

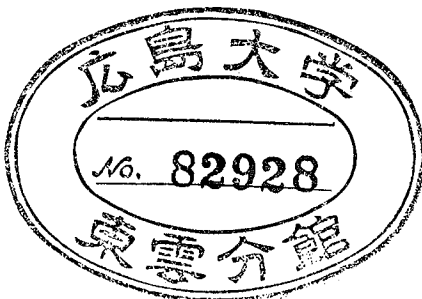
国語教育の 技術と精神



広島大学教授 / 文学博士
藤原与一著



新光閣書店



再版にあたって

きょうのこと、畏友木原茂氏と、研究発表のことについて話しあった。
「国語についての研究発表にしても、「国語の本質」にせまってしまうものが
どれだけあるだろうか。」というようなことが話題になった。

帰宅してみると、本書発行書店主、山北守男氏からの速達である。本書再
版へのことばを書けと言う。すぐに考えさせられたのが、「国語教育の本質」
にせまってしまう国語教育研究書ということである。

『国語教育の技術と精神』 私は私なりに、国語教育の本質にせまってい
こうとして、本書をまとめた。

それにしても、この書の名が、わが国語教育研究界において、いかに異端
的であることか。多くの国語教育関係の書は、もっとちがった名を持って
いる。私は、この書の名の孤立性を、今も自己の深刻な問題とせざるを得な
いのである。

「技術と精神」。つきつめて言えば、国語教育の問題は、すべて、この主
題のもとで、的確に、徹底的に考えうるのではなかろうか。私は、本書が、
今も、一定の存在理由を有していると思う。

本書のかげがうすくなるのは、本質追求を忘れた技術主義の廃退する時で
ある。その時こそは、私は、著者として、いさぎよく、本書の使命完了を自
覚したいと思う。

ただし、私は、そういう国語教育発展、国語教育研究発展を見こして、い
な、そういう発展の時をむかえなくてはならぬことを思考して、今日す
でに、別著『理の国語教育と情の国語教育』を公刊しようとしている。新著は
本書につづくものである。本書の使命を継承して、新著は新しい役わりをに
なおうとしている。新著の名がまた奇異か。奇異のようでも、一方から見れ

ば、きわめて平凡であろう。平凡な名によって意味させうるものが、じつは、永遠に、国語教育の本質にかかわっていくのだと思う。

本書は新著の母胎にあたる。『国語教育の技術と精神』という名も、すでに平凡なものである。私はつねに、平凡を求め、永遠をねらう。本書中の各章も、たとえば「現実を見る目——国語教育の開拓——」にしても、「愛情の国語教育」にしても、みな、平凡・永遠のつとめの道のことを述べたものにほかならない。私自身でつとめてみてきたことを、そのまま開陳している。

平凡ないとなみの中で、自己の真実をかけるところに、私の、「国語教育の永遠的なもの本質的なもの」をねらう心がある。身にすぎた高尚なことを言っていたのでは、自己の真実はかけられない。ごくごく平凡なふつうのことに邁進してこそ、ほんとうに、自己の真実も真実になる。

さきごろ、一つの国語教室を参観した。やっぱりそこに、技術のうずがまいていた。教案の教材観のところに書かれた見かたや考えかたのすぐれたものは、時間中、後退してしまっていたのである。

ただの技術にとらわれれば、「観」——精神——は後退する。技術の中にいたのでは、本質を求める心は麻痺するばかりであろう。

技術躍進の今日の科学文明のもと、人びとは、いよいよつよく人間復興を叫ぶ。その声のもとで、教育界は、なお、手工的な教育技術に心を労する。人間が人間を導く教育が、なぜか、美しい技術革新をおこさない。私の言う「技術と精神」の主題は、重要性を失わないどころか、むしろ緊要の度を増すばかりのようにさえ思われるのである。

昭和45年8月9日

藤原与一

国語教育の技術と精神 も く じ

は じ め に.....	7
国語教育の技術と精神	13
‘ 科 学・技 術 ’.....	13
ほんとうの教育技術.....	16
技 術 と 精 神.....	20
国語教育の精神.....	24
現実を見る目 ——国語教育の開拓——.....	26
(現 実 熟 視 の 国 語 教 育).....	26
現実を見る目をどのようにして養うか.....	27
現実を見つめる国語教育.....	31
現実直視と環境整理.....	34
(方 言 の 現 実).....	35
<u>考えさせる国語教育</u>	40
機械的な教育.....	40
技術主義的世相.....	41
考えさせる教育.....	44
考える生活を.....	45
<u>ことばで考える ことばで考えさせる</u>	47
考えさせる国語教育の一要点.....	48

も く じ

考えさせる国語指導のじっさい	50
ことばを見つめさせる	51
論理的思考と国語教育	52
論理的思考の教育	52
論理的思考	52
今日の国語教育	55
論理的思考と国語教育	55
つねに論理的指導方法を	57
詩の読解指導の論理的方法	58
論理的方法の一般性	62
論理的思考の国語教育	64
愛情の国語教育	66
愛情	66
愛情・誠実	67
教育技術への愛情	69
技術を救うもの	73
人格の国語教育	74
国語教育での「問い」	76
教育方法としての「問い」	76
問いの原則	77
問いの表現	83
教室参観→「問いのことば」	90

「書く生活」の教育	92
書 く 生 活	92
作文教育の振興	93
書くことの意義——書くとはどうすることか——	94
「書く生活」の教育	96
「書くこと」の自然性を	97
「観念」教育	98
短作文教育——「書くこと」の小作業・小課題の教育	106
短作文教育—— a. 一語作文 ——	108
短作文教育—— 題目づけ ——	111
短作文教育—— b. 一文作文 ——	114
短作文教育—— c. 二文作文 ——	117
短作文教育—— d. 三文作文 ——	118
短作文教育—— e. 四文作文 ——	119
短作文教育—— f. 「一章」作文 ——	120
短作文教育—— g. 二百字限定作文	120
短作文教育の機会	122
短作文教育の愛情	123
長作文の教育	124
長作文の中心点	125
長作文教育での構想メモ	126
長作文の重点指導	128
作文教育、「『書く生活』の教育」のために	131

読みの深化過程	135
読みかた教育の力の入れどころ	135
深化の一般方式	136
文学教育の「むずかしさ過剰」	138
論理的方法	139
読解深化三段階の例説	139
素材読み	145
文法読み	146
文学教育と文法読み	157
表現読み	158
「読解深化」指導と教材・教科書	163
読解指導と段落——段落の処理——	165
読みこんで、読みあかす	172
「聞く力」の養成のむずかしさ	174
聞く生活	174
聞くとは	174
「聴き方について」のむかしの教え	175
聞くことの指導	177
「聞くこと」の深化方式	180
聞くことの教育のむずかしさ	182
話すことばはなかなか見つからない	
——そういう「話すこと」の教育——	183
「話すことの教育」の考えかた	183

も く じ

ことばがない	184
合理的な談話活動	186
話すために、考えさせる	187
話しことばの音声	191
話す生活の深化	195
話すこと書くこと	195
話すことの教育	196
国語教育の機能	198
国語生活の基本能力	200
国語教師の国語教育研究	203
お わ り に	206

はじめに

「国語教育の技術と精神」 この題目を心にいただいて、いく年をすごしてきたであろうか。私にとっては、この題目は、現在、こうとしか言えない、かけがえのない題目である。

終戦後、国語教育のあるべきすがたを見つめて、私は、毎日の国語教育のいとなみの理想を求め、「毎日の国語教育」という一書をつづった。その後、世の国語教育の目まぐるしい推移の中で、当然のように、しだいにつよく考えさせられてきたのが、「国語教育の技術と精神」ということである。私は、今日の国語教育の実情を見れば見るほど、この題目のたいせつであることを思わないではいられない。——国語教育の議論・実践のさまざまなものを見るにつけても、私としては、今日、こうした考えかたの必要であることを、つよく思うのである。

この題目は、私の、現下国語教育に対する批判のいくらかを意味するものでもある。

批判は、その人の人生観を表明するものにほかなるまい。私もまた、けっきょくは、「国語教育の技術と精神」というテーマのもとで、私の人生観を語ることになる。

研究のために分析がとうといことは、言うまでもなからう。しかし、私は、現下国語教育研究の分析主義、機械的な分析主義には、ついていきかねる。国語教育は、一方で、もっと総合的なものでなくてはならないのではないか。(教育は、みな、そういうものでなくてはならないのではないか)

ほかのことばで言えば、教育、国語教育は、つねに、愛情でつらぬかれて

はじめに

いなくてはならないと思う。こうなって、私は、国語教育の「技術と精神」ということが言いたくなるのである。技術と精神とがむすびついたところに——二つのものが一体となったところに——ほんとうの教育も国語教育もあるだろう。

私は私なりに、人生・学問に関して、いろいろな関心を持っている。関心ということだけなら、すくなくない関心を持っている。しかし、ここに自己の国語教育観を述べようとするばあい、つとめて、私なりの純粋さを失わないようにしたいと思う。関心の多岐にみずからおぼれることのないようにしたい。論旨の分派することを防ぎたい。

おそらくは、狭い一すじの道を行くような述べかたをするであろう。私は、そういう述べかたを重んじるたちばに立ちたいのである。

ひとりで執筆していて、つくづく思う。学問をするには、ほんとうに、感謝といたわりの心がなくてはならない、と。

自分は、今、こうして、ものを書いている。が、これは、どんなに多くの他力にささえられていることだろう。自分とはいったいなにするものか、とさえ思われてくるのである。このような自分が、人におごってもを言っただいはずはない。ものごとを見て、それらをあたまごなしにとらえるようなことがあってはならない。ひたすら対象についていて、いたわりの心で、それらのものごとをとらえることがいる。いつか柳田先生がおっしゃった。
「学問は、きみ、思いやりだよ。」先生のおことばが、すこしずつわかってくるような気がする。

学問をして、教育のことを考えるとなったら、ますます、このいたわりの心をつよくしていかななくてはなるまい。私自身、今、なにか、自己の周囲のすべてのものに感謝し、周囲のすべてにほほえみかけなければ、一歩も前進

はじめに

できないような気がする。

このような心境のもとで、真に明朗な研究作品《すなわち著書》をうみ出すことができたなら、どんなにすばらしいことだろう。……ゆめの中では、こういうことを想わずにはいられない。

明朗な、純真な研究作品をつくりたい。明朗・純真ということで、一つのよい例を思い出した。テレビに出てくる幼児むけ体操のことである。「うたのえほん」の時間の中で、すらっとしたおにいさんが出てくる。この人が、見るからに愉快的な体操をする。見ていて、ついつい引き入れられ、おわりまで観賞してしまう。私はテレビの番組の中で、あれがいちばんすきだ。だれが見てもおもしろいのか。わが家でも、みんながそろってこれをよく観賞する。

こういう時、いつも私は思うのである。天真無垢の純真さほど、人を無条件に引きつけるものはないのだ、と。老いも若きも、みんながたのしめるあどけなさ・美しさ。そういう純真さがあれば、そのものは、何でも、一級品であろう。私どもの研究作品も、ともかく、このように、純真さを持つようであればと思う。毎日の教室、国語教室も、相手のみんなにすかれ、みんなにたのしんでもらえる純真なものであればと思う。

ところで、こうした純真さは、ただに心境だけからはうまれまい。一方に、長い修練がなくては、純真は、ものにならないだろう。みがき出されるべき純真さのためには、根のつよみがきだしがいる。さきの幼児体操のばあいにしても、あれが、文句なしに一つの純真さを伝えるとすれば、それは、あの人が、善性のうえに立って、よく技術をきたえたからにちがいない。演者は、今も、ゆだなく、自己をきたえているであろう。けっきょく、修練が、もっともとういものをつくり出す。

国語教育上の修練に関して、最近、畏友、木原茂氏から、りっぱなことは

はじめに

を聞くことができた。氏は、*「十数年、アメリカの国語教育をしらべてみて、やっとものが言えるようになった。」* と言うのである。おそろしいことを言う。いわゆる国語教育界では、アメリカの国語教育は、ひところはなばなしに論議されて、今はおよそ、その反対である。木原氏は、かわらずアメリカの国語教育を研究して、世の中がこれをあまり話題にしなくなった今日、*「やっともわかった。」* と言っている。*「やっともわかった。」* とは、「これから本格的に発言するのだ。」ということでもあろう。いよいよ本格的に発言して、日本の国語教育に貢献しようというのが、木原氏の本願であろうかと思う。

木原氏は、早くから言語美学に興味を持ち、開拓的な研究にしたがって、すでにその道の年功をつんでいる。その道の関心の、自然の拡充によって、戦後、国語教育の研究にも手をつけ、特にアメリカの国語教育の研究に力を入れた。だれしも、およそ、外国の国語教育の研究をうけ入れるのには、それだけの素地がある。用意・地ごしらえなしに、よそのものを移植したのでは、どんなものも、根づきようがなく、育ちようもない。木原氏は、用意をもって、相手のものをうけとめ、自己のものとアメリカのものとを調和させつつ、アメリカのものを理解することにつとめた。それに、十数年の歳月がかかったというのである。なるほど、本格的な行きかたとしては、わかるわからないはともかく、十数年ほどは、しらべなくてはならないのだろう。

人が飽き、人が忘れたところに、一方では、そのみもりをとり入れる人がある。長い努力・修練によることである。この修練が、国語教育の愛情と一体化する時、さきに述べた、国語教育の純真さがうまれる。

私は、国語教育に関しては、ひとえに、「国語教育の……」ということを書名にしたい。分別した名、たとえば「読解……」、「作文……」というようなのは、書名にしようとは思わない。

国語教育は、すでに、教育の一分科である。一分科では、せめても、つね

はじめに

に、総合的なたちばを重んじたい。総合的なたちばで、総体的に、「国語教育の……」と言って、ねらうところをはっきりとさせたい。

総合的なたちばを重んじていけば、国語教育の研究者・実践者は、さほどに右顧左眊することはないであろう。今日、国語教育の研究に、目まぐるしいごきがあるのは、技術主義的傾向がつよいからで、技術主義的傾向がつよいのは、一つに、研究分野が単純に分化しすぎているからではないか。研究の風潮のゆれが目まぐるしければ、実際家たちは右顧左眊する。ここに、どうしても必要なのは、総合的なたちばなり見地なりのだいじなことを、強調することだと思う。

国語教育研究として、総合的なたちば・見地を重んじようとすれば、せせん、その総合のよりどころを求めることになる。よりどころとしては、三とおりのことが考えられる。第一には、教育者あるいは研究者その人の体験なり生活そのものなりがよりどころになる。第二には、教養としての国語国文学がよりどころになる。第三には、第一の生活全般と第二の教養とを有機的に結合していくはずの哲学が、当然、根本的なよりどころになる。このうち、特に言いたいのは、国語国文の学問である。なんととっても、国語教育は、本質的に、国語の教育である。国語の教育が、国語に関する学問をぬきにしてよいわけではない。国語に関する学問は、国語学と国文学とに大別される。(便宜的でもあるけれど)国語教育は、本来、本格的な「国語国文の学問」にものを問わなくてはならない地位にある。このことは、時代がどのように変遷し、国語教育がどのように推移しても、変わらないであろう。したがって、国語教育学の樹立も建設も、まずは、国語国文学の本質的要求に応じることを第一としなくてはならないと言える。本質的要求に背を向けて、教育法のうえなどでだけ、国語教育学を考えるならば、その国語教育学は、ただの方法学になりおわろう。国語教育という一科の教育を、本質のとあった学

はじめに

問とするためには、どうしても、その方法学を、国語国文の学問の上に正しくのせなくてはならない。

こういう点では、国語教育の考えかたは、新しさを追うようなものでなくともよいことが知られる。ことさらに新しくはなくてよいのが、当然のことかと思う。新しさをきそう時、それらのものは、新しすぎて、自己の生命を短くする。新しい主張の国語教育論が、学的討究の所産でないために、十年の生命も得ないで亡んでいく。古くて新しいもの、それがほんとうの新しいものではないか。本格的な、厚での新しさとなると、にわかには産み出されないものであろう。そういうものの、じっくりと産み出される土壌は、国語に関する本格的な学問であらうと思う。

永遠性を持った国語教育論が、つねに考えられてしかるべきであらう。

ここでなぞ考えたいことが一つある。今日、学年発展にそって教育、国語教育を考えることはさかんである。これはこれでよい。が、これとともに、すべての学年につねに通じる、かつは、おとなにも子どもにもつねに適合する、超学年的な国語教育論が、さかんになってよいはずだと思う。超学年的なものになれば、永遠的であらう。

本書では、できるだけ、超学年的な見地に立つことにつとめる。上述のような趣旨にもとづき、超学年的に、いわば普遍的な国語教育論を目ざしていきたい。

全体の叙述方式は、章・節の名称をさけたものにした。書中、どの一編からでも読んでいていただきたい。どの一編を読んで下さるのもよい。私の訴えたいことは一つである。→「国語教育を、学問として重んじていきたい。学問として重んじていけば、国語教育の技術と精神とは、統合されるであらう。」

国語教育の技術と精神

‘科学・技術’

「科学・技術の振興」と、よく言われる。——「技術」は「科学」と並称されがちである。

しかし、科学のない技術はあるまい。技術は、科学あっての技術であろう。『大学の工学部から物理学を引いて何が残るか!』との発言もあった。

今、ここに、「国語教育の技術と精神」と言うこの「技術」は、「科学」と分別して言われる「技術」に相当する。「科学・技術」の「科学」に相当するものとして、「精神」を考える。

私は、技術を正確に定義することはできない。「技術哲学」の何ものであるかは、さらに知らない。「技術」の一語は、こわいことばのようにも思われる。けれども、科学あっての技術ということは、まず明らかなのであろう。教育、国語教育上の技術も、そういう意味のものでなくてはなるまい。正しく、精神によって裏うちされた技術こそ、ほんとうの技術と言えよう。

精神によって裏うちされない技術などは、めったにないかもしれない。問題はその精神にあり、精神によってというそのよりようにある。技術が、きびしい教育精神によって、表裏のすきまなく裏うちされた時、技術は、ただの技術ではなく、生きた教育技術になる。

このように、技術を問題にすることは、きわめて有意義であろう。今日、いや、ここ十余年来、技術のための技術におぼれた教育技術が、いかにも多いからである。あるいはまた、深く考えることなくして、ただ手さきだけの器用——もとより、教育上の——を追ったり見ならったりすることが、いか

国語教育の技術と精神

にも多いからである。このような傾向は、一言でおおえば、知らず知らずの技術主義的傾向と言うことができる。私は、自覚的にもせよ、技術主義におもむくのは、教育上の一種の怠惰ではないかと思っている。目さきを変えればよいかのように思いすごし、その程度のくふうで、低い段階の教育効果に満足しているようなら、それは、教育の怠惰と言わなくてはならない。つねに新奇な手だてを追う心は、それ自体、積極的な心のようにも、長年月をもって築いていくべき人間陶冶の教育からすれば、ものたりない心、低い次元の教育心としなくてはならない。教育には、もっと毅然とした教育愛——教育精神がいると思う。一つ一つの技術が、その技術を運用する人の心によって、肉づけられ、あたためられているようでなくてはならない。

じっさいには、一つの技術、指導技術を、自分のものとして、相手がたに適用していくのには、そうとうの準備と修練がいろいろ。「このあいだはあれ式でやったが、こんどはこれ式でやってみよう。」というように、かんたんにうつり気をおこしたりすることはできないのが、指導技術というものかと思う。もとより、ある一つのやりかたを、人から聞いて、すぐにやってみる（つまり、まねてみる）ことも有り得よう。こういうことも、もちろん、あってよいことである。が、このばあい、まねればそれでよしというのでは、何にもならない。一つのことをまねてみたら、やはり、その効果の見とどけがいろいろ。（例の「評価」ということである。）たとえば、朗読の指導に、テープレコーダーによる録音を利用する指導技術をまねたとするか。この時、録音したものの内容には深く心をよせることなくして、やたらにボリュームをあげて再生し、教室外までその音を大きくひびかせたりするのは、まことに、論外の指導と言わなくてはならない。録音したら、どんな時にこの録音資料に訴え、どのようにこれを再生するかを考慮すべきである。それこそ、‘効果的に’再生しなければ、教育の場はぶちこわしになり、テープレコーダーをつかった意味はなくなる。ただに目さきを変えて、自他ともに、ものめず

国語教育の技術と精神

らしく、レコーダーをつかったのでは、教育技術上の真の効果は、にじみ出てこない。ほんとうは、こういう道具は、つかいにくいはずである。音量の大小の感覚も欠いたままで、この器械に臨むことなどは、朗読指導として、すでに矛盾している。

小学校低学年では、しばしば、生きた指導技術の、美しいものを見せられることがある。（時には、低学年の教室で、けばけばしいまでの室内装飾、非教育技術を見うることもあるが。）思うのに、小学校では、わけても低学年の教室で、もっとも技術らしい技術、精神に強く裏うちされた技術が、參觀されるはずなのではないか。低学年生たちは、容易なことではうごかぬ、大きな石のようなものである。よく考えなさいと言って目をつむらせると、ねむいと言う。みんな一度立って、せすじをすっと伸ばしましょうという、立ったひょうしに、便所に行くことを思いつく。このようなむずかしい対象を前にしては、なまなかの技術は、なんの法力も発揮しない。先生は、これかそれかと、ひっしになってたたかう。難物相手のこのたたかいが、深刻な指導技術をうむもとなるようである。やがてあるところまで抜け出た先生たちは、みな、さすがにその先生ならではという、人間味ある技術を体現しているのである。どうもしがたい対象にはげまされて、人は、必然に、とうとい、個性的な、いかにもその人のものと言える人間技術を産み出す。

自己の創造した教育技術には、おかすことのできない精神がとおっている。人が、ぎりぎりのさかいで（時には、せっぱつまって）、産み出した方法・手段・技術には、その人の血がかよっている。技術と精神との調和である。私どもは、技術を技術として外形的にまなんだとしても、やがては、自己の内面で、その技法と自己の精神との、調和・契合をはかるようにしたい。

ほんとうの教育技術

形式化した教育技術は、ほんとうの教育技術ではない。機械化した手法などを教育技術と言うのなら、こんな技術は大いに排斥すべきである。

ほんとうの教育技術は、ただの形式化や機械化からのがれようとする、人間の積極的な精神によって生かされたものである。どのようなばあいにも、教育技術には、これを内面からささえる人間の精神がなくてはならない。この精神を、今は、国語教育の精神と言うことができる。

別の一つの言いかたをすれば、教育者の夢を宿した技術が、教育技術らしい教育技術、ほんとうの教育技術だと言えよう。夢を宿すとは、心をこめるということ、心をこめてそのなりゆきを見まもり、なりゆきにむねをふくらませるといふことである。——技術をみずからそだてていくような気もちになることが、「夢を宿す」である。機械化した技術には、夢のありようはない。夢のない教育技術の行使は、教育者の敗北を意味する。

人は、だれしも、本来は、夢のかけようのない技術には、うちこめないはずである。ついていけないはずである。それなのに、当座のめずらしさと手ぎわりのよさから、とかく、外的な技術に引きずられる。しかし、うちこんでいくことはできないから、やがてそのものからはなれて、また他のものを求める。まさに移り気であり、非発展的である。

ほんとうの教育技術は、発展的なものであろう。（発展的なものであるから、夢が宿せる。）発展する技術、発展性を持った技術が、ほんとうの教育技術だと思う。発展するのは、人が発展させるから発展するのである。発展する技術には人がある。——発展性は人がささえている。

ほんとうの教育技術は、固定的なものではない。場席に応じて変容させることのできるものが、ほんとうの教育技術である。指導順序をきわめて、し

ゃにむにこれをおすのが教育技術ではない。教室にはいるとすぐに、その場のその時の状態なりふんいきなりを理解して、それにあうように、指導法を改訂するのが、動的発展的な教育技術である。相手のうごきをとらえなくては、指導のしようはない。

動的な教育技術の用意のある人は、教場にはいっても、すこしもあわてないであろう。せっかちなもの言いをするこゝもないだろう。不用意で出席したばあいは、単純にある教えかたなどをやってみるので、この平板な技術がよい効果をうむわけはなく、先生はあわてる。その時、とかく、せっかちなもの言いになり、声はおちつきを失う。こんな時、思わず高い声を出している。これはあとでひどくつかれをおぼえるもとになる。自分の平均水準以下の低い声で、ゆっくりとものが言えた時は、きっとあと味がよい。そんな時は、緩急自在というこゝちで、相手をゆったりと見ていたのである。私どもは、自分の声のつかいかたからも、ほんとうの教育技術のありかたを、反省し、会得することができる。

いつかは、新聞紙上に、ある陶工家の話が出ていた。その要旨に、
技をみがいて技をすてる。

というようなことがあったと思う。この一文が、よく、「ほんとうの教育技術はどういうものでなくてはならないか。」を語ってしよう。技はみがかなければ、そのすてようはない。勉強しなければ、教育技術の、場への適応性は、発揮させようがない。——つまり、ほんとうの教育技術は、ほどこしようがない。技、教育技術をみがくことなくして、技にこだわらぬのは、技術以前であって、問題にならない。

私は方言の調査を自分のだいじなしごととしている。これにも、いわば、臨地法とか面接法とか、くわしく考えなくてはならないことが多い。このために、私どもは、さまざまの実験もし、苦勞もかさね、やや長い年月、努力してきている。が、今までこの道のあるいてきて、今日、調査技術を要約し

と言うとなったら、それこそ簡明率直に、

誠心誠意法があるばかりである。

と言うことができる。もう、ことは、これにきわまると思っている。調査技術を見がいてみがいて、しかも、それらはあらわにせず、むしろそれらをすてた心になって、もっぱら誠心誠意、相手にむかい、相手とともにうごき、随所に主となるのが、真に望ましい調査技術だと思う。動的発展的な調査技術がここにある。

ほんとうの教育技術とは、教育誠意のあふれた技術であろう。これが、よい技術と言われてよいものである。

世には、「じょうず」ということばが、よくおこなわれている。教室でも「じょうずに書きましたね。」「じょうずに読めました。」と、よく、「じょうず」ということばがつかわれている。このことばは、もともと、ものごとの「上手」を言ったもので、わるいことばではなからう。しかし、「あの人はおじょうずを言う。」などのばあいに明らかなおとり、このことばは、どうかすると、今日、あまり感心しないばあいにもつかわれる。手さきだけの器用も「じょうず」とされている。そこで、私は、教育技術上では、「じょうずに教えた。」とか言わないで、「よく教えた。」などと言うことにした方がよいと思うのである。教育技術を言う時には、問題のことば、「じょうず」はやめて、もっぱら教育誠意を思いおこしやすい修飾語をつけることにしたい。

先生が教室で能弁に話すのでなくても、——きょくたんに言えば、訥弁で話しても、相手がたに、じゅうぶん、よい教育効果をおよぼすことができる。これなど、やはり、よく話せたと言わなくてはならない。この人はこの人としての、よい教育技術を発揮したのである。教育誠意がそうさせたのにほかならない。これをしも、「じょうずに話せた。」と言うのなら、それはそれでもよい。が、「じょうず」ということばにさわりがあるとすれば、——そのような言語習慣の中では、教育誠意のある教育技術には、一般に、「じょ

うず」ということばはつかわないことにしたのがよかろう。「じょうず」「へた」が言われなくなれば、人びとは、気をらくにして、技をみかくことができるのではないか。素朴は素朴なりにとうといことが、人びとのあいだではっきりすればよい。

教育技術と機械技術（こういうことばをつかってよいのかどうか、不安であるが）とをくらべてみれば、教育技術のあるべきすがたがよくわかる。ほんとうの教育技術というものがよくわかる。機械技術は規格品を作る。教育技術は、規格品の人間をつくるのではない。個別々々の人格、人間をつくる。人それぞれに発展可能性を持って生きているのを、その人その人が正常に発展するように、援助し補助するのが教育である。教育技術の特性は明らかであろう。芸術品の生産について、いちおう創作技術ということを使うなら、教育でも、まさにそれと同様の創作技術が言われる。機械のうみ出すものは、いわゆる機械的生産であって、芸術品の創造とはちがう。私どもは、教育技術に生きて、人間個性という芸術品の創造に参画するのである。

ことばを単純な道具と見るのは、機械主義の言語観である。ことばが人間のことばであることを考えれば、私どもは、まず、ことばを、ただ単純に、道具として考えることはできないであろう。ことばは、機械のような物体・道具ではない。人間の心にむすびついたものである。もし、ことばが単純な道具であるならば、機械について、その一部を修理したり改造したりすると同じように、——もっぱら機械技術的に、ことばも、処理することができるはずであるが、じじつは、そうはいかない。かんたんはどこかを修理しようと思っても、手先の器用だけでは、どうともうごかしようがないのがことばである。ことばは、本来、さきに言う、教育技術の対象としての人間に、強くむすびついており、したがって、これは、芸術品の創造にも似た人間創造の創作技術によってしか、うごかしようがない。ことばがただの道具でない（機械技術的所産ではない）ところからも、私どもは、ことばを教育する

国語教育の技術と精神

国語教育の技術の、非機械的技術であることを、理解することができる。

教育技術がほんとうの教育技術である時、技術には品格がともなう。機械的な教育技術、いわばわるい教育技術には、品というものが無い。教育者の「人」が顔を出せば、それなりに、技術に品がそう。つまり、教育誠意がこもれば、教育技術に品格がうまれるわけである。教育誠意のこめかたによって、品格に上下のおこることもまた、やむを得ないことである。

私どもは、品格のある教育技術によって、相手がたを、ほんとうにたのしませるようにしたい。まじめな国語教育、よく勉強して準備した国語指導が、ぞんがい、相手をたのしませないことがある。文学教育など、ことに、むずかしくなりすぎて、相手がたを困惑させがちである。多くの生徒諸君は、先生のむずかしい指導にとまどうありさまである。これは、教育技術の洗練という点で、いま一步、およばないものがあるということであろう。ほんとうに、技術が自分のものになったら、よく、相手がたを、たのしませることができるはずである。もちろん、このたのしませかたは、落語や漫才でたのしませるようなものではない。そんな、ただにおもしろおかしくさせることや、無責任な笑いにおぼれさせることは、そもそも、教育技術のほかのことである。それこそ技をみがいて技をすて、おく深いところで、清らかに相手がたをたのしませることができたら、これが指導の最上というものであろう。品格のある教育技術から、かれらの、清純な学習興味がうまれる。

技術と精神

技術には精神がいることは、以上で明らかになったかと思う。ほんとうの教育技術は、精神の裏づけを持ったものである。これは、当然といえば、当然すぎることである。が、この当然なことを言わなくてはならないほどに、一般には、技術主義的な安易な気もちが、流布してはいないか。

ことあるごとに、何なにのしかた・やりかたと言う。技術と言わなければ技能と言ひ、しかもその中みは大差がない。テスト・採点の流れ作業にいたっては、まさに技術以下である。それはまったく、機械技術的であると言ってもよい。研究のつっこみはどこにもない。これではならない。

例の「国語科学習指導要領」（小学校・中学校）にしても、多分に技術主義的ではないか。私は、ひとりの国語学徒として「指導要領」を見、これを、国語教育研究の発表として見る。そうした時、いかにもさびしいものを感じる。指導要領の精神のすじたいものが、ぐんと出ているのを、みとめかねるからである。もとより、全編は、精神の表現でもあろう。が、記事は、あまりにも技術主義的になっている。「第1 目標」のところでも、小学校のもの、中学校のもの、ともに四項目仕立てである。それぞれに、ことわりはあるものの、なお、集約の余地は残されている。(各項相互間には混乱があり、錯綜がある。)最初の項目が「総括的」「根底」的な「目標」を示すものであるとしても、その本文は、なお、緊縮することができると思うのである。

1 日常生活に必要な国語の能力を養い、思考力を伸ばし、心情を豊かにして、言語生活の向上を図る。(小学校)

1 生活に必要な国語の能力を高め、思考力を伸ばし、心情を豊かにして、言語生活の向上を図る。(中学校)

このように述べられているのを検討する時、たとえば、「生活に必要な国語の能力」と「思考力」とを、どのように考えわけているのか、明らかでない。並列の叙述法は、かならずしも穏当ではなからう。思考は何によっておこなわれるか。言語によっておこなわれる。この点では、「思考力」は言語による思考力である。この意味では、「生活に必要な国語の能力」は「思考力」を含む(あるいは、「思考力」は、「生活に必要な国語の能力」の一つである)と考えてもさしつかえはない。(「国語の能力」は「国語生活の能力」と考えられる。——「国語生活に必要な国語の能力」という言いかたも

国語教育の技術と精神

不鮮明である。) 要するに、ここに、目標観の緊縮が要求される。目標をひきしめていくものは、国語観であり国語教育精神であろう。上記の、「小学校」の文、「中学校」の文の二文で、「日常」をつけたりつけなかったりしているのや、一方の「養い」を他方で「高め」にしていることなどは、むしろ小さい考慮とも言える。それはまた、技術主義的配慮と言われてもよいものになってはいないか。「指導要領」の、まさに指導要領として濶歩する(とでも言いたいような)おもむきが、「国語科学習指導要領」の文章に見られるようであるならば、私どもは、すぐに、その精神を理解することができよう。「指導要領」が、精神を端的に示すところまで洗練統合されたなら、文章自体も、こうまでこみいったものにはならなかったであろう。「目標」の2の、

経験を広め、知識を求め、教養を高めるために、話を確実に聞き取り、
文章を正確に読解し、あわせてこれらを鑑賞する態度や技能を身につけ
させる。

というのなどにしても、達意の文とは言いかねる。この内容は、考えを整理することによって、もっと簡潔なものにすることができよう。じっさい、そうした方が、訴える力は強くなると思う。このままでは、読者は、事物列挙的な、しかもわるくてみいった文章にまどわされて、内容を見うしなってしまう。

燃えるような精神から出発した技術論には、はっきりとした統一がある。技術的知識を持ち寄ったばあいの集約では、容易には、精神の美しさをかがやかすことはできない。どんな協同研究にしても、一般には、そのリーダーが、最高の責任者として、全面的に協同者たちにはたらきかけ、全面的に協同者たちをうごかしたばあいに、はじめてよく、その協同研究の真の成功が期待される。ということは、一つの精神がとおったばあいだけに、協同研究は美しくみのるということである。

つぎに、国語教育の参考書・参考論文に関しても、技術主義の弊害が指摘されるように思う。多くの参考書が、類型を等しくしている。このこと一つがすでに問題であろう。また、参考書が、指導法に関して、詳密な目次をかかげながらも、その本文では、目次の一項目一項目についての叙述の、ずいぶんかんたんなことがある。それも、かんたんに要約したというほどではない「かんたんさ」であることがすくなくない。だいたいな項目が軽くあつかわれて、わずかな説明ですまされているのを見ると、口惜しさを感じる。一つ一つの項目を、もっといねいにおさえていかななくてはなるまい。おのずからそこに、繁簡の差のつくのは当然としても。さてまた、指導のどの方面の参考書にしても、こまかく説いている中に、すくなくからぬ手うすき・あぶなさのあるのは、残念なことである。指導法を説けばよいというようなものの、やはり、根本には、事実認識のたしかさがある。事実に対する本質的な討究の深みを欠いて、そのことの指導法を説いている時、なんとも、あぶなっかしいものを感じる。文法指導なら文法指導を、ただに教えかたの巧みさで説いてみても無理である。文法事実への学的討究の正しさを欠いては、ほんとうには、文法の教えかたの、すぐれたうまみを提示することはできない。かたいことを言えば、文法学（正しい意味の）をぬきにしては、文法指導の妙案を出すことはできない。「学的討究はそこそこにしておいても、教えかたはじゅうぶんに語れる。」と思うところには、技術主義の迷妄があろう。どの道にしても、つねに研究がいたり、自己否定がいたり。自己否定の精神が、技術の裏うちとなるべき精神であるとも言えよう。

技術と精神との一致ということが、私のいちばん言いたいことである。

現代の国語教育の無精神性というようなことを考えるのは、私の妄想にすぎないだろうか。私は、国語教育論といわず現代の教育学そのものについても、その、現下の教育界に対して精神を説くことの弱いことを思っている。分化された教育社会学や教育心理学は、今日、現場に、どのような教育精神

国語教育の技術と精神

を植えつけつつあろう。教育哲学は、今日の教育現場に、どのように密着しているのであろう。私の感想はせっかちすぎるかもしれないけれど、一方では、学問上の分析主義の弊も、ここにみとめられるのではないか。学問の分化はそれとしてたいせつなことであっても、同時に、学問が、学理をもって、実践を本格的に指向しうるようであることも、また、たいせつである。

国語教育の精神

ここに精神と言っても、これをただに観念的に考えておくわけにはいかない。ばくぜんと精神を強調してすますことは不合理である。「精神」は「国語教育の精神」である。

国語教育の精神について、二とおりのことが考えられようかと思う。一つには、教育愛とも、教育精神とも言ってもよい精神が考えられる。これは、「精神」の広義のものとして、まず考えとりやすい。さてその精神の内がわに、狭義の国語教育精神がある。それは、つぎの二要素から成ると考えられる。

- (A) 基礎的なものを重んじる心
- (B) 論理的思考を重んじる心

国語教育のたちばでは、積極的に、これを国語教育の精神とする。国語教育では国語教育なりに、この精神を実現すべきだからである。

基礎的なものを重んじる心とは、どういう心か。たとえば、教室での問いかた一つについても、「問うとはどうすることか。」「問う人は、どうなくてはならないか。」——「どうあれば、どれだけの人に問えるか。」などと、ことの根元をたずねてやまない心である。たとえ力がおよばないばあいにも、根元をたずねようとする心そのものは、だれしもはたらかすことができる。その心が、基礎的なものを重んじる心である。現場人で、基礎的研

究を持った人は強い。また、基礎的研究を持とうとつとめている人、持ったのがよいと自覚している人びとも、同様に強い。これらの人は、ことにあっても、動揺することがすくなかろう。すでに基礎的研究を持とうとしている人は、その心がけのゆえに、若さをそなえ、若わかしきを發揮する。基礎的なものを重んじる心があれば、だれしも、つねに清新であり得よう。この清新・若わかしきが、技術上のすべての問題を解決する。基礎的なものを、じっさいに重んじることができれば、研究は無限に進展しよう。これに応じて、自己は無限に革新される。

論理的思考を重んじる心のことは、多く言うまでもなかろう。論理的に思考することができればもっともよい。この思考力が、技術を洗練する。そういう思考力にはまだ長じていない時も、「論理的思考を重んじる心」が開けていれば、すでによい。重んじる心が、論理的思考力になっていく。

論理的思考は、科学的思考とも、言いかえてよくはないか。科学的思考を重んじる心が科学的精神である。ここで、技術をささえる精神として、科学的精神がとらえられることになる。基礎的なものを重んじる心というのも、また科学的精神であろう。こうなって、国語教育精神、国語教育の精神は、ついに、科学的精神と言いかえられることになる。それでよいのであろう。当今の国語教育に欠けているものは科学的精神である。科学的精神を欠いているがゆえに、安価な技術主義的傾向が流行する。私どもは、ここに新しく科学的精神を強調して、国語教育を、「無限に発展していくもの」としたい。

現実を見る目

—国語教育の開拓—

現実熟視の国語教育

国語教育に新鮮味がなく、潑刺としたものがないことが、時に話題になる。特志家の活動は別として、一般には、国語教育に、惰性的傾向がかなり強くはないだろうか。

これは、ひとり国語教育にかぎったことではあるまい。教育活動全般が、とかく機械化しているようで、しばしば低調さみである。研究会を開いても、参会者の、ものを求める態度は、しいて強くはなく、意欲的でない。大研究集会などは、人びとのそのような惰性を、一面、助長してさえいるようである。(大会として、大きいテーマをかかげながらも、結論らしいものは、はっきりしないで終わることなどが、すくなくない。)

このような不活潑は、教育者の、職業人としての生活意識そのものが、すでに依他的・惰性的であるのにもとづいていよう。教師は、世間の人として、ただ平凡に、機械的に学校にかよい、あるいは研究会に出るのにとどまっているようである。

うれえて言えば、国の教育の沈滞ではなからうか。その中に、国語教育もあるとすると、私どもは、当面の国語教育論として、この沈滞の中から国語教育をすくい上げることを考えなくてはならない。

私は、「現実を見る目」をみかくことによって、平板化した国語教育を、たてにおこす(救う)ことができるのではないかと思っている。現実熟視の国語教育が、ここに要請されていると考える。

今日にかぎらない。いつの時代でも、現実を見る目をみがき、とぎすまし

現実を見る目

て、きびしく現実を見つめていけば、日々に新に、国語教育を（どの教育を
でもあるが）開拓していくことができよう。

子どもは、一般に、現実の微細に対して、鈍感になりすぎてはいないか。
新聞記事、その他の大ニュースに対しては目を開いても、足下の微妙な現実
態に対しては、目を見開こうとしないかたむきがある。——やはり、ききほ
どから言う惰性的な生活の中では、現実に対する細・大の関心の、生き生き
としたものは、失っているのか。

考えてみると、たとえば、師範学校を卒業し、あるいは教育学部・学芸学
部を卒業して教員となった子どもは、あまりにも平凡に、当然に、教師にな
りすぎた。そもそも、何の波瀾もおこりようのないコースに立ち、そのコー
スを、無事にあるいてきたのである。この、あたりまえすぎた生活では、現
実への目は、とぎすまされようもなかった。今こそ、生活に革新がいる。ど
うしても、現実を見る目を見開かなくてはならない。——現実感覚のするど
い評論などを見たとするか。そんな時でも、その意見が、自己のと同意見と
思えるほどに、子どもは、現実熟視の力を高めなくてはならない。

現実を見る目をどのようにして養うか

現実へどう対処して、現実へのまなこを見開くか。どのようにして、現実
熟視のまなこを養うか。「特殊なもの」を見るようにすることが、現実を見
る目を養う、最上のはや道になると思う。

特殊なものなら、特殊であるがゆえに、見えやすい。きよくたんに特殊な
ものなら、人はだれでも、それがすぐに見える。こういう、特殊・異常のた
ぐいに、まず、目をくばるのがよいと思う。

広島市内にこういうことがある。一つの高等学校〈男子〉があって、そこ
の生徒諸君は、そろいのふろしきづつみを持ち、電車の中で、凜然と起立し

現 実 を 見 る 目

ている。自分の前に席があいても、腰かけようとはしない。席は人にゆずるべしとの教育が徹底しているようなのである。これはいかにも異常な現象であって、見るからに特殊である。私どもは、すぐに、この特殊に目をうばわれる。この時、私どもは、いやおうなしに、今日の中高等学校生徒の通学車内動作一般というものを思わせられるのである。つまりここで、「通学生一般の現実」を見る目が養われる。

私は、学生諸君と文法を研究する場合にも、何か変わったことは言えないかと、いつも異見を求める。珍説であろうが妙説であろうが、いっこうにかまわない。とにかく、人の言わない、変わったことを言ってみるよにとさそう。異見は新見と呼んで、これをしきりに求めている。学生諸君は、自分らに新見など出せるわけがないと、きめがちでもある。そこを、かまわず、ついていく。攻めていくのである。たとえば「動詞の活用形」の名称をとりあげて、「未然形・連用形・終止形・連体形・仮定形・命令形」の各名称のあいだに、命名上の不統一はないか、——「命令形」という考えかたと、「連用形」(用言につらなる形) という考えかたと調和するか、などと問いかけていく。不統一・不調和となったら、ゞでは、名称を改訂してみましょう。ゞゞどしどし案を出してみてください。ゞ と呼びかけていく。ここで宿題にでもすると、つぎにはかならず妙案(珍案も)が出て、いわゆる新見発表がおこなわれる。自分の発表した案がとり上げられてほっとする人もあれば、おや、あれでもよかったのかと、かえってとまどう人もある。——おれのあの変なのが、なぜほめられたのかわからない、ということもしばしばである。が、こうするうちに、変なのでも‘新見’のうちなのだと、人びとはやっと理解しはじめる。似たような作業で、こんな作業もやる。「連用修飾語」「連体修飾語」ということばがあるが、これを、「連用」とか「連体」とか言わないで、ほかのことばで、「なになに部」「なになに部」(「語」でなく)と言いやわしてもらいたい、と。これなど、すぐには新案も出てこないが、右に左に

現実を見る目

と、相手がたをゆすぶっていると、すこしずつ案が出はじめる。こういう時、かれらは、やってみればできるものだなあと実感する。このような「新見」の文法研究をみんなで行っていると、人びとは、しだいに、文法研究一般への心がまえを新にしはじめ、従来の文法偏見はすてて、目ざめた思いで、文法の現実に新鮮なまなこをこらす。文法の現実を凝視するようになる。

何のばあいにしても、変わったことや特殊なことにまず目をつけると、ねむっていた自分がはっと目をさまし、自分の、ものを見る力がはっきりと自覚されてくる。その自分が、やがて、その自覚された力で周囲を見まわす時、現実の微妙微細は、こと新しく自分にひびいてくるのである。特殊への活眼が、普遍を見る目になる。

私は、自分の研究のしごとの一つとして、特殊表現法の研究というのをやっている。日本の諸方言の中からなるべく特殊らしいものをとり出してみようとしているのである。たとえば岡山下の人が、「まああきれた！」と大げさに言う時、

○ガメタ。

と言う。これは風がわりな言いかたであろう。これを特殊表現法としてとりあげる。東北地方のうちには、帰った時にではなく出かける時に、「タダイマ。」と言っている所がある。これも特殊表現法としてとりあげる。九州や、山陰のうちでは、「あとから行くからね。」という時の「行く」を「来ル」と言っている。これも特殊表現法としてとりあげる。こうして見ていくと、特殊な「ものの言いかた」は、ずいぶん多いことが知られる。ところで、だんだんにしらべていくと、「あとから来ルからね。」にしても、ものを言う人の、言いかたの基点ということを考えれば、「来ル」と言ったのでちっともおかしくないことがわかる。九州や山陰の人たちは、「来ル」ということばを、むしろはば広く自由につかっていることが、ここで理解される。おそらく、むかしは、九州や山陰の人にかぎらず、方々の人が、「来ル」をこの

現実を見る目

ように自由につかっていたであろう。ただ今日では、九州や山陰の方にだけ、こんな自由な用法が残存しているので、他地方の人びとは、これを特殊とも見がちである。が、もともとこれは、特殊でなくて普遍的であったろう。そういえば、出かけるあいさつの「タダイマ。」にしても、ものは「ただ今。」だから、出はいるのどちらにつかってもさしつかえはないはずである。今日の「やあ。」などでも、「やあ、今日は。」にもなれば「やあ、おめでとう。」にもなる。もの言いのはじめのことばは、あと、どのようにもつづけられてよい性能を本来持っている。「タダイマ。」が「帰りました。」に強くむすびついたのは、言語習慣の片よりというものであった。——それこそ特殊表現法である。片よったものが共通語になっている。そこで、目くそが鼻くそを笑うのとえどおりになって、今は、行く時の「タダイマ。」が特殊視されている。いずれにしても、特殊表現法を見ていくと、しだいに、日本語のものの言いの地はだかわかってくることは、上の一・二の例からも、すぐに知られよう。私は、しきりに特殊表現法を求めているが、志は、日本語の原本的なものの言いかたなり、ごく一般的な（つまり地はだの）ものの言いかたなりをすなおにとらえようとするところにある。特殊なものに目をつけることによって、——そこで自分の文法感覚を養いつつ——、日本語表現法一般の現実を追いつめようとしているのである。

このあいだ、信州の北で、白馬山麓をあるいていた時、「キネキ°」ということばに接した。土地っ子の山岸さんという、30才台の男先生からおそわったのである。山岸さんといっしょにあるっていて、ふと道ばたを見たら、あの、白いところをたべる葱が植えられていた。『あれは何と言うんでしょう？』『「キネキ°」です。』キねぎ？——私は、どこででも、このんで、葱の名称を聞いている。「葱」は「根木」だとすると、葱はもともと、「き」とよばれていたことになる。（土地によっては、葱のことを、「ヒトモジ」——一文字——とも言っている。）さて「キネキ°」とあれば、「ねぎ(木)」にまた

現実を見る目

「キ」をつけたか。ここでいよいよ、葱はもと「キ」という単音節名であったことをうけとってよかろうか。「キネキ」と命名した時、あたまにつけた「キ」が、「木」などと同じこちのものであったとしたら、なおのこと、「ねぎ」の「根木」は証明されたことになり、むかしは、ずいぶんいろいろなものに「木」という名をつけたことが知られる。これは、物の名まえのばあいであったが、こうして分析して見ていると、一成語の特殊なものからも、日本人の造語法の秘密を見つけてくることができる。日本語の造語法の大きな現実を解明すべき手だてを養うがためには、一見異様な、特殊な事例に目をそそぐのがよいと言える。

国語教育の現場に特殊はないであろうか。特殊はむしろありすぎる。ありすぎて、特殊が特殊らしくなくなっているのが現場でもであろうか。こんなだと、特殊を見る目を養うことからはじめなくてはならないのか。

かんたにとらえることのできる「特殊」をとらえる、ということなら、わけなくできることだと思う。今はここから出発する。このようにして特殊を見て、ひいては、(発展的に)、教室の現実を見つめるように努力すれば、国語教育は、まねごとではなく、自分の国語教育として、展開させていくことができよう。

現実を見つめる国語教育

小学校一年生受けもちの女先生が、こんなことを話してくれた。

映画を見せた時に泣くのは、組でもよくできる方の子か、または、できない方の子です。

なるほどそうかと思った。

この報告には、いろいろの、吟味すべきものが含まれているように思う。よくできる方の子と、できない方の子との一致ということは、ここでは追求

現実を見る目

すまい。——この問題は、他のいろいろのばあいにも出てくる。ふしぎとも言えれば、いかにもとも思える、おもしろい問題である。（できない子の純真さは、できる子の純真さにかよおう。ともに泣くのは、その純真さの一致によることか。）

ここでは、ともかくかれらが泣くことを話題にする。一般多数の子らは泣かないで見ているのに、ある一部の子たちがわっと泣きだすのは、すぐに気づく異常な現象である。この特殊は、特殊として、だれしもかんとんにとらえることができる。そこで、とらえて考えてみる。よく考えてみると、泣くのは、いかにももっとものことだ。なにさま、目の前にあるのは白い幕だけである。ところが、やがて、その幕の上でさまざまな事件がおこり、ことによれば、今にもそこからこちらへ人がとび出してきそうになる。まったくおそろしいことである。殺伐な場面ともなれば、その迫真性につりこまれて、見る者は白い幕のことなどはうち忘れ、ただその現実性におどろく。おそろしくないはずがなく、泣かないでいられようはずがない。さて、こう推察してくると、泣かないで見ている子たちの胸中も、あらためておしはかられて、低学年の、おさない人たちが、映画というものをどんな心理でうけとめているかが、だんだんにわかってくる。こうして、教室のものたちみんなの現実が、しだいに見つめられてくる。相手がたにびたりの国語教育・国語指導ができてくるのはこれからである。（——今までは、相手がたがわかっているつもりで、じつはわからないままに指導していたのである。）相手の現実に見目が開けはじめると、ようやく、現実をふまえたきびしい教育がおこなわれはじめる。ここで、自分の国語教育がはじめられる。国語教育の開拓である。

人に問うことは第二として、第一には、対象の現実我问うというような国語教育がだいじである。現実の中に道を見いだした時のよろこびはかくべつである。そこに開拓者のよろこびがある。

現実を見る目

ろうあ学校というような所になると、先生は、いやおうなしに、きびしい現実に直面させられる。ここでは、型どおりに国語教育をしようとしても、通用しない。現実を見つめるべきことは、ここにきわ強く要求されている。いったん、こういう教育現場に身をおいてみると、どうしても相手の現実の中に道を見いださなくては、何もすこしもできないことが、ひしひしと感じられるらしいのである。任にあたる人は、ここで、どんなにしてでもしぬかなくてはならない国語教育の開拓を体験するであろう。私は、さきごろ、この道のりっぱなかたに出あった。この国語の先生は、ふつうの高等学校からろうあ学校に転任されて、すすんで、このきびしい現実にぶつかられたのである。お話を聞いたところによると、この先生は、じつに多くのすぐれた開拓をしていられる。たとえば品詞分類にしても、ろうあ生のために、すばらしい見識を立てていられるのである。先生は、その強固な体験から、じっさいに、文法学説の改訂を要求していられる。現実の中からつかんでこられたその指導法には、抗弁の余地のないものがある。『こうしたなければ成績があがらぬ。』、『この方法でいかななくては、かれらは判断にまよう。』と説かれるお話には、あたまがさがるばかりであった。先生は、身をこの学校に投じられて、ご自身の、現実を見る目を、ぎりぎりの境できたえられたようである。現実を見つめる国語教育は、この先生のばあい、じつに、動きながらもすみきっているこま（独楽）のように、肅然とおこなわれているのである。

『在学中は研究にうちこむことができたけれど、卒業して就職してからは、「研究」からはなれてしまった。』、『やろうと思ってでもできぬ。』、『研究と教育とは一致しない。』というような話しは、よく聞かれる。一面、もっともなことである。しかし、他面、卒業後も依然として研究の興味を失わないで、その道をあゆんでいる人もなくはないことは、また、あらそえない現実である。何が、このふた道を生じさせるのか。私に言わせれば、このふた道は、

現実を見る目

その人その人が、すでに在学修業中、どのように自己の生活とその周囲——つまり自己の属するいっさいの現実——を見ていたかによっておこるふた道だと思う。つとめて現実に立脚し、古典を対象にとるにしても、まなこは現実からはなさぬというように、現実学の態度をとってきた人は、学校卒業後も、どんなに怠惰になった時も、学的関心は失わないであろう。まして、すでに在学中、きわめてわかりやすい現実学に身を投じたばあいは、卒業後も、行住座臥、自己の周囲が、みな学問のたねである。やるまいと思ってもやらずにはいられない。このようであると、教室に出ても、そこにおこるいろいろな事件・事実・現象が、みな学的関心の対象となり、その人は、研究即教育を実感し、教育者と研究者との一如を味わう。現実を見つめる 国語教育は、現実を見つめる国語の学問とともに、さわりなくならびおこなわれる。現実への目を持つことの、終始変わらぬとうときは、ここに明らかであろう。

現実直視と環境整理

現実を見つめる国語教育の能率を高めるためには、環境を整理すること（自己のも教室のも）が有効であると、私は信じている。現実を見る目は、整頓された環境の中で、いよいよとぎすまされる。

環境を整理すれば、それまでに見えなかったものも見えてくる。乱雑の中からは、よい教育はうまれてこない。

教育といわず、生活全般でも、環境整理が重要であることは、言うまでもないことだろう。乱雑は、美しい創造のためのよい母胎ではない。

環境を整理してみれば、現実のひだが、こまかにはっきりとする。そこで、何をおそれるべきかがよくわかる。おそれを知ることが現実理解であろう。おそれを忘れたら、教育も学問もおしまいである。

方 言 の 現 実

国語教育の対象、つまり相手の人たちは、まず、みな、方言の子として生い立っている。国語教育のいとなみは、すべて、この方言の子にはたらきかけるいとなみである。何をどう発言させようとする時も、何をどう考えさせる時も、みな、方言人に言わせ、考えさせるのである。

かれらは、本来、方言の土壌でしか、ものをたがやすことはできない。一こと言うのにも、方言生活の基盤に立って言う。一つ考えるのにも、その方言生活での発想習慣にしたがって考える。かれらは、つねに方言生活の基底的指向のもとにうごいているのである。——多くは、方言生活のままにうごいている。要するに、かれらは、方言の子である。この現実を理解することがなかったら、国語教育は、正確には、一步も前進せしめることができない。言いかえれば、かれらの方言生活の方言の現実を見る（見つめてうけとる）ことがなかったら、国語教育の効果を的確にあげることは、できない。現実を見る目を、しばらく、相手の方言生活の現実を見る目——相手の方言の現実を見る目としよう。

読解指導も、作文指導も、話すことの指導も聞くことの指導も、すべては、かれらの方言生活への凝視とむすびつかなくてはならない。

一例を、話すことの指導にとって考えてみよう。たとえば、相手の話しことばに「シェイクワツ」（生活）というのが出たとする。これは、かれのその時の偶然の一発音ではなくて、その郷土社会の方言生活の習慣をそのまま反映していよう。これの指導は、かんたんにはいかない。ゝその発音はいけないからゝとその場でかんたんにゝ直してやるゝことにしてよいものではない。やはりその発音の根底を洗ってみ、土壌を分析してみて、その発音を共通語発音に近づける、やさしい教育を考えることが必要である。一つの順序

現 実 を 見 る 目

としては、似たような発音をしないで集めてみる。このことは、相手にもやらせてみる。(——こんなところから、すでに、よい指導が開ける。)多くの例を集めてみると、そこの人びとが、たいていこういうふうな発音をしていることに気づく。これで、実体ははっきりとする。そこから、先生が、たとえば「シェ」〔ʃe〕と「セ」〔se〕との発音のしわけをしてみせる。一方の〔ʃe〕は、わざと「シエ」と発音して聞かせ、一方の〔se〕は、「スエ」と発音して聞かせる。そのちがいはだれにも聞こえやすい。そこで、みんなに、「シエ」と「スエ」とを、早や口に言わせてみる。こうして、「シェ」と「セ」とに近づかせる。ここで、「セ」の方が共通一般の発音だと説く。

作文に方言の言いかたが出ることは、生活の表現として、歓迎してよい。はじめから方言を封じたのでは、かれらは、ものの言いようがない。先生がたは、とかく、外面にあらわれた「方言のことば」を問題にしがちであるが、じつは、方言の子たちは、その方言の子としての純度が高ければ高いほど、その全文章表現を、まさに方言生活の発想方式でつづっている。方言的というなら、全文章が方言的である。作文が、方言上、問題になるとしたら、じつは、全文章・全文脈が問題になってよい。私どもは、まず、全文章を、方言的な文章表現としてうけとるべきである。つぎに考えるべきは、方言的に書けさえすればそれでよいとばかりは言えないということである。方言人は閉鎖的社会人である。かれらの将来の生活は、開放的（「閉鎖的」に対して言う。）でなくてはならない。方言人は、より広い社会の生活に適應しよう、教育（開化）されなくてはならない。とすると、閉鎖的な方言表現の生活は、しだいに開放されなくてはならない。共通語表現法のしつけが必要になってくる。——ここまでくれば、ことは作文問題にとどまらない。書くことにも話すことにも、共通語表現法の指導がいる。

一般に、このような開化の教育が問題になる時、たいせつなのは、「方言を正しく愛していく」という理念である。私は、かりにこれを、方言静愛の

現実を見る目

理念と言っている。

人は、目標がはっきりすると、相手がたをそれに近づけていくために、とかく無理をする。「方言矯正」というような考えかたは、そこでおこったものだった。が、矯正などと考えるはいけないことは、すでに発音指導を述べるところで明らかにした。相手がたをみちびいていくためには、相手がたの現実（——方言生活）への正しい理解と静かな同情とがたいせつである。方言静愛である。いわば、方言生活を、かれらの現実として、尊重していくのである。「方言尊重」、念を入れて言えば、方言生活という現実の尊重である。尊重して、方言生活を正視し、これを共通語生活の方へ引き上げていく。郷土に永住するはずの人に対しても、その郷土社会のわくのひろがることをなっとくさせて、その人たちの方言のまどを開くように、はたらきかけていく。

このさい、共通語をどう考えるか。既成の共通語というものの支配力を大きく考えすぎて、これに対する受身のかまえだけを教育することは、消極的な共通語教育として、批判されるべきである。せまい一郷土社会に安住しているものにとっては、生活語改善と言っても、かけはなれた東京語的なもの言いなどは、夢にも似たものであろう。共通語がそんなところにあると言われても、実感がわかない。必要感もなんらおこらない。それよりも、となり村へ行き、その先どなりの町へ行って、ことばで笑われることのない程度に、もの言いの流通性を獲得することが、その人びとの急務なのである。現実には、直接有効なものが、まず求められる。共通語指導はそこを考えねばならない。共通語教育は、まず、人びとの、その近隣社会への適応力を、現実的なねらいとすべきである。その段階までのぼり得たものは、ついで、さらに広い社会を見わたすことができるであろう。そこでかれは、みずから、より広い社会への言語生活の適応力を求めていくはずである。こうなると、共通語というものは、生活者個人によって、自律的積極的に求められてい

現 実 を 見 る 目

くことになる。そのようにしむけることが、積極的能動的な共通語教育ではないか。

なお、教育としては、最初の段階から、「コミュニケーションのことばは、他から与えられるばかりであってよいわけではない。」と、教導することが重要である。小社会圏でのまじわりのばあいでも、人は、みずから、もの言いや単語を発案して、コミュニケーションの開拓をはかったのがよいことを知らせる。そのようなくふう・努力が、言語生活の知的な興味となれば、人は、日々のことばの生活、ことばのまじわりを、たのしむことができよう。そういうたのしみのまじわりが、じつは、共通語生活でなくてはならない。したがってこう言える。共通語生活とは、共通語をたがいに作りあっていてもいく生活である、と。これはまさに、積極的能動的な共通語生活と言える。

小社会のばあいは、ありあわせの方言文脈の表現で、ずいぶんまにあおう。それはそれでよい。よいどころか、その、まにあうものは、積極的に利用すべきである。そのような中で、地についた新しいくふうのもの言いや新語を創作して、小社会の共通語を豊富にすることがおもしろかろう。

やがて大社会にのぞんだ生活となっても、人びとは、臆することなく、さまざまの言いかたなどを発案して、共通語のこころみをたのしむようにしていけばよいと思う。一方ではまた、そういうのを笑わないで見聞きするような習慣も、早くから、共通語教育の中で、——言語態度の教育とじて——、しつけられなくてはならないと思う。

共通語は、みんなの生活の共通のためのものである。したがってこれは、みんなの生活の共通のために、みんなが育成していくべきものである。人のための共通語ではない。自分のための共通語である。うけとるばかりの共通語では、自分の心はみたまれないはずである。このことを、早く、教育によって自覚させることが必要である。これは、自覚をさそう共通語教育と言える。

現 実 を 見 る 目

以上のような共通語の考えかたが、方言人の現実に密着した考えかた、「方言人の現実を見る目」での考えかたであることは、明らかであろう。方言人の言語生活の発展とともに開けていく共通語、動的発展的な共通語が考えられるしだいである。

共通語をこのように考えていくことによって、私どもは、方言の現実を見つめた、方言静岡の国語教育をなしとげていくことができる。

さて、方言の現実、地方ごとに区々である。ここに、国語教育の宿命的な地方性が見とめられる。この地方性を原理としてとらえることがなかったら、国語教育のほんとうの開拓は、できないであろう。

考えさせる国語教育

機械的な教育

教えかたにとらわれた教育や、教えかたの機械化した教育は、相手がたに、ものを考えさせることができない。考えさせないようにしむけているのと同じなのが、現代の、技術主義的な教育である。

受験を目あてにした学習指導などは、中でもひどく機械化しており、考えさせないでいる。国語の受験勉強の多くは、形式的におぼえていく、考えない勉強である。

このような受験勉強——受験指導が、人間の力の育成と鍛練のために、どんなに索漠としたものであるかは、多く言うまでもなからう。すでに当事者たちの多くも、その味けなさに困却している。

自身の力でみずからほりさげていくような勉強をさせたのがよいことは、だれしも気づいている。つまり、考えさせる教育のたいせつきは、だれしもみとめている。それでいて、思うようにはならない。まさに技術主義の世の中である。

私は、今こそ世に哲学のいる時ではないかと思っている。今こそ、自主的に考える生活のいる時だと思う。

哲学というような学問は、永遠性を持ったものではないか。それが、はやったりはやらなかったりするの、そもそもおかしいことである。考える生活には、本来、たゆみがあってはならない。

技術主義的世相

技術主義的な世相を、現在、私どもは、どのように指摘することができるか。第一には、話しのしかたや文章の書きかたなどに関する著作がブーム然と世に出てくるところに、はなはだしい技術主義的世相をみとめることができる。文章の書きかたに関するものにしても、どのくらい出ていようか。それらはみな努力の所産ではあるにしても、なお、文章を語るのに、自己の文章表現の無理を犯しているたぐいがなくはない。自分の文章表現に対する反省や否定を欠いたままで、文章の鍛練を説いているむきがないではない。書きかたや話しかたの「言語技術」を語って、技術のあまい考えかたにおちいっているものがすくなくない。

このような書物の流行は、人間の自己主張の力を弱めるであろう。人びとの、個性的表現の自由を重んじる気持ちを弱めるであろう。技術主義は、一方で、人びとを、「そうそう考えなくても、やりかたさえおぼえていればいいのだ。」との、安易な気分につれていく。話しのしかたに関するものでも、「なにになに法」というようなものが提供されると、人は、その「なにになに法」の究極に強調されているはずの精神は玩味することなくして、そのもの全体を、ただに「なにになにのやりかた」としてうけとってしまう。じつは、「なにになに法」などと称しているものは、人にそううけとられてもしかたのないようなよびかけかたをしてもいる。よびかけかたが、すでに技術主義なのである。

さきにふれた受験勉強、受験指導が、すっかり技術主義に流れている。技術主義も、もっとも生きのわるい技術主義である。教師は、同学年のいく組かで、同一教材については、つとめて同じ方式に、同一内容をしゃべらねばならぬという。こんな機械化が、またとあろうか。このような画一的な授業をしておいて、あとで一斉に、同一問題でテストをするという。このテスト

考えさせる国語教育

の成績は、テスト問題の発行会社で採点してもらう（——そういう連絡になっている）というにいたっては、もはや、学校も学校工場である。工場で、成績は、流れ作業的に処理されていく。

こうなるとは、教師はいったい、どんな存在と言えるのであろう。それにしても、時に応じて（むしろ頻繁に）、研究会は方々で開かれ、各校の当時は、それに出席参加する。何を研究しようとするのか。特志家のほかは、とかく意欲が低いようである。

教師の教育観はどういうことになっているのであろう。その人生観はどういうものなのだろう。

受験勉強に深刻な思いの、高等学校生徒たちは、わりきって、あるいはかなり自覚的に、技術主義的な勉強に邁進している。かれらの受験界は、まさにものものしい技術主義の様相を呈している。文語文法はだれもが「ぞ・なん・や・か・こそ」と丸おぼえし、「かな」とあれば「デアルワイ」と口訳する。『古文』で徒然草をやれば、どんなに浅くても全部をやらねば気がすまない。はっきりと、質よりも量である。——結果論的に言って、そうになっている。試験には通りたいのに、『現代文』の勉強はきらいだと言う。すきだ・きらいだと言ってよい段階と、言うべきではない段階との弁別がない。結果では損をしている。現代文がきらいなのは、また、そのむずかしい、こねまわしのような『読解法』になやまされてのことが多いか。そうだとすれば、これにも技術主義の弊害があるとされる。ともあれ、高校受験生の国語学習の生活が、どんなにおもしろくない、義務的なものになっているかは、だれしもよく知っていよう。かれらは、ただ、上級学校に合格したいばかりに、見さかひもなく、即物的に熱心なのである。考えてみれば、じつにがまんづよい勉強生活である。

受験指導でなくても、国語科の時間一般が、内面化の浅いものになっている。これが現今の通弊ではないか。高等学校「指導要領」では、「現代国

考えさせる国語教育

語」ということが言われている。しかし、世上のこれに対する考えかたは消極的である。どの時代までが現代か、などと言っている。このような機械的なうけとりかたは、今日の高校国語教育の、内面化させてものを考えようとはしない浅さを、よく反映していよう。私は、「現代国語」は、現代日本人のための、歴史的現実としての国語、——そういう現代の国語でなくてはならないと思っている。それは、現代語体系とも言えるものである。ほかのことばで言えば、「現代国語」は、現代に生きる人間としての私どもに必要な国語の体系である。その中には、文語法に属することなども含まれてよい。

(現に、私どもは、日常、「単なる」とか、「における」とか言っている。)現代人が現代生活(→現代語生活)をするのに必要な国語の体系が「現代国語」である。そのような、動的な体系が、歴史的現実としての現代語体系である。現代国語の教養というものは、こういう現代語体系の教養でなくてはならない。古典語がそこにはいっていても、それは、現代語教養のはばと厚みなのである。現代国語の勉強の中には、古典の勉強がはいつてきてよいわけである。現代語教養のために、しかるべき古典も、教材としてほどよくとりあげていくというようであるならば、現代国語の認識は、よく内面化されていると言ってよからう。

高校時代に、考えない習慣を強くつけられた生徒諸君は、大学にはいっても、思考生活に目を開こうとはしない。こちらが、考えさせようと、はたらきかけると、かれらは、何か変わった学問にでも接したようにしておどろく。かれらの自由な意志の発動を求めても、それは単なる「宿題」と見なされる。この宿題の観念を、「自己の積極的に考察討究すべき課題——研究題目(または項目)」として認識してもらうことが、まことに容易でない。ノートも、機械的なノートはさけさせようとして、ノート法の新しいくふうを説いても、かれらは、旧来のノート形式にただ追従していく。

思考力以前の注意力がすでに弱くて、思考力以後の判断力は、なおのこと

考えさせる国語教育

ふるわない。

考えさせる教育

考えさせる教育、考えさせる指導の必要なことは、すでに明らかであろう。元来、この必要は、言うまでもないことである。

人間が、人間として存在する以上、自由でありたく、自主的でありたい。この、人間の自由なり自主性なりは、みずから考えることなくしては得られないはずである。考える生活を重んじることなくしては、得られないはずである。務台理作氏は、「人間疎外が極点に達している現代こそ、逆に人間回復の転機をふくむものである。」（岩波新書「現代のヒューマニズム」）と言われる。転機をふくむかいは別として、私どもは、技術主義的な世相に反撥して、一方では、人間の回復に努力しなくてはなるまい。人間存立の自己目的を、私どもは、明確にしていかななくてはならないと思う。このためには、みずから考え求める生活を強くしていかななくてはならないことが明らかであろう。

この趣旨にしたがって、考えさせる教育は、強くおこなわれていくべきである。これは、どんなに早くからはじめられても、早すぎではない。ことに、高等学校ともなれば、この点にかくべつの力が加えられなくてはならない。この時期でのこの教育が不徹底におわると、やがてかれらが青年の危機に際会した時、人生を直視する力を発揮することができない。——成績よく大学に入学した者が、のち、しだいに弱い生活におちていく例は、すくなくないことである。

考える生活を

「考える生活」を重んじるべきことは、今日、ただに学校教育での急務であるばかりでなく、社会全般での急務でもある。「考える生活」は、学校の内外にかかわりなく、生きる人びとの、理想の道とされなくてはならない。

考える人びとが、たがいにものごとの真実を求め、真実に生きようとする時、世の民主主義もヒューマニズム、ヒューマニタリアニズムも、健全なものになろう。真実につく真民主主義こそ、民主主義の本格ではないか。ものごとの真実を、ひたすら考えることによって追求しうるし、また把握しうる。

雑誌「世界」（36年8月）に、今の人たちの、考えようとしないうちにふれた、おもしろい座談が出ていた。桑原武夫氏と開高健氏と小田実氏との会談である。（「他国を見て考える」——三代目の世界像——）

開高 二代目の人たちは、ヨーロッパの分析精神というか、分析主義というか、そういうふうなものを輸入して、頭の中だけでもそれを一応発達させた結果、自分の情熱というものがなくなって、分化の方向をたどっていったために全体的な像というものをつかむことができなくなったんでしょうね。

桑原 それもあるし、それから知識が本から入ってきていて、本に書いてないことは存在しないといった顔の人がふえましたね。

とある。私なりの言いかたをすれば、ここにも、技術主義的なものの弊害が語られており、思考をやめた平板な生活が指摘されている。なお、開高氏のことばに、こんなものがある。

外国を旅行して帰ってきて、外国を媒体にして日本のことを書くとみんなしっかりするんだな。きばきばっとしたものが書ける。ぼくもそれを経験するわけです。だから、一つ日本の小説家が、外国で暮してるつも

考えさせる国語教育

りでわかりきったようなことでも一つ一つためして問いなおしつ作品
というものを書いたら、ずいぶん作品世界が姿ってくと思うな。

「外国を媒体にして日本のことを書く」のは、いやおうなしに考えさせられる
ような境地に立って、ものを書くということであろう。これだと、ともか
く、内面化をしいられるわけであるから、考えの深め・深まりを表現するこ
とができる。「わかりきったようなことでも一つ一つためして問いなおしつ
作品というものを書いたら」という「問いなおし」こそ、考えるということ
——考えに考えるということにほかなるまい。開高氏のことばは、「考える
生活」への反省のことばとしてうけとられる。

小林秀雄氏のはげしい（しかし当然の）ことばがある。

ぼくなんぞがベルグソンを書いているのも、だれもまじめに考えないか
らだ。生きている以上、考えなければしょうがないじゃないか。（朝日
新聞記事 年月失）

小林氏の、「徂徠」という題の文章（「文芸春秋」36年8月）には、つぎの
一節がある。

自分の学問の土台となったものについては、「本文ばかりを、年月久し
く詠め暮し」たという他に別に仔細はないのだ。「注にたより、早く会
得いたしたるは、益あるやうに候へども、自己の発明は、曾て無之事に
候」

徂徠の学問がここに語られている。「本文ばかりを、年月久しく詠め暮」ら
すのは、まさに本文に沈潜して熟考する生活であろう。——読んで読んで、
読みぬく、すなわち考えぬく生活である。「注にたより、早く会得」するの
は技術主義である。それは「益あるやうに候へども、自己の発明は、曾て無
之事に候」とある。このさいとうといのは、「自己の発明」である。これは、
自立的な考案によって得られるものにほかならない。徂徠は、「考える生
活」の重要性、鈍重にかまえて考え求めていく生活の効果について、ここに

考えさせる国語教育

純朴に解説（——説得）していると言ってよからう。

人間の考える生活からは、その人そうおうの品格がうまれる。考えることをしない社会は、品格の低い社会であろう。

品格の教育に力点をおいても、「考えさせる教育」は、できるのではないか。

ことばで考える　ことばで考えさせる

ただ考えさせるといってもはじまらない。どのようにして考えさせるか。ことばで考えさせるのである。

私どもが「考える」のは、ことばで考えるのである。ことばによることなくしては、考えを進めることはできない。考えを、すじめ正しく深めていくことはできない。

「考えたけれども、言えない。」などというのは、まだ考えていないのである。言ってみて、一とおり言えるようなら、それだけは、たしかにはっきりと考え得たのである。

説明を（——そのことばを）深めていくことができるようであるなら、そのように、考えは深まりつつあるのである。

すべて、人に考えさせるのには、ことばにしなから考えるようにさせればよい。考えるとは、ことばにすることである。

さきの「世界」座談会で、開高氏は、つぎのようなことも言っている。

非常に不自由な言葉の中で、自分として平素考えたこともないものを、カテゴリーをだんだん広げてしゃべるし、自分が考えたこともないような思考の訓練をするし、これは冗談と受けとっていただいていたいいんだけれども、世界を征服するのは、一番単語の少ない民族ではないだろうか

考えさせる国語教育

と思ったことがあるんですがね。

外国語の中で、自分の今までの思考生活になかったものを獲得していくことが述べられている。「自分が考えたこともないような思考の訓練をする」という。ことば——外国語——によって、思考・思考生活が、それほどに刺激されるのである。「一番単語の少ない民族」の話もおもしろい。そういう民族の人たちは、おしつめられたぎりぎりのわくの中で、なんとかして抜け出したい、とび出したい、飛躍したいという努力をするであろう。つまり、抑制された言語形式ゆえに、かれらは、かえって、反撥・飛躍の心を強くするのである。それによって、かれらは、大きいしごとをするはず、というのである。ことばによって考える思考生活が、異常な言語環境の中にあっただけあい、その異常の言語ゆえに、思考はかえって発展するとも言えるのか。開高氏は、人が、ことばによって考えさせられることを、極端な説明のしかたで述べていられるのではなからうか。

「考えるとは、あたまの中で、自分が自分とかたることである。」と言う人もある。

考えさせる国語教育の一要点

考えること（考えさせること）の重要性と、考える（考えさせる）のはことばで考える（考えさせる）のであることとは、明らかになった。

そういう、考えさせる教育の、国語教育・国語指導で、だいじな一つのこととは何か。それは、教師が、指導上、相手に、考えさせることばを述べていくことである。——相手が、よく考えて、その考えをじっさいにことばに表現することができるように、「考えさせることば」を述べていくことがだいじである。

そのような、考えさせることばは、どういうことばか。（教師の話しこと

ばの問題として考えていく。)

第一に、適当に静粛である話しことば——音声言語でなくてはならないと思う。静粛すぎて、緊張過剰のものは、相手をつかれさせる。

第二には、適当にゆるい速度の音声言語でなくてはならないと思う。能弁の早や口は、相手によく考えさせることができない。考えさせるためには、相手にゆとりを与えることがある。

第三に、しみ入るような音調を持つものでなくてはならないと思う。そのような音調は、研究そのものの深みから、しぜんに出てくるものであろう。研究の深さに正比例して、滲透力の強い音調がうまれる。

第四には、ことばづかい（表現法）そのものが、論理整然としていなくてはならない。相手に、どのようにか、考えさせる、根本の動力は、この表現法の論理そのものであろう。

ことばを弄するようなことをしては、相手をすなおに考えさせることはできない。ことばはあくまで正常に用いなくてはならない。ただただ正用につとめれば、正しい効果が発揮されよう。

言表生活が敵であることは、よいことであって、けっして、さけるべきことではない。敵であれば、必然に、相手を考えさせる。安価な妥協的態度の言表や、粗雑な座談的口調は、相手によく考えさせることばにはならない。指導者は、誠意をもって、言語生活の彫琢にはげまなくてはならないと思う。

考えさせることば——「考えさせる指導」のことば（考え深めさせようともちびくことば）——をつかって、相手を、考えるようにみちびけば、ことばでそうみちびかれるので、かれらは、考えることをことばにすべきことを、よく考えるようになろう。——「考えること」は「考えてことばにすること」であることを、よく領得するようになろう。

考えさせる国語指導のじっさい

新「指導要領」が、思考力の教育を重要視しているのは、推重すべきことである。

私どもは、国語教育の各部面での指導にあたって、どのような方法を取りながら、よく考えさせていくか。ここで、読むことの指導法、書きあらわすことの指導法、話すことの指導法、聞くことの指導法の委細が問題になる。

国語教育の分野としての、上の四者については、のちに、おのおのごとに、問題の多面にわたり、ややくわしく述べるつもりである。そのさい、当然、考えさせる国語指導のじっさいを強調することになる。したがって、ここでは、指導法の委細にはふれず、ただ、一わたりのことを概説するにとどめよう。

「考えさせる」読解指導は、要するに、読み深めさせる指導でよからう。書きあらわすことでの「考えさせる」指導は、書き深めさせる指導になる。話すことでの「考えさせる」指導は、話し深めさせる指導になればよからう。聞くことでの「考えさせる」指導は、聞き深めさせる指導になってよいはずである。考えなければ、深めることはできない。深めれば、考えたことになる。

四分野のどの道にしても、思考深化に、おおよそ三段階が考えられるのではないか。第一段階は、単純な入門の段階であり、第二段階は分析的に考えていく段階、第三段階は、しあげの、総合的に考えていく段階である。たとえば、話すことと言うなら、第一段階で素材をつかむ。第二段階で、いちばん言いたい重点をみつける。(素材分析である。) 第三段階では、その重点を中核にすえたり結語においたりして、話しの全体を、立体的に、さらに動的発展的にしくんでいく。

考えさせる国語教育

四分野のどのばあいの指導にしても、考え深めさせるためには、あくまでその場に即してやらせることが肝要である。その場その場ということを考えねば、考えの深めようはない。ほんとうの深めかたは、個別的なものであるということでもある。深みは、ものの生命のやどるところだからである。

その場に即応してということは、生活——生活の事実^①に即してということでもある。

ことばを見つめさせる

考えさせる（ことばで考えさせる）（考えさせて、ことばにさせる）国語指導は、きわまるどころ、ことばを見つめさせる国語指導になってよいわけであろう。

ことばを見つめることのできる人間が、思考力のある人間である。

ことばを見つめさせる国語教育をおこなっていくためには、教師は、相手がたを、じっと見まもっていないてはならない。

相手がたをじっと見まもり、見つめる国語教育が、考えさせる国語教育になる。

論理的思考と国語教育

論理的思考の教育

「考えさせる国語教育」が重要であって、論理的思考の教育が重要事となる。(p.49参照) 考えさせるのは、論理的に考えさせるべきである。

もちろん、「考える」「考えさせる」には、いろいろの「考えかた」「考えさせかた」が、あろう。が、根幹として重要なのは、論理的思考であると思う。論理的思考は、これを科学的思考と言ってもよからうか。

人間の思考法として、論理的思考がもっとも重要であることは、阿部次郎氏も、その著書「学生と語る」(阿部次郎選集第六巻)の中で強調している。氏は、ヘーゲル弁証法の絶対的に有意義であることを、私どもにわかりやすく説き示していただける。人間にとって、強靱な論理的思考ほどだいじなものはないことが、そこで痛感されるのである。

論理的思考

論理的思考とは、一ことで言えば、すじめ正しく考えるということであろう。——すじ立ててものを考えるということであろう。だから、「論理的思考」は、「科学的思考」と言いかえてもよいことになる。さて、科学的に緻密に考えていくことは、また、合理的に考えていくことでもある。したがって、論理的思考・科学的思考は、また、合理的思考とも言いかえることができる。弁証法の思考法は、それとして、まさに合理的であろう。

すじ立てて考える考えかたを、例説してみよう。ここに、甲地から乙地に

通じる、さまじまの道路があったとする。ある人が、甲地から乙地に行かなくてはならなくなった。その人は、なるべく早く目的地に着くことを望んでいる、とする。かれはいかに道をえらぶか。ここで、目的に応じた、すじめの正しかた、すじ道を正す考えかたが必要になってくる。これが論理的思考・科学的思考・合理的思考である。最短距離をえらぶばかりが能ではない。道路の難易も考えあわさなくてはならない。急がば廻れでもある。状況が不確実だとしたら、意を決して最短コースを選ぶのもよい。事情のゆるす範囲で、なかんずく目的によくかなうかと考えられる通路を選択することが、このばあいの論理的思考である。

「論理的」ということの反面には、「非論理的」ということがある。「すじが立つ」のに対しては、「立たぬ」である。

もっとも、この論理的ということについては、せまくは考えすぎないようにする用意がつねにいると思う。知的なものには論理がみとめられるが、情動的なものには論理はみとめられないとするのは、論理をせまく考えすぎるものであろう。情意にもまた、情意の論理をみとめることができる。たとえば、私どもが、何かの宴席で、膳についたとする。やがてその食膳のいろいろの料理をたべる。この時、それこれの皿を、なんとなくつついているようであるが、じつは、その間に、しぜんの秩序を見せている。これのつぎにはそれと、しぜんに、とりあわせをよくしているのである。たべるしぜんのこのみに、秩序・順序の論理がある。私どもはまた、日常、あの人はなんとなくすきだと言う。こんな時も、反省してみると、すきなわけ——すく論理——がわかってくる。魅力とか、ふんいきとかいうものも、ただ不可思議なものではなくて、いずれは、そのいわれ・わけ・しくみのわかってくるものである。こうして、そこそこで、情意に論理がたぐられる。

私の方言調査の経験でも、じっさい、「あの家にはおもしろいおばあさんがいるらしいぞ。」というようなことを、よく感じる。愉快なことに、そこ

へ行ってみると、ほんとに、おもしろいおばあさんのいることが多い。私としてみれば、これが偶然でも非論理的でもないのである。やはり、そのさいにはそのさいなりの根拠があって、それが、ごくしぜんに、かつは瞬間的に、私にものを思わせるのである。その根拠は、どのようにか、論理的構造のたどられるものはずである。してみれば、このばあいのような情意的判断にも、論理はあるとすることができる。私が、年来、調査経験をつんでいるうちに、これこれの条件のばあいはこうこうと、かなりの証拠をつんできたものとみえる。過去の証拠がしぜんのさきえになって、——つまり、そういう意味で論理的に、私は、新しい村にはいったばあいにも、一軒の家に好対象を見つけるのであろう。発見は瞬間的でも、ことは、偶然によるのでも勤によるのでもないことが明らかである。

論理の飛躍ということがある。この時も、私は、じつは飛躍の論理というものがあると思う。超論理という時も、論理をこえていく雄大な論理、敏速な論理があろう。

私どもは、「論理的思考と国語教育」というばあい、「論理的」ということを、ことさらにきゅうくつに考える必要はない。どこに論理があるかもしれないと考えることがたいせつである。

論理的思考をせまく考えすぎて、そのような論理的思考の国語教育をすれば、国語教育は索漠としたものになる。ひからびたもの、きゅうくつなもの、かたくるしいものになる。

論理的思考の国語教育は、とかく、人びとに、誤解されてはいないだろうか。それは多く、論理をとりちがえるのよってはいないだろうか。

国語教育上、「論理的思考」を考える（問題にする）ことは、正しい意味において、まさに論理的でなくてはならない。自由に、雄大に、「論理的」ということを考えることによって、よく、「論理的思考」を、国語教育上のすじがねとしていくことができよう。

今日の国語教育

私どもは、いつも、現実には立脚しなくてはならないと言っている。これは、今ここで言いかえれば、現実の中の道理をふみはずしてはならないということであり、「現実の中に論理を見いだそう」ということである。

一方ではまた、私どもは、つねに夢を大きく持たなくてはならないと言っている。夢をいただくのは飛躍である。——(この点で、今日はどうかであろうか。あまりにも、夢がなさすぎはしないか。そのためにと言ってよかろう。国語教育はおもしろくなくなっている。技術的にはさまざまな方法が成り立っていて、理づめにはなっている、一方、飛躍の論理を生かすところがすくないので、国語教育の、創造的なおもしろみは、なくなっている。)

「論理」をたてにとって、今日の国語教育をながめた時、私どもは、まったく、解決すべきやっかいな問題に行きあたる。——現実の中に論理を見いだしつつ、地みちに進むことと、論理をこえてしかも大きな論理に生きて、非論理的とも見られるものをどしどしと開拓していくこととの二つを、調和統一していくことは、じつに容易でない。けれども、国語教育の進歩は、この二つの方向のよく統合されたところからもたらされるものと考えられよう。

論理的思考と国語教育

「指導要領」中の「思考力を伸ばし」は、「論理的思考」(「論理的」ということを広い意味で考えて)の力を伸ばしということになるとしてもよかろう。ここで考えなくてはならないのは、「思考力」「論理的思考」についての国語教育のたちばである。

論理的思考と国語教育

「思考力を伸ばす」ことは、国語教育だけの作業にはとどまってならないはずである。教育のすべての教科は、「論理的思考」の力を伸ばすことにつとめなくてはならない。考える力を伸ばすことは、教育上、根本的にたいせつである。

このようであるならば、国語教育が「思考力を伸ばす」ことそのことを目的とするように説くことは、不徹底と言わなくてはならない。国語教育が国語教育であるためには、ここに、国語教育独自のたちばが成り立たなくてはならない。国語教育としては、国語教育独自のねらい（思考力についての考えかた）をうち出すことがいる。

そこで、こうなるであろう。

思考力を伸ばすことは、全教科・全教育の目標である。国語教育は、人びとが、

論理的に考えつつ話し、書きあらし、
論理的に考えつつ聞き、読みとる

ことができるようにすることを目的とすべきである。

と。このことは、

論理的思考によって言語表現をおこない（話し書きあらし）、
論理的思考によって理解する（聞く読みとる）

ことができるように、人びとをみちびくことであると言ってもよい。これで、国語教育のたちばははっきりとする。

言ってみれば、国語教育は、「論理的思考」の教育そのものを目的とするものではなくて、「論理的思考」による「言語表現と言語理解」の教育を目的とするものである。国語教育にとっては、「論理的思考」は、方法的な意味を持つものである。「論理的思考」を、方法として重んじるのが、国語教育のたちばであると言ってよい。

そうであれば、国語教育は、もっぱら、論理的方法でおこなっていけばよ

論理的思考と国語教育

いと言える。論理的（広い意味で）におこなって、相手がたを論理的軌道にのせ、すべて論理的に思考させて、国語教育の直接目的、

国語表現力と国語理解力との深化拡充

または

国語表現の生活と国語理解の生活との深化拡充

を実現していくようにするのである。

論理的方法を重んじて国語教育をおこなっていくことが、思考力・論理的思考に関して、国語教育らしい国語教育をしていくことになる。「論理的思考と国語教育」とは、「論理的思考の国語教育」「論理的思考を重んじる国語教育」ということであってよい。

つねに論理的指導方法を

論理的思考をさせるために、あるいは、論理的思考の軌道にのせるために、つねに、論理的な指導方法を重んじる。論理的な指導方法は、国語教育のすべてのばあいには、重んじていくべきものである。

話すことの教育でも、書きあらわすことの教育でも、読むことの教育でも聞くことの教育でも、つねに、「論理的思考」をさせていく。言語教育でも文学教育でも、論理的思考を重んじることがなくてはならない。論理的思考をさせる論理的指導方法は、広汎に用いられるべきものである。

そのようにすることは、じっさいに可能であり、また、じっさいに必要な不可欠であることが明らかである。たとえば詩の読解の指導のような時にも、論理的方法は、かならず、基礎的に重要である。自由に言って、どんなばあいにも、論理的指導が困難であるというようなことはない。

学校教育が、通常、一時に多数のんびとを相手としていることを考えてみても、論理的・合理的な指導方法の緊要であることは、自明であろう。指導

の特殊な感覚的方法は、時にいくらかの人は誘導することができても、同時に多数の人びとを善導していくことはできない。私どもの日常生活上の事件でも、理がとおらなければ、多くの人は、ついてこない。

今日は、読解教育のために、文章の種類をこまかく分けたりすることがさかんようである。多数の種別に分けようとする事自体に、すでに大きな問題があると思うが、それは今は問わない。文章種類を分けるいとなみが、論理的思考の国語教育を、ゆがんだものにしなければ幸である。——「論理文」などという「文種」を設けたりすれば、すでにそこから、論理的思考の国語教育は、ゆがめられよう。

詩の読解指導の論理的方法

論理的方法はすべてのばあいにはじであることを明らかにするために、特に、詩の指導のばあいをとりあげてみる。

人は、詩などにはと、小首をかしげるかもしれない。しかし、詩のばあいでも、じつは詩人自身が、まったくしぜんに、論理的方法をとりあげている。

荻原井泉水氏に、「言語の力学——俳句の文的構成について——」（「言語研究」第十二号 18. 3. 30）という論文がある。氏は、この中で、蕪村の「飛石も三つ四つ蓮の浮葉かな」を解釈するのに、つぎのような四分節の解析法をとってられる。

飛石も —— 三つ四つ』
↑ ↓ ↑ ↓
蓮 の —— 浮葉かな

つまり氏は、俳句理解（→鑑賞）のために、俳句の文的構成を、このような図式に整理されているのである。これは、まさに、俳句読解に、明晰な論理的方法を示されたものである。四分節の処理をおこなって、そこで、氏は、

四部分相互の関係を、公正に見すえようとする。この論理的方法は、多くの
人びとを、ひとしく読解の正座にさそうてやまない。氏は、四部分相互の関
係（——動的なつながり）を、つぎのように述べる。

「飛石」が「蓮」に影響されて之は水のほりにある飛石だという感じ
が出る。

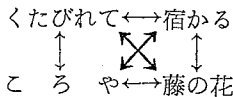
また、

「浮葉」はいくつあるか分らないが「三つ四つ」に影響されて数の少な
いパラリとした感じを出す。

と言う。

言われて、私どもは、ごくすなおに共感をもよおす。だれでも、すこしの
抵抗心をもおぼえることなしに、荻原氏の説に同調することであろう。これ
はまったく、解明の論理的方法の正常な効果にちがいない。荻原氏は、「感
じ」と言っているけれども、その「感じ」は、論理的方法による的確な
分析によってみちびき出されたものである。いわば合理的帰結である。「鑑
賞」も、これなら、理路整然としている。おしつけの鑑賞は、ここにすこし
もない。

今、私どもも、荻原氏にならって、一つの解釈練習をやってみよう。「く
たびれて宿かるころや藤の花」をとりあげてみる。これを、つぎのように分
析する。



私は、このように、矢じるしを多くつけてみた。四部分の相互関係を、く
わしく考えてみることにしたい。解釈上の論理的分析の手段は、いくら詳密
になってもよいはずである。さて、こうして整理してみると、「藤の花」が
じっさいにある場所などは、すぐに明確に理解される。宿からはなれた所に

論理的思考と国語教育

藤の花があるかに見る解釈などは成り立たないことが、ここに明らかであろう。

ことにあって、論理的方法を発見しうるならば、その軌道上で、私どもは、多数が、解釈の合一点に到達しあうことができる。おたがいが、なっとくしあうことができる。教育の方法としては、この論理的方法が、——鑑賞指導というような時にも、じつにだいじである。

論理的なものは、発見すべきものである。論理がないときめることは、穏当でない。見いだせるまで、発見することにつとめて、さぐりあてるべきものが論理ではないか。すべての教育方法は、本来、論理的なものを発見すべきものであると言える。

つぎには、いわゆる自由詩について、論理的な指導方法を発見してみよう。室生犀星氏の作品に、「あゆのかげ」というのがある。この第一連は、

背なかにほくろのあるあゆが
日のさす静かな瀬のうちに泳ぎ澄んでいる
いく列にもなって
やさしいからだを光らせている

とあり、第二連は、

その影は白い砂地に
かげ絵のように
大きくなったり小さくなったりして
時にはぼやけたりする
水のかげまで玉をつづって
砂底へ落ちてゆく

となっている。

第一連と第二連とでは、ずいぶん感じがちがおう。さて、指導の時には、この情味のちがいを、どう理解させ鑑賞させるか。味わってみよと、くりか

えし言っただけでは、指導にならない。また教師が、ただふしをつけて朗誦して聞かせてみても、かれらの着実な理解は産ませることができない。やはりここには、合理的な方法がある。前後二連の理解のしわけをさせるためには、——しかも、最大多数の人を、ほぼ同時に、ほぼ的確に、その理解のしわけに到達させるためには、どうしても、論理的方法を求めなくてはならない。

その一・二を考えてみよう。第一連は、「あゆが」とある。四行は、要するに、「あゆが」の文章である。ところで、第二連になると、「その影は」とある。以下、第二連は、「影は」の文章である。（もっとも、「水のかけまで」ともある。が、これもやはり「かげ」である。そうして、作者は、「あゆ」の方は「影」とし、水の方は「かげ」としている。）ここで、私どもは、第一連と第二連とが、物自体と、その影との対立を示すものになっていることを知る。これがわかれば、両連の情味の、鑑賞のしわけは、道を得たことになる。この対立をわからせるのが、論理的方法の教育である。

物と影との対立の理解は、素材理解に属することであるから、この理解をさそう論理的解剖は、論理的方法の第一段階的なものであると言ってよい。つぎには、解剖をさらに深め、論理的方法を前進させていって、文章面のことばづかいの、ややこまかなところにはいっていく。（——相手を、そのようにみちびく。）たとえば、「あゆが」に対するものとして、「その影は」に気づかせるのである。「は」は、細分・微視の態度をあらわす。それゆえ、これについて行けば、鑑賞の姿勢は、いちだんとこまやかに、やさしくなっていくはずである。

ことばづかいで、つぎに、注意させておもしろかろうと思うのは、——つまり、指導者の論理的方法展開の妙所と思われるのは、——両連でのむすびの動詞のちがいのところである。かれらに、読むことをくりかえさせ、そこへだんだんに刺激と暗示とを多くし高くしていって、さいごに、両連での、

「いる」と「する」「ゆく」との対立をとらえさせるようにする。(また「対立」を言うが、対立をとらえさせることこそ、もっとも平易に論理的思考にはいらせることである。)「する」と「いる」とは、たしかにちがう。それはどんなちがいであるかを追求させるのである。その答えを、辞書的な説明で答えさせるのではなく、この詩の全的理解——鑑賞の心で答えさせるのである。こうしていくと、かれらは、第一連と第二連とにつき、第一連は「静」、第二連は「動」というような対比関係を見てとることができよう。これで、両連についての、情味の味わいわけは、そうとうに成功したことになるかと思う。

両連をはじめて読んだ時に、何の感懐ももよおさなかった人も、以上のような、解明の論理的方法に身を乗せていく時は、しだいに、なんらかの感じを、かならずおぼえるようになる。詩理解の指導法としての論理的方法の、本質的な重要性は、ここに明らかである。

論理的方法の一般性

詩のばあいが上のとおりである。一般に、どのような文章表現のばあいにも、その読解には、論理的方法が、基本的に重要である。

こういうわけで、私どもは、すべての読解作業にわたって、読解指導の合理的手順というものを考えることができる。それを、私は、従来、素材読み・文法読み・表現読みの三段階としてきた。これだけの考えかたは、つねに、どのような「文種」のとりあつかいのばあいにも、生かされなければならないと思うのである。

また、理解に対する、表現一般の指導のばあいにも、やはり、上の考えかたは適用されてよいと思うのである。ものを書いて表現するのにも、「素材的に、文法的に、表現的に」と考えていくことができる。読解に関して、上

論理的思考と国語教育

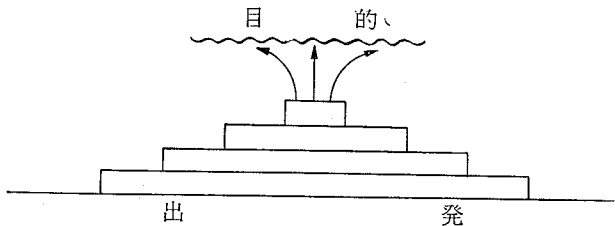
の三段階が必然の過程となるならば、読解のうらがえしの表現（文章を書くこと、また、話すこと）でも、当然、その三段階が識別されてよい。どんなばあいにも、すべて、論理的手順はたいせつである。

高村光太郎氏の詩編を読み、またその散文を読んだ私は、それらがいかにも均斉のとれたものであることを痛感した。それらは、まさに論理的に表現されているのであろう。このような表現の努力は、氏の、彫刻での、比例均衡への努力とあい通ずるものか。比例均衡への努力は、そもそも、論理的開拓の努力である。私どもは、高村光太郎氏の文章表現の中に、表現の論理的方法の、全人的なきびしさを見ることができる。

私どもの推敲もまた、論理的整合の努力ではないか。

論理的方法は、表現生活においても、つねに重要とされる。したがって、論理的方法は、表現指導の全般で、つねに重んじられなければならない。

さいごに、教育の方法としての論理的方法一般を、かんたんに図示してみよう。



すじ道を求めて、下からだんだんに、処理手順を積み上げていくのである。さいごの目的まで、積み上げが順調におこなわれることが望ましい。

そのような積み上げが不可能となれば、さいごに、いちおう飛躍と言いうる、目的への到達法がとられる。積み上げに努力したら、終局では、多少とも飛躍して目的に到達するのが、むしろ、論理的方法のなりゆきであるとも言ってもよからうか。

論理的思考と国語教育

飛躍、それは、あの発明・発見のようなものである。発明や発見には、その直下に、じつは、長い道中の、合理的な、むりをしない研究、論理的方法のねり上げがある。発明発見は、けっして、偶然でもなければ突然でもない。発明には発明の論理がある。それと同様に、飛躍にも飛躍の論理があるはずである。

とすれば、けっきょく、論理的方法は無限に伸展するものと考えられることになる。

論理的方法の一般性をみとめることは、合理的追求の精神に生きることである。私は、一人の教師として、合理的追求の精神の普遍性を信じたい。

論理的思考の国語教育

論理的思考をすすめるための論理的方法はつねにだいじであるけれども、論理的方法があらわになってはよくない。いわゆる論説文のとりあつかいかたにしても、これが、方法上、論説的になることはきんもつである。かたい文章をほぐすほぐしかたが、あまりにもかたいものになっては、かれらの学習興味は、減退するばかりである。論理的方法を提供する姿勢には、つねに細心の注意がいる。（——「論理的思考」ということばにわずらわされて、教師がさいしょからちこまりすぎるのなどは論外である。）

論理は生活に根ざしたものであろう。あたまでだけ考えた論理はつよくない。であれば、教師も、つねに、日常生活そのものを、論理的に整理することにつとめなくてはならないであろう。論理的指導の、すぐれた実践は、教師の、すぐれた環境整理からうまれる。

論理と心理とをひきはなしてはならない。論理派と心理派とが対立しては危険である。論理的思考を特定化してはならない。「論理文」というような「文種」を立てることは有意義でないと思う。

論理的思考と国語教育

論理的思考の国語教育のためには、指導のたちばに立つ人が、偉大な人びとの思想に接して身をやしなうことがあってよいのではないか。すぐれた人びとの思想によって、自己の論理性が鞭撻されることは多い。

論理的思考の国語教育は、一語を重んじるところからはじめられる。一語一語をそまつにしたのでは、論理的指導の教育は成り立たない。先生も児童生徒も、一語を重んじる人にならなくてはならない。言語の表現も、はじめの一語のすえかたで、あとのすじがきまる。単語をおろそかにして、「文章の論理」を考えることにはしてはならない。

愛情の国語教育

愛 情

相手に、考えさせるためには、教師は相手を、じっと見つめなくてはならない。見まもっていかなくてはならない。相手を見つめ、見まもる国語教育、これは愛情の国語教育である。

相手に考えさせる、論理的思考の国語教育が、ただにかたくるしいものになってはならない。論理的思考の国語教育は、いつも、生活の地盤の中で、あたたかく進められるのでなくてはならない。このようにしていく教育は、愛情の国語教育である。

論理的思考をはげますための処置が、かえって機械化し、瑣末な技術主義におちていくことは、ありがちのことである。この技術主義を克服するところに、愛情の国語教育がある。

「愛情の」国語教育は、「考えさせる国語教育」「論理的思考の国語教育」を、まさに生活の中のものとするために考えられるものである。これは、「論理的思考の国語教育」の対立概念として考えられるものではなくて「論理的思考の国語教育」を包摂するものとして考えられるものである。

「愛情の」とは、「愛情をもってする」の意と、とられてよい。人間教育のために、「愛情の」と言うのである。

今日の国語教育では、教師の愛情は、どのように生かされているのか。教師は児童・生徒をじっと見まもっているであろうか。個々の人間を見つめない、画一の技術主義教育がおこなわれたりしてはいないだろうか。「集団的思考」の指導の方法は、よく、教師の人間愛にきさえられていようか。ヒュ

愛情の国語教育

一マニズムを言うこと自体が、時に機械的であったりはしないだろうか。教室指導の効果をあげることにほねをおりながらも、中等度以下の能力の人のびとを救済し指導することに、ぬかりがちであったりはないか。

日々の教育を、愛情、人間愛でつらぬくことこそ肝要であると思う。このような教育愛の精神は、古くても、また、つねに新しいものである。今日の教育学が、もしも教育愛を強調せぬならば、それは、教育学の無力をみずから示すものである。教育の学問は、どのように分化せしめられようとも、そのおのおのはみな、終局においては、教育の愛情の正しい持ちかたを説くところがなくてはならない。

愛情の国語教育によって、日々の国語教育は深化せしめられる。

教育も学問も、すべては愛情によっておこなわれるべきものということができる。

愛情・誠実

愛情が、ただの愛する情であったのでは、教育愛とは言えない。「論理的思考の国語教育」を包むほどの「愛情の国語教育」は、「知性にささえられた愛情」の国語教育のはずである。

愛情の国語教育は、せめても、つねに、愛と誠実との国語教育でなくてはならない。誠実であるならば、そこには、その人として可能なかぎりの、知的な愛情があるとされよう。

このような意味では、「愛情の国語教育」は、「誠実の国語教育」と、言い換えられた方がよいかもしれない。「愛情」に当然「誠実」を予想するならば、依然、「愛情の国語教育」の名が用いられてよい。

私は、おりおり国語教室を参観してきて、その教室の作業・様態につき、「あまりにも無為・無策」と感じるものがすくなくなかった。また、時に研

愛情の国語教育

研究会などに参会しては、その人びとがとかく自己を型にはめようとしているのを見た。平常、これというくふうもなくして、まったく常識的に、お座なりに、その日の教壇に立つのなどは、その人自身、すでにやりきれないことははずである。その、みずからの味けなきの気もちが、しぜん教室に散布されることなどは、彼我にとって、また、やりきれないことである。研究会の学習指導でこちこちになるのなども、すなおな国語教育の生活のためには、よいことでない。私は、こうしたいろいろの国語教育状況にふれるたびに、「愛情の国語教育」、「誠実の国語教育」という主題のたいせつであることを思わせられてきた。『もっと誠実にうちこめないものか?』と、考えさせられることが多かったのである。

もとより、そこには、さまさまの生活事情が見いだされる。いわば、そうであることにも、けっしてむりからぬもののあるのがみとめられる。が、それらの事情のほかに、なお、『こんなことでいいのだ。』との安心感、いな放任感のようなものがあるのは、教育界の事態として、見のがしがたい。ここで、私どもは、反骨精神のたいせつさを、強く思わせられるのである。

こうした感慨と自覚とに立つ時、私は、「愛情の国語教育」のすじをとおした国語教育書を、世に問いたくなるのである。

明るい面を述べて、この節をむすぼう。さきに述べたように、おりおり、国語教室を参観していて、時には、無為の為、無策の策の美しさに出あうことがある。あるいはまた、無智の智の美しさが見いだされることがあり、単純の純、機械的の穢の美しさが見いだされることがある。そういうばあい、思いのほかに、教育の効果はあげられているのである。このような事実の際会すると、「誠実の国語教育」のとうとさが、ひしひしと感じられる。私は、こういう事例にはげまされて、「愛情の国語教育」「誠実の国語教育」の主張をかためてきたと言ってもよい。

教育技術への愛情

「毎日の国語教育」の実践者の、国語教育する心の深化を目あてとして、以下、「愛情の国語教育」の実践を、すこしく考えてみる。今日とかく技術主義に流れようとする国語教育に、私どもは、どのようにして、愛情の血をかよわせることができようか。

私どもは、とかく形式化しようとする技術を、私どもの愛情で、あたためていかななくてはならない。そうすれば、真にゆるぎのない国語教育法を確立することができる。

教育技術の目あたらしい手を求めようとする心は、技術主義の弊におちいった墮落の心である。まず、この心をなくすることが、一般の教育技術を愛情で生かすもとである。目あたらしい手段は、あってもよいが、なくてもかまわないとしよう。——教育の熱心は、教育のあの手この手を求める熱心ではなくてよいと考えることにしよう。

人は、しばしば、教育熱心のままに、人の教育技術を見ては、まねようとする。まねることはよいとしても、そのために、教師が没個性的になることは、大きな損失である。没個性的になれば、技術は、どんな技術を用いたとしても、すでに死んだ技術である。私どもは、研究会に臨んでも、研究授業を参観しても、あくまで、自己の一分で人のものを見ることに努力したい。自己と他との、もの求めかたが、ともに消極的なようであれば、どうしたら自分の見かた・考えかたができるかと、考察すべきである。

教科書の採択などにあたっての、当の教科書を見る見かたが、浅いものにとどまっていることもすくなくない。いわば、単純な技術主義の処理がそこに見られることがすくなくない。このさい、どうすれば、教科書の見かたを、本格的なものとしていくことができるか。私見によれば、たとえば、副詞の

愛情の国語教育

用法一つを、その副詞の出るところごとに、綿密に検討していくことなども、よい方法になると思う。(副詞の見られる一文の、あるいは、時に応じては、その文ととなりの文との二文の、全体構造を検討して、その副詞の用法の、適不適を検討するのである。)これは部分的な見かたのようであっても、ここから、その教科書の文章の出来ぐあいを、たち入って検討することができる。つまり私どもは、この特定の一視点から、教科書文章の批判を、そうとうにやっていくことができるのである。特殊を通じて普遍にせまることができるなら、これは、教科書を本格的に観察する道が得られたことになる。これはまた、正しい愛情をもって、その教科書を見ることができるようになったということである。

国語教育の全般は、よく、文学教育と言語教育との二分野に大別されてきた。この二大別もまた、たしかに、技術教育的所産と言いうるのであろう。一方から言えば、この二大別は、必要なことであった。しかし、この二大別を、意味あるものとするためには、二大別という処理は、指導者(教師)の深い愛情で包まれなければならなかったのである。二大別を包む愛情とは、その一方の教育にしたがう時に、他方のものをそこへむすびつける心がけである。言語教育を徹底させるためには、文学教育の中での、しぜんの言語教育を重んじることがいる。文学教育を徹底させるためには、これを、よく、言語教育の正当な軌道にのせなくてはならない。こうなって、文学教育・言語教育のうけとりかたは動的なものになる。このようにうけとってはじめて、二大別は生かされるのであり、二大別を生かした時、愛情の国語教育は実現されたと言える。

言語教育の中の、たとえば接続詞の教育を、今、一つの問題にしてみよう。これをただに文法上の一品詞として説くと、無味乾燥になる。文法上の一品詞、接続詞の「つかいかた」などというものを、それこそつかいかたとして説くと、説かれる方は、「つかいかた」を「心得」としておぼえなくてはな

愛情の国語教育

らないきゅうくつきを感じて、たのしくはならない。相手にたのしさをおぼえさせることがなければ、教育の愛情はないということになる。 (たのしませるばかりが愛情ではないけれども。) 一品詞、接続詞の教育にも、具体的な内容がある。——生活の中で、接続表現の生活を理解させ発見させるようにしむけることが、接続詞についての、愛情の教育ではないか。生活の場の中でとなれば、まず、日々の生活のことは、ことに口頭のことばに注意させなければならない。すると、ここでは、「そうかといって」などの、長形の接続詞も、自由に大胆にとりあげられてくる。こうなって、接続詞の見かたは、おもしろく展開する。接続表現の生活を広く見させることになって、たとえば文学作品のさまざまな文章なども、どしどしと、観察材料にとりあげられてこよう。その時、たとえば、センテンスとセンテンスとのつづけあわせが、第二センテンス冒頭の接続詞なしでおこなわれているばあいも問題になる。ここで、無形接続詞を読みとることに注意させる。無形接続詞、空白の接続表現を読みとり読み解くことは、接続詞の理解、接続詞の機能の発見のために、きわめて有効である。私どもは、たとえば川端康成氏の小説作品の文章について、無形の接続詞を読みとることにつとめてみて、じっさい、接続詞の機能というものを、こまかに理解することができるように思えるのである。接続詞の機能のこのような見かたから発展した所で、つぎには、文段から文段への移りゆきが、問題としてとらえられる。どちらのばあいを問題にしても、これらはみな接続表現ということであろう。接続表現の広い見かたに立てば、接続詞についてのくわしい考えかたも、よく柔軟にそだてることができる。以上のように接続詞を考えてくるならば、すぐれた文学教育を實踐して、文章表現を読ませることに徹底すればするほど、接続詞の指導は、徹底すると言えよう。今は接続詞について考えた。が、要するに、私どもは、文学教育の場のような、適当な場を与えて、言語教育一般を、真によく生かすように、言語教育観の正しい愛情を発揮しなくてはならない。

愛情の国語教育

つぎに、朗読の追求を問題にしてみる。朗読指導での愛情発揮は、なかなかむずかしいことである。読ませればよいというものではけっしてない。時に、教室で、先生が、その模範朗読を、テープレコーダーで聞かせていることがある。ところが、その声が、教室の環境をふみこえて、過大のことなどがある。そういう時の、指導者の心理は、いったいどうなのであろう。そこには、テープレコーダーへの愛情もなければ、聞かせることへの愛情もなく、また、朗読とはどうすることなのかとの問いを、自己にひたすらあてがおうとする、自己への愛もない。ところで、相手に読ませるのには、個人に読ませることもあれば、多くのものに一斉に読ませることもある。そのおのおのの処置には、時にとっての必然性がなくてはならない。その必然性が弁別され、ある効果がねらわれたうえで、そのことがなされるのであれば、それは愛情の教育である。しかし、声を出して読むことが、すぐに朗読であるのではない。対象の文章を読み読んで、しだいに読みを深めていく時に、朗読の花は咲くと考えられる。読みの無限の深さを思う、謙虚な考えかたが、真に愛情のある、朗読の理解のしかたになる。さて、朗読の深みに到達するためには、文章上の句読点などは、ことに重要視すべきものであろう。句読点の区ごりは、読むこえの、こえづかいのうえに、美しくひびき出てこなくてはならない。句読点を正しくふんでいく読みかたに徹底させることは、朗読指導の、愛情ぶかい方法の、基礎的なものとされよう。

さいごに「指導案」を問題にしてみる。「批評授業」あるいは「焦点授業」などでは、当の担当者が、早くから、精細な「指導案」「教案」を用意する。当日には、そのプリントが参観者に配布される。参観していると、指導者は、その教案にしたがって作業を進め、おおかたは、その既定方針のとおりにしごとを押し進めていく。——ということがありがちである。ここで、教育の愛情が問題になる。もし、指導者が、じゅうぶんに計画をもって臨みながらも、機に応じて、その計画をいつでも改定することができるようであれば、

愛情の国語教育

その指導は、まさに愛情のある指導と言うことができよう。その場で自在に積極的に計画を変更しうるようであれば、指導は生き生きとしたものになってき、したがってそこに、教室と教案との全体を包む大きな愛情がみつめられることになる。先生が、段落わけなど、予定しておいて、そこへ相手をひきよせ、こちらの思いどおりを相手に言わせておいて、先生もそう思います。などと言うのは、はなはだしい形式化である。ここにはおよそ指導の愛情がない。「批評授業」の「指導案」のプリントに、空白余白があって、指導担当者の研究の、のちの発展による何かの補記が予定されていたりするのは、また、愛情の国語教育の実践として、注目される。じっさい、指導の研究は、追求していけば、さきは無限のはずである。「授業」の二日前にすべてのプリントは完了というようにはいかないのが本体かもしれない。教案プリントに余白はあっても当然である。その余白に、当日、朝の、ペンの書きこみがあるなど、愉快ではないか。このような書きこみは、教案の氏名の下に捺された印よりも、はるかに大きな価値があると思う。無限に発展していくものとして、教法を追求してやまねば、そこに愛情の国語教育があろう。「批評授業」の「指導案」への旧来の通念が、打破されてくれば、晴れの日の教案と、平素の教案との大差はせばめられて、日々の教室はすなおに安定する。

技術を救うもの

技術を救うものは愛情である。教師の人間である。（——教師の精神である。）

愛情の発揮のためには、教師は苦勞する。ほねをおる。（時間的には無制限にもほねをおる。）そういう時、残念ながら、弱みも出てくる。

愛情の発揮のために技術を用いたら、愛情も愛情でなくなる。（——愛情の国語教育は、まことに苦しいしごとである。）技術主義の世の中では、私

愛情の国語教育

どもは、愛情の技術化をおそれていかななくてはならない。

地方をあるいていて、しずかに愛情をつらぬいていられる先生にであうと、はなはだしく心を打たれる。いつかは、雪の峠で、田舎のごく小さい分校の、若い男先生に出あった。この人は、油絵をたしなみ、もっぱら絵の方から、毎日の国語教育の全般を、たのしいものに仕立てようとつとめていられたのである。また他の地方でのことである。かなり年のいった女先生が、それはそれは熱心に、児童の共通語生活を指導していられた。この先生は、受けもちの一年生のクラスの、各家庭を訪問しては、そのおやたちのことばぐせをノートして、その記録を、おのおのの子どものことばの生活指導に活用していられたのである。いつかはまた、「授業」参観で、こういうことがあった。若い女の先生だったが、一つの問いをみんなに発した。その時児童たちは、（これもたしか一年生のクラスであったと思う。）半数ぐらいが手をあげ、のこる半数ぐらいが手をあげかねていた。うしろには、母おやたちが多くいて、わが子は？ と、だれも、せのびしたげな様子であった。この時、先生は、力を入れて、みんな、よう知っとるのよね！と 言われたのである。このことばとともに、子どもたちの表情はやわらぎ、おやたちの間にも、ほっとした気分が流れた。教室は、時ならぬあたたかい空気につつまれたのである。これはほんの一こまのできごとであったけれども、私は、愛情の国語教育の地みちな実践がこんなところにあるのを見て、深い感動をおぼえたのである。一ことばではあったけれども、こうしたやさしいことばは、平常のたゆみない教育愛からでなくては、うまれないものであろう。

人格の国語教育

愛情の国語教育は、けっきょく、人格の国語教育とも言い換えられる。愛情をつらぬいてやまない教師の人格が要請されるからである。人格と言えば、

愛情の国語教育

古いことばのようであるけれども、教育はまったく、教師の人格によるものであろう。ここを、「人格の国語教育」と言いあらわしてみる。

今日の私どもの課題は、各自が教師としてどのように自己の個性を確立するかということであろう。個性の自覚・確立なくしては、「人格の教育」はあり得ない。

個性の自覚と確認のためには、生活の体験を重視する生活態度を身につけることにつとめるべきであろう。自己の体験を重んじるとともに、相手の体験を重んじる。こうすることによって、教師は、教師としての個性をやしないうることができよう。

体験に立てば、安心してものが言える。教育方法の研究にしても、自己の体験をまとめたり分析したりすることにつとめれば、そこで、人に恥じることのない研究をうむことができる。こうして文字どおり自立的になれば、すでに個性の自覚はできたものとしてよい。

沈着不動の個性の持ちぬしは、人を犯さず、人に犯されずして、自己の人格的な教育をたのしんでいく。国語教育の永遠性は、こんなところにあるのだろう。

国語教育での「問い」

教育方法としての「問い」

教育技術に愛情を通すことからすれば、教育方法としての問いの技術に愛情を通すことは、第一に考えられなくてはならないだろう。問いは、いつさの教育での、基本の方法だからである。

教育とは、相手に問うていって相手を高めることだとも、言うことができるか。問いの研究と、問いの用意ぶかい実践とは、きわめて重要である。

一般には、教育上の「問い」が、まだまだ、むぞうさでありすぎはしないか。無思慮・単純でもありすぎはしないか。世の通常の母おやなどのばあいだと、これが特にはなほだしい。たとえば、ねかせていた乳のみごが、急に目をさまして泣き出すと、風呂場で洗濯をしている母おやは、聞きつけて即座に、*「ひろちゃん、あんたじゃないんね？」*と大きな声を出す。ひろちゃんがつつついておこしたのではないかとうたがうのである。ところが、当のひろちゃんはそこにはいない。*「あれ！」*と、ひとりごとを言う母おやのところへ、ひろちゃんは外からかけこんでくる。これなどは、無用にうたがいかけただけの、わるい問いのはなほだしいものである。教育も何も無い。しかし、日常では、おやは、これに似たような問いをくりかえしがちである。しかもおやは、子に愛情を持っていることを信じており、子をしつけていると考えている。

教師の毎日にも、こうした無思慮の問いが、多くはないだろうか。国語教室の中ではあっても、問いのことばがいつこうにすぐれていないことが、すくなくない。国語教育の中で、人は、どれほどに、その場にあって、「すぐ

国語教育での「問い」

れたことば」の問いを求めているであろう。

時には、教室の問いことばに、問いの暴力にも近いものがあったりする。高尚な、すぐれた内容の問いであっても、それがおりにあわず、また、その問いのことばがむずかしすぎたりすれば（あるいはおっかぶせるようなことばであったりすれば）、その問いもまた、問いの暴力になろう。問うて相手をきたえ、受け答えてはまた問うていく教師の毎日に、問いを正しくしていくことは、じつに容易でない。けれども、よいおりによく問うて、正しく訴えていくことが、かれらの知力の開発になるのだとすれば、私どもは、国語教育いっさいのつとめのために、問いの深刻なくふうをしていかななくてはならない。「思考力を伸ばす」国語教育は、問いの研究を基礎的に重んじることによって推進していくことができよう。

次下には、問いについての、私なりの基礎的研究の、一斑を述べてみる。

問 い の 原 則

問いに関しては、つぎのような、原則的な事項が考えられるかと思う。もとよりこれは、国語教育上の問いにかざられることではない。国語教育での「問い」について考えているのではあるけれども、教育の方法としての問いの精神に二つがあるはずはなく、したがって、問いの問題は、つねに、教育全般にひろげ考えることができる。

1. 問いは、相手を高める問いでなくてはならない。

これが、問いの第一原則になろう。問うのは、問うて相手を高めていくのでなくてはならない。

が、じっさいには、相手を高めることをわすれて、ただ問うために問うているようなことがすくなくない。心得て問うている時も、相手を高める力の

国語教育での「問い」

弱いことがすくなくない。

相手に、たのしくおもしろく学習させようとして、とかく、低い問いをわざと連発したりもしがちである。これは考えなくてはならないことである。問いには、相手をあくまで問い高めようとする精神がいる。相手をなんとかしてゆりうごかそうとし、相手を高めないではおくまいとする問いが、問いの最上のものであろう。

「このあそび、どうですか。あぶないですか。どうですか。」(「ぶらんこ」について)「破壊することはいいことですか。わるいことですか。」(「破壊」という語の説明)このような、シーソー式の質問は、できるだけさげなければならぬ。望ましいのは、やはり、一隅をおさえて三隅をあげさせる問いである。「思いきって答えてごらん。まちがってもいいんですよ。」というようなことがよく言われる。こういう問いかけも、慎重に訂正したい。思いきって答えることはよいことでも、まちがうことはよいことでない。

問い高めるためには、問いかたを、どこまでも考究していくべきである。教えかたは問いかたである。一教師が、詩の読解の指導をやるとする。その人は、まじめに教材をしらべ、指導の手順(——教えかた)もよく考案して、教場に臨んだとする。さて、私どもがうしろで聞いていると、しばしば無理な問いが出る。せっかく教えかたを研究してきたはずなのに、問うとなると、無理なことを言うのである。たとえば、相手が一つの感想をまとめて発表した時、もっと短くまとめることはできないかと言う。——その生徒の発表の方向では、もう、それ以上には短くまとめることがむずかしкаろうと思われる時にである。問いが不自然に高等すぎれば、問いも問い高めることにはならない。じつは、上のばあい、教師は、自身の用意したまとめのことばを言ってもらいたいのである。しかし、「もっと短くまとめて」といったような誘導は、なぞにはなっても、みちびきのことばにはならない。指導者がその思う目的をとげるためには、ここでは、もっとほかの問いことばをえらばな

国語教育での「問い」

くてはならない。現場に適應して、その場にあった、よい「問いのことば」を求めるのである。

問い高めるためには、どこまでも、すぐれた「問いのことば」を追い求めなくてはならない。問いかたは、けっきょく、問いのことばのえらびかた・ととのえかたになる。勉強しなくては、よい問いのことばは創造することができない。

相手を高める問いは、相手に考えさせる問いである。相手によく考えさせれば、やがて相手を高まらせることができる。よい「問いのことば」は、よく考えさせることばである。

多くの相手に、よく考えさせるためには、一つのことが問題になったら、その反対がわ・裏がわを問うことも有効である。だれしも、対極が指摘されれば、いやおうなしに考えさせられる。比較しやすいものを持ち出せば、だれでも、ものごとについて、考えをおこししやすい。

相手を高める問い、相手に考えさせる問いは、相手に活発に問わせる問いでもあるはずである。問いに、相手をだまらせる問いと、問わせる問いとがある。

2. 問いは、下からの問いでなくてはならない。

これが、問いの第二原則になろうか。「下から」とは、現実に即してということである。現実に即すれば、相手によく考えさせることができる。したがって、相手を高めていくことができる。

現実に即してとは、教師が相手と同じ場に立つということでもある。教師が、先生風でなくなるということでもある。とかく、教師が不用意につかいがちの自称代名詞「センセー」を、自覚してやめるようにすれば、そこから、謙虚な、下からの問いがうまれよう。

教師が指導の準備をすればするほど、問いが、上からの問いになりがちであったりするのは、どうしたことであろうか。ほんとうに準備ができれば、

国語教育での「問い」

研究はこなれてきて、それこそ下からの、しぜんな、かつ力づよい問いができるはずである。

私もは、よく、*全体を読んで、どんな感じがしますか。*と問い求めやすい。が、これは、下からの問いにはならないで、上からの問いになることが多い。教師の教材研究がほんとうに進めば、全体印象を直接に問うことなどは、むしろさけるであろう。そうして、何かつかまえやすいものをつかまえさせる問いを、まず重んじるであろう。そんな、はいりやすいところから導き入れて、しだいに、全般の見える視点に立たせるようにするであろう。

「入学のよろこび」という文章を読ませる「授業」を参観したことがあった。先生は、一わたり読ませると、さっそくに、*入学のよろこびがどんなに述べられていますか。*と問うたのである。たいへんな難問だと思う。これにすぐ答えられるようなら、苦労はない。先生も、わざわざこの文章を教えることはいらぬ。ここで、どのように問うていけば、目的を遂げることができるか。下からの、やさしい問いをくふうしなくてはならないところである。この教材には会話が多かった。入学した人たちの、よろこびの会話が多かったのである。そこで、こうしたらどうであろう。まず、会話に出てくるおもな人びとをつかまえさせる。——だれだれが会話しているかを明らかにさせる。つぎに、その人たちの、会話のことばのやりとりを、人物本位にたどっていかせる。このようにして、人びとの、よろこびの表現の、だれにもわかりやすいものを、つぎつぎにひろっていかせる。このひろいかたができたなら、まず、第一次的には、「入学のよろこび」の述べられかたはわかったとしてよいのではないか。

どのようなばあいにも、問うとなったら、相手がたの生活に即して、かれらの生活の具体の中で、しかもかれらの体験を分析するようなこちで、問うていくことがたいせつであろう。

もっとも、教育にきびしきは必要である。下からの問いが、ただのあまや

国語教育での「問い」

かのような、なまぬるいものになってはならないことは、もちろんである。

そうかといって、きびしさが、つつい権威めくようでは、これはまたよくない。教育に権威があるとすれば、その権威は、ひたむきな研究心からしぜんにうまれてくるはずのものと考えるべきであろう。研究心によって、下からの、やさしい、しかも効能のある問いを出すことができ、なおかつ、その問いを、つぎつぎに高めていくことができるなら、よい意味の権威は、おのずからそこに光っていく。

3. 問いは、よい機会をとらえた問いでなくてはならない。

これが、問いの第三原則になるか。

問うことはいつでもできる、というものではない。機会を考えない問いは、すぐに現実から遊離する。

問いに機会があるのは、魚をつる時、つり糸を引くのに、引き時があるようなものであろう。機会を考えない問いは生きないという例は、おやが子どもにただやかましく勉強せよと言って、かえってあそばせる結果になるのにも見ることができる。

教室では、一般に、問答法が多すぎはしないか。問答法を、不用意に多くつかいすぎてはいないか。ことに、低学年の教室では、そうなっているがちかと思う。指導者が熱心になればなるほど、問答法も多くとりがちになるのは、一面、もっとものことかと思う。が、他面、これは考えなくてはならないことである。私どもは、教材研究のせっかくの努力を、問答法利用という点にも、正しく生かすように心がけなければならない。

教育のためには、問わなくてはならないことは、明らかである。それでいて、問いは不用意に出してはならないとすると、けっきょく、熱心な準備で多くの問いを用意し、じっさいには、それを出しおしむようにするのがよいことになる。おしんではじめて、適切な問いを、出すべき時に出すことが

国語教育での「問い」

できる。

問う人は、問う自己をつねに責めていく努力がいる。責めて、問いをおしんで、平凡な問いにながれるのをさける時、えらばれた、よい問いが、よい機会に出されていく。

いわゆる作文を書かせることも、一種の問いであろう。「表現したいものは何か。」という問いである。したがって、このばあいも、問うて問いがいのある機会を発見すること——あるいはつくること——が必要である。ふつうには、教師が用紙をたずさえて教室にはいつてくると、生徒諸君は、「ああ、また作文か。」となげく。これでは、書かせるための、問いのよい機会など、発見のしようがない。作文教育は、どのように、自己の転回をはかって、その問いの姿勢を正しくするか。

4. 問いは、教室全体の人びとに、よく分配される問いでなくてはならない。

これが、問いの第四原則になる。どのような問いも、クラスの全員に、ほどよく配当されるようではなくてはならない。

はじめから、クラスの全体にむかって問うことを目的とした問いは、もとより、全員によく行きとどくようではなくてはならない。クラスの中の一員に問うても、(きわめて個人的な対話のばあいは別として)、その問いが、しぜん他の全員をうるおすようであることが望ましい。一即多である。一即多は、容易なことではあるまい。が、これを実現することが、教室での、個人への問いの本すじにちがいない。一斉「能力別指導」である。

教室の多くの人びとは、量的に見て、よこのひろがりである。そのおのこの人は、質的に見た時は、上下にならんでいる。教室の全人間は、いわば、よこのひろがり、たてのならびとを見せている。この三次元の世界の中で、私どもは、教育上の問いを、全員によくゆきわたるように、位格づけねばな

国語教育での「問い」

らない。問いの位格づけをあやまらないためには、教師は、主として、中等度以下の能力の人たちを、よく見きわめていくことが肝要であろう。上位の人びとは、そのさい、自身のたちばで、先生の問いの意図・内容をよく理解して、進んでその問いの中へはいつてき、かれらは、その力量なりに、伸びのある答えを示す。中等度以下の人たちに眼をすえた、クラスへの問いは、クラス全員への問いの配分法として、かなり有効であると言うことができよう。

低い問いになら、できない者も、ついて行きやすい。できる者には、低く問うて高く考えさせるのである。——問いのことばは、そのようにくふうされなくてはならない。(たとえば、「全体を読んでの感想は?」と聞くかわりに、「全体を読んで、今、どんなことが言いたいのか?」と聞く。) 一般的に言えば、弾力性を持った、発展的な問いのことばが、ここに要望される。はじめから高く問うと、低い者がわからないのはもちろんのこと、高い者も、低くさえ答えられないことがある。

上のような、問いの位格づけに応じて、教師は、教場で、自分の立つ位置をしぜんを選定することになる。じっさい、この立つ位置ひとつが問題である。

立って相手がたを見わたすのにも、問いの見わたしとして、いろいろのくふうが心要であろう。一人の人を見つめすぎてもならない。かといって、問題の相手は放っておけない。全体を見わたすまなこを適宜に転移して、特定の人を注視するくふうが無限に在る。どんなばあいにも、教師のまなざしのすべては、愛情の問いとして、相手がたによくひびいていくのでなくてはならない。

問 い の 表 現

問いを成功させるかぎはことばであることがすでに明らかになった。問い

国語教育での「問い」

高めるためには、そのように、ことばをつかわなければならない。下から問うためにも、そのように、ことばをつかわなくてはならない。心もちは下からのつもりであっても、ことばが横柄だったのではおしまいである。さてまた、よい機会をとらえて問う時も、そのさいごのしあげはことばであることはもちろんである。問いの公平な分配のためには、ことばづかいにじゅうぶん気をつけなくてはならない。これも自明のことであろう。こうして、問いのためには、けっきょく、ことばの言いあらわしかたを考えることがだいじとなる。

以下には、おもに口ことばの問いについて、いくらかのことを考えてみよう。

1. 訴えことばの利用

訴えことばがたいせつであることは、多く言うまでもなからう。元来、問うのである。問うて、相手に訴えなくてはならない。

訴えことばとしては、日本語特有のものに、文末用の、「ネ」「ナ」「ヨ」などがある。私は、この種のことを文末詞とよんでいる。(一種の品詞と見られる。) 問いの訴えのためには、この文末詞を適当に活用することが有効である。

「ワカリマシタカ。」などという問いかけは、文末詞「カ」を利用したものである。「カ」の問いかけも、一つの訴えにちがいない。「ワカリマシタカネ。」などと、「カ」に「ネ」をそえた言いかたをすれば、ここに一段と強い訴えかけ・呼びかけができる。「ネ」を「ネー」などのような音調にしたりするのは、訴える気もちを、さらに強く示そうとするものである。

クラス全員にむかって問いを発し、これをクラス全員にほどよく配当するためには、ことに、訴えことばの利用に、こまかな心をはたらかさなくてはならない。たとえば、教師が、クラス全体にむかって、「ワカッタデショー？」と言ったとする。この時は、わからない者たちは、ひどく当惑する。も

しも教師が、「ワカッタデショーカ？」と言うと、わかった者は「はい。」といった顔つきをすることが自由だし、わからない者も、「カ」と問われているので、そうどぎまぎしない。——「カ」によって、なお考えてよい余裕が与えられているのである。このさい、「カ」の問いことば（訴えかけ）一つが、能力のある者ない者、すべての人を、ほどよくうるおす。もし、「ワカッタデショーネー。」と、すぐに「ネ」と問うたらどうであろう。このばあいは、おしつけがましくて、わからない人びとは、ひとしお苦痛を感じる。同じ「ネ」でも、「ワカッタデショーカネ。」とあると、これは、「カ」で終わったのよりはもっと念入りで、あたたかで、人はみな、それぞれに救われる。（——あるいは、救われる思いになる。）

いったいには、「カ」と問い切った言いかたは、対個人的というよりも、対全体的な感じのものになろうか。「カネ」と問うと、これは、親愛感のあるものになり、対個人的な調子の問いになる。——問われる方は、みんな、自分が個人的に問われているような感じになるのである。言ってみれば、「カ」どめよりも「カネ」どめの方が、家庭的である。

そういえば、先生は、「教室ことば」になれて、教室外でも、よく、「何なにですか？」「……ますか。」と言う。女の先生など、家庭に帰っても、身ぶりの愛児に、「これ、いるんですか？」「どこへ行きますか？」などと、「ですか」「ますか」をよく言う。家庭では、こんな時、「これ、いるノ？」「どこへ行くノ？」でよいことが多くはないか。「ノ」の問いかけ（訴えかけ）が、また、対個人調の、親愛感に富んだものである。

家庭の親愛調を教室に移すことが、むしろ、大いになされてよいのではないか。このようになれば、相手たちは、和楽の、紋切り型でない教室のふんいきの中で、気やすくも静かにも、考えることができよう。

教師の愛情が洗練されてくれば、訴えことばも、ほどよく撰択されるはずである。えらばれたことばには、また、自然の動作・表情がともなう。たと

えば、「カネ」の言いかたがとられた時、教師の顔は、しぜんに、労力の弱い人たちの方にかたむく。

2. 場に合った問いかた・問いことばを

問いことば・問いかたを、場に合わせるのである。たとえば、いっしょに考えあう場席では、**「ミどうしてですか?」**と問わないで、**「ミどうしてでしょうね。」**と問う。

問い場面ごとに、「このばあいは、どんな方式・形式の問いかたで出ていったらよかるうか。」と、すぐに考えるようにしたい。場ちがいの問いかたは、時にひどく相手を苦しめる。

ところで、先生たちのよくつかう問いのことばに、**「ミどんなことでもいいから言ってごらん。」**というのがある。「どんなことでもいいから」とは、ごく自由に考えさせているようで、じつは、何も考えさせないようなものである。問うからには、もっとはっきりと、場面に即応していく方がよかるう。場面を分析して、問いを具体化していけば、答えやすい。

問いの形式をとること、あるいは問うことは、そもそもむずかしいことのはずである。うかつには、問いのかたちはとれないはずである。(——問えば、ただちに、先方と当方とは、きりむすぶことになる。これは、ある種のけわしい場面である。) 不用意に問いのかたちをとって失敗した一経験が、私にある。私は、友人に、自分の謙遜の気もちをあらわそうと思って、**「ぼくがそんなことを考えたと思いますか?」**と言った。するとかれは、にわかにはらを立てたのである。私は意外だった。釈明には、**「ずいぶんほねがおれたように思う。ことのまちがいは、私が問いかけの表現形式をとったところにあった。その場は、そのような表現形式はふさわしくない場席だったらしいのである。」**

場によく合った問いかたを、ほどよくやっていくことができるようになる

国語教育での「問い」

ためには、基礎として、問いかたの諸形式を整理しておくことが有意義である。「よく考えてみなさい。」などと言うのも、一つの問いかたである。問わないという問いかたもある。

3. 問いことばの敬態・常態

「わかりましたか?」と言っておいて、あとですぐに、「わかったな?」とつづけるのなどは、敬態の言いかたに常態の言いかたをつづけたものである。

問いの表現としては、敬・常の両態の併用は、一般に、深い用心のもとでやらなくてはならない。無意識に、敬態と常態とを混用するのはよくない。

考えて、意図して、たとえば、クラス全体への問いかけから個人への問いかけに移るのに、敬態→常態の変化をもってするのはおもしろいだろう。こういう時は、教師の人間味もよく出る。が、実情では、敬態・常態のこまかな運用よりも、無意識の「敬」「常」混用の方が多かろう。

発作的な混用は、相手に、わるい影響を与えることはあっても、よい影響を与えることはない。「敬態と常態」のことなど、大した問題ではないと考えるむきがあるかもしれないが、私はこれを、そうかんたんに考えてよいものとは思っていない。

ことばの生活全般の品格というようなものも、こんなところで、そうとうにきまってくるのではないか。

4. 問いことばの速度

問いの内容によって、また、場に応じて、問いのことばの速度を加減することがある。問いでは、ことばの、緩急の調子をよくしなければならぬ。調子といえば、声の大小・高低・強弱の調子も考えなくてはならないけれども、今、特に気をつけたいのは、緩急の速度である。

国語教育での「問い」

低学年の教室で、教師の問いがはや口だと、大風一過という感じで、どこにも何ものこらない。ことばの早さかげんがわるいと、問うても、問わないのと同じことになる。教師は、くりかえし問う前に、自分の問いことばの速度を問題にすべきである。

問いのことばが、二文以上の長大のものになる時は、文と文との間のまあい、深い注意がいる。相手をこちらに引きこんで、相手を、問題に集注させるためには、ことばのまあいをよくして、問い深めの実をあげるようにしなければならない。

一つの問いが一文の問いことばであるものを、くりかえしかさねかけて言うばあいには、また、第一回めに対して第二回めをはじめの時の、まのとりかたに、苦心がいる。まのおきかたさえよければ、同じことばをくりかえしても、それが、けっしてただのくりかえしにはならない。

一文形態の問いことばの内容でも、小さな休みのおきかたに、くふうがある。「ので」「から」とか、「けれど」とかの接続助詞のところ、気をつけて、適当な休みをおけば、その緩急の調子が、一文の問いを相手によくのみこませるのに役だつ。

5. 問いの声

音声そのものを考えた時、問いのためには、二とおりの注意がいる。大きい声で、はっきりと言うこと、これが一つの注意であり、小さいにしても、しっかりとした声で、よく聞かせるように言うこと、これが一つの注意である。

強弱についても、二とおりがありうる。その、ことさらに弱い声をつかって問うことも、問いことばをじゅうぶんに相手にうけとらせる方法として、重んじてよい。

一般に、声による強調の表現には、正逆、二とおりの行きかたがあるとき

れる。

6. わかりやすいことばで

これは、当然すぎるほどに当然のことである。ただ、どのようにしていったら、問いのことばが、ほんとうに、相手にわかりやすいことばになるか、よく考えてみなくてはならない。教師が生徒に、ある文章の意味を問うのに、その文章の用語以上にむずかしいことばをつかうことなど、かなり多い。

問いのことばをわかりやすくする注意点として、今は、一つ、「て・に・を・は」をたいつせに、ということを書いてみたい。助詞に気をくばって、言いかたをすっきりさせることにつとめれば、まず、わかりやすい問いの表現ができれば。たとえば、「ここへ何が書いてありますか?」とは言わないで、「ここへ何が書いてありますか?」と言うようにする。これで、すっきりとした問いの表現になる。

つぎの注意事項としては、発想の複合をさけることを考えたい。たとえば、

「けっきょく、やめた方がいいという、これは私の思いすごしかもしれませんが、ご意見ですか。」

のような言いかたになることをさけるのである。(「これは私の……かもしれませんが」という第二発想のさしこみをさければ、もの言いは直截に進行して、問いの趣旨はまっすぐに通る。)

一般には、問いことばのセンテンスが複雑な長センテンスになることをさけるようにすれば、問いは、まず、わかりやすくなる。長センテンスができそうな時は、原則として、それを、短センテンスに割っていくようにすればよい。たとえば、「動物に対して、愛情をもってながめているという句はありませんか?」というような問いなら、①「動物の句はありませんか。」②「その中で、特に好ましいのは?」というように割っていく。

国語教育での「問い」

せっかくの問いも、問いの表現法をあやまれば、ぶちこわしになる。問う愛情が、問いのことばの美しさになるようではなくてはならない。グループ別の指導で、先生がグループにものを聞くのに、ミはい、一組さんは?ミと問いかけたりする。ここには、相手がたに対するやさしい心ねがあり、かつ、その気もちが、「さん」という美しいことばになっている。

教室参観 → 「問いのことば」

私は、国語教室を参観すると、とりわけ熱心に、指導者の問いのことばに耳をかたむける。学習指導の実質は、一つ一つの問いのことばになって、逐次、出てくると思われるからである。

指導がはじまって、早くも、慎重な問いのことば一つが出されると、これはただの「授業」ではないぞと緊張する。やがて、しかるべきおりに、しかるべき問いが、しかるべき方向から出されるのにあうと、その指導力に敬服してしまう。

反対に、ここと思うところでも、乱雑な問いが発せられるだけだと、失望させられる。

きょくたんなことを言えば、一つの問いにも、教師の全実質・全力量は露呈されると言えよう。早い話しが、教材研究をよくやっているばあいと、やっていないばあいとでは、問いの第一声がちがう。教材研究をやっていないければ、問いは、第一声からして力がない。(無理をして問う声である。)——問いの声を観察すれば、およそ、その人の教材研究のほどを知ることができる。

各教室短時間の参観で、つぎつぎに教室を巡覧することがある。そういう時、私は、各教室で一つの問いの出てくるのをまつ。ある前後関係の中で、一つの問いが発せられるのを聞いていると、その先生の指導過程も、指導意

国語教育での「問い」

図も、あるいは準備の度あいも、よくわかるように思えるのである。そこでプリントの教案を見る。このへんでその教室を立ち去っても、その授業の実質を、そうそう見そこねることはないようである。

教師は、一つの問いにも、その全力量・全人間を出すものであろう。

「書く生活」の教育

書 く 生 活

人間の毎日にとって、書く生活がきわめて重要であることは、明らかである。国語教育では、この書く生活を、全面的に教育していくことがだいじである。

書く生活のひろがり、どのように分別してうけとることができようか。まず身ぢかなところでは、ちょっとした心おぼえを、あるいはすくなくあるいは多く書きつける、「書きつけ」の生活がある。（「メモ」の生活と言ってもよからう。）つぎには、身の通常の書くいとなみとして、「日記をつけること」や「手紙を書くこと」がある。つとめに出ると、いろいろに「書類」をつくる。これは、種々の「記録をつくること」「記事を書くこと」などであったり、「報告すること」「報告書をつくること」などであったりする。人生では、また、自分および他人の、娯楽や慰安のために、いろいろの文章（たとえば歌や俳句、紀行文や随筆類、その他小説・詩など）をつくることすくなくない。（——その道の職業人のことは、今、しばらく別とする。）学校で勉強する人たちには、学校での、特定の書く生活も多い。たとえば、黒板の勉強記事を写し書いたり、先生の話しの内容を、あるいはかんたんに、あるいはくわしく、書きとったりする。

このような書く生活の多面相を、全部、見こして、学校教育では、人の書く生活の教育を、適当に実施すべきである。

ところで、旧来の「作文」教育は、かなり偏したものだ。た。「作文」に

「書く生活」の教育

は、ある種の固定観念ができていて、作らされる者は、特殊な姿勢でこれに立ちむかった。たとえば、かなり長い文章をつづるのが「作文・つづりかた」の本道かに思ってもきたのである。このような「作文」は、戦後はまた、いらぬものかのように、(あるいは、あつかいかねて、) なげやりにされ、敬遠されてきた。

「作文」というものが特殊視されて、書く生活の広さは見そこねられることになった。「書く」といえば、あの「作文」を書くことかに思われてきたのである。人の書く生活は、そんな手ぜまなものではない。今日は、人間の書く生活を、「作文」にこだわらないで、広く見、正しく視て、「作文」をも含めたその書く生活の全体を、正しく教育していくべきである。せまい「作文教育」「綴方教育」は、広い「書く生活の教育」の中で、「書く生活の教育」の一部として、うけとめられなくてはならない。

作文教育の振興

作文教育がふるわなかったのは当然であろう。(作文教育というのは、こだわりなしに、たとえば「生活つづりかた」指導などと言われたものをも含むものとしておく。)「書く生活」の教育の軌道に、正しくはのせられなかったからである。書くことを、「作文」として、特定化してしまったために、その特定特殊のことには熱がはいらなくて、「作文」と「作文教育」とは、ふるわなかったのだと思う。書く生活の、日常的な重要さをよく理解させ、その書く生活のさまざまな指導の中で、いわゆる「作文」のようなものもやらせていったら、どんな「作文指導」も、かれらの生活の興味の中に、よくはいついていったであろう。作文教育の振興方途はおのずから明らかである。

理想を言えば、「書く生活の教育」という語のほかにも、「作文教育」という

「書く生活」の教育

語を設けることは、もはや、しない方がよからう。「書く生活のさまざまな指導」の中には、どんな「作文教育」もはいつてしまう。広義の「書く生活の教育」に対して、狭義の「作文教育」があることは、さしつかえないことだけれども、旧来の作文教育の観念が、広義の「書く生活の教育」の理念をきずつけることがあってはならない。「書く生活の教育」が、弾力的にうけとれるものなら、これを弾力的にうけとって、どんな「作文教育」も、「書く生活」の教育として、たのしみのうちにそれを実践することとしたいのである。

作文教育という語を虚心にうけとれば、これは、文を作ることの教育なのだから、また、単純に、これを、「書く生活の教育」と同義と考えてもよい。書く生活も、要するに、文を作る生活だからである。

それにしても、いわゆる作文教育、旧来の作文教育には、すでに旧観念のあくが強いとすれば、同義語と見たばあいも、二者択一、私どもは、「書く生活の教育」の方をとることにしたい。これをとることによって、旧観念を一掃し、こだわりなしの作文（文を作る）の教育、すなわち「書く生活の教育」の振興に、邁進することにした。

書くことの意義——書くとはどうすることか——

むかしから言う「作文」「つづりかた」は、「書く生活」である。

「書く生活」は広い。

この広い「書く生活」の中に、今までの「つづりかた」「作文」があり、なお、いろいろの書く生活がある。

いっさいは「書く生活」である。

書く生活はたいせつであり、書く生活の教育は重要である。この「書く生活の教育」を推進していくためには、基本として、書くことの意義をかかれら

「書く生活」の教育

に知らせ、書く生活の日常的な重要さをよく理解させることが必要である。

書くとはどうすることか。書いて自己をあらわすことである。人は、社会の中で、社会人として、人とともに暮らしていくためには、——複雑な人間関係の生活をいとなんでいくためには、自己を表現しないではいられない。そもそも、自己という個人・個性がここにあるということは、すでに、自己を表現していきたいということである。自己を表現する言語的手段として、人は、あるいは話し、あるいは書く。書くことと言えば、書くことによって自己を表現するところに、書くことの意義がある。

書かないではいられないのが人生である。

書かないではすまされないのである。

自己の表現のために書きあらわすのだとすれば、書くことは、人間存在にとって、本来、よろこびであるべきものであろう。書くことには、それなりの、表現のよろこびがともなうはずである。たとえ苦しんで文章を書いたとしても、そこにはそこなりに、表現者・人間の、表現のよろこびがあるにちがいない。

書くことは自己を表現することだとしても、書くのはただ書きさえすればよいというものではない。自己を表現するためには、できるだけ、すじ道を立て、書くことを考えなくてはならない。考えなければ、じつは、自己をあらわすことはできない。よく、感じたままを書けばいいのだと言われるが、ほんとうは、感じたことを、考えて書くことが必要である。考えて書かなければ、自己をよく表現することはできない。ここで、書くことは考えることであると言える。——書くことは、考えて、ものを産み出すことである。

書きあらわすことは、考えてものを産み出すことなので、書くことには、産むよろこびがある。産むよろこびが味わえるようにすることが、「書くこと」である。

書くとは、産むよろこびを味わうことゆえ、書く生活の実践には、本来、

「書く生活」の教育

感情にみちた苦痛はないはずである。いっさいの作文は、本来、たのしいことのはずである。

書くことの意義をとりちがえてはならない。書くことに義務感をおぼえるのをつねとすることなどは、書く生活の方向を、ひどくあやまったものである。

それにしても、じっさいには、書くことをおつくうがる人は多い。書く生活の自己矛盾は、どこにでも見いだされる現象である。こうした事態の根底には、書くことへの、ぬきがない、早くからの思いちがいがあるか。ここには、書く人の根本観念の教育の必要性が明らかである。

書く生活を正しく把持することは、人間として、もつともたいせつなことである。書くこと、書いて（←考えて）書きあらわすことは、人間の生きる行為の中でも、基本的に重要なものである。書くことに怠惰になれば、人間は下落する。すぐれた人間の、書きに書いている実例の、なんと多いことか。（ここで私は、小説家の多作を考えようとはしていない。おもにつぎのようなことを考えている。胸中万卷の書を蔵する底の漢学者が、いつ発表するともわからぬものを、書きに書いているのなど。）

「書く生活」の教育

上のような「書くこと」のための教育が、「書く生活」の教育になることは、自明であろう。

「作文教育」の名や、「綴方教育」の名は、この道の教育の一般名としては、もはやふさわしくないと言える。

教師は、「書く生活の教育」のために、相手がた全員の、教室内外での環境をととのえるべきである。こうすることによって、かれら全員を、たのしい書く生活に導入していくようにする。従来の「作文教育」では、ある種の

「書く生活」の教育

かざられた能力者、文章家、美文家が、なんとなくみとめられがちであった。「作文教育」は、文章ざらいと文章ずきをうみがらだつたのである。そのような「作文教育」は、もはや、私どもの正当な「書く生活の教育」ではない。「書く生活の教育」は、普遍的な、大衆的な、みんなをたのしませる教育である。

「書く生活の教育」は、きわめてしぜんな、ごくあたりまえの、平凡平常の教育である。この中では、「文字をきれいに、ていねいに書くこと」なども、「書く生活の教育」として、しぜんにとりおこなわれる。(今までの「作文教育」では、文字をきれいになどという指導は、遊離しがちであった。)「書く生活の教育」では、「文字をきれいに書くこと」「つとめてていねいに書くこと」も、表現態度の生活の教育として、しぜんにとりおこなっていくことができる。

まったく、書いた文字は、生活の表現である。大儀な時は、そのような、だるそうな文字しか書けまい。文字もまたつねにその人をあらわす。自己のために、私どもは、表記の文字を考えねばならない。このことをのみこませるのが、文字の生活の教育、書く生活の教育である。

「書くこと」の自然性を

書く生活での、「書くこと」の教育は、「書きあらわすこと」の教育である。「書きあらわすこと」の教育は、つねにしぜんにおこなわれなくてはならない。ここに、「書く生活」の教育の、自然性の原理とでも言うべきものがみとめられる。(自然であるのが当然である。)

何の教育にしても、無理があってはならない。無理があっては、第一、かれらは、たのしくならない。

はじめから、形式的な「作文指導」をやりすぎて、相手に、書くことの義

「書く生活」の教育

務感を持たせたりするようだと、「書く生活」の教育は失敗におわる。

いったい、小学校低学年のころは、どんなばあいにも、書かせれば、かれらは好んで書く。すすめれば、自由に、いろいろなものを書いてもくる。かれらは、このころ、おのずから、書くことの自然性の中にいる。教師が少々のおわくをはめても、かれらは頓着せぬくらいである。ところが、進級して、だんだん高学年になると、「書くこと」をうとましく感じるようになるようである。あんなに好んで書いていた者が、だんだん書きぎらいになる。先生の作文ぎらいと併行することでもあるか？ ここにはすでにむずかしい問題があるが、ともかく、かれらは、中学生にもなると、ゝああ、書かされるのか。ゝと多く、「作文」を大儀がる。「書くこと」を、他律感をもってむかえる。かれらはすでに、書くことの自然性の中にはいない。(かれらを、書くことの自然性から遠ざからしめた要因は何なにか。)

結論としてだいじなことは、書くことの自然性を持続させねばならぬということである。このためには、二とおりのことを考えて、そのそなえとしたらよいかと思う。一つには、「書く生活の教育」の基礎として、以下に述べるような「観念」教育をやるのである。いま一つには、書くしごと・課題などを、小作業・小課題にして、(あるいは、そういうものによることをつとめて多くして、)書くことの自然性の保持につとめるのである。

「観念」教育

「書くこと」についての根本的な考えかた、根本観念の教育を、つぎのようにやっていくことが、書くことの自然性を持続させるのに役だつであろう。

1. 書くことはよいことだと、つねに思うようにしつけること。

これが、「観念」教育の第一事項である。「話すことはよいことだ。」との

「書く生活」の教育

教育は、戦後、そうとうに強くおこなわれてきた。そのため、「話すことはよいことだ。」との観念は、人びとに、そうとうに徹底したようである。これは、「話すこと」についての、「観念」教育の成功だった。それにくらべると、「書くこと」の「観念」教育は、ずいぶんおろそかにされている。書くことはいいことですよと、なっとくさせることは、手ぬかりだったのである。むかしは、「よみ・かき・そろばん」と言って、「書けることはよいことだ。」との教育は、徹底していた。それにくらべると、現代の国語教育は、「書く生活」の日常性を見つめることが、はなはだしく弱いと言わなくてはならない。

「書くことはよいことだ。」との「観念」教育が、「話すこと」の「観念」教育に対して、いちじるしく不均衡な状態にあることに関しては、教師その人が、話すことには何のこだわりも感じないでいて、書く方には大儀さをおぼえがちであることを、想起しないではいられない。指導者の考えかたの改善が、まず急務のようである。

子どもは、よく、発言の自由と言う。あるいは、民主主義どうどうと言う。そのような生活感情のもとでは、話すことを奨励する教育はやりやすかった。が、それをただそれだけやったらとすれば、無責任と言わなくてはならない。話して自己を表現することの教育は、書いて自己を表現することの教育につながるべきものである。

「書くことはよいことだ。」との「観念」教育の手はじめには、メモをとることのよさを唱道してはどうか。(これには、第一に、指導者その人が、いさいでメモをとる人になっていることが必要である。) メモなら、どうさもなく、書きつけることができる。書くのに手まはいらなくて、書いた効果は大きい。先生は、機会を設けてメモをとらせ、のちにまた、しぜんの機会に、そのメモの効用を思い知らせるようにしたらよい。

メモの手法の教育のためには、一つ、漫画を利用してはどうだろう。小学生などは、漫画をよくながめたり読んだりして、おやたちを心配させている。

「書く生活」の教育

が、そういう漫画あそびの生活を、メモ法の教育に役だてることができると思う。漫画の手法のとなり、メモの手法がありはしないか。あの漫画の調子でメモをつけましょう。とすすめる。——すぐれた漫画（→そのことば）は、メモをとるさいの、簡潔なタッチ法を、大いに示唆するであろう。こうなると、漫画も、時には力を入れて読んでもらいたいくらいである。

2. 気がるに書けばよいと思わせること。

「気がるさ」の観念をしつけるのである。気がるに筆をとるようにしつける。書くということを、特別なこと、ぞうきなこと、仰々しいことと思うようであったら、それを打破するのである。

書くことを気おにも思っている人は、私どもの周囲にも、ずいぶん多い。ふるさとの人びとのことを考えても、多くの人は、夜分、しごとのあとで、ねそべってその日の新聞は読んでも、さてハガキ一枚書くとなると、急に気おもになり、おっくうになって、筆をとることを格別の大しごとのように思う。おとなになってのちのこういう生活は、気のどくである。そこで、早くから、長期の教育で、気がるさの「観念」教育をするのである。

書くことを特別なことと思わせないためには、平素の指導に、こまかな注意がいる。たとえば、特別な努力をする特志家を、みんなの前で賞揚しすぎてはならない。模範あつかいにしてはならない。そんなのが手本となったら、気がるに筆をとるところではなくなる。「書く生活は、当然、みんなのもので、特志家だけのものではない。」ということ、機会あるごとにくりかえす。みんなが書く幸福を味わう人になってくれるようにと説く。こういう点では、クラスの文集・詩集などを作る時も、よく気をつけて、そういうものを、特志家の特別のものをのせるところとはしないようにする。だれでもが、気がるに筆をとって参加してよいのが、みんなの詩集・文集だ、と、よびかける。

「書く生活」の教育

先生のする作品評など、どんなばあいにも、ことに気をつけるべきであろう。相手がたに気がるに筆をとらせるように、気がるさの教育を旨として、奨励批評のことはをじゅうぶんにつかうことが、一般には肝要であろう。特殊すぎる批評のことは、かれらを圧倒してはならない。

3. 「作文」などという「作る」は、「作り出す」「創る」であるとの観念を持たせること。

無理をしないで、内にあるものを外に出すのが「つくる」である、と知らせる。——自己のものを出していくのであるから、その気になれば、気がるに筆がとれるわけである。

「きのうはどんなおてつだいをしましたか？ おてつだいのことを書いてごらん。」と、先生から言われたとする。この時、何かおてつだいをしたことを書かなくてはならないのだとしたら、子どもたちはたいへんである。何をおてつだいしただろうかと、考えこまなくてはならない。(すぐにおてつだいが書けたりするのは、むしろ特殊である。——と、先生は思った方がよい。) 考えて、やっと、かすかなおてつだいを文章にするのは、本人自身、まことにあじきないことである。これでは、書くことが、たのしかろうはずがない。私はこう思う。一人の子どもがあって、きのうは何もてつだわなかったというのなら、「私は何もおてつだいをしませんでした。」などと書いたらよい。これもりっぱな答えの文章である。要するに、有るものを出せばよい。(先生の刺激によって。)
「おてつだい」の課題に対して、「いや、おてつだいはしませんでした。」などと答えるのは、じつにおもしろい作文である。てつだっていなければ書けないというのでは、すこしもおもしろくない。生活教育が、てつだいの生活を書かせようとして、相手を書けない生活においこみ、苦しめる。これは生活教育の矛盾である。生活教育は、どんなばあいにも、相手の「書く生活」の開展可能性をよく見まもるべきである。

「書く生活」の教育

これは私の一経験であるが、大学三年生のクラスで、文法研究上の所見をみんなに書いてもらったことがある。ところで、中に一人、なんらの意見も述べないで、ただ一こと、「出なおします。」と書いた人があった。私はこれを見た時、はっとした。なるほど、これも一つのすぐれた答えだなど、大いに諒解したのである。「出なおします。」、このことばに、その人の研究の道程と、その道程をふりかえって一所見をまとめようとした考察の努力とをみるとめればよいのではないか。かれには、この時、「出なおします。」ということばしかなかったのである。考えに考えたすえ、かれは、自分の内に湧いた、この単純化されたことばをとらえたのであろう。

「作る」は、「無理にこしらえる」のでもなく、「わざとつくる」のでもない。「つづる」のも、「あるものを出しつづる」のである。

人には、みな、しぜんの、あるいは天賦の表現能力があるのだ。みんな、つくれるはず、ものを産み出し、つくり出すことができるはずである。教師は、そのようなはたらきに対して、にわかに、じょうず・へたを言ってはならない。

内にあるものを外に出す「作る」「創る」を、しぜんにやってのけたおもしろい例を一つあげてみよう。37年5月、長崎県下の五島列島のうちの一小学校で経験したことである。一人の男先生が、六年生の受けもちクラスで、きのうの家庭訪問のようすを話した。

「きのう、みなさんのおうちを廻ってみると、どこのお母さんも、「うちの子どもは、勉強もせん、仕事もせん、
先生がここまで言うと、一人の男の子が、

ママ食うだけ。」

とつづけた。教室のうしろに立っていて、このつづけことばを聞いた私は、感嘆した。ちゃめぼうと言え言えよう。しかし、このことば、この表現は、ただごとではない。たくまらずして秀抜である。それがまったくしぜんに出さ

「書く生活」の教育

れたのだから驚異である。じつにしぜんな作文であった。こんな生き生きとしたことが、気がるにうち出されるのだからおもしろい。「創る」ことの妙味は、こういうところにあるとしなくてはなるまいか。

こういう実例によって、児童生徒をはげまし、「つくる」の観念を、正しく把持させるようにしたい。

4. ひたすら自己に忠実にとの、つねの心がけを持たせること。

小学校の低学年の児童は、おのずから自己に忠実である。だから、こだわりなしに書ける。あのすなおさを、学年とともに助長させればよい。

このためには、評価の点数法などは用心して、みだりには点数で評価せぬようにする。なにぶん、「書く生活」のことである。

概評めいたものも、適当ではないことが多い。要を得なくて、相手のむねにはくい入らぬことが多い。概評よりも、急所をおさえた部分評の方がよからう。急所がおさえられていれば、部分評も全体評として生きる。

評価・批評は、すべて、ものをみとめる態度に出るべきである。急所々々をおさえたら、そこで、何かを（あるいはその全部を）みとめるようにしたい。

ほめなくてもよい。ほめることはむしろ危険である。指導は一回きりのことではないからである。ほめ上げたら、つぎはどうするか。むずかしい。

ほめるよりも、それをそれとしてみとめるのである。理解してあげるのである。『先生はわかって下さる。』とかれらが思うこと、これがいちばんよい。指導者にとっては、わかるかわからないかが、いちばんたいせつである。

ほめる時は、『これこれのことが、こう書きあらわしてあるからよい。』と、表現面上に証拠を確実に指摘してほめる。「こう書きあらわしているから」としないと、書くこと・文章の教育にはならない。

かれらは、先生にわかってもらえ、みとめられ、的確にほめてもらえば、

「書く生活」の教育

心中、きわめてこちよく、さわやかで、いよいよ、やろうという気を強くする。周知のとおり、こういうさい、かれらは、ひたすら自己に忠実に、どしどしと、自己を表現していく。

5. 文章を飾ることはいらぬのだと、なっとくさせること。

この「観念」教育はむずかしい。文章は飾るものかに思っている人が、教える人にも学ぶ人にもあるからである。

むろん、文章は、きたないのがよいことはない。しかし、きれいでないとは、どんなことを言うのか。その判定はむずかしい。きれいな文章、美しい文章を求めることは、よいことにちがいない。しかし、どうなったらきれい美しいと言えるのか。このことがまたむずかしい。

道具のかざりたてのように、文章をかざり立てることは、よくないことだと言ってよかろう。婦人の化粧が一つのたとえになる。やたらにぬり立てて美粧をこととしたのは、形の美にすぎて、心の美に欠ける。こうした飾り立ては、虚飾に近いとされる。文章のばあいも、こんな程度に、過度にわたることはないのが貴い。婦人のばあいであれば、清潔感のあふれた美粧こそ、適度のよそおいであろう。文章も、そのようであればよいと思う。

通常は、「文章を飾ることはいらぬ。」と思わせることが、指導上、肝要であろう。語句をこねまわして、文章を美しげにすることなどは、厳に自戒させる。

自然・すなおさが、いちばんであると説く。「美文」ということばと観念とは、排斥する。

やがてかれらの「書く生活」が進んで、書くことがだんだんすきになれば、適度の文章くふうも、しぜんにするようになるであろう。そのようなくふうの美は、その段階での文章の雅味として歓迎される。

程度が進み、筆力が増進して、生きのよい修飾ができるのはよい。ただ、

「書く生活」の教育

横倣的な美文調は、どんなばあいにも、よくないことである。

「しぜんの言いあらわしかた」ということに関連して、方言的表現の問題がある。元来、こだわらぬ、持ちまえの言いあらわしかたは、歓迎されてよいものである。その意味で、方言の表現法による、いろいろの言いあらわしかたは、それとして、歓迎されてよい。——そこには、国語の自由な表現として、共通語では見られないものもあろう。一般的に言って、表現生活は、どんなに多彩であってもよい。表現のためには、共通語的なわくの中にとじこめることはいらない。むしろ、共通語にはないものをうち出したりすることによって、共通語の表現法をやたかにしていくのがよい。それゆえ、児童生徒が、方言的な言いかたをもつて、よろこんで書くなら、大いにそうさせたらよいと思う。低学年の「作文」なら、先生は、その方言的な表現に、共通語での言いかたを、そえがきしてみせることもよからう。四年生・五年生ごろともなれば、かれら自身で、共通語への言いかえもできるようになってもらいたい。(そうなるように、指導するのである。)

6. 「観念」教育はどの学年でもやること。

以上のような「観念」教育は、「書く生活」——表現生活の指導の基本として、つねに、どの学年でもやっていくことにしたい。学年を問わず、つねに、不動の教育事項として、これをしていくのである。

学校でも実社会でも、この教育をやっていききたい。おとなの「作文」観念を改造することは、今日の急務でもあろう。

私は、おとな・子ども、すべてを対象として、つぎのようなモットーをつくっている。

- ◎ 気がるに筆をとろう。
- ◎ 思いついたことをすぐに書こう。
- ◎ かんたんでよいから、書いてみよう。

「書く生活」の教育

◎ いつも筆記具を持っていよう。

おとな・子ども、各層のりびとに、このモットーを、いどこか提出してきた。そのつどこれの、モットーとしての価値・効用は、みとめられたのである。ことに、文章というとすぐに詩文にもこだわりがちなインテリたちが、案外よく、この提案に身をよせてくれる。文章でしばられてきたような人は、このモットーに、かえって、解放感をおぼえるのであろう。このモットーは、もっぱら、すなおな気もちを求めている。こうしたモットーの設定によって、「観念」の教育は、やわらかい感じの、平易日常のものとしていくことができるか。

子どもは、「観念」教育をいろいろに実施することによって、よく、書く生活の自然性を持続させることができよう。書く生活の教育の自然性を、とり守っていくことができよう。

短作文教育

——「書くこと」の小作業・小課題の教育——

「観念」教育の、上のようないとなみを底流において、じっさいの作業面では、書かせることを、なるべく負担の軽い、快的なものとするにつとめる。言いかえれば、かれらの書く生活のあゆみを、快的な、心やすいものにすることにつとめる。(負担感をなくし、無理をなくして、わたしもやれる。という安心感を持たせるようにするのである。)こうすれば、かれらは、いつもしぜんに書くであろう。しぜんな気もちで、気がるに、書く生活にしたがうであろう。

書くことの自然性を、あやまちなく持続させるために、教育法として、小作業・小課題の教育（——つまり負担感の小さいもの）を考える。その、負担感の小さい小作業・小課題の教育を、便宜上、「短作文教育」とよんでおく。

「書く生活」の教育

ここに「短作文」と、「作文」の語をつかうのは、穏当でないかのようでもある。が、今は、便宜、この簡小の語を用い、かつは、旧来の「作文」というもののこだわりも、ここでほぐせることを明らかにしたいのである。

短作文の教育は、作文教育→書く生活の教育の、広い見地から重要視するのである。短作文だけをやらせようというのでも、これさえやらせればよいというのでもない。むしろ、長作文も一方でたいせつである。ただ、従来の作文教育では、なんとなく、作文はかなり長いものを書くべきもの、書かせるもの、との通念があった。そのためにも、作文作業は、特別な、負担感の大きい作業だったのである。長作文の不用意な慣行のために、教師も児童生徒たちも、「作文」をあじきなく思うようになった。書くことの自然性はおのずから失われたのである。こうなった作文教育を、本道にもどすために、今は、短作文教育を重視したいと考えるのである。

短作文生活・短作文教育の、たのしい、おもしろい世界のひろがりや、とらえみとめることにつとめよう。このところで、書く生活の教育の、しっかりとした根底がきざされれば、他のどんな書く生活の教育も、この根底のうえで、合理的に、かつしぜんに、推進していくことができる。

短作文には、どのようなしごとの種別が考えられるか。

a. 一語作文（一語づくり）

一語をつくることも作文である。

一語をつくるのは、自分なりに一語を思い出すということであってよい。一語の新語を自分が創作することをだけ一語作文と言う、とはしなくてよい。場に合った一ことばを見つけたら、それが自己の新作の語であろうとなかろうと、一語作文である。

b. 一文作文

一センテンスの作文である。

c. 二文作文

「書く生活」の教育

- d. 三文作文
- e. 四文作文
- f. 「一章」作文
- g. 二百字限定作文

およそ、このような考えわけをしていくことができよう。こうする目的は、書く生活を安らかに前進させるにある。書くことを、あくまでしぜんの行為として身につけさせるにある。

短作文のしごとの種別に応じて、指導のカリキュラムが立てられる。aからgへと進んでいくのも一方途であろう。この七種を、さまざまにとり合わせてやっていくことも、多様に考えられよう。(そこへ長作文の作業を含めてもよい。) いずれにしても、これらについてのカリキュラムは、学年発展的に考えるのではなく(学年発展的に考えて適用してもさしつかえないが)、超学年的に考えることにしたい。つねに、どこでも、臨機にこれらの一部または全部をとりあげ、一部分をとりあげた時は、それを、全部の中の一部分として実施するようにしたい。いつでも、どれでもが、らくにとりあつかえる。

以下、上の各項について、ややくわしく述べていこう。

短 作 文 教 育

— a. 一 語 作 文 —

一語作文は一口作文と言ってもよい。一語作文、一口作文のしごとの一つとして、私はよく、「名づけ」をやらせてみる。

○名づけ

第一には人名である。父おやは四郎、母おやは道子。この両親の間に男の子(女の子)が出来ました。両親の名をそれぞれ公平にとって、男の子(女

「書く生活」の教育

の子)に、よいなまえをつけて下さい、とさそう。この作業は、じつは、これまで、たびたびやってみた。小学校六年生の教室でもやってみれば、大学四年生の組でもやってみた。22才くらいの職業人男子60余名、90余名などにもやってみた。まず言えることは、いつも、例外なしに、その座のみんなが、名づけ作業をたのしんだということである。

大学生のばあいは、さすがにわかりが早くて、単純そうなこのしごとの深みを、みな、大いに理解した。文章をつくることは産むことで、産むことには産むよろこびがともなう、ということも、ここで、いやおうなしに、強く実感させられたのである。「ここでこういう理解に達したうえは、今後、どんな作文作業をやる時も、こんなふうに、よろこんで、産む心がまえで進まなくてはならない。」と考えさせられたのである。

小学校六年生の組でのことを、すこし述べてみよう。この時は、四郎さんと道子さんに女の子が生まれたとして、大いそぎで名まえをつけてもらったのである。男女40名あまりの子どもたちは、はじめての私にこだわることなどはなく、しごとにとびついてきて、みなたのしそうに名づけをやってくれた。(まえもって渡しておいた紙の右半分、書いてもらったのである。両親の名まえを書いて、その下に、子の名を書いてもらった。)やがて発表をすすめると、ほとんど全部のものが手をあげた。これには、参観の人たちがびっくりした。中でも受けもちの先生はおどろかれたらしい。——あとで聞かされた。この日は、時間中、どの作業でも、みんながよく発表した。『できのわるい子』などは、私には、一時間中、ほとんどわからなかった。受けもち先生の話によると、一学期に一・二度くらいしか手をあげないような人たちも、この日は、しきりに手をあげていたというのである。さて、女の子の名まえでは「みよ子」「みちよ」という名が、ずいぶん多くの人から出された。

これにいきおいを得た私は、つぎに、用紙の左半分、めいめいの両親の

「書く生活」の教育

名を書いてもらい、その下に、自分の名を書いてもらった。ここで、自分の名が、両親の名とどんな関係にあるかを考えてもらったのである。その考えの発表をすすめると、当人たちは、にこにこして、たのしげにその考えを述べたのである。

「では、今度は、運動場のすみに飼っている猿に、かわいい名まえをつけましょう。」 「つぎは犬ころです。」などと、名づけ作業はつぎつぎにおもしろく進めることができたのである。

○題目づけ

文章に題目をつける作業も、一口作文になることが多い。題目を、一語でつけさせることにすれば、これは一語作文である。

一語であっても一語句であっても、題目を創作するとなれば、文的なまとまりをうち出すことになるから、これは、一文作業とも言ってよい。じじつ、題目として、はっきりと、文形のものを出すこともある。題目づけの短作文は、これとして、つぎに、あらためてとり立ててみよう。

一語作文の方法は、いくらでも考案することができる。名づけでは、地名や、新しく作った橋の名を考えさせてもよい。こういうこともおもしろくいく。また、こういう方法がある。たとえば夏にみんなで水泳に行ったとする。あとで、水泳一語作文にかかる。「何でもいから、思いついた一語を書きなさい。」と書かせる。つぎに、「その一語から思いおこすことのできるほかの一語を書きつけなさい。」と、連鎖反応の一語を書かせる。なお、「そのつぎに思い出す一語を/」 「そのつぎに思い出す一語を/」と、かぎりなくさそっていく。あるいは、このとちゅうで、相手がたの自由にまかせ、思いつくままに、できるだけたくさん書いてごらんなさいとすすめる。こうした作業の結果の現場処理は、いろいろにおもしろくやっていくことができよう。たとえば、(大きい生徒・学生などのばあいだと)、語数の多い人

「書く生活」の教育

たちに、そのとりあげたすべての語を發表してもらおう。それをみんなで聞く。聞いていると、人ごとに思考の傾向のちがうのがよくわかる。このちがいを見て、人びとの思考のタイプをA類B類などとみんな分類する。こうするうちに、しぜんと、自分というものがわかり、自分の思考のタイプがわかってくる。

一語作文の仕事は、相手がたに、これはおもしろいぞと、すぐにうけ入れられる。指導者がひとくふうすれば、相手がたは、さっそくに、興味をもって、これにとびこんでくる。私どもは、この端的な教育法によって、書くことの自然性、書く生活の自然さを、かれらにじゅうぶんなっとくさせることができる。

短作文教育

——題目づけ——

文章に題目をつけさせることは、これまでにもよくなされてきた。しかし、そのくふうと処理とは、じゅうぶんであったとは言えない。

いったい、題目をつけるしごととは、文章全体がわからなくてはできないことでもあるから、容易ではない仕事と言える。それを、かんたんにとりあつかいすぎたところに、すでに一つの欠陥があった。題目づけの作業は、突然にではなく、いろいろの前提作業ののちに、ヒントを与えてやっていくのがよいと思う。さきの小学校六年生のばあいは、名づけの作業をいろいろにやったあげく、ミでは、今から私が読む文章に、題目をつけて下さい。やっぱり一口作文ですよ。ミと言って、題目づけ作業を出した。——一口作文の流れのうえで、短作文作業のしぜんの発展として、この題目づけの作業をさせたのである。だから、かれらは、やすらかに作業に乗ってきた。そして、やるのが積極的だった。一文仕立ての題目をつくった人もあったが、これも、しぜんの一口作文がこうなったのにほかならない。

「書く生活」の教育

さて私が、さきの六年生に提出した文章は、つぎのとおりのものである。

道男はいたずらぼうやだ。

腹を立てると、すぐにしょうじをやぶる。けさもあばれて、茶のまのしょうじをやぶった。

ところが、道男が学校から帰ってみると、大阪のおばさんから、「コンバン カエル」と、電報が来ている。道男は大阪のおばさんがだいすきだ。さあ、たいへん。

道男は、紙とのりとを持ってきて、くしんしながら、しょうじのやぶれをつくろった。

夜、おばさんが帰ると、道男は、そのしょうじのかげで、おとなしくすわっていた。おとなたちは、みんな、顔を見あわせてわらった。

これに対して、かれらは、「道男としょうじ」「しょうじとみちお（道男）」「しょうじといたずら」「道男とおばさん」「おばさんと道男」、「道男のいたずら」「いたずらぼうやの道男」「道男の腹たて」「道男のあばれんぼう」「道男の失敗」「道男のくせ」「道男の大すきなおばさん」「大阪のおばさん」というような題目をつけた。名詞どめの題目が大部分で、それはおおかた、この範囲にとどまるものであった。「道男のいたずら」が一番多かった。ついでは、「道男としょうじ」が多かった。「いたずらぼうや」など、「の」も「と」もとらないものは、一つ二つだった。ところで、以上の名詞どめ形式のほかにも、つぎのような、文形のものがあった。

- 道男くんは、はらを立てるとすぐしょうじをやぶるくせがある
- しょうじのかげでおとなしくすわっていた
- はじめからはらをたてなかったらこんなことにならなかったのに
- 道男しょうじをやぶく
- 道男はいたちだ

この人たちは、一口作文のつもりで、このような形をうち出したのである。

「書く生活」の教育

教室で、このうちの一つ、「道男しょうじをやぶく」を私が発表した時、参観席からは笑い声がおこった。私は、この種の題目のよさ・おもしろさをほめた。菊池寛の「父帰る」も思い出していた。

題目づけ作業のおもしろい処理法がここにある。「題目」と言われた時、多くの人のとりたがる形は、どんな形か。と、まず問い求めることができよう。つぎに、「名詞どめばかりが、題目の常道であるかのように、とり守られなくてもよいのではないか。」と相手を刺激することができよう。さらに、「題目づけのやりかたに、大きな二つの方法がある。」とすることができる。「一方にこだわらないで、他方のもやってみることが、考えをねるうえに有効であろう。」と説くこともできる。各種のものの表現効果を、対比的に吟味させてみることもよい。

私どもは、六年生のクラスの、知能指数の低い人びとが、こぞって上のような文形題目を示したことに、特別の関心をいだかないではいられない。上の五題目五名、おのおのの知能指数は、順次に、82、90、81、58、87である。受けもち先生も、いわゆる成績の下位の人が、そろってこんな文形題目を示したことに、深いおどろきの情を示されたのである。この題目づけからだけするならば、私どもは、これらの人びとを、国語力の低い人とは、けっして、言うことができないであろう。考えかたによっては、この人たちも、国語表現のよい能力をそなえているとすることができる。この日、久かたぶりに、終始発表をたのしんだかれらは、この題目づけ作業の段階で、こうして、受けもち先生の異常な注意をひくことができたのである。（「成績」とは何か。能力とは何か。私どもは、書く生活の教育での、すなおな手あてによって発掘しうるものを重んじたい。）

私は、別の機会に、大学生諸君に、上の文章を聞きとってもらい、これに題目をつけてもらった。その答え、数十の中から、名詞どめ以外のものをつぎに出すなら、

「書く生活」の教育

- 電報がきた
- おばさんが帰ってくる
- 障子の隅で
- チョコナン

のようなものがある。この題目づけをした人四人は、私の理解しているかぎり、能力の低い人びとではけっしてない。かれらはかれらなりにくふうして、このような題目をうち出したのである。

名詞形式の題目と動詞構文の題目とでは、名詞形式の題目の方が、観念内容のとりまとめ、整頓をよく示すと、言うことはできよう。私どもの知的作用では、ものを考えて考えをまとめると、名詞形をうみ出す。こういう点で、名詞形式の題目づけのいとなみは、高い段階の作業とも言える。が、もう一つ高い段階に来て、「父帰る」のような、動詞構文題目をとることが、あるかもしれない。

「題目づけの短作文」の教育によっても、私どもは、題目のタイプを分類したりして、さっそくに、人間教育の深みに立ち入っていくことができる。

短作文教育

—b. 一文作文—

今度は、題目づけという特定の作業からはなれて、一般的に、一文作文を考えてみよう。短作文として、一文作文の重要であることは言うまでもない。一文作文が短作文の基本である、と、言えないことはない。

この一文作文の指導法がまたほとんど無限である。

○語をもとにして文を

一語をもとにして一文をつくることは、「文例を作れ。」でよくやらせてきた。

二語を与えて、これによって一文を仕立てさせることも、やってみればお

「書く生活」の教育

もしろい。その二語の与えかたも、いろいろにやっていくことができる。たとえば、指導者が、まず、その胸中に一語を思いきめたと発表する。ついで、みんなに、自由に一語を持たせる。これは、口頭で発表させるなり、ノートに書きつけさせるなりする。「赤」という語をとるものもあれば、「ひもじい」の一語を持つものもあろう。みんなの持ちことば一語がきまったところで、指導者は、自分がさきに胸中にとりきめた一語を発表する。たとえば「机」。ここでみんなは、「机」と、自分用意の一語（たとえば「ひもじい」）とを、ともに生かして、一センテンスをつくる。「机にもたれて話を聞いていると、だんだんひもじくなってきた。」などというように。さてこの種の一文作文だと、程度の低い人たちも、よろこんで、すぐに作業にいそしむ。能力のすぐれた人はすぐれた人なりに、いきおいよく、その能力を発揮して、しごとに熱中する。——かれらは、はじめから、わざと、「おどろき」「火山」などと、むずかしい一語を用意して、やがて先生の提出する一語との距離を大きくしておいたりするのである。そんな時の二語を一文にまとめることはむずかしい。が、かれらは、そのほねおりに、快さを感じようとして、しごとにのりかかっているのである。

単純なしごとのようなでも、これが、よく、程度の低い人をも高い人をも、それぞれにはげまらうことは、明らかである。作文教育は、書く生活の教育として、このように、よく大衆化されなくてはならない。各層の人びとを適切に教育するように、合理的に大衆化されなくてはならない。

○一文完結

一文作文として、いろいろに、一文完結の作業をやらせることができる。

たとえば、「愛は、」と、文の上部を出して、下部を補わせ、一文の完結体を仕立てさせる。「愛は苦しみである。」などというように。

文の下部を出して、上部を補わせることもできる。たとえば、一文の下部「可能性を信じよう。」を出して、これに上部をつけさせるのである。

「書く生活」の教育

○悪文訂正

一文の「悪例」をわざと出して、これを訂正させ、まともな一文にさせることも、一文作文のよいけいこになる。悪例は、あやまりのある一文でもよければ、考慮の余地の大きい一文でもよい。悪例資料はすくなくない。

○名詞どめ一文を

一文作文の作業で、名詞どめ、体言どめの一文をつくらせることは、センテンスをできるだけ短い形にさせるけいことして、有効である。体言どめは、純粹に体言だけでおわらなくても、「きのうは ひまでした。」の「ひまでした」などのように、「体言＋助動詞」でおわってもよい、とする。「だれさんは、きょうは 休みました。」のような言いかたを、動詞本位の言いかたとすれば、「だれさんは、きょうは 休みです。」は、体言的な言いかたとする。

名詞どめ文をつくらせるためには、たとえば「おわり」というような名詞をあらかじめ与えておいて、このむすびことばになるように、一文をつくらせてもよい。やりかたは、いろいろにくふうすることができる。

○「た」助動詞でむすぶ一文を

「……あった。」などの、「た」どめの一文作文をやらせることもだいじである。日本語の文章表現では、個々の文の文末のむすびかたに変化をつけていくことがむずかしい。日本語表現法上、文末のむすびかたの種別はすくないからである。種別のすくないものを、有効に、また巧妙に運用して、文末に変化をつけていくためには、ある一つのむすびかたを、徹底的にものにしたのがよくはないかと思うのである。その意味で、一つ、「た」のむすびをとり立ててみた。

「……………た。……………た。……………た。」と、「た」どめ文をかきねかけしていくスタイルなど、よく見かける。しかも、この種の文章には、達意の明快なものが多い。(たとえば大内兵衛氏の文章など)「た」どめ文のけいこは、必要なことなのではないかと思う。

「書く生活」の教育

一文作文など、単純なことではないか、と思ってはならない。また、思わせてはならない。一文を笑うものは一文に泣く。一文は、大きい文章の根底になるものである。

一文指導が重厚にとりおこなわれれば、相手がたは、たしかに、考えさせられるであろう。≪自分は今まで、文章が書けると思っていたが、そうではなかった。≫ ≪根本から考え直さねばならぬ。≫、と。一文作文を指導することによって、指導者は、相手がたの文章観念を、根底からゆすぶることができる。

短作文教育

—c. 二 文 作 文—

つぎは二文作文である。こうなって、作業は一段と飛躍する。

一文に、つぎの一文をつけていくことは、複雑なしごとにはちがいない。二文作文で、人は、複雑に、あたまをはたらかす。こういうところで、文章製作の基本を、うんと訓練するとよい。

一文、たとえば「こう暑くてはやりきれない。」を与える。二文めは、「しかし」という接続詞で始めさせる。

第一文に対して、第二文を、有形の接続詞（「しかし」「そして」など）で始めさせるとともに、無形の接続詞（接続詞の空白）でも始めさせる。

接続詞で始まる第二文の、接続詞を伏せておいて、これを言わせてみることもよからう。また、第二文冒頭用の接続詞一語だけを出して、これを中心に、前後の二文をつづらせることもよい。接続詞のある前後二文の、第二文の接続詞をとりわけさせ、それとともに、第二文を改造させることをしてもよい。

前後二文（連文）の、接続の様態は、要するに、有形の接続詞、または無形の接続詞にあらわれる。おもしろいのは無形の接続詞である。問題点をこ

「書く生活」の教育

こに見いだし、ここで、接続表現の訓練を縦横にすることが有意義である。

二文作文を、第一文は短く、第二文は長く、などと、条件を与えて、やらせてもよい。また、前後一文のどちらかを、たとえば、「はてな。」などの特殊文とするようにさせてもよい。

二文のむすびことばを制限して、「…………た。…………た。」の二文をつくれとか、「…………である。…………だろう。」の二文をつくれとか言ってもよい。ただし、こういう時には、生活表現のたのしい場を見つけさせることに、まず努力したい。

二文の一方を与えて、他の一方をつくらせるのに、その一文全体をつくらせるのではなく、その文中の一語だけをつくらせることもしてよい。これなど、また、だれしもすぐにやれて、しかも、できる人は、できる人なりに、高く考える。

山の頂は寒い。天才は□である。

この第二文のわくの中に、適当な一語を入れよとなると、人びとはみな、その人そうおうに、ほねをおって考える。このさい、第二文にほんの一語を入れることが、じつはりっぱな二文作文になる。——その人の全知全能をかたむけた二文作文に。

短作文教育

—d. 三文作文—

三文作文は、第三文のあつかいのむずかしさが一つ加わるだけに、二文作文よりは、また、一段高いことになる。第三文をほどよくつけていく心づかいは、もはや、長い文章をととのえていく心づかいに似ている。

三文作文をおもしろくさせていくのには、たとえば、クラスを三つのグループにわけ、各グループに、このみの一語を持たせる。(グループ内の相談で)各グループは、その一語を発表する。Aグループは「山」、Bグループ

「書く生活」の教育

は「梅ぼし」、Cグループは「消しゴム」であったとする。指導者は、この三語を、まず、「山」「梅ぼし」「消しゴム」の順にならべ、一同に、第一文は「山」、第二文は「梅ぼし」、第三文は「消しゴム」を含む、三文連続体をつくらせる。つまり、三語をこの順序に各文においた三文作文をやらせるのである。これができたら、今度は、三語の順序を変更して、新しい三語排列に応じた三文作文をやらせる。語の順列が変わると、三文作文は、まったく違ったものにもなりがちであることを、ここでよく知らせる。三語の組みかえによる、三文作文のさまざまなしなおしは、かれらに、三文作文のふしぎなおもしろさを味わわせるのにじゅうぶんであろう。つくることがものを産み出すことであることも、ここでははっきりとする。

短作文教育

—e. 四文作文—

四文ともなれば、かなり長い文章にもなる。これを、一章（ワン・パラグラフ）と見てよい。が、ここで、四文作文を、つぎの「一章」作文と、あえて区別するのは、四文作文では、四文というセンテンス数を、かたくとり守るからである。四文作文は、三文作文などと同様、ともかく、一定のセンテンス数にものをまとめさせることを本体としたものである。（そのセンテンス数がすくないから、これを短作文と言う。）

四文にまとめさせる指導法としては、漫画の四分画法を利用することもおもしろいのではないか。ことに、サイレント漫画だと、たとえば一人物に即して、一こまごとに、一文をつけさせて、つごう四つの文連結体をしあげさせることができる。総じて、すぐれた漫画の手法を参照させることは、ためになると思われる。

短作文教育

—f. 「一章」作文—

「一章」作文は、「一章」(ワン・パラグラフ)のまとまりをあたまにおいて、いくつかの文をつづりあわせるものである。じっさいには、これが、五文になることも、四文・三文・二文になることもあろう。

センテンスの数には拘泥しない。文章段落としてのまとまりを問題にする。これはこれとして、特定の意義を持った作文になる。

これも、短作文の注意すべき一種になることは、多く言うまでもなからう。

短作文教育

—g. 二百字限定作文—

短作文の一種として、こういうものを立てる。二百字は百五十字でもよい。要するに、テン・マルをも含めて、字数一定の(さしひきなしの、その数きっかりの)作文をやらせるのである。「一章」作文とまぎらわしいか。「一章」作文は、一章のまとまりをあたまにおけばよい。長短は自由である。それに対して、この字数限定作文は、——「一章」作文と同じ程度の長さのこともあるとしても——、ともかく、字数の一定が要求されているのである。

この作文は、やらせてみて、じつに、妙味がある。第一に、かれらはこのような制限に好奇心をもよおす。今までは、何百字以内ということしかなかった。以内は、以内で、まったく無拘束だった。そのため、とりとめのない思いで、漠然と「以内」につとめたのである。≧以上も以下もいけない。かならずこの字数に。≦と言われると、いちおうはびっくりもする。が、よし、やってみようとなる。

やってみると、なかなか、所定の字数には収まらない。あと二格(二文字)というところで、どうしてもマルを打たなくてはならなくなったりする。

「書く生活」の教育

——すると、一格、空欄がのこる。さてその時に、「である。」のむすびを「であろう。」に変えることなど、できるものではない。やはり、はじめから読み直してみても、文章全体のすじを追って、改訂の筆をとらねばならぬ。字数限定作文は、このように、余儀ない読みかえしを、すすめにすすめる。推敲ということは言わなくてよい。(だいたい、「推敲」の感覚はもう古い。)しきりに字数をととのえることを考えさせればよいのである。すると、文章全体はたてにもよこにも読みとかれて、じじつ推敲にもなり、字数はようやく満足にととのえられてくる。

この字数限定作文にはねをおった一高校教師は、〆はじめた学期のなかばで、すでにクラスの平均構想力が高まった。〆と知らせてくれた。——中等度以下の人たちの構想力の教育には、この字数限定作文が、ことによいらしい。

構想・構想力のことは、作文教育でつねに問題にし、また、推敲も、しょっちゅう問題にしなが、この字数限定作文を見おとしていたのは、作文教育の大きな怠惰であった。マンネリズムと言え、**「何百字以内に」**と、ただ無責任に要求する、それだけのマンネリズムに、どうして、こう長くおちいていたのか。作文教育の方法の探究に、心の目を開かなくてはならない。すこしく開けば、もう、わかりやすい手ぢかな方法が、すぐそこよこたわっているのを見つけることができる。

この字数限定作文では、人びとに、句読点一つのだいじさも、痛感させることができよう。〆ここに点を打つ。すると、あとが一格はみ出、二百一字作文になる。しかし、この点は打たなくてはならない。〆というようなばあいがあるだろう。逆にまた、〆ここに打つと、あとがちょうどよくなる。〆ということもあるだろう。そんなばあい、こんなばあい、作者は点に笑い、点に泣く。点のねうちが、身にこたえるだろう。

点に注意しはじめると、その人は、とかく多いめに、方々に点を打つこと

「書く生活」の教育

にもなる。そういう時、指導者は、点が多すぎるとは、なるべく言わないようにする。多く打つということは、打つことを知っているのだから、まずとつとい。点がすくなくすぎるとい、すくなくすぎるといってよい。

短作文教育の機会

しごとが短作文であるだけに、これは、いろいろの機会に、随時、おもしろくやらせることができる。機会がじつに豊富で、それがしぜんに得られるので、ここに、自然性にしがった「書くこと」の教育を、通していくことができる。

特定時間を設けて、諸種の短作文をやらせることがあってよい。それも、あれこれの短作文だけをやらせてもよく、また、短作文を、長短文にまぜてやらせてもよい。

話すことの指導の中で、ちょっと書かせるというぐあいには、短作文をやらせてもよい。

聞く生活の指導の中でも、随時、短いものを書かせることができる。

読みの指導の中でも、一とこでかれらがある思いをいただいたとすれば、それを筆録に訴えさせる。

すべて、おりあるごとに、どんな作業目的のばあいにも、その目的遂行の確実な手段として、せせと書かせる。目的遂行の手段であることが明らかにされてさえいれば、書きつけること・書かせること、筆をとること・とらせることは、けっして不自然にならない。すべて、それぞれの学習の中で、かれらは、書くことにいそしむのである。

どんな書くことも、みな作文であり、書く生活である。「作文」からはずれたところに、なにかの「書くこと」があるなどは、考えない方がよい。すべては書く生活なのである。「書く生活」の内部を分けた時に、

短作文
長作文

の区別がみとめられる。

「作文教育のために、正規の時間を特設することは、是か非か。」などの議論が聞かれる。答えはかんたんである。特設されてよい。ただし、特設されても、その時間以外でも、作文教育は、どしどしとおこなわれなくてはならないものである。そのことを容易ならしめるのが短作文教育である。短作文教育は、ほとんど、特設の時間を必要としないくらいでもある。

わずかの機会にも、きょくたんに言えば瞬間々々にも、短作文教育はやれる。やって、これは、他の行事・教育を、すこしもさまたげない。どころか、即座に、他をたすけもする。

短作文教育の実施は容易である。機会は無限である。私どもは、短作文教育の普遍性をみとめることができる。

短作文教育の愛情

もともと、書く生活の自然性の持続を目的として、軽小な課題、短作文をとりあげた。

短作文の教育によって、私どもは、かれらに、つくることのたのしみを味わわせることができる。短作文のけいこで、かれらは、たのしんで書きあらわさないではいられないようになるであろう。表現意欲は強まる。気がるに筆をとることができるようになる。作文というものが、心やすくなる。

力の弱い人たちも、短作文のけいこによって、ああ、こういうことなら、自分らでもやれるぞ、と、自己を知り、自己を信じるようになる。自信を持たせることは、相手がたを幸福にすることである。かれらは、書く幸福感にひたって、進んで書くようになる。

「書く生活」の教育

子どもからおとなまで、すべての学年のもの、すべての人たちを、しぜんに対象にとりうるのが短作文教育である。いわゆる作文教育の根底に、短作文教育はある。

短作文は、実用上、すでにだいじである。実用の言語生活では、伝達の表現は簡潔なのがよい。文章は短かければ短いほどよいとも言える。このような短作文を教育することは、すでに実用の言語生活の目的にかなっている。短作文教育は自己目的を持つと言える。

また、長作文のために、短作文が、前段的意義を持つことも明らかであろう。

長作文の教育

機械的に長作文をやらせることは効がない。長い文章を書かせるからには、長く書く必要感をじゅうぶん味わわせるようにしなくてはならない。◇どうしても長く書かなくてはならぬ。◇と、本人が緊張するものでなければ、目のつんだ長作文はできない。

長く書くのがよいのではない。長くも書けるのがよいのである。長く書かなくてもよいことは、ずいぶん多いはずである。

「作文」の時間に、長いものを、ただ単純に要求してはならない。ほんとうのところ、長作文をせひやらさなくてはならないばあいは、存外すくないのではないか。

長く書く必然性がある、長いものを書くとなった時、前提として生きるのが、短作文の精神と方法とである。長作文の緊縮は、短作文の緊縮のようではなくてはならない。短作文のばあいの、思考の充実のように、長作文でも、思考の充実がなくてはならない。

また、長作文は、短作文がしぜんに気がるくつくられるのに応じて、同様

に、せぜんに気がるくつくられるのでなくてはならない。長作文のために言うなら、長作文が、特別の書きづらいしごととは思われなくようにするために、短作文の教育にほねをおるのである。短作文教育が成功するならば、大きい文章、こみいった文章も、人びとに、気がるくたのしく書かれるようになるろう。

長作文の中心点

書きたいことがいっぱいあれば、文章は長くなる。しかし、その時も、書きたいことをむぞうさに連ねたのでは、文章は乱雑になる。どんなばあいにも、全体の中心点というものは、はっきりとしていなくてはならない。

中心点の意識は、長作文のばあい、もっともたいせつであろう。ところで、この中心点を、文章のはじめに出してしまうと、一般には、私どもの長作文は、だれたものになる。ここは切つてのけてもよいとか、ここからあとのはのけてもよいとかいったような文章になりやすい。

私どもの長作文の心がけとしては、その中心点を、出しおしみすることが、よくはないか。中心点の発表の抑制である。ただし、出しおしむには足りないほどの、軽い中心点では問題にならない。しかるべき重量感のある中心点であるならば、それをすぐには書き出さないで、むこうへむこうへとおしやるようにするのである。そうすれば、中心点への[●]はりを持った、興味ぶかい長文章ができる。

こうした抑制は、長作文に甘えないということでもある。中心点を抑制してむこうへおしやる時には、書くことに、強い自覚がある。自覚のもとでは、文章は、そんなにだれない。ねうちのある長文章ができる。

木原茂氏は、すぐれた小説家が、みな、中心点を出しおしみしていることを語ってくれた。中心点を、ちょっとのぞかせてはむこうへやり、ちょっと

「書く生活」の教育

のぞかせてはむこうへやる、というのである。そういえば、新聞小説などでも、よいところへきて、きょうはおしまいとなる。翌日をたのしんでいると、話かわってとなる。作品・作者は、読者の興味を、あとへあとへとさそっていく。文章の秘訣、人をたのしませる秘訣というものは、こういうところにあるだろうか。

中心点発表の抑制のしかた——中心点抑制の段階法が、文章の段落法（段落づけ）というものであろう。中心点（あるいは「山」）がしだいに盛り上げられていく過程の分節が、文段であり分段（段落）である。したがって、段落というものは、文章の中心点を輝かす役わりのものとも言うことができる。（中心点を示す部分も段落であることは、言うまでもない。中心点ののちにも、分段は成り立つ。が、今は、中心点までの分段について、上のようなことを考えてみた。）一般的に言って、分段には根拠がなくはならない。分けることには意味がなくはならず、分けたことは、光らなくてはならない。

長作文教育での構想メモ

長作文の指導に関しては、今日、「構想メモ」などということが、よく言われる。さきの、中心点を重んじる趣旨から言えば、中心点のはっきりとした文章をつくるために、構想をととのえらるようになって、構想メモが利用されることになるろう。

「構想メモ」というメモは、無効とは思わない。それにしても、メモのとりこになるような、そういうメモを作ってはならない。メモは、それをふみ台として利用すべきものである。飛躍のために、ふまえるべきものである。メモにしばられて、うごきがとれないというようなことがあってはならない。

メモが、やたらに長く書きつづられたのでは、まにあうまい。三つ四つのメモも、ちょっと見ただけで、すぐに内容がわかるというのでなくてはなら

「書く生活」の教育

ない。メモにたいせつなのは、簡潔なことばである。

メモは、それから去っていく（それをすて石としていく）ために有用なものである。すてる処置の早くできるように、メモは、用意されていなくてはならない。

つぎに、長作文製作にあたっての、メモカードの運用・配合に関して、すこし考えてみよう。たとえば小学校五年生の組で、工場見学の記事文をつづらせるとする。構想メモ法を利用する。みんなに、それぞれ、見学メモを作らせる。（これは、現場で作らせるのなら、なおよい。）各自に、いく枚かのメモカードができる。「作文」となって、めいめいに、そのメモカードをならべさせる。中の、一ばんおもしろいと思う事項のカードを、中心にとらせる。この事項をめぐって、他のメモカードを分類するようにさせる。ここで、不要と思われるメモカードはすてさせる。廃棄がだいじである。（割愛である。）こうするうちに、メモカードいく枚かの、一定の排列ができる。この排列にしたがって、見学の記事文を書かせるのである。かれらは、各カードの記載事項を順に追いながら、一定方向の見学記を書いていく。カードからカードに移る時がおもしろい。双方のカードメモの空間を、作者はその時の想念でうずめていく。うずめかたによって、つぎのカード内容の解釈が、深化し進歩する。こういうわけであるから、およそカード排列の方向に見学記はつづられていくものの、文章の展開には、かなりのゆれもできてくる。そこがじつは、文章のよさ・おもしろさにもなる。

カードメモの一定の排列によって、一文章をつづらせたら、つぎに、その排列をくずさせ、わざと、こと変えて、それだけのカードを、さきのとちがった順序に配合させてみるとよい。これで、また、一文章を書かせる。すると、さきのとちがった新文章ができる。

カードの配合がえによって、ちがった文章のうまれることを経験させることは、構想メモ利用の長作文教育としては、きわめてだいじである。この種

の経験によって、人は、段落の成立を熟視することもできよう。文章発展の方向、方向差別というものも、理解することができよう。

長作文の重点指導

長作文を指導して、かれらが、しぜんに、好んで、長作文を書くようになって、指導には、なお、一つの難点がのこる。それは、長作文の処理に、教師の多大の労力があるということである。

この難点をさける道は一つしかない。——指導法を分別していくこと、これしか解決策はない。いっぺんに全般の指導をしつくそうとしないで、指導すべきことがらを、分別し、その一つ二つを、重点的に指導していくのである。

このためには、学年に応じた、指導項目の整頓もしておかねばならない。(学年をこえて、つねに注意していかななくてはならないこともある。この用意のもとで、臨機に、当の作業に応じた、目のつけどころをきめる。これをきめたら、これにしたがって、もっぱら、これだけを見ていくのである。

こうした分別重点の指導をやっていただけではたりない。時には、かれらの一作品を、一作品として全面的に見ていくこともある。(——作品を全面的に総合的に指導することもある。)が、そのことをおもくろしく思うあまりに、分別指導の長所利点を逸してしまうことがあってはならない。長作文指導は、まず、分別重点指導法でいけばよい。そうして、時に、興味にまかせてでも、全一的指導をしていけばよい。

分別指導法のための重点項目としては、一つに、「書き出しの第一文の指導」がある。(これは、学年をこえた、だいじな注意点の一つでもあろう。)文章での、第一文の重要さは言うまでもない。私の友人の田川潔躬氏は、その小学校児童指導の長い経験から、

「書く生活」の教育

書き出しの第一文が過度に長いような、そういう文章は、中心点がぼやけていがちである。

と言われている。いかにもおもしろい報告であると思う。当然ではなからうか。首文、初一句がすわっていないくらいなら、文章の中心点は、ぐらぐらしていよう。首文が過度に長いようでは、そのすわりは不安定なはずである。

題目に対する首文の位置・姿勢がわるいようなら、これも、その文章の展開について、不安を感じさせるにじゅうぶんである。題目の表現に対して、書き出しの第一文が、きれいな関係におかれ、つきすぎもせず、はなれすぎでもないようであるならば、この第一文は無事であり、以下の展開もまず無難であろう。

首文——起文に対するものは、尾文——結文である。文章の、この最後の一文が、また、指導重点になる。

つぎに、起文と結文との呼応を見ることが、たいせつな指導重点となる。教師がいそがしい時、とりあえずは、この二文の前後関係——首尾前後での張りあい——を見れば、文章のできのあらまきは、およそつかむことができる。

起文に対する起章（第一段落）も指導重点としてとり立ててよい。ついでは結章（最後の段落）がとりあげられる。こうして、また、首尾の段落呼応が問題になる。

教師が重点だけとりあつかった時は、その旨を述べて、作品を相手に返す。部分の指導だけではあつけないようでも、長い計画の中での分別指導だと、かれらも、しだいに趣旨をのみこんで、その部分批正を、全体にかかわりのある要点指導として理解しうるようになる。指導者は、一定計画のもとに、わるびれないで、簡潔指導をやっていけばよい。

句読点を問題にするような重点指導では、一・二の段落をあつかうのにと

「書く生活」の教育

どめることも、むろんやってよいが、時に、一文章を通覧して、句読点批評をやるとよい。この、全体を見るばあい、句読点を見るのではあるが、じつはこれが、文章全体をかるく読むことになる。句読点指導のつもりでいても、存外、立ち入った指導ができる。先生が、負担感すくなくして、くわしい指導作業ができるなら、これはよいことである。

長い文章の中でも、中心となり中核となるセンテンスは、案外、見つけやすいものである。中心センテンスを問題にする指導も、各学年で、指導重点とすることができよう。指導者は、かれらの文章を、大いそぎで読んでいけばよい。中心となるセンテンスは、柱がすっと立っているように、どこかにぬきん出ていよう。これは、その文章をさあっと読んでいても見つけやすい。『あった／＼』と思ったら、そこへ棒線を引く。もしも見つけられなかったら、棒線を引くことはできなかったという意味のしるしをつける。こういう作業をしたところで、ものをかれらに返す。そうして、一同に、棒線論議をさせる。本人が、先生のとちがった所に棒線を引きたい者は、そのことを主張して、先生に抗議するであろう。棒線のないのを返してもらった者は、あるいは『これがそうです。』と、中核文を申し出、あるいは、そうだなあと、自分でも考えこもう。

時には、あらかじめ、かれらに、その作品中の最重要語句を選び出させる。先生は、文章を通覧して、その本人の意見に、こちらの意見をそえる。こうした重点指導は、上学年にむいていよう。教師のこの種の通読は、相手をよく知っているだけに、早いはずである。そんなに手まをかけることなく、そんなにつかれることもなくて、所期の作業をおこなっていくことができる。

長作文を、各人のものについて、丹念に指導するのは、学期に一度でもよかろう。学期に一回はぜひやることになっていれば、その定期定例の行事に合わせて、他の短作文指導や長作文重点指導を、計画よくおこなうことになるから、作文指導全体は、円満なものになる。欲を言えば、二ヶ月に一回、

「書く生活」の教育

長作文のくわしい指導があるとよからう。

長作文のくわしい指導を、まれまれにやるのよりは、長作文の重点指導をたびたびにやった方が、はるかによいであろう。その重点指導を、まれまれにやったのでは、問題にならない。

子どもは、作文というものを、何か、高尚な、特別の作業のように考えてはならない。特別なものに考えすぎると、かれらに、作文する、あらたまつた気持ちをいだかせてしまう。これは、作文意欲をなくさせるもとである。このようなことで、しかもまれまれに長作文をやらせたら、作文教育はどんなことになるか。

作文することは、私どもの、ごくふつうの生活である。まったく、身おかな、身の上のしごとである。文章を書くのには、気がるく気がるく筆をとればよい。指導者は、かれらに、そういう気分でどしどしものを書くようにさせて、できた長いものはいち早く重点的にとりあつかうようにしたらよからう。こうして、書くことを多くさせれば、げっきょく、かれらは、興味をおぼえつつ、自己の文章製作能力を伸ばしていく。

作文教育、「『書く生活』の教育」のために

以上、短作文指導から長作文指導にわたって、「書く生活」の自然性を盛り立てる作文教育、発展的な作文教育を考えてきた。言いかえれば、人びとの「書く生活」をすすめはげます教育法を考究してきた。

このような指導実践の根底においてつねに考えなくてはならないのは、以下のことである。

一つ。「書く生活」の教育、あるいは作文教育は、要するに、たゆまず実践していかななくてはならない。実践また実践、実践あるのみである。そうして、実践途上、多くの要求を、いっぺんに、かね実現しようとあせってはな

「書く生活」の教育

らない。一つずつ、目標を小出しにしていく用意があつてよい。やはり、重点的にということである。

二つ。自己の着実な、地道な作文指導にあたっては、世のいわゆる理論というものを、おそれるにはおよばない。だれがおそれているか、と言う人もあるかもしれないが、一般には、作文指導論にかぎらず、いろいろな国語教育論に、おそれている人はずいぶん多い。理論めいたものにふりまわされている人びとも多い。ここでは、私どもは、理論家かならずしもすぐれた実践者ではないことのありうるのを考えてみたい。作文指導論がむずかしく説かれている背後には、論者の、案外に弱い文章力があることなども考えてみたい。理論がむずかしすぎるようなら、それはおそれなくてもよいのではないか。つぎのようなことを試みていただきたい。世のはなばなしい理論家に対しては、理論でおしかえそうとせず（おしかえす理論を考えたりしないで）、

ははあ、そうですか。では、そのお考えを、これこれの時間にじっさいにやるのには、どうしたらよいでしょうか。

と、実践法を聞くのである。実践のしかたをすぐに答えてくれるようならよい。

具体例や例説がどんどん先に出てくるような理論ならば、強い理論であろう。理屈が先に出て、じっさいのやりかたになると、「現場でそのやりかたをよく考えることが重要である。」などと言っているのは、まことに弱い理屈と言えよう。

三つ。「書く生活」の指導法は、心をひそめて求めれば求めるほど、いくらでも、好案が見つかる。この可能性はふしぎな可能性である。作文教育といわず、国語教育全般で、指導法は、じつに、求めるにしたがつて無限である。考究しさえすれば、人それぞれに、その人の方法を見いだしていくことができる。

作文指導も、自身がみずから方法を探究しないからむずかしいやりかたになる。自己のあゆみを進め、本気になって方法を求めていけば、自分として

『書く生活』の教育

の指導法の一案や二案は、すぐに思いつくことができる。その自力の案をひきさげてやっていけば、しごととはしぜんにおもしろくなり、むずかしいことにはならない。

四つ。教育にほねをおれば、どんな相手も、かならず発展する。「書く生活」の教育も、これにほねをおれば、相手がたの「書く生活」の能力は、かならず増進する。力を加えて指導すればするほど、相手がたの書く能力は限りなく伸展する。目の前で、相手たちはどんどん伸びる。指導者は、もちろん、第一に自己のからだをたいせつにしなくてはならないが、その自愛のうえで、気もちよく、「書く生活」の教育にほねをおるべきであろう。

人間の生活の幸福のためには、書く生活がいかにだいじであるか、ここでも三思したい。

五つ。相手の能力の無限の伸びというものにこそ、おそれなくてはならない。作文指導に、かねて自信のある人も、謙虚に、このおそれの気もちをいさぐべきであろう。自信のある人もない人も、みんな、謙虚に、作文教育、「『書く生活』の指導」にほねをおる時に、作文教育の大衆化（あまりにも当然なこと）が実現でき、多くの児童生徒たちの生活は幸福になる。

六つ。教師は、書くことに怠惰であってはならない。じつはこれが、作文指導の基本になるかときえ思われる。教師が書くことに怠惰であっては、書くことに勤勉な子どもを養成することはできないであろう。書くことに勤勉な子どもを養成しなくてはならぬことは明らかである。このためには、教師は、まず、先んじて、書くことに勤勉でなくてはならない。

教師が、書く生活に勤勉であることも、そのマンネリズムにおちいってはならない。ただにありきたりのままで書いているのでは、相手がたに、よい影響を与えることはできない。書く自分も、つねにその書く自己をやぶっていくことがたいせつである。自己を克服していかねば、清新な教育はできない。作文教育の専門人も、つねに初心者にかえって、自己を改新していか

「書く生活」の教育

なくてはならないのであろう。

七つ。書く生活のためには、書くための読書がある。人は多く、読むために読んでいる。書くためには読んでいない。しかし、今は、書くために、書くためということを意識した「読む生活」があることを考えたい。これは、第一には、教師自身が考えるべきことである。つぎには、児童生徒にも書かせるためによく考えさせるべきことである。

書くための読書によって、二つの効果を得ようとするのである。一つには、それによって、自己の思想内容を肥やすのである。内面生活が高まれば、どのようにも、表現しないではいられない。書かないではいられない。さて二つには、その読書によって、表現法に多くふれていくのである。ものの考えかた述べかた（表現法）を読解して、多くの刺激をうけ、多くの表現法を学ぶようにする。表現法批判の目も養うようにする。

読む生活をぬきにして、ただ書いていっても、なかなか、書く力は上達しない。好んでいろいろなものを読めば、——ことに、表現法に目を開いて、自己の書く生活のために、いろいろなものを読めば、文章はよく見えるようになってきて、自分の書く能力は上達する。

自分が書くために、他人の文章を見るその見かたは、ほんのわずかの注意でもよい。またその読みものは、書物でなくて、週刊誌の広告文章のようなものであってもよい。ただただ、それらを、書くために読むのである。書くための読書・読解であることを自己に言い聞かせて、それらを読むのである。新聞小説の一日分を、私どもは、つい、ねころんで読みすごしてきた。それを、こんどは、書くためにと、いちおう分別して読むのである。すると、読む娯楽の中で、今さらのように、自己の「書く生活」への、多くの示唆を受けとることができる。これといって刺激もなさそうなものを読む時でも、ともかく、書くために読むのだという心がまえでそれを読んでいくと、そこで、自己の筆力を高めるにたるものを得ることができる。

読みの深化過程

読みかた教育の力のあるところ

ここでは、いわゆる読書指導は問題にしない。児童生徒の読書生活一般のみちびきかたのことは、今は、とりあげないことにする。

それを除いて考えられる範囲の「読みかた」の教育を、ここでは問題にする。文字どおりの読みかたの指導を問題にする。

文章はいかに読めばよいか。どのように読ませたらよいか。どのように読んだら深く理解したことになり、どのように読ませたら、深く理解させたことになるか。読むとはどうすることであるか。

すでにこれまで、読みかた指導は、大いになされてきた。国語教育の主流を占めてきたものは、読みかた教育、読解指導であった。

それにもかかわらず、今日一般の人びとの読みの力、読み深める力は、そんなに、高いものではない。どころか、むしろ、低いことがすくなくない。読みかた教育は何をしてきたか。

多くの人が、期せずして、ともにほねをおり、たいていはそこにこしをおちつけてきたのが読みかた教育のしごとである。いわば、読みかた教育は、多くの国語教師によって、ほとんど機械的無自覚的にも、とりおこなわれてきた。このような読みかた教育の、しぜんの大きな流れが、効率をあげることにふいものだったのは当然である。言いかえれば、読みかた教育は、多くの人びとの長い努力にもかかわらず、深みを持ってはこなかったのである。深みのない読みかた指導は、相手に、強い読解力をつけることはできなかったはずである。

どうしたら、読みかた指導の読解教育に、深みを持たせることができるか。

読みの深化過程

これが、今日の読みかた教育のいちばんの論点だと思う。深みを持たせることにほねをおることが、いちばん、かんじんではないか。

もとより、読解の指導者は、だれしも、指導を深めて相手の読みを深化させることを念としていよう。かつての「読みかた教育」という名も、「読解指導」などという名に変えられもした。読解力・解釈力の深化は、人びとに目的とされている。にもかかわらず、今日も、段落指導ひとつにしても、指導がかならずしも深まらず、したがって、段落を読む児童生徒の目と心が、生き生きとしていない。読みの深化は、さほどには実現されていないようである。私どもの、かさねて考えなくてはならぬことが、ここにある。

深化の一般方式

私は、読みを深めていくためには、素材読み・文法読み・表現読みという三つの読みかたを弁別し、この三者を合理的に運用していったらよかろうと考えている。(p.62参照)

素材読みというのは、読解の対象である文章について、その形成の重要素材を読み解くのである。たとえば、花咲じいさんの文章には、花咲じいさん、枯木、灰、殿さま、わるじいさんというような素材がある。これをつかみとる素朴な読みとりが、素材読みである。

文法読みというのは、その文章のしくみ・できかた・構造を読み解くのである。たとえば、文章を段落に分けるしごとなども、文法読みの大きなしごとの一つである。また、一段落の中に、「枯木に花を咲かせましょう。」とあった時、「……………咲かせます。」とは区別してこれをうけとるのは、文法読みである。「～ましょう」とあれば、これはやわらかに予約する気持ちをあらわす。同じくていねいに言うようでも、「～ます」と言うと、断定的になる。——確約するようで、おしつけがましい。こうして読み分けていくのは

読みの深化過程

文法読みである。

表現読みというのは、文章の表現のよさ・おもしろさ・味わいを、最後の吟味し、味わうことを目的とするものである。「物洗う前に螢の二つ三つ。」と、「に」がつかってあるのと、「前を」と、「を」がつかってあるのとでは、どちらがうか。「に」とあると、そこに螢がとまっているようであり、「を」とあると、そのあたりを、螢が、いかにも飛び交うているようである。「に」と「を」との相違である。じっさいに螢が二・三匹いることにはかわりないのであるが、てにをは一つのつかいかたで、情景はぐっと変わってくる。その差別を、「に」「を」に沈潜して読み解き、「を」とあるばあいには、いかにもそのあたりを螢二・三が飛び交うているように感知するのは表現読みである。螢の「動」を読みとることができ、しかも、夕がたの農家の、物洗う農婦のいそがしい生活風景をもさまざまに思いえがくことができたなら、表現読みは上乘である。

素材読み・文法読み・表現読みの三者は、いちおう、読みの発展段階と考えることができる。いつもこの三者をこの順序に規則正しくたどらねばならぬわけでもないけれども、原則としては、この順序、階梯をみとめることができる。この意味で、私は、この「素材読み→文法読み→表現読み」のコースを、読みの深化過程と見ている。そうして、この順序、階梯を、読解深化の一般方式としている。

これを深化の一般方式とすることは、当たっていろいろ。なぜなれば、文章は、素材をふまえ、文法構造を持ち、文章表現として成り立っているからである。文章表現の成り立ちを見れば、素材読み・文法読み・表現読みの三段の見地は、そもそも、無理がないとされる。したがって、この三段の見地が、すべての文章種別に適用されてよいこともまた明らかであろう。どんな文章も、素材をふまえないものではなく、文法による文章構造を持たぬものではなく（持たねば文章体になり得ない）、文章表現としてできあがって（←よか

れあしかれ) いないものはない。素材を読むしごと、文法を読むしごと、表現を読むしごとは、すべてのばあい、読みの原則として、適用されてよい。

文学教育の「むずかしき過剰」

文学教育、と言っても、文学理解の教育に、しばしば、指導と指導論のむずかしき過剰がみとめられる。「文学教育」を、一義的に、文学理解の教育としてしまうことも、すでに一偏向であろう。このことに接続して、文学教育論のむずかしき過剰が展開する。私が出あった一経験を言えば、その文学教育研究家の中学校先生たちは、高尚な術語を乱用して、むずかしい「理論」を展開していた。芥川竜之介氏の「トロッコ」や、志賀直哉氏の「小僧の神様」などは、まずかっこうの論題だった。私は、お話のむずかしさに、「いったい、あなたがたの組の生徒のどのくらいが、そういうご指導についてくるのでしょうか？」と問いただしたのであった。そのおりの議論のむずかしさは、多く、研究者が、相手の低い現実からは出発しないで、独善的に、物まねの理論をこねまわすところからきているようであった。「下から」ではなくて「上から」の態度・姿勢が目だったのである。観念の遊戯や非論理、いたずらに抽象的な思弁——しかもその非論理的なものによっては、文学理解の指導は、けっして深化せしめられないであろう。ここは、むしろ、しりぞいて、地道に、派手ではないが中正な、読解深化の大道につくべきところである。

要は、正確に考えさせればよいのである。考えた所で、考えが進み深まるように考えさせればよい。そうすることが、国語教育の愛情である。

論理的方法

正確に考え深めさせるのが、教育の論理的方法である。

「読解指導」が言われ言われしてきて、なおことが深化していないとすれば、これは、よほど、論理的方法が弱かったのだとしなくてはならない。時に読解を深化せしめ得もしたとしても、それが一般化しなかったとすれば、論理的方法のもとめかたに欠陥があったのである。

このような時、私は、絶対の論理的方法として、「素材読み→文法読み→表現読み」の、一般深化方式をかかげる。これによるかぎりは、読みを着実に確実に進めることができ、作業を後退させることはないだろう。また、この方法が、どのような文章表現へも、つねに適用し得て合理的であることは、容易に理解されることと思う。

読解深化三段階の例説

以下、あらためて、読みの三段階の深めかたを例説してみよう。

はじめに一つ、あえて口ことばの実例をかかげてみる。少女が外出さきから、つかれて帰ってきたとする。その母おやは、おりしもいそがしい夕飯じたくで、ちょうど、おかずのさんまを四・五匹焼いている。台所・茶の間は、けむりもうもうである。母は、帰ったばかりの子に、さっそく、

「ミエちゃん、戸をあけて、」

と言う。さて、この母のことばを読もう。読んで、読み深めていくことにしよう。ミエちゃんのたちばに立って読むと、読みの深化の三段階が、おもしろく考えられる。まず、第一読で、「ミエちゃん」と「戸」とをとらえれば、素材読みはおわりである。——自分が呼ばれたぞと知れば、「ミエちゃん」

読みの深化過程

という素材がとらえられる。戸をどうかしなさいと言ったなと知れば、「戸」という素材がとらえられる。素材がわかれば、こんどは、文章の構造である。この文章は、一文から成っている。「ミエちゃん」というのが、呼びかけことばであることがわかれば、これは、呼びかけの言いかたの文法を読んだのである。「戸をあけて！」は、自分への言いつけ（命令）であると知れば、これは、命令表現法の文法が読めたのである。もちろん、こうした文法読みに成功するためには、与えられた文章を、くりかえし読んでみなくてはならない。（ミエちゃんは、母のことばを、むねでくりかえし味わってみなくてはならない。）さらにさらに読みかえすうちに、理解が深まって、表現読みに達する。すなわちこうなる。ミエちゃんから言うと、ミエちゃん、お母さんは、せつかに言っているな。あんまり、機嫌はよくないな。と察せられてくるのである。この推量してのうけとりが、表現読みである。お母さんのことばを、ミエちゃんは、その表現の微妙に即して味わいとしている。母おやの顔を見なくてもその顔つきがわかる思いで、母の発言を受けとることのできるのが、表現読みの、深い理解である。

つぎの例にうつろう。

山また山をこえて、やっと、一つの村に出了ました。

という、一文から成る文章があったとする。この一文の表現をどう読むか。

「山」「村」をとらえるのが素材読みである。山のことを言っているぞ、村のことも、とわかれば、素材読みはできたとしてよい。（「山」が二度出ていることには気づかなくても、素材読みはできたとする。）さて、くりかえし読んで、考えを進める。今度は文法読みである。「山また山」を「こえて」とあるので、いくつもの山を、越えるのだと気づけば、前半の文法読みはできたとしてよい。「山」に対するものは「村」である。これは「一つの」とある。「山また山」に対応するものとして、「一つの村」がとらえられればよい。その村に「出了ました」である。「出了ました」は「こえて」に対応する。こう

読みの深化過程

いう対応をとらえるのが文法読みである。文法読みで、文表現の構造の解剖ができる。つまり、文法読みで、文章の構造が明らかになってくるのである。いよいよ最後の表現読みにさしかかる。上のように文章構造を解いたうえで、どんなことがわかるか。たいせつなことば「やっど」がある。「やっど一つの村に出ました。」。ようようのことで、一つの村に出たのだ。この一副詞で、いかにも、村に出にくかったことがよくわかる。さぞかし、山また山で、難儀をしたことであろう。その胸中を察する思いで、この一文の表現を読み味わった時、表現読みはできたと言える。

つぎの例説では、俳句二つをとってみる。

春の海ひねもすのたりのたりかな。

白雲の過ぎゆく峰の桜かな。

前者は蕪村の句、後者は虚子の句である。後者では素材読みはしやすいが、前者では、ややしにくい。前者では、「春の海」が素材としてとりあげられたらよいとしよう。「春の海」のことだけが言われているらしいなとさとればけっこうである。——素材が「春の海」だけであるのは、偶然でない。この句は、こういう条件のもとで、情景を示すのである。後者の句では、「白雲」「峰」「桜」の三素材が、すぐにとらえられる。ほかならぬこの三つのもものが、それも造作なくとらえられるので、人は、この句を平凡と思いやすい。虚子と聞かされて、そうなのかと思う。虚子の句では、この三素材がつかまれば、だれでも、すぐに、この三素材をつづり合わせて、一幅の絵をかくことができよう。遠望の桜風景がここにできる。これができたら、この句の文法読み（→構造解明）はできたのである。ことばづかいのやっかいなものほとんどない。「春の海ひねもすのたりのたりかな。」の方は、文法読みがむずかしい。が、ともかく、素材「春の海」をとらえたのであるから、「春の海」がどうなっていくのかを見れば、文法読みになる。「ひねもすのたりのたりかな」をとりさげば、文法読みができたことになる。「かな」で

受けていることばは、「のたりのたり」である。「白雲の過ぎゆく峰の 桜かな。」では、「かな」は「桜」を受けている。名詞「桜」に相当するのが「のたりのたり」——直接、名詞とは言いかねるもの——であるとすると、これは変わっている。「のたりのたりかな」の方は、そういう、ふつうには「かな」のつきそうもないものに「かな」のついた句である。その妙な組み立てが、「春の海」の句の方の文法である。「ひねもす」は「一日じゅう」の意味だとすると、「一日じゅう、のたりのたりとする」という、ことばのかかわりあいになる。けれども「する」などということばは出ていない。「のたりのたりかな」である。この句の、変わった文構造は、これで了解されよう。このへんで表現読みとなる。この句の変わった文構造にもかかわらず、状景は、ふしぎにはっきりとうつつてくる。いや、これがじつはふしぎではないのである。「桜かな」だと、「かな」が「桜」にすぐつづく感じで、密着性がこい。それに対して、「のたりのたりかな」の方は、「かな」が「のたりのたり」にはすぐにはつづかぬ感じで、密着性の淡さが感じられる。この、すぐにはつづかぬ感じのするのは、さきに説明したような文法事情からして、むりでないと思う。むりでない、そのつづかぬ感じのところから、「のたりのたり」ということばは、大うつしにうつてくる。「のたりのたり」の効果はまことに大きい。「春の海」が「のたりのたり」とうけとられるのである。これで、状景がこちらに鮮明にうつてくる。「ひねもす」ということばは度外視されてもよい。「のたりのたりかな」をくりかえし読んでみると、春の海の印象は、作者の注文どおりに、読者に、くっきりと浮かんでくるのである。「のたりのたりかな」をこのようにとらえれば、まず、表現読みはできたと言える。人は、読解の気分に応じて、「のたりのたりかな」のところを、「アターリアターリ カナ」などと、音読するであろう。それが、表現読みの朗読である。朗読はこういうところにある。「ひねもす」の語をとりあげてみる。すると、これは雅語、「のたりのたり」は俗語、そして「かな」は雅

語である。このような構造になっているので、「のたりのたり」の言いあらわしは、よけいに目だつ。こうして、あくまで「のたりのたり」に迫っていくのが、表現読みのおもしろい方向であろう。さて、「白雲の過ぎゆく峰の桜かな」の方は、その文法読みを絵にしたものを、じっと見ていれば、しぜんに、表現読みができる。遠望の景色のことはすでに述べた。遠いので、桜はすでに遠景の桜として限定されている。そのぼうっとした桜が、白雲と照応している。こういう、悠々たる風景である。白雲と峰と桜との、色のコントラストも目に浮かぶようだ。このくらいで、表現読みはできたとしてよからうか。さらに言うならば、この句には、いかにも均齊のとれたおちつきが感じられる。これを味わいとるところまでいったら、表現読みはおわりとしてよいのではないか。このおちつきを味わいとることは、文法読みの精密化によって、合理的に——つまり論理的方法で——なしとげることができるからおもしろい。文法読みを、つぎのように精密化していく。「白雲の 過ぎゆく峰の 桜かな。」、まさに、「——の——の——かな」となっている。この、「の」「の」の言いかさねを「かな」で受けとめた句づくりのまとめかたは、たしかに、安定感を感じさせる。比較的軽い「の」で流して、重い「かな」でしめくくる。「かな」の「か」[ka]は「の」[no]より強い。しかも、[no]——[no]——[kana]とあるので、[n]音のやわらかさの統一は感じられ、それでいて、最後の[n]は[a]母音にひきいられているので、[no]——[no]——[na]での、最後のむすびの安定のよさが強く感じられる。[n]——[n]——[n]を見た目で他をさぐると、つぎには、[s]——[s]——[s]が問題とされる。「白雲の——過ぎゆく——桜かな」のしくみである。[n]のやわらかいものが三者つらなっているのに対して、[s]のややかたいものが三つつらなっているのは、対照的である。一句の中に、この種の対応関係が配合されていることは、句の均齊をよくしよう。この均齊美が、句全体の強いおちつきをもたらしさずにはおかない。この句は、読めば読むほど、しぜん

読みの深化過程

の、まとまりのよさを感じさせる。そのはずである。音配合から言っても、わりがない。このしぜんの巧妙さによって、私どもは、おちついた気分を味わう。いかにもまとまりがよいなど、感嘆していくうちに、さらに発見しうることもある。むすびことばの「かな」に対して（むすびことばは、どうしても、大きい注意点になる。）、はじめに、それとあい応じる、ひきあいの音が出ているのである。「かな」の「か」〔ka〕に対して、「白雲」の「く」〔ku〕がある。〔k〕と〔k〕が、一句の両端部に立っている。これは、はっきりとしたしめくりである。ことにそれが〔k〕音であるだけに、両端部からの、一句ひきしめの効果は大きい。このような、最後の安定方式によって、句は、緊張度の高い、まとまりのよいものになっている。高雅なおちつきの感じの流露するのは当然である。私どもは、以上のような解明によって、一句の整頓・整合の高度であることを知る時、合理的に、根拠をもって、この句の、きれいなおちつきを味わいとることができる。表現を読むとは、このようにしていくことである。文法読みの極点に表現読みがあり、文法読みの転化として、表現読みは実現される。

例説として、段落をとりあつかうことは、のちにまわそう。

どんな「文種」(文章種別)でもよい。それらについて、いつも、上の読解三段階の深化を考えることができる。その他の読解のくふうは、この原則・一般方式の上で、どのようにも自由に考えてよい。考えられるものならばである。たとえば、自由詩の読解で、くりかえし読ませ、ただ読ませに読ませぬく指導法を考えたとするか。これは一見、上の三段法に合わないかのようである。が、私から言うならば、そのような読み徹底のばあいも、心がけとしては、底に、上の三段階の深化方式を考えておくべきだと思う。でないとなかなか、読みは深まらない。程度の高い人たちは、読み進むうちに、しぜんに深い理解にも到達しうるけれども、程度のそう高くない人たちは、なかなかそういかない。くりかえし読んでも、ただ読むばかりである。こ

読みの深化過程

で先生が、くりかえし読ませるのに、上の三段階の手あてを示すと、かれらは、その順序の刺激・示唆によって、逐次、読みを深めていくことができる。先生の深化誘導によって、かれらは、凡庸は凡庸なりに、しだいに、自己の読みの開け深まっていくのを体験することができる。

三段階の深化過程は、万人に体験されやすいもののはずである。多くの人びとを、一斉にみちびいて、読み深めさせていくのには、このような、深化の大道・常道、公正な道によらせるのがよい。これによらせれば、人びとを、穏当に考えさせることができ、考え深めさせることができる。

つぎに、各段階の読みについて、細説していこう。

素 材 読 み

これは、文章中の表現素材をおさえる、第一次的な読みである。文章理解としては、もっとも素朴な、基礎の基礎の段階のものである。

しかし、素材が見さだめられるのでなくては、深い読みへは出発のしようがない。素材読みは、もとより、読解深化の基礎・基底である。

素材読みと素読とはちがう。いわゆる素読では、おおかた、アクセントのない通読がなされるばかりで、これといって、ものをつかむことは、何もなされない。読みはするが、ほとんど無目的である。目的を持たない読みがあってよいわけではない。ざっと読むことそのことを目的にするというのでは、目的の立てかたとして、弱い。こうなって、ざっと読み通す段階でも、そのおりにふさわしい目的を持つことが要求される。そこで第一次的な目的を立てるのが素材読みである。素材読みでは、ともかくも、文章表現の素材をつかむことを目的とする。素材読みの態度をとれば、その人は、漫然とした素読に流れることはないであろう。素材読みは、ものへの注意をはっきりと持った素読であると言ってもよい。

読みの深化過程

第一次的な読みのさいのわるい状況は、いたるところの国語教室で見られる。高等学校だと、人が第一回の読みをやっていても、周囲の人たちは、もう、ここの「けれ」あそこの「こそ」を問題にしている。いきなり語釈にとびこみ、分析の末梢作業のとりこになる。こういう時、人びとは、もっと、第一次的な読みの大局の中で、しづかに、登場人物や場所などをとらえられぬものか。すなわちここに素材読みの指導が必要であると思う。その操作によって、文章展開の大様を物的に理解させ、以後の深究の確実な基礎をきずかせることがだいじである。小学校などだと、第一次的な読みで、よく、一人の読み手が立って、「読みますよ。」と言う。すると一同「はい。」と答える。あとは読む人も聞く人も、文字面を（文章面でなく）機械的にあるくばかりである。一読がおわって、さて何が書いてあったかと聞いてみると、だれも的確なことは答えられない。むろん、書いてあることの全体にわたって、「こういうことが書いてあった。」と述べることはできないのが当然であろう。しかし、一つや二つは、はっきりと、こんなこと・ものが書いてあったと、答えてもよいではないか。それができないというのは、第一次の読みの中で、みんな、無目的に遊んでいたのである。こんな読みをいくらくりかえしても、効はすくない。せめても、第一次段階では、それにふさわしく、はっきりと、書いてあるもの・ことをとらえさせるようにしたい。

文 法 読 み

文章全体の、いろいろのありさまに気をつけて読むようになれば、もはや文法読みの段階にはいったのである。文章全体のありさまは、文章の構造・しくみと言える。構造・しくみを成り立たせているのは文法である。構造・しくみに目をつけるようになれば、もはや文法読みである。

文法読みの入口としての指名音読を問題にしてみる。指名して音読させる

読みの深化過程

のに、ただに読ませておくだけでは、素読の素読で、素材読みにもならないことは、前述のとおりである。指名された者が読む時、その声を、みんながかみしめるようにみちびけば、ことはいよいよ文法読みの段階になる。一人の読みの声を、かみしめて聞けば、その人は、よく、文章の構造を、どんなにかかみわけることになるからである。かみしめさすためには、適当な刺激・ヒントを与えることが有効である。たとえば、一人の人に読ませる前に、
「こんどの読みで、「じっくりとしてよかった」という所を、一カ所だけとらえなさい。」などと言う。かれらは、一カ所の秀逸を見つけようとして、一人の読みに心を集中する。その人の読みを、じっと聞いていく。つまりかみしめる。かみしめて、かれらは、全体をどのようにかかみわけ、一カ所のよい所をとらえ出す（かみわける）。あるいは、一人に読ませたあとで、
「今の読みで、句読点のところの読みの、たいへんよかった所はどこか。」とか、
「読点の、休みかげんの、たいへんよかった所が一カ所あったが、それはどこか。」とか、
「句読点の読みとりの残念なところ、不注意な所があったが、それはどこどこか。」
「どんなに不注意であったか。」とか、たずねてみる。するとかれらはびっくりして、そんなら今度こそはと、次回からは、テン・マルに気をつけて、人の読むのをかみしめるようになる。気づきが言えるようになったら、それは、そこをそうかみわけたのであり、読みの文法読みが、音読について、できたのである。句読点の注意をさせていても、かれらは、だんだんに、読みのだいじさがわかってくる。読みのだいじさは、読みとりのだいじさである。読みとれば、人は、それだけ、文章の中にはいつていつたことになる。ここに、読みの内面化があり深化がある。深化は形式化の反対である。漫然とした素読は、とかく読みの形式化をきたす。素読の読みごえにも、人をして聞き直らせれば、聞き直ったその人の読みとりは、深化する。

かれらの文法読みをみちびく方法はいろいろにある。あるのが当然であり、方法は無限とも言うべきである。つぎには、上に述べたことにつづけて、句

読みの深化過程

読点指導一般を問題にしておこう。

句読点のとりあつかいとなったら、ことはみな、文法読みの指導と考えてよい。句読点は、文章の構造のふしぶしを、ほどほどにふしづけているものだからである。たとえば、今、私が、ここにこういう文章を書いている。書いて、テンやマルをつけている。このテン・マルは、私の文章表現の流れの構造を、ほどほどにふしづけている。人はいきおい、このテン・マルをくぎり点にとって、この文章を読みほぐしていくであろう。言いかえると、人は、テンやマル、句読点によって、文章構造を読み解いていく。この作業は文法読みにほかならない。句読点を読む——(間を読む)——ことは、文法読み、文章構造読解の、もっともたいせつな初期手順とされる。

文とはどんなものかということの理解にしても、低学年では、句点(マル)があれば、そこで一文と考えさせればよい。教科書の施点は、その点で、用意周到でなくてはならない。

正夫さん 来てごらん。

というような、「正夫さん」のよびかけことばのばあいも、「正夫さん、来てごらん。」なのか、「正夫さん。来てごらん。」なのか、これはまず、原作者によって、注意ぶかく書き分けられていなくてはならない。編者が、よびかけのばあいはつねにテンを打つなどときめてはならない。テンかマルかは、それ相当の理由によって、文章を表現するさい、周到にきめられるべきことである。こういう施点にもとづいて、読者は、センテンスを読みとっていく。——児童生徒には、センテンスを読みとらせていく。一センテンス一センテンスを、こうして確実におさえさせるしごとが、初期の有力な「文法読み」指導になる。

ついでには、テン(読点)を克明にたどらせていく。よく読める子は、ところどころのテンをとばして読みつづけていくが、あれをていねいにいませめる。かならず、テンで切らせる。そのように読んでみると、しぜんに、読み

読みの深化過程

とりが容易になってき、読みが、しぜんに深まってくる。テンの所ごとに正しくくぎっていくと、読みの声も、いよいよ美しくなってくる。——意味をつかみ深めていっていることの明らかな読みごえになってくる。テンはたいせつである。教材面上に、テンの不備があってはならない。テンは、一面、心理的なものでもあるが、それ以上に、論理的なものとして考えられるべきものである。文と文章の展開の論理性に応じて、点ははっきりと打たれていなくてはならない。(テンの打ちかたは、法則づけることができる。)

この春ぼくは前から一種のあこがれを持っていたあしびの花を大和路の至る所で見ることができた。

というので、「この春、」とテンを打てば、論理的には、つぎにどこに点を打たなくてはならないか。全然テンを打たないのではたりないと思う。「見ることができた」のはだれか。「ぼく」である。すると、「ぼくは」の下にテンがほしい。どこで何を見ることができたのか。こう考えると、「……あしびの花を」の下でも、テンを打ちたくなる。これで、施点は整然としてくるであろう。教材のばあい、原作者がどうテンを打っているかを、まず、じゅうぶんに検討しなくてはなるまい。それが編者の句読点見識と一致しているばあい、教材のためには、その文章への施点の手あてがいている。これは、句読点による論理的思考の教育のためにである。こうした教材が、文法読みの対象として生きる。テンをたどって、その施点のいわれを克明に読んでいくことは、一方から言うと、そうとうの、読みの深化になるのであって、じつは、この行きかたで、文法読みの文章解明の極限まで行くことができるとも考えられる。それはともかく、テンによる文法読みは、文章構造の分析を、そうとうこまかくしていこうとするものであり、読みの深化がここに期待される。句読点に関しては、教師のがわにもありがちな形式観を、完全に解消することが急務であろう。テン一つが文表現上の生命をも決することを知らなくてはならない。同じテンを打っているようでも、その所どころで、テンの休止

読みの深化過程

に、時間の長短もあってよいはずである。テンの所は一律の長さの時間休止ということはない。こういうところから、テンをくわしくつかい分けるとすれば、休止時間の大小を意味させて、・（ひとつテン）、・・（ふたつテン）、・・・（みっつテン）と、テンを三とおりに書き分けることも、くふうされてよいかと思う。表記上、テンがおざなりでなければ、人は、テンに開き直るにちがいない。テンに開き直れば、そこで——テンをくわしく読みとって——、文章をくわしく読み解くことができよう。テンはまさに読点である。読解のためのテンである。読解深化の急所を指示するのがテンである。

かれらの文法読みをみちびく方法として、つまり、文法読みの指導法として、つきにとりあげてみたいのは、一文処理（一文読解）のばあいの、文の「主・述」関係を見る読解法（文法読み）である。センテンスの理解のためには、文を、主部述部（しばしば、それで、文は上下の二大部分になる。）に分けてみるのが肝要であろう。この分別法は、文の文法読みの骨子とも言える。

さて、主・述の見かたでは、多くの教室例を見るのに、おおかたは、主部→述部（主語、→述語）と、主部の方から先にとらえていっている。観念的に処理すると、いきおい、こうなるのであろう。しかし、私はここで、文の主・述の処理の文末法を提唱したい。（すでにおこなわれていることであろう。）文（センテンス）はむしろ文末から理解して行って、主・述、いな、述・主を見るのが、主述関係の理解のしかたとしては、容易で、合理的だと考える。日本語の文の表現は、文の末尾にいはじめ、たとえば肯定か否定かも決定される。日本語の文表現法の文末決定性である。表現重点は文の下方にある。文の形が延びれば延びるほど、文の表現重点は下方に推移する。「私は、行く……かもしれません……けれど、やめにするかもしれません。」となるので、かんじんのところは、文の終わりまで来てみねばわからない。これが、日本語の文表現の根本特色である。これに即応

読みの深化過程

するかぎりは、文の読み、ことに主述関係の根幹の把握は、文末からやっていくべきである。文末からおさえていくのが合理的である。当然ことが早くはっきりする。センテンスがどんなに長くても、文末から見ていけば、主・述の関係は、まぎれなしにおさえることができる。枕草子の「にくきもの」の段に、こういう文章がある。

また、酒飲みてあめき、口をさぐり、ひげある者はそれをなで、さかづきこと人に取らすほどのけしき、いみじうにくしと見ゆ。「また飲め」といふなるべし、身ぶるひをし、かしらふり、口わきをさへひきたれて、わらはべの「こふ^{どの}殿にまゐりて」などうたふやうにする、それはしも、まことによき人のしたまひしを見しかば、心づきなしと思ふなり。（日本古典全書 枕草子」改訂版による。）

この「また飲め」以下のセンテンスは長い。これを上から見ていって、主・述関係をとらえようとすると、ものすごい混乱におちいる。この文では、とどのつまりどんな話になるのか、初の方では、よくわからない。そういう初の方から、文の大局の主述関係を見さだめていこうとするのは、おおよそ無理なことである。ひるがえって文末を見ると、「心づきなしと思ふなり」とある。作者は、こう思うと言ってむすんでいる。これは、もっとも容易なとりつき場所である。私どもは、早くここにとりつき、一文の決定的な述部を見さだめるのがよい。心づきなしと思うのはだれか。自分である。それは書きあらわされているか。いない。上に「見しかば」とある。見たのはだれか。作者、自分である。するとこの長い一文は、要するに、

……………見たので、自分は、「心づきなしと思ふなり」。

ということになる。文を前後の二大部分に分けるとすれば、どうしても、「心づきなしと思ふなり」の直前に界線を引かなくてはならない。これで、主述関係は明白に見さだめられよう。

文末法という文法読みのみちびきかたは、文の主述関係の理解のばあい

かぎらず、文理解のさまざまなばあい^①に適用されてよい。たとえば俳句で、「春の海ひねもすのたりのたりかな。」とあれば、要するにこれは「かな」どめであるから、文末「かな」に忠実に、解釈を進めていくのがよいことになる。ともかく、「かな」にはそむかないように、一句を解釈する必要がある。「かな」が、一句理解の方向を決定しているとも言える。

母となりし一念ぱつと蚊を打ちぬ。

(「婦人之友」1962年9月号「生活俳句」)

とあれば、これは、「蚊を打ちぬ」とあるのだから、「かな」とおさまっているのなどとは大いにちがう。この句はどうしても、「蚊を打ちぬ」の言いおさめに応じるように理解していかなければならぬ。文末に、一句の気分・調子はよく出ていよう。今は、気分・調子というようなことばをさけるとすれば、文末に、一句の意味世界の展開の論理的帰結は明らかである。やはり表現の文末重点である。したがって、私どもは、文末重点によって、文末法という、文末からの文法読みを、このさいも試みてよい。

文章という、「文」連続の状態のもの——(ここでは、「一段落」とする。)——でも、その文章末の一文に、先に目をつける「文章末法」で読んで行ってよいことが、多いのではないか。文段理解の下方重点主義が成り立つと思う。いくつもの段落(文段)から成る文章構造のばあいでも、その最後の段落に早く目をやるのが有利ではないか。文章理解の下方重点主義が、一般的に問題にされてよいと思う。

さて、つきには、文と文とのつづきあいを読む文法読みについて考える。このみちびきかたとしては、第一には、第二文はじめの接続詞に注意させるのがよい。第二文はじめの接続詞が「けれども」であれば、第一文の内容は、第二文のにはそぐわぬものであることが明らかである。第二文のはじめが、接続詞ではなくても、そのことばが、よく、第一文とのつづきあいを表示する。そうあって当然である。文と文とのつながりは、作者の思想の展開を表

読みの深化過程

示すものだからである。第二文の初に「そのわけは、」とあれば、これは、第二文が第一文の叙述を説明しようとするものであることを示している。第二文冒頭を見さえすれば、前後二文の文関係はただちに理解することができる。すべて、こうした見かたは、論理的思考によって、合理的に解釈を深化していこうとするものである。まさに文法読みである。

文法読みの指導を、原理化して言うなら、関係把握の指導をするのが文法読みの指導であると言うことができる。部分と全体との相関を読み解くのが文法読みである。読点を読んでも、テンに注意して分析して、分析の部分部分におぼれてしまったら、これは正しい文法読みではない。すべて、部分にはいっていきながらも、それと、全体との関係を見わすれないのが、真の文法読みである。こういうのを関係把握と言っておこう。

高等学校の受験勉強、受験指導などでは、いちがいに語句の末端をせめて、そこに埋没することが多い。文章が与えられると、ろくろく読みもしないで、もう、単語作業・語句作業にとりかかる。単語は読んでも、文章は読まない。こんなのは、文法読みの本体ではない。なのに、かれらは、文法的に勉強するとか、文法に力を入れてとか言っている。はなはだしい誤解である。部分と全体との関係・相関を読むところにこそ、文法読みはあるのだと、強く考えるべきである。文章の構造体を読み解くのが文法読みである。このさいたいせつなのは、文章読解の力であって、単語記憶の力ではない。

関係把握を例説してみよう。例の枕草子冒頭の文句について見る。

春はあけぼの。やうやう白くなりゆく山ぎは、すこしあかりて、……。これだけを問題にする。「春はあけぼの。」を口頭語で説明してみるのに、どうも、生きのよい現代語表現ができない。「春はあけぼのがいちばんである。」とか、「春はあけぼのがよいわい。」とか言ってみても、自身、つまらなさを感じる。なんとか説明はできぬものか。となって、以下を観察する。「やうやう」とある。「だんだん、だんだん」ということであろう。そうかと気づく。

「やうやう」と、時の推移が表現されている。そうすれば、「あけぼの」のばあいも、「やうやう」に合わせて、時の推移をみとめて解釈していかなくてはならないのではないか。「あけぼの」に、**ほのぼのと**あけていく時のうつりを見いだせばよいのであろう。名詞「あけぼの」を、静態の名詞としてとりあつかうだけで、「春はあけぼのがいいなあ。」などというから、何の発展もなくなる。——それだけの、ぼつんとした説明になる。「やうやう」に気づけば、「あけぼの」は、動態を内蔵する、うごきの名詞としてとらえられることになる。それでよいのだ。すると、解釈は、たとえば、「春は、あの、ほのぼのとあけてくる朝のひと時のうごきが、いちばんおもしろい。」などと試みられてこよう。「あけぼの」にうごきを見てよいのだ。「やうやう」の先を見ると、「白く」「なりゆく」とある。そしてまた、「山ぎは」「すこし**あかり**て」とある。この「あかりて」が、いかにもここにびたりと合っていると思う。あかるくなることが、「あかる」という動作語で、動作態に表示されているので、この一文の流れは、いよいよリズムカルな、ダイナミックなものとなっている。上の二文（第一文は「春はあけぼの。」）は、だんだんのうごき、漸層的に高まるうごきをあらわす二文である。このうごきをおさえて、確実に読みとって行った時に、文法読みは深まったと言えよう。その確実なおさえは、二文の、全体と部分とを、そこそこで見あわすことによって可能となるものであった。「やうやう」と「なりゆく」とを見あわすこと、「なりゆく」と「あかりて」との相関を見ることなどもまた、——部分相互を見ているようでも——、一部分から他部分を見るのであるから、やはり、そういう方法で、部分と全体との関係を見ているのだと言える。全体観のもとでなくては（たとえそれが淡いものであろうとも）、「他の部分」はとらえられない。

関係把握は、直接、部分と全体とを見あわしても、また、部分と部分とを見あわしてもよいのだとされる。

ここで、源氏物語「螢巻」の文章を引用して、部分対部分を見る関係把握——（それが、いつも、部分と全体との関係を見ることになる。）——を例説してみよう。

長雨例の年よりもいたくして、晴るるかたなくつれづれなれば、御かたがた、絵物語などのすさびにて、明し暮らし給ふ。明石の御かたは、さやうのことをもよしありてしなし給ひて、姫君の御方に奉り給ふ。西の対には、まして珍らしく覚え給ふことのすぢなれば、あけくれ書き読み営みおはす。（「源氏物語」湖月抄本による。）

この一段落には、三つのセンテンスがある。第一文を見るのに、——例の文末法で見れば、「明し暮らし給ふ」人があることがわかる。それは「御かたがた」である。第二文の主部は「明石の御かたは」である。第三文の主部は「西の対には」である。ここに、三文に、

御かたがた、

明石の御かたは、

西の対には、

の主部対応が見られることになる。——部分対部分の関係の把握である。

（これが、もとより、部分と全体との関係の把握になっている。）この関係把握ができれば、この文章構造の文法読みは、本すじにはいったとしてよからう。以下、この三主部の対立様態を、さらに追求していく。第一文の主部は「御かたがた」で、複数である。その表示には、何のてにをはもついていない。つぎの第二文の主部になると、「明石の御かたは」とある。単数の主人公で、てにをは「は」が用いられている。「御かたがた」の中から、特に明石の上をとり立てたというわけであろう。抽出特説である。（「長雨例の年よりもいたくして、晴るるかたなくつれづれなれば、」の修飾は、第一文にある。が、これは、第一文が、「御かたがた」の総体を総論しているから、まさに第一文にあってしかるべきである。）第二文は、第一文から析出され

たものであることが、第一文の主部と第二文の主部との対立様態のうに明らかである。さて、第三文の主部になると、「西の対には」となっていて、「西の対」が「には」で置きえられている。ここには、「に」の独特の用法がみとめられる。おそらく、「に」と述べて、敬意を表現したのであろう。それは保留するとしても、「には」としてあるからには、ここに、第三文の主人公が第二文の主人公よりもなお特別にとりあつかわれていることは明白であろう。となると、上の三主部表現では、二段の表現進歩がみとめられることになる。はっきりと形に出ている対立様態、様態差を見れば、私どもは、作者が用意ぶかく三主部を書きわけていることを、じゅうぶんに理解することができる。この三種別の中のそれぞれが、まったく、三文おのおのの表現内容に、きれいに対応している。螢巻のこの実例は、部分対部分の関係の把握、ひいては部分対全体の関係の把握の、読解作業としてのおもしろさを、私どもによく知らせてくれよう。文法読みのおもしろさがここに明らかである。

関係を追求し、関係を把握していく力が、解釈力というものであろう。関係をたどれば、文字どおりの文章構造がとらえられ、関係把握に応じて、構造の読みとり、文法読みは完了する。主・述の把握ということも、一文全体に対する、注目すべき部分（関係要素）としての主部なり述部なりを把握することである。

文章中で、センテンスとセンテンスとの呼応を大局的に見ることも、また、センテンス間の関係構造を見るしごとと考えられる。文と文との呼応を見れば、いきおい、その呼応連関、またはつりあいの、急所・重点も発見されよう。そういう語句は、おのおののセンテンスの重要語句・中心語句である。

関係把握法は、旧来のことばをもって言えば、分析と総合とを調和的におこなうということである。分析の結果をとらえて、他の分析要素と見あわせば——（対比的分析）、この分析は、総合になる。分析とは、分析的総合とということではなくてはなるまい。総合は、総合的分析のほうである。

読みの深化過程

関係把握法は、ごく平易な言いかたにすれば、比照法と言ってもよい。ものともとのをくらべるのである。比照法となれば、「同似物」比照とか、「近似物」比照とか、「対立物」比照とか、いろいろに考えることができる。みな、要するに、関係把握になる。こうした比照は、けっして、むずかしいことではない。

文学教育と文法読み

文学理解の教育では、とかく、文法的なとりあつかいが排斥されてきた。しかし、どのような文学教育のためにも、私の言う文法読みは、軽んじられてはならないと思う。文法読みは、文学（文芸）の理解にあたっての、もつともすなおな、まっ正面からのはいりかたになるものである。

文学作品を読むのに、よく読む、くわしく読む、読み深めることが排斥されるわけはなかろう。その、よく読み、深める手だてが、文法読みである。無軌道・気ままにではなく、理路を正して、考えて読み進めていく、その方法が、文法読みである。文法読みをしなければ、文学作品の奥にはいつていくことはできない。このことは、すでにかかげた読解深化の例説でも、やや明らかにすることができたであろう。

文学教育のための文法指導、というような時も、「文法」が、とかく、かたいものとして、あつかわれてきた。私は、そのような文法指導での「文法」観念を、やわらげることにつとめたい。言語的なとりあつかいを、広く文法読みの指導と考えることにしてはどうであろう。文学教育の内面に正しく位置せしめられる言語教育というものが考えられるならば、これが文法読みの指導と考えられてよい。文学教育の中の広い言語教育、これが文法読みの指導である。

文学作品にかぎらず、何でも、それを読解することをあたまにおいて言え

ば、読解のための広い言語教育が、文法読みの指導である。

文法読みと言い、言われるばあい、かならず、「文法」の語にはこだわらないようにしていただきたい。「文法」旧観念のとりこであつたりはしないようにしていただきたい。文法とは、文の法である。——センテンスの法であり、文章の法である。文法を無視しては、文も文章も、読めない。文章を読む時は、どうしても文法を読まなくてはならないのである。したがって、
「文法的なとりあつかい」というような一種のとりあつかいがあつたりしては変である。文章は文法的にしかとりあつかえないはずである。「文法的に」ということは、言う必要のない、自明のことである。

表 現 読 み

上来、「素材読み」を考え、「文法読み」を考えた。素読と素材読みとでは目的意識がちがう。また、素読の作業限界は不明瞭である。私どもは、素材読みという考えの設定によって、読解初段の作業を、明確に位置づけることができる。文法読みと精読とも、意識がちがう。「精読」というだけでは方法が明らかでない。すでに探究の段階にはいつての精読である。これには、はっきりとした、読解の目的・目標がなくてはならない。文章構造を、その論理性に即応して解明していくこと、これが文法読みの直接目的である。このような、目的の明確な作業の推進によって、私どもは、文章表現理解の最後の段階、表現読みに達する。

表現読みは、文章表現の「味わいとりの読み」である。表現の真骨頂を読みとろうとするものである。これができたら読みはおわりという、最後の読みとり・読みあげが、表現読みである。

表現の世界は、皮膜の世界とも言えよう。論理的な構造の上にはりめぐらされた最後の幾何学的な面、厚みのない頂面が、表現の世界である。ここに

読みの深化過程

到達するためには、あくまで、文章の論理的構造の形成法則に追随しなくてはならない。すなわち文法読みに徹底しなくてはならない。その徹底の極限において、おのずから、文法読みは表現読みになる。文法読みの、表現読みへの昇華である。

たとえば、△の形を意味することばに、「三角形」というのと、「三辺形」というのとあるとする。これらのことばの構造・しくみを読み解いていくと、「三角形」と「三辺形」との、構造の差ははっきりとしてくる。この対立構造を徹底的に読みとっていくと、「三角形」という言いかたと、「三辺形」という言いかたとの、表現効果のちがいははっきりとしてくる。一方は、いかにもかどかどした「角」を思いうかべさせ、一方は、すっとした「辺」を思いうかべさせる。おのずから、映像の差がはっきりとしてくる。映像をとらえたところが表現読みである。

「何なにを達成することができる。」という言いかたに対して、「何なにの達成の可能性がある。」とか、「何なにを達成しうるのである。」とかの言いかたがある。達成することができることについて言っている点では、三者は共通していよう。それでいて、言いかたは、おのおの特別である。そういう、表現の独自性を目ざして、「表現読み」はつき進む。それがどのように独自であるか、その言いまわしがどんなに特定のであるかを、丹念に追求していった（文法読み）、ついにその独自性を味わいとるのが表現読みである。対象二つ以上を比較して処理してみれば、表現読みのあるべきすがた・職分は、よくわかる。言いならわしてきたことばで言えば、文章表現それ自体の、表現のニュアンスを読み解くのが表現読みである。

「です」「ます」調の評論文だと、やわらかい感じがするとか、時には尊大な感じもするとか言って、説明の文章の説明の効果をうけとるのは、また、表現読みにほかならない。

説明の文章では、一般に、ことばの感情価値が、ゆたかではなからう。こ

読みの深化過程

みいってはいまい。それだけに、表現読み、表現の真骨頂を読むことは、そんなにやっかいではないと言える。一般的に処理しうるものは、それだけに、文法読みが大はばに生かされるということであって、そこでは、表現を読む苦勞はすくない。

阿部次郎氏の「読書の意義とその利弊」（阿部次郎全集第六巻の「人格主義」のうち p.289）には、読書はその本の著者との上品な交わりであるべきことが説かれている。書物を読んで、その著者と、じゅうぶん上品に交わるがためには、どうしても、表現読みの最上域に進まなくてはならない。阿部次郎氏の名言は、読書表現読みのすすめと、私は解する。国語教育の読解指導では、教材となっている文章を、そのように、表現読みに読ませるところまでみちびくことが、作品(教材)愛の指導であり、児童(生徒)愛の指導である。真に相手を思えば、相手を、表現読みの段階まで引き上げないではいられないであろう。

文法読みの手をつくしたのち、いよいよ表現のよき・おもしろき——微妙——を理解させようとする時、私どもは、注意ぶかい音読に、かれらをさそう。(→これも一方法である。)この時、その読みあげを、ロクオンしていくとよい。(一案である。)そうして、たとえばその第二回の読み、A君の読んだもの——ロクオンを、みんなで静かに聞く。おのおの、要点をメモする。△あそこはああ読んだのではまずいのではないか。△ぶちこわしではないか。△あそこをああ読んだのはじつによかった。△びったりだった。△などと、めいめいに注意する。それを先生がとりあげとりまとめて、指導する。このあとで、B君に指名して、第三回の音読をやらせ、ロクオンもする。また、みんなで、注意ぶかくこのロクオンを聞く。このような読みのねりあげによって、私どもは、表現読みをものにしていくことができよう。こうして得られる音読こそは、まさに朗読である。朗読は、価値高い表現読み、実質のそなわった深い読み、深めきられた最上位の読みのはずである。

読みの深化過程

「読む」といえば、くりかえし読むことのとうとさが、よく言われる。そのくりかえしは、読みの初の段階にもあってよければ、終の段階にもあってよい。一口に言って、読みのくりかえしは、読解全作業にわたって言えること、考えられることである。したがって、堅実に考えていくかぎりは、読みのくりかえしということも、どこでどうくりかえすのかを、つねにはっきりとさせていなくてはならない。でないと、音読にしても、ただ、そのへんこのへんで、声を出して読むだけのことになる。

素材読みから表現読みまでの全過程にわたって、そこそこで、かれらの音読をロクオンしてみることも、またおもしろいのではないか。かんたんに言えば、指導過程に応じて、いくども、音読をロクオンしてみるののである。そのいく回ものロクオンで、第五回のは第二回のロクオンに対して、どんなにかわってきているか。第八回のものには、音読のどんなかがやきが出ているか。教師・児童生徒が、反省の材料として、ロクオンを利用すれば、得るところが大きかろう。

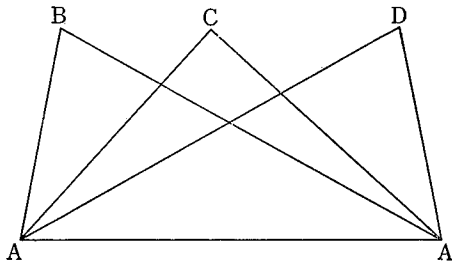
音読作業は合理化されなくてはならない。でないと、朗読の高い意味も、理解されずじまいになる。合理化するためには、ロクオン利用の方法が、一つ、有効だと思う。読みの声をのこしとどめて、だれでもこれをくりかえし聞くことができるようにしておけば、読むこと、声に出しても読むことの意義は、だれによっても、しだいに発見されるであろう。

「表現読み」を重んじる者は、しばしば、「文法読み」を軽んじがちでもあるかと思う。が、そういうことがあってはならない。文法読みを軽んじて、しかも重んじようとする表現読みは、ほんとうの表現読みではない。いったい、ものについて、まさに表現読みをし得ているつもりの時でも、じつは、表現読みの域には達していないことが、すくなくなかろう。たいていは、まだ、文法読みの中にいるのである。「表現読み」は、よじ登るのには努力のいる坂の上にある。表現読みがすぐにできるように思うことは危険である。

読みの深化過程

文法読みの坂をよじ登ることなくして、表現読みの丘に到達することはできない。

さいごに、素材読み→文法読み→表現読みの、読解深化過程を、図示し、かつは、表現読みのけわしさを明らかにしてみよう。



AA'の線は、すべての三角図の基底であって、平凡ふつうの素材読みを意味する。各三角形の頂点B、C、Dが、それぞれ、表現読みの境地である。そこに達するまでの三角面域が、文法読みの領域である。三角図形の別は、文章種別（例、散文・詩）に対応する。各三角形は、AA'の基底線からある程度あがった所までは、共通面域を持ち、しだいに、おのおの独自の面域を持つようになる。文章種別による、文法読みの方向・傾向の相違である。相違があるのは当然であろう。それに応じて各三角形の上端に、当の文章作品に合致した表現読みが開ける。

三段階の読解深化方式そのものは一般的である。しかし、表現読みの開けゆく方向は、かならずしも一様でない。これを見る段階に来て、いわゆる文種を考えるのなら、考えてよい。けれども、早くAA'の線から文種を考えすぎて、文法読みの大過程そのものをすらないがしろにするようなことがあったのでは、読解指導案に恣意的なものとなる。

たいせつなのは、三つの段階をつらぬく合理的精神である。最後の表現読みという味読も、あくまで、文法読みの合理的精神によって追求されるので

読みの深化過程

なくてはならない。「行間を読む」などのあいことばにおぼれて、表現読みを、「かってな意味づけ」のしごとにするようなことがあってはならない。気分・感情の世界に立ち入るのであっても、ことは合理的におこなわれなくてはならない。考えて求める表現読み、論理的思考による表現読みが要請される。

「読解深化」指導と教材・教科書

私どもは、ものを深く読むことを求める。読解は深化を理想とする。考える生活をここに生かして、ものを深く読みとることが、私どもの読解の理想である。

しかし、読解教育のための教材が、ことごとくむずかしい文章で、読解にはねのおれるものであることなどは穏当でない。現代人の現代語生活の実用から言うならば、読むもの、文章は、むずかしくなくて、かんたんに読んでもすぐわかるようなものであることが望ましい。こうでなくては、生活の能率を上げることはできない。

それにしても、知的内容の高度な文章ともなれば、内容そのもののむずかしさが先だつのだから、そんなに、だれにもすぐわかるようなやさしい文章ではあり得ないことが、すくなくない。こういうのになると、おのずから、深読にはねがおれる。こういう教材も、なくてはならないことは言うまでもない。

ただ、そういうもののばあいも、文章のむずかしいものが、いわば論理整然とできていれば、好個の教材と言えよう。ものが、論理的な深読を待ちうけているようにできていれば上乘である。句読点一つもおろそかでなく、段落わけは適切で、どこをとらえてみても首尾の呼応はよいというようであれば、申し分はない。このような教材は、じつに、読解深化の訓練に役だつ。

読みの深化過程

むずかしい内容のものが、いかにもやさしく書きあらわされているようであれば、教材として、種々に有意義である。こんなばあいはいばあいで、じゅうぶんに、読解深化の訓練をすることができる。むしろ、こんな教材の中で、人びとは、かえってよく、読みの深めかたと深めることの意義とを確認することができよう。

一般論として言えば、文化財としての言語表現体（ことばで表現されたもの）は、難解でないのがよい。むずかしい解釈学などは必要とせぬくらいに、文章の表現と主張とが、高く明らかであることが望ましい。教育上、読解深化はどこまでもみちびくべきであるが、他方、読解にはねをもらなくてもよい文章のとうときも、また、よく理解さすべきである。

文章といえば、つねに、表記の文字が問題になる。わかりやすい、やさしい文章のためには、文字も、やっかいではないことが望まれる。かといって、表現上、必要なものは必要である。ことに、伝統文化についての研究、表現ともなれば、やむをえずつかわなくてはならないむずかしい漢字も多くなる。こういうところに、今日の、「わかりやすさ」についての、困難な問題がある。読解としては、どんな文字表記も克服していかなくてはならない。が、文章を読み深めるのに障害ともなるような、やっかいな文字表記などは、すくなくないのがよいのにきまっている。むしろ、やっかいなものは全然ないのがよい。ここで、教材選択とその整理とがむずかしくなる。必要な「回顧の生活」のためには、ある程度のむずかしい漢字も修得させなくてはならないであろう。「前むきの生活」を進めさせるためには、むずかしい文字はできるだけきけておいたのがよかろう。一つの道をよくかね合わせることであれば、そういう教材の教科書は、今日の時代に適切なものと言える。

読解指導と段落

—段落の処理—

読解深化過程の第二段階に、段落のとりあつかいがある。

ここで段落と言うのは、すでに原著者が分けて示している文章段落（一くぎり一くぎり）のことである。

さて、私どもが一つの文章教材をあつかうと、その長い文章を、内容読解にしたがって、適宜に区分したくなる。区分した時の一つ一つを、文段とよぶことにする。

段落は原著者が設けたものであり、文段は読解者が設定するものである。

文段が段落に一致することもあり、しないこともある。

段落指導ということも言えれば、文段指導ということも言える。いくつもの段落を指導して——処理して——一文段をとらえさせることも、じっさい多かろう。一段落を指導して、そこにまったく一文段をみとめさせることもある。

長い文章を、その組成（構造）にしたがって、文段に分けることは、その文章を読み解く作業の文法読みの、たいせつな点となみにちがいない。さればこそ、古来、段落指導は、さかんにおこなわれてきた。

ほとんど機械的にさえ、これをおこなうきらいがあるのは、まず問題にしなくてはならない点である。段落指導にかぎらず、何でもであるが、その方法がとられるからには、とられる必然性がなくてはならない。読みが深化せしめられ、そこで文段の分析がおこり、読者がその分段に乗っていくのならよい。

読みの深化過程

文段指導が不要なばあいはほとんどなかろう。文章がある長さを持っているれば、段落指導——文段指導は当然おこってくる。が、それを、いつ、どんな時には始めるかは、特に留意しなくてはならぬ点である。長大な文章であれば、らかな気もちで素材読みをそうとうにやらせうえで、文法読みの分段指導にとりかかるのがよくはないか。いったいには、一・二回読ませると、もう分段作業にかかるというように、この作業が、しきたりふうにおこなわれがちである。これは読む者の気もちをおもしろくなくする。分段指導が、読者の読むたのしみ・興味を、阻害したり衰退させたりするようではいけない。

分段指導が、先生の手でおし進められすぎて、相手はひきずられるという状況もすくなくない。一・二回の読みで、もう分段作業にとりかかるという計画も、先生のとおりいそぎであることがすくなくない。先生の手でおし進められることが強ければ、児童生徒は、わからないままに先へつれていかれる思いで、おもしろくない。

すべて、読みは、興味深く感じられなくてはならない。文章を読むことが苦痛に思われてはこまる。ところで分段作業をやると、とかく、かれらは興味を感じなくなる。(よくできる子は別である。平均してのことである。) 文段のとりあつかいとなるとおもしろくなくなってくるのは、文段に関するしごとが、約束ごとのように、いつもきまった形式や傾向でおこなわれるからであろう。つまり機械的におこなわれるからであろう。また、まだじゅうぶんにかれらが高まっていないのに、早くも分段作業がとりおこなわれるからであろう。(——わけもわからないのに、分段指導がおこなわれるので、かれらは、またかと、この作業をただ機械的なものに感じる。) また、分段作業がおこなわれはじめたと思うと、じぶんらの諸意見にもかかわらず、けっきょくは、先生の分段意見が強制されることになるからであろう。(これでは、何を言ってみてもはじまらない。——先生はよく、自分の意見で全体を

静めたうえで、「いいねえ。」と、なっとくさせようとするが、かれらは不満である。)

思うのに、そもそも、文章を文段に分ける作業は、むずかしい作業である。読めば読むほど、どう分けるのが最善かわからなくなることもある。こういう時、人びとから、分段のしかたの、いろいろの意見がでるのは、当然であろう。分段指導のばあいは、まず、むずかしいしごとにさしかかったぞと思うことがたいせつであろう。

「大意を言いなさい。」「文段に分けなさい。」などということばが、なんとむずろくに発言されがちであることか。全体がわからなければ、分段はできないはずである。分段のためには、全体がわかるように、全体指導がなされなくてはならない。全体をわからせる指導が、分段の指導になる。

能力の低い者は、それなりにしか、分段することはできない。しかし、そこには、それなりの意味があるはずである。それを盛り立てるようにしたい。程度の低い方の発表を、よくできる方の人に批判させたりすれば、クラス全体の人びとに、一つの大きな分段指導をしはたしていくことができるのではないか。

分段について、相手たちから、あれこれと異論が出れば、それにしたがって、おもしろい分段指導を進めていくことができる。異論も出ないような分段指導なら、すでに相手の次元からははなれた指導であろう。よく言えば高次の指導であろうが、わるく言えば、それはすでに死んだ指導である。

もしも先生が、どうしても自分の案にひきつけたいのなら、ことによっては、最初からその案を出して見せてしまった方がよい。そのものを、みんなに、存分に料理させるのである。これなら、かれらは、興味を持ってついてくる。もえ立ってくる。むろん、先生は、自説をいつでも修正しうる用意も持っていないてはならない。このような状況の中で、みんなが分段にあたまをつっこめば、集団深究は進み、文段勉強は真によく盛りあげられるのである

う。文段勉強などは、ことに、クラスの集団思考法、集合思考法がおもしろくいくものかと思う。

じっさい、一人一人の発表を、逐次、先生が処理していこうとすると、たいへんな時間がかかる。かれ個人の分段意見を是正しようとするばあい、よほど懇切に説きあかさないと、その蒙をひらくことはできない。なにぶん、かれは、そう分けるのがよいと思っているのだからである。そうして、それには、一理や二理はあるのがつねだからである。

次下には、文段についての指導の、おおよその目やすを考えてみよう。

一つには、長大な文章の文段のとりあつかいとなったら、文段わけがいろいろ成功したうえは、各文段のとりあつかいに、精粗の別を設けてもよいと思う。時には、ほとんどとりあつかわない文段もあってよいのではないか。いずれにしても、各文段を、まんべんなく押していくことなどは、作業を平板化し、せっかくの長い文章のとりあつかいを、興味のごく淡いものにする。

長大な文章のばあいにかぎらず、一般的に言って、各文段については、その相互関係はよく見つめるとしても、各文段内面の処理では、文段による精粗があってよいと思う。

二つに、今、言った、文段相互の関係を見つめることについて考えよう。文段はまさに分段されて得られるものである。文段が分けられるということは、すなわち、分けられた双方に、深い関係があるということである。この関係を読みぬく作業が、文段作業の急所になる。(——この作業を重んじるかぎり、文段作業の大局性は失うことがない。文段作業は、つねに大局的見地でなされるべきものである。)前後にならぶ二つの文段の間には、まず、たいせつな接合点がある。これは、前文段の末尾の文句か、後文段の初頭の文句かであるのがふつうか。この接合点は、文章の文段進行の曲節・抑揚を読み解くために、もっとも注目しなくてはならないものである。つぎに、前文段と後文段とには、各文段の主句・主文の、相互対応がある。これの発見

読みの深化過程

は、かなり高次の作業になろう。しかし、私どもは、各文段の内容を攻究していくことによって、双方の主文・主句を発見することにつとめ、そういうものの前後相互に映発牽引しあうのを見きわめたい。文段指導は、本すじとして、どうしても、こういうことをやっていかねばならない。こういう大きな見かたで、文章部分——文段の前後関係をつかんでいくのである。

三つに、文段と文段との相互関係・むすびつき・つながりあいは、直接にあいならぶ文段間にばかりでなく、はなれている二つの文段の間にも、みとめられるべきものである。このことの指導をぬかってはならない。文段相互は、あいならんでいてもはなれていても、たがいに呼応しあっていると言うことができる。はなれている文段双方の呼応関係が的確にとらえられるようなら、長い文章の力づよい読解把握は、急速に進歩する。

四つには、上に関連して、文段統合の見かたの成り立つことを重んじたい。前後二つの文段について、統合観の成り立つことは多かるう。はなれた二文段間にも、統合の見かたが成り立つ。つまり、はなれた二つの文段も、一つづき・一まとまりのものと見られるのである。その二つが一つづきと見られれば、中間のものは、多く、その一つづきの中に包含されてうけとられることになるう。こういう大きなとりまとめが可能になれば、文章の大きな流れの簡潔な把握がしだいに成就する。

文段の統合に関しては、`意味段落` というようなことも言われていようか。原著者が二段落に分けているものを、読者が一まとまりの文段として受けとれば、これがすでに意味段落である。そうして、任意の「文段」の統合のうえにも、意味段落（意味上の大きなまとまり）がみとめられる。一段落が、深究上、前後の二部分に分別されることもある。こうした時も、一種の意味段落が得られるとしてよかるう。細分された意味段落である。意味段落を言う時、作者の設けた段落を二つ以上統合したものに `意味段落` の名を与えるとともに、もとの一つ一つを、`形式段落` とよぶことがある。この

読みの深化過程

時、一つの注意がいると思う。なるほど、今まとめた「意味段落」に対しては、もとのものは、「形式段落」かもしれない。しかし、作者のたちばで言えば、自分の設けた段落のすべては、形式段落であってまた意味段落である。たとえそれが人びとに形式的なものとしか見られないようなばあいでも、作者が、心をつかって、それをそういう段落にしたからには、そのものは、表現者の設けた意味段落である。すべて、文章が、どんなにか分節され、段落が設けられている以上は、それらの段落は、いちおうみな、特定の意味段落と言える。さて、教材のための資料文章としたら、その文章の段落わけに、不自然や不合理のないのがよい。段落を見て、読者が、はてと、その段落づけに小首をかしげるようでは、その文章は、好教材にはならない。教材としては、「形式段落」性と「意味段落」性との美しい一致のみとめられるのがよい。

五つに、作品文章の主文段の発見指導が、だいじなしごとになる。主文段を中心とする、全文段の推移進行の波が、読みとれるようになれば、文段指導——段落指導も終局である。

六つに、どの文段を指導する時にも、それが、全文章中のどういう位置にあるものなのかを、大なり小なり、つねに考えさせるようにしたい。初頭の文段の地位や、末尾の文段の地位の理解をすすめるしごとは、比較的容易であろう。容易であって、このしごとの効果は大きい。ものによっては、末尾文段の詳細なとりあつかいから、全文章の大観捕捉にはいるのがよいこともある。——いきなり急所にせまって、ぐいと、全体を掘りおこすおもむきなのである。

文段を取りたてるいっさいの指導の、おおよその実情を、まとめて考えてみるのに、文段指導には、いろいろの無理がともないがちのようである。よく言えば、しごとが高等すぎるのである。この難事業には、子どもはなかなかついていけない。その高等な指導が先生の計画の遂行であったり、また公式的な機械作業であったりすると、かれらは、文段勉強に、たいくつきをお

ぼえるばかりなのである。

文段という、指導者も指導される方も、妙にかたくなるところがある。とかく、あらたまって、このしごとにのぞんでしまう。それで、ことがいよいよおもしろくなる。分段は、分けるために分けるのではない。文章の表現を理解するために分けるのである。文章の本すじを的確につかむために分けるのである。分段そのことが目的なのではない。このように考えれば、私どもは、文段に対して、ぎごちなくならなくてすむのではないか。指導者は、自分の分段案を、いつでもすてる用意で、教室にのぞんでいたのがよからう。力みをすてて、ふんわりと、あたたかい態度で、分段作業にのぞむことが肝要かと思う。

文段に関する作業を、かろんじてよいということは、さらさない。本来、この作業は、重んじるべきものである。指導者の内面には、このしごとへの強い意志がなくてはならないこと、もちろんである。文学的な教材のばあいも、あるいはいわゆる鑑賞のばあいも、読みのみちびきとしては、文段に関する作業を不可欠とする。これが、論理的思考の方法であることを思うあまりに、いわゆる文学的教材のばあいなどに、文段指導の意識をみずから弱めるようなことがあっては、読解深化の能率は低下する。

つけ加えて、一つ、段落指導のばあいの、教師の「話しぶり」のことを考えてみる。段落指導のための、教師の話しかたが、段落のくぎりのはつきりとしなくてもあつたりしてはならないであろう。段落指導のばあいにかぎらない。一般に、教師の教室での話しぶりは、段落の明瞭なものであつてしるべきである。話しそのものでなく、とりあつかいかたにしても、やはり、段落、抑場のはつきりとしたもの、秩序のよいものであることが望まれる。

読みこんで、読みあかす

読むとは、読みこむことである。読みこんで、読みあかすことである。深化が要求される。(——たとえば「速読」「多読」というような時も。) 深化のためには、考えることが必要である。(速読のばあいは早く考えなくてはならない。) 深く読みこませる教育は、また、深く考えさせる教育である。「考える」ことは、論理的思考によって深くしていくことができる。

読解力が強まれば、その人は、それだけに、開拓力を得たのであって、その人の、人間としての力は増進したと言える。このような力の増進は、その人の生活の進歩発展と言うことができる。

文章の理解力としての読解力は、人の話しの理解力としての聞解力に対応したものである。読解力と聞解力とは対比的に考えられ、かつ、相即的なものと考えられる。ところで、現実には、読解力は自分がないと思っている人で、聞解力もないと思っている人は、すくないであろう。相即的なものを、このように分けて考えて無自覚でいる。この無自覚がつねでありがちなところに、聞くことの教育の困難もあれば、また、読解教育の困難もある。人が、その人の聞く力の弱さを自覚するようになれば、かねて、自己の読む力の弱さをも、しぜん反省するようになろう。こうなると、読解力の教育は、しやすくなってくる。

読解深化のみちびきでは、指導過程に応じて、黒板上での、指導の板書も、計画的に、合理的に書き進められなくてはならない。読解深化過程、——素材読み・文法読み・表現読みの階梯は、根幹的に弁別されて、それが、黒板上でも、はっきりと示されなくてはなるまい。板書がどんなに複雑化しようとも、根幹線の読解三段階別は、黒板上に、くつきりと出ていることが望ましい。

読みの深化過程

読解力指導、読解深化の指導も、しょせんは、教師その人の読解力がもとになる。教師の理解力・解釈力が弱くても、読解深化の指導に、じゅうぶん、能率をあげることはできない。教師はどのようにしてその読解力を養成していくか。「広く読み聞き、多く考える」生活を重んじることが根本であろう。ことにまた、解釈を意図した読みにつとめることがだいじであろう。

「聞く力」の養成のむずかしさ

聞 く 生 活

聞く生活は深まりにくい。人びとの日常生活では、「聞解力」など、思ってもみないくらいである。「読解」をことごとく考えるのには反比例して、「聞解」は放りっぱなしである。聞く生活は、かたよった、ごくむづろさな言語生活になっている。

これでよいわけではない。読む生活を高めるためにも、聞く生活を高めなくてはならないことは、すでにふれた。今は、聞くことのために、私どもは、聞く生活を高め深めることを考えなくてはならない。

「聞く力」の教育は、今日の国語教育の重要課題である。私どもは、教師として、まず自己に、この教育のきびしいむちをあてなくてはならないであろう。そうして、相手がたに、「聞く力」の強いしつけをしていくようにしなくてはなるまい。

聞 く と は

聞くとはどうすることであるか。相手の話しを、自分の身に、たしかに聞き入れること、これが「聞く」だと思ふ。ことばは生活の中のもの、生活のことばなのだから、これを聞くのも、たしかにからだで受けとめなくてはならない。受けとめて受け入れなくてはならない。

「聞き耳を立てる」というのは、からだで聞く、慎重な用意であろう。さて、聞き耳を立てるのは、そうとうな緊張状態である。聞くことは、じっさ

「聞く力」の養成のむずかしさ

い、そうした、緊張心を要するものである。

「理性」ということは、Vernunft は、vernehmen に関係のあることばだという。「vernehmen」は、「聞きとる」「聞きわけける」「聞き知る」などと訳されている。理性を有する人間は、本来、聞き耳を立てることができるはずである。ところで、理性を輝かすことは容易でない。そのように、聞くこともまた容易でない。聞くことは、そうとうの努力を必要とする。

聞くのはわけもないことだと思ふような心を是正することが、聞くことの教育のはじめにたいせつであろう。

「聴き方について」のむかしの教え

ここで一つ、聞くことについての、むかしの、有益な話を引用してみる。河野與一先生の、「図書」141号143号（1961年6月7月）に訳載していらる

講演の聴き方について（上）（下）

——プルターク『倫理論集』の話（四十九）（五十）——

には、つぎに引用するような訓言が見える。

○大抵の人は聴く癖がつかないうちに演説の稽古を始めて、物を言う技術や練習はあるが聴く方はどうやっても利益が得られると思っている。成程、毬遊びならば毬を投げると同時に受取るのが稽古だけれども、講義や演説は、言葉を放つ前に正しく受取る心得が必要だ。（141号 p. 20～21）

○殊に他の人の話を聴く時には騒いだり怒鳴ったりせず、話がそう面白くなくても済むまで我慢して聴き、済んでも直ぐには反対を唱えず、アイスキネス（デモステネスの敵手）の言うように、暫く時を措いて、話した人が附加えたり言直したり取消したりする余裕を与える。聴きもせず

「聞く力」の養成のむずかしさ

聴いても貰えずに喰って掛ったり、話をしている人に話しかけたりするのは、みっともない。自制心を以て慎しみ深く聴く癖のついている人は、為になる話は受容れて自分の物にし、役に立たない嘘は見貫いて発^{あば}くから、喧嘩好でも出ししゃばりでもない真理の愛好者だとわかる。(141号 p. 21)

- 悪意を伴う羨望は立派な行いの邪魔になるもので、人の話を聴く者には一番いけない助言者である。(141号 p. 21)
- 人を軽蔑する粗暴な聴手は演説家から大して利益を受けないけれども、無邪気に感服する者は損害を招くことがある。『愚かな人はどんな言葉にもハッとするのが常である。』（ディールス断片八七）と言ったヘラクレイトスの文句は吟味を俟たない。(141号 p. 22)
- 大体、話す人にだけ責任があって聴く人にはないのだと考えられているが、講演者が前以て準備をして来るのは当然だとしても、聴講者が銘々の義務を考えずに、手ぶらで食事に来た客のように、人に骨を折らせて置いて自分だけ楽しむというのは不心得であろう。客にしても嗜みのある人なら一往の礼儀は守る。聴講者にはそれ以上の心遣いが欲しい。きちんと真直に坐る、眼は話す人に向ける、熱心に注意して聴く、顔にも傲慢なところ気むずかしいところは勿論、他の事に気を取られている様子を見せない、などは不断の心掛だとして、特に講演を聴く時には、勿体ぶった不愉快な顔付、ちらちらする眼くばせ、くねらせた姿勢、足を組んだ膝頭、うなずき合い、ひそひそ話、にやにや笑、睡そうな欠伸、俯向けた頭などを控える事だ。聴講者も講演には一役買っているのだから、どこまでも講演者を助けて行かなければいけない。一寸した失策を取上げたり一言一句を責立てたりしながら、自分は平気で不行儀な真似をしていては困る。〔このあと数節に亘って哲学に対する心構えを説いているのは省く。〕

「聞く力」の養成のむずかしさ

以上に挙げた数々の心掛に尚付加えるとすれば、聴講者は何か教わると同時に自分でも考出す練習をして、学問をひけらかしたり知識をただ貯込んだりする習慣を避け、本当に自分の物になった哲学を養い、立派な聴き方は立派な生き方のきっかけだと考えて頂きたいという事である。

(143号 p. 9)

長く引用させていただいた。河野先生に、深く感謝する。

これを拜見すると、私どもの今日たいせつに思うべきことから、みな、ここに言われているという感じがする。西洋のむかしに、早くもこんなに、りっぱな教えが説かれているのにはおどろく。

それにしても、むかしも今も、なんと、「聞くこと」のむずかしいことか。聞く生活を錬成することは、古今東西を通じて、容易でないようである。

聞くことの指導

むかしも今も、人はなかなか、すぐれた聞き手にはなれないようである。つぎには、上の教えを受けつつ、今日の、「聞くこと」の指導法を、わかりやすく、つぎのように項目立ててみよう。

一つに、「聞きとるためには、話しの一々のことばを、丹念に追いかけるようにしたのがよい。」とみちびくことにする。低学年生は、読む時、ことばを一つ一つおさえて、読みたどっていく。あの態度を、聞く生活でもとらせるようにする。(この態度は、もちろんおとなにも有用である。)聞くことの深化拡充は、これによって、まずその道が開けよう。

私どもの日常のことばに、「聞きとめる」というのがある。あるいは「聞きつける」というのがある。聞きとめ、聞きつけて、そのことばのことばを、丹念に追いかけていけばよい。このさい、「聞きとがめる」のが穏当でないことは言うまでもない。心を清くして聞きつけ聞きとめ、ことばを追い

「聞く力」の養成のむずかしさ

かけていくようだと、申し分がない。

二つに、「聞き入れる」ということばがあることを理解させる。「聞きとめ」たものは、たしかに、その身の中に聞き入れなくてはならない。受け入れて受けとらなくてはならない。「受けとる」すなわち「聞きとる」である。

「聞きとる」ためには、話しのことばを追いかけて行って、時・おりに応じ、聞きすまきなくてはならない。「聞きいる」が「聞きとる」になっていく。

三つに、「聞きとおす」、「聞きはたす」ことがだいじであることを知らせる。「聞く」のは、こういう、徹底したものでなくてはならない。その徹底を目標とするのが、真の「聞き求める」である。

理にしたがって、「聞き分ける」ことをして行って、よく、聞きはたすことができよう。

四つに、「聞くとは話すことである。」とみちびく。人のどんなよい話を聞いても、その内容を、自己の実質・実力以上には、くみとることができない。聞くのは、みな、自分の力量相応に聞くのである。それゆえ、聞く時は、聞くことによって自己を表白しているのである。つまり、聞くことは、自己をそのままにあらわすいとなみ、みずから話すいとなみになる。

五つに、聞くことは、また、人に話させることであることを知らせる。目の前の相手はかってにしゃべっているようでも、じつはこちらに影響されてしゃべっているのでもある。相手が自分にむかって話す時、かれがどんなに気ままに話そうと思っても、当方の存在を無視することはできない。この時すでに、われはかれに影響を与え、われはかれの話しを拘束している。かれはわれの存在と意向・表情などを超越して話すことはできない。かれは話しをしているようで、じつは、聞くわれが、どんな程度にか、どんなふうにか、かれに話させているのである。もしも話し手が慎重な話し手であれば、かれは、その談話にあたって、強く聞き手を意識するであろう。この時、聞

「聞く力」の養成のむずかしさ

き手は、いよいよ強く、かれに「話させて」いることになる。聞くことの積極的意義が、こういうところにみとめられる。

六つに、「聞くのには、相手のまなこに注目することがだいじである。」とみちびく。こちらは相手に話させているのである。話させているからには、相手のうごきをよく見まもっていかななくてはならない。見まもって、追いかけていかななくてはならない。相手の心のうごきは目に出る。この目に注目するのである。

聞くのは相手に話させているのだ、と、考えないにしても、人の話しを聞くのに、その人の目に注目することは、よいことにちがいない。目への注目は、相手の一点にこまかく注意していくことである。こういう努力は、しぜん、相手の中にはいっていく努力になる。

七つに、聞くのには、書きつけながら聞くことも、じつにだいじであることを知らせる。書きつけながら聞けば、それこそ、一ことば一ことばをえりつけていくのであるから、聞いたことは、確実にのこる。のこって、それが、みになる。

筆記しないで聞くのは、いったいに危険であると言ってもよからう。手ぶらで聞いて、聞いたおりはよくわかったようでも、時がたつと、その内容は、いつかおぼろになる。

八つに、聞くのには聞く姿勢がだいじである、とみちびく。姿勢など、と、人はこれをぞんざいに考えがちなので、姿勢の教育は、困難である。「心」からきたえて、姿勢を重んじさせなくてはならない。こうなれば、聞く態度の教育である。

聞く態度・姿勢の教育は、今日の国語生活指導上では、話す態度・姿勢の教育よりもなおたいせつであると言ってもよからうか。

聞く姿勢のととのえかたの根本は、話し手に正対することにある。——この時、当然、聞き手は話し手のまなこを見る。

「聞く力」の養成のむずかしさ

九つに、人の話しを聞くのには、適当な返事、応答、挨拶が必要であることを領得させる。聞き手は、相手の話しの要所々々で、ほどよく、返事をし、応答をするのがよい。うなずきすぎることはよくないとしても、不自然に、応答しないままというのは、なおわるい。相手の話しによくついていっていれば、応答はしぜんにできるはずである。(心では応答していながらも、声には出さないという傾向の人もある。こういう人も、自己の習慣を改善すべきではないか。)

だいたいな話しのばあいには、すぐ応答することなどは、しばしば、よく聞き入っていないことからおこる。こんなばあい、返事ことばを発言する前の、適当な「ま」の調整がかんじんである。「ま」をおいて答えることにほねをおっているようであれば、その時は、冷静な、知的な聞きかたをしているのであろう。

返事によさには、聞きかたの忠実さがしぜんに出る。返事が、聞く生活の品性を明示する。

聞く生活の教育のためには、返事の教育がたいせつである。

「聞くこと」の深化方式

読解深化の方式と同様に、聞くことの深化方式も考えることができる。そうあってよいはずであろう。読むことも聞くことも、ともに言語理解の活動だからである。

聞くことの深化方式に関しては、すでに、読解のところ、母おやの口ことばを聞くばあいを一つ見た。(p. 139参照)

「聞く」の第一段階は素材聞きである。相手の話しの内容について、まず、基本的な素材をおさえとらえるのである。

きょう、宿題はあるんですか。

「聞く力」の養成のむずかしさ

という、中学生のことは——先生への——があったとする。これを先生が聞くばあいを例としてみよう。先生は、第一の素材として「宿題」をとらえる。第二には「きょう」をとらえればよいだろう。——ははあ、宿題のことだなあと理解される。

「聞く」が深まれば、第二段階の文法聞きになる。話しことばの表現の内面構造を、解析してとらえるのである。聞くことが進めば、当然、こういう段階になる。(さきには、「理にしたがって、『聞き分ける』ことをしていって」と言った。(p. 178) 理にしたがって聞き分けるのが文法聞きである。) 上の例だと、文法聞きとなって、このことばが、先生に呼びかけた質問のことばであることがはっきりする。

第二段階の文法聞きは、第三段階の表現聞きに、しぜんに進展する。「あるんですか」の「か」の問いかけことばは、文法上、文末強調の文末詞と見られるものである。これをとらえるのは文法処理である。が、この「か」に注目すると、これがここにおかれて「……か。」と語られているので、全体は、強い調子にひびくものであることがわかってくる。先生は、強い言いかた(表現!) だなと、うけとってよいところである。つぎに、「宿題は」とある。ここにはすでに、「なくてもよいはず」との感慨が出ている。文法上のていをは、「は」をとらえれば、ここで、もう、表現者の気分がうかがえる(とらえられる。)。表現聞きである。「宿題はあるんですか」には、宿題への共感はあらわれていない。表現者のこうした気分がうけとれた時、表現聞きは一とおり完成したと言えよう。

表現聞きは、聞いて聞き深め、聞き味わうことであると言ってもよい。

読解方式に照らしあわせて、聞解の三段階を見た。こうしてみると、聞くことに、文字どおりの「聞きかた」をみとめることができる。「聞きかた」というのは、まさに、聞くことの条理——論理的思考——を言ったものとすることができる。聞くことの深化過程をたどった時に、正確に「聞きかた」

「聞く力」の養成のむずかしさ

という術語を設定することができるとも言えようか。

聞くことの教育のむずかしさ

前述のように、指導法を立てることができ、聞くことの深化を、論理的思考のすじでみちびくことができるとしても、「聞くことの教育」のむずかしさは、なお、大きいものがある。

言うまでもないことながら、話しことばは、空中の浮動物のようなものである。聞きとるのは、それを定着させるのである。不確定的な、奔放なものを、文字化などの方法にはよることなくして、耳の感覚器官で固定させるのは、本来、容易ならぬことのはずである。聞くことは、そもそも、むずかしいことのはずである。このような「聞く」の生活で、考えて聞くようにさせることの困難は明らかである。

おとなの聞く生活一般が、今日なお、そんなに進歩したものではなからう。よく考え、積極的精神をもって聞くというような、すぐれた聞く態度・生活は、まだ、国民多数のものにはなっていないようである。——一般の水準は低いとし得ようか。私ども教師の聞く態度・生活もまた、その例外ではなからう。ここに、「聞くことの教育」推進上の第一次の困難がある。聞くことの指導に、ほんとうの愛情を発揮するがためには、指導者となったものは、どうしても、多くの社会人に率先して、自己の聞く生活の弱さを克服しなくてはなるまい。

話すことばはなかなか見つからない

—そういう「話すこと」の教育—

「話すことの教育」の考えかた

話すことの教育については、すでに多くのことが言われている。ここでは、あえて、表題のような考えかたをしてみよう。

「聞く」とともに、「話す」も、とかく、なんでもないことのように思われがちである。話すことの教育も、とかく、そのなんでもないことの「話すこと」をとりあげたような教育になりやすい。——とかくお座なりの、深化のくふうをしない指導になりがちである。(あたりまえのものを、深めてうけとることがむずかしいのである。)「話すことの教育」の議論もまた、ただ平板に多面的になりがちである。

このような時流に対して、一つの特定の考えかたをさし出してみたい。「話すことばはなかなか見つからないものだ。」との考えかたをしてみたのである。私は、この考えかたで、当今の「話すことの教育」の考えの中に、一石を投じてみたい所存である。

ふつうには、話すことばは見つけるのにそんなにこまらないと思っているであろう。いな、「見つける」などという意識さえも、持たないのがつねであろう。けれども、じつは、話すことばは、そんなに見つけやすいものではない、と、私は思っている。——こういう考えかたもたしかに成り立つと思っている。合理的な談話活動をしようとする、もう、話すことばがなかなか見つからない。(合理的な談話活動をすることは、今日でも将来でも、よいことにちがいない。) こういう事実を見つめて、今は、国語生活の中の話

話すことばはなかなか見つからない

すことの教育を考えてみよう。こういう特殊見地に立てば、話すことの教育は、一特殊からではあるけれども、かえって端的に深められていくかと思う。私は、話すことの教育を討究する方法として、このように、一個の特殊な見地をえらんでみようとするのである。

ことばがない

何かのばあいに、ものを言おうとする。とっときにはことばが出てこない。こういうことはよくある。へいそはなにげなくしゃべっているのであるが、いざ、あらたまって言おうとすると、なかなか、ものが言えない。

「しゃべる」という状況では、ものはまず言いやすいであろう。それに対して、「話す」となると、ぞんがい、ものが言いにくい。しゃべるのには、ことばを見つけるも見つけないもないが、「話す」となると、ことばを見つけなくてはならなくなる。

「しゃべる」は、あまり考えないですることである。無思考ならば、多言でもあり得よう。考えてものを言うとなると、なかなか言えない。話すことのためのことばが、見つかりにくいのである。

話すことの教育は、毎日のしゃべり、しゃべる生活の教育に力をいれる必要はない。考えて話す「思考の談話生活」の教育に、力を入れるべきである。すると、話すことの教育は、真によくことばを見つけさせる教育をしていくべきことになる。ことのはじめには、「しゃべる」と「話す」とを区別させなくてはならない。区別させて、「話す」のにはことばがなかなか見つからぬことをだんだん経験させていくことがだいじである。

私の経験を一つ二つ開陳しよう。昨年夏の夏のことだった。信州北部の旅行をした。いわゆる民宿に泊まって、白馬山を遠望した時の、そのすばらしい光景は、何とも言えぬ、見ごとなものだった。宿の人は、そばでいろいろ説

明してくれた。それを聞きながら前方の白馬山を遠望して、私は、自分の感慨を、どのようにか、ことばに言いあらわそうとした。が、どうしても、これこれというようなことばを、見つけることができなかつたのである。いろいろ言ってみたくはあつたが、どの一つも、そばの人に、聞いて味わってもらえるほどのことばではなさそうに思えたのである。これという一ことばが、なかなか見つからなかつた。ことばが、なかつたのである。話せないものだなあ、と、つくづく、話す生活のむずかしさ・奥ふかさを思ったことである。

ことしの春は、ふとした機縁で、若い人の縁談にかかわつた。さて、男性の方からたのまれて、女性の家に行き、そのご両親にはじめて会って、ものを言おうとしてみると、まったく、切り出しのよいことばが出てこない。(お座なりの形式文句は、もちろん、とるところでない。)一・二、思いつきはうかぶが、そのどれもがしっくりしないのである。このさい、どのように言うことが、若い二人の幸福のもとになるか、と、まじめに考えれば考えるほど、最善と思えることばには到達しにくくて、難渋した。むろん、全然の不用意でそういう席に臨むはずはなく、考えて行つたのではある。が、はじめての席で、はじめての人たちとじっさいに対座しては、やはり、その場に合せてことばをねり、えらぶことが、その席での努力として、なされなくてはならない。私は、その席への適応力を反省しつつ、自分のことばを求めたのである。——求めて、容易には得られなかつた。こういう時の、ことばのなさは、多くの人が経験していよう。時にはそれが、ニあんなばあいは切り出しがむずかしくて、と、言いあらわされている。「ドモ」とか「ヤー」とかの発語、あるいは「エー」などが、こういう時、一種のあいそことばとしてつかわれてもいよう。

児童生徒には、先生への面談などのばあいで、「しゃべる」に対する「話す」を、自覚させることができよう。おや兄妹にはしゃべってはばからぬと

話すことばはなかなか見つからない

しても、先生には、やや改まって、「話す」ことになる。その「話す」が気らくなものではないことは、言わなくても気づいていよう。その気がねの中には、ことばをさがす（→えらぶ）半意識があることを、かれらに知らせる。さがして、やや見つかりにくいから、先生にはややものが言いにくいのである。

先生でなくて旅人でもよい。村で、よそから来た人に、道などを聞かれた時、その人のことばがすじのとあった共通語であったりすると、子どもは応答ができなくて、だまってしまう。好意をもって答えたいのだが、その場にふさわしいことばがなくて、ただおしだまってしまうのである。非常に心ぐるしいときである。こういう時こそ、ことばのないことの痛感される時であることを、かれらによく考えさせる。

先生に対しても、型どおりに言っていることが、ずいぶん多い。〳先生、お掃除がすみました。〵 など、この種のことを、表現のそのおりそのおりで、自分の気もちに合ったように、自在な言いあらわしかたで言うことはできぬものか。「自在に」言いあらわしてみるようにしなさいと、かれらに指示したとする。かれらはなるほどと思う。ところで、それを実行してみようとする、なかなか言えない。何か、一つの言いあらわしかたをしてみようとするのであるが、ことばにならないのである。ことばが、なかなか見つからない。

しゃべっているかれらのことばの生活に新しい刺激を加えて、「しゃべる」よりも高度の「話す」生活に目を開かせることが、話すことの教育として、もっともだいじである。

合理的な談話活動

合理的な談話活動を重んじれば重んじるほど、「ことばがない」はずであ

話すことばはなかなか見つからない

る。

「しゃべって」いる状況は、論理的思考にはこだわらぬ状況である。だからことばはいくらでもありうる。いよいよ、発言の生活を内面化しようとして、話すことの論理的思考を重んじはじめると、こういう、合理的な談話活動では、もはやことばがなくなってくる。えらんでも求めても、論理的表現に適合することばが得にくいのである。

話すことの教育としては、ここからが、力の入れどころであろう。

だれでもしゃべれるんだ、と、安心感を持たせる教育などは、話すことの教育の、ごく低次のものかと思う。この次元のものを、否定することはいるまい。が、目標は高い所におくべきである。

「話す」ことをきたえ、話す生活の論理的思考を訓練して行って、大いにことばを探究させる時、かれらは、真にことばに苦勞し、ことばは容易には見つからぬものであることを、きびしく体験するであろう。このようにみちびいて行ってはじめて、話すことでの人間教育、ことばでの人間教育はできるのだと思う。

自己のしゃべる生活を抑制するところから、ことばの、真実の理解は開けてくると言ってもよい。話す人間の育成のためには、「しゃべる」ことをみずから抑制することのできる人間の教育を目ざせばよいとも言える。

以下、「ことばがない」「ことばが得にくい」ことを正確な前提とした、考えさせる（論理的思考の）「話すことの教育」が追求される。

話すために、考えさせる

すぐれた話しかたをしようとする、ことばにこまる。ことばがない。ないので、考える。考えて求める。——人は、論理的思考によって話しをしようとして、論理的表現に適合したことばを、考え求める。

話すことばはなかなか見つからない

では、教育上、指導としては、おもにどんなことを考えさせたらよいか。基礎として、どういうことを考えとらせたらよいか。つぎのようなことを考えてみたいと思う。

一つに、ことばを求めさせる求めさせかたとして、——基礎の基礎であるけれども——、一文々々のまとまりをはっきりと意識するようにさせることが重要だと思う。ことばを求めさせるのに、まず、文意識を明確にさせるのである。文を求めなければ、その場に合った語の考えようはない。文意識が明確でなかったら、どんなに個々の単語を求めることにあせっても、語は、話す表現のうえに安定するものにはならない。ことばを求める根本は、「文」を求めることにある。

話させるためには、まず、文を考えさせればよいと思う。——個々の語句は、文の用意のもとで求められるのが順序である。

文また文と、文のかたちが自己の発言につづいて出てくるのを、一々自覚して行って、二つ以上の文を、胸中に論理的に配置するようにさせる。さて、それが、じつは容易でない。それほどに、人びとに、文の意識はおぼろである。したがって、論理的表現も期待しにくい。「ことばがない」とは、「文がない」とも言えることである。そういうわけだから、今は、文自覚の教育が必要であると言える。

二つには、その文の求めさせかたも、なるべく短い文を求めるようにさせる。長文また長文とかさねかけていったのでは、いかに文意識を明瞭にしていっているつもりでも、いつかは、文形が不安定なものになってしまう。(これは日本語の習性による。)不安定なものが、いく文もかさねかけられたのでは、論理もすじもとおらなくなってしまう。

日本文の、センテンスの延びがちであることは、もはや多く言うまでもあるまい。「私は行きます^スセン。」「……センが、弟が……」といったような事例は、すでに多くの人に語られている。電話をかけても、「This is Fujiw-

話すことばはなかなか見つからない

ara.」とはちがって、「私は藤原ですケド、」のような言いかたをしがちである。文は延びる一方である。——こんな日本文の習慣の中では、人びとの文意識は、強固にはなりにくいはずでもあろう。大学生などでも、一文で言いなさいと言っても、三文ぐらいな言いかたをしたりもする。じじつまた、その言いかたが、いく文ととってよいか、はっきりしないばあいもある。

こんなわけであるから、文意識をはっきりさせ、かつ文をできるだけ短くさせる指導がたいせつになる。論理的表現に適合したことばとして、short sentence というものが考えられるとしてよい。

文の形を短くさせる（短い文の形を求めさせる）ためには、文末に注意させ、文表現の文末の切り上げかたをよくすることにつとめさせねばならない。

どうどうしてもらいたいと思います。

などは、文末の切り上げかたがわるい。

ありますです。

などは論外である。

こうこうしてはどうかと、かように存ずるのであります。

これも切り上げかたがわるい。文末の切り上げをよくするためには、断定表現の心がけを持つことが有効であろう。

討論などの時、自己の主張を、問いの形に持っていくことがある。主張ではあるのだが、強くは言いかねる時、また、言っているうちに気がひけてきた時など、しぜんに、話しの線を曲げて、主張のことばを問いの形式に持っていく。「……ないんじゃないでしょうか？」など、めんどろな否定の問いの形に持ってもいく。——こうしうる（なる）のが日本語である。日本語の文のつねである。が、こうなると、文は当然、長くなり、相手のよい理解は得ることがむずかしくなる。相手は、こちらの、その長い言いかたについてきにくい。（いきもつづかなければ、飽いてもくる。）簡明な、端直な、断定

的な言いかた（——したがって短いセンテンス）の有効なことは明らかであろう。

さて三つに、きまり文句や習慣的な句法におぼれないようにさせる。そういうものに機械的にひっぱられると（身をまかせると）、自分として、積極的に論理的思考の線に乗っていくことができない。「……もらいたいと思います。」というのも、一つの習慣的句法である。「……と、かように存ずるので（思うので）あります。」などというのもまた、習慣的な句法である。だいいち、「か様に」などという古語にはうちあわぬ新しい人が、このところだけ、こんなことばをつかって、ことばづかいをちぐはぐにしているのなどは、明らかな自己矛盾である。——形式のとりこになったものである。

「……しない前に」というのなどでも、事からは、「……する前に」である。だったら、表現者は事からの吟味につとめて、ことがらどおりの言いかたをしていけばよい、とみちびく。「……しない前に」は「……する前に」でよいとする。（これも、習慣的句法を破る例である。）

いったいには、習慣的な句法を打破するように指導する。打破はすでに大きな主体的活動である。打破のいとなみにつれて、そこに、自己の表現法発明のいとなみがうまれてくる。こうして、話す生活での、「ことばがない」ところから、「ことばを産む」活動が結実する。習慣的な句法を打破したり、きまり文句をさけたりして、苦しみながらも、自由にことばを産み出していくことにつとめれば、その主体の論理的思考は、自己発展的に成長するであろう。

習慣的句法の打破が冒険になりすぎることは警戒しなくてはならない。「湯をわかす」は「水をわかす」でなくてはならないと抵抗することは是非か。ここは「湯」「水」という、名詞（目的語）の相違である。さきの「……しない前に」ほどの問題にはならないかと思う。それにしても、子どもの表現冒険は、できるだけ大胆に是認すべきであろう。おとなの知恵で、

話すことばはなかなか見つからない

かれらの生きのよい表現法開拓をおさえることは、よほどのばあいのほかは、さげなくてはならないと思う。

四つに、上のようないとなみを重んじさせるにつけても、注意をさらにひろげさせ、およそ、かれらが話すことばをきめるたびに（つまり一口々々のを言うたびに）、その一々のことばを、もう一人の自分というもので、すぐに追いかけていって検討するようにさせるとよい。このような、自己のことばの自己是正法が、「論理的表現に適合したことば」をよく考えさせるであろう。

以上、基礎的な指導法を述べた。

表現者各人は、基礎的な心得を持ったうえは、じっさいの表現生活の現場現場で、現場に即応した考えをはたらかして、そこでの話すことばを考え求めるべきである。この段階の具体的な指導法となったら、もちろん、個々の事例に即さねばならないことである。

話しことばの音声

話すことばはなかなか見つからないことを強調してきた。これは、言いかえると、話すことはむずかしいということである。——こう考えることにして、私どもは、話すことを、ほんとうに、論理的思考の深みのあるものにしたと思うのである。

ここにまた、話すことのむずかしさを、音声のがわから考えてみる。

第一に、話すことでは、自己の話す速度を調整することがむずかしい。書くことでは、多くの人が、各自の速度感を持っていよう。だれしも用心してじっくりと書き、いっそう強く、速度の意識に生きる。そういうのにくらべて、話す生活では、まず速度感があいまいではないか。『早口』などということはあるけれども、それは、速度感というほどの、ひらきなおった

話すことはなかなか見つからない

ものではない。話すさいちゅうには、人びとは自己の速度感というものを持たないことが多い。いわゆるむだばなしは、とかく速度の規制をうっちゃっている。出まかせである。

むやみに早く話しては、自己の思想の表現・伸展に、よくないであろう。表現には、一般に、内容の創造にふさわしい発言速度があるはずである。私どもは、表現の生活のために、つねに速度を問題にしていかななくてはならない。

いつもゆっくりと話すのがよいのではない。だいじなのは、こととばあいに応じて、適切な速度を発見することである。速度を自覚し、速度を発見し、速度を調整していくことがだいじである。

速度無自覚の生活を、速度自覚の生活に高めていくことは容易でない。けれども、思考深化（論理的思考）の話す生活のためには、どうしても、これをやっていかななくてはならない。討議の席で、一発言者が、人の発言を受けて答えるのに、相手のにあい応じた速度で、用心ぶかく答えているようなら、その発言者は、きっと、よく整頓した内容を、能率よく表明しているであろう。

速度といえば「ま」が問題になる。「ま」のおきかた一つがかんじんである。一つの「ま」のおきかたにも、適度の加減がみとめられるようなら、その発言者は、きっと、有力な速度自覚者であろう。話しは、「ま」のおきぐあいによって深化せしめられるとも言える。「ま」は、精神のいきづかいのふしぶしであり、論理的思考の成り立つ堺め堺めである。


第二に、話すことでは、一文一文の表現——つまり「文」の表現の内部で、部分のまとまりに、音声表現の抑揚の、適切な「波」をつけることがむずかしい。たとえば、

その小さな舟でよく渡れたものですね。

という一文の表現があったとする。この内部の「その小さな舟で」は、一ま

話すことばはなかなか見つからない

とまりの部分であろう。これをどう声に出すか。発言の声づかいとしては、どうしても、これが有意義な一まとまりであることを明らかにするように、音声表現に、抑揚の波を持たせなくてはならない。このばあいは、



ソ ノ チ ニ サ ナ フ ネ デ

というような「抑揚の波」にすればよかろう。このように、文の部分々に、抑揚の波のまとまりをつけることがむずかしいというのである。

これは、時になんでもないことのように、ずいぶんむずかしいことである。

「三つの歌」の歌を歌いましょう。

というのでも、抑揚波によるとりまとめかたをよくした発言をしないと、聞いている方は、混乱を感じる。抑揚の波による、とりまとめかたさえよくできれば、聞く方は、さまで困惑をおぼえない。

「歌のしらべ」調べ係までお寄せ下さい。

というのでも同様である。これを、



ウ タ ノ シ ラ ベ シ ラ ベ ガ カ リ マ デ

のように、二つの波に発言すれば、二つの波の間のわずかな「ま」の作用もあって、聞く人は、混乱をおぼえない。抑揚波によるとりまとめは、このように、だいじである。

これは、音声の問題であって、また、文法の問題、意味の問題、一つ一つの語の問題である。そういう奥ゆきを持った問題であるだけに、この音声的処理はむずかしいと言える。が、話しのことばとしては、よく、こう、音声的に処理されてこそ話しのことばである。この処理は、話す生活での、一つのかなめの処理である。

それがきれいにできたなら、一文の表現は、きれいに分節されることになって、まさに論理的表現になる。したがって、「抑揚の波」による、音声表

話すことばはなかなか見つからない

現の分節的なまとめは、話すことの論理的思考の実践と見られる。

第三に、話す声を、ほんとうに、心の声として内面化することはむずかしい。むろん、心の声でない話し声はない。しかし、通常の話しでは、声は、いかにも粗雑である。心なしの声である。これを、えりこんでいくような「心の声」にしたい。これはむずかしいことである。

話す声が、時に応じ、ことに応じて、心の声、知の声としてひびくようであれば、これは、論理的思考が進展していることを示すものであろう。

話す声が、上のように問題とされるかぎりには、いわゆる音声学も、ここで、「国語教育のための音声学」として、書き改められてよいわけである。現行の日本語音声学では、音声そのものが、あまりにも機械的に説かれていく。ここでは、音声生活をどのようにして内面化していくかというようなことについては、多くを聞くことができない。国語教育のためには、母音論なら母音論でも、たとえば、ウ母音をどういうものと考えていくことが、音声生活を内面化していくうえに有意義であるか、というように説かれなくてはなるまい。ウ母音は、いわゆる母音三角形（または不等辺四辺形）の一頂点に位するものである。これは、他の頂点音との強い緊張関係のもとにある方が、発音生活の明晰から言って、望ましい。そこで、ウ母音は、〔w〕と発音されるよりも〔u〕と発音される方がよい、とする。この〔u〕が、口おくからの発音ではあっても、そのくっきりとした〔u〕が明晰にひびけば、これは知的な明かるさも呈してこよう。〔u〕のためには、唇は、思いきって緊張させてよいとする。（→このようなことを言えば、母音論も、やや、国語教育のためになるだろうか。）

「話す時には口の開きかたをつつしんで（あまり大きく開かないように）」などという、古来の教えが、一面、話す声の内面化の教育になることもある。が、それはむしろ特殊な教育である。今日の言語生活では、そのような古風な教えは、むしろ吟味され批判されてよいであろう。今日は、今日およ

話すことばはなかなか見つからない

び将来の話す生活での、声の内面化を考えなくてはならない。

話す生活の深化

話すことはむずかしい。話す生活を深めていくことは容易でない。

話す生活の深化について、もう一つ、別のたちばで考えなくてはならぬことは、話すために生活内容を肥やすということである。内に蓄蔵するものがなくては、何を話そうにも話しようがなく、どんなに深く話そうとしても、論理的思考を強くつき進めていくことができない。話すためには内容がある。この内容の蓄積がまた、努力を要する、むずかしいことである。

内容の蓄積のためには、多く読まなくてはならない。広く聞かなくてはならない。読み、聞きする生活の深さに正比例して、話す生活も深いものになる。

読書その他の思考によって、あたまをみがいていないと、人と会話しても、さえざえとした会話をするができない。

話すことの教育と、読むこと聞くことの教育とは、上のような意味においても、表裏一体とされなくてはならない。

話すこと書くこと

話すことの指導と、書きあらわすこと（書くこと）の指導とが、一体のものとしてされなくてはならないこともまた明らかである。

話すことも書きあらわすことも、ともに表現の活動である。話すことばが見つかりにくいのは、書きあらわすことば（書くことば）が見つかりにくいのも同じである。話すことと書くこととに、論理的思考の差異はない。両者の教育は、当然、一体化せしめられるべきものである。

話すことばはなかなか見つからない

話すことの指導でも、

- ①何を話すかをはっきり考える。〔素材〕
- ②すじめ正しく話す。〔文法〕
- ③うるおいの出るように話す。〔表現〕

の三段階別の心がけを、かれらに持たせるようにしたい。

話すことの教育

戦後、話すことの教育は活発におこなわれてきたとも言えよう。子どもたち、——その成長したおとなたちも、総体には、かなりよく、ものを言うことができるようになってきている。さてこの、ものをよく言うことができるようになったのは、「話す」ことができるようになったのか、「しゃべる」ことができるようになったのか。

地方によっては、人まえでものを言うことがまだできない子どもたちがいる。

その数はけっしてすくなくない。話す生活の未開拓状況を、国の諸地域に見る時、私どもは、話すことの教育も、全国的には、そんなに進歩してはいないことを思わせられる。

話す生活の全国的な教育の進歩をはかるとなると、忘れてならないのは、国の地方々々にある、ありきたりの言語生活の、地方性である。つまり、方言の地方性である。人びとは、国の地方々々で、方言の中に生まれ、方言の中に住んでいる。かれらはまず方言の子であり、地方的言語習慣の子である。話しことばの生活にしても、かれらは、地域々々で、その地方語・方言の習慣の、ものの言いかたをしている。話すことの教育は、全国的に実施されるとして、じつは、各地域ごとに、その地域の言語習慣の話線のうえでおこなわれなくてはならない。

話すことはなかなか見つからない

論理的思考ということにしても、かれらは、その方言習慣の論理的思考に生きているのである。ここをあたたく見まもらないと、共通語的発想の、考えさせる「話すことの教育」は、成功しない。

話すことの教育は、全国的には、それぞれの地方・地域に即しつつ、かつその現実を引き上げていくように、おこなわれなくてはならないであろう。

地方に職を持って、地方・地域の子をあずかっているということは、ずいぶんむずかしい教育のしごとをせおっているということである。しかし、教育というのは、本来、そういう困難をせおうことを使命としているものではないか。

国語教育の機能

「『書く生活』の教育」以降、話すことの教育まで、国語教育の四つの分野について、私は、一とおりの考究を試みてきた。四分野について考えたことには、繁簡の別があったが、おのおのについての趣意とするところは、まず明らかにし得たつもりである。すべてにわたって強調しようとしたのは、考えさせる国語教育である。

四分野の国語教育活動は、四つに分かれるものではない。考察としては四分野に分けて考察したけれども、国語教育の実践としては、四者は一元的総合的にとりあつかわれるべきものである。四者一元の活動が、国語教育活動のしぜんのすがたである。この四者一元の活動の中で、国語教育は本然の機能を発揮する。

四分野は一元的にとらえられるのが当然である。四分野は、国語教育の、生活のじっさいに即応して分別されたものだからである。

生活の中で分析されたものは、生活の行為に即して統合されなくてはならない。四分野の統合的なりあつかいは、相手たちの生活の行動に即して、しぜんにおこなわれるべきである。

と言っても、これは非合理的手法でなされてもよいということではない。生活に即して、自然のうちにおこなうとしても、その方法は、合理的でなくてはならない。思いつきで、ただ、あの分野にうつり、この分野にうつるといふようでは、四分野統合の効果はあげることができない。合理的方法は、教材研究の結果、究明される。

この合理的方法の手びきとして、教科書上、教材に、学習の指針が記されているようだとよい。また、教師用書には、四分野への顧慮とその統合処理とが、具体的に案内されているようだとよい。

国語教育の機能

国語教育のじっさいでは、これまで、とかく、一分野の「読むことの教育」が大はばにおこなわれがちであった。読むことの重要性もさることながら、このような傾向だけでよいことはない。なぜ、読むことの教育が、そんなに多くおこなわれてきたのか。教材の文章があるので読ませてきた、というのが、大半の事情ではないか。——さほどに意図的なものではなかったと思う。

文章があれば読みかたにしてしまう、という弱点があるとすれば、これからの、四分野統合の穏当な国語教育のためには、書くこと・話すこと・聞くことの教育の推進に、特別の配慮・手段を加える必要があるだろう。四分野統合の実は、「読むことの教育」以外のものを強く推進することによって、的確にあげることができるとも考えられよう。

国語生活の基本能力

「国語の基礎能力」ということが言われている。同じようなことを、私は、「国語生活の基本能力」と言ってみる。

基本的能力、これは、「基本」なのだから、もっとも簡潔に言いあらわされなくてはならない。これまでの、「国語の基礎能力」の説明には、それこれの能力を多く列挙するものがあった。列挙は、「基礎」という要求に、正確にこたえたものではあるまい。列挙されるものをつらぬく根本のもの、それが、基礎基本の能力であるにちがいない。

私は、

「ことばを見つめることができる力」

が、国語生活の基本能力であると考えている。話しても、書いても、読んでも、聞いても、そのことばを見つめることができれば、その人はまさに国語生活の基本能力をそなえているのだ、と考える。

基礎能力・基本能力は、すべての言語活動に通じるもの、すべての言語活動をささえるものはずである。そうあってこそ、国語生活の基礎能力・基本能力である。(いったい、国語の基礎能力、というのは、はっきりしない言いかたである。)

ことばを見つめるとはどうすることか。考えて、そのことばにくっついていくことである。考えつつ、一々、そのことばをおさえていくことである。たとえば、ある話しの席に、自分が立たされたとするか。そこは、四・五十人がはいるのにふさわしい小講堂である。しかも造作がこみいって、わりに音の反響がよい。ここで自分が話す。話しに「ま」をおく。ところで、部屋の反響がよいので、大きな声のあとでは、「ま」を短くおいたのでは、「ま」の効果がじゅうぶん発揮されない。——部屋に、残響効果があるからで

ある。こちら（話し手）は、この残響効果を見はからって、それとのにらみあわせで、やや長い「ま」をおかなくてはならない。こういうことになる。この時まさに、話し手は、話しことばの声の残響を見つめ（聞きつめ）しているのである。

そのような微妙な例題を考えなくてもよい。書く時に、たとえば「そうかもしれない。」と書いて、はて、この「知」という漢字は、つかう必要があるかなと考えたら、これは、書くことばを見つめたのである。（漢字を見つめたのであるけれども、これのここでの当否を考えたのであるから、ことばを見つめたと言ってよい。）聞く時に、それこそ聞き耳を立てて、一言半句も聞きのがすまいとするのは、まったく、「ことばを見つめる」である。話す時に、自分で話しながら、もう一人の自分で、自分の話すことばを追いかけていくのも、まさに「ことばを見つめる」である。読む時に、たとえば、「奈良七重七堂伽藍八重桜。」とある一句について、「この句の各部分の間に、どういうことばを入れて、一句を解いたらよいか。」と考えるのも、また、ここ「漢字ことばのつづき」を、順々に見つめようとするものである。文章を読んでも、ねころんで通俗小説を読みっぱなし読みかたもあれば、ひらきなおって、一字一句を追っていく読みかたもある。読みっぱなしという類のは、「内容を読む」といったようなものであり、一字一句を追っていくのは、「表現を読む」と言えるものである。その、表現を読むことのできるのが、「ことばを見つめることができる」ということである。通俗小説を、ねころんで読んでいても、がばとはねおきて、ひらきなおって読み進むこともあろう。これは、読みで、ことばを見つめる能力があるということである。

ことばを見つめることは、ことばに深く注意することであるから、これは、らくなことではない。なまやさしいことではない。なまやさしいことなら、基本の能力にはならないだろう。

国語生活の基本能力

「ことばを見つめることができる」のが、国語生活の基本能力を持っているということである。いつもみつめていなくてはならない、と言いきってはいいない。もっとも、いつも見つめることのできるのがよいことは言うまでもない。

「ことばを見つめることができる」のは、「ことばを考えてあつかうことができる」ということでもある。考えなければ見つめることもできない。

国語生活の基本能力を考えることがつねに厳格であるならば、国語教育を、分野統合で、つねに統一的におこなっていくことができよう。こうして国語教育の機能を発揮させれば、相手がたの国語生活の基本能力を、確実に高めていくことができる。

国語教師の国語教育研究

現場の先生はいそがしい。当座の教材研究もままならぬありさまである。国語教育を研究していくことは、容易でない。このような状況の中で、国語教師は、国語教育研究をどのように考え、どのように進めていったらよいか。

根本としては、つねに、考える生活を重んじるべきだと思う。これは、時間的に余裕のないばあいにも、実行することができる。「考える生活」の態勢にあれば、その人の心は、つねに上に向いて開いていよう。これが、すべての教育活動を前むきのものとする根本になる。

考える生活を重んじれば、いきおい、考えさせてくれる書物を求めることにもなるのではないか。考えさせてくれる書物は、じつに、身近に多い。偉大な思想家の書物のほかにも、私どもに深く考えさせる書物は多い。悪書もまた善書である。

国語教育上の研究問題もまた、身近に、じつに多い。私どもは、教育実践者の誇りをもって、現実の中に深刻な問題を見つけていくべきであろう。研究大会の講師は、しばしば、現実に対して、上から問題をつかみがちである。実践者のたちばは、すでにそれとはちがう。私どもは、下から問題をとらえて立たなくてはならない。学者の「国語教育論」に対しては、私どもは、「国語教育考」でもよい。問題を下からつかみ、現実の中に問題をつかんで立ちあがれば、これほど強いことはなかるう。実践者は、ただに受身になることなく、大いにその主体性を発揮すべきである。

私どもの現場の研究テーマは、小じんまりとしたものでよい。雑然とした大ぐくりのテーマにおぼれてはならないであろう。それこそじっくりと考えて、現状分析のたまかなあみの目の中に、ぴりっとした、有力なテーマを見

つけるべきである。たとえば、「どのようにして『文のおわりには確実にマルをつける。』という習慣を養うか。」など。

テーマの大小にかかわらず、現場では、協同研究の方法によることがよくはないか。「現場の中での協同研究」、これが、今日の教育界での合いことばになってよいと思う。休み時間にみんなが——たとえば冬の教員室で——火鉢をかこんで歓談する。こんな時を、協同研究のひとつにも利用するのである。こうしたことを重んじるのでなかったら、現場教師の研究生活は、なかなか、進めていくことができないのではないか。さて、協同研究となつて、テーマがきまったら、——（あるいは分担に応じて、）めいめい、気づくことがあるたびに、そのことをカードにしたためていく。教室で授業中に気づいたことは、あとでなるべく早くカード化する。できたカードは、協同研究のだれもが、いつでも見ることのできるようにしておく。置き場所、あつかいかたなど、協同研究グループの世話役が、多少ほねをおる。さて、ある時期が来て、——そうとうにカードのたまつたところで、カードを分類してみる。これで、テーマ内部の諸小項目がわかり、したがってここで、テーマ研究の組織、体系が立つ。ここで、各人の興味の方向や分担のしかたもはっきりとしてくる。

私はカード法を強調している。このカード法によれば、みんながそれぞれに、寸暇にも研究心をはたらかすことができ、したがって研究をつづけていくことができ、かつ、みんながたがいに、積み上げ方式で、確実に研究作業を進めていくことができる。一・二の主観によって、テーマ研究がおしゆがめられたりするようなことはない。研究は、いわば客観的に成長せしめられるのである。文章に書き述べるとなつても、カード内容からカード内容へと書き進めていけば、書きやすいのはもちろん、論述を逐次発展させていくことができる。一カードからつぎのカードに渡る時には、当然、その距離をうずめていかななくてはならず、そうする時に、思考展開の新しい契機もつかむ

ことができるのである。

カード法は、協同研究のためにも個人研究のためにも有効である、と私は思う。

現場の中の協同研究のテーマ（題目）としては、どのような題目がよいか。学年発展的に見ていくしごとともわるくはない。が、とりあえず、よさのはっきりするのは、超学年的な題目である。たとえば、「国語教育の方法としての問い」など。また、文章研究など。教育界では、いったいに、学年発展的に見ていく態度としごとが多かろう。一方、忘れてならないのは、超学年的に考えられることを見つめることである。後者を、不動の問題と言ってもよい。

どんなにテーマを選ぶにしても、協同研究の心がけとしては、基礎的研究を重んじるようにしなくてはならないのではないかと。現場では、とかく、基礎的研究がかるんじられている。人びとは、時のはやりに追従狂奔しがちである。これに対しては、協同研究の良心が、基礎的研究の本質的な重要性を、はっきりとうち出して見せるべきであろう。現場の中での基礎的研究として、「相手にものをよく聞かせる聞かせかたの研究」などをやりはじめたら、どんなにおもしろいことか。失敗事例や思うようにいかなかった事例は、すぐにたくさんカード化することができるのだから、研究はまたたくまに進歩する。

協同研究は、作業員にたのしみをすぐに味わわせる。このような協同研究が、よこに拡充されて、一学校から他の学校にもおよぼされるようになればその諸種の効果は、じつに大きいものがある。

現場の研究は、現場の毎日の教育実践に直結する。また、毎日の実践が研究作業になる。これほど矛盾のないことはない。現場に、有力な研究がうまれて当然である。

おわりに

私は、前の小著「毎日の国語教育」を追って、——「続『毎日の国語教育』』というつもりで、本書をまとめた。

これに「国語教育の技術と精神」という表題をつけている。読むこととか書くこととかの、分野・分科にしたがった書とはしていない。この意のあるところをくんでいただきたい。

私の、国語教育への関心は、私の方言研究に由来している。方言を、人びとの生活のことば、生活語と考えるようになって、私は、早く、生活語教育の国語教育を考えるようになった。私の国語教育観の根底には方言観があり、方言人（国語人）観がある。私の「ことばを見つめる」は、私の「方言を見つめる」からはじまった。

方言を見つめて方言を研究し、方言人の国語生活の改善・幸福を思うようになって、国語教育研究への意欲は高まった。私にとっては、国語教育研究は、方言研究の中にある。

この書は、方法の書とも言えよう。「方法」とは何か。それは、それを破るためにあるものだとも言える。私の方法は、人々によって、うち破られるべきである。

私自身、きのうの私の方法には、きょうはもう、したがいたくない。

そうは思っている、しぜんになずむのが方法である。方法とは、おそろしいものである。

読者各位には、この方法の書を読まれることによって、ご自分の方法をうち出していただきたい。求めて、ご自分のものをつかみ出していただきたい

お わ り に

い。——そうして、ご自身の方法にもまた反撥していただきたい。

方法は無限である。かぎりなく探究していかなくてはならない。

方法は無限であり、研究は無限である。そして、教育は無限である。

無限の教育→国語教育を推進して、

国語生活の基本能力を高めていく人

を養うことが、私どもの国語教育の目的・目標であると言ってよからう。

著者略歴

明治42(1909)年 愛媛県に生まれた。

昭和12年 広島文理科大学卒業

文学博士 広島大学教授

おもな著作『日本語方言文法の研究』(岩波書店)

『方言学』(三省堂)

『方言研究法』(東京堂出版)

『毎日の国語教育』(福村出版)

国語教育の技術と精神

昭和40年7月 第1刷発行 ©

昭和45年10月 第2刷発行

著者 藤原与一

発行者 山北守男

発行所 有限会社 新光閣書店

東京都新宿区早稲田鶴巻町303

振替口座・東京5620番

電話(209)4507・(202)5375

定価 850円

<< 検印廃止 >>

日本製版・清澄製本

国語教育論要説

A 5判 330ページ 上製箱入
定価1000円 送料90円

東京教育大学教授 倉沢栄吉著 ㊦～㊧

実践研究者が、それぞれの研究領域に各自の理論を打ち立てて体系化することを願って国語教育の基本問題を網羅、抱括的視点を具体的に提示した。
<主要もくじ> I 国語教育の動向 II 国語学習指導実践上の諸問題 III 聞くこと・話すことの指導 IV 読むことの指導 V 読解と作文指導 VI 書くことの指導

明日への国語教育

A 5判 240ページ 上製本
定価750円 送料90円

—問題とその解決を求めて—

東京教育大学教授 倉沢栄吉・九国研著 ㊦

聞く・話す、読む、書くの指導研究、四領域の関連と一貫性等、実践的立場から論究。理論と実践に裏づけられた明日への国語教育の指標を示す。
<主要もくじ> I 国語教育実践の理論的前提 II 聞くこと・話すことの学習指導 III 読むことの学習指導 IV 書くことの学習指導 V 四領域の関連と一貫性

国語教科書の見方・扱い方

B 6判 280ページ上製本
定価650円 送料70円

新潟県教委指導主事・文部省調査研究委員 田中久直 編著 ㊦

新年度から使用される各種新国語教科書の特徴を明らかにし、それぞれの見方・扱い方の方向を示し、また年間指導計画改訂の資料を提供している。
<主要もくじ> I 研究の概要 II 教材の組織・構成 III 聞く・話すの教材 IV 読むことの教材 V 作文教材 VI ことばに関する事項の教材 VII 資料の内容と構成……

創造性開発の授業

B 6判 214ページ 上製本
定価500円 送料70円

—一統総合法による教育革新の記録—

文学博士 波多野完治 序・横浜市立奈良小元校長 林進治 著 ㊦

一統総合法を軸とする奈良小のすばらしい教育は、どういうプロセス・動機で生まれ育ったか、今までに書いてなかったテーマが明らかにされた。
<主要もくじ> 奈良小へ・子どもの国作り・授業革新への体制・授業革命への胎動
・一統総合法が授業革命を導く・生活とことばと人間作り・だれもが尊重される教室

道徳意識の特質と指導法

B 6判 224ページ上製本
定価550円 送料70円

広島大学教授 内海巖 監修・越智通敏 著 ㊦㊧

道徳時間の指導は道徳意識がいかなるものかその特質を知らずに行なうことはできない。このおさえ方が不十分であると指導法を誤ることになる。
<主要もくじ> I 道徳的意識 II 体験的意識と指導 III 反省的意識と指導 IV 判断的意識と指導 V 心情的意識と指導 VI 主体的意識と指導 VII 道徳指導の余論

現場のための教育研究法

B 6判 264ページ上製本
定価600円 送料70円

国立教育研究所長 平塚益徳 序・小野寺明男 著 ㊦㊧

教育研究のための現場からの要望にこたえた「実的な教育研究法の手びき」。各教育研究所で行なわれる、研修会のテキストとしても最適な書。
<主要もくじ> I 研究問題の設定 II 資料収集の方法 III 調査の要領 IV 調査結果
●統計的处理 V 資料処理上の留意点 VI 理解や思考の研究 VII 実験的研究……

読解指導の方法

A 5判 200 ページ上製箱入
定価 6 0 0 円 送料70円

東京教育大学教授 倉沢栄吉著 ④～⑥

だいじなことは、理論と実践をつなぐ教材の見方にあるとして、読解指導の方法を規定する教材観について、多数の実例をあげて説明している。

<主要もくじ> I 読解指導の原理 ①読解指導とは ②読みの指導 ③読みの単位 ④指導の重点 ⑤読書指導 II 物語文教材と説明文教材 III 読解指導の実際

国語学習指導の問題

A 5判 240 ページ上製箱入
定価 6 0 0 円 送料90円

東京教育大学教授 倉沢栄吉著 ④～⑥

新しい国語教育の方向づけのため、著者の一貫して変わらぬ全体構想をうきばりにした、国語教育原論とその実践的展開の書である。

<主要もくじ> I ことばと国語教育 II ことばの指導 III 聞くこと・話すことの指導 IV 入門期の指導 V 語句指導 VI 音読の指導 VII 文学教育 VIII 文学作品と説明文

国語科の練習学習

A 5判 280 ページ上製本
定価 6 0 0 円 送料90円

東京教育大学教授 倉沢栄吉・小塚芳夫編 ④

弊害こそあれ効のない、狭い意味のドリル学習・形式的な反ぶく学習を捨象し、工夫された、だれでもできる能率的で価値ある練習の方法を詳述。

<主要もくじ> I 指導計画と練習 II 聞くこと話すこと(発音発声・語い・話の順序や要点) III 読むこと(文章の読み・語句の意義・文意識・段落意識) IV 作文

これからの国語教育

正しさ・確かさを求めて A 5判 340 ページ上製本
定価 8 0 0 円 送料90円

東京教育大学教授 倉沢栄吉編 ④

正しさ・確かさの指導は、反省的課題であるとともに、これからの課題でもある。本書は、この解明と定着化をめざして、五か年にわたって実践研究を重ねた研究グループが国語の指導過程を解明した研究成果である。

<主要もくじ> I 正しさ確かさを求めて II 読解の基礎能力 III 作文学習の系統 IV 正しさ確かさを求める国語学習指導 V 指導の実際 VI 国語科学習指導の系統化

これからの読解指導

A 5判 202 ページ上製本
定価 5 0 0 円 送料70円

東京教育大学教授 倉沢栄吉序 長岡市教委指導主事 小竹省三著 ④⑤

実践の現場は課題に満ちている。この課題をとらえて、理論的にどう発展させ、どう実践にかえすか——この解決に取り組んだ実際の指導の方法論

<主要もくじ> I 漢字指導(問題点・形成過程・具体的方法) II 語い指導(独自の機能・基本問題) III 文の指導計画 IV 説明的文章の指導計画 V 評価法の改善……

小学校 国語科の体系と実践

全 3 巻 I(低学年)
II(中学年) III(高学年)

一新指導要領に即して—

定価各 800円 送料90円

東京教育大学教授 倉沢栄吉序 佐々木定夫・北村季夫・小塚芳夫 編著

新要領の正しい理解のためには、現行の実践上の問題点にも客観的に目を向け、それが新要領の中でどう解決されているかを確かめねばならない。

<主要もくじ> 改訂の趣旨 国語科の目標と内容 目標・内容と取扱いの関係 各学年における指導計画の作成 新要領による指導の実際(聞く、話す、読む、書く)

読解のつまずきとその指導

A 5判 360 ページ上製本
定価 1000 円 送料90円

文部省元教科調査官 沖山光著 ㊦㊧

本書で解決しようとした問題は「ことばによる思考のつまずき」である。それは小中81の多数にのぼる資料によって、細大もらさず追究されている。
<主要もくじ> I 学習指導における臨床的立場 II 入門期におけるかな学習の問題 III 漢字学習の問題と教科書の検討 IV 読解能力の診断的研究 V 1~6学年のつまずきと指導 VI 中学生の読解力の実態 VII 学力調査の基本問題

読解指導の原理と方法

構造的読解 A 5判 270 ページ上製箱入
の基礎理論 定価 800 円 送料90円

文部省元教科調査官 沖山光著 ㊦㊧

文部省実験校の数校で実際に試みた読解力向上の指導研究を、組織化し、理論化して、現場の読解指導の確立をはかった読解構造論の基本的著作。
<主要もくじ> I 構造的読解指導の理解 II 国語教育の背景の言語理論 III 構造的読解の基礎理念 IV 読解力向上への構想（語と文と文章）V 構造的読解の諸問題……

読解と構造的思考

A 5判 254 ページ上製本
定価 750 円 送料90円

—思考の原理と方法—

文部省元教科調査官 沖山光著 ㊦㊧

「読むことは書き手とともに思考することである」という著者の一貫した思索を、現場の実践研究によって実証し、読解力の深まりを図った労作。
<主要もくじ> I 思考とはなにか II 構造的思考の手順 III ことばの機能 IV 機能化をめざして V 文化遺産の伝承 VI 構造的思考実践への歩み VII みずから行動する

読解能力開発への道

A 5判 244 ページ上製本
定価 750 円 送料90円

文部省元教科調査官 沖山光著 ㊦㊧

教師中心の読解指導を否定し、いかに教師の解説的誘導の立場から、児童生徒自身に主体的学習の実を結ばせるかに、論の中核をおいている。
<主要もくじ> I 読むということの基本問題（国語教育の本質は・ことばを機能化する行為・読解とことば・分析技能・分析の検証）II 実践から学んだこと……

学習過程の構造とトレーニング

A 5判 320 ページ上製箱入
定価 850 円 送料90円

文部省元教科調査官 沖山光著 ㊦㊧

文章とは、読むことにしろ書くことにしろ、意味を中核とする構造体である。したがって、その文章理解は、内面的個性的に見なければならぬ。
<主要もくじ> I 構造とそのトレーニング II 構造をめぐって III 新しい学力観の二軸 IV 新しい学力観と構造論 V ことばの対決ということ VI 教材研究に望むこと VII 課題に答えて VIII 実践の裏りを求めて

国語授業と国語教科書

B 6判 255 ページ上製本
定価 500 円 送料70円

新潟県教委指導主事・文部省調査委員 田中久直著 ㊦㊧

教科書教材を充分検討して、教科書以外の教材を必要に応じて適切に使えるよう整備充実すること。そうした教材で授業をより豊かなものにするよう年間指導計画を改善することなど、授業の効果的展開の指導研究。
<主要もくじ> I 国語授業における国語教科書の限界 II 聞くこと・話すことの授業と国語教科書 III 読書指導と国語教科書 IV 作文の授業と国語教科書 V 読解授業

国語科授業入門

A 5判 234 ページ上製本
定価 700 円 送料 70 円

—授業の組織と展開—

広島大学教育学部付属三原中学校教諭 西原 栄穂 著 ㊦㊧

国語の授業がとかく平板化し形式化して無感動のものにおちいりやすい傾向にある。この現状を蘇生させるために教材研究に新たなメスを入れた。
<主要もくじ> I 国語の授業(国語教師の姿勢・敬遠したい授業の型) II 新しい学力(高い、生きた学力・国語学力) III 国語授業の組織 IV 授業の展開(具体例)

講座 日本の文学教育

[全5巻]

日本文学教育連盟編

文学教育の本質、独自の機能は何か、教育構造のなかで文学教育の果たす役割、その教材編成、指導の方法——などについての理論と実際の解明。

- | | | | |
|----------------|-------|----------------|-------|
| ① 文学教育の基礎理論 | ¥ 800 | ④ 小学校5・6年の文学教育 | ¥ 900 |
| ② 小学校1・2年の文学教育 | ¥ 800 | ⑤ 中学校の文学教育 | ¥ 900 |
| ③ 小学校3・4年の文学教育 | ¥ 900 | —付・文学教育研究案内— | |

作文の指導過程

[全3巻] I(低学年)
II(中学年) III(高学年)

東京教育大学教授 倉沢栄吉・青年国語研究会著 ㊦ 定価 I Ⅱ巻1200円 III巻1300円

実践的発想による試案、検討修正、実践授業、資料研究、学習の実態、指導の流れの調査研究、共同討議、背景の理論、事後研究をまとめた。
<主要もくじ> 各学年の作文指導上の問題点 取材指導—何をどのように捉えるか 構想指導 記述指導 推考指導 評価・処理 指導計画表

作文の基礎能力

A 5判 314 ページ上製箱入
定価 850 円 送料 90 円

倉沢栄吉・木藤才蔵序 文部省「作文」実験学校 川崎市立向小学校著 ㊦

作文の基礎能力を、文章表現の過程ではたらく力と考え、その過程を取材・構想・記述・推考の四段階に分け、具体的な作文活動を通して探った。
<主要もくじ> I 作文の基礎能力—表現過程の分析と調査—(取材段階で働く力・構想段階で・記述段階で・推考段階で) II 作文力を伸ばす指導—その機会と方法

作文処理の方法

B 6判 202 ページ普及版
定価 320 円 送料 70 円

新潟県教委指導主事・文部省調査委員 田中久直著 ㊦

作文の処理をあらゆる角度から研究し、書かせ方を改善すれば、今までよりはるかに少ない労力でより一層の効果があげられることを述べている。
<主要もくじ> I 作文処理がやかいたと考えられるのは II 作文処理の計画を、どう作ったらよいか III どんな書かせかたをすれば効果的な処理ができるか

児童詩の見かたと指導法

A 5判 182 ページ上製本
定価 600 円 送料 70 円

東京都済美教育研究所長 吉田瑞穂著 ㊦

具体的な指導の方法を作品に即して述べた。また作文の時間に資料として活用されるように、指導のテーマになりうる詩を多く収録、指導法を評述
<主要もくじ> I 児童詩の歴史的見かた・童謡時代・児童詩への転換・児童詩運動時代…… II 児童詩の指導理論・児童詩の指導と学年段階 III 児童詩の指導法……

近代国語教育のあゆみ 1 2

B 6判 304 ページ 上製本
定価各 750 円 送料 70 円

— 遺産 と 継 承 —

倉沢栄吉・滑川道夫・飛田多喜雄・増淵恒吉・野地潤家 他著 ㊤㊦
近代国語教育の先達の「人と業績」研究の集成。これら諸先達の業績のなかに、将来の国語教育の「警告」や有力な「示唆」が発見される。
<取上げた人> 1巻…丸山林平, 志波末吉, 田中豊太郎, 西原慶一, 久米井東, 時枝誠記, 熊沢龍 2巻(近刊)西尾実, 石森延男, 古田弘, 吉田瑞穂, 石井庄司, 渡辺茂, 石黒修

国語教育十二か月

A 5判 310 ページ 上製本
定価 850 円 送料 90 円

— 教材の創造と指導のくふう —

川崎市教委指導主事 森久保安美著 ㊤
新しい学習指導要領の方向に即して、作文、読書、聞く・話す指導といった領域に特に重点をおき、創意ある指導事例と資料を豊富に収録した。
<主要もくじ> 作文指導の出發、物語の読み聞かせ、正しい美しい文字、放送教材読書感想、聞く・話す教材と学習レコード、朗読指導、読書の記録、スケッチとメモ…

新しい国語科と読解指導

B 6判 250 ページ 上製本
定価 650 円 送料 70 円

茨城県真壁小学校長 稲川三郎著 ㊤
新しい国語科指導要領のなかの、特に読解指導の領域について、その改善のポイントをおさえ、どう現場で実践に移すかの具体的方法を詳述した。
<主要もくじ> 国語教育はどう改まるか、読解指導の仕組み、目標のおさえ、読みの指導、要旨のとらえ、ことばに関すること、文字指導、語句指導、読書能力…

中学生の詩の指導

鑑賞と添削の実際 B 6判 240 ページ 上製本
定価 600 円 送料 70 円

加須市立昭和中学校教諭 神田亮著 ㊤
生徒が詩を書いたらどう指導するか、詩への開眼を早めるには、詩を書く姿勢は——鑑賞から入門期の指導、添削の実際を作品に即して示した。
<主要もくじ> 中学生の詩の指導(情緒を・言葉への目を) 詩の鑑賞(山頂から・木・からまつ) 入門期の作詩指導(連想を・見ることを) 詩の添削、詩への登攀…

問題創造の学習過程

A 5判 300 ページ 上製本
定価 850 円 送料 90 円

— 主体的学習の実践理論 —

香川県飯山北小学校長 野田弘編著 ㊤
主体的学習とは、児童自からの問題創造であり、問題解決である。その創造と解決を全教科の学習過程に求めて、効果的な指導の原理と方法を探求。
<主要もくじ> I 結果主義から経過主義へ II 問題をつくる III 問題に対する反応 IV みんな手をあげる(総拳手運動) V 教材化研究 VI こんな子どもを育てたい

社会科学検証学習の展開

A 5判 204 ページ 上製本
定価 700 円 送料 90 円

松戸市教育研究所長 鈴木喜代春編著 ㊤㊦
「問題」の系統という形で、児童・生徒が取り組む中心課題の系列を、小学1年から中学3年にわたって明示し、それを学年ごとの構造図にまとめた。
<主要もくじ> I 検証学習の指導過程 II 検証学習と「問題」の系統(問題の設定・問題を引き出す構造図 70 例) III 検証学習の展開 IV 検証学習と子どもの成長