

## 論文

# 新概念 日本語教学法第三部（3）

— 創造性を開発する文章表現指導ほか —

竹 長 吉 正

Foundation of Japanese language teaching, Part III (3)

TAKENAGA Yoshimasa

[今回の目次]

- 第25講 創造性を開発する文章表現指導
- 第26講 課題論文にどう立ち向かうか
- 第27講 有名人の子育てに関する心理的問題
- 第28講 フランスとイギリスにおける人間形成
- 第29講 欧米諸国と比べた日本の教育課題

キーワード：創造性、文章表現指導、課題作文、グッド・キャラクター、人柄と学力

## 第25講 創造性を開発する文章表現指導

前回（第3部（2））は人間の表現における創造性の問題を考察した。その中でニールの自由教育を日本に紹介した霜田静志についても考察した。本稿では創造性を開発する文章表現指導の問題を、各国における人間形成の違いの問題と関連付けながら、さらに広げて考察する。

ところで、ニールはホーマー・レイン（Homer Lane）の弟子であると言われている。レインは周知のようにフロイドの流れをくむフロイディアンである。しかし、レインはむしろ、アドラーやユングに近いとも言われている。

フロイドの精神分析学は人間の異常な精神状態の研究から出発して、それが異常でもなく人間普通の精神現象、精神作用であることを解明した。レインは不良少年と呼ばれる少年の観察を通して、それが「不良」でも何でもなく、ある抑圧のせいで起こっていることを解明した<sup>(注1)</sup>。文明が高度になり複雑化するに従って、「人間の精神異常」や「不良少年的行動」は誰にでも起こることを彼らは立証したのである。そして、彼らはいずれの場合も、精神的抑圧（今日いうところの「ストレス」）が原因であると断じた。そして、こうした病から抜け出すには「抑圧」から解放されることだと主張した。

「精神的抑圧」にはもちろん、多種多様なものがある。レインやニールはキリスト教社会における「無意識の抑圧」として「罰を与える」を想定している<sup>(注2)</sup>。つまり、キリスト教社会において人間の言動は絶えず「神」から見られているのであり、おかしなことを言ったり行ったりすれば「神」から罰せられる、そういう観念が人々の心の奥に生きている。しかし、日本社会ではそうした観念は全く存在しないか、あっても希薄である。日本社会の宗教が祖先崇拝であり、絶対的な「神」は存在しない。だから日本人は「神」から見られていて、おかしなことをすれば「神」から罰せられるなどという恐怖を持たない。レインやニールの場合、彼らの前

に「神」が大きく存在し、彼らはその前で恐怖しなければならなかったのに対し、日本人は自分の後に「神」がいるので、困った時にすがるだけである。日本人は心から「神」を恐れるということがなく、「神」のことで精神的抑圧を感じるということがほとんどない。

ニールの自由教育には、明らかにキリスト教倫理からの「無意識の抑圧」を跳ね返す意図があった。それに対して、日本の自由教育はどのような「抑圧」を跳ね返そうとしたのだろうか。前近代的な倫理、封建社会の儒教倫理、天皇制に基づく家族体制などを跳ね返そうとしたのだろうか。教育の場において、それは「教師」からの圧力として子どもの身にふりかかるものでもあったのだろう。それでは自由教育はそうした「抑圧からの解放」を願って、いったい、その先に何を目指していたのだろうか。

それは既に見たように、「創造力の湧出」である。子どもたちの「創造力」こそ尊いものであり、それが湧き出るのを妨げているものを取り除くことが教育者（親や教師）の務めであるということだ。

霜田静志は芸術家の創造的な能力に関する研究・考察を行っているが、その研究の方法はいかにもフロイディアンらしいものである。すなわち、それはゲーテやアンデルセン、ミケランジェロやレオナルド・ダ・ヴィンチ、ベートーベンやゴッホなど文芸家や画家、音楽家という芸術家の天才に関するものであるが、特に彼らが幼児期において母親とどう関わったか、また、父とどう関わったか、さらにその家庭環境がどのようなものであったかを重視している。素質的、遺伝的なものというより、後天的なもの、特に親との心理的感情的な要素を重視している。しかし、「才能は磨かれるもの」であり、その人が「自分自身との戦い」を経て大成するのだと結論づけている<sup>(註3)</sup>。

また、霜田はヴィクター・ローウェンフェルド (Victor Lowenfeld) の著『創造活動の本質』(*The Nature of Creative Activity*, 1939) などに拠りながら、創造能力の特質を次の四点にまとめている<sup>(註4)</sup>。

竹 長 吉 正

- a. 感受性 (sensitivity)
- b. 柔軟性 (flexibility)
- c. 分析と総合 (analysis and synthesis)
- d. 構成力 (ability to arrange)

霜田は「創造性を育てる教育」の問題についても言及している。彼によれば「感受性を育てること」が最も重要であり、そのために教育はニールのサマーヒル学園のように「自由」でなければならない。校舎や設備は整っていないサマーヒル学園と、スイスのチューリッヒにあるモダンで設備の整った学校、その両者の子どもたちの絵画を比較して霜田は次のように述べている。

校舎や設備が整って、キッチンとお行儀よくしつけられた教育の中から、型にはまった萎縮した作品しか生まれ出ない。校舎はおんぼろであり、設備もよくないけれど、子どもらの自由が十分に認められている環境においてこそ、創造的能力は存分に発揮されるものであることを、この事実は雄弁に物語るものと見得るのであった<sup>(注5)</sup>。

霜田はこのようなことを言いながらも、「創造性を育てる教育」について懐疑的である。彼は次のように言う。

結論からいうと、創造という心のはたらきは教育によってできるものではない。創造は教育できないものだということである。ただできることは、創造に向かう心のはたらきを促進するはたらきかけである<sup>(注6)</sup>。

霜田はこのように言い、再び、創造性の開発には幼児期の教育が大切であると主張する。もちろん、それは「創造に向かう心のはたらきを促進するはたらきかけ」という意味での教育ということである。そして、その具

体的な姿は、次のようなものであるとまとめることができる<sup>(註7)</sup>。

第一に、子どもに対する親や教師は自ら豊かな感受性を持ち、子どもに何らかの刺激を与え、彼らの興味・関心を引き出す存在であること。そうであれば、子どもはその影響を受けて、自然に感受性・創造性を高めていく。

第二に、子どもの心や動きに対して、じっと観察して寄り添い、余計な干渉をしないこと。

第三に、子ども自身の流動性・柔軟性に働きかけ、マンネリズムを自分で克服していくよう手助けする。

第四に、子どもたちが自分で工夫し、自分の力で作り上げていくような教材・教具（玩具を含む）を用意すること。

第五に、「知育」によってこちこちに固まってしまう人間性や能力の偏向を和らげるため、音楽、美術、リズム遊びなどの芸術を体験させること。

以上は、いずれももっともなことであるし、また、これまでもしばしば他の学者によって言われてきたことである。問題は、その具体的な実践とその成果である。理想像は示された通りであるが、その実践や実現ははなはだ難しい。なぜなら、たとえば、子どもの自由に任せ余計な干渉はしないとあるが、どこまでは「自由」で、どこからが「干渉」になるのか、その区分が明確でない。霜田は子どもには「絶対的自由」が必要だと主張しているが、今の公教育においてそれを保障している学校は全く存在しないと言っても言い過ぎでない。また、子どもの絵画表現や文章表現におけるマンネリズムを克服させようとして子どもたちの「流動性・柔軟性」に働きかけるといっても、どのようにして働きかけるのか、その指導ができる教師や親はほとんどいないであろう。それは極めて難しい指導である。

しかし、子どもに対する大人が感受性や創造性を磨くことはそれなりに可能である。また、至れり尽くせりの教材や、子どもが頭を使わなくて済

む単純な組立工作でなく、それなりに子どもたちの創意工夫が発揮できる教材・教具を用意することは実現可能である。さらに、知育に偏ることなく、芸術教育などとのバランスを配慮した教育指導を実現することは、カリキュラムの面で改良すれば実現可能である。

以上のことを踏まえて文章表現における創造性の開発という点に絞って言えば、次のことが重要課題である。

第一に、教師が日々、文章表現を行い、子どもたちの見本となること。特に、感受性や創造性を高めるような文章表現に挑戦すること。

第二に、子どもの文章表現の執筆過程に寄り添い、指導すること。その際、子どもの文章の良さを伸ばすような眼と態度で接し、余計な干渉や行き過ぎた指導を行わないこと。

第三に、子どもの文章表現にマンネリズムなどの弱点が現れた時、教師はその子の潜在的な能力である「流動性」「柔軟性」に働きかけて、それを自己克服するように指導する。

第四に、子どもたちに文章表現を促す際、題材の発見、執筆の開始、執筆の途中、執筆の終了などのあらゆる過程において、子どもたちの創意工夫を引き出すような教材やワークシートを用意すること。丁寧すぎて簡単にできるものは、子どもたちの創意工夫を引き出さない。また、余りにも難しすぎる教材やワークシートは、子どもたちの意欲を減退させる。「程よい空所」をもった教材やワークシートが用意できるとよい。

第五に、子どもに求める文章表現のジャンルはある特定のものに偏らないようにすること。生活文ばかり書かせていてもよくない。感想文、行事作文もある。意見文、論説文もある。しかし、創造性を開発するという点からは文芸的創作を看過することができない。

特に第五のことにに関して詳しく述べると、次のようになる。説明文、報告文、記録文、意見文、論説文といった、どちらかという「知育」に重

点を置いた文章ジャンルと併行して、ファンタジー（空想の文）、描写文、物語文など文芸的なものを書かせることが大事である。また、そうした文章表現を行わせることを前提として文芸作品の読み聞かせや、文芸作品の鑑賞を行うことが有意義である。文芸作品の分析は「知育」の一環であるが、そうした分析的な授業とは違った文芸の授業が存在しなければならない。それは文芸作品の鑑賞という芸術的体験を重視した「芸術教育」なのである。したがって、子どもたちが行う「文芸作品の創作」はやはり、文芸作品の創作という芸術的体験を重視した「芸術教育」なのである。そして、こうした授業の成立を保障するカリキュラムを作る必要があるのである。

ところで、創造性や創造力ということに関して大村はまは、次のように述べている。

このごろ、創造力がよく話題になりますが、創造することのできる、新しいものを作り出すことのできる力をつけることであって、そこに、新しい作品がぼんとして出てくるということではないでしょう。作文でいうと、創作とか、童話を書かせようということになるようですが、新しいものを作り出していく力そのものを練っている時代（\*引用者注記：「子どもの、そういう年ごろ」の意）なので、そこへ作品がぱっと出てこなくてもいいのだと思います。今に成長して、人生経験も積み、養っておいた創作力を使ってひとつの作品が生まれるかもしれません。

私は作品がじょうずにできないとか、いいものでないとかいうことを、あまり気にしません。自分の受けもった子どもによりまして、すばらしい作品のこともありますし、同じように努力してもできないこともあるのです。そういう、すぐれたものが生み出されるということは、私などが少し手をかけたためではないのでしょうか。本人のもっているものの力であると私は思います。ですから、偶然にもった（\*引用者注記：「担任した」）子どもが、良かったか、悪かったかということ動いてくるような

ところに目当てを置かないで、初歩のところ、幼い形で、いかに程度低くいるにしても、まちががなく、大丈夫な道に乗っているというところをねらいたいと思います。(中略)私の学校もあまりいい学校ではありませんから、びっくりするようないい作品、私がほれぼれしてしまうような作品などは生み出すことができません。でも、乗っている道はまちがいなしと思って、このまま、どんどんどんどん行けば、よい所へ行けるのではないかと思うのです。歩みの遅い人も速い人もいるのですから、私がこの目で、すばらしい所に到達したところを見て、自分の功績を考えてみようなどということは、ぜいたくなことだと思います。やっぱり成績を競うといえますか、それではどれだけいい作品ができましたか、というようなことは問いたくなく——どんな作品ができたかは気をつけてみますけれども——子どもたちに向かってそういう態度で、単なる優劣を決める態度で向かいたくないと思います<sup>(註8)</sup>。

ここには大村の創作的な学習についての考えが、極めて的確に述べられている。すなわち、大村は子どもたちの創作的な作品について、優劣は問わない、と述べている。それは、出来上がった作品についてあれこれ言う、結果主義を排し、「過程」を重視するからである。また、もう一つ、大村には、創作的な作品の制作に関しては、その子どもの生来的なもの(素質的なもの)が大いに関係しており、教師の指導や関与ではいかんともしがたいものがある、という考えがある。「子どもによりまして、すばらしい作品のできることもありますし、同じように努力してもできないこともあるのです」と述べている。また、「すぐれたものが生み出されるということは、私などが少し手をかけたためではないのでしょうか。本人のもっているものの力であると私は思います。」と述べているが、これは大村の謙遜ではなく、本心であったと判断する。霜田静志も前掲引用<sup>(註9)</sup>のように、「創造という心のはたらきは教育によってできるものではない。創造は教育できないものだということである。」と述べていた。この点、

大村も霜田も考えが共通している。しかし、霜田が子どもたちの「創造に向かう心のはたらき」に注目し、それを「促進するはたらきかけ」をいかにするかに向かったのに対し、大村は作品創造の「初歩のところ」に問題設定している。

霜田は子どもたちにどのようにして「はたらきかけ」、「創造」に向かわせるかに問題設定した。それに対して、大村は、「創作」につながる「初歩」の指導に問題設定した。両者いずれにしても、創作、創造の「初めから終わりまで」、終始、一貫して指導に当たるといようなものではない。霜田は初期における環境づくりに注目しているし、大村は文章表現における初歩指導に注目している。彼らはなぜ、そのような限定を行ったのであろうか。

大村の指導観は、子どもの創作的な文章表現の執筆過程に寄り添って、きめ細かく指導するというようなものではない。それは、子どもたち個々の到達点が異なるから、指導を断念し、放棄したのであろうか。それはある意味では、賢明である。創作の到達点に関しては、指導には責任が持てないということであろうか。初歩指導にのみ力を入れ、あとは子どもたちが自分の才能でそれぞれ伸びていけばよいと思っているのであろうか。つまり、創作的な学習に関して大村は、教師として自分の担当すべき部分をよく心得ていると判断することができる。自分が教えるのはここまでであり、あとは自分で伸びていきなさいと子どもたちにゆだねているのである。確かに作家でもない教師に、子どもたちの創作をあれこれ教えることは難しい。いや、作家であっても、子どもたちすべてに「すばらしい作品」を書かせることは難しい。

大村は次のように述べている。「今は程度が低いけれども、この道を行けば必ず一本立ちのできる、ひとりで生きていける、豊かな言語を使っていく人間になるという道へ乗っているかどうかということを見つめていきたいと思います。」<sup>(注10)</sup> このような考えに立って創作的な学習を行うことは、十分、意義のあることだと判断する。いくら、創造や創作が大切だと

いっても、教育や指導ということになれば、おのずから、そこに限度設定が必要になる。大村や霜田は賢明な限度設定を行っていると判断する。なぜなら、創作や創造ということは本質的に、「教育」や「指導」ということになじまないものであり、「本人のもっているものの力」に起因するものだからである。

## [注]

- (1) レインについては、ホーマア・レイン著、小此木真三郎訳『親と教師に語る——子供の世界とその導きかた——』（日本評論社 1949年12月）、ホーマア・レイン著、小此木真三郎訳『新版 親と教師に語る——子どもの世界とその導きかた——』（文化書房博文社 1977年1月）、小此木真三郎『ポンティウス・ピラトゥスとリオテ元帥』（福井創美 1971年10月）などの参考書がある。レインの原著 *Talks to Parents & Teachers* は1928年の出版である。また、小此木の『ポンティウス・ピラトゥスとリオテ元帥』には、「ホーマア・レインの教育」「レインの思想とこれからの教育」などの論稿を収めている。
- (2) このことを指摘している論稿に、乾孝「幼児教育におけるフロイト主義の問題点——美術教育を中心に——」（『思想』542号、1969年8月号）がある。また、日本人がキリスト教の「地獄」におけるような「恐怖」をもっていないことについては、レイン自身がそれは日本人の宗教が祖先崇拝であるためではないかと述べている。「最近一人の日本人を分析したところ……」というかたちで『親と教師に語る』（日本評論社 1949年12月）「無意識の心と神の観念について」（\*149ページ参照）の中で具体的に述べている。
- (3) 創造力の育成に関する、このような霜田静志の考えは、後に取り上げる大村はまの考えと異なっている。
- (4) この四点のまとめは、霜田静志による。ヴィクター・ローウェンフェルド（アメリカのペンシルバニア大学教授）は主として美術教育の観点から創造能力の研究を行った。著書には *The Nature of Creative Activity* (1939) *Creative and Mental Growth* (1949 \* 日本語訳書『美術による人間形成』) *Your Child and His Art* (1954 \* 日本語訳書『子どもの絵』) などがあり、論文も多数ある。彼が1958年、第10回国際美術教育会議（スイスのバーゼルで開催）で発表した研究の中で創造能力の特質を八点にまとめているが、霜田はそれでは「やや煩にすぎる」として四点にまとめた。わたくしも霜田の判断に沿うことにした。詳しくは、霜田静志「芸術による創造的人間形成の原理」（恩田彰編『創造性の教育3 創造性の計画と実践』所収 明治図書 1968年2月 \* 第3版）参照。ところで、ローウェンフェルドとほぼ同じ時期に創造的能力の研究を行っていた学者にギルフォード（南カリフォルニア大学教授）がいる。彼はローウェンフェルドと異なり、芸術的な創造能力

だけでなく、科学的な創造能力についても研究した。ギルフォードは創造能力の因子として、1950年には八つを挙げていた。しかし、1959年には修正して六つにまとめている。それは次の六つである。すなわち、a = 問題に対する感受性 (sensitivity to problems)、b = 思考の円滑性 (fluency)、c = 思考の柔軟性 (flexibility)、d = 独自性 (originality)、e = 再構成する力 (ability to rearrange)、f = 推敲する力 (elaboration) である。これはローウェンフェルドが挙げている八点の中身とほぼ共通している。a b c d e の5点が共通である。f はギルフォードだけが挙げている。ローウェンフェルドが他に挙げているのは、「分析または抽象の力」(analysis or ability to abstract)「総合と結合」(synthesis and closure)「組織の一貫性」(coherence of organization) の三つである。霜田は、ローウェンフェルドとギルフォードの両者に共通するものとしての「感受性」「柔軟性」を自分のまとめでも踏襲し、かつ、ローウェンフェルドの挙げたものから整理して「分析と総合」「構成力」を示している。なお、霜田のいう「構成力」とは、「独自性」と「組織の一貫性」をまとめたものであり、「一貫性のある独創力」という意味である。

- (5) 前出4・霜田静志「芸術による創造的人間形成の原理」。引用は恩田彰編『創造性の教育3 創造性の計画と実践』33ページ。
- (6) 前出4・霜田静志「芸術による創造的人間形成の原理」。引用は恩田彰編『創造性の教育3 創造性の計画と実践』34ページ。
- (7) 前出4・霜田静志「芸術による創造的人間形成の原理」の一部を竹長が要約した。要約箇所は恩田彰編『創造性の教育3 創造性の計画と実践』34-36ページ。
- (8) 大村はま「単元学習と私」。引用は大村はま『大村はま国語教室第一巻』（筑摩書房 1982年11月）329-330ページ。
- (9) 注6の引用参照。
- (10) 注8の引用参照。

## 第26講 課題論文にどう立ち向かうか

かの有名なジャン・ジャック・ルソー (Jean-Jacques Rousseau. 1712-78) がどのようにして世に出たのか、諸君はご存知であろうか<sup>(注1)</sup>。

フランス、パリの東南約300キロのところにディジョンという地方都市がある。そこのアカデミ (学芸協会) が1700年代の半ばごろ、なかなか積極的な活動をしていて、懸賞論文を募集していた。表現欲のある江湖の人士に応募を広く呼び掛けていた。ルソーは当時、まだ無名の物書きであった。しかし彼は、<百科全書派>の学者であるディドロ、ヴォルテ

竹 長 吉 正

ル、コンディヤックらと知り合い、彼らを通して少しずつ、仕事のもらえる物書きへと変貌しつつあった。当時のルソーは作曲などに詳しい音楽家として一部の人には知られていたから、『百科全書』の音楽の部分を執筆するよう依頼されていた。

ところで1749年、親友のディドロがパリ郊外のヴァンセンヌの監獄に放り込まれた。彼が出した著作が無神論的であるというのが逮捕の理由であった。この時代は宗教、具体的にはキリスト教の力が強く、それは政治や法（裁判）の世界をも支配していた。今日では思いもよらぬ出来事である。それはともかく、ディドロは100日ほどたってから、面会が許されるようになった。それでルソーは、1日おきに、8キロの道のりを歩いてディドロに会いに行った。そんなある日、ルソーは道中で休憩し、何気なく持参の雑誌『メルキュール ド フランス』を開いた。そこにディジョンのアカデミによる懸賞論文募集の記事が出ていた。彼はその時、名声よりも金がほしかったのである。ものを書くことが金儲けになるということは、文章が金に変化するということであり、日本などよりもずっと以前にこうした考えがヨーロッパで存在していたのである。雑誌の読者が投書家へと変貌し、懸賞論文への投稿意欲をかきたてられる、そのような動きが存在していた。イベントの主催者としては無名の書き手を発掘するという意味と、読者の参加する道を開くという意味があった。「欲望」と「うぬぼれ」に貫かれながら論文を応募する「若手の層」を主催者としては期待したのであろう。それにしても、募集する母体が出版資本を持つ会社ではなくアカデミという学術団体であり、また、募集する作品ジャンルが小説や詩といった文学でなく論文というお硬いものであるということに、フランスらしさがある。

懸賞論文は自由題でなく、題が与えられていた。「学問と芸術の復興は人々の習俗を純化させるのに役立ったか、それとも役立たなかったか。」これが課題である。つまり、平たく言えば、学問と芸術を盛んにしたことは人間社会の習俗を良くすることにつながったか、それとも、悪くするこ

とにつながったか、そのことについて論ぜよ、というのである。

ルソーはこれに応募し、みごと当選した。今日、『学問芸術論』として見ることのできる著作が、その論文である。

ルソーは1754年、再びディジョンアカデミの懸賞論文に応募している。題は前年の1753年に出されており、それは「人々の間における不平等の起源は何か。また、それは自然法によって是認されるかどうか」というものであった。ルソーはサン・ジェルマンの森に約1週間こもり続けた。瞑想と執筆を重ねた末、次のような結論を得た。すなわち、「時の進歩」と「物の進歩」を追い求める「人間」の「現在のな性質」の中に「不幸の真の原因」がある、と。時間を短縮化し、何事もスピードアップしようとする。また、物事を便利のように次々と改良しようとする。この2つのことを求めるのは「自然人」でなく、教育や文化によって作られた「人為的な人間」であり、そうした「人為的な人間」によって作られる社会では「不平等」は避けることができないとルソーは述べた。よってルソーの結論は、そうした「不平等」は「自然法」では是認されない、であった。この論文は当選しなかった。選ばれたのは「人間相互の間における不平等は自然法によって是認される」という結論をもつものだった。なぜルソーの論文が当選しなかったのか、その事情は定かではないが、たぶん、その結論が持つ過激さが選者たちに反発を引き起こしたからであろう。

ルソーのこの不当選論文は1755年、『人間不平等起源論』と題して、ディジョンアカデミと無関係のところから出版された。この論文を今一度、詳しく読むと、次のことに気付く。それはルソーが「自然法」に対して「人為の法」を激しく批判しているからである。「人為の法」とは、「人為の人間」が自分たちの欲望と権利を守るために作った法律であり、それは「自然人」（教育や文化の影響を受けない人間）や「弱者」（病人や障害者）の「天賦の自由」を破壊し、人々の間に多くの「不平等」を作り出した。「現在あちこちで見られる多くの不平等」は、金持ちや権力者によって作られた「人為の法」によって是認されるであろうが、「自然法」（人間

の本性の根源的なものに基づいて作られる普遍的な法律) によっては決して是認されない。

ルソーはこのように述べているのだが、彼が「自然法」について彼なりに深く考察していく過程で新たに設定した「純粋な自然状態」や「人間の自然」という概念が重要である。これの実体は、「普遍文法」(チョムスキーが唱えたもの)や「世界文学」(ゲーテが唱えたもの)の概念と同様、なかなかその実体を思い浮かべることが困難である。しかし、それにしてもなかなかユニークで、かつ、魅力的な概念である。こうした概念を設定することでルソーは当時の社会的現実を批判したのである。また、「人為的能力の進歩」と「事物の進歩」を追求してやまない「頭でっかちの猿」が社会における不平等を生みだしているのだとする指摘は、映画『猿の惑星』に見られる風刺を想起させる。

ところで、ディジョンのアカデミがルソーに対してとった態度を問題にしてみたい。アカデミはルソーの『学問芸術論』を当選とし、彼を言わば有名にしたのである。だから、ルソーを有名にしてやったという自負があった。しかし、その後、アカデミはポーランドのスタンスラス王から抗議を受けた。それは『学問芸術論』に出てくるムヌー神父が「偽善者」と呼ばれ、不当な扱いをされているというものであった。神父は多くの人々から信頼されているのにルソーの記述は不当であるというものだった。これに関してアカデミは何ら調査することなく王の抗議を鵜呑みにした。

『学問芸術論』と『人間不平等起源論』との間にルソーには、こんな事件があった。ルソーは1752年、オペラ台本『村の占い師』を書いた。当時、オペラといえばイタリアオペラの全盛であり、フランスオペラは見る影もなかった。そこへ登場したこの作品は好評で、どんどん人気向上した。パリには『村の占い師』をきっかけとしてフランス音楽の支持者が増えつつあった。そのような折、ルソーはイタリア音楽を高く評価する文章を書いた。それは単純なことであり、音楽を歌うにはフランス語よりもイタリア語のほうが適していると言っただけなのであるが、人々はルソーは

フランスの音楽を低く評価したとって激怒したのである。もう1つ、フランス国王からの招待を断った事件がある。『村の占い師』の好評に対し国王がルソーを宮殿に呼び、拝謁するという知らせが届いた。しかし、社交が嫌いなルソーは行く気がしなかった。また、国王から国家年金を支給されるということを聞いていたので行く気がしなかった。普通の人であれば喜んで宮殿に行っただろうが、ルソーは国家年金を支給されることで、発言や執筆の「自由」を束縛されることを恐れたのである。

以上のようなことがあったルソーであるから、ディジョンのアカデミは以前のようなものではなかった。以前のルソーは「無名のルソー」であったが、今のルソーは用心してかからねばならない「有名なルソー」であったからである。よってディジョンのアカデミはルソーの論文に対して、「色眼鏡」をかけて審査した。落選の理由の表向きは「余りにも冗長」であるが、本当のところは世評よろしくない人間を当選させるわけにはいかない、であった。それなら初めから応募しなければよかったのにと思うのだが、情報化が進んでいない世の中であったから、ルソーもそこまでは見抜くことができなかったのだろう。

ともかく、『人間不平等起源論』は落選した。しかし、ルソーはあきらめなかった。それに内容に自信があった。よって、オランダのレイという書店で印刷し、それをフランスに運んだのである。

さてここで私はディジョンのアカデミにならって、懸賞論文でない「課題論文」を出してみよう<sup>(註2)</sup>。課題は、「子どもが親の期待・希望によって育てられることの是非を論ぜよ。」である。この課題について、若干、説明する。たとえば、次のような状況がある<sup>(註3)</sup>。ある所に平凡な父親と母親がいて、彼らの間に四人の娘が生まれた。母親はたいそう教育熱心で、長女と次女の才能を早くから見抜き、それぞれの才能を開花すべく叱咤激励した。長女はフィギュアスケートの才能があり、次女は歌唱の才能があった。そして、長女はついに世界大会に出場するほどの選手となり、次女は歌手となりテレビに出演する俳優となった。三女と四女はこれと

いった才能が見出されず、親も特別の叱咤激励もせず、平凡な大人になり、専業主婦となった。親が子育てにおいて、一对一の形で子どもに向き合う時、「精神上の激戦」を余儀なくされる。子どもに才能があれば、それを最大限に伸ばしてあげたいとするのは親の偽らぬ気持ちであろう。しかし、その伸ばし方において、親と子どもとの間において何らかの食い違いが生じることもあるだろう。親が考えることと子どもが考えることにおいて多くの齟齬が発生することは明らかであるが、その齟齬を乗り越えて両者が一致協力するところに「ある成果」や「ある喜び」が見出される。ところが、四人姉妹で、姉にばかり心を砕く親を見て、妹は自分は「見放された」「無視された」と嘆くことがあるのも、事実だろう。才能のある姉ばかりに注意を向ける親を見て、妹は自分の方も見てほしいと思うであろう。また、注意を向けられる姉は、うれしいと思うどころか、その注意を「うるさい干渉」と受け取ることもあるだろう。

そして、これは家庭における「子育て」の問題であるのみならず、学校における教師の「生徒育て」の問題でもある。教育問題は、このように、心理的な要素を多く含んでいる。心理的に解決しなければならないことが多すぎるのである。

よって、以下、この課題を意識しながら、「有名人」における「子育て」の様相を探ってみよう。

## [注]

- (1) 以下のルソー関係の内容記事については、桑原武夫『ルソー』（岩波書店＊新書 1962年12月）、中里良二『ルソー』（清水書院＊センチュリーブックス＜人と思想14＞ 1969年6月）を参照した。
- (2) 「課題論文」の一般的な書き方に関しては、拙著『記述式問題と思考法』（明治図書 2009年10月）を参照。
- (3) 以下の事例に関しては、なかにし礼『てるてる坊主の照子さん』上・下（新潮社 2002年7月）を参考にした。但し、事例はフィクションであり同書の記述そのままではない。

## 第27講 有名人の子育てに関する心理的問題

サー・ウォルター・スコット (Sir Walter Scott. 1771-1832) の伝記を書いたジェイムス・ギブソン・ロックハート (James Gibson Lockhart. 1794-1854) は、スコットの子どもたちを例にしなが、「有名人の子ども」の特性について、次のように述べている。

有名人の子弟は、非常に有利な条件で人生を始めることができる。(その条件の使い道を知っていればの話だが) しかしそうすることは困難で、めったに出来るものではない。若者が世に出るとき、すべて楽観的になって、親の偉さが自分自身の虚栄心と結びつく危険がある。経験によってこの誤りが正されるときに、この衝撃があまりに厳しくて、道徳的、知的発達の大切な源にまで達することがよくある。偉大な父親の息子で、偉大になる例は少なかった。偉大な息子達は生涯にわたって期待外れだと笑いの的になったり、あまりに非活動的で控えめにしていると、軽蔑されたり、せいぜい憐れみをかけられる程度になるのが普通だ。檜の木の陰は広いが、その範囲内に立派な植物はめったに育たない<sup>(註1)</sup>。

スコットは周知のように、スコットランドが生んだ一九世紀の文豪で、『ウェイヴァリー』(1814)『アイヴァンホー』(1819)など数多くの歴史小説で知られ、「歴史小説の祖」と称え<sup>な</sup>られている。そのスコットに四人の子どもがいた。長女ソファイア (1799-1837) 長男ウォルター (1801-47) 次女アン (1803-33) 次男チャールズ (1805-41) の四人である。

長女ソファイアは文芸評論家ジェイムス・ギブソン・ロックハートと結婚し、三人の子を産み、39歳で亡くなった。長男ウォルターは英国陸軍に籍を置く軍人将校となり、インドに赴任した。インドで虎狩りに出かけた後、病気になり47歳で亡くなった。結婚していたが、妻との間には子がなかった。次女アンは生まれつき病弱で、生涯独身だった。父スコット

の看護に力を発揮し、父の死の翌年、亡くなった。次男チャールズは外務省の官吏となり、上司と共にペルシャに赴いた。馬に乗っての長期旅行の疲労がもとになってテヘランで亡くなった。未婚の身で37歳だった。子どもたちはいずれも父の死後に亡くなっているが、父が62歳まで生きたのに対して、いずれも短命である。ちなみに、スコットの妻シャーロットはスコットの死より6年前、57歳で亡くなった。

前掲のロックハートの文は、「偉大な父親」の「息子」、すなわち、ウォルターとチャールズに関してのものである。彼らは「偉大な父親」の死を見届けたものの、間もなく亡くなっている。仕事らしい仕事もなさず、また、家庭人としての働きもなさず、この世から姿を消した彼らの人生を、悼むがごとく、また、事実を確認するがごとく、冷静に書いている。「檜の木陰は広いが、その範囲内に立派な植物はめったに育たない。」というのが、ロックハートの得た認識であった。これは、「偉大な父親」と比較される「平凡な息子たち」の悲劇でなくて何であろう。

フランスに、やはり、「偉大な父親」を持った「息子」がいる。アレクサンドル・デュマ (Alexandre Dumas. 1802-70. Dumas père.「大デュマ」) を父に持ったデュマ・フィス (Dumas fils. 1824-95.「小デュマ」) である。「大デュマ」は『三銃士』や『モンテ・クリスト伯』などの小説、及び、『アンリ三世とその宮廷』などの戯曲で知られる有名な作家である。「小デュマ」も父と同じ職を選んで作家となり、小説『椿姫』戯曲『金銭問題』などの佳品を世に問うた。

スコットの子どもたちがおおむね、父母の膝下で温かく、かつ、大事に育てられたのに対し、小デュマの生い立ちは悲惨であった。彼は1824年7月20日、パリで生まれた。父は有名な作家であったが、母は女性の服を仕立てる平凡な職工であった。彼はいわゆる「私生児」であった。幼年期はほとんど教育らしきものを受けたことがない。9歳の時、ある人の私塾に入り寄宿舎生活を送ることになったが、その時、先輩や友人から「私生児」であることを理由にいじめられたという。彼には「復讐心」や「猛

烈な反抗心」が芽生えた。1840年、コンドルセ学校に入ったが、2年でそこを飛び出し、不規則で歓楽中心の生活に明け暮れた。18歳の少年が、ませた、遊びの生活に突入した。金の無駄遣い、女、旅行、借金、そのような「遊び人」の暮らしをしながら、人生を観察した。借金を返すために父のまねをして小説や詩を書いた。しかし、いくら書いても、どの出版屋も原稿を買ってくれない。貧乏の苦しさを味わうこととなり、いつも借金の取り立て屋に追いかける。1847年、親切な出版屋がやっと詩集『若気のあやまち』を出してくれた。しかし、14冊しか売れなかった。同年、小説も出したが、ほとんど売れなかった。翌年、『椿姫』（la Dame aux camélias）を出す。これは少し反響があり、彼の存在は少し知られるようになった。

ところで、小デュマは1849年、『椿姫』を劇にしようと思い立ち、さっそくこれに着手した。2週間で5幕物の戯曲を作った。当時の法律で、戯曲は上演に先立ち、検閲官に見せて許可を得る必要があった。検閲官は、「娼婦の業」に従事している主人公マルグリットを美化しすぎているとして、上演を許さなかった。当時、演劇は小説以上に人心に強い影響を与えると判断されたから、検閲が厳しかった。しかし、3年後の1852年には検閲の眼がゆるみ、上演が許可された。そして、劇場でこれが大当たりして彼は一躍、人気作家となった。彼はその後、『淪落の女たち』（le Demimonde）『私生児』（le Fils naturel）など、倫理的社会的な問題劇を次々に発表した。それらは当時の法律や一般的世論の偏見に対して女性や子どもの権利を擁護し「新しい倫理」を主張したものであり、そこに彼の劇が支持される理由があった。

小デュマは「偉大な父親」を持つ子であったが、ロックハートが言うような「有利な条件で」人生を始めることができなかった。彼の少年期は有利とは無関係であり、むしろ不利、不幸であった。しかし彼はそうした不利、不幸の中で、自ら自分の人生を切り開いていった。「榎の木の陰」に憩い、やすらうことなく、そこから飛び出さざるを得なかったのである。

竹 長 吉 正

そして、飛び出したことが彼にとって良かったのかもしれないと思わせられるような人生である。

ところで、小デュマと同時期の劇作家にオージェ（Guillaume-Victor-Emile Augier. 1820-89）がいる。オージェは裕福な商人の家に生まれ、小デュマより4つ年上である。古典文学を勉強し、25歳から戯曲を書き始めた。生涯、29作の戯曲を書いた。オージェの特徴について、太宰施門は次のように述べている。

デュマ（\*引用者注記、小デュマのこと）と違ふところは、オージェが殆んど改革の主張の無い順良な性格だったことである。詭弁や空想や議論が嫌ひで、中流のフランス人らしい中庸な思想、道德観がこの人のものであった。主張が無いから偏見が無く、偏見が無いから作の人物、性格が真実のまま舞台上で活かされる。もとよりロマチック（\*ママ）流の改革思想破壊思想の相容れない敵であった。正当な恋愛と結婚、厳重な子女教育、夫婦間の義務、良人の権利のいつも味方であった。中流の市民階級を維持する堅い規約を守るおだやかな保守主義者であった。従って同時代のブルジョワ（\*ママ）全盛社会をただ忠実に描き、その幻影をあたへることで彼は遥かにデュマを越えてゐた<sup>(註2)</sup>。

さらに太宰は、このようなオージェ及び彼の作品を支持する当時のパリ市民、並びに当時の社会状況を次のように記している。

このオージェの戯曲によって、ルイ・フィリップ王朝以後、完全にフランス国家の実権を握った市民階級、その思想とあこがれ、感情と憎しみの方向が明かに示される。富と権力を得て、彼等はおっぱら保守にたまる。誠実に自己をまもり、野望に動かない。虚栄と策謀を忌み、かたくなに個人を主張しないで属する団体の利益に従ふ。情熱は不幸のもとであり、恋愛結婚はむしろ贅沢である。宿命の生死にかかはる大問題は、生

活の安全、一家の幸福、社会の福益を増すために必要な利得、物資の力、金に関したものである。それが社会と家、個人個人の性格に及ぼす力の強さ、それに最後の重さを置いて、オージェの何の戯曲も組み立てられている<sup>(注3)</sup>。

このような点を踏まえ太宰は、オージェ戯曲の特徴を「平凡と堅実」という言葉で表現している<sup>(注4)</sup>。

さすれば、既に見た小デュマ戯曲の特徴は、「破格と例外」ということになる。そして、こうした小デュマの特徴は実は、父である大デュマから受け継いだものであると太宰は指摘する。

（前略）両デュマの作風に似よったところは非常に多い。先づ品の変った、意外の事件や境遇を豊富につくり上げて、面白い、不思議な世界に読者を釣り込んだのが「モンテ・クリスト」や「三銃士」の著者であったやうに、変ったもの、珍らしい境遇や人物、その組合せによる一種の人驚かせがまた息子のデュマのいつまでもの好みであった<sup>(注5)</sup>。

ここでしばらく、小デュマの代表作『椿姫』を取り上げて、その作品の特徴を見てみよう。これは一口で言えば、手練手管にたけた娼婦マルグリット・ゴージェが純な青年アルマン・デュヴァルの愛に負けて「神聖な人物」に変貌するという話である。世間の人々から「醜悪の業」としてさげすまれている娼婦の女が、一転して「神聖な存在」に変貌し、皆から称賛されるという「意外性」が読者の関心を強く引き付ける<sup>(注6)</sup>。

マルグリットはこれまでたくさんの男に会ってきたが、アルマンのような男に会ったのは初めてだった。また、彼女はこれまで愛の対象として男を見たことが無かったが、アルマンに会って、生まれて初めて「本当の愛」を感じた。やがて二人は一緒に暮らすようになる。アルマンの父が息子の身を心配してマルグリットに会いに来る。彼女は自分の本心を押し殺

して、彼の父の願いを聞き入れる。そして彼女は二人の「愛の巢」から姿を消す。アルマンは彼女が自分を嫌いになったのだと思い、彼女の移り気に腹を立て、それ以来彼女に近寄らない。いっぽうマルグリットは悶々とした日々を送り、食べ物もものを通らない。彼女の体は見る見るうちに痩せ細り、病床に就く。その話を聞いたアルマンの父はマルグリットの心意気に感動し、息子に手紙を書いて知らせる。アルマンはあわてて彼女に会いに行く。すると彼女はベッドに寝ていて、苦しそうだった。医者の話では、もう助からないとのこと。アルマンは自分の思い違いをわび、彼女の手を握る。激しい接吻をする。しかし彼女はそれもわからないもうろう状態の中、静かに死んでゆく。

この作品の見どころの一番は何と言っても、娼婦のマルグリットが純な気持ちを持ち始めて「はじめての愛」に目覚めるや否や、間もなく「死なざるを得なくなる」というストーリー展開の悲劇性にあるといえよう。これが「意外性」であると同時に、人々の感動を呼ぶ。ハッピーエンディングにならないことが、観客を感動させる。

もう一つは、欲望を抑えること、思い切ることの感動である。マルグリットは愛するが故に、その人のことを思い切る。アルマンの父に言われたからだとはいえ、彼女はアルマンを愛するが故に自ら身を引く決意をしたのだ。きっかけはどうかあれ、自分とアルマンとの二人だけの世界では見えなかったものを父から示されて、マルグリットは初めて気づいたのである。自分の存在がアルマンのこれからの人生において妨げになると気づいたのである。これは自分本位に物事を見るのではなく、相手であるアルマンの身になって物事を考えるということである。こうしたことは普通の人間にはなかなかできないことなので、観客は感動する。人が「神」のような純粋な気持ち、つまり、自分の欲望を強く抑制し、相手のために尽くすという行為そのものが、何か、人であって人でないような感じを観客に起こさせるので、観客は感動するのである。

人は誰しもそうありたいと心の底で願っていても、それをなかなか実行

に移せない。せめて、一生の間には一度くらい、そのような行為をしてみたいと思う。それは、言ってみれば、普通の人が、一瞬、「神」になる時間である。観客は、心の奥底に深く眠っている「美しい魂」を呼び覚まされるのである。マルグリットのような人物を作り上げた小デュマは、自分の芝居を見に来る観客の心の中に、そのような「美しい魂」が残っていると信じて、この作品を書いたのだといえる。

ところで、成人してからの小デュマは、父と友だちのようにして親密に付き合った。年の差が二十二というのも親密になる要素であったが、職業や趣味が共通であることも親密になる要素であった。息子が『椿姫』で成功した時、父は躍り上がって、息子以上に喜んだという。また、息子は劇『浪費の父』(1859年、上演)を書き、若かった頃の父の思い出をなつかしんだ。父と息子はよく対立するのだが、実はお互いに相手のことを思いやっていたのだという、息子の側からの「父恋いの記」である。今日の言葉で言えば、ファザー・コンプレックスということになるだろう。1870年、父が死んだとき、息子の悲しみはたとえようもなく大きかった。それは傍目には痛ましいほどであったという。

このように書いてくると、小デュマは成人してからは何ら問題がなかったかのようであるが、実はそうでなかった。彼は少年時代の辛酸を忘れたわけではなく、劇『私生児』(1858年、上演)などで、その辛い体験をたびたび吐露している。そして、そうした私生児を生んだ社会を告発し、また、私生児とその母に対する庶民の偏見や差別を攻撃した。しかし、それらの作品は、その後長くは、観客の心をとらえなかった。なぜかという、次のような理由が考えられる。

『私生児』における小デュマの創作態度は、「社会への抗議」が主になっている。私生児の悲惨な境遇が誇張され、読者(及び観客)の同情を引き寄せようとしている。また、「哀れな母」に社会的非難が集中することの不合理を告発し、母の不幸を強調している。いずれにしても、人物の具体的な内面が描かれず、人物を悲惨な境遇に置いた社会や制度が攻撃されて

いる。その度合いが強いのである。私生児については作者自身に深く関係することでもあり、突き放した姿勢がとれにくかったということもある。また、母については、母の苦しい内面に迫って書くという態度がとれればよかったのだが、そこまで迫って書くことができず、外側から眺められ得たものだけを書くというにとどまっている。よって、『私生児』では人物が生きていないので、作品としては失敗であった。それに対して、『浪費の父』は、皮肉なことに、人物が生きていて、発表後も引き続いて再演され、ある程度の成功をおさめた。

「社会への抗議」という志向性が強すぎたから失敗であり、そのような志向性を持たなかったから成功したというのではない。文学作品というのは、意見や主張を声高く述べても読者にはあまり受容されず、人物が生きているかどうかで受容が大きく左右されるということである。『浪費の父』では中心人物の父が生きていたが、『私生児』では中心人物の母が生きていなかった。彼がもし、母と親しく接し、母の立場をよく理解し、母の内面に迫って書くことができたなら、また、別の作品が生み出されていたであろう。

## 〔注〕

- (1) J・G・ロックハート著、佐藤猛郎・内田市五郎・佐藤豊・原田祐貨訳『ウォルター・スコット伝』（彩流社 2001年5月）725ページ。ロックハートのスコット伝には数種類あるが、この本は＜エヴリマン叢書＞（デント社・発行のエヴリマンズ・ライブラリー）の『スコット伝』（全18章、1906年）を翻訳したものである。
- (2) 太宰施門『フランス近代作家』（弘文堂＊教養文庫No.8 1939年2月）所収「デュマ・フィス」。引用は同書160ページ。
- (3) 前出2『フランス近代作家』161-162ページ。
- (4) オージェを「平凡と堅実」、デュマを「破格と例外」と規定するのは太宰施門の見解である。詳しくは前出2『フランス近代作家』167ページ参照。オージェの戯曲をひいきにしたのは当時の市民階級（ブルジョワジー）であるが、彼らはそれを自分たちの等身大の写し絵として楽しんだ。また、デュマの戯曲は彼らにとって、そうした「写し絵」に亀裂を走らせるものとして愛好された。当時のブルジョワジーには現状追認に満足する者もいれば、かた

- や、それに飽き足らぬ者もいたということである。それはいつの時代にも変わらぬ、観客の二大傾向といえるかもしれない。
- (5) 前出2『フランス近代作家』168ページ。
- (6) 『椿姫』の特徴は、筋の運びにおける意外性にあることは指摘したとおりであるが、その他に、女性尊重及び女性尊敬の思念のあることである。デュマ・フィスの劇では、『椿姫』も含めて、その多くが、男性が女性にひれ伏すという場面が多い。また、劇の中で笑われるのはいつも男性であり、尊敬・賞賛のまなざしで扱われているのはいつも女性である。この点、前注(4)でふれたオージェと対照的であった。オージェの劇では男性がいつも尊敬され、賞賛され、女性や、女性の好む趣味などが嘲笑された。よって、オージェの劇には女性あまり足を運ばなかった。それに対して、デュマ・フィスの劇には実に多くの女性観客が劇場に足を運んだといわれている。

## 第28講 フランスとイギリスにおける人間形成

スコットとデュマという、イギリスとフランスの偉大な文学者のことを述べてきたが、ここで青年期における人間形成の問題に関して、イギリスおよびフランスにおいて違いがあるのかどうか、考察してみよう。

牛島義友は、日本人としての自己の青年期を振り返りつつ、フランスの子どもたちの人間形成について、次のように述べている。

われわれは学校の教育をすなおに受けとることが不幸にしてできなかった。率直に言えば絶えず教師に反抗し、校則に反逆し、学校の勉強から逃れて自己形成をしていた。このような反抗的な自己形成が、またフランスの学校においてもなされているのではなからうか。フランスにおいては早くから知識教育を徹底させているので、高い読書力をもっている。したがって彼らは自分の求めるものを読書を通していくらでも吸収できる。彼らは学校の教科書を通じて勉強するだけでなく、多くの文学的作品を通して自ら学んで行く。そのために彼らは精神的にも早熟ともなるが、しかし自分で自己形成して行く力がある。また彼らは幼少から激しい競争的場におかれるので、個人主義となり、自己防衛の仕方や自己形成の態度に慣らされている。どのような環境におかれどのような刺激を受けても、自分は

自分で処理して行く態度になるのではなかろうか。教師が個性を無視した教育をすれば、生徒の心中ではますます個性が強硬になってくるであろう。私生活を無視した寄宿舎に入れられると、ますます私生活を防衛しようと努力するであろう<sup>(注1)</sup>。

牛島はこのように述べ、一見、我が国（日本）の教育事情と似ているかのように見えるフランスの教育事情が、実は、似て非なるものであることを明らかにしている。すなわち、反抗的な形で人間形成がなされていく事情というのは、日本にも部分的に、あるいは少数的に存在する（過去の日本において然り、現在の日本において然り）、しかしフランスの特徴はそうした形での人間形成が一般的であることだ。また、一般的であることによって、学校を含む社会全体が子どものそうした人間形成の仕方を緻密に支援する体制が整っている。それがフランスの特徴である。すなわち、フランスの子どもたちは例えば、学校で教師とケンカをしまい、「教育や指導」を見放されてしまったとしても、自分でたくましく勉強し、かつ、元気に生きていけるのである。そこが、教師から見放されるともう「生きていけなくなる」そんなところの国の、ひ弱な子どもと違うところである。教師から見放されるとすぐに自棄<sup>じげ</sup>を起こしたり非行に走ったりする子どもは、やはり、甘やかされて育てられているのである。もちろん、そうは言っても、そんな場合、社会全体が子どもの味方になってくれないければ、子どもは孤立する。そんな場合、子どもを孤立させない体制ができあがっている社会というのが前提条件になっていることを忘れてはならない。

さて、フランスの教育の特徴というものを考えてみよう。第一に、牛島も指摘しているが、「早くから知識教育を徹底させている」ことをあげることができる。これに関しては森有正も指摘している。フランスでは小学校段階から、物事を考え、判断し、処理していくための基本的な知識を「たたきこむようにして」教えていく。このような教え方に比べると、戦

後の日本の教育の仕方は「非常に甘ったるい」と森は言う<sup>(註2)</sup>。

第二に、子どもたちを幼少の時から「競争的環境」に入れること。「競争的環境」というと、我が国（日本）ではすぐに「受験の競争」を思い浮かべる。しかし、フランスの「競争的環境」は受験競争のみに限定されない。そして、「競争」それ自体を回避しようなどとは考えない。大人にしても子どもにしても、生きる場においては「競争」はつきものである。子どもは子どもなりに、日常を生きていく様々な場面において「競争的環境」が用意される。まさに、大人社会の「縮図」としての「競争的環境」が子どもたちに容赦なく与えられる。そして、子どもたちはそうした「競争的環境」に慣れていく。それは子どもを小さい時から「一個の自存独立する人格的人間」として扱おうとする考え方に基づいている<sup>(註3)</sup>。子どもに早くから「自立」を求め、また、「自立」を期待するフランス社会の風潮は、子どもという存在をどう見るかという子ども観の特徴とも関連する。

我が国（日本）では、親と子どもを血のつながりにおいてみる見方が根強い。そこから、子どもを親の所有物のようにとらえる考え方も発生する。しかし、子どもは親の所有物ではなく、その社会全体のものだということらえ方もできる。さらに、子どもは親のものでもなく、また、社会全体のものでもなく、子どもそれ自身のものであるということらえ方もできる<sup>(註4)</sup>。フランスではどちらかという、最後の、「子どもは子ども自身のものである」というとらえ方が一般的である。したがって、フランスでは子どもが親を選ぶ自由があるし（もちろん、子どもがある程度、大きくなってからのことではあるが）、また、親が子どもを選ぶ自由も認められている。こうしてフランスでは、血のつながりのある親子だけではない親子が多数、存在する。こうした事情もあり、フランスではもう子どもの時から独力で生きていけるような「精神的なたくましさ」を社会全体で育もうとしているのである。

第三の特徴は、学校だけが「学びの場」でないことを親にも子どもにも

周知徹底させていること。図書館で学ぶもよし、また、僧院で学ぶもよしである。子どもたちは学校の教科書を通して勉強することだけが「勉強」であると思っていないから、多くの場合、図書館の本を利用して勉強する。また、子どもたちは学校以外の「教師」、例えば修道院の修道士または修道女に指導を求めることがある。特にフランスの子どもたちは幼い時から、「高い読書力」を持つように育てられる。そして、そのように育てられた彼らは、その「読書力」をもとに、自分の求める知識・情報をどんどん獲得していく。こうして、フランスの子どもたちは自分で自己形成を行っていくのである。

ところで、子どもの自己形成についてフランスとイギリスの両国の事情を調査した牛島は、フランスでは「反抗的な自己形成」が多いが、イギリスでは「激しい反抗現象」は少ないと述べている。そこで、次にはイギリスの教育の特徴について考察する。

牛島はイギリスの教育の特徴について、次のように述べている。

イギリスの教育では学習指導よりもよい人物を作るということに重点がおかれている。このためには教室での学習内容もさることながら生活指導が特に重視されてくる。向うの中等学校には House System と Prefect の制度がある。House System とは学年を通じて縦に割り、それぞれに固有の名前をつけて互いに学業やスポーツ・クラブ活動で競い合う制度である。Prefect は模範生を校長が任命して生徒の風紀の維持や指導、教師の手伝いなどをさすものである。この Prefect を選ぶ条件を方々の校長に尋ねてみたら、だれ一人として成績の優秀なものを選ぶと言った人はいない。必ずグッド・キャラクターのものを選ぶと言っているし、これは生徒の選挙ではなく校長がこれだと思う生徒を選んで任命するわけである。また生徒たちも同じことを言うし、かつ、これに選ばれることを至上の名誉と感じている。選ばれた者はそれを自慢するというよりも、自分の責任を感じて最もよいサーヴァントになろうと努力している。ここではリーダー

とサーバントが一体となっている。最もよい指導者は最もよい民衆の奉仕者であると考え。これは犠牲と奉仕を最高のものとするキリスト教実践倫理の現れである<sup>(注5)</sup>。

Prefect（プリーフェクト）の制度<sup>(注6)</sup>は一見、我々には封建社会の主従関係を連想させる。少なくとも、その名残りのように思える。しかし、牛島が述べていることを熟考すれば、封建社会の主従関係とプリーフェクトは全く似て非なるものであることが明らかになる。すなわち、これは校長の単なるサーバント（召使い）なのではなく、アシスタント（助手）なのである。本人の意識としては「サーバントになろう」であるかもしれないが、制度上の役割としては決してサーバントではない。校長の仕事を助ける「助手」であり、それがしかも、多くの教師の中からでなく、生徒の中から選ばれるというところに特色がある。つまり、これは校長がそれほどまでに自分の学校の生徒を信頼し、かつ、大切な仕事を任せていることの何よりの証拠である。それは生徒の一員を教師の仲間に組み入れることでもある。

このプリーフェクトの制度に似たものとして、アメリカにギフテッド・スチューデント（Gifted Student）という制度がある。これは訳せば「優秀学生」とでもいうもので、知的学習面で優れた学生が先生の助手として授業を助ける制度である。例えば作文の授業において文法上のミス・チェック、単語のスペル・チェックから文の作り方のアドバイスまでを彼らが行う。彼らは「ベストライター」（Best Writer）や「グラマリアン」（Grammarian）と呼ばれ、他の生徒から尊敬されている<sup>(注7)</sup>。彼らは自己の責任を感じて一生懸命、仕事をするから尊敬されるのである。また、彼らは何の見返りも求めず、嬉々として仕事に打ち込む。傍目には、先生や友だちのために働いて虚しくならないのだろうかと思うほどであるが、彼らは意外に恬淡としている。それは「人のためにすること」（奉仕）が何よりもうれしいからである。日本人であれば幾らなんでもそこまでは他

人のためにできないと思うかもしれない。また、子どもが喜んでやっても日本人の親がそれを喜んでみているであろうか。さらに、「ベストライター」や「グラマリアン」を日本の学校で、ある教師が採用しようとする、その教師は「手抜き教師」として指弾される懸念がある。日本の教育事情は以前と比べてだいぶ変わってきたが、教育や指導はあくまでも「教師」の手によって行われるべきであり、幾ら優秀であるとはいえ、「学生」にそれを肩代わりさせるとはもってのほかだとする考えがいまだ根強いのである。

このように見てくると、イギリスの教育はプリーフェクトやハウスシステム<sup>(註8)</sup>によってフランスと同様、学習者を早くから「一人前の人間」として扱う教育である。それに比べると日本の教育は、学習者をいつまでも「子ども」として扱う教育である。過保護すぎる「日本の学校」という実態が浮かび上がる。

ところで、イギリスの教育が「グッド・キャラクター」を作ることに重点を置いていることは既に見たとおりであるが、ギフトッド・スチューデントの制度を採用しているアメリカは、人柄よりも学力を重視している。学力優秀を最優先するという教育観が存在するのである。

ところで、イギリスの教育の特徴について述べている牛島の別の言を以下、引用する。

イギリスの教育はよい性格者を作ろうと努力し、またそのための条件を整えている。この環境の中に置かれるならば子供たちは自然、学校教育が目標としているような性格に育成されて来るであろう。むしろこれからそれることの方が異常な現象と感じられるといえよう。イギリスの生徒たちは Prefect に選ばれようと励んで、よい態度よい品性を身に付けようと努力する。Prefect に選ばれたらオックスフォードなどへも優先的に入学できるし、また大学自身も専門の研究というよりも一般的な性格を多分に持っており、研究よりも人物を作ることに重点が置かれている。(中略)

日本の学校はよい成績をとって有名校に入学し、一流大学を優秀な成績で出て大蔵省や一流会社に入社することが出世コースであり、この場合には学業成績が最高の条件となる。ところがイギリスの出世コースにのるにはグッド・キャラクターを身に着けることであり、この点に励みさえすれば一流大学、社会の指導者と将来の成功が約束されているといったような社会的環境になっている<sup>(注9)</sup>。

これを読むと日本の教育は、特に日本の現在の教育はアメリカ寄りなのだと判断することができる。すなわち、グッド・キャラクターよりも学力優秀をとっている。

## 【注】

- (1) 牛島義友『西欧と日本の人間形成—道徳教育総合研究心理班報告—』（金子書房 1961年2月）139ページ。本書は九州大学教育学部の比較教育文化研究所が1956年から1969年にかけて行った、イギリス・フランス・ドイツ・日本の道徳教育に関する比較研究をまとめたものである。
- (2) 木下順二・森有正「＜対談＞日本および日本人について」（『知性』1956年1月）。この中での森の発言。
- (3) 子どもに早くから「自立」を求め、また、「自立」を期待するのはフランス社会だけの特徴ではない。イギリス社会でも同様の特徴を持っている。例えばイギリスの家庭や学校を見てきた宮城まり子は、次のような事例を挙げて、イギリスの子どもたちが早くから「自立」するようにと、しつけられていることを報告している。①「早くから自分の部屋を別個に与えられ、親から独立、自立して生活することを余儀なくさせられています。」②「子どもたちは7時から8時にかけて、パパとママの『おやすみなさい』の優しいキスを受けて、子ども部屋のベッドに一人で寝かされてしまいます。」③「よその家で催されるパーティーや音楽会、レストランなどへも、子どもを寝かしつけてから、夫婦だけで出かけます。そうした所へは小さな子どもを連れて行かないのが常識となっています。（中略）小さい子どもだけを残すならばベビーシッターを頼み、大きい子どもがいるのならばその子に責任を持たせています。」④「家庭においても幼い時から、自分の意見、考えをはっきりもち、述べられるようにと訓練が行われています。あるとき、まだ1歳そこそこの口もきけぬ女の子のいるグラハムさんの家庭にうかがったとき、グラハム夫人がその女の子に『食後のデザートはどちらがいいの？』とブディングとチョコレートケーキをその子の前に差出して、2種類あるデザートの選択を尋ねました。しかし1歳そこそこの幼い子どもですから、母親がいつ

たい何を言ってるのかわからず、キョトンとしていると、グラハム夫人は、『さあさあ、どちらがいいの?』と何度も何度も、どちらかいつぼうのデザートを自分の意志で選択するまで、繰返し質問するのです。まだその子には、幼すぎて無理な要求とも私には思われましたが、母親はまったく大まじめなのです。』以上、資生堂社会福祉事業財団編集『世界の子ども・親 *Parents and Children of the World*』(同前財団・発行 1977年3月)所収、宮城まり子「イギリス」より。

- (4) 子どもの存在をどう見るかでは、与謝野晶子と平塚らいてう(雷鳥)の間でかわされた母性保護論争(1918年)が参考になる。この論争は、母性を国家や社会が保護すべきであるか、それとも、女性自身が自分で個人的に保護すべきであるかどうかということが主眼であったが、はからずも、子どもをどう見るかという両者の子ども観を示すことにもなった。子どもというものは、たとえ自分が産んだ子どもであっても自分の所有物ではなく、その社会、その国家のものであると主張したらいてうに対し、晶子は子どもは「物」でも「道具」でもなく、「一個の自存独立する人格者」であり、子どもは「子ども自身のもの」であると主張した。当時、虐げられ差別されていた「弱い女性」の立場に立って母性保護を訴えるらいてうに対し、経済的に自立し社会意識的にも自立していた晶子は自らの体験を土台にして、女性は国家や社会に依頼することなく「自分で歩むべき」と「強い女性」になることを主張した。晶子にしてみれば、詩「君死に給ふこと勿<sup>な</sup>れ」などに見られるように、国家や社会に助けてもらうことの代償として「怖いこと」が待ち受けているように感じられたのである。よって、この論争はそれぞれの立場の違いから、かみ合うことなく、終焉した。しかし、既に述べたように、はからずも、両者の子ども観を示すという収穫もあった。らいてうと晶子、両者の子ども観は「赤ちゃんポスト」や児童虐待の話題が報じられることの多い日本社会の現在において、興味深い問題を提起している。また、フランスの家庭や家族のありようを観察した細川たかみは、フランスの家族は「血の絆」だけに閉ざされるのではなく、ある意味では割り切っていてドライであり、また、ある意味では「血の絆」を越えて他者とつながり合うと指摘している。詳しくは細川たかみ『子どもの育つ舞台—子ども・自然・家族—』(船橋市・耀辞舎 1999年3月)8-10ページ、23-25ページ参照。
- (5) 前出(1)『西欧と日本の人間形成』124ページ。
- (6) プリーフェクトは、ここではイギリスのパブリック・スクールなどでみられる監督生・風紀生のこと。アメリカでも私立学校でプリーフェクトの制度を採用しているところがある。
- (7) 「ベストライター」や「グラマリアン」についての詳細は、拙著『読書レポートの誕生』(東洋館出版社 1999年2月)158ページ、168ページ参照。
- (8) ハウスシステム(House System)とは、学寮制度のこと。つまり、学校が持つ寄宿舎(house)に学生を入れて、勉学のみならず、食事・作法・遊びなど生活一般のことを、家庭におけるのと同じようにして教育・指導する仕組み。
- (9) 前出(1)『西欧と日本の人間形成』124-125ページ。

## 第29講 欧米諸国と比べた日本の教育課題

さて、当初のテーマであった「有名人の親（父）をもった子ども（息子・娘）の育ち」という問題から各国の教育事情の話へと、話はずいぶんふくらんでしまった。ここら辺で一つ、まとめをつけておくことにする。

グッド・キャラクターを身に着けさせようというのが、イギリス教育（公立及び私立の学校教育、さらに家庭教育）の一般的な伝統である。それはスコットの子どもたちの「良き性格」からも、うなずける<sup>(註1)</sup>。彼らは父母、家庭教師、学校教師から、そのように教育されたのである。

また、デュマ・フィスの場合は、親の都合で「私生児」という環境に置かれたが、「反抗的な自己形成」というフランスの伝統的な教育観に後押しされたせいか、我々の推測からは予想外に、たくましく生きることができた。

性急な聴衆及び性急な読者は私に、グッド・キャラクターの育成か、それとも、反抗的な自己形成か、そのいずれが子どもの教育姿勢としてふさわしいのか、結論を迫る。

この判断や結論は、難しい。それぞれの子どもの置かれた環境に即して考えるほかはないからである。一般論として、どちらがふさわしいなどとは言えない。

ただ、日本の現在の教育事情からすれば、どちらがいいのか、また、私の好みを言えといわれるのなら、答えることはできる。今の日本の教育はアメリカ寄りで、学力が最も重視されていると私は見ている。そういう判断からすれば、日本のこれからの教育はもっと、グッド・キャラクターの育成に力を注いでもいいのではなかろうか。そして、フランス流の「反抗的な自己形成」であるが、これも今の日本に欠けている重要なものであると思う。しかし、日本のこれまでの伝統的な教育のやり方を思うと、これはグッド・キャラクターの育成よりも、もっと難しい課題である。グッド・キャラクターの育成はイギリスと本質的には異なるが、似たものとし

て儒教的な「聖人君子」の育成がある。だから、グッド・キャラクターの育成は日本では今、取り組もうとすれば可能である。『論語』などの儒教的なものを少し変質させて行えば、グッド・キャラクターの育成は可能である。しかし、日本にはそもそも、「反抗的な自己形成」の教育伝統が公的には存在しない。ルソーの行った自己形成、あるいは、デュマ・フィスの行った自己形成に類する「反抗的な自己形成」というものが公的に承認されていないのである。だから、これを公的な学校などで奨励し流布させることははなはだ難しいと判断する。

ただ、私自身の好みからすれば、イギリス流よりもフランス流の方が好きである。調和的な人格や「君子的な」人格の育成を目指して子どもを教育するよりも、野性に満ちた生き方、粗野であるかもしれないが、人間としてたくましく生きることを目指して教育する方が好きである。

ただし、反抗的な自己形成をした人間が、やみくもの「反対屋」になったのではつまらない。また、グッド・キャラクターを目指して教育された人間が、ただの「お人よし」になったのではつまらない。そこで必要とされるのは「知性の豊かさ」である。「知性の豊かさ」は日本でよく言われる「受験的な学力」とイコールではない。「知性の豊かさ」とは、つまり、人間としての叡智につながる学力のことである。それは読書や行動によって知識を増やし広げる過程で培われる。そして、その学力は貯蔵されるにとどまらず、子どもたち自身の生活の中で始終、使われることが重要である。使われることで初めてそれは「生きた学力」となる。

「期待される人間像」の育成として、グッド・キャラクターの道、あるいは、反抗的な自己形成の道、どちらを選ぶにしても、「知性の豊かさ」は不可欠である。そして、学校としてはそれをもたらす「生きた学力」をどう定着させるかが課題である。

## [注]

(1) イギリスが「伝記文学」や「児童文学」において先進的であり、かつ、それ

らの分野においてすぐれた作品を多く生み出しているのは、この「グッド・キャラクター」を重視する精神風土と大いに関係があると私は判断している。そして、「グッド・キャラクター」の重視はイギリスにおいて教育の分野における特色であるのみならず、イギリスにおいて昔から培われてきた一般庶民の、根強い精神的な伝統であるということができる。

## 【終わりに】

本稿は、『埼玉大学教育学部紀要』に連載してきた論稿の続編である。既刊・既発表のリストは、次の通りである。参照していただけたら幸いである。

- ・「新概念 日本語教学法 第一部」『埼玉大学教育学部紀要』55巻1号, 2006年3月
- ・「新概念 日本語教学法 第二部（1）」『埼玉大学教育学部紀要』56巻2号, 2007年9月
- ・「新概念 日本語教学法 第二部（2）」『埼玉大学教育学部紀要』57巻1号, 2008年3月
- ・「新概念 日本語教学法 第三部（1）」『埼玉大学教育学部紀要』57巻2号, 2008年9月
- ・「新概念 日本語教学法 第三部（2）」『埼玉大学教育学部紀要』58巻2号, 2009年9月

（本学教育学部教授）