

添田晴雄「文字から見た学習文化の比較」、
石附実編著『近代日本の学校文化誌』思文閣出版、115～147頁、平成4年6月15日

IV 文字から見た学習文化の比較

1 「話す」「聞く」中心の学習法

「われわれの子供は始めに読むことを習い、その後で書くことを習う。日本の子供は、まず書くことから始め、後に読むことを学ぶ」(L・フロイス著、岡田章雄訳注『ヨーロッパ文化と日本文化』、岩波文庫)。

これは、一五六三年から八七年まで日本で活躍したイエズス会宣教師L・フロイス(Luis Frois, 1532-97)の残した『日欧文化比較』(初版は一五八五年ころとされている)の一節である。このフロイスはかなりの日本通であったようだ。布教のかたわら日本語を学び、ついには日本語の辞典や文法書の編集をしており、長編の『日本史』をも著したほどである。『日欧文化比較』は、フロイスが日本の文化、政治などをつぶさに観察し、西洋の風習と違うところを対比させることにより、日本の特徴を表現しようとしたものである。若干の誇張もあるが、日本のことについての予備知識がほとんどなかった当時の西洋人が、日本という異文化に接触したときの新鮮な印象がこの書物から読み取れる。

フロイスは「日欧文化比較」の別の箇所でも次のようにも述べている。「われわれは書物から多く技術や知識を学ぶ。彼らは全生涯を文字の意味を理解することに費やす」(同前書)。文字を読むことよりも先に書くことを学び、道具にすぎないはずの文字をことさら重要視している日本人は、フロイスの目からみるとユニークな存在であったのであろう。同様のことは、明治時代に活躍したイギリス人の日本学者B・チェンバリン(Basil Hall Chamberlain, 1850-1935)も1873-1911(滞日)も指摘している。「この国では文字は単に話し言葉を書き移すために用いられるのではない。文字は実際に新しい言葉を生む。奴隷が実際に主人となっているのである」(高梨健吉訳「日本事物誌」²、東洋文庫、原典の初版は明治二三一八九〇(年)。やはり日本における文字の重要性について言及している。

さて、日本には「読み書きそろばん」という表現がある。文字を読むことと文字を書くことができるようになり、そろばんが使えるようになることを基礎学力の第一歩とする考え方である。現在では、そろばんが使われることが減ってしまったので、この表現は「読み書き計算」や「読み書き算」のように言い換えて使われるようになってきているが、やはりこれらは、基礎学力を指す言葉として使われている。この表現からわかるように文字の学習(読み書き)が基礎学力として重要視されていると見てよからう。

しかし、これは日本だけの現象ではない。西洋にも、「3アールズ(3Rs)」という表現がある。無学であったロンドン市長のW・カーチス(Sir William Curtis, 1752-1829)が宴席で「基礎学力を市民に与えよう」と述べようとしたときに「この表現を用いたのが語源とされている」(『新英和大辞典』第五版、研究社)。リーディング、ライティング、アリスマティックスの正しい綴りを知らない市長は、単に発音の類推からReading, Writing, arithmeticsの頭文字はすべてRであると思ひ込み、機転をきかしたつもりで「3つのR

を市民に与えよう、すなわち……」とやってしまったのであろう。それはともかく、英語文化圏ではこの「3アールズ」は今でも基礎学力を指す表現として日常生活でもよく使われている。

では、同様の表現をもつ日本と英語圏あるいは西洋では、文字を同じように教え、同じようにそれを学習現場で使っているのであろうか。筆者はそうではないと考える。先に述べたフロイスやチェンバリンの指摘のように、日本人の「書く」ことに対する考え方や文字観は西洋人の場合と違って思える。そして、その結果として文字の教え方、学習場面における文字の役割や話し言葉の役割も違ってくるのである。そこで本章では言語を、教授活動や学習活動において、生徒と教師、および生徒と教材のなかたちをする媒介物(メディア)としてとらえ、言語観や言語習慣の違いの視点から教育文化について比較考察していくことにする。

まず、西洋人が文字をどうとらえていたかについて見ることにする。言語活動にことさら敏感であるのは言語学者であるので、最初に言語学の権威とされている人びとの文字観を紹介しよう。

構造主義言語学の原型を構築したとされるF・ソシユール(Ferdinand de Saussure, 1857-1913)の場合、文字の独自性がある程度認めているが、結局「文字の横暴」「べてん師」「書の幻惑」「書の欺瞞的性質」という極端な表現を使用して、文字そのものあるいは文字への依存を非難している。そして言語学の分析対象としては、文字よりも話し言葉の方が意味をもっていると結論づけている(小林英夫訳「一般言語学講義」改定版、昭和四七年、岩波書店)。

また、デンマークのJ・イエスベルセン(Jens Otto Harry Jespersen, 1860-1943)は「喋ったり、耳できいたりする言葉こそ、言語にとって第一義的なものとし、文字は書いたり、読んだりするときに用いる二

義的なものであると述べている。さらに、「もし一瞬たりとも、文字が話すことの「代用品」であるという事実を忘れるならば、言語とはいかなるものであるかを理解すること」さらに言語がどのような道筋をたどって発達してきたかを理解することは、決してできないとしている。かれにとって、言語とは音声として話されることばであって、文字はあくまでもその「代用品」でしかありえないのである（*The Philosophy of Grammar*, London, 1924, reprint 1925, New York: Henry Holt and Company）。

さらに、記述言語学の権威とされるアメリカ人L・ブルームフィールド（Leonard Bloomfield, 1887-1949）は「文字は言語ではなく、ただ単に目に訴えるしるしによって、言語を記録する一つの方法にすぎない」と述べ述べている（*Language*, London: George Allen & Unwin Ltd., 1933, revised 1935）。いずれの言語学者の場合も文字の独自性をあまり認めていないといえる。

なお、構造主義言語学、記述言語学は、従来の言語学の歴史的手法にかわり、「記述」という新しい手法を導入し、文化人類学と互に影響を与え合った。文化人類学の扱う部族には、文字を持たない言語をもつ部族もある。どの言語にも同じ手法を適用するという考え方から音声言語の第一義的な分析単位としたのである。ところが音声の重要性を強調するあまり、文字のもつ意義を看過してしまっただけである。このような音声偏重の考え方が発達した背景には、やはり相対的に文字を軽く見る傾向があったことは否めない。

文字を軽視する傾向は、中世ヨーロッパの一般の人びとの暮らしの中にも見出される。たとえば、本が民衆の間に普及してから後も、長い間にわたって文字は話し言葉の「代用品」であり続けたのである。中世史・近代史を研究しているドイツのO・ホルスト（Otto Borst, 1924）は中世の人々が手紙など、何かを書いたものを読むとき、黙読ではなく、必ず一旦声に出して読んでから意味をとっていたことを示す事例を詳

しくあげている。かれによると一三世紀の英雄叙事詩「フォルフェイトリッヒ」には、主人公が海辺でひとりで座り、自分自身の運命が書いてある手紙を読む場面があるという。主人公はまわりに人が誰もいないにもかかわらず、手紙を声に出して読む。その時、実はそばに人魚がおり、手紙の音読を盗み聞きするが主人公はそれに気づかない。人魚は主人公が手紙を最後まで読むのを「ひそかに」聞くことによって、かれのすべてを知るのであった（永野藤夫他訳「中世ヨーロッパ生活誌」2、昭和六〇年、白水社）。黙読の習慣があたりまえとなつている現在では想像しにくい展開である。

さらにホルストは、D・エラスムス（Desiderius Erasmus, 1466-1536）ルネサンス期の代表的なオランダの人文学者）の書いたある手紙の中には、受取人が一人だけで読むようにと念を押しているくだりがあることも紹介している。一人だけで読む理由として、エラスムスは、その中に書かれている機密が漏れるといけないからと手紙で述べている。やはり当時は一人で手紙を読む場合も必ず声を出していたようである。

また、カナダの社会学者M・マクルーハン（Marshall McLuhan, 1911-80）は「グーテンベルクの銀河系」（昭和六一年、みすず書房、原典は一九六二年初版）の中で中世の修道院での読書習慣について述べている。かれは、読書室のブース（Booth 小部屋）の形態がちょうど電話のブースと同じ防音ブースとなっていること、六時限目終了後の休憩時間、完全な沈黙を守るため読書を制限していたことなどやほかの文献引用をあげ、「古代および中世においては、読書といえは音読に決まっていた」としている。

音読がこのような一般的であったことについては、読み書き能力のあまりない者は音読しかできない、黙読はかなり高度な言語活動である、それゆえ中世では黙読がなかったのであるといった説明も可能であろう。しかし、エラスムスの友人や修道院の学生などが全員そのような低級な言語活動にとどまっていたかど

うかは疑問が残る。また、日本の中世において先にあげた小説と同じようなエピソードがあることを筆者はまだ知らない。音読中心であったという事実はむしろ、もっぱら音声による言葉が言語であり、文字は声に出して初めて言葉となりうる」と無意識的に考えられていたからではなからうか。

中世の西洋において、話し言葉が文字に対して優位であったことは、民衆の間に流布していた本の表現にもあらわれている。たとえば、フランスで一七世紀に大流行した民衆本は、「皆さんが聞きになる通り」とか、「あなた方がこれから耳にされるように」という表現で始まるものが多かった。これらは本の冒頭に使う決まり文句であった。本の決まり文句であるならば当然、「読まれる通り」とか「これから読まれるように」の方が自然であろう。わざわざこのような表現が使われていたのは、文字で表わされた本も実は声を出して読まれることを前提にして書かれていたからである。民衆文化史研究者のR・マンドルー (Robert Mandrou, 1921-84) によると、当時、フランスには「夜の集い」*la veillée* の名で知られる民衆特有の社会慣行があったという。どんなに貧しい村であっても、司祭か、教会の小吏か、故郷へ戻ってきた兵隊か、字の読める者が必ずいて、ローソクの光の下やかまどの炎に照らされて、皆のために読んで聞かせたのである。フランスの民衆本が爆発的に売れたのは、個人の読者が増えたからではなく、「夜の集い」のような団体の読者層(聴取者層というべきかもしれない)が大勢いたからである(『宮宏之他訳「民衆本の世界」、昭和六三年、人文書院)。

なお、民衆本の中には物語だけではなく、模範文例集のようなものがあった。本に書かれている模範文例であるので、物語の一節とか詩の断片とか、あるいは手紙文例集など、何かを書くための文例を想像しがちであるが、民衆本の模範文例集は、あくまでも上手にしゃべるための模範が集められていたのである。現代

でいうとさしずめ「結婚披露スピーチモデル集」のたぐいということになるか。アメリカではパーティの最中に使うジョークをあらかじめ本で勉強してパーティに出席する人が現在でも少なくないそうであるが、このような会話のしかた、応答のしかたの文例を集めた民衆本も存在したようである。

このように文字で書かれた本ですら、それが口に出して読まれることを前提としているし、模範文例集もスピーチや会話が上手になるという目的で書かれている。現代の西洋の言語学者がそう考えていたのと同様に、中世の言語生活においても文字の役割はあくまでも音声言語を書きとめておくことであると認識されていたようである。文字はあくまでも道具であり、二次的であるのとらえられ、実際の言語活動でもそのような使われ方しかなされていらない。それでは、文字と縁が深いと思われる教育の現場では文字はどのようにとらえられ、扱われてきたのであろうか。

まず、学生生活を見てみよう。今日の常識からすると学生はもつとも文字と接する機会が多い身分であると考えられる。しかし、中世の学生の場合、やはり文字よりも話し言葉の方がかれらの言語生活において大きな位置を占めていたようである。「講義 (lecture)」という語は現在もごく一般的に使われているが、この語源はラテン語の「読まれるもの (lectura)」である。というのは、一四世紀から一五世紀初頭において大学では講義といえは、その重要部分は朗読であったからである。教会では説教が朗読によってなされていたが、大学の教師はそれにならって、あらかじめ書きとめておいたテキストあるいはすでに書かれていたテキストを講義で読みあげていた。教師の講義での仕事はこのように読みあげることであり、学生の仕事はそれを聞き取って覚えることであった。イギリスでは現在でも助教役のことを *reader* と呼んでいるが、これも当時の講義習慣を雄弁に語っている一例であろう。大学の講義形態が口頭でのやりとりを前提としていたの

で、中世では学生といながら文字がまったく読めない者も大勢いたようである。

イギリスのグラマースクールの研究をしているF・ワトソン (Foster Watson, 1860-1939) はイギリス中世のグラマースクールや大学の講義が、やはり話し言葉中心であることを指摘している。学生には教師の話した言葉に傾聴することが求められたが、その際、講義のノートをとるのではなく、話の内容を暗記することによって専念するように指導されていたと述べている (THE ENGLISH GRAMMAR SCHOOL to 1660: Their Curriculum and Practice, 1908, FRANK CASS & COLTID, 1968)。

アナル派のP・アリエス (Philippe Aries, 1914-) によると、中世では暗記することが最重要視され、文字を書くことは暗記する努力を避ける「疑わしい手段」とみなされていたという。その結果、神学の学生は教師が講義しているあいだはノートをとることを禁止されていたのだ。同じように中世の学校でも暗記が重視され、生徒は全員いっしょに教師の唱える言葉を繰り返し唱え、それを完全に暗記するまで反復練習するというのが一般的な授業風景であった (『子ども』の誕生、昭和五五年、みすず書房、原典は一九六〇年)。

文字を暗記の障害物とする考え方は西洋に古くからあったようだ。古代、J・カエサル (J. Caesar, B.C. 102-44) は、現在のフランス・ベルギー地方を征服したときの記録として『ガリア戦記』を残している。これは簡潔雄渾な名文として名高いばかりでなく、史的信憑性も高いとされている書物である。その中でカエサルは、僧侶がその教えを文字に書くのはよくないとしていることを指摘し、その理由のひとつに「文字の助けがあると、熟達しようとする努力も記憶力の訓練もないがしろにしてしまう」(同前書、岩波文庫版) ことをあげているのである。

一方、中世の教会では、子どもに基本的なカテキズム (教理問答) を暗唱 (recitation) させていた。その暗唱は文字を媒介としたものではなく、説教や絵や儀式など視聴覚に訴える方法を基本にしていた。文字は一般に記憶の手がかりとなるが、教会ではこの文字を使わせなにかわりに、子どもが暗記しやすいよう、キリストの教えを詩の形式にしたり、音楽にあわせて覚えさせたりするなどの工夫がなされていた。宗教改革以前の初等学校は教会の影響力が大きく、そこでカテキズムが教えられていたが、その暗記のために歌を歌うことが取り入れられていたので、初等学校と賛美歌学校とはほとんど同義語であったほどである。

このように中等段階においても初等段階においても、西洋においては文字を書いたり読んだりすることよりも、とにかく耳で聞いて暗唱することが非常に重視される傾向にあった。本来「暗唱」を意味する recitation という言葉が「授業」を指す言葉として用いられ、近代になっても現代的な意味での「授業」にすら recitation を用いる例があるのは当時のこの授業形態によるものである。

もともとこのような中で、書き方教授を導入しようとした教師もいた。それはエリザベス女王の家庭教師であったR・アスカム (Roger Ascam, 1515-68) である。かれは一五七〇年の遺著 *The Scholmaster* (『学校教師』) の中で、口頭教授を改めて、書き方 (writing) 教授を導入すべきであるとしたのである。しかし、その理由は「いつでも話せるようにするために、書くことを練習することが必要である」からであった (Watson)。同じでも、話すことが核となっていることがわかる。

文字に対するこのような考え方は中世だけではない。ドイツでは一八世紀になっても、暗記することの方が文字を使って本を読むことよりも、むしろよほど大切であるといった考え方があった。というのは、暗記するという習慣は、この当時、祈るという慣習につながるものと考えられていたからである。このため、誰

かが自分たちの子どもに文字を教えてしまうと、子どもがただの「本読み小僧」になって、どんなことでも本を見なければ言えないようなことになるので困るのだ、と書いて当時の親たちは文字教育に反発したという(R・エンゲルジング著、中川勇治訳「文盲と読書の社会史」、昭和六〇年、思索社、原典は一九七三年)。

このように、西洋では文字を書くことが学習活動の中心に据えられていなかったのであるが、さらに文字をきれいに書くということにいたっては、一般の学習とは別扱いされていた。アリエスによれば、一六六一一年フランスの高等法学院が能書(きれいに文字をかくこと)の教育について二つの判決を出している。一つは、学校教師は書き方自体を教えてもよいが、能書法は教えてはならないとしたものであり、もう一つは筆匠(能書の先生)は綴りを教えるために印刷された書物や文書を用いてもよいが読み方(音読のしかたのみならず解釈のしかたも含んでいられる)を教えてはならないという判決である(アリエス、前掲書)。当時、教育は宗教や文学と結びつけられていた。それに対し能書は専門的な手先の技能であり実業活動に属するものと考えられていた。今日の言葉でいうと、口頭でなされる教育は初等学校で、能書は専門学校で、ということになる。このように、きれいに書くことと学習することは完全に切り離されていたのであった。この点においても、後に述べる日本の学習方法ときわめて対照的である。

最後にそれぞれの文化における試験の在り方について述べることにする。ここで試験について触れるのは、就職試験であれ入学試験であれ単位授与のための試験であれ、試験がひとたび制度として実施されると、その試験の形式や内容がその準備期間にあたる学校教育の教育内容や方法に大きな影響を与えるからである。それは今日の大学入試の在り方が高校教育、中学校教育あるいは小学校教育へも大きな影響を与えて

いる現状をみても明らかであろう。

さて、まず日本の試験であるが、その原型はやはり中国の科挙にさかのぼることができる。科挙の制度は中国の隋の時代の六〇六年に創始されたとされ、その後、一九〇五年に廃止されるまで実に約一、三〇〇年にわたり正統的官僚任用方式として存続していた。そしてこの科挙は基本的には筆記試験であった。一方、試験の社会史に詳しい天野郁夫氏によると、西洋社会での試験は中世に大学が成立してから後に始まり、文献にあらわれた最初の試験は一二一九年に北イタリアのポローニャ大学の法学部で行なわれた試験だという。この試験は口頭試験であり、筆記試験がヨーロッパの大学で初めて行なわれるのは一七〇二年である。「教育と選抜」、昭和五七年、第一法規、および「試験の社会史」、昭和五八年、東京大学出版会)。なお、ポローニャ大学で行なわれていた口頭試験は試験者と被試験者との「討論」となっており、イタリアの大学史家G・ザッカニーニ(Guido Zaccanini, 1868-1743)は、「ダンテが天国編において聖ピエトロによって神学の試問がおこなわれたときの様子」とほぼ同じであったとしている(児玉善仁訳「中世イタリアの大学生活」、平成二年、平凡社)。やはり試験の形式においても、西洋では話す・聞くの口頭試験の形式がとられており、筆記試験の中国や日本と対照をなしている。先に述べたように試験の内容や形式が学校教育の在り方と密接な関係にあることから考えて、試験の形式からも西洋では文字を介さない教育方法が中心となっていたと考えてよいであろう。

2 書いて学ぶ

前節までは西洋の文字観と学習場面における文字の扱われ方について考察してきた。西洋では、文字は音

声言語を記録するための単なる記号にすぎず、人びとの関心は音声言語そのものにあつた。教育の分野においても、文字を書いたり読んだりできることよりも学習内容を暗記することに重点が置かれた。また、文字をきれいに書くことは一部の職人の仕事とされ、一般には学習と完全に切り離されて考えられていた。それでは日本では文字がどのようにとらえられ、教えられていたのであろうか。以下ではこの問題について考えることにする。

日本に近代的な教育制度が導入される以前に、主として庶民の子どもの教育を担っていたのは寺子屋である。寺子屋は室町後期に発生し江戸時代、とくに幕末期に急激に普及した私設教育の場であつた。そこでの生徒は「寺子」と呼ばれている。当初、子どもは寺に入門して読み書きを学習していたのでこう呼ばれたが、江戸時代の「寺子屋」はむしろ寺とは無関係な世俗教育機関となつていた。明治二五年にまとめられた『維新前東京市私立小学校教育法及維持法取調書』（明治二五年、大日本教育会事務所、以下「取調書」と略）によると、寺子屋の「師家ノ名称ハ俗ニ手習師匠ト泛称（はんしょう、ひつくるめて称すること）シ標札ニハ幼童筆学所、或ハ手跡指南ト書シ下ニ何々堂ト記セリ」とある。教師の名称が「手習師匠」であること、その寺子屋の名称が「幼童筆学所」「手跡指南」となつていふことから、寺子屋での学習の中心が筆で文字を書くことであつたことがわかる。また、教える内容については「昔時ハ今ノ如ク学科ナク、習字ヲ主トシ教ヘタルハ、手習師匠ノ泛称アルヲ以テモ之ヲ察スベク、読書、算術、裁縫其他（立花及ヒ茶ノ湯等）ノ学科ハ多ク生徒ノ望ニ応シテ之ヲ授ケシナリ、而シテ習字科中、自ラ読方、作文、地理、修身等ノ含有スル」と記述されている。読書、算術、裁縫を教えた寺子屋もあつたようだが、それはあくまでもオプショナルであつて、寺子屋の中心的教授内容は習字であつた。そしてその習字のテキストに載つてゐる文字は、意味

のない文字の羅列ではなく、その内容が読方であつたり作文や地理あるいは修身であつたりしたのである。習字をしながら書かれている内容も学習するといういわば一石二鳥のテキスト編成であつた。これを読方、作文、地理、修身の側から見ると、文字を書きながらその内容を学習するということになる。しかし、ここで習字は内容科目を学習するための単なる手段に終わつていない。むしろその逆である。「其習字ヲ巧ニスルニ至ルヲ以テ目的ヲ達シタルモノ、如ク、更ニ他ヲ顧ミザルノ風アリシ」とあるように、まず第一に上手に書くことが目的とされており、それが学習の中心であつたのである。

ここで個々の科目に注目してみよう。読方に関しては「読ミ書キトハ手習ト此手本ノ読方トヲ謂フト云ハシモ不可ナク」というように常に書くことと並行して行なわれていた。また、作文については「作文ノ如キハ全ク習字科ヲ応用教授スルニ出テタルニテ、一科ノ学トシ教授セシニアラザルモノノ如キ」と説明されている。最初のうちは、模範文（通常は手紙の形態）を暗記して「半切紙」（はんきりがみ、杉原紙）もとは武家の公用紙として用いられたやや薄い紙、近代以降は米糊を加えて漉かれた）を半分に切り、書状に用いた紙、サイズは縦約一五センチ、横約四五センチ）に書かせることが「作文」であつた。模範文が手紙文である点は、先に述べた西洋における模範文例集の本が模範スピーチを集めたものであつたのと対照的である。そして「作文」においてもほかの科目と同様、書いて覚えるという学習法がとられていふことに注目したい。今でも、お年寄りの間では、勉強のことを「手習い」と呼ぶことが少なからずあるが、その理由はこのように書くことと学習との結びつきが強かつたためである。

ところが、修身に関してはやや例外的であるといえよう。「読書即チ実語教等ヲ一般生徒ニ授ケシ方法ヲ述ベン二午前若クハ午後、退散時刻ニ先ツ凡一時間、生徒ヲ一所ニ甥集（いしゅう、集まる）セシメ、若ク



図34 読み書き学ぶテキスト【実語教】

をえない。しかし、文字をまったく介さないわけではない。図34に示したのは、修身の教科書としてよく使われた「実語教」の一種である『実語教絵抄』（文化九（一八一三）年）の冒頭である。最初の四行には「山高キガ故ニ貴カラズ、樹有ルヲ以テ貴シト為ス、人肥エタルガ故ニ貴カラズ、智有ルヲ以テ貴シト為ス」と書かれている。修身といってもまずは勸学の精神を述べている点が指摘されるが、それはさておき、これが書かれている文字に注目したい。大きな字で書いてあるのは習字のテキストとして用いることを前提としているからである。であるから、修身についても「書く」こと中心の学習と大きく矛盾するものではないといえる。

このほかに寺子屋での教授内容を伝える文献としては「和俗童子訓」が挙げられる。それは貝原益軒（寛永七—正徳四年、一六三〇—一七一四）が八四歳の時に益軒自身の人生経験、儒学研究、そして、自らの教育実践に基づいて著述したものである。わが国における最初のまとまった教育論書であり、以後広く読まれて日本の寺子屋教育に大きな影響を与えたとされている。この書は巻一から巻五までの五つの章にわかれて

いる。そのうち総論にあたる巻一、二に続いて、巻三では「随年教法」として児童の発達段階に応じた教育内容を論じている。次に挙げるのは、その冒頭部分である。

六歳の正月、始て一二三四五六七八九十・百・千・万・億の数の名と、東西南北の方の名とおしえ、其生れの付の（生まれつき）利鈍をはかりて、六七歳より和字をよませ、書ならはしむべし。はじめて和字をしゆるに、「あいうえを」五十韻を、平がなに書て、たて・よこによませ、書ならわしむ。

又、世間往來の、かなの文の手本をならはしむべし。

まず、六歳の時に教育を始めることがわかる。数と方角の名称を覚えることからカリキュラムが始まる。そして、生まれつきの能力差を考慮に入れながら、六歳から七歳の間に「和字」すなわちかなの学習が始められる。カリキュラムのほとんど最初の段階からかな文字の習得が始まっているといえよう。しかも、「よませ、書ならはしむべし」というように、かなを読ませるだけでなく、それと同時にかなを書いて練習することを課しているのである。「平がな」の学習は、「あいうえを五十韻」の表を使って、あいうえおかきくけこ……、あかさたなはまやらわ……のように読んだり書いたりして文字を覚えた後、テキストを使用する。テキストは「世間往來」ものうち、かなで書いてある「手本」である。ここで「手本」という表現が用いられているのは、テキストが単に読む対象としてではなく、むしろ文字を練習するための手段としてとらえられていたことを示している。子どもは「手本」に書かれている字体をまねて、かなを何度も書く練習を課せられていたのである。このように、文字が読めることにとどまらず、文字が書けること、しかも上手に書けることが六、七歳の学習カリキュラムに組み込まれていた。

一方、道徳については、六、七歳ごろに「尊長をうやまふ事をおしえ、尊卑・長幼のわかちをもしらし

め、ことばづかひをもをしゆべし」としているものの、七歳では、「此ころ、小児の少(すこし)知(ち)いでき、云事をききしるほどならば、其知をはかり、年に直(よ)しきほど、やうやく礼法をおしゆべし」とし、八歳で「はじめ、幼者に相應の礼儀をおしえ、無礼をいましむべし」(傍点引用者)としている。本格的な道徳は八歳からであり、文字の学習が道徳より二年先行していることになる。

また、「和俗童子訓」の巻四は全体がもつぱら「書く」ことについての記述に割かれており、表題も「手習法」となっている。その中では、手本にすべき書体、筆の持ち方、墨の磨り方、手本とするテキストの内容など、非常に細かな指示が記載されている。しかも、巻の冒頭では「古人、書は心画(しんかく)なり」といへり。心画とは、心中にある事を、外にかき出す絵なり。故に手蹟(しゆせき)の邪正(じゃせい)にて、心の邪正あらはる。筆蹟にて心の内も見ゆれば、つつしみて正しくすべし。むかし、柳公権(りゅうごん)うけん、七七八一八六五年、中国、唐の政治家、書家として有名であり、楷書を得意とした、唐後期の顔真卿の後継者の中では最も優れているといわれる)も、心正しければ筆正(ひつせい)といへり」とあり、字の書き方を見ればその書き手の心の状態がわかることを説いている。当然のことながら、このことは心さえ正しければ筆蹟が良くなるとか、筆蹟が良ければ悪い心が正しく見えるということを意味しない。益軒は筆蹟と心とは密接な関係にあるからこそ、両者共に精進して磨く必要があると説いているのである。「書く」ことを心の研鑽(けんざん)と同等にとらえ、それを重視している思想がここでも読み取れる。

益軒は、「読む」ことに関しては独立した巻を与えていないものの、巻三の一部として「読書法」の節を設け、「読む」ことについてもかなり詳細に書いている。しかし、かれは、この節を「小児の書を読むに、文字を多くおぼえざれば、書をよむにちからなくして、学問すすまず。又、文字をしらざれば、すべて世間

の事に通ぜず。芸などならふにも、文字をしらざれば、其理にくらくして、ひが事(問違ったこと)おほし。文字をしらば「知ったならば」、又、其文義を心にかけて通じらるべし」としてまとめている。こゝでも、学問、世間の事、芸など何事においても文字を知っていることが重要である旨を強調しているのである。

また、益軒は暗記することの重要性も述べている。「四書を、毎日百字づつ百へん熟誦して、そらよみ、そらにかくべし」。西洋でも暗記は重視されていたが、益軒の場合、「そらよみ」にとどまらず「そらにかくべし」と書くことに関連した暗記であることが特徴的である。

すでに述べたようにフロイスは日本人が「全生涯を文字の意味を理解することに費やす」と指摘しているが、このことが如実に学習の形態にあらわれている。寺子屋での学習は書くことが中心であり、「書く」ことを通して文字を学び知識を習得していたのである。この点において西洋の話し言葉中心の学習法とは顕著な差異を示している。



図35 漢字は象形文字がルーツ

これまで見てきたように、日本では西洋とは対照的に文字を書くということが学習の場面で大きな役割を果たしていた。その理由の一つに日本語の特質があると考えられる。周知の通り、日本語の表記は表意文字である漢字と表音文字であるかな文字から構成されている。西洋のアルファベットは表音文字であ

り、その言葉通り音声言語を書きとめる記号にすぎない。一方、漢字は表意文字である。図35に示したのは中国のある書家が古代中国に用いられた文字を使って書いた書である。最初の部分は「千載淵源一水連、山川異域月同天」と読める。とくに六字目の「水」、八、九字目の「山」「川」、「一」二字目の「月」などは、漢字の母体は象形文字であることや漢字が表意文字であることを再認識させる。表意文字である漢字は、あくまでも概念を表現する記号であるので必ずしも音声の存在を前提としない。それゆえ、漢字は文字言語として音声言語から独立した言語体系をもち得る。この意味で、中国、朝鮮半島、日本などの漢字文化圏では文字の言語に占める重要性が大きいといえる。

しかし、日本語における文字への依存性の大きさは、単に日本語が漢字文化圏に含まれるという事実だけでは説明されない。つまり、漢字のいわば本家である中国やその他の国の文化における文字依存性に比べ、はるかに日本における文字依存性は大きくなっている。その理由について次に述べてみたいと思う。

中国語の場合、次の理由から漢字自体が表音文字的な性質をもっているといえる。ひとつは、少なくとも同じ方言の中では、原則として一個の漢字は一種類の発音しかもたないことである。もうひとつは、漢字の八割以上を構成するといわれる「形声」字（清、請、靖など）は意味を表わす意符と主に発音を表わす声符との組みあわせであるという意識が強くはたらいっていることである。後者は現在すすめられている簡体字の成り立ちをみても明らかで、たとえば「驚」は「京」と同じ発音(jīng)であることから「惊」に置きかえられているという。一方、日本語における漢字の使われ方は、中国語の場合とかなり違っている。

まず、同音異義語の数の多さが指摘される。もともと中国においても同音異義語が比較的多いのであるが、漢字を日本に導入する際、その傾向にますます拍車がかかったのである。それは次のような事情からで

ある。中国語の子音、母音の種類は日本語に比べて豊富である。しかも同じ音であっても四声の区別がそれに加わる。たとえば、同じ「マ」の音であっても、この音節をどのような音の高低で発音するかによって、「媽(おかあさん)」「麻」「弓(馬)」「罵(罵る)」というように違った語を表す。このように中国語の音韻体系は非常に複雑になっている。一方、日本語の音素の数は中国語に比べて少ない。その日本が表記記号として漢字を中国から輸入することになる。その際、中国式の漢字の発音を「音読み」として日本語に導入した。ところが、中国人にとってはもともとまったく別の音として発音される漢字も、音素体系の単純な言語をもつ日本人の耳には、同じ音にしか聞えなかった。この「音の輸入過程」において、日本人にとっての「同音異義字」が極端に増えてしまったのである。その結果、たとえば「国語大辞典」(小学館、第一版)には「コウ」の発音をもつ漢字が一九五字記載されており、「コウショウ」という音をもつ同音異義語が五九語取り上げられている。

一方、音声中心である西洋の言語では同音衝突と呼ばれる現象がある。西洋の言語でも、他言語や他方言からの語彙の借入や発音の歴史的变化によってどうしても同音異義語が発生するようになる。その結果、これらの単語を聞いていて文脈上混乱のない場合は両語とも語彙の中にとどまるが、そうでない場合はどちらか一方が使われなくなり死語となる。これが同音衝突と呼ばれる現象である。たとえば、queen(女王)とquean(悪い女、あばずれ)はもともと中世ではクイーンとクエーンというように違った発音をもっていたが、近世になるとqueanと綴られてエーと発音されていた音節がすべてイーと発音されるようになり、両者はクイーンと発音する同音異義語となった。この二語は同じような文脈で使われることが多く、この二語を耳で聞いているだけでは混同されることが多かった。しかも、この混同は社会的にどうい許容されなかった

ので *queen* の方が使われなくなり死語となった。これが同音衝突による死語化である。ところが日本語に

はこの現象があまり見られない。たとえば、「水星」と「彗星」、「教育過程」と「教育課程」は同じような文脈でしばしば使われている。これらは耳で聞くだけでは当然ながら混乱が予想される。しかし、日本人はこのスイセイやカテイという音を頭の中で漢字に置き換えて認識するし、会話の中で漢字を示してその区別を促したりする。その結果、これらの言葉はどれも死語とならず共存をしている。そして先に示したように、たとえば「コウ」の音の漢字が一九五字、「コウショウ」が五九語も存在することになる。同音衝突にもかかわらず死語化を回避し、しかも混乱なくコミュニケーションができるのは、とりもなおさず表意文字である漢字のおかげである。このことは、日本語が音声だけでは自立し得ないことを意味しているといえる。

日本語の文字依存性を強めているもう一つの理由として、同じ一つの漢字に幾種類もの読みが存在していることがあげられる。まず音読みについても、呉音や漢音といったようにその音を中国から取り入れた時期や経由地域によって読み方が違い、数種類の音をもつ漢字が多い。また、訓読みの存在も漢字の読み方の種類を増やしている原因となっている。世界の言語の中で表意文字と表音文字とを本格的に組み合わせて使用しているのは日本語とハンゲルだけであるが、同じ一つの漢字に対して音読みと訓読みの二つを一般的に共有させているのは日本語だけらしい。このことが日本語を漢字文化圏の中でもとくに文字依存性の強いものになっているといえる。たとえば、「ハヤシ」という日本語(やまとことば)に由来する発音と、「シンリン」の「リン」という中国語に由来する発音とを結びつけ、同じ意味を表すことを示しているのは、「林」という文字であり、これがなければ二つの音はまったくバラバラの存在となってしまう。

さらに、音と訓とが文字によって結合されていることによって、次にあげるさまざまな効果が生じることも見逃せない。まず、和語の「なく」はかなり広い意味をもち、あまり意味分化していないが、「泣く(涙をこぼす)」、「哭く(大声をあげて悲しみなく)」、「啼く(声をあげて悲しみなく、または、鳥獣がなく)」、「鳴く(鳥獣がなく)」と漢字をあてることによってその違いを意識することができる。また、「さみだれ」「しぐれ」などの意味がわからなくても、「五月雨」「時雨」と漢字にすることによって、その意味がつかめるようになる。逆に「閉所恐怖症」「足病学」「耳鼻科」などは漢字を見れば訓をたよりに小学生でもその意味を想像することができる。これは英語の *claustrophobia*, *podiatrics*, *otrhinology* がよほどのインテリでないかぎり理解できないことと対照的である。さらにスポーツ新聞の表現として使用される「捕邪飛」などは読み方を知らなくてもキャッチャー・ファウル・フライの意味であるとわかる点で文字依存の典型的な例である。

このように日本語は文字依存性が強いので、日常生活で話している時でも漢字への参照をすることがよくある。たとえば、初対面の人の名前を覚える時、音だけではたよりなく、漢字でどう書くかを聞くことによって記憶を確かなものにする。また、「てんがちゃや」という地名を初めて聞いて違和感を覚えた人も「天下茶屋」という文字を見れば納得する。ニュースでは「試案」という言葉を使う時、「こころみのあん」と言い換えながら「私案」と区別しているのも文字の助けによって音訓の結合をしている証拠であろう。

日本語は本質的に音声だけでは成立し得ず、話したり聞いたりしているときでも、その音声をいちど文字に直してみなければならぬほど文字への依存性が高いことを示してきた。それは表意文字を使う文化圏の中でも、とくに日本語に特徴的な性質であった。先に日本の学習は文字を書くことが中心であり、きれ

に文字を書くことが尊重され、しかも内容科目（地理、修身など）を文字を書きながら学習するという形態をとっていたことを示したが、その背景には日本語の文字依存性の高さがあったのである。逆にいえば、文字抜きには言語活動がとって考えられないからこそ、文字学習へのニーズが高まり、勉強し手習いし文字学習と考えられるまで学習の中心に文字習得が据えられていたのである。

（なお、日本語の文字依存性に関しては田中春美他「言語学のすすめ」、昭和五三年、大修館書店、鈴木孝夫「閉ざされた言語・日本語の世界」、昭和五〇年、新潮選書、樺島忠夫「日本の文字」、昭和五四年、岩波新書、金田一春彦「日本語 新版」（上下）、昭和六三年、岩波新書などを参考にした）。

3 宗教と文字

前項までは日本語の特質から日本人の文字観を考察したが、ここでは視点を変えて宗教文化とその世界観から見た文字観の違いについて触れてみたいと思う。

旧約聖書の「出エジプト記」にはいわゆるモーセの十戒について記述している箇所がある。それによると、神は十戒の内容を指でもって二枚の石の板に書いた後、モーセにそれを授けた。その板には両面に神の文字が彫られていたという。旧約聖書はもともとユダヤ教の聖典であるが、「旧約聖書」としてキリスト教の聖典でもあり、同時にイスラム教の聖典でもある。このことから、ヨーロッパ、中近東、アフリカの人々にとっても文字は神聖なものであり、その価値が重視されるのだと結論づけることが可能となる。はたしてそのようなのであろうか。

片倉もとこ氏は「イスラームの日常世界」（岩波新書）の中で、それぞれの宗教の中での人間観を図36の

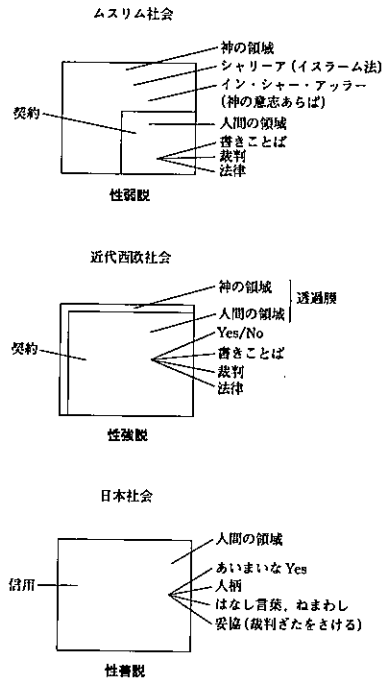


図36 性弱説と性善説

ように表わしている。それによると、日本の社会における人間の領域に「はなし言葉」を含め、近代西欧社会やイスラム社会の人間の領域に「書き言葉」を含めている。では、日本が話し言葉中心で西洋の方が書き言葉中心ということになるのであろうか。

念は「契約」である。片倉氏は日本社会では「人間性善説」がとられ、「人間と人間の関係は契約でなく信用によって結ばれ、社会が動いている」としている。逆にいうとキリスト教やイスラム教の社会では性悪説がとられ、単なる口約束では信用できないので契約が必要になったということである。さらにかの女は、とくにイスラム教について次のように説明している。イスラム教では人間は本来弱いものであるという「性弱説」をとっているのだ。「いいかげんになりやすい人間同士の約束を、契約でしぼろうとする」のだそうだ。口頭での約束は、そのままにしておくことと人々の記憶から薄れ、その約束があいまいになるので、口頭の約束を文字として書きとめておこうという主旨である。したがって、西洋が書き言葉中心であるというわけではないのである。さらに、先にあげたモーセの十戒の場合もそうである。順序としては、まず神がモーセに向かってイスラエルの民を守るべき十戒について口頭で述べているのであって、その後にあかしとして石の板にそれが書きつけられるのである。これらは前項で述べた西洋の文字観、すなわち、文字は話し言葉を

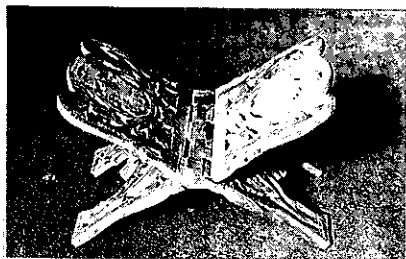


図38 「クルアーン」を載せる台

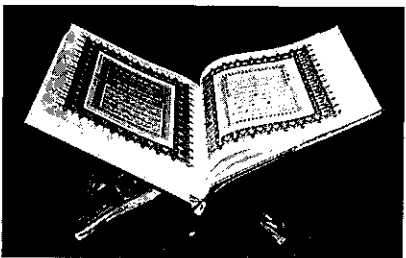


図39 飾り絵のある「クルアーン」

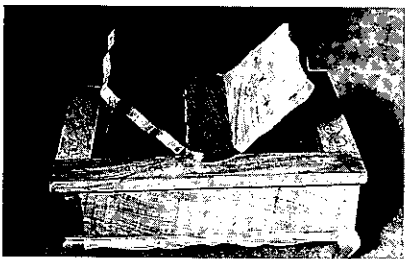


図40 りっぱな聖書台

ければならない。ここに文字によって書かれたものを重視している思想が読み取れる。さらに次に述べるクルアーンの取り扱い方を見ても、いかにイスラム教徒が文字を尊重しているかがうかがわれる。

それは、筆者たちが神戸にあるモスクを訪れ、イスラム教の教育観について取材したときのことである。サラート（礼拝）を見学させていただいたのち、イマーム（集団礼拝の指導者、あえてキリスト教風にいえば牧師にあたる）から説明を聞くために、礼拝室のじゅうたんの上に車座になって座った。しばらくして、クルアーンに書かれている内容が話題となった。参照のために備え付けのクルアーンをお借りして、その頁を繰ろうとしたとき、イマームの顔が曇った。われわれがクルアーンをじゅうたんの上に置いて中を見ていたからである。かれは「ほんとうはこれを使って下さい」と言っ、立ち上がり、図38の写真に示した道具を持ち出した。二枚の板を十字に組み合わせたものは聖書を見るための聖書台であった。かれの説明による

96. 血 章 [アル・アラク]
マッカ啓示 19節

سورة الملوك
مكية وهي اول ما نزل من القرآن

السورة عدد 96

آياتها عدد 19

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

أَلَمْ نَجْعَلِ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ①
أَلَمْ نُؤْتِرْكَ الْإِنْسَانَ الْأَكْرَمَ ②
أَلَمْ نَعْلَمْ بِالْقَلَمِ ③
عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا كَمْ يَسْمُرُ ④
عَلَّمَ الْإِنْسَانَ لَوْلِيًّا ⑤
أَنْ يُرَىٰ أَشْفَقًا ⑥
بِأَنَّكَ رَبُّكَ الرَّحِيمُ ⑦
أَنْزَلْنَا الْبُرْجَانَ ⑧
عَبْدًا إِذَا سَأَلَ ⑨
عَبْدًا إِذَا سَأَلَ ⑩

慈悲あまねく慈愛深きアッラーの御名において。
1 読め、「創造なされる御方、あなたの主の御名において。
て。
2 一葉血から、人間を創られた。」
3 読め、「あなたの主は、最高の尊貴であられ。
4 筆によって（書くことを）教えられた御方。
5 人間に未知なることを教えられた御方である。」
6 いや、人間は本当に法外で、
7 自分で何も足りないところはないと考えている。
8 本当にあなたの主に（凡てのものは）屈されるのである。
9 あなたは、阻止する者を見たか、
10 一人のしもべ（ムハンマド）が、礼拝を捧げる時に。

図37 正式の「クルアーン」（コーラン）はアラビア語

記録する記号であるという文字観そのものであるといえよう。

もつとも、キリスト教やユダヤ教に較べれば、イスラム教においては文字の存在をかなり重要視しているといえそうである。たとえば、イスラム教の聖書であるクルアーン（コーラン）はアラビア語で書かれているが、イスラム教ではそれが深い意味をもっている。クルアーンをアラビア語以外の言葉に翻訳することは許されていないのである。仮にほかの言語に移されたものがあっても、それは正統なクルアーンとはみなされない。たとえば日本語訳のみが書かれている「クルアーン」は、実はクルアーンではなく、「注釈書」であり「俗書」であつてもはや「聖書」ではない。正統なものとはあくまでもアラビア語で書かれたクルアーンだけなのである。であるから、日本人向けの正式なクルアーンは図37のように、日本語訳の横に必ず原典であるアラビア語が併記されている

と、聖書であるクルアーンは文字どおり神聖なものであり、それを読む時はあらかじめ身を清めなくてはならないほどである、したがって、クルアーンを床の上に直接置くことはもつとも憚られることであり、クルアーンを読むときは、図39で示したように、必ず聖書台の上にクルアーンを置かなくてはならないのだ。なお、聖書台には、図40のような立派なものもある。これは、パキスタンの大統領が来日したときに同モスクに寄付したものである。

先に述べたとおり、クルアーンはアラビア語で書かれている。しかも、それはクスハーと呼ばれる特別な書体で書かれたものでなくてはならないという。イスラム教徒は、クルアーンを正しく解釈するためにクスハーを学習することが奨励されている。また、アラビア語以外を母語とする人々も、翻訳が「注釈書」としかみなされない以上、アラビア語を修得することが望ましいとされることになる。その結果として、イスラム社会ではとくに文字の教育が重視されてきた。その文字教育の場は「クッターブ (kutub)」と呼ばれ、そこでは主に今の小学生にあたる子どもが学習していた。



図41 ウラハ (石または木の板)

もともと、クッターブとは七世紀のイスラム教の出現に先立ち、読み書き学校として存在していた。ところが、一二世紀ごろになるとクッターブは主にクルアーンを教える学校となった。そこには六歳から一〇歳までの少年が通っており、孤児や貧民の子弟が多かった。というのは、イスラム教では孤児や貧民をことのほか大切にしているからである(ちなみに、モハメッド自身も孤児であった)。

かれらは図41のようなウラハ(石板または木板)を筆記用具に用い

ていた。この板にクルアーンの文句を書き写しながら憶えたのである。クルアーンの節を暗記すれば水で洗って消すことができた。そして新たな節を書き写してクルアーンを暗記していった。この点においては、日本の文字学習とよく似ているといえよう。

イスラム教が文字を重視するのは、そもそもイスラム教の始祖モハメッドが神アッラーから受けた最初の啓示の内容と関係があるとされる。モハメッドは六一〇年ごろメッカ郊外のヒラーの洞窟の暗闇の中で冥想している時、突然次のような声が聞えた。

読め、「創造なされる御方、あなたの主の御名において。

一凝血から、人間を創られた。」

読め、「あなたの主は、最高の尊貴であられ、

筆によって(書くことを)教えられた御方。

人間に未知なることを教えられた御方である。」(クルアーン、第九六章)

モハメッドは初め、このできごとが何を意味するのかわからなかったが、帰宅し妻と相談した結果、これが天使ガブリエルによる神の啓示であることを悟る。これがイスラム教の始まりであった。この啓示によれば、「最高の尊貴」である神が「筆」によって(書くことを)「人間に教えたのである。つまり、文字は神から伝授された神聖なものなのである。したがって、イスラム教の教えに従おうとする者は、すべてこの神聖な文字を習得することが必要となってくる。

イスラム文化では文字がこのように尊重されているが、一方において口頭によるコミュニケーションも同様に重視されていることを見逃してはならない。問題になるのは先に引用したクルアーンの一節にあった

「読め」という表現である。これは、神が人間に文字を読めと言っているのではない。それは、この啓示を受けたモハメッド自身は文字の読み書きがまったくできなかったという事実からも裏付けされよう。ここで「読め」とあるのは、アラビア語では「唱えよ」に近い意味である。つまり、口頭で神の啓示を繰り返して言えということなのである。ちなみに、岩波文庫版の井筒俊彦訳「コーラン」には「誦め」という訳語があげられているが、こちらのほうが適切な表現であるといえよう。

そもそも、クルアーンというアラビア語の原義は「声を出して読誦されるべきもの」という意味であった。とすると、この聖書クルアーンは、目で黙読して読むものではなく、声高らかに朗唱するものということになる。ここで思い起されるのは、神戸のモスクでの礼拝である。礼拝の最初は澄みきったアザーン（召喚）の声で始った。モスクに響く美しい響きは、われわれを神聖な雰囲気の中に包んだ。イスラム教徒はクルアーンを黙読するよりも、有名なムアッジン（朗唱者）によって肉声化されたアッラーの啓示に耳を傾け、その妙なる調べに感動することを好むという。クルアーンが録音されているCDを聞くとそのことがよくわかる。

では、日本の宗教ではどうであろうか。たしかに、仏教において、説教や辻説法が果たした役割ははかりしれない。また、神道などは、少なくとも近代以前は特定の聖典をもつことなしに発達してきた背景がある。しかし、先にみたほかの宗教に較べてみると、やはり日本の宗教は文字と縁が深いといえる。たとえば、神道の祝詞や仏教のお経は書かれたものを読むといった感じが強い。とくにお経を唱えることを「読経」とか「お経を読む」と表現することや、「写経」のように文字どおり文字で筆記することが、唱えることと並び、あるいはそれ以上に重視されてきたことは見逃せない。写経は本来、経文を広く世に伝えるた

めに行われたが、その功德が高く評価されたので、後には国家の安寧、祖先の冥福、自己の得脱など、種々の目的から行われるようになったのである。

これまで文化における文字の役割の大きさを考えてきた。言語そのものの特性や宗教文化の観点からみても、文字依存性はとくに日本において強いといえそうである。そしてこれが教育文化・学習文化の在り方に大きな影響を与えているのである。それでは、ここでもういちど教育の観点から文字を考察してみることにした。

4 西洋生まれの教授法との出会い

ある民族の民族性は、その民族のもつ言語と密接な関係があるという命題は、古くから繰り返しいわれられてきた。たとえば、ドイツの新人文学者でベルリン大学の創設者K・フンボルト (Karl Wilhelm von Humboldt, 1767-1835) は、ある民族のもつ言語は「民族性の表現」であるとし、アメリカの言語学者E・サンプ (Edward Sapir, 1884-1939) とB・ウォーフ (Benjamin Lee Whorf, 1897-1941) は言語の語彙や時称の違いは異なった世界観を強制するものであるという「言語相対主義」を提唱している。しかし、どれも一時期、注目を集めたが、十分な検証に欠け、現在では知覚や思考の言語による決定論的な言語相対主義は成立し得ないと考えられている。

一方、日本では日本論がブームになって久しい。これらの日本論は、その時代の経済的背景や国際情勢によって日本評価の視点やそれによる評価結果が変化しているものの、依然として、日本は特異であること、他文化からは理解されないことを強調することに終わっているものが多い。これらは西洋に対するコンプレ

ックスと、その裏返しにしかすぎない皮相的な国粹主義を助長するものでしかない。そこには冷静に日本を見つめ直すという姿勢がなく、比較することによってますます真理が見えなくなってしまう。比較は、自らの姿をより明確に、より客観的に認識するのに有効な手段でなければならぬ。日本文化の特質を考察するときは、常にこのことを忘れてはならないと思う。

さて、本章で扱ってきた仮説、すなわち、日本語は文字依存性が特に強い言語で、学習の場面においても文字学習が中心的存在を占めていた。書くことによって覚える学習がそれであり、しかもきれいに書くことが要求されていた。西洋では文字より暗記が重視され、口頭による教授が中心となっていた、などといった仮説も、実は、ともすると右に述べた二つの落とし穴（決定論的な言語相対主義と安易な日本論）に陥る危険性ははらんでいる。また、分析単位に着目すると、「西洋」とか「日本」といった言葉で比較を進めてきたが、これが妥当であるかどうかはもつと詳細な吟味が必要であることに気づく。

そこで、この仮説と考察がさまざまな限界をもち、仮説の過剰評価や過剰適用が多くの誤りを導くといったことを認識しつつ、最後に言語の観点から見た教育の近代化について概観してみたいと思う。

先に見たように寺子屋では、日本語の特質にあわせて、「書く」ことを中心とした学習が実践されていた。ところが明治五年の「学制」以来、西洋の教授法が日本に紹介され、一斉授業と問答法による教育が一般に導入されるようになる。これは対話を基本とした「話す」言語をメディアとしている教授法であり、伝統的に討論、議論などの習慣が培われてきた西洋文化の中で洗練されてきた教授法である。このような、日本にとって新しい形態の教授法が導入された結果、江戸時代までの「書く」こと中心の学習形態は相対的に後退していくことになる。

たとえば、「学制」第二七章には尋常小学で教えるべき教科が列挙されているが、この時点ですでに「書く」学習の相対的位置が低くなっている。たとえば下等小学で教えるべき教科には一四の教科があげられているが、その中で「書く」ことに関する教科は「綴字 読並〔ならびに〕盤上習字」「習字 字形ヲ主トス」「書牘〔しよとく〕 解意並盤上習字」となっている。綴字とは字を覚えることであり、習字は字をきれいに書くこと、書牘は手紙を読んだり書いたりすることである。「書く」ことに関わりのあるこれらの教科はわずかに三教科で、全教科数一四の約五分の一に過ぎない。江戸時代の寺子屋では「書く」ことが学習の中心に据えられていたのとは対照的である。

また、ほかの教科の教授法については、「単語」「会話」は「読」、「読本」「脩身」「文法」は「解意」、「養生法」は「講義」と明示されている。「読」とは文字どおり読むことである。また「解意」とは読本、修身、文法などを教師がわかりやすく説明することである。この説明は口頭によるものである。そして、「講義」は文字どおり教師が養生の大切さとその方法を講義するのである。いずれの場合も文字を介さない教授法である。

明治五年九月には「小学教則」が文部省により制定された。これは「学制」をうけて、個々の教科での教授法についてより詳しく説明しているものである。まず「綴字」は「生徒残ラス順列ニ並ハセ智恵ノ糸口ウヒマナヒ絵入智恵ノ環一ノ巻ヲ以テ教師盤上ニ書シテ之ヲ授ク前日授ケシ分ハ一人ノ生徒ヲシテ他生ノ見エザルヤウ盤上ニ記サシメ他生ハ各石盤ニ記シ記シ畢（おわり）テ盤上ト照シ盤上誤謬アラハ他生ノ内ヲシテ正サシム」としている（『太政類典』第二編第二四四卷）。ここで「盤上」とは黒板を指す。書きながら文字を覚えることは保たれているが、その道具が筆と紙（双紙）から石筆と石盤にかわっていることが注目さ

れる。なお、筆を使用する科目は「習字」であるが、それは「手習草紙習字本習字初歩等」でテ平仮名片仮名ヲ教フ但数字西洋数字ヲモ加ヘ教フベシ尤字形運筆ノミヲ主トシテ訓読ヲ授クルヲ要セス教師ハ順回シテ之ヲ親示ス」と指示している。習字の時間では、もっぱら上手に墨で字を書くことが目的とされており、書きながら字を覚えたり、字の読みを覚えたりすることは「習字」から除外されているのである。「書く」ことによる学習の機会がここでも狭められているといえよう。

また、ほかの教科の記述からも「書く」ことが姿を消している。たとえば、「単語読方」は「童蒙必読単語篇等ヲ授ケ兼テ其語ヲ盤上ニ記シ訓読ヲ高唱シ生徒一同ニ準誦セシメ而シテ後其意義ヲ授ク但日々前日ノ分ヲ暗誦シ来タラシム」、「修身口授」は「民家童蒙解（・）童蒙教草（おしえぐさ）等ヲ以テ教師口ツカラ縷々「るる、こまごまと述べ立てること」之ヲ説諭ス」、「単語暗誦」は「一人ツ「ずつ」直立シ前日ヨリ学フ処ヲ暗誦セシメ或ハ之ヲ盤上ニ記サシム」と指示している。教師が黒板を使うことはあっても、生徒一人ひとりが石盤を使用するわけではない。授業はおおむね口頭で進められたのである。

さて、当時、実際の教育現場で直接影響を与えていたのは、文部省というよりもむしろ府県レベルの当局である。そこで、その例としてここでは大阪府が科目の取扱いをどうしていたかを見てみることにしよう。まず、明治五年の大阪府の「小学規則」では「普通学ヲ修ムルニ四課ヲ立ツ」として「句読」「暗誦」「習字」「算術」の四課をあげている。先程の「学制」に較べると教科は未分化であり、そのぶんだけ「書く」学習の割り合いは比較的多いといえる。しかし、明治九年の「大阪府下等小学教則」では「読物」「算術」「習字」「書取」「問答」となって「問答」が新たにつけ加わっている。さらに明治一〇年の「改正大阪府小学教則」になると、「読物」「講義」「暗記」「口授」「算術」「習字」「書取」「作文」「野画」「体操嬉戯唱歌」

と分化しており、ほぼ「学制」に近い分類となっている。このように大阪府でも書く教科とそうでない教科が分離され、相対的に「書く」ことを通して学習する教科が減少していることが認められる。

このように「話す」こと、「聞く」ことを中心とする西洋の教授法の導入により、従来日本にあった「書く」ことを中心とする学習形態が相対的に後退してしまった。

文字に対する依存性の高い言語である日本語をコミュニケーションの手段としてもつ日本の文化において、手習いに代表される、文字を「書く」ことを中心とした学習形態はいわば理にかなったものであった。であるから、「話す」言葉中心である発問法の導入は、文字依存度の高い日本人にとっては負担の大きいものであった。実は、発問法はその後日本では成功しなかったり形式に流れたりしたのであるが、その大きな原因のひとつがこの言語の問題であるといえよう。

なお、日本語の特質にあった「書く」ことを中心とした学習法は、石盤や練習帳の出現で補われるようになる。また、文字を中心とした学習習慣は、現代の日本人においても根強いものがある。これらについては次章で述べることにする。