見出しのことばを取り出したことは、この見出し語に含まれている批判や提言内容が、論文発表から四分の一世紀以上も経過している今日にあってもそのまま当てはまると思われるからである。「人間をよそにした文学教育」、ひいては文学教育だけではなく「人間をよそにした国語教育」というように広げて受け取ることもできる。「まず、文学に出逢わせる文学教育を」という提言も、作品との出会いを学習者のものとしないうで分析的な研究教育に走りがち今日の状況にあてはまるのではないか。そこでさらに、西尾の論文の第一節および第二節から、主張がよく表れている部分を以下に紹介したい。（ページは『ことばの教育と文学の教育』による。）

「……誰しもその出発点である鑑賞体験が十分でないままにそれを跳び越えて解釈や批判に移り、それも粗雑な『読解』として進む結果になりがちであったために、解釈や批判が本当の解釈・批判として成立せず、文学教育をして単なる読解に解消させてしまうような結果にさえ立至っている……」（80ページ）

「……わたしの、『まず、鑑賞を文学教育の出発点として確立せよ。』という主張……」（81ページ）

「……わたしの鑑賞復活の提唱は、そういう文学研究教育の根底に、その前提として、作者と読者との直接交渉としての鑑賞活動が成立していなくてはならないというところに、問題提起の根拠が置かれていた。……」（85ページ）

「……文学研究はあくまで文学鑑賞活動を前提として行われるべきであると考えているわたしにとっては、文学鑑賞復興の提起は文学研究教育の不要論でもなければ否定論でもないことは勿論である。……」（85ページ）

西尾の主張する鑑賞は、解釈を完全にし尽くした後に位置するものではなくして、作品と読み手との主体的な出会いにおいて表れる読み手の価値意識である。そしてその鑑賞は、解釈や批判

が深まるのに随伴して、第一次から第二次・第三次と発展していくものと考えられている。先に紹介した西尾の主張は、第一次鑑賞の重要性や必要性を説いた部分であり、この第一次鑑賞を学習者に成立させることが今日においてもきわめて重要なことである。

本稿の序のところ等で、今日の読みの授業が作品研究的になってしまっていて、出発点である作品との出会いが学習者にとって本物になっていないのではないか、したがって、学習者不在となり、作品研究的教育がただ分析のための分析に陥っているのではないかという趣旨の危惧を述べた。この危惧を救うためには、まず出会いの指導を工夫しなければならない。

鑑賞の方法に関して、西尾は「反復熟読」「読書百遍主義」の方法を一貫して主張しているのであるが、学習者に対していかにしてその「反復熟読」を可能にできるか、また、そのような学習態勢をいかにして作り得るかが問題になってくる。確かに「反復熟読」は価値をもっている。しかしながら、「〇〇回読みなさい」と指示し命令してみても、現代の状況において、学習が成立するとは思われない。この点において、西尾の方法論は、国語科教育の実践的方法としては十分な展開を示していない。西尾自身は「反復熟読」以外の方法は安易な合理主義として否定したのかもしれない。あるいは、実践家が解決すべき問題としたのかもしれない。

「反復熟読」は時代を超えた方法としての価値をもっているにしても、「反復熟読」するいくつかの視点や方法を工夫すべきであろう。出会いの教育を可能にするために、音読（朗読）・黙読／教師の読み・学習者の読み／視写・聴写／カセットの活用等、これらの方法を適宜使った実践的工夫を開発することが大いに望まれる。なかでも、教師の音読（朗読）は工夫されるべき余地が大いに残されている。また、「読み聞かせ」も国語科の授業に限らずいろいろな機会において行うことがよい。幼児や小学校に限らず、中学校や高等学校においても有効性がある。学習者不在の作品研究的教育に惰性的に無闇に時間を費やすよりは、読み聞かせによって多くの作品との出会いの機会を作った方がよいようにさえ思われる。

(4) 個性的嗜好の伸長——「万遍主義」と「個性主義」

教育は、学力・技能・態度・関心等にわたって万遍無く教えることを眼目としている。この理念を否定することはできないであろう。しかしながら、この万遍主義に対して、個性主義も優とも劣らず大切なのではなからうか。個性は、個人と個人との間の差、すなわち個人間の差ではなくして、個人内の差である。個人内の差は当然凹凸がある。その凹凸を画一的に平均化するのはなくして、凹凸のまま価値ある凹凸を伸長させる教育も大切である。このことを再考するようになった契機は、次の文言である。

「……凡そ読書を好む人には『気になる作家』という存在が、必ずあるものではなからうか。新聞広告などに彼の名を発見すると、目前にどんな重大な用件を控えていようと、(略)書店へ飛んで行って、その新刊本なり雑誌を買い求め、読んでしまわないと、どうにも気がかかって、用件が手につかない……まあ、実際にそれ程ではないにしても、(困ったことに私にはそれ程なのだが)感じとして、それに近い関心を抱いている作家が、一人や二人はある筈だと思う。

一口に言ってしまうえば『好きな作家』なのだが、どうもただそれだけではない、もっと強い、作家と読者の間に、ふれ合いとか結びつきとかを感じさせるような存在だ。……」

(『けっぴり先生』山口瞳 新潮文庫 昭和60・5・10 の小野田勇の「解説」より 521 ページ)

「気になる作家」「好きな作家」をもっているということは、読書生活を豊かにし楽しくさせるものである。「作家」のところは、評論家、随筆家、科学者等についても当てはまるであろう。筆者自身も何人か好きな作家(著者)がある。好きな作家(著者)をもつと、小野田勇が述べているように、その人の名前を見つけると胸が躍り、次の作品が待ち遠しくなる。会ったこともない作家(著者)でも、「ふれ合いとか結びつきとかを感じさせるような存在」になってくるとは確かである。そして、ある程度その作家(著者)を追いかけていると、しだいしだいにその人の人柄や、作品の特徴(発想・構想・文体・語彙等)が見えてくるのである。このように、万遍主義ではなくして、一つの窓口をもつことによって、その一つの窓口の奥行きが深まると同時に、他の窓口も見えてくるのである。

教育とはかく万遍主義の方向だけに目が向けられがちであるが、個性化の方向へも目を向けなければならぬであろう。中学校から高等学校にかけて、単元「好きな作家」の試みも価値があるのではなからうか。

(5) 教材の複数化

教材の複数化には、以下のA B二通りの方法がある。

Aは学習者ひとりひとり、あるいは数名のグループがそれぞれ異なる教材を使う方法である。学習者が40名いれば40のそれぞれ異なる教材が用意され、10のグループがあるとすれば、10の違った教材が使われるという方法である。この価値は、個々の学習者やグループの実態に合った個別化の学習指導ができることである。

Bは、学級全体では教材が共通しているが、その教材が二つ以上でセットになっている場合である。主・従／軽・重の位置づけはさまざま考えられるが、学習者は何らかの意味で関連している複数の教材を使って一つのまとまった学習をするのである。

さらには、AとBの両者を取り入れていく方法も考えられるが、学級人数が多いわが国の現状ではなかなか困難でもある。

わが国では、一教材読解主義とでもいってよい方法が長く続き、B型の学習方法が身につけられていない。一週間のうちに必要な本三冊を読んで、各書の論旨や各著者の主張をすばやく読み取り、類似の部分や異同の部分に関係づけて一つのレポートにまとめあげるといった読みの力は著しく弱い。これはこのような方法での授業がわが国では全くといってよいほど行われてきていないからでもある。複数の文献を関係づけながら読むということはきわめて重要な読み方でもあり、そのような関係づけていく読みから創造的思考も生まれてくるのではないか。小学校からでも、教材によっては複数化することが可能なのではないか。