

石山脩平研究

—教材構造観と読解指導過程(2)—

後藤恒允

A Study of ShuHe ISiYaMa

—His Structural Analysis of the Text and

Special Teaching Program of the Reading Class (2)—

Tsuneyoshi Goto

1 はじめに

昭和10年、石山脩平氏は『教育的解釈学』を著し、教育学者の立場から、精神科学的認識方法としての「理會」と、古典研究法としての解釈学を結んだ「教育の実践原理」を提唱した。本書は、広く精神科学的教科全般の教育原理たることを意図しているが、国語教育の理論が中核となっている。また、佐藤徳市氏・丸山林平氏等の実践理論をもとり入れて整理し意義づけるなど、日常の実践で抱えこんでいる問題点にもキメ細かな配慮を施しているため、戦前は広く国語教室に浸透した。戦後は、経験的単元学習がさかんになりほとんど顧みられなくなった時期もあった。しかし、経験的単元学習による基礎学力低下が反省され、確かな読みの力を培う指導が見直されるようになって、再評価された。

しかし、戦前・戦後を通じての評価が、石山氏の理論の基底にある文章構造観を十分踏まえてのものかどうか再検討の余地がある。

石山氏は、「形象理論の教育的批判」で形象理論に「方法論」が欠けていることを指摘し、独自の文章構造観に導かれた指導過程を提唱して実践に役立てようとしている。石山氏はこの論考の中で、形象の概念を二つあげて論を展開する。

第一にそれは精神的意味内容が物的素材を表徴として客観化せられたものであり、従ってそこでは外的形式と内容意味とが一如に綜合せられてゐる。

第二にそれは個性的構造を有するものであり、従って渾沌たる生命の流動が特定の意味

を焦点として統一せられ、その意味に応じてその含む事象や情調が全一に組織せられてゐる¹⁾。

第一の規定については、『実践解釈学考』にまで進展した垣内氏自身の理論などによって、形式主義と内容主義が止揚された点で「不拔の功績を有する」と石山氏は評価する。しかし第二の規定については、「文の形象の精神構造論的考察即ち知情意の全一体としての体験論に基づき、文の形象を理念と事象と情調との全一的結合と見ることは未だ行はれなかった」と指摘している。したがって、石山氏が、形象理論に欠けていた「形象に到達すべき方法」を提唱するには、形象概念の第二規定にあった「個性的構造」を原理として全面に押し出そうとしていたことは明らかである。

けれども石山氏の文章構造観の検討は「解釈過程ほどには国語教育の現場では行われなかった²⁾」のである。こうした傾向は国語教育史研究の諸論考にも見られる。石山氏の文章構造観が指導過程をどのように規定しているかという面からの検討がなされねばならない理由がここにある。このことについて石山氏は次のように述べている。

認識の方法のみが対象を特質づけるのではなく、却て方法は対象の本来の特質に適はしく行はれねばならぬといふ立場こそ自然の説明に対して精神の理會が強調せられる所以である。解釈学は文献作品の構造・性格に即して、解釈の方法を考究し、その可能根拠と妥当性とを批判しなければならぬ³⁾。

対象の特質が方法を規定するという認識の根本原則に立つこと、作品の構造に即して解釈の方法

を考究する石山氏の立場に沿って、その理論を考察することをせねばならない。

本稿では、こうした点から、石山氏の文章構造観の特質を中心に考察し、それが読解指導過程にどのように結びついているかについて述べることにした。また、石山氏の理論がもつ課題が、どのように克服されて継承され生かされているかを史的事実に即して検討するとともに、解釈学的方法を超える視点についても考えることにしたい。

2 文章構造観

(i) 文章表現論上からみた「体験」の構造

石山氏も、垣内松三氏や西尾実氏と同様、文章表現論が文章の構造・性格を明確にするとの理由から、解釈の対象規定の前提として文章表現論をとりあげる。「表現」と「理解」と「体験」とを連続的融合的なものとする思想を「読むことの指導論の原理として受け入れた⁴⁾」ことが石山氏の理論の特質ともなり課題ともなったのである。

さて、表現作用とは一般に「内なる体験を整理し外化して、自己にも他人にも把握され得べき形態とすることであ」った。従ってまず「体験」とは何か論ぜられねばならない。

石山氏にとって「体験」とは、「自我と外界との相関、作用と対象との相関を内に（自我の側）に自覚したものであ」った。すなわち、外界は我々と交渉する前は渾沌として規定されない「純粹経験」の状態にあるが、外界と我々との交渉によって対象は我々から特定の意味を与えられ、また我々は対象から特定の意味をうけてこれを意識に上せて自覚し、対象の生命を「内化」させる。これが「体験」である。このとき「自我」は、「知情意の心的機能の統一的関連として精神構造を成して居り、対象の意味もそれに応じて特定の関連に置かれ」ることになる。この精神構造を文章構造論に適合させようとした点に石山氏の理論の独自性がある。

石山氏のいう精神構造は、对象的側面からいえば「事象の理念と情調との全一的関連」であり、作用的側面からいえば「表象と最深の意志と感情との全一的関連」である。

体験の第一契機は「事象」である。「精神が何なる事象を意識してゐるか」というときの「意識されている事実・事柄・事態・現象」であって、

作用側からみれば「意識に内在せる」「表象」である。表象を成立させる心的機能が「知性」であり、また、知性と感覚の結合した「知覚・記憶・想像・連想等」であった。

体験の第二契機は「理念」である。「理念」とは「対象が焦点づけられた姿、意味を帯ばされた姿であり、同時に自我の向ふ焦点、作用の統一方向」であり、「観照せられた真相、直観せられた本質」である。これによって純粹経験の状態から対象は有意味化、秩序化される。理念を成立させる機能が「『価値感』とも名づくべき情意、即ち価値感受性・価値希求力」であった。

体験の第三契機が「情調」である。「理念が幾多の事象を統一して展開し、幾多の事象が理念に導かれて起伏するに当って、そこに何等かの調子——精神の流動の高低・遅速・強弱——を形成する」のである。我々は「理念」によって対象をロゴスの的に認識するのみでなく、対象のもつ感情的、情緒的側面によって対象をパトスの的に認識し、生きた全一体として捉えるのである。その心的機能を担うのが「感情」であった。

石山氏は、「表現の原動力としての『構想』を「表象と理念と情調との全一的な構造」である「体験内容」を整理し成長発展させるものとして重視する。なぜなら、構想がもつ「想内容を時間的序列——表現の順序——に配列しその段階を明らかにする作用」、すなわち「想内容の線条化と分節化」は、解釈においてこれを「立体的なる想に還元し、想の構造」を把握することであり、「継時的なるものを同時的に、線条的・一方的なるものを多方向的関連に還元し」その論理的構造が明らかにされる契機となるからである。

(ii) 文章構造観

石山氏の文章構造観は、「文の構造は、文にまで表現された想の構造である」という表現に端的に示される。つまり、「想内容たる事象と理念と情調」が語と文法という形式によって規定され、線条的、分節的序列を取って成立する一如の姿を視るということである。

「想内容」として文章に含まれる「文の事象」は、外界の事象そのままではなく、「作者の体験に取り容れられ、且つ表現の意図に導かれて想化せられた」事象である。選択・整理という想化の過程を通り、事象は作者の意識や表現意図に託されることになる。この「文の事象」の理会には、読

者の記憶・想像力・連想等を含めた「知的理解力」が要請される。

体験構造の第二契機であった理念は、想化の指導原理であったけれども、文章構造にあっては、事象を統一し整序し意味づける所の焦点として、「主題」ないしは作者の「意図」と名づけられる。理念が作者の価値希求であり価値感であったように、主題の理念も読者における「価値に対する最深の意志」がなければならぬ。この両者の契合が望まれるが、注目されることは、石山氏は主題把握に「自由」な柔軟な態度を示していることであり、後述するように、主題把握の実践指導に示唆を与えている。

文章構造の第三契機は情調である。作者の体験内容を反映して全ての文章には情調が備わっており、読者が感情によって、すなわち「読者の生の流が文に即して文の情調と同じき高低・遅速・強弱の流を辿るとき」にそれは味得されることになり、情調は文章を精細な注意と鋭敏な感受性によって解釈するうえで重要な前提となる。

以上の文章構造感について石山氏は次のように要約する。

要するに文の構造は形式に即せる内容（想）の構造であり、それは事象と主題と情調との三契機から成立してゐる。文の真実の全き意味は畢竟この三契機の綜合に於て捉へられるのであり、そして所謂文の形象（Gebilde）も恐らくはこの意味における文の真意——形式に即せる想の構造——に帰するであらう。

(iii) 文の性格

文章は個々独自の事象・主題・情調をもつ。これを作者と結びつけて、作者の素質・生立ち・境遇・創作当時の心境等が反映したとみると、文章の「心理的性格」が見られる。一方、文章を作者から切り離して、文章が文章自体として担っている事象・主題・情調を表現形式に即して客観的に見ようとするとき「対象的性格」が見られる。「心理的性格」に应ずるのが「心理的解釈」であり、「対象的性格」に应ずるのが「対象的解釈」である。垣内理論では解釈の客観性を重視するため「心理的解釈」を考察外においたけれども、石山理論にあっては二つの性格・解釈を学習者の心理的発達状況に応じて学習指導に適用しようとした点で柔軟性があつた。また、文章を産出した「時代と社会とが顧慮されねばならぬ」とする立場から「文

の歴史的、社会的性格」を認めることを解釈の前提としたことも先駆的であつた。

(iv) 客観主義と主観主義

石山氏は、解釈方法上の諸原理として、形式主義と内容主義、対象的解釈と心理的解釈、客観主義と主観主義等をあげて止揚しようとした。このうちとりわけ重要な客観主義と主観主義の問題に文章構造論がどのようにかかわっているか考察したい。

理会とは、認識主観自らの精神をば対象の内からの統一に合致するように追構成することによって対象を追体験することであるが、理会の客観的普遍妥当性は解釈学の重大な問題である。また、文章を認識主体の主観にひきよせて解釈するか、独立させて解釈するか主観主義と客観主義の対立をどのように止揚するか、さらにそのとき文章構造の見方をどのようにそれににかかわらせていかも国語教育がかかえ続けている課題である。石山氏はこの問題を「範疇的追構成」という原理で解明しようとする。

解釈における「追構成」にあっては、対象のもつ精神構造の法則に規制せられて自己の精神を構成する。シュプラングーは、この精神構造の法則を、「理想的（観念的）類型」「基本的類型」「複合類型」「歴史的類型」といった類型に分け、追構成を規制する原理（範疇）とした。

解釈といふ作用は、精神の類型に従って、シュプラングーの所謂「解釈的構想力」を働かせ、対象の構造と思はしき精神構造を主観の中に構成することである。これを吾吾の前提たる文の構造に即して言ふならば、読者は文の想たる主題と事象と情調との全一体をば次の如く範疇を介して自らの中に構成するのである。

すなわち、読者は、自らの内に構成した「文の想」を前述の諸類型によって次第に「変型」し「対象たる文の想に近接」させる。

しかし、読者がいくらこの類型によって対象となる文の個性的な構造を構想しようとしても、範疇が超個人的な法則であるが故に不可能である。最後には「範疇的・概念的な骨格に肉を与へ血を通はせるために、非合理的直観を以て、文の想と思はしき想を自らの中に構成しなければならぬ」。

かくして、石山氏はさきにあげた課題に対して次のようにこたえる。

この構想作用は、解釈者自らの精神の構成である点に於て、主観主義の原理によってみると共に、それが超個人的な範疇に従っての構成である点に於て、独断を免れ、普遍性を保証せられ、客観主義の要求を充たすこととなる。故に真実の解釈原理は主観主義と客観主義とを止揚綜合したものであって、それは独断にあらざる真の主観主義であると同時に、素朴模写説にあらざる真の客観主義である。

しかし、『教育的解釈学』においては、理会という精神科学の方法による限り、客観主義に力点がおかれることになり、後述の読解指導過程にも読者主体の読みが反映されてはいない。石山氏はそうした限界を修正するため昭和12年の『国語教育原論』では次のような改良を加えている。

○「解釈以前の領域」＝主観主義・心理主義

児童の生活経験を啓培 既習事項を想起させる 作者の個性・境遇に通曉させる 時代や社会を彷彿させる

○「解釈固有の領域」＝客観主義・論理主義

理会そのものの操作＝通読・精読・味読等
模写的受容的態度＝範疇的追構成 表現形式への忠実な傾倒

○「解釈以後の領域」＝両主義の綜合

解釈し得た所を再び児童各自の現実生活に適用し、児童自身の力として、成果として結実させる。

また石山氏は、主観主義と客観主義の止揚された実践理論の好例として、同時代の山内才治氏の「素直な読み」をあげて評価し自説の裏づけにしている。

山内氏は、「浅い読み」(客観主義・形式主義)、「深い読み」(主観主義・内容主義)を克服して「素直な読み」が出現したとし、その特質を「文の読者との直接無碍の交互関係である。即ち、読むものと読まれるものとの間の『はからひ』をなくして直接に通ひ交り、而して互に『せり上げ』あふことを理想とする読方である⁵⁾。」と要約している。

石山氏は「素直な読み」を対象への「没我的態度によってのみ真の普遍的客観が働き、それによる読者の普遍的構想こそやがて対象自体の客観的な想」となっているとして、「真の主観主義であると同時に真の客観主義」であると意義づけたのである。

3 読解指導過程(解釈の実践過程)

石山氏の提唱した読解指導過程は、前段階である(1)本文批評、(2)解釈の補助手段(辞書、注釈書、参考資料)、本段階である(3)通読段階、(4)精読段階、(5)味読(鑑賞)段階、(6)批評段階から成る。本段階のうち「批評」は『国語教育論』では「これは本来解釈ではないから、今は取りはなして取扱ふことにする」として、通読—精読—味読の三段階に修正され、国語教育実践に広く取り入れられた。いま、この三段階において「文の構造及び性格」がどのように「その意義を發揮し」ているかみていきたい。

(i)通読段階は垣内理論の「直下の会得」に当たり、「文意の概観」を主要な任務とし、次の精読段階の起点となる。石山氏は「文意の概観」という文章法(内容主義)を、全文の「素読」、未知難解の文字語句の「註解」という語句法(形式主義)との「綜合といふ方法的原理」によって括ろうとした。しかも素読・註解・文意の概観は「順序」ではなく「相関連して同時に若くは循環的に果され」ねばならないとしており、内容形式の一如を唱えた基本姿勢として注目される。

ここでいう「文意の概観」とは、まず全文の主題(想の統一方向たる理念)が「仮定的主題」として予見され、それにつれて個々の事象も概観され、全文を流れている情調も大体予感されることであって、主題・事象・情調の結合した全体の想が漠然と結像することである。

(ii)精読段階は「文の中心たる主題を確立し、それを全文の内容たる事象と、それに纏はれる情調とに展開して想の構造を吟味し、而もこれ等すべての仕事を文の表現形式に即して——遂に言へば想の構造によって表現形式を吟味し、裏書きしつ——行ふ」ことである。つまり、前述のように「解釈的構想作用」を「範疇的追構成」によって普遍的客観ならしめるとともに、「読者が自ら文の形成に照して実証」すること、すなわち「形式による自証」を要請するのであり、ここにも精神科学的方法による指導過程を貫こうとする石山氏の態度がみられる。

精読段階で、現在の実践にも生かせる指導上の視点をあげてみたい。

第一は、全文の主題を探求し決定するにあつ

て、「文に於ける主題の在り方は多様」であるから「その探求の方法も多様」であるべきだとしたことである。

石山氏にとって主題は文中に必ずしも明示されているものではない。主題は「文全体を貫いて謂はば文の底に動いている血脈であり、無形の力であ」って、作者の「事象の観方統一の仕方そのものの中に内在し蔽はれてゐる場合も」ある。また「解き尽くされ」ない「無限の方向を指示するもので」もあり、主題を一義的に概念化することにこだわらない。

このことについて例えば山内才治氏は主題を四種に分けて考えている。1. 文意が表現の上に現はれてゐるもの（イ. 命題のかたちで現はれてゐるもの ロ. 説明のかたちで現はれてゐるもの）2. 文意が表現のかげに隠れてゐるもの（イ. 潜み隠れてゐるもの ロ. 滲み隠れてゐるもの）。

このうち、2イについては「表現面を読んでそこから（理知のするどいひらめきで）飛躍しなければならず」、2ロについては『『概念的』に一口にまとめる体のものではなく、むしろ具体的なもの、そのままに頭が廻がらせること」「形象の直観」が必要であるとしている⁹⁾。石山氏も「強ひて主題を表現した特定の語句を探求させるよりも、寧ろ主題の姿や在り方を具体的に探求させる方がよい」とする。教科研方式や時枝誠記氏の理論による主題の把握指導に対立するものとして注目されてよい。

第二に、「事象の精査及び統一」は「それ自身が目的ではなくて、全文の想をよく理會するための方便」であるとして、それ自身を目的としがちな傾向を諫め、「主題の光に照して、精査すべき事象の着眼点を定める」こと、「個々の事象を主題に統一して、その文に於ける意味決定に力め」るべきことを指摘している。

第三に、主題の探求を概念的に一義的に規定するのではなく、悲しみや喜びといった情調を「反省的理會」によってその根拠を明かにし、またそうすることによって情調を深く味わうといった情動面を一体化しようとしている点である。

(iii)味読（鑑賞）の段階では、文意を十分に感得し文の真意を生き生きと楽しく味わいつつ読む「鑑賞」と、自分の意識に構成された文の想を発表する「表現」の二つの要件から成り、「朗読」「暗誦」「感想発表」を方法とする。

精読を経たあとの音読は、読者が作者の想の流れ出したメロディとテンポとリズムに合一しそれに浸りながら、文意を鮮明に捉える「朗読」となる。「朗読」とは、「情調に伴って、主題も事象も昂揚し、文の想が全体として益々生々はずつと躍動」する状態であり、「文の構造を最も精確に如実に而も端的に『読み』の中に躍動させる」「解釈の仕上げ」「総決算」であった。情動と認識の合一した理會の極致を「朗読」に見ようとする石山氏の考えは実践の場にも意識的に生かされねばならない。「暗誦」は「朗読」を一步進めたものであり、全文暗誦の教育的効果はあらためて指摘するまでもない。

こうしたすぐれた視点がある一方で、「感想発表」にみられる没主体性は、解釈学的方法の限界を示す。石山氏にとって「感想発表」とは「文意の正しき理會を前提とし、作者の想を本来の性格に於て敷衍し展開される限りに於てのみ許さるべきであって、作者の想を歪曲するが如き感想発表は、却て自らの理會の誤謬をなし、第三者への誤れる伝達を犯すものであ」った。現在「感想発表」とは、「作者の想」に対して読者主体が反応したものを表現することであってみれば、石山氏の設けた限定は再検討されねばならない。石山氏が読解指導過程から除いた「批評」に即していえば、「作品自体に内在する立場を標準としてその作品構造の適否優劣を評価するところの『内在的批評』とともに、「先づ想の主題そのものを作者のそれとは異なる立場から読者が自ら設定する」「超越的批評」が学習段階や教材に応じ、適切な教育的配慮のもとになされねばならないのである。

4 石山理論の批判的継承

——宮崎典男氏の論考を中心に——

昭和40年代に入り、宮崎典男氏は、教科研の実践的理論的指導者の立場から、『教育的解釈学』を批判的に継承する独自の考えを示した⁹⁾。

宮崎氏は、石山氏の読解指導過程論の意義について、第一に、「指導過程は言語作品そのものによって規定されるという態度を確立し」たことをあげる。宮崎氏は、言語作品の内容が「事象・情調・主題」の三つから成るとする理論が十分であるかは別として、「言語作品の性格・構造・内容と、指導過程との関係を正しく指摘している氏の識見に

大きな意義を認め」る。なぜなら、このことなしには「読み方指導における指導過程が、読み方指導の内部において構成される土台を失うから」だとする。

第二に、宮崎氏は、石山氏が「通読・精読・味読」という読みの層的發展の法則を確立したことを評価し、兎言研の一読総合主義の主張にみられる「日常的にあらわれる読みの事実」から「教育としての読みの事実」をはっきり区別した点に特徴があったとする。しかも、「通読・精読・味読」の三段階は、実践では原則的に必ず遂行されねばならないとする点で、石山理論と自説との一致をみようとしている。

また、宮崎氏はこの三段階の指導過程のあらましを教科研方式との類似点をあげながら考察し、各段階が一つは「質的なちがいが」みせつつ読みを深めるものであること、二つには作品が「いくつかの段階を通して循環的に理解されるものであることを確認した石山氏の功績」を指摘し、これらは教科研方式の理論と研究の方向を示唆し、発展させるべき課題として受けとめる。

しかし、宮崎氏は次の三点から石山理論を批判し、改善する方向について考察する。

第一に、「言語作品の構造と指導過程の関係を明確に対応させるべき」ことをあげる。宮崎氏は、石山理論では、言語作品の分析、殊に文学作品の文芸学的研究がまだ成熟していないことをあげ、この点から石山理論を整理する。その関係は図のようになる。

宮崎氏の整理のポイントは、石山理論を、教科研理論の「形象の知覚」「形象の理解」「感性的段階」「理性的段階」という認識の質の違いに組みな

おした点にある。

第二に、生活現象（ことがら）を「形象の豊かさのままで知覚」することの必要性をあげる。

作品に描かれていることがら（教科研＝生活現象、石山理論＝事象）を、「作者の精神や意図」の「象徴」として抽象化してとらえるのではなく、まず二次読み（精読）の段階で「生活現象にまわりついている感情までふくめて」具体的に知覚し、形象の相互関係をさぐる作業が必要だとする。「そのような作業が石山氏の指導過程では正当な地位を与えられてい」ないとする。

「文学作品を読む興味もねうちも」「作品のなかにながらされている生活現象とその意味を意識することであるとするなら」、宮崎氏が主張する形象の具象的な知覚は「主題の探求・決定」と同時に評価されねばならない。「形象が主題よりはるかに広い」という宮崎氏の主張は、ことがらを主題に従属させる指導の仕方に反省を迫るものといえる。

第三に、主題を「事象を統一整序」する指導原理として「科学的」にあきらかにしていることの確認である。

石山氏は「普遍的・客観的妥当性」を期して精神科学的認識としての「理会」の方法を提唱した。しかし、第四篇第二章「解決の妥当性」で解釈の無限性を考察し、「絶対究極」の解釈はあり得ないが故に、よりすぐれた解釈を求めて、常に「相対的妥当性」をもつにすぎない自分の解釈を高めようとする謙虚さがなければならぬとした。「解釈学は斯くしてその哲学的帰結を実践化するに当たっては、宗教的態度を必要とする」と石山氏は結論を述べる。

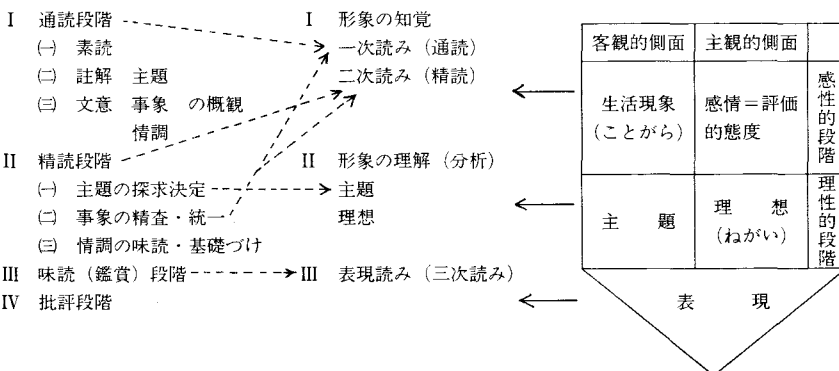
これに対し宮崎氏は、作品内の論理をたどるこ

石山氏の導過程をどのように整理するか

〈教育的解釈学の指導過程〉

教科研で理論化した指導過程

〈文学作品の内容〉



とによって「統一整序」する主題を一義的に捉えることは可能だとする。宮崎氏は「ごんぎつね」の分析をふまえ

こうして、私たちは、作品の主題や、そのテーマを支えている作品の理想（思想）を知ることが可能です。それは、登場人物の性格や、作品の構造、その時間的发展としてのすじを追及することによって可能になるものです。

と述べ、石山氏の「宗教的態度」を否定し、「石山氏が、主題というものにいただいていた洞察を、科学的に發展させ」ねばならないとする。

5 解釈を超えるもの

——三木清「解釈学と修辞学」を例に

石山氏の解釈学的方法は、ディルタイの影響を受けて体験・表現・理念の三つを結びつけ、体験の内的構造（表象・理念・情調）を文章構造（事象・主題・情調）に適合させ、その構造を理解する三段階の指導過程を提唱した点にあった。しかも、「各段階における作業内容と目標を明確にした(7)」点に読みの指導として一層具体性があったといえる。実践界に与えた石山理論の史的意義は高く評価されねばならない。

しかし、石山理論にも課題があった。その根幹となるところを三木清氏の「解釈学と修辞学」を例にとって考察してみたい⁸⁾。

三木氏は、哲学に導入された解釈学の功績を肯定しながらも、解釈学が「理解の、従って観想の立場に立って、行為の乃至は実践の立場に立つものではない」点に不満を示し、「行為についての思考の技術」である「修辞学」によって「超え」ようとする。

「ギリシャの活発な社会的実践的生活のさなかに発達」した修辞学は、話し手が聞き手の心理を読みつつ具体的な論理でいかに説得するかという技術である。説得においてはひとは論理にだけ頼ることはできない。ロゴスとともに話し手のパスナないしはエートスに基づくものでなければならず、その意味で修辞学は話し手の人間、性格すなわち主体的なものにかかわる。論理性と倫理性を兼備する点に修辞学の特質がある。

また、解釈学が経験の論理によるのに対し、修辞学は関係の論理、出来事の論理によっている。

解釈学における経験では「客観をどこまでも自我に引寄せて考へることが可能であるに反し」、修辞学では、互いに独立した存在としての我と汝が弁証法的に否定の可能性を有する。こうした我と汝を結びつけ彼らの自己表現の媒介となるのがことばであった。しかも、こうした人と人との関係は、人と物との間にもみられ、表現するものとして我々に呼び掛ける「物」を我々は承認し認識する。

こうして三木清氏は、解釈学に欠けていた、主体と主体との間の、互いに表現し合う関係を修辞学に見出す。このことは読解において、表現主体に帰一する「経験」の論理から、表現主体と読者主体とが互いに独立した存在として互いに「表現的」であるという、「関係」の論理への転換を可能にする。

表現主体と読者主体としての児童生徒とが切り結ぶ動的な過程の中に文章構造の分析を生かすことこそ指導過程でなされねばならないのであって、文章構造の分析そのものが目的となるのではない。石山氏が『国語教育論』で、「私の論述は『指導方法』と題しながら、依然として『解釈過程』そのものが主であって、それに対する指導形態の解明は甚だ貧弱であった」と反省するように、「解釈過程」から脱却した「指導形態」の考察、実践は戦後にまたねばならなかった。

注

- 1) 石山脩平「形象理論の教育的批判」(『教育』岩波書店 第3巻第6号) 22ページ
- 2) 大槻一夫「解釈学は授業にどう寄与しているか」(『教育科学 国語教育』 No.102 1967・4) 8ページ
- 3) 『教育的解釈学』第二篇第一章第一節
- 4) 小田迪夫『説明文教材の授業改革論』明治図書 昭和61年4月 144ページ
- 5) 山内才治『素直な読方教育』賢文館 昭和10年8月 177ページ
- 6) 宮崎典男「石山脩平『教育的解釈学』をどう継承するか——文学作品の指導過程を中心として——」(『教育 国語』3. 教育科学研究会・国語部会編 麥書房 季刊1965・11)
- 7) 飛田多喜雄『国語教育方法論史』明治図書 昭和54年12月 215ページ
- 8) 三木清全集第五巻(昭和42年 岩波書店)による