

国語教育の基本的課題

——信州学校ことばをめぐって——

瀬戸 仁

はじめに
ただいまは過分なご紹介で身の縮む思いがいたして
おります。

信州のかたがたの人と風土への愛着と感謝、これは、
これだけ話しましても一時間ではすみません。本当にあ
りがとうございました。もともと私は、いわば「外信人」
でございます。外信人ということばはまだ一般にないよ
うですが、これは三・四年前に井出孫六先生の信濃毎日
新聞夕刊のコラムの中で見つけたことばです。信州では、
北信・南信・東信・中信と四つの類型があるといわれて
おり、外から来た人は外信人と、そういう意味で井出先
生が使っていらっしゃるので、私も使わせて頂いており
ます。信州でお世話になったことで感動したこと、しか
し同時にまた、こうしたらもっと世間に信州の名があが
るのになあと思うことがいくつかございまして、外から
来た者で言いますと、もったいないなあと、そういう気

がいたします。そこで今日は、国語教育の基本課題とか
かわらせながら、あくまでも外信人の見た信州教育論だ
と思ってお聴き頂き、「それは通らないよ」ということ
はお聴き捨て頂きたいと思えます。七〇・三〇の説とい
いますのは、おこがましいようですが、自分なりの世の
中に対する見方で、だいたい固定しているものです。私
は大正生まれの保守的な人間であります、しかし、頑
固な保守主義者にはなりたくないので、だいたい七〇パ
ーセントは肯定する、三〇パーセントは注文をつけると、
そういうような人生観で事に処しております。

信州は教育県だということを、前々から聞いておりま
した。こちらの大学に採用になったときは、本当に欣喜
雀躍して参りました、なるほど素晴らしいなあとと思うこ
とに、しばしば出会いました。ただ今日のお話は、ある
いはその三〇の方に偏ることが多いかと思しますので、
失礼がありましたらお許しいただきたく存じます。

簡単に申せば、信州で皆さんがこれだけ立派な教育を一所懸命なまっておりますながら、そこで使われていることが、どうも全国に通用しないのもったいないのではないか、簡単に言えばそういうお話になろうかと思えます。

一 戦後教育の基本的課題

――C・Sということば――

前置きはそれくらいにいたします。私、こちらへ参りまして、各学校の研究会とか、あるいは研究団体の会合などで、初め、あれっと思ったことがございました。それは、「C・S」ということばがしばしば出てくることです。そして、これを早口で言われるものですから、私には何のことだか分からなかったのです。やがて、はっと気が付いたのです。昭和五十二年の学習指導要領の作成の時、中学校国語の責任者だったわけなので、それが今ごろ気が付くとは、まことにうかつでお恥ずかしい次第ですが、私の頭の中では「Course of Study」ということばは既に死語になっていたのです。本当に久しぶりに聞きました。というのは、私、先ほど滝澤先生が経歴をおっしゃいましたように、昭和二十年に大学へ入りまして、卒業したのは二十八年なのです。まさに五年遅れました。途中で休学したり退学したりで……。卒業の前年に学部長の辻直四郎先生が、お呼びになって、「君、

いつ出てくれるのかね。」と言われまして、慌てて出たという次第でございました。(笑)その前、昭和二十二年、新制中学が始まったんですね。そのころ、休学して田舎で田圃をやっていたら、新制中学の先生の手が足りないからおまえやらないかということ、それで新制中学の先生になったんです。幸い旧制の高等学校を出ていましたから、教育学も教育実習もなしで、最初から「地方教官に任ず三級に叙す」という立派な辞令を頂いちゃったんです。その頃ですね、新教育というものが出てきました。アメリカから、新しい教育というのはこうなんですよ、民主主義の教育はこうなんだよ、ということ、それまで我々が天皇制国家主義の中で、がちがちになっておたのが、全く逆転したわけです。その外来の「Course of Study」ということばが、略して「C・S」とか「COS」とか、今の私にとってはどちらも死語になってしまっていたのを、今ごろになって思い出したんです。なるほど、信州ではあの昭和二十年代の理想がまだ生きていた。「まだ」は失礼ですけども、ああ生きていたんだなあ、はっとしました。あの昭和二十年代の理想というものは、今見ても決して忘れてはならない理想だと私は思っています。それがここで生きていたのか、そういう感動と同時に、もう死語になっていっているのになあと、そういう思いも三〇パーセントはするわけなんです。私の七〇・三〇というのはそういうことなんです。

皆さんに差し上げました資料の「一」の下の段の初めの方のカギを付けたところまでが、昭和二十年代の教育の理念を述べているものです。まず①はですね、例の有名人アメリカの教育使節団の報告書でございます。その中に一番大事なことがあるんですね。「基本的変更」というところで、そこにありますように、「我々がまず第一に……云々」ということで「新しい哲学と新しい方法と新しい機構」、その提言として「人間の人格を至上の重要性を持つものとして認め、国家をその目的達成の手段と認めるような方法に基づいてなされるべきである。」

これは教育基本法のもとになった勧告です。お読みになれば分かりますね、人格の尊厳が第一であって、国家はそのための手段である。戦前の、国家が至上で、人民は国家のために滅私奉公すべきものであるとした、そういう考え方を全く逆転させたのです。これが民主主義の教育のもとですね。残念ながらアメリカの勧告でありまして、もちろんこの勧告は日本の教育関係者が協力して考えたものでありますけれども、こういった理念というものが、これが今、かなり忘れられているわけでありまして、こういうところへ戻ってですね、我々は考え直す必要がある。私は、そういうふうに思っています。

昭和二十二年の学習指導要領の一般編によりますと、いわゆる教育課程の（そのころはまだ教科課程といっておりました）アカデミックスクール式とか、プログレッ

シブスクール式、コミュニティスクール式、こういうような類型に分けてですね、今やコミュニティスクールの概念による生活中心教育課程になりつつあるんだということが言われております。それまではアカデミックスクール式の教科教育が戦前は中心であったわけですけども、これもかなり変わってくるわけです。そういうことから、何を教えるのかよりも、何で生徒を教えるかに教科課程の課題がある、こういう立場に新教育はなっていたわけです。

それで「Course of Study」の訳語として、「学習指導要領」ということばが出てきました。④番へいきます。

この昭和二十二年版の学習指導要領の最初には、「この本は学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように……新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうになかしていかか、教師自身が研究していく手引として書かれたものである。」こういうことを言っております。手引きであり参考書ですよ、したがって「試案」という名前をつけているわけです。なお皆さんの意見を聞いて、よりよいものにしていくんだということも記されております。これが昭和二十年代の理想であったのです。

国語編でみましょう。国語の場合にはどういうことが国語教育の基本となってくるかと言いますと、⑤番のところですか。これは有名なことばですから、学生諸君は覚

えておいてほしいと思います。「児童生徒に対して、聞くこと、話すこと、読むこと、つづるることによって、あらゆる環境におけることばの使い方に、熟達させるような経験を与えることである。」これが俗に経験主義国語教育といわれるものであります。これは、聞くところによれば、アメリカのデューイですか、「Learning by Doing」とかいう思想によることだと聞いております。そして、終わりから三行目のところですが、「今後は、ことばを、広い社会的手段として用いるような要求と能力を養うことに努める。」ということであります。これは俗に、コミュニケーション国語教育という、要するに経験主義コミュニケーション国語教育が唱道されたということになるわけです。したがってですね、そういう社会的な手段として言語を用いる能力をつける、そのためには、まず話し方、話しことばの教育をしなければならぬ。それから書きことばの教育、そして自分の意志を明確に相手に伝える、そういうこと、それこそが民主主義のもとだという考え方であります。

そういうような技術をつけること、社会的手段としてあらゆる環境に適応できる言語技術を授けること、これがまず第一ですよ。今私達は、とかく国語教育と人間形成といつてですね、人間形成と国語教育を別のものとして、どっちがどっちだと言つて議論することがございますけれども、そういう考え方には立っておりません。

まず国語教育で何をするかというならば、そういう言語技能を身につけることである。そして、そういう内面的・精神的なものは、ことばを身につけることによって、自ずから培われるものなんだ、という考え方であります。これが⑥番のところに書いてあります。「国語学習によって自ずから次の能力の傾向も予想される。」つまり、そこにですね、注意力ができたり、観察力とか分析力、あるいは自然や人生に対する思いや道徳力も養われる。と。そういう項目が並んでいるわけです。私は国語教育のもとに、そういうった昭和二十年代の理想を、いつも心に置いていいのではないかと思ひます。

さて、ところが、日本はその二十六年版が出た頃、講和条約が成立しまして、その翌年、二十七年から独立を回復いたします。そうしますと、国情はがらりと変わってまいります。今度はどういふことになってくるかと申しますと、それが、資料「一」の下のカギからあとのところですよ。その当時の教育課程審議会の答申などに、こういうことがあります。「今日、その間に我が国は独立国家として国連に加入し……。」そう言っておりまして、終わりのところ、「民族の独立と国家の繁栄を図るため、一大決心を以て義務教育の刷新改善を行い、国民の教育水準を一段と高めなければならない。」こういうふうに変わってくるわけです。そして、学習指導要領もここで質を変えていきます。

これにはまた、別の理由もあります。教科教育の方からいって、実は昭和二十年代の、先ほど申しましたような教育ではどうも基礎学力がつかない。簡単に言えばそういうことです。これは国語だけに限らず、既に昭和二十年代の半ばを過ぎますと、基礎学力論というのがおこってまいります。そして、「スリー・アールズ」。要するに、読み・書き・算。そして、もう少し系統的な学習をさせなければ、学力がつかないのではなかるうかということですよ。というのは、これも俗っぽい話になりますが、「新制は 野球ばかりが うまくなり」というような皮肉な川柳が流行りました。私はちょうど新制中学の教員をやっておりましたから、非常に悔しい思いをいたしました。旧制中学と比べて新制は……。これは当り前の話で、制度的にも旧制中学は同年代の二〇パーセントくらいしか行きませんので、選抜で受かった人達が行っていた。新制中学は全員ですからね。当り前の話なんですけれども、そういうような皮肉を言われたりしたものです。それから、先ほども言いました経験主義の教育方法については、いわゆる「這いまわる経験主義」批判ですね。ここには載せませんでしたが、昭和二十二年、二十六年版で国語科の場合、電話やマイクロフォンが使えることとか、必要な新聞や雑誌が読めることとか、そういうことがずらりと並んでおりまして、悪口を言う人は「繩のれん目標」だなんて言うんですね、学習がいわゆる単元

学習でありました。単元学習といっても、今のとは違って、むしろ、コアカリキュラムということが提唱されました。要するに今で言えば、社会科でやっているようないろいろな諸問題を取り上げて、それを総合的・実習的に勉強し合っていく。したがって、国語とか算数とかいう教科は、そういう問題解決のための道具教科＝トゥール・サブジェクトであるという構造になっており、必要に応じて計算の勉強をしたり、分らない字があると調べて、そこで漢字を覚えるとか……。悪口を言う人は、「行き当たりばったり教育」とか「思いつき教育」だとか、また、社会的行動力をつけるもとをやるものですか、小学校では「郵便局ごっこ」とか「八百屋さんごっこ」とか……。「なんだ、ごっこ教育か……。」というような批判も出てきたわけです。日本の教育風土では、寺子屋以来伝統的に、読み・書き・算術、これをきちっと身につけることが世の中に出て行くときに必要なんだという信念が非常に堅いですから、そういった新教育の方法というものは、結局根付かない。むしろ、それに対する批判が強くなって、いわゆる基礎学力論が盛り上がってきた。それが昭和二十年代の後半から三十年代。そして同時に、今言いましたように、アメリカの羈絆から脱して独立しました。そこで、国家という概念、民族という概念がもう一度現れてくる。そういうことになってくるわけです。そうしますと、その当時……資料の下の

⑧番へ行きますと、国際社会において云々と……と。

それから同時に言うべきことは、(二)であります。その頃から、世界の流れとして科学技術が急進展いたします。あれは何年でしたか、スプートニック・ショックですね。ソビエトがアメリカに先駆けて、人工衛星を打ち上げた。あれが、非常な教育上のショックを与えた。そして、科学教育、科学教育というふうに言われた。そのためには、どうも、這いまわる経験主義を脱却して、もっと系統的・体系的な教育を行わなければ……。こういうことになってきたんだと思います。

学習指導要領も、そういった背景の中で、⑨番にありますように、これはその時の教育課程審議会の答申の一部、「小学校、及び中学校の教育課程の国家的な最低基準を明確にし、年間における指導時数を明示し、義務教育水準の維持向上を図ること。」こういうことになりました。この「国家的な最低基準を明確にし」というところで、学習指導要領が先ほど言いました、「Course of Study」という性格を捨てて、ほとんど「教授要目」に近くなってきたのです。したがって、いわゆる手引的な文章、助言的なことばは全部省かれて、大変簡潔な条文となりました。文部省ではこれを法令的性格と呼び、基準性あるいは法的拘束力ということを強調する、そういうことになるわけでありませう。

そこで今度は、ということが指導要領の上で出てく

るかというところ、国語教育の場合、⑩「国語教育の主旨、学習領域、程度等を明確にし、偏りのない学習が行われるようにする。」とくに教材並びに学習活動を精選し、基礎的・本質的な学習に力を注ぐようにすること。」つまり基礎・基本ということ、これを徹底するのが、特に義務教育における至上の命題、そういうことになってくる。そして、いわゆる系統学習。そして経験主義から能力主義へ。こういう言い方をするのは非常に乱暴ですが、それでも、そういう方向に昭和三十年代から変わってくるわけです。

これは、次の段階でのお話になりますけれども、そういったところでですね、やはり国全体の社会の教育の流れが、どんどん移ってしまっている。その中で、信州では、なお二十年代の理想を堅く守ろうとしている姿勢、これが私には非常に尊いものに思われるわけです。しかし、同時に「不易流行」と申しましようか、やはり、時勢の流れにかなり即応して動いていかなければならない面、そういう面で欠けるところがあるのかなあ、そういう感があるわけです。

二 国語教育における人間把握

——「みとり」と「とらえ」——

ところで、ちょっと今までの話を離れましょう。あまり世間に知られていない資料を、ここに持ってまいりま

した。『カリキュラム開発の課題』という、白表紙本の文部省資料であります。これに、国語教育での話がもたになって展開した論がありますので、それをコピーしてまいりました。これが資料「二」です。興味のある方は、後でじっくりと読んでいただきたいと思えます。

OECDという機関がございますね。その機構のひとつに、CERIというのがあります。これが各国持回りで、セミナーを開いております。その主題が「カリキュラム開発」ということなんです。昭和四十九年の東京ですから、十五・六年前のことになります。私、ちょうど役所におったものですから、オブザーバーで参加できませんでした。

ここですすね、「工学的接近」と「羅生門的接近」ということが、対比的に言われまして、非常におもしろい。先ほど申しましたように、昭和三十年代以降、科学教育、そして教科教育や学習指導上の方法などにも、いわゆる工学的な方法が主流になっていったのでした。昭和三十年代から四十年代になってきますと、国語教育の方でも、「プログラム学習」とか「授業形式のシステム化」とか、もちろん教育機器なども活用されてまいりますし、学習指導案なども、いわゆる「フローチャート式」になったり、あるいは「フィードバック」などということばが、しきりに国語教育界でも用いられる。そういう状況なわけです。ですから、カリキュラム開発における学習、教

授Ⅱ学習過程、評価、そういうような話も大体教育工学的な、大変システムティックで、いろいろな形式のマトリックスなどが現れます。そういうことで教育課程の内容を定めたり、教授Ⅱ学習過程を説明したりすることが中心であったわけです。ところが、たまたまこの分科会で、国語の先生（これは群馬県から来られた先生です）が、ご自分の教育実践の中で、こういう話を持ち出されました。

石川啄木の短歌「ふるさとのなまりなつかし停車場の人ごみの中にそれを聴きにゆく」——ふるさとのなまりが懐かしい、停車場の人ごみの中にそれを聴きにいったと、そういうことですね。その「ふるさとのなまり懐かし」の歌を、小学校六年生の教室の授業でやった。停車場といますと、おそらく上野駅だと思っております。上野の駅へいらしゃれば分かるように、あそこの改札口の前は非常に広くなっております、たくさんのグループがちょっと混雑していますね。そこで聴けるなまりの懐かしさに駅へ行行ったというようなところで、みんなの意見がまとまろうとしていた。と、その時、参観の先生がおられる、「ちょっと解釈が違ふんじゃないか。私はこう思うんだけれども。」と言って、先生がおっしゃったのは、もともとこの停車場の、あの広場の中にいたのではないか、でね、あっちにもこっちにもグループがあり、あるひとつのグループの人々が、ちょうど故郷——浜民村の

なまりでしゃべっていた。そこで、人ごみをかき分けてそちらへ行った。そういう解釈はできないか。というところで、先生も子供達も、今まで自分達が解釈していたところが根底からひっくり返されて、そこから侃々諤々になつてきたと。そこでこそ初めて授業が成立したのではないか、というようなお話をなさったわけです。

そのことから、この分科会の論議は、大変活発になりました。それまでのように、一定の行動目標、そしてそれに対応する教材、そしてそれに対応する学習指導過程、それがあつて、子供達をそれに向けて進ませ、どこかで立ち止まればフィードバックして、そして目標を達成させていく。そういうような工学的手法に対して、むしろ、全く思いがけない一般的な立場からひょいと問題が投げ込まれて、そこでみんなが本気になつて一所懸命考へる。そのところから、本当の学習指導が成り立つんじゃないか。そういう考へ方の二つが互いに競つた論戦になつた。終わり頃になつて、アメリカのイリノイ大学の教育学部長アトキン教授という方が、そろそろまとめようというところで、一方を「Technological Approach」―「工学的接近」ですね、そして他方を、「羅生門的アプローチ」と名付けようと言ひ出されたのです。

羅生門的アプローチという、「羅生門」は外国人にとつてすぐ分かるようですね。あれは、黒沢明さんの有名な映画『羅生門』が外国でも非常に評判になつたもので

す。映画の名前は「羅生門」ですけれども、これは堀井先生に伺わなければいけません、中身は「藪の中」なんです。京都から若侍が妻を伴つて田舎へ下る途中で強盗に襲われて、男の方は木に縛り付けられ、若妻はかわいそうに暴行されてしまふ。その後、強盗は捕まえられる。そして、検非違使の庁へ呼び出されて……云々、ということになるわけです。その時、検非違使の役人に申し立てた多衰丸という強盗の言うこと、それから夫、これは結局殺されてしまつたものですから、巫女の口を借りて証言するわけですけれども……それが、状況がまるっきり違ふ。それから、犯された妻の言い分もまた状況が違ふ。三人の陳述がバラバラなんです。もともと一つの状況であつたはずなのに、証言が全然別になつてしまふ。そういうところがある。そうしますと、一つの事実ということがあつたとしても、立場立場により、すべて状況の把握が違つてくる。我々の認識というものは、相対的なものでしかない。そういうような立場に立つて、教育上の営みもなされるという面があるんじゃないだろうか。そういう領分を、「羅生門的アプローチ」と言つておるわけです。そのように私は理解したのですが……。

後で詳しく見ていただければ分かりますけれども、その資料の二つ目のところに、表になつております。表の左側、工学的接近の方は、行動目標をはじめ、大変明確に手順ができております。羅生門的接近というのは表の

1で見ますと、行動目標とか達成目標とか、そういうこととはありません。あるのは、一般的な目標だけではありません。そこで行われているのは、工学的手順ではなくて、誠にクリエイティブな学習活動であり、それを指導者は記述するだけであります。そして、その判断なり評価なりというのも、一般目標からする評価でいいとする。したがって、即興が重んじられる。計画的な配置と手順を踏んだ指導過程、そういう工学的な接近の面ではなくて、むしろ即興的で一般的な目標からだけ、そういうことになつてまいります。したがって、最初から目標があつて、その目標にふさわしい教材というようなことではなくて、教材があつて、その学習指導の過程で教材の価値が発見される。こういうようなことが、ここに書いてあります。専門的な立場で、またお読みいただければよろしいかと思ひますけれども、人間の把握の仕方、教育あるいは教科教育における学習指導上の生徒把握といひますか、生徒の人間把握という立場にも、非常な示唆を与えられた思いがするのであります。

我々は教育上、教科教育の立場でも、究極的には人間形成を目指すものでありまして、その過程において、教科教育の内容というものを充分生徒の身に付けさせ、それがどの程度達成されるかというものを図りながら目標に近付け、それが人間形成の一翼を担うものとして、各教科が仕事を分担していると考えるわけです。けれども、

そういう場合でもこの人間把握の仕方に、工学的に接近する方法と、羅生門的な立場から接近していく面と、どうも対立しそうでもあるし、あるいは関係が並行するものなのか、その辺のところを、教室で子供達と出会いながらいつも考えざるをえないことではないか。そういうふうに思ひます。

そういう点を、先に申しましたC E R R Iの会議のまとめでは、――資料の三枚目の棒を引いたところです――「興味深い考えとして、工学的接近と羅生門的接近は、カリキュラム開発の時間の流れの中で、相互に交替して現れ、相互に補いながら貢献すべきである。」これが参加者の共感を呼んだというわけであります。そういうような目で、私達や我々の周辺の学習指導を見ておくと、また一つのおもしろい見方ができるのではないかと思ひます。その当時この「羅生門的接近」ということば――これはあまり人間には広まっておられませんけれども――一部の知っている人間には広まっておられません。ちょうど教育工学時代だったから、余計にそうだったろうと思われまふ。

突飛かもしれませんが、私は、「みとり」とか「とらえ」とかそういうようなことばと関連づけて考える方向に、ここ数年なっております。私はこちらへ来まして、「C・S」ということばにはっとしたと申しましたけれども、この「みとり」「とらえ」、そういうようなこと

ばに、はじめ相当な違和感を感じた次第でありました。最近はいぶ慣れまして、自分でも東京方面で、「みとり」とか「とらえ」とか口に出して、「なあに？」なんて変な顔をされて、苦笑いしているのですが、やはり「郷に入っては郷に従え」で、また、これを決して悪いことばとは思っていませんものだから、私の口からも出るようになりました。これが実は、教科学習の中での、児童・生徒の把握の問題に大変関わってくるだろうと思いますので、多少お耳にさわることもあるかと思いますが、取り上げていきたいと思いません。

この「みとり」ということについて、どういふような定義づけが出来るのかなあと、前々から気にしておりまして、先日も学生諸君に書いてもらったのですが、学生諸君なかなかよく勉強していますね。それをまとめてみますと、「子どもたちの言動、例えば、ことば、しぐさ、行動、表情、発言、あるいはいたずらまで含めて、そういった子どもの姿から、その子が何を考え、何を望んでいるかを察知し、それを指導に生かすようにする。さらにその子のそういった言動、しぐさの背景には何があるか、またそういったことの根ざす元は何だろうか、それがどういふ過程でどういふふうに表示してくるのだろうか、そういうことまで見通し、察知する。そういう教師の指導力。もちろん、子どもの人格を全幅的に信頼した上で、という前提で、そこに教師の洞察力が生かされる。そう

いった行為。」というふうに理解してよろしいかと思うのですが、どうでしょうか。長野県の教育に深くタッチしていらっしゃる先生方に、さらにお教えをいただきましたと思うのですけれども……。そういうところにまとめられそうでございます。これは大事なことでありまして、私はこちらに来て早々、ある学校の研究会に出させていただき、研究討論を拝聴しながら、本当に感心したんです。信州の先生方は、実によく「みとって」おられます。「何子さん、何時何分何秒頃に、こういうことを言ったと。その時の表情はこうであって、これは発問がこういう効果を表したんだ。」それを肯定する場合でも、否定する場合でも、いつもそういう立場に立って、本当にすごいなあと感じたわけです。そして、抽出児とか対象児とかいわれる児童・生徒については、参観者が視線を集中して、そして指導案を見ると、その抽出児はもとより、それ以外の子どもも、この子はこういうふうなことを考えているから、たぶんこう発言するだろう、というように書くことが書いてある。そうすると、授業がまさにその通りになっていくんですね。信州の先生方は、本当に「読心術」に優れて素晴らしい。私なども役所において「ひとりひとりを大切に」などと説いてまわったのですけれども、恥ずかしくなりました。本当に大事なことだなあ、こう思うわけです。本当に大事なことで、児童の把握といえますか、理解といえますか……。 (補

注：ただし生兵法でやられると、子どもを被害者にする危険がある。教師の修業、人間としての豊かさが不可欠であり、方向を誤ると人権侵害になりかねません。怖い思いがするわけです。）

しかし、少々ひっかかるのは、この「みとり」ということばです。よそで「みとり」というと、何か、病人の看護をするとかですわね……（笑）最近では、死際を看護することにまで、エスカレートしちゃっているんですよ、「みとり」というと。

滝澤先生、『源氏物語』の「夕顔」の巻にもう「みとる」があるんですね。（滝澤先生「あります、あります。」）

「滝澤先生が保証して下さいました。（笑）私が見たところでは、源氏はいわば好き者ですから、あちこち行くわけですね。そうすると惟光という人がおって、これがまた好き者で、垣根の間を覗いて歩く。「垣間見」といってね。夕顔と源氏の歌のやりとりがあった。「心あてにそれかとぞ見る白露の光添えたる夕顔の花」の歌でしたね。その後のところだったと思うのですが、どうもあその女性が気にかかる。お前、あの家の中をよく調べて来い。……そうですね。（笑）そういうことで惟光は、さらによく垣間見て、家の中の様子を探り出すわけです。「まことやかの惟光があずかりのかいまみはいとよくあない（案内）みとりて申す」と、こうあるんです。内情をよく探って、報告してくる。「みとり」というの

はまさにこれでしよう。長野県で使っている「みとり」は、本来の意味なんですね。子供の表情から様子から、心の中までよく探求する。そうだろうと思うのです。この「みとる」ということばはいつからか、中世以降でしようか。明治時代になりますと、あのヘボン（補注：ヘボン式ローマ字のヘボン）の『和英語林集成』という辞書を見ますと、「to wait or attend on the sick」、そしてもう一つ「to nurse」とあるんですよ。だからこれはもう、病人の看護の方なんですわね。『日葡辞書』は、（直接それにあたったわけではありませんけれども）引用したところでは、まだそれは載っていないようですね。その辺から、どういうふうにならへ来たのかわかりませんけれども、今の字引ではそういうのが並んでおります。もとの意味から病人の看護までね。「みとり」ということばは、本来忌避すべきことばじゃないんです。ただ時代の流れとともに、一般の世間の使い方が、どんどんマイナス方向にいつてしまっているんですね。ことばとはそういうところがある。「みとり」そのものというのは、大事なことですわね、惜しいことに世間の使い方がそういうふうになっているので、孤立してしまっているんですわね。「とらえ」というのも、大体内容は似たりよったりでしょうけれど……あれなども字引で引くと、マイナスイメージが強いんですね。「逃げて行く人や動物などを捕まえること」なんていうふうに出てきちゃうんですね。

(笑)「こだわり」というのもそうですね。マイナスイメージが強いんです、信州の用語には。だからもったいないっていうんですね。せっかくだいいことをやっていたいながら、マイナスイメージのことは多い。なかなか代えようがない。私もいろんなことばで言い替えようと思っても、もう七年もいると言い直しようがない。

それから、動詞で「みとる」はありますが、「みとり」という名詞はあまり出ないですね。「見取り図」とか「見取り算」という形なら出てきますけれども、「みとり」として独立した見出し語にはなかなかなりにくい。「とらえ」もそうでしょう。「とらえる」という動詞なら見出し語に出てくるけども、「とらえ」ということばは、出てきません。(補注：「気づき」もそうです。)そういうような孤立性があるんですよ。公開研究会などで、一所懸命に発表しているとき、討論の終わりの方になって他県の先生から「たびたびみとりって出ますけど、あれは何のことですか。」なんて質問が飛び出して、みんなダァーっとなってしまう。そういうようなことは、まったくもったいない思いがするわけです。

その場合、本来の意味に使っていながら、内容面でも私にはちょっと気になるところがあります。先ほど言いました「工学的接近」と「羅生門的接近」と、そういうことの中で、「羅生門的接近」の場合、一般目標から、そして「記述」ということですね。「工学的」の場合に

は、行動目標を立てて、それにふさわしい効率的なシステム化を図っていくわけですね。そういうシステムは持たない、むしろ即興的だ、ということになってきますと、これは大体……いささか極端な論で叱られるかも知れませんが、同じ教科の中でも、内容によってあると思うのですが、そういうことにふさわしい進め方をした方がいい内容と、生徒の場合、それから他方、教科そのもの、あるいは教科の内容で、羅生門的なアプローチをしていくほうが効果があるという場合、とあると思うんですね。そういう場合に「みとり」というのは、そこでの子供の把握の仕方が、どちらかに偏っていないかな、という懸念を感じているわけでありまして。ということは、抽出見とか対象児とか、そして「みとり」、そういう今日の信州教育の基本となっていて、大事とされていることに、強い影響を与えたとされる先生が、信州教育論を書いていらっしゃるに、おっしゃいますけれども、拝読しながらちょっと気になったことがございます。その先生は、子供のカルテを作れ、ということをご唱道されていたようです。そしてそのカルテに基づいて、イマジネーションを働かすんだ、そしてその場合に、教師の頭に去来するものは、教科の内容などではなく、「教科はすでに二義的である。」ということとを、はっきりとおっしゃっているわけですよ。ここで言われている教科というのは、いわゆる教科教育の内容

的なこと。そうじゃなくて、その子のどこからそういった行為なり学習状況が出てくるのか、それをよくみとる。そしてカルテを作り、それに基づいて教師としてのイメージネーションを働かすのだ、という……。私が気になったのは、この「みとり」、つまり子供の人間把握に、偏りが生じるのではないかなあ、と。——これは言うべきか、言うべからざるか、ゆうべ一晩悩んでいたところなんです。信州教育の大もとのところに、挑戦してみようというわけですから……。 (笑)

教科の教育内容にかかわって、最近、教授⇨学習過程なども含めて、「認知領域」と「情意領域」というふうに分ける考え方がありますが……。私の素人なりの考えを言えば、やはり教育工学的アプローチというのは、認知領域に関係が深いと思うのです。そして、羅生門的アプローチというのは、むしろ情意領域にかかわる面が多いだろうと思うのです。そして「みとり」という場合に、その子の根ざすところ……。何でもそうでしょう。もともと根ざすところというのは、情意、情動へいくわけでしょうから。そうすると、一所懸命とればみとり、その根ざすところへ行けば行くほど、情意領域へ偏りがちである。そして、しかも教科は二義的なものであるという観念が加わればどうなっていくか。

三 全人教育と学力問題

——抽出生(対象生)——

そこで、「全人教育」と「学力問題」というところへ話を飛躍させます。一昨年の秋頃からか、高等学校長会が一つの提案をした。生徒の状況をみるに、あまりにも勉強時間が少ない、大学進学率は落ちている、もっと勉強させなきゃいかんと。ところが、それが出るとたちまち新聞は、全人教育を忘れちゃならん、学力問題といって受験学力に偏っちゃいかん、という社説を出した。その社説の論はいいのですが、「四年制大学」の「制」の字が生徒の「生」の字で、二カ所も書いてあるんですね。ああこれは、論説委員さんでも基礎学力の問題かなあ、なんて、失礼なことを考えたりしちゃったり……。どうも、「全人教育」と「学力問題」は対立するみたいな論議が、非常に多かったですね。「全人教育」の出身は何か、「学力問題」の出身は何かというところでチャンバラをやっている。あれでは実りがないですね。最近はどうやく、学力問題も全人教育の一環であるということになってきて、教科教育が二義的なところから一義的なところへ上がってきそうです。二・三日前に、県教委からそういう指針が出て、大体の方向が定まりつつあるようで結構でございます。そういうような点で、偏りのない調和のあるアプローチの仕方、そして教育内容や児童の発達段階、傾向、性質、意欲、

そういうものに応じて……私、折衷派ですから、いつも調和ということを行っているわけですが、そう思った両面を欲張っていいと思うんですよ。一つのフィロソフィーなりイデオロギーなりというものを持つと、一方こそ絶対で他方を拒否してしまう、そういうような傾向が教育界にもありますが、教育界は政治や政党ではありませんので、できるだけ色々なアプローチの仕方を欲張って、そして豊かな子供を育てる。そういう面からいえば、認知領域の指導、情意領域の指導、そういった両面にいつも気を配っていくべきではなからうか、と考えるわけがあります。

これは大変初歩的なことですが、ことばの機能とはどういうものであるか。中学校の教材に、ヘレン・ケラーの自伝の中から、『物には全て名前がある』という表題で教材化されている文章がありますね。ヘレン・ケラーがサリバン先生と出会う話。それまで、三重苦に悩んで非常に無茶苦茶なわがままでむら気であった彼女に、サリバン先生は、何とかしてことばを教えようと苦労されるわけですね。「先生が着いた日の翌朝、彼女は私を自分の部屋へ連れて行って、一つの人形をくださった。しばらくその人形で遊んでいたら、サリバン先生は、ドールー「Doll」ですね、人形という言葉を手のひらに綴ってくださいました。私はその指遊びに興味を持って、真似しようとしたけれども、初めは嬉しきで一所懸命やっ

ていたけれども、それが言葉とつながっていることはまだ知らなかった。ただ、猿真似で指を動かしているにすぎない。ある日、私は、新しいお人形と遊んでいたときに、サリバン先生が大きなぬいぐるみのお人形を私の膝の上に乗せ、そして「D・O・L・L」と綴られた。つまり、ぬいぐるみのお人形と、「Doll」という言葉を結びつけて理解することを教えようとなさったのでしよう。「そういうような話ですね。それから、「コップ」や「水」なども教えようとなさっても、なかなかつながらない。事物と観念と言葉とがつながらないでいた。それであまりにも繰り返してサリバン先生がなされるものだから、ヘレンの方は痲癩を起こして、新しい人形を掴むや、床にぶつけて打ち砕いてしまいました。するとサリバン先生は、今度は、井戸小屋を覆うすいかずらの香にひかれて、小道を下りて庭へ出て行った。井戸小屋へ行って水を汲んで、そして先生は、彼女の手のひらを水の中につつこんだ。そうすると、冷たい水がぱあっとほとばしった。その時すかさず先生は、ヘレンの手のひらに「W・A・T・E・R」と綴られた。「初めはゆっくりと、次に素早く。私はじっと立って、全神経を先生の指の動きに集めました。この時です。突如として、私は忘れていたあること、つまり甦った思考の旋律ともいえるべきものを、かすみの彼方に意識した。何となしに、言葉の神秘が、私に提示されたのです。私は「Water」が、こ

の手にほとばしる冷たいものだということを、この時は
つと悟ったのです。生きた言葉が魂を目覚めさせ、光と
希望と歓喜を与え、解放したのです。」こういう記述が
あります。

そういうところから見ますと、ことばが身につくこと
——ことばというのは概念ですから、知的なものです。
それと情意的なものが結びついたときに、初めてこと
ばが生き、人間が人間になるのですね。人間というのは、
手が使えること、ことばが使えること、これが人間の特
性たる所似でしょう。ことばの教育というものの、一番
のものところを、『ヘレン・ケラー自伝』は示してい
ると思うのです。言語は何よりもまず、知的な認識の仲
立ちをするものである。その認知と情意とが結びついた
ところに生きたことばが生まれ、人間をつくる。その後
を読みましよう。「私は井戸小屋を後にして、夢中にな
って学びました。全てのものに名前がある。しかも一つ
一つの名前を知ることが、新しい知識の誕生なのだ。家
に帰る途中、手に触れる全てのものが、命を持っておの
のいているように見えた。私は、私に生じた不思議な視
点から、全てのものを見るようになったのです。玄関を
入る時に、私は壊したお人形のことを思い出して、（—
—ここです。）囲炉裏のところへ手探りで行って、その
かけらを拾い上げ、虚しくそれをつなぎ合わせようとし
ました。その時、私の目は涙でいっぱいになりました。

それは、私のしたことの意味を知り、生まれて初めて悔
やむということ、悲しいという感情を味わったからなの
です。」つまり、ことばの働きというものは、認識の世
界を創り広げると同時に、感情の統制をする、そういう
両面を持ったものなのです。ですから、認知領域と情
意領域の両面から、ことばの教育ということを考えてい
かなければならないと思うわけです。国語科では、そう
いったことばの機能に立って教材や内容を考えるべきで
あって、文学教材ばかりをやっているはいけません。す
説明文教材とか論理的な作文とか、そういった知的領域
にふさわしい内容と教材、しかし同時に、情意的な面に
多分に重みのかかる文学的、詩的なものだとか、そうい
う二領域をいつも調和して、偏りなくやるようにという
わけなんです。そういう点で、偏りがありませんか。
研究授業や、公開などといったときに、最近は何となく
論理的な文章を扱うようになってきましたけれども、どう
も文学教育に偏りがちな面もございませぬ。それは、情
意中心という傾向とも結びついて、そして、それが人間
形成だとする考え方が強いせいではないかと邪推してお
ります。国語教育について、言語教育か人間教育か、と
いう論をする人がいます。これはおかしいわけです。今
言ったことばの機能という面から言えばね。私はそんな
ふう考えるわけがありません。

四 学校社会における人間関係

——〇〇先生ご苦勞様です——

終わりに、学校社会における人間関係ということ。信州では人を非常に大事にされる。本当に感動しました。私自身も幸せなことに、最初にお礼申し上げましたように、この七年間本当に大事にしていただけ、極楽に來たかのように幸せな七年間でした。ただ、ことばの方から言いますと、気になることがありますので、ちょっと申し上げたいと思います。

昭和五十九年、初めてこちらへ來たときに、県下の学事関係職員録を見ました。その名簿の氏名の多くの頭に、俸給の号俸が載っているのでびっくりしました。今ごろ、まだそんなところまで出しているのかなあと。さすがに、翌年からはなくなりましたけれどもね。非常におもしろいなあと思った。信州では人の俸給まで分かっちゃうんだなあ、そういう社会なんだなあ。最近はずすがにかなりましたね。

信州の学校では、人を非常に大事にして下さる。本当に感謝しているのですけれども、たとえば、学校へお話をしに伺ったりしますと、玄関に「〇〇先生、ご苦勞様です」と、大変丁寧に受け入れて下さるんです。しかし、なんとか別の言い方はないかなあ、という気もするのですよ。「歓迎〇〇先生」、これじゃ、宿屋のね……。笑）「〇〇先生、ありがとうございます」では、何だか

最初にお礼を言われちゃったような……。〇〇先生ようこそいらっしやいました。どうぞ校長室へ。」というぐらいの程度にならないかなあ、と。というのは、「ご苦勞様です」というのは、日本語の表現では、私の語感ですが、目上の人には使えないことばではないか。というのは、日本では、上下関係の考え方から、目上の人をねぎらうということは生意気なことになる。自分を越えているわけです。上の人が下をねぎらうならいいのですが、下が上をねぎらうのは、相手よりこっちが上になったことになるんですね。それをやったのは、中曾根首相です。昭和天皇在位六十周年記念の式辞の中に、「（昭和天皇には）色々ご苦勞様でした。」あの中曾根さんは、トップダウン方式とかいって、とうとう天皇より上に上がったちゃたなあなんて、苦笑いしたんですけれどもね。（笑）ことばの面から言えば、そういうところがあるところですね。（補注：最近、広く言われるようになったところから、いずれは認知される方向にあるかとも思われます。）

「みとり」その他、信州学校ことばに、ちょっと注文——これは三〇パーセントの注文ですよ。七〇パーセントは肯定していることを、念のために言っておきますけれども……。せっかくいいことをなさっておりながら、そこに何か偏りがないだろうか。それから、ことばの上で、世間に通用しないことがある。何とか分かりやすく、

九州の人にも北海道の人にも通じるような、そういうことばを選択しないと、せっかくの信州教育のよさが広まらないんじゃないかと思えます。

おわりに

信州も、新幹線ができたり、オリンピックが来たり、これからだんだん、いわゆる国際社会、そういう方向に進んで、窓が開かれていきます。うちの学生諸君も、大入試の仕方が変わってから、県内の人ばかりじゃなくて、県外からも大勢来ますし、外との交流も多くなってきますから、そういう面で、開かれた信州社会、開かれた信州教育というものに、自然になっていくだろうと思えます。大事なことを大事にしながら、しかもそれが、一般に広まっていくような、そういうことをもう少し考えてもいいのではないかと、という気がするわけです。

七年間、大変お世話になり、信州への愛着、断ちがたいものがあります。皆さんのお幸せと、これからの信州教育が更に磨きがかけて、素晴らしい教育の真髄を高められますよう、心からお祈り申し上げます。

「にんげんのちを大切に」というのは、初めに滝澤先生から言われてしまいました。今更言うのも気恥ずかしいのですが、どうか皆さん、自分の命はもとより児童・生徒の命を大切に、ということが一番の基本において、教育に当たっていただければ幸せと思う次第でございます。

す。

大変失礼なことまで申して、申し訳ございませんでしたが、ご清聴まことにありがとうございます。（拍手）

※最終講義にあたりお世話くださった国語科教官学生各位、御来聴各位に深く感謝申し上げます。この記録は、平澤真美さんのお力によるものです。ありがとうございます。

（せと じん 現中央学院大学法学部教授）

瀬戸 仁 教授 略歴

主な著書・論文（「著書」はいずれも共編著）

一九二五年 神奈川県生まれ

「高校国語科指導全書 現代国語」

一九七四年 学事出版

一九五三年 東京大学文学部国文学科卒業

「中学校新教育課程の解説・国語」

一九七七年 第一法規

〃 神奈川県立高等学校教諭（二校）

「高等学校新学習指導要領の解説・国語」

一九七七年 学事出版

一九六八年 神奈川県教育委員会指導主事

「高等学校における表現指導の理論と実践」

一九七七年 明治書院

一九七一年 文部省初中局教科調査官

「新学習指導要領の指導事例集・中学校国語」

一九七八年 明治図書

一九七九年 神奈川県教育庁高等教育課主幹

「中学校国語科指導細案」全三巻

一九八一年 明治図書

〃 神奈川県立高等学校長（二校）

「教科教育百年史」全二巻

一九八五年 建帛社

一九八四年 信州大学教育学部教授

文学教材の授業（一）～（六）

一九八二～八三年 「実践国語研究」（明治図書）

一九九一年 中央学院大学法学部教授（現在）

送り仮名の指導

一九八八年 『漢字講座12／漢字教育』（明治書院）

戦後国語教育課程の変遷（一）～（六）

一九八八年 「教育科学／国語教育」（明治図書）