

国語教育個体史の基礎的研究

— その必要性と意義を中心に —

前 田 真 証

(平成七年九月十一日受理)

はじめに

一 国語教育個体史の要請されるゆえん

国語教師の生涯にわたる持続的な自己成長——真の人間形成——を期して、国語科教育の領域では、すでに国語教育個体史研究という研究方向が提案され、それに則った記述や研究も蓄積されるに至っている。国語科教師としてどのように力量をつけていくのが望ましいか、いかにすれば国語の授業に開眼できるか、児童・生徒の学習心情、内面に育っているものをどう見抜き、評価していけば、学習者が一生感謝するものになるか、就中国語教師の人生計画をどのように立て、どういうことを実行していけば、日々満たされたものになるか……こういう課題を考えるに際しても、国語教育個体史の発想は、何よりの拠点を与えてくれると予想される。そこで、本稿においては、国語教育個体史の着想がいかなる必要性によって生み出され、どのような概念として提出され、国語科教育研究の中でどういう意義を有するものか、探っていくことにしたい。

国語教育個体史研究を着想されたのは、野地潤家博士である。野地潤家博士は、この観点から松山城北高等学校における一年七か月（昭和二十一年九月から昭和二十三年三月まで）の実践を見直し、『国語教育個体史研究』全三冊（いずれも昭和二十九年刊）としてまとめるとともに、原稿として本書『国語教育——個体史研究——』（光風出版、昭和三十一年三月一日発行、全二九四ページ）を江湖に送られた。この『国語教育——個体史研究——』の第一章「国語教育史の基本問題」は、以下の五節からなっている。（考察の便宜上、第2節のみ細目を掲げる。）

- 1 国語教育の時間的構造
- 2 国語教育実践の基本問題
 - (1) 国語教育価値観の問題
 - (2) 国語教育実践主体の向上の問題
 - (3) 国語教育展開上の基礎問題
- 3 国語教育個体史の問題

4 国語教育者成長史の問題

5 一般国語教育史の問題

そのうち、「国語教育個体史」への言及が見られるのは、第2節の(3)「国語教育展開上の基礎問題」からであり、第3節に至って正面から取り上げられ、概念規定・部門分け・意義づけがなされるのである。この位置づけをもとに、国語教育個体史の要請されるゆえんを考えれば、以下の四点が指摘できよう。

①国語教育個体史は、国語教育実践の時間性・歴史性に対する洞察によって着想されたものである。(第1節との関連から)

野地潤家博士は、「1 国語教育の時間的構造」の冒頭に、次のように記されている。

「国語教育は、だれが、だれに、なんのために、なにを、いつ、どこで、いかにという実践的骨格を持つ。つまり、国語教育は、教育主体が、教育客体に、国語を、時处的限定において、目的的方法的に習得させていく実践行為である。国語教育は、主客的関連にあって、国語に媒介されながら、国語を対象とする目的的方法的現実活動である。そのかぎりにおいて、国語教育は、歴史的实践として歴史性に立っている。歴史性に立ち、歴史的现实において営まれる国語教育が、その実践構造を、時間性に深く根ざしていることは疑いがないであろう。」(『国語教育——個体史研究——』七ページ)

ここには、国語教育営為を一国の教育制度の成立や教育行政から見ようとするのではなく、何よりも国語教育実践においてとらえていこうとする見解がうかがえる。この国語教育が国語教育実践を中核とする営みであると洞察するところから、国語教育実践に焦点が据えられ、基本構造として時間性・歴史性に立っていることが明らかにされてくるのである。

る。

国語教育実践は、つまるところひとりひとり国語教師(教育主体)によってになわれ、ひとりひとりの国語学習者(教育客体)によって受けとめられるほかない時間的・歴史の営為であるとすれば、そこに国語教育個体史(それと対になる国語学習個体史)着想の基盤がみとめられよう。

②国語教育個体史は、個々の実践主体の内側から「国語教育実践に集中させる原動力」(一五ページ)となる、創造的な国語教育価値観の確立を願って構想されたものである。(第2節(1)との関連から)

野地潤家博士は「近代国語教育において、国語教育観が実践主体の外部から、上からという形式で与えられ」、「現場の実践主体の自覚の上に、みずからの実践営為を通じて確立された国語教育観は、その例がきわめてまれ」(一四ページ)と指摘される。わけても、「実践主体が、国語教育価値観を、文芸研究・言語研究・文芸創作・文芸鑑賞などに関する価値観と対比して、前者の優位性を認めえないばあいの多い」(同上)ことを挙げて、その理由を次のように解明されている。

「たとえば、両者に関して、自由性についてみても、文芸・言語に関する研究や創作は、実践主体にとっていわば個の作業であり、それは個の自由のままかされている。しかし、国語教育は、単純な個の作業でもなく自由でもない。それは関連の営為であり、個の奉仕によってのみえられる作業であって、そこには恣意的な個の自由は与えられていない。時間性についてみても、文芸・言語研究においては、質・量ともにまとまった統一体としてこれを組織していくことができる。けれども、国語教育においては、時間的分断性・反復性が著しく、質・量ともにきびしい制約を受けていて、分断された時間に、まとまりをつけようとする志向は

あつても、それが常にじゅうぶんに統一体たりうるとはかぎらない。^⑧創造性についてみても、文芸・言語の創作・研究は、研究・創作ともに主体の純粋な創造作用を発揮することができるが、国語教育は主体そのものの完全に純粋な創造作用とは考えられないばあが多い。しかも、^④前者〔研究・創作〕は全一の表現体に定着させることができるが、後者〔国語教育〕は全一の表現体としての定着性をかちえることがきわめてむずかしい。

およそ、これらの自由性・時間性・創造性・定着性において、国語教育の主体的価値は、文芸・言語の研究価値・創作価値に対比して、いつでも劣位におかれることがすくなくないのである。〔一六ページ。右肩に付した通し番号(1)と(4)と「」は引用者が付している。〕

④近代日本の言語社会としての未発達、⑤近代国語教育実践の出發が欧米より遅れ、急激に追いつこうと努めざるを得なかったこと、⑥国語教育が学問研究の対象とされにくく、教師養成期間においても中軸にあるべきものと自覚されにくかったこと（いずれも野地潤家博士の指摘に基づくもの）——そのような歴史的原因があった上に、同じ国語を対象とする研究・創作に比して、国語教育には上掲のような価値の置きにくい側面が見られるため、「国語教育に直接たずさわっていないながら、自己の職業意識が低く」、実践者の心中に往々下記のような感慨が浮かぶことにもなる。

「実践主体の営む国語教育の実践が、その実践主体にとって、自己の生活・研究の直接の目的ではなく、また主題ではない。それは一個の人間の生活手段であつて、自己の真の研究主題は、おのずから別の領域に求められる。国語教育は、自己の生活・研究において、第一義の価値ではない。第一義の価値は、自己本位の研究生活ないしは趣味生活・創作

生活にあつて、国語教育は、それに隣接し奉仕している生計手段にすぎない。〔一五ページ〕

しかし、どのように考え直せば、国語教育を文芸・言語の研究や創作に劣らぬ価値ある営みと思えるのであろうか。先に引用した自由性・時間性・創造性・定着性の順に、国語教育価値観（職業観）のあり方を探っていくと、左のようにならう。

(1)自由性に関して：国語教育は「学習指導要領」などによって方向が示され、学校教育の一環として存在しているが、一方において国語教師の個性をくぐり抜けなければ、学習者にしみ込んでいかなないものでもある。そこに、国語教師が学習者の生涯を見通して究極的に何を願ひ、各学年・各単元・各時間の実践目標をいかに設定し、何をどう取り上げて授業を構想していくかについて、自由性を発揮できる余地は十分ある。国語学習者を育てることが義務づけられているため、「個の奉仕によってのみえられる作業」とも見えようが、国語教育は教師と学習者の日々の言語生活を土台にして練り広げられるものであるだけに、目標と照らし合わせつつも、両者の個性・人間性を自由に存分に発揮し合う場とすることも可能である。国語教師と学習者との「関連の営為」であればこそ、国語教室に恣意的でない、充実感を伴った自由の感をもし出すことも可能なのである。

(2)時間性に関して：国語教育実践は授業の時間割が定められている以上、時間的分断性は避けがたいが、それでも区切られた一時間一時間を芸術作品のように完成味をもったものにしようと努めることはできる。また、分断された前時と本時とを結びつけることは容易ではないが、その間の時の経過を感じさせないような工夫も、全く不可能とはいき切れない。他方、学級担任として同学年を続けて担当したり、教科担任として同じ

学年の授業を何学級も受け持ったりするばあい、反復性はまぬがれがたないように思われよう。しかし、同一教材を用い、単元の実践目標を変えないとしても、児童・生徒は同じでないから、さらに国語学習者の力と意欲を引き出すために、前学年や前時の授業を吟味して指導法を改善することはできなくはない。そして、教壇に立てる時間に限りのあることを自覚すれば、国語の授業の一時間一時間をありあわせの指導法で済ませるのではなく、真の実践を導く目標の再発見とそれにふさわしい教材発掘を伴った、指導法創出の場にもなし得るわけである。

以上のように、国語教育実践の時間的分断性や反復性を乗り越えて、学習者の心にまとまりをもったものとして刻みつけようとするのが、国語教育実践者の生き甲斐にもなってくる。

(3)創造性に関して：国語教育は、教師と学習者、双方が力を合わせて紡ぎ出さなければならぬため、確かに国語教師だけの「完全に純粹な創造作用」とは言い難い。それにしても、文芸・言語の研究や創作のような個人のつくり出すもののみが、創造作用としては純粹であり、国語教育営為はその創造性が学習者によって幾分減じられたものと見なす必要はない。自ら内にどうしても生み出さざるを得ないものを自覚したソクラテスが街頭に出て若者に語りかけ、対話を通して精神的出産を成就したように、国語教育実践も、文芸創作や研究とは形態の違った、共同で行う創造的営みである。協同しなければ成り立たないだけに、むしろ教師・学習者のひとりひとりでは決して為し得ない、創造の火を燃え上がらせることも可能なのである。プラトンの描くソクラテス対話編^{全編}は、対話（教育）による創造がいかに生産性に満ちたものであり、学習者の生涯を決するような魅力を持つものであるかを雄弁に語っている。

さらに、国語教育の役目を、これまでの言語文化の伝達に置くのでな

く、教師と学習者とが触発し合ってこれからの言語文化創出の土壌をつくること、および学習者めいめいがかけがえのない言語生活を送る動源になることに置くことによって、初めて国語教育本来の姿が見通されてこよう。

(4)定着性に関して：準備と実践そのものに多大の時間と労力を要する国語教育営為が、まとまった表現として定着しにくいのは事実である。

まず、授業準備においては、子供の実態（興味・関心・能力）がとらえにくく、たしかな手がかりを得ようとすると必ず手間がかかる。教材研究や教材発掘、教材創出に費やす時間も、本気で打ち込もうとすればいくらでもかかってしまう。その上で学習者にどういう力をつけたいかを見きわめて、目標を設定し、それを学習者の意欲を引き出すような授業構想に結実させなければならぬが、文章化までしようとするのは容易ならぬことである。まだ頭の中に形をなさないうで揺れ動いており、整理のつかぬまま授業に臨んでしまうこともしばしばである。

授業中に至ってはなおさらである。たとえ手元に指導案・発問計画（板書計画・学習者のノート計画）・学習の手びきなどが用意できたにしても、本時の実践目標をつねに意識し、要になるものを見失わないで、国語の授業を主体となって進めていき、その間にその力動的な進行をつぶさに記録していくことは、まず不可能である。ましてや目標や授業計画をあらかじめ文章にしていない時など、授業実践に迷いがつきまとい、今の時点からではどう努めても残すべき授業にはなり得ないという思いが頭をもたげてくる。目的を放擲し、子どもの発言に身をまかせて、ひたすらこの時間が過ぎるのをこい願うことも出てくる。そういう際に至っても、国語教師として最も恥ずかしい現場をあえて文字にとどめておこ

うとするのは、予想以上に難しい。授業の中で教師として初めて思っていたことを走り書きすることも、よほどの覚悟と修練がなければかなわぬことである。学習者のこの場でなければ聞かれない声も、それを生かして授業を力動的なものにしていく方に力を向けがちで、ちよつとメモすることなのに、わりとしづらい。実際に板書したことを写しておくのも、「教師として当然」板書計画を立てて授業に臨んでいるはずなのに、なんで自分が書いた板書をわざわざ写しておられるんだろう。まさか、きちんと準備もしておられなかったのでは？」と学習者に見すかされるように思えて、なかなか書き留めにくい。

授業後に反省を記そうとしても、次の授業が迫っており、一言書いておくだけにしても、ともすれば億劫になる。授業の録音をしても聞き返す余裕はなく、文字化する際には一大決心を要する。たとえ、文字にまでし得たとしても、教壇に立っていた時点で自分（授業者）の真に願っていたこと、子どもの発言の奥底にこめられていた真意を見抜いて、その価値を汲み取り、以後どう活用すればよかったを見きわめるには沈潜して考え抜く姿勢と時間とが不可欠である。そして、その考察の経緯をいかにまとめるかにも見通しが立ちにくい。

とは言え、これまで自らの国語教育実践を凝視し、そこからわが国独自の国語科授業理論を生み出そうとした人たちは皆無ではない。芦田恵之・大村はま・青木幹男・東井義雄…この方たちは、「倒れても血も出まい」（芦田恵之助の述懐）というほどの忙しさの中でも、指導案を作成し、なんとか子どもの声を残して、自らの国語教育実践を見つめ直し、国語教師として少しでも成長し飛躍したいと願って、著者や論文（実践報告）に定着させていったのである。全授業をまとめていくのは、野地潤家博士の松山城北高等女学校における教育個体史記述や広島高師附属

小・中学校（旧制）における実習個体史の記述・考察のように、人間としての限界を越えるような努力が必要になる。それにしても、ひとりの人間がここまで記録し、考察し得たということが、国語教育実践が定着性を持ち得るという可能性を証明したことになる。

このように、教師のその場限りで終わりがかねない実践営為を定着させ、さらに国語教師の人生（その時点までの内的成長）と結びつけて個々の実践を貫く糸を自覚させ、さらに価値ある実践を生み出すために着想されたのが、国語教育個体史なのである。

以上のようにみてくると、自由性・時間性・創造性・定着性のいずれの面から見ても、国語教育は言語・文芸の研究や創作とは位相を異にした、独自の価値多き営みであることが判明してくる。そこには教育営為に伴う困難さもつきまといつつあるが、それだけに自由の感を失わず、時間が限られていてもその中でこれだけの結果が得られたという充実感を持ち、学習者と力を合わせてこの国語の授業でなければ味わえない思索の喜びと全員が成長できる場を作り上げ、それを教育文化の一つとして定着させることが、国語教師としての生き甲斐にもなってくる。そうしてみると、国語教育個体史は、国語教育実践に心から打ち込めるような国語教育価値観の形成を祈念して、考案されたものと言えよう。

③国語教育個体史は、国語教育の主体性確立を願い、その拠点としての言語主体の自覚と向上を促していこうとする考えである。（第2節(2)との関連から）

「国語教育を主体による創造の営為」と見る国語教育価値観が内面に自覚された時、実践主体として成長したい、絶えず実践を向上させたいという思いが切になる。しかしながら、自らの国語教育実践を豊かで実り多き場にするためには、足下の言語生活の省察を抜きにはできない。

教師が自身の言語生活に課してもいけないことを授業中に勧めても、子どもたちに心からやってみようという意欲を引き出さないことは、火を見るよりも明らかである。言葉は一言一句発せられた人の生き方・ことば自覚と結びついており、それによって発言の意味も重みも違ってくるからである。学習者が胸底に宿す言葉は、必ず教師の生き方、人となり、国語の授業に臨む姿勢と根底のところまで深く結びついている。

そうだとすれば、「聞くこと、話すこと、読むこと・書くこと」の全面にわたって言語主体としての自己のあり方を精密に反省し、向上させていくことが望ましい。」(一七ページ)ここから

(A)「言語主体としての自覚」を確固たるものにし、

(B)自らの「言語生活の具体的把握」を可能にするものとして、

話述目録・執筆目録・読書記録などの『言語生活目録』(仮称)が案出されてこよう。

話述目録を例にとれば、次のように具体化できようか。どんな些細な場での話すこと(コンパの席の挨拶も含めて)もおろそかにしないで、回数(その年度におけるものと通算との二種)・題目(資料があればその枚数も記す)・話した時間・話した日・聞き手の人数・場所・話の性格・所感などを、無理にならない範囲で記しておく。そうすると、本来消えてしまわなければならない話が形をとどめることになる。内省の得がたい時を与えらるとともに、次の話す機会にこそという気構えを養うことができる。

さらに、執筆目録においては、たとえ二〜三枚の依頼原稿を書くにしても、回数(話述目録と同様に二種)・題目(改題のばあいは、元の題も添える)・執筆枚数(四百字詰原稿用紙換算)・書き上げた日(下書き・再稿・三稿などがあるばあいはその年月日も加える)・所収の

雑誌名か書名(巻号・ページ・発行所・編集者も記す。再掲の際には、その書名なども挙げる)・発行年月日(いづれかが欠ける時には、括弧をして配本された日付を入れておく)・所感というように、きちんと書いていく。国語教育実践者の人生は、まさに多忙との戦いと言ってよからうが、その中でちよくちよく書くことを求められる。そうした際にも、自分で記録しておかなければ、依頼された原稿執筆にかけた全努力が永遠に消え失せてしまう。時間と労力を費やしながらあまり実りが得られないであろう。ところが、記録して残すことにすれば、このような一枚にも現時点にたどりつけたからこそ書けるというものを盛り込もう、二百字であっても十枚分・百枚分の実践報告(論文)の精華にしてみせようという意欲も湧いてこよう。

こうして、通し番号を打って記録することが国語教師に言語生活をいとおしむ気持ちにさせ、そのかけがえのなきに目ざめさせるのである。しかも、文字化すれば人々の共有財産になるから、客観性を帯び、自他の言語生活を見つめ直し、さらなる向上をはかることができるようになるのである。

とは言え、言語生活は人間の全面をおおっているため、どこまで内省してもきりのない過程でもある。野地潤家博士はそれを「国語教育における最大の難点」(一八ページ)と言われ、「実は実践主体が真に言語主体として生きることの難しさ」であるとも述べられている。逆に言えば、言語主体として向上するには無限の工夫する余地が残されていることにもなる。「真に言語主体として生きることの難しさ」を前にして、ひるむような愚はおかしてはなるまい。

このように、国語教育個体史は、先に挙げた国語教育価値観の問題とここでいう言語主体の向上を射程に入れることによって、言語生活とい

う側面から実践主体の人生を正面から見据えた立論となっている。また、土台として言語主体の向上があつて、初めて国語教育そのものの主体性確立がなされることもあり、国語教師ひとりひとりの言語主体の向上こそ、国語教育領域の主体性が実質的に確立される鍵と考えられている。「国語教育の主体性」といっても、国語教師が言語主体として日々伸びているという充実感（自覚）に支えられなければ、すぐに形骸化し、内から崩れてしまふわけである。言語主体の向上が決して国語教師個人の課題なのではなく、国語教育全体を根底から支えるものになつていくことにも、すでに目が向けられていたのである。

④国語教育個体史は実践主体による国語教育創造の営為を記述して、その全体的統合的集積をはかったもので、国語教育実践者の真の自己把握と個性的な実践営為の拡充と結実に資するものである。（第2節(3)より）

国語教育実践の時間性・歴史性を前提として自覚し、国語教育価値観を固めて実践主体の向上をはかろうとすると、国語教育実践を直接の対象とする国語教育個体史の把握と記述が、いよいよ必要になつてくる。

国語教育個体史は、まずは当面の単元・授業において「1目的 2目標 3内容 4方法 5成果（評価）」（一九ページ）をどのように創造的な営為として考案し、子どもたちの声にいかん授業創造を推進していく芽を見いだし、授業を終えてどこまで発見に満ちた時間にし得たかを冷静に把握し、文章化することから始めなければならぬ。現在では録音することも映像に撮ることもずいぶん容易になつてきたが、それでも口頭で発せられた言葉のみを記したのでは、授業の形骸しかとらえられない。そこで、どうとらえ、いかに記述するかが課題になつてくる。わけても、国語の授業の中で何がどのように生み出されたのか、それは教師自身にとってそしてめいめいの学習者にとってどういう創造的価値

を持つものであるかの見きわめは、きわめてむずかしい。

一時間・一単元の実践営為にしても、その真の価値を見抜くためには、それまでその領域に関していかなる実践を試み、どういう見通しを得ていたか、今回の実践はどんな着想に由来し、さらに何を加えようと目ざしていたかも明らかにする必要がある。いっそう望ましいのは、学習者個々の国語学習個体史を考慮に入れて、本実践の導入から終結までの学習者の思考過程をつぶさにとらえて、確かな定位を試みることである。

しかし、教師は一時間・一単元の実践にとどまる存在ではない。教育実践は日々継続して行われるこそ、大きな力を発揮するのである。「持続こそ教育の力」であるとすれば、国語教育個体史も、何より国語教育実践の積み重ねを集めたものにならなければならない。それを野地潤家博士は「実践記録の単なる断片的集積でなく、全体的統合的集積でなくてはならない。」（同上）とされ、初めて「国語教育個体史」という言葉を以下のように使用されている。

「いま、実践主体による国語教育実践の営為に関する記録の全体的統合的集積を国語教育個体史と呼ぶとすると、国語教育の展開はまず実践主体による国語教育個体史として把握され、記述される。（略）個体史的表現定着をえて、実践主体は国語教育の事実としてその全一相を示すことになる。」（一九—二〇ページ）

「国語教育の展開」といい、「国語教育の事実」といっても、実践主体が日々行う授業実践を抜きにして存在するのではなく、まず国語教育個体史の記述を通して実践者の内側から見いだされるものと考えられている。それは一國の国語教育の展開や他の実践における国語教育の事実を軽んずることを意味しない。自らの国語教育個体史を絶えず見守り、育

てていこうとするからこそ、(A)日々のつたない実践であっても、それらがわが国の国語教育の展開を、ほんの一部ではあっても実質的になっ
ているのだと自覚できるのであり、(B)自らの実践のひとりよがりな点が
見えてきて、先達や同僚の実践における国語教育の事実と学ぼうという
熱意も湧いてくるのである。国語教育個体史というものさしがなければ、
一国の国語教育の展開も他の実践者が示した国語教育の事実も、ほん
うには見えてこないとも言われよう。

国語教育個体史を記述しようとする際の心構えを、野地潤家博士は、
⑦実践の未熟さ・貧しさがあっても忠実に／①個体史記述は実践主体各
自の個性を生かして／②自らの国語教育事実のとらえ難さを前に立ちす
くむよりも、まずめいめいが記述してみるところから道は開けると、三
点指摘しておられる。すでに『国語教育個体史研究』（後に三九〇〇枚
になるもの）の執筆に着手されていただけに、理論的にも体験的にも裏
づけを持った提言となっている。

以上の四点を振り返ってみると、国語教育個体史は、国語教育（実践）
が国語学・国文学・漢文学研究や文芸創作に伍して言語文化領域として
自立していくために要請された、実践への見通しをもった立論であるこ
とがわかる。それは、日々の国語教育実践に追われ、混沌の感を抱きつ
つも学習者に少しでも生涯の力になるものを育てたいと念じている国語
教育実践者が、確かな足取りで日々実践に打ち込んでいける手がかりを
与えるものともなっている。

二 国語教育個体史の意義

前節において国語教育個体史の意義についても部分的にふれてきてい
る。しかし、本節では、これを正面から取り上げ、明確にしていきたい。
というのは、続く本書第一章第3節「国語教育個体史の問題」二〇枚が、
左記のように国語教育個体史の意義として集約される内容だからである。

※本書第一章第3節「国語教育個体史の問題」の概要

- (1) 国語教育個体史の目ざすもの
- (2) 国語教育個体史の優れた事例が多くないゆえん
- (3) 一般国語教育史と国語教育個体史との関連
- (4) 国語教育個体史から見た望ましい担任決定のあり方
- (5) 国語教育個体史の主要な部門
- (6) 国語教育個体史の記述をすすめていくためにも、日常絶えず表
現に励むこと
- (7) 国語教育個体史の意義（まとめ）

これらの項目は、前節で指摘した四つの国語教育個体史が要請される
ゆえんなどのように関連して、国語教育個体史の意義づけへと収束され
ていくのであろうか。その点に着目して、改めて各項目ごとに小見出し
をつけ、国語教育個体史の内包するものを明らかにしていきたい。

(1) 実践主体にとって最も大切な自己の国語教育事実をいつくしんで、国
語教育個体史として刻み上げ、国語教育実践の主体性の確立と国語教育
の実質的前進を

「実践主体にとってたいせつなのは、なによりも自己の営んだ、また
営む、また営みいくであろう国語教育事実である。」（二二ページ）

とは言え、国語教育実践者が第一に自らの国語教育事実を絶えず見つめるという態度が確立しているかといえ、そうとは限らない。むしろ、外に目が向き、どこかにおもしろい実践、学習者の目がさめる実践があるのでないか、このことをまねしておけば学習者が必死に取り組むという国語教育実践があれば楽なのに……という思いも湧いてきやすい。

しかし、現時点における自己の国語教育事実を抜きにして、明日の「自己の営む国語教育があるのではない。」(二二ページ)たとえ、奇抜な着想の授業をまねても、借り物の実践は学習者の心を根底からはゆり動かさない。どんなにつたなくても、現実の自分の授業から出発するほかない。とは言え、国語教育はこうあるべきだと指摘されるものと比べると、自己の国語教育実践はいかにそうなっていない点の多いことか。実践者自身が見ても評価のしようがない、恥ずかしくてたまらない授業もしばしばある。そして十年間(あるいは二十年間)自分は何を蓄積してきたのかと問い直して寂しくなる誠実な実践者も少なくあるまい。その際でも、野地潤家博士は「可能態としての国語教育理論に恥じて、現実態としての自己の事実史を卑下してはならない。」(二二ページ)と説かれている。望ましい国語教育のあり方を探る国語教育理論と、実際に自分はこのようにしか実践し得なかったという事実史とは位相が違うのだから、一方(理論)から他方(実践)を切って、このように実践したという国語教育事実の重みを軽んじてはならないということであろう。国語教育事実、それが教育事実である以上、教師のこうなっているという願いをこめた働きかけがあり、それにしてもこうしか反応しないという子ども側の理由もあるわけである。それを国語教育理論のように整然としたものにならない、国語教育理論(授業仮説)との間に落差があり過ぎて自分の授業は駄目だと落としてしまっただけは、授業中の自ら

の努力も学習者なりの奮闘も、そして授業実践を通しての自分と学習者の成長も見えなくなる。それでは国語教育事実も、その積み重ねも、正當に評価したことにならないと判断されるのであろう。ここには、国語教育を何よりも国語教育実践においてとらえていこうとした見識が生かされている。

目の前の実践を大切にしようという思いが、具体的には自らの国語教育個体史を記してみようという原動力になり、その継続が、どんな批判をも喜んで受け入れつつも、自己の実践の志向することに對して最終的な安堵感を生むのである。このことを野地潤家博士は「国語教育実践における主体性・自主性の確立は、現実には生きた国語教育個体史を刻み上げること」(二二ページ)と指摘されている。流行のほげしい国語教育界にあって、実践の主体性・自主性を確立し、維持し続けるのは並大抵のことではない。しかし、国語教育個体史の記述と把握に努めているから、自分の実践については誰よりも見抜いているという自負は、他の評価に動じない拠点を与えてくれよう。

すでに記したように、国語教育は、結局めいめいの国語教育実践者によってになわれ、推進されていくほかないものであるから、実践を国語教育個体史として定着させる営みが継続され、それが多くの実践者に共有され、次々に新たな国語教育個体史を生み出すようになってこそ、国語教育の實質的前進も期待できるものになるのである。

この項は、「国語教育実践における主体性の確立」の語に着目すれば、前節③言語主体の自覚と向上に基づいて、対象を国語教育事実^①に焦点化したものと言えよう。自らの国語教育事実をいとおしむ心が国語教育個体史の把握・記述への意欲となり、国語教育実践における主体性の確立の基底になるのである。そこから、前節に挙がっている国語教育自体の

主体性も確保されるという相乗性が、期待できることになろう。

国語教育個体史から見れば、教育個体史記述の原動力たる自己の国語教育事実への愛を具現化しようとした点が、重要になってこよう。

(2) 国語教育事実の結実しにくさ・とらえ難さ、詳細で組織的有機的な把握の困難さによって、本来「常に浮動する断片的な性格」(二三ページ)と見なして記述をあきらめたり、実践営為の反復と過労によって自らの国語教育事実を書く意欲を減じたりすることなく、実践主体の自己把握を通して国語教育個体史への結晶を

続いて野地潤家博士は「日々の国語教育実践が可能態としては理論的根拠に立ち、ある度合いまで組織性・計画性をもっていながら、現実態としてはそれがともするとその場かぎりの現象性しかもたないように考えられ」る(二二ページ)という落差の大きさに言及され、その原因を国語教育事実の「常に形の上に現実態として結晶しうる事実であるとは限らない」点(同上)に求められる。本来、国語教育実践は(a)「動的な集団作業であって、その現実はいきわめてとらえにくい」(二〇ページ)ものなのであるが、その上(b)「自ら把握しようとする意欲」と(c)自己内省による謙虚で正確な把握(二二ページ)がなければ見えてこないというとらえ難さがつきまとっている。しかも、自己の実践の記述を通して国語教育者としての成長を期そうとするなら、教育事実の詳細で、組織的有機的な把握が必要になってくる。

そのような方向をみざせばみざすほど「実践に対する自己反省がきびしくなされ、その未熟さにつきあたる」ことも出てこようが、そのために「実践営為そのものを把握しようとする意欲」を喪失したり、国語教育事実への信頼を失って、「常に浮動する断片的な性格」だ(いずれも二三ページ)と思ひ込んだりすると、根底から覆ってしまふ。国語教育

事実こそ、学習者との接点を持つ国語教育の最前線であり、学習者の胸底に刻まれる可能性を有する、唯一の現実的なるものである。「あやまっている国語教育事実観」(二四ページ)を克服し、「国語教育実践営為の惰性化と過労性」(同上)を乗り越えて、国語教育実践への愛情を取り戻し、実践主体の自己把握を継続して、国語教育個体史への結晶をはからなければならないゆえんである。

この項には、終わりに、あやまっている国語教育事実観は前節②の国語教育価値観と関連し、国語教育実践営為の惰性化と過労性は、同じく前節②の国語教育職業観にかかわることが明記されている。そのことに着目すれば、前節②の国語教育価値観(職業観)の確立と手を携えて、国語教育事実観を正しく持つこそ、「自己内省による謙虚で正確な把握」を継続しても、「自ら把握しようとする意欲」を失わずに、かけがえない国語教育個体史記述にいそむことができるといえよう。

国語教育個体史に視点を置けば、各自の国語教育事実に潜む内的必然性と唯一性を見抜き、国語教育者として成長していく一過程として把握する点が大切であろう。

(3) 法令・教科書などで手がかりになるものがまちがいに残る一般国語教育史に比して、自己の国語教育実践を低次のものと見なさず、個体史記述を通して歴史性の自覚を

一般国語教育史は、広狭さまざまに考えられるが、要になるのは「一國の国語教育事実の史的展開を記述したもの」(二四ページ)という点である。ただし、(ア)その「一國の国語教育事実」をいかにとらえ、(イ)その上、「史的展開」をどう見抜いて叙述していくかは、決して容易なことではない。そして、国語教育個体史が個体史である以上、それがそのまま一般国語教育史にはならないことも明らかである。とは言え、上記

の(7)「一国の国語教育事実」や(イ)その「史的展開」が全く国語教育個体史を抜きにして存立するのではない。一国の国語教育事実といい、その史的展開といっても、実質的には個々の実践者の一回一回の国語教育実践の積み重ねによってしか推進されないものだからである。とすれば、一国の国語教育事実の歴史的展開も、めいめいの国語教育個体史と相対的に独立させて記述することは可能であるにしても、それと全く無関係に説述していくことはできない。

そこで、国語教育個体史が一般国語教育史とどう関連するか、解明が求められてくる。野地潤家博士は、それを次のように説かれている。

「国語教育個体史は、一般国語教育史の特殊具現態と見ることができよう。一国の国語教育史は、その断面をいきいきと個々の個体史ににじませる。国語教育個体史は一般国語教育史の動態を、まざまざと写し出し、やがてそれはその限界までもきちっと反映させるであろう。

国語教育個体史は、その国の一般国語教育史の変容性にとむ一輪の開花とも、またその結実とも、またその種子とも見ることができよう。こう考えると、実践主体が誠実に自己の国語教育実践に生きて国語教育個体史を追求することが、やがて一般国語教育史に生きてあずかることになるのである。」(二四ページ)

引用部分の前段は、共時的に見た時の国語教育個体史と一般国語教育史との関係を述べている。「国語教育個体史は、一般国語教育史の特殊具現態」であるだけに、(A)一国の国語教育史の一断面をいきいきとにじませたものになり、(B)一般国語教育史の動態をまざまざと写し出し、(C)その時点における一国の国語教育の史的展開の限界までもきちっと反映させるといのである。(A)と(B)とはほぼ重なると思われるが、(C)はもっと巨視的に——歴史的な視野に立って——見て初めてそれとわかるもの

であろう。

それに対して、後段は、通時的に見た時の国語教育個体史と一般国語教育史との関係に進んでいる。国語教育個体史は一般国語教育史という木に咲いた花とも実とも考えられるが、次の木を作り出す新たな種子とも見られなくはない。国語教育個体史は、むしろ一国の国語教育風土の中で育まれていくのであるが、つねに一般国語教育史から影響・感化を受けて花開き、実をつける受動的な存在にとどまるものではない。たとえ一人の国語教育個体史にしか刻まれていないことであっても、それが次代の一般国語教育史を先導することも、十分にあり得ることなのである。

このように国語教育個体史と一般国語教育史は相互にはたらかけ合うものなのであるが、それは現場の多忙の中で一般国語教育史の記述を絶えず念頭に置いて実践を行うべきことを意味しない。実践主体にとって何より大切なのは自己の国語教育実践であり、これまでの実践に基づいて明日どういう国語の授業を創り上げるかである。そうだとすると、野地潤家博士の指摘されるように、実践者としてはまず「誠実に自己の国語教育実践に生きて国語教育個体史を追求すること」が先であり、副次的に一般国語教育史の動向・変遷なども射程に置くべきであろう。徹底して(1)「自己の国語教育実践に生き」ようとする姿勢、(2)自らの国語教育個体史をどこまでも追求しようとする態度が、その人独自の国語教室創造の営みとして実を結び、「やがて一般国語教育史に生きてあずかる」ことも可能になるのである。

しかし、自らの営む国語教育実践とその個体史としての記述を、このように「一国の国語教育の歴史的現実」とかかわるものと見なすことは、僭越ではないかと、多くの人が考えることであろう。一国の国語教育の

歴史的現実は何十万人もの国語教師によってなわられているのであり、この滔々たる大河の流れの前では、ひとりひとりの国語教育実践など——そして一人の国語教育個体史としての記述など——あってもなくても同じではないかという感慨を、誰しも持つのではないだろうか。とは言え、一国から見れば何十分の一に過ぎないひとりひとりの国語教育実践にしても、そこで得られた教育的叡知が一国の国語教育を前進させるのに、全く役立たないとは言い切れまい。ましてや、国語教育個体史の記述となると、その発想は公にされており、誰もが執筆し得るにしても、本格的にはそれに賭けると決意した国語教師が生涯を費やしてやっと結実し得るものである。それだけに、何十万人の国語教師がいても、ひとりひとりの国語教育個体史がかげがえのない教育遺産になるのである。そして、ただひとりの国語教育実践にしても、そこに他に代えがたい価値を見いだそうとして着想されたのが、そもそも国語教育個体史の発想なのである。とすれば、(a)自己の国語教育実践を、「一国の国語教育の歴史的現実とはさしてかわりがないように考え」がち(二四ページ)なのも、(b)「自己の実践営為の現実を歴史的現実として受けとるのではなくて、それよりも低次のものとみな」すこと(二四～二五ページ)も、謙虚なのではなくて、「国語教育実践における(正当な)歴史性の自覚をくもらせる」もの(二五ページ)になるのである。

この項は、最後に引用したように、前節①の国語教育実践の歴史性に対する洞察を抛り所にして、自ら国語教育実践を一つの歴史的現実として見つめ、自信を持って国語教育個体史記述に取り組むことを提案したものである。

国語教育個体史の立場から見れば、一般国語教育史との深いつながりを意識して「国語教育実践における歴史性の自覚」をいっそう高めるこ

とは、個体史把握の際にも役立つが、一方で個体史記述後にそれを歴史的現実として見つめ直す際にも生きてくる点に着目したい。

(4)実践を通して国語教育者として秩序ある成長を遂げるような、そしてよき国語教育個体史をと心がけた担任決定を

中学校以上の現場では平均持ち時間や教材研究の負担軽減への配慮などで担当学年や学級数が決められやすい。しかし、実践者として秩序だった成長が遂げられるかどうか、最優先されなければならない。実践者として成長したい願いは、実際にはよき国語教育個体史をと希求することによってすじがねが入り、実現への方途が見いだせる。したがって、よき国語教育個体史を心がけて、できるだけ学年順に、計画的に担任を希望し、それを汲んだ決定ができる。「現場の営為はいっそういきいきとしたものになる」とされている。(二六ページ)

この項は、前節④国語教育個体史の概念規定を受けて、国語教育個体史そのものの記述を促す環境(条件)設定について述べられている。担任決定という外的条件によって国語教育個体史が左右されるよりも、国語教育個体史をどのように構想し、推進していくかが基点になって、担任決定を内的希望がかなえられるものに改めていこうとしている。すでに国語教育個体史の記述に着手していれば、希望した学年が継続して持てることはさらなる意欲をかきたてることになるであろう。

国語教育個体史の意義につながるものとしては、国語教育個体史の積み重ねが、次の国語教育実践への意欲と計画性を生み出す点が注目に値しよう。

(5)国語教育個体史には、その主軸をなす国語教育実践史、それを取り巻く国語教育生活史、両者の前提となる国語教育者成長史などがあり、分析本位の実践史と総合的有機的な生活史とがあいまって全円的な国語教

育個体史として結実する。

国語教育個体史を記述する部門としては国語教育者成長史¹／国語教育実践史²／国語教育生活史などが想定できるとしている。それぞれを野地潤家博士の説述にしたがって抄出していくと、次のようである。

1 国語教育者成長史 「国語教育者への成長過程を記述するもの」。「国語教育に志し、国語教育にあこがれ、国語教育者としての資格をうるための研究期間が与えられ、それらを通じて国語教育者として立つ基盤をたしかに固めていく成長過程を把握して記述していく」ものである。(二六、二七ページ)

国語教育者成長史は、国語教育個体史全領域のうちでは国語教育実践史を記述する前提ともなり、根底ともなる大切な役割を受け持っている。とりわけ、「国語教育の営為に生きがいを感じ、国語教育者(実践主体)として、専念国語教育にうちこむ決意をするまで」の国語教育自覚の高まりを見抜いておくことが、以後国語教育実践者としてどこまで進んだかを洞察する際に役立つであろう。(二七ページ)

2 国語教育実践史 見出しに掲げたように国語教育個体史の主軸をなすもの(二七ページ)である。一つの視点から統一的に記述されるためにも、基盤として日々の実践記録が整備され、統一的意志的にまとめられていることが望ましい。今まで「さまざまに示されてきた実践報告(実践記録)を、単一な報告(記録)形式にお知らせず、実践主体みずからが自己の営んだ国語教育事実を有機的統一的に認識し把握することによって、その内実が形成される。」(二七ページ～二八ページ)一般国語教育史との関連(受容と寄与)がかなり生じてくる部門である。

3 国語教育生活史 国語教育実践史が、国語教育事実本位に記述していくのに対して、「国語教育を営みいく実践主体の生活そのものを記述

していこうとするもの」である。国語教育実践史が、現場の実践の複雑な様相を解明するため視点別に、分析本位に把握せざるを得ないのに対して、国語教育生活史はそれを補って、「国語教育事実が国語教育者(実践主体)の生活事実として、どのように生活化されているかを、できるだけ具体的に記述」したものである。(いずれも二八ページ)

国語教育者成長史に学習者としての自己成長をはかる生活が記されるとすれば、国語教育生活史には国語教育者として意識的に「自己成長をはかる生活」(二八ページ)が書きとめられることになる。そのように考えると、国語教育者成長史→国語教育実践史という系列が、国語教育事実に焦点化される国語教師本来の営みを取り上げるのに対して、国語教育者成長史→国語教育生活史という系列は、人間的な成長を願う国語生活事実が包括的に取り扱われ、前者の基盤を養うことになろうか。後者も、前者に劣らぬ重要性を持っていることに改めて気づかされるのである。

これらは、やはり前節④を受けて、国語教育個体史を記述する際に、どんな時期を選び、どんな対象に取り組めば、どういう目的が果たされるかを示したものとなっている。国語教育個体史の意義づけに結びつくものとしては、それぞれの部門の特質・役割を自覚して、記述の方向を見定めることに役立つ点が挙げられよう。

(6)国語教育個体史の記述・把握をすすめるためにも、日頃絶えず表現者としての生活に励み、個体史記述を喜びの湧くものに

ここでも国語教育個体史の記述・把握に焦点が据えられ、推進の一原動力として表現者としての生活に励むことが指摘されている。前節③にある言語生活の自覚化を生かして、個体史記述の際に真の自己把握が可能になるように、そして喜びをもって記述に打ち込めるようにしたいと

いう提案である。国語教育個体史の意義づけに直接かわるものではないが、その記述・把握を側面から支え、援助するものと言えよう。

(7) 国語教育個体史の研究としての意義と実践者にとつての意義を見きわめて国語教育の実質的前進を

ここに以下のようにまとめとして、国語教育個体史の意義が集約的に表されている。

「実践主体の実践営為を個体史として各自が把握記述し、各自の国語教育の営為事実を歴史的現実態としてみつめることによって、国語教育の歴史性を明らかにし、あわせてその歴史性の上に自己の国語教育営為を意欲的に計画的にきざぎざあげていく」(二九ページ)

(1) が、国語教育個体史は何をどうすることなのかを端的にのべたもの。当然前節④の概念規定を念頭に置いて理解されるべきものである。

(2) が国語教育個体史がもたらす直接的研究的意義である。前半部の「各自の国語教育の営為事実を歴史的現実態としてみつめること」は、国語教育個体史記述の以前にもなされるであろうが、記述した上でできてくる面が多い。そこから「国語教育の歴史性」を明らかにしていくことはたいへんでもあるが、自らの国語教育個体史の内部で行われるだけでなく、一般国語教育史との照らし合わせまで試みると、いっそう多くのことが見いだせるものにならう。

(3) は国語教育個体史のもたらす究極的実践的意義と言えようか。(2)において、「国語教育の歴史性」が見抜かれていなければならないほど、この(3)が確固としたものになってくる。

この(7)の意義づけと、(1)～(6)までの小見出し、内容を対照してみると、(1)・(2)・(3)は、国語教育個体史記述に至る土壌を耕したものの、(4)からは、個体史記述を促す条件整備、(5)個体史記述の三側面、(6)個体史記述推進

の母胎と、国語教育個体史記述を実際に進める際に留意されるべきことが挙がってきている。(3)などは、研究的意義づけに生きてくる内実を備えている。また、実践者にとつての意義づけについては、いずれの項にもうかがえるものとなっている。前節に挙げた「国語教育個体史の要請されるゆえん」が(1)～(6)に十分に汲みとられ、(7)ではそれらが意義づけとして凝縮して表現されている。国語教育個体史は、国語教育実践者が努めれば確かな自己成長をすることができ、実践への絶えざる意欲を湧かせる拠点として、記念碑的な発想であった。

〈注〉

1 野地潤家博士は大正九年(一九二〇年)生まれ。教育学博士。広島大学教授を経て、現在鳴門教育大学学長。国語教育個体史研究・幼児の言語生活研究・国語教育史研究を中心に顕著な業績を挙げられている。

2 『国語教育個体史研究Ⅰ』が昭和29年3月20日に、『国語教育個体史研究Ⅱ』が昭和29年6月20日、『国語教育個体史研究Ⅲ』が昭和29年9月20日に刊行された。いずれも白鳥社刊。

3 国語教育実践の時間性・歴史性への自覚は、どこから得られたものであろうか。現時点ではそれをつまびらかにすることはできない。本書『国語教育——個体史研究Ⅰ』第一章第1節「国語教育の時間的構造」のなかで注目されるのは、九鬼周造博士の「文芸の形而上学」(初出は新文学論集第一巻『文学概論』河出書房、昭和15年11月20日発行、五七二ページ。単著としては『文藝論』岩波書店、昭和16年9月10日発行)からの示唆である。野地潤家博士は学生時代、単著が出て間もない「昭和16年11月30日」にこの書を読了し、

「国語表現の全一的結晶としての文芸」（本書、九ページ）の持つ時間性について根本的な見通しを得られたようである。（『文芸論』の読了した期日は、『国語教育実習個体史』溪水社、昭和56年9月20日発行、四〇ページに拠る。）他方、音声表現についても関心が深く、昭和一九年に、「土井忠生先生のご指導を受けて、卒業論文の題目を『話しことばの教育』とし、戦後もまず話しことば教育に関する思索と、著書・論文としての結実を積み重ねられてきていた。（引用は「野地潤家先生年譜」、「国語教育研究」第26号下、広島大学教育学部光葉会、昭和56年11月4日発行、六六四ページによる。また、昭和二〇年代に書かれた著書・論文については、同上誌の「著述目録」五六六ページ、「執筆目録」五六八〜五七四ページに収められている。）

このように、国語教育の媒材たる国語が、文芸活動・言語生活ともに「時間性において成立する表現である」こと（本書、八ページ）が見いだされたため、個々の教育主体が国語を用いてその力を高める教育営為自体も、時間性を持たざるを得ないと気づかれてきたのであろう。

4 『惠雨自傳』（開頭社、昭和25年11月25日発行）には、同じ趣旨の内容が「死んでも紅い血は出まい」表現されている。引用は、『芦田恵之助国語教育全集』第二五巻、明治図書、昭和62年8月日を欠く発行、一四六ページ）に拠った。

5 「話述目録」については、『国語科授業論』（共文社、昭和51年6月1日発行、一九四ページ）に言及されている。その着手は、すでに昭和一八年七月から始まっている。「執筆目録」は戦後から掲げであるが、「読書目録」はすでに学生時代からつけられていたこと

6 が、『国語教育実習個体史』によって明白である。したがって、野地潤家博士にあっては、話術目録・執筆目録・読書目録などをつけることを通して、実地に自らの言語生活を省察することが先に行われていて、本文のような理論的提言が導き出されたことになる。話述目録の記入項目については、ほぼ『国語科授業論』に挙げられた項目に拠っているが、「所感」は私の方で加えている。執筆目録については、話述目録の記入項目から予想される形で、こちらが幾分補っている。