

## 談 話 室

## 語学の授業の思い出

中 井 幸比古

私が学生時代に受けた、語学（英語以外の外国語）の授業について、思い出せることをいくつか書く。

大学の語学の授業はどれもそうだったけれども、授業内容を全部消化しようとするやと相当たいへんだった。高校までの英語の授業に比べれば、1時間の授業内容がとても多い。

初級の授業では、どの語学でも、最初の数回の発音の練習はだいたいすんなり行く。（ただし、奥の方の摩擦音などの練習をしすぎると喉の調子がおかしくなって困った）。その後出て来る色々な文法項目もまあ何とかなる。しかし、最大の問題は語彙で、なかなか覚えられない。前期は一応こなせるが、後期になると、既習のはずの語彙を忘れていて、またはもともと覚えていないために、辞書をひきまくらなければならず、練習問題がなかなか片づかないという悲惨な状況に追い込まれる、というケースが多かった。

2年生のときに、古典語を初めて習った。それまでに習った現代語と違う面が多く、とまどった。現代語の場合は、たいていテープやラジオ講座があり、耳から学ぶことができたけれども、当然そういったことはできない。ある古典語の「上がって下がる」

（と推定されている）音調というのを、先生がそのように発音されたことはただの一度もなかった（その先生はおおむね上昇調で発音されていた）し、帯気音と無気音の対立があっても、先生が両者を区別して発音されたことも、一度もなかった。そういうふうには文字を読んで行くのが、私には何とも気持ちが悪くてなかなか馴染めなかった（わき道にそれるけれど、発音の上手下手と語学力というのはほとんど相関ないのではないかと思っている。某旧帝国大学の比較言語学の権威の先生と、そのお弟子さんの一人は発音がめっちゃめっちゃだ、という話を聞いたことがある）。そのうえ活用や格変化は面倒で、ただでさえ覚えられない単語がますます覚えられなくなった。

どうもこんな調子で、スムーズに上達した外国語は1つもなく、実用に耐えるほどになったものは、恥ずかしながら、1つも無いままに現在に至っている。これは、もちろん私の怠慢・無能のせいだけれども、やや特殊な事情もある。

言語学という専攻を選んだために、一般教育部（教養部）で取らなければならない第2外国語とは別に、専門でかなりたくさん外国語の単位を取る必要があった。そんな状況の中で、私の場合、両者を含めて中

級まで行ったのが2つ(但し今「〇〇語と〇〇語」と公表するにはあまりに恥ずかしい出来なので、名前は秘す)、初級は上の2言語を除いて5つの言語について、とにかく単位を取った。

もっとも、初級だけの外国語の一つというのは、第1回目の授業の時に、手を挙げて単位が欲しいといえば、後は出なくても単位がもらえるという結構なものであって、語学の授業が他にたくさんあってとても消化しきれそうになかったの、初めの2回だけしか私は授業に出なかった。

(その授業で得るところがあったのは、「咽頭摩擦音」が発音できるようになったということだけである。今、音声学の授業で学生に「聞かせびらす」ことができて重宝している)。それを除外すれば4つである。そんなことから、大学を卒業するまで、毎年、2か国語か、ひどい年は、3か国語の語学の授業を受けていた。

言語学という専攻の場合、実際に役に立つほど語学ができなくても、ちょっとかじっておけば、「専門教養」としてたいへん有益である(はずだ)から、一応初級くらいは色々やっておこう、というような心積もりの学生が割合多く、教える先生方もそういったことを心得てくださって、上の「拳手即単位」のような授業があったわけである。種々の外国語を学ぶことで、言語についての見方が広くなり、他の個別言語を専攻するにしても、広い視野から研究ができる、理論言語学の文献に、用例として出て来たときなどに、理解しやすい、などなど、利点が多い(はずである)。

但し、そういう授業の中で、どれか1つの言語を自分のモノにし、専門にするというのは、よほど意志が強固でないと、なか

なかつたかしい。1年生から「私は〇〇語をやります」と宣言して入学しても、モノになる人は少ないらしい。ましてや、5つも6つも一応やって、その中の1つまたはいくつかをモノにするというのは、よほどの努力家かつ/または才能の持ち主でないといけないであろう。とくに専門のほうで開講されていた外国語は、一週間に一コマだけが授業が大部分であって、よほどちゃんと予習や、とくに復習をしておかないと、習ったことをほとんど次の授業までに忘れてしまう。私の場合、漠然と、一般教育の学生の頃は、何でもよいから何かの個別言語の研究をしたいと思っていたが、優柔不断で、どれもぼんやりと、受け身で授業を受けていたために、どれか1つに集中することもできず、結局日本語の研究に行ってしまったという経緯がある。

私の同級生にはなかったが、前後の学年で、大学の授業にもないし、日本にほとんど専門家がいらないような少数民族の言語を専攻する人が2、3あったが、そういった人たちはたいてい自分で、ほとんど独学で勉強していたようだった。(蛇足だが、そういう人に、なぜその言語を選んだのかを尋ねることがよくあるが、どうもはっきりした答えが返ってきかなかった)。たぶん、何の勉強でも、授業内容・教授法についてあれこれ言ってみても、最終的には学習者自身の取り組み方次第ということなのだろう。

ともあれ、私については、たとえモノにならなくても、それなりに現在の研究に役立っていると、(自分では)思っているし、色々語学をかじる機会があったことは感謝している。しかし、言語と関係のない専攻の学生が、一般教育で受けている第2外国

語は、今いろいろの問題もかかえているという。私は実態をよく知らず、具体的対策も持たず、またあれこれ言うべき立場にはないと思うが、とりあえず、教員数を増やすということは緊急の課題らしい。本誌36号の、小林先生の文章で、学生と教官の比率が、一般と専門で1対5の比率になっているということも知った。これはこのまま

放置されるべきではない。さらに、本学では、総合科学課程が新設されて、負担がよりいっそう大きくなっている。(このことは、言うまでもないが、外国語学関係の先生だけではなくて、他の教室の先生方にも当てはまることである)。ますます教官の増員の必要性が高くなってきている。

## 私の教養部時代

川瀬 雅也

私は、大学に入学して、最初の2年間教養部に属し一般教育を受けたわけですが、そのころを今、ふりかえれば教養部はたのしかったという印象が強くあります。と、いうのも、学部にあがると、毎日午後は実験、おまけに土曜の午後も講義があり、化学・化学の毎日でしたし、研究室に配属されれば、生活のほとんどを研究室で過ごすという具合で、理系以外の学問に触れる機会はほとんどなかったからです。そして、教養部で開設されていた講義内容にもよったのだと思います。私のいた大学は非常に自由で、悪く言えば、学生に「お前ら勝手に勉強しとけ」といった感じで、講義が進められていました。従って、当然ユニークなものも出てくるわけで、2, 3紹介させていただきます。まず、1つは人文地理学実習というのがありまして、何をやったかということ、学生と教官が一緒になって、測量器をかついで地図をつくるというもので、土木系の間人以外では、まずやらないようなことをさせてもらったわけです。歴

史では、私の選択したものはいきなり、わけのわからないイスラム文字が出てきて、それが1年続いたわけで、不思議と慣れると読めるようになるもので(今は、全く読めなくなってしまいました)本来の語学の講義よりもこちらの方がいいかなと思っただくらいです。語学で思い出しましたが、英語で、ミュージカル映画をみて、その内容、文学的要素、表現…を考えるとというのがあり、教科書だけの講義よりも頭に入ったような気がしますし、ヒアリングのほうもよくなったのではと思っています。自然科学の方では一応、教科書通りに進むのですが、途中で、最先端の話題が(今でいえば、常温核融合や高温超伝導といったところでしょうか)しばしば出てきたのを覚えています。ちょうど、私が大学に入学した年の秋に(もしかしたら2年目だったかもしれませんが)福井謙一先生が、ノーベル化学賞をとったということで大ききになり、特に化学の講義では、何の基礎もない学生にまで、授賞対象になった研究の話が

されるほどでした。今、思いますに、一般教育として、学生に基礎的なことをしっかりと教え込まれたのは当然のことながら、少々乱暴かもしれませんが、思い切って先端分野でやられているようなことも基礎の不十分なまま教えられ興味をもったら勉強しろという所もあったように思われます。今年、いきなり学生の身分から教官の身分になり大きいことをいうようですが、これからは、教官自身ももっと勉強して、世界の動きをよくとらえ講義をし、高校の延長という感じを取りさるためにも、一般教育において、最先端の分野の解説も入れるということも重要ではないでしょうか。文系の科目でも、最新の研究成果や教科書を批判して自分の学説を講義された先生も多数おられましたし、少しくらい、むずかしいことを言っても案外、学生はついて来るのではと思うのですが。

もう1つ教養部で忘れられないのは、体育です。私は、工学部でしたので体力がないといけなと、よくいわれました。しかし、私の受けた体育の講義というのは異常にハードだったという印象があります。例

えば、サッカーで、90分、フルコートで試合をやったり、10人しかいないからバスケットボールの試合を90分ぶっ続けでやるといったこともよくありました。更には、近くの山にマラソンで登るとか、今、考えると、あれは本当に講義だったのかと思うようなものばかりでしたが、このおかげかどうかわかりませんが、ある程度の体力が付き、その後の研究をやれたのかもしれませんが。また、体育理論・保健理論の講義に医者が来て話していたのもユニークといえはユニークだったのではないのでしょうか。

思いつくまま書いてきましたが、一般教育といえども、ただ、簡単な基礎を教えるだけでなく、それが何に活用でき、役立つのかを有機的に話していければと、自らの経験を振り返って考える次第です。来たばかりの者が、えらくでかいことをいって申し訳ありませんが、この数ヶ月一般教育科目の1つを担当して感じたのは以上のようなことです。

最後まで、この駄文におつきあいいただきありがとうございます。

## 一般教育雑感 II

小 林 立

新制大学における一般教育と専門教育は、「相互補完的」なものであり、「車の両輪」といわれるが、具体的にはどういう特色と関連があるのだろうか。

一般教育はその大学の学生であれば、専門学部の如何にかかわりなく、全員受講す

べき授業科目とされている。これは一般教育が「開放性」と「拘束性」をもっているということで、極めて重要な特色である。この「開放性」と「拘束性」があることが、つねに全学的な注目と関心を集める所以ともなるのである。他方、専門教育は専門学

部の学生だけが受講する授業科目であった、他学部の学生は受講できないのが通例である。従って専門教育には所属学部の学生だけを対象とする「閉鎖性」と「専門性」があるといつてよいのではないか。

一般教育の「開放性」と専門教育の「閉鎖性」という対照的な特色は、その研究・教育の本質とも深く関連しているが、一般教育の「開放性」は全学の学生の横のつながりを維持し、専門教育の縦割りの性格を緩和する作用をしているといえる。専門教育が「縦糸」であるとするれば、一般教育は「横糸」として、大学教育の「有機的関連」と「一体化」を保持・強化する重要な機能を果たしているといえるのではないだろうか。総合大学というのは専門学部の寄り合い系帯であるのが普通であろうから、そこに学ぶ学生を強い縦割りのな在り方から一般教育が開放し緩和する機能を果たしているといえるのではないか。一般教育の「開放性」と「拘束性」が、複数の専門学部をもつ大学を総合大学たらしめている機能は、無視することのできないものであるといえは言いすぎになるであろうか。

一般教育の「開放性」と専門教育の「閉鎖性」という特色は、その研究・教育の本質を反映するものである。すなわち、一般教育は「人文」「社会」「自然」に関する全体的巨視的な研究・教育を使命としており、専門教育は部分的微視的な研究・教育を社会的使命としている。従って一般教育はいわば「総論」であり、専門教育は「各論」であるという基本的な区別があるといえる。それ故、両者は相互に代替することのできない独自性と存在理由があるといつてよいのである。学術研究には、「総合化」と「細分化」という相対立する方法があると

いわれるが、一般教育と専門教育はその二大方向に沿うものであり、両者は正しく「車の両輪」なのである。

「総論」と「各論」についてより詳しくみれば、「総論」には「総論の総論」「総論の総論の総論」という上位区分がありうる。しかも上位区分ほど抽象的・総合的になるといえるだろう。また「各論」には「各論の各論」「各論の各論の各論」という下位区分がありうるし、下位区分ほど個別的、具体的になるといえるに違いない。具体的には、一般教育の「通常科目」の授業が「総論」に相当するとすれば、「総合科目」の授業は「総論の総論」に相当するといえるに違いない。「各論」は専門学部が多ければそれだけ多くなるわけであるが、専門学部内部において「各論」は「各論の各論」「各論の各論の各論」という専門分化がみられる。しかも先端的な研究・教育であればあるほど「各論」としての度合いは強まるといつてよいのではないか。

ところで見方をかえると一般教育の「総論」は「総論の総論」との比較では「各論」に相当するといえるし、「総論の総論」は「総論の総論の総論」との比較では「各論の各論」に相当するといつてもよい。また専門教育の「各論」についてもそれぞれ「各論の各論」との比較では「総論」に相当するといえるし、「各論の各論」は「各論の各論の各論」との比較では「総論の総論」に相当するといえるだろう。従って一般教育と専門教育との間には「総論」と「各論」という基本的な区別があるが、それぞれ上位との比較では「各論」であり、下位との比較では「総論」に相当するという二重性を帯びているといつてよいのではないだろうか。

「総論」と「各論」という区別は抽象度と分析度によって認識を縦の関連において見た区分であるが、これを横の関連において見ると、「総論」は上位の区分ほど数は少なくなる。そのことは一般教育の学科目が「総論」であるとすれば「総論の総論」に相当する「総合科目」の数がずっと少なくなることからも証明されている。これに対して「各論」は下位の区分ほど横ならびの数は多くなる。専門教育科目においてはいわゆる「原理」「原論」が「各論」に相当するとすれば、「各論の各論」の方が横ならびの数としてはずっと多くなるといって間違いな

いだろう。またいわゆる学際分野といわれるものは、「総論」と「総論」、「各論」と「各論」という横ならびの隙間と共に「総論」と「各論」、「各論」と「各論と各論」という縦の関係における隙間もしくは障壁のことを意味していると考えればよいのではないか。

従って認識の総体としては「総論」は数が少なく、「各論」は数が多いといっ

てよいから、「総論」と「各論」を組み合わせると、全体像としては円錐型を成しているといっ

てよい。そして円錐型の上部が「総論」であり、円錐型の下部を「各論」が占めているといっ

てよいのではないか。「総論」と「各論」という区別は抽象度と分析度によって認識を縦の関連において見た区分であるが、これを横の関連において見ると、「総論」は上位の区分ほど数は少なくなる。そのことは一般教育の学科目が「総論」であるとすれば「総論の総論」に相当する「総合科目」の数がずっと少なくなることからも証明されている。これに対して「各論」は下位の区分ほど横ならびの数は多くなる。専門教育科目においてはいわゆる「原理」「原論」が「各論」に相当するとすれば、「各論の各論」の方が横ならびの数としてはずっと多くなるといって間違いな

いだろう。またいわゆる学際分野といわれるものは、「総論」と「総論」、「各論」と「各論」という横ならびの隙間と共に「総論」と「各論」、「各論」と「各論と各論」という縦の関係における隙間もしくは障壁のことを意味していると考えればよいのではないか。従って認識の総体としては「総論」は数が少なく、「各論」は数が多いといっ

供の影響は間接的なものになると言えるのではないか。門外漢の突飛な類推でしかないが、数学の世界から「実数」だけ残して、「虚数」を追放していたら、現代文化は成り立たなかったのではないだろうか。「虚」のもつ重要性を強調したい所以である。

一般教育には全学の学生に対して受講の義務を負わせる「開放性」と「拘束性」がある。しかもほとんどの受講生が年令的には十代終わりから二十代初めに集中しているという特殊性がある。従って、ある意味では大学の一般教育は常にこの年代の受講生にとって「分り易く、面白く、役に立つ」学問であることをとりわけ要求されているのだといえなくはない。しかし「分り易く、面白く、役に立つ」学問というのは正に至難の業であるに違いないし、そのためにも払われた時間と労力に比較すると、至極平凡で常識的な内容になるのではあるまいか。その理由は一般教育には本来、日常的人間・社会・自然を原点とする「人文主義」的な側面があるからではないだろうか。前

人未踏の分野における発明・発見・独創といった研究成果に比較すると、地味で評価しにくい所があるからではなからうか。一般教育の研究教育の成果というものは、「非凡なる平凡」とでもいうべき性質のものではないだろうか。それ故、ともすれば「一般教育は専門教育より程度の低いもの」という錯覚と誤解を招きやすいのではなからうか。しかし、一般教育にはもともと人間性、社会性、指導性といった高度の文化的諸側面が内包されているとあってよいはずのものであり、それが大学教官が社会的には「知識人」「文化人」と称される所以なのではあるまいか。

本来、大学教官はその国の文化創造の一翼を担うべき存在であり、とりわけ一般教育担当教官は大学の「華」というべき存在である。大学を発信基地とする文化を「大学文化」とすれば、一般教育は大学文化のいわば「精華」と称されて然るべきはずのものではないのだろうか。

## 「制度」としての語学教育

渡 邊 英 夫

今年も新しい学年が始まろうとしている。空は晴れわたり、陽射しはすでに暖かい。例年になく早い桜前線の到来に、春は爛漫。しかし私の心は暗く重い。もうすぐ新入生がやってくる。

自己を深く見つめ、自らの可能性や限界を知り、社会的な存在としての自己確立を志向することのできる最後のモラトリアム

期を過ごす場が「大学」のはずであった。こういう時代だから向学心こそ期待されないとしても、とらわれないナイーブさ、選択の柔軟さ、計算のない今への投機性、こういったものが新しく大学に入ってくる「若者」のはずであった。しかし、毎年迎える新入生たちの実像はこれとはかなり違っている。入試をスケープ・ゴートにし

て、制度と理念の適合性を知らず知らずのうちにかつて、教育の目標が制度の維持を目指し、制度を定立させる理念を問わない「作業」に擦り替えてきた現行の学校教育の落とし子達は、もはや作業としての学習の効率と効果にしか関心を示そうとしない。これらの学生達が一般教育科目で選択するのは決まって単位が楽にとれそうな既習の“高校の内容となんら変わらない”科目である。目新しきもの、独りで選択しなければならぬような科目はそれこそ彼等の「存在の不安」をかき立てるらしい。個性や独自性の発揮は極力慎まなければならない。単位が出ると思われる科目ならいざ知らず、そうでないものは内容の把握できる、リスクの少ないものに限る。

しかし、必修で、文字どおりの「初修」外国語だけはそうもいかない。でも、学生達は自ら制度への適応を強要され続けてきた制度の優等生であることをここでも露頭する。横文字を嫌う多くの学生は中国語を、そして昔から大学生の修得すべきはドイツ語で、ちょっと軟弱で小粋なフランス語はきっと易しいはずだと思うらしい。学生達はそれぞれが多数派になってやっと安心する。

「制度」への適応は学生側ばかりにあるのではない。初めて学ぼうとする学科に学生達は期待と不安を抱いて出席する。しかし彼等の期待はすぐに失われ、不安は早急に、そして確実に解消する。初めての語学の教室は決まって席が足りない。60名以上もあるだろうか。授業は100分。週1回ずつの文法と講読。夏休みや冬休みが高校よりはるかに長いことを思うと年間の授業回数はあまりに少ない。しかし、教師が出席の必要や、単位制度、当該外国語の重要性を話

すと、もう第1回の授業は終わる。1週間後に再開されたクラスは「演習」ではなく、モノトーンなことばの解説という「講義」の始まり。わずかに用意された外人教師のクラスや、会話やヒアリングの授業も週1回の多人数クラスとなればその効果も期待する方が無理だ。

語学教育の目的がいろいろと論議されて久しい。「実用」か「教養」か。はたまた高度の規律や忍耐力、あるいはシステムティックな機能力の涵養を育む「技巧形成機能」の開発ともいわれてきた。国際化の時代では「異文化理解」も語学教育の重要な目的となろう。しかし、何よりも制度の合目的性が第一の語学教育の最大の目標は制度そのものの維持とその強化であることは言を待たない。学生、教師の相方にとって、それは入試、単位修得（進級・卒業）、そして、就職のためのものであり、とりわけ教師にとっては仕事であり、したがって、生活のためであり、学校（カリキュラム）制度こそは、それらを将来にわたり安全により確実にする。

いずれの立場からも学習者の個別性は問題とされず、その能力育成よりも、カリキュラムの遂行が、中味が問われないままの密室の中の、互いに求めることのない共犯関係の中でとり行われる。授業は中味の濃さよりもおもしろさで受け、休講ほど楽しいものもない。もともとは生きた、実践されるべきことばの学習が、あたかも古文書を扱うように、多くは変わらぬままの伝統的な方法で「体制」文化として教えられ続けている。母国語との差異を強調する意識や直訳のことばを残す段階的な解釈法。時間を浪費しても使いこなせないことからくる無力感を正当化する、学習そのものが社会

的ステイタスとなるその「象徴機能」。語学教育の体制化は揺るぎない。

しかし、最近この教育者と学習者の相方の制度への過度の固執が生み出した語学教育の閉塞状態が、この制度に周期的に入れかわる若くナイーブな学習者側からすこしずつ開かれ始めた。専修学校への同時修学や、海外留学を可能にするまでに社会が豊かになり、いわゆる国際化が個人生活へも影響を及ぼし始めた。激しい生存競争にさ

らされた私立大学などでは姉妹校や海外校などでのアブロード・カリキュラムが新たに「制度」化され始めた。個々の学習者の能力の開発と養成をいかに効果的にするかのシステムの原初の理念を求めて、語学教育の在りうべき姿の模索がはかられはじめたのである。もはや色褪せ始めたかに見える時代のキー・ワード「ベレストロイカ」が今度は我々の内なる壁を打ち破るのだから。

(1990. 3. 28)

## 「美」との出会い

中川益夫

本学の一般教育科目の中で、通常科目・総合科目、更には高学年一般科目を見渡しても、「美学」に相当する授業が開講されていないことに最近気付いた。筆者が三十年以上前に受けたのと同様の講義題目は、人文・社会・自然科学系列の中で、大抵見当たるのだが、美に関する講義が「芸術学」の中に含まれているにせよ、(未定)などの部分もあって、何か物足りない気がするのである。

筆者は、広義の「美学」は、以下に概述するように、自然・社会・人文にまたがる総合科目として、大変魅力に富んだ、しかも総合性のある学問領域だと考えている。そこで、ここに美の総合的探究の必要性についての私の小論を提示し、筆者の大学教養時代から今日に至るまでの「美」との出会いを振り返って、拙論の裏付けとすると同時に、本学における新しい総合科目—「美」の探究—開設への打診とさせていた

だきたいと思うのである。

さて、「美」に関する理論を「美術」「芸術」に限定しないという前提のもとに論を進めたい。

まず思いつくのは、数学における美である。小学校で習う四則演算。いやそれ以前に、整数であれ有理数・無理数であれ、実数・虚数いずれであれ、数そのものが持つ魅力や美しさというものに、折にふれ感嘆してきた。また、幾何学では、初歩的なことしか知らないが、図形のもつ不思議さ、内に秘めている内的関連、場合によっては調和といったものを学び知った。ピタゴラスの定理などは二百通り以上の解法がある—と一般教育で教えてもらったが、その定理にも、その解法にも、美しさというものが附随しているように思う。今はやりのフラクタルにも、美がある。従って、数学でいう「美」の概念は、絵画・音楽・彫刻でいう美とは、またちがった内容・定義で説明

されなければならないものを含んでいるのではないか。それは形式の美であり、論理の美であると言えるであろうか。

同じ自然科学でも、物理・化学・地学における美は、またちがう。それは、数学の論理とは似ていても実はちがう、具体的な物質そのものが持っている道理、換言すれば物そのものが持っている法則の美しさといったものではないかと思われる。こちら側から見れば、先程の数学の論理は、抽象的な点・線・数（更には時間・空間）が持っている美であると表現することが出来るかも知れない。

二十世紀の天才物理学者アインシュタインは、「自然の（物理的）法則は、単純なものでなければならない」という命題を指導原理にしていたと言われている。すなわち、一見複雑怪奇な森羅万象の背後にある、単純でしかも美しい法則を見出していくことが、物理的自然科学のめざす目的ということのようである。現に、彼の提唱した、特殊・一般相対性理論は、極めて単純明快な二、三の原理から出発している。歴史を遡れば、マクスウェルの電磁理論でも、ニュートンの古典力学の体系も、単純な定義と基本的法則から組立てられてきたと言えそう。だから、（物理的）学問体系全体が単純だとか簡単だとかいうことにはならないが、浜辺で何かしら「美しい貝殻」を拾っていると表現したニュートンの言葉が意味深く思い浮かぶ。

ところで、生物学を一応抜いたのは、生命体の内に秘められている特有の美があるからだ。合目的性だけでは説明できない、生きるための適応と闘争の美といったものが、介在しているのかも知れない。但し、これは軽率に言うことの出来ない問題で

あって、学問が未発達のために神秘的であるのをひとまず美と表現しているにすぎないのかも知れないし、或いは、物理・化学・地学などは別にあるような美など、もともとないのかも知れないが、永遠に解明しつくせない生命の神秘さがとりもなおさず美であり続けるということかも知れない。このあたりは、自然科学と社会・人文科学との接触面ともなってくるはずであろう。

自然科学と人文・社会科学の別の接触面に工学がある。工学における美の追求には、（他分野の場合もそうだが）歴史的変遷があった。人間への自然科学の応用をめざすことには変わりはないけれども、或る時には形式美（ないしは構造美）に重点が置かれ、或る時には機能美（ないしは効能美）に重点が置かれたりしてきたのではないか。最近では形式美と機能美プラス人間にとっての快適性、それも一時的なものではない、長い目でみた、いわゆる人間工学的 ergonomics（省資源、環境との調和、人間の感性への配慮を含む）であることが要求されるようになっていく。便利性、早い、安いなどが追及テーマではなくなったということであろう。

これまで、主として自然科学サイドの分野におけるさまざまな「美」を調べてきたが、これら全体をひっくるめての美に共通性があるだろうか。筆者はさし当たりそれを関係・相互作用の美と捉えているが、立ち入った論議が必要なこと言うまでもない。

一方、法学・政治学・経済学・行動科学・心理学等社会科学における美とは何であろうか。一例として、日本国憲法の前文は「美しい」と言われる。それは何故か。どこが、どういうふうに美しいのか。筆者はこれ以

上深入りすることは避けるが、独自の「美」のとらえ方が根底にある筈であろう。

他方、哲学・倫理学・文学・芸術学などで言われる「美」には、それぞれ独得のものがあることは確かだ。「美」は哲学の主要テーマの一つであったし、文学とは、言語表現における美を追求するものと一口には言えないこともない。「源氏物語」は美しいし、ゲーテ「ファウスト」は、これまた美しい。共通点はあるにちがいないが、今の筆者には、それぞれに美しいというよりほかない。しかも、これまでに最もすごいと思った小説は何かと聞かれたら、ドストエフスキーの一作を挙げるが、それは美しいかと聞き直されれば躊躇する。

これと似た事情は芸術にもある。例えば、ゴッホの絵は強い感動を与えるが、美しさの点では、例えばセザンヌの方を選ぶ人もあるだろう。印象派の人々の作品こそ美の極致だと思う人々もあれば、カンジンスキーらのアブストラクトに与する人々もあるはずだ。ミロのヴィーナスはもちろん美しいが、サモトラケのニケの方が芸術性が高いとする人もあろう。音楽にしても同様で、ベートーヴェンを優位に置く人もあれば、モーツァルトに、シューベルトに、バッハに熱をあげる人もある。いずれも美しい。だが、どう共通していて、どこがちがうのか。

筆者が大学一般教育で学んだのは「美学史」の解説が中心であった。中味は殆ど忘れたが、井島 勉著「芸術とは何か」(アテネ文庫)からの引用でのしめくりに、「表象性と人間性と世界観。芸術観はこのような系列を貫いて芸術を作り出すのである」とあった。形式美だとか秩序、あるいは単純性などといったシンプルな表現では言い

つくせない複雑な構造をもっていることを思い知らされたが、それだけに「総合性」の試金石になるのではないかと思いついた。

宇宙ロケットから見たガガーリンが「地球は青かった」と言ったときの地球の美しさ(間接体験)、久し振りに見る夕焼け空の壮麗なまでの美しさ(直接体験)などは、いずれも万人に共通になりうるものである。筆者個人の体験としては飛行機内から見た、青空の下に広がる白一色の三月のアジア大陸、太平洋上の地球の夕暮れ、ミシガン湖を背景とした朝霞あすかの中のシカゴのビル群、それに北氷洋上での太陽光の反射などは、自然美であり人工美であり、科学技術のもたらした美であった。ツェルマットから望むマッターホルンのとぎすまされた姿、アルプスの麓ふもとリンダーホーフでの空気の輝き(空気の分子が光っているように見える!)などの美は、誰にでも現地に行けばわかるであろう。しかし、一九八六年三月、苦心の末、ハレー彗星の姿をようやくとらえたときの感動は、皆に理解してもらうのは容易でないと思う。なぜだろう。大学生の頃、京都市バスで乗り合わせたバスガイド嬢の説明が美しいと心から思ったのは、たとえ同じ経験をした人でなくても解ってもらえそうであるのに。

一般教育総合科目でも、高学年一般教育科目(筆者のいう後段一般教育、review)でも良い。何を一番「美しい」と思ったかという体験を持ち寄ることから授業に入っていくのもよいし、各学問分野における「美の定義」を担当教師間で連絡をとりながら、学生と共に追究していくのも面白いのではないか。

今のところ、これに関する既製の「教科

書」はない。明快な結論としてまとまらなくとも良い。教師と学生がめいめい持ち寄り、統合し、分析し、総合することによってのみ、美のさまざまな姿が広まり深まり、高まり明らかになっていくであろう。

他大学で同趣旨の試みの例があるかどうか調べて教えて下さる方があれば歓迎であ

る。不十分な本小論を修正補充していただけるのも、なお有難いと思う。しかも、何とんでも「美」に関する一般教育授業開講へ向けて叱咤激励ないし協力を申し出ていただけるならば、筆者にとり、また新たな「美」との出会いとなることは間違いない。  
(1990年6月30日)

## 所感三題

村瀬裕也

### 1 少女よ 君の命のために遁走せよ

今年の3月、京都国立近代美術館で開催されていた国吉康雄の生誕100年記念展を観た。とはいっても、他の所用のついでに立ち寄ったまでであって、この展覧会のためにわざわざ京都まで出向いたわけではなかった。つまり国吉康雄はそれまでの私にとってそれほど馴染み深い画家ではなかったのである。

勿論この画家が、日本美術史というよりもむしろアメリカ美術史のなかに確固たる位置を占める声価の高い画家であること、1930年代以降、政治的意識を高め、反戦・反ファシズムの活動に献身した進歩的美術家であることくらいは知識はもっていた。しかしそのような生涯に対する尊敬と、その作品に対する印象とは私の内部でしっかりと結びついてはいなかった。もっとも「その作品に対する印象」などと偉そうなことをいっても、それまで私が実物を観た彼の作品といえ、あの有名な横臥した女性像くらいで、パスキンやキスリングと類縁の、しかしエコール・ド・パリ風の優雅さを欠

いた、妙に生々しい頹廢のリアリティをもつその女性像は、いささかアクの強い背景の色調と相俟って、私の繊弱な感性には強い感応を呼び起こさなかったのである。

だがそのような食わず嫌いの偏見は、この展覧会を観るに及んでひとたまりもなく瓦解した。その生涯を通じてこれほど多彩な作風を試み、しかもその変遷を通じてこれほど思索的な探究の姿勢を一貫させ得た画家はそう多くはないであろう。初期のやや甘味なメルヘン調の幻想、デフォルメされた牛のおおらかでユーモラスなイメージ、アンリ・ルソオ風に稚拙化した屈託のない人物、大恐慌期の民衆の苦悩を体現した女性達、ベン・シャーン風の寂寥感の漂う風景と人物、そして晩年を飾る一種狂気じみた原色と奇怪なイメージの乱舞、——そうした様々の主題が、意識的・方法的な探究に貫かれて、段階ごとにそれぞれ充実した内容を形成しているのだ。私がかつては余り好きではなかった女性像も、こうした流れに位置づけて観ると、単なる頹廢への耽溺ではなく、ぎりぎりの状況にお

かれてもなお譲渡することのできない人間の尊厳へのヒューマニスティックな共感の表出であることが納得される。

私がかつとも興味を惹かれたのは、ベン・シャーン風の、しかしベン・シャーンよりは遙かに思弁的な寓意性の顕著な1940年代の一群の作品である。小文に標題を借りた「少女よ、君の命のために遁走せよ(Little Girl Run for Your Life)」はそうした作品群のひとつである。暗く垂れ籠め、侘しい嗚咽のような風の音の聞こえてきそうな空のもと、遠方に僅かの廃屋と電柱しか見えない荒涼たる風景の手下で、巨大な蝗と蟻が、戦車と高射砲のような凶悪な構えで争っている。その向こうには、この争いを擦り抜けて逃れたのであろう、ひとりの少女が、救いを求めるように両手を上げ、白いスカートを靡かせながら遙かな地平線に向かって走って行く。これを描いている画家は——従ってこの絵に臨む鑑賞者も——、遁走する少女の背後から必死で声援を送る恰好になる。「少女よ、戦争や殺戮は大人達の愚行で、君には何の責任もない、この際何よりも大切なのは君自身の命だ、構うことはない、この愚行の場から遁走せよ、あの地平線の彼方で、かけがえない君の命を育め。」平和と人道の使徒、反戦・反ファシズムの旗手であったこの画家の痛切な声が響いてくる。

断っておくが、私はこの作品がこの時期の国吉の作品群を代表するに足る特別の傑作だと思っているわけではない。純粹に芸術的な意味においてならば、「救済」「安眠を妨げる夢」「祭りは終わった」「ここは私の遊び場」などの作品にほぼ高い評価が与えられよう。にも拘らず私がこの作品から強い印象を受けたのは、教育界の末席を

汚している私自身が、国吉康雄と同様、最近特に子供達に遁走を呼びかけたい心境にあるからである。というのは——、巨大な利潤機構のもとで、そこに巻き込まれた人々が鎬を削っている今日の社会状況は、常識的な意味では戦争状態とはいえないにしても、人間存在の理法に係わる言葉の深き意味において、やはりひとつの「比喩」としての戦争状態に該当することは間違いないであろう。その証拠に「企業戦士」などという嫌な言葉が、戦時中の戦士に対するのと同様の賛美をこめて堂々と罷り通っているのではないか。そしてこの種の大人達の愚行を支配している原理こそ、「競争原理」という極めて悪質な原理にほかならない。「子供達よ、君達はこんな大人達の愚行にも、『競争原理』などという愚劣な原理の発明にも、何の責任もない、そんなことに巻き込まれる必要はない、この際重要なのは、君達自身の命と人格の尊厳なのだ、構うことはない、遁走せよ、そして何れの日か、『競争』ならぬ『共同』の楽園を築け。」国吉康雄とともにそう叫びたくなる。だが如何せん、ここはアメリカではなく、日本であり、この狭隘な国土に遁走のための空隙は極めて乏しい。今や「競争原理」は、その発明に何の関わりもない子供達の成育の場に網を張り、締めつけを強めている。この期に及んで、子供達に自らの力による遁走を呼びかけても無駄であり、酷な要求でもあろう。この際、無情の網を切り裂き、子供達をそこから飛び出させるのは、あの愚劣な原理の発明と実行に責任のある我々大人達の仕事でなければならぬ。だが仕事にかかる前に我々自身が、蝗や蟻の姿を脱皮し、首の上にしっかりと「人間」の顔を据えておく必要がある。

## 2 灰色の心象風景に色彩を施せ

こんな駄文を綴っている間にも、わが巨大な蝗や蟻蜂の舎弟どもが跋扈をほしのままにしている情報に事欠かない。鹿児島某高校では、2人の女高生が、体育の時間に予定されていたハンド・ボールのための準備体操をしていた際、半袖の体育服の袖口をまくりあげていたというだけで、担当教諭から鉄拳で殴られ、そのうちの1人はさらに軽スポーツ室に連れ込まれて殴打され、重傷を負った。また神戸の某高校では、生徒指導担当の教諭が遅刻者を締め出す目的で、擦り抜けようとする生徒達に構わずに鉄製の校門を閉めようとしたところ、それまで一度も遅刻したことなかったパセド一氏病の一女高生が鋼鉄の門扉と扉の間に挟まれて圧死した。そんな事件が世間の注目を惹くと、ジャーナリズムは思い出したように教育現場に群がり、それまで揉み消されていた体罰事件をあちこちから引っ張り出してくる。ジャーナリズムのはしゃぎぶりには別の危険を感じないわけではないが、しかしその気になれば事例の蒐集には困らないほど、我が国の教育界に暴力体質の裾野が広がってしまった事実こそ、この際は一層重視されるべきであろう。

しかし問題の根本はむしろこうした直接の暴力事件の恒常的な下地、すなわち「企業原理」の教育的反映たる「偏差値」=「競争」教育という、日本中に蔓延している野蛮な慣行、常態的な「構造的暴力」、人格の発達開花に対する普遍的・全般的な「暴力的」敵対にあるといえよう（ジャーナリズムのはしゃぎぶりに対する私の危惧は、それが常にこの根本から眼を逸らせる仕方では猟奇的に事件を扱う点にある）。ところで、小文の主題はこの「構造的暴力」に関連し

ているのだが、その苛烈な競争教育によって齎される学生の問題状況、発達上の疎外状況についてはこれまでも各方面において度々指摘されてきた。曰く、「問題意識の欠落」、曰く、「論理的思考力の弱さ」、曰く、「言語表現の断片化・片言化・幼児化」、曰く、「説得的説明能力の不足」、曰く、「主客未分の自己中心性」、等々。要するに昨今の学生は受験競争に勝ち抜くための膨大な断片的知識を詰め込まれているが、思考力はじめ、大学生に要求される学問探究のための基本的能力を欠如している、というのだ。ところが最近に至って、学童期以来ひたすら詰め込まれてきたはずの「断片的知識」でさえ、頗る怪しくなってきた。多くの学生にとって、コペルニクス、ケプラー、ダンテ、シェイクスピア、あるいは中江兆民、幸徳秋水といった名がすでに覚束なくなっており、先日「平和論」の授業の際には、受講生の殆どがトルストイやその作品『戦争と平和』を知らないことを発見して驚愕した。ドリルの解答に苦しみ、成績の順位に一喜一憂し、公文や能開や河合や駿台の繁盛に寄与してきた長期にわたる犠牲は、彼等にとって一体何を意味したのであろうか。

さて、今日ここで指摘したいのは、「構造的暴力」のもとでの発達疎外のいまひとつの側面、——私には知識上の欠落よりも一層重大だと思われるいまひとつの側面である。私は一般教育の多人数授業(例年350名前後)の期末試験には、講義の内容を単なる素材として用いつつ、それを巡っての各自の見解を論述せよ、という趣旨の問題を出している。優秀な答案を書く学生が毎年4~5人はいて日本の将来への希望を繋いでくれるのだが、残りの圧倒的多数の答案

を読むと、こんな問題は出すべきではなかったのかという疑問が湧き、憂鬱な気分に乗られる。そのうちの相当数は、自分の見解は述べず、講義の内容を要領よく纏める「優等生」型の答案で、これには残念ながら要領のよさの程度、あるいは表現技術の練達度に応じて然るべき評価を進展するほかはない。私の心をそれ以上に暗くするのは、特殊今日的といってよい特定傾向のパターンに嵌まった答案、——こちらの要望に応じて正直に自分の「意見」を開陳してくれるのはよいのだが、それが判で捺したような「オチ」に終わる答案の大群である。例えば「人間の自己疎外とその克服」という出題に対して次のような見解が述べられる。

「疎外克服の手段としては、自己のもつ人間性を全面に出し、他人と接する場、（例えば職場）で責<sup>(ツマ)</sup>極的に行動し、社交的にふるまい、自己をアピールすることが重要だと思う。」（1年男子）

「人間の類の本質とは……自分自身の生活活動を意欲の対象とした自由な意識的存在であるから、簡単に言えば疎外を克服するためにはなんのことはない、自分らしく生きればよいのである。しかしこの『自分らしく生きる』というのが昔に比べやりにくくなったのも事実であろう。種的に言えば犬のように自分自身の生活活動と本質が直接に一つであるのが望ましいのかも知れない。」（下線部分は講義で紹介したマルクスの言葉の変形、但しそれがこの文脈に無造作に挿入されているのを見ると、その意味は理解してもらえなかったらしい——1年男子）

「労働がこういった負の側面をもつことは現代の企業社会においては、いなめ

ない事実だから、それは人間にとってこえられない壁として、うけいれるだけの自分をつくるという形で克服していく他はないのではないか。」（1年女子）

全文を挙げれば思考の特徴は一層はつきりするのだが、残念ながら紙幅に余裕がない。なおこれらの文章はすべて合格点を与えた答案の一部であって、特別におかしな例を拾ったわけではない。ここに特徴的なのは、要するに社会問題としての「疎外」問題を個人問題に置き換え、客観的状況はどうしようもないから、それを認めた上で自分の方を何とかしなければならぬ、という発想である。非条理的な他律の枠組みのなかにおかれてきた彼等の成長過程を考慮すれば、これが極めて自然に身についた発想であることは想像に難くない。しかもやがて彼等を迎えるはずの現実社会についての彼等なりの「予感」がこれに加味されれば、自己尊厳の故の受苦と懊悩の伴う「自由な意識的活動」が却って煩わしく、自分とその生活活動とが「直接に一つ」であるような被規定性に呪縛された犬の生活にむしう理想を見出すのも、あながち無理とはいえないことも知れない。

しかし私がここで強調したかったのは、この種の思考傾向や価値意識のもつ問題性——それについてはすでに多くの人々が語ってきた——についてではなく、こういう文章を何枚も読むうちに浮かび上がってくる何ともやりきれない索漠とした心象風景についてである。それは青年期特有の強い自我意識から発散される気負ったニヒリズムの投影ではなく、それ以外の状態を経験したことのない者が極く当たり前の所与として、何の銜もなく公開して見せる独特の光景である。そこには緑の柳も紅の花

も淵に躍る魚も彩りを添えず、文学や芸術の巨星達の至高の精神の光も射してこない、——そんな生気の乏しいどんよりとした灰色の光景である。私はこれまで人間の共感・共体験の可能性については、「感情移入説」のような無理な理論をデッチあげるまでもなく、人間存在の成立事情に本源的に由来する特質としてついぞ疑ったためしはないのだが、しかし最近に至って、こうした灰色の光景において営まれる感情生活への追体験の手立て——その感情生活を自らの体験において情緒的に了解する手立て——を見出せずに苛々している。しかしそこにどんよりとした灰色の光景が存在していることだけは確かである、——あの「構造的暴力」によって花を摘まれ、緑を枯らされてしまった光景が。

とすれば、ここに一般教育のひとつの課題が設定されるのではないであろうか。これまで一般教育の吃緊の任務として、人間である限りにおける人間としての普遍的な思考能力・価値識別力・社会的実践能力の陶冶が叫ばれてきた。私自身もその方向で微力を傾けてきたつもりである。しかしこのような陶冶を保證する陶冶性は、逆にむしろある意味において光彩陸離たる心象世界にこそ求められるのではないか。灰色の光景に絢爛の光を当て、豊潤の色彩を施すこと、——それは主題の明確な学問的陶冶と併せて、むしろかかる営為の前提条件を築くものとして、意図的に追求されなければならぬ課題ではないか。しかしそのため如何なる手段を講ずればよいのか？——その点になると、私自身なお暗中模索の最中であることを告白するほかはない。

### 3 比較のための一材料

こんなことを問題にしていると、やはり戦後の前半期と最近とにおける青少年の精神的発達状況の比較を試みたい衝動に駆られるのは避けられない。もっともその関心が単純な「世代論」に傾くとすれば、こうした比較は途端に厭味な性格を帯びてくるだろう。私自身、学生の頃、功成り名遂げた教授から「自分の学生時代はしかじかだった」というような自慢を聞かされると、やや神経過敏のコンプレックスも手伝って余りいい気持ちが出なかったものである。しかし青少年の精神発達に介入する客観的教育条件の変化との係わりが問題になるとすれば、話はまったく別である。少なくとも教育関係者の間では、戦後民主主義の息吹がなお強く残存し、教育に大幅の自由度が認められていた時期と、そのような自由度が抑制され、「競争原理」が支配を逞しくしてきた時期とにおける青少年の精神発達状況の特徴について比較し確認することは、論議を進める上で決して無意味ではないだろう。

そういうわけで、何か比較材料はないかと探していた折、少なくとも私にとっては甚だ都合な材料が手に入った。私の高等学校時代の旧友が、家のなかを整理していたらこんなものが出てきたという書状を添えて、私が高校1年生のときに発表した小作品のコピーを送ってくれたのである。ひとつはガリ刷りの大泉高校文芸部誌『七葉樹』に掲載された「小船」と題する詩まがいのもの、もうひとつは『大泉高校新聞』（こちらは本格的な活版印刷）の学芸欄を麗々しく飾っている「野間宏の短編に就て」と題する評論まがいのものである。何れもそんなものを書いた記憶はあったが、内容はとうの昔に忘却の淵に沈んでいたので、

我ながら興味深かった。なおそれと併せて、上級生の新聞部員達の書いた政治問題や校内問題に関する記事が、近頃の大学生の書く文章に泥んだ眼から見ると、実に堂々たる大人の文章であるのに少なからず驚いた（断っておくが、当時の大泉高校は決して日比谷高校や西高校や戸山高校のような「東大合格」一流高ではなかった）。

さて、まずは話のきっかけとして、「小船」なる詩まがいの——「まがいの」と断るのはおよそ詩としての基本多件を欠如した代物だからである——作品を再録しよう（いささか滑稽な部分もあるが、15~6歳のガキが書いたものだから、容赦願いたい）。

思想はふるびた小船のように  
 はてもない濃霧の大海をさまよっている  
 のです  
 やるせなくかなしく  
 見透しもない懷疑の濃霧につつまれて  
 いつまでもわけもなくさまよっているの  
 です  
 否定と  
 虚無と  
 もやのような反逆心の沈滞する  
 肯定を知らず肯定をもとめて漂泊する貧  
 しい思想  
 ああそれは一筋の信念をもつことを知ら  
 ない  
 死と無の  
 悽鬱な恐怖の思念が苔のように這廻った  
 虚腔の脳味噌には  
 社会への思想の炎はゆるるのだが  
 労働者や  
 凡ゆる貧窮の虜となった人々について  
 惨たらしい戦火に虐げられた人々につい  
 て考えようとするのだが

泥沼の底のような暗澹たる社会を思うと  
 き  
 そこに死の恐怖のような絶望をみる  
 ああ一筋に社会主義も共産主義も信じら  
 れず  
 もやのようにたちこめた疑念はさみしく  
 涙する  
 神経病みの稚い思想はふるびた小船のよ  
 うに  
 はてもない濃霧の大海をさまよっている  
 のです  
 操縦室にはこわれた羅針盤  
 途方もなくただびろい濃霧の大海を  
 陸地を知らず陸地をもとめて  
 蒼穹のひろがる陸地をもとめて彷徨をつ  
 づけるのです

外見上の体裁には当時心酔していた萩原朔太郎の『青猫』期の作風の影響が認められるが、もとより朔太郎流の叙情性に欠け、単なる観念的思考のむきだしの表出に過ぎないから、これを一篇の「詩」と認めるにはいかにも無理があろう。しかもここには明白な嘘がある。すなわち、「ああ一筋に社会主義も共産主義も信じられず」と謳っているのがそれで、当時の私は原理原則としての社会主義や共産主義には相当の確信を抱いていたのである。にも拘らずこのように書いたのは、スターリンなる個人を権威の位置に祭り上げていた当時のソヴィエト社会への不信、時折参加した集会での東大生の活動家の紋切型の演説への反感、当時紹介されていたソヴィエトのやたらに引用句の多い権威主義的な哲学書や文芸論への違和感——なおソヴィエト哲学の名誉のために断っておけば、その頃はまだルビンシュタインやコプニンやトッガリノフのよ

うな魅力的な哲学者は日本に紹介されておらず、比較的御用哲学的な教程類が翻訳され、労働者や学生のサークルで用いられていた——、私の愛好していた耽美的・高踏派的・象徴主義的な文学や芸術に「ブルジョア的」とのレッテルを張りたがる文学サークルの先輩への不信などによるものだが、加えて、いかなる権威にも従わないという気負った個人主義の、幾分ひけらかし気味の表明だったのであろう。しかしそうした私的追憶を別にして見れば、ここにはひとつの興味深い特徴が発見される。すなわち、この高校生は、一方ではやや自意識過剰気味の自我に目覚めつつ、他方では、個人を越えた客観に係わりをもつ思想問題に直面しているのである。これはいうまでもなく「形式操作」期の発達特性を呻吟しつつ拡張しようとする際の背伸びをした姿勢にほかならない。

「野間宏の短編に就て」のほうにもほぼ類似の傾向が見出される。これは、社会的問題意識と併せて複雑に屈折した内面世界の掘り下げに新境地を開いた野間宏の初期短編を、小林多喜二、徳永直、宮本百合子、葉山嘉樹、アプトン・シンクレアなど正統的なプロレタリア文学と比較しつつ論じたものだが、面白いのは、「良心的インテリゲンチヤの立場からプロレタリアートへの自己変革」について述べた件りで、どうやら自分自身をインテリゲンチヤの一員に加えているらしいふしが窺われることである。たかが15~6歳のガキが自らインテリゲンチヤを以て任じ、プロレタリアートへの自己変革を真顔で問題にしているのは笑わせるが、しかしこれも「形式操作」期の発達特性の拡張に伴う背伸びと受け取れば別段不思議はない。問題なのはこうした「背伸

び」がどんな状況で許されたのかということである。

それについて頗る示唆的な記事がやはりこの『大泉高校新聞』に載っていた。一般社会班（いわゆる「社研」）有志による「松川事件を究明する会」の活動と、文芸部・一般社会班共催による榎木恭介（当時明治大学助教授であったフランス文学者）・真鍋呉夫（作家）両氏の講演会について報じた記事の最後に、その講演会のあと、榎木・真鍋両氏を囲む座談会が校長室で開かれたという事実が伝えられているのである。当時の私はこのほうの活動にも参加しており、特に真鍋氏には個人的にも親しくして貰っていたから、この記事を見てその時の記憶が鮮明に蘇った。その座談会には、校長室が提供されただけでなく、当の校長先生自身も参加されていたことは確かである。昨今ならば、自分の学校の生徒がこんな社会活動——私自身は校内の「究明する会」だけでなく、市民組織である「松川事件被告救援会」の活動にも参加し、いわば校内組織と外部組織との連絡役を務めていた——に従事していることを聞いただけでも卒倒する校長が少なくないであろう。松川事件そのものは陰惨な謀略的冤罪事件であり、それもまた当時の社会の一面を物語るが、少なくとも学園のなかには、正義に燃えた生徒達の活動に校長自ら便宜を提供するというおおらかな雰囲気があったのである。当時の高校生達は近頃に比べればよほど紳士淑女を以て待遇されていたといえよう。勿論つまらぬ規則違反に対して校庭を走らされたり腕立て伏せをさせられたり体罰を加えられたりするような人格的侮辱を伴う罰則が科せられるなど夢想さえしたことはなかったし、況して校門の門扉で

圧殺される心配などさらさらなかった。そうした状況のなかでこそ、彼等は大いに背伸びをし、苦悩し、自己達成の喜びを味わうことができたのである。

私は何も「昔は良かった」という話をしていっているのではない。「形式操作」期の発達がそれに見合った内実を伴うには、やはりそれ相応の教育的条件が保証されなければならないということを、過去の実例を示しつつ指摘したままである。要は、大学入学前に、その発達段階に相応しい適切な「背伸び」をしておいて貰わなければ、大学入学後に今一段の「背伸び」を要求することは極めて困難だということである。もとより雁字搦めの体制のなかですでに萎縮してしまった大勢の学生を引き受けている以上、大学が、特に一般教育が、対症療法的な人間回復教育の責を負わなければならぬことは当然だが、だからといって問題の根本的解決が大学の力だけで可能であるという妙な自信過剰——あるいはそれがかなわぬ場合には妙な贖罪意識——に陥ることも禁物であろう。「競争教育」の最終結果を最も痛切に知る立場にある我々が、その実態を社会的に訴え、他段階・他領域の教育関係者との問題解決——というよりもむしろ端的には教育界における「常識」の回復——のための連携を強めるべき退却引きならぬ現況に直面しているのである。

——この文章を書いている恰もこの折、期末試験が終わってから間もない日曜だというのに、複数の公立高校では2年生以上の生徒に「実力テスト」が実施され、某私立高校では「模擬テスト」が行われている。某公立高校では夏休みに入ってから暫くは補習授業が続き、某私立高校では盆の休暇を挟んで1週間ほどしか夏休みが与えら

れないという。嗚呼！嗟呼！——思春期の「自我」は何時「美わしき惑い」に悩みつつ背伸びをすればよいのか！