埼玉大学紀要　教育学部，57(1)：135-148(2008)

新概念　日本語教学法　第二部（2）

竹長　吉正*

キーワード：子ども、絵画表現、作文表現、読者論、読書指導

第15講　子どもの絵画表現と作文表現

子どもが外界のものごとをどう表現するかに関して、「ことば」ではなく、「絵」で表現する場合を考えてみる。

波多野完治によれば、6、7歳の子どもにはものを見た通りに描かず、知っている通りに描く傾向があるという(注1)。フランスのリュケという児童研究者はそれを「知的写実主義」の段階と名づけているそうである。例えば子どもが牛の絵を描くときに感じる困難はいろいろある。一つに、牛の顔が牛にならず人の顔になる。また、牛の指が見えないのに5本描く。それはリュケのいうように、子どもが自分の「知っている通りに」描くからである。それは子どもが見ているものを忠実に描こうとする心や態度がないためにそうなるのでなく、逆に忠実に描こうとするからそうなるのである。彼らは対象物を忠実に描こうとしている、しかし、対象物の細かい部分がよく見えない。そこで、自分の今持っている知識や経験を総動員してできるだけ「忠実に」(詳しく)思い出して描こうとするのである。

こうして子どもの描く絵は本人が本物の姿に似せようと努力して描いているのにもかかわらず、本物の姿に似ないで別のものになっていく。

以上は波多野完治の上手な説明である。ジョルジュ・アンリ・リュケ (Georges Henri Luquet, 1876-1965) の *Le Dessin Enfantin* (1927) は彼の死後、ジャック・デプィユ (Jacques Dépouilly) の編集で1977年復刊された。それが須賀哲夫監訳、吉田博子・毛塚恵美子・五十嵐佳子訳の『子どもの絵 —児童画研究の源流—』(金子書房、1979年8月初版) として世に出た。それを参照して波多野の指摘を以下、検討する。

リュケは子どもの絵の最初の段階の特徴を「総合能力の欠如」(前掲邦訳書p.177＊以下これに同じ) としている。しかし、子どもは三歳であっても「絵というものは実在の対象を表現する意図のもとに描かれた線の集まり」(p.151) であるという概念を持っており、「写実性」を目指していると彼はいう。つまり、図形などの抽象的なものよりも、実在する様々なものを表現しようとして子どもの意識は絶えず写実性に向かっている。しかし、その「写実性」の内実は「偶然」であったり「出来損ない」であったりする。例えば五歳四ヶ月の子どもが描いた家の絵（後掲の図1参照）は、寝室や台所、子ども部屋など、それぞれの中の様子は描かれているのだが、それらがばらばらであり、隣接した連続性の意識が欠如している。しかし、こうした点は子どもの注意力が「集中性」と「持続性」とを増していくと次第に解消されていく。つまり、「絵全体の中で各細部が相互に関連づけら

＊　埼玉大学教育学部国語教育講座

れて描かれるようになる」(p.179) のである。だが、そうなっても子どもの絵はやはり、大人の絵と異なる。その違いをリュケは「視覚的写実性」と「知的写実性」という言葉で説明する。以下、リュケの言葉を引用する。

大人にとって絵が似ているということは、いわば写真に近いということを意味する。だから、ある一つの視点から見える事物の各細部の形を、そのまますべて紙上に再現しなければならない。要するに、透視画法（線遠近法）にのっとって描かれねばならないのである。逆に子どもの場合、絵が似ているというためには、そこに実対象のすべての要素が描かれていなければならない。子どもがどの視点から見ている場合でも、そこからは見えない要素までもが描かれる。しかも、その各細部は、範例化にのっとって最も特徴的な形で描かれるのである(注2)。

ここでリュケが説明しているように、大人にとっての「似ているということ」、つまり、「ある一つの視点から見える事物の各細部の形を、そのまますべて紙上に再現（すること）」を「視覚的写実性」というのである。これに対して、子どもが「実対象のすべての要素」を描こうとして「見えない要素までも」描こうとすることを「知的写実性」と呼ぶのである。

そして、リュケは「知的写実性」による子どもの絵の表現方法として次のものを挙げている。第一に、「実際には混合したり、他の部分によって遮蔽されている細部が、絵では互いに分離し、それぞれの全体的形がはっきりと描かれる」(p.185＊図2－1、2－2、2－3参照)。
第二に、「各部分を遮蔽しているものがあたかも透明になって、内部が透けて見えるかのように描かれる」(p.188)。いわゆる「透明画法」とでも名づけられるもの（図3参照)。
第三に、「擬鳥瞰図法」とでも呼ぶべきもの。これは「あたかも空を飛ぶ鳥の目から眺めたかのように、地上に物を投写して描く」(p.193) ものである（図4参照)。
第四に、「擬展開図法」(p.193) とでも呼ぶべきもの。これは「擬鳥瞰図法」で上から見て描こうとすると、描こうとする対象の、例えば動物の足や家具の脚、車輪など「物を支えるもの」が本体に隠れて見えなくなる。それで、その見えないところを描こうとして展開して広げてしまうのである（図5参照)。

子どもはこうした方法を一つ一つ単純に使うにとどまらず、一つの絵の中にそれらを複数用いることがある。そして、これらのことは子どもたちがたいへん工夫に富む創造性を持っていることを証明しており、また、子どもたちの「知的写実性」がいかに表現力に富んでいるかの証明でもある。

リュケはこのように子どもの絵の分析を通して子どもの絵の特徴と、子どもの絵の「知的写実性」に拠る表現がいかに工夫に富んだ、すばらしいものであるかを力説している（p.201)。

ところで、波多野完治はこうしたリュケのいう「知的写実性」について、次のようにコメントしている。

知的写実主義というのは、ものを見た通りにかかずに、知っている通りにかく、というところからこのように名づけられたのであるが、筆者の考えでは、これはそのように解釈するよりも、三次元のものを二次元のものに変えて表現するという、「芸術」の作法を知らないところからくると考える方が正しいと思われる(注3)。

波多野はこのように述べ、次のような例をあげる。

（前略）子どもが牛をかくところをみるがよい。かれらは、牛の指を五本ずつかくであろう。これは、ほんとうは「見えない」のである。しかし、子どもには三次元のものを二次元にかくための技術・規則がわからないのである(注4)。

このように述べ、子どもが自分の絵を芸術品、つまり、「絵そらごと」にするためには次のような認識が必要であるという。その認識とは、第一に、芸術品は「内実」（ゲハルト、対象物）と「形」（フォルム、表現素材）という二つの要素から成り立っているということを理解すること。第二に、芸術品は「内実」と「形」との間にある距離を自覚しながら、なおかつ、その距離を縮めようとする意識や方法から生れるという認識である。こうしたことを直感的に理解するようになって初めて、子どもは自分の描く絵や他者の描いた絵を見る見方が変化してくる。すなわち、それまでは目の前にある絵がいかに実物と同じかという点で見ていたが、次からは実物と同じではないが実物の感じを好く出している絵という見方ができるようになるのである。これを波多野は「小学校の四年」（9歳、10歳）以後と判断している。

波多野のこのような説をふまえて言えば、「小学校の三年」（8歳、9歳）までの子どもは、実物から離れていながら、しかも実物の感じを好く出すことができる表現方法の存在に気づかないということである。また、絵は三次元のものを二次元にするため、その技法がわからないのだが、これを三次元で表現させたらどうだろうかという案も浮かぶ。例えば牛を表現するのに絵でなく粘土で表現させるとすれば、彼らの表現上の困難はやや和らぐであろう。この場合、「形」（材料）の粘土が目の前の牛と同じ三次元であるから。しかし、いくら三次元の粘土を材料として使うとしても、目の前の牛と同じ大きさの牛を粘土で作るわけにいかない。盆栽を作るのと同じように目の前の牛を縮小して牛の像を作らなければならない。したがって、やはり、ここでも「絵そらごと」を作るという意識や方法が必要になってくるのである。さらに、牛の像を作るのに実際の牛の皮膚や皮を用いて作るとしたら、「形」（材料）は実物に近くなるが、それだからといって「実物の感じが好く出る」とは限らない。むしろ、そうしたものよりも実物と全く関係がない「形」（材料）を用いるほうが「実物の感じが好く出る」ということが多い。たとえば、木を使うとか大理石を使うとかした方が牛の感じを好く出せる。これは「形」が実物から離れた方が芸術に近づくということの証しである。

子どもは何も芸術品を作ろうとして絵を描いたりしているわけでない。リュケは次のように述べている。

一般に、子どもは、他人のために絵を描くわけではなく、自分自身を満足させるために描くのである。たまたま「うまくかけた」絵を見せることはあるにしても、それは自分のうまさを見せびらかすためであって、自分の無能さをさらけ出すようなへまはしないだろう(注5)。

絵を描くことが一つの自己満足であるにしても、子どもが自分の描いたものを他者に見せるとき、それが他者の側から見てわかるものかどうかが気になる段階がある。自分の絵について「説明を加える」ということは自分の絵が不完全であり、絵の中に説明を加えないとわかってもらえないと思っているからだろうか。それについてリュケは、子どもが自分の描いた絵の画面の中に文字などで説明を入れるのは「物の名称は物の属性の一つ」と考えているからだという(注6)。これはこれで納得のいく解釈であるが、私は子どもが自分の描く絵を見てくれる他者の視線で見るようになるのはいったい、いつごろからかということが気になる。つまり、子どもが自分の描く絵を他者の視線で見るようになったとき、芸術品の表現方法に近づくと考えるのである。

絵を見る人が実物の牛の姿を思い浮かべるような、そのような牛の「似姿」を描き出すには、一体、どうしたらいいのだろうか。それには見えるものを一々描くのでなく、省略が必要である。また、対象物の本質ともいうべき、対象物の中心的な特徴をつかんで、それを前面に強く

押し出して描く必要がある。これらが「実物から離れながら、それでいて、実物の感じを好く出す」表現方法である。

ところで、子どもの書く文章にも絵の場合と似たことが指摘できる。8、9歳くらいまでの子どもは物事を詳しく書こうとして、つい文章が長くなる。簡潔な文章がなかなか書けないのである。それは子どもが、あれもこれも盛り込んで詳しく書くことが物事の実物に迫れると考えているからである。子ども特有の思考である「知的写実性」のためである。そして、もう一つは、いわゆる「芸術品」の表現方法を知らないためである。物事の核心をずばりと捉え、それを簡潔に表現する方法、それを知らないのである。よって、子どもたちにはある段階に達したら、詳しくくどく書くことがかえって実物に迫れないことを教え、簡潔な文章の書き方を教える必要がある。

簡潔な文章を書けないのは子どもばかりではない。大人の中にも多く見出される。出来事を忠実に詳しく書けば実物に迫れると思っている大人が少なからず存在する。よって、これは子どものみならず大人の課題でもある。まとめていうと、絵や作文による表現というのは「内実」（対象物）と「形」（表現素材）との距離を自覚して、この二つの距離をいかにして縮めるかの問題なのである。「形」は絵の場合、カンバス、絵の具、クレヨンなどであり、作文の場合、ことば、原稿用紙などである。よって、目指すのは実物そのままの表現でなく、「絵そらごと」（デフォルメ）の創造である。それは実物から離れざるを得ないという制約のもとで、いかにして実物に近づくかの創意工夫なのである。

［図］子どもたちの絵
リュケ『子どもの絵』(1979年、邦訳書）より。
但し、説明の表現に若干、修正を施した。

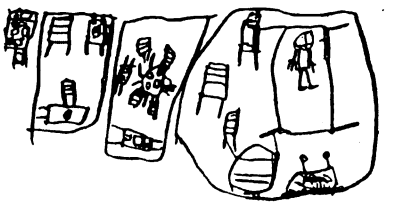


図1　シモーヌ L. フランス　5歳4か月(リュケ所蔵)
家――寝室の細部の総合化、隣接した各部屋の非連続性、擬展開図法

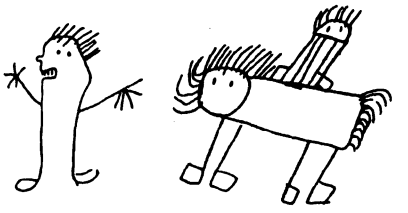


図2-1（左）　ババロワの子ども　6歳（ケルシェンシュタイナーによる）
人物画――1本1本に分かれた髪、横向きの顔に正面向きの目2つ

図2-2（右）　ババロワの子ども　7歳（ケルシェンシュタイナーによる）
騎士――髪と尾が1本1本描かれる範例化による視点の混合、立っている馬上の人

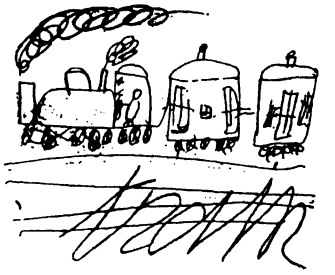


図2-3　シモーヌ L. フランス　8歳8か月(リュケ所蔵)
汽車――車輪が線路から離れ全部描かれる
擬展開図法は使われていない

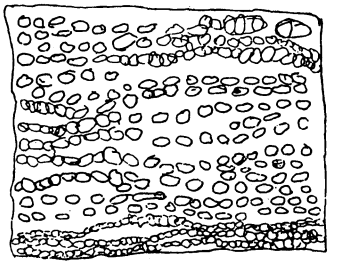


図3　オランダの子ども　7歳（シュロイダーによる）
じゃがいも畑――知的写実性



図4　シモーヌL.　フランス　7歳半（リュケ所蔵）
輪――擬展開図

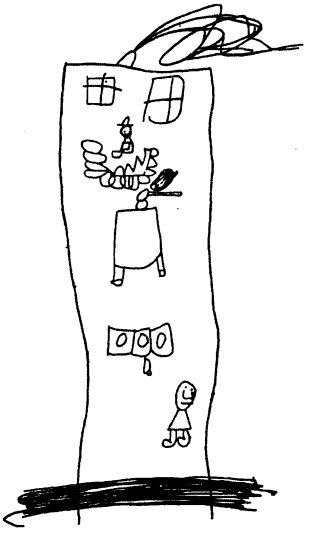


図5　ジャンL.　フランス　6歳4か月（リュケ所蔵）
家――透明画法、擬展開図法

第16講　我が読者論と現下の教育課題

私はこれまで読者論に関して多くの文章を発表してきた。主なものを示すと以下のようになる。

①『授業に生きる教材研究』
（三省堂、1988年5月）
②『読者論による国語教材研究　小学校編』
（明治図書、1995年10月）
③『読者論による国語教材研究　中学校編』
（明治図書、1995年10月）
④『説明文の基本読み・対話読み　第1巻＝理論編』（明治図書、1996年10月）
⑤「読者論的発想に立つ読書指導」
（明治図書『教育科学国語教育』第537号、1997年2月号）

私の読者論は読者論的な発想に立って、つまり、教師が読者・学習者である児童生徒の側に立って教材研究や読書指導に当たるというものである。これはことさらにいうほどのことでもないように思う人もいる。新しい主張であるかどうかという見方から見れば確かに新しい主張ではないからである。しかし、近年、学習者（読者である子ども）のものの見方・考え方・感じ方を想像できない教師が増えてきた。また、教材とする作品に対して柔軟な読みができない教師が増えてきた。そこで、そうした教師に働きかける意図をもって、再度、私の考える読者論について述べたくなったのである。

私の読者論は次のことが主眼点である。

「読みの授業」では、読者である児童生徒の認識や感情を教師が想像力を働かせて捉えることが大切である。私はこの問題を主として教師が行う教材研究の課題として究明した。

子どもの読みを捉えるためには教材研究として、次のような2段階の「読み」が必要である。

すなわち、教材作品（教材とする作品）に対して教師はまず、一人の読み手として柔軟に読むこと。「柔軟に読む」とは、教えるという意識を捨てて作品に向き合い、あくまでも「一人の読者」として読み浸るということである。

次の段階として、教師は様々な「読みの方法」を使って第1段階で読み取った以外のことを読み取る。方法を意識して読むことにより、それまで気づかなかった「読み」を得ることができる。

以上述べた二つの段階の「読み」を通して、教師はある程度子どもの読みに近づけると考えた。具体的には「異型読み」という概念を作った。これは前掲（＊第15講参照）の絵画表現・

作文表現ということに関わらせて言うと、いわゆるデフォルメである。子どもたちが作り出す多くの異型を教師は自らの想像力によって生み出す必要がある。完璧な予測は無理であるかもしれない。しかし、可能な限りそれらを予測することで授業は柔軟さを得る。

もう少し注釈しておくと、第1段階の読みは教師自身による生活的・主体的な「鑑賞読み」である。第2段階の読みは方法を駆使した「技法的な読み」である。分析批評や構造主義批評などの方法を駆使して作品を読み込むものである。これは作品に対する読者の態度が「ある観点」「ある方法」を強く意識している。文学などの読み方としてはより専門的になっている。これに対して第1段階の読み方は素人（アマチュア）的である。教室での読者は必ずしも専門的読者である必要はない。しかし、学習者の要求や発達段階によっては専門的な読み方を求めてくる場合がある。よって、教師としてはそれぞれ読者の多様な要求にこたえられるよう、二つの段階の読みを経験するのみならず、それら二つの読みの特質をわきまえておく必要があるのだ。

私が読者論を唱えだした頃から後の諸家の読者論は、子ども読者の読みの実態（テキストに対する読者反応）、読みの変容、読みの発達過程という発達心理学乃至認知心理学的関心に向かい、実験や調査を経ての仮説検証を行っている。スキーマ理論もそうであるが、子ども読者がテキストをどう読み進めていくのかという、テキストと読者との相互作用における「読みのプロセス」を解明することが研究の中心になっていった。佐藤公治『認知心理学からみた読みの世界』（北大路書房、1996年）や山元隆春『文学教育基礎論の構築――読者反応を核としたリテラシー実践に向けて――』（渓水社、2005年）はその大きな収穫である。

また、教師が多様な読者の読みの反応にこたえるべく、柔軟な読みを作るうえで「読みの方法」が必要であるとの認識に立つ研究としては、古くは小西甚一・井関義久らの分析批評、西郷竹彦らのソビエト文芸学理論があり、新しくは鶴田清司の『言語技術教育としての文学教材の指導』（明治図書、1996年）がある。

そして、今日（2007年）、大方の教師に読者論のことは忘却されつつある。しかし、私が読者論を主張した時代（1988年～97年）を想起しながら、もう一度主張したいのは教師が子ども読者の多様な読みを知ることの重要性である。それは具体的には、教室における子どもたちの柔軟な読みを大切にすることであり、しかも、そうした態度によって教師が自らの授業を工夫・改善することである。

子どもがテキストをどのように読み進めているのか、これの解明はきわめて重要な知見を教師にもたらす。しかし、その実態やプロセスを知るだけでは、単なる知識でしかない。もっと大切なのはテキストに対して子ども読者が示す多様な読みの反応を教師が可能な限り予測することである。これが教師の教材研究として大変重要である。想像力が低下しつつあるといわれる今の教師にこのことを再度強調しておく。

テレビや映画、ビデオなどの映像文化が発達した今日の読者と、それ以前の読者との違いを私は考える。テレビや映画、ビデオというのは確かに便利なものだが、それらは想像力節約装置ではないだろうか。それらにたよりすぎていると自分で「絵を作り出す」想像力を衰退させていくのではなかろうか。これを私の従来の読者論の主張に新しく一項として追加したい。すなわち、文字や活字を読むことを通して頭（脳）の中に「物語の絵を作ることができる力」を育みたいという、読者論の主張である。

私は先に「子どもの多様な読み」と言ったが、近年の子どもの読みは以前に比べてそれほど多様でなくなった。むしろ、画一的になりつつある。いったい、なぜなのだろう。

それは子どもを取り巻く状況が多種多様なメディアに取り囲まれ、子どもたち個人の「物の見方・感じ方・考え方」というよりもメディア

が押し付けてくるものにからめとられているからである。よって、子どもたちの読む本も画一化しつつあり、また、その読み方も画一化しつつある。私はかつて、子どもたちは実によく異型を作るし、異型を作るのを楽しんでいると書いたりしたが、今の子どもたちは総じて異型を作るのを困難に感じているし、異型を作りたがらない。彼らが異型を作り出そうとする前に、既に向こうから押し寄せてくるのである。至れり尽くせりの時代、情報過多の時代の「生きにくさ」である。

こうした状態がどうしてできてしまったのかについては、また別の文明史的考察が必要である（＊残念ながら、ここではその問題に深入りすることができない)。高度情報化時代と呼ばれ、マスメディアが物すごく発達した今日のような時代には、子どものみならず大人も、自己を喪失しつつあるのだ。

今の子どもたちは、よほど抵抗しない限り、また、よほど努力しない限り、「物語の絵」を自分で作ることができない。活字を目で追いながら頭の中に「その場面の絵」を思い浮かべられないと、読んでいても楽しくない。楽しさが味わえないと、子どもは本を閉じてしまう。ここに今日の国語教育の困難さがある。

これからの読者論は、そうした子ども読者を救い出し、彼らの健全な想像力を回復させるものでなければならない。そのような考えから私は読書生活指導というものを重視する。衰弱した子どもたちの想像力を取り戻す読書生活指導はどのようにするか。これが次の課題である。

第17講　読書の指導

今は実に生きにくい時代だ、そう言ってみても他の時代を知らない人にはその実感はつかめない。そう言えるのは「比べること」「比べるもの」を持つ人の強味である。今つい、「強味」と言ったが、それは実は「弱味」であるのかもしれない。なぜなら、比べることや物を持たない人にとっては、それが動かしがたい現実だからである。動かしがたい現実をそのまま受け入れるしかない、というのが人間の生きる知恵であるからだ。したがって、今の若者や子どもにとっては「今」という時代は生きにくいも何もない、それこそ透明な、ニュートラルな現実そのものであるのだろう。だから、比べるものを持たないということは、角度を変えて言えば「強味」、つまり、強いということである。目の見えない人にとって、その前を恐い虎や大蛇が歩いていても、びくりともしない、平気であるという、その類である。

しかし、過去の時代を知っているものには「今」という時代はたいへん生きにくいものに感じられる。それを今思いつくままに並べてみると、次のようになる。

第１に、地球の温暖化に伴う気象変化である。今や日本は昔の台湾に近い気象になっているといわれている。つまり、四季の変化がはっきりしなくなっている。冬は暖かく、夏も暑い。いや、夏の暑さは40度を越す猛暑である。紫外線が強くて、うかうか外を歩くことができない。クーラーは必需品であり、家庭はもちろんのこと、学校でもくまなくクーラーを設置しつつある。

第２に、高度情報社会の到来である。パソコン、インターネット、携帯電話の普及によって、情報が速く人々の間を飛び交う時代となった。このことによって、人々のコミュニケーションのあり方が大きく変化し、機械を仲立ちとするものに変わってきた。当然の事ながら、機械を操作できない人は取り残される。そして、人々は速い情報に動かされ、四六時中、せかせかしている。道を歩いていても電車に乗っていても、始終、携帯電話のことを気にかけている。

第３に、グロバリゼーションの到来である。グロバリゼーションとは、地球規模で動くという現象で、それは経済・政治・文化・科学などのあらゆる面を覆いつくそうとしている。こうしたグロバリゼーションの波がもちろん、日本

にも押し寄せてきている。教育の面で言えば、PISAに対する学力向上プランや英語教育の小学校への導入である。英語は何も英国やアメリカの言語を学ぶというのでなく、「世界共通語としての英語」を子どもたちに早くから習得させようとするものである。グロバリゼーションといっても、もちろん、どこかの国々が先導するわけであり、今その先導役を務めているのがアメリカやイギリスである。日本はその後を走っているわけであり、グロバリゼーションの「リード国」の一員になろうと懸命になっている。

昔の日本はどうであったかというと、まず、四季の変化がはっきりしていて、温帯の大変過ごしやすい気候であった。突発的にやって来る集中豪雨もなかったし、40度を越す猛暑もなかった。それから、人々が得る情報といえば、新聞やテレビに限られていた。電話も据付のものであり、どこへでも持ち運べるという移動式のものはなかった。人々が得る情報は今の10分の1、もしくは100分の1と言うわずかなものであったが、人々はそれで満足し、それ以上のものを求めなかった。さらに、インターネットが発達し、世界の国々との時間的な、また、心理的な距離が短縮されるということはなく、昔は日本国内で「他国の動きを気にすることなく」自由勝手にいろんなことを行うことができた。

第1の気象変化は、人々を不安にしたり、不快感を抱かせたり、体力を消耗させたりする。大人のみならず、子どもにも情緒的な変化が現れ、それが神経症などの病や障害となってしまうケースが多い。

そんな過酷な環境の中で、さらに加えて高度情報化やグロバリゼーションが加速化しているのだから、人々はどんどん心の余裕を失い、ベルトコンベアーにのせられた機械の部品のごとく、どんどん「生きること」を急がされる。自分が今、どういう位置にあるのかも確認できず、時間と仕事に追いまくられ、それをこなすことに一生懸命である。

これでは、人生を生きる「楽しみ」もない。また、自分がこうしたいのだという意思も発信できない。そして、絶えずいらいらしながら、日々の仕事をこなしている。

子どもや若者がイヤホーンで自分だけの音楽を聴いたり、テレビや携帯電話のゲームに夢中になったりしているのは、そうした不快感やイライラ気分を少しでもやわらげたいと思っているからではなかろうか。

「癒し」「癒すということ」がしばらく前から流行になり、それが今でも続いているのは、生きにくい時代を少しでも生きやすくしようとする彼らなりの努力の現われと言えそうである。

読書ということも、やはり、今日では「癒し」の機能を担っている。音楽を聴いたりテレビを見たりするのと同じように、読書もまた、人々に癒しをもたらすものである。よって、これを知識を得るための「真面目な情報源」と捉える認識は今の子どもたちには少し難しいのかもしれない。彼らにとっては「楽しい気分にしてくれるもの」、つまり、映画やビデオを見るのと同じ感覚であるのかもしれない。

そうした子どもたちや若者に、どのような態度で向かっていったらいいのだろうか。読書の手ほどきをするというのはどういうことかという問題について、以下、考えてみる。

大村はまの実践を手がかりにして読書指導の方法とその本質的な問題を取り出してみる。
大村はまず、次のように述べている。

まず私は、子どもたちがそのころ話していた、つまり問題意識でしょうか、子どもたちがいま何を知りたがっているか、どんなことが話題になっているか、とらえてみました。また、その中で、時間的には一時間の授業でやれる、しかも興味のある問題は何か、これをさぐるのがたいへんでございました(注7)。

大村は以下、具体例として十グループの各問

（全10問）をあげている。それらはいずれも魅力的な問題であり、子どもたちのみならず教師自身も知りたいと思う問題である。例えば、ある問は子どもが図書館の中でしゃべっていたことからとったものだという。それは「『タイタニック号のようなこともあるからな』と話している人がありました。タイタニック号のようなこととは？」という問になって提示される。

また、ある問はその当時放送されていたテレビの有名番組からヒントを得て作った。「月曜の夜になると、姉さんが『今夜は〝みだれ髪〟を見るんだ』と、楽しそうな顔をします。『みだれ髪』、ドラマの題なのですが」。

この他に、生活の中から、また、教科書で習った事などからも問を作っている。このような問を作る上での話題の採集に大村は力を注いでいる。そして大村は「ほんとうにむずかしいことですが、子どもたちの話していることや、学習記録や、それからまあ、いろんなことから、これはわかってくるのです。」(注8)と述懐している。ここから大村が読書指導を行うにあたり、どのような姿勢で取り組んでいるのかがよく汲み取れる。それは第1に、子どもの身近な生活の中から、教師としての大村がそれを実によく観察した上で課題作りをしているということである。第2に、大村が読書指導を行うに当たり最も重視しているのは学習者が興味・関心を強くもつであろう「話題」であること。この2つが大村読書指導の大きな特徴である。そして、こうした特徴は大村が単なる読書指導でなく、いわゆる「読書生活指導」を志向しているが故の必然なのである。大村の場合、読書指導とは、読者としての生徒の身近な日常生活において始まり、しかも、それの充実において終るものであった。読書というものが単なる暇つぶしでもなく、また、知的アクセサリーでもなく、生徒の身近な生活において「活用される」ものであること、それを願って実践されたのが大村の読書生活指導であった。

第18講　比べ読みの実際

ここでは比べ読みの実際について述べる。比べ読みは読書指導の一つの方法である。大村はまが実践している例もあるが、ここでは私が探し得た資料をもとに述べる。これらの資料を用いて実際に授業を行なったわけではないが、中学生や高校生を対象にした授業で使えるものと判断する。

夏目漱石の伝記を比較するという意図である。用意した資料は次の通りである。

ⓐ今田敏『夏目漱石』（日本書房＊学級文庫、1957年2月）
ⓑ吉田精一『夏目漱石』（金子書房＊少年少女新伝記文庫、1957年12月）
ⓒ石井宗吾『夏目漱石』（ポプラ社＊子どもの伝記物語、1968年6月）
ⓓ荒正人『夏目漱石』（岩崎書店＊愛と真実の人びとシリーズ、1986年1月）
ⓔ巌谷大四『夏目漱石』（あかね書房＊嵐の中の日本人シリーズ、1986年3月）
ⓕ桜井信夫『夏目漱石』（岩崎書店＊伝記・人間にまなぼうシリーズ、1992年4月）

これらの資料のうち、ⓐ～ⓒは比較的古い資料であり、ⓓ～ⓕは新しい資料である。まず、古いほうの資料3点を用いて次の課題を解決しようとした。明治7年（1874）漱石（本名、金之助）数え年8歳のとき、次のような事件があった。その事件とは、「（この年）春頃、養父（塩原昌之助、もと、夏目家の書生、当時36歳）が旧幕臣の未亡人・日根野かつという30近い女性と懇ろとなり、夫婦間に不和を生じたため、養母やす（もと、夏目家の奉公人）は金之助と共に夏目家に戻る。」なお、養父母間の離婚が成立するのが明治9年（1876）4月であり、このとき、金之助は塩原家に在籍のまま、養母と共に夏目家に引き取られた。満年齢にして7歳から9歳にかけてという多感な少年時代に金之助

はこのような出来事を体験した。

さて、資料ⓐⓑⓒはそれぞれ、どのような記述をしているであろうか。

ⓐを見てみよう。ここでは物語風に次のような記述がある。

「ちえ、ちえはどこへいった。」

そとから帰ってきた夏目のおとうさんは、なんだかとても、あわてています。

「はい、はい。どうなさいました。」

「どうもこうもない。塩原のおえんさんと、金之助とくらしているそうだ。」

「だってあなた。おえんさんと金之助と一緒にいるのは、あたりまえでしょうに。」

「いや、おえんさんは昌之助さんとわかれたんだそうだ。」

「えっ、わかれなすったって。それはほんとうですか。」

「うん。昌之助さんは、金之助をひきとって、どこやらの給仕に出してはたらかせるつもりらしいし、おえんさんは、金之助は私がはなしません、というんで、あらそっているんだそうだ。わしは、これからでかけていって、つれて帰ってくる。そういう所へは、やっておけん。」

「それはあなた、ぜひ、つれてきてくださいませ。給仕などにやられたら、なんぼなんでも金之助が、かわいそうです。」

夏目のおとうさんは、その晩、十歳になった金之助をつれて帰りました。

金之助は、生れた家へ帰り、牛込の市ケ谷小学校へかわりました。(ⓐ24－25ページ)

これは物語風のきわめて興味深い書き方である。しかし、養母の名前を「えん」とするなど事実と違う記述が見られる。また、これを見る限り、「夏目のおとうさん」はつれて帰った金之助を温かく迎えようとしているようだが、実際は異なっていた。当時の夏目家の家運は衰退に向かい、金之助は実家に引き取られたものの「厄介者として冷たく扱われた」とのことである。

同じ出来事を資料ⓑはどのように記述しているであろうか。

金之助が八つになったとき、塩原のおとうさんは、よその女のひとと仲よくつきあうようになり、そのためおとうさんとおかあさんは、金之助の前でけんかをすることがたびたびでした。

また、こういうけんかのあとで、いつもおかあさんは、おとうさんの悪いことを、涙をこぼして金之助に話すのでした。

「おとうさんはほんとうに悪い人だ。こんなおとなしいわたしをいじめて——。だけど、金之助。おまえはいい子だから、おかあさんのみかたになってくれるね。おかあさんのみかたになって、そばをはなれないでおくれ。」

金之助は、こういうおかあさんのことばをだまって聞いていましたが、お母さんがはげしい言葉でお父さんを憎んだり、その女の人をひどくののしったりすればするほど、だんだん、おかあさんから気持がはなれていくばかりでした。

くる日もくる日も、こんなことばかりくり返されると、金之助は心の中が暗く、重いものでいっぱいになるような気持になりました。両方とも、自分のことばかりしか考えずに、おたがいを悪くいいあっている、塩原のおとうさん、おかあさんの姿は、わけがわからないなりに、いやでいやでたまらなかったのです。そしておとうさんの乱暴にも、おかあさんの泣声(なきごえ)にも、金之助は背を向けて、じぶんひとりだけの世界をつくろうとするようになっていきました。

しかし、塩原のうちがこんなごたごたしたことになると、夏目のおとうさんは、こんななかに金之助をおいてはおけない、と思いました。そして金之助は十のとき、ふたたび、夏目の家へ帰ることになったのです。(ⓑ27－28ページ)

これは金之助の内面をかなり詳しく描いた記

述である。金之助の内面がじっさいこのようなものであったかどうかの確証は取れないが、きわめて詳しく踏み込んだ描写となっている。また、ここには「夏目のおとうさん」の判断が記されているが、前掲ⓐの「給仕に出されるから」などという理由付けはなく、養父母の戦いの中に置いておけないという一点に絞り込んだものとなっている。

第3の資料であるⓒを見てみよう。

一八七四年（明治七年）、七さいになった金之助は、浅草の戸田小学校に入学しました。

このころから、塩原のお父さんとお母さんは、たいへんなかがわるくなりました。

それから二年ほどたった、ある夜ふけのことです。金之助は、人のはなしごえに、ふと目をさましました。お父さんとお母さんが、はげしくののしりあっているのです。

けんかは、まい晩のようにつづきました。おさない金之助は、そのたびになきました。みにくいあらそいが、いやでいやでたまらなかったのです。

そのうちに、お父さんが、とつぜん家を出ていってしまいました。それで、お母さんは、金之助をつれて、ちいさな家へひっこしました。二人はすっかりまずしくなって、だいずばかりたべる日もありました。

「金之助一人がたよりなのだから、しっかりしておくれよ。」

おかあさんは、なんどもこういっては、おとうさんをにくんで、なきました。けれど、金之助は、どうしても、素直に返事をすることができませんでした。お母さんの欲の深い、ゆがんだこころが、いやだったからです。

このような、ゆがんだものの中で暮らすうちに、金之助は、次第に、まっすぐなものを求める少年に育っていったのです。

そのうちに、今度は、お母さんもいなくなってしまいました。金之助をすてて、およめにいってしまったのでした。（ⓒ18－19ページ＊原文の仮名表記を一部、漢字に改めた。）

これは前掲資料ⓑに似て主人公金之助の内面をある程度掘り起こしている。しかし、「塩原のおかあさん」がなぜこうなってしまったのかについての根本理由が書かれていない。お父さんとお母さんとが「激しくののしりあう」もとのことがはっきりと書かれていない。それはⓐⓑが共に出している塩原昌之助の「他の女性との付き合い」である。これを筆者が書かなかったことについては、それなりの理由が推測できる。即ち、こうした親の不和問題を抱え込んでいる子ども読者への配慮である。しかし、この場合、それがはっきりと明示されていないことの問題性はもっと大きい。それが明示されていないため、一つには読者である子どもがここで「おとうさんが、とつぜん家を出て行く」理由がつかめない。また、もう一つ、ここでの筆者の書き方はお母さんの「欲の深い、ゆがんだこころ」が金之助を困らせ、ひいてはお父さんを家出に追い込んだものというものである。これではお母さんだけが悪者、いやな存在ということになってしまう。よって、こうした記述はきわめて問題性を含んだものであり、はっきり言えば「よい資料」とはいえない。

さらに、金之助がお母さんと一緒に借家に移り、大豆ばかり食べる日々を過ごしたなどというエピソードが記されている。また、お母さんは金之助を捨ててお嫁に行ってしまったなどということも記されている。こうしたエピソードは、いったい、どのような典拠を踏まえているのか定かでない。はっきり言えば、筆者によるフィクションである。子ども向けの伝記であるとはいえ、このような事実に即さないフィクション表現は子どもの信頼感を著しく損ねるものである。

以上のことが、3点の比べ読みから明らかになる。

次に、ⓓⓔⓕの資料を用いて明治28年（1895）12月から明治33年（1900）までの漱石の出来事

を見てみよう。明治28年４月に漱石は愛媛県の松山中学に赴任した。この年、12月に中根鏡子と見合いをし、翌29年４月、熊本の第五高等学校に転任し、６月、中根鏡子と結婚した。いわゆる、「松山時代」から「熊本時代」の出来事である。

資料ⓓから見てみよう。この本では漱石の松山時代から熊本時代の出来事として次のものを取り上げている。但し、松山時代は12月以後のこととする。

①中根鏡子との見合いと結婚

②熊本で小天温泉や阿蘇山に旅行したこと

③妻の出産と第五高等学校生徒との付き合い

資料ⓔを見てみよう。この本はⓓがふれている①や③のことを取り上げているが、それらはいずれもあっさりと簡単に記述されているだけである。しかし、この本の特徴はほかの本が取り上げていない珍しいエピソードを取り上げていることである。

そのエピソードは次のことである。漱石は第五高等学校に着任してまもなく、学校のボート部部長に選ばれた。海軍省が日清戦争勝利の記念に大型ボート二艇を五高に下げ渡すということになった。ボートは佐世保にあったので、部員の吉田久太郎ら数人の部員が佐世保まで行ってそれを回航してくることになった。吉田は腕力自慢の生徒でボート部を牛耳っていた。無事、ボートは熊本に着いたが、幾日か経ってから吉田が篠本二郎という先生のところへ行って「先生にお願いがあります」と言った。「どうした？」と聞くと、「佐世保からの帰り、みんながうれしさの余り大いに飲み食いをして百円近くの赤字を出してしまいました。後悔しているのですが我々の力ではどうすることもできません。どうしたらいいでしょうか？」篠本は吉田を厳しく叱った後、「夏目先生はつい最近赴任したばかりで気の毒だから黙っておけ。俺たちだけで何とかしてやる。ついては俺が言う他の先生にお前たちからも頼め。俺は三円出す。お前たちも少しは出すんだぞ。」と言った。吉田は言われたとおりに他の先生たちに頼みに行ったが、常日頃教師に高く評価されていない吉田は殆んど断られた。こうしたことがいつの間にか漱石の耳に入った。漱石は吉田を呼び、借金の全額を払ってやった。そして、ボート部の部長をきっぱりと辞めた。

このエピソードを筆者は「漱石らしい逸話である」とコメントしている。

資料ⓕを見てみよう。この本にはⓔのボート部事件は取り上げられていない。しかし、ⓓの①②③すべてを含みつつ、鏡子との見合いと結婚、それに彼女との新婚生活は、ⓓよりもきわめて詳しく描かれている。そして、この本のもう一つの特徴は大学時代の親友米山保三郎（号・天然居士）と父直克、この二人の死を取り上げていることである。

このようにⓓⓔⓕという３点の資料を比較検討してみると、それぞれ筆者によって取り上げる出来事やエピソードに違いのあることが明らかとなる。漱石の松山時代から熊本時代という人物の一時期を検討したに過ぎないのだが、こうした方法で漱石の他の時期を見てみるとか、あるいは他の人物で検討してみるとかやってみると興味深い学習が展開できるのではないだろうか。

そして、ⓓⓔⓕでそれぞれに取り上げる出来事やエピソードに違いがあるという問題を次のような問で生徒に投げかけてみる。例えば、ⓔで「筆者はなぜ、このボート部事件を取り上げたのだろうか？」「筆者は『漱石らしい逸話』とコメントしているが、この逸話のどういう点に漱石らしさが現れているのだろうか？」、このような問を投げかけて生徒に考えさせるのである。

なお、ⓓⓔⓕこれら３点の資料の、事実記述における正確さの信憑性であるが、これに関しては３点とも極めて信憑性が高く読者として信頼を置くことができる。前掲のⓐⓒに見られるような不正確さや「事実の歪曲」が殆んど見られない。

ちなみにⓕでは、養父母塩原昌之助とやすの不和の原因として、「昌之助がよその女の人となかよくなったのが原因でした」（同書p.23）と明記している。

ところで、人物の伝記が学習の材料となる場合、その伝記の中のどのような出来事やエピソードが話題・題材として取り上げるに値するものかについて考えることが重要である。これこそが教材開発の最も重要な視点である。大村はまがその良い実例(注9)を示してくれている。大村は福沢諭吉の伝記（自伝を含む）を教材化するにあたり、諭吉が長い間オランダ語の勉強をして非常に上達していたのだが、ある日、横浜に遊びに行って、そこで大変ショックな体験をする、そのことに焦点化して諭吉伝記教材化の切り口としている。諭吉が味わったショックな体験とは、「オランダ語なんてものはぜんぜん通じない。通じるのは英語である」ということだった。あれほど苦労して学んだオランダ語がもう役に立たないんだ、しかし、これから英語を学ぶということはオランダ語を学んだあの苦しみを繰り返すことだ、これからの自分にとって何たる重荷であることか、そう思った諭吉はもう、非常に絶望して畳の上に倒れてしまう。しかし、諭吉はあきらめなかった。「もういっぺん発心して、英語を学ぶ。」通訳の人などを先生として新たな言語、英語に向かっていくのである。

私は諭吉伝記のこの部分に着目した大村の慧眼を高く評価する。私も諭吉伝記から教材化する部分を選べと言われたら、ためらわずにこの部分を取り上げる。しかし、こうした慧眼を持つことはなかなか容易でない。例えば、漱石伝記のどこを取り上げるか私は苦慮するからである。私もできることなら大村のような慧眼を持ちたいし、そのための努力を重ねたい。つまり、伝記のどこの部分でも取り上げればいいのではなく、教育的に最も価値ある部分を取り上げる必要があるのである。そして、伝記の比べ読みをするというのも、ただ単に比較しているというだけでなく、教育的に最も価値ある部分を探した上での「比べ読み」であらねばならない。教師が行う教材研究の一環としての比べ読みは、まさにそのようなものとして位置づけられる必要がある。

そういう観点から漱石伝記を検討してみると、ⓔの「日本と西洋を考える」という章（同書pp.62－67）が有意義であると判断した。特にその中で筆者が漱石の講演「模倣と独立」（大正2年11月、第一高等学校で）を引きながら書いている部分に注目した。

後に漱石は、大正2年（1913年）のことだが、第一高等学校で「模倣と独立」という講演をしている。

〈われわれ日本人民は人真似をする国民として自ら許している。また事実そうなっている。昔はシナの真似ばかりしていたものが、今は西洋の真似ばかりしているという有様である。それはなぜかと云うと、西洋の方は日本より少し先へ進んでいるから、一般に真似をされているのである。ちょうどあなた方のような若い人が、えらい人と思って敬意を持っている人の前に出ると、自分もその人のようになりたいと思う——かどうか知らんが、若しそう思うと仮定すれば、先輩が今まで踏んできた経路を自分も一通りやらなければそこに達せられないような気がする如く、日本が西洋の前に出るとそこに達するにはあれだけの経路を真似て来なければならない、こう云う心が起るものではないかと思う。〉

といっているが、こういった、「真似る」ことを、漱石もはじめはひたすらつづけていたのだ。

漱石は英文学に心酔していた。英文学にかぎらず、英語を通じて、ヨーロッパの思想家や詩人たちの強い影響をうけた。そうした人たちの魂と自分の魂との類似点を見出して、感動していた。漱石は彼等に大きな尊敬の念を抱いていたにちがいない。

ところが、実際に英国へ行って、英国人を知ることによって、「西洋人といえどもあえて恐るるにたらない」と感じたのである。よいところはよい、わるいところはわるいと、冷静に判断することができるようになったのである。

真似るという言葉はややもすると誤解されやすい。真似るということは影響をうけることである。そして真似るということは、影響をうけようとするまじめな努力なのである。

このようにして漱石は、西洋の檻からときはなたれたのである。目覚めたのである。徹底的に西洋に追随し、おぼれることによって、かえって、日本人である自分の存在に気がついたのである。(ⓔ66－67ページ)

私はこの部分を生徒に読ませ次のような問を発する。「あなたは『真似る』ということをこれまでどのように考えていましたか？」「漱石がここで言っている『真似る』ということは、いったい、どんなことでしょうか？」「漱石がここで言っている『真似る』ことと、あなたの考えていた『真似る』こととに違いがありましたか？」「もし、違いがあったとしたら、それはどんなことでしょうか？」

このような問を発して「真似る」という言葉が持つ奥深い意味やニュアンスに生徒がそれぞれ気づくようにさせたい。

私はこのような形で生徒に読書活動を通して、生徒の人間性や日常生活と関わる日本語の能力を身につけさせたいと願っているのである。

注

(1) 波多野完治・滝沢武久『子どもの心―そのとらえ方・みちびき方―』(大日本図書＊心理学入門講座第3巻、1961年1月) 62ページ参照。なお、波多野はこの文章を書いたときリュケの原書(1927年)に拠っている。当時は復刊本(1977年)も邦訳本(1979年)も刊行されていないからである。

(2) リュケ著、須賀哲夫監訳『子どもの絵』(金子書房、1979年8月) 179ページ。

(3) 前出1・『子どもの心』62ページ。

(4) 前出1・『子どもの心』61－62ページ。

(5) 前出2・『子どもの絵』182－183ページ。

(6) 前出2・『子どもの絵』183ページ参照。

(7) 大村はま『読書生活指導の実際』(共文社、1977年11月) 92ページ。

(8) 前出7・『読書生活指導の実際』94ページ。

(9) 前出7・『読書生活指導の実際』99－103ページ参照。福沢諭吉の自伝『福翁自伝』の「英学発心」から「英学の友を求む」の部分に着目し、この部分を他の本、例えば『お話日本歴史』『人物日本百年史』『人間福沢諭吉』(松永安左エ門)『福沢諭吉』(小泉信三) などの記述と比較させ、その書き方の違いを考えさせている。

(2007年9月25日提出)
(2007年10月19日受理)