

【論 文】

戦後初期話し言葉教育の史的検討

—— コミュニケーション概念受容の変遷から ——

渡 辺 通 子

キーワード：コミュニケーション，昭和20年代，話し言葉教育，柳田国男，西尾実

0 はじめに

近代学校成立以来のわが国の言語教育は、国語国字問題と密接に関わりながら展開されてきた。それゆえ具体的な国語国字改良のための視点を提供すると同時に、あるべき日本語の姿を普及する役割を担ってきた。言語の運用には、語義や文法体系、その他の知の伝達のほかに、何らかの社会的文化的価値観の付与が伴う。それは話し言葉により顕著である。本小論は、このような視座から戦後初期の話し言葉教育政策を検討するものである。

1 昭和20年代の意味づけ

1939（昭和14）年前後における用語「話し言葉」の創出は、コミュニケーション概念を包含した話し言葉教育の重視と、それに伴う国語科カリキュラム再編の機運をもたらした。用語「話し言葉」は、動的で不可逆的な言語のやり取りを含意する音声言語の位相のひとつであり、この語の創出によって日常の生活言語の学習に着目し、その指導のあり方を考究する姿勢が生まれた。それは、我が国の伝統的なコミュニケーションのスタイルであった「語る」から「話す」への転換の兆しでもあった。だが、それが直ちに広く実践に結びつくというものではなかった。1941（昭和16）年国民学校令施行の中で、当局は「話し言葉」ではなく「音声言語」を用語として用いた。しかし、戦後になると、この様相は転換し、話し言葉¹⁾は文部省関係者を中心に、新教育推進の中でむしろ積極的に用いられるようになる。

¹⁾ 国語教育では戦後のこの時期より「話しことば」、「はなしことば」と表記するのが一般的となるが、必ずしも統一されたものではない。「話し言葉」も使われた。本稿では、引用以外は「話し言葉」と表記する。

本稿の目的は、こうした史実を踏まえ、終戦直後から『22年度版学習指導要領国語科編（試案）』（以下、22年度版と表記）と、その改訂版である『26年度版学習指導要領国語科編（試案）』（以下、26年度版と表記）発表の頃、1950（昭和25）年前後までの話し言葉教育をコミュニケーション教育の視座から検討することで、コミュニケーション概念受容の変遷の特質を明らかにすることである。

2 教育政策上の時期区分

唐沢や飛田らの先行研究を参照に²⁾、教育政策上から昭和20年代の時期区分を試みると、学習指導要領の発表を中心に以下の四期に分けるのが妥当である。

第1期	民主主義確立のための国語教育模索の時期	1945年8月～
第2期	米国プラグマティズム教育受容の時期	1947年12月～
第3期	言語生活の視点からの新教育の修正の時期	1949年～
第4期	国語教育の体系化と新教育の見直しの時期	1951年～

(1) 第1期 民主主義確立のための国語教育模索の時期

第1期は、終戦直後から22年度版が発表されるまでの混乱期である。この時期は、戦争遂行のための教育施策を一掃した自省の時期であった。当時、文部省教科書局第一編修課長であった石山脩平（のち東京教育大学教授、「新教育指針」作成の中心）が後に、「教育におけるボツダム宣言³⁾」と比喩する第一次米国教育使節団報告書（1946年3月31日）⁴⁾が以後の具体的な教育政策を決定づけていった。以来、国語教育のキーワードとして導入されたコミュニケーションなる外国語は、言語を社会生活の手段ととらえる言語観として受容され、話し言葉教育の推進というありかたで浸透していったとするのが当時の一般的なとらえ方であった。だが、言語の社会的機能に着目した国語教育とはいかなるものか、具体性を欠く漠然と

²⁾ 唐沢富太郎「第四章第四節戦後の教育」長田新監修『日本教育史』（御茶の水書房、1961）pp. 284-314。飛田隆『戦後 国語教育史上』（教育出版センター、1983。）目次。

³⁾ 海後勝雄・金子孫一・馬場四郎とによる「再びアメリカ教育使節団を迎えて—ミッションレポートとカリキュラム—」（『カリキュラム』第22号、1950年10月、p. 15.）と題する座談会で次のように述懐している。

石山「あのレポートが出た時は、敗戦後で心理的にも混乱していたし、現実離れしているようにも感じて、詳しくあれを検討して吟味したという人は存外少なかったのじゃないかね。一般の人は特にそうだったろうし、教育に直接関係している人たちも軽く考えていた傾向があるね。ところがその後の教育政策の動きを検討してみると、みんなあれに書いてあることばかりだ。そこでこれはというのであわてて読み直したなんてことも本当のところだろう。いわば、教育におけるボツダム宣言のようなものなんだね。」

⁴⁾ 報告書は、①教育目的と教育内容 ②国語の改革 ③初等・中等学校の教育行政 ④教育方法および教師養成教育 ⑤成人教育 ⑥高等教育の根本的な改革の六章から成る。

したものであり、明確な指針をもたない混沌とした状態にあった。

(2) 第2期 米国プラグマティズム教育受容の時期

第2期は、このような模索の状態に、一つの方向性をもたらした22年度版の発表と、その後の反響から修正に至る時期である。米国プラグマティズムの教育が国語科カリキュラム、指導方法、教材の検討といった具体的な形で示され、半ば指導、半ば強制としてそれらを受容した時期である⁵⁾。この時期の動向を見ると、22年度版発表の数か月後には、改訂版である26年度版の作成に入っている。同時に、全国を8区に分けた国語科指導要領講習会が開催されるなどして、その普及と修正が同時に進められた。

(3) 第3期 言語生活の視点からの新教育の修正の時期

第3期は、学力低下論が浮上した1949（昭和24）年から26年度版の発表までの時期である。学力低下論は26年度版の発表（昭和26年7月10日）を俟たずに起こっている。他方、この頃から、国語科教育改革の中心は単元学習の普及という、より具体性を増した指導方法論へと方向性を変えていった。西尾実が言語生活主義を唱えた時期でもあり、言語生活という大きな視点を得たことで、国語科の再体系化が目睹され、初期新教育の修正に向けて胎動が始まった時期ととらえることができる。

(4) 第4期 国語教育の体系化と新教育の見直しの時期

第四期は、26年度版発表以後である。これ以降、新教育の見直しがなされるようになる。26年度版の発表は、講和条約締結の年であり、この時期の動向は戦後処理政策と無関係ではない。この前後よりCIEによる占領政策としての教育改革を見直そうとする動きが出てくる。

3 昭和20年代におけるコミュニケーション概念の導入と受容

3-1 興水の述懐

昭和20年代のコミュニケーション概念の受容の経緯については、興水実が下記のような反省的証言をしている。戦後、最初に正面に出てきたのは、言語生活主義ではなく、コミュニケーションの考え方であった⁶⁾

戦後最初に正面に出てきたのは、「言語生活」でなく、「コミュニケーション」の考え方だった。それによって、言語がもっと広い生きた場面に置かれ、それによって国語教

⁵⁾ CIE担当官と折衝しながら教科書編集、学習指導要領の作成に携わった石森延男は、「半ば指導であり、相談であり、半ば指示である。」と述懐する。石森延男「国語教育の回顧と展望（三）」『国語教育問題史』刀江書院。1951。pp.75-111.

⁶⁾ 興水実『言語観の改造』明治図書。1969。pp.99-127.

育は、新しい生命、使命を獲得するよう見えた。(略)

コミュニケーションは、「通じ合い」などというよりは、もっと大きな、基本的な概念であったが、ある人々によって、わかりやすくそのように解説された。そのために、この考え方は、「自己表現」とか「記録」とかの機能をふくまず、主として、「伝達」の機能を強調するものになってしまった。それも、戦後の話し合い主義、民主主義実現の過程では自然の成り行きであった。

引用中の「ある人々」とは、西尾実を中心とする国語教育界の動向を指すものと思われる。西尾は戦前より国語教育界をリードした人物で、戦後の国語教育の実践・研究の多くは西尾理論を基礎に発展してきたといつてよい。このことは輿水の言説にもみてとれる。コミュニケーションは新教育のキーワードのひとつであったが、西尾はそのまま用いることなく、その対訳に腐心し、「通じあい」をあてることで、これを国語教育の目的だとした。

これまで国語教育においては、戦前の言語活動主義が戦後になって言語生活主義に移行したとするのが一般的理解であるが、輿水の述懐からは、戦後の新教育においては、コミュニケーションの考え方から言語生活主義への移行があったこと、この概念の受容に関しては、国語教育独自の受容がなされたことあったことの2点がわかる。

では、コミュニケーション概念と言語生活概念とはどのように整理されるのだろうか、また、西尾らを中心とするコミュニケーション概念の受容が戦後の話し合い主義、民主主義に及ぼした影響とはいかなるものであったのだろうか。コミュニケーションを「通じあい」と対訳した西尾理論を中心にみていくことで、この概念がどのように受容され、具体的にどのような摂取されていったのかをみていく。

3-2 コミュニケーション概念の2つの解釈

そもそもコミュニケーションの考え方は、必ずしも話し言葉教育に限定されるものではない。

例えば、思想の科学による第1回コミュニケーション講座で「コミュニケーション総論」と題して、この概念を紹介した波多野完治は、雑誌「カリキュラム」第19号（1950年7月）掲載の「コミュニケーションとしての教育」と題する論考で、教育にコミュニケーション概念を導入することで得られる効果として、教育を目的としてみると同時に、目的を実現する「手段」「技術」としてみることを可能にすることを指摘する。具体的には、①教育概念の一面性を克服して教育者と被教育者の両者の「関係」という複合性、全体性においてながめることを可能にすること、②教育をひとつの本質として善悪の判断をこえて、観察するこ

とを許す科学の立場を持たせうこと、③ 教育者と被教育者の両者の間にある「心理的場」を考察できることの三点を挙げる⁷⁾。

波多野の指摘は、教育的価値を一方向的に定め、教育者側から与えるものととらえる傾向の強かったわが国の伝統的な教育観に、この概念の導入が客観的な科学的視点を与えたことを示すものである。例えば、教師と子どもとの関係が作り出す場に着目する視点、そこに生ずる心理的な葛藤に着目する視点を与えたのである。波多野は、この概念を指導方法として転用している。上述の米国使節団報告書においても、子どもたちには秩序あるコミュニケーションの技術の訓練が必要であるとして、その方法の一つとして、子どもたちに会合をもたせ、順番に司会をやらせるという指導方法を具体的に挙げている⁸⁾。

では、国語教育の場合はどうか。国語教育は明治以来、言語教育として国語国字問題と常に密接に関わってきた。話す聞く書く読むの言語行為は、知の伝達にとどまらず、その社会集団固有の思考やコミュニケーションの在り様（ふるまい）を組織し決定づける。とりわけ話し言葉の役割は大きい。戦後の話し合い主義、民主主義の実現に国語教育が大きく影響を与え、寄与したことは想像に難くない。国語教育では、コミュニケーションの在り様自体が模索された。つまり望ましいコミュニケーションとは何かといったあるべきコミュニケーションの姿が問われたのである。では、コミュニケーション概念の受容によって国語科は、具体的にどのような影響を受けたのだろうか。

3-3 コミュニケーションの視座からの時期区分

新教育のキーワードとして導入されたコミュニケーション概念は、1939（昭和14）年頃に発見された話し言葉概念を包摂、止揚する概念として受容されている。前述の教育施策上から分けた四つの時期区分のうち、本稿の対象範囲である第1期から第3期までをコミュニケーション概念の受容の経緯を基に、コミュニケーションの視座からとらえ直して時期区分を試みると、厳密な時期の特定はむずかしいが次のような再区分が可能である。第1～2期が前述の輿水証言に当たる時期である。

第1期	言語の社会的機能としてのコミュニケーション概念受容の時期
(1) 前期:	コミュニケーション抑制への自省の時期 : 1945年8月～
(2) 後期:	「話し言葉」と「話す」スタイルが公認された時期 : 1947年3月～
第2期	コミュニケーションを中心に据えた二対四面の国語科カリキュラム再構成の時期 : 1947年12月～
第3期	「通じあい」の発見から言語生活主義展開への時期

⁷⁾ 波多野完治「コミュニケーションとしての教育」「カリキュラム」第19号、1950年7月、pp.13-16.

⁸⁾ 村井実『アメリカ教育使節団報告書』講談社、1979、pp.37-42.

以下に受容の変遷と各期の特徴をまとめる。

4 コミュニケーション概念の受容と国語教育

4-1 言語の社会的機能としてのコミュニケーション概念の受容

民主主義確立のための国語教育模索の時期（1945年8月～）には、コミュニケーション概念は言語の社会的機能として受容された。この期は、『学習指導要領一般編（試案）』（以下、一般編と表記）発行（1947年3月20日）の前後でさらに分けることが妥当である。一般編の発行に伴い、国語教育界にも一層の新教育実現に向けての機運が高まった。この時期は、戦前戦中におけるコミュニケーションの抑制を自省し、コミュニケーションが言語倫理に深く関わることを認識する前期と、戦前に発見された用語「話し言葉」が広く公認されるようになった後期とに分けられる。これにより、「話しことば」（あるいは「はなしことば」と表記されて話すこと聞くことが重視され、学校教育として話すスタイルの表現が進められるようになる。

(1) 第1期前期：コミュニケーション抑制への自省

第1期前期には、これまでコミュニケーションを抑制し続けたことへの反省にもとづき、コミュニケーションが言語倫理と深くかかわることを指摘する発言があった。

柳田国男は終戦直後の1946年夏より執筆した『展望』（筑摩書房、1946年1月1日創刊）連載の「喜談日録」で、国語教育が聞く力の修練と考える習慣を与えることの重要性を説き、日本の学校では、これらがまだなされていなかったとする。同年11月の国語教育関係者に向けての講演では、「言葉を口から外へ出すのは勇気の問題であらうが、その勇気を鈍らせることには、国語教育が手伝をして居る。それだけならまだ辛抱も出来るかも知れぬが、それがなほ一歩奥に進んで、是では心の中の考へ又は感じを結んで言葉にする能力を、抑圧するのではないかとさへ私は心配する。」と述べ⁹⁾、わからぬことをわかぬと言える勇気的重要性を取りあげる。

西尾実は、翌1947（昭和22）年12月の22年度版発表に先立ち、同年3月に岩波書店から『言葉とその文化』を刊行し¹⁰⁾、生きた言葉の実態を見据えることと話し言葉教育を重視し、話す聞くことこそが言語文化の基盤となることを説いた。初版の「はじめに」（昭和21年10月17日の日付）では、「国字問題解決の根基を培うために、また、国語問題解決の地盤

⁹⁾ 柳田国男「是からの国語教育」『標準語と方言』（明治書院、1949）

¹⁰⁾ 西尾実『言葉とその文化』（岩波書店、1947.3.20.）あながきでは、『言葉とその文化』を書名としながら、内容は、「話し言葉とその文化」である」と述べている。

としての国語教育を確立するために、さらに、民主主義的革新の礎石たる健全なる世論を育成するために、話し言葉とその文化について小考を試みた」とあるように、B6 四六版の103頁ほどの本であるが、そのほとんどが聞くことを含めた話し言葉についての言及である。これまでの会議が会議として機能していなかったことを例に挙げて¹¹⁾、言うべき時に言わない不信義を取り上げる。話し言葉の重要性を説き、「単に講演や演説だけでなく、日常の対話・会話から、問答・討議・協議・会議等に至るまで、その改善が必要である」とする。

そのなかで、言葉についての戒めとして、「しかし、それら（詭詐や阿諛 引用者注）の言葉にもまして戒めなくてはならぬ欠陥は、言うべき時に言わない不信義である。ひとりの人が、言うべき事を、言うべき場合に言わなかつたために、ひとを大なる不幸に陥れ、一国を挙げて戦争の惨禍に陥れるというようなことさえある。（略）以上、わたくしは、話すことに関しては、積極的・能動的に言うべきを言うという新しい倫理の樹立を希い、また、聞くことに関しては、受容としての聞くことから表現の根基としての聞くことに及び、さらに、創造としての聞くことに至っては、その考察を後項に残した。」と述べ、話し言葉の教育が言語能力だけでなく世論を形成する倫理に関わることを強く意識した発言をした。

垣内松三は、1947（昭和22）年4月に『国語の力再稿』（牧書房）、同年9月に『国語の新生—国語教育はどう改まるか—』（非凡閣）を刊行した。前者はドイツ哲学に基づく国語論であり、第4章に「沈黙と談話」を置く。後者は4月から使用予定の第六期国定教科書の編集、教材を論じたもので、第4章「ことばのはたらき」では言語生活、言語行為、言語作用について詳述している

柳田の「言葉を口から外へ出す勇氣」、西尾の「言うべき時に言う新しい倫理」とは、従来の国語教育が子どもたちのコミュニケーションを抑制してきたことを自省するもので、言語倫理と結びついた言語教育が目指されている。特に柳田の発言は、米国教育使節団報告書の発表以前に表明されたものであり、米国教育使節団報告書に基づく勸告¹²⁾によってではなく、有識者としての独自の見解であったことに注目したい。米国教育使節団を迎えるに当たって日本側は、1946年1月9日「日本教育家ノ委員会ニ関スル件」（連合国軍最高司令官総司令部発350号、民間情報教育部）により、教育家委員会を組織して使節団とは別に改革案を提出することになっており、柳田発言の委員会への影響も考えられる¹³⁾。

¹¹⁾ 10)に同じ。第3刷『西尾実国語教育全集』第4巻、教育出版、1975。pp.26-28。

¹²⁾ 米国教育使節団報告書は、1946年4月7日に公式発表され、全面的に承認する旨の覚書がつけられ、以後、これに沿った教育改革が決定づけられており、その影響は計り知れない。

¹³⁾ 日本側の改革案は使節団報告書とは別に、当時、秘密の建議書として2月に 教育使節団と政府に提出された。南原繁『現代の政治と思想』東京大学出版会、1957。

(2) 第 1 期後期：「話し言葉」と「話す」スタイルの公認

米国教育使節団報告書発表後は、言語の社会的機能に基づく国語科教育改革が積極的に推進され、それは主として話し言葉教育の充実につながった。コミュニケーション概念は、言語は社会生活の手段であるという言語観として紹介されたからである。言語はコミュニケーションの手段（道具）であり、子どもを社会化（民主的な人間の育成）する手段としてとらえられた。

このような考えの下、民主主義社会の実現のために、国語教育においては話すことや聞くことの教育、つまり対面コミュニケーションの場を意図的に設定する授業が推進された。討議法（ディスカッション・メソッド）、話し合い学習の積極的実践は、封建社会から民主主義への改革を促すための教育方法であった。

この教育観の転換の下、新教育推進の中で用語「話し言葉」は、国民学校期に用いられた「音声言語」に代わり、文部省関係者を中心に、積極的に用いられるようになる。戦後の国語教育を推進するにあたって、文部省関係者らを中心に刊行された『国語教育辞典』（東京堂、1950年）には、「話しことば」が立項され、術語として措定することで、この語を積極的に用いようとする意図がうかがえる¹⁴⁾。

やがてこの語は、国語教育関係者ととどまらず、広く社会的な用語として広がりを見せる。初めての学習指導要領の発表を前にして、1947（昭和 22）年 3 月には、はなしことばの会が設立され¹⁵⁾ 話し言葉教育の啓蒙が進められた。会の目的は、主として小中学校の国語教育指導における話し言葉教育についての調査・研究を行うもので、「生きた『はなしことば』」を中心に家庭教育・学校教育・社会教育を推進することにあつた。

話し言葉教育を充実させようとするこうした動きには、話し手が一方的に話し、個々の聞き手への意識の少ない伝統的な雄弁や朗読を中心とする「語り」のコミュニケーションを転換させて、日常生活の実情に適正な「話す」スタイルを定着させようとする意図がうかがえる。国語教育は学校教育にとどまらず、家庭教育や社会教育と連携を図りながら、「話す」スタイルを拡大するようになる。結果として、「話し言葉」は一般語として市民権を得るようになっていった。

4-2 第 2 期：コミュニケーションを中心に据えた二対四面の国語科カリキュラム再構成

米国プラグマティズム教育受容の時期（1947 年 12 月～）には、コミュニケーション概念

¹⁴⁾ 編者は、白石大二（文部事務官）・新聞進一（北海道大学助教授）・広田栄太郎（文部事務官）・松村明（東京女子大学助教授）、東京堂、pp. 475-476.

¹⁵⁾ 顧問に垣内松三、葛原齒、下位春吉、神保格、保科孝一、柳田国男の 6 人、委員長は東京高等師範学校教授石井庄司である。80 人の発起人は、行政、学校、放送、出版各界に及ぶ。

を中心に据えた二対四面（表現〔話す書く〕と理解〔聞く読む〕）の国語科カリキュラムの再構成がなされた。

この新しい領域構成は、倉澤栄吉によれば、当時、表現〔話す・書く〕と理解〔聞く・読む〕とに分ける二対四面の構造の中心にコミュニケーションがあり、これら話す書く聞く読むの4つの言語活動は、相互に関連し合って進められるものにとらえられた¹⁶⁾。コミュニケーション概念をそれぞれの領域を結びつける統合の原理として機能させることで国語科カリキュラムの体系化を図ろうとしたのである。この見解は、以下に述べる22年度版から26年度版への改訂からもみてとれる。さらに、西尾が1952（昭和27）年「これからの国語教育のために」（全6巻）の『書くことの教育』において、コミュニケーションとしての書くことを提唱するようになったこともその裏付けとなる。

(1) 学習指導容要領改訂の経緯

22年度版では、話すこと聞くことの重視が明示されて国語科カリキュラムに位置づけられた。それは国語科学習指導の範囲として【表1】のように示された。指導方法としては、「参考」として単元学習が示され、以後、実践現場では具体的な学習指導法としての単元学習の実現が積極的に模索されるようになる。26年度版の改訂では、国語科の目標のうち「学習指導の目標」として、【表2】のような4つの言語活動として整理された。4つの言語活動ごとに、主な言語経験例、国語能力表も示された。

【表1】 22年度版 国語科としての指導

(一) 話すこと（聞くことをふくむ）
(二) つづること（作文）
(三) 読むこと（文学をふくむ）
(四) 書くこと（習字をふくむ）
(五) 文法

【表2】 26年度版 国語科学習指導の目標

聞くこと
話すこと
読むこと
書くこと

22年度版では、「話すこと（聞くことをふくむ）」を最初に挙げ、続いて「つづること」を挙げて表現活動の指導を重視している。26年度版になると、「話すこと」に含まれていた「聞くこと」を独立させ最初に挙げて対面コミュニケーション指導を重視している。また、22年度版では、文字言語による表現教育を、「つづること（作文）」と「書くこと」としていたが、26年度版では「書くこと」に統一した。22年度版では、「つづること（作文）」と表記されていたものの各章の表記は「作文」とされ、統一性を欠くところがあったが、26年度

¹⁶⁾ 筆者の問合せに対する倉澤栄吉氏談話（2001年3月3日）

版ではこれも解消された。

これらの改訂によって、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことは独立した言語活動として学習指導の目標となった。表記の順番からは、音声言語による理解と表現の学習が重視されたことがみてとれる。

(2) 西尾実によるコミュニケーションとしての書くことの提唱

戦前に創出された用語「話し言葉」は、生活言語を中心とした音声言語に着目し、そこで展開される相互行為の過程や不可逆性、動的性質を含意する語である。当時は一部有識者によって用いられた語である。このように「話し言葉」は、文字言語教育に偏重してきた国語教育を改善する過程で創出され、話す聞くという対面コミュニケーションに限定された意味内容をもつ。

戦前に、西尾の提唱していた言語活動主義は、国語教育の基盤に話し言葉教育を位置づけようとするものであった。だが、戦時中ということもあって西尾のこの言語教育論は、「それかと言って、国語教授の第一義諦を音声言語に置かうとする一派の主張は肯定し難い。殊に国内の児童を相手とする国語教授は、国語を外国語として教へる日本語教授と自ら趣を異にする。」(『国民学校教則説明要領及解説』1940)として退けられていた。

戦後になると、この状況は一転する。新教育の導入が後押しとなって、用語「話し言葉」は、その意味内容を継承し、文部省関係者を中心に用いられるようになる。西尾の主張もまた同様である。西尾は、新教育のキーワードであるコミュニケーション概念を積極的に咀嚼し、受容に努めた。聞く話す読む書くの4領域を、コミュニケーションのためになされる言語活動として関連的に独立させ、国語教育の体系化を図ろうとした。

26年度版発表の翌年に刊行された『書くことの教育』において、西尾はコミュニケーションとしての書くことを提唱し、この概念を話す聞くの対面コミュニケーションから書くことに拡大して受容するようになる。西尾によるコミュニケーションとしての書くことの提唱には、当時、話題となっていた作文教育か綴り方教育かの問いに対し、新たにコミュニケーションとしての書くことを提示することで、両者を克服して止揚しようとする意図がみられる¹⁷⁾。

ここまですら簡単に整理すると、第一期では、コミュニケーション教育としての話し言葉教育が推進され、コミュニケーション教育は話し言葉教育と同様の意味で用いられた。第二期になると、コミュニケーション教育は、話し言葉教育だけでなく、書くことの教育を含むものととらえられるようになる。学習指導要領の一連の改訂にみられるように、コミュニケー

¹⁷⁾ 倉澤栄吉「『書くことの教育』解説」『西尾実国語教育全集 第3巻』教育出版、1975。pp.393-404.

ション概念を受容した国語教育体系は、1951（昭和26）年時点で一応の整備がなされたことになる。

4-3 第3期：「通じあい」の発見から言語生活主義展開への時期

新教育が言語生活の視点によって修正される時期（1949年～）になると、言語生活の考え方が定着していくことで、コミュニケーション概念はその一視点として包含されていく。この過程の特徴として、コミュニケーション概念の具現化である話し言葉教育は、言語生活概念に内包するものととらえられるようになり、コミュニケーションの内実を「通じあい」ととらえる視座が出てきたことが挙げられる。

では、言語生活論が形成される過程において、コミュニケーション概念と話し言葉とはどのように整理されていったのだろうか。その手がかりとして、西尾実の『言葉とその文化』の編集過程と1950～51（昭和25～26）年に刀江書院より刊行された国語教育講座編集委員会編『国語教育講座（全6巻）』の編集方針がある。

(1) 「通じあい」の発見—西尾実『言葉とその文化』の編集過程—

西尾実の『言葉とその文化』は、2回の整理がなされている。

一回目は、初版から三年後、1950（昭和25）年の第三刷で、新たな章「言葉の社会的機能」が加えられたことである。この章において西尾は、コミュニケーション概念の訳語として「伝達」では一方的な働きとして受取られてしまうと、「通じあい」という社会的機能ととらえるべきだという明確な主張をしている。そしてコミュニケーションの目的とは「相手にわかり、相手をうなずかせ、相手を動かすこと」にあるとした。同時に、この時期、注目を浴びてきたマス・コミュニケーションにも敷衍して、コミュニケーションと区別する。

二回目は、1961（昭和36）年に刊行した『言語生活の探究』（岩波書店）に、『言葉とその文化』の全内容に一部修正を加え、「ことばとその文化」として収められたことである。コミュニケーションの対訳を「通じあい」とすることが定着したこの時期になると、コミュニケーション概念は、ことばの実態を言語の社会的機能だけでなく、人間的構造を紡ぎ出す機能を備えるものとして捉えられるようになる。「通じあい」は西尾の言語生活論のキーワードであり、この経緯は、桑原が指摘するように、西尾の国語教育論の展開において重要な意味をもつ¹⁸⁾だけでなく、国語教育界へ与えた影響も大きかったと考えられる。

(2) 言語生活の一視点としてのコミュニケーション

—国語教育講座編集委員会編『国語教育講座 第一巻 言語生活』編集方針—

『言葉とその文化』の一回目の整理がなされた翌年、国語教育講座編集委員会編として『国

¹⁸⁾ 桑原隆『言語活動主義・言語生活主義の探究』（東洋館出版、1996.）pp. 283-290.

『言語教育講座』全6巻が「言語生活の実態と問題を分析し、言語生活の構造と発達の面から考察によって、国語教育の範囲と順序の方向を示すことで、国語学習の計画と方法を導き出し、国語教育の実践体系を樹立し、この体系の教育史上の意義や世界の言語教育における位置づけを明らかにすること」を目的として刊行された。この書は、当時のこの時点での国語教育を集大成したものにとらえられる¹⁹⁾。第1巻は『言語生活』（刀江書院、1951年9月5日）で、【表3】に示した三部構成である。

【表3】『言語生活』目次

(1) 言語生活（上）	
(イ) 柳田国男「言語生活」	(ロ) 柳田国男「はなしことば」
(ハ) 西尾実「話しことばの諸形態—対話（電話）・会話・問答・討議・講演—」	(ホ) 山田肇「演劇」
(ニ) 崎山正毅「放送」	(ト) 高木卓「音楽」
(ヘ) 杉山誠「映画」	
(2) 言語生活（中）	
(イ) 時枝誠記「かきことば」	(ロ) 大村浜「手紙・日記・メモ」
(ハ) 林大「起案：記録・報告・論文」	(ニ) 椎橋勇「宣伝・広告と言語・文字」
(ホ) 土岐善麿「新聞」	(ヘ) 福田恆存「文学—創作と鑑賞」
(3) 言語生活（下）	
(イ) 釘本久春「現代の言語生活」	(ロ) 小林淳男「社会集団と言語」
(ハ) 藤原与一「標準語と方言」	(ニ) 柴田武「コミュニケーション」
(ホ) 時枝誠記「国語生活の歴史」	

『言語生活』は、柳田国男による「言語生活」を巻頭に、それと呼応するように下巻に釘本久春による「現代の言語生活」が設けられている国語教育を言語生活の視座からとらえようとする編集意図である。三巻を大別すれば、上巻には音声言語にかかわる内容を、中巻には文字言語に関わる内容を、そして下巻には現代において話題となる内容が置かれている。コミュニケーションは下巻に置かれ、言語生活の一視点という位置づけである。

コミュニケーション史からみた場合、この時期になるとコミュニケーション研究は、ラジオやテレビの普及と共に、清水幾多郎の『ジャーナリズム』（岩波書店、1949.）の刊行を機に、マス・コミュニケーションに、その主流が移っている。コミュニケーションという概念のもつ内実や研究体系が十分に咀嚼、整理されないままに、マス・コミュニケーションにすり替わった時期である²⁰⁾。このような事情は、上巻に放送、映画が、中巻に宣伝・広告、新聞が取り上げられており、本書の編集にも反映されている。マス・コミ研究の主たる研究対象である新聞、テレビを音声言語と文字言語とに分けて編集している点は、読み書き教育と

¹⁹⁾ 執筆者は国語教育関係者（ここには、実践家である大村浜も含まれる）のほかに文学、言語学、国語学（当時）の第一人者57名によってまとめられた。石井庄司によれば、刊行まで西尾実（国立国語研究所所長）を中心に編集会議が何度も開かれた。

²⁰⁾ 「マス・コミュニケーションへの長い道」『思想の科学事典』（1969. 勁草書房.）pp. 328-334.

話し言葉教育に分けてきた国語教育ならではの特質であり、本書の編集の特徴となっている。この意味において、両言語にまたがって機能し、かつ話し言葉教育を優先するコミュニケーション概念は、我国の国語教育の伝統に染じまない概念であったと言えるのである。

本書において「コミュニケーション」は、社会言語学の柴田武が、「一、コミュニケーションとは何か」「二、社会集団とコミュニケーション」「三、言語の地理的分布とコミュニケーション」「四、コミュニケーションの要素と型」「五、コミュニケーションに関する諸問題」の章立てで執筆している。

柴田は、言語を社会的機能として見ることで言語現象の新たな解釈を可能にすることを強調する。ブルムフィールド (L. Bloomfield) を引用してコミュニケーションの要素分類 (話し手、聞き手、手段、内容) と型 (マス・コミュニケーション、シングル・コミュニケーション) を紹介する。またサピア (E. Sapir) を引用してコミュニケーションの手段、内容による型の分類を紹介する。そして、学校における言語教育が目指すコミュニケーション技術は、主としてコミュニケーションの効果を上げる訓練にあると主張する。たとえ共通語が全国に普及し、適当な発声発音、効果的な身振り手振り、効果的手段の能率化が進み、相互的なコミュニケーションが行われようと、話し手と聞き手間に何らかの共通の基盤がない限り効果の完全を期することはできないとも述べる。

柴田のこの見解は、コミュニケーションの要素分析に重心を置くものであり、柳田や西尾がコミュニケーションの実態をとらえることで、その推進を教育において図ろうとしていたのとは異なる。国語教育にコミュニケーション概念を導入することの意義は、西尾の場合、国語学 (当時) や言語学では対象外とされる生きた言語の現実を取り上げるためであった。また学生時代に政治学を学び、民俗学を確立した柳田は、伝統的な我が国の学びの実態や郷土の生活の実態を踏査し再分類するというプラグマティックな手法の成果を国語教育に還元する独自の言語教育論を主張した。両者のコミュニケーション論については、稿を改めて述べる必要があるが、柴田によるコミュニケーションについての執筆は、言語生活の実態よりも言語体系や言語使用研究の体系化に重点を置くものである。国語教育におけるコミュニケーション論を再び言語学に依拠したコミュニケーション研究に体系づけようとするものともみてとれる。

5 まとめ—昭和 20 年代のコミュニケーション概念受容の変遷

国語教育は、昭和 20 年代における占領政策に基づくコミュニケーション概念の導入を、「戦前のコミュニケーション観の自省」→「戦前に創出された『話し言葉』の認知」→「コミュ

ニケーション概念に基づいた教科カリキュラムの構築」→「新しいコミュニケーション観の確立」の4段階の経緯をたどって摂取していった。

昭和20年代のコミュニケーション概念の受容は、次の点で国語教育の在り方に大きな変化をもたらした。

第一に、これまで読むことや書くことの指導である文学教育やつづり方教育が中心であった国語教育に話し言葉教育の重要性をもたらし、話し言葉教育の実践が推進された。その結果、言語の教育としての国語教育の立場を意識させることになった。

第二に、話し言葉教育の推進によって、これまでの雄弁や朗読を中心とした語りのスタイルから対話や討議、話しあいなどを重視した話すスタイルへの意図的な教育的転換が進められた。

第三に、コミュニケーション概念に基づいた二対四面の教科カリキュラムが再編成された。コミュニケーション概念は、話す聞く書く読むの四つの言語行為を関連づけ、国語科カリキュラムを体系化する統合の原理として機能し、学習方法としての、言語活動の必要性や教育的有効性を裏づけるものとなっていった。

第四に、上記の3点によって話し言葉教育に内在する課題もまた見えてきた。具体的には、話すことが言語倫理と密接にかかわること、話し言葉教育と学力観との関係をどうとらえるかといったことが挙げられる。

これらの変化は、占領期という特殊な時期であったこともあり、CIE主導の教育政策を直接の契機として現れた。では、なぜコミュニケーション概念の受容は言語生活概念に吸収されていくような経緯をたどったのだろうか。この疑問を考えるうえで、注目すべきは第二期と第三期の動向である。この時期、コミュニケーション概念は、戦後の国語教育の方向性を示すものとして摂取されることで、学習指導要領に代表されるカリキュラム再編と、その指導方法としての単元学習の模索が進められた。しかし一方で、併行してこれらを見直す以下の視点に対応するかのように言語生活主義に基づく言語教育としての体系化が進められている。CIE主導の教育政策を見直す当時の教育界の動向として特徴的なものに以下が挙げられる。

まず、デューイとその経験主義への批判である。ドイツ教育学の影響が強かった我が国において、戦後は一変してアメリカ教育学、デューイ教育論に移行した。このことへの批判や疑問があった。次に、国語科指導と社会科指導の連続性の問題である。戦後に生まれた社会科の推進は、実際には戦前の生活綴り方の教師たち、すなわち国語教師によって推進されて

いたことが指摘される²¹⁾。このことは、いかなる理念であっても具体的な学びの場面を作り上げる優れた指導方法が欠かせないことを意味する。第三に、26年度版の発表を俟たずに起こった学力低下論による新教育批判がある。国分一太郎は、「実力とか学力というのは、単によみ・かき・計算の力のようなものだけを意味しない。こうわたくしも思っている。けれども、そのような力さえ十分につけてやれないような学校は、ろくな学校ではないし、教育でもない」と述べて新教育を批判した²²⁾。第四に、文学・国語学（当時 以下同じ）や言語学の関連諸科学からの批判である。例えば国語学の時枝誠記は22年度版発表後、国語学の知見から独自の学習指導要領試案を作成して発表している。

これらは教育思想、カリキュラム、学力論、指導方法にかかわる批判・疑問であり、コミュニケーション概念がもつ統合の原理がもたらしたともいえる。国語科カリキュラム、すなわち国語科に話し言葉教育をどのように位置づけるかということは、国語科のみならずカリキュラム全体にかかわり、学力をどうとらえるかといった本質が問われることになる。また、話し言葉教育は、話しあいや討論などを活性化し、それが指導方法のあり方ともなることから、この点においても国語教育だけでなく全教科の指導方法に影響を及ぼすことになる。

言語の教育としての国語教育は、一つに教科国語科としての指導内容にとどまらず、指導方法とも密接に関連し、他教科に影響を与えること、二つに、米国経験主義教育の摂取だけでなく、戦前までの我が国の国語教育の蓄積を継承することも当時の重要な課題であったことがみてとれる。言語生活概念は、これらの批判や課題に対して国語教育の独自性を担保しつつコミュニケーション概念の統合の原理を引き継ぐ概念として案出されたと考えられる。

²¹⁾ 滑川は戦前の生活綴り方における生活指導と新教育の連続性を指摘する。滑川道夫「社会科と生活教育」『生活学校』第2巻第5号。(1947.2.)。高森は戦前の生活綴り方の教師たちが新教育を自らの思想の現実化と受け取り、戦後、まず、社会科の実践に積極的に取り組んだとする。高森邦明『近代国語教育史』鳩の森書房、1979、pp. 373-374。

²²⁾ 国分一太郎「よみ・かき・計算能力の低下」『新教育と学力低下』（原書店、1949）