

作文教育の基礎としての

思考と伝達について

—その位置づけのために—

高 森 邦 明

はじめに

作文教育に関して教育学的にアプローチしていくとすれば、まずその教育の社会的人間形成的価値を明らかにしたり、指導の効果的な方法を工夫したりする行き方が考えられる。そしてそのためには、言語をめぐる人間の心理や社会的な機能についての知識が前提になくしてはならない。このことは教育学的研究の背負う宿命であろう。しかし、それがあくまでも教育学的研究であるかぎり、言語学的心理学的な研究ではなく、たとえば思考やコミュニケーションの理論自体を深めることはその直接の仕事とはならないはずである。本論でも、かくという言語表現において中心的課題となる思考と伝達とを取り扱うが、いずれをも理論的に深めることを意図しているわけではない。

いったい、作文教育の目的はだまかにわければ二つの分野に分けられる。一つは言語教育に属するものであり、他の一つは芸術教育（文学教育）に限るものである。言語教育としての作文指導は、言語使用力とか言語支配力といわれている言語力を確実なものにす

るための訓練を行なう指導であり、文学教育としては、一般にもその見方や考え方を育てるといわれていることで、くわしくはものを正確にみようとする目や自分の感情を大切にすることを意識や自分をつきはなして眺める態度、また不正をにくんだりおざなりな生き方を軽蔑したりする考え方を育てる指導である。この後者を文学教育とすることに反対もあるかもしれないが、それによって、世に「文学精神」とよばれるものを身につけうる広い意味での文学教育とみることができる。

しかし、言語教育的指導と文学教育的指導とのいずれにせよ、作文教育は子どもがかいたものを手がかりにするほかはない。ただ言語教育的な面の訓練では、表現後の問題を考慮する割合が多いのに対して、文学教育的な面の指導においては、より表現前的问题をも追求しなければならないであろう。昔かれた文の背後にどのような思考や感情が動いているかということに重点をおけば、表現の動機までさかのぼらなければならないからである。この論文では、そのような表現前的问题の一つとして思考を、また表現後の問題

題として伝達を、主にとり上げて作文教育におけるそれらの把握のしかたを考察してみたいと思う。むろん一つの試論的な考察のいきを出るものではないであろうが。

(1) 表現・伝達・思考について

この論文は「思考と伝達」とを問題にしている。しかし思考と伝達とははたして「と」で結びつくような同類概念的関係にあるものであろうか。

書くという言語表現において、人間を言語を使い表現へとかりたてるものは、単純には条件反応的発語の場合の刺激であったり、経験にもついた複雑な思考や感情の動きでなく、従って表現の現のために活動する心内の活動は思考だけではなく、従って表現の結果生じてくる伝達（通信）の性格——その意図や種類も、決して一様ではありえない。思考は表現にあたっての心内の活動の一部であり、伝達の部分的な背景である、という関係にあるとしてよいであらう。

これらの関係をさらに實際的にみていくならば、まずことばの学習は、パウロフ以後の条件反応説によって明らかのように、子どもが唇の運動のように偶然的に出したママという音と母親が寄ってくる、乳をくれる、ということとが何回かくりかえされて、ついに二つの結合した関係が成立し、子どもはママという記号をおぼえるということになる。そのママという記号は、空腹とか気分が悪いことを訴えるために、また窓の外に母親の姿をみつめて注意をひくために、意識的に使用される。空腹という内的刺激、母親の姿という外的刺激が頭脳に信号を送り、その信号の信号（第二信号）としてマ

マという音を使用するというのである。①このことは成人の場合でも同様であって、太陽熱の刺激いかによって「あつい」とか「お寒い」と発語している。しかし、刺激によって脳への信号があり、それがすべて直ちに発語に結びつくとはかぎらない。それはことばの使用の目的によって支配されている。

ことばの使用の目的は、ことばの機能によって考えられる。ことばの機能は、オグデン・リチャーズが区別したように指示的機能と喚情的機能とがあるが、②指示的機能によれば「犬が死んでいた」というような事実の叙述、報告などの思想伝達のために使用されるのに対して、喚情的機能によれば、「犬がうらめしそうな目つきをして死んでいた。」と、少なくとも感情をまじえて述べ、きくものと同じ感情にひたせようとして使用される。詩などのことばがことにこの機能をもっている。もちろんこの機能もシンボルをシンボルとして使用する第一の指示機能によって、意味が相手に伝達されることを必要としていることは明らかである。従って伝達ということとは、ことばのあらゆる使用に含まれているといつてよく、ただ二つの機能のどちらかにより多く依存するかによって違いが生ずると考えられる。（本論では伝達を三種にわけている。）

一方、シンボルの指示機能を役立たせる事実の叙述や報告などの内側には、思想的認識的な精神活動があり、その個人の知能に応じた思考活動によって、Symbol を Referent（「参照物」個物）と結びつけて、一定の意味を伝達している。それゆえ、発語（表現）によって生ずる伝達の内側には、伝達に関係した思考過程がかくされていくことができる。むろん表現されるすべてが思考過程の直写であるとはいえない。「空つゆの年は毎年野菜の出来が悪く、

そのため夏野菜は高めた。今年も筑つゆだから夏野菜は高いだろう。」という表現は思考過程の直写といえても、「今年には夏野菜が高いだろうから、そのつもりで用意すべきだ。」という表現は思考過程の一部が省略されているといえる。そのような省略は知能活動において論理の段階を一つ一つ追っていく必要がない場合である。

しかし、表現されたことばとなっていないとしても、思考がことば（シンボル）によって行なわれるということは一般に言われていることである。モリスも「思考は個人的な言語後的記号 Personal post-language symbolによるものである。」といっている。^⑤言語後的記号とは言語記号と違ってよい概念である。しかしこのことは、思考がことばなしでは行なわれないとか、ことばを知ることによって思考があらわれるというのではなくて、たとえば数字を操作する思考や、手振りなどの動作をまねる思考もある。築島隆三氏は、ピアジェがのべた、子どもはことばとは別個の記号体系をもっていて、それが子どもに大きな役割を演ずるということをとりあげる。まねてあそぶ遊戯、まねをしてみせること、心像などは個人的なシンボルであって、それを獲得することがことばの習得を助ける。それはことばよりは簡単なシンボルであるが、やはり対象の代表であって、これを手がかりとして子どもは思考する。それで思考はことばに先立つ。そして思考とことばのそれぞれの起原はシンボル機能にある、というのである。築島氏は、この中の二つの重要なこととして、次のように述べている。「それは、ことばなしに思考は可能であるということ、ことばと思考とが各々シンボル機能にもとづいていて、その意味で両者の間には関係があるということである。」^⑥従って私たちはシンボルによって思考するが、そのシン

ボルの代表的なものはことばである、といわなければ十分ではない。このような思考を再び伝達と対比してみると、一つの図式が成り立つ。それは、表現ということを契機として、それによって生ずる伝達は個人外的伝達 extrapersonal communication とすれば、表現のうらづけとなる思考を個人内的伝達 intrapersonal communication とすることができるといふことである。

作文教育において思考力を育てるとか、考え方感じ方を育てるといふことが言われる。内在する思考に直接手をつけることはできないとしても、外在する伝達とおして内までさかのぼることはできることである。そのことから、思考を問題にすることも可能なように考えられる。しかしそれは、外在する伝達を指導すること以外のものではないといえないこともないであろう。以下作文教育の問題として、それぞれを考えることにする。

(2) 思考とその指導の問題 A 思考のあらわれる場 V

国語科で思考が問題にされるのは多くは説解指導においてである。^⑦この場合は、具体的な教材があって、子どもたちの説解のしかたを問答法やテストによって調べたり、それを教師自身のそれと比べたりして、思考の過程を明示的に順次にたどることができるからである。しかし説解の学習とちがって作文の場合はそのようなことは、すべて不可能である。とくに表現後的な指導しか行なわないとすれば、そのような過程を重視する思考の指導は全く考慮の外にある。しかし作文教育において思考を取り扱う方法がないかといえは、そうではないであろう。プロジェクト・メソッドによるような

ときには、教師は子どもたちの作文活動の内部にはいつていくことができ、従ってまた子どもたちの思考過程にも参加することができるであらう。

その場合、子どもたちの思考はどういう場——世界において現れるものであろうか。これを説明するには、意味世界という概念をとり入れられる。意味世界とは、個人がもっている意味体系であり、また知識の全領域といってもよく、そして意味や知識をになうのは言語であるから言語世界といってもいいであらう。私たちは事物の代表として言語をおぼえるが、それは事物の性質を一般性の形で把握することである。「犬」という語を覚えることによって「犬」というものの意味一般を獲得し、また「ほえる」という語を覚えることによって、その動物の一般性を獲得する。そして「犬はほえる」という一般性の意味をもった表現が可能となり、意味関連の世界の一端を作り上げる。この関連の体系をとおして「けだものはほえる」「小鳥はほえないでさえずる。」というように体系を拡大していく。この拡大はあらゆる機関によって知識を吸収すると同時に進行していつている。思考が現れるのは、このような意味世界においてである。ああしようか、こうしようか、と考えているとき、それはその段階で知っていることばと知識の範囲内で行なわれている。その思考をスムーズに展開させるには、混乱している点を整理したり、忘れていた点を思い出してみることがよいであらうが、もっともよいのは、そうしたらよいという決断を与える新しい知識を知ることである。この点をさらにくわしく述べなくてはならない。

△思考の発生と解消▽

私たちの頭脳内に思考があらわれるのは、興味をひいた言語の引

照物である一つの事物と他の事物との一定の意味関連において、事物がわの変化に起因して、ずれ、矛盾、疑問が生ずるときに、それを解決しようとしてである。その場合、事物がわの変化(現象)と、それに対して興味がかれるということが必要である。学習指導法における問題法 Problem method または問題解決学習とよばれている学習方法は、この思考過程の法則に従って考えられているものである。そして、それに根拠を与えたのはデューイであるといわれる。問題法においては、ふつう問題の認識、問題解決のための仮説の作成、資料の仮説への適用、仮説の検証、その実際への適用という学習過程をとるが、これはデューイにおける反省的思維の五つの側面もしくは局面といわれる。暗示、知性的整理、指導観念すなわち仮説、推理作用、行動による仮説の検証という過程と一致している。⑥暗示といわれるのは、ある困難な極面におちいつて、どうしたらよいかという観念が生じたとき、このようにしたらどうかということをしてさしている。機械が故障したような場合、素人はむやみやたらな推測(暗示)をするが、熟練者は異常な注意を払って「観察する」というのである。当面の矛盾・疑問である思考問題は、そのようにして認識され、ここが故障ならばここに電流が通じていないはずだという仮説をたて、それにもとづいて推理をはじめめる。その結果、発見した新しい現象や工夫した道具などには、それにぴたりと引照するような言語記号をもって命名しなければならぬ。そういう記号の創造はだれにも許されており、その力を持っているのである。

しかし、このような思考の展開は教育的な場にもたらされて学習方法としてみると、実際的ではない。学習における思考は、それ

が行なわれる意味世界を広げようとする意図のもとに教師の指導が加わる。自分一人に解決をまかされているような生活経験上の思考は試行的実験的な過程をとって帰納的に解決されるのに対して、教師の教育的意図が加わる思考は、解決が能率的に行なわれるように、随時新しい知識を注入して決定的演繹的に解決されることができ。前者のような解決法を実験的方法とよべば、後者は言語的方法といつてよい。

△言語的方法Ⅴ

「ものを教授せよ、言葉を教授するな Teach things, not words. または言葉を教へる前に、ものを教へよ Teach things before words. という格言を文字どほりに受取ることは教育の否定となるであろう。この格言は精神生活を単に物質的な調整に帰することになるであろう。正当な意味における学習は物象を学ぶことではなくて、物象の々意味々を学ぶことであり、この物象の意味を学ぶという過程は微号の使用を含む。」^④

これは、言語的方法 linguistic method について述べたデューイのことばである。人間は直接にはきわめてかぎられた客観世界しか体験することはできない。ものを教授せよ、といっても、それはごくかぎられたものであって、ほとんどはものの代表であることばを教授して、ものについて知っていくというのが教育である。しかも現実の世界に適応するには過去の豊かな文化的知識と経験とを盛り替へていくことを学び、それを身につけていかねばならない。結局言語的方法是教育そのものであるといつてもいいわけである。

しかし、この言語的方法は次のような欠点を持っている。第一にそれは言語による説明だから、使用される語の概念の拡大、多様化

が避けられないということ、第二にそれは事物から遊離して抽象化されるので興味の喪失をまねきがちであるということである。この前者の場合では、用いられる語がはてしなく概念を拡大させていくと、ついにはもとの事物、現象から遠くはなれて、必要に応じてそれにかえらうとすると、幾重にも意味の層ができて上っている、ということになる。その層は意味論からは意味環境 semantic environment といわれる。その意味環境を通過するさいに、よぎらない誤解（屈折）をまねくのである。^⑤そこに、屈折をより少なくしようとする意味論的努力、逆にその具体的な屈折を意識的に利用しようとする政治的戦術的立場とが生じる。たとえばクーデターによって政権をとった軍人独裁者が「自由随黨」という言い方で「自由」を使ったり、「民主主義革命」という言い方で「民主」を使う例がそれである。

このように言語的方法にはさけない欠点が存在している。従つて思考過程における教師の助言の方法はどうあるべきかということについては、できるだけ屈折を少なくするように意味論的な努力を払うとか、できるだけでもとの事物を直接的に見聞させるということが考えられる。しかしその他に教授される内容に即した教育方法も考えられなくてはならない。

△思考過程を重視した作文教育法Ⅴ

作文教育において、一篇の作品をつくる過程の全体を思考過程とみなすことができるが、自由選題作文にせよ、課題作文にせよ、かく過程余体を子どもたちにまかせておき、かれらがかき上げたものだけを手にして評価するのみでは、教師は子どもたちの思考過程に一指もふれることはできない。そのような方法では全く表現後の年間

題しか指導することはできず、表現的な問題へもはいっていかうとすれば別の方法をとる以外にはない。そこで考えられるのはプロジェクト・メソッドである。

この方法においては一つの多面的総合的な課題について、興味と能力に依じて一定の題材が自発的に選ばれ、責任と要求とを自覚することによって書くようにしむけられる。そして目的の認識をすまずと、計画、遂行、批評と、いう段階を経て一つのプロジェクトの仕事并完成させる。⑨その過程において、教師は子どもたちが題材と取りくんで、調査したり、インタビューしたり、編集したりする仕事に同じ位置までおりて助言してやらねばならない。子どもたちは感情を誘発するような人間関係の事実とも取りくむが、より多くの好奇心や思考を誘発するような社会的科学的事実に取りくむ。しかもそのような事実は、それ自体連続的に変化し成長していくものであることが多く、従つてかなり長期にわたる実験的操作と観察とを可能にする。それゆゑ、その期間を通じて教師が参加する機会とはきわめて多いと考えられるのである。

(3) 伝達とその指導の問題

△伝達意識Ⅴ

子どもたちは用意がととのうとペンを持ってかきはじめる。その時これらの頭脳内の活動を教師はみることはできないが、表現されるもの（話しの流れ）に従つて行くことによつて、その心理活動を理解しようとすることはできる。表現されるものは、思考過程ないし思考の結果だけでなく、個人内に蓄積されていた意志や要求、また何かに触発されておこつた感情なども表現されるであらう。し

かしそれらの表現の色合いは、表現する自分と受けとる相手との心理関係において規定された表現者の伝達意識によつて決定されると考えられる。

佐久間鼎氏は、「話しの流れ」を「話線」ということばであらわし、それが成り立つ条件を話し手と相手とを二極として対立させる一つの場を展開することだとし、そこに展開される場は「はなしの場」——発言を規定するところの条件群をふくむ「発言の場」である、とする。そして、この話し手と相手との二極間において行なわれる自分の立場をはっきり自覚した発言、またそうでないトッサの発言などの違いは、その際の行動のからくりを検討すれば「対立する二極の間の力理が問題となることをさとする」といわれる。⑩ここでは、そのように発言者にさまざまな発言を行なわせる心理を伝達意識ということばでとらえようと思ふ。

しかし、どのような発言（表現）でも、話し手が相手に対して何らかのはたらきかけをしようとするものであることは明らかである。この点はあとにふれるが、言語が事物や實際行動の代表であり代行であるとするれば、それが内言語であり、ひとりごとである場合でも、現実の、また仮想の相手への伝達であつて、相手に何らかの反応を求める心理がある。ただ、そのさい伝達の意識の強弱には差があるであらう。その差を次のように三つに分けてみたい。

1 自己表現的伝達

2 話しかけの伝達

3 記述的伝達

これは、K・ビュラーがことばの三機能として表出 *Ausdruck*、呼びかけ *Appell*、表現 *Darstellung* をあげたことに多少の示唆を

うけている。しかしビューラーは表出と呼びかけとは人間以外の動物にも見られ、表現こそは人間言語の特徴をなすものとして、ことばの機能としての表出と呼びかけと、ことばの本質としての表現とを混同している。築島謙三氏は、「もしビューラーが表出、呼びかけを対人関係における機能として考えたとするなら第三の機能は報告あるいは通知とすべきであろう。」といっている。⑩ここでは、それらの区別論よりも、その指導の問題を導くことを主眼にしなればならない。

▲1 自己表現的伝達の場合Ⅴ

話し手が自分の急迫した情動や激発した感情などをそのまま相手にあびせかけるような場合には、その表現はきわめて主情的な性格の表出になる。また詩文においては自分の心がとらわれている事物を相手に理性的に理解されることを願わないで、そのまま記号的に表象させることがある。このような表現は自己表現 *self-expression* とよぶのに、とくに作文においてはふさわしいであろう。なぜなら、作文の場合は表出というには、多少とも思考の過程を経るためにふさわしくないと考えられるからである。その意味で、詩をとらあげると、シュウル・レアリズム運動期の北川冬彦に、

馬

軍港を内職してゐる。

という詩がある。この詩について伊藤信吉氏は次のように解説する。「この場合の『馬』という題名は一つの文字・言葉ではなくて、作者のイメージそのものなのである。『馬』ばかりでなく、『軍港を内職してゐる』という内容の方も、やはり一つの文字・言葉ではなくて、作者のイメージにはかならない。ここでは言葉がその意味や

機能を変えて、詩的イメージの各部分を成している」⑪

この詩では作者は自分の心が動かされる事物をイメージとして表現するのにことばを借りている。読み手は自分の心のうちに、そのイメージを作り上げようとするのを求められる。そのイメージによって、どのような「意味」を構築しようとするか、イメージそのものは機能としては言語的なのであり、従って言語によって表現されながらも受けとらねばならないものは言語的ないメージなのである。複雑なイメージの組み合わせになると、借りられる言語は事物をシンボライズする機能をこえてしまい、表現全体としては意味を構築しようもない人工的なものとなることも可能となってくる。アブストラクト詩がそれである。

しかし何かの事物のシンボルとしてのイメージをえがき、絵として意味を伝達することは、言語記号を操作することとも、いずれもシンボル操作として関係をもっている。言語記号をとおしてイメージをさぐるには、読み手に想像力が豊かであることを要求する。読み手は作者の想像力についていくことができないかぎり、その表現を理解することはできない。ここに、想像力を豊かにしていくということが読み手にも書き手にも必要な指導の問題になるのである。

▲2 話しかけの伝達の場合Ⅴ

話し手が自分の意志を相手に伝えて、相手からの何らかの反応を期待するという伝達は、どのような表現でも相手の反応を求めるはたらきかけの要素のないものはないという意味で、ことばによる表現の中心にあるものである。とくに話しかけの伝達として取り出して考えるのは他と区別するためである。この話しかけの伝達には、

相手への意志がもっとも積極的である説得から軽い形式的なあいさつまでの広がりがある。その中で代表的な例には手紙文をあげることができる。手紙文は、さまざまな内容を包含しうるもので、文章の種類を示すことばに他ならないが、相手を意識する度合いは他のような文よりも高いとしてよい。

河西さん、きのうしくだいわからないところをおしえてもらったのありがと。河西さんは勉強が出来ていいわね。私は勉強が出来なくてこまるの。これからもわからないところがあった時、ちようめんかりにいいかしら。へんじちようだいね。

ひろみ様

美子より

(杉山育三「手紙による生活指導(一)」)

⑩

この文は教室内での手紙交換の指導で、往復ハガキにかかれたものである。必ず返事を出すようにきめられているのにもかかわらず、「へんじちようだいね」と書いている。そこに話しかけの伝達の特徴をみることができる。また帳面をかしてほしいという要求をもって相手の意向をきくというような例は、私たちの生活の中に、よくみられるものである。その他にも生活の中には、これと同じような要求、抗議、説得、賛成、反対などの対人的なはたらきかけを要する機会が多いであろう。というのは、そういうような言語活動が、社会生活における意志の交換の中味をなしていると考えられるからである。

作文教育においては、社会生活の中であらわれてくる書くことによる伝達の場合——それは手紙の交換だけではない——をぬけぬえなくつかんでカリキュラムの内に組み入れなければならないが、その機会は、子どもたちの経験をみつめることによって発見される。む

しろ教師としては、子どもの実態の経験をみつめるといふ消極的な方法よりも、かれらの社会的経験を書くことともに広げるといふ積極的な方法をとらねばならない。話しかけの伝達は本質として、そういう積極的な意味をもった表現であり、その活用は経験を広げるといふことと結びついている。

▲3 記述の伝達の場合V

話し手が記録、報告、描写などを求められた場合には、どうすれば事実を客観的に認識することができるか、またどうすれば記述に客観性を保つことができるか、ということに注意を集中する。話し手の個性の発露であるような表現性の豊かな考え方や、感じ方はできるだけおさえ、時間の経過や空間の様相の変化などに連続性、一貫性を持たせることにも関心がおかれる。このような表現を、記述的伝達として位置づけることができる。この記述的伝達の例として、日記文をあげると、

4月10日

山田博喜(中一)

学校から帰る途中小学校の校長先生にあった。そしていろいろな話をしながら先生といっしょに帰って来た。夕飯をたべてから少し予習してねた。

(木下士郎「中学生の日記指導」)

⑪

この文は学校が終わってからぬるまでの記述であるが、一般に日記文はだいたい一日の私的なできごとの記録である。むろん記録といふより、自己表現的色彩が多い場合も、日記文にはあるかもしれない。しかし作文指導としての日記文は記録、報告としての色彩の方が多いと考えられる。その場合、読み手としては教師が予定されている。教師は個人的生活に関して客観的記述を求めるといふ、本来

困難なことを手がけるので、信頼された練達した教師でなくてはならない。

その他の純粋な記録、報告においては、しばしば書き手も読み手もその記録の記述と保存に責任を分けていて、ともに複数であることがある。それによって記述が書き手の主観をはなれて客観的であることを強調しようとするのである。またこの記録などの場合は、話しかけの伝達の場合に比べて比較的にまとまった事実についての記述であることが多い。そのことは、子どもたちの認識が正しいかどうか、深いかどうかなどを判断する便宜を教師に与える。ということは、換言すれば、この記述の伝達の作文をとおして、認識力を育てるとか事実についての知識をつけるということが可能だということでもある。

△伝達の指導の問題V

以上、同じ伝達といっても、話し手と相手との心理的構造は多様だということを、自己表現的伝達、話しかけの伝達、記述的伝達の三つにわけて考察してみた。しかし述べられた事は、問題の簡単な指摘以上のものではない。自己表現的伝達における想像力の指導、話しかけの伝達における経験を広げる指導、記述的伝達における認識力を育てる指導などの問題をさらに深く考察していくことが、残された課題であろうが、いまは一応ここまでにとどめなくてはならない。

注

1 ことばを第二信号体系として記述しているもので、手近かに読めるものは、ポール・ショシャル著 吉倉範光訳「言語と思考」(文庫クセッシュ) 1957 がある。

2 オグデン・リチャーズ「意味の意味」(石橋幸太郎訳 昭26年) 八—九頁

3 C. Morris: Signs, Language and Behavior. 1946. p196.

4 築島謙三「ことばの本性」昭34・一一四頁

5 たとえば新垣安一「行動的思考学習」昭36・は参考となる。

6 ジョン・デューワイ「思考の方法」(種田清次訳 昭25) 一〇九—一一七頁

7 同 二四〇頁

8 宇佐美寛「意味論における意味環境の論理」(東京教育大学教育学部紀要第七巻所収) に負うところがある。

9 プロジェクト・メソッドについては、広島大学国語国文学会「国文学攷」第24号所収「作文教育における方法原理の研究」参照

10 佐久間鼎「日本語の言語理論」昭34、四四頁

11 築島謙三「ことばの本性」一〇七頁

12 伊藤信吉「現代詩の鑑賞」(下) 昭29、二七六頁

13 「英戦国語」1958. vol.19. No.213.

14 同 1987. vol.18. No.200.

(36・8・29) (埼玉県松山高校教諭)