

新しい國語教育を

求めて (四)

藤原 興 一

二、理解力と表現力

先に、國語とは何かについて考えた時は、國語の具體的なものの把握ということと共に、それをつかむ讀方教育、内容を持つた國語を讀み取らせる國語教育、言いかえると、内容の攝取と國語の把握とが一如である讀む教育について述べた。そこでは、つまり、理解力・讀解力の教育が、すでに強調されたのである。國語教育は、一つには、以上のような意味のもとに、理解力の養成を念としなければならぬ。これは、これまでによく言われた理會力の陶冶ということを、新たな意味において、考えようとするものである。讀みの教育は、たしかに、このような意味の解釋教育として、今日徹底させなければならぬものがあると思う。

次には、表現力が問題になる。その「あらわす」として、文章をつづることと、はなしをすることとが、分けて考えられる。

はなしことばといふことは、さいわい、まえごるから、となえられてきた。文字言語に對して、音聲言語を言い、話方教育を、國語教育の一分節として取上げ得たのは、それである。

はなしかたの教育は、たゞにはなしのしかたを指導するだけのものであつたり、もの言ひの外形だけをはなしかたとして問題にするものであつたりしてはならない。いわゆる話方教育が、そういう形式教育をこととすれば、ものは、淺い、うすつべらなものになる。それはちようど、行儀作法のしつけ教育が、長くは興味をひかないのとおなじように、やがて、兒童にも教師にも、かるんぜられるようになる。じつは、話方教育が、その後さほど活潑にもならなかつたのは、この點にすでにひつかかりができていたのではないかと察せられる。はなしかたは、たゞのはなしかたであつてはならない。はなすことそのことに、内容がなくてはならない。いつたい、はなすことば・はなしことばの教育を、話方の教育と言つた時に、通念上、もうどれだけかのすれができる。そこが警戒を要する點なのではないか。はなしかたの教育は、正しく、はなしことばの教育としてすえられなければならぬ。それでまた、話方の教育が、よく音聲言語の教育になる。

音聲言語の教育なり、はなすことの教育なりに氣づき、こ

れを重要視するに至つたことは、まことに適切なことであつた。このごろになつては、音聲言語の教育を言うこえをあまり聞かないようであるけれども、こゝは、將來ますます助長發展させるべき、國語教育上の大切な着眼點であると思う。

それを助長させるためには、なぜにこれが榮えないで、むしろ下火にさへなつてきたかを反省してみる必要がある。思うのに、これが多くは話方教育の形式しか追わなかつたところに、その大きな弊害があつたのではないか。この點に活を入れ、話方教育といふことはむしろやめて、とらわれずに、はなしことばの教育といふことを考えるのがよいと思う。はなすこと、したがつてまた聞くことの教育を、すなわち、形式だけではない、内容のある、はなすこと自體の教育を考えるのである。實のあるはなしかた、はなし聞くことが、そのまゝ双方の精神を高めてゆくような、すぐれた内容のはなしことばのはなしかたの教育が、今後大いに發展させられるべきはなしかた教育として、強く要望せられる。はなしあう生活は、精神の生活である。精神生活を高めて行かないようなはなしあひは、低い程度のはなしあひでしかない。日常生活には、もとよりそういうはなしあひもあり得るけれども、はなしことばの修練と言ひ、はなしことばのけいこというからには、いづれ、はなすことの高い教養をねらい、そういうはなしことばを、はなすことばとして完成してゆくといふこと

は、また大切なことである。

そういう、内容のあるはなしかたの教育になつてはじめて、話方教育は、綴方教育に直結する。はなすことと書きあらわすこととは、もと／＼むすびついたことである。それを、話方教育と言ひ、綴方教育と言つた時、二つのものは、やゝもすれば、はなれたものになりがちであつた。綴方と言つた場合は、これが、考えなければつゞれず、たゞにつゞりかたのかたを考へるだけでは文章にならないので、綴方とは言いつゝも、内容がなければどうにもならないことがかなり明瞭であつた。それにくらべれば、はなしかたの方は、早くも、そのかた(方)という文字と意味とに毒せられやすかつたのである。このために、つゞりかたとの距離は、しらす／＼にできてきた。が、これは當然、はなすこととつゞることとして、両者の關係は、きわめて密接なものにむすびつけておなくてはならない。はなすこととつゞることは、一體の表現である。そうする力は一つである。はなしたことはそのものと、つゞつたことば、すなわち書いたことばそのものには、はなすと書くとの制約上の相違から、區別しななければならぬ。本質差が生ずることは、後に説くところであるけれども、はなすこと、つゞることそのことは、發表・表現、言ひあらわしとして、一つである。そこに、綴方教育として、これまでのような、書くということに、無反省にゆだね

きつたような、はなすこととの連關は深くも考えないような、おさなりの書きかたは、すてきらねばならないであらう。はなすこととは、生き／＼としたことであるのに、つゞることは、およそねむたいことであつたりするのは、おもしろくない。はなしかたの教育、はなしことばの教育が、内容のゆたかな、眞によく兒童生命の發展につちかう有効な精神教育になるとすれば、つゞつて書きあらわす綴方の教育もまた、文字による表現の教育として、つまりは、はなすことと一如の表現の教育として、當然、生き／＼としたものになされてこなくてはならないはずなのである。

このような表現力陶冶を考へる時、やはり今日の問題として、はなすことば・はなしことば、書くことば・書きことばのおの／＼の本質を、つきとめておくことが、根本に必要なことになる。今日および將來の國語教育の振興ということを考へれば、人間のことばの、はなすことばとういふことはどういふことなのか、書くことばとういふことはどういふことなのか、とて、はなしことばと書きことばとはどんな關係に立つものなのか、というようなことを考察しておくことは、重要になつてくる。これからの、のぞましい表現教育が、この地盤の、しつかりとしたふみしめかたから、力強く出發すべきであることは、多く言うまでもない。

もちろん、はなすこととは、聞かれることを豫定している。

書くことは、讀まれることを期待している。はなしことはは聞かれことば・聞きことばであり、書きことばは讀みことばである。それゆえこゝに、理會力の陶冶に對する表現力の陶冶育成を、上位において特に重視することなどは、かたんに考へてはいない。けれども、表現力が理會力かの問題は問わないとしても、その根本において、はなしことばと書きことばとの認識を深めるべきことは、根本においてははずせないことと思ふのである。

三、はなしことば

はなすことへの省察と認識とは、今日一層必要なものではなからうか。先にも、綴方教育に關してふれたように、これまでは、どちらかというところ、ことばと言へば、無反省に、書くことばにもたれ、單純に、そればかりに頭をおきすぎていた。書きことばにおいてだけ、ことばを考へるくせが、強くつきすぎてきていた。一方の、はなすことについて、はなしことばをよく考へてみることは、だいたひ缺けていたようである。それでは、じつは、書きことばも正しくは自覺されていなかつたのだと言つても、過言ではない。こゝを正しくし、はなしことばを、そのあるべき地位において認めるといふことが、ことば、すなわち國語の教育において、根本に必要になる。はなしことばと書きことばと言ふが、問題はむしろ

はなしことばにある。それゆえ、はなしことばは、現代の國語教育をおこすうえの焦點とも言うことができる。はなすという發表のしかたを重く見て、これを十分に教育するならば、よく現代に必要な人間の教育をしとげてゆくことができる。

そも、人にとつては、ことばが生命であり、そのことばの根原的なものは、はなすこと、はなすことばである。はなすことば、その、口ずからの、生きたまゝのものであつてこそ、ことばは生命のこゑであるとも言える。ことばがたゞちに生命であることは、元來、はなしことばに即して、適切に考へられる。はなしことばほど、全人間の出てくるものはない。それは、次のように、はなしことばの要素を分析してみることによつて、明瞭にすることができよう。

はなすといふことは、まず、人と人とがむかいあふことである。相手が一人のこともあり、二人以上のこともあるが、いづれにしても、そこに、人と人とのむきあつた現場が構成される。ひとりがりたりは特別の場合であるが、これとても、なんらかの聞き手を豫想し、また、みづから聞き手の地位にもまわつてゐる。純粹な意味において、聞き手のいないはなしはない。聞き手の現場なくしては、はなしことばは成立しない。はなしことばは、第一に、それだけ、對人的に直接性を持つたものである。この直接性は、一面ことばを單純に

するようで、他面ことばを複雑にする。

すなわち、やりとりのことばの形だけを見れば、もしくは、あらわれたことばを端的に受けとつて見れば、はなしことばは單純そのもので、いかにも率直に傳えられるものである。しかし、一方から見れば、それだけに、ことばが、音聲以外の、他の要素をいろ／＼に借りることになつてゐる。それをもこめて考えれば、はなしことばは、まことに複雑なものとなつてゐるのである。身ぶり・手ぶりというやうなものが、はなしのことばを助ける、音聲以外の、一種の要素である。はなし手の表情という、大きくて複雑なものがまた、はなしことばを成り立たせる大切な要素になる。一切の表情なり身ぶり・手ぶりなり、その他の感情表出なりが、おのずと、はなしことばの表現にまじわりくわ／＼つて、はなしことば、はなしことばになる。はなしことばは、いきおい、複雑な、厚みのあるものにならざるを得ない。こうなれば、どこまでが言語表現なのか、切りとることも区分することも、きわめてむずかしい。言いかえれば、どこまでを言語表現としてよいものか、きめることがむずかしいといふことになるのである。じつさい、人の身から出た、生きたことばといふものは、そんなものである。科學的にとらえると言つても、そうかんたんには、この生きたことばが切りとれるものではないはずである。今は、ことばの定義を下すことが目的では

ない。生きたことばの生きてゐるすがたを見つめることが主眼である。その時、生きたはなしことばは、ちやうど、一本の草をぬかうとすれば、根も土もついてあがるのにひとしく、多くの背景、というよりもさゝえとなる要素を、必然的にともなつた、複雑きわまる全體として、認められるのである。この意味において、はなしことばは、決して單純ではない。そうして、これを、ことばとして、どのように切りとるのにもせよ、はなしことばの聞き手には、その切りとりかたにかゝわりなく、複雑な、解剖しがたい全體的なものとして、はなしことばは、ひゞく。聞き手は、いやおうなしに、この全體的なものを受けとらなければならぬのである。はなしことばが、一見單純そうに見えるのは、それだけ、聞き手に托する要素の多いことを意味するものなものである。はなしことばは、その時だけの特殊性をもつて、多く現場に依托されている。現場にすぎり、現場をつゝみ、現場を、はなしことば成立の契機の意味をもつたものとしつゝ、現場を、はなしことば自體の要素と化しつゝ、はなしのことばは、はなされてゆく。言いかえれば、そうして、はなしことばの意味作用は發揮される。現場もまた、意味成立の要素となるのである。聞き手は、當然、はなしことばを、音聲以上のものとして解釋せしめられる。自分が聞いてゐるといふこと、このことが、そも／＼、われにむかつて相手の言うはなしことば

を理會する上の、第一の根底になるのである。相手のはなしことばの意味を正確に理會しようとするれば、聞いている自分は、今は、はなし手にどう把握されているかを、内にふりかえつて解釋しなければならぬ。自己を解釋することが、相手のことばの意味の解釋になる。これが理會の根底である。そうして次に、相手の動作・身ぶり手ぶりなり、表情なりを、讀まなければならぬ。それを、相手のことばの意味のさせかたとして、解釋しなければならぬ。もとより、いわゆる音聲言語そのものを中心としてではある。とはいへ、おもてに出たことばは、時によつては、眞意の逆をあらわし、目にものを言わせていることなどもあるので、たゞに、いわゆる音聲言語の外形にばかりすることが、わけもなくこれを中心として、相手のはなしことば全體を受取るうとするのは、危険である。外に出たことばを聞きつゝも、感情の表出を、こまかに見て見ぬくということが、大切である。もつとも、日常の談話應對では、相手のはなすのを聞くのに、さほどおもしろいまでの骨折りをして聞くことは、ないのが普通である。第一、聞き手の自己が、はなし手において、どうとらえられているか、どういうとらえられかたのもとに、相手のはなしことばは出ているか、などということは、ほとんど考えられていないのが普通であろう。第二にまた、相手の顔色

なり、身ぶり手ぶりなりも、そう／＼は、あらためて氣にとめないで、たゞ、はなしをはなしとして聞くというのがつねである。じつは、そうあつてこそ、はなしことばははなしことばとして、獨自性を持つのだとも考えられる。こうして、はなしことばは、一面には、單純なものとして、誰にもあつかいやすく感じられるものになる。それにしても單純でないものが、いちおう單純化されるところに、かへつて、はなしことばの、わりきれない複雑さがよく示されるといふこともまた事實であつて、はなしことばの獨自性は、深くこのところに認められなければならないのである。

聞き手を前にとつた、はなしの一切の環境という客觀的條件を現場と言つて、はなし手自身の表情なり動作なりと分けて考えたが、その現場には、さらに、はなし手自身でも相手の聞き手でもない第三者、あるいは土地・風物・景物、ないし目にも見えない寒暖とか氣候とかの客觀的條件、それに人間のなもの、のくわつたふんいきないし氣分というふうなもの／＼のものも、なお考えられる。いずれも、現場の全的形成に、時に應じて、大なり小なり、要素として作用しているであろう。それが現場である。そうして、現場の中心に、聞き手が位置している。ところで、現場形成の與件として、右のようなものをい／＼に考えたとすれば、ついにはまた、はなし手の身ぶり手ぶりなどというものも、さては表情など

というものも、やがては、現場として、現場を形成する要素として、考えられてくるのではないか。その場の、いかに客観的な条件でも、暗々のうちにもせよ自然のうちにもせよ、はなし手にとらえられてこそ、環境であり、現場の条件である。それと、はなし手自身から出る、ことばの音聲以外の諸要素とは、はなし手の主體に統一されたものとして、ひとしく現場条件とすることができよう。結局、それらの一切は、あいよつて、一つの現場を形成せしめていとも考えることができるのである。すくなくとも、聞き手から言えば、それらの一切は、はなしを聞きとるうへの現場条件として、ほとんど同列に受けとられるとも解されるのである。はなしことばは、要するに、そういう複雑な地盤と背景とによつて立ち、そういう現場によつて、みずからの生命を樹立しているものである。

はなし聞くということが、どんなにむずかしいことであるかは、こゝにおいて、よく理解されよう。はなしのやりとりというこは、このように、表裏・内外・陰陽の複雑味をふくんだ、とおり一べんにはいかなないことである。このような、はなし手と聞き手との間にひつかかっている、つかみやすいようでつかみにくいはなしことば、われ／＼の日常のはなしことばであるとするれば、なるほど、うまくはなか／＼はなせなはずであり、かつちりとは、なか／＼聞きとれないはずで

ある。話方教育とは、このむずかしいところの教育をやるうとするものである。例の音聲言語観は、やゝ、はなしことばの音聲面を見すぎて、他を度外視したかたむきがあるけれども、それでも、この主張が、はなしの現實に眼をむけた態度は、正當であつた。すでに音聲言語という以上は、そのこえのいろつやなり、アクセント・抑揚なりが注意されているはずであるから、それは、はなしことばの現實をよく見ようとするものであり、したがつて、音聲言語観は、すぐれたはなしことばの見かたになるものだつたのである。さてそれが、話方教育となると、みのあるはなしかたの指導は容易でない。はなすことも藝であり、聞くことも藝のようなものであるからである。すぐれたはなしぶりは、たくみにその環境により現場に托しつゝ、そつもむだもない、みのりゆたかなものであろう。むろん、音聲も態度も、その人のものとして、洗練されていなくてはならない。はなしかたの指導は、人間指導である。はなすことのことばのけいこは、すでに人間修業になるものである。はなしかたそのものが、藝術である。これまで、つゞりかたの指導にかいては、その製作が文藝活動であることは早くから認められ、批評その他もまた、ならかの文藝觀のもとによくなされてきた。はなすことは、つゞることと一つのことである。はなすことの指導もまた、つゞることになされてきた指導とおなじように、はなす藝術

の指導として、なされねばならない。どう言いあらわすかと共に、言いあらはしたことが、ことばとしてどんなにりつばで、内容を持つているか、ということに重點をおいて、はなしかたの指導は、なされなくてはならない。はなすことによつて、何の生活の高まりも起らないような、そういうはなしかたは、いくらやつてもむだである。はなすことによつて、人間の實質が高まつてゆくように、いわば精神生活が向上してゆくように、みのあるはなしをするということが、はなす態度の根本として、大切である。廣く言えば、はなすことによつて、はなし聞く双方が、たがいに心の内をほり下げ、文化的な活動を起すというようにありたいものである。はなした内容のすぐれていることが、はなしことばの美しさにならなくてはならない。こう考えてくると、はなしかたの教育は、決してはなしかたの授業時間にかぎられたりしてよいものではないことも明らかであろう。また、話方科とでも言つたような通念は、打破しなければならぬことも明らかであろう。はなしかたの指導は、そんなせまくるしいものではない。教師の児童に接するすべての時間が、はなしかたの指導の時間である。だまつて、目にものを言わせていても、はなしかたの指導の時間である。要するに、子供に、考えてものを言わせる一切の修練が、はなしかたの指導になる。話方教育の体系を、形に明らかに組織して、圖表にして示すことな

どは、不可能と言つてもよいか。考えてものを言い、その發表に不斷の内省をくわえるようにしむけることが、指導の一切だとも言える。もちろん、教師は、児童のかきみとして、はなすことにもつとも心を用い、はなしことばをひたすら深め、内面化しようとする人でなくてはならない。教師自身のことばが、まず、つねに、児童の内面生活を引上げてゆく文化的なものでなくてはならないことは、むろんである。教師のはなしは、それ自体、子供にとつて、文化創造の叡智であり、さらに、はなしのことばが、そのまゝ、生きた文化として、すなわち、子供の生活を向上せしめる生活文化として、児童の頭にひびき入るといふのでなくてはならない。教師のはなしことばの内面化は、いくえにも深く行つてしかるべきもので、児童は、このことばに打たれつゝ、精神の成長を上げてゆくようになるべきである。この教師にしてはじめて、その児童に接するすべての時間を、りつばなはなしかた指導の時間とすることができよう。したがつて、この場合、教師と児童との人間的な交渉の一切が、話方教育の指導の全体になる。話方教育体系としては、こう言うよりほかはない。

日々の、またその時々、子供への接觸法としては、たえず児童のはなしかたに注意し、表現とその効果とを、さいに検討する用意がなくてはならない。どれくらいか考へが、どのようにかたられたかというようである。たゞに美辭麗

句であつてもつまらない。かと言つて、せつかくよい考えをいだしながら、またいだしめながら、言いきれないというのでもどかしい。内と外とは一致しなければならぬ。巧言は、令色と共に、大いに責めるべきである。舌たらずは、また一しきりべんたつすべきである。どう言えは、中味のよく充實した、しかも人に誤解されたりすることのない、内容のうごかないもの言いになるかを、いつもよく反省するようにしむける。こうして、はなすことばに、つねに責任を感ずるような、ことばの道徳家になつてもらえよ。遠いことではあるけれども、これが、はなしことばの生活の究極目標である。もちろん、これは、書きことばについても言えることであらう。それでよい。はなしことばの生活については、いままで、きびしく考えることが缺けていた。それゆゑ、話方教育と言つても、綴方教育の全人間表現をねらいとする教育に對して、たゞに話方の形式主義的な訓練が考えられるのにおちていたのである。それでは、明らかに片手おちである。つゞることばに對して、話方ではないはなすことを考えてみればよい。人間表現として、二つに差別はないはずである。

このようにして、はなしかたの教育を、やはり、全人間表現の教育として考える。つゞりかたの表現教育に對應させて、はなすことばの教育、すなわち、正しい意味の話方教育

を、廣く解し、深く受けとる。

それにしても、いわゆる話方の教育もあり、また、ことばの形式面に重點をおいたはなしことばの指導もあるには相違ない。つゞり書きあらわすうゑにも、修辭ということがある。けれども、修辭學的なゆきかたの理想は、生命を端的にひびかすことにある。それとおなじように、はなしことばの形式のがわからする指導も、ねらいは、生き／＼としたはなしことばを産ませるということになくはならない。せつかくの修練が、浅いうすい形式主義におちて、内容を傳えるのには、かえつてそらく／＼しいものになるといふようなのは、もつともきらうべきことである。形式上の修練は、あくまで、内容上の修練と合致しなければならぬ。形式から行つても、内容上の暢達をよぶといふところまでゆくものでなくては、形式修練としてもまた、うそである。内容主義的なゆきかたにしても同然である。すぐれた内容主義のゆきかたは、やがてまた形式をも美化しないではおかない。

なお、形式面から入るはなしことばの修練法について、なおすこしく述べてみたいと思うが、一まず筆をおく。(未完)

(筆者 廣島文理大助教授)