

自己表現の要求に関する二、三の問題

高 森 邦 明

近代的な作文教育法の性格の一つに、参加する全員がめいめいの仕事に興味を発見して、その仕事の完成のため自発的に活動するということがある。これは強制的な注目の教授法において、子どもたちが何の興味もなしにいやいやながら学習することと対照的な点である。集団的なプロジェクト的活動によって協調性、指導性、責任感、自信というような社会的特性が育つ素地も興味にもとづく自発的活動が前提条件となっている。このような自発的な活動は、何かのプロジェクトを完成させるすべての活動に対して言われるものであるが、これが作文学習のためのプロジェクトにおいては、とくにかくこと——かく活動において証明されなくてはならない。かく活動が子どもたちの自発活動でなくてはならないのである。むしろ、かく活動も、十分に組織された、成功的な作文学習プロジェクトでは、困難なしに自発活動となりうるもので、またそのためにこそ、作文教育においてプロジェクトを設定する意味がある。

しかし、かく活動が子ども心理面で多くの課題を背負っている

重苦しい足どりの活動であることは事実である。たとえば、子どもたちには、集団へ参加を許される資格試験として、その責任を果さなければ集団から嘲笑を受けるかもしれないとも考えられているだろうし、また与えられた機会を通して自分の日ごろの主張を押し出すということも考えられているかもしれない。いわばそれは、社会的承認を求める活動でもあるのだ。

心理学者は、いろいろ人間行動を説明する必要から、個人の要求 *Need* という概念をとり入れて、個々の要求が行動を方向づけたら、出現の場面を規定したりするというように考えている。その要求には、一般的にみて生理的要求と人格的（社会的）要求があるが、かく活動における社会的承認を求める要求は、後者の人格的社会的要求のうちにはいる。またそれはかき表わしたいという要求——「自己表現の要求」という概念でもって特徴づけることができる。

それは、社会的承認を求めるための手段としての自己主張という意味で、どのようなかく活動にも、たとえ押しつけられたもの、責

快感を感じることが多くなり、自信をもってかき進めるといふ態度をとるであろう。そういう活動は、いわゆる自発的な活動 Spontaneous Activity といわれるものである。わたしたちが一般に障害が多い仕事とみられる作文において、子どもたちの自発活動をさそうために、そういうプロセスを経て自信を持たせるように意識的にふるまうことは大切な教育方法である。

作文教育においても教師は子どもたちの自発活動をよびおこすように、あらゆる方法をさがす必要がある。たとえば、子どもたち一人一人に、さまざまな機会をとらえて仕事を分配し、自分の仕事について責任を自覚させ、緊張感がたのしいものであること、ごくわずかの成功でも意義があること、等を教えることは、かれらに仕事による喜びをわからせ、進んで能力のすべてを傾けて活動するようになさせる。この方法によれば、かくことの力をつけるための活動が、一人一人に適したものになると考えられる。とくにかく能力の劣等なものに、かくことの必要と楽しみを知らせるには、かれらの精神の内部に社会的承認の要求を呼びさまし、自己表現的行動へとかりたてることが必要である。かれらにとっては、自分が有る仕事に不可欠の分子だと知ることが、かれら自身でも驚くほどの努力と集中を引き出させる原因となるのである。それはかれらに予期されもしなかつた成功を得させる唯一の方法と認められてよいだろう。

では、作文活動の実行において、自発活動をさそい出し、自己表現をさせるには、具体的にはどのようにして子どもたちに責任や自信をもたせるか。これらのことに言及している作文指導の研究書はかなり多いように思われる。いまその中の一つをとり上げれば、P.ギャリーは「かきこぼすことの教養」において、副次的原理として三つ

の概念、すなわち「責任」「自信」「練習」を指摘する。そのうち「責任」と「自信」について説かれていることは、ここで参考しなければならぬだろう。まず「責任」の原理については、「責任を持たせることの必要性」を以下のように述べている。長文だが引用すると、

「ふつう、学校においては、教師が仕事の計画、かく仕事の設定、なされた仕事の訂正と評価などに責任をもっている。これは作文コースにおいては最良策とはいえないであろう。というのは、もし生徒たちが計画と訂正に個人的責任を感じていないならば、かれらは当然、自分自身でやる場合ほど自分の仕事に対して注意も考察もしないであろうし、また自分の努力から学ぶこともできないであろう、ということがはつきりしているからである。もし生徒たちが自分の仕事の計画、訂正、評価などに責任をもたされたならば、かれらはどんなことをするにせよ、個人的な興味をもち、またかれらの作文についての考え方も積極的になり、より批評的になるものである。それによってかれらは基準や仕事の仕方について一そう深く考え、またそれで、自分の作り出すものの基準や理想を作り始める。そしてさらに、かれらはきれいな字や綴字についても何らかの関心を示し始める。責任をもたせることは子どもには最上の刺激である。わたしたちがたえず努めなければならぬことは、かれらがかき、また作るものに対して誇りの感情と個人的関心とを発達させることなのである。そのようにすることによって、わたしたちは一歩にある程度の注意力と正確さを確保するのである。そうでないと、生徒たちはこう主張するかもしれない。『なぜぼくはなやむんだ。もし教師が全部訂正するというんなら、させればいい。ぼくは注意

してやろうと苦心する必要はないんだ。」(1)

かれは、このようにかくことの仕事における責任のたせ方、責任をもたせることの効果を述べている。計画から始めて、かく仕事の実行はもちろん、完成を経て、訂正や評価にまで、子どもたち自身に責任をもたせるのである。それが刺戟となって興味をわきたたせ、仕事に積極的態度をとらせることになる。そうなれば、かれらに、かき、また作るものに対して誇りの感情と個人的関心とを発達させることもできる。かれらが自分の仕事を自覚し、自分の努力の価値を認識するとき、かれらははっきりとした自意識を持ち、それを主張することになるだろう。かくことが、人格の完成に役立つとすれば、このようなコースをとることを一つの実証としなくてはならない。

次に、原理としてあげる「自信」ということについては、ギャリ1は、作文の形式上の誤りを無差別に指摘する誤りに関連させて、力の劣等な生徒たちに対して誤りをしないようにせよということに破壊的で勇氣をくじくものであると述べて、さらに、

「生徒たちの中には学期が変わるごとに自分の作文に逆の評価を受けるものがある。だがそれによってかれらは希望をすて、そのために全力を尽すことができない。(傍線原作者)というのには成功の希望なしには、また目的を達成しようという自分の能力における信念なしには、かれらは作文学習の進歩に不可欠の注意と正確な配慮を払うことができないからである。」(2)

と、ここでは主として力の乏しい者について、かれらには非難よりも賞讃が必要なることを指摘している。しかし作文には正確にかく、

一貫性を持たせるということが必要であって、それはすべての者に對する不可欠の要請であるといつてよい。とくにわたしたちは教師というものが子どもたちの作文にあらわれる形式上の欠陥に對しては、ときに法外にもうつる神経質な目をもっているということ、またかれのその目は勇氣づけよりも意欲を殺ぐ方にはたつきがちだということ、を重視しなければならぬ。困難な仕事に當面して、もつとも大切なことは、それをどうしても達成しようという意志——それを育てることが教師の役目であるが——であるが、それは教師の連続的な非難や輕視にあっては一たまりもなく枯れはててしまうものである。したがって教師が心がけていなければならぬことは、生徒たちを落胆させないように勇氣つけて自信をつけてやるということではなくてはならない。

以上、わたしたちは自己表現の要求の心理的背景と、自己表現をひき出す契機としての自発活動、そして、それを発動させる指導上の手続きについて取り扱ってきた。以上のところでは、自己表現の要求にプラスの要素となるものの積極的な活用についてしかとり上げていないが、むしろ、マイナスの要素となる方法——わたしたちに固定観念といつてよいものになつてゐる考え方がないわけではない。自己表現の要求に對するプラスの要素の積極的な活用のためには、一方ではそのようなマイナスの要素を理解し、克服する必要があるだろう。したがつて次に、その必要に応じて、自己表現の要求に對するマイナスの要素である形式練習について一べつしてみた。

二 自発活動と形式練習

すでに明らかにしたように、自発活動が作文教育に多くの成果を約束するすぐれた長所を持つているにもかかわらず、今日必ずしも全面的に支持されていないようにみられるのは、作文教師が子どもたちの自発性にうったえるよりも一方的に形式面の練習を課す必要があると信じていることに由来する。すなわち自発活動にまつのみでは、言語形式は十分に習熟されない、それにはあるていどの強制的な練習が不可欠だ、というのである。

しかし、わたしたちが作文の指導をころざして、ともすれば形式的な些末主義 *Trivialism* に、おち入り、送りがなやかなづかい、漢字などの綴字の誤字誤用を指摘するだけの指導になりがちだということについて、形式練習の立場を問題にする前に認めなくてはならないだろう。作文教育が形式練習に流れがちなことは、その主要な理由の一つを取り扱う言語そのものの性格に帰すことができる。というのは言語を用いて書くばあいには、それが特殊な素材についてであつてもどういふ語を使用すべきだという拘束性があるわけではなく、また表現場面や主体の状況によつてきまる表現の細部の無限性がそのまま言語媒体の表現性の特質でもあるところから、それが同時に表現面の微細な点をとり上げて是非を論じさせる根拠になるのである。たとえば短詩型文学の批評において、一字句の軽重を問題にして、ときには作者の感動を無視してまで表現効果を重視するようにみえる追究を経験することがあるが、それも短詩型の言語表現のばあいにさけられない傾向と言つことができるであらう。もう一つの、わたしたちが形式的練習におちいりやすい理由はと

いえば、無力で劣勢な子どもに対するおとなとしての教師の位置に無反省だから、ということが指摘できる。おとなは「教えたる性癖」をもっていて、子どもが自分ひとりで学んだ方がずっといいよ、うなことはかりを常に教えている、と述べたのはルソーであるが、この性癖は子どもに対して優勢に立つおとなの一般性といつてよいかもしれない。もし教師がこの性癖について自覚するところが少なく、独善におちいついて、ここに文字があり、子どもはそれを学ぶべきだ、それゆえ記憶のための練習をせよ、という論法をとるならば、子どもはいやいやながらも従つて、教師の意を迎えるだろう。なぜならかれらはおとなを恐れているから。しかし脅怖にもとづいた服従は教育的には有害以外のものではない。けれど、わたしたちはそのような性質の語彙練習短文練習を課す作文教育が後を断つことなく現われ、または伏流となつて流れていることを知っている。

ところで、以上の二つの作文教育が自発活動よりも形式練習に傾きがちなる理由の他にも、あるいは子どもたちの生活内容が以前てまして複雑多岐になつており、そのためいきおい受容すべきものが大量に洪水となつておしかけて、その能率的な受容が求められるとき、必然的に形式練習が考えられてくる、といわれるかもしれない。その大量の内容は子どもたちの自発活動にまつていてはこなしきれない、というのである。しかしこの考え方は合理的ではないといわなくてはならない。というのは過去をふりかえつて、いつの時代には子どもたちの受容すべき素材（内容）が少なかつたといふことは不可能であり、またその当時にはかれらの自発性のみにかせられていても学習活動が十分に行なわれ、不消化はみられなかつた

ということとは、なおさら不可能だからである。かれらにとつてはおとなの社会はいつの時代でも想像もできないほど巨大であつて圧倒的な力でもつて拘束してくるものである。かれらはおとなの社会にはいるためにその多くのことを知るように要求されてきたけれども、實際生活上の必要物の受容ということには、本質においては以前と変化はなく、ただ必要物の性格が時代とともに変わったのみだといふべきであらう。たとえば形式本位の書簡文学習の必要にかわつて、自分の気持ちをありのままに相手に伝えるコミュニケーション的、自分の文の学習の必要が生じてきたように。したがつてわたしたちは受容すべき内容が多量化したがゆえに、その手段としての言語は急速に形式的練習によつて学習しなければ内容学習においつかないといふ考え方は、やはり不合理とするのである。

以上、形式練習の立場をことさらに主張することを待たなくとも、作文教育そのものが本質的に形式練習におちいりやすいものだというところを、理由をあげて示してきた。次には、形式練習の立場を肯定する根拠をも挙げなくては片手おちになるかもしれない。しかし一たび作文教育史をふりかへてみたばあい、わたしたちは容易に形式練習の立場を肯定しえないといふ気持ちになつてしまふ。というのは、作文教育史上においては、いかにすれば形式主義を克服して子どもたちに気楽に自由に遊んでかくようにさせるかの探求が根づよく進められてきた、ということが明らかだからである。むしろ自発活動重視の視点から形式練習をことさらに強調することはできない。形式練習——言語指導については、作文の機会や量を多くすること、自体を通して随伴的に自然に進められるといふ、また目的意識を確かめ伝達意識を培養する作文学習において正

確さも注意深さもつけられていくという、樂觀的立場をとることになる。で、ここでは形式練習を重視する考え方をとり上げるよりも、それを克服するためになされた努力の一つをつけ加えて、その考え方への答えとしておくことにする。

わたしたちが注目するのは、子どもの「綴らんとする心を啓発する方法」をさがして「教えて綴らす」ことよりも「綴らせて導く」ことに思い至り、それには随意選題こそ有効な方法だとして、綴方教授の真隨を發見したと信じた芦田忠之助のばあいである。かれの提唱した随意選題は形式的な訓練を課す性質をもつた課題主義に対するアンチテーゼであつたことは言うまでもない。とくに随意選題によつて子どもたちに自発活動（発動的の学習態度）が生じると考へた点は、ここでとり上げねばならないところである。かれは次のようにいつている。

「随意に選題し随意に記述すると、そこに発動的の学習態度がわいて来る。いやしくも自分の注意に新なる事は、とつて以て之を題材にしやうと工夫する。又巧なる記述に接しては、とつてもつて他日の参考に供しやうと記憶するやうになる。ここに至つて綴り方は甚だしく教師の力を要せずして、発達を遂ぐるのである。」（「国語教育」第一巻第十一号大正五年十一月「綴方教育の帰着点」）

随意に選題させ、思うままに記述させる——題材の決定から記述のていさまで子どもにまかせる、という方法でもつてかれらに自発活動を生じさせ、自由にかき進めさせると、課題作文ではみることができなかつたような好成绩を得ることができるといふのである。しかしまだかれにおいては評価ということまでは子どもたちにまかされていず、依然として教師による「批評」「綴らせて導く」と

いうことが予定されているので、集团的に批評される、自分の意志や感情を集團に対して伝達するという意識を芽生えさせる作文指導とはほど遠いものであった。批評は教師の仕事、かくことは子どもの仕事という方式で、かく目的についての社会的意識が欠けていたのである。この点では、形式的練習という教授目的をもっていた側における作文には、かく目的もはっきりしていたといえるであろう。しかしかかれが自発活動に着目して、それを生かした作文教育の方法を主張しながらも、子どもの自発性を全面的に解放することを考えなかったことは、今日からみれば当時における時代的な限界といつてよいかもしれない。ただ子どもの自発性を認めて尊重し、形式主義を克服する方向に画期的な寄与を果したということはたしかである。

三 文学的教育と自己表現の要求

次に、自己表現の要求が作文教育界以外の世界でも取り上げられている事実を指摘し、それを作文教育にとり入れる問題を考えてみたい。それは文学の世界における自己表現の要求である。

一般に作文教育と文学（とくに文学修業）とは、かなり距離のあるものとして受け取られている。すなわち作文教育は文学修業と対比したばあい、より低次におかれて、後者がより精神的内容の修得を旨とするのに対して、言語技術的な能力をつけることを旨とする、というふうな定位される。くわしく言えば、文学修業とは文学者的精神——作家魂を作家志願者が身につけることを意味するのだが、そのさい文字を正確にかく、文に首尾一貫性をもたせるなどの言語形式上の課題（そう考えられている）や対象を的確にみる観察力、論

理的な思考力等を育てることは作文教育的な仕事である。作文教育ができることは、せいぜいそれくらいまでのところであって、それ以上はなしえない、というのである。しかしはたしてそのように固定してよいものであろうか。

これについての答はかんたんである。常識的にみても作文教育の目標は、(1)言語を正しく操作する（支配する、使用する）力を伸ばすこと、(2)言語を用いて対象を理解する（把握する、認識する）力を伸ばすこと、(3)言語によって外在物に敏感に応答する力（感情、情緒）を伸ばすこと、(4)言語を学ぶことによって同時に経験領域を広げ、生活に応用し、人間性を豊かにすること、などが考えられる。ところが文学修業では、この作文教育の目標のうちの(3)と(4)を自分の領域にあるものとしたのである。これが作文教育のうちにあることは理解できないことだ、というわけである。作文教育は(1)と(2)に専念しているものと考えられており、それゆえに、言語面については作文教育にまかすという言い方もなされる。しかし、このような文学修業の立場からの作文教育への圧迫は不当といわなくてはならない。(3)(4)の目標も作文教育における不可欠の役目を明らかにしたもので、十分に実現されることが期待されている。その点で、文学修業の領域にあるものとして、かなり文学本位的に開拓されてきたものでも本来作文教育に返されるべきものもあるように思われる。文学修業の方は少し譲歩し、逆に作文教育は前者が開拓した土地をゆずり受けて自分の仕事に厚味を加えなくてはならない。その土地の一つが自己表現の要求に関する考え方である。

文学修業では、作家としての自我を貫く精神を養うということを中心にして、社会や人間における不正矛盾対立などをごまかしや妥

協のない目でみつめる態度を身につけることをめざす。その全体を作家精神を身につけることの要求と言つてよいであろう。しかしこれらの要求が個人に対してなされるためには、その前提条件としてその個人が内部で作家を志す必然的な要求に立っているということが必要である。それは、いわば個人における文学的要求とも言えるものであるが、問題はこの文学的要求のうち自己表現の要求というものが含まれることである。いまこの辺の事情を明らかにするために瀨沼茂樹氏の記述を引くと、

「私は『作家を志す』という要求、その文学的要求には、芸術的意識もあるだろうし、素朴な自己表現の要求もあるだろうと思う。

……こういうことからして、『作家を志す』大部分の人たちは、まず自分に言いたいこと、現わしたいことがあって、その内部衝動に促されて、文章を書こうとすることに第一義を置かなければならぬと思う。文学への第一歩が、いろいろな意味で、自己表現にあるとするならば、まずそのようなところから作家修業にはいるべきであろう。文学を書くことが、自己の考えかたや感じかたを吟味して、自己を客観的に反省して自己批判をする材料にもなるからである。私は、それが職業作家になるとか、どうかということと離れて、その人のために大切なこととして、それに賛成することに吝かではない。」⁵⁾

ここで自己表現ということの文学（作家）修業における位置が規定される。自己表現の要求をおしすすめることは作家を志すものの第一歩であると同時に、人間修業としても大切だといふのである。自己表現の要求（内部衝動）によってかかれたものが、自分の考え方感じ方の反省の材料になる、それがすなわち人間修業の道だとい

う論理であるが、しかも文学をかくということになれば、当然私的な生活の記録にとどまらず、フィクションのうちに自己の真実をかくことも考えられる。したがって自己表現ということも大きく類別すれば生活記録の方法と、文学的方法とがあるといふことができる。

問題は生活記録的自己表現すなわち生活綴方的（作文教育的）方法、文学的自己表現すなわち非作文教育的方法、と画然と区別してよいかどうかということである。この疑問は、作文教育では文学的自己表現の指導には手をつけるべきではないのか、という点に帰結する。これについて生活綴方をそのまま作文教育のすべてとする見方では、望ましい答を与えることは不可能である。

わたしたちは生活綴方とは素材把握の方法から特色づけられる一つの作文方法の種類であつて、作文教育にはその他の素材把握の方法も与えられなくてはならない、と考える。すなわち作文教育においては、たとえば現実の事象から自由に空想を飛翔させ、その中で自己を展開させるといふことも指導してよいし、また人間社会の一つの縮図を想定して、物語を構成し、そこに自己を投入するといふことも問題にしてよい。というよりも、それらの指導は作文教育の主要な仕事だと言ふべきであろう。これらの点で、文学的な自己表現の方法も作文教育にとり入れられるのであり、その意味では、生活記録的な自己表現のみが作文教育における仕事だとせまく限定することは、誤りだといふことができる。

しかし作文教育における自己表現と文学におけるそれとは、要求においても活用のしかたにおいても違いがあるべきだといふならば、それはただ程度の違いでしかない、といつてよいだろう。文学

(修業)において、自己表現を文学への第一歩とすると言ひ、文学をかかふことを文学修業としてと同時に人間修業としてだれにでもすすめられるとするのは、けっきょく自己の本性を見つめ、社会の真実を知り、それらへの批判や反省を通して、自己自身の人間内容を育成し充実しなければならぬという修業の課題に、人間形成的価値を認めるからにはかならない。自己表現の要求を明らかにし、そこに立脚する、ということを重ねるのも、それを手段として人間内容を充実するということを除いては人間修業的な意味はありえない。ところが、この修業ということばを教育ということばにかえるならば、どうであろうか。自己の人間内容を育成し充実する文学修業は、いわば文学的人間教育ということになり、同じように自己表現の要求を重視する作文教育の目ざしていることがらと違ひはないといふことができるであろう。ただ文学修業は、文学的教育が人間形成を最終目標とするのに対して、作家的人間の形成を、なおも手段として最終的には質のよい文学作品の創造を期待しているといふ、その点が違ふといふことはできる。そしてこの最終目標の違いを理解して、作文教育においても自己表現の要求をとり入れた文学的教育(文学的には文学修業)を行なうことができるのである。作文教育の芸術教科的意義は、このような文学的教育によって実現されると考えられる。

注

(1) P. Gurey: *The Teaching of Written English*, 1951.

P. 75.

(2) ditto, P. 81.

(3) 平林初之輔訳「エミール」第二篇5へ(岩波文庫)

(4) 自由選題には教授の目的が確立していないという非難は、作文教授には技能として養わなければならない練習目的というものはっきりと想定されていなければならない、と練習目的論を主張した友納友次郎から発せられた。

(5) 井上靖・伊藤整他著「作家への道」(思潮社)一八三へ

(埼玉県松山高等学校教諭)