

# 「文学」を理解させる「国語教育」とは

——西尾実の文学教育論と「比べ読み」を応用して——

石塚 修

はじめに

今日の国語教育の問題点を指摘せよという課題を、教育関係者に投げかけたとき、多くは「文学」の不振からもたらされる「文学教育の不毛」という答えを返してくるであろう。じつさい、府川源一郎の次のような指摘に共感する人は多いと思う。

ここで（筆者注・中教審）「生きる力」が、強調されるのは、これからの社会が「変化の激しい、先行き不透明な、厳しい時代」であると考えられているからだろう。……

社会全体を覆う漠然とした不安感に立ち向かうには、子どもたち自身になんとしてでも生き抜こうという情熱を持たせなければならぬ。そのような中央教育審議会の委員たちの強い危機感が、キーワードとして「生きる力」を選ばせたのだ。……

しかし一方、中教審の「生きる力」には「他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」という文言も見える。こちらに力点をかければ、生存競争の要求ばかりでなく、そもそも人間とは何か、社会や歴史の中での存在としての自己

の探求などという問題も視野に入ってくる。つまり、芸術や文化を、教育の中でどのように扱うのかという問題が生ずるのである。……そう考えなければ、「文学」は、中教審の「生きる力」と、接点がなくなってしまう。「サバイバル」は「教育」にはなじまない。

一方「文学」の現状はどうか。残念ながら、これもあまり明るい話題はない。文芸雑誌の低調よりは、もうかなり以前から語られ続けているし、文芸書の売り上げも、もう一つのようだ。……学校の中の「文学」はもつと悲惨である。「文学教材」は、一義的な解答を探索するための材料か、暇つぶしのおしゃべりの素材になり果てて、文学の授業に対する生徒の人氣はすこぶる悪い。教師の方もそれを扱いかねている。こうした「文学」をとりまく厳しい現状は、教育の場だけの問題ではない。「文学」を創作する作家の側にも危機感をもたらしているのである。たとえば、書家であり仏教者である「相田みつを」をとりまく社会現象について、作家小田嶋隆は以下のよう指摘する。

これ（相田みつをの著作）がとにかく売れているのだ。『に

んげんだもの」の百四十八万部を筆頭に、四百万とも五百万とも言われる読者に感動の嵐を巻き起こしているらしい。……この人の放つ異様なばかりに単純な言葉と、不当なまでに拙い文字は、時に、われわれ忙しい現代人の意表を突く。……そのまんまのつびきならぬ内省にひきずりこまれ、どうかすると人生観まで変更させられてしまうのだ。

私は、文章に凝るたちだ。……しかも、そうやって苦心惨憺の末に書き上げられる私の彫心鏤骨の箱根細工の如き原稿は、往々にして形容過剰の下品に陥るばかりで一向に人を感動させないのだ。……ベタな上にもベタな、まるつきりポルノグラフィイか田舎色紙のレベルに降りていかないと、世間の人々には読んでもらえないのか？

作家にここまで言わせる「相田みつを現象」と先の府川の指摘にもある文学教育の衰萎とはあながち無関係ではないように思われる。社会全体はもちろんのこと、生徒たちも、「文学」に向かつてこようとしぬ原因は何なのだろうか。それは、たんに極端なまでに高度化された情報化社会のなかで、われわれにもたらされる全情報量における、「文学」の占める割合が相対的に減少しているからだけではないようである。おそらく社会全体の「言語文化」としての「文学」と人間との関わりが、これまでとは大きく変化しているからではなからうか。

では、これまでの「文学」と人間との関わり方とはどのようなものであったのか。その内容を、今、ここで全て紹介することは難しい。ただ、少なくとも現在「国語教育」に関わる教師の側が、どのような認識を持って生徒たちに「文学」を提供しているの

か、そのことの一端は紹介できよう。たとえば、益田勝美の次のような指摘に、多くの教師は賛意を示すのではなからうか。

文学教育は従前の情操教育やなにかを本筋と見ないで、文学作品の創造を、どこまでも感情も理性も知性も更に意志も含められているところの行為と見、その線に沿って行かねばならないと思います。第一に文学が遊びでないこと、人間の現実との真剣な対決に外ならず、そして個人の創作行為も単なる個人の行為でないこと、従って文学とは文学のみのことではないことが明白にされねばなりません。生徒達が文学から生き方を学びとり、豊かな心的生活の素材を摂取すると同時に、生徒達が文学を武器として現実との対決にたち向うようなものであるべきであります。どこまでも歴史的な現実としての生が（古典であれ現代文学であれ）ふまえられた上で、理解も鑑賞も進められるべきでありまして、よりどころの第一は現実そのものと考えます。従って文学の問題としてののみあつかうことなく、人間の問題としてあつかい、文学と生活を分離しすぎない点に留意したいと思えます。

この益田の「文学」を「生活」と「分離しすぎない」ようにすべきであるという主張は、戦後の文学教育の中心をなす考えの一つである。「人生いかに生きるべきか」という問題を「文学」が担い、生徒たちに与えられてきたという益田の指摘は、先の府川の指摘にあつた「そもそも人間とは何か」を問わなくては、「文学」と「教育」の接点が見いだせないという今日的指摘とも共通する。この益田の主張を支えたイデオロギーの部分は別として、学校「教育」に「文学」が今日まで厳然として教育の

一部として取り込まれ続けている理由として、こうした考えを教師たちが持ち続けてきたことは否定できまい。現在でも、教育の場にあつて、もし、生徒たちから「なぜ国語のなかに文学があるのですか」という問いを投げかけられたとき、それにたいする教師の側の回答として、この益田の主張は、けつして当を得ていない答えとして葬り去られることはないであろう。このように「文学」は教育のなかな存在として生き続けるために、個人的な「遊びごと」ではないものとして教室に居続けさせられたのである。もちろんここで益田の論調をもって第二次世界大戦後の日本における「文学教育」の思潮の代表であるかのようにしてしまうのは、異論のあるところであろう。事実、この間「文学教育」に関する見解は、古典・現代文を問わず、国語教育者・国語学者・国文学者たちの中で交わされ続けてきているからである。ただひとつ言えることは、「人生いかに生きるべきか」の指針を「文学」のなかに見いださせようと「教育」の姿勢には変化がほとんど見られないことである。そのことは、益田や府川の主張を比較しても推察できよう。<sup>4</sup>

いっぽう、昭和六十年代になって、「個性化」が学校教育で盛んに言われるようになり、そうしたこれまでの「文学」観を離れて、「自由な読み」を保証しようという気運が教育の場で高まってきた。そのなかで従来の「文学」は「旧学力観」に荷担するものとされ「文学」における「ことば遊び」的な部分が強調されるようになる。つまり、「文学」を個人的な「遊びごと」としてとらえ、創作者である作家個人と生徒個人との「個人」の次元での理解を中心に置いた受容論的視点からの「文学教育」

が、この十年來盛んに提唱されるようになってきたわけである。こうした教育の場の実態について都立八王子東高校の小林洋教諭は次のように指摘する。

ただ、「自由な読み」という言い方は、一九七〇年代後半ぐらいに、イーターとバルトとかを基盤にして出現した国語教育の一つのタームになっています。しかし、問題なのは、「自由な読み」という考え方、また、そういった認識に基づく読者論などはイーターやバルトの、ある意味で言うところの誤った理解だということです。それを単に「自由な読み」があるというかたちで誤解してしまったところで止まっている。私はそういう立場から考えるわけです。ですから、「自由な読み」とか、文学を生徒の感性を作るものとして読んでいくとか、生徒一人ひとり読んでいくとか、というような読み方というのは放埒な読みとか勝手な読みとほとんど誤解されてしまうわけです。

この小林の指摘にもあるように「自由な読み」の誤解が教室において見られるのは事実であろう。教師の側の誤解もあろうが、生徒の側の「自由」への誤解もあろう。じつさい誤解された「自由な読み」による混乱は多くの教室で見られることである。そして、極端に「遊び」の要素が強調されたとき、「文学」は「教育」の場である教室からの決別を余儀なくされてしまうのである。生徒たちの教室を離れた読書における村上春樹・吉本ばなな・赤川次郎といった現代作家への圧倒的な支持が、今やゆるぎない現実としてあることと比べても、教科書の「教材」として採用されている「文学」が、いかに生徒たちの日常的な

読書生活と離れた存在であるかわかるであろう。では、「文学教育」の学習材としての「文学」を生徒たちの日常的な「文学」にすれば教室が活性化することにつながるのだろうか。そうした教室における「文学」のかかえた問題の解消を意識してのことかどうか、浜本純逸は次のように述べている。

文学は、ことばによる遊びであり、ことばの芸術である。遊びとは、現実離脱の行為であり、一步離れて余裕をもって現実と対応することでもある。その原初的な形態は、言いまわしの工夫に見られる。言いまわしの工夫することにより、心と心のコミュニケーションもまろやかになる。わが国の庶民は、そのことばの豊かさを楽しんできた。

文学は、人間の生活にとって、常識よりも一步先んじて未来を照らすパイロットランプのようなものであろうか。それは未来の生活を明るみに出し、人びとに明日の生き方について問いかける。人は何かを求めて生き、何かを実現しようとして生きている。現実を超える何かを求めるところに明日への生活意欲が湧き上がる。

浜本は、「文学」を「遊び」として捉えつつも、「生活・人生」との接点を持った存在として「教育」のなかに存在させようとしているわけである。

こうした解決策は「対話」「コミュニケーション」といった用語による文学教育の模索とも通じているといえよう。「文学」が生活とさほど隔絶していなかった時代には、「文学」を自分のなかに「読み」取り込んでいくことは、それほど苦痛を伴わなかった。しかし、「文学」の存在そのものが現代の生活感から離

れてしまい、そのため「人生いかに生きるべきか」の問いかけもされなくなった。そこに「相田みつを現象」ともいうべき社会現象が発生してきたのではなからうか。学校教育の場にあっても、「人生いかに生きるべきか」という文学の普遍的な問いかけが、表面的な「個性重視」の教育のなかで失われた結果、「文学」は生徒たちの「日常生活」はもとより「学校生活」からも隔絶された存在となってしまうのである。そのことによつて生じた社会人や生徒たちの不安という心のすき間に「相田みつを」は入り込んできたとはいえないだろうか。「文学」の鑑賞が個人の「自由」にまかされすぎた結果、何をどのように「読む」ことが自分にとって「生きる力」となりうるのか、生徒たちはそのとまどいの中で「相田みつを」的な表現にすがりついてしまふのではなからうか。そうした「文学」への混乱を「教育」によつて收拾していくためには、生徒たちに「文学」をどのような「学習材」として理解させ、どのような授業をしていくべきなのであろうか。

## 2 西尾実の「文学教育」理論から現在を見直す

ここまでの整理のなかで、およそ「文学教育」のおかれて現在の現状は確認できたと思う。では、そうした閉塞した状況をどうすれば脱却できるのかということが、次の問題となつてこよう。たとえば、先の府川の指摘では、

「自ら問いを生み出す力」、これはまさしく「文学」にできることだろう。

と、「文学教育」への今後の指針を与えている。これは、西尾実

が提唱した

人間の文学活動は、「人間いかに生くべきか」の可動態を、言語による形象的思惟として如実に経験させるものであって、生の体験とその自覚を深めることにおいて、最も有効・有力な経験のひとつである。<sup>7</sup>

といった「文学」観と通じ合っている。現在の教育をとりまく環境のなかでバーチャルリアリティーにより再構成された疑似現実には目を見張らされる。しかし、そのことは、逆に人間の「生の体験」からくる「感性」をおとしめ続けているのではなからうか。たとえば、心理学者河合隼雄はその問題を指摘しつつ解決策として、因果律では説明できない「コンステレーション」という考えを示している。

それで、コンステレーションという考え方をしますと、全人間、全人的なかかわりをしたくなる。因果論の考え方のほうは、要するに頭だけで物事が処理できたり、指先一本でできるわけです。この指先一本で物事をするというのは、最近の機械がみんなそうですね。ぱつとワンタッチでグダグダといろいろできるわけです。それが一般化しているのです、自分の子供をワンタッチで学校に行かせたいわけですね。これはよく言いますけれども、ほんとうにそう言われたお父さんがおられますからね。「先生、これだけ科学が発達して、ボタン一つ押せばロケットが月に行っているでしょう。うちの息子を学校に行かすボタンはどこにあるんですか」って言われた方があります。

父親は現象の外において、ボタンを押して子供を学校に行

かせたい。しかし、これはできないんです。なぜかというところ、子供は生きていますから。子供が生きているということは、命を持っているということ、ワンタッチで動かすことはできないし、命を持ったものと命を持ったものが会うということとは、関係ができてくるということです。そのときには、全体的なコンステレーションを読むと、そうだと、そうすると、私はこう生きねばならないとか、うちの子供にとって学校に行かないことの意味は、私にとつて何を意味するのかということになつてきまして、自分が動いていこうということになります。だから、コンステレーションを読みとるということは非常に大事なことです。

この河合の指摘は、現代人の抱えている感性のうえでの問題を点を明確に指摘している。

さらに、カウンセラーとして長年活躍してきた伊藤友宣の次のような「感性」への見解も示しておく。伊藤は、まず第二次世界大戦をひとつの区切りとし、そこで「戦争時代」から「平和時代」へと変化したととらえる。そして、そのなかで「対話」の必要性が発生してきたものの、わずか五十年ではその十分な発達が見られていないとする。そのために、

古い世代は、上の指示に従うべく、常に感じることをよりも考えることを旨とする。現代の若い世代は、感じることを方を考えることより優先している傾向が見られる。

と指摘する。この指摘は、「文学」の世代による志向の違いをも考えていくうえで示唆深い。また、今日の生徒たちのように、ともすれば感性が先走りがちである世代にたいして次のような

提言もなされている。

「感じる」という土台がしっかりとっていて、その上に「考える」ことが自発的に構築されると、これは精神の自然な安定構造というものになるのだらうと思う。そういう意味で、何を感じるのかをしっかりと確認しあい、その上に考えが成り立ってこそ、人間同士のかかわりあいのしくみである社会関係が、安定したものになる。……

この「知・情・意」の安定した人格の間でこそ、発意と寛容のよくバランスのとれた話し合いが期待される。話しあえるということ」の前提は、お互いの人格がまず安定していることなのである。<sup>10</sup>

すなわち、これらの指摘をふまえて、今後の国語教育に課せられた問題を考えてみると、生徒たちに「文学」を通じてどのようにして「生の経験」を与え続けられるか、そして、それを実現するため「相対的關係」の「発見」を生徒にいかにか喚起するかが、大きなテーマとなりそうである。

その際に有効となる考え方として、先に引用した西尾実の「文学」観からの「文学教育」は有効であると考ええる。西尾実の「文学教育」については、彼の提唱した「主題」への誤解から「主題」追求型の全体的・一律的授業が行われたため、強い批判もある。ただし、府川源一郎も指摘するように、そうした生徒たち全員に一律の「主題」を要求するようなことは西尾自身、提唱していない。

この考えに（筆者注 西尾実の「主題・構想・叙述」の本来的考え方、つまり書き手の情意的感動が「主題」となり、

それが自立的展開をして「構想」となり、さらに、文体として「叙述」されるものであるという考え方）従うなら、「主題」は必ずしも、実体として一つの短い文章に書き表すことができるものだ、ということにはならない。

それにもかかわらず、具体的に教材研究というレベルで、それを記述する必要が生じると、「主題」は、必然的に短い文で表現せざるをえない。それが指導書（筆者注 各教科書会社の教師用指導書）などに記載されて、ある種の権威を帯びると、今度は、それ自体が一人歩きをし始める。指導書の主題が、客観的かつ一般的なものであり、それに近づくことこそが、〈読み〉の唯一の学習の目的だということになってしまふのだ。<sup>11</sup>

この府川の指摘は正しいといえる。西尾実は「文学教育」の手法として「解釈」を提唱し、その要素として「主題・構想・叙述」を設定したにすぎない。そして、その分析はけっして全体的・一律的なものではなかったのである。西尾の「文学」の位置づけは、たとえば次のようであった。

：言語生活の領域は、民族としても、個人としても、その出発点を成す、話し・聞く談話生活を基盤とし、書き・読む文章生活をその発達段階とし、さらに、そういう談話なり、文章なりに媒介された、何らかの文化、たとえば哲学・文学・科学というような専門文化を完成段階とすることができ得であろう。

ところが、その専門文化である哲学・科学にあつては、それらがいずれも言語の媒介による点において、言語文化と呼

んでもよい一面をもっている。しかし、その場合の言語は、言語の知的、抽象的な概念の記号としての機能が生かされているに過ぎないが、文学にあつては、言語のもつ機能のすべてが、すなわち、知的機能はもとより、さらに感覚的な機能も、情意的な機能も、本来のままに生かされ、しかも、文学という、一種の専門的文化を形成している点において、言語生活の領域における完成段階の中軸を成すものである。したがつて、国語教育の完成は、文学教育にまで到達しなくてはならない関連にある。しかし、それは、文学教育の最後に行なわれなくてはならぬということの意味するものではない。<sup>12</sup> こうした「文学教育」観からも理解できるように、西尾の「文学」は「言語生活」の完成段階とはいへ、けつして特殊な存在ではなく、「言語の機能」全体が活用された「言語文化」そのものとして定義している。さらに、そうした「文学」を生徒たちに国語教育を通していかに伝えていくかということについては、文学教育とは、文学活動を体験させることであり、文学活動を経験させるとは、創作活動と鑑賞活動をいとませることであるといってきた。……

ところが、この文学活動も、われわれの生のいとなみの一般にもれることなく、それは、やがて、何らかの他の活動を喚起し、または他の活動に何らかの影響を及ぼす関連をもつものである。…そこには、かならず、いちじるしい個人差が現われてくる。教育としては、その個人差を認めた指導が肝要である。<sup>13</sup>

とあるように、「創作」と「鑑賞」を中心としつつ「経験」をさ

せることとし、そこには「個人」の差異があつて当然であるとしている。西尾のこの主張は、今日の「個性重視」の国語教育となんら相反するわけではなかつたのである。

さらに、西尾は「鑑賞」の出発点ともなる、「主題」への読み手のあり方について、

われわれは、人の話を聞いて、その話をよく理解する前に、いち早く、われわれ自身の「問題」が喚起されることがある。が、それにも増して、文学作品の鑑賞は、その作品を理解し、評価するに至らない前に、いち早く、われわれ自身の「問題意識」を喚起する場合が多い。これは、文学作品の持つ文学機能そのものがもたらす、必然的な事実である。……

もし、この鑑賞による「問題意識」の喚起という、否定することのできない文学機能を見逃すならば、文学活動を喚起させる教育にはならないであろう。……<sup>14</sup>

と述べている。さらに、

人間が生き甲斐あるように生き、生きる幸福を得るためには、何らかの文学活動…… 創作または鑑賞……を経験することである。文学は、決して、選ばれた少数者の特権でもなければ、そういう趣味人だけの特技でもない。あらゆる人間のために解放されている文化の一つであり、芸術の一種である……

わたしは、鑑賞の展開の焦点をなすものとして、「問題意識」という語を用いた。が、これは、いわゆる社会科学の意味の問題意識ではなく、あくまで、鑑賞者自身の性格と生活経験を地盤として、作品により喚起された主体的な問題意識で

あつて、読者の生活問題意識とでも限定したらよいであろうか。<sup>15</sup>

とも述べている。これらを要約すると、「読み手」が「個性」のなかで作品を受け止め、「生活問題意識」へとつなげていくことに「文学教育」の目的があり、その意義があるということになる。そして、その「問題意識」が実現していくとき、

近代文学は、「人間いかに生きるべきか」ということに文学の意義を見出ししている。それは創作活動の目的であるばかりではなく、鑑賞活動の目標もそうでなくてはならないことを意味している。文学が、人間形成にあらずかり、道徳教育に触れるのは当然である。

これまでの国語教育の伝統を無視し、科学性だけを考えていったら、必ず人間不在の教育になってしまうだろう。やっぱり、日常生活の言語生活そのものを向上させ、これまでに培われてきた言語文化を受け入れ、また、それを創造する生徒を創つていかなければならないと思うのである。<sup>16</sup>

という成果がもたらされるというのである。表面的「感性教育」ではなく、「言語文化」というしつかりとした基盤のうえに立脚した生徒個人個人の「感性」の教育がなされていくことを理想とした西尾の「文学教育」観は、まさしく現在の混乱を收拾するためには、大いに参考とすべき考え方であるといえる。

### 3 「比べ読み」「重ね読み」から「文学教育」を見直す

西尾実の「文学教育」観を見直すことで、現在の国語教育に

おける「文学教育」の改革につながるのではないかとという考えを示した。次に「主題」「構成」「叙述」を「問題認識」を持つて生徒が「個人」のなかで「鑑賞」していく方法は、具体的にどのようなべきか、考えていくこととする。ここでは、西尾自身が直接提唱した方法ではないが、西尾の「鑑賞」の考え方をより明確にする具体的方策として、「比べ読み」「重ね読み」の応用を取り入れてみようと思う。

「比べ読み」「重ね読み」については、松本修が次のようにまとめている。

……（「文学教育基本用語辞典」明治図書一九八六・四によれば）一つの文学作品に対して、他の文学作品を重ねて読むことにより、それぞれの作品が明確に理解できるように、深く考えることができるようになることをねらった方法である。

……前者の「比べ読み」が文芸研、後者の「重ね読み」が大村はまの指導法を代表として提示しているという違いはあるが、複数の教材の内容を比較し、その相違に着目させることで、学習を深めさせていくという点においては共通している。大まかな把握としては、「比べ読み」も「重ね読み」もほぼ同じような内実を持つものと考えてよいだろう。<sup>17</sup>

また、浮橋康彦も「読書経験」を「文学教育」の立場から、秩序立てていくとき、

複数作品に、適切な順序性をもって接することによって、個々の作品から喚起される感動や印象のひびきあい、個別に読んだ場合より格段の深まりをもって文学経験を確かに



することが期待できる。一作品について「前提として確認された主題」に読み手を閉じこめることよりも、関連のある複数作品をあわせ読ませることによって、そのひびきあいの中から、いつそう想像力が刺戟されて、読みの深まりがもたらされるであろう。<sup>18</sup>

という「読み」の指導方法の有効性を指摘している。

今回の応用は、個々の作品の「読み」の理解のためと言うよりも「文学」そのものをどのようにして生徒たちに認識させていくかというところに焦点をおこうと思う。つまり、生徒たちに「言語文化」として「文学」が成立していく過程そのものを理解させるための「比べ読み」「重ね読み」を提示する。具体的には「相田みつを」の書いた言葉と「文学」とを対比して「読む」ことよって、「文学」という「言語文化」のあり方を生徒たちが理解できるようにしようというものである。

そこで、まず「相田みつを」の作品は「文学」なのか、「非文学」なのかということが問題となろう。じつさい「詩」として教材に認定したうえで授業を実践した茅根いづみ教諭の報告もある。<sup>19</sup>しかし、はたして「相田みつを作品」で「文学」は学べるのであろうか。

たとえば、無藤隆は次のように指摘している。

何より文学は言葉自体の働きに出来るだけ頼って意味形成を行おうとする営みであり、その上、そこでの意味形成は極めて精妙なものを目指している。一律の正解があるのではないが、そのことと精妙さは矛盾しない。かなりの理解の振れがありながら、一人一人の読み手に求められる意味の「うね

り」には精密極まるものがある。そして、一つ一つの言葉の扱いにこだわることで、その精密な意味のうねりが立ち上がってくる。<sup>20</sup>

こうしたとらえ方が「文学」の普遍とは言えないまでも、西尾実の「鑑賞」にまでいたるべき「言語文化」として「文学」を定義するならば、「相田みつを作品」は「文学」の範疇にはならないのではなからうか。ただし、多くの人々がそこに自己の感性との接点を見つけたし、共感と感動を持っていることは無視してはなるまい。つまり、西尾実の定義によれば「直観的に把握される体験」としての「主題」はあるが、「作品の意味構造を理解するための読み」にはつながっていかない作品と言うべきなのであろう。<sup>21</sup>

次に、新美南吉の詩と相田みつをの「作品」を並べて比べてみる。

泉 新美南吉 いのち 相田みつを

ある日、ふと アノネ

泉が湧いた。 にんげんはねえ

わたしのころの 自分の意志で

落葉の下に。 この世に生まれて

蜂がきて、 きたわけじゃねんだな

針とくほどの だからね

小さな泉。 いのちが

自分の意志で

しようもなく、  
花をうかべて  
ながめていた

(昭和十四年十月十五日)

わが靴の破れたるごとく

新美南吉

わが靴の破れたるごとく、  
わがこころまた破れたり。

青やかに美しかりし

かの若き日のは感傷は乾からび、  
今ははや、まことにいたみ潤みたる

かなしき傷痕のみ。

その破れたる心抱きて、

今宵また氷雨しみらなる

暗き街々をさまよへば、

わが靴は心とともに憐れに貧しく

しみじみと泣くなり。

(昭和十年十二月二十四日)

木 新美南吉

木はさびしい。

木は老人の手のような幹を

勝手に死んでは

いけねんだよ

『にんげんだもの』

ぐち 相田みつを

ぐちをこぼしたつて

いいがな

弱音を吐いたつて

いいがな

人間だもの

たまには涙を

みせたつて

いいがな

生きているんだ

もの

『にんげんだもの』

冬心 相田みつを

樹木は風雪の

中に他人に見せた

冬陽にてらされながら、

はてもなく淋しい。

裸をさらす

ある日ふと、私は

木のさびしさにふれた。

弁解しないで

『にんげんだもの』<sup>22</sup>

ああ、

そうぞうしい生活の中から歩いてきて、

木の幹をなでたとき、

私の掌に、それが伝わってきた。

木のさびしきは、あつたかかった。

向こうに白い雲も見えて。

(昭和十四年十一月二十一日)<sup>23</sup>

このように二人の作品を並べて、比較してみると、明らかに相田みつをの作品は、「主題」がそのままに読み手に示されようとしていることがわかる。もちろん相田みつをの作品は書とともに作品として成立しているわけであるから、このように活字のみで作品の完成度をいうことには問題があろう。ただし、ここでの問題はあくまで「国語科」の学習材としてどのようか考えられるかということであるから、あえて活字にして比較してみた。相田みつをの全作品中には詩として十分に「読み」に耐え、文学として成立するものも少なくない。ただ、相田みつをの作品というとき、多くの人はこうした「主題」がそのまま読

み手に示されるものを、相田らしい作品として理解している傾向があるのも事実である。先の茅根いづみ教諭の実践でも、学習材として取り上げていたのはすべてこうした作品であった。そのためかどうか中学生の生徒の反応として、

・あたりまえのことが書いてあるが納得できる。

・やさしさが感じられる。

・命を大事にしなくちゃいけないことが伝わってくる。

など、生徒がストリートに受け入れることができた様子が入リントへの書き込みからわかった。

との指摘がなされている。茅根実践は、群読へと授業を展開しているため、残念ながら生徒たちの作品の「読み」への介入がどのようなであったかを具体的に点検することはできない。ただこうした作品を、もし、「鑑賞」の授業の学習材としてみた場合、その展開は難しいであろう。そこに国語の学習材として相田みつを作品を取り上げていく際の陥穽があるといえる。

相田の作品にたいして、新美の詩は「泉」「靴」「木」といった「形象」を「構成」し、「叙述」していくことで作品として成立している。ただ、生徒たちが感じる「主題」という点ではおそらく相田作品と大差ないといえよう。つまり、問題は、文学教育は最終的に「主題」を読みとることが全てではないということである。

新美の作品をここで分析批評して、その文学性の優位を論じることとは、ここではあまり意味を持つまい。生徒たちが「文学」を「体験」できることに文学教育の意味があるとすれば、「鑑賞」の「経験」を外すわけにはいかない。しかし、そのことが即座

に分析批評につながるとするのも短絡であろう。たとえば、「泉」の「ころの落ち葉の下に」や「花をうかべてながめていた。」の部分などは、教師や生徒たちが教室での「読み」を作り出していく際に、「読む」ことが避けられないところであろう。つまり、そこに生徒と教師が「主題」と関連して「読み」を生み出していけるかが問題となるのである。そして、その「読み」は一つではない。そのことが相田みつをの作品と新美南吉の作品を「比べ読み」していくなかで理解できればよいと考える。その「比べ読み」のなかから「構成」「叙述」にたいする「発見」が生徒たちになされることで「文学」の「体験」は可能となるからである。

また、「比べ読み」のための学習材としてキリスト教に裏付けられた「四季」同人の野村英夫の詩を示す。

心のなかで

野村英夫

陽を受けた果実が熟されてゆくやうに

心のなかで人生が熟されてくれるといい。

さうして街かどをゆく人達の

花のやうな姿が

それぞれの屋根の下に折り込まれる

人生のからくりと祝福とが

一つ残らず正しく読み取れてくれるといい。

さうして今まで微かだったものの形が

教会の塔のやうに

空を切つてはつきり見えてくれるといい。

さうして淀んでゐた繰り言が

歌のやうに明るく

金のやうに重たくなつてくれるといい。<sup>24</sup>

この詩などは、相田みつをの作品と「比べ読み」してみるとさらに「文学」の「構成」「叙述」がよくわかる。人生ありようの側面を切り取り（ここではあえて「人生への期待」などという語句にまとめることはしない）、読み手に伝えようとしている点では相田作品と同じであろうが、表現を投げかけられた読み手の側が、積極的に「読み」を展開していかないと、そこに自己の「読むこと」は成立しない作品であろう。しかも、その「主題」を作者が「構成」していくとき、「さうして／＼くれるといい」というまとまりをつけることで、作品化していたり、「叙述」は、「陽を受けた果実が熟されてゆくやうに」や「花のやうな姿が」、「教会の塔のやうに」といった比喩を用いることによつてなされていく。このように先の新美南吉の詩や野村英夫の詩と相田みつをの詩を生徒たちと「比べ読み」していくことは、「文学」の成立する要素と、その存在の必要性を考えていく。「営み」を学ぶという点で意義あることと考える。とかく、「わかりやすい」という点にのみ目がゆきがちであるのが、現在の教育全体の傾向である。しかし、「わからうとする」ことを学ばせていくことも、「生きる力」を育てていくためには不可欠の要素であろう。しかも、その答えは「個性」に支えられていてよいのである。そのことが発見できるような学習材を児童・生徒に与えていくことが、「文学教育」には大切なことであると考える。

#### 4 終わりに

これまで、現在の「文学」のおかれている状況をふまえ、「文学教育」にはどのような授業の必要性があるのかということを考えてきた。最近の教育のキーワードとしてある「癒し」と「生きる力」とを考えるうえで「文学」は大切な問題をわれわれに提起してくれている。「癒し」というと他者が「癒し」てやる素材を提供してやったり、「癒し」の行為を行つてあげたりしないとならないかのように、誤解されがちである。しかし、「癒し」は自己の「生きる力」なくしては成立しないのである。「生きる力」を「発見する」ことに「文学教育」は力を注ぐべきである。言語文化の力を借りつつ、自己を見つめるための人間力の回復を目的として行くべきであろう。「わかりやすい」ことは、もちろん教育のうえで大切なことである。だが、ときとして「わかりにくい」ことを「自分なり」に考えさせることも必要ではなからうか。「文学教育」は「一問一答」とならなくとも、そうした機会を生徒たちに提供していく場とすべきである。評価という点からは大変に難しい課題を抱えてしまつても「文学教育」には「落ちこぼれ」も「落ちこぼし」もあり得ないようになしていくべきであろう。そうしていくことが「文学教育」を教室に復権させていく現在の第一歩となることは確かなことであると考える。

〔注〕

- 1 府川源一郎「文学」に「生きる力」が育てられるのか」  
『月刊国語教育』一九九七・七 東京法令 一九〇頁
- 2 小田嶋隆「相田みつをは「便所の神様」」諸君』一九九七・二 一六四〜一七頁
- 3 益田勝美「文学教育の問題点」日本文学協会編『日本文学の伝統と創造』一九五三・五 岩波書店 市毛勝雄編『国語教育基本論文集成』第一六卷 一九九三 明治図書 七二頁
- 4 小野牧夫「文学教育の歴史と展望①」太田正夫「文学教育の歴史と展望②」須貝千里「文学教育の歴史と展望③」日本文学協会編『日本文学講座12』一九八八・三 大修館書店 二八四〜三五四頁  
西郷竹彦「文学教育基本論文集四」一九八八・九 明治図書 三八八〜四〇九頁「文学教育史年表」などに第二次世界大戦後の文学教育の概要がまとめられている。
- 5 小林洋ほか「国語教育のあり方」(対談)  
『日本語学』一九 九八・一増刊号 明治書院 一六九頁
- 6 浜本純逸「文学と生活」日本文学協会編『日本文学講座12』一九八八・三 大修館書店 三八頁
- 7 西尾実「文学教育の基本問題」『国語科文学教育の方法 増訂版』昭和二八・二 教育書林 『西尾実全集 八巻』昭和五一・二 教育出版 三二頁
- 8 河合隼雄「物語と人間の科学」一九九三・七 岩波書店  
(初出は一九九二・三 京都大定年退官記念講演) 六五〜六六頁
- 9・10 伊藤友宣「話しあえない親子たち」PHP新書039 一九九八・二 一〇八頁・一〇九頁
- 11 府川源一郎(「読む」こと)の教育改革へ』『日本語学』一九九八・一月臨時増刊号 明治書院 九〇〜九一頁
- 12 西尾実「文学教育の基本問題」『国語科文学教育の方法 増訂版』昭和二八・二 教育書林 『西尾実全集八巻』一三頁
- 13 西尾実「文学教育の基本問題」『国語科文学教育の方法 増訂版』昭和二八・二 教育書林 『西尾実全集八巻』一七頁
- 14 西尾実「文学教育の問題点その二」『ことばの教育と文学の教育』昭和四一・九 筑摩書房 『西尾実全集八巻』五六頁
- 15 西尾実「文学教育の問題点再論」『ことばの教育と文学の教育』昭和四一・九 筑摩書房 『西尾実全集八巻』六四〜六五頁
- 16 西尾実「国語教育における形象理論の展開」『近代国語教育のあゆみ2』昭和四五・十一 新光閣書店 『西尾実全集八巻』一三九頁
- 17 松本修「比べ読み」「重ね読み」の授業」『Group Bricolage 紀要15』一九九七・一二 二頁
- 18 浮橋康彦「文学教育の方法」日本文学協会編『日本文学講座12』一九八八・三 大修館書店 一四四頁
- 19 茅根いづみ「命の大切さを学ぶ」相田みつをの詩の学習を通して」『月刊国語教育研究三〇八』一九九七・一二五六〜六二頁
- 20 無藤隆「言葉の学びの根幹から国語教育をとらえ直す」  
『日本語学』一九九八・一月増刊号 明治書院 二四頁
- 21 西尾実「作品研究における解釈の問題」昭和四〇・十『国語と国文学』  
『西尾実全集八巻』二二九頁
- 22 巽聖歌・滑川道夫編『新美南吉全集』第六巻 一九七五・三 アリス館 牧新社
- 23 相田みつを「にんげんだもの」一九八四・四 文化出版局
- 24 相田みつを「しあわせはいつも」一九九五・三 文化出版局
- 25 鶴岡善久編『日本の詩 昭和の詩』昭和五〇・十一 ぼるぶ出版 堀辰雄編『野村英夫詩集』

(いしづか おさむ 筑波大学芸芸・言語学系講師)