

新編国語教育叢書
第 〇 〇 〇 冊

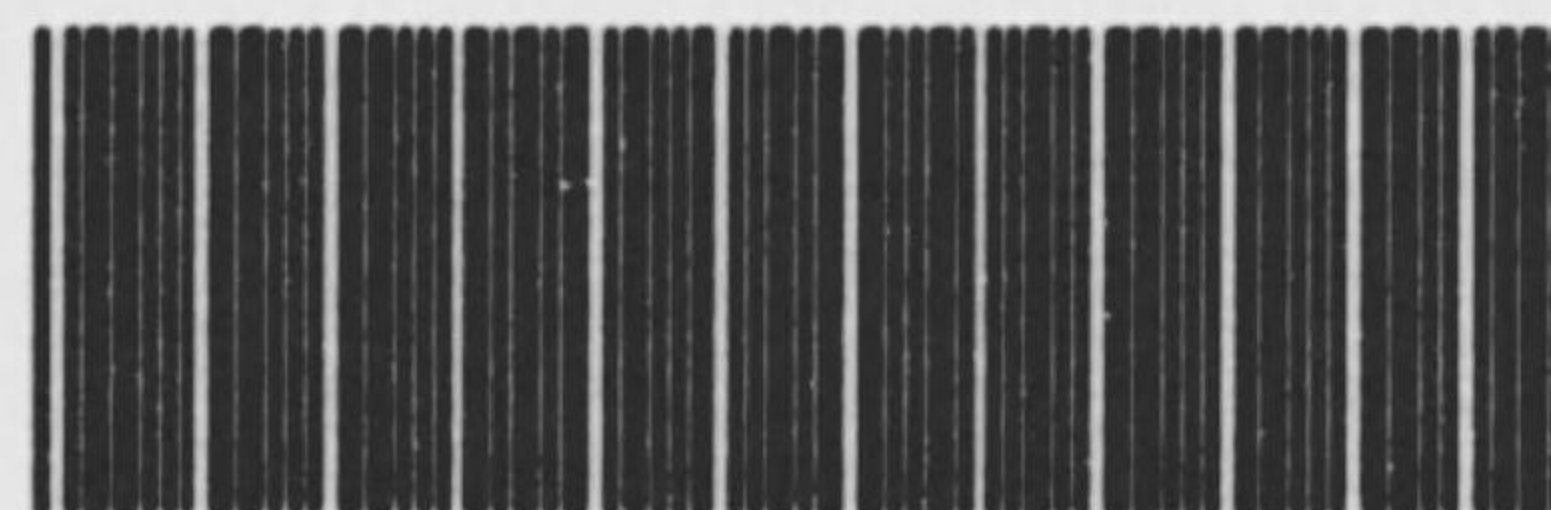
K21

国語の新生

垣内松三著



非凡閣



* 0049261000 *

0049261-000

375.8-Ka21ウ

国語の新生

垣内松三・著

非凡閣

昭和22

AHJ

新國語教育選書
理論篇

3758
KA21

國語の新生

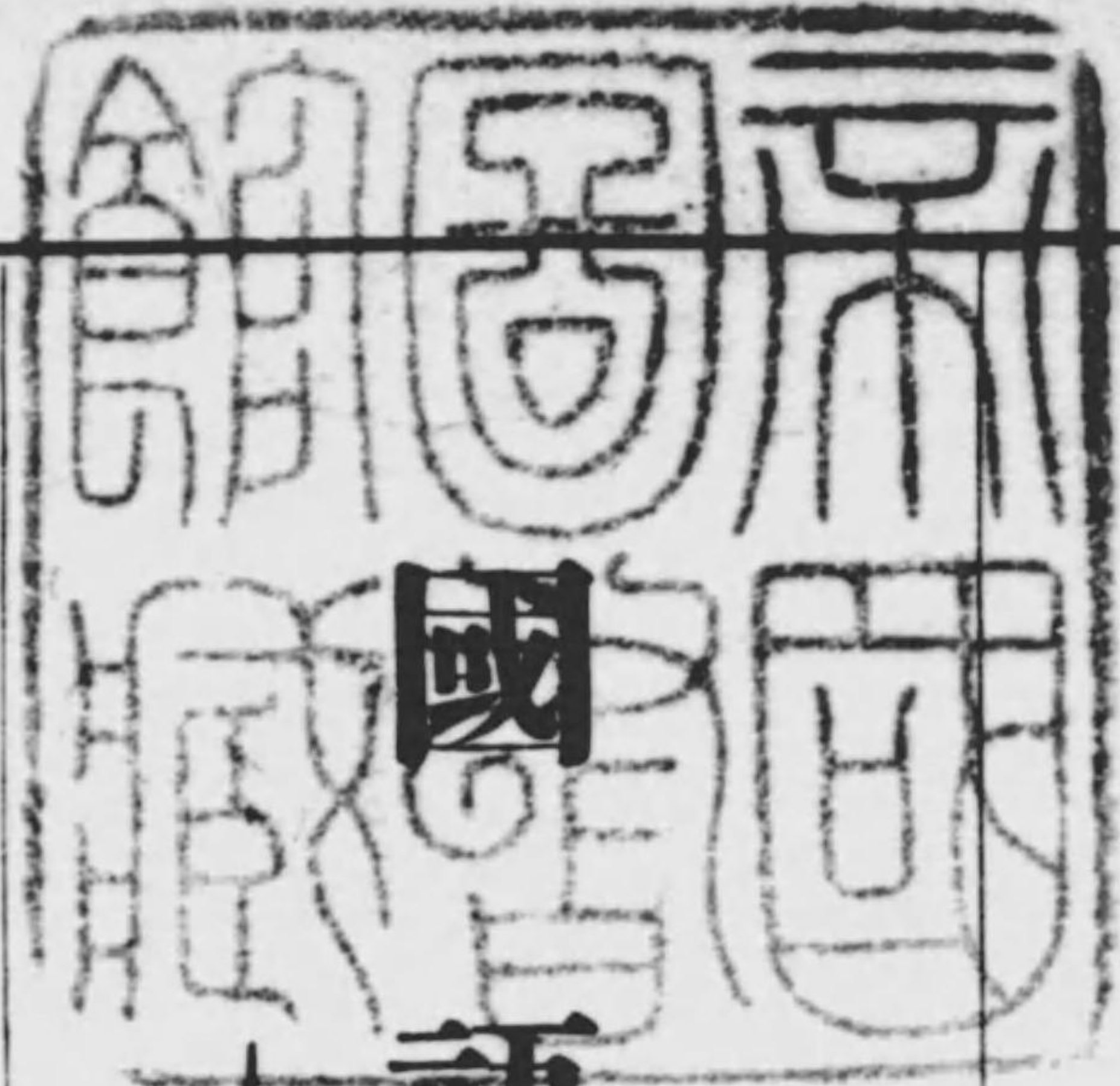
垣内松三著



非凡閣版



375.8
KA21



垣内松三著

〔新國語教育選書
理論篇〕

國語の新生

— 國語教育はどう改まるか —

非凡閣版



序

昭和二十二年二月六日、「こくご」一は生れた。この日をいつまでも忘れないだろう。それは、立春の日には、卵が立つということが、中國から電報で伝えられ、こここで、それを試みた日である。どこでも、だれにも、卵が立てられた。おそらく、来る年も来る春も、どこかで、だれにか、それが試みられるだろう。このささやかな遊びめいたことにも、くらい冬をぬけ出して、明るい春を迎える、よろこびを求め、心がひそんでいるからである。「こくご」一を見た時、「國語」が立ちあがったと思つた。それを「國語の新生」と言いかえて見た。立春の日に、卵を立てて見る、おさな心を失わない限り、すこやかに生れた「こくご」の誕生日を、いつまでも忘れることはなからうと思ふ。

第一章と第五章には、新しく生れた「こくご」のこし方と進み方を考

えて見た。立春の日に卵の立つことは、二千年も前の古書に語られ、何となく神話めいた香りもただようが、卵が立つわけのあることが、科学によつて説明されて見ると、なるほどとうなずかれる。「こくご」の生れる直ぐ前までは、なにが生れるかと氣すかわれたが、すこやかに生れて見ると、そのわけが察せられる。本書の始めと終りの二章はそれを語つて見たのである。立春の日に卵の立つわけが、そのころの物象から説かれるように、「こくご」の生れたわけも、みんなの心象から考えられるからである。

第一章と第五章でとりまいて、第二章と第四章のつながりを組み立てた。「こくご」を外から見ただけでは、コロンブスの卵のような、おもむきもあるが、内から見ると、その存立の條理が張りめぐらされている。第二章には、それが「こくご」には、どう現われるかを、第四章にはその現われがどう動くかを、また、その二つは、どう連るか、その見とお

しをつけて見た。

第三章にはそれをしつかりとささえるために、外から内へ見とおしがつけられ、内から外へもたせられる連結をしらべて見た。立春の日に卵の立つのも、その成分のありかたにもとづくように、「こくご」を形成し構成する細目のありかたが、それを存立させるからである。このことは、全本の完成を見なくては、その存在が明かに知られないように思われるかも知れないが、最初から、提示される「一字一語一文にも、全本を織りなす脈絡がととのえられていなくてはならないとも考えられる。この一つ一つの結び目をたしかめて見ようと思うからである。

本書の各章は、外から内へ、内から外へと循環して、新學制體系における國語科の全面を貫流するように組み立てた。それについて、そのひながたも書き加えておきたい。昭和二十二年三月十七日神奈

川縣横須賀市衣笠國民學校は、全國にさきがけて、「新しい國語教育の會」を催された。終戦直後から、教育興國の熱意にもえて、常葉校長および全職員が一致協力して研究をつづけられたが、その收得と出發の地點をたしかめるために開かれたのである。東京からは、石森監修官や、地元からは、輿水教育課長も参加せられ、この數年間見られなかつた盛會であつた。そこで「國語教育はどう改まるか」を話して見た。何かしら、心の底からつきあげる力に押し出されて、聲を高め、るようなこともあつた。いくたびも、ひそかに「花をのみ待つらん」に山里の雪間の草の春を見せばや」を默誦した。本書は、その構想にもとづいて、書きつけたものである。國語の春はよみがえつた。さみどりのことばの野に立ちて、大らかな心をとりのどし、もろともに聲をそろえて「みんな いいこ」を、高らかに歌いたい。(四・五)

(4)

目次

第一章 みんなのことば……………一

一 國民と國語……………三

二 國語の改革……………八

三 國語と世界語……………三

四 學制體系……………一六

五 國語教育の展望……………九

第二章 ことばのうずまき……………七

一 編集の體系……………元

二 連續體系……………五

三 重層體系……………四

(1)

四	螺旋體系……………	四九
五	體系の統一……………	五八
第三章	ことばのありかた……………	七〇
一	教材の機構……………	七九
二	語の提示……………	八五
三	文の提示……………	八八
四	提示可能性……………	九三
五	教材の機能……………	一〇〇
第四章	ことばのはたらき……………	一〇七
一	言語生活の發達……………	一〇九
二	言語行爲……………	一一八
三	言語作用……………	一二七
四	行爲と作用……………	一三四

五	言語意識の生成……………	一四〇
第五章	ことばのあけほの……………	一五二
一	純正國語の目標……………	一五三
二	基本語と辭書……………	一六四
三	基本文と圖書……………	一七三
四	基本國語の提試……………	一八二
五	國語の新生……………	一九九

第一章 みんなのことば

一 國語と國民

新しい文化の形成が、新しい言語の生成と伴うことは、歴史の語るごとくである。破局の現
在に直面して、新しい文化を再建するために、國語は新しく見直されなくてはならない。國語
の改修の要望が、國民生活の内面からもあがると共に、すでに常用漢字および現代かなづか
ひが制定せられ、國語純化の方向は、まず表記法の實踐によりて打開せられるに至つた。明治
初年とのかた先進の努力によりて歴進した國語改修の重要課題は、今や國民の總意に基づきて
達成せられる機運を強化し、法典の文章にも、毎日の用語にも、小供の命名にも反映するに至
つた。今や國語は、内からも外からも、固有の力をめざまし、たくましく生い立つ勢をもちか
えして來たのである。

戦いが終つてから、世の動きの大きなうねりの中に、國語はいち早くその方向が定められた。
新しく用いられた常用という字面には、さし當つての定めとも、これからはかくあるべきだと
も、そうであるのが正しいという表意の信號の約束がそなわつてゐる。現代という字面にも、

時と處と人のいずれに重きをおこうとも、それと同じ含みがある。これまで、かような提示が
おし出されると、いつでも行われたもの言いは、ひき潮のように遠のき、新しい望みが新潮の
ようにひたひたとおしよせているおもむきが見うけられる。潮の去來はくりかえされても自然
の大法にはかわりがない。國語の上にもそのままの動きがあらわれている。國語の成素を量子
のように微視的に見わけても、その動向を自然現象のように巨視的に測つても、國語本質には
寸分のくるいもない。そこから、たつた一つのことだけは、はつきりとくみとられなくてはな
らない。それは、國語はあらゆる人々の國語である、國語の問題は何人かの思わくではどうに
もならない、あらゆる人々の心から心へ、むすびつけされ、日々改められて、新しく生きかえ
るといふことである。世界戦争中間期には、言語の本質を見るために、さまざまの試論が示さ
れ、各國語の考え方もがらりとかわつて來た。今はわれわれはそこをものりこえ、これからの
方向を見さだめて、まつしぐらに前程をきりひらかなくてはならない。前進の方向を正しくす
るために、ここに少しくうしろをかえり見て、足もとをととのえなくてはならない。

國語問題から國語教育への見とおしはその方向の一つである。國語改革については早くから
先覺によりて提唱せられ、またその集團によつて運動が行われた。明治卅五年に設けられた國

語調査會は一定の方針を定めて調査が進められ、その成果も發表せられた。明治卅七年に教科
書の國定制度が定められると、その關係事項として調査せられ、國語問題と國語教育が連結せ
られた。次いで大正五年に國語調査會が設けられ、同じく十年に臨時國語調査會が設置され、
その調査事項として (一) 常用漢字の調査 (二) 假名づかいの調査 (三) 口語文の調査
が根づよくすゝめられた。その立案が公表せられると、それについて論争も行われたが、昭和
八年國語審議會が設けられ、その調査が續行せられ、その成果は決定事項として公にせられた。
かように明治以來、國語問題が、個々の學者・團體の運動から、國家的事業として審議せら
れ、その確定は國民の總意にもとづいて實踐にうつされた。その推進の上には正しい理法の展
開が示されている。

その全體の展開のなかに、常に國語事象と國語教育との密接な關係が並進したのである。特
に國定制度である國語讀本の編成については、國語事象の解明がその有力なる根據であり、形
成の資料が供給されなくてはならないのであるから、國語事象の調査が國語教育を規制するも
のであつたことは、いうまでもない。

國語教育は國語教育の理念に基づき、國語純化の媒體たるべき國語讀本を編成して、その地

盤を築きあげなくてはならない。それには單に過去および現在の國語を教えるだけの集成では教育の目的が達せられない。國語の學び方を容易ならしめるために、身心の發達に伴い、教材提示の次第を決定しなくてはならぬ。そのため國語事象の調査に負うところが多いことは明らかであるが、それとは別の方向から導かれねばならない重大な課題の多いことももちろんである。それは直接に目前の國語問題の整理をめざすのではなく、かえつて國語の歴史にかんがみこれからの國民生活に必要な、純正なる國語を創造する能力を養成する目標にかなうものでなくてはならぬ。

國語問題と國語教育とは、共通の目的連關を保つのである。これまで國語問題の解明については、その意見もまちまちであり、したがつてこれを國語改修の實行にうつすことは容易に行われなかつた。それよりもこれを國語教育に實現しようとする場合には容易に意見の一致をみる事ができなかつたのである。それどころではなくそのもつれのために、國語教育の進展にわすらいを及すものさえあつたことは、おおうことのできない事實である。

國語教育は國語事象ときりはなして考えるとはできないが、國語教育の直接の問題は獨自の研究領域である。國語教育の目的を達成するために、教本にはいかなる教材を提出したらよ

いか。それは最近の一世代に於ける、各國語の讀本を比照しても明かに認められるように、常識的に定められることではない。特にそれに關する精神諸科學の研究を無視することはできないのである。このことは各國の國語讀本の歴進の證跡を見わたしても明白に指摘せられるのである。

國語事象からの立言がその有力な立場であることは勿論である。言語政策から言語經濟へ、さらに言語文化の立場から毅然としてこの問題の解決にあたらなければならぬ必要がさし迫つて來ると、その試論の解決について、その轉化の識別が明かでなく、その連關の統合が正しくないために論争がはげしくなり、容易に和解することが出來ないのみならず、その不規定が國語教育の理念を動搖せしめその實踐を混亂せしめたことも少くなかつた。もちろんそうした事態のもとにあつても國語教育の目的を達成するために、長い間の努力によりてその成果が擧げられて來たのであるが、それさえきわめて微力なものであることが目前に指摘されているほどである。

國語事象の整理は一日も早く行われなくてはならないが、その地盤を築く國語教育の建設はそれよりも一層重大でなくてはならぬ。國語事象と國語教育との關係をみると、國語事象から

影響せられる受動的な一面が國語教育の進展について、〳の規制をあたえるものであることは事實の示すとおりである。しかるに國語教育の立場から國語事象にいかなる能動的な關係をもたなければならぬか。いま目前に於ける文化國家の再建の課題は一舉に具體的にこの兩極を統一して、その前程を開き進められることになつた。

國語教育はどう改まるか。その具體的な方向は何であるか。その前提として、既に新しい國語改革の要請、自國語と國際語との關係、ことに畫期的な教育制度による學制體系との連關が前景におし出されている。これ等の諸條件を統合して、國語教育の方向をうちひらくために、國語教育は如何に對處しなくてはならないか。われわれの直面する現實の課題として、そのどの一つでも容易な前提ではない。しかし、その諸連關を整理するために、先ず以上の三つの方向に沿うてその解明に當らなくてはならないのである。

(8)

二 國語改革

言語改革については、教育視察團報告 (REM) の第二項 (一六一—二〇頁) において、わが

國語の現状を指摘し、この機會に言語改革を斷行するものでなければ、この後幾世紀もこの好機を再び得ることは出来ない[●]とまで力づよく勸告されて居るのである。もとよりこの問題は前述のごとく明治維新以來多くの先進によつて考察せられ、また實行せられて來たのであるが、表記の一部を改めようとしても、國語全體に波及するほど、その機構がいりくんでいるのであるから、その努力にもかかわらず、それを成就することができなかったのである。しかるに報告にも言及されてあるように、終戦後まもなく國民の國語運動連盟が結成せられ、すでにその活潑なる活動が開始されているのである。これとともに現代假名づかい及び當用漢字表が公表せられ、言語改革の體制は徐々に進行しているのである。しかし、言語改革は表記の整理によつてその目的が果たされることではなく、國語意識の内面からもりあがる動力が表記の尖端にまで滲みとおるのでなかつたら、その意圖を全うすることはできないのである。これらの問題についてはすでに約一世代に亘つて、言語諸科學の研究が急速に躍進し、各國語においても、第一次世界大戦以來着々その整理が行われ、特に言語哲學の再生の時代といわれているほど、その研究が深化せられていることを見のがしてはならない。言語改革は外面的な改造をもつて果されるのではなく、その深奥處から改革するものでなければその科學的處理を達成することはできない。こ

(9)

れまで行われた言語改革がその多大な努力と熱意にもかゝわらず、その効果の見るべきものがなかつたのは、その根底における科學的哲學的處理が缺けていたからであることを見落すことはできない。目前の言語改革について、その原理的考察を志向するというときは、一見極めて迂遠な考え方のように思われるかもしれないが、言語改革は上述の如く言語の本質を内省するのでなかつたら現成されないものである。

言語經濟の名をもつて示される表音整理・表記整理・思惟整理の三方向から見ると表音整理というのは、たとえばラヂオの發達にともない、その放送せられる音聲流が同音もしくは訛音によつてその傳達がさまたげられるとき事態はこれを急速に改めなくてはならない。しかるにそのことが單に發音の問題でなく、直ちに同音語・同意語の整理を必要とし、聞いてすぐ意味の分る言語選擇の問題に轉化しなければならぬ。簡單で明白な言語の選擇は現代生活の現實に應じて言語改革が必要とせられるに至つた目前の要求である。それとともに表記法においては、讀んで意味があやまりなく傳えられるためには、用字・用語・構文においても十分な考慮が拂われなくてはならぬ。特に漢字および假名づかいのこみいつた用法がこれをさまたげ錯語に轉落するとき事態が少くなかつたことは、今、まずこの方面から改革が開始せられるに至

つたのである。また、ラジオのごとく、印刷・タイプライター・ライノタイプその他言語補助器械の發達と共にこれを利用することもできないような表記法は直ちに改革しなくてはならぬ。このことは現代生活の要求に應じていかなる局面に於ても一致する見方である。表音と表記の連關が明かにせられるに従つて言語改革は語および文型の整理にまで及ぼされなくてはならぬ。こゝに言語改革の問題の在り方ははじめて明かに具現せられるのである。このためには更に一步を進めてその内面から改革の動力をよびさまさなくてはならない。それが思惟經濟の名をもつて呼ばれているのであつて、表現も理會も簡單で豊富に効果的であるためにはその意味・感情・調子・意圖についても考慮を拂わなくてはならない。この整理についてはその關係する方面がきわめて廣いのであるから、言語整理の問題の外にあるようにさえ見えるのであるが、言語は實存の象徴であり生ける驗の生ける徴である。この體驗點に歸結せられ明證せられる限り言語改革の問題はその生ける證（あかし）を明かに示すことではなくてはならない。

このいずれの視點からみるにしても、現在の状態は言語心象の内部から改めなくてはならない必要がさしせまつて來ているのである。これと國語教育との關係については周知の如く、教育使節團の報告にも、日本の學校を訪問する如何なる參觀者も小供たちの勤勉を賞讃するほど

であるが、それでも日常の新聞・雑誌及び時事問題をとりあつた書物などを理解することができないといわれるのはどこにその缺點がひそんでいるのであるか。またその15%が上級學校に進むとして、それからなおむすかしい言語の勉強に苦しまなくてはならないのは何のためであるか。一體近代國民でこれほどせいたくに思想の傳達の媒介を學ぶために、精神を浪費している國民が何處にあるか。言語改革はまず文字からこれに次いで假名の用い方から、さらに一步をすゝめて表音文字にあらためなくてはならないと力をつよめて勸告しているのである。われわれもその點については早くから痛感しているのである。そしてなるべく早くこれを改めなくてはならないことは明であつても、それについてはこれまでの言語慣習と現代の言語用法に省み、その連續を考慮すると共に、その進展を理性化して、新しい世代の活動に應ずるために、毅然として歴史的・體系的に新しい國語の創造を考察しその實踐を促進しなくてはならないのであつた。この立場から國語教育はいかに改めなくてはならないか。その基本方向を定めるため、新しい國語教本はこの問題の解決のために提示せられ、新しい編集が行われるであらう。しかしそれよりもその新しい教本の機能を十分に發現させるには、學習指導は如何に改めなくてはならないか、これこそ今後の國語教育を改めるためにその前提として處理しなく

てはならない緊要の課題である。

三 國語と世界語

世界言語と國語教育との關係については、簡單にその見とおしをつけるためにユネスコ(UNESCO)の活動と見くらべたらその要點がとりあげられると考へる。視察團報告には、教育の目的の一章(三頁)にもユネスコの問題が述べられており、またその結語(五六頁)にも再びユネスコへの問題がのべられている。ユネスコとは何であるか。もはや、周知のことであろう。パリで開催せられた第一回總會の協議題として五つの問題を取りあげられているが、そのいずれを見ても言語に關係をもたないものはない。世界文化の發展と人類相互の親和は言語の理會にもとづかねばならぬ。言語は障壁であつてはならない。このことは早くから心づかれ、その障害をとり除こうとするのがそもそ／＼世界言語の考察の端緒であつた。そのはじめには宗教家や哲學者の工夫によりていわゆる哲學的言語が考察せられ、そこから周知のごとく種種の考案が提試されているが、第一次世界大戰以來國際會議が頻りに催されるようになると、

その参加國數が多くなり、従つて、その参加人員も多くなり、その成員がそれ／＼の國語を用いることは、會議の進行にさまたげがある。またその會議につらなる人々が言語の通じないために、會議の目的である主題の討議を徹底することが出来ない。その不自由さを除くために、國際語或は國際補助語の必要が感ぜられるに至つた。そこで世界語或は一般語の要求が新しく現實的課題としてとり上げられるようになった。哲學的言語はその形のまゝではもとよりこの目的に應ずることが出来ないとしても、その方向が各國語の特徴を超越して、専ら原理的に言語の本質から考えられたことが、かえつて實用に近づいて來たこと、また各國語の比較研究が進められてそれ／＼に共通する部面と、その慣習を異にする部分の見分けが明かになつたことから、各國語に通用せられる、一般文法が考察せられるようになった。別々の方向から、一つの目標に向つて歩みよつたのである。この兩側面から、新しい世界言語の提試が現われて來たのである。このことは今後國際會議が行われるに従つてますますその必要性を加えるものと考えられる。ユネスコの會議のときもその一つであつて、聯合國民(UN)の教育的(E)・科學的(S)・文化的(C)機關(O)であるから、聯合國民のすべての表現と理會を容易ならしめる共通言語が考察されなくてはならないであろう。その協議事項のうち、たとえばユネス

コ專屬の國際放送局を設けるという議案に對しても、その設計とともにその用語が何であるかということが自らこれに伴つて考察せられるであろう。その用語として一國語が用いられるとしたら、各國語への翻譯に待たねばならぬ。また二國語以上の併用も可能であろうが、もしこの目的のために各國民にわかる國際語又は國際補助語が案出されるなら、その効果が多大であろうともいえる。少くとも各國民がそれぞれの國語のために、それぞれ分離されることなく、共同の理會のもとに、世界の文化の展開と人類の幸福の増進のために世界言語の發達を考察することは、今や現實の問題として課せられている重要な問題である。この目的を達成するには、この世界の趨勢に乗じて各國民が自國語をこの方向に近づけ、相互にその移植が行われ得るように整理することではなくてはならぬ。既にコリンソンも云うようにこの目的を達成するには各國民が自國語に於て試行することによりて果されねばならぬのであり、それ／＼の國民が自國語を整理し純化することにより、各國語の間の交流が圓滑になり、各國民相互の理會が行われる方向に向うのでなくてはならぬ。このことは自ら言語改革の問題と關聯し、また教育體制の問題とも密接な關係をもつのである。

國語教育の問題を單に自國語の内部に制限して世界語から分離し、孤立した状態で考察する

ことなく、自國語を整理すると共に視野を廣くして世界言語・世界文學との連關に於て各國民との間に表現と理會がたやすくなり、世界文化の進展及び人類の幸福の増進に寄與すること、考慮が加えられなくてはならぬ。文化國家として、こゝに新しい第一歩を踏み出そうとするわれわれはその最初の課題として、この問題について深く考察しなければならぬ。目前に差迫つた政治や經濟の問題に比べると言語文化の問題のときは過小に評價される傾きがあるが、世界の動向から見ると、われわれとしては慎重に考察しなくてはならぬ必至の課題であることを反省しなくてはならない。新しい國語教本はこれをどう包容するであらうか。その一端は「世界をつなぐもの」(「中等國語」一)によりても見とめられるのである。

(16)

四 學制體系

今後の學制體系が如何に行われるのであるか。既にその審議について傳えられるごとく、六・三・三制度が採用せられ、開始せられるのであるが、その學制體系に於て國語學科は小學校・中學校・高等學校を一貫して必修課目とせられ、またその教本は國定によりて編纂せられ、

これまでの國語教育の使命よりもつと重大な責任が課せられるに至つたことを見おとしてはならぬ。またそのみならずそれと圖書館使用及び辭書および書目利用等のとき成人教育への延長とも關係をもつのみならず、基本自由の保證と共に生活に直結する諸問題が討議討論によつて、その解決が求められる事態に徴して見ても、國語教育の範圍ははるかにひろめられ、その基本陶冶が課せられていることを省みなくてはならぬ。これらの諸問題はいずれも將來の文化國家の建設に重大なる關係を有するのである。その爲に國語教育はどうか改められねばならぬか、學習指導要綱はそれを明かにせられるであらうが、これまでの國語教育のあり方よりも一層その深さと廣さを加えたことを思わなくてはならぬ。

これまでの國語教育においては、提示せられた教材を用いて、それを教えることに力をこめたのであるが、以上の目的を達する爲には、自由な研究により、協同の討議により、自發的に國語を學び、純正なる國語を自在に用いられる力をつけることに、重點が置かれるのであるから、そこにこれまでの國語教育のあり方とは學習指導の方向を改めなくてはならない一面がある。これについて直ちに思いうかべられることはたとえば初學年に於て子供はいかほどの言語を所有するか、これは毎年いかほど増加し、いかに展開するか、またこの指導においては如何

(17)

なる考察が行われなくてはならないか。これらの諸問題を取りあげてみても就學兒童使用の語量はどれほどで、これをいかに整理し、いかなる助長の方向をとらなくてはならぬか明かにせられていない。勿論これについては既に若干の統計的調査もあるが、その科學的根據が明かでないから、これを信頼すべき資料と認めることはできないと言われている。また、それから發展する必要語量においても小學校において教えなくてはならない日常用語はどれ程であるか、それを教えるには如何なる手続きをとらねばならないかも明かでない。大體各國語に於ては四千語乃至七千語と認められているが、それらの具體的な調査についても科學的に正確なる結果があげられていない。これを中學校においてはどれほど増加しなければならぬか、更に高等學校においては、表現語量の外、認識語量としてはどこまで擴大しなくてはならぬか、それらの問題についても信頼すべき資料をもたない。文型については口語體に制定されたために、口語體と文語體との教材配分について、在來の國語教本よりはその正確なる基準をえたことであるが、それを實現するにあつては如何に整理しなくてはならぬか、又文型の提示の振合については如何なる比率によるのが適當であろうか、これらの諸問題も現時の教本編纂の重要な課題として配意せられるであろう。更に、その語及び文型の全面に亘つてこれを日常生活との關

係に於ける表現と理會の基本課題に連接して見ると、この連關は如何に處理されなくてはならぬか。學制體系とその一環としての國語教育の關係はどのように整えなくてはならないか。急速に解決しなくてはならない諸課題は概ね未了のままに残されている。文化國家を建設するたためにこれらの解決が如何に重大な關係を持つかといふことはすでに先進の明かに示したところであるが、言語政策、言語經濟の諸問題とも連關して言語文化の課題が如何に重要であるか、したがつて國語教育の任務がいかにその重要性を加えられるに至つたかをみすことなく、一日も早くその前進を理性化し實踐化しなくてはならない。

五 國語教育の展望

國語教育はどう改められるか。その問題の前提としてこゝに三つの課題を採り上げたがこのいずれも將來の國語教育をめぐる重要な案件である。その旋流の中からこれを國語の基本方向に連結しなければならぬとしたら國語教育は如何に改めなくてはならないか。このことが當面の課題とならなくてはならない。上述の如く、これを國語教本について考えると、これまで

の在り方とはその性格を異にしたものでなくてはならないのであろう。

「こくご」の巻頭の「みんないいこ」を読むと、みんなのころとことばをめざます信號がなりひびいている。朝の大氣をゆるがしてひびきわたるさわやかなものの音のように、きよらかに、明るく、なごやかに、目ざめよ、目ざめよといのちによびかけられている。この文字をはなれる文字のひびきを、表示と信號と象徴との三つにわけてそのひろがりにつきき入ることは、すでにことばを學ぶものにはよく知られている理論の示すとおりである。このことばを送る人と、(表示) ことばを受けとる人と、(信號) おくる人とうける人との間に連なることばのすがた(象徴)には精神的な過程連鎖のつながりがある。それは「お月さんの國へ」の中の「みんないいこ」の歌に脈絡がつけられてある。新しい「こくご」を見ただけでもそのつながりが六・三・三學制體系の最初からすつと先の方までつゞけられている見とおしがつけられるように思う。それはそのままあらゆる人々のみんなのことばの世界にひろがる「きれいなことば」である。この最初のことばのすがたがもつとくつきりとあらわれるのがその次の「なの はな」である。この二つの文のつながりは目にこそみえないが、編纂體系の基調をなすのではないかと考える。何よりも先きに、具體的にこの一例をとりあげ、それをとおして、新しい國語教育の

基本課題にからまる諸前提をととのえ、これを一つにまとめて、その第一出發點をたしかめなくてはならないのではあるまいか。

「なの はな」をよんで、何人もすぐに氣づかれるのはそのシナリオのような表現である。もとよりここには叙述(背景)と表出(對話)の相關をめぐけて、その複合を純化するシナリオ技術の深まりをたずねるのではない。この文と繪をみくらべてもわかるようにそれは「みんな いいこ」にかもし出されるとおなじ言語の精神雰囲気がここにはもつとはつきりと、談話と身振と韻律の複合の中にあられる。

その場面は菜の花はたけ・松の木・白い雲・そこへ二人の子供がうつし出される。二人の子供の登場からこの景色は靜から動へと生かされ、あらゆるものはその動の中にありて生氣がただよう。二人の子供のころの中に相次ぎて往來する射映の中から「おはよう」が生れていく。それは「みんないいこ」の「きれいなことば」とあいかようことばである。この「おはよう」にこめられる一回的瞬間的な機をとらえるために、この文面を小刻みにわけるとは生きたことばの形象をとらえるためには、がまんがならないほどまわりくどい。しかしその「おはよう」を採り上げてみてもわかるように、この表記(現代かなづかい)には、早いといふ意味

の形は跡を止めない。おはやう（歴史のかなづかい）であつたら、形の上に意味が残るが、朝早いといふ意味に適合することが重要であるよりも、それがやりとりせられる感情と調子が生かされたことばのはたらきがあるのであり、それよりも、そのことばに Good とか Do とかという言語に含められると同じような心奥から發せられる意圖がこめられてあることが重要でなくてはならぬ。この一語にこもる三つの方向的要素をとり上げてみても、「おはよう」といふ簡單なあいさつの中にさえ、この三つの座標軸の複合のあることが考えられるとともに、これらの三つの方向はまぎれもなく、ある一點に結晶せられるのである。それが「おはよう」といふ簡單で清純なこゝろのひびきを傳えてやりとりせられるのである。言語心象の内面現象を分析すると、いかなることばをとつてみても、そうした動力的構造が透視せられる。もしすべての言語表現について、その本質をくわしく觀察すると、瞬間の表現と理會に於てもそれをそなえぬものはない。これは一語にても一文にても、各國語で語られ書かれるとしても、不動の原理である。國語教育はこの理論體系の基底から新しい實踐體系を建設しなくてはならぬ。その基本方向については上述のごとく現實生活の必然性に順應してそれが如何なる方向にむけられなければならないかが洞察せられるのであろう。新しい國語教育の建設をはかるためには、こゝに

分析した三つの方向的要素を基準として、その全面を統制しなくてはならない。少くとも國語教育の前提として、われわれは現實の情勢に應じてこの基本方向に向つて一步を前進しなくてはならない。重ねていえばそれはこれまでの連続を無視して、急速に轉化するといふことではない。それでは文化の連續を遮斷し、また精神史を中斷することになる。それと同時に世界の動向に目をふさいで孤立的に消極的に停頓することでもない。その兩側面の融合の上に、この基本方向にそつて、その前進を理性化し、且これを實踐化し文化國家建設のために、この遠白き一歩をめざして前進しなくてはならぬ。國語教育はどう改められるかという課題は國語本質に即してもつとも効果的ならしめるために、それが気づかれても気づかれなくても、その基本方向を推進しなくてはならない。「おはよう」のよみごえの中にも以上にわけていつたようなそれぞれが多様な要素が一つになつてもりあがるのである。それがたゞよみ・よみ・よみの連続から生いたつのであるから、そのよみとよみの連鎖過程は學習と指導の内面において寸分もずれたりたちきられしてはならないである。そこからことばの本質がひびく。それこそ國語純化の目標であらねばならない。夏目漱石のいうように一刻の言語意識は一日の言葉につらなる。一日の言葉は一生につらなる。「こゝこ」の「な」は「な」は中學校「國語」一の初めの方の

「おはよう」四と同質である。この二つを結びつけて見ると、ここにも國語教本の内面にはりわたされている脈絡が考えられる。「なのはな」には、その見とおしがかかげられてあるように思われてならない。その渦旋は幾層かの周囲をひろめて、あらゆる人々のみんなのことばとむすびつくものでなくてはならない。それにはその手近のところから次の「ごあいさつ」とくらべてみよう。「ごあいさつ」には「こんにちわ」「こんばんわ」「おやすみなさい」の一日の對話のひびきがあらわれている。その對話にはあらゆる人々のことばの世界がくつきりとうつし出されている。「おはよう」と同じく、この生活言語の中にこそ、國語のすがたを正しくくみとられなくてはならぬ。

國語はあらゆる人々の國語である。國語は大道のごとく、何人かに占有せられ、何人かに使用せられるものではない。あらゆる人と人にとりかわされ、用いられ、表現と理會の中から生の交渉がとどこおりなく行われるのである。しかしそれには自ら條理がある。國語教育をとおして國語事象をととのえるには、この條理を明かにして生の交渉をさえぎるさまたげは人々の協力によりてとりのぞかなくてはならない。それこそ國語の純化のために、文化の再建のためにもつとも重要な課題でなくてはならぬ。あらゆる人々のみんなのことばにははつきりと條

理が現われている。それをふみはずしては、國語は成立たないのである。

國語の條理に照らして、今は一心に「こくご」一をくりかえし、くりかえし讀みつけている。尋常小學國語讀本から小學國語讀本へ、今この新しい「こくご」に至る約一世代をとおして、國語教育の歴進の跡を見ると、その動向には偉大な推進の動力のあることが、まさまざと感ぜられるのである。國語教育の前程を語るために、その資料としては、今は「こくご」だけであるが、五十年もこの一道にたずさわると、この一冊を反復熟讀して、それがこれからの國語教育にどうひびくか、それを聞きわけられないことはない。ここに語ろうと思うことは、教材の解説ではない。教材提示の意向をとおして、一世代を貫く國語教育の進展の動向を觀測し前程を展望することである。ここにゆるされる、たつた一つの方向は嚴肅に學問の態度を守ることである。國語教育の使命を尊重し、國語教育人の協力を希求するために、先ず所見を三つの方向を設けて分叙しようと思う。

第二章 ことばのうずまき

一 編集の體系

國語を學ぶために提示せられる國語教本については、これまでいろいろの要求があり、その實現の形態もいくたびか轉化せられた。それを大きくまとめてみると、その共通の意向としては、なによりもまず毎日の言語に直結せられる言語形成の規格が示されること、次にはいろいろの言語類型から構成せられる組織が整えられること、その上に實存と連なる言語の體系が保たれたいということである。この三つの要求は、これを一つ一つきりはなして考えることはできない。しかしそのどの一つをとつてみても、その豫備的工作さえ急ぎて行われるやさしい課題ではない。それゆえ、國語教本の編集を完成するには、國語教育の理念にもとづき、國語純化の理想をたたえて、國語教本を學びやすくするために、在來いくたびか、改訂が行われなくてはならなかつた。それには、何といつても直接に國語の根源（起源ではない）にさかのぼつて、その原現象から統一をもとめる外はない。新しい國語教本には目前の狀態から規制せられる諸前提を包括して、國語の内部から動力をもりかえすために、國語の本質をつきとめ、それ

を主軸とする體系の結成がぐつと強められたことが見とめられる。

この見解をやわらかに述べるために、もう一度「なのはな」の分析と統一とをこころみたい。前章においてもこのことばにふくまれてゐる本質が新しい國語教本全體につらなる重要性を内包するといつて見た。もしそれから全體系の見とおしがつけられるとしたら、この解明のためにその機能と機構を考へることが、そのまま國語教本の特性を推定することになりうるからである。

「おはよう」というよびかけの一語は通常の考え方としても、意と形と音にわけられる。「早う」が「はやう」となり、「はよう」となり、ローマ字で、かきかえられても、朝のあいさつの意義が失われはしない。表意文字・成音文字・表音文字のどれで表記しても言語記號としてはくるいがないが、その語形象（意・形・音の結成）の機能と機構は一様でない。先ずその見わけ方から純正な國語のあり方を見さだめたい。

語形象の機能については、わかりやすく四つの機能がとり上げられる。それは (一) 意味 (二) 感情 (三) 調子 (四) 意圖に分けられる。この文が教室で讀まれる時に聞きわけられるように「おはよう」という一語の中にはこれらの諸機能が結成せられているのである。し

かしここに重要なのは、ことばの心理の分析でなく、このそれぞれの言語契機が組成せられる、言語要素の規格を設定することである。この機能と機構との連關から生きたことばの氣品と風格をととのえることが出来るのである。さしあたつてこの四つの分け方からそれぞれの方向の見とおしにふりむけよう。

(1) 意味と音との連結は一切のことばに通じて行われる。もしこの關係がきれたらことばは無意味であるか、沒意味であるか、反意味である。空虚なことばは毎日の生活におけることばのすこやかなあり方ではない。まぎれもない意味と音とのつながりこそ、生きたことばの成素であることは明かである。「おはよう」においてもそれがいかに書きあらわされても、朝早いという意味が失われてはいない。そのようにことばの内面には意味がありことばの外面には音がある。音聲學と意義學の急速なる進展によりて、生きたことばを組立てる重要な方向が科學的に解明せられ、その前進の途上にあるといふことができる。

(2) 感情といふことすべての生の包括的な側面が示されるのである。「おはよう」についてみても、その繪のしめすごとく、二人の子供にほとんど同時に呼びかわされることばの感情がさながらうつつし出されている。この身ぶりをとおして聞きとられるようなことばにこもる感情

の律動は、毎日の生の交渉の上に成り立つのである。この機能が機構に波及しないという事は、考へることさえできないのである。

(3) 調子というのは一者と他者との間にやりとりせられることばのつり合いを示すのである。相手によつては、同じ意味でもよくわかるように、音においてもゆつくりするように、その表現と理會について配意し、ことばによつて何かをそこにもたらそうとするためには、相手によつてことばの選び方用い方に思いやりが加わらなくてはならない。毎日のことばにおいて人と人との交渉においては、いかなる場合にも、ことばの反應の仕方からいかなる事態がもたらされるかについてなほどうかの考慮が加わらなくてはならない。一者と多者の關係においては、その調整が更に一層重要である。感情と調子の限界はきわめて動搖しやすい。思惟心理學、理會社會學はその固有の考察を進めるほど、ますます言語の本質に深くほり下げる傾向が強められているのである。

(4) 意圖というのは表現と理會の效果の生成が主眼となるから、一と二・三をかねる場合もあり特に表現のうちのある點が強調せられると、それが明白に現前するのである。それが意識からみちびかれるにしても、意識することなしにあらわれるとしても少くとも意圖は一さいの

ことばを心の奥から規制する機能である。それが機構を構成する動力となるのは明かである。

以上の四つの機能はそれぞれのままであらわれることはまれで、その結合また複合においてあらはれるのであるからかような分析はどうでもよいようであるが、その結合と複合においてもその特性が持続せられるのであるから、ことばの本質を明かにするためには、この機能の見わけ方を先行せしめなくてはならない。再び「おはよう」にあてはめてかんがえたとそこに言出された「おはよう」ということばにも、その一切が結晶していることがわかる。特に最後のあらわれとしては、學校の朝會の最初のあいさつである「おはよう」を考え合せたらよいと思う。それをいささかのこりもないすみきつたことばにねり上げるために毎日その行がつけられていく實例もあるのである。それはいうまでもなく一日の最初の事行であり、その思念が日日清新な行動を支配する動力となるだけでなく純正な校風をそだてる根源ともなる言葉の力であるからである。

言語心象の内面にはたらくかように密接な機能の連關から生成せられることばの諸要素が合一せられ、機構が結成せられる。この機能と機構の統一から、わきかえりもり上ることばのうすまきがあらわれる。それが生きたことばの本質とかんがえられるようになって來たのは、世

界戦争中間期における言語科学と人文科学とのきんみつなる連絡によるのである。それによりてことばの概念がまったく轉換せられるとともに、言語の本質を探究する言語哲学と文化哲学との連関は今も広く知れわたつてゐる。この立場において國語および國語教育を考察することは、もはやさけることは出来ない状態におかれてゐる。

この分析と統一によつて、國語教本を原理的に考えなおしてみると、それはなによりも先ずこうした状態に相應するものでなくてはならない。それには、新國語讀本の形成は、これまで打くだかれた断片のあらわれではなく、一音・一字・一語でも、體系的に統一された、生きた姿においてあらわれていなくてはならない。そのことは、以上の分析によつても、明かに承認せられなくてはならぬ。次にそうした言語類型をいかに構成し組立てることが出来るか。このことはそれぞれの言語機能と言語機構に相當する、具體的な素材の選定にまたなくてはならないのであるから、その排列についても全體系と脈絡を保ち、その一つ一つが全體系を分有することを目標としてこれを科學的に組織するのではなくてはならない。次に、それが實存との關係においては、言語體系はもとより、言語社會の實在的根基、言語共同の意識的根基、言語統一の精神的根基に基盤をもつのであるから現時に於てわれわれが要求する言語改革、國語教育

の諸問題はそれ等の一面に偏するものでなく、その上に世界文化の動向を見わたして、文化再建の問題と直結しなくてはならない。新しい國語教本はその現れでなくてはならないし、それを用いる國語教育の實踐がどう改められなくてはならないか、もはやその前程は明かに見とおされると考へる。その傳統をかえりみ、その前程のみとおしによつて、新しい國語教本には、いかなる内實がたたえているかを知るために、これを形成史的、構成史的、精神史的に検討することは、これまでも行われた規格であつた。しかし、この個々の教材にも適用せられる細部工作(第三章「ことば」の「ありかた」参照)の精査に先き立ちて、その全體系のありかたについて歴史的・體系的に考察する手順を採らなくてはならない。

二 連續體系

新しい國語教本の編纂體系には各課を連絡する脈絡が縦横にはりめぐらされてあるように見える。國語教本は他の教本と異り、その外面だけをみると短かい文の集積のように見うけられるのでこれまでも雜纂讀本といわれるようなこともあつた。しかしそれを用いて見ると内面に

沈んでゐる編集體系がおのずから表面に浮上つてくる。教本の内面にこもつてゐるそうした精神活動は一般の人々の目にふれないかも知れないがそれが教室で熟讀せられるにつれて各教材の脈絡がその深底から現われてくる。それこそ國語教本の編集體系である。それ故にその結成は編集というよりも創作という方がふさわしいほど、これまで編成せられた國語教本を見わたしても、形のないものに形をあたえる作用の持続的展開の跡がみとめられるのである。

國語教本の編成の持続的展開には三つの段階及び三つの方向が見とめられる。三段階の第一次層は明治大正の約一世代である。「讀書入門」(明治十九年)から始まる。これに次ぎて「尋常小學讀本」があらわれ、讀本編纂の方法が一定せられたが、それから「國定尋常小學讀本」(明治卅七年)を基準として、その後に至るまで、同じ編纂法がくりかえされていた。第二次層は昭和八年「小學國語讀本」を基準として、そこから前後を展望すると、いわゆる國語讀本におけるコペルニクス展開が行われ、世界戰爭中間期に於ける各國語讀本を参照し、そうした一般狀勢を基底として集成せられた。その主なる特色は、それまで行われた編纂法は、單語から句へ句から文へと教材が連続せられ、それが上級に至るまで主として語法を準則とする組織であつた。しかし國語を學ばせるために、語法にもとづく易より難に至る編成の意圖も、兒童の精神

發達と言語意識の進展に伴うものでないことはもちろんであつて、それが精密であればあるほど、子供の生活から遠ざかり、それが正確であるほど子供の學習からはなれて、その讀本編纂の根本的な考え方はいつかはその方向を全くあらためなくてはならないことが氣づかれて來た。そのために、國語教育とそれを規制する國語事象の分離が、國語讀本を中心として目立つて來ると、その分離をいかに處理しなくてはならないか、またその國語讀本によつて行われる國語教育の支障は、いかに排除せられねばならないか、その矛盾的統一は「許容」によつて解決せられることではなく、かえつて基準を見失ふことになつた。その革新が當時の國語教育論の(會議・建議・論文)の頻出によつても知られるように、それを理論と實際に分斷して論争せられ、その餘弊は今に及んでいる。そのために、國語讀本の改訂、補助讀本の編成が要求せられるに至つた。しかるに、この動向は、世界各國の國語讀本においても、その頃開始せられていたのであつて、世界戰爭中間期においては、すでにその方向が果進せられ、面目を一新するに至つたのである。「小學國語讀本」の編纂はそれに先だちその豫備的工作として各國の國語讀本を比較研究せられ、その編集體系が設定せられた。それから最近に至りて改訂が行われたが第一次世界戰爭以後の第二次層を代表する典型はそれによりて示されるのである。

その特性は、これまで語法理論を基底とせられた讀本が、子供の身・心の發達を根底とする生理心理社會的理論を参照した新しい編纂法をとることになつたことである。第一次世界大戦前後には、各國語讀本にもまだこの二つの編纂法が混合していたのであるが、その直後における歐米各國における言語概念の更正國語整理の大勢は、讀本を改訂して、明るい自からな編纂法を採ることになつたのである。

その主なる點は、以前の綴字法や單語法を排除して、言語の發生的段階にしたがつて教材を選定すること、また童謡や童話を採り入れて、こどものことばの特徴である反復や韻律が利用されたこと、一語であつて一文であるような、ことばの全形が提示せられること、かような教材選定の心がまえから専ら兒童の精神發達及び身體發達にしたがつて、その段階をたかめることが、以前の編纂法とくらべると全くおもむきをかえた特色であつた。次ぎに教材排列には、その段階的組織が行われた。これを國語讀本の教材組織から見ると、その一面である横の層には、幾つかの教材群が渦旋的に擴大せられる形態をとることになつた。それゆえに、最初の原初的な投出的な教材に内含する方向が、學習の進展に應じて各教材群の中に次第にそれぞれの方向を分化せしめ、その系列が縦の方向に伸展する。そうした教材群の累積の上に編纂體系が

組織だてられた。又これを縦の側からみるとその全組織を貫く各系列の方向が教材群を通して各教材を連結して前進する教材系統に統合せられ、全體の編纂體系を規制する縦横の組織のもとに編成せられた。小學國語讀本が編成せられた當時の狀態は大むねかような動向を示していたのであつた。

小學國語讀本の劃期的な編纂體系の根底には語法的であるよりも文章的であり、さらに編纂の基調は學理的轉回(文獻學——言語學——文藝學)のあつたことも見失つてはならない。しかるにこの編纂體系が特に精神的方面を強調するようになったのは第二次世界大戦の危機がさし迫ると共に國民精神の高揚を重點として教材の選定その他に改訂が行われたからである。終戦後墨をぬつたり、やぶつたりしてわずかに残された暫定讀本には、この編纂體系はその跡を止めないほどであつた。しかし、ここに書きとめておきたいことは、言語概念の更正に伴う新しい言語科學の見地から一步前進せんとする動向が加重せられていたのである。しかし、それさえ、跡かたもなくすされたのであるからこれにも言及する必要がないのである。これを最後として「小學國語讀本」を基準とする、その前後につらなる國語讀本(國定讀本のみならず)の編纂體系を見わたすと、その根底にはさきの「國定尋常小學讀本」を基準とするその前

後に連る諸讀本に對立して、歴史的に重要な一期をなしていることは確認せられなくてはならぬ。

これを限界として、この間隙が第三次層への斷層を見せている。新しい國語讀本が編纂せられ、新しい學制體系に則りこの學年から用いられる。それがいかなる特性をもつているか。第一次及び第二次層と見くらべて、第三次層に於ける國語教本の進出は特に重視しなくてはならない幾多の理由がある。これを教材の選定に限定するとしても前述のごとく編成の諸條件は全く異なつているのである。これに對處するためには、在來の編纂體系の經過を省みてこれを理化するとともに、全く新しい前程を打開しなくてはならない。そこから新しい國語教本が創造されなくてはならない。この新しい國語教本の編纂體系はこれから國語純化を推進する出發對象と見なくてはならない。この立場からみる時に、その編纂體系にこめられてゐる精神活動が何であるかということを見きわめなければならぬのである。これを見きわめるには前述のごとくこの一世代に於ける三つの基本的課題を採り上げて、歴史的・體系的に考察することではなくてはならぬ。これを再言すれば

① 教材の形成史的考察

② 組織の構成史的考察

③ 體系の精神史的考察

であつてこの三つの方向からその持續的展開のうちいかなる改訂が加えられたかを明かにしなくてはならない。

新しい國語教本にはこの三方向の改訂がいかに實現せられるか。新しい國語教本を理解する爲には、その直後にありあつたかも世界戰爭中間期を代表すること小學國語讀本の本質について深く考察するところがあらねばならないのである。新しい國語教本を具體的に理會するにはそれが自からな手順であると考へる。

三 重層體系

國語讀本はその國語を學ぶその國の小さい國民のための讀本である。滿六才までこの國土に生長し、日常の國語を自然に修得し、そこから前進する子供の國語をさらに純化し教養しようという讀本である。小學國語讀本はこうした主張により、教材の選定において、また排列の仕

方において在來の方法を根本的に見なおし立てなおされねばならなかつた。かくて昭和八年にあらわれた新讀本には在來の方法から脱出して新しい編纂體系が採られたのである。その最初の構成は、三部に分かれた。第一部は原初的言語であり、第二部はあいさつや對話であり、第三部は叙述を主とした。その具體的教材として、第一は童話であり、第二は子供の生活であり、第三は童話である。この三要素から成る教材群が全國語讀本を貫いて、系統的に進展する組織が採られた。

第一の童話はやがて童詩（卷五卷六）へ、詩（卷七以上）へ、それから和歌俳句（卷九以上）へと進展する縦の教材系列が認められる。その二は子供の生活である。これはあらゆる教材の結合とも見られ、そこから、生活言語のすべての方向が分化する。その教材の中から新しい學制體系の學科と見くらべると社會科及び理科への連絡もあり、それらは人生および自然の各方面へ連絡する教材である。それより以前の讀本には綜合讀本の餘勢を残していたのであるが、國語教育の独自の立場から小學國語讀本ほどはつきりした教材系列を定立して、その系統があらわれてはいなかつた。これが、新國語教本においても、重點の一とせられることについては後に述べなくてはならない。特に小學國語讀本においてこの教材系列が明かに表れたこと

は當時の編成體制から見てきわめて意味の深いことである。その三は童話から寓話傳説（卷三卷四）へ、神話（卷五）歴史説話（卷六卷七）へ、英雄偉人物語（卷八卷九卷十）へ、史的文學（卷九卷十一卷十二）へ進展している。この教材系列の分化の上に多くの教材が多方面からとり上げられている。

この全體を見渡しても教材系列の發生的展開が認められるのであるが、その排列の系統については特に精神發達の特異性にかんがみて、その選擇及び組織の上に注意がはらわれている。そこから編纂體系の特性が認められるのであつて、それより以前の國語讀本とは全く面目を一新した様相が認められるのである。

その規格については特に兒童心理學の研究に負うところが多かつた。その全體の排列順序は三年を一つの過渡期とみてそこから教材が改まる。そこで卷一から卷四までは、いわゆる入門の特性を持つているが、卷五からおもむろにこの方向が分れて、そこから卷七以上においては更に程度が高められ、この三層の区分にしたがつて、教材の選定及び組織が定められている。この排列の順序にしても、それぞれの教材の範圍及び種類にしても、改訂と充實の行われることが望まれていた。しかし小學國語讀本の編集體系がこのような態度をもつて編成されたことは

在來の國語讀本に比べて、多大の進展であつたと同時に、世界各國の國語讀本を参照して新しい體系がとり上げられるに至つた劃期的な改訂であつたことを認めなければならぬ。

この編成體系によつて國語教育の實際におよぼした影響は更に重大であつた。その編成態度が兒童の心身の發達に伴う原則にしたがつて教材を選定し、またその發達段階に應じて排列せられた爲に、この二つの方面から教育事象の上にかなる影響が與えられたかは、特に國語讀本の編成がいかに重大なる意義をもつものであるかということを示すことについて重視しなければならぬ。そこに編集體系の深底にこめられた精神活動が始めて現われるのであるが、その教育事象の方面から國語讀本の本質を返照して考察することは今日に至るまで科學的に行われなかつた。しかるに、この編集體系の特性から、まず明かに現われたのは、子供の表現および理會のやすらかさであつた。たとえば發音にしても教材と子供の連絡が密接に結びつけられたために、調音的努力が、著しく軽減せられ、その頃採集した發音の上にあつた諸現象の記録を回想して見ると、これまで地方音と標準音との學習指導がむすかしかつた地域でも、その支障をうちこえて、純正なる國語の發音がめきめきと生い立つて來たことである。それは意味の理會を伴うのであるから、子供の心理活動と調和する教材の選定が意味の理會の上

に深まりを加えたことはいうまでもない。それまで理知的に教えこもうとした理解ではなく、個性の内面から、理會力が生い立つて來たことは、極めて重要な成果であつた。約三十萬人の實驗記録を思ひかべると全國的にかような現象がもり上ると共にそれまで國語教育と國語問題とは、それぞれはなればなれに考えられていたが國語教育に十分に力を入れたら、國語純化の方向がうち開かれる極めて望みの多い明るい前程が開けて來たのである。また、これと共にその進展が前に述べたごとく教材系列とその連絡が各方面に擴大される組立であるから、それぞれの方向において、それが一般の理會力の伸長に於てもまた表現力の増進においても、めきめきと生い立つて來たことはいうまでもない。子供の精神生活に直接に結びつけられた編纂體系の寄與するところはすこぶる大なるものがあつたのである。

小學國語讀本の編成體系の三基準とせられた諸成素がそれぞれの教材系列に伸長し擴大するとともにそこから國語教育のひろびろした分野が展望せられた。それは元來この三成素はそれぞれ言語の三主潮といわれる動向に乗つてゐるからである。それは文化の廣域をよどみなく流れる體驗流の表示である。その第一は「よぶ」ことばであり、その第二は告げる（告る——のる）ことばであり、その第三は「のぶ」（のべる）ことばである。「よぶ」ことばといふのは、原

初的な叫びの聲でも、あいさつでも、これを談話・手紙までひらげて見ると毎日の生活における人間と言語の緊密なる結びつきであり、毎日の生の交渉において絶えず用いられることばである。この系列の純化せられたことばは詩である。そこに國語教育の重大なる一面がかかつていることはいうまでもない。第二の「のる」ことばといふのはその文字が示すように、法・教徳・則・典等をうちにふくめることばである。小供の遊戯生活から人生の各方面にまでひろげられるすこぶる範囲の広い領域である。その典型的のものは法典・教養のことばから勝れた文學作品・科學的記述に至るまですべてすぐれた智慧のあらわれとして人類の全般にひろげられることばの領域である。國語讀本においてはこの廣大なる領域に進展するために、それに適應する教材系列をとおして編成體系の系統をうち固めることは極めて重要である。前に述べた如く小學國語讀本がこの方面をはつきり打開いたことはこれを根基とする新しい國語教本の編成と結びつけてここにも深く考察しなくてはならない課題が提出されたのであつた。第三の「のぶ」ことばといふのは、我々の毎日のことばの基底をなすのであるからそれを重視しなくてはならぬことはいうまでもない。特に傳達と通知の機能をうちにふくむこの教材系列はもつとも範囲が廣い上に日常生活に缺くことの出来ない一面である。日常須知の言語文字といわれる大

部分はこの系列にふくまれていると認めてもよいほどである。この一面は特に在來のどの國語讀本でも、力をこめられたのであつたが、小學國語讀本においては、その典型である童話と史傳と記述の廣大な領域が教材系統をとおして著しく擴大せられたのであつた。

以上の三成素の特性を見ても明かであるように、それが國語現象の全領域をとおして流動するのみでなく、文化の全領域において、そこに蓄積された一切の文化財はこれらの言語表現によつて廣められ、且深められるのであるから國語讀本においてその初入門がこの三部面から出發しそれが擴大し深化する編成體系が採られたことは國語讀本の持續的展開の上にかわめて重大な意義を有するだけでなく、それが文化の發展に寄與する精神的意圖をただえていることを忘れてはならない。

しかるに編集體系における教材の選定と排列の順序からいえば、この三成素から進展する教材系列の系統的展開は、これを理論的に考えると、その順序は學齡に達した子供の言語意識の發生的順序に適合するものであるかどうかは、にわかには断定することが出来ないものである。「よぶ」「のる」「のぶ」の三成素がそのもつとも原初的な形態としていずれが先行するかということは學說としては異見の多い課題である。ある學說によれば「よぶ」即ち感情表現を原初

的であるとし、又他の學說によれば「のぶ」をそれにあて、更に「のる」については「のぶ」と「よぶ」の両面を内に含むのであるから原初的であつて同時に最後の發達であるともいわれ、この三つの關係についてはこれまで考えられた學說だけではこれを早急に斷定することは出來ないのである。それは當面の問題でないからしばらくさしおくとしても、すでに滿六才に至るまでに言語習慣を修得した子供がことばを學ぶ讀本においてそのいずれの成素から出發すべきかといふことは、これを單に文學の形態理論からのみは定められない。子供の言語生活の現實を見くらべて考察しなくてはならないという理由もなりたつのである。そこから小學國語讀本と新しい國語教本との持續的展開における一つの限界のあり方がとり出されるのである。新しい國語教本においては、巻頭の「みんないいこ」の次ぎに最初に提出される「なの はな」の主題と見られる「おはよう」をもつて始まつていたのである。小學國語讀本においては、子供の感情表現として、命令形をもつことばではじめられたが、それと生活言語の密接な連絡を基底とする國語教本とはいかなる點において合致しいかなる點において相違するか。それよりも編成の背後にあつてそれを規制する一般狀勢と將來の文化再建のために要請せられる諸條件の相違は自ら教材選定の上にも、どこに重點をおかなくてはならないか、これらの重要な課題が

新しい國語教本の編成にも完成せられる國語教本の解釋の支點ともせられるであろう。新しい國語讀本を用いる國語教育の態度についてもそこから重大な課題が課せられるであろう。それはいかように解決せられなくてはならないであろうか。

四 螺旋體系

この三つの視點からみると、第一次層の編纂體系は専ら語法的形成が根底とせられた。語から句へ句から文へという展開はその根底には文獻學理論がすえつけられており、その當然の結果として語彙・文法・文體の關係を調えることはその重點でなくてはならない。したがつてその編成理論の根基が單に國語教材の選定を左右するのみならずそれを用いる國語教育の學習指導の上にもその規制があらわれなければならない。すでに第一次層に於てはそれとは別に心理學的學說に基づく語・句・文を基準とする方法を統合してその結合法と稱せられる教法もとなえられたのであるが、それさえ語と文を兩極とする教材が用いられその方法が文獻學的研究法に基づくのでは、全文法の眞意がひろく知れわたつたとは言われないのであつた。第二次層

に於てはその轉回が行われ、教材はまとまつた文學形態を單元とせられ、その理論的根基を轉化したのであるから教法もこれに伴わなくてはならないのであるが、その成熟には言語諸科學と精神科學との共動を必要とし、その展開は第三次層の今に連つてゐる。

次に組織の構成についても、第一次層に於ける排列の方法は、季節の推移により、文の難易によるといわれているように、組織の根底は自立的な立場から規定せられたとは見なされない。これに加えるに、その教材の類型は、歴史・地理・理科等の各方面の學科に關係する教材を適宜に排列しなくてはならない規定であつたから、教材の組織はいわゆる綜合讀本であつて國語教育の獨自の目的と一致することはできなかつた。かような組織が國語讀本をいわゆる雜纂讀本と言われるような當然な體制をもたらしたのであつた。もとより明治三十三年及び明治三十九年の規定によれば、各學科の獨立とともに國語讀本は國語科の本來の自立的形態をとりもどさなくてはならなかつたのであるが、それは第二次層に於ける小學國語讀本に至るまで完成することが出来なかつたのである。

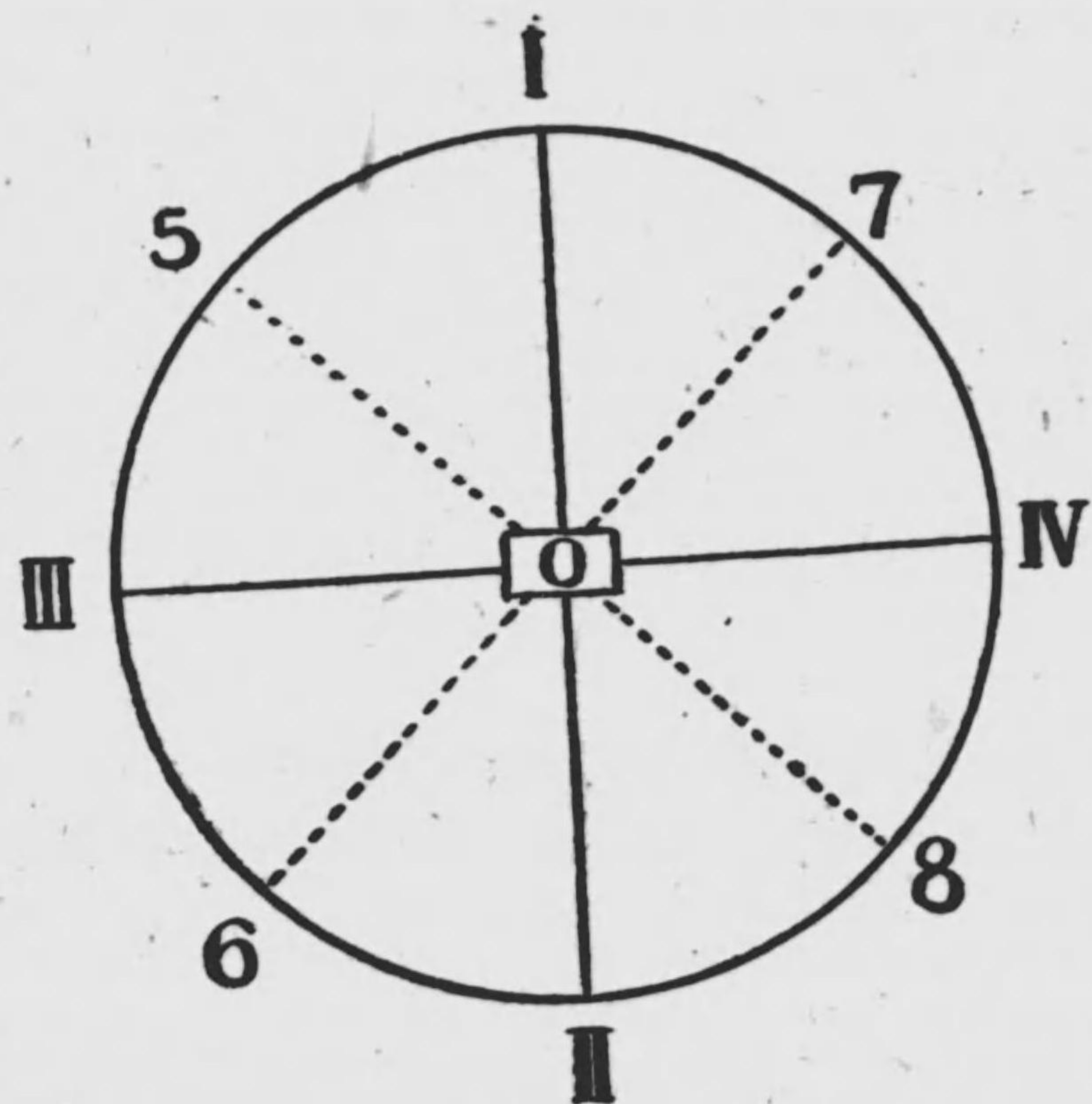
次に體系の精神的考察については、もとより國語讀本の編纂體系の根底には國語の傳統が根づよく持續されているのであるから、第一次層に於てはこの精神によつて編纂體系が設定せ

られたことはいうまでもなく、それが教材の選定と連絡するのは勿論である。しかるにこの重要な課題についてさえ、これをひろく明治後期・大正・昭和前期に至る精神現象のはげしい動搖を見ても察せられるように、國語教育の内面にもその動搖が波及してゐる。これを個人について考へて見てもそうした精神的雰圍氣につつまれていたのであつて、當時の思想文藝にあらわれた動向には分裂と離反がつつけられた。そうしたはげしい動搖が、國語教育の上にも混亂を生じたことは今からかえりみると、その轉換の一面であつたことが明かに思ひうかべられるのである。第二次層における國語讀本においては殆ど全面において改革が加えられたが、童話に加えられた改訂にも單にこれを説話教材としてとりあつかうのではなく、思想的なつながりによつてその修正を行わなくてはならない必然性があり、小學國語讀本には、取材においても、その表現にも、著しく改訂が行われたのである。

新しい國語教本においては形成史的には歴史的かなづかいが現代かなづかいとなり、また漢字提出數も當用漢字（一八六〇字）から更に選定せられる教育漢字（一〇〇〇字）が用いられるとすれば、これまで國語問題との關係において不規定であつた表音・表記及び表語の選定はここに統一を見るのである。この劃期的な改正と共に新教材の形成には新しい特性があたえら

れることになつた。次に構成史的には文學形態論の形態分類によつて規制せられたのであつたが新しい國語教材は、その主軸を言語本質におきかえられたから、それよりも新しい基本分類が採られるとともに、それを單元とする教材排列の方法も自らそれとは異つた組織がとられなくてはならない。特に精神的には、自然の親しみ、勤勞のたのしみ、生活のよろこび、祖國の愛が内含せられることはもとより異るところがないが、その素材として用いられた教材の中心でに童話にしても、これまでも特に心を用いて修正がこころみられたがそれは採られてない。神話素材についても、これをそのままにとり用いられることなく、史傳においてはその英雄物語は文化的偉人物語に轉換せられた。それらをとおして精神的に文化建設への連關がもりこめられているのである。

以上はその概観であるが編集體系の特徴はそれらの教材を統合する主軸の決定である。第一次層の讀本は連續體系であつた。第二次層に於ては、教材群を一環とし、その教材系列を支柱とする渦旋の層序で組織せられた重層體系であつた。新しい國語教本はその主軸にそつて進展し、主軸にそつて復元する螺旋體系を採られたことが見うけられる。これを圖表をもつて表せば、次圖の如くである。



この螺旋體系は小學校の初級から六・三・三教育體系の最上級にまで向上するのであり、同時にその向上の頂層點からその出發點に復元せられるのである。この螺旋體系を基底として全教材が連關し流動する意圖を持つものであることが新讀本における最大の特徴と見なければならぬ。これを編集體系の意圖について推定せられることはその中心となる言語本質の確立は形成から構成へ、構成から精神へさらに精神から構成、そこから形成へ連續する連鎖過程を生成する。そのために全教材のありかたがあさやかに設定されることになる。それは主軸としての○(零點位)を中心とする編集體系であることにかかつているものと考へる。

新しい國語教本の精神史的特徴として、表現力と理會力の動力性が強められてあることは零系列教材の提示比率が高められてあることによつても明かであると考へる。ことばを學ぶ精神

活動に秩序と方向を與えるために、それを主軸とする教材組織が行われる。このことは「こくご」一の一、七、一二、一六によりても證明せられる。したがつて構成史的には、それを基本として組織せられⅠ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳは在來の文學形態より内包が大きい。また、この各單元の連結は言語活動の連鎖から成り立つのであるから、孤立的ではない。言語事實としては、これらの結合的狀態5・6・7・8としても生かされているのである。基本單元と區別するために、これを補助單元とすると、これ等の連結相互に結合する複合の現象も採り上げられなくてはならない。それは基本單元および補助單元のいずれにか歸屬するために、圖式的に表示しなくとも、四單元が成立つ。基本・補助・複合の諸單元を合わせると、十二である。それは文學形態の術語と定義に拘はると誤解をかもすことになる。既にその兆候が現われている。

純粹記號を以てその内包を大きくすると、この連結と結合と複合の根基が、構成史的な基本設定であることがわかると考ふる。それには、文學形態の分類術語で示された諸形態を包容するのはもちろん、その不規定な狹隘なあいまいさに、わずらわされることなく、教材の特性をとらえることができよう。教材の特性を純粹記號であらわすと、基本單元からたとえばⅠとⅢ、ⅢとⅡの間に、その連結が行われ、5と6が結成せられる。この補助單元から、その連結の間

に更に幾多の形態が生成されても、一々に名稱を附することなく、記號で現わされるのである。また、ⅠとⅡ、ⅢとⅣ、5と8、6と7、のごとき對立單元の複合も生成する。その記號の示す單元において、それぞれ複合する教材の特性を見わけることができるのである。これをまとめていとうと、言語事實の自然のありかたにより、言語形象は基本單元に統一せられるのである。これを構成史的見地から在來の組織と比べると初級から上級に至る教材系列をそれぞれ分立させることなく、その連結と結合と複合によつて、主軸と密接にむすびつけながら、螺旋的に擴大し、復歸し、無限に進展する體系であると考ふる。精神史的體系とそれを具現する構成史的體系との緊密なる連關は形成史的體系に於ける素材の選び方を規定する。ことばあそび」から出發して國語を學ぶ主方向への自らなる誘導が現われる。「こくご」一には、すでに三教材群の輪型が、主軸にそつて三度螺旋的に累進する組織が現われている。その根底には、これを學習指導の見地から見ると、提示せられた教材をあたえて、これを教え込むことではなく、小児がすでに習得したことばの所有することばを誘い出して、ことばの中からは教材を浮き上らせる意圖をもつて、教材が編成せられてあることも推定せられる。ことばがその所有することばをそこに呈示するとともに、それを手がかりとして、個性の教養を高めさせる方向が見

出される。「こくご」一の編成序列には、そうした教材が提示せられてあることがわかる。この編集體系に見られる精神的・構成史的・形成史的な轉化とともに學習指導の根本態度が内面から新生して來るにちがいない。新しい國語教本を客觀的に検討すると、そうした編集體系が設定せられたことが認められる。

この螺旋體系の特性が何であるかということ念のためにもう一度ふりかえつて考えたい。精神的には、第一次層における編纂の精神を更生するのであり、それは第二次層においても勿論繼續せられたのであるが、ここに再び國語を學ぶ本來の精神にたちかえつて、約一世代の間に進展した言語・文學の學問との關係が新しい時代の要請とともに連結せられ、ここに國語が新生する生氣がもりあがつて來たものと見なければならぬ。また、これを構成史的に考えると、そこには、すでに、第一次層から第二次層へコペルニクスの轉回が行われたのであるが、これを見くらべると全く相反するもののようにみかけられるけれども、その根本規定はもとより外から與えられるか内からもり上るかの方向の相異であつて、その根本精神は、決して相反するものであつたとは思われない。當時の學説と、それに依存する教材提示の手法が新しい一般狀勢の要求に應じて認識論的・世界觀的に綜合せられると共に、大地から盛上ることばの生

氣を教材にもりあがらしたことにおいて、その特性が看取せられなければならない。

新國語教本はさらに一步を進めて、その方向が強められてある。特に最後に形成史的に見ると全く新しい方向が採られてあると考える。こどもの「ことばあそび」「ことばあつめ」から子供のことはが誘導せられ、そこから助長すべきことばと、制しなくてはならないことばの見さかいがつけられる新しい方向が採られたことも大なるかわり方であることはいうまでもない。新しい文化國家の建設のためにことばの教養が重大であればあるほど、それを純化し、秩序を與えるためには形成史的に見ると、これまでの提試よりは、もつと科學的でなくてはならない。それよりも重大なのは、その基底となる調査が十分に行われていないから、この要求を果すには、國語の理念に基づき、國語の純化を現成しなくてはならないのである。

以上の全面の連關が、新しい國語教本の編修體系に見とめられる。このことは單に教育史の一面に限られることではなからう。その本質は文化史から見ても、また精神史から見ても、現代の要求に應じて新しい編集體系が現出する根本意義のあることを認めなければならない。第一次層においては連続體系であつた。第二次層にあつては重層體系であつた。第三次層には螺旋體系が現われた。この三次の展開には如何なる必然性があるか。この精神活動を證すること

は、新しい國語教本の本質を理會する第一着手でなくてはならない。

五 體系の統一

およそ、形のないものに形を與える歴史的展開には文化現象の全面を通して三つの段階が認められる。その一は連続體系であり、その二は重層體系であり、その三は螺旋體系である。この三つの段階の特性および展開の理論的考察は、すでに歴史哲學の關與した課題であつた。國語讀本の編纂體系に於ても約一世代の間にこの歴史的展開が行われた。これを單に國語讀本の上に現われた改訂もしくは推移と見るよりもつと根本的な大きな力によつて導かれるものであることを思わざるを得ない。

國語讀本の編纂體系の内面に於ける改訂の動向を考えてみると、そこに必然的にこの推移が行われなくてはならない理法が活きていることを認めざるを得ない。編集體系の細部工作には、複雑な問題が交錯している。それは常に問題的に論議せられるがそれよりも一層重要視されるのは、この編集體系の内面的展開である。約一世代における國語讀本の改訂は文化現象の全體

に連關するだけでなく、精神現象の全面に連結せられるのである。この根底を潜流する偉大な動力に推進せられて、そこに連続體系から重層體系へ、さらに螺旋體系へ展開する内面動力學が設定せられるに至つたことは極めて重要な課題である。國語教育の實踐はこれと緊密なる連關の上に成立するのであるから、この必然的な展開が學習指導を規制する原動力であることも明かである。今こそ理論と實際といふとき分界をうち破つて、このことを明かに認識しなければならぬ。

學習指導要綱については、新聞および放送によりて、そのあり方が傳えられた。國語教育の目標についてはこれまで歴史的にその定位を (一) 道具としての國語 (二) 組成としての國語 (三) 媒介としての國語 (四) 動力としての國語 (五) 精神陶冶として、これを五段階に分けて考えられた。表現と理會の連關が、國語教育の上にかなる證跡を残したのであるか、歴史的に考察するとおおむね以上の段階が設定せられるのである。この五つの段階はそれぞれその内面にそれに關與する言語科學及び精神科學との密接なる連關が認められるのであるから、その相關の歴史的発展にもおおむねかような發達段階が認められるのである。

第一次層における連続體系には最初の道具としての國語と最後の精神陶冶としての國語を兩

種とする連続線の上に、文法・修辭・韻律のごとき諸部門が連絡せられたのである。この連絡は文獻學の方法體系によつて規制せられたから自ら連續體系が國語讀本および學習指導の上にも表われるに至つたのである。文獻學の方法體系の組織は (一) 語彙 (二) 文法 (三) 文體 (四) 韻律 (五) 内容の五部門に分たれる。その最初の語から出發して、分極の一面である内容と連結させる爲に、その中間に三つの連結法則が介立する組織である。それは解釋法とも又研究法ともいわれ、その實踐は語を出發點として歸納的に推進せられるために論理的とも言われたが、もとより現代の純粹論理を意味するものではない。この體系は十九世紀の終りからくすれかけて二十世紀の初頭(明治三十四年)にはすでに轉換が行われはじめた。その當時のわが國の狀況は、芳賀先生によりて日本文獻學の再建が開始せられ、それまでの研究の整理と組織が考察せられた。しかし、その頃、既に解釋學は精神科學の方面からまた讀方の教育的考察は心理學の方面からその轉換を促進する狀況が迫つていたのである。夏目漱石の文學論(明治三十九年)およびその以後の論考も、今は再思されなくてはならない。しかるに文獻學の形式的解釋と内容的解釋とを連續する文法學修辭學韻律學等は當然その兩面から大なる改訂が加えられなくてはならなかつた。特にその周邊には、言語の民族心理學、音聲學、言語學、

文學形態論、美學等が知れわたると共にその分離と綜合との限界に立たせられた大正年代が、たかも第一次層の國語讀本の編集體系の成立の期間である。したがつてこれが國語教育にふりむけられると、そうした一般狀況からの衝動をこうむらなくてはならなかつた。そこに當然連續體系が改訂されなくてはならない必然の理由があつたのである。

しかるに一般狀況における心理學の進歩は、特に今世紀に至りて活潑となり、國語讀本の編集の根底にも、言語諸科學とともに何よりも見落すことの出来ぬ兒童心理學の參與が有力であつた。そのために教材の選擇は子供の生活と密接に結びつけられ、童謡もしくは童話をもつて開始せられ、また一語で一文である、たとえば命令のことば、驚嘆の叫びをもつて出發するところになつた。そこにはすでに連續體系の理論的基底がおきかえられてしまつていたのである。この一般狀況が編集體系に影響を及さない筈はなく、それによつて編集體系が確立せられる場合にはもはや連續體系ではなく、根底から全體の組織を改め選定せられた教材の統合を行わなくてはならない。編集體系の上に根本的な轉換が行われる必然の理由があつたのである。

個々の教材は語から文へではなく、また文から語ではなく、語と文とが統合された形態でなければならなかつた。しかるにこの形態の範型とせられたのは文學形態の類型である。たとえ

ば童謡・童詩・詩及び和歌俳句の系列は抒情の文學形態群であり、童話・傳説・神話・史傳の系列は叙述の文學形態群であり、更に遊戯對話の系列も同じく演出の文學形態群である。この三つの形態群はあたかも詩學の抒情詩・叙事詩・劇の三分法に似かよつたものである。これに上級に至つて加えられる論文形態を加えれば、一般的に、文學形態論として通用せられる、文學類型と同様である。この四類型群が學期學年を通じて上級に高められる編集體系は自ら重層體系でなくてはならない。この編集體系により語感が明敏にせられ、それにより表現および理會の能力を陶冶したことは、國語教育史上これを特記しなくてはならぬほど重大な影響を與えたものであつた。

この編集體系と文學形態論とのつながりは明かであるが、以前の讀本は論理的であるが、新しい讀本は心理的であると言われた。その教材解説と教育事象については幸に國語教室をとおして學習指導の状態を観察することができたために教えられることが少くなかつた。發音の測定、方言と標準語の關係、意味把握の類型等については具體的な事象について客觀的に測定するでなかつたらその真相を知ることができない。動力としての國語の教育的段階の考察は實にこの國語讀本から學ぶところが多かつた。それは心と語の直結によるからであることを實證

することができるのである。

小學國語讀本によつて國語教育が推進せられる期間即ち世界大戰中間期には、言語の研究が心理學的・社會學的・論理的に深められるほど言語科學と精神科學の連關が成立し、更に特に言語哲學と文化哲學の連關によつて言語概念が更生せられた。それは好むと好まないにかかわらず、國語および國語教育の科學的研究を目ざすものは見ないようなふりをしてはならない。それが國語讀本の教材提示についても考えなくてはならない示唆を含むものであつた。

この狀勢が第二次層の特性と見らるべきでそれは最早第一次層とおなじものでなく、はるかにその段階を越えて内面動力的段階まで押しすゝめられたのであつた。しかるにこの動力的構造の特性はわれわれの直面する現段階においては更に一段の躍進を必要とする必然の理法がはたらきかけているのである。そこからこの二つの體系をも跳躍して、新しい體系の現出を求めらるる狀勢の内に今や新しい國語教本が生誕したのである。

新しい編集體系は突如としてここに現われたのではない。以上の必然的展開を推進せんとすれば當然現われなくてはならぬ必然的理法が認められるのである。この必然的展開の理法から新しい國語教本の編集體系を見なくてはならぬ。この所見が編集の意圖と合致するか否かは問

うところでない。一世代にわたる必然的展開の理法からその證跡を追求すると、そこに當然現われなくてはならないわけがある。そこから逆轉してはならない。

新しい状態に應ずるために、必然的にこの意向が達成されるためには、いかなる設計が加えられねばならぬか。それこそこの教本の研究について最初に把握しなくてはならぬ出發對象でなくてはならない。

國語教育が動力的段階に高められて、精神的陶冶に近接するや、それが媒介的段階に轉落したことは、異常な機連の壓力に因るのであつた。それを正しく進めるには、國語の動力的構造を精しく考え、國語の機能と機構が空轉をしないように、全機を把えたらよいのである。新しい國語教本は理會と表現を目標としてそこに手を加えられたものではあるまいかと考へる。

三つの編集體系の特性を見比べると、直ぐわかるように連續體系では語から文への連絡が中心であつた。しかし、その目標として「文」を目がけていることは、最近の文理論の研究の明證するとおりである。編集體系の中には一貫してこの學問の傳統を主軸として設定することを見落されたことはなかつた。重層體系においても、渦旋的に連續されるには各教材系列の文型が設定されなかつたら、成立しない。この二つの編集體系にはその主軸が前景におし出されて

いないのである。しかし新しい國語教本にはそれが確立されたのである。この二つの編集體系を一つにまとめて成立つ編集體系は、その二つの特性を統合するだけでなくその獨自の特性が具わつていなくてはならない。それはいうまでもなく、實存と言語との密接な連絡を基本概念とするのである。これまで例示したごとく「おはよう」の一語にも、表現と理會の陶冶を目ざして推進する意圖が見えるのである。したがつて主軸を表示する教材系列には、その中樞から神經網のように各教材の内面へ脈絡がはりめぐらされているのである。この内面から内面に連絡する動力的構造の中から、内面動力學的な螺旋體系の活動が開始されるのである。國語教育の精神的段階というのは全體系がからまわりをしないことである。現在の我々が直面する體験點から、この編集體系を直證したら、これが成立しなくてはならない必然的理法のあることがわかると考へる。

約一世代における三つの編集體系を比照すると第一は第二であり、第二は第三であり、第三は第三であると同時に第一である。ここに一世代における編集體系の内面を通じる精神活動の必然的展開を指摘することが出来るのである。それゆゑに、一音・一語・一文といえどもこの體系から滲み出した生きてきたことばでなくてはならない。それが新讀本の上にかに具現されて

いるか。その細部工作については、更にこれを客観的に検討しなくてはならない。

第三章 ことばのありかた

一 教材の機構

新國語教本について、そのことばのありかたを考えると、先ず氣つかれるのは教材提示の速度が早められたことである。それは平がなから始まつたというようなことを言うのではない。ことばのうすまきから、そうならなくてはならない理由があるからであると考える。

その考察の方法として、その提示意圖の、全體を通覽するには、これを形成史的に、構成史的に精神的に見わけることができる。それゆえにその立場から教材を觀測するには、(一) 音聲 (二) 文字 (三) 意味について、そこに提示されてある、實在としての文に即してその關係を觀察しなくてはならない。これらの異質的なる諸要素は文において緊密に結び合され、その全體が一定の形象に生成せられ、それによつて一定の性質を得ると考えられる。その性質は先ずもつて (四) 語といはれる。語は、あらゆる言語素材を一定の形に編入することにより、一つの性質を生ずるのである。もとより文字及び音聲それ自身に性質を所有しているのではない。それが符號的性質をもつていても、それはただ素材として意味と組合せ

られたまた媒介をなしているのであつて、それらが語という形に結合せられて、新しい記號的性質を得るといふ二重の性格を持つものである。このことは、句についても云えるのであつて、ある一句がその型においては同一であつても、その發音のそれぞれに異つた調子、或いは感情を持つて語り出されると、それはそれぞれの異つた機能を果す異つた性質を得るのであることが指摘せられる。それ故に句それ自身としての實在と、他方において、ある統一の成因としての存在を有する二面性を有するのである。

その統一者が (五) 文(言語形象)である。文においても、一面においてはそのあり方の示すごとくに、ただ音聲・文字・語及び句の集積と認められると共に、ある意義内容の開示であると見ることも出来る。これを總括すれば、意義と記號との連關は、その内面に密接なる脈絡を有するのであつて、記號は意義の記號であり、意義は記號の示す限りにおいて意義である。

このことは各教材の一音一字一語一文についても共通の原理である。その統一はなにによつて行われるか。それを解明することによりて教材の特性とその教材提示の意向が始めて明かに認められるのであつて、この立場から語及び文の特性について再思しなければならぬ。

その単一な形象は單語である。個々の語の中に、一面には音聲、他面にはその意味が見出さ

れる。特に一定の音聲素材が語音聲になるのは、たゞ多かれ少かれ一定の意味を持つことによつてのみである。それは一つの意味を擔當し、そして場合によつては、多くの意識主觀の間に於ける精神的交渉の機能を果すものとなる。語音聲の性格を右のやうに見究めた上で、われわれに課題せられるのは、語音聲と語意味との關係である。それが何かの形式で表現されるためにそれぞれ相互に多様な關係に立つている。多様性の中で、ある一定の意味に於て使用せられるには、意味と音聲との間に一義的秩序が固定されなければならないという要求が強められるのである。従つて意味自身と全く同一のものが一つの同一の意味の表示に選ばれるということは當然である。しかし、語の形成に使用しうる具體的な素材の性質からみても、ある同一の意味が様々の連關に參與する種々の場合からみても、個々の場合には、同一ではない。ただ、類似している、一つの具體的な素材が用いられ、そのものが直ちに語を形成するのではない。それは意味に屬し、それを擔當するものでもある。ここに考察せられなければならない他の一面は、語意味の問題である。語意味は音聲・文字を俟つて始めて成立するものであり、音聲・文字は必ず何らかの意味をもつていなければならない。ここに、音聲——意味を關連せしめて考えられる根本的態度がひそんでいるのである。なお、われわれが特に語意味というのは、音聲

形象を外面的形式的側面として殊別し、そのすべての内面的内容的側面を指すためではない。かえつて個々の語の屬性が考えられる——勿論それだけを切りはなすのは根本的には誤つていゝる——語意味をいうのである。個々の語は文の單なる一要素である。従つてその一斷片としてただ比較的遅く把握せられ、次ぎに一つの全體として設定されるものである。それは、話される生きた言語としてまた書かれた言語として、意味形象又は言語作品の中に、全然或は、ほとんど孤立しては現れないものである。それが何か自足的なものとして、孤立して現れるように見たとしてもそれはただ一つの省略であつて、一の全き句あるいはさらに句の結合たる文の代理としてである。それ故、多くの語のただ單なる集積が、通常簡單に「句」と呼ぶところの一定の語群を組成するのではなく、句は、一つの意味統一として、諸語に對して完全に新しい形象であり、それ自身の中では相對的に獨立しない、文の一要素として、結局は語にまで連續する分節を示すのである。しかし句が個々の語に對して、新しい形象だとすれば、それは全くその意味内容から構造せられるのである。言いかえると統一的な典型的な形象として、語音聲が存在することは勿論であるが、「なのはな」の如き同様な句の同様な音からは、意味の統一というものは現われない。しかし句機能の特殊性は、一つの句に屬する語の音聲を綜括し、句をば

そうした性格をさまざまに變容させる、句音調として形成させるのである。そして句の高低リズム・メロディについてはそれぞれに深く精しい研究が進められている。しかし、それにも拘らずその純粹に、音聲的側面に關係するような句は、語音聲と同價値の音聲的形象を形成しない。就中そのために、語音聲によると同様に作用し、句音調の全體を形成するものでないと考えられている。もちろん日常語では疑いもなく、多くの慣用句が形成され、それは音聲的側面から見ても、語音聲と類似して見えるように、統一的に形成される。従つて例えば「おはよう」とか、「こんにちは」のようなあいさつは、殆ど一語のようにひびく。しかし、それも一層正確に見られれば、一種の不完成とも見なされる、省略された句である。なお意味統一は、それに所屬する語音聲の多様性に投射し、正にその故に統一されているという外見を示し、いわば結晶させられ、省略として存立されている、一つの全く完成した句として表現され、個々の語音聲の區切りを切斷しうるほどの分節を示さない。しかし句が十分に發展もしくは言表されると、語音聲は獨立した諸要素から組み立てられた一つの多様性を形成する。こうした事態にもかかわらず、語音聲は、或る新しい種類の語音聲から生じ得ないような性格を形成し、句意味の統一と特有の機構とは、所屬する語音聲の多様性を統一する。

もし観点を異にすると、教材を見るに當りて、あるものはそれを文字（音聲）の集積と見、あるものは語の集積と認め、またあるものは特にその意味内容を認めて、それぞれの立場から、教材を観測するであろう。一般的にいうと、それは相關者の表明として考え得られるとしても、相關者は、事實でも、動作でも、事態でもありうる。諸文字は、その種類や数は同じであつても、それぞれ一定の形に結びつけられることによつて、特定の形象性を得るといふように考えられる。その性質は先ずもつて語といわれる。すなわち諸文字は語という形に編入されて始めて一定の性質を得る。この性質は形によつてのみ得られたもので、文字それ自身に所有しているものではない。文字それ自身の性質というものが、假にあつたとしても、その集積が新しい性質を造り出しはしない。そこで始めの諸文字はただ素材とか媒介とかをなしているもので、それが語という形に入つて新しい性質をうる二重の性格があると考えられる。文字の二重の性格といふことは、語についても適合する。そこで存在するものとしての各文字各語はそれぞれ二面性を有しているといふことになる。一方に於てそれ自身としての實在的な存在と、他方に於てある統一の成員としての機能的な存在とである。その諸機能の統一者は文であると考へられている。そしてその「當の」文にとつては成員としての語や文字が始めにそれ自身としても

つていた性質は、何ら必然的なものでない。文は勿論そうしたものの助けをかりて構成されているやうに見えるが、それは依然として素材たるに止つて、むしろその性質は文から賦與されていると考へられる。しからば文そのものは如何にして知られるか。それは實在する文字・語句を通じてより以外にあり得ない。文はそれ等を一つの有機的な全體の中に収束しているものであるから文字・語句の配置が文の在り方であり、形である。文はかくして文字（音聲）語句等の異質的な諸要素を緊密に結び合せて、そこに一つの形象をあらわしているものである。ここには以上の諸問題に立ち入ることはできないが、ことばのありかたを見るには、そのまつまりをまつまりとして、その生命を感得することではなくてはならない。個々の教材は一つの統一體として、全教材は一つの有機體として、新國語讀本のことばのありかたが考へられなくてはならないのである。

二 語の提示

新國語教本の全體を見わたすと、その言語要素の間には密接な連絡がむすびつけられてい

る。それは三つの方面から秩序をとるのえることができる。その一は語の脈絡である。その二は、文型の脈絡である。その三は語と文との結合せられた全型の脈絡である。

語の脈絡については「ことばのあそび」(巻二・巻四)と「單語の種類」(巻九)を連絡して見ると、遊戯から語の意識態が次第にととのうと共に、これを統整して更に意識性を明かにする連絡が認められる。これを更に三つに分けて、かんがえることが出来る。その一は「アのつくことば」(巻二)その二は「ことばあつめ」(巻三)その三は「ひびき」(巻三)に現わされてあると考える。これをいかえると語の形と意と音の三つの方向から、語の意識を生いたたせる出發點が設けられ、この三つの方向が更に上級に至るまで進展している。これを「アのつくことば」について見るとその頭音にアがつくことばを選ぶのである。すでに「言海」においても示される如くアのつくことばは一六九六語、言海所集の三九一〇三の全語量から見ると、か(二五七六)い(一八〇〇)さ(一七八四)は(一七二三)に次ぎて第五位である。その語性がいかなる特性をもっているかということは、科學的に考察すべき意義をもっているのであるが、これを外來語との關係から見ると、外來語でアのつくことばは約三百語である。それを除いた全語數(二三九六)は純粹な日本語であつて、か(一七〇四)に次ぎて第二位である。「アの

つくことば」が、ことばの形をみる最初の提示であるのは、そうした意圖をもつものではなからう。おそらくは五十音圖の最初の一語がえらばれたというほどのことであるのは明かである。しかしながらこのことばの形をみる最初の提示教材として、これがあらわされた意圖と、その學習指導の關係について考えると、「アのつくことば」の採集のために純粹の國語の形態を考ふる多くの課題が採りあげられるのである。これをそうした一つの教材提示と認められないこともない。もしこれをア行全體に廣めるともつとよくわかる。い(一二八七)う(一〇七〇)え(一一一九)お(九四五)等いずれも、順位が高い。母音系の特性がいかなる性質をもっているか。それが純正國語のある重要な一面を示すものであることもとりあげられる。少くともきれいな明らかなことばが多く含まれているということは、國語の學習指導の一面として重視しなくてはならない。音韻學の指示することく、その透明度・調和度・緊張度を測定すると、純正國語の根源性の一面が表わされるのである。しかし、現代國語においては「言海」に示されたような統計とは大いにおもむきを異にするのである。特に外來語はもとより三百語以上をはるかに突破しているのであつて、このままでは語類悪化をもたらすかも知れない。この側面からみても語形の觀察が國語を學ぶ一つの重要な方向であることを見落すことができない。

次に「ことばあつめ」に於て、主として意味の連想による、いろいろの語をあつめる教材提示の意圖を考えると、ここにも語についての意識を意味の方面から深める方向が認められる。たとえば辭書を見ても直に心づかれるように語の意味と意味との連絡については、同意語・反對語・派生語がそれぞれ相對・反對あるいは逆對する。これに外來語がむすびつけられると、そこから語量が増加するのであるが、これをそのままに放置すると錯語現象があらわれる。意味の上からみた語と語との連絡が、國語を學ぶのにその秩序をつける一面であることが明かに認められる。「同意語・反對語辭典」はこの方面から語の整理を進めている。この點についても語の形の場合と同じくそうした意圖をもつてことばあつめが行われるのではないとしても、その學習指導の上から語の現象にはそうした一面のあることを意識せしめることが純正國語を育てるために必要な視點でなければならぬ。

ことに、このことが上級に進むに従つて、その根柢を築く、きわめて必要な用意であることを明かに意識しなくてはならぬ。國語の整理の上から考えると、この問題は對語理論として特に重きをおかなくてはならぬのである。この教材提示として、早くから左右・前後・内外・上中下・東西南北の如き對語が、それぞれの教材の中にとりこめられながら、至るところに提示

せられている。これ等の方位を示すことばの連絡を考えても、そこに語の學び方が導かれる重要な一つの方向のあることが判るであらう。また「ことばあつめ」には、たとえば基礎英語の原則の一つである全景圖配合法のごとき一面さえ開かれるのである。そのことは國語整理の基礎的な用意と認めなければならぬ。

「アのつくことば」について

「せんせい、これを　ごらんになつて　せつかく、あつめた　ことばが、ちやちやになつて　いますね。なんとかそろえる　ことはできないでしょうかとおたずねになりました。」

みんなは　いろいろ　かんがえました。」

その「かんがえ」の中から、三つのそろえかたが現わされてあるが、

「目に見える　ものと見えないものと　わけたら　いいとおもいます。」

をとりあげて見ると、基礎英語の語類の分け方の原理とせられる、假作（空間・時間・數量）と感覺印象（とり出しうるものと、とり出せないもの）の基本分類と同一である。そこから分類は二十の主要項目に分れ、それによつて、すべての語がこの下に歸屬せられることがで

きるのである。この分類法を検證した、小學國語讀本卷一の名詞總語數一六の調査によると、十七分枝に分たれ、われわれの生活の各方面に行きわたつてゐることが證明せられたのであるが、ここには、教材の中にこれをいかにとり入れるかということではなく、特殊なものの中に一般を、偶然のものの中に必然を見出させることが、一切の學習指導の根源であり、認識もそこから始まるとすれば、こうしたそろえ方やまとめ方の試行から

「はじめ、むずかしいとおもいましたが、だんだんおもしろくなりました」

と思うにちがいない。とりわけて、三學年上巻五の學級日記に見えるようにそれがやすやすと自ら學ぶ方向にふりむけられることが重要である。

次に語の音については「ひびき」(巻三)を見ても見知られるように、音をもつて現わす最初の素朴な語は模聲語であるが「じぶんの耳でひびきをかきとる」聽覺的形相をもつたことばあつめは語感を明かにする上に特に重要である。たとえばラジオによつても、日常の生活の談合、討議にしても、音訓練の重要なことは國語を學ぶ一つの基礎的學習として、加重せられることはいうまでもないのである。特に現代國語においては、音感の訓練と共に、語音聲の訓練が重要であること、その表記せられる時、正しい表音形式を整えることは現代假名づかいの實行

においても、第四學年から加えられるローマ字綴りの練習においても重要であるのみならず更に聴き方の上においてもその訓練がますます重要性を加えるのであり、それと言語補助機械との連絡を考えて見ると、この一面は音聲學の研究と相まつて早くから行われて來たから學習指導の重要な側面であることはよく知れわたつてゐる。この教材提示もそうした意圖を含んで子供の自然の發達に應じて、語音に氣をつけさせることが純正國語の生成にきわめて重要な一面であることを確に認めなくてはならぬ。

この語の音・形・意がいかに統合せられて生きてきたことばとして用いられるか、この點について「手ということば」(巻七)「いろと音とことば」(巻八)等が提示されている。全語性を見るとその内面には運動感覺視聽覺が認められるのである。それが語の生れる主なる動力でもあり、又語一般に廣くあらわれてゐるのである。これを言いかえると、全語性には、その大部分を占める、具體的な語の示す如く、運動即ち手と足に連結せられる語、目と耳に連結せられる語が最大比率をもつて提示されてある。このことはすでに小學國語讀本調査に於ても實證したのである。後に述べるように(第三章「ことばのはたらき」参照)國語教室における子供の表現及び理會を見てもその事例が刻々に取上げられるのである。それは學習指導の法則と見られる

のであるが、この事象を精しく考えると、語意識が、語の學び方からとのえられることは明
であつて、學習指導要綱の考査法が参照せられるであろう。語意識がその十全なる連絡から言
語意識に高められる用意は教本の至るところに設定されてあるのである。それは巻頭における
「みんないいこ」の「きれいなことば」から前方まで結びつけられる幹線である。

語の學習は「單語の種類」(卷九)において統一せられるであらう。それよりもつと重要な
のは外來語(卷十一)に對比すると、わが國語の語類が音形意の三方面からいかに複雑し或は
豊富にせられてあるかといふことがわかるであらう。しかもその主流に純粹な國語の理法の動
向のあることも次第に明かにせられるであらう。現代國語においてはこの三方面とも混合せら
れて秩序が保たれてあるといわれない。そこに國語教本における教材提示の意圖を明かに把握
しなくてはならない重要な課題が取上げられるのである。それは三つに分けて考えられる。

(一) 五十音順乃至部首順アルファベット順による語のそろえ方

(二) 同意語及び反對語による語の分け方

(三) 動物植物等々の物名による語の分け方

であるが、これ等の間には、相互の組み合わせが行われる(二)の中にも(一)によるもの

と(三)によるものが行われている。しかし、その完成された形式と見られるローゼット式辭
典になると、概念の段階組織に高められ(一)にも(三)にもたよらないで、その選定された
一千項の標語とそれに分屬する各語を、そのままの位置で分明にせられる。新讀本には早くか
ら對語がそろえてあげられ、一對・三對・四對・五對(色彩名)まで提示せられてあるのは、
この高次的な語類の認識へみちびくために、その一路がひらかれてあるのかとも考えられる。
少くとも、これまでもたびたび主張して來たように、この方法を用いることが、現在の國語の
學び方、考へ方、整え方として重要である。前に例示した教材提示の意圖は、科學的な設計と
して認めえられ、學習指導の上に生氣をもたらしものとなるかと考える。

三 文の提示

文の提示可能性が子供の言語生活に取材せられたものでなくてはならないことはよく知られ
てある。そのために、まず子供の言語生活における文のあり方が如何ようなものであるか。こ
の問題を明かにするために、子供の會話と文章を資料として實驗した業績がすでに多く提出さ

れている。その中から主なる目標をふり分けると文の量と文の質の錯差に手がかりが求められる。①文の長さ ②反復 ③完成度 ④文の型 ⑤文の質の各項について文のあり方を調査して、それがいかなる發達の道程を示しているかということが實驗研究せられている。それゆえこれを以上の五つの目標に分けてその見とおしをつけて見る。

(一) 文の長さについては毎文の語數句讀數によつて見分けられるが、入門は分ち書きであるから、一語一語が一文をつくる形が明かに認められる。句讀點は音聲分節と意味分脈との關係を示す符號であるから、それによつて、生きた文の量と質との連關がいかように行われるかということが明かになる。いずれにしても、最初の提示される文は短い文であつて、それが文提示可能性の基本型であることが認められる。おおむね一文二語がその自然なあり方である。たとえば巻頭の「みんないいこ」は三節から成立ち、各節とも一文二語である。その全文もそれから連らなつた一文である。その基本型は一文二語であつてそれは文の成立するため必要とせられる最も短い量である。しかるに「なのはな」においては、一文一語である。例えば「なのはな」は一語・一文・一行である。その次にある「松の木」も「白い雲」もそれだけで一文をなしている。もしこの一語文を完成文にまとめようとするなら、その前後になんらかの

ことばが附加されなくてはならない。それは身ぶりにふくまれてあるから、一語が一文で、それが果されている。しかしこの文をよむときには、一語の音調で一文二語以上のはたらきが成立することが見とめられよう。文の量が語數の増加によつて次に長い文が用いられるようになる發達段階については子供の言語表現の實驗的研究によつてその狀勢が調査せられてある。年齢とともに毎文語數が増加する比率は、これまでの實驗業績によると、年齢と文量の増加諸現象が明かにせられてあるが、次第に向上の方向にあることが認められている。これを新國語教本に比照すると、その提示が子供の言語生活に伴うものであることはもとよりであるが、提示速度が早められてあることが後に言うごとく「だんだんくわしくなる」において、その發達の狀勢は、その前後の二つの文をとおして、これをよむ子供たちが如何なる發達の段階にあるかが明かに觀測せられるであらう。ここに一つの重要な出發點が見とめられる。

(二) 次にそうした短い文が重複・反復の型をもつて表れることも子供の言語生活に伴う自然の提示である。その重複による年齢と重複率の關係も、既に實驗的に調査せられているように年齢の加わると共に重複率の少くなることが認められる。即ち幼少である程重複率が多くなるに従つて重複率が少くなる。一般に語句の繰返しが多いことは言語生活の未熟を示す

ものといわれているが、特に童謡また童話において、それが表われる。力點を置く爲にまた關心の強さを示すために反復が頻發するのは成長後においても行われる現象であるから、すべてが言語生活の未熟を證明するものではないとしても子供の言語生活の自然に従う提示可能性はこの發達に従うことが一般に適當と認められる。既に小學國語讀本においても、各國の國語讀本の教材においてもその自然な生長の力が採り入れられたのであるが、新讀本においても「むすんで」「たまいれを」にも認められるように、重復反復が韻律・動作・敘述の調和した型として表わされる。そこから文の量と質は次第に増加するのであるが、その内に含まれる語は同一の語であつても、その位地において、その表れるたびごとに量も質も同一ではない。即ち音調の長短にも、それが示す意味の深淺にも進展の行われることが認められ、それによつて全文の量と質とのつながりがとらえられる。

(三) 次に文の完成度については、子供の言語生活においては、文は完成文よりも未完成文が多いことが調査せられているのである。この比率も年齢の増加と共に未完成から完成に、次第に文章構造が發展するものであることが實驗調査せられているのである。この言語生活にもとづく提示可能性が新讀本においても採られてあると考える。前にも言つたように「だんだん

くわしくなる。」にその形があらわされる。單文復文の形が、進展する狀勢が示される。ここにはそれを文の形によつて示すよりも直接に子供の言語生活の意識が内省され、それをめざますように教材が提示されていることに特に注意を向けなくてはならないと考える。その教材に示されている如く、その大半は、單文と單文のやや長い文であるが、最初の一文から見ると、最早一文四語以上に進められている。文はその完成度を加え次第に文の量と文の質の相關の進展が著しくあらわれている。

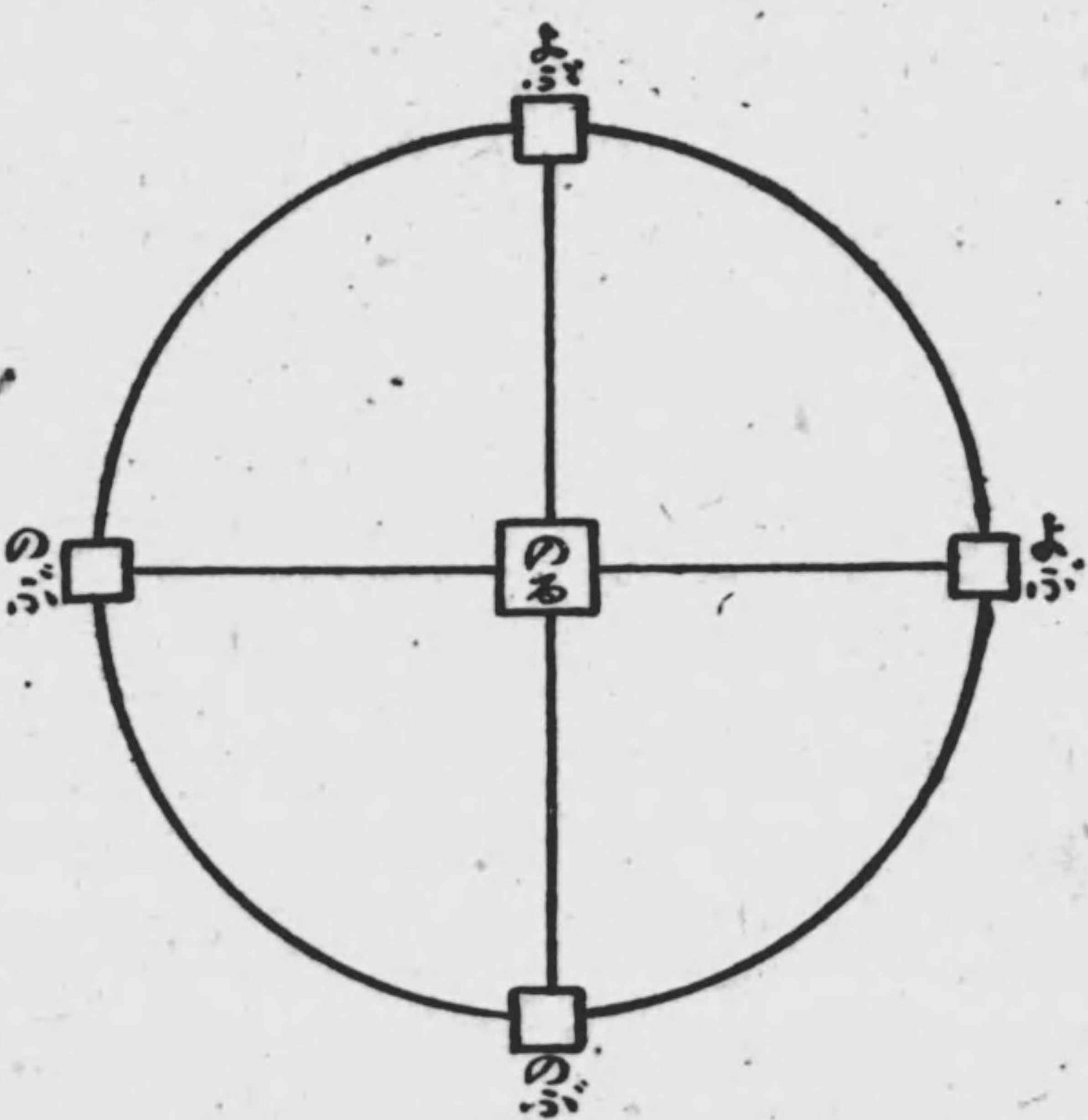
(四) 文の型としては、單文、やや長い文、重文復文の型になつているのであるが、年齢と文の型の實驗的調査によると、單文は成長と共に次第に少くなり、やや長い文がそれとは反對にめざましく進展し、それよりも一層著しいのは重文の増加であり、又復文においてはそれよりも一層進展が顯著である。調査資料には會話特に文書からの採集が容易であるから明かにその資料を検討して、その比率を指摘することが容易となる。したがつてその確度も信頼せられるのである。この統計調査によると、精神發達と文型が相伴い、精神的に複雑に進展する目に見えない意識内面が、文の型において現前していることがとらえられるのである。新國語教本卷一においては、その發達の狀態が「お月さんのくに」において觀測せられるであらう。この

状態は更に卷二以後においては一層著しく加えられることが推定せられる。「お月さんのくに」はその文形の長いことと又それに含まれている文の連絡や意味の複雑なことに共に、復習材料として用いられる意圖をもつてゐると認められるのであるが、この提示の根底にはすでに子供の言語生活と伴つて教材提示が、ここまでその進度をのばしている事が認められるのである。いろいろの點に於て、小學國語讀本の「モモタラウ」と比照して、新國語讀本の教材提示の意圖を考察することもできるように思う。

(五)には文の質であるがこれについては在來その區分については異説が行われているけれど前に述べたようにその基本型はこれを三つに分けて「よぶ」「のぶ」とすることは今はおおむね通説と認められるようである。(一)よぶについては、問と答あいさつ、會話の如きいずれもこどもの言語生活においては頻繁に現われる現象である。その特性にしたがつて新國語教本においても特に最初からよびかけの文の頻出が目だつて多い。この提示可能性は小學國語讀本においても(コイ コイ シロ コイ)最初の提示が命令形をもつてあらわれていたのであるが、新國語教本においては最初の提示はあいさつの形をもつて現はれている。いずれもこどもの生活に伴う提示である。特に「でしよう」の形のよびかけのことはを通して、教材

が直接に子供の言語生活の様相をよびおこす性質を帯びている。そこから現前する文の質について、特に注意しなくてはならない。(二)のべる文については、一般に教本全體を通じて叙述の文が多いと考えられている。その實驗的調査によつても子供の言語生活の全體に通じて叙述文かものつとも多いのである。次に命令文が命令變型と共にこれにつぎて多い。生長とともに問いかかけの文がこれよりははるかに少く、感嘆の文がそれよりも少くなる。兒童の言語生活にはこの傾向がこれから進展するにしたがいますます著しくなることが確かめられるのである。文の質が感嘆から疑問次に命令ままとめていえば「よぶ」型であるのが次第に「のぶ」型に轉換する状態は言語生活における自然の發達であり、教材提示においてもこれと相伴う現象が認められる。この両面に對して、(三)「のぶ」告げるといふ文はこの二つの要素を含むためにしたがつてこの文の質はよぶ文より原初的であり、又のぶ文よりも前進的であるようにいわれている。そのような告げる文においては以上の二つの要素を連結し、その結合の上に新しい複合が加えられるために最初でありまた最高の發達であるともいわれるのである。この文の質は公の場における、あり方によりて、その實相が示される。憲・法・教・徳・典の文字の示すことく、いづれも日常の生活と教養をつなぐ重要な言語形態である。それゆえに、それは何らかの形

で、常に目前に提示されてあるのである。巻頭の「みんないいこ」の如きはその基本型と認められる。それが「お月さんのくに」でも歌われている。これをおしてその提示可能性が認められることと考える。このことは、國語教育における最も重要な基底として、これまで考えられた以上に深く注意されなくてはならぬ。



以上は文の提示可能性を規制する豫備的考査である。それは子供の言語生活と伴う教材の提示の可能性を考えるために参照せられる。新國語教本には、この全體を統整するために特に編集體系を貫く言語本質の展開が教材連關を確保してあると考える。即ち圖表の如く、これを立體的に見とすと、その中心における主軸を通じてその周辺における各系列がしだいに量においても質においても年齢と共に果進し、これが六・三・三學制體系の全面を通じて螺旋的に進展する秩序が保たれていることを注意しなくてはならぬ。

新國語教本における教材單元については學習指導要綱に於て示されるであろう。また各卷の個々の教材の單元分類も挙げられるであろう。それはここに目ざす科學的研究と方向を同じうするかどうかを知らない。こゝには現時に至るまで果進した研究成果にもとづけて、言語事實の現實のありかたを考え、これからの考察の展望に資することをむねとしなくてはならない。

さきに基本型として、 よぶ (Mitteilung) ・ のぶ (Ansprache) ・ のぶ (Kundgabe) の三型を探り上げたが、その一々の内實の分化は、その機能と機構の様相を固定させるのではない。それゆえ、先ず文學形態の如き分類拘束を脱化するために、純粹記號を用いたのである。文學形態と記號表示の連絡と限界を示すために、もう一度このかかわりをととのえるのは新國語教本の各教材を十全に活用するには、その編集體系の基底から見さだめなくてはならないと考えられるからである。

圖表に示されるように「よぶ」と「のぶ」は二たび圓周圈線上にあらわれる。それはIとIIにおいては一者と他者(多くは一者)とのことばのやりとりであるが、IIIとIVに於ては、一者と多者との間に、交渉が成立つからである。たとえば文書や放送においては、一者の書いた(のぶ)文章が讀まれる讀者の數だけ、ことばの連鎖が存在するように、放送では送者のこと

ば(よぶ)を受容する受者数だけ循環が成立つのである。I IIとIII IVとの相違は、表現と理會の定位によりて、その様相が變容せられるからである。現代の言語生活において、III IVの方向はいよいよ加重せられる。それは密室における詠嘆や思惟のことばと語性を同じうするのではない。しかし、それがたちきられるでもない。一者と多者とのことばにも、それが自らにじみ出るのである。これと同じことが、I II III IVとO(のる)との間に成立する。

一者と公衆の間に成立つ連關を示す記號として、これを答をもつて表わすのは、氣や風のごとく、有であつて無であり、無があつて有であるからである。しかし一たん氣合いがかかるとか、風をなすとかいうような、言語活動が生じると、そこに勢が現われる。これ等の現象がえらそうないまいな「精神」という術語的な言語を用いて表わされるから考えがぐらつくのである。精神(Geist)はもと呼吸や風と語源を同じくし、そうした語性をもつのであるから、氣や風や勢で指示するのと同じことである。一者と公衆との間に成立つことばは天下の廣居に於て語られる。一者は詩人・哲人・聖者・學者その他のいかなる職域にあるすぐれた人であつてもよい。それゆえ、その言語表現には、通例I II III IVのどれかの型が用いられる。一者と他者・一者と多者・一者と公衆のことばのありかたは、それぞれの定位によりて同質ではないが

みんなのことばと別の言語でもない。そんなことばは公衆にも通じないし、話手も知つていない。言語要素は同一であるが、ただ言語契機の内面には、求心と遠心・内展と外延・透視と展望というとき心機が動くために、言語要素もそれをもつて賦彩せられるだけのことである。この純化されたことばは、文學形態として、人類に贈られるから、そのできあがつた型に泥むことになるが、その根源までつきつめて見ると、だれでも所有する、みんなのことばである。言語本質の基本類型は、さまざまの術語で命名され、その定義も思い思いに下されるから、誤解を生じやすい。その根源形態は純粹記號で表わす方が、直證的で純理的であろう。ことに原初的な子供のことばの生長の見とおしをつけるため、その解明を廣められもし、深めることもできる、こだわりのない教材系列でありたい。基本單元を統率する普遍性を主軸として各單元に連絡する編集體系が整えられる主なる理由はそこにあるかと考える。

四 提示可能性

教材提示の意向をみるために、語と文の両面から考察した。これを要約すると、教材が子供

の言語生活に即して提示せられ、特に語においてはその提出の速度が早くせられ、對語（前後左右・内外・上中下・等）の提示・語分類・語觀察の方向が進行せられる。また、文においては短い文型の提出によつて、次第に複雑化する過程が提示されたことを認めることが出來た。これらの教材提示の意圖については、各課について學習指導要綱がそれを開示されるであらうしかしここに特に教材提示の意向を探究するのはその全體を組織する教材の提示可能性について、考察することを必要と考えるからである。これを無限に深めることが、無限に改訂をひきおこさしめるかもしれない。しかしながら、現時の要求として、この劃期的な編集體系に即して透視的且つ展望的に、その意義を尋ねることは、これを用いて教育の實踐に當るに先立ち最も緊要な用意でなくてはならない。

この立場から、基本語の理論および基本文型の理論、更に基本國語の理論について、その要説を先行せしめなくてはならない。

① 基本語の研究において特に重要な觀點は、この問題は既に各國において科學的に考察せられ、言語科學・實驗心理學・記號論理學等の各方面からの努力によりて、最近異常な躍進を示して來たことである。さうした科學的なる語理論が在來意識的に研究されることは極めて微

弱であつた。それは單に抽象的なる日常須知の文字言語という標語に掩われ、日常の文字はなんであるか、また、その言語は何々であるかを、科學的に研究されなかつた。それよりも子供の所持する言語が何々であるか、どれほどあるか、それについては既に若干の統計も提出せられたが、信賴されるものではなかつた。そのように語の科學的研究が十分でなかつたことが、國語問額においても、特に國語教育においても明確なる基底を持つことが出來なかつた理由の一つであつた。この立場から科學的に選定せられた基本的な最低量の語類を検討する事は新しい國語讀本を手にして、國語教育を進めるに當り我々の重要な一要項であると認めなくてはならぬ。

② 文型の問題については、これまた以上述べたとき、いろ／＼の方面から基本的なる文型は何であるかということが、科學的に研究されるに至つた。これをその基底にまで追求すると、それは單文形態であることはいうまでもなく、一般に現在の文の在り方が、單文様式になる傾向がある。實はそれによつて意味を明確に簡單に、表現すると共に、理會を敏活にすることが要求せられるのである。特にこれまでも主張される如く言語經濟と思惟經濟の兩方面から基本文型を考察する傾向は世界的に極めて顯著である。これは一般にはラジオ新聞及び實務にお

ける言語補助機械における發達により、今は避くべからざる問題としてその研究の進展を見るに至つたのであるが、それが複雑化するには如何なる様式が用いられなくてはならないか。それはしばらく後に譲るとして、教材提示の意向においては基本語の研究と共に基本文の研究が重視されなくてはならない。この兩方面に通じてその根底には一つの共通の理由が認められるのである。

③ 語と文とはもとよりこれを分けて考えることは出来ないものであつて、語は文の中にあつてその機能を發揮するのであり、また文は語の結合によらなくては機構を成立することが出来ない。それ故に、語を文から切離して抽象的に考えることも、文を語から引離してその意義のみを考えることも不可能であつて、その偏向がこれまで意識的に統整せられなかつたから、例えば文の定義が百三十九も拾い上げられる程、文についての考え方には幾多の混亂が行われていたのである。その全面を検討して明かに文の特性を求めようとする要求は、最近に至りて、言語科学および言語哲學の立場から、その考察が次第に進展したのであつて、現在においては文はあらゆる言語活動の基本的創造と認められ、また一切の理論的理性の最初の原像であると認められるに至つたのである。こうした文に關する考察の進展が新國語教本においては如何に

盛り上げられているか。ここに新しい讀本によつて國語教育が開始せられんとする出發點において、特に重視しなくてはならぬ重要な課題が課せられているのである。

以上の三方面から精しく教材提示の意向を考えて見ると、現在の要求においてそれが如何なる方向を取らなくてはならないかは既に明かであろう。その意向については、在來の形成史的構成史的な教材提示の意圖と共に、精神史的に子供の言語意識の育成の強化に向けられていることを特にとりあげなくてはならない。

教材提示の意向の、この最も重要な轉回面については、一層重要な轉化が重加せられていることも見落してはならない。學習指導の方向は教材を教え込む、分りやすく工夫する、知識をすぐ與えるという方向ではなく、教材によつて子供の内面から、そこに何物かがとり出され、それを、學習指導の手がかりとせられるのである。いわば教材は信號であつて、そこに表示せられた文を教え込むことよりも、その反應によりて子供の言語意識の内面から現出せられることばが、直ちに教材として生かされる。そうしてそこに學習の方向を見出すことが重要なのであつて、それに對していかなる指導を行わなくてはならないか。そこに學習指導の重要な問題が課せられていることは、最早や學制體系の解説においても、よく知れている。

新教育の名において既に實驗せられ、そのまま現在に持續せられる施設及び實踐も見られるのであるから全く新しく轉換せられたと云うことは出来ないけれども、一般には知識にとどまつて、これを實踐に移す工夫については精しく考えられていたとはいわれない。しかるに新しい學制體系による新しい國語教本はその要旨にもとづき新しい教材を提示してあることが認められる。いまはその些末な論議ではなく、總員の協力により、いかにして國語教育の目的を達成すべきか、このことが國語教育に課せられた課題となつているのである。そこからその立場において、いかに實踐しなくてはならないかが問われる。

子供の心の中に内在する言語意識を生成させると言われるが、それが何であるかということ は明かに認められてなかつたということが、前進の方向の混亂を生じたとも言われる。あるいは文字音聲に、或は語に或は意義にいかえれば記號に偏るか、意義を重んずるか、客觀的であるか、主觀的であるかはつきりした見とめがつけられない。それゆゑ客觀的であるために生きた言語の本質が忘却せられ、主觀的である爲に、日常の文字言語が輕んぜられて、獨斷的な何らかの方式を強制するというような事態を生じたことは、これがかつての國語讀本の教材解説書についても歴然と指摘せられるほどであつた。それによつてあたえられる教案教授が

いかなる効果を生じたか。少くともそこに表示せられた教材解釋を見ても、それが科學的に哲學的に承認せられるもののみではなかつたことによりて察せられるのである。それは國語教育の目標が何處にあるかということが不明であつたことに歸せられるのであろう。たとえば「コイ コイ シロ コイ」について、ある解説書には「命令法の提示と動物愛護の精神を教える」といふ類であつた。二元的な教材解釋の態度と、およびその分裂する方向をいかに統合するかという技巧が教案と考えられる向きもあつた。しかし、子供の心の中にひそめる言語意識にはそうした分裂はない。その個性のままに表現と理會を自由ならしめ、その目標から或は助長しあるいは禁止し、言語意識の十全なる發達と個性の伸長を意圖する方向は深く考えられなかつたようである。これはきわどい一例にすぎないかも知れないがかくの如き類の學習指導は新しい學制體系においては根底から立てなおされるにちがいない。即ち子供の心の中に生きる言語意識の動力性にもとづいてその活動を自由ならしめるために、これまで考えられたとは逆の方向に目を向けなおさなくてはならないともいわれる。教えこまうとするのでなく、自ら學ばせるように立て直さなくてはならないとも示されるのである。子供の自然の言語意識の動力性にもとづき、六三三體系の全體を通じてその動向を正しく進展せしめんとする意義であらう。

新國語教本の各教材には、その全體に通じて、至るところにその用意が見とおされるように考
える。それを正確に把握することが、新國語教本を考察する科學的な態度といわなくてはなら
ない。

五 教材の機能

國語教本の教材が、子供の生活に即して選ばれ、その組織が、子供の生長に伴うように組み立
てられることは少しもかわりはないその全機構が編集方針によりて異同を生じることが、それ
にもりこまれることばのあり方から見ても察せられる重要な手がかりである。新國語教本には
教材提示の速度が早められ、そこにはつきりと特色が表われていると言つて見たが、ことばのあ
りかたを客觀的に見ると、そういう周到な用意が分ると思う。また文型から見ると一者と他者と
の間にやりとりせられることばのあり方が目だつのである。それは通常の考え方によるとこれ
を三つに分けることが出来る。①一人と一人 ②一人と數人 ③一人と多數の間に行われる言
語様式である。その際一人といつたのは①の場合にはわかれであり②の場合にはわかれであり

③の場合はわれ等（原我——全我）である。それぞれの定位は、個人としての我、集團の一人
として我、普遍を代表する我もある。したがつてその相對する他者も個人であり、集團であり公
衆である。この概ね三つに分けられる人間と言語の關係においてそれぞれに用いられる同一の
代名詞にさえ、その用法がそれぞれ異なるのである。前にのべた如く、全教材をその四單元區分
にしたがつてことばのありかたを見ると、例えば「なのはな」「一人と一人」「かくれんぼ」「一
人と數人」のごときはその著しい特色を示しているが、「先生」には數人と一人の關係が示されて
いる。その本質は「一者と他者の間にかもされる信實性の流動（一）」の上に成立つのであるから
この連鎖過程は廣く現實の言語生活に擴張せられる言語機能を含んでいる。全國語教本を通じ
て、その分化が複雑となり、その轉化が擴大せられることは、教材について指摘せられるごとく
である。この原初的な一者と他者の言語表現が生活一般に擴大せられる一系列をとおして、新
國語教本の一面を明かにひき出すことが出来る。次に一者と多者との關係においては、「春の
聲」「三」「たまいれ」等がとりあげられるが、一者と多者との間に交響の關係（II）が成立つて
いる。その本質は通知を主とする思惟の眞實性である。IとIIとの間にはその複合も成立つ。
IとIIが對立的關係にあるのに「あさのこくばん」のような複合も行われるように「ゆうぎ」か

げえ」のようにIIIとIVとの對立的關係の上にも複合が成立つ。この精神物理的な連鎖過程には言語作用と言語行爲が連關して、そこにことばのありかたのさまざまのすがたが、提示せられるのである。その全體に通じるのは、一者と他者、一者と多者の間に、信實性、眞實性が生きることである。先生、おちいさん、おとうさん、おかあさん、にいさん、おともだちの間にもこれらの傳達の機能と通知の機能が表われている。小學國語讀本の教材は、文學形態であるから、抒情詩・叙事詩・戯曲・思惟的基本形態をその基底とせられたが、新國語教本においては、その範圍を生活言語にひろめて、傳達・通知・告示を基本型とし、その基本單元から結合する補助型を配置し、相互に對立する基本型、補助型の複合型も自然に現前せられてあると考へる。その言語表現を見るために、述語調査を動詞助動詞について行つて見ると、小學國語讀本の提示とは、その選定も頻度も相違することがわかる。それは主として生活言語の多いことを意味するものである。一者が他者によびかけ、はなしかけ、そこに現われる言語行爲と言語作用における言語活動を含むものである。それは編集體系の基底における特徴が、ことばのありかたの上に自ら現示せられるのであると考へる。

教材提示の意向から、ことばのありかたを再思すると、①形成史的機構としてその選定せ

られた文字提出・頻出度数 ②語類頻出及び語類選定 ③文型頻出及びその選定等がその全機構に即して調査もしくは検討の重要なことが認められるのである。次に構成史的機構として全機構の排列組織が先に述べたごとく、主軸を中心として、螺旋的に順を追うて提示せられているのである。このことは全教材の語及び文を通して證明した如くである。特に精神史的機構としてそれらの全教材が對話的な組織と秩序のもとに一者と他者、一者と多者、一者と公衆との間に表明せられている。

素材は素材であるが、その根底にはすべての教材に脈絡がつけられている。即ちIとIIの間に成立する、心的循環にも、IIIとIVの間に行われる精神的脈絡においても見とめられる。全教材の複合型と見られる「お月さんのくに」には誠實性が基調となつていと考へる。それ等は言語生活における精神史的提示可能性の基本精神である。これらの根底にひそめる内面動機性が表示せられることばのあり方が新國語教本においては精神物理的に連絡せられ、現實のことばについて統覺的綜合を促がす意圖が保たれてあることを看取することが出来る。そうした言語活動の循環を可能ならしめ、この言語活動を推進する原動力はなんであるか。それこそ言語本質における精神史的觀察を要求する課題である。

精神的といふことで何か言語を離れた他の観念的要素で充實しようとする、元來言語はそのいかなるものでもとりいれる様に開放されているのであるから、これを充たすことは極めて容易であるが、それはすでに言語本質における精神史的展開ではなく、言語を媒介として若しくは組合せとして使用するのである。言語それ自體の本質に含める精神史的展開とはこれを同一視することは出来ないのである。この根源的な言語本質こそは尋常小學讀本においてその根底となつたものであり、小學國語讀本においても継承せられたのであるが、第二次世界戦争直前における一般状態によりて、精神史的意義の轉化が行われたことは、終戦後においてそれらの特性を有する教材が排除せられても、その事情が具體的に知られている。それではなくして、新國語教本の機構の内面には言語本質に潜在する精神史的展開が新生したのである。即ち國語讀本の全層次を通じて持続せられた精神活動が、新國語教本においては、その傳統的精神を理性化し、その動力的活動が開示せられ、前進の志向性が強化せられんとしているのであると考へたい。

それを、信實性・眞實性・誠實性の名をもつて表わして見たが、その全面に通じる「實」は言語本質をさながら表示するものであつて、もしこの一點に注目するなら音、文字、語、文は

そのあらわれでなくてはならない。逆に音、文字、語、文は「實」に歸一しなくてはならないのである。この全面を統一する「實」が、本居宣長の學説においては、事・意・言の連關をもつて示されたのであり、ディルタイはこれを公理的假定として設定したのである。この言語本質を結成するために、その媒體となり、契機とせられる、事・意・言を統率するものが實と考へられたのであつた。前に述べた如くことばのありかたは「實」の象徴として表現せられなくてはならない。それは毎日のことばにおいても、書物においても、放送にても、ことばの小さい大きいに關りなく、いかなる場合にもそうでなくてはならない。それが言語生活の眞相である。新國語教本において、精神史的にそれを持續すると共に、その編集體系において、子供の言語生活に直結してその排列が組織せられていると見ることが出来るかと考へる。もとよりかくの如き意圖の實現は難事である。これを現成することは容易でない。一般にはその内面にひそめる實相に觀入することなく、批評は早急に行われ易いのであるが、ここに特にこの點を強調するのは新國語教本の美點を推稱することを目的とするのではなく、缺點を指摘することを志向するのではない。これよりも如何にして、形成史的、構成史的、精神史的に編纂せられた新讀本の特徴を國語教育の理念の實踐において、十分に發揮しうるかどうかを特にここに強調

したいと思うのである。國語教育の實踐の動向を進展すると共に、國語純化の理念を達成するために、具體的なことばのありかたを科學的に研究して、國語の新生を促進しなくてはならない。その機構における機能の内面動力性を明かにするために、更に一步を進めたい。

第四章 ことばのはたらき

一 言語生活の發達

新國語讀本が國語教室で用いられる時に、いかなる反應があらわれるだらうか。

これまで周く告げられた新しい學制體系によつても明であるように、教えるよりも學ばせる指導が行われるためには、とりわけて言語生活の展開の方向にそつて、學習指導を進めることは、最も自然であり、したがつて効果があげられることは明かである。しかし、自然の發達を助成することのみが、その全部ではない。それには更に一定の方向が正しく與えられなくてはならない。それは、いふまでもなく、國語教育の目標から規制されることである。新國語教本には、それがいかように現わされているか、また言語生活の展開の中に、いかに織りこまれるだらうか。それには、教材内化の基底である言語生活の展開の相を正しく見つけなくてはならない。

國語教育の出發點である初學年の學習指導に於ては、これまで小供の言語生活の特徴を、生活と言語の末分の境にありと見て、そこから出發することがとなえられた。それはそのとおり

であり、そこから出發しなくてはならないと考える。しかし、そのことが氣づかれています。もし、そうした言語生活の特徴を精しく見きわめることが求められる。國語教育の目標が、言語生活を豊かにし、明るくし、正しくすることに於けるほど、そこに至るために、その條理を知らなくてはならない。出發點における、この用意の有無が、前進の方向を左右するのである。このことを明かにするために、これまでいろいろの方面から手がつけられ、そこにさまざまな證跡がのこされてある。しかし、その中心は求める心である。言語生活に内在する欲求を動力として、理會力と表現力の學習指導が展開されることは、もはや周知の知れわたることであり、新しい國語教育はその養成を目標として、始められることになつたのである。

求める心を伸ばすことは、教育に於ける一切の管みの中心である。春の日の光の中に、萬物が生い立つように、明るい、のびやかな、力のこもつた導きの中に、求める心の芽を伸ばさなければならぬ。それと共に、求める心の根を培うことを忘れてはならぬ。伸ばすことにのみ氣をとられることなく、力づよく伸ばすには、大地の底から滋味を吸いとる根の力を強めなくてはならない。求める心を伸ばすために、教えるもうとすることは、精しく考えられたが、そのために自ら學ぶ力が弱められなかつたとは言われぬ。學ぶ力を強めるために土を和らげ石

をとりつけて、根を張らせるにはどうしたらよいか。このどちらも求める心を生い立たす管みである。しかし根を養うことが、伸びる力を強めることであると言ひ出されるようになったのは、そこに現時の理念と要求がこめられてあることを見おとされてはならない。

新國語讀本がいかに言語活動をよびおこし、そこから學習指導が展開せられるだろうか。それを知るために、編集體系に於ける意圖の總體と細部を見たが、特にその細部から總體への連關はどうなつてゐるかについて考察しなくてはならない。

言語本質の原動力は「實」であるといつたが、各教材が、個々としては細部までよく整理せられても、教材が意圖する機能が内面に生かされているのでなければ、それは單なる構造であつて機構とは言われぬ。もし教材の機構がその機能を發揮するとすれば、そこには内面からこれをひきおこす動力がからまわりをしていないことではなくてはならぬ。その上に教育事象においては、それが國語學習の機構として子供の内面からもり上る機能を生かす有機的連關が行われる機關でなくてはならない。それには言語生活の展開の過程に順應して教材にこもる内面動力性の展開の様相がいかにあらわれて来るかを見なくてはならぬ。新國語讀本の教材の言語機能がいかに子供の意識に連關して教育活動が開始せられるであろうか。先ずこのこと

が考えられなくてはならぬ。

「こくご」の「よみかき」(七)には、字を読む時に、口、目、息、心をつかうこと、字を書く時には手をつかうこと、その他まだあるという提示によつて、子供の國語を學ぶ心が、子供の心の内面からよびさまされる手順がもうけられている。それから卷十には、それと脈絡せられる「ことばのはたらき」がある。表現と理會の展開が教材の内面を貫いて設定せられてあることが見とめられる。簡単な問と答から生成する言語意識にもとづいて初級から上級まで發達する子供の「よむ」「かく」「きく」「はなす」、即ちこれまで國語の各分科とせられたものがこれを表現と理會(以下よみ方つくり方の如きこれと同等の意味をになつて用いられた用語はこれをもつて表わす。)に總括せられ、これまで「ことばのけいこ」として特設せられた分科も初級から上級まで、教材の中に著しく多く織りこまれて、中學校の文法科に連續する系統が確立せられ、その系列が教材をとおして展開されていると見うけられる。それが表現と理會を統率する幹線であることはいうまでもなく、全教材はこれを主軸として表現と理會との力系關係があだかも鐵道網のように設置されてあると見うけられる。ことばのはたらきは、實存と言語との關係に即して考える時に表現と理會である。新國語讀本はその基底を確立するために「よ

みかき」に提示されたように、言語意識の原動力を小供の感覺・知覺からよびさまして、表現

じを よむ ときには、
くちを つかいます。
めも つかいます。
いきも つかいます。

こころも つかいます。

じを かくときには、
てを つかいます。
えんぴつも つかいます。
かみも つかいます。

まだあります。
なんてしよう。

と理會の意識性を明確にする基底を設定されたことが見とめられる。すでによく知られているとおり、生理的・心理的・社會的機制が言語生活の規制力として直接にはたらきかけるのであるが、國語教室で認められる、そうした教育事象について、その科學的考察を進めるのでなくては、言語生活の展開を正しく導くことはできない。

「よみかき」においては、上掲のごとく提示されてある。この順序を科學的に考察することが最初の課題である。

子供は一般に學齡に達して文字に接するまで、その以前は口頭の言語生活をなしている。それ故にその口頭語生活はすでに相當に發達していわゆる日常須知の言語は熟知しているのである。それゆえに就學と共に國語教育は文字を

教えることにきりかえられるように考えられるが、それはあやまりであろう。この原初的な言

語生活に基づき、よみ方において、その正しい展開が行われるには、文字をよむために目を用いて行われるとしても、すでに内在する言語生活との連關の上に、よみの進展が行われるのである。次に「いき」については、文字に對して音聲を示すものである。その二つの連關はもとよりきりはなせないものであつて、それは「口をつかいます」とむすびつけられる。それは目で見た文字を口へのぼせてからでなければその意味がとらえられないから、幼少の小供では音讀が主となるのであるが、そのままでは、讀む力の目的である意味をとらえる要求にそわないのであるから、讀む力の進展につれてこの口頭化を除去し、目によつてとらえられる理會力を生成させてこれにかわらしめなければならぬといふことは通説である。そこで目で意味をとらえる内語をととのえるはたつきが最後の「心もつかいます」である。それが口、目、息と密接な連關を有する心のはたつきであることはいふまでもない。

字を書く時に手があげられてある。これを字を讀む時の三つ或ひは四つと結びつけて考えることも行われる。これをいいかへると、小供の言語生活における生理的機制・心理的機能、更に「じをかくときには」の最後に問いかけられる「まだありますんでしよう。」に含蓄される社會的連關はことばのはたつきにおける基底を築く基本條件であると見なくてはならぬ。以

上の「よみかき」について述べたことは、これを科學的に整理するには、それぞれの研究が專問的に分化せられるほどであつて、そのどれ一つとして極めて複雑な課題をふくまないものはない。しかしここにこのことを特にとり上げていふのは、それらの特殊の研究に立入つて語らうとするのではなく、國語教室における教育事象において、この教材によびかけられて子供の方から表われる答を採りあげて、そこから言語生活の内部をととのえる立場からこの教材のはたつきをとらえることを主とするのである。國語教室にわきおこる、文に記るされてない教材から生れる目に見えない力系關係が一つにまとめられる新國語教本の教材提示の意圖をこの教材と結びつけて目前の教育事象を考察しなくてはならない。このことを特にここに指摘して編集體系の考察に織りこめたいと考えるのである。

この視點から小供の言語生活の展開の様相を見ると、それらは個人的特徴を有するのであるから一つにまとめられるものでもなく、現在の學級組織では個人的な教育方法は行われぬのではないかとうたがうかもしれない。しかし視・聽・行動・心的活動すなはち身的知覺および心的知覺は個人的特徴をもつものではあるが、一人のこどもに見うけられる、明かに個人的特徴と見なされるものはどのこどもにも共通する。その一般的特徴が類型的特徴として統合せら

れることは、最近における類型學的研究の躍進によりて、その見わけ方にある度合まで立ち入ることができるようになつた。血液分析精神分析等の分類はいよいよ進められるであらう。しかし、ここには深く立ち入る必要はない。かかる類型の特徴に應じて、學習指導の豫備考査としてそれぞれの子供の言語生活における個人的特徴の身心構造の一般的圖式が、個々人の類型の特徴を認識するために有益であらう。それが學習指導の参照とせられ、個性に即した學習指導の設計による教育的効果をもたらすであらう。それが、教育的活動を補強するには、教育的堪能に依存するのでなくてはならない。われわれは、刻々にこのことを行つているのである。國語教育における諸類型を考察するには、それその専門的研究が参照とせられるが教育事象の直接の觀察と思考から刻々に行われるのでなくては學級經營がしつくりとしないのである。それは時々刻々に國語教室に現われている事象にもとづけて組成されなくてはならない。その手がかりとして、共通の基準とせられるのは教材である。それに反應する個人的特徴として眼球運動・發音調整及び心的活動の諸相がとらえられる。國語教室には、子供たちの言語活動が目前に現出せられているのである。

これをおおむね三つに分けて、字を読むものと、音に注意するものと、意味をよむものとす

る分類などは、これまでもよく知られている學說である。それは子供のみならず、成人においても同様である。この簡単な類型分類によつてもそれぞれの子供の言語活動の特徴が見とめられる。それが表現においても理會においてもその類型の特徴があらわれることを見とおす一面ともせられるのである。これを別の面から見ると大まかに外向型と内向型に分ける見方もありもつと精しく分ける學說もある。それ等が學派を生成するが、もしそれ等を参照とするとそこに言語活動の諸相にも明かにいくつかの類型を想定することが出来るのである。これを言語活動に即していえば、むしろ言語機構の層位からの見わけ方が正しく明かである。層位は三つに分けることができるが、各層位の間には轉機が行われるのでその組み合わせの上に層序が現われる。それが學習指導を進める上に有益であり、表現と理會の全面にひろめられる。各教材について、いかなる解釋を取らなくてはならないかも識別せられる。それに對して新國語讀本はいかなる意圖を内に含めていのであるか。上に述べたごとく新國語讀本はそれを言語生活の展開にもとづけて、小供の方から語らせるように仕向けられてあると考える。それを見きわめなくては教材として十分の機能を發揮することができないのではないかと考える。

教材提示の速度が早めであるといつたが「よみかき」が國語教育の進展にいかなる意義を有

するかを考えて見てもわかるように、それは上級まで見とおしをつけて提示されてあるように思う。それゆえにこの最も關心を有する問題が早く提示されてあることにも新國語讀本の研究における特に注意すべき課題があることを言つて見たいのである。これを三つの方向から分述して、全體系との連關を設定して見よう。

二 言語行爲

ことばは、事と意と言をつないで、心の力で、きれいに結晶させるはたらきをもっている。「よみかき」は、こどもが國語を學ぶところがままと、身がまえをさとらせるために、それを別々に分けて、小供がそれまでに所有している自分の力ですぐ氣のつくことがら、これまで氣づかなかつたことを氣づかせるように問いかけられている。その談合いの中から、この教材の意圖する自然の教材がひき出されその自ら生成せられた教材から、この學習指導の方向が現れるであろう。これを大きくまとめていうと言語行爲と言語作用の間に成立つ、言語機樞の層位がこの教材の中にうちこめられていることである。

この教材にはその印刷面を見てもわかるように、「じをよむときには」の四行の中、前の三行と後の一行との間に行間があけてある。それがとてもおもしろい。この三行と空行と一行で、表現と理會の三層が表われている。

前の三行は視覺・聽覺・運動感覺（「手をつかいます。」も加えて）と言いかえることもできる。この言語行爲は子供たちにもすぐうなずけることであろう。後の一行には「心」という語がある。これはそれだけとりわけてはわからせにくい。この言語作用をおおらかに、氣をつけて、字をよみかき、考える心づかいとして、前の三行と結びつけて、小供たちのわかり方に直結するとしたら、その中間にある空行をとおして前の三行と連結せられるだろう。この空行はこれを科學的に充實すると多くの實驗によつて知られるように、視覺的・聽覺的・運動的感覚的諸因子の總合過程の中に、理會活動が成立する關係に相當するのであるが、それぞれの類型にしたがつて理會が行われるにしても、先ずその總合過程における内面動力の強弱による集注と分離が、理會の能力と無能力の分岐點であることもすでに注意せられ、多數の實驗報告も現われているほどである。しかし、この中間層はよく見おとされるのである。發音（口）と書寫（手）によつてうち立てられる運動感覺が視覺（目）を強化し、聽覺の無能力運動感覺の無能

力が視知覺を貧弱ならしめるごとく、この三者の間にはそれぞれ分離せられることはなく、その相關の上に意味把握への總合過程が現われ、個人的特徴としてはそのいずれかが強調せられるにすぎないのである。なお、これに附加しておきたいことは、その連絡が貧弱なために意味把握への集注が行われない原因として、器質的欠陥と情緒的動搖が見られるのは、殆ど一般的である。むしろ前者によりて、劣等と見なされる心理的反射のためにおこされる劣等感が、この分離をなさざるわざであることは、教育的に考えて見ると、罪の深いことである。こうした事例は國語教室において、いつでも、どこでも、見出される現象である。この力の弱い子供たちの爲に、その原因を除去して性來の力を回復する國語教育力を身につけるには、科學的に深くその原因を診斷しなくてはならない。殊に教育の個人化の要求が高められるほど、いかなる事態のもとにある子供であつても、その求める心を伸ばすために、すこやかに育てなくてはならない。しかしここには學習指導の問題に深入りすることはできない。器質的欠陥による可逆的な混同（逆に字をよみ、かく、傾向）を見てもわかるように、聽覺・視覺・運動的心像のいずれかに偏りがあるためにその連結がそこなわれ、それによつて意味把握への障害が生ずると、理會の能力無能力よりは、上級に進むほど誤解・無理解・曲解の生ずる原因ともなる。それは唯

に目、耳、手の訓練の連關によりて救治せられる。このことは實驗報告によつても知られている。學習指導を規制する實踐の根底として、かくの如き心理生理的研究が参照せられなくてはならないことはすでによく知られている。國語教室においてはその現象はしばしば實見せられるのであるが、この救治法として以上の器質的欠陥の救治が考えられる以上に一層重要な問題はそれらの救治が外的に加えられるよりは、子供の内面からわきおこる内面動力性を目ざまし、彼等に内在する無限な求める心をめざますことによつて、これを回復する積極的な方面に目を向けかえなくてはならぬ。そうでなければ理會力を伸長するよりは誤解無理解を培養するようなことになるのである。この教材の意圖がこの問いかけによりて子供の心の中に國語を學ぶ心を目ざまし、そうした言語作用をひき立てて、理會力をつよめる心構を身につけさせることにあるとするならば、そこにこの教材提示の意圖を把握して、その効果をあげなくてはならないことはいうまでもない。

子供に内在する求める心は通常これを求知心とか讀書慾とかいうことをばもつて示されているが、そうした理會力の養成は、元來一切の教育活動の基底である。特に國語教育においてはそうした言語作用を目標として展開され他の學科と連絡するものであることを見おとされては

ならぬ。くりかえしていへば、この教材の意圖は、ここに提示せられた短い文を、一課の教材として、その文字を読ませるだけでは、おそらく、教材提示の意向に副わないのであろう。この教材意圖は、子供の心に内在する活力をひき出す「ことばのはたらし」をもっているのであることは、その述語によりても確保せられる。それによつて、現前する小供の答をとりまとめ、理會力の進展の方向を開示することが、この教材の眞意でなくてはならない。特に就學以來の學習指導が、二から六に至る口頭語に連絡する學習指導からここにおいて一段の進展を見せる一つの向上線を示すのであると見ると、これまで口頭語になれて熟知してゐる日常の言語生活から、よみかきに轉化する新しい言語生活がひらかれることであるから、この教材が全體系に及ぼす役わりはかなり重要な位地を占めるものと見なくてはならない。それはその教材の最後の一行にその重點がおかれ、その前程が開かれているのを見てもわかるのである。

「じをよむときには」の最後の一行は「心もつかいます」である。それは言語作用につらなるのであるが、それが子供たちに内化せられることは前の三行との連絡によりてたやすくなるであろう（そうでないとも言われよう）。それは空行のなさせるわざである。しかし教材は内化せられるものとして、提示せられているのであるから、これを内化作用からきりはなして、一

行の文章として文字を読んだだけでは、それが動力となつて、子供の心の中に内在せる言語の意識をめざすことはできない。このことは、特にこの一行において、注意せられなくてはならない。しかしそれは最後の問いかけのことばの「まだあります。なんでしよう。」によつて、ひきおこされる答によりて、これが前景へおし出されるであろう。この最後の答が何と何であるかということをごに想定する必要はない。もしそれを具體的にしたいと考えるのであれば、むしろその次の「あさの　こくばん」に連ねて、そこに現れる事象について、それを認めることが出来るかもしれない。もし「朝の黒板」(教室の黒板を示すために文字をかえた)に子供の誰かによつて短い文が書かれ誰かによつて読まれるとしたら、(それは前課と連絡して、この教材の讀まれる時に自ら行われるだろう)その書き方よみ方の上に、そうした内化作用が現前するかもしれない。或ひはなんらの手がかりが見出されないのもよろしい。そのいずれにしてもそれはこの教材の學習指導の結果を表わすものであつて、もし期待のとおりであつてもなくとも、なんらかの手がかりが得られたとすれば、そこに理會過程の進行と深化の方向が把握せられなくてはならない。これまで述べたことは一つの假設にすぎないのであるから、その反應に言及することは出来ない。教材の提示可能性については、ここに表現と理會を連結する言語活

動の基底が設定せられ、そこから高學年に至るまで果進する類型指導の方向が展望せられる觀點が設定せられてあることを見てとることもできるかと考える。

この教材に示されたように、表現と理會は多數の因子から成立つのであるから、その連結のあり方によつては個人的特徴の現われることはもちろんであつて、それを明かにする爲に知力測定法や效果考査法を用いることも一つの方法として行われるであろうが、それよりも一そう重要なことは國語教室に現われる事象を敏活に把握し、精密に分析し、直接に洞察する教育的機能を體得することではなければならない。このことは新しい學制體系において、個性の陶冶が教育活動の中心に設定せられ、個人化の指導が要求せられるほど、この教育的活動が一層重視せられなくてはならない。しかしながらそのために、個々人を若干のグループに編成し、教室の外的設備を工夫するときには國語教育では、さほど重要な案件でなからう。それよりもこの要求をいかに具現するかということは、次の二つの條件にまたなければならぬ。その一は子供をして自ら自己に調整させるようにすること、その二は事態をその個人の必要に適合するように設備することである。このいずれも教育活動の進行をゆがめるようなものであつてはならないのであるが、國語教室における個人化のあり方は、この教材においても明かである。

如く、それらの理會過程における諸因子を子供自らそれを自己に整えることと、又それが行われる事態を整えることがこの教材提示の意圖にそうものでなくてはならない。しかしその手掛かりは國語教室に現われる限りにおいては、簡単にとらえられるのである。それは多くの場合に徴すると、心を正しくはたらかすにはまず身をおこすことである。たつたこの一事を把握して、それを個々人にまでしみわたらすことは、全く教育者の堪能に依存することである。それが空行を充實して言語作用と言語行爲を連結する基底を設定するのである。

この教材の意圖が學習指導の重要な段階としてうちたてられてあるとし、同時に前程を展望する有力なる一環であるとすれば、そこから編集體系の主軸の方向がとらえられる。特に前程を打開する一面としてその前進の方向が學年を貫いて果進する意圖が各教材の連絡に現わされてあるのはいうまでもないことである。この系列を見わたすと、實驗の示すことと視覺思考型、聽覺思考型、運動思考型等の心的類型にまで及ぼされるのである。これらの個人的特徴がことごとく示されることは、一般に成人についても認められるのである。視覺的な傾向をもつものは、その表現や理會はいかなる事件や事物についても、その形貌をとらえるであらう。聽覺的な傾向のあるものはその音響的現象を主とするであらう。運動心像を主とするものは自己

の運動感覚と結びつけるであろう。これは心的類型の理論から當然歸結せられることである。しかしもしそうした自己の経験を意識的に現前しようとする、何人にも知られるように、多くの場合には、それらが種々混合し交錯した心像であることも意識せられるのである。このそれぞれの心的類型がいかなる連想によつてひきおこされるかは、その連想過程における連想群によつても明かに見とめられるのである。「一つのことばから」その基本現象には一般のきわめて単純な場合に見出されると全く同じ連想形式の展開が見出される。その際そうした連想群を規制するものは何であるかということも、すでに實驗によつて示されている。「よみかき」における最後の一行である「心もつかいませう」から、その脈絡を上級までおし進めて見ると口、目、耳、手を通じて文字・音聲、意味が把握せられることは何人も経験するとおりである。知覺によつて把握せられる理解の段階と意識の直觀によつて決定せられる諒解の段階と、その両方が會得せられる理會の段階と、相互に連絡する三重の性格のあることが見とめられるのである。この一種の循環が解釋學の難點とせられるのであるが、これに對しては、發展の概念をもつてこれを打開されているように、理會の進行の過程は、そのまま、理會の深化の過程であるともいわれている。こうした問題に延長せられるほどここに提示せられた教材の意圖が言語活

動の全面にわたる重要性をもつものであることをどれほど強めて言つても理論的にはさしつかえがない。特にこの教材の問いかけから子供の心に國語を學ぶ心がうちたてられ「あさのくばん」に現われるとしたら、この教材の意圖がなんであるか、はつきりとらえられるであろう。ここにはもとよりそれに立ち入るのではなく、提示の意圖を考察するものであるから、これまで教材としては提示せられたことのないこの教材が、個人を育成するのみならず、これによつて言語文化の全面に擴大せられる重要な提試であることを確保しなくてはならない。ここに教材の「ことばのはたらき」からその編集體系と、それから生れる小供の言語意識の内部に、成立せられる内面動力性との連絡が考えられるのである。

三 言語作用

次に「じおかくときにはてをつかいます」のつぎに「まだあります。なんでしよう」という問いかけのことばがある。それに對する答もおおむね豫想せられる。その答の中には先ず「じをばむときには」の最初の三行が自ら現われるであろう。一般に多くの實驗の示すところによる

と、書方の中に手の運動によつてたてられる運動感覚は、口の運動及び視覚または聴覚と連合せられ、意味とつながりをもつ統合のしかたを供給するものと考えられ、これ等を総合過程の中に集注せしめることを見出されている。この実験によつても明かなように、字をかくときにこれらの知覚的連合が成立するのである。「まだありません。なんでしよう」の答として以前の三行がくりかえされるとしたら、それを採りあげることが出来る。先ず形についての正確な知覚の力が幼少の子供には貧弱であることは多くの心理學者によつて明かにせられていることであるが、これを読み方についてみると、速度がおそいばかりでなく、文字の混同が行われ、また逆視が行われる。そのことは書くときにも同様である。ひらがな形態の「ろ」「ら」「う」のごとき、その形態の示すとおり、字形の近似からみても、その混同及び誤讀は容易に行われる。それはもちろん記憶力にもよることであるが、子供の視知覚の特性であるとみることのできるのである。これについては視知覚の実験によると、一般に三つの段階が考えられる。それは①實體の把握 ②行動の把握 ③關係の把握の段階であるが、そのいずれもきわめて貧弱であるがために、誤讀と誤寫が行われる。しかも多くの場合において、それは無意識的運動に依存するのであるから、これに對して、自ら調整する如き心意活動は伴われない。この立場か

らみても、字を書く時に手の運動と視知覚とを連結せしめる習慣を育成することが重要であることはいままでもない。次には「いきもつかいませ」と連結するのである。元來音聲の筋肉運動は主として談話語であつて、文書語はそれと關係のないように考えられているが、その生理的的過程としてその間には複雑な生理的機能の過程がある。それゆゑに、その研究を進めて言語行爲の真相を解明することは表現力を養うために欠くべからざる重要性をもっている。この關係は視知覚の如き意識活動の自照が伴生しがたいために書いた字について読み直しを試みる意識活動が行われない。もつとも口の筋肉活動として、書寫と默讀或は微音讀が伴うこともあるが、幼少な子供においては、それが伴われないために、容易に誤寫が行われる。この生理的的過程としてそこに筆蹟學の研究の示す如く、手の壓力、速度等の機制が見とめられる。言語行爲の諸運動の中でも上級になると談話筆記、講義筆記等に見ることく、そこに幾多の生理的現象が現われるのである。後に述べる如く、それは記號そのものの性格との間にもある關係が成立することが明かに示されているのである。特に書かれた文字に對して、これを内省しない心的現象はこれを作文に擴大して考える時に、言語表現に於ける複雑な問題が大うつしに表われる。そこには一層明かに言語作用と言語行爲の關係が把握せられるのである。即

ち言語表現の過程と、その形成とは言語理會と同じく生理心理的な機制をこうむるのである。この明白な事實について、國語教育における學習指導の重要な側面をかえりみなくてはならない。なお筆跡と性格との關係については、クラীগスやジャーマンの研究などが、國語教育の研究にいろいろの問題を興えるのである。たとえばジャーマンは、1といふ文字の高さ、傾斜厚さ、形、屈曲等を基準として、その表現の諸相を分析して、最低八五七最高七〇〇〇の變化があることを示しているのであるが、その基本形態の上に、手の速度、壓力、延長、方向、連続等の諸運動が参加すると、いろいろな變化を生ずることが證明せられるのである。これによつて書寫の上に現われる形態と、それに示される性格との關係が推究せられるのである。このことは文書語においては常に直接の關係をもつものである。これが「心もつかいます」に連結することはいうまでもない。

「よみかき」は二つの部分に分かれているが、字を読むときにも心につらなり、字を書く時にも心につらなることはここに論證した如くである。「よみかき」の最後「まだあります。なんでしょう」の問いかけに對していろいろの答が「ここもつかいます」に至つてその統合が深められるであろう。もちろん、その明白なる答を求めることよりも、前述したように、それ

が恣態をもつて答えられることが自然であろう。そうした實驗的研究が示すごとく、それが心と手を連結するのである。これを觀察し洞視する識見によつて、その機能を助長することもできるであろう。「よみかき」のよびおこす「ことばのはたらき」はその根底において、みんなの心に歸及せられるのである。はじめに「よみかき」について、身がまえと心がまえということをのべたが、島崎藤村のいつたように心を正しくせんとせば、まず身をおこさなくてはならぬ。ただしくない身がまえでは目も息も手も正しくはたらかない。それが誤讀・誤寫・誤解の原因である。それ故に先ず身をおこさせたらそれでよいのである。ただ、ここに附言したいことは國語教室には、生理心理的機制のために、身をおこせない小供が見うけられるのである。その救治も身をおこせである。身をおこしたら「ここもつかいます」が具體的に會得せられ身につくのである。心と身の合一において、發音は清く、讀・書は正しく、意味の把握は明るくなる。それと同時に言語行爲と言語作用の連關の均整を得られるのであるから、この周到な注意が國語教育の全體を規制する重要な出發點であることを見落されてはならぬ。

既に多くの實驗の示す如く上級に進むにしたいが、第三學年あたりから視覺型聽覺型運動型の主型が見出されるのである。その中でも視覺型が最も多いといはれてゐるが、それは實驗の

方法とも關係するのであつて、作文の調査から見るとそれらの混合の度合のちがいである。特に對象によつてそのいずれかが活動するといふことが事實に近いと見られている。少くとも殆ど無意識的にそうした機能が表現及び理會において現われることは明かである。この無意識的な意識態を意識性まで高める學習指導の過程を正當ならしめることは、その及ぼすところ、單に個性の形成のみならず、文化の形成にもその關係するところが少くないのである。

それゆゑに、この考察は單にここにとどまるのではなくずつと深められてある。ここにはそこまで立ち入ることはできないから、その要點を参照することにする。たとえば「ほととぎす平安城をすちかひに」(蕪村)の句において、その射映は一應ほととぎすの音響から傳わる聽覺心像であるにちがいないが、作者の心像に映じたのは「すちかひ」といふ語性の示すとおりに視覺心像である。しかし「すちかひ」も、これを聽覺心像として聞きとる人あり、また運動心像と見る人もあるかも知れない。そのことがすでにそれらの類型の存在を示すのである。ここにはそこに立ちもどらない、射映が對象と象徴を連結する作用をとりあげて見ると、まずこの句の面には平安城の靜態と、それを斜によこぎつた音聲の動態との相關の圖式が明白に心像に映じていると見なくてはならない。平安城の夜空をすじかいに走つた一回的瞬間的な音響の形が

今も明かに刻みつけられたように、そこにかかつていのである。この圖式化せられた射映の素描を見わかるために「すちかひ」の代りに、考えられるだけ、それに近似する語句を思い出して、それぞれ比照すると「すちかひ」のはたらきがとらえられるであろう。いかなる語句をあてはめて見ても、この射映の結晶に代えることができない。そのことが、このささやかなことが人間の心の中にある方位中心(雰點位)からつきあげられてあることを示すのである。「すちかひ」の空間は幾何學的空間でなく、その時間は物理的時間でなく、それが根源的雰點位(フッセル)における、「ここ」「今」「われ」の結晶した「ことば」であるからである。この一例をおしひろめて見ると、みがきをかけられた「ことば」はもとより、毎日やりとりせられる「ことば」であつても、「きれいなことば」は、そのとおりである。「きれいなことば」は、巻頭に告げられたように、國語を學ぶ目標であるが、最初の教材群(二から六)を高める第二の教材群(七から十一)の中心には、それをうけて、じりじりと向上する力がこめられてあることが、見とめられる。「よみかき」には、國語の學び方について、心身をつつととのえて、字をよみ、字をかく、清明な態度をしみこませる意圖がこめられてあることが見とめられる。

四 行爲と作用

言語行爲の生理心理的社會的考察は國語教育の重要な側面であるが、それと共に言語作用のそれぞれの側面は更に重要である。次に掲げるように「人のかお」には目と耳と口が前の「よみかき」をうけ又その顔の表情がいろいろに書き分けられてある。そのむすびに「その目でなにをみましたか。」「その耳でなにをききましたか。」とよびかけてある。その次には「手と足」とそれと共に手となかのいいことば、足となかのいいことばをあげ、そのいずれにも、問いが設けられてある。

小學國語讀本でも、そうであつたが、目と耳と手と足の語類は、全語量の中でも最高位を占める。このことは各國語についてもいえるのである。具體的から抽象的に派生する、この語類系列を見ると、「ことば」の「はたらき」の主要部は「人間」にもとづくという、あたりまえの、しかし、あたりまえとしてあつかわれてなかつたことが指摘せられるのである。「人のかお」(十二)から「だんだん くわしく なる」(十六)の教材群は、一つの層をなして、前をうけ

○

ひとつの かおが、
わらつたり、
ないたり、
おこつたり、
よろこんだり、
かんがえたり、
いろいろに かわります。

○

手となかの いい ことば。
もつ、にぎる、なげる。
まだ あります。

足となかの いい ことば。
たつ、あるく、はしる。
ほかにありませんか。

て、後につづけられる段階が設定されてあると見うけられる。前者は「よみかき」の「こころも つかいます」からうけつくと共に「あいさつ」に連ねてある。言語本質は人物本質のように、その表面に現われるものしか知覺せられないのである。顔面表情によつて、しばしば全人物の特徴が見ぬかれたり、これに反して少ししか見とめられないのは、どういうわけかということについて、そのどちらも顔面表情自身が行つているのであると言われている。言語本質も、そのとおりである。顔面表情の喜・怒・哀・樂・思考のように、言語表現にも人間の深部から、言語要素を動かす、言表現象の諸相があらわれる。この二つは、ことさらに分けなくてはならない必要がないほどである。「よぶ」ことば (I系列とIV系列) には、特にそのことが著しく現われる。現時の言語生活

においては、一者と他者、一者と多者、一者と公衆の間の言語活動には、その重要さが加重せられて来た。そこに「よみかき」の教材群に次ぎて、「人のかお」の教材群が一つの段階をなして、上級まで果進する基底が設定せられたのであると見うけられる。ここにも教材提示の速度が早められてあるが、編集體系の意圖の重要な示現であると考ええる。

「ひとつの ことばから」(十四)と「なつて みたい もの」(十五)には、その両方の、小供たちの名のつながりから、「人のかお」の問いかけと「手と足」の問いかけから、自ら小供の方から現われる答を、「ことばの はたらき」によつてまとめられてあることが見とめられる。それには、I・II・III・IV系列の言語心象の深部に達する四つの方向が延長されてある。

「ひとつの ことば」からは、ただおさん・みち子さん・まことさん・よし子さんの書いたことばがあげられる。それとならんで「なつてみたいもの」にも同じ子どもたちがそれぞれになつて見たいと思うことを語つた文が示される。ただおさんは「風になります」といつている。それとただおさんの書いたことばと連絡がある。みちさんは「はなになります」と答えている。それはみち子さんの書いたことばと連絡がある。まことさんは「海になります」と答えている。それはまことさんの書いたことばと連絡がある。よし子さんは「ことりになりま

す」といつている。それはよし子さんの書いたことばと連絡がある。その連想過程・想像作用にはそれぞれの脈絡が、語と文の表面に現われている。それに関係のある多くの実験によると、それは氣質あるいは性格に基づく一般的態度を表わしていると考えられている。それよりもここに書かれた語と文を見ると、A・B・C・Dの純粹記號を以て表わすこともできる。それが教材系列のI・II・III・IVの純粹記號と相關するものであることが重要である。學習指導要綱には豫備測定と效果測定が指示されるようであるが、この語と文の特徴に、豫備考査の範型とせられ、效果測定の基準とせられる要目が含まれてあることをも指摘することが出来る。いうまでもなく、その目標は心理學的考査そのものではない。國語教育の學習指導を考査する参照とするのである。A・B・C・Dにおける語と文からその質と量との關係を見ると、これまでも精神科學によつて示されているように、それぞれに質と量との相關々係のあることが見とめられる。ここに答えた語と文の設問を別の言葉でとりかえて、その答を求めたら豫備考査の参照として學習指導の考査に適用せられるであろう。それと同時に效果測定においてもこの事例を考査の一面として學習指導の内省に充當せられるのであろう。しかしそれよりも重要な問題は、言語作用と言語行爲を連結する基底が、心的活動によりて、規制せられることである。あ

たかも顔面表情のように無意識的な言語表現が行われる。上級にすすむにしたがつて、話者が意識しなかつた言語表現から、その語ろうとすることが何であるかを明らにひき出す言語理會の力もつけられるであろう。それだけ、表現と理會の間に成立つ關係には、思ひつきでかたづけられない問題がひろがつているのである。これまでその領域が、神祕なもやでおおわれていたために、どれほど、めいわくしているかも知れない。もちろん、それを吹きはらうために二つの手順——形而上學・現象學的——が採られたが、刻々の生きた「ことば」の「はたらしき」と、とりくむには、いかにも迂遠である。今はそこをものりこえて、この領域の條理を明確に秩序する要求が表面におし出されて來た。ここにはそこまで立ち入ることはできないが、「人のかお」から「だんだん くわしくなる」に至る教材群には、巻頭の「きれい な ことば」を主として言語作用の方面からひき出して、「よみかき」から「あいさつ」に至る教材群に主として見うけられる言語行爲と連結する方向が採りあげられてあるように思う。それゆえ、A・B・C・Dの純粹記號で現わされる語と文の系列には、最初の原型から分化する方向が統合せられると共に、言語作用と言語行爲の連關が、語と文の上で見わけられると考ふる。

新國語教本の編集體系には、言語作用と言語行爲の連關から、個々人の言語意識を自知せし

める意圖のあることが採り出せる。言語行爲について、生理心理社會的機制をととのえる意圖に言及したように、言語作用についても、それ等をまとめて精神的・心的方向まで延長して見たこの二つはもとより密接な關係を有する兩側面であるから、そのまとまりの上に學習指導を考へなくてはならないが、教材提示の手順から見ると、こうした次序が現われてこなくてはならない。言語行爲の現成は言語作品と呼ばれ、言語作用の結成は意味形像と名づけられる。その二つは具體的に存在するのであるから、その存立の根底である言語行爲と言語作用の連關が考へられるように、これも一つにまとめられる。すでにカルル・ビューラーの公理體系において指摘するように、A（作用）（行爲）W（作品）G（形像）には、その連絡・結合・複合が行われる。それを整理すると、その中心に言語本質が現示せられる。「だんだんくわしくなる」（十六）にはその方向がひらかれてある。これを表現と理會の兩方から、だんだん精しくすると言語意識はめきめきと生い立つのである。その原型はすでに「なの はな」の「おはよう」にも内含されているのである。毎日の生活における生きたことばについて、表現と理會の現象を観察すると、「ことば」の「はたらしき」には少しのくるいもない。新しい國語教育の方向がこの目標を目掛けて進出することは、小學校「こくこ」と中學校の「中等國語」と連結して見て

も、それが新國語教本の編纂體系にも現わされてあると考える。A・H・W・Gの公理體系は平面圖式であるが、これをほぐして立體圖式に書き改めて見ると、この新しい公理體系が新國語教本の編纂體系と合致すると考える。それだけでなく、この圖式を國語現象の綜合現象にまでおしひろめて考えることができる。

五 言語意識の生成

一切の言語現象はそれを言語行爲と言語作用の二つに分けて考えることが出来る。言語行爲というのは、これまで見たように、よむ、かく、すべてに、なんらかのつながりで結びつけられており、きく、はなすことにもともなうことはそれと同様である。いずれもその背後にある言語作用に動かされて表現と理會が行われる。體驗・表現・理會の三一關係をもつて、言語現象を體系づけたることは早くから行われた。もし體驗の名によつて自己の心的内容に屬する一切を含ませるとすれば言語表現と言語理會はそれによつて支持せられるであろう。體驗は表現によつて外化せられ、理會によつて内化せられ、そこに言語現象の上に精神的連鎖過程の循環

が行われる。この精神物理的な連鎖が言語現象の生きた事態であることは、既にこれまでも證明せられているとおりである。これをまとめて別のことばでいかえると一つは言語機能の問題であり、他は言語機構の問題である。この兩方を統一するために全機ということばも提議せられる。先ずこうした前提のもとに、ことばのはたらきがなんであるかを見とおすことは、これまでのでた如く新しい國語教本の編纂體系を見さだめて學習指導の方針を決定するために極めて重要な課題であると考える。

人格と人格の間におこなわれる精神連鎖過程の解明(カルル・ビューラー)については既に熟知せられる如く、對象・送者・受者の間に行われる連鎖過程の有機的典型の圖式が分りよいと思う。それは「何か」を「誰か」が「何人か」に傳達する連鎖過程の表示である。その三者の間に信號(受者から)と表示(送者から)と象徴(對象から)が現われる。前者を言表の三定位とすれば、後者はその三つの契機である。この連鎖過程はその求める如く常に全く同一に成立するのではない。後者は前者のそれぞれの定位(一者と他者・一者と多者・一者と公衆)にしたがつて、同一の對象についても、それぞれの事態に適うように結成せられることもあり、前者は後者の契機の組み合わせによりそれぞれの連鎖過程に間隔が現成されることもある。こ

ここに言語現象における複雑な連關が現われる。一般に後者は抽象的連關の法則として、前者は統覺的補修の法則として考察せられる。この二つの基本法則が言語現象における複雑な問題を處理する條理を秩序するが、なおこれに具體的言表を加えると、この三層の間に行われる一致不一致が國語教育における表現力と理會力の養成の基本課題として設定せられる。しかし、これまでこの課題が考究せられたり、實踐せられるような秩序が成立つていたということは出来ない。ここに新國語教本の編纂の意義が考えられる。

新國語教本はこの有機的連關の中間層に於ける統覺的補修の精神的循環の渦旋の中へ直ちに飛びこんで、教材が提示されてある如く見られる。それはこれまで述べたように新學制體系の精神に基づく編纂體系であることに歸及せられると考える。即ち (一) よぶ (二) のべる (三) つげるといふことばの示す如く、それには一者と他者、一者と多者、一者と公衆の精神的循環が含まれる。このそれぞれの具體的表示はI・II・III・IV系列によつて表示せられるであろう。その抽象的連關は○系列によりて示されるであろう。この全連關が個性の内面に於ける統覺的補修に集注せられると共に、そこからわきおこる内面動力によりて全連關がととのえられる。自己が自己を調整する最小の装置が、最大の效果をおさめるやうな教材提示の意圖が見

とめられる。言語生活においては、たとえば獨語のとき場合においても、一つの自己が他の自己に語るのであつて、そこに一者と他者との精神的循環が認められる。實存の世界においては、全く一者と他者の生の交渉における言語現象の間に精神的循環が行われる。「なのはな」「あいさつ」がそれを提示する教材であると見ると、その學習指導はその設定に向けられ、國語教室には國語新生の瑞氣がかもされるだろう。一者(我)と他者(汝)の關係が、一者と多者との關係にひるめられると、そのいずれの方向からも、それぞれの志向を含んだ言語現象があらわれて来る。たとえば一者と他者の關係は、和歌の相聞に於て(原義)贈答、往來、等の名によつても知られるやうな、ことばのやりとりであるが、一者と多者との關係においては同じ形態が用いられてあつても、その受者の數だけ、送者の數があり、その間に精神的循環が行われる。一篇の詩集をとおして、讀者と作者の間に精神雰囲気がかもされるやうに、一巻の映畫においても、社會的共鳴を伴う。その延長や擴大は流派や集團にこそよく現われる。日記や隨筆は前にのべた如く、自己の内面における自己と自己との對話であり、それが感想、評論、論文の方向をとつたとしても、必ず他者との交渉を豫想するのではないが、それが公の場に立たせられると一者と多者との關係が成立つ。古典的なエッセイがおおむねそうした生い立

ちを示している。叙述の形式は、一者と他者の形貌をそなえているが、假構物語であつても、寓話であつてもその構想の中に眞實がこめられてあると、それが、時處をこえてひろめられる。多くの勝れた人々が子供にも老人にも、自國の人にも世界の人にも眞實を語ろうとする時にはよく童話形式を用いたように、一者と他者との關係が一者と多者にひろげられ、古典的な説話を見てもわかるように一者と公衆まで擴大せられる。これ等の諸現象は周ねく知られていることであるが、それが文字に固定せられ持続せられると、「のり」ということばをもつて現わされるのを見ても分るように古典的な意義をおびて世界文學の位地に高められる。言語現象における一者と他者、一者と多者、一者と公衆の關係を見ても、一者は單數であり複數であり、零位でもありうる。いずれにおいても精神的循環が行われる。これらの事例を見ても、言語活動が文化の全領域を通して廣大なる體驗流として流動することが知られている。そうした内面動力性は何であろうか。それが「こくご」一をとおして明かに展望されるように思われる。「みんな いいこ」は「お月さんの くに」(六一ページ)でうたわれる。「なの はな」の「おはよう」は「中等國語」一、「おはよう」に連結されている。それが零系列における多數の教材を主軸としてその前程を貫いている。これを主軸としてI・II・III・IVの各系列の教材がこれ

に沿うてその展開を續けている。それを脈絡する網の目はA・B・C・Dの個性の内面に結びつけられる。その間に補助單元と稱すべき教材がいくらでも生成することが考えられるが、そこから今後多くの子供の讀物が豊富に展開せられるであろう。いかほど加重せられたとしても、組織體系にはゆるぎはなからうと考へる。それは人性の内面に共存する普遍性の上に建設せられるからであろうと考へられる。自由科の學習指導においてこの一點を確保するのでなければ亂讀に放たれるであろう。

以上の言語意識が、「山の つつじ」(十七)と「お月さんの くに」(十八)の二篇に、小供の創作の形をもつて再現させられる。この再現的性格は、ここに至るまでに、言語意識の中に組み合せられた個々の存在が結びつけられて、統覺的な綜合力や生産的な構想力によつて、それまでに感性的に形成せられ、精神的に構成せられたものが、原初的な緊張の中に成立する、言語表現の全問題の歸結であるとも見られよう。「山の つつじ」は三章から成立つ。「山の つつじ」と「ほたる」は、色と光、音と形、動と靜のごとき對照を示している。「せんせいのお目」には、わたしもみんなも、人間も自然も映じている。いずれも詩形態であるが、意義と表現との對立は再現によりて統一せられ、そこにI・II・Oの三系列が結晶せられてある。また

「お月さんの くに」は十二節から成立つ「こくご」の一の三分の一を占める長篇である。その(二)から(五)までは汽車の話、(六)と(七)は、しゃしようさんの話、(八)から(十)までお月さんの國、(十一)がおどり、(十二)だいやもんどで、(六)——(七)につらなる。この組み立てにも、III・O・IVの三系列が結合せられてある。以上の二篇は、「こくご」一をよむ小供たちに、言語意識をめざめさせる動力となることと考える。しかし、これをA・B・C・Dに結びつけて考えると、詩三章についても、その好みはちがうであろうし、一文の目のつけどころも同じではなからう。これ等の教材によつて、それが自省されることは、それまでの教材群によつて築かれた言語理會の力を伸長するために、重要なはたらきをなすであろうと考える。

教材に示されるように、言語表現に類型の見とめられることは、よく知られているが、言語理會にも類型のあることはいうまでもない。このいずれも類型の研究によりて、だんだん明かになつて来たが、われわれの求めることは、その偏向を除き去つて、あるものを増大し、あるものを縮小し、言語理會力を増進する方向である。感性的に與えられる他人の體驗の外化から、その表現をとおして、何を語るかを知ることが、毎日の生活に行われることであるが、音聲文

字によりて、外からもちこまれたものを知るだけでなく、これを内化することによりて、自他間に精神的交渉が成立つのであるから、言語理會によりて發見せられる内實の内化は再創造とも言われる。これが成立つのは、あらゆる個性の中には、同一の構成と形成の機能があり、その成立たないのはそのいずれかが優位を占めるからであると見られている。この二篇の教材から、そこに現出せられる事象には、これまでの三つの教材群で養われた言語理會力がさながら現出されるであろう。それは言語表現力に緊密に連結されるであろう。編集體系としては、この二篇の教材は、國語教育の目標とする、表現力と理會力を統一する頂層點に立ち、遙かに全景を展望する意義を内含するものであると考える。それから、小供の心の内面に、いかなる心的循環が行われるか。編集體系と結びつけて、國語教室に於ける教育事象の方面から、その動力的構造を見さだめなくてはならない。

體驗と表現と理會を環節とする心的循環は人間の共同生活のあらゆるところで、常に行われていることである。言語現象における心的循環については、精神的連鎖過程の圖式をもつても示されるように、その成立は言語の成立の原初から現在に至るまで不變の事實である。しかし、われわれはこの圖式を立體的に書き改めるように、その解明もそれとは同じようではない。國

語教室の教育事象から見ても、その方があてはまるかと考える。いずれにしても編集體系と結びつけて、その組織の見とおしをつけるには、教育事象の動力的構造を客觀的に見なくてはならない。その第一の循環面として、感覺知覺によりて、形成せられた言語要素の諸形式から意味を再構成するために、表現と理會の交渉が成立つ「よみかき」の事象が採りあげられる。次に、その第二の循環面として、性格環境によりて、同一の言語を聞いても、そこから生成せられる表現と理會の相異を生ずる「人のかお」の事象が指摘せられる。第三の循環面として、表現理會の意識の展開によりて、言語本質に參入する最後の教材二篇の事象が擧揚せられよう。この三つの循環面の間には生々とした交渉が行われ、そうした心的循環は有機體の体内を貫流する血液の循環に比せられる。有機體に於て發達成長という現象があるように、この生動の擴大せられた文化現象においては、その事實が一そう判明するのである。ここには、この問題について立ち入ることはできないが、國語教育の事象としては、常に至るところに、國語教室の現實について見てとることができるのである。

「こくご」一から、三つの教材群の果層を貫いて、巻頭と巻末を連ねる主軸が設定せられてあることを、教材によりて採り出して見た。しかし、それよりも、そうした教材からわきおこ

る、そこに書かれてない生きた「ことば」のはたらきから教室の内に現われる事象が目の前に浮かべられる。特にこの教本に書いてない、言はば無記の教材が、問と答の間から教室に提起せられる事象を採集したいと思う。その事實に基づいて、新しい國語教育を建設するとすれば、それはこれまでの國語教育と同じものでないのはいうまでもなく、全く新しい局面が轉回されるものと見なくてはならないであろう。これを推進するには如何なる考慮を用いなくてはならないか。それには先ず新國語教本の全體系がいかなる機構をもつて形成せられてあるか。また、それはいかなる機能を含んで構成せられてあるかを見きわめなくてはならない。この事については具體的に客觀的に個々の教材を資料として略述した如くであるが、それよりも、機構と機能を包括する、全機の活動について、新國語教本の國語教室における内面動力性を把握することにつとめたいと考える。全機が一音・一字・一語に至るまでしみ入つて、その一つ一つが生動し、目に見えないそれ等の諸力が如何に子供たちの心を動かして、國語教室の氣風をかもし出すだろうか、そうした現實を觀察して、この教本に内含せられる意圖を認識すると共にこれを新しい學制體系全體に擴大して、その動力的構造を秩序づけて見たいと思う。このことが將來文化國家の建設において、國民として人間としての教養を高める方向を展望する一つの基

點でなくてはならない。新國語教本の「こくご」を熟讀すると、この編集體系をとおして國語教育はどう改まるかという前程が展望されるように思う。その縦系列および横系列と中心系列との間にはりめぐらされた脈絡の中に一つ一つの「ことばのありかた」が生命の躍動を伝えるであろう。この「ことばのはたらき」から「ことばのうすまき」に直結せられる連絡の上に無限に旋回する螺旋體系のすがたが認められるであろう。ここにはたつた一冊の「こくご」を客觀的に觀察し、それに基づいて科學的に考察する外、何ごとをも加えられない。しかも新國語教本が國語教室で、編集體系の機能を發揮する時、國語教育がどう進められるか、これから國語教育がどう改められなくてはならないか。このことを想察して、新しい希望の湧きおこるのをとどめないのである。

第五章 ことばのあげばの

一 純正國語の目標

言語は傳達の機能をもつ。言語は話者の生命の表現である。言語におけるこの個性的傾向が、その生理・心理・社會的機制によつて、言語に個人的特徴をおびさせることは何人にも見られるのである。それが特定の地域あるいは習慣による共同の生態における人々の言語に關係する時、方言の現象に直面するのである。すなわち言語は小にしては個々人の言語から方言にひろげられるがこれを大きく見ると、各國語の分化に至るのである。

言語は通知の機能をもつ。言語が思想を傳達する機關であることは放送や新聞についても知られるとおりである。しかるにこの機能を果たすためには、人々相互に言語の統一が保たれなかつたら、これをなめらかに進めることはできない。ゆえに一國語の内部においては、一定の言語を主とする標準語の要求となり、また各國語においては世界語の要求となる。

言語は表示と受容の二つの機能をもつ一つの統一體であることは云うまでもない。言語にこの統一を保有せしめるものは、まさしく純正國語の理念であり、これを具體化することは實に

基本國語の理想である。されば、國語教育はこの理想を可能ならしめるために教材提示その他に關與するが、そのいずれも言語發展の理法の嚴密なる理論的考察の上に立つものでなければならぬことは明かである。特に現在の事態においては言語の究極の動向を見さだめてこれからの國語の進展を方向づけることではなくてはならない。しからば言語はどのようにかわりつゝあるか、どう改まるか、どう改めなくてはならないかという絶對的な規範への問いである。なにかんづく戦後の破局の現状に直面して、新しい文化を建設するために、國語はいすこへ行くと、この全體の志向を更に強くひきしぼつて、押し進めなくてはならないほど切實なる要求である。ここに國語の前途を見とおして新しい方向が打開されなくてはならない必然の要求がある。

その動力は一に國民の言語意識の内面に存在するものである。それは個人的地域的な關心より以上に、人間精神の表現に對する深い基底をもちまた人間精神の理會に關する廣い範圍をもつてゐる。しかるに目前における文化の進展は、ますますその深さにおいても、廣さにおいても批評的分析的となつてゐるから、いかなる點においても理性的に十分である如き表現と理會の方法は現代精神の嚴肅なる要求に相應する條件を満足せしめるものでなくてはならない。こ

のことはいかなる自國語にしても、また各國語においても、少しもかわるところはない。その要求は何か外から手を加えるようなものであつてはならない。既に各個人が内に求めているものである。もしそうでなかつたら言語改革のいかなる提案もわれわれの要求に結びつくことができないであろうし、またそれを採りあげたとしても、長く保つことはできないであろう。ましてそれによつて將來の文化を建設するために、これを後代につたえる如き威力を集結することは出来ないのである。純正國語の理念は各人の言語意識の深層に感じ得られる言語活動の要請の上に打ち立てられなくてはならない。それはなんであるか。

純正國語の理念についてはその必然的な要請を探求すると共に實現の可能性を考察しなくてはならない。既に知られてゐることく、サビア・コリンソン等はそれについて五つの目標を提起した。それはこうした理念の上に打ち建てられたものである。何よりも先ず言語は最少の努力をもつて學習せられ、最大のはたらしきをあらわすものでなくてはならない。それは表現についてはいふまでもなく、理會においてもそうでなくてはならない。このことは現實には容易に到達し得ない要求である。しかし理想はいつかは實現されなくてはならない。言語改革の理念が具象化せられる理想は直ちに實踐への指針である。

それは(1)簡單性 (2)法則性 (3)創造性 (4)論理性 (5)豐富性として標示せられる。既に世界戦争中間期から各國語がこの方向をのぞんで改められるであろうし、また改められなければならない動向にあることは知れわたつていた。これを國語の現實に即して考えると、如何にしてこの世界の大部分から孤立するような事態から脱却することができるか。それよりもこの動向に乗ずることによつて我が國語を純化することができるか。この必然の要請は今も現實の課題にまで推進せられたことを明かに意識しなくてはならない。もちろん國語の問題は國語に内在する問題として國語の内部から湧きおこつて来るものであるが、しかもそれを如何なる方向に向つて進展せしめるかについては、少くとも世界的に各國語の狀勢を明かにして、この方向を決定するのでなかつたら、現状から一步も前進せしめえない状態に達して居るものと思う。わが國語はここにかかげたような最小限度の必然的の要請を探り上げ、この理念に相應することとき理想をかかげて、この理想の實現に當らなくてはならない。それは基本國語を創造することではなくてはならない。國語教育がどう改まるかということは單に目前の問題ではなく、國運の現狀にかんがみ、將來の再建に應ずる如く國語を整理し國語を純化し、國語を實踐する堅實な地盤を構築するのではなくてはならないのである。

基本國語を創造するために、この五つの理念から我が國語を照射すると、國語の現狀は如何ように動きつつあるか。その觀測を先行せしめなくてはならない。先ず 簡單性から考えると、多くの批評的意識として國語の簡易化はその實行可能の方法で常識的に自らこれを解決し、それによつて世界各國の偉大な文學と科學的知識を充分且つ均等に受入れるようにしなくてはならないといわれるが、そこに國語の簡易化というのは主として表記法に向けられてあるものようである。我々にしても、今にして始めてこの問題に直面したのではなく、既に明治當初から多くの先進によつてこの改造に努力せられたのであるが、今は一般の情勢に應じてこれを敢行しなくてはならない事態に達したのである。勿論この批判の根底には、全く國語の性質傳統を異にする見解も潜在するのである。西歐各國語は使用者百萬人以下をきりすてても三十八國語が數えられる。各國語の分化に關わらず、その本質には概ね相互の理會を容易ならしめる傳統を有する國語である。しかるに全くその性質と傳統を異にするわが國語が特に文字にさまたげられて、文化の交流の障壁が築かれてあることは一日も早く早く處理しなくてはならないことはいふまでもないのである。その爲にわが國語が神秘的、非論理的な言語である如く、見なされることは極めてめいわくなことであり、そのために世界の理會をさまたげることは、文化國

家を建設するたにどれほど不利であるかも知れない。そのためには國語を簡単にし何人にも學び易く、解りやすく、きれいなことばにみぎ上げる事がその第一の課題でなくてはならない。既にこの手當てとして文字、かなづかいの改訂が決定せられた。それは表記法の一面であるが、その効果は多大である。しかし國語の簡單化には語・文・思维の整理が伴わなくてはならない。それゆえこれを一層進展せしめるためには、これまで大なる時代の轉回面に行われた證跡によりても見られるように、各個人の言語意識の内面からもあがつてくるのでなくてはならない。そこに國語教育がどう改まるかという基底が確實に据えつけられなくてはならない。次には法則性であるが、この問題について、最も長く且つ廣く論争せられたのは、歴史的と現代的との主張であつた。それと共に方言と標準語の關係がからみあつて、そこに解決を困難ならしめる諸問題が感情的興奮にまで達したのである。しかしながらこれらの諸問題は元來そのそれぞれの内面に含んでゐる一致不一致の問題である。たとえば文字の固定性と音聲の流動性は一致しない。それゆえ、この一致の破れると共に直に混亂を生じる。また方言と標準語の問題も同様である。現代の如く一般に討議會議によりて日常の諸問題が解決せられ、またラジオ新聞の効用が廣められるに従つて、これらの一致不一致の問題は一層大いなる言語文化

の動向に従つて解消しなくてはならない。歴史の見とおしは長く先き先きまで方處のひろがり
は遠くまで達するものでなくてはならないことが明かにわかつて見ると、言語政策にひきずられるのでなく、現在の日常生活の要請にもとづき、理會を全うすることの出来ない表現は成立たないし、またそうした表現によりては自己の要求を果すことも出来ないから、歴史的、地域的習慣よりも理性に従つて、その矛盾を自ら解明しなくてはならない。こうした状態が今目前に展開せられている。しかし國語教育はこの動向については特に重視しなくてはならない。新國語教本には、特にその教材として、數十課の系統的系列を持つ教材を主軸として、純正なる言語意識の覺醒に當つてゐることは、今後の展開と共に國語純化の方向を推進するであろう。國語はどう改まるか。この一側面はそれを具現する最も重要な目標でなくてはならない。これと直接に連絡するのは論理性である。如何なる言語表現にしても筋道の通らない無意味沒意味非意味の表現が日常生活において個々人の間にとりかわされはしない。文藝作品は特殊のものとも見なされるが、如何なる文藝作品といえども、その表現に純粹論理性がなかつたらその傳達が全うせられない。表現と理會の條理は光線のように、あらゆる言語に透つてゐる。それによつて、美も眞も現われなかつたらそれは廣い意味において論理性の缺除によるもので

ある。論理性が法則性（文法）と對立し、また感情的乃至意志的な要素をとり去つた知的な判断にのみ關係するもののように考ふる在來の論理性よりも、もつと包括的な純粹論理性の方向に轉化したのはもう相當に古いことである。今次の世界戦争中にヨーロッパから移住したこの方面の學者たちと、アメリカの學者たちとの交流の間から、(1)記號と記號の關係、(2)意味と記號の關係、(3)人間と記號との關係が論究せられ、更にこれを統一して學問の統一にまで推進せんとする動向によりてもその展開が察せられようと思う。記號論（セマイチックス）の課題は、これまでの言語の領域よりも一層その範圍がひろめられ、そこから進出した科學的探究は政治・經濟・文化の各領域にまでその鋭い力を透徹せんとしている。論理性は如何なる領域においても、表現と理會の基底にあつて生動する動力でなくてはならない。それが法則性と結びつけられなくてはならないことは、當然である。これを言語領域に限定してもこの二つの間の矛盾は長く合一せられなかつたのである。特にわが國語においてはその矛盾が長く保有せられたごとく見なされてある。しかし、そんなことはない。それを明かにしなかつただけのことである。しかし今は何よりもこの障害をさつぱりと除去しなくてはならない。

次に豊富性は簡單性と矛盾する方向であるために、法則性と論理性のひらきよりも一そうそ

の間隔が大きいように思われるかもしれない。もし簡單性を強調して、國語を統一するためこれを原始性におしよどすようなことを考へるのであつたら、現代の要求に應ずるものでないことは云うまでもない。簡單であると同時に豊富であることが言語技術特に言語經濟の名において各國語において、これまでといえども、その表現において、また理會をたやすくするため考察せられたのである。現代の要請としては言語は簡單で明快で、しかも、いわゆる含蓄よりも、それにもりこまれた内容が豊富であることが望まれる。各國語に行われる新しい成語や新しい文型にはその要請を具象化せられんとする現象が見とめられる。前者においては個々のことばの頭文字を組合せた新しい一成語が豊富なしかも簡單な一語として通用せられ、また文型においては次第に單文化する傾向が著しく目だつてゐる。各國語における世界的現象としていずれも簡單であるが、しかも豊富であるように言語創造が行われんとする志向性が見とめられる。この事はこれまでわれわれが漢字二字を集めて容易に新造語を試みたと同じような簡單化の要求にもとづくのである。文型については表音表記の無統制のために、區切りも、一文のまとまりも、各節の連絡も十分でなかつた如き文型ではなく、「分け書き」のように意識的に區切つて、音聲分節と意義分脈との連絡を明かに見せるのである。簡單で豊富であらうとする傾

向は現代の言語改革の主要な理念にもとづくものであることはその實現によつても既に明證されるのである。

相互に矛盾する如き簡單性と豊富性、法則性と論理性の如き、いずれもその矛盾的統一を求めらるるには、それぞれ言語意識の内面から處理されなくてはならない。個々人の内部に生きていく意識性がこれに當らなくてはならないのである。それが創造性とよばれるのである。特にこの點の批評的意識の根底には、これまでの國語の發達を外面的に見て、わが國語における創造性が極めて乏しく、常に外來の言語現象に左右せられ、それが國語の混亂を生じた原因であることと見なされる考え方がある。もとより外面的な批判であるとしても、一般現象としてはそれによつて創造性の有無を疑われるような事態がなかつたといいきることはできない。しかるに今はこの點においても深く反省を要する必然的要請が何よりも著しくわれわれの直接の問題として課せられて來たのである。新しい學制體系には個人の自由と個性の進展が重んぜられてある。現代文化の再建にあつて、廣く政治・經濟・文化の各方面に創造性が更生せられなくてはならない。特に表示と受容の機能を有する國語の現狀についてこのことを深く反省しなくてはならない。創造性をもつとも目だつた缺陷であると考えられたのであるが、言語現象と

しては學問的にも、實踐性にも必ずそうではなかつた。たとえば、以前に漢字の制限が行われ、文體が自由にせられただけでも、新しい造語力がめざまし、文字のおおいものをはねのけて、清新な語がめきくとおい立つて來たことを見ても、また明治中期このかた新しい文體によつて幾多のすぐれた言語作品が現われたことによつても實證せられるように、問題は創造性の有無ではなく、創造性をおい立たせる障害の有無にあつたのである。それが除去せられたら創造性とその内面にひそめる本來の動力をとりもどして、活動させることは疑いをいれないのである。このことは一切の外的な制約について言つているのでない。それ等をそれぞれに生かすために、今は各個人が内面から言語意識をめざませ新しい國語を創造しなくてはならない必然的要求にさせまられているのである。國語教育はこの點について特に留意しなくてはならない。新國語教本には、これ等の矛盾的統一の根源性の覺醒から出發する編集體系を採りあげてあることが著しく目立つていと考える。

純正國語の理念を基準として基本國語の實現の方向を見ると、世界の趨勢とのつながりに直面する。これまで、これ等の問題は言語政策、言語經濟の方面から處理せられるのが通常であり、それは今後も續けられることと考える。しかし特にその反省は、言語文化の方面から強め

なくてはならない。ここに一步を進めて「こくご」一を資料としてそこにいかなる教材が提示せられているか、三つの方向に分けて見とおしをつけて見たいと思う。

二 基本語と辭書

基本國語の理想的形態について、通常の考え方に従うと、言語の主要部である「語」と「文」の科學的研究が行われる。このことは「こくご」一について、その「ことばのありかた」を觀察した如くである。ここには、まず「語」の研究について、その提示可能性が如何なる意義を持ち、そこから、國語教育がどう改まらなくてはならないかという方向の見とおしについて語りたいと思う。

(164)

先ず「語」の研究の文を見るところでこれまでその主なる方向は「語」の歴史及び構造に向けられてあつた。しかるに、世界戰爭中間期において特にその轉化が行われたのは、各國語において語採集（ことばあつめ）とその配列の方法が著しく發展したためである。したがつてそれを記載する辭書の方法が研究せられると共に辭書學の成立を見るに至つたほどである。辭書

學は「語」の採集と配列の方法に係るものであるから、「語」の本質の研究は、別に語の科學的研究として、語彙學の名をもつて進められたとしても、今なお進展の途上にある。この兩者の間には常にその移行が自由に行われる。特に後者については、ようやく研究の端緒が見出されただけで、その採集と整理と統一はこれからであるから、その科學的處理としては僅かにその三つの方向が現われたにすぎない。新國語教本の「ことばあそび」「ことばあつめ」「學級日記」(第三學年上)には、その全面が現われている。各國語においては、各人の毎日用いる使用語量はどれ程であるか、また日常生活の必要語量はどれほどであるか、これを表現語と認識語に區分すると、それぞれどれほどであるか、更にその中から基本語と見なされるものはどれとどれであるか、かような問題が提起せられ調査せられている。したがつて、年齢層・社會各階層の各個人についても語の採集が行われ、その統計も示されてゐるが、そのいずれにもそれぞれの條件があるから、それだけでは、それを一般的な原則におしひろめることはできない。しかしそのおおむね一致する點も見出される。たとえば學齡兒童においては約三千語、それから年々約五百語が累加せられるから、小學校では約六千語、一般成人においても約四千—七千語、それから中學校では約一萬語—三萬語、それ以上は一般辭典の約二十萬語を見ても、そこまで

(165)

擴大する語量のあることが見とめられる。辭書には小・中・大の三級がある。各國語の辭書の記載語量はもとより同一でないがそれぞれの語量を含む小・中・大の辭書を見ると、その概數を實證することが出来る。しかし採集せられたる語を分類し、これを科學的に配列するには、いろいろの方法が考へ出されてゐる。ここにはその主要の方法だけを探りあげて見る。その第一は頻度數の調査による實證的統計的方法である。それには概ね四百五十萬語を調査資料として採集したらその中から基本語を選定することが出来るといわれている。ソーンダイクの研究によるとそれは二十段階に等級化せられるが、その最大頻度をもつ第一段階の語は僅かに十語内外で、第二十段階に屬する十數萬語は一般に頻度が少く、しかもこれを缺くことの出來ない語であるといわれている。この統計的方法はこれを早急に結果をあげることはむずかしいが、こうしたひろい範圍の大量集計による研究が、言語事實の真相を表明するに足るものであることは概ね察せられるのである。「ことばあつめ」には、そうした、集め方が芽を出している。第二の方法は心理的科學的方法といわれるのであるが、その主なる原理はたとえば基礎英語の方法によると (一) 動詞の排除 (二) 十個の作用語と廿個の方向詞の結合により約三千の動詞がつくられ (三) 組織的定義による全景的配合によつて名詞の分類が行われ (四) 心理

的形容詞の客觀的分析によつてその構造を明かにし (五) 比喩のとりあつかいにおけるベトナムの假作説を用いて整理する。基本動詞・基本名詞・基本形容詞をこの方法によつて選定すると、基本名詞の全景的配合を活用して全語系が整理せられ、無動詞的方法が用いられる。この八百五十語だけで如何なる表現も自由に行われる心理學的科學的方法が成立つのである。「ことばあつめ」には、この全景的配合のまとめ方が行われている。各國語への適用についてはそれぞれの歴史を異にする國語にそのまま應用されないとしても、その成果が (一) 一片のノートペーパーに明かに記載しうる分量であり (二) 一月も學べば何人も學習しうるものであり (三) それだけで十分に表現と理會が行われる少量であることを示している。このことだけは各國語の基本語の研究においても望まれなくてはならない。それゆゑ、一つの有力な参照と認めなくてはならない。第三の方法は論理學的哲學的方法である。この方法については、早く學界に提示したのであるが、少しも進められていない。それはたとえばローゼットのシゾーラスの方法である。それは名稱の附せられた事物または觀念を分析し、整理した圖式の上に、語群を集結するのである。これをアルファベット順ではなしに、その表現する觀念に従つて對立させて、それだけで意味がわかるように集積したものである。一般の辭書は理會のために用いら

れるように編集し解明されるがこれは表現せんとする觀念に對して、適當な語を選定するに役立つものである。したがつて同意語・反對語の比較對照によつてそれぞれの語の微細なる差別が明確に見分けられると共に、その最も適當な使用に役立てようとするのである。この方法の原理は、各國語に適用しうるものが實證せられてゐるが、これによつて同意語反對語の各項は約一千項にまとめられる。その各項の示標となるそれぞれ主要なる一語を抽出して、それを用いると如何なる表現も約一千語をもつてつくされるのである。勿論その主要語に對して幾多の類語及び派生語があるが、それ等の間の差異は實際の使用においては九十%も利用されないから特殊の場合をのぞけば、ほとんど區別して用いられないし、またその必要もない。もし必要な場合には、量および數に關する形容詞を加えてそれを表現することが出来るのである。それ故にこの論理的哲學的方法が基本語の事實の決定に對して有力な發言をなしうるものであることが實證せられるにしたがつて、この方法への觀察が深められてゐるが、この方法の補訂についてはあまり進歩を見せていない。この方法を紹介してからすでに三十年も経過してゐるが、我が國においてはその片影も見出されなかつた。しかるに、新國語教本には、最初から對語が早く提示されてある。ことばまとめの方法として生い立つことであろう。以上はこれまで學界に

おいて試みられた語の科學的哲學的研究の三つの主要方法を略述したのであるが、元來國語教本は基本語をもつて形成せらるべきであり、そのためには基本語の研究が先行しなくてはならないのであるが、今に至るまで行われていない。教材調査局の設立によつてこのことが實現せられるかもしれない。全國語現象の實驗的研究はこれを先例に徵してもわかるように、第一の方法は多大の資料を採集してその整理には多大の時間と努力を必要とするのであるから、その成果を早急に實現することは望まれないかもしれない。第二の方法はそれを範例としてわが國語に試みた事例も見られるのであるが、それは一つの参照にとどまつて、直にこれを適用することとは元來發達の歴史を異にする國語においてはそのままには行われないのは當然である。第三の方法はこれを各國語に適用されるにしても、その原理とせられる項目は改めなくてはならぬであろう。しかし同意語・反對語の識別は實際に目にふれる事實であり、また辭書の説明においてもこれが用いられてゐるのであるから、それがよし無意識であつても言語本質に無縁な理論とはいわれない。その項目の考察とその適用の方法によつてはそれを採用することが不可能ではない。ゆえに統計的方法によりて事實を調査し、哲學的方法によつて本質を考察し、この統合の上に基礎英語の如き基本語選定に當ることが今われわれの考えられる方法的統一であ

る。しかしその實現は國語教育の科學的研究による外はない。

以上の立場から小學國語讀本についてはその具體的な研究を行つたのであるが(昭和十三年)その調査の複雑なものと印刷技術の繁雜なことから、なおそうした刊行が不可能になつたためこれを完成することが出来なかつた。それについては物部氏の國語新式辭典(昭和十五年)が刊行せられた。それは小學國語讀本の辭書であるが、初學年高學年の語については特にその頻出度數と、またその意味については派生語の記載とにおいて周到な研究をまとめたものであつた。これだけがわが國における基本語の科學的研究にふれたものであつて、この方向はその後、この事例による調査が二三現われたが今に至るまで科學的研究の進歩の跡を認めることはできない。しかるに新國語教本においては初學年から「ことばあそび」「ことばあつめ」はいうまでもなく、その語のまとめ方についても、たとえばオグテンの全景的配合法のとき教材が提示せられてある。各卷末には語類索引が附せられるということであるが、それがまとめ方に用いられることも行われよう。特に注意すべき點は語の提示において、對語たとえば左右、前後、内外、上中下、東西南北、白黒赤綠黃の如き一對から五對に至る對語が現われており、なお全景的配合作の「假作」によつては、あらし得ない喜怒哀樂思惟の如き抽象的觀念の語類まで提示せ

られている。これを前に述べた三つの方法に比照すると、第二と第三の方法が、それぞれ自然に小供の生活に織りこめて提示せられているのである。もはや小學國語讀本を資料として行つた語類調査のときは、方法の事例としては、そのままではあり得ない。語類研究の方法は立て直さなくてはならない。「ことばあつめ」「ことばあそび」「一つのことばから」等による自發的な個性的な言語活動を如何にして整理し、そこから國語全面を觀察する能力を自得させるかということが新しい課題として、提出せしめられるであろう。この方法を身につけて國語の事實を觀察し得るほどになると、その事が、これからの國語教育はどう改まるかという、重要な一つの方向を築き上げるものであることが、次第に明かに見とめられるであろう。

それだけではない。このことは直に辭書觀察への方向を打開するのである。元來新しい學制體系において小學校で習得する僅かに六千語、中學校で學習する一萬内至三萬語の知識をもつて二十萬語(新聞の報ずるところによると科學技術語辭典約四十萬語の採集が開始せられた)に擴大し理會し得るであろうか。そのためには語の科學的研究によつて、語の本質を觀察し、考察する方法が既に知られていなくてはならない。そうでなくては、國語の學習指導において習得した知識を活用して、成人としての言語生活に必要な言語に關する諸問題を自ら處理する

ことは不可能であり、また一面には常に生成する新語・造語に對應してこれに對處する識見を保つこともできない。それを整理するには明晰なる言語意識の確立が望まれなくてはならない。この際特に重要なことは現在使用される辭書が、根底からその記載方式を改革しなくてはならないことである。常用漢字及び現代かなづかいによつて見出し語が全面的に書き改められなくてはならないのはいうまでもない。そうでなくては國民全體が日常實行するに關わらず、文化の示標と言われる辭書だけがこれに反するという、思いもよらない、信すべからざること。がこのままある時まで繼續されなくてはならないことになる。それよりもその解釋の方法は、少くとも小學校に於ける基本語の知識だけで、如何なる科學術語であつても理解しうる説明に書き改められなくてはならない。その外に基本語を基礎とした、文化各國語との對照辭典も伴生しなくてはならない。それ等は基本語の確實な選定によつてのみ可能である。既に戦前には *Duden* の如き實例も見られたのであるが、それに關はりなく、わが國語を基底とする各國語への延長をはかることは文化國家としての國民及び人間の教養においてもはや缺くことの出来ぬ要件となつたのである。既に「こくご」一には既述の如く、その端緒が現われているのである。それが六・三・三制全體系を通じていかに顯著に展開せられるのであろうか。國語教育は

・どう改まるかという基本的課題の一系列として、この體制がいかに學習指導によつて進展せしめられるであらうか。編集體系を客觀的に考察すると、初學年に提示せられた教材の意義が、それだけで停止するとは考えられない。それは、どこまでも延長し擴大する動力を内含するものであることを信じたいのである。

三 基本本文と圖書

基本國語の主要部として、語（記號）語結合（記號と記號との關係）に對して、文（意味と記號との關係）を定立することは通常の考え方である。しかるに、文は文理論の歴史をたどつてリースがその定義百三十九を拾い上げてみせたのを見てもわかるように、それほどはつきりしていないのである。文の定義については文を語の結合と見ると、文は語に分解せられ結語法が考えられるが、それは文の一面である。文の本質に即した他の一面として、意義と記號との關係にもとづく統辭法が科學的に考えられるようになったのは最近のことである。ここに文の見方について、新たな方向として、具體的な文は常に基本的な言語上の現實的創作である。（カル

ルビュラー）ともいわれている。文についての根本的な見方が開始せられたとしても、具體的には今なお十分に必要な考察の方向が開かれたという事は出来ない。しかし、もし統辭的に考えるのであれば、その基本型は如何なる場合にも「S—P」ということに盡きる。それは純粹な叙述の文にのみ見出されるものであるが、その他の機能を果す文をこの基本型の變容と見ることも不可能ではない。この基本型の問題については、これまで論理文法の諸方面の關與によりて、種々の學説が行われたのであるが、もし言語事實についてその基本的性格の解明が求められるのであれば、その事實の記述と説明については、歴史的傳統の中にあるそれらの學説の範圍から脱却して新しい方向が開始されなくてはならない。その提議は既に心理學・社會學（文化史的）論理學或は哲學の方面から、言語意識の直接の事實を基底として出發して來たのである。それらの考察がそれぞれの科學の精密な態度で補強せられるに至つたことは特に注目されなくてはならない。もし文法ということを廣くあらゆる言語表現の中に含まれる法則と見るのであれば、それは言語表現の全領域を占有するに至るのである。修辭としてとりあつかわれた學科もそれと同様に、その母體である詩學の方面から文學理論に擴大せられ、それが文學形態論・様式學・文藝學にまで進行せんとする方向に轉化したのである。對話の技術と

して發達した方向が文體の技術に關係する學科として生成したことをみても、單なる技術の研究であることから、廣く表現の科學であろうとしていることが見とめられる。もし修辭學が文學を對象として、美學的規範によつて規制せられると見るのであれば、その意味においても、その基本的性格について十分な解明が與えられなくてはならない。いずれにしても文法學も修辭學も、言語表現の機構をそれぞれの側面からその解明を志向し、事態の進展と共に絶えず改められて來たのである。それゆえに、その一つ一つの段階に囚われることは、その本質を見あやまらせる場合もないとは言えない。特にそれぞれの範圍が明かでなく、時代によつて、そのいずれかの一方が、その範圍を特に廣げるといふようなことがあつたとしても、いずれにしても、言語表現を考察する目標は少しもかわつていない。しかるに、現代の人文科學の發達によつて、その内部に動搖が行われ、全く新しい名稱に置きかえられ、心理學・社會學・論理學と組合せられた科學體系の一系統として進出したと考へるのであれば、事態の眞相には少しの變化もないとも見られる。しかしここにそうした思惟のもつれを整理するために、再び言語表現の眞相に着眼して、その規格を明確にしなくてはならないとすれば、特に現在の問題として重要なのは、言語表現の事實に即してその法則を問わうとすることである。言語表現を根底から

規制する法則法のあることは、純粹に意義と記號の關係を學的意識の前にすえつけて見たら明白なことであり、われわれはこの方向に向つて科學的に一步を進めることが、このまとめ方としては最も重要な方向であると考える。

國語教育はこの方向に向つて、あたりに遠慮することなく、文の原型から進出しなくてはならないことは、既に教材においても明かに示されているからである。ここに意義と記號との關係について再び「こくご」一について、その教材提示の意圖に結びつけて考えると「だんだんくわしくなる」においては、文の形式的展開と共に文の本質的進展が共存するのである。この方向はもとよりそれぞれに分別して考えることもできるが、一文二語の基本型からその屈折擴大の方向が現われると共に、ここに基本的な現實的創作が展開するとして考えるのでなくてはならない。これに附加えて整理を要するのはそれまでに提示せられた教材は、文學形態と見なされるかもしれないが、それは基本型それ自體がそうした見方をゆるすものであるとしても、これまでのべたように、それは文型に關するある時のある考え方に囚われるものである。文型の研究について、形態學的考察が、長い傳統のもとに、言語作品および意味形像の各分野に生成した複雑な分化を統合し、それがあつた意味において一つの統一をもたらししたのは大正初期であ

る。その際その統合の一つの範例となつたのはモウルトンの文學形態論(一九一五)である。その學說を學界に紹介したのは自分であつた。それによつて一つの科學的體制が整えられ、それと共に、またそれとは別にそれまで韻文・散文のごとき分類を採つた文學と合流し、なお他の一面においては國語教育と連り、小學國語讀本には多分にそうした連絡が認められる。そこに教材の選定においてもその配列においても文學形態の規格が現示せられたのである。新國語教本はその形貌においては、極めてこれに近いものがある。しかし、その出發點から見てもわかるようにそれは直ちに同一ではなく、言語本質の理念に基き、小供の言語生活の事實から開始する轉換が行われていることを見おとされてはならない。主として「解釋の鍵」として理會の方面から組織せられた文學形態論が、それに比して科學的に處理されなかつた他の重要な一面である表現の志向から出發する形相論的方向と直ちに合致するとはいわれない。ここに理論的にその推移の一つの大いなる轉回が採りあげられる。もちろん表現と理會はこれを切りはなして考えることはできない。表現がなければ理會は行われなし、理會が行われるには表現がなくてはならない。表現は理會を求めたものであり、理會は表現をとらえるのであるから、この兩側面は言語事實としてはもとより、統一的性格の中に含まれているものである。しかるに

實證論的である理解の方面から成立する文學形態論は、表現の志向から存立する形相論から見ると、外と内とのちがいがあから、それだけでは言語形象は十分理會されぬ。もつと掘りさげなくてはならない問題が残されてある。これを包括して、その両面から新しい研究が成立してから一世代を経た。しかし言語本質を内面から解明する方向は手がつけられなかつたから現在の状態はちぐはぐである。その上にその合流のもとに更に一步を進めなくてはならないとすると自からおちつきがない。それを表現と理會の關係として包括すると、新國語教本の各教材の細部までしみとおつていくことがわかる。

それゆゑに教材の機構と機能とを、全面的に生かそうとするならば、文の各層面を見おとすことなく、象面・相面・層面の結成が、螺旋的に流動することを見通さなくてはならない。そのために、これまでからまつている見解から脱却して、直接に教材ととりくむと、それらの術語に結びつけられた固定した概念はふりはられる。それゆゑ、偏つた術語とあいまいな定義に囚われないで、それを包括し純化するために、純粹記號 I・II・III・IV の基本單元によつて、基本文型の特性を表示するのが適當であらうと考える。

基本文型の純粹性を現わす爲に、これまでの考え方をきりかえて純粹記號で現わすと全く清

新なる見方が生かされる。これらの教材を生かすことが、國語新生のために、國語教育のために、極めて重要な轉回面とせられるであらう。純粹記號を用いて表示せられる各教材を基本單元と呼ぶと、それぞれにその包含する本質が連絡・結合・複合の方向的要素を含むものであるから、基本單元は固定した形態ではない。

純粹なる言語表現として、詩の方向的要素の屈折と擴大は、無限ともいえよう。これは、その領域においては、もつとも純化せられた言語表現として定立せられるのであるが、しかしその本質は人格と人格の精神物理的連鎖過程をつなぐリズム・メロディの上に示現せられるのである。毎日の生活における最も重要な言語生活の様相であるが、それが公の場所に立つことが重要なのである。現代生活においては、手紙においても、談合ひにおいても、特に現代生活の重要な機關である會議討論等においても、そこに精神的・心的連絡が、明るく、豊かに、正しく成立するには、そうした教材によつて教養せられた、言語意識の活動が求められなくてはならない。それゆゑに、教材としての意義は詩的形態を教えることではなく、それを學ぶことによつて、自ら言語意識をととのえ、それによつて國民として人間としての教養に資することとその重點がおかれなくてはならないと考える。このことはそのまま他の基本單元にうつし