

国語科教師教育に関する一考察

—人間諸活動に於ける国語科教師の位置をめぐるノート—

望 月 善 次

I はじめに

国語科教師教育の考察に関しては、様々な視点の設定が可能であろう。その様々な視点の一つとして人間諸活動に於ける国語科教師の位置⁽¹⁾を明らかにし、これを基盤として、国語科教師教育のあり方を考察せんとする視点が設定できるであろう。本論は、かかる視点の前半部分、すなわち、人間諸活動に於ける国語科教師の定位をその目的とするものである。

ところで、筆者の如く、教科教育学をその基本的立場とする者が、かかる問題に取り組む際には、一定の留保が必要とされるであろう。何故ならば、一つの理想態としては、かかる問題は、既に教育学一般の中で解決され、教科教育学としては、その成果の上に立って更に具体的な問題に取り組むべきだということが考えられるからである。従って、筆者が教科教育学という立場に拠りながら、しかも敢えてこの種の問題に取り組むのには、次のことを前提にしているのだということを、明らかにしておかねばならないであろう。つまり、教育学一般の中でも、現在のところは、この種の問題は、必ずしも解決されてはいないのであり、その成果の上に立って教科教育（私の関心から言えば、そのうちでも教科教師教育）の具体的問題を論ずることは非生産的ではないかと私自身考えているということである。

II 国語科教師に於ける垂直・水平方向の設定⁽²⁾

国語科教師教育考察の具体的手がかりとしては、どの様なものを考えることが可能であろうか。私としては、ここ数年、次の如き二点を設定し、それを手がかりとすることを考えている。その一つは、国語科教師の上位概念として、どの様なものが考えられるかという点であり、⁽³⁾他の一つは、国語科教師が、自分とは別個の主体たる学習主体に働きかけるのだという点である。前者に於ては、国語科教師の上にどういう概念を積み上げるかが問題となるのであるから、これを国語科教師における垂直方向と呼ぶ。後者については、働きかける他の主体という横の関係が絶えず問題となるのであるから、同じく水平方向と呼ぶ。

以下それぞれについて略述したい。

III 国語科教師における垂直方向

国語科教師の上位概念を考える場合、その最終的なものを一応、一個の人間という所においてよいであろう。⁽⁴⁾ところで、一応この前提を認めた場合でも、国語科教師と一個の人間との間に、いかなる段階を、どう設定するかについては、当然のことながら議論の分れるところであろう。私と

しては、この間に、学校教師、形成者の二つの基本段階を設定したいと考えている。つまり、全体としては、＜国語科教師 — 学校教師 — 形成者 — 一個の人間＞という垂直方向の基本的段階を考え、これを（本論の）考察の骨格としたいと思う訳である。

ところで、上に述べた4つの段階のうち、最初の3つは、これを「教育」という視点から考えるならば（「教育」という視点のみでは不十分なることは、後にⅤ章でも触れる）それぞれ、国語科教育、学校教育、教育一般（広義の教育）に相当すると言えるであろう。従って、以上をまとめて下の如く図示し、且つB～Dの各項につき、やや詳述することとする。

A《人間一般》： 一個の人間

B《教育一般》： 形成者

C《学校教育》： 学校教師

D《国語科教育》： 国語科教師

i) 形成者

人間の諸活動の中に広義の教育と呼ぶ営みがある。この営みを、その働きかける側の人間よりとらえると、これを広義の教育者、広義の教師と呼ぶことができよう。しかし、教育一般と学校教育との区別が、必ずしも明確

〔第1図〕

にはなっていない今日の状況を考え、ここでは一応、形成

者という語を用いておきたいと思う。個体的独立という点から見ると、学校教師の他に宗教家とか各種スポーツのコーチーなどをその典型と考えることができるであろう。

ところで、この段階で留意せねばならぬことはどういうことであろうか。私としては、次の二点を挙げておきたいと思う。

その第一は、形成者と被形成者とは、あくまでも、個体的には別個な存在であるということである。⁽⁵⁾別個な存在に対して形成者が働きかけねばならぬのだという事実の中には、それが、ものや己自身に向うのとは、別種な困難を有することが藏されている。（私は、これをものや己自身に向う第一次的創造に対して第二次的創造と呼ぶことを考えている。）シュプランガー（Eduard Spranger）がシュライエルマッハー（Friedrich E. Daniel Schleiermacher）を踏まえて、「物を創る人」（die Werkbildner）「己を創る人」（die Selbstbildner）と並んで「人間を創る人」（die Menschenbildner）を掲げる所以でもあろう。⁽⁶⁾そして、この別個の個体に働きかけるには、その程度の差こそあれ、その別個の個体の心を開くということが求められるから、そこに「産みの苦痛」⁽⁷⁾とも言うべき長い苦しい時間を要求されるのである。⁽⁸⁾（実際としては、その対象となる被形成者のあり方とその形成内容の如何によって様々な段階が考えられるのであるが、それにしても）この「産みの苦痛」を経ずして形成者の営みが円滑に行なわれることはないのである。

第二は、形成者とその形成内容との問題である。つまり、このレベルにおいては、程度の差はさておき、形成者と形成内容との間にある種の融合が必ず起るのである。⁽⁹⁾すなわち、形成内容に直面する被形成者の心は、やがて、その形成を行なわんとしている形成者自身へと向って行くのである。（形成内容が実際には生きた人間を通してしか具体化し難いという性質をもてばもつ丈この傾向は一層強まるであろう。）そして、この考えは、その一方の極として、漢の「桓譚新論」に由

来するという「三年学ブハ、三歳師ヲ扱ブ＝如カズ」という諺に行き当ると思われる。⁽¹⁰⁾又、このことは、形成者の側から言えば、その形成内容を自分という個体を通して、いかに生々と表現するかという問題になる訳でもあり、このことは、学校教師にとっても小さくない意味を有するものである。

以上述べた第一と第二との要素が相乗作用を起して、形成者の機能を複雑なものとしているのだというのが私の考えである。

ii) 学校教師

上述した形成者の中で学校教師はいかなる特色を有しているのであろうか。以下数点において略述したい。

a) 知的形成者

学校教師の性質は、何よりも学校の性質によって規定される。そしてこの学校の有する性質の中で第一に留意すべき点は、それが「言語主義（バーバリズム）的、主知主義的・知育偏重的傾向」⁽¹¹⁾を有している点であろう。従って学校教師は、まず知的形成者だと言わねばなるまい。ところで、この言語主義的主知主義の営みは、人間行動の中でどういう位置を占めているのであろうか。ここではそのことを明らかにする為に川合信水師の言に拠りたいと思う。⁽¹²⁾師は、人間の他人へ働きかける営みを「感化」とし、之を次の如く三つの段階に分ける。すなわち、談話による感化、実行による感化、無意識の感化である。私は、上に述べた言語主義的主知主義の営みは、この三区分のうちの談話による感化にほぼ相当すると考えて良いと思う。従って、学校教師は、その営みが実行の感化や無意識の感化に及ぶ際には、（直接には、道徳教育や人間形成などということを念頭に入れている）少なくとも専門性はない（仮にあるとしても、極めて低い）のだと認識してかかる必要があるであろう。

b) 集団形成者

学校教師の働きかける対象は原則として一人という個人ではない。そこには、常に集団としての被形成者たる生徒達が存する訳である。（今日では、年令的同一性、形成者より低年性という性質を有している。）故に彼に必要とされる力は、家庭教師の如く、形成者と被形成者との関係が一對一である様な場合のそれとは必ずしも同一ではない。⁽¹³⁾そうではなくて、彼に必要とされる力は、複数の被形成者を絡み合わせて、個人のみでは到達できぬところへ引き上げて行く力なのである。⁽¹⁴⁾ところで、この複数の被形成者の力を絡み合わせて行くことの目的は何であるかということへの留意も忘れてはならないであろう。それは、その集団を形成している個々の生徒の成長の為などである。典型的な国語科教室を創り上げている大村はま先生の例⁽¹⁵⁾を挙げるまでもなく、古来すぐれた集団形成者は皆、その成員たる個々のメンバーへの周到なる配慮をいたしているのである。

c) 職業形成者

学校教師は、その形成を職業とするプロ形成者である。従って、アマチュアに非る者の負うべき長短は、学校教師にとっても又、必至のものである。つまり、学校教師の考察に当っては、感

傷的アマチュアリズムは不要なのである。

ところで、現行制度によれば、学校教師の殆んどは「大学」に於て、その当初教育⁽¹⁶⁾を受けているのであるが、ここに（広義の）学校教育と職業との関連が発生する。そしてこの両者の関係は、我国に於ても、学校教育の「職業というものに対する大きな無関心」⁽¹⁷⁾によって特徴づけられて居り、大学における学校教師教育もその例外ではない。

勿論、同じ無関心と言っても、学校教師教育の場合には、他の多くの職業とは、異っている点もある。それは、（少くとも建前の上からは）教職というものが、重要なのだとする社会的共通認識である。この共通認識の上に立って、教職に関する事項は、我国に於ても早くから制度化され、その意味に於ては法制理念としての教職の地位は明確にされていると考え得るからである⁽¹⁸⁾しかし、この地位の明確化は、最近の教職の専門職論議に見られる如く形成途上のものである。そしてその背後に教職（教師養成）⁽¹⁹⁾重視の中に多くの疑問を残す行政当局の発想⁽²⁰⁾と共に、上述した如き大学教育も之に真剣に取り組んで来たとは言い難い事情が⁽²¹⁾、その当時者たる現場教員の問題と並んで存しているのである。

iii) 国語科教師

a) 国語科の教育行政的性格

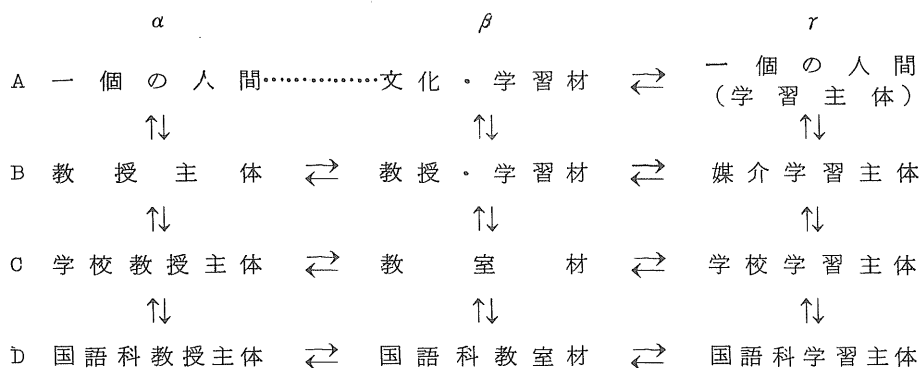
国語科教師は言うまでもなく国語科の教師である。かかる意味に於て、国語科教師の考察に於ては、国語科の内包が問われねばなるまい。ここでは、その内から、国語科という教科がどのような事情の下で成立したかに簡単に触れ、その問題点を指摘したい。

我国の学校教育制度の中で「国語科」という教科名の登場したのは、周知の如く明治 33 年の小学校令制定時のことであった。（小学校段階に限って言えば、明治 5 年の学制頒布時の「綴字」「習字」「単語」「会話」「読本」「書牘」「文法」の 7 教科、明治 23 年の小学校令時の「読書」「作文」「習文」という二つの段階を経てのものであった。）

ところでこの種々の内容を「国語科」という名称で括ろうとしたことは（国語教育）学的必然に於て行なわれたというよりは、むしろ教育行政的考慮のもとになされたというのが、私の解釈である。従って、国語科の内包を考える時、そこに或る曖昧さが存していることに（「教科」というもののもつ宿命的側面を割り引いた上でも）常に留意すべきではないのかという、本論の立場がここに浮かび上ることとなる。

b) 典型としての中等教育国語科教師

国語科教師をその個体的独立の視点から考えるならば、我国の現行教育制度に於ては、中等教育、すなわち、中学校や高等学校における国語科の教師をその典型として考えることができるであろう。勿論、より広義には、小学校に於て「国語」を教えている教師や、大学に於て国語学や国文学を担当している教官をも含むのだとする考えも成立する訳であろうが、その当初教育の実態から考えても、これらをその典型と考えるのには無理があろう。すなわち、大学教員の場合には「研究が教育を支配」⁽²²⁾して来たという従来の歴史から、望しい大学教員のあり方がどの程度真剣に考えられて来たかは大いに疑問のあるところですが、大学教員の当初教育なるものの



〔第3' 図〕

ii) 垂直水平方向統合の原則

垂直、水平両方向の統合とは、どういうことであろうか。原則的に述べるならば、次の二つに集約できるであろう。

イ) 国語科教室の実際における各場面に於て、その際最も必要とされるレベルを前面に出すこと(これをマックス ミュラー (Max Müller) にならって、国語科教室における「交替神教的原理」と呼ぶ) (25)

ロ) しかし、イ) は理念型として以外には存在し難いので、国語科教師の側から言えば、その弱点に於て致命的欠陥が出ない様にしながら、自分の長所を伸ばして行くという以外に実際としては取るべき道がないと思われる。(これを荻村伊智朗氏にならって「桶の原理・補償の原理」と呼ぶ) (26)

ii) 具体的考察の例

以上、イ)、ロ) の原則を踏まえながら、第3' 図を考えるとどういうことが言えるであろうか。その一端に触れてみたい。(ここでは、原則イ) ロ) のうちのイ) が中心となる)

ところで、その際、国語科教室の営みについてのもう一つのモデルを提出しておいた方が便利だと思われる。すなわち時間的モデルである。国語科教室の時間的営みを一まず国語科教師側から考えると次の段階を考えることができるであろう。(もっとも、狭義の国語科教室の営みは、ロ) の段階であろう。)

- 1) 適切な国語科教室材を準備する。
- 2) それを自分の個体を通して生きた形で表現する。
- 3) 国語科学習主体の反応に即興的に応ずる。
- 4) イ) ～ハ) の評価を行なう。

さて この四段階の各項について第3' 図との絡みについて略述したい。

a. 教室材の準備

教室材構成の責任と権利とは、最終的には、学校教授主体に帰すべきものである。(27)

しかし、その作業は途方もなく困難なものである。国語科教室材と国語科学習主体の二つの

みを考慮に入れた場合でも、それらは常に $A\beta$ 、 Ar へと溯行する性質を有している。そして、 $A\beta$ 、 Ar の究明は、それ自身独立した営みで、かつ成長し続ける存在である。教室材化することは、この $A\beta$ 、 Ar への溯行を学校教授主体の責任に於て停止させることなのである。 $A\beta$ 、 Ar の探究それ自身とは異なる営みである教室材化の専門性とそれが絶えず更新されねばならぬ宿命とはここに由来するというのが私の考えである。

b) 生きた表現化

仮に理想的な教室材が用意できたとしても、その同じ個体がそれを生きた形で表現できるということは別のことである。(教室的視点から言えば教室材化の前段階たる $A\beta$ の探究との距離は一層大きなものである。)この兩者における樂觀的自然移行の信仰がどんなに(国語科)教師教育を貧しいものになっているかは計り知れぬほどである。

c) 即興的対応

学校教師の表現はその表現内容が流動性をもっているところにその特色があろう。すなわち学習主体という生きかつ表現内容を形成して行くことに相当の力を右している存在を相手にしているということである。(演劇や音楽の観衆や聴衆の表現内容への関与の仕方と比較してみるとこの相違は、明瞭となる)学校教師は、正しく即興性を有さねばならぬのである。しかも、その即興性は、 Ar (その根底としての $A\beta$) や $A\beta$ をも含んだものでなければならぬのである。ii) - i) であげた原則との最も厳しい対決を迫られるのもこの面であらう。

d) 評価

a) ~ c) の段階で、国語科教授主体の考慮が $A\beta \sim D$ 、 $A\alpha \sim B$ のあらゆる段階に及ばねばならぬことに触れた。従って、これらを前提とする評価という営みも又、その膨大な背景を顧慮せねばならぬことに再言を要しないであらう。

V あとがき

本論は表題にも示した如く、国語科教師教育考察の一端として人間諸活動に於ける国語科教師の定位を、具体的には、垂直水平の両方向から考察せんとしたものである。かかる立場を前提として、国語科教師教育をどう考えていったら良いかという具体的問題については、できる丈深入りしない様にしたのも、又冒頭に述べた通りである。

稿を改めて、これ等の具体的問題を考察せんとする所以でもある。

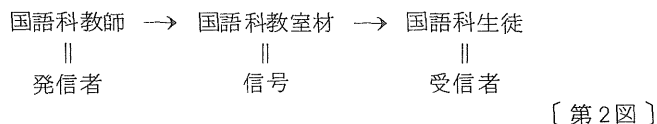
注・(1) Max Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos, 1927
[マックス・シェーラー=亀井裕他訳『シェーラー著作集13』白水社、1977. pp. 9~110]
Pierr Teilhard de Chardin, Le Milieu divin Essai de la
iuterieure, Editions du Seuil, 1957 [ティヤール・ド・シャルダン三雲
夏生訳『宇宙の中の神の場』春秋社、1968]

実在の有無について議論の分れるところであろう。そして、それが存在するのだという前提に立ったとしても、それは主として学問フレームによって規定されているという現状がある訳である。又、小学校教員の場合は、国語科の教師が、学級担任となるのではなく、「学級担任が国語をうけもつ」⁽²³⁾事情があるからである。

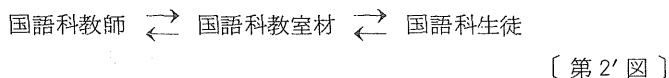
ところで、国語科教師教育にとっては、この認識と共に次の様な課題の解決が求められるであろう。つまり、各学校段階の国語に関係を有する教員は、どういう性質を有し、その為には、当初教育及び現職教育を通じて、どういうことが可能であり、又不可能であるかを明らかにすることである。

Ⅳ 国語科教師における水平方向

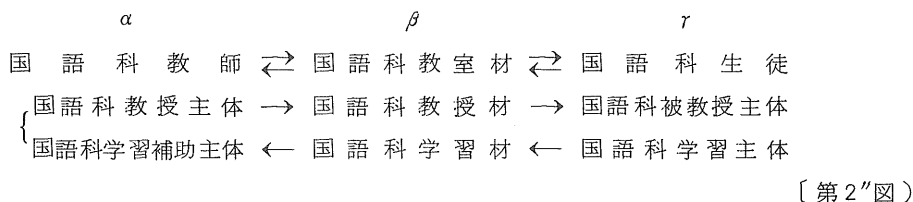
国語科教師の有する種々の側面のうち、自分とは別の個体に働きかけるという側面に注目するならば、これを情報理論にならって⁽²⁴⁾次の如く図示できるであろう。



ところで、第2図に示した言わば国語科教室における三要素とも言うべきものの関係は、実は、国語科教師から国語科生徒へ向うという一方的流れのみではない。現実としては、国語科生徒側からの作用とあいまってはじめて、国語科教室本来の機能が充足されるのだと考えるべきものであろう。従って、第2図は、更に次の如く補正できるであろう。



さて、第2'図は、国語科教師と国語科生徒との相互作用を示さんとしたものであるが、この教師側からの働きかけと生徒側からの働きかけとの二重性をより明確にする為には、それぞれ別種の名称を用いた方が便利な点が存するであろう。従って、やゝ煩瑣な点をも顧みずに整理すれば次の如く、整理することができると思われる。



この章で取り上げたところをもう一度結論的に述べてみたい。その第一は、国語科教師を自分以外の主体に働きかける存在として見る時、そこに一種の情報理論的図式の設定が可能となるという

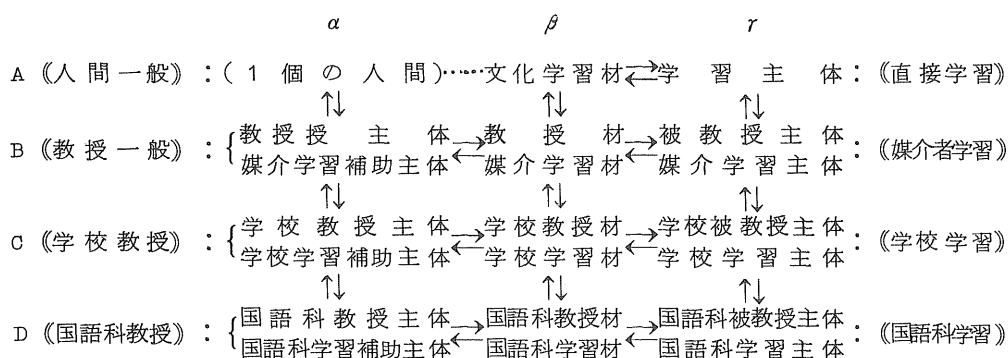
ことである。もう一つは、働きかけるものが、別の主体である以上、それは当然の結果として、その別個の主体からの反作用が存する訳で、この営みは、最終的には第2"図で示した如き二重性をもつということである。つまり、以上二点が、私の言う国語科教師における水平方向の意味するものなのである。

さて、本章で取り上げた水平方向と、前章で取り上げた垂直方向とがどう絡み合うかが次なる問題として浮かび上るであろう。それがすなわち次章の課題である。

V 垂直・水平両方向の統合

i) 垂直水平方向の合成

第ⅢⅣ章で取り上げた垂直水平両方向をどう絡み合わせるか、すなわち両方向をどう統合するかが本章での課題である。そこでその手始めとして第1図と第2"図とを合成するところよりはじめてみると下記の如くなるであろう。



〔第3図〕

さて、第3図について、三つの点についてのみ補足をつけ加えたい。第一は、水平方向における問題である。すなわち $\alpha \rightarrow r$ 的側面を見れば、教授的側面の強調となるであろうし、 $r \rightarrow \alpha$ 的側面を強調すれば、学習的側面の強調となる訳である。（第Ⅲ章に於て、「教育」という視点のみでは不十分であったとしたのは、この関係に由来する。）第二は、垂直方向の問題である。すなわち、水平方向に於て、取り上げた各要素間の相互交流性は、この垂直方向に於ても作用するということである。第三は、 $A\alpha$ と $A\beta$ 間の点線の意味である。この点線は、人間諸活動の中に広義の学習が存し、その学習の中には、媒介者のタッチしない言わば、直接学習と呼ぶべきものが存していることを示さんとしたものである。（言葉を換えて言えば、教授というものは、媒介者学習というレベルに於て初めて問題となり得るのだとも言える。）

ところで、第3図は余りに煩瑣である。従って、以下実際としては、之を次の如き図に収斂して用いたいと思う。

(2) こうした考え自体については、既に下記拙稿において極めて簡単にではあるが触れている。本論の骨格には、それと重複するところも多い。従って本論の位置は、かつて素描したものの整理発展というところにある。

拙稿「作者・作品・読者の視点の統合化に関する一考察」＜『人文科教育研究 V』、『人文科教育研究』編集委員会、1978＞

(3) この点については下記文献よりの示唆をうけている。

湊吉正『国語教育論ノート』、明治書院、1975 PP. 20～21

(4) 前掲（本論注(2)）拙稿における P.71 の注(2)参照。

(5) 教育学の分野で、このことを最も明確に認識して、そこから教育現象を考察せんとしているのは、宇佐美寛氏であろう。

宇佐美寛『思考指導の論理』、明治図書、1973 宇佐美寛『授業にとって“理論”とは何か』明治図書 1978

(6) Eduard Spranger, Die geborene Erzieher, Heidelberg, 1958, S.15

(7) ガラテヤ書第4章19節

(8) 例えば下記参照

遠山啓 『数学教育ノート』、国土社、1969. P.3

林竹二 『学ぶということ』、国土社、1978. P.133

(9) 融合状況については下記参照

津留宏 『教員養成論』、有斐閣、1978. P.12

(10) 鈴木棠三・広田栄太郎編、『故事ことわざ辞典』、東京堂出版、1956. P.403

(11) 新堀通他 「学校の機能」＜村井実他編『教育学全集(13) 学校と教師』、小学館、1968. P.75＞

(12) 安井英二編 『山月川合信水先生論語教話』、山月川合信水先生遺著刊行会、1969. P.240

(13) Georg Kerschensteiner , Die Seele des Erziehers und Problem
Lehrerbildung, Leipzig, 1921, 1927^②, S. 95

(14) 斉藤喜博 『教育学のすすめ』、筑摩書房、1969. PP. 34～35

(15) 大村はま「私の国語単元学習」＜『国語教育研究』第65集、日本国語教育学会、PP. 12～14＞

(16) 「当初教育」というからには、当然のことながら教師教育は「現職教育」と相まって始めて
完結性を有するのだという立場に本論も立っている。

(17) 原芳男 「現代の職業観」＜村井実他編『これからの教育(3)職業のための教育』、日本放送
出版協会、1970. PP. 12＞

尚下記も参照

日本教育学会大学教育研究会『宮城教育大学の大学改革』、1974. P. 139

(18) 辻信吉編著 『教職 — その歴史と展望』、ぎょうせい、1977. P. 125

(19) ここでは「教師教育」と言わずに「教師養成」なる話を用いていることに留意されたい。

吉本二郎編著 『教育学研究全集(14) 大学と教育学教育』 第一法規、1977. P. 216

横須賀薫 『授業における教師の力量』 国土社、1978. PP. 214～215

(20) 高木太郎「教員養成の視点」＜『岩波講座 現代教育学(18) 教師』 岩波書店、
1961. P. 131

(21) 横須賀薫 『教師養成教育の探究』、評論社、1976. P. 82

(22) 『教育制度検討委員会第三次報告 日本の教育をどう改めるべきか(続編)』＜『教育評論
7月臨時増刊号』、日本教職員組合、1973. P. 55＞

(23) 国分一太郎 「国語教育復興のために(37)」＜『教育科学国語教育』 1639、明治図書、
PP. 82～89＞

(24) 前掲(本論注2)の拙稿 注(3)～(5) (PP. 71～72)も参照されたい。

(25) Ibid. P. 75の注(46)参照

②6) 拙稿「国語教育における巨視的視点」＜青木幹勇編『国語教室』 1669、 P.4＞

②7) 最近の国語科教育の範囲で見ても例えば倉沢栄吉氏の「単元を設定する権限は、教室の先生にしかないのじゃなかろうか。」などの発言がある。

倉沢栄吉「第41回国語教育全国大会概観」＜『国語教育研究』 第77集、日本国語教育学会、 P.76＞

〔 以上は第55回全国大学国語教育学会（於山梨大学）における研究発表の一部に加筆したものである 〕