

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	英才児の生きざま : 視・聴・触覚発達過程という視点
Author(s)	葛西, 琢也
Citation	国語教育思想研究 , 29 : 62 - 92
Issue Date	2023-03-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00053962
Right	
Relation	



英才児の生きざま

視・聴・触覚発達過程という視点

キーワード： 素直・そのはたらきとしての共鳴、イメージ運動、体用論

元聖徳学園小学校教諭 葛西琢也

はじめに

上原輝男先生(1927～1996)は聖徳学園小学校(東京・武蔵野市)における英才教育発足時のカリキュラム委員として国語のカリキュラム作成を担当しました。IQ140以上の子どもたちを対象にした小学校教育が始まったのは1969年、その4年まえの1965年、当時玉川大学教育学科長であった伏見猛弥先生(1904～1972)は、上原輝男先生と日名子太郎先生とともに2歳から10歳までの高知能児を対象にした英才教育研究所を千代田区飯田橋に開設していました。所長である伏見先生の当初の方針は総合カリキュラム、おもちゃ使用、担任制を基本としていました。伏見先生は後に米国の知能心理学者ギルフォードの知能分析に基づいた90の因子別に知能を刺激する方法を取ることになりましたが、上原先生は初期の総合カリキュラム作成に当たっていました。戦争中から戦後の過渡期の時代に広島高等師範学校の学生であった先生は、特別な能力を持った子どもたちを広島に集めて英才教育を実施していたその特別クラスで、教育実習をしたことがあるのだそうですが、その特別クラスのカリキュラムを作成したのが伏見先生だったという因縁がお二人にはあるのだそうです。勿論当時は知る由もないことだったのですが。

伏見先生から協力を求められた上原先生は、「一般的な子どもたちを扱うのではなくて、特殊な能力を持った子どもたちを扱うということ、これは一般の子どもたちも大事であるけれども、特殊な能力を持った子どもたちも教育の外に置いていいわけでないんですから、私は考えたいと思うということを申し上げた。」¹と後になって語っています。

伏見先生を教育顧問としてスタートした聖徳学園小学校の英才教育とほとんど時を同じくして、上原先生は児童の言語生態研究会(以下、児言態)を立

ち上げていました。雑誌「児童の言語生態研究」創刊号(1968.5)の設立趣意の一節にこうあります。

「我々は生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。おくれればながら、思考・感情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。」その調査、研究の報告、授業研究のレポートは同誌の1号～19号としてまとめられています。一般であれ特殊であれ子どもの側からの発言を、ということは子どもたちが意識していない、気づいていないことばに向かう意識の働きを聞き取り、見届けることが小学校教師の仕事であるとの主張です。

英才教育研究所、及びその後の聖徳学園小学校での英才児との接触、観察に基づいた英才児についての上原先生の見解は、たんに英才児にとどまらず、子どもの成長をどう捉えることが我々小学校教師の仕事であるかを語っています。英才児についての先生のまとまった論考は限られていますので、この録音資料を取り上げた特集は貴重な機会となりました。

1968年の夏から始まった3泊4日の合宿での先生の発言は、1980年ごろから録音されるようになりました。その録音は合宿後に会員が手分けして文字起こし、全国の会員の手元にとどけてきました。

1、 英才児—自分の世界の子どもたち

1987(昭和62)8月3日 福井県大野市六呂師温泉
まず始めに取り上げるのは、1987年(昭和62年)夏の児言態合宿に聖徳学園小学校6年生3人の作文を、個性研究「あの子にこの子」の事例として提案した時の上原先生の発言です。会議には学校文集「びっばら」に掲載された1年生から5年生までの学年ごとの作品を、3人それぞれに用意し資料としまし

¹講演「英才児と教師」1993(平成5)2.16 聖徳学園小学校校

内研修会記録

た。計 21 編、先生の発言がどこに目をとめたものなのか、参考のために、しかし紙幅の都合上その内の 6 編を巻末に添付しました。

上原 まず、資料の提出の仕方だけ皆さん言われたように、これだけではなんとも言えないというのは言えるけれども、特定の 3 人に合わせたに過ぎないのでしょうか、それにしてもこれだけ取りそろえてきたと言うことは、「あの子にこの子」の調査の手始めとしてわれわれは考えてみなくてはならない。今皆さんが出してくれたのは、作品に対する印象批評と言うことしかできていない。だけれどもっと本格的に昨日から私が出していることとすれば、そんなことでは駄目なんだって言いたいですね。つまり「あの子にこの子」って言うことのために出してきた資料なのだ、単に作文を批評して下さいって出したのではないって昔ならかなり立てただろう。まあ、昨日は宴会があってじっくり読む暇がなかったろうと思います。私自身もじっくり読んだわけではありませんが、少なくともこういう読み方をしなくてはならないってことだけは少し分かってますので。

それは「あの子にこの子」って言う観点で授業¹をやってみたわけで、偶発的であるけれども人間関係の結び目であるという授業になっていったわけです。だから、「あの子にこの子」は比較を言っているのではなくて、人間ていうのは一人ひとりになにか特殊なものを持ちながら育てているということなんで、まあ、武村さんの言ったことと言えば、個性、個性の違いってこのを見いださなければならぬ。やっぱり教育というのは、「あの子にこの子」のそれぞれの違いを見いだしていかなければ手掛かりがないと言えるんだって言うことだ。ですから、研究授業も福田学級のそれぞれの子どもの特徴を見いだしてやりたい。そういうことのためにも、そういうことに役立つ授業をしようじゃないかっていうのが動機であるんです。それがいつの間にやらというよりも偶発的にといったんだけれど、人間関係の結び目を見るとそれが出てくるのではないかっていうこ

とになってきたわけです。そして授業が行われて、それはどうやらあっていそう、それぞれの子どもがほかのそれぞれの子どもとどんな関係を取りむすんでいるかの結び目方によってそれぞれの個性は見いだされるってことは、当たっているということになってきたのです。昨晚も風呂場で武村と話してたんですが、「いや、今回は良かったよ。玉川学園で個性、個性っていつても、そのつかまえ方は、話題にしていなかった。今回の授業研究で個性はどうやって引っ張り出せるかの方法ひとつづつは出たように思う」ってことを武村に話したんです。

それで、もうひとつ研究授業で発見されたことは、結局人間関係の結び目って言うことは、個人性と集団性との関係って言えるかも知れない。そして、蕨尾小学校の子どもたちにおいては、個人性と集団性が対立しているということがなくて、或いはもっというなら、関係しているっていうんじゃないって、極めて実に融合しているっていうことを、私は後で自評で使ったわけです。

で、そういうことを考えてみると、今度、聖徳で出されたあの子にこの子、形の上では「あの子にこの子」が出されたんですが、三人が出された。ところがやや比喩的な言い方になるけれども、SH と NM と HK はあの子にこの子ではないんだ。あの子にこの子だけど、今まで捉えようとしたあの子にこの子ではなかった。それぞれ単発のものでしかない。決してあの子にこの子に結びつけられる人でない。そして今度はじゃあ、比喩的ないいかたを止めてしまつて、個人性と集団性っていう観点で、福田学級で我々がやや成功したと思っている仮説、個人性と集団性との融合を見ようという視点でこの作文を読んだときには何にもないって言うんですよ。くどいように繰り返してわるんですけど、個人の発達をうかがうときに、その個人の中にかに個人性と集団性とを取り込んでいるかってことを見届けていけば、その個人の成長具合が分かるって言う仮説を昨日までは取ったわけです。研究授業のところまでは。

ところが、聖徳が出してきたこの資料を見て、そ

¹ 授業レポート「人間関係の結び目についての相互観察と

自覚」として、「児童の言語生態研究」14号に掲載。

してそれぞれの視点でこの作文を見てもなにも出てこないんですね。で、皆さんおっしゃっていたように、これが一年生の作文なのだろうか、という驚き、その驚きをどこに感じているかっていうと、この作文の中に個人性と集団性が出てこないからではないかって言うことです。別の言い方をすれば、もうひとつ、最初の言い方に帰れば、この作文の中に人間関係が出ないってことなんです。これもまた、これっぽっちの資料ですからなんとも言えません。上原あのときにああ言ったのに、言ったことを覆したってということになるかもしれませんが、今日見た限りにおいては、この作文の中に、人間関係をどう取り結んでいるかを見ようとしても、これは、資料にならない、第一ないってことです。それは私、考えなければならないと思うんです。普通人から見たら異常に発達した彼らの頭脳というのは、発達すべくして発達しているんだと思う。凡人の頭は何故この子たちに比べて発達しないかという、それは個人性と集団性との兼ね合いを考えているから発達しないのだろうと思うんです。だから、凡人においても英才児程度の頭脳に切り換えようとするならば、個人性と集団性のどっちか捨てればいいんだ。ここで出て来た例で言うのなら、集団性を捨てるんだ。或いは人間関係の取り結びをやめさせる。そうすると、凡人は二つのことを考えている。英才児はたった一つのことしか考えていないのですからよく書いて当たり前なんだという、非常に大胆な意見かも知れませんが、私にはそう思えるのです。具体的に言ってこの作文の中で自分以外の人の名は出て来ますよ、出て来ますが関係意識において出てこないというのは、見なくちゃいけないことだと思います。決して関係ではありませんよ。描写でしかないんですよ。たまたまそこにいたから、その人の名が上がっていたってことだけなんです。

(巻末に添付した作文 S1、H1 に注目して)

それは親子関係においても同じなんだという気がするんです。親子関係において父親なり母親なり、あるいは兄さんなりの意見を借りているように見えるけれども、それは決して兄さんとの関係を言うて

いるのではなくて、またそこにいる周りの人間たちのその子に言うてやる言葉が、ああ凡人でないんだって思うんですね。引きずらないんだね。ひきずってない。なんとかじゃないのっていう言い方が多い。参考意見にしか言っていないっていう習慣がある。無責任なんですよ。一般家庭で言うならば、必ず親は、ああしなさい、こうしなさいと命令するけれどもしない。そういう例が、たくさん出て来ますよ。やっぱり英才を生み出すための環境が設定されている。「スキーできるの？」って聞いた。お父さんが「出来るんじゃないの。」って答えた。お母さんが「今日は出来ないんじゃない。」って答えた。こういうことなんだね。判断は本人が行うっていう習性が出てくるってことです。これは私も英才教育にかかわりを持っていたときも感じていたことですが、やっぱりそうだなって思いますね。

それから次に問題にしたいことは、我々はその子にこの子の違いだけを見ていこうとしているのではなくて、あの子にこの子の違いが何時出て、そしてそれはどのようにのびるのかって、成長過程を押さえなくてはならない。点で押さえるのではなくて線でおさえなくてはならないっていうのが今回の狙いなんです。

ここ4～5年から児言態は素晴らしくなってきたって皆さんそう言っているけれど、それは、我々が言語生態に目を向けながら今までは、点でしか採っていなかった。採れなかったんです。実力的に。しかし、今度は線で採り始めた。というのは、人間は生き物なんだから、生き物の姿において捉えようっていう、4～5年前からだんだんそういう傾向を持ち出した。それこそ児言態の成長の過程においてはそうでなければならなかったんです。だから、会員の人たちにも長い人、短い人いらっしゃるんですが我々の視点というのは、成長をあくまで見ているわけです。点をあくまで見ているわけじゃないんです。我々は人間の成長を点で扱うのではなくて線で扱うのです。だから、個性の違いの指摘でなくって、個性がいかにか伸びるか、変化を見なくてはならないと言うことです。そういう意味で、武村先生が言うよ

うに、4～5年になったら、えらく作文のテーマ自身も動いてくるのは何故かっていうこともそういう意味だったんだろうと思います。

まだ料理が不十分だから仕方がないと思いますが、まず1年生のSH、NM、HK、「国語の時間」と「えんそく」と「たき火」、これはスタートだからたまたま「びっばら」にのったのだとしても、これは聖徳に於ける英才教育を受けていない段階での英才児と称される子どもたちの目の特徴と言うべきものを見るには良い材料じゃないかと思う。で、私が言いたいことはどういうことかっていうと、「たき火」(H1)なり「えんそく」(N1)なり「国語の時間」(S1)いずれにも共通することが見いだされるような気がする。それは作文を書くようにそれぞれが素材を選んでいうかテーマらしきものを選んで文章が始まる。あるいは、自分の視界の中にそれが入ってくる、その時に凡人と違うっていうことが出てくるっていうふうに思うんです。簡単に言うと、長いんですね。目をとめてから目が離れるまでが長いってことです。たき火を見た、そうするとたき火から目が離れるまでが非常に長いんです。僅かな時間かも知れないけれども、僅かの時間の中に本当に克明にそれが見えるっていうわけですね。言ってみればね、これは結論を急ぎすぎてるかも分からないけど、個人性すらないんですよ。現象を見ているんです。一般的な言い方をしてしまえば、観察をしてしまうんです。観察するから長いんです。一つのを捉えてそこに与えられる時間が非常に増えるわけです。観察するから。一般の子どもたちだとすると、個人性を持っているが故にパッと動いちゃうんですよ。ところがこの三人は三人とも長い、観察に入ってしまう、だから、皆さんも言うておられた、客観的である。そういうことになるんじゃないかって思う。まあ、ですから一年生でそういうことが始まるっていうんでなくて、もう一年生以前からこういう習性がついているから物を見る時には、こんな姿勢が出てくるんじゃないかなっていうふうにも思うんです。

AH ちっとも、きよろきよろはしていない。

上原 そうそう、きよろきよろなんてする必要がな

くなってくる。物自体が変化する。変化にこちらの目がついていくだけです。そういう意味でこちらの意識でなく、物自体についていく。個性、個性と言うけれども、実は個性が捨てられているからってということになるのではないか。今、僕が捉えた捉え方ですね。

AH SH君の写真は、目が据わっていますよね。

上原 うん、それはすわるべくして今まで修練してきたわけですよ。目を据えてやろうでなくって、現象の方が面白いから、自分が思おうでなくって現象の方が面白いから、そうなっているということなのです。

で、そのくせ僕はHKっていう子は「これは楽しい」って思ったんです。HK君の日記が出ている。一年生の時ですよ。「ぼくの夏休み」(H2)この日記も、僕は非常にいい資料になると思います。一年生で日記がこんな風にかける。こんな風楽しくっていいのは、我々読み手が、本当にこいつら楽しいんだなあって、その楽しさは、先ほどいったように人間関係を取り結ばないから面白いんです。人間関係を取り結ぶとね、そいつから影響を受けてくるわけでしょう。そうしたら、面白くない目にも遭わされるわけだけど、彼らは決して人間関係を取り結ばないから、絶えず自分の世界にいる。こんな日記可愛いしね。こんな日記書けるんですね。1年生で。それでね、「8月9日の日記」(H2)を読んで下さいよ。どれだけ楽しいか。もう僕は笑っちゃうくらいに楽しかったな。

(各自しばらく読む)

上原 どうでしたか。本当に楽しい。この現象が英才児だからって起こるわけではないんです。普通児だってある。必ずあるはずだけれども、観察できるからこれだけ記憶がくっついてくるんだろうと思う。ところが、普通児は、こわいとかなんとかでしまいになってしまうから。だから、今日鹿がどういう風によってきて、せんべいがどうなってこうなってということが、何回書いていますか。これが違いなんですね。それとね、凡人では出ないのが一番最後の言葉なんです。「本で見ると聖武天皇の命令で作られ

たと書いてあった。僕は『聖徳太子とどっちが偉いの』と聞いた。『それは聖徳太子でしょうね』とお母さんがいった。僕はよかったと思った。どうしてかというと、僕の学校の名前だからだ。」これはこの子の意識が出ているわけだけれども、意識の置き方が違う、少なくとも3年4年ぐらいでないとういう意識は出ない。ところが一年生から出ている。だいたい1年生で聖武天皇を知っている。

AH あの、客観的に捉えられるからこそ書ける。そういうような観察力というのは、客観的に捉えるからこそ出来るんですか。

上原 だから、先ほど言ったように、個人性を捨てているから。むしろ個人性を捨てているからではないだろうかというふうに思う。つまり個人が作られていないのではないかと思う。なに故かという親が引っ張っていない。不満な状況に置かしてない。「聖武天皇と聖徳太子とどっちが偉いの。」と聞いた。「そりゃ聖徳太子でしょうね。」と答えた。これだね。一つの意見として、参考意見としてしかものを言わない。あとはそちらで考えなさいという修練、しつけとかそういうものがある。子どもを曲げないってことだね。

BE 私はこここのところで、想像は出来るのでおもしろいなと思うんだけど、なにか演技してるみたいな、読んでいて様子が目に浮かぶんだけど、周りの目を意識して、ある程度分かっているながら追うとか、怖がるとかいうふうに見えちゃったんですが、そういうふうには思わない方がいいんですかね。演技してるっていうかな、自分が二つあって、もうひとつの自分が演じてるみたいな、そんな気がしたんですけど……。

上原 うーん、僕はたまたま八月九日の例を出したんだけど、ほかにおいてもそうじゃない。ほかのところを見てもさっき言ったように、観察して、それに与えられる時間が非常に長い。そのことを僕は言いかかっているんだね。

CI 昨日から思うんですけど、わたし、全くこれを読む時間がなかったわけではないんですよ。だのに夢中になって読まなかったんです。昨日も、これ、

あんまり読みたくないなって思ったんです。むしろ高橋のような作文の方が。

DS HK君の作文でなにか、小説のよううまさがあるなって、今BEさんが言われたことすごく分かるなと思ったのは、このようにくるくる頭の動く子だなんて思うんですけど、この作文を見てHK君を見ても、HK君を見て作文を見てもわかるっていうか、台本みたいな感じ……。やっぱり……

上原 あのう、こういうことは言えると思うんですね。DSさんの言いかかっていることはまだ僕には分からないんだけど、HK君の作品というのはすぐ分かるように、非常に間があるね。なに書かしても長く書く。それはHK君の特徴だろうと思う。さっき私が言ったような、だからひよっとすると、マア一年生の段階ではまだ疑問があるんだけど、この傾向を持っていくと、小説家になれますよね。そういう時代があって、今度は創作、自分の文章効果っていうものを考え出すことが、どの学年からできるかかって言うのは、もう少し丁寧に見れば伺うことができるかも知れない。けれどもさっき言った夏休みの日記の中でこれだけのことをやるっていうのは、才能、特殊なものであるっていうふうに見てやりたいし、我々も考えなくてはならないことなんじゃないかと思う。二年生になってさらに長くなっている。「ぼくとうさぎ」を見て。それから一番最後、「戦争」なんていうのになると、マア戦争っていうのをこんなふうにとめられるって、僕は違った感じで、だらだら書くっていうんじゃないかって、こういう風に戦争というテーマで、カットの形で書けるというのをどこで覚えたかかっていうのも知りたい。二、戦艦・三、大和・四、原爆というように、一年生の時に示したただ観察というような一観察なんて意識してないと思うんですよーそういう視点の取り方を、さらにカットにおいて、カットしながらとめていくというのは、どこで覚えていくんだろうということは関心がある。

マアそこまでぐらいにしておいて、もうひとつ言いたいことは、いかにもこういうものを見せられると、いわゆる現場で言っている「作文教育」とか「作

文指導」というのは全く役に立たないし、作文指導の本なんて全くためにならないと思う。ざまあみやがれっていうくらいうれしいね。何故かって言うと、それは子どもの成長と言うことを、ああいうものは中身にしないから。作文は、文章をいかに書かせるかっていうことだけでやっているから。そういうことでなくて、やっぱりいのちの芽生えと育ちをどうするかと言うことで、副次的な部分という指導。こういう指導は、やっぱり目的は人間成長を取り扱うって言うことでなくてはいけないって言うことです。

それからもうひとつの問題点というのは、さっきも誰かが言った「悲しかった」とか「うれしかったとか」感情を説明する、あるいは感情をテーマにするようなものがないってことですよね。これも英才児の書く作文の特徴だろうというふうに思う。自分の感情そのものが表にたって感情説明をするって言うことがない。凡人の作品というのは、だいたいそれが主になるのに、それがない。それがないから知的なものが発達するんだって言うことか……。

たまたま(S2)「雪がなくなってつまらなかつた蓼科」あたりは、凡人のものに似てるんですよね。凡人のつかまえる作文構成に似ている。似ているんだけど、違う点は「雪がなくなってつまらなかつた蓼科」ってというのが、作文のテーマにきちんとなってしまう。きちんとなってしまうから、もう、自分の悔しい思いを書くっていうようなことから離れてしまう。もやもやしたような気持ちを書くとか、必要なくなってしまう。だから、俗な言葉を使えば彼らはいつもかわいている。熱くなったり苦しくなったりすることをしないということではないかと思う。印象としては、雪がなくなってつまらなかつたということはあると思うし、それを書こうとしたには違いないと思うんですが……。

CI 熱くなったり苦しくなったりしないっていうのは、自分でもって処理しちゃうからですか。

上原 処理しちゃうというよりも、情景が先に見える。自分の思いを書く時って情景から離れているで

しょ。つまり主観である。ところが情景の方が強いんじゃないの。だからこういうふうに、極めて綺麗に状況、情景を出している。

CI 自分の中身よりよりも、そういうことの方が興味がある。

上原 そうそう、興味かどうか分からないけど、そちらの方がまさっている。いわゆる凡人が持っているような自我意識がないから、そうなんじゃないかなって気がするんです。だから、今ここで述べたことは、非常に僅かな資料ですから、間違いとか、これから訂正しなくちゃならないことがでてくるかもわからないけれど、まあ、当事者である葛西はその辺りをアタックしてみる、故意に感情作文を書かせてみて、やつらは書くか書かないか。そういう試みもしてほしい。また、今、Cさんが言ったような、いわゆる自我を書いてみる。まあ、この子たちに予想できることは、自我を書けというと、今度は自我を書かないで、「自我とはなにか」というような問題に切り換えてしまう。

ET 観念論的に書く。対象として。

上原 そうそう

ET 結局、自分の〇〇を彼我関係で捉えようとする気持ちがない。

CI こういう子どもたちの絵は、どうなんでしょうね。

上原 絵はすごいですよ。どういう、

CI どういう絵があるんでしょうね。細密的とか、抽象的とか、

上原 いや、いろいろ出すね。出方は、絵の方がやや自分に対する実験みたいなものを試みている気がする。英才児の場合は自分の能力を、自分自身が実験している。だから必ずしも英才児のタッチだとか図柄だとかという風には見ないんだけど、それぞれなりに特異さを示すという点では惹きつけますよ。

解題—1, 英才児—自分の世界の子どもたち

この合宿で、先生は「心意伝承と個性」¹という短い講演をしています。これは会員の武村昌於の要請

¹ 「心意伝承と個性」昭和62年度合宿記録ファイル（手書き文字起こし資料・未刊）

に応えたもので、司会をつとめていた武村は、この講演のあとに続く公開授業の指導案検討の方向性、そして合宿の目的を確認するため先生の論文「心意伝承としての国語」（「児童の言語生態研究」11号、その後「感情教育論」1983に所収）の一節を読み上げています。

一般的にあって、教育が何かに対する対策めいて受け取られていることは確かであるが、教育が彌縫策であってよいわけがない。たとえ、それが適切な対応策であっても、その目的性、その必要性は個々人において異同があるからその奏功性は同一ではなく、必ず変動がある。教育は投薬ではない。いま最も望まれているのは心の教育ではなかったか。それも病める心に投薬する話としてではなく、それは生れ出た人の子が人の心を獲得していく過程を保証することなのである。(p66)

いまここで「生れ出た人の子が人の心を獲得していく過程を保証すること」に着目するのは「知的付与としての教育以前」を小学校教育の基本姿勢と考える先生にとって、作文は手段と考えられているからです。作文を課すことは子どもの成長を見届けるための手段だということですし、作文は資料だということです。つまり子供を調べるところが小学校であるとお考えです。3人の子どもたちの作文を読んだ先生の発言は、子どもたちの視線の動きに集中しています。

・たき火を見た、そうするとたき火から目が離れるまでが非常に長いんです。僅かな時間かも知れなくても、僅かの時間の中に本当に克明にそれが見えるっていうわけですね。

・個人性すらないんですよ。現象を見ているんです。一般的な言い方をしてしまえば、観察をしてしまうんです。観察するから長いんです。一つのを捉えてそこに与えられる時間が非常に増えるわけです。観察するから。

・物自体が変化する。変化にこちらの目がついていくだけです。そういう意味でこちらの意識でなく、物自体についていく。個性、個性と言うけれども、実は個性が捨てられているからっていうことになるのではないかと。

・彼らは決して人間関係を取り結ばないから、絶えず自分の世界にいる。

先生は、英才児の特性をその視線の動きに捉えているということが出来ます。

「児童の成長課題を求める場合、わたくしどもは視・聴・触覚発達過程において捉えようとしている。ことばの問題である以前の人間の在り方から出発する。」^{1・2}これは、英才教育発足時の先生のことばです。英才児といえば、一般的にはあたまのよい子という受け止め方ですから、その思考力の面から、特にその論理的思考力に優れた子どもたちとして取り上げるところですが、上記のように先生の発言が集中するのは、子どもたちの作文からよみとることのできる想念の流れと、ことばへと向かう視線の動きです。ことばの問題である以前の子どもの視線³に、目のはたらきに注目するのは、英才児の特殊性も一般の子どもたちの成長課題もその人間としての在り方において見ているということです。子どもたちの日常性⁴から目をはなさない、両者を同じ視線で見ているということは、先生独自の見解・姿勢として注目すべきことと思います。

1年生の1学期にカメラを持たせる「写真撮影」が50年以上もまえから設定されているのは、子どもの視点とその画面構成を見るためです。子どもたちは現像された写真の中から、自分の写真を選び取ります。

その成長の過程を見定めてやる。おまえ、今ここに来ているんだよ、この段階にいるんだよというのが、教育者の立場でしょう。なにも先生たちが偉いから成長するわけでもないしね、能力があるから成長するというわけでもない。私に言わせれば

¹ 「英才教育の道」1969 (S44) 聖徳学園小学校 p13

² 「小学校国語教材研究序説」1974 (S49) p138

³ 「子どもの目を『TV作家』と『子どもの雑誌編集者』と語る」1968「児童の言語生態研究」№2

⁴ 「心意伝承としての国語」1982 (S57) 雑誌11号後に「感情教育論」に所収 p67

成長は約束されているわけですよ。生まれたという
 ことにおいて。それが神さまの仕事だから。われわれがいのちを受けたということは、神に見守られて成長すべく生きているということなんだね。
 そうすると教育者はどうすることなのかという、やっぱりそれを確認してやる仕事、だからそういうものだということが見えてこなくちゃだめなんだ。
 1995 (平成 7 年) 8.22 岩手千厩合宿

先生の言にある「神様の仕事・神に見守られて」というのはもちろん特定の宗教・宗派の神ではありませんし、不可知論に立った超越者と考えられます。あるいは汎神論的というべきかもしれません。その先生の目が捉えたのが「どうするってどうすることー鈴木・ビネー式知能検査のある問題と子どもの構えについて」(雑誌 2 号 1968) で明らかになった知能検査では掬いきれない子どもの日常性です。おなじくその視線の先に誕生したのが「はなちがナンでえー子どものことばの記録」(1981) ということができると思います。

個性性と集団性の在り方から子どもの成長をみている。これも子どもの日常性に据えられた視線に違いありません。聖徳の子どもたちの作文を見る限り、その個性すら感じ取れない、現象を見ているからだという。自他の境界のない共鳴状態に容易になれる子どもたちを英才児だと先生は指摘しているのだと考えられます。ここにも先生独自の見解が述べられています。

英才児と優等生というのとは違うね。優等生っていうのは集団への躡りで脳を使ってしまう。英才児はそんなことには脳を使わないんだ。自分の夢を持たせる世界を作ることには脳を働かせるんです。集団生活を意識するよりも、個人を充実させる時間をたくさん持つんですよ。自分の世界の子なんです。
 1982 (昭和 62 年) 10 月例会

そのことを裏付けている英才児のつぶやきがあります。

心の風景 2 年 YT
 僕は一人で
 電車に乗るのが好きだ

一人で電車に乗っていると
 自分だけの世界に
 いるみたいだ
 景色がみんな
 自分の心に見えてくる

YT 君は自他の境界の消えた境地、濃密な現象世界をみていると言っているのでしょう。「心の風景」というタイトルがすべてをいいあらわしていますが、「自分だけの世界にいるみたいだ」というのは濃密な自分の世界ということでしょうし、言い換えれば、我が世界が投影されている事態に、「景色がみんな自分の心に見えてくる」事態にハッと気づいたということです。見えている何かを追わずに、その見ている自分という事態を捉えている。素直なメタ認知が成立しているとなれば、意識は集団性に向かうことはないのでしょう。このあたりに英才児の日常性は見いだされると言っていることだと思います。

なお、視・聴・触覚発達過程に立った教材づくりの基本姿勢が「小学校国語教材研究序説」1974 の第八章に示されています。付け加えておきます。

2、素直ということ 1982 (昭和 57) 9 月 19 日 月例会
 FT 素直じゃなかったなって気づいたのは 30 (歳) すぎ・・・

上原 ふふふ
 FT だから素直か素直じゃないかというのは、非常に分からなかったわけです。素直っていうのがどうして分かったかというのは、自分が無理しているところがいっぱいあったというのが分かった時に・・・結局自分が素直じゃないってことに気が付いたことは自分が不幸って言うか、考え方によっては窮屈ね

上原 狭い
 FT 狭い世界に住んでいたわけでしょ。素直って気持ちがあるって気が付いた時は自分は自分では人でそれぞれが独立した個体であるというのが本当に分かった時なんですよね。それまでは頭で分かっているも確かに素直っていう世界があるって気が付いた時の方が世の中もっと綺麗になって

くるし、人付き合いも楽しいし。

上原 だからね、ここで素直ってというのはね、どういう内容を持つものであるかということをもう少しはつきりさせとかなくちゃね。日本人はまだけっこう素直ということを受け入れる素地を持っているわけですよ。ですから小学校で素直な子どもをつくらうなんていうようなことはね、どこの学校でも言っている。「それは私は反対」なんて言う人はいない。或いはまた子どもをしかる時にもっと素直になりなさいってというのが、パツとでるんだよ。どういう根拠があるかなんてことを教育者自身も余り考えていないんだよ。んー。

ところが今ここで問題になってきていることは素直な心っていうのはたいへん偉大なんだということをも前提としなければ、今日のこの教材研究は成り立たないわけですよ。

だからもう少し素直ということはどういうことなのか、ということをお考えとかなくっちゃ駄目ですよ、ということをお言われたわけ。それでないと極めて世俗的に素直な心というのを、言いつけを良く守るとかね、こうなっちゃうわけよ。特に子供に対して要求する場合にはさ、親の言うことをよくとこうなっちゃう。それが素直だなんてなっちゃう。ところが小林秀雄のここで言っているのは、そんなハイ、ハイ、という心ではないんだよ、「美を求める心」というのは。※「美を求める心」小林秀雄 教育出版6年 S55

上原 少なくとも1つの条件としては素直だっていうことはね、「感性」ということを失っては素直さなんてのはありえないんだ、ということね。これが一つだよ。その人間の持っている感性それが欠如していたら素直さは出ないということなんだよ。これ一つですよ、まだ。

上原 ジャー、次。今言いかかってんのね、めんどくさいから（ハハハ）素直であるということは解放を伴わなければならないんだ、ということが一つ。閉鎖ではありえないということなんだよ。自己解放でなければ素直にはならないということなの。自己閉鎖をしては素直さは出ないということなの。そういう問題をこうやって整理しなさいっていうこ

とを今いってるの、僕は。自己解放・自己閉鎖ということをお言われたけれども分りますかそれ。どうしたら自己閉鎖になり自己解放になるのか、分りますか？

GO さんなんてほんとそこの所わかってないのよ。いつもこの研究会に出てきて僕が今まで、あア GO さんていうのはこういう子だなんて思っていたのはそれです。あなたはいつでも自己閉鎖する、んー。自己解放する知恵がないのよ。

そこんとこだけちょっとこたわって説明すると、あなたは取り込むから自己閉鎖に入っちゃう。ゆだねがないの。委ねがなくちゃ。任せるんだよ。自分を放り出すのよ。

GO どこへ？

上原 え、取り込み型をするのよ。・・・さらけ出すのよ。自己をさらすのよ。そうすると自己は解放するの。それから？

FT 自分が何者……

上原 今いったのはね存在にかかわることなんだよ、素直だということは。FT ちゃんが言いかかっていることは自己存在。自己存在をいかに存在たらしめるかという問題なんで。

だから今ここに集まっている人なんてみんな大学出た人たちでしょ、それなのにこんな哲学の初歩みたいなのがわかってないのよ、んー。存在にかかわる問題であるということが、意識づかなければ素直さっていうのは取れないね。天性みたいな人は別だよ。

だからあれほど子どもが素直だったのにね、あれほど素直だったのに何故6年生位になったら、6年生これちょっと遅いと思うけれどもMT君みたいな子どもが出てくるのかという問題なんだよ。これは存在をお考え始めたんだ、存在をお考え始めた。だからなんだよ。その存在のさせかたが、自己存在のさせかたが、くると始めたんだよ。言わば対自然になってきたんだよ。対自然になってきたわけよ。素直さっていうのは自然の中でなくちゃならなかったんだよ。それが対自然になってきたんだ。そうするとこうやってくるいはじめるんだよ。自然に向き合い始

めたんだね。

もう少しちょっと程度を落として言うとな、過信はいけないの、んー。素直でないという場合にはもう何らかの意味で過信なんだ。わかるか、過信なんだ。

IE 過信って自己過信？

上原 そう自己過信。

上原 過大評価だよ、んー。自分の知恵にこだわったんだよ。分かる自分であろうあろうとするから、分からないということだね、子どもは。

そういうふうに育てたんだよね、世の中が。勉強するというのは分かるために勉強してるんだ、とこういうことを思わしてしまったんだ。そう簡単にわかるか！ということであつたらいいのよ、ね。ぼく頭悪いのにそう簡単には僕には分らない。そういう子がいたってちっともおかしくないよっていうふうに我々は育てるべきだったのよ。

それは 宇宙の論理がそう簡単に分かるか！つていうね、お前はまだ子どもじゃないかっていうようなね、ことをいう人すらもういないのよ、今は。何年生になったらこういうこと分からなくちゃいけないって、こういうんだ。

IS 一般的なものの見方をしなくてはいけないっていうふうに思うと、自分の感じたことはくだらないことだね、くだらないっていうか、あの「石臼の歌が聞こえる」ような気がするんだけどなと思って、いや聞こえるはずがないんだって、曲げるっていうか・・・

※「石臼の歌」坪井栄 光村6上

上原： だから自己の存在の決め方にかかわる問題なんだって。んー。自己存在をどこに位置づけるかっていう問題なんだ、素直さっていうのは。

FT 去年5歳児クラスにいたんですけど、アメリカ人の男の子なんですけど、その子どもね空想力、想像力ですか、そういうことでしょっちゅうしゃべっていて、友だち相手に話してるんです。ある時にね、ほんとうは机はしゃべらないし、ライオンも人間のことばしゃべらないんだけど、ぼくたちはそうしてまねしてしゃべると思う方が、楽しいからやっている。5歳児だと自分と世界をちゃんと隔離している

けど、空想の世界に100%いるわけじゃないんです。意外とクールに

上原 そうそう

FT 半分はとっついて、

上原 そうそう

FT 利口だなと思って。

上原 その子が正直に言ってくれたから分かったのよ。大体の子はみんなそうなのよ。我々はそれを行っている訳よ、ね。非常にあの子どもにとってはたいへん困難な状態を作っているわけよ、我々は。教育者はね。世間一般の常識みたいなものをどんどん植えつけようとしているわけよ。

そうすると子ども本来の感性は相当痛めつけられているはずなんだよ。

その配慮なしに我々はやっているわけだよ。だからこの素直の問題っていうことを我々は子どもたちに要求する時に大変怖いことだということを書いていなくちゃいかんわけよ。昨日も言っていたね、子どもとこの部屋で話をしているこの部屋がこの空間がたちまちにして子どもの世界になってしまうって話を、君していたでしょう、僕に。ところがここがどういう現実の空間かということも子どもたちはつかまえてはならなくなってくる。こういう話をしてくると教育なんて本当に真っ平ゴメンこうむるって言ってる方がずっと楽なんだよ。やっぴり。人間では無理だって言うことをやっぴり。人間では無理だって言うことをやっぴり。人間では無理だって言うことをやっぴり。人間では無理だって言うことをやっぴり。

上原 言おうか言うまいか思っていることがあるんだけどね、その素直だっていう。もう一つ付け加えたっていうふうに思っているんだけど、それは僕自身もそれでいいのかどうかっていう疑いを持っているわけじゃない、そうでなきゃあならんというふうに思っているんだけど、やや文学的な言いかたをしておく方がえらく簡単だから。

んー。いや別の言葉を用意しているんだけど、それはね素直であるということは共鳴しなくちゃだめなんだよ、んー。自分の全身を通して共鳴できるかってことなの。だから、自分の体が鳴らなくちゃ駄目なの、自分の体が鳴らないのよ、鳴っていない

のよ、この武藤君なんて。無機物化しているわけよ。んー。

我々がもし生甲斐を感じるといふようなことをそれを大事にするならば、我々の体は鳴らなければだめなのよ。共鳴しなくちゃ。片時といえどもね、共鳴しないといふのをさ、我々は極力避けなければならないんだよ。だからいかに生きるかといふことは自分の体をいかに共鳴体たらしめていくかといふことなんだよ。

例にとって悪いけども IS さんなんて良く鳴るのよ、自分の身体が。どうして自分の感情を言わないのかしら、なんてことは IS さんは言わなくていいのよ、んー。あんたもしゃべったらなんてことを、IS さんは言わない方がいいのよ。他の人は言わないんじゃないくて鳴らないんだよ。IS はものを言おうと思っているんじゃないくて、言ってしまったんだよ。いつでも。奏でてんだよ（ハハハ）自分のからだは鳴る時にしゃべってる、鳴らない時はしゃべらない、思ったことを素直に言いなさい、それが素直である、なんていうことと違うんだよね。素直だったらしゃべる時にはしゃべっちゃうんだよ、身体が鳴るんだもん。

上原 子どもが何を考えているのかよく分かる。それだけじゃあしょうがないんだよ。テーマじゃないんだよ。これだけの資料をとってね、子どもが何を考えているか良く分かった。それだけじゃあしょうがないんだよ。何をどうだしているか、何をだけじゃない、どう出しているかといふことなんだよね。

つまり「石臼の歌」が聞こえたっていう、こういうことが聞こえたって言う、それだけじゃあなくてそれを自分のイメージの中でどんなふうに展開させているかが問題なのよ。

素直だったらしゃべると広がるといふ。何をだけじゃあなくなってしまうわけ。だからそれを見届けなくちゃあいかん。何を出すだけじゃあない。何がどう出てきているか、だよ。「石臼の歌」がどう聞こえているかなのよ。そこに、ね、あの違いが出てきている。違いが出てこさせなくてはいけないわけよ。ここには類型的なものしかまだ出ていない。けどど

今度「石臼の歌」の何を、どう展開するかが大事なんだよ。子どもたちがよく共鳴体になってくれればね。

何を聞いただけじゃあないのよ。そこに人間的な違いが出てくるんだよ。材料の問題じゃないのよ。感性の問題っていうのは、それなんだよ。

あの人はこんなことを感じ取ったんだよ、だけではだめなのよ。何をなんていうのは、人数を集めてくれば、大体あなたが感じていたことはこの人も感じていたよ、といふことはありえるんだよ、たくさん。けどもそれがどう展開していくか。といふことになってきたら違うんだよ。そこが生命なんだよ。

僕は GO さんに何か言ってあげたい、言ってあげたいって、思っただけのわけなんだけれども、あなたの場合は何を、を探しすぎているんだよ、んー。あなたがしゃべることが GO さんらしいことを言うよ、といふふうになったら、GO さんが出てきたんだよ。GO さんでなくていいんだよ。今までの GO さんの発言ていうのは。私はこう考える、私はこんなことを考えた、そればかりしか言わないんだよ、GO さんはまだ。そこいくとね、あの IS さんがまた例にあがるけどね、IS と話していると楽しいのよ。それは何を考えるかじゃなくてね、展開している様が面白いのよ。だからこの人は幸せな人だ、んー、つていふふうにするわけよ。

だから感性ってのは何を感取ったか、ってなんという問題じゃあない。僕が最後に共鳴だて言ったのもね、何を共鳴したか、っていふのはそんなものの共鳴のうちに入らないんだよ。自然界はいつでも音を立てているんだから。自然界はいつでも変化しているんだから、共鳴それが良く共鳴しだしたらさ、必ずその変化展開として現れてこなくっちゃあ、いけないんだもの。それがよく共鳴することになったって、いふことなんだ。

何をつかんだっていう段階では、まだだめなんだ。そしたら楽しいでしょ、第一人間が。遊び始めるわけだもの、遊べるんだもの。本来子どもはそうだったのよ。神様が創ったものなんだものね。だから神様の存在でいる時っていふのは、子どもはいつも人

から見たらうらやましく見えたのよ。大人に近づいていくと面白くない人間にだんだんなっていくんだよ。まずGOさんは自己解放することだ。

GO 方法がよくわからないですけど

上原 例えばね自然界の中に何か探そうってするんだよ、君の目は。それは自然とあなたがね対立し合っているんだよ。自然は時々刻々変化している。自然はいつでも音を立っている、っていうならばさ、一点を捉えたってそれはいつも動いているわけだ。それに合わせればいいんだよ。そしたらよく見えてくることになる。何か探そう探そうとこうやるからさ。だから見えないんだよ。

その点今ふっと思い出したけどトットちゃんの先生はすごいことを言っている。テレビの中でも¹その言葉だけは、繰返して僕は言っておいたけれども、人間はなんのために目をつけているのか、人間は何のために耳をつけているのか、ね。自然が映らないような目だったら持たない方がましなのさ、そうでしょ。そういうことをちゃんと言ってるじゃないか、あの人は。すごい人だよ。児言態の時に言ったんじゃないか？何もそれはトットちゃんの先生だけに限らない。既にあのうーんとえーと大原幽学もそうだったし、当時の学生たちはちゃんと気が付いた。GO展開の仕方というのがよく分らないんで、

上原 あのーこういうことなの。展開の仕方って言うのは、昨日（於：横浜めぐみ幼稚園、講演「人間らしく育つために」未刊行）話の中で使ったから、よく覚えているんだけど、「鼻血がナンでえ」（1981p124）の中でね、あの僕はこれは面白い良い例だと思っているのだけれども、あのう小泉節子が中川節子に名前が代わって、黒板に中川節子って板書した。今日から名前が変わりましたって生徒に教えた。ね、そしたらどうして名前が変わったのっていうのがまず一声。そうすると小泉は照れて、「飽きちゃったから」ってこう言ったのね。そしたら「うそだア、結婚したんだー」って言ったの、ある子がね。ある子はまた継いで曰く「飽きちゃったら結婚するのか」ってふふん、これなんだよ、展開の仕方の違っているのは。違

うでしょ、飽きちゃったら結婚するのかっていえる子ね。んーこれが違うんだよ。これはもう極意中の極意だと思うよ。そしてこれなかなかわかってくれないと思うよ、一般の人。

こんなんだって、一つの論理なんだよ。子どもなりの論理なんだよ。ぼくはいい展開例だと思うよ。なにも論理をさこういう論理でなければあならないなんて、誰も教えられる必要、はずはないんだもの。論理はこれではなくちゃならないなんて一つもないんだもんね。

解題一 2、素直ということ

6年生の担任になったGOさんは、子どもたちのように何か物足りなさを感じるようになりました。感じていたのは学校での生活、その日常性ということでした。1学期の月例会の場でそのことを話題にし、物足りなさはどこから来るのか、授業としてできることはないだろうかと問題提起したのです。授業として実を結んだのはその年の12月でしたが、民話の「あとかくしの雪」をつかって「行為を決定されるもの」について考えることになりました。夏の合宿を経て、9月の例会で素直ということが子どもたちの成長の課題なのだという事になったのです。取り上げたのはその時の先生の発言です。

FTさんは、素直でなかった自分に気がついたのは30歳を過ぎてからだと言っています。素直ということが、子ども大人を問わず生きていくうえでの課題であることは、小説を見ても歴史上の人物の事績を見ても私たちはよく知る所です。「自分は自分で人は人でそれぞれが独立した個体であるというのが本当にわかった」「素直っていう世界があるって気がついたときの方が世の中もっと綺麗になってくるし、人付き合いも楽しいし」と開けた境地を語っています。上原先生の考える授業の在り方は、この話に重なるところがあるのです。クラス全員が子どもたちなりの境地を開くことは考えられません。すっきりしないまま、授業が終わってしまったと感じる子どもたちがいるはずですよ。詳しく説明されたら分かるという問題でもありません。後になって、それは大

¹ 小林宗作（1893-1963）トモエ学園創設者。「徹子の部屋」テ

レビ朝日 1982.5.27に出演時のこと。

人になってからということかもしれませんが、あの時の授業はそういうことだったのかと合点がいく、それはそれでいいのだと先生は考えていました。

絵を見て作文を書くという方法があります。イタリア中部トスカーナの町「モンタルチーノ」の街並みを俯瞰して描いた絵を用いた時のことです。展覧会のポスターに仕立てたその絵を見て、6年生のHS君がいて見れば人格転換を起こしたと思われる作文を書きました。その人格転換はふるさとという空間と、加えるに2年後、3年後、10年後という時間経過推移という全体構成と共になされているのですが、その作文「なつかしき街」(R1)を読んだ先生の発言です。(既に公開した資料ですが巻末に添付します。)

かんたんに言うと、英才児の条件というのはさ、それはもう絶対的に素直じゃなくちゃ。素直さのないようなのは、英才児から外れてしまっている。根本的条件が整っていないと言っていいと思うな。こういうことが起こるといことは、この作文を書いている子どもたちが、根は素直だということだ。

石本正の絵「モンタルチーノ」をHS君は見たわけではないでしょう。HS君は何を見たか。石本正の絵の中に、HS君を映し出したんじゃないですか。わが身が映し出されたのをパッと書いたんでしょう。これが素直なんでしょう。

1995(平成7年)8.22岩手千厩

先生がこういうことが起こるといことは、といっているその正体は時空の転換とともに生じた人格転換のことです。この意識世界の転換をイメージーションとも、トランスフォーメーションとも呼んでいます。それは素直さ故のことであると、そしてその素直さこそが英才児の絶対的、根本的条件であるというのが先生の考え方です。これは英才児にかぎらず子どもたちを感性的存在として見ているということであって、素直という視座からでなければ、子どもたちのいのちの発露をとらえることはできないとお考えであるのは言うまでもありません。

根が素直だからとは、言い換えれば心身一如、共

鳴体としての身体がつねにあらわになっているのが英才児ということですし、その日常性はそこにこそ見出されます。「感情生活をする人間の基本的在り方、その在り方の姿を崩さずに維持している子どもたち」

(1993.7.18例会)を英才児と言うのだということになります。

先のやり取りで先生が指摘している素直さの五つの観点、

- ① 感性を失っては素直さはあり得ない。
- ② 自己解放でなければならぬ。委ねがなくちゃ、
- ③ 自己存在をいかに存在たらしめるか。
- ④ 自分の身体をいかに共鳴体たらしめるか
- ⑤ 自然界はいつでも音を立てているんだから。

自然界はいつでも変化しているんだから、共鳴それが良く共鳴しだしたらさ、必ずその変化展開として現れてこなくっちゃあ、いけないんだもの。

なかでも⑤は宇宙・自然と子どもたちの関係に言及しています。先年のこと、児童の言語生態研究会は創立50周年を迎えました。その折の記念公開授業のテーマが「人間の生命活動と宇宙・自然の振幅」でした。⑤に見られる自然と人間の関係は観察の対象としての自然ではなく、自然との共鳴関係としてあるという先生の考えは、「世界を見る主体である人間は、自然の内部に居てその生命力によって生かされている受動的な存在」(「共時性の宇宙観」1995湯浅泰雄)という人間観に重なってくると思います。そうであればこそ、共鳴であれば必ず変化展開の相を、授業ではこれを捉えなくてはならなかったと、いまになって指摘されたと思いました。

「自己存在のさせかたが、くるい始めたんだよ。言わば対自然になってきたんだよ。対自然になってきたわけよ。」との先ほどの先生のことばは、現代の人間の自己存在の問題、人間観を問うています。

先ほどのイメージーションともトランスフォーメーションとも呼んでいる意識世界転換は、HS君の例のように一枚の絵の場合もありますし、夕日や穴、橋などということばに触発される場合もありますが、イメージ世界(無意識)が噴出することと考えてい

ます。別時空の出現です。イメージ世界（無意識）を分母とし現実認識を分子としていた幼稚園から小学校低学年の子どもたちが中学年に差し掛かるころから、現実認識を分母としイメージ世界（無意識）を分子とする世界認識の転換が生じていることが分かっています。現実認識優位の生活への転換です。一般的にそのような傾向が認められるにもかかわらず、HS 君のような事例が高学年になってもいくつも見られるところに、この子たち英才児の日常性を認めることができます。英才児の生活が無意識世界と現実世界を行き来することで成り立っていることの発見です。

3. 初発の感想 1983（昭和58）4月29日 月例会

小学校では何としてもこの初発の感想というのはね、絶対に初発の感想に終わらしめないで、それが命だと思わないと。ウーン、だから、この「三太とたぬきのしっぽ」の授業をするんじゃないかとね、「三太とたぬきのしっぽ」と子どもが出会った時にね、どんな意識をまず子どもは動かすんだかということだね、そしてこれ、克明に取って見たらね、こうやってね出てしまうんだよね。この29番の枠に囲まれたものと、枠に囲まれなかったものの違いは確かに問題なんだけども、問題なんだけどもね、この29で囲んだところへ子どもたちは来なくちゃいけないのよ。自然だったら来るのよ。変な癖をつけられたためにね、ここへ来られないのよ。今まで、学校で、小学校で国語の勉強っていう変な癖がついてるから29に来ないのよ。この子は頭がよくって素直だって言ったでしょ。この素直だっていうところが、僕は非常に大事なところだと思うんだよ。大人より子どもの方が素直なんだよ。だから僕が見つけた矛盾点なんていうのは、子どもの素直な気持ちには当然映るはずなんだね。だから、ほかの者たちは頭が悪いからここへ来られないんじゃないかと、何かに災いされたためにここに来られないんだよ。だからね、国語では意識を掴まえなければ、子どもの意識がどこにまわっているかということだね。

先ほど、授業作法論の方で「気を付け」って言っ

た。気を付けるという事をさせなくちゃダメなんだ。気を付けるっていうことはどういうことなのか、そして自分は気を付けるということをどこで意識しているか。それが、人間ずうっと一生、生きていく間でさ、気を付けるということがね、自分がどういふうに気を付けるつけ方が変わっていくことでね、人間ていうのは成長するんだよ。それを、学校で「気を付け」という号令にしてしまうからダメになっちゃう。これが全てだと思えばいいんだ。初発の感想が全てだと思えばいいの。そこが授業だと思ってやればいいのね。

だからこの29で囲まれた、不思議に思ったと書いてる。これ不思議でも何でも無いんだよね。ほんとうは。素直だったら、皆そのことが変だなと思って当たり前なんだよ。極つまらん教材を選んでしまったんだよ。これ。それを子どもが指摘してるということなんだよね。だから国語の授業なんて言うのは、本当に意識を扱う、子どもにリトマス試験紙を与えた時にどんな反応を起こしているか、それを見ること以外ないですよ。そしたら、どの子だって楽しくってしょうがないはずなんだ。お前の気持ちの動かし方をやっているんだよ、今。ということになればね。

解題一3. 初発の感想

5年生の教材「三太とたぬきのしっぽ」の実践報告の場での先生の発言と思われます。小学校国語教育のいわゆる読解の授業が念頭にあって、子どもたちが変な癖をつけられてしまったと言っているのだと思います。「子どもの素直な気持ちには当然映るはずなんだね」というのは知的理解ではない感性の問題として、子どもたちの素直な共鳴の結果として初発の感想を受けとめるべきだと、捉え方を変えてみたら授業が面白くなるよ、と言っているのだと思います。

子どもにリトマス試験紙を与えた時に、とは一枚の絵であったり、夕日や穴のようなことばであったり、ここでは「三太とたぬきのしっぽ」に子どもたちがどう反応しているか、その意識世界を探るのが

国語の授業だと、教えない授業であるべきだと。

先生がカリキュラム委員として策定した聖徳学園小学校の国語の構想をみると、子どもたちにどのようなリトマス試験紙を用意して接触しようとしたのかが明瞭です。

「聖徳学園小学校 国語の学習項目とその教材」

(1969・S44年度) 一上原輝男編著

『構えに関する学習項目とその教材』から

教材Ⅲ 写真撮影 ポラロイド

〔ねらい〕子どもの視点とその画面構成を見るためである。(1時間)

教材Ⅳ 絵・写真に伴う自由発言

- A 各自の写真についてその意図を聞く
- B 時・所・人の把握 ・写真を見て
- C 説明の中の絵 ・絵の説明 ・絵をみせて

〔ねらい〕視点からことばへ移行する時、時・所・人を必要とし、その話し方にいろいろあることに気づかせる。但し、説明の在り方を必要としない。

観照の3形態における方向の転換自由をねらいとする。(2時間)

教材Ⅴ ぶらんこ文の比較

- A ぶらんこ
- B ぶらんこ自由作文

〔ねらい〕観照の3形態の方向・姿勢についての関心としての取り扱い。

開設当初の1・2年生に相当するクラスの教材です。3・4年生にも同じように試みたということです。その視点の在り方、はたらきから英才児に接触しようとしていることが分かります。絵なり写真なり一場面ではなく連続写真を用いて、それを見ての自由発言とあります。説明の在り方を必要としないというのも、お話や物語になってもその在り方は問わないということです。二つの〔ねらい〕が授業者に求めているのは子どもたちの意識世界を見定めな

さいということだと言えます。前者、教材Ⅳはいわゆる口頭作文の扱いとおもわれます。

事実と思いの渾然一体となることの多い時期の子どもたちに対応した姿勢、何が出てくるか、子どものことばを待つ姿勢を担当者に求めているように思います。後者、教材Ⅴは「ぶらんこ」ということばを提示された子どもたちが、触発されたのはどのような世界かを見届けようとする、特に「観照の3形態の方向・姿勢についての関心としての取り扱い。」に伺えるのは観察者としての姿勢です。

観照と同義に用いられる観想についての先生の見解を引いておきます。

つまり音声とは肉体の共鳴音ということである。ことばで姿をとらえるのではない。感覚と音声が一致しているから、そのことばを聞いて姿として視覚化できるのである。肉体の緊張、弛緩、柔和、嫌悪などの観想と同じ働きをするから、ことばを謹んだり、くだけたり、それを整えることによって、行儀作法にまで及ぶのである。「小学校 国語の授業はこうする」(1991 p15)

子どもたちの直感が全体印象ひいては全体構想をどう掴まえようとしているか、それを見届けるための授業設定といえます。観照の授業は自然の内部に居て生かされている、共鳴体としての身体であることの確認と考えられます。

4, 俄 1994(平成6年)8月8日 新潟県津南秋山郷・即興という生命燃焼

上原 郡司先生¹と岐阜県的美濃に行ってきた。それは全国の俄フェスタというのに参加した。私の名前まで入っていたのには恐れ入ったんだけど、来賓の中に入った。日本にはこういう芸能があった。みんなが知っているのは藤山寛美っていでしょ。あれは大阪俄。ああいうお芝居は俄芝居って言ったんですよ。俄の時代は戦後ですよ。藤山寛美が松竹新喜劇とかね、寛美の師匠である渋谷天外、この天外の師匠あたりが私たちの子ども時分。だから日本

¹ 郡司正勝(1913—1998)歌舞伎研究・演劇評論・国文学研究者。早稲田大学名誉教授。かぶき研究に民俗学の成果を取り入れた。広島高等師範学校卒業後の上原輝男は上京し師事した。その後國學院の大学院で折口信夫に師事するように促したのは

氏である。著書に「かぶき・様式と伝承」「かぶきの美学」など。「郡司正勝剛定集」全6巻がある。

には悲劇ってないんですよ。これは郡司正勝もこういっていたからまちがいない。喜劇ばかり。喜劇ならもう神代の時代からある。わたしの古事記を取った人なら知っている。日本の芸能の一番最初是天鈿女命が、天照大神が天岩戸に入ってしまったためにストリップショーをやった。あれはストリップショーだと思っただけでもない、本当はストリップショーのようなことをやった。つまり、衣裳を、いちばん大事な性器を見せた。一番大事なところ。神々がそれを見てワーツと笑った。篝火の中でその手が片方だけ白く見えたので、面白かったというわけですよ。おもしろいというのはそこから出たんですよ。だから日本人というのは本当にすごい変な人種ですよ。その伝統がずーっと残り続けているのが郡司正勝ですよ。そしてその俄をなんとかして、今にわかには復活させようというのが研究者で、郡司正勝なんですよ。みんなかえりみもしない。文部省あたりは鼻をひっかけもしない。なぜかと言うと、あんなもん文化財じゃないとこういうわけですよ。なぜかと言うと、洗練されていないからですよ。一つの台本持ってね、このこんどはこういうふうにやってください、つていうふうにね、上手にやるということは、繰り返さなければいけない。繰り返すということは古びがついてくるという、そういうの一切嫌うんですよ。だからどこまでも即興なんですよ。古びがついてきたら捨てるんですよ。出来上がったら捨てるというのが俄なんですよ。だからこんなもんは文化財じゃないって言って、文部省はお金出さないんですよ。これがおかしい。知らないからね。文化っていうものは形が在るものだからと、こう教えられているから。

俄というのはまだ性格決定が出来ていないんです。で郡司先生むこうで言ってもらした。あなた方、日本人がだめになって来たということをいうのと、研究者が怠慢なんですよということ。2回目だったのですが、一回目のとき入れ歯を忘れて行ったのね、そのときさすが郡司正勝だと思ったね、「大事な話をするとき、入れ歯を忘れてきました。今日ははなし

でございます。」と言ったそうです。まことに見事な俄をやったのね。この間もこのことが話題になっていた。

この俄の性格っていうのはね、見ていて、三つあげることが出来ましたよ。それはたてつき、抵抗する。必ず時局風刺。だから必ず村山(村山富市、第81代内閣総理大臣)さんが出て来ますよ。白い手袋はめてんの、村山さんが、“手の裏返す”というふうにする。たてつくというのは大事、国民性である。たてつくことが粋だと思われている。だから俄なんて言うのは粋でないといけない。そう考えると歌舞伎と同じなの。歌舞伎なんていうのは最初、俄と同じなんだよといえる。もう一つ何かと言うと、人間にとって根本原理に迫る。つまり、何かと言うと、性、必ずセックスといたら語弊がある、雌雄論だと言ったらいい。オスとメスの問題に迫っていく。これは生命原理だもんね。これを話題にするとどっと笑いがくる。

どうだろう、今日の学校教育はぼくは表面づらばっかりなでることを子どもに教えている。そういうふうにし役立っていないとまとめられないだろうか。今の子どもたちに気力がない、やっぱり教えなくちゃならないこと、リードしてあげなくてはならないことというのは、“生命は燃焼だ、いや”爆発だ、あれでなくちゃね¹。イメージっていうのはエネルギーの爆発だと思う。生命はちびりちびり使おうなんてやっていたら、じり貧がくるだけだよ。

今、俄の話を出したけれど、文化財の考え方がちがうのよね。また学校教育がそうになってしまっているから、そういうものは低級だとかいうことになってしまっているのよね。洗練度が足りないとか、乱雑であるとかいうことで、そんなふうにはしか見られなくなってきてしまっているんですよ。我々の見たいものは何なのかと言うと、そのどうしてこんなバカなことに、こんなにエネルギーが注ぎ込めるのか、ということに見ていて楽しいのよ。完成度の高いものが、芸術作品として素晴らしいんだと、一方ではそう言えるだろうけれども、芸術作品の完成度

¹ 「芸術は爆発だ」 芸術家、岡本太郎 (1911~1996) の著書「自分の中に毒を持つ」の中のことば。1980年代にCMにも流

行語にもなった。

の高いものばかりが、自分のものにはならないんですよね。芸術家の仕事はね、どれほどの数の人を救いうるか。ところが、学校教育はごまかすことも知っているから、完成度の高い芸術作品は大勢の人の涙をさそうということを宣伝もしてきたよ。けども芸術作品は、ぼくはそんなふうには思わないね。ひとつの壺を持ってきても、そうこれは素晴らしいと涙をこぼす人があったとしても、なんじゃこれと言う人もあるんだもの。ここのところを知らなくっちゃ駄目よ。ところが学校の先生っていうのは芸術作品というのばかり教える。子どもは分からないよ、そんなの。それよりも、子どものわかるものは自分の肌を通してわかるもの、つまり生命力としてわかるんだから、まちがっちゃったのね、芸術教育を。特に学校教育でやっている芸術教育なんてやる必要ないと思う。学校教育で前から言っている文学教育なんてやる必要ないと思う。小学校では文学教育はやる必要ない。中学ではやる必要はある。知識教育が中学ではある程度必要だから。でも、小学校では知識教育はいらない。文学教育、絵画教育、音楽教育はいらない。人間が活力を失ってしまう。

・天地玄黄

上原 そういえば郡司先生がこう言っていたよ。このあいだ原爆記念日だったでしょ。で、たまたま原爆の話が私がした。「きょうの俄に参考になりますれば」って言って、私が話をしたの。「きょうは原爆の日で自分が原爆患者だってことを自己宣伝したいわけじゃない。ただきょう皆さんが行う俄はエネルギーが燃え上がらなくちゃできないものだと思う。その時に、原爆がきょう炸裂したんだ（49年前に）ということを出して、エネルギー転換のために話をするんだというふうに話したの。そうしたら郡司先生がこういった。「あんたが助かったのは、あのすぐ後に蜘蛛の巣の話するでしょ。」よく覚えているのね。やられてすぐ立ち上がって防空壕に行こうとするでしょ。そのとき防空壕に蜘蛛の巣がはってあって、蜘蛛の巣を払ってそこに入った。そのはなしをよく覚えていたんだね。原爆は蜘蛛の巣すら払えなかったって話をしたでしょ。

「あなた、それにきまっているのよ。」地面に地熱に救われた。真顔でそういう話をする。思考回路がいかに違うかという話をしているんですけどね。

KT 別に防空壕に入ったということではなくて、
上原 防空壕に入ったからというのではなくて、土地霊ってようなものね。だから、中国的な考え方だよ。

NS 科学的に、土地に熱を取ってもらったというわけじゃないのね。

上原 そんなんじゃないんだ。あの天地玄黄よ。土地の霊は黄色の色をしている。だから中国人はあの黄色を使うのが多い。中国人だけではなく、黄は生命の色と思っている。やっぱり直感なんだよ。純粹直感なんだよ。イメージというのはそれを持たなくちゃならないんだよ。

FA 今、わたしは音楽をやっているんですけど、そのときこの音符はどうかのじゃなくて、この音はこんな感じ、どんな感じに聞こえる、タララン……というといやよ、タター、はヤッホーみたいに聞こえる。そんなふうになっているんですけど、音楽教育から全くかけ離れていると思うんですけど、音をことばに置き換える、そんなふうになっているんですけど、

上原 そうそう、そうなんですよ。ぼくが考える音楽教育をやってくれている。音楽家がいたからこの世に音楽が存在したんじゃないわけですよ。ところが、学校の先生は、えらい音楽家がいたからこの音楽があるんだというふうになっちゃうのよ。そういうのが嫌なんです。文学者がいるから、音楽家がいますから生まれてきたわけじゃないでしょ。人間がいますから、人間が直感持つてるから生まれてきたわけですよ。芸術は。それをやれって言ってるの。小原國芳はそれをやらせたかったんだよ。直感教育というのはそれだったんだから。それがいいのです。その方がずっと楽しいよ。

・イメージは間接的である

上原 先ほどぼくが原爆で助かった、それは「あなたが、防空壕の中に飛び込んで、その土地が持っている、地面が持っている何か、力が、原爆の何か悪

いものを、土地が、地面が吸い取ってくれたんだ。」
こう郡司先生がいてくれたと言ったでしょ。この
場合、郡司先生は極めて直接的な具体的なことをし
ゃべっているわけですよ。リアルなことをしゃべっ
ているはずですよ。ところが郡司先生の関心は、関
心というかは、それを言わしめたものは、決してリ
アルな解明のために、上原が助かる理由を見つける
ために言ったのではないんですよ。そこにとって見
えるものは、郡司流のイメージがあるのみっていう
わけですよ。これは間接的なんですよ。そして、み
なさんも恐らく大半の人たちは、この中に科学者の
人がいれば別だけど、そんなものはあるもんかとか
ね、あるいはそうかもしれないとかね、と思う。
そんなことはどっちでもいいんだよ。本当は。その
ために上原は助かったか、助からなかったかなんて、
そんなことはどうでもいいんだよ、そんなこと考え
ているんじゃないから。だけど、郡司先生っていう
先生は変な先生ねっていうことはみんなに訴えられ
たはずだと思うよ。それなんだよ。ぼくが言いたい
のは。そのことが大事なんだよ。

まだよく分かっていないような顔してるから、も
う一言いうとね、イメージが直接的でなくて間接的
なものなんですよっていうふうに、今、ぼくにもう
一度言い直せっていうならば、それはイメージは一
つの画像っていうのではありませんよ、っていうこ
となんです。もし画像だったら、この直接的画像見
てくださいって、こうなるでしょ。我々のいってる
のは、その画像をいってるのでも、なんでもありま
せんって。ところが、今の学校の先生というのは、
さっ、イメージをわかしてなんていうのは、この画
像ばかりを問題にしている。つまり直接的に取り
扱おうとばかりしている。けども、上原の言っ
てるのはかえって間接的なものである。だから、藤岡
先生だって言ったよね、上原さんあなたのはイメ
ージ作用だ、イメージ運動だって。あんな見事な言
方をしてくれた。そうなんだよ。ぼくが知りたいの
は、イメージ運動なんだよ。もし、教育と結びつく
ならば、子どもが如何なるイメージ運動を起こすか
ってというのが大事なんだよ。

SN 探し物をほかから見るとするという、資料にた
とえ話としてありますけれど、うちの長男が学校の
名札をなくして、どこにあるか分からなくて、うち
中で探したんですが、下の3年生の子がお兄ちゃん
これじゃないと見つけた。われわれが一生懸命にな
って探したんですけど、すぐ見つけ出す。3年生だか
らすぐ見つけ出すのか、気がつくのか、すぐ気が働
くんですよ。

上原 下の子が探し出せて、大人たちは探し出せな
いというのは、探し出す回路が違うんですよ。言
いたいのはそれなんでしょうね。それでいい。だか
ら、ここで取り間違えちゃだめだ。我々が探してい
るのは、イメージ運動なんだ。イメージがどんなふ
うに展開するのかをさがさなくちゃだめですよ。そ
ういう意味で直接的なものを探し出そうとするな、
ということです。

解題—4, 俄

俄狂言の略で、江戸時代から明治時代にかけて、
宴席や路上などで行われた即興の芝居、と事典類で
はこのような説明がされています。地域によって内
容はさまざまで、オチの付いたコントのようなこと
から、踊りや行列、山車や屋台などの造り物までい
ろいろあるようです。

現在では忘れられてしまったかに思える俄。先生
もこういう芸能があったと言いながら、なぜこれほ
ど熱く語るのかといえば、それはその即興性に先生
の視線は集中しているのだと思います。飛躍しま
すが、かつての日本人は俄の時空を生きていたとい
うことなのでしょう。俄が日本人の体質であったと
言ってもよいことだと思います。体質と言えば、突然
思い浮かんだのは、「身体感覚を取り戻す」2000 齊
藤孝 p 27 の写真、若い車夫の立ち姿です。明治初期
に日本を旅したフランス人の撮影によるものですが、
「他者に対して開かれた明るさと存在感が目焼き
付く」と説明が付されてあるとおり、現代の私たち
と当時の日本人の身体感覚の在り方の違いが一見し
て分かります。

やはり、先生は自己存在の在り方を指摘している

のだと考えられます。「そんなんじゃないんだ。あの天地玄黄よ。(中略)黄は生命の色とと思っている。やっぱり直感なんだよ。純粋直感なんだよ。イメージというのはそれを持たなくちゃならないんだよ。」と注視しているのはイメージを内包した直感、先生のことばで言えば感情思考のことだと受けとめられます。天地玄黄 宇宙洪荒は「千字文」の第一句です。出典は「易教」坤だと言います。その易においては「人間は自然の内部にいて、そのはたらきを受けることによって受動的に生きている、という人間観に立っている。」¹のですから、自然と調和して生きる存在としての人間把握です。

話は具体的には近代西洋の科学的自然観に対する古代中国のあるいは東洋の自然観が前提になっていたことが浮かび上がってきます。思考回路とは、自己存在の在り方、その宇宙・自然観の違いでもあります。いわば近代科学の自然観に基づく宇宙ではなく、天地玄黄に象徴される感情思考の宇宙に郡司先生は居て、安心立命しているのだと思えてきます。

上原が助かる理由を郡司先生はいったんでもないし、そこには郡司流のイメージあるのみであって、それは言ってみれば間接的であると、これは二人の共通認識だと、同じ立場だということなのです。そこに、三人目として藤岡善愛²先生の、それは「イメージ作用だ、イメージ運動だ」という指摘によって新しい展望が開けたのは、1974年の「イメージと人間」以後のことになります。出版後ときをおかずこれを讀んだ先生は藤岡先生を玉川大学に招待し、学生たちに話をしてもらったと聞いています。

1982年2月から3か年にわたって国立民族学博物館による「子ども文化の文化人類学的研究」が始まりました。八つのプロジェクトチームの内一つ「子どものイメージに関する研究―代表者・藤岡善愛(甲南大学)」は上原先生と児言態のメンバー4人の計6人で構成されました。その他のプロジェクトチームはその道の専門家、研究者で構成されていま

したから、小学校の現場で働く教師集団の参加は注目を集めたものと思われれます。ここには「我々は生育しつつある子どもの言語生態を、正確に見届けること」が小学校教師の仕事であり使命と考えた先生のお考えがあったものと思います。

その研究成果は「子どものイメージの情動における四つの仮説と一つの付説」(「子ども文化の原像-文化人類学的視点から」1985 日本放送出版協会)として発表されています。詳しくは同書に譲るほかありませんが、研究目的意図について先生が述べています。その一節です。「われわれの研究グループのそもそもの着想は、子どものイメージの情動を考察することによって、人間の最も根源的な心象誘引を引き出せたらということにあった。生活経験や知覚現象とは区別されるイメージ自体の持つ運動とも呼べる類同性を得ようとした。文化を、もし人間生活の中に見出される開花をいうものだとするなら、その咲き方、咲き具合、その花が花であるためのプロポーションはおそらくこの先験的イメージの情動が支配しているのではないだろうか」同書P121。

先生がそれまでイメージと呼んで注視していたのは「イメージ自体の持つ運動」であって、こののちイメージ運動、あるいはイマジネーションともトランスフォーメーションとも呼ばれるようになります。課題作文「穴」を書かせることで年齢に副って類同的であったと調査結果が報告されています。その類同性は、予見性・邂逅性・祈禱性・没我性と瞬起性としてタイプに分けられるというのです。先生の関心はいのちの発露としての作用・はたらきであったのです。その邂逅性の事例として考えようとしているもののひとつです。

月の顔 1年 YT

月に顔はあるのだろうか

もちろんあるにきまっている

僕はちゃんとこの目で見た

僕が笑うと月も笑う

¹ 「共時性の宇宙観」1995 湯浅泰雄 p142

² 藤岡善愛(ふじおかよしなる)1924—1991 京都大学理学部植物学科卒業。甲南大学教授。大手前女子大学教授在任中逝去。

医学博士。イメージと人間存在の根源的かかわりを追求する精神人類学の視座を樹立。「イメージと人間」NHK ブックス 1974 が、二人の出会いのきっかけとなった。同書はこの年の毎日出版文化賞を受賞。

僕がガミガミおこると
月もガミガミおこる
この月には
深いわけがある
そのわけを考えたい
僕はこう思う
この月には
魂があるのではないか
そうにちがいない、
それに
顔があるのは月だけじゃない
雲やお日様にも顔はある
人間にも顔がある
動物にも顔はある
世界にも顔はある
この地球で
顔がない所は一つもない
宇宙にだって
顔がない所は一つもない
生きている所に
顔がない所は一つもない
顔はみんなのたましいだ

「月には顔はあるのだろうか」という反語は、見るべくして見たという期待感の確認とともにあるということだと思います。ここにイメージ運動が働いていると考えられるのは、月を見ても何を見ても、見えない顔が見えてしまう、投影がなされていると考えられるからです。この無意識世界からの誘引、このはたらきを予見性というのだと考えます。子どもはそのことに無自覚です。無自覚であるがままに誘引されている、リードされるままに雲に、お日様に、人間、動物、世界、さらに宇宙へと展開しているといえます。そして「顔はみんなのたましいだ」と結ばれるところには、“やっぱり、”という思い、邂逅性が認められるように思います。そして、やはりここでも確認できることは、それは、YT君が自然の一部としての人間として在るからだとして理解できます。自然界に濃密に包み込まれている故に、自然が対象化

されていないが故に、月と向かい合えばイメージ運動が生じる、正対したものと間にイメージが噴出するというのだと考えられます。これを私たちは共鳴といっているのだと思います。

筆者がこの「月の顔」をほかの6編の作品とともに例会で報告したのは1987年の秋のことでした。その折の先生の発言を筆者のノートから引きます。

- ・今日の学校教育は、この世に生きる限りのことだけを教えようとする。人間の感情構造はこの世に生きるためにあるのではなくて、あの世と交信するためにある。
- ・怖いこの世の障害を知るためでなく、あの世と接触するために恐怖がある。
- ・人間が感情構造を持つのは、この世に生きるためだったらいらぬ。
- ・巡り会った時にえらく感動するのは感情構造の故である。

先生にあっては「イメージ運動」を考えることは「感情構造」と切り離せない、二つで一つの問題と考えられます。この「イメージ運動」と「感情構造」は先生にとって日本人を考えるときの根本的視座であることは間違いありません。ここで、心意伝承論における先生の発言を見ておかなかつたら、片手落ちになってしまいます。筆者の目に止まったところを取り出してみました。

柳田國男のいう「心意現象」と師である折口信夫の「心意伝承」と、その用語の違いから両者の研究方法・態度のちがいを論ずるなかで、先生は折口学に感情構造を志向するところがあるからではないかと指摘しています。

いうならば、感情構造（感情の組織化、及びその行動へのかかわり）や意識パターンを注目するためであろう。結果的、具体的には、折口名彙として残った貴種流離、まれびと来訪、等々が折口のいう心意伝承の実態といつてよいのだと思う。『心意伝承論の学としての定位』「日本民俗研究体系第8巻 心意

伝承」1988 p30 後に「曾我の雨・牛若の衣裳」に所収

私たちには感情構造としてカッコでくくった感情の組織化、及びその行動へのかかわり、というあたりに次節で取り上げる「体用論」との関係で先生の強いメッセージを感じます。それは次に取り出したところにも言えることです。

心意伝承論では何を見たかは問題にならない。どう見ているかであり、なぜそう見なければならなかったかを問うところにある。(中略)イメージ自体よりも、イメージ運動と呼ぶべき、その働き方に視点を置くからである。(同書 p36)

「童子考」郡司正勝 1984 を取り上げての発言なので、意味の取りにくいこととなります。

郡司が「冥界からの発信」という言い方をするのも、われわれの感情構造それ自体が、冥界との交信のために構築されているといった方が実は正しいことを郡司は既に知っているからかもしれないと思う。少なくとも郡司は「心意伝承」を扱うのに、人間の感情構造との関係は、さらに次元把握に言及している所は見逃せない。例えば恐怖心を心意伝承上の後遺症というあたり、そしてそれを軸にして「子どもは後に別次元を背負っている存在」とするのも、「心意伝承」研究の今後の展開が、どの方向に広がるものかを暗示している。(同書 p40)

やはり折口名彙の一つであるライフインデキス「生命の指標」を、儀礼文化論の中でとりあげての発言も、感情構造を言っているのだと思います。

今後の本学会の当然の仕事として、この「生命の指標」の組織図というか全索引を完成したいものである。「『生命の指標』としての儀礼」儀礼文化創刊号 1981 後に「児童の言語生態研究」19号 2018 に所収

なお、児言態としては、すでに合同研究調査報告「イメージーションの時間性・空間性—子どものイメージーションの意識構造を考える—」雑誌 15号 1996 中川節子、があります。

YT 君の書き残した詩のタイトルを見ていると英才児の自然との交歓の中で示す感覚、その偏向性が見えてきます。先の「月の顔」そして「心の景色」「心と魂」「鏡の中」とある一方で、「花火と花」「新緑」「草ノシゲミ」など、筆者の目に留まったものがあります。その「心と魂」の後半部分です。

死んでからの世界というのは/心と魂の世界/心と魂/それはただ人の悲しみの気持ち/そして/人が死んで行くのに/一番大切なもの (2年次)

鏡の中

鏡の中の世界に
行った人がいるだろうか
それはいないはずだ
けれど
鏡の世界は有るにちがいない
その鏡の世界で
何かが生きているはずだ
だから絶対
鏡の世界に行けるはずだ
夢の夢の夢の
ずっと先の夢に行けばいい (2年次)

英才児が、日本の子どもの成長のすがたを教えてくださいと語ったことのある先生ですが、「ぼくが知りたいのは、イメージ運動なんだよ。もし、教育と結びつくなれば、子どもが如何なるイメージ運動を起こすかっていうのが大事なんだよ」。の言にあるように、イメージ運動に、その働きに子どもの日常性を見ようとしてきたのだと思います。先生が偏向性に注目するようになったのも、それを軸にして感情構造は組織化されていくからだと思われます。そして共鳴という観点からいうならば、感情構造に応じて

私たちは自然界と共鳴している、人間生態はここにこそ見いだされるのだと思います。

5、^{たいゆうろん}体用論

1984 (S59) 8・12 伊豆修善寺合宿

上原 あかね、今の討論というか、意見を聞いて、思うことは二つあるんだけど。うーん、困ったことだなと思いつつ聞いているんだけど、それはね、今、日本人は日本人でなくなりつつあるんだなあっていうふうに思っているわけ。ぼくは日本人だから、あの一、そしてちょうど日本人が日本人でなくなる、その両方がぼくにはある。ちょうどそういう時代に生まれ合わせているから。だから、その両方がわかるから、非常にありがたいことなんで。そして、それはどういうことかというね、今の、つまり、日本人が日本人でなくなりつつある日本人というのはね、あの一、自然科学的方法でものを考える、そういうくせがもう徹底的についているんですよ。だから、いま、JYさんなんか混乱しているというのはね、混乱しても無理もないなと思うんですよ。JYさんなんかの考え方は、あくまでも二元的なんですよ。えー、そして、ぼくから一元的な話ばかり聞かされるわけです。そして、混乱するんです。そして、今、「子どもたちの生きについて考えましょう。」と、こういうでしょう。そうすると、観察者と被観察者との関係においてしまうんですよ。で、先生が、子どもたちの生きにどう対応していくかという、こういう立場をきちっととっちゃうんです。で、エー、冒頭にJYさんが発言したことを聞いていても、もうそれが明らかなんですよ。「私は今回の、自分が一年間生き論を聞いてきて、そして、私にとっては、教師として、生きに対する教師の姿勢はどうあるべきかと言うことに関心を持ちました。」と、こういうわけですよ。非常に職務に忠実で結構なんですけどもね。ところが、児言態がとってる方式というのはね、教師が子どもたちを指導するためにどうしなくてはならないかなんてことを絶対的な命題としておいていないんですよ。同じ人間じゃないか、というふうに考えるわけです。同じ人間じゃないかというふうに考えるというのは、子どもたち

の悩みは、同時に我々教師族の悩みでもあるんだと、同質の悩みを持っているんだと、ということは、一元的に考えているわけです。それを、きちっと二つに割ってしまって、つまり、あの一、私の言い方が悪いかもわかんないけども、児言態はあくまでも、子どもの観察ですっていうから、だから、観察者と被観察者という風に理解しているのかもわかんないんです。だから、それは私も今後、注意しなけりゃならんと思いますけども、あの一、昨日話したでしょう。自然と人間とは対立しているわけじゃないんです。ところが、今の人たちは「自然のことを考えましょう。」という、人間が自然を考えるんだ、とこう考えるわけです。ところが、東洋的な発想というのは、自然と言ったときには、人間をも含めなくては自然にならないんですよ。だから、人間感情というのは、自然の動きを考えることと一つに考えて行っていくのが一元論なんです。

だから、生きについて、生きはどんな動機から発するのか、なんていうふうに考える。それがもうすでに、動機がなければ何もできないなんて言うふうに考えるわけです。ところが、私も、「人間発言の動機」なんていう論文も書いた。それは、一元論的に処理しているんです。目的をもって、そしてそれに対してどういう動機をもって、いかなる仕事をするかというように二元論的な論文を展開してはいないんです。動機の中に、すでに全てがあるんだというふうなことで考えようとしているってことです。「こういう心づもりで、これから仕事が始まります」なんていうふうには考えないということなんですね。

もうひとつだけ。今度は山田さんが、「昨日の子どもたちが、ああいう風に見事に出したのは、それは非常に一何と言ったかな、(「感情の起伏が多い」と言う声)感情の起伏の厳しい子が、生き論を展開していくんだ。」とこう考える。これももう、なんだか二元論的に捉えようとしているなと思うんですよ。「生きな現象を表すものには、何か隠された意図がある。」とこう考えるわけです。だから生きにならない子どもは、そういった動機をもっていないから、こう、生きができないと、こう考える。私の

場合においては、それは体質なんですっていう風な捉え方になるわけなんです。一元的ですから。だから、体質が変われば、昨日の子どもたちは選ばれた人間だけが発言したかもわからないけども、体質が変われば、発言しなかった子どもも変わり得るわけ。それを、動機とかいうふうに考えないわけですよ。

だから、日本人が、本当に、かつての日本的な考え方ができなくて、西洋人的な発想に切り替えたなんて言うのは、本当に損をしたというような気がするわけですよ。両方知ってることが一番いいんでね。そりゃ。

だから問題は、もっと深められるんで、「一元論は、じゃあ、ものごとをどうやって考えて行くのか。」こう考えるのは、また二元論的だけれども、「考えられる時が来たら考えられる」とかね、という風に考えるのが一元論的なんだけどね。だけれども、もう二元論に慣れてきたやつは「どうしたら、上原先生みたいな考え方をできるようになるんでしょうか。」と言うようなことをよく聞くよ。だけれどもね、東洋的な思考法と言うのは、ちゃんともう体系的なものができているよ。それはね、^{たいようろん}体用論ですよ。体用論なんです。体用論を持てば、ものは考えられるんです。体と働きなんだということです。

これは講義でしばしば言ったから、まだおぼえていだろうけれど、「波はどのようにして起こるのか」という。これは、ぼくは一番いい例だと思って、よく使うわけです。「波はどのようにして起こるんですか」小学生、自分たちの受け持ちの子どもたちに聞いてみてください。そうすると、クラスに少なくとも、まあ数は少ないでしょうけれども、40名のクラスだったら、まあ一人ぐらいはいる。一人か二人ぐらいだったら、まあ、小学校だったらいてくれるだろうと、私は思っている。体用論で考えられる子どもが。つまり、まだ純粋な日本的な発想を切り替えることができないとか、そのまま持ち続けている子が。だから、こういう子はね、理科教育やる時に、よほど注意をしてやらんといかん。あんたたちのお父さんお母さんたちに答えさせても、あんたたちと同じような答えしかしませんよ。学校教育が災いしたといえ

るんだ、これは。

「波が起こるのは水だから」という風に答えるんです。「水だもの、波が立つのは決まってるだろう」と、こういう風に答えるのが体用論ですよ。水が体なんです。水が体であって、その水の働きが波なんです。こういう風に考えるんです。これは一元論ですよ。

「風が吹くから波が立つ」と考えるのは、もう自然科学的な方法なんです。こうしか考えられないというのは、情けないもんですよ。これは合わないんですよ、子どもたちの生活感情と。だから、心から離れていくんですよ。心の教育から離れるんですよ。心に左右されないですから、二元論的発想はね。

だから、天気の良い時には心は曇るとというのが、東洋人なんです。「天気がいいから気持ちが晴れたわ」というのが、一元論なんです。以上です。

どうですか、だから、せめて、大学くらいでは、日本文化関係を扱う学科ではね、やっぱり、体用論の勉強を、大学教育でしなくちゃだめだと思うんです。君らの同期の佐久間がやったんだ。ようあんな難しいことをやったよ。※「體用運用論の種々相」佐久間準子

解題—5、体用論

体用論についてはまったくの門外漢の筆者が解題を担当するなど、立ちすくんで当然なのですが、体用論を殿に配置すれば本稿「英才児の生きざま」の全体の構成、そのおさまりが整うと感じたのでした。そして、なにより先生が素直ということは共鳴しなくちゃだめなんだよと語っていたのは衝撃でした。先生は素直を5項目にふりほどいています。これは体用論に則ったものだとおもいますが、その内の「共鳴」は筆者の卒業論文のキーワードの一つでした。以来、忘れることのないというより、常に意識の上に在った、いや放置していたのです。文字起こしされた先生の語りに出会うことがあったら、この企てもなかったものと思います。

先生はこの伊豆修善寺の話の中で、ご自身の論文「人間発言の動機」¹1975についてふれ、一元的に処理してるんですと語っています。まず、この一元的処理とはどういうことなのかを、言いかえれば、後「感情教育論」1983に所収。

¹ 『人間発言の動機』1975「児童の言語生態研究」No.7、その

「動機の中に、すでに全てがあるんだというふうなことで考えようとしているってことです。」をまず、考えなくてはなりません。

上記論文では人間とことばの結びつきを、内容と形式に、人間の自ずからなる情的なもの、知的なものに置きかえて考えたいと「ちがうぼくととりかえて」1964 清水えみ子からの事例を取り上げています。

「チョットコイっておとうさん、よぶといきたくないの。/チョットキテゴランていうときは すぐ いくの。/ぼく いい ことば すきだからな」
(ひろゆき)

この例などは、子どもの感情生活ぶりを端的に示してくれているものと言える。そしてその感情支配の説明が、彼らの知的面なのである。彼らを行動させるものは、チョットコイとチョットキテゴランとの耳に入ってくる音とその発言者の感情との結びつきの区別を瞬間的に判別し、それに「いきたくない」と「すぐいく」という彼らの感情反応を伴わせること自体である。

先生が動機の中に全てがあるというのは、このような事態のことであると考えられます。耳に入ってきた音声とその発言者の感情を判別し、それに自分の感情反応を、あるいは行動を伴わせている。子どもはこれを瞬時におこなっている、という指摘。子どもの感情生活、日常性は二元的でなく一元的であるということだと理解できます。同書から先生はもう一例取り上げています。

「おかあちゃん きのう おとうちゃんにかたもんで もらってたよ。ぼく みちゃ わるいかとおもったけど、うんとやさしいかおのおとうちゃんだった。けんか しなければ あんなに なかよしのにね。」
(やすまさ)

(略) いまは「ぼく みちゃ わるいかとおもったけど」に注目したい。「けんか しなければ あんなに なかよしのにね。」の知的な整理よ

りも、「みちゃ わるいかとおもったけど」の感情的思考のほうがはるかに知能的にも鋭く高い。わたしはあえて、これを感情的思考といった。世の中では、これを“おませ”とか、“ちえ”とかいう。不思議に、世の中でいう“知恵がついた”の知恵は、単独に知的判断や知的処理に限られた場合については言わず、多くこの感情を内包したままの、直感をさしている。(下線は筆者)

いま体用論を考えようとするとき、下線部の感情を内包したままの、直感に注目してしまいます。この二つの事例は、子どもの生活が、その日常性が一元的であるという先生の見立てであることを示していますし、先生はそれを一元的に説明する、ふりほどいているということだと思います。論文の中ではそのような言及はありませんが、上記二つの事例で示された子どもたちの日常性は体用論的であるといっていることだと思います。

先生晩年の書「日本人の心をほどく かぶき十話」の表紙下段に、記された三つのことばが気になっていました。「風流」の「情念」と「行動」とあり、順に、かぶき・こころ・はたらき、と振りがなしてあります。このたび体用論を考えるようになって、これは先生が残した謎かけのようにも思えたのです。かぶきの代わりに、にわかと振りがなしてもいいでしょうし、「子ども」と置くこともできるのではないかということです。

「かぶき十話」が出版された年(1995)の夏、岩手千厩の合宿記録を見ると、先生はご自身で解題をなさったといえると思ったのです。先生からは、前もって「犠牲論」の講義の時間を取ってほしいとのことでした。「心意伝承の研究 芸能編」1987の第二篇「その形と心の各論」を取り上げた講義でした。

日本人の形と心「一心意伝承の様式的事例とその感情構造一」の中の一番最初に取り上げたのが「犠牲論一身替り一」であった。で、この副題で、心意伝承の様式的事例とその感情構造っていう、この考え方は、兎言態で取っている考え方と全くお

なじなんですよ。どういうことかっていうと、この「かぶき十話」でも同じなんだけれども、なぜかぶきを取り上げてるかっていうこと。(中略) 芸能と子どもの問題は、僕はずっと、一度も外したことはない。それは自分の研究対象として極めて、具体的に取り扱えるものが子どもであり、そして芸能であるからなんだ。それは一つなんだ。だから、子どもの動き方っていうものの行動、あるいは子どもの考え方を見ていると、それは日本芸能と同じなんだということなんですよ。

わたしが考えている、考えたいことっていうのは、風流と情念と行動っていう、これが一体になっているわけですよ。これが一体になった時に、日本人の生活ってこう言えるわけですよ。だから日本人の生活を整理してみると、風流の面、それから情念の面、それから行動の面、こういうふうになってくるんですよ。(下線筆者)

だからその仕組みをもう一度取り返してみたいというのがこれなんだね。(1995年千厩合宿記録)

このときも先生は明確に言及していませんが、情念と行動はそれぞれ体用論の体と用に、風流は相に對置されます。体・相・用これが一体になった時が、日本人の生活であるとお考えです。既述の「ちがうぼくととりかえて」の事例を振りほどくにあって、「人間の自ずからなる情的なもの、知的なものに置きかえて考えたい」としたのは、この体用の論理に当てはめることだと考えられます。「感情を内包したままの直感」とした「おませ」とか「ちえ」に先生は日本人の生活の在り方を、また子どもの姿、日常性を見ているのだと思います。

合宿の最後で、先生がふれていた卒業論文「體用運用論の種々相」¹というタイトルは、筆者には気になる卒論題目の一つでした。仏教書、儒教書、神道書、さらに武芸書、華道書、世阿弥における体用論と章立てがなされているのを見ると、体用論が日本文化、日本人の生活に広く深く浸透していることを示していることが分かります。しかし、現代を生きる私たちはそのことに気づかないでいることも確

かなことです。

体用の論理とはなにか。「朱子学と陽明学」1967から島田虔次の説明をかりることにします。

「体用」とは要するに「因果」に対していうことであって、『大乘起信論』のたとえを借りていえば、因・果の関係が風と波との関係であるのに対し、体・用の関係とは水と波との関係をいうのである。定義としては、きわめてばくぜんとしているが、「体とは根本的なもの、第一次的なもの、用とは派生的なもの、第二次的なもの」ぐらいに考えておいてよい。実態と作用、本体と現象、と考えても、それらの概念規定にあまり神経質にならなければ、さしつかえない。因果の概念ではいわゆる因果別体、すなわち因と果とがたがいに別個のもの、であるのに対して、体用の概念ではほとんど常にいわゆる「体用一致」とか「体即用・用即体」とせられる点が、その特徴である。

以上、一般的な辞書的な説明になりますが、体と用は二つにして一つ、一つにして二つという関係といえます。「本来は一つのを二つの原理に分けて見るという性格が基本にある。」²とありました。

先の下線で示した、これが一体になった時に、日本人の生活ってこう言えるわけですよ。この一体になる時とは、イメージ運動の発動と考えられます。次の事例などその事態を見せているように思います。

新緑 2年 YT
新緑は
すばらしい心を持っている
この心を
忘れるわけにはいかない
僕がもし
新緑だったら
こういうやさしさを
持てたかもしれない

¹ 『上原研究室卒業論文総目録—その分類と体系』「いのちの教育を再び—基層教育学試論集」1993に掲載。先生の定年退職に合わせて出版された同書の巻頭論文「教育の道統—基層教育学序説」の末尾に、一付記「冒頭のテーマだけに、もう少し論

述すべきこともわかっているが、任ではない。以下、玉川大学在任中に手掛けた卒業論文の「総目録の分類と体系」を併載してその責を免れたい。一とある。

² 「中国思想文化事典」2001

新緑という相、体としての心、そして「もし〜だったら〜かもしれない」という働きとしての用、というように考えられましたが。試みです。感情生活をする動物である人間の基本的在り方、その姿勢を崩さず維持している子どもたちが、英才児でした。観照の3形態によるアプローチも体用という視点も共鳴に注目するのもこの子たちの直感、情動に接触するためだったのです。1975年に策定された聖徳学園小学校国語のカリキュラム、6年生に、先生は「事実とは反対のことを仮定し想像する」（「夜のくすのき」大野充子）という要因の設定もそのためだったと思います。

イメージ運動と感情構造の問題は、先生が最終講義で、「私にとりまして忘れがたいすごいことばがあります。」と紹介した折口信夫の「古代日本人の信仰生活には、時間、空間を超越する原理がすでに備わっていた。」と重なります。それをそうさせるのは呪詞であると、いわゆる呪いのことば、つまり祝詞である、と。掛けまくも畏きで始まる祝詞には時間、空間を転換させる、意識世界へ連れ去る働きがあるということです。さらに「因明以前、つまり原因結果というような論理を思いつく以前の日本人は、或いは、教えられる以前の感情の論理においては後世までも時代地理錯誤の跡を残している。」という折口博士の考え方を、先生は、「その通りなのです。我々は時間を超越する能力を持っている、こういえる。」と語っていました。物理的時間、物理的空間を教えられる以前の日本人の感覚的意識の上での受け止め方は、それはかなりきちっと出来上がっていたのではないかという指摘です。それは、一方で先生が子どもたちの時間・空間意識を知っていたからだと思われれます。(最終講義「かいまみの世界」1993.1.29を参照)

「かぶき十話」は1995年5月の発行です。そのあとがきを先生は「おわりに一ことさらなるトランスフォーメーションとしての演出」と題しています。そのなかの次の一文は、体用論の体・相・用が一体となり発動することを言い換えたものといえます。「時間、空間を窮屈に縛り上げないで、時空の放埒

現象を垣間見ようとする、かつての日本人が抱いていた特有といってもよいトランスフォーメーション」とあります。その締めくくりの一文もまた、謎解きなのかと思えてきます。

動天驚地、飄々乎として、自然のうつろいのなかに人間の姿を重ねていく情念と行動を、かつては、風流ともかぶきとも言ってきたのである。それを、私は、ことさらなるトランスフォーメーションとしての演出と言い換えたにすぎないのである。

「かぶき十話」p310

先に、風流の面、それから情念の面、それから行動の面として捉えることができるのが日本人の生活だとしたうえで、その仕組みをもう一度取り返したいのだと、吐露した先生でした。それは、いまこの時代への憂いに発するものだと思います。

明治からこちら、日本人の考え方の基礎を作ったのは、やっぱり西洋式に訓練されたわけですよ。人間は何か行動するのは目的を持っている。その目的をどのように実施したかっていうことになる。そういう目的、それから理念、それから結果、こういうふうな考えのパターンみたいなものを、盛んに叩きこまれたわけですよ。それに一役買ったのが、国語教育理論だっていえると思うんだよ。

(1995年千厩合宿記録)

下記は体用論を心形一源論と言い換えて、ご自身の学問の目的をやはり吐露しているというべきでしょう。筆者は4年次になった教育学演習の初日に、折口博士の国学は、モラルセンスの確立をめざす。これを新国学と呼ぶ。と聞きました。

拙稿で取り上げようとするのは、心形一源論の論証ではなくて、心形一源論の目的論である。つまり、心形一致という理念を取らしめながら進むわれわれ運命共同体の行動目的、あるいは、その発動性は何なのだろうかということである。

『^{らいふ・いんてきす}生命の指標』としての儀礼一特に心意伝承とのかわりから一「儀礼文化」創刊号1981 p17

参考文献

上原輝男 (1982)「心意伝承としての国語」(「児童の言語生態研究」11号、その後「感情教育論」1983 学陽書房に所収 p66~67)

上原輝男 (1974)「小学校国語教材研究序説」p 138

上原輝男 (1968)「どうするってどうすること—鈴木・ビネー式知能検査のある問題と子どもの構えについて」(雑誌 2号)

上原輝男 (1981)「はなぢがナンでえー子どものことばの記録」童心社

上原輝男他 (1985)「子どものイメージの情動における四つの仮説と一つの付説」(「子ども文化の原像-文化人類学的視点から」日本放送出版協会)

上原輝男 (1988)『心意伝承論の学としての定位』「日本民俗研究体系第8巻 心意伝承」p30 後に「曾我の雨・牛若の衣裳」(2006)暮らしの手帖社に所収

上原輝男 (1975)『人間発言の動機』「児童の言語生態研究」No.7後に「感情教育論」1983に所収

上原輝男 (1995)「日本人の心をほどくかぶき十話」

上原輝男 (1981)『^{らいふ・いんできす}生命の指標』としての儀礼一特に心意伝承とのかかわりから—「儀礼文化」創刊号 p17後に「児童の言語生態研究」2018 No.19

上原輝男 (1987)「心意伝承の研究-芸能編」桜楓社

上原輝男教授最終講義「かいまみの世界」1993

葛西琢也 (2006)「英才児その神性と野性」私家版

佐久間準子 (1971)卒業論文「體用運用論の種々相」

島田虔次 (1967)「朱子学と陽明学」岩波新書

秦恭子 (2022)「上原輝男の国語教育思想—心意伝承研究に基づくイメージ教育の展開と可能性—」

湯浅泰雄 (1995)「共時性の宇宙観」(p142)

参考資料

(S1) 国語の時間 1年 S.H

休み時間、S君たちはふでばことそどくどく本をよういしてしずかにすわっています。

チャイムが鳴ると、教室の中で「まてー。」とか言いながら、K君とおいかけてっこをしています。チャイムが鳴ってから五分ぐらいたつと、先生が来たかどうか、教室からそっとぬけ出して行きます。その時ぼくは行かなくていいのと思います。

三かいのあけぼの組の前でまっぴいて、先生が来

ると、大きな声で、「先生が来たあ。」といて、あわてて自分のせきにつきます。チョークのはことホツチキスと手ちょうを手にもって先生は教室に来ます。その時には、S君たちはちゃんとすわっています。先生は、「チャイムが鳴ったらじゅぎょうです。」といます。それでじゅぎょうが始まります。

でも、みんながすわってない時は、すぐにじゅぎょうは始まりません。先生は、みはりに来たみんなに向かって、「みはりに来たやつはだれだ。」と聞きます。そうすると、見はりに来た人はなんにも答えません。先生はまた同じことをくりかえします。こんどは、「行った。」とか、「言っていない。」とかこたえます。先生は、「こんどは来るんじゃない。ちゃんとすわって、まっぴいなさい。」と言ってじゅぎょうがはじまります。この時ぼくは、だから行かなくてもいいのと思います。

二学期は、こんなようすでした。(後略)

(N1) えんそく

1年 N・M

今日、しんこがねいとたまぼち前の間にある〈野川公園〉と言う所へ、えんそくにいきました。行くとちゅう、がようしを一人五百まいぐらいと、鉛ぴつ十本と、二十五しょく入りのクレパスを、もっていったので、自分のすきなどうろ(みち)を、かっぴにしゃせいしました。

私のしゃせいする所はほかにも二人しゃせいしていました。私とそのほかの、私といっしょにしゃせいしている子は、とくべつほかの子たちよりも書くのがおそいので、ちがう所でしゃせいしていた子たちに、せきたてられました。

その書くのがおそい子もかきはじめてから二じかんくらいたつとしゃせいがおわったので、立ち上がって野川公園へ行こうとしましたが、せいざをしていたので、足がしびれて立ったとたん、たおれてしまいました。しかたなくどうにすわって、ハンカチおとしをしながら、足のしびれをなおすことにしました。足のしびれがなおってから、野川公園へ行ってハンカチおとしをしたり、かけっこをしたりしました。

みんながハンカチおとしをしているとちゅう、私はのこりのこたちといっしょに、スプーンレースをしていました。私は、かけっこはふとくだけで、スプーンレースは、一がっき、うんどうかいで、一番になったことがあるので、じしんまんまんです。ゆうがたになったので、帰ることにしました。帰るとはいつでも、じぶんのいえではなく、がっこうにかえるのです。帰りはバスでがっこうまで行き、さよならをしてからいえにかえりました。いえに帰ってから、かぞくに、えんそくのことを、はなしました。

(これは、国語の時間に、三枚つづきの写真を見て、作ったおはなしです。)

(H1) たき火 1年 H・K

毎日、工事のおじさんが来るんだ。前、たき火を一回やった。おもしろかった。今日は、大工さんたちがたき火をやっていた。おじさんたちが仕事を始めたのでぼくとお兄さんがあたりに行った。あつたかいから、かんなくずをいっぱいいれて、そのあと、そのあたりのかれ木などをいれた。それからまたかんなくずを入れた。ほかにまだないかなとおもった。そしたら、ゴォーとさっき入れたかんなくずの火がすごくて、あつたからはなれて、考えた。そしたら、木がたりなくなった。木のくずがあった。これは、いいとっていい。ポォーと、すごい音をたてて、火がもえ上がった。「あちちー」そうって、たき木をさがしに行った。あつめてきてぜんぶ入れた。おじさんたちが、たき火のところにあたりきた。そして、「もっといれなよ。」といわれた。近くにあったのを、たくさん入れた。そしたら、ひが、ゴーと、すごい音をたてたぼくは、とび上がった。地面が、グラッとするかと思った。あたってると顔がもえあがるほどだ。火のかおだ。

次の日も、たき火をやった。かんなくずを入れた。そしたら、ポォーっと、前と同じようにもえた。そして、あたってたら、おじさんがきて、「その竹、もやしてもいいよ。」と、ぼくにいった。それは十八年間も、かきねになっていた古ぼけた竹だった。面白

いことに、竹の筒の中から、煙がでてきた。もくもくと立ちのぼって、煙まくだいたった。大きな家ぐらいの煙まくをうつところがあって、バン！とうつと、家がボワワンとぼくはつして、煙がでてたみたいにすごいんだ。煙が出ていくとき、ポッポッポッと、いっていた。面白くてぼくがじょうききかん車みたいだと、大声で大声でお母さんをにかいによびに行った。お兄さんが、竹をどんどんつつこんだ。竹の太さは、一リットルの牛乳パックぐらいで、長さはぼくが立って頭上にけんだまのせたぐらいだ。竹は、お兄さんが節をかなづちであなをあけておいでくれた。もくもく、もくもくじょうききかん車が煙のかたまりをボウボウとはきながら、まるで走っているようだ。ほんとうに、動いているのは見たことないけど、こんなんだろうなと、思った。

(H2) ぼくの夏休み 八月九日 月よう日

1年 H・K

お母さんたちと、ならの大仏さんを見にいった。信号をわたって、どうどうとあるいていたら、チョン、チョンとする。なんだろうと、うしろを見たら、シカがはなでさわってくる。あわててにげだしたら、おいかけてくる。お母さんがシカせんべいをかっか。そしたら、シカが三びきもよってきて、「くれよオ。」と、いうようにつついたりする。くすぐるので、せんべいが、おっこちてしまった。だから、たべられてしまった。

シカがせんべいをあんなに、おいしそうにたべてるから、ぼくもたべてみた。そしたら、まずいんじゃない。あじがぜんぜんついていない。ペツ、ペツペツと、はきだした。ふつうの、あまいせんべいだとおもった。ぼくが、「お母さん、このしかせんべいたべたら、しぬ。」と、きいた。「しなないわよ。」と、いったから、ほっとした。やっとなんしんしていたらシカがはなで、ぼくのかおにべちゃっと、つめたくなるんだ。ぼくはにげた。だけど、もう一かいシカせんべいをかっか、シカがたくさんいるところに行った。四ひきもやってきた。あんまりたくさんくるので、一まい、うしろにめがけてなげた。そうし

てにげていくと、まえからもシカがくるから、まえの方にめがけてなげた。また、さっきのシカが、うしろにくるな、とおもったら、五ひきか、七ひきぐらいでせめてきた。もういやだ思って、左手にたくさんあったせんべいをぜーんぶなげても、もんのところをのぼっておりたら、また、きた。右手にもっていた一まいをなげて、にげたけれど、とうとうシカにぐるりと、かこまれてしまった。前にも、うしろにも行けなかった。しょうがないと思って、四まいともぜんぶなげて、お母さんたちのところまで行った。

そして、お母さんとバカでかい門をくぐった。こんごう力士がつったってた。もうすぐだなあと思った。門を入れて、かいだんをおりていって、またおてらみたいなところに入ったら、とつぜんに大仏が見えた。すごいなあとおもった。「せかいで一ばん大きいだよ。」とお母さんがいった。へーえと思った。ぼくは手の上で走ってみたいなあと思った。

本でみると、聖む天のうのめいれいでつくられたと、かいてあった。ぼくは「聖む天のうと、聖徳太子とどっちがえらいの。」と、きいた。「そりゃあ、聖徳太子でしょうねえ。」と、おかあさんがいった。それで、ぼくは「よかった。」とおもった。それはどうしてかという、ぼくの学校の名まえだからだ。まわりには、外国人がいっぱいきていた。

(S2) 雪がなくてつまらなかった蓼科

4年 S・H

ぼくが蔵王から帰ってきた次の日に家族で、蓼科に行くことにした。ぼくと弟は荷物を持って車に乗っていた。お父さん達も後から乗って蓼科へ出発した。道路はすいていたので、二時間半ぐらいで蓼科についた。ところが雪がとっても少なかった。弟は雪が少ないのを心配して、

「明日、スキーできるの？」

と聞いた。お父さんは、

「出来るんじゃないの。」

と言いながら、スキーの準備をしていた。ぼくは、明日スキーができると思って、はりきってスキーの

準備をした。夜になると、外からポツポツ雨が降って来た。雨はどんどん激しくなった。ぼくは雨の音でなかなかねむれなかった。そして、明日スキーができるかどうか不安だった。その日はぼくが一番に起きていたので、お母さんを起こして、

「今日、スキーできるかなあ？」

と聞いた。お母さんは外を見ながら、

「今日は出来ないんじゃない。」

と言ったのでがっかりして、その日は家でゴロゴロしていた。

よくじつ、窓が凍っていたので、お母さんがスキー場に電話をした。

「スキー出来ますか？」

と聞くと、

「一番下のところしか出来ません。」

と残念そうにいった。ぼくは今日もできないのか、とガッカリしていた。翌日もスキーができなかったので、トランプとかをして遊んでいた。

そしてついに一月三日になってしまった。

ぼくはお父さんに、

「いつ帰るの？」

と聞いた。お父さんは、

「本当は四日に帰ろうと思っていたが、雪が無いから今日帰ろう。」

と言ったので、またガッカリした。夜の十時頃荷物をつんだ。ぼくは一日もスキーが出来なかったので、とても残念だった。そして蓼科から出発した。弟はもうねている。ぼくも十一時ごろになってからねた。

花小金井の家についたのは、十二時ごろだった。お母さんとお父さんは、車から荷物を下ろしていた。荷物をおろし終わってから、ニュースを見た。すると長野県で雪が降ったというニュースだった。お母さん達は、

「もう一日いればよかったねえ。」

と言って残念がった。来年も蓼科へ行きたいと思う。

(S3) 泣くということ 5年 S・H

ある日、近所の子供がおもちゃ屋の前でだだをこねているのを見たことがある。するとその子のお母さんは、「だめ、だめ。」と言って行ってしまったの

で仕方なくお母さんの後を追っていった。

では、なぜ子供が泣いたのか。それは、おもちゃが買ってもらえなくて、自分の思い通りにならなくて泣いたのだ。それは、自分のやりたい事が中断され、自分の感情のもっていきばが無いから泣いた、ということになる。人間はうれしい時には喜び、悲しい時には泣き、ケンカ等で負けたりすると悔しがる。こういうふうに人間は感情と行動が伴いながら生きている。感情と行動は切っても切れない程、密接している。だから子供が泣いたのは極端に言えば当然なのである。もし子供がこの時泣かなかったとしたら、どういうことを意味するのか。そのことを考えてみる。まず一つは、その子が母親の命令ならどんな命令にでも服従する、というふうにし付けられている場合が考えられる。もう一つは、感情が動かなくなったということが考えられる。感情が動かなくなった、ということは、感情がないということと同じである。こう考えると人間に感情がないということは考えられないから、子どもは極端に言わなくても、泣くのがあたりまえなのである。

馬や犬や猫は、うれしい時には尾をふったり、恐い時には吠えたりするが、それ以上の感情を表す事が出来ない、と思われる。だが人間はそれ以上の感情を表す事が出来る。人間と動物の大きな違いは、感情の世界の広さにある。これは、人間と動物を見分ける決定的なものである。人間には、くやしい、もったいない、残念、などの感情があるが動物にはそれが無い。これだけでも、人間と動物の感情の格が違うことがはっきりとわかるのである。

今まで泣くということを、みっともない、恥ずかしい、等の否定的な考えを持っていたが、決してそうではない。泣くということは、とても価値のあることなのだが、否定的な態度を持っているから、価値がないように思えるだけで、さっきのように考えながら、ぼくは「なく、ということの本当の良さ、価値を見出している。

(N2) 前と後ろのややこしい話 5年 N・M
だれでも前を見ている。横を見ても、後ろを見て

も、そこはやっぱり前になる。つまり目が向いている方向が前というわけだ。目をつぶるときだけは、どこでもなくなる。頭の中を見ているような気持ちになる。でもやっぱり、目は前を向いている。だから目をつぶっても前は前なのだ。前しか見えないので、後ろで何が起きているのか全くわからない。耳や鼻があっても、音もおいもなければどうにもならない。夜おそくなって一人家に帰る時、よくこわいような気がするの、そのためだろうか。すぐふり返って、後ろを見る。しかしそうしても、その後ろが気になることはない。そこが結局前だからなのだろう。昼間は、緑色でゆれている木々が、夜になると暗く、ひっそりとする。にぎやかな所ではこわいような気がしないのは、耳が働いているからだし、目で見ていても安心できるからだろう。

なにかをする前とした後。やっぱり前は後を気にしている。それをすると結果がどうなるのか、考え、すこし心配もしている。後は、やっぱりそうしてよかったのかと喜んだり、なんであんなことしたのだろうと後悔したりする。後をふり返って、又前を見るのと同じで、後は前が心配になるということはない。もう結果が出ているからだ。考えてみればふり返る前ももうわかっている。しかし、行動した後は前を忘れることも多い。後をふり返る前は、めずらしいことだし、忘れては困ることで、短い間のことなので、忘れないのだろう。それに対して、行動する方の前は、いそがしい中でのいつもしつづけていることだし、忘れてもほとんど困らないことで、一生という大変長い間のことなので、忘れるのだろう。

ところで、今まで考えてみたのは自分にとっての前、後だったが、他人にとっての前、後はどうなのだろう。何か関係がありそうなことで、「一年は長い」という人もいれば、「一年は短い」という人もいるし、「あんな昔のこと」と思う人もいれば、「ああ、この間のこと」と思う人もいる、と思ったことがある。つまり、ある人にとっては前でも、他の人にとっては後かもしれないのだ。地面に前、後とかいてみて、それをはさんでむかいあった二人が見れば一方の人には前が「前」、もう一方では「後」よりも後が「前」、

しかし、二人ともその二文字を自分の前に見ている。これはこじつけだが、前、後が反対になることが日常、簡単に起こっているような気がする。

そうだ、電車に乗っている時。動いている電車の中を、反対方向に歩くと、自分では進んでいるつもりでも、実際は電車の方が速いから後退していることになる。これは、外から人が見ているとすると考えやすい。しかし、同じ電車に乗って、座ったりしている他の人には、その人（ややこしいからAにする）はやはり進んでいるように見える。そして、もし電車よりAの方が速ければ、Aにとっても外から見ている人にとっても他の人にとっても、Aは進んでいることになる。なんとなく前と後ろの関係が分かって来た。つまり、前と後ろと、その中間があって、前がA、後ろが電車（他の人たち）、外から見ている人が中間なのだ。そして、前から見た後ろは後ろだが、後ろから見れば、前は、後ろということになってしまうのだ。

生き物一人一人(?)について、それぞれ別な前、後ろがあるという考え方もできれば、何か大もと(中心)があるという考え方も出来そうだ。もともと人間が作り出した言葉なのに、いろいろな見方が出来る。おもしろい言葉だ。

(R1) なつかしき街

6年 H・S

僕はヨーロッパのとある街に住んでいる十歳の少年です。僕の家近くに大きな時計台があります。その時計台に上がると、広い広い海が見えるんです。人々も明るいき、見渡す限りが海。僕はこの町が大好きです。

—二年後—

僕はこの街と今日限りでお別れです。僕のお父さんの仕事の関係で、日本という国に行かなければなりません。さようなら、僕の大好きな街……

—三年後—

もう日本にも住み慣れて、僕も中学三年生になりました。

ある日、僕が学校から帰る途中で、東京にある大丸というデパートの前にポスターが出ているのに気

がつきました。それには何と僕の住んでいたあの街が出ていました。僕はビックリしました。「入場無料」と書いてありました。入ろう、僕はそう思って、大丸の中に入って行きました。

僕の街の絵がありました。僕はひどく感動しました。うれしかったのです。僕はその大丸の前にあったのと同じポスターを買いました。

それを今でも持っています。十年すぎたいまでも大切に持っています。

また今度、あの街へ行ってみたいなあと思います。僕の大好きなあの街に……