

広島大学学術情報リポジトリ  
Hiroshima University Institutional Repository

Title	児童の言語教育と言語生態
Author(s)	倉沢, 栄吉
Citation	児童の言語生態研究 , 3 : 36 - 47
Issue Date	1969-11-15
DOI	
Self DOI	
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00045042">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00045042</a>
Right	
Relation	



# 「児童の言語教育と言語生態」

東京教育大学教授  
倉沢栄吉

子どもの実態ということを私達はとかく、教室の中で一斉の形で、同

じ場所に座って同じものを読んで、教師の同じ表現で反応する—というふうな習慣の上に安心しきっちゃって、だからあっちができる、こっちができる、と考えてしまいうけれども、現象的に一つの教室で、同一の先生が同一の教科書を読んでいるということの—一つの、いったい子供の活動状態がどうであるかってことを考えないと大きな誤ちをおかすんじゃないかということ—それが最近の教育における個別化っていったものの発想の根源にあります、教えるってことはどういことなんだということを従来の既成の習慣をふみこえて考え直す時代に来ているというふうなことをですね、こういう研究サークルはその活動の根源におい

ていると思うんです。

私なりに児童の言語生活の実態それはなんであるかってことを考えるための一つのよりどころというものを、これから皆さんと一緒に考え直してみたい、と思います。

主として今日は読みについて申しますが、読むということはどういうことか、ということを考えて、いろんな考え方がでてくるわけです。で、ある人は読みのあるAならAというレベルでもって読みというものを考えて、それでこの子どもの実態はこうだと言い、別の人は読みのレベルにはまだ別のレベルがあるんだ、という読みの新しい考え方を基にしてこの子供の読みの実態はこうだといっている。こういう違いが

ある。だからまず、読みとはなんであるかということに溯って、ある読みというものの意味からみればこれはこうだ次の読みの意味からみればこれはこうだというふうに読みのレベルっていうようなものを考えてそこから、実験なり研究なりを始めないと、くい違いがでてしまいます。

読みということは子供と文章との関係につながれて、実現するわけでありませんが、その読みというふうなものには様々な関係の質の違いがある。だからひとしなみに、この子が読めるとかあの子が読めないとかいっても始まらないことがしばしばあるので、読みというものの、子供と文章との関係の仕方っていうものを捉え方が、まず頭の中に教師に整理されておりませんと読みに対する実験をやったり実態調査をする時に困るんじゃないだろうか、というその根拠みたいなところー私から言えば根拠みたいなところを話の糸口にしてみたいと思うんです。

なぜそのようなことを申しますかというのと、近来、読みに対する基本的な考え方が、ここ十年間に随分変わってまいりました。世界的に。で、我々の、国の、国語の教育、読みの教育というのは長い伝統をもっておりまして、しかも我国のように一民族、一言語、一国家といったような世界にも稀な組織をもって言語文化の国では、とかく、自分の国の国語教育、自分の国の読みの教育というものだけに、非常にこう狭く視野がそこなわれてしまうようなそういう歴史的な背景をもって国にとりましては、最近世界的におこっている、読みというものに対する考え方、またそれをささえている、教育についても対する考え方の変容を改めて考え直す必要があるんじゃないかなろうか、と思うからです。

読みというものに対する発想の仕方、考え方の違い、あるいは少しの改まり、世界的な傾向と、いうふうなものを、まず念頭において、話を始めたいと思います。

昨年の、雑誌「児童心理」の七月号に読みに対する新しい考え方については一応の紹介もされ、そこで概観ができるわけですから、そういうことはすでに御承知の上で、ということをお前提にして、よみということを考えてみたいと思います。

たとえば、フランスという国は大変おもしろい国でして、世界の学生運動の火つけ役をやるようなものもしくは非常に国内が革新的な勢力にあふれているような、そういう国で、フランス語というものに対する考え方は極めて保守的でありまして、大変、国粹主義的な国意識をもって国であります。そのフランスが一九三七年、ちょっと訂正します、三六年頃かな、の頃に、教育改革をいたしました。有名なフランスの近代の教育改革を、教育の内容、カリキュラムの上でもいたしました、その折りに当然、国語教育も、改造改革されたわけでありますけれどもその時に考えられた基本的な国語教育に対する考え方は今もって、微動もしないといたら少ししい過ぎですけれどもほとんど変わっていない、というんです。三十年もたっている今ですね、近代がこんなにめまぐるしく変わっているにもかかわらずフランスの国語教育は、あのフランスの教育改革、以来ほとんど変わっていない、といわれています。詳しい例証ははぶきます。

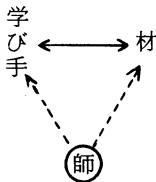
イギリスにいたりましては、百年前の教科書を、ほとんど、修正することなく、今の子ども達が使っていて、イギリスの小学校の校長は外国人が訪ねて参りますと胸をはって言う、「何故こんなに古い教科書を使っているんですか」という質問に対して、「我々がこの教科書によって、これだけ立派な人間になったんだからこのいい物は、今の子どもにも使わせる」と一点の疑うことを知らないといったようなことを、しばしば耳にいたします。

ソ連も、革命以後、ソ連の教科書というようなもののはほとんど変わっていないといわれています。そうすると、ここ二、三の例だけでは不十分でありますけれども、北歐諸国の一、二の例をひいても、それは例証されるわけですけれども、ほんとと違っていいのではないかと、国語教育の流れというものは、そういう国がかなり、先進諸国といわれる国々の中に、多いんじゃないか、ということはいわれます。

一方アメリカはどうかという、アメリカの教育思想っていうのは実にめま苦しく変わります。その変わっている部分がある部分で日本にどんときましました、戦後。しかし日本に入ってきたアメリカの経験主義的教育思想ってものはその後しばしば修正されて、今では、日本に大きな影響を与えたルーナーの教育の考え方っていうものが、アメリカでもかなり強い影響、もちろんルーナーにはさらに、激しい批判もあるようです。日本ではルーナーにはさらに、激しい批判もあるようです。

しかしルーナーは、いかなればテューイへの一つの挑戦であり、経験主義的なものに対する一つの反省、批判として、ルーナーの考え方っていうものは生きています。でたとえ、児童の言語生活の実態って発想をいたしますっていうと我々はどうしても、ルーナーの考え方をそのまま受け入れることはできません。ルーナーの考えの、基礎的には学問の系統、あるいは、どんな難しい教材でも小学校一年から教えることができる、なぜならば、このように系統化していけば、といったような一種の教材主義、教科主義でありますから、子どもの生理的な子どもの立場を大事にしようという発想からはルーナーのあのテューイへの一つの修正主義っていうものに対しては必ずしも我々はそれを迎えることはできない。にもかかわらずルーナーの考え方の中で、我々の考え方と一致する非常に大きな点は何かって申しますと、

ルーナーは、教材を非常に大事にしており、学問の体系というものを教材の系列に置き代えることができるっていう、偉大な仮説に立っているわけですよ。ルーナーは、で、その置き代えることが、どうして可能であるかって言えば、教育学や心理学やその他の諸々の諸科学の援助によって置き代えることを、操作しさえすれば、必ず、どんな難しいことだって子供は学びとるんだとこういう、ある意味では児童に対する非常に絶対な信頼感を持った上で、それでその物理学を再編しようとして、こうしてるわけですよ。で、あらゆる努力、あらゆる方法的な努力をそれに傾むけるべきだと言っているわけです。そういう点においては、教材主義ではなく、やっぱり、あの、学び手の側に立っているのだというように、改めて、私は見直す必要があると、ルーナーに対して。で、特に特にルーナーについて私が再評価しなくてはならないと思うのはその教材を学ぶ手が教材にどういう関係をとり結ぶか、という時に関係のとり結び方が極めて心理学的であり、それがルーナーの一つの新しさだというふうに思われるんです。で、それを私は三角形で示すことがわりあいに分り易いと思うんです。子供がいる。学び手としての子供がいる。それが、読みの場合には文章というものが、そこに存在す



る、そこに関係がある。文章が子供に迫る、子供が文章に立ち向かうという相互の関係がある。ここで読み手というものが成り立っている。で教育っていうものはそういう読み手に対してたとえば教師が、どうい

影響を与えるか、どういう立ち向かわせ方をするか。またこの教師はこの子供のためにどういう文章を選択していつ提供するか、いつこの子どもの前にこれを持っていくかといったような、ここに一つの教師なりそれからカリキュラムなり、教育的諸条件がここにあるわけですね。そういう教育的諸条件の下に、現実存在するのは読むという働きでございませうから、こう、実線と表わすといたしますと、こういう三角形というものは、この材料と子供のそれぞれによって非常に変わってまいるわけですね。たとえば、三角形がこういうふうになる場合もありますね。教師と材料との間が近くって、教師はよく知っていてこの材料を、子どもとの間は非常に遠いと、そこでこういう三角形の場合には先生は、こちらの方へ立たなけりゃ、だめだ、移動する必要がある。このままやったら必ず、こっち側から子どもを攻めることになりますから、こういう三角形が予想されれば、その三角形をこういうふうには正する必要があると、それが教育的変移、営みであろうというふうにいわれますね。でまた、これとこれとの関係で申しますという、この教材が非常にこう難しい場合、遠い子どもとの距離がある場合ですね、これをこっちへ近づけてやらんならん努力を我々はしなければならぬ。そうすると三角形がこういう薄っぺらな三角形として想定されますと、これをなんとかして薄くなくするにはどうしたらいいか、たとえばこっちへこれを移動いたしまして、これへ、まず小さな三角形作ってやって、これをだんだんに伸ばしていく、こういう努力をしていかなきゃならない。こういう三角形としてまあ考えますっていうと、比較的わかり易いと思うんです。教育という仕事があるかっていうこと、及び、子どもが読むということはいったいどういふことであるか、というのを考えるのに、わりあい分り易いのです。で、この三角形をそこで今日も使うことにいたし

ますが。こういう三角形の関係を持っていくときにブルーナーはいったいどういう立場に立っているかという、この教材はどんなに遠い所に難しい教材であっても、これは必ず教材化しようというのですからここに文章というものを解説し文章に論理があり物理学や数学のよう論理がある限りそれは必ず教材になるんだというのですから、こっちを優先していることは事実なんです。さっきも申しましたようにね。しかし、これは、教材化の可能性ある、という限りにおいては、こっちの方を向いてるわけですよ。やはり教育の可能性を信じてるということであって、それに児童への信頼へほかならない、とさっき申しました。で、ここまでは皆様おそろくおわかりであろうと思うんですけども、なお、それにもまして大切なことは、とさっき申しましたのは、この、関係において教材が提供された時に子どもが教材に立ち向かい方、さっき私は関係といい、関係構造といいましたその構造の基盤にですね、ブルーナーは決して、理性的認識を据えてはいないんでありますね。この関係っていうのは人間である限り、文章に向かう立ち向かう、教材に向かう立ち向かい方っていうのは、感性的認識を分母にしている。で、その感性的認識の上に様々な理性的のものをも、持つわけですから、常に分析、分解、総合といったような認識を子ども達は常に学校で強いられています。学校というところはそれを不当に強いるところですが、その不当に強いられ方をしているにもかかわらず、そういう強いられ方が子どもにある程度需要されるのは、何のためかといえば、子どもが一つの子どもの中に、自然の子供の教育の営みだったら感性的っていうものを分母に持っているから、理性が生きてるのだ、とこういう発想をしている。こういう図を書いておりませんが、私が言い直せばそういうふうにいいますことが出来るんだ。そこで物理学のすばらしい発明、発見的な事柄を

も、何故あのいたいけな子どもがわかりうるかといえば、理性的認識でどーんとぶつかってんじゃなくしてその理性的認識を可能にするようなんらかの、感性のささえがあるのだ。で、読みの最も関係の深い所、これを日本版で言いますと一七ページだと確か思いますが、そこにブルナーはこういつてるわけです。

『認識の中、子どもの認識の中です。するどい推察、それから創意工夫の創意、創意豊かな仮説、それから暫定的結論へ向かっての勇氣ある飛躍。』この三つをセットにして考えています。

まず推察ですね。するどい推察、そこで、推察とは何か、ということですね。文章に、これを置き代えて、読みに置き代えてきますと文章を読んでいるときに我々は、読んでいる時に、こうなったらこうなる、あんなったらこうなるってふうに先へ先へところ読んでいるわけですよ。それを我々、読みとりと申します。で、その読みとりというのは着実に文章に則していいいにしかりと、文法に従い本に従っておさえて読んでいかなきゃならんと、こういう考え方を我々は伝統的にしてまいりました。しかし、するどい推察っていうのはそういう理性的な、文章の論理に従った理性的な認識のことではなくてですね。なんか、あてずっぽですね。こうじゃなからうかという感性的な認識にささえられた理性的認識、推察というものが、それが必要だとブルナーは考えているのであります。ブルナーは読みについてこれを言ってるんじゃないんです

けれども、読みにこれを置き代えてみればそういうことであって、読みというものは、決して文章の論理に則するのではなくて、文章の論理に立ち向かう主体の論理、正しく言うならば、文章の論理に関係をとり結ぼうとしている時の主体の論理が読みの論理である。こういうふうに考えていかなければ……それで考えていけばですね、鋭い推察の可能性

てのはどんな子どもでも持っているし、するどい推察の可能性があるから読むことができるのだ。文章の論理に、全身を、信頼して投げかけているから文章が読めるんじゃないくて、文章の論理に主体の論理が立ち向かって、そこを鋭い推察でもって関係づけるから読めるのだ。こういうことが言えるのじゃなからうか。なお、彼ブルナーが、創意豊かな仮説といったのはですね、これも極めて意味が深いんであります、我々が文章を読むときには、常に仮説、仮説、仮説なんで、決して一つ一つおさえてここを読んでこれがわかった、一ちょうあがり、次読んでわかった一ちょうあがり、とやっついていかないで、いつも仮説に向かっているんで、先の方へ先の方へところ拡散的に、前向きの姿勢で、意味もいって読むのとは、お茶の水女子大の外山滋比古氏だけです。少し淋しい気がいたします。で、外山氏の『近代読者論』とか、あるいは例のこの『修辭的残像』をお読みになりますというところ、読みとは文章の論理に従いまして次々と読みを意味を汲みとってきて、そして全部を最後に構造的に把握することだというふうに、この対象の論理に従っていくのじゃなくって、読みとは、読み進めて、こうじゃなかな、また、読み進めていってこうじゃなかな、というふうに仮説を立て、残像の影響を受けながら次へ次へと進んでいく行為である。こういう考え方をとってこなくちゃならない、常に主体が対象の論理に導かれながら対象の論理に対する主体的な、構えとしての鋭さとか、創意豊さとかいうものがあって、決定的な、動くことのないところの対象の論理に従ってそして結論をつけては一つ一つ所持していく、そういうような操作ではない。読みとは、そういう意味においては、第三番目に言うならば暫定的な結論に向かっている（暫定ですから不安です。残るわけですね）勇氣の

ある飛躍をすることである。こういう勇氣ある飛躍を許さなければ、物理的な発見も発明も何もない。ウルナーはそれを説いたわけです。ですから話をもとに戻しますと、そういう感性的な認識というものに裏打ちされない理性的な認識というものは脆弱である。本当に発明とか発見とか推理推論とかがつてこのものには、何かその人間の人間味豊かな、感性的な認識というものは作用的でなく必ずなくちゃいけないんだ、

読みとはそういうことである。こういうふうに考えるわけです。で、このウルナーの考え方で、三角形をもう一べん、三角形の構造を見渡してみますというと、文章というものを子どもが読みとる時に、教師が、文章の論理を彼らに与えてやろうというふうにこっち向きから子どもの方へ迫りますと、結局教材優位主義になりましてですね、教材の持っているあれはあすこに与えて、これはこの子にというふうになってしまつてこの教材の持つ、可能性を教師があるわくづけをして、限定をして、そして子どもの方へ臨むようになるわけです。で、この考え方が危険なのですね。そこで児童の言語生活の実態の中から攻めていこうというふうに、こっち向きに発想を変えますと、子どもと一緒に成つて教師が、この教材が、この教材の持つ、無限の可能性や、あるいは、未知なるもの、そういうものへ立ち向かう、というふうになるであろう。子どもは、この文章をどう読むかというこの子どもが文章にとり結ぶ関係というものは、様々な関係があるのであって、決定的な文章の論理というものが前提になっているのではない。いわゆるわくづけというものは取っばらうことができる。しかし非常に小さな価値しかないかもしれない。それを我々は大きな価値に転化させる努力をするためには、児童の側から、文章の側へ関係するのであって、文章の側を児童の側へ関係させるのではないという基本的な立場に立つて、児童の読みの生活の実態というも

のを、考え直してみる必要があるという発想が、私はこういう研究集団の方向に同意し、共鳴する所以なのです。で、それがウルナーの考え方と、おそらく似ているし、アメリカ的な考え方が特にデューイ以来、ウルナーによって修正された考え方の意味をもう一べん再評価することになるであろうと思うのです。

東洋、及びアメリカ的な考え方と、フランスやソ連やイギリスのある考え方というものと二つの系列が世界に存在することがわかります。教材をあくまで優位して子どもはそれを学ぶ必要があるんだという、決定的に思っている教育思想というものは、それなりに私は立派だと思えます。それが、百年以来イギリスに存在して、もっともイギリスでも最近はいニシヤル・ティーチング・アルファベット、このIT Aでもって、だいぶ変わりました。あのIT A御承知のない方のためにちょっと申します。IT Aというのは、小学校に入る子どもたちトラバナスクールの子どもたちがいきなりあの綴り字を学ぶのは無理だということから、全部発音式に変えてしまふというわけです。日本で言えば発音仮名使用にしているのです。そして小学校の三年ぐらいで、歴史的仮名づかいに現代仮名づかいに置き代えていくやり方なのです。その移行は完全にできるといふ実験を五年前からイギリスでやりました、これはアメリカでも今非常にはやっております、あの、いニシヤル、ソフィオいニシヤルテッチングアルファベット、アルファベットはじめ、A B C DなどといつてもDというのはどこでも言っていないですね。

Aはア、アというものが一番多い。Bは「ブツ」と。Cというのは「ク」とですね、「シー」などというふうには子供には教えない、初め「カツ」「キユツ」というように教えるわけですね。又それで、いつかの時にこれはCという文字だと教えてくるといふふうなやり方をするの

が I T A 方式ですが、この I T A 方式などがイギリスでもって実験されてそれが一応その成果を得るっていう結果を見ると、かなり思い切ったこれは、イギリスらしからざる実験だと言うことができるわけです。それで今アメリカでも大もてなんですけれども、その I T A などの思想からいえますとイギリスも随分変わって来ている感じがいたします。(特に、イギリスの最近の、一九六八年に出しましたある小学校の校長さんが出しました単元学習の本があります。単行本ですけれども、これなんか見ますとやはり新しい思想も随分有る。イギリスのあの例のあのミグドルウラステストですね、十一才になる、越えるというともうその子供の運命を、どの学校に入れるか決まってしまうという。ああいうその非常に保守的なイギリスのあの制度が崩れない限り、ちょっとしかしながらね、イギリスのその古典的な教育思想ってのは崩れないと思いますけれど、それに対する非常な批判も今、ありまして、教育思想少し揺れてるように思います)しかしまあ、イギリス、フランス型のものですね、それからその、アメリカ及び日本型のもの、二つ世界に存在していて、それで、何もあの、アメリカ人がすべてのそういう州がそういう考え方を持っているってわけじゃありませんけれども、だいたいアメリカの教育思想というものの、まあいいところを我々が受けるとすれば、こういう考え方だろうと思う。それをウルナーの考え方に結びつけて、私は、御紹介を申しあげたわけでありませう。

以上のことが今日の話の私の主旨の前提というか、前半になるわけですが、読むということを教材の論理というところから解放されて活動の論理、子供の学習の論理、学習活動の論理というところに、まず置き代えるということから、読みの指導なら読みの指導ってものが始まるのであると申し上げたのですが、その読みに対する考え方として、それで

は、どういうレベル層がありうるかということをお話するのがこれから後の後半の考え方です。

読むということについては、さまざまの考え方がございますけれども四つないし五つぐらいに読みというものを、この層的に考えていくことが、便利であるというより、むしろ必要ではないかということ、これから、お話を申し上げるわけです。

まず、読むというのは、例えば、教科書に出ている活字というようにものを、これを全く活字と断絶されている、世界の違う、活字なり、文字なり、文法なりというものにその体系がありますけれども、そういう体系と全く違う、人間の思想というものに、置き代えるわけでありませうから、それが人間の大きな力でありませう。その文字なら文字というものを全く違ったものに置き代えるわけですから、誰にもまず必要なことは、その活字というものが音声化でき、それから語の集団に固め語と語との構造というものに目をつけて、そしてそれをある、全々違った質の違った意味のあるものに置き代えなきゃならないとこういうことは当然必要であり、前提になる。そこで読むということは、どういうことであるかっていうことを、まず、最初のレベル層として、この活字をこっちのような意味の方へ、置き代える認識のためには、我々は、まず意味は経験的に知っていきなくちゃならない。してその意味と対応する活字の群というものとその対応を考えなくちゃいけないというその認知という関係がまずある。で、この認知のことを我々には最も普通の意味において読んで文章の意味をとることであると、読み取りである、ていうふうに我々は普通考えています。で、この読みとりということ、文章の意味を読んで、自分のものにする活字を媒介として文章の意味を読みみということが、小学校の基礎的な段階において極めて大切なことであ



ることはいりまでもないのだが、その大切さの方へ、あまりに傾斜し過ぎたために、読むということは読みとりであることが絶対的な権力を持ちすぎてしまう。で、所与の文章の意味を読みとるということをやればですね、も、それがもう、終極的な目的であるってことになってしましまして、この活字の意味を読みとるということは、要旨を主題を読みとるとか、あるいは、その文章の要旨を掴みとるとか、いろんな意図を掴みとる、いろんなことが読みとりの中にあるわけですけど、それが終極的な目的になるものですから、それで、その目的に奉仕するために指導過程っていうものが、例えば生れて、通読、精読っていったようなことが、公式化されてきたわけです。

そうなりますと、終極の目的は子供が、ある意味をここで最終的に、要旨なり主題なりをつかみとるところにあって、そのために、第一の過程として通読があり、第二の過程として精読があって、最後に、主題なら、主題ってものを掴みとればそれでいいのだというふうに、前提なり方法なりとして通読があって精読があって、窮極的には筆者の言おうとするところを掴みとればいいんだというふうに、読みを、一つの全体構造としておさえて、この部分は目的に対する方法論、手順、前提、導入というふうに考えられたわけでありませう。

そこで、読みとりというものの究極の目的は、文章の要旨や主旨や論旨や主題や、筆者の意図を掴みとることであるから、だから、第一次の通読というのは、これは、そのための手段である、極端に言えば、手段にすぎないというふうに理解される。そこで今度は読みとりに対する疑問が起ったわけです。そういうふうな読みとりというのは極めて、教科書的な、あるいは対象の論理に忠実すぎる発想ではないか。主体が、主体の論理を使って、文章にたち向かう時に、果たして通読などというこ

とを、その方便とし、手段とし、前提、導入とするのかどうかということ、子供の読みの実態を見れば、もう皆さんおわかりのように、一生懸命になって、通読だって一生懸命になって読んで、そして読みとろうとしているに違いないんだから、通読するのはザアアと通して一べん読んでみろっていったのは、教師がそういうことを言ったんであって、子供はザアアと通して一べん読もうと思ってる読んでいるのではないんだってことがわかってきた。そこで通読は方法的概念ではなくて、これ自体が目的じゃないかという疑問が起きてきたわけです。通読ってのは目的じゃないか。通読は何のために行なわれるかというところ、それは決して精読のために、大意という土俵を作りたいから、だいたい筋を見つけないから、というのじゃなくって、通読それ自体何かの目的があるから、通読しなくちゃいけないんじゃないか、ならば、学校において子供に通読させる時に、通読のための生活的な目的を彼らに与えなけりゃおかしいじゃないかということがわかってきたんですね。

ざアアともかくざアアと読んでみようというんじゃないものならなくなってきたんです。それで又、通読っていうのは一体どういうことかっていうと、それは読みとりの中にさらにこう区分されますけども、普通のこういう意味の読みとりじゃなくって、通読っていうのは、リズムね、リズムと、リズムっていうのは、あるところは速く、あるところは遅くってことですね。リズムとそれから、さっきちょっと申しましたけど、いつもこう、先の方へ先の方へと、先どりをするわけですね。次へ次へと、こう先どりをしていく、先どりですね。リズムと先どりと、そしてさっきブルーナーのことはをひいて申しましたような、いつもこう想像や仮説やですね、暫定的な結論など、いつも頭に働かせながら先どりをして行くのですから、ある意味では、推察ですね。推読とまあ呼び

ます。そういう推察、先どりそして、前向きで、いつも先へ先へと求めていこうとする、そういう子供の認識の姿というものが通読というのであるから、それはそれなりに大いに訓練をする必要があって、決して通読は精読のために奉仕をするものではない。リズムがありペースにのっている読みつてのは、実は非常に大事な、大人でさえ大事な終極的な目的である。そうなりますとね、今まであの説明的文章などを我々が段落ごとに変えて、どの段落も同じ密度で扱っていたことがおかしいので、この段落は、サーツと読むべき段落だ、ここはていねいに読まねばならぬ段落だ、ということがあって、通読すべき段落と精読すべき段落とがあるのに、教科書のこの部分もこの部分も、段落に同じ分量の時間を指導時間としてあてたのではなからうか。通読というものを目的的に考えますと、通読を訓練返戻するための材料というものが当然あってしかるべきだ。こういう考え方になってまいりました。だから読みには、普通のその終極的な主題の要旨の読みとりとは違った読みというものがある、そこが近來世界的に言われている、その読みにおけるスピードの問題ですね。読みのスピードってのは日本の場合には非常に、実験のケースは少ないのですけれども、英語の場合には、今のスピードで世界の最高記録は、一分間に千四百五十一語、普通英語だと五百語ですから、日本の文字を三・五ないし三とするならば千五百。原稿用紙四枚ぐらいをです、一分間に読むということが、だいたいマキシマムだったので。ところがその世界記録は、千四百五十一で、まあ普通の教科書などで読む場合には、二百五十五ぐらい、一分間に二百五十五ぐらいがまあ普通だとアメリカではいわれているわけですけれども、そういう研究は日本の場合、非常に少ない。いわんやどの部分は速く、どの部分は遅いということになるのは、極めて日本の研究は少ないのです。

それで、こういう研究集団で、是非やっていたきたいことは、子供の読みの、このリズムですね。どういう教材の場合に、どういうところは非常に速く、どういうところがいかに遅いかってことは、簡単に実験できるわけですから、あの、調査者が指示を与えてですね。黒板に、一分もしくは三十秒ごとに、黒板に字を書いてきましたね。で子供はペーシを読み終えるなり、段落を読み終えたら、ぼっと見てそこへ書きこんで行くわけです。そして全部トータルをとればいいわけです。読みのリズム、スピードはどういうふうに変っていくものなのか、同じ調子に決していきませんから、そういうことはやっぱり実態を捉えて、データを集める必要があると思うのです。そういう読みがスピーディな読みとして読みにおけるスピードの問題として、非常に世界的な関心を呼ぶようになって、従来のこの読みとり中心的な考え方は、なくなってきたことを、このへんなんかはね、文学作品などを我々が扱う時の初発の感想をやつですね、これはあの初感、初感って言うことになってますけども、初発感想、この初発の感想というものの、その考え方がね、普通の考え方で初発の考え方はやがて修正される。そしてその初発の感想はつい最後には、この主題に向けての感想にならなければならない、といったような前提を我々は持っているのです。しかし初発の感想がだんだんスポイルされていくかも知れないですね。初発の感想こそ一番立派だったんだと、それが、つまらない討論によってだんだんとつまらない感想になってしまって、感性的認識をだんだん失なって理屈っぽい主題に置き代えられてしまったっていうことだ、うんとあるわけですよ。だから初発の感想っていうのは前提であって、やがてそれは、終極的なあの主題に向けての感想にいくべきである。なんていう路線を勝手に教師がひいちゃってね、初発の感想、初発の感想なんていってることが

多いわけです。しかし、初発の感想を最も爽りのある、真実の、そしてかつ初発の感想のだんだんとその感想でなくなっていく、理屈になっていくその過程をね、どういうように追跡していったらよいかっていう問題は、やはり、言語生活の実態を捉える上においては、大事な問題だと思います。そうした考えを問題意識に感じるためにもね、初発の感想についてもまつわりついている執念、妄念をまず、とっばらう必要があるんですね。何かその最後に最後にゴールに達するっていったようなことがあって、その最後にゴールに達するっていったような通念はやっぱりこう所与の文章の対象の論理の方へ負けちゃってる考え方じゃないか。子供がどういふ論理を価値的に出現しているかということ、過程の論理とかですね。子供の活動の論理とか、主体の論理って言葉でいえば、そっちの方を大事にしていく考え方にならなければいけないんじゃないか。

ということになってくるとその読みについても対するさまざまなかうくできが出てくる、概念砕きがでてくると思うんですね。で、今私はその読みの中の第二の考え方として、その走り読みとか、あるいは、そのとばし読みとか、といったような生活によく存在している読み、スピードを伴ったリズムを伴った先どりの読み、こういう読みについても第二の読みとして考えてみました。

この第二の読みは、普通の教科書の文章の読みとりの読みとは全く、質の違ったものであるということを申し上げたわけでありませぬ。さらに第三の読みのレベル、そして、読みの指導の中で、考えなくてはならないのが、イメージ、もしくは形象、そういった種類のを旨指した読みです。イメージや形象でことは主題とどう違うかについて詳しく、申し上げるだけの研究を、私持っておりませぬけれども、イメージを読むとい

うことはどういふことかというところ、さっき申しましたように、必ず分母に感性があるわけですね。だからイメージを読むっていうのは筋というものに置き代えることを拒否します。あら、筋はなんだったろう。主人公というものは誰でもその主人公はどうしたろう、なんていうことを考えることを拒否します。

また、極端にいうならば、場面にわけましてですね、第一場面はどんな風、次は第二場面はどういふ風、というふうにやっていくことも、潔しとしない。それは全部イメージをこわすに役立つ、こういうものは役立ってしまふ。よくあの、主人公は誰だろうとかね、主人公の気持を何とかしよう、なんていって指導しているわけですけれどもね。いったい主人公ってものは黒板に、なんとかちゃん、例えばあの、母狐と子狐とこういふように書いて、あれは洋服屋のおじさんってこう書いてそういう人物を書いて、黒板に書かれた先生の字が示すイメージというものと、子供が実際読んで頭の中に描いている冬の夜の雪の、山から降りてきたあの子狐のイメージとは、どう違うかっていうことですね。スポイルするためには黒板に書いたんじゃないかと思うくらい、そのスポイルするためには教師は、つまらないことを言ってるんじゃないかと思われようという指導がある。こういう指導は一切合財追放すべきです。

何かね、そいつを図式化しようとするればできないことはない。それはイメージには無関係だ。

それでは心情曲線はどうだろう、こういうふうな、心情曲線を黒板に書いて、これで結構、この心持ちの移り変りが曲線で表わされるという指導がある。すると、子供のノートにこれがそのまま写される。子供の頭の網膜のところにもある物語りの筋が曲線ででてくるだけだ。感性的なものが裏打になっていないものだから、あの時は高くなって、この

時は低くなったっていうことは分るけどもね、その主人公の気持ちってものをちっとも、子供の方へ、湯川さんのことばでいえば Identity されていない。同形化されていないわけです。そういう、この心情曲線っていうようなものは、もう訣別していいんじゃないか。イメージってなものは、どんなに我々が苦勞し、工夫したところで黒板に書いたり、口で言ったりすることのできないものなので、そういうイメージってのは、一つの理念、シンボルとして、それを子供が一人一人持っていることは事実なんです。で、そいつを画一的な図式として黒板に書くなんてことは不可能なもので、これはまことに窮余の一策で、まずいことが習慣化されてしまいましたけども、こういうことを一切やらなくてイメージってものを作っていくようなイメージ作りっていうものが、今後の物語文学の指導に非常に大事になる。

言語にはパトスとロゴスと両面ありますが、今の言語学っていうのはロゴスの言語学からパトスの言語学に今、移りつつあるわけです。丁度日本の国語教育においてですね。言語教育、というものが言語教育から文学教育へずっと大きく流れているように、言語におけるロゴス面とパトス面というものは今までにアンバランスだった。非常にロゴスのだった。もっと言語のパトスってものものを考えていかなきゃならないってことは、丁度感性の問題ですね。これと結びつくわけですけども。我々が子供と一緒に作品を読んでいる時に、そのパトスのなものの言語のパトスってなものを導きながら、頭にどんなイメージを、では作っているだろうかっていうことは、相当、長い機会を使って研究していかなきゃならない大事な問題だと思わんですが。そのイメージ、それはイマジネイションってことになるわけですが、そのイメージっていうものものもどになるところの、子供のイマジネイション想像力というものの、この自由

な想像力を可能にするためには、文章、そこに存在している文章というものから、一体どのように、どっちの方へ、飛び出して行ったらいいんだろうか、というその文章を所与の教材から一人一人の読み手が、主体を解放する必要がある。文章ってものは本来、文章ってものを読まなきゃ何も出てこないものなんです。しかし文章にくっついていたら何も出てこないものなんです。こういう矛盾的契機（＝物事の変化、発展を決める本質的要素）であります。文章というのは、だから読むってことは文章から離れようとするんだが離れることができないといったものなんです。

読みとは、つまり、読み取りするというなかには、あの文章の中にはこういうことが書いてあった、こういう要旨だ、こういう段落構造だ、文章の論理はこんなふうだといった、文章へ帰ろうとする考え方と、文章から自由になって文章からどんどん離れようとする方向と二つ矛盾して存在してる。従来の読み取りには、帰ろうという方向にだけ一方的にありました。しかし文章を読むってことは文章から離れることでもあるわけで、文章からの離陸、清水幾太郎さんは「精神の離陸」っていう本を書きましたけれども、あれは学習院大学からの離陸、これはこれは止場というらしいんですけども、文章から離陸するっていうことそのことを、もっと大事にしていかなければいけないのではないか、その文章から離陸するための媒体として、イメージというものが存在してそのイメージを内在させるために、子供のイマジネイションっていう無限の能力が存在している。こう見ますというのと、イマジネイションを使って、イメージを作りイメージを作り変え、イメージをふくませるといって、文章がどんどん離れよう離れようとする方向へいくわけですね。従来は主題という言葉を使ってですね。主題というものを媒介とし

て文章から離れようとしたんです。ところが主題なるものは文章にスーッとくっついていきますからね。がんじがらめになってしまふ。そこで結局主題とはかくかくのものなりと、人間の優しさなり、そういうふうにして主題に代えることをもって、窮極の目的といたしましたために、さっぱり面白くない物語教材の扱い方になってしまった。見る苦勞を覚えなければ自由を獲得しないから子供は面白くない。ほんとの意味を経験しない。そこで読み取りじゃなくって、文章から離れて、勝手な想像をし、何でもいいから考えてみると、文章に書いてないことをうんと考えてみるという方向に文章から、こう、離れさせるような、そういう考え方が第三の読みとして考えられ、そのところに実を結んだものがイメージという深い媒体であった、こう考えるわけですね。

イメージ作りというのは、そういう文章からの離陸という媒体として存在していると考えればいいのでないか、と。第三の読みはそう出てきた。で、もう時間がありませんから、あとは羅列いたしますが、第四にはいわゆる批判読みといわれる、批判的な読み、これは初めて学習指導要領が持出した創造ですね。クリエイティブの創造という創造ですね。読みにおける創造とはなにか、という問題。その批判と創造と、いうようなそういう読みが、考えられてくる。え、これは、文章からかなり速く、高く、とんだところの時点で文章を見下ろした時に、そこで初めて批判とか創造出来るわけですが、そういう創造的な主体、批判的な主体を獲得するためにいったい読みの指導というのはどうでなくてはならないかって問題が読みの問題として出て来るわけですが……。

最後に、五番目に強いてあげるならば読書指導に結びつくわけですが、これも、応用的な能力です。今日は、道程しか申しませんでしたけれど読みっていうのは、文章における同化と異化の問題ですね、読み手が、

主体が、その文章の中に同化するといふのと、それから、文章と全々違ったところに、批判的批評的に、生かして存在して、自分達を別に、自分として主体化するといふのと、その二つからみ合いて文章を読むことができるわけですね、で同化の方法と異化の方法とある。これでアイディアファイする。

湯川さんは同化という言葉は物理学、あの心理学の用語なんですけども、湯川さんは、どうかって思ったんでしょね。どうげと訳しましたけども、結局同じことなんです。いやこの同化と異化というこの二つを一緒にしてこうなっていくって読むの実態というものがあって、その中の異化的な方向はどうである、同化的な方向はなんであるか、ってなことを文章に則して子供の実態として捉えていくということが今後考えられていくことであろう。

(了)

