

記述的伝達と理解力指導

—— 作文教育における一つの問題 ——

高 森 邦 明

一、表現と伝達の間の矛盾

自分自身を表出したいという望みに基づく自己表現的伝達、自分の気持ちや思想を相手に伝えて相手に反応を期待する話しかけ的伝達、また記憶や整理や報告のために事実や思想を記述しようというばあいの記述的伝達——これら三種の伝達においてわたしたちが文を指導しようとするとき、それぞれ注意しておくべき問題がある。

たとえば自己表現的な文に対しては子どもたちの感情を大切にしてください。たとえば「こんなつまらぬものを」という態度で取り扱わないということ、話しかけ的伝達については社会生活の中に現われる説得、抗議、質問、通知などの機会をぬけなくつかみ、意図的活動の枠内に組み入れるようにし、かれらの考え方に偏見をもって当たらないようにすること、また記述的伝達においては子どもの記述の立場が適正であるように、内容が客観的であるように指導すること、等々が必要である。

ここでは、それらのうち記述的伝達に関係する注意すべき問題ととり上げるのだが、そのためにまず考慮しておかねばならないことは、言語と感情ないし伝達と表現の間に「ズレ」または対立がある

ることを認めることである。

わたしたちは、表現と伝達の過程を次のように——まず外在する事物が子どもたちの興味の対象となり、かれらの感覚を刺激し、情動を促し、感情や思考をよびおこす、これを外言語におきかえて（表現して）、他者に伝達する、というようにとらえるが、この感情や内言語による思考を外言語におきかえる瞬間に、内言語と外言語の両者の間が必ずしもびったりと合致することはかりとはいえない。そこに、ある種の「ズレ」が生ずることは、すでに多くのひとが明らかになっていることである。すなわち、感情（で代表させると）は言語以前にあつて、きわめて個人的特殊的なものであるのに対して、言語は少なくとも一定の集団内ではすべての者が理解しあえるように一般的抽象的観念をあらわすものであり、それゆえ二者の間には、完全に「ズレ」のない引離関係はありえないといつてよい。

たとえば、

「いい音楽だった。甘いような哀しいような、とにかくりりりりさせる——いやまったくでは言いあらわせないね。」と言うばあい、かれをうっとりさせる感動Fは「甘いもの」でもあり、

「哀しいもの」でもあったが、またそのいずれでもなく、何だと言
いあらわせないものである。なぜならそれは「ようなもの」にすぎ
ないので、敵密には「甘いもの」「哀しいもの」そのものであったと
はいえないから。かれの感動Fはエフという語でしかあらわせない
ものなのだが、感動をあらわす一般通用語のなかにはエフという語
はなく、そのために他の語を借りて来なければならぬ。その借用
語はむろんかれのFに完全には合致することはなく、そこに当然
「ズレ」が生ずる。

したがってかれは、やむをえず自分の真の感情とはズレのある語
を使用して自分の感情を表現し、他者へ伝達することになる。しか
しそのとき、かれが動かされた感情を大切に、それをできるだ
け真に近い形で表現しようと骨折るとすれば、自分の知っているか
ぎりの語を用いてさまざまに説明するであろう。それでも用が足り
ないならば自分で語を造り出すかもしれない。そのさいかれは全く
の新語を造るほか、既存の語をつぎ合せたり切りとったりして造
るとしても、その新造語には一般的な通用性は少ないかまたは全く
ないはずである。そのために伝達性は望めない。かくして表現と伝
達とが二律背反におち入らざるをえないのである。

このことをシャル・バイイは、言語の伝達における客観化の傾
向と思想表現の個性化との矛盾として、次のように述べる。

「思想は全一的個人的情的表現を志す。言語は思想を迅速明瞭に
伝達しようとする。だからして言語は思想の個性を抜去り、それを
客観化してその一般の特徴を写し出すよりほかはない。人事の交渉
が繁くなればなるほど伝達は個人的表現の反対に反対に出る。」

(小林英夫訳「言語活動と生活」岩波文庫P一三六)

けつきよく感情や思考は、またその忠実な反映である表現は、言語
の客観的であるのに比べて個人における活動であることからして、
主観的であることをまぬがれず、従って個人的過程としての表現と
客観的過程としての伝達とは本質的に矛盾関係にあるといわなくて
はならない。また、このようにもいわれよう——すなわち事実ない
し事実がひきおこす感情は自己を正確に反映することを言語に期待
するけれども、個人がそれを言語に代理させて表現する個人的過程
において、以降の伝達性を問題にしないで、個性を強調すれば、言
語は表現性を豊かに持つが、それと逆に正確で客観的な記述とい
ことを強調すれば、表現における個性は減殺される、と。記述の客
観性ということと個性的表現ということも相対立しているのであ
る。

二 客観的記述とその可能性

以上、表現と伝達とが二律背反する概念であることを明らかにし
たが、またあらためて、すべての表現が言語表現といわれるために
は伝達性を持つていなくてはならないという条件があることを考え
るとき、この対立する概念も実際には対立的にはとらえられないほ
うがよい、ということができる。というのは、あらゆる言語表現に
おいて、伝達性の多少はあっても、それがない表現は考えられず、
また表現性の考えられない伝達もないからである。自己表現的伝達
のように伝達性が少なく表現性の多いものから、記述的伝達の様
に表現性よりも伝達性に重点をおくものがあるが、自己表現のばあ
いにも、いくらかの伝達性は意識され、また記述のばあいにも、そ
の表現法は個性的であって、したがって表現性が無視されることは

ない。

しかし、記述的伝達のはあい、その伝達性の一内容である記述の客観性はどのようにして保持されるのか、客観的記述はどの範囲で可能なのか、ということはなお考察されなくてはならない。

まず客観的記述の根拠と必要については、言語表現の前に心得ておくべき項目としてあげられる。

(1)感情や思考は主観的であるとしても、それをよびおこす本体である事物の側では、伝達が客観的に正確に行なわれることを要求する。

(2)したがって言語表現者はその要求を入れて事物を客観的に表現するように、記述において心がけなくてはならない。

ということになるであろう。わたしたちが報告や記録にとりくむときにも、これらに支配される。たとえば、日記などにおいては一日の事件や経験の記録ということに重点をおくときには、当然ある部分が感情を殺した客観的記述とならねばならない。

「快晴。気温20度。

九時すぎ、K来る。一時間余にて去る。

風おだやかにして、空澄む。天高馬肥の候に入れるが如し。」

この文では、対象の客観的把握が行なわれており、これがだいたいの客観的記述といわれるものであることには異論がないであろう。とくに一行めと二行めは、内容そのものには個性の入りこむことのない事実である。一般に知的感覺的な判断や判定の困難でない事

実ば記述にも主観性の反映する余地が少なくないと思われる。むしろ表現法には個性が認められるとしても。

ところが、「風おだやかにして——」という文にくると、これは

事実の記録には違いないが、自己の感覺的な判断に立っていて、その意味では主観性を色こもっているということが出来る。「おだやかさ」は必ずしも万人の感じではありえないからである。さらに「天高馬肥の候」という語については、これは空のよく晴れた状態を見ての知的な記憶にもとづいた判断に立っていて、個人的な表現である。

これらのことからみて、言語表現においては、客観的記述として特徴づけられる文も、だいたいの性格をさすのみで、その意味では主観性を認められない表現はありえないということが出来る。とくに事実の配列のしかた、ことばの使いかたなどの表現法を問題にした場合は、個性の反映はまぬがれない要素であり、その発展としての美的価値的なものも無視されないと言わなくてはならない。

一般的にいえば、さきにもふれたように記述しなければならぬ事実が知的感覺的な把握に困難でないものであれば、主観性が入りこむことも少ないかもしれないが、多少とも理解、認識、判断、分析などの知的ないし感情的な把握を必要とするような複雑な事実が対象であれば、そうはいかない。事実について表現者の理解力をはみ出す部分があれば、正しい理解に立って表現することはできない。また表現者が正しく理解しえていても、話し手の受け手のことを無視して表現するならば、飛躍した論理、あいまいなことがばつつかい、あるいはわざと遠まわしな言い方などをすることもある。それらのために内容的に正しくない表現、偏見のある表現、混乱した表現なども当然出てくる。表現は表現者の事実についての理解力の範囲内でのみ正確さと客観性が期待されるのである。

たとえばここに次のような問題がある。

「右の(一)内に適當な語を入れて正しい文にしなさい。

(1) 11から4を引くと(一)になります。

(2) 水は水素と(一)の化合物です。」

この問いに答えて(1)に「5」を、(2)に「塩素」をかき入れては正しい文にはならない。しかしそのような文があらわれたいとはいえない。(1)が「7」であり、(2)が「酸素」だということがわかるには、相當の算教的また理科的な知識による推理と判断を必要とする。このように主観的過程で事実の關係が正しく理解されなければ、内容的に正しくない表現が出てき、誤った伝達がなされるのである。

すなわち約言すると、記述的伝達においては、いかに内容に關して正確で客観的であることが求められると言つても、それは書き手が事物を正しく認識しうる範圍でのみ可能なことであつて、その範圍をこえる事物については、記述に正確さを期待することはできない、ということになる。

三、理解力指導の可能な範圍

以上のことは今さら言うまでもないことかもしれない。しかし作文教育においては、なおそのことと関連性のある客観的記述について指導しうる範圍が明らかにされている必要がある。というのは、その範圍を限定する条件である理解力について作文教育でも伸ばしていくことを問題にせざるをえないからである。教師は作文を手にして、内容の把握が正しいかどうか、ものの觀察がゆきわたっているかどうか、などを問題にせざるをえない。いわば事物についての論理科学的な理解力までも手の及ぶかぎり取り扱うことになる。

いったいに作文教師は一つの作文に対しても多くの角度からみて

いる。「自分の気持ちがよくあらわれている。」「おもしろい考えだ。」「いろいろなことがうまくかき込まれている。」「文章にまちがいが少なく、立派です。」「段落がきちんとできています。」「美しい文字でかかれています。」「等々の評語を付記する。子どもたちの感情や考え方などのあらわれた個性的な点を賞讃する。一方で、形式上の完全さをたたえる。教師は、これらの文に表現性を認めて伸ばすようにすると同時に、伝達性の大切なことをも教えるのである。この二つの文における性格は、前者が個人的価値を持つているのに対して、後者は社会的実用的価値を持っており、一つの文においてどちらも大切なものである。

しかし教師のなかには、表現性における個人的価値よりも伝達性における社会的価値の方を重視するものがあるかもしれない。言語の実用的効用のゆえに、作文教育では伝達性に主眼をおくべきだと考えられるかもしれない。そして、もし伝達性に主眼がおかれれば、子どもたちは文が社会的に適用するように――つまりそれが伝達という機能を十分に果たすように――まず表現する内容が一貫性をもち、かつ科学的に正確であることを心がける必要がある。かれの文に、まちがった判断に立つて述べられているところがあれば、つねに教師は、それが形式上と内容上とにかかわらず、またそれがどのような知識分野に属するものであれ、伝達性が不完全な箇所として神経質に訂正し、かわりに正しい考え方や正しい記述のしかたを教えてやろうとする。そういう教師は、子どもの教育者としてよりも、ある学問領域についての専門家として存在したり、文章価値の判定家として存在して、子どもの文のどんな欠点をもゆるがせにしないというばあいもありうる。

しかしここに実際の問題として、かれは言語形式面あるいはそれに関連した面では専門家でありえたとしても、その内容にとり入れられるあらゆる知識分野に通じているほど万能ではありえない、ということが考えられなくてはならない。子どもたちはさまざまな領域で、多様な広がりや深さにおいて、自分の理解力を自由に展開させるが、そのすべてに教師は対応していくべきだとすれば、とくに中学・高等学校では、かれ一人の力では取り扱えない作文——内容については指導しきれないものも出てくるであろう。とすると、ある知識分野に関する作文では、その方面での理解力を伸ばすように助けることができない、ということになって、作文教育の一つの限界ともいえる事実が指摘できるのである。

以上のことを約言すると、客観的記述を取り扱って子どもたちの理解力について指導するさいに、教師は自分の常識的な知識を背景とするが、しかし、そのほあい作文が、かれに比較的浅い知識しかない領域、たとえば社会科学・自然科学などに関係しているときは、かれは内容的に助言することができない。かれにできることは、素材の一般的な処置とか文章表現上の形式的な問題にかざられる。高度な専門的知識に関する理解力については、作文教師はタッチすることができない、ということになる。

むしろここに弁解が用意されている。というのは高度な学問的内容をもった文章を何ゆえに作文教育では取り扱わなくてはならないのか、作文教育で理解力を伸ばすということは理解力指導の本筋にあることではないのか、ということが考えられるからである。一般に何の知識領域であっても、それ自体独自の学問的体系を有しており、その学習のためにはその体系にふさわしい特別の方法

が考案されている。またそういう学問分野に固有の学習方法によって指導されるほうが能率的でもある。ただ作文教育においても表現される内容を指導しなければならないところから、知識や理解力等を問題にする必要があるとすれば、それはごく生活的常識的意味においてであり、そのかぎりでは、知識の断片的な応用と検証を出るものではないであろう。したがって、たとえ学習指導法としての「作文法」ということがありうるとしても、それは知識体系の全体にとつて、能率的な学習方法とはなりえないといわなくてはならない。

以上述べたところによって、次のようにまとめることができる。すなわち客観的記述における理解力の指導が可能な範囲は、子どもたちの身近かな日常的な経験領域内での生活的な性質を持った知識、いわゆる慣習や行動基準や信仰や、衣食住のしつけなどの思想に關係する知識にかざられるとしてよいであろう。それらが子どもたちの生活教育として考えられるもので、そういふ、かれらが容易に検証しうる範囲内にある素材についての理解力に關係するかぎりにおいて、作文の指導の対象にすえられるのである。作文教育が子どもたちの理解力を伸ばすことに貢献する度合いを過大視することはできないといわなくてはならない。

四、理解力の指導法上の問題

これまでに、事物の客観的記述は書き手の理解力の範囲内においてのみ可能だということ、作文教育は子どもたちの生活的な知識や理解力の領域においてそれを伸ばすことに参加することができるということ、を明らかにしてきた。ここでわたしたちは、かれらの理解力によって把握される素材(対象)から規定して、それを知的観点

からの把握と感情的観点からの把握とに分け、さらに前者を社会的（社会科学的）認識と自然的（自然科学的）認識とに区分することができらう。このような認識におけるそれぞれの対象物は、わたしたちの身邊に近くあるいは遠く存在しているのだが、とくに身邊に近くあつて容易に生活的な検証のできるものをもって生活的な認識対象と言ひ、その理解をもつて生活的認識とよぶことができ。またそれは、より身体的な方法をもつて、ひゆ的に言えはひふをもつて、体験されるものだからして感性的認識とされてもよい。そのようないわゆる生活的感性的認識は社会的自然的の各々にわたつて予想される。その中で人間の生活に関係が深くして、作文教育においても取り上げなくてはならないものは、社会的認識——子どもへの作文に反映するかれらの社会的な知識、理解、思想（意識）などの全体である。

この社会的認識の全体がかれらの作文に克明に反映するということとは、教師の経験にてらして明らかな事実である。かき手の不完全な知識、ゆがみ、偏見、誤解、独断等はそのまま作文で見られる。その指導はどうしたらよいのであらうか。

ここに一つの新聞の投書欄に載つた文がある。これは職業に対する偏見をあらわしている作文についてのものである。

「先日、妹が学徒の作品をのせた雑誌をもつてきた。そのなかに小学校四年生の詩がのつていた。♪どかた♪と題し♪うちの前の川で、土方が五六人で、水の中の石をあげている。この寒いのに、かぜをひかなければよいな。小さい時、勉強しなかつたのだな。勉強していれば、もっといい商売をやれたのに。この寒いのに、川のなかにはいって石をあげても、げっきゅうもろくにもらえないだろ

う。かわいそうだな。」

同じページに♪ありがたやぁ♪と題して、同じ四年生の作品で、♪外でまりつきをしていたら、どかたが道を歩いていった。ありがたやぁ、ありがたやぁと、声をそろえて歌つていった。どかたは、びんぼうなくせに、お金をすこししかもらえないくせに、どうして、ありがたやぁなんか歌うのだからうか。♪この二つの作品の内容は、いづれも土方を軽べつしたのだが、これが特選では、先生もその内容を肯定したことになる。たぶん家庭で、学校で、このような教育をしているのが、そのまま表れたのではないか。おおよけの本にのせるものについては、その内容を慎重に検討すべきだと思ふ。」

（静岡県伊東市・無職・M・K生・17——読売新聞、昭和36年3月2日）

ここに指摘せられている詩はいわゆる記述伝達に属する文ではなく、むしろ主観性のこい文である。しかしこの例はいづれも「感じたこと」を「ありのままに」のべて、かき手の認識の実態を忠実に反映している。そして子どもの知識や理解力のような主観性の反映をみるだけには、客観的記述よりも詩のような主観的自己表現的記述の方が便利であらう。

この小学校四年の子どもの詩が土工への軽蔑を表現していることは明らかであるが、もつともこれをのせた教師は、一つは軽蔑というよりも同情と自戒を、他の一つは「ありがたやぁ」のような歌を唄つたことへの非難とかれらの生活と歌の内容との矛盾を、それぞれ表現したものだと弁護するかもしれない。教師としてはむしろそう考へて雑誌に載せたに違ひないと、かれの善意を信じなくてはならないであらう。しかし受けとる方は必ずしもかれの意向どおりに

受け入れてくれるとは限らない。現に新聞投書者は「土方を軽べつしたものだ」と受け取っているのだ。かき手である子どもの心にやはり土方へのそういう心があつたと見ることも、ことさらに悪意ある受け取り方とはいえないだろう。とすれば読む者の中には土方もいるかもしれないからと注意することが「おおよけの本」を作るさいには必要だと考えられ、教師にその注意が不足していたといわれてもやむをえまい。

しかしいま問題はそういうところにあるのではない。子どもの作文がこのように特定の職業に対する軽蔑——職業的偏見をあらわしていると感じられたとき、教師がとるべき指導の方法が問題なのである。常識的にいって、土工という職業も社会に有用な、なくてはならない職業だということ、そして子どもに、どういう仕事につきかもしれない子どもに、どの職業がよく、どの職業が悪いという観念を植えつけてはならないということ、教師が知らないはずはない。またとくに勉強心をかきたるための方便として特定の職業への軽蔑心をかきたて、それを利用することは、教師のもっとも慎しむべきことだということも知られているはずである。したがって教師は、かかれたものにそのような偏見を見つけると、それが作文教育でも、当然かき手の考え方を換えさせるように努めなくてはならないということになる。それにはかれは、子どもたちにその職業についての知識や理解力を与えて社会的意識を補ない、考え方を豊かにしてやればよい。

そうだとすれば、その手続きは具体的にはどのようなになっているか。ふつうは作文を集団の前にとり出して子どもたちに自由に討論させるとか、こういう考え方はよくないがなぜよくないのだろうか

考えさせるとか、直接に批評の文を書き入れて返してやるという方法をとる。しかし他にも、子どもたちのグループに作文のプロジェクトを計画させるようにしむけ、そのさいに土木工事現場を見学させたり、現場の人びとから話を聞くようにさせる活動を予定する方法も考えられる。すなわち作文学習の過程で直接子どもたちが経験を広めていくようにプロジェクトを設定して、その中でさきにあつたような職業上の偏見を持つものには、それがまちがいであることがわかるように、かれの仕事をきめてやるのである。

この後者のような方法は、子どもの柔軟性流動性にもとづいており、いわゆる教育可能性を楽観することに立脚している。作文教育では社会的自然的な学問領域の知識については、そのていどの消極的な方法がせい一ぱいのところで、それ以上の積極的寄与を期待することはできない。また自分で生活手段をもっていない子どもたちは、その生活的社会的な考え方を家庭や親の職業を基盤にして形成しており、家庭のそういう意識形成への影響力に比べてみて、教師の果す役割はとるにたらないといえるかもしれない。ただ教師は、かれらが家庭において盲目的の押しつけられているものを、合理的なものへと訂正する必要がある、そのために、かれらを学級集団において集団的方法によって指導しなければならぬ。そして学習集団における集団的学習の長所は、その社会がある意味で競争の性格をもっていて、脱落を予想させるために子どもたち自身が仲間集団への適応を重大に考え、集団秩序を作り上げることに関心を持つ——学習活動に進んで努力する、というところにある。その熱意を素地として協同活動をさせていき、しぜんに考え方・理解のしかたを望ましい方向に伸ばすということができるのである。

さて、そのようにして伸ばすべき理解(力)ということについてこれまで漠然と用いてきたが、いまはつきりとさせておかなくてはならないところに来た。それはむろん常識の意味で用いられて十分であらうが、ここでは対象や素材を把握し認識することをさしており、したがって認識(力)といわれても同じであるが、より教育学的には「理解(力)」といわれるほうがよいであらう。この概念内には、知的に判断したり感覚的に判定したりすることに動く推理、分析、思考、記憶、表象等の精神活動の総体が含まれる。ここで注意しなければならぬことは、理解ということばが作文のための素材を理解するというふうに使われるばあいと、ほんやりと理解力を伸ばすというふうに使われるばあいとがあることである。ふつう作文教育において大切な仕事として、子どもたちに新しい素材や経験を与えてやるということが考えられる。その新しい素材や経験を与えてやるということが大切なゆえんは、それによって言語活動が触発されるというのであるが、より正しくはそれらを理解しようとしてかき手に観察力・思考力・想像力等が動員されて言語活動へと流動するからなのである。そのさい、かれの言語力や知識は、想像や知覚や思考などの精神活動と切りはなせるものではなく、思考力表象力は実さい言語力の一部でもあるとみなくてはならない。したがって子どもたちに理解するための素材を作文素材として与えることは、そのまま言語の力を身につけ高めるゆえんになるとしてよいのである。

しかし素材の理解ということを含く予定しないところの、「理解力を育てる」という漠然とした言い方を耳にすることがある。たとえば「子どもたちのなかにさまざまな認識力を育てる」というような言い方である。このばあい問題は、それが本来の理解力である思考力表象力また想像力などに培われる言語の力、習慣や技能、知識等を育てることを殆んど予定しないかあるいは消極的であるのに対して、社会や人間行動などについての見方、考え方については積極的に予定していることである。たしかに社会や人間行動などは作文の素材としてあるものであるが、それらは作文のために理解され利用されるものであって、作文教育におけるかぎりでは、それらの理解そのものが目標とされることはないだろう。むろん作文素材の理解ということ、素材(社会や人間行動)についての一定の見方、考え方はつくかもしれない。つくとしても作文教育において利用される素材は、きわめて基礎教科的な内容に属するものであって、一定の見方、考え方を教えるためにあるものではない。

ただ、作文教育は教師個人の方法に負うところが大きいという事実から、わたしたちは作文素材として広く基礎教科的な内容——習慣や信仰やもの考え方などに子どもをして取りくませるとき、大幅に教師の主観性が支配するということを認めなくてはならないだろう。この問題は社会現象を取り扱う教育のあらゆる分野において生じる基本的な問題でもある。次にこのことについて小稿のしめくくりとしておきたい。

ごく一般的にみて、社会現象についての作文教育的な理解のさせ方においても、教師にそれについての前提的な理解(認識)がそなわっていることが要求されることは明らかである。そして認識といわれるからには、それは普通妥当的な知識や其理、法則を内容としていなくてはならないだろう。しかしそれは自然科学的認識のばあいのことであって、社会科学の認識に関するかぎりでは、個人の思

想的立場や信念、信仰、慣習などと無関係ではありえないと考えられる。したがって自分自身では理性的認識段階に至りえて法則的な理解をしていると考えていても、さらに一段と高い観点から、また他の見地から検討を加えて、偏見や独断をまぬがれているかどうかを反省するということが要請される。さもないとかが法則性を理解していると思っても、それはたんに表面的ないし習慣的なものにならず、裏面にはいぜんとして固定的な観念を持っているばあいもなはいとはいえないからである。たとえば職業に貴賤はないという考え方に立って生徒たちの偏見をなくしようとする教師において、自分の子どもには職業選択の自由を与えず、きめた方向に伸ばすために特定の職業への蔑視を利用する父親は多いだろう。そのような処置のしかたは、理性的な理解とは別に主観的な信念を持ち、自己のうちで統一されず、相手によってそれらが別個に打ち出されるものだとすることができるといえる。この不統一は、教えられる子どもたちによって敏感に感受されるだろう。そしてかれらは教師の理性的理解による処置に不信をいだき、かれの指導に背を向けるかもしれない。とすればかれらは理性的な理解ということにはかまわず、自分の信念をもつて子どもたちを素材に当面させるべきであらうか。子どもたちもいろいろな信念を持つ自由が許されているとしても、信念は真理とは違い、学問的にはいかなる意味でもナンセンスであって、素材の理解のためには危険をはらむものだといわなくてはならない。しかし、それにもかかわらず社会現象に関する理解の指導においては、教師個人の主観性の反映を取り除くことは不可能だと考えられるのである。

(37・11・16)

(埼玉県立松山高校教諭)