

## 奥田靖雄「二次読みのこと」をよむ

2010年12月27日～29日  
教科研・国語部会、小原集會にて  
高瀬 匡雄

### はじめに

奥田靖雄は、専門の言語学の論文以外に、よみ方・文学教育にかんする論文も数おおくかいている。

- 「よみ方教育の内容と方法」『教育』109号 1959年12月増刊号
- 「よみ方指導の問題点」『教育評論』1962年10月臨時号
- 「よみ方教育論における主観主義」『教育』141号 1962年4月号
- 「文学作品の内容について」『教育』154号 1963年3月号
- 「文学作品の構造について」『教育』173号、174号 1964年8月号、9月号
- 「文学作品の登場人物について」『教育国語』1号 1965年5月
- 「性格づくり」『教育国語』3号 1965年11月
- 「文学教育における主観主義」『教育国語』4号、5号、7号 1966年3月、6月、12月

そのおおくが、1962年から1966年にかけてかかっているのは、この時期、教科研・国語部会と日教組全国教研の組織化に奥田がふかくかかわっていたことと無関係ではない。奥田は、1961年4月に教科研の委員に選出され、さらに1962年8月の第1回全国大会では常任委員に選出されている。奥田は教科研のなかでの地位をかためていきながら、国語部会の組織化にとりくみ、1962年1月の新潟国語部会の発足を皮きりに、1962年11月発足の東北国語部会を母体として、宮城国語部会、福島国語部会、岩手国語部会、秋田国語部会、山形国語部会を組織している。組織化のながれは東北だけでなく、1964年の段階では、石川、群馬、埼玉、茨城、大阪、岡山へとひろがっていくことになる。また、奥田は、1963年1月にひらかれた、第12次日教組全国教研で中央講師に選出され、以後第20次全国教研（1971年）まで、国語教育分科会の理論的指導者として日教組教研をリードしていくことになる。こうした状況のなかで、これらの論文は、指導的な論文として、全国の教師たちの支持をあつめていく。まさに、時代の要請によってかかれた論文といえるだろう。

だが、「文学教育における主観主義」をさいごに、奥田のしごとは言語学の研究へともどっていく。奥田がふたたびよみ方・文学教育について発言するようになるのは、90年代になってからである。教科研・国語部会では、1987年から1991年にかけて、主題・理想のとらえ方など、分析の授業をテーマに夏の合宿研究会がもたれている。また、1995年7月の合宿研究会では、「シンポジウム・二次よみをとらえなおす」という検討会がもたれている。以下の論文は、教科研・国語部会の研究テーマにそったかたちでかかれた、指導的な論文である。

- 「テーマをめぐって」『教育国語』2-1号 1991年4月  
「テーマをめぐって—絵本のばあい—」『教育国語』2-5号 1992年4月  
「二次読みのこと」『教育国語』2-19号 1995年10月  
「イデーをめぐって」『教育国語』3-8号 2000年1月（1990年10月に明星学園で発表）

この報告では、「二次読みのこと」をとりあげ、この論文の内容を解説するとともに、奥田がなぜこの論文をかかなければならなかったのか、そのあたりの事情をあきらかにしてみたいとおもう。発表当時、おおくの教師は、この論文の意図を理解できず、二次よみの混乱に気づいてはいたものの、では二次よみをどうあらためたらよいのか、その方向性すら見いだせなかったというのが真実であろう。しかし、発表から15年たったいま、私たちの研究の段階もようやくこの論文とむきあえるようになった。すこし時間がかかりすぎたようにもおもわれるが、それも歴史の必然ととらえるならば、いたしかたないことである。

## 1. 指導過程の変遷

奥田は、論文のはじめのところで、二次よみをめぐる現状を、以下のようにまとめている。

国語部会で「二次読み」という用語が採用されてから、三〇年ぐらいの時間がすぎている。だが、この用語がさしだす概念の、一般的に承認された、正確な規定は、残念ながら、まだみることができない。二次読みの必然は、おおくの教師に経験的にみとめられているにもかかわらず、正当な理論的な一般化がかけているため、二次読みの実践はしばしば混乱をひきおこしている。(p.10)

この奥田の現状認識は、国語部会の教師たちには、自明の前提として共有されていなかったのではないだろうか。むしろ、おおくの教師は、二次よみの授業のむずかしさになやみながらも、とにもかくにも国語部会は30年かけて、二次よみをふくむ指導過程の定式化をなしとげてきたのではないか、なぜ奥田はこんなことをいうのだろう、と疑問におもった人もすくなくなかったとおもわれる。もし、この現状認識を共有できないとすれば、二次よみをとらえなおし、指導過程を見なおすというながれにはつながらない。

二次よみの歴史的な経過については、東京国語部会の名まえで発表された、小野哲朗の労作「二次よみの歴史をさぐる・その1、その2、その3」（『教育国語』2-17号、2-18号、2-19号、1995年）がとても参考になる。奥田の「二次読みのこと」とともに熟読しなければならない論文である。また、国語部会以外の研究者の研究としては、浜本純逸『戦後文学教育方法論史』（明治図書、1978年）が、国語部会のよみの理論に批判的ではあるものの、指導過程の変遷をわかりやすく記述している。これらの先行研究をもとに、指導過程の変遷をまとめると以下ようになる。

- (1) 宮崎典男「読み方指導における授業過程」①『教育』154号 1963年3月  
第一次 文章の知覚

- 第二次 ことがらの知覚
- 第三次 内容の検討
- 第四次 表現読み

宮崎「授業過程」①の段階では、第一次の「文章の知覚」の作業内容として、作品の《音声化》と《範読》が並列的にあげられている。第二次の「ことがらの知覚」の作業内容としては、《形象の知覚》にあたる作業と《主題の理解》にあたる作業とが未分化のままあげられている。形象のもつ現象的な側面と本質的な側面とがはっきり区別されていなかったのである。第三次の「内容の検討」については、「作品の本質を論理的に検討する段階」と規定されているが、第二次との関係があいまいなままであった。

(2) 宮崎典男「読み方指導における授業過程—文学作品の場合—」②

『教育』165号 1963年12月

- I 文章の知覚の段階
  - a 一次読み（範読）
  - b 二次読み
- II 文章の理解の段階
- III 表現読みの段階

宮崎「授業過程」②は、奥田靖雄「文学作品の内容について」（1963年）をうけて、「授業過程」①をかきなおしたものである。奥田の論文では、文学作品の形象は客観的な側面（ことがら・主題）と主観的な側面（感情＝評価的な態度・理想）にわけられる。このふたつの側面は、認識的なレベルにしたがって、現象的な段階（ことがら・感情＝評価的な態度）と本質的な段階（主題・理想）にわけられる。

理想	主題	本質的な段階	認識的なレベル
感情＝評価的な態度	ことがら	現象的な段階	
主観的な側面	客観的な側面		
文学作品の内容＝形象			

小野哲朗「二次よみの歴史をさぐる その1」

より

宮崎「授業過程」②の「I 文章の知覚の段階」と「II 文章の理解の段階」という指導＝学習過程は、現象的な段階と本質的な段階に対応したものである。「授業過程」②は、「授業過程」①とくらべて、飛躍的な進歩のあとがみえる。なお、一次よみでは、《範読》の必要性が強調されている。一次よみを《範読》と規定したことによって、一読主義を主

張する人たちから「イ、教師の範読には必ずある種の解釈も伴い、朗読のちがいによって恣意的なおしつけがなされる。ロ、範読によって作品の印象が決定され、子どもの主体性がそこなわれる。」という批判をうけることになる。

(3) 宮崎典男「読み方指導における授業過程—文学作品の場合—」③

『教育国語』1号 1965年5月

I 形象の知覚の段階

(1) 一次読み(範読)

(2) 二次読み(精読)

II 形象の理解の段階

III 表現読みの段階(味読)

「授業過程」②で「文章の知覚……」、「文章の理解……」となっていた部分は、「授業過程」③では「形象の知覚……」、「形象の理解……」にあらためられる。しかし、一次よみは、この時点でも《範読》のままである。

(4) 宮崎典男「授業過程の整理と実践の発展のために—文学作品の場合—」

『教育国語』4号 1966年3月

(1) 一次読み——ことばで直接描写されている形象(描写形象)の知覚

(2) 二次読み——ことばで間接に表現されている形象(表現形象)の知覚

1965年1月に岡山でひらかれた日教組第14次全国教研では、群馬の国語部会員によって、「描写形象」と「表現形象」という、あたらしい概念がもちこまれた。この宮崎「授業過程の整理と実践の発展のために」の指導過程は、群馬のかんがえ方をとりいれたものとなっている。「表現形象」とは、「えがきだされた部分としての形象は、前後の形象との結合と対応のなかで、べつのあたらしい形象をかたちづくる」(奥田靖雄「第十四次全国教研の報告から」、『国語科の基礎』むぎ書房、1970年。P.91)ととらえられ、これをよみとることが二次よみとして規定されたのである。これによって、これまで逐字式=雪だるま方式でおこなわれていた二次よみが、一次よみの授業方式として定着していき、一次よみとしておこなわれていた《範読》は、導入の段階へとおいやられていくことになる。国語部会の教師たちは、二次よみを一次よみにつみかえることによって、「こんどは一次よみはその荷のおもさにあえぐことになる」(小野哲朗、前掲論文・その3、p.64)とともに、二次よみのむずかしさ(形象の結合と対応による、あたらしい表現形象の知覚)にあたまをかかえることになる。小野哲朗は、この歴史的なふし目を、以下のようにとらえている。

ここでわたしのだいたんな仮説をいうならば、二次よみをめぐる歴史は、このふし目をさかいに、だんだんと「ことばをよむ」ことからはなれていって、形象主義といった状態のなかにはいつていたのではないかとおもうのである。(その3・p.67)

そして、形象主義は、「ことばをよむこと」からはなれることによって、主観的なよみ

へと接近していくことになる。

(5) 野々川輝一「文学作品の読みの指導過程について」『教育国語』11号 1967年12月

1 導入の段階

- (a) 形象にえがかれていることについての知識を与える。
- (b) 形象をつつむ時代背景について教える。
- (c) 作品ができた時代背景について教える。
- (d) 作家について教える。
- (e) 作品の主題について教える。

2 形象の知覚の段階

- (a) 描写されたものごとの知覚（一次読み）
- (b) 表現されたものごとの知覚（二次読み）

3 形象の理解の段階

主題・理想の理解

4 総合読みの段階（三次読み）

- 主題・理想がわかったあとで、はじめてその意味がわかるような部分の意味を明らかにする。
- 形象の一般的側面（本質）と個別的・具体的側面とを統一して読む。
- 作品の音声化

5 終末の段階

野々川の論文は、1967年8月14日～17日におこなわれた、教科研・国語部会の各県代表者による「文学作品の読みの指導過程研究会」での討論をまとめたものである。これによって、教科研・国語部会の「文学作品のよみの指導過程」が定式化されたことになる。この指導過程においても、群馬の提起した「描写」と「表現」という概念がつかわれている。浜本純逸は、『戦後文学教育方法論史』のなかで、

一次読み、二次読みを明確に分離して行うのは観念的に過ぎるのではなかろうか。この方式の形成過程において、もっとも理論化しにくく、混乱を繰り返した段階である。「描写されたものごとの知覚」と「表現されたものごとの知覚」とを具体的な作品の表現に即して区別することは困難であろう。(p.232)

とのべ、「ともあれ、「一次読み」と「二次読み」という概念を区別しながらも実質において区別できないならば、部外者への一般化は、やはり困難であろう。」(p.233)と結論づけている。浜本の指摘をまつまでもなく、私たちの実践は、あまりにも時間をかけすぎる一次よみと、ともすれば主観よみともとれる形象主義的な二次よみで、混乱と停滞の時代をむかえることになる。

以上、教科研・国語部会のよみの指導過程の変遷について、きわめてかんたんではあるが、まとめてみた。これを前提として、以下の節では、奥田の「二次読みのこと」をよみ

ながら、奥田が教科研・国語部会のよみの指導過程をどう批判的にみていたのか、奥田が提起する二次よみとはどういうものか、あきらかにしていきたいとおもう。

## 2. 宮崎典男の二次よみ論

奥田は、「二次読みのこと」の前半部分で、宮崎典男の『あか』（幸田文）の二次よみの授業をとりあげ、宮崎の二次よみ論を批判している。宮崎は、『読むよろこびのとき』のなかで、作品のなかの「天からの贈りもの」という発話を意味づけて、以下のように解釈している。

おそらく天からの贈りものといったのは、ぐうぜんの機会から、ほしくてたまらなかった犬が手にはいったというだけではなく、ア子ちゃんを成長させるにたる犬があたえられたことをいっているのでしょう。いくら金をつんでも、そのような犬があたえられるわけではない（ギンはそのみじかな実例です）。ア子ちゃんの成長を保障するのはアカであって、ほかにはいない。そして、アカがそのことを意識しているわけでもない。「天からの贈りもの」とはそのことをいっているのでしょう。（引用は奥田 1995、p.11）

この宮崎の解釈にたいして、奥田は以下のようにのべている。

この、宮崎典男の教師的な読みとりは、作品のどこにも根拠をみいだすことができない。したがって、そう読みとることができる、という根拠をつくりあげなければならない。つまり、宮崎は、父親の「天からの贈りもの」という発話を、父親がまえまえからア子に犬を買いあたえるつもりでした、という前提から出発して、意味づけているのである。この父親のつもりも作品にはかいてはいないのだが、宮崎によれば、父親の形象とア子の形象とをくみあわせることから生じてくる。しかし、「おとうさんにおじぎをして、たのんだが、女桃太郎なんていうのはいないからな、と、きいてくれなかった」と、父親に買いあたえるつもりがなかったことを、作品にははっきりとかいてある。父親の、ア子にはかかってやらないという気持ちはどこからおこってくるのか、そこまで作品はふれてはいないが、とにかく、そのような気持ちは、直接的な表現をさけた、「女桃太郎なんていうのはいない」という、そうとうにきつい拒否の言葉になっている。……（p.11）

しかし、「女桃太郎なんていうのはいない」という表現も、「ア子ちゃんの成長を保障するのはアカである」という前提にたつかぎり、宮崎には以下のようによめてくる。

……「女桃太郎なんていうのはいない」と、いっているときも、父親にはあたえる意志がなかったというよりも、あたえるにたる犬がいなかったことと関係するのであろう。父親のじょうだんの底には、ア子ちゃんの成長に関する周到な用意がひめられていたのだろう。このこともおそらく二次よみではっきりしてくるだろう。（引用は奥田 1995、p.11）

この宮崎の意味づけも、奥田によって批判されることになる。

これが二次読みであるとするれば、かいてもいないし、ほのめかしてもいないことを読みとるのが、

二次読みである、ということになる。言葉によって直接的にも間接的にも表現されてもいないことを、二次読みは読みとらなければならない。……。(p.12)

この一連の場面を、奥田はこう解釈する。最初は「女桃太郎なんていうのはいない」といって、ア子ちゃんに犬をかいあたえる意志のなかった父親が、あかい犬が犬ころしにつかまったのをきっかけに、アカへの同情と共感から犬をかいとった。そして、その行為がみずからの意志ではないことを「天からの贈りもの」という発話で表現し、あわれなアカをア子に託すというのである。しかし、宮崎は、ことさらこの場面をむずかしく解釈してしまい、それを二次よみのなかでよみとらせようとする。

この問題はここでうちきってしまうことにしました。そのことは、この場面の単語や文を正しくつかむという仕事をてがかりとしては、できそうもないからです。もっとあとまで読んでいくとはっきりするかもしれないし、作品の全体、または、作品全体からうかびあがってくる父親のすがたをもとにしてよめるのかも知れません。したがって、二次よみにもちこさねばならないということになるのでしょうか。(引用は奥田 1995、p.13)

宮崎の二次よみは、これまでの国語部会の二次よみがそうであったように、作品全体から部分部分の形象を意味づけようとしたものである。奥田は、こうした二次よみのあり方を、以下のように批判する。

宮崎典男の考えによれば、作品にさしだされる形象の全体像は、そこにつかわれている言葉を正確に読みとることからはうまれてこない。一次読みが言葉を読みとることから生じてくる形象をとらえるとするれば、言葉をとおして読みとることのできない形象がのこることになる。この、のこされた形象は、部分的な形象のいくつかをつなぎあわせることから、あたらしくうまれてくる形象であって、それが二次読みの対象になる。こうして、宮崎典男の二次読みは、作品につかわれてある言葉からはなれていくことからはじまる。読者は、作家の想像の世界をのりこえて、作品にあたりしい形象をつけくわえることは、ありうるだろうが、それはすでに本来の読みではない。なみの読者が自分にひきつけて、形象をつけくわえていくと、主観的な読みになる。(p.13)

そして、ことばからはなれていく二次よみにたいして、以下のような批判をくわえる。

読みは、かかれてある言葉を知覚し、理解していく、人間の心理活動であって、それ以外ではない。そして、二次読みにしても、読みは読みであれば、場面あるいはテキストのなかでつかわれている言語からはなれては、なりたたない。そうであれば、作品のなかにつかわれてある言葉からはなれて、おこなう宮崎典男の二次読みは、この一般的な原則から逸脱していることになる。宮崎が自分の読みとりになんの不自然さをも感じないとすれば、かかれていないことを行間に憶測で読みとっていき、伝統的な解釈学的な読みになれたしんできたからであろう。そういう《形象のよみとり》がないわけではないし、あって、わるいわけでもない、としても、それは本来の《言葉の読み》ではない。作者のさしだす形象に、読者があたらしく形象をつけくわえて、形象をひろげてゆく、という作業は、すぐれた作家であれば、しばしばおこなうことであろう。(p.14)

「二次読みにしても、読みは読みであれば、場面あるいはテキストのなかでつかわれている言語からはなれては、なりたない。」という指摘は重要である。ここでは、宮崎の二次よみが批判されているのだが、これは宮崎にかぎらず、国語部会の二次よみがおちいていた、致命的なあやまりなのであろう。宮崎のうけた解釈学による戦前の国語教育だけでなく、私たちがうけた戦後の読解指導も、行間を憶測でよみとっていくという意味では、伝統的な解釈学のながれにある。客観的なよみをめざす、国語部会の教師たちのなかにも、伝統的な解釈学の方法がしみついているのだろう。この論文は、宮崎典男にたいする痛烈な批判というかたちをとっているが、国語部会の二次よみのあり方が批判されるとみるべきである。

### 3. 篠崎五六・群馬国語部会の二次よみ論

形象と形象をつなぎあわせ、あたらしくうまれてくる形象を二次よみの対象とするというかんがえ方は、群馬国語部会の理論的な指導者ともいえる、篠崎五六の「形象の読みということ—散文文学作品の場合—」（『教育国語』1号、1965年5月）のなかにもみてとることができる。

文学作品の内容を正確につかみとるという行為は、ことばという手段によってつくり出された形象を、まず具体的に描きおえ、ついで、その形象がどう結合しどう対応しているかを追求しながら、その関係からつくり出された内容を描き出していくという過程を経なければならない。この客観的な追求に、読みでの想像力が参加するのだ。想像力には、直観、経験、知識が動員、総合されて働く。

このような追求を果たしたとき、はじめて作品という一つの形象世界、無限の複雑さを保有している現実を一つの主題で濾過した、純粹現実とでもいうべき世界が、読みでのまえに出現するのだ。

形象の読みとは、このように作品の形象世界を精細に、正確に読み描き出す営みの全体をさす。私たちは考えるから、直接に作品のなかに存在する形象を明らかにするのを読みとりの基礎作業とし、つづいて、形象の結合、対応の関係から生みだされる内容をも明らかにして、形象世界を描く努力を重ねなければならないとする。(p.54)

篠崎によれば、「ことばという手段によってつくり出された形象を、まず具体的に描きおえ」ることが一次よみだとすると、「その形象がどう結合しどう対応しているかを追求しながら、その関係からつくり出された内容を描きだしていく」のが二次よみということになる。そして、その二次よみは、よみ手の、直観、経験、知識を総動員した、想像力によってなされるという。奥田は、篠崎の《形象の結合と対応の理論》にたいし、以下のよな批判をくわえる。

二番目の読みの、つまり二次読みの篠崎五六の規定は、宮崎典男の実践をそのまま定式化していると、みなすことができる。形象を結合し、対応させる、読み手の作業が、読み手の想像力にまかされるとすれば、われわれがもっともいみきらう、主観読みそのものである。もし篠崎が客観的な読みを追求するのであるとすれば、いくつかの形象をえらびだして、それらを結合し、対応させ、



あたらしい形象をつくりだしていく作業に、一定の方向性をあたえる根拠を作品のなかにさがしもとめてゆかなければならない。もしそれが作品の主題であるとするれば、つまりひとつの主題を濾過することで形象の結合と対応とを成立させるのであるとするれば、篠崎の二次読みは、主題と理想、性格の本質的な特徴、これらがつくりだす事件の意味などを理解したあとで可能になるところの《創造的な読み》であるだろう。この種の読みは、熟達した読み手にのみゆるされる特権である。(p.15)

篠崎の提起した《形象の結合と対応の理論》は、もしおこなわれるとすれば、「総合よみ」(三次よみ)のなかでおこなうべき高度な作業ということになる。むぎ書房専属の編集者であり、ノンフィクション作家として『三池—200日の闘いの記録』(むぎ書房、1960年)、『小繫事件の農民たち』(頸草書房、1966年)をかいた、篠崎五六のような熟達したよみ手にのみゆるされる高度なよみであって、これを二次よみとして一般化することはできなかつた。そして、篠崎五六「文の指導カードについて」(『教育国語』7号、1966年12月)では、篠崎みずから、《形象の結合と対応の理論》をすてることになる。

いままで、私たちは、表現とは、ことがらとことがらの結合・対応からつくりだされるとか、ことばとことば、文と文の関係からつくりだされるとかのいいかたをしてきた。そのいい方は誤りではないにしても、ひどくあいまいで、感覚的であることはたしかだ。したがって、その表現をよむ二次よみの仕事についても、実践記録は提出することができたが、方法の一般化はできにくかつた。

<中略>

私たちは、とりあえず、私たちのできる範囲で、表現をつくりだすことばのはたらきを分析し、根拠づけ……そのうえで、二次よみの方法を追求していかなければならない。(p.116)

この篠崎のかんがえを、奥田は以下のように評価する。

篠崎五六はここでは、文学作品における表現手段は言葉である、という一般的な原則にもどって、読みの過程を組織だてていこうとする。かれは一次と二次との読みを言葉による描写と表現との関係としてとらえなおす。(p.17)

篠崎の二次よみの提起は、群馬国語部会の実践家のあいだにひろまっていった。柴田武次「表現をたしかに読むために—『子ウシの話』の授業記録を中心に—」(『教育国語』8号、1967年3月)は、篠崎の提起をうけて、描写と表現の関係を以下のようにまとめる。

描写と同じように、表現もまた、ことばを手段としてつくり出される。つまり、単語や文が、明らかに表現内容をつくりだしているのであるとするれば、その単語や文には表現をになっている**こん**せきがあるはずだ。そうであれば、表現をよむという仕事を正確に遂行するためには、どの単語、どの文が、どのようなはたらきをもって、ことがら・感情を表現しているのかを分析し、その根拠を明らかに抽出してみなければならない。指導の方法は、おそらくその単語や文のはたらきに規定されるのだ。(p.43)

こうして、群馬国語部会は《形象の結合と対応の理論》から《描写と表現の理論》へと

脱皮していく。しかし、その理論的な方向性はまちがってはいなかったのだが、具体的な二次よみの方法となると、さきにすすめることができなかつたのである。そして、奥田は、《描写形象》《表現形象》のとらえ方をめぐる国語部会の混乱した状況について、以下のようになべている。

言葉との関係において、作品内容を描写と表現との、ふたつの種類にわけ、といったし方は、作家や研究者、そして教師のあいだにひろく根づいていて、きわめて常識的である、といえるだろう。ぼくたちはこれを《描写されている形象》《表現されている形象》という用語におきかえている。しかし、表現されている形象をなにがになっているのか、どのような手つづきでそれをつくりだしているのか、うけとめることができるのか、ということになれば、一般的な承認された意見はかけている。というよりも、たぶん、ふたつの方向に意見がわかれていると、いった方がたしだいだろう。ひとつは、表現されている内容を《行間の意味》とか《ポド・テキスト》とかいうような用語でよんでいる方向である。われわれの《形象の結合と対応の理論》もこの方向に属している。もうひとつは、表現もまた言葉によってつくりだされる、とする考え方である。この方向は作家、なかんずく詩人のあいだにひろがっている。篠崎がけつきよくは表現手段を言葉にもとめていくのは、かれの作家的な経験がなせるのだろう。(p.18)

二次よみを《表現されている形象の知覚》にとらえても、じっさいにおこなわれている授業は、《行間の意味》をよみとったり、《形象の結合と対応》によって、あたらしい形象をつけくわえたりする、これまでの二次よみの授業であった。奥田は、この原因を、言語研究おくれにもとめる。

表現されている形象にしても、その表現の手段を言葉にもとめることによつてのみ、はじめて手にふれることのできる存在になる。言葉という存在の形式によつてのみ、観念の世界は対象化されているのである。したがって、《行間の意味》とか《形象の結合と対応から生じてくる形象》とかいう、いい方は、表現手段としての言葉の研究がきわめてひくいレベルにあるときのみ、生存することのできた考え方をいいあらわしているのだろう。同情的にみれば、そのときは、言葉が表現している、という事実がみえてこなかつたのである。文法をしらないことの、宮崎典男のかなしさを、門真隆がつたえているが、それをよびおこしたのはかれの授業である。(p.18)

しかし、80年代以降、奥田をはじめ、言語学研究会のメンバーによる言語研究のめざましい発展は、文法をよみの授業にいかすということが可能となつた。門真隆「文学作品の読みと文法—論文に学んで—」(『教育国語』96号、1989年3月)は、国語部会のよみの授業を転換させることになつた、重要な論文である。門真は、この論文のなかで、文の文法的な意味を分析することによつて、形象をより正確に、より鮮明によみとることができるということを、文学作品の実例をつかつてあきらかにした。だが、89年の門真の論文がかかれるまで、国語部会は二次よみの混乱からぬけだすでだてをもたなかつた。篠崎も表現手段をことばにもとめることには気づいていたのだが、それを分析する手段をもたなかつたのである。奥田は以下のようにのべる。

一次読みでは、言葉、具体的には文とその構成要素である単語の、言語的な意味にしたがって、読みすすんでいく。ところが、この文と単語とは、場面あるいは文脈のなかで使用されることで、あたらしい意味づけをうけとることになる。文あるいは単語は、場面あるいは文脈のなかではたらくことで、その場面あるいは文脈との関係のなかであたらしく意味づけをうけとるのである。あらゆる動作がそうであるように、意味づけは言葉行為にもつきまとう本質的な特徴である。そして、この意味づけが表現された形象として二次読みの対象としてあらわれてくるのだろう。篠崎はこのような原則にしたがって二次読みの実践例をいくつかあつめる。しかし、そこからさきに篠崎もすすむことはできない。(p.18)

奥田は、篠崎の二次よみ論の到達点と限界点を歴史のなかに位置づけながら、つぎに福島国語部会の文の指導の検討へとすすんでいく。

#### 4. 下山敏勝・福島国語部会の文の指導の研究

福島国語部会は、1962年11月にひらかれた、教科研・東北国語部会第1回合宿研究会の席で、「文の指導」の研究を分担することになった。翌63年1月の福島民教研国語分科会では、鈴木重幸の「文の意味の理解」という講義がきっかけとなって、文の指導の実践をカードに記録することになった。2月の安達教科研では、奥田の講義「文について何を教えるのか」(仮説)をきき、さらに5月の東北国語部会第2回合宿研究会でも、奥田の講義「単語の意味のずらしについて」をきいて、文への理解をふかめていった。こうした地道な研究と実践の成果は、下山敏勝「よみ方教育における文の指導」(『教育』165号、1963年12月号)にまとめられることになる。下山は、文の指導の内容を以下のように整理している。

##### I 言語指導的な側面

###### (1) 単語

- ① 語イ的な意味
- ② 文法的な意味

###### (2) 文の組みたて

- ① 文の部分間関係
- ② 陳述性

##### II 文の事実的内容指導の側面

###### (1) 事実的内容

###### (2) 論理的な面

##### III 表現指導の側面

###### (1) 思想あるいは形象を表現している文

- ① 比喩的な文の意味
- ② 文のウラの意味

###### (2) 文の表現性

###### (a) 語イ的な手段

注：単語のえらび方

###### (b) 文法的な手段

- |            |                                 |
|------------|---------------------------------|
| ㊦ 形態論的な手段  | 注：形態論的なかたちの選択                   |
| ㊧ 文の部分のつくり | 注：文の部分に使用する語彙の選択                |
| ㊨ 文の構造     | 注：ひっくりかえし はぶき くりかえし 対句 対立       |
| ㊩ 文型       | 注：おなじ文でも問いかけ文になったり、よびかけ文になったりする |

る

(c) 音声的な手段

IV 文の心理的指導の側面（主としてはなしの文）

そして、論文のさいごで、この研究をとおして、文にたいする意識がどうか変わったのか、以下のようにのべている。

文についての指導を国語部会で実践し討議するようになってから、私たちの意識もかわってきた。この共同研究を、奥田氏はじめ多くの学者の援助のもとに続けられる喜びは大きく、研究に方向性と張りともてたことが一ばんの理由であると思う。

文のなかにある単語の形態論的な面や文のくみたて方の特殊性などに注意して読むようになったことが、まずあげられる。たとえば、「歩いた」「歩いている」「歩いているのだ」などの差異に気をつけるようになった。さらに、文のくみたてでは、「だめな奴だ、このおれは——。」などを、倒置であることをわからせるほかに、はなし手の関心度の強さにも気をつけさせるようになった。あるいは、「長い長い道です。」とか「雨ニモマケズ、風ニモマケズ」などくりかえしや対句とかがよくみられるが、これなどもはなし手の感情が強さとひびきをもって表現されていることを理解するようになった。文をみるばあいに、このように視点が広がってきたことが、第一である。

つぎに、文章を絵と感情におきかえるためには、どんな単語も文もおろそかにはできないことがわかってきた。頭のなかにイメージをえがかせる仕事は、単語を教えることであり、文について教えることである。この関係をしっかり把握しなかったところに、今までの私たちの欠陥があったのではないか。

このことがわかってくると、文を見る目が当然かわってきた。特に、表現性について目をむけるようになってきた。今までボンヤリとしか考えられなかった表現性は、雰囲気の中かでわかるのではなく、言語学的な観点から白日の下にさらされるようになってきた。(p.52)

「頭のなかにイメージをえがかせる仕事は、単語を教えることであり、文について教えることである」という指摘は、よみの授業の原則として、つねにわすれてはならないことであろう。そして、なによりもおどろかされるのは、「今までボンヤリとしか考えられなかった表現性は、雰囲気の中かでわかるのではなく、言語学的な観点から白日の下にさらされるようになってきた」というところである。言語の研究が現代のようにはすすんでいなかった時代ではあるが、言語学的な観点から表現性をとらえようとしていた下山敏勝の姿勢は、これまでみてきた宮崎典男とも篠崎五六ともことなる、べつの方向をめざしているといえるだろう。そして、『教育国語』7号（1966年12月）にのせた、下山の同名の論文「読み方教育における文の指導」では、63年の論文でしめされた文の指導の内容が、指導過程のなかに位置づけられることになる。それを整理すると、以下ようになる。

一次よみ（ことばで直接描写されている形象の知覚）

I 言語指導的な側面の指導

(1) 単語の意味

(2) 文の組み立て

(イ) 何がどうした（から・が・けれども・し・のに・ので）何がどうした。

(ロ) 分詞形

① 中止形 …… し、…… した。 …… して、…… した。

② 条件形 …… すれば、…… …… したら、……

(ハ) 体言なみの語形 …… したのは、…… だ。

(ニ) …… したのを、…… だ。

(ホ) …… した何々が、…… した。 …… した何々を、…… した。

(ヘ) …… は、…… と …… した。

II 文の対象的意味の指導

III 文の表現＝文体的な意味の指導

(1) 語いの・文法的な手つづきによる表現性

(イ) 語いの手つづき

(ロ) 文法的な手つづき

① 形態論的な手つづき

② 文の部分のつくり

③ 文の構造

④ 文のかたち 注：63年の論文では「文型」

(ハ) 音声的な手つづき

(ニ) 外的な状況・発言・動作などの描写から人物の心理や性格の表現をみる

(ホ) 部分の描写が全体の表現になる。

(ヘ) ヒュ的な表現

二次よみ（ことばで間接に表現されている形象の知覚）

IV 文の文脈・場面的な意味の指導

下山の提案する指導過程では、「III 文の表現＝文体的な意味の指導」まで一次よみでおこなうことになっている。66年の段階では、すでに一次よみに二次よみ的な授業方法がなだれこんでいたからであろう。そして、二次よみについては、「文の文脈・場面的な意味の指導」をあげているが、具体的にはなにもかかれていない。奥田は、下山の二次よみ論の不十分さを指摘しながらも、下山のよみが「使用される言語の言語学的な分析」になっていることをたかく評価する。

下山敏勝の論文では、二次読みの対象は《文の文脈・場面的な意味》に限定されている。したがって、一次読みの対象は、文とその構成要素に恒常的にそなわっている、言語的な意味に限定されることになる。したがって、文や単語や慣用句などの表現・文体的な意味の指導も、一次読みの作業のなかにはいつてくる。残念ながら、《文脈・場面的な意味》という用語の概念があいまいなままにのこされている。しかし、下山の論文のおもしろさは、ここにあるわけではないだろう。かれ

の読みは、すぐれて使用される言語の言語学的な分析になっているのである。(p.19)

言語学研究会の言語の研究が飛躍的な発展をとげるのは、1980年代以降のことである。下山がこの論文をかいた時代には、奥田靖雄『正しい日本語の書き方』(春秋社、1953年)、「日本語の文法的クミタテ」(『国語問題の現代的展開』、1954年)、「ことばの組みたて」(『民族とことば』大月書店、1956年)、「教師のための言語学」(『作文と教育』、1963年4・5・6・7・12月号、64年1・2月号)、教科研東京国語部会・言語研究サークル『文法教育 その内容と方法』(むぎ書房、1963年)などにたよるしかなかった。福島国語部会の文の指導の研究は、文学作品の言語の言語学的な分析としては、その当時の言語学の成果を最大限にいかしたものとして、最先端の研究といえるものである。そして、その研究成果は、今後の二次よみのあり方をおかんがえていくうえで、私たちがひきついでいかなければならない財産でもある。だが、国語部会の二次よみは、福島の提起した《言語の言語学的な分析》という方向ではなく、《行間の意味》《形象の結合と対応》という解釈学的な形象主義の方向にむかうことになる。奥田が下山論文をたかく評価するのは、もういちど下山が提起した、《言語の言語学的な分析》にたちかえれということなのであろう。では、奥田のおかんがえる二次よみとは、具体的にはどのようなものなのであろうか。それを、つぎの節であきらかにしていきたい。

## 5. 奥田靖雄の二次よみ論

篠崎五六をはじめ、群馬国語部会の教師たちが、描写だけでなく表現もことばを手段に作りだされていると指摘しながら、そこからさきにすすむことができなかつたのは、言語的な諸手段を分析するための理論をもたなかつたからである。では、具体的に、分析の対象となる言語的な諸手段にはどのようなものがあるのだろうか。奥田は以下のようにのべる。

篠崎、そして群馬国語部会がおのべているように、表現もまた言葉を手段に作りだされているのであれば、文のどのような側面、構成要素がその表現をになっているのか、文に使用されている、文をくみだしている言語的な諸手段の言語学的な分析がもとめられることになる。文の構文論的な構造、文のなかにはいりこむ単語や慣用句、これらを文にまとめあげる文法的な諸手段、あたえられた文を先行する文に論理的なつなげていく接続詞、段落における文の役わりを明示する、文末の諸手段、あい手へのはたらきかけを表現する終助詞、イントネーション、はなし手の現実にたいする態度をいいあらわすモーダルな諸手段などがあって、これらの正確な言語学的な分析をおこなわずには、文の意味をとらえることはできないのである。(p.19～p.20)

奥田がここで指摘する言語的な諸手段をぬきだしてみると、下記の8項目であることがわかる。

- ①文の構文論的な構造
- ②文のなかにはいりこむ単語や慣用句
- ③これらを文にまとめあげる文法的な諸手段

- ④あたえられた文を先行する文に論理的なつなげていく接続詞
- ⑤段落における文の役わりを明示する、文末の諸手段
- ⑥あい手へのはたらきかけを表現する終助詞
- ⑦イントネーション
- ⑧はなし手の現実にたいする態度をいいあらわすモーダルな諸手段

そして、これらの諸手段は、文脈や場面のなかにおかれると、表現的な価値をもつことになる。奥田は、文脈や場面のなかで文の意味をよみとっていくことが、二次よみであるにとらえ、そのためには、使用のなかにある言語の言語学的な分析が必要であると主張する。

さらに、これらの、文をくみだしている諸手段は、それらが小体系をなしながら、その小体系のなかで相互にはりあう表現的な価値をもたされていて、場面あるいは文脈のなかで使用することによって選択がおこなわれる。とすれば、場面、文脈との関係のなかで選択された、語彙的な、あるいは文法的な諸手段は、その表現的な価値のうえにあたらしく文脈・場面的な意味がうわのせされることになるだろう。こうして、読み、なかんずく文脈や場面のなかで文の意味を読みとっていく二次読みは、使用のなかにある言語の言語学的な分析になってくる。(p.20)

奥田の二次よみは、《使用のなかにある言語の言語学的な分析をとおして、文脈や場面のなかで文の意味をよみとっていくこと》とまとめることができる。しかし、この論文では、一次よみの作業内容については、とくにふれていない。小野哲朗「二次よみの歴史をさぐる」は、《一次よみ＝範読》という規定を批判的にとりあげ、一次よみを《教師による説明をくわえながらのよみ》(その1、p.45)とすべきではないかとのべている。これは、奥田の示唆によるものではないかとおもわれる。筆者も、1995年7月の「シンポジウム・二次よみをとらえなおす」のなかで、奥田がこう発言していたのを記憶している。国語部会のよみの指導過程が、《一次よみ＝範読》をすて、《一次よみ＝描写形象の知覚》をとらえなおされることによって、これまで二次よみでおこなっていた授業方法が一次よみになだれこみ、こんどは一次よみはその荷のおもさにあえぐことになる。こうした現状をみて、奥田は一次よみを《教師による説明をくわえながらのよみ》をとらえなおすことによって、一次よみの重荷をどうとしていたのではないだろうか。そして、二次よみを《使用のなかにある言語の言語学的な分析をとおして、文脈や場面のなかで文の意味をよみとっていくこと》をとらえなおし、よみの授業の混乱に終止符をうとうとしたのであろう。奥田は一次よみと二次よみの関係を整理しながら、よみの指導過程を原点にひきもどそうとしていたのかもしれない。これまで、国語部会のよみの指導過程は、一次よみと二次よみの関係にこだわるあまり、「よみ方は知覚(よみ)と理解(よみとり)とのふたつの側面をもって、それに応じてよみ方の指導方法がたてられなければならない。」(奥田靖雄「よみ方教育の内容と方法」、引用は『読み方教育の理論』むぎ書房、p.153)という原則をわすれていたのではないだろうか。

「二次読みのこと」が発表された当時、奥田の意図を理解した人はすくなかった。なかには、言語の言語学的な分析を強調するあまり、文学作品をつかって文法指導をするとい

う混乱もみられた。奥田のいう「言語の言語学的な分析」とは、あくまでも形象をゆたかに知覚するための手段なのである。

奥田の「二次読みのこと」は、以下のことばでむすばれている。

もし二次読みが本質的に言語の言語学的な分析であるとすれば、二次読みの研究と実践の停滞、たちおくれは、必然といわざるをえなくなる。篠崎五六や下山敏勝の研究がゆきづまりをきたして、イデーにおわるのは必然だということになる。この国における言語学の欠如あるいは未発達は、読み方教師たちが経験だけにたよらざるをえないという事態をつくりだしているのである。しかし、このような閉鎖的な状態は、門真隆や板垣昭一などの実践によってじょじょにうちやぶられようとしている。われわれの読み方指導の研究は、日本語の研究の蓄積と平行して、それほどおくない将来にあたらしい段階にはいつてゆくことだろう。(p.20)

まさに奥田の指摘のとおり、私たちのまえには、80年代以降の日本語研究の蓄積がある。これらの論文を駆使すれば、経験や勘にたよることなく、形象をゆたかによんでいくことが可能である。奥田の論文がかかれて15年、ここでのべられていることがイデーではなく、現実のものになろうとしている。