

言葉と経験

——教育研究のための基礎的考察——

神山 順一

目次

- 一 只管筆写の印象
- 二 素読と問答
- 三 児童中心主義の功罪
- 四 模写の精神
- 五 二元論の図式

一、只管筆写の印象

昭和五十四年度前期、夏休み前の講義のなかで、私は「只管筆写」ということに触れた。これは、英語学者国弘正雄氏が、道元禅師の「只管打座」にヒントを得て、言い替えて作った言葉である。詳細については後にまた述べるつもりであるが、私は、学生に対してこの言葉の由来を

説明したのち、夏休み中の学習の一方法としてこの「只管筆写」をあげ、我と思わん者はぜひこれに挑戦してみるようにと奨めたのである。

学生に奨めたのは、つぎのような方法である。まず、自分が最も好きな文章、あるいは、自分がとくにそれに接近したいと思うような文章を選ぶこと。それは文学であってもよいし、論文であってもよい。ジャンルや筆者の如何は問わない。大切なことは、その場合、自分で選ぶということだけである。

選んだらそれを四百字づめ原稿用紙に清書すること。できるだけ丁寧に、正確にかつ美しく書く。頭はそれほど使わない。ときどき必要に応じて辞書を引くだけでよい。むしろ無心に、書くことに専念するのがよい。そうして著者が最初に原稿用紙に向い、その升目を一字一字埋めていったとおりに、自分の手で模倣し、再現するのである。いったん活字の形で与えられたものを、ふたたび原稿の形にもどすのである。

この作業を、四百字づめの原稿用紙に一千枚やったならば、かならずなにほどかの効果が自分の手に残るであろう。それは、やりとげたあとで、自分が感得することであって、やる前に理窟で予測することはできない。スポーツ選手の練習と同じで、何かを身体が覚えるのである。ピアノではバイエルの練習をする。絵画ではデッサンや写生をする。どれもみな意味は同じであって、学習の王道はこれ以外にはないのである。

「只管筆写」は、文章のバイエルであり、文章のデッサンである。

かならずしも夏休み中に一千枚に達しなくともよい。とにかくやってみるだけでもよい。また、この作業は、自分のためにやることであって、他人に見せるための仕事ではないが、もしその筆写原稿を提出したい人があるならば、私としてもそれをよろこんで受け取り、気がついた点があれば批評を加えよう、といったのである。

ただし、この作業はぜったいに強制はしなかった。宿題と解釈されないように充分注意したつもりである。やりたい人だけがやればよい。この作業をやらなかったからといって、学期末の成績に不利をこうむらせるようなことはぜったいにしない、とくり返し約束しておいたのである。

この話をした相手は、保育科一年、美・善・敬・愛の四クラスで、人数はおよそ二百五十ないし二百六十ほどであった。このうち、実際にどれほどの学生がこれを実行にうつすであろうか、暑い季節でもあり、完全な自発性によることでもあるので、あるいは五、六人か、多くても十人前後であろうと予想していた。ところが、いざ夏休みがあげてみると、つぎつぎに原稿を提出する者があらわれ、その数はついに四十一人に達した。これはまったく予想外のことであった。また、筆写してきた原稿の枚数も予想以上であった。最大は四百六十七枚。三百五十枚を越えた者が三名、三百枚クラスが三名。二百枚を越えた者が六名、百枚を越えた者が七名であった。合計二十名が、百枚以上の実績を示したのである。

選ばれた作家と作品は、多様というしかなかった。三名以上の学生が共通に選んだ作家は皆無で、わずかに川端康成と曾野綾子を選んだ者が二名ずつあり、小説以外では、アーノルド・ゲゼルの「狼にそだてられた子」が二名の学生に選ばれたのみであった。その他は完全にバラバラであった。

くり返していうが、ここでとりあげられた本は、すべて学生の自由意志による。学生が自発的に「写したい」と思った本である。だから、バラバラの結果になることはむしろ当然だと考えることも、もちろん可能であろう。しかしながら、同時代に生きる同性で同年代の、しかも同一の専攻学科に所属する学生の選択が、かくも各人同様であるとは、その

こと自体注目すべき現象だといわざるを得ない。まさに「多様化」と呼ばれる現象が目前に提示されたのであって、まことに現代日本文化の特質の一つをここにかいま見る思いがした。

無数の砂鉄が一つの磁石に吸い着けられるように、おのずから学生たちの志向を集中させるような、断然群を抜いた規範的文章が今のわが国にはないということなのである。それぞれの学生がそれぞれ別の作家を選んだ。あたかもあらかじめ申し合わせて重複を回避したかのように、嗜好は見事に分散している。ただ、大部分の学生が小説を選んだという事実だけが当然のことながら指摘できる。順不同であるが、選ばれた作家名を列記すればつぎのとおりである。

森鷗外、国木田独步、芥川龍之介、有島武郎、堀辰雄、谷崎潤一郎、志賀直哉、武者小路実篤、大宰治、坪井栄、伊藤整、川端康成、坪田譲治、石川淳、曾野綾子、有吉佐和子、三浦綾子、新田次郎、等々。

女子学生が、かならずしも女流作家を選ぶものではない、ということの一つの発見であった。鷗外を選んだ学生がわずかに一例にとどまり、漱石を選ぶ学生が皆無であったことには、ある種の感慨を覚えざるを得なかった。それにひきかえ、外国小説の翻訳を選んだ例が相当数とまっていたことには、また別種の注意をひかれた。これも順不同であるが、つぎにその原作者名だけをあげておこう。

トルストイ、ドストエフスキー、ヘッセ、シュトルム、ヘミングウェイ、O・ヘンリー、モンゴメリー、カミュ、モルナール・フェレンツ、それに戯曲のイブセン、等々。

訳者たちにたいして、はなはだ失礼な云い分ではあるが、こと学生の文章学習という目的に関してのみいうのであるからお許しをいただけることと思う。私見によれば、「只管筆写」のモデルは、翻訳よりもやはり日本語をオリジナルとする作品の方がより適当だと思う。右にあげた事例以外にも、文学以外のジャンルで、さらにルソーが一例、ゲゼルが二例加えられる。全体の四十一例中、翻訳は十四例を数えたのであるが、この点に関して、ある種の問題性を感じないわけにかなかった。訳文の良否をいうのではない。どれほど名訳であるにしても、日本語の文章のデッサンを試みようとして、翻訳をモデルに選ぶという感覚が問題なのである。それはけっして、単に学生の未熟さとか不見識ということでかたづけ切れる問題ではあるまい。

いずれにしても、現在わが国には普遍的な規範とみなされる文章が存在しないという事実と、無視し得ない比率で翻訳にそれを求める学生が存在するという事実とは、二つであって実は一つのことであろう。そうしてこのことは、とくに青年後期に属する短大学生の教養を考えるにあたって、看過することのできない一つの課題を提供している。その原因は、おそらく日本近代史の奥深くに根ざしており、きわめて複雑なものである。要因のからみ合いなのであろう。問題の所在を気づかせてくれたのは学生であるが、罪は学生にあるのではない。猛暑のなかで自発的に「只管筆写」した学生たちの勉強にたいしては、ひたすら感心するのみである。むしろ、その学生たち自身が無意識のままで、「多様化」のなかに投げ込まれているという、この事態が問題なのである。

二、素読と問答

「文は人なり」という。

このことの意味は、「文」はその作家の人格と不可分のものであり、また、作家がそこに盛り込もうとした思想内容とも不可分である、ということであろう。たしかに、書くということは、自分の経験や思想を、文章によって表現する行為であるに違いない。いい換えれば、自分の経験や思想を素材として、人は文章を作るのである。

したがって読者は、単に文章の表面を味わうだけでは足りない。眼光紙背に徹して、その奥にひそむ作家の思想・人格にまで到達しなければならぬ。その通りである。すでに完成された文章が目の前に置かれ、しかる後に読者がこれに接して味わう場合には、たしかにその通りだといわなければならない。

だが、わずかに見方を変えて、文を「書く」という行為に焦点をあて、その現在進行形のプロセスに注目するならば、事柄はそれほど簡単ではなくなるのではないか。書くという行為が生起するためには、それ以前に、筆者には彼自身の「文体」が形成されていなければならないからである。文体を持たない人に書けるはずがないのである。そもそも表現されるべき思想内容そのものが、その人のボキャブラリーと文章スタイルに根本から規定されるのである。あらかじめ、文体とは切り離された所で、文体と無関係に思想が形成され、しかるのちにそれが表現されるの

であれば、ことはきわめて簡単なのであるが、事態は明らかに違う。かつて文体が思想を作る、という関係もまた「文は人なり」のもう一つの意味をなしているのではないか。たとえば小林秀雄はつぎのようにいう。

「私の職業は、批評であるから、仕事は、どうしても分析とか判断とかに主としてかかづらう。従って、こちらの合理的意識に、言葉は常に追従するといふ考へから逃れる事が難しかった。その点で、詩人や小説家に比べて、成育が、余程遅れたと自分は思っている。だが、やがては思い知る時が来た。書くとは、分析する事でも判断する事でもない、言はば、言葉という球を正確に打たうとバットを振る事だ」と注①

小林秀雄が思い知ったこととは、ある意味で、言葉が思想の素材だ、ということであろう。このような解釈の仕方が、どれほど小林の真意を正確に受けとめているか、ことによると極端な卑小化の誤りを犯してはいないかを恐れながらも、私の今の関心からいえば、あえて「言葉が思想の素材をなす」という認識をここに記録しておきたいのである。

なぜそのことにこだわるのか。それは、教育全般のなかにおける言葉の位置を考察したいからである。現今の言葉の教育が、言葉を単にコミュニケーションの手段、あるいはたかだか表現の手段とみなして行われているとすれば、それは正しくないと思うからである。なぜ正しくないと思うか。それは、けっきょく人間の思考を貧しくし、瘦せた粗雑なも

のにする結果を招くであろうからである。

それが単なる思い過ごしであればよい。しかし少なくともこの問題は、しばらく検討してみるに価する事柄ではあると思う。

わが国の言語教育の伝統には、素読という方法があった。「読書百遍、義自ら見ゆ」という信念がその背景にあって、師匠は、語句や文章の意味をいちいち説明しないのである。そのかわり、読み方、つまり声に出してスラスラ読めるようにすることを極力重視した。子どもたちの勉強といえば、大きな声を出して本を朗読することであった。そして、よく読める子がよく出来る子と見られたのである。

私は、昭和十年代の小学校に通った年代であるが、当時の「読み方」の授業もそうであった。読本は、文字通り、大きな声をはり上げて読む本であった。クラスの全員が一斉に声を揃えて読む。これを斉読といった。よその教室から元気な斉読の聲が流れてくると、こちらも負けられないようにと、さらに声を強めた。学校の授業時間は、あちこちの教室から斉読の聲が入り混って活気に満ちていた。

斉読がひとしきりすむと、先生は、さらに一人一人を指名して同じ所を朗読させた。「読み方」の授業は唱歌に似ていた。朗読は、メロディのない唱歌のようなものであった。あるいは、体操にも似ていた。朗読は、口を動かす体操のようなものであった。

戦前の国語の勉強は大体において、この朗読と、もう一つ漢字書き取りと、この二つの方法を軸にして進められたといつてよい。朗読は文字

の音についての学習であり、書きとりは文字の形についての学習である。要するに、いわば文字の形式に関する学習である。昔の教育は、文字の形式面をまず重視し、内容の把握に関しては、無視はしないにしても、後に回すか、あるいは自然にまかせるという考え方をとっていたようである。

これに対して戦後の教育は、形式よりもむしろ内容を重んずるようになっていく。私自身の経験は極めて狭く限られたものではあるが、戦後の六三制学校に通う三人のわが子を観察し、父親授業参観などの印象を総合すると、現在行われている小・中学校の国語の授業は、明らかに「読み方」の授業ではなくなっている。朗読や書きとりよりも、内容把握の方がはるかに重視されているのである。授業時間の大部分は、ほとんどが教師と子どもの問答で費やされる。問答の中味は、教科書に出てくる話の内容分析のようなものであって、一つの単元をいくつかの段落に分け、誰がどうしたか、その時周囲の状況はどうであったか、そして結果はどうなったか、その時主人公は何を感じ、何を考えたか等々について、実に細かくダメ押しをしていく。そうして今度は、自分たちの生活の範囲内に似たような経験がなかったかをふり返ったり、主人公の動きに対する子どもなりの評価をさせたりするのである。

なぜ学校は、こういう授業のやり方を採用するのか。それはいうまでもなく、戦後の六三制学校の教育課程が、文部省の「学習指導要領」に

基づいて行われているからであろう。「学習指導要領」が初めて作成されたのは昭和二十二年のことであったが、以来、文部省は、数回の改定を重ねて今日に至っている。

「要領」は、小学校、中学校、高等学校の各段階に応じて、それぞれ別冊をなしているもので、いまは、一例として小学校向け「指導要領」を取り上げてみよう。昭和五十二年文部省告示第一五五号、目下「新小学校学習指導要領」と呼ばれているものがそれである。時期的にいえば、昭和五十四年度現在は、前の「要領」からの移行期にあたり、「新要領」による教育は、いよいよ昭和五十五年四月一日から正式に発足しようとしているところである。まさに現在の指針をここに見ることができるのである。

指針は、細かく教科別・学年別に示されている。試みに第六学年の国語の目標を引用すれば、つぎの通りである。

一、表現しようとする目的や内容にふさわしい文章を書いたり、話をしたりすることができるようになるとともに、的確で効果的な表現をしようとする態度を育てる。

二、読む目的や文章の種類、形態などに応じた適切な読み方で文章を読んだり、目的に応じて効果的に話を聞いたりすることができるようになるとともに、適切な読み物を選んで読む習慣をつける。^{注②}

つまり、小学校国語教育の目標は「表現」と「理解」の二領域に集約されるのである。このことは、第一学年から第六学年まで一貫している。各学年を通じ、それぞれの段階に応じて、「表現」と「理解」の能力を

発達させよう、というのが狙いになっているのである。

これに対して、「言語事項」そのものはどのように位置づけられているか。「新要領」では、「国語による表現力及び理解力の基礎を養うため、A（表現）及びB（理解）の指導を通して」指導する、とされているのである。これも全学年を通じた考え方であって、単に第六学年だけの指針ではないことに注目しておかなければならない。小学校一年生の国語からして、前面に出てくる目標は「表現」と「理解」だけなのであって、「言語事項」は、一応は「基礎」とは見られながらも、独立の目標とはみなされていないのである。

「言語事項」とは、いわば、言葉と言葉として、文字を文字として、「表現」や「理解」とはいったん切り離して、その形と音とをとり扱う領域である。「読み方」と「書き取り」による文字の形式に関する領域である。この領域が、まったく無視されているのではないにしても、ここでは第二義的なものとしは見られていないのである。「表現」と「理解」の勉強をしていれば、文字は、ひとりでに、あるいは、ついでに覚えるだろうという楽観論が支配している。

ある意味で、これは極めて明快な指針である。前に述べた私の個人的印象、つまりわが子の授業参観から受けた印象の根拠が、はからずもここに表われているように思う。

三、児童中心主義の功罪

現代の青少年は、いちじるしく漢字を知らず、ボキャブラリーに乏しいといわれている。その例として、大学生の入社試験における珍答案がよくひきあいに出される。この種の話題は、ここ数年、入社試験シリーズになるとかならずくり返されるのであるが、私の手元の古い切り抜きからも次のような記事が出てきた。注③

その一 主婦の友社の入社試験に「原稿の執筆を依頼する手紙」という作文が出題された。この作文で、冒頭から「敬具」と書き出した学生があった。「主婦としての自確(覚)」、「我が社の優悩(有能)なスタッフ」、「新婚生活は体変(大変)」などという奇妙な言葉が続々と出てきた。

その二 朝日新聞社は、漢字の読み方に「鴉」を出題した。「からす」と読めた正答はきわめて少なく、答はなんと六十七通りあった。「あひる」「にわとり」から「はと」「きじ」「もず」「とび」「かつこう」など、鳥の名前の展覧会の観を呈した。

その三 電通の筆記試験でも、「時雨」を「ばいう」、「幹旋(あっせん)」を「がいせん」と読んだ学生がいた、等々。

私見を付け加えれば、入社試験の振り仮名問題は、いくぶん割り引きして考えてもよいように思う。あまりに常識的な出題をしたのでは、全員が正解を答えて差がつかないからである。右にあげられた例は、新聞

記事の作法にしたがって面白く読ませるために意図的に拾い出されたものかもしれないのである。しかしながら、冒頭にあげられている作文の例には非常に考えさせられる、というしかない。これは、いわば自分の意思を表明するために、自分で選んだ用語の誤りである。いやしくも、出版社の入社試験を受けようとする大学生が、手紙の第一行目から「敬具」と書き出すとは、いったいどういうことなのであるうか。

しばしばいわれるように、原因の一つは、現代の学生の読書量の不足であろう。人は読書によってボキャブラリーを増やすのだからである。しかしそれと並んで、あるいはそれ以上に、学校、とくに国語能力の基礎を養うべき小中学校の教育が、さきにも触れた性格をもっていたことをあらためて思い出さずにはいられないのである。

本当にこれでよいのだろうかという危惧の念を、私は消し去ることができない。たしかに「読み方」「書き取り」は用具学習であるが、用具を用具として、きちんと正確に教えることなくして、どうして「表現」や「理解」に達することができ得るであろうか。言葉を知らず、ボキャブラリーの貧しいままでどんな作文を書けというのか。「書く」とは、小林秀雄流にいえば「言葉といふ球を正確に打たうとバットを振る事」である。もともとの球が来なければ、バットは空を切るだけである。魅力的に話し、心から読書をたのしむためにも、まず最初にとりかかるべきは、そのための用具としての言葉を手に入れることではないだろうか。この点に関するかぎり、戦前の素読的方法をもう一度再評価してみる必

要があると私は思う。

このことをいう人がいないのは、あるいは逆コース、復古主義、反動などの非難を恐れるためではないかとも考えられるが、私は、断じて歴史の齒車を過去にもどすことは不可能だと信じている。戦前の思想を現代の教育に盛り込むことはナンセンスである。私の云わんとすることは、まったくそれとは違う。ことは文化の中核としての言語の機能の問題であり、その教育、とりわけその教授法の問題なのである。

戦前の素読的方法是、言葉の形式を先にし、内容を後にするものであった。戦後の六三制国語教育は、その関係を逆転させ、言葉の内容を先にし、形式を後にしている。では、戦後教育がこのような逆転を敢えてした背景にはどのような理由があったのであろうか。それは、戦後教育の基調をなす原理が、児童中心主義であったことによる、と私は思う。児童中心主義とは、観念的ドグマ主義の対立原理であり、児童の行動と感覚器官を認識の最大の武器として、感覚に直接に訴える事物への接触を通して、一つ一つの知識を獲得させていこうとする考え方である。経験主義的教育原理である。これを実証的と見ることもできるし、科学的と呼ぶこともできるであらう。

こうした児童中心主義への転換が、敗戦を契機としたアメリカ文化流入の一現象であったことはまちがいない。これによって、わが国の学校は、デュイの流れを汲むアメリカ教育哲学の影響を深く受け容れることになったのである。

しかし同時に、戦後わが国の教育界が、戦前戦中の軍国主義、国家主義、権威主義を自己批判し、新しい近代主義的な教育によって、みずからを再生させようとしていたことも事実である。アメリカ流の児童中心主義は、けっして単に占領軍による押しつけによるものではなく、むしろ、日本人の積極的な意志により、過去の権威主義を打破するための批判原理として希求されたものであった。

しかし、言葉の形式的学習を後にし、内容の理解を先にしようとする考え方は、実は、ここに根を持っていたのである。少なくとも理論的につきつめていけば、児童中心主義の究極の教材は、児童の生活経験そのものに帰着せざるを得ない。本来そのような指向性をもっているのである。したがって、児童の生活経験の範囲内に存在する事物事象に名を与えるような言葉は、ただちに国語教材として採用されやすいが、そうでない言葉はどうしてもまま子扱いされる傾向をもつのである。言葉よりも経験を重んじ、言葉は経験的認識の用具とされ、言葉のための言葉の教育は、どうしても二の次とされざるを得ないのである。日本文化の基調をなす漢字文化の伝承という思想は、少なくともストレートには受け容れにくいことになるのである。

別の云い方をすれば、児童中心主義は、言葉を児童の生活経験の範囲にとり込もうとするのである。あるいは言葉を動かし、児童の理解のレベルにひき降ろそうとする。そうすることによって、戦前戦中の言葉の権威主義を打破するうえでは、きわめて大きな功績を挙げたことも事実である。しかしその反面、残念なことに、この原理にのみ従うかぎり、

いつまでも子どもを経験の世界に押しとどめ、それだけで満足してしまう結果におわりやすい。逆に、子どもをゆり動かし、より普遍的な言葉の世界に向けて飛躍させようとする意識は希薄になりやすい。

第二に、児童中心主義は、別の観点からすると、一種の現在密着主義ともいうべき傾向と結び着いている。あるいは、現在完結主義と呼んだ方がわかりやすいかもしれないのであるが、これはつまり、子どもを将来の大人になるための基礎的準備期と考えるよりも、むしろ、人間の一生を幼年期・少年期・青年期・壮年期等々の発達段階に分け、そのそれぞれの時期の特性を明らかにし、それぞれの時期の独自性（相対的な完結性）を強調する傾向が強い。子ども時代には子ども時代として、大人とは別個の世界が認められるべきであり、子どもはその独自の世界を十二分に生きることによって最も正常な発達をなすと考えるのである。

この考え方の背景には、生理学、医学、心理学等諸科学の成果が多く、科学の成果は、それ自身としては正しい認識を増やし続けるのであるが、しかしその読み取りの結果、人間の個々の発達段階について、それぞれの独自性を強調しすぎることが、はたして一方的に正しいかどうかには疑問をいだかざるを得ない。数十年間にわたる人の一生を、いわば横にいくつかに輪切りにし、それぞれを非連続のものにしてしまう危険はないであろうか。

少なくとも、言葉の教育に関するかぎり、「読書百遍、義自ら見ゆ」

というあの大らかな信念を、もう一度再評価することが必要なのではないかと私は思う。人間の長い一生をタテに貫く時間というものに対して、われわれは今よりはるかに大きい畏敬の念をもつべきである。スピードや効率を追うだけではなく、もっと樹木を育てるようなのびやかな精神を恢復したい。一度や二度読んで理解できなくともよい。くり返し読んでいけばいまにきつとわかる。心配せずに朗読せよという先人の知恵をもう一度現代に生かすことを考えるべきであろう。

ただし、不用意にこの考え方を復活すれば、再び「論語読みの論語知らず」を輩出させることになりかねない。わけもわからずに言葉だけを担ぎ回る人間が出来上りかねない。言葉の権威主義者を再び生み出す危険がないとはいえない。この危険こそは、児童中心主義の教育が敵とみなし、それと戦ってきたものではないか。われわれは、この戦後の遺産を無にすることはできない。単に昔にかえりさえすればよいのではない。問題は、言葉というものが、人間にどのようなようにして定着するのか、人間は、言葉をどのようにして自分のものにしていくのか、その道筋を解明することにあるように思う。

四、模写の精神

英語学者・国弘正雄氏といえば、かつてアポロ十一号の月面到着の際、テレビ中継の同時通訳をつとめた人としてあまりにも有名であるが、重要な国際会議の通訳として常にこの人の役割りは大きく、また、NHK

テレビ英語会話講座の講師としても知られている。当代一流の英語の達人として評価の定まった人である。

いったい、その国弘正雄という人は、自身どのような学習法を用いて今日の能力に達したのか。国弘氏は、言語形成期に外国で育った人ではない。きわめて普通の日本人である。したがって彼の用いた学習法を知れば、われわれ日本人の英語の習得のためにならずや有益な教訓を得るであろう。ひいては、われわれの国語教育の上にも示唆を得るところ大であろう。

国弘氏自身の語るところによれば、氏が英語の基礎を作った時期は、普通の日本人と同じく、やはり中学時代だったようである。そしてその勉強法が本文の冒頭に掲げた「只管筆写」正確に言えば「只管朗読・只管筆写」だったのである。

「私は中学一年から三年にかけて朗読を繰り返し行いましたが、それとともに、英語の文章を読み放しにするだけでなく、自分で手を使って書いてみました。物資が窮乏していた当時のことです。今日では考えられないような質の悪い藁半紙に、朗読し終った英文をまず鉛筆で書いてみる。あるいは読みながら書いていきました。紙面が真黒になるまで鉛筆で書き終ると、今度はその上に赤鉛筆で書くという作業を繰り返ししました」注④

「只管朗読」と「只管筆写」を繰り返すこと。この二つこそが最上の方法である。いちいち文法や構文の詮索をしなくても、一通りの英語が「文章の形で」ひとりでに口をついて出てくる、あるいはペンの先から

流れ出てくるようになる、そのことが大切なのである。そしてそこに至る一番の近道が、朗読と筆写である、と国弘氏は教えている。

第二に、国弘氏が朗読し筆写したテキストは、これもごく普通の学校で使う英語の教科書であった、ということである。氏は、これから英語会話を覚えようとする人に対しても、とくに会話練習のために作られた基本文型集などを使うより、普通の中学用リーダー三冊を、まずマスターせよと奨めている。

「考えてみると、われわれが日常使う語彙や表現形式といったものは、中学三年程度のリーダーのなかにすべて網羅されているといって間違いないですね」

「日本には英語を専門にしている先生が大学を含めて、たしか七万人ぐらいいるといわれていますが、日本広しといえども、英語の専門家のなかで中学三年までのリーダーに出てくる英語が、迅速にある程度の正確さで口をついて出てくる、あるいは筆から流れ出るという人は、せいぜい五百人いるかないかであろう、というのが私の率直な感想です」注⑤

第三に、とくに英語の朗読のためには、そのテキストを用いた英米人(native speaker)の朗読の録音を利用することが有効であって、それを繰り返し繰り返し聞くことがまず第一である。個々の単語の発音もさることながら、単語と単語との続きぐあい、ポーズのとり方、イントネーションなどに充分注意し、できるだけそれに似せて音読することがコツである、と国弘氏は教えている。

国弘氏の方法を要約すれば、第一に、最も基本的なテキストを選ぶこと。第二に、それをひたすら朗読し、筆写すること。第三に、それを繰り返し返すこと。以上につきるであろう。さらにこれを一般化すれば、モデルを選び、それを模倣することである。前にも述べた通り、学習の王道はそれ以外にはない、と私は思う。そしてこの際「只管」ということが、とりわけ大切のように思う。「只管」とは、ただひたすら、無心に、という意味であろうが、同時に、分析せず、まるごと、という意味をも含んでいると思う。モデルに向ってそれを模倣しようとする者は、学ぶ目的が何であれ、対象を主観的な意図によって分析してはならない。対象を個々バラバラの要素に分解してはならない。分解すると、モデルはすでに元のモデルではなくなってしまう。客観的にすぐれた存在だったモデルの、生きた呼吸のようなものが失われてしまうのである。つまり、モデルの文体、いいかえれば「スタイル」が失われてしまう。だが、われわれが何のために模倣するのかといえば、その生きたスタイルを学ぶ取るためだったのである。

故横山大観画伯の自伝「大観画談」によると、画伯は、美術学校の生徒だった頃から古画の模写をはじめ、卒業後も数年間にわたって模写に集中した時期をもっていた。この本の第二章を「古画模写時代」と名づけていることから見ても、画伯自身たしかにこれを一つの修業時代として意識している様子が読み取れるのである。模写については、美術学校の

教授だった橋本雅邦の影響が強かったようである。

「橋本先生の古画の模写というのは、いま考えても、とてもよろしゅうございますが、古画を見て、ただそれを写すとその精神を捉えることができない。だから古画を毎日掛けてはしまい、掛けてはしまい、一週間くらい何もせずにそれを見ていて、古画がすっかり脳裡に入ってしまったから、これを初めて写すというのです」注⑥

ある意味で、模写はニラメッコなのだとは大観はいつている。大観は文字通りこれを守り、卒業後も他をなげうって、伊勢、奈良、京都、高野山などの古画を遍歴し、模写を続けたのである。この時代は足かけ二年間におよんでいる。現在の制度でいえば、この時期はちょうど大学院生の年配に相当することになる。大観にとっては、模写が大学院だったわけである。

一方、模写を基礎教育に課した例としては、囲碁の専門棋士養成の場合がある。元本因坊の石田秀芳九段は、小学校三年のとき木谷道場に入門した頃の生活を回想してこう語っている。

「真冬でも六時にはたたき起される。起きるなり、それぞれ碁盤に向かい、かじかむ手で昔の棋譜を並べる。もっとも何百手もかかるような長いのは避けて、三十数手とか四十数手ぐらいでケリのついた短い譜ばかり選んだから、三、四分で並べ終ったが。そしてラジオ体操、道場の内外の掃除、それから朝食をとって学校へ行く、というのが日課であった」注⑦

専門模士の修業とは、子どもの頃から「昔の棋譜を並べる」ことだっ

たのである。アマチュアのとうてい及び難いプロの強さは、こうした方法に基礎をおいていたわけである。古画にせよ、古棋譜にせよ、あるいは中学英語のリーダーにせよ、モデルは目的によってさまざまであるが、模写という方法が、いくつかの専門分野で多くの才能を育ててきたことは間違いない事実なのである。

「文字の勉強」に関していえば、そもそも手習い（習字）が模写である。お手本をよく見て何度も習うということは、学習法としては至極あたりまえのことにすぎない。あらためて考えをめぐらすまでもなく、現在でもこれが常識なのである。私が学生に奨めた「只管筆写」は、これをさらに一歩進めて、「文体の勉強」にまで及ぼしたい、と考えた結果にはかならないのであった。

模写の精神を現代の教育に生かしたい、ということが私の念願である。しかしさらに一歩を進めて考えれば、模写の精神のさらに奥には、傾倒する精神というものがなければならない。傾倒とは、文字どおり巨大な対象に圧倒されて、みずからの重心を失い、対象に向って傾き倒れることである。対象を分析することなど思いもよらぬ。その前に在る自分の矮少さに驚くことである。模写のエネルギ―は、その驚きから湧き出てくるのではないかと思われるのである。

一芸に秀で、人に知られるほどの業績を挙げた人物は、すべて例外なく、生涯の一時期に何ものかに「傾倒」している。安井曾太郎にとってのセザンヌ、棟方志功にとってのゴッホ。

私自身にとって最も身近な例を挙げれば、かつて旧制高校時代同級だった二人の姿が思い出される。現在、堂々たる作家としてそれぞれ一家をなすにいたった北杜夫と辻邦生である。彼らは二人ともその青年期に、われわれ凡人から見ればほとんど常軌を逸したと思われるほどに、それぞれの傾倒する作家を担っていた。齊藤宗吉（北杜夫の本名）はトーマス・マンに、辻邦生はスタンダールに。今にして思えば、彼らの傾倒ぶりがあれほどすさまじいものであったことが、今日の彼らを形成する重要な基礎になっている、と思う。傾倒する精神そのものが、非凡な天賦の才能だったのかも知れない、とさえ思いたくなる。

北杜夫は、のちに当時の生活の一端を「どくとるマンボウ青春記」の中で語っている。残念ながら、そこからの引用は紙数の都合上割愛せざるを得ないが、一読される方があれば嬉しい。それは、傾倒するということがどういふことを示す絶好の例証といえるからである。

付言

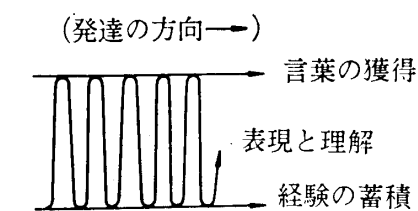
ここまで来て、思い当ることがある。私は本文の冒頭に本学学生の読書傾向を紹介し、その多様化のひとつの現われとして、翻訳小説を選んだ学生の多かったことを指摘した。翻訳ものを選ばざるを得ないのは、日本語の文学の中におのずから大多数の学生をひきつけるような圧倒的な大作家がいらないことを意味する。そのことにひとつの教育上の問題を見出さざるをえないと述べたのである。

しかし、ここで思い至ったことは、右の問題はけっして現在の学生

にはじまったのではない、ということである。北杜夫・辻邦生は、今の学生の父の世代に属するのであり、しかもその傾倒の対象が、ヨーロッパの大家であったことを思わざるをえない。精神の近代化が、同時に西欧化の道をたどらざるを得なかったわが国の歴史をふり返ると、あらためて問題の根の深さを思い知らされるのである。

五、二元論の図式

教育における言葉と経験の位置づけについては、私は、明快に二元論の立場をとりたい。ここに示した図式のように、言葉の獲得と経験の蓄



積とは、相互にけっして交わることのない平行線として扱えられるべきではないか、と考えるのである。哲学者・森有正は、ある対談のなかでつぎのようにいう。「どうしても言葉にならない極限のモノがあると同時に、どうしてもモノになりきらない言葉というものがあるわけですよ。そのモノにならない言葉が伝統だと思ふんですね。どうしてもモノにならない言葉、どうしても言葉にならないモノが定義している」

「星と星との間に何も無いでしょう。けれども、光で結びついているように、二つの項が結びついているのです」注⑧
われわれは、「どうしても言葉にならない極限のモノ」と「どうしても

もモノになりきらない言葉」とを、観念的に安易に結びつけてはならない、と思う。どちらか一方を主軸と考え、他方をそれに従属するものと考え、立場を排したのである。両者を結びつけることを考える前に、明快に、言葉の世界とモノの世界とを二極に分解し、それぞれの世界における人間の発達を、別個の平行的な二つの流れとして把握することから出発したのである。

事態をこのように把握することは、現実には、子どもの発達にある種の混乱やアンバランスが生ずることを承認する結果となるであろう。子どもは一方で意味不明の言葉を覚え込み、他方で表現できない事物や経験をかかえ込むであろう。そのことに断えずイライラし、問いを連発するであろう。

児童中心主義は、ある意味で、このようなアンバランスから子どもを解放しようとする意図をもって、発達の一元的理解をはかろうとしたものであろう。そのために、経験の蓄積の系を主軸とし、言葉の獲得をそれに従属させるはかばかかった。そして歴史的には、とにかくにもその結果、ひとつの教育原理としての理論的整合性を保持しながら、旧教育に対抗する批判原理としての役割を果たしたといえよう。

歴史的に見れば、そもそも学校の起源は、文字を教えることをその他の社会的機能から分離させ、そのことに専念する機関として出発したといえるが、当時の諸科学、とりわけ生理学や心理学の未発達とあいまって、子どもの経験の蓄積に関する法則的理解にはさほどの配慮を行わず、必然的に、言葉の獲得の系の一元的な関心を注いだのであった。コ

メニウスが最初にこれを批判したように、旧い学校は、唯言語主義 (Verbalism) の傾向を脱し切れるものではなかった。

児童中心主義は、旧い学校の唯言語主義に対する批判原理であったから、そのために、こんどは逆に、一方的に経験の側に立つことになったのではないだろうか。

しかし、今日になってみれば、そこにはやはり無理があったように私は思う。何故か。言葉は個々の人間よりもはるかに古い存在だからである。言葉は、個々の人間（私なら私）が生まれる以前から、はるか昔から存在し、一つの膨大な体系をなして世代から世代へと伝承され、今日に至ったものである。私は、すでに存在する「言葉の海」の中に生み落とされた者にすぎない。

私は今、言葉を読んだり、書いたり、しゃべったりしている。自分ではそれなりに言葉を使っているつもりになっている。言葉を自分のコミュニケーションの道具だと信じている。しかしそれは、完全な間違いではないにしても、おそろしく浅薄な思い上がりなのではないか。言葉は、個人をはるかに越えたスケールの、それ自体客観的な存在なのであり、私と私以外の誰かとの間で言葉が通ずるといふことは、実は、言葉そのものの持つ普遍性の作用だったのではないか。

したがって私と言葉との関係は、おのずから明らかになってくる。つまり、自分は、言葉よりも後から来たものであり、己を空しうして言葉を学ばなければならないものである。言葉は、私の都合で改変できるも

のではなく、言葉は不動であり、私が言葉によって社会化するためには、言葉の普遍性の前に従順にしたがうしかない、という関係である。

言葉と人間との関係がそのようなものだとするれば、言葉の教育もまた、言葉に従順でなければならないであろう。言葉の教育は、やはり言葉の存在から出発しなければならない。

これに対して児童中心主義は、子どもの生活行動から出発し、そこから獲得される経験的知識を構成して、人間的発達をはかろうとする原理であった。これはその限りにおいてはあくまでも有力な説得力を持つが、ただそれをいうだけでは、トータルな教育の一つの側面に触れているにすぎないのではないか。

むしろ、究極のモノ（事物・事象・経験）は「どうしても言葉になりきらない」世界に属し、「どうしてもモノにはなりきらない」言葉の世界と相對して、交わることがないとする二元論を構想してこそ、はじめて教育の全面的理解が可能になるのである。

したがって子どもは（大人も同様だが）絶えざる混乱の中に投げ込まれる。言葉と経験の二極の間にはさまって、経験の裏づけのない言葉と、言葉によって制御されないままの経験をかかえ込むことになる。問題は、この混乱をどう評価するかにかかっているが、それこそが人間的な混乱として尊重されるべきだ、と私は見たい。この混乱を混乱なるが故に解消しようとする立場は、一見合理的のようでありながら、かえって人間の尊厳に対する浅薄な理解の上に立っているように見える。

人間の尊厳は、言葉と経験という交わることのない二つの世界を共有する所に立脚するものである。この両極の距離感と、両極が引き合う緊張こそが、人間独特の感覚なのであり、学習のエネルギーの無限の鉱脈も、まさにこの緊張関係の中に見出すことができない。あの「学習指導要領」に示された二つの目的、「表現」と「理解」も、この二元論の座標に据えて眺めたとき、はじめて安定した本来の位置を見出すのではないかと思う。

「表現」とは、言葉に制御されない無名の事物や経験に名を与え、無秩序にバラまかれた感覚的認識を相互に結び合わせ、関連づける精神のはたらきである。これは、経験から言葉への接近と考えることができる。

「理解」とは、本来無意味な形式的記号（音と形）にすぎない言葉と文字に、感覚的事物や経験を照応させ、空虚な器に実質を盛り込み、思考と行動とに生気を吹き込む精神のはたらきである。これは、言葉から経験への接近と考えることができる。

「表現」も「理解」もともに、二元的両極の中間に位置する人間独自の現象として扱えられたとき、はじめて明快な関係位置を与えられる。教育は、言葉と経験の二極分解を大前提とし、それ故に生起する両極間の緊張をエネルギーとしなければならない。言葉から経験へ、経験から言葉へ、断えず引き合い、ゆれ動く無限の往復運動を想定したとき、そこに描かれた図式こそが、人間の学習と教育をダイナミックに暗示する指標となるのではないか、と思うのである、

注

- ① 小林秀雄「考へるヒント」（文芸春秋新社、昭和三十九年） 百六十五頁。
- ② 文部省「小学校学習指導要領」（大蔵省印刷局、昭和五十二年） 十六頁。
- ③ 「朝日新聞」（昭和五十年十一月十二日朝刊）
- ④ 国弘正雄「英語の話しかた」（サイマル出版会、昭和四十五年） 百四十二頁。
- ⑤ 同書、百三十四～百三十五頁。
- ⑥ 横山大観「大観画談」（講談社、昭和四十三年） 三十四頁。
- ⑦ 石田秀芳「逆転力」（実業の日本社、昭和四十九年） 二十七頁。
- ⑧ 森有正「言葉・事物・経験」（晶文社、昭和四十三年） 八十七～八十八頁。