

創造的日本語教育試論

— 『創価教育学体系』 に学ぶ言語教育のあり方 —

山本 忠行

【要 旨】

牧口常三郎 (1871～1944) の『創価教育学体系』および「綴り方指導」に関するいくつかの論文を主な手がかりとしながら、言語教育のあるべき姿について考察した。19世紀末に起こった言語教育改革運動の本質は、文法や語句の知識をもとに翻訳するだけでは外国語の運用力が身につかないという点にあった。これは知識伝授型教育の改革を目指した創価教育学との共通点である。また、教育の目的を生徒の「幸福」に置く創価教育学は創造的日本語教育、人間主義の日本語教育の思想的基盤となる。

【キーワード】

牧口常三郎、学習指導主義、教育技師論、人間主義、綴り方
※引用文中、明らかな誤字・脱字等は修正した。

1. はじめに

在住外国人の増加につれて、日本語教育はかつての留学生中心から地域や職場へと裾野が拡大し、対象者も多様化してきた。そのため、教え方や内容だけでなく、基本的な考え方にも変化が求められている。ひとつにはコミュニケーション型言語教育への転換であり、もうひとつが「人間主義」の日本語教育である。留学生教育であれば、学習動機も明確であり、何のためかはほとんど問題にならなかった。それなりの学力もあ

るので、文型・文法中心に知識や技術を重視する教育でも何とか対応できたのだが、それがうまくいかなくなってきたのである。

本年は、創価大学の原点とも言える『創価教育学体系』第1巻が1930年に発刊されてから80周年に当たる。本稿では、近年の日本語教育を取り巻く状況の変化を踏まえつつ、牧口常三郎が理想とした教育をどのように日本語教育に応用していくことができるかについて考察する。牧口は、教育の目的を学習者の「幸福」に置くとともに、学習者の可能性をどこまでも信じ抜き、その創造力を最大限に伸ばす、真の「人間教育」を目指した、当時としては最も進歩的な教育論を唱えた理論家の1人であり、実践者である。さらに常に社会に生きる人間という視点から教育を見つめ、教育を通じて平和で幸福な社会を実現しようとする牧口の精神と教育観は、現在の日本語教育を考えるうえで、重要な手がかりと知恵を与えてくれる。

具体的には、まず言語教育の歴史を振り返りつつ、外国語教育の本質的な部分から問い直し、創価教育学体系の基本的な考え方との共通点を探る。次に日本語教育のあるべき姿とはどのようなものかを考え、「学習指導主義」と「教育技師論」、および「作文教授」を中心にして「創造的日本語教育」を提唱する。

2. 言語教育改革運動が目指したもの

19世紀末に始まった言語教育改革運動は、文法訳読法が労力の割に、実際にはあまり役に立たない語学教育であることを批判したものと言ってよい。ヨーロッパの伝統的な教育ではラテン語学習が教養として重視されたが、それは読み書きを中心としたものであった。しかし、産業革命以降の物流や人の往來の拡大、世界的な規模で行われた植民地支配にともない、効率的かつ実用的な言語教育が求められるようになった。

Wilhelm Viëtor (1850 ~ 1918) が旧来の言語教育の転換の必要性を唱えて、*Der Sprachunterricht muss umkehren!* (1882) を著したのも、こうした問題意識が背景にある。この時代は多くの学者によってさまざまな言語教授法が提唱されたが、その主流となったのは幼児の母語習得過程の観察などを通じ、母語や媒介語を用いない直接教授法 (Direct Method) であった。その代表的なものがグアン・メソッドやベルリッツ・メソッドであり、あとで取り上げる H. E. パーマーや長沼直兄もこのような流れをくむ学者である。

2.1. 文法訳読法とは

文法訳読法は 19 世紀末に痛烈な批判を浴びたにもかかわらず、今でも教育現場では根強い支持がある。外国語教育はなぜ 100 年以上も訳読法の呪縛から逃れられないのか。

文法訳読法の基盤にあるのは、言語というものは音声言語にせよ、書記言語にせよ、文法と語彙の組み合わせによって成り立っているのであるから、言語の仕組みを理解し、単語を覚えることが言語の学習であるという考えだと言える。したがって、言語を学ぶときには、まず発音と文字を学び、次に新出単語を覚え、文の構造や動詞の活用などを学習してから例文の読み方と意味を習うことになる。教師の主な仕事は文法と意味の説明である。変換練習や代人練習が行われるのは、こうした作業の後である。学習者は教科書を正しく音読し、意味がわかればよしとされ、さらにモデル会話や本文を暗誦できれば理想とされる。だが、練習は主に活用や短文作りなどにとどまり、文章・談話の構造に配慮した産出活動まで行われることは少ない。そのため、実際にその言語の運用力が身につくかどうかどうかは、学習者の自助努力と学習後の経験の積み重ねにゆだねられていると言ってよい。

2.2. 発話動機の重要性

牧口の創価教育学はヘルバルトの影響が大きいとされるが、デューイから受けた影響も見られる。特に旧来の知識伝授型教育を批判し、変動する社会で生き抜く力、創造性を育む教育であるべきという主張は、生きた語学教育を考える上でも重要な示唆である。デューイ（1915）は「旧制度のもとにおいては、子どもたちに自由にのびのびと言語をつかわせることは、疑いもなくきわめて困難な問題であった。その理由は明白であった。言語に対する自然な動機がほとんどあたえられなかったのである」（pp.68-69）と述べ、「いきいきとした印象や確信を人につたえようとする真の欲求」の重要性を強調する。そして「なにか言いたいことがあるのと、なにかを言わなければならないのとのあいだには天地の相違がある」（p.70）と指摘する。

文法訳読法の根本的な問題は、学習者が伝えたいものを持たないまま、一方的に知識を教え込まれる点にあると考えられる。理科や社会科のような教科なら弊害は少ないのかもしれないが、言葉の習得を目的とする外国語教育ではそれは問題となる。

たとえば、教師から「教科書の第○課を開いてください。今日は受け身の作り方について学びます」などと言われても、学習者の心にはそれを学ぶ動機がない。「AがBをなぐった」という文を受け身にすると「BはAになぐられた」となると説明されても、文法形式を知るにすぎず、それを使って何か言いたくなるわけではない。中学時代に不定詞や関係代名詞を習ったとき、何のために習っているのかがわからず、英語の文法はなぜこんなに面倒なのかと疑問に感じた経験があるが、英語嫌いを生む一因はこのようなところにもある。

文法形式は本来、ある状況の中で何らかの意図を持って表現しよう、伝達しようというときに使われるものである。日本語の場合、受け身が

自然に出てくる状況、困ったこと、嫌なことを考えさせてから、そういうときにはこのような言い方をするのだというふうに持っていけば、学習者も抵抗感なく新たな文法項目の学習に入っていけるはずである。文法のための文法教育から、生活のため、表現のための文法教育に転換しなければならない。機能や場面の重要性が言われる理由、あるいは日本語教育文法の確立が叫ばれる理由もここにある。言い換えれば、まず教室をコミュニケーションの場と位置づけ、毎回の授業で学習者の心に言いたいことを持たせ、それをうまく表現できるよう教師が支援するという形を目指すべきである。

3. 創価教育学とは —— 知識伝授型教育を乗り越えて ——

牧口常三郎が唱えた「創価教育学」は、デューイの教育学と同様に小学校教育の実践の中から生み出された理念であり、特に言語教育の改善を意図して考案されたものではない。しかし、その問題意識や目指すところは「価値創造」という語に込められた知識伝授型教育の改革および、前節で述べた言語教育改革運動の考え方と共通する部分が大きい。

3.1. 牧口常三郎と創価教育学

1871年に新潟県柏崎市に生まれた牧口常三郎は1893年に北海道尋常師範学校卒業後、小学校訓導をしながら地理学の研究を重ねた。29歳で退職後に上京し、1903年に『人生地理学』を出版した。その後は小学校の校長を19年間務める一方で、教育学の体系化に取り組んだ。その成果としてまとめられたのが『創価教育学体系』(1930～1934)である。民俗学者として有名な柳田国男は「他には容易に得難き独創の価値は或は、此の行詰まった現代教育界を打開するに足ると信じ、改めて之を推奨するに躊躇しない」と序文で評している。30年あまりの教育実践と考察か

ら生み出された牧口の創価教育学は、発表後 80 年を過ぎても色あせるどころか、その独創的な視点は教育について考える者にとって確固たる指針となる。その論じるところは実に多岐にわたっている。ただ、惜しむらくは熊谷（1994）が「第五巻が亥に終わったことは創価教育学説にとって残念というほかない」と指摘するように、牧口は各教科の具体的な学習指導法を創価教育学の中核と位置づけ、第 5 巻以降で論じる予定にしていたのだが、ついにそれは実現されなかった。各教科の具体的な実践法は課題として残された。我々は牧口の示した原理・原則、あるいは各種の雑誌に掲載された論文や書き残されたメモなどを手がかりに、創価教育はどうあるべきかを考え続けていかなければならなくなったわけである。だが、見方を変えれば、それは牧口の理想とする教師像でもある。一人一人の教師が教育現場で生徒のために、より良き教育を目指し、日々試行錯誤と工夫を重ねる中にこそ「真の創価教育」がある。

3.2. 教育技師論が生まれた時代背景

創価教育学体系は、牧口独自の歴史観が基盤となっている。そこには時代の変化によって、教師の役割が根本的に問い直されつつあるという問題意識が見て取れる。第 5 編「教育方法論」は、その第 1 章のタイトルが「国家教育の破産と対策」という、やや衝撃的なものである。冒頭で「教師の職は知識の切り売りか、生徒の学習を指導する技師か」というコメニウスの問を掲げ、社会の現状を分析している。そこでは「知識の秘蔵庫が無限に開放され、殊に解り易く教科書まで完成された今日、ロボットでも出来る様になったに就いては、社会が今少し教育の内容を知り出し、教育経済に目ざめて来たなら、忽ち教育者の大部分は失業の運命を免れ得ないことを覚悟せねばなるまい」（IV :17）というように、社会の発展および科学技術の進歩が教育界にもたらす影響を予測し、教

育が単なる「知識の切り売り」であれば教師不要論が出てくると警告している。

一方、もし教師が技師であれば、「医術、工芸等の技師や、絵画、彫刻などの芸術家と同様になり、しかもその中に於て、人間を素材とする最高級の芸術家として、教師は永久に生命を有し、且つ文化の発達とともに益々其の価値を發揮することになるであろう」(IV:17、下線引用者。以下同じ)と、教育技術の重要性を論じている。同章の別の節では「教師が銘々に付いて居なくても、自学自習が出来る様にもなったので、相変わらぬ昔ながらの教材の供給たる知識の切り売りでは立って行けぬ事になり、その代わりにこの教科書を運用して学習を指導し、如何に経済に理解し、応用して、生活上に役立たせるかという方面を専門の仕事となさねばならぬ事となったのである」(IV:21)と、効率的に教えられる教師、学習者の生きる力を育む教師の育成を目指していることがわかる。

これはICT(情報通信技術)が著しい進歩を遂げた現代社会における語学教師にそのままあてはまる議論である。各種の言語学習用の教科書やCD、あるいはパソコンソフトが店頭で数多く並んでいるだけでなく、テレビやラジオの語学番組も百花繚乱の感である。インターネット上には無償で外国語が学べる環境が作られつつある。東京外国語大学のホームページには、言語モジュールとして何と日本語を含めて20言語(2010年10月現在)の文法解説とともにビデオによる会話学習ができるサイトが作られている。かつては耳にすることが困難だった様々な生の外国語に触れることも、いながらにして可能になった。では、これによつてはたして語学教師は不要だと言える状況が現出したのであろうか。否、グローバル化の進展とともに、優秀な語学教師への需要は高まる一方である。つまり、どんなに優れた教科書や教材があり、それを暗記したとしても、学習者は容易に外国語の運用ができるようになるわけではない。

そこにこそ、英語であれ、日本語であれ、言語を教える専門的「技術者」としての言語教師の存在理由がある。

3.3. 技術者としての教師

『創価教育学体系』の第4編は「教育改造論」と題され、その柱の一つとなっているのが第3章の「教師即教育技師論」である。牧口はまず教師の仕事を進化論的に考察するとして、次の3期に渡る進化を挙げている(Ⅲ:68-69)。

第1期 直接教科の材料として教壇上に立ち、知識道徳の包蔵者を以て任じ、書籍を唯一の教具となし、口舌の手段を以て訓詁注釈、解説をなして知識技能の伝授をなしたる時代。

第2期 書籍の解釈を主とするにvarietyないが、これが説明の手段として、口舌の外に絵画、実物、標本、模型等の一つ一つを教壇に持ち込んだ時代。

第3期 自然的、社会的環境そのままを教科の舞台となし、教師自らも其の中の傍観的・補導者として、忠実に謙遜に被教育者直接の経験交際の媒介をなす時代。

これは教育に関する一般論として述べられたものであるが、言語教育の歴史についても、そのまま適用できる。すなわち、牧口のいう第一期とは書籍の解説や注釈である。これは文法訳読法そのものである。18世紀以前の外国語教育・学習というのは西欧でもアジアでも中心は古典の訳読であり、その目標は主に文献を読むことに置かれていた。文書作成能力も必要とされたが、音声によるコミュニケーションは限定的なものであった。そのため外国語について知識を持たせ、書物の内容が理解できるようにになれば、それであまり問題にならなかったのである。

第2期とされるものは、19世紀後半にヨーロッパで始まった言語教育改革運動を彷彿とさせる。国境を越えた人々の往来が盛んになり、交易、植民地経営、布教などの目的のために生きた語学教育が求められるようになった時代にあたる。文法を覚え、本を読んだり、翻訳したりするだけでは、目標言語の運用力が十分に身につかないということに気づき、他の教科とは異なる教え方が模索されはじめた。翻訳に頼る間接的な方法をやめ、実物や絵、ジェスチャーなどによって理解させるようにする、いわゆる直接教授法が志向された。特に目立つのは子どもの言語習得に着目し、そこにヒントを求めようとする姿勢である。イギリスのT. Prendergast (1806～1886) は子どもの母語習得過程を記録した最初の人物とされ、子どもは文脈や状況を手がかりにして話し言葉を理解していることを明らかにした²⁾。また、日本語教育界に言語教育改革のヒントを最初に与えたのはフランス人のF.Gouin (1831～1896) である。日清戦争によって台湾を領土に組み入れた日本は1895年から台北郊外の芝山巖で日本語教育を開始したが、当初の教え方は台湾語を用いた訳読法であり、手間のかかるわりに十分な成果を上げられなかった。その後、第2回目の講習員として赴任した山口喜一郎 (1872～1952) が試行錯誤の末、当時日本に紹介されて間もないグアン式教授法を応用した、直接法による日本語の教え方を考案した。ただし、グアン式は別名シリーズ・メソッドとも言われ、動詞の意味をさまざまな動作の連続によって示すといった手法が基本となっているために応用範囲も限られ、「愚案」法と批判されたことからわかるようにそのままではあまり役に立たなかった。

第3期にあたるのは、現在の言語教育と言ってよいであろう。戦後、言語教育の主流となったオーディオリンガル・アプローチを批判する形で1970年代に登場したコミュニカティブ・アプローチの考え方は、コミュ

ニケーション能力の育成を言語教育の目標とすべきだとしている。「自然的、社会的環境そのままを教科の舞台となし」という牧口の視点には、学習者の生活環境を強く意識し、学習者が学校で学んだことが実生活で生かされるべきだという、価値創造の考え方で貫かれており、その方向性に共通性を見いだすことができる。さらに「教師自らも其の中の傍観的・補導者として、忠実に謙遜に被教育者直接の経験交際の媒介をなす」とまで述べている点は、教師絶対の教育が支配的だった時代にあって、「学習者中心」が叫ばれる現代の言語教育のあり方を先取りしていたと見ることができる。

3.4. 目標は「知識の構成」にあり

牧口の教育改造論で注目すべきもう一つの点は、教師の本務を知識の供給ではなく、「知識構成の指導」にあるとしているところである。「知識は伝達し得べからず」というソクラテスの言葉を紹介しながら、従来の教育の弊害は「一般に知識の供給機関と誤解して居る所」(Ⅲ:145)にあると指摘し、「被教育者が伝達される概念の表現符号たる言語文章に依って、自らその概念を再構成し得る事が出来なければ、絶対に伝達したとは云い得ない」(Ⅲ:146)と述べ、これに続けて「知識構成」をさらに具体的に「知識構成指導の意義は学問という内面生活のみに限らず、事業という外面的生活にも適用される。認識という知識の構成と同じ心意の働きが外顕して事業の計画及びその実行等の創造的生活に発展するのである。」と解説する。構成主義自体は牧口独自のものとは言えないが、創価教育学の特長は牧口が最初の著作『人生地理学』で「人生」(人の生活)と地理を結びつけて捉えたように、社会に生きる一人の人間を育てるという視点に常に立っていることである。さらに牧口は「平日学校制度」を唱え、「学習を生活の準備とするのではなく、生活をしながら学習する」

(I:250) べきだと述べている。³⁾ この考え方を言語教育に適用すれば、学習活動を生活と一体化させるように努めなければならない。広い意味でタスクやプロジェクトなどによって言葉を使いながら学んでいくこともこの中に含まれるであろうが、仮想現実的なものにとどまらず、たとえ教室活動であっても学習者の身近な生活経験を活性化することによって、主体的な学習を促し、自己の意思や感情を語らせていくことが求められる。

こうした考え方から必然的に生まれてくるのが、知識と運用力の区別である。牧口は「教育の目的を知識の伝授に置き、之が手段として面白く教授するものと為って居た従来⁴⁾の教育の根本的錯誤を指摘し、興味を起こさせるのが教育の真の目的であり、其の手段として知識を授くべきである」というヘルバルト派の主張を示した上で、「徒に多くの知識を注入するよりは自力を以て知識をなし、且其れを運用せんとする原動力たるべき興味を起こさせる」ことを、教員養成の目的とするべきだとしている。牧口の目指す創価教育とは、生きた教育であり、生活実践の中で価値創造をすることにあつた。その思索は結果として、知識の教育で終わってはならないという結論に達し、ひいては前節に示した、第1期の教育は知識の伝授にとどまり、価値を生まないという批判につながった。牧口は教育改造の出発点として、学習者にとって価値とは何かを据え、「知識の構成」「運用力」という角度から教育のあり方を捉えなおそうとしたのであつた。

3.5. 学習指導主義

牧口は上述の目標を達成するために啓発主義、学習指導主義を提唱している。その言わんとするところを整理すると、次の4点になる (IV:68)。

- 1) 学習や研究への興味を喚起・涵養すること

- 2) 自分の力で知識することのできる方法を会得させること、知識の宝庫を開く鍵を与えること
- 3) 発明・発見の過程を踏ませること
- 4) 環境に対して価値を見いださせること、観察と理解と応用との方法を会得させること

こうした見解を示した上で、「従来の教育では、知識を注入しておきさえすれば、入用の際は勝手にそれを利用するであろうから、構わなくてもよいと考えて居た」と分析し、「放任主義の自然教育として真先に改めなければならぬ」と述べている。かつての外国語教育にも、文型と単語を詰め込むことが教師の仕事、あとは学習者が自分でやるべきことという意識があったように思われる。こうした考え方では現在の多様な日本語教育にはもはや対応できなくなっている。

牧口（1937）は、学習指導主義教育法を主張する根拠として、学者が問題を研究して真理を発見し、社会から認められるまでの過程と、大衆がそれを信じて己の生活に応用する過程とが、全く逆方向であることを意識するべきであると論じている。研究過程をそのまま踏襲して教えようとするのは「大なる錯誤」であり、「無益の浪費」とまで酷評する。言語教育でも文法や単語の意味、あるいは文章の構造を知識として与えるだけでは「真理」の段階にとどまっていることになる。まして類義語や関連する語法などを必要以上に示すことは、学習効果を高めるどころか、場合によってはかえって混乱させる原因となってしまうことさえある。創造的言語教育は、あくまで学習者の立場に立って、必要なものを精選し、それを実際に活用できるようにすることに指導の重点が置かれなければならない。

牧口は学習指導主義に立ったときの教師のあり方について、「教師は自身が尊敬の的たる王座を降って、王座に向かうものを指導する公僕とな

り、手本を示す主人ではなくて手本に導く伴侶となる」、「子弟自身が知識せんとする働きの補助役となる」(IV :73)とわかりやすく述べている。教師が生徒の模範として絶対的な立場にあった当時の教育現場にあって、このような態度で教育に取り組んだ教師がどれだけいたのだろうか。日本語教師もいわゆる「教える」という姿勢を改め、「伴侶」「補助役」として、上記の4点を心がけ、生徒に寄り添い、励ましていくよう努めることが、学習指導主義の実践であり、人間主義の日本語教育への第一歩となる。

4. H.E. パーマーと長沼直兄

前節に示した牧口の考えた方とは分野が異なるものの、教育実践家として相通ずる視点から言語教育のあり方を考察したのがH.E. パーマーだと言ってよい。英語教育と小学校教育というまったく異なる立場で教育に取り組んだ二人であるが、その発想に共通点が見られるところが興味深い。1877年にロンドンで生まれたパーマーは、牧口とは7歳違いであるが、ほぼ同時代を生きた英語教育者であり、1922年に45歳で来日してから、1936年に帰国するまで学者として、教育者として最も脂の乗った時代を日本の英語教授法改革に捧げた人物である。残念ながら、パーマーの考え方は、コミュニケーション教育よりも英語の文章を読むことを重視する当時の日本人学者にはあまり支持されなかった。特に英語教育の中心的指導者であった岡倉由三郎(1868～1936)やドイツ文学者の向軍治(1865～1943)等から、厳しい批判をあびたほどであった。だが、その理念は長沼直兄に受け継がれ、日本語教育に多大な影響を与えることになった。

4.1. 運用力の教育へ

長沼直兄（1941）は「言語の習得といふのは要するに言語体系の知識と之を運用する能力を具備すること」とし、言語表象とその概念を「照合一致」（意味を知る）させ、さらに「結合合体」（運用に熟練する）させることだと論じている。また、「日本語教授法講義」（長沼 1958）では「従来は体系に関する知識を教えることが外国語教育であるというような錯覚を持っていた」と語っているが、これはパーマーに学んだ考え方である。

長沼は東京高等商業学校を卒業後、1922年にパーマー等と共に英語教授研究所を設立し、理事に就任した。その後は英語教科書編纂などを手伝う一方で、米国大使館の日本語教官に就任してから、パーマーの言語教育理論を日本語教育に応用するようになった。英米との関係悪化によってパーマーが帰国した後も戦中、戦後を通じて日本語教育界に大きな足跡を残した。その姿勢は「或る本の内容だけを訳して聞かせれば語学が習えるものと考えていたところに非常な間違いがあった」と従来の語学教育の欠陥を指摘しつつ、「語学の先生というものは、生徒の練習の手伝いをするもの」であるべきだとし、語学教師のあり方に転換を迫るものであった。

4.2. 解説型授業からの脱却を

文法訳読法は、文法解説と翻訳によって外国語教育を行おうとするものであるが、これは言い換えれば「解説型授業」と言ってよい。だが、創造的言語教育、生きた言語教育は学習者に上手に解説するだけでは実現できない。カギとなるのは、パーマーの言う規範 (code) と運用 (speech)、あるいはクラッシュェンの言う学習 (learning) と習得 (acquisition) の違いである。外国語学習というのは、教材を翻訳して、理解し、暗記す

ればよいというものではない。重要なのは学習者が伝えたい内容を、学習した文型や表現を用いて、話したり、書いたりできるようになることである。それには学習過程そのものを生きたコミュニケーションに転換していくことが肝心である。教師が心がけるべきことは、学習者の生活環境や学習目標に合わせて、その表現が使われるであろう場면을提示して、どう言えばよいかを考えさせることである。語彙や文法、あるいは内容にとらわれ、その解説に時間を費やすような授業は、あるべき外国語教育とは言えない。解説型の授業（事柄教育）から運用力育成（表現の教育）への脱却が求められる所以である。言い換えれば、言語教育の焦点を「知識を詰め込む」ことから、習ったことを使いこなす「知恵を育む」ことへ転換することである。

5. 牧口と国語教育

『人生地理学』の著者として有名な牧口だが、若いころから国語教育にも深い関心を寄せていた。きっかけとなったのは教生時代の体験である。札幌師範学校（旧北海道師範学校）附属小学校創立五十周年記念として出版された『五十年回顧録』（1936）に寄せた文章には作文指導で苦勞したことが綴られ、それが「創価教育学」の全編を貫く中核となったと記されている。牧口の目には地理と国語の教育に問題があると映っていたようである。当時の地理教育については「散漫不統一なる知識屑の寄せ集め」（1929:193）と酷評する一方、国語教育についても「非教育的偏知の教育」と批判している。理解・鑑賞させることが中心となっていた当時の国語の授業について、「思想内容の表現法の知識啓発こそ最重要の目的なり」（牧口1937:16）とし、目的が曖昧だから方法も十分に研究されていないと批判している。ただ教科書を読ませるだけだったり、自由に作文を書かせて添削するだけの国語授業は、目的も明確でなく、これと

いった教え方もないために教育効果もはっきりとせず、牧口にとって非生産的に見えたのであろう。

5.1. 文章の科学的研究

牧口がどのような考え方に基づいて国語指導を行っていたかは、読み方指導・書き方指導の研究のありかたについて論じた牧口（1929）からうかがい知ることができる。

文全体の構成を主眼とすることに目醒めて、達成方法を講究しなければならぬ。文章の表現する内容の理解感賞の徹底に一層の努力を要するは勿論ではあるが、それにも増して内容を表現する方法上の研究を指導して文章創作に資する様に改善されねばならぬ。文自体の直観と共に多くの他の文体との比較統観によって恰も自然科学の如く文章の法則の全体を抽象させる為めには、各要素たる語法句法并に修辭法等の自然科学的研究が工夫されなければならぬ。（p.191）

（下線は筆者）

このように牧口は一人の小学校教師という立場ではあったが、文章の科学的研究の必要性を主張し、自ら独自の研究を行うだけでなく、その成果を教育に応用していたのである。

5.2. 「文型応用主義」の作文指導

牧口が国語指導の中でも特に力を入れていたのが作文教育であり、その独自の実践を「文型応用主義」と呼んでいる。ただし、牧口の言う「文型」とは前節に示した文章研究の成果であり、「文章の全体を構成する思想の系統的排列並に其の連結手段等を主要なる意味とする」（牧口 1921）とされ、日本語教育で通常使われる「文型」とは異なるものである。

作文力の向上に読書は欠かせないが、本を読むだけで上手になるわけ

ではない。当然、暗記も役に立たず、自由に書かせるだけでは効果は薄い。牧口は、生徒に自由に作文を書かせて朱筆で直すような指導は「不経済な教育法」と主張する。そこで、牧口が目指したのが読解と作文指導の効果的な連携である。この考え方は若いころから抱いていたものであり、すでに1898年には「如何にして読書と作文を連絡あらしむべき乎」という論文を北海道師範学校『同窓会雑誌』に2回にわたって発表している。そこでは「知ると表出とは同一事項の表裏」(p. 272)とし、具体的な指導案も提示している。中でも日本語教育にそのまま応用できるのが「改作」であり、次のような例が示されている (p. 275)。

- (一) 同一の思想を異なる言語を以て綴らしむる事
- (二) 同一の文体、若しくは類似の文体により、異なる意味を以て綴らしむる事
- (三) 言語及思想を変せずして、其文体を変ずる事
 - (1) 語句の順序を変ずること
 - (2) 主なる文を従なる文となすこと
 - (3) 直接のものを間接となし、間接のものを直接とすること。
- (四) 約文の事
- (五) 敷衍せしむる事

これは読解で学習したことを、運用力育成につなげようとするためのさまざまな練習である。要約文作りが読解指導にも作文指導にも有効であることはすでに多くの研究によって明らかにされている。さらに同じ内容について表現意図や感情の違いで表現がどう違ってくるかを考えさせたり、視点や立場を変えて文章を書かせたり、あるいは習った語彙や表現を用いて関連するトピックについて論じさせるといった活動は、中級で伸び悩む状態(プラトー)に陥った学習者には効果的な指導法である。

同年に発表した「作文教授につきて」(1898b)では指導手順を「思想

の表出」、「思想の整頓」、「文章の修飾」の三段階に分け、まず「思想の開発」を行い、それを単文レベルで表出させ、次の段階で文の配列や連結などを考えさせた上で、最終的によりよい表現へと導いていくというやり方を示している。

牧口の言う「文型指導」は、文章全体の構造を分析したうえで、それをモデルとしながら身近な事柄について文章を書かせる、いわゆる談話展開の型を意識化させ、文の接続や視点などに関する知識や技術を身につけさせることを意図した練習であり、当時としては斬新な指導法だったと思われる。

5.3. 「応用範文」と作文指導

牧口（1898b）には読書と作文を結びつけるための応用範文が示されている。その1つが次のものである。上が教科書の原文、下が応用範文である（p. 311）。

人の、世に立ち、安らかに生を送らんには、先づ、生計の道求めざるべからず。生計の道には、種々あれども、その身に、かなふたるところの職業をえらび、正実に勉めはげむを、肝要とす。

（読書：人々の職業）

我父は此世に立ち安らかに生を送らんが為に生計の道求め居れり。生計の道には種々ある内に父が身にかなふたる〇〇の職業に毎日勉め励み居るなり。

（作文：我が家の職業）

生徒は教科書の原文と教師が用意した模範文を比べつつ、自分の考えをまとめ、文章につづることになる。後年、模範文を利用した指導につい

て、牧口（1921）は「綴り方教授の科学的研究」という論文で、次の4項目に整理して論じている（p. 399）。

- 一、模範原文の解剖によって内容をなす思想の排列、その現れた文章系統若くは文章模型の直観。・・・（読み方教授に於ける比較総合段）
- 二、応用範文の提出、及び原文と比較読解に依る文型概念の抽出並に應用方面の探求奨励及應用力活動の鼓吹。・・・（読み方教授の應用段にして綴り方教授の発足点即ち其の第一次的取扱）
- 三、應用手段を指導し共作に依る文章模型應用能力の増進、即ち文章構成の会得。・・・（綴り方教授の第二次的取扱）
- 四、児童の自由製作の奨励による文型應用力の完結。・・・（綴り方教授の第三次的取扱にして、読方教授の應用段の眞の完了）

なぜ手間のかかる應用範文を利用するのかということ、「文章の脈絡系統に依って、文の骨骸を会得させ、次に此の形式がそっくり應用さるべき別内容の文章を教師が作って、その形式に当て嵌め、これを原文と対照して提出し児童に此の別内容同形式の二文章を較べさせ」ることによって、生徒自身に相違点や共通点に気づかせ、文章を綴るときにポイントとなる部分をどのように活用すればよいかを判断させるのである。生徒は文章を読んで内容や構造について理解したといっても、すぐにそれを應用して文が書けるわけではない。應用範文による支援は大いなる助けとなったはずである。日本語教育においても読解用の文章を学習者にとって身近な話題や場面で教師が改作して提示することは、文章の内容よりも表現法に注目させることで、学習者の自作を促すことになる。また特に興味深いのは「共作」である。教師は「應用方面の着眼点の指導位に

加はるのみ」(p.398)とされ、教師と生徒、あるいは生徒同士が互いに意見やアイデアを出し合う形で文章を推敲させようとしている。生徒の意欲や創造性を引き出すためにピア・ラーニングが有効であることは、近年盛んに言われるようになったが、作文指導と言えれば添削して優劣を評価することが主流の時代に、牧口はすでに協働学習的な活動を取り入れていたのである。

このように牧口の国語指導は、生徒の目線に立ち、何が必要かを考えた上で、細かく段階的に組み立てられており、どのような生徒でもそのステップにしたがっていけば、上手な作文が書けるように綿密に計算されていることが分かる。こうした取り組みは、効果的な日本語教育のあり方を考えるとき、たいへん参考になる。

日本各地で現在、日常会話はできるのに学校の勉強がわからないという外国籍児童にどう指導すればよいか問題になっている。漢字を覚えさせるとか、教科書を読ませるといった対応だけでは、効果的に子どもたちの学習言語能力(CALP)を育成することは難しい。学習言語がなかなか身につかない子どもたちの指導において、こうした手順を踏んで、一つ一つ考える訓練をしていくことは、生徒の思考力を涵養することにつながる。読解と産出活動を連携させるために牧口が示した指導案は、効果的な日本語教育につながるに違いない。

5.4. 明治から昭和にかけての国語教育

学制が発布されたのは牧口生誕の翌年1872年であるが、そのときは「国語」という名称の科目はなく、綴字、習字、会話、読本、文法などに細分化されていた。使われていた日本語も漢文調のものであった。前節に示した牧口の作文指導例はそうした時代のものである。そのため当時の国語教育は、「不完全な国語の重荷」を負わされ、「乱雑困難極まるる⁸⁹⁾」

とまで言われる状態であった。特に作文教育は「諸学科中の難事として考へられ、これを授ける人も、これを学ぶ児童も、ともに大なる困難を重ねながらも、あまりよい成績を得なかつた」という声に代表されるように教師も生徒も苦しんでいた。⁹⁾「国語」という名称で統合されたのは1899年の「小学校令施行規則」の改正によってであり、標準語がほぼ確立し、その普及を目指した「イエスシ読本」と呼ばれる国定教科書『尋常小学読本』が初めて使われたのは1905年のことである。これによって「言文一致」に近い国語教育が可能になったとも言える。¹⁰⁾

当時はちょうど作文教育に大きな変化が見られた時代である。波多野(1961)の区分では、綴り方を伝統的な文型から解放しようとした「浪漫的時代」から盛んに教授法が工夫された「啓蒙的時代」に該当し、芦田恵之助(1873～1951)と友納友次郎(1878～1945)の間で作文指導法をめぐって激しい論争が繰り広げられたころ(1918～1922)でもある。芦田は「随意選題」作文のリーダーであった。牧口も1918年ごろ綴り方指導に関する研究発表を元町小学校で行い、芦田等と論争になったというが、個性尊重自由発表主義を支持する勢力が主流だったために「衆寡敵せず」という状況だったようである(牧口1936)。芦田は「綴り方教授の意義は、即ち児童の実生活から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¹¹⁾」、「随意選題は、余は綴り方教授の骨子であると思つてゐる。ここに於て文に対する真の興味を感じ、向上発達の工夫を体得し、綴り方教授の真生命はげにここより開け始める¹²⁾」と子どもが実生活で体験したことを自由に書かせることの重要性を語っている。また、「綴り方教授の帰着点」(芦田1916)では「随意に選題し随意に記述すると、そこに発動的の学習態度がわいて来る。(中略)巧なる記述に接しては、とつてもつて他日の参考にしよう」と記憶するやうになる。ここに至って綴り方は甚だしく教師の力を要

せずして、発達を遂ぐるのである」と生徒の日々の意識変化も成果として自賛している。これには教科書で使われる日本語の文体が漢文調から現代標準語に徐々に近づいてきたことにより、生徒が見たことや感じたことを自由に書かせることが可能になったという背景もあるろうが、作文が苦手な生徒や嫌いな生徒に対してどれだけ効果があったのか明らかではない。

一方、反対派の代表とされる友納は「児童が好むにまかせて、雑然と材料を提供し、唯綴らせさえすればそれで進歩するものであると云うやうな考へ」は破壊しなければならぬと主張している⁽¹³⁾。牧口も「作文訂正の自然的教授法や、随意選題課題などの枝葉末節では少数の秀才でない限りはいつ迄たっても纏った文章は書けない」（牧口 1929:190）と厳しく批判している。作文を書くのに自発性や創意が重要なことは当然だが、そこには計画的な指導も同時に求められる。

ただし、随意選題といっても芦田はただ自由に書かせていたわけではない。芦田（1913）は「指導は自作の力を発達させるがために行ふ作業である。故に指導をまたない自作は、たとへば自然に放任した植物のやうなもので、生長はするが、美花・美果を収めることは出来ぬ」（p.129）と述べ、範文を読ませたり書き写させたりしてから自由に書かせることも行っている。牧口と芦田の作文指導は、いずれも児童の生活に関連づけた指導を目指したものであり、違いは力点の置き方にあると思われる。芦田は書かせる前に自分で考えさせることと、書かせた後の「批正」を重視している。基本は知能の発達に応じて作られたトピック・シラバスと言える。学年が上がるにつれて指導を減らし、自作と処理（批正・推敲）を増やしていくことになっている。指導項目として文の連接や縮約敷衍、文の結構などが挙げられているが、あくまで生徒の書いたものに出てきたものを取り上げて指導するのである。だが牧口は書かせる前に

考えさせると同時に、応用範文を科学的に分析し、書くときに文章のどういう点に気をつけて書けばよいかを事前に指導しようとする。このようなやり方を、生徒を枠にはめるものと否定的にとらえるのか、それとも表現力を豊かにするための技術指導ととらえるかの違いであろう。「自我の確立」「個性を伸ばす」などと言って、自由に書かせて添削するだけでは効果的指導はできない。添削が効果的な文章指導になかなかつながらないことは日本語教育でも大きな課題となっている。どう書けばよいのかも分からないまま書かされるのは、生徒にとって苦痛である。外国人であれば、なおさらのこと日本語の文章をどう綴ればよいのかを計画的に指導していくことが必要である。

5.5. 「技術」と「法則」の調和

コミュニカティブがもてはやされた時代には、文型・文法軽視の風潮が強かった。だがタスクや場面、あるいはトピックを中心に日本語を使った活動をするだけでは、発展性や応用性がない。個々の生活場面に応じて、ある場面でどういう話し方が適切かということも、自然な会話力を育てるためには重要であろうが、それだけでは普遍性の乏しい教育となってしまう。

牧口は「技術」と「法則」について次のように論じている。ここでいう「技術」とは実際の運用、「法則」は文型・文法に関する知識と読み替えることができる。

技術と法則は夫々互いに背反性を有するかのようには解されている。「法則に囚われて居る間は生命ある活躍はできない」、「形式に拘泥しては実際に応用が旨くされぬ」、「文法など顧慮しては文章が書けるものか」等の思想は皆その表現と見られる。(中略)なるほど方法や形式を教わったとて、直ちに技術が向上するものでないには相

違ない。けれども方法の学問的考察なしに、コツコツ技術の練習だけをしたなら、非常なる努力と労力との徒費を要すると思わねばならぬ。」(IV :261-262)

牧口は『創価教育学体系』の緒言で「教育の経済化によって、能率が増進されねばならぬ」(I :9)と述べている。効率的・効果的な教育を行うためには、「技術」と「法則」の両立が必要である。前述のように牧口は自然的教授法に批判的だった。言語教育も文型・文法を機械的に教えるだけでは画一的なものとなり、退屈な授業となってしまう。一方、場面やトピックで自由に話させたり書かせたりすることで、流暢性は伸びるかもしれないが、表現力が豊かになるわけではない。高度な技術(言語運用力)を身につけるには、牧口の指摘するように時間と労力がかかってしまう。

PISA(OECD学習到達度調査)で優秀な成績を取って行名になったフィンランドの言語教育は、説明文や物語などの文章の基本的な型の違いを徹底的にたたき込み、それを使って書かせたり、読ませたりすることから始まるという。文型や文法を押しつけると不自然な日本語になるとか、創造性を奪うというような考え方は見直すべきである。基本を踏まえてこそ、個性も創造性も伸ばすことができる。文法教育を再評価する focus on form が言われるようになったのも、行きすぎたコミュニカティブ主義への反省にほかならない。

6. 創造的日本語教育へ向けて

長沼(1958)は語学と他の教科との違いについて「ほかの暗記物なら生徒が自分でできるが、練習を与えることは教師でなくてはできない。」と指摘し、続いて自分が受けた英語教育について「ずいぶんおもしろい話を私共はきいたが、けっきょくそれだけで、ちっとも英語自体は教え

られた気がしない」と感想を述べている。英語を教えること (Teaching English) と英語について教えること (Teaching about English) は違うと言われることがあるが、外国語に関する知識を得ることと、その外国語を身に付けることの違いを明確にしなければならない。

6.1. 学習者に考えさせる

これまでさまざまな言語を母語話者に習ってきた経験から言えることは、教える技術のない教師ほど説明に頼ろうとするということである。それも必要以上に難しい言葉で抽象的な説明をするために、学習者を混乱させたり、時間の浪費をしたりする。だが、説明を聞いているだけでは学習者は受け身であり、何かをその言語で言おうとは考えないし、運用できるようにはならない。

人は何か発言するとき、まず言いたいことが頭にある。次にそれをどう言おうかと考え、文に作り、音声 (文字) として表現する。つまり、言いたいことがなければ、人は話そうとはしない。教師が例文や本文を読んで、復唱させることは、学習者が伝えたいことを持っていない時点で、学習効果が上がらないものになってしまう。役割を決めてモデル会話を演じさせても同様である。覚えたセリフは、あくまでその場限りのものである。一方、学習者に自由に話させるだけでは教育ならず、表現力の向上はあまり望めない。牧口 (1898b) は「心意に未だ存せざるものを無理にも之を引き出さんとするものあらば之れ不合理にあらずして何ぞや。人は無より有を生ずる能はず」(p.308) と述べているが、口頭表現にせよ、文章表現にせよ、表現しようという意欲、表現すべき内容、適切な表現法のいずれが欠けても効果的な産出練習にはならない。これは初級でも中上級でも同じである。

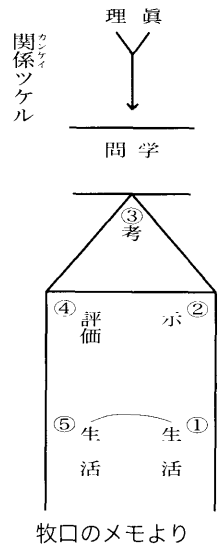
6.2. 「開示悟入」と発問

解説型授業から脱するには何が重要か。梶田(2009)は、教育には教師主導の「出」と、教師が後ろにいて生徒主体に活動させる「入」があると自身の考え方と、牧口が法華経をもとに教授法に取り入れた「開示悟入」を結びつけて論じている。教師が教材の世界を生徒に開いて示す「出」の段階と、生徒に実感させる「悟」の段階が「入」、そして最後に自由自在に応用できるようになる段階は「出」と「入」の両面があるという。これは予備・提示・比較・統合・応用¹⁷⁾という W. Rein の五段教授法をもとに、評価・直観・思考・評価・応用という独自の五段教授法を提唱したメモに示

されたものである。牧口の問題意識は真理と生活をどうやって結びつけるかにあり、右の図とともに示されている。このうち③と④は「悟」に相当する。また、「応用」は「創価」に位置づけられる。

この「開示悟入」の考え方は言語習得にもあてはまるもので、気づきから始まり、理解や思考を経て長期記憶に組み込まれ、アウトプットできるようになる過程と見ることができる。これを具体的な実践で考えると最も重要なのは、学習者への働きかけ、発問である。

授業の前作業は「開」にあたる。これから扱う教材の内容や学習項目、あるいは与えようとするタスクにスムーズに取り組めるように興味を喚起する発問である。学習に必要な知識や情報の不足があれば、ギャップを補う作業につながるものである。「示」は一方的な教授にならず、学習者の気づきを促す発問である。それは時として L. Festinger のいう「認知的不協和 (cognitive dissonance)」と呼ばれるものを作り出す。既



成概念や思い込みに疑問を抱かせ、先入観をゆさぶるものでもある。常識だと思っていたことが、そうではなかったとか、自分とは関係ないと思っていたことが、実は身近なものであると気づくだけで大きな違いが出る。特に相づちやフィラーなどは教えたから使えるようになるものではない。学習者が「なるほど」「こういうふうにするのか」と納得する「悟」につながる発問、さらに使えるようにしていくための「入」の段階に導くためには生徒同士のコミュニケーションや実生活での活用を促すような発問、さらには自分の意見や気持ちを言葉にして表現することを促す発問へと考えていかなければならない。

6.3. 発問の機能

「発問」という一語で表されるものには、さまざまなものがある。入門期には「名前は?」「何時ですか」というような単純なものによって、基本的なコミュニケーションの訓練をしながら、語彙や表現を少しずつ増やしていくことが中心となる。それは音楽なら楽器の弾き方、絵画なら絵の具や筆の使い方の基本的な訓練に似ている。教師は課題を与え、生徒が何かをしなければならない状況を作っているわけである。言語を使う場、言語のプールを自ら作り出し、そこで学習者を泳がせることだとも言えよう。発問の仕方によっては浅いプール、深いプール、流れのあるプールにもなる。

発問には学習者相互の問いかけ、あるいは学習者自身の自問も含まれる。教師の発問を手本にしながら、学習者は自ら問うことで思考を活性化させる。教師の発問も常に完璧な文である必要はない。質問文の一部を聞いて、意図を察し、言われなかった部分を推測させることは構文力や応答力の養成につながる。学習者間のやりとりは心理的負担も軽減され、活発なものになりやすい。入門期からその言語を用いて働きかけ、

情報を得たり、交渉したり、欲求を実現したりという活動は言語習得に不可欠である。他の学習者の発言や書いたものから学ぶことは少なくない。ただし、同じことの繰り返しになったり、化石化につながるおそれもあるので、常に新たな目標や課題を明確にして進めていかなければならない。読解や聴解における自問による問題意識の高まりは、中上級では理解を深めるだけでなく、意見や感想をまとめて発表したり、ディベートをしたりといった活動に直結する。

良い言語教師は、ヴィゴツキーのいう「最近接領域」(ZPD)で教師と他の学習者との相互作用を通じて学べるような授業計画に基づいて話す工夫ができる教師だと言える。説明して理解させるだけでは学習者の運用力を伸ばすことはできない。外国語教授の成否は、説明にあるのではなく、どのように使わせながら学ばせるかにある。適切なインプット、スキヤフォールディングによって、学習者の思考を活性化させ、表現を引き出すことである。

6.4. 学習者の中で作り上げられる言語

デューイ (1938) は「どんなに多くの生徒たちが、経験させられたという学習のやり方ゆえに、どれほど学習意欲を失ったことか。どれだけ多くの生徒たちが、自動的な反復練習によって特殊な熟練を習得したものの、それだけに生徒たちの判断力や新しい場面に応じての知的行動力が、どれほど制約をうけたことか。どれほど多くの生徒たちの学習の過程が、倦怠と退屈なものに結びつけられてしまったことか。」(pp. 32-33)と、反復による知識の詰め込みが生徒の自主性を制約し、創造性を失わせていると批判している。言語教育ではこの点が最も重要である。言語とはだれかに与えられるものではなく、学習者自らが相互作用を通じて自分の中に作り上げていくものである。文法や単語を覚えたり、教科書

を理解するだけでは身につかない理由がここにある。教科書を1つのきっかけとしながら、できるだけ身近な生活環境に即して、自ら考えて発話するよう、周囲に働きかけるように促していかなければならない。それによって学習活動はそのまま生きた社会となり、コミュニケーションの場となっていく。そのとき、はじめて真のコミュニカティブな言語教育が可能となる。

教科書依存の授業、教科書解説型の授業ではこういうことはできない。教師は支援者として生きた日本語の海（環境）を学習者のまわりに作りあげることである。日本語教室は学習者の多様性のゆえに、同じ状況は2度と生まれないとと言っても過言ではない。だからこそ成長し続ける教師が求められる。常に知恵をしぼり、工夫を重ねること以外に授業を活性化させ、教育効果を高める道はない。創造的日本語教育にはこれを作りさえすればよいとか、ここまでやればよいという終着点はない。それぞれの学習者の能力や背景、目的や環境などに配慮しながら、絶えず学習者にとって最高の環境であるべく努力を重ねていく中で築かれていくものである。

7. おわりに

大著である『創価教育学体系』の全容について論じることは本稿の目的ではない。また、80年前という時代の制約の中で生まれたものであり、現代の教育学から見れば時代に合わない記述や不十分な点もある。だが、時代を先取りした内容と方向性はますますその輝きを増している。長年にわたる教育実践の中で磨き上げられ、結晶化したその理論は、教育の本質に根ざしているが故に、一人の生徒の人生の幸福を常に考え続けたものであるが故に、そして共存共栄の平和な社会の実現を目指したものであるが故に、教育のあり方について考える者にとって知恵と発想にあ

ふれた宝の山である。そこには学習者の幸福という目的のために献身する教師、それを具現化するための最高の技術を求め続ける教師の姿がある。

牧口は創価教育学について「知識の詰め込み主義などの一部分的教育に安んぜず、利と善と美の価値の総合たる幸福生活の指導を以て教育の目的とし、それを達するに当たって認識、鑑賞等の智、情の働きに低迷せず、価値創造という全体的活動をさせる様に指導」(IV:137)することを企図したと述べている。知識のための知識、いわゆる死んだ知識に終わらせることなく、教育技術を駆使して学習者の生きる力を育み、社会の中で価値創造できるようにすること、それが牧口が目指した「児童の幸福」を目的とする、創価教育の精神を生かした言語教育と言えるのではなかろうか。言語を学ぶことは、母語にせよ、外国語にせよ、それは社会で生きていくことと直結している。しかもそれは知識や技術を学ぶ手段であるとともに、学習者の思考や価値観にも大きな影響を与える。

言語教育は社会や政治と密接な関係があるために、同化圧力となったり、抑圧や差別の手段となることもある。日本語教師は常にそのことに留意する必要がある。宏文学院で留学生教育に携わったこと¹⁸⁾がある牧口は、日清戦争の前後であったにもかかわらず、清国留学生の信頼が厚かったといわれ、教え子によってその著書『人生地理学』は中国で翻訳・出版された。異言語・異文化のはざままで格闘する日本語教師は指導技術を磨くとともに、人格価値の育成に携わる者として知行合一の高い道徳性が求められる。言語・文化・民族などの差異を乗り越え、あくまで一人一人が幸福を実現し、平和で心豊かな多文化・多言語共生社会を築くことにつながる日本語教育でなければならない。

創価教育学の実践には絶対的な完成形はない。それは牧口が残した課題であり、時代や社会の変化、諸科学の進歩につれて常に変化、発展さ

せていくべきものである。言語教育のあり方も今後、情報通信工学、認知科学などの発達とともに、変わっていくであろうが、学習者の「伴侶」たれとの牧口の精神を忘れることなく人間主義に根ざした創造的言語教育への道を模索していきたい。

【注】

- 1) 岡崎・他 (2003) など参照。
- 2) *The Mastery of Language*. (1864)
- 3) 「半日学校制度」は職業教育を意図したものと誤解されやすいが、牧口 (1929) は「所謂職業教育には遺憾ながら反対する」、「ケルシェンシュタイナー氏などの作業教育にも尚ほこれを姑息の策とする」(p. 181) と述べている。熊谷 (1994) は「学校教育の社会生活化」と「生涯教育」に主要なねらいがあったとしている。(p. 233)
- 4) クラッセン (1985) のインプット仮説以降、多読の効用が言われるが、文法構造や語彙、発想などが異なる言語的に遠い関係にある外国語では意識的学習が不可欠である。
- 5) 読書と作文を結びつけた教育は牧口に限らないが、効果的な指導法が課題であった。若林虎三郎・白井毅 (1883) 『改正教授術』では、復文的方法と自作的方法があるというが、見るべき効果が少ないと述べている。(石井 1983:69)
- 6) 「改作」という名称については、牧口 (1929) で「所謂改作法なる名称は同一内容の文章を別形式の組み立てに改めることに使用されて居る様だからこれとは区別したい」(p. 400) と述べているように、「文型」と同様に誤解されることも多かったようである。
- 7) 『北海道用尋常小学読本』(1898) の巻7第2課。全8巻を4年間で教えることになっているので、4年生前期用ということになる。原文では「かなふたるところ」ではなく「かなふところ」となっており、読点の位置なども一部異なっている。
- 8) 下平末蔵 (1901)。石井 (1983:120) の引用。
- 9) 堀越源次郎 (1901)。石井 (1983:131) の引用。
- 10) ラジオやテレビが普及する前の日本では標準語を耳にすることも難しく日

常言語は方言であり、本当の意味の「言文一致」にはまだほど遠かった。「イエスシ」は /i/、/e/、/u/ の発音矯正を意図したものである。

- 11) 石井 (1983:179) の引用。
- 12) 石井 (1983:185) の引用。
- 13) 石井 (1983:186) の引用。
- 14) 芦田 (1913) は「綴り方を困難ならしめてみた事實は、明治34年以來全く除去せられてしまった。手枷・足枷はなくなった。」(p.112) と述べている。
- 15) 石井 (1983:182) の引用。
- 16) 田中 (2010) などを参照のこと。
- 17) 当時使われた訳語はさまざまである。石井 (1983) によると、「準備・提示・織綜・統合・応用」、「予備・授与・聯合・結合・応用」、「準備・排列・連絡・統括・応用」、「準備・提供・聯合・概括・応用」などの訳があったという。
- 18) 1905年の弘文学院(後に宏文学院に改名)の職員名簿に牧口の名前がある。

【参考文献】

- 芦田恵之助 (1913) 『綴り方教授』(『教式と教壇・綴り方教授』1973 明治図書出版)
- 石井庄司 (1983) 『近代国語教育論史』教育出版センター
- 伊村元道 (1997) 『パーマーと日本の英語教育』大修館書店
- 岡崎洋三・西口光一・山田泉 (2003) 『人間主義の日本語教育』凡人社
- 梶田淑一 (2009) 「教職大学院の構想と現状および今後の課題」
<http://www.sues.jp/stak_2009/kouen_sympo_090329.html>
- 熊谷一乗 (1994) 『創価教育学入門』第三文明社
- 神保尚武 (1989) 「クラッシュの言語習得理論の諸問題」『早稲田商学』333号、pp.189-207
- 田中武夫・田中知聡 (2009) 『英語教師のための発問テクニック』大修館書店
- 田中博之 (2010) 『フィンランド・メソッド超「読解力」』経済界
- 長沼直兄 (1941) 「外国語教育に於ける母国語の位置」『日本語』1巻3号、日本語教育振興会
- 長沼直兄 (1958) 『長沼直江と日本語教育』(1981) 言語文化研究所
- 波多野完治 (1961) 「つづり方教育の問題史的展開」『波多野完治国語教育著作

- 集(上)』(1975) 明治図書出版
- 牧口常三郎 (1898a) 「如何にして読書と作文とを連絡あらしむべき乎」『牧口常三郎全集第7巻』(1982) 所収、第三文明社)
- 牧口常三郎 (1898b) 「作文教授につきて」『牧口常三郎全集第7巻』(1982) 第三文明社)
- 牧口常三郎 (1921) 「綴り方教授の科学的研究」『牧口常三郎全集第7巻』(1982) 第三文明社)
- 牧口常三郎 (1929) 『創価教育学大系概論』(『牧口常三郎全集第8巻』(1984) 第三文明社)
- 牧口常三郎 (1930) 『創価教育学体系I』聖教文庫 (1972)
- 牧口常三郎 (1932) 『創価教育学体系III』聖教文庫 (1979)
- 牧口常三郎 (1934) 『創価教育学体系IV』聖教文庫 (1980)
- 牧口常三郎 (1936) 「四十五年前教生時代の追懐」(『牧口常三郎全集第7巻』(1982))
- 牧口常三郎 (1937) 「創価教育法の科学的超宗教的実験証明」(『牧口常三郎全集第8巻』(1984) 第三文明社)
- 牧口常三郎 (一) 「五段教授法」(『牧口常三郎全集第9巻』(1988) 第三文明社)
- Dewey, J. (1915). *The School and Society*. 宮原誠一訳 (1957) 『学校と社会』岩波文庫 (2005 改版)
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. (松野安男訳 1975) 『民主主義と教育』岩波文庫
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. (市村尚久訳 2004) 『経験と教育』講談社学術文庫
- Palmer, H.E. (1923). *Memorandum on Problems of English Teaching in the Light of a New Theory* 『パーマー選集』(1995) 語学教育研究所編
- Выготский, Л. С. (1934). *Мышление и речь*. (柴田義松訳 2001 『新訳版・思考と言語』新読書社)
- Выготский, Л. С. (1935). *Умственное развитие детей в процессе обучения*. (柴田義松・他訳 (1975) 『子どもの知的発達と教授』明治図書出版)