

## 国語科教育史における内言の問題

小川 雅子

### 1. 研究の視点

現代の国語科教育において、「学習者を主体」と考えることは共通の前提のようになっている。しかし、公開授業や実践論文にあらわれているのは、教師の知識を合成した建前的な学習者主体論であるため、学習者には、させられる感じやしなければならないと思う感じが強くなって、「自分の学習活動が教師にどのように評価されるか、教師が期待している正解は何か」などの客体意識が刻印される。すなわち、学習者主体を共通の理念としながら、現実には、正反対に至るまでの多様な国語科教育が成立している。これは、教師の認識において、国語科の目標や内容と、学習者主体という概念の理解とが有機的に機能していないためである。

国語科は、「話す」「聞く」「書く」「読む」という四つの言語活動形態を柱としてきた。この四つの形態は、社会環境において成立する外言による活動である。このような外言活動の内容は、環境と時代によって変化する習性をもっている。したがって、外言活動を国語科教育の不易な内容とした場合、義務教育段階の学習者にさまざまな言語生活の問題が生じるのは当然である。

子どもの外言活動を観察していたスイスの心理学者、J.ピアジェは、そこに伝達を目的としない非社会的言語を見つけ、「自己中心的言語」と名づけた。後に、ソビエトの心理学者L. S. ヴィゴツキーは、幼児の自己中心的言語を、外言から内言が分化する過渡期の現象であると指摘し、自己中心的言語の消滅は内言の形成であるとした。現在、内言は、「外言獲得後に形成され、自己調整や思考の機能を果たし、音声化されない・述語主義的構文をとる・語と語の意味は非文法的に結合する・本人にしかわからない語の用法がある、などの特質をもつ」と理解されている。

湊吉正は、従来の「話す」「聞く」「書く」「読む」活動に「内的言語活動」を加えて、言語活動の形態を五形態とした<sup>1)</sup>。この場合、音声言語と文字言語による言語活動に対して、内的言語活動がどのように関わって、個人の言語活動を成立させ、人間性を形成していくのかが問われる。筆者は、「個人の言語活動は、独自の未分化な内的言語活動が主体であって、外言活動はその映像である。」<sup>2)</sup>として、学習者主体は内言への着目がなければ成立しないと考えた。そこで本稿では、国語科教育が、明治時代から、どのように内言に着目してきたのかを検討し、そこから現代の国語科教育の課題と今後の方向性を明らかにする。

### 2. 学制の教科と観点

明治5年、「学制」の「人々自ら其身を立て其産を治め其業を昌にして以て其生を遂るゆゑんのもは他なし、身を修め智を開き才芸を長ずるによるなり、而て其身を修め智を開き才芸を長ず

るは学にあざれば能はず、是れ学校の設あるゆゑん」という理念のもと、近代学校制度がスタートした。この時、下等小学教科として示された14のうち、国語科教育に該当するのは、「綴字」「習字」「単語」「会話」「読本」「書牘」「文法」の7つであった。教科の半数が国語科に該当している。これは、各教科や社会生活の基盤として、音声言語と文字言語の習得の必要性を認めた観点に立っている。

同年9月8日の「小学教則」に、それぞれの学習が説明されている。「綴字」については、「1週6字即1日1字」という目標を具体的に記し、「生徒残ラス順列ニ並ハセ智恵の糸口うひまなび絵入智恵ノ環ノ巻等ヲ以シ教師盤上ニ書シテ之ヲ授ク」と指導方法を示している。さらに、「前日授ケシ分ハ一人ノ生徒ヲシテ他生ノ見エサルヤウ盤上ニ記サシメ他生ハ各石板ニ記シ記シ畢テ盤上ト照シ盤上誤謬アラハ他生ヲシテ正サシム」と、個別指導と集団指導を配慮している。「習字」の場合も、「1週6字即1日1字」と目標を明示して、教材と指導方法を示した後、「尤字形運筆ノミヲ主トシテ訓読ヲ授クルヲ要セス教師ハ順廻シテ之ヲ親示ス」としている。「親示」には、学習者との信頼関係を重視していることが察知できる。「会話」については、下等七級と六級に「会話読方」、下等五級に「会話暗誦」、下等四級に「会話書取」が配置されていた。しかし実際には、明治6年の太田隋軒編の『会話篇』のように、「我は飯を持ちし」「汝は梅を持ちた」などの翻訳文が内容となっていて、当時の口語とはかけはなれていた。

このような小学校の教科課程について、石井庄司は江戸の昌平坂学問所や慶応義塾の資料をもとに、次のように述べている<sup>9)</sup>。

「学制」の小学校に関するところは、欧米のものも参照されたであろうが、近くはわが国在来のしきたりがたぶんにとり入れられたと考えるべきであろう。…中略…今日の学習指導要領にいうところの「日常生活に必要な国語」ということであつた。国語教育の基礎は、実にここに建設されたといつてもよい。

以上のように、国語に関する内容は、社会生活の必要に基づく「読み」「書き」を中心としていたが、すでに制度の趣旨と実践は乖離していた。当然「学制」に生じた諸問題は、乖離している点を基盤として解決しなければならないはずであった。しかし、現実には先進国に学ぶ観念が強く、明治12年には、アメリカの自由主義、放任主義を指導理念とした「教育令」が公布された。翌年、それは自由放任にすぎたとして、「改正教育令」の制定となった。その後、明治14年の「小学校教則綱領」では、国語科に該当する科目は、「読書（読方及作文）」と「習字」になり、さらに明治19年、作文が独立して「読書・作文・習字」となった。

明治維新によって、世界諸国と肩を並べるようになった後進国意識は、自国文化の特性を検討する余裕もなく、欧化の思潮をめぐって試行錯誤を繰り返していた。その実状は、国語国字論を見れば明らかである。めまぐるしい制度の変化の一方で、国語教育の当初から「国語」の問題は、様々な領域の人々によって国際化と伝統の観点から次のような議論がなされていた<sup>10)</sup>。

① 漢字廃止や節減論として、前島密の将軍徳川慶喜への建白書「漢字御廃止之議」（慶応2年）

や、社会学の創始者で文部大臣でもあった外山正一の講演「新体漢字破」(明治17年)、福沢諭吉の小学校用国語読本「文字之数」(明治6年)などがある。そして、これらの論に対して、政治家であり小説家であった矢野文雄の「日本文体文字新論」(明治19年)や三宅雪嶺の「漢字利導説」(明治28年)などのような、漢字尊重論もあった。

- ② ローマ字国字論として、西周の「洋学ヲ以テ国語ヲ書スルノ論」(明治7年)や田中館愛橘「本会雑誌ヲ羅馬字ニテ発兌スルノ發議及ヒ羅馬字用法意見」(明治18年)などの主張があった。
- ③ 平仮名専用論として、石版術の創始者、清水卯三郎の「平仮名ノ説」(明治7年)があった。
- ④ 字体簡略化については、大西克知が眼科学者の立場から「学生近視の一予防策」(明治30年)として、字体簡略化を提唱していた。

以上のように、さまざまな国語国字問題を抱えながら、外国の制度や教育論を基盤に、「読み」「書き」を中心に出発した国語科教育においては、学習者個人の言語生活の現実態を配慮する教師の意識が弱くなった。結果として成績に現れる効果を重要視するので、学習者にとっては言語生活の実感と学習活動との実感がますます乖離していく。言語生活から乖離した知識は、建前的な議論の力は発揮するが、現実には時や場に応じて対処する生きた知恵としては発揮されない。西尾実は、このような明治期の国語科教育を「語学教育期」と呼び、それは「翻訳語学」<sup>9)</sup>であったと指摘して、日本の近代は真に近代たりえなかったと評している。

### 3. 明治33年の国語科成立と内的言語活動への着目

明治33年に改正された小学校令によって、それまでの「読書・作文・習字」が統合されて、「国語科」が成立した。この制度が今日までの基本となっている。「小学校令施行規則」第3条には、

国語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス

と、言語活動の主体として儒教的な伝統をもった人間観が示され、国語科教育は人間形成を担うことになった。指導方法については、「尋常小学校ニ於テハ初ハ発音ヲ正シ仮名ノ読ミ方、書キ方、綴リ方ヲ知ラシメ漸ク進ミテハ日常須知ノ文字及近易ナル普通文ニ及ホシ又言語ヲ練習セシムヘシ」と、学習者の発達段階を考慮した主知的指導の強化を求めている。教材については、「読本ノ文章ハ平易ニシテ国語ノ模範ト為リ且児童ノ心情ヲ快活純正ナラシムルモノナルヲ要シ其ノ材料ハ修身、歴史、地理、理科其ノ他生活ニ必須ナル事項ニ取り趣味ニ富ムモノタルヘシ」と、学習者の心情を配慮して、生活に必要な多様な題材を挙げている。第16条の「小学校ニ於テ教授ニ用フル仮名及其ノ字体は第一号表ニ、字音仮名遣ハ第二号表下欄ニヨリ又漢字ハ成ルヘク其ノ数ヲ節減シテ応用広キモノヲ選フヘシ」など、社会生活の必要を主体とした観点も「学制」以来継続している。

また、次の文には、各教科の基盤に国語科教育が存在し、学習者は、個別存在ではなく、社会的に通じ合う必要のある存在であるという考えがみえる。

国語ヲ授クル際ニハ常ニ其ノ意義ヲ明瞭ニシ且既修ノ文字ヲ以テ通常ノ人名、地名等ニ応

用セシメ単語、短句、短文ヲ書取ラシメ若ハ改作セシメテ仮名及語句ノ用法ニ習熟セシメン  
コトヲ務ムヘシ／他ノ教科ヲ授クル際ニ於テモ常ニ言語ノ練習ニ注意シ又文字ヲ書カシムル  
トキハ其ノ字形及字行ヲ正シクセシメンコトヲ要ス

以上のように、社会環境を主体としながらも学習者への配慮が意識されてきた。しかし、環境を主体とした教育内容と、学習者の人間性が、有機的に機能する観点は不明確である。したがって、現場の実践は、学習者を考慮しているつもりでも、実際は社会環境を主体とした教師の評価意識が基盤となっていた。この時期の国語科教授法を、「内容主義」「形式主義」「折衷法」の三つに整理した飛田多喜雄が、「ヨーロッパの模倣と従来の方式の踏襲という惰性にあぐらをかいていたことは、史的考察の観点から誠に惜しまれる。」<sup>6)</sup>と指摘していることは当然である。

また、この時期にはさまざまな国語政策がとられ、それは常に、伝統の無視や破壊という批判を受けてきた。その主なものをあげると、次のようである。

明治33年の小学校令施行規則によって、「棒引仮名遣の実施」や「変体仮名の廃止」、「漢字の1200字制限」が示された。また、明治41年には「仮名遣改訂諮問案」が発表されたが、激しい反対を受けて撤回。その時、明治33年の棒引仮名遣も削除された。この諮問案について、森鷗外は明治41年に「仮名遣意見」で反対意見を表明している。大正13年に「仮名遣改定案」が発表された。しかし翌年には、山田孝雄の「文部省の仮名遣改定案を論ず」や、芥川龍之介の「文部省の仮名遣改定案について」など、改定案の批判が論じられている。

大正12年には「常用漢字表」の発表があり、昭和6年には「常用漢字表の修正と仮名遣改定案の修正」が発表された。これに対して、昭和6年には、山田孝雄の「再び文部省の仮名遣改定案に抗議す」や、与謝野晶子の「田中文相に呈す」、与謝野寛の「発音式仮名遣の非」など、批判が続出した。さらに、昭和14年には、松尾捨治郎の「漢字廃止の妄」や新村出の「国語問題の根本観念」によって、文部省の便利主義に基づく国語政策が批判されている。

このように国語政策が次々と発表されるなか、国語科教育では、それまでの主知主義から学習者の自発的作業を重視した考え方が取り入れられるようになり、「教材研究の重要性の確認」「学習者の自己確立」が共通の課題となった。例えば、作文については、大正2年の芦田恵之助の『綴り方教授』によって、「作文は児童の実生活より来る必要な題目によって、発表しなければならぬ境遇を作り、ここに児童を置いて実感を綴らせるのである。」という主張がなされた。田上新吉の『生命の綴り方教授』(大正10年)や、飯田恒作の『綴り方の内面的研究』(大正13年)など、国語科教育が時代の要請によって、学習者の実態から出発する必要性に自ら到達していく経緯を示している。さらに、野地潤家は芦田の昭和4年から6年にかけての教壇行脚における思想の深まりについて次の言葉を引用している<sup>7)</sup>。

教育は開眼の仕事であり、鍛錬の仕事であります。世には開眼のことがなくて、鍛錬のことが機械的に存する場合があります。それは多く罪悪で、被教育者の破滅に終るのが常です。ここに気がつきましてから(中略)自らすら安んじない事を以つて、何で他人を安んぜしむることが出来ようかと考へて来ました。

「開眼のこと」とは、教師が自らの自己吟味によって、人類という種の生態的な尊厳性を共有した人間の個性的な存在の真実に覚醒することである。国語科教育の実践に、社会生活の必要や制度による義務感ではなく、教師や学習者の人間性を主体とする観点が様々な人々によって示されるようになったことは、個人の内的な言語活動の存在と重要性が意識されるようになった証であると考えられる。

#### 4. 国民科国語の立場

昭和16年、「国民学校令施行規則」によって、国語科は、国民学校のもとで「国民科国語」として、修身・地理・歴史とともに「国民科」の一科目となった。第4条には、目標が次のように示されている。

国民科国語ハ日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理會カト発表カトヲ養ヒ国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス

これに基づいて編纂された第5期の国定教科書「アサヒ読本」では、敬神・忠君愛国・国防等に関する教材が一卷の半分以上を占める教材構成になっていた。飛田はこの時期の国語科教育について、「太平洋戦争の勃発という思わぬ国家的大事から」と問題点を示しながらも、「戦後（第三期後期）の言語生活学習期の先見的素地となった点において注目すべき時期であった」<sup>9)</sup>と述べている。これは、「話し方」を次のように位置づけた点にあると考えられる。

話し方ニ於テハ児童ノ自由ナル発表ヨリ始メ次第ニ之ヲ醇正ナラシメ併セテ聴キ方ノ練習ヲ為スベシ／話し方ハ主トシテ読ミ方綴リ方等ニ於テ之ヲ指導シ尚各教科諸行事等ニ現レル事項ヲ話題トシテ練習セシメ實際的効果ヲ挙グルニカムベシ／発音ヲ正シ抑揚ニ留意シ進ミテハ文章ニ即シテ適宜語法ノ初歩ヲ授ケ醇正ナル国語ノ使用ニ習熟セシムベシ

さらに、国語科の基本的な位置づけが次のように記されている。

他ノ教科及児童ノ日常生活ニ於テモ醇正ナル国語ヲ使用セシムルコトニ留意スベシ

我が国語ノ特質ヲ知ラシメ国語ヲ尊重愛護スルノ念ニ培ヒ其ノ醇化ニカムルノ精神ヲ養フベシ

このように、「醇正ナル国語ノ使用」を加えたことや、「話し方」を積極的に位置づけて指導の観点を示した点で、進歩を見せている。問題は、「醇正ナル国語」の意義をどのように解釈するかである。それによって、「公共性の正しさに適応させる学習者客体の教育」か、「公共性を共有して自己の人間性を表現する学習者主体の教育」かに分かれる。

#### 5. 学習指導要領の目標と内言

戦後の大きな国字問題は、ローマ字の国字化であった。昭和21年の「アメリカ教育使節団報告書」（第一次）や柴田武の「国語・国字の将来について」（『大学新聞』）、昭和25年の「第二次アメリカ教育使節団報告書」など、ローマ字の国字化の強い風潮があった。その一方で、当用漢字表や現代かなづかいが次々と制定されたが、それに対する批判も強かった。

昭和21年には、「当用漢字表の制定」(1850字)や「現代かなづかひの制定」(表音式の「現代かなづかひ」)が発表された。翌年、これに対して、時枝誠記の「国語審議会答申の『現代かなづかひ』について」(『国語と国文学』)や、津田左右吉の「いはゆる『新かなづかひ』に対する疑ひ」(『象徴』)などの批判が寄せられている。

昭和23年に、「当用漢字音訓表の制定」や、教育漢字881字を示した「当用漢字別表の制定」が発表され、翌24年には、筆写体を活字体とし俗字・略体を取りいれた「当用漢字字体表の制定」が発表された。さらに、昭和26年に92字の「人名用漢字別表」が、昭和27年には「公用文作成の要領」と「これからの敬語」が発表された。これらの国語政策に対しては、昭和28年2月の小泉信三「日本語」(『文芸春秋』)をはじめとして、昭和30年10月の福田恆存「国語改良論に再考をうながす」(『知性』)や昭和31年6月の高橋義孝「国語改良論の『根本精神』をわらう」(『中央公論』)など、さまざまな分野の人々から厳しい批判が寄せられた。しかし、時流は正論でなくとも止めることができなかった。

戦後の国語科教育については、『学習指導要領』の小学校国語科の目標を中心に考察する。

#### (1) 昭和20年代の『学習指導要領(試案)』

昭和22年(1947年)版『学習指導要領試案』では、国語科の領域を、「話すこと(聞くことを含む)・つづること(作文)・読むこと(文学を含む)・書くこと(習字を含む)・文法」の5部門で示している。そして、

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与えることである。(中略) 今後は、ことばを広い社会的手段として用いるような、要求と能力をやしなうことにつとめなければならない。

と、社会生活に役立つ言語能力を強調している。これまでと異なる点は、経験を通して学ぶという、生活を基盤とした経験主義的単元学習の方法が導入されたことである。そのため、討議や発表などの活動が重視され、学習活動は活発になったようにみえたが、学力低下の問題が指摘され、「はいまわる単元学習」と批判される結果となった。

さらに、「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。」として、「(1)注意ぶかく事物やできごとを観察する。／(2)観察したことを、書きとめたり、発表したりする。／(3)ことがらを、よく見通したり、まとめたり、分解したりする。／(4)自然や人生に対して新鮮な感覚をもつ。／(5)創造や情緒を豊かにする。／(6)愛情をふかめて、他人とよく協力しあう。／(7)宗教的情操を豊かにして、つねに正しく強く生きる。／(8)美的意識を育て、文学の世界を味わう。／(9)個性的・独創的精神をやしなう。／(10)品性を高め、教養を身につける。」の10項目が示されている。しかし、これらの内的言語活動に関わる項目が、個人の言語活動でどのように機能しているかの検討は不十分である。すなわち、「内的言語活動を発動させる情感」と「内的言語活動の実際」と「外的言語表現」が、有機的に機能しているかどうかの洞察がなければ、個に応じ

た的確な教材化と対応は不可能で、現実的に機能する能力は発動しない。

昭和26年(1951年)版『学習指導要領(試案)』では、それまでの経験主義が、道徳性や人間形成の面から批判され、内容価値の重視が表明された。さらに、能力や系統性の重視という指摘も考慮されて、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと(作文)」「書くこと(書き方)」の領域ごとに学年に対応した国語能力表が添えられている。ことばの役割として、「1 意志の通じ合い、社会生活上で必要。/ 2 思想や感情と深い関係があり、考えを進める上で必要。/ 3 学問や技術の学習上や文化の継承、創造上での必要。」をあげた上で、「以上のような役割をもったことばを効果的に使用するための習慣と態度を養い、技能と能力をみがき、知識を深め、理解と鑑賞の力を増し、国語に対する理想を高めることが、国語学習指導の目標である。」とし、「国語学習指導の目標を達成することは、それ自身すでに、民主社会に適合した人間を形成することである。」として、「特に、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの正しい習慣と態度を養うことは、児童の人格をみがき、品性を高める上に役立つものである。」と記している。

この場合、「民主社会に適合した人間」という言葉の概念はあいまいである。したがって、教師の認識による異なった解釈で、言語生活における人間関係や国際関係に至るまで、対立感情や闘争をもたらす言語認識の問題となって展開しやすい。さらに、国語科教育を、言語の個人的機能、文化的機能、社会的機能という三つの立場から考えているが、それが学習者の言語生活に生きて働く力にならないのは、この三つの機能が、個人の内的言語活動を主体として有機的に機能する観点からの教材化研究につながっていないからである。

このように、国語科教育の成立をめぐるのは、明治時代の成立当初も、戦後の再出発も、外国の制度や理論を基盤として展開してきた。しかし、模倣からはヒントを得ることはできても、模倣を主体とした活動は、眼前の学習者個人の内的実態の把握とは乖離する。そのため、学習者を主体とする創造的な国語科教育の展開が阻まれてきたと考える。

## (2) 昭和33年版・昭和43年版『学習指導要領』と内言の研究

昭和33年(1958年)版『学習指導要領』では、「聞くこと・話すこと」「読むこと」「書くこと」の三領域になり小・中・高を貫く中核目標として、「言語生活の向上を図る」ことが掲げられた。

小学校の目標は、「1」を総括的目標として、次のように示されている。

- 1 日常生活に必要な国語の能力を養い、思考力を伸ばし心情を豊かにして、言語生活の基礎をきずくようにする。
- 2 経験を広め、また、楽しみを得るために、正しく話を聞き文章を読む態度や技能を養う。
- 3 経験したこと感じたことをまとめ、また、人に伝えるために、正しくわかりやすく話し文章に書く態度や技能を養う。
- 4 聞き話し読み書く能力をいっそう確実にするために、国語に対する自覚をもつようにする。

このように、総括的な目標に、「思考力」や「心情」の語が入ってきたのは、思考や心情が内的な言語活動であると認識されてきた結果であると考えられる。また、「正しく」という言葉には、学習者の目指す方向性が示されている。このような指摘が、学習者の主体性を強化するか、客体

性を増長させるかは、教師の認識によって異なる。さらに、「国語に対する自覚をもつ」ということは、国語をどのように考えるのかがあいまいである。

昭和43年(1968年)版『学習指導要領』の目標は次の通りである。

生活に必要な国語を正確に理解し表現する能力を養い、国語を尊重する態度を育る。このため、

- 1 国語で思考し創造する能力と態度を養う。
- 2 国語による理解と表現を通して、知識を身につけ、心情を豊かにする。
- 3 国語による伝達の役割を自覚して、社会生活を高める能力と態度を養う。
- 4 国語に対する関心を深め、言語感覚を養い、国語を愛護する態度を育てる。

「思考や創造は言語の機能である」とする考えに基づいている。再び加わった「言語感覚を養い」も、個人の内的な言語活動への着目の結果であると考えられる。「言語感覚」の用語は、昭和22年版の中学校の『学習指導要領』で、読み方について「正しい言語感覚をやしなひ、標準語を身につける」とあり、その後消えた。次に取り上げられたのは、昭和35年の高等学校の『学習指導要領』で、古典の指導内容に「言語感覚をみがく」とある。このような「言語感覚」の用いられ方から、その概念の変容が伺われる。内的言語活動との関連について考えれば、幼児期からの言語感覚に直結した価値感情が、外言による言語活動を左右するので、個人の言語表現活動から地域・職場・国際社会までの言語活動の傾向や特性を方向付けるのは言語感覚である、と言っても過言ではない。

以上のように、昭和33年度版の『学習指導要領』から、思考や心情の育成が、国語科の目標になったのは、学習者の言語発達が、ピアジェやヴィゴツキーなどの研究によって明らかにされてきたことと、教育現場からの要請として内的言語活動が認識されてきたことが原因と考えられる。

昭和27年に大久保忠利は、モリスの記号論を、個人の発話行為が遂行される内的前段階を「内パロール」ととらえて、次のように紹介している<sup>99</sup>。

はじめは音声により受授しつつ習得される言語が、やがて声を用いず自分自身に語ることができるのを、個人的アト言語記号の効果 effects of personal post-language と呼んでいる。つまり、ただ声を出さないだけでなく、発音の時の身体内部の反応を、さらにシゲキとし、そのシゲキが内部で記号と化しているとし、そこに思考へのアト言語記号の参加を見る。

この論をふまえて大久保は、『学習指導要領』の国語科の内容について、「聞く・話す・読む・書く」という言語活動と「考える」との関連が研究されていないことを批判している<sup>100</sup>。

さらに、昭和38年には、『教育科学国語教育』誌で、内言の特集が組まれている。ここで大久保は、多義性を帯びてきた「内言」の概念規定をする必要性を指摘し、「内言」「内語」「純粹内言」「内言語」「外内言」「下意識内言」「潜在内言」などを区別した。特徴的なことは、「内言」に対して「外言」と呼ばれている音声言語・文字言語による活動を「外内言」と呼んだことである。「外言」という語はややもすればその「内言面」を忘れさせる。しかし、『外内言』と呼ばば、常



にその『内言面』を同時に想起しつつこの概念を操作することになる。』<sup>(41)</sup>と述べ、内言と外言が有機的に働いていることを指摘している。

また、秋保光吉は、昭和33年版の「思考力を伸ばし、心情を豊かにし」の一項を評価しながらも、現実には思考の場の問題にまで掘り下げなかったことを課題としている。そして、「内言」を、「単にひとつひとつの語が豊富に産出される生産点として考えられるべきでなく、思想を産出するための、弁証法的な対話の場である」と位置づけ、これまでの国語教育が、「現象的な外言の指導にのみ心をとられて、その外言を生む母胎である『内言』のもつ重要さに気づかなかった」<sup>(42)</sup>と指摘している。具体的には<sup>(43)</sup>、

私は、「きのう、アノー……」というような場面をある程度認めてやる必要があると思う。間投詞的なものを挿入したものいいの中で、子どもは真剣に思想とことばの統一を努力しているのである。すなわち、このような場面は、内言と外言との接点であると考えられるのである。多少はとつとつとした発表でも、あたたかく見守り、待つてやる態度が、教師に必要であろう。このような「待つ」配慮の中で、子どもの「内言」は育っていくのである。

と「待つ」ことの重要性を指摘し、さらに「書く」指導を強調している。

松野豊は、知的活動時の潜在性構音（内言）を記録するために、舌・下唇・手の筋電図を記録した。その結果、内言活動において筋電位に強いインパルスが生じるのは、「課題の言語的な定着」「課題についての論理的な操作」「この操作の中間の結果の保持」「回答を頭の中で定式化する時」であった。逆にインパルスが減少するのは、「言語的思惟的ステレオタイプが形成された時」「言語の他の成分（聴覚や視覚など）による言語運動成分が代置された時」「思考の直観的な成分（知覚像、表覚像）の出現による時」であった。このような結果から、国語科教育に対して次のように述べている<sup>(44)</sup>。

さきに述べたように、黙読、聴取のさい、ことばに熟達した者は読みも速く、筋発射もほとんど安静時と変わらないのにたいして、未熟な者では読みは遅く、イムパルスは著しく強まる。したがって学習者は内的構音をなるべく少なくして、読み、聴くようにならなければならない。しかし、それは時期尚早に音読をやめ、口を動かさずに読むことを練習することによって達成されるのではない。反対に、十分な外的言語活動が必要である。なぜなら、そのようにしてはじめて強固な言語結合系が言語運動系内部にも、他の言語聴・視覚系内部にも、また三者の間にも作られるからである。

内言が豊かに育つために、十分な音読活動の重視が具体的に指摘されている。

以上のような、内言による自己内対話の働きの重要性への着目が、昭和33年、43年の『学習指導要領』に反映されていると推測される。

### (3) 昭和52年版『学習指導要領』と内言

昭和52年版『学習指導要領』では、「言語の教育としての立場を一層明確にすること」が改善の基本方針の一つとして示されている。それまでの「生活に必要な」という部分が消え、「表現」「理解」「言語事項」という二領域一事項の構成となった。目標は、「国語を正確に理解し表現する

能力を養うとともに、国語に対する関心を深め、言語感覚を養い、国語を尊重する態度を育てる。」となり、「思考力」や「心情」は消え、「ことば」は「言語記号」であるという解釈になって、表現と理解という言語の機能が中心となっている。このように、学習者の発達と思考に着目した観点が失われて、言語体系主体の構成となった原因の一つは、思考や心情に着目した実践が顕著な成果を得られなかったという認識であると考えられる。

例えば、伊藤敏は内言のはたらきに関する実験報告を受けて、内言を思考の柱ととらえ、衝動的・感情的・非理性的なものと区別した。大声で話したり、どなり合ったりしている場合には、より的確な内言のはたらきはみられない、と述べている。そして学習を<sup>(9)</sup>、

より高次な内容の習得に対して、内的構音のイムパルスをできるだけ少なくして理解できるようにさせていくことである。内言を育てることの第一歩はここにある。次にそれを創造的思考、創造的外言として発展させることに第二の目標をもつものである。

と意味づけた。そして、内言は外言の量の多少によって左右されるので「豊かな学習とは、何よりもまず豊かな外言の学習でなければならない」とした。このような考え方は、現在も一般的である。

また、大久保は、大脳には個人に独自の意味に働いている言葉が網の目のように形成されているとして、それを「コトバの網」と呼んだ<sup>(10)</sup>。この考えを柱として児童言語研究会は、言語を用いて思考認識をする過程が、内言（および外言）における言語表現過程であるとし、言語表現能力をつけるために「読みの指導過程でも、同時に言語表現をこめてそれをおこなうのです」<sup>(11)</sup>と述べて、「一読総合法」「表現読み」「語彙・文法のトリタテ指導」などを主張した。内言に着目した指導が、「指導方法の問題」として位置づけられた時に、個人の内的言語活動は無視されて、指導方法の是非や選択が第一義の問題として認識されるようになった。

以上のように、内言への着目はあったが外言主体の実践であるから、実際には、創造的な言語感覚よりも、他者へのアピールにむかう言語感覚が求められた。内的言語活動への配慮がなく言語記号の操作技術を国語科の目標とする観点は、分化された専門領域の研究に取り組む場合は有効である。しかしそれは、未分化な創造性を内蔵している人間の生態ではなく、的確な反応を良しとする昆虫の生態を理想とする観点である。人間なるが故に間違いがあり、間違いから新しい創造の原理を発見するという、柔軟で未知の言語生活を地盤としていなければ、個々独自の創造性は失われることになる。

#### (4) 平成元年以降の『学習指導要領』と内言

平成元(1989)年版『学習指導要領』の国語科の目標には、「思考力」「想像力」が加えられて、「国語を正確に理解し表現する能力を養うとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。」となった。国語科の低学年の時間数の増加や作文の時間数指定などとともに、話しことば教育も重視されるようになった。この事実から、言語生活を地盤とした国語科教育のあり方は否定できなくなっていることがわかる。国語科教育から、思考力や想像力、言語感覚を抜いたなら、個人の適切な言語表現やコミュニケーションは成立す

るはずがない。思考力や想像力の実態は、人間の独自性を表現する力であるから、「思考力や想像力」が再び加えられたのは、人間の生態に機能する内的言語活動が再認識された結果と考える。

しかし、外言活動に対して学習者の内的言語活動を主体と認める立場ではないので、公開研究授業などでは、学習指導要領の改訂の度に、現場の教師だけではなく指導的立場である者も、学習指導要領に記されている用語を使用しているかどうか議論が集中する。ともに、「学習者の言語生活の現実態との照応には目をむけない」のが実状である。そのため、学習者の本音である情感の止揚を教材化する認識が働かないので、学習者の生涯に働く、「生きる力」としての言語活動の能力は弱体化する。

平成10(1998)年版『学習指導要領』では、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。」という目標になった。「伝え合う力を高めるとともに」と新しく加えられたことで、双方向性のコミュニケーションの成立に関わる能力を重視していることがわかる。それは、自他の外言と内言が有機的に機能しなければ発揮されないので、知識的理解では身に付かない能力である。

授業を参観すると、「伝え合う」を、「伝えた」「伝えられた」という、言語記号の伝達行為としてとらえている傾向が強い。この場合、授業に適応できたことと、学習内容が身に付いたという状態とは異なっている。すなわち、「伝え合う力」は、相互に、伝わったかどうかの判断や伝えられた内容はこれでよいかを表情や行為や応答によって確認する習慣がなければ、現実の言語生活には役に立たない。その意味で西尾実が、言語は音声の中軸とした身体の働きがさまざまに機能する複雑な構造を持っていることを「通じあい」の前提としなければならない、と指摘している意味が重要になる。

あるイギリス人は、山形市内で歩行者に映画館への道を尋ねた時、「あのヤマギンの角をまがって……」と教えられた。しかし、「ヤマギン」の看板は見当たらず、持っていた辞書で「ヤマギン」を引いたが分からない。別の日本人に聞いたが、同じように「ヤマギンの角を曲がって」と言われた。後で筆者は、「ヤマギンとは何か」と質問されて驚いた。それは、地元の人が山形銀行を呼ぶ日常的な略称であった。

このような問題が起こるのは、日常の言語生活に内的言語活動への配慮がなく、「通じ合い」というコミュニケーションの目的性を失っているからである。もしも、「互いに異なった方言社会の住人である」という常識が成立していれば、自分のことばが相手に通じたかどうかを、相手の表情から洞察するはずである。したがって、自分の発話が相手に通じているか、間違いなく理解されているかどうかの、内的言語活動を洞察する判断や確認は、発話行為に付随して身につけていなければならない。

以上のような史的考察から、国語科教育実践の観点を、次の3点に整理することができる。

- ① 社会的環境からの要請によって、「読む」「書く」を中心とした言語活動を主体とする。

② 人間形成にかかわるあいまいな要素を排除し、国語の体系についての知識や運用技術の習得を主体とする。

③ 学習者を活動主体として、個々の学習者の総合的な言語活動を重視する。

これらは、学習者の内的言語活動に応じて有機的に機能させる教材化を基盤としない限り、次のような問題が生じる。

「①社会的環境からの要請によって『読む』『書く』を中心とした言語活動を主体とする」場合は、目的が建前となって、教師中心の学習活動が行われやすい。結果的に、「論語読みの論語知らず」のような実践力のない理解や、現実性のない建前論の無責任なあげつらいや、形式的・武勇伝的な発言が横行し、内言と外言が乖離した感情が主体となった言語生活になりやすい。

「②人間形成にかかわるあいまいな要素を排除し、国語の体系についての知識や運用技術の習得を主体とする。」という、教科の専門性が主体となった場合は、学習者の個人的な存在よりも専門性や公共性が優先されて、学習活動の創造的な柔軟性が失われやすい。さらに、専門的立場によって解釈が異なる問題や、多様な情報の形態と内容の処理や活用などに対する具体的な対応が困難になる。学習者の現実から乖離した学習活動になるので、学習についていけない者が出てくる。

「③学習者を活動主体として、個々の学習者の総合的な言語活動を重視する」場合は、教師が傍観者のようになって学習活動を見守るだけで、学習の意識化が行われられない授業風景になる。それは暗黙のうちに、国語学力の定着は学習塾に任せるという、学習内容の習得不在の教育になりやすい。

以上のような傾向が、明治以来繰り返されてきたと考える。

## 6. 内言に着目する国語科教育の方向性

### (1) 内言領域の吟味

国語科教育においては、四つの外言活動形態が教科内容の柱であった。言語の思考機能や創造機能が着目されるようになって、内言は外言が強化された結果に深まるものと考えられていたので、外言を主体とした指導方法が考案され工夫されてきた。

それに対して筆者は、外言獲得以前の、まだ記号化されていない独自の感情的な心的領域を「内言領域」と呼び、未分化な内言領域に継続した観点から内的言語活動を考えた。個人は独自の感情と経験を基盤に自問自答を繰り返しながら、独自の個人方言的世界を成立させ、さらに身近な環境の方言社会のルールを共有して外言活動を成立させ拡大している。そこで、前述したように、「個人方言の独自の内的言語活動が言語生活の主体であって、外言活動は、その映像である」と位置づけた。この観点から言語生活の問題や国語科授業の導入に取り組んだ結果、学習者自身の認識の変容に基づいた主体的な自己教育の成立が観察された<sup>(48)</sup>。

個人の内言領域における本音を主体とする学習指導においては、教師の知的能力や指導の巧拙よりも、教師自身の言語認識と心理的傾向が問われる。教師の言語認識と心理的傾向にあらわれる本音と建て前の乖離は、具体的に「教室方言社会」<sup>(49)</sup>や「教師の実践意識と言説意識の乖離」<sup>(20)</sup>

の問題となって、教師自身も気づかぬうちに学習者に大人や社会生活への不信感を育てている。したがって、まず、教師が自身の言語生活を吟味することが緊急の現実的な課題である。その上で、個々の学習者の内言領域を洞察しながら学習者理解を深めていくことが、学習者主体の授業の前提となる。

### (2) 個人の内的言語活動を核とした多様な方言社会へのひろがり

個人の内言領域に着目すれば、各自が個人方言的な独自の言語体系を形成しているのが言語生活の現実態であるから、他の方言社会のコミュニケーションルールを共有しなければ、他者との通じ合いは成立しないことになる。すなわち、言語生活の現実態は、共通語が正確に運用されているのではなく、時代と環境によって独自の語彙やコミュニケーションルールを成立させる多様な方言社会が存在している。個人は、それらの方言社会にさまざまにかかわって生きていくことになる。したがって、国語科教育は、この方言社会の原理の習得を義務教育の学習内容としなければならない。

誰もが独自の個人方言を形成している言語活動主体であるから、日本語を話していても自分の言葉は必ずしも思ったように伝わらないことを自覚させて、ことばによる通じ合いの学習を意識化させていくことになる。すなわち、互いに通じ合っているかどうかを確認してコードの共有をはかる日常的態度の育成である。同じ日本語を話していても互いに異なった方言社会の住人であるという意識が共有されれば、国際社会にいたるまで、言語生活の通じ合いは成立しやすくなると考える。

豊かなことばの使い手になるということは、多くの方言社会に対応できるコードを所有するということである。それは場や目的に応じて服装を変えるようなものであり、新たなメディアの発達によるコミュニケーション形態の多様化にあって、大量の情報にさらされながらも的確に判断し選択する、個人の主体的能力を育てることである。

### (3) 内言領域を主体とした教材化研究

国語政策の歴史的経緯を見れば、現実には、学校で習ったことが社会に出た頃は間違いになっていた、学校では間違いだったことが後に正しいと認められたりしている。したがって、現在使用している外言の正しさには、将来、予想もできない時代的な変化の可能性のあることが、国語科教育の重要な前提になる。それが忘れられると、眼前の問題については対処療法的対応の主張になってさらに別の問題を発生させたり、学習内容を主体として学習者を否定することが常識になったりする。

外言主体の国語科教育では、学習者の現状に配慮した教材研究はされても、学習者の実態である内的言語活動の必要を教材化する研究は無きに等しかった。それが、学習者を客体として国語嫌いをはじめとするさまざまな問題の要因になっていたと考える。内言領域を主体とする場合は、眼前の学習者の存在価値を認めて、学習者の態度や外言活動から、個に応じた必要な指導事項を発見することになる。そのためには、学習者の外言活動を、できるかできないかという観点や是非善悪の観点で判定しないことが重要な前提である。しかも、この観点に立って教材化を考える

時、他者の実践研究には否定するものも固執するものもなくなって、多様な学習者の必要に応じたヒントとして生かされることになる。

重要なことは、学習者が自分自身の問題と感じていることは、是非善悪に関わらず、人類の誰もが共有している先天的人間性の創造的課題であるとして吟味させることである。学習者が、自らの判断と決断による取捨選択で自由に創造的な認識の主体者になれることを納得すれば、たとえば、無味乾燥と思われるようなドリル的学習内容でも、主体的に止揚して興味と意欲をもって取り組む、内言領域主体の国語科教育を構築することができると思う。

## 注

- (1) 湊吉正 (1987)『国語教育新論』明治書院 p.2
- (2) 小川雅子 (1999.12)「内言領域に着目した国語教育の観点」『月刊国語教育研究』日本国語教育学会
- (3) 石井庄司 (1983)『近代国語教育論史』教育出版センター p.31
- (4) 西尾実・久松潜一監修 (1969)『国語国字教育 (資料総攬)』国語教育研究会
- (5) 西尾実 (1951)『国語教育学の構想』筑摩書房 p.46
- (6) 飛田多喜雄 (1985)『国語教育方法論史』明治図書 p.69
- (7) 野地潤家 (1983)『芦田恵之助研究2 読み方指導編』明治図書 p.26
- (8) 前掲書(6) p.221
- (9) 大久保忠利 (1952)『コトバの心理と技術』春秋社 p.173
- (10) 同上書 p.199
- (11) 大久保忠利 (1963.5)「内言の本質と教育・国語教育」『教育科学国語教育』明治図書 p.13
- (12) 秋保光吉 (1963.5)「忘れられた問題—内言—」同上書 p.21
- (13) 同上書 p.23
- (14) 松野豊 (1963.5)「内言のメカニズム」同上書 p.43
- (15) 伊藤敏 (1972)『内言の序論的考察とその育成』p.25
- (16) 大久保忠利 (1973)『国語教育本質論』春秋社 p.98
- (17) 児童言語研究会 (1975)『国語教育の基礎理論』一光社 p.31
- (18) 小川雅子 (2001)『「生きる力」を発揮させる国語教育—内言主体の理論と実践』牧野出版
- (19) 小川雅子 (1995)「教室方言社会の検討」『人文科教育研究』第22号 人文科教育学会
- (20) 小川雅子 (1995)「国語教育における教師の意識と実践の乖離」『国語科教育』第42集 全国大学国語教育学会