

1930年代初期における国語科の 教育目的の問い直し 第34回全国小学校訓導協議会の議論を通して

大西公恵 ONISHI Kimie

- 1 ―― はじめに
- 2 ―― 第34回全国小学校訓導協議会の課題
- 3 ―― 国語科の教育目的に関する議論
- 4 ―― 第34回全国小学校訓導協議会の成果
- 5 ―― おわりに

【要旨】国語教育は言語教育的側面と人格陶冶的側面のいずれを強調するか、すなわち形式主義と内容主義とのいずれを主たる目的とする教科であるかが長く論争となってきた。1930年代初期は、新教育思潮を背景として興隆した1920年代の文芸鑑賞論の潮流が、形象論にもとづき「理会」と認識を追究する形式主義へと転換する過渡期である。東京高等師範学校附属小学校で開催された第34回全国小学校訓導協議会では、国語科の教育目的が再考され、生活論と文芸鑑賞論との融合を目指して新しい国語教育の目標を構築しようとする試みがなされた。本稿では、同協議会での議論を通して、教師たちによる国語科の教育目的の再考および教科としての自律性の模索のありようを示す。

1 ―― はじめに

日本に近代学校が成立した後、国語という教科で何をどのように教えるかという問題について、絶えず議論が繰り返されてきた。そこでは、「言語能力の育成に徹底することによって言語生活力をきたえようとする」言語教育に重点を置くのか、「国語教育の中心に価値(生き方)観の育成を求めようとする」文学教育に重点を置くのかという問題が重要な論点であった¹⁾。これは、形式主義と内容主義、形式的方面と実質的方面という用語で対比的に捉えられることもある。このうちいずれの側面に重きを置くのかによって、戦前の国語教育史は次のように区分される²⁾。

第一期 語学教育的各科教授法適用期 (明治初年～明治末年)

第二期 文学教育的教材研究期 (大正初年～昭和10年頃)

第三期 言語教育的学習指導期 (昭和11年頃～)

第二期から第三期の移行期にあたる1930年初期には、国語教育の目的が改めて問い直

され、教師たちは国語科の教科としての新たな位置づけを模索した。

これまでの国語教育の目的については、制度として定められた法令が検討の対象となってきた。国語科の目的は1900年の小学校令において「読書及作文ハ普通ノ言語並日常須知ノ文字、文句、文章ノ読ミ方、綴リ方及意義ヲ知ラシメ適當ナル言語及字句ヲ用ヒテ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼ネテ智徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トナス」と規定されている。読書・作文・習字を統合することによって成立した国語科は、その内容に地理や歴史といった他教科の様々な要素を含みこむこととなり、教科の統合という面で、曖昧さが残るものだった。このため、その目的についても、内容・方法研究においても時代の教育思潮や地域教育課題等によって力点の置き方に違いが生じることとなった。

本稿では、制度や政策のレベルではなく、実践のレベルにおいて、教師たちが何を国語科の教育目的とし、教授学習活動を展開したのかを明らかにしたい。そのための対象として、東京高等師範学校附属小学校（以下、東京高師附小とする）で開催された全国小学校訓導協議会（以下、訓導協議会とする）での議論を取り上げる³⁾。東京高師附小は政策と実践の間であって、現場の教育課題を引き取り、実践理論研究にもとづくカリキュラムや教育方法のモデルを全国の小学校に示した。ここで訓導協議会に着目するのは、この場が実践から教育課題を立ち上げ、教育の内容や方法を具体的なレベルで議論し、モデル化していく役割の一端を担っていたからである。同会には地方の拠点校や府県立師範学校附属小学校の教員が参集したため、そこで出された問題は各地方の小学校現場における教育課題を一定程度網羅したものとなっていた。そして、そうした多様な教育課題の中で、共通の問題として取り上げるに値すると考えられた重要な教育実践上の課題について集中的に議論した。同会での議論を通して、特定の時期の教育現場における課題とそれへの対応、そこから構築される新たな教育実践モデルとその構築過程を明らかにすることが可能である。

戦前の東京高師附小で開催された国語科の訓導協議会は全部で7回であった（表1）。初回は1913年に開催された。第1回の内容は読方、綴方のみであったが、第11回には「読み方」「綴り方」「話し方」「書き方」の4部に分けられ、国語科の各領域がもれなく扱われた。1920年代には綴方と読方に分けて実施され、書方・話方の領域については扱われなかった。また、この時期には通常の教科に加えて、「学校管理」（第10回、1918年）、「教育思想」（第21回、1923年）、「道徳」（第22回、1924年）、「芸術」（第23回、1924年）、「高等小学」（第29回、

表1 全国小学校国語訓導協議会一覧

回	開催年	教科分類	臨時増刊号タイトル
第1回	1913（大正2）年	国語	第一回全国小学校訓導協議会報告
第11回	1918（大正7）年	国語	第十一回全国小学校訓導協議会報告
第20回	1923（大正12）年	綴方	（未入手のため不明）
第25回	1925（大正14）年	読方	読方教育研究号
第34回	1930（昭和5）年	国語	現代の国語教育
第43回	1934（昭和9）年	国語	日本国語教育
第52回	1939（昭和14）年	国語	新興日本国語教育

1927年)、「国民精神教養」(第31回、1928年)のように、教科の枠にとらわれずに教育課題を設定して協議会が開かれたが、国語科の各領域についてもこれらの回で取り上げられ議論された。

本稿で検討の対象とする第34回は、各領域が再び統一的に捉えられ、国語科として実施された。これは、国語科の各領域を独立したものと考えず、各領域間の連関のもとに総合的に国語科の教科枠組みを設定しようとする志向の現れであったと考えられる。また、雑誌『教育研究』の臨時増刊号として発行された協議会の報告書には「現代の国語教育」と表題がつけられ、それまでの再現性の高い記録とは異なり編集の手がかなり加えられ、あるまとまりを持った研究報告書としての意味合いが強くなった。こうした協議会の実施形態および報告書の体裁は、第34回以降も継承されていく。教科の捉え方という点でも、報告書の位置づけが変化したという点でも、第34回は1920年代から30年代にかけての転換点であったと考えることができるだろう。

2——第34回全国小学校訓導協議会の課題

(1) 会の概況

第34回訓導協議会は、1930年5月17日から21日までの5日間、東京高師附小において開催された。開催にあたって雑誌『教育研究』に会の概要と参加条件、申込方法等を記した告知記事が掲載された。協議会の会員資格は「小学校国語教育の実際関係者」とされ、定員は通常50名であった。まず参加希望者が葉書で参加申し込み(入会申し込み)を行い、東京高師附小の教員が報告論題を分類し、参加者に会員番号を付与する。参加希望者が多い場合は発表内容の領域や論題のバランスを考慮して選抜が行われた。第34回では、申し込みが120名に達したが、正会員を57名に絞ったとのことである。会員に選ばれなかった者については、傍聴を可とした⁴⁾。また、東京高師附小の国語科教員は、学外からの参加者である会員と区別して、部員と称された。

訓導協議会ではすべての会員による発表が行われ、発表に対する質問討議の時間が設けられた。会員の数が多いため、一人当たりの発表時間は8分間と短かった。また、会員の発表は、5本程度の類似するテーマの報告が連続して行われたが、それぞれのグループの発表の冒頭では、東京高師附小の国語科担当教師による「部員発表」が行われた。

この他、保科孝一(東京文理科大学教授)、城戸幡太郎(法政大学教授・東京帝国大学講師)、小川未明、本間久雄(早稲田大学教授)が講演を行った。さらに、文部省からの諮問に対して、共同で答申案を作成することも本協議会の重要な活動であった。第34回の訓導協議会での文部省諮問は「国語読本の改善に対する希望如何」であり、答申案の作成にあたって、まず文部省図書監修官青木存義による説明が行われた。全体で諮問に対する意見交換を行った後、選出された17名の委員および東京高師附小の教師8名とでまず答申案の第1次草案を作成し、それを全体で再び協議して修正を加え、答申案がまとめられた。

(2) 開催の目的

開催告知の記事には、現在の国語教育界には「総合的にも、分科的にも、その結晶を溶解し、その溶解を結晶せしむべき多くの問題を発見するのである。加ふるに国定高等小学読本の編纂も近く完成を告げんとし、更に又昭和六年度より国定尋常小学国語読本の改造を見んとする。読本のみにについても研究批判の問題は山をなしてゐる」と、当時の国語教育界の動向が示されている。そして、「国語教育の本質、形象と国語教育、国語教育経営、国字・仮名遣及びアクセントの問題、各分科の実験的研究、各分科の指導過程、作品鑑賞の方法、国語読本内容改善案、補充読本及び副読本の編纂、課外読物の選択、童話童謡の研究、児童劇の問題、朗読法、教材と表現の関係、創作意識の発達、創作指導法、文話の改良案、綴方批正の方法、毛筆の問題、硬筆書方の研究、聴方の指導、話方材料の選択、話方指導案、各分科成績考査法、等々」といった論題について扱うことが記されている。

また、1920年代の国語科の協議会が綴方と読方とに分けて開催されたのに対して、第34回協議会において「数年振に国語全野に亘る第五回の協議会を開催するは蓋し時代の声であつて、深き意義の存することと思ふ」と、各領域を統合した国語科として協議会が開催されることの意義を強調している⁵⁾。

(3) 参加した教員の課題意識

第34回では、それまでの多くの報告で行われていたような理論的・抽象的な議論に加えて実践的な研究報告が登場するようになった。その特徴としては、まず会員・部員発表に調査報告が見られるようになった点を指摘することができる。

まず、教育の対象である子どもの実態を正確に把握する必要があるとして、文字の習得状況や家庭での読書傾向といった調査が実施され報告された。部員飯田恒作「『児童の文章観』の一考察」⁶⁾は、飯田が担任した児童に対して、尋常3年生から6年生にかけて、毎年「どんな文をよい文といふか」という同じ問いを与え、それに対する回答を集計したものである。回答の項目には、「文題がよい」「人の気のつかないこと」「内容がよい」「書く材料が多い」などがあり、児童が教科書の文章をどのような観点から評価しているかが示されている。ここからは児童の考える模範的な文章のイメージが読み取れるが、その背景には東京高師附小の教師たちの指導があり、どのように文を綴るかという綴方教育の指導内容を反映したものとなっている。また、これは同一の児童に対して行われた経年的調査であるため、学年ごとの傾向を把握することができるだけでなく、個々の子どもの発達の道すじや、指導の段階性についても読み取ることができる。

会員・部員発表の全般的な傾向としては、それまでと同様、理論的・抽象的な報告が大半を占めていたが、一部の報告では実践の具体的な様子が示されるようになった。部員によって示された指導案の中には、従来のような型にはまったものではなく、教育活動における子どもの具体的な姿を通して指導過程を説明的に叙述し、教育目的や教材について論じ

る形式のものが登場する。また、会員発表では、「課外読物取扱の小さな経験」「読みの指導過程」「我が校に於ける朗読指導の実際」「読解訓練の実際」など、教室における実践の様子を紹介した報告も行われた（表2）。ただし、このような実践報告の多くは、子どもの実態を捉えるための分析材料や、指導理論や方針を論じる際の例として示されたものが多く、教師による指導過程の捉え返しを目的とするものが大勢を占めていたわけではない。しかし、数として決して多くはないものの、実践の姿をより具体的に描くという実践モデルの示し方が見られるようになった点を指摘しておきたい。

また、第34回の報告や協議では、教材研究の質的な深化が見られる。文部省諮問に対する答申案作成の議論では、まず現場の具体的な子どもの教育課題を共有することから、教科書の内容の改善に向けた議論をはじめている。子どもを取り巻く社会的な状況や、子どもの興味関心に即した教材選択のあり方、児童の読物調査をもとに国語科教科書の位置づけや教材の分量をどう考えるか、現在の子どものに獲得させる力として修身的教材や国民精神を涵養する教材をどう盛り込むか、といった多岐にわたる議論が行われた。そこ

表2 第34回訓導協議会会員発表題目一覧

読方	目標論	心の力を内省させる国語教育
		読方教授の目的と其の鑑賞
		読方教育に於ける態度の問題
		総合の読方教育
		現代読方教育は正道を歩みつゝあるか
		迷ひと思索より得た国語教育観
		初学年国語教育論
		全体生活掘深の教育に於ける低学年国語指導
		高等小学国語教育の改善
		創作態度を基調とする読方教育
		真の国語教育展望
		読方科に於ける生活指導と修身的教材
		読方本質論
教材論	読方本質論	形象の直観と内容表現の考察
		文学形象と其の読み
		文と読みの本質観
		読方作用の本質
	教材論	児童の読物領海へ進撃しつつあるプロレタリアイデオロギーに対する一考察
		農村用高等小学読本の一般的考察
		児童読書生活から見た国語読本に対する希望
		課外読物取扱の小さな経験
		読方科教材に就て
		我が地方教育の真相に立脚したる補充教材の取扱
		補充読本についての一考察
		読方学習指導上の力点
		本格的読方教育の作業
		教材の観方と読みの指導
		読みの指導過程
		我が校に於ける朗読指導の実際
言語教育	方法論	読方に於ける作業的部面（狭義）の研究
		読解訓練の実際
		私の読方学習指導観
		小学校に於て語法の指導を如何にみるべきか
		文章に於ける語句の位置と実際指導への関連
		読方指導に於ける節意語意探究の實際的考察
		自覚的読方の主として方法について
		「読み」と其の指導に対する一考察
		尋常小学国語読本文字習得率調査
		布哇に於ける日本語教育
		転回期の読方考査
		その他
綴方	綴方	綴方教育に於ける生活指導論の再吟味とその必然展開
		綴方に於ける生活表現の意味
		循環的深化の方法に拠る綴方教育の体系
		綴方科に於ける個の研究（検出と昇華）
		綴方にあらはるる発達の意義
		児童文の鑑賞について
		綴方の学習帳
		綴方教育の要諦としての批正
		低学年に於ける綴方教育の一断面
		児童詩の形式について
		方言の取扱私案
		話方・聴方
		話方、聴方教授における具案的指導
書方	書方	言語教育について
		児童劇に就て
		児童劇に関する主要問題
		尋常小学国語書方手本改正の焦点
		書方指導の本質的考察
		毛筆書方科の革新
		毛筆書方教授の改善
		その他
		全国訓導国語協議会の随想

では、教科書を使用した教授を通して、子どもにどのような力を獲得させるのかという目標・内容・方法の総合的な議論がなされている。教育内容の議論を内容改善のための議論に限定するのではなく、実践の前提となる子どもの現状をふまえた上で、子どもにどのような力をどのような方法で獲得させるかという、より大きな問題の中に教材を位置づけ、具体的な子どもの姿を想定しつつ議論が展開されるようになったといえる。

3——国語科の教育目的に関する議論

(1) 部員発表における目的論の諸相

第34回の国語科部員は、馬淵冷佑（東京高師附小在職 1905 - 31 年、以下同様）、小林佐源治（1908 - 39 年）、田中豊太郎（1920 - 47 年）、飯田恒作（1916 - 27 年）、高橋喜藤治（1908 - 34 年）、宮川菊芳（1921 - 31 年）、佐藤末吉（1923 - 40 年）の7名で、表3に示したタイトルで15分間の発表を行った。

先に述べたように、本協議会では国語科を領域ごとに分断するのではなく、統一的に捉えることを課題としていた。馬淵は国語教育の「純正」なあり方について、まず読方と綴方についてそれぞれに論じた後、それを国語科として統一したものとして位置づけようとした。しかし、その他の6名の部員については、それぞれの専門領域を軸として発表が行われ、統一的な国語科のあり方については十分に論じられることがなかった。

ただし、各領域の課題設定には共通性が見られた。それは、国語教育の目的として人格陶冶を積極的に位置づけようとする点である。

小林は学級経営の観点から、国語教育の目的を「国語によつて人格を教育すること」すなわち「国語によつて自我を拡充すること」であるとする。そして、「単に国語の時間だけ、教科書だけ教へたところで、それで国語教育が十分に出来る」ものではなく、「どこまでも我々の意識乃至無意識的生活—全生活を指導することによつて始めて真の国語教育が出来る」とする。そうしたことは「教授のみに注意」した学校生活では達成することができず、「知育以外の生活」を「社会的にし充分に豊かな協同の社会的生活をする」ようにさせることによって実現可能であり、「教育といふ仕事は児童対教師の生活関連からでなく、児童対児童対教師の関係、云ひかへると一学級の子供と教師が社会的の共同の生活をしていく、或はそれら各人間の複雑な生活関連から教育されていく」ような「教育の社会化—或は生活化」が必要であると言う⁷⁾。

また、田中は綴方による人格陶冶を論じた。綴方教育の仕事は二つに分けられ、まず「生活を綴り方化すること」すなわち「児童の生活を綴り方として表現すること、それを表現させることの仕事、それをよりよく表現させる為の方法を施すこと」、そ

表3 第34回訓導協議会部員発表題目一覧

国語教育の純化	馬淵冷佑
国語教育より見たる学級経営の一斑	小林佐源治
綴り方の生活化	田中豊太郎
「児童の文章観」の一考察	飯田恒作
書方指導上の諸問題について	高橋喜藤治
生活人への読方教育	宮川菊芳
「読み」の開展に於ける自己確立	佐藤末吉

してもう一つは「綴り方を生活化すること」すなわち「綴り方で求めるところの生活態度を、日常生活の中に浸潤させること、換言すれば、綴り方の態度を、日常の実生活の中に浸潤させ、訓練づけること」だと考えている。このうち「綴り方を生活化すること」について、「綴り方の生活指導論は、よい作品を産む母胎を肥やすといふ意味に適ふもの」でなければならず、「生活化といふのは、心持として、理窟として知つてゐるばかりでなく、すつかり身につける」ことであり、「綴り方に於ける生活指導は、生活をかういふ状態にしようといふこと」であると述べている⁸⁾。

また、佐藤は「現代の読方教育の実際方法を指導しつつある原理」として「自学、直観、了解作用説」(傍点は原文ママ)の三つを挙げて、読方教育の実際的な過程を論じながら、読むことによる自己確立をいかに実現させるかを論じている。こうした原理を生かし、正しくその意義を発揮するには、「根本的には学習者それ自身の精神的身体的作為として生きて」いること、つまり「学習者自身の態度そのものになる」こと、「学習の発展に於ては自己を確立すること」が必要であるという。そして読方教育においては、「この態度と共に、その内容から来る陶冶効果によつて、完全に人間陶冶としての任務を果し得る」のであり、こうしてはじめて「読方教授が読方教育」と書き換えられることになるという⁹⁾。なお、佐藤は1930年代には「読む」ことによる「生活改造」を主張し、修身的な側面を持つ教材では独自の「理会」の到達点を設定し、文を読むことを通して「自らの日常生活を反省的に捉え返させることで、次のふるまい方へとつなげていくという生活改造」の実践を構想した¹⁰⁾。

このように第34回の特徴として、国語科の目的を人格陶冶に置き、子どもの「生活」と国語教育との関連を論じることにより、読方や綴方といった各領域における教育目標で挙げられる個別具体的な「形式的」目標ではなく、「自己実現」や「生活改造」といった総合的な「人間陶冶」のレベルで国語科の各領域の目標を捉えようとしていたという点を指摘することができる。

(2) 宮川菊芳の文芸鑑賞論と「国語生活人」論

なかでも、国語教育の目標における人格陶冶の問題に鋭く切り込んだのが宮川菊芳である。部員発表「生活人への読方教育」は、協議会開催前の『教育研究』第356号、358号に掲載された「社会生活人への国語教育」の論稿をもとにした発表である。宮川は読方教育の目的を「児童をして将来完全な国語生活人たらしめる」¹¹⁾こととした。

これは、宮川が子どもの「国語生活は、読方教育論の進歩に比して、あまりにも進歩してゐない」¹²⁾ことを問題とする認識からきたものである。子どもは教室での学習によって「読む分量は多くなつたであらうが、では果して進んだ読む生活人たり得てゐるか。理屈はこねるやうになつたが、では果して上品な、純な国語使用者になつてゐるか。文の鑑賞や批評はたしかに上手になつたが、では生活人としての生活態度の上に、それらの力を果して合理的に、道徳的に、芸術的に、実現してゐるか」と述べ、いったん教室

を出ると子どもたちは「決して立派な国語生活はしてゐない」¹³⁾ ことを問題としている。

そこで、読方教育が子どもにとって「今日只今の国語生活を発展させ、向上させ、より完全にさせるものであり」、「同時に将来の彼等の国語生活をますへ発展させ向上させ、より完全にさせる基礎的なもの」にならねばならぬとする。そして、児童の国語生活が「どれだけ実用化され、功利化され、能率化されたか、そして同時にさうすることによつて彼等の人格や品性や趣味までがどんなに立派なものに築き上げられるか」という点に着目することが重要だという¹⁴⁾。また、宮川は現代人の「生活の一切が殆んど国語の行使になつて遂行される」ことを考えると、読方教育の目的は、「現在において、又将来において、はた現在から将来に将来にとつづく一生において、不断に国語生活を営みつづける」現代人の「不断につづく一生の国語生活をより完全にする、よりよくするための培ひ」であると考えている。そこで、宮川は「国語力を豊かに持つてゐることが生活するに都合がよい一だからさうした力をあたへてやる」といった単純な見方ではなく、「生活において国語力を十分に発揮するやうな人をつくる一生活機能としての国語力を培つてやる一よき国語生活人が即ちよき生活人だ、といふやうな見地」に立ち、国語教育の目的を論じた¹⁵⁾。

この宮川の発表に対して、質問討議の場で、「君子豹変」の感がするという声が参加者から挙がった。それまで宮川が主張していた鑑賞論が、いかにして「生活論」へと展開したのかを問おうとするものであった。これに対して、宮川は「私の従来唱へ来つた鑑賞論や直観論も、決して今日の発表とは特別なものではない」として、その関係性を次のように説明する。「たとへば、直観鑑賞に就いても」「其の人の生活事実に現れなければ真のものではない」。そして、「鑑賞も徹底すれば、人を見る場合、外見のみでなく内まで観るやうにならなければならない」。また、「観照の理論をとへるに当つても、それが自分の生活と離れてゐては徹底しない」と述べ、生活と鑑賞との密接なつながりを強調する。また、宮川は彼の述べる「生活」とは「我々の日常生活といふ簡単な意味」であるが、「我々の日常生活の根底を尋ね」と「思索、研究、体験等の総てが具体的に現はれて」いるのであり、実のところ「生活」の問題は国語教育の理論にも通ずる重要な問題であると述べた。

しかし、この答えを聞いても現場の教師たちは十分に納得しなかったようである。これまでも、現場の教師たちは東京高師附小の教師らが提示する抽象的な理論を、自らの抱える実践上の課題にどう引きつけて考えるのかを悩み、試行錯誤してきた。ここでも宮川の論が抽象的であることを指摘して、「何が宮川先生をさうさせたか」を知るために、「実際にやつてゐられる教授を見せて戴きたい」という要望が出された¹⁶⁾。

その後、宮川は「豹変の実態」¹⁷⁾と題する論稿で、協議会での議論をふまえて問題点を整理した。協議会で出された多くの「質問や抗議」、様々な「批難攻撃共鳴同感」は、「従前から文芸陶冶論や鑑賞論やらを振りまはしてゐた私が、今度全く対蹠的と見られ易い実用的な主張をしたから」(傍点は原文ママ)と理解している。宮川をはじめ、1920年代に国語教育論を主導した多くの教師が主張した文芸鑑賞論は、当時の新教育運動の教育思潮を反映したものであり、その研究対象や研究態度は理想主義的色彩を多分に持つものであった

と評価されている¹⁸⁾。また、第25回訓導協議会で多くの教師が取り上げた鑑賞論は、文を読んで「理会」することではなく「感じる」こと、つまり直観と鑑賞とが読方教育において追究すべき課題とされ、鑑賞の際の心理過程の検討がなされたり、子どもに鑑賞させるための方法などが議論された。こうした理想主義的教育主張と、ここで宮川が主張する「実用性」とは、当然相容れないものとして受け取られたのである。そこで、宮川は「私の主張に変化のない所以」すなわち「文芸的陶冶と社会生活人への陶冶との必然的に融合する所以」について次のように論じた。

宮川はまず「人間的な心—文芸的な精神を陶冶目標の第一におく」ことの必然性を説く。人の「内的な心の動き」を「外的に発表」するために言語や文字が生まれたものであるという「言語文章」の本質を鑑みると、これを国語教育の第一の目標とすることは当然であり、その方法論として宮川は鑑賞論を提唱した。一方で、「社会生活人への陶冶」というのは、「国語教育乃至読方教育」によって、「現在並将来とも、社会に立つて完全な国語生活をなし得るやうな人間につくりあげ」ることを指す。それは「人間に国語とか国語力を附加へるのではなくて、国語教育をすることによつて国語生活を生活する生活人をつくる」ことであり、「国語と人間とが一体になつた意味を直指」している。そのために宮川は「生活人」という語を使用したという。

そして、国語教育の目的が「実用的陶冶」となるのは当然の成り行きであることを説明する。ここで宮川は、「実用」すなわち国語教育の形式的側面と、「芸術」すなわち文芸的側面とを対立するものとして捉えてはいない。現代人が「人間たる本性と本質と価値と資格を維持」し、「発展せしめるには、芸術こそは最も必要にして且つ有効果的」なものであるという意味で、文芸もまた「現代社会人にとつて当然必須的な生活条件」であり「資格」である。そのため両者は矛盾するものではないと宮川は主張するのである。そして、「言語の言語たる微妙さをもつともよく表現してゐるものは文芸」であり、「真に言語が言語たる機能の十全を発揮して—生命の代弁たる能力を最も顕著にして使はれたものは文芸以外には」ないのだから、「言語をもつと有価値的に陶冶するには、文芸作品」が最も適切であり、そこに社会生活人への読方教育の実際において、文芸的陶冶の果たす役割があるのだとする。

東京高師附小で1920年代に盛んに論じられた文芸鑑賞論の中心的な担い手は宮川だった。1930年代に入り、国語教育において形式的側面を積極的に位置づけようとする議論が盛り上がる時期にあって、宮川は自らの論を再考する必要に迫られたと考えられる。しかし宮川は、読方教育の議論において「形式主義が台頭してゐますが、私はそれを必ずしも謳歌するのではない」¹⁹⁾と述べているように、形式主義・言語教育的側面を国語教育の主たる目的とする考え方とは距離を取った。そして、内容主義を国語科の教育目的の中心に据え、文芸と生活とを結びつけることによって形式主義を取り込むという新たな論理を作り出したのである。

4 ―― 第34回全国小学校訓導協議会の成果

(1) 「現代の国語教育」が示す本会の成果と課題

東京高師附小の国語教師である飯田は、本協議会の報告書である臨時増刊号「現代の国語教育」の成果について、「理論の方面では、国語教育で問題となる問題は殆んどその道の権威者によつて尽して」もらい、従来よりも多い数の寄稿論文を掲載する一方で、「国語教育の実際方面では、会員・部員の研究エツキスと共に、国語部員総出の各学年実地指導の指導案や、指導過程の記録まで載せる」こととし、「名実共に現代の国語教育を理論と実際から展望」する「我が国の国語教育のレコードとして劃時代的な価値」を持つものであると自信をもって述べている²⁰⁾。

また、同校の主事である佐々木秀一は、「現代の国語教育」の現状および課題、本協議会の成果を「国語教育研究会を聴く」という論稿において総括している。

まず、本協議会の成果として、「確固たる国語教育の道を発見しやうとする努力」が見られ、「理論を理論として翫ぼうとする」のではなく「飽くまで確固たる実際の方法を基礎づける為」の理論を扱っており、「実際論」を扱うにあたっても「その裏面には確な理論を持つて」いたことを指摘している。そして、その「実際論」の内容については、これまでおろそかにされてきた「国語の形式の方面」が重視されるようになってきており、「我が国語教育が正しい道を歩んでゐる」ことを強く感じたと述べている²¹⁾。そして、「現代日本の国語教育」において今後取り組むべき課題として、第一に「国語教師の学力」を向上させること、すなわち「国語・国文に関する智識」と「それを自分で使いこなす技倆」を獲得すること、第二に「教師の性格」すなわち「人間性」の問題、第三に教師の「人間愛」、第四に教師の研究態度の問題を挙げている²²⁾。

このように国語教育の問題が実際的な問題として具体的に扱われるようになった状況について、山内は1920年代の「理想主義的色彩」に対して「現実主義的色彩」を帯びてきたと評価している²³⁾。

(2) 国語科の教科としての独自性

第34回の部員発表では、国語科の目標として人格陶冶の側面が強調された。その結果、国語科の持つ人間教育としての総合性が強調されることとなった。

しかし、国語科ですべての人格陶冶ができるわけではないと宮川は考えている。宮川が提唱したのは「国語生活人」であって「全生活人」ではない。読方教育を通して「児童を全生活的に完全ならしめ」るのではなく、「全生活部面中の国語的一面だけを完全ならしむべく陶冶する」のである。国語教育が担えるのは、「全的な生活人をつくるために、その他の教科の教育と並列的地位にあつて、合成的連絡を保つにすぎない」とする²⁴⁾。

また、小林は生活の発展における国語教育の役割について指摘している。「修身にしても

算術にしても其の教育に当つて生活を基にしなくてはならない」と盛んに論じられているが、これは国語科においても同様である。国語教育においては、「教科書を提供する、そして細かに説明して授ける」ことも一面には必要なことだが、同時に子どもたちを「よい国語の雰囲気の中に住」まわせ、「無意識的に覚えしめることの有力であり必要なことは言ふまでもない」。そして「無意識的の教育を基にして意識的に国語の時間で指導する、自然生活を基にして理想生活に導いてやる、これが国語教育の本筋」であると述べる²⁵⁾。

一方で、国語教育の対象である「言語としての国語」という観点から国語教育の目的を、形式主義と内容主義を統合するものとして捉える論も見られた。そもそも「国語乃至言語」が発生し使用されている理由、そして「最大なそして総合的な使命」は「思想感情の伝達」にある。こうした言語の本質を鑑みると、まずは「よく伝え得るやうに」「よくわかつてもらはれるやうに」ということを考えるべきであり、「平易なるべし」「正確なるべし」「力強かるべし」「美しかるべし」等の条件が必要となる。また、言語は、「体感し得る実際に存在する物」を「空な言語に代表せしめ」るため、その「行使は当然出来るだけ具象的なべき」であるとする。すると当然国語教育においても、できるだけ「具象的なべき」ということが根本的な条件となる。「出来るだけ平易に、出来るだけ具象的に言語行使をして、人間は、生きてゐる自分になるだけ其のままあやまりなく遺憾なく人に伝へ、人を受納れ、もつて人類生活社会生活をしていかう」とすることが「完全な社会生活人」であり、「人間として生きる本務」であり、「人間たる所以である」とする。人は生活していくために言語を作りそれを使うのだから、国語教育においては「その機能をますへ発揮せしめるやう。価値をより大にせしめるやう。具体的に言へば生活人としての国語行使をますへ有効ならしめるために」行うことが重要であり、国語教育こそは真に「生活的なるべし」と言うべきである²⁶⁾という。

(3) 実践と理論の関係

佐々木の「閉会の辞」では、それまでの国語訓導協議会が「単に理論にのみ走つてゐた様に見へた」のに対して、「今回は益々理論を研究されると同時に、実際上の体験をも充分持つてこの会に臨」んでいたように見えたとして、より実践的な議論が盛り上がり「国語の研究界が頗る着実に進んでゐる」と評価している²⁷⁾。

また、東京高師附小の国語教育を主導する立場にあり、この回の運営において重要な役割を担った馬淵は「今回位実際もあり理論もある、そして真剣でしかもしつくり融和した会合はなかつた」²⁸⁾と、理論と実践が融合した協議会であったことを高く評価している。また佐々木は、この会における「研究発表の大勢を見ますと、理論の問題あり、実際の意見あり、経験談もあり、又科学的の研究もありまして、これを読方・綴り方・話し方等に分配して見ると、真に百花爛漫たる趣があつた」が、全体としての傾向は、実践を基盤とした理論、「確な理論」を基盤とした実践が報告されたと述べている²⁹⁾。

しかし一方で、馬淵は訓導協議会がより実践へ傾斜するべきであると主張し、また佐々

木は教育実践経験の発表が「成功した方面にのみ限られて居る必要はなく、自分の失敗の告白等も、他人に対して大なる参考となり、反省となる筈」であるから、そうした経験を「長い間自分の内部でこれを育み」、それが「所謂止むに止まれぬ内的欲求の結果として」³⁰⁾提示されることを求めている。このように、実践の反省的考察を起点とする研究の必要が叫ばれ、訓導協議会でそうした経験が共有されることが求められるようになった。こうした方針が、次の第43回協議会での議論に反映されていくこととなる。

5 ― おわりに

(1) 1933年に東京高師附小が示した国語科の目的と教科の位置づけ

第34回訓導協議会の3年後、同校の国語研究部により「最近読方教育の進歩」³¹⁾という論稿がまとめられた。ここでは、「必ずしもはつきりしたものではない」読方科の独自の役割と位置について示されている。

これまでに読方教育の目的と独自の位置づけを考える上で着目されてきたものに、法令的位置づけ、教科の内在的意義、従来の読方教育に対する反動として生まれた考え方の三つがあり、このうち、「従来の読方科の教育に対する反動として生れた考へ方」によって、現在の読方科そのものが正しい方向へ導かれてきたと理解されている。

明治期には読方教育を単なる「生活の便利を助くべき方便手段」ととらえ、「所謂読み書きが出来ればそれで十分である」(傍点は原文ママ)という程度の取り扱いだった。そこで、こうした捉え方に対する反動として、読方科が本質的にもつ「感情的方面」すなわち「文芸的陶冶」の側面が強調されるようになった。その後、反動的立場にあった「文芸的陶冶、感情的要素の重視」が読方科の全面を覆うようになると、「日常須知の文字文章や、智徳の啓発の指導に努力することは、反つて該科を不純にし、真の精神を没却するものである」とまで考えられるようになった。

しかし、「全体的」の立場より読方教育を考える際には、さらに「根本的な人間生活の全野を体系づけ、その間に表れるすべての生活を統一する最高の原理」すなわち「文化価値」を究明することが重要である。「人間の活動は文化として表はれる」ものであり、小学校の教育は人間性の全般一般的陶冶である以上、その全部に及ばなければならないと述べられている。

こうして読方教育の目的として次の三点を導き出すことができたという。

- 一、読書能力の陶冶―文化の支柱としての国語。
- 二、国民精神の陶冶―国民的文化財としての国語。
- 三、文芸的陶冶―芸術としての国語。

この論稿が示されたのは第34回訓導協議会開催の3年後であるが、ここでは言語教育としての「読書能力の陶冶」と文学教育としての「文芸的陶冶」が並列的に位置づけられ、それらを統合するものとして読方教育を位置づけている。ただし、言語教育と文学教

育、形式と内容をどう位置づけるかについては、東京高師附小において確固とした統一的な見解を持つには至らず、模索が続いていた。

(2) 形象論による議論の深化と国語科の教科としての自律性の自覚化

こうした言語教育と文学教育をめぐる議論は、1930年代に入り、さらに解釈学の知見に学ぶことによって深化していく。国語教育学の深化を促す契機となったのは、東京文理科大学教授の垣内松三が提唱した形象論だった。先に述べた国語教育史の時期区分において、大正期を中心に展開する第二期の文学教育的教材研究の潮流を作り出したのが垣内の形象論だった。1922年に刊行された『国語の力』が現場の教師たちに広く読まれ、その後垣内が展開した文学研究の立場からの形象論、解釈論は、国語教育の目的を形式主義と内容主義の二分論で捉える問題の立て方自体を問うものであり、さらに議論を深化させる契機となった。そして、1934年に開催された第43回の訓導協議会では、子どもが文章を読んで「理會」とするのはどのようなことか、ものを認識するのはどのようなことか、といった議論が展開された³²⁾。1930年代の国語教育思潮は一般に、形象論的、解釈学的国語教育と呼ばれるが、形象理論とは教材の本質の探究であり、ここから進んで読方教育の指導過程の追究がなされた。そのための学問的基礎として解釈学が置かれ、国語教育の「本質」に迫る研究がなされたことから、この時期は「本質探究」の時代であると位置づけられている³³⁾。

本稿で示した1930年代初期の教育目的の問い直しは、こうした本質研究の萌芽として位置づけるものであろう。そこでは形式と内容の問題が対立的に捉えられつつも、それらをいかに統一的に捉えるかということが課題とされ、宮川においては人格陶冶の側面の重要性を強調するという形で、馬淵においては形式と内容の両方を並列的に捉えてこれを読方・綴方教育に共通する目標として位置づけようとした。

続く第43回訓導協議会では、国語教育と日本精神の関係が論じられるが、人格陶冶とは異なる新たな価値が国語教育の目的として期待される時代状況にあって、訓導協議会に集まった教師たちは、改めて国語教育の教科としての自律性を自覚することとなる³⁴⁾。この点においても、対象とする国語、言語というものの性質から、教科としての独自性を主張していた第34回の議論が、第43回にはさらに深化していったものと考えることができよう。

《注》

- 1) 浜本純逸『国語科教育総論』溪水社、2011、p.28
- 2) 西尾実「国語教育問題史」国語教育講座編集委員会編『国語教育講座 第5巻 国語教育問題史』刀江書院、1951、p.2
- 3) 東京高等師範学校附属小学校および全国小学校訓導協議会の位置と役割については、大西公恵「1900年代の東京高等師範学校附属小学校における読方教育論—『教育研究』および全国小学校訓導協議会での議論を中心に」『和光大学現代人間学部紀要』第7号、2014において整理した。

- 4) 佐々木秀一「開会の辞」『教育研究』360号、1930.7、p.1
- 5) 「第廿四回全国訓導（国語）協議会」『教育研究』354号、1930.3、頁表記なし
- 6) 飯田恒作「『児童の文章観』の一考察」『教育研究』360号、1930.7、pp.311-328
- 7) 小林佐源治「国語教育より見たる学級経営の一斑」『教育研究』360号、1930.7、pp.300-302
- 8) 田中豊太郎「綴り方の生活化」『教育研究』360号、1930.7、pp.306-309
- 9) 佐藤末吉「『読み』の開展に於ける自己確立」『教育研究』360号、1930.7、pp.342,345-346,348
- 10) 大西公恵「教科における『読み』の問題ー全国小学校訓導協議会における国語教育の再構築」木村元編著『日本の学校受容ー教育制度の社会史』勁草書房、2012、pp.174-175
- 11) 宮川菊芳「生活人への読方教育」『教育研究』360号、1930.7、p.336
- 12) 同上、p.338
- 13) 同上、p.339
- 14) 同上、p.341
- 15) 同上、pp.336-337
- 16) 「質問討議」『教育研究』360号、1930.7、pp.129-131
- 17) 宮川菊芳「豹変の実態ー社会生活人への文芸的陶冶」『教育研究』第359号、1930.7、pp.97-103
- 18) 山内才治「読方教育の問題状態と其の考察ー主として今次の国語訓導協議会にあらはれたる」『教育研究』499号、1939.7、p.33
- 19) 「質問討議」『教育研究』360号、1930.7、p.132
- 20) 「編集後記」（飯田恒作記）『教育研究』360号、1930.7、p.575
- 21) 佐々木秀一「国語教育研究会を聴く」『教育研究』360号、1930.7、p.548
- 22) 同上、pp.550-554
- 23) 前掲山内論文、p.33
- 24) 前掲宮川「生活人への読方教育」、p.337
- 25) 前掲小林論文、pp.302-303
- 26) 前掲宮川「生活人への読方教育」、pp.339-340
- 27) 前掲佐々木「閉会の辞」p.571
- 28) 馬淵冷佑（無題）『教育研究』360号、1930.7、p.152
- 29) 前掲佐々木「国語教育研究会を聴く」、p.548
- 30) 同上、p.554
- 31) （佐藤末吉記）国語研究部「最近読方教育の進歩ー読方教育目的の考察」『教育研究』400号、1933.4、pp.120-123
- 32) 前掲大西「教科における『読み』の問題」、pp.154-167
- 33) 奥水実「日本近代国語教育通史」石山修平『教育的解釈学 国語教育論』明治図書出版、1973、pp.356-357
- 34) 前掲大西「教科における『読み』の問題」、pp.176-180