

■ 文学の教育・詩の教育

精 堂 選 書 24

文学の教育・詩の教育

横浜国立大学助教授

小 海 永 二 著



有 精 堂

昭和四十八年四月一日発行

定価二〇〇円

著者 小^こ海^{かい} 永^{えい}二^じ

発行者 山崎 誠

印刷者 株式会社 井村印刷所

発行所 有精堂出版株式会社

東京都千代田区神田神保町一の三九
振替口座 東京四〇六八四番
郵便番号 一〇一

◇乱丁・落丁本はおとりかえいたしません。

目次

文学教育のねらいと実践上の問題点	一
文学的文章の指導	二七
*	
詩の鑑賞指導——意義と方法——	三三
詩の創作指導——その基本的な考え方——	四七
*	
〈現代詩の教材研究〉津村信夫「父が庭にゐる歌」	五五
〈翻訳詩の教材研究〉フランスの詩——ヴェルレーヌ・ボードレール——	六七
〈翻訳小説の教材研究〉サンリテグジュペリ『人間の土地』	一〇三

△評論文の教材研究1△三木清『人生論ノート』……………	一三三
△評論文の教材研究2△岡本太郎『縄文土器―民族の生命力―』…	一四四
*	
翻訳小説の鑑賞とことばの指導―付・詩の鑑賞とことばの指導―…	一六六
詩と範読の役割……………	一六〇
現代詩論の読み方……………	一九九
日本語の美しさ―現代詩を通して見た―……………	二二三
あとがき……………	二二三

文学教育のねらいと実践上の問題点

一 文学教育のねらい

文学教育とは何か——問題提起——

文学教育ということばは、今も教育現場でしきりと叫ばれており、それへの関心は決して低くないと思われるのに、文学教育とはいったい何で、それは具体的にはどんなねらいを持ってどのような実践されるべきかという点では、必ずしも広く現場一般において明らかにしているとは言いがたい。一部の自覚的先進的な現場を除けば、どんな教科書にも詩や小説が教材として載せられており、それらの文学教材にぶつかった現場教師が、それを教室でとり扱おうとする場合に、さてそれをどのように教えるかという問題に直面して、文学を教えることの意義なり、またその教え方について迷ったり考えたりする——つまり、文学教材の学習指導と文学教育そのものの違いさえあいまいなままに、文学教育ということばがふわふわと飛び回っているのが実態ではないかと思う。

それでは文学教育とはいったい何なのか。この問題をはっきりさせる前提として、文学と教育との関係ということを考えてみなければならぬ。それは、文学教育ということばそのものが示すように、

文学教育についての考え方は、文学というものについての考え方と教育というものについての考え方がしっかりと決まり、両者の関係が明らかになったところで、はじめて出てくるものだからである。

ところで、この文学と教育との関係というところで言うと、それには大きく分けて二つの立場がある。文学と教育とはいわば同じ方向を旨とするものと見る立場と、両者は本質的に正反對の方向に向かうものだとする立場とである。今もし後者の立場に立てば、文学教育なるものはそもそも原理的に成り立ちえないものだということになるが、このような考え方を一方的に切り捨てるところから十分説得力のある文学教育観が生まれてくるとは考えられず、ここはまず、この二つの立場の論拠がどこにあるかを、その主張にしたがって見ることにしよう。

文学の教育性——国分一太郎の見解——

そこで、第一の、文学と教育とは同じ方向を旨とするものだという考え方であるが、この考え方に立つ代表的な主張として、戦後の文学教育の強力な推進者であった国分一太郎の「文学と教育」と題する一文をとりあげよう。彼はこの文章の冒頭のところで「従来ともすれば、相いれないもの、敵対するものと思われがちであった文学と教育が、しだいに、接近するもの、相いれるものになりつつある」と大きな前提をおいたうえで、次のように論じている。

「第一に、文学の側から見ていこう。真の文学は、こんにちますます真の教育のすべてがねらっている方向とまったく同じ方向において正しい教育性をもたなければならないと要求されているし、じじつそれを持ちつつある。またその教育性を文学のみが持ち得て、他のいかなる教育方法も持ちえないような独自性において効果的なものたらしめるように要求されつつあるし、文学自体もそうなりたいと自己を責めている。すなわち、す

ぐれた文学であるならば、むかしから当然もっていたなんらかの意味での教育性というものを、これからは、今日の人間の目標に向っていつそうはつきりとあざやかに、純粹に、しかしながら微妙に底深く、教育されているなどとは読者が意識しないほどにたくみな教育性において、持たなければならぬとつとめてゐる。もし文学が、読む人びとの人生に対する態度を正し、物の見方・考え方・感じ方をふかめひろめ、その魂をこのまじしい方向にねりあげるためのものになろうとするならば、つまり生活に対する認識を正し、複雑な人間生活を生きていくまっすぐな行動の指針を与えるものになろうとするならば、今日の教育もまた願ひかつ探求しているような、かくかくの適切な方法、かくかくの周到な配慮によりながら、ひとの心に働かせなければならぬ、それには、かくかくの現実の扱い方がなされねばならぬ、かくかくの描かれたがなされなければならぬ——というように要求されつつある。文学理論もそれを作者に勧告しているし、文学を生活の糧としてよむ賢明な読者自身も無言のうちにそれを求めている。」

今日から見れば、素朴かつあまりに楽天的にも思われるこの発言の背景には、昭和二六、七年ごろ、文学の世界で大きな問題となった国民文学論の存在があり、この発言は、そのころ、労働者教育とか文学の大衆化への動きが盛んになり、具体的には、文学の入門講座が出版されたり、勤労者を対象とする文学学校が開かれたりして、文学は特殊な専門家だけのものではなく、より広く国民大衆の基盤の上に立つべきものであるという考え方が広まったことと関連があるわけだが、そうした社会的、文学的状况をふまえたうえでの国分一太郎の主張の基本的方向は、右の部分的引用でもほぼ明らかになるだろう。

彼はまた章を改めて、教育の側からも、教育が「いちじるしく真の文学の側に接近しつつある」とことを言い、「ことに人間の魂をつくりあげるための方法・態度・心がまえという点では、文学の創造

方法・創作態度がねがいとしているものと、まったく同じ方向にむかっているということが出来る」と断じているが、彼の主張の根本は、文学と教育との関係ということで言えば、やはり文学の持つ教育性、文学の持つ教育機能ということに帰着しよう。

注1 国分一太郎「文学と教育」(岩波講座・文学1『文学とは何か』一六三―一六四ページ、一九五三年、岩波書店)。

文学者の文学教育観―竹内好、伊藤整、猪野謙二の見解―

しかしながら、右のような文学教育観と全く対立する考え方が、一方に――特に文学者の側に――根強く存在している。たとえば、竹内好は「文学教育は可能か? ―異端風に―」と題する文章の中で、「文学教育の問題を考えると、いつも私の頭にこびりついているのは、文学教育は可能かどうかということである。私の考えは可能と不可能の両極の間をゆれ動く。」と述べたうえでさらに次のように言う。

「文学教育が可能か不可能かということは、もっとつきつめて言えば、そもそも教育が可能か不可能か、ということにもなる。しかし、問題をそこまで拡げてしまうのはまずい。ここでは文学教育にかぎろう。

かりに教育可能論に立つとして、それでは文学教育は可能か。文学には教育的役割の一面があるし、教育には文学が要素として含まれている。そのことは、私も認める。しかし、文学と教育とは、深いつながりがあるにもかかわらず、本質的に背馳する一面があることを認めるべきではないかと思う。文学(この場合は芸術といつてもいい)の本質は創造であり、創造は現在の秩序の破壊をともしなう。一方、教育は秩序の維持が本質である。どんなに『創造的』と銘打たれた教育でも、教育の本質はワクにはめ込むことである。そのワクが制度として外から与えられるか、教師のイメージの形で理想化されているかのちがいはあるが、どちらにしてもワ

クである。文学の道と教育の道は方向が逆である。⁽¹⁾

このように教育と文学とを矛盾し、対立し合うものと見る見方、特に、へ教育は秩序の維持が本質であり、文学（芸術）はその秩序の破壊をともなう」という考え方は、伊藤整の次のような発言の中にもはつきりと現われていよう。彼は言っている。

「偽りと無理に満ちた秩序に対して、芸術は常に革命的に、又は訂正的に働きかける。法と礼儀は、芸術の批判を受けることによつて、改めて、本当の生命のあり方を土台にして、考へ直されなければならない。秩序は常に被告であり、生命が原告なのである。

芸術はこのやうに、生命が、それに加へられる枠に対する抵抗の形をとるものである。絵も音楽も、これと同じ働きで、生命の認識が起る。それ故、秩序に対する生命の批評として、芸術は他の文化全体を批判する。それが芸術の第二的なそして本来の働きである。（……中略……）芸術は一つには生命の認識のために、もう一つには秩序を人間性に即して批評するために存在してゐる。繰り返して言ふが、秩序より生命の方が常にもつと大切なのである。⁽²⁾」

「……もう一つつけ加へなければならないのは、文芸作品をもつて教育、指導の具たらしめようとする愚劣な考へ方についてであります。秩序を作る材料として芸術を利用するほど、芸術の本来の性格に反したことはありません。芸術は、秩序に対立して人間性を主張する力の現はれであり、常に被害者または被圧迫者または攻撃者、破壊者の立場をとるものです。政治法律制度、教育制度や社会制度における秩序とは、もと人間が作つたものであり、それがあるが故に人間の社会が維持されるものですけれども、どのやうな社会においても、秩序は人間を制御し、抑圧し、統制するやうに働くものです。

そのやうな秩序の枠に対して、人間の生命を主張するのが芸術であります……略……⁽³⁾」

あるいはまた、「文学と教育」と題する座談会⁽⁴⁾の中で、出席者のひとりである国文学者の猪野謙二

が次のように言っているのも、文学教育不可能説とまでは言わないまでも、文学教育の陥りやすい危険を指摘したものとは言えるだろう。彼はこう発言している。

「国語教育のなかの文学教育という側面はどうしてもどこかでいけば道徳教育といったものと結びついてくる。そういう圧力をやはり感じるし、その反面においても、従来のいわゆる政治と文学の問題についてのあいまいさなども関連して、いわば文学を方便に使っていくような、そういうゆき方がやはりずっとあった。」

以上のような文学教育というもののへの否定的な考え方は、しかしながら一概に否定できないものを持つている。たとえば、本来あるべき教育とは伊藤整の言うような意味で「人間の生命の側」に立ち、へ秩序に対立して人間性を主張する」ことを重んじるべきだと考えるにしても、同時に教育というものは、既成の文化的な諸価値を学習者たちに伝えていかなければならぬ責務をになっており、そのことが現実的には、一面で教育を秩序の側に奉仕させる結果になっているからであり（教育とは本来そうした二面性ないし二重性を持つものだろう）、あるいはまた、猪野謙二が指摘する、文学教育が道徳教育に傾斜する危険、文学を方便に使ってゆくような行き方にしても、今も完全に払拭されているわけがなく、それどころか、最近では、現実に、文学作品が道徳教育のための資料としてとり入れられるという事態さえ生じてきているからである。

注1 竹内好「文学教育は可能か? —異端風に—」(文学教育の会編 講座・文学教育1『文学教育の目的と方法』三五〜三六ページ、一九五九年、牧書店)。

2 伊藤整評論集『芸術は何のためにあるか』三四〜三五ページ、一九五七年、中央公論社。

3 同書、五〇〜五一ページ。

4 座談会「文学と教育」(『文学』一九六〇年十月号、二ページ、岩波書店) 出席者〓猪野謙二、桑原武

夫、暉峻康隆、竹内好、加藤周一。

人間理解のための文学教育——加藤周一の見解——

ところが、ここに、先の国分一太郎の主張とはやや異なる角度から、文学教育を可能だとする有力な考え方が、もう一つある。それは、前出の「文学と教育」と題する座談会の中で、出席者のひとり、加藤周一が述べている見解で、彼は次のように言っている。⁽¹⁾

「……文学の場合には二つの面があると思うのです。一つは、人間の生長という面、もう一方は、形の上で日本語の問題とか、文体の問題とか、いろいろあると思う。仮に形と内容と分けて言えば、形の上のことは訓練が可能だと思うのですね。とにかく教場はその訓練の場所になることができる。それから人間の問題も、教場で訓練することができないとは、僕は言い切れないと思うんですよ。若い人が人間と人生についてのいろいろなことがあった考え方を、もっと複雑な人間理解のしかたを学ぶいちばんいい教場は、文学の教場じゃないかと思うんです。ほかの科目、たとえば社会学とか、政治学とかいうのは、抽象的に、一面からしか人間をとらえないわけでしょう。しかし文学は、全体として具体的な人間を扱う唯一の方法だと思う。すぐれた文学は、必ず人間理解が深いわけなんだから、それを材料にすることで、生徒の人間理解をもって生まれた個性以上に訓練することが可能だと思うのです。」

この意見の中で、加藤周一が、文学を他の科目、たとえば社会学や政治学との対比のうえで、「全体として具体的な人間を扱う唯一の方法だ」と述べているのは重要な指摘であって、ここには文学教育成立の具体的な論拠が、明確に打ち出されていると言ってよいだろう。

注1 前掲座談会、四〇五ページ。

文学教育の目的——国分一太郎による整理——

わたし自身の文学教育観は、この加藤意見と、後述する児童文学者瀬田貞二の意見とを、基本的に支持するところから出発する。が、その瀬田貞二の意見を紹介する前に、文学教育の目的について従来言われてきたさまざまな説を国分一太郎が分類整理したものである⁽¹⁾ので、それを次に掲げておこう。

(1) 文学とはどういうものか、その本質や種類や歴史などについてのたしかな理解、感覚的なまた知的な理解を順次に与えていかねばならぬとするもの（文学についての教育）。

(2) 文学というものをどう読むか、その正しい鑑賞のしかたを、順次に子どもものにしていかねばならぬとするもの（文学鑑賞の方法・技術、態度・能力の教育）。

(3) コトバを形式とする芸術である文学作品を研究吟味させる過程で、物事についての芸術的な文学的認識のしかたを、順次に子どもものにしていかねばならぬとするもの（文学的認識、文学的思考、物事の芸術的、形象的なとらえ方の教育）。

(4) すぐれた文学作品をよることで読ませる過程で、芸術的な趣味、美的興味を高めなければならぬとするもの（文学美の教育）。

(5) 文学作品を通して、子どもたちの物の見方、考え方、感じ方をゆたかにし、正しくし、新しくし、人間らしい生き方を探求させなければならないとするもの（文学を通しての教育、文学作品を用いての正しいモラルの教育）。

(6) コトバの働きを最高度に生かしたよい文学作品にふれさせる過程で、コトバの教育につとめなければならないとするもの（国語教育としての文学教育）。

この分類は、資料的にはやや古いものだが、なかなかよくできていて、文学教育についての考え方

を進めるうえで今でも非常に役にたつ。だが、児童文学者の瀬田貞二は、「文学教育の考え方」と題する一文の中で、この国分一太郎による分類を引用したうえで、それに対する批判的見解を提出している。⁽²⁾

注1 国分一太郎「文学教育の目的とはなにか」(文学教育の会編 講座・文学教育1『文学教育の目的と方法』八〇九ページ、一九五九年、牧書店)。

2 瀬田貞二「文学教育の考え方」(岩波講座 現代教育学8『芸術と教育』一二八ページ、一九六〇年)。

想像力を育てる文学教育―瀬田貞二の見解―

その一文中で、瀬田貞二は、右の国分一太郎の分類のうちの「(1)と(6)とを国語科に属するもの(授業でふつうにおこなわれるもの)」としてここからはずし、(2)―(5)を一括して、子どもの心性の発達に大きな意義をもつものとして、現在のところ教科外でおこなわれる、文学教育と考える」と述べたうえで、さらに、右のうち(5)の意味をことさらに今日的な問題に限定して積極的な文学教育と考える文学教育論がある⁽¹⁾と言ひ、日本文学協会の西尾実・荒木繁・熊谷孝らの線で押し進めてきた「問題意識喚起の文学教育」を批判する。その批判の要点は、「おとなのかまえた理論からその理論の性急な効果へと、文学をダンにしすぎる」、「文学の問題だけを抽出する教育は、コチコチの道德教育と逆の方向から、訓育主義の同じ穴におちこむおそれがある」ということで、ここにはさきに見た竹内好や猪野謙二らと共通する視点が認められる。

それでは、瀬田貞二の考える文学教育の目的はどこにあるかというところ、それは次のような一節の引用によって明らかになるだろう。彼はアメリカの画家ベン・シャーンやドイツの児童文学者エーリッ

ヒ・ケストナーの論文を引いたうえで、こう述べる。⁽²⁾

「ここに指摘された学校教育の致命的な欠陥、いわば感性教育というべきものが、本巻のあつから芸術教育の目的といえるわけで、文学教育もその例外ではない。いったい文学が成り立つのは、作者の想像力^{イマジネーション}の働きてあつて、読者がその場にいあわせたように鮮明でぬきさしのできない心象^{イメージ}を与え、読者はそれによつて強い情感をかきおこされるものだから、文学教育の具体的な目的を、むしろ想像力の伸長におくほうがいいと思う。想像力は、せまい特別な感覚主義につれこむものではない。むしろ人間の内部にあるあらゆる音階を自由にたたき出す能力、事物の背後にあるあらゆる隠れた意味を一挙につかみ出す能力、あるいは定型化し停滯する現狀をたえず新しく構築していく能力だといえる。知育的な他学科とそむきあうものではなくて、子どもの心を刺激してあらゆる部面へ活発な興味をおこさせる基本的な性質がある。ただ、文学がそれを理屈ぬきで端的に具体的に示し、読者がそれを理屈ぬきで端的に具体的に受けとる関係には、知育面のように結果が数量で出てこないから、いつも不当にしろにされてしまう。しかし、意識にもものぼらない奥のほうで、ゆっくりとにじみ、積み重なって、やがて成年の安定した統一的な核（人格）となっていくことは、シャーンやケストナーの指摘をまたないでもたしかである。ことに敏感な感性をもち、ゆたかな空想力に恵まれている子どもという時期に、見て測れないこの力をおとなが根気強くつちかうことを怠ったら、それらの子どもは今日的なおとなとしても弱いひからびた成人になるだろう。」

この、瀬田貞二の文学教育の目的と効果とについての所論は、児童文学者としての立場にふさわしく特に小学校段階において有効だが、原理的には高等学校までの段階にも通用することであろう。芸術教育の重要な分野としての文学教育という観点が、ここにははっきりと打ち出されている。

さてところで、わたしはさきに、わたし自身の文学教育観は、加藤周一説と瀬田貞二説とを基本的に支持するところから出発する、と述べた。具体的に言えば、文学教育を国分一太郎の分類の(6)に言

う国語教育とはっきり区別したうえで、その主要な目的、ねらいを、

①人間というものの十分で完全な理解

②感受性の開発と想像力の育成

という二本の柱におくべきだと考える。

そして右の①のねらいは特に小説によって、②のねらいは特に詩・童話によって、果たされるだろう。

以下、右の①②のねらいに即して、学校という場で文学教育を実践する場合の問題点にふれていこう。

注1 この立場の文学教育論については、荒木繁「問題意識喚起の文学教育」(日本文学者協会編『文学教育

の理論と教材の再評価』一九六七年、明治図書)を参照。

2 瀬田貞二前掲論文、一三六ページ。

二 文学教育実践上の問題点

人間性の理解のために

まず、人間というものの十分で完全な理解ということと言うと、人間には、今さら言うまでもなく、複雑で多面的な要素があり、単一の尺度で割り切れないものが人間であると言える。人間には、愛と憎しみという矛盾し合う二つの感情が、同時に同一の対象に対して向けられるということがありうるし、人間の中には美と崇高に向かおうとする感情と同時に、破壊と退廃に向かおうとする生命の衝動

も存在している。このように複雑で矛盾に富んだ人間というものを、さまざまな角度から、具体的に、その生きた姿でとらえ、表現するのが文学なのであって、文学はもちろん人間以外のもの、たとえば社会の現実とか、政治・経済・文化・宗教・自然・歴史等の問題をもとり扱うけれども、それはあくまでも人間とのかかわり合いにおいてであって、その中心は人間そのものにあると言える。そのような意味で、文学教育のねらいの一つは人間の理解にあると言っているのだ。

ところが、今仮に、人間性に内在し、さまざまな状況下において発現する、破壊と退廃に向かおうとする生命の衝動を、道徳的な見地から退けようとして、美と崇高に向かおうとする人間の感情を形象化した作品のみを子どもたちに与えようとしたら、それは、人間性の真実を裏切る行為であり、真の文学教育の目指すべき方向とは言えないだろう。その逆もまたしかりで、美と崇高に向かおうとする人間性の真情を描いた作品を、単にきれいごとと言って退けることも許されない。要はその作品が、そのような感情を読者に十分に納得させるだけの文学的形象性を、持つことに成功しているかどうかということであろう。

文学の文学以外の観点による評価の誤り

ところが、教育現場一般においては、また現在の教科書などでの文学作品のとりあげられ方においては、右に述べたような文学以外、人間的価値以外の価値からする一面的選択の道に走ろうとする傾向が、見られないであろうか。たとえば、便宜上詩を例にとるが、ここに次のような二編の詩がある。