

心意伝承論の国語教育への展開とその可能性

— 「児童の言語生態研究会」の俳句創作指導を事例として—

秦 恭子¹

要約

上原輝男は心意伝承論の国語教育への展開によって、今日の子どもたちの自信の欠如や人間関係に対する不安の強さなどの問題への対応を試みていた人物である。しかしその実践で採られている教材や方法の多くは、具体的にどのような心意伝承研究に由来するのかが不明であり、他に開かれたものとなっていない。

そこで上原が主宰していた「児童の言語生態研究会」の俳句創作指導をとり上げて考察し、その教材や方法の背景にある心意伝承論的な観点を推測して、心意伝承論を国語教育へ展開する道程を探った。その結果、上原が心意伝承の具象を教材化することによって子どもたちの「意識」と「普遍的無意識」との間に通路を開き、普遍性と独創性を兼ねそなえた創造活動を導いていたことが判った。またそうした実践の積み重ねが、子どもたちの内に他者との連帯感と自己同一感とを同時に叶え、創造力や自己成長力を育むことへつながる可能性が見出された。

キーワード：心意伝承、普遍的無意識、上原輝男、児童の言語生態研究会、俳句創作

1. はじめに

国語を教えることとは、言葉の内に持ち伝えられてきた民俗心意を子どもたちに伝承し、その身に内発する心意と縊り合わせることによって自らの人生を支え導く言葉の生成を叶えていくことである。そこで本研究は、民俗学における心意伝承研究を国語教育の基層に位置づけ、「児童の言語生態研究会」（以下、「児言態」）を主宰して独自の国語教育を探究した上原輝男（1927-1996）の実践事例に着目し、心意伝承論を国語教育へ展開する道程及びその可能性について考察することを目的とする。

その目的に向かい、以下の手順を進めていく。

- (1)上原の国語教育思想の概要及びその実践の考察課題を押さえる。
- (2)「児言態」の実践事例をとり上げ、要点を示す。
- (3)(2)の要点の背景にあったと考えられる心意伝承論的観点を探り、心意伝承論を国語教育へ展開する一つの道程を押さえる。
- (4)(1)～(3)をふまえ、心意伝承論の国語教育への展開がもつ可能性を考察する。

¹九州大学大学院統合新領域学府博士課程後期（院生）、日本学術振興会特別研究員 DC、北九州市立大学（非常勤）

2. 上原の国語教育の概要とその考察課題

2.1. 上原の国語教育思想の概要

上原は、民俗学における心意伝承研究を国語教育の基層に位置づけ、独自の国語教育思想とその現場実践を展開した人物である。

心意伝承とは柳田國男と折口信夫の両氏によって生み出された民俗学の用語であり、人間の深層意識に伝承されていると考えられる普遍的な心の働き方を指すものである。個人の心は個人に閉じられたもの、個人の経験や恣意によって成るものという一般的な考え方とは異なり、心意伝承の語は、人間の心の基層には先祖伝来の先験的な内容や様式が息づいており、個人の心はその規矩にしたがって働くものという考え方を提出している。

柳田と折口は、年中行事や祭祀儀礼を始めとした民間の伝承や習俗、芸能や文学を直接的な対象としながら、その考察の集積による最終的な照準を、日本風土における心意伝承の究明に当てていた（柳田 1935, 折口 1971[初出 1943]）。明治以降、欧米文化を憧憬し自国の伝統を賤視する知識人や支配者層の価値尺度の浸透によって、日本風土の多くの民俗が抑圧・解体され、人々は連綿と受け継がれてきた生活の基盤を徐々に失っていったが、柳田と折口はそうした人々の行く末を非常に懸念していた。そのために、心意伝承という観点を提出して遠い祖々より受け継がれている心意の様式を明らかにし、人々の生活の足場を照らして明日を生きる手掛りをもたらそうとしたのである。

上原の国語教育は、その遺志を継ぐものであった。今日、『学習指導要領』改訂の機縁として子どもたちの自信の欠如や無気力さ、人間関係に対する不安の強さが挙げられ、その背後に少子化や核家族化による同世代内または世代間の対人経験の不足、地縁的な人間関係の希薄化が指摘されているが、上原の目にはこうした状況が、まさに柳田や折口が当時直面していた事態の成れの果てに生じたものとして映っていた。そのために上原は、母語の内に伝承されている心意を内容とする国語教育の中で、子どもたちの深層意識に伝承されている心意を呼び覚まし、通時的共時的につないで、そこに生きる基盤を形成していくことを目指したのである。心意伝承論を国語教育の中で展開していくというその試みは、上原が自ら主宰していた「児言態」を通じた現場実践の積み重ねの中で育まれ、晩年に「基層教育学」と命名され、その重要性が提唱された。

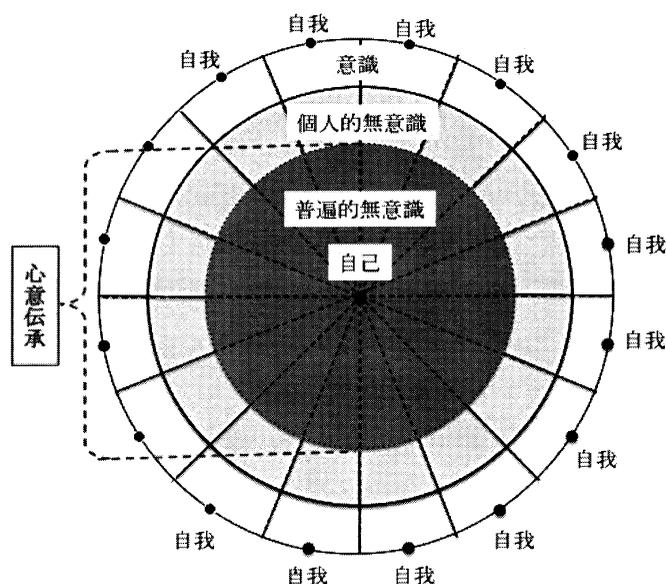
2.2. 心意伝承と普遍的無意識

『心意伝承の研究 — 芸能篇』において、上原は自身の心意伝承の研究が、C.G. ユングの学究における「無意識」、なかでも特に「普遍的無意識」と同一の生命現象を対象としていることを認めている（上原 1987:56）。

ユングは人間の心は「意識」と「無意識」からなると考え、「意識」の統合の中心を「自我」、対して「意識」も「無意識」も含めた全体の中心を「自己」と呼んで区別した。またユングは「意識」と「無意識」を層構造として捉え、「無意識」にはさらに個人的経験に関わる「個人的無意識」と生得的な「普遍的無意識」があると考えた。「普遍的無意識」は、個人の経験に拠らない生得的な心象の型すなわち「元型」によって成り立っており、これが万人に普遍の表象可能性として心の最深層部に広がっているという。そしてそれら「無意識」の領野は個人に内在する創造性の源泉に他ならず、「自我」がその内容を「意識」に受け入れることによって心理療法の場では治癒がおこり、また健康な人

間においては創造や成長が生じると考え、「意識」と「無意識」との相補的な関係性を殊に重視した。

河合（1971;1977）によるユングの心の構造図に心意伝承の領域を重ねると、【図1】のようになる。



【図1 心意伝承と普遍的無意識】

要するに上原の考える心意伝承とは、時間の流れを伝って祖先から受け継がれている集合的な心意を言うものであると同時に、各個人の心の深層に息づいて潜在的に共有されている先験的で普遍的な心意を言うものであり、かつその個人にとっては創造や成長の源泉となるものでもあると言える。

そのため心意伝承との断絶は、共同体の伝統的な心意とのつながりを失って個々の心がばらばらになり、命脈の一としての安定した自己同一感や他者との連帯感が希薄化していくことを意味すると同時に、一個人としては自身の深層の心意との交流を断たれて「意識」が閉塞し、「意識」内容の更新すなわち創造や成長の機会が失われて停滞していくことや、心全体の調和を失って非常な不安に陥ることを意味している。上原は『学習指導要領』改訂の機縁としても指摘されている今日の子どもの姿を、こうしたユングの「無意識」や「普遍的無意識」の概念を視野に含み込んだ上で、心意伝承との断絶の結果として捉えていたと考えられる。そのため心意伝承の研究を手がかりとしながら、国語教育の場を心意伝承の実感とその共有の場とする試みを重ねることによって、子どもたちの「意識」と「無意識」の間に通路を開こうとしていたと言える。

2.3. 上原の国語教育実践の考察課題

これまで上原が主宰していた「児言態」の実践については、難波（2003）や秦（2005;2013）等において考察されている。しかし、それらの実践が具体的にどのような心意伝承研究に基づくものかについては、秦（2013）にわずかに言及されているのみであり、未だ十分に明らかにされていない。

その近因として、上原が「児言態」の指導に際して、自らの心意伝承研究と目下の国語教育実践との直接的なつながりを明言することが少なかったこと、また没後には一層、そのつながりの轍を追うことが困難になっていること等がある。そのため「児言態」の実践の多くは、その教材や方法を生み出している背後の心意伝承研究が断片的あるいは潜在的であって、全体的な見通しが効きにくいとい

う問題を孕んでいる。また『藝談の研究 — 心意伝承考』や『心意伝承の研究 — 芸能篇』『曾我の雨・牛若の衣裳 — 心意伝承の残像』といった上原の心意伝承研究の著作は、いずれも古浄瑠璃や能・歌舞伎等の芸能や民俗儀礼に考察対象を求めたものとなっており、それらを読むだけでは、「児言態」の授業とのつながりを捉えることは難しい。さらに、上原が晩年に「基層教育学」の構想を提唱した『いのちの教育を再び — 基層教育学試論集』には、上原研究室の卒業論文題目が分類して掲載され、国語教育に必要な心意伝承研究の観点が提示されているが、それらをどのようにして国語教育実践の中で具体化させていけばよいのかについては言及されていない。

以上のような事情のために、心意伝承研究から国語教育実践を生み出すという上原の方法を実際に一筋の道程として見出すことはできない。上原の国語教育の方法に迫るには、遺された記録にできる限りの証拠を求めながらも、その上に適切な推論を重ねていくほかないと言える。そのため次章より、「児言態」の実践の一つをとり上げ、その背景を成していたと考えられる心意伝承研究を推論によって補いながら、上原の方法に迫っていくこととする。

3. 「児言態」の国語教育実践の考察とその課題

3.1. 実践の概要

ここでは、上原没後の2007年8月17日に静岡県伊豆の国市立大仁北小学校において公開研究授業として実施された「児言態」の俳句創作指導実践「よみの世界を開く — 二つの言葉の取り合せによって広がる世界を詠む —」をとり上げる。本実践は、上原の生前1992年8月10日に宮城県牡鹿郡女川町立女川第二小学校の第5学年児童を対象として実施された、同じ単元名の公開研究授業（副題は「日本人の根元的イメージ活動の触発として和歌〈俳句〉をよむ」）の改訂版として行なわれたものである。残念ながらそれらの記録からは個々の児童の俳句創作過程に迫ることが難しい。そのため今回は2007年の実践を中心にとり上げることとする。

以下、実践の概要及び主要部を【図2】に提示する。

[授業の概要]

- 日時 2007年8月17日 8:30~10:00 ○対象 第5学年（男子7名 女子15名 計22名）
- 単元名 「よみ」の世界を開く — 二つの言葉の取り合せによって広がる世界を詠む —
- 教材 松尾芭蕉（二句）・小林一茶（一句）・速水御舟「炎舞」・横山大観の富士の絵・季題「富士山」「雲の峰」
- 授業者 葛西琢也・亀山貴洋子・中川節子・小林照子によるティームティーチング

3.2. 実践の考察

本実践では、初めて俳句を創作する児童の指導にあたり、

- (ア) 二つの事物の取り合せによって「ハッとする一瞬」の描出を促すこと
- (イ) 題詠：「富士山」「雲の峰」

の二つの方法が用いられていた。児童たちはこれらの方法を手がかりにしながら、まずⅠ) 自由な取り合せによって、次いでⅡ) 「富士山」と○○の取り合せによって、最後にⅢ) 「雲の峰」と○○の取り合せによって、と三つの段階を踏んで詠んでいった。以下、それぞれの方法について考察してみる。

(T1 : 葛西琢也, T2 : 亀山貴洋子, T3 : 中川節子, T4 : 小林照子)

1、「夏まつ盛り」を詠む」という本時のねらいを知る。

2、芭蕉や一茶など先人が詠んだ俳句を音読して、五・七・五のリズムを押さえる。

- (ア) 古池や 蛙とびこむ 水の声
- (イ) 静かさや 岩にしみいる 蟬の声
- (ウ) 足下に いつ来たりしよ かたつむり

3、「夏まつ盛り」を詠む—I)自由な取り合せによって詠む。

(1)下準備として、「夏まつ盛り」を感じる「もの」と「こと」を挙げ、歳時記をつくる。

○児童の挙げた「もの」と「こと」

台風 夏風邪 甲子園 夏休み キャンブ 花火 お祭り 蝉の鳴き声	汗 滝 虹 夏みかん 入道雲 あせも ひまわり 朝顔 蚊 蠅 怪談 水着 クーラー お化け屋敷 クワガタ カブトムシ そば 冷やし中華 そうめん かたつむり アイス うちわ 扇風機 プール 海 すいか かき氷
---	--

○授業者の挙げた「もの」と「こと」

昼寝 蝉時雨 夕涼み	夕涼み こと カラスアゲハ オニヤンマ カミキリムシ 蛇 昼顔 よしず 塔婆 お盆 提灯 風鈴 麦わら帽子 浴衣 げた
------------------	---

(2) 先人の句(ア)~(ウ)が、「二つの事物の取り合せ」によってできていることをおさえる。

(3) (1)の「もの」「こと」の一覧を見ながら、「二つの事物の取り合せ」によって詠む。

<児童の作品一覧>

*○は女子、●は男子の作品

- ① 夏休みかいだん話を聞かされる
- ② 青空に七色にきらめくにじの空
- ② ① かき氷夏休みにはかかせない
- ③ 青空に風りんの音がなりひびく
- ④ 夏休み熱中症に気をつけて
- ⑤ せみの声がせみしぐれになって
- ① 夏みかん
ふりそぞぐ
- ② 甲子園うちわをあおいで
見にいこう
- ③ 夏休み暑い夏にはプール行こう
- ③ ④ かみなりも
ようかい話もこわすぎる
- ⑤ 夏祭り
必ずちようちんひつようだ



速水御舟「炎舞」
重要文化財・大正14年

4、「炎舞」を見て、二つの事物の取り合せによって

“ハッとする一瞬”を詠むことを学ぶ。

(1)「炎」と「蛾」の取り合せによる絵であることをおさえる。

(「炎舞」を黒板に提示する。)

(2) 詠むとは、“ハッとする一瞬”を捉えることであることを知る。

T1 : 「炎」だけ、「蛾」だけだったら、ハットはしないよね。でもこれが取り合せて描いてあると特別な場面になって、それを見た人はハッとする。それを君たちにしてもらっているんだよ。

T2 : 「ハッとする」、それが歌を「詠む」っていうことなんだよね。

(3) 自分たちの詠んだ句をふり返り，“ハッとする一瞬”が描かれているかどうかを見る。

T2：自分たちが詠んだ歌はどうでしたか？

T1：「ハッとする」ものがあるかどうかってこと。この中で、これはちょっと違うなと思うのどれ？

一つ目立ってるなあって。絵としてはっきりしてるなあっていうのがあるね。

(児童からは②が挙げられ、授業者が③を加えた。)

5、「夏まつ盛り」を詠む―Ⅱ「富士山」と〇〇の取り合せを詠む。

(1) 横山大観の4枚の富士の絵をみて、それぞれの取り合せをおさえる。

(「富士」と「桜」「雲」「芒」「岩」の取り合せによる4枚の絵を提示し、それぞれの取り合せを確認する。)

(2) 「富士山」を詠む。

T1：「富士山」で詠む。そしてもう一つ“夏まつ盛り”の言葉、二つを取り合せて詠んでほしい。(中略)

絵を詠むんだよ。自分の心の中で「おっ、いい絵になったぞ。」というのを詠んでください。

<児童の作品一覧>

*〇は女子、●は男子の作品

⑦ 遠くから見る富士山は ちっちゃいな	② 夕すずみ明るくみえる富士山だ	⑨ 雲の中かくれていた富士山だ	⑤ うちわあおいで見る富士は すずしげだ	⑧ 夏の富士 青空よりもすくきらしい	⑥ ⑦ 富士山が雲を見下ろす その瞬間	④ せん風機 富士山に行けばいららないよ	① 夕焼けにそまった富士は 悲しそう
⑧ せん風機 富士を見ながら当ってる	⑩ 日本一高い山 青空のなかで 見える富士	⑪ 日本一高い山 青空のなかで 見える富士	⑩ 太陽があたってあつくても すずしそうだな 富士山は	⑨ 雲の中かくれていた富士山だ	⑤ うちわあおいで見る富士は すずしげだ	④ せん風機 富士山に行けばいららないよ	① 夕焼けにそまった富士は 悲しそう

6、「夏まつ盛り」を詠む―Ⅲ「雲の峰」と〇〇の取り合せを詠む。

(1) 「雲の峰」のイメージをおさえる。

C：「“峰”って何ですか？」

T3：雲の“峰”というのは、こういうお山。雲がこんな感じになっている…こういうのは何？

C：「入道雲みたいなのだ。」

T3：今「入道雲みたいなのだ」と言ってくれました。「入道雲」っていうのは、もくもくもくって山みたいに、峰みたいになっちゃっているっていうので「雲の峰」って言う名前がついているんです。(後略)

T2：今「入道雲」って言ったけど、自分が思い浮かべた「雲の峰」でいいんだよ。

T2：「雲の峰」の絵を描くんだよ。言葉の絵を描くんです。

(2) 「雲の峰」を詠む。

<児童の作品一覧>

*〇は女子、●は男子の作品

⑥ 雲のみね 周りの物をおおってる	② 雲の峰 近くで見ると 大きいな	⑨ 雲の峰 山たちだけの フラフープ	① 雲のみね そのままわたしをおおいそう	⑩ 雲の峰 堂々とよこぎる オニヤンマ	④ 夕すずみ 静かな空に 雲の峰	③ 雲の峰 あのとつぺんまで 登ってみたい	⑦ 雲の峰 ぼつんと黒いからすあげは
⑥ 雲のみね 周りの物をおおってる	③ 雲のみね アイスのように 食べれそう	⑩ 雲の峰 堂々とよこぎる オニヤンマ	② 雲の峰 近くで見ると 大きいな	⑧ 夕すずみ 静かな空に 雲の峰	④ 夕すずみ 静かな空に 雲の峰	③ 雲の峰 あのとつぺんまで 登ってみたい	⑦ 雲の峰 ぼつんと黒いからすあげは
⑥ 雲のみね 周りの物をおおってる	④ 夕すずみ 静かな空に 雲の峰	⑩ 雲の峰 堂々とよこぎる オニヤンマ	② 雲の峰 近くで見ると 大きいな	⑧ 夕すずみ 静かな空に 雲の峰	④ 夕すずみ 静かな空に 雲の峰	③ 雲の峰 あのとつぺんまで 登ってみたい	⑦ 雲の峰 ぼつんと黒いからすあげは

7、山部赤人「富士の山を望む歌」を音読し、学習をまとめる。(全1時間26分)

【図2 授業の主要部】

(ア) 二つの事物の取り合せによって「ハッとする一瞬」の描出を促すこと

「發句は物をとり合すれば出来る物也。夫をよく取合するを上手といひ、あしきを下手といふなり。」という松尾芭蕉の言葉に代表されるように、俳句創作の要点は取り合せにあることは古くから指摘されている。本授業においては、この「二つの事物の取り合せ」について、まず芭蕉等の先人の句において確認し [3 (2)], 次いで速水御舟や横山大観の絵を提示することによって、二つの事物を取り合わせることによって「ハッとする一瞬」を捉えることを児童たちに視覚的につかませる方法を探っている [4 (1)・5 (1)]。

この方法を探ることによって、Ⅰ) 自由な取り合せによる句とⅡ) 「富士山」との取り合せによる句との間には明らかな変化が生じている。Ⅰ) では、①や②①のように散文の一文を五・七・五に当てはめただけといった体のものや、④のような標語風のもが目立っていたが、Ⅱ) では①⑤⑥⑦⑧など多くの作品に、「ハッとする一瞬」の富士山の姿が、一つの絵として立ち現われてきている。

(イ) 題詠：「富士山」「雲の峰」

本授業の対象児童は、日常的に「富士山」を望める土地に暮らしているため、Ⅱ) 「富士山」と〇〇の取り合せの句を概観してみると、日々の生活のなかで見ている「富士山」の姿を描こうとすることが窺える。しかし「見ている」とは言っても、ただ無機物として見ているのではなく、多くの児童はそれを人格化して見ている点が重要である。

例えば①では「悲しそう」「顔だす」、③では「かくれんぼ」、⑤では「すずしげ」、⑥⑦では「見下ろす」、⑨では「かくれていたい」、⑩では「すずしそう」という具合に、「富士山」と体感を共有し、情感を交わしている様子がいくつもの作品に詠まれており、「富士山」が児童たちの心に親しい有情の存在として息づいていることが明らかである。

特に児童⑥⑦の合作は、「富士山」が雲から顔を出し、その大きな眼ざしで辺りの「雲を見下ろす」様子を捉えた迫力ある一句であるが、このとき同時に児童自らも「富士山」に同化し、遙かな空の高みから辺りの雲を見下ろしているような印象を受ける。「瞬間」という体言止めによる時の一点の氷結と、「その」という指示語によるその「瞬間」への意識の凝集によって、「富士山」の眼ざしと児童の眼ざしとの間に極度の圧縮が生じているものと考えられる。

一方、Ⅲ) 「雲の峰」は児童たちがこの日初めて耳にした言葉であり、その意味において初めての出会いであった。しかしそれにも関わらず「雲の峰」の題詠において、多くの児童の「ハッとする一瞬」を捉える力に伸びが生じている。例えばそれは、児童①⑤等のⅠ) の句からⅢ) の句への変化に明らかである。これは第一には、ここまで幾つもの段階を経てきたからこそそのものと言えるであろうが、ここで題として与えられた「雲の峰」という季語も又、重要な要因として考えられる。

同様の雲を指す言葉であっても、「入道雲」や「積乱雲」は、すでに児童のなかで経験済みのもの、概念化されたものである。しかし、「雲の峰」は児童が初めて耳にする言葉であり、また聳える雲を見て「山のような」と感じる潜在的な経験はすでにあつたとしても、初めて明瞭にそれとして体験する雲の捉え方であった。そのためにこの言葉を与えられた児童たちは、いつか見た「入道雲」や「積乱雲」の景色、あるいはその概念の取り出しではなく、ただ今この場所で「雲」の「峰」の真新しいイメージを生起する必要に迫られた。その結果、「雲の峰」は、むくむくと力強い原初の運動イメージとして、児童たちの内に立ち上がってきたと考えられる。

①④⑭⑯の作品に、「私」や「周りの物」そして「大空」や「太陽」までも「覆う」「覆いそう」と

いう非常に大きな運動性が表れている点にも、「雲の峰」のイメージが児童らの内に生き生きと隆起していったことを見て取ることができる。

例えば児童①のⅡ)「富士山」とⅢ)「雲の峰」の句を比較してみると、Ⅱ)「富士山」の句では、児童が主体となって「富士山」を「悲しそう」と見つめたり、それが「少し顔だす」様を眺めているのに対し、Ⅲ)「雲の峰」の句では「雲の峰」の方が主体性を帯びて、ぐんぐんと大きく伸び広がり、「そのまま私をおおいそう」と言うほどに児童を圧倒していることがわかる。

⑩や⑤に見られる「雲の峰」と「堂々とよこぎるオニヤンマ」、また「雲の峰」と「ぼつんと黒いからすあげは」という雄大な対比的な世界も、「雲の峰」のそうした運動性が生じたからこそ垣間見られたものであったと考えられる。⑩の創作過程に立ち会っていた授業者によると、この児童は「雲の峰堂々とよこぎる」までできていて、最後の一語を悩んでいたという。つまり児童は、この句を「雲の峰」と「オニヤンマ」との取り合せによって詠んだのではなく、「雲の峰」と「堂々とよこぎる」の取り合せ、すなわち聳え立つ「雲の峰」の不動に対する「堂々とよこぎる」の動、あるいはその垂直運動に対する水平運動という対比によって詠んでおり、「オニヤンマ」は「堂々とよこぎる」の素材として選んだのである。また⑤の児童も同様に、白い大きな「雲の峰」に対する「ぼつんと黒い」という大小／白黒の対比を重ねることによって詠んでいると言える。

さらに⑬と①に共通する「雲の峰」と「消えてゆく」の印象的な取り合せもまた、「雲の峰」のどっしりとした重量感をはっきりと感じられているからこそ生じた、「消えてゆく」という淡さや儚さとの対比的な世界であると考えられる。⑬の児童の創作過程を観察していた授業者の報告によると、児童は初め「雲の峰 夕焼け空に消えてゆく」と書いていたが、悩んだ後に「雲の峰 夕焼け空と消えてゆく」と修正したのだという。昼の明るい夏空にくっきりと浮かんでいた「雲の峰」が、日のかたむきと共に夕日ににじみながら、しだいに淡くなり、終に「夕焼け空に消えてゆく」という対比から、大きな重量をもってこの世に存在していた「雲の峰」が、美しい「夕焼け空」に包まれながら、もろともに「消えてゆく」、消失していくという一層あざやかな対比への推敲が、ここで行われたわけである。

また①の句で「消えてゆく」のは、「雲の峰」に対する「せみの鳴き声」である。「雲の峰」の堂々たる生命力と旺盛な「せみの鳴き声」、両者は体躯の大小の差をもちながら、その勢いにおいては均衡を保っている。だが、悠久の時を感じさせる「雲の峰」に比して、「せみの鳴き声」の命は短い。「雲の峰」の永遠性に、この世を駆け抜けていくような「せみの鳴き声」が対比され、そしてその永遠性に吸い込まれるかのように「消えてゆく」という様が捉えられた句である。

以上のように「ハッとする一瞬」の世界をみごとに捉えた名句が次々と生まれた授業であった。

3.3. 実践の考察課題

「児言態」会員によると、数多ある夏の季語の中から「雲の峰」を季題として指定したのは生前の上原であるという。この上原の選定に、本実践の一つの要点がある。つまり、なぜ「雲の峰」を選定したのか、し得たのかということが、上原の国語教育の方法を知る上で重要なポイントであると言える。しかし例によって、その点についての直接的な説明は残されていない。

そのため次節では、1992年当時の指導案づくりの会議録における上原の発言を手がかりとしながら、「雲の峰」選定の背後に潜在していたと考えられる心意伝承論的な観点を探り、心意伝承論を国語教育実践に展開するという上原の方法の道筋を浮かび上がらせてみたい。

4. 心意伝承としての季語 [雲の峰]

4.1. [雲の峰] の見立ての世界

1992年当時の指導案づくりの会議録を辿ってまず注目されるのは、児童に提示する夏の季語を会員らに挙げさせていく際に、上原が「とにかくリアルなものから引き離さなくちゃだめだ。」と発言している点である。季語を選ぶ際には、児童にとって日常的でリアルなものから引き離す必要があるというのである。また、上原が挙げた「こうもり」について、会員の一人が「イメージそそりますよね。」と言うと、「そう、そうすると刺激されるんだよ。知ってるとか知らないとか関係ないんだよ。だから潜在性を刺激されると人間ていうのは本当に弱いんだよ。強烈なんだよ。」と応えている場面もある。児童に与える季語を選ぶ際に大切なのは、それを児童がよく知っているかどうかということではなく、むしろ知らないものであったとしても、それが児童の潜在性を刺激しイメージを触発するものであるかどうかということだということである。

実際に、1992年の授業においても「雲の峰」はほとんどの児童が初めて耳にする言葉であったと思われるが、「雲の峰」の題詠をさせる際、「先生、雲の峰って何？」と問いかけた児童に対して、上原は「何？」と思わない。」と返し、それに対して「適当に思えばいいの？」と聞き返した児童に、「そうそうそう。」と答えている。また改訂版として行われた2007年の本実践においても、やはり「雲の峰」の題詠をさせる場面では、「雲の峰」を初めて耳にした児童の質問に対して、授業者は〔6(1)〕のように応じている。

要するに、辞書的な説明や「入道雲」など他の知っている言葉への置き換えに頼る必要はなく、「雲の峰」という言葉そのものが持つイメージを触発する力に委ねればよいのであり、それによって内界に発生するそのイメージに意識を集中しさえすれば詠めるというわけである。授業の際のこうした対応の在り方も含めて、上原が題詠に用いる季語に、潜在的なイメージの触発剤としての機能を求めており、その代表として「雲の峰」を選んでいくことが分かる。

「雲の峰」は、高々と聳え立つ夏雲を「峰」に見立てた言葉、「雲」と「峰」との間に類似性を感知したところに生み出された比喩である。通常のカテゴリーにしたがって考えるならば、「雲」と「峰」は全く別個の事物であり、何ら関係がない。その性質に目を向けても、「雲」は軽やかに空に浮かびまた風になびいて刻々と形を変じてゆく柔らかく移ろい易いものであり、一方の「峰」はどっしりと鎮座する不動のもの、固く凝って静止しているものであって、両者は相対するものである。

しかし、「雲の峰」と呼ばれる「雲」の高々と聳え立つさま、どっしりと座るあの重量感はまさに「峰」を思わせるものであり、またむくむくと力強く隆起して天にも届かんとするその運動性は、かつて「峰」が地を破って噴出したときのエネルギーに重なるものである。実物の「峰」の多くが現在ではその運動を止めているのに対し、「雲の峰」は不動の力強さを体現しつつもその運動を現在進行形で見せてくれるという点において、むしろ「峰」よりも「峰」らしい印象を私たちに与えるとさえ言える。

そうした類似点が蝶番となって二つの言葉を引き寄せたところに、「雲の峰」の比喩が生まれる。夏雲が見せる隆々とした力強い運動性やどっしりとした不動の迫力を、「峰」と見立てることによってみごとに捉えた言葉であると言える。

4.2. 心意伝承としての季語「雲の峰」

重要なことは、その「雲」の「峰」という見立ての世界、それを内蔵した「雲の峰」という言葉が、ある一時代の一個人によって生み出された、独創的な空想世界として歴史の一点に刻まれているのではなく、今日に至るまで主要な夏の季語として人々の間に共有され、盛んに詠み継がれているということである。そしてそれによって、その見立ての世界に触れて立ち上がる感慨さえ、通時的にも共時的にも共有されてきたのである。

寺田（1948）は、季語は「決して単なる気象学上の術語ではなくて、それぞれ莫大な空間と時間との間に広がる無限の事象とそれにつながる人間の肉体ならびに精神の活動の種々相を極度に圧縮し、煎じ詰めたエッセンス」であり、それゆえに「民族的遺伝としての連想に点火する能力をもっている」と述べている。ここで寺田が捉えているのは明らかに、季語のもつ心意伝承としての性質と力であるが、「雲の峰」もまたそのうちの一つである。

上原は、1992年の指導案づくりの会議において、小林一茶の「雲の峰蟻の道より続きけん」を良句としてとり上げて、「一方は非常に雄大なもの、一方は小さいもの。そうすると、何かパッとできあがるんだよ。非常に簡単なものなんだ。誰にでもできる。誰にでもできないものだったら感心なんてしない。」と発言している。要するに「雲の峰」という季語は、私たちの内界に自ずと壮大な対比的世界を出現させる力を持った言葉であるということである。

試みに「雲の峰」を詠んだ古人の例句をいくつか挙げてみる。例えば、「雲の峰」の旺盛さを詠んだものには、夏目漱石の「雲の峰雷を封じて聳えけり」、高浜虚子の「ぐんぐんと延びゆく雲の峰のあり」、等がある。その旺盛さに対抗するかのような人間の姿をとり合わせたものに、小林一茶の「大の字に寝て見たりけり雲の峰」というユーモラスな句もある。また「雲の峰」の大きさに地上の小さな命の営みを取り合わせたものに、同じく小林一茶の「雲の峰立や野中の握飯」、「蟻の道雲の峰よりつづきけん」等がある。「雲の峰」の白さと同色の「握飯」、反対色の「蟻」の配置が効いている句である。

また、「雲の峰」の垂直方向への力強い運動に焦点を当ててとり合わせた句も多い。同じ垂直方向への上昇運動をとり合せながらも、大小の対比をあざやかに効かせた句に、岡部名保子の「仮縫のピンの直立雲の峰」がある。垂直方向の運動に対して水平方向の運動をとり合わせたものには、吉村春風子の「一輛車走り過ぎたる雲の峰」がある。「雲の峰」と「一輛車」の勢いが、垂直に交わるさまがおもしろい句である。

垂直方向への上昇に対して下降の運動をとり合わせたものには、久保田万太郎の「いたづらにそよぐ柳や雲の峰」、水原秋桜子の「植えかへてダリヤ垂れをり雲の峰」、鈴木真砂女の「ひらひらと海女潜り消ゆ雲の峰」などがある。これらは「雲の峰」の剛健で不動な様に対して「柳」や「ダリヤ」や「海女」という柔らかな素材を置き、それらに「いたづらにそよぐ」「垂れをり」「ひらひらと潜り消ゆ」と漂泊や柔弱や溶暗の運動を体現させて、みごとな対比的世界を作り出している。

また「雲の峰」は私たちに隆々とふくれ上がる旺盛な命を見せつけると同時に、日を跨ぐことなく崩れ去っていく命の果無さも刻印し、そのために盛衰の感慨にも結びついていく。与謝蕪村の「立枯の木に蟬なき雲の峰」、原石鼎の「いつの世にか亡ぶる我に雲の峰」などの句がそれである。これが極まると「雲の峰」はついに死を彷彿とさせるものとなり、会津八一の「つみ上げし白き骸ろか雲の峰」、加藤楸邨の「雲の峯のしかかりたる遺骨かな」といった句さえ生んでいく。これらは「雲の峰」の旺盛な生に対して死の象徴である「骸ろ」や「遺骨」を対比させているようでありながら、同時に

また「雲の峰」の白さや球体を積み重ねたようなその形状の同質性を蝶番として、「骸ろ」や「遺骨」に重ねられているのである。

それぞれの句は時代も場所も大きく違えるものであるが、そのいずれもが、季語「雲の峰」を契機として、大と小／白と黒／上と下／垂直と水平／動と静／剛と柔／強と弱／生と死といった様々な対比のパターンとそれらの組み合わせを引き出されながら、「雲の峰」の旺盛さや、それがあまりにも強烈であるがために却って強調されてしまうはかなさを、「ハッとする一瞬」の情景として印象的に詠むことを叶えられていると言える。

ここで改めて、「児言態」実践における児童の句をふり返ってみると、その多くが古人の句に重なる感慨を詠んでいることが分かる。また先にとり上げた⑩⑤①⑬等の句は、大と小／白と黒／垂直と水平／動と静／強と弱／生と死などの対比的世界や、その対比性と同質性を同居させることによる重層的な世界を詠んでおり、これもまた古人の句の数々に通じているものと言える。

このとき子どもたちに与えられたのは季題としての「雲の峰」と二つの事物の取り合せによって「ハッとする一瞬」を捉えるという指示だけであり、「雲の峰」を用いた例句や対比の技法が教えられたわけではなかった。しかしそれにも関わらず、これらの句は子どもたちの中から生じたのである。時間の関係もあり、この実践では各々の句を学級全体で共有したところで終了となったが、もしその後で古人の句を紹介していたとしたら、その共通性に子どもたちは驚喜したのではないだろうか。

上原が数多ある夏の季語から「雲の峰」の一語を選定したのは、「雲の峰」が心意伝承の一つの具象として、時代を超えてこのような「民族的遺伝としての連想に点火する能力」を発揮し続けてきたことを認識していた為であると考えられる。

5. 心意伝承論の国語教育への応用とその意義

以上、「児言態」の俳句創作指導の事例から、特に季題「雲の峰」を要点として捉え、その選定の背景にあったと推測される心意伝承論の観点を探り、心意伝承論を国語教育へ展開するという上原の方法の道程に迫る試みを行なった。ここでもう一度【図1】に立ち返り、本実践のねらいを捉えたい。

1992年当時の指導案づくりの会議において、上原は単元名「よみの世界を開く」の「よみ」とは「詠み」であると同時に「夜見」すなわち「夢」あるいは「黄泉」であり、それはつまり「意識」にとってのあの世（異界）である「無意識」を指しているのだという主旨のことを述べている。つまり、「雲の峰」を季題として俳句を詠むことで上原が実現させようとしていたのは、子どもたちの「意識」がその言葉を鍵として「普遍的無意識」を開き、その領野にのぞんで「ハッとする一瞬」の光景を垣間見し、それを五・七・五という最小形に結晶させて「意識」に留めるということであったと言える。

前章で考察した通り、「雲の峰」は古来より伝承されてきた見立ての世界を保存する言葉であり、言うなれば「普遍的無意識」の一つの元型的イメージである。そのためその言葉は子どもたちの「意識」と「普遍的無意識」との間に通路をひらく力を持ち、継承性と独創性の両性を兼ねそなえた創作を叶えると考えられるのである。またその体験を共にし、体験の結晶としての俳句を級友や古人と共有することによって、それぞれの子どもの命脈の一としての自己同一感や他者との連帯感を確かなものとするのが期待される。上原が本実践を通してねらいとしていたのはそのようなことだと言える。

また長期的には、「雲の峰」のような「普遍的無意識」を開く鍵となる要因を心意伝承研究によつ

て探究し、それらを教材として用いた国語教育を積み重ねることによって子どもたちの「意識」と「無意識」との間に通路を保ち、いつか子どもたちが自身の「意識」の閉塞や停滞を「無意識」との交流によってみずから創造や成長へ導いていけるようになること、あるいはまた「普遍的無意識」を中心として互いにつながり合っているという実感を、それを基に安心して自分を発揮していけるようになることをねらいとしていたと考えられる。

心意伝承論を国語教育へ展開していくことの可能性を、以上のように捉えることができる。

6. 今後の課題

今後の課題として以下の三点が挙げられる。

- (1)上原の思想とその実践について理解を深めていくために、他の「児言態」実践における教材や授業方法についても考察を行ない、背景にある心意伝承論を探ってその全体像を深く見通すこと。
- (2)上原の心意伝承の概念に関係する民俗学や人類学、心理学や宗教学などの成果に、国語教育の教材開発や授業方法につながる観点を学ぶこと。
- (3)(1)と(2)をふまえて「児言態」実践の成果と課題を明らかにし、指導案の改善や新たな教材開発を行なって、心意伝承論に基づく国語教育実践を発展させていくこと。

以上の課題について、引き続き取り組んでいきたい。

参考文献

- 上原輝男（1987）『心意伝承の研究 ― 芸能篇』桜楓社
- 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
- 上原輝男（2006）『曾我の雨・牛若の衣裳 ― 心意伝承の残像』暮しの手帖社
- 折口信夫（1971）『折口信夫全集ノート編第七巻』中央公論社
- 河合隼雄（1971）『コンプレックス』岩波書店
- 河合隼雄（1977）『無意識の構造』中央公論社
- 児童の言語生態研究会（1996）「児童の言語生態研究」No.15, 児童の言語生態研究会
- 谷川健一（2001）『柳田国男の民俗学』岩波書店
- 寺田寅彦（1948）『寺田寅彦随筆集第五巻』岩波書店
- 難波博孝（2003）「児言態の実践と理論の影響力」, 中国四国教育学会第55回大会資料
- 日本民俗研究大系編集委員（1988）『日本民俗研究大系 第八巻 心意伝承』國學院大學
- 秦恭子（2005）「自分を認める力を培う国語教育の探究 ―< イマジネーション > とのつながりを手掛かりとして」2004年度広島大学大学院教育学研究科修士論文
- 秦恭子（2013）「「イメージ体験」としての文学教育 ― 「児童の言語生態研究会」の『きつねの窓』実践からの展望 ―」, 『初等教育カリキュラム研究』, 第2号, pp.63-77, 広島大学大学院教育学研究科初等カリキュラム開発講座
- 宮坂静生（2009）『季語の誕生』岩波書店
- ユング .C.G（1999）『元型論 [増補改訂版]』紀伊国屋書店
- 柳田國男（1969）『定本柳田國男集第十八巻』筑摩書房