

原書講読の原理と方法

松 本 賢 治

Philosophy and Method of A Reading in the Original

Kenji MATSUMOTO*

SUMMARY

By reading in the original we mean a lesson that uses texts written in any of European languages, the most current being the English. An essential reason of this practice is naturally in the universal character of learning, but we wish to add one more. That is the isolative one of our mother tongue. The latter means a formidable barrier to communication and a handicap for our culture and learning. This is why a reading in the original becomes an indispensable course to our colleges.

Here is an example of such a lesson. The author gives it to sophomores majoring education, using a text (Moore's Modern Education in America), once a week through the year. At the outset of the new year, he explains his plan as follows—we will read 4 pages in substantial at a time; all participants will quite at random be asked to read and interpret several lines one by one; each and all should prepare the lesson, otherwise he will be wise (?) not to attend; a report of summary is requested for all to hand in two days after the lesson; and so on.

So the lesson goes on. Immediately before the summer vacation, just at tenth lesson, the author asks all to write freely how they think and feel about this lesson. Answers are naturally miscellaneous but he discovers that students are all honest and have will to study. They say, this is severe, painful, burdensom and is their first experience, etc., but at the same time, they have a good luck to reflect on themselves about insufficiency of basic knowledge and of skill of foreign languages. They say, all depends upon how they do their best for the lesson,

We firmly believe that the central job of college education is to cultivate thinking ability of students. All lectures should do so, and reading in the original can never be exceptional. According to Dewey, thinking develops step by step: thrown into difficulties or perplexities; collecting data; making assumptions; testing them; and conclusion.

This is of course a pragmatic explanation and very instructing. Can this rule be applied to our lesson? We tried and found it valid.

Anyhow, in the case of reading in the original, students' preparation is the secret of success, and reporting summary after lesson will make it secure. Why such a truism? An old saying tells us: easy to speak, not easy to do.

Concerning texts, classics or standard works should be selected. The educational value of classics is beyond doubt. Standard works are of authoritative content and good style, written by reliable authors. We think also that a desirable text should be one which teacher have read and have a passion to read it again with students. Some professors change texts year by year, but we doubt whether it be wise or not.

* 教育学教室 (Dept. of Education)

目 次

序——本稿の意図と課題	2 疑問点の発見と追究
I 1つの「実験」——教育学講読	3 用具, 特に辞典について
1 この科目の位置と役割	IV 講義とレポート
2 授業の方法	1 academic atmosphere
3 学生の感想	2 理解と感動
II 原書講読の原理的考察	3 討 論
1 その意義と限界	4 指名の功罪
2 知識と思考力	5 整理 (レポート)
3 思考力と想像力	V 余論——テキストについて
4 思考の展開	1 古典または権威書
III 事前学習 (予習)	2 学生の興味と能力への配慮
1 原書講読と事前学習	3 教師のテキストに対する態度

序——本稿の意図と課題

わが国の諸大学では、その教科課程の1部に、原書講読（演習ともいう）を課していることが多い。ことに文科系の学部、学科のばあい、この科目はかなり重要な役割をもつものとされる。それぞれの学術に関する西欧学者の著作、論文等を、原文のまま読解させるものである。もっとも外国語の知識技能の習得を目的とするばあいはここであいう原書講読にはふくめない。

筆者の専門は教育学であるが、この学問を専攻する学生の第2年次に「教育学講読」を必修として課すことをきめてから、10年近くなる。この新科目の提案者という関係、また自分なりの考えもあって、当初から今日まで私が引きつづき担当してきた。後で述べるように、これは学生にとっても教師にとっても相当にほねのおれる時間となった。

教師も学生もそれほど苦勞するのだが、果してその苦勞は報いられているのであろうか。もちろん、学生もさまざまであるから、大いに得るところありというのもあり、無意味な苦役と感ずるものもあるかも知れぬ。効果もさることながら、一体その目的は何かをあらためて考えるべきではないか。また、方法についてもくふうと改善の余地はないか。大学の慣行として課しているものの、思えばあらためて、問い、検討すべき点は多々あるように思われる。

以上が本稿を起草しようとした動機であり、意図である。そこには自づから問題点のありかがふくまれているとおもう。

筆者は、本稿で、まず自己自身の実践している方法とこれに対する学生の感想をあげようと思う。みられるごとく、それは一つの実験とっていいかと思うが、仮りに実験の名に値いするものなら、これを客観的に観察し、分析して、何らかの結論を出すのが、実験者の責務であらう。この種のテーマ、ことに大学教育のそれは、従来、あまり研究された

ものがないようであり、私の分析・検討の試みもただ問題の提出という域をこえるものでない。同憂諸氏の教示を乞うものである。

I 1つの「実験」——教育学講読

1 この科目の位置と役割

わが学部のカリキュラムはいわゆる「ピーク制」の型に属するものである。学生は国語専攻、社会科専攻、数学専攻、音楽専攻というふうに主専攻(major)別に編成され、それぞれ定められたカリキュラムを履修する。専攻科目は主として小、中学校の教科区分に対応するものであるが、実はそれらのほかに、教育学専攻と心理学専攻がある。ここに紹介しようとする教育学講読は、その教育学専攻課程の中の一科目なのである。

ここで教育学専攻課程の詳細な内容を述べることはできぬが、「講読」がその中で占める位置や役割についてかんたんにふれておくことは必要と思う。

現行の学校制度では教育学は高校までにない教科であり、大学(それも特に教育学部)になってはじめておかれるものであるから、この専攻を選択して入学した学生ですら、教育学についてはほとんど知識を欠いているのが実情である。教育学部だから、教育学専攻というのが最も主要学科であろうといった程度のもの、若くは国語や数学などに特別の興味をもたず、未知の学問に好奇心が動くといったものが多い。だから、これが第一志望でなく、入試選考の結果この専攻にまわされたもの(約半数はそれである)にいたっては、入学後も一抹の不安が残るであろう。この点を考慮に入れて、当初の2年間に特別な計画が用意されている。すなわち、第1年次(一般教育科目を主として課する)に「教育学」(教養科目)を選択の1科目に加えるほか、専攻学生のための基礎教育科目として「教育学概論」(専攻必修、4単位)を課し、一通りの概観を得させることとしている。2年次では、大はばに教育学関係科目を聴講させる。つまり、教育史や教育社会学や教育課程、方法などの概論的諸科目(選択必修)を学ばせる。そして「教育学講読」はこの2年次の教育学専攻学生の必修科目とされ、それによって前年度の教育学概論を原理的に深め、確かめさせることとしている。すなわち、1年次の教育学概論と2年次の教育学講読は教育学専攻カリキュラムの中の必修基礎課程と定めているのである。

2 授業の方法

講読の主たる担当者はさきにふれたごとく筆者である。授業の方針、方法は当初と最近とでは部分的に多少の変動があるが、基本的には同じである。そこで現在、実際に行なっている方法をあらまし述べてみよう。

(1) 日時 毎月曜日の第4時限及び第5時限——14:40から17:05まで。すなわち毎週1回3時間(通年3単位)であるが、実際は18時をすぎることが多い。

(2) テキスト Harry R. Moore, *Modern Education in America*. 1962. この本はアメリカの大学テキストの1つで、内容がすぐれており、アジア版としても発行されているもの。

(3) 開講時における学生との約束 毎回テキスト4ページ(実質)をめやすとして

すすむ。学生は必ず予習してくること。講義のさいは、at random に指名して 5~6 行ずつ読解させる。従って事前学習（予習）を出席要件とする。なお、毎回授業済みの分（内容）を要約してレポートを書き、翌々日（水曜）に教官に提出しなければならない。

あらましは以上のごとくであるが、必修科目の上に予習復習を要求しているため、学生はかなり苦勞するもののごとくである。さて、学生はこの講義についてどのような感想をもつか。また、どのような希望をもつか。それを知ることはかなり意味のあることであろう。担当者たる私としては、この講義によって、学生に教育学研究への確実な 1 歩を歩み出させたいという願いがあり、責任意識がある。それと実際の間の距離については自分なりの観察はあるが、学生側から卒直な意見をきく方法もあってよい。それによって今後の改善に対する示唆が得られるに相違ない。

3 学生の感想

〔調査と整理〕 日時——第 10 回目（夏休み直前の 7 月 1 日）授業終了後。方式——自由記入。回収数——25（記名 15、無記名 10）、全体の 70%。

整理方法——主として質的分析により、A（全体的印象に関するもの）、B（個々の問題点）、C（今後の希望または提案）に分類してみた。

〔感想の内容〕

A-1 「つまらない授業ではない」

この授業がきびしい、苦しい、骨が折れるの聲は、ほとんど異口同音とっていい。しかし、だからいやだというのはほとんどなく、その中に何らかの意義、価値を認めている。

「一週間のうち一番勉強したなと感じた終るとホッとする時間です」「他の授業とくらべて充実している」「一週間は月曜にはじまり水曜に終る」「大学に入ってこんなにも頭をつかったのはこの授業がはじめて」「この講義でようやく勉強意欲がでてきたように思える」「苦しいが楽しい。大げさにいえば学問をやっているという感じです」「とても魅力のある授業」「先生の辛らつな皮肉で大いにふり立たされる」「きびしい授業を終えた後の気分のはれは何ともいえない」「たいへん苦しいことは事実です。がつまらない授業ではありません。」

A-2 何を得たか

「最初とちがい、いまではこのようなきびしい授業の方がかえって知識が身につくのでよいと考えるようになった。」というように、正味 2 カ月あまりではあるが、学生はいろいろ考えたり学んだりしたようである。

この点で共通なのは語学力の不足と専門基礎知識の不足についての反省。「高校時代から英語は不得意科目でしたが、ようやく興味が出てきました」というものもあるが、不得意でなかった者でも、あらためて自分の力の十分でないことに気付いたとする者が多い。「語学力と勉強不足を毎回痛感しています。緻密な頭脳の必要性も。」「訳せるというだけではダメ。筆者の思想を正しく理解することがどんなに難かしいか、身にしみてわかりました。」「この講義で教育というものの考え方が養われると感じている。」「原書をよむという一つの快感みたいなものもある。」その他、この講義で学んだことが、心理学の科目や

社会、歴史などにも出てくるときは、非常に興味をもてる、と述べたものも若干ある。

各人の意欲や能力や条件の相違によるのであろうが、次のような表現もある。「教育学というより英語の授業といってもいいすぎでないと思える状態です。」「単語を引いてくるだけだから、講義に出ても幾分か内容がわかると感じる程度」「毎週月曜は憂うつである。一応は予習してわかったつもりでも、とても完全には答えられぬ。やはり努力が足りなかったようだ。」

B 問題点

1 講義時間

毎週3時間(3単位)だから5時すぎに終るはずだが、従来6時すぎまでかかっている。これは1日のめやすをテキスト4ページ分としていて、定時ではこなし切れぬからである。しかしこの日(月)は他に外国語2科目(必修)があり、2年次学生は「語学デー」。時間延長はかなり苦しいものごとく、少数ながらこの点の訴えがみられる。

「午後6時は思考力の限界です」「6時近くなると頭がボーッとする」「飽きがくる」「時間の長いことは遺憾である。先生の言われるごとく学生の不勉強が原因とは思いますが、何とかふうの仕方があるのではないか。たとえば指名の人数を減らすとか、先生がどんどん訳して行くとか。」

2 予習

この講義の出席要件は全員予習してくることであるが、前述のごとく他の語学とかちあっており、しかも前日は日曜とあって、「憂うつ」「きびしい」に拍車をかける結果となっている。

「前日の夜はどれほどこの本で苦勞することか。学校でサークル活動をし、他の好きなことをし、そしてさらに予習復習となると、完全に時間が不足する。僕の場合は特にアルバイトしなければいけないし、……月曜日は実際うんざりする日である。」

「4ページ分となると単語をひくだけで精一杯です。内容の理解はとても。まして面白さまでは……」「単語だけの知識で内容つかめぬまま授業に出ているのが実情。」「予習を満足にやってこないの追いついて行くのがやっとです。」

中には、自分で一応調べた上で、友人とよみ合せをしてから出席という例もある。効果があるというのと、自分でわからぬ点は相手も同じ、というのとある。

だが、予習不必要を主張する意見は皆無。

3 指名の方法

この講義は私が **at random** に指名し、数行ずつ解釈させる方法をとっている。多年の経験からそうしているのであるが、当然いろいろな声がある。

「いつ自分が当たるか心配で、他のひとがやっているときも集中できない」「授業中、不安定な心境の連続です。内容の理解に自信をもてないの。」「ほかの方法をとってほしい——当番制、リポーターなど。」「いまのやり方を変えて学籍番号順か座席順にしてほしい——いろいろの都合上。」

1名だけであるが、次の意見もあった。「指名されるのを待つのがとても苦痛です。英

語のように自発的にやらせてほしいと思います。」

4 リポート（復習）

毎回学んだ分の要約を書いて1日おいた水曜日に提出させる制度であるが、これはいうまでもなく内容の理解を確実にするためであり、復習の役割を果たしている。この制度についてはほとんど全員が支持し、骨は折れるがためになる、としている。

「リポートが念頭にあるので授業中緊張してきくことになる。返ってきたリポートの講評や評価が楽しみ。やる気がおこる。」「一応授業で理解できたつもりでも書く段になると不十分なことがわかる。緻密な思考力の必要を痛感する。」「ひとにもよくわかる文章を書くことはどんなにむずかしいことか。英語も難かしいが日本語もその点は同じとわかった。」

提出されたリポートは2段審査の仕組み。第1回は専攻科学生が各人10枚くらいずつ、第2回は松本が全部に目を通し、添削、講評、評価をする。提出から返付まで約1週間かかる。

C 希望と提案

以上の中にもふくまれているが、この授業のこれからのあり方については、共通な意見として次のごときものがでてくる。

「討論、ゼミ形式をとり入れてほしい。——もちろんみながよく読んでくることが前提ですが。」「ただ理解するだけでなく、意見を出しあって、検討してみたい。興味ある問題が少くない。」

「グループ（専攻科もふくめ）での勉強をしたい。」

「語学的と同時にもう少し内容面を重視してほしい。——やはり教育学の時間なのですから」

その他。「一回の分量減らしてほしい。」「授業に楽しい雰囲気のくふうを。」「学生の自発性買って欲しい。」「外国教育事情、国内問題、参考書の紹介などお願いしたい。」「要は自分の努力と向上の問題、特にいうことありません。」

II 原書講読の原理的考察

1 その意義と限界

わが国の大学教育が原書講読を伝統的に重視してきたのには若干の理由がある。

まず、第1は、歴史的事情である。鎖国から解放された日本人は、絶大な驚異を以て先進諸国（欧米）の文化と学術を仰ぎみないわけには行かなかった。落差の大きさはあまりにも明白であり、それを克服するための必死の努力が要求されていた。大学はその先頭に立たねばならなかった。ここでの研究と教育が主として西欧の学術を意味したのはいうまでもない。そのために、いわゆる洋書（原書）の解説と紹介は最も便利かつ有効な方法であった。研究がそうであれば教育もこれに大きな比重をかけるのは当然の成行である。

第2の理由は、学問の本質に根ざすものである。自然、社会、人文のいずれの学問でも、学問である限りは、どこまでも普遍の本質を求めてやまない。「東洋道德西洋芸」という

が、道徳も芸（科学）も真理探求の対象となるとき、相互に閉鎖的であることはできぬ。その意味で学問に国境はなく、民族の区別もない。学問は自由な交流、交換によってよりいっそう普遍に近づくことができる。そのばあい、何といても重要なのは言語の問題であろう。そしてここにわが国の言語（日本語）の国際的孤立性をあらためて考えざるを得ない。さきに「必死の努力」といったが、その中にはこの言語的障害からくるものをふくんでいたわけである。「蘭学事始」や「福翁自伝」の文章はその間の事情を物語ってあまりがあるが、これに類する挿話は無数にあるわけであり、わが国人のそのために費やしてきたエネルギーの総量はけだし巨大なものというべきであろう。

言語は人間生活の単なる道具というだけのものではない。人間の人間たる所以は「考える」ところにあるといわれるが、その「考える」ためには言語、特に常用の言語（国語）の媒介を必要とするのである。言語（文字は言語の一形態である）の知識や技能が十全でなければ直ちに思考過程とその成果に影響を及ぼす。言語と思考は二にして一であり、それ故基本的に同一の logic をもつものと考えられる。言語の logic は文法学、思考の logic は論理学に集成されるが、たとえば日本語の文法と日本人の思考法の間には明らかな相関関係がみとめられる。そのことは、英語、ドイツ語などの西洋語とそれを常用する国民の思考法との関係についても同ようである。

「東は東、西は西」と詩人がいみじくもうたったように、もともと異った文化圏の思想と言語との相互理解は必らずしも容易でない。直接面と向ってよりも、抽象的な文字を媒介としたばあいは、いっそうのことである。ほん訳をさかんに行なえば外国語にいままでほどのエネルギーを必要としないで済む、といわれる。それはそうであろう。がほん訳がほん訳になっていないこともめずらしくない。単なる語学的能力（国語と国語のおきかえ）にとどまり、最も重要な思考法（精神のはたらき）が正しく伝えられるのでなければ、それは似て非なるものというべきであろう。言語表現を生み出すものは精神のはたらきである。原語を通してこのはたらきを如実につかみ、それに最もふさわしい日本語に再現することが必要なのである。また、邦語文献の外国語へのほん訳も今後重要性を増すことは当然であり、この方面の能力は一段劣っているとみられることは注意を要すると思う。

そのような、質のよいほん訳が沢山出ることが望ましい。語学的才能だけでそれは可能でない以上、専門領域のそれぞれに明るいことが同時に要求される以上、ことは必らずしもかんたんでないことは明らかである。そのためにも各領域での人材養成が重視されるべきである。そしてさし当り、若い人たちを教育する大学がこのことに力を入れる必要があらう。

問題が本筋から脱線しかかっている。ここで話をもとにもどそう。原書講読が大学教育に占める役割は、文科系と理科系で、比重がかなりちがうかに思われる。原書だけに限らず、一般に図書文献に対する依存度が質的にちがうといつてよい。

思うにそれは学問研究の性格の相違から来るのである。すなわち、自然科学及びその応用学（技術学）は、対象とする事実が一義的で、明瞭である。研究者は何らかの手法を用いてこれを観察、抽出、比較、計量することができ、実験や調査も可能である。従って研

究上何よりも重要なのは研究者が自分自身具体的な事実をありのままにとらえる点にある。自己以外の他人の行った観察やそれにもとづく分析は、そのための参考として役立つにすぎない。つまり、図書文献は第二義的な役割にとどまるのである。

然るに人文科学や社会科学はこの点がちがう。研究対象はいずれも人間の精神や人間の社会であるが、要するに自然以外のもの、すなわち精神的なものである。それは自然のごとく一義的、具体的でない。精神の所産を観察し分析することは可能であっても、精神そのものを自然的事実と同じように扱うことは不可能である。それは本来歴史的、個性的であり、複雑微妙に揺れ動く。のみならず、これをとらえる立場や方法によって、同じ対象も異った様相を示し、その評価も決して一定しない。かくて個々の研究者による研究はそれぞれの限界を越えることができず、共同研究にもまたそれなりの弱点を伴わざるを得ない。真に研究に値いする精神は凡庸ならざるものであり、それに匹敵する精神のみがよくその本質に迫ることができる。遠きは、Platon、近きは Kant のごとく、これが研究を企てた人の幾ばくなるかを知らぬが、いまなおその精神の全容を尽したということはできないことは、人間精神の研究の容易ならざることを示すものというべきである。

理科系と文科系の学問は、それぞれの対象とするものが根本において全く異なることをべつ見してきた。しかしこのことは、各々の学問的価値の上下を意味するものでは決してない。ただ、文科系の研究と教育がより困難な性質をもつということはいえるかもしれない。そしてそのことは、普遍の探求という学問一般の理念からいって、文科方面における可能性、将来性の豊かさを物語るものであろう。

上述のことから、文科的方面における文献図書への依存度の高くなることは当然といえる。先人や同時代人のすぐれた業績を参照することなしには、研究の発展も思索の深化もきわめて困難なことは明らかである。けれどもそれは「参照」し「参考にする」のであって、それだけがすべてであってはなるまい。歴史学、経済学、哲学、教育学、心理学といった学問は、すでにそれぞれすぐれた文献を多数もっているが、それらを渉猟すれば真理が自ら得られるということではできまい。けだし、文献は性質上多数の読者によって読まれるが、その最良の部分を看過しないで確実にわがものとなしうるためには、読者の側にそれ相応の準備と能力を必要とする。すなわち、原著者と同等ないしそれを越える底の原体験（一次的体験）とそこから生ずる強烈な問題意識や洞察を要する。ここで原体験とは、人生や世界の現実相に直接ぶつかって、それをからだで体験し感得することをいう。本を書く立場でありながらかかる体験をほとんど欠いているものがあり、読者にいたってはこの類のものはもっと多い。いずれのばあいも真剣に反省されるべきである。

このことを教育学について説明してみよう。文献の上からは、Platon から Dewey にいたるまで第一級の古典的著作にことを欠かない。これらの一々はこのちなお研究の対象として十分に価値をもち、すぐれた研究者にしてかかる古典に親しまなかったという例は恐らく皆無に近いであろう。ところで教育史上のこれら古典の著者等は、いずれも卓越した思想家たるのみでなく、同時にそれぞれの立場での教育体験のもち主であった。この一点はきわめて重要である。Rousseau の *Émile* は自ら空想の産物というが、決してそ

うではない。この経験（体験）の基礎を欠如するとき、教育の真実在、真生命（ここにこそ教育の真理はある）をとらえることができぬ。所詮一種の亜流模倣の域を出ることはできぬ。

教育の経験とは究極のところ、人間と人間との精神交流過程にあるとおもう。一方が問い、他方が答える——その問と答の中に精神が覚醒され、磨かれて行く。この動かし得ざる事実を、自らの眼と心とを以てたしかめるこそ教育経験である。（だから教師がすべて真の経験をもつとはいえず、反対に教師以外にもかかる経験をもつ人は少なくない。）そして、第三者の立場よりも、当事者としてこれを経験する方がより深い洞察と見識を与えられ易いことはいうまでもない。

さて、それならば、まだ「経験」のない学生が教育学を学ぶには如何にすべきか。

若干の手がかりは、かれが従来生徒の立場で教育という事実を経験してきたことであろう。それは一面的で不十分なものではあっても、生徒なりに教師の行動や精神を何ほどか学びとっているものだ。身体で感じとるものだけにこれは貴い。そしてそれがよき経験であればあるほど有利ということになろう。

しかし一般に研究（学習）には基礎（準備）の段階があり、それを省略していきにふみ込むことはむずかしい。教育研究のばあいも、やはりそれなりの準備が必要であり、大学時代はおそらくこの準備時代と考えられる。そして原書講読のごときも、その道の先人、達人の思想と経験、特に思索の態度、方法や経験の性質、経験のプロセスなどに学び、後日、主体的なものを構築するための指針をつかむべきである。

人間を対象とする文科系の学問では、大学は何といっても基礎教育の段階だということ、その完成は卒業後に期待されるということが私の基本的見解である。

2 知識と思考力

大学の教科課程は、それぞれの教育目的に応じて編成されるものである。もちろん学生が将来いかなる職業をえらぶかに関係はあるが、進路決定は結局のところ学生の主体的な自覚と責任においてなされるほかはない。それについてよき援助と指導を与えることは大学のなすべき主要な任務の一つである。

さて、大学の教育は、学問の基礎的知識とその方法の訓練を与えるところにある。一言でいうならば、学生の思考力を育成することである。かれらが自分の眼をもって観察し、自分の頭をもって考える能力を身につけるのでなければ、すなわちただ講義をきき本をよんで借りものの知識をいかほどつめ込んだとしても、大学は教育的責任を全うしたということとはできない。

もっとも、思考力育成は、大学教育特有の課題ではない。それは、小、中、高すべての段階を通じて主要目標とされるべきものである。現実にはどうかというと、小、中はまだそれなりの仕事をしているが、大学進学を目的とする高校（予備校は論外）となると、逆にこれを阻害するとき教育が行なわれている。高校段階で教えられ、学習される知識は、単なる記憶の荷物にすぎず、ことば、観念だけのもの、Whitehead のことばによれば、「死んだ知識」（inert ideas）以外のものではない。恐ろしいのは、「死んだ知識」ではない。

それだけを重視しつづけた数年間に、精神そのものが感受性と弾力を失い、硬化現象をおこすことである。大学の学生は学問とか真理とかを口にしても、その体験をほとんどもたないために、ことばだけのあるいは教条主義の枠を出ないものであることが多い。だから、大学としては、若い人たちの失われかかっている感受性と思考力をとり戻させるくふうと努力をしなければならぬ。少なくとも教養課程の使命の中心はそこにおかれるべきである。

大学での思考力養成というばあい、特に指摘しておきたいことは、この能力はある一定の学問の内容及び方法と一体的にはたらくものであり、従って思考力だけを（特定の学問を学ぶ過程からきりはなして）訓練はできぬという事実である。学問の内容たる個々の事実や現象 (Whitehead のいう details) の取扱いや処理において、それを自分自身主体的に行い、または少なくとも追創造、追体験するによって、思考力は練られ、身につくのである。大学教育での学問はもちろん基礎的なものであるから、現実の教育活動は、基礎的知識とそれを習得する技能と思考作用の三者が不可分離的に学ばれることとなるはずである。

3 思考力と想像力

大学は「若いものと年輩者とが協力しつつ想像力をもって学問を考える」ところであり、「大学は知識を与えるが、その与え方は想像力に訴えて (imaginatively) なされる。」とは Whitehead のことばである。かれは一貫して学問を学ぶものに想像力がいかに重要であるかを説いた。

いうまでもなく学問は真理の探求をその任務とする。一口に学問といっても、追求する対象がちがい、その方法や立場が同じでないことによって、多様な学問が成立するが、ひとしく高度の人間精神、中でも思考のはたらきを要するものである。

高度の思考とは精神活動の高められた状態を予想するものであり、その中から生れてくるのであるが、反対にまたそれによって精神全体がいつそう高められることにもなる。このような思考は論理的正確さだけでなく、事実の背後に意味を、さらに価値を発見し、創造する力である。すなわちそれは imaginative な力をもつのである。だから Whitehead もいう。「想像力豊かな考察の中から生じた精神の高まり (excitement) が知識を変形させる。1つの事実はもはや単なる事実 (a bare fact) ではない。それはあらゆる可能性を内蔵したものとなる。それはもはや記憶に加重される荷物ではない。詩人における夢の、また建築家におけるかれらの目的のごとく、力をもつ (energizing) ものとなる。」

このように知識を変形させ、生きてはたらく力に変えるもの、——それが想像的思考である。知識に生命を吹きこみ、これを人間の生ける力たらしめるものは、学生と教師の精神の間に火花と火花の誘発しあうごときであろう。知識はその中間に媒体として存在するが、電流のごとくその中を何ものかが貫通することによって、生命を吹きこまれるのであろう。

この想像力は人間が成長して経験を加えるとともに減少し、想像力に富む幼少年時代には経験が乏しいという皮肉な関係にあるが、それは現実を基礎としよりどころとする経験と、必らずしも現実にはばられぬ想像との一面相容れぬ性質にもよるものであろう。けれ

ども、両者の共存は恐らく教育如何によってある程度まで可能となるであろう。自然に放置するならば想像力は減少するが、遺憾ながら現在までの教育はこの自然現象をいっそう促進させる役割を果しているものごとくである。先に言及した思考不在の教育は、同時に想像不在の教育といっても差支えない。このような教育は形骸化、つまり生命を失った形だけの教育にほかならない。

かくのごとき非教育の中に数年を過し、最も陶冶性に富む期間を徒らにすごした青年が大学の門に入り、そこでとまどうことになるのは、無理もないものがある。かれらだけを責めることはできない。一面からいえば犠牲者なのである。

4 思考の展開

人間の思考活動は内外の条件、たとえば思考の対象となる問題、事件や、その生ずる場（局面）や、さらにその主体たるその人自身などの相違により、種々な展開を示す。けれどもその展開過程にはほぼ一定の順序・段落がみとめられるのである。

本節ではまずAなる人物の体験的事例を説明し、次いでそこから問題の解答を抽出してみよう。

(1) Aはある日突然Bの訪問をうけた。用件は保証人になってほしいというのである。Bの話は次のようなものだ。こんど住宅ローンで土地と建物を入手することとしたが、それには保証人が必要。ところが都内近県という制限があるため、他に適当な人が見当らず、迷惑ながら是非お願いしたい。もっとも保証人は名目的意義しかない、というのは将来どのようなことが生じようと、果は及ばない仕組みになっているからだ。つまり、その不動産が直ちに担保物件となり、加えて債主（B）は強制的に生命保険をつけられる。この2点は契約の条件であるから、どうころんでも保証人に迷惑はかからない。Aはそれをきいてなるほどと思ったが、なお念のため、ローンの額をきくと、それは正式に申しこんで銀行が審査した結果きまることで、まだわからない。ただ資金の70%以内となっており、残りの分は頭金として申込時に支払うことになる、というのであった。

Aはこの「名目的保証人」の説明をきいてそういうものかと思い、Bの依頼に承諾を与えた。この時点からAにとって問題は発生したのである。

(2) Aが承諾したのでBは申込みの準備に着手、いわゆる頭金を不動産会社に支払って正式契約の第1歩をふみ出した。それは先の日から1週間後のことで、Bはその書類に保証人の印鑑をもらうために再度Aを訪れた。そのときAははじめてその保証する金額が彼の2年分の収入に当ることを知った。凡そ金銭貸借に経験の乏しいAにとって、それは大冒険を意味していた。保証人は名目、形式というが、果してそうであるか。絶対安全という仕組みに、そうでないケースは果して生じたことがないのであろうか。

AはBの差出す書類を前にして、調印すべきか否か迷わざるを得ず、しばらく時間を与えてもらうこととした。そのときAの心の中はわれていた。前約に従って調印すべきだという要求が一方にあり、他方には万一のばあいにおこり得る知人との間のトラブル、Aのおち入る困難を未然に防ぐためにはこのさい前約を詫びて取消す方がよいとの声である。このときAのとり得る道はそのどちらか1つをえらぶことであって、しかもどちらもAに

としては具合のわるいものであった。

(3) さて、ここで判断のきめてとなるものは、先にあげた疑問点についての確実な知識以外にない。誰にそれを求むべきか。Aが思い浮べたのはかれの学生時代の友人で、いま某銀行の重役をしているCのことだった。すぐ電話口に出たそのCは、Aの質問に答えていう。銀行の立場では保証人は債主と同じである。名義だけというのは常識上通らない。万一はあり得ないといっても、あり得ないという保証はどこにあるか。絶対心配ないものなら銀行も要求しませんよ、と。生命保険云々も絶対の保証とはいえまい、と。誠実な人柄のこの人のことばを疑う余地はなかった。

Aは自分の判断をきめる前に、もう1つ考えてみた。それはかれとBとの関係であった。Bとの交際は約半年来のこと、しかもほとんど公的な面に限られ、私的なことがらはほとんど知らないといってよかった。問題はしかしその全く無知のことがらに属していたのだ。Aは頑固ながら Egoist ではなく、しばしば一身の利害を顧みない底の人物ですらあったが、このばあいはまだそこまで深入りすべき段階ではないように思われた。

(4) Bに対する返事を保留してから直ちに以上のごとき調査や熟考を重ねつつ、Aはようやくとるべき態度を考えついた。すなわち、前約を取り消して保証人をBの縁故者の誰かに代ってもらうこと。居住地区の制限についてはAが直接会社と交渉して緩和させること。この交渉が成功すれば(Bはそれは無理だとしてはじめからあきらめていた)、Aとしては違約の罪を幾分かは償うことができるであろうということ。

(5) そこまで判断を単一化できたAは、さっそくBと同道して、会社の出先機関に赴き、事情を説明して、保証人の居住制限の緩和を求めた。Aとすればこの一点こそ重要であるから、仮りに出先で話しがまとまらぬなら、本社の最高責任者と談判する覚悟であったという。ところが、事情をきいた相手方は、言下に承諾し、商売のことだからできる限りお客さまの便宜をはかる、と答えた。Aが(そしておそらくそれ以上にBは)頭をいためつづけた「大問題」は5分とかからずに、あっけなく解決してしまったわけだ。

以上が事件の概略である。世上ありふれたことがらに相違ないのに、長々とのべたのは、realな生活上の問題の中にこそ、生きた思考(行動と一体になった思考)がはたらくという事実を指摘したいためであった。そのような思考こそ、最も典型的に思考の展開過程を教えるものと筆者は考えるからである。

以下、この事例に即して、思考の展開を分析してみたい。

第1段 困難(difficulties)または困惑に逢着してそれを解決せずには済まされぬことから思考は動き出すこと。——AはBとの義理合いから深く考えることなしに承諾を与えたが、約束を履行すべきときになって、自分がこれからなそうとする行為の重大性に気付いた。Aのとり得る道は2つしかなく、どちらも具合のわるいことだったが、その選択は確実な知識の上になさるべきものであった。

第2段 問題の解決には判断のための確実な資料(data)をあつめ、その検討がなされねばならぬ。——Aはそのために専門家の意見をきき、自分とBとの関係についてもあらためて検討を加えた。Bのいうところの「保証人名目説」はBの確信しているところだ

が、客観的には必らずしもそうでない、という心証をAはつかんだようだ。

第3段 解決の試案または仮説を立てること。試案とか仮説とかは前段の資料（知識）を基礎とするが、それだけからは出てこない。つまり単なる論理的操作だけでなく、それに加えて一種の想像力（*imagination*）の作用を必要とするものである。前述のごとく想像力は知的性質のものであれば論理を重んじつつそれをさらに高次元の論理にひきあげるはたらきをする。——Aの試案は、保証人をBの縁故者の誰かに代ってもらうこと、そのために必要なのは居住制限の緩和であるが、それはおそらく可能であろう、ということだった。そのさい、Aの推論は次のごときものだったであろう。東京の銀行が保証人を求めるとき、なるべく近い地域の人が好ましいのはいうまでもない。もしそのことを条件として明記しないでおけば、それこそどんな遠方（時には国外）居住者をえらんできてもそれを断ることは難かしいだろう。だから便宜の問題なのである。ことに通信交通の格段に発達した現在では、少々の緩和は決して無理ではないはずである、と。

第4段 試案、仮説の検証。試案や仮説はたとえ、確実な知識、資料を根拠としているばあいでも、なおかつ、若干の不安定な要素をふくむものである。従ってその妥当性の有無が検証されねばならぬ。そしてふつうの事例では、この検証はかなりこみ入った、しかも入念な作業を要することが多いのである。——Aの例では、居住制限緩和は可能であろう、の当否だけが問題なのであり、それは契約の相手方の返事1つで決着がつくはずであった。もっともそれは出先きの人が *yes* と答えた時のことで、仮りに *no* であったら、Aとしては何故に *no* であるかを反問して、相手を説得せねばなくなるだろう。もしこの説得においてAが敗れたならば、Aの仮説は否定され、Aはふり出しに戻って考え直さなければならなかったはずである。幸いそのようなことにはならず、説得というほどのこともしないで検証は済んでしまったのである。

第5段 結論(解決)。仮説が妥当として認められたとき、問題は解決にすすむ。——Aは自分の約束をとり消し、Bは新たに保証人をえらび、正式の契約は成立した。この件に関する限り、Aの思考はここで終止符をうつこととなった。

もし、以上の思考活動の分析が正しいとすれば、教育活動、とりわけ大学の講義や演習における教師と学生の行動においても、かかる法則（*rules*）が生かされることが望ましい。仮りに、教師が一方的に講演をし、何ら心構えも準備もない学生がそれを傍観者の立場できき、その講義がおもしろいとか、おもしろくない、などというなら、それはおよそ大学の教室ではない。原書講読においても、そのことは例外ではあり得ない。

Ⅲ 事前学習（予習）

1 原書講読と事前学習

講義前の予習が望ましいことは論議の余地はないことであるが、一般に大学生がそれをしていないことも周知のことである。しかし原書講読のばあいは予習の有無またその内容・程度如何が成果を大きく左右する。予習するといっても、通り一遍のものなら、ほとんど得るところはないのである。

一体、テキストが使用される授業では、教材内容がある程度そこに示され、その前後関係も容易にとらえられる。しかしそれも邦語テキストのことであって、原書ではかなり困難である。けだし原書の文字とことばは邦語のように直接的把握を許さず、いったん国語的な表現と思考法にほんやくされねばならぬからである。この国語的なものの媒介を要するということが、事前学習の不可欠性とながっているのである。

大学の授業は教師と学生の共同思考（対話）の場である。教師は研究者としてこの場にのぞむのであり、学生への語りかけとこれに対する学生からの反応の中から、自己の研究にプラスする何ものかを求めている。他方、学生も未熟ながら未来の研究者（広義）であって、学生なりの学問に対する心の構えと準備をもっていなければならない。仮りに後者がこの点に欠けるところがあれば、一方的な知識（information）の伝達と受容ということになり、試験のための詰め込みとなって、教育と学問は遊離してしまう。

以上のごとき立場の上に、教育学講読では、学生全員が予習を出席要件として要求されるわけである。

原書講読では予習に格別の意義があるという点は学生もすでに何回かの経験を通してかなりよく理解したと思われるのであるが、しかし理解できたということと実際の行動とは必ずしも一致しない。それは学生という身分、立場から来る一種の甘えや、発達途上の青年にあり勝な矛盾した行動のあらわれでもあろう。しかし、もう1つ無視できない事実がある。すなわち、かれらが育ってきた現行教育制度、とくに高等学校（及び予備校）での受験体制によって、学習についての観念や態度・方法がはなはだしく歪められ、これが大学入学後にもち越される事実である。本来ならばさかんにのびるべき思考力はほとんど抑えつけられ、それと表裏の関係にある想像力も圧迫されて、若々しいはずの精神は年に似あわず委縮させられてしまう。この時代に何ごとにせよ興味をもち、すすんで問題を発見し、それを根強く究明して行くという貴重な経験を一般にほとんどもつことがない。これは学習のさいにもあらわれてくる。かれらはとにかく一通りはテキストに眼をとおし、辞書はひいてくるけれども、内容そのものにいたってはほとんどくもをつかむごとき状態のまま、授業にでてくるものが多い。辞書をひくという手先の作業まではやるが、頭をつかうのは大の苦手なのである。よくいえば実に淡泊であり、欲がないのである。自分のかくれた才能を苦勞して発見し、それをのぼすことをしないのである。

かれらは辞書をひいたことで、予習しなかったわけでないという口実を用意したわけだが、後に述べるように、その程度の作業では予習の肝心な部分に入りこんだとはいえないのである。極論すれば一種の自己欺瞞にすぎず、予習しなかったものとほとんど大差はないともいえよう。何故なら何より重要なものは学生が頭をつかい、想像力をはたらかせて、テキストの内容をとらえるとともに、そこにかれ自身の思想にプラスするものを生み出すことだったからである。

2 疑問点の発見と追究

テキストの予習に当って、学生のとる平均的なやり方を推測してみよう。まず、未知の、または記憶不確実な単語が目につく。これらを退治することが先決問題と考えてしまう

(明らかに受験遺制の考え方だ)。そこで、原文をよむのを後まわしにして、片端から辞書にあたる。辞書には多くのばあい複数の字義がでているが、それらの中から適当(?)と思われるものをぬき出して書きとめる。このような作業をやり終えてから、最初にかえって叙述全体の意味を読解しようとかかるのである。すでに単語しらべだけでかなり時間と手数をかけており、しかも終りのところまでやってのけたという一種の安心感がある。それであるから、最初にかえっての読解(通読)はかなり余分の仕事という気持があるが、それをしなければ不安なのである。さてこの読解作業は、さきの手先きの作業(辞書をひくこと)とはちがひ、完全な頭脳のしごとである。はじめてみると、案の定、何のことかさっぱり意味が通じないということになる。部分的にはわかるところもあるが、全体としては要領を得ないのだ。すでにその頃はかなり時間が経っていて疲れてもいる。「明日は明日の風が吹く」とあっさり投げってしまう。これが「不安定な心境の連続」につながることは明らかである。

以上は筆者の推測にすぎぬが、まずはそのようなものと思われる。ここではっきりしているのは学生の思考不在であり、自主性欠如である。かれらは学問的欲求からではなく予習してこいという教師の要求を無視できないまま、申しわけだけのしごとをしていくということである。先にも指摘したように、これでは予習したことにはならない。

およそ大学で学問をしようとするからには、学生自身が積極的主体的な姿勢をもたなければならない。自分からすすんで問題、疑問を発見し、最善を尽してこれを解決する努力を惜しんではならない。このような学問に対する根本の姿勢がまるでない。「大学は学問の場所」というのは単なる口頭禅にすぎない。ここではさし当り方法論に限定して考えて行くこととするが、このような心構えが欠けていては話はまことにむずかしい。

(1) 文章の主題をつかむこと 文章というものは個々の語句や文節つまりそれぞれの部分が一定の順序に配列されて、まとまった全体を表現しているのである。文章を書く人は何かの目的と動機をもって書くのであり、それに必要なことが文章の内容となるはずである。そこで、読む立場からいえば、読む方もそれぞれの目的や動機があって読むのだから、それに適したものを適したやり方で読んでいいのである。テキストのばあいは教育や研究上適したものであるということが前提となっていて、問題はよみ方にかかっているが、読む以上は著者のいわんとすることをまず正しく理解することからはじめなければならない(批判はその後の問題である。)

ところで、この原文に忠実に読む、著者のいわんとするところを正しく理解するということは、原書のばあいは特に困難であるから、その文章が何を主題としているかをまずはっきりつかんでよむべきである。もちろん全体の主題は、書名や章節名によって知られるはずだが、特に前回までのところは何を述べてきたのかの大すじをつかんでいなくてはならない。(この点すら、はっきりしない学生が少くない。)同時にまた、目次や各ページの項目見出しなどによって、今後の分のなかに大凡の見当をつけておきたい。それは文字通り大凡の見当であるから、実際に読んでみなければわからないけれども、この見当をつけた上で読むということが大切なのである。どのような事実が、どのような思想や理論が

でてくるか。以前の叙述がこれから後どのような展開をみせ、発展を示すか。すぐれた内容のテキストなら、必ず読者にそのような期待と強い探求心をそそることであろう。

(2) まず通読 以上のごとく、ある程度の見当をつけた上で、最初は通読を試みる。この段階では原則として辞書をつかわない。できれば音読がよい。といっても内容意味を全然考えずにただよむのではなく、どこでどう切るか（これは意味と関係がある）を考えてよむのである。段落ごとにこれを数回くりかえす。そして、疑問の箇所を鉛筆で印しをつけておく。その箇所は単語だけではあるまい。主語と賓辞の関係、代名詞（及び関係代名詞）が何を指示しているか、などしばしば一考を要するし、ありふれた動詞がそれにつづく前置詞とのくみあわせによって多様な意義に用いられることも少くないのである。

この通読のさいは辞書をつかわぬこと、専ら全体的に内容をとらえるのが重点である。理解のできぬ部分は括弧に入れてよんで行くこととする。とはいえ、あまり括弧が多すぎると全体の意味がとれぬであろう。そのばあいは、名詞の主なものや辞書でしらべる。名詞は比較的語義が限定されており、かつまた、主辞的な名詞がわからないと叙述全体の中心がつかめぬからである。

(3) 疑問点の吟味(仮説と検証) 一応の通読によって内容のあらましをつかんだ後に、個々の弧括の部分、及び先に印しをつけた部分を辞書を参照しつつ吟味して行く。ただし辞書にあたる時は、全体の文脈から考えて、それが恐らくこれこれの意味だろうという予想の下に、そのような意義の有無を検すべきものである。そのような予想も見当もなしに辞書をみても、どの語義が該当するか判断が付き難いものである。この予想こそ先に仮説と名付けたものに当る。（そしてこの仮説を立てる前の諸段階をすでにふんできたことは少し考えていただければ理解できよう。）そしてこの仮説を立てるしごとはあたかも客観テストの完成法に類似したものといえることができるであろう。もっとも後者は空白の部分以外は一義的に明瞭であるが、前者では空白が完全な空白でなく、それ以外の全体も一義的に明確とは限らない。まして、括弧部分が複数であったり、またはかなり長い、複雑な文節をふくむ等のばあいは、客観テストとしては最もわるい形式となる。実際問題としてはしばしばありうることだが、そのときはかなり念入りの分析が必要となるのである。

(4) 再度通読(仕上げ) 上の辞書検索が終れば、当初の疑問点はあらかた解決したはずである。（若干はやはり不明のまま残ることもあろうが、それはあとまわしにしてよい。）そこで次の仕事、すなわち仕上げの二度めの通読をする。最初の全体的理解がいつそうはっきりしてこよう。時には再修正を必要とすることもあり得よう。要するに、この段階では、もう一度、はじめにたちかえって、全体に文意が一貫し、論旨が明瞭になることを求めるのである。主観的にも客観的（文章の事実即ち、の意）にも無理のない解釈に到達したならば、事前学習としてほぼ完成に近いといえるであろう。

以上、原書講読について予習が必要であること、及びその方法のポイントを順を追って述べてみた。あるいはあまりに理想的との批判、また時間がかかりすぎるとの心配があるかもしれぬ。案ずるより産むは易しということばを呈しておこう。そしてこれだけの準備

があれば、本番の講義ははるかに楽しく、充実した成果を期待できることはまちがいない。

3 用具、特に辞典について

予習についてなお付言しておきたいのは、その用具、特に辞書のことである。教育学のばあいには、辞書のほかに、年表、地図、教育学事典等の常時参照が必要であり、他の科目についてもその内容性質に応じて必要とするものがあるだろう。ここでは多く使用される英語辞書だけについて若干述べておきたい。

先に辞書はまずその意味の見当をつけてから検索せよと述べたが、その辞書にもいろいろあって、ある辞書には記載がなく、他の辞書にはあるものだ。学生はふつう1冊、しかも高校時代の小型のものを後生大事につかっている者が多い。携帯用にはいいが、その1冊だけでは到底無理である。権威ある大英和1冊を机上に備えるべきである。また、1冊の英々辞典をもつべきである。それらを併用することによって、英語の語学力はおどろくほど変わってくるだろう。ことに各語彙の語源を知り、その概念を知り、その数々の用例(用法)を知ることがどれほど生きた知識を与えることか。よき辞書に親しみ、愛用することは、言語への親近感を生む。同時にその言語は、国語と同じように、自分の言語として、手足の役割を果してくれるようになる。

辞書や年表や地図などはいずれも知識・研究のための用具である。用具はそれを使用する人の目的・能力にあったものでなければならない。ペンキ職人の刷毛や大工の鋸・ノミなどはいずれも吟味されたもので、かれらがそれを大切に扱うことは知られている。すべての学生が同じ辞書をつかいこなせるわけではないにしろ、高校からの1冊というのでは、本職の大工が素人用の安ものの道具をつかうのと同じことのように思われる。

IV 講義とレポート

1 academic atmosphere

上述のごとき事前学習が学生個々によってほぼ十全に行われていたら、学生はこの時間を自信と期待をもって待ち望むであろう。教師もまた、そのような学生の待つ教室に赴くのは楽しいに相違ない。このような条件があってはじめて教室は **academic atmosphere** をもつことができる。

真に大学の名に値いする講義は、教師がすぐれて価値ある講義をするというだけではあるまい。教師だけでなく、学生も好學心にもえ、打ち込んで勉強してこななければならない。教室はそのような教師と学生とが同じ真理を求めて共に語りあう場であるべきものだ。ただし、語りあいとは、正しくは心と心のふれあいというべきであろう。

筆者はここで幸福だった往時を心に思い浮べる。その師を慕って入学を許された大学で、先生の開かれている講義と演習には3年間1日も休まなかった。その日は朝からはり切って30分以上も前に教室に行った。時には先生の研究室にうかがうと、先生もまた、かなり早くから到着しておられ、本をよんでおられるのだった。

先生は好んでドイツ古典 (Herbart, Schleiermacher など) をテキストに用いられ、いづれも難解ながら感銘深いものがあつた。私どもは自主的に順番をきめて読解したのだが、

自分がいつも当番と心得て予習をし、関連の文献をしらべた。先生は学生の読解するのをきいて、ことば少く、そこはそれでよい、それはいいすぎだ、と指摘された。余計なことを言われない人柄であったが、それだけに、先生の一言半句がテキストの巨人のことばと相まって、学生の心にひびいた。

上の例はその1つだが、実際の講義（授業）はいろいろであってよいとおもう。筆者の先生のように、学生が次々に読解し、先生は時々かんたんに批評されるやり方もある。反対に、教師がひとりで先へ先へとすすんで行くのも考えられる。いずれも学生の事前準備と相当な能力を前提としてのみ可能である。

学生はすでに予習によって、疑問や問題の箇所を知り、かれなりに苦勞して一応の解決をつけたのである。教師の説明をきいてかれは自分のそれとひきくらべてみるだろう。考え方や解釈の相違に気づいて、それのよって来るもっと大きなものの暗示をつかむこともあろう。

自分で苦しんだもののみがそのことの真価を知る。苦しんで、努力して、発見し、創造することに、学問のよろこびがある。大学の教育はそうした学問のよろこびをもって満されるべきものだ。その意味で、大学では教師も学生も真理探求の同行者であり、偉大な真理の前に謙虚な態度を保持しなければなるまい。師弟の対話はむしろ心のふれあいというのは、必ずしも言葉多きを要しないの意でもある。

このように書いてきて、正直私は現実に悲観せざるを得ない。だが、この節で述べたようなこともかつては事実としてあり得たことを思うと、新たな勇気のわいてくるのをおぼえる。実に、将来に夢を託することをやめるとき、教育の生命は失われるのである。

2 理解と感動

テキストを使用する講義、ことに原書講読のばあいには、まずもって、その内容、すなわち著者のいわんとするものを正しく理解すべきものだ、と述べた。それを批判し、あるいは反論、修正などすることは、その次の段階のことである。これは私の以前からの信念であるが、思えばそれも学生時代の師から学んだことであった。

原文の正しい理解は文章に忠実に、そして著者の真意をゆがめない（読者の主観や無知によってゆがめない）ことを意味している。そのことを若干の例文（筆者の講義に使用しているテキストからえらんだ）について、少しく検討してみよう。

“The schools of the American colonies clearly mirrored the European cultures in which the colonists had their origins. Frontier conditions forced minor modifications, but as soon as possible, corrections were made so as to make the schools conform as closely as possible to Old World models.”

学生の解釈：——「アメリカの植民地の学校は植民地人の起源であるヨーロッパ文化の明るい鏡であった。国境の状態は小さい方の変化を強制したが、学校をできるだけ早く、古代世界の模範に一致させるよう訂正がなされた。」

この学生はいわゆる平均的学生ではなく、A段階に入る1人なのであるが、それでもこの通りである。これは明らかに忠実な解釈とはいいい難いし、その文意がわからない。その

ようになった原因を少しく追究してみよう。

第1は、この文章が何を説明せんとするものか、つまりその主題をつかんでいないところに問題がある。それは「教育の社会的基礎」という章の第1節「学校を生み出すものは文化であり、学校はこれと うり二つである」(Schools reflect the cultures which produce them) の中に出てくる1節であった。文中の“mirrored”が“reflect”をいいかえたことばであることは、その節の見出しに注意すれば明瞭だ。そこで、この1文の中心はアメリカ植民地(時代)の学校はヨーロッパ文化を映したものであるという事実にあるはずなのである。この中心(主題)をしっかりとらえていないために、全体がぼやけてしまい、個々の字句に対する予想が立てられなかったのであろう。

第2は、基礎知識の不足——ここではアメリカ史の知識の不足である。アメリカ人がヨーロッパからの移住民によって大部分構成されたことは知っていても、その知識はこの文章をよんで生きてはたらかなかった。また、American colonies は独立革命(建国)以前の状態を指すこと、frontier conditions とは、東部から西部への開拓前線のこと(荒蕪たる未開の大陸を開拓民は豊かな土地を手に入れるとの希望をもって、しかしながらさんたんたる苦勞を重ねつつ、切りひらいて行った。その最前線は苦しくも希望を内に秘めたものだったこと)、Old World とは古代世界ではなく、アメリカが New World とよばれたのに対しヨーロッパを指していること、などを知らなかった。いや、知らなかったというのは正確でない。辞書を注意してみれば、そのような語義は発見できたはずであった。つまり、この1文がアメリカの歴史にかかわるものだという、さきに指摘した主題をつかめなかったことが、辞書のみかたを誤ませたとはいえる。

さらにもう1つの例。“It would be a serious mistake to restrict the meaning of culture to the products, customs, and traditions of a people, for an important part of any culture are its ideals and aspirations. Granted that many of these ideals and aspirations are honored in the breach more often than in the observance, the fact remains that without them, a society would function quite differently than it does. The ideals of a society can be likened to beacon lights at sea. They do not insure safe arrival, but they point out the way.”

この1文の主題は、文化の本質は国民の理想、抱負にあり、ということにある。ふつう文化といえば学問、芸術や法制、経済などの状態を指しているが、決してそのようにでき上ったものだけではない、と説くところにある。(因みにこの文章は前の例文と同じ章の、しかもそれにつづく“Culture include ideals”なる小節の冒頭に位置している。)

ところが「文化」とか「理想・抱負」といった概念は、ことばだけの理解にとどまり、実感としてとらえ得ないのが学生の実情のようだ。そのことはたとえば、文の中ほどの部分「これらの理想や抱負はそれが守られているときよりも破れをみせるときに重要視されるということはあるが、もしそれらを欠くとしたら社会のあり方は実際とは全く別になるだろうことは事実である。」の意味がつかめないことでもわかる。

原文の忠実な理解の必要はくりかえし述べたところだ。それは最も基本的な要求である

が、すすんで文章を書いた人の心情にふれることが望ましい。文化のこのような解釈は必ずしも独創的とはいえず、すでに多くの先人が洞察したところに相違ないが、それが著者の深い確信から出たものであることはテキスト全体からよみとることができる。文は人なりというが、1部分の文章だけで早急な判断は禁物だけれども、全体をみればそれがほんものかどうかはわかるのである。文をよむことはその人をよむことでなければならない。そのことによって読者は自分の人格に何ものかを加え、時にそれを根本的に反省するとき刺激を受けるのである。そのとき学問は生きた学問となり、学問と教育は一体のものとなるのである。

3 討論 (Discussion)

学生の感想にもあるように、かれらは大多数のものが講義中に討論の機会を設けてほしいと述べている。この希望が現実的にはいろいろな困難をもち、矛盾したものですらあることは、学生がよく知っていることだ。にも拘わらずそれをのぞむということに、私としては注目せざるを得ない。

困難や矛盾とは何か。まず、それでなくとも時間が足りないのに、さらに討論ということだと、かりに1時間とれば午後7時になってしまうことは明瞭だ。「6時というのは思考力の限界」が真相とすれば、思考力喪失状態での討論は完全に無意味ということになる。

さらにまた、討論の有効な展開は、参加者全員が事前に相当程度勉強してくることを条件としている。「もちろん、みんなが十分勉強してくることが条件ですが」と学生自身認めているとおりである。ということは、現在以上に勉強しなければならないということだが、その現在程度でも「きびしい」「つらい」の声はどうしたらいいのか。

それよりも、もっと心配なのは、たとえ上のことが可能だとして、果して内容のある討論ができるのか、である。人間の思考の習慣、態度や能力というものは、その気になったからといって、そうかんたんに身につくわけでない。基礎的知識の不足をいっきにカバーするわけにはいかない。現代の若いものの合言葉である「話し合い」レベルの討論では学問そのものに迫ることは難かしいのではないか。

以上、若干の問題点をあげてみたが、現状での討論はたしかに冒険という感が深い。にも拘わらず、私はこの希望を実験的に採用してみたいと思う。

私の試案は次のようなものだ。講義時間を5時30分頃までとし、約3時間の正味時間を前半(2時40分~4時10分)、後半(4時20分~5時30分)の2部に分ける。前半はグループ研究とする。30数名の学生を3グループに分け、テキスト当日予定部分(1回3ページに減量)を各グループとも共同学習する。もちろん、事前に各人はいまままで以上熱心に予習してこななければならない。後半は教師と全体との共同研究で、各グループから疑問・問題の提出とそれをめぐっての討論をする。(レポート制度は従来どおり。)

上の改善案は夏休み明けの9月から実施されるが、成果は如何であろうか。しばらく様子をみて必要な措置を講じて行きたいとおもう。

4 指名の功罪

私の講義では at random に指名がなされる。そのことが学生にとっては何より困るら

しく、一種の恐怖感をもつものもいるという。指名されるのを心の中でいまかいまかと期待して待つものは少数にすぎない。そのことは指名がなくなればやってこない者が多い、ということであろう。学生の感想にあった英語の授業のやり方は、大学として望ましいに相違ないが、学力のつかぬ者の多い現実には争うべくもない。(もっとも少数ながら、この方法のおかげで、毎時間力を発揮する恩恵にあずかったものもいよう。少数英才教育か。)

筆者の目的はそれとは少々ちがう。大学の専門課程の学生に共通の基礎教育を与えること、その専門は筆者と同じものというのが運のつきで、通りいっぺんのやり方では学問の醍醐味を知らずにごろごろしてしまうという老婆心から、一人残らず何ものかを得させようということになったわけだ。さらにいえば、教育学という学問は、対象である教育実践が政治と深いかわりをもつため、政治論争をそのままもちこんでの議論が多く、徒らに主義主張をたたかわせる傾向もつよい。教育学者と称する人びとすらそうであるから、まして学生においておや、である。しっかりした基礎の重要な所以である。

私の指名のやり方は結局のところ、全員に勉強させるということがねらいである。だからそのねらいが著しく害われるのでなければ、別のやり方に変えても差支えない。上にのべたように、新しい方法では、10人ほどのものがグループになって共同学習をすることになった。少数だと目立つこともあり、そこに必ずしも教師がいるわけではないから、何ほどの連帯責任感も生れてくるだろう。従来しばしば見られた自己弁解の口実はやくに立たない。能力の限りをつくしてとり組むという気風が育つかも知れない。私はそれを願ってやや辛抱強く見まもってみようと思う。

5 整理 (レポート)

事後のまとめの仕事としてレポートの提出を求めているが、これは案外に好評である。この義務があるために「授業中緊張してきく」との声があるが、事実、たいくつそうな表情や態度はみられない。むしろ緊張しすぎて、それが長時間のため、「6時近くなると頭がボーッとする」ということになるほどである。

そのレポートは前回の分の内容を要約して書く作業であるが、そのねらいは通りいっぺんの理解に終らせることなく、学生自身の頭で全体を再構成させるところにある。再構成するためには内容の **point** となる部分を確実に抑えてかからねばならぬ。前後の関連、その展開の筋を明確にせねばならぬ。学生の常として **details** だけにとらわれがちだが、**details** の個々を生かしている全体に着眼することが重要である。

レポートは授業の終わった翌々日(水曜)中に提出となっていて、学生は講義が済んでもレポートを書き上げるまではまだひと仕事をしなければならぬ。それだけに、「一週間は日曜日にはじまり、水曜日に終る」という感想は学生の実感であろう。

さて、そのレポートは、2段階の審査をうける。はじめに、約10通ずつに分けられて、専攻科の学生に渡される。この人たちは下調べを命ぜられており、担当分について、重要な脱落や誤解がないか、表現のまずいところはないかを検し、それを **check** し批評を書き添える。第2段では全部が筆者のもとに回送され、一枚一枚、本人及び訂正者の書いたものをよむ。それぞれなお若干の不備を発見することが多い。中には訂正の方が不適

当で学生の方がましということもあり、批評が簡単すぎて要を得ないケースもある。誤字脱字はいうまでもない。筆者はそれらを次々に書きこみ、前回までの記録と対照して、進歩、停滞等の注意とともに、このレポートに対する評価を A, B°, B, B', C などと記入する。これを筆者の手控へに記録して、レポートを本人に返すのである。多くは提出後一週間目の水曜に助手から手渡しさせるのであるが、そのとき筆者が居合わせたばあいは、その赤字だらけのものを前にして本人に直接指摘してやることとしている。

このレポート提出の義務づけと添削の作業は、いうまでもなく、学生教師双方にかなりの負担である。が学生の現状からすればやはり有用のように感ぜられる。「返ってきたレポートをみるのが楽しみ」といい、「講評や評価があるのではげまされる」の声があるのは、そのことを物語るものであろう。ただ、予備校の教師に類しなくもないこの種の労役が不必要になる日の早く来ることを願うというのが正直のところである。

V 余論——テキストについて

1 古典または権威書

原書講読はふつう授業時数が限られているために1年間つづけたとしても完了しないことが多い。けれどもそれはそれで止むを得ないことである。問題はそのテキストに如何なる性格のものをえらぶかである。

私は学生のために価値ある経験をさせるという見地から、テキストは学術的にすぐれたものでなければならぬと考える。すなわち、古典または準古典か、あるいは権威ある学術書をえらぶべきだというのである。

古典は時の流れに耐えてよくその生命を保持してきたものであり、「1つの時代を深く生きぬいた作者の作品」である。換言すれば「ある時代の問題や課題を根本的に生きぬき、それを独創的な形にまとめあげたもの」(高島善哉)である。時代も問題も現代とはちがうから、その古典の中の観察や思想はそのまま現代に通用するわけではないが、現代という1つの時代、その現代のかかえている問題と対決して生きなければならぬわれわれは、古典の中から真実の生き方について深い示唆と教訓を学ぶことができるであろう。そのようなものとして古典は今日までよみつがれ、生きつづけてきたのであった。古典の読書によってその精神にふれさせることは大学時代にぜひとも経験させたいことである。ほん訳によらざるを得ないばあいもあるが、できれば原典そのものから直接というのが最上である。

次に権威ある学術書というのは、古典ほどの独創性はもたぬが、その内容と叙述において良心的であり、厳密な客観性をそなえ、すぐれた着想と豊富な示唆をふくむものである。この種の作品は専門家ならば誰でも書けるというものではなく、専門書の中でも吟味して見出さなければならぬ。学部学生に対しては実際はこの種のものの中からテキストとして選択することが多いことであろう。それは多くは現代人の手になるもの、最新の知識をもり込んでおり、理解し易く、有用度も高いと考えられるからである。そして、私の講読のテキストとしているものも、実はこの部類に入るものと信じているわけである。

2 学生の興味と能力への配慮

テキストの選択において第2に考えねばならぬ点は学生の興味と能力の問題である。もっとも選択の時点においては学生はそれを読んでいないのだから、特に学生の意見をきくこともない。むしろ、経験のある教師が、それをよく考えた上で選択をきめるべきであろう。あるいは、数冊を教師が案として示し、その各々について説明を与えた上で、学生にその中からえらばせるという方法もある。

大学の1年や2年の学生のばあいは、原書を経験していないため、またそうじて語学力(英語も決して例外でない)が十分でないため、ことに独得な、すなわち個性的な文章表現の多いものは避けた方がよいと思う。教育学でいうと、ドイツの Herbart やアメリカの Whitehead の作品などがその例である。ドイツ語であり英語であることはまちがいないが、それらを母国語とする人々でも、正確にその本をよみとり、その含蓄を味わいうる人はそう多数はいないといわれる。

興味と能力といえ、それは学生だけのことではない。何といたっても教師がその内容に興味をもち、これをつかいこなすだけの力量がなければ、講読は絶対に成功できない。そしてこの点が主なる原因で途中でテキスト変更も絶無でないようである。

3 教師のテキストに対する態度

テキストを毎年変更するやり方がある。語学が目的ならば兎も角、原書講読では原則としてある期間継続するのがよいと私は考える。何故か。そのテキストはすでに入念にえらんところのものであり、教師自身は毎年くりかえし読むことによって、常に新たな発見と刺激を見出すことができる。時には学生からよみ誤りを教えられることもなしとしない。そのようなことは毎年変更しては望めないのである。

読書百遍というが、反復によって得られる利益は内容的知識だけでない。著者の態度や方法がいつ知らず感得されること、また、その問題点がますますはっきりしてくることである。

だから、いつまで継続すべきかといえ、教師がその著者なりテキストに対し学問的な情熱と興味をもちつづける、しかも上昇線においてつづける限り、と答えたい。

なお、そのことと関連して、つけ加えておきたいのは、講読において教師は学生とともに学ぶという気持と姿勢をもつことである。この点はしかし、講読に限った問題でなく、すべて教育の場、とりわけ教授の時間は、真理の前に謙虚であるべきは学生も教師も同じでなければならない。わからぬこと、不確実なことを、そのようにはっきりみとめ、問題として後日の研究に保留しなければならない。全くの蛇足であるが一言する次第である。