

「子どもの原像」の蘇生をめざす国語教育の探究

—上原輝男の教育思想に学びながら—

キーワード：子ども観 上原輝男 児童の言語生態研究会 北九州市立大学非常勤 秦 恭子

1、子どもに、教わる—Prologue

「子どもは大人なんかよりずっと偉いんだぞ。仕えなくちゃいけない。」玉川大学文学部で国語科教員の養成に携わっていた上原輝男(1927-1996)はつねつね、教師をめざす学生達やすでに教壇に立つ教え子達に、そう言って聞かせていたそうである。「まちがっても子どもに何か教えようなんて思うな。大人が子どもに教わらなくちゃならない。」と。

「教育」の営みとはすなわち「教える」ことであると了解している者にとって、上原のこの言葉はずいぶん奇異なものに感じられるかもしれない。一体それで教育者の任を果たすことになるのか。上原の発言は教育の放棄でさえあるのではないか。そうした批判が、すぐにもあちこちから聞こえてきそうな気がする。しかし、子どもと一時を過ごしたことのある者ならば誰もが、子どもという存在がしばしば大人の思惑をはるかに超える力を発揮し、智慧を体現するというを経験的に知っている。子どもに感服し、恐れさえ抱いたことのある者も少なくないのではないだろうか。私たちは子どもに教えるばかりではなく、しばしば子どもに教わりもする。大人と子どもは、そのように互いに影響し合う双方向的な関係によって結ばれているというのが本当のところである。

ところが「教育」という言葉を想起した途端に、そうした事象は闇に退き、見えなくなってしまう。それは18世紀、アリエスの『<子ども>の誕生』以来の子ども観の影響をうけた近代学校教育制度が、子どもを未分化、未成熟で未だ社会化されない欠如態としてとらえ、子どもと大人を「発達」という一面的な勾配関係の下に結びつけてしまったためである。つまり「教育」ということば自体がそもそも、「発達」を促すために大人が子どもに一方的的に「教える」という営みのみを範疇とするものであり、そこでは子どもは専ら大人にとっての客体として固定されるため、「子どもが大人に教える」という事象は、いつもこぼされてしまうのである。

冒頭に示した上原の言葉には、そうした近代学校教育制度が描いてきたものとは明らかに異なる子ども観、それに基づく教育観が滲んでいる。しかしながら、近代学校教育制度の下で「教える」べき対象としての子ども観に慣らされ、その管理責任を負わされて教壇に立つ者にとって、「子どもに教わる」ことを基軸とする教育思想はなかなか想定しがたく、また認めがたいものである。そこで本論では、上原が抱いていた子ども観の内実や背景に光をあて、上原の教育思想の真意とその実践の今日的な意義について考えてみたい。

2、上原輝男の国語教育実践事例

—「言語生態研究」としての国語教育

ここではまず、上原の教育思想が実際にはどのような実践を生み出してきたのかについて、一つの小さな事例をもって示しておきたい。

1968年、上原は玉川大学文学部の教え子である幼稚園や小学校の現場教師たちとともに「児童の言語生態研究会」(以下、通称である「児言態」を用いる。)を発足し、研究授業を重ねる中で、子どもの言語生態調査を深めていく。上原が会の発足にあたって提示した趣意書の一部を、以下に抜粋する。

われわれは成育しつつある子どもの言語生態を、正確に見届けることを、何よりの国語教育の基礎に据え、そこから出発すべきであります。遅ればせながら、感情・思考及び意識の発達とともにある子どものことばの実態を、調査、研究して、子どもの側からの発言を世に問いたいと思います。(上原 1968:1)

ここで上原は「感情・思考及び意識の発達とともにある子どものことばの実態」、その基礎資料なしに目的と方法を論じてきた国語教育の問題を指摘し、まずはその基礎資料を得るための調査研究を行い、そこから出発すべきであることを主張している。筆者は上原が亡くなって後7年余りが経過した

2003年8月、宮城県気仙沼市立南気仙沼小学校で3年生を対象として実施された、児言態の国語科研究授業「仮想の逍遙—水墨画の世界に遊ぶ」を参観する機会を戴いた。以下は、その際に示された指導案の一部である。

気仙沼の海と山に囲まれて生きているこども達の前風景に迫るために雪舟の水墨画「四季山水図」(図1)と「天橋立図」(図2)をとりあげた。墨絵の世界がこども達の潜在世界を触発すると考えるからである。(中略)こども達の意識は脈絡のない行きつ戻りつ(逍遙)をくり返すであろうが、そのことはかえって思考や判断ではなくイメージ運動にリードされて行動する人間の根源的姿を示していると思われる。

我々はこれまで先験的イメージに誘発されたこども達の姿を追い続けてきた。それはその姿にこそこども達の命の発露を見いだせてきたからであった。それがここで求めているイマジネーションの世界で遊ぶということである。(下線引用者)

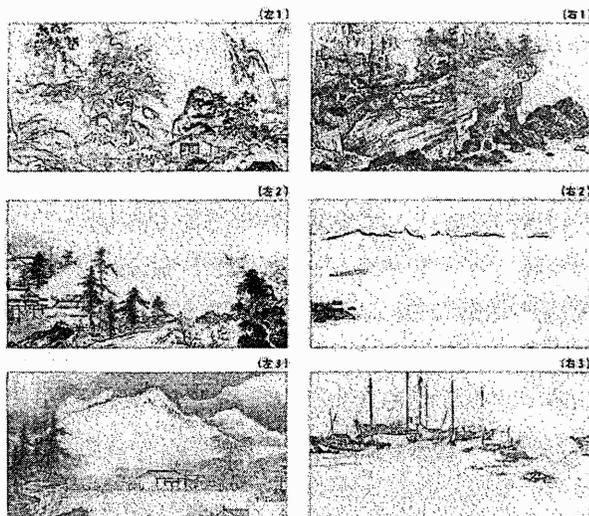
この授業では、「気仙沼の海と山に囲まれて生きているこども達の前風景」を投影させるスクリーンの役割を果たすものとして、雪舟の水墨画「四季山水図」(図1)や「天橋立図」(図2)が黒板に大きく貼り出された。これが児言態において「イマジネーションの発動装置」と通称されている「こども達の潜在意識を触発する」ための仕掛け、すなわち教材である。子ども達はその装置によって水墨画の世界に自らを投げ込み、その世界を逍遙しながら、次々と心に湧いてくるイマジネーション、自ずから見えてくる風景や物語を互いに語り合ったのであった。

ここで注目したいのは、この授業において、子どもたちには「イマジネーションの世界で遊ぶ」ことの他に何も課されていないという点である。実際の授業場面でも、教師から子ども達への指示は「今から絵を見せるけど、これは約束なの。算数みたいに正解とかバツとか全然ないの。だから思った事を何でも言う約束、いい？こんな事を言ったらかっこわるいとか恥ずかしいかなと思わないでね。」のにつきりであった。そしてその指示の通りに、子ども達は雪舟の遺した水墨画の世界に入り、さらにはその足場を飛び立って、心に広がっていく世界を語り合っ「仮想の逍遙」を楽しんだのである。

【図1「四季山水図」】



*中央に置いたこの絵から「仮想の逍遙」を始める。右へ、左へと展開していく。



【図2「天橋立図」】



最後に、教師は子ども達とこのようなやりとりをして授業をしめくくった。

- T みんなから先生達いっぱいお土産をもらったんだけど、みんなの中の何が一番素晴らしいかわかる？
- C1 何か言われたらすぐに答えがでること。
- C2 想像力。
- T 想像力！想像力ってどういうこと？
- C3 想像する力。
- C4 想像する力がすごく高い。
- T だってさ、一番最初はこの絵しか見なかったんだよ。それなのに(中略)一つの絵からどンドンどンドンどンドンどンドンどんいっばい景色をみんなはみてくれたと思いました。

ここで教師が子ども達に伝え、また共有しているのは、(1)子ども達の想像力がすばらしいこと、(2)それを教師が子ども達からたくさん戴いたことである。ここには、教師が子ども達に新たな知識を授け、それを習得させるという「教育」の筋書きはみとめられない。子ども達の深層に潜在していた想像力が、一枚の水墨画を契機として発揮され、それを教師がひたすらに聞き取り、すばらしいものとして戴いたという、まさにこれは「子どもに教わる」授業であったのである。

しかし、この授業の目的が単に「児童の言語生態」(この授業においては、「子ども達の原風景」)についての基礎資料を得ることのみに据えられていたかという、決してそうではない。児言態はこの授業を「児童の言語生態研究」であると同時に、子ども達への教育実践として実施しているのである。

では、「イマジネーションの世界で遊ぶ」という本授業の活動の内に、一体どのような教育が成立していたと考えられるのだろうか。そのあり様を捉えていくために、これからさらに上原の言葉を考察していくこととする。

3、上原輝男の子ども観

〔1〕『日本の子供の原像』の執筆動機

子どもの実像っていうものは一体何なのかっていうこと。そういうことを明らかにしておかないで、平気で子どもを教えることばかり考えてきたという、そういう教育の歴史があるわけで。本来、日本人は子どもに対してどんな原像を抱いてきたかということ明らかにしよう。それを急がなければ。

これは1993年12月27日に神奈川県葉山町で行われた児言態合宿において、出版予定の自著『日本の子供の原像—その神性と野性』について、上原が語った言葉の一部である。子どもの実像とは何か。本来、日本人は子どもに対してどんな原像を抱いてきたか。上原はそれを明らかにすることを、教育に携わる者の急務と考えていた。しかし残念ながらこの著は未刊に終わり、現在私たちの手もとには、その目次が遺されているばかりである。そのため上原が明らかにしつつあった『日本の子供の原像』の全貌を知ることが叶わないが、そもそもなぜ上原がこのようなテーマを持つに至ったかについては、僅かながら窺うことができる。

『感情教育論—子どもの言語生態研究』(上原 1983: i - ii)の中に、「『若』の思想」と題された序文がある。上原はそこで、戦前は流行歌の歌詞にしばしば見られた「若い」という語が、近年の流行歌からは姿を消しつつあること、また用いられているものに関しても、その意味内容に変質が見られることを取り上げ、「これだけ歌や踊りに明け暮れの当今に、いずれにしろ、その歌詞を失うというのは、『若』の思想が衰弱し混迷している」ためであると指摘している。また上原は、「『若』は『別(わけ)』、『湧(わく)』などと同じ動詞に想到する」という折口信夫の学説を引きながら、次のように語っている。

古来日本人にとって、『若』は人間の年齢区分でもなければ、また一定年齢者の形容詞でもなかったのである。(中略)『若』は蘇生魂の別名とも、またそれに対する日本人の鋭敏な直観といってもよいものであった。(上原 1983: i - ii)

現在、『若』の語はほとんどの場合、年齢的な若さや未熟さを表す際に用いられるものとなっている。しかし、それは本来ではないと上原は言う。日本語における『若』はそもそも、『湧』や『別』と同質の運動性、特に「神意神霊(魂)の憑りつく」ことによる生命の蘇りを示す動詞だと言うのである。それゆえ上原は「『若』は日本人にとって、根本的な生命存在観だといわねばならない。また具体的な教育の根本問題でもある。」と述べる。『若』の語は、日本人がどのような存在に対してあふれる生命力を観てきたかを示している。そのため流行歌の歌詞から本来の意味における『若』の語が消えていくということは、生命力そのものに対する人々の直観に、衰弱や混迷が起きていると考えられると上原は指摘しているのである。それは人々が、ただ今蘇生したばかりの瑞々しい生命である子どもの命の本質を捉えることができなくなっていることとも一重であり、それゆえそれは直ちに教育の根本問題であるというのである。

上原はさらに『若』の語の消失とともに「日々ますます非行少年、暴走族なる異名が壮とな」っているとさえ言い、「まず、『若』の思想を求め直そう。」と提案している。日本人が子どもという存在に観じてきた『若』なる生命力の在り様、その瑞々しさや荒々しさ、神々しさの原像を、もう一度みつ

め直そう。こうした動機から、上原は『日本の子供の原像』の執筆へと向かっていったと考えられる。

〔2〕日本の子どもの原像、その「神性と野性」

子どもに対して、大人がはっとするのは、その神性と野性に驚くわけなんですよね。ところが今日の子どもは、あるいは今日の教育者が描いている子ども像というのは、神性と野性が欠落している。それでは、もうすでに教育ではないということなんです。

先に示した1993年暮れの合宿で、上原はこのようにも発言している。『日本の子供の原像—その神性と野性』。その副題にもはっきりと示されている通り、子どもの子もたる本質を、上原は「神性と野性」として捉えていた。そして今日の教育者が描く子ども像からそれが欠落していることを問題視し、その時点ですでに教育は成立しないとまで言い切っているのである。

では、その「神性と野性」とは一体どのような性質を指すのか。残念ながらこの合宿ではこれ以上の言及がなされていないため、先の「『若』の思想」の言葉にもう一度もどって考えてみることにする。

フレーベルだけが、児童の神性を説いたわけではあるまい。日本人の民俗の中における子どもは、いつも神とともにあったといっても過言とはなるまい。(上原1983:i-ii)

幼児教育の祖といわれるドイツの教育学者フレーベル(1782-1852)は、子どもの本質を「神性」と捉え、それを養う教育の必要を説いた。日本の幼児教育は、明治初期にアメリカを経由してもたらされた彼の思想の影響を多分に受けて今日に至るが、ここで上原は、フレーベルを待つまでもなく、そもそも日本の民俗における子ども像は神性を帯びたものであったことを指摘し、その一事例として京都の祇園祭における「稚児」の存在を挙げている。

日本の伝統的な社会にみられた子どもの原像。その神性と野性。それは国文学や民俗学においても早くから注目され報告されてきたことである。

例えば日本の伝統的な村には7歳から14.5歳までの子どもによって構成される自治組織(民俗学において「子ども組」と通称される)があり、子ども達は

神との親近性ゆえに神事や祭礼などにおいて大きな役割を果たしていたという。柳田國男(1875-1962)は、鳥取県伯耆郡に伝わる「子ども組」による小正月の行事「ホトホト」について、次のように紹介している。

正月十四日の夜、村内の若者が藁で作った馬・牛の綱、あるいは銭縺の類を持って人家の戸口に立ち、小さな作り声をしてホトホト、ホトホトというのです。そうすると家では盆に餅や銭を載せて、出て来てこれをくれるのですが、同時に作り声の主のだれであるかを見現わそうとし、一方はあてられないようにするのをてがらとしています。(柳田1960:20)

柳田によると、子ども達が神に扮して家々を訪問してもらい物をするこのような行事は鳥取県に限らず、ナマハゲ、アメハギ、コトコト、トロヘイ、トビトビ、タビタビ、カセトリ、カセドウチ、餅ウチなどの様々な呼称で全国各地にみられたという。柳田はこれについて「七歳になるまでこどもは神さまだといっている地方があります。」と述べながら、単に物をもらうためにのみ歩くようになったのは後のことで、以前は子ども達が神の代わりに神の詞を述べ、また神の恵みを伝え、家人の幸福のために欠かせない任務を尽くしたので、これに対する報酬として物をあげたのであると説明している。

鳥取県立公文書館県史編さん室の榎村賢二は、柳田のこうした見解を示しながら「子どもは神の代わりに家々を祝福し、異界からの神を接待し、ムラや各家の罪や穢れをはらって、浄化する役割を果たす。」(榎村2010:13)と述べている。子ども達の存在そのもの、また子ども達の発する言葉そのものに神威や呪力を感じる大人の心が、神としての、あるいは神の媒介者としての役割を子ども達に依託し、共同体の中で機能させる習俗を生み、伝えてきたのだろう。上原が日本の子どもの本質として捉えていた「神性と野性」の具象の一つを、ここにも見ることができる。

上原はまた、日本の「子どもの原像」を示すそうした事例を教育学の基礎資料として得なければならぬとの考えから、自らの研究室の学生達にも「稚児」や「童子」や「若」に関するテーマを与え、卒業論文として提出させている。(上原1993:20)

『稚児の研究』【S56】
『稚児の研究—謡曲を主として』【S56】
『稚児の研究—日本の児童観・説経愛護若を中心として』【S57】
『申し子の研究—日本人の稚児の元型と探索のために』【S59】
『稚児の研究—須玉町を中心として』【S60】
『金太郎論—その教育学的考察』【S60】
『シュテン童子論—その教育学的考察』【S60】
『仏教における童子の位置づけ —童子経曼荼羅を対象として』【S60】
『地藏信仰にみる子どもの位置づけ』【S60】
『稚児の研究—童名の資格(牛若丸・遮那王)』【S61】
『稚児の研究—小姓制度成立とその過程の意味』【H1】
『稚児の研究—原存在としての児童の位置づけとして』【H2】

ここで一々についての考察を示す事は叶わないが、代わりにこれらの論文に共通して現れる「子どもの原像」の本質を端的に表していると考えられるものとして、『仏教における童子の位置づけ』に引用されている C.G.ユングの「童子元型」についての記述を、以下に示しておきたい。

童子は人間的な存在へと統合されていない集合的な無意識を人格化したものである。(中略)童子は一方でただの子どもであるが、他方では神的であり、卓抜した力が童子に与えられ、意外にもあらゆる危険を切り抜けてしまう。(中略)童子として擬人化されているのは、意識の限られた枠を超えた生命力、そして深奥なる自然が内包している全体性である。童子は人間の最も強力な最も不可避的な衝動、すなわち、可能な限り完全な自己実現の法則のもとに従わんとする生命衝動を表している。(中略)それゆえそれが動き始めたときにはどれほど無価値で頼りなくても打ち克ちがたい力をもっている。童子の偉大さと無敵さは、自己の本質と関係している。(C.G.ユング 1975:125-126)

ここで、日本仏教における子ども観が、西洋心理学の C.G.ユングの学説を以って言及されていることはたいへん興味深い。上原は「日本の子ども」にこだわってその原像の解明を試みたのであるが、上原がその中でとらえた「神性と野性」が、C.G.ユングが人間共通の深層意識としての「集合的無意識」にとらえた「童子元型」の性質と大いに重なるもので

あることを鑑みるに、こうした「子どもの原像」は日本に限られたものではなく、普遍にひらかれたものであることが推測される。

いずれにしるここには、上原がいくつもの国文学資料や民俗学資料を以て実証しようとしていた『日本の子供の原像』の極めて本質的な性格が、人間の深層心理に息づく元型イメージとして抽出され、語られている。本来「若」の語が意味した生命の運動性、上原が「神性と野性」という言葉で指し、教育の根本に据え直そうとしていた子ども観を、ここに捉えることができる。

〔3〕解体される「日本の子供の原像」

—近代学校教育制度との相剋を通して

しかし、上原が現代の社会における「若」の思想の衰弱と混迷、教育界における子ども観からの「神性と野性」の欠落を指摘していた通り、伝統的な社会に生きていた「子どもの原像」は、今日に至る時代の流れの中で解体されてしまう。福田アジオによると、その過程はすでに明治の早い時期に始まっていたという。

子ども組の後退は明治に入って始まった。それは若者組の衰退よりもずっと早くから、ずっと強い圧力によって始まった。そのため、子ども組の姿は急速に消えていったのである。学校制度の全国的確立はその画一性において個別地域の子どもたちの独自の生活体系を壊した。学校は子どもたちの校外における集団的活動を良くないものとみなし、それを規制し抑圧して解体させるか、より「教育的」な集団に再編成しようとした。そのことは明治五年の学制頒布直後から近年にいたるまで一貫して維持されてきた。(福田 1989:230)

ここで福田は、明治五年に学制が頒布されて以来、それが全国の隅々にまで徹底されていく中で、村の様々な神事祭礼、年中行事において大切な役割を担ってきた「子ども組」が抑圧され解体されていったことを指摘している。続いて福田は、その過程を(1)子ども組の伝統的活動日と学校暦の不一致による衝突、(2)子ども組の活動が非「教育的」であるという学校制度側の認識による規制・抑圧の二つに大別し、それぞれについて言及している。

(1)については、「たとえムラとしては古くから

休み日であっても、その日が学校暦の平日であれば、学校はその日の行事を抑圧して、子どもたちを登校させようとした」こと、また明治国家が「学校において祝日大祭日儀式を制度化し、入学式、卒業式、始業式を一般化した。そしてムラの集団行事に対抗するものとして、運動会、遠足、修学旅行、学芸会が設定され、それらが学校における年中行事として確立し、明治後半以降ムラの年中行事にとって代わった」ことが指摘されている。(福田 1989:230-233)

例えば鳥取県では、因幡の「菖蒲綱引き」のような「子ども組」の行事が、運動会における「綱引き」へ、東伯郡湯梨浜町橋津などで3月3日の節句に行われていた「スワスワ(子ども達が弁当を持って野山や磯で会食して遊ぶ行事)」が、春や秋の「遠足」へ、といった具合にである(樫村 2010:18)。しかし、それらは本来、「子ども組」の自治によって行われていたものである。形だけを学校制度の中に組み込んだとしても、それが国家の、直接的には教師の管理下に行われる以上、すでに子ども達の自主性は根本的に奪われていると言わざるを得ない。

また(2)については、「子ども組が活躍する諸行事において、中心となるのは信仰的要素であるが、その大部分は神社信仰ではなく、より呪術的なものである。そのことは、明治国家にとってみれば、子どもたちが、淫祠邪教迷信の類に関係することであり、速やかに排除される存在であった」こと、また諸行事に際して「各家をまわって金銭や餅や米をもらい集めたり、通行人から同様にもらう行為が伴うのが普通であるが、これまた乞食同様の醜悪な行為とみなされた」こと、さらに「子ども組」が行事に際して「野外に仮小屋を作って寝泊まりをすることが多いが、これも悪いことをおぼえるとか火事の危険があるという理由で禁止されていった」ことが指摘されている。(福田 1989:230-233)

庶民の啓蒙を急ぐ明治国家の眼には、「子ども組」の集団行事の全てが悪習と映り、それらを敵視し解体させることこそが、すなわち啓蒙であり教育であると考えられたのだろう。子ども達はこうした近代学校教育体制によって、子ども組の成員として各地域において担っていた「神の代わりに家々を祝福し、異界からの神を接待し、ムラや各家の罪や穢れをはらって、浄化する役割」のことごとくを剥奪されてしまうのである。こうして日本社会の子ども観から、そして子ども達の身体そのものから、生命の本質で

ある瑞々しい「神性と野性」とが抜き取られていくという憂慮すべき事態が発生することになった。

ところで西洋では、これと同様のことがさらに早い時期に起こっていたことが、C.レヴィ=ストロースと中沢新一の共著『サンタクロース秘密』に描かれている。

クリスマスを含む冬祭りの間、西洋の民俗社会でも、若者と子ども、すなわち大人になる為のイニシエーションを受けていない者たちは、「生者がつくる世界の《外》にある存在と、象徴的に結びつけられた。つまり、子供と若者は、目に見えない死者の領域と、深いつながりをもった存在として、あつかわれた」。その期間、子ども達は一隊をなして大人達の家押しかけ、お菓子やお供物やお金を強要する激しい行動を大手をふって行い、若者達もまた、「狂気の王」などと称して町の実権を握ることさえあったという(中沢 1995:85-86)。ところが、フランス革命の後、啓蒙によってそうした伝統的な習俗に批判が集まるようになり、それを一掃してしまうための命令や法令が多く出されるようになったのだという(中沢 1995:93-94)。

明治近代の学校教育制度の下で日本の子ども達が辿らされた過程は、西洋近代の幕開けにおいて既に大きく進行していたことを、ここから読み取ることができる。西洋近代を手本とした中央集権国家の構築を推し進める明治政府が、「子どもの原像」に基づく地方習俗の抑圧と解体こそ開化啓蒙であるとする西洋の価値観を、近代学校教育の礎石としてそっくり持ち込んだということになるのだろう。洋の東西を問わず、近代国家への転換期を境に、子ども達の社会的価値付けもまた、大きな転換を余儀なくされていったと言える。すなわち、近代以前の社会においては、生者が形成する社会の《外》の存在として、目に見えない神や死者(先祖)の領域に属し、それが為にそうした《外》の世界と生者の世界との媒介役を為し得る存在として価値付けられていた子ども達は、近代以降、そうした価値の土台そのものの破壊によって役割を追われ、単に未発達で社会化の不十分な存在、それ故に大人社会の制度によって管理統制され、発達への一途を急がされるべき存在として位置づけられるようになってしまったのである。

学制頒布から140年余が経った現在でも、「子どもの原像」が教育学の名の下ではなかなか顧みられることがなく、現場実践においてはむしろ否定的に

捉えられがちであるのも、こうしたことの影響が今も根強くのこっている為ではないだろうか。子ども達の多くはそれ故に、大人社会へのすみやかな参入を遂げることを自らに与えられた役割として懸命に生きようとし、あるいはその役割を上手に生きられずに暴発したりひきこもったりしているとも言えるのかもしれない。

またこのことは、子どもの言葉の学びという側面においても、一つの影を落としているように思う。先に触れたように、近代以前の共同体において、正月や小正月、盆行事において家々をまわり唱え詞や祝い詞を述べるのは、子ども組の役割とされていた。たとえば、子ども組の正月行事の一つである「門回り」において、子ども達は家々をまわりながら以下のような祝い詞を唱えていた。

祝うて申す

恒例の門松 いつもより今年は木戸ん松が栄えた
栄えたも道理よ

東の方の枝には飛び魚が下がって

西の方の枝には鶯がとまって

鶯が めに生いたる稲は

ひともと刈れば 千石 ふたもと刈れば 二千石

アー そなたの宿を見わたしてみれば

米の俵千石 もみの俵二千石

祝うて申す

(民族文化映像研究所『鹿児島県の正月行事』より。

1982年に記録された、鹿児島県上屋久町宮之浦地区における正月7日の行事「門回り」における子ども達の唱えごと。)

こうした言葉は、生者同士の伝達ツールとしての言葉と異なり、生者が形成する社会の《外》すなわち神や死者(先祖)の領域から、子ども達を伝えて送られてくる神の詞あるいはまた呪詞として、共同体に福をもたらし、また一方であらゆる禍を去らしめる力を持つものであった。

ところが明治に入り、そうした《外》の設定そのものが軽んじられあるいは否定されて、《外》との交流としての言葉を人々が必要としなくなると、言葉はもっぱら生者同士の伝達ツールとして認識されるようになる。それに従って、子ども達の用いる言葉はかつての役割と価値を見失われ、大人の用いる

言葉に比して単に未熟なもの、あるいは不適切でくだらないものとしてのみ評されることになっていった。近代学校教育制度の中に設置された国語科は、そうした価値観を代表するものとして、子ども達の言語的未熟さをつねに問題視し、合理性を第一義とする大人社会の言葉をすみやかに習得させるべく尽力してきたのであった。

しかしそのことによって、子ども達自身の言葉は萎縮し、生気を失っていったということも言えるのではないだろうか。

4、上原輝男の教育理論

—「神性と野性」の解放をめざす国語教育

子どもの生命力の本質である「神性と野性」を排除することにより、子どもの生命力が封じ込まれ、教育が荒廃していく。上原はそうした問題意識から、「児童の言語生態研究会」(以下、ふたたび「児言態」)を設立し、子どもの「神性と野性」の生態調査および子ども達の生命力の解放をめざす国語教育実践を展開していったのである。

ここでもう一度、先に示した児言態授業「仮想の逍遙—水墨画の世界に遊ぶ」をふり返り、それを支えている理論的骨子についてまとめてみたい。

〔1〕「神性と野性」としての「イメージ」の解放

すでに述べたように、先の授業では「イマジネーションの世界で遊ぶ」ことそのものが学習目標として設定されていた。それは児言態がこれまでに「先見的イメージに誘発された子ども達の姿を追い続けてき」た中で、「その姿にこそ子ども達の命の発露を見いだせてきた」からであった。つまり児言態は、「先験的イメージ」としての「イマジネーション」の発動そのものに、子ども達の「命の発露」、すなわち「神性と野性」の解放を認めているのであり、それ故にその活動自体を学習目標として立てているのである。

ここで、「イメージ」や「イマジネーション」の語について、考察を示す必要があるだろう。これらの語は児言態において、その実践理論を説明する際にしばしば用いられる重要な概念である。しかしその意味するところが、一般的に用いられるそれらの語義とは異質なものを多分に含んでいることは、一見して明らかである。児言態はまた、2005年度に実施した公開研究授業「生命の発露としてのイマジネ

ーション、その体感を語る一雪になる、胎児になる」の指導案において、以下のようにも述べている。

経験よりも前に先見的に意識され、感情や思考を導く心の動きを「イメージ(運動)」と呼ぶことにする。わたしたちは、「イメージ」を、わたしたち人間(子どもだけでなく)にとって現実世界を誘導している人間活動の源泉であり、エネルギーではないかと考えている。実際、現実的な壁にぶつかって行動が停滞した時でも、イメージ運動が活発な人間ほど、新たな展開に切り替えていくことができるのである。これはイメージの誘導により、本来的で純粋な自分を発見し、柔軟性のない現実という壁(自分自身)を、自己解放するからこそ可能なのであろう。「現実生活は、イメージ世界との交流により活性化する」と言い換えてもよい。

この記述から浮かび上がってくるのは、単に「知覚対象が現前しないのに心に浮かぶ像」としての「イメージ」ではなく、経験に先んずる自律的な運動性を持ち、それによって感情や思考、行動を誘導し活性化して、人生を切り開いていくことを可能にする生命力そのものとしての「イメージ」である。

「イメージ」やそれを生じさせる力としての「イマジネーション」についてのこうした見識は、一般的ではないものの、決して上原に特異なものというわけではなく、「イメージ」を用いた心理療法の世界にもしばしば見られるものである。少々長くなってしまうが、ユング心理学を日本に紹介した河合隼雄(1928-2007)の「イメージ」についての説明を、以下に引用しておく。

イメージは自律的で自我のコントロールを超えているところが特徴である。(中略)イメージは、自律的に内界において生じる類のものであり、意識的に何かを思い出そうとしたり、いわゆる空想として何かを心に描いたりするのよりは、深い感じがある。(河合 2000:7)

イメージは、心的エネルギーを、意識へと運び込んでくる。これはイメージの重要な特性である。これがもっとも分かりやすいのは、創造活動の場合である。何か新しいことを見出そうとする人は、考えこんだり、あれこれと試してみたりするうちに疲れ

てきて、何もできなくなる。このとき、心のエネルギーは無意識の領域にひきこまれてしまっている。そのとき、ふと新しいイメージが湧き、それが退行していた心的エネルギーとともに意識領域に流れこんでくる。このときに、そのイメージが新しい発見をもたらすのである。(河合 2000:11)

これら河合の記述における「イメージ」は、上原や児言態の実践における「イメージ」、またそれを生じさせる力としての「イマジネーション」の語義と多分に重なるものである。つまり児言態はその授業において、子ども達の封じ込まれた「神性と野性」を、こうした意味における「イメージ」として引き出し、解放させようとしているわけである。

〔2〕「イメージの発動装置」としての教材

そしてそのために欠かせないものが、「イメージの発動装置」と通称される、子ども達の「イメージ」を触発するための教材である。先の授業では、雪舟の山水画(1)と(2)がそれにあたる。

風景学の中村良夫によると、山水画には「見る者がその景色へ参入するような人と風景との一体感」があり、古来より伝わる「臥遊」という鑑賞方法は、「ねそべりながら画中の人物にのり移って、山水のなかを夢のように逍遥する」ことを指すのだという(中村 2003:33-38)。実際の授業においても、雪舟の水墨画が黒板に貼り出されるや否や、子ども達はまたたく間にその世界に入り込み、描かれる様々な点景や地形に触発されて、次々と立ち上がりまたぐんぐんと広がっていく「イメージ」を、「話すこと」や「書くこと」の自由な言語活動として解放し、交流して、ひと時の逍遥を楽しんだのである。

「イメージ」は、意識的に思い浮かべる空想の世界とは異なり、意識のコントロールを超えたところに自律的に運動している。そのため、ただ「自由にイメージしてください。」というだけでは、それを引き出すのは難しい。深層に働く「イメージ」を呼び覚ますためには、相応の装置が必要なのである。上原は、子ども達の言語生態を観察しながら、また日本の伝統的な芸能や文学、祭祀儀礼や年中行事などを手がかりとしながら、子ども達の「イメージ」を引き出す有力な装置を探しつづけていた。そして現在、「穴」「夕日」「壺」「人形」「水鏡」「橋」「闇」「うんち」「お面」「窓」「お地藏様」「あ

かんペー」など、様々な装置が見出され、児言態を通じてその教材化および授業実践が行われている。

〔3〕「イメージ」に対する「受容的・探索的構え」

「イメージの発動装置」と並んで、子ども達の「神性と野性」を解放させるために欠くことのできない要素がもう一つある。それは子ども達の「イメージ」に対する「受容的・探索的構え」である。

「イメージの発動装置」を与えられたからといって、子ども達がすぐにそれを自在に使いこなし、「イメージ」を解放させられる訳ではない。授業の始まりに、教師から「今から絵(水墨画)を見せるけど、これは約束なの。算数みたいに正解とかバツとか全然ないの。だから思った事を何でも言う約束、いい？こんな事を言ったらかっこわるいとか恥ずかしいかなと思わないでね。」と指示を出されてはいるが、だからといってすぐに正誤の基準や他者の評価を気にする自我意識から、自分を解放することは難しい。そこで重要なのが、子どもの「イメージ」に対する、教師の「受容的・探索的構え」である。

「壺イメージ療法」の考案者である田嶋誠一は、治療や成長をもたらす「イメージ体験」は、自分の「イメージ」に対して「受容的・探索的構え」を向けることで自然に生起すると述べているが(田嶋2011:82)、児言態の授業において顕著なのは、まさに教師のこの構えである。教師は、「話すこと」や「書くこと」の言語活動を通して発される子どもの「イメージ」に対して、ひたすらに共鳴する受容的構え、それをより深くみつめようとする探索的構えを一貫して保っている。そして、教師がこうした構えによって子どもに接しつづけることにより、いつしか子ども自身にもそうした構えが移り、学級における「イメージ」の解放、共有体験が可能になっていると言える。

児言態は、近代化の過程で共同体の内から失われてしまった、子どもの「神性と野性」に対する「受容的・探索的構え」を、ほかならぬ学校教育の中で、学級という共同体の内部で、とり戻していこうとしている。そしてそれによって、子ども達が「子どもの原像」を生きられる場を、この社会の内に蘇らせようとしていると言えるのである。

5、原爆のさ中の、無傷の子ども—Epilogue

1945年8月6日午前8時15分、広島駅頭に居合わせた上原輝男は、晩年に著した『忘れ水物語—ある被爆者の記憶』の中で、丸木位理・俊夫妻が1950年に発表した『原爆の図 第一部《幽霊》』にふれて次のように語っている。

丸木氏が、木炭画を採択し、しかも赤ん坊だけは、無傷の儘に画かれたことに思わず息をのんだ。描かねばならぬこと、後世に伝えねばならぬことは、事実よりも、その事実遭遇した人々の想念なのだ、と自覚させられた。

上原は当時、広島高等師範学校に通う若い学生であった。丸木夫妻が1959年に発表した『原爆の図 第11部《母子像》』の中で、「不思議な事に母親が子供をしっかりと抱いて、母は死んでいるのに子供が生きているという、そんな姿をたくさん見ました。」と語っていることを考えると、『第1部《幽霊》』に描かれた無傷の赤ん坊は、原爆のさ中の事実であったとも言える。しかし、上原はここでそれを「想念」ととらえ、「書かねばならぬこと、後世に伝えねばならぬこと」は、事実そのものよりも、その事実遭遇した人々の内に浮かび上がる「想念」なのであると述べている。

原爆をあびて燃えたぎる地獄絵図のさ中にねむる、「無傷の赤ん坊」。それは思わず息をのんでしまう光景である。焼け爛れ燃え落ちていく世界の中にたった一粒のこされた氷のつぶて。炎と熱のさ中に、どこまでも澄み切ってねむる小さな光。「想念」としての「無傷の赤ん坊」——。

ここで再び私たちはC.G.ユングのとらえた「童子元型」を思い出す。上原は原爆のさ中で身を焼かれながら、「童子元型」としての「無傷の赤ん坊」が自らの無意識の胎内から生まれ、それが意識の枠を超えた無敵の生命力をもって、焼け爛れ腐乱したその身を支え導くのを見たのかもしれない。それはどこまでも想像にしか過ぎないけれど、「子どもに教わる」という上原の強い信念の根底に、そうした経験のあるような気がしてならない。

C.G.ユングは、あらゆる元型は「イメージそのものであるばかりでなく、(中略)同時に駆動力でもある。」と述べている。元型は形式としての性質とともに、人間の心と行動を導くダイナミックなエネルギー

ギーとしての性質を持ち、人間生命の駆動力であるというのである。上原が、子どもの教育に携わる者は「童子元型」の具現者としての子ども観を持たねばならないと考えていた理由は、ここにある。

私たちが大人と子どもを「発達」という一方の勾配関係でむすんでしまうと、子どもの体現する「童子元型」、その特性としての「神性と野性」は、単に未発達ゆえの無価値なもの、あるいはまた秩序を乱す不適切なもののみならず、社会からすみやかに排除されてしまう。これまで見てきたように、近代学校教育制度とはそもそも、そうした「子どもの原像」を抑圧、排除するために生み出されたものであった。そのため教育に携わる者が、子どものうちに「童子元型」をみとめ、引き出そうとしなければ、子ども達は自ずとそれを抑圧していき、その結果、生きる駆動力を失ってしまうのである。つまり子ども達は、心身まぎれもなく童子でありながら「童子元型」を生きることができないということになってしまうのだ。

C.G.ユングが述べるように、人間生命にとってあらゆる元型は重要であるが、特に「童子元型」は、それが子どもの心身そのものと重なるという点において、とりわけ大切にされなければならない。教育に携わる大人たちがそうした子ども観をもって接することで、子ども達は「童子元型」をふかく生き、また心身の成長にしたがって重なり具合を変えながらも、それとの交流を保ちながら生命を活性化させ続けることのできる心を、みずからの内に培っていくことができるのである。

「子どもに教わる」という上原の実践した国語教育は、大人と子どもを「発達」という観念の下の一方向的な勾配関係から解放し、「子どもの原像」が保有する「神性と野性」という殊更なる生命力、その発露としての「イメージ」、それに突き動かされた言葉を、現代を生きる子ども達の内に今一ど発見して、この社会の中に蘇生させようとする試みであった。それは近代以前の社会に生きた人々が、子どもの存在を以って神や死者(祖先)の媒介者として機能させ、「子どもに教わる」ことで生命の全体性を回復し、また共同体の生活を活性化してきた智慧の蘇りをも意味している。

国語教育は、そうした智慧を解体する形で生み成されたものである。すでにその始まりの時に、「子どもの原像」を掻きとられていたと言っている。私

たちはいまそのことを改めて自覚し、自らの胎内に「子どもの原像」を宿すところから、再出発をしなければならない。

【引用参考文献】

- 上原輝男(1983)『感情教育論—子どもの言語生態研究』学陽社、pp. i - ii
- 上原輝男(1993)『いのちの教育を再び—基層教育学試論集』明治図書、pp.20
- 上原輝男(1988)『忘れ水物語—ある被爆者の記憶』限定私家版、pp.241
- 河合隼雄(2000)『講座心理療法<3>心理療法とイメージ』岩波書店、pp.7、pp.11
- 児童の言語生態研究会(1968)『児童の言語生態研究 No.1』pp.1
- 高橋敏(1978)『日本民衆教育史研究』未来社
- 田嶋誠一(2011)『心の営みとしての病むこと—イメージの心理臨床』、pp.82
- 鳥取県公文書館県史編さん室(2010)『鳥取県ブックレット6子どもと地域社会—鳥取の民俗再発見』pp. pp.13、pp.18
- 中村良夫(2003)『NHK人間講座 風景を愉しむ 風景を創る—環境美学への道』日本放送出版協会、pp.33-38
- 秦恭子(2003)『自分を認める力を培う国語教育の探究—〈イメージネーション〉とのつながりを手掛かりとして』
- 福田アジオ(1989)『時間の民俗学・空間の民俗学』木耳社、pp.230-233
- 本田和子(1980)『子どもたちのいる宇宙』三省堂
- 本田和子(1982)『異文化としての子ども』紀伊国屋書店
- 民族文化映像研究所(1982)『鹿児島島の正月行事』
- 柳田國男(1960)『小さき者の声』角川書店、pp.20
- F.アリエス、杉山光信、杉山恵美子(1981)『〈子供〉の誕生—アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』みすず書房
- C.レヴィ=ストロース、中沢新一(1995)『サンタクロースの秘密』せりか書房、pp.85-86、pp.93-94
- C.G.ユング、林道義(1999)『元型論[増補改訂版]』紀伊国屋書店
- C.G.ユング、K.ケレーニイ著、杉浦忠夫訳(1975)『神話学入門』晶文社、pp.125-126