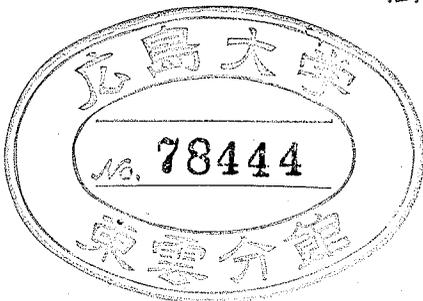


# 私の国語教育学

広島大学教授・文学博士

藤原与一著



## 目 次

序 説 私の国語教育学(——国語教育学への思慕) .....	7
--------------------------------	---

## [前 編] 学 問 原 理

第一章 基礎の学 .....	17
----------------	----

一 基礎学としての国語学・国文学 .....	17
二 国民言語文化の学 .....	17
三 国語表現の学とその学的構造 .....	18
四 動態の学 .....	20
五 国語表現の学の地位 .....	21
六 国語教育の目的と国語表現の学 .....	22

第二章 国語表現の学とその構造 .....	25
-----------------------	----

一 国語表現の学の構造 .....	25
二 抑揚論と意味論 .....	25
三 抑 揚 .....	25
四 意 味 .....	26
五 国語教育のための原本的な学問原理 .....	27
六 国語表現の学の考えかた .....	27
七 国語教育学の動的な体系 .....	27

第三章 抑揚論 .....	29
---------------	----

第一節 抑揚 .....	29
--------------	----

目 次

一	国語教育のための抑揚	29
二	人間と抑揚	29
三	抑揚と意味	30
四	抑揚の深部性	31
五	抑揚の属性	33
六	抑揚 文体	34
七	抑揚の教育	34
第二節	音声抑揚	36
一	音声抑揚とは	36
二	抑揚の単位と抑揚波の進行	39
三	音声抑揚波の現実	40
四	抑揚観からの教育	42
第三節	表記抑揚	42
一	表記の抑揚とは	42
二	表記抑揚の諸方法(表記抑揚化の方法)	44
三	表記と教育	51
第四章	意味論	57
第一節	意味とは何か	57
一	序	57
二	意味と文表現	58
三	意味の内包	58
第二節	意味と意義	59
一	意味 語義	59
二	語の意義	60
三	語義の社会性	61
第三節	意味作用の展開	65

## 目 次

一	はじめに	65
二	表現の個別化（文表現の意味作用）	66
三	表現意味作用と場面	69
四	ことばの魔術性について	71
五	ことばの意味作用と問の問題	73
第四節	ことばと思考	84
一	意味作用 思考	84
二	思考と表現	84
三	表現 精神活動	84
第五章	国語教育学の動的基底	85

## [後 編] 指 導 原 理

第六章	国語教育感覚 ——(国語教育のセンス)——	90
一	みずみずしい教育感覚を	90
二	原理を求めるセンス	92
三	研究作業のために	93
四	問いの教育のために	93
五	教材研究のために	94
六	教科書のために	94
七	教案のために	94
八	「聞くこと」の教育のために	95
九	人間教育のために	95
第七章	作文の原理と作文教育の原理	97
○	はじめに	97

## 目 次

第一節 作文の原理	97
一 作文の生産性	97
二 表現活動と理解活動との相即	99
三 責任行為	99
四 抑揚表示	101
第二節 作文教育の原理	102
はじめに	102
一 個性尊重	104
二 ひとつの表現におどろくべきこと	105
三 重点主義指導	108
四 書くたのしみをはっきりと知らせる指導	112
五 書きたい気もちを見つけさせる指導	114
六 書いたものをかえりみさせる指導	115
七 書きあらず生活の日常化	116
八 書きあらずことが人間生活の向上になる と知らせること	117
おわりに	117
第八章 読解の原理と読解教育の原理	120
▽ 読解と読書	120
第一節 読解の原理 ——読書（広義）のために——	123
一 その意を得る	123
二 深 読	126
三 主観的判断の自覚と抑制	135
第二節 読解教育の原理	140
一 文章対面の教育を重んじるべきこと	140
二 素材読み指導	141

## 目 次

三 文法読み指導	154
四 表現読み指導	176
五 読解指導と読書指導との一元化	192

## 第九章 「話す」の原理と

「話す生活」教育の原理	197
-------------	-----

第一節 「話す」の原理	197
一 第一原理 話す活動の自己展開性	197
二 第二原理 人格投影の直接性	198
三 第三原理 話す内容の精神性	199
四 第四原理 音声抑揚の表示	200
第二節 「話す生活」教育の原理	201
一 自己を追う「話す生活」を	201
二 対人意識の正確な高揚	202
三 論理の尊重	208
四 話しことばの洗練 ——音声言語の彫琢——	211
五 愛と信の「話す生活」を	217

## 第十章 「聞く」の原理と

「聞く生活」教育の原理	221
-------------	-----

第一節 「聞く」の原理	221
一 第一原理 受容	221
二 第二原理 虚心	222
三 第三原理 「聞く」の三段階の認識	223
第二節 「聞く生活」教育の原理	224
一 聞く心を持たせる	224

目 次

二 同情心で聞くようにさせる……………	226
三 相手の話しことばよりもよいことばで応答させる……………	227
四 「ことばとは何か→日本語とはどういう 言語なのか」を根本的に考えさせる……………	229
五 聞く心がけを各自に立案させる……………	232

---

結 章 国語教育研究無限……………	235
-------------------	-----

あ と が き……………	241
--------------	-----

索 引……………	243
----------	-----

序 説 私の国語教育学  
(——国語教育学への思慕)

私が、国語教育学について、最初に所見を発表したのは、昭和13年5月であった。題は、「国語学の国語教育学的再建」というのであった。『国語教育誌』にのせられたものである。

これは、当時、いわゆる国語学から国語教育を考えて、国語教育学の建設を志念したものである。私は、方言研究の一学徒であった。この道に出発してみると、方言の研究と、人びとの方言生活をどう教育していくべきかという教育の研究とが、一つづきのこと、一如のことと理解されたのである。方言生活者たちへの国語教育の関心は、私にしぜんに高まった。方言研究を主とする国語研究者として、私は、国語教育のために国語学をたてなおしてみたらと考えたのであった。

当時の手びかえによると、私は、国語教育学体系を求めて、「国語教育と国語方言学」というようなテーマをしきりに追っている。

上の小論を発表したのち、その趣旨を実践しようとして、昭和16年6月には、「国語教育と国語学」というのを発表した。（『国民精神文化』七巻六号）これは、「日本語の特質とその教育」という考えかたを通したものであって、このばあいは、とくに音韻上の特色を問題にした。中で、いわゆる五十音図に関しても、これを、私なりの考えで、いわば国語教育論的に再編成して、学理にもとづく、音韻上の国語教育の道を定めようとしたのである。同じく16年の11月には、「日本語の伝統と教育」という、日本諸学振興委員会での口頭発表稿が、同委員会研究報告第12篇（国語国文学）にのせられた。これは、方言を私どもの生活語とする見地で、国語の教育を総合的に考えたものであった。

以上、研究上では幼い段階のことではあったけれども、私は、恩師土井忠生博士のご指導のもとに、いわば早くから、国語教育研究の学的建設に心をもやしたのであった。

なにごとにもせよ、作業を体系化していくこと、研究を体系化していくことは、重要なことであるにちがいない。国語教育に関しても、そのしごとは、すぐれた意味において、体系化されなくてはならず、また、その研究は、もっとも順当に体系化されなくてはならない。

体系化の要求は、科学的見地からの要求であることはもちろん、学問ないし学問精神上の要求とされる。

国語教育学は、私ども、国語教育に関心を持つものの要請である。

要請される国語教育学が、まず、一般教育学の基礎を持たなくてはならないことは当然であろう。教育学的基礎づけ、これは、教育作用の本質を内省は握（把握）する研究となる。

私は、端的に言って、教育作用は、相手の発展可能性を啓発・啓培するものであってしかるべきだと思う。人間が人間に対して、いかにして啓発の実をあげることができるであろうか。愛情ある、心からの指導において、ほかに有効なものはないであろう。

上の意味において、私は、教育はおのずから教育倫理的なものになるものだと思う。教育は、ただにたのしいしごとではあるまい。たのしいどころか、苦しいことの多いしごとであろう。しかるべき人間像を求めて、相手の将来をめざしながら、根底的な教育をしていくとなったら、これは、たずさわるものにとっては、苦難の道かもしれない。苦難の道とも考えられるところに、人間教育のための教育倫理学があるのだと、私は考えるのである。今日の教育学は、いったい、正しい意味での倫理学とどういう関係にあるのだろうか。もしこの両者が離れすぎているとしたら、問題である。思うのに、倫理の学は、人倫の学であって、これは、そもそも普遍性を持ったもののはずである。人間教育のための教育学の普遍性と倫理学の普遍性とが、一如とならないでよかろうか。

現場の教育研究では、長く教材研究ということが言われてきた。私は、教材の研究という考えかたになじむことができない。なるほど、教育には材料があ

るけれども、これを、ただに材料視するならば、教育のしごとは、いきおい技術化していってしまう。技術論の浅薄化していく危険性を避けるとすれば、教材研究というつめたい術語も、改造しておかなくてはならないと思うのである。

近代（今日）の教育学は、技術論的な風潮・世相とあいまって、分化の弊を見せている。全人的な人格教育や道徳教育を言うことは、古いことであるかのように見られてか、捨てさられがちである。教育の現場で、人間形成ということが言われ、人間像ということが言われるわりあいには、一般教育学は人間を見ることに親切でない。「情報化社会と人間教育」ということが言われるにしても、その人間の見かたは分析的である。（情報という術語とこれに関する思考との、無責任と分裂とを救っていくのが、むしろ教育学のつとめではないか。）

ここで、私は、下村寅太郎氏の言われるところを引用したい。

所謂教育家が如何に哲学者でないことであろう。所謂教育家が如何に技術家であることであろう。否、技術家以下の饒舌家に過ぎぬことであろう。

饒舌家以下の単なるさらりいまんであることであろう。（『遭逢の人』昭和45年 南窓社 180～181ページ）

人間を見つめる教育、人間を見つめる国語教育のためには、また、その国語教育の研究の学的建設のためには、倫理と愛情とにつらぬかれた教育作用のいること、またその認識のいることを、ここには強調したい。

国語教育学のために、専門学の根拠が必要であることは、また明らかなことである。

その専門学は、国語学・国文学にほかならない。国語教育の内面において、正しい意味での国語学の知識と、正しい意味での国文学の知識とのダイナミックなはたらきがあればあるほど、国語教育のしごとは実効を発揮する。国語教育は、国語そのものの教育、国語による教育であり、また、国語によって表現

された国文の教育、国文による教育である。

国語学は、国民の国語生活のよりどころである国語を学問の対象とするものとも言える。国語学での研究が、国民の国語生活にかかわりを持たないでよいはずはない。国文学は、国文の学であって、言いかえれば、日本のことばの芸術についての学である。一般の国語生活では、国文学の対象とされる多くの古今の文芸が、読解され、鑑賞され、また、生活の具として利用されてもいる。したがってまた、国文学の研究が、国民の国語生活に深くかかわるものであることは明らかである。

過去の長い間の国語教育では、それが、多少とも学問的に考えられるとなると、いわゆる国文学に依拠しがちになった。言ってみれば、文章の国語教育というようなありさまがあった。その間、国文の根底である国語そのものは、とかく見すごされてきた。

今日の段階では、私は、根底的なもの、国語そのものを、国語教育のためにとくに問題としたいのである。言いかえれば、国語教育の根基をととのえるために、国語教育学のために、正しい意味での国語学的方向を、基本的なものとして重視したいのである。

国文学も、私は、この段階では、これを、人間言語によってつづられた芸術の学として、あらためて重要視したい。人間社会の「文芸」文化を対象とする国文学を、国語教育学の根拠にまねきたいのである。このようなことも考えつつ、——国文学の立場をも尊重しつつ、私は、「国語」の学（「日本語」の学）を、今、国語教育学のために尊重したいのである。

国語教育学が「構想」されることはしばしばである。それに対して、私は思う。構想されなくても、国語教育学は、しぜんに成立するのではないか、と。

すでに明らかにしたように、国語教育学は、国語学・国文学に依拠すべきものである。（——このことは、国語教育学の、「国語」の二字が予示している。）

国語教育学には、成立の自然性があると考えたい。言いかえれば、国語教育

学は、おのずから、その学的成立の機構を持っていると考えられる。

「国語教育学」の一般的成立が認められる。今日、「国語教育」という術語に対して、「国語科教育」という術語がおこなわれている。しばらくそのことにふれるならば、まず、国語科において国語教育がおこなわれている。それゆえ、「国語科教育」の名と、「国語教育」の名とは、同次元のものとはなしたがたい。したがって、この両者を混用してはならない。

国語教育は、国語科の教育であって、また、他教科のものでもあり、また、社会のものでもある。国語教育は、広く通行する。そこに、国語教育の普遍性がある。したがってまた、「国語教育学」には普遍性がある。

国語教育学は、もっとも包括的な意味において、学たりうるものであろう。

上のようにあるが、国語教育学を、他教科のばあいに先んじて成立する学とか、他教科のばあいには成立しないが、国語科のばあいには成立するものとか考えることは、もとより正しくない。国語科に国語教育学が成立しうるものならば、理科においても理科での教育学が成立するであろう。社会科においても社会科での教育学が成立するであろう。ただ、ここには、つぎのようなことは考えられないでもない。「社会科での教育学」に比べれば、国語教育学は、やや容易に成立せしめられるであろう、と。社会科の教育の内包は、まったく多汎である。ほうだいな領域をおさえるはずの社会科の教育についての研究は、どのような学的体系にまとめられるものであろうか。国語教育の研究のばあいは、内実が比較的単純なだけに、言ってみれば、純度高く、これを学的体系にしくんでいくことができるかと思う。

要するに、私は、国語学・国文学を根基とする国語教育学を考えたい。その、国語学国文学の根基は、一元的に、国語学的根基に深められるかと思う。

国語学国文学を根基とする国語教育学体系が、全体にわたって、教育倫理学のささえを持つべきものであることは、すでに明らかにした。

私は、はじめにも述べたように、一方言学徒であるにすぎない。けれども、ただ単純な方言学的見地ないし国語学的見地に立ったままで、国語教育学の国語学的根基を言うものではない。かえりみると、方言は、人間のなまの生活語であり、つねに、人間言語のいきいきとしたものを見せるものである。私どもは、つねに、方言に人間を見、また、人の生活を見ることができる。人間と生活、この兩者こそは、教育の根本的なよりどころではないか。私は、方言研究によりつつ、単純な国語学的見地には引かれなくて、いわばこだわりなしの見地で、国語教育学の根基を言おうとする。

それにしても、私が教育倫理学を言う時は、おのずから、言語倫理観をよりどころにしていることを、ことわっておかなくてはならない。が、これについても思う。教育倫理学は、言語倫理学によって、もっとも実践的なものとされるのではなかろうか、と。

以下の本論は、前・後の二編に分かれる。

前編は、国語教育学の学問原理を言おうとするものであり、後編は、国語教育学の指導原理を言おうとするものである。

学問原理。国語教育のためには、国語の学問はどうでなくてはならないか。

指導原理。学問的根拠に立つ国語教育の指導原理はどんなものか。

学問原理と指導原理とを建てれば、これによって、実践の学であるべき国語教育学の体系は立つと考えられる。

# 前 編 学 問 原 理

# 第一章 基礎の学

## 一 基礎学としての国語学・国文学

国語教育実践の基礎としての国語学・国文学、国語教育論の基礎学としての国語学・国文学というものが、一元的に見ずえられなくてはならないことは、序説で述べたとおりである。

基礎学としての国語学・国文学を一元視するためには、よく、その根源とされるところにおいて、一元視を全うしなくてはならない。

## 二 国民言語文化の学

垣内松三先生は、「国民言語文化の学」との構想をもって、いわゆる国語学も国文学も、なおかつ、国語問題も国語教育も、総合的に、いわば一大体系のもとで考えようとせられた。その雄大な構想は、今日も承認されてよいものだと私は考える。このような包括的な考えかたによって、国語学や国文学の枝わかれば、大きく統合することができるであろう。

私が直接に垣内先生にお目にかかったのは、上のお考えを、『国民言語文化の統一性』（『形象論序説』）で述べられたのよりも、のちのことであった。私が、国語学と国文学との統合に関して、「国語表現の学」という考えを申しのべると、先生は、“国語学・国文学というようなブランチは、やめなくてはなりませんね。”と言われ、やがて、先生ご自身のお考えとして、“そのようなブランチを統合するものは、基本語彙学である。”と強調せられたのである。（先生の独立講座「国語教育科学」には、すでに、基本語彙学に関する構想が発表されており、別の単行本としても、『基本語彙学 上』があった。）

## 前編 学問原理

今日、上の先生のお考えをがん味（翫味）してみても、いまさらのように、そのご見識の高いのに驚かされる。語彙ないし基本語彙は、なるほど、国語学・国文学の根底をなすものにちがいない。いっさいの言語・文芸の根底は、語彙である。この根源におりたてば、いかにも、国語学や国文学の枝わかれを統合することができよう。それができることが明らかであるとともに、ここが、国語教育の原本的な出発点であり、国語教育研究の土台であるべきことも、また明らかである。

### 三 国語表現の学とその学的構造

かえりみるのに、垣内先生のご見解は、基礎学を求めて、微視の世界に立たれたものである。私が、国語学・国文学を一元視しようとして、「国語表現の学」を考えたのは、言語の表現面を見ようとするものであって、語彙観に対しては、見かたが巨視的であると言える。

垣内先生にお目にかかったおりは、言語の表現に関して、当時の私なりの考え、表現論理ということも申しのべたところ、先生は、それを肯定してくださって、表現論理とともに理解論理も考えるようにと奨励して下さった。のちに、務台理作氏の『表現と論理』という書物が出ている。（昭和15年刊 弘文堂書房）

国語学・国文学に関して、一元的に表現（‘表現’）のための表現、‘理解’のための表現）を熟視しようとする私の立場は、いわゆる語学・文学に関して、単純に語学に傾斜するものではないことを、なお、ここで明らかにしておきたい。私は、言語の学を、文芸の学からはなれたところに認めてはいない。ローマン・ヤコブソンは、長年、語学と文学との連関性をねらって研究の努力をつづけていると見られるが、今、ヤコブソンのことばを、私流に利用して言うると、私は、言語の文法を考えるにしても、文芸の詩に文法を見いだそうとする。また私は、文法から詩がうまれるとも考えたいと思う。

従来、私は、とかく、詩なり小説なりの文芸に対して、みずからしりごみをする傾向があった。文芸および文芸学の世界の約束ごととでもいったようなも

## 第一章 基礎の学

のが、自己のなかに、大きな幻覚として横たわっていたのである。考えてみれば、これまでの自分は、文芸と文芸学とを見ることにおいて、大きな損失をまねいていた。いまさらのように気づいてみると、文芸も文芸学も、けっして私どもの外のことではなかったのである。——（このように考えなくては、国語・国文を素材とする国語教育作業に、しんそこたずさわることはできない。）

森鷗外は、「小説というものは、なにをどんなふうに書いてもよいものだ……。」（『ついな』）と述べているという。これを友人に教えられて、私は、じつに救われる思いがした。むろん、鷗外の高い精神による発言には、私など近よることができまい。それにしても、これをくりかえし味読するときに、私どもも、‘文芸および文芸学でのしろうと’という決定論のなかへ自己を閉じこめなくてもよいのだと悟らされる。「小説の作法」「詩のつくりかた」といったような、いわゆる文学の、約束ごとに、しらずしらずのうちにしばられてきた自分を、今、見つめないではいられない。

要するに、私どもは、一般に、言語・文芸の学に関して、自己を疎外することは、無用なのである。むしろ、自己の生活、言語生活のなかに、言語・文芸の学をすなおに見いだすことこそ、たいせつであると考えられる。そのようにして、いわば、生活的に把握される言語・文芸の学、すなわち今は国語学・国文学と言うべきものは、言語生活の世界で、表現の学（表現と理解の学）という一元的なものであることが理解されるのである。

国語学・国文学の一元化の趣旨・精神のもとで考えようとする国語表現の学は、

- 一 意味論
- 一 抑揚論

という二つのものを包む論体系ないし学的構造になると考えられる。

意味論と抑揚論とは、国語表現の学の構造成分をなすものであって、同時に、国語表現の学の方法となるものであると言える。私は、上の二つの方向に

したがって、国語教育学の基礎の学をきずいていこうとするものである。

この二つの方向は、かならず、もっとも直接的に、国語教育の実践に生かされるものであろう（生きるものであろう）。

#### 四 動態の学

国語教育のための基礎の学は、動態の学でなくてはならない。基礎は基礎であるけれども、それは、たえず現場に生かされるものでなくてはならない（生きるものでなくてはならない）。

基礎学の動態性を強調せられた人に、西尾実先生があると思う。西尾先生は、昭和20年代になってからの国語教育研究で、「ことばの実態」という認識に立たれた。（先生の国語教育観は、考えてみると、この機に一大進展をとげていると思われる。）先生のこの認識は、生きた話しことばの実態をそれとして認められるところから始まった。かえりみられると、旧来の国語学は、あまりにも形骸的なことばをとりあつかっている。そこには、「ことばの実態」の認識がなかったのである。そこで、先生は、ご自分がいわゆる国文学者であることを柔軟に越えられて、「国語学」への縦横の発言をしていかれた。旧来の国語学を批判し、「ことばの実態」の認識を強調せられて、国語教育の根基をそこに求められる先生の論調は、まさにダイナミックなものであって、わが国の言語教育を改善するところがはなはだ大であった。先生のこの期の注目されるべき作品に、『ことばとその文化』（昭和22年 岩波書店）がある。国文学者西尾実先生が、話しことばの基層性を、言語文化百般に関して強調せられたところに、西尾先生における国語学・国文学の統合がある。それは、国語教育論者としての西尾実先生が、一つの必然のもとで開拓されなくてはならなかったものに相違ない。

西尾先生は、由来、国語教育者としての実践生活の中で、文学の研究をこととせられ、早く『国語国文の教育』という一書をものされた。そののち、世阿弥の芸道論の研究を核とせられる先生独自の国文学研究（文芸古典の研究）を

## 第一章 基礎の学

展開せられ、やがてはことばの現実を直視せられて、「ことばの実態」観に到達せられたのである。『言語生活の探究』（昭和36年 岩波書店）ご発表のころには、すでに、先生の国語教育学が、書かれざる形において、成りたったとすることができ。

上に述べるところは、西尾先生に関する、私ひとりの観察にすぎないけれども、以上の解釈が許されるならば、本項のはじめに述べた、国語教育の基礎の学の動態性の要求は、人びとに肯定していただくことができるかと思う。

私は、年来、自分のすべての研究活動を、「動態性」の理念に基づけることに努力してきたつもりである。たとえば、音声学に関しても、私は、従来の極端にまで要素論的な研究傾向を是認はしつつも、反面、巨視的な研究方向を強調してきた。私どもの音声の生活の実際面を見ることにつとめてきたのである。現に、言語大衆の方言生活を研究する身としては、一にも二にも、音声の生活そのものを重視しないではいられなかったのである。したがって、私の音声学叙述では、後半の多くの章において、イントネーション以下の、生活に密着した項目をとりあつかってきた。文法学に関する私の態度を述べることは、もはや省略する。私としては、言語研究上のどのような学的活動にしがたっても、究極において、その研究に、動態性の賦与されることを念としてきた。

これらのことは、今、言うことが許されるならば、学的活動が、みな、国語教育実践の基礎として生きるように考えてきたということである。私が、今、「国語教育学」をうんぬんしても、自身、不自然ではないと思っている。

## 五 国語表現の学の地位

国語教育学の根底あるいは基礎が、国語・国文の科学的研究にあることは、すでに多くの人に理解されてきたであろう。私は、今、その「国語・国文の科学的研究」を、「国語表現の学」と見るのである。

国語教育学における国語表現の学の位置を、今、一つの比喻によって表現してみよう。一つのくりの実を想起していただきたい。色よく熟したくりの実

の下方には、からについていたあとが明らかである。——あそこが、くりの実の根底部分だとする。国語表現の学は、まさに、くりの、あの根底部分に相当する。

## 六 国語教育の目的と国語表現の学

国語教育学の根底・基礎を、以上のように考えるのは、国語教育の目的をつぎのように考えるがためでもある。（言いかえれば、つぎに述べる「国語教育の目的」の達成のために、私どもは、教育活動の根底を求め、教育研究のよりどころを求めて、上述のような、国語学・国文学に関する動的な考えかた、すなわち国語表現の学という考えかたをするのである。）

国語教育の目的、これは、

- 書かれたものを正確に読みとることができる。
- 表現されたことばを正確に聞きとることができる。
- すじめ正しく（論理的に……〈それは情緒的でもある。〉）話すことができる。
- すじめ正しく（論理的に……〈それは情緒的でもある。〉）書きあらわすことができる。

こういう力の養成にあるとしたい。これらの力は、私どもの現実の国語力となるものとする。——現実の国語力は、すなわち、思考力・感動力と一体のものである。

国語教育の目的を、さらにまとめて表現してみれば、つぎのように言えようか。

国民の日常の言語生活で、表現と理解との知的生活ができる人間を養うこと。

知的生活とは、思考・感動の生活を言う。思考に関しては、教育論上、これを思考力と換言することができる。感動は、教育論上、これを感覚力と換言してみたい。感覚力、すなわち、ものを見る目、ものを感じとる心である。これ

は、分析の力と言いうるものでもある。感覚力の中枢に、私どもは、言語感覚を認めたい。そのように考えられる感覚力が、「国語力」の根底をなす。

思考・感動の生活は、自覚し、反省し、解釈し、把握することのできる生活とも言うことができよう。

このような能力の人格、人間を養成する国語教育は、第一義的には、形式陶や（陶冶）たるべきものである。内容なくして教育はありえないけれども、国語教育においては、内容は、すぐれた意味において、あくまで付随するものである。国語教育は、けっして内容教育ではない。言語表現と言語理解との能力——すなわち国語力——の教育である。

つねに問題となる内容と形式に関しては、私は、つぎのような言いかたもしたい。国語教育のために、内容はますます重んじるべきである。（——内容の尊重を自覚的に主張する意味においては、新内容主義ということばを用いる。）尊重されるべき内容は、つねに明確に、形式に揚棄せられなくてはならない。つねに、内容を形式に結びつけることが、国語教育の力点とされる。

一貫して、純粹形式の教育を明白にしていくことが、国語教育の独自の道でなくてはならない。

さきごろ、ラジオの放送を聞いていて、考えさせられたことがある。その放送は、『源氏物語』の「浮舟」についての、いわば鑑賞の国語教育の放送であったように思う。私は、つい、これを聞きとめて、しばらく、その文学の講義に注意したのであったが、述べられるところは、ついに最後まで、浮舟という人物の内面・心情の論議であった。ついに、源氏物語文芸の学問は、一言も聞くことができなかつたのである。これがもし、源氏物語という文芸についての放送であったのだとしたら、放送者は、大きな過誤をおかしていると、私は考えないではいられないのである。文芸は、表現の世界、表現形式の世界にあるものと見られるべきだからである。

国語教育は、一貫して、純粹の形式陶冶をねらうべきものであるとされるところに、国語教育の基礎学が、国語学国文学（——国語国文の学、国語表現の

学)という大いなる形式学でなくてはならないことが明白である。私どもは、国語教育の形式陶冶を考えれば考えるほど、基礎学としての国語表現の学のうちこんでいくべきことを理解しうるのである。

純粹形式の教育が、やがて精神教育になるところに、国語教育の重要さがあることは、あらためて論じるまでもないであろう。まえに知的生活と言ったことは、その点を指摘している。一国の国民に対する、その国語による精神教育はまた、おのずから、民族教育ともなっていくことは、論をまたない。

要するに、国語教育の目的は上述のように考えられ、これの達成のために、いわゆる動的な国語学国文学(私にとっては、国語表現の学)が要請される。

したがって言えることであるが、国語教育上のいわゆる教材となる文章も、国民の国語生活上の規範としうる標準的なものであることが必要とされる。かならずしも、そのようなものに限られるものではないとしても、すべての教材の文章について、しかるべき規範意識がはたらいていなくてはならないことは、言うまでもない。表現指導のばあいにも、通常は、国民の国語生活の規範的なものを標準とした指導をたてまえとすべきである。これにとどまらないで、諸種の表現生活を指導するとしても、中軸に、しかるべき規範精神が必要であることは、言うまでもない。

## 第二章 国語表現の学とその構造

### 一 国語表現の学の構造

国語教育の学問原理として、私は、一元的な国語国文の学、すなわち国語表現の学を求める。この、国語教育実践のささえとしてダイナミックであるはずの国語表現の学は、さきにもふれたように、

{ 抑揚論  
{ 意味論

の構造をとる。

### 二 抑揚論と意味論

抑揚論と意味論。これらは、表現の学の構造を意味するものとして、是認せられやすいのではあるまいか。これらは、「表現の学」の理念に、ただちに即応するものと、私は、考えている。したがってまた、これらは、実践の基礎として、承認せられやすいものであらうと考えるのである。基礎が、生きた基礎であることを、抑揚論と意味論とは、自証していよう。

### 三 抑揚

抑揚とはなにか。ことばの生きてはたらくすがたそのものが、すなわち抑揚である。これまで、言語について外形ということが言われてきた。あるいは、形態が言われてきた。抑揚は、言語の外形、あるいは、形態である。しかし、ただの外形ではない。言語のただの外形は、固定した外形、死んだ外形ではないか。そのような外形を、形態としてとらえても、有意義ではない。ここに、

抑揚という外形のとらえかたをするのは、生きてはたらく外形を、とくにつよく認めようとするものである。

私どもが一まとまりの表現をすると、——話しても書いても——、その表現は、時とともに流れていく。表現外形は動いていく。ここに、ことばの線条性が認められる。その線条性とされるものにしたがって、動の外形をとらえたとき、これを抑揚と見る。

抑揚は、ことばのすがたであって、明らかに外的なものではあるけれども、外的であって、なお内的なものであることは、言うまでもない。言語表現の外形のうつり動き、すなわち表現のうねりは、その抑揚とんざ(頓挫)のうねりに、ただちに、内容すなわち意味作用の曲節を顕示している。

抑揚というとらえかた以上に、言語形式の総合的なとらえかたはないであろう。

話されたことばを理解し、書かれた文章を理解するのも、人は、音声または文字によって表現された抑揚を理解していけばよい。抑揚は、言語表現の教育のよりどころとなるとともに、言語理解の教育のよりどころになる。

#### 四 意味

意味とはなにか。ことばの実質が、すなわち意味であろうと思う。ことばがさし示す事物が意味なのではない。

私どもの実用の言語生活では、ことばとはなにかと言われれば、意味であると答えて至当であろう。じっさい、意味をほかにして、現実のことばはあり得ない。あってもしかたがない。

現実には、意味は、つねに作用として生きている。それゆえ、意味を意味作用と換言することも可能である。作用が、もの自体ではなくて、ものをささえる形式であることは、言うまでもなからう。私どもは、意味作用の形式性にしたがって、国語教育の形式陶冶にしたがう。

## 五 国語教育のための原本的な学問原理

抑揚を考え、意味を考える立場は、その現代面を熟視する立場であるとともに、史的な通時面をも熟視する立場である。抑揚論と意味論との立場は、現代と過去、さらには未来にもかかわって、まさに歴史的なものである。

それにしても、現代面に見られる抑揚・意味が、いわゆる歴史的現実であることもまた明らかである。したがって、私は、以下において、抑揚論と意味論とのいずれのばあいにも、歴史的な立場を重んじつつ、けっきょくは、現代面を重視し、多くはそこに立って、ものを考えていきたいのである。

古今を通じて想定できる抑揚論と意味論とを、私は、国語教育のための原本的な学問原理と見たい。原本的な学問原理そのものに即して、私どもは、国語教育の方法原理を推究することができる。

## 六 国語表現の学の考えかた

国語表現の学の構造の考えかたとして、抑揚論と意味論との二者を立てることのほかに、有力な考えかたはあり得ないだろうか。

ころみに、文法論、音声論云々というような構造を考えてみる。このばあいは、言語教育に偏した基礎論がうまれるであろう。つぎに、文芸の創作や鑑賞の方向をとって、国語表現の学の構造を考えてみる。このばあいは、文芸教育に偏した基礎論がうまれるであろう。

## 七 国語教育学の動的な体系

けっきょく、私の考えるところは、抑揚論・意味論の二者の樹立におちつく。

考えてみると、かなりの年月、私は私なりに、国語教育学を探究してきたが、その探究は、じつに、この動的であるべき「国語表現の学」に、はっきりとした力学的な構造を見いだすことであった。到達してみれば、単純な二つの

## 前編 学問原理

柱であるけれども、私にとっては、これが、おちつくべき単純化だったのである。

国語表現の学が、「抑揚論+意味論」の構造をとることによって、国語教育学は、動的な体系となりうるであろう。

以下の、第三章抑揚論、第四章意味論は、後編の「指導原理」の直接のささえとなるものである。

## 第三章 抑揚論

### 第一節 抑揚

#### 一 国語教育のための抑揚

言語の外的側面を抑揚と見る。言語現象の外的側面を抑揚と見る。

言語には、内容と形式がある。内容は意味であり、今、抑揚であると考え  
る。私は、言語に関するいっさいの形式論を、抑揚論として統合したい。

が、私は、抑揚を、ただ単純に音声上の外的事実と見ることはしていない。  
のちに、しだいに明らかにするように、私の意味する抑揚は、音声上の抑揚と  
ともに、表記上の抑揚をふくむ。ここで、抑揚として強調したいのは、ただの  
音声外形上の事実としての抑揚ではなくして、それをもふくむところの、言語  
形式いっさいに関する抑揚である。

抑揚をできるかぎり内面化して受けとろうとするとところに、この抑揚論の  
特色がある。私は、抑揚をこのように広く深く解することによって、抑揚論  
を、国語教育の有力なささえとしたいのである。言いかえれば、上のように考  
えていく抑揚論によって、国語教育は、条理ただしく推進していくことができ  
るであろうと、私は考えているのである。

#### 二 人間と抑揚

そもそも、抑揚は、人間の全実質に直接かかわるものではないか。人間と抑  
揚というテーマが成りたつと思う。

人がひとたび行動をとれば、それはみな抑揚をなす。その行動は、精神の活動の発現にちがいない。とすれば、精神の活動の外顯は、つねに抑揚となると言うことができる。このような抑揚は、当然、内面化して受けとらざるを得ないものである。

人間の生活を、若者と老年者とについて比較してみよう。若者の行動は、おのずから、活気に富み、抑揚がいちじるしい。これにひきかえ、老年者となると、その生活の行動がおのずから淡泊になる。すなわち、生活の抑揚が、さほど波だたしいものではなくなる。人の一生は、食生活から言うと、油っこい料理を好む生活から、お茶づけの味を好む生活へと推移することが認められようか。これはすなわち、人間の抑揚生活の推移変ほう（変貌）にほかならない。

人間の生活の百般にわたって、あるいは、人間社会の全般について、抑揚の事実・事態を認めようとするのは、私の新抑揚論とも言いたいものの立場である。

「新」とは、言語音声についてのみ抑揚を言うのに対して言う。

人間の表現行動のなかに、言語表現行動があり、人間の抑揚一般のなかに、言語抑揚がある。さて、表現の生活に関して、抑揚が問題にされるとともに、理解の生活に関して、抑揚が問題とされる。

### 三 抑揚と意味

言語の抑揚を熟視するのに、これこそは、言語の意味を直接にはこぶものであると言える。（話しことばの音声の抑揚においても、書きことばの表記の抑揚においても。）

古来、私塾の漢学教育では、しきりに素読がおこなわれた。音声をもって、ただだしゅう習（誦習）することがたっとばれた。そのようなばあい、‘読書百遍意おのずから通ず。’とも言われた。指導者は、ひとえに声をもって読むことを重んじ、そこでおのずから内意が味得されると考えたのである。このような事実は、把握される音声相の内面性をものがたるものであろう。その音声

### 第三章 抑揚論

把握は、誦習者において、おのずから音声抑揚の把握となっているのである。ときに、その音声抑揚の把握が拙劣であるとしても、指導者は、その抑揚の把握が、けっきょく、内面の真意の把握につながることを認めていたと思われるのである。

話しことばを問題とするならば、これは、はじめから音声表現そのものである。すべての音声表現は、その話しことばの進行につれて、声の高低起伏を示す。この高低起伏は、ひとくちに言って、心の反映とすることができる。人がものを言えば、その時の精神の活動のままに、ことばの音声の流れは脈うつ。——個々の言語音声表現は、すべて、音声のうねりとなる。このうねりこそは、精神の活動の反映にほかならない。この意味において、話しことばの真は、抑揚にきわまると言うことができる。

書かれたことばにせよ、話されたことばにせよ、ことばは、意味作用を發揮することを本旨とするものであり、その意味作用は、抑揚において、作用の体(態)を示す。抑揚は、意味の姿そのものである。この点で、「ことばは抑揚である。」とも言うことができる。私どもが、かりに抑揚を軽視しようとしても、抑揚によって意味がもっとも直接的に伝えられるのを否定することはできないであろう。

とくに、書きことばの表記面について言うならば、表記面に見られる抑揚は、思考の歩んだ足あととも見ることができる。これは、結果論的な見かたであるが、もし、表記面を動機論的に見るならば、これを、思考のけん引車(牽引車)と見ることができよう。(読解はここに存するものである。)

#### 四 抑揚の深部性

抑揚の深部性、あるいは深層性とも言うべきものを、卑近な事例をもって実証してみよう。

私どもが外国に行つて、たとえば英語の国で、英語をもって研究の発表をすると、先方は、その英語をしばしば理解しかねる。そして、ときには、今のは

日本語でのスピーチであったのかと誤解をする。一方、つぎのような話柄もある。“英語で通じなければ、思いきって日本語で言えばいいのだ。そうすると、ぞんがいよく通じる。”

私どもの日本語が、日本語を知らない人びとに「通じた」のはなぜであろうか。思うのに、私どもの日本語表現でのしぜんの抑揚が、一定の意味作用になって、相手がたの耳にはいっていったのである。表現内容をはこぶ抑揚の形態は、意味作用すなわち精神の活動に即応するものゆえ、たとえば、問いのことばを発したばあいなど、その問いの心理は、万国共通的に問いの抑揚となるので、これは、言語を異にする民族にも、受けいれられやすいことになるのであろう。これに反して、私どもがせっかく英語を用いたのに、通じないのは、そのスピーチの抑揚が、英語の抑揚になっていないからである。抑揚がはずれば、こちらの言おうとするものは、たとえ英語をもって述べているにせよ、先方に通じないのだと思われる。

未知の人同士も、たがいに顔の表情で通交していくことができると同様に、私どもは、見ず知らずの人とも、抑揚で通じあうことができる。——自己の言語での抑揚生活に忠実に、抑揚の表現をすることによって。

言語というものは、「抑揚言語」と考えることができる。会話は、「抑揚会話」と考えることができる。書きことばは、「抑揚の書きことば」と見ることができる。人間言語の秘密は、じつに、抑揚にあると言うことができよう。言語の研究も、言語の教育も、一に抑揚の秘密を掘りおこすことに重点をおくべきであろう。

言語の抑揚を、感情価値の反映とのみせまく解することは、すでに私の避けてきたところである。人間の言語表現の感情曲線（感情表出）は、じつに抑揚に合致するけれども、そうかといって、抑揚は、感情のみを内容とするものではけっしてない。知情意の全一的なものを、もっとも端的に表明するのが抑揚である。

## 五 抑揚の属性

抑揚には、いくつかの属性が認められる。属性の第一には、スピードがある。関東弁と近畿四国弁とをくらべると、聞くだけに、話しことばの抑揚、とりあえずは言語音声の高低波の進行に、スピード差のあるのが認められる。関東弁には、かどだたしい波に似た抑揚があり、近畿四国弁には、穏やかな波の抑揚がある。関東弁には、抑揚のスピードにかなりのはやさが認められ、それに比較しては、近畿四国弁には、スピードのゆるさが認められる。抑揚のスピードは、書きことばの面にも存するはずである。すなわち、私どもは、書かれた文章を読もうとするばあい、それが普通の読みやすい文章であったとして、これを、いかにも早く読みすすめるばあいと、さほどには読みすすめがたいばあいとがある。すなわち、スピードの大小である。

つぎに、抑揚の属性として、リズムが指摘される。リズム、すなわち日本語では拍節のリズムである。たとえば、五七調定型の長詩などは、これを読もうとすると、おのずから、五七のリズムにのっていかざるをえない。律文でなくて散文のばあいにも、私どもが人の文章を読もうとするさい、いかにもこころよく拍節のリズムにのりうるばあいと、そうではなくて、なんだかごつごつとしたものを感じるばあいとがあろう。さて、話しのことばに、同じく、拍節のリズムがあることもまた、明らかである。

話しことばの声の強弱、大小も、抑揚の属性の一つと見ることができよう。ただし、この種のものになると、抑揚を支配することが、さほど強力でない。

言語音声表現の抑揚（——話しことばの生活）に、いわゆる身ぶり手ぶりがともなう。表情もともなう。これらの外的要素が、抑揚と密接な関係にあることは、多言を要しないであろう。それにしても、言語事実をふまえる国語教育の立場では、あくまで、言語音声抑揚そのものを直視していく必要がある。上の外的要素から言語抑揚をとらえることにこだわってはならないのはもとよりである。

## 六 抑揚 文体

上のように考えられる抑揚が、言語形式のすべてであるとも言える。（言語形式に対応するものは、内奥の意味である。）

このような、深部性・深層性を持った抑揚が、言語表現の頂面をなしているところに、抑揚の本性・特質がある。——抑揚は、言語表現の最頂面をなして、しかも、表現者、人間の心の奥底に根ざす。

抑揚が言語表現の最頂面であるところに、「文体」が認められる。文体は、じつに、言語表現の抑揚面に存するものである。

文体は、つぎのように定義することができよう。「文体は、人間の表現（今は言語表現）の最頂面、抑揚面に見られる個別様式である。」この個別様式は、個々の表現ごとに個別的に認められるものである。それゆえ、文体は、個々の言語表現ごとに認められるものと考えられる。もとより、個人個人ごとにという意味で個別を言うことも可能である。

文体は、書きことばなり、話しことばなりの表現の最頂面としての抑揚のうえに、抑揚の個性的なありようとして認められるものゆえ、抑揚の見かたは、究極的には、文体の見かたになるとも言える。「言語は抑揚である。」と言ったが、今は、さらに、「言語は文体である。」とも言いすすめることができる。（話しことばの文体は、話体と言ってもよかろう。）書記の文章、談話の文章、ともに、文章は、文体・話体にきわまると言える。さきに、抑揚は人間の心に根ざすものであることを強調したが、今はまた、文体をもって、人間の心理・精神、あるいは発想の直接の表現と見ることができ。「文は人なり。」という慣用の表現が、ここではここでなりに、いかにもと首肯される。

## 七 抑揚の教育

以上のような抑揚に注目して、いっさいの教育がおこなわれるべきことになる。

### 第三章 抑揚論

人間行動の中核をなすものは言語行動であり、その言語行動の骨子をなすものは意味作用である。意味作用のすがたそのものと見られるのが、じつに抑揚である。抑揚は心の反映であるとも言える。（——感情の直接的な反映でもある。）人それぞれに、その時その時の生活に応じて、その心のうちにあるものを、抑揚として外化する。言語効果は、抑揚効果と見ることができる。

教師による教育は、一般に、相手の抑揚を見る教育とされる。

子どもは、教育の現場では、相手の抑揚にくい入っていかなくてはならない。相手のひとりひとりの、その時々抑揚にくい入り、その抑揚に波長を合わせていくことが、もっともよい。これは、たいへんな作業となるものであるけれども、相手のおのおのが、各人各様の心の生活、すなわち抑揚の生活をしているからには、それにはたらきかけていく教師は、相手との抑揚合致を、当然のこととしなくてはならない。

国語教育の作業では、対面する相手の言語表現の抑揚に、くわしく、こまかくにくい入っていくことになる。そうして、また、相手がたのおのおのに、表現者・理解者としての抑揚の生活を適切に自覚させていかなくてはならない。読解の指導では、表現された文章の抑揚を読ませるのである。書きあらわすことの指導では、書きあらわすことで、自己の抑揚を適切にとらえさせるように指導するのである。聞くことの指導では、他の音声表現の抑揚を確実に聞きとらせるように指導する。話すことの指導では、話すことで、適切な抑揚をとらせるようにするのである。

すべてのばあいに、抑揚、抑揚でおしていく。抑揚論の立場を推進していけば、国語教育をいきいきとしたものにしていくことができよう。

抑揚教育の全円性が重んじられる。抑揚論の見地を全円的に生かすことによって、国語教育は、確実、強固なものにしていくことができよう。

国語教育のために、抑揚をとりあげるとき、これは、当然、「音声抑揚」と「表記抑揚」との二方向に見分けられる。

## 第二節 音声抑揚

### 一 音声抑揚とは

音声抑揚は、一文の音声表現について考えられるとともに、二文以上の連文の音声表現についても考えられるものである。

一文の音声表現のばあいには、これの音声抑揚を、音声学的には、文アクセントと言ってもよい。(ただにイントネーションと言うことは適当でない。なぜならば、イントネーションは、一文の音声表現についても、二文以上の連文の音声表現についても言うことができるものだからである。)文脈ということは、二文以上の連文の状態について言うのがふさわしい。山に関して、「山脈」ということばがある。山脈は、山また山のうちつづく状況を言うものであろう。その山脈という語に酷似するのが文脈という語である。書きことば・話しことばの文脈のうえに、連文のイントネーション——音声抑揚——が認められる。

一文の音声表現の抑揚、ないし二文以上の連文の音声表現の抑揚に——要するにイントネーション一般に——、音声抑揚のその場その場での個別相がある。その個別相こそは、音声表現の「文体」(じつは話体)と呼ばれてよいものである。

個々の音声抑揚が、意味作用の現実のあらわれであることは、もはやくりかえすまでもなからう。話すことばは、抑揚で決着がつく。返事の「ハイ。」の一ことばを考えてみてもよい。これを、“ハイ。”と発音するか、“ハイ。”と発音するかで、意味は、おおいに変わってこよう。“ハイ。”などと発音すれば、意味は、また変わってくる。すべては抑揚しだいである。英語の「サンキュー。」にしても、“サンキュー。”というのと、“サンクュー。”というのとでは、意味がちがうらしい。

音声抑揚は、話しことばにとっての生命線であると言うことができよう。

### 第三章 抑揚論

——意味がどう通じるかをきめるのが、音声抑揚だからである。抑揚しだいで、意味はどうにでもなる。

音声抑揚（イントネーション）は、ひとまず、話しことばの音声の高低波の進行と見ることができるが、自然の現象として、これには、音の強弱・大小がともない、緩急・断続がともなう。話しことばでの音声高低波の進行は、いわば、音声上の一大総合現象になっている。ではあるが、ことばの意味作用をもっとも直接的にささえるものとしての音声要素を分別するならば、私どもは、第一に、音声高低波の進行を指摘することができる。意味に関連しては、音声高低波が最重要視される。

個別的な音声抑揚を、私どもは、どのようにして問題とすることができようか。抑揚を研究する方法が、ここで、考えられなくてはならない。

連文上の音声抑揚は、まず、個々のセンテンスの音声抑揚に分析する。一文一文の音声抑揚を観察していくと、私どもは、そこに、なんらかの抑揚の型があるのを認めることができる。この型は、その地の単語アクセントのうえの類型的特徴に対応するものである。たとえば、広島地方では、センテンスの抑揚の代表的な型として、“マガリマスカラ　ゴチューイネガイマス。”（　　∧　　　　∧　　）というようなのが認められるが、これは、当地方に特質的な単語アクセントの類型、「アタマ」（　　/　　）に対応する。共通語の話しことばの生活のばあいは、いわば、しぜんに共通度を高めた音声抑揚であるため、これを、個々のセンテンスに分析して観察してみても、にわかには、センテンスの音声抑揚での型をとらえることができない。けれども、いわゆるはなはだしい方言では、全般に特色が顕著なので、その音声抑揚の面でも、センテンス上の抑揚の型がとらえやすい。私は、このような抑揚の型を、センテンスアクセント（文の音声抑揚）の特質傾向とも呼んできた。

共通語の観察では、文の音声抑揚の型をとらえることが容易でなくても、日

本語、英語、ドイツ語、フランス語と諸言語を大観したばあい、「疑問文は、おわりをあげる。」などの文音声抑揚の型がすぐに認められるのは、周知のことであろう。文の音声表現に抑揚がある時、それが、いかに個別的なものであるとしても、そこに、しぜんに抑揚の型（パターン）もできているのは、理の当然かと考えられる。私どもは、このような型に着目して、音声抑揚を、微視的にも巨視的にも研究することができ、したがって、これにもとづく教育の方法を考究していくことができる。

このさい、日本語の現代諸方言のうえに見られる、文表現音声上の音声抑揚の特質傾向——型——を、概観しておこう。国の西南、九州地方、ことにその南部では、文の音声抑揚の「あとあがり型」が顕著である。同時にまた、国の東北、奥羽地方、ことにその北部で、「あとあがり型」が顕著である。

上記以外の地域でも、いろいろな抑揚型があるなかで、「あとあがり型」もまた、一つの有力な型として存立している。近畿地方と四国地方とは、そのほかの地方のにくらべると、文音声表現の抑揚の型の性質が、いささか異なるけれども、それがなかに、そこでの「あとあがり型」も存在している。

上述のことは、ただに抽象的な説明にすぎないけれども、国の全域に、このように、「あとあがり型」が認められる事実は、今日の全国の、児童・生徒をはじめ、老若一般の人びとの身についている抑揚の一実質として、注目されてよい。

文音声表現の抑揚の型を観察するための方便としては、第一に、文末に注目するのがよい。第二には、文頭に注意する。文末・文頭に注意することによって、文の音声表現の抑揚の傾向を整理していくことができる。単純には、文末だけに注目してもよい。人は、しばしば、文のイントネーションを説明するとして、文末の声調だけを論じたりもしている。（——文のイントネーションのとらえかたとしては、あやまっているけれども。とらえたりないけれども。）

### 第三章 抑揚論

音声抑揚（イントネーション）の研究は、せまい意味の音声学の領域にとどめおいてよいものではない。言語・文芸の研究の全般に関連させて、音声抑揚論を問題にすることが適切である。

このような抑揚論が、国語教育の方法の基盤となることは、多言を要しないであろう。

#### 二 抑揚の単位と抑揚波の進行

英語のリズムは、強弱のリズムであるという。そのリズムが説かれているのを見るのに、一センテンス上には、強弱の音節があり、その強音節から強音節への速さは、その間の弱音節の数にはかかわりなく、つねに等時的であるとされている。このような、前後二つの強音節によってしめくくられる発言のひとまとまりは、今、リズム上の一表現単位と見ることができる。このようなリズムの単位にも等しく、抑揚にもまた、抑揚の単位が認められる。（私見をもってすれば、じつは、英語のリズムの単位にも、おのずから、抑揚の単位が内包されていると言える。）

日本語の音声抑揚の単位は、たとえば、

○マッタク コマッタ 子一。



のように、一波一波の波形として見とられる。一センテンスが、音声の高低波の一波でおおわれていることもある。

このような抑揚の単位には、大きい波形のものもあれば、小さな波形のものもある。つまり、抑揚の単位には、事実上、波形の大小がある。

センテンスがセンテンスへとつづく連文、すなわち文章の形態にあっては、その二文以上にわたって、抑揚の単位が連続する。ばあいによっては、第一のセンテンスは、抑揚の一単位でおおわれ、第二センテンスは、二単位以上でおおわれるなどのこともあって、文章上での抑揚波の進行、抑揚の単位のあらわ

れかたは、通常、変相に富む。

また、抑揚の進行には、實際上、緩急がある。この緩急は、抑揚波すなわち抑揚単位のあらわれかたの遅速にはかならない。テンポということばを、今、つかえば、抑揚にはテンポがあると言える。

連文（文章）上の抑揚では、センテンスとセンテンスとの間に、抑揚の間が生じることが多い。ときには、センテンス中にも、小さな間が生じる。いずれにもせよ、文または連文のうえの抑揚には、間がともないがちである。抑揚がすでに意味の顕現であるが、抑揚の間もまた、意味作用上の重要な局所となる。抑揚ならびに抑揚でのなんらかの間は、つねに、表現の意味を反映する。

### 三 音声抑揚の現実

音声抑揚の現実を見るのに、これは、人間心理の必然とも自然とも見られる。言いかえれば、抑揚は、心理のしぜんの所産と見られるのである。満1歳を過ぎたくらいの幼児が、しぜんに発言しているのを聞いても、たとえば、

○ア—ア。

というような言いかたをよくしている。（おとなもまた、こういう幼児に対して、“だめねえ。”とでも言いたいばあいに、“ア—ア。”と言っている。）このような抑揚は、幼児にまったくしぜんの抑揚ではないか。それを受けて、おとなも、しぜんに同じような抑揚で応えている。「ア—ア」型の抑揚は、幼児の本能的な発言に、しぜんにそなわった抑揚であろう。やや長じた子が、

○ア—ア。

○マ—マ。

○パパ。

○ジ—チャン。

○バ—チャン。

○キョ—チャン。

○ジュンチャン。

### 第三章 抑揚論

などと、多くの発言を、つきつぎに、同似の「あがり調子」の抑揚にしていく。かれらには、いろいろの発言を、このような抑揚にしていきたい、しぜんの心理が動いているのであろう。幼児期の言語生活を観察するにつけても、抑揚にはたらくしぜんの心理が思われる。

同時に、これらの抑揚の現実には、また、論理があるとせざるを得ない。なんとなれば、抑揚は、すべて、無意味には発揚されていないのであるから。抑揚が、なんらかの意味を伝えるものであるところに、私どもは、抑揚の論理を認めざるをえない。

欧米人が、その欧米語で発言する生活にも、その音声抑揚の現実には、しぜんの心理と論理とがあるのを認めることができよう。アメリカ英語には、サダンドロールと言われる、テキサスなどのゆっくりとした抑揚がある。たとえば、



○ハウ ア ユー。

にしても、テキサスでは、



○ハウ ア—— ユ——。

と発言されるという。—フランス人から聞き得た話しによると、似たようなことは、フランスにもあるのだという。たとえば、パリでは、



○ボン ジュール マダーム。

と言うのを、南仏では、



○ボン ジュ——ル マダ——ム。

と言うそうである。南のほうがゆるやかなのだという。かれは、テキサスのばあいと南仏のばあいを比較して、あたたかい所のほうがゆるやかなのだらうと言った。それは、個人の常識的な発言であるだろうとしても、米仏の北と南

とで、抑揚のありさまがこのようにちがうことは、かならずや、土地の人のびとの言語生活でのしぜんの心理を表明するものにほかなるまい。かれらの音声抑揚の現実に、しぜんの心理が認められ、また、そのおのおのには、そうであることの意味、すなわちしぜんの論理が認められる。

#### 四 抑揚観からの教育

国語教育上、相手がたの教育のために、その住する地域の——かれらの生活語の——抑揚を見ることがたいせつであるのは、言うまでもない。（このことは、さきにすこしくふれた。）相手たちは、すべて地域地域の抑揚のなかの生活者たちである。

日本の全土に、「あとあがり調」と概括しうる抑揚傾向がつよいことは、前説のとおりである。かれらは、おおむね、そのような地域抑揚のなかに生をうけている。

教師は、すべてのとりあつかいのなかで、相手がたの抑揚を考慮し、相手がたに抑揚を見だし、その抑揚の意味を、理解・把握することにつとめるべきである。

抑揚に即応する教育が、生命を真に重視する教育に通う。——（抑揚をつかむことができなければ、相手がたの生命にふれることはできない。）

センテンスの末尾部分の抑揚にのみ拘泥して抑揚を言うことのせまさは、このさい、あらためて認識されなくてはならない。センテンス像単位に抑揚を熟視してこそ、有力な、したがって効力ある抑揚教育を実施することができる。

### 第三節 表記抑揚

#### 一 表記の抑揚とは

書きことばでは、表記面が、話しことばでの音声抑揚面に相当する。つまり

### 第三章 抑揚論

表記は、書きことばでの抑揚である。

——書きことばで、表記がすべてであることは、もともと明らかであろう。書きことばは、書かれて、文字や符号で定着され（表記され）てはじめて、可視的なものとなり、まさに書きことば（書かれことば）となる。私どもは、外形化の極限としてのこの表記面を、話しことばでの外形化の極限、音声抑揚面に比定することができる。

表記は、表現者の心の抑揚を反映したものだと言える。書きことばでは、表現者の表現上の抑揚が、そのまま、表記の波——すなわち表記の方法——となる。

すぐれた文芸作品を見ると、わずかに一、二の段落を読みとおしてみても、私どもは、そこで、早くも無声の抑揚を経験する。たとえば、井伏鱒二氏の、俗にひょう逸（飄逸）と言われる作品を読むとき、私どもは、ただちに、その作者独特の無声の抑揚にひきこまれてしまうのである。私どもは、その文章を、むぞうさに速く読もうとしても、過度に速く読むことはできない。かといって、ゆっくりすぎる読みかたも許されないのである。そこには、まったく、その作品に応じた、個性的な速さの読みが要求されていて、私どもは、それをけがすことはできないのである。その作品自体が要求する読みの速度は、すなわち、作者がそこに創出した、書きことばでの（文芸での）表現の抑揚そのものの要求するものにほかならない。

私どもが、心をこらして、その作品の表現面の抑揚をたどる時、はじめて、その作品は読みとることができる。心をこらして作品を読むとは、すなわち、表記面の大小の事実、じゅうぶん注意することである。——もし表記面にむとんちやくであるならば、読者は、ただちに、内容・素材を読むことに墮して、その作品の文芸を読むことにはならないであろう。

その作者、この作者の、すぐれた文芸作品に接するごとに、私どもは、おのおのが持つ無声の抑揚の、調子の差別を感じる。（たとえ、すぐれた作品でなくても、文芸には、それぞれに、その個性的な抑揚の実際があることは言うま

でもない。) このようにして感得・把握することのできる抑揚の実際は、それぞれの作品の表現の文体をものがたるものでもある。

表記は、要するに、表現者が相手に表現をうったえようとする手段である。人は、自覚すれば、より効果的なうったえかたをくふうするであろう。そこに、文字のつかいかたや符号の活用のしかたがおこる。

## 二 表記抑揚の諸方法（表記抑揚化の方法）

私どもは、以下に述べるような諸方法を用いて、表記に抑揚をおこしている。言いかえれば、私どもの表記抑揚の生活は、以下の諸方法によってはたさされているのである。

### その1 文字づかい

私どもは、通常、漢字かなまじり文を書く。漢字を、どの程度に利用し、活用するかは、書く人のくふうによる。両者のあんばいのしかたが、すなわち文字づかいであり、表記抑揚の出しかたである。

漢字は、表記抑揚上、漢字像と見ることができる。かなは、表記抑揚上、かな像と見ることができる。かな像に、ひらかな像とカタカナ像とがある。

漢字かなまじりの表記のなかに、ローマ字を（外国語表記のために、または日本語のローマ字表記のために）用いれば、そこには、ローマ字像が見られることになる。

文字づかいは、さまざまな文字の像を生かしつつ、文字を運用することである。像は、視覚的效果をおこす。

私どもは、言語の表現のために、表記の道具としての文字に拘束されることなく、なんらの制約も感じないで、文字を利用すべきである。利用し、活用して、さまざまな文字像を定着させ、すぐれた表記の抑揚をうちだすことにとめなくてはならない。

文字をどのようにつかうかは、ひとくちに言って、表記の心理による。——ここには、表記心理学とも言うべきものが成りたつ。（表記心理学は、言語心

### 第三章 抑揚論

理学のなかで、広い領域をしめるであろう。)

人は、俗に、その好みによって、文字づかい上、漢字とかなとをあんばいしている。人しだいで、比較的多く漢字をつかい、また、比較的多くかなをつかう。漢字ひらかなまじりの表記のなかに、しばしばかたかなをまじえることもおこなわれている。それでどのような効果をねらうかは、また、人それぞれに考えることである。

たて書き、よこ書きの別もまた、表記抑揚のくふうと考えられよう。字形に大小などをおこすこと、文字に黒・赤その他の色わけをすることなども、また、表記抑揚上の個性的な方法とされる。

いずれにしても、文字づかい上のすべての努力とすべてのくふうは、みな、表記者、すなわち言語表現者が、その心のはたらきを、人をして、視覚的にとらえしめようとするいとなみである。私どもは、文字づかいにしたがって、その表記抑揚に深くたち入ることができ、したがって、そこそこで、表現者の心のはたらきを——あるいは、その声づかい、息づかいさえも——、とらえることができる。

そのような読解は、ことごとしいようであって、じつは、瞬間的にもなしうることである。表記の抑揚面には、定着せしめられた文字の像が、それぞれに光っている。読解者は、その光に反応していけばよい。

表記抑揚の世界は、いちおう、静の世界として受けとめられるものでもあろう。私どもは、表記抑揚上の文字像の光を直視することによって、文字づかいの世界を、動の世界として把握することができる。

### ※ ※ ※

いわゆる国語国字問題の現段階では、当用漢字・現代かなづかい・音訓整理・送りがな法が、大きな問題になっている。これらは要するに、現代語生活での表記法に関する諸問題であると見ることができよう。さて、‘国語国字問題’の論議では、当用漢字を問題にするにさいして、表記生活上の漢字とかなとのまぜぐあいなどが、どのように論じられているであろうか。いわゆる教育

漢字は、漢字・かなを合わせて用いる文字づかいで、どのように利用すべきものと考えられているであろうか。音訓の整理では、漢字かなまじり文の、今後の表記の生活が、どのように大局的に、見とおされているであろうか。また、送りがなの制定では、漢字・かなを利用する文字づかいの生活の大局が、どのように考えとられているであろうか。当用漢字以下の諸事項の整定にあたっては、つねに、漢字・かなを利用する文字づかいの表記生活を、表記抑揚の生活と見る、大局的な見地がなくてはならないと思う。

ローマ字論では、ローマ字のつづりかたに関する議論がさかんであった。今、さらに必要なのは、ローマ字表記を、漢字かなまじり文のなかに加味するについての考えかたである。ローマ字表記を、表記抑揚上のアクセントづけと見て、そこに表記の合理的な美しさをうちだすことが、一つ、考えられなくてはならない。

法文の口語化というようなことも、すでに多く言われてきた。そうした口語化のさい、肝要なのは、漢字・かなを合わせ用いての表記の、抑揚のつけかたである。これに注意することによって、法文の平易化を、いっそう身近なものにすることができよう。

## その2 諸符号

表記抑揚上、私どもは、もろもろの符号を運用する。

符号の運用では、第一に、句読点符の活用がある。

一文一文の末尾には、句点（。）をうつ。句点は、じつに、センテンスの抑揚のおさまるところを明示するものであって、その重要性は、まことに大である。センテンスの内部に読点（、）がうたれる。文表現の成分（要素）相互のつりあい関係を考慮して、私どもは、そこそこに読点をほどこす。通常、この読点によってくぎられる左右の文成分の、等質・等量であることがのぞましい。ときに、読点がうたれることなくして、センテンスの長くつづくこともあるが、このばあいも、すくなくとも、表現者においては、その文表現の部分部分が、やはり、等質・等量につりあっているのである。

### 第三章 抑揚論

上によって明らかなとおり、読点の利用は、一面、個人心理的であり、他面また、論理的である。句読点の、論理性と心理性とが言える。

句読法が、もっとも穩当に（理想的に）実施せられれば、そこでは、句読法の論理と心理との一致が見られるであろう。表記抑揚上の句読点の美しさは、そこにある。私は、文芸の表現においても——作家の個性がどのように奔放に動こうとも——、その句読法に、「心理と論理の一致」はありうることを考えている。川端康成氏の作品を見ても、ただちに、そのことが言える。いわゆる大衆作家が新しくデビューするばあいにも、熟視すると、その新作品には、まさに、その人の「句読法の論理と心理との一致」が見られる。

読点に関して、私に、一つの主張がある。通常の見点に対して、二点の見点（、）、三点の見点（、、）を設けてはというのである。つまり、休止の、より大であるものに、二点を与え、もっとも大であるばあい、三点を与えるのである。じっさい、私どもが文章の表記に苦心するばあい、おのずから、抑揚上の急所としての見点をほどこす場所に、いくとおりの休止別を考えたくなる。もし、従来の単純な見点を、新たに、二様、三様に分化せしめることにすれば、おそらく、人びとの、句読法による表記の心理は、いっそう先鋭なものとなろう。表記に抑揚をつけるはたらきは精細になって、表現者の表現意欲は、いっそう内部化されると思うのである。句読法の教育も、この見点の改革によって、いっそう深刻なものとしていくことができよう。

句読点符のほかに、私どもは、なお多くの符号を活用している。コロンやセミコロン、ダッシュや波形線・点線など。人は、その創意によって、随意に、新しい符号を活用してもいよう。

いずれにしても、そのような諸符号（諸記号）は、みな、表記者（表現者）の心をあらわすものにほかならない。？の符号をつけ、！をつける。そこでただちに、私どもは、一個の表現意図をあらわしうるではないか。

その3 ことばえらびのくふう

小学校一年生の詩に、つぎのようなものがある。

ひまわり

ぼくの ひまわりが

一ばんあります。

ぼくよりもとうちゃんよりも

とてもおおきいです。

はなのまわりが

おぼんのように

とてもおもそうに

したを むいて さいて います。

『うしお』第166号 1967・8・26

これを見ると、二行目は「ます」でおわり、四行目は「です」でおわり、六行目も「です」でおわり、八行目は「ます」でおわっている。作者は、おそらく無作為に、「ます」「です」を用いたであろう。が、今、私どもがこれを見とおすとき、まさに、表記上のことばえらびのくふうとも言ってよいものが認められる。

ぼくの ひまわりが

一ばんあります。

の、「ます」でおわるものが、抑揚上の一波をなしていよう。つぎに、

ぼくよりもとうちゃんよりも

とてもおおきいです。

はなのまわりが

おぼんのように

とある。この全体が、「です」に特色づけられた一波になっていると見ることができる。

とてもおもそうに

したを むいて さいて います。

これがまた、抑揚の一波をなしている。

第三章 抑揚論

上の詩は、句点の前の「ます」と「です」とに注目すると、まさに、三つの波をうたせた表記抑揚のものとも見ることができる。さらに一つの例をかかげよう。同じく小学校一年生の、「せみ」という詩である。

せみ

せみが ちいちいと  
ないて います。  
まつの 木で  
ないて います。  
からからせみも  
ないて います。  
にいにいにい、  
にいにいせみも  
ないて います。  
ちいちいが  
また なきだしました。  
せみの おんがくかいは、  
たのしそうです。

『うしお』第191号 1969・9・27

これにも、句点の前の「ます」「ます」「ます」「ます」「ました」「です」が注目される。はじめの「ます」から四つ目の「ます」までを一くくりと考えるならば、これが、抑揚の第一波である。つぎの、

ちいちいが  
また なきだしました。  
これが、第二波をなす。  
せみの おんがくかいは、  
たのしそうです。

と、「です」でむすぶ二行が、さいごの一波をなす。上の詩は、また、大波小

波の三波から成りたっている。それを明示するものは、じつに、「ます」「まし  
た」「です」のことばえらびである。作者が意図し、くふうしたとはしがたい  
だろうけれども、しぜんの成果として、ものは、私どもに、上のような指摘を  
ゆるしている。

これらの簡明な事実をおさえて考えるのに、私どもには、表記抑揚化の方法  
として、じつに、語えらびのくふうがまかされているとしなくてはならない。  
こういう方向に進むことによって、私どもは、表記の抑揚に、深みを持たせる  
ことができるはずである。

#### その4 段落あらため

文章の表記で、段落をあらためるのは、もっとも通常のこととされるが、お  
もえば、これもまた、表記に、表現の大きな波をうたせることである。行かえ  
をして段落をあらためることが、私どもの、どのように大きな心のはたらきで  
あることか。段落は、まさに、内面の、精神の抑揚を表示するものにほかなら  
ない。

#### その5 律調

行文上、七五調とか、五七調とか、五七五とか、五七五七七とかのくふうを  
して、私どもは、しばしば、律調をととのえようとする。これもまた、表記抑  
揚上の、大きなはからいと言えるものではないか。

天地の

わかれし時ゆ

神さびて

高く尊き

駿河なる

ふじの高嶺を

天の原

ふり放けみれば

と、律調よろしく文をやる表現者の心理は、まさに、抑揚を踏む心理である

う。抑揚の世界は、こうして美しくくりひろげられる。

(民間の広告の文章一つにも、また、街頭の看板のくふうにも、そこそこに、表現者の表記のくふうがある。それはいずれも、表記抑揚のくふうと解される。)

むすび

表記は、まったく、抑揚の表記である。古来、人が表記を意図すれば、みな、そこで、大なり小なり、表記の抑揚化のくふうをした。泉鏡花は、自己の作品に、句読法のさまざまなくふうを見せているという。文芸の表現者として、かれは、そのような努力をしないではいられなかったのであろう。鏡花ならずとも、人には同然の欲求があろう。表現者は、書きことばの表記にあたって、しぜんに、「表記」抑揚化の努力者となる。

### 三 表記と教育

学校教育、国語教育では、表記の抑揚に関する、教師の指導・意見が必要である。言いかえれば、当事者は、教育全般の活動にさいして、書きことばに関する表記の抑揚化について、一個の見を持つことがのぞまれる。

つぎには、表記抑揚のための諸方法のなかで一勢力をなす漢字使用について、教育的見地から、その活用のしかたを考えてみたい。——これはつまり、表記抑揚のために漢字を活用しようとする、私の正書法意見にほかならない。

○原則

漢字一字は、訓よみにつかう。

漢字二字以上の熟語体のものは、音よみ用とする。

1. 漢字二字以上の熟語体を訓よみにつかうことは避ける。

たとえば、「受取る」は、「受けとる」と表記し、漢字の一方をかなにする。「差引く」は、「さし引く」とする。「力強い」は、「力づよい」、「足苦しい」は、「たり苦しい」とする。

つよく意味させたいことのほうを漢字であらわすようにする。

2. 漢字一字の、せんにかなにうつしうるようなものは、なるべくかな書きにする。

たとえば、「読む」を「よむ」、「受ける」を「うける」とするのも一法である。

かなにしたほうが書記能率があがって、筆記もよほどらくであるばあいはずくなくない。「避ける」と書くよりは、「さける」と書くほうが、はるかにらくであろう。ただし、「さける」が、「避ける」か、「裂ける」かといふかられるようであれば、当面、必要な漢字をつかわなくてはならない。一般に、まぎれやすい時は、漢字をつかうのが有効である。「説く」と「解く」とは、漢字で書きわけなくてはならない。「掘る」と「彫る」とも、漢字で書きわけなくてはならない。（「彫る」のばあい、「きざむ」と言うことができるならば、その近くでの「掘る」は、かなで書いてもよい。）

「ひとしい」のばあい、読者が「ひと」を見た瞬間に、はやくも「人」を感じるようであるならば、「ひとしい」は、「等しい」としておく。「もとめる」にしても、はじめの「もと」に、人が「元」を感じるようであるならば、「もとめる」を「求める」にする。

字画のすくない漢字は、利用しやすい。

目で見て意義を直覚しやすい漢字の効果は、利用することを考えてよい。この点では、字形がやや複雑なものも、進んでつかうことになる。

おくりがなのやっかいなものは、かな書きにしてしまうことも一法である。「上がる」は、「あがる」とする。「起きる」は、「おきる」とする。

機能発揮のよわくなっている漢字は、かなにする。たとえば、「……かも知れない」の「知れない」は、「しれない」にする。

3. 二字以上の音読語も、日ごろ慣用されているものは、かな書きにする。

たとえば、「簡単」は、「かんたん」とする。

今日は、「さいしょに」とか、「いっそう」とか、副詞関係のものをかな書き

にする習慣が、つよまっている。

かな書きにして、人にわずらわしく感ぜられるようではいけない。たとえば「かんしゃする」などとはしないで、「感謝する」にしたがう。——ただし、とくべつのばあいには別である。人は、意図的に、音読語のかな表記法をよく利用している。

漢字二字の一方だけをかなにするのはよろしくない。たとえば、「し好」とするよりも、「嗜好<sup>し</sup>」としたほうがよい。「語い」も、「語彙<sup>い</sup>」とする。

4. 音読語を用いるかわりに、訓読語を用いることができれば、それにしたがう。

たとえば、「慨嘆する」にかえて、「嘆く」をつかう。——となると、「嘆く」は、「なげく」と書いてもよいことになる。

5. 漢字ことばを進んで利用すべきばあいも多い。

たとえば、「一等等」など。まとまった意味をさっそくにとらえさせる。

たとえば、「出鼻」など。強く意味させたい所で、漢字をつかう。

たとえば、「似る」と「煮る」。さきにもふれたように、意義上の混乱が予想されるばあいは、漢字をつかう。これも漢字利用の一つにはかならない。

たとえば、「断固」「凜然」など。漢字音の効果によりかかりたいばあいが多い。

たとえば、「公德心」など。複雑な内容を、やまとことばで言いあらわすと、ものが長たらしい言いかたになって、不便である。

たとえば、「祝儀」など。漢語でなくてはあらわせない品格というものがある。(ところで、「女中」のごときは、「お手つだい」と言いなおされている。)

よく言えば、今日は、生活語の反省期であるとも言えよう。こういうさいに、漢字ことばの利用と活用とを熟思すべきである。

6. あたらしい言いかたをする必要のある時は、「やまとことばによる言いかたをするか、漢字利用の言いかたをするか。」と考えることをやめて、どう言いあらわせば、表現効果をよくすることができるか、と考える。

言って、よくわかる、ききめのある言いかたは、と求める。

漢字ことばを利用するのにも、日本語本来の造語法の線にのっとって、漢字をいかすことにつとめる。「運動する」と「科学する」との相違は、つねにわきまえておかななくてはならない。

以上は、先学にみちびかれつつ、私見を、一連の案にまとめたものである。私は、以上の事項を、私の漢字利用（活用）の目やすとしている。このような標準をあたまにおいて、漢字利用の表記生活にしたがうとき、自分なりの表記抑揚を——つまり、自分の心の表現である抑揚形態を——実現することができる。

上述の漢字のつかいかたには、‘漢字制限’の意識などはさらさない。みずから求めて、漢字を利用、活用すれば、それが、当人にとっての当用の漢字である。（私は、当用漢字表というものにも、拘泥していない。「当用」の趣旨にはもとより賛成である。文字はすべて、表記者が、その用に応じて、活用すべきものだからである。）

漢字のために漢字の用法を考えると、ことがめんどうになる。ことばの言いあらわしを旨として、漢字をつかうことにすれば、漢字は、人の内面的欲求からつかわれることになって、問題がすくなくなる。

文字を利用して文章を表記するばあい、「日本語のもの言いとして、これが、はたして本格的なものであるだろうか。」などと自問しつつ、表記の文字づかいに心をつくすのは、国語生活上、だいじなことであると思う。漢字にせよ、かな・ローマ字にせよ、文字は表現者に利用されるが、その利用者としては、自己の、日本語でのもの言いあらわしかたに用心することが、肝要である。

私どもは、今まで、文字を通して、ことばを考える習慣がつかった。ここで、いちど、文字をはなれて、文字以前のことばをじかに考えることをしてみたい。そのごに、文字の活用を考えることにしたい。

### 第三章 抑揚論

人が、自己の正書法を持つことにつとめれば、国家機関によって発案される漢字表やかなづかい・おくりがな法などは、むしろ、私どものあとについてくるものになろう。

漢字・かなその他による表記法は、一個人の生活のなかでも、変転していくであろう。正書法と意識されるほどのものができていても、それは、変化も移動もしていくのが当然である。もともと、漢字を利用して、たとえば、「迎える」と書くことを自己の定めとしていても、一方では、「むかえる」と書きたいばあいも、たしかにおこってくる。ことを一元的に定めるのはむりであるばあいがすくなくない。場に応じて、表記に変化をつけていく表現心理、すなわち、表記抑揚の実現意欲からすれば、一本調子の、固定的な正書法によるのは、もともとむりなこととも言える。私どもは、たとえば、説得力を旨として抑揚ある表記につとめるばあい、随所で、ことばをえらび、文字をえらぶであろう。

教室での板書に関しては、とくに表記の抑揚が重要視される。旧来、板書機構などと言われてきたものは、ここに言う表記抑揚にかかわるものにほかならない。広い塗板での、場所の利用のしかた、書く文字の、上下左右へのおきかた、また、その大小、あるいは、色チョークのつかいかた、図・線・絵の利用のしかたなど、板書に抑揚をつけるためには、私どものくふうすべきことがじつに多い。一時間の授業をおわって、みずから板書の大観した時、進めてきた‘指導’に照応する板書機構、板書抑揚が、いかにも会心のものであったなら、なんと愉快なことであろうか。

板書に、表記面上の問題があり、文字づかい・諸符号（広義）づかい上の問題がある。

教室内外の指導の生活では、つねに、相手がたに、表記抑揚を自覚させる指

## 前編 学問原理

導がいる。原本的には、文字意識を持たせることがだいじである。つぎに、文字その他の表記の方便を自覚させ、観察させ、そこでできたくふうを実行にうつさせる。

文字意識の問題は、かかわるところが大きい。この方面の考察のためには、統計的な調査も必要であろう。また、漢字かなまじり文の実例についての人々の印象や反応を調査してみることも必要であろう。

相手がたの、表記抑揚に関する自覚をうながす指導と、教師その人の、表記抑揚を重視する、文字・符号の利用の生活とは、おのずから、表裏の関係にある。

## 第四章 意味論

### 第一節 意味とは何か

#### 一 序

ことばによって表現されたもの、それを表現内容と言え、この表現内容が、意味と言われてよいものである。

この表現の内容が、事物そのものでないことは言うまでもない。言語活動では、事物に即して、言語が表現される。表現されたところに、事物には即しつつも、事物から離れて意味が成立する。たとえば、「なにくそ。」という言語表現がある。そこには、がんばりの気もちが表現されている。そのような気もち・心がけが、「なにくそ。」の意味内容になっている。この表現内容は、事物としての「くそ」からは離れているのである。いろいろなばあい、われわれは比喩を用いるが、比喩表現もまた、事物から離れたところに——事物との対比のすがたにおいて、あざやかに成立するのがつねである。

このような意味は、まったく作用的なものであって、意味作用と呼ばれるのが適切である。意味は、まさに意味作用である。人は、言語生活で、言語表現に生き、その表現ごとに、意味作用を発揮する。（これは、すなわち、ことばの意味をもって、人と交流するということである。）

人が、言語表現によって、つねに、その人の、その時の意味のさせかたをそのを見れば、また、意味を意味作用と考えるのが妥当であることを認めることができよう。

## 二 意味と文表現

意味は、言語の表現に即応して考えとられるものである。言語表現の単位は文であるとする事ができよう。それゆえ、意味は、文表現にしたがって考えとられるものとする事ができる。

一般に、「意味」の語が、広く、また、さまざまにつかわれていよう。たとえば、「文の意味」「語の意味」というように。私は、すでに明らかにしたように、「意味」の語を、もっぱら、表現に関して用いる。したがって、今は、「語の意味」とは言うことができず、「文の意味」ということが言えるばかりである。——「意味」の語を、もっぱら、表現論的に用いる。

今、文すなわち文表現に即応して、「意味」を定義づければ、つぎのように言う事ができよう。

言語上の意味とは、言語によって表現された、個別的、特定的世界の直接内容である。

これが、「表現」とはいいながら、文表現本位に理解されてしかるべきことは、前説のとおりである。

## 三 意味の内包

意味の単位、すなわち一文一文の表現をとりあげてみると、意味が複雑な内容を有する事がわかる。その内包するところを分別してみれば、第一に、論理的要素がとり立てられる。これは、言語による思考内容そのものである。これを、ロゴス的なものと概括することもできよう。

ロゴス的なものを囲（囲繞）して、パトス的なものがある。情意的要素と言ってよいものがある。じつは、これの内容が複雑である。

通常、言語に関して、思考感情、また、思考感動などということが言われていよう。また、常識的に、「意味と語感」というようなことが言われていよう。感情・感動と言われるもの、語感と言われるものが、じつに複雑なもので

ある。語感に関しても、この語によって、人々の意味するところが、さまざまである。だいいち、人は、しばしば、文表現に関して、「語感」の語をつかっているのである。さて、この語感を、ことばそのものに属しているものと見るか、ことばに関連して自己がひきおこす感情と見るか、そのあたりも、人によって受けとりかたがまちまちである。あるいは、解釈がまちまちである。

意味が、主体の意味作用であることによっても明らかなおり、意味の内包は、つねに主体にかかわるものなので、内包の解釈なり、受けとりかたなりには、とかく混乱がおこりがちである。しかし、意味を明確に対象化するためには、私どもは、そのような混乱を整理しなくてはならない。国語教育論的見地からするならば、意味の内包を、できるだけ単純化された手法で受けとることが重要であると考えられる。意味の内包の分析の手順を、できるだけ単純化することが肝要と思われる。

## 第二節 意味と意義

### 一 意味 語義

私は、表現（——文表現）に即して意味を考え、意義は、語に即して考える。意味は、個別的なものであり、意味作用は、個別作用とも言ってよいものである。意義は固定的なものを見たい。固定の意義は、じつに、語に存すると考えるのが適当である。

語については、語義ということが言われてきた。（語意ということも言われてきたけれども。）語義と考えられてきたものが、私の、意義と言おうとするものである。

内外の先覚も、すでに、意義は語について考えるべきことを明らかにしている。私は、それに追隨するのみである。

いずれにもせよ、今日のいわゆる意味論に、なお、語の論と文表現の論との

不用意な混同があるのは、遺憾としないではいられない。この点に注意すれば、私どもは、当然に、意味の世界と意義の世界とをしゅん別（峻別）することになると思う。意味は、表現以後の世界にある。意義は、表現前のものと考えたい。こうすれば、意義は、文表現前の素材的な個々の語に属するものと考定される。意味は、現実、表現とともに通行するものであり、意義は、個々の文表現を通じて、その根底に、共通項として見いださう、基盤的なものである。

私どもが、語をつらねて文を表現すれば、そこには、語義的には、語義の連続体が見られることになるが、じっさいには、そこに成立した文表現に即して、語義の系列を越えた文表現の意味が生じる。

## 二 語の意義

語の意義が事物そのものでないことは言うまでもない。「その本をとってこれ。」という文表現があったとする。その時、そこにあったのは、物理学の教科書であったとする。さて、「本」という語の意義は、物理学の書籍——物品そのものではない。書籍を一般的にさし示すはたらきそのものが、「本」という語の意義である。「本」の意義は、物品の書籍に密着してはいるけれども、厳密には、むしろ、意義は事物に対応すると言うべきである。語の意義と事物との対応のしかた、つまりは、語と事物とのつながりかたに、いくとおりかの別があるとすれば、それが、語義の多様である。語が、事物と一定の対応関係を持つごとに、語の意義が成立する。

事物は、客観の世界にあり、意義は、言語生活者の観念の世界にある。この点で、私どもは、意義を、形式とも言うことができる。形式、すなわち純粹形式である。

意義の純粹の世界を、考え見つめることによって、私どもは、言語による表現の生活を、的確なものにすることができ、また、表現享受の生活を、まっとうに深いものとしていくことができる。

### 三 語義の社会性

語にとって対象的な意義は、社会的なものだと言うことができる。語の意義または語義の成立は、その語の使用の社会的習慣によるものである。習慣が分化すれば、したがって、語の意義も分化する。ここに、多義語がおこる。私どもの座右の国語辞典は、すべて、語義の分化に関しては、一、二などの番号を付して、多義化の様相を説明している。「先生」という語に関しては、一つに、「教師」の意義が定まっており、二つには、あの人、ないしあの男、あいつというような意義が成立している。「どだい」という語を、「土合がわるい」というようにもつかい、「どだい、なっていない」というようにもつかう。前者は、「どだい」が名詞として用いられており、後者は、「どだい」が副詞として用いられている。一語「どだい」には、すでに、職能を異にする二義ができていたのである。

私どもは、社会的習慣によって成立した語義を、また社会習慣のなかで、経験的に、自分のものとする。

意義の経験的把握を、あざやかに実証してくれるのは、二、三、四歳ころの幼児たちである。かれらは、その言語習得のさなかで、語義獲得のじつにおもしろい現象を見せてくれる。

私の身の三歳の幼女は、つぎのようなことを言った。

○オバーチャンガ マゴ ヨー。

おばあちゃんが孫よ。

自分は「まご」ではないと思っているのである。この子の祖母が、“アーちゃんが孫ですよ。”と説明すると、また、

○アーチャン マゴジャ ナインデスカラ ネ。オンチノ コデスカラ ネ。  
と抗弁するのである。(これは、たびたび言う抗弁のことばである。)

○マゴワ ドコニ イル ンカ。オバーチャン マゴデス カ。  
とも言った。おばあちゃんなどがまごに属すると思っているのかもしれない。

以上の事實は、何を示すであろうか。このおさなごには、おとななみの「まご」の意義は、確認されていない。通常、「まご」という語が、しかじかの意義のものとされている、その社会的習慣のなかで、この幼女は、自己の生活経験をもってしても、いまだ、「まご」に、おとなたちがとらえている意義を見いだすことはできないのである。もし、この子が、しだいに経験を集積して、おとなの次元に近づくことができたなら、自分が「まご」と言われるものであることを理解することができよう。言いかえると、この子も、経験を集積することによって、意義が社会的なものである、その社会的事実と同化することができるのである。

上述の幼児が、「もう一つあったよ。」ということを表現する時に、

○モ一 イチド アツタ ヨ一。

と言う。この子には、「いちど」という数詞が、「一つ」の同義語として把持されている。おとなから言えば、語義の誤認である。言いかえれば、その経験量のすくなさから、いまだ、語義の社会的なものに同化し得ないで、自分なりの語義を立てているのである。「いちど」を「一つ」と解することは、幼児なりの限定のしかたであるとも言える。その限定は、幼児が自分なりに、語義の社会性を、せまく受けとっていることを示すものである。

また、この幼女が、つぎのようなことを言った。

○アツタカイ ギューニュー サマシテ オイタラ、イイ キモチン ナッタ。

あつい牛乳をさましておいたら、ちょうどいいあんぱいになった。

「アツタカイ」は、「あつい」の意義を有するものとして、この子に利用されていようか。「キモチ」は、「あんぱい」の義のものとされているか。この子に、あんぱいは、未知の語である。したがって、その語義を知るはずもない。が、「いいあんぱい」の経験はある。その経験を表現しようとして、既存の「キモチ」の語を利用した。このばあい、自己の内面を言うことばが、さっそくに利用されているのがおもしろい。さて、この子は、「キモチ」の一語が、

上のようにも適用してさしつかえないものと考えているのである。そこには、おとなの世界で社会化している語義への正確な理解はない。——ただし、このような経験から出発している幼児も、しだいに、言語使用の生活経験を拡充し、集積して、おとなの次元に近づいていく。つまり、社会化している意義に同化していく。

幼児は、にわかには、おとなの経験世界には同化し得なくて、個々の語の意義を、あるいは自己流に小さく受けとり、あるいは自己流に誤解する。

二歳半の男児が、つぎのようなことを言った。

○セーゴチャンノ ハイリナサイガ コワレテル ヨ。

「セーゴチャン」は、自分のことである。「ハイリナサイガ コワレテル」とは、何を言うのであろうか。「セーゴチャン」は、ときどき、物置きに入れられる。その時は、たいてい、母おやが、“ここへはいりなさい。”とでも言うとも見える。ともかく、入れられる本人は、その場所が、「ハイリナサイ」という名の場所だと思っているのである。ある日、大工さんが、その物置きの床板をすこしはずしたのを見て、この子は、上述のように表現した。「ハイリナサイ」が、場所の名——名詞——とされているとは、まったく意外である。——けれども、経験量、言語経験量のすくない幼児にとっては、これが、まったく当然の言語把握であった。この子は、自己の経験に即応して、「ハイリナサイ」を、「自分のとじこめられる所」の意義の語と理解している。

この男児が、また、ときに、

○ヒタチガ アル。

と言う。なんのことかと思って、見まわすと、むこうの道に、タクシーが止まっているのである。この子にとっては、「ヒタチ」が、「タクシー」の意義を有する一語なのである。このような特殊な経験知は、どこからおこったか。じつは、この子とおやたちとが、日立の寮に帰るのに、これまでいくども、「タクシー」に乗った。タクシーを呼ぶ時は、おやは、“日立まで。”とかなんとか言っている。子どもは、しぜんに、「ヒタチ」と「タクシー」とを結びつけたら

しい。まさに、子どもは、その個人的な経験によって、語義を獲得する。その経験が特殊であるから、その子のとらえた語義は、社会的なものではない。

子どもたちは、成長とともに——経験の増大とともに、既存の語と語義とを改造する。いな、改造していかななくてはならない。その改造が、語義の社会的なものへの同化である。

幼児が、たとえば、「変でない」ことを、「ヘンナク ナイ。」と言う。いつしか（あるいは、とっさのまに）、幼児たちは、自在な表現形式を創作する。「ヘンナク」は、通常の形容詞の連用形のことを思えば、つくり得て妙な形ではないか。このような自然創作もまた、子どもが自分なりに所有する語義経験を利用したものである。

小さな子が、犬にえさをやろうとして、犬のそばに近よったら、犬が立ちあがって、そのえさをくわえた。そのことを報告して、子どもは、犬がえさを「タチクワエタ」（立ちくわえた）と言った。当意即妙の表現である。ここには、あざやかに、「タチクワエル」という複合形の動詞が制作されている。子どもは、既存の「立つ」という語と「くわえる」という語との、それぞれの意義を活用して、「立ちくわえる」という新動詞を創作したのである。さて、この一動詞は、いまだ社会化してはいまい。言ってみれば、新動詞制作にあたっての、意義の託しかたが、やや変なので、おとなたちの社会生活のなかでは、このような動詞が生きないのである。

六歳の女兒が、母おやに、ほんのちょっぴり叱られた。そのことを、女兒は、のちに、

○キ<sup>ア</sup>ーワ チョンビノチョン オコラレタ。

と言った。この子どもの周囲のものは、だれも、「チョンビノチョン」などということばをつかったことはなかったのである。この一語は、まったく、この子の創作であった。「ほんのちょっと」という意義を託そうとして、この子は、当意即妙に、「チョンビノチョン」と言ったのである。この子はまた、おいしいものをたべないでわざとっておくことを、自己流で、「トリアマス」

と言っている。さきの「タチクワエル」にしても、「チョンピノチョン」にしても、「トリアマス」にしても、そう言われてみれば、なるほどよくわかることばではある。幼児たちは、自己の経験知を駆使して、自在に新語を創作する。そのものが、おとなにとっても、しばしばほほえましいものであるのは、すでに、それらの造語が、おとなの経験世界に近いことを示すものである。

○コンナ<sup>レ</sup>下<sup>レ</sup>キ ナン<sup>ア</sup> エ<sup>?</sup>

この「コンナ<sup>レ</sup>下<sup>レ</sup>キ」は、二歳半の幼女の特殊語である。「コンナ<sup>レ</sup>下<sup>レ</sup>キ」は、「きょう」に該当することばなのである。このようなものになると、制作が特殊すぎて、おとなは、にわかには理解することができない。幼女の、知的にはさほどに発達していない段階で、その子が、自身の既存の言語経験で組みあげた新語となると、その新語内の要素が持つ意義の社会的なものからの距離が大きすぎて、人は、にわかには、その新語を理解することができないのである。

以上、幼児の言語習得のなかに見られる、子どもたちの語義措定、語の意義の成立のさせかたを観察してきた。幼児の言語生活に見られる意義の措定が、特殊であるのを見れば見るほど、私どもは、かえって、よく、語の意義は、本来社会的なものであることを理解することができる。

### 第三節 意味作用の展開

#### 一 はじめに

私どもの言語生活では、話しても、書いても、表現の意味作用は展開して、文表現または連文表現（二文以上の連結体）の外形がとられる。これらの文表現または連文表現は、すなわち意味作用体である。一文の表現について言うならば、そのセンテンスは、表現者によって表現されたものであるとともに、意味作用の姿そのものである。——それゆえ、このように表現されたものを意味作用体と呼ぶ。

このような意味作用の展開は、私どもの言語生活で、つねに無限におこなわれるものである。言語生活は、ひっきょう、意味を展開させる生活であるとも言うことができる。(これを約して、「ことばは、意味である。」とも言うことができる。)

## 二 表現の個別化 (文表現の意味作用)

私どもの個々の言語表現は、例外なく個別化していくものである。表現によって意味作用が発揮されるということは、表現が個別化されていくということである。意味作用の発揮は、個別化の事象にはかならない。意味とは、もともと、個別的な表現において認められるものである。

「こんな静かな所はありませんね。」という文表現があったとする。これは、ある人が、あるばあいに、ある所で、心に深く感じたことを表明したことばである。試みに、この一文のことばづかいを、くぎりながら、いちいちの語に即して吟味すると、「こんな静かな所は——ない。」とある。静かな所がないことを言っていると解される。しかるに、じっさいは、静かな所があって、現に、ここが、その静かな所なのである。他に比類もないほどの静かな所なのである。そういう所が、現実<sup>ニ</sup>ここに<sup>ニ</sup>ある。表現者は、まさに、その‘ある’ことをとらえて、上述のような言いかたをしているのである。冷酷な分析・吟味の結果によってとらえるのとはちがったことの、表現されているのが、この文表現の(——意味作用の)実態である。意味作用なるものは、ここに明らかなように、まさに、冷酷な分析を越えて、特殊的、個別的な生きかたをしているのである。

「私がそんなことをしたと思いますか。」という一文があったとする。これも、冷酷な分析で、ことばを一つ一つたどっていくと、自分がしないことを、相手に問うているセンテンスと見ることができる。しかし、じっさいには、表現者は、このさい、なにも相手に問うてはいないのである。(——という表現を、今、私は問題にしている。)相手に問うのではなくて、そんなことをしはし

#### 第四章 意味論

ない自分を、表現者は、上述の表現によって、相手につよく訴えているのである。この一文が、特定の訴えの表現とされているところに、表現の個別化があり、意味作用の独自性がある。意味ないし意味の作用は、このように、個別に即して顕現するものである。(かさねて言う。本来、個別的なものとして顕現する作用を、今、「意味」の作用としている。)

意味は、本来、個別的特定の存するものである。

個別的な意味、あるいは意味の作用が、なぜ、表現者の個別を越えて、相手に通じるか。——すなわち、なぜ社会性を持ちうるか。それは、意味作用体、すなわち文表現(あるいは連文表現)が、個別的なものとはいえ、社会的な約束のうえに成りたっているからである。社会的な約束のうえに成りたっているがゆえに、個別的な意味作用が、よく他に通じる。(まったく単純な個別であったら、このものは、他に通じないだろう。し意(恣意)の個別は、なんら社会化の要因を持たない。)社会化の要因を持つかぎりには、いかに個別化しても、それが、人に通じるのである。社会化の要因、またはことばの約束は、語義上の約束と文法上の約束と音声上の約束とからなる。

文表現が、一語または二語以上の語句から成りたち、一語一語は、語義を持つので、語義または語義の連続体のうえに成りたっている文表現、あるいは連文表現は、その語義の根拠のゆえに、他に通じるものとなる。語義すなわち語の意義が、社会的習慣によって成立せしめられるものであることは、さきに明らかにした。語義の一般性も、さきに述べたところである。個々の語は、一般的な語義を持って立つものゆえ、語からの文、すなわち文表現、または連文表現では、その表現されたものでの表現の意味が、よく他に通じる。

一文が、二語以上の連結体であるばあい、そこには、語と語(——語義と語義)の連結の約束としての文法がある。前文から後文へと、二文以上が連結していくばあいにもまた、そこに、連文上の文法がある。文法が、一般的、普遍的なものであることは言うまでもない。文表現の意味——文意——は、文表現の文法によってささえられているとすることができる。言いかえれば、文法と

いう、ことばの約束、社会的なものによって、個別的な文表現も、社会化の契機をになうのである。単語、一動詞の「立つ」が、じっさいにつかわれたばあいにも、表現者は、たとえば、これの命令形をつかって、「立て。」と言う。言われたほうは、どきっとして、反射的に立ちあがる。相手に行動をうながす、このような「立て。」の文表現は、一般的、普遍的な文法、「命令形仕立て」によって、他によく通じる表現形、すなわち意味作用体とされているのである。

個別的な意味作用を、よく他に流通せしめる、ことばの約束の、もう一つの要素に、音声上の約束がある。たとえば、文表現のおわりを上げ調子に言う、相手への問いのことばになるなどは、そのわかりやすい約束・法則の一例である。つよい、ふとい声で言いければ、どういう効果を相手におよぼすか。そこに考えられることも、音声上の約束である。

以上のように見てくると、個別的な文表現の意味作用の社会化、すなわち他に通じることを保証するものとして、第一には、個々の語詞の意義があり、ついでには、文法上の意義があり、音声上の意義があることが知られる。(語の意義を語義と言うのに対しては、文法上の意義あいを文法義と呼び、音声上の意義あいを音声義と呼ぶこともゆるされよう。意義は、要するに、ことばのうへの約束を言うものである。)ことばの約束によって、個別的な表現、個別的な意味作用も、社会性、一般性、普遍性を持ちうる。ド・ソシュールは、ラングに對せしめて、パロールを認めた。今、そのパロール論に深く立ち入ることは避けるとして、すくなくとも、つぎのようなことは言える。パロールは、言語表現の個別化の事実をおさえて言うものである。個々の現場表現、「現場表現の現場表現なるもの」がパロールである。であれば、パロールは、つねに、文字どおりの意味作用体であると見ることができる。——現場の個別表現は、その個別なるがゆえに、文字どおりの意味作用を発揮するものであり、それゆえ、これは、意味作用体と言われる。

社会的な「ことばの約束」を形成するものはだれか。世に、集合体としての人間はありうるはずもなく、ありうる人間はみな個々人である。それゆえ、こ

とばの約束、あるいは社会的習慣が形成されるとしたら、形成者は、要するに、個々人でしかない。とすれば、こういうことになる。個人は、随意に個別化の表現にしたがい、その場その場での個別的な意味作用を発揚しつつも、また、他面、個別的な意味作用の保証者としての社会的な「ことばの約束」を形成するはたらき手となる、と。してみれば、個人は、みずから、「ことばの約束」を形成しつつ、また、「ことばの約束」によって、自己の意味作用の生活を制せられているとも言うことができる。個別的な言語表現は、いっさい個人の自由であるかのごとくであって、なお、その意味作用の社会化ゆえに、社会的なものからの制約をも受けていることは、注意すべき点であろう。

### 三 表現意味作用と場面

すでに明らかにしたように、個々の表現の意味作用というものは、現場現場にしたがったものである。いわば、現場にしたがって、個別的なものとなっている。——個別化は、現場を意味する。

現場は、場面と言いかえることができる。口ことばで言うならば、話し手に対しては聞き手があり、その双方の間にことばがかわされて、意味作用のやりとりがおこなわれる。そのやりとりは、話しあいの現場・環境にのっかっている。話しあいの現場・環境を場面と言おう。

一般に、表現者や理解者をも、場面要素としてとり立てることが、なされてもいるが、私は、そのようにすることが、場面概念を厳密に規定するかのようであって、かえって場面概念の混乱をきたすことをおそれて、今は、単純に、現場・環境、つまりその場席そのものを、場面と呼ぶことにする。場面は、そこにいる人々にとっての共同・共有・共動（働）の場席である。

さて、個別化の表現の意味作用は、すべて、その意味作用の発揮される場面にすぎるものである。むしろ、つぎのように言うべきか。表現は、場面にすぎることによって、意味作用の個別化をまっとうする、と。意味作用は、すべて、場面に依拠することによって、まさに個別的な意味作用体となりうる。

(表現の個別化、意味作用の個別化を言いうところに、「場面」論が登場する。)

場面論は、まさに意味論と表裏する。極言すれば、意味論は場面論になり、場面論は意味論になる。意味論に昇華せしめられない場面論は、あるはずもない。

日本語表現は、その表現の特性として、場面にあずかることの濃厚であることが、すでに多く指摘されてきた。日本語のものの言いは、じつに、場面にすぎることのつよいものであり、したがって、日本語表現の意味作用のさせかたは、はなはだ場面的なものであると言える。一例、私どもが電話をかけるばあいをとりあげてもよい。たまたま話しちゅうであるばあいは、交換手が、「お話しちゅうです。」と言う。(もっとも、自動連結の多くなった今日では、このことばも、だんだんに聞かれにくくなった。)  
「お話しちゅうです。」に該当する英語の表現は、*The line is busy.* であるという。英語では、交換手は、「線がいそがしい。」と答えるのか。なるほど、これは、冷静な、客観的叙述である。——手ごかぬ言いかたをすれば、ひとごとのような言いかたである。これに対する、「お話しちゅうです。」の、なんと主観的な叙述であることか。電話で話しをはじめるときも、私どもは、「あのう、藤原ですが。」と言う。「ですが」で、まず一切りである。この特色ゆたかな日本の表現を見られたい。これに対する英語の言いかたは、*This is Fujiwara speaking.* である。表現が、「*This is*」ではじまる。やはり、主観的叙述と客観的叙述との大きな差違が、ここに見られよう。ばあいによっては、これを、情緒的と論理的、というように見わけることできるかと思う。ともあれ、日本語の表現は、場面にすぎる表現であるとされる。二、三の婦人が、喫茶店にはいって注文するときも、「私は、アイスクリーム。」「私は、みつまめよ。」などと言っている。みつまめやアイスクリームの女性があるはずもなからう。しかし、このような表現が、だれにも、すこしもあやしまれないほどに、日本語では、ことばの意味作用が、ひどく、場面にすぎっているのである。

#### 四 ことばの魔術性について

ことばの意味作用の個別性について、今まで強調してきた。言語の現場表現は、まったく個別の活動であり、言語表現の意味作用は、文字どおり個別化する。その個別化は、意味作用がきわどく場面に依拠することを意味する。さて、意味作用が場面と深く関連しあうところに、いわゆる‘ことばの魔術性’の問題もおこってくる。

意味作用を受けとるものは、理解者、すなわち聞き手、読み手である。意味は、現実には、受けとり手に受けとられて、はじめて意味として成りたつ。このような点からすれば、聞き手、受けとり手の主観ごとに、意味作用の理解のしかたがあることになって、じっさいには、とめどもなく意味が成りたたしめられることになる。この事実は、まさに、ことばの魔術をひきおこすものであろう。

‘ことばの魔術性’ということは、さまざまに論じられており、魔術とされているものも単純ではない。が、受けとり手によって、意味が多様に理解されることもまた、ことばの魔術性として問題にすることができよう。

そうではあるが、今、私どもが、国語教育の見地を重要視するかぎりでは、「ことばの魔術性の問題」を、正面からとりあげることは、さして有意義ではないと考える。教育はまさに、正解の教育を旨とすべきものだと考えられるからである。いろいろの意味のとられる言いかたということは、受けとり手のがわから考えられることであって、表現者としては、元来、まぎれのない、まっとうな意味作用を発揮しているはずである。言語表現の意味作用の意味するところは、本来、一つしかないはずである。多様に受けとられたりすることは、表現者としては、誤解の諸相とも言いたいところである。意味、あるいはことばは、微妙なものとはされるけれども、それは、きわめてするどく限られた世界のこととして微妙なのであって、その意味作用の、真の作用性、形式性は、まぎれのないもののはずである。意味には、ただの幅びろさはなく、ひとすじ

くっきりとした、意味のすじがあるばかりである。そのひとすじが、そのばあいの表現なりに、特徴を持った線を描いている。——直線なり、曲線なり、曲直線なりを。

意味をとらえるとするならば、上に言う、意味の直線や曲線や曲直線をとらえるしかないのであるから、直到することができれば、まったく誤解はおこらないことである。

意味作用の、上述のような受けとりかたは、教育の立場では、必要な受けとりかたであると、私は考える。ことば、あるいは意味作用に、原罪的な不可解性を認めたりすることは、教育論の場では、穏当な思考とはされない。不可解性なり、魔術性なりを、どのようにかして克服することを考えて、はじめて、国語教育論も、健全な国語教育論たりうる。——魔術をうんぬんするのでは、かならずしも、ことばの意味作用による創造のいとなみの、大きな可能性を立論することができないであろう。

それにしても、ことばの意味作用の現実の成立が、表現者と理解者、あるいは、発言者と受容者との、双方の特殊な関連のうえに認められるものであることは、かさねて重視しなくてはならない。意味の成立の、表現者における、本来的な一元性にもかかわらず、意味の成立の現実には、おかすことのできない、発言者・受容者双方にかかわる相関性がある。このゆえに、理解者のがわからずれば、意味の把握の彼岸は、けっきょく、遠いともされるのである。私どもは、話されたことばを聞き、書かれた文章を読んで、もっとも的確に、あるいは適切に、その時々のことばを理解することが、まったく容易でない。

道は遠い。が、私どもは、そこに、意味作用の無限の深さがあるとも考えることができる。また、ここで、意味作用のたつとさとも言うべきものを理解することができる。

ことばの意味作用を、そのままに正解することが容易でないだけに、私どもの理解の努力は、きびしく要求されているのだと自戒すべきであろう。毎日のことばの生活で、あるいは話し、あるいは書き、あるいは聞き、あるいは読む

なかで、一つ一つのことばを考え、また、一々の文字をも考えつつ、ことばの意味作用のなかに身を沈めていくとき、私どもは、しだいに、表現されたもの  
の意味作用を、よりまっとうに理解することができるようになる。

### 五 ことばの意味作用と間の問題

意味作用は、表現を個別化するものである。意味作用はまた、場面を喚起するものである。このような意味作用のなかに、間の作用がある。言いかえれば、意味作用の実質として、間の作用が注目せられる。話しことばには、声の間が認められ、書きことばでは、句読点の間が認められる。

意味作用の実質として、とくに間を問題とするところに、国語教育論の立場での意味論の特色がある。言いかえれば、意味論上、とくに間をとりあげるところに、私どもの教育論的な意味論がある。

間のおきかたが、たぶんに場面的なものであることは明白であろう。意味作用の場面性を追求する立場では、当然、間を重視することになる。国語教育上の意味論を、私は、しばらく、間の意味論としたい。

意味と抑揚との内外あい応じる相関性については、すでに述べた。「意味」がすがたをあらわせば、「抑揚」となる。このような、意味と抑揚との相関の状況を、私どもに、端的に理解せしめるのが、間である。両者が相関するところには、相関のふしめとして間があらわれる。志賀直哉氏のことばに、つぎのようなものがある。

颯田琴次君がきていったんだけど、日本のものは音楽、リズムだ。いまの勸進帳なんかでもそうだしね。そういうことは発達している。ちょっと気がつかないけれども、例のリズムの“間”なんというのはずいぶん発達している。ああいう芝居なんかもちょっとそれが狂うとだめになってしまう。(座談会「東洋と西洋」『心』第12巻第3号、昭和34年3月)

‘ちょっとそれが狂うとだめになってしまう。’と言われる、だじな間は、まさに、ことばの表現の外形——抑揚——と、内容——意味——との一体化した

ところに、たいせつなふしめとしてあらわれるものであろう。

私どもの話しことばの生活で、相手のことばの意味をとらえるのに困ったり、思わぬまちがいをおかししたりすることが、日常、かず多い。ことばを聞きとることのいかにむずかしいことか。

その話しことばを聞くのは、話し声を聞くのである。声の聞こえに、ときどき、<sup>ま</sup>間があり、そのような<sup>ま</sup>間あいを持った話しことばの表現が、なんでもなさそうで、じつは、正しく聞きとりにくい。

相手が話していて、声が——ことばが——ことばの意味が——ぼつんと切れる。なぜだろうとすぐにこちらはふしぎがる。——相手はことばにつまったのだろうか、と想像したりする。しかし、その時、ひょいと相手の顔を見ると、相手は、<sup>ゆう</sup>揚（悠揚）せまらずこちらを見ているということがある。その時は、こちらは、はっとわれにかえらされる。そして、どういう意味で黙っているのだろうと考える。——（黙った声で、何かを意味せしめられた時などは、まったく、聞きとるのにほねがおれる。）

冬の夜など、おやじさんに、“ちょっと来い。”と、火ばちのそばに呼ばれて、むすこは、そこに、ひざをそろえてすわる。（こんなことは、もはや旧時代のことであろうか。）その時、父おやの長い沈黙がつづく。せがれは、うたたおも苦しい感じにとらわれる。父おやの無言の雄弁が、びんびんと耳だ（耳朶）をうつのである。声のない声はげしく迫って、こちらの胸がゆすぶられる。

声は、あながち外に出た音とはかぎらない。無音の声、むしろことばの威力を発揮する。

言わない<sup>ま</sup>間の無言の声、沈黙の声をも含めて、ことばの声というものが考えられる。そういう広い意味の声、すなわち、ことばの声であり、意味作用の発揮者である。

上には、やや極端な実例をとりあげたが、一般に、私どもが話しをすると、

#### 第四章 意味論

ひとことば、ひとくぎりごとに、声がかぎられる。くぎられてもの言いは進行する。——その進行によって意味作用が発揮される。息のきれめ、すなわち、音声の休止点である。話しことばの意味把握のむずかしさは、この音声休止のさまざまな箇所、つまり間を聞きとることのむずかしさも解される。

話しことばの音声表出は、間のおきかたによっておおきく意味づけられている。間が、話しことばの急所、関所になっている。おもしろいことに、声のことば、話しことばの、声のない所が、話しことばの頂点になっているのである。話しことばの意味作用は、声のない間の所で、もっともつよく、鋭く、かつ有効に発揮されるとも見られる。

間の所で、つぎへの意味のわたりがつけられる。これが、話しことばの展開である。発言内容のしめくり、ないし統一は、間の所で行っていく。間のしめくりのはたらきが、話しことばの進行をささえていく。

こまごましい声の事実をおおって、声の間という沈黙の声が、話しことばを決定する。そのはずであろう。間は、文章で言うならば、句読点（その他これに類するもの）である。句読点がつくこと以外に、ことばの進行はない。わかることばとして言語活動が発現されれば、そのものは、分節されるとともに、くぎりがついていく。そのくぎりが間であり、文章では、そこに句読点がうたれる。話しことばも、間によって、わかることばになり得ているのである。

このように考えると、「聞く」ということも、そうとうに、わけのわかったことがらとされる。複雑なことばのはたらきを示す話しことばではあっても、その微妙な意味作用を、間という急所・頂点でとらえることにとくべつの心を用いるならば、その微妙な話しことばの全体も、かなり容易につかむことができるのではないか。間への着眼によって、とらえにくいことばが、思いのほか、あっさりと、しかもがっちりととらえられる。

間をよむ（聞く、とらえる）ということがたいせつである。話しのことばを聞いて、ゆだんなく間に注意し、間のおかれた意味あいを、しぜんのうちにはやく聞きとると、相手のかりそめに語ったことばをも、相手がおどろくほどに

深くくみとることができる。——間からはいつていつて、相手の話しのことばの含蓄を深くくみとったのである。間の要点に心を向けることがよい習慣となっていれば、人は、おそらく、他人の話しを、大それて聞きあやまることはないだろう。

深く考えなくては相手のことばの真意はつかめないというのがじっさいであるとともに、そうまでしなくても、あんがい相手の話しの要点はつかみうるものだとも言えるかと思う。じつは、そうでなくては、私どものことばの生活は、社会生活の有意義な方法とはならないはずである。その、あんがいはいやく要点がつかめるといふのは、ときには無意識的にも、はいやく間をつかんでいるからだと思う。

ここでだいじなことは、無意識的にもおこなわれている、上のような間の把握を、あらためて自覚することである。この自覚を、今は、間の原理の体得と称したい。

間の原理の体得は、ことばの話し手としても、もとより尊重すべきことである。せっかく人にものを言つて、わからせないでおくという法はない。話すのは、相手にわからせるためである。だとすれば、わかりやすいように、意味がつかみやすいように、こちらは、ことばをととのえて出すことが肝要である。ことばの声をととのえることは、究極のところ、ひとことば、ひとことばのくぎりをよくすることになる。つまり、ものの言いすすめかたの明せき（明晰）をはかって、間のおきかたをよくしていくのである。こうすることによって、話しことばを秩序の立ったものとしていくことができる。俗に、間のびしたものの言いということが言われているが、せっかくのことばの伝達を、みづから間のびさせるようなことがあってはならない。

その間というものが、うわべのつくりごとではどうにもならないところに、われわれの言語生活上の深いなやみがある。その時々、適切な間がきっかりとうちだせるように、よくよく、発言の内容をととのえることが必要である。考へてものを言うことが徹底すれば、ことばづかひの分節は的確にできて、内

#### 第四章 意味論

容に即した、もっともしぜんな間の休止をうちだすことができよう。このような間は、話しの速さやつよさとも、むりなく、うちつれあう。

一方から言えば、文章の句読法を胸において、句読点をうつこちで、話しに間をおけばよいとも言えよう。——句読法ということもまた、表現のこばをよく考え、よく吟味するということである。

書きことばの句読点について、しばらく考えてみたい。句読点が話しことばの間にあたることは、すでに明らかにした。句読点は、文章での間の表示である。

文章の意味の正確な把握には、いろいろな条件が必要であろう。が、さいごに全体をあやまりなくとらえしめるものは、句読点、すなわち、ことばの間という急所である。間の的確な把握、理解が、文章全体の意味のゆるがぬ把握になる。

句読点には、第一に句点「。」があり、第二に読点「、」がある。そして、この読点には、間の長短に即応して、「、」「、,」「、,,」というような区別も可能であることは、さきに抑揚論のなかで明らかにした。段落から段落にうつる所にも、通常、大きな間がある。これなども、とくべつの表示記号はないけれども、段落あらためが一字さげておこなわれていること自体が間の表記であると考えればよかろう。

人は、通常、文章に関しては、「解釈する」と言う。すべて、解釈にあたっては、上述のような間の諸相を、深く解釈していかなくてはならない。表現の言いしれぬ複雑味、したがって、意味するところの深さは、句読点の類の間のありかたをたどることによって、ほぼ的確にとらえることができる。文章解釈にいろんな技法があるとするか。私は、最後のには、間の追求が、文章解釈の正道になると考えたいのである。

古典を読むということも、古典の国語の間のおきかたにせまることだと考えてみたい。すぐれた古典は、それなりに、特色ある国語の声を示し、また、声

の間を示しているであろう。私どもは、その声の律動を追い、その声の息づかいに歩調を合わせていって、ついに、その古典を体読することができる。

(—表現の呼吸、間を、つかんだ読みかたをして、はじめて体読である。)

もし、古典と現代との間に大きな距離がある時には、私どもは、現代語の息づかいをもって、古典の表現の息づかいにせまるのに、はなはだしい困難をおぼえる。古典の息づかい、その間あいを、理解することが容易でないのである。しかしながら、どのような古典も——どのような時代の作品も、それをとらえるがためには、私どもは、あくまで、私ども自身のことばから出発しなくてはならない。そうしていくしかとらえようはないはずである。すでに現代人である私どもは、現代語の語り手であるという立脚点の自覚をほかにしては、どのような古典にも、せまっていくことができない。立脚点の自覚がうすければ、古典把握はあいまいなものになる。要するに、過去のことばを、そのいぶきに即応して理解するがためには、私どもは、自分にとっていちばん確実な、現代の自分のことばのリズムから出発していくほかはないのである。これは、我見にとらわれて、古典を現代的に解釈するということなどではない。古典を、その世界において正しく理解するがために、私どもは、自己のことばのリズムを反省するのである。おのれのことばづかいの調子、間の起伏に問いつつ、古典からひびいてくる間の起伏をうかがう。自分を忘れて古典の表現と一如となるために、私どもは、注意ぶかく、自分のことばから出発するのである。

書かれたことばも、みな、無音の音声言語として波だっている。そこには、いきいきとリズムが鳴りひびいている。そのリズムのなかに、間が生きている。

こうしたリズムなり間なりにささえられているものが、文脈でもあろう。それゆえ、文脈が、文章表現上のもっとも高次の形象とされる。文章表現の意味作用もまた、最後の、その文脈のうえに花開いているのである。意味作用の理解のために、間の把握の重要であることが、ここに明らかであろう。

#### 第四章 意味論

文章を書きあらわすばあいにもまた、<sup>ま</sup>間すなわち句読点に最大の注意をはらわなくてはならないことは、話しことばで、話し<sup>ま</sup>の間に注意しなくてはならないのと同然である。とはいいいながら、書いて、句読点をうてば、これは永遠にあとに残る。(話しことばでの<sup>ま</sup>間は、目には見えない、ただのくぎりのしるしであり、しかも、瞬時のうちに消えてしまう。) いつまでも、だれにでも、いくどでも見られる、自己の文章の、永遠の生命のために、私どもは、自己の表現に、じゅうぶんの心を用いて、全体に、よろしく、適切な<sup>ま</sup>間をほどこす心がけがいる。——意味作用のさせかたの正しい方向づけを、句読点<sup>ま</sup>の間に、託しておかなくてはならない。

「<sup>ま</sup>間」一般(書きことばのばあいをも含めて)への注意と認識は、けっして低い段階に属するしごとではない。<sup>ま</sup>間・句読点の作業は、いわば、高次元の作業である。<sup>ま</sup>間・句読点によって文章をたどっていくことを重んじる文章観は、高次の文章観だと言うことができる。

「<sup>ま</sup>間」一般の見かたは、大局的な見かたであって、かつ、部分・要素のおのおのをけっして見のがさない、巨視即微視の見かたである。解釈のさいも、「<sup>ま</sup>間」一般への注意が、よく、文表現を本位にとっての、深い解釈をみちびく。表現活動のばあいも、「<sup>ま</sup>間」一般への注意が、すべての表現を、彫りの深いものにする。

このような<sup>ま</sup>間——意味<sup>ま</sup>の間——一般の性格に関しては、私どもは、論理性と心理性との二重性格を認めることができる。

<sup>ま</sup>間・句読点は、表現の論理性を示す。私どもが思考をことばにすると、思考活動の分節に応じて、ことばづかいがくぎられる。すなわち、そこに表現論理上の<sup>ま</sup>間・句読点がおかれる。句読法と言われるものは、言語(——国語)の論理自体の息づかいを示すものにほかならない。

ものがじゅうぶんに言いきれた時、または、書きあらわしきれた時、要する

に、思うことがよく述べきれた時——それはまた、受けとり手もそう思うほどのものであり得た時、国語は、もっとも健康なからだで、正常に息づいていると行うことができよう。ことばは、間への注意によって、明晰に発表せられ、かつは、明確に受けとられる。表現者と理解者とに、このような生活が要求される。このような生活が、すなわち、国語の表現論理に忠実な生活である。

人が、考えながらものを言った時は、また、書いた時は、そのよしあしはともかく（そのできふできはともかく）として、国語の表現論理という軌道にのっているはずであり、その軌道、すじあいなりに表現しているはずである。間なり、句読点なりは、表現論理のそのようなありさまを反映するものとして宿命的である。句読法一般は、国語の表現論理をやどすものとして、必然的、根底的なものであるとも言える。

ところが、句読法、あるいは間のおきかたには、なお一つ、心理性というものがある。さきの論理性に関して、表現の論理的契機ということ言えば、ここに、心理的契機をとり立てることができる。

もしも、表現に関して論理性が考えられるだけなのであったら、間・句読点は、機械的にもおくことができよう。それが、そうはいかず、つとめてみても、間・句読点のおきかたは、かならずしも単純な規則で律しきることができないのは、そこに、間・句読点の、心理的性格のはたらきがあるからである。

もの言いの進行が、もしも単純いっぺんに論理的にのみいくものであったら、言いかたに苦しむこともなければ、理解に難渋することもなからう。したがって、間・句読点は、だれがそこそこにおいてもよい程度に、しぜんに、規則正しくおかれるであろう。ところが、人によって、句読法、間のおきかたは、おおいにちがう。長い文をつづっても、とちゅうになかなか点をうたない人がある。かとおもうと、たびたび点をうつ人がある。「なにになにはどうどう」という時でも、「なにになには」の下に、点をうつ人があり、うたない人があらう。じっさいに、私どもが、主部のもとには点をうつときめてみても、その下の部分がかんたんだと、点はうちにくい。一つの点をうつ、うたぬは、やはり

文（センテンス）そのものの表現によることである。こういうところに、間・句読点の心理性とも言うべきものが認められる。そもそも、文に表現するしごとは、もっとも個人的な、内面のいとなみであり、その個人的ないとなみによって、その場の独自の意味作用が発揮される。間なり句読点なりは、そういう意味作用をささえるものであってみれば、間なり句読点なりは、本来、個人的なもの、個別的なもの、その場的なもの、心理的なものであると見ることができよう。じつは、ことばがそのようなものであるからこそ、ことばとその意味作用とに、あじわいがあるのであろう。

ことばが単純に論理いっぺんのものであったら、それは、おそらく、人間のことばにはなるまい。人間の複雑な生命活動——意味作用——のおのずからの表出が、生きた言語表現であるとするならば、ことばは、いろいろな感情的な要素をそなえて、心理的に微妙なものとなるのが当然である。してみれば、ことばのくぎりかたには、心理性があるはずである。句読法あるいは間は、むしろ、ことばの、その複雑微妙な心理現象に即応して、とくべつの存在理由を持つものとも考えられるのである。心理的契機をはらむことによって、句読法、間のおきかたは、人間言語の表現上に、高い地位をしめる。

句読法なり間なりを読みとることが、やがて、文意、ないし文章の意味の、全体の理解になる、とやうことができるのは、句読点あるいは間が、上のよう、論理性とともに心理性を有し、たぶん心理的契機によって立っているからである。

話しを聞き、文章を読むことは、一般的に言って、間・句読点の心理性・論理性を読みとることである。区別して言えば、第一には、間・句読点の論理性をつかみ、第二には、その心理性をつかむが、じっさいには、心理的なものが、とかく論理的なものをつつんでいるであろう。表現のすじあいというものは、どんなあいでも、つねに、その場の個性的なものによって色づけられ、それではじめて、論理も論理として成りたっている。それゆえ、とらえるとすれば、じつは、心理的なものしかとらえようがないとも言える。文章がどのよう

に理知的なものであっても、——あるいは、文章が叙事・説明と言えるものであっても、それが個人の制作であるかぎり、どのみち、みな、情意表現としての色あいを持っている。このため、いかに表現のすじあい（論理的契機、論理性）を掘りうがって読むとしても、文章表現の情意的・心理的契機に照応する間・句読点<sup>マ</sup>が、まず、慎重に、読みほぐされなくてはならないのである。ここで、私は、一つの比喻を思いおこす。土中にうずめられたガラス器がある。これを掘りだすのには、そっとそっと、土をめぐらなくてはならない。その土のめぐりかたが、間・句読点<sup>マ</sup>の読みほぐしかただと思ふのである。このようなガラス器は、また、うずめる時にも、そっとあつかわなくてはならない。土をかけるのも、そっとそっとである。その手つきが、句読点<sup>マ</sup>の慎重なうちかたであろう。意味の個別性に即応して、間・句読点<sup>マ</sup>の個別性があり、そこに、間・句読点<sup>マ</sup>の心理性の全面的流露がある。

このような句読点<sup>マ</sup>なり間<sup>マ</sup>なりを、なお、教育方法の見地から考えてみよう。たとえば、句読点<sup>マ</sup>のうちかたがあいまいであったとする。それは、まさに、表現者の心理の露骨なすがたなのである。私どもは、そのあいまいである句読点<sup>マ</sup>を問題にすることによって、その文なり、文章なりの意味の把握をまっとうすることができる。句読点<sup>マ</sup>がどのようなものであろうとも、教育のうえでは、みな、それぞれが、指導のさいの重視すべきものなのである。おのずと、ひざをうたざるを得ないような、含蓄のある句読点<sup>マ</sup>が見られたとする。すぐれた句読点<sup>マ</sup>である。このようなものを資料とすると、指導者も被指導者も、この句読点<sup>マ</sup>をたどって読むことによって、ぐんぐんと、その表現の奥底にはいっていくことができる。——私どもは、そこへ、ふかぶかと誘いこまれるのである。

文章を読んで受けとられる、余情とか語感とかいうものも、句読法、間<sup>マ</sup>のおきかたからにじみでる、個性的なものとなることができようか。余情や語感が、受けとり手の、ついに近づくことができなものであるのだったら論外である。余情の美しいものがそこにあるならば、それは、私どもが、ついにとはとらえることのできるものであってほしい。とらえる方法、それは、句読法、間<sup>マ</sup>

#### 第四章 意味論

のおきかたによっていく、ということであろう。余情とは、句読法、間のおきかたの心理的特性を、特性として結晶せしめたものでもあろう。それゆえ私も、句読法、間のおきかたを見ることによって、余情の心理的特性をとらえることができる。（余情の流露がとらえられるとすれば、文章上の句読点、間のおきかたという表現のふしづけを読むことによってである。）

書きことばと話しことばとを通じて、言語の表現を表現たらしめるものは、間のおきかた、あるいは句読法であると言える。そして、間なり句読点なりを、間・句読点たらしめるものは、その論理的契機と心理的契機であると言える。——二つの契機の融合統一のうえに、間の間たるゆえんのものがある。国語の表現上の特性というものも、こうした間のありさまをおさえることによって、とらえることができよう。じっさい、具体的な国語のはたらき、すなわち国語の表現は、間において考えられるように、まさに、論理的であるとともに心理的なものとして、すなわち、そのこん然（渾然）とした融合体として、顕現しているからである。

日本語の表現が、かくかくの、間の論理性と心理性を持つとすれば、そこに、日本語の表現の特性があると言える。間・句読点という、ことばの頂点に、ことばのいっさいの表現性がやどるとすれば、国語表現の特性もまた、そこに見いだされるのでなくてはならない。「間と国語」というようなことが、興味ぶかい研究題目としてとりあげられる。

国語は、その本性なりに、私どもに、間・句読点をおかせる、基本的な要求を持っているであろう。私どもは、国語の性格にそむいて間をおくことはできない。——間・句読点は、そのように、一国語の機能的価値（→けっきよくは、意味的なはたらき）を、よく代弁するものである。

私どもは、教育の立場にたつといなとを問わず、自己の言語生活にかえりみ、ことばに対する感受性をすどくすることにつとめて、明晰な表現への努力を切実なものにし、間・句読点の表現の現代語生活をしていくように、心が

けるべきであろう。将来の、よりすぐれた国語表現の生活の創造のために、現代語表現の間・句読点に注意した生活を、より高度なものにしていかななくてはならない。間・句読点の、広くて深い意味あいを了解することは、どのように深刻であってもよい。

間・句読点は、意味作用展開のポイント、ポイントである。

## 第四節 ことばと思考

### 一 意味作用 思考

意味作用を展開させて、人は思考する。

思考のために、ことばの意味作用がある。

### 二 思考と表現

言語の表現面は、意味作用面にほかならない。思考が、表現を成り立たせ、意味作用面を成り立たせる。逆に言えば、意味作用としての表現作用が、思考の活動を可能ならしめる。

思考も、要するに、意味作用を発揮させる活動にほかならない。

### 三 表現 精神活動

ことばの表現は、思考の結末とも、結晶とも言うことができる。それゆえ、人は、表現されたもの（口ことばであっても、書きことばであっても）そのものについて、思考のはたらきを明確に分析することができる。ことばの意味作用の発揮のさせかたをこまかに追究することができる。表現者の、いっさいの精神活動が、そこに見られると言ってもよい。

## 第五章 国語教育学の動的基底

以上の二論、すなわち、抑揚論と意味論との二論が、国語表現の学の実体をなし、国語教育の学の動的基底をなす。

国語教育にあっては、以上の二論の関連構造が、じゅうぶんに、学問原理としての地位をしめることを、私は認めたい。

抑揚論と意味論とが、両足一体の学問体系をなし、そのおのおのが、それぞれに、文法観や音声音韻観や語詞語彙観や文字観を含むことは、多く言うまでもない。

「抑揚」言語学と「意味」言語学とが、たがいに関連しあいながら、国語教育学体系の基盤的領域をなす。以下、この動的基底に即して、実践原理、すなわち、国語生活指導の指導原理の展開をはかる。

# 後 編 指 導 原 理

## 後編 指導原理

国語表現の学と考える基礎学に即応することによって、以下、指導原理を展開させることができる。

このような前後編の、組織・順序の定立によって、私どもは、所期の国語教育学を体系化することができる。

学問原理の合理的な設定と、それに対する、指導原理の発展的な叙述展開とによって、私どもは、実践の学であるべき国語教育学の、生動的な体系を生み出すことができる。

## 第六章 国語教育感覚

### ——（国語教育のセンス）——

#### 一 みずみずしい教育感覚を

古いことばであるけれども、私は、「ほんとうの教育」「ほんとうの国語教育」というようなことばの重要性を今も思う。教育を職業とするものは、日々のしごとになれて、どうかすると、「ほんとうの教育」というようなことばを忘れる。「ほんとうの国語教育」に心をさらす思いをなくする。いわば、国語教育感覚のまひをきたして、私どもは、心にもなく、日々の活動を機械化してしまう。「ほんとうの教育」「ほんとうの国語教育」ということばや、「人間教育」、はては「自己教育」ということばを、はっとした気もちで、自己にとりもどすことをしないでよかろうか。

私は、かつて、ういういしい教生諸君が、その、ひと月たらずの実習経験について、心のままに語ってくれたのを、身をこわばらせるような思いで聞きとった。国語教育実習についての、諸君の感想は、つぎのようであった。

○小学校一年生の教科書を読んで、読解することが、いかにむずかしいしごとであるかを考えさせられた。一年生の本を読みながら、学問を考えさせられた。

○努力に正比例する授業しかできないものだということがよくわかった。

○考えさせる授業をすることがじつにむずかしい。

○発問のしかたがむずかしい。自分なりの発問しかできない。

○先生はたいへんだ。どこからどう見られているかもわからない。

○からだから発散するものがだいじだと思う。

## 第六章 国語教育感覚

- 教師という職業は、たえず勉強していかなくてはならない職業だと実感した。
- 自分が知っていなくてはだめだ。
- 教えることよりも、考える材料を与えることがだいじだ。
- 個々ばらばらの知識ではだめだ。
- とっぴょうしもないことを言われても、よく気をつけなくてはならぬ。
- 基本的なもの、一貫的なものを持っていたい。
- 敵対関係ではいけない。
- やわらかい学問体系がいる。
- いきいきとした生命力で、のぞまなくてはならぬ。
- 教師は一つのものにかたまってはいけない。自己変革、自分をくたくたが要求されている。
- 発問をしながらも、自分の言語生活を反省させられた。
- ここは何を書いているのでしょうかといったようなばくせんとした発問はなんにもならない。
- 授業には、自己の性格や知識がぜんぶあらわれる。読むのも自己を読むのだ。
- いいかげんな生きかたはゆるされない。うきあがってはだめだ。
- より低学年になるほど、自分というものが、いっそうきびしく問われるのだ。

教生諸君は、おのずからにして初心であるから、出発点に立ったものとしての、純粹さ、謙虚さに、難はない。“毎日、おさない熱気につつまれてくらししていると、その清らかさで心を洗われるような気がします。教育は、この清らかさをまもるためのものでは？ と思えるほどです。” といったような日々を、諸君はすごしたのである。

ここでは、いっさいの条件をぬきにして、みずみずしい教育感覚、国語教育感覚が息づいている。相手の人間を見つめ、当の自己を内省する。この人々に

は、機械的な教育活動などは、ありようもなかった。諸君は、つねに、重んじるべきものをまっとうに重んじてやまなかったのである。頭ごなしや非情なとりあつかいなどは毛頭なかった。

情熱という語を用いることなくしてすでに情熱的である初心者たちの、けだかい国語教育感覚が、やがて本格的な教師となって、栄えるよりも衰えていくことがあるのは、くち惜しいことと言わなくてはならない。そこには、実社会からの圧力と総称してよい、いろいろなことがあって、やむをえないことも多いとされようけれども、眼前の教育対象にまなこをあわせては、私どもは、なお、はたらいてやまない教育感覚、国語教育感覚の、なにほどかを、持っていたかなくてはならない、と考えられるのである。

さきの教生諸君は、眼前の子どもたちの求知心を、大河の流れるがごとくとも評した。子どもたちの思考の生活は、じつに、音を立てて、われわれの前を流れている。——かれらの思考と創造の生活なのだ。国語教育担当者として、私どもは、この流れの前に直立しなくてはならない。また、その流れの音に耳をかたむけなくてはならない。ひとくちに言って、発展可能性と云うるものを相手を持っているのを認めるにつけ、私どもは、教育感覚、国語教育のセンスをふるい起こさなくてはならないのである。

## 二 原理を求めるセンス

国語教育を実施し、それにつれて、国語教育の理論なり方法なりを探究するにつけ、わけても必要なのは、ものの原理を求めるセンスである。

世の一般の国語教育研究は、探究の姿勢にとぼしく、技術習得のならわしが大はばかのようなものである。技術の習得もだいじであるけれども、技術の底に原理を求めることがいっそうだいじではないか。技術をささえるものを見いだすことにつとめたい。

理論をたんに理論として追うならば、それはまた、理論の技術的な習得になろう。ここでも、かさねて、理論を求める原理的な態度が要求される。

理論書が、その理論のくみだてにおいて、あるいは術語において、いきいきとしていなかったら、それは、第一級の理論書とは言えまい。理論書についても、理論書のための国語教育感覚が要求される。

理論上、あるいは実践上、いろいろのことが言われるのを知るにつけても、私どもは、原理的なものは？と問うことの重要であるを思う。

### 三 研究作業のために

国語教育の研究作業に関して、私どもは、多くの研究会合を持つ。

さて、それらの研究会合は、おおよそ、どのようにいきいきとしたものであろうか。こだわりや形式化はないだろうか。儀式の弊害はないだろうか。私どもは、このような諸会合に関しても、その正純を求める良識を失ってはならない。その良識は、すなわち国語教育のセンスとも言ってもよいものである。教師になりたての若い人たちが、何々大会と称する研究会合の多彩な行事のなかで、多く失望をおぼえる事実を、私どもは、ゆるがせにすることができないのである。

研究作業に関する国語教育感覚は、じつは、へいその職員室のなかにも生かされているのではなくてはなるまい。同僚が、机をならべているということは、そこに共同研究態勢があるということである。研究生活の日常化が、そこに、実をむすばんばかりである。これを諦視し、無自覚的なものを自覚にまでもたらし、不合理な生活面を合理化していくことが、すなわち、また、国語教育のセンスをはたらかすということである。

### 四 問いの教育のために

国語教育での問いの重要性は、言うまでもなからう。

教育のいっさいが、問いの作業でもある。とすれば、私どもは、問いに、私どもの教育感覚を結集しなくてはならない。国語教育のためにも、この問いの設立と方法とに、国語教育のセンスの全力をはたらかすべきである。

## 五 教材研究のために

教材研究ということばは、言いならわされた古いことばであるが、私には、しばしば、これが解しがたいことばとなってひびくのである。人は、ときに、「教材研究」を特殊視しているようである。

私は——と限ることはせん越（僭越）であるが——、国語教育のしごとの全部が、教材研究にはじまって教材研究におわるものでもあると考えたいのである。教材研究のはばを、どのようにひろげても、ひろげすぎしはなかりう。教材研究の、国語教育上での地位を、どのように高めても、高めすぎしはなかりう。教材研究に、おおいに弾力を持たせる国語教育感覚が、入用であると思う。

## 六 教科書のために

国語教育のための教科書は、教材として、つねに問題にされるものである。

教科書については、つねに健康な教科書批判がある。やはり、ここには、批判のための国語教育感覚がいきいきとしていなくてはならないことである。

ことはやっかいであるか。私はそうは思わない。たとえば、小学校一年生、二年生の教科書について、句読点のうちかたを見る。ひとえにそれに注目して、一、二さつばかりを吟味したとする。その人は、すでに、句読点のがわから、ひとつの教科書批判をおこし得ているであろう。また、たとえばであるが、小学校低学年の教科書について、副詞のつかいかたを見る。どこでどのような副詞が出てくるかを追跡するのである。この結果によっても、人は、比較的容易に、おもしろい教科書批判に到達しうるのである。

句読点を問題にしたり、副詞を問題にしたりするところに、すでに、国語教育の一センスがあるとしてよかりう。

## 七 教案のために

教案と言われるものがある。

研究授業ともなると、教案が比較的、早めに印刷され、以後、これが固定的なものとなる。いよいよ当日のその時間となれば、指導者は、思いがけない質問などはおさえることにつとめたりして、教案の方針をつらぬこうとする。センスは、はじめから死んでいるのである。

「教案」というものがあるとすれば、私どもは、すなおに、その機能を吟味しなくてはならない。(これが原理的な追求と言われるものである。)機能を理解して、その理解に忠実であろうとすれば、教案は、頭のなかででも、二次的に、三次的にと改案される。国語教育のセンスは、そこに生きていこうべきである。

## 八 「聞くこと」の教育のために

今日の国語教育の諸分野では、「聞くこと」の教育を重視することが肝要ではあるまいか。

聞く力が根源的なねうちを持つことを三思したい。今日の世相のもとでの国語教育を考えるにつけても、とりわけ、「聞くこと」の教育の重要さが痛感される。

人々が、ことあらためて、「聞くこと」の教育、聞く力の養成にまい進(邁進)するようであれば、現下の国語教育は、混乱のなかにも、ひとつの大きな花を開きうるのではなからうか。国語教育感覚の、このところへの集中がだいじだと思われるのである。

## 九 人間教育のために

人間をもっとも人間的にあつかい、人間をもっとも人間らしく育てるのが、教育というものであろう。国語教育もまた、そのような人間教育に参与する。国語教育のセンスは、国語教育が根本的にねらうべきものを見のがしてはならない。

## 後編 指導原理

センスとは、おしわけかきわけして、ものの真実をとらえる力だと言ってみてはどうであろう。私どもは、たちどころに、国語教育のセンスを広くはたらかせていかななくてはならないように思われる。教育技術が、もしも非人間的なとりあつかいを産んでいるようであったら、私どもは、それを人間的なものにあらためていかななくてはならない。私どもには、つねに、「人間教育としての国語教育」を求めるセンスが要求されている。

方法原理を問題にするはじめにあたって、国語教育感覚を問題にすることの重要性は、およそ、以上によって明らかにすることができたであろう。

今や、国語教育方法に関して、原理的に、抑揚論と意味論とを通そうとするセンスがいる。——抑揚論と意味論とは、国語教育上の学的要請として必然のものであることを理解する国語教育感覚が、つねに重要である。

## 第七章 作文の原理と作文教育の原理

### ○ はじめに

ここに言う「作文」が、他のどのような既成概念にもこだわらない、自由な用語であることは言うまでもない。

「作」は、創作の意であり、「文」は、文章一般の意である。(文章の形態が何であってもよい。)

いわゆる口頭作文は、しばらく除外する。

「作文の原理と作文教育の原理」。このように考えていくことが、国語教育学の求めかたになると思う。国語教育研究の学的建設のためには、じっさいの方法に関しても、つねに原理を問題とするところがなくてはならない。いな、ことの原理の追求が、つねに目標とされてしかるべきである。

### 第一節 作文の原理

#### 一 作文の生産性

作文の第一原理として、私は、「作文の生産性」をあげたいと思う。

さまざまな文章を創作する(文を作る)ことは、まさに、ものを産む活動であると思う。ものとは何か。ひっきょう、広い意味での文化と称しうるものにちがいない。——人間の産みだすものが、文化でなくてよからうか。私どもは、産みだすからには、それが、文化と呼びうるものになることを目指すので

なくてはならない。

私どもの書く生活は、とにかくにも、ものを産みだす活動である。文字どおり、創作の活動である。創作は、創造とも言いあらためることができる。

私どもの日常の会話が、しばしば非生産的であるのは、だれしもよく経験している。これを、むだ話しとも端的に表現している。しかし、その、むだと言われる話しにも、じつは、ときとっての話す娯楽がありはしないか。その娯楽を得たことは、すなわち、そのようなものを産みだしたのである。ひまつぶしに話すということも、しばしば言われる。そのような話しは、きわめて非生産的なものかもしれないけれども、ひまをつぶすことに成功したら、それもまた、一種の目的をとげた活動であろう。目的をとげたことは、すなわち、そういうものを産みだしたことにほかならない。

以上は、会話の、いわゆる非生産性について、私が、やや強弁したものとられても、しかたがないであろう。今、ここにだいたいなのは、私どもの書く活動は、話すのにくらべると、つねに生産的であることが、より明らかな事実である。

人は、書くことに、おのずからとくべつの意識を持つ。(だから、書くことがたいぎなのでもある。)書くのには、まず、書く用具を持たなくてはならない。紙もいれば、えんぴつもいる。書くとなって、このような用具をとると、そこに、しぜんに、よい意味での書くかまえが生じてくる。人は、書くにあたって、おのずから、書くことへのとくべつの身のよせかた、心のよせかたをする。——特定の態度をとる。このような書く生活にあっては、だれのぼあいにも、そこに、あらたまった表現活動がおこり、したがって、なにものかを産まないではすまされない活動、あるいは、なにものかを産みださないではおかない活動がおこる。

作文活動は、一般に、オリジナルなものを、個性的、独創的なものを生産すると言ってよかろう。この意味において、私どもの作文は、創作・創造の活動である。「創作」の語が、たとえば、小説の創作など、特定の人の特定の活動

のばあい限定されがちであることを、私どもの生活一般の座にとりもどすことが、今は有意義ともされる。

## 二 表現活動と理解活動との相即

作文の第二原理として、私は、「表現活動と理解活動との相即」をあげる。

私どもは、ものの理解をゆたかにすることによって、表現の意欲をかきたてることができる。理解の深化にしたがって、表現活動をより活発化することができる。これは、もっとも当然のことであろう。うちに、内容がたくわえられていなくては、ものを発表することはできない。

表現につとめることによって、——たとえば、ああか、こうかと、しきりに書きあらわしてみることによって、私どもは、しだいに、内容をたくわえていくこともできよう。ものごとの理解を、深めていくこともできよう。もとより、この方向もたいせつである。が、理解のがわからの「表現活動と理解活動との相即」は、なお考えやすい。人の話しを聞き、ものの本を読みなどして、受容理解につとめるとき、私どもは、急速に自己の知的内容を増加していくことができる。旅をして見聞をつんでも、日々の新聞・雑誌を読んでも、あるいは、難解な書籍にとりくんでも、私どもは、自己の知的経験を、増幅させ深化させることができる。このような、内実のしぜんのもりあがりに正比例して、私どもの表現・外化の活動は、より自由になってくる。

私どもは、自己の内実を越えて（いつわって）、ものを表現することはできないはずである。

第二原理として言うところの「表現活動と理解活動との相即」があってはじめて、第一原理として言う「作文の生産性」も、いよいよ、実質のゆたかなものとなってこよう。

## 三 責任行為

作文の第三原理として、私は、「責任行為」をあげたい。

理解に即して表現するのであるから、——自己の内容にしたがってものを書きあらわすのであるから、これは、たいへんな責任行為である。作文は、まさに自己表出であると言ってよい。

このように、自己表出であり、責任行為であってはじめて、ものを産み出すということも、その人なりの文化生産の活動になるのであろう。

古くから、文は人なりと言われている。これは、まったく、作文が人間の責任行為であることを述べたものと解してよかろう。人がもし、おのれの分度・内容を越えて、いたずらに華美な文章を作ったとするか。そこには、まさに、そのような、形を飾る表現を好む表現者のすがたがあらわれて、やはり、文は人なりである。この時は、もし批判するならば、価値意識の低い自己が表現されていると言うことができ、したがって、文化生産の活動としては低次元のものが、そこに認められるにすぎないとされる。

この事実からも反省されるとおり、私どもにとって重要なのは、心とことばとの一致である。それが、どのように一致させにくいものであろうとも、私どもにとっては、心とことばとの一致が重要である。本来、ことばは、ことばで、ことすなわち、内容・ところを表示するものはずであるから、表現がもししぜんであれば、心とことばとは一致するのが当然であるとも言えよう。幼児たちの言語生活には、心とことばとの理想的な一致が、もっともしぜんに実現されている。生活表現とは、まさに、あのようなものであってしかるべきである。私どもは、作文にあたって、文字どおりの生活表現に思いをひそめる必要がある。

今日は、“言語不信”の声もすくなくない。不信をとおりこして、言語を否認するむきもあるか。世はフィーリングの時代であるとも、ジャーナリズムは言う。しかし、私は、これらのことに不審をおぼえる。人々が言語不信を言うとき、かれらは何によって、その不信感を表明しているであろうか。依然として、言語という表現手段によっている。つまり、無条件に言語を利用（——信用）しているのである。不用意に、しらずしらずのうちに言語によっていると

いう、言語信用の事実は、私にとっては、言語の神聖をすら思わせる事実である。フィーリングの時代などと言われる、そのフィーリングも、フィーリング、または感情を、表現しようとするれば、人は、だれしも、言語によらざるを得まい。感情そのままをぶっつけるとしても、それが、コミュニケーションの手段として成りたてば、私は、そこに感情言語が成立したと考えたいのである。言語概念は、かならずしも、旧来のままにとどめておく必要はない。

とかくの言語観がどのようにおこなわれようとも、人間社会の通交の手段としての言語なるもの——自由に改変していったよい言語なるもの（じつは、改変が容易ではない）——を、私どもは、いつのばあいにも、拒否することができない。さて、そのような、人間通交の原本的手段は、本来、内容と形式、つまり、心とことばの一致するものであることが要請されている。その事実立足すべきなのが、私どもの作文である。したがって、作文は、つねに、自己の生活の表現でありうるし、また、これを、私どもの責任行為と呼ぶことができる。

文章を作ることが、どのように孤独のうちになされることであつたとしても、すでに、作るからには、これは、ものを産みだすはたらきであり、したがって、大局的には、他に対するはたらきかけである。ひとえに自己にはたらきかけたとしても、自もまた他の一種であるゆえ、依然としてこれも、他に対するはたらきかけであると言える。かならず他にはたらきかけるものであり、しかも、これが、自己表出の責任行為であるところに、作文の森厳さがあるとされよう。

#### 四 抑揚表示

作文の第四原理として、私は、「抑揚表示」をあげる。

作文するとは、表現者の、その場の精神の活動を、抑揚づけていくことである。（——作文の原理を考察するにあたって、このさい、主として、表現面に脚して、原理をとらえてみたい。）

私どもは、生活の行動全般にわたって、すでに行動の文字が示唆するとおり、つねに、抑揚づけをおこなっている。抑揚づけ、すなわち、抑揚をおこす（抑揚をつける）ことである。かんたんな一つの行動にも、それなりのふしづけがあり、抑揚がある。

生活行動のなかの中心的なもの、書く生活の行動ともなれば、抑揚づけが、きわめて深刻である。文章は、人間の抑揚の表現であると言うことができる。

かりそめの一文章を書いても、私どもは、まず、書き出しに苦労するであろう。やっと二、三行をつづけ得たかとおもうと、もはや、段落あらためのための苦労をおこす。文章を展開させていくうちに、おのずから、表現のやまを考え、急所を考えて、文章の展開をはかる。このようにして、おわりには、むすびの段落に苦労し、そのまたおわりには、むすびの一文に心をくだく。以上は、すべて、表現者としての私ども自身の、書くことの抑揚づけであり、「書く」という精神行動の、抑揚表示である。

私どもは、抑揚の表示からのがれることはできない。この抑揚の表示が、私どもの心中のすべての表現なのであり、言いかえれば、「意味するもの」の表現なのである。

## 第二節 作文教育の原理

### はじめに

さきごろ、友人から聞いた話しである。

この人の長男は、今、小学校5年生だという。その子どもさんのところへ、親類から、その子の好きな〇〇が届いた。そこで、おやは、それについて“作文を書きなさい。”と言ったのだそうである。すると、その子は、二、三行も書くか書かないかで、“もう書くことがない。”と言って、さっぱり気力があがらなかったそうである。しばらくたって、なにかのはずみに、相手への“お礼

を書きなさい。”と言うと、その子は、まったく別人のようになって、原稿紙に、二枚も三枚もと書きつづけたということである。

ああ。“作文”とは、このように子どもたちを悩ますものだろうか。「作文」。文字どおりに、これを受けとれば、しごととは、まったく文章を作ることなのだから、気さえむけば、さしてむりもなく作文ができるはずである。なのに、先生やおやから“作文”<sup>きくぶん</sup>と言われると、だれしも、もうまいってしまう。“さくぶん”にまつわるゆううつ観念はひどいものである。

どうしても、このような作文観念を追放しなくてはなるまい。

どの子のばあいにもであろうが、その子が、学校へあがるかあがらないかのころに、ものを書くことをおぼえると、じつに、はずんで、よく書く。紙とえんぴつがあれば、たちどころに文章をなすありさまである。童謡のようなものをつくるかとおもうと、和歌のようなものまねもする。文章表現の、まことに自在奔放な生活がそこにある。しかるに、学年が進むにつれて、かれらは、書くことをおっくうがるようになる。これまた、最近、ひとりの友人が語ったところによると、その人の中学校1年生の長女が、このせつは、以前とちがって、型どおりのものしか書けなくなってきたということである。表現の自在さは、すでに失われているのか。

論をなす人があって、作文教育は進歩していると言う。また、児童・生徒の作文能力は発達していると言う。はたして、そうなのであろうか。議論のうえで、作文教育の研究が進歩していても、じっさいに教室で作文させることは、ぞんがいすくないのではないか。篤志家は別である。教育界一般として見たとき、作文教育を義務とする人々の作文指導の実態といえ、今日も、あまりかんばしいものではないかに、私は思う。「作文」の固定観念一つが打破されていないような現状で、なんの進歩を、私どもは信ずることができようか。ともかく、じっさいに、児童・生徒が、進んで書き、たのしんで書くことを、つねとするようにならなくてはならない。また、そのような生活が、教師によって、たえず組織的系統的に指導されなくてはならない。その指導は、ていねい

なものであって、いちいち、効果のたしかめられる程度のものでなくてはならない。（児童・生徒の書いたものは、手順よく処理して、当人たちに返していくということが、おこなわれるのでなくてはならない。）

私は、作文教育はぞんがい進歩していない、と見る、悲観論者の一人である。悲観論の根拠としては、作文教育担当者の作文力が、かならずしも高くはないことをあげたい。——あるいは、かならずしも向上しつつはないだろうことをあげたい。一般に、私ども作文教師は、みずから文章をつづることが、比較的すくないのではないか。読むに比しては、書くことが、ことによると、いちじるしくすくないかもしれない。みずから文章を書きつづることのすくない人であっては、すでに、指導力に欠けるのではないか。

### 一 個性尊重

作文教育の第一原理として、私は、「個性尊重」をあげたいと思う。

その人（個性）に書かせ、その人を伸ばすのが、作文教育のしごとである。その人を見ることなくしては、作文教育を実践することはできない。

その人を見るとは、その人を見いだすことである。単なる「見る」は、「その人を見る」ではない。

書かせて、その人を見いだすことができれば、これは、なによりも尊い作文指導である。——人間教育としての作文教育である。けれども、児童作文の批評では、しばしば、つぎのようなことが言われている。

“この子は、知能指数の低い子だが、……………”

たまによくできたとおどろいているありさまである。知能指数が低いときめつけて、なんの教育があろう。知能指数が低いとされた子が、「意外な」文章を作り、はっとさせられるような自由詩をつづってみせたら、私どもは、むしろ、知能指数をうたがうべきではないか。あるいは、知能指数はさておいて、あらたな発見をよるこぶべきではないか。じつは、作文教育には、そのような、相手がたの新発見の機会が、無限にある。作文することは、本人の責任行為であ

る。私どもは、これを尊重せざるを得ない。

作文することは（表現することは）、その人の理解の生活の総量を、どのようにか運営することによって、なされるものゆえ、私どもは、作文を見ることによって、当人の全生活内容——または、その反映——に對面することができる。そこには、その人なりの生活者としての嚴肅な存在がある。作文指導上、この生活者を、そのままに尊重することは当然である。

私どもは、相手に作文させることによって、その人にものを産みださせるのであるから、その人の個性を尊重しつつ、その生産の過程を助成しなくてはならない。

その産みだししかたが、その人なりの生活の抑揚によるものであってみれば、私どもは、その個性的な抑揚を、おかすことのできないものとして、尊重していくべきである。

## 二 ひとつの表現におどろくべきこと

作文教育の第二原理として、私は、「ひとつの表現におどろくべきこと」というのをあげる。

一文章中の、一文でもよい。一語でもよい。そこで、私どもは、指導者として、おどろくのである。（国語教育者には、すでに、広くおどろくことのできるセンスが要求されている。）

たとえば、菜の花を見て書いた一文章があったとする。その叙べかたのひとつひとつに、私どもは、くいりざるをえない。そこには、当人の表現の責任行為があるのだから。——個性がいきているのであるから。本人の実質が出ているのだから。くいって、一つの表現にも、おどろく。

中学校二年生の書いた、つぎの詩がある。読んで、できるだけ多く、おどろくことにしてみよう。

太陽のにおい

中二 女子

夜

太陽のにおいがした

ねる時

太陽のにおいがした

ふとんをほしたから

母がほしたから

いい晴れだったから

太陽のにおいがした

私の好きな

太陽のにおい

あったかくて

やさしくて

何とも言えない、すてきなにおい

私の好きな

太陽のにおいがした。

『潮』第187号 1969・5・24

詩の書きはじめが、「夜／太陽のにおいがした」である。「夜」の書きだしに、すでにおどろかされる。「夜／太陽のにおいがした」という言いかたにおどろかされる。いかにもそうだとかならずかかないではいられない。作者は、つづいて「ねる時／太陽のにおいがした」と言っている。さっきの「夜」というのが、「ねる時」となっている。この前後のことばづかいにおどろかされる。つぎに、「ふとんをほしたから／母がほしたから／いい晴れだったから／太陽のにおいがした」とある。なるほどそのはずだろうと思われる。「～から／～から／～から」と、「から」を三つたみかけた言いかたにおどろかされる。つぎに、「私の好きな／太陽のにおい」とある。こんどは「太陽のにおい」という名詞どめで、「においがした」ではない。この変化のつけかたにおどろかされる。つぎには、「あったかくて／やさしくて／何とも言えない、す

## 第七章 作文の原理と作文教育の原理

てきなにおい」とあり、また、名詞どめである。「太陽のにおい」に対する「すてきなにおい」、変化のつけかたにおどろかされる。つきにくるのは、「私の好きな／太陽のにおいがした。」のむすびである。ここでまた、「太陽のにおいがした。」の言いかたが出て、なるほどと、私どもをおどろかせる。かぞえてみると、「太陽のにおいがした」という句が、はじめに三つならば、最後に一つ、これがしめくくりの位置にきている。主調音は、このように、配置よく、美しくかなでられている。うまいものだ。おどろかされる。「夜 太陽のにおいがした」という書きだしに、やっぱりおどろかされる。「太陽のにおい」の詩、すてきな詩である。

専門の詩人が、この詩におどろくかおどろかないかは、私の知るところではない。私は、この詩におどろく。私は‘詩’のしろうとであるけれども、児童・生徒のこのような作品に対面して、私なりにおどろくことができたら、私は、それで無上のさいわいである。さいわいを感じ、作者に共鳴して、私は私なりの作文教育を実践していきたいと、こう考えるのである。

歌や俳句にたくみな人が、たとえば俳句教材をとりあつかう教室などを見ていると、その人は、ときに、こういうことを言う。“きみたちも、まあ三年か五年、俳句をつくったら、わかるようになるだろうが、……”これでは、私が生徒ならば、絶望するばかりである。思うのに、俳句や和歌に縁の遠いクラス大衆の最大多数に、大きい、短詩型理解の幸福をあげさせるのが、詩の教育ではなかるうか。専門家化した、詩の教育者が、頭ごなしに、相手に、なにかをきめつけ、——しろうととなって相手の作品におどろくことを忘れてしまった状態は、作文教育の悲惨と言わざるを得ない。

散文のやや長いものを書かせたばあいなど、その文章の細部にわたって多くおどろくことなどは、とてもできないほどに、指導者は、いま、いそがしいのが現実であろうか。そうあって、手がまわらないとしたら、長文章のなかの一文について、または一語句についておどろくのでよいと思う。おどろいて、その表現のよさを言い、その表現のおもしろさを言うことにしたい。

作文の教育も、ひっきょう、なにかを正当に見つけだすごとであると言うことができはしまいか。書かれたものを見れば、そこで、なにかは見つけることができる。いそがしい生活の中でも、やはり、それに応じた見ようがあり、なにかの見つけだしようがあろう。つまり、理解のしようがあると思われる。

ものを見つけたすのが作文指導であるゆえ、相手の書いたものをうち消すことなどは、めったにあってはならない。にもかかわらず、うち消しぎみの批評などが、しばしば見うけられもするのは、なんとしたことか。当人の心的活動のまにまにうち出された波動の文章は、まさに、その個性の責任行為としての表現であって、ものは、そのものとして、独自の価値を持つ。他からながめてその価値を低く評価することが、世にあったとしても、当人には、その価値が絶対である。個性尊重の作文教育は、その絶対とされるものを正視するところからはじまる。

相手の書いたものについては、それをうち消すべきでないことはもちろんとして、それを、できればよりよいものへと、高めていくことが、私どもにゆだねられた、作文教育の指導である。そこに見られるものを、よりどころにして、相手をさらにべんたつ（鞭撻）することが、肝心である。奨励の作文教育が、ひとえに考えられる。

### 三 重点主義指導

作文教育の第三原理として、私は、「重点主義指導」ということをあげたい。

児童・生徒の作文を批評して、指導者は、とかく全体批評にはしりがちである。私は、全体をおさえながらも、批評としては、それを特殊化して、特殊の見地、個別の見地に徹した批評をするのがよいと考える。全体批評は、概して、効能がうすいと思われるからである。

たとえば、つぎのような作文がある。小学校二年男子の作品である。

ゆきふり

小二 男子

ぼくがあさおきてまどのそとをみるとゆきがちらちらふっていた。ぼくは、いそいでふくをきてそとにでるとへいの上ややねもみちもたくさんゆきがつもっていた。うれしくてそとにはしりでした。

でんせんがきれてぶらさがっていた。ぼくはあぶないとおもった。ごはんをたべてがっこうへいくとちゅうさかのところですよりそうになった。がっこうでぼくときんやくんと二人でゆきがっせんをしました。ぼくがきんやくんのあたまにあてるとふくの中へはいつてきんやくんが「つめたい。」

と、いいました。ぼくのふくをみるとゆきがたくさんついていた。ゆきがっせんはおもしろかった。

かえってスキーのまねをしたり、すべったりしてあそびました。ながぐつの中がぬれてしまってストーブでかわかしました。

『うしお』第186号 1969・4・26

この作品に対する、指導者の批評のことばは、

じゅんじょをおって「そして」とか「それから」などのことばをつかってみるとわかりよい文になります。字がとめていねいがかんじがよい。である。私は、あとのことば、「字がとめていねいがかんじがよい。」が、たいせつであると思う。おそらく、これは、作者にすぐに的確にひびいたであろう。つまり、たしかに効能があったはずである。それにひきかえ、

じゅんじょをおって「そして」とか「それから」などのことばをつかってみるとわかりよい文になります。

と言われて、作者は、やや当惑したのではないかと察せられる。「そして」や「それから」は、もともとつかう気がなくて（あるいは、つかうことも思わないで）、ひとまとまりの文章をつづったのであるから、急にこういう要求を出されても、とまどうばかりである。この批評は、「そして」「それから」と、わかりやすい、かんたんなことを言っているようであるけれども、じつは、文章

の流れ全体に関係している。いわば、むずかしい角度からの全体批評である。これは、おそらく、小学校2年生には通用しにくいことなのであろう。

私も、この作者にかわって、この批評を受けとってみるが、「そして」とか、「それから」とかを、そんなにつかってみる気にはなれない。

一か所でよいから、指導者が、その要求どおりのことをしてみせて、このようにやってはどうかと説明すれば、かえって、相手に、ことが通じるのではないだろうか。かんどころをおさえて、的確に、一個独自の指導を試みたい。それが徹底的であるならば、相手の心に、広い効果の波を立たせることができよう。

ついでながら、この作文について一つだけ批評するとして、「～した」の言いかたと「～しました」の言いかたとのまじりあっているのを指摘してはどうであろう。このころからの指導事項として、この指導は、たいせつであると考えられる。

つぎの、おもしろい一作文がある。小学校三年生男子の作品である。

おとうさんのさんかん日

小三 男子

きょうは おとうさんの さんかん日だ。ぼくが いいんだから 「きりつ、きをつけい、れい。」と、ゆうのを かあちゃんが 「みておいで。」と、とうちゃんに いったので、とうちゃんは、はりきって ぼくと、いっしょに、学校へきた。とうちゃんは、すこし、ぶらついて、きょうしつに、はいつてきた。ぼくは、「いいところを みせよう。」と 思って はりきって、大きな声で「きりつ、きをつけい、れい。」と、いった。「この声、とうちゃんに きこえたかな。」とおもいながら、先生のお話を、きいていると、なんでもかんでも、手を あげたくなって、手を あげるとあてられて 立つと、わすれて しまった。これは、いかんと、思いながら うしろに、とうちゃんが おるとおもうと、よけいに わからなくなった。それで 先生に「立って、考えたら いかんよ。」と、いわれた。

## 第七章 作文の原理と作文教育の原理

「いつもは、こんなことないんだけど、すこし、はりきりすぎたかな。」と、思いながら、家へ 帰った。とうちゃんは、さきにかえっていてかあちゃんと、二人が、しょぼりと、していた。「てつくん おっちょこちょいじゃわい。とうちゃんは、はらはら した。」と、いって、いろいろと ちゅうい された。ぼくは とうちゃんに、いいところを、みせようと思ったのに、はんたいに、なった。きょうの さんかん日は つまらなかつた。

『うしお』第186号 1969・4・26

これに対する批評は、つぎのとおりである。

すなおです。かわいいです。ほんとうによく、〈ぼく〉の気持ちや〈とうちゃん〉の気持ちをとらえて書いています。文章の書き進めかたもなかなかうまい。「〈……れい〉とゆう」は「いう」と書きましょう。

指導者のじゅうぶんな読みとりによる好批評が出ている。しかし、これもなお、全体批評が優先させられている。「すなおです。かわいいです……………」とある。端的に「すなおです。かわいいです。」などと言われれば、作者は、かならずうれしくなる。これで、書く生活は奨励されたことになる。が、欲を言えば、「すなおです。」の内容が、ここにほしい。その内容をとなれば、本文中のどこかに重点をおいて、すなおさを問題にしてよいのではないか。そのようにすると、筆者は、先生がどのように認めておってくださるかがよくわかる。ただ気もちよくなっただけでは、筆者としては、書く生活を進歩させることが、なかなかできない。

上の批評に、「文章の書きすすめかたもなかなかうまい。」とある。私は、この批評を重視したい。そしてまた、その一ポイントを具体的にとりあげてもらいたいと思うのである。

いずれにしても、要点のはっきりとした批評がのぞましい。

一般的に言って、全体批評は、目のあらい、無責任なものになりやすい。と言って言いすぎならば、そうなるおそれがたぶんにある。ときには、評者が、

それで、批評の自己満足をあじわうのにとどまることもあると考えられる。

批評は、あくまで、その人を発展させることを念とすべきではないか。その対象の作品がどうどうだと評しても、「そうですか。」と、相手から、言われるだけのものではつまらない。批評のことばが、よし不完全な形のものであっても、作者のどこかに長く残り、作者はそれに心を寄せざるをえないというようであるならば、批評には、まさに生命があると言える。このような批評が、‘指導’の名にあたいする。

ポイント・局所をおさえたい批評、その具体的に徹した批評は、つねに、わかりやすいことばでつづられていよう。重点主義指導のことばが、おのずから、わかりやすいものになっていくところに、批評の指導の真実性がある。

#### 四 書きたのしみをはっきりと知らせる指導

作文教育の第四原理として、私は、「書きたのしみをはっきりと知らせる指導」をあげる。

もともと、書くことは本人の責任行為であるから、人が、自己に忠実に表現するならば、その表現行為は、本来、本人にとってたのしいことのはずである。（ときに苦しんで書いたとしても、苦しみのなかからものを産みだすとなれば、これは、たしかにたのしいはずである。本人の内面のたのしみがそこにある。）

指導者が相手の個性を尊重し、一つの表現にも、はっとおどろくようであれば、相手は、いやおうなしに、書きたのしみをはっきりと知るようになる。

重点主義指導で、ぐいぐいと、相手の内奥にはいっていけば、指導されるがわは、しぜん、心の底から書きたのしみを自覚してくるはずである。——作文の全体を、いわば、ばくぜんとしたことばでほめられたのでは、‘ああ、そうか。ああ、そうか。’と、ときにひとよろこびするだけで、書きたのしみを深くあじわうところにはいきにくい。

「むりのないところで、書けるように書いてみる。」というようにしむければ、かれらは、しだいに、書きたのしみをはっきりと知るようになるのではなからうか。できたものが長くてもよい。短くてもよい。たったひとつのものでもよい。むりのないところでそれが作られたと見たら、指導者は、“おお、そうか、そうか。”と、それを歓迎するのである。一文のものは、一文作文と呼ぼう。二文のものは、二文作文と呼んでもよい。みじかめの作文、これは短作文と呼んでみる。みな、歓迎すべきものである。すると、かれらは、“こんなのができました。”と、随意に持ってきはしないか。「こんなのができました。」は、じつによい作文心境だと思う。そのような心境が、クラスに芽ぐみはじめたら、指導者は、一文以前の一語句、その語句作文なども提唱してはどうか。あるいは、語句とか文とか言わないで、たったひとつのことはというように言いかたをし、「ひとつ作文」を奨励するのも、おもしろいこと、よいことだと思う。歌とか俳句とかの創作、あるいは、歌や俳句に近い、自由な短詩型の創作も、こんなところから、しぜんにおこってきはしないか。とくべつの能力者たちだけでなく、クラスの大衆に、このような短句・短詩型の創作の意欲がおこってくれば、これは、人々の、作文生活の全般に、好影響をおよぼすことになると思う。

教師が、夏の日ざかりに、いなか道をおもわすて、学校へきたとしよう。その道ばたには、あざみの花がきれいに咲いていた。おもわずたちどまって、それを見る。暑い道でのことであつた。教師は、この経験を、翌日の作文指導の時間に語る。語っているうちに、板書したくなって、

道を行く

花を見る

じっと見る

あつい道

と書く。こんな書く生活を、教室の全員が、その目前に見て、‘ああ、そうか。’  
と思う。かれらは、きっと書くたのしみを自覚させられるであろう。

私は、「かれらの書いたもので、わるいものはない。」という受けとりかたを  
したい。無批判にほめそやすのでもなく、まずい文章をそのまま認するの  
でもないけれども、原本の態度としては、書けたのだから、それは尊いと考  
えてかかりたいのである。こうすることによって、すくなくとも、相手  
がたの書く生活に、たのしみの感情を、どれほどかは、かならずかきた  
てることができるのである。

五 書きたい気もちを見つけさせる指導

作文教育の第五原理として、私は、「書きたい気もちを見つけさせる指導」  
をあげる。

人は、どんな時に書きたいか。また、どんな時に書けるか。痛切な経験  
をした時、だれしも、ものが相当に書けると、私は思う。——その時  
また、人は、多く書きたくもなると思う。痛切な経験としては、家庭  
内の幸・不幸に関する経験などが、まず代表的なものであろう。その  
ような時、人は、たとえば、深い悲しみを、じつにしみじみと書き  
あらわす。

私が、むかし、中学校三年の二クラスに出させてもらって、実験  
的に、作文教育にしたがった時も、相手の生活を深く理解し得たのは、  
たいてい、その人が、家庭の幸・不幸を書いた時であった。ことに、  
おやに死別した悲痛の経験をつづったものに接した時は、じつに  
深く、その人の書く生活のなかにはいることができたように思われ  
るのである。そのようなばあい、のちのち長くまで、当人と  
の生活交渉がつづけられてきてもいる。これに、ほとんど例外が  
ない。

要するに、人が痛切な経験をした時、その人は、ものを書きたくも  
なるし、

また、かなり書きあらわすことができる。さて、今は、読書によって感銘を受けるとか、講演を聞いて考えさせられるとかのばあいをも、「痛切な経験」のうちこめることにしよう。私どもは、広く「痛切な経験」をすることができるはずである。

「痛切な経験」をすれば、それが、まさに、自己において体験化される。体験化されたものが、その個性に、ものを書かしめる。

体験化された表現内容なるものは、おのずから、内容上の起伏抑揚を持っているはずである。筆者が、その表現内容に忠実に筆をはこべば、表現される文章は、おのずから、抑揚ゆたかな、生きのよいものとなるであろう。

## 六 書いたものをかえりみさせる指導

作文教育の第六原理として、私は、「書いたものをかえりみさせる指導」をあげる。

自己の足跡をたどらせる指導である。書きあらわせば、そこに、自己発展の軌跡がある。——それは、抑揚を呈している。作文教育の指導者は、相手がたに、この自己発展のあとかたの抑揚をていねいにたどらせる。

たどらせれば、作者は、産む活動の具体的なありさまを、指さきでおさえとらえることができよう。また、産む活動の意味するものを認めることができよう。こうして、その作者は、書く生活、書きあらわす生活の重要性を発見することができるはずである。

このような指導のためには、作文させるのに、一定の帳面を用意させることも、だいじなことだと私は考える。むかし、作文帳というのがあった。私は、これを今も尊重したい。作文帳方式をとることによって、指導者は、相手がたに、書いたものをかえりみさせる系統的な指導を実施していくことができる。表記一つについても、系統的な指導が必要であり、有効であることは、明らかであろう。

原稿用紙を使用させるにしても、そこに、作文帳的なまとまりの予定されて

いることがのぞましい。私は、短作文の指導では、小カードをしばしば利用した。カードもまた、結果をしだいに体系的に整理していくがためのカードである。

## 七 書きあらかず生活の日常化

作文教育の第七原理として、私は、「書きあらかず生活の日常化」をあげたい。

‘作文’の不得手な私は、気づいて、自己に、書く生活の日常化を課した。(じつは、このためにも、カード方式を利用したのである。)事実をそのままに言えば、学校は、書きあらかず生活の日常化には、さほどほねをおってくださらなかった。ときたまに書かされ、それは、忘れたころに、点をつけて返された。私どもは、そのたびに失望させられた。(自己の非力はたなにあげて。)

相手の書きあらかず生活の日常化をものにする方法として、私は、つぎのようなことを考えてみる。すなわち、作文の成績を通知簿からはずすのである。書いたものが、そのつど評価され、よしあしを言われたのでは、こちらは縮(萎縮)するばかりである。書きあらかず生活の日常化どころではない。もし、作文は、通知簿の外だと言われたら、かれらは、うんと気がらくになるのではなからうか。‘そんなことなら書いてやれ。’‘これからじゃんじゃん書くぞ。’となれば、よいことだと思う。教育のこと全般が、じつはこうなってよいのではないか。目さきの成績に、みんな苦しめられている。ものごとが、成績の外だと言われたら、かれらは、ほっとし、いい気分になって、することすべきことを、よく日常化していくのではないか。

ここで、人は、教育にしまりがなくなっていくことを、うれえるかもしれない。私も、そういう心配を持たないでもない。が、ときに、作文のしごとを、なんとかして、かどかどしい評価のとりあつかいからゆるめることはできないものかと、つよく思うのである。

「作文」という、あの、とくべつの観念が打破されたら、書きあらかず生活

## 第七章 作文の原理と作文教育の原理

は、日常化しよう。おたがいに、じつは、いつも作文をしているのである。書いて作文、話して作文である。大作文、小作文、つねに作文をしている。この意味では、本来、作文は、日常のものなのである。それが、妙に特殊視されて、学校の“作文”となる。だから、この特殊視の打破のために、あらためて、日常化のくふうをしなくてはならないと思う。

### 八 書きあらわすことが人間生活の向上になると知らせること

作文教育の第八原理として、私は、「書きあらわすことが人間生活の向上になると知らせること」をあげる。

指導者は、このことを、つねに相手がたにうたえなくてはならない。(このことは、また、指導者自身にとっても、銘記すべきことである。)

作文教育の指導者が、ここに言う原理とともにあゆむとなった時、指導者は、つねにみずから、書くことにほねをおることになろう。書く生活にほねをおればおるほど、人は、この原理の重要性を、より深く理解することができよう。

### おわりに

以上、私が作文教育の原理とするところは、おのずから、「人間の書く生活」を見つめる方向に傾斜している。“たしかな文章表現力”が要求されることはもとよりであるけれども、まず、人間としての書く生活そのものがひきおこされてこなくては、文章表現力も、きたえようがない。原理的考察としては、人間の書く生活に重点をおくのが当然かと思う。人が、だれしも、すなおに書き、気おもがらずに書くことができたなら、まずよいのではないか。返事のはがき一枚に手こずって、いくにちも苦悩するというようでは、人間の生活が、まったく、はかばかしくないものになる。

書く生活が身につくのが、その人の大きなさいわいである。さて、第二段の

要求として、言語形式上の諸要求が出される。

この要求について、私は、やはり原理的に、つぎのような最低限の要求——すなわち本質的な要求——を出してみよう。

① 短いセンテンスを重んじさせる。

短いセンテンスをと心がければ、主・述の対応を混乱させることがすくなくとも。主述関係の安定に心を用いることは、文と文章の制作の基本である。これの不安定なうちは、なるべく修飾はさせないようにする。(もとより個人指導である。)——主述関係を安定させることもできないものが、修飾に気を散らしたら、文は乱れるばかりである。文が乱れれば、文章が乱れる。

文は、主述で立つ。この骨ぐみが、すっきりと立っていないてはならない。——主部が顕在しても、隠在しても。

主述をはっきりさせるのは、算数で言えば、たし算、ひき算の段階である。修飾は、かけ算、わり算の段階になる。たしひきのできないものが、かけわりにほねをおってよい道理はなからう。

たしひきがはっきりとしてきて、つぎが、かけわり、すなわち修飾の修業である。作文のたのしみ、よろこびはここにあるとも言える。修飾の段階にはいって、作文は本格化する。作文の生活は、修飾の生活と考えて、考えられなくもない。

② 短い文章の価値を知らせる。

むりなく書きおさめられたものが、短い文章であるとき、これは、意味と抑揚とのはっきりとしたものはずである。作文は長く書くものだとの観念におぼれて、書きつぎ書きつぎしていった私どもの昔の長作文の、なんと意味の不明瞭な、抑揚のない(抑揚の死んだ)ものであったことか。

私は、短作文を強調してきたが、この名とともに、「ひといき作文」ということも言ってみよう。「ひといき」というのは、一気か成(呵成)にということではなくて、心が、つぎよく、ひとつづきにはたらくという意味で

ある。——さて、そのように、破たん（破綻）なくつづくものなら、「ひといき作文」が長作文になってもだいじょうぶである。

③ 自分のよくわかっている単語をつかわせる。

一語一語が、たしかに自分のことばであれば、作者は、おのずと、これらに、よく自己の生活体験をのせることができる。

④ 文章全体の（あるいは文や語句の）最初のことば（語・文）と最後のことば（語・文）とを、にらみあわせる。

これ以上にかんたんな集約のさせかたはない。全体像の把握は、このかんたんな方法でなしとげさせる。

これらの、言語形式上の要求の指導は、おのずからまた、人間の書く生活の内面的な指導に還帰していくはずである。

## 第八章 読解の原理と読解教育の原理

### ▽ 読解と読書

今日、「読書教育」に関する議論がさかんである。私は、はじめ、「読解指導」に対立させて「読書指導」を立てる風潮に、不審をいだいた。どうして、このような論調になってきたのであろうと、いぶかったのである。考えてみれば、読書の指導は、読解指導一般からはなれて考えてよいことでもある。二つのことが区別して論ぜられるのにも、むりからぬものがあるとも思われる。ことに、いわゆる図書館教育が発達するようになっては、いわゆる読書指導も、一つの特定の指導として成りたつかと思われるのである。

それにしても、このような両者の区別は、依然として低い次元での区別であると言うことができよう。私は、読解教育と読書教育、または、読解指導と読書指導との一元化を重んじたい。ここに「読解の原理と読解教育の原理」と称するのも、じつは、読解教育と読書教育との一元化のうえに立ってのこと、というつもりである。(一元化の立場に立てば、あえて、「読書」よりも「読解」の語のほうを、さきに出すべきことになる。すべての読書は、読解の方法によるものだからである。)

読みかた教育ないし読むことの教育は、当然、読書の教育を予想していたはずである。読むべきものをはなれて、読みかた教育ないし読むことの教育はあり得ないからである。素朴な状況ではあったとしても、本来、読みかた教育は、読書教育の意図を含んでいたものとしたい。

そのなかから、読書指導をとくにとりはなして、人々は、これをやかましく

論じるようになった。それとともに、読解教育は、読解技術の教育かのように考えられ、かつ、あつかわれてきたようである。

今日はまた、一方では、いわゆる読解教育の技術的浅薄さに人々が気づきはじめ、これに、もっと内容のゆたかさを見いだそうとし、他方また、読書教育についても、そのとめどもない読書教育の広領域を反省して、‘国語科での読書’というようなことを言いだしてきた。

いずれにしても、いわゆる読書指導での‘スキル指導’と、いわゆる読解指導での読解技術の指導とが、教育の現場では交錯しているありさまである。論をなす人も、しばしばその混乱のなかにうずもれており、議論は錯そう(錯綜)してきている。このあたりについて、私どもの考察を鮮明にすべきことが、今、要求されていよう。このところで、指導論は単純化されなくてはならないと、私は考える。——単純化、これは、国語教育論の全領域に関してのぞまれることではないだろうか。議論が単純化されなくては、実践の力は出てこない。また、自他ともにたのしめる読解教育(→読書教育)は、実現することができない。

読書のスキル指導は、すでに読みかた教育ではないか。

考えてみると、国語科で読解指導のために国語教科書を読ませることも、すでに読書指導である。国語教科書が書物であることは明らかであろう。書きものは、断片的なものでも、すべて「書物」に類するものと見ることができる。書物は、広範に受けとることができる。私どもは、どのように単純な読解をしても、当の書きものを、じつは読書している。教師が、どんな小さな読みものを相手がたに読ませても、その読解の指導が、ことごとく、読まれるもの(→読みもの——広義の書物)の読書指導になっている。

読解とは、読書のしごとを言うものである。「読書」は、「書を読む」と書いてある。「読む」は、「読み解く(読解)」である。

読書活動は、読解活動にはかならない。——読書のためには、書物をえらぶ

など、読解以前のこともあるけれども、読書の行為そのものは、もはや、読解そのことにほかならない。読書が、‘総合的な読み’であることを言って、これを、読解と区別するような議論などもあるようだけれども、読解にしても、総合的把握でない読解があってよい道理はない。

通常、読書での読解行為は、ごくしぜんの読解活動ではあるだろう。ときには、読解に無自覚的さえある。一方、私どもが真正面から読解にとりくむさいの読解活動は、はなはだ自覚的なものであり、努力の行動であると言うことができる。この点では、読解と読書との間に、多少の差別を認めることもできようが、なお考えるのに、読解といえども、じつは、すぐれた読解、深い読解が、ごくしぜんのうちに、——ばあいによっては無自覚的にさえおこなわれることは、読解活動として、まことに理想的なことであると考えることができる。となれば、ここでも私どもは、読解行為を、通常読書行為から、むぞうさにひきはなすべきでないことが理解されるのである。

すべての読書行為は、明確な読解行為でなくてはならない。しっかりとした読解行為を能率よくおこなっていくことが、健全な読書であると言える。——（どのような読書のばあいにも、‘浅く、さっと読んだのがよい’ことはないのである。できるだけ深く、しかも、さっさと読んでいきたいものである。）

文章がわかりやすく書かれてあれば、浅く、さっと読んだのでよいことになるか。否である。どのようにわかりやすいばあいであろうとも、読むのは、深く読み解くのがよい。文章がわかりやすいということは、深く読んでもらいやすいようにできているということである。わかりやすければ、いよいよ深みにわけいて、その文章の真実を読みとることができるので、わかりやすい文章は、推奨されることになる。

正しい意味での読解は、文章のありさまがどのようであろうとも、つねに、重視されるべきものである。

読解練習教科書があるとするか。そのさいも、その教材の、短文・短句にも、

価値内容がなくてはならない。読まれるもの（文章一般）は、つねに、読まれてしかるべき、内容上の価値をそなえていなくてはならない。このようなものを対象にすれば、指導者も読み手も、みな、読むことによって、読書の効果を実感する。読書の効果を実感することによって、読解者は、まず、自己の心に文化の種を産みおとすことができよう。文化の生活にかかわりのない読解練習教科書などがあってはならない。

読解練習が、単なる技術主義に堕してはならないことはもちろんである。技術教育にのぞまれるのは、有力な価値内容である。この意味においては、国語教育は、国語形式の教育であるとはいうものの、つねに、文化内容を重視すべき態度をくずしてはならないとされる。（私は、こういう意味での内容重視を、旧来の形式か内容かの意味での内容とは区別して、新内容主義の立場としたことがある。）

## 第一節 読解の原理

### ——読書（広義）のために——

#### 一 その意を得る

読解の第一原理——「その意を得る」。

「その意を得る」ことが、読解の終極目的である。一さつの書物を読めば読んだで、ついに、その書物の意とするところをとらえなくてはならない。

その意をまさしく得るためには、読みの、読解の、まちがった行きすぎがあってもならず、また、およばなさがあってもならない。つまり、過不及なくということが、ここでだいじとされる。

ここに、一つの児童作品がある。

おじいさん

小二 女子

びょうきで、ねている おじいさん。  
かわいそうな おじいさん。  
わたしが 「はやくよくなってね」  
といったら「よくなるよ。」と  
へんじを してくれた。  
わたしは とてもうれし かった。  
わたしは おはしを もてない  
おじいさんを みて たべさして あげた。  
わたしの かおを みて わらってくれた。

『うしお』第189号 1969・7・19

この詩には、「わたしが」「わたしは」「わたしは」「わたしの」と、「わたし」ということばが四回出ている。これについて、「わたし」ということばのつかいすぎと見るむきもあるらしい。が、私は、これを、いくど読みかえしてみても、「わたし」ということばのつかいすぎとは思わないのである。もとより、私なりの読解にすぎないけれども、まずは、このまま、すらすらと読みかえすことができる。そして、「わたし」がかさねて出てくるのが、むしろ、気もちよくも思われるのである。この読解が、もし、これでよいとしたら、私は、この詩を、過不及なく受けとり得たことになる。（「わたし」ということばが多すぎると見るのは、過不及なくという点では、「過」になってはいはしないかと思うのである。）

この詩から、私は、ふと、高村光太郎『智恵子抄』のなかの一つの詩を思いおこした。見ると、つぎのようにある。

千鳥と遊ぶ智恵子

人つ子ひとり居ない九十九里の砂浜の  
砂にすわつて智恵子は遊ぶ。  
無数の友だちが智恵子の名をよぶ。  
ちい、ちい、ちい、ちい、ちい――

砂に小さな趾あとをつけて  
千鳥が智恵子に寄つて来る。  
口の中でいつでも何か言つてる智恵子が  
両手をあげてよびかへす。  
ちい、ちい、ちい——  
両手の貝を千鳥がねだる。  
智恵子はそれをばらばら投げる。  
群れ立つ千鳥が智恵子をよぶ。  
ちい、ちい、ちい、ちい、ちい——  
人間商売さらりとやめて、  
もう天然の向うへ行つてしまつた智恵子の  
うしろ姿がぼつんと見える。  
二丁も離れた防風林の夕日の中で  
松の花粉をあびながら私はいつまでも立ち尽す。

(『日本の詩歌』10〈中央公論社〉による。)

ここには、「智恵子」ということばが、じつに、たびたび出ている。けれども、私どもは、これを読んで、「智恵子」ということばが多いなどとはすこしも思わない。——よくも、このように「智恵子」ということばがきれいにおさまったものである。一人の作者が、一つの表現を展開したとき、そこには、前後にわたって、その人のその時のものがしぜん展開する。これを読解しようとする私どもは、みだりに、ことの大小や、ものの多少などを言うことができない。『智恵子抄』の名品と児童詩とを、すぐにくらべようとするのではないけれども、ものを読解して、「その意を得る」しごとが、対象に即して、いかにも慎重でなくてはならないことは、今、この両方の詩をあわせ見て、じゅうぶんになつてくることができる。

「その意を得る」ことは、いかにもむずかしいことにちがいない。しかも、その意を得なければ、そのものを読んでも、それは読まないのに等しいことに

なる。

「その意を得る」ことに、私は、読解の第一原理を見いだしたい。

## 二 深読

読解の第二原理——「深読」。

「深読」とともに、ただちに考えられるのが、「速読」であろう。とかく、「深読」は、おそい読みになるものと考えられがちである。一方、「速読」は、じっさいに、浅い読みになりがちである。が、ここでは、「深読」に関して、それが速ければ速いほどよいことを認めたい。「速読」に関して、これは、元来、深く読めて速いのが理想的であることを認めたい。このように考えると、「深読」と「速読」とは、けっして相反するものではないことが了解され、むしろ、おのおのは、ものの両面をそれぞれ指摘するものであることが理解される。

深読（→速読）の目標が、当の文章の本意とするところを得るのにあることは、言うまでもない。いわば、読解の終極目的のために、深読（→速読）がある。——第一原理と第二原理とのむすびつきは明らかであろう。

私どもの実生活では、いっさいの読解ないし読書は、速くおこなわれるのにこしたことはない。実生活に即して言えば、効率の高い速読こそ、もっともたっとばれるべきものである。この事実をこたえようとするためか、世上、速読術などということも言われてきている。すでに、私どもは、“ななめに読む。”などと言ってきた。じっさいに、寝ころんで通俗小説を読む時など、ずいぶん、斜読することもできる。このようではあるが、世のいわゆる「速読術」が、“浅くてもよい。速く読めるのがよい。”とするのには、警戒を要する。かさねて言えば、深く読めて速いのにこしたことはないのである。なんとなれば、すべての言語表現は、どのような文章のばあいにも、それぞれに、ほりさげて理解すれば理解するほど、より清らかな泉とも言うべき内容を、われわれにとらえしめるからである。（悪文と言われるものばあいであっても、そう

である。世の悪文の、読めば、なんとおもしろいことか。) ただし、表現者の想念をこえて、らち外(埒外)に出、読者が、ほしいままに想像をたくましくすることは、けっしてまともな深読ではない。速く読むことができ、原則的には、つねに表現者のしいた軌道を走るのが、のぞましい深読である。

速読を上のように考えるならば、私どもは、けっきょく、速読を重んじる時も、つねに、深読の精神に立てばよいことになる。であれば、私どもは、深読と速読とを二項目としてとらえたばあいにも、けっきょく、もっぱら深読を旨とすればよいことになる。(——その深読が、効率の高い、速度の速いものになればよいのである。)

深読、これは、もっともしぜんにおこなわれるべきものである。ことさらに、りきんだ深読などは、もはや、深読の深読には、おもむき得ない運命を持ったものである。しぜんに深く読めてくる深読、これは、おのずから、速読にもなっていく。——元来、読みの速度は、読者が、みだりにきめうるものではない。言いかえると、読まれるものは、すべて、それなりに、読んでもらいたい速度を持っている。いわば、それらの読まれものは、‘このような速さで読んでください。’とばかりに、内面の声を立てているのである。その声を聞きつけて、読まれるべきものの要求する「読解の速度」に、読みの歩調を合わせていくのが、正読である。

言語の表現の世界は、意味の世界であり、文章の現実には、センテンスからセンテンスへと、意味の展開のたどられるものであって、その展開相は、意味作用の抑揚体として受けとられる。その抑揚のまにまに、意味をとらえていくのが、しかるべき読みである。表現の抑揚——意味作用の抑揚——「その文章が読んでもらいたいと欲している速度」——を読みとっていくのが、しかるべき読みである。

私どもが文章に対面し、やや注意を深くすると、しぜんに、深い読みの道を見いだすことができる。(深く読んでいかななくてはならないことが、わかってくる。) 表現上のことば・ことばが、そういういとなみを要求しているのを、

発見することができるからである。さきごろ目にふれた、漱石の『硝子戸の中』に、つぎのような文章があった。

私はそんなおっとり物寂びた空気の中で、古めかしい講釈というものを色々の人から聴いたのである。中には、すところ、のんのん、ずいずい、などという妙な言葉を使う男もいた。是は田辺南竜と云って、もとは何処かの下足番であったとかいう話である。其すところ、のんのん、ずいずいは甚だ有名なものであったが、其意味を理解するものは一人もなかった。彼はただそれを軍勢の押し寄せる形容詞として用いていたらしいのである。(『夏目漱石全集』9〈筑摩全集類聚〉による)

この段落を読んで、私は、まず、なんとなく読みやすい気がした。なぜだろうと読みかえた。すると、つぎのようなことがわかった。センテンスが五つある。第一のセンテンスは、「のである」でおわっている。第二のセンテンスは、「た」でおわっている。第三センテンスは、「ある」でおわっている。第四センテンスは、「た」でおわっている。第五センテンスは、「のである」でおわっている。これだけを抜きだしてみると、「のである→た→ある→た→のである」となる。なるほどと思った。前後に「のである」があり、その内がわの上下に「た」があって、いちばんまんなかは「ある」がある。五つのセンテンスおのおののむすびことばが、なんときれいにととのえられていることか。作者は、かならずしも、このようなととのえかたをしようと思ってととのえたのではあるまい。が、結果は、まさに、このようなありさまである。つぎに、私は、センテンスのはじめを見ていった。すると、「私は→其→是→其→彼は」のようになっていることがわかった。これもまた、妙である。はじめが「私は」で、おわりは「彼は」である。その内がわの上と下とに「其」という漢字がある。いちばんまんなかは「是」となっている。なんときれいな、もののならびようであることか。これもまた、漱石は、かくべつ気をつけてあんばいしたわけでもあるまい。文章に気をつけて、しぜんに書いたのが、このような結果になったのであろう。読む私どもは、はじめ、なにげなく

読んでいて、おやと気がつき、さらには、はてなと思うようになって、やがて、層一層、注意を深くすることができるようになる。

上の漱石の文章は、しぜんに、私どもを、深い読みにさそっている。一つの意味の世界であるが、各文の文末と文初とをたどっても、すでにその表現の起伏抑揚を理解することができるのである。

表現面にくいいて（いなおうなしにくいいらされて）、しぜんに深く読んでいくことの、なんとおもしろいことか。深読は、私どもの「注意」と「興味」と「関心」のはたらきの前に開けてくる、しぜんの宝の世界である。

むかし、つぎのような歌がうたわれた。

とんとんとんからりと  
となりぐみ  
しょうじをあげれば  
かおなじみ  
まわしてちょうだい  
かいらんばん

.....

この歌をうたったことのある人は、当時、たしかに、なんとなく口調のいい歌の文句だと思ったことであろう。今、はじめて、この文章を読まれるかたも、一読ただちに、ある口調のよさを感じられるにちがいない。そのような口調のよさを感じしめるものはなにか。感ぜしめるものは、かならずあるはずである。表現面上のことば・ことばが、私どもに、しかるべく呼びかけているのである。このような表現面がおさえられるのによって、私どもの深読ははじまる。

古文のばあいでも同様である。人にしたしまれている『徒然草』から一例を引いてみよう。

賤しげなる物、居たるあたりに調度の多き。硯に筆の多き。持佛堂に佛の多き。前栽に石・草木の多き。家の内に子孫の多き。人にあひて詞の多き。願文に作善多く書きのせたる。

多くて見苦しからぬは、文車の文、塵塚の塵。(第七十二段。『日本古典文学大系』〈岩波書店〉による。)

上の一段を通読すると、ただちに、「多き」「多き」と、同じことばのくりかえされているのに気がつく。いくどくりかえされているだろうかとかぞえたくもなろう。かぞえれば、すでに、深読がはじまる。「多き」をたくさんつけたあとで、「願文に作善多く書きのせたる。」とある。「多き」と「多く」の変化があらわである。これに、はてなと心を寄せれば、深読は進む。つぎに、「多くて」に目がとどこう。この語句に注意して、「多くて見苦しからぬは、文車の文、塵塚の塵。」の一文を読みとおす時、この一文と、ここまでの前文章との対立対応を、はっきりとつかむことができよう。上の全体は、前後の二段落から成っている。いわば、二つの大きな波——抑揚——がうっているのである。

なんのこともないような、上の一段へも、読みのまなこをそそぐと、ただちにわかる深読のきっかけが見つかり、そのきっかけのさそいに心を開けば、作者兼好の表現のすじみちが、しぜんに見えてくる。私どもは、その軌道にのっかって、深読の車をおしすすめることができる。

世の読解教育論で、また、読書教育論で、かつては、深読軽視の風潮があったか。それは、深読を、ゆるい、おそい読みときめての、深読誤解論であった。(じつは、たとえ、おそく、ゆるくとも、深読のできないものには、深読を要求しなくてはならないのであるが。——すなわち、深読は、つねに、前提的に、重要である。) 私は、どのようなばあいにも、深読は重んじられなくてはならないと強調したい。読書教育のばあいにも、いかに深く読むかと考えさせたいのである。深く読むことができたほど、読書内容が、よく身につくことは、明らかであろう。いわゆる図書館教育の、どのようなばあいにおいても、深読の原理は、つねに推重せられなくてはならない。多読も重要であるけれども、単純な多読は、浅い乱読になりおわる。深読に背ち(背馳)しない多読こ

そ、求められなくてはならないものである。

深読の価値と興味とを、なお、児童の作品を見ることによって、端的に理解したい。

まず、小学校二年生のつぎの作品がある。

かいほり

小二 女子

かいほりに いった。  
ずーっと おきのほうへ いった。  
ザクッと くまででほった。  
すなの中から  
大きいのが 小さいのが  
ころり ころりと 出て きた。  
とりかいは  
つるつる ひかって いる。  
プツッ、プツッと  
音が した。

『うしお』第189号 1969・7・19

これを一読すると、すぐに気がつく。「た」のむすびが多い。「た→た→た→た→る→た」とある。ほどよく、おわりから二つめに、「る」があって、変化がついているのは、起伏抑揚の起承転結をおもわせて、妙々である。小学校2年生が、好みにまかせて、言いたいことを言ったのが、こういうできである。一編の詩の表現の構造としたら、できのよい抑揚ぶりであろう。つぎに副詞に注意してみる。いや、せざるをえないのだ。「かいほりに いった。／ずーっと おきのほうへ いった。」とあるので、まず、「ずーっと」にひきつけられる。それから、つぎを見ていくと、「ザクッと」が出てき、「ころり ころりと」が出てくる。——これで、「と」のつくものが三つ出てくる。つぎは、「つるつる ひかって」で、「つるつる」には、「と」がない。そうお

もって、つぎを見ると、「プツッ、プツッ」である。こんどは、「と」が出ている。すると、また、こうなる。「と→と→と→□→と」。ああ、ここでも、「と」のつながりでの起承転結が出ている。副詞をつかうことばづかいのしぜんの抑揚が、このありさまになっている。読めば読むほど、おもしろいできである。こまかなことであるが、「ザクッ」というかたかな書きがはじめのほうにあるかとおもうと、おわりに「プツッ、プツッ」のかたかな書きがある。なんという心にくい配慮なのだろう。——と言うと、おとな相手の読みかたにもなるうか。子どものちえで、しぜんに、このような表記ができたのは、なんともおもしろいことである。表記ひとつにしても、ここにできている表記の魅力が、私どもを、深い読みへとさそう。深読は、まさに、しぜんのこととして、私どもがやっていけることなのである。——もとより、私どもは、ひとりの読者として、つねに、目の前の文章に、もっともすなおに対面しなくてはならない。例をかえて、つぎの詩を見よう。

青い空

小二 女子

びょういんの ベランダに  
ねころんで そらを見た。  
うみの 中みたいなそらだった。  
手を 上に、あげたら、  
すいとまれそうに なった。  
そらに、すいとまれたら、  
ゆかたの そでが  
はねになって、とべるかもしれない。  
すずめさんに あったら、  
「へんなとりが、いるな。」  
と、いうかもしれない。



後編 指導原理

おとうさんの かおは、どうして、  
きえて しまったのかな。  
もっと、うつって、いたら、  
いいのにな。

『うしお』第189号 1969・7・19

また、これらの各センテンスの末尾を見ていこう。こうなっている。「た→  
た→た→た→た→た→な→な」。またしても、前の例と同じように、  
おわり二つがちがったもので、前の「た」のならびに対立している。詩全  
体の抑揚が、大きな前後二つの波になっていること、まったく、前詩同様であ  
る。かなり速く読んでも、この詩の表現の、このようなしくみには、すぐに気  
がつこう。速読が深読につながる。もう一つ実例をあげてみる。これは、小学  
校三年生の作品である。

ありの ぎょうれつ

小三 女子

学校へ いくときに、  
ありの ぎょうれつを 見た。  
おぎょうぎよく、  
二れつに なって 歩いて いた。  
どこまでも どこまでも、  
つづいている。  
ところどころに、  
大ありが いる。  
おもしろそうだ。  
わたしたちも  
それを 見て、  
ありみたいに 二れつに ならんだ。

『うしお』第188号 1969・6・21

センテンスを順に見ていくと、むすびことばが、つぎのようになっている。「た→た→る→る→だ→だ」。こんどは、この詩全体の意味の世界をいろいろの抑揚が、大きく三つの波をうたせている。「た」の波、「る」の波、「だ」の波である。センテンスのむすびことばによって、抑揚の実態を追求していくとき、私どもは、しだいに、詩の内面にたち入っていくことができる。

以上、低学年児童の作品について、自由詩の表現を見、私どもが、表現面にしたがって、もっともしぜんに、読みを深化しうることを経験してきた。注意点は、センテンスのむすびことばにはかぎらない。センテンスのはじめ、センテンスのなかと、注意の対象を見ひろげていけば、層一層、深読の深読を進めていくことができる。センテンスからセンテンスへのうつりゆきを注意し、そのうつりゆきを徹視し、巨視するごとに、表現されたものを追究していく、私どもの深読は、よく進歩させていくことができる。

どのような素材対象に直面しようとも、それが読まれるものであるかぎり、私どもにとって、深読は、必然の要請と言える。必然とは、すなわち、対象の文章そのものが、もっともしぜんに——その表現の構造のままに——、私どもに、深読の深読を要求しているということなのである。

読解の原理として、まさに、「深読」を言うことができる。

### 三 主観的判断の自覚と抑制

読解の第三原理——「主観的判断の自覚と抑制」。

解釈は、もともと、個人の行為にほかならない。したがって、解釈は、本来、主観的なものである。解釈の客観性とか、客観的解釈とかいうことが言われがちであるけれども、それは、いったいどういう意味のものであろう。私どもは、どこで、客観的解釈を得ることができるのであろうか。

ここでは、私どもが、今まで、あいまいに客観的解釈などと言っていたことを反省して、解釈の正道を認識することにつとめたい。このために、私は、ま

ず、解釈が、本来、きわめて主観的なものであることを、おくせず追究してみたいのである。

草臥て宿かる比や藤の花

芭蕉

という一句がある。これをめぐって、解釈の相違がおこっている。“この句は、宿でよまれたものである。”とか、“この句は、宿につくまでの途中でよまれたものである。”とか。解釈は、まさに、読み手の主観のはたらきのままにおこなわれているのである。（その解、この解のそれぞれに、賛成の人がある。……このことは、のちの問題にする。）蕪村の句に、「飛石も三ツ四ツ蓮のうき葉哉」という句がある。私は、この句を読んで、「飛石」や「蓮」を、そんな遠い所には見ないでいた。つまり、池近くに立ったこちで、この句を解釈していたのである。ちかごろ、『日本古典文学大系』の『蕪村集一茶集』を見たら、この句に、「律院を覗きて」との前書きがあった。大系本の頭注には、

山門からのぞくと、飛石が三つ四つあって、その先にあたかも飛石が続いているように蓮の浮葉が見える。

とあった。これを見て、私は、自分がまったくかたくな主観的な解釈をしていたことがわかったのである。けれども、一方では、私は、今もって、「山門からのぞく」というほどに遠い所からのぞいて、ながめたものかどうかという疑いがある。その是非はさておいて、ともかく、個人の私に、頭注のとはことなつた解釈がなお存することは事実である。悪例ではあるが、解釈の主観性をここに明らかにしてみた。

世に誤解と言われるもの・ことが多い。あるいは、無理解、不理解などの事実が、しばしばとりざたされる。これらは、すべて、解釈の個人的、主観的であることを意味するものではないか。厳密に言えば、じつは、なにごとについても、誤解や不理解が多く産みだされているのかもしれない。

このように、解釈のいとなみは、たしかに主観的である。ところで、さきにもふれたが、個人の主観的解釈にも、たしかに同意者があらわれる。解釈意見を同じくするものがあらわれる。これによって、一つの主観的解釈は、じっさ

いに、多少とも客観化されることになる。一座の多数の人が、ある一つの解釈に賛成してしまえば、その多数決が、一種の客観的なものとなってくる。解釈の客観化という事実を、認めなくてはなるまい。古典の解釈に関して、そここの箇所を、「こう解くのが定説となっている。」などということが言われている。その定説化は、すなわち、解釈の客観化であろう。また、ときの少数意見、かならずしもまちがってはいないにしても、それが論議の対象であるあいだは、多数の支持を得たほうの解釈は、そうとうに客観的な解釈とされる。

が、さらに考えるのに、定説も動く。解釈の客観化も、転移する。つまり、不動の解釈というものはあり得ない。この意味で、客観的解釈も、仮設的なものと言わざるを得ない。

じつは、そのような性格のものであるのが、解釈の客観性なのではないか。解釈が客観化されたとしても、それは、みな、転移の可能性をはらんだものである。今、一つの言いかたをするならば、つぎのようなことも言えよう。

解釈は、つねに、個人の自由にゆだねられている。個人個人は、独自に解釈を進めてよい。よいどころか、独創的な解釈は、いつもたっとばれる。(解釈は、すべからず独創的であるべきものだ。)しかし、その解釈は、他の主観に出あうことによって、揺れる運命を持つ。同意が得られれば、揺れは、一時的に安定する。そこにはたらくものを同意律と見ることができる。解釈の運命は、同意律によって左右されていく。

したがって、解釈は、無限に発展せしめられるものということができる。これを解釈の無限性と言いたい。一事一物に対する解釈は、解釈者たちとともに、時代とともに、無限に展開せしめられていく。(——多くの誤解や不理解、無理解の現象の波のまにまに。)無限におし進められていくものではあるけれども、そこには、つねに同意律がはたらいて、解釈は、つねに定着せしめられよう、せしめられようとする。もともと、一事一物の表現の——対象の表現の——真をとらえるのが、解釈の目的だからである。(真をとらえることを、すでに、第一原理で「その意を得る」と言った。)

以上のようなことから、私どもは、解釈者としては、たとえ他とちがおうとも、たじろぐことなく、独自に解釈の道をあゆむことが必要である。当の表現、対象の表現をうちだした表現者と、一体になっていくことを考えるのに、遠慮はいらない。その意を得るため(解釈の目的のため)、私どもは、つねに、「主観」あるいは「主観的」という語を、おそれてはならない。(——主観しかあり得ないと言える。)客観的解釈を思えば思うほど、私どもは、主観的解釈の、のちに他から同意されて、客観化していくことを、期待しなくてはならない。もとより、自己の解釈の出発点では、それまでの同意律が、どこに存したかに、じゅうぶん注意をはらう必要がある。最初の気ままな出発が、無条件にたっとばれてはならないことはもちろんである。

解釈者は、つねに、解釈に自信を持つことが必要である。けれども、自信と自負とは区別しなくてはならない。単なる主観は、自負をかきたてる。ここには、主観の背後に存する主体ともいうべきものを呼びおこすことが要請されている。主観と主体とについて、卑近な話しを持ちだしてみよう。交差点を渡ろうとして、信号を見る。それも、自分の正面の信号ではなくて、自分とは直角方向の信号を見る。青が、しばらくして、黄色にかわる。もうあゆみだそうとする。これは、単なる主観の行為である。正面の信号の赤が青になるのを確認したうえで、なお、左右に注意しながら、手もあげて、用心ぶかくわたるのは、主体の通行である。喫煙の例を出すなら、最後の一ぷくを惜しんで、ついに、禁煙の室内にはいきこんで吸うのは、主観の気ままである。残念ながらと、戸口で、残りをもみ消すのは、主体の良識ある行為とされる。主体のうらうちを忘れた主観は、ただの放漫になろう。主体を呼びおこしての主観的判断、あるいは主観的行為は、つねに、健全な自己否定を蔵したものである。このように考えられる、主観と主体とのけじめをふまえて、主観的判断即主体的把握をねらうように努力すれば、人は、けっして、解釈上、自負心におぼれることはないであろう。主観的判断が、たえず客観化の可能性をはらんでいく。

ここで明らかなのは、主観的解釈の、本来、客観化を宿命とするものである

ことを、正当に自覚することが、「主観的判断の自覚」の名にあたいするものであるということである。このような主観的判断は、すでに明らかにしたように、本質的に、抑制を旨としたものである。抑制しながら、もりあげていくべきなのが、主観的判断である。読解のばあい、対象の要を得るべく、深い読みにはいっていくとは、抑制に抑制をかさねつつ、あくまで主観的判断を推進して、独創的な読みに到達することである。

そのような独創的な解釈が成りたてば、これは、容易には、他人が追従し得ないものとなるであろう。そのかぎり、一個人の解釈が長く輝く。ものは、主観的判断の所産にはかならない。けれども、これが客観性を持った主観的解釈として輝くのである。

このように考えると、解釈の世界は、まことにおもしろい世界だと言わなくてはならない。もっとも個人的な解釈が、もっとも全体的なものであり得たりするからである。こういう点に着目すれば、人は、つねに、解釈者としての勇気をおぼえることができるであろう。私は、ここに、主観的判断の客観性を強調することによって、自他ともに、読みの勇気を高めることを、ねらいとするのである。——読解の教育の現場にあっても、それにたずさわるものが、みな、読みの正しい勇気にもえるならば、その読解教育の現場は、おのずから、いきいきとしたものになるろう。

さて、言語表現——文章——の解釈には、おのずから、その世界でなりの、解釈の基本態があることは、言うまでもない。ことは、ともかく、「ことばによった文章」の解釈である。絵画や音楽を解釈するのとは、おのずから、わけがちがう。おもいきり、自由に、個人の解釈のいとなみを発揮すべきだと言っても、それは、ことばによる表現の面でのことである。

以下には、この現実面に即応して、解釈力の教育を考えなくてはならない。こうなると私は、次節に述べるような、読解教育の諸原理を立てるのである。

## 第二節 読解教育の原理

### 一 文章対面の教育を重んじるべきこと

私は、読解教育の第一原理として、「文章対面の教育を重んじるべきこと」をかかげる。

読解指導のどのようなばあいにも、私は、まず、対象（教材）の第一読を尊重すべきだと考える。書物が開かれたら、教室の全員は、まず、当の教材を読むことが肝要である。

かつて、私どもは、その課がはじまろうとする時、そこをあげたままで、長く、先生の解説をうけたまわった。——あるいは作者について。あるいは作品について。さらにその他について。先生のお話を聞きながら、私どもは、ちらりちらりと、教科書の文章に目をやった。おもしろそうなところに、しぜんに目がとどいた。さきはどうなっているのであろうと、つぎのページを、そとめくってみたりした。なんだか、むずむずすることちであった。それでも、私どもは、はれての第一読をはじめさせてもらうことはできなかったのである。この点をつよく反省する。

読解、または読むことの教育に、読ませることがすくなくすぎるのは、従来の通弊であろう。ときおり、教室を参観してみても、ただちに、なぜこう読ませないのだろうと痛感させられる。私が、むかし、教生であった時、指導をしてくださった一先生は、“小学校一年生の国語の時間に、一時間じゅう読ませていることができたなら、たいしたものだ。”と言われた。——いろいろにして、読ませることの、くふうがだいじであることを示唆されたのである。私は、この名言を忘れることができない。読ませてこそ、読むことの教育、あるいは読解の教育ではないか。

第一読の意味は、かくべつである。かくべつ貴重である。ものごとのはじめ

## 第八章 読解の原理と読解教育の原理

をなすものだからである。第一読の重要さと、これを、初発の段階でとりおこなうだいじさを、理解しない国語教育は、どうしても、改善しなくてはならないと思う。

第一読が、全員の黙読であろうと、あるいは、指名読みであろうと、それらは問うところでない。先生の読みであってもよいし、斉読であってもよい。これらについては、臨機に判別がなされるであろう。どのような方法によるとしても、とにかく、ことのはじめに、第一読がなされるべきだと、訴えたいのである。

### 二 素材読み指導

読解教育の第二原理として、私は、「素材読み指導」を立てたい。

これは、「読解→読書」指導の原理というつもりである。

文章表現の読解は、解釈作業である。読解、読書の教室では、つねに、相手गतに、当の文章表現を解釈させることになる。さて、解釈となって、個人による主観的な判断のさまざまにおこるのがつねであることは、すでに明らかにした。教育の場においては、そのような主観的解釈の成立を、できるだけ効果的に、客観的解釈へみちびくことが必要とされる。そのような誘導のために、指導者は、合理的手順を考案することが必要である。多人数を対象とした誘導指導であれば、なんの指導のばあいにも、方法は、すべからず合理的なものでなくてはならない。——合理的な手順が明せき（明晰）であればあるほど、文章の、その意を得るばあいにも、一同は、速く、より速く、解釈の合一点、ないし客観的解釈に近づいていくことができよう。

私は、その合理的手順の基礎段階として、文章表現に対する「素材読み指導」を重ねるのである。

この基礎段階は、やがて、つぎの段階につながっていく。その段階では、あらためて、また、そこでの、読解教育の方法原理が立てられる。

## 後編 指導原理

素材読み指導とは、教材の文章表現の基礎的素材をとらえさせる指導にほかならない。目のまえの文章表現は、それなりの意味の世界を形成し、いきた文章として、それなりの息づかいを見せ、抑揚の波をうたせている。この全体像を、はやくも理解してしまうことなどは、容易のことでない。多くの相手たちに、理想的な読みかたをさせるためには、まず、秩序よく、第一階てい（階梯）としての素材読みにはいらせることが肝要である。

素材読み指導は、なにが書かれているか、なにについて書いてあるかを考えさせるものである。このためにだいじなのは、第一読の奨励である。まず読ませる。たとえばとでもよい。読めば——読みうるかぎり——書かれていることについて、だれしも、多かれすくなかれ、考えはじめる。言いかえれば、だれも、まず読んでみると、多少ともなにかがわかる。なにが書いてあるのがわかる。さきに、読解教育の第一原理としてかかげた、文章対面の教育の重視のことは、ここにひびいてくるものである。

素材は、表現の「素材要素」と考えてよい。単純な言いかたをすれば、文章の表現は、一つ以上の素材要素をよりどころとしてつづられている。それゆえ、文章を読んで、一つ以上の素材要素をとらえ、それらを結合すれば、だれしも、その文章の大意を察知することができる。この道理をのみこませるのが、素材読み指導である。

素材要素をあらわす語または語句が、児童・生徒にとって、読みとりやすいものであるばあいは、問題がない。読みとりにくいばあひ、あるいは、読みとることのできないばあひは、かれらの自発的な読みから言えば、素材読みが、いきづまってしまう。私は、この時も、つぎのように考えたい。一つ以上の多くの素材のうち、ときに応じて、すこしは、素手のままでも理解しうるものがある。であれば、その範囲で、「この文章になにが書かれているか。」を考えさせるようにすればよい。ことは小さくても、ゆるされた範囲で、素材読みはできる、としたい。

素材読みの段階で、だいじなのは、対象の文章への自己導入ということであ

る。あまり他力によることなく、素朴しぜんに、みずから対象のなかへはいっていき、素材読みの段階で、のぞまれることである。解釈作業を、かれらのたのしいごととさせるためには、まず、入りぐちで、「自分にもできる。」と考えることをやらせるようにしむけたい。また、じっさいに、そのようなはいりかたが、深い解釈の序段として、必要である。(解釈作業の最初から、かれらには**ん雑(煩雑)**感を与えるようでは、自他ともにたのしむことのできる国語教育を実現していくことはできないであろう。)

第一読で、いきあつた単語に、なにか、素材要素を、かれら自身が、感じたとする。——このようなことが、じっさいには多いはずである。(わかる素材から推究して、端的に直覚しうるものがある。)想像のつくものをとらえて、さらにこれを確認するために、たとえば、辞書を利用すればよい、とすすめる。

ときには、かいても見当がつかないけれども、この語が、なにか重要な素材を意味するのではないかなどと、想像しうるばあいがある。できれば、このような想像力を、いっそうかきたてたいものである。そういう想像が成りたつたばあいにも、かれらは、みずから進んで、参考書を利用し、みずから想像の世界をきりひろく、というようであってほしい。

このようなことを考えると、素材読みは、解釈での、「語義から文意へ」と言える道ゆきの、語義段階の作業であるとも考えることができる。私は、素材読み指導の段階で、かれらに煩雑感を与えないようにと述べた。いま言う語義の検討を進めるのあまり、冒頭から、かれらに、つよく、辞書・参考書の操作を要求するようなことはさげたい。が、読者自体の素材読みの興味がこう進(昂進)して、おのずと、みずから、辞書・参考書をも手にするようになれば、申しぶんはない。「語義から文意へ」の方法が、もっとも生活的に(かれらの生活に即して)、かれら自身によって、展開せしめられるならば、すでに、素材読みは次元を高めたものと言ってよい。

ここで明らかなように、素材読み指導は、一回だけ読ませればよいと考えて

よいようなものではない。第一読の重要性はもとよりであるが、かさねて、らかな姿勢での読みを、いくたびかくりかえすように奨励することは、忘れてならない点である。読解、解釈作業の進展は、読みの回数にささえられている。

素材読み指導は、のちに言う、文法読み指導につながり、さらにその後と言う、表現読み指導につながる。私は、従来、素材読み・文法読み・表現読みの三者を、読解の三段階と考え、この階梯をふんでいくことを、読解、解釈作業の合理的方法（手順）と考えてきた。三者は、かならずしも、文字どおりの三段階をなすものではなく、一は他とつねに動的にかかわりあっているものであるけれども、読解教育の合理的方法の確立を念じて、私は、あえて、ここに、三段階・三階梯の語を用いてきた。

さて、これらの三者は、旧来の素読→通読→味読の三者にあい通う。が、私は、ただに読みかたを言い、読みの過程を明らかにするにはとどめないで、読みの作業内容を規定することにつとめて、その発展段階を、上のように言いあらわしている。素材読み・文法読み・表現読みの三者は、ただに形式論的に位置づけるものではない。この点を、徹底的に理解させるようにしたい。

素材読み指導の作業内容を、つぎのようにまとめてみることができようか。

- 1 素材の把握
- 2 語義の探索
- 3 文章大意の理解

いちおう、普遍的な言いかたをすれば、このようなことが言えよう。注意したいのは、2や3の名目に引かれて、素材読み指導を、きゅうくつなものにしたりしないことである。

能力のある児童・生徒は、解釈に勇み足で、はやくも、文法読み、表現読みと言いたいところへはいついこうとするのではないか。それは、よろこぶべきことである。同時に、言いたい。勇み足の人々にも、もう一度、二度、ふみとどまってもらい、上に言うような素材読みの世界にあそんでもらいたい、

と。

素材読み指導の実際を、以下、例説してみたい。

**その 1** かがみ

小二 男子

学校から、かえって かがみをみた。

土の はなひげがはえている<sup>(ママ)</sup>

ぼくは、いばってみた。

おこってみた<sup>(ママ)</sup>

ないてみた。

おかしくなってふきだした。

やっぱりわらうとたのしいな。

かがみはいいな。

いつも、みんなのまねができるから。

『うしお』第189号 1969・7・19

上の詩を読解させるとする。その素材読みとしては、どういう読みかたをさせたらよいか。一同を、すなおな第一読にはいらせる。それがおわったら、つぎに、「学校」「かがみ」「はなひげ」(土のはなひげ)「ぼく」、いちばんしまいの「かがみ」、というようなことばをとらえさせる指導にはいる。相手が、小学校二、三年生であるならば、一、二回の読みとおしでは、これらのことばをとらえさせることが、完了しないであろう。くりかえし、まきかえし読ませつつ、これらのことばを確実にとらえさせることにつとめる。

以上が、素材読み指導である。——“これはなにが書いてありますか。”とたずねて、答えを求める指導に等しい。素材読みとは、けっきょく、そういうものである。

表現のなかの素材を、ものとしてとらえるのが、素材読みである。だから、かれらに、文章作品をとりあげさせたら、表現素材を素材として端的にとらえ

させる指導にはいる。

上の例でも明らかなおおり、表現素材は、単一ではない。(ものによっては、単一のこともあるが。)素材が二つ以上あれば、それらには、かならず軽重関係があるだろう。諸素材を整理させ、しだいに、諸素材間に、軽重・順序・秩序を見いださせるようにするならば、これは、素材読み指導の大きい発展である。

素材の体系が、表現の構造を、一定構造たらしめる。

上の詩では、諸素材がどのように整理されるであろうか。基盤となるのは、「かがみ」である。かがみを見たのは、だれか。「ぼく」である。これが第二の重要素材とされる。ぼくは、かがみのなかに、なにを見たらう。じつに、「土のはなひげ」である。このように、順序づけて受けとることのできる三素材が、上の表現の重要素材であろう。素材、「学校」は、副次的なものと言える。

かれらが、素材整理を上のようにすることができたら、素材読みも、すでに文法読みにはいりかけているとも言うことができる。

上の「いばる」や「おこる」や「なく」、「ふきだす」「わらう」などを、素材読みの段階でとらえるべきこととする人もあろうか。私は、目でみることができないものをあらわすことなどは、素材読みの相手とはしなくてよいと思う。こうするほうが、子ども向きなのではあるまいか。

**その 2** 俳句——『蕪村集一茶集』から

(『日本古典文学大系』による。125ページ)

牡丹散て打かさなりぬ二三片 蕪村

この句では、「牡丹」と「二三片」とが、素材としてとらえられよう。つまり、この句では、「牡丹」がよまれており、その「牡丹」は、散ってうちかさなっている「二三片」である。

かれらに、この句を、二読、三読させ、すなおに、一句を成りたたせている素材をとらえるように、すすめる。おそらく、「牡丹」をとらえることは、だ

れしも容易であろう。

「牡丹」と「二三片」とを、かれらに結合させる。そうしておいて、その「二三片」ということばへ、「散てうちかさなりぬ」ということばをくっつけさせる。と、かれらは、おおよそ、この句の句境を理解するのではなからうか。——（ここまでくれば、もはや、素材読み指導は、表現読み指導にもはいっている。）

**その 3** 母の日のプレゼント

小四 女子

きょうは、土曜日。

あすは、母の日です。

わたしは、なにか、プレゼントを、あげようと思って、さいふの中をのぞくと、百二十円しかなかったので、おとうちゃんに、

「おかあちゃんに、エプロンこうてあげようおもうのに、おかねがたらんのよ。五十円かしてえ。」

という、おとうちゃんは、だまって、さいふをあけ、だしてくれた。

「おとうちゃん、なんぼぐらいである。」

ときくと

「百円か百五十(ママ)ぐらいであろう。」

といっておしえてくれた。

「しゅうじへいくけん、そのついでにこうて(ママ)ことうわい。」

わたしは、いった。

それから、おとうちゃんといっしょに、田のところまでいったら、たえちゃんがきよったので、いっしょにいった。

たえちゃんに、

「おかあさんへのプレゼント(ママ)なににするん。」

ときくと、

「わからん。」といったので、わたしは、「エプロンにしようと思ひよん

よ、なんぼもっとな。」

ときくと、たえちゃんが、二百十円もっていたので、すぐかえり、

「もう五十円ちょうだい。」という、おとうちゃんは、まただまって、さいふから百円だしてくれた。

それをもち、いそいでいったら、まだはやかったので、エプロンをかいていった。

おばさんが、いろいろなのをだしてくれて、そのなかからえらぼうと思っても、えらばれません。

それで、おばさんに、四十二、三の人じゃたらどがなんがええとききました。

おばさんが、いいのをえらんでくれました。そのねだんは、百八十円だったので、ふたありがいっしょのをかいました。

やがてしゅうじもすみ、かえり、つぎのあさおかあちゃんに、

「はい、かあちゃん、プレゼント。」といってわたすと、

「なに。」といって、あけてみて、

「エエノー。」<sup>(ママ)</sup> といってすぐまた。

「なんぼした。」とつけたした。

百八十円というとびっくりしたようだった。

そのよる、おふろからあがって、あててみていた。

「にあう。」ときいたりしていた。

<sup>(ママ)</sup> 「ほんとに」<sup>(ママ)</sup> うれしそうだった。

『うしお』第188号 1969・6・21

この文章の読解指導で、素材読みをさせれば、かれらは、つぎのようなことばをとらえてくれるであろう。「土曜日」「母の日」「わたし」「プレゼント」「さいふ」「二百十円」「おとうちゃん」「おかあちゃん」「エプロン」「おかね」「五十円」(以下略。小学校四、五年の児童たちは、およそ、上の列挙の調子で、以下、ものをとらえていくであろう。)

上の範囲でのことであるが、「きょう」「あす」などが見すごされてもかまわない。たとえ、それが、素材と見えるものであろうとも、第一文では、「土曜日」のほうがいせつである。第二文では、「母の日」のほうだんぜんたいせつである。「わたしは、なにか」、というなかで、「わたし」にだけ注意し、「なに」というのは、素材読みでとりあげなくてもさしつかえない。「なに」とらえるところまでは要求しない。

素材読み指導にあたって、教師が理解しうる素材の全部を、ことごとく、かれらに指摘させようとするのは、指導のいきすぎである。そのような指導は、素材読み指導を、きつと、暗い、あじけないものにするであろう。元来、読解の興味を誘発するのが、素材読み指導の大目的である。上の文章では、「母の日」「プレゼント」というようなものが、かれらにとらえられれば、もはや、素材読みはできたとしてよい。かれらは、きつと、「プレゼント」には、「なに」と興味を持つ。いきおい、あとを読みすすめたくなる。読解の興味を、かならず誘発することができるのは、素材指導からではないか。能力の高い人にも、低い人にも、共通に、早くも読解の興味をおぼえてもらうてだては、じつに、この素材読み指導にある。

読解興味の誘発の成功さえ見こまれば、かれらが素材をとらえることは、どのように気随であってもよいとしたい。能力の低い人は、散漫な素材把握をするであろう。それもそれでよいとする。人はそれぞれに、自己の能力でとらえた素材によって、興味と関心のもとでの、自己の読みを前進させるのである。

素材読み指導では、かれらの素朴単純な素材把握に満足することが、むしろ、指導の（たのしい国語教室経営の）こつになる。

#### その 4 わたしの好きなことば

中二 一岡<sup>(マ)</sup>

わたしは、ミケランジェロの「わたしはもうだめだ。四時間も眠るようになった。」というのを見て驚いた。しかも、起きている間は仕事をし<sup>(マ)</sup>て。よくそれだけ精力的に働いたものだと思う。また、それだけ働いて四

時間眠るだけで、どのように健康を保ったのだろうか。わたしは、四時間しか眠らなかつたら学校へ行くと、ねむくて字がかすんで、あくびが何回も出るのに。

それにこの人は、たった四時間眠るだけで、もうだめだと言っている。すると以前は、わずか一、二時間ぐらいしかねていないのではないだろうか。一日、二十四時間で一、二時間<sup>(ママ)</sup>ねて毎日毎日二十二時間も仕事をしていたことになる。そんなにも多く何の仕事があったのだろうか。この人は、彫刻、画家ではあるが二十二時間の毎日を彫刻や絵を書いていたのだろうか。あきもせず<sup>(ママ)</sup>。まったく不思議だ。

私は、今日この人が生きていて、この人に会えば見せる顔がないように思う。

私は、平均、七、八時間は眠るし、起きている間はマンガを読んだり、テレビを見たりして、残った時間で勉強するだけだ。その勉強も先生から言われた課題だけで終わる。このミケランジェロの足もとにもおよばない。ほんとうに恥ずかしく思う。そして、ミケランジェロの前では、きつと顔を伏せることだろう。

これからわたしは、七、八時間眠っても、起きている時間だけは、一秒一秒を大切に、一生懸命勉強して、少しは、ミケランジェロの足もとにおよぶようになりたいと思う。

『潮』第188号 1969・6・21

上の文章の、おわりから二つめの段落について、素材を見よう。「私」「七、八時間」「マンガ」「テレビ」「時間」「勉強」「先生」「課題」「ミケランジェロ」「足もと」「顔」、ほぼ、これだけの素材がとらえられるであろう。——人によって、出入りがあるに相違ない。まず、通常の名詞、あるいは、固有名詞と考えられるものが、素材としてとらえられればよい。要するに、広い意味で、ものと考えられるものが、素材として注目されればよいのだと思う。

これらの素材を、みずから結合してみれば、文章の展開がわかる。素材読み

は、まさに、文章理解の初期の段階の作業として、必要である。したがって、素材読み指導は、読解の根底的指導であると考えることができる。

素材読み指導では、“これは素材だが、それは素材ではない。”などの、素材論議に時をついやさせるよりも、素材読みが、いかに根底的に重要であるかをなっとくさせるほうが、肝要である。指導者も、被指導者も、副次的な諸素材の処理に拘泥すべきではない。

その 5 あり

中一 女子

地面にドロップが一個おちている。

一びき…また一びきのありが通り過ぎる。

気がつかないのかな。

見つけるかな。

残念。

あっ、こんどこそ、ほらほら……

またまた残念。

あっ、やっと見つけた。

でもたった一びき。

仲間をよばないかな。

一びきでがんばっている。

よいしょ、よいしょ。

ありって根気強いな。

みならわなくちゃ。

なかなかだ、じれったいな。

いっそのこと小さくくだいてやろうかな。

『潮』第188号 1969・6・21

この詩について、素材読みを指導する。だれしも、まず、「ドロップ」をつかまえるであろう。つぎの「一個」はどうであろうか。つぎにはまた、「一び

き」がある。それらは無視しても、つぎの「あり」は、だれしも、かならずとらえるであろう。「ドロップ」と「あり」とがとらえられれば、もうしめたものである。

つぎに、「気」がある。かれらは、これに気がつくであろうか。「気」をとった人が、やがてまた、「残念」をとりあげるかもしれない。かまわない。それも、自由に素材とさせる。——じゃまになる素材はないはずである。なんとなれば、どの素材もみな、当の文章から見つけられるものだからである。

いわゆる素材は、文章のなかの、そここの、だいじなことばととられてもよい。それもこれもと、かれらが、多くのだいじなことばを見つけるようであれば、文章の解釈は、早くもりあげられる。くりかえして言いたい。素材とは、広く「もの」と考えるもの、ないし、そここのだいじなことばと思われるもの、であってよい。

上の詩では、「残念」のつぎに、また、「一びき」が出てくる。同じ素材——（文章上のくさびになることば、文章表現を底面でささえることば、だいじなことば）——が、いくども出ていることがある。それらを、かれらが、のがさずおさえていくのもけっこうであり、一つをおさえて、あとはかまわないのもけっこうである。人それぞれの読みによることである。

つぎに、「仲間」がとらえられよう。そのあとにまた、「一びき」が出てくる。最後にもう一度、「あり」が出てくる。

上の素材読みでとらえた「あり」のことであるが、小動物のなかでも、「あり」をとらえて詩をつくることは、小・中学生に、よくおこなわれてきているようである。動物素材「あり」は、詩表現の素材とされがちである。

いったい、どのような動物、あるいは、どのような植物が、小学生に、文章作品の素材とされがちであろうか。かれらの生活の興味のおもむくところを、この素材選択に見つけることができれば、生活指導上、あるいは、生活表現の指導に、益するものがあるにちがいない。

## その 6 山椒大夫

森 鷗外

ちょうど岩の面に朝日が一面にさしている。安寿は重なり合った岩の、風化した間に根をおろして、小さいすみれの咲いているのを見つけた。そしてそれを指さして厨子王に見せて言った。

「御覧。もう春になるのね。」

厨子王は黙ってうなずいた。姉は胸に秘密をたくわえ、弟は憂えばかりをいだいているので、とかく受けこたえができずに、話は水が砂にしみ込むようにとぎれてしまう。

去年柴を刈った木立ちのほとりに来たので、厨子王は足をとどめた。「ねえさん。ここで刈るのです。」

「まあ、もっと高い所へ登ってみましょうね。」安寿は先に立ってずんずん登ってゆく。厨子王はいぶかりながらついてゆく。しばらくして雑木林よりはよほど高い、外山の頂とも言うべき所に来た。

(『岩波文庫』本、36～37ページ)

上の文章を読ませたとする。素材読みの段階では、「岩の面」「朝日」「安寿」「重なり合った岩」「根」「すみれ」「それ」「厨子王」というように、素材がとらえられるであろう。「岩の面」「朝日」「重なり合った岩」「すみれ」(小さいすみれ)がとらえられれば、しめたものである。「風化した間」の「間」などは、見すごされてもよいとする。

## その 7 徒然草 (第百十七段)

友とするにわるき者、七つあり。一つには、高くやん事なき人。二つには、若き人。三つには、病なく身強き人。四つには、酒を好む人。五つには、たけく勇める兵。六つには、虚言する人、七つには欲ふかき人。

よき友三つあり。一つには、物くるゝ友。二つには醫師。三つには、智慧ある友。

(『日本古典文学大系』本による。184～185ページ。)

## 後編 指導原理

この素材読みは、きわめてかんたんである。第一文に、「友とするにわろき者、七つあり。」とあるから、素材は七つときめて受けとることができる。以下、「一つには、」「二つには、」とあるから、だいじな素材は、まぎれなくとらえられよう。

あとになると、「よき友三つあり。」とある。だから、このあとでは、素材を三つとらえればよい。つまり、その文章には、三つのことが書かれていると理解すればよいのである。

上の文章の素材読みを指導するのに、「友とするにわろき者、七つあり。」をとって、素材、「友」「わろき者」「七つ」、などと読みとらせるのは、妙味のない素材読み指導である。素材読み、ないし素材読み指導を機械化させてはならない。——素材読みに関して、もっとも警戒すべきは、この点であろう。

七つの素材の一つめとして、「高くやん事なき人」をとりあげさせるとすれば、やや長大なかたちの素材をとりあげさせることになるけれども、それは、いっこうにかまわないことである。ものが、はっきりそれとしてとらえられるならば、形の長短は問うところでない。自由な、流動的な、いきのよい素材読みができるならば、それは、まさに、発展的な素材読みである。

### ※ ※ ※

素材読み指導が、重要諸単語・重要諸語句の意義把握を、おのずからの作業内容とすることは言うまでもない。素材の世界もまた、意義およびその発展としての意味の世界に直結する。

一文章上での、素材から素材への注意は、その文章が持つ表現の世界の、素材配置による、しぜんの抑揚を、読みたどっていくことでもある。文章表現は、すべて、配置された素材から素材へと、素材の波——抑揚——をうたせている。諸素材をとらえて整理し、そこに、軽重・前後の関係や秩序を見いだすことは、ひっきょう、素材上の抑揚波を探索していくことにほかならない。

## 三 文法読み指導

読解教育——解釈作業指導——の第三原理として、私は、「文法読み指導」を立てる。

さきの「素材読み」、それにつぐ、この「文法読み」、これののちにくる「表現読み」、この三者は、もともと一系一如のものであって、これを三段階と呼ぶことは、かならずしも適切でない。三者の間に、方法論上、価値の高下を認めることなどはできない。ただただ、読みの実質・実態の展開を、分析的にとらえんとするならば、このような三者（——三段階とも仮称しうるもの）が、分別されるしだいである。

それにしても、ここに三者が弁別されることには、また、独特の意味が認められることでもある。私は、解釈の合理的手順を求めて、この分別法に達した。

およそ、読解ないしは解釈一般が、合理的でなくてはならないことは、自明であるかと思う。私は、解釈には、本来、みだりな恣意はゆるされていないと思う。なんとなれば、対象が、しかるべき解釈を、つねに、私どもに呼びかけているからである。

教育の場では、ことに、読解作業、解釈作業の合理性が要求される。時を同じくして、多くのものが考えあう場席だからである。教室の指導には、根底的に、つねに、合理精神がなくてはならないと思う。（——教育は、理の存するところにしたがって、相手がたを正確にみちびくしごとではないか。）

読解、解釈上の、通常の主観的な判断（主観的解釈）は、なんらかの客観化を予定したものであることは、すでに述べた。そのような客観化が、予定されればされるほど、個々の主観的解釈は、合理的手順によっているべきものだと思う。その意味でも、私どもの解釈作業指導では、全時を通じて、合理的手順をつらぬくことが重要視される。

解釈の合理的手順が成立するならば、それは、解釈学の名にあたいするものではないか。読解での、「素材読み」「文法読み」「表現読み」の三者の弁別と把握とは、私としては、文章解釈法の学的把握ともしたいものである。

さて、「文法読み」とは、文章構造読みとも言えるものである。文章の大小

の組みたてに目をつけて、これを、ときほぐしていくのが、「文法読み」である。方法は、まったく分析をこととするものである。徹底的に、文章を分析していくことが、目標である。この点で、「文法読み」は、まさに理知的作業であると言える。

分析が、分析のための分析におわってならないことは言うまでもなからう。分析のねらいは、総合にある。この点で、「分析」は、厳密には、総合的分析と言いあらわしてもよい。

総合的分析は、微視と巨視とを相関させていく、ということでもある。この相関のさせかたを、別のことばで、関係把握と呼んでもみたい。文章構造を分析して得られる、さまざまな要素の関係を見いだして、その大小の関係を、縦横に把握していくことが、関係把握である。

理解の完全を期して、解釈の合理的手順を求め、文法読み指導のなかで、児童・生徒たちを、徹底的に活動させれば、かれらは、この軌道のうえで、活発な相互活動を展開しうるであろう。ここで得られた共通理解が、表現読みの、直接の根拠になる。

読解の対象が断片的なものであろうと、大きな作品であらうと、指導上、それを読ませるのに、方法の質的差別があるわけではない。まずは、読むべき対象の文章を、その大小にかかわらず、文章作品としてとりあげさせる。これを、合理的に読解させていく。さてその手順の、「文法読み」段階では、どのような作業方式がとられるべきであらうか。つぎには、知的作業としての文法読みを、定式化していきたい。

ここで、さきに、文法読みの「文法」について、ことわっておきたい。私がここに文法と言うのは、文字どおりの、文の法のことであって、センテンスまたは文章が、それとして存立することを可能ならしめているものである。文・文章のあるところには、全面的に、文法が生きている。とすると、人はだれしも、どんな場合にも、文法を否定することはできない。世に、“文法などにこ

だわっている、文芸は味わえない。”との言いかたもなされているが、私は、そのような“文法”はとらないで、「文芸を味わうことができるのは、文章が読めるからである。」と言える、その「読める」の根拠になるものを、文法と考える。要するに、旧観念の「文法」を越えていって、ことばの現実を現実たらしめる力のいっさいを、文法と考えるようにしたいのである。——このような文法（表現の法）観に立脚して、私は、文章構造解明のための文法読みを考えている。

以下、作業定式を述べる。

第一作業 全文章についての、段落の読みわけ。

対面する文章作品について、まず、段落の読みわけをすることが、第一の作業になる。

第二作業 一段落そのものの読みわけ。

段落は、すべて、一文以上から成っている。多くは、二文以上の連結体である。これを連文といってもよい。文法読みでは、それが、文また文と、読みとられていかななくてはならない。「文」の読みとりが、当面の作業である。文と文との連関を知り、文そのものをもとらえるしごととは、文意識の作業とも言うことができる。

段落について、その連文を、文、文に読みとさせる作業では、段落を、そのはじめからおわりへと読みすすめていくのもよく、また、おわりから逆に前へと読みかえらせるのもよい。

第三作業 センテンスについての主部・述部の見わけ。

文は上下の二大部分から成る、と考えさせる。この考えかたにしたがって、主・述の分析をさせる。このさいは、とくに、個々のセンテンスを、文末から文初へと見あげさせるとが、有効な指導法になろう。（古文のばあいは、なおさらのことである。）

センテンスは、かならずしも、主部、述部の両者をそなえてはいない。どころか、述部相当のものだけで成りたっているセンテンスが、じつに多い。こう

いう点では、現実の文について、隠在の主部を考えさせることも、指導法として有効である。（隠在の述部を考えさせることも、なされてよい。）

#### 第四作業 修飾部の見わけ。

主部、述部をこまかに追求させることによって、主部でも述部でもないものをとらえさせる。そうしてとらえられたものは、修飾部である。これに、かっこをつけさせる。かっこにくくられた部分は、解釈上、いそいで処理しなくてもよい部分である。不要不急と言っては言いすぎであるけれども、センテンスの構造成分に、軽重の別があることは、この方法によって、よくなっとくさせることができよう。

#### 第五作業 語句のはたらきの追求。

いわゆる語釈・注釈の作業がここにくる。辞書その他の参考書の利用が、ここで要求される。

#### 第六作業 微視と巨視。

部分をながめさせ、こまかなものをとらえさせたら、ひるがえって、全体をながめるようにさせ、大きいものをとらえるようにさせる。微視、巨視の相関を指導するのである。これが、文字どおり、理をたどる読みかたの指導になる。これによって、文章のすじあいは、合理的に理解されることになる。

以上、作業は、六種に定式化される。文法読みが、総合的分析とされることは、上に明らかであろう。

分析された諸要素の関係を把握し、つねに、部分と全体との関係を考慮するのは、ひとくちに、対比法の考えかたと言ってもよい。

「文法読み指導」の実際を、以下、例説してみたい。第一作業の、段落の読みわけについて、まず、考えてみよう。素材読みの段階で、それぞれの素材に目をつけさせたとする。（“こんな素材に目をつけると、あと、読みがおもしろくなりますよ。”といった指導もあってほしい。）その着眼の指導が、全文章についての段落読みわけの指導になる。つぎの例を見よう。

例 **その7** 徒然草（第百十七段）

友とするにわろき者、七つあり。一つには、高くやん事なき人。二つには、若き人。三つには、病なく身強き人。四つには、酒を好む人。五つには、たけく勇める兵。六つには、<sup>(ママ)</sup>虚言する人、七つには<sup>(ママ)</sup>欲ふかき人。

よき友三つあり。一つには、物くるゝ友。二つには<sup>(ママ)</sup>医師。三つには、智恵ある友。

（『日本古典文学大系』本による。）

上の文章作品は、二つの段落に見わけられる。素材読みの段階で、まず、「わろき者」がとらえられた。——それは、七つあった。つぎに、「よき友」がとらえられた。——それは、三つあった。前後二つの大きな素材にしたがえば、この全文章は、当然のように、前後二つの段落に読みわけられる。

つぎには、児童詩の例を見よう。

例 **その1** かがみ

小二 男子

学校から、かえって かがみをみた。

土の はなひげがはえている<sup>(ママ)</sup>

ぼくは、いばってみた。

おこってみた<sup>(ママ)</sup>

ないてみた。

おかしくなってふきだした。

やっぱりわらうとたのしいな。

かがみはいいな。

いつも、みんなのまねができるから。

『うしお』第189号 1969・7・19

上の作品では、「学校」と「かがみ」と「はなひげ（土の はなひげ）」の三つの素材に注意させれば、児童たちは、まず、はじめの二行を、一段落と見ていくことができよう。さて、素材「ぼく」に注目すると、その「ぼく」は、い

ばってみたり、おこってみたり、泣いてみたりして、ついには、おかしくなっ  
てふきだす「ぼく」であるから、児童たちは、この四行を、一分段と見ていく  
ことができよう。最後の三行に、「かがみ」という素材がある。この三行を読  
みかえさせれば、だれしも、素材「かがみ」に注目しよう。「かがみ」に注目  
して、ここを見ると、表現者が、「かがみ」について、最後のまとめの思いを  
述べていることがわかる。そこで、児童たちは、この三行を、一分段と見てい  
くことができる。

「かがみ」の詩は、いわゆる‘連’から言うと、一連づくりのものではある  
が、読解すなわち理解深めの作業としての分析作業にしたがっていくと、一ま  
とまりの連も、分段に見わけることができる。見わけることが、また、必要で  
ある。

いったい、分段とはなんであろうか。分段は、全体像の生きた部分である。  
通常、散文本位には、この分段が、段落と呼ばれている。段落とは、文章段落  
のいい（謂）にはかなならない。文章段落は、略して、「文段」とも言うことが  
できる。したがって、「分段」は、「文段」とも言える。今は、まぎれのないこ  
とば、「段落」を用いることにしよう。

文章作品が——散文であれ、律文であれ——段落から成ることは、言うまで  
もない。——最少のばあいは、一段落からなるけれども。（歌一句、和歌一首  
などは、その極端な例である。）文章作品が、二段落以上から成るというこ  
とは、文章が、そのような抑揚を持っているということである。段落をあらため  
る箇所では、書記上、行をかえるが、それは、すなわち、文章の抑揚の展開を  
示すものである。改行とともに、文章は、あらたな抑揚の波をうたせることにな  
る。段落の展開は、抑揚の波の展開と言いうるがゆえに、段落の指導は、抑  
揚の指導と言えることになる。一つの段落の指導が、それだけの指導になっ  
てはならない根拠が、ここに明らかである。

文章作品での段落展開、すなわち、段落の抑揚の展開が、ただに外形的なもの  
でないことは、言うまでもなからう。文章の抑揚すなわち起伏というもの、

あるいは、文章のいきおいというものは、要するに、表現者の表現の心をあらわすものにほかならない。形の抑揚は、意味の展開そのものである。意味の展開を読みとらせていくのが、段落のとりあつかいというものである。

段落の展開をながめて、指導者が、作者の設けた二段落以上のものを、まとめて、一大段落として、とりあつかうこともあろう。これは、当然、なされてよい読解操作であり、読解指導であるが、こうしてとらえた段落をのみ、意味段落と呼ぶことは、穏当でない。個々の与えられた形式段落も、みな、それぞれに、それとしての意味段落である。

形式段落とか意味段落とかの見かたよりも、「文章の抑揚」という考えかたのほうが、むしろ重要であると思ふべきであろう。

さて、段落の指導が、抑揚の指導になっていくなれば、段落指導は、けっして機械的なものにはならないはずである。無味乾燥な指導にはならないはずである。しばしば見られることであるが、批評授業などで、授業者が、自分の心がけている段落わけに、相手がたを近づかせようとして、ほどほどにくふうする。ときには、かれらの発表する異説をあえてしりぞけながら、むりに、自己の段落わけに引きつけようとする。そのような作業が、相手にとって無味な作業とならねばさいわいである。教師の見解の次元まで、かれらを引きあげてくることは、正しいことであろうが、その指導法にむりがあっては、段落指導も、色つやを失ってしまう。こうと思う段落わけを読みとらせたいならば、あくまで、自他ともに、そのように波うっている抑揚の、意味の世界に、沈潜していかななくてはならない。

では、第二作業とした、「文」の読みとり、文の連関の把握、つまりは、文意識の作業について考えてみよう。

例 その 3 母の日のプレゼント

小四 女子

きょうは、土曜日。

あすは、母の日です。

以上が第一段落だと仮定する。作者が、この二つのセンテンスを、すでに、二行に書きわけているのに注目させたい。二文であることを知らせることが、ここに肝心である。二文を見ると、前者は、「土曜日」という名詞どめになっており、後者は、「母の日です」という、「です」どめになっている。前後の文末のちがいに気づかせることができれば、これは、すなわち、二文の連関の一把握である。——なるほど、前後の二文は、こう展開しているなど、児童たちはなっとくするであろう。

考えてみると、この一段落は、一まとまりの分段（文章段落）として、いかにもよくまとまっている。この段落のつぎには、

わたしは、なにか、プレゼントを、あげようと思って、さいふの中をのぞくと、百二十円しかなかったので、おとうちゃんに、

「おかあちゃんに、エプロンこうてあげようおもうのに、おかねがたらんのんよ。五十円かしてえ。」

というと、おとうちゃんは、だまって、さいふをあげ、だしてくれた。と、長いセンテンスがつづいている。これをながめれば、最初の二行が一分段をなすことは、理解しやすかろう。

まとまった最初的一段落には、前文から後文へと、きれいな抑揚の波がうっている。作者の心のうねりが、見るからに明らかであろう。その心のうねりが、すなわち、一段落内での、文から文への抑揚である。読解指導は、このように、連文上でも、抑揚を吟味させていくのがよい。抑揚、すなわち表現の波、それを、心の抑揚としてとらえていくのが、文章の意味の理解である。

ここで、一類例を出して、もうすこし考えてみよう。十年あまり前のことになるが、夏に、私は、つれと、広島県備後奥の帝釈峽をたずねた。青葉の溪流をのぼったところに、一つの鐘乳洞があった。今は、もう、世に広く知られて、そこも観光地になっているが、私どもが、はじめて行った時は、まだ、ひっそりとした所であった。たずねて行ってみると、無人である。見ると、入り

口の所に床ぎ(床几)が一つおいてあった。われともなく腰かけたひょうしに、その木の枝にぶらさげてある書きつけが、目にとまった。「しばらくお待ちください。せせらぎの音が聞こえてきます。」と書いてあった。二つのセンテンスである。これを書いた人は、この案内人で、その時は、さきに来た客を案内して、中にはいていたのだった。(そのことが、のちにわかった。) 私どもは、まず、この二センテンスのことばに迎えられたしだいである。

第一センテンスは、「しばらくお待ちください。」で、来訪者に対する直接の呼びかけのことばになっている。それに対して、第二センテンスは、「せせらぎの音が聞こえてきます。」で、表現者が、自身で、一つの情景を描写してみたものである。私には、この前後二文から成る案内のことばが、いかにもよくまとまった文章に思えた。これは、一段落から成る一文章作品である。この一文段が、私には、なんともゆかしいものに思われた。(——せせらぎの音が聞こえてくるというのに感服して、いっそうもって、いい所へ来たと思ったことである。)

前後の二文は、表現者の優雅な心のうねりを見せてはいないだろうか。第一文に第二文がつけられているところが、表現者の、表現心をうねらせているところである。そこに、抑揚があらわである。私は、いなおうなしに、このみどとな抑揚を読みとらされた。

後日談をここへつけくわえることは、はなはだしい興ざめになるうか。しかし、私は、再訪して、ことの歴史的変化におどろいたことを、ここに告白しないではいられない。この鐘乳洞が、繁盛するようになったか、二、三年前、出かけてみると、状況は、すっかりかわっていた。私は、「せせらぎの音が聞こえてきます。」の作者に会いたいばかりに、二度め、そこをたずねたのであったが、その人は、大きな携帯マイクをかついで、中から出てきた。‘ああ、この人だ。’と思って、私は、昔のことを話題に出したが、先方は、“そうでしたかなあ。”と答えるばかりであった。細君らしい人が、小舎

で切符売りをしていた。

ことがらを、このように報告しただけではすむまい。今、このことを、抑揚論にむすびつけてみる。前後二度の私の経験をつなげば、ひとまとまり文段ができよう。——その一文段が、一文章作品である。この段落の前経験（前一文）と後経験（後一文）とは、落差が大きいけれども、二文は、その落差のみごとさをもって、前後に、きれいにつながりあっている。つまり、前後二者は、大きな美というねりを見せていると考えられるのである。

そのうねりにしたがって、一つ一つの経験を吟味すること（「一つ一つのセンテンス」を吟味すること）が、この全経験の、まったいい追跡になる。

全体のなかに部分を見るとか、組織・構造のなかに要素を見るとか言われているが、読解指導のばあい、そのように、全体、すなわち段落のなかに個々のセンテンスを読みとっていくこと——文意識の作業——は、段落の「構造」のなかで、的確に個々のセンテンスを読みとっていくことであり、それはまた、個々のセンテンスが前後に関連する、その関連のさまを読みとらえていくことである。作業は、すべて、抑揚観にもとづく意味追求の作業となる。この点に立脚した指導が、つねに肝要であろう。

第三作業、センテンスでの主部・述部の見わけについて、つぎには考えてみよう。

例 その 4 わたしの好きなことば

中二 <sup>(マ)</sup> 一同

わたしは、ミケランジェロの「わたしはもうだめだ。四時間も眠るようになった。」というのを見て驚いた。しかも、起きている間は仕事をし<sup>(マ)</sup>てよくそれだけ精力的に働いたものだと思う。また、それだけ働いて四時間も眠るだけで、どのように健康を保ったのだろうか。わたしは、四時間しか眠らなかったら学校へ行くと、ねむくて字がかすんで、あくびが何回

も出るのに。

『潮』第188号 1969・6・21

以上が、作者の設定した第一段落である。このなかを見るのに、第一センテンスは、

わたしは、ミケランジェロの「わたしはもうだめだ。四時間も眠るようになった。」というのを見て驚いた。

となっている。この第一センテンスを、的確に読解させるためには、主述の関係がどうなっているかを見させればよい。まず、述部をとらえさせる。文末から述部をさぐらせる。「驚いた」とある。だれかが、「驚いた」のだから、これが述部だとわかる。ここから上にさかのぼって、「驚いた」主<sup>ぬし</sup>をさがさせる。

「わたしは」ということばに到達するであろう。それでよい。「わたしは」が主部である。——（このさい、〈ミケランジェロの「わたしはもうだめだ。四時間も眠るようになった。」というのを見て〉は、かっこにくくられてしまう。そのかっこづけされた部分が修飾部である。）

つぎに、上の第一センテンスのなかの修飾部分に存在するミケランジェロのことばに目をむけてみる。

わたしはもうだめだ。四時間も眠るようになった。

とある。これの第一センテンス、「わたしはもうだめだ。」を見ると、文末が「だめだ」となっている。どう、だめなのかというと、「もうだめだ」とあるから、「もう」は修飾部で、かっこに入れてくることができる。すると、上に残るのは、「わたしは」である。これが、主部にほかならない。ここにも、主述の呼応が認められる。ところで、「四時間も眠るようになった。」は、どうであろう。「なった」が述部、「四時間も眠るように」が修飾部で、これはかっこにはいるものとする、主部がない。ミケランジェロのことばの、第一センテンスから第二センテンスへの意味の展開で、第二センテンスの主部は、「わたしは」であることは、すぐにわかる。その主部を隠在させて、「四時間も眠るようになった。」と述べているので、前後二文の緊張が、よく出ている。

その緊張の呼吸（すなわち連文上のうねり）を読みとるべく、「四時間も眠るようになった。」の述部に対する主部を探究するのが、今、のぞましい的確な文法読みである。作者の第二、第三センテンスは、

しかも、起きている間は仕事をして、よくそれだけ精力的に働いたもの  
（ママ）  
と思う。

となっている。第四センテンスは、

また、それだけ働いて四時間眠るだけで、どのように健康を保ったの  
うか。

となっている。ともに、作者が、ミケランジェロのことを言っている。としてみると、前後三つのセンテンスが、ともに、主部を欠いているのがすぐわかる。やはり、主部を隠在させているのを、述部を見る目からして読みとるのが、文——文構造——の的確な読みとりであるとするならば、指導者は、主部の隠在を読みとらせることに、指導の力点をおくべきであろう。上の段落の、最後のセンテンスは、「わたしは」ではじまっている。では、そのむすびはどうか。「あくびが何回も出るのに」とある。長い述部が出ている。この述部を分析してみると、また、「あくびが——出る」との、主述の構造がとらえられる。

第四作業、修飾部の見わけについて考えてみよう。すぐ上にとりあげた実例を、そのままふまえてみる。「あくびが何回も出るのに」では、「出る」に対する「何回も」が修飾部になっている。主述を、述から主へと見わけていこうとすれば、比較的容易に、修飾部をかつつけてとりわけることができよう。——修飾部指導のためにも、センテンスを下から上へ見あげさせることが、方法上たいせつである。

同じく上の例の、

わたしは、四時間しか眠らなかつたら学校へ行くと、ねむくて字がかす  
んで、あくびが何回も出るのに。

で、「四時間しか眠らなかつたら学校へ行くと、ねむくて字がかすんで」が、長い修飾部としてとりわけられる。（述部、主部をのぞけば、これが残る。）

この長い修飾部を、作者の句読点にしたがって、前後に二分すれば、はじめの「四時間しか眠らなかつたら学校へ行くと」では、「眠らなかつたら」に対する「四時間しか」が注意される。ここでは、「四時間しか」が、「眠らなかつたら」の修飾部になっている。「眠らなかつたら」に対応する主部をなすものは、やはり、「わたし」であってよいはずであるが、それは、すでに、はじめに言われていることばであるから、ここでは、「わたしが四時間しか眠らなかつたら」などとは言われていない。）

一センテンスもまた、その意味作用に応じた抑揚の波をうたせている。修飾部がセンテンスに出ていれば、そこは、そこなりの起伏抑揚を示すところである。「わたしはもうだめだ。」というセンテンスでは、修飾部「もう」のところで、大きな波がうっていよう。それをとらえさせるのが、的確な抑揚の指導である。（——的確になると、抑揚の波のうちぐあいを、よくたどっていかせることになる。）

例、その 5 の、「あり」の詩のなかの、一、二の修飾部を見てみよう。

あっ、やっと見つけた。

でもたった一びき。

というところがある。「見つけた」に対する「やっと」は、わかりやすい修飾部であろう。「一びき」に対する「たった」も、わかりやすい修飾部であろう。（はじめのセンテンスでの「あっ」、つぎのセンテンスの「でも」も、また、修飾部にほかならない。）「やっと」は、「見つけた」さまを修飾している。「たった」は、「一びき」が、いかにもすくないことを、するどく修飾している。センテンスの抑揚では、「やっと」や「たった」のところで、大きい波がうっていよう。——それゆえ、人々は、これらを読む時に、「やっと」や「たった」のところに力を入れる。力を入れて、修飾部のはたらきを深く読みとろうとしているのである。修飾部のこうした読みとりが成功したら、ことは、もはや表現読みに近づいていっているとも、言ってよい。

修飾部のほあいにかぎらない。文法読みの作業が深められていけば、それ

は、やがて、表現読みの作業になっていくものである。

第五作業の、語句のはたらきの追求について考えてみたい。徒然草第百十七段の、「友とするにわろき者、七つあり。」のつぎを見ていくと、「一つには、高くやん事なき人。」とある。つぎには、「二つには、若き人。」とあり、つぎには、「三つには、病なく身強き人。」とあり、つぎには、「四つには、酒を好む人。」とあって、つぎには、「五つには、たけく勇める兵。」とある。ここまできて、「人」が、「兵」となる。つぎには、「六つには、虚言する人、七つには欲ふかき人。」と、また、「人、人」の言いかたをしている。七つのものを列挙しているが、「人」という言いかたをつきとおすのではなくて、ほどよい所で、いちど変化をつけている。作者が語句をえらんだあとを見ることができよう。えらばれた語句は、そこそこで、それなりのはたらきを示すはずである。「よき友三つあり。」のほうを見ると、また、「一つには、……友。二つには医師。三つには、……友。」とあって、「よき友」の三つをちがったことばで言いあらわしている。なかほどで、語句の変化をつけることは、前のばあいと同様である。作者は、文章をつづるうちに、しぜんに、このようにしたかもしれないけれども、読む私どもが、たんねんに語句をおさえていってみると、変化の妙とも言えるものを、そこに見いだすことができる。

さて、「友とするにわろき者、七つ」を言いあらわす、いちいちの内部にたち入ってみると、こんどは、修飾の語句に、おもしろい言いかたのできているのをとらえることができる。「一つには、高くやん事なき人。」とあるのでは、「高くやん事なき」という修飾語句が見られる。これは、「高し」という形容詞と「やん事なし」という形容詞とをかさねてつかったものである。そのつぎに、「二つには、若き人。」、これでは、「若し」という形容詞一つがつかわれている。「三つには、病なく身強き人。」、これでは、「病なし」「身強し」という二つの修飾のことばがつかわれている。「高くやん事なき」というのと「病なく身強き」というのとは、おのずから変化ができていく。「高く」に対する「病なく」という言いかたが注意される。)「四つには、酒を好む人。」とな

って、こんどは、「人」を修飾することばが、「酒を好む」である。ここでは、「人」にかかる「好む」という動詞が注意される。形容詞はつかわれていない。「五つには、たけく勇める兵。」とあるのでも、やはり、「勇める」という「動詞＋助動詞」が、「兵」の修飾語句としてつかわれている。「六つには、虚言する人。」でも、また、「人」を修飾するのは、「虚言する」という動詞である。はじめの三者では、修飾用に形容詞が用いられた。つぎの三者では、修飾用に動詞が用いられている。こうあって、最後の「七つには欲<sup>(ママ)</sup>ふかき人。」になると、「人」を修飾するのは、「欲ふかき」という形容詞なのである。以上、七つのばあいの一つ一つをたどって、修飾の語句をとらえてみると、まことにきれいな配分、転化が見とられる。語句を追求して、さっそくに、このような、明瞭な対比事実にいきあたると、私どもは、作者のしぜんのはからいというものに、あらためておどろかされる。こうしたおどろきを、教室内の相手がたに持たせるのが、語句をおさえさせる文法読みである。おさえさせればおさえさせるほど、かれらは、しだいに深いことを知るようになる。たとえば、修飾用の動詞をつかっている三つを見くらべるようになる。一つは、「好む」とあり、一つは、「勇める」とあり、最後のは、「虚言する」とあるから、かれらは、しだいに、この動詞のつかいかたの変化に気づくはずである。「酒を好む人」「虚言する人」というような言いかたからは、つねづねそういう傾向がある人、というような意味をくみとることができよう。「たけく勇める兵」というのは、かりに、「たけく勇む兵」というのと比較させてもよい。この比較をさせれば、「勇める」という言いかたが、現に勇んでいる状態を言いあらわしたものであることを、すぐに理解することができよう。

「高くやん事なき人」というのでは、かれらは、「高く」ということばはすぐにわかっても、「やん事なき」ということばはわからないことだろうと思う。ここで、辞書・参考書の応援を求めることになるが、指導上では、ほかのものにたよらせるよりも、まずもって、この場で念を入れて、さらに考えてみるようにしむけることが、肝要であろう。「高く」にあわせて用いられている

「やん事なき」は、いったい、よいことを言っているのか、わるいことを言っているのか。このような見当をつけて、ものを考える習慣を、みちびくのがよからうと思う。よいことかわるいことかを判断するためには、また、「三つには、病なく身強き人。」とあるのなどを考えさせるのもよい。よこにはほかのとくらべてみると、「高くやん事なき」が、なにを言おうとしているのか、ほぼわかるであろう。このように、ながめにながめ、とらえにとらえ、おさえにおさえさせて、考察のちに、やがて辞書を利用するようにさせれば、辞書の利用も、はなはだ身につくしごととなるにちがいない。

つきには、『山椒大夫』の一段落、

「まあ、もっと高い所へ登ってみましょうね。」安寿は先に立ってずんずん登ってゆく。厨子王はいぶかりながらついてゆく。しばらくして雑木林よりはよほど高い、外山の頂とも言うべき所に来た。

について、語句のはたらきの追求を考えてみよう。地の文の最初のセンテンスは、「ずんずん登ってゆく」でおわっている。つぎのセンテンスも、末尾は「ついてゆく」である。以上の二つを受けて、この段落の最後のセンテンスが、「……来た。」となっている。三つのセンテンスが、「ゆく」→「ゆく」→「来た」のむすびの形になっている。センテンス末尾の語句をたどっていくと、だれしも、容易に、この語句の変化に気づいてこよう。（児童・生徒も、かんたんにとらえることができるところである。）

センテンス後方の、もうすこし多くを注意してみよう。第一センテンスでは、「登ってゆく」とある。これに対して、第二センテンスは、「ついてゆく」となっている。前後に、語句がきちんと対応せしめられているのがわかる。「登ってゆく」に対する修飾語句は、「ずんずん」である。「ついてゆく」に対する修飾語句は、「いぶかりながら」である。ここでも、「ずんずん」と「いぶかりながら」との対応が見られる。語句を、このように前後に見あわせるようにさせれば、児童・生徒は、しだいに、センテンスの構造なり、文章の構造なりのおもしろみのなかにはいっていくことができるのではないか。語句のはた

らきの追求は、やがて、文章の高い「表現読み」にもつながっていく。

つぎには、例、その4の「わたしの好きなことば」によって、語句のはたらきの追求を考えてみよう。おわりから二段落めに、

私は、平均七、八時間は眠るし、起きている間はマンガを読んだり、テレビを見たりして、残った時間で勉強するだけだ。その勉強も先生から言われた課題だけで終わる。このミケランジェロの足もとにもおよばない。ほんとうに恥ずかしく思う。そして、ミケランジェロの前では、きっと顔を伏せることだろう。

とある。「残った時間で勉強するだけだ」と述べている。ここで、「だけ」ということばが、私どもの目を射る。つぎを見ると、「だけで終わる」と、また「だけ」がつかわれている。作者にとって、このばあい、「だけ」は、たいせつなことばであるらしい。したがって、この語句指導では、「だけ」に目をむけさせてはどうか。そうして、「だけ」の意味するものを、徹底的に追求させるのである。つぎに、おもしろい言いかたとしてとりあげたいのは、「きっと顔を伏せることだろう」という言いかたである。「顔を伏せる」、なるほどと思って、ほかを見ると、前には、「足もとにもおよばない」とある。作者は、「足もと」と言い、「顔を伏せる」と言う。この前後二つの語句のつかいかたがおもしろいではないか。語句指導では、ぜひ、これに注意させたい。つぎの段落が、むすびの段落であるが、こうある。

これからわたしは、七、八時間眠っても、起きている時間だけは、一秒一秒を大切にし、一生懸命勉強して、少しは、ミケランジェロの足もとにおよぶようになりたいと思う。

「足もとにおよぶようになりたい」というのが、作者のむすびのことばである。ここまでくると、前の段落の「足もとにもおよばない」という語句と、この「足もとにおよぶようになりたい」という語句との対比の妙が、おもしろく受けとられる。——こうなってまた、語句のはたらきの追求が、表現読みのしごとにつながっていくのである。

上の作者は、「ミケランジェロの前では、きっと顔を伏せることだろう」とか、「少しは、ミケランジェロの足もとにおよぶようになりたいと思う」とか言っている。読むだに、これは、いかにも作者自身のことばだと思わせられる。作者は、まさに自分のことばで、ものを言っている。表現者として、ことばを用い、語句を用いるのに、このように個性的であるのは、たつとい。

文章がきれいに書かれているなどということは末のことではないか。なによりもたいせつなことは、私どもが、自分のことばで、自分なりにものを述べるということである。ここの作者の表現の生活には、私どもが、うらやましく思うものがある。「これからわたしは、七、八時間眠っても、起きている時間だけは、一秒一秒を大切にし」とあるのも、りっぱと言える。「七、八時間眠っても」と言っていて、かならずしも、眠る時間をすくなくすることなどを述べてはいない。「起きている時間だけは」と、いかにも正直である。語句のつかいかたにゆるみがない。そうして、「一秒一秒を大切にし」と言っている。私どもは、「一秒一秒」ということばにひかれる。作者が本気でそう言っているのだということが、よくわかる。「一秒一秒」は、おざなりの語句ではない。

第六作業の、微視と巨視——（関係把握）——について考えてみたい。文章のすじをたどって、深く彫りこんで、微妙の部分に到達し、やがてまた、そこから、表現の世界全体の広野に出て、全局を直視する。部分視と全体直視とは、相関的なものとならなくてはならない。これは、ひとくちに言えば、つねに、関係把握（部分を、つねに全体との関連においてとらえる）を旨とするということである。実例について見よう。

例 その 5 あり

中一 女子

地面にドロップが一個おちている。

一びき…また一びきのありが通り過ぎる。

気がつかないのかな。

見つけるかな。

残念。

あっ、こんどこそ、ほらほら……………

またまた残念。

あっ、やっと見つけた。

でもたった一びき。

仲間をよばないかな。

一びきでがんばっている。

よいしょ、よいしょ。

ありって根気強いな。

みならわなくちゃ。

なかなかだ、じれったいな。

いっそのこと小さくくだいてやろうかな。

『潮』第188号 1969・6・21

はじめから読んでいくと、三行めに、「気がつかないのかな。」とある。四行めにまた、「見つけるかな。」とある。ここで、「かな」という小さなことばづかいが注意される。あとはどうであろう。さきに行って、「仲間をよばないかな。」と、また、「かな」がつかわれている。そうして、最後にまた、「いっそのこと小さくくだいてやろうかな。」と言っているのである。以上、前後に四つの「かな」が見つかった。「かな」は、この詩をこまかに見ていって、部分のなかでとらえられる、とくべつのことばにほかならない。が、私は、これが、大きいところへかかってくる、だいじなことばだと考えるのである。

地面にドロップが一個おちている。

一びき…また一びきのありが通り過ぎる。

上の二行は、情景を描写した序出とも言うべきものであろう。ことのありさまを見た作者が、「気がつかないのかな。」と、こくびをかしげる。「見つけるかな。」と、身を「あり」にすり寄せるようなこちになる。私は、この「かな」ということばづかいに、作者の、「あり」への同情、いな、同情と言ったので

## 後編 指導原理

はすまされないほどの、作者の、あたたかい身の寄せかたを見る。——「かな」のことばとともに、作者は、「あり」にすり寄っていく。こういうわけであるから、「あっ、やっと見つけた。」の一行が、かぶよく私どもにひびくのだ。「見つけた」ということばは、「見つけるかな」ということばと、まさにひびきあっている。だから、私は、一連仕立ての作者の詩ではあるけれども、「あっ、やっと見つけた。」のところ、前後のくぎりをおいてもみたいのである。

「でもたった一びき」というところから、後段が開ける。「たった一びき」だから、作者は、「仲間をよばないかな。」と、また、やきもきした気もちになる。やきもきと言っても、じっと、あたたかいまなざしで、見つめているのではあるが。

一びきでがんばっている。

よいしょ、よいしょ。

ありって根気強いな。

この三行では、仲間なしの、「あり」のはたらきに、ともかく、作者は心を寄せている。「みならわなくちゃ。」とも言うが、また、「じれったいな」と言って、その「一びき」をいとおしむのである。「仲間をよばないかな。」という気もちは、やがて、「いっそのこと小さくぐだいてやろうかな。」との愛憐の心の表現となる。後段もまた、前段のに対応する、「かな」という小さなことばによって、きゅうっとさきえられていると見ることができよう。

以上のようなのであるとするならば、私どもは、この教材の指導にあたっては、相手がたを、しだいに、「かな」の部分につれていき、「かな」から、全局を直視させるように指導していけば、おもしろい文法読み指導を実現することができるのではないかと思う。

文章中のどの一語、どの一部分にしても、全局に関連しないものはない。部分あつての全体だからである。そうではあるが、部分によっては、全局への関連のややよいものもあれば、関連のつよいものもあるはずである。指導上で

は、全局に関連することの比較的つよい部分に早くとびつかせることが有効であろう。同じ単語が所をかえて出没するというようなばあいは、微視と巨視との相関を、その単語からねらっていくのがよい。同じものが二回以上出てくれば、言うまでもなく、関係把握が容易である。

つぎには、『山椒大夫』の文章について、関係把握を考えてみる。さきに引用した段落の、地の文の第三センテンスは、

しばらくして雑木林よりはよほど高い、外山の頂とも言うべき所に来た。である。「所に来た」というむすびと対応することばはなんであろうか。部分部分をさぐってみると、はじめの、「しばらくして」ということばが、もっともよく、「所に来た」と対応していると理解される。「しばらくして」ということは、時の経過をくみとらせるものであろう。児童・生徒に、その意味をたんに読んで読みとらせて、そののち、「所に来た」という完了の言いかたに深く注意させる。すると、いよいよ来たとか、ようやく来たとかの、意味あいがくみとれて、読者は、これくらい高い所であろうなどとも想像しうるようになってくる。「所に来た」と「しばらくして」とをたがいにむすびあわせて、相関関係を把握することが、このセンテンスの深い文法読みになる。山の高さも想像しうるようになったら、もはや、それは、表現読みの世界に足をふみこんだもの、とすることができる。

その6として早く引用した『山椒大夫』の全体では、安寿のことばが、二回出てくる。はじめのことばは、「御覧。もう春になるのね。」であり、のちのことばは、「まあ、もっと高い所へ登ってみましょうね。」である。部分として、前後二か所に見られる、この二つの、会話のセンテンスは、また、関連づけて受けとられるべきものであろう。いわば、部分としての前後二つのセンテンスを微視して、やがて、これを、統一的に巨視することが必要となる。——その巨視の作業が、文法読みの一種にはかならない。(といっても、このような高次の文法読みは、すでに、表現読みの直前である。)  
「御覧。もう春になるのね。」では、既定の事実を指定することばが見られる。「まあ、もっと高い所

へ登ってみましょうね。」では、未定の事実を開拓しようとする意志のことが見られる。前後のことばは、既定、未定の対応を示していると言うことができよう。こう読むのが、一つの文法読みである。(前者では、「なる」とある。後者では、「みましょう」とあって、未来形の言いかたがしてある。) 前者では、「御覧。」という、きっぱりとした言いかたがしてある。後者では、「まあ、」というやわらかな言いかたがしてある。——弾力的である。前後の二つの会話を読みくらべると、私どもは、安寿がどのような前むきの姿勢にあるのかを、読みとることができる。ただのやさしい会話のことばのようであっても、そこには、深く心に期した安寿の、春をのぞむ、澄みきった勇心が読みとられる。ここまで読んでくれば、文法読みの第六作業というのも、もはや、表現読みとされるものになってきたと言える。

私どもが欲するのは、解釈の深化である。表現の、深い理解である。素材読み、文法読み、表現読みなどと、読みの方法を規定するけれども、これらは、まさに、表現の深い理解のためにあるべきものであって、方法の整とん(整頓)そのもののためにあるのではない。したがって、たとえば文法読みが、しばしば、そのわくを不鮮明なものとして、表現読みというようなものになることがあっても、それは、むしろ、読みの当然の深化として、あるいは、文法読みの発展として、是認されるべきことである。

#### 四 表現読み指導

読解教育——解釈作業指導——の原理として、私は、第四に、「表現読み指導」を立てたい。

すでに、たびたび、文法読みの、表現読みへの転化を述べた。表現読みの位置づけは、おのずからなされてきたように思う。

表現読みは、読みの読みたるものであって、いわば、最高の読みである。最上の読みである。最上なるものは、にわかには得られない。そこに到達するた

めには、努力がいきり、錬ま（錬磨）がいる。

まさに、しかるべき読みは、表現読み以外にはない。なぜかならば、読みもの（読まれるもの）は、文章・作品・「表現されたもの」であって、文字どおり、個性的表現の世界だからである。これを読むのは、じつに、その表現・「表現されたもの」を読むのであって、それは、文字どおり、表現読みであるはずである。読みは、表現読み以外にはあり得ないとも言える。

その表現の世界たるや、じつに、皮膜の世界とも言うべきものである。それゆえ、これを読みとることは、じつにむずかしい。ここに、表現読みの「方法」を求める、深刻な要求がおこってくる。——読みの理論的 추구が、ここに要請されている。

私は、その理論化をこころざして——表現皮膜の世界の把握を企図して——、「素材読み→文法読み→表現読み」の、過程的読解構造を考えてきた。表現の世界に参入するすじみちはこれだと、私は考えるのである。

表現は、じつに皮膜の世界をなすものであるけれども、皮膜を、人体の皮膚にたとえれば、その皮膚は、筋肉の一部をなす。その筋肉は、骨格にささえられている。よって、皮膚・筋肉・骨格は、一連一系のものとされる。皮膚相当の表現皮膜も、まさに、このたとえ同様に、過程的構造を持つ。（この点では、‘心的過程’という考えかたが、じつによくわかる。）表現そのものを、的確にとらえようとすれば、この過程的構造の追求にしたがうことになる。そこを分析的に言いあらわしたのが、「素材読み→文法読み→表現読み」——いわゆる三段階法——である。（段階意識でくぎってはならないことであるけれども、三者を区別するために、かりにこう言う。）表現過程に即応して、表現読みの方法が獲得されなくてはならないことは明らかであろう。

読みの理想は表現読みにある。が、一読ただちに表現読みに成功することは、だれしも容易ではない。俳句一句を前にして、一読ただちに所感を述べることはできても、一挙に、表現の真骨頂を味わいとすることは、なかなかであるのを、私どもは経験している。よし、一挙に、人が、表現を読みとり得たとし

ても、その時は、なお、こういうことが言えるのではなかろうか。その人が、再読、三読、読みを深めていったなら、さらに、高い読みに達することができるであろう、と。表現読みは、その、のちのばあいの、高い段階にあるはずのものであって、一読ただちになし得たものは、じつは、表現読miraしいものにすぎない。読んで読んで読みぬくということが、しばしば言われる。古人の教えは、「読書百遍意おのずから通ず。」であった。読みの、あくなき努力は、表現読みのために課された努力の、宿命的なものかもしれない。

ところで、その反復熟読は、ただの通読の反復であっては不可と私は言いたいのである。読んで読んで読みぬくにしても、そこに合理的な方法がなかったら、読みぬけるものではない。読んで読んで読むということと、読んで読んで読みぬくということとを、今、私どもは、区別する必要がある。くりかえしが、高まりになるようなくりかえしでなくては意味がない。その、高まりになるようなくりかえしを、となつて、私どもは、くりかえしの方法を求め、文法にすがっていくことになる。文法、すなわち、文章の表現法をたどることによって、くりかえし読みかえすことを、高めていくのである。この、文章の表現法を読む「文法読み」こそ、表現のいただきをきわめるための、すじみちとなるものである。——その文法読みのためのよりどころになるものが、表現されたものの素材をとらえる「素材読み」である。

今、比喩的に、素材読み、文法読み、表現読みを位置づけて、表現読みのありかたを明らかにするならば、つぎのようになろう。素材読みは、山のふもとのしごとであり、文法読みは、そこから幾合目、幾合目と山頂にたどっていく過程的なしごとである。構造分析のしごとである。表現読みは、まさに、山のいただきに立つしごとである。山頂に立って、早暁のご来仰をよう拝（遙拝）するのが、表現読みの境地である。

私は、読みの理論としては、このような「表現読み論」(かんたんに言って)、三段階方式の読解法があるのみ、と考えている。(——私のことである。) (年来、このように考え、反省と主張とにつとめてきた。) 解釈学 というものがあ

るとするか。文章に関する解釈学的な所見に、「自己を読む」などということがある。——私は、それに、なお、「人は、文章を、自己なりにしか読むことができない。」とも言いつている。この点でまた、「解釈し、理解することは、独特の表現活動である。」とも考えてきた。これらのことは、思うのに、解釈の理論ではあり得ても、読みそのことの理論ではないだろう。（——読みの基本論なり、態度論なりではあっても、読みそのことの理論ではないと考えられる。）読みの理論としたら、それは、表現読みを可能ならしめる方法の追求を理論化したもの、読解構造そのものを理論化したものでなくてはならない。すくなくとも、教育の現場では、読みに直接した理論が、読みの理論として、考究されなくてはならない。

ここで、表現読みを定義づけることにしよう。

表現読みは、文章読解（解釈作業）での最後の読みであって、理的追求での極限に、「理的追求と情的把握との一如のはたらき」によって成就されるもの（——最高の読み）である。

朗読は、じつに、この表現読みの音声化にはかならない。表現の意味の世界を、その抑揚のままにうたいあげるのが朗読である。

表現読みは、読者にとっての、もっとも個性的な読みとりである。主体的把握が、ここに成りたつ。読みもの・文章の作者との‘上品なまじわり’が、ここに展開する。いわゆる味読のおもしろみも、たのしみも、よさも、ここにある。もちろん、それが、読者の気ままになってはならないところに、表現読みの厳肅さがあるとしないといけない。

読者の気ままからみちびかれた批評は、ただの感想にすぎないであろう。それが、批評の名にあたいするものとされるためには、情に偏した気ままな読みの克服がなくてはならない。そこに、文法読みをふまえることの堅固さがなくてはならない。主観的な解釈の客観化を有望にしていくものは、まさに文法読み作業にちがいない。

読者の個性的な表現読みは、その人の人間を自覚させるものとも言うことが

できようか。この点で、子どもは、表現読みの作業を、読者の人間形成の作業と見ていくことができる。人間形成と言うよりも、人間追求と言うべきか。人間追求にしたがうことによって、人は、自己の人間を成長させることができよう。

人間追求・人間探究の読みとなる、個性的な表現読み、それは、苦難のなかに、よろこびを体験していく作業であろうか。

従来の文学教育での、文芸（文学）を読ませる作業は、表現読みとして、どのように成功せしめられたものであったらうか。私は、文芸（文学）を読む、文芸（文学）を読ませるといふ点で、一般に、表現読みへの考慮がうすかったと思うものである。文芸研究者その人たちが、じつは、文芸を読むと言いながらも、文芸の内容を、ことによると素材を読んではいないか。一読ただちに文芸を論じる、その内容が、文芸読み以前であることを、子どもは、しばしば見せられるのである。そのような文芸読みの影響を受けて、文学教育がおこなわれた時、これは、表現読みを忘れた、内容教育になりがちであった。私は、さきごろ、丸谷才一氏の、国語教科書に関する批判を読んで、つぎのようなことばにひかれた。

“(前略)、今の国語教科書が妙に文学づいていることの反映にほかならない。しかし、文学はことばでつくるものなのだ。国語そのものをしっかり教えようもしないで、なにが文学か。本末転倒もはなはだしい。”

“国語そのもの”と“文学”とをむすんで、私は、「表現読み」を、文学教育のために提唱する。

表現読みの作業方式としては、つぎのようなことを考えたい。

第一作業 表現全局への展望のもとで、たいせつな部分にきい入り、その徹視に徹底することによって、表現全体の統合的な把握におもむく。

表現読みは、読まれるもの（——一つの作品、一さつ書のばあいも）

を、もはや、統一的に読みとり、統合的に把握しようとするものである。——それゆえ、所感、すなわち読後の所感も、ここに当然わきおこってくる。（教材の第一読の直後で、はやくも所感を求めるのは、低い段階での別の要求であることを、指導者は自覚すべきである。）文法読みは、要素の関係をとらえる関係把握であるとも、構造の理解であるとも言ってきたが、表現読みは、その関係把握を越えて——関係を関係としてとらえる（文法読み）のにはとどまらないで——、関係構造を一体視するものである。要するに、深い統合的把握が、表現読みの目標である。いかにも、むずかしい作業にちがいない。

私どもは、全体像をとらえるのに、全体を全体として見ていくこともできるけれども、それよりは、部分からはいつていつて、全体の広野に出るほうが、手順として容易である。いな、手順の論理を求めれば、かならずや、だれしも、部分からの方向を重要視するようになろう。特殊から普遍へである。微視を徹底させて巨視に到達するのは、特殊に徹して普遍を得ることにほかならない。第一作業の方式は、特殊的普遍を求める読解法とも言えようか。

文章の、あるいは作品の部分は、どのような部分にしても、表現全局にかかわらないものはない。が、読解の指導では、表現全体にかかわっていくことの、ことに明瞭な部分に、相手がたをみちびくことは、方法として適切なことである。表現全局のなかの部分には、かならず、つねに、その表現に応じた有力な部分、つよいはたらきを持った部分があるはずである。それを発見させることが、指導上、ことに有効である。人が、対象作品を読んで、ある部分の急所から、ただちによく表現の全局に達し得たとするか。これは、その部分に即しての一読総合法にほかならない。——表現読みの段階においてならば、まさに、一読総合というような考えかたも成りたつ。表現読みは、どのような読みかたをしたとしても、それが表現読みと言えるものであるためには、みな、一読総合的な読みでなくてはならない。

第二作業 全体を直視しつつ統合把握におもむく。

読まれるもの・文章の関係構造全体をそのまま直視しながら、表現全体の深

い統合把握におもむくには、どういう方法をとればよいか。表現の起伏・うねり——抑揚（意味のすがた）——を追っかけていくことが手ぢかな方法になると思う。たとえば、段落から段落へのうねりを、その段落のつなぎめで見ていくのもよい。一センテンスから次のセンテンスへのうねりを、そのセンテンスの接合点で読みとっていくのもよい。ここでの方法は、主として抑揚論的な方法になる。

うねりをおさえていけば、しぜんに、要句・要文へも到着しよう。巨視からの微視でもある。この種の要点が、表現の核心として理解され、そこから、やがて、文章ないし作品の主題もとらえられてくる。

第一作業の微視を徹底させる方向にせよ、第二作業の巨視を内部化していく方向にせよ、いずれは、表現の核心へと、読者はせまっていくのである。

第三作業 深く、人間・社会・思想を読みとっていく。

これは、文学作品の読解としたら、主題を読みとるということでもある。

一般的に言うならば、私どもは、上の第一作業、第二作業の方式をふまえて、批評の世界にはいろいろとする。読解指導としては、相手がたを、ひときわ自覚的に、批評の世界へはいらせることにつとめるべきである。——この作業を、あえて、第三作業とした。

ひとくちに批評と言ったが、読者が、表現を深く把握して、表現のおもしろみを言い、あじわいを述べるのも、すでに批評であるとしたい。主題に関して、読後の想像をつよめ、ついには、作者の設定することもなかった世界へと読者が飛躍することがあっても、私は、それを、なお、健康な批評活動と考える。——表現読みは、想像・創造を大いに可能ならしめるようであってこそ、表現読みである。

人間・社会・思想を読みとれば、読者は、そのところから発展して、さらに思索を進めていくことにもなる。思考の生活が、ここで発展する。このような発展を予約するのが、表現読みそのものである。その思考では、表現されているものの裏がわ、反対がわをもとりあげたりしよう。よいことである。読者

には、このような自由が許されている。（表現読みの場席は、思考生活の訓練の場席であるとも言える。）

表現読みの活動は、それこそ、自己の思考生活の全投影とも言えるのではないか。したがって、ここで、読者は、当然、自己の全人間を養いつつ、みずから成長する。読みに関して言うかぎり、人は、表現読みによってこそ、自己の人間を養うことができよう。表現読みは、まさに高次の読みである。坂本繁二郎画伯は、夜半、便所の窓から月明を仰ぎ、この全一的な経験を胸奥にしずめて、あらたまる日、画布にむかわれたという。さだめし、めいもくするこちで、月夜を描かれたのであろう。まさに、真実追求の画人の道が、そこにあったかと察せられる。画伯は、月明の表現を読むことによって、自己の沈潜の道を知り、ひたすらに、胸奥にあるものを追求して、しぜんのうちに、画布に月夜を描かれた。その画面のなかに、画伯は、自己の全人格を表現されたのである。表現読みの読解指導もまた、坂本画伯の精進の境地に追随するならば、よく、相手がたをして、人間形成の読みかたを、なさしめうるであろう。相手の人間を、成長させることのできる表現読み指導の道に、私どもは徹底したい。

このような思考の生活を目標にした表現読み指導は、けっして容易の業ではない。いわば苦難の道がここにある。が、読みの高次のよるこびというものは、そもそも苦難の道を行って、はじめてあじわえるものではないか。表現読み指導では、相手がたをして、苦難におもむかせる用意がいきり、また、苦難を求めさせ、たのしませる指導がいる。

以上の表現読み作業方式を、以下、事例に即して例説してみたい。

例 その 6 山椒大夫

ちよど岩の面に朝日が一面にさしている。安寿は重なり合った岩の、風化した間に根をおろして、小さいすみれの咲いているのを見つけた。そしてそれを指さして厨子王に見せて言った。

「御覧。もう春になるのね。」

厨子王は黙ってうなずいた。姉は胸に秘密をたくわえ、弟は憂えばかり

をいただいているので、とかく受けこたえができずに、話は水が砂にしみ込むようにとぎれてしまう。

去年柴を刈った木立ちのほとりに来たので、厨子王は足をとどめた。  
「ねえさん。ここで刈るのです。」

「まあ、もっと高い所へ登ってみましょうね。」安寿は先に立ってずんずん登ってゆく。厨子王はいぶかりながらついてゆく。しばらくして雑木林よりはよほど高い、外山の頂とも言うべき所に来た。

(岩波文庫本、36～37ページ。)

「小さいすみれの咲いているのを見つけた」とある。「見つけた」と書かれてあるのに、だれしもひきつけられよう。『山椒大夫』の、上の引用の部分——かぎられた部分ではあるけれども——を、くりかえし読みぬいて、いわば文法読みをねりあげていって、表現の全局を展望し、有力な部分にくいいるとなると、今は、「小さいすみれの咲いているのを見つけた」にくいいることができよう。「小さいすみれ」は、いかにもかれんである。しかも、今は、その「すみれ」が、ようやく咲きいでているのだ。それをゆびさして、姉は言う。「御覧。もう春になるのね。」と。「すみれ」の花は、ひらきゆく世界を象徴するものであった。「もう春になるのね。」のことばも、また、じつに有力な存在である。これに答えて、「厨子王は黙ってうなずいた。」とある。この部分に微視を徹底させても、私どもは、また、「黙ってうなずく」厨子王のすなおさを、ただごとではすまされないものとしうようになる。指導上では、児童・生徒に、この「黙ってうなずいた」厨子王の心境を、ぐいぐいと追求させたらよいのではないか。微視の徹底である。「もう春になるのね。」という姉のことばと、「黙ってうなずいた」弟の態度と、この二つのからまりあうものを読みこめていけば、ここ以後の『山椒大夫』の全表現も、「表現読み」しやすくなるのではなからうか。「小さいすみれ」を設定する作者の用意は周到であった。（——「ちょうど岩の面に朝日が一面にさしている。安寿は重なり合った岩の、風化した間に根をおろして、」と、前おきがつづられている。）

このところを劇でやらせてみるとしたら、安寿が「小さいすみれの咲いているのを見つけた。」、その時の表情・挙動を、演者が、どのように演じてくれるかを、まず見つめることにしたい。それから、「御覧。もう春になるのね。」では、「御覧。」の一ことばを、安寿役が、どのような力に入れぐあい、どのような調子で発言するかを見たいものである。演者の、自己判断によるしぐさ・せりふを、指導者は、きたえ深めていくことになる。

例 その 2 俳句——『燕村集—茶集』から

（『日本古典文学大系』本による。125ページ。）

牡丹散て打かさなりぬ二三片 燕村

この句の表現読みで、第一作業のはいりかたをすれば、私は、やはり「二三片」を徹底的に追求させたいと思う。「牡丹散て打かさなりぬ」と、自然態表現のとめかたをしておいて、その後、「二三片」と端的に述べてある。「ぬ」どめのあとに、「二三片」とあるので、この「二三片」が、とりわけ、くっきりとしてくる。そこで、「二三片」の花びらの、いきいきとしたようすが、しぜんにはほうふつとしてくるのである。おそらく、大きい形の花弁でもあろう。——そのようなことも察せられる。これらが、きっと、色彩あざやかなのである。「二三片」と端的に言いきったことばづかいが、そのようなことを私どもに考えさせる。

要するに、この句の表現全体からは、けんらん（絢爛）たるおもむきがつたわってくる、と、「表現読み」されるのである。

例 その 7 徒然草（第百十七段）

友とするにわろき者、七つあり。一つには、高くやん事なき人。二つには、若き人。三つには、病なく身強き人。四つは、酒を好む人。五つには、たけく勇める兵。六つには、虚言する人、七つには欲ふかき人。

（『日本古典文学大系』本による。184～185ページ。）

これだけをとって、表現読みの第一作業のはいりかたを試してみる。七とおりの言いかたがしてあるなかで、「三つには、病なく身強き人。」とあるのが、と

くに、私どもの注意をひく。——ここには、すでに年をかさねている私の人生観があるか。(したがって、たとえば、中学生を相手とする、この指導では、かれらが、どの項目をいちばんふしぎに思うか、考えさせることにすればよかろう。)「病なく身強き人」ならば、かんたんに考えれば、じつに、友とするのによい相手ではないか。だのに、作者は、これを「わろき者」としている。この、意外とも言えるような作者の指摘に、じつは、作者独自の人生観がある。そこを、作者の身になって追求していけば、やがて、ここからも、よく、作者がこの七とおりのものを列挙する心理が深く読みとられることになる。すなわち、この表現読みをしたのはすことができる。

例 その 3 母の日プレゼント

小四 女子

きょうは、土曜日。

あすは、母の日です。

わたしは、なにか、プレゼントを、あげようと思って、さいふの中をのぞくと、百二十円しかなかったので、おとうちゃんに、

「おかあちゃんに、エプロンこうてあげようおもうのに、おかねがたらんのんよ。五十円かしてえ。」

というと、おとうちゃんは、だまって、さいふをあけ、だしてくれた。

「おとうちゃん、なんぼぐらいである。」

ときくと<sup>(ママ)</sup>

「百円か百五十ぐらいであろう。」

といっておしえてくれた。

「しゅうじへいくけん、そのついでにこうて<sup>(ママ)</sup>ことうわい。」

わたしは、いった。

それから、おとうちゃんといっしょに、田のところまでいったら、たえちゃんがきよったので、いっしょにいった。

たえちゃんに、

第八章 読解の原理と読解教育の原理

「おかあさんへのプレゼント<sup>(ママ)</sup>なににするん。」

ときくと、

「わからん。」といったので、わたしは、「エプロンにしようと思ひよんよ、なんぼもっとな。」

ときくと、たえちゃんが、二百五十円もっていたので、すぐかえり、

「もう五十円ちょうだい。」という、おとうちゃんは、まただまって、さいふから百円だしてくれた。

それをもち、いそいでいったら、まだはやかったので、エプロンをかいいいった。

おばさんが、いろいろなのをだしてくれて、そのなかからえらぼうと思っても、えられませんでした。

それで、おばさんに、四十二、三の人じゃたらどがなんがええとききました。

おばさんが、いいのをえらんでくれました。そのねだんは、百八十円だったので、ふたありがいっしょのをかいました。

やがてしゅうじもすみ、かえり、つぎのあさおかあちゃんに、

「はい、かあちゃん、プレゼント。」といってわたすと、

「なに。」といって、あけてみて、

「エエノ。」といってすぐまた<sup>(ママ)</sup>。

「なんぼした。」とつけたした。

百八十円というどびっくりしたようだった。

そのよる、おふろからあがって、あててみていた。

「にあう。」ときいたりしていた。

<sup>(ママ)</sup>「ほんとに<sup>(ママ)</sup>」うれしそだった。

『うしお』第188号 1969・6・21

第一作業にしたがって、これの急所にとりつくとしたら、私は、この文章のおわりごろの、「そのよる、おふろからあがって、あててみていた。」にとりつ

くことにしたい。お母さんは「百八十円というとびっくりしたようだった。」の「ようだった」で一段落なのであるが、「そのよる」のことである。「おふろからあがって」、お母さんは、「あててみていた」のだ。「母の日のプレゼント」で、いろいろないきさつがあったが、これで、いよいよめでたしである。女の子のつづった「母の日のプレゼント」の文章であってみれば、じつに、この「そのよる」、お母さんが、ややほにかむかのように、ふろあがりにあててみたりするところを急所と見たので、適切なのであろう。ここをおさえると、この作文のおもむき全体が、よくわかってくる。（表現全体の性格が、よくとらえられる。）すなわち、表現読みが達成される。

例 その 1 かがみ

小二 男子

学校から、かえって かがみをみた。

土の はなひげがはえている<sup>(ママ)</sup>

ぼくは、いばってみた。

おこって<sup>(ママ)</sup>みた

ないてみた。

おかしくなってふきだした。

やっぱりわらうとたのしいな。

かがみはいいな。

いつも、みんなのまねができるから。

『うしお』第189号 1969・7・19

これについては、第二作業のはいりかたを考えてみる。この詩は、読むだに調子がよい。「ぼくは、いばってみた。／おこって<sup>(ママ)</sup>みた／ないてみた。／おかしくなってふきだした。／やっぱりわらうとたのしいな。／かがみはいいな。」といった調子である。この詩を批評した先生も、「リズムカルな、たのしいしです。」と述べていられる。全体の調子がそうなので、私どもは、この全体を直視しながら、構造のうねりをたどることになる。拍節的リズムは、ことばの

音数をかぞえてみると、そうかとよくわかってくる。かぞえてみよう。「ぼくは、いばってみた。」は3音・6音である。「おこってみた」<sup>(ママ)</sup>は6音、「ないてみた。」は5音、「おかしくなってふきだした。」は7音・5音、「やっぱりわらうとたのしいな。」は4音・4音・5音である。「かがみはいいな。」は7音である。行から行へと、この詩は、拍子よく音数律の波をうたせている。いわば、明るい気分の抑揚が、波うっている。そこに、この詩独特の意味の世界がある。読みの結果として、明るい気もちでたのしんでいる作者像がとらえられたら、表現は読めたということになる。

例 その4 わたしの好きなことば

中二 <sup>(ママ)</sup>一同

わたしは、ミケランジェロの「わたしはもうだめだ。四時間も眠るようになった。」というのを見て驚いた。しかも、起きている間は仕事をし<sup>(ママ)</sup>て、よくそれだけ精力的に働いたものだと思う。また、それだけ働いて四時間眠るだけで、どのように健康を保ったのだろうか。わたしは、四時間しか眠らなかったら学校へ行くと、ねむくて字がかすんで、あくびが何回も出るのに。

それにこの人は、たった四時間眠るだけで、もうだめだと言っている。すると以前は、わずか一、二時間ぐらいしかねていないのではないだろうか。一日、二十四時間で一、二時間ねて<sup>(ママ)</sup>。毎日毎日二十二時間も仕事をしていたことになる。そんなにも多く何の仕事があったのだろうか。この人は、彫刻、画家ではあるが二十二時間の毎日を彫刻や絵を書いていたのだろうか。あきもせず<sup>(ママ)</sup>。まったく不思議だ。

私は、今日この人が生きていて、この人に会えば見せる顔がないように思う。

私は、平均七、八時間は眠るし、起きている間はマンガを読んだり、テレビを見たりして、残った時間で勉強するだけだ。その勉強も先生から言われた課題だけで終わる。このミケランジェロの足もとにもおよばない。

ほんとうに恥ずかしく思う。そして、ミケランジェロの前では、きっと顔を伏せることだろう。

これからわたしは、七、八時間眠っても、起きている時間だけは、一秒一秒を大切に、一生懸命勉強して、少しは、ミケランジェロの足もとにおよぶようになりたいと思う。

『潮』第188号 1969・6・21

これについても、まず、第二作業のはいりかたを考えてみたい。やはり、全体が、一つの意味の世界として波うっている。とりあえず、段落から段落へと、抑揚がたどられよう。この意味の世界、抑揚の世界を全体的に直視して、しかも、統合的な把握をねらうとしたら、これを読みかえすうちに、私は、要句、「思う」と「わたし（私）」とに出あう。そこで、こんどは、「思う」と「わたし（私）」によりかかりながら、また、全体の直視をかさねていく。——つまり、表現の抑揚を読みたどっていく。「思う」は、どんなところに出ているか。第一ばんめのは、第一段落にあって、「よくそれだけ精力的に働いたものだと思う。」とある。第二ばんめのは、なかばごろにあって、「私は、今日この人が生きていて、この人に会えば見せる顔がないように思う。」とある。三ばんめの「思う」は、おわりから二段落めにあって、「ほんとうに恥ずかしく思う。」とある。最後の「思う」は、最後の段落にあって、「これからわたしは、七、八時間眠っても、起きている時間だけは、一秒一秒を大切に、一生懸命勉強して、少しは、ミケランジェロの足もとにおよぶようになりたいと思う。」となっている。作者は、「わたしの好きなことば」におどろいて、やがて、しきりに、みずから「思う」ことになった。「思う」のは、すなわち「わたし（私）」である。というわけで、この文章では、「思う」と「わたし（私）」とが、かなめのことばになっているのである。最後の一段落が、「わたし」にはじまり、「と思う」におわっているのは、意味が深い。

文章全体の意味の進行、抑揚の展開を、全体直視でおさえていって、要句・要文に、まぎれなく、行きあたることができたなら、その文章表現の世界は、読

者として、まさに獲得することができたものとしてよい。

なお、この実例に関して、第三作業を考えてみたい。だれしも、この文章につけば、作者によりつつ、作者とともに、また、作者からはなれても、しだいに、自己の思索をのばしていくことができよう。この「わたしの好きなことば」の一文は、批評読みの、また思索読みの、好個の材料である。指導上では、すかさず、この点に、生徒たちを導入したい。

以上、例説をおえて、さらにつけ加えるならば、一つには、朗読の問題がある。さきにもふれたが、朗読はまさに表現読みの音声活動である。表現の意味・抑揚を読みあげていくのが朗読である。抑揚に即して言うならば、抑揚の特色がよく出るように読みあげていけば、それが朗読とされる。このさい、読者の生理的な音質や音量その他はほとんど問題にならない。読者がきびしく追求した表現読みを、心をこめて実現するならば、それがあっぱれな朗読になる。

読むことが、ただに音声を発することにとどまったり、とかく聞かせる意識の読みになったりするのとは、どの段階での読みであっても、朗読の名にはあたらないことである。表現読みを、自己になっとくさせていく境地で、自己のために読むのが、朗読である。多少とも、聞き手を意識しはじめると、読みにすきができてくる。——それは、もはや、朗読の名にあたらないものである。

世に言う朗読調などというものは、今、とることができない。朗読の意義に徹するかぎり、朗読に、そのような固定的な調子があるとは思われないからである。古典の朗読などで、たとえば源氏や平家についての、ある型の、読みかたを、聞かされることがあるが、私は、あのような読みを、「朗読」とはしていない。ものの内部生命をとらえ、それを読者がうたいあげたとき、その読みを、私は、朗読と見る。

このような朗読を予定する表現読みは、要するに、読みの最善のもの、最高のものとされる。

こういう表現読みが、さきの、文法読みとしたものを、強固な前提とすべき

ものであることは、ここにまた、強調されなくてはならない。表現読みは、けっして、情味本位、気分本位のものではなくて、文法読みのきわまったところに展開せしめられるものである。——論理的追求をほかにして、表現的的確なとらえかたはあり得ない。文法読みの深化の極限に、表現読みが花ひらく。

文学作品の表現読みともなれば、それは、さきにもふれたが、文芸の世界の把握を目ざしての、もっとも厳粛な表現読みにならなくてはならない。丸谷才一氏は、『群像』（昭和46年2月号）の「文学表現としての言語」という座談会のなかで、「文学教育じゃなくて、言語教育をやってほしい。」と述べていられる。文学を理解させるがためには、言語教育をやってほしいとせられる。また、丸谷氏は、この座談会のなかで、「篠田一士氏が、こどもの詩をのせることに非常に反対して、言語教育に徹すべきであると言ったそうですが、」と述べていられる。文学者たちが、かえって、強力に、言語教育を説いていられるのから、私どもは、おしえを得たい。ここの「言語教育」ということばを、私は、今、「文法読み」ということばにかえさせていただいて、厳粛な表現読みのために、文法読みを強調したいのである。表現読みを、いやがうえにも重視するがゆえに、文法読みを重視するのである。

## 五 読解指導と読書指導との一元化

読解教育——解釈作業指導——の原理として、私は、第五に、「読解指導と読書指導との一元化」を立てたい。

読書とは、書を読解<sup>ユンダイク</sup>していくことにほかならない。読書の書とは、書きもの（じつは書かれたもの）であって、これは、一ページのものでもよければ、一行のものでもよい。それらを読めば、ことはすなわち、読書となる。

読解なくして読書はあり得ない。私どもは、読書では、もっともふつうに、読解という方法をとっている。書を読んで、感想を述べたり意見を述べたりすることが多いが、それは、まさに、読者の、「書」を読解してのことである。——私どもは、つねに読解している。（その深度に大小はあるとしても。）

理解のいとなみは、個人個人の解釈の活動にほかならない。読書——広い意味の読書——して、ものを理解する時には、私どもは、例外なく、その文章を解釈している。すなわち、読解している。

読書生活の指導としては、読解する「読書生活」を指導する、というたてまえがとられるべきである。

これまでのところでは、読解指導が、読書指導からひきはなされがちであった。読書指導ということが大きな論題となってくるとともに、図書館教育の研究も発展して、そんなところから、かえって、読解指導は区別視されるようにもなった。これは、読解指導のために、不幸な推移であったと言わざるをえない。

読書の生活をむこうにおしやっでの読解指導が、ただの読解技術的なものの指導におちいりやすいことは、言うまでもなからう。ここには、読解の指導が、おのずから、読書生活の教育を含むはずのことが、明らかである。読解教育は、そもそも、発展的に、あるいは内容的に、読書生活の教育へと、高められていくべきものである。

さて、読書という読解生活は、読んで意味の世界に沈潜しようとするものであり、したがって、また、意味の表現としての抑揚を、その抑揚波のまにまにたどっていこうとするものである。それゆえ、読書生活においても、つねに、読解の諸原理が生かされなくてはならないとされる。読書という読解生活の指導、ひとくちに言って読書指導にあっても、さきの三段階法を、重要な方法としてしつけていくべきことが考えられる。

一般には、読書生活というものが、受身的な生活であるかのように考えられがちであろうか。読書指導もまた、受身の生活の指導にもなりかねないありさまである。——そのような指導のなかでは、読解の三段階法などという、ことごとしいものは、思いつきようもないほどである。問題は、受身本位の考えかたにあらう。（——受身本位の読書観なので、読書生活を考えても、なにか一さつのぶあつい本でも読まないことには、読書にはならないもののように、思

いがちなであろう。) 私は、このような受身的な考えかたを是正する指導を、重要視する。この指導は、読書生活の指導、あるいは読解の指導に、表現力の指導をうらづけることによって、しはたすことができるのではないか。本来、理解力と表現力とは、表裏一枚のものである。理解力の高まるためには、背後の表現力もまた、高まらなくてはならない。

表現力指導を、読解の指導にうらづけるにあたっては、表現力の指導法として、読解指導(読書指導)に考えられる三段階方式を、また、援用してはどうか。

読みでの素材読みに対しては、表現指導での素材書きということが考えられる。文法読みに対しては、文法書きということが考えられる。表現読みに対しては、表現書きということが考えられる。素材書きは、書きたいものを、これとこれというように、たしかにとらえる段階である。文法書きは、とらえた素材を文章に生かす手だてを考え、考えたことを実現する段階である。言ってみれば、文法書きは、知的操作にあたる。最後の表現書きが、知的操作をふまえた情的操作であるべきことは、もはや明らかであろう。文法書きの態度、あるいは用意が高められると、飛躍的発展的に、表現書きが開けてくる。表現書きは、つまり、知即情の書きかたと言うことができよう。

修辞法という考えかたは、文法という考えかたに近い。素材をふまえての修辞は、教育上、知的に一般化することのできるものである。修辞法の吟味のさきで、各人に、随意の、修辞法からの脱却をなさしめる。そこで、おのおのの個性的な表現書きができよう。表現書きは、修辞法の力点によりすがりつつも、また、そこから脱却することによって、個別的に、うちだすことのできるものである。表現書きによって、個人個人の表現の妙味は発揮される。

表現力指導で、このように、三段階方式の指導理念を持つことになれば、それがまた、読解指導での三段階法指導を、よく深化せしめることになる。

※ ※ ※ ※ ※

読解、理解が、高次のもの、深いものであればあるほどたっといことは、言うまでもなからう。読むしごとは、深く考えるしごとのはずである。（——読むことに、深く考えることがともなって、はじめて、人は、読むことによって、自己の人間を形成することができる。）それなのに、世上、人間形成を言う国語教育が、深く考えながら読む活動を、しばしば軽視している。理解しながら速く読む能力などとも言われてきた。「速く読む」とは、無条件には言えないはずである。ものが「速く読む」ことをゆるさないものであるならば、私どもは、速く読んではならない。「読解」と「読書」とを、かんたんにわけてもきたのは、みな、読むしごとを、かならずしも、深く考えるしごととは考えなかったからではないか。読解が技術的なものとされればされるほど、これは、深く考えるしごとからはなして考えられもしてきたであろう。

私どもは、どこまでも、深く読むことを重んじたいと思う。そして、そのような読みに、もし時間がかからねば、それはたっといことだとしたい。時間をとることなくして、早くも深い読みにはいっていくことができれば、それは、読みとして理想的である。深読、速読、熟読を、あらためて、私どもの読書生活の内面の問題としたい。

「読むとはどうすることか。」との問いは、いくどくりかえて自己に投げかけてもよい問いであろう。この根源的な問いがおろそかにされたままで、読みの技術が考えられたりして、とかく、浅読や速読の弊が生じた。また、読書一般に関する誤解も大きくなった。

世に、受身的な読書観の、今も多いのからすれば、読むことの真義をなっとくすることは、今なお一般の課題であるとしてできようか。読解教育は長い歴史を持ち、今日、いわゆる読書教育もさかんであるけれども、それらがそうであればあるだけに、読解指導・読書指導は、今日、だじな反省期をむかえなくてはならないのだと考えられる。——今のままでは、一種の危機的状態がつづくのではないか。

「書を読む」ために、——もっとも広い意味での読書のために、私は、つき

のようなことばを、自身に言いきかせている。

○もっとも純粋な気持ちで、——心を洗われるような思いで、ものを読むことができるのが、いちばんしあわせな読書。

古典を読んでも。

現代のものを読んでも。

読書生活の指導の端的な目標を、私は、この点におきたい。

高雅な読書精神に燃えつつ、読解教育と読解との日々を持つことができるようであれば、指導者も、また指導を受けるがわも、じつに幸福なことであろう。

## 第九章 「話す」の原理と「話す生活」 教育の原理

### 第一節 「話す」の原理

#### 一 第一原理 話す活動の自己展開性

私どもの話す活動は、独特の自己展開性を有している。

「話す」ことは、すでによく言われてきたように、「放す」ことである。相手に向かって、ことばを直接に放しかけていくのが、「話す」活動である。話し、放して、意味を相手に訴えるのである。

話して、私どもは、相手に、意味作用の作用線を伸ばしていく。——この線を、話者の自己から聞き手の相手につなぐ。こうして、双方間での、いわゆるコミュニケーションを成立させる。

話線を張ろうとするとき、現に、目の前に、相手がいるのであるから、単純に、こちらのつごうどおりに、これを張りわたすことはできない。こちらが話しても、放しても、相手がつかまえてくれなければ、「話し」「放し」は成立しない。相手あっての「話し」「放し」である。私どもの話す活動は、つねに強力に、相手に支配され左右されていると言える。話し手は、予定の話しを進めていこうと思っても、かならずしも、それを実現することができない。いつしか、あるいは意識して、相手に自己を合わせて、話しをしているのである。相手に支配される、一種ふかしぎな、話す活動の展開である。話者自身が、意のままを通しかねるところに、話す活動の、独特の自己展開性がある。

## 後編 指導原理

書く活動にしても、じつは、こちらのかって気ままに書けばよいというものではない。小説の作者にしても、書くさいは、かならず、読者群を予想している。いわば、受けとり手を考慮して、人はものを書きあらわす。この点で、やはり、書く活動も、相手によって左右されると言うことができる。それにしても、面前に相手がいるといないとでは、相手に支配される状況が、おおいにちがう。話す活動は、書く活動のばあいとはおおいにちがった条件のもとで、文字どおり、対他的他律的にいとなまれる。話す活動での、独特の自己展開性が、ここに認められる。

本来、意味作用の展開は、話すばあいも書くばあいも、自己展開性に生きるものにちがいない。話す活動のばあいにしても、私どもが、もっとも自由にものを考えるばあいなど、まことにのびのびと、自己の想を展開させている。話しているうちに、想は、思わぬ方向にも伸びていく。このようなばあい、私どもは、自己の思想の発展を感じもする。「話す」活動の、本来的な自己展開がここにある。(書く活動についても、同じようなことが言える。) そうではあるが、話す活動では、さらに、その上に、前述のような、他律による自己展開が考えられるわけである。二様二重の自己展開が認められるがゆえに、話す活動に関しては、とくに、その「自己展開性」が原理視される。

### 二 第二原理 人格投影の直接性

話す活動は、話者の人格を、相手に向かって直接に投影する。

「話す」「放す」には、面前の相手がある。考えてみれば、対話(相手が一人であろうと二人以上であろうと)の現象は、いかにも妙な現象である。人間と人間とが向かいあって、音声言語をやりとりする。まことにふしぎな状況である。この対話関係の、なまなましい現実に対応して、話す活動での、相手に向かっての、全人格の表白は、顕著である。(もとより、相手がた、聞き手の全人格もまた、こちらに投影されるのであるけれども。)

「話す」のは、いかにも、人まえでの全人的行動であると言える。「話す」（放す）は、からだぐるみで話すのである。からだの動きのひとつひとつに、その人の人間が出てくる。——話す活動での、人格投影の直接性が、ここに明らかである。

書く活動にしても、——それが文字面だけで人に伝わったとしても、これまた、書き手の人格を投影するものにはちがいない。しかし、このばあいは、その投影が直接的だというのには、難点がある。これに対して、話す活動のばあいは、文句なしに直接的である。それゆえ、話しでは、音声の強弱高低はもとより、音声の波——抑揚——のひとつひとつも、みな、わけなく、話し手の内面的なものを、相手に伝えていく。話す活動は、まったく、おそるべき人格投影活動である。

こういう点から、私どもは、しぜんに、話す活動の品格を問題にすることができる。つねに、さっそく品格が問題になるのが、話す活動である。「人格投影の直接性」は、「品格表現の直接性」と言いかえることもできる。

### 三 第三原理 話す内容の精神性

第三原理としては、「話す内容の精神性」を立てる。

話す活動は、その内容を生命とすべきものである。内容の深いことが、もっともたっとい。話しと話すこととは、内容によって価値づけられる。

ここでは、「話し」「放し」の技巧面に、人々の注意がかたむきがちなのを、警戒しようとしている。私は、技巧をすてて内容を、とも言いたい。技巧に偏すれば、その話しは、おのずから、内容のない、品位の低いものになると考えられる。

もっぱら内容を深めていこうと努力することが、話す活動での正当な努力であるとされよう。人間の話す誠実さが、そこにあると考えられる。——その誠実が重んぜられれば、おのずから、話す活動は、品格の高いものになる。誠実の語は、徳目を表示するもののものであるけれども、自己の全人格を、相手

に向かって直接的に投影する「話す活動」での、内容深化の正確な努力は、まさに、話す活動の誠実と言うよりほかに、言いようのないものである。

話しの音声は、あくまで内部化させられるべきものである。つまり、内容をもってつよくらうちされるべきものである。音声そのものに傾けば、話す活動は、技巧的なものになる。自身の音声を、うちこえていく気もちで、——音声のとりこにはならないようにして（むしろ、音声にはとらわれないで）、話すべき内容へ内容へと沈潜していけば、しぜんに、話す音声の内部化が実現される。

自己の全実質をかけて音声を内部化していくとき、そこには、その場にしぜん、内からの音声の、抑揚がわきおこるであろう。それは、意味の抑揚そのものにほかならない。

#### 四 第四原理 音声抑揚の表示

話す活動は、最後的には、「音声抑揚の表示」となる。ここに、私は、話す活動の第四原理とすべきものを認めたい。

話す活動での、人間の内面から出てくる声、すなわち、内容にじゅうぶんうらうちされた音声は、まさに内容表現の音声相として、意味抑揚の波をえがく。この点では、話しのことばというものは、舞のようなものとも言うことができよう。舞は、心のたけを身体的活動に訴えて、舞の舞台に、人間姿態の抑揚をえがく。舞にセリフがともなえば、そのセリフもまた、舞である。（舞と言えるように、セリフが抑揚の波をえがいていく。）私どもの話す活動も、たとえば、舞での、全抑揚表現のようなものである。表現内容にあわせて、私どもは、音声化を抑揚波にしあげていく。

話しことばの音声は、きれいな抑揚になって、相手の耳だ（耳朶）を打てば、これは、話しことばの音楽とも言うものである。私どもには、話す活動の音楽性とも言うべきものが、あってしかるべきではないか。

## 第二節 「話す生活」教育の原理

### 一 自己を追う「話す生活」を

「話す生活」教育の原理を求めることは、容易でない。話す生活が、いかにも卑近な、しかも広くて深い、私どもの毎日の生活行動だからである。

私は、ここに、「話す自己をみずからさらに追いかけていく話す生活」を、教育上、根本的にしつけることにしてはと考える。したがって、今は、「自己を追う『話す生活』を」というのを、「話す生活」教育の第一原理としたい。

人は通常、無作為に、なにげなく、ものを言いがちである。が、「話す生活」の教育ともなれば、ありきたりの、その「話す生活」に、いわば徹底的な反省を加えさせることが必要である。話している自分を、さらに、自分が、追いかけていくというような生活態度をとらせることが、たいせつになってくる。

このような、自己を追う追いかけは、可能なことである。すこしく心を用いれば、私どもは、日常、一種の興味をさえおぼえながら、このような追いかけをしていくことができる。

話す活動の、独特の自己展開性は、すでに前節で明らかにした。話す自己を、さらにもうひとつの自己が追いかけていくのは、つまり、言うところの自己展開性にしたがって、さきに行く自己を、もう一人の自己が追いかけていくのである。（——これは、意味作用の展開を、みずからとらえていくということでもある。）展開する自己を、さらに自己が追いかけていくなれば、さまで無軌道な自己展開は、おこさなくてすむのではないか。追いかけるのは、自己展開への自己規制である。このような規制によって、私どもは、まぎれなく、話す文化を創造していくことができよう。話すことによって、実績をあげていくことができよう。奔放な自己展開がおこなわれるばあいにも、それが、文化の創造に無縁であっては、意味がない。文化の生産にかかわっていくようであ

## 後編 指導原理

るならば、それが、どのように奔放な自己展開であろうとも、じつはまた、展開する自己をさらに追いかけていく自己のはたらいていることが考えられる。

私は、旧来、「ことばを見つめる」と言ってきた。ここに第一原理とするものは、「ことばを見つめる」生活と言いだわすこともできるはずである。

こうした原理観は、「話す生活」教育にかぎらず、「書く生活」の教育、作文の教育に関しても、適用されてよいものである。さらには、「聞く生活」の教育に関しても、「読む生活」の教育、読解の教育に関しても、適用されてよいものである。が、「話す生活」は、わけても、相手の人間を目の前においての直接的な言語行動なので、他律的にも、乱れやすい点があり、しかも、「聞く生活」に比しては、積極的に動かなくてはならない表現行為なので、ここに、「自己を追う」といったような教育観点が、格別に重要視される。

むかしから、ことばをかみしめる、ということが言われてきた。だいたい、これは、聞くことに関して言われがちであっただろう。私は、今、「話す生活」に関して、「ことばをかみしめながら話す」ことを、「話す生活」教育の根本原理として考えようとしているのである。その、かみしめることを、日々の生活の中で実践していくことのできる能力を、児童・生徒の身につけさせたい。

## 二 対人意識の正確な高揚

「対人意識の正確な高揚」を、「話す生活」教育の第二原理としたい。

相手がたを、それぞれの人格として待遇する心がまえをしつけることが、重点になる。話す生活者としての私どもは、まさに相手がたを、人格者として尊重すべきである。もっとも広く考えて言うならば、私どもは、人をも物をも人格視すべきである、と言えよう。このような人格視は、俗に言う「気をつかう」とはちがう。また、「人のことに神経質になる」のともちがう。それらは、「対人意識の正確な高揚」には属さないものである。それらを排除して、まさに正確に対人意識を高めることが、「話す生活」教育のうえで、原理的に重要視さ

れる。

対人意識が正確に高揚されて、話し手が、「その場に合やす」ことができるようになるのがのぞましい。「その場に合やす」ことの、なんと人間的であることか。「対人意識の正確な高揚」は、「その場に合やす」人間行為の振起ということになる。

その場に合わせてものを言い、相手がたをまさに人格として尊重しつつ話すのは、まことに、相手をしあわせにしようとする言語生活である。私は人間の言語生活の目標を、「相手を幸福にする言語生活」におきたい。これまた、話す生活に限ったことではないけれども、むぞうさな発言に流れがちの「話す」「放す」生活に関しては、とくに、相手を幸福にする言語生活のしつけ（教育）を言いたい。

人を幸福にすることばは、「愛のことば」と言えるものでもあろう。考えてみるのに、私どもは、本来、「愛のことば」を持っているようである。すでに、人間として、人間のことばを保有しているからである。人間は、本来的に、他とかかわっていくものではないか。そこに、無二の用具として、ことばがうまれた。この、人間本具のことばは、人間が人間にかかわっていくための、「愛のことば」であるにちがいない。ただ、人々の現実の生活では、ことばが、かならずしも、「愛のことば」ばかりにはなっていない。教育は、そのような社会の中で、本来、人間のことばのあるべきすがたを、ことばの生活者たちに、自覚させていくべき、崇高な任務をになうものである。

以下にしばらく、「人間のことばは愛のことば」であることについて、例話をかかげてみよう。

ある時、一つの大学で、学長が、入学式のあいさつを述べた。その場所は、いわゆる大学紛争のさなかのことで、町なかの一小公園だった。学長の話しが、時節がら、緊張度の高いものであったことは言うまでもない。が、その、やや長い話しがおわるところで、学長の口からは、“どうもありがとう。”とのむすびことばが、しぜんに出た。じっと聞き入って、そこまできた私は、その

“どうもありがとう。”のひとつことに、はっとなり、あらためて、それまでの話しの全体を思いかえした。——ほのぼのとしたものの、むなぞこにしむのをおぼえた。学長の最後のひとつことは、おそらく、多くの聞き手を幸福にしたであろう。

私どもが、役所にいくと、窓口の人が、“なんですか。”と言う。ときに、“はい、いらっしゃい。なんでしょうか。”と言ってくれる。私どもは、のちのばあい、‘ああ、来てよかった。’と思う。「なんですか。」の問いかえしと、「なんでしょうか。」の問いかえし、それらには、みな、特定の文アクセント（抑揚）が見つが、その結果、両者は、どんなに、待遇価値のちがったものになることか。

ほんのわずかなことばづかいによっても、ずいぶん、心のこまやかさを表現することができるものである。友人から聞いた話しだが、かれが旅から帰ったのこと、“あさっては、ぼくの誕生日だね。”と言ったそうである。それに答えて細君は、“そうですよ。”と言ったという。聞いて私は、いいことばだなと思った。“そうですよ。”でも、ひとかどの返事ではあったはずだが、“そうですよ。”と答えたのは、やはり、その細君の心づかいのこまやかさ、あるいは、しぜんの深い愛情であった。“のよ”がまさに、「愛のことば」だと思われる。——ひとつことばが、だいじである。（「愛のことば」は、むしろ、ひそやかなものでさえもあるのではないか。）

私の一、二の経験を述べてみたい。九州の福岡駅の改札口で、あわてながら、乗る汽車の発車時刻をたしかめた時のことであった。相手の人は、てばやく、正確な時分を教えてくれた。そして、“ハヨ行カント、オクレマスヨ。”と言ってくれた。私は、10時のつもりだったのが、9時55分発車だったのだ。“早う行かんと、おくれますよ。”の親切なことばが、私の耳をつよくうった。‘こんなことを言われたことが、あったろうか。’などと思いかえしながら、ホームにかけあがったのだった。

同じ、汽車の例ではあるが、これは、車中で経験したことである。例の車内

売りの若い女性たちが、売りながら通っていく。こちらの車輛からむこうへ出ようとするとき、一男性乗客が、“オーイ。シメテ イカン カイ。”と叫んだ。じつは、売り子さんたちよりもさきに、開けばなしで行った男性があったのだ。どなられてもよいのは、そのほうの男性のはずである。売り子さんたちは、まだ、戸口を出きりもしないところだった。どうなることだろうと、私は、注意した。ところが、売り子さんの一人が、答えて、“すみません。”と言ったのである。聞いて、じつにところよかった。

なれっこの、日ごろの生活の中では、情はあってもことばはぞんざい、というのが、むしろおきまりのようなものかもしれない。中国新聞の45年12月22日の「こだま」欄に、おもしろい文章が見られたので、ここにお借りしてみる。

食後の片付けの最中、流しで手がすべり「ガッチャン」。主人や子供たちの目が集中する。瞬間の静寂を破って「バカッ」「またやった」「不器用!」「そそっかし屋」とそのつど、どれかのことばが飛んできたものである。結婚当初は涙をため、おどおどしながら片付けたものだが、二十年もたつと「少しはこわさんと店屋さんが立ちゆかんからね」と口答えしながら片付けるようになった。

このたびも主人の怒声が飛んでくるものと思いきや、間一髪を入れず高校二年の二女が「お父ちゃん本当に愛情があるんなら、ここでまずケガはなかったかと聞くものよ」と言った。思いがけないことばに私は一瞬主人を見た。「母ちゃん、ケガはなかった?」と少し間をおいて主人が言った。

「まあ、寒けがする」家中がどっと笑いころげた。

私は笑いながら飛び散ったかけらを片付ける。わが家の亭主関白である主人が、子供の冗談に素直に耳を傾け、それに合わせてくれたのは何としてみてもうれしかった。ふっと幸福感がわいてくる。ありがとうよ子供たち。ありがとうお父ちゃん。しかし、たぶんこれっきり。またそそうした時には、相変わずの怒声が飛んでくることだろう。

(呉市・主婦・41歳)

“バカッ。”というも、「愛のことば」かもしれない。ただ、たしかに相手を幸福にしうるだろうという見さかひのつく範囲で、これを言うのが、「人間のことばは愛のことば」の生活になるのではないか。

これは、話しことばではなくて、書きことばの一例であるが、参考までにかかげてみる。新茶の包みの中には書いていた、広告の案内書きである。おわりのほうにこうあった。

新茶はことし生れた、やわらかな若芽です。いたわりの気持で沸騰したお湯の温度をやゝ下げてお注ぎ下さい。

「いたわりの気持で」とあるのにびっくりした。これまで、お茶を入れるのに、ただなんとなく湯をさした自分の過去が、しみじみと思いかえされた。‘そうだ。お湯をかけられるお茶のはっぱも、生きものなのだ。むぞうさに、かまわず熱い湯をかけてよかろうか。’「いたわりの気持で」という案内のことばは、まさに私の生活の一点を改善してくれた。お茶の葉に湯をそそごうとするたびに、私は、「いたわりの気持で」を思い出す。——私は、生活の大きな幸福をとりもどした。いや、めぐまれたわけである。

きまりきったことばの中に、ふいと、特別なことばがはいってくるのを聞くと、そのひとことばに、私どもの心はなごむ。いつかラジオで、初級英語の講師先生が、聞き手たちに、添削テストを受けるようにと呼びかけていられた。その呼びかけのむすびが、“たのしみに待っています。いっしょうけんめい採点しますから、どうか応募してください。”というのであった。「たのしみに待っている」と言われて、なにげなく聞いていた私も、はっとなった。‘ああ、そうだったのか。’と、あらためて、この先生に心ひかれたのである。先生のひとことが、型どおりに添削テストを受けがちな私どもの心を、あたたかくつつんだ。

これは、一つの深刻な話題である。あるとき、広島百貨店の地階売場で、女性店員が、電話で会話するのを聞いた。（私どもの買い物を取りあつたてくれた係り員が、やがて、電話についたのである。）

“十時マデニヤ 帰ンサイヨ。  
タベズニ 待ットクケン。”

どうやら、この若い女性店員の夫君が、こんばんは会があって帰りが遅くなるからと、電話をかけてきたふうなのである。私は、「十時マデニヤ」の限定を聞いて、この若い夫人の心情にいたく同情した。つぎに、ひと声おとして、「タベズニ 待ットクケン。」と言うのを聞いては、もはや、同情などと言ってはすまされない気持ちを味わった。——夫婦生活の深いもの、尊いものが感じられたのである。ひとごとながら、職場の夫君のしあわせを思った。

おさなごたちのことばを聞いていると、‘ああ、そんなことを言うのか。’と思わせられることが多い。そのつど、こちらは、ほほえまされ、心を清められるのである。まさに、おさなごから、大きな幸福を与えられる。ある年末のこと、身辺の幼孫に、“いちばんほしいものはなあに？”と聞いた。するとその子は、“これ。”と言って、母おやの作ってくれたスパゲッティをさした。なんという「現実」であろう。(私などの現実は、うそみたいな、「非現実」なのだ！)私は、いわゆるお年だまの、ほしいものを聞いたつもりだった。が、あまりにもおさなごの幼孫は、おりしも目の前にあったスパゲッティをさして、“これ。”と言ってしまった。無欲なひとことばが、私の心のよごれを、さっと、とりはらってくれたようである。

同じ孫が、つぎにうまれる赤ちゃんを待つ心を、“もっと雪のきれいな時にうまれるね。”と表現したのにも、私はうたれた。以前、“雪のふるころに赤ちゃんはうまれるのよ。”とこの子は教えられた。やがて、雪がふったが、まだ小雪ていどのものだったので、そこらにつもっているのも、すぐによごれた。それを見た経験で、孫は、“もっと雪のきれいな時にうまれるね。”と言ったものと思われる。なんと美しい想念であることか。唯美の心象ともいうべきものであろう。こういう幼姉のことばに迎えられようとしている胎児は、すでにしあわせものである。そして、その胎児をとりまくおとなたちも、みなしあわせなのだ。

さて、「愛のことば」は、つねに、おだやかな、やわらかな、叱ることのない

ことばでなくてはならないか。そんなことはない。

“そんな不心得なことではだめです。”

と述べても、「愛のことば」である。愛心が、「愛のことば」を決定する。

私どもは、弾力的な「愛のことば」を探究しつつ、「対人意識の正確な高揚」の教育につとめるべきである。

「相手をしあわせにする言語生活」というような考えかたを、話し手が持てば持つほど、その人も、すぐれた人格の持ちぬしになることは、言うまでもない。相手の人格を尊重する「話す生活」に、心をそそぐことによって、われもまた、しぜんに、高まる人格を相手に投影しうることになる。指導上では、この必然の關係に目を向けさせつつ、「話す生活」の教育を、深いものにしていくことができよう。

### 三 論理の尊重

私は、「論理の尊重」を、「話す生活」教育の第三原理と考えたい。

対人意識の正確な高揚は、相手の人格を尊重することである。あるいは、相手をその人として認め、できるだけ、その人に思いやりの心を向けることである。話しの場合に合わせて、相手につきしたがっていけば、ことによっては、みずから、話しのすじを乱していくことにもなるか。すなわち、論理は不尊重となるかもしれない。ここを私は問題にしたいのである。第二原理としたものを、教育上重んじつつ、そのうえに立って、なお、「論理尊重」の原理を重んじたいのである。

これは、容易なことではない。ただ単純に、自己本位に論理を通そうとすることではないのだから。しかし、現実の論理尊重ということは、じっさい、相手と自己とのあいだで考えられる、むずかしいことなのではないか。これが、論理尊重の本体なのではないか。

論理尊重のためには、まず、話し手が、話すことばを、ただちに外形的なこ

とばとして遊離させないように、宙に浮かせないようにする心がけがいる。指導上では、この点を強調しなくてはならない。ことばが、ただちに口さきものとなされ、外形物となされてしまったのでは、論理という内面的なものは、存しようもないことである。

ことばを外形的にさきばしらせないようにとの教育は、どのように進めていったらよかろうか。心どおりに話すようにしなさいと、しむけるのがよかろうと思う。たとえばなしには、つぎのようなこともよいかもしれない。ことばというものは、カプセルにつつまれた水のようなものである。水のぬけたカプセルは意味をなさない。カプセルがすこしでもこわれると、水はそこから出てしまう。水いっぱいをそうとつつんでいるのがカプセルであるように、ことばも内容いっぱいをそとくんでいるものでなくてはならない。

むかしから演説などと言われてきたものは、とかく、話すことの技巧を本位に考えられがちのものであった。“あの人は、人格はなっていないけれども、演説はうまい。”などということが、平然と言われてきた。このような、外形的なことばを単独にひとりあるきさせるような考えかたは、教育上、厳に避けたいと思う。教師は、児童・生徒に対して、このように呼びかけてはどうであろう。“わたしは、わたしの心のままをことばにしますから、ことばのままに、わたしの話しを受けとってください。わたしがことばに出していないことは、わたしの考えていないことなのだとして理解して、あれこれ、よぶんの心配はしないようにしてください。”

世の中には、こういうことがあるかもしれない。上役の人が下のものに話しをするのに、言うつもりのことを、半分ほど言っただけで、あとはわざとふせておくのである。そして、みながどうやるか見てやろうというわけである。このようなのを、私は、話す人の心が黒いと言いたい。教育上では、こういう言語生活を、きびしく排除するようにしたい。

さて、内容のよく充実したことば、内容と外形とにすきまのないことばをといても、その人の精神生活の次元が低ければ、充実した内容というものも、

やはり、程度の低いものでしかない。話す生活での論理の尊重も、精神内容の低い生活での論理尊重ではつまらない。ここに、内容の充実のために、そのすぐれた充実のために、私どもは、話す生活者として、精神生活の次元を高めていく必要がある。言いかえれば、生活者として、心をこやしていくことが肝心となる。——人間教育の意義は、もっぱらここに存すると言ってもよかろう。

精神内容の向上のため、相手がたに、勉強をさせなくてはならない。(指導者のことはもとよりとして)。読書や見学による教養の増進に、あくことのない努力をさせていかななくてはならないことも明らかである。読書指導などの教育は、ますます重要となってくる。

精神内容が高まってくれば、ときに応じての、その場その場での発言に、おのずから、すじが通ってこよう。いわば、論理はしぜんに尊重されていよう。価値内容とすべきものが、人の胸中に高まってくれば、そこに、当然、適度の分析もおこなわれて、その人がものを言おうとするとき、すじはしぜんに通ってくる。——しかも、相手をあたたかくつつむすじ(論理)が。

読解に関して、いわゆる三段階法を、ややくわしく述べた。すじを通す(論理尊重)ことを、意図的につとめるばあいには、三段階法の精神を重んじるのがよくはないか。一つに、話すための素材を思い、二つに、その素材に立脚した話しの組みたてを考えるとすれば、話しは、素材話しから文法話しへと展開する。文法的な配慮のもとでの話しかたが進展していったの、のびやかな進展の極で、表現話しとでも言うべき、うるわしさのある話しが開ける。

論理の尊重は、知的なものに偏して、情的なものを失うことになるか。いな、だと思ふ。私は、かねて、明せき(明晰)と雅じゅん(雅醇)、ということを書いてきた。論理尊重によって、明せきが徹底すれば、ついに、その明せきの美しさが、「雅じゅん」となる。精神内容を高めることによって、論理尊重を、しぜんのもの、あたたかいものとする事ができるならば、人は、けっして、「論理尊重」を、単純な論理主義におわらせることはないであろう。教育上、私どもは、正統な欲求を生かす心で、勇敢に論理を尊重してよく、また、

相手がたに論理尊重をしつけることに、徹底してよい。

#### 四 話しことばの洗練

##### ——音声言語の彫琢——

「話す生活」教育の第四原理として、私は、「話しことばの洗練」（あるいは「音声言語の彫琢」）を立てたい。

第三原理として述べた「論理尊重」の方向に立って、「話しことばの洗練」をはかることが、たいせつな教育原理になると、考えるのである。話しことばを、音声言語と考える。これには、いわゆる身ぶり手ぶりもともなうが、今はしばらくそれらの身体的な要素は捨象して、文字どおりの音声言語そのものを、問題としたい。（身ぶり、手ぶり、あるいは話者としての表情などは、音声言語あるいは話しことばにもなって、しぜんに生起する。その自然のものがたつといことは言うまでもない。が、中学校の段階では、言語教育上、身ぶり手ぶりなどを教室の問題にすることは、おそらく不要であろう。時期尚早と言ってよかろう。）

音声言語の彫琢が、美しいことばの生活を目標とするものであることは、言うまでもない。その美しいことばは、また、精神内容のゆたかな美しいことばであってしかるべきことが明らかである。——ただの外形上の美しさ、あるいは、声づくりの美しさ、修飾上の美しさなどが問題にならないことは、今、多く言う必要がなかるう。

上述の意味での——厳密に規定された——美しいことばをねらっての、音声言語の彫琢は、およそつぎの三つの方向で、なしとげられていくはずである。一つ、音声面の彫琢。二つ、語い（語彙）面の洗練。三つ、文法面の鍛練。

音声面の彫琢について考えてみよう。児童・生徒にまず考えさせたいのは、明朗な音声のための健康な身体である。へいそ、なんの気なしに音声を発しているかれらに、じつはからだがもとなのだと知らせることが、話す生活教育のたいせつな出発点になる。健康のつぎに要求したいのは、話す姿勢である。立

って話しても、すわって話しても、腰からうえが重要である。どうかすると、胸をせばめたり、前かがみになったりしがちの習慣を、ここで直させたい。相手に正対して話すことがだいじなのは言うまでもない。しばしば、なされがちなのは、あごを引かないで、ゆるめたままで話すことである。あごをきちっとひきしめて話すようであれば、しぜんに、相手に正対することにもなる。つぎは、話すばあいの息づかいである。走ってきたあとの、息せききった話しぶりが、ふていきいであることは、周知のことであろう。整然とした話しのためには、呼吸が平静にととのえられていなくてはならない。気をつけなくてはならない話しのばあいだったら、とくに、発言の前に、二、三度の深呼吸をして、静かに心をととのえることがたいせつである。

話しはじめの声の出しかたを、「声たて」と言うならば、この声たてを、やや低目の声でおこなうことが、なかんずくだいじな注意点になる。最初から、高すぎる（自己の平均の高さから言って）声、うわずった声を出すようでは、その話しは失敗である。低めの声たてで始めて、あと、気もちのままに、声が高まってくるのは、むしろよいことであろう。

話しをするのには、くぎりがたいせつである。くぎるのを、一般には、間まをおくと言う。文章を書く時には、人はたいてい、やや注意をこまかにして、句読点をおくであろう。あの心をもって（——句読点を打ちながら）話していく用意がある。この点では、児童・生徒には、“書く時のようにして話しなさい。”と述べるのがよかろう。書く思いで話すようにしむける。書けば、段落をもうけながら、行かえをして、書き進めていくが、話すさいにも、あれと同じような段落あらためめの用意もある。この種の心がけが、話す現場で、しぜんにはたらけばはたらくほど、くぎりのよい話しができる。

さて、句読点や段落あらためでの、話すばあいの、間まのとりかたは、音声上の問題であって、すでに文法上の問題でもある。間ま、すなわち声の休止の訓練は、ここで、文法上の大きな訓練ともなっていくわけである。

話すばあいの一つ一つの声、発音の問題が、なおここにある。上に述べた

いろいろなことがらがよくできても、たとえば、間あいのとりかたがよくできても、その人の、ひとつひとつの発音そのものがふしだらであったら、その音声言語、話しことばは、聞きぐるしいものになる。通常、全体的な声の調子がよければ、こまかな点はさして問題にならないものでもあるけれども、いちいちのこまかな点までりっぱなものになってくれば、その音声言語全体がいよいよすばらしいものになるのは、言うまでもないことである。ひとつひとつの発言のことは、アイウエオの五十音の一音一音のことだと考えてよい。日本語では、ア行の五音は特別だけれども、カ行以下のものは、「子音+母音」という音節の形になっている。各音節は、母音でおわるから、開音節である。（——そういう点では、ア行音も、子音のかげの没した開音節である。）音節が開音節であるから、ひとつひとつの音、すなわち音節の発音は、けっきょく、開音節の母音が明りょう（明瞭）であれば、だいたい、よろしいことになる。（つまり、音節の裝飾音としての子音への注意は、二のつぎにしてもよいということである。）音節の母音といえば、日本語の標準母音は〔a〕〔i〕〔u〕〔e〕〔o〕の五者である。だから、この五母音の発音訓練をだいにすれば、いきおい、人々は、すべての音節、開音節を、そうとうきれいに発音していくことができる。というわけで、個々の発音の訓練は、五母音の訓練に単純化される。

さて、その五母音であるが、〔a〕と〔o〕とは、ひろ口の大きい母音である。〔i〕と〔u〕とは、反対に、せま口の小さい母音である。〔e〕が、両方の中間に位する。五母音訓練では、とくに、〔i〕「イ」・〔u〕「ウ」の、狭母音の訓練に力をそそぐことが、有意義であると、私は考えてきた。広母音は、ほっておいても、だれしも、これらを、かなり明りょうに発音することができる。とかく不鮮明になりがちなのは、狭母音である。これの訓練に重点をおけば、人々は、しぜんに、五母音全体を、きれいに発音することができるようになろう。イとウとの訓練のためには、あえて、母音三角形を考える。 $\overset{1}{\nabla}$ 。三角形の三頂点を、ア・イ・ウとする。三角形が正三角形になるようにと考えさせ、アに対するイ、アに対するウを、緊張感をもって発音するようにさせれ

ば、人々はしだいに、イとウとの発音を、きっぱりとしたものにしていくことができよう。（イとウとの両者を、できるだけひきはなすように、考えさせることは、もちろん重要である。）

いかにもきれいな声だと気づいた声の持ちぬしに、再度、心をかたむけて、その発音の一々に注意してみてもどうか。その人は、おそらく、イキシチニヒミリ、ウクスツヌフムユルを、きれいに発音しているはずである。つまり、五母音中の、〔i〕母音と〔u〕母音がきれいなのである。もっとも小さな微妙なものが、明確に、それとしてきっぱり発音されるようであれば、発言のほぼ全体が、きれいに聞こえる。

つきには、語い（語彙）面の洗練について考えてみよう。音声言語、話しことばも、一語一語がとり用いられての音声言語であるから、音声言語の彫琢のためには、語のとり用いかたを問題にしなくてはならない。——語えらびである。

自分の身たけに合ったことばではない、生かじりの西洋語や、漢語をつかったりすると、おのずから、その発音も乱れたものになる。自信の持てることばをつかえば、だれしも、それをきれいに発音することができる。もし自分が好んで、あることばをつかうというようであれば、自己の趣味に合ったその一語の発音が、人には、心のこもった声に聞こえる。

話すのはみな、一語一語をえらぶことになるが、どの語をえらぶにしても、（ほとんど無意識にえらんでいるが）、えらんだことばに心をこめる、あるいは、心をこめてことばをえらぶことがよいのは、言うまでもないことである。児童・生徒には、その無自覚的な言語生活をあらためさせて、心をこめながらことばをえらびつかうようにさせたい。

その時その時の自己の心境にとって、かけがえもないと思われるような一語を見つかることができたなら、それは、語えらびの生活の幸福というものである。いつか、「小さな親切」という語が見つけれられたのは、おたがいの幸福だったとすることができる。

流行語と言われるものがある。人の語えらびも、とかく、流行語にひかれた語えらびになりやすい。その話しことばの生活が、しばしば、節操のないものになることは、すでに明らかであろう。世の中は、流行語というものを制作して、早くも、言語大衆にそれをおしつける。おしつけられたほうは、それをつかわないと、時勢に遅れるかのような気もちになって、なっとくづくではなく、そのことばをつかう。(——だから、その語が流行語と言われるのでもある。)教育上では、児童・生徒に、流行語の皮をひと皮めくったところで、自分の身たけに合ったことばを見つけるようにさせることが、一つのよい指導になるろう。

意外とも思われる流行語が、ひどくもてはやされることがある。そのとき、気がついてみると、その流行語が、はぎれのよいものであったり、口調のよいものであったりする。つまり、音声効果がよいのである。そのこと自体は、私どもの見のがすことのできないだいじなことである。

音声言語、話しことばの、文法面の鍛練について考えてみよう。話しことばは音声の言語であって、相手の、耳にしか残らないものである。相手の人たちは、言ってみれば、しごく無責任な聞き手であることが多く、したがって、その耳に、とっくりとは受けとめてくれないことが多い。ここですぐ考えさせられるのは、ひとつひとつの話しことばが、相手の耳にきっかりとはいっていくように、センテンスを、簡潔な、短いものにするということである。「短文」法が第一の着眼点になる。

日本語は、センテンスの表現で言おうとすることが、文の末尾で決定される。——文末決定性のセンテンスである。相手の耳に、このセンテンス表現を、きっかりと入れていくがためには、センテンスの表現で、早く、文末の決着をつけることがかんじんである。(つまり、短文にしていくことがかんじんである。)——「短文」法は、相手に聞こえる声のまとまりという点でも、重視しなくてはならないことである。

文表現を短かめにおさめさせるためには、正確に言って、断定表現を重んじ

ることにさせなくてはならない。断定の気がまえがゆるめば、センテンスは長くのびる。

もう一つ注意すべきは、修飾をできるだけ制御するということである。修飾が多くはいつてくれば、センテンスは、いやおうなしに長くのびる。（——修飾文句を出さなくてすむようならば、おのずから、断定の言いかたもしやすいわけである。）修飾の文句ではないけれども、発語の「エー」とか、「アノー」とかというの、制御するようにさせたい。これが出やすいようだと、あとのしまりもゆるくなって、センテンスはのびる。「エー」の音声がかせものである。

「短文」法のために、考えなくてはならないのは、主部と述部との対応をよくするということである。この対応がわるいようならば、文はしぜんにのびる。対応がよいようならば、断定の言いかたもしやすいから、文は短くてすむ。

短文ばかりではとふん(兎糞)的で、いかにも聞きぐるしいということがあろうか。それも一理があると、私も思う。（が、そのような理屈にはしる前に、まず「短文」法の努力に徹底してみたいものだ。また、徹底させてみたいものだ。）私は、長い文表現を、むげに否定するものではない。日本語の文表現の長いものとしたら、人は、文中用の接続助詞を利用して、文を長くつづけていくであろうが、その接続助詞のくぎれめごとに、ことがらのはっきりと述べられきってれば、センテンスは長くても、いっこうにさしつかえはないことである。——長文も、短文の順序よい連結であるならば、けっこうなことである。（しかし、「短文」法の訓練をぬきにして、長文のすぐれた書き手になることは、困難であろう。）

教室で、児童・生徒に、文法面の鍛練をするにあたっては、つぎのような指導もたいせつであろう。かれらが何かを発表するばあい、話しのセンテンスがやたらにのびるようであったら、ひとまずそれがおわったところで、もう一度、「短文」法で言いあらわすように、しむけるのである。（——のぞましい短文

をつらねたかたちの長文になるようであれば、それはそれとして推奨する。)かれらが、話しの途中で、“待ってください。言いなおします。”というような行動をとってくれるようにしむけたいものである。言いなおしてみたいという気持ちも、じつにたいせつである。——人は多く、言いなおすことによって、表現を、よりわかりやすいものにすることができるのではないか。

かえりみると、私のここで展開してきた、以上の説明が、断定表現の連続にはなっていない。ここで私はことわりたいのである。一つ、私の考えかたが洗練されていないため(研究が不十分であるため)、断定法に終始することはできないのである。一つ、文字どおりの断定表現ということに、つねにこだわってはならないのだとも考えている。だいじなのは、断定意識である。断定意識さえ胸に持っているならば、たとえば、「～であろうか」と疑問形でむすぶにしても、そのむすびを、いわば断定的にむすぶことになる。「～であろう」と推想の言いかたで文をむすぶにしても、その推想のことを、断定的におこなうことになる。

## 五 愛と信の「話す生活」を

「話す生活」教育の第五原理として、私は、「愛と信の『話す生活』」を立てたい。これは、「話す生活」教育の原理として、いわば最後のうちたえられるものである。

まえまえ述べてきた「論理尊重」の教育、言いかえれば、話すことばの理的鍛練は、そもそも、情的鍛練と合一せしめられるべきものである。

このようなことは、ただに、話すことばのことに限られるものではない。書きことばに関しても、理的鍛練と情的鍛練との合一が重視されなくてはならない。それにしても、話すばあいは、書くばあいくらべて、表現者(言主)の反省量がとかくすくなめになる。書けばやや自覚的にことばを追うことがあっても、話せば、とかく無自覚的になりやすいのが私どものつねである。それゆえ、今は、話す生活に関して、理的鍛練と情的鍛

## 後編 指導原理

練との合一を強調することが、とくに有意義である。

話す生活での「論理尊重」は、どこまで強調してもよく、児童・生徒には、この趣旨をあくまで領得させたい。人は、この点に関して、あるいは、理一辺倒になることをうれえるだろうか。私は、すでに、明晰と雅醇とに関して述べたように、言うところのうれいは、持たないものである。むしろ、人が、理一辺倒におちいるのを恐れるとして情を尊重する、その尊重のしかたをうれえる。そのような尊重のしかたによるかぎりは、理と情とは、いつまでも二元のものにとどめられるのではないか。情にまけて情を重んじるかぎりは、情の尊重も、ついにただの情の尊重である。じつは、情を重んじれば、そこに理的鍛練がはいつてくるような、情の重んじかたになるのが、ほんとうの情の尊重である。そのきびしい鍛練方向をとるならば、理の鍛練は、もはや別に言う必要もないことになろう。

児童・生徒に、論理尊重の生活を徹底的に重んじさせれば、やがてかれら自身が、理の中に情をにじみ出させるのではないか。理的鍛練のがわから言えば、論理ににじみ出る情を期待したい。

さて、理的鍛練と情的鍛練との、おのずからの合一によって得られる言語を、私は「愛の言語」とする。教育上では、この「愛の言語」の生活を、児童・生徒に実現させるように努力したい。「愛の言語」は、論理を情で包んだ、「愛包の言語」とも言うことができる。

「愛包の言語」は、その論理の尊重によって、すでに価値内容の高められた言語であるはずである。内容の純粋性という点でも、度あいの高いものが、そこにあるはずである。このような言語を、「真実の言語」とも、また、人間本位に、「誠実の言語」とも言いかえてみる。話す生活教育とは、まさに、相手がたに、真言・誠言の生活につかせることである。人間の文化というものは、どういふものかと、このせつも、私はしばしば考えさせられるのであるが、ひっきょう、人間の誠の輝くものが、わけても、文化の名にあたいするのではないかと考えられる。真言・誠言の生活こそは、まさに、その人間文化を、刻々

に創造していく生活とも、言うことができよう。

価値内容の大きい話しことば、質のすぐれた話しことばは、また、論理のよく生活化されたことばとも言えるものである。論理の生活化されたところに、言語生活の倫理も成りたっている。言語倫理の認められることばが真言であり誠言であるとも言える。

理と情との合一があり、ことばがもはや真言・誠言であるならば、このようなことばの「話す生活」は、品格ある言語生活であろう。これを、「信」の言語生活と言ってもよい。——人はおのずから、品格ある言語生活にうたれ、その発言者に、深い信頼と敬意とを寄せる。児童・生徒の言語生活を、このような「信の言語生活」、「品格」の言語生活にみちびくことが、私どもの「話す生活」教育の理想でなくてはならない。

個性・個人・人格にあつての、話す生活の品格は、その人の全人的な抑揚になって外化しよう。人の話す生活の外形、いっさいの外形は、その人の品格のおのずからの外化にほかならない。その外化が、私どもには、抑揚としてとらえられる。(かならず、外化には起伏とんぎ(頓挫)があろう。)話す生活の品格が高まれば高まるほどに、抑揚の特色があらわれる。(——いわゆる態度というものも、ここに認められるものである。)けっきょくは、話す心のはたらしのすべてが、抑揚という、可視的なものに結晶すると考えられるのである。私どもは、教育上、このような抑揚を、つねに見つめていかななくてはならない。「話す生活」教育の終局的なねらいは、じつに、この抑揚に置いてしかるべきである。

古来、情操教育ということがよく言われた。これは、今、私なりに、次元を高めて受けとるならば、品格教育と換言することができる。情操教育のためには、絵画や音楽による芸術教育の必要が説かれてきた。そのとおりに、私も、品格教育のために、絵画や音楽の教育を重んじたい。国語教育の方法の音楽化、というようなことも、つねに問題としたいのである。(作品のいわゆる鑑賞にあたって、適切な音楽の伴奏をつけて、かれらにしみじみと本文を読ませ

ることなども、一法であろう。文章を読んだあとでの所感を、歌いつつ表現することも、可能なはずである。) このような音楽的手法、あるいは絵画的手法によって、私どもは、児童・生徒に、抑揚感の教育を実施することができる。

品格ある話す生活を、抑揚の面にとらえるとなれば、一つには、教員自身の習慣化した抑揚を、私どもは問題にしなくてはならない。教室での教員ことばに、きまり文句ができ、また、きまった抑揚型ができることなどは、ふせぎたいものである。(——ここに品格上のだいじな問題があることを反省したい。)

‘居て居ず’という古来の名言がある。居てしかも居ないようにと心がけることが、私どもの、いわゆるマンネリ化をふせぐ道になろう。居て居まいとする努力は、その場席にあって、相手の信を失うまいとする、高雅な努力にはかなるまい。

愛と信の話す生活を実践することによって、私どもは、会話の生活を充実させることができよう。——そこで、ものを創造することができよう。話しことばの教育は、明確に、このような会話の教育を目ざすべきではないか。——ひとりひとりの話す生活そのことを単純にとりあげて問題にしたのでは、ことがあまりにも形式的すぎる。しかし、従来の話しことばの教育では、会話の教育を問題にすることが、おおよそわかったであろう。私どもは、いま、愛と信の話す生活を教育原理とすることを考えさだめることにより、会話教育の全面的開拓の重要性を認識することができる。愛といい、信という。それらはすでに、つよく人間関係を意味しているものである。

会話に生きる児童・生徒は、みな、その人々なりに、その段階での、文化創造者であるに相違ない。指導者は、本来、発展可能性に富んだ、おさない人、若い人々の、文化創造の話す生活を指導しているわけである。

## 第十章 「聞く」の原理と「聞く生活」 教育の原理

### 第一節 「聞く」の原理

#### 一 第一原理 受容

「聞く」の第一原理として、私は、「受容」を立てたい。

聞くことは聞き入れることである。中へ入れない「聞く」があってはならない。聞き入れるのには、多少とも、その心が必要であろう。努力も必要であろう。

心して聞く、そういう聞くは、もはや「聴」と書いてよいかもしれない。思うのに、聞と聴とは、一つづきのものである。聞は、けっきょく、聴を予定している。

聞と聴とを分けて考えることはできるけれども——それは、おのおのの字の意味するところに明らかなおお、当然のことでもあるが——、私どもの言語生活のだいじさを思う立場からしては、聞は、本来、聴につながっていくものと考えられる。「聞く」は、最少限、聞き入れるでなくてはならない。耳にはいらぬ「聞く」の状態は、いまだ、「聞く」以前である。

民間には、早くから、「聞きわけの」ということばがあった。「聞きわけがいい」などとも言われてきた。聞いて、ものの道理をよくわきまえることを、「聞きわけの」と言い、また、道理に従って聞くことを、「聞きわけの」と言ってきた。「聞きわけのよい子」は、ものわりのよい、いい子として、ほめ

られてきたのである。これらの「聞きわける」「聞きわけ」は、すでに、おちついた聞きとり、深い聞き入れ（「聞き入れがよい」とも言われてきた。）を言うものでもあった。すなわち、聞に関して、おのずから、聴を問題にしてきていたのである。つねに、聞と聴とは一系である。

聞くことには、このように、元来、深みが要求されている。その深みにまで、聞き入れるのが、「聞く」ことの、真の受容である。

教育的見地では（教育論上では）、とくに、「聞く」の深みに、「聞く」受容の本態を認めることが必要である。

このような、受容の精神のもとで要求されるのが、聞く人の聞く身体条件である。

一つには、聞く身体が求められ、また、一つには、聞く身体の姿勢のよさが求められる。聞くのは、要するに、その人の全身心で受けとめるのだからである。

## 二 第二原理 虚心

「聞く」の受容を、深みのある受けとめとするためには、聞者自身、じつに心を虚しくしていなくてはならない。私は、「虚心」を、「聞く」の第二原理としたい。

虚心に聞くとは、とらわれないで聞くことである。「聞く」での虚心の境地は、まさに、聞者心中の清白の境地である。なにかの用意をし、なにかの準備をととのえて、ものを聞けばあいにも、いよいよ聞くとなったら、それらの準備や用意をすべておさえひそめて、もっぱら心を虚しくし、清白の境地で聞くことが、すぐれた「聞く」である。用意を必要としないばあいは、いきなり虚心になれるか。そうではないと思う。人はどんなばあいにも、いざ聞くとなると、早くもなにかの私心をおこしがちだからである。どのようなばあにしても、そのときどきに、虚心への心がけがっている。聞者として、自己の心の清白を

たしかめる反省がいる。

「聞く」での虚心を旨とすることは、直覚的判断の抑止を重んじることでもある。私どもは、ひとたび聞者の立場に立つと、ただちに、とかくの意見を湧かしがちであり、いわば、しぜんのうちに、自己を出しがちである。ひとこと聞くやいなや、さっそくに、直覚的判断をおこす。一方から言えば、これは活発な聞きかたでもあるけれども、「聞く」の正道がこれだとは言いがたい。真の「聞く」のためには、聞く前の私心やこだわりをなくするのはもとよりのこと、聞いてさっそくに直覚的判断にはしることも抑止しなくてはならない。直覚的判断の抑止を、直覚的判断の節制と言いかえてもよからうか。

理解は、さしずめ解釈になっていこう。(個性が、聞者として、人の話しを受けとめるのである。けっきょくは、解釈になっていく。)が、今は、解釈の早すぎる出現を抑止したいのもある。当然おこる解釈、あるいは必要な解釈ではあるが、それを、「受容」の直後におくことを考えるようにしたい。直覚的判断の抑止は、解釈意識の抑止にもなっていく。

(抑止が、のちの旺盛な解釈活動の導火になる。このことは、じつに重視すべきことである。)

### 三 第三原理 「聞く」の三段階の認識

「聞く」には、事実上、三段階を区別することができる。この認識を、「聞く」の第三原理としたい。

三段階とは、1 素材聞き→2 文法聞き→3 表現聞きの階梯である。読解に関して、指導上、三段階法を強調した。じつは、表現に関しても、話すこと・書きあらわすことにわたって、たとえば、素材書き→文法書き→表現書きというように、三段階を問題にすることができる。(——三段階が問題にされてしかるべきである。)理解の「聞く」に関しても、また、指導上でも、原理観のうえで、三段階法が問題にされてよい。

素材聞きは、話しの内容を、もっぱら素材としてとらえていく聞きかたであ

る。これだけならば、聞くことも容易であろう。文法聞きは、素材に立脚する談話を、知的、論理的、あるいは分析的に受けとる聞きかたである。談話の構造体を、それとして受けとろうとするものである。聞いて深く受容するためには、この知的なプロセスが重要になる。表現聞きは、談話の最頂面をなす、表現の情意をとらえる聞きかたである。文法聞きで知的にとらえたものを、さらに高めて全一的に把握するのが表現聞きである。談話のパトスの契機に注目していく最後の聞きとりが、表現聞きである。「聞く」のしあげがここにある。談話すなわち話す表現は、生きた表現として、それなりの抑揚をもってせまってくるであろう。まずは音声の波に注目しつつ、さらにその内面の深い意味作用に注意しつつ、その抑揚をとらえていくのが、また、表現聞きにはかならない。この意味では、表現聞きを、抑揚聞きとも言いあらわすことができる。

「聞く」の虚心の活動も、これを、あえて分析的に見るならば、以上の三段階の過程を持つものと見ることができる。このような過程の聞きかたの、いわば虚心におこなわれるとき、「聞く」は、高度の「聞く」になると言える。私どもは、虚心に三段階をふまえつつ、すぐれた表現聞き——抑揚聞き——に生きるようにしたいものである。

## 第二節 「聞く生活」教育の原理

### 一 聞く心を持たせる

「聞く心を持たせる」ことを、私は、「聞く生活」教育の第一原理としたい。なにごとにもせよ、人が、それをするのに、そのための心を持たなかったら、そのことは、価値あるものにはならない。「聞く」のに、人が「聞く心」を持たなかったら、「聞く」は、「聞く」にならない。

心を持たない「聞く」が、いかに相手がたを不幸に落としていることか。私

は最近、テレビで、このことの深刻な実例を見た。

なにげなくスイッチを入れると、二、三の婦人たちの訴えのことばがすぐに聞こえてきた。韓国からひきあげてきた日本人妻たちである。この人たちは、やっとの思いで、故国の土をふむことができたが、下関に上陸したとたん、日本国籍がないための、困難な事情の中に投げこまれた。当人たちは、戦時中、進んで、韓国の人の妻になった人たちである。その時は、その時なりに、国を思う心にもえていたという。今、故国に帰って、法律上、日本国籍がない、とされて薄遇せられることには、堪えうべくもない。もともと千万のことである。この人たちは、引揚者として、どこどこに寮に入れてくれるようにと要望した。役所の指示は、故郷をたよって帰りなさい、というのであったらしい。ところで、一人の婦人の話すのには、故郷のおやや兄たちに手紙を出したのだけれども、その相手がたの、三人とも、故郷へは帰ってくるなどと言ってきたよしである。“だからどうしてもひきあげ寮に入れてください。”とのたのみであった。対応した、外務省の役人のことばの、なんと、もんきり型であったことか。私どもは、テレビで、同情いっぱい思いで、その引揚者たちのことばを聞いているのに、かれは、国としてはどうすることもできない、と言いわたすだけで、すこしも、引揚者たちの訴えの心情に、聞きのろうとはしなかったのである。だから、放送の範囲でのことではあるが、外務省の事務官と言われた人は、ほんのすこしの話しあいでもうこれで話しあいはやめましょうというようなことを言ってしまった。“なぜですか。”と、女性たちが詰問する。かれは答えて、“だって結論が出ないから。”と言うのであった。私は、この応答を聞いて、あ然（啞然）とするよりも、これが国の仕事をする事務官なのかと慨嘆した。

引揚者たちは、下関でのいく日かのすわりこみののち、ついに意を決して東上する。テレビから、つきには、東京のひきあげ寮での会話のもようが、聞こえてきた。先方の応待は、また、もんきり型である。“だってここでは受け入れられないんだから。”というのが唯一の応答である。厚生省へ行っ

てみなさいということばも出た。そのくらいが、親切といえれば親切のことばであった。つぎのテレビは、この人たちが外務省をたずねて、会いたい人に、またしても会ってもらえなかったところを放送した。

すべて、どこも、不同情づくめである。なによりも、役所がわは、みんな聞く心を持たなかった。私は思ったことである。たとえ、とりあつかいはどうなるろうとも、また、いろいろ、いたしかたもないことが多かるうとも、なぜもっと、役人たちは、相手がたの言うことを、親身になって、聞いてあげなかったのだろうか、と。聞く心を持たないことが、このようにあらわであっては、なにごともし寒いさきりである。テレビは、ひきあげ者たちについて、そのごの推移を追って放送していたようであるが、私は、ついになにごともなし得ない自分を恥じて、スイッチを切ってしまった。それ以上、聞くことができなかつたのである。人の無情というものを、つくづくと思ひ知らされた。また、役所の窓口というものにも、思ひをはせた。聞く心を持つべきことの重要性を、深く思った。

世上、人々には、聞く生活の、いろいろなくせやタイプがある。たとえば、話し半分にししか聞かぬ人があり、会議に遅れてきて、しかも、自分の聞かなかったことにはかまわず、早くも反論を出す人がある。

聞く心を持たせる教育の、いかに重要であることか。

聞く心を持ってはじめて、私どもは、聞くことにおいて、人間となりうる。  
——人間対人間の生活をする事ができる。

聞く心を持つことは、聞く「人間」となることである。聞く心を持たせる教育を、私どもは、人間の基礎教育として重んじなくてはならない。

聞く心を持った人間が、相手の人間を尊重しよう。聞く心は、人間尊重精神の基本をなすものでもある。自他の人格の尊厳をまもるため、基礎的なつとめとして、私どもは、聞く心を重んじる必要がある。

## 二 同情心で聞くようにさせる

「同情」の教育を、「聞く生活」教育の第二原理としたい。

まずは聞く心を持たせることがたいせつである。つぎに、——あるいはそのうえで——、「同情心で聞くようにさせる」指導が重要となる。「情を同じくして」聞くように指導するのである。——これによって、「聞く人」は、あたたかみのある人間となりうる。(つまり、よい人間となりうる。)

同情は、相手の身になることである。相手の心理・心情を理解することである。

相手は、その発言で、話しことばの表現の抑揚、波をうたせてくるであろう。その波に波調を合わせていくのが同情心である。相手がたの表現の抑揚波は、高低も示せば、途中の休止（間）も示すであろう。それら、いっさいの表現抑揚の調子に、こちらの心をかみ合わせていくのが、情を同じくする聞きかたである。

通常、同情ということばは、ばくぜんとした同情心などのばあいにつかわれがちであるけれども、字義に徹して「情を同じくする」ことを考えるならば、同情することの、じつにむずかしいことであるのがよくわかる。しかし、そのむずかしいのが、ほんとうの同情であろう。抑揚の間あいひとつを、相手がたの心情のままに聞きとることが、すでに容易でない。

会話は、当事者が相互に相手がたを理解しあうはずの言語活動である。会話の中では、聞く生活での、もっともしぜんな同情の活動が、間断なく要求される。この要求にこたえることができはじめて、私どもは、会話の相互理解を、清らかな、愛の行動にまで高めることができる。

### 三 相手の話しことばよりもよいことばで 応答させる

「相手の話しことばよりも、いちだんと品位のよいことばで応答するようにしつけること」を、私は、「聞く生活」教育の第三原理としたい。

相手が、甲乙丙丁の段階の中での、乙段階の品位のことばづかいで、こちら

に話しかけてきたとする。これへの応答を、甲段階の品位のことばでさせるように、教育することを、私は、考えてみるのである。教育原理として、このことを特立する意図は、まえに第二原理としたものを、いよいよ徹底させようとするところにある。「同情心を持って聞く」ことを、確実に実践するがためには、不動のよりどころを持つことがいろう。（——被教育者にも、また、そういう不動の根拠を得させたい。）ここで、私が考え得たのが、「相手のよりもよいことばで応答する、させる。」ということである。ことばづかいでのこの心がけが、しっかりとしたものになれば、人はだれしも、聞く同情心の發揮を、正しいもの、まぎれないものにしていくことができよう。

相手の話しを受けて、“そうか。”と返事をするかわりに、“そうですか。”と返事することにつとめれば、そのとき、相手の身になろうとする心、相手への同情心は、ほどよく發揮することができるかと思う。

相手のよりも、よりわるいことばで応答するのは、いと、やさしいことである。教師が廊下で、児童・生徒と立ち話しをして、“うんうん。”と返事をする。“うん、そうか。そうか。”と返事をする。いともかんたんなことである。さて、それらの返事ことばのばあい、こちらは、どのように身を入れた聞きかたをしていようか。返事の軽率とともに、心も軽率になりやすい。（このことを、私どもはしばしば経験している。）——けっきょく、相手がたに、先生はそこそこにしか聞いてくださらなかったのだという印象を与えてしまう。

「話し半分聞く」は、古くからの通用文句であろう。話し半分に聞く、その聞きかたが、由来、相手のことばよりもよりよいことばでの聞きかたであり得ただろうか。

相手が、さきにたとえた乙の段階のことばで話してきたら、すくなくとも心では、甲の段階のことばで応答するように、児童・生徒を指導することができたら、この言語指導の効果は、じつに大きいだろうと私は考える。応答のことばづかいの段階として、えらばれるべき、甲乙丙丁などのあることを、児童・生徒にのみこませたいものである。

## 第十章 「聞く」の原理と「聞く生活」教育の原理

一般に、同情して聞くとか、謙虚に聞くとか、よく言われている。が、たとえば、謙虚にということにしても、これの、徳目的な教育は、實際上、効果がうすい。謙虚に聞くのは、じじつ、どうすればよいのかを明らかにしなくてはならない。私は、応答のことばそのもののうえで、「謙虚に聞く」ことを実践させたいのである。(そういう指導をしたいのである。) ことばにあらわすことができれば、これはもう、まぎれもない謙虚である。そこを指導したい。

もとより、私どもの言語生活は、児童・生徒のばあいも、生活の事情にあい応じて、広汎・広域にわたる。聞く生活にも、とりどりのばあいがあって、いつもが「謙虚に」ときめられるものでもない。ときには、ややぞんざいな応答でも、それがかえって、相手がたへの親身の同情の表現となることもあろう。私は、それらのことに目をおおうものではない。ただ、ここは、教育原論の場である。ほうっておいてもよいばあいなどのことは、問題にしない。ほうっておけない緊要なことがあって、そこに、第三原理とするものが考えられるのである。

聞く者が、この第三原理を重視することによって、その相手がたを、いかに多く、幸福にしていくことができるか、はかりしれないものがあると思う。

きわめて人間的な行動としての「聞く」は、本来、相手の下位に立って、相手を敬愛する「聞く」ではなからうか。

### 四 「ことばとは何か→日本語とはどういう言語なのか」を根本的に考えさせる

ことば、日本語というものを、根本的に考えさせることを、私は、「聞く生活」教育の第四原理としたい。

前掲のような教育原理が考えられるけれども、終局的には、ことばとは何か、日本語とはどういうものなのかを考えさせることが重要である。これは、まわり遠いようでも、じつは、もっとも直接的な、「聞く生活」教育の指導法になると思う。

## 後編 指導原理

そもそもことばというものは、こういうものなのだ、とわかってくれば、人の話すことばを聞いて、それをそまつに聞きすてることなどは、おこらなくなるであろう。ことばというものを、いかげんに理解しているがゆえに、人は、ことばの生活をおろそかにし、聞くことに、さまで心をあらたにしない。このような事情にかえりみ、私は、いまさらのように、聞く生活教育のため、児童・生徒に、「ことばとは？」という本質追求の考えを、すすめたく思うのである。

ことばとは、人の心を表現するものであろう。人の心、人間の精神（その精神のたつとさもけだかさも）を表現するものであろう。——その精神の表現が、意味となって、受けとり手にひびいてくる。聞くのは、そういう意味を聞きとることなのであり、相手の（話し手の）人間の魂にふれることなのである。ことばは、「人間の魂のことば」であり、ことばを聞くのは、人間の魂のことばをとらえることなのである、とも言える。

この事実を、明確に、児童・生徒の心にうちこんでいけば、しぜんかれらは、聞く生活に心を開くのではないか。私どもにしても、この事実を反省することによって、あらためて、聞く心を開くことができる。

「聞く」の用意を、このように、根本のところですべきことを、今、私は思うのである。世上、聞くのよわさが問題とされ、聞く力の向上が問題とされるけれども、これへの抜本的な対策として、ことばの真義をかえりみさせるようにすることは、いまだによわいかと思う。

つきに、日本語という言語そのものに関して、この特性を、児童・生徒に深くなるとくせしめなくてはならない。——そうしなくては、かれらの聞くことが、深くはならないであろう。

日本語は、個々のセンテンスの表現が、かねて私が述べてきたように、文末決定性の表現である。センテンスの末尾までいかねば、述べられた表現の現場意味は、領得することができない。古来、学校教育でも、話しについて、語尾を明確に、と、よく言ってきた。「……ます。」か、「……ません。」か、語尾

をはっきり言わねば' わからない。この語尾が、じつに、文表現決定のポイントである。——このところに関して、文末決定性を言う。

日本語は、センテンスのおわりまでを忍耐づよく聞かねばならぬ言語である。“I don't ……”であれば、文初で早くも、‘ああ、そうか。’と、その表現の、否定の意のものであることがわかってしまおう。文初決定性の言語では、日本語のばあいほどに、「おわりまでを忍耐づよく聞く」ことはしなくてもよい。が、日本語では、私どもは、国語教育上、「文」のおわりまで聞かせる教育に、いちだんの、深い努力ををばらわなくてはならないのである。児童・生徒に、日本語の文表現の、文末決定の特性を、よくよくなっとくさせる必要がある。

おわりまで聞くのですよ、と注意するのは、ただの形而下的指導であろう。日本語は、一々の文を、おわりまでじっと聞いていかななくてはならない、とくべつな言語なのですよと知らせることが、根本的な指導になる。これによって、相手のことばをよくすることができ、その「聞く生活」をよくすることができる。

日本語の文表現については、なお考えるべきことがある。私どものこの一々の文表現は、その抑揚波のうねりが、たとえば現代英語の文表現のにくらべると、穏便であり平板である。私のしたしい一米人はこう言った。

“英語の文表現は、そのイントネーションが、太平洋の波のうねりのようだが、日本語の文抑揚は、機関銃の音のタタタタに似ている。”

と。機関銃の音は、いくらつづいても、一本調子の単調なものである。日本語の抑揚は、あんなものだと言うのである。——私どものは、よほど、抑揚に乏しいものに見えるらしい。（こちらは、かならずしもそのようには思わないのだけれども。）このようにも批評される抑揚に、私どもは乗っていかなくてはならないのである。相手の表現抑揚に乗りつつ、相手のことばに聞きいるとなったとき、じつは、抑揚にこもる相手がたの感情・心情の曲節をとらえることができるが、容易でない。私どもの聞く生活は、きわだたしくない、相手の表現抑揚、

そうした日本語の抑揚の特性に、対面するのをつねとしているのである。このことに関する理解の教育の必要が、また痛感される。「抑揚」理解の根本に立たせることが重要とされるのである。——かさねて言いたい。抑揚波は、日本語のばあいには、西洋語のばあいには、思考・思惟、あるいは感動の、直接表示である、と。

## 五 聞く心がけを各自に立案させる

「聞く生活」教育の第五原理として、私は、「相手がたに、聞く用意・心がけを箇条書ふう立案させること」を、あえてとりたててみたい。

聞く生活のだいじさ、聞くことの責任を、自覚させる意味で、このような、反省項目とでも言うべきものを、各自に考えさせたい。聞く生活の確立のためには、これが、ずいぶんためになるのではないかと考えられる。

以下に、私は、聞く生活をするものの一人として、私自身の反省項目を整理してみたい。つまりは、つきにかかげる諸条項のようなものが、児童・生徒によって、どのようにか、自己の反省項目として、とり立てられるようになるならばと思うのである。

- 1 心を清らかにして、相手の話しを、心の中に入れこむ。
- 2 ゆったりと聞く。相手の言うことがよくわかる時も、あせらないで聞く。相手の言うことが、早くもわかってしまうような時も、おちついて聞く。
- 3 人の話しの、はじめのことばに注意する。
- 4 聞いている途中で、注意をそらさないようにする。
- 5 聞いて要点を書きつけることにつとめる。(メモをとる。) 注意をそらさないで相手の話しにつきしたがっていくためには、要点筆記につとめるのがよい。疑問点なども、それとしてメモする。反対意見なり、討論したいことなりも、別にメモする。
- 6 話しのおわりのことばに、とくに注意をする。おわりまで聞かないこ

となどのないようにする。

- 7 聞く返事がたいせつである。適度の応答が必要である。応答することによって、‘よく聞いていますよ。’と、相手に知らせるのである。よく聞いていれば、相手はいよいよ話しやすい。相手の、話すことでの創造のいとなみは、いよいよ高まる。それにつれて、また、聞く自己の、聞くことでの創造のいとなみも高まる。

応答のことばが、ひんぱんすぎることをないように気をつける。(親切な気もちや、いきおいこんだ聞きかたは、しばしば、応答過度をひきおこす。)

応答のことばが、「はい」や「いいえ」の類の単純な応答詞ではなくて、いわば実のある、その場に適した応答のことばであれば、相手は、話しがいを感じる。このさい、また、多く聞いて、すくなめに応答する心がけもたいせつである。そうすることによって、会話を深くしていくことができようか。(英語会話指導の人の話しに、“そのときどきの返事のことばが、いちばんむずかしい。”というのがあった。会話では、どの言語、どの民族のばあいにも、聞く返事のことばが、つねに急所になるのであろう。)

- 8 聞くのは心耳で聞くのである。心耳は、からだ全体についている。正しい姿勢をとっているのがよいことは、言うまでもない。まず話す人に正対する。すくなくとも、こちらのまなこは、先方にそそがれていなくてはならない。腰かけているばあい、脚をくんで聞くのは、それなりの聞きかたでしかない。人の話しを聞く途中で、所用とはいえ、席を立つのは、これまた、それだけの聞きかたでしかない。人の話しを聞きながら、こちらで私語したりするのは、相手に対して無礼である。(かなり大きい声で私語したりしておきながら、あとで、その聞かなかつたところに関して、質問を発したりする人があるのは、どうしたことだろうか。) 聞く姿勢(――すがた)の中で、最後にだいじなのは、聞く者の

聞く表情である。

（おとなには、聞く姿勢や聞く返事に関して、個癖のできていることがある。が、児童・生徒には、そのようなことがあるまい。今が、かれらによい心がけを樹立させる好機である。）

- 9 聞く理解は、自己の表現である、と心得るようにする。上に述べた、聞く者の返事や姿勢が、「自己の表現」であることは明らかである。

聞いて理解したことを話してみる。なかなかうまく話せない。そこに自己がある。聞いた内容が、かなり話せるように、（聞いた自己をよく表現できるように）、聞きたいものである。

- 10 聞く生活の根本にあるべきものは、ま心である、と心がけたい。

相手の話を聞いて、ことをはじめて知っても、「そうですか。」ではなく、「そうですね。」などと言う人がある。単純に「そうですか。」とは言いにくくて、「そうですね。」「そうかもしれませんね。」などと、人は言いがちであろうか。虚心に「そうですか。」と言えるようになりたい。（わかりきっていることに、わざわざ「そうですか。」と言ってみることなどは、論外である。）聞く生活のま心、これはやはり、聞く誠実と言いかえることができると思う。

# 結 章 国語教育研究無限

私は、国語教育の全般・全領域・全活動に、抑揚論と意味論とを深く関係させたい。

今日の国語教育は、よく、相手がたの精神をも養い育てているであろうか。ただの内容主義の教育では、国語教育にならないこと、もちろんであるけれども、国語生活上の技能・技術に偏した形式教育が、ひとり大はばにおこなわれたのでは、相手の精神を育てていくことはよくなる。人は、今日、現場で、どのようにして、国語教育の真の実績をあげようとしているであろうか。

欠くことができないのは、形式に即して、——「書きあらわす」や「読む」や「話す」や「聞く」の形式訓練・陶や（陶冶）に即して、精神をきたえていくことである。形式に即して精神をとったとき、子どもは、抑揚論の重要性に逢着する。抑揚を重視するいきかたが、国語教育の真の実績をあげるのに役だつと考えられる。

精神をと言えば、おのずからそこに、意味論の重視があることは明らかであろう。「意味」の認められないところに、何の作業もあるはずはない。国語教育上のどのようなしごとも、すべてが、意味を探究し、また、そのことそのことに意味を持たせていくものであることは、おおよそ自明であろう。

問題は抑揚である。この外的なものを、できるだけ内部化して受けとることにしたいのが、私の、抑揚論ないし、抑揚の強調の骨子である。抑揚こそは、人の心のうごきを——意味を——そのまま発揚するものではないか。人間の心と心とを、ふれあわせ、むすびあわせることを、教育のねらいとするからには、人は、すべて、抑揚を問題とし、よりどころとすべきだと、私は考える。国語教育が、形式に即して精神をも問題とすべきものであるかぎり、抑揚こそは、必須の観点とされるのである。

今日、私は、抑揚論の必要を、こと教育論に限ることなく、もっと広い視圏の中で、強調しようとしている。ものの中核とひびきあう外形として、ただち

にとらえることのできるこの抑揚は、観察しただけでは、ずいぶん有益な観点としうるであろう。もし、人の抑揚表現が、飛躍的な大抑揚であったとするか。そのとき、その人の精神は飛躍しているのだと見ることができる。私どもは、また、つねに、自己の生活の全般について、秩序ある飛躍を重んじたい。そのように飛躍あらしめるためには、抑揚を重んじなくてはならないのだと考えられる。

国語教育に抑揚論をすすめることによって、私は、「抑揚観による人間教育」を強調したくも思う。毎日の国語教育を開拓していく方法は、まさに、意味と表裏関係をなす抑揚の見かたの中から、とり出してあげることができよう。

ここで、つぎのようなことを言ってみよう。

私どもは、もし、じぶんの胸中に、ゆたかな抑揚の波をうたせることができれば、その柔軟な抑揚の活動とともに、どのようにも、無限に、すぐれた意味を（意味あるものを）生産していくことができよう。

抑揚は、創造につながる。



教育のことばは、愛と信のことばでなくてはならない。

わけでも、国語教育のことばは、愛と信のことばとして、すみずみまでみがかれたものでなくてはならない。

そのような、国語教育の「心のことば」を、私は、「母のことば」と、今は呼んでみたい。母心と母のことばとに匹敵する、純心（純粋）たるものが、他にどこにあらうか。国語教育のことばを、そういう「母のことば」に比照する思いをもって、ことにあたれば、私どもは、なにごとの実践のばあいにも、おおよそ大過はなくすることができるのではなからうか。

母のことばの純粋さを思う。（——人みな同じ思いであらう。）自分のおさないうちに失った母、あるいはまぶたの母の、顔はおぼろげながらも、声は耳だ

(耳朶)にはっきりと残っていると言える、その母の、「母のことば」。静かに思えば、これは、神聖、高貴と言うよりほかに、言いようのないものである。

教育上の指導者のひとことばひとことばが、このような「母のことば」であったら、なんとすばらしいことであろうか。いや、子どもは、一人の教員として、たとえ職場の一隅にあってでも、自己の教育のことばを、「母のことば」にしないでならない。

——母心にすがる気もちのことば、母を思う心のような心でのことばが、子どもの真実の抑揚となって、相手がたに脈うってつたわっていけば、児童も生徒も、かならずや、こちらの心に向かって、心を開いてきてくれよう。国語教育の実績は、ここで、たしかにあがる。

とはいうものの、その時の自己の、なんとはだかの自己であることか。はだかの自己が、相手と一体になるのである。責任は重い。

※ ※ ※

「論理的明確」の重要性を、ここで、強調したい。「愛と信」の教育は、根本的に、合理精神によってつらぬかれていなくてはならないと考えるのである。「愛と信」が「愛と信」であるためには、すでに、根拠として、合理的精神がなくてはならないことは、自明であるとも言える。

合理的精神にささえられた、「愛と信」の教育、国語教育のおこなわれるところ、どのような場席でも、一極ではつねに、論理的明確が尊重されていよう。そのことが、一度に多数を相手とする人間教育のために、基本的に重要であることは明らかである。

国語教育上、作文教育にせよ、読解教育にせよ、「話す生活」教育にせよ、「聞く生活」教育にせよ、つねに、論理的明確を尊重しなくてはならないことは、後編の中で明らかにしてきた。第一次的な愛情や単純な鑑賞・感傷に流れやすい国語教育を、「論理的明確」のきずなでひきしめることが、私どもには、重要なつとめになる。

## 結 章 国語教育研究無限

「論理的明確」の指導が、言語技術の指導へと、ひとえに転落していくようなことがあってはならないのはもちろんである。私は、このような点にかえりみて、後編でも、原理的な考えかたを重んじた。原理をねらいとし、原理的なものを追求することにつとめれば、だれしも、浅く流れてことを単純に技術化するのを防ぐことができよう。

——浅くてもよいのだという考えは、どのようなばあいにも、最善ではない。

——原理的な考えかたを重んじるのには、ことにあたって、つねに、「なぜか。」と問うことをだいにしていけばよいのだと思う。追求を重んじれば、人はしぜんに、原理的な考えかたにおもむく。

——ありきたりの語句・文句を準用していると、知らぬまに、ありきたりの考えの中におぼれてしまう。用いることばを一々吟味してかかることが、原理的な考えかたをしていくうえにたいせつであると思う。

### ※ ※ ※

「私の国語教育学」は、動機上でも、過程上でも、私の方言研究に密着したものである。

方言研究に方言学を期待する私は、その学の体系をしめくくるものとして、高次の共時論を考える。発展的な、この高次共時論の中に、私は、教育論のおのずからの展開を見ている。その教育論に立脚しての、私の汎国語教育研究が、この『私の国語教育学』になった。

これの発表にのぞんで、今のきわにまた、私は、改稿を思うことしきりである。まことに、国語教育研究無限との感が深い。

昭和49年1月5日 訂了

## あ と が き

本書初稿の作成にあたっては、広島大学教育学部大学院博士課程学生、中冽正堯氏の、筆録の援助を受けた。中冽氏はまた、原稿清書にもつとめてくださった。

広島大学教育学部講師、佐々木峻氏も、清書をてつだってくださった。佐々木氏は、ことに、校正にはねをおってくださった。

両氏に、深く感謝し、厚くお礼を申しあげる。

出版してくださった新光閣書店、山北守男氏にも、そのご高配を深謝してやまない。

# 索引

ア

愛心……………208  
 「愛と信」の教育……………239  
 愛と信のことば……………238  
 愛と信の話す生活……………220  
 愛と信の「話す生活」を……………217  
 愛の言語……………218  
 愛のことば……………203 208  
 相手を幸福にする言語生活……………203  
 相手の話しことばよりもよいこと  
 ばで応答させる……………227  
 「あとあがり型」……………38  
 「あとあがり調」……………42

イ

意義……………59  
 意義←語……………〃  
 意味…26 57 58 66 67 230 237  
 意味とは何か……………57  
 意味と意義……………59  
 意味 語義……………〃  
 意味と文表現……………58  
 意味作用…35 36 57 59 66 69 71  
 72 73 84 127 167 197 224  
 意味作用体……………65 69  
 意味作用としての表現作用……………84  
 意味作用の展開……………65 201  
 意味の展開……………161  
 意味の進行←抑揚の展開……………190  
 意味の個性性→間・句読点の個性性  
 ………………82  
 意味の内包……………58  
 意味作用の無限の深さ……………72  
 意味の理解……………162  
 意味の世界……………161 179 190

「意味」言語学……………85  
 意味論……………19 57 237  
 意味論と抑揚論……………19

ウ

美しいことば……………211

オ

応答……………233  
 応答のことば……………〃  
 音声……………68  
 音声言語……………211 213 214 215  
 音声言語の彫琢……………211  
 →音声面の彫琢……………〃  
 →語い(語彙)面の洗練……………〃  
 →文法面の鍛練……………〃  
 音声抑揚……………35 36  
 音声抑揚の現実……………40  
 音声抑揚の表示……………200

カ

解釈……………135 137 141 193  
 解釈の基本態……………139  
 解釈→主観的解釈……………136  
 解釈→表現活動……………179  
 解釈の客観性……………137  
 解釈の客観性←客観的解釈……………135  
 解釈作業の合理性……………155  
 解釈の深化……………176  
 解釈の無限性……………137  
 解釈の道……………138  
 解釈学……………155 178  
 解釈者……………138 139  
 会話……………227  
 会話の生活……………220  
 会話の教育……………〃

書きあらかず生活の日常化 ……116  
 書きあらかずことが人間生活の向上  
 になると知らせること ……117  
 書きたい気もちを見つけさせる指導  
 ……114  
 書くたのしみをはっきりと  
 知らせる指導 ……112  
 書いたものをかえりみさせる指導 ……115  
 書きことばの句読点 ……77  
 過程的読解構造 ……177  
 かな像 ……44  
 関係把握 ……156 172 175  
 漢字像 ……44

キ

聞く心を持つ ……226  
 聞く心を持たせる ……224  
 聞く心がけを各自に立案させる ……232  
 「聞くこと」の教育のために ……95  
 聞く姿勢 ……233  
 「聞く生活」教育の原理 ……224  
 一 聞く心を持たせる ……  
 二 同情心で聞くようにさせる  
 ……226  
 三 相手の話しことばよりもよい  
 ことばで応答させる ……227  
 四 「ことばとは何か→日本語  
 とはどのような言語なのか」を  
 根本的に考えさせる ……229  
 五 聞く心がけを各自に  
 立案させる ……232  
 聞く生活のま心 ……234  
 聞く誠実 ……  
 「聞く」の原理 ……221  
 一 第一原理 受容 ……  
 二 第二原理 虚心 ……222  
 三 第三原理「聞く」の三段階  
 の認識 ……223  
 「聞く」の原理と「聞く生活」教育  
 の原理 ……221  
 「聞く」の三段階（素材聞き→文法  
 聞き→表現聞き） ……223

「聞く」の三段階の認識 ……223  
 聞く返事 ……233  
 聞く理解→自己の表現 ……234  
 基礎学としての国語学・国文学 ……17  
 基礎の学 ……  
 客観性を持った主観的解釈 ……139  
 客観的解釈 ……137 138  
 教案のために ……94  
 教育学 ……10  
 教育感覚 ……91 92  
 教育作用 ……10  
 教育のことば→愛と信とのことば  
 ……238  
 教育倫理学 ……10  
 教科書のために ……94  
 教材研究 ……10  
 教材研究のために ……94  
 虚心 ……222

ク

句点 ……46  
 句読点 ……77 81  
 句読点の、論理性と心理性 ……47  
 句読点符 ……46  
 句読法 ……47 77 80 81 83

ケ ゲ

研究作業のために ……93  
 言語教育 ……192  
 言語形式上の本質的な要求 ……118  
 →①短いセンテンスを重ん  
 じさせる。 ……  
 →②短い文章の価値を知ら  
 せる。 ……  
 →③自分のよくわかってい  
 る単語をつかわせる。 ……119  
 →④文章全体の（あるいは  
 文や語句の）最初のこと  
 ば（語・文）と最後のこ  
 とば（語・文）とを、に  
 らみあわせる。 ……  
 言語効果は、抑揚効果 ……35

言語行動……………35  
 言語生活……………57 66 203 208  
 言語というものは、「抑揚言語」……32  
 言語表現……………57 81  
 言語表現と言語理解との能力……………23  
 言語表現の単位は文……………58  
 現場——場面……………69  
 原理……………97  
 原理を求めるセンス……………92  
 原理的なものを追求……………240

コゴ

語い（語彙）面の洗練……………214  
 語感……………82  
 語義……………59 67  
 語の意義……………60 65  
 国語科教育……………13  
 国語学……………12  
 国語教育学……………10 11 12 13 21 97  
 国語教育学の体系……………14  
 国語教育学の動的基底……………85  
 国語教育学の動的な体系……………27  
 国語教育研究の学的建設……………9 97  
 国語教育感覚——（国語教育のセ  
     ンス）——…90 91 96  
     みずみずしい教育感覚を……………90  
     原理を求めるセンス……………92  
     研究作業のために……………93  
     問いの教育のために……………〃  
     教材研究のために……………94  
     教科書のために……………〃  
     教案のために……………〃  
     「聞くこと」の教育のために ……95  
     人間教育のために……………〃  
 国語教育研究無限……………240  
 国語教育上のいわゆる教材となる  
     文章……………24  
 国語教育の形式陶冶……………〃  
 国語教育の「心のことば」……………238  
 国語教育のセンス……………90 92  
 国語教育のための原本的な学問原  
     理……………27

国語教育のための抑揚……………29  
 国語教育の独自の道……………23  
 国語教育の普遍性……………13  
 国語教育の目的……………22  
 国語教育の目的と国語表現の学……………〃  
 国語生活……………12  
 国語の表現論理……………80  
 国語の表現論理に忠実な生活……………〃  
 国語表現の学……………24 28  
 国語表現の学とその学的構造……………18 19  
 国語表現の学とその構造……………25  
 国語表現の学の構造……………〃  
 国語表現の学の考えかた……………27  
 国語表現の学の実体……………85  
 国語表現の学の地位……………21  
 国語表現の生活の創造……………84  
 国文学……………12  
 国民言語文化の学……………17  
 個性尊重……………104  
 ことばえらびのくふう……………47  
 ことばと思考……………84  
 「ことばとは何か→日本語とは  
     どういふ言語なのか」を根  
     本的に考えさせる……………229  
 ことばの意味作用……………84  
 ことばの意味作用と間の問題……………73  
 ことばの魔術性について……………71

サ

作文……………97  
 作文の原理……………〃  
     一 作文の生産性……………〃  
     二 表現活動と理解活動との  
         相即……………99  
     三 責任行為……………〃  
     四 抑揚表示……………101  
 作文の原理と作文教育の原理……………97  
 作文の生産性……………〃  
 作文教育の原理……………102  
     はじめに……………〃  
     一 個性尊重……………104  
     二 ひとつの表現におどろく

べきこと .....105

三 重点主義指導 .....108

四 書くたのしみをはっきり  
と知らせる指導 .....112

五 書きたい気もちを見つけ  
させる指導 .....114

六 書いたものをかえりみさ  
せる指導 .....115

七 書きあらかず生活の日常化  
.....116

八 書きあらかずことが人間生  
活の向上になると知らせる  
こと .....117

おわりに.....”

シ ジ

思考.....84

自己を追う「話す生活」を .....201

自分のことばで .....172

修飾 .....216

修飾制御.....”

修飾部の見わけ .....166

重点主義指導 .....108

主観↔主体 .....138

主観的解釈 .....138 139

主観的な解釈の客観化 .....179

主観的判断 .....139

主観的判断 主体的把握 .....138

主観的判断の自覚と抑制 .....135

主観的判断の客観性 .....139

主述の呼应 .....165

述部 .....165 216

主部 .....165 216

主部・述部の見わけ .....164

受容 .....221

諸符号.....46

人格投影の直接性 .....198

人格投影の直接性→品格表現の  
直接性 .....199

真言・誠言の生活 .....218

心耳 .....233

心耳で聞く.....”

深読.....126 130 131 132 133 135

深読、速読、熟読 .....195

「信」の言語生活.....219

セ

精神教育.....24

正読 .....127

責任行為.....99

ソ

速読 .....126

素材上の抑揚波 .....154

素材読み.....144 178

素材読み指導 .....141 144 154

素材読み指導の作業内容 .....144

1 素材の把握.....”

2 語義の探索.....”

3 文章大意の理解.....”

素材読み——文章理解の初期の段  
階 .....151

素材読み・文法読み・表現読み .....144

その意を得る .....123

タ ダ

対人意識の正確な高揚.....202 208

対比法 .....158

多読 .....130

「短文」法 .....215 216

段落あらため.....50

段落の展開 .....161

段落の展開→段落の抑揚の展開 .....160

段落の指導→抑揚の指導 .....161

テ

適切な間.....76

ト ド

問いの教育のために.....93

同意律 .....137

同情心で聞くようにさせる .....226

動態の学——国語教育のための基  
礎の学.....20

動的な国語学国文学（私にとって  
は、国語表現の学）……………24

読点……………46 47

読解……………121 122 141 192 193 195

読解活動……………121 122

読解行為……………122

読解の速度……………127

読解、解釈作業の合理的方法(手順)  
……………144

読解作業、解釈作業の合理性……………155

読解の原理——読書（広義）のた  
めに——……………123

一 その意を得る……………〃

二 深読……………126

三 主観的判断の自覚と抑制……………135

読解の原理と読解教育の原理……………120

読解教育……………120 121 193

読解教育の原理……………140

一 文章対面の教育を重んじ  
るべきこと……………〃

二 素材読み指導……………141

三 文法読み指導……………154

四 表現読み指導……………176

五 読解指導と読書指導との  
一元化……………192

読解教育の三段階・三階梯……………144

読解指導……………120 193

読解と読書……………120

読解指導と読書指導との一元化……………192

独創的な解釈……………137 139

読書……………192

読書活動……………121

読書行為……………122

読書教育……………120 121 130

読書指導……………120 193

読書生活の指導……………193 196

図書館教育……………120 130

二

日本語……………230

日本語の文表現……………231

人間を見つめる教育……………11

人間を見つめる国語教育……………11

人間教育のために……………95

人間形成……………11 195

人間形成→人間追求……………180

人間と抑揚……………29

ハ バ

発音の問題……………212

発展的な素材読み……………154

話しことば……………211 214 215

話しことばの意味作用……………75

話しことばの洗練——音声言語の  
彫琢——……………211

話しのおわりのことば……………232

話しのはじめのことば……………〃

話すことばの理的鍛練と情的鍛練  
……………217

話す活動の自己展開性……………197

「話す生活」教育の原理……………201

一 自己を追う「話す生活」  
を……………〃

二 対人意識の正確な高揚……………202

三 論理の尊重……………208

四 話しことばの洗練——音  
声言語の彫琢——……………211

五 愛と信の「話す生活」を……………217

「話す生活」での論理尊重（三段  
階法 素材話し→文法話  
し→表現話し）……………210

話す内容の精神性……………199

「話す」の原理……………197

一 第一原理 話す活動の自  
己展開性……………〃

二 第二原理 人格投影の直  
接性……………198

三 第三原理 話す内容の精  
神性……………199

四 第四原理 音声抑揚の表  
示……………200

「話す」の原理と「話す生活」教  
育の原理……………197

話す文化……………201

場面論↔意味論 .....70  
 板書→表記の抑揚.....55

ヒ

ひとつの表現におどろくべきこと ...105  
 批評 .....182  
 批評読み .....191  
 表記の心理.....44  
 表記心理学.....〃  
 表記と教育.....51  
 表記の抑揚とは.....42  
 表記抑揚.....35 42 46 47  
 表記法.....55  
 表記面↔音声抑揚面 .....42  
 表記抑揚の諸方法（表記抑揚化の方  
 法） .....44  
     →文字づかい.....〃  
     →諸符号.....46  
     →ことばえらびのくふう.....47  
     →段落あらため.....50  
     →律調.....〃  
     →むすび.....51  
 表記抑揚の生活.....44  
 表記抑揚を自覚させる指導.....55  
 表現 .....177  
 表現 精神活動.....84  
 表現意味作用と場面.....69  
 表現の意味作用の展開→文表現  
     または連文表現.....65  
 表現活動と理解活動との相即.....99  
 表現過程 .....177  
 表現聞き——抑揚聞き .....224  
 表現指導.....24  
 表現者.....43 54 71 72  
 表現者の精神活動.....84  
 表現者・理解者としての抑揚の生活...35  
 表現と理解との知的生活.....22  
 表現の個別化（文表現の意味作用）...66  
 表現の世界 .....177  
 表現読み .....144 167 175 176 178  
     179 180 182 183 192  
 表現読み→統合的把握 .....181

表現読み指導.....144 176  
 表現読みの位置づけ .....176  
 表現読みの活動 .....183  
 表現読みの作業 .....180  
 表現読みの方法 .....177  
 表現力 .....194  
 表現力指導.....〃  
 表現力の指導法（三段階方式 素  
     材書き→文法書き→表現書  
     き） .....〃  
 品格 .....199  
 品格ある言語生活 .....219  
 品格教育.....〃

フ

符号.....47  
 文化 .....218  
 文化創造者 .....220  
 文化の創造 .....201  
 文章対面の教育を重んじるべきこ  
     と .....140  
 文章段落＝段落＝文段＝分段 .....160  
 文章表現の意味作用→文脈.....78  
 文章の抑揚 .....161  
 文体.....34 44  
 文表現.....58  
 文表現↔意味 .....59  
 文法 .....67 157  
 文法面の鍛練 .....215  
 文法読み .....144 156 167 176 178  
     192  
 文法読みの作業定式 .....157  
     第一作業 全文章についての、  
         段落の読みわけ.....〃  
     第二作業 一段落そのものの  
         読みわけ.....〃  
     第三作業 センテンスについ  
         ての主部・述部の  
         見わけ.....〃  
     第四作業 修飾部の見わけ .....158  
     第五作業 語句のはたらきの追求  
         .....〃

第六作業 微視と巨視 ……158  
 文法読み指導 ……144 154  
 文末決定性 ……215 230  
 文末の声調 ……38

マ

間 ……73 75 76 78 81  
 間——意味の間の論理性と心理性 ……79  
 間をよむ（聞く、とらえる） ……75  
 間・句読点 ……84  
 間のおきかた ……81 83  
 間の原理の体得 ……76  
 間の作用 ……73  
     →話しことばには、声の間 ……〃  
     →書きことばでは、句読点の間 ……〃  
 間という急所・頂点 ……75

ミ

みずみずしい教育感覚を ……90  
 民族教育 ……24

モ

文字意識 ……56  
 文字像 ……44  
 文字づかい ……44 45

ヨ

幼児の言語生活に見られる意義の措定 ……65  
 抑揚 ……25 29 35 127 154 160  
     162 163 179 190 191  
     200 219 224 231 237  
 抑揚の属性 ……33  
 抑揚の単位 → 音声抑揚の単位 ……39  
 抑揚の単位と抑揚波の進行 ……〃  
 抑揚波 ……232

抑揚の波 ……167  
 抑揚の型 → 文の音声抑揚の型 ……37  
 抑揚表示 ……101  
 抑揚 文体 ……34  
 抑揚の深部性・深層性 ……31  
 抑揚（意味のすがた） ……182  
 抑揚と意味 ……30  
 抑揚観にもとづく意味追求 ……164  
 抑揚の間——意味作用上の重要な  
     局所 ……40  
 抑揚論と意味論 ……25 85 96  
 抑揚論 ……19 29 237  
 抑揚論の見地 ……35  
 抑揚論の立場 ……〃  
 「抑揚」言語学 ……85  
 抑揚観からの教育 ……42  
 抑揚の教育 ……34  
 抑揚教育 ……42  
 抑揚教育の全円性 ……35  
 余情 ……82  
 読みかた教育——読むことの教育 ……120  
 読みの理想は表現読み ……177  
 読みの理論 ……178 179

リ

理解 ……193  
 理解力 ……194  
 理解者 ……72  
 リズム ……78  
 律調 ……50

ロ

朗読 ……179 191  
 朗読調 ……191  
 ローマ字像 ……44  
 論理 ……209 210  
 論理尊重 ……208 210 217 218  
 「論理的明確」の重要性 ……239

著者 略歴その他

明治42年 1月 愛媛県に生まれる  
昭和12年 3月 広島文理科大学卒業

昭和40年 『国語教育の技術と精神』  
(新光閣書店)  
昭和42年 『ことばの生活のために』  
(講談社 新書)  
昭和44年 『ゆたかな言語生活のために』  
(同 上)  
昭和45年 『理の国語教育と情の国語教育』  
(新光閣書店)

私の国語教育学

---

1974年 6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・5620  
電話 (209) 4507・(202) 5375

---

《検印省略》

啓文堂印刷・井上製本

3037	2068	3128
------	------	------

## 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・話す指導の実際，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・助言の実際—

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 助言の実際

## 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円

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て詳説。  
〈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 官田丈夫・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）○学級指導の実際（給食指導・保健指導・安全指導・図書館の利用）

## 国語教材の読解と授業

A 5判 216ページ上製本  
定価1,300円 送料140円

静岡大学教授 三枝康高著 (小)(中)(高)(大)

構造分析による読解の原理と実践の展開。学習指導要領や指導書によって授業は規制・公式化されているが、その打開を図る構造分析的方法の提唱  
〈主要もくじ〉 I 情報化社会の教育 II 国語科教育と文学教育 III 文学教材と授業過程 IV 詩の本質と指導 V 民話と教育 VI 小説教材と指導 VII 説論文の性格と授業…

## 生きて働く読書指導

B 6判 196ページ上製本  
定価 850円 送料 110円

沖山光編 静岡県新居小 小林善幸・丸山浩子著 (小)

読書指導は読解とは異なる体系と方法で行わるべきであるという立場から未来に生きる子供達に、生きて働く読書力を育てる具体的な実践の展開。  
〈主要もくじ〉 I 生きて働く読書 II なぜ読書をするのか III 読書のための前提能力 IV 読書指導に欠けているもの V 情報処理としての読書 VI 基本的指導過程…

## 要約指導の実際

B 6判 220ページ上製本  
定価 950円 送料 110円

新潟県長岡市立中島小学校長 田中久直著 (小)(中)

要約指導はいつも国語教育上の主要な話題となり種々論じられてきたが未だ定説を得るに至らない。実践上の諸問題をとらえ指導の実際を具体化。  
〈主要もくじ〉 I 要約指導の基本問題 II 要約技能の指導の方法—簡単な文章を概括して捉える… III 要約技能適用能力の指導の方法…

## 読解指導の研究

国語教育  
実践シリーズ

I 説明文の読解指導  
II 物語文の読解指導

東京教育大学教授 倉沢栄吉・小塚芳夫・佐々木定夫編著 (小)(中)(大) 定価一組2,000円

今日、読解指導は読書指導論の陰にかくれて目立たない存在になっているが、人間形成をふまえた読解指導が国語教育の重要な任務であることに変わりはない。

〈主要もくじ〉 I 説明文の読解と文意識 II 説明文読解指導の類型 II 説明文の読解と段落意識 IV 説明文の類型と問題意識法 V 説明文読解指導上の諸問題

## 学級指導の実践事例と考察

A 5判 228 ページ上製本  
定価1,300円 送料140円

お茶の水女子大学教授 宮田丈夫編著 (小)

学級指導の授業は、生活指導的発想で進めるべきものである。この立場から全領域にわたる事前・事後の指導における各主題の計画・実践を紹介。  
〈主要もくじ〉 I 学級指導の性格と生活指導 II 学級指導と道徳指導の関係 III 学級指導と学級経営の関係 IV 習慣化をめざす年間指導計画の作成 V 学級指導の実践事例と考察…

## 成熟と心身の発達

文部省学術図書  
刊行助成出版

A 5判 456 ページ上製本  
定価 5,000円 送料200円

—精神発達要因の心理・生理学的診断の研究—

金沢大学名誉教授・文学博士 大平勝馬著 (小)(中)(高)(大)

人間の心身発達は種々な要因に左右されるが素質の性格の強い成熟度、つまり有機体の構造や機能の歴年齢に伴う自然的展開相が広汎に影響する。  
〈主要もくじ〉 研究内容と過去における研究 本研究の目的 成熟度の決定の基準と妥当性 体格と身体成熟度 知能と成熟度 学業成績と成熟度 特殊性能と成熟度

## 国語科 読書指導の実践

A 5判 232ページ上製本  
定価1,200円 送料110円

東京教育大学教授 倉沢栄吉 他編著 ㊦㊧

国語科における読書指導の理論・計画・具体的展開を実践検証により明らかにした共同研究。読書単元、読書指導の系統、教材、文学他の実践解明  
〈主要もくじ〉 I 読解・読書指導のあり方（序論・方法論・実践）II 読書指導のねらいと方法 III 具体的展開（非文学の読書指導・文学の読書指導） 今後の研究の方向

## 読むことの系統的指導

A 5判 200ページ上製本  
定価1,000円 送料110円

——理解訓練から読書指導まで——

構造教育研究所長 沖山光編 若尾忠・金井里子著 ㊦

読解も読書も、本来、読み手自身の個人的問題意識や目的によって営まれる。構造教育論の立場から読書指導の実践の深化をはかった労作である。  
〈主要もくじ〉 I 読解・読書指導の考え方 II 正しい理解のための訓練学習 III 感想をめぐる楽しい読みの指導 その他非文学・課題読書・実態調査など実践事例を紹介

## 発見・創造への読書指導

B 6判 240ページ上製本  
定価 860円 送料 110円

横浜市立篠原小学校長 林進治編 ㊦

生涯にわたる読書生活の基礎づくりを目指し、ひとり読みを中心にした授業過程と方法の探究、読み物選定、環境の整備を具体例にそくし詳述。  
〈主要もくじ〉 I 読みのねらいと環境づくり（概念・読みの資料と活用）II 読みの授業をどう改造するか（物語と文学・説明文と資料）III 学校の読みから家庭の読みへ

## 生活と価値の統一をめざす 道徳授業の創造

A 5判 224ページ上製本  
定価1,100円 送料110円

お茶の水女子大学教授 宮田文夫編著 ㊦

理屈でわかっても実行が伴わない。これが今の道徳教育の姿である。実生活に生かすことのできる知識態度の育成をめざす実践研究の成果を紹介。  
〈主要もくじ〉 I 生活と価値の統一をめざす道徳授業の創造 II 年間指導計画の学級化 III 授業の実際 IV 道徳授業と学級指導 V 道徳授業と実践指導 VI 今後の課題他

## 教育課程管理の方法

B 6判 208ページ上製本  
定価 750円 送料 110円

長岡市立中島小学校長 田中久直著 ㊦㊧

小中学校における教育課程管理の実態の反省に立って、ごく一般の学校において、多少努力的に進めることとして、それを方法的にとらえ具体化。  
〈主要もくじ〉 I 教育課程管理の基本的概念 II 教育課程編成の管理（目標管理・編成活動管理）III 教育課程実施の管理 IV 教育課程評価の管理（計画・資料収集他）

## 中学校 学級経営の理論と実践

A 5判 240ページ上製本  
1・2年各1,100円

東京教育大学教授 大浦猛 他編 ㊦

3年1,200円 送料各110円

中学校で学級経営に取り組む先生が、系統的に、すじ道をおさえた実践を進められるように、学年別・月別という形で基本的指導事項を網羅した。  
〈主要もくじ〉 I 学級経営の原理（学級経営の意味・領域・基本的留意点）II 学級経営の実践（学級指導・学級会活動・道徳・生徒会活動クラブ活動・学校行事ほか）

## 理の国語教育と情の国語教育

A 5 判 176 ページ上製箱入  
定価 7 5 0 円 送料 90 円

広島大学教授・文学博士 藤原与一著 ㊤㊦

国語教育の論は、さかんであるが、あまりにも技術論に偏っていて、疑問がなすぎると、学問的根拠に立つ国語教育の指導原理を探究した。  
<主要もくじ> 理の国語教育 情の国語教育 明晰と雅醇 思考力を高める国語教育 心情を養う国語教育〔付録〕新鮮な読書 一教員として 理想の教師像……

## 国語教育の技術と精神

A 5 判 210 ページ上製箱入  
定価 8 5 0 円 送料 90 円

広島大学教授・文学博士 藤原与一著 ㊤㊦

国語教育の研究に目まぐるしい動きがあるのは技術主義の傾向が強いからである。実際家にはここにどうしても総合的な立場・見地が必要である。  
<主要もくじ> 国語教育の開拓 考えさせる国語教育 論理的思考と〃愛情の〃書く生活 読みの深化過程 聞く力の養成 話すことは 国語教師の国語教育研究……

## 国語科■対話の指導

A 5 判 280 ページ上製箱入  
定価 1 2 0 0 円 送料 90 円

東京教育大学教授 倉沢栄吉・青国研著 ㊤

対話は学校における教育活動の中核である。本書は、真の対話が行なわれるための条件を探究し、対話指導の原理とその機会と方法を解明した。  
<主要もくじ> I 対話と教育(対話の原理 国語科における指導 他教科・領域の中で 機会と方法) II 対話指導の実践(聞く・話す 読む・書く 他教科・領域)

## 筆者想定 法による 説明的文章の指導

A 5 判 220 ページ上製箱入  
定価 9 5 0 円 送料 90 円

東京教育大学教授 倉沢栄吉序 野田弘・香国研著 ㊤ ㊦

説明文においても、書き出し・連結・発展・結末…のすべてを跡づけることができる——多年の実践を通して実証した読むことの指導の先駆的研究  
<主要もくじ> 筆者の想定(筆者の行為の読みとり)筆者の表現過程の想定(文章生産過程をたどる)筆者の表現意図のあらわれ(敘述表現への接近)実践授業(13例)

## 近代国語教育のあゆみ 1・2

B 6 判上製箱入 送料 90 円  
1 巻…750 円 2 巻…1200 円

——遺産と継承——

倉沢栄吉・滑川道夫・増淵恒吉・永野賢・大村はま 他著 ㊤㊦

近代国語教育の先達の「人と業績」研究の集成。これら諸先達の業績から国語教育の近代化の背景と経緯が明らかにされ、将来への示唆が発見される<取りあげた人> 1 巻…丸山林平、志波末吉、田中豊太郎、西原慶一、久米井束、時枝誠記 2 巻…西尾実、古田祐、石森延男、吉田瑞穂、渡辺茂、石黒修、石井庄司

## 三層五段階 方式による 道徳指導の改造

A 5 判 192 ページ上製箱入  
定価 8 0 0 円 送料 90 円

文部省主任視学官 霞信三郎 監修 長岡市道徳教育研究会 著 ㊤ ㊦

児童・生徒の変容過程と教師の指導過程を呼応させて道徳性の育成を図った、新しい道徳指導の実際的方法。長年にわたる実践検証で定着化した。  
<主要もくじ> I 道徳教育の現状と課題 II 三層五段階の道徳指導理論 III 指導の実践(全体計画と価値の系譜 児童生徒の変容過程 実践記録 郷土資料を生かして)