

《詩表現》指導の抬頭に際し若干批評を試みる

—養護施設職員専門性をめぐって—

研究第9部 川 西 康 裕

I. はじめに

養護実践は、生存権保障の労働としての家事的労働と、発達権保障の労働としての教育的労働が主要な側面である。そしてその両面が不可分に結びついている。つまり、家事的労働と教育的労働の総合性が養護実践の特色である。小論では、養護実践を以上のようにふまえたうえで、混迷を深めつつある抽象的な専門性論議から一步脱け出て、現場実践の成果に籠をとり、児童処遇の専門化の具体的あり方を、文献批評の手法を通じて考察したい。

II. 文献選択

『第35回全国養護施設長研究協議会協議資料』(1981. 6, p. 169—195)に収められた石川猛氏の研究発表論文「詩と養護—養護施設における表現教育—」は、筆者の狭い見聞の範囲では、わが国の養護施設界における最初の本格的な<詩表現>指導²⁾の成果である。

『養護施設30年資料篇』によれば、石川氏が児童指導員として勤務している社会福祉法人あすなる学園は、1956年6月1日愛媛県今治市波止浜の地に創設され、1977年12月1日現在職員数16、児童定員50の中規模施設である。波止浜の土地は、下記のごとき趣きをたたえている³⁾。

“あすなる”の子供たちが育つ波止浜の地は、遠く中世より瀬戸内海を跳梁跋扈した海賊、村上水軍(来島村上氏)が拠点を築いた潮流渦巻く来島海峡に臨み、四季おりおりの華やかな自然の息吹く遠見、近見の山々に背後を抱かれた、雲は遊び、風の匂う、豊かな自然とゆかしい歴史に恵まれた美しい里だ。

学園では、日頃から読書会や詩作指導等の表現教育を通じて子供たちの作品(詩、作文、読書感想文、日記、俳句、など)を導き出している。機を得てそれらは「あ

すなる通信」という月刊ミニコミ・ホガキに収められ、地域社会や関係機関に紹介されるようになった。「通信」は1976年前後の「施設の社会化」プログラムの産物であり、1981年には発行部数600を数え、新聞や雑誌などにも再三とりあげられて、そのユニークさを讃えられた。自分の作品が「活字」になり、世間から「脚光」を浴びる、そのような晴れがましさに抗しうる子どもはほとんどいまい。「通信」は子どもたちの創作意欲に拍車をかけ、他方指導職員には一層の研鑽を促した。

先述の石川論文は、美しい学園環境を舞台に、次第に高揚しつつある表現教育の一応の中間報告だと筆者はみており、今後さらに充実した報告を期待してやまないものである。とはいえ、この「詩と養護」は単に中間報告として捨ておくに忍びないほどの労作であり、眼前に子どもたちの秀作と練り上げられた著者の思索が提出されているにもかかわらず、それらを検討もせず、抽象的な議論や表面をなぞるだけの調査に血道をあげているようでは、一研究者として怠慢のそしりをまぬがれないと思うのである。

石川論文は、筆者に以上のごとき反省を促し、著者の研鑽ぶりを熟読吟味させずにはおこななかった。文献選択の理由はこの一事につきる。専門性研究のための必読文献がほかはないなどというつもりは全くないが⁴⁾、筆者に衝撃を与えた一つの文献に精神を集中したいという理由から、石川論文のみを採用する。

III. 文献批評

1. 詩とは何か?

「詩」や「作文」に限らず「ものを書く」ことが苦手な人々は存外多いが、とりわけ「詩」は文学における聖域の如くあり、敬遠される確率が最も高いもののように思われる。しかし、「詩」を愛するもの敬遠するものとの区別なく、つぎのようなエピソードに出会えば心の中は自然に快哉の叫びをあげてしまっているのではあるまいか⁵⁾。

この朝も、いつもの手順で、「今日は詩を書いてもらう訳ですが、その前に……」（目をつぶって）と云いかけた瞬間だった。

—先生！

入園したばかりの小二の竹内さつきさんが頬をひきつらせたように顔をゆがめて、

—先生、詩ってなんで？

と訊ねた。唐突な質問であった。竹内さんにとっては初めての会だったのである。突然の発言に場は異様な感じに襲われた。竹内さんの質問に、即座に、そして適切に私が答えを披露していれば何の異常もなく、むしろハプニングとして面白、おかしく会は進行できていたのだ。異様な感じは、私の途惑いに因る失語によってもたらされたのだった。重くごちない沈黙がしだいに膨れあがっていった。私の表情も、みた目に醜いほど歪んでいたのだと想像できる。あの醜さは表現できない。でもあえていうなら恐怖によって引き起こされた筋肉のケイレンにちがいないのだ。

—詩かア—

それは匪然と立っている私の三人おいた前の机に座っている小六の和樹君の、揶揄気味な調子を帯びた声だった。

—詩、シ、シッシッゆうたらおしっこのことじゃろがア—

その一声で笑いが爆発した。私は救われたのだった。

詩とは何か？なぜ詩を書かされるのか？竹内さんの疑問は根本的かつ切実なものであり、ことばの裏側から、わたしだけわからないのはイヤ！そういう気持が震えるように伝わってくる。

「ああ、さつきさんははじめてだから分らないのも無理ないね。なかなかいい質問だよ。そう、この前のあすなる通信にのった〇〇さんの詩、あれを読んであげよう。最初はこれをマネ(模倣)⁶⁾するつもりで書けばいいから」

とでも答えれば、ことばの裏側にある竹内さんの気持を落ちつけさせることはできたであろう。そうか、マネしていけばわかるようになるのか、わたしにも書けるようになるのか、そのように自分の気持を納得させることが竹内さんはおそらくできたであろう。

ところが、石川氏はこのような答え方をすることができなかった。竹内さんの質問は予想していなかったものであり、その唐突さが、彼女の不安な気持を伝えるより

先に、石川氏自身が内蔵していた未開拓の根本的なテーマを掘りおこしてしまった。詩とは何か？なぜ子どもに詩を書かせるのか？基本的な問いを放置していた怠慢を衝かれたのである。ことばを失った石川氏を子どもたちがくいいるように見つめる。一寸やそとで体勢をたてなおして答えられるような簡単な問いではない。失語の深刻さが子どもたちにも徐々に伝わりはじめる。先生が本当に困っている！僕たちと同じように！和樹君の機知は、もしかしたら共感ないしは義侠心に発したものかもしれない。

詩とは何か？わからなくても詩は書ける。それまでの子どもたちと石川氏がそうであり、竹内さんも例外ではないはずだ。にもかかわらず、詩とは何か？に石川氏は拘泥する。和樹君の発言の後、子どもたちには、アリストテレスのカタルシス論をひきあいにして、「わかり易く」説明したという。さらに数日を経て、詩人の吉原幸子や会田綱雄にこのテーマを問いかけもする。模索の過程でやっとなつぎの詩句に辿りついた⁷⁾。

「〈詩〉というかたちにとらわれない
というよりも

〈詩〉という何か特殊なものを書くんだという
へんに窮屈な姿勢をとらないこと

要するに

〈詩〉を無視すること

あるいは

〈詩〉を

拒絶することから〈詩〉を書きはじめること」

と

スケッチブックの一葉に

ボールペンの背で書いてあって

そのわきに

2Bの鉛筆で

「おおげさにいうと

そのほかに

〈詩〉を復活させる術はないし

同時にその術が

〈人間を〉

復活させる術につながらなければダメだ」

と

書き足してある

詩とは何か？職業詩人も「答えられない」という。詩は言葉(言語)による表現の芸術である⁸⁾、というくらいなら和樹君の「おしっこ」の方が気が利いている。アリ

ストテレスのカタルシス論を「わかり易く」説明したといっても、子どもたちの理解ははなはだ頼りないものであったと思われるがどうだろうか⁹⁾。結局、詩とは何か？は見事に石川氏を挫折させながら、しかもそれだけに止まらず、上に掲げた会田綱雄の詩句に向わせた。〈詩〉を無視すること、〈詩〉を拒絶することから〈詩〉を書き始めること—すなわち詩作態度のエッセンスをつかませたのである。詩とは何か？なぜ詩を書か？そのような問いから遠いところで、否むしろそのような問いとは無縁の地平で、実は〈詩〉が生まれるというのである。このような見地からは、〈児童詩〉は最も純度の高い詩作品と称されてよいだろう。なぜなら、もとより子どもは、「〈詩〉を無視」しているものだし、「ヘンに窮屈な姿勢」をとったりしないものだからだ¹⁰⁾。

しかし、子ども一般としてそうはいえても、詩を「特殊なもの」と考えたり、詩の「かたちにとらわれ」たり、あるいは書くこと自体にコンプレックスを感じている子どもも現実には少なくない。大人ほどではないにしても、年齢が高くなるほどそういう子どもは増えてくる。彼らこそが竹内さんの質問に救われた、とも考えられる。石川氏の失語がもたらした沈黙は、彼らをす時コンプレックスから解き放ち、詩とは何か？を主体的かつ批判的に考えさせた。さもなければ、根源的な問いの前に立ちすくんでしまった石川氏に自らの像を重ね合わせた。そうしているうちに、詩や作文に対する自分たちのわだかまりより、石川氏の苦悩の方が重大な関心事となった。なぜ詩を書かなければならないのか？一部の子どもたちのこだわりは氷解したわけではない。だが、子どもたちは、自分たちの見通しをもてない問いにこだわり続けるよりも、石川氏とともに詩を書き始めることの方がはるかに有意義であることを悟ってしまった。和樹君の発言を支持した笑いがそのしるしであった。「シッ……おじっこ」は一篇の詩論にまさって、学園生活に詩をつなぎとめた。つまりは、「〈詩〉を無視すること」のできる土壌を、少なくともこの時点では一人の例外も出さずに学園全体にまで広げた。

あすなる学園には、詩とは何か？に答えられる人は誰もいない。この問いに拘泥する一教師と、この問いから解き放たれ、さらに〈詩〉を拒絶する〈詩人〉たちがいるだけである。

2 〈詩表現〉の誕生

〈詩表現〉の誕生は一様ではない。ばあいによっては子どもたちは手に鉛筆をもつことも必要ではない。注意深い保母の耳が、子どもの〈発語〉に潜む〈詩性〉を素早くキャッチしたために、〈詩表現〉が生み出されるこ

ともまれにあり、これを〈詩表現〉誕生の第一の形式とよぶことにする。以下にこのような事情をみていきたい¹¹⁾。

梅雨どき、うっ陶しい雨の下で生き活きと姿を誇っているのは学園の花壇に咲きこぼれる紫陽花ぐらいたらうか。こんな日は人間をやめて終日、水晶のように結晶したいと願うことが私にはある。雨の雫の音を身体の晶洞にひびかせて、ぼんやりとそれに聞きいってみたいと憧れる心がある。

ところが幼児たちはホールで騒ぎ回っている。踏み鳴らす床の振動。キャッキョと弾ける笑い。耳をつんざく保母の怒鳴る声。さらに激しく園舎を突走る幼児の泣き声。こうなると感傷的な気分など見事に打ちくだかれて、否応なく現実につれ戻されるのがオチだ。

そんな午前の喧噪を背中で拒否するかのようになり、アキラは窓辺に佇み、視線を戸外にあずけていた。水滴が模様になってガラスに踊っている。まるで石の像に化身したかのように、アキラはさっきからの姿で固まっている。アキラはそんな子だ。ふと気付くと、ひとり孤立した寂しげな雰囲気や皮膚におびて佇んでいたりする。そこだけ妙に空気が薄くなっているような、不思議な感じを漂よわせている。アキラに目を止めた保母が、アキラを包んでいる静かなベールを荒立てないようにそっと、そっと寄り添う。充分にアキラの感性は眠らんでいたのだろう。誰に云うとでもなく、自分で創作したおとぎ話を語る風につぶやいた。

一ロクガツには、アメガフツテ、アジサイガ
サイタイテ、ソシテ、アメノトキハカタツム
リガワラウンヨ—

このように記述してゆくと、まるで別の世界の出来事か映像の中のことのような錯覚を受けるが、これは特別なものではちっともない。これに類した場面なら、私たちの生活の身辺では掃き捨てるほどに経験している。ごくあたりまえな光景なのだ。ただし、日常のあたりまえでも、大切に見守り、丁寧に扱うと輝き出ているものが確然と姿を現わす。価値がレリーフされてくるのだ。

満五歳の幼児が雨の景色を眺めていて、紫陽

花の葉の上に発見したカタツムリと子供の内蔵
する<詩性>とが交感して、「笑った」と感じ
させたのであり、感じたのである。

石川氏の描写からは確かに「輝やいているものが確然
と姿を現わ」している。アキラの<詩性>が「輝やいて
いる」のはもちろんのことだが、これを認めた保母の眼
も、二人の静かな交わりをそっととりだしてみせた石川
氏の眼も、同様に「輝やいている」。ここに現われた「価
値」は三者によって奏でられた、いわば三重奏の産物で
ある。アキラの<つぶやき>は、石川氏によってつぎの
<詩>にまで整理され高められるが、このような<詩表
現>がかかる三重奏の産物であることを忘れたならば、
「価値」は半減するであろう¹²⁾。

六月は雨が降る
あじさいが咲いて
雨の時
かたつむりが笑う

<詩表現>誕生の第二の形式としては、言語能力の未
熟な知恵遅れの子どもが、保母の鉛筆によって<詩表
現>した、つぎのような例もあり、このばあいは保母と
子どもの二重奏の産物と考えられる¹³⁾。

文字（あいうえお）を満足につづられない知
能の遅れた小学一年生の男子から、保母が付き
っきりで言葉を誘い出し、刺激を与えて<表現>
へと導き出した詩がある。

か に

小一 益田孝義

ぼくは、うみのかにになりたい
みずのなかにはいってくらしたい
うみのおさかなといっしょにあそぶと
たのしいだろう
どうしたらかになれるのだろう
だれかおしえて
ぼくはかになりにたい
ひろいうみ
どこまでもつづくうみ
いろんなかにならな
どこかへいきたい
うみのむこうへいきたい

つぎの会話は保母の書きとめた日常のメモであるが、
期せずして<詩表現>を生みだしており、同様に二重奏

の産物と考えてよい¹⁴⁾。

<センセー！ほたるはあまい水が好きなんやろ>
<ぼくはイチゴがすきよ>
—じゃあ、先生の好きなものを知ってる？—
<ウーン>
<センセ、センセイはね、ぼくが好きなんやろ
う。>

子どもが自分の鉛筆で独力で<詩表現>するばあい、
すなわち<詩表現>誕生の第三の形式では、それが全く
自発的なものでなければ、指揮者=指導者と演奏者=子
どもの関係から<詩>が生み出されると考えてよい。た
だし、このばあいの<指揮>とは、<表作>¹⁵⁾にとりか
かる前のコンディションづくりに集中されるのであり、
<表作>自体は子どもたち個々の精神に委ねられるの
で、音楽の演奏活動における<指揮>とは著しく異な
る。石川氏の<指揮>はつぎのように深い思索に支えら
れている¹⁶⁾。

<表作>にかかる前に例によって、意図的な
シチュエーションを構える。この具合によっ
てその日の<表作活動>の質が決まると云って
もいい。その重要な構成要素は、緊張と解放と
云う相対する精神の微妙な配合である。

先ず、沈黙の底に子供の心を沈める。沈黙は
しかし、強制されたものであっては効果が薄い。
あらゆる感情や理性が包含された、豊饒な言葉
の集約としての沈黙の世界に子供の精神を立た
せ、そのおごそかな震動によって<詩表現>に
向う感性をシビレさせておくのだ。そうした緊張
が、子供たちの心に集中心を芽生えさせ、感
性を研磨してくれる。

—詩作というものは、言葉がかつて一度も入
ったことのない密室の作業である（リルケ）—

密室の中でとぎすまされ、やがて破裂しそ
うなまでに服らんで来る感受性のニオイを察知し
て、今日のテーマの説明に私は入る。

「雨の音って、ザーザーとか、ピチピチ
チャップチャップとかだらうか？ 雨の音って聞く
とすぐそんな文句がすぐに口に出てしまったり
するけど、そんな歌の文句が本当の雨の音なの
だらうか？ どう雨に耳をかたむけてみても先
生にはそうは聞こえて来ない。今日はひとつ、
本物の雨の音を君等で確かめてほしい。君等
によって本当の雨の音を先生に教えてほしい。君

等が本物の雨の音を発見するわけです。わかりませんか？君等自身の耳で探ってきて下さい。ハイ。みんな、外へ出なさい！」

こんな調子で子供たちに指示して、屋外へ出してしまふ。すると緊張がとけた子供たちは野に放たれた獵犬のように、たちまち対象を必死になって追い求めてゆくものだ。

こうして生み出された〈詩表現〉のひとつがつぎの作品である¹⁷⁾。

雨の音

小三 三俣 崇

雨の音は、ポッテンポッテンも

あるかもしれません。

ポッテン、ポッテンは、たとえば

やねの上でなるかもしれません。

〈詩表現〉誕生の第三の形式は、石川氏による〈詩表現〉指導の真骨頂を示すものであり、その手際の見事さには感嘆するばかりである。そのことをまず告白したうえで、もう少し分析を深めたいと思う。第一、第二の形式をみてきたことによって、学園には「眼をこらし、耳澄ませ、素直な心で子供たちと触れ合い、感応しあう」¹⁸⁾ 保母が少なくとも1名以上いることが確認された。石川氏の指導による第三の形式も、そのような仲間と共に励んでいる日常の児童処遇に支えられてこそ成立するということを忘れてはならない。換言すれば、第一、第二の形式の存在を欠いては、第三の形式の成功はおぼつかないものであり、日常の児童処遇において〈表現〉が子どもたちに余程身近なものとなっていなければ、石川氏の指導における「沈黙」はやはり「強制されたもの」に墮す危険性が大きいといわなければならない。「ポッテン、ポッテン」が誕生する土壌は、そのようなアンバランスとは無縁のはずである。無縁のはずではあるが、あすなる学園の児童処遇と〈詩表現〉指導とのつながりをさらにより広範に分析することは是非とも必要であり、そのためにさしあたっては石川氏による〈詩表現〉指導のテーマを検討しておかなければならないだろうと思われる。

3. 〈詩表現〉指導におけるテーマ設定の問題

「詩と養護」に収められた子どもたちの作品は、〈自然〉を題材としているものが圧倒的に多い。作品総数46（ほとんどが〈詩表現〉であるが、日記、俳句、作文もなかには混じっている）のうち、〈自然〉を扱ったものは実に31を数える。この点に関して石川氏はつぎのよう

な見解を開陳する¹⁹⁾。

〈詩表現〉の〈表作〉にしてもそうだが、子供を室内にとどめておくのを私は好まない。子供を解放すると云う事は、子供を自然の中で遊ばせることだと思う。無限に広がりゆく子供の精神世界では私たちの考えつく領域なぞ窮屈の上ない。それを充分に受けとめる事が可能なものは自然をおいて他に見当らない。子供は風だナとつねに私は思う。容器には決して収まりきれない存在なのだ。

健やかな、明るく、生き生きとした楽しいな、子供の美しい姿は第一、そこでしかみつけないことが出来ない。子供の〈詩表現〉も又同様である。子供自身が十二分に満足でき、生きていられる空間の中で始めて、柔軟な思考を展開もし、イメージを鮮やかにとらえ、意欲的に取り組む事が出来るのである。

大自然の助けを借りなければ養護のいとなみを全うできない、という主張である。「容器」を大人社会のこしらえたしきたりになぞらえれば、子どもがその枠からはみ出さざるを得ない存在であることは自明だと筆者も思う。大人社会の一員である施設職員や、大人社会の一組織である施設環境によるだけでは、決して十分に子どもたちを受けとめられず、結局大自然の感化力を味方としなければ養護が成り立たないと筆者も考える。大自然のなかで、子どもたちは「観察」から「実見へと自ら啓発され、そして独自の答えにたどりつく。こうした行為の連関が真の意味で知能の働きを活発にしてゆく」²⁰⁾と思われるし、大自然を詩うことによつて、「どんな些細なことにも関心を抱き、心ごまやかに対象と触れ合う態度をいつしか身につけ、自分が直接、事物に直入してゆく精神を育くみ培ってゆく」²¹⁾と考えられる。大自然を〈詩表現〉させることが、そのような効果を伴うならば、そのかぎりでは、〈詩表現〉は確かに子どもたちを〈復活させる術〉になりえていると筆者も思う。先に保母の鉛筆を借りた（前出「かに」参照）益田孝義君がその後一年を経て、独力で〈詩表現〉したつぎの作品は、このような意味あいにおいて〈復活〉を証しているといえることができる²²⁾。

木のは

小二 益田孝義

木のははみどりいろ

かぜでうごく

たいようでひかっている

しかしここで証しされた〈復活〉は、児童処遇全体の視野からみれば、十全なものとはいえないのではないかと思われる。

それは何故か。養護施設は、「乳児を除いて、保護者のない児童、虐待されている児童その他環境上養護を要する児童を入所させて、これを養護することを目的とする施設」²³⁾とされている。ここで生活する子どもたちは、ほとんどすべてが未解決の家族間の問題を抱えている。過酷な運命の星の下に生まれてきた、いわば大人社会の犠牲者である。加害者の大人社会には連帯責任があり、養護施設の実態は、現時点での大人社会の責任遂行の具体的あり方だと考えられてよい。子どもたちの生存権と発達権の保障を委ねられた養護施設の実態には、したがって、常に大人社会の贖罪意識が付きまとう。石川氏にもこれを意識した発言はある。それは〈詩は魂の叫びである〉²⁴⁾と規定するところから発している²⁵⁾。

〈叫び〉を〈詩表現〉させること、あるいは導き出す作業によって、子供たちがどのように変わったかではなく、私たち大人が、そこに何を見出し、何を学び、そしてどう変容させられたかと言う点が、重要であると考えられる。〈詩表現〉指導の根底に在る姿勢はそれをおいて他にはあるまい。

養護施設の実態にとまらぬ大人社会の贖罪意識を念頭におくならば、子どもたちの〈復活〉が、指導者のこのような姿勢とともにあって、はじめて十全な形で〈詩表現〉されると筆者にも予想できる。しかし、〈魂の叫び〉を〈詩表現〉させるとなれば、石川氏の〈自然〉をテーマとする詩作指導において、満足すべき成果をあげているといえるだろうか。氏はつぎのように述べ、このいとなみがあたかも成功しているかのような印象を与えているが、筆者はそれを疑わしく感じる²⁶⁾。

子供たちの〈詩表現〉とふれ合って、私は多くの事を知り、真実を学ばされてきた。

水晶のようにきらめく知性におどろき、鋭い洞察力に頭が下がりもした。又けもののような直感力にもしばしば驚きあきれた日もある。特にやさしさには幾度私は心を洗われたかもしれぬ。

筆者は上記の述懐に虚偽を認めるわけではなく、〈自然〉をテーマにし〈詩表現〉からこのような述懐を引き出せると信じるが、この述懐の示す内容は大人の行為の〈変容〉にまで到達していないと考えられるのである。大人の行為の〈変容〉の前提としての子どもの〈魂の叫び〉は、〈自然〉をテーマにしては、あるいは少な

くとも石川氏の自然観からは、十分に引き出せないと思うのである。そこでその辺の事情を、「詩と養護」に三度び繰り返して掲げられた「つばき」に即して検討していこう²⁷⁾。

つばき

小五 青野大志

冬になるとつばきがきれいに咲き始めた。冬になったしょうこだろう。赤や白の花がならんでさいている。花にはハチもとまっている。ぼくはなんとなく、ははの顔を思いだした。

「花にはハチもとまっている」は独創的な観察結果であり、つばきを題材にして「はは」にまで想いを到らせた奥行き深い詩である。ではあるにしても、「ぼくはなんとなく、ははの顔を思いだした」はいかにも抑制された〈魂の叫び〉ではないだろうか。

大志君の心に棲むお母さんは、椿の花のようにまばゆいばかりに白く、美しい女性なのだろう。離婚して遠くへ行ってしまったお母さんに、是非おくり届けたい詩である。お母さんも又子供を思っているだろうけど、その気持以上に子供は父母を大切にしまっているものだ。

とする石川氏のコメントが²⁸⁾「つばき」の批評として最上のものであることは一応認めるけれども、大志君の心に秘められたお母さんへの恩慕の情を、抑制を解かれた〈叫び〉そのものとして思いきり響かせてあげてこそ、大志君の心に真実の浄化作用が生じるのであり、お母さんと同じ大人として詩作指導者は切実に「悔い改め」²⁹⁾を迫られているのではないだろうか。つまり、〈叫び〉そのものの響きに接しえないのであれば、大人の行為が〈変容〉させられる契機としては不十分ではないかと思われるのである。さらにあえて率直な感想を述べれば、上の批評は〈叫び〉そのものに導かれた裸の印象ではなくて、石川氏の感受性や洞察力に色づけされてはいはないだろうか。筆者はそれを危険なことと考えるのである。大志君の表現からは、冬の寒さに震えながらわずかな陽だまりと蜜を求めて微動もせずつばきの花輪にとまっていたハチの姿から、お母さんの顔を連想した、という解釈も不可能ではないのであり、そのような立場をとらなかつた根拠はひとえに石川氏の洞察力に求められるのである。石川氏の洞察力は筆者もこれを支持するけれども、同時にそのようなあいまいな〈表現〉を導いた点については、反省の余地が残されていると思うのである。

反省の余地はテーマの選択にあると思う。子どもが十全に〈復活〉をとげるといふことは、すなわち子どもが〈魂の復活〉を遂げることではなければならない。〈魂の復活〉は〈魂の叫び〉を契機とする。〈魂の叫び〉は人間精神を根底から揺がす普遍的な事実との出会いのうちに存在する。普遍的な事実とは何か。人間が〈邂逅〉し〈離別〉するという事実がそれである。なかでも〈家族〉との〈邂逅〉と〈離別〉はもともと重要なものだ。したがって、〈魂の叫び〉を〈詩表現〉させるテーマとしては〈家族〉ないしは〈家族生活〉が最優先されなければならない。大志君の頭脳は「つばき」から「はは」までテーマをスライドさせることができたが、つぎに「はは」そのものをテーマとしたならば、抑制のない〈魂の叫び〉を〈詩表現〉させることができるだろうと思われるのである。

〈家族〉以外のテーマからは〈魂の叫び〉が生まれにくいというのではなく、人間の〈邂逅〉と〈離別〉を含むものであれば、どのようなものでもテーマになりうる。学園生活も学校生活も交友生活もそのようなテーマのひとつに数えられるし、ばあいによっては〈自然〉もそのひとつになりうるが、石川氏のつぎのことばは、〈自然〉からこの地位を遠ざけてしまっている³⁰⁾。

仕事や生活、人間にふと隙をもって気持ちが私生活の肉体から遊離して、漂泊しかねない時など、(雲になって) (風になって) (川の水になって) とか云った言葉を知らず知らずの内につぶやいていて、その日の指導のテーマとして設定してしまっている。

ここにみるかぎりでは、石川氏が〈自然〉を前にして折衷するのは〈魂の安息〉であって、〈魂の叫び〉ではない。石川氏がこのことを自覚してさえいれば、〈詩表現〉指導に矛盾を生じさせることはない。〈詩は魂の安息である〉という命題も成立してよいと考えるし、〈詩は魂の叫びと安息である〉と定義づけても一向にさしつかえないと思うからである。ただし、〈叫び〉は〈安息〉に向かわせ、〈安息〉は〈叫び〉に向かわせる。石川氏において〈自然〉は〈魂の叫び〉を誘うものとはなり得ないが、そこからテーマを〈家族〉を中核とする〈人間〉に移して、魂を叫ばせることは可能である。〈自然〉が〈魂の叫び〉をよびおこす契機はひとつだけあると考えられる。〈自然〉に対して〈人間〉が、〈闘争〉もしくは〈労働〉の形態をとって介入するばあいがそれである。石川氏の自然観にはそれがなく、したがって〈自然〉は〈魂の安息〉を誘うのみであったけれども、〈人間〉が〈自然〉と〈闘争〉するという条件を

〈自然〉内部にとり入れれば、〈自然〉は〈人間〉を鍛えあげ、人間の魂を叫ばせずにはおかないと思われるのである。そのような激しさのなかでは〈人間〉と〈自然〉との〈邂逅〉と〈離別〉とが生起するのである。石川氏のばあいはさておいても、子どもたちには、〈魂の安息〉よりも〈魂の叫び〉がやはりふさわしい。子どもたちがほとんど例外なく抱えている未解決の家族間の問題を考慮すれば、まず第一にこれをテーマとして〈詩表現〉させることがふさわしい。その試みは、子どもたちの魂を叫ばせるにとどまらず、児童処遇を〈詩表現〉の立場から統括し、子どもたちの作品によって、日常の養護の成果を評価することを可能とする。ひとりよがりの処遇に陥らないためにも、だから是非とも必要な取組みだと思われる。テーマを〈家族〉を中核とする〈人間〉にとること、もしもテーマを、〈自然〉にとるばあいは人間の〈闘争〉という条件を〈自然〉のなかにとり入れること、魂を叫ばせる〈詩表現〉に対して、筆者はこのことを強く要請したいと思う。そのような〈詩表現〉指導は、大人の行為を〈変容〉させずにはおかないだろうと思う。石川氏の指導においてはこの点がきわめて不十分であったと考える。詩作指導のはじめに意図的に作り出された「沈黙」が、「強制されたもの」に墮しつつあると感じられたばあいには、(もし本当にそう感じられたなら)、すすんでテーマの適格性を疑ってみる勇気を、氏に望みたいのである。

4. 結語

筆者が前節で〈詩表現〉のテーマにこだわったのは、児童処遇全体を視野におさめ、児童処遇の核心に迫る〈詩表現〉を期待しているからである。石川氏が主に〈自然〉を題材にとりながら、子どもたちの〈表現〉をみつめ、ともすれば集団生活に埋没させがちな、子どもたちひとりひとりの〈個性〉を育んできたことはもとより承知なのである。子どもたちの情緒が安定してまいるといまいと〈自然〉は平等に彼らを包んでいてくれることもよく理解しているつもりである。それをふまえたうえでさらに、子どもたちを〈自然〉と〈闘争〉させてみてはどうか、とすすめているのである。具体的には、冒険的な遊びや農耕などの労働を処遇のなかにもち込んで、それらの比重を高めていってはどうか、と考えるのである。もしかしたら既にそのような実践が試みられているのかもしれないけれども、子どもたちの〈詩表現〉からはそれをうかがえないのである。〈家族〉についても同様のことがいえる。〈家族〉をテーマとした数篇の〈詩表現〉からは、子どもたちと保護者との関係を、学園がどのように育てているのかが、

全くといっていいほど伝わってこない。子どもたちの心に秘められた〈家族〉のイメージはちょっぴりとり出してみせているけれども、その〈家族〉の現在と将来において子どもたちに課せられた責任、子どもたちが保護者に期待する生活の改革、子どもたちと保護者のへだたりを解消すべき大人社会の（とりわけ学園職員の）課題、これらがどういふ内容を持ち、またどのように遂行されているのか、ということは全く〈表現〉されていないのである。子どもたちの〈詩表現〉の題材として〈家族〉を積極的にとりあげることによって、これらを〈魂の叫び〉にまでつきつめた形で現出させてほしいと思うのである。

結局〈詩表現〉は、学園の児童処遇を評価するものまで鍛えぬかれる必要がある。子どもたちの〈詩表現〉によって児童処遇それ自体が〈変容〉させられることを〈詩表現〉指導の目標とすべきなのである。そのためには、結局〈詩表現〉が、〈家族〉を核としながら、子どもたちの〈全生活（もちろん〈自然〉が含まれる）〉にまでテーマを拡げていくほかはないし、そのような視座から、子どもたちの〈魂の叫び〉を響かせていかなければならない。児童処遇を子どもたちに正しく呼応するものとするための、それはきわめて重要な修練であるが、それだけに〈詩表現〉指導は、子どもたちにも指導者にもきびしくつらい道程となることであろう。

最後に、保母や指導員の卓抜した指導力をもってしても、〈詩表現〉の困難な、もしくは不可能な子どもたちが存在することを認めなければならない。彼らは日常のコミュニケーション手段として言語を使用することがほとんどできないけれども、彼らの〈魂の叫び〉をききわけ、応答するという試みは、やはり施設現場で不断に積み重ねられてゆくことであろう。そのような試みは、言語以外のコミュニケーション手段を用いて〈魂の叫び〉を導き出すという課題と、言語以外のコミュニケーション手段による〈魂の叫び〉を言語化するという課題を生み出してゆかざるを得ない—これらのことを指摘して本批評の結語とする。

IV おわりに

石川論文批評の意図は、繰り返していえば、児童処遇の専門性の内実を高めたいということにある。現場実践のより豊かな展開を目指す研究者のあり方として、実践報告に対する真摯な応答があつてしかるべきと考え、かつ試行したわけである。筆者の批評がどの程度に的を射たものであるかは大いに議論されてよいし、その議論の

輪に石川氏その人の参加が許されるとすれば、あすなろ学園においてさらに実り多い実践を期待できるばかりでなく、実践過程が社会化され、他の現場実践に及ぼす影響力も飛躍的に増大するのではなからうか。このようなプロセスを仮りに設定しておきその実現化に努力すれば、施設現場における児童処遇の専門化は確実に促進されると判断したのである。

果して筆者の思惑どおりに事態が進展するかどうか、それはわからない。しかし、専門性の定義づけから始める抽象的な専門性論議に比較して、筆者の試みが非生産的だとは考えられない。何故なら専門性とは何か？という問いは、詩とは何か？に似て、およそ答えようがないと思われるし、保母・指導員の専門性とは何か？と問いを限定したばあいでも、家事的労働と教育的労働の総合を宿命づけられている人々の日常の児童処遇にとって、この問いに対する解答よりも切実な問題が目白押しに並んでいると推察されるからである³¹⁾。石川氏の〈詩表現〉指導はここでいう「切実な問題」のひとつとみられるばかりでなく、さらに定義としてでない事実としての専門性を示していると理解されるのである。

「保母・指導員の専門性とは——である」という定義命題は、保母・指導員の職務内容の複雑さと職員個人個人の職責遂行状況の格差に鑑みて、しばしば建前論に墮してしまうのに対して、「石川氏の専門性は〈詩表現〉指導において発揮される」という表現は、ほぼ事実を反映している。筆者の立脚点はここにあり、要約すれば事実として出現した専門性（児童処遇全体からみれば部分的であるとしても）に拘泥していることになる。

「保母・指導員の専門性とは——である」という定義命題も「養護施設（における児童処遇）の専門性とは——である」という定義命題も筆者には現段階では有意味と認められないが、「あすなろ学園の専門性は——において発揮される」という表現は、歴史的社会的な制約を念頭においたうえで、有意味な内容をもつものとする。このような表現の誕生は、事実としての養護施設の専門性を証するものとなり、建前論を脱した施設専門性論議展開の端緒となるであろう。

そういうわけで、各地の養護施設実践のなかから「石川氏の専門性は——」「あすなろ学園の専門性は——」と同種の表現形態がふたつながら誕生するときにはじめて、養護施設職員の専門性論議は事実から抽象へ生産的に移行しうるのである。しかし、その段階に達するまでは、わたしたちは専ら事実としての専門性を発掘すべく要請されているのではあるまいか。

〔注〕

- 1) 福島一雄「養護施設における専門性の実質化の課題」吉沢，中，福島『養護過程における児童の人格形成上の課題について—直接処遇職員の専門性をめぐって—』、『日本総合愛育研究所紀要』第17集，1982，3，p. 275
- 2) この用語はつぎの論文の副題から採用した。小論では適宜「あすなろの風たち」を引用し，「詩と養護」を補足してゆく。つまり両者を一体のものとして扱う。石川猛「あすなろの風たち—〈詩表現〉指導の座標—」『児童養護』第12巻第2号，p. 33—35，1981，9
- 3) 石川猛「詩と養護—養護施設における表現教育—」『第35回全国養護施設長研究協議会協議資料』1981，6，p. 169
- 4) 現場実践の成果として，たとえばつぎの2作品がある。
若林平三郎『板書による施設養護の実際』札幌養護乳児施設研究会，1970，12
広瀬清哉『養護技術の開発と課題—施設養護の専門性を高めるために—』黒松内つくし園，1972，1
- 5) 石川猛，前掲論文，p. 192—193
- 6) アリストテレスは詩作をリズムと言語とメロディを用いた「模倣作用」と理解する。「模倣」とは人間に生得の習性であり，実際人間は最も「模倣」を好む動物である。さらに，万人が「模倣」されたものをよるこぶことも生得的である。たとえば，実物そのものとしては心を傷めながら見るものどもも，それらとくに正確な模倣であれば，よるこんで観照する（『詩学』第1章，第4章，参照）。このように詩作そのものが「模倣」と規定され，それが人間の本性にかなったことと説明されるのであれば，詩作指導にあたって「模倣」を援用するものもあながちの外れとも思われないのである。
- 7) 会田綱雄「不整脈」『遺言』奇士社，1977.11，p. 132—133
- 8) 石川猛，前掲論文，p. 193
- 9) アリストテレスのカタルシス（浄化）論は悲劇に関するものである。彼によれば〈悲劇は重大で完結し，相当の長さをもった行為の模倣である。リズムと音楽をそれぞれの部分に応じてもった言葉があり，登場人物は憐れみと恐れをひき起こす一連の出来事の経過を通して，そうした行為の「浄化」をなしとげる〉のである（村治能成訳『詩学』第六章参照）。詩とは何か？

を説明する論拠として，このような内容をもつカタルシス論を援用するのに，筆者としてはいささか無理を感じている。とはいうものの，石川氏が子どもたちに対してカタルシス論をどのように講じたのか，大変興味を覚えさせられることではある。

- 10) 石川猛，前掲論文，p. 195
- 11) 石川猛，前掲論文，p. 190—191
- 12) 石川猛，前掲論文，p. 190
- 13) 石川猛，前掲論文，p. 173
- 14) 石川猛，前掲論文，p. 172—173
- 15) 石川猛「あすなろの風たち」p. 34
- 16) 石川猛，前掲論文，p. 34
- 17) 石川猛，前掲論文，p. 35
- 18) 石川猛，前掲論文，p. 33
- 19) 石川猛，前掲論文，p. 34
- 20) 石川猛「詩と養護」p. 182
- 21) 石川猛「あすなろの風たち」p. 35
- 22) 石川猛「詩と養護」p. 174
- 23) 児童福祉法第41条
- 24) 村野四郎による。石川猛「あすなろの風たち」p. 33
- 25) 石川猛，前掲論文，p. 33
- 26) 同上
- 27) 石川猛「詩と養護」p. 170，p. 176，p. 183
- 28) 石川猛，前掲論文，p. 183
- 29) 石川猛「あすなろの風たち」p. 33
- 30) 石川猛，前掲論文，p. 34
- 31) 「詩とは何か？」の項における会田綱雄に導かれて筆者はつぎのようなパロディを草した。このパロディからある種の動かしがたい真実をくみとるのは筆者だけにすぎないのだろうか。

「〈専門性〉ということばにとらわれない
というよりも
〈専門性〉という何か特殊な仕事をするんだという
へんに窮屈な姿勢をとらないこと
要するに
〈専門性〉を無視すること
あるいは
〈専門性〉を
拒絶することから子どもを育てはじめること
おおげさという
そのほかに
〈専門性〉を復活させる術はないし
同時にその術が
〈人間性〉を
復活させる術につながらなければダメだ」