

資料

白井吉見講述「話し方について」 「国語の特質」の復刻紹介と注記

竹長吉正

Notes on “The Teaching Method of Japanese Speaking” and
“The Characteristics of Japanese Language” by Yoshimi USUI
TAKENAGA Yoshimasa

キーワード：白井吉見、国民学校時代、話しことば教育、国民科国語、言語生活

凡例

- 一、これは白井吉見が一九四二年（昭和十七年）十一月二十二、二十三の二日間に亘り、長野県上田市北国民学校修養会で講演した速記録『白井吉見先生講述 話し方について／国語の特質』の復刻紹介と注記である。
- 一、速記録は孔版（謄写版）印刷で、菊版縦書き全九十二ページ。一ページは35字×13行＝四五五字。その内訳は「話し方について」全四十三ページ（一～四三頁）、余白一ページ（四四頁）、「国語の特質」全四十八ページ（四五～九二頁）。
- 一、奥付はない。但し、速記録の末尾に「昭和十七年十一月二十二日、

二十三日両日に亘って松本女子師範学校附属国民学校主事白井吉見先生の御講演^(ママ)下ったものの筆記である。筆記者の未熟から先生に御迷惑の及ぶ所多からん事を懼れてゐる。文責は一切筆記者の負ふ所である。上田市北国民学校修養会」とある。

- 一. 速記録のうち、「話し方について」はほぼ全文を復刻した。「国語の特質」は重要と思われる所は引用し、その概要をまとめた。なお、「国語の特質」に関しては国語学的知識の紹介が主であるため、その要約を簡略化して掲げるにとどめた。
- 一. 復刻及び引用に際し、旧漢字は新漢字に、また、旧仮名遣いは新仮名遣いに改めるなど、現代表記にした。但し、現代表記がふさわしくないと判断される部分については原文のままとした。
- 一. 明らかに誤記・誤植と判断できる所は正した。
- 一. 補記・注記が必要とされる箇所については、該当箇所の後に（*）を付し、記入した。また、今日の時点で差別的な表現など、不適切と判断することができる箇所については「*削除」として、本稿の末尾に「削除箇所一覧」として掲げる配慮を行った。
- 一. 読者の便宜を考慮して、編者（竹長）が随所に小見出しを付けた。
- 一. 本文の内容と関連する教科書の教材、及び、関連事項等については、末尾に〔注〕〔関連資料〕として掲げた。
- 一. この速記録のもつ資料的価値について編著者は、別の論考「昭和十年代の白井吉見と西尾実」を用意している。

講演1 「話し方について」（11月22日）

1. 国民科国語話し方の趣旨について

これから申し上げることは申すまでもなく、誰その考えによるというものでなく、私の乏しい教養と貧しい経験によって、与えられた児童用書と教師用書を読んだ自分の解釈を申し上げてご批判を仰ぎたいと思うもの

であります。昨年のごこと（*昭和十六年にもこの修養会で講演したこと）は一切省略して、話し方を中心として具体的に申し上げてみたいと思います。

国民科国語は今更申し上げるまでもなく、教師用書の目的観に、「日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理会カト発表カトヲ養ヒ国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス」という形で示されたわけではありますが、結局、言葉の本質の上に成り立っていると言えると思います。私どもは言葉を通じてものを考え、言葉にすがってものに感じていく。寒いという感覚があるから寒いという言葉が生まれたのでありますが、逆に寒いという言葉があればこそ我々は寒いと感ずるのであります。言葉は心の生み出したものでありますが、逆に心を生み出していき、心を形成していく。言葉の力を借りずんば、どんな単一なことも感じ、感動することができません。言葉は思考感動の所産であります、逆に思考感動を形成していくのであります。その意味で国民的思考感動と国語とは離すべからざるものであります。吾々は国語によって国民的に思考し、感動すると同時に、国民的思考感動を通じて新たなる而も美しい国語を生み出し、発展せしめていくのであります。フィヒテは『独逸国民に告ぐ』^(註1)の中で「言葉が人間によって作られるよりも、はるかに人間がことばによって作られるほうが多い」と言った後で「独逸語の魅力が独逸人を作るんだ」と言っています。独逸語と日本語とは対蹠的な構造を持っています。機械の歯車のような構造をもったドイツ語がドイツ人に機械のような思考感動を植えつけ、その言葉を頼りにして生まれ育てられてきたドイツ国民が世界無比の哲学と科学を生み出したことは当然であります。『ヨミカタ 一』^(註2)にある「ピイチク ピイチク ヒバリガアガル テンマデアガル」という教材の言葉は程度は低いですが、あの程度の子供にとってはまさに国民的思考感動の現れであります。それは国民的思考感動の現れであると同時に、こういう言葉によって国民的思考感動を培い、こういう言葉を手がかりとして国民的思考感動を形成せしめていくのであります。あの教材の持つ意味は、人間の根

底にあって人間の思考感動を培っていく、真の人間形成に参与するところにあります。どこまでも具体的な言葉を手がかりにしなければ言葉の教育は行われません。「醇正な国語」とは国民的思考感動の具体的な表れであると同時に、国民的思考感動を形成せしめるに足るものでなければならない。そこに方言が問題になってきます。方言は地方民的思考感動の現れであり、地方民的思考感動を形成せしめるには格好なるものでありますが、国民的思考感動を形成せしめるには無力である。少なくとも原理的にはそう言えます。方言はぴったりするかもしれませんが、国民的思考感動を形成せしめるには教育的には無力であります。

次に要旨^(注3)には「理会カト発表カトヲ養ヒ」とありますが、「理会力」(*理解力とほぼ同義)と発表力とを対立して考えるのは間違いであります。発表することによって理解していく。理解しているから発表できるのでありますが、理解は無限であって、理解した後、初めて発表できると考えますと、一生涯、発表はできないことになります。発表することにより刻々、理解を深めていくのが実情であります。歌人は歌を作ることによって自己を理解し、歌を作ることによって自己を形成する。歌を作ること以外に自己を理解する手はありません。ミケランジェロが鑿^{のみ}を持って大理石に向かう場合も、大理石のかけらの飛び散るに従って自己の理解を深め、それを重ねることによってダビデの像が生まれてくるのであります。もとより、大体のイデア的なものは動いていても、刻むべき果てまでも計算され見通されているならば、それは大工であって芸術家ではありえない。かけらの飛び散るに従って刻々に自己の理解を深めていってこそ芸術家たりえるのであります。大東亜戦争勃発の十二月八日は国運を賭して自己を発表した日であります。その意味において自己の認識を深めたのであります。而もその後^に於いて如何なる筋道、如何なる方面を取るべきかは刻々の場合、全力を尽くして自己を発表することによって自己の行くべき道をつかんできたのであります。ここに話し方の取り上げられる唯一の根拠があります。

言葉の根源的なものは書かれたものでなく、話されるものであります。書かれた古典により古代人の精神を汲むことはできるが、古代の精神は我々の血の中に流れているのであります。たとえ我々が古典は読まなくても、真心をもって立ち上がり、全的に自己を発表するときに古代の精神は現れてきます。召集令状を手にした時、彼の精神は古典の精神と離れないのであります。書かれたものとして最上の美的価値のあるものは文芸作品であります。それは他人によって書かれたもので、それよりもっと日常的なもの、音声言語が国民学校の前に現れてきたのであります。話し聞く、日常的言葉の広大な世界が現れてきたのであります。それは刻々に生き生きとして国民的思考感動を形成していく重大な世界であります。それは維新以後の学校教育が不当にも閑却してきた世界であります。あえて維新以後と申します。封建的社会に於いては一言を言い違えたがために腹を切る、それほどまでに言葉に責任を持たせたのであります。それ程言葉が人間でありえた世界があったのであります。王政復古の世界は胸襟を披いて語り合った世界であります。江戸城明け渡しの西郷と海舟の一問一答は、全人格をひっさげ、胸襟を披いての語り合いであったのであります。そういう世界が維新以後、閑却されてきたのであります。維新以後、学問的体系が成り立ってから日本には国文の教育、読み方の教育はあったが、国語教育はなかった。文字と関係のない日はあっても、話すことのない日はない。言うべき時に言うべき言葉を発しなかったがために新しい人間的世界が開かれなかった。言うべき時に言うことによって新しい世界が生まれてくるのであります。言葉は心の成果であり、同時に心を開いていく手がかりであります。『よみかた 三』^(註4)の「自動車」は、言葉が心を開いている世界であります。まさおさんが本当に素直に開いていくがために、おじさんが説明してくれる。運転手が「お待ちどうさまでした。どうぞ、お乗りください。」と言うと、客が「やあ、ごくろうでした。」と言って自動車に乗り込むというように、次々と展開していく。言うべき言葉を素直に言っていくがために心が開かれていく性格をあの教材は持っていま

す。

音声言語と文字言語を一体として指導するところに、国民科国語の意味があります。読むことと話すことという二つの重大な世界が、二つのものでなく、一つのものとして指導されなければなりません。文字言語の根底に豊かな音声言語の世界があり、音声言語が文字言語に頼ることによって統一され、醇化されていく。そこで音声言語と文字言語とについて昨年のお話した所を一応ふれて申しますと、音声言語は非常に主体的なものであり、文字言語は客観性に富む。音声言語は相手に対して話しかける主体性にこびりついて、第三者に話しかける客観性に乏しい。そこで問題は、音声言語が生まれたままの姿で、そのままそこにとどまっています、相手に触れればよいというのではあまりにも主体的な言葉であり、客観性に欠けているとしたならば、文化の高い国語の音声言語としてはまことに不十分な世界であります。（*削除①）ただ、第三者をして分からせる客観性を備えるか否かによって、文化の高い国家の教育的力の働いた世界であるか否かが分かれるのであります。文字言語はだれにも等しく分かるという客観性からいって音声言語は文字言語の客観的表わし方を取り入れて発達させねばなりません。音声言語の修練の方向は客観的物言いのできる方向へ引っ張っていくことにあります。それが言葉の躰けであり、言葉の教育であります。文化の高い国家の言葉、国語は音声言語だけで成り立つものではない。一途に音声言語にのみ文字言語を近づけて、音声言語だけが言葉の本体であると考えたと文化は貧困になります。音声言語は文字言語に生命を与え、醇化していきますが、また一方、文字言語が音声言語に客観性、文化性、科学性を与えるがゆえに、音声言語と文字言語を一体として指導することが根本であります。「世界語として文化的資質を備えしめることが急務である。」と教師用書にあります。文化的資質とは話し言葉に客観的性格を備えていくことであります。研究会において教生などはまことにお恥ずかしい言葉をしゃべっています。一番感じられることは客観性がないことであります。相手にさえわかればよいという話し方しかしていな

い。客観性を持った言い方、言い回しに対して訓練されていない。だから研究会になると話が通じない。言いたいのが客観性をもって表わす手段を知らないのであります。そのためにこちらでせっかく研究会をやっていただけでも開かるべき心の世界が開かれなかったのであります。言葉に客観性を持たしていくことが修練の方向であります。文化性すなわち、高い程度の思考（論理性）、感動（情緒性）を支える言葉にしなければなりません。国語においては殊に論理性について弱点を持っています。（その点は明日お話しします。）いよいよ高い思索に耐え、いよいよ深い感動を形成するに足る言葉にすることが大切であります。言葉の醇化を整理と考えたら根本的に誤りであります。いつでも否定的消極面しか考えられないというのであれば文化は貧困になります。方言や外国語を標準語にどしどし取り入れることが大切であります。少なくともそういうことが原理的には言えると思います。言葉の発生を考えると、その姿は身ぶり、表情、動作が大部分で、音声がちよっぴり添わったと思います。身振り、表情に表現したことを、身振り、動作を抑えて音声により表現するとき、言葉が発達します。しかし、音声言語は絶対に、宿命的に表情、身振りから離れはしません。しかし、その発達の方向は表情、身振りで表現したことを抑えて、音声で表現しようと努力するところにあります。主体的なその場の生活に甘えていることになれば、言葉の発達、進歩ということは考えられないと思います。（このことは後で教材に即して申し上げるとき、問題になります。）音声言語と文字言語が相寄り相助けるべきものであるというところに、話し方が重大でありながら、時間を特設しない理由があります。音声言語、文字言語一体としての教育、指導をかく考えるわけであります。

2. 言葉を生活によって習得させることは情的に把握させること

言葉を生活によって習得せしめることは、情的に把握させることであります。これができなければ言葉の教育は始まりません。文句なしに自分の言葉として情的に把握させてしまう。それが出来たうえで学習による習得、

すなわち、知的に認識すること、それが国語教育の方向であります。情的な把握が土台になり、学習による習得、知的認識の方向へ発展していくのが言葉の教育であります。そこで次に申し上げることが具体的な話の根拠になります。これが納得されるか、されないかによって私の考えが批判されます。

情的に把握させることのできないうちに、知的に学習せしめることをやってはならない。情的な把握を指導していくのが第二期まで、知的に学習せしめることを専らやっていくのが四年からで、その移り行く時期が第二期、初等科三年であると思います。

そこで少なくとも三年までは実践的に教育の場に持ち込まなければなりません。教材は日常の話し言葉を基礎としています。音声言語がそのまま書かれている。性格は音声言語であります。四年以後、文字言語独自の世界が現れてきます。文字言語独特の世界が四年以後多くなり、六年から高等科に行くに従ってますます多く、最後には文芸に近いものが現れるだろうと思われまふ。文芸は文字言語の極度に発達したものであり、文字言語の究極は文芸であると思います。したがって第二期、三年までは言葉を生活化させていく。理屈なしに言葉をそのまま情的に把握させていくこと、言葉の形を変えず、そのままそっくり子どもの心の中へ持ち込んでいく仕事をやることであります。結局、思うに、『数の本』（*算数の教科書）や、『ヨイコドモ』（*修身の教科書）の立場と変わりがないということがあります。一年の『数の本』は絵から入る。すべての児童を「マサヲ」（*まさお）さんの立場に立たせ、すべての子どもにまさおさんと同じように数的処理をやらずにはいられないように仕向ける。『ヨイコドモ』では子どもを「ワタシ（私）」の立場に立たせてしまうことであります。国語も同様であって、「誰かの話をしている」という立場に立たせることであります。始めは「パイチク　パイチク　ヒバリガアガル」^(註5)と叫んでいる。その立場に児童を立たせて、そのままそっくり、子どもの心へ持ち込んでしまう。その立場に立たせて自分が話をしているようにしなければ

なりません。解釈は、他人のもの、客観的に与えられたもの、それを分析し総合して初めて成り立つものであります。そうではなくて、話している同じ子どもの立場に立って子どもの中にそのまま持ち込んでしまう。情的に把握させる。その立場を基礎として初めて、他人のもの、与えられたものを解釈できる立場が出てきます。四年以後は、そのまま、話す言葉でない形が出てきます。すなわち、他人の書いたものとなり、だんだん文字言語としての性格を多分に持つようになってきます。すべての言葉を自分のものにしてしまって初めて他人のものが読めます。解釈は初等科四年ごろよりはじめて力を現してきます。文字言語の性格を真に現すのは高学年であって、それを初等科一年ごろから他人に与えられたものとして解釈していくことは絶対に誤りであります。それは言葉の教育ではありません。三年の「綴り方」は思い切り書き広げさせる。自分の体験を書かせ、無造作に再現し、書き広げる頂点に達した時期であります。四年になると全然違います。思い切り書き広げるでなく、科学的、道徳的、芸術的見方^(注6)に分かれます。すなわち、理知が目覚め、自覚的となってきます。主題を自覚し、それに適合したものを選定して書かせるような知的な理性的な指導がなされます。「読み方」もこれとまったく同一であります。一、二年は知的取り扱いには絶対にいけません。文句なしに自分の言葉にしていくことであります。四年ごろより他人さまの書いた言葉として文を読み、解釈していくことが次第に頭を持ち上げてきます。四年ごろより教材の中に、しゃべる時には現れないような言い回しが出てきます。例えば四年の「君が代少年」^(注7)の中に出てくる「君が代を歌い終わった徳坤^{とくこん}は、その朝、父と、母と、人々の涙に見守られながら、やすらかに長い眠りにつきました。」という表現は、話し言葉と違う文字言語独特の言い回しであります。だんだん文字言語の性格がはっきりします。他人の書いたものが与えられ、解釈の仕事が出てきます。三年を契機にして、まったく国語指導は体形を変えなければなりません。解釈の仕事を一年あたりまで持っていくことは間違いであります。

私の学校の新卒の生徒（* 師範学校卒業の新任教師）が、先ほど私のところへまいりまして、『ヨミカタ 一』「校庭の遊戯」^(註8)の作品研究をやらせられました。どうすればよいかと聞きに来ました。「お前はと思う？」と申しましたところが「できないと言ったが、それでもやれというから聞きに来た」というのであります。「ぼくは前からできないと言っているのだから、ぼくに聞くより、それでもなおかつやれと言われるその校長に聞いたらよかろう。」と言ってやりました。「校庭の遊戯」の主題・構想が出来上がったら、おそらく博物館物だと思います。こうした新しい卒業生を悲しませるようなことをやらせていただいている先輩もありません。

要するに、話し方が従来のごとく単なる話術のけいこであったり、文字言語の手段たる注解、発音、語法、アクセントのごとき機械的な修練であることは間違いであります。話し方は言葉を媒介とする生活指導であります。心と言葉とは一体であります。言葉を導くことは子どもの生活を導くことであり、それは子どもの心を開き、子どもの性格をも一変させることであります。「はい」という返事一つでも、相手に静かに注がれた愛情がたたえられ、歯切れの良い返事をさせるには非常な努力が要ります。むしろ、本当の意味の「はい」を言わせることは一生涯の仕事であります。音声言語は宿命的に表情を伴うのであります。

軍隊の言葉は少し変わっています。便所へ行くのに大声を挙げてあいさつする。まことに非常識であります。しかし、ここが大切で、目前の実用から言うと、やらない方がいい。しかし、あらゆる機会をとらえて本当に明晰な言葉を吐かせることによって明晰な性格を養う。眼前の実用ではなく、最終の実用を目指して修練されている。軍人としての性格を練り上げるために、力強い言葉の教育がおこなわれていると私は理解するのであります。そのほか、言葉の教育は広く行われていたのであります。職人、番頭の教育がそれであり、商人が商人として生き抜くうえに、適格な性格を練り上げるために、言葉の教育を行う、そのことが学校に取り入れられて

いなかったのであります。その位置においての言葉の教育が学校において強力に行われなければならない。長い間、この教育を怠ったために、人の前で言うべき時に誰にでもわかるような客観的な物言い、簡潔に言い表す言葉を使い得ないような人間に育てられてきた。（*削除②。）しかし、自分の意思を相手にだけ通ずるだけではないと思います。大勢の前ですべての人に分かるように、例えば研究会、会合などにおいて何かを述べる場合、言葉の貧困を感じるのであります。言葉の躰しづけが教育的に行われなかった。人間教育の立場からも、また、言葉に文化性を持たせるような言葉自身の教育の上からも行われなかったのであります。人の書いたものが分かればよいという教育だけが行われていたのであります。

要するに、上手に簡潔に、残りなく自分の心持を語り得た喜びと、言うべからざる時に沈黙を守り通した喜びの体験を積み重ねねばならないと思います。そこに話し方が大きく姿を現してきたのでありまして、その指導の方向は、音声言語、文字言語一体としての組み立ての上に、第一期第二期は生活による情的な把握を、その上で第三期以後、知的認識の必要な所以を、抽象的に、大雑把なことを原理的に申し上げたのであります。次に具体的に教材に即してお話ししてみたいと思います。

3. 具体的な教材に即して

国民学校になって時間割から「読み方」の文字が消え去って「国語」になった。「読み方」でなく「国語」である。「読み方」だけでなく「話し方」もしなければならない。四十分の中に音声言語、文字言語両面から言葉の修練をしなければなりません。したがって教材を両方面より観察する必要があります。文字言語と音声言語の修練の上から考察しなければなりません。だから、どこまでも教材であって、作品では絶対にない。どこまでも日常の国語である。書き方、話し方、読み方、綴り方の教材である。音声言語、文字言語両方面からの立場の考察がなされなければならない。しかもそれが一体として修練されなければなりません。ところが話し方は

読み方のごとき掛りがないため、無駄事をやりがちであります。指導段階としての明確な把握が必要だと思えます。では話し方としてはどうかと申しますと、以下のようになります。

第一期の話し方指導の一般的な目標は、何とかして言葉を言わせること、客観的な立場に立たして言葉を言わせることであります。大勢の生徒が聞いている、先生も聞いています。そこが出発点であります。小さい、低い声を大きな声にし、はっきりさせる。早口になりやすい子どもにはゆっくり言わせる。そういうことから始まって、最後の目標は発音、語彙、語法の修練、それが理屈なしに、情意的に生活の中に使われるようにしていくことであります。発音、抑揚、語法、語彙などを子どもの心に持ち込んで、実際生活の中で言えるようにするのが一般的目標の最後であると同時に、人の話に耳を傾けるようにすることです。この目標に対して児童生活の観察がなされていなければ話し方はできません。一般的な観察と共に一人ひとりの子どもの癖、自分の組としての類型、与えられた教材がどういう特殊の意味を持つか、というようなことが考察されなければなりません。なんとかして物を言わせなければならない。そのためには家庭的団欒のない雰囲気の中に育った子どもに対しては、家庭との連絡の必要も出てきます。

第一期初等科一年の第一部、「ワタシガ アルク オツキサマガ アルク」^(註9)までは主として絵を与えて、それを手がかりに話を引き出しながら、話し方の基礎訓練としての発音訓練を行うのが仕事であります。ここでは児童の最も主体的な、最も根源的な叫びが現れてきています。

第二部は相手のある言葉になります。父、母、友だちなどの相手のある言葉であります。第一部には相手がなく、誰か聞いていようといまいと関係がない。自分の心の表現であります。そこでは大きい声で言わせて発音訓練を行うのでありますが、第二部は相手があるのでありまして、馬鹿大きい声でなくてよいのであります。主として、しつけの言葉でありまして、これを身に付けさせるのであります。

第三部は幻想的、空想的な世界に引き込んで空想、現実未分化の児童心理にくっついて長い話の世界へ入っていける。そこから一分二分三分の教材の配列ができています。例えば浦島太郎の話^(注10)など、空想の世界へ引っ張り込むのであります。実物を取り出して見せれば現実に引き下ろされてしまうことになります。あそこの亀は現実の亀でなく、「もしもし浦島さん」と呼びかける亀を扱うのであります。絵を出し、言葉を引き出して、発音を正す。もう一つはイントネーション（抑揚）を直すことが最大の急務であります。方言の醇化は発音と抑揚を直すことが急務であります。教師用書にあるごとく、発音を正し、抑揚に注意することです。それには範読以外に手がありません。範読によって正しい発音、抑揚を理屈なしに覚えさせていくのであります。第一期において、範読のない指導など、とんでもない話であります。しかもなるべく早くやって、正しい発音、抑揚を身に付けさせることが必要であります。よく、先生が読めばわかってしまうと言いますが、わからせるためにやるのであります。ただ読ませておいただけでは、百年読ませても正しい発音、抑揚は身に付けさせることができません。

例えば『ヨミカタ 一』「校庭の遊戯」^(注11)においては教師用書に、「ウレシイナ、オモシロイナ、エライナ」を言わせてウ、オ、エの発音訓練をするとありますが、教案を見ると、話をして自然に子どもから引き出すと書いてあります。教案を見ると引き出せるようになっていますが、実際に引き出すお手並みを拝見したいものであります。子どもの中に「エライナ」という言葉がなければ、出てこないはずであります。極端にいえば、ないから教えるのであります。いったい、見た感動と言葉を密着して持っていて、それが「エライナ」と出てくるのであります。この絵からは少なくともこの地方の子どもにとって「エライナ」は出てきません。「スゲーナー」とは言うかもしれません。「エライナ」に当たる生活感動を持たせ、高めておいて、その言葉をくっつけてやる。「スゲーナー、エライナー、スゲーナー、エライナー、エライナー」と言っている間に、すりかえてし

まう。それ以外に言葉の教え方はありません。自然と出てくるようなら、やる必要はないのであります。この程度の子どもにとって積極的に生活感動を現すには、「ウレシイナ」「オモシロイナ」「エライナ」の三つがあれば十分だと思います。それ程、子どもにとって密接な、大事な言葉であります。それを本当に子どもに位置づけて行こうとするものが、この教材だと私は理解するのであります。

「エライナ」は客観的に人のやるのを見ていて言う言葉であります。 「ウレシイナ」「オモシロイナ」は自分のやっていることでなければ、ふつうは言わない言葉であります。だから、この絵を見させて話をさせても、「ウレシイ」「オモシロイ」はじっさい、教案にあるごとく出ては来ないと思います。むしろ、授業をやめるか、または、外へ出て遊ぶとでもいったら出てくるかもしれません。「みんなもこれと同じなんだ」と言って感動を高めておいて、適当な言葉をプイとくっつける、それが言葉の教育であります。理屈なしに情的に把握させる。私はそういう風に理解します。そして、ウ、オ、エの発音訓練をやる。そこで、ウオエの母音の訓練をするにはどういう注意が必要であるかが考察されなければ指導はできません。一つ一つの単語の発音が出来ないから、みんな方言音になってしまうのであります。エライナのエも「ウエ」になってしまう。発音が大事であります。

文字の指導においても、とにかく、言葉としてやっていくのであります。「アカイ アサヒ アサヒ」にしても、「ア、カ、イ」と教えるのは、文字を教えているのであります。言葉は「アカイ」であります。言葉を教える立場に立っての文字の教授でなければなりません。いつでも言葉を教える。その上に立って文字も教えるのであります。「アカイのア」、「アカイのカ」というように言葉にくっつけて文字を教える顧慮が必要だと思います。

(*以下、「イントネーション」の説明が続くが、省略。)

4. 話し方の三つの形態と第一期（初等科一年・二年）の話し方指導の具体例

話し方の形態として次の三つがあります。

独話体

対話体 — 問答体（対話体の特殊なものであって、知的なるを特色とする）

会話体 — 座談体（会話体の特殊なもの）

形態としてはこの三者の形態を指導するのであります。講演、感想発表など独話体であり、対話体は話し手が交互に変わり、会話体は三人以上の話し手が交互に変わるものであります。だいたい、教室で『コトバノオケイコ』^(注12)を除いて、行われるのは前二者であります。この三つの話し方の形態がいかに行われるべきであるかを、具体的に考えてみたいと思います。

『ヨミカタ —』^(注13)「ホタル」の実際取り扱い、— じっさいにあるところで見せていただいた授業について、かく行わるべきではなからうかという私の考えと共にお話しします。二時間取り扱いで、二時間とも見せてもらったのでありますが、それは話し方を大いにやっつけようとする人の授業であって、「校庭の遊戯」の作品研究をやらうというような人の授業ではないのであります。まず、話し方から入った。奇妙に感じたことは、まず児童用書の絵を見せて「話をしてしろ」といつけました。子どもはめいめい、五分ばかり勝手にしゃべっています。掛図を見て来て練習したものの発表だという。これはこっけいなものであります。相手のない話し方は独り言であります。発音訓練なら別ですが、勝手にしゃべらせて筋肉の運動をさせたにすぎません。音量、速度、断続、発音、アクセント、正しいイントネーションが教育的に施されなければなりません。独り言は話し方の修練にはなりません。話し方には必ず場が与えられなければなりません。その場が教室においては先生と五十人の子どもであります。

次に、「ホタル狩りに行った時のことを言ってみろ」といって独話体の

修練が再び始まった。次に問答体が始まって、「どこへ行った?」「お宮」「土手」「たんぼ」。「いくつ取った?」「おらあ九つ取った」「おらあ七つ取った」。「たんと取ったか?」「アイ」。というような調子の問答を行って後、『コトバノオケイコ』^(注14)を板書して読ませてから、本文へ入った。

無遠慮に私の考えを申しますならば、話し方指導は少なくとも、『コトバノオケイコ』と、『ヨミカタ 一』の本文と、挿画と、生活体験との四つ、この四者をにらみ合わさない限り、指導なく、話し方の位置は出てこないと思います。児童の生活体験を題材とした教材は、読む前、本を開く前に話し方の一つの形態が行われるべきであります。「ホタル」の如き、生々しい生活体験を持つものであるから、挿画、あるいは掛図と、生活体験とからまず、話をさせる。農村であるなら生活体験が主となり、松本（*長野県松本市）の如き町場では挿画が主となるかもしれません。もちろん、話し方の形態は独話体であります。この場合、その時までには子どもの身につけている語彙、語形、語法、アクセント、イントネーション、発音、速度、こういうもので話すより、手はないのであります。適当なものが身につけていなければ話し方はできません。この際、姑が嫁をいじるような調子で一々注意したら、子どもは話さなくなります。気軽に、素直に話していく、そこに、これから修練される出発点が置かれる。

初めは方言だらけのどうしようのないものでありましようが、それ以上、仕方がないのであります。一人か二人に話させて、それから問答が行われる。それも「どこへ取りに行った?」「たんと取ったか?」「アイ」式のものでは無駄事であります。そんな話が悪いわけではありませんが、方向がなければ修練にはなりません。まず、問答は絵によって『コトバノオケイコ』の言葉に引っ張っていかなければならない。子どもの口から出させなければならぬ。「ホタルが飛んでいます。」この語形を仕込むのであります。「草のホタルはどうしていますか。」子どもにがんがんと響かせてやります。一人ひとり言わせて満足な言葉の出るまで、知らぬふりして響かせてやります。そうすれば必ず、「光っています。」が出てきます。どうし

でも出てこなかったら、「草の中のホタルは光っていますか？」とやってもよいと思います。「どんなふうに光っていますか?」「ピカリピカリ」は出てこないと思います。「チカン チカン 光っています」と出てくるかもしれません。語彙がないのであります。そしたら、「ピカリピカリ 光っていますか?」とやる。そこで、「ピカリピカリ 光っています。」と出させ、一斉に言わせて板書する。次に、「たくさん飛んでいますか?」の如くして「たくさん飛んでいます。」を出させ、板書し、それを一斉に読ませてから、本文へ入っていくのであります。独話体が、この『コトバノオケイコ』の問答をやらない前のものよりも高まったといえます。問答によって適当な語彙、語法、アクセント等々を自分のものにし、そうなるように仕向けていく。そして、読ませていくべきだと思います。

本文を読ませる場合に、よく非常に知的なことをやります。冷やかに、客観的に眺めていく態度は絶対にやるべきでないと思います。見せてもらった授業においては本文を板書して意味をわからせていくという進め方でした。「ホウホウ、ホタルコイと呼んでいるところはどこか。」「ここんとこだ。」と言って黒板の一角を指している。「何と行ってみんなはほたるを呼んでいるのか、言ってみなさい。」というふうに仕向けるべきではないかと思います。言えない者は本を読んでもよいのであります。読むことは話すことであり、話すことは読むことでもあります。読むことか、話すことか区別のないような、神様でもわからないことをやらせてみる。それが読むことと話すこと一体としての指導であります。「チイサナチョウチン サゲテコイは誰がさげて来るだ。」と聞いています。「誰に向って言っているか。」と聞くべきであります。そこでまた、変なことをやっています。「チョウチンとはどんなものか。」「ホタルはどこで光るか。」「それだからホタルに……。」と苦しいわからせ方をやり、こじつけをやっています。「ホタルコイとは、ホタルにどうしろということか。」とやれば、「タクサン トンデコイ ということだ。」と出ると思います。これらの語形はさっきやったばかりであります。二分ばかりでできてしまうと思います。それ

を知的分析的、抽象的な事、解釈をやっているから、言葉になっていかないのであります。教材の言葉を自分の言葉にしていくことが、大事であります。自分の言葉になれば、それを解釈する必要は更にはないと思います。

『ヨミカタ 二』「十三 ケンチャン」^(注15) — これも本を開かせないうちに話し方をさせ、言葉を教育していく出発点に立たせることであります。「弟や妹の子守をしたことがあるか。」というふうにして、とにかく言葉を使うように仕向ける。今まで持っているもので、素直に話すという出発点に立たせる。この間に本にある語彙が出たら大事に取り扱うことが大切であります。そして、「今、皆の話したことはここに書いてある。」というようにして、本文の読みに入る。何時間かたって、話し方をやらせる。教師用書の問答をやるのであります。「母さんは何をしていますか。」問答で必要なものを^し躱けてやるのであります。それをわざわざ、「母さんは何をしていたね。」というようにして、話し方を内容をつかむ手段であると考えています。日本人に生れ、これが普通にしゃべれてわからないという子どもは一人もないと思います。「母さんは何をしていたか。」は、この「いらっしゃいます」という語形を仕込んでいくための問いであります。「キモノヲ ヌツテ イラっしゃイマシタ。」が出てきます。出なければ、知らぬふりして次々に指名し、「イラっしゃイマシタカ。」を子どもの耳にがんがん響かせてやります。それでも言えなかったら、本を読ませればよい。「本に書いてある。」とやれば、「ヌツテイラっしゃイマシタ。」が必ず出て来ると思います。読み方、話し方一体というのはそこです。読むこと話すこと、区別のない、神様でも知らないようなものをやる。それが大切であります。それは読んだことにもなり、話したことにもなります。そこで、「母さんは何とおっしゃいましたか。」とやる。初めは必ず一人に言わせ、正しい言葉が出たら、一斉に言わせませぬ。初めから一斉に言わせることはリーダーを作って、だめであります。「馬はかわいいとは思いませんか。」と教師用書の最後にあります。それを「馬を見てどんな感じがするか。」というような、子どもの理解に苦し

むようなものは話し方の修練にはなりません。話し方は腹の中にあるものをどういう語彙、語法、アクセント、抑揚等によって言うかというところが大事であります。「馬はかわいいとは思いませんか。」と聞いても、どうい言葉で子どもが答えるかはわかりません。しかし、「かわいいと思えます。」と言わせることが言葉の修練であります。これを言えるように躡けていくことであります。何かといえば内容を把握させることだと考えることは誤りであります。そういう言いまわし、語彙、語法を仕込んで行けば、最初の独話体が高まったといえます。読むとも話すとも区別のつかない取り扱い、それが「国語」となって「読み方」という時間割のなくなったことであります。

動作化が発展して、劇的教材が出てきます。それは音声言語の指導を重視するところから出て来るのであります。場面と相手を与えられて生きた言葉にしていく。発音、アクセント、一定の語形、つまり言葉が場面により生きて来る。場面と相手が加わって言葉が生きて来る。その時にイントネーションの指導が十分にできるのであります。朗読はセリフと普通の読みとの中間ぐらいなものだと思います。そういう朗読により、役目を決めて読ませてみる。「もっとよい話し方はないか。」というようにして指導する。桃太郎の教材のごときはそういう教材だと思います。なるべく早くから役目を決めて話させ、逆に理解に到達せしむべきではないか。ふつうには理解できてから最後にやろうとします。会話体の妙味を役目を決めて朗読させることによって修練していくべきだと思います。しかし教室内で演出させることは、国語指導とは別で、娯楽の指導になると思います。結局、読むことが話すことの練習になり、話すことが読むことの練習になるのであります。

5. 第二期（初等科三年）話し方の目標と指導法

第二期（初等科三年） — 第一期においては何とかして言葉を話させ、大きい声を出させて、最後には語彙、語法などを身につけさせるところに

一般的な目標があった。第二期は、言おうとすることを順序立てて言えるようにする。それが一番大きな目標であります。時間的な順序、運動会をやった順序とか、最も印象に残ったものから言うとか、あるいは遠方から、あるいは近い方から等、すべて順序であります。

「^{あめ}天の岩屋」^(注16) — 児童の生活経験にないのだから、真っ先に話し方はできない。まず読ませ、読めてから話し方をやる。話すこと、読むこと一体としての指導であります。殊に「お……になる」の言い回しを自由自在に使わせる。音声言語の方から、どう見るかが大切であります。「岩戸をおしめになりました」「お集りになって」「お考えになりました」「お鳴かせになりました」「お作りになりました」というように、「お……になりました」の形がたくさん出ています。この語形を^し躰けるのであります。読んで解ってもだめです。「天の岩屋」の話をしている人の立場に立たせ、適当な質問を出して語形を指導するのであります。書いてあることを言わせてみる。例えば「ご相談なさいました」という答を出させる。それは読むことであり、同時に話すことでもあります。どうしても本の言葉が出てこなかったら、本を見させる。それでも出なかったら、その語法を言わせるような直接的な質問をして、適当した場面を言わせるように仕向けていく。本を見て言わせればよいのであります。こうして語彙、語法を^し躰けていくのであります。それをやらなくて、文章は切らねばならぬものとして「文は幾つに切れる」「文の切れ目はどこだ」といった調子の、大根でも切り刻むような知的な解釈の仕事は、判断力を増す力にはなるかもしれませんが、国語の力を養うことにはならない。判断力という如き精神の鍛錬にはなるかもしれませんが、国語の力、言葉を身につけさせることにはならないと思います。「天の岩屋の話をしてみよ」「順序立てて話せ」というようにするのであります。できなかったならば、「天の岩屋へおかくれになった所を話してみよ」というように、一節ずつ話をさせていきます。そして、どこまでと決めて「そこまでまとめて言ってみよ」「では一人で順序立てて言ってみよ」というふうにやっていくべきだと思います。

す。かくして独話体が最後に来たのであります。途中で仕込まれた語彙、語法などが身につくことができます。これが読んだことを話すことであって、解釈などではありません。何も文章は切らねばならないというものではない。身につく自分のものになってしまったら解釈など要らないのであります。実際に言わせてみると、敬語が抜けてしまうものであります。やってみなければだめであります。「そう本に書いてあるか」というふうに正していくのであります。書かせてみ、話させてみれば、身につくかどうかすぐ分るのであります。（*削除③）次に自分の学校で実際に見た「神の劔」^{つるぎ}（注17）の第三時の授業で「神武天皇がはるばると海を渡って、紀伊の熊野という村にお着きになりますと、ふいに大きな熊が山から出て来て、すぐかくれてしまいました。その時、どんなことが起こりましたか。」「天皇はふしぎにねむくおなりになりました。」「それだけですか。」「お供をしていた大勢の御軍人^{みいくさびと}たちも、ねむくなりました。」という調子で、本に書いてあることであり、どんどん手が挙って、「ふしぎに、ねむくおなりになりました。」というような難しい敬語もどんどん答えられていくのであります。その中に、「高倉^{たかくら}下^じは、はっと目がさめました。朝早く起きて、倉へ行って見ますと、屋根を突き抜けて、夢に見た神秘の劔が、ちゃんとありました。そこで高倉下はどうしましたか。」「急いでおやすみになっていらっしゃる天皇のところへかけつけて、その劔を天皇にさしあげました。」と答えています。言葉も前後が取り代り、敬語を十分に使い、かなり自分のものとして答えています。それは読めたことであり、話せたことであります。その上に書くことができれば、国語の力は十分についたことになると思います。ところが、批評会の折り、話し方について何時間か口を酸っぱくして説明した後であるにもかかわらず、「あんなことを言わせることは重大問題だと思う。それからね。そしてあの、というのが自然であり、普通の言葉だと思う。」というのであります。私の考えと正反対であります。「あのね」をどうかして取ろうと思う。捨てておいて（いくことが*校訂者補記）できない仕方を仕込んでいくのが教育

だと思えます。体操における「気をつけ」も不自然な姿勢であります。しかし、それを躡^{しつ}けていかねばならぬ。客観的な物言いのできるように導いていくのが言葉の教育であります。何かと言えば不自然だという。子どもの持っているままでよいならば、教育はいらないと思えます。躡^{しつ}けることは正しいものへ持っていく手段であります。あんな余^よ所^そ行き^きの言葉を使わせていては、児童との親しみがなくなるという。躡^{しつ}けることによって親しみがなくなるようなら、教育は止めてしまうがよいと思えます。そうしたセンチメンタリズムを乗り越え、生活に甘えているところから脱け出さなければなりません。客観的な物言いのできる者に導いていく、正しい者に躡^{しつ}けていくところにこそ、親しみも生まれて来るのであります。「気をつけ」の姿勢もできる、しかも、寝転ぶ時には自由に寝転ぶことができる、それが人間であります。

6. 第三期（初等科四、五、六年）及び第四期（高等科）話し方の目標と指導法

第三期（初等科四、五、六年）——（この時期は*校訂者補記）順序立てて話すことは既に修練されています。ここでは要領をまとめて話すこと、話の要点をつかむことが一般的な目標であります。この事は綴り方もぴったり一致します。題目を選び、言葉を選択していくことは綴り方の仕事であります。四十分の中にやることは国語の仕事であります。話をまとめ、順序を立て、正しい語彙、語法が使えるということは、綴り方の仕事をやっていることであります。特に「書き取り」の、聞き取って書き取るのはどの文字を使うかという選択力を働かせることになります。見て書かせることは字形の指導であります。聞き取り書き取りによって選択力、文法的力が養われます。そうしたことはその時間の中に解決してやる必要があります。話ができ、どういう文字を使うかというようなことは、立派な綴り方の指導であります。朝礼訓話などもまとめて話させることが良い教材になるのであります。

「君が代少年」^(注18) — 一、二、三年までにやった語彙、語法を躰けることもやらなければならないであります。しかし、それだけではいけないのでありまして、要領をまとめて話すことができなければなりません。読んでから、「どんな事に感心したか」と聞けば、まとめて話すよりほかないのであります。「他にどんな事を」と重ねていけば、いろいろ出て来ると思います。今度は逆に、表現に即して「君が代を歌った時のことを話してみよ」「いつでも日本語を使った、そこを話してみよ」とやる。初めは大雑把に聞く。まとめて話すよりほかない。そこで逆に、その部分話をさせる。一、二年は切れ切れに一つ一つの語を身につけさせなければならなかったのでありますが、ここではまとめて話す力を養うのであります。最後に「君が代少年のお話をしてみよ」と投げかければ、要領をつかみ、今まで修練された語彙・語法を使って、順序立てて話すことができるようになります。かくして最後に読ませてしかるべきだと思っております。

第四期（高等科）最後の段階であります。小さい者には砕いて、また、例を引くなど、同じ話でも伸縮自在に、相手により、その人に合うように工夫して話させ、年齢の差により、また、男女の性別により、時には至って上品な言葉が自由自在に駆使できて、しかも言うべからざる時には言わぬ態度、直感的に要領をつかむことなどが目標であります。第三期においては、文字言葉の要素が大きくなります。したがって文章指導の本格的な取り扱いが必要であり、文章の機構を明らかにし、文節などもやってよいと思っております。しかも、第一期、二期の、自分の言葉にする修練の上に立って他人の文章に立ち向かっていくのであります。第四期には文芸作品も出て来ると思います。読み取った後の感想を言わせ、筋道を言わせることが大きな仕事になります。人の話を聞いて、その要点をつかむことだけ修練できても、一生涯にとってどれだけ幸福だかわからないと思っております。

かくして修練された子どもが高等科を卒業し、そうした者が国内に満ちた時、一億の国民が言霊によって結ばれ、魂に満ちあふれた言葉の国とな

り、国語によって国民的思考感動が形成され、話すことによって心の開かれる時がやがて来ると思います。フィヒテの言ったように「言葉が人間によって作られるよりも、言葉によって人間の作られることが多い。」といえる時代が必ず来るに違いない。人間形成の契機としての言葉の教育が本当に強力に行われることを、夜明けを待つ如き心持で待っていたと思います。

以上、独断であったかもしれませんが、乏しい学問と経験をもとにして、国語の教科書と教師用書を読んで得た貧しい自分の解釈を申し上げた次第であります。

注

- (1) フィヒテ『^{ドイツ}独逸国民に告ぐ』は、一八〇七年の末から一八〇八年の初めにかけて彼がベルリン大学において行った講演を集めたもの。原題 *Reden an die deutsche Nation* は我が国において大正六年（一九一七）九月、「時局に関する教育資料」の一冊『^{ドイツ}独逸国民に告ぐ』（訳・大津康 発行・文部省普通学務局）として世に出た。のち、昭和三年（一九二八）三月、同題、同訳者で、岩波書店（*文庫）から刊行された。当時、教育関係者を始めとして多くの読者に読まれ、よく引用された。
- (2) 『ヨミカタ 一』は国民科国語の教科書の一つ。当時、国語教材は児童の発達段階に沿って第一期（初等科第一・二学年）、第二期（初等科第三学年）、第三期（初等科第四・五・六学年）、第四期（高等科）の四段階に分けられていた。第一期（初等科第一・二学年）の児童には『ヨミカタ 一』『コトバノオケイコ 一』（以上、一年生前期で使用）『ヨミカタ 二』『コトバノオケイコ 二』（以上、一年生後期で使用）『よみかた 三』『ことばのおけいこ 三』（以上、二年生前期で使用）『よみかた 四』『ことばのおけいこ 四』（以上、二年生後期で使用）が与えられた。また、「パイチク パイチク ヒバリガアガル テンマデアガル」という教材は『ヨミカタ 一』に所収。
- (3) 「要旨」（正確には『国民学校令施行規則』第四条に示された「国語」指導の要旨）に、「国民科国語ハ日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理会カト発表カトヲ養ヒ国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス」とある。
- (4) 『よみかた 三』は国民学校初等科第二学年前期で使用する教科書。この教科書には「一 春」から「二十六 うらしま太郎」までの全二十六教材が収められている。「自動車」はその二十三番である。

- (5) 「ピイチク ピイチク ヒバリガアガル」という教材は『ヨミカタ 一』に所収。詳しくは前出(2)参照。
- (6) 「科学的、道徳的、芸術的見方」に分かれるというのは、西尾実が「言語活動」を三角形の図で示し、その頂点に「哲学、文芸、科学」を置いたのと似ている。ちなみに、西尾は昭和十三年十月に行った講演「新読本を中心としたる国語教育に就いて」(於・信濃教育会諏訪部会中部職員会)でこの図を示している。「新読本を中心としたる国語教育に就いて」の詳細は拙稿「昭和十三年の西尾実と日本語教育」(『埼玉大学紀要 教育学部』第52巻第2号 2003年9月)を参照。
- (7) 「君が代少年」は『初等科国語 三』(小学四年前期使用)に所収。この教材は昭和十年(一九三五)四月二十一日の朝、台湾で起こった大きな地震の中、「君が代」を歌いながら死んでいった現地の少年を主人公とする話である。これは実話をもとにしたという説もあれば、作り話だという説もある。君が代少年は実在したのかどうかという視点から実地踏査した本、村上政彦『君が代少年』を探して—台湾人と日本語教育—(平凡社新書 2002年10月初版)も出ている。興味深い教材である。
- (8) 「校庭の遊戯」は教科書『ヨミカタ 一』に所収。但し、この教科書には内容「モクロク」(目次)がないのと、各教材における区切りがない。教科書の初めから終わりまで、ずらずらと続いている。よって、どこからが「校庭の遊戯」に該当するのかよくわからない。ただ、『ヨミカタ 教師用』(文部省 昭和十六年五月)によると、「一 ラジオ体操」「二 校庭の遊戯」「三 アカイアサヒ」「四 ハトコイ」「五 コマイヌサン」などの題名が記されている。これを手がかりにすると、「二 校庭の遊戯」は教科書の四～五ページに該当する。見開きの二ページに、先生の後にたくさんの児童が続いて円い輪を描きながら行進している図。文字は一切記されていない。
- (9) 「ワタシガ アルク オツキサマガ アルク」(挿絵を含み一ページ)は、『ヨミカタ 一』の前の方(同書二十一ページ)にある。「ピイチク ピイチク ヒバリガアガル テンマデアガル」(十九ページ。挿絵を含み一ページ)の次に「ユウヤケコヤケ アシタ テンキニ ナアレ」(二十ページ。挿絵を含み一ページ)があり、その次にこの教材がある。
- (10) 浦島太郎の話の正確な教材名は、「うらしま太郎」。教科書『よみかた 三』の第二十六番目、最終教材として存在する。うらしま、子ども、かめ、おとひめなどが登場する、セリフ入りの劇教材である。
- (11) 「校庭の遊戯」については前出(8)参照。前出(8)で取り上げた『ヨミカタ 教師用』について付言すると、この書は『ヨミカタ 一』の指導書であるのみならず、『コトバノオケイコ 一』をも含めた、国語指導の全分野に亘る教師用と位置づけられている。詳しくは前出(8)『ヨミカタ 教師用』(文部省 昭和十六年五月)「三 国民科国語教科書」を参照。
- (12) 『コトバノオケイコ』には一と二、『ことばのおけいこ』には三と四がある。『コトバノオケイコ 一』は『ヨミカタ 一』と関連して用いられ、『コトバノオケイコ 二』は『ヨミカタ 二』と、『ことばのおけいこ 三』は『よみかた 三』と、『ことばのおけいこ 四』は『よみかた 四』と、それぞれ

れ関連して用いられた。教科書『コトバノオケイコ』及び『ことばのおけいこ』は、読本の教科書『ヨミカタ』及び『よみかた』と関連して、主に「言語的作業的に」学習させる、いわゆる作業ノートのなものである。これら『コトバノオケイコ』及び『ことばのおけいこ』は二年生までに与えて、学習させた。前出（2）参照。

- (13) 教材「ホタル」（挿絵を含み一ページ）は『ヨミカタ 一』の三十八ページに出ている。「ホウホウ、ホタルコイ。小サナチャウチン サゲテコイ。ホウホウ、ホタルコイ。ホシノカズホド トンデコイ。」が全文。
- (14) 『コトバノオケイコ 一』の三十八ページには「ホタルガトンデキマス。ピカリピカリヒカッチキマス。タクサントンデキマス。」の文が載っている。これを板書して読ませ、それから、『ヨミカタ 一』『ホタル』の本文（前出13参照）に入ったということ。
- (15) 教材「十三 ケンチャン」は『ヨミカタ 二』の四十六ページ～四十九ページに掲載されている。教材文は後掲【関連資料】の（1）を参照。
- (16) 教材「天の岩屋」は教科書『初等科国語 一』（小学三年前期使用）に所収。なお、『初等科国語 二』（小学三年後期使用）『初等科国語 三』（小学四年前期使用）『初等科国語 四』（小学四年後期使用）『初等科国語 五』（小学五年前期使用）『初等科国語 六』（小学五年後期使用）『初等科国語 七』（小学六年前期使用）『初等科国語 八』（小学六年後期使用）の教科書があった。また、教材「天の岩屋」は高天原にあった岩屋に天照大神がこもり、戸を閉ざしたために世界は闇になったが、たくさんの神々が工夫したり、舞をまったりして面白いことをやり、天照大神が面白そうなので少しばかり岩戸を開けたところを力持ちの神が「この時とばかり、さっと」岩戸を開け、世の中がもとのように明るくなったという話。
- (17) 教材「神の劍」は『初等科国語 二』（小学三年後期使用）に所収。紀伊の熊野という村に住む高倉下という人が夢を見たところ、その夢のとおり、天から劍が落ちてきたので、それを神武天皇にさしあげた、天皇はその劍で悪者たちを征伐し、さらに大和へ進軍したという話。
- (18) 前出（7）参照。

【関連資料】 * 教科書教材の本文

- (1) 『ヨミカタ 二』の教材「十三 ケンチャン」は、次のとおりである。但し、原文の仮名遣いは旧仮名遣いで、かつ、カタカナ表記であるが、現代表記に改めた。また、二枚の挿絵（ケンちゃんが布を引っ張っている図と、かいばを食べている馬をケンちゃん和我が見ている図）は省略。

十三 ケンちゃん

お母さんが、着物をぬっていらっしやいました。ケンちゃんがそばへ行っ
て、針箱はりばこにさわったり、布を引っ張ったりしました。

お母さんが、「キヌコさん、ちょっとケンちゃんを連れて、ワンワンを見

に行ってちょうだい。」と、おっしゃいました。
私は、ケンちゃんを連れて、外へ出ました。
私は、お隣の^{となり}前へ行って、「シロ、シロ。」と呼びましたが、シロはいませんでした。
ツトムさんのうちの前に、馬がいました。
ケンちゃんが、「おんま、おんま。」と言いました。
馬は桶の中へ顔を入れて、かいばを食べていました。食べながら、時々しっぽを振っていました。
ケンちゃんは、にこにこして見ていました。

講演2「国語の特質」（11月23日）

* 以下の解説文において引用している箇所及び「」で囲んだ言葉は、白井の言葉である。

国民科国語は「国語によって国民的思考感動を形成していく」ことに「大きな意味がある」。形成される「思考感動」の「一つの特質」をなす「国語」（日本語）の特質について以下、話すことにする。

国語の特質ということは「最近盛んに言われること」であって、書物や雑誌論文によく出ている。例えば『日本教育』昭和十七年十一月号の座談会でも取り上げられている。

国語の特質としてよく取り上げられるのは、「包容性に富む、敬語の発達、主語を省く、没我的精神の現れ、助詞、含蓄性がある」というようなことである。

しかし、自分はそういうものとは違った「国語の特質」について話をする。

あれだけ漢語を吸収したのだから、日本語は確かに「包容性に富む」ということができる。しかし、英語なども外来語をたくさん取り入れているので、「包容性に富む」のは日本語だけの特質ということではできない。

フンボルトが「ある言葉の構造は、その国民の精神的特性そのものである。」と言っている。また、フィヒテが「ドイツ語の魅力がドイツ民族を

形成していく。」と言った。自分は彼らの考え方に沿って、「一度成立した国語の構造が、如何に国民の精神活動の特質を規定してきたか、また、規定しているか」という観点から国語の特質を考えてみることにする。

まず、音韻の面から考えてみる。額田王や柿本人麻呂の歌等を例にし、また、英語の音韻との比較をしながら、日本語の特質を考えてみると、日本語は音韻的に「女性的である」といえる。それはデンマークの言語学者イエスベルセンの『言語の起源とその発達』（神保格ほか訳 岩波書店）に「英語は母音よりも子音を本体とするところに特色がある」とあるのを見ても、うなずける。すなわち、「ヨーロッパ人は口を閉じ、日本人は口を開いて発音する。子音を多く用いる言語は、音韻的に見て力があり、男性的であるが、母音で終わる語は多く力がなくて女性的であります。」

次に語義論に移って考えてみると、象徴音（オノマトペ）の多いのが日本語の特徴である。（以下、白井は次のように述べる。）

象徴音の本質は、語音が概念を呼び起こし、それが実在を呼び起こすという回りくどい道を通らず、語音が直ちに入って来て客観的世界を感覚的につかむところにあります。それが日常語の中に氾濫しています。この言葉を通して客観的世界を感覚的情緒的に把握し、主観を情緒的ならしめ忠実ならしめることを助長する一方、客観的世界を論理的科学的合理的に把握し、そのように表現していく努力を怠る方向に仕向けて行くこととなります。この点から言って、語義論が決して音韻の特色と切り離せないものであり、国語の女性的性格は争えないものと言えます。

さらに、文法論に移って考えてみよう。ここでも「同じことが見いだされる」。例えば島木赤彦の歌「森深く鳥鳴きやみてたそがるる木の間の水のほの明りかも」（上高地をうたった歌）で「鳥」は一羽か二羽かわからない。しかし、英語など外国語でははっきりする。このことから、「国語（*日本語）の名詞に複数単数の区別のないこと」を指摘する。このこと

から、論理的認識には「無関心」で、「主情的情緒的には実に深く豊かな把握を示す」日本語の特質が見いだされる。

その他、敬語、「女房語」などを例に考えてみるに、国語としての日本語の特質は、次の点にあるということが出来る。すなわち、「国語の構造が情緒的体験の表現に適応した構造を持ち、一方、論理的科学的客観的性格に欠けている」と。しかも、このことは「一つの現象を取り上げて特質としたものでなく、その底を貫いたもので(ある)」。つまり、「日本語は情緒的には優れているが、科学的論理的方面においては殆ど世界に誇るに足りない」のである。

そして白井は、この講演を次のように締めくくっている。

新しい科学は新しい言葉から生れ出るもので、言葉の論理的な客観的な性格を持たしていくことが大切であります。教室における言葉の躰けの方向は客観的なものへの方向にあると思います。それは日常の音声言語に客観性を持たせることであります。生れたままのものでなく、甘いセンチメンタリズムでなしに、今朝以来述べた根拠の上に立って、話し方の修練がもう少しそういう態度でなされなければならないと思います。言葉に理性と論理を与えようとした作家に森鷗外があります。『うた日記』の抒情的な詩にどれだけ論理的理性的なものを盛り込んだか、その意味で鷗外が日本語を鍛錬するためにどれだけ努力をしたか。誰もそれを受け継がなかったではないと思います。国語の特質として現象の二、三を取り上げて、いきなりいい気になり、国民を楽天的にさせることは避けるべきであって、特徴は特徴として助長し、足りないものは補い、言葉を鍛錬していくことが、今新しい世界文化を創造する上に重要であります。我々はこの上に立って言葉を躰け、話し方の修練をさせねばならないと思います。

要するに、国語である日本語は諸言語（英語など）に比べて、「情緒的体験の表現」には適した構造を持っているが、「論理的科学的客観的性

竹 長 吉 正

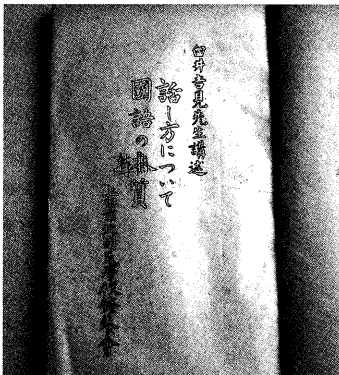
格」に欠ける特質をもつ、よって、これからの教室における国語教育（特に話しことば教育）の終局的な方向は、「論理的客観的なもの」を目指すようにすべきだというのが、白井の主旨である。前の講演「話し方について」の主旨と重なり合う中身となっている。また、この講演は、「話し方について」の主旨を根底から支える言語学（国語学）的知見を聞き手（小学校教員）に与え、これからの話しことば教育が「論理的なもの」を目指して行くようにと意図して、なされたものであるということが出来る。

〔講演1の削除箇所一覧〕

1. 削除① 如何に教育のない土人、アイヌ人であっても、相手に話す言葉に不足はないはずであります。
2. 削除② 相手にだけわかるような話し方は土人にでもできます。
3. 削除③ かつて共産党のスローガンに日本語から敬語を抹殺するというのがあったと聞いています。敬語は皇室に対して奉る国民の感動に源泉があるのであります。そのことは古事記を見ればすぐわかります。敬語を身につけさせなければ共産党のスローガンの通りになってしまうと思うのであります。

（本学教育学部教授）

① 『話し方について』表紙



② 『どんぐりのへた』表紙

