

教育話法の問題

野地潤家

ここで、「教育話法」というのは、教育を営む言語社會

(それは主として學校を中心とする言語社會であるが)において、教育を営む中心の座に立つ教師に、教育という營爲を最も効果的に進めていくために必然的に要請されてくる「話しかた」を意味している。しかし、「話しかた」とはいつても、狭い意味の「説明技術」のみを指すのではなくて、教育營爲を媒介しあるいはこれと關連するすべての話すこと、生活、技術論の立場から、進んではさういう技術を身につけた實踐者としての立場から、統一的に見ていくことによつて、これを「教育話法」と呼びたいのである。教師は、一面で私の生活をもつており、他面に公の生活をもつている。今、前者を生活者と呼び、後者を教育者と呼ぶことが、かりに許されるなら、生活者としての言語生活は、「生活話法」(日常話法)と呼ばれ、教育者としての話法は、「教育話法」と呼ばれるであろう。私の生活を営む一個の生活者として家庭にある場合の言語生活も、公の生活を営む教育者として學

校にある場合の言語生活は、言語主体としては同一者であるけれども、その言語主体の営む言語生活は、その目的や立場や方向や構造が、かなりちがつてくるようである。

一般社會における言語生活の實態を見れば、職業部門によつて、それぞれの「生活話法」とは、その趣を異にする話法が見わけられる。この職業部門別の話法を、かりに「専門話法」と呼ぶなら「教育話法」は、わけて獨自の「専門話法」ということができよう。

ふつう、人間は、何らかの職業者として、成人社會に生活を営む。したがつて、そこに形成される職業者としての「専門話法」は、時としてその私生活における「生活話法」一般にも、何らかの影響を及ぼしていくのが自然の勢である。「専門話法」の分化確立は、ひいて「生活話法」をも特色づけていくのである。しかし、また一面、「生活話法」は、特殊の場合を除いては、「専門話法」の地盤となつて、その持前をあらわしていく面をもつていて、「専門話法」は「専門話法」としての洗練が期待され向上が望まれ、きびしい倫理と熟達を要する技術とによつて條件づけられているのに、か

えつてそれらが満たされない結果となつてゐることもすくない。

とりわけ、教師における「生活語法」と「専門語法」の問題は複雑な關係にある。

で、問題は、この「生活語法」と「教育語法」を、それぞれに明確に意識して、教師としての言語生活意識を明らかにし、その上で「生活語法」の向上とともに、「教育語法」の確立をはからなくてはならない。教育という仕事の實踐的特質を考へるに、「教育語法」は、明確詳細な實踐体系に高められなくてはならない。

かくて、「生活語法」を靜かに反省し、把握して、これを足場としながら、「教育語法」の動態的構造を明らかにし、その實踐的技術論的性格をこらえ、その方法を確立することは、國語教育學の忘れてはならない研究の對象であらうと思われ。

二

さて、この「生活語法」から、「専門語法」としての「教育語法」にはいつていく最初の段階に、いわゆる「教育實習」——「教生」がある。「教育實習」は、現實に「教育語法」に踏みこむ第一段階であり、その意義を強く認めなくてはならない。

「教育語法」に、はじめてはいろいろと試みる時、多くの人々

は不安を感じる。

たとえば、昭和二十六年年度廣島大學廣島高師の教育實習に參加した國語科・漢文科の教生三十二名（國語科二十五名・漢文科七名）のうち、「教育實習」（附小・中・高を含む。）に臨む前、自己の話しかたについて、

A 1 不安であつた者

2 別に不安は感じなかつた者

3 自信のあつた者

4 ある点不安であるが、ある点自信があつた者

5 になつてゐる。これは、附小・中・高の各實習ついてそれぞれ記入してゐるので、これを附小だけに限つてみる。

B 1 — 16

2 — 10

3 — 3

4 — 3

5 になつて、ちようど半數が、不安を感じてゐる。さらに、自信がない者となるに、二十九名にまでのぼるのである。これは、もちろん、教育實習前に、觀察參加が適當に行われていないことにもよるのであるが、3 自信があつたとする者が、

1 子供好きだつたから。

2 附小・附高の實習を終つて、最後に附小に行つたし、子供好きだつたから。

3 過去一年有餘、教えた経験があるから。

4 この理由をあけてゐるのを見ても、ほとんど「教育語法」といふものが、体験してはもとより、知識として、あるいは

技術として、與えられていないことに、改めて氣づかされるのである。「教育實習」そのことが、實は「教育話法」を身につけさせることを主要なめあての一つとするわけであるが、それをさらに効果的にするためにも、「教育話法」をどのように與えるかが、考えられなくてはならない。

その場合、一つの参考になるのは、2の別に不安を感じなかつた者の中には、

- 1 演劇に關係していた者 3
 - 2 中學時代（旧制）、弁論をやつていた者 1
 - 3 軍隊や俘虜（シベリヤ）生活で、人前に立つことに馴れていた者 1
 - 4 自分で前もつて練習していたからとする者 1
 - 5 充分に準備（教材研究）をして行けば、すらすら話せると思つていたとする者 1
 - 6 氣まぐれな性格で特別に不安な感じなかつたとする者 1
 - 7 理由を記していない者 2
- が、いることである。これによれば、學生時代の「生活話法」を、さうたんれんするかによつて、「教育話法」にはいつていく態度や心構に、かなりのひらきがでてくることを知るのである。

してみれば、「生活話法」から「教育話法」へ、一舉に轉換させるのではなくして、徐々に自信をもつて「教育話法」

の世界へ即ち「専門話法」の段階へ進むようにしむけていくことが、自明のことながら望ましい。

この教生は、平均年齢二十一歳一ヶ月強であるが、附屬小學校において、いずれも三週間、平均四時間弱（正確には三時間四十分）教壇に立つている。この他に三週間ずつ八附中・附高で實習し、さらに地域社會の諸學校に觀察参加に出たのであるが、その結果、

- 1 不安だつた者 16
 - ↓不安は消えていつた。 10
 - ↓やはり不安である。 4
 - ↓いつそ自信を持つようになった。 2
- 2 別に不安は感じなかつた者 10
 - ↓不安は消えていつた。 3
 - ↓やはり不安である。 2
 - ↓自信を持ちえた者。 2
 - ↓自信を失つたり、むずかしさを痛感したり、いろいろの難点におつかつた者。 3
- 3 自信のあつた者 3
 - ↓不安は消えてなくなつた。 1
 - ↓別に何も感じない。あるいは、安定した「不安」になつてきた。 2
- 4 一面不安で、他面自信があつた者 3
 - ↓國語教育、話しこまばの教育を決意するようになった。

た。 1

↓不安は消えていった。 1

↓いつそう自信を持つようになった。 1

このようになってきているのである。つまり、

1 不安は消えていつた者。 15

2 やはり不安である者。 6

3 自信を強めえた者。 5

4 その他 6

となつて、「教育語法」の世界にはいつた當初の、各人各様の語法上の問題が、複雑な様相を示している。

もつとも、ここでいう「不安」は、性格にもより、感情にもよるのであつて、一律に律することは不可能であるけれども、この「不安」を、さらに具体的に詳細に分析し、その克服を志向し、「教育語法」にしつかりとした自信を持ちうるよう、その實態の把握とその實踐方法を考究することは、「教育語法」習得期におけるたいせつな課題であるように思われる。

三

次に、このような「教育語法」の習得期・實習期から、實際に就職して實踐期にはいつた小學校の教師について、考えてみたい。

昭和二十六年七月三十日現在で、男子教員二十二名、女子

教員十八名、いずれも廣島市およびその周邊部に勤務している人々であるが、平均年齢は、三十歳——男子は三十二歳、女子は二十七歳である。世代別には、

計	女	男	年齢
20	11	9	20
14	6	8	30
5	1	4	40
1	0	1	50
40	18	22	計

計	男(年)	女(年)	計
9	{21	{21	11
	{21	{21	
	{22	{22	
	{22	{22	
	{23	{22	
	{23	{23	
	{23	{23	
	{28	{23	
	{28	{24	
	{29	{25	
8	30	30	6
	{31	{32	
	{31	{32	
	33	31	
	{34	{35	
	{34	{35	
	39	39	
4	{42	{44	1
	{43		
	{43		
	{43		
1	56	0	0
22			18

となつている。次に、出身校は、

△男子▽二十二名

出身校	人数
師範	16
長期講習	1
特研	1
講習	1
教員養成所	1
養成所	1
師範部	1
中學	1
計	22

△女子▽十八名

人数	10
出身校	10
師範	1
師範講習	1
師範臨	1
女専	1
員所	3
養成	2
高女	2
計	18

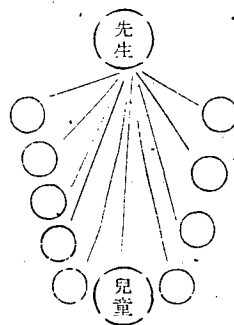
みなつていて、師範出身者が半数以上をしめ、次には教員養成所系統の人が多く、中學・高女（旧制）出身者は、わずかに三名にすぎない。小學校教員としては、質はます中以上としなくてはならない。

次に、勤務年数は、平均十年一ヶ月、男女別には、男子平均十一年九ヶ月、女子平均八年一ヶ月である。平均勤務年数が十年にもなれば、ふつうには、一應一つの部門や職業において、技術も熟達の域に達して、専門の分野で活動のはじめられる時期になつてくるようである。平均についていえば、この人たちは、そうした時期（年数）のただなかに、あるいはその前後にある人が多いことを示しているわけである。しかし、なかには、一年二ヶ月ないし四ヶ月という人もあるわけであるから、いちがいに言うことはできない。

平均年齢	10.7
平均人数	1.8
計	49.1
男	50
女	48
1年	37
2年	05
3年	36
4年	31
5年	14
6年	06
なし	41

次に、担任學年をみるこゝ

一年生の担任が全体の四分の一をしめてゐる外は、大体各學年とも数名内外である。學級平均の兒童數も、約五十名内外に及んでおり、ここに、この場合の「教育話法」は、平均して、



一對五十の對人關係に常に立つてゐるわけである。こうした對人關係が、さういふ感情・心理・精神の状態において結ばれてゐるか、その學級における「對人關係」の信頼度構造を把握することも、「教育話法」を正確に進めるために必要であると思われ、この一對多の話法が、直接的に持續して行われる所に、「教育話法」を特色づける一つの要因がひそんでいると考えられる。

次に、専攻科目は、

性別	男	女	計
國語	5	6	11
社會	3	1	4
歴史	2	0	2
家庭	0	3	3
理科	2	0	2
音樂	0	3	3
圖工	0	2	2
習字	1	0	1
算數	1	2	3
體育	1	0	1
保健	5	3	8
全科	1	0	1
計	22	18	40

こなつており、二科目以上連記している人もあり、全科を
しているものもある。國語に關心をもつている者が、約四分の一
いるわけである。

次に、現住所は、大体廣島市内ならびに市周遊部である
が、既住地について調べてみる。

性別	既住地			計
	なし	縣内	縣外	
男	4	9	9	22
女	2	10	6	18
計	6	19	15	40

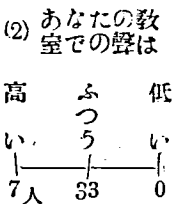
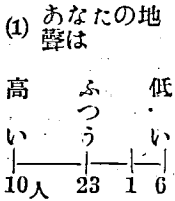
このうち、縣外は、朝鮮・台灣・中國・滿洲が多く、また
福岡・戸畑・山口・富山・大阪・神戸・東京・仙台・札幌な
どがあげられている。標準語・方言の意識には、これらの既
住地は、いろいろ働きかけているわけである。

さて、おしまいに、國語教育そのものについて、されだけ
の關心があるかを知るために、戦後に出た國語教育關係の書
物を、このように読んでみるかを問う。

なつてゐる。もちろん(5)一般教養は、書かなかつた人がほ
んどであつたと思われるが、全体としては、國語教育に關す
る専門の参考文献を讀んでいる人は、非常に少ないことがわ
かるのである。およそ五分の一にすぎないのである。

四

まず、あなたの地聲は、高いか、低いか、それともその中
間、ふつうであるか——さういふ問いに對しては、(1)のよう
なり、



書名	性別		計
	男	女	
(1) なし	8	8	16
(2) 國語教育書	5	3	8
(3) コースガイド	3	3	6
(4) 専門教養(國語學・國文學)	4	4	8
(5) 一般教養	0	1	1
(6) 教育雜誌	3	1	4
計	23	20	43

それに對して、教室での聲は、(2)のごとくである。もつとも、聲の高低の標準をどこにおくかということの問題であつて、ここでは、そのような判定の基準が立つていないので、ごくおおざつばな自己判断によつており、したがつて一面極めてあいまいであるが、そこにはまた、生活話法(1)と教育話法(2)のちがいが見られる。教室においては、自分の聲を「低い」とする者がいない。これは、實際にないということではないかもしれない。しかし、教室における發聲意識としては、それを否定していることを知るのである。

(1)と(2)の差は、

A 變つてゐる者	12	B 變つてゐない者	23
1 低↓普	6	1 普↓普	22
2 低↓の中間	1	2 高↓高	6
3 普↓高	1		
4 高↓普	4		

となつてゐる。

日常話法における「低」が、教室話法において「普」になつてゐるのは、一對五十の對人的關係からいつても、明らかに働かざるをえない意識作用であらうと思われる。

このような間いかたには、客観的な嚴密さが欠けており、また、聲の調節を、たんに「高低」だけに限ることも、もつとよりにゆうおんでないけれども、聲を、音聲を、さう調整するかということには、「教育話法」において見逃がしえない

問題であると思われる。

なお、児童に聲が小さくてわからないと言われたことは、

- 1 ないとする者 38
2 ある者 2

となつて、ほとんど注意を受けていない。これは、實際に児童から注意を受けたものであつて、一般に児童には、生徒・學生のように、聞き取れなければ、すぐ、「聞えませんが」「わかりません。」「言つてしまふ力がない場合も考えられることなので、このことは、注意を受けなかつた人の教室での發聲・發音が、いつも明確で明快であることを意味しないかもしれない。

注意を受けたのは、女子一男子一で、男子の方は、新任當初となつてゐる。

五

次に、教室で話される時、心がけてゐる事項、それをその重要さの順序に、(1)(2)(3)(4)(5)と書いてもらった。

- それによる、五項目のうち、
- 1 三項目を書いた者 7
 - 2 四項目を書いた者 15
 - 3 五項目ぜんぶを書いた者 18
- となつてゐるが、その第一にあけられたものを示す、次のごとくである。

A 音聲面の問題 11

- 1 全体に聞き得る程度。(男)
- 2 みんなにわかるような聲で。(女)
- 3 必要以外の大きな聲を出さないことに心がけるが、さかく大きくなりがちである。(女)
- 4 甲高な聲になつてはいけないこと。(女)
- 5 教室經營の観点から聲を必要以上に大きくしない。(男)
- 6 必要以上の大きな聲を出さないように、普通の聲で話しても、児童には、はつきり聞きされるように。(女)
- 7 できるだけ明瞭で、正確な標準語の發音を心がけている。(男)
- 8 大きな聲で話さないこと。(必要以上)
- 9 やわらかな音聲語調。――極度の抑揚は不可。(男)
- 10 静かな調子で、ゆつくりこよくわかるように。
- 11 語尾をはつきりする。(男)

B 聞く態度の問題 5

- 1 全兒に話しかけるつもりで、まず聞く態度を整えさせる。(女)
- 2 兒童にはつきり聞きこらせるように心がけています。(男)
- 3 聞く姿勢がよく整つてから話をはじめ。(女)
- 4 兒童が靜かに姿勢をよくするのを待つ。(女)
- 5 全部の兒童一人一人が私に話をして下さつてゐるのだと

意識するよう視線を全般にやる。(男)

C 話す態度の問題 2

- 1 冷靜な態度。(男)
 - 2 自主性を呼び起すよう。育てる……(そ)接頭語で、立てる(氣持)で……話している。(相手を立てること)。(男)
- D 話す内容の問題 4
- 1 何を話そうかしているのか、目的を忘れないと努力する。(男)
 - 2 兒童の日常生活に直結する話題を必ず取り入れる。(女)
 - 3 話の内容がその學年に果してふさわしいだろうか。(男)
 - 4 話の順序を大項的に整理。(男)

E 理解面の問題(わからせかたの問題) 8

- 1 内容が相手に通ずるように念じて。(女)
- 2 聞かれる人によく理解できるように、はつきりさわかりやすく。(男)
- 3 兒童に理解できる話しかた。(女)
- 4 みんなによくわかるように。(女)
- 5 平易なことば。(學生氣分がぬけないせいか、時にむすかしく話すくせがあるため)。(男)
- 6 兒童に對して、聞きやすい、ごくわかりやすいことばを使つて話してやる。(女)
- 7 むづかしくならないように、比喩を用いて、興味深く話す。(内容は的確につかませるよう)に心がける。(男)

8 重点を最も効果的に伝えるためのくふうをします。(女)
F 話す速度の問題 4

1 ゆっくり話す。(女)

2 ゆっくり話す。(女)

3 早口にならぬよう。語と語との間。(女)

4 自分自身話すことになれぬため、つまるところが多い。早
くならぬように気をつける。(女)

G ことば数の問題 3

1 しやべりすぎないこと。(男)

2 ことばの經濟さいうことを考えるが、一年受持ではしぜ
んに口数が多くなる。(男)

3 なるべくことばを少くする。(男)

H 表現面の問題 1

1 生徒からの話を生むようなもつていきかたに意を注ぐ。

(男) (準學校勤務)

I 標準語の問題 1

1 できるだけ標準語で。(男)

J その他 1

1 小學校の教師は多弁だ。親切すぎる。同時にことばを粗
末にし、機械的にくりかえす。(男)

このような問いかたでは出てくる答が、いきおい断片的に
なるのやむをえないし、また、重要さの順にということ
も、その人その人のいわば「教育語法」観にもまぎづくもので

あるから、嚴密にそのままこれを受取ることはできかねる点
もある。

また、五項目ということになるが、たとえば、

1 兒童が靜かに姿勢をよくするのを待つ。

2 非常に小さい聲で、兒童の注意をひくことを話す。(た
えば「靜かですね。」とか「風が吹いてきますね。」)

3 前もつて考えていた要点を、おもしろく話。すたいせつ
な所は特にくりかえすこと。

4 聲の高低、緩急に気をつける。(視覚にも訴えて理解さ
す。)

5 小さなことを話したか、兒童にやわらかくきいてみる。

(女、22歳、一年担任)

に見られるように、一般に教室における話しかたの順序に従
つて考えられている点もあるので、書かれているものがすぐ
に本質的な重要さの順序になつているとも言いきれないので
ある。

しかし、これらを通じて言いうることは、すくなくとも、
たいせつなこととして心がけていることが、さのように兒童
によくわからせるかという点にあることである。

相手に受取られてはじめて、ことばが成立したといえるな
ら、また受取られてこそことばだといえるなら、「教育語法」
の最も大きな問題がここにあり、ここからすべての問題が生
まれてくるのだともいえるのである。

平均勤務年数十年のちえが、平凡さはいえ、期せずしてここにあつまっていることは、考えさせられるものを持つてゐる。

六

次に、今まで校長・先輩・同僚等から、注意や助言を受けたことがあるか、ないか——の問いについては、

1. ある 24 2. ない 16
つまり、三對一の割合になつてゐる。

「教育語法」が、「専門語法」にして、健全に精密に伸びていくためには、それぞれの職場において、その場その場で、「語法」についての助言や注意や指摘を、かつばつに相互に行ふことが、極めて望ましい。そのためには、従來の研究授業ないしは批評授業が、語法の上でも、新しい観点をこるようにならなくてはならない。

N. H. K. のアナウンサーの放送について行われている相互研鑽組織は、適應する形で、教育社會の語法部門にもはいつていくことが必要だと思われる。

七

さて、次に、今までに讀んだ話術（話しかた）に關する書物はあるか、ないか——については、

1. ない 29 2. ある 8 3. 記入なし 3

になつていて、全体の五分の一の人が、そういうものに目を向けている。

しかし、その内容は、

- 1 書名未記入 4 (男3・女1)
2 忘れたが、話しかたについて書いた本。1 (女)
3 「私の言葉」「テールブルスピーチ」「一分間演説」(女)
4 童話の研究1 (男)
5 「放送教育」(月刊)1 (男)
になつていて、この方面についての本格的な手引書の少ないことを思わせると同時に、それだけに「教育語法」そのものについての研究は、これからだとの感が深いわけである。

八

次に、今まで自己の話しかたの形成について、影響を受けた人はさういう人か。またそのみんな所を學んだか——さう問いについては、

1. ある 31 2. ない 6 3. 記入なし 3
になつていて、書物に比べては、學ぶことの多いことが示されている。

さういう人に影響を受けたかといへば、

- 1 先生 26 2 同僚 7 3 友人 2 4 その他 7
になつていて、教師について學んだり感化を受けたりしているのが、特に目立っている。

これは、「教育語法」が、「生活語法」に浸潤していつた点もあるし、また「教育語法」を「専門語法」にして受取つてゐる点でもある。「教育語法」が「専門語法」にして質的に向上するためには、さうしてもさうした生きた教育語法に學び、それを分析し、批判し、聰明に攝取することを心がけなくてはなるまい。

九

次に、兒童以外の人前で話をする点についての次の問いには、

大きらい	5 (男0 女5)
きらい	12 (男7 女5)
ふつう	19 (男11 女8)
好き	4 (男4 女0)
大好き	—

このような結果が示されている。これについてみるに、主として「教育語法」と「生活語法」にそれぞれ関連する、多数の人の前に出て話すことについては、男女間で、かなりのちがいのあることを示している。

一〇

次に、赴任後どれくらいたつて、話すことに馴れたか——

さういふ問いについては、次のようになつてゐる。

A 馴れたとする者 33

B 馴れないとする者 7

これは、勤務年数にもよることであり、性格にもよることであり、また、馴れるさういふことを、さのようにさるかさういふことで、ちがつてくる問題でもある。

A 馴れたとする者は、

(一) 1 別に話すことについて苦痛を感じる

じなかつたとする者 3 (女)

(二) 2 七日——十日 1 (男)

3 一ヶ月 5 (男四・女一)

4 三ヶ月 6 (男四・女二)

5 四ヶ月 1 (男)

6 五ヶ月 1 (女)

7 六ヶ月 3 (男一・女二)

(三) 8 一ヶ年 6 (男三・女三)

(四) 9 二ヶ年 3 (男)

10 三ヶ年 2 (男一・女一)

11 四ヶ年 1 (女)

12 六ヶ年 1 (男)

さなつており、かなりばらばらになつてゐる。

B 馴れないとする者は、

1 経験一年余にして、現在まだ馴れたとは感じません。(男)

7

6

17

2 現在まだ馴れません。(女)

3 児童以外の人前では、今も馴れない。平気で話せるのに、これはさ思つたこと本ない。特に話し方をするさ改まつた時。(男)

4 まだ馴れたさ思いません。(女)

5 ある意味においては未だしの感。自分の考えを理解してもらふことは非常にむずかしく、私の話は大体誤解されやすいようです。(女)

6 現在でも真に馴れたさは思えない。(男)

7 三年四ヶ月であります。まだ自分の思うように話せないことを残念に思います。話すことのたいせつなことを痛感しております。(女)

○ 児童が対象の場合は、二三ヶ月位。その他の人前で話すことは、いまだに馴れません。(女)

○ 児童以外の人前では、今も馴れないけれど六年たつた今日でもまだ自信はない。(女)

○ 印は、一應児童を対象とする話しかたには馴れたものさして、Aに入れてあるものである。

「馴れる」「馴れない」ということが、「教育語法」の實質すべてを規定してしまうわけではない。しかし、それは、習得期における「不安」の問題とも関連して、實踐期における重要な課題であると思われる。

おしまいに、新任當時、困つたことをあけてほしいという問いについては、

1 ある 35 2 ない 5
さなつており、困つたことについては、

1 自己語法 13 2 對児童語法 27

3 對父兄語法 14 4 對上司語法 1

のそれぞれに觸れて、おけている。

各項について、二・三の例を示すさ次のようである。

1 自己語法

1 話が横道にそれ、ましまりのつかない話になること(男)

2 人の前に出ること自体がはずかしくて、話すことをあらかじめ考えておいても、思うことの半分も話せないようなことが多かつた。(女)

3 すみすみまで聲が行届かなかつたこと。(男)

2 對児童語法

1 話の途中で児童が興味を失い、聞いてくれなくなること。(男)

2 最初一年でしたので、自分の話していることが相手にわからないので、キョトンさしているのに、泣きたいほさびつくりしました。學校から歸つて一人で話してみても何も練習してみたものです。(女)

3 私が三年生に對して、むずかしいことを使う時があつたこと。(女)

4 學生時代の言語調が抜けきらず、兒童に言語内容が調和しない。(男)

5 週番にあたつた時、朝禮台に上つて話をする時。(男)

6 ここばをくだいて話すこゝに苦勞した。(男)

3 對父兄話法

1 父兄の學級兒童についての懇談にはずいぶん困りました。(女)

2 父兄會の時に、自分より年の多い父兄を前にして話をするのはたいへん困つた。(女)

3 第一回の父兄會の時は、聲がふるえ、何度も練習した事項も、いざなるまゝなかなかいえず、泣きたいようでありました。(女)

4 父兄會において、父兄を對象として話をする時。(男)

5 父兄會の時、父兄の前で話をするこゝ。(男)

6 兒童の前では平氣であるが、大人の前では自信がない。

自信がないこゝを言う時はいよいよ平靜を失う。(男)

4 對上司話法

1 新任間もなく、視學の視察があつたこゝ。(女)

これらのうち、特に3 對父兄話法においては、例によつて明らかであるように、父兄會において父兄を對象として話をする時が、そのほゞこゝであるといつてよく、このこゝは、「教育話法」において、「對兒童話法」にこゝも、「對父兄話法」が、たいせつであるこゝを示している。

二二

以上は、最も素材な形で、しかも極めて常識的な線で實問紙法によつた「教育話法」についての反省であるが、このような問いかたそのものが、もつと精密に検討される必要がある。さらには、面接法も加味されなくてはならないし、また「教育話法」に立つ言語表現の實態調査も行われなくてはならない。

ただ、現場にあつて、日々國語教育に携つている人たち、言いかえれば、「教育話法」そのものに立つて、公の面の言語生活を営む人たちの、主体的立場からの反省を、一つの手がかりとして、教育者としての言語生活の實踐的体系を把握追求するこゝは、國語教育學のたいせつな研究部門であり、この「教育話法」を「生活話法」(日常話法)と正しく關連させ、それぞれをふさわしく呼應して高めていくこゝによつて、國語教育が國語教育として自覺的な体制をうちたててくると思われるのである。

したがつて、「生活話法」をしつかりと踏まえて、「教育話法」の向上にはけむこゝは、やがて、ほんごうの國語教育の營みに主体的に立つこゝを意味するを考えられ、その意味で國語教育學は、まず國語教育そのものの自己陶冶として、この「教育話法」にこそ、かがやかしい自己集中と自己結晶をしなくてはならないと思われる。

なお、國語教育者の全一的な言語生活というものを、その技術論的立場から、また實踐的体系から、「生活語法」（日常語法）と「教育語法」（専門語法）とにわけたことには、その分析の裏側に、旧來の教師中心の國語教育觀のみが裏づけられてはいはないかという恐れが感じられないではないが、「教育語法」を、單なる「説明技術」「教授技術」とは考えていないことを、改めてつけ加えておきたい。

——昭和26年9月22日稿——（廣島大學助教）