

新概念 日本語教学法 第三部 (2)

竹長 吉正*

【内容目次】

今回のテーマ：子どもの創造性と表現

第22講 「おどろき」と文章表現—高村光太郎における詩の発想—

第23講 絵画表現と物の見方—山本鼎と寺田寅彦—

第24講 ニールの「フリー・スクール」と子どもたちの「創造性」

キーワード：物の見方、文章表現、絵画表現、フリー・スクール、創造性

第22講 「おどろき」と文章表現

—高村光太郎における詩の発想—

「書く」という表現に至るまでには、「ものの見方」の訓練をし、絶えず何か新しい「気づき」(発見)があるように心を、そのような状態にしておかなければならない。

「おどろき」があり、「気づき」があって、それから「書く」に至る、そのような一連の動きを、高村光太郎の詩「あどけない話」⁽¹⁾を例にして考えてみよう。

智恵子は東京に空が無いといふ、
ほんとの空が見たいといふ。
私は驚いて空を見る。
桜若葉の間に在るのは、
切っても切れない
むかしなじみのきれいな空だ。
どんよりけむる地平のほかしは
うすもも色の朝のしめりだ。

この詩の「私は驚いて」の箇所注目する。この詩は「私」の驚きによって成立した作品である。つまり、この詩は「私」の驚きが起点となって、順次、紡ぎ出されていった作品なのである。それでは、「私」はなぜ、驚いたのか？
また、何に驚いたのか？

「東京に空が無い」と言った智恵子の言葉に驚いたのである。なぜ驚いたのかといえば、「私」は東京には空が有ると思っていたからである。智恵子の言葉は「私」のそうした通念(常識的な見方)に、ビリビリと亀裂を走らせたのである。

そして「私」が驚いてすぐ、東京の空を見上げると、それは「むかしなじみのきれいな空」であり、桜若葉の間からのぞかれる空であり、「うすもも色の朝のしめり」をたたえ、「どんよりけむる地平」をもった空なのである。東京に空が無いだって、そんなことはあるまい、ほれここにちゃんと有るではないか、そんなふうに言いたげな、東京育ちの「私」である。だから、智恵子の言葉に「私」は合点がいかない。(彼女は)妙なことを言う、と「私」は心の中でつぶやく。

* 埼玉大学教育学部国語教育講座

さて、この先、二人の会話はどうなるだろうか？ それを佐藤春夫は『小説智恵子抄』で描いて示している⁽²⁾。

(前略) 東京に空のない話は、光太郎にはどうしても合点がいかなかった。現にこの工房の北の窓からだって、櫻^{けやき}のすでに新芽を持った小枝^{すきま}の間から、すこしかすみ気味にどんよりと湿気を帯びた空の一部分がガラス越しにのぞき出している。

光太郎は窓越しの櫻^{こずえ}の梢のあたりを指し示して、

「あそこにだって、あんなに空があるではありませんか」

と言ったが、智恵子は^{ひとめ}一眼ちらっと見ただけで強くかぶりを振って、

「いいえ！ あれは空ではありません。ただの空間ではありませんか。空^{いぬぼう}というのはあんなものではありません。犬吠の海よりもっと青くってきれいな底の知れないほど深いものなのです。そうね。上高地の梓川の水の深い淵になった所には、空にくらか似たようなものがあつたわ、でも空は東京にはどこにもありません。二本松の阿多多羅山の上にある澄みとおった青いものがわたしの言う空なのです」(後略)

はたして智恵子がこのように言ったかどうか定かではない。しかし、彼女が自分の故郷の空を念頭において、このような言葉を言ったのだとする解釈は、十分な説得力を持つ。

ところで、光太郎は前掲の詩行に続けて、次のように書く。

智恵子は遠くを見ながら言ふ、
阿多多羅山の山の上に
毎日出てる青い空が
智恵子のほんとの空だといふ。

これは「私」が智恵子の言うことをそのまま

書き写したかのような書きぶりである。

そして、詩は次の一行でしめくられる。

あどけない空の話である。

「私」は智恵子の言わんとすることを了解した。しかし、それだからといって、彼女の見方・考え方に同意しているわけではない。それに驚きつつ、その一方で、それを「あどけないこと」と受けとめている。「あどけない」を、無邪気な子どもに向かい合っているように、ほほえましい姿と肯定的に理解するか、それとも、大人なのに子どものようで困ると否定的に理解するかで、この詩の解釈は分かれる。いや、その両方を含めた解釈がある。すなわち、「私」は智恵子の子どものようなあどけなさに魅かれつつも、一方では、その純粹さが大人になりきっていない精神のひ弱さだと悲しみ、将来を危惧している。だから、この詩には悲しさ・寂しさの情調がつかまとう。

ところで、われわれがもし、この詩「あどけない話」の創作現場に立ち会ったとしたら、どのような表現過程を見るだろうか？

第一段階は、常識的でない智恵子の言葉に「私」が驚く段階。

第二は、驚いて他者理解を開始し、自分のものを空^{から}にして他者のものを受容する段階。

第三は、その「受容」をもとに、もう一度自分の認識を振り返り、他者のものを評価する段階。

この作品は、「驚く」→「受容する」→「評価する」という一連の動きを経て、定着した。この場合も、やはり、表現の端緒は「驚き」である。まず「驚き」があり、すべてはここから始まる。しかし、「驚き」が単なる「驚き」として放置されたり完了したりしてしまうと、表現は始まらない。せっかく芽生えかけた「表現

の芽」は枯死してしまう。「驚き」から異物の「受容」へと動き出さなければならない。この積極性、能動性が大事である。

高村光太郎のもう一つの詩「梅酒」⁽³⁾を見てみよう。

死んだ智恵子が造っておいた瓶の梅酒は
十年の重みにどんより澱んで光を葆み、
いま琥珀の杯に凝って玉のやうだ。

(中略)

厨に見つけたこの梅酒の芳りある甘さを
わたしはしづかに味はふ。

(後略)

この作品にも、「わたし」の「気づき」がある。それは、智恵子の死後、ある日ふと、台所の隅に梅酒の入った瓶を見つけたという「気づき」である。この詩の発生は、この「気づき」に他ならない。すべてがここから出発している。

「わたし」は台所の隅に梅酒の瓶を見つけた。瓶の口をあけると、ぶーんと甘酸っぱい香りが辺りに漂う。それを少しコップに入れて眺める。光を受けて宝玉のように美しい色だ。そして「わたし」は、これを造って死んでいった妻智恵子のことを思い浮かべる。

思い浮かべた智恵子のことは、前掲の詩の(中略)部分に記されている。それは次の通りである。

ひとりで早春の夜ふけの寒いとき、
これをあがってくださいと、
おのれの死後に遺していった人を思ふ。
おのれのあたまの壊れる不安に脅かされ、
もうぢき駄目になると思う悲に
智恵子は身のまはりの始末をした。
七年の狂気は死んで終わった。

「おのれのあたまの壊れる不安」というのは、昭和6年(1931)頃から現れた智恵子の「精神異常」を指す。彼女の精神分裂症状は初めは一

進一退という状態であったが、やがて確実に進行していった。すなわち、正気に戻ることがあるかと思えば、また、異常をきたす、その繰り返しであった。そして、一步一步、正気を失っていった。そうした、狂気への緩慢な進行の中で智恵子は、意識が正常の時、夫への「置き土産」のつもりで梅酒を造っていたのである。

その梅酒を「わたし」は智恵子の死後、発見した。そして、それを静かに呑み、味わう。その感慨が前掲詩の(後略)部分に記されている。それは次の通りである。

狂瀾怒涛の世界の叫も

この一瞬を犯しがたい。

あはれな一個の生命を正視する時、

世界はただこれを遠巻にする。

夜風も絶えた。

この詩「梅酒」を通して何が言いたいのかといえば、それは「気づき」の種々相である。前の詩「あどけない話」では人の言った言葉(「東京には空が無い」)に驚いての「気づき」があった。それに対してこの詩「梅酒」では物を見出しての「気づき」があった。人の言った言葉に驚いたり、ある思いがけない物を見出したりして驚いたりというふうに、「驚き」や「気づき」を触発するものは実に多様であり、他にも多くあるに違いない。

ところで、このような「驚き」や「気づき」は人間誰にでも可能なものなのであろうか。わたくしはそれは意外に難しいことだと考える。なぜなら、人は様々な刺激に取り囲まれて暮らしているが、おうおうにして、刺激に対して閉鎖的、かつ、受動的態度をとりがちであるからである。また、意外に価値ある刺激を、うっかり見過ごしてしまっているということもある。さらに言えば、体力が衰え感覚が十分に働かない状態になっていると、新しい刺激に対して能動的に働きかけることができない。よって、わたしたちが日々の暮らしの中で出会う刺激に対

していかにか能動的・積極的になれるかが課題である。

これまで国木田独步、トマス・カーライル、高村光太郎らの作品を例にあげて述べてきたが、わたしはここで何も文人（文学者）になる条件というものを語りたかったわけではない。これらの人の例を通して人間が「創造的であるための条件」を探求したかったのである。すぐれた文人はもちろん、「創造的人間」の最も良いモデルである。しかし、文人でなくても「創造性」を必要とされる職種は多いし、また、どんな人でも「創造性」を必要とする場面に立つことがある。たとえば、学校教育のみならず、いろんな場で「書くこと」（文章表現）が求められるが、それは一つの「創造性」を必要とされる場である。

しかし、表現活動における「創造性」の問題を考える場合、初めから文章表現のみに限定していると、どうしても考察の視野が狭くなる。そこで、文章表現以外の表現の場合を考察の対象とする。以下、絵画の表現について考える。

第23講 絵画表現と物の見方

—山本鼎と寺田寅彦—

山本太郎、この人は詩人として有名な人であるが、その父山本鼎かなえは大正期の児童自由画運動で有名な画家であった。息子である山本太郎が父鼎について書いた文章の中に、次のものがある⁽⁴⁾。

小学校の低学年の頃、父は僕に「富士山を描いてごらん」と言ったことがあります。異例のことでした。ともかく息子に一度だって直接“絵の描き方”など教えたためしはなく、むしろ“自分でしっかり物を見て考えろ”というのが単騎独往、自由画思想の持主の面目だったからです。しかしともかく、めったに家に居たことのない父に声をかけられたのがうれしく息子は得意にな

って、バケツを逆さにした例の梯形はしごの類型的な富士を描いてみせたものです。すると父は黙って「もう一度描いてみなさい」というのです。こんどは宝永山のでっぱりをつけ「これでいい？」とオヤジを見上げました。「うん、まあ、それも富士だな。もう一枚どうだ。」

太郎少年と同じように、皆さんも今、わたくしから「富士山を描いてください」と言われたら、どうするだろうか？ どのような富士を描きますか？

太郎少年は父親から「もう一枚」「もう一枚」と、次々にいろんな富士の絵を求められていく。さあ、太郎少年は、どうするでしょうか？

続きを見ていこう。

さて困ったのは息子です。僕のイメージにはもう手持ちはありません。いわばツン（*詰ん）でしまったのです。すると、この意地の悪い大人は、大きな円を描き、その内側にもひとつ小さな円を、さらに中心にもう一ヶ小さな円を描き足しました。なんのことはない三重丸の同心円です。チェックと思っていると山本鼎はたしかにこう言いました。「若しもだ、富士を空のうえから見おろしたらタロー、こんなふうに見えるかもしれんぞ。」

これは意外な富士の絵だ。皆さん、そう思いませんか。ふつうなら、台形を逆さにした形とか、宝永山（*富士山南東側の中腹にある寄生火山。宝永四年、爆裂のため、でっぱりとされる峰を形成した。標高2693メートル）をくっつけた富士しか思いつかないが、これは確かに斬新な富士のとらえ方である。

大人になった太郎は、この時のことを回想して次のように述べている。

まだたやすく旅客機などにのれる時代じ

やありませんでしたし、空想により眼を鳥の位置まで飛翔させることなどチビの僕に思いつける筈もないのです。けれどそのことが妙に印象深く僕の心に刻まれているのは、それなりの理由があるからに違いありません。

あの時、父は彼一流のやり方で息子に“旅立ち”、つまり巣立ちの法を伝授したように思えるのです。彼は絵の描き方を教えたのではなく、物の見方をそれとなく伝えたと言ってもいいでしょう。

山本鼎独特の方法で息子に、「絵の描き方」ではなく、「物の見方」を教えたというわけである。このエピソードを通して浮かんでくるのは、「富士を空のうえから見おろしたら」というような発想がどうして生まれてくるのかという不思議である。

ところで、富士山ということで思い浮かぶのは、寺田寅彦の次の言葉である。

頭のいい人は、言わば富士のすそ野まで来て、そこから頂上を眺めただけで、それで富士の全体を呑みこんで東京へ引き返すという心配がある。富士はやはり登ってみなければわからない⁽⁵⁾。

寺田はさらに言葉を続けて、次のように言う。

いわゆる頭のいい人は、言わば足の早い旅人のようなものである。人より先に人のまだ行かないところへ行き着くこともできる代わりに、途中の道ばたあるいはちょっとしたわき道にある肝心なものを見落とす恐れがある。頭の悪い人足ののろい人がずっとあとからおくれて来てわけもなくそのだいたいな宝物を拾っていく場合がある⁽⁶⁾。

寺田が言いたいのは、「常識的にわかりきったと思われること」を疑う（もしくは知らない、

あるいは無視してしまう）「頭の悪い人」の存在意義である。そして寺田は実は、このような「頭の悪い人」こそ科学研究の分野では思わぬ大発見をする、いわゆる「頭のいい人」なのだという反転を試みているのだ。

普段からよく見なれた物であっても、見る角度を変えれば、また、違った風景となる。山本鼎が息子の太郎に富士山の見る角度を変えるように示唆したのは、これと同じである。したがって、日常何の疑点もさしはさまなかった物や現象に対して、「ちょっと待てよ……」と疑問を抱き、しかも、その疑問にこだわって深く掘り下げていく、そうすると、思わぬ「発見」に逢着する、そのようなことを以上、二つのエピソードから引き出すことができる。

第24講 ニイルの「フリー・スクール」と子どもたちの「創造性」

それでは、「常識」とらわれぬ精神（そのような心の状態）は、いったいどのようにして養われるのだろうか。これに関しては、昔から行われてきた「自由学校」（フリー・スクール）の実践が参考になる。まず、A・S・ニイル（Alexander Sutherland Neill, 1883-1973）の言葉に注目してみよう。

サンマーヒルの学校は一つの実験学校として始められたものである。しかし今日においてはもはや実験学校ではない。デモンストレーションの学校である。自由が行われており、しかもそれが成功していることを表示（デモンストレート）している所の学校である。私が妻と一緒にこの学校を始めたとき、私たちには一つの重要な考えがあった。それは子どもを学校に適応させるのでなしに、子どもに適応する学校を作ろうという考えであった。私は長年、普通の学校でも教えたことがあるので、それらの学校のやり方が私たちのやり方と違う点を

知っているし、それが全く間違っただけのやり方であることを知っている。それは子どもはこうでなければならぬ、子どもはこう学習しなければならぬという大人の概念に立脚しているから間違っているのである。それは心理学が未知の科学であった時代に始まった考え方でありながら、今日においてもなお行われているのである。子どもの心理を理解するならば、活動好きの子どもを大して役に立たない学科を勉強させるために机にしばりつけておく学校は、明らかに悪い学校である。もしも成功の目標は富であり、生活の方針が賃金奴隷となることであるとすると今日の文明生活に適合する、おとなしい非創作的な人間を作ることを唯一の目的とするのなら、この種の学校も結構な学校ということができよう。問題は文明生活が変わっていても、子どもの本性に変わりのない点にある。吾々の学校創立の趣旨は、この子どもの本性なるものが何であるかを発見することであった⁽⁷⁾。

ものすごいマニフェストである。これを読んで目から鱗の落ちる人もいよう。たいへん力みなぎった宣言である。「子どもはこうでなければならぬ、子どもはこう学習しなければならぬ」という大人中心、大人本位の学校に対する激しい挑戦文である。これを読んで反省しない大人、教師はほとんどいないのではなかろうか。ニールはまず、目の前にいる子どもを見ること（キッド・ウォッチング）から始めた。「子どもとは何であるか」と大上段に構えたり、抽象的概念的にとらえたりしようとするのではなく、いま目の前にいる子どもの姿をよく観察することから、その教育を始めている。そして、子どものものの見方や考え方に近づこうとしている。そこに、凡百の教師とは違うニールのすばらしさがあった。

ところで前掲の文はニールが「サンマーヒル」(Summerhill. ふつう「サマーヒル」と表

記。英国レイストンLeistonにある地名。)で学校を開くときの宣言であるが、彼の以前の様子を見てみよう。

ニールは生れ故郷のスコットランドで教師をしていたが、そこでは彼の教育観や教育方法は親や視学に理解されず、ついに免職となる。その間のことを詳しく綴ったのが『免職された教師の手記』(A Dominie's Log. 1915)である⁽⁸⁾。その中でニールは次のように述べている。

「皆さん、私は——」その時、バーバラがわっと泣き出したので言葉が続かず、私は涙をかんだ。いじらしいバーバラよ!

「皆さん、私はこの学校から出てゆくことになりました。」ジャネットの目が涙でいっぱいになった。私はわざとジャネットをにらみつけて、ジェーンのほうを見る。ジャネットはそのすきを利用して涙をかむ、私もまた涙をかんでしまった。しかし本当に感冒を引いているように咳をして紛らす。

「皆さんはなぜ私が出てゆくのか知らないでしょう。実は私はみなさんのお父さんやお母さんに免職されたのです。わたしはよい先生ではないというのです。私は皆さんにあまり自由を許しました。写生に行ったり魚釣りに行ったり遊びに行ったりしました。私は皆さんの好きなものを読ませ、みなさんの好きなことをさせました。私は皆さんに教え方が足らなかったのです。だれかボリビアの首都の名を知っていますか? どうです。その通り、だれも知らないでしょう。」

「先生、それは何という町ですか?」とジムが質問する。

「実は私も知らないんです。」

消えたパイプにまた、火をつけて私は一気に話をつづけた。

「皆さん、私は皆さんと別れてゆくのは嫌です。皆さんは私が好きです。学校は皆さんと私の学校でしょう。庭をこしらえた

り築山を工夫したり、池を掘ってメダカを入れたり、水草を植えたり、鳩の家やウサギの巣を作ったり、すべて、皆さんと私とで仲良くやっただけでしょう。それなのに……。」⁽⁹⁾

青年教師ニールが子どもたちとはうまくいっているにもかかわらず、親から免職され、ついに、その土地を離れることになる。その時の、子どもたちとの別れの場面を綴ったのが、この部分である。この部分で注目したいのは、別れのセンチメンタルな場面ではなく、回想の中に現れるニールが子どもたちと一緒にやったことである。つまり、ニールが子どもたちと一緒にやった学習活動の中身である。それを列挙すると、次のようになる。

1. 校外に出て
 - 1 a. 写生をする。
 - 1 b. 魚釣りをする。
 - 1 c. 遊びをする。
2. 校内において
 - 2 a. 庭を作る。
 - 2 b. 築山を作る。
 - 2 c. 池を掘ってメダカを入れる。
 - 2 d. 水草を植える。
 - 2 e. 鳩の家（*小屋）を作る。
 - 2 f. ウサギ小屋を作る。

校外及び校内で行うこれらの活動は、今や世界中どここの学校でも行われる尋常普通のことであるように思われるが、当時（20世紀初頭）においては特殊特別のことと見られたのである。そして、ニールを免職に追いやった親や、彼の教育観や教育方法に反対した視学や教師は次のような不満を抱いていた。ニールの手記から摘記すると、次の通りである⁽¹⁰⁾。

A. 「あなたが花を摘ませたり絵を描かせたりして遊ばせておくのが何のためだか

わからないのです。あなたは子どもをただ遊ばせてばかりいる。」

B. 「あなたは子どもらの時間を無益に浪費する。」

C. 「子どもは読み書きができて、計算が少しできればそれでよい。」

D. 「あなたの主義で教育したんでは子どもらは社会に出てから困る。人生の直面するための準備がさっぱりできていないじゃないか。学級では子どもらは自分の好きなことをやっているが、工場に入ると嫌なことでもやらなければならない。そうするとあなたの子どもたちは皆、失敗するよ。」

これらの不満の言を読むと、ニールがなぜ追放されたのがよくわかる。それらは第1に、「遊び」を認めないということ。遊びよりも学習という考え方である。第2に、書物による机上学習を「学習」と考えている。体験的な学習など、書物によらない学習、机を離れた学習の意義については考えていないわけではなかったのだろうが、それを学校が担ってやるというふうには考えなかったのだろう。当時の親が学校及び学校教師に求めていたのは、「3 R's」（読み書き計算）を中心とした実益的な、即効性のある教育内容であり、それを重視しないニールは「教師失格」とみなされたのである。

ところで、ここで話を本筋に戻して、子どもの「創造性」の問題について考えてみる。「創造性」は、はたして、即効性ある「実用教育」、それとも、ニールの「自由教育」、いずれのほうに傾いているだろうか。もちろん、それは「実用教育」からも生まれるが、「自由教育」から生まれる可能性のほうが大きいとわたくしは判断する。その根拠の一つとして、自由教育では「開放的」（Openness）態度が多く養われるからだと考える。ここで「開放的」というのは、教師が子どもを受け入れる態度のことだと考える人もいるであろう。確かに、教師が子どもに対して示す態度が「開放的」というのは重要な

ことだ。特に欧米の富裕層の社会では早期から子どもに「社会的な習慣や規則」を教えることが暗黙の了解事項となっており、子どもは幼い時から厳しくしつけられる。だから、学校の教師に対して保護者が望むのは「統制的」態度であり、「開放」や「自由」ではない。そうした教師によって育てられる子どもは親や教師の言うことをよく守る「いい子ちゃん」である。しかし、そういう子どもは概して、創造性に乏しい。親や教師の言うことをきかず、自分勝手に自分の思うままに行動したり考えたりする子どもが、どちらかというと、創造性を発揮する。親や教師の言うことだけを忠実に守り、そこから抜け出すことを考えない子どもになってしまうのは、親や教師の統制力（支配力・干渉力）が強すぎるからである。

しかし、わたたくしがここで言う「開放的」態度とは、子ども自身がいろんな物事に対して心を開いている状態のことである。子どもも大人も、われわれ人間はその周囲にたくさんの刺激、それまでの人生で見たこと考えたこともない異質な事柄、いろんな情報を控えている。つまり、そうしたものに囲まれて日々、暮らしている。それらをできるだけ多く受け入れようとして自らの心を開いていること、そのことが重要である。もちろん、一人の人間が受容できるものには限りがあり、無限大ということとはできない。しかし、できるだけ心の間口を広く、かつ、大きく開いておくことが大切なのであり、それが「創造性」を生み出す条件となる。これに対して、「防衛的」態度は、自分の考えに閉じこもり、かつ、自分の考えと反対の意見に耳を開かず、さらに、そうした反対意見の発表阻止の行動に出る。こうした「防衛的」態度の充満している環境においては「創造性」は生まれない。「開放的」態度は、自分と反対の意見に同調したり妥協したりするというのではない。それに対して耳を傾ける、発表を許すという「寛容さ」を持つのである。そのような「寛容さ」を持たず、自分の心を閉じ続けている人からは

「創造性」は誕生しないのである。

「創造性」を誕生させる第二の条件は、「自発的」(spontaneous)態度である。物事に対して積極的、能動的に働きかけていく姿勢である。「自由学校」(free school)の例でいえば、子どもたちの好きなもの・興味関心のあるものが教育内容として選ばれる。好きなもの・興味関心のあるものであれば、学習活動に対して自発的になれると判断しているからである。学習活動に対して子どもたちがなぜ受身になるのか、消極的になるのかと考えたとき、出てきた結論であった。

「自由学校」では、「開放的」態度と「自発的」態度を養うことで子どもたちの「創造性」を伸ばす環境づくりをしている。「創造性」そのものを育てるというより、そのための環境を用意しているのである。なぜなら、「創造性」を育てる教育は大変難しいし、一朝一夕に実現できるものではないからである。

ところで、こうした「創造性」を養うことが、いったい、だれのためかという議論がある。「創造性」ある子どもの育成を社会のため、国家のためと考えるか、それとも、その子ども個人のものとするかの問題である。教育は国家や社会が投資している事業であるとするなら、子どもは国家や社会に有意義な人間になることが望まれる。しかし、教育はあくまでも「個人」のためでなければならないと考え、国家や社会は「個人のために何らかの施策をとるべきだ」とする個人優位の教育観がある。子どもの「創造性」を育てることが、国家や社会に結果的に有意義となるにしても、まず何より重視されなければならないのは、その子ども本人の「幸せ」であり「充実感」である。「自由学校」を創始したニールの教育観について、多田義延は次のように述べている。

唱歌の嫌いな者に唱歌を強いて何になる。
文法の嫌いな者を文法責めにして何になる。
自分の嫌いな馬乗りをせひやれと強いる人

はなく、自分の嫌いな商人にぜひなれと社会は強いはせぬではないか。自由のある処に趣味あり、したがってまた、個性あり、かかる個性を具えた人によって組織される社会にしてはじめて進化あり、住むに値する人生ありとニールは思っていたのであった。したがって彼は自分の教育こそ、もっとも真面目に全我のために社会に出て奮闘する人を作る所以であると信じていた⁽¹¹⁾。

徹底した個人優位、自由尊重の教育観である。多田は、このような教育観によって育てられた人間がたくさん集まって、社会ができると、それはまさに「理想社会」になると解説している。ニールがはたして、そのような「理想社会」のことまで考えていたかどうか、詳しい調査と緻密な考察が必要である。したがって、多田の言う「理想社会」云々は慎重に判断しなければならないが、それにしても、今我々が暮らしている現実社会は、子どもたちにとって必ずしも住みよい社会とはいえないだろう。「理想社会」はいつも遠くにあり、近づけばまた、遠のくといったような、永遠に実現しない社会の姿であるのかもしれない。「自由教育」は永遠に理想を追い求める教育の姿と言えるかもしれない。

ところで、ニールのその後を追ってみよう。免職された青年教師ニールはスコットランドの僻村を離れ、ロンドンに向かう。そして、ロンドンの安下宿で暮らしながら、しぶとく生きているが、彼の思いは別れてきた教え子のことに向かっていく。ついにある日、決心してスコットランドに帰り、農家の作業員となる。すると、かつて勤めていた小学校のことが耳に飛び込んでくる。学校は非常な速さで改革されていったようだ。子どもらは教室では水を打ったように静かになり、道行く大人たちには帽子を取って挨拶をするようになった。新しい先生からは毎日、山のような宿題を与えられ、遊ぶ時間を削って勉強に精を出すようになった。なぜなら、宿題をやっつかないと先生から鞭で打たれる

から。鳩の家からは雄バトが追い出され、ウサギ小屋からは雌ウサギが追い出された。子どもたちの風紀が乱れたり、子バトや子ウサギが増えたりするというのが理由である。これらのことを耳にしてニールは実に暗澹たる気持ちになったが、村の大人たちはこれこそ「まじめな教育だ」と思って喜んだ。前掲の本『免職された教師の手記』には、このように書いてある。

子どもたちの「創造性」は、いったい、どのような環境から生まれるのだろうか。ニールは何も、子どもたちに「創造性」をはぐくもうとして自由教育を実践したのではない。それは主に、子どもたちの心性（感情）の開放を願って取り組まれたものである。したがって、フロイトの精神分析の理論などと重なる面があった。子どもの心性が伸び伸びと開放されていない状態では、子どもに何を働きかけても無理だという考えがニールにはあった。すなわち、大人や教師の考え優先でない、子どもの考え優先という立場であった。また、教師が教えることをあらかじめ決めていて、シラバス通りに、教科書通りに教え込もうとするのではなく、まず教室の子どもたちをよく観察して、子どもたちと話し合ってから、教材やシラバスを決めていこうとした。そして、時には教材やシラバスを子どもの興味・関心、あるいは、能力に応じて変更した。こうした、学習者優先の考え方で学習活動を進めたのである。この考え方が、結果的に、子どもに「創造性」を誕生させる土台を作ったと言い得る。

ところで最後にわたくしの関心から言えば、子どもの「創造性」は進化論的な問題を含んでいる⁽¹²⁾。つまり、突然変異の発生によって進化が促進されるということである。最近の脳科学の知見によれば、「創造性」は異端、異常の価値とリンクしているとのことである。集団の大多数が占める「普通の状態」から離れた心の状態を示す人々。彼らの存在に注目しなければならぬ。人類全体の進化を促進する、一種の触媒の役割を果たす彼らは、いったい、どうし

て生み出されるのか。ニールの「自由教育」の価値を考えると、この視点は実に重要である。一般の学校教育が、集団の大多数が占める「普通の状態」の心で子どもたちを染め上げるとすれば、ニールの「自由教育」はそこから離れた心で子どもたちを育成する。この違いは歴然としている。したがって、ニールの「自由教育」はメジャーにはならない。いや、メジャーになってはいけないのだ。

われわれの住むこの現実社会で、ニールの叫びは永遠に続く。ニールの叫びが大多数のものとなる時代が、果して来るだろうか。わたくしは来ないと考える。また、もしそうなったら、この世ではまた、別の方法で「創造性」をはぐくむことが必要になる。「自由」の次は「統制」だろうか。「自由教育」が当たり前でないことのほうが、この社会ではかえって健全な状態なのかもしれない。歴史は繰り返すというが、一度、制度的に「自由教育」をメジャーにしてもいいだろう。すると、その欠点が見えてくる。そこで、「統制教育」にまた、もどっていく。この繰り返してわれわれ人間社会の教育の様相は変化していく。ただ一つの状態がいつまでも続いて、そこにとどまるということはある得ない。

注

- (1) 高村光太郎「あどけない話」(1928年6月・作)。引用は『現代日本文学大系27 高村光太郎・宮澤賢治集』(筑摩書房 1969年9月)に拠る。
- (2) 佐藤春夫『小説智恵子抄』。その初出は「愛の頌歌—小説智恵子抄—」(『新女苑』1956年9月—1957年8月)。最初の単行本は『小説智恵子抄』(実業之日本社 1957年11月)。引用は佐藤春夫『小説智恵子抄』(角川文庫 1994年6月*改版49版) 89-90ページ。
- (3) 高村光太郎「梅酒」(1940年5月・作)。引用は前出1『現代日本文学大系27 高村光太郎・宮澤賢治集』。
- (4) 山本太郎「父の思い出から」(『雑誌「金の船」=「金の星」復刻版別冊解説』所収 ほるぷ出版 1983年3月)。
- (5) 寺田寅彦「科学者とあたま」(『鉄塔』1933年10月)。引用は『寺田寅彦全集第8巻』(岩波書店 1961年5月*新書版・現代仮名遣い表記) 52ページ。
- (6) 前出5『寺田寅彦全集第8巻』52ページ。
- (7) エー・エス・ニール著、霜田静志訳『問題の学校』(刀江書院 1938年6月) 3-4ページ。『問題の学校』はA.S.Neillの*That Dreadful School* (Jenkins, 1937)を翻訳したものである。この訳書の巻末には霜田による長文の解説「我等はニールに何を学ぶか」が付いている。それを読むと当時の日本において訳者の霜田がニールを移植しようとして如何に腐心したかが読み取れる。「ニールの思想は寧ろ東洋思想(である)」として孟子の性善説との接点を指摘している。また、ニールの自由思想が「自由」ということで「共産主義」などの左翼思想との同一視を受けやすいことから、霜田はそれらとは「全く趣を異にするもの」(前掲訳書306ページ)と述べている。「彼の思想は決して単なる自由思想、自由主義ではない。彼の思想は全く東洋的な人間の本性に正しく根ざしたる思想である(る)」(同前)という。ちなみにニールの本の原題を直訳すると「あの、恐るべき学校」となる。それを「問題の学校」としたところにも、当時の日本の教育事情を配慮した霜田の苦心がうかがわれる。
- (8) 「dominie」は「schoolmaster」に相当するスコットランド英語(Scottish)。「log」は日誌・日記の意。原題を直訳すると「ある学校教師の日記」。本の中身をふまえて『免職された教師』『クビになった教師』などの題をつけた訳書がある。「免職された教師の手記」くらいの題が妥当である。
- (9) 多田義延「免職された教師の手記」。引用は雑誌『芸術教育』(編輯・芸術教育会 発行・集成社)第2巻第12号=1924年12月。これは抄訳であるがニール『免職された教師の手記』の日本語訳では最も早いもの。
- (10) 前出9「免職された教師の手記」より抜き書きした。

- (11) 前出9 「免職された教師の手記」。
- (12) ダロルド・A・トレッファート著、高橋健次訳『なぜかれらは天才的能力を示すのか—サヴァン症候群の驚異—』（草思社 1990年）参照。

(2009年3月19日提出)

(2009年4月17日提出)