

■感情教育待望論(その三)

人間接触の音声

上原輝男

(一)

『孟子』の「知言」は、その「良能良知」、「養気」の説とともに、戦前の人たちには耳目を特別に驚かせるものではなかった。しかし、戦後は、孔孟の教えとか東洋倫理というのはとかく敬遠され、たとえ省みられても、道徳臭のあるものとして何だか窮屈に考えられがちだけれども、もつと自由寛大な視野の中で、人間の学として、とらえ直す必要があるように思う。

固苦しい道徳的論議は捨ておき、この章句「知言」(公孫丑章句)を引く。

何謂知言。曰。諛辞知其所蔽。淫辞知其所陷。邪辞知其所離。遁辞知其所窮。

何をか言を知るといふ。曰く、諛辞は其の

蔽わるる所を知る。淫辞は其の陷る所を知る。邪辞は其の離るる所を知る。遁辞は其の窮する所を知る。

諛辞とは偏頗なことば、淫辞の淫はみだらな広範囲に考えたものである。邪辞はよこしまなことばでよい。遁辞は逃げ言葉であり捨てぜりふなどが当るだろう。これらことばの使われ方によつて、それぞれその心がどういう状態であるのかがわかる。これが言を知るといふことであると孟子はいふのである。

いまは道徳云々を別にして、ことばの問題としてだけ考えてみると、ここには明らかに孟子のことばに対する根本理解が示されているといつてよい。『孟子』を知る多くの人にとっては当然のことながら、孟子の言語観は、本性の共鳴とするところであつて、先に、こ

れらのことばの使われ方と記したけれども、諛辞を、淫辞を、邪辞を、遁辞を使うわけではなく、その心の在りようを、その人のことばが直接あらわしてしまふものとすべきことになる。つまり、心が、その声として発したのがことばで、心とことばとを分たしめるものを認めていない。従つて、孟子の言を知るの目的は、心を知るにあり、それも内にある何を言わんとするかを外言によつて心の内容を憶測するという二元的な把え方ではなく、それぞれの人によつて変る言い方を対象とすれば、それが、心の性を見分けられるとする。これによつて、『論語』の、巧言令色鮮矣仁も亦、譬喩でなかつたことに思い到るが、特に孟子の「知言」は、今日の国語教育が欠落させている考え方ではないだろうか。それ

は決して古くもなければ、道德面の強調でもない。ことばが、心理とどう結びついているかは、言語心理学の永遠の課題であり、小学生の言語発達と無関係に考えられてよい筈もない根本問題であることはいうまでもない。

(二)

心とことばとを無介在関係とする最も至近的な考え方は、ことばを心の共鳴としての音声とする以外にはあるまい。では心とは何かという問題にも容喙しないわけにはいかないけれども、それは暫く置いて、心の共鳴としての音声という着想には五体五官の覚・識・性・情等の声音化という考え方を根底にしているのだと思う。いわゆる東洋哲学の五境（色・声・香・味・触）に、物質的存在を認める立場は、人間の五根（眼・耳・鼻・舌・身）に感覚の結合点を見出して来ているのと同じ観想であらう。

いま、殊更に、ことばは音声であるという主張を採用するのは、その考え方の成立根拠を述べるためではない。孟子は、先の四辞を挙げ、心の四癖を示した。即ち、蔽・陷・離・窮であるが、蔽は蔽で、かくしとらわれている心、陷は欠陥と知りつつもその傷を深めてしまう心、離は離脱、遊離する心、窮は困窮、窮乏する心とすると、いずれも心の好ましくない不可避的心的状況が選ばれている。

それらは、先に述べたように、心の在り方を示す声としての言辞という考え方に立つものであるから、当然心の動きに対する洞察を目的としている限り、これらは心性を窺うに足る情動の主たるものを選んでいっているといつていい。但し、もつともこの四癖を挙げ、何故他例が挙げられないのか、人間の心性を窺うに足る情動の全てがこの四癖に尽されると思われない。いわゆる七情といわれる、喜・怒・哀・懼・（楽）・愛・惡・欲との結びつきにおける発言など最も人間の心性をあらわすものだと思えるのに、その指摘をしないことにも疑問が残る。なお検討を要することながら、おそらく、論語の里仁篇などという、「古者言の出さざるは躬のおよばざるを恥ずればなり」や顔淵篇などの「仁者は其の言や翻す」などが常識であつて、今日のように、何でも彼でも口に出すのとはわけがちがうのである。言を慎むのが士であり、その慎まれた言においてなお、あらわれるとする先の四癖であつたのかも知れない。つまり、不可癖的な心的状況であるから、言によつて心性が知れるとするのにちがいない。

(三)

現代の学校教育には、言を慎むとする内容もなければ、その課題もない。かといつて、言語獲得期にある小学校段階に、この命題を

適用することは、児童心理の発達と関連させたのち教育的解答を出すべきであり、直ちに言動を規制すべしと思うものではない。しかしながら、言を慎まねばならぬとするのは、言が心性を投影するからなのであつて、たとえ、自由を含むどんな条件下におかれても、小学生の発達する心性と無関係に言語獲得が行われる筈もないのであつて、もし仮に、今日における学校国語教育がこのことを考慮することなしに、行われていたとしても、この儒学的観想を破りはしない。言の乱れは心性の乱雑に帰因していることを指摘されるだろうからである。

言を慎むことから出発せよというのではない。勿論、心性を慎めと子どもたちにいうことでもない。しかし、言は心の声だと聴く耳を持たねば小学校教師はつとまらない。言を通して、どこまでその子の心性に至れるかが、小学校教師の技倆をわけるのである。ともすれば、教科書に出て来る知らないことばを子どもに教えてやるのが国語科の内容だと思つてしまう。こんな教師は、担当児童の国語の力は国語の教科書の新出語だけを頼りに付与されるところでも思っているのだろうか。勿論、新出語の扱いを疎かにしてよいとはいわない。しかし、学年毎の国語教科書が扱う新出語と称する語の数を調べてみても、これだけが、子どもたちの国語能力の基礎になっていると

は、教科書作成者たちも思っていないであろう。では、これらの新出語は何を基準に選んでいるのかも気になるところだが、おそらく文部省に訊いても、国立国語研究所に問い合わせても、責任ある回答は得られることでもない。この問題の論議はまた別にしよう。暢気な話だと思われるのが、国語の教科書が国語の能力をつける唯一のものでないと考えれば、新出語の数が不足しても、その遊び方が心理的発達を踏んでいなくても、それほど絶対損傷は起らない。小学生も中学年・高学年ともなれば、子ども自身の自覚も国語の教科書という一つの決して高度ではない読み物のうちに加えられてしまっている。

では何を対象に、小学校教師は国語の授業をすべきか。改めて答えることでもないが、少なくとも人間にとっての言語能力を考える立場からは、読める・書ける・話せる・聞けるとして来た。そして、それが国語の教科書をめぐってなされて来たことにまちがいはない。更に今度の指導要領改訂で、表現・理解の能力を、とされる。おとなになら、この方が一応の辻褄を合わせやすいのかもしれないけれども、子どもにとって、何かを表現したり、何かを理解するときに、ことばが必要であり、ことばを考えるのだとすることから出発するのは、どれほど話しづらくなるものか私は幼い心を思うと心が痛む。

小学一年生に、読み書きを教えるとするのは人間生活における文字記号を扱う生活に入らせることである。これはわかりよい人間の言語生活のうちの文字言語処理能力付与だと思つて頂けるだろう。しかし、人間にとっての最も始源的にして素地としての言語能力は果してこれであるかどうかに思い到るべきである。文字記号が言語となるには、それ以前にその文字記号が対象とする音声言語の成立を認めないわけにはいかない。このことは、文字習得の場合にも当てはまることで、文字習得が可能だということは、その文字記号が示す対象である概念あるいは交換されるべき音節を把握することができるに限られることである。文盲のいなくなつてしまった日本人にとって、ことばを文字記号と別にして考えることの方がむずかしいくらいになつてしまっているけれども、厳密には、ある条件下では、人間は誰でも文盲である。それは生まれて間がない赤ん坊だからということではなくて、文盲と雖も、聾啞者でない限りことばをそれぞれの能力に応じてそれぞれに獲得しているのである。

太政大臣布告の「邑に不学の戸なく家に不学の人なからしめん事を」のそれではないが、この布告以前の世にあつては、大勢の文盲がそれほど不自由なく生活していた筈である。そしてこれらの人々も言語生活していたとい

つてよい。これらの人々がことばを持たなかつたとは誰も思わないであろう。ただこれらの人々は持てることばと照応させるべき文字記号を持たなかつただけなのである。このことをいまでは、話す聞くことはできても、読み書きができなかつたのだと簡単に片づける。この考え方もあやまりとはいえない。しかし、この考え方には問題があつたとすべきで、文字記号処理能力を持つていることが普通人の言語生活になつてしまっているから、読める書ける話せる聞けるの四種の等分的な言語能力がふつうのように思つてしまうのであつて、読み書きという文字記号を媒介とした言語活動は、音声による言語活動を下地にしたその転換、代替であるから、言語の成立は読み書き技術習得以前に獲得されるものといわねばならない。読み書きの能力は、音声言語を記号転換代替する二次的信号体系の認識であつて、情緒や感覚等による一次的信号としての表情・身ぶり・音声に対する反応の方が実は大事な言語活動母胎といふべきである。

聾啞者の場合はいまは除くならば、多くの人の子の、感覚と音声との習俗による適不適を獲得するところに、言語活動の開始と展開の主流を見出すべきであつた。そしてそれは、その二次的信号体系としての文字記号への転換・代替技能獲得が始まつても、一次的信号としての音声と感覚との結びつきは、言語活

動の母胎であることを止めたり失ったりすることはない。音声言語は、文字言語と並立関係ではない。音声言語の投影が文字言語なのである。小学校における国語教育の実際は、読み書きという文字言語に執着して、話す聞くという音声言語の教育は、読み書き教育の補助的役割か、意識的には、要旨をはっきりとか、簡潔とかスピーチの技能習得を目的にするとかに終始することが事実であった。しかし、ここにいる音声言語への関心及びその教育的配慮は、話しことばを使う適正指導を意味しない。感情の音声化を問題にするのである。逆にいえば言語音声に対応している感覚・感情を対象とした教育のことである。いくらでもその必要を感じしめる事例を挙げることができるが、『児童の言語生態研究』8号から二例を挙げる。

。漢語でものをいうかつこよさ

ある係りに推せんされた子

O1「あの、ぼく他にやりたい係がありますので辞退させて頂きます。」

推せんした子

O2「？ かつこつちゃって。」

これからこの辞退という言葉が少しはやつた。

―― 五年生男子（五月）

。開き直り・圧倒

「先生、けんかしてるよ。」の声に、教室に行つてみると、A君とB男がけんかのまっ

さい中、

A君がB男を強く押した拍子に、B男は机に顔をぶつけてしまった。B男の鼻からは鼻血がたらたら：。押したA君はびっくりして、「おまえ、鼻血、鼻血、鼻血！」

ところが、B男の方は、腕で鼻血をさつと一ふき、たつた一言、

「鼻血がなんでえ！」

まわりにいた男の子は「エーッ」と声をあげる者、あぜんとする者。

それからしばらくの間、わがクラスの男子の間では、「鼻血がなんでえ。」が流行語になった。

―― 四年生男子（秋）

この二例は、学校もちがえば、勿論報告者もちがう。しかし、両者とも、このやりとりから流行語を生んだという。筆者の言い分からいうならば、この子たちのそれぞれのこの日の出来事が強烈な印象となり得たのは、その場の状況が辞退ということばと、「鼻血がなんでえ」ということばに象徴されたからであるけれども、それはいわゆる辞退ということばの意味というより、「鼻血がなんでえ」という物の言い方――というより、耳に残した音声の響きであつたにちがいないということである。各報告者が見出しをつけたように、漢語の響きを利かせるからかつこよいのであり、凄みの利いた巻き舌ふうな音声が開き直りとなり圧倒したのである。

学校国語で扱われなくても、子どもたちは生きているから、生きた感覚・感情の音声化を試みる。ことばを使うことは楽しいのにちがいない。その目に焼きついた、耳に残った感覚・感情を口にしてみるのが楽しいのである。それを世の中の人は、ことばを真似したとか、そのことばが子どもたちの中で流行したとかいうのである。

(四)

感覚・感情の音声化、あるいは人間音声に感覚・感情の対応を聞きつけることに根元的な言語活動を想定するのであるが、更に具体的に児童の言語発達上にその必要と要点をいくつか挙げてみると、

。耳ざとさ（反応のよさ）

。発話能力

。音声流暢度

。感情移入

。音声峻別

等が考えられる。

今回本誌にとり挙げたような音感語（オノマトベ）の獲得の傾向、和語・漢語・外来語の聴覚的区別、語彙の拡充と欠落の実態、それらの記憶のなされ方なども音声言語と感覚・感性との結びつき方を度外視はできないと思う。

たとえば、従来、漢字のよみとしての音・

訓指導などよばれて来たことも、耳朵に残った、漢音和音の感覚の分類であつたはずである。また、外来語（横文字いわゆるカタカナ文字）の汎濫も、音声言語の立場から考えて今日の国語教育では放置できない問題なのではないだろうか。子どもたちは、少なくとも、和語・漢語・外来語の感覚的峻別を迫られてゐるはずで、もし、それらが日常生活における卑近さからだけ、無差別に習得されているとしたら、もはや母国語としての体系は崩壊しつつあるといつて誤りとならない。また、先に述べたような一次的信号体系が言語の母胎であるとする考え方からは、言語発達はこの感覚・感情それ自身の機能から始まるとすべきである。

戦前は、商家の並ぶ夕暮近い街並みを歩くと、どこからかは、国語の教科書を朗読する小学生の声が聞こえたとは、よく言われることであり、筆者にも覚えのあるところである。当時、国語教科書は小学国語読本であり、読み方教授を建前としていた。文部省唱歌の「春がきた。どこにきた。」も「われは海の子」も唱歌の教科書にも国語の教科書にも載っていたのである。勿論、国定教科書時代であるから、全国の小學生が、国語の教科書をよく憶えていつまでも話題にし得た。老後の思い出のためにこうしろと言うのではない。当時の教科書編集室は小学生が口に易

い文章を苦心したという。そうであろう。

「サイタ サイタ サクラガ サイタ」「コイ コイ シロコイ」などが代表するように、同音同語の繰返しによるリズムを利用し、読本独得の文体を作っている。暗誦しろといわれなくても、口に転がるから、音が文字を読むことをリードする。元来日本人にとって

「よむ」は、歌をよむ、教をよむ等の用例もあるように、字面に音をつけること以前に「よむ」が存在したのであり、おそらく、

「よむ」は、誦んじるであろう。但し、誦んじるといつても現代人のいうように暗誦の意を直ちに意味したとは考えられない。それらに空にするであつて、暗記して憶えるようなことは関係がない。内に在るものを言い当てるが本義ではなかつたか。音と訓との區別にしても、中国音の模写だから音といい、日本人の感覚的反応を名づけて「よみ」としているのであつて、いわゆる心に思い当ることを「よめた」というのと同じであろう。

何もサクラ読本時代に、教科書音読を始めたわけではあるまい。おそらく、「よむこと」の本義が、まだ感覚的伝承を持っていたからにちがいない。読書百遍意自ら通ずといつて来たのも、この読書の意は今日と異なる音読の意であつたにちがいない。本来ことばは音声であるから、音読を繰返すことによつて、字義からむずかしいとするものまでもが、強い

ていえば音義とでも言い得るものが、自らから意を通ぜしめるのだといえる。繰返すが、ことばは字義が最初ではない。人間の発することはある限り、リズムもテンポも、韻律も、いきの強弱、声の高低等、音声の編成全てがことばであるはずであつた。考えてみれば、昔の寺子屋が素読から始めたというのも、本居宣長の初まなびにもいうような、最初から意味をとうとするなということも、文章を、音読することによりて、その文章を人間音声に環元させ、その音声の編成の先に述べた種々なる要因において、己れの感覚反応を確かめるという教育効果を知っていたからであろう。もつと簡単にいうと、そうすることが「よみ」だということを誰もが信じていたのである。今日における学校教育における「よみ」は、文字記号の視覚刺激によつて語なり文章なりの理解とするのが一般的風潮となつているが、先の音声への環元という「よみ」の過程をどうして割愛したり、欠落させてしまふのであろうか。この原因は戦後の国語教育の改革期に求められると思う。しかし、今はそれを述べるのが論旨ではないから省略するが、音読はもとより黙読にしろ、頭脳に音声還元することなしには、理解は成立しないことから考えるべきであつた。