

新概念 日本語教学法 第三部 (1)

竹長 吉正*

[内容目次]

今回のテーマ：書くことの基礎理論

第19講 人はなぜ書くのか

第20講 熱中して書くこと—その場をどうやって作るか—

第21講 「おどろく心」と「書く意欲」

キーワード：書くこと、作文、作業主義、意欲、場作り

第19講 人はなぜ書くのか

あるところに一人の娘とその父親が住んでいた。娘は25歳を過ぎていて独身である。父親は「この子はどうして、家を離れて一人で、もしくは他人と暮らす気にならないのだろうか?」と日々、いぶかしく思っていた。子は親の付属物でない、父親はそのことは重々承知していたが、娘の考えていることを知りたいと思った。

ある日、娘は朝のアルバイト（郵便物の仕分け作業）から帰ると、客間の一室に閉じこもり、せっせとパソコンを打っている。打ち終えて台所へコーヒを飲みに来たとき、新聞を読んでいた父親とばったり、顔を合わせた。

父親：おはよう。

娘：おはよう。

父親：何を打っているの?

娘：きょう、あったこと。まあ、日記の
ようなものかな。

父親：へえっ! そう、日記ね。

父親はパソコンで日記を書くことに少々、驚いた。自分ならパソコンで日記を書くなんて、そのようなことはぜったいにしないと心に決めているからである。

父親：見られても恥ずかしくないの?

娘：いやだね。見せてあげないよ。

父親：おいおい、早まるなよ。おれが見るって言ってるんじゃない。そんなふうに画面に映し出せるんだから、機械の操作ができれば他の誰にでも読めるって言ってるんだよ。

娘：それは有り得る。

父親：自分のしたことや考えたことを後でもう一度、読んでみたいんだろう?

娘：それもある。でも、まずは、自分のしたことや考えたことを形にして残しておきたいんだ。パソコンに向かって書いているとき、しぜんに心が開いていく。

父親：おれと話してるときは、オープンマインドにならないの?

娘：そりゃね、私だってもう、子ども

* 埼玉大学教育学部国語教育講座

じゃないから。親の前で、いつもいつも、オープンマインドになれるわけがないじゃない。

娘は、父親が自分の考えていることを知りたいのだと気づいた。しかし、父親がどう思っているにせよ、父親に話したくないこと、自分の胸だけにしまっておきたいことがたくさんあり、心を全開にするなんてできないことだと考えた。一つ屋根の下で一緒に暮らしていても、それは仕方のないことだと娘は思った。

父親：それもそうだ。ただ、時には心を開いて、お前も自分の考えをはっきり言えよ。もちろん、おれもはっきり言う。お互いに気兼ねして黙ったり避けたりしていたら、どうにもならんだろう。

娘：そりゃ、私だってこのままでいいなんて思っていない。黙っていたり避けていたりして卑怯だと自分でも思う。しかし、これまでのことがいろいろとあるんだよ。それが尾を引いているの。父さんと私との関係は、……（一瞬、言葉が途切れた）愛と憎しみが半々ってうか、かわいがられたり怒られたり殴られたり助けられたり、いろいろあったでしょう。だから、オープンマインドになろうとしてもなれないんだよ。

父親は急に目の前が真っ暗になった。仕事に追われて、とっくの昔に忘れていた「あの忌まわしい記憶」がまざまざとよみがえった。この子を育てる上でおれはいつたい、何をしてあげただろうか、と。親として、どのような責任を果たしたんだろうか、と。自らを省みて忸怩たる思いであった。この娘は、もしかすると、巣立つ上での十分な栄養をもらっていないので飛び立つことができないのかもしれない、そう思って父親は絶句した。

以上は、ある人から聞いた話をもとに私がシ

ナリオ風に再現したものである。ここで考えてみたいのは、娘はなぜ、パソコンに向かって日記を書いたのかということである。

今日、ブログという言葉で名づけられるこの種の自己表現はもはや日常化した。私がこの話を聞いたのは15年ほど前である。そのころはPHSが流行りだして高校生がよくそれを持っていた。携帯電話は会社員の間で少しずつ広がりだした程度であり、今日のように一般人にまで普及するという状態ではなかった。

ところで、父親に向かい合っていると別に言いたいこともなく、また、オープンマインドになれない。だが、パソコンならオープンマインドになれる。ここら辺に現代人の抱えている表現問題が潜んでいる。携帯電話の電子メールによる表現問題にもつながっていく。この娘は15年後の今であれば、携帯のメールで父親とコミュニケーションが取れたかもしれない。もちろん、その父親が携帯のメールが使えるという前提があつてのことである。いずれにしても、現代人の表現問題はまず、機械が使えることが前提になる。機械が使えないと彼らの輪の中に入っていけない。それからもう一つ、機械の使い方のマナーや注意事項がある。これをわきまえていないと表現が暴走する。これをどうするかという大きな教育的問題が存在する。

ところで、話題を本筋にもどして、この娘の表現問題について考えてみる。娘はたぶん、自分の世界を作りたかったのではないだろうか。誰からも煩わされることなく、誰の目も気にせず、自分がこれまでどんなふう生きてきたかを確かめたかったのだろう。そして、これからどんなふう生きていったらいいのかをパソコンの「無」の画面を見ながら考えてみたかったのだろう。

人はなぜ書くのかと問うと、実に様々な答えが返ってくる。ある人は、他者と通信をとるためと答える。その人は友だちに手紙を書いて自分の行動や考えを伝え、そのことで喜びを感じている。また、自分が送った手紙とほぼ同じ内

容の手紙を友だちからもらうことで喜びを感じている。この場合、書くことは他者と通じ合うためである。すなわち、コミュニケーションをとることでもたらされる喜びのために書くのである。

しかし、この文章の冒頭で紹介したような娘さんの場合は、どうであろうか。それは、誰か、ある特定の他者と通じ合いたくて書くというようなものではない。誰かに向かってという意識が全くないか、もしくは希薄である。いや、そうではなく、心のどこか片隅でひそかに「不特定の読者」を想定しているのかもしれない。しかし、「不特定の読者」などというものは存在しないことも有り得る。だがそれでも人は書くと私は判断する。いったい、なぜ書くのだろうか。

父親に心を開いていけない娘さんは、パソコンという機械に父親の代理を見て、自分の心をそれに書くことで開いていこうとしているのだろうか。そうだとするなら、この娘さんはやはり、心のどこか片隅で他者との通じ合いを求めているのだと言い得る。

従来、人が書くことには二つあって、その一つはコミュニケーションの表現であり、もう一つは自己表現であると、よく言われた。今でもこのようにいわれることがある。しかし、自己表現とは、そもそも、自己だけに目が向いている表現なのだろうか。一見、自分のことしか書いていないように見える表現であっても、書き手の無意識的な部分のどこかに他者とのかわりを想定しているのではないだろうか。

先に私は娘さんはパソコンに父親の代理を見ているのではと書いたが、それは一つの見立体的な解釈である。解釈は所詮、解釈に過ぎない。なぜなら、よく考えてみれば、パソコンと父親とは明らかに違うからである。パソコンが現実の父親の本当の代理になるのなら、こんなにオメデタイことは他にない。まさに慶賀すべきことであり、世の父親は安心して職場の仕事に専念し、子どものために時間を割くことなど考えなくてすむというものだ。「パソコンは理想の

父親」という見立てはなかなか魅力的なのだが、テレビが「理想の子守り」とならないように、この見立ては現実を直視すればあえなく潰え去る。

娘さんは、理想的存在であるかどうかはともかくとして、自分のそばにいてくれて自分の話を聞いてくれる存在を求めているのではないだろうか。そうした願いのサイン（しるし）が書くことだったのではなからうか。彼女は自分のことを書き綴りながら他者を求めているのである。

自分のことを書くのは自分のしたことや考えたことを他者に吹聴したり披露したりすることを願ってのものだと断定することはできない。また、自分の備忘のため、もしくは自分の秘め事として胸にしまっておきたいがためと断定することもできない。自分の胸にしまっておきたくもあり、また、少しは誰かにも知ってもらいたくもあり、そんな宙ぶらりんの状態で人は自分のことを書いているのである。

そんな宙ぶらりんの状態の気分の根源を求めて、ずんずん川の上流を遡^{さかのぼ}っていくと、こんな場面が見えてくる。それは自分の生の終わりの場面である。人は自らの最後をどのようにして迎えるのだろうか。病院で、あるいは自宅で、などという場所のことは不問にして、そのとき、自分はどのような状況で息絶えるのかが見えてくる。その時、自分の周りには誰もいなくて、あるのは医療器械ばかりかもしれない。いや、家族など親しい人に見守られているかもしれない。しかし、あちら側（彼岸）に向かうのは自分一人であり、こちら側（此岸）にとどまるのは器械や見守る人である。人間はこの瞬間、孤独をまざまざと知る。

私は人が書くのは、終局的には、この絶対的な孤独感からの離脱を求めてであると認識している。つまり、誰かが「ここに共にいてくれること」を願って人は書き始め、書き続けるのではないだろうか。

私は米寿を過ぎて元気に一人暮らしを続けて

いるあるお婆さんを知っている。そのお婆さんは息子や娘、孫、友人に向けてたくさんの手紙を書く。また、その一方で、毎日、日記を書き続けている。このお婆さんはなぜ、そんなに書くのだろうか。私は長い間不思議に思っていたが、あるときお婆さんからこんな話を聞いた。

私：お一人で住んでいて寂しくありませんか？

婆：そりゃ寂しいですよ。

私：どんなとき、寂しいと感じますか？

婆：息子や娘から何も言っていないときだね。また、近所の友だちが次々に死んで遊びに行けなくなった。そんなとき、よく夢を見る。いっそ、首でもくくって死んでみようかって。

私：寂しいときはどうしますか？

婆：早く布団に入って寝てしまうね。どうしても眠れないときは、起きて大声で歌をうたうんです。そうすると誰かが傍にいて聞いてくれているような気がして安心して眠れるんです。

誰も聞き手のいない家の中で一人で声を出して歌をうたう——これはお婆さんが毎日、日記を書くこととつながっているのではないだろうか。お婆さんはなにかある実用性のために書いているのではない。ある誰かを呼び出し、その人と共にいる状況を現前させようとして書いているのである。

「絶対的孤独」(究極の孤独)の凝視に耐えられず人は書くことを始めるのだ。したがって、どんな自己表現であれ、内閉・自足しているものではなく、必ずどこかで、それは他者とのかわりを求めているものなのだ。現実の父親に心を開いていけない娘さんは、心のどこかで父親のことを意識している。そして父親が自分に対して何もしてくれなくてもいい、ただここに自分と共にいてくれることだけを願っているのかもしれない。

したがって、書くことには実用的な目的だけがあるのではない。つまり、人は実用的な目的のためにだけ書くのではない。実用的な目的を持たず、また、ある特定の読み手を想定してなくても、人は書く。書くことは本質的に、他者への呼びかけ行動なのである。そして残念ながら不幸なことに、その呼びかけに対して何の反応(レスポンス、リアクション)が得られなくても、人は打ちひしがれることなく書き続ける。

その場合、書き手によって想定されているのは「現実の他者」である場合もあるが、その殆んどは「架空の他者」である。娘さんは、書いているうちに、いつしか父親のことを考えなくなる。父親を越えて、友だちを越えて、ついに「架空の他者」を作り出している。すなわち、書くことには現実の他者を越えて架空の他者を作り出すという作用がある。架空の他者が出現する、その喜びのために人は書くのである。

一人暮らしのお婆さんは寂しさに耐え切れず、ついに大声を出してうたうという。それは現実の娘や息子、孫のことを考えてのものではない。架空の他者(聞き手)が瞬時に出現する、その喜びのためにうたいだすのである。

うたうことや書くことに専念・没頭しているとき、人は誰かが自分と共にいると実感する。一人でうたうことや一人で書くことは自己との対話だと言う人がいるが、私はそうではないと考える。自己との対話などではなく、他者との対話なのだ。すなわち、書くことやうたうことによって、その現場に共にいてくれる架空の他者を作り出す(呼び出す)ことができるから、その喜びのために人は書いたりうたったりするのである。

書くことが好きな人、もしくは書かずにはいられない人というのは、書くことに時間を割くのをいとわない人である。また、書くことに伴う肉体的疲労をいとわない人である。いつの間にかペンを持っていたとか、いつの間にか机に向かっていたとかいうのは、こうした架空の他者を作り出す喜び、それをひそかに知っている

からだ。その反対に書くことが嫌いな人、もしくは書くのが面倒だという人は、書くことに時間を割くのを極力減らそうとする。つまり、書くことを早く切り上げようとする。

書くことを好きになろうとするなら、書くことそれ自体にまず、たっぷりと自分の時間を差し出すべきだろう。それこそ、惜しみなく差し出すべきだ。そして、書くことによって呼び出される架空の他者と共に時間を過ごす喜びを知るべきだろう。

書くことは本質的に他者を求める行為なのである。つまり、現実の他者であれ架空の他者であれ、他者を想定しない書くことは有り得ない。

また、書くことは何か他のことのために有用だというのではなく、書くことそれ自体が有用なのだ。つまり、書く事柄・内容がどうであるかという価値の問題も存するが、それ以前に書くという行為・行動自体が人の「絶対的孤独」から人を救い出す、いわゆる「ケア」(care)になっているのである。

さらに、書くことには時間の問題が関与している。書くことに人が自分の時間をゆだねるのは、それがたとえ一瞬の間であろうともそれが喜びをもたらすからである。まさに、書いている時こそ、至福 (bliss) の時なのである。

学校において書くことの教育を実践しようとする際、以上のことは念頭においてよいことだと考える。そして教師は次のことを目指すべきである。

- 1 書くことに対して子どもが自分の時間を差し出すのをいとわないように育てていく。
- 2 書くことは、その子どもにとって自分の世界作りであり、教師はそれの実現に向けて支援する。
- 3 書くことは究極的には他者とのかわり求めているものだから、現実の他者あるいは架空の他者を意識して書かせるようにする。

第20講 熱中して書くこと——その場をどうやって作るか——

書くことに熱中し時の立つのを忘れたという経験を持っている人は多い。その人はそれがどのような場(状況)であったかを想起してもらいたい。

いやいや書くという経験が積み重なっていくと、その人は書くことが嫌いになる。人と人との会う場合も、会うことがお互いにとって楽しければ、また、会いたくなる。それと同じことが、書くことについても言える。したがって教師はまず、子どもたちが書くことに熱中する場を作る必要がある。

子どもたちはいったい、どのような場で表現を始めるのだろうか。それは何と言っても感動である。しぜんに自分の心がゆすぶられ誰かに向かって伝えたい、あるいは、自分の後の備忘のために残しておきたいと思う、そのような場に直面させることである。それはつまり、一種の感動体験である。体験は、見たり聞いたり、あるいは、読んだりという比較的目立たないものから、はては、自分で体を動かして労働をしたり物を作ったりといった行動性の目立つものまで実に様々に存在する。

そこで想起されるのはわが国における作業主義の教育法である。昭和の初め、昭和2年(1927)頃から北澤種一(東京女子高等師範学校教授)によって提唱された作業主義の教育理念と教育方法をみてみよう。ドイツのケルシェンシュタイナー、フーゴー・ガウディツヒ、ライプチヒの小学教員グループ等によって推進されたものをわが国の教育界に移植しようとしたものであり、北澤の勤務していた東京女子高等師範学校及びその附属小学校が拠点となり、徐々に全国へ広がっていった。和歌山県師範学校附属小学校、宮崎県女子師範学校附属小学校、さらに当時、日本の植民地であった朝鮮の光州小学校などで作業主義の教育が実践された⁽¹⁾。北澤によれば「作業学校」(アルバイツ・シュー

レ、Arbeits schule) とは、「学習学校」(レルン・シューレ、Lern schule) に代わるものだという⁽²⁾。「学習学校」の第一の特色は書物中心であること。教科書を中心教具として言語文字・数字やその他たくさんの知識を子どもたちの頭に詰め込もうとする。第二の特色は記憶中心であること。言語文字で知識を記憶させることを主眼とする。これに対して「作業学校」は知識の詰め込みを排し、書物よりも作業を重視する。書物を全く使わないわけではないが、書物のみの教育、書物中心の教育に偏しないのである。また、知識の記憶(暗記)よりも体験を重視し、子どもたちが足や手などの身体器官を大いに動かして作業し活動するのを奨励する。つまり、活用しない知識を蓄えさせるのではなく、生活の中で活用する知識を身体的な作業や活動を通して習得させようとするのである。

作業主義の国語教育について知るには、そのリーダーの一人と目される浅黄俊次郎(東京女子高等師範学校附属小学校訓導)の主張を見るのが妥当である。彼の主張をまとめると次のようになる。

「(児童の)生活から離れての言語教授や語彙の拡充は概念的な死語の蓄積教授に終る」⁽³⁾として、彼は「国語教授の生活化」を提唱する。すなわち、まず「児童」があり「児童の生活」があって、それらに基づいた(もしくは、それらに近づく)国語教育というものを彼は志向する。例えば文字や単語の指導において、初めに「ハ」と「ナ」の文字が教授され次に「ハナ」という単語教授が行われるというのではなく、児童が生活の中で何気なくつぶやいた「ア、キレイナ サクラノハナ!」という、そのような日常生活経験的な文をまず話し言葉として取り上げ、その中から「ハナ」という単語、そして、その単語を構成する文字(ハとナ)が注目される。漢字の指導においても、児童の生活に密接な関係を有するものから提示して習得させるという方法をとる。

作業主義の国語教育が特色とすることの第一

点は、このように「学習の生活化」である。また、特色の第二点は、「学習の作業化」である。この点に関して浅黄は、「(児童の)文意識は視読することよりも、書き綴ることによって獲得される」と述べ、「書く」という学習活動の作業性に注目している⁽⁴⁾。

また、浅黄と同じ職場(東京女子高等師範学校附属小学校)に勤めていた坂本豊(同校訓導)は小学校六年間の国語教育を、次のように構造的に体系化している⁽⁵⁾。すなわち、低学年(1・2年)における合科的扱いの国語教育と、中学年(3・4年)高学年(5・6年)における分科的扱いの国語教育である。低学年を合科的扱いにするという考えは坂本独自のものでなく、浅黄にも見られる。そして、これは当時の東京女子高等師範学校附属小学校全体に見られる共通理解事項だったのである。

低学年における合科的学習の様式を坂本は次の三つに分類する⁽⁶⁾。すなわち、A. 直観学習、B. 生産構成の学習、C. 遊戯活動の学習、の三つである。Aは例えば、「郷土直観」というのであれば、児童が学校もしくは自分の住む町のあれこれ(商店、寺社、地形、道路など)を自分の目・耳・足・手を使って調べる。そして、調べたことをまとめて級友に報告する。こうした一連の学習を行うのである。実物を我が目で見るということが重視されるのである。Bでは児童がじっさいに何かを作る(生産する)ということが重視される。例えばお年寄りから聞いた話をもとにミニ新聞を作ったり絵本を作ったりするという学習である。Cは例えば「言葉遊び」(なぞなぞ問答、しりとりゲームなど)をするための問題を考え、それが作れたらそれでじっさいに遊んでみるというものである。そして、これら三つ(直観、生産、遊戯)はそれぞれ独立して行われる学習様式であるとともに、また、それらを二乃至三、組み合わせて行うことの可能性ある学習様式でもある。

ところで、中学年以降の分科的扱いの国語教育の中身として坂本は、次のようなものをあげ

ている⁽⁷⁾。

(1) 児童が自分の書いた文章を整理して一冊の本にまとめる、いわゆる「一冊の本作り」の学習。研究調査の記録を整理してまとめたり、生活文や文芸的創作の文をとじてまとめたりする。これには編集の能力が必要とされる。

(2) 国語教科書を用いての作業学習。「読み方指導」では「作者の意見の具体的解説」を「発表」させたり、あるいは児童の「精神的労作」に訴えて文章の「想像的説明」をなさしめたり、あるいは文章の「改作」をなさしめたりする。つまり、教材文章の「読み深め」「読み広げ」を「精神的労作」(思考力を使う作業、思考力というエネルギーの費消を促す精神的労働の作業)と捉えている。

(3) 図書館を利用する学習。小学3年では「読書趣味を養ひ、広く読む態度に導く」、小学4年では「自由読書に於ては読書趣味の涵養を主として広く読ませる」、小学5・6年では「自由読書に於ては良書を選択して正しく読む態度に導く」。このように図書館を積極的に利用し「自由読書」を行うよう指導している。

(4) 「分団」(グループ)による学習。児童の「能力差」を考慮して「五人ずつの分団」を作り協同学習させる。

以上見てくると作業主義の国語教育には従来の国語教育にはなかった特徴があったと判断できるのである。それをいまい少し別の角度から考えてみる。

第1に、教科書前提主義・教科書至上主義をとらないということ。従来の国語教育の大方は「国語陶冶を行ふために、読本の文章を読ませることを主とする」という考えであった。これに対して作業主義は児童の生活現象の中から学習内容や学習材料を見出してくるというものである。例えば、子どもたちの身の回りにある新聞を学習材として用いる。

第2に、実物・直接体験を重視すること。間

接的なものを通して学ぶということよりも、直接この目で見、この耳で聞き、この手でさわって確かめるという行き方を重視する。例えば、「新聞」を学習材として取り上げた場合、じっさいの新聞を用いることのほかに、近くの新聞社を見学し新聞がどのようにして作られるのかを観察し体験する。

第3に、「精神的労作」と「筋肉的労作」の「連関的活動」を重ねるということ。国語科では「筋肉的労作」ということは余りピンと来ない。それは体育ならピンと来る。しかし、よく考えてみれば例えば音読は口やノドという一部の器官だけで行われるのではなく、腹から声を出すのだから腹筋の力がものをいう。教室の端から端まで自分の声を送り届けるには口先やノド先だけでの発声では不可能である。また、文字や文を書くことは、速く、かつ、正確に書くということを目指した筋肉運動である。それは頭を使うだけでなく手や腕を使うからである。「書くこと」はまさにそのような意味において、手工に似た「筋肉的労作」に他ならない。

作業主義の国語教育にはこのような三つの特徴を指摘することができるが、特に第3の特徴こそ最も際立った特徴だということができる。国語教育を単に「精神的労作の活動」と規定せず「精神的労作と筋肉的労作との連関的活動」と規定したところに作業主義国語教育の理念的な最も大きな特徴を見出すことができる。

ところで、このような作業主義国語教育について次のような批判がある。

……(前略)読書(*ママ、正しくは「読方」)を作業化させる必要があると言ふ人があります。作業とは、私達は読む事であると考へるのですが、此の人の作業化は、手真似をしたり、シャボン玉と言ふ言葉が出ると、其のシャボン玉を実際に作らせたりする事で、読方教育の本道ではない。読方の作業は、言葉を中心にした表現を教材として扱ふ事であつて、どこ迄も読みそのものであります。此の人のやり方は、「読書

百遍意自ら通ず」といふやり方を否定したものであります⁽⁸⁾。

この批判者は「読み」（読むという行為・活動）そのものが即、「作業」（労作）であると考えた立場である。したがって、「手真似」（演劇化・動作化）させたり「シャボン玉を実際に作らせたりすること」（言葉から実物を作らせること）等の学習活動は、いくら「読みの発展」だとはいえ、「読み」そのものをおろそかにすること、もしくは、「読み」から遊離することだと考えている。

はたして、この批判は正鵠を得ているのだろうか。

第一に問題となるのは両者の「作業」観の違いである。「読み」そのものが即、「作業」であるとする場合の「作業」は殆んど、「精神的労作」に限定されている。作業主義の提唱者が考えている「作業」の内実は、既に見たように「精神的労作と筋肉的労作」である。この齟齬を指摘することができる。

第二に問題となるのは「読み」の授業が批判者の言うような、「読み」そのものに徹する（「読みに始まって読みに終る」といった「読方教育の本道」に終始して、それでいいのだろうかということである。学習者の「読み」そのものをおろそかにする授業はよくないが、だからといって、「読み」に終始するばかりで、動作化・演劇化、あるいは、実物の工作・実演という「読みの発展的学習活動」が全く考慮されないでいいものだろうか。

答えは明白である。先の批判者は「言葉に関する精神的労作」という究極のものを見据える余り、言葉を発したり言葉を用いたりする上での全身的労作（筋肉的労作を含む）という観点を見落としている。また、「読方教育の本道」というものに縛られて、その「本道」から発展したり派生したりする幾つかの多様な道筋を考慮せずに終わってしまっている。

ところで、こうした批判に似たものとして当

時、次のような批判があった。それは「作業主義は『手の仕事』を重視する。しかし、『筋肉（ママ、的）労作』ばかりによつて言語能力の陶冶は企てられるものではない。」という批判⁽⁹⁾である。これに対して坂本は、それは「作業＝手の仕事」と狭く考えているところに誤解があるといい、「われわれの考える作業とは、精神的労作と筋肉的労作との連関的活動」⁽¹⁰⁾と持論を繰り返して抗弁している。

また、「作業主義は発表とか劇化とかを重んずる。さかんに児童劇・発表会・討論式学習などをやらせている。しかし、こんなことばかりでは国語教育全般の要求に応ずることが出来ない。」という批判⁽¹¹⁾がある。「国語教育全般の要求」というものが具体的にどのようなことを指しているのか定かでないが、もしそれが当時の「いかにも読方らしい読方、綴方らしい綴方、話方らしい話方、聴方らしい聴方」というものを意味しているのだとすれば、この批判の意味をある程度理解することができる。それはつまり、発展的応用的な学習活動ばかりでは不安だというのである。もっと基礎的基本的な国語学習をどこかで用意すべきではないかという意見だと捉えることが可能である。もしそうだとしたら作業主義の提唱者はどのように答えたであろうか。「児童の生活に即する」単元構成を優先するという主張、及び、そうした単元構成で基礎的基本的な国語能力の育成が十分図れるとの主張を楯として批判の矢をかわしたであろうか。

さらに、「児童劇・発表会・討論式学習などといった発表や劇化を重視する学習活動は、能力や興味のある一部の児童のみに有効・有意義であり、学級児童の大部分には向かない。」とする批判がある⁽¹²⁾。これに対して坂本は、「分団学習」など学習形態の工夫をしたりして一部児童の活動に終始しないように留意したり、机間をしばしば往来することで個別的に支援したりしていると述べている⁽¹³⁾。

作業主義国語教育に対するこれらの批判とそれらの抗弁を検討していくと、次第に今日の国

語教育における問題点に類似したものに逢着する。

そして、ここで一つのまとめをつけるとすれば、わが国昭和初年（2年～8年）の作業主義国語教育は、読本（教科書）中心の注入型国語学習（それは学習者の側からすれば受容型国語学習）に大きな変更を迫るものだったと言えることができる。それは何よりも学習者（児童）の表現意欲・発表意欲の喚起を促し、教師の注入的態度を抑え児童の能動的自発的態度を奨励し、かつ、支援するものだった。それはあまりにも時代に先駆する試みであった。それ故、例えば、そのような学習観や学習方法は学級の「一部の児童」のみに有効・有意義であり大半の児童には不向きであると当時の教師たちに判断された。しかし、時代が変わって今日に至ると、むしろ、このような学習観や学習方法こそ、「多くの児童」にとって必要とされるものとなった。例えば「書くことの学習」一つをとってみても、子どもたちが自ら進んで書くような「場作り」をどうするかといった点で作業主義国語教育は今日の教師に多くのヒントを与えてくれる。

子どもたちが熱中して書くのはどんな時か？ そうやって、「実の場」作りの提案や協議が今日、いろんな所で行われている。今日の子どもたちを取り巻いている「生活環境」は、昭和初年の子どもたちを取り巻いていたそれと大きく変化している。したがって、昭和初年の教師たちが子どもたちのために考えた「実の場」と、今日の教師たちが今の子どもたちのために考える「実の場」は、同じではありえない。しかし、教育の根本理念はそれほど違ってはいない。我々はそのことを確認しておきたい。

子どもの表現意欲を喚起しようとするとき、教師はいつも、この作業主義国語教育という原点に帰っていく必要がある。そのことのためにわざわざ、遠回りをしたのである。

注

- (1) 和歌山県師範学校附属小学校編『労作教育による各教科各学級経営の実際』（東京・章華社 1931年5月）、宮崎県女子師範学校附属小学校編『作業教育の理論と実際』（宮崎・平和印刷所 1932年6月）、安田保則『作為教育の建設と帰趨』（郁文書院 1931年5月）。これらの中で第三番目の著書について若干、付言する。著者の安田は当時、朝鮮の光州公立尋常高等小学校校長。1930年8月、同地に招かれて講演・講義を行った北澤種一が「序」を寄せている。また、表題の「作為」はドイツ語「アルバイト」に対応する訳語であり、既に佐藤熊治郎（広島高等師範学校教授）が使用している。しかし、北澤が「作業」と訳している「アルバイト」を安田がなぜ「作為」として用いたのかについては明確な説明は記されていない。
- (2) 北澤種一『作業教育序説』（日黒書店 1929年11月）参照。なお、本書は昭和2年（1927）夏、児童教育研究会（東京女子高等師範学校の内組織された研究団体）の講演速記に増補したもの。作業教育に関する北澤の多くの著作の中で、比較的早い時期のものである。
- (3) 堀七蔵編『各科作業教育』（東洋図書 1931年10月25日初版）所収、浅黄俊次郎『「作業主義国語教育」の要諦』。編者の堀は東京女子高等師範学校教授で、北澤の後を受けて附属小学校主事となり作業主義教育の実践を推進した、この本は附属小学校の全教員が総力を結集して取り組んだ著作で、菊判395ページの大冊である。昭和7年（1932）1月20日に第八版を出している。
- (4) 前出3『各科作業教育』所収の浅黄論文を参照。なお、同様のことは浅黄俊次郎『作業主義国語教育の精髓』（日黒書店 1932年5月）pp.98-102, 149-150に述べられている。
- (5) 前出3『各科作業教育』所収、坂本豊「作業精神の国語国文教育」。
- (6) 前出5参照。
- (7) 前出5参照。但し、以下の説明において若干、竹長が加筆した。坂本の言葉では、(1)は「創作修練の方法」（あるいは「研究調査の記

録整理』)、(2)は「教科書による国語指導」、(3)は「図書館活動による指導法」、(4)は「社会性の原理に基づく指導の実際」である。

(8) 西尾実『新読本を中心とした国語教育に就いて』(長野・信濃教育会諏訪部会中部職員会 1939年2月) p.38. この本は92ページの小冊子で、西尾が昭和13年(1938)10月25、26の両日に亘って中部職員会で講演したものの速記録である。

(9) この批判は前出5で紹介されている。

(10) 前出5参照。

(11) この批判は前出5で紹介されている。

(12) 前出5参照。

(13) 前出5参照。具体的には前出7の(4)「社会性の原理に基づく指導の実際」(『各科作業教育』p.147.)が工夫の一例である。

第21講 「おどろく心」と「書く内容」の充実

国木田独歩(1871-1908)はその著『欺かざるの記』の中で、次のように述べている。

あゝわが願ひは驚異せんこと也。あゝわが心の眠り居る事を自覚せる事なり⁽¹⁾。

「驚異せんこと」とは、つまり、「おどろくこと」であるが、それはいったい、どんなことに對して驚くのであろうか。独歩の場合、それは宇宙・自然の神秘に触れて驚くのである。つまり、宇宙・自然の神秘に触れて、それまで自分の心に「眠っていた」(覚醒していなかった)ことを悟ったというのである。これは一種の浪漫主義もしくは神秘主義とでも名づけられる考え方であるが、人間の表現意欲を突き動かしていくものの一つであるから、今少しこのことについて考察する。

独歩の詩「山林に自由存す」の後半二連は、次の通りである⁽²⁾。

まなじり
皆を決して天外を望めば
たかね
をちかたの高峰の雪の朝日影

あゝ
嗚呼山林に自由存す
われ此句を吟じて血のわくを覚ゆ

なつかしきわが故郷は何処ぞや
かしこ
彼処にわれは山林の児なりき
顧みれば千里江山
自由の郷は雲底に没せんとす

この詩では一つには、山林の郷にこそ自由があり、それは自分の故郷であると述べている。もう一つは、自分は今、故郷以外の所(例えば、都会)に居て、自由のない生活に日々追われていると述べている。

ところで、この詩の前半二連は、次の通りである。

山林に自由存す
われ此句を吟じて血のわくを覚ゆ
嗚呼山林に自由存す
いかなればわれ山林をみすてし

あくがれて虚栄の途にのぼりしより
ととせ つきひちり
十年の月日塵のうちに過ぎぬ
ふりさけ見れば自由の里は
うんぜん そと
すでに雲山千里の外にある心地す

「あくがれて虚栄の途にのぼり」とあるように、この詩の中心人物「われ」は一旗上げようと立身出世を夢見て故郷の「自由の里」(山林豊かな土地)を飛び出したのである。しかし十年経過した今、つらつら考えてみるに、やはり「自由の里」が恋しくなるが、今の自分にはそのような故郷は雲や山のそばに、千里も隔たった彼方にあるように思われてならない。故郷の「自由の里」のことを思うと、しぜん血がわきあがってくる。しかし、今すぐそこへ帰れるというわけではない。この詩はそのようなジレンマの心をうたっている。したがって、この詩は都会生活がつかいから故郷の「自由の里」に帰りたいという願望の詩ではない。また、故郷にこ

れから帰るぞという決意表明の詩でもない。この詩はいつの間にか都会暮らしに慣れてしまい、「自由の里」の存在を忘れかけている「われ」の悲哀の感情表明を主意としているのである。

宇宙・自然の神秘に触れて驚きたいとする独歩の考えは終生、続いたが、それは彼の短編小説「牛肉と馬鈴薯」の中にも見られる。東京・芝区桜田本郷町の明治倶楽部で青年たちが牛肉派（現実主義の考え）と馬鈴薯派（理想主義の考え）に分かれて論戦する。その中で岡本という人物はそのいずれにも属さず、「山林に自由存す」のような、人生において「驚異の心」を大事にする、いわゆる「驚異哲学」を説いている。

独歩の考えや生き方を「驚異哲学」という名称で一括するとすれば、それはトマス・カーライル（Thomas Carlyle, 1795-1881）の「衣裳哲学」を想起させる。

カーライルには『衣裳哲学』（サータア・リザータス、Sartor Resartus）と題する著作がある。この作品に登場する主人公の名はディオゲネス・トイフェルスドレックといい、エンテプフルという村に、父アンドレアス・フッテラル、母グレチェンの子として生れた。この著作は著者カーライルが哲学教授トイフェルスドレックの意見と伝記を編集していく中で得られた、彼の印象や談話を紹介するという形で書き進められている。しかし、トイフェルスドレックとはカーライルその人自身か、もしくはその分身であることは明白である。そして、教授が熱心に説く「衣裳哲学」はまさにカーライル自身の説く哲学なのである。人物の名前にはドイツ的な名前を与えたり、地名には架空のものを考えるなどいろいろとカムフラージュしているが、その変装振りは余り成功しているとはいいがたい。しかし、当時このような形でしか、このような「大胆な」（当時としては人々があっと驚くような中身の）哲学（考え）を説く方法がなかったということは十分に記憶されていることである。

『サータア・リザータス』の第二編「第二章

田園詩的」に注目してみよう。この章はトイフェルスドレックが幼少年時代を過ごしたエンテプフル村での牧歌的な生活を回想した部分である。父が語ってくれた物語の数々、熱心なキリスト教信者であった母の敬虔な態度、リンデンバウムの大樹の下に集う老人たちが与えてくれた知識の数々、ブドウ収穫時の祭り、クリスマス、家畜の市、村の大自然、これらすべてが幼少年の彼に「驚きであった」と語られる。

この小児は坐して学んだ。かゝるものは、後年彼が世界でふ大図書を綴り読む為め、而して半ば解釈する為めの、アルファベットであった、かゝるアルファベットが大形の金文字でかかれてあるにせよ、小形の、金文字ならぬもので書かれてあるにせよ、諸君にしてそれを読むべき眼あらん限りは何の関するところぞ、学ぶに熱心なグネシェンに取っては、それを眺めるてふ行為そのことが一切を金色燦然たらしめる祝福であった。彼の存在は輝かしき、溫柔な歓喜の天地であって、それからして、彼のプロスペロー島に於いての如く、不思議不思議が続々と具現されて、魅惑しつゝ、教へるところがあった⁽³⁾。

「学ぶに熱心なグネシェン」（グネシェンとはディオゲネスの愛称）は自分を取り巻く村の人々と大自然からたくさんのものを吸収したが、特に大自然から学ぶことが多かった。幼少の彼は、ただ「坐して」「眺める」。すると、彼の心内に「不思議不思議」の念（感動・驚異の念）がふつつつと湧いて来て、「大自然の奥深い秘密」に魅了されつつ教えられるのであった。

このように見てくると独歩とカーライルの接近は疑うことができない。そして、カーライルは自分の生まれ育ったスコットランドのエックレフェファン村の大自然を思い浮かべてエンテプフル村の大自然を描いているのだが、独歩の場合はどうなのであろうか。独歩は明治26年（1893）9月、徳富蘇峰の紹介と矢野龍溪の推薦とによって大分県佐伯に赴いている。佐伯は

龍溪の出身地であり、独歩はその鶴谷学館の教師として赴いた。この地は豊後水道に臨み番匠川が貫流する風光明媚なところである。独歩はここにわずか10ヶ月暮らしに過ぎないが、佐伯の大自然に、山林も含め大いに魅了された。彼が「山林に自由存す」とうたった「心の故郷」は大分県佐伯の地なのである。

独歩とカーライルの例を通して言いたいことは、大自然及び宇宙の深秘に触れて驚異する心の重要性である。この「驚異する心」が我々の表現活動を突き動かしていくのである。

人は誰でも、幼いトイフェルスドレックがそうであったように、「不思議不思議」を連発する「おどろく心」を持っている。しかし、成人するにしたがってそれは過去へと追いやられる。「山林に自由存す」の詩人が嘆いた如く、「物事に驚異する心」はいつの間にか「雲山千里」の彼方へ追いやられてしまう。そこで我々としては何とかして、この「驚異する心」を取り戻すか、幼少年の時からずっと持ち続ける方法を見つけ出さねばならない。

いったい、どうしたらいいのだろうか。一つに考えられるのは、「内部衝迫」である。いわゆる、「心の中でその気にしていくこと」である。教育的に言えば、ある子どもの心を捉えてその気にさせていくことである。ここでは「表現すること」、特に「書くこと」を問題にしているのだから、自分で自分を「書くようにと仕向けていくこと」である。「おどろく心」についても同様である。自分を意識的に「おどろくようにと仕向けていくのである。自分を内側からそのように衝き動かす、すなわち、おどろくようにと意識を向けることで、幾分かは「驚異する心」を取り戻すことができるのである。

この「内部衝迫」はベルクソン (Henri Bergson, 1859-1941) のいう「エラン・ビタール」(élan vital、人が内部生命として持つ創造的な力) に基づくものである。人はそのような、自分の内側に動く「創造的な力」を自覚して飛躍することができるのである。子どもに対して

そのような力の存在を自覚させることはなかなか難しいかもしれない。大人にとっても難しいことであろうから。

よって、「内部衝迫」は自己教育力の問題であるのかもしれない。つまり、自分に暗示をかけるようにして自分の内部に眠る潜在的な想像力を目覚めさせるのだから。しかし、それはまた、一方で、他者を教育する問題である。子どもであれ大人であれ、そのような潜在的な力に気づいていない他者に対して、教師なる役割を持つ人間が働きかけたり激励・支援を行ったりする。そのことで当事者である子どもや大人が自らの「創造的な力」に気づくことができる。私はこのことを重視したい。人は「創造のきっかけ」をいつも、外からの働きかけによってつかむわけではないが、それでも外からの働きかけを無視することはできないと考えるのである。人は外からの働きかけによって「創造のきっかけ」をつかむわけではない。これも確かに真実であるが、外からの働きかけによって「想像のきっかけ」をつかむことがある、これもまた真実なのである。

注

- (1) 国木田独歩の著『欺かざるの記』は明治26年(1893)2月から同30年(1897)4月までの日記。大分県佐伯での青年教師としての日常、日清戦争への従軍、佐々城信子との恋愛と破局など波瀾に満ちた生活が記されている。
- (2) 宮崎八百吉(湖処子)編の合同詩集『抒情詩』(民友社1897年4月)所収「独歩吟」中の一篇「山林に自由存す」。なお、この詩の初期形は「自由の郷」(『国民之友』第20巻第3号1897年2月20日*総題「独歩吟」中の一篇)。初期形との間に異同がある。
- (3) カーライル著、柳田泉訳『サータア・リザータス』(春秋社*思想選書1940年5月*改訳第1刷)p.143。

(2008年3月17日提出)

(2008年4月25日受理)