



理の国語教育と 情の国語教育



広島大学教授 / 文学博士
藤原与一 著



登録番号	
64416	
分類	375.8
	F

新光閣書店



目次

前編……………7

はじめ……………9

その一 書名……………9

その二 前著『国語教育の技術と精神』から本書へ……………10

その三 私のたちば……………10

その四 国語教育の方法……………11

その五 理の教育と情の教育……………12

その六 理の方法と情の方法との相補相関……………13

その七 反省……………13

その八 国語教育方法の理と情……………14

その九 坂本繁二郎先生……………15

第一章 理の国語教育と情の国語教育……………18

—— 総括論 ——

一	一般論	18
二	情と理	19
三	理と情	26
四	情理をつくして	29
五	理と情との基——ことば	33
六	普遍の国語教育法	35
第二章	理の国語教育	36
一	理の国語教育の側面	36
二	話すことの教育に関して	37
三	書くことの教育に関して	43
四	読むことの教育に関して	46
五	聞くことの教育に関して	57
六	まとめ	57
第三章	情の国語教育	59
一	理にしたがい情にしたがう	59
二	話すことの指導に関して	60
三	書くことの指導に関して	64

四 読むことの指導に関して……………66

五 聞くことの指導に関して……………73

六 教材研究……………74

七 評価……………75

後編……………77

はじめに……………79

第一章 明せき（明晰）と雅じゅん（雅醇）——表現と理解とで……………80

一 「理と情」と「明せきと雅じゅん」……………80

二 明せき……………80

三 表現の明せき……………84

四 雅じゅん……………85

五 表現の雅じゅん……………89

六 明せき即雅じゅん……………91

七 日本語……………92

第二章 思考力を高める国語教育……………94

一	「人間の力」の教育	94
二	新鮮な読書	96
三	思考力のもと	99
四	思考力のさまざまにたげになるもの —— ことばに対する誤解 ——	101
五	思考力を高める	105
六	思考力とは —— 思考力の教育のために ——	105
七	思考力を高める国語教育 —— 理の国語教育の精密な実践 ——	107
	○思考過程	107
	○読解教育	108
	○作文教育	110
	○話す生活の教育	112
	○聞く生活の教育	113
八	論理的思考の国語教育	114
第三章	心情を養う国語教育	116
一	高い深い思考力と豊かな心情と	116
二	心情というもの	117
三	心情教育	118

四 「感動」と「想像力」との背後にあるべきもの	121
五 感動 感動教育	122
六 想像力 想像力教育	127
七 心情をささえる理	129
八 心情教育の方向	130
九 「表現」教育への努力	131
むすび —— 徹底的に書かせる指導 ——	136
付 録	143
Ⅰ 国語教育上での「新鮮な読書」	145
Ⅱ 自分は一教員として相手を幸福にしつつあるだろうか	152
Ⅲ 理想の教師像	165
あとがき	167

前

編

はじめ

その一 書名

『理の国語教育と情の国語教育』 「理の国語教育」というのは、理にもとづき、理をきたえ、理にしたがい、情を尊重していく国語教育であります。「情の国語教育」というのは、情にもとづき、情をねり、情にしたがい、情を尊重していく国語教育であります。国語教育の仕事は、大きくこの二つに分けて考えることができました。そうして、この二つのものは、たがいに補い合うものと考えられます。

「理の国語教育と情の国語教育」というのは、「国語教育の理と情」と言いかえてもよいと思います。

「国語教育の理と情」または「理の国語教育と情の国語教育」という主題は、まず、国語教育の方法上のこととして考えとることができます。国語教育の方法に、理的な方法と情的な方法とのあることが、おのずから弁別されます。そして、このばあいも、理の方法（——理的な考えかた）と情の方法（——情的な考えかた）とは、当然、補い合うものでなくてはならないと考えられるのであります。

その二 前著『国語教育の技術と精神』から本書へ

さきに、『国語教育の技術と精神』を発表して以来、私は、本書の発表を課題としてきました。「理の国語教育と情の国語教育」というような考えかたで、国語教育を研究していくことが、私の課題となったのでした。

国語教育研究の領域で、人びとは、さまざま問題をとりあげ、いろいろな研究を展開していられますが、そのなかにあって、私は、右のような研究を課題とすることが、有意義だと考えたのであります。このような研究によって、私は私なりに、国語教育研究の一つの開拓を、心に期するものであります。

今の国語教育研究界で、何が欠けているかと考えてみたとき、懷疑精神とでも言うべきものが、欠けていると言えるように思います。国語教育の論はさかんでありますけれども、あまりにも技術論に偏っていて、疑問がなすすぎるように思われるのであります。私は、自身に大きな疑問を投げかけるようなつもりで、右のような課題を背おってきました。

その三 私のたちば

私の国語教育を研究するたちばは、すでに表明していますとおり、方言研究のたちばであります。方言を研究して、私は、国語教育に関心を持つようになりました。そのはじめに、恩師土井忠生博士のお教えがあったことは、ここに銘記して、感謝しないではいられません。

方言を研究するうちに、人びとの日常の方言生活こそ、現実の国語生活ではないかと考えるようになりました。

国語教育の仕事は、相手のこういう現実の国語生活に対してなされるべきものだと思つたのであります。いわゆる児童・生徒は、通常、地方地方の方言生活者として、私どもの前にあらわれてきます。つまり、私どもの教育対象は方言人なのであります。国語教育は、方言人相手の、方言生活指導の国語教育であると言わなくてはなりません。私は、方言の研究にたずさわって、方言人に、生きた生活のことば、すなわち生活語を聴くに付け、方言の言語学的研究とともに、方言の教育論的な研究をも、あわせ考えざるをえなくなりました。

旧著の『毎日の国語教育』というのは、方言人の毎日の言語生活によく目を向けようとして考えた書名であります。やがて、方法を求めて、『国語教育の技術と精神』という一書をまとめるようになりました。その書の考えをふまえて、今、本書をまとめようとするのであります。

その四 国語教育の方法

現場では、つねに、合一的な方法をもって、だれしも、ことにあたっているでしょう。分析して考えることのできるもの一つ一つだけを、まる出しにしないのが穏当と考えられます。話すことの教育は、聞くことの教育と関連させ、読むことの教育は、つづることの教育と関連させるというようなことも、その、方法の合一ということでもあります。

さて、合一的ということとは、生活に即して日常的にということにもなりがちであります。そこでは、どうしても、常識、または悪常識に流れやすい傾向があります。言ってみれば、とりたてての勉強をしなくても、その場になんとかやりおおせていくことができるというような気ぐみになりがちです。こうなると、合一的ということとは、ついに、教育の平板化にもなっていきがちであります。

は じ め

これは、打破しなくてはなりません。平板化の打開には、あらたな分析がいらしましょう。あらたな分析によって、自覚を切にする必要があります。自覚、すなわち方法の自覚であります。

あらたな合理的分析を、とりますと、これは大局的な分析でなくてはなるまいと思うのです。そこに「理の國語教育と情の國語教育」という考えかたが弁別されてくるのであります。さきに「國語教育の技術と精神」と言った、その、精神にささえられた技術、すなわち方法について、「理の國語教育」と「情の國語教育」とが考えられるわけです。つまり、國語教育に関して、理からする方法、理でおしていく方法と、情からする方法、情でおしていく方法とが考えられます。

「理と情」という論法は、さきの「技術と精神」という論法と同じであります。二元の統合が予定されていることは、申すまでもありません。ものには、すべて、理の面と情の面とがあります。また、ものについては、すべて、理的な考えかたと情的な考えかたとが成り立ちましょう。それらの二元が統合されなくてはならないことは、つねに明らかであります。

その五 理の教育と情の教育

右に述べた分別は、じつは、教育全般の上でも、当然考えられることであります。私どもは、教育全般のどんなばあいにも、つねに、理の教育と情の教育とを考えてよいと思えます。この意味において、基本的な考えかたとしての「理の國語教育と情の國語教育」を、今、私は、強調したのであります。

その六 理の方法と情の方法との相補相関

理と情とが、ともに生きなくてはならないことは明らかであります。しかも、おのおのは、対者との相関のもとに生きるべきものであります。情あつての理であり、理あつての情でしょう。例の国語国字問題と言われるものにしても、その考えかたには、理と情との相関ということが、あるべきものと思われれます。

その七 反省

わが国では、旧来、国語教育に、情的なものがつよかったと言ふことができるのではないのでしょうか、読みかた教育と言われたものを例にとつてみますと、いわゆる鑑賞が、長く重んぜられてきました。国語教育者をもつて任じる人たちは、多く、鑑賞指導の名手でした。ここには、主情主義的な傾向がつよかったと言えます。味読というような考えかたと、とりあつかいにも、とかく情味本位のものがあったように思われます。鑑賞や味読が重んぜられる世界では、国語教材の好みにもかたよりがあつて、いわゆる文芸教材も、情緒的なものが多く選ばれたようでありませぬ。

私は、これらのことを、やはり、国語教育の一種のかたよりと考えないではいられません。「理の国語教育」の主張されるべき根拠が、ここにあると思ひます。

戦後の国語教育では、広く、技術主義的な国語教育がおこなわれて、その波は、いまだにうち続いてゐるありさまであります。科学化とか、構造化とかいうことが言われますが、そのこと自体すらも、技術的だと言えそうで

す。したがって、今は、忘れられかけた、「情の国語教育」を、強調する必要も覚えます。

「理の国語教育」が重視されても、その方法が、あまりにも項目的になり、系列的になると、仕事は統一がとれなくて、大衆教育の合理的な方法も、底の浅いものになります。同時に、相手がたは、学習興味をおこしません。「情の国語教育」が重んぜられても、もし、指導者みずから情におほれるようなことがあると、方法の独断の弊害が著しくて、相手がたは、また、多くのものが、その指導について行きかねます。理の国語教育と情の国語教育との、それぞれの（跛）行性については、私ども、つねに心をくだかなくてはならぬもののようにです。

その八 国語教育方法の理と情

二つの対極的な方法を相互に関連させることのむずかしさは、以上のように明らかであります。

個々人にあっても、それぞれの精神構造には、やはり、理または情への偏ばが見られがちで、理に勝った人は、情を生かすことがよわく、情にもろい人は、理をとおすことがよわいあります。人生、社会、いづれのばあいにも、理と情とを相関させることのむずかしさは、漱石の『草枕』に言うとおりであります。

けれども、教育としては、二元を統合し、あい対立するものを美しく表裏させること、そのことが、本然の課題であるはずです。統合し、表裏させることは、むずかしいにはちがいありませんが、そのむずかしさを克服するところが、あるいは、むずかしさの克服に向かって努力することが、教育というものだと考えられます。それゆえ、教育の努力は、永遠の努力だとも言うことができるでしょう。日常・毎日の努力であって、しかも永遠の努力であるとされるのが、この二元統合の努力であります。

考えてみますと、私なども、まったく、こういう努力に明け暮れており、しかも、その努力のいたらないこと

に、いつもぎ折を感じています。私は、元來、主情的な、あるいは情動的な傾向のつよい人間のようなものです。青年時代以來、このことに、多少の心を用ひまして、いわば理的鍛練を、自分におしあててきました。理の國語教育というようなことは、私自身にとつても、早くからの、自己教育の命題だったので。今は、一つの體驗をふまえて、この問題を考えようとしています。教育にあつたての、理的方法と情的方法との円満な統合は、けつきよく、相手の生活のなかでできることではないでしょうか。相手の生活のなかにはいつていくことが、やがて、二元の統合、あるいは二つの方法の一致を可能ならしめるかと思ひます。

相手の生活に即し、相手の生活にはいつていくがためには、たえず、教育感覺を鋭敏にしていかななくてはなりません。鋭敏にしていくがためには、つねに、新鮮な勉強を心がける必要があると思ひます。

その九 坂本繁二郎先生

坂本繁二郎先生。この先生を、私は、人生の師として仰いでいます。今、先生のおことばをかりて、「理の國語教育と情の國語教育」という私の主張に、しめくくりをつけようと思ひます。先生の『思ひ出すまゝに』（朝日新聞 昭和三十七年九月）のなかに、つぎの一文章が見られます。

芸術の目的は、人間の存在意義をとらえることにあると私は考える。人間の存在は自然と切離しては考えられない。だからその意義は、自然との相關關係においてとらえる以外にはあるまい。哲学や科学はこれを觀念や理論でつかまえようとする。だが、芸術の場合は、それを実感でとらえねばならない。だから画家にとつてもっとも大事なことは自然を実感でつかまえ、人間の存在意義をとらえることだと思ふのだ。

ところが、現代の絵画の世界では、表現上の技巧が主として問題にされ新しい技巧の追求に明け暮れる傾

向が強い。しかし表現上の技巧は、あくまで第二義的なものと私は考えて居る。

「表現上の技巧は、あくまで第二義的なもの」とされる先生の、人間存在把握の方法は、「実感で」と言っているけれども、じつは、これこそ、理の方法と情の方法とを一元化せられた体感の方法であります。私は、先生の芸術の方法に、理と情との二元の統合を拜見したのであります。先生に、また、つぎのおことがあります。

抽象とか具象とかいいますが、心より技のまさった抽象画に比べれば、心で描いた具象の方がより抽象に近づくのではないかと、馬を描くうちに強く確信しました。(「馬を描く」『私の絵私のこころ』日本経済新聞社 昭和四十四年)

この「心で描いた具象の方がより抽象に近づくのではないか」とおっしゃる描きかたこそは、理・情、一元の、絶対的な描きかたではないでしょうか。先生は、また、つぎのようにも言っています。

夜中に便所に起きたとき、よい月のとき、いつも頭の中で写生しています。(「問われるままに」『私の絵私のこころ』日本経済新聞社 昭和四十四年)

「頭の中で写生」されたのが、晩年の多くの、月の名作かと思えます。

先生が、「心で描いた具象の方がより抽象に近づく」とおっしゃる、その、描画の境地は、深奥の精神活動にちがひなく、そこには、理と情との渾然一体となった精神の世界があるばかりなのだと思われまます。

このような先生のごことは、絵にまったく無知の私からしても、つぎのように、言いあらわしたいのです。眞実を追求して、絵をかいていた人、それが坂本先生である、と。先生は、芸術美をねらうというよりも、眞実美をねらっていたのではないのでしょうか。絵の道が、まさに、きびしい求真の道であったかと察せられます。じつに、美しく、精神の生きている、一つ一つの名画は、まさに、おのずからの理の方法と、おのずからの情の方法との、自然の結晶であります。

坂本先生の、絵の道での、あくなき真実追求は、深い思考（理性の力）と、豊潤な情念（情の力）との統合によってなされたものとすれば、やがて、これを、私どもの国語教育へも、考えあててみるべきだと思えます。先生が、対象の真を求められたがごとくに、私どもも、国語教育の真を求めなくてはなりません。真を求めれば求めるほど、それは、理的に、また情的にと努力していくことになり、かつ、そういう二元的な努力の、統合につとめていくことになります。

以上、「その一」から「その九」にわたって、序説的なことを述べ、以下の所論の体系を明らかにしようといいました。

さて、この書物の内容と叙述とのいっさいも、また、理的方法と情的方法との、なにほどかの相補相関をあらわしうるようであるならば、私としては、うれしいことなのであります。

第一章 理の国語教育と情の国語教育

— 総括論 —

一 一般論

ものごとには、二面があります。理の面と情の面です。この二面があい関連することは言うまでもありません。人にも、二面が認められます。理の面と情の面です。その二面の相関は言うまでもないことですが、現実には、相関の円満な状況、つまり理と情とのつりあいのとれた状況というものは、だいたいまれとも言えるかと思えます。——そこに、私どもの、人間としての修業、あるいは修養の方向もまた、明らかであります。

言語にも、また、二面性を認めることができます。理の面と情の面です。これを、ロゴス的な面とパトス的な面というように説明することもできましょう。単語一つをとりあげてみましても、たとえば、「道具」というような語にしましても、そこに、語の理的意義があるとともに、語の持つ情的な色あい、味わいというものがありません。「めし」という一語を見ましても、一方にはその明白な語義があり、他方には、人もこれを下品語と見たりするのに明らかなように、ある特別の色あい、味わいというものがありません。語に関して、よく、語感ということが言われますが、語感とは、主として、ことばの情的な面を言うものでありましょう。

研究にしましても、やはり、理の面と情の面とがあります。方法上、分析をこととするのは、主として理的な追求であるし、総合をこととするのは、理的でもありませんが、情的と言つてよきようなものが多うございます。情意的と言へば、なおよからうかと思われます。研究において、新しいものを創造するというようなばあいになつてきますと、なおなお、情意的な精神活動が重要になつてくるのではないでしようか。また、研究のなかから、社会的な意味あいをうち出そうとするようなばあい、あるいは、研究をもつて、社会に貢献しようとするばあい、情意的な精神活動が重要になつてくると思ひます。

国語教育にしましても、理的方法と情的方法との二面があることは、すでに「はじめ」に申し述べたとおりであります。

国語教育のなかの言語教育をとつて見ても、そこには、理の面と情の面とが認められ、そうして、これらの二面は、あい関連せしめられなくてはならないのであります。文学教育に関しても、また、同様であります。

以上、一般論的に、諸種のばあいを見てきました。すべてのばあいを通じて、理の面と情の面、あるいは理の方向と情の方向の、相関が当然であることは、明らかであります。私どもとしては、国語教育上、この相関のために、努力をしていくことになりましたが、これは、両者統合の努力とも言ふことができます。統合こそは、理想であります。現実には、容易にこの美しい統合をもたらさないと、私どもの深い悩みがあります。教育の悩み、教育者の悩みは、この統合の悩みと言つてもよいのではないでしようか。統合が、じつは無限の課題なかもしれないのと等しく、教育の悩みも無限であらうかと思ひます。

二 情と理

国語教育といわず、教育全般が、つきつめて言えば、教師個々人の主観によることであるだけに、そのいとなみは、まったく個人ごとに特殊化していきます。さて、その特殊化が、教師一人人において、情の面にはなほだしかたよるとき、しばしば独善的な教育、国語教育がおこってきます。教師が個人として熱心であるばあい、——それはまったく望ましいことですが、ただ、その熱心が、情の面において發揮されたばあい、見ていて、いかにも、理的方法の必要がよくわかるのであります。

戦後の作文教育では、いわゆる生活作文の主張などに応じて、なんでも書けばいいのだとするような傾向が、かなりび(瀾)漫(漫)しました。しかし、処理不在というか、指導されない書きっぱなしというものが、いったいどれだけのみのりを見せたかという、さむざむしいような状況であるとも言えそうです。なんでも書けと言いつぱなしたところには、理的制御がなかったのです。

私の過去の経験を申しますと、むかしの師範学校時代に、ひとりの国語の先生が、ある時間のこと、生徒某くんをした俳句鑑賞を、極端にまで推賞しました。推賞のことばの冒頭は、〃きみは鑑賞家だぞ。〃というほめことばだったのです。その〃きみ〃以外のものは、そのとき、なにも着想がなかったのです。それで、みな、〃われわれは、非鑑賞家だ。〃との卑下感にとざされたように思います。その席、そのふんいきは、ひじょうに刺激のつよいものであったことを、今、思いおこします。ふしぎなことに、某くんは、それをきっかけとしまして、つきからの、その先生の国語の時間では、いろいろの発言をして、活躍するようになりました。(しかし、その発言のいちが、みなすぐれていたというようには思われなかつたのです。)これを、極端なことばで批評しますと、某くんは、一種の病的現象を示したかに思えるのであります。当の先生が、実力を持った、すぐれた先生であることは、かねて、私どもは、想像ができました。したがって、生徒はみな、この先生を尊敬していました。けれども、先生の右の鑑賞指導そのことは、かならずしも教育的ではなかつたと、今、思われるのです。二人以上の多くの人間に

教育の手をさしのべるといったような、合理的な手段を、欠いていられたと思われるのであります。情的な方法というものが、理的方法（このばあいと言うと、多数のものにわからせようとする手段）からはなれてしまつてよいはずはないと思うのです。

つきには、私の、付属学校教生時代の経験を述べてみます。むかしの中学校の国語の時間のことで。教生の某くんが、自由詩をとりあつかいました。その教生は、信念の人で、二ページいっぱいにわたつた、その自由詩を、くりかえし通読させ、ただ読みに読ませて、味わえ味わえと指導したのであります。ときおり、自分もこれを朗読して、生徒諸くんの通読のみちびきをしました。一時間の終わったあとの批評会の席が、どんなに議論の多い席であつたかは、どなたにも、想像していただけるでしょう。世上、説をなす人は、//詩というもの、あるいは文芸というものが、論理で受けとられるものか。//と主張します。そして、情的理解、あるいは鑑賞一辺倒の方向を重んじます。が、どのような詩編にしましても、それが、ことばでつづられているものである以上、いわば、表現の論理の所産と言うことはできるにちがひありません。ひらたく申しても、全体は、部分から成っています。この全体を、部分に分けてわるい道理はなく、部分に目をつむらなくてはならない道理はありません。いったい、全一的把握というものは、ばくぜんとしたものではないでしょうか。全体感などというものは、はなはだしくばくぜんとしたものであります。いわゆる鑑賞が、そのような、ばくぜんとした全体感をねらうものであつてはならないと思ひます。言いかえますと、鑑賞という情の国語教育にも、理の国語教育がなくてはならないと思うのです。つまり、情の読みかたも、理にしたがった読みかたでなくてはならないと思うのであります。

いったい、理にしたがえば、情的理解がいっそうおもしろくなつていくはずで、情的理解の進歩のためにたいせつな、理の方法というものを、すてておいてよいはずはありません。理にしたがえば、情的理解がおもしろくなるというようなのは、理にしたがうたがいが、まぢがつているのだと言えましよう。理にしたがえば、

ますます情的理解がすぐれてくるというような理を尊重すればよいことです。

情に生かされる、理の教育を尊重しましょう。これが、さきほどから申す鑑賞教育の、万人の道であると思えます。文芸の理解と創作との教育全般が、理的方法を内面に持つてしかるべきことを、私どもは、深く考えたいのであります。

このようなことを、たとえば文法家が主張するとしたら、あるいは浸透力がよわいかもれません。が、文芸家が、そういう主張をするならば、このことにかたくな人も、思いを新たにして、その立言を聞くことかと思えます。私は、そういう文芸家のひとりとして荻原井泉水氏をあげてみたいのであります。井泉水氏が説く俳句理解（←鑑賞）の方法は、きわめて分析的なものであり、はなはだしく整然としたものであります。「古池や蛙とびこむ水の音」という一句でありますと、これを、「古池や」と「蛙」と「とびこむ」と「水の音」とに四分して、四者相互の対応関係を問題にするという方式ですから、まことに明快な合理的方法と言わなくてはなりません。このような方法をふまえて、高次の情的理解に到達しようというのであります。

単純な情の国語教育だけではたりないことを、初等教育の現場の例をかりて、なお考えてみましょう。ここに、「妹」と題する一つの作文があります。小学校四年女子のつづったものです。

わたしの妹の名まえは、あつ子です。わたしは、妹を、「あっちゃん。」とよびます。あっちゃんは、いろいろな名まえがあります。

「あっちゃん。あっこちゃん。あつこちゃん。あんこ。」

あっちゃんが、あんこという、あだながついているあっちゃんのうえについているあをとってつけたのです。

わたしが、学校へ、行く時、

「いってきます。」

という、

「いく。」

といって、少しはついて来ますが、とちゅうで、

「あっちゃん。かえり。」

といったらかえります。あっちゃんは、とても勉強がすきです。それで、えほんを買って読んでいます。買っている本に、うさぎのうたが、のっています。それを、少しずつ、おぼえて、いきます。ぜんぶおぼえようと、うたいます。妹がうたうと、

「うーさぎ、なに見てはねる。じゅうどばお月さん、見てはーねる。」

とうたいます。うーさぎの次、また、同じのがあるのに、ぬかしています。そして、おしまいの見てはーねるのを強く歌います。もう一つしているのは、かめさんです。歌は、少ししかしりませんが、

「もしかめさんよ。せかいうちで、おまえほど。」

と歌います。うさぎの歌と同じようにぬかします。そして、これも同じですが、かめさんよのよを強く歌いながら足をおりまげます。

あっちゃんのきらいなのは、ねこです。ねこが、いると、なきがおになって、とびついてきます。

いもうとは、おかずをよく食べて、人のぶんまで食べるくらいです。ごはんは、あまり食べません。すむと、手をあわして、

「じちそうさま。」

といいます。おとうさんやわたしが、いうのをわすれていると、

「ごちそうさま。」

「といって人のぶんまでいいます。」

いつも、おばあさんが、おがんでいるので、あっちゃんも、おいなりさんや、おみやの前などをとおった時は、

「のんのさん。あん。」

といいます。そして、お月さんがでている時は「のんのさん。あかいねー。」といったりします。いもうとは、わたしを、はじめは、ねえちゃんと呼んでいましたが、今は、ひろ子ねえちゃんと呼んでいます。いもうとは、よだれがよくでるのでこまります。

（『うしお』第一六二号）

この作文を批評する先生のことばは、「妹のようすをよく見て、博子さんらしいとらえ方をしているのがよろしい。」というのです。肯定する気もちはよくわかりますが（そこに先生の美しい心情を見てとることもできますが）、これだけの指導では、要を得ないと思うのです。この文章を書いた博子さんが、この批評を得て、いったいなにを自分のものとしうるでしょうか。ほめられたという感情を動かすぐらいで、ことは終わりということになるのではないのでしょうか。作文の指導としたら、やはり、これをこう言うことが何になるか、というところまでを、はっきりと考えて、たしかにためになるような批評をすべきです。つまり、情的な指導方法にとどまらないで、理的に吟味しての指導を、あわせおこなうべきであります。博子さんは、批評の先生の言われるように、まったく無邪気に、妹さんのようすをいろいろと知りあげています。無邪気であるのですが、さらに言えば、じつは無思慮に、あれこれの事実をとりあげているのです。これの指導としては、もし時間の余裕があるならば、本人に、〵といったいどれだけのことを言っているのでしょうか。かぞえてみましょう。〵とはたらかけるのもよいと思えます。すくなくと

も、//あなたの、なかでも言いたいことは、どれとどれなの。//といったような問いが、必要だと思えます。それが理的指導法です。そのような問いによって、作者に、全文を反省させることにより、これをもういっぺん書きなおしてみようとする意欲をおこせたらよいと思うのです。おもしろい作文を、今、実例といたしました。こういう文章を見ると、野ばなしの情的指導方法だけでは、もはや間に合わないことが、よくわかり、情的方法と理的方法との相関の緊要なことが、よくわかります。

作文指導のばあい、もっとも書きたいことを発見させる指導が、だいじでありましょう。もっとも書きたいことは、すなわち作者がとびついていけることです。これは、情的に快いことにちがいません。さて、その書きたいものを、わざわざひきのばして書いたりはいしないで、てみじかにまとめるようにさせます。短文です。そういう簡潔なまとめかたをさせることは、すなわち作文の理的な指導法と言えます。

短文文にせよ、長作文にせよ、書いたものについて、よく句読点を検討させるといふようなことも、情的に書かれたものを、理的に洗練させる簡便な方法であります。

書いて発表するのではなくて、話して発表する、いわば話すことに関して、もっとも話したいことの発見とか、また、それをてみじかにまとめることとか、作文に関して考えたのと同じようなことが考えられます。そして、作文のばあいの句読点に対するものとしては、話しのばあいの間のおきかた、すなわち話しことばでの句読点が、また、問題になります。

私どもは、研究上、簡単なばあいをとりあげて、情を重んじるべきことをつよく考えるときにも、理の面をもあわせ尊重すべきことを、考えてみればよいと思うのです。簡単なばあいにつけば、情的方法と理的方法とを相関させなくてはならないことが、よくわかってきます。

三 理と情

理にもとづいて、いろいろなことをおもいきり想像するようにしむければ、相手はたは、つねにたのしいのではないのでしょうか。はじめから、情の世界に、はいれはいれと、どのようにしむけても、はいれないものはいれないのであります。理にもとづきますと、力のよわいものも、はいりようがあります。その、理の存するところにしたがって、なかへはいって行くことが、多少ともできるのです。

「奈良七重七堂伽藍八重桜」という俳句があります。この句を児童・生徒の前に出して、さて、味わえ味わえとせめたてても、それだけでは、ついにはいっていくことのできないものが、多数のこりましよう。まず、徹底的に、この一句を解剖させてみるのがよいと思えます。つまり、教師としては、理的方法を用いて、相手がたに、ものを考えるきっかけを得させるのであります。「奈良七重七堂伽藍八重桜」は、区切ってみますと、「奈良」ということばと、「七重」ということばと、「七堂伽藍」ということばと、「八重桜」ということばとの、四つのことばに分かれます。なにはともあれ、この四つが、一句の素材です。これ以外は何もないのですから、この四つを区分してとらえれば、まずは、この俳句の理解の入り口に立ち得たこととなります。その四つ、「奈良」と「七重」と「七堂伽藍」と「八重桜」とさえとらえたら、その四つのものを、どのように結びあわせて考えようと、考える人の自由であります。おおいに考えさせてみましょう。存分に結びあわせてみましょう。そこに、美しい情の国語教育が開けてきます。つまり、理に徹したところで、しぜんに、情の教育の花が咲くのです。

散文の例を見ましょう。たとえは、ここに「神は愛なり。」という一文があります。そうなのでしょうか。神は、愛なのでしょうか。神は、神であるにはかなりますまい。なにも神は愛ではないと思えます。通常、世の中では、

神は愛なりと言われると、わかったような気もちになります。けれども、これを正しく理解するためには、まず、「神は愛なり。」という一センテンスを、じゅうぶんに解剖してみる必要があります。解剖してみると、じつは、神は神ではないか、べつに愛ではないといったような反問が、しぜんにわいてきます。じつは、このような反問からして、このセンテンスの言おうとする真意も、しだいによくつかめてくるのだと思います。

例の『徒然草』の序段に、「あやしうこそものぐるほしけれ。」という結びのことばがあります。これを解剖してみますと、「あやしうこそ、ものぐるほしけれ。」とありまして、このばあいの「こそ」は、「何々こそよけれ。」といったような、主述関係のばあいの「こそ」ではありません。理的追求の結果、そのような究明をしてこそ、このことばづかいの深い情的理解も、できてくるのではないでしょうか。私どもは、理にもとづくことの重要性を考えないではられません。

情的理解にしても、思考力でもって、情的に理解する。何でもいうように考えたらいいかと思うのです。情を理で理解する。ということも言ってみたいのです。こうなると、情の國語教育も、理の國語教育も、一丸となって、「理の國語教育」になるとも考えられます。そのような「理」というのは、言うまでもなく、柔軟な、いきいきとした「理」であります。

読解に関して、理にもとづくべきことの重要性を、端的に指摘してみましょう。どのような文章の理解にもせよ、読解は、つねに、文章を組み立てている一文一文をとらえることから始まります。すると、一文一文を、理解し、把握する能力が、まずたいせつとなります。この能力は、文を意識する力とも考えることができます。すると、読解の教育は、文意識を訓練するということ、基本とすべきことになります。文意識の教育、あるいは文の教育というものの重要性を認めることができます。ひらたく言えば、センテンスの終わりは、「。」がつけてありますが、その句点を見つめる力を得させるといことが、だいじとなってきます。このような指導が、読解教育

に、まず理をとおす、ということがあります。

聞くことの教育にしても、まったく同様であって、相手がたの話しを、一文一文の形にとりわけて、順次とらえていくようにさせることが、指導の要点となります。つまり、文意識の教育、文の教育がだいじとなってきます。聞くことの指導が、まず理にもとづかなくてはならないことは、ここで明らかでありましょう。

文章を作らせるばあいも、同様であります。やはり、理にしたがい、理を追っていくようにしむけます。理的に組み上げていくことを、第一義とさせます。すぐれた文章は、理のがわから見て、みな無理がないではありません。情的にすぐれていると思われるものが、その情的にすぐれている直前において、みな理的にすぐれています。鷗外、漱石などの、すぐれた作品について、その実例を、すぐに見ることができましょう。

理的にすぐれ過ぎると、情的には変になるでしょうか。そういうことはないと思います。情的に変になるなどというのは、ほんとうに理的にすぐれてはいないからです。ほんとうに理的にすぐれてくれば、たとえば、志賀直哉氏の文章のようになります。芥川竜之介の『鼻』の書き出しの一段落にしても、すばらしいものではないでしょうか。私は、このごろ、作家の司馬遼太郎氏に注目しています。とくに、その会話のさせかたに注意をしています。そこに見える、はつらつとした理というものは、私どもの目を、しばしばひきつけます。ときばきとした、飛躍的な会話のさせかた、そこには、司馬遼太郎氏の独自の「会話の理」のしくみがあります。ついでながら、吉川英治以降のすぐれた時代小説作家の出現を見ました私の目には、おのおのの作家が、それぞれに、独特の会話のさせかたで登場してきたように思われるのです。「会話の理」が、作家から作家へと、新しい展開を見せてきたのが、今日の時代小説の歴史的展開であったかと思うのであります。時代小説作家にかぎらず、多くの作家が、作家独自の「会話の理」をもって登場したというようにも、私は言いたいのであります。範囲を、会話に限りませんが、文芸の創作というものが、いかにすぐれた理的根拠を必要とするものであるかが、そこでよくわかるのであり

ます。

情の教育にまで生きる理の教育が、まっとうな理の教育であることは、もはや、多言を要しません。理を理としてせめていくことが、やがて、情の開花になるというような、そういう理のせめかたが、尊重されるべきものでありましよう。

四 情理をつくして

前二項で申し述べたことを要約すれば、私どもは、教育上、情理をつくすということになります。世に、「情理をつくして」と言いならわしています。私どもは、教育上、情理をつくすということになります。世に、「情理

小学校の低学年に、わかち書きの方法がとられています。これこそは、読書のために、そのじゅうぶんな読解をたすけるために、方法上、情理をつくしたものではありません。わかち書きは、分けて、あえて区切りながら、ぼつりぼつりと読むようにしむけたものではありません。できることならば、無事に、すらすらと読んでもらいたいの、わかち書きの願望です。正確に読めて、しかも、こだわりなしに読めるように、ものごとの手配をしたのが、わかち書きだと思います。わかち書きというのは、そういう精神に立つもののはずです。

そういう趣旨から言うならば、じつは、わかち書きの方法も、はじめにこまかく分けた方法から、いっきよに分けない方法へと移るのではなく、なお中間に、大きく分けた方法をおいて、やがて分けたい方へ移らせるようにすべきだと思います。その中間段階を考えていないところには、わかち書きの精神を、じゅうぶんにはふまえていない点があるとしなくてはなりません。情理をつくしてという方法の問題として、この点を検討してみたいのであります。

つぎに、たとえば、中等学校の国語の教科書に、いわゆる単元組織が見られます。この、単元を本位にした教材組織は、国語教育の教科書のため、いわば、情理をつくそうとしたものと解することができます。したがって、生活に根ざした単元の思想をのぼすことと、単元から単元への組織立てを厳密にしていくこととは、国語教育研究の進歩を意味するものと言わなくてはなりません。

それにしても、実際のものについて見ると、第一単元から第二単元への移行が順調でなかったり、また、第二単元と第三単元との関係は順調であっても、第三単元と第一単元との間接的な関係が異常であったり、などなどすることが、ときに見られるのは、情理のつくしかたの不徹底と言わなくてはなりません。教科書批判の必要などところであります。

つぎに、一個の教材、さらに言えば、一文章教材に限って見ましても、たとえば、鷗外の『高瀬舟』というような作品が、おおはばに採られているのなど、情理をつくしていることと解することができます。近ごろ、私は、学生諸くんといっしょに、『高瀬舟』の一部を読む機会を持ちました。そのとき、感じたことは、鷗外が、いかにもよく、私どもに、文章を考えさせてくれるということでした。おそらく、ことを考えに考えて使ったことなのでしょう。から、私どもに、なにかと多くを考えさせることも当然であります。私どもは、たのしんで、これを読んだのでした。そして、私のひそかに思ったことは、いかに、これは、文章の理と情とを兼ね備えているな。ということだったのです。いわば、情理をつくした名文章というように受けとったのであります。鷗外の文章製作者としてのセンスに敬服せざるをえません。簡単な一例をあげますと、たとえば、『高瀬舟』という題名が五音できていて、登場する人物の、「庄兵衛」は四音、「喜助」は三音です。このようなところにも、申し分のない、理と情との一致がくみとれるように思うのです。また、つぎのようなセンテンスがあります。「庄兵衛は喜助の顔をまもりつつ又、『喜助さん』と呼び掛けた。」ここにでてくる、「喜助さん」。『高瀬舟』を読んで、この、

「喜助さん」と呼びかけたというところにくると、いやおうなしに、深い感銘をおぼえないではいられません。もっとも適当なところで、もっとも適当なことばを使っていると言えましょう。理をみがぎ、情をみがいて、その、理・情をつくして、鷗外は、このような表現をうみ出したと考えます。俗に、名文ということばがありますが、つねに世に生きるであろう名文といえ、要するに、情理のつくざれているものだと言つてよいかと思ひます。つぎに中学校一年生の男子の自由詩をとりあげてみます。

ストーブ

赤茶色にさびついたストーブ

教室のすみっこに

大きくじんどっているストーブ

でも水は

赤くにごり

松ぼっくりがうかんでいる

だれもあたつてくれない

淋しそうにしているストーブ

真冬に赤くもえた

元気な姿はもう見られない

僕はいいんだ

来年はまたうんと働くよ

『うしろ』第一六二号

十二行の詩です。(途中の区切りはありません。)私は、これを読みかえして、いかにも、理と情とを兼ねた作品だなど思うのです。読んでみると、その、理と情とをあわせるあわせかたが、たいへんおもしろいのです。七行めの「だれもあたってくれない」、八行めの「淋しそうにしているストーブ」、この二行にきまして、いわば、作者の感情移入が見られます。そして、終わりの二行になると、「僕はいいんだ 来年はまたうんと働くよ」と、自分が、ストーブになってしまっています。この移り行きは、ごくしぜんにできていると思います。六行め、「松ぼっくりがうかんんでいる」というのが、じつに、たいせつな一行ではないでしょうか。私は、最初に、この一行にひかれました。「赤くにごった水のなかに、松ぼっくりがうかんんでいる。」と見たところでは、作者の、理的なとらえかたと、情的なとらえかたとが、さしあっています。つまり、この、「松ぼっくりがうかんんでいる」のところから、作者の情が、色こく出始めるのです。それを受けて、つぎは、「だれもあたってくれない」という感情移入の表現です。このように理解して、もういっぺん全体の十二行をしらべてみますと、全体は、六行と六行とに分かれて、前半の六行めが、ちょうど、「松ぼっくりがうかんんでいる」です。分けるとすれば、前後二連にわけてもよいのではないのでしょうか。このように受けとられる、この作品を、私は、理的把握から情的把握へと展開した、理情兼備の美しい作品と理解するのです。

「倫理学」という学問があります。「倫理学」ということばがあります。私は、かねて、このことばに注意してきました。ここでも、また、理と情の論を用いますならば、「倫理」ということばは、独特のひびきをもったことばで、これには、おのずから美しい情がまつわっているとも言えそうです。それはそれとして、国語教育に関して、¹「国語教育倫理学」というようなことが、考えられてよいのではないのでしょうか。そして、私は思います。理と情とを兼ね備えるようにするとか、情理をつくすとかということこそは、国語教育の倫理かもしれない、国語教育倫理学の課題かもしれない、と思うのであります。

五 理と情との基

—— ことば ——

理をおすのにも、ことばがいります。情をにじませるのにも、ことばがいります。理を読みとり、聞きとるのにも、ことばによらなくてはなりません。情を読みとり、聞きとるのにも、ことばによらなくてはなりません。すべては、ことばから出発し、ことばにかえってきます。そこで、理と情との教育のためには、理の国語教育と情の国語教育のためには、ことばを見つめなくてはならないということになってきます。国語教育は、けっきょく、理と情との国語教育になり、理と情との国語教育は、要点的には、ことばを見つめる国語教育になってきます。

ことばを見つめるとは、ことばをたどって、おさえて、とらえていくことであります。ことばを、とらえて考えることであります。

ことばに即して考えていけば、理も、整えられ（表現）、かつ、深くとらえられましょう（理解）。情も、整えられ（表現）、かつ、深くとらえられましょう（理解）。

ことばは、ひとことばひとことばをとらえていくべきものです。ひとことばがたいせつです。ことばを見つめることの正しいしさを知るとは、ひとことばがおろそかにできないことを知るということでもあります。教師の教育技能というようなことになったら、まったく、ことばを正しく見てとらえるということ、これが、技能であってしかるべきではないでしょうか。

さて、一語が、しばしば一文になってはたります。そのばあいによくわかるとおり、一語の力というものは、まことに大きいものであります。国語教育といわず、すべての教育は、一語一語でおこなっていく教育でもありま

しょう。したがって、ここでは、今いう、大きなはたらきを持った一語一語の、それぞれの生命を、つねに見つめていく心がけがいらいます。見そこねたりしてはならないわけです。一語尊重の念とも言おうべきものが、ここに要求されています。

一語を、さらに、一語・一文と言い進めましょう。一文が、大きな力を持っています。たとえば旅行中の汽車のなかでなど、一文のねうちのじつに大きいのを痛感することなどが、だれにも多いのではないのでしょうか。あるときのことでした。広島駅で、私が、乗車して座席に着いていますと、発車ま近にとび乗ってきた一青年が、私のそばに腰かけました。そして、かれは、語るともなく、私に語ったのです。それは、〃一口も言えなかつたんです。〃という一文の表現でした。これを聞いて、私は、はっとなりましたが、とっさには意味がわかりませんでした。やがて、窓べを走る女性に気がついて、察しがついたのです。この男青年は、送ってきたいいなずけの女性に、一口も言えないで乗ったということなのです。(雪の中を郡部から出てきて、やっと汽車に乗れたという男青年。町に住む女性は、早くから駅に来ていたのでした。)私は、〃一口も言えなかつたんです。〃という一文の、千金の重みとでもいうようなものを、深く感じないではいられませんでした。このばあい、ほんとうに、これ以外の言いかたはなかつただろうと思うのであります。私どもの国語教育の現場は、まさに、このような、生活の表現にみちみちた現場です。これに対処する国語教育者に、一語一文尊重の精神が緊要であることは、じつに明らかであります。

よう。

理と情との基はことばであると、はじめに書き記しました。すべて、ことばに即応するとき、仕事の効果が、確実にあがっていきます。ことばをおさえたら、すぐに、おさえただけのことがあります。児童・生徒の諸くん、ことばをおさえればおさえただけ効果があることを、納得させることが、急務であります。

六 普遍の国語教育法

「理の国語教育と情の国語教育」という方法の、弁別的な把握は、国語教育にとって、原本的に重要なことだと考えます。「理の国語教育と情の国語教育」の提言は、国語教育の方法原理を言うものであると、私は考えるのであります。近來と言わず、相当の過去から、わが国語教育史上では、国語教育思潮の変動が、かなりはなはだしいありさまでした。それはそれとして理由のあることながら、私どもは、普遍的な国語教育法という理念を、たいせつにしなくてはならないと思うのです。この趣旨に立脚して、私は、「理の国語教育と情の国語教育」という主張をしています。

ことばを見つめ、ことばに即応することの基本的重要性は、まず、無始無終のことであろうと思います。これと表裏関係において、私は、「理の国語教育と情の国語教育」のいきかたを、永遠的なものと考えるのであります。

第二章 理の国語教育

一 理の国語教育の側面

理の国語教育と情の国語教育とを兼ね合わせるものが本体でありますけれども、今は、ひとまず、両者を分析して、ものを考えてみたいと思います。

分けて考えられる二つ、理の国語教育と情の国語教育とは、「理」の方から考えて行くのが順当だと思えます。ことに、従来の国語教育の歩みをかえりみますと、理の国語教育の側面を、まず強調すべき必要をおぼえるのであります。これまで、国語教育の方法は、とかく心理主義的にも技術化されて、理的な鍛練がおろそかでした。今は、すじぶとい、理的鍛練の国語教育をどっしりとうち立てるため、「理の国語教育」の考えを優先させることがだいじだと思っております。

理の国語教育は、理による国語教育であります。理をたどる国語教育であります。理をとおし、理をつくす国語教育であります。まとめた言いかたをすれば、理的にせめていく国語教育であります。これを、——このようなせめかたを、言うまでもなく、生活のなかで、生活の現場でおこなうのです。理の国語教育は、けっして理くつっぽいものではなく、ひからびたものでもありません。生活の現場でおこなわれる理の国語教育は、やがて、情の国語

教育とびったり結びつくものであります。さらに言えば、情の国語教育になってもいくものであります。

教材研究ということが言われます。そして、ときには、これが、国語教育の仕事の、あるいは国語教育の研究の一部のことにように言われがちです。一部かもしれないませんが、私は、相手の生活に即した教材研究こそ、国語教育を理的に追求していく、だいたいな仕事だと考えます。教育内容としての教材を、できるだけ深く処理することが、国語教育の全般にとって有意義であることは、言うまでもありません。その深い処理は、理をとおすことによつて可能なのであり、したがつて、教材研究という国語教育の本質部分が、理の国語教育にかかわる重大作業とされるのであります。

大学での国語教育研究などのばあいには、ことに、以上のような理の国語教育を、研究上、重視すべきではないでしょうか。方法の国語教育か、ものの国語教育かというようなことを言うとするば、方法に関してよりも、ものに関して、教育内容に関して、深くほりさげていくのが、大学での国語教育研究だと思ひます。ものに即して、教育の理論を求めるといふようであつてしかるべきでしょう。すなわち、理に即応しようとする態度の国語教育研究が、ここに望まれるわけでありませう。言うまでもないことながら、大学での国語教育研究には、なによりも、国文学問の学問の強固な裏うちがなくてはなりません。この学問から遊離した国語科教育法の研究は、大学においての国語教育研究というのにたりないかと思ひます。

二 話すことの教育に関して

理の国語教育を實踐する上で、はじめに重要なのは、話すことの教育で理の国語教育を徹底させるということでありませう。話しは、書きものによらないことが通常であるため、とかく乱雑にながれがちです。しぜん、理はとお

らなくなりがちです。一般には、そういうのが話すことなのだと思われているありさまです。このような、話す生活の大きな情性を、捨て置いたのでは、理の国語教育を成功させることはできません。こういうわけで、私は、第一に、話すことの教育に関して、理の国語教育を考えてみたいのです。

話す生活の理的鍛練としては、まず、話しの際切りをよくさせることが、肝要なことでしょう。話しの際切りとは、話しに句読点を打っていくことです。書きことばに句読点を打つときのような注意をもって、区切りよく話しをするようにさせること、これが、話すことでの、基本的な理の教育かと思うのであります。

接続のことば(接続詞)を使えば、そこでかならず区切りを設けるというような注意は、もっとも基礎的な注意です。接続詞による接続表現の言語態度が明せきであれば、以下、話しを展開させることも、かなりはつきりといくでしょう。すなわち、区切りよくいくでしょう。接続のことばを認識させる教育はだいいじです。接続詞ということ、「そして」とか、「しかし」とか、既成のいくらかのものに注意を限りがちですが、じつは、いろいろの接続のことばがあります。「とはいうものの」とか、「それはそうだけれども」とか、ずいぶん長い形のももできています。それらを、こだわりなしに、接続のことば、ないしは接続詞と受けとって、接続詞への注目をひろめ、そのような眼をもって接続詞の教育をしていくことがよいと思います。

つぎに、言い終わったことばじりを、はつきりとさせる指導がたいせつです。これは、書かせれば、終わりのマ「ル」をはつきりということになります。むかしからよく言われたことばに、「語尾を明りょうに」というのがあります。今は、これを、文末の語尾を明りょうに」ととっておきます。ひとことは、あるいは一文の表現をして(それが、長くて短くても)、言いじまいがはつきりしないのは、いかにも理のとおらないことです。言い終え、言いしめて、終わりををはつきりとさせることは、平凡なことのようにも、じつは、理をとおすという趣旨のことになりますから、話しことばの教育では、一文一文の末尾をはつきりと自覚させる教育を、理の国語教育とし

て尊重すべきです。

日本語の文表現では、その表現内容が、文末で決定されます。私は、これを、「日本語表現法の文末決定性」と呼んでいます。この特性ゆえに、日本語でのもの言いかたは、とかく、理の乱れをひきおこしがちです。この種の欠点をさけるがためには、一文一文の言いあらわしかたを、できるだけ短かめにつづめることが、考えられてよいと思います。いわば、短文表現です。できることならば、短いセンテンスで話していくように指導することが、理の国語教育として重要でありましょう。へいそ、人の、てきばきとした話しぶり、内容のぐんぐんせまってくる話しぶりに、気もちをよくすることがありますが、そのような話しぶりの人は、たいてい、短いセンテンスを有効に使っています。

人のへいぜいの自由な発言が、生活のたのしみ、よろこび、あるいは、かなしみなどを、卒直に表明するものであって、しかも、その表明のしかたがいかに鮮明であるのは、その話す人の、ことばの生活の、大きな幸福と言わなくてはなりません。話すことの教育のために、私どもが努力しなくてはならない方向は、明らかでありましょう。理とは別に情があるとしても、今は、その情の表現にも理をおす心があってよいと考えてみたいのであります。情に理をおす話しかたをたずねもとめさせるような国語教育を、私どもは、ねらいとしていいと思います。

あいさつことばの卑近な実例をとりあげ、わが国の民間人たちが、すでに早くから、理のとあった、おもしろい言いかたをしている事実を、観察してみましょう。たとえば、

○おはようございませした。

という言いかたがあります。人が出会いがしらに、「おはようございます。」と言うのもあいさつですが、「おはよ

うございました。」と言うのも、たしかに朝の「おはよう。のあいさつです。ここで、「タ」の言いかたが注意されます。「おはようございます。」と言うのを習慣とする人たちからは、この「おはようございました。」は、異様な言いかたとされましよう。しかし、よく考えてみますのに、当事者どうしは、すでに顔を合わせたのですから、つまり、「おはよう。のあいさつし合う人たちの出会いは完了したのですから、じつは、「おはようございました。」の完了の言いかたの方が、ものの道理にかなっています。私どもの先輩は、地方にもよることですけれども、いくつかの地方で、このように、完了の言いかたを創作しました。そして、これは、今、私どもに、理にかなった言いかただと思わせるのであります。理にかなっていて、しかも、これはこれなりに、あいさつのことばとしての情味を持っています。

つぎの実例として、

○おまめならよろしゅうあります。△安芸地方▽

というあいさつことばがあります。「おまめでよろしゅうございます。」とは言っています。「おまめなら」でず。相手はおまめであるかどうか、じつは不明です。見るからにまめそうなばあいもありますが、ことはさだかでないというのが多くのばあいでしょう。「おまめで」と言ってみたところで、じつは、相手は、持病がこじれて、近來はあまり気分がよくない、というようなことがあるかもしれせん。「おまめならよろしゅうあります。」の言いかたは、そこを、理的にわりきっています。わりきっていて、情味がうすいかという、そういうものではなくて、これはこれとしての情味を、相手に受けとらせます。「おまめで」というばあいも、べつにつよく押しつたというものではありません。このような言いかたで、まずは、「おまめなら」というのに近いような気もちをあらわしてもいましよう。けれども、ことばづかいを吟味すると、「で」には、やはり問題があります。ことばを、ただに機械的には使わないで、多少とも理に合わせて使うということが、この「おまめなら」のばあい、おもしろく

観察されます。

つぎの例に移ってみましょう。「さようなら」の意のものに、

○おみょうにち。へ東北地方へ

ということばがあります。「さようなら。また、あした。」という意味あいのときに、「おみょうにち。」と、相手に言いかけるのは、たしかに合理的な表現です。おもしろくわりきれた言いかたが、ここにあると言えましょう。

別れのあいさつに、

○おもえ。

という言いかたがあります。八丈島の属島の青ガ島の児童の作文を見ますと、売られていく牛を送って、なごりを惜しみながら、「牛さん、さようなら。」というような意味あいで、//牛さん、おもえよ。//という言いかたをしています。別れる双方が、たがいにさきのことを思うと、相手に、「おもえ。」と呼びかけないではいられないでしょう。理の当然であります。そして、この、理の当然と言えることが、じつは、深い情味をあらわしているのであります。

いろいろの実例を見るにつけ、民間のあいさつが、理をふんで、しかも、しぜんのうちに、あるいは無作意のうちに、理をふんで、おもしろい言いかたをしているのが、かすかす注意されます。考えてみますと、人は、しぜんのうちにも、——あいさつをするというような日常生活のなかでも、理をとおす言いかたを、なんなくやってのけているのであります。この事実を、私どもが、今、反省してみることは、私どもの話す生活に、しぜんの理をとおすことを考えるうえで、だいじであります。手近なこうした実例にかえりみつ、私どもは、児童・生徒に、理をもとめる「話す生活」を、奨励していけばよいでしょう。

つぎに、幼児の言語生活をとりあげてみます。この世界でも、また、ごくしぜんのうちに、あるいは素朴な表現

のなかで、きらきらと光る理を見せていることが、多いようです。たとえば、自分のうれしかったことを表現するのに、だれにも教えられないで、「うれしむ」というような動詞を發明しています。おとなは、「よろこぶ」とは言うけれども、「うれしむ」とは言っていない。ところで、「かなしむ」を習った子どもの方は、類推して、当然といわぬばかりに、「うれしむ」を創作しているのであります。そう言われてみれば、まことに理にかなった造語で、「かなしむ」に対する「よろこぶ」とともに、「かなしむ」に対して、「うれしむ」があったほうが便利です。幼児は、理の網をたぐって、かまうことなく、いわば合理的に、新語を創作しています。(古語に「うれしむ」があることは別として、申しました。)

私の身ぢかの幼児の発言に、「いっぺんもいっぺんも」というのがありました。これは、おとなの「なんべんもなんべんも」にあたるものなのです。私は、この「いっぺんもいっぺんも」というのを聞いて、いかにももつとものことだと思いました。なんべんもなんべんも繰り返されることは、そのひとつびとつを問題にしますと、いっぺん、いっぺんのことにはちがいないからです。おとなは、大きな言語習慣の波にもまれていて、もはや、自由な創作などは、することができなくなっています。大きな習慣の波にもまれるうちに、非合理的な、つじつまの合わないことばづかいなどを、むしろ多く持つようになってさえます。それに対して、汚れない幼児は、言語の社会習慣には、なんのとんちやくもなく、自己の判断によって、あるいは自己の境地での理のはたらかせかたによって、まことによく事実に即した言いかた、「いっぺんもいっぺんも」というようなのを、創作しているのです。こうした、極端とも言えるような事例を、幼児の世界に見ることによって、私どもは、話す生活での理のおしかたというものを深く反省します。

幼児の判断の、おとなから言つての、まちがひも多いことは、また、周知のことでしょう。「恋の季節」というようなことばを、歌謡曲から学んで、口まねをしている幼児に、//恋ってなんのこと?//と聞くと、//池にいる。//

と答えるのなど、顕著な例です。「恋」を「鯉」とするなど、おとなから言えば誤解ですが、それにしても、幼児としては、それが、もつとも明りよ^うな理のとおしかただったことは、認めなくてはなりません。

三 書くことの教育に関して

「理の作文教育」ということが、強調されてよいと思うのです。私は、これのために、「作文教育のカード法」というものを考えたことがあります。文章の組み上げ（――作文）を、材料カードの処理によって進めていくやりかたです。一方からすれば、これはあじぎないことだとも言われましょう。感興のおもむくままに、すつと書いていくのにくらべれば、作文の材料を、まず、カードに記録して、それを処理することから、文章の組み立てを進めていくことなど、あまりにも理づめ過ぎると見られるかもしれない。しかし、にわか感興のわかないばあいとか、感興がわいても、それを表現する手だてを知らないばあいに、材料をひとつひとつ、個々のカードに書きとめて、そのカードを組み合わせながら、文章の表現を考えていくのは、作文の地道な方法として、歓迎されてよいことだと思っております。作文での凡才教育のためには、多くの人にあてはまる道としての「理の作文教育」の道をえらびたく思います。

理にしたがって書くことをまっとうさせるためには、あるいは、理をとおさせるためには、なるべく短く書かせるといふ作文教育がだいじである、有意義であると考えます。簡潔に書き終えることは、理を重んじることではないでしょうか。ところで、人はなかなか、簡潔には書き上げられないようでもあります。もとより、書くことがなくて、理のとおらないことをすこしだけ書いてやめる短作文もありますけれども、それは、ほんとうは、簡潔という部類には入りません。理をとおす、簡潔の作文の指導が、重要かと思えます。

簡潔に書いたからといって、情が出ないというものではありません。簡潔の極に情がにじむ、というようなものではないかと思えます。五、七、五の一併句が、深遠な美の世界を表徴するなどは、その、わかりやすい例でありましょう。五、七、五でなくても、つぎのような短句があると思います。

春の色 心の色 もえる

これには、これなりの理がおおっていると思います。理がおおって、この一句が成り立っていきましょう。同時に、この句に、おのずから情がにじみ出ています。

要するに、理によって書かせ、理をおおすように書かせるためには、短い文章を、大いに奨励してみたいと思います。その短いものうえで、理も情も整うことを経験させたいものです。

つぎに、一つの散文例をとりあげ、これによって、作文上の理のおおしかた（しかも、情をにじませる。）を考えてみましょう。

この子どものからだが生にうめられて、見えなくなつてから三十分ぐらいたったとき、ふと、人々の耳に、なんとも言えぬ、よいふえの音のようなものが聞こえてきました。

人々が息をこらしてその方を見ますと、それは、今先までその子どもがいた小屋の屋根に、一わの小鳥が止まって鳴いている声でした。

緑色をしたかわいらしいその小鳥は、人々が自分の声に気がついたので知ったらしく、一度鳴きやみました。が、すぐまた鳴きだしました。

ところが、その声は、死んだしゅうちょうの子どもがいつもふいていたふえの音によく似ていますので、人々には、その声が、こういうことを言っているように聞こえました。

「わたしはしゅうちょうのむすこですが、今は、こんな鳥に生まれ変わりました。しかし、わたしには、くま

やいのししをたたき殺したり、いくら敵といつても、人間の首を取ったり、そういうことはどうしてもできません。

わたしは、前に、木のえだや草の葉でふえをこしらえて、それで歌をふいて楽しんだように、こうして歌を歌っているときがいちばんうれしいのです。今はちょうど春です。わたしは、この歌で、わたしのすきな人間の子どもたちに、春が来たことを知らせる役をしたいと思ひます。子どもたちは、わたしの歌を聞いて、『草つみに行ったり、小鳥と遊んだりする春が来た。』と思うでしょう。わたしは、その、春を告げる鳥になりました。いえ、わたしは、春を告げる鳥——うぐいすです。みなさん、今のわたしは、なんというしあわせな身分でしょう。」

これを聞きますと、父のしゅうちょうの悲しみはすっかり和らぎました。きのうまで、いえ、おとといまで、あんなに悲しい顔をしていた子どもが、こんなに生き生きとした、かわいらしい、楽しそうな「春の使い」になって自分の幸福を歌い、人間の子どもを幸福にするというのですから。

「そうだ、あの子はこうなるほうがよかったのだ。」と、父のしゅうちょうは、心の中でしみじみと思ひました。

そばにいたおおぜいの人たちも、みな心の中で、このしゅうちょうと同じようなことを考えたにちがひありません。ですから、人々は、しゅうちょうといっしょに、長い間だまって、屋根の上のかわいらしい小鳥の歌に耳をかたむけました。

(一) 小学校教科書から。ただし、よるところは、宇野浩二著『春をつげる鳥』かと思われまゝ。

この最後の段落を見ますと、第一のセンテンスが、「そばにいた……ありません。」とありまして、つぎに、「ですから、」とあります。これを作文上の問題として考えてみたいのです。私どもが、個々の表現を理的にせめていき

ますと（前のほうから、ずっとせめてくるのです）、この「ですから」という接続の言いかたに、どうしても一つのつまづきを覚えます。むしろ、この「ですから」は、ない方がよいのではないのでしょうか。「ですから」にはちがひありません。けれども、「ですから」とまで言わなくても、ことは、「ですから」です。「ですから」をばぶいて読んでみてください。はぶいた方が、かえってよいように思われます。「考えたにちがひありません。」と述べて、「人々は」とか、あるいは「みんなは」とか言って、あとのことばを書きつづけていけば、むしろ、文章のしまりはよくなると思います。理は、それですっきりとおおるし、かつ、「ですから」をおさえることで、かえってよく、そこに情をにじませることが出来ます。

私どもは、文章をつくるのにも、このように、もっぱら理的にせめていきたいものです。理的にせめていって、情を生かすことができれば、それがいちばんよいと思うのです。

四 読むことの教育に関して

文学教育の合理的方法というようなことは、私自身も、すでに、いくどか述べてきました。読解一般の方法としての「三段階法」も、繰り返し述べてきています。

「三段階法」は、理的方法による読解、その教育を考えたものです。文章の種類をこえて、どのようなばあいにも、私は、「素材読み」↓「文法読み」↓「表現読み」の三つ——三段階を考えたのです。

どのような文章に接しても、——それが散文であろうと詩であろうと、私どもは、まず素材の分析を始めます。素材把握が、読みの第一段階になります。「何が書いてあるか。」「何」を知ることが、もっとも基礎的な読みとされましよう。その「何」が、単一であるか、複数であるかは、ともかくとして、わかるかぎりの素材がとらえら

れるのにこしたことはありません。素材が複数であるとき、人は、だれしも、しぜんのうちに、素材の関係を考え始めます。このような仕事にはいれば、もはや、読みは「文法読み」の段階にはいったとすべきであります。いっさいの関係把握や要素比較は、「文法読み」という仕事になります。部分と全体とを関連させて考えることも、「文法読み」にはかなりません。一口に言って、比較、分析、これらが、「文法読み」の実作業となります。もとより、そのような作業のいちいちには、文章の表現面に即しておこなわれるものであり、書きしるされていることばをおさえ、ことばをとらえることによって、おこなわれるものであります。それゆえ、「文法読み」の作業は、すべて、ことばの分析、比較の作業となります。文章表現のうえで、部分と全体とのことばを見つめて、見あわせ見深める作業のいっさいが、「文法読み」となってきました。このような分析、比較が進めば進むほど、實際上、分析、比較は、総合となってきました。分析は、けっしてただの分析にとどまらなくなり、総合のうえで、むりのない全体的把握がなされ、文章表現についての大局的な理解が成り立ちます。(あるいは、実現されます。)ところが、「表現読み」の世界です。大局的と言っても、おおづかみに全体的なことが言われるというのにはとどまりません。むしろ、こまかな一点をおさえて、そこから全局を見まわすというふうなとらえかたが、多くなされるでしょう。それが、力づよい「表現読み」です。

教科書の文章は、読まれる文章としたら、児童・生徒の、右のような「三段階法」の読みをほめますほどの名品であることが必要でしょう。どのような文章にしても、つまり名品悪品にかかわらず、それは、私どもの三段階読みの対象となるものですけれども、教科書の文章作品であるからには、それは、読みの理的鍛練の好個の場となりうる、すぐれた文章であることが望まれます。ひとつ、簡単な実例をとってみましょう。つぎのような一センテンスがあります。

巳之助は、しばらく、その店の前で、十五銭をにぎりしめながらためらっていたが、やがて決心して、つかつ

かとはいって行った。

(一) 小学校教科書から。ただし、それに、「新美南吉の文章(藤原注『おじいさんのランブ』)による」とあります。

これを読ませて、まず、この句読点のとおりに、しばらく反復熟読させます。このさい、「素材読み」では、「巳之助」、「店」、「十五銭」というようなことが、すぐに、素材としてとらえられるでしょう。つぎに、「文法読み」では、読点のところで正しく切って読めるようになることが、まず「文法読み」のもとになります。やがて、読みにしたがって、その読点による分析にしがたがって、いろいろな要素をとらえていくでしょうが、かりに、「しばらく」という副詞と、「つかつかと」という副詞をとらえたとします。——あるいは、この二つの副詞をとらえるようにしむけることが、指導としておもしろいかと思います。その結果、この二つを、相手がたがとらえたとします。「しばらく」と「つかつかと」とは、まさに比較してよい二つのものです。「つかつかと」とは、どういうことでしょうか。動作が、元氣よく早くおこなわれることを意味していると思います。それに対して、「しばらく」というのは、「つかつかと」とは反対で、動作をしない状態、あるいは、するとしてもその鈍い状態をとらえさせます。「つかつかと」が行動であるならば、「しばらく」は、非行動を思わせがちです。その、しばらくの間、何をしていたでしょうか。「巳之助は、十五銭をにぎりしめながらためらっていた」のです。したがって、「しばらく」ということは、「ためらっていた」の「いた」につよくかかっていると見ることがができます。そのようなしばらくの状態が、「つかつかと」という動作となっていく境目には、「やがて決心して」と、その変化を意味することばが出てきます。「しばらく」と「つかつかと」とを比較して、「つかつかと」ということばの意味するものをあたまたま描きますと、巳之助のようすが、脳中にありありとしてきまして、私どもは、「つかつかと」という一語から、この文の「表現読み」をすることはできます。さて、このような解釈をゆるす、この一センテンス、この実例は、じつにむりなく、正しく書きあげられた一センテンスと言うことができまして、かりに、こ

それを教材と言いますならば、すぐれた教材と言うことができます。

文芸を読み、それを理解して、高度の鑑賞にまで至るといふような読解を、文学教育で考えたばあい、「素材読み」、「文法読み」、「表現読み」という三段階法のルールが、やはり有効であることを、なお申ししてみたいと思ふのです。ここに、川端康成氏の『千羽鶴』の文章があります。

太田夫人のために稲村令嬢がまた点前をした。一座の目はその方に注がれたが、この令嬢はおそらく黒織部の茶碗の因縁も知らないのだろう。習つた型通りに所作しよさくをしてゐる。

癖がなく素直な点前である。姿勢の正しい胸から膝に気品が見える。

若葉の影が令嬢のうしろの障子にうつつて、花やかな振袖の肩や袂に、やはらかい反射があるやうに思へる。髪も光つてゐるやうだ。

茶室としては無論明る過ぎるのだが、それが令嬢の若さを輝かせた。娘らしい赤い袂紗たもとも、甘い感じではなく、みづみづしい感じだった。令嬢の手が赤い花を咲かせてゐるやうだった。

令嬢のまはりに白く小さい千羽鶴が立ち舞つてゐるさうに思へた。

太田未亡人は織部の茶碗を掌に入れて、

「この黒に青いお茶は、春の緑が萌え出たやうでございませぬ。」

と言つたが、亡夫の所持であつたとは、さすがに口に出さなかつた。

その後で型だけのお道具拝見があつた。令嬢たちは道具のことなど詳しくないので、だいたいちか子の説明を聞いてゐるだけだった。

水指みづさしも茶杓ちやしやくも前に菊治の父のものだったが、ちか子も菊治もだまつてゐた。

(中略)

隣室では、ちか子が近しい弟子二三人と女中とを相手に、後かたづけをしてゐた。

「太田の奥さんがなにを言つたんですの。」

「別に……。なんでもない。」

「あの人は用心なさいよ。しをらしさうに見せて、いつも自分には罪がないといふ顔をして、なにを考へてるか分らないところがあるから。」

「しかし、あんたの茶会にはよく来るんでせう？　いつごろから。」

と、菊治はいくらか皮肉に言つた。

「この毒氣をのがれるやうに表へ出た。」

ちか子がついて来て、

「いかがでした。いいお嬢さんでせう。」

「いいお嬢さんですね。しかし、あんたや太田さんや、父の亡霊のうろつかないところで会つたら、なほよかつたでせうね。」

「そんなことに神経を使つてらつしやるの？　太田の奥さんなんて、あのお嬢さんになんの関係もありませんよ。」

「僕はお嬢さんに悪いと思つただけですよ。」

「どうして悪いんでせう。太田の奥さんの来てゐたことがお気にさはつたのなら、お詫びしますが、今日は呼んだわけぢやありません。稲村のお嬢さんのことは、別にお考へになつて。」

「しかし、今日はこれで失礼します。」

と、菊治は立ち止まつた。話しながら歩いてゐては、ちか子が離れさうもなかつた。

菊治は一人になると、目の前の山裾につつじのつぼみを持つてゐるのが見えた。深い呼吸をした。

ちか子の手紙に誘はれて来た自己嫌悪は感じたが、千羽鶴の風呂敷の令嬢の印象は鮮明だつた。

同座に父の女を二人見たことが、それほど鬱陶しく残らないのも、あの令嬢のせめかもしれないなかつた。

しかし、二人の女が現に生きて父を語つたのを思ひ、一方で母が死んでゐるのを思ふと、菊治はなにか憤りも湧いて来た。ちか子の胸の醜いあざが目には浮んだりした。

夕風が若葉を伝はつて来るのに、菊治は帽子を脱ぎながら、ゆつくり歩いた。

山門の蔭に太田夫人の立つてゐるのが、遠くから見えた。

とつぎに菊治は道を避けようとして、あたりを見廻した。左右の小山に上つたら、山門のところを通らずにすみさうであつた。

しかし、菊治は山門の方へ歩いて行つた。少し頬がこはばつてゐるやうだつた。

私どもの、かれこれと言う余地もない、川端康成氏の文章です。それだけに、と申しましょう。「素材読み」、
「文法読み」、
「表現読み」というような理的追求が、自由自在にできることを、見ていきたいと思ひます。一つに、接続詞の「しかし」というのが、会話文に三つ、地の文に二つ、あわせて五つ出ています。読解において、接続詞をとりあげるのは、「文法読み」の、まったく常道とも言つてよい仕事です。右の文章で、川端氏は、逆接に、「しかし」という接続詞を用いて、たとえば、「けれども」といったような接続詞は、使っていません。
「しかし、二人の女が現に生きて父を語つたのを思ひ、……なにか憤りも湧いて来た。」この「しかし」のことはづかいを見ると、私どもは、その「しかし」の下の、「聞^{*}」の大きいこと、そこに、静かな時間の余裕があることを、読みとらざるをえないのであります。他の「しかし」についても、同様なことが言えます。これらをくらべ

て、「しかし」のことはづかいを吟味しているうちに、私どもは、いわゆる「表現読み」として、作者のおちついた表現態度というものを、味わうことができます。

「しかし」との関連においてとらえられるのが、接続助詞の「が」であります。「一座の目はその方に注がれたが、」の「が」をはじめとして、終わりの、「ちか子の手紙に誘はれて来た自己嫌悪は感じたが」の「が」に至るまで、会話文中の一つをふくめて、六つの「が」が出てきます。これまた、「くたが」を、「くたけれども」と言ったりはしないで、「が」一色です。「文法読み」の一つの整理をしますと、川端氏の右の文章は、「しかし」と「くが」の文章だと言うこともできそうです。「けれども」ではない、「が」、そのところにもまた、休止、間の大きいのを、読みとることができます。静かなおちつきが、そこにあると言えましょう。そう見てくれば、もはや「表現読み」です。川端康成氏の表現の世界に見られる美しさの要因として、「しかし」のことはづかいや、「くが」ということばづかいのささえる、静かさ、余裕感というものがあることは、いなめないのではないでしょうか。

すぐれた、川端氏の文章が、こうして、私どもに、そのよさの、たんねんな、理的な追求をさせてくれます。どんなばあいにも、私どもは、理的方法をおして、作者の文章表情の頂上にまでよじのぼることができるのではないでしょうか。

右に述べたことを、同じ川端康成氏の『山の音』の文章で、さらにたしかめてみましょう。

八月の十日前だが、虫が鳴いてゐる。

木の葉から木の葉へ夜露の落ちるらしい音も聞える。

さうして、ふと信吾に山の音が聞えた。

風はない。月は満月に近く明るい、しめつばい夜気で、小山の上を描く木々の輪郭はぼやけてゐる。しか

し風に動いてはゐない。

信吾のゐる廊下の下のしだの葉も動いてゐない。

鎌倉のいはゆる谷の奥で、波が聞える夜もあるから、信吾は海の音かと疑つたが、やはり山の音だつた。

遠い風の音に似てゐるが、地鳴りともいふ深い底力があつた。自分の頭のなかに聞えるやうでもあるので、信吾は耳鳴りかと思つて、頭を振つてみた。

音はやんだ。

音がやんだ後で、信吾ははじめて恐怖におそはれた。死期を告知されたのではないかと寒けがした。

風の音か、海の音か、耳鳴りかと、信吾は冷静に考へたつもりだつたが、そんな音などしなかつたのではないかと思はれた。しかし確かに山の音は聞えてゐた。

魔が通りかかつて山を鳴らして行つたかのやうであつた。

急な勾配なのが、水気をふくんだ夜色のために、山の前面は暗い壁のやうに立つて見えた。信吾の家の庭にをさまるほどの小山だから、壁と言つても、卵形を半分に切つて立てたやうに見える。

その横やうしろにも小山があるが、鳴つたのは信吾の家の裏山らしかつた。

「八月の十日前だが」、「月は満月に近く明るい」、「信吾は海の音かと疑つたが」、「遠い風の音に似てるが」、「それから」、「信吾は冷静に考へたつもりだつたが」、「いちばん最後に」、「その横やうしろにも小山があるが」、「このように、いくつもの逆接の「が」が出てきます。「けれども」は使われていません。前にも述べたように、「しが」という特色が見られます。『千羽鶴』の実例と、この『山の音』の実例とをあわせ見て、川端康成氏が、逆接の「が」という接続助詞を、とくに選んで使用していることを、指摘することができると思ひます。この接続のことばは、まさに川端氏の文章の特色であり、「が」のあとに、問の大きいことが感じられます。大きく

て、そこに、静かさがありません。逆接にしても、ゆるい逆接ということになります。作者は、いわば、情を出すために、——情の深さを思つて、逆接のばあいの接続助詞「けれど、けれども」は選ばないで、おのずから、「が」を選んだのかと思われまます。接続助詞「が」の、表現味、表現効果を、じゅうぶんに、ここで、理解することができません。

もう一つ、森鷗外の文章をとりあげてみましょう。『寒山拾得』の終わりの方のいくらかを、ここに引用してみます。

「甚だむさくるしい所で」と云ひつゝ、道翹だうせうは閻えんを厨の中に連れ込んだ。

こゝは湯気が一ぱい籠かまどもつてゐて、遽に這入つて見ると、しかと物を見定めることも出来ぬ位である。その灰色の中に大きい籠かまどが三つあつて、どれにも残つた薪が真赤に燃えてゐる。暫く立ち止まつて見てゐるうちに、石の壁に沿うて造り附けてある卓つくえの上で大勢の僧が飯めしや菜さいや汁を鍋釜から移してゐるのが見えて来た。この時道翹が奥の方へ向いて、「おい、拾得」と呼び掛けた。

閻が其視線を辿つて、入口から一番遠い籠の前を見ると、そこに二人の僧の蹲つて火に当つてゐるのが見えた。

一人は髪かみの二三寸伸びた頭を剥むき出して、足には草履ぞうりを穿きいてゐる。今一人は木の皮で編んだ帽を被つて、足には木履げりを穿きいてゐる。どちらも瘦せて身すぼらしい小男で、豊干ぶかんのやうな大男ではない。

道翹が呼び掛けた時、頭を剥むき出した方は振り向いてにやりと笑つたが、返事はしなかつた。これが拾得だと見える。帽を被つた方は身動きもしない。これが寒山なのである。

閻はかう見当を附けて二人の傍へ進み寄つた。そして袖を掻き合せて恭しく礼をして、一朝儀てふぎ大夫だいふ、使持しち節せつ、台州たいしゅうの主簿しゅぼ、上柱じやうちゅう、國くに、賜たま、緋魚袋ひいさく、閻丘えんきゅう胤いんと申すものでございませう」と名告なのおこつた。

二人は同時に闇を一目見た。それから二人で顔を見合せて腹の底から籠み上げて来るやうな笑声わらじみを出したかと思ふと、一しよに立ち上がつて、厨くわを駆け出して逃げた。逃げしなに寒山ふかんが「豊干ぶかんがしやべつたな」と云つたのが聞えた。

驚いて跡を見送つてゐる闇が周囲には、飯や菜や汁を盛つてゐた僧等が、ぞろ／＼と来てたかつた。道翹どうせうは眞蒼まっさな顔をして立ち竦すくんでゐた。

右の文章の「素材読み」ということは、もはやさておいて、「文法読み」をくわしく、くわしくと、今、考えてみます。じつは、鷗外は、そのような、くわしい「文法読み」を、私どもに要求してさえているかのようです。たとえば、「大勢の僧が……見えて来た。」とあるかとおもうと、そのつぎの方へ行つて、「そこに二人の僧の……見えた。」とあります。すぐに、私どもは、この二つの要素を比較したくなります。はじめの「見えて来た」であります。が、「暫く立ち止まつて見てゐるうちに、……移してゐるのが見えて来た。」とあつて、「て来た。」の言いかたに、すこしもむりがありません。はじめにはいつたときには、「湯気が一ぱい籠もつてゐて、遽に這入つて見ると、しかと物を見定めることも出来ぬ位であつたのです。そういう状況であつたのが、「暫く立ち止まつて見てゐるうちに、……が見えて来た。」のですから、ここは、どうしても、「見えた。」などであつてはなりません。それに対して、つぎのは、「闇が其視線を辿つて、……を見る、そこに」ですから、「二人の僧の……が見えた。」で、ちやうどよいわけです。見る、そこに……がいた。とか、「見えた」とかあつてしかるべきです。「のが見えて来た」という、はじめの方の言いかたと、「のが見えた」という、あとの言いかたとは、対比的に、理的に整とんとんとんされていると言うことができます。このような理的な整とんとんとんに対しては、私どもは、「文法読み」の読みをどぎすましてかかつていって、はじめて、その表現の眞実をとらえることができます。すなわち、このさいは、「文法読み」がまさに成功したとき、「表現読み」も、おのずから完了していると言うことができます。鷗外は、

また、おしまいには、「道翹は真蒼な顔をして立ち竦んでゐた。」と書いてあって、「立ち竦んだ」とは書いていません。これを検討してみましよう。「驚いて跡を見送つてゐる間が周囲には、……ぞろ／＼と来てたかつた。」「この方は、「来てたかつた」であつて、「たかつていた」ではありません。「僧等が、ぞろ／＼と来てたかつた。」「今しも「来てたかつた」のですから、「たかつていた」ではありません。その、ぞろぞろと来て間をとりかこんだものに対して、道翹は、「真蒼な顔をして立ち竦んでゐた。」のです。もし、このところが、「立ち竦んだ」とありますと、道翹が、およそどのへんに位置していたかが、はっきりとは出ません。しかし、「立ち竦んでゐた」とありますと、道翹が、その、ぞろぞろと来てたかつたという状態に対して、どのくらいへだたつた位置に立ちすくんでいたかが、私どもの目に見えるような気がします。つまり、「立ち竦んだ」とはしないで、「立ち竦んでゐた」としてあるために、私どもは、ここに、ある距離感というものをおぼえることができ、したがつて、また、やや離れた位置に立ちすくんでいる道翹の、まっさおな顔ばかりか、立ちすくんだ姿・ようすさえも、思い浮かべることができます。ここまでくれば、「表現読み」はできたとしてよいでしょう。そうすると、「立ち竦んだ」と「立ち竦んでゐた」とのことはづかいの違いを、「文法読み」によって読み解いたことが、やがて、「表現読み」を可能ならしめたということになります。鷗外は、ひとことば、ひとことばを、ふりしぼるようにしぼりだして使つており、前後の照応もみごとで、すぎがありません。どの部分とどの部分とをくらべて見ても、一定の対応関係を発見することができます。鷗外は、そのような、緊張の文章をつづっています。私は、このような文章構成を、一口に、「対偶法」と呼んでいます。その対偶法は、私どもに、きびしく、「文法読み」を要求しています。こういう対偶法をついてつきあげたところで、私どもは、「文法読み」が高まっていることを、自覚しうるのであります。

五 聞くことの教育に関して

聞く生活の理的鍛練としては、相手の話しを、句読点を打ちながら聞く、というしつけをすればよいかと思いません。話し手は、乱雑な句読法で話しているとしても、聞き手は、心をひそめて、あえて、厳格な句読づけをしなから聞くということが、相手の真意をとらえる道となると思います。したがって、聞くことの教育のためには、句読点を打ちながら聞くことを、第一に奨励してみたいと思うのです。

その、聞き手の句読づけによって、相手の長いセンテンスも、あるいは二文に分割されることもありましょう。それが、相手の話し of 理解の合理的な方法になると思います。また、句読づけの注意によって、話し手の、接統詞の使いかたの不当なものを、是正して受けとることができましょう。それが、相手の話し of 正しい理解をもたらすと思います。

六 まとめ

理の國語教育は、「理にしたがって話すこと」、「理にしたがって書くこと」、「理にしたがって読むこと」、「理にしたがって聞くこと」を指導する國語教育であります。

読みに関して述べた、「素材読み」、「文法読み」、「表現読み」の三段階法は、話すことに関して、書くことに関して、読むことに関して、聞くことに関して、適用してよい考えかただと思っています。たとえば、話すことに関して、素材話し」、「文法話し」、「表現話し」というような考えかたをしてみることが有効

だと思いません。聞くことに関しましては、「素材聞き」、「文法聞き」、「表現聞き」というようなことが、順次、考
えられます。これらの考えかたは、まったく、話したり、書いたり、読んだり、聞いたりすることを、効率高くお
こなうことを眼目とするものでありまして、いわば、理的方法を重んじようとするものです。

以上の各項で述べたことを集約するならば、「考えてする」ということになります。たとえば、聞くこと、教育
に関して述べたことも、要するに、考え考え聞くということでありませう。書くばあいには、考えながら書くとい
うようなことが、比較的しぜんにおこなわれがちでもありませうが、「話す」や「聞く」に関しては、考えてする
ことが、一般によわいありません。つまり、理をとおすことがよわいありません。この改善が急務です。さ
て、「考えてする」のは、むしろ、「生活の中で」です。

考える活動は、一般化して言えば、「分析すること」、「比較すること」、「総合すること」になるかと思いま
す。

第三章 情の国語教育

一 理にしたがい情にしたがう

情の国語教育は、情にしたがう国語教育であります。情的に鍛練していく国語教育であります。

方法上の用意として、私どもは、情の国語教育を考えます。これは、教師の人間、あるいは人格が、ぐっと出てくる方法であるとも、言うことができましょう。

情の国語教育は、また、教師の血と愛による教育というふうに表示することもできます。このような、情の国語教育は、つねに、すべての国語教育をつつむものでなくてはなりません。さきには、理の国語教育を強調しましたが、国語教育のすべてに行きわたるべき理の国語教育をつつんで、情の国語教育が遍満すべきです。

私は、『国語教育の技術と精神』のなかで、「愛情の国語教育」ということを申しました。ここでは、相手をあたたかく見まもる国語教育を強調しました。愛情の国語教育は、誠実の国語教育であることを述べ、やがては、これが、人格の国語教育になることを述べたのです。今から述べようとする情の国語教育も、基本的には、さきの、愛情の国語教育の論をふまえようとするものであります。

二 話すことの指導に関して

話すことが、理にしたがって話すようであればまずよいとして、さらにその上に、情にしたがひ、情を生かして話すことができるようであればよいと思うのです。そのように、情にしたがわせ、情に生きさせることが、話すことの指導として、今、問題にしたいことです。

話す生活を、情的に鍛練し、情的に指導する方法としては、一つに、会話の個々の文表現の文末のことばの指導を重んじたいと思います。いわば、会話の文末法とも言ふべきものに、指導の力をそそぐことが、話す生活の指導の情的鍛練として、有意義かと思うのです。児童・生徒をして、この文末法に注目させれば、児童・生徒は、話す生活の表現上、よく、情にしたがひ、情を生かすことができようかと思うのであります。会話の個々の文表現の文末に、通常、特別の文末詞がつきまします。たとえば、

○おはようございますね。

のように。会話の文表現の文末に、このような文末詞をつけることによって、私どもは、相手に対する、適切な、あるいは微妙至極な待遇効果を表現します。相手への話しことばに情のやどるところはここだと言つてもよいと思ひます。ここは、顕著な表現重点であります。ここのとこをしくじると、相手に、とんだ悪感情をいだかせることにもなりかねません。

○わかりましたか。

というのでは、「か」文末詞が認められます。これといくらか似たような言いかたで、

○わかりましたね。

というのだと、「ね」という文末詞が認められます。「か」が「ね」になると、会話の文表現の、相手へのあたりかたが、すっかり変わってきます。右の二つの文表現の、待遇効果の相違は、「か」と「ね」との相違によって、ただちにひきおこされるものであります。「何々ぞ。」と言えば、「ぞ」的な待遇効果のものができます。「何々よ。」と言うと、「ぞ」のばあいとはまったく違った待遇効果の表現ができます。私どもの話す生活をかえりみますと、相手へのものの言いかたのだいじな注意点として、文表現の末尾の文末詞があることがわかります。ここを指導の要点として、「話すこと」の指導をすれば、情的鍛練に成功することができましょう。

つきには、センテンスの構文について、構文法を指導することが、「話すこと」の情の教育になると思います。——情の教育、すなわち、情にしたがって、情を生かして話すようにさせる指導になると思います。構文とは、文のつくりようです。これを、ひらたいことばで申せば、もの言いようであります。ことばづかいであるし、言いまわしでもあります。「ものも言いようで角が立つ。」ということわざに明らかなおり、この、構文法の違いが、待遇効果の違いをひきおこします。

○いっしょに行きましょうね。

というセンテンス——言いかたと、

○あなたもいっしょに行くでしょう？

という言いかたとでは、同じく誘うのではあっても、相手への効果が、ずいぶん違うでしょう。また、

○わたしは、そんなことはしません。

と弁解するのと、

○わたしが、そんなことをしたと思えますか。

と弁解するのでは、相手へのひびきかたが、ずいぶん違います。相手にものを頼むときに、いろいろな言いかた

前
○としてください。

○としてくださいませんか。

○としてくださいませんか？

○としてくださいませんか。

○としてはいただけませんか。

○としてはいただけませんかでしょうかねえ。

○としていただくとありがたいんですけど。

かぎりもなくと言ってもよいくらいに、いろいろな構文法を実現していくことができます。そのいちいちが、それなりの、相手への待遇効果を示すものです。このように考えてくると、私どもの平素の話す生活での、ものの言いよう、すなわち構文の立てかたというものは、ずいぶんめんどうなものだと言わなくてはなりません。じつは、そのめんどうなことを、しぜんのうちに、あるいは無意識のうちに、また言えば、勝手気ままとも言えるような状態のなかで、人びとは、なんとかしているのです。この、構文の生活を、私どもは、あらためて凝視する必要があります。話す生活の、情的な指導、鍛練のために、私どもは、構文法に着目して、話し手自身が、みずから自覚的に構文法を選ぶように指導する必要があります。

以下には、なお、簡単な事例をとりあげながら、話すことの指導に関する情的鍛練の必要を論じてみましょう。たとえば、一人の人が、他の人に向かって、//きみのやっていることは非人道的だ。//と言ったとします。この、話されたことを吟味してみますのに、なるほど、相手が非人道的であることをとらえたのは、あたっているのでしょう。が、ことによると、そのようなきわどい言いかたが、じつは、非人道的であるかもしれませぬ。「非人道

的」呼ばわりするもの自身が、非人道的であつたりしてはならないはずで、とすれば、話すことばを選ぶうえで、こまかな心づかいが、つねにたいせつだということになります。この心づかいをしつめる、情、人情の教育が必要になってきます。自分のことばをみずから反省するようにしむける、情的鍛練が必要だと言えます。

「心に愛がなければ、どんな美しいことばも、相手の心にひびかない。」（聖パウロの「コリント人への手紙」より）ということばがあります。相手の心へひびくことば、それは、理のことばであつて、同時に、情のことばであるはずで、「心に愛がなければ」は、今、情がなければ、と言つてみたいのです。

私は、「人間のことばは、愛のことば」であると思つています。人間のことばは、本来、愛のことばであるはずなのだと思つたのです。おさな子のことばが、だれの耳にもあどけなくひびくなどは、その端的な実例でしょう。また、おさな子にものを言えば、どのようなおとなの人の顔も、おのずからほころびます。そのほころびるところが、愛のことばのしるしであります。つまり、そこに、情がよく生きる所以であります。話す生活のうえで、そのように、情を生かすことができるように、愛の心をきたえるのが、情の国語教育であります。そして、愛の心をきたえるためには、国語教育では、ひとつひとつのことばに、じゅうぶんに注意させることになります。

草深いいなかにうずもつている、年とつたおばあさんが、たとえば、人の元気なようすを見て、目をみはり、
 「あなたは、一生の仕事をもつているから、そのように元気なのだ。」と言つたりします。知識というものに、なんの関係もないかのような人が、突如として、このような鋭いことばを吐くことがあります。真実のことばといふべきものかと思ひます。真実のことばであつて、しかも、話し手の情がいきいきとしてゐることばであります。相手手を、感動させ、ゆり動かすようなことばを吐く力づよさ、そういう力づよさを、私どもは、児童・生徒を相手の国語教育においても、また、ねらいとしなくてはなりません。それは、すなわち、話すことの理的鍛練に加えて、情的鍛練を必要とするということでもあります。心の真実をかたむけて話しをするように指導することが、肝

要となつてきます。その情の面をねらえばねらうほど、私どもは、方法上、ひとことばのだいじさを、じゅうぶんに自覚させるように考えていかざるをえません。

三 書くことの指導に關して

情にしたがつて書くようにさせる教育を、重んじたのです。たとえば、ルノアールの絵の展覧会の広告に、「色の魔術師」と書いてあったとしますか。これは、ルノアールの絵画芸術を紹介することばとして、まことにわかりやすいことばとされるかもしれません。しかし、私は、これを見たときに、芸術家を批評する、しかも、ほめることばとしては、「魔術師」とある点に、さわりを覚えたのです。もっと上品なことばはなかったのでしょうか。ここに、愛のことばがほしいと思えます。このような実例をとりあげさせ、判断の対象にしてみさせることが、書くことでの情の国語教育になつていくと言えます。

いわば、最低の表現から最高の表現まで、ものごとには、とりどりの表現がなされることでありましょう。より高いねうちの表現をしたらすことができるように、私どもは、書く生活をみがかなくてはなりません。教育上、表現例と表現例とをくらべさせながら、いっそうよいものについて行かせるように導くことは、さっそくに指導の効果のあがることかと思つたのです。

柳田国男先生の書物を見ますと、その題名に、私どもの心をひくものが、多くございます。たとえば、『木綿以前の事』、『豆の葉と太陽』、『妹の力』、『雪国の春』、『海南小記』、『毎日の言葉』、『国語の将来』、などなど。このような卓抜な題名設定は、書く生活での、高くすぐれた精神のはらきを示すものでありましょう。さっそくにとらえうる、このような好書名を材料としてあつかいながら、情のとどいた文章を書きあらわすように、

児童・生徒の心をはげますことが、書く生活の情的鍛練となります。

表現のあやというところが、よく言われます。あやを見せ、あやを見ぬかせるように指導することが、児童・生徒を、じゅうぶん、情にしたがわせるようにすることになると思っています。簡単なひとことではありますが、//ノートのいちばんうしろの紙を一枚破って、それに書きなさい。//というような指示の一文を書くさいにも、//ノートのうしろの紙をとって、それに書きなさい。//と書きあらわすことにします。このほうが、品がよいでしょう。ひとことばのあやですけれど、「破って」では気がすまない、せめても「とって」にしないで、と考えさせる指導がたいせつです。

「足音」という題の、つぎのような詩があります。小学校五年女子の作品です。

人間が歩く。

リズムにのって歩く。

足音をたてて歩く。

みんな、

リズムにのって歩く。

見ていると、

何にもしていかない

と、思うが、

心の中で歌う。

そして、この歌っているリズムが、

足音に出てくる。

だから、

歩くのは、

たのしいなあ。

（『うしお』第一九八号）

「人間が歩く。リズムにのって歩く。足音をたてて歩く。」なんと調子よく書けていることでしょう。しぜんに出ている表現のあや！「リズムにのって歩く。」、そうですね。この詩全体も、リズムにのって書けています。ことによく情味を出しているのは、どこでしょう。

そして、この歌っているリズムが、

足音に出でくる。

というところではないかと思えます。批評では、ここへくわをうちこむことにしたいものです。

四 読むことの指導に関して

読む生活を指導するさい、どのようにして、情的な指導、あるいは情的鍛練をしていけばよいでしょうか。

私は、まえまえから、読解に関して、三段階法を強調しています。三段階法は、読むことについてばかりではなく、書くことにも、また、話すこと、聞くことにも適用されてよいものであることは、すでに述べたことですが、とくに読解について、三段階法、すなわち、「素材読み」、「文法読み」、「表現読み」を、ややくわしく述べてきました。今、読むことの情的鍛練としては、「表現読み」ということに即して、話しを進めたいのであります。

読むことの指導に関して、情的鍛練を高めていこうとすればするほど、私どもは、「表現読み」の世界で、相手

がたを、じゆうぶんに訓練していくことになります。实例をあげて述べてみましょう。

はいしゃ 小一男子

ぼくは、フェリーボートで はいしゃへ きました。

はいしゃへ はいると 大ぜいの 人が、いました。

ぼくは、いそいで ばんごうを、とると、六十九ばんでした。

「六十九ばんの 人 おはいりください。」

と いったので はいりました。

白いふくを きた、おいしゃさんが、八人ほどもいました。

その中の一りが「ぼくいすに、すわって。」と、いったので、ぼくは、すわりました。

まえには、きかいが、いっぱい おいて、いました。

わたや ちゅうしゃや ペンチのようなのが めのまえに、あったので、「こわい。」

と、おもって、いると、おいしゃさんが、きて、ぼくの いすを、するすると 上に、あげたので、ぼくは、

びっくりしました。

すると、先生が「お口を あけて ごらん。」

と いったので あけると、先生が「このはが、いごいて いるから ぬきましよう。」

と、いって、ちゅうしゃを、しました。

「いたい。」

と いったら、先生が「じょうぶで きれいな えいきゆうしが はえるから がまんを しなさい。」

と いったので ぼくは、がまんを しました。

ちゅうしゃが おわると、こんどは、ベンチのようなので、ぼくのはを、つかんで、ねじって、ぬきました。すると、ちがでてきました。

先生が、「ゴロゴロを、しなさい。」

と いったので、水で、口を、ゆすぎました。そのあと、しょうどくを、して、「かみなさい。」と いった、わたを、くれました。

ぼくは、ちがとまるまで すこしよこに、なっていました。

これで、おとなのはが、はえるので、ぼくは うれしくなりました。

むしばも、ちりょうを、して、だいじに、します。

(『うしお』第一九七号)

これを見ますと、「ぼくは、フェリーボートで はいしゃへ、いきました。」に始まって、つぎつぎのセンテンスが、「た」「た」「た」「た」で進んでいます。この全体の、た、た、た、た、というのを読んでいくと、いかに、すなおで、純情だという感じが、すぐにわかります。そのように、「た」が続いたあと、最後には、「むしばも、ちりょうを、して、だいじに、します。」とあって、「ます」が来ます。この、「た」から「ます」への転換が、いかにも、一年生のぼうやの、心がけ、覚悟の表明として、美しく感じられます。「た」の連続から「ます」への転換、これを、読みとること、あるいは、相手に読みとらせることが、この文章の「表現読み」の急所になります。うか。こういう急所に、相手が見え導くことが、真に、相手が見え導くことかと思えます。つぎに、分析的な見かたをしますと、「まえには、きかいが、いっばい おいて、いました。」とあります。それが、ややこまかになりますと、「わたや、ちゅうしゃや、ベンチのようなのが、めのまえに、あったので、」となります。当然、それは、「こわい。」という気もちをおこさせます。ですが、さきになりますと、「ぼくは、がまんを、しました。」

こうなります。そして、「これで、おとなのはが、はえるので、ぼくはうれしくなりました。」と結ばれていきます。漸層法でも言いましようか。このように、しぜんに、作者の心理が、高まり、かつ静まってきました。ここには、一つのたくまな手法というものを認めることができます。その漸層の手法を、発見し、あるいは、相手に発見させて、作者の心理を理解させることが、情の國語教育と言えるものです。

ここに、また、一つの詩があります。

私のアルバム

小五女子

一ページを開く。

一才五カ月の私がそこにいた。

口をポカンとあけている。

そのころの私はカメラも知らなかったらしい

二ページを開く。

三才の私がわらっている。

えくぼをちょこんとだして。

おかつぱの私がわらっている。

三ページを開く。

五つの私がそこにいた。

顔と同じ大きさのりんごを持った私が

フィルムの中に生きていた。

私はアルバムを見ながら想ぞうした。

このころの私はどんな子だったんだろう。

私はアルバムに聞いてみる。

小さいころの私のすがたを。

(『うしろ』第一九七号)

この詩を見ますと、おもしろいことに、「一ページを開く」、「二ページを開く」、「三ページを開く。」と、数の発展があります。そして、一ページを開くと、一才五カ月、二ページを開くと、三才、三ページを開くと、五つ、このように、数の、変化、進展が、ごくしぜんのうちに実現されています。よくも、このように美しく数を配列することができたものだと、私は、思うのです。この数の発展をおさえてみても、この詩の表現の高まりがわかるのではないのでしょうか。そういう理解は、「表現読み」の理解だと言ってよかろうと思います。児童・生徒に、これを読ませるとしたら、数の展開をおさえさせながら、この詩の表現の、あどけない、かざらない美しさを、味わせていくことができると思います。なお見ていきますと、一才五カ月のときは、「口をポカンとあけて」います。「三才の私」は、「えくぼをちょこんとだして」います。「五つの私」になりますと、「顔と同じ大きさのりんごを持った」とありまして、リンゴにくらべられた顔かたちが、目に浮かぶようになっていきます。「口をポカン」から「えくぼをちょこん」へ。これをへて、リンゴのような顔、リンゴと同じ大きさの顔。このように、展開が認められます。数の高まりに平行する展開であります。表現内容を高めていくよい手法が、ここに見いだされます。この手法を味わうことが、「表現読み」であります。しぜんにできている、このおもしろさ、あるいは、このよさ、長所を、とらえさせるように導くことが、読みの情的鍛練となります。

さらに一つ、つぎのような実例をとりあげてみたいのです。朝日新聞社編『働く日本人』という書物のなかの百目鬼恭三郎氏の文章の一部分です。

雨にたたられて、待望の原生林伐採場にゆくことができたのは、わたしたちが山にはいって一週間もたつてからであった。

奈良二月堂のお水取りがすむと、吉野川の溪谷はいっぺんに春になる。山作業は再開され、地ごしらえをいそぎ、苗木を植えつけ、春切りとよばれる本格的な伐採にはいる——これが、吉野杉の主産地、奈良県川上村の林業のありかただ。

ところが、おなじ川上村でも、最奥地の筏場いかだばではちょっと事情がちがう。ここにはまだ樹齡二百年、三百年という広葉樹の原生林が残っており、これは冬も切っているのである。

やっと晴れた朝、七時前にわたしたちは筏場の集落を出た。妻帯者はほとんどここから毎日現場へ通う。従って朝は早いのだ。しばらく吉野川の源流ぞいのぼり、やがて右に折れて山にかかると、あとはただ胸つきののぼり道である。案内人は「あそこの岩場にはカモシカが仰山おる」とか、「クマによく出会うのはこの辺だ」などと説明してくれる。

いま、わたしたちが向っている黒倉又の伐採場にもクマが出る。四十一年秋、樹齡三百年をこえるトガの大木をチェーンソーで切っていると、木のウロからクマが飛出して逃げていったそうだ。あえぎあえぎ目を上へやれば、山はいよいよわけわしく、足下は目のくらむような谷である。勇を鼓して足をふみだすと、岩はぼろぼろとかけて、足もとからくずれ。とても通勤などといえたものではない。本格的な登山だ。

二時間かかって、やっと現場へたどりついたとき、わたしたちはあぎれて立ちつくしてしまった。飯場のある谷の両側には、岩だらけの山がついたてのように立ちふさがっている。高さはいづれも谷から五百メートルはある。驚くのは、その傾斜である。ゆるいところで四十五度。急なところは五十度をこえるだろう。「あの上で切っています」と、その巨大な絶壁の上部を指さされて、わたしたちは思わずうなった。慣れない目に

は働いている人の姿は識別できず、すでに切られて横たわっている数十メートルの巨木が、下からは、つまようじぐらいの大きさにしか見えない。

とにかく、ありったけの力をしぼって片側の壁をよじのぼりはじめた。登山グッズがずるずるとすべるたびに、ヤブの根っこにしがみつくと。ところが、先導をつとめてくれた伐採組の組長は、二十キロ近いわたしたちの荷物を背負っているのに、地下タビ、きゃはんの軽い足こしらえて、ひよいひよいと飛ぶようにのぼってゆく。尾根近くの原生林に立つと、下はまさに垂直に見えた。とても自分でも木を切ってみるところの話ではない。岩にへばりつくようにして伐採のさまを見守るばかりであった。二十歳そこその青年がチェーンソーでまず立木の谷側に切りこみを入れ、次いで山側から少し切りこみより上を切ってゆく。一分、二分……やがて、ろをこぐようなギイギイというきしみとともに、木はこずえをゆすりながらゆっくり谷側へ倒れはじめる。そして、ついに山の傾斜と平行になった瞬間、三十メートルの巨木はまるで生あるものごとく谷へまっしぐらに飛んでゆくのであった。

この文章について、一つ、段落の結びかたをだけ、問題にしてみたいと思います。第一段落は、「……であった。」となっています。第二段落は、「……だ。」となっています。第三段落は、「……のである。」、第四段落は、「……してくる。」、第五段落は、「……だ。」、第六段落は、「……見えない。」、第七段落は、「……のぼってゆく。」、第八段落は、「……のであった。」です。今、とくに、「二時間かかって、」とあるところから読んでいきます。直前の段落の終わりは、「本格的な登山だ。」です。「とても通勤などといえたものではない。本格的な登山だ。」、この「だ。」の言い切りは、用意の心もちを、よくあらわしています。さて、「二時間かかって、」の段落では、終わりが、「下からは、つまようじぐらいの大きさにしか見えない。」という現在形の言い切りになっています。「すでに切られて横たわっている数十メートルの巨木が、下からは、つまようじぐらいの大きさにしか見えない。」、この言いかた

は、登山がまだまだ続くという気もちをあらわすのにじゅうぶんでしよう。そして、つぎの段落の、組長が「ひょいひょいと飛ぶようにのぼってゆく。」という結びにきますと、その、高い高いところまで登って行くさまが、手にとるように見えると言えます。かくて、つぎの段落のはじめ、ようやく「尾根近くの原生林に立つと、」ということになりまして、「下はまさに垂直に見えた。」ということばが、よくきいてきます。ですから、人は「岩にへばりつくようにして伐採のさまを見守るばかりであった。」というのが、いかにも、読むものの共鳴をさせます。その高いところから谷へ巨木が落ちるのは、「三十メートルの巨木はまるで生あるもののごとく谷へまっしぐらに飛んでゆくのであった。」と形容されるありさまです。ここで、「……ゆくのであった。」と結んであるのが、それまでの、「……大きさにしか見えない。」「飛ぶようにのぼってゆく。」という、いきいきとした現在形の表現にくらべて、まことに対比の妙を得ていると言えます。「……大きさにしか見えない。」「飛ぶようにのぼってゆく。」を受けて、「……のであった。」と結んでいるので、高さ、けわしさの表現も、じゅうぶんであります。このように読みとることのできる、段落結びの手法、あるいは段落結びの表現力を、私どもが、きっちりとりえていくことが、このばあいの、一つのだじな「表現読み」でありましょう。段落結びの特色に注目させながら、作者の、すぐれた表現力によってきずかれた独特の世界に参入させることが、情的鍛練の急所となります。

以上のどの例文のばあいにしても、読解の指導としては、早くも、それぞれの独自の表現の世界にひたらせて、感じうるものをつかむようにさせること、それが、情の国語教育になると思います。

五 聞くことの指導に関して

人の返事のことば、「はあ。」というのと、「はい。」というのとを聞きわけて、「はあ。」に対する「はい。」は、ど

んな心情をひれぎしたものであるか、と観察するのなど、すなわち、理と情とをこめて聞く、理に加えて情をこめて聞くということでありましょう。そのように、情にもしたが、情を生かして聞くというようにさせる指導を、重んじたのです。

相手のことばを終わるまで聞く、あるいは、相手のことばが一切りつくまで、よく待つということが、私どもの聞く生活の基本として、たいせつであります。そのような忍耐づよい聞く生活をしつけることが、聞く生活の情的鍛練となるかと思えます。人の話しを聞きながらも、すでに、みずから発言する用意をするというような聞く態度を、改めさせるようにしむけるいっさいの指導が成功すれば、聞く生活の情的鍛練のおもな部分は終わったとしてよいかもしれません。

六 教材研究

まっこうから教材にいどみ、これを、分析し、総合していく教材研究の不可能なばあいにも、なお、愛情の教材研究ができる、私は、考えます。一日の勤務に疲れて自宅に帰り、帰るとすぐに家事につとめなくてはならない婦人教師のばあいなど、本格的な教材研究の余裕はないというばあいが多くかもしれません。そういうばあい、私は、台所仕事のなかにも、明日のこれこれの教材に思いをよせるということが、あるいは、そのことを気にかけるということが、いかにも誠意ある教材研究になると思うのです。思いをよせ、気かけ、つまりは心配するという、それ自身が、一つの教材研究なのではないでしょうか。

理の方法による教材研究に対して、単純ながら、情の方法による教材研究がありうると、私は、考えるのです。このような考えかたによって、私どもは、みずから、自己の不行きとどきな教材研究を救うことができ、教育者と

して、明日の力のみなもとを、いくぶんなりとも養うことができると思うのです。

七 評価

教育の結果に関する評価は、本来きびしいものでなくてはならないと考えます。そこには、理の評価の厳然たるものがなくてはなりません。しかし、考えてみますと、このようなきびしい評価も、まずは、教育者自身に向けられるべきものであります。自身に向けて、みずから、自身にむちうつことが、相手がたの可能性を発見するものになると思います。しらじらしい点数計算からではなくて、教育者自身の自己評価からして見いださる、相手がたの発展可能性というものを、正しくとらえることが、教育評価として、いかにもすぐれた評価になるでしょう。

そのような、自他一如の評価は、まさに、理の評価をつつむ情の評価であるはずです。

評価に必要なのは、評価の精神でしょう。評価の精神は、言いかえると、教育精神であります。そして、この教育精神は、相手の発展を願望する教育者の愛情にほかなりません。

相手がたが、何に好奇心をもよおすか、その好奇心をもよおすところをとらえていくというようなことも、教育評価のだいじな点かと思えます。その好奇心をとらえる力は、教育者の愛情にほかなりません。

相手がたのことばの生活に関して、全体的な評価をしようとするさい、見かたのうえで、すぐに考えなくてはならないのは、**「真実と表現」**ということであります。表現の末にとらわれて、真実を見あやまってはなりません。熟慮すべきは、真実の問題であります。そして、どのような表現にも、その直下に、その表現の真実があることを忘れてはなりません。表現ごとに、それにつつまれた個別的な真実のあることを、あなたかくとりあげることが、ことばの生活の評価のうえでだいじとなってきます。そのあなたかくとりあげるはたらきは、教育者の愛情の

前 編

はたらきにほかならぬはず。

後

編

はじめに

「理の国語教育と情の国語教育」を、前編では、主として方法論上のこととしてとりあつかいました。「理的方法・情的方法」を言うことが多かったと思います。

後編では、児童・生徒ないし教育対象の「理」を養い高め、「情」を養い深めることを考えます。「理の国語教育と情の国語教育」という主題は、一方で、さきのように方法の原理を考えしめるとともに、他方、このように、教育目的を考えしめます。

理をきたえることを、情をねることを、以下に考えていきます。

第一章 明せき(明晰)と雅じゅん(雅醇)

——表現と理解とでの——

一 「理と情」と「明せきと雅じゅん」

理に対応するものが、明せきであります。情に対応するものが、雅じゅんであります。

理の国語教育で、相手の理をみかくことを考えます。この仕事は、すべてのばあいには、明せきを求めさせる教育になります。情の教育で、相手の情を養うことを考えます。この仕事は、すべてのばあいには、雅じゅんを求めさせる教育になります。

相手の理と情とをねらう国語教育(——相手の、理をみがき、情を養う国語教育)の論は、「明せきと雅じゅん」の論になります。

二 明せき

言語表現も、言語理解も、明せきであることが理想的です。

ここに、小学校二年女子の書いた詩があります。

ちゅうしゃ

かぜを ひいたので

しんりょうしょうへ

いった。

ねつを はかったら

七ど五ぶあった。

先生が ちゅうしゃきを もった

ひやっとした。

わたしは ちからいっぱい

手を にぎって、

目を つぶった。

ちくつと はりが はいった。

いたかって なきそうだった。

そおっと 目を あけたら

先生が わらいながら

手を もんでくれた。

『うしお』第一六一号

よく書けていると思います。表現が明せきです。——しんりょうしょうへ行ったところから、先生が手をもんでく

編 ださったところまで、ことがらが、順序に述べられていて、乱れがありません。全編の組織が、きちんとしています。

おとなの書いたセンテンスに、つぎのようながあります。

学習の容易とか、表現の明確ということとともに、美的価値も亦、語彙構成の基準として、これに参加せしめられて初めて、語彙批判の問題に手を染めることができる。

この一文の表現を、いくども読みかえていただきたいのです。明せきな表現と言えるでしょうか。読めば読むほど、表現の混雑を感じるくらいです。つぎの例はどうでしょうか。

所謂平板俗語の中から拾い出した言葉に研ぎをかけることに依って、それまで用いられて来た特性よりも遙かに豊かな確かな機能を付与せられる場合も考えられ、さうした一般的な言葉の使用が、却って適当であるという場合も考え得られないことはない。

この例のばあい、長いセンテンスの末尾に、とくに注意していただきたいのです。「所謂」から、順次、読みとおしてきて、読むものの胸にかぶ感じからすると、終わりが、意外とも思えるのではないのでしょうか。センテンスの表現で、その明せきをまっとうしようとするれば、文の決着のつけかたに、最後の注意がいります。ここ一つの決めかたで、そこまで保てた明せきも、くずれることになりえますから。右の例のばあい、「考え得られないことはない」と結ばれたので、けっきょく、明せき度のよわい文ができることになりました。

書くのに対して、話すばあいを問題にしましょう。かつて、私は、中等学校の生徒として、飛行機乗りさんの体験を聞いたことがあります。学校の講堂でのお話でした。その当時では、飛行機を操縦することは、じつに、ぬきんでて特異なことであり、飛行機乗りさんを目の前に見ることなどは、なかなか、望んで得にくいことでした。さて、そのとき、若い飛行機乗りさんが、つぎのようなことを言ったのです。

○殺すとあぶないと思ったので……………。

着陸しようとして、前方を見つめると、進行方向に、小さな子どもが見えたので、あわてて進路をかえようとしたという話でした。私どもは、「殺すとあぶないので」というのを聞いたとたんに、どっとわらったのです。殺せば、もはや、あぶないものにもありません。これは簡単な例ですが、一般に、話すことに明せきを求めるとなったら、表現のすじを正すことに、大いに意を用いるべきです。会のあいさつなどで、長々と話したあと、「一言、ごあいさつ申しあげました。」と結ぶ例は、ずいぶん多いでしょう。聞き手が、すでに、退屈したり、飽き飽きしたりしているのに、簡単ながらとか、ひとこととか言われると、聞き手は、むしろがっかりします。何がひとことなのかを知ることが、明せきの手はじめでしょう。日本語では、話しことばのばあい、センテンス、センテンスの終わりが、とかくもつれがちです。さきの書きことばのばあいの、おとなの例も、また、センテンスの末尾のややもつれた例でした。書きことばにしる、話しことばにしる、センテンスの表現の決定は文末でおこなわれますので、表現者は、このところへさしかかると、もはや表現を決定しなくてはならないと思い、そのために、ここで、動揺したり、まごついたりすることになります。「私は」というようなことばで始めながら、そのセンテンスの終わりでは、いっこうに、「私は」に対応する結びことばが出せないで、//私は……………必要であります。//といったようなセンテンスを表現してしまうことなど、すくなくないでしょう。

用意がよいと、表現が明せきにいきます。明せきは、内容の整とんから、と言えます。書かれたものを読むばあいにしても、内容の整とんされた読みものは、明せき、明確に理解することができます。

話されるのを聞くばあいにしても、すじのとおった話し、つまり明せきな話しは、まっすぐに理解することができます。すじのとおった話しでは、ことばづかいのところどころでの区切りが、はっきりとしています。書きことばで言うと、句読法です。その句読法、区切りが、りっぱにできているような話しは、明せきに表現され

た話しであり、これは、明せき、明確に聞きとることができます。

読みものや話しもの、明せきにできていないもの、つまり悪い例のばあいは、その悪さを見ぬくことが、明せきな受けとりかた、理解のしかたとなります。悪文を、みずから正して読む力は、明せきに読む力であります。まがりくねった話しを、ときほぐしながら、正しく聞きとる力は、明せきに聞く力であります。

私どもは、このように、言語の、表現と理解とに関して、明せきということを考えることができます。

三 表現の明せき

表現、あるいは書きものや話しが、簡単明りようであれば、これは、明せきなものと言えます。簡潔明白であるものも、すなわち明せきなものです。

ややこみいった表現のばあいにも、それが組織的であるならば、その表現は、明せきと言われましょう。組織的であることは、ほかのことばで言うると、論理的であるということです。論理的であるならば、その表現を、論理明快と評することができます。すなわち、明せきであると考えることができます。

すべて、どのような表現のばあいにもせよ、表現全体に、ひずみがなくて、いわば均衡がとれていれば、表現は明せきだと言えます。均衡がとれているとは、要素の、対応、緊張の関係が、わりなくできているということです。均衡ということば、「比例均衡」と言ってもよいでしょう。

対応ということば、まことにたいせつなことであります。要素の間に対応があり、要素と全体との間に対応があり、全体と他の全体との間に対応があるならば、その一大全体は、明せきな表現であると言えます。

右のような、対応の整った表現を、合理的表現とも言うことができます。明せきな表現は、合理的な表現であり

ます。表現のすべてにわたって、理がとおっており、組成が合理的であるならば、その表現は、申しぶんなく明せきであると言えます。

明せきの根源は何かと言えば、真実ということでしょう。真実のないところには、明せきは期待されません。人が、真実に即して表現につとめるとき、明せきな表現がもたらされます。真実に即応する態度が合理的であるならば、当然、表現は明せきとなるはずです。

言語表現、あるいは文章表現は、要するに、伝達を目標とするものでしょう。相手がた（聞き手・読み手）に受け入れられることを予想しています。伝達されるべきものとして、表現は誕生します。したがって、理解されるということが、第一条件です。その理解のためには、ものが明せきでなくてはなりません。それゆえ、つぎのように言うことができます。人間の通交手段としての言語では、表現の明せきということが、前提的に要請されている、と。

明せきは、私どもが、右のような要請に答えて、ぜひとも獲得しなくてはならないものです。そして、前に述べたように、明せきは、合理的手法によって獲得しうるものゆえ、「手段をつくして、そこに達しうるもの」とされます。つまり、明せきは、「手段をつくして成しうるもの」です。

四 雅じゅん

言語の表現も理解も、雅じゅんであることが理想的でしょう。

小学校二年生男子の、つぎのような詩があります。

おかあさんの手

おかあさんの手はがさがさでひびがいてる。

一日においがなんべんもかわる。

おかあさんの手。

なんぼがさがさしていても。

くつしたヤズボンをつぎあててくれるときは

どんな手でもうれしい。

『うしろ』第一六二号

この詩を読みますと、たちまち、「一日においがなんべんもかわる。」に行きあたって、私どもは、はっとします。「一日においがなんべんもかわる。」とは、働く母の手を、よくも描いたものと、言わずにはいられます。なんらたくむことなく、ごくすなおに、作者は、この一つの表現をなしとげました。表現の「雅じゅん」と言うべきものを、ここで読みとられます。「くつしたヤズボンをつぎあててくれる」と、純稚な言いかたをしているところにも、私どもは、作者の思いの発展を見つめることができ、ほほえみを禁ずることができません。「どんな手でもうれしい。」と結びたいのも、道理でしょう。「うれしい」という感情語の結びに、私どもは、共感を禁じえないのであります。いたいけな心情、そつとつんであげたいような心ね、それを、さらりと、私どもに見せてくれるこの詩は、純情の詩であるとともに、雅じゅんの詩であると言えることができるように思います。

話すことばにも、雅じゅんが望ましいことは、言うまでもありません。これは望みたくなかった例ですが、汽車の車掌の検札のことばに、つぎのようながありました。

○ドチラト　ゴイッシヨデスカ。

このとき、二枚の切符をさしだした女性は、男性と並んで腰かけていました。しかも、その男性は、かの女の夫です。車掌から言えば、にわかには、このふたりが夫婦であることが、判断しにくかったかもしれませんが、それにしても、「あなたは、どちらとごいっしょですか。」は、あまりにもしらじらしい問いと云うことはできないでしょうか。いますこしうるおいのある問いがはしかつたと思います。つまり、この車掌のことばには、雅じゅんが望ましいしいです。幼児のあどけない言語表現に耳をすましていますと、この車掌のばあいとは、大いにことかわつて、聞くだにあどけない、それだけに、雅じゅんとも言うべきもののあふれたことばを、随時、とらえることができます。

○オオキク ナツテカラ トロウ ユツテ、ワスレトイタ ノ。

これは、三才の童女が、電車みちで見つけた「つくし」を、「もっと大きくなってから取ろうと言って、取らないでおいたのよ。」とパパ、ママに報告することばです。この「取らないでおいたのよ。」と云うつもりは、「ワスレトイタ ノ。」という言いかたが、いかにもほほえましいではありませんか。おとなが努力してもはたせないような表現を、童女は、神性をもって、しぜんにはたしています。この「ワスレトイタ ノ。」を見れば見るほど、ここに、表現の雅じゅんというものがあふれているのを、感じとることができます。

○ミタコトガ アルヨウナ オアジダ。

これは、四才近くの童女が述べたことばです。食卓で、一つのソーセイジの味わいを味わって述べたのが、右のことばです。「ミタコトガ アルヨウナ」とは、経験したことがあるような、という意味でした。おとなは、いまや、「経験したことがあるような」などと、むずかしいことばを使った表現をすることに慣れていて、やさしい平易な言いかたはできなくなってしまっています。そのとき、幼児は、それこそ、自分の経験の範囲のなかのことばを駆使して、「ミタコトガ アルヨウナ」というような表現を創作しているのです。考えてみますと、いかにもお

もしろい言いかたであります。(——おとなにあてて言えば、着想であります。)おのずから、私どもの微笑を誘うという点に、この表現の雅じゅんがあります。

○マ、アシタノ アサマデ ワカッテイテ ネ。

同じ童女が、ほど経て迎えたお正月に述べたことばが、右の一文のことばです。お正月にはきものを着るといふ約束でした。しかし、ついたちもふつかも、着ないで過ぎました。ふつかの日のこと、近所の友だちがきものを着ているのを、この童女は、見かけました。その晩のことです。「あしたは、きものを着せてね。」と母おやにいくども頼みました。そして、寝るときには、かさねて念をおして、右のように述べたのです。これで明らかのように、「ワカッテイテ ネ。」というのは、「おぼえといてね。」という意味でした。子どもは、「おぼえる」という単語は知らないで、あるいは、このときは使うことができないで、——その程度の知識と経験でものを言つて、「ワカッテイテ ネ。」と表現したのです。そう言われてみれば、いかにもそのとおりであつて、わかつておけば、たしかにいいことです。「おぼえといてね。」と言われたのでは、ふんふんと聞き過ぎたかもしれない母おやも、「ワカッテイテ ネ。」と言われたので、はつとなり、よく覚えておくことができました。おとなから言いますと、表現の発明とも言えるような、この言いかたです。わかりやすく、聞くだにはほえましくなることばです。雅じゅんのでき」と評することができます。

人の話しを聞く生活にしましても、うるおいの心で、雅じゅんの心で聞くことのよさは、多く言うまでもありません。雅じゅんの心で聞けば、うるおいのある応答もしていくことができます。かつて、私は、つぎのようなことを経験しました。方言調査でいなかを歩いてたことばです。秋の、稲の実るころのことでした。行ったときは、ダム建設で、やがて、水の底に沈もうとする土地でした。その部落で、その夜やどった宿の人から、世にあるとおりの、ダム工事事務の話しを聞かされ、私は、現地の人たちの苦しい気もちにうたれたのでした。つ

まり、このときは、うるおいの心でものを聞くことができたと 생각합니다。そうだったからでしょうか、私は、思わず、// あんなによく稲ができていますのにねえ。// と申したのです。すると、相手の人は、// ここへ来て、稲のことをほめてくれた人が、まだ一人もいない。// と、かつは喜び、かつは嘆いたのです。

書かれたものを読むにしても、そのものに感入して、その作者と一体になって読む読みかたも、はなはだいいじであることは、明りょうなことであります。ものが論文であるばあいにも、私どもは、批判読みとともに、感情移入読みをも重んずべきだと思います。

言語の、表現と理解との雅じゅんは、ただの感情ごとでありましょうか。あつてはならないと思います。情の世界のことではあつても、理のささえが、そこになくはならないと思います。今は、一本の植物がそのいただきに花を咲かせるように、雅じゅんの花を、つねに、表現と理解とに咲かせていくことのだいじであることを思うのです。

五 表現の雅じゅん

表現の雅じゅんは、つきつめて言えば、表現美というものでありましょう。

表現の、組織の美しさ、つまり組織美が、すなわち表現美となります。一つの表現のなかでの要素の対応が最も組織の美しさ、それが、やがて表現美になると思つてはなりません。組織の美しさは、科学美だとも言えるのではないのでしょうか。ともあれ、組織の美しさは、私どもが、表現者として、うち出すことのできるものであります。努力していけば、うち出すことができるものであります。こういう組織美は、均衡美とも言うことができ、比例美とも言うことができ、均齊美とも言うことができると思つてはなりません。（これらの背後に、科学美ということばをおいてみ

編
たいのであります。

後
表現の雅じゅん、すなわち表現美は、きよらかな美しさ、あるいはきよらかな上品さとも言うことができます。組織の美しさは、明せきの美であって、これは、いかにも清浄の美と言えるものです。清浄ゆえに、きよらかな上品さとも言うことができます。そして、私どもは、このような表現の雅じゅんを、表現の周密な実現によって、うち出すことができますと考えます。言いかえると、私どもは、明せきな表現にとめることによって、きよらかな上品さを、つまり表現の雅じゅんを、にじみ出させることができます。

組織だてるとか、組織づけるとか、均衡をはかるとか、比例・均斉につとめるとかいうことは、私どもが、心の調和的活動につとめるといふことであります。調和の活動から、美が成立しましょう。

均斉美、調和美は、澄みきった美しさとも言えるものです。調和、すなわち明せきの極は、澄明の美をかもすでしょう。人間のまなこを見ても、このことが言えると思うのです。ことに、みどりこの目を見ますと、まさに、澄明の美を嘆ぜざるをえないのであります。

表現の雅じゅん、あるいは表現美は、以上のように、私どもの努力によって、表現活動のなかでうち出すことができるのでありますが、一方から言いますと、人が、その感情で受けとるものであります。私どもは、うるおいを感得し、雅じゅんを看取します。明せきな表現は、それを、読んだり、聞いたりしたとき、すぐによくわかり、私どもは、そこで、感情的な喜びにひたります。感情的な喜びにひたれるとき、そこには、表現のうるおいなり雅じゅんなりがあると、認定せざるをえないのです。

六 明せき即雅じゅん

明せきと雅じゅんとは、一如のものとして受けとられます。明せきを求めて、自覚的に努力していけば、その徹底したところに、おのずから、明せき美、雅じゅんがうまれます。雅じゅんがうまれてこそ、ほんとうの明せきでもあるでしょう。また、明せきをへてこそ、雅じゅんも、ほんとうの雅じゅんなのです。明せきと雅じゅんとは、二にして一であります。ここに、表現の論理があると言わなくてはなりません。（第一原理の明せきが、第二原理の雅じゅんをうむところに、表現論理の実質があると言ってもよいでしょう。）

島崎藤村の『飯倉だより』に、「トルストイの『モウパッサン論』を読む」があります。このなかに、

トルストイの『モウパッサン論』はこの作者の天才を認めたところから出発する。彼はまことの芸術に欠くことの出来ないものとして三つの性質を挙げた。第一、……。第二、表現の的確と美（この二つは一致する）（第三、……。トルストイに言わせると、この三つのうちでモウパッサンに第二と第三とがあつて、

とあつて、「表現の的確と美（この二つは一致する）」とあります。表現の的確と美との一致は、すなわち、明せきと雅じゅんとの一致ということではないでしょうか。

文章の表現のばあい、——話しの表現のばあいですが、表現者は、その表現をせめてせめてせめぬくということが、道とされます。書くとは、あるいは話すとは、要するに、その言語表現をせめてせめてせめぬくことでありましょう。そのせめるのは、知的にせめてはじめて、「せめる」であります。知的にせめきつた極限において、雅じゅんの美が、正確に花開くのではないのでしょうか。

自然科学についても、私は、科学的芸術ということが言えるのではないかと、ひそかに考えています。西欧のさ

る理論物理学者が、"Simplicity is beauty."と言ったそうですが、ゆえあるかなと、私は思うのです。さきには、「科学美」ということを申しました。科学に見られる立体美、均斉美、これは、科学の当然の帰結だと思っております。このようにして、美を認識しますと、すぐれた科学は、科学的芸術になると言わざるをえません。同様にしてまた、芸術も、芸術的科学となるものではないでしょうか。科学と芸術との一如性を、ここで見たいのです。科学と芸術との一如性は、すなわち、明せきと雅じゅんとの一如性に対応するものです。

科学も、哲学も、その、言語による表現は、文芸にならなくてはならない、なるはずだと、私は、また、考えます。科学、哲学の、内容のよき、高さが、おのずから、その、言語による表現を、文芸たらしめるでしょう。ここにも、明せき即雅じゅんの論理を認めざるをえません。

七 日本語

表現ということは、一般に、内を外にすることでありましょう。それを、人間の生のいとなみとして考えると、表現の目的性が考えられます。その、表現の目的性というのは、とどのつまり、明せきを目的とするという底のものではないかと思えます。その明せきは、結果としての雅じゅんを發揮します。

日本語は、この点で、どのように考えられるのでしょうか。従来、しばしば、「日本語は、論理的表現に適しない。」などと言われてきました。私は、この言いかたに従おうとは思いませんけれども、論理的な表現をめざしてのきたえかたがおろそかであったという点は、認めざるをえません。むしろ、論理的な表現をめざした、日本語のきたえかたが、なかった、あるいは、きたえようとする用意がなかったということ、嘆かざるをえないのであります。日本語の表現法の特質を見つめ、これと対決しつつ、日本語の表現法の発展をはかっていくというような、

弁証法的な努力は、はなはだしく欠けていたのであります。

ことばにとって根本的に重要なものは、論理性でありましょう。それがなくては、ことばは成立しません。さらに言えば、その、根本の論理性を發展させていくことが、国語と、その国語に属する民族のために、たいせつであります。国語に根ざす国文学というような文芸も、また、そのような大局的見地と見識とにつないで、育てていなくてはならないものだと思うのです。それにしては、国文学、あるいは国文学のはたけの日本文芸には、論理性の鍛練などが欠乏していたと、言わなくてはなりません。その鍛練をおこたったままで、「日本語は論理的表現に適せぬ。」などと言うのは、おかしいことであります。明せき即雅じゅんの論理を日本語にひきあてて、私どもは、自己の日本語生活を、あらためて問題にすべきだと思います。

第二章 思考力を高める国語教育

一 「人間の力」の教育

理の国語教育は、相手の思考力の養成を目的とすべきものです。思考力は、明せきであってしかるべきものです。

思考力が、国語教育あるいは教育の、一目標であってはならないと思います。私は、思考力が、教育ないしは国語教育の、基本目標でなくてはならないと考えるのです。前者『国語教育の技術と精神』では、考えさせる国語教育ということを申しました。それを受けて、思考力を高める国語教育ということを、述べていきたいのであります。

教育の核心は、相手にものを考えさせることにあるのではないのでしょうか。その考えさせることの無限性を、人は、よく認識しているでしょうか。教育にたずさわるものが、ことによると、教育の方法の末端にあそんだりしてはいないかと思うのです。国語教育の領野について見ましても、思考力軽視のふうが見られます。読解の指導に關しても、考えながら読むということを、否定はしないまでも、つよくは重じないふうが、ときに見うけられます。

私は、考えない読み、あるいは考えない読みの指導を、否定したいのです。考えながら読むと言うと、人は、それが、ゆっくりとした読みになることを愛したりします。もとより、この忙しい世の中の読書では、読みが速いのにしたことはありません。考えながら読むということは、かならずしも、ゆっくり読むということになるものとはかぎらないはずです。考えることも速く、読むことも速いというような読みを重んじればよいでしょう。

書く生活としたら、考えながら書かざるをえないのではないのでしょうか。考えることの必然性が、あまりにもはつきりとしています。

聞く生活に関しても、考えながら聞くことがだいじだと思います。

話す生活にしても、考えながら話すのでなかったら、話しが無軌道は抑制することができません。無軌道な話しかたからは、文化はうまれてきません。

話す生活に関しても、聞く生活に関しても、読む生活に関しても、書く生活に関しても、文化生産の国語教育を、私どもは、大きな眼目とすべきではないでしょうか。文化生産の国語教育、それは、考える人間を育てる教育であるはずです。理性力のつよい人間を育てる教育です。考える人間の考える力には、これでよいということはないでしょう。考える力は、かぎりなく伸ばしていくべきものです。考える力をかぎりなく伸ばしていく人が、文化を生産しようと思えます。哲学者、西田幾多郎先生は、ま冬でも、その思索の生活では、汗が流れたということです。偉大な哲学者のまことにはげしい思考の生活がうかがわれます。思考力を深めること、高めること、みがくことが、そこに見られるのであります。

国語教育の思潮がどのように動いても、考える力を高めるといふ基本目標は、動揺があつてはならないものでしょう。古来、人間は考える^{あし}葦と言われています。考えなくては、人間でありえません。考える生活の能率をよくして、現代によく生きるようにしなくてはなりません。また、そういう人を養うようにしなくてはなりません。

思考力の教育は、「人間の力」の教育です。人間形成の教育です。真の自主的人格を育てる教育です。すべての教育が、思考力の教育を目標とすべきだと思うのであります。学校教育の諸教科の活動が、大きく統合されなくてはなりません、その統合のめやすは、この思考力の教育においてしかるべきでしょう。いわゆる特別教育活動なども、思考力の教育を念頭においてよいと思うのです。いっさいのクラブ活動に関する指導も、思考力の教育の見地でなされてよいものでしょう。図書館・図書室の経営、これらのことも、思考力の教育という眼目にしたがってなされるべきではないでしょうか。学校の諸行事も、これを児童・生徒に自主的に計画させ、運営させるなど、そこに、思考力の教育の眼目をおいていきたいと思えます。

二 新鮮な読書

思考力を高める国語教育には（↓思考力を高める教育には）、教師の考える力が、前提として要求されます。「考えさせる教育」のためには、教師が考えなくてはなりません。しかも、深く考えていかななくてはなりません。ここに、教師の思考力のかん・涵（涵）養ということが課題となってきました。

思考力のかん・養・養成のためには、新鮮な読書をするのが有効であると、私は、考えます。前年の、いわゆる大学紛争のなかでのことですが、私どもも、たがいにいろいろなことを発言しました。そういう発言の席で痛感させられたことは、人びとの思考の表現が、だんだんにうすい内容のものになったということです。密度の低い、淡い内容の表現が、しばしば見られたということは、思考の生活が低調であったということでしょう。その原因は何にあるかと考えたとき、新鮮な読書の欠乏ということが、すぐに思いかべられたのであります。新鮮な読書は、私どもの思考の生活を上げましてくれます。考える力をつけてくれます。私は、このときにかぎったことで

はありませんが、自分の思考の生活のために、新鮮な読書をしたいたいものだと思っています。一日三十分読書などという目標も立ててみました。やや難解な書物を座右にそなえておいて、毎日、すくなくとも三十分はそれに目をきらすというのであります。三十分がむりなら、十五分でもというようなつもりでいますが、ある特定の書物をそなえて、毎日、継続的に、十五分ずつ読んでいくことすらも、私は、なかなか実行しえないのです。ですが、そういう自分をかえりみればかえりみるほど、思考のための新鮮な読書の重要性ということは、よくわきまえられてくるのであります。

一般に、世の中の人たちは、心にかけて、新鮮な読書をいとなんでいるでしょうか。型にはまった書物の多くおこなわれる現状などからしますと、おおかたの、読書への意欲は、思考力を養うため、あるいは思考の生活をつよめるためというようなものではなくて、ただの読書という、型にはまったものになっているかもしれません。世の中には、ベスト・セラーズというものがあって、それが、つきつきとつくり出されるありさまです。型にはまったベスト・セラーズのおこなわれているところには、人びとの、思考力を養うための新鮮な読書の心がけが、おおう(旺)盛であるとも思われなないのであります。

新鮮な読書は、かならずしも、新刊書につくということではありません。新刊であろうと旧刊であろうと、自分をはじめてそれを発見して手にとったならば、そこでの主体的な読書が、自分にとっての新鮮な読書になります。また、読みものは、いわゆる書物の形をとったものに限らないで、広く、いろいろな読みものを採ってよいわけです。たとえ断片的なものであってもかまいません。

いずれにしても、その読まれるものは、ことばで書かれていることを、改めて注意しなくてはなりません。そこに、その著者の考えが、その著者のことばによって述べられており、そのことばを、私どもは、追求していきます。ことばによって、私どもも考えさせられるのです。書物のことばを見つめることに応じて、私どもの考える力

もついできます。つぎのような文章があります。

文学は言葉で出来ている。言語のないところに文学はあり得ない。これほどわかりきったことはないのだが、しかしこれほど無視されて来た真理も少ない。そう言うとき、多くの作家たちは、いやそんなことはない、少なくとも私は一字一句をも大切に出来た、言葉が文学のすべてであると考へて来た、と答へるかも知れない。過去のほくも、そう答へたろうことは明白である。

ところがこの数年来、フランス文学の第一線で行われているさまざまな探究や実験を見ると、その程度の言語尊重では、文学が言葉で出来ているという事実を、真に認識したことにはならないらしい。

(平岡篤頼氏 昭和四十四年六月五日 朝日新聞)

この文章のいちいちのことばを、著者のことばとして見つけていきます。しぜん、こちらの考へる力もついできます。つまり、著者にさそわれて、いろいろなことを考へ、自分の考へる生活を高めていくことができます。そして、右の引用のおしまいの「……らしい。」というところになると、「らしい」？と、ここに、私どもは、いぢだんと、思考のくびをつっこまざるをえないのであります。しぜん、何かを、ここでつよく考へさせられ始めます。つまり、ことばを見つめていくと、しぜん、つよく考へる生活も活動を始め、したがって、考へる力がだんだんついてくるのであります。

新鮮な読書は、私どもの日常生活の、どこでも、いつでも可能なはずで、週刊誌の新聞広告のけばけばしい文字、これなどは、ときに人が軽べつものでもありますが、見かた、考へかたによつては、これらも、内容・形式ともに、つねに、多くのことを私どもに考へさせてくれるものとなります。その特異なことばづかい一つにして、それが、私どもの新鮮な読書をささっているようです。私は、読書材料として、じつは、かず多くの週刊誌広告に、一つの注意をはらっているらしいです。

新鮮な読書を児童・生徒にさせたいものです。思考力の教育のために。図書館や図書室は、新鮮な読書の部屋と考えてはどうでしょうか。そのような考えかたにもとづく、書物の配列、書だなの配置、室内の整頓・とんというようなことが望まれます。読書指導ということも、「新鮮な読書の指導」というねらいでおこなわれることが望ましいと思います。新鮮とは、さきにもふれたように、自分で真に発見しえたということであります。自分で真に発見しうるように、児童・生徒を導くことが、読書指導でしょう。図書館・図書室は、そういう意味での自己発見をさせる部屋です。したがって、これが、考えさせる部屋となります。——児童・生徒が、みずからたのしく自己の思考力を高めていく部屋、ということになります。

三 思考力のもと

思考力のもととは、感じる力でしょう。私は、かねて、敏感第一ということを考えてきました。相手の思考力を育てるためには、感覚教育の必要なことが、まず言えます。新鮮な読書のためにも、求書感覚がいります。書物へのきゅう（嗅）覚が、はやくもはたらくのにこしたことはありません。そういう感覚は、「見る目」と言ってもよいでしょう。その見る目から、考える心がうまれると申すのです。感じる力は、見る目とも言いかえることができ、見る目から考える心がうまれるので、この感じる力を、思考力のもととすることができます。

ことばに対しても、私どもは、これをまず見ます。見る気もちになるとき、「感じる」がはじまります。見る力は、感じる力であります。さて、ここに一つの流行語があるとき、たとえば、「バカンス」というのが、以前には、はやりました。これははじめて聞くと、おやっと思えます。ここで、「見る」が始まったのです。私の経験を申しますと、「バカンス」というのを聞いて、おやっと思うとともに、なんのことか、よくわかりませんでした。

わからないので、使いませんでした。が、そこで、わかれろうとする努力が始まりました。これが、考えるというところであります。——「バカンス」について考える、すなわち、このことばを「見つめる」であります。「ムード」ということばがありますが、これは、今もまだよくわからないので、見つめている最中です。

ともかく、「感じる・見る」から「考える」が始まります。考えていくと、じっくりとそのものを見えることができ、しっかりとそのものをとらえることができます。ひとたびとらえると、なお改めて、そのものについて考えていくことができ、思考が深化します。私どもは、話すこと、書くこと、読むこと、聞くこと、すべての生活で、思考を深化させていくべきでしょう。そのようにさせるのが、考えさせる、考えさせていく国語教育であります。考えさせていく国語教育、つまり、相手の思考力を高める国語教育であります。

ことばについての、世の中の「感じない」生活、「考えない」生活を、作家がなじった一文章があります。参考までに、お借りして、ここに掲げてみましょう。

△作家の眼▽ アンバランス

川村 晃

△バカンス▽という流行語は腹だたしい。いたるところでバカンス、バカンスと叫ばれているが、何がバカンスか、と言いつ返しなくなる。バカンスと呼ぶにたる長い休暇を楽しんでいる人もたしかにいるだろうが、それは極く一部の人で、世をあげてのバカンス騒ぎは正気の沙汰ではない。附和雷同はいいかげんにやめたらどうか、と私は思う。

〔新潮〕 第六十卷第九号 昭和三十八年九月

乗り物や電気製品その他のはやりについても、同様なことが感じられます。世の中の思考力は、どうなっているのでしょうか。生活に根ざした、堅実な思考力よ、と声をあげて、これを呼び求めたくになります。自己を生かすことの

むずかしさが、つくづく思われます。人は、社会で押し流されるようにできていますのでしようか。思考力は、摩滅するようにできているのでしょうか。国語の生活も、外国語利用のありさまなど、しまりのないことです。ことばを見る心は、よわいのがさだめなのでありましようか。

四 思考力のさまざまになるもの

—— ことばに対する誤解 ——

「ことばは形」との誤解があります。なかみとは別のものだという誤解があります。

じっさいは、ことばというものは、内を外にするためのものです。内外一つづきなのがことばです。あたかも、人間の筋肉と皮膚との関係のように、内容と形式とが不離一体となっているのが、ことばです。私どもの言語表現の活動は、まったく、筋肉プラス皮膚のように、内容プラス形式として、一体的に表現されるものです。この事実、この微妙な事実、目を見はって、ことばの生活をたいせつにしていくのが、表現を愛する生活だと言えます。

「ことばは形」というふうに思うと、人は、内容から遊離したことばを、ごくつまらないものと思うようになっていくでしょう。（内容から離れたことばなどは、ごくつまらないものはずです。）ことばの生活が、味きない、もさもさとしたものに思われてきます。

外形だけのことばなどというものは、じつは、見つめるに価しないものです。

つぎに、人びとの心のなかには、ことばを飾る気もちが巣くってはいないのでしょうか。ことばは、飾る気もちで

後 編
使ってよいものではありません。が、おうおうそこに誤解があつて、人びとは、しばしば美辭麗句を使うのにほねをおります。また、いつのまにか、「美文」を尊重しています。「演説」というものが、わけもなくたつとばれたりするの、いま言う誤解からでしょう。論語には、「巧言令色鮮矣仁。」とあります。注釈書が、「仁鮮矣」ではなく、「鮮矣仁」とあるところに注目していただくでしょうか。孔子は、「巧言令色」をつよく排斥しているのであります。けれども、わが国の現代の人が、依然として、やたらにむずかしい漢字ことばを使つたりするのは、なお、ことばを飾る気もちを捨てかねていることをあらわしているかと思われまふ。

ことばを外形だけのものとして考えるようだと、しぜん、ことばを飾るようになります。ことばを、あくまで實質本位に考えたいものです。なかみ本位に、ことばを考えることがたいせつです。ことばは心です。ことばは、内容あつてのことばです。話すにしても、書くにしても、そのことばには、その人の心のまことが、じゅうぶんに出なくてはなりません。敬語法のことばづかいにしても、そのことばを使う人の心のまことが出るならば、敬語法もまことにけっこうなものであります。おこなわれて当然であります。ことに、民主主義の世の中となり、人權尊重が、形の飾りになるようだと、それは、ここで、論外とすべきものです。

實質本位に、と考えると、話すのにも、書くのにも、余分のことばを飾ることに心を使うことはなくなりましよう。實質本位のことばの社会生活が、理想的な社会言語生活です。

こういう社会の実現をめざして、柳田国男先生は、少年に語りかけていられます。

若い心の軽いよくしゃべる人たちは、これからは、よっぽど気をつけなければならぬ。ただ、人がそういう言
うからというだけで、意味もよくわからぬのに口まねをしてはいけない。つねから他の者の言うことに注意を
して、いいことばと、いやなことばとを聞きわけける力を持たなければならぬ。ことに、自分で、物を言うば

あいには、せめては、作文のときくらいに、どう言うべきかを考えてかからなければならぬ。ことばは、私たちの選択によるよりほかに、将来よくなっていく道はないのである。

〔少年と国語〕

「意味もよくわからぬのに口まねをしてはいけない」、すなわち、実質本位ということでしょう。「いやなことば」は、非実質的なことばと考えてみます。「どう言うべきかを考えて」、実質本位にことばを選んでいけばよいのでしょう。

「言語表現不自由」との誤解があります。私は、表現は、自由だと思えます。自由にしていくなのが、国語・ことばに生きる心だと思えます。

言語の表現には限界があると言われます。私は、無限界だと思えます。限界をとりのけていくのが、ことばに生きる心だと言いたいです。

人間は、ことばによって生きるしか生きようがありません。ことばなくしては生きられません。——ことばというものが、どのように変わりました。言語表現の自由を求め、限界があるとするならばその限界を破っていくことが、ことばに生きる人間の生きかたになるのだと思えます。

日本語はよくないから、われわれの国語をフランス語に改めようというような議論がありました。一つの風刺や逆説としてならばいざしらず、まじめな議論としては、これは、受けとれないものです。すでに、私どもが日本人である以上、母語を捨てるわけにはいきません。日本人と日本語との相関関係は、宿命的なものです。レオハワイズゲルバーが、『母語と精神形成』と言うとおりです。母語は、人間がことばによって生きていくうえの、定まらずじみちなのであります。すじみちに、不自由や不如意がもしあるとしたら、そこを開拓して通るしかありません。

ん。国語表現の生活に関して、よそのものを批評するような態度は許されないことであります。

私の知っている数学者が、// 日本語は論理的でないから、数学の論文を日本語で書くわけにはいかない。われわれは英文で論文を書くのだ。// と言ってくれたことがあります。日本人が英語を駆使するさい、それは、はたして英語国民の承認する程度のものになっているのでしょうか。私は、その点に疑問を感じます。かつて、私のものを、友人に英訳してもらったさいも、私は、その英訳を珍重したのに、一英人は、なんのことを書いてあるのかでんでわからないと言ってくれました。他国語を駆使するなどということのむずかしさは、ほとんど自明でしょう。英国人が、たくみにドイツ語を使っている、doonとか、noohとかの単語の置き場所一つで、ドイツ人は、すぐに、非ドイツ人のドイツ語だと知るといふことです。

しよせん、人は、その国語によって、より自由な表現の生活を求めていくほかはありますまい。してみれば、すでに、「表現不自由」というようなことは、問題とすべきでないとも言えます。ことば・国語は、つねにその国民に固有のものであります。かえようもなければ、かえてならないものでもあります。現実には表現の不自由があるとき、私どもは、おのれに固有のことばの生活のなかで、その不自由・不如意とたたかっていくほかはありません。本来、「表現自由」あるいは「無限界」への努力が約束されているのが、ことばの生活ではないでしょうか。ことばは、心と一体の、——人間の精神のいとなみと一体の、きわめて動的なものだからであります。人間の生のいとなみに密着したものだからであります。

限界を破ることができ、表現の自由を獲得することができたかとおもうと、また、私どもは、あらたな不自由を感じ、あらたな限界にでくわします。人間の精神が発達していき、思考力が進化していくのですから、これは当然のことです。精神のいとなみとともに、つねにことばも動いていきます。心とともに動いていくもの、心とともに育っていくもの、ことばは、いつのばあいにも、どの次元でも、じゅうぶんではないもの、自由ではないものであ

りましょう。表現の不自由が感じられることは、裏がえして言うると、自己の精神なり思考力なりの発展を自覚しつつあることなのだと思います。

五 思考力を高める

「思考力を高める」、このため、思考訓練をしていきます。これは、理的方法で、つまり理をもっておこなっていきます。——理にしたがって、理を養っていきます。

思考力養成の国語教育は、理の国語教育であります。このような理の国語教育は、小学校・中学校・高等学校・大学を通じて、すべての国語教育の場で重視されなくてはならないものです。そのように、一貫して重視することによって、国語教育での人間形成を、一貫した、すじぶといいなみとすることができません。

思考力に富んだ人間を形成することの肝要であることは、いつの時代にもかわりがないでしょう。人間形成に関する議論を、このように思考力陶や(治)という眼目で、しめくりたいものです。局部的な人間形成論の錯雑するのを見るとき、いっそう、思考力教育本位の、大局的な人間形成論が重要であることを思わせられます。

六 思考力とは

——思考力の教育のために——

ここで、あらためて思考力というものをこまかく考えてみます。思考力の教育の実践のために。思考力とは、以下のような諸要素に分析してみることでできるものだと思います。

a 感知する力（見る力）

さきに、「感じる・見る」から、「考える」が始まると申しました。「思考力のもと」として、まず感知力をあげます。感知する力を、見て驚く力とも言つてよいでしょう。あるいは感受力と言つてもよいかもしれません。

b 分析する力

c 比較する力

d 統合する力

e 想像する力

f 念を入れる力（粘着力）

非思考的環境への反発力というようなものも、このなかにふくめて考えてよいと思います。

g 批判する力

反省力をふくみます。内面へ内面へとはいっていく力です。だから、沈潜力ということも、ここで言えましょう。以上、aからgまでの要素分析が可能かと思ひます。

思考力を高めるのには、aからgまでのものをそれぞれにきたえ、また、これらを総合的にきたえていくことが必要でしょう。（aからgまでの分析は、つまり、思考力を高める教育の手段・方法を考えるためにするものです。）

思考力一般と、国語科での思考力とをくらべてみます。

一般的に見て、思考力は人間力であります。人間の生活力であります。また、ときに、これを人間の理性力と言つてもよいかもしれません。これらの見かたの上で、たとえば、数学的な思考とかいうものが、特定の考えられ

ます。国語科に關してもまた、国語科思考とでも言つてよいものがありましょう。国語科思考に、一定の特質があるだろうと思つたのです。

思考はつねに自由なものであつてしかるべきですが、教科としての国語科をとりあげてみたばあい、ここは、もつとも人間くさい思考のはたらく場所ではないかと思われまふ。情感的な思考、ときには、あまりにも情感的すぎるとさえ思われる思考もはたらくところが、国語科ではないでしょうか。この点をとくに強調すれば、国語科には、知・情・意にわたる、のびのびとした思考の天地があると言えそうです。ここで、豊かな、豊潤な思考力を養うことができると思つたのです。

七 思考力を高める国語教育

—— 理の国語教育の精密な実践 ——

思考過程

- ① まず驚く
- ② 分析
- ③ 比較
- ④ 統合
- ⑤ 推考

このように、思考過程をまとめてみる事ができると思ひます。

国語科のスキル学習などというものも、この思考過程の訓練を、根源的なきかたとすべきものだと思ひます。

国語科にかぎったことではありませんが、今は国語科に即して申しますならば、国語スキルは、

- 1 分析力
- 2 比較力

- 3 統合力

の三力とすることもできると思います。これが、いわば根源的なスキルでしょう。

スキルが、単なる技能であってはならないと思います。スキルは、人間の生活力でなくてはならず、さらに言えば、精神力でなくてはなりません。スキル指導が、とかく表面的な技術指導になるのは、遺憾なことです。そのような技術指導は、人間形成につながりにくいことでしょう。スキルを言うものは、もっと内面化した考えかたをすべきだと思います。

読解教育

内面化されたスキル、人間的なスキルの指導を、ここで目標としなくてはなりません。このとき、私としては、私の申します三段階法の読解手順が有効だと思います。いわゆる三段階法は、思考力を高める国語教育での、読解の、精密で手がたい実践法であると考えています。三段階法以上に複雑なものになることは、むしろ警戒しています。読解教育の手法が、多項目主義に流れますと、仕事が浮いてきて、作業が表面的な技術指導になり、真のスキルの教育にはなりません。

三段階読みは、

- 1 素材読み……………素材はあく(把握)力(分析力)
- 2 文法読み……………文法へ対象構造はあく力(分析力・比較力)

3 表現読み……表現はあく力（統合力）

です。つぎのような文章があります。

危険な山に立ちむかった先駆として、わたしは昔の木地師の姿を思い浮べずにはいられない。彼らは人のはいらぬ原生の広葉樹林を求めて、全国の山を歩き回った。林がみつければ、そこに小屋をかけ、ロクロでおおんやおぼんを作る。林がつきればまたほかを求めて移動するのであった。

（朝日新聞社編『働く日本人』の百目鬼泰三郎氏の文章から）

これを読むと、「危険な山」、「木地師」、「原生の広葉樹林」、「全国の山」、「林」、「小屋」、「ロクロ」、「おわん」、「おぼん」というような素材が見つかります。右の文章を分析して、このような素材をとらえるのが、素材読みです。いったいに、素材読みは容易でありましょう。なにげなく本文を読むうちにも、素材は、しぜんにわかってきます。らかな姿勢で素材をとらえるようにしむけることが、素材読み指導のこつです。素材読みの段階で、読者は、その文章に、素朴ながらも、興味を持つはずで、興味を持たせるところから、読解教育を、順調に進展させることができます。

右の第一センテンスを見ますと、「……………思い浮べずにはいられない。」とあります。第二センテンスは、「歩き回った」で終わっています。第三センテンスは、「……………作る。」となっています。最後のセンテンスが、「……………移動するのであった。」です。このセンテンス、センテンスの結びの変化推移をとらえれば、文法読みのだいたいな一つができたとしてよいでしょう。これを見つけさせる指導は、容易です。見つけさせれば、やがて、//なぜこうなっているのでしょうか。//と問うことができます。すでに、素材読みで、一種の興味をおぼえたかれらは、さらに興味を高めて、すぐ、その問いに答えてくるにちがいません。文法読み、文章構造のはあくの、おもしろい探求が進められます。——文法読みと言うと、なにか、こちこちの仕事かのように思う人があるかもしれませんが、そ

れば、文法ということばの受けとりかたがまちがっているのであって、文章がそこにあるということばは、すなわち文法が生きていることなのだという意味での文法、これのはあくを、今は、重視しているのです。

さて、表現読みは、文章表現の味わいをくみとる、最後のな、高次の読みかたです。したがって、「表現はあく」の読みとされます。さきの文法読みで、「作る」という現在形終止が問題になりました。（「林がみつければ、そこに小屋をかけ、ロクロでおわんやおぼんを作る。」……、全国の山を歩き回った。」と、完了の言いかたをしておいて、つぎに、「林がみつければ、……作る。」とあるのは、すなわち、やがてまたどこかへ移動することをにおわせるものです。作っては移動し、作っては移動しということをうかがわせます。そのような、移動の可能性、ことからの動きというものを読みとるのが、表現読みと言ってよい仕事です。「……作る。」と言っておいて、つぎに、「……移動するのであった。」としてあるのに注意すれば、「のであった」の結びことばの意味が、また、よくわかってきます。「のであった」で、ふたたび、ことは過去のこととされています。「のであった」ということばづかいに、この文章作者の、この木地師たちの移動生活に寄せた思いを見ることが出来ます。

読解力は、読解思考力です。これは、すなわち解読力です。すぐれた解読人の養成が、読解教育の目標となります。解読するところに人間があるので、解読人ということばを使うことが許されるでしょう。読解の指導が、人間スキルの指導にならないようではいけないわけです。

作文教育

思考力を高める国語教育での、作文教育の、精密で手がたい実践手順を、また、つぎのように考えます。

- 0 感じさせる、感じとらせる（書きたい！）
- 1 素材をはあくさせる（分析力）

書くものを確実にとらえさせるのです。

2 文法をはあくさせる、関係をはあくさせる、構成させる（『比較力』）

素材間の文法をとらえさせるのです。言いかえると、素材を順序だてさせるのです。つまり、あらずじを立てさせるということです。

3 表現をはあくさせる（『統合力』）

表現にしあげていかせることです。（しあげていって、表現をとらえる、というような意味で、表現はあく力ということばを、ここでも使ってみます。）表現を、はあく、修成させることです。

けっきょく、作文教育のばあいにも、読解教育のばあいと同じように、三段階法を考えます。

じっさいに、簡単な一文を書くばあいについて、考えてみましょう。

あなたのメロディーは休止します。

けさ、テレビで、このような表示が出ました。重大放送が続けられているときなので、「あなたのメロディー」という番組の放送は、やめにするという知らせなのです。これを、こう書くばあいのことを考えてみますのに、今、「文法はあく力、関係はあく力、構成力」の段階で、これを話題にしますと、「あなたのメロディー」というのへ、かぎかっこをつけることが重要だと思ふのです。ものを分析し、比較していけば、おのずから、かっこづけがおこなわれることになるはずで、つまり、考えたら、ここで、かっこが使えるわけです。ここで、かっこを使わせる教育が、思考力の教育になります。

作文力は、文章制作思考力です。これは、文章表現力と言いかえることができます。すぐれた表現人の養成が、作文教育のねらいとなります。

話す生活の教育

会話表現力の教育ということになります。そして、ここでも、すぐれた表現人の養成を目的とすべきです。

このため、やはり、

- 1 素材はあく力 指導
- 2 文法はあく力 指導
- 3 表現はあく力 指導

の手順をふみます。素材はあく力というのは、話したいことが明確にわかるということ、話したいことを明確にかむということであります。文法はあく力というのは、その話したいことがらを、二つ以上のことがらを、組織づける力であります。表現はあく力というのは、組織づけて、きれいに表現する力であります。この表現はあく力によって、表現の「雅じゅん」がうみ出されます。

2の「文法はあく力」について例説してみましよう。人の話したばに、//もつとも痛感しました。//というのがあったとします。「痛感」というのならば、「もつとも」は、いらなんでしょう。私どもが話をするときに、「もつとも」と「痛感」とを早くもくらべて、「もつとも」はおさえるようにすることができたら、その、分析力、比較力が、文法はあく力と言えます。またの例に、//かれは、偉大な思想界の巨人でありました。//というのがあったとします。話しことばの、このような表現には、文法はあく力の、あるいは構成力の難が認められます。つまり、よく考えたことばとは言えないわけです。「偉大な」は、どこにかかりましようか。これを分析し、他のことばと比較してみますと、一つに、「思想界」にかかると思われます。もう一つは、「巨人」にです。さて、「巨人」にかけてみますと、「偉大」と「巨人」とでは、ダブるところがあります。こんなわけで、右の話したばの実例は、よくできた美しい表現とは言えません。もつと考えてことばを使えば、美しい表現となるのですが。

話す生活の教育のばあいにも、1、2、3のルールにしたがって、内面的な訓練をしていくとき、相手の思考力を高めていくことができます。

聞く生活の教育

会話理解力の教育です。このばあい、すぐれた理解人（解釈人とは言わないで）を、ねらいとすることになります。

教育手順としては、やはり、

- 1 素材はあく力 指導
- 2 文法はあく力 指導
- 3 表現はあく力 指導

の三段階法を重んじます。

たとえば、相手がこちらに何かをたずねたのを聞いて、返事をすべきばあいに、よく考えて問いを受けとって、まぎれなく答えるのは、すぐれた素材はあく力です。じっさいには、いかにとり違いの多いことでしょうか。

人の問いに答えて、すぐにこれに應じることなく、わきのことから話しを始め、あるいは前段のことから話しを始めて、そのごにようやく問いに答えるのなどは、聞く生活での、相手の問いの素材をはあくする力のよわさをあらわすものでしょう。//ひとことと言ってくれ。//と言われていてのに多くを答えるのなども、聞く生活での素材はあく力のよわさを見せるものです。アメリカのことを聞かれても、ヨーロッパのことから始めるのなども、そうしたい理由もありましょうけれど、やはり、聞く生活での素材はあくのよわさをあらわすものです。

八 論理的思考の国語教育

さきの、読解思考力についても、文章表現力についても、会話表現力についても、会話理解力についても、つねに「論理的な思考」を重んじつつ、おのおののことを申し述べました。

思考力を高める国語教育は、とどのつまり、相手の論理的な思考力——生産的な思考力——の養成を目的としておこなわれるものです。しかも、方法上、指導者の生産的思考をもって、論理的思考をもって、おこなわれるものです。

論理的思考力の重要性は、今日、とくに明らかであります。いわゆる情報化社会は、人間の思考力を、うすく、よわくしつつあるかもしれません。人は、あまりにも多い情報の量に圧倒されつつあるあります。情報と、いうことばの、無制限な乱用に相応して、子どもの思考力は、まひしつつあるかのようにあります。このさい、人間回復を言うとともに、論理的思考力の回復を言^{こと}あげしないではいられません。

論理的思考力養成の国語教育の重要性を思えば思うほど、その教育の論理的方法・手順の重要性を思わざるをえません。つまり、論理的思考をもって、あるいは生産的思考をもってなすべきだということです。私見によりますれば、その基本的なルールとして、上列の、

- 1 素材はあく力の指導
 - 2 文法はあく力の指導
 - 3 表現はあく力の指導
- が考えられるしだいです。

この基本ルールに加えて、つねに考慮されなくてはならないことは、指導上、「考えさせることば」をつねに重んじるということであり、考えさせることばを用いることは、あるいは、論理的方法の根源となるものかも知れません。

考えさせることばを使うとは、

考えるみちすじを示し、

考える余裕を与え、

考えるのにより環境をつくり、

考える興味をおこさせる（考えるはたらきをよく刺激する）

ようなことばを使うことです。考えるみちすじを示すのには、さきほどからの、1・2・3の線を、ゆっくりと、明確に進めばよいわけです。ゆっくりと、明確に進めば、しぜんに、相手に考える余裕を与えることになります。また、考えるのにより環境をつくらせてやることにもなります。したがって、明せきを重んじる「考えさせることば」が、おのずから、雅じゅんの効果をうんでいきます。

このようなことばを使うためには、教師は、つねに、話す自身のことばを見つめていなくてはならないことになります。考えさせることばを、みずから見つめながら発言するとき、これは、かならず相手に浸透するでありましょう。相手に浸透することばが、教育のことばです。このとき、「教育のことばは、愛のことば」と言うことができます。

第三章 心情を養う国語教育

一 高い深い思考力と豊かな心情と

思考力と心情とをねらうのが、国語教育だと言うことができましょう。さきの思考力を高める国語教育を考えたことに合わせて、心情を養う国語教育、心情を養って、心情を豊かにしていく国語教育を考えなくてはなりません。

心情を養う国語教育は情の国語教育です。情の国語教育は、相手に雅じゆんを求めさせるものです。

「心情を養う」ということは、私としては、昭和四十二年十一月に、一国語教育研究会で使ってみました。今日の流行のことばに「心情」というのがありますが、私の国語教育研究では、右のような時点でこのことばを使ったのが、これの使いはじめです。

心情を養う国語教育、この方向も、じつにたいせつであると思います。ことに今日の世相のなかにあつては、私どもは、心情を養う国語教育のかくべつの重要さを思わないではいられないのであります。人間の心情の肌は、今日、荒れに荒れています。早い話しが、東京都のまんなかの、いわゆる国電について考えてみましても、第一、あの乗り降りの大混雑は、人間ひとりひとりの心情を、はなはだしく荒らしていきます。その車りょうの内部に掲

げられたかす多くのどぎつい広告は、また、乗り降りする人びとの心情をかきみだすのにじゅうぶんです。そういう状況の車内であって、また、駅にあって、多くの人びとは、週刊誌なり、新聞紙なりに、あわただしさの感情もぬきにしたような目を走らせています。いったい、どこに、人間の心情の肌のぬくもりがあるのでしょうか。私は、こういう心情滅却の一大るつぼのなかから出てくるものが、何なのだろうか、考え込まざるをえないのであります。もしも、日本の現代の文化の中心地が東京であって、しかも、このような「国電」流の生活のなから、国の文化がうんぬんされるのであったら、それはいったいどういう文化なのだろうと、深く考え込まざるをえないのであります。心情を問題にして、現代の東京の一斑を考えてみました。こういうふうに考えられることからしても、私どもは、国語教育の、全領野にわたって、全作業を通じて、心情を養う国語教育——心情教育——の振起を考究せざるをえません。

さきにもふれましたが、心情を養う国語教育は、思考力を高める国語教育と、相互に助成し合うものです。二者は、二にして一であります。理の国語教育と情の国語教育との一体性が、ここで言えるわけです。そういう意味のもとで、私どもは、心情を養う国語教育を実践していつて、これをいやが上にも高めなくてはなりません。そうすると、心情を養う国語教育が、真の国語教育になります。真の国語教育になるべき「心情を養う国語教育」によって、人間教育をしはたすことができます。よい人間を育てることができます。

二 心情というもの

心情というのは、やまとことばで申せば、「こころね」でありましょう。心ねはまた、「心ばえ」とか、また、「心ぶり」とかのように言いかえることもできるかと思えます。あるいは、「心ね」、「心ばえ」、「心ぶり」と

編 後

いったようなものを総合的にとらえたもの、これが、「心情」であると言ってもよいかもしれません。このような「心情」は、むぞうさに、「理」と対せしめてよいものではありません。心情は、まさに「心情」であります。理的なものをも、おのずからふまえていると言えます。理を情で包んだものが、心情だと言っては言い過ぎでしょうか。ともかく、心情は、もともと生活的なものであり、日常的なものであります。あたたかみもあれば、くさみもあるものと言えましょう。人品というものも、つまりは、その人の心情の、位、ねうちを言うものかと思えます。心情を養うこと、心情を養って、これを豊かにしていくことは、たつといことにちがいません。国語教育は、当然、そのたつときをめざしてよいはずです。

相手の「心情を養う」とは、けっきょく、このようにすることではないでしょうか。

ものごとに感動しうるようにすること。なにかと想像力をはたらかしうるようにすること。

三 心情教育

心情教育は、相手に、感動させるように、想像させるように、していくことであります。読解にさいしても、作文にさいしても、その他、何のばあいにも、であります。

今、小学校二年男子の詩の例をかりて考えてみましょう。つぎのような詩があります。

ひまわり

お日さまが

かんかん てって いても

ひまわりは 花びらを

いっぱい ひろげて

にっこり わらって いる。

はちが とんで きて

花びらに もぐっては

また とんで 行く。

あついで なつだが

ひまわりの 花は

まいにち げんきに

しんきゅうを して いる。

(『うしお』第一六七号)

「にっこり わらって いる。」と結んでいるところには、幼い作者の想像力がじゅうぶんにはたらいしていると見てよいでしょう。なお、終わりに行って、「まいにち げんきに しんきゅうを して いる。」とたとえているところには、作者のおう盛な想像力を認めることができます。人の思いのほかに出て、一見、ふうがわりなたとえをとり用いているところには、作者の特異な想像力を認めてよいでしょう。私も、このような詩に接したばあい、その想像の成功をほめて、相手がたの想像の生活をすすめるはげますようにしていくのがよいと思います。

つぎに、感動を奨励する教育のばあいを考えてみます。小学校一年男子の作文に、つぎのようながあります。

うれしかったこと

きょうは ぼくの うれしいひです。それは わかしおで かあちゃんが かえって くるんです。

ひるから、やくくとこへいっとつたら、「かあちゃんが かえつとるよ。」とねえちゃんが おしえてく

れました。ぼくは はしって かえると、ほんとにかあちゃんが かえってました。ぼくは かあちゃんのを
せなかへ とびつきました。「かあちゃん もう いかんでも ええんじゃろ。いかれんよ。」と ぼくは い
いました。

かあちゃんが かえって きて とっても うれしかった。

(『うしお』第一六七号)

「ぼくは はしって かえると、ほんとにかあちゃんが かえってました。」「この一センテンスの「ほんとに」ということばは、よく生きていると思います。その前に、「かあちゃんが かえつとるよ。」という、ねえちゃんのことばがあります。ねえちゃんが、「かえつとるよ」と言って、「かえったよ」と伝えるのではないところに、心をひかれます。すでにかえっているよ、と伝えたのがねえちゃんのことばだったとしますと、それを聞いたぼくは、ああ、そうだったのか。と、とびあがらんばかりに驚いたことでしょう。そのぼくが、「はしって かえると、ほんとにかあちゃんが かえってました。」なんと思いの深い「ほんとに」であることでしょう。感動の表現として、じゅうぶんであります。そこにつづけての、「ぼくは かあちゃんの せなかへ とびつきました。」も、まったくあげつろげの感動であって、私どもの介入を許しません。やがて、「もう いかんでも ええんじゃろ。いかれんよ。」と言います。この「ええんじゃろ。」というところは、上げ調子に読んで、推量の気もちをあらわすのが適当なところかと思えます。いいんだらう(いいんでしょう?)、と言いながらも、いくらか、いいのじゃないかもしれない、という不安があります。その不安の気もちを、みずからおさえるようにして、「いかれんよ。」とたみかけた気もち、作者のつらい感動を表現して、読むものの胸をうちます。要するに、この筆者は、素朴な感動表現の作品をもって、私どもにせまってきます。それゆえ、私どもは、この作品を、成功作と見ないではいられないのです。最後に、「かあちゃんが かえって きて とっても うれしかった。」と敬体ぬきで結んでいるのも、

このさいは許せます。「かあちゃんが かえって きて とつても うれしかった。」これは、心内表現とも言うべきものでありましょう。ひとえに自分の思いを述べた——自分のために述べた、というようなものかと思えます。いつもなら、敬体と常体とが混在しているとか言つて問題にもするところでしょうが、このさいは、いわゆる敬体・常体の照応が、とくに感動表現の効果を高めるものとして評価されるのであります。

さて、このような作品を教材として、これを、以上に考えたような考えかたで、児童・生徒に読み深めさせることができたら、これまた、読ませる国語教育での心情教育とすることができそうです。ときにとつては、このようなわかりやすい文章を資料として、たとえば、中学校の高学年へこれを持ち出し、共鳴共感の読解をさそうように指導することが、心情教育として有効かと思つてあります。

相手に感動させるように、相手に想像させるようにしていく仕事は、二つの仕事であつて、ひとまとまりの仕事であることは、多く言うまでもないでしょう。両者のかねあいを重んじて、かつは、それぞれの徹底をはかれば、心情教育は前進すると思ひます。

四 「感動」と「想像力」との背後にあるべきもの

感動を、感激と言いかえてみましょう。激するばかりでは、不可であります。抑制もなくはなりません。抑制は、すなわち、理のはたらきであります。こうして、感動にも理性のささえがあると言つてことができます。

読むばあいを例にとつてみましても、感動して、パツと巻をおおうということもありますが、これだけでは、深い読みにならないと思ひます。巻をおおいたい気もちをなお押えて、改めてそこを見るととき、やがて、深い読みにはいつていくことができます。私どもは、安価な感動読みに妥協してはならないと思つたのです。

ものを書くばあいにしても、最初にできたものは、第一次の所産にはかなりません。これを愛惜する気もちが私どもにはときによいのですが、とらわれてはならないと思うのです。清書をする、かならず、その書きものが洗練されてきます。第一次の所産は、第二次の所産となります。第二次から第三次へと移れば、また、よくなりま

す。この道程は、ほとんど無限の道程ではないでしょうか。私は、短い文章を例にして、ものの二十べんも書きなおしてみたらと、人と考え合つたことがあります。たしかに、二十べんの効果は出るのです。作家によれば、最初にいっぺん書いたら、もはやなにも手を入れないのだと、公言する人もあるようですが、すくなくとも、国語教育の見地では、これを認めるわけにはいきません。フローベールの、一にも明せき、二にも明せき、三にも明せきという、あの明せき論は、書くことでの単純な感動を、むしろころすことによつて、より高い次元の表現へとぼるべきことを示唆していきましょう。

想像力というものは、その奔放であることがたつといとされるものです。夢想もまた可なりであります。が、できることならば、その想像力のはたらきが、生産的であるのにこしたことはありません。想像力を実にしていくものは、理性だと思えます。

感動と想像力とをささえるものは、理であると言うことができます。一つの公式が、ここにあると、私は考えたいのです。この公式をあたまにおいて、心情教育にあたっていくべきではないでしょうか。

五 感動 感動教育

感動というのは、「ものに驚くこと」でしょう。そこで、教育としても、驚かせる教育が、感動教育の根本だと言えます。音感教育ということがありますが、これも、音に驚かせることだと、まずは言いたいです。国語教育

の音楽化ということは、私が、多年、夢に描いているテーマですが、音楽化することによって、相手を、ものに驚かせることができれよいと思うのです。そういえば、音読、ということがあり、しかも、教室で多くのものがいっせいに音読するということがありますが、それは、とかく、ただ音を立てて読むという騒がしきにとどまりがちです。みずからの音読の声に、自身驚くというような音読がほしいものです。音読も、そういう音読の指導があつてよいと思います。教師の、いわゆる範読にしましても、その、いちいちの読みが、音声による相手への訴えでありますから、各種のばあい、教師は、音声を適宜に運用して、あるいは音の高低をはかり、音（声）に強弱大小をつけて、相手を驚かせること、相手の注意をひくことを考えるべきでしょう。教師自身も、そのつど、自分の読みの声に驚かなくてはなりません。——（教師が、自分の範読の一声一声に驚く、そういった読みの生活の、なんと高雅であることでしょうか。）

感動とは、「ものごとを目を見はるること」だと思ひます。

感動とは、「心を開くこと」だと思ひます。

感動とは、「はつとなること、うたれること」だと思ひます。

感動とは、「なにげないこと、なんでもなさそうなことに意味を見いだすこと」だと思ひます。

私どもは、しばしば無感動になつてはいはしないでしょうか。感動の刺激に対して、不感症になつてはいないでしょうか。——理髪店の入口に、

八時閉店

九時消灯

また明日おこしください

と出ています。これを、なにげなく読んで過ごすのも一つの生活でしょう。が、おや？、と思つて、これに目を

見はり、心を聞いてこれを読みとおすと、一つ二つと、うたれるものにぶつかります。「九時消灯」ということも言い添えてあるのは、ちょっとおもしろいではありませんか。

感動とは、人の驚きそうもないことに驚くことだということも、言つてよいかと思います。人が何も感じないことに何かを感じるというのは、一個のすぐれた感動だと思えます。人の捨てているものを拾いあげて、これに驚くことが、なかなか捨てがたい感動であります。感動とは、ある発見、何かの発見ということかも知れません。五、七、五の俳句とか、五、七、五、七、七の和歌とかいうことがよく言われてきました。また、五七調とか、七五調とかということがよく言われてきました。私どもは、それへはそれへなりに注意をしてきたはずですが、しかし、五、七、五とか、七五調とか言われる、その七音と五音の差が、二音という偶数音であることは、問題にしてきたでしょうか。多くの人が捨ておいてきたかもしれない、この偶数音というものに驚くことも、日本の詩歌の韻律を理解するうえに、たいせつなことかと思うのです。

先生が、目の前の児童・生徒に驚くことはどうでしょうか。教師の驚く生活のなかで、いちばんだいじなのは、教育対象への驚きでありましょう。感動教育は、そこから出発します。

感動教育。感動させるように、材料を整え、相手にそれを与えていかなければなりません。——読むことの指導で、書くことの指導で、話すことの指導で、聞くことの指導で、そのようにしていかなくてはなりません。私どもが、かつて受けた中等教育では、国語の時間に、先生がたくさんの紙を持ってこられると、//ああ、また、作文か。//と言ったものです。紙を見ただけで、もはや作文の仕事のやっかいなことを思いかえすのでした。先生は、感動のうちの一文章を創作するように。//とのお考えで、用紙を持ってこられたでしようけれども、すでに紙を持ってこられたこと自体が、私どものすべての感動をうち消すことになったのです。感動させるように材料を整えとんすることは、じっさいは、至難のことかも知れません。

しかし、考えてみますと、私どもの周囲には、感動に価する材料がいくらでもあることも、また事実のようです。感動教育は、じゅうぶん可能であると断ぜざるをえません。以下、感動教育の光を求めて、私どもの周囲に感動すべき材料の多いことを指摘していきましよう。

1 私が経験した、ある感動事件です。大学でのある日のこと、私は、会議に参加して忙しくしていました。そのとき、小谷さんが面会に来ました。〃と事務の人が告げてくれたのです。〃今ごろ、小谷くんが？〃と
思つて、廊下に出て行つてみますと、かどっこに、小谷くんが立っていて、ひどく恐縮しながら、きちょうめんなおじぎをしてくれます。そのとき、ふと、小谷くんのうしろに、女性の頭髮の端っこが見えました。その女性が、じつは、小谷くんのフィアンセだったので。〃来年三月、結婚式をします。出てください。〃これが、小谷くんのことばでした。長いつきあいの小谷くんからの、このことばが、私にとって、何よりも聞きがいのあることばであったことはむろんですが、それにもまして、この小谷くんのうしろで、頭だけをすこしくのぞかせたフィアンセのきみの心中が、いっそう私の感動をよびました。小谷くんを生涯助けようとする女性のいっさいの気もちを、そのとき、私は、直覚しえたように思うのです。

ふたりのきみに信頼される私自身を、このとき即座に自覚しえて、私は幸福でした。教員としての生活のなかで、ときに、このような絶大の幸運に遭遇しうるのは、じつに感動すべきことだと思つています。このときの両くんと面会は、私にとって、生涯忘れえないものです。――女性の「あわれ」、小谷くんにつき添った、その挙措のあわれは、ことに深く、私のむねにしみているのであります。右は、一種の奇縁であつたかもしれませんが、思かえしてみますと、これに似たようなことは、つきつきに私どもの身边におこつていと言えます。

2 若い両親が、そのおさな子をつれて、動物園に行きました。駅で動物園行きのバスに乗ると、もう、そのお

さな子は歌い始めたそうです。動物の歌を。——象さんの歌など。

動物園にはいると、いよいよ本番で、その幼女は、知っているかぎりの、動物の歌を口ずさみます。象さんの前では、象さんの歌を歌いました。うさぎさんの前では、うさぎさんの歌を歌いました。リスの前になると、幼女は、ママに「うたって。」「と言ったそうです。リスの歌を知らないママは、パパの顔を見て、そっと笑いました。

歌でそれぞれの動物に対面する、動物園のあそび、なんと清純なあそびであることでしょうか。幼女は、かねて、絵本を見ながら、象さんの歌などを覚えていました。いよいよ本物の動物を見に行つて、早くもバスのなかから、歌に結びつけつつ動物を考えた心情は、かれんと申すほかはありません。これを思うと、私は、感動せざるをえないのです。

右は、幼女にまつわる一編の物語でありますゆえ、——つまり、素材がよいので、感動もひとしおです。(相手の心情を養うためには、素材を選ぶにこしたことはないことが明らかであります。素材を選ぶのは、教育感覚によることでしょう。)

3 右の話しのつづきです。動物園のキリンさんの前で、ママは、澄みきった青空に高くのびたキリンさんの首を見て、ものがなしいような感じがしたそうです。帰ってきて、かの女が、夫に、「そんな感じがしましたねえ。」「と言ったのです。すると、若い夫は、「そうだったかなあ。」「と答えました。そばで、私は、この夫婦ぶりに感動しました。

私どもの周囲には、このように、感動すべき素材がいくらもあります。人によりますと、それらをとらえて、ひっきりなしに感動していきます。一方から言えば、そういう人は、理でもってひきしめる力がよわいかと、言えるのかもしれませんが。テレビを見てもすぐに涙というのは、笑われがちでもあります。が、感動することが多くてさ

いわい、感動の涙があつてこそしあわせとも言えるのではないでしょう。涙のない教師は、理想の教師像には遠いかと思います。涙があつて、しかも、涙をひきしめることがだいじなのだと思います。

教師にとって、おさない子弟は、人生の師とも見るべきものかもしれません。本来、この人生の師に感動しないでよいわけはありません。いきいきとした感動、純粹の感動を、そこに、もよおしてしかるべきであります。じつくりとかれらに対面すれば、相手がたによつて、私もは、洗い清められるのではないでしょう。純化されません。児童・生徒を人生の師として、その師に感動し、師によつて純化されるところから出発して、感動教育をおこなつていけばよいと思います。——相手を師と見るところで、おのずから、理をも生かしています。——

六 想像力 想像力教育

想像とは、「一事一物について、すぐに何かを思いめぐらすこと」だと思ひます。ああも、こうも、思いめぐらすことです。思いめぐらして、ずうっと、心をとんで行かせることです。

すぐれた人は、たいした想像力を持っています。すぐれた心情の持ち主は、すばらしい想像力の持ち主であります。

少年少女、あるいは幼児たちは、元來、豊かな想像力を持っています。おさない人たちの想像力は、「何でも知りたい気もち」ともなつて、その気もち・想像力のまにまに、とんでもない質問をします。とんでもない質問、すなわち、大きな想像力の産物ではないでしょうか。根ほり葉ほり聞くのは、縦横に想像することでもありません。知りたがる、見たがる、聞きたがる、いわゆる求知心は、想像力と表裏一体のものであります。おさない人たちの、その想像力が、時とともにうすれて、やがてひからびてくるのは、どうしたことでしょうか。想像力の教育に注意

しなくてはならない点がここにあります。いわゆる作文にしましても、低学年児は、しきりと書きたがり、好んで書く機会を求め、大いに書くよろこびを味わいますが、学年が進むにつれて、その意欲がしだいに下火となつてきます。これは、作文教育で、もつとも注意をはらわなくてはならない点だと思いますが、それと関連させて、想像力の教育を考えるべきだと思います。

想像力教育。はねをひろげる大きな想像力も、しだいにしぼんでいくのだとしたら、私どもは、おさないころに、もつとも力づよく、想像力をかきたてる教育をしていくべきことになりました。養老の滝の酒の話もよいでしょう。北斗七星の金のひしゃくの話もよいでしょう。素材を求めに求めて、想像力教育にうちこんでいきたいものです。

想像力の教育のためには、教師もまた、たえず、想像力を重んじる生活をしなくてはなりません。ややもすれば衰えがちの想像力を、重んじなくてはならないところに、おとなの教師の悲劇があるとも言えることができますが、そこは宿命です。みずから自己をきたえることなくしては、相手に、よい教育をしはたすことはできません。

「想像」は、「創造」にかやうものでしょう。だから、想像力教育はたいせつです。相手の、とてつもない想像を、笑うことがあつてはなりません。俗に言う、一笑にふすということは、教育の場では禁物であります。一笑にふされるようなことがらに、しんけん(愼)に身を寄せていくこと、ばかばかしいようなことに、しんけん(愼)に身を寄せていくことが、想像力教育であります。身をすりよせて、心を開いて、聞き耳を立て、相手のものを聞き入れること、これが想像力教育の基本だと思います。広く心情教育といふことで申しますならば、ばかにしないということが、心情教育のたいせつな心得ではないかと思えます。

七 心情をささえる理

心情をささえるものは、理です。心情の底には、理があります。

心情を重んじるばあい、人は、しばしば、文学的というようなことばを合意することばにして、真の心情教育をおろそかにしがちです。文学的というような思いとりかたは、しばしば、人を自己満足におちいらせます。そして、深いといふなみを捨て去らせます。よいかげんところが、文学的であったりしたのではたまりません。

文学を理解しようとするときも、人は、当然、その文学作品を深く読まなくてはならぬはずで、読むことは、無限に深いといふなみを予定した仕事です。

まことに、心情教育の理的な深みが必要であることを、なお、詩文を作るばあいに例をかりて申してみましよう。いちど作ったものは、それをつき放します。古くは、これを、篋底に蔵すと言いました。つき放したものを、客観視して、再建をはかります。(さきには、この点に関して、第一次の所産から第二次の所産へというようなことを申しました。) 文芸創作一般に、制作のロゴス性とも言うべきものがあるのではないのでしょうか。作家の井伏鱒二氏のいとなみなどを見ていると、そのことが、ひしひしと感じられるのであります。井伏鱒二氏にかぎったことではありません。すぐれた多くの例があるのは、むしろ当然と言うべきでしょう。

話しのはあいに、どのような情緒でんめんたる話しにもせよ、その論理的構成を重んじることは、基本的に重要だと思ふのです。

すべてのばあいに、理的整とんは欠くことができませぬ。説得ないし説得力というようなことばは、理的整とんを重んじるものにとっては、むしろ不要のことばでさえあります。

八 心情教育の方向

純粹感動を旨とすること、飛躍的想像力を旨とすること（その二つのもののささえは、純粹の理性です）、これが、心情教育の方向であつてよいと思ひます。

心情を養うためには、純粹感動とも言うべきものを目標にしたいのです。どんなのが、純粹感動でしょうか。純粹感動の条件として、「きよらかさ」、「こまやかさ」、「愛心」の三つを考へることができると思ひます。きよらかさのあるもの、こまやかさの認められるもの、愛心のこもつたものが、純粹感動です。そうすると、きよらかであるように、こまやかであるように、愛心のあるように教育していくことが、純粹感動の教育、やがては心情教育ということになります。きよらかさのためには、清潔教育が必要です。児童・生徒に、身ぎれいにさせること、教室の内外を清掃させること、家庭へ帰つても清掃につとめさせること、こういう清潔教育がだいじとなつてきます。こまやかさのためには、一点への心づかいを訓練することがよからうと思ひます。欲ばらずに、一点へであります。教室の飾りにしましても、総花的にはなく、一点的に飾るといふのが、教育のくふうといふものかと思ひます。世の美談に、一少女が、ある交番に、あるいはいなかの小さな駅に、日をきめて、毎度、花を持って行つたといふようなのがあります。これなども、一点への心づかいの訓練が、しぜんにできているばあいと考へられましょう。私が電車で登校する途中のことでした。繁華街をとおつてるとき、一つの大きい建物の、高いところの一つの窓に、小さな花鉢が一つ見つかりました。あらゆるものが混み合つたような繁雜の視界のなかで、この一個の花鉢が、つよく私の目を射たのであります。このとき、一点といふものゝたいせつさは、こういうものかなあ。ひと、思わされたことでした。

きよらかさをきたえ、こまやかさに気づかせ、愛心をつちかう、この分析的な指導ができれば、かれらは、総合的に純粹感動を経験しうるでありましょう。

つぎに、飛躍的想像力のためには、どのようなことを条件と考えればよいでしょうか。一つには、「大胆さ」が求められます。二つには、「夢ごころ」が求められます。夢ごころの教育のためには、たとえば、童話というようなものも有効な素材となります。ぐんぐんとこちらをひき入れてくれるような童話の世界があったら、どんなによいことでしょう。大胆さは、ときに、[、]無鉄砲[、]であつてもよいかと思ひます。

大胆さをきたえ、夢ごころを育てる、この指導によって、飛躍的な想像力を養っていききたいものです。

九 「表現」教育への努力

国語教育上、心情教育の世界として、もっとも重んじらるべきは、言語表現の世界であります。——表現微妙の世界であります。きよらかさ、こまやかさ、愛心のよくあらわれるのは、あるいは、大胆さ、夢ごころのあらわれるのは、じつに、表現微妙の世界においてであります。児童・生徒に読ませ、聞かせるばあい、表現について、このことを注意させるのはもちろん、書かせ、話させるばあいにも、ものはそのようにあらわれてくることを思わせるべきです。

国語教育上では、つねに表現皮膜の世界を重んじなくてはなりません。その世界での表現認識（理解の側面）・表現自覚（表現の側面）の教育が肝要であります。これらを総合して、一口に、表現教育と、今は言ってみたいのです。

右のような「表現」教育は、たとえば読解指導のばあい、どのようにつよく表現をおさえさせることになりまし

編
後 ようか。实例について、そのことを考えてみます。ここに、「子馬のアオ」という文章があります。

よしおさんの家では、子馬のアオを、ことしの品びょう会に出すことにしました。おとうさんは、よしおさんに、

「よしお。アオのせわをよくするんだよ。品びょう会で一とうになるようにな。」
といいました。

それから毎朝、よしおさんは、おとうさんといっしょに、アオを、神社のうらの野原へ、運動につれて行きました。

「ようし、行け。」

と、よしおさんがアオのせなかをたたくと、アオは、いきおいよくかけだします。よしおさんも、あとからかけて行きます。

「はやくなつたぞ。」

と、アオのからだをなでてやると、アオは、うれしそうに、よしおさんに頭をすりつけます。

アオは、見ちがえるほど大きくなりました。毛のつやもよくなってきました。よしおさんは、ときどき、友だちにでもいうように、

「アオ。品びょう会に出るんだぞ。よその子馬になんか負けるなよ。」
などと、アオにいます。

品びょう会の日が来ました。

その日の朝、おとうさんが、

「よしお。アオのからだをあらおう。きょうは、おしやれをして行くんだ。」

といって、せっけん水のはいたバケツを持って来ました。よしおさんは、おとうさんといっしょに、アオのからだを力いっぱいあらってやりました。ブラシでこすると、アオのからだから、黒い水がたらたら落ちます。毛が光ってきました。急にりっぱな馬になったように見えました。

「がんばれよ。一とう取るんだぞ。」

と、よしおさんは、アオのたてがみをなでてやりました。

おとうさんが、アオを品びょう会につれて行きました。よしおさんも、ランドセルをせおって、とちゅうまでついて行ってやりました。橋の所で、もう一度アオのたてがみをなでてやってから、学校へ急ぎました。

学校に行っても、よしおさんの頭は、アオのことでいっぱいでした。よしおさんは、何べんも、「どうか、一とうを取りますように。一とうは取れなくても、二とうは取りますように。」と、心の中でくりかえしていました。

五時間めがおわると、よしおさんは、急いで学校を出ました。学校から家まで、ずっとかけて帰りました。そして、にわから、大声でさげびました。

「アオ、何とうだった。」

すると、土間の方から、おかあさんが、

「二とうだったよ。」

といいました。よしおさんは、ランドセルをえんがわにほうり出して、馬小屋にかけて行きました。おかあさんも、にこにこしながら、ついて来ました。

「よくやったぞ。ほんとうによくやった。」

と、よしおさんは、アオのからだを何度もなでてやりました。

〔あたらしいこころ 3年下〕

この文章の表現の世界、表現微妙の世界を、おさえにおさえるとしたら、どういうことになりましようか。最初に、おとうさんのことばとして、「よしお。アオのせわをよくするんだよ。品びょう会で一とうになるようにな。」というのがあります。やがて、よしおくんのことばとして、「アオ。品びょう会に出るんだぞ。よその子馬になんか負けるなよ。」というのが出てきます。「よその子馬になんか負けるなよ。」というの、まず、一等を期待したことばでしょう。しかし、ここでは、まだ「一とう」ということばを使ってはいません。やがて、「がんばれよ。一とう取るんだぞ。」(一)と、「一とう取れ。」(一)と、はっきり呼びかけておられます。つぎの方へいきますと、「どうか、一とうを取りますように。一とうは取れなくても、二とうは取りますように。」というのが出てきます。心で祈る段階になって、「一とうを取りますように。」と念願し、かつ、「一とうは取れなくても、二とうは取りますように。」と、すこし要求をやらわらげるのであります。絶対に一等が取れるとは、神ならぬ人間は、だれしも思うことができません。したがって、よしおくんにも、「一とうは取れなくても、二とうは取りますように。」というような、哀願とまではいきませんけれども、しおらしい願いがおこってくるのです。そして、「学校から家まで、ずっとかけて帰りました。そして、にわから、大声でさげびました。『アオ、何とうだった。』。こう問うているのは、いかにももっともなことだと思ふのです。

今、「一とう」ということを問題にして、会話のだいじなことを順にたどってみました。ここには、「一とう」をめぐる表現上の微妙な展開があることがわかります。表現上の微妙な展開は、すなわち、よしおくんの心理の微妙な展開です。形式と内容との一体となった、この微妙な展開をおさえていくことが、表現微妙の世界を讀みとっていくことでありましよう。(今は、会話のことばだけを問題にしていますが。)

おしまい、

「アオ、何とうだった。」と大声で庭から叫んではいますが、これは、いったいだれに問うたのでしょうか。だれにもなく問うたのにちがひありません。まさに、家のものに向かつて、早くも大きな声で問わないではいられたなかった心情が、ここにじゅうぶん読みとれます。表現面の微妙な波を、そのうねりにしたがって、おさえにおさええていけば、「表現」教育はまっとうされると言えましょう。

表現の世界は、人間の生活の世界です。――「人間」の表現される、また、「人間」の表現されている世界です。この世界にあそばせて、相手の心情をきたえます。真に人間尊重の教育と言えるものが、ここにあると思います。

むすび

—— 徹底的に書かせる指導 ——

国語教育は、要するに、思考力を高め、心情を養う国語教育と考えることができます。この二つのものを養えば、たりましょう。思考力と心情とは、じつに、人間にとって本質的な、理性と感性とに対応するものだからであります。思考力を高め、心情を養う国語教育は、生活を深めさせ、生活力（人間力）をつけさせる国語教育であります。

生活を深めさせるためには、なにかと書く仕事を多くしていくのがよいのではないのでしょうか。なにかにつけ、書くことにくらうたえる、あるいは、何ごとと書く仕事に結びつける、つまり、徹底的に書かせることが、よくはないかと思うのであります。（このばあい、書かせると言っても、単なる作文教育を考えているのではありません。）生活を深めさせるのは、ことばとともに、—— ことばに即応して、深めさせるのがよいのだと思います。書けば、生活全体が深まります。—— 生活全体ということのなかに、当然、考えることもふくまれています。

話すことや聞くこと、あるいは読むことにくらべて、書くことは、人間をことばにつよく結びつけます。話すことなども、人間をことばに結びつけるはずですが、通常は、そのさい、結びつくことがよいありません。書くとなると、精神の浮動が止まらず、つまり、人間がことばにつよく結びつけられて、その生活が深ま

っていきます。人間であることを離さない方法としては、書くことが、いちばんよいのではないのでしょうか。

書くことによって、私どもは、「人間」をつかまえます。人間をつかまえてはじめて、人間の生活を深めていくことも、よくできると思います。

後編第三章の終わりで、『表現』教育への努力」ということを申しました。そのことは、今の、書かせる教育へつながることです。

徹底的に書かせる国語教育、これを、今、私は主張しています。書くことから考えることがうまれましょ。書かせて考えさせ、書かせて感じさせます。その方法によって、相手の思考と感動とを、高め深めていくことができると思うのです。

私は、むかしの、学生時代に、なんのひょうしでか、がむしやらな書く生活にはいりました。専門教育を受け始めたとき、たとえば中国文学の講読の時間にも、その先生の述べられることばのいちいちを、もらさないように書いてみました。わかりきったようなことばあいにも、あえて、その先生のことばのままを速記することにつとめました。すべてを速記することが善だと考えたのであります。当時のそういう生活は、模範生の人から見れば、ばかばかしいほどの機械的な生活であったかもしれせん。私は、その意義を考えることもなく、ひたすらに、書く生活にしたがったのです。今、思いますと、そこには、書くことへの信頼がありました。「書く」への信頼、これは、凡才の道として、是認されてよいものではないでしょうか。——今は、そのように思っています。書かなかった同僚たちが、なにかの機会には、私のノートを利用しました。利用者が多くなって、なかの一友人も、その利用の機会が多くなるにつれ、ついには、書くことの意義を認めたようです。けなしながらも利用するというだけではすまされなくなったようなのであります。私は、多くの人に利用されても、書くことの意義を強調する勇氣も見識も持ちませんでしたけれども、書くことへますますまい進したのは事実でした。今日の私も、書く生活者として

の気分は、その当時の気分のままと申してもよいようです。

私は私なりに、書くことによって発展しえたと考えています。書くことのたのしみは、今も、増大するばかりであります。書くことが、考えること、感じることと、もっとも密接に関連することなので、書くことが、人の発展をもたらします。また、書くことが、人にたのしみを感じさせます。

日常のこととして言えることですが、一般の人のばあい、よく考えたつもりでいても、いざ書こうとしてみると書けなかったり、また、書いてもその結果がまずかったりすることが、すくなくありません。書くことぬきの「考える」などは、考えのあわいものかもしれません。このようなことは、やがてまた、書くにしても、一ぺんだけ書いたのでは足りないことを意味します。一度のものは二度書き、二度めのものは三度めにも改めていくという書く生活が、自己の思考力を高めてくれると思います。

徹底的に書かせる国語教育は、全人教育の方法と言ってよいものであります。そのような、「徹底的に書かせる国語教育」は、もとより、国語教育の全一的方法とされるものです。

日常生活上でも、人びとは、書けば、空虚感を多少ともうち消していくことができるのではないのでしょうか。書くことによって、心の空虚を多少ともうずめていくことができます。それからまた、書けば、何かを自覚していくことができます。つまり、何かを自分のものにしていくことができます。それからまた、書けば、あやふやな言いかたにだんだん気づいて、自分のことばを発見していくことができます。自己の真実のことばを発見していくことができます。やせてもかれても、自分には自分のことばがあるはずです。いっさいの虚偽と虚言とを排して、自分のことばを求めていくこと、それは、書く生活によって、能率よくなしとげていくことができると思うのです。それからまた、書けば、人をしあわせにすることはを発見していくことができます。自分のことばを発見し、自己の真実のことばを発見していきますと、やがてまた、人をしあわせにすることは考えるようになるのではない

でしょうか。以上のように、書くことによって、ものを実現していくことのできる人が、生活力のある人間だと言えます。自己の生活を深めえた人間だと言えます。

学校教育上、徹底的に書かせるのには、何を、どう書かせたらよいでしょうか。たとえば、個人の日記を書かせます。学級の日誌を書かせます。随時のメモをつけさせます。用事用件を伝える仕事の文章、伝達文を書かせます。教室でのいろいろの課業に応じて、その内容を書きとらせます。その内容にちなむ自己の応用的な考察を書きつけさせます。要するに、児童・生徒の生活全般を適切に指導して、なにくれとなく書かせます。このような広範な書く生活の指導では、書く用具をつねに持っていることの重要性を、基礎として納得させておこなってはなりません。

書かせるのには、相手に、書く文章を大胆自由に創作することを、すすめたいものです。どんな文章で書いてもいいのだからと言って、自己の思いつきの文章をどしどし書くようにすすめます。用件を伝達する文章に、詩の形を用いるのもよいでしょう。俳句一つの日記表現もおもしろいことです。さまざまな短詩型などを自由に創作させて、なんら拘泥するところなく、それらの自己流表現形式を駆使するようにさせれば、かれらは、いさんで、徹底的に書く生活にはいっていくようになるのではないのでしょうか。

もし作文というあたまで言うなら、毎日、あるいは毎度、なんらかの作文をするようにすすめるのです。毎日毎時の作文教育ということが、ここで言えましょう。それにつけても、短作文指導の重要性が痛感されます。徹底的に書かせる生活のだいに正比例して、短作文指導の重要性が、大きくうかがいあがってきます。徹底的に書く生活のためには、短作文の形式が、じつにだいなのだと言わなくてはなりません。そして、その短作文という形式が、また、さまざまであってよいわけです。このさい、短いほどよいのだという指導も、重要だと思ふのです。メモなどは、生きた作文の代表形式かもしれません。

「書く」は、「だれでも書ける」ことなのであります。このわかりきった道理を、相手がたに納得させなくてはなりません。だれにでも書けるのだと納得させることが、愛情の国語教育であります。

徹底的に書かせる国語教育は、愛情の国語教育になっていきます。考えてみますと、書いて書かせても、「徹底的に書かせる」きびしいしつけをすることができたら、これは、大きな人間教育と言えるのであり、愛情の国語教育とも言えるのだと思うのです。そうすると、「徹底的に書かせる国語教育」は愛情の国語教育であると、つねに簡単に言いきることもできます。

徹底的に書かせるという意味での、書く生活の指導にさいしては、今日、私どもの将来の「書く生活」を考慮することも、指導者のたいせつな注意事項となります。今の世代にのみ目をやって、書く生活を指導するのでは、ことがたりません。まさに日進月歩の、私どもの社会の現実を見れば、未来社会の書く生活がどうなっていくかを考えざるをえず、したがって、それを見こした、書く生活の指導を考慮することが、だいじとなってきます。記号としての言語が、将来どのように変化していくものでありましょうか。また、言語を表記する方法が、将来どのように変化していくものでありましょうか。機械文明の進歩とともに、言語と言語の表記法とは、大いに動いていくものと思われまふ。そういう推移への対処の心なくしては、現代に生きる人間の書く生活の教育は、まっとうすることができないでしょう。

すでに早く、エスベラントその他の国際語も創作されました。整備された言語の合理性というものを、私どもは、対岸の火災視することはできません。そこに表明されているものは、私どもの、未来の言語に関する諸考察を、よく刺激していると思うのであります。

徹底的に書かせる国語教育は、

▽書きつつ考えるように（——ものを考え深めるように）させる

▽書きつつ心情を養うように（——豊かにするよう）させる

国語教育であります。つまり、生活を深めさせ、生活力を高めさせる国語教育であります。

思考力の教育と心情の教育とを結び合わせるものとして、「徹底的に書かせる国語教育」が考えられます。理の国語教育と情の国語教育との相関合一の裏うちとして、「徹底的に書かせる国語教育」が考えられます。

国語教育を、他教科の教育と連関せしめる合科のためにも、国語教育での、「徹底的に書かせる指導」という中心態度が、有意義だと思っております。

付 録

「理の国語教育と情の国語教育」という主題に
即するものとして、ここに三編の拙論を掲げま
す。

I 国語教育上での「新鮮な読書」

一

教師は、つねに生活を深めていかなくはなりません。心情も豊かにし、思考力も高めていかなくはなりません。それらを可能にしてくれるものは、新鮮な読書だと思います。

一般人としても、今日は、まさに新鮮な読書の必要なきではないでしょうか。今日ほど思考力の鈍ったときはないかとも思われるのであります。現代人の多くは、思考しない人か、思考しているふうをする人か、思考に疲れている人か、思考しなくても自分は相当のものだと思っている人か、これらのいずれかだ、と言う人があつたら、私どもは、何と答えたらいでしょうか。現代は、人間思考の危機を招きつつあると言えるかもしれません。私ども、毎日、人にものを言いながら、じつにつまらぬことばの多いことをなげいています。思考は、まったく粗雑な思考でしかなく、鈍い思考でしかありません。思考力の貧困など言うのもおろかなことであります。さて、そういう私も、ときに愛読の一書にめぐまれたとき、にわかには息をつく思いがして、やや思考力のよみがえるのを自覚します。たとえば、『矢内原忠雄伝』というような書物に接しますと、ここに、「新鮮な読書」が可能となつて、思考力もややいきいきとしてくるのであります。

二

思考のたいせつさは、明らかでありましょう。その思考の力は、「新鮮な読書」によって高めていくことができます。感受力・感動力のたいせつなことも、もとより明らかでありましょう。「新鮮な読書」が、その力を上げますことも、また自明のほうです。

三

「新鮮」とは、どういうことでしょうか。私は、自己にとっての新鮮ということが、ここにだけだと思いません。いわゆる古典も、それゆえ、しばしば「新鮮な読書」の対象となります。あの、読みふるした『徒然草』のばあいですら、私どもは、ときにその一章を読みかえすとき、驚きの心をもって、それをむかえいれることができます。「新鮮な読書」を、そこに実現しうるのであります。

新刊書の書店に、「新鮮な読書」を求めていくことも、もとより可能でありましょう。が、また、古本屋に、「新鮮な読書」を求めていくことも可能であります。読むものを体験化するとき、そこに「新鮮な読書」が実現されます。

四

書かれたものを読む生活について、「新鮮な読書」を考えてみましょう。すでに申しましたように、新刊でなくて旧刊であっても、個人にとっては、それが新鮮なものとなりえます。体験化することができれば、そのものは、自己にとって新鮮なものと言えます。書物は、読みかえすたびに、新しいものになっていくのではないのでしょうか。認識の進歩とともに、「新鮮な読書」も次元を高めていきます。

読書生活上、「発見の書」を得ることができたら、それは、その人の幸福な「新鮮な読書」です。また、「念願の書」に出あうことができたなら、人は、そこで、新鮮無限の読書を始めることができます。 「愛惜の書」を持ちえたら、その人は、あくなく、長く「新鮮な読書」をたのしみうるはずです。これらの書が、座右の書として、自己の読む生活をはげましてくれれば、そのなかに座する「読む人」は、おのれの思考・感動の力を（思考力と心情とを）、ますます発展させることと思われれます。

私は、去年、一学生から、高橋健二氏著の『グリム兄弟』という一書を示されました。これは、私にとって、まさに「発見の書」だったので。 （学生、位藤邦生さんに教えられたのですから、私は、この受身的な発見について、位藤さんに感謝しなくてはなりません。）私は、この書物のなかで、とくに、あのドイツ語辞典編集に関するくだりを、愛読しました。そこには、グリム兄弟の、学問上のうろわしい兄弟愛が描かれております。また、これらの辞書制作のねばりづよさが描かれています。この辞書は、やがて、多くの後継者によって受け継がれまして、ドイツ語の国語辞書として大成されます。そのあい受けあい継ぐ活動の、伝統——学統——創造とも言うべき、高潔の共同活動のあとを、私は、賛嘆の気もちで読み進みました。さて、今日にいたって、このドイツ語辞典がひとまず完成されたかとおもうと、ただちにこれの改訂の活動が始まったのです。このドイツ魂には、また、うたれませんでした。その他、ドイツ語辞典に関するだけでも、なお多くのことを教えてくれるこの書物は、私にとって、やがて「愛惜の書」となったのであります。

『矢内原忠雄伝』が出るという予告を見たとき、私は、期待に胸をふくらませました。ぜひ読みたいという念願が、うつぼつとしてわいたのであります。この書は、まったく、私の「念願の書」でした。そして、これもまた、私の「愛惜の書」となっています。

『坂本繁二郎の道』（谷口治達氏著）という書物は、その出版を知ったときから、すでに、私にとっての「愛惜の書」でした。やがて、これを手にとってみますと、はたして、そこには、美の真を追求する坂本先生の超自然人としての生活が輝いていて、私はいたくうたれたのです。先生を、私の学問の師と仰ぐことはもちろん、人生の師と仰ぐ気もちが深いことを、私は、ここに告白しないではいられません。

以上、かりに、私の生活のなかから、「発見の書」「念願の書」「愛惜の書」をあげてみました。「新鮮な読書」を忘れそうになったときは、この座右の書の見ればよいのです。私としては。

五

つぎに、聞く生活について、「新鮮な読書」を考えてみます。

人の言うこと、話すことを受容するとき、新しいものを発見することができれば、「新鮮な読書」です。思いをあらたにすることができれば、「新鮮な読書」です。ひらきなあって聞くようになれば、これも「新鮮な読書」です。要するに、体験化が、「新鮮な読書」になります。

たとえば、自分が、かねがね、イギリスの学問について、あるもやもやとした感想を持っているとしますか。偶然の機会に、英国の学問についてすぐれた知識を持っている先輩が、//きみ、イギリスの学問はこうだよ。//と説明してくれるのを聞いて、/ああ、そうだったのか。/とさとりませす。これは、「新鮮な読書」にちがいありません。

ん。聞く生活での「新鮮な読書」です。

先年、私は、つぎのような話しを聞きました。比叡山の浄土院で、こもって修行する特定の修行僧を、「侍真」と言うそうです。その「侍真」とは、「真に侍る」です。——浄土院で、真にそこに生きていらっしやる開山の最澄法師に侍るがごとき心で、そのお堂を守ることなのだそうです。その話しを聞いて、私は、「侍真」ということばにつよくひかれました。つまり、ここで、私は私なりに、「新鮮な読書」ができたというわけです。

旅の道すがら、私は、背の高い、老西洋人夫婦に会いました。聞いてみますと、その夫くんは、アメリカのマサチューセッツ工科大学の教授で、History of Technology (技術史) の教授でした。マサチューセッツ工科大学ということだったので、私は、言語学者のノアム・チョムスキーさんのことを聞いてみました。すると、その教授は、チョムスキーについて、political activity とどうことを言ったのです。これを聞いて、私は、たちどころに、私なりの一つの「新鮮な読書」をすることができました。この老教授は、技術史の教授として、真理探究者としてのおのれの姿勢を整えているにちがありません。そういう姿勢のもとで、チョムスキーについて、political activity という表現を用いたのであります。そこには、老教授の、チョムスキーに対する一種の批判意識が存在しています。それを味わいところが、私にとっては身のためです。私はここで、「新鮮な読書」の深い仕事をおこさないではいられなかったわけです。

六

書きものを読んでも、話しを聞いても、真実を読みとることが読書だと思えます。「新鮮な読書」のつよさは、真実を読みとることのつよさになっていきます。

真・善・美・聖と言いますが、これらは、けっきょく、真実なるものに帰一していくのではないのでしょうか。善も、善であれば、真のはずです。美も、美であれば、真であるはずです。聖なるものも、真であるはずです。いろいろな書物、いろいろな話し、それらから、真・善・美・聖が読みとれるとしましても、けっきょく、一元的な真実を読みとることになっていくと思います。広汎であつてよい「新鮮な読書」を、ひきしめるものは、この真実を読みとるといふ考えかたではないでしょうか。

七

教育の現場は、「新鮮な読書」の現場です。教育活動こそは、「新鮮な読書」と言うべきものかもしれません。教師になろうとして、訓練を受ける、いわゆる教生が、右のことを痛感します。教育実習の現場に立つて、教生諸くんは、その現場が、いかに「新鮮な読書」をすすめる現場であるかを、よく理解します。

私の経験では、つぎのようなことがありました。

教育実習から帰ってきた諸くんが、こもこも感想を述べてくれたのです。// いいかげんな気もちでのぞんだ自分が、じつに恥ずかしかった。// // ちよっとのかつて、許されない。// // ひとことばも、おろそかにはできないと思いました。// // ひとりひとりを生かすなどと言っていたけれども、現実に、それが、いかにむずかしいことであるかを痛感しました。// 多くの諸くんは、このような述懐をして、あるいは教員失格ではないかとなげき、あるいは、教員を志望してじつにさいわいであると、積極的な姿勢を見せたりしたのであります。かれらの、このような述懐は、教育現場での「新鮮な読書」の報告にはかなりません。

(い) いきいきとしたことばで語るといふようなことも、「新鮮な読書」をしえたときには、すぐに、実行しうる

ものようです。

八

「新鮮な読書」は、まず、新鮮な驚きであつてもよいかと思ひます。自己の全生活のなかで、「新鮮な読書」は、無限にひろがっていきます。

II 自分は一教員として相手を幸福にしつつあるだろうか

1 私は一教員として人を幸福にしつつあるだろうか

これは、すべての教員（……教師）が持たなくてはならない反省事項だと思えます。教育は、相手のひとりひとりを幸福にしていく仕事だからであります。このばあい、幸福とは、主として精神的幸福を言います。（人を幸福にしていくことについては、「人をしあわせにすることは」ということを、さきに申しました。）

幸福にしていくのには、相手を甘やかしてはおかれませんが、ここに、ひとりひとりを幸福にしていく民主教育のきびしさが要求されています。民主教育、言いかえれば、個々人に対する人格教育は、本来、反省力のある人間を育てるといふ、きびしい教育であるはずで

さて一方で、私どもの教育界には、まだ、形式主義とともに、古い権威主義が、いくらか巣くってはいないでしょうか。たとえば、校長、教頭というような職務のおこなわれるなかにも、形式にこだわる権威主義が、なお、よいわいとは言えないありさまであります。そのような権威主義のあるのを見るにつけても、私どもは、「自分は、一教師として、人を幸福にしつつあるだろうか」と、自己に問わなくてはならないと思うのです。

2 個性教育

すぐれたでしは、みな、師にそむいていくと言われます。すぐれたでしが、独創的な研究をうちだしていけば、それは、その先生にすら理解されないからでしょう。私どもは、教師として、相手に、のびのびとそむかせているでしょうか。ことによると、従わせてばかりいるかもしれないかもしれません。では、個性教育は、どうなっているのでしょうか。各人の分にしたがって伸びさせることが個性教育であるならば、じつは、かれらに大いにそむかせなくてはならないはずで。

教室で、多くのものをいっせいに指導していても、これらは、いっせい個別指導でなくてはなりません。教師が、相手全員を掌握しながらも、そのひとりひとりを、それぞれにそむかせていくのが個性教育です。集団思考とは、何なのでしょう。私は、「集団のなかで個人個人が思考し、また、集団のなかで、個人がその思考を上げられ、また、集団とともに、個人が思考していくこと」は知っていますが、むぞうさな「集団思考」ということには、にわかにはついていくことができないのであります。

3 指導とは何か

指導すればするほど、功罪あいなかばしていきます。私は、自分の過去の教員体験をかえりみて、このことを痛感するものです。私と方向を同じくする研究者の世話をするばあいなど、以前も、今日も、ことにこの感を深くしているのであります。たとえば、一人の方言研究者を「指導」するとしますか。相手は、私の「指導」によって、ぐんぐんと研究能率をあげます。調査法のうえでのカード法というようなことにしましたが、私がみずから開拓に努力して十年を要したことを、かれは、二年、または三年でなしとげます。このように、一方から言えば、めざましい進歩をかれは示すのでありますが、しかし、他方で、かれはしぜん私に私にわくにはまっています。たとえば、かれが一つの研究を学会で発表したばあいにも、あとの単純な質問に、ふと、とまどいます。あれぐらいのことを、

なんで、と私はもどかしく思いますが、かれはどきまぎします。つまり、かれは、しぜんに私の池の中にはいつてきてしまっているのです、その中で暮らすうちに、私の当然とすることを（長い間の研究によるものですが）、すこしも勞することなくして、当然と心得てしまっているため、その、ほとんど無意識的に当然と決めこんでいることに、質問の矢が放たれると、かれは、わけなく参るのであります。こういうとき、私は、かれを不幸にしているなと、つよく反省させられてしまうのです。

私が大きな教えを受けた、広い意味での師のことを考えてみても、同じようなことが言えます。大きい益を受けている反面、その人から、当然のことであるかのように、よくないことをも受けているのであります。よくないことは、その人の型にはまってしまうと、動きがとれないということでもあります。

以上は、私の人生観・社会観とも言えるものであります。「指導」することのおそろしさを、今さらのように思うのであります。私は、平素、「指導」ということばを使うことを避けています。

4 機会が教育する

絵をかいている子どもが、先生にひとことはめられたひょうしに、やがて、のびのびと絵筆をふるうようになります。つづりかたが不得手と思いこんでいた生徒が、新しい担任の先生のひとことで、書くことの大好きな子どもになります。まさに「機会が教育する」と言うべきでしょう。偶然が教育すると言ってもよいかもしれませぬ。人を教育して幸福にしていくためには——相手を真に幸福にしていくためには、まず、こういうことを知らなくてはならないと思うのです。

私どもは、「機会」、あるいは「偶然」の発見のために、身と心とを活発に動かしているでしょうか。相手を幸福にしていくためには、「機会」や「偶然」の発見に忠実でなくてはならないと思います。

わずかなこと、わずかな微妙なことが、偶然の機会に、ぞんがい、鋭い教育力を発揮します。ある人に、こうい

う述懐があります。かれは、自己の書きものについて、一つの発表をしたさい、「序言」を意味する preface を、プリフェイスと発音しました。あとで、英語の専門家から、あれはプレフィスだと注意されました。プリフェイスと言ったかれの赤面は、たいしたものであったようです。その、発音の微妙なこと一つが、かれを大いにべんたつしました。かれは、その発音のしあやまりをきっかけにして、英語の勉強に熱中しました。みずから誤つて発音した結果のプリフェイスは、やがて、鋭い教育力を発揮したのであります。

5 教育の死活

同じようなことをやり過ぎると、そのことは、形式化します。そこで、教育は死にます。考えてみますと、教育は、とかく形式化しやさいようにできています。形式化して、教育が死ねば、相手を不幸にするほかはありません。形式化を救う、時の刺激が、ここにたつとばれるわけです。

6 試験・評価

「試験」は、相手をしばしば不幸にし、「評価」は、相手をしばしば不しあわせにします。いわゆる評価に関して、最近、聞いた話があります。一中学校での、三年級のことです。なかの一つの組を受け持っている、かなり年のいった女先生は、受け持ちの中学三年生たちが高等学校に進学するについての個人的な希望を、それぞれに、みんな聞きとどけました。//あなたは、その学校はむりだから、ここにしておきなさい。//とか、//そこをやめて、この学校にするのなら、合格はうけあいます。//とか言つて、こちらが、相手の念願を、あるいはその父兄の願望を、押えたり、曲げたりすることはいっさいせず、自由に、かれらの望みどおりにさせたのであります。私は、これを、もつとも当然のことと思ひます。その中学校での結果はどうだったでしょうか。さいわいにも、その女先生の組のものが、わけても多く、高等学校に入学しえたのであります。その先生は、書類上の評価はともかくも、その生の人間を評価することにおいては、つねに寛大であり、謙虚であつたがゆえに、かれらの志望をことごとく是

認したのであります。私は、ここに、相手を幸福にする評価を認めないわけにはいきません。

いったい、評価は、まず、教師自身に向かってなされるべきものではないでしょうか。いわゆる試験も、また、第一には、教師が自己に課すべきものです。自己に試験を課することにおいては、教室の毎時間毎時間が、きびしい試験です。相手に試験を受けさせるときも、また、教師は、自己をも試験しているのだと解さなくてはなりません。自己をむぞうさに点数ではかることはできないでしょう。はかりたくもないでしょう。であれば、また、人に對しても、にわかはその実質を点数化することはひかえるべきであります。世の中では、点数の魔ものが、しばしば、人を不幸におとし入れていきましょう。

二

1 幸福というもの——(ひじょうにきびしいもの)

ヒルティという人に、『幸福論』という著述があります。今、岩波文庫本『幸福論』(ヒルティ著 草間平作氏訳)によって、その一部をとりあげてみましょう。一七八ページに、「時間のつくり方」という標題が見られます。幸福への道に関して、「時間のつくり方」と言われてみると、すでに、幸福というものはひじょうにきびしいものだということがわかります。ヒルティは、「時間のつくり方」に関して、つぎのようなことを言っています。

(一) 時間をつくる最もよい方法は、一週に六日——五日でも七日でもなく——、一定の昼の(夜でない)時間に、ただ気まぐれでなく、規則正しく働くことである。(以下略)

(二) 規則正しい仕事をいちじるしく容易にするものは、もちろん一定の職業である。職業は必ず、きまつた仕事の義務を伴うからである。(以下略)

(三) 今日しばしば議論されるもう一つの問題は、仕事のために一日の時間をどう区分するかである。△以下略▽

(四) 次に大切な点は、あまり自分自身を大事がらないことである。いいかえれば、時間、場所、位置、気乗りや気分などの準備に長い暇をかけないことだ。△以下略▽

(五) これと密接に関連するのは、小さい時間の断片の利用である。多くの人は仕事にとりかかる前に、なものにも妨げられない無限の時間の大平原を目の前に持ちたいと思うからこそ、彼等は時間を持たないのだ。△以下略▽

(六) それからまた、時間節約のおもな方法の一つは、仕事の対象を変換することである。仕事の変化はほとんど完全な休息と同様の効果がある。この方法にある程度まで熟達するときは——それは熟慮よりも練習によって得られるものだが——、われわれはほとんど一日じゅう働きつづけることができる。△以下略▽

(七) もう一つの点は、手早く仕事をする事、そして単なる外形をあまり気にせず、あくまで内容に重きをおくことである。△以下略▽

(八) もう一つの有効な時間節約法は、すべてのことをただ「仮に」あるいは一時的にではなく、すぐにきちんとやることである。△以下略▽

(九) これと外面的につながるものは、秩序と原本を読むことである。秩序がよければ、物事を探して、そのために、だれでも経験するように、時間ばかりでなく、仕事の興味までも失わなくても済むし、また研究対象を次ぎ次ぎに片づけて行くことができるのである。△以下略▽

ヒルティは、さらに、「しかし、時間をつくる技術の要点は、以上で尽きるわけではない。それは要するに、あらゆる無益なことをわれわれの生活から追いつ出すことである。」と言い、以下、また、つぎのようなことをあげて

います。「第一に無益なのは、時間かまわずに飲むビールである。……」次に、「次ぎには、ひろく行われる新聞の読みずぎである。今日『教養ある』人たちで、新聞以外は何も読まず、そのあらゆる有りうべきあるいは有りうべからざる様式で建てられ設備された家の中に、一ダースの良書も持たぬという人がある。彼等は自分の思想の要求をもっぱら新聞雑誌に仰ぎ、そこで新聞雑誌は、ますますこのような読者を目当てに編集されるのである。新聞をやたらに読み、また新聞だけを読むことは、しばしば、政治的関心があるからだということで弁解される。しかしその言葉がどれだけ本当であるかを知るには、新聞のどの面が最も好んで読まれるかを見れば充分だ。——また、新聞を読むのに当てる時間は、いつでもよいというわけではない。毎朝、最初の一番よい時間をまず一二の新聞でつぶす人たちは、その日一日の正しい仕事の興味を失うことになる。……」その上、祝祭と会とがある。今日、何々会の世話人は、もはや本当の仕事をする時間を持たない。しかし彼等は、また実際、その必要がないのである。というのは、彼等は大衆の肩にかつがれて、自分の力のかわりに大衆の力を借りるからである。……」「一部の現代人のあいだで、体裁のいい口実のもとに、多くの時間を浪費しているのは、芸術である。しかもそれは、もっとも音楽だけはいくぶん別だが、決して彼等自身で実習する芸術ではなく、むしろただ受動的に受け容れるに過ぎない。今日多くの人々は、彼等が本来自分の内にもっている、理想主義の精神や美や偉大にたいする感覚をすべて、このや上品な享樂のうちにむなしく発散させているのである。」

ヒルティは、「わたしはこの時間つぶしの話を、次ぎの言葉で結びたいと思う。すなわち、われわれは決して、無益な仕事を自分に課してはならない。△以下略▽」と書いています。

ヒルティは、結んで言います。「以上が、今日の状況のもとにおいて可能な、そして応用できる時間節約法である。これらの方法を利用する人があるならば、わたしはこうつけ加えよう、時間があまるほど無い、ということ、われわれが地上で到達しうる幸福のもっとも重要な要素である、と。人間の幸福の最大部分は、たえず続けら

II 自分は一教員として相手を幸福にしつつあるだろうか

れる仕事と、これに基づく祝福とから成っている。そしてこの祝福は最後に、仕事をばよるこびに変えるものである。人の心は、その正しい仕事を見出した時ほど、愉快な気分になることはない。ひとは幸福になりたいと思えば、何よりもまず正しい仕事をさがすが良い。失敗の生涯はたいてい、その人が全然仕事を持たないか、仕事が少ないすぎるか、あるいは正しい仕事を持たないことに、その根本の原因がある。(以下略)

2 相手を幸福ものにするためには

ヒルティ流の幸福論が入用だと思えます。

3 規律教育

ヒルティの言うところによれば、幸福を得るがためには、時間規律上の正しい生活が望まれます。そこで、幸福を得させる教育、幸福教育は、「規律教育」となってきました。いっさいの自由教育も、「規律教育」となっていくのでなくてはなりません。

4 べんたつの教育

規律と訓練とを忘れた教育は、相手を不幸にします。訓練のよわい教育は、相手に幸福をもたらす教育とはなりません。

三

1 考えさせる教育

幸福教育のためには、「考えさせる教育」が必要です。

現代の世相は、考えることをおろそかにする世相であることが、人びとによって指摘されています。『サンデー

録 毎日』(昭和四十一年十月九日号)には、声楽家、佐藤美子さんが、「規格版の人間」という文章を寄せていられます。付す。

「考えること」「読むこと」は特殊な人にまかせておけばよいのであって、一般の人間は機械が、それぞれの仕事をするように、己れの分担の仕事以外はしなくともよいというのが、文明とか文化の進歩の一つの現われというなら、それは恐ろしいことだと思う。

今日の日本の世相は、まったく「考えること」「読むこと」が、どこかに置き忘れられてるような気がする。その理由の一つにテレビジョンがある。△以下略▽

テレビジョンを司る人たちも、人の親であり、また、祖父でもあろう。願わくば、毎日一定の時間(たとえば、夕方五時から七時まで)NHKをはじめ民放各局が、テレビジョンおよび、ラジオを、いっせいに停止していただきたい。△以下略▽

佐藤さんは、このように、つよく、「規格版の人間」を排除することを訴えていられます。考えさせる教育をふりおこしてもらいたい、という、つよい叫びでありましょう。(考えさせる教育なくしては、こどもの幸福教育はありえないということなのでしょう。)

同じ、昭和四十一年十月九日の『サンデー毎日』に、岡潔氏が、つぎのように述べていられます。

この機会に教育について一言すると、今このくにの教育は二つの点において根本からまちがっている。その一つは、教育は頭を使わせることによって頭を発育させるものだという自明の原理をまったく忘れてしまっていることである。たとえば、数学で問題がよくとけるといふことそれ自体は一つの芸にすぎない。自分の頭を使わせることによって、大脳前頭葉の創造の働きを発育させることが目標なのである。また、まる暗記させてもなんにもならないといってまったくさせないようであるが、これは精神統一をさせるいちばんよい方

II 自分は一教員として相手を幸福にしつつあるだろうか

法ではないかと思う。これは戦前既にまちがっていたのである。

いま一つは戦後に始まったことである。人はおれがおれがという自分、仏教ではこれを小我といっているのであるが、それを抑止しなければならぬ。でなければ動物よりもっと悪いものになってしまう。頭の構造がそうなっているのであって、これは前世紀来医学の明示するところである。戦後の教育はむしろその反対のことをやっている。

私は民主主義の本義は、一人の人も深く悲しませてはならないということだと思うのである。

すなわち、民主主義の本義は、——したがって教育の本義は、ひとりひとりを幸福にしていくことであるというのでしよう。

岡博士は、丸暗記などの暗記の指導を、早くから重要視していられます。今日、「幸福教育は、暗記の教育から」と言うと、人は、その突然に驚くかもしれません。それほどまでに、暗記の教育が捨ておかれている現在、私は、私なりに、記憶力の教育が、相手がたの幸福のもとだと言いたいのであります。暗記にはげんでいと、ぼつぼつと内面的な力がわいてくるのを、私なども自覚することができました。

2 感覚れんまの教育

幸福教育のためには、「感覚教育」を重んじなくてはなりません。「感覚れんまの教育」、簡単に言って、「感覚教育」です。

今日、「感覚教育」は、不振だと言えましょう。手近な一例をあげてみても、教師に、機械的なくりかえしが多すぎます。機械的なくりかえし、それは、「感覚教育」の眼目を失ったものです。

「感覚教育」の不振、不在の実例を、なお、二、三あげてみましょう。山の台地に所を得て、一つの学園ができています。そのふもとには、新しい住宅地が開けて、相当に多くの人びとが住まいしています。さて、その学園で

は、朝礼のたびに、一人の教師の、集合生徒をのしる声が発せられます。声は、電波にのって、ふもとの住宅地につよくひびきわたります。教師の声は、よく言えば、しつた・激・励・の・声・で・し・よ・う・が、事實上、それは、聞くにたえないば・声・なのです。その教師は、そのようなしかりかたが、訓練の教育だと思っているのでしょうか。あまりにも無感覚なしうちです。

東北の冬の旅でのこと、私は、一学校の教室で、「芋煮会」という、聞くだにたのしい会のことを知らされました。ところで、学校では、「学級会活動」の名のもとに、この「芋煮会」のとりおこないかたを、各学級で、討議させたのであります。先生がたは、「たのしい芋煮会にしよう。」と、この討議を指導しました。一つの組の討議の席に出て、私は、驚きました。ここでは、さしもの「芋煮会」も、まったくやっかいな、沈うつなもよおしのようにあつかわれていたのであります。これでは、あまりに子どもたちがかわいそうです。「芋煮会」の行事をおこなうのを縁として、討議の教育をほどこすとしたら、どのように指導するのが、相手がたの興味を、いやが上にもかきたてることになるのか、考えなくてはならないところがあります。つまり、「芋煮会」に伴わしめるべき「感覚教育」が、ここに必要とされるのであります。

、世はまさに無感覚時代、と、私どもを嘆かせるのが、国の方ぼうの観光地です。たとえば、北海道の摩周湖の、あの美しいながめをほしのままにさせる湖岸で、ひとたび足もとのそこいらを見わたすならば、そこが、湖の深遠な美しさに対して、なんと乱れてきたないことではありませんか。自然を見る人びとの目は、ここでどうなっているのでしょうか。

私どもの研究の世界でも、学問上の感覚がきびしく要求されます。たとえば、参考書を一冊選ぶにしても、そこには、すぐれた学問感覚があるにこしたことはありません。自己への学問上の「感覚教育」の緊要なことが、ここに明らかであります。

II 自分は一教員として相手を幸福にしつつあるだろうか

児童・生徒に対する「感覚教育」のためには、相手を見ては相手に感じ入り、相手から聞いては驚き入る心がなくてはならないと思います。

3 技術教育

幸福教育のためには、技術教育を正用しなくてはなりません。技術教育が、人間尊重の教育になるように、——ヒューマニズムの教育になるように、していかなくてはなりません。

技術面を広く持つ学校教育が、人間尊重の教育を標ぼうしつつも、その技術教育を、非「人間技術」的な技術の指導におちいらせるようであってはならないと思います。

四

教育は、相手の発展可能性を刺激して、出るべきものを引き出し、育つはずのものを育てていく仕事でありましょう。陶や・啓培が、教育の本旨かと思えます。ひとりひとりを対象として、まっとうな陶や・啓培をなしようと、私どもは、教師として、すでに、相手の人を幸福にしつつあるのだと考えてよいと思えます。私の旧友の一人は、中学校長として、ノ一日一人一分の対話ノという仕事をしました。どんなに忙しくても、一日にせめて一分でも、生徒のだれか一人と話し合うというのです。小さいことのようにですが、私は、これが、校長学の奥妙かとさえ思っています。このような実質ある指導のつきかさねによって、校長は、学校の成員全体を幸福にしていけることができるでしょう。

国の文化を開く教育というようなものも、じつは、こういふところから、着実に実現していくことができるのではないかと思います。相手がたを幸福にしつつ、その学校の全成員の知的活動をべんたつしていくとき、かれら

は、かならず、国の文化の開拓者となっていくでしょう。

五

以上のような発言をする私のたちばは、ことばを研究する学徒のたちばです。言語教育を考える見地が、つねに土台となっています。

そういう土台に立ちつつ、理的な方法と情的な方法との統合を目ざしています。そういう態度のもとでの幸福教育論が、以上の一編です。

Ⅲ 理想の教師像

「理想の教師像」を考えてみます。——つぎの諸要件が必要と思われれます。

- 1 生活感情のみずみずしい人であること。
- 2 感覚センスのはたらく人であること。
- 3 同情する心う。のつよい人であること。

自主的人格ということばがあります。自主的人格と同情心とは、どういう関係にありましようか。私は、同情心をつよめていけば、やがて自主的人格たりうると考えるのであります。（教育上、同情心の訓練を、私は重要視します。今日といわず、明日、いな永遠に、同情心の教育がたいせつでありましよう。）

以上の三つをひっくりくるめれば、そこに、教育愛というものが認められようと思えます。

右は、「理想の教師像」の情的側面であり、これに対して、知的側面があります。今日、強調しなくてはならぬのは、知的側面ではないでしょうか。

○論理的思考力のつよい人であること。

——分析力（科学的分析力）のつよい人であること——

分析力とは、「総合的分析」の力です。

これが知的側面です。

論理、論理と追っていく力が、論理的思考力です。これは、反面から言えば、的確に分析を進めていく力です。そのように分析し思考していけば、ものを正しく組みたて、組織していくことができます。こうして、一つの独創に達します。それゆえ、論理は、開拓の論理と言えます。

以上の情的側面と知的側面とを兼ね備えたのが、理想の教師であると、私は考えます。いわば、愛と知とを兼ね備えたのが、理想の教師です。これを、教師人格と言うことができます。教師人格は、教育技術者とは厳に区別されるべきものです。今日、どういう教育が必要であるか。明日のためには、子どもをどのように育ていくことが有意義であるか。というような問いへの答えは、ただの技術教育からは出てこないでしょう。今日を認識し、未来を考察して立つ教師であってはじめて、それに答えることができます。そういう考察・認識を持った、知と愛とを兼ね備えた教師が、教師人格と言われる人だと思えます。

知的側面と情的側面とを合わせ有する教師は、生きてはたらく相手がたを前にしては、たとえ乱世のなかにあっても、自己の胸に、よく清浄の境地を開き、相手を、なんらかの高いもの、なんらかの純なものへ近づけていこうとするであります。そこに、教師の志魂があります。

あとがき

この発表に関して、なみなみならぬご好意をお示しくださり、なお、将来の発表をすすめてくださる、新光閣書店主、山北守男氏に、深く感謝します。

昭和四十五年七月十九日

『私の国語教育学』

『理の国語教育と情の国語教育』のつぎにまとめたいのがこれです。

学の名をみだりに用いることはゆるされません。けれども、私は、これまでの国語研究の歩みをねりあげて、それを、私なりの一個の国語教育学にしくむことを、自己の課題と考えないではいられないのであります。

国語教育のためには、国語の学問はどうなくてはならないでしょうか。また、その学問的根拠に立つ国語教育の指導原理はどんなものでしょうか。

沈潜し探究して、発表につとめてみたいと思います。

(45・9 記)

著者略歴

(明治四十二年(一九〇九年)生) 愛媛県

昭和十二年 広島文理科大学卒業

広島大学文学部教授 文学博士

おもな著作 『国語教育の技術と精神』

(新光閣書店) 『国語表

現法の教育』(文化庁)

『ことばの生活のために』

(講談社) 『ゆたかな言

語生活のために』(講談

社)

理の国語教育と情の国語教育

昭和45年11月 第1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 5 6 2 0

電話(03)(209)4507・(202)5375

定価 750円

検印省略

神谷印刷・清澄製本

3037 | 2052 | 3128

読解指導の方法

A 5判 200 ページ上製箱入
定価 600円 送料70円

東京教育大学教授 倉沢栄吉 著 ④~⑥

だいたいなことは、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 600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 600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・語の順序や要点） 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

正しき・確かさを求めて

A 5判 340 ページ上製本
定価 800円 送料90円

東京教育大学教授 倉沢栄吉 編 ④

正しき・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 正しき確かさを求めて II 読解の基礎能力 III 作文学習の系統
IV 正しき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 500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 ④⑥

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 聴い指導（独自な機能・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）

—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）

話しことばとその教育 A 5判 240 ページ上製本 定価 900 円 送料90円

東京教育大学教授 倉沢栄吉 著 ㊦ ㊧~㊨

話しことばの教育的意義、教師のことば、教師の話法、話し方演習、聞く・話す指導の理論と実際を、話しことばの人間形成面を重視して詳説。

<主要もくじ> I 話しことばの教育的意義、II 教師のことば、III 教師の教室話法、IV 教師の話し方演習、V 聞く・話す指導の実践、VI 聞く・話す指導の年間指導計画。

国語科授業の開発 A 5判 240 ページ上製本 定価 900 円 送料90円

広島大学付属三原中学校教頭 西原栄穂 著 ㊦ ㊧

授業の創造的開発を意図して、著者がじかに体験したこと、すぐれた先輩・実践家から得たことを掘り下げ系統化した。実践上の基本問題の解明。

<主要もくじ> I 国語科教育の反省と自覚、II 授業開発の構想、授業法の創造（指導計画の刷新・授業過程の改造）、IV 課題に応ずる授業開発（読解・作文・文法…）

話し合い活動の指導と助言 A 5判 232 ページ上製本 定価 800 円 送料90円

——学級会活動を育てる指導・助言の実践——

文部省教科調査官 青木孝頼・相馬孝之 編著 ㊦

児童活動に位置づけられる学級会の話し合い活動が効果をあげるためには教師の助言に負うところが大きい。指導・助言のあり方を具体的に解明。

<主要もくじ> I 助言の意義・児童活動と助言、II 助言についての問題、III 望ましい助言（指導過程・事前指導の助言・活動中の助言・事後の助言）、IV 助言の実践

能力育成をめざす社会科の構造・計画・展開 〔低・中・高学年編〕 定価 900~1000円送料90

文部省教科調査官 山口康助 編著 ㊦

新指導要領に基づく社会科の全単元について、内容分析によってまとめられた構造図を掲げ、各々の指導計画、展開の実際を具体化した共同研究。

<主要もくじ> I 新しい社会の新しい能力、II 新しい指導計画とその展開（第×年の目標・内容の構造、第×年の単元の計画と展開……）III 能力を育てる社会科指導

校長の資質と指導性 B 6判 288 ページ上製本 定価 800 円 送料70円

文部省教育課程専門委員・東京都板橋第六小学校校長 永保秋光 著 ㊦ ㊧

学校教育に関する一切の活動、PTA、地域社会との連携活動における校長の持つべき指導性と、あるべき姿勢を、経営管理の本質をふまえ詳説。

<主要もくじ> ○校長の資質と指導性（経営管理者としての資質・管理者としての指導性）○学校の現代的課題の追究（組織観・協業体制の指導性・意志決定……）

小学校学級指導の実際 A 5判 230 ページ上製本 定価 900 円 送料90円

——いつ・どこで・どう指導するか——

お茶の水女子大学教授 宮田丈夫・山口和久 編著 ㊦

新指導要領による特活の中の学級指導の目標・内容・取り扱い、指導計画作成の留意事項を分析し、いつ、どこで、どう指導するかを実践解明。

<主要もくじ> ○学級指導の基本（意義・重要性、目標と内容、諸関連、学級指導と学級経営）○学級指導の実践（給食指導・保健指導・安全指導・図書館の利用）

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 ①④

国語の授業がとかく平仮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 一付・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 ① 定価 I 巻1200円 II 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 ①

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 380 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 ①

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 作文処理がやっ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 ①

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、指導法を詳述
<主要もくじ> I 児童詩の歴史の見かた・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 上製箱入
定価各 7 5 0 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 ④～⑥

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、古田拡、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 8 5 0 円 送料 90円

—教材の創造と指導のくふう—

川崎市教委指導専事 森久保安美著 ④

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> 作文指導の出発、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 6 5 0 円 送料 70円

茨城県真壁小学校校長 稲川三郎著 ④

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 6 0 0 円 送料 70円

加須市立昭和中学校教諭 神田亮著 ⑤

生徒が詩を書いたらどう指導するか、詩への関心を早めるには、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、詩への登壇…

問題創造の学習過程

A 5判 300 ページ 上製本
定価 8 5 0 円 送料 90円

—主体的学習の実践理論—

香川県飯山北小学校校長 野田弘編著 ⑤

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 みんなの手をあげる(総拳手運動) V 教材化研究 VI こんな子どもを育てたい

社会科検証学習の展開

A 5判 204 ページ 上製本
定価 7 0 0 円 送料 90円

松戸市教育研究所長 鈴木喜代春編著 ④ ⑥

「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

小学校学級会活動

A 5判 380 ページ上製箱入
定価 1 0 0 0 円 送料 90 円

文部省教科調査官 青木孝頼・相馬孝之 編著

学級会活動は、学級という集団生活の場の自治的活動だけなのか。それとも、各教科の学習だけでは得にくい人格性、とくに市民性の訓練の場として、教師が特定の指導計画にもとづいて指導する領域であろうか。

<主要もくじ> 学級会活動の性格 ①特活における位置 ②教育的価値 ③内容と運営 学級会活動の課題 意義や目標・内容をめぐる問題…… 学級会活動の実践

中学校学級活動

A 5判 392 ページ上製箱入
定価 9 5 0 円 送料 90 円

文部省教科調査官 飯田芳郎・相馬孝之 編

再編された「学級活動」について、特活の本質をあくまでも忘れず、そこに教師の適切な指導がどのように展開されるかを、実践的に解明した。

<主要もくじ> I 学級活動の性格 (教育課程化の前進に・特活での位置・価値)
II 学級活動の課題 III 学級活動の実践 (1~3 学年別) IV 進路指導と学級活動

小学校クラブ活動

A 5判 254 ページ上製本
定価 7 5 0 円 送料 90 円

文部省教科調査官 青木孝頼・石崎 庸 編著

「特技をもつ指導者にとって実に容易である」といった誤った考え方によって、本質にそむくクラブ活動を今なお実施している学校が少なくない。

<主要もくじ> クラブ活動の性格 特活における位置・特質・内容・ねらい クラブ活動の内容 クラブ活動運営の実際 実施上の諸問題……

思考過程の分析と評価

A 5判 200 ページ上製本
定価 7 6 0 円 送料 90 円

—理解・表現・思考能力開発のために—

文部省元教科調査官 沖山 光 編著 東京都調布第二小学校著 (小)

各学年の問題文に対する、読解思考過程の構造の分析・調査と考察を通して、児童の思考の実態を明らかにし、思考学習の深化をはかった労作。

<主要もくじ> 読解における思考調査と考察 基本的思考過程構造の分析 問題文素点の出し方 採点基準 思考持続の実態と考察 児童の思考傾向 思考能力の診断

詩の授業

鑑賞指導の
理論と実際

A 5判 240 ページ上製本
定価 8 0 0 円 送料 90 円

日本文学教育連盟編 (小)

詩教材の選定と指導の方法・過程の実践的解明。本書は共通教材として多くの人によって実践され、集団の討議を経て形成された研究成果である。

<主要もくじ> 詩の教材研究と授業過程 詩の授業の実際 (かたつむり・どうぶつえん・少年の笛・カーチャ・橋・山・第三の火・墓碑・東京ノ鏡) 詩基本教材表

新しい国語科と作文指導

B 6判 320 ページ上製本
定価 8 5 0 円 送料 70 円

—新指導要領にもとづく指導の展開—

茨城県真壁小学校長 稲川三郎著 (小)

指導要領の改訂で、実践上特に困難な点が多いとされている作文指導を、誰にもよくわかり、直ちに実践に移せるよう、基礎的問題から解説した。

<主要もくじ> 作文教育の目標 作文指導の領域 書く技能の見極め 年間計画の立て方 取材指導 構想指導 記述推考 鑑賞指導 読書感想文 想像文 生活文……

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 ④～⑤

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 ④

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 ④

新年度から使用される各種新国語教科書の特質を明らかにし、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

——読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 ④

読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・読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 ④⑤

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 ④⑤

教育研究のための現場からの要望にこたえた、実証的な教育研究法の手引き。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 調査結果の統計的処理 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……