

一つの文学教育試論

短大保育科のために――

見 理 文 周

1

ここに、今年入学した本学保育科生に行ったアンケートの結果がある。(1)「今まで読んだうちで最も印象に残る(あるいは好きな)作家は誰れか」、(2)「今まで読んだうちで最も印象に残る(あるいは好きな)作品は何か」を、近代日本文学に限定して質問したものであるが、これを数の多かったものから十位まで挙げてみる。

(1)作家 1、夏目漱石・五木寛之 2、森鷗外 3、石坂洋次郎・大宰治・武者小路実篤 4、石川達三 5、遠藤周作 6、星新一 7、横溝正史 8、松本清張 9、北杜夫・森村桂 10、伊藤左千夫 (2)作品 1、「こころ」(漱石) 2、「青春の門」(寛之) 3、「舞姫」(鷗外) 4、「人間失格」(治) 5、「友情」(実篤) 6、「伊豆の踊り子」(康成) 7、「二十四の瞳」(栄)・「塩狩峠」(綾子) 8、「野菊の墓」(左千夫) 9、「破戒」(藤村) 10、「青春の蹉跌」(達三) 次に、四十六年から今年まで七回、同じ要領で行ったアンケートの、十位までの頻度数をあげれば次のようである。(人数は毎回同じ)

(1)作家 島崎藤村(7) 夏目漱石(7) 森鷗外(6) 石坂洋次郎(6) 大宰治(6) 武者小路実篤(6) 石川達三(5) 五木寛之(5) 川端康成(5) 遠藤周作(4) 芥川龍之介(3) 井上靖(3) 三島由紀夫(3) 樋口一葉(2) (2)作品 「破戒」(7) 「こころ」(7) 「人間失格」(6) 「友情」(6) 「伊豆の踊り子」(6) 「坊ちゃん」(5) 「愛と死」(4) 「青春の門」(4) 「舞姫」(3) 「二十四の瞳」(3) 野菊の墓」(2) 「雪国」(2) 「青春の蹉跌」(2) 「わが輩は猫である」(2) 次に、この同じ七年間の頻度数を五位までに絞ってみると、次のようになる。

(1)作家 夏目漱石(7) 大宰治(6) 森鷗外(5) 石川達三(4) 川端康成(4) 島崎藤村(3) 石坂洋次郎(3) 武者小路実篤(3) 五木寛之(2) 遠藤周作(2) (2)作品 「こころ」(6) 「人間失格」(5) 「友情」(5) 「破戒」

(4) 「伊豆の踊り子」(4) 「坊ちゃん」(4) 「舞姫」(3)
「愛と死」(2) 「青春の門」(2) 「雪国」(1)
また次に、以上のものを平均して順位をつければ、次のようになる。
(十位まで)

- (1)作家 1、夏目漱石 2、大宰治 3、森鷗外 4、島崎藤村
5、石坂洋次郎、武者小路実篤、石川達三、川端康成 9、五木寛之
10、遠藤周作
(2)作品 1、「こころ」 2、「破戒」、「人間失格」、「友情」 5、「伊豆の踊り子」 6、「坊ちゃん」 7、「愛と死」、「青春の門」、「舞姫」
10、「雪国」

以上、結果的にはあまり意味のない操作をしたことになるが、このアンケートの集計によれば、この七年間に本学に入学した短大生の高卒業時までの読書経験の傾向は、大体において最後に記した作家と作品に定着し、あまり変化がないことになる。あえて探せば、四十六年にトップであった三島由紀夫がその後は姿を消したこと、五木寛之の「青春の門」と石川達三の「青春の蹉跌」、三浦綾子の「塩狩峠」がこの一、二年多くなったこと、それに今年は横溝正史の「犬神家の一族」が出てきたことであるが、この現象は三島の自殺事件や映画とテレビなどの影響によるものであることが明白で、真の読書意欲や傾向を反映したものは言えないであろう。

ところで、この集計に現れた結果をどのように判断し、解釈したらいいのかということであるが、一言にして言うならばあまりにも常識

的Vではないであろうか。ここに感じられるのは、一般教養的な文学の社会通念であり、あえて言えば、それは中学校・高等学校における国語科教育や図書館教育の不毛と、文学教育の不在を示唆しているように思われる。

しかも、このことは、現在ようやく社会問題化されつつある真の教師や教育の不在、進学教育への偏向、乱塾教育、学歴社会への反省等の問題とも、無縁ではないように思われる。

もちろん、「文学」が一般教養であって悪いことはないし、それが常識を破るものでなければならぬなどと、言っているのではない。言いたいことは、このアンケートの集計で見ると、学生たちの読書への傾向や関心が、あまりにもまともで常識的に過ぎ、七年間たっても殆ど変わらないことは可笑しい、ということである。ここには文学本来の在るべき姿が見られず、躍動することのない形骸化した教養としての、知識が見られるだけである。有名な作家と作品の名前だけを、アチーブメント式な○×解答として記憶しているだけで、真に自分が「人生をいかに生きるべきか」という命題をひそめた、人間学Vとしての文学の受容や追求には、ほど遠いように思われるのである。

2

ひるがえって一方、短期大学一般における「文学教育」の現況に眼を向けてみると、中学・高等学校とは別な次元での問題がある。

それは、短大における文学教育はいかに在るべきかという命題に関して、カリキュラム上の位置づけも、教育の意図も、内容の取扱い方も、

各大学の担当者によってまちまちであるために、全く曖昧で、不分明であり、基準的な在り方の論議には至っていないということである。

昭和四十九年度に日本私立短期大学協会が行った「私立短大国語・国文教育担当者研修会」における研究議題の一つも、「一般教育の『文学』教育上の諸問題」であったし、昭和五十一年度の同会の協議会においても、同一テーマを踏襲して研修が行われたのであるが、いずれの場合にも結論的なものは出ず、問題点をしぼって統一的な見解に近づけることさえできなかったのである。

ちなみに現在、「一般教育の『文学』教育」については二つの立場があり、①文学鑑賞的な立場と、②国語表現法的な立場とに分れるが、それぞれの立場に主張の根拠や理由はあっても、短大という性格からくる単位数や時間数の制約があって、現状の検討には多くの無理や矛盾が出てくるのである。

このようなわけで、現在のところ短大における「文学教育」の取扱いは、各大学におけるカリキュラム編成の事情と、「文学」教科の担当者の見解や方法に任されているのが実状である。

しかし現場の一部において、その基準的な方向づけに対する要望や検討がなされ、傾聴すべき発言がないわけではない。たとえば、

「一般教育の理念を決めるのはたいへん難かしい。『文学』は学問でなくリタルチュアである。『文学』とはかくあるべきと規定されていない。担当者に一任すべきである。それぞれの人生経験と学問としての文学を、かけあわせた文学論を教える以外に方法はない」(51年度

「私立短大国語文担当者協議会、研究集会報告書」56頁)

「一般教育を通して人間形成がなされることが基調であれば、……若い担当者であれば専門の研究対象を中心に教えるべきであるし、老齢の担当者であれば文学作品を通して人生を教えていかなければならないと思う。専門の分野と一般教育のなかの『文学』の指導は、当然ちがえるべきであろう」(同前)

などという意見である。

さて、以上のことを述べてきて当然、次に筆者が考察しなければならぬのは、筆者自身の「文学教育」の在り方(その理念と方法)である。しかし、もちろん筆者は「文学」の学者ではないので、とくに卓抜な意見や啓蒙的な方法をもっているわけではない。ただ、教育の現場経験者として体得した、「文学教育」の在り方についての△勘△のようなものは、もっているのである。それは基本的には、「文学」は「人間学」であり、「文学教育」は「人間教育」であるべきだという、教育の実践を通して得た確信だと言えば、非科学的で表現が大げさすぎると叱られるであろうか。

しかし、ともあれ、そうした志向をふまえて、短大保育科の現場から「文学教育」はいかにあるべきかについての、一つの私見を述べてみたいと思う。

3

考察の順序として、ここで一応、従来の「文学」とは何かについて書かれたものを整理してみると、伊藤整著『文学入門』(カッパ・ブック

ス)、加藤周一著『文学とは何か』(角川新書)、塩田良平著『文学入門』(青林書院新社)等があり、これらは内容的にみると、①文学とはどういうものか、の解説書である。また中野重治著『文学論』(東方新書)は、文学を作る者の立場から、②文学はどういうものであるべきか、を説いている。しかし現場教師の立場からすれば、これら①②に属するものは、文学的な知識や教養を与えるための、いわば△文学の鑑賞と創作方法▽に重点を置いた解説書という感じが強い。そして筆者としては、むしろ△文学▽を求める者の立場から、③文学に何を求めるか、について書かれたものこそ、必要だと考えるのである。そして、そうした意図に沿ったものとして、佐古純一郎著『文学をどう読むか』(現代教養文庫)と、桑原武夫著『文学入門』(岩波新書)とを挙げてみたい。

この二著について筆者が高く評価したいのは、前者が「いかに生きべきか」ということ」を、後者が「なぜ文学は人生に必要なか」を、それぞれの著作の冒章にかかげて論述を進めていること、つまり△人間教育▽の立場を基底とし、△文学▽∥△人間学▽の姿勢を貫こうとしていることである。

その説明の方法にも共通点が多く、例えば文学を読む二つの態度について、前者は(1)「娯楽として」、(2)「現代をどう生きるかというモチーフから」と説く点を、後者が(1)「面白さ」(amusing)からと(2)「インタレスト」(interesting)からと説き、共に文学を読むのは人生にインタレスト(この場合、「興味」「関心」の意味)をもち、「いかに生きべきか」を自ら考えようとするから、つまり、「もっとも身近に人間の問題

にかかわりを持つ」からだ、と説明している。また、われわれが文学から受取るもの(あるいは文学を読むよろこび)が何であるかについて、前者は「より豊かに人間を知」り、作品を読むという「単純な行為」と「原始的な体験」に没我的に深く参入することによって「感動するといふよろこびを味」わい、その感動による「共感」によって自分の生き方のイメージを——つまり「人間像」を——創り出すのだと説き、後者も、「人間についての知識の獲得」は勿論のこと、「人生に感動しうる心と、常に新しい経験を作り出す構想力」に「糧を与え、これを養成」し、「あらゆる人生の行動を準備する最も大切な要素」をつちかえるのだ、と説いている。

共に、多くの傾聴すべきものを含んだ、啓蒙的で、しかも良心的な説明と言えるだろう。

4

ところで、考察の対象を「文学」から「文学教育」に移して、従来書かれたものを少し整理してみると、国分一太郎氏は前述の桑原武夫著『文学入門』の「文学についての教育」を否定し、文学教育とは「文学作品を使ってする教育」だといひ、先に筆者が否定した「文学についての教養を得させる教育」をも、同時に否定している。(岩波講座『文学I』昭和28刊年、「文学と教育」)そして国分氏は、「文学作品そのものから、多くのものを学びとり得ることをさとらせる教育、文学が生活にとって役だつものであることを実感のうちに知らせる教育」の必要性を強調している。

また荒木繁氏は、国分氏の「文学作品を作ってする教育」を具体化して、「第一に、文学を正しく鑑賞する力を育てること」「第二に、文学遺産——なかなしく民族の文学遺産——を系統的に与え、祖国と世界の文学の発展のあとを教えること」「第三に、文学をとおして美しく豊かな日本語の表現への感受力を高めること」「第四に、表現力をのばすこと」とし、さらに、「文学がそれ自体として持っている教育的機能を十分發揮させ、その人間変革の力を子供たちの魂の上におよぼすこと」が「文学教育」だと述べている。（岩波講座『文学の創造と鑑賞5』昭和30年刊、「文学教育の方法」）

とくに荒木氏が、その趣旨を進めて「問題意識喚起の文学教育」を唱えたことは有名で、これが、それ以前に文学教育の新しい方向として西尾実氏が提唱した「問題意識喚起の文学教育」（『文学』昭和28年9月刊、「文学教育の問題点」）を荒木氏が修正（空前12月号）するという経緯があったことも、有名である。すなわち西尾氏が、生徒たちが自らの感動によって作品を鑑賞したものを作文させることで「問題意識」を喚起させようというのに対して、荒木氏は、生徒と教師とがその感動を共に語りあい、考えあうことによって、さらに一層深く「問題意識」が喚起され、整理されるというのであった。

なお、これと同じ時期に益田勝美氏も、「話す・聴く・読む・書くの言語教育を、考え・感じとり・新しい精神文化を創り出す、新しい人間形成の教育に延長し、それが新しい文学教育へつらなることを期待する」と言い、「文学教育は、現実と対決させつつ新しい文学教育を行う

必要がある」と問題提起を行っていて（「文学教育の問題点」日本文学協会一九五二年度大会報告、昭和28年刊、岩波書店）、当時のこうした一連の動きの中で「文学教育」の在り方が討議され、一つの結論として「問題意識喚起」が主張されたのであった。

筆者が、第六次の日教組教育研究大会（昭和32年）のために「人間形成のための文学教育」という研究発表を行ったのも、図書館研究大会で「文学の読書指導」の研究発表を行ったのも、こうした経緯の中でであった。が、しかしその後、昭和三十五年以後の日本経済の高度成長政策に伴う安定ムードの上昇に反比例して、「文学教育」や「読書指導」の論議は下降し、やがて、姿を消してしまったのである。そして、代って登場したのが、学歴社会を志向して人間形成を軽視した「進学教育」であったことは、周知の通りである。

5

高度成長政策をスローガンとした日本経済は、教育面においては学校の改築と設備の拡充・整備という状況を現出し、「理科教育振興」とか「図書館教育振興」とかの文教政策によって、各学校には立派な理科実験室や図書館が出来、豊富な実験器具や図書がそなわった。視聴覚教材やL・L教室、ヒアリング・ルーム等も同様である。

ところが、それらの充実が、はたして期待どおりの教育効果を上げることができたであろうか。否、である。むしろ逆に、生徒は自由な自然観察の機会と態度から遠ざかり、教師は真剣で地道な「読書指導」や「文学教育」を放棄して、実験器具や図書の管理人になってしまったの

である。また、生徒は器具や機械や図書などの谷間に放置され、教師は高度成長生活の日常をささえるために、アルバイトに奔走することになった。

大学の研究紀要に、ふざけた社会戯評めいた文章を書いてと、お叱りを受けるかもしれない。が、しかし、このことは「文学教育」への所信を述べるうえで是非とも必要なことなのである。前にも記したように、「文学」は「人間学」ではあるけれども、それは知的理解だけに止まるものではない。それは知的理解であるとともに、より多く倫理的、理解や感覚的、理解の世界であり、現代の、現実の、この自分の、日常生活上のいろんな問題にかかわる世界であるからである。

また世上、夥しい数の文学書——とくに理念や方法を論述したもの——が市販され、流通しているが、その大方は作者の立場から、「文学」制作の動機や状況、その経緯等を解説したもののばかりで、それを読む者の立場から、視点や要望、希求などを問題としてとり上げたものが少い。が、これは問題である。読者が、単にただここに与えられたから読む、といった受動的な態度しか示さないのならば、そこには真に「文学」が存在する理由も意味もないのであって、能動的に読むものを求め、探して、その作品のもつ教育的機能によって感動を受け、意識の動揺や変革を経験してこそ、本当に「文学」は作者のものとも読者のものともなり、「文学」としての本来的な存在価値をもったと言える筈なのである。

そして「文学教育」は、こうした実態上のズレやギャップや隘路を埋

め、補修するためにこそ、必要な筈である。

繰返して言うが「文学教育」は、「文学」に関する知識や教養（その理論や歴史や技術や鑑賞方法など）を押し売りすることではない。教師の側から「文学」作品を与えることではなくて、生徒の側から「文学」作品を探し、求めるように、仕向けることであろう。

6

ここで筆者は、この論述の冒章にたち戻って、学生のアンケートの結果を何故あまりにも常識的✓と言ったのかについて、説明を加えなければならぬ。

多くの識者の中には、△常識的✓であることを肯定し、むしろ喜んで、筆者の判断に抗議する人がいるかもしれない。集計のトップを維持し続ける夏目漱石は、近代日本文学の最高峰であり、作品の「こころ」も人間の普遍的な愛憎の問題を追求した名作である。また、それ以下の鷗外や実篤、「舞姫」や「友情」にしても然りで、いずれも文学史上に不朽の名声をはなつ作者であり、作品であることに間違いないからである。

しかし、である。それでもなお、かつ、この集計結果から受ける印象は、あまりにも教科書的であり、優等生的であり、常識的であって、それ故に形式的で空疎なものという感じを拭い切れないのである。

なぜ「恍惚の人」や「複合汚染」が出てこないのだろうか。なぜ「海の花」や「五番町夕霧楼」が出てこないのだろうか。また「華岡青州の妻」や「花埋み」が出てこないのだろうか？ また「若い人」や「天の夕顔」

が……

もちろん、これはいま思いつきで挙げただけで、筆者がこれらの作者や作品をとくに称賛したり、傑作だと信じているわけではないが、保育科の学生になろうという若い女性たちならば、筆者としては、もっと現実の人生問題に密着した社会問題や福祉問題、また女性自身の問題や、反対に現実を遊離した恋愛や夢などを取扱った、生々しい作品に関心を示してもいいのではないかと、遺憾の念にたえないのである。そして、これはとりもなおさず、中学・高校における「読書指導」や「文学教育」の欠除に起因するのではないかと思ひ、寒心にたえないのである。

すぐれた文学作品に対する評価の、永続性を否定するつもりは毛頭無いが、「文学」が本質的に人間存在の証を問いつづけるものであるかぎり、流動的な現実の世相や時流に無関係ではありえず、むしろ、それへの批評や、対応する価値観をあわせもつことが必要だと思われる。

この点について、最近実に真剣に現代における「文学」の役割を反省し、われわれの置かれた生物学的環境の多様な危機を告発したのが野間宏氏であり（岩波講座『文学』1昭和50年刊、「現代文明の危機のなかの文学」、氏は現代を、巨大な工業生産活動によって自然の循環が極度に破壊され、人類の生存がおびやかされて限度に達しようとしている危機だと論じ、その危機に対処するために文学は、「自身にそなわる一切の力を投じて、自身の力の限界を測定し、それ自身を変えなければならぬ」と警告しているのである。

野間氏は、「ヨーロッパの終焉、或は現代文明の危機」といわれるこ

の現実を、分子生物学の生命科学ライフサイエンスによって明らかにされた恐るべき環境破壊と汚染の実態として提示し、物質の再構成や諸元素の自然循環の破壊によって生じた、「自然と人間の極度の乖離」を重視している。さらに、これに関連して、自然科学の急激な発展や技術手段の改革がもたらした、核による環境破壊や汚染の問題、エネルギー資源や食糧の問題、機械のオートメーション化にもなる人間の従属化の問題、資本主義の高度成長にもなるスタグフレーションの問題等を、きびしく凝視している。そして、この「すでに人間の生命活動の持続に適合することのないところに到達しようとしている」る「全人類史にかかわる自然環境の問題に、今日の「文学」は迫り、自身を変えて行かねばならないことを、くりかえし強調しているのである。

なお、この趣旨の立場を、分子生物学の専門的な知識によって語り、きわめて示唆に富む啓蒙書となっているものに、渡辺格著『人間の終焉』（朝日出版、エピステーメ叢書）があるが、一例として寺本英氏（京都大学教授）の「ライフサイエンスの課題」（昭和五十二年五月九日夕刊、「読売新聞」）を見ると、「人間も本質的には地球上に生存する多くの生物の中の一つに過ぎないという考え方に立つ」ことによって、「環境も含めて生物界の中での人間のあり方というものを自ら省みるということが問題意識の根底におかれるはず」だとしている。したがって先に筆者が、なぜ「複合汚染」や「海の牙」（水俣病を告発した作品）を読まないのかと記したのも、単なる思いつきだけではなかったのである。

以上のようなことを前置にして、本論の△短大保育科のための文学教育▽について私見を述べてみたい。が、前述したように、たった2単位（90分を15回）という時間数の制約のために、どうしても△文字を学ぶ心得▽の段階で時間切れになってしまい、「文番作品を使ってする教育」には、ほんの少ししか入れないというのが実状であり、これを残念に思っている。

そこで、まず最初に保育科の学生に話すことは、①△文学の無功利性▽について、である。文学は文学以外の目的をもたず、自ら表現することが目的であって、他の何のための手段でも方便でもない。また他のものに奉仕するということもない。したがって文学を学んでも、何のライセンスも得られないし、得をしたということもない。もちろん、将来幼稚園の先生や保育園の保育になっても、文学を学んだために有効な技術が身について役に立った、ということにはならないだろう。広義には、自分の思想や感情を文章に表現して、それで他人にも思想を伝達したり感情を訴えたりすることも、文学と言われる（宗教書や哲学書など）が、ここでは、それをとらない。ただ、それが△人間存在の証▽として語られた人間の言葉そのものであって、それが無功利的に存在するだけで結果的には、人生に無形の役割を果たすといった、純然たる創造の文学を言っているのである。

次に、②△文学の作られた▽（作り方ではない）について。文学は作者の美的体験の表現によって作られるものである。美的体験というの

は、単に美学的なそれを言っているのではなく、倫理的にも、人生をどのように生きることが美しいか、という発想を根底にしている。いうまでもなく人生は、ただ一回限りで、しかも個人によって異なるから、これを一般化したり反復したりすることはできない。つまり特定の、具体的で、個々別々のものである。学生のために『修証義』を引用すれば、「人身得ること難し、仏法値ふこと希れなり」「無常憑み難し、知らず露命いかなる道の草にか落ちん、身己に私に非ず、命は光陰に移されて暫くも停め難し、紅顔いづくへか去りにし、尋ねんとするに蹤跡なし（略）」という、無常にしてやりかえしのきかぬ、ただ一度きりの人生を、いかに充実して良心に忠実に生きるかという心構えと姿勢に、かかっている。文学は、その作者がこのような自分の美的体験（とくに内的体験）を、自分の感じ方と考え方にとらえ、人生の批評として描写するところに生まれるのである。人間の美しい生き方には、生活の貧富も地位の上下も、学歴の有無も容姿の美醜も、すべて無関係であることは言うまでもない。そして、ギリシヤの哲学者が「詩は人生の模倣である」と言ったのも、フローベルが「ボヴァリー夫人は私だ」と言ったのも、みなこの作者の美的体験（文学的体験といってもいい）のことを言っているのである。とくに、保育科の学生であることを考慮して筆者は、ここで斎藤茂吉の『赤光』から「死にたまふ母」という近代挽歌の絶唱を、例挙することになっている。

次に、③△文学は人生の真実を語る▽ということについて。これは学生にはなかなか理解できないことであるが、文学的真実は事実とは違っ

て、人間の感情を通して理解され、表現されるから、純粹思惟としての哲学とも感覚的な事実確認の科学とも異なるものである。また一定のルールによって因果関係が示される法則とも違う。これは、どのように克明に描写されていても写真や新聞記事が文学であり得ないという、実例をもって説明すれば、少しく理解して貰えるかもしれない。仏典に例を引けば『参同契』の「理に契かなふもまた悟さとにあらず」という言葉になるが、さらにこれを仏教学的に説明するには、唯識学に拠るのが適切だと考える。すなわち、最近の流行語になっている「たてまえと本音ほんね」について、「たてまえ」は第六識の領域に属するもの、「ほんね」は第八識（阿頼耶識）の領域に属するものであって、この両者の距りが大きくなると他には△虚妄▽を、自らには△苦悩▽をもたらすことになる（本学、太田久紀教授のご教示）という解釈である。「たてまえ」の発言は、えてして公式で形式的になりやすく、「ほんね」の発言によってこそ事の真相が語られることは、われわれが日常つねに体験していることである。文学においては、この「ほんね」の、心の秘密ともいべき部分に光を当て、そこを解剖し、分析して、感情の網を通して描写することの意味があり、重要なのである。もしも、ただ「たてまえ」だけを表現するだけならば、その文章は所詮、記事や広告文や宣伝文にすぎないか、アジテーションにしかなり得ないだろう。

このところは、深層心理学の潜在意識として——つまりコンプレックやフラストレーションやリビドーなどで——説明することも適切だと思われるが、これはまた後で述べることとにしたい。要するに、文学にお

いて重要なことは、作者が描写しようとする事実を、どのような視点と感動をもって裏打ちするかという、その△心の在り方▽であって、その追求を進めてゆけば、その真実は、ついには△虚構▽の形をとるようになるのである。いや、事実と人間の心の奥に潜在する真実は、△仮定▽としてしか存在できないという、文学の奥義に突き当たる筈である。すなわち、真の「文学」の本質は△虚構▽であり、「嘘から出たまこと」であるという、本来の意味に行き着くのである。a novel, a fiction, a story の語源が、みな「作ったもの」であり、a poet の意味が「作る人」であることは、周知のとおりであろう。

8

次には、④△文学には文体がなければならぬ▽、ということについて。文学が言葉素材とする表現であることは当然であるが、作者がこの素材をどのように取扱うかということは大事である。それは、△言葉▽というものが人間の生命をもった存在であり、その生命に対する作者の愛着が、言葉を選択させ、題材やテーマとの関連によって文体を生み出し、文学を作るといふ過程を辿るからである。周知のように、文章は誰にでも作れる。が、それだけでは、単なる記事であったり広告文や伝達文であったりして、文学とはなり得ない。文章が他のもの的手段や方便でなく、それを書く人だけのものとして、つまりそれが主体的にその作者の目的として書かれた時に、真に存在価値のある文体となり、文学としての意味をもつことになるのである。したがって、それは時として文法上のルールを無視したり、当用漢字とか現代かなづかいといった

申し合せを破ったりして、作者の個性の純粋さを貫くことにもなるのである。

よく言われるように文章と文体との関係は、いわば△顔と表情▽の関係であり、筆者は、このところの説明には和辻哲郎の『面とペルソナ』という文章を引用し、無表情な能面の△面を照らし▽たり△面を曇らせ▽たり、△面を切る▽ことによって変る表情の微妙な変化について、語ることにしている。

もちろん、ここで、その表現が作者の理想的な意図によって△移転▽（伊藤整の用語）や△変更▽や△再組織▽や△増巾▽といった操作を経て、情緒的な効果を盛り上げることについても、説明を加えなければならぬのは当然である。ただ、そのさい、作者の考えによってテーマが設定され、プロットが組立てられ、舞台や背景が構築されて、登場人物の増減や修正や省略が行われても、あくまでもそれは技術だけの操作ではなくて、基本的にはその作者の世界観や人生観——人間凝視の姿勢——によってなされるものであることを念を押して説き、理解させなければなるまい。古い言葉で要約すれば、「文は人なり」ということである。

次に筆者が現場で実施している説明は、⑤△文学の機能について▽であり、ここで△間接的経験▽や△教育性▽への理解をはかるわけであるが、これは文学論の初歩であり、珍らしいことでもないので省略する。ただ繰返し述べるように「文学教育」は、知識を与える教育ではなくて、△考えさせ、感じとらせる▽教育であるから、「すぐれた文学」の

条件として桑原武夫氏が挙げている（前掲『文学入門』第二章）「新しさの必要」「誠実さの必要」「明快さの必要」を引用し、これに「訴えの必要」を加えて、次のように説明を補足することが必要だと考えている。すなわち、「新しさ」には△発見があるか、どうか▽、「誠実さ」には△人生に密着しているか、どうか▽、「明快さ」には△共通性があるか、どうか▽、「訴え」には△可能性と創造性があるか、どうか▽である。

9

ここで、△保育科のための文学教育▽というと、将来の幼稚園教諭や保育所の保育が幼児に行う「文学教育」の方法について述べることにしように誤解されるかもしれないので、そうではないことを、念のために挿入したい。

例えばここに、『幼年期の文学教育』（宮野英也著、明治図書一九七〇年刊）という著作がある。が、内容を見ると、「Ⅰ幼児からのおもしろさを」「Ⅱどんな本をどのように読ませたらよいか」「Ⅲ文学教育の実践記録」「Ⅳ文学教育をどう発展させるか」となっているが、「文学教育」の具体的な方法について述べたものであって、筆者がここで論述しようとしているものとは全く範囲と方向を異にしている。なお、この著作は西郷竹彦氏の指導によるものと明記されていて、西郷氏には『文学教育入門』（明治図書一九六五年刊）という著作が存在する。

西郷氏の著作は、「関係認識・変革論を原理として文学教育論の体系化をめざした初めての試み」（同著、まえがき）とされており、これは

上原専祿氏が「現代認識の問題点」として挙げた、「生活者の基本的態度にかかわる五つの型」(1)歴史的現実からの逃避、(2)歴史的現実の利己的利用、(3)歴史的現実への適応と追従、(4)歴史的現実との対決、(5)対決を通しての、新しい歴史的現実の創造)を基にして、この中の(5)を「志向し、その能力をもった主体をきたえ育てあげること」が「文学教育の課題」ではないか、と述べているのである。そして、その手段として作文教育の実践を特に強調し、そのことによって子どもの現実や人間にたいする「関係認識」を「より正しい方向に変革する」ことを説いている。

筆者は、西郷氏のこの「関係認識・変革の文学教育」という姿勢に反対ではない。いや、命題として掲げられたこの表題には同意する。しかし、その発想の根拠になった上原専祿氏の「歴史的現実」という言葉に、少しひっかかる。些細な事のようにあるが、しかしこの些細な一つの言葉の使い方が、あるいは「文学教育」に対する認識の、大きな違いであるかも知れないのである。

10

論述の順序を元の軌道に戻して、筆者が短大保育科の学生のために意図する「文学教育」の⑥番目——というよりも最大の関心事——は、 \wedge 文学における風土 \vee ということである。先ほど見た上原氏の「歴史的現実」を「風土」と言い変えるわけであるが、ただこの \wedge 風土 \vee には、簡単な字面では背負いきれないほど沢山の意味をこめている。

まず、この \wedge 風土 \vee は、単なる空間的広がりとしての自然や景観だけ

を言っているのではない。人間の存在ということを前提として、その生命活動の発生と実現の場としての、自然環境のことである。人間の生活が、その生存する空間の広がりや時間の推移との接点においてなされるという認識は、すでに和辻哲郎博士の名著『風土』において、「人間存在の風土的規定」として \wedge モンスーン・砂漠・牧場の三類型 \vee によって説かれ、それがハイデッガーの『存在と時間』における \wedge 時間性による人間の主体的構造の把握 \vee による啓発と、それへの反発によってなされたものであることは、周知のとおりである。そして、このことは、人間存在の二重構造として、「歴史」(無限性)と「風土」(有限性)という表現によっても、説明することが可能である。

なお、この点に関連しての文学論として、高木市之助博士の「文芸の構造契機としての風土性」(『文芸の風土的関連』『文学』昭和22)という論文があり、 \wedge 文学と風土 \vee 論の草分けとなっているが、筆者としては、いささか物足りないものがある。何故かといえば、そこには風土哲学(Geo-philosophie)的な深みと風土心理学(Geo-psychologie)的な分析が足りないように思われるからである。

人間の生活が、歴史と風土の座標の上に位置しているという認識をもっと掘り下げると、天候や土地や景観の影響が人間を生理的・個人的・性格的に左右するという、風土心理学に行き当たらなければならぬだろう。また「社会(歴史)が人間を形作り、逆に、人間が社会(歴史)を形作る」(『心理学講座』第二章「人間とは何であるか」朝倉書店)という生活心理学の立場からも考えてみなければならぬであろうし、

当然、性格心理学的な考察も必要となるであろう。

とくに性格心理学の理解は、保育科の学生に重要であり、人間の身体が遺伝情報ばかりではなく環境——とくに胎児環境を含めた幼児環境——によって具体的に作られるのと同様、その性格形成も、「乳幼児の体験が発達に決定的影響をおよぼすこと」、「幼時体験の合計がある性格構造をもたらし、さらにその後の発展のもととなる」（カーレン・ホーナイ、『性格心理学講座2』金子書房）こと——つまり、人間の性格が生物学の遺伝的基礎と社会的・生育環境的な作用（育児条件や風土的生活条件など）との具体的な交錯によって形成されることは、とくに留意されなければならないだろう。とくに授乳・排泄の習慣や、しつけによる要求不満と性格上の問題については——。そして、考察がここまで進めば次には、どうしても深層心理学（Depth-psychologie）的な考察によって人間存在の姿を探らなければならず、実にこの深層心理学の潜在意識こそは、△文学と風土▽の理解において筆者が学生に、もっとも期待するところなのである。

しかし筆者の場合、この深層心理学をただそのまま引用して、文学を説こうとはしていない。今まで挙げた風土哲学や風土心理学、生活心理学や性格心理学、さらには文化人類学や仏教学なども加えて、これらを交錯させ、合成させて、その総合的な視点から文学を考察して、△現象▽としての文学よりも△成立▽の原因や動機に焦点を当てた文学——その作家や作品が何故生まれたか——を探りたい。そして、そうした姿勢や態度を学生にも学ばせたいのである。

前に野間宏氏の分子生物学的な視点からの文学論を引用したのも、この趣旨から、つまりこの論述の伏線としてであったが、これらの基本的な意図は何かといえ、それは△人間△のいのち▽にたいする愛惜であり、△人間性の尊厳▽にたいする願いなのである。

これを具体的に言えば、作家個人の幼少年時体験によって深層意識やリビドーが決定されるというフロイドの精神分析学、人類が共通的にもっている集団的な深層意識を説くユンクの分析心理学等。これらの理解に立つことによって、すべての作家がそれぞれに独自の△原風景▽を深層意識の中にひそめており、それが各個人の生育環境——つまり自己形成空間——において^{はぐく}哺まれたものであること、さらにそれが△心象風景▽として作品に投影され、その作家の文学の個性を作るということが、納得されるのではないかと思われる。（奥野健男著『文学における原風景』集英社を参照）

こうした考察を、さらに深めると、近來とみに有名になっているガストン・バシュラル（Gaston Bachelard, 1884～1962）の「物質的想像力による四原素の法則」があり、ここでは大地・水・火・空の四原素への想像力が深層意識的コンプレックスとして、人間に詩的イメージを与え、芸術作品を作らせると説かれている。つまりバシュラルは四つの基本的物質から、人間の想像力が生まれ、△たえず生成してゆくものとしての人間▽の存在が把握できることを説いているのであるが、筆者には別にこの点について考察した論述（「文学と仏教との接点——存在論と時間論による考察——」昭和51年度『印度学仏教学研究』第25巻第

1号)があるので、ここでは省略する。

ただ、ぜひとも述べておきたいことは、このバシュエールの△四原素▽は、はるかに昔の原始仏教において、地水火風の△四大▽として説かれていたということである。周知のように仏教的理念では、この世に存在する一切のものの生成の本源として、人間をも含めたすべての物質を構成する要素が、△四大▽である。これは古代人の仏教的な△自然環境▽観であり、その後の仏教の流れに現われる自然観の根底をなしている、言えなくもないだろう。すなわち中国仏教に見られる豊かな自然観——たとえば「天地は我と同根、万物は我と一体」(僧肇)とか、「万法ひとしく観ずれば、帰復自然なり」(『信心銘』)という自然との一体観。「溪声便すなわち是れ広長舌、山色豈に清浄心に非ざらんや」(蘇東坡)という自然観による禅的境地の表明など——をはじめとして、日本仏教の数々の自然観の実例も挙げられるのである。とくに、「山川草木悉皆成仏」の思想を数多く説示された道元禅師(『正法眼蔵』、山水経)『傘松道詠集』等)には、山河大地と人間の同時存在(現成)や主客合一的な把握を語る言葉が、数えきれないのである。「峯の色、谷のひびきも皆ながら、我が釈迦牟尼の声と姿と」とか、かつて川端康成がノーベル賞受賞の記念講演の冒頭に引用した、「春は花、夏ほととぎす、秋は月、冬雪さえて涼しかりけり」などの歌は、学生に話す教材として適切なものと思われる。

11

前に、△現象▽としての文学よりも△成立▽の原因や動機に焦点を当

てた文学を探りたいと述べたが、これは文学の発生説のようなことを指しているのではない。たとえば、最近のマイ・ホーム小説に風景描写が無いのは、都市化現象によって地縁的な生活空間が崩壊し、作家が自己形成空間を喪失したからだ、といった意味での文学を問題にしているのである。地方出身者の多かった近代日本文学は、いわば縄文式生活者によって文壇社会が構成されていたわけであるが、都会に定住する作家が多くなったがために弥生式感覚のマイ・ホーム小説が多くなったという現象は、△文学と風土▽という研究テーマにとって、かなり重要な今日的問題ではないであろうか。これは環境破壊と汚染の問題でもあるのだ。

このような関心から「文学」を考察し、それを短大保育科という教育の現場で教材化すると、⑦番目には、△作家の原体験としての家と故郷▽——その喪失と回帰——というテーマが出てくる。筆者は現在これを△文学の北方性▽という視点から整理し、南方性に対する北方性の精神性や求道性、内攻性や問題意識性、苦斗と挫折の悲劇性などの傾向を、日本近代文学の作家と作品の中に探り、それを時数のゆるす限り授業に盛込んでいく。

次に、その概要を例をあげて少し記せば、

△北海道▽の場合

小林多喜二の「蟹工船」、本庄陸男の「石狩川」、久保栄の「火山灰地」、島木建作の「生活の探求」、有島武郎の「カインの末裔」、寒川光太郎の「密猟者」、船山馨の「石狩平野」、原田康子の「挽歌」、三浦綾子の「氷点」、渡辺淳一の「北都物語」、森田たまの「石狩少女」、伊藤

整の詩集「雪明りの路」、中条ふみ子の歌集「乳房喪失」、小熊秀雄の「詩集」等の作品には、多かれ少なかれ共通して△北方性▽の傾向が見られ、とくに前の数人については開拓者の苦難と悲劇の運命が、作品の内容にも作者自身の生き方にも指摘される。また、札幌を中心としたクラーク博士のピューリタニズムの気風と、小樽を中心とした労働者のリアリズムの体臭、それに函館を中心とした啄木風のロマンチズムの香気（亀井勝一郎氏が指摘した北海道文学の三要素）が漂い、さらにキリスト教的な罪意識の追求なども加わって、いかにも北海道産の文学らしい、風土的な特徴を示していることは明白である。

△青森▽の場合

葛西善蔵の「子をつれて」、石坂洋次郎の「麦死なず」、大宰治の「晩年」「津軽」等の作品に見られるのは、前記の△北方性▽のほかに、暗い土俗的な情念のようなものと、それを裏返したように野性的なエネルギーであるが、それは他ならぬ青森人に共通した性格の表現なのである。かつて筆者も津軽をめぐり歩き、あの十三湖や竜飛岬などの暗く荒涼たる風土の北方的景観を眼にしたとき、またファナチックなねぶた祭りの熱狂や、津軽三味線（じょんがら節や世去れ節や弥三郎節など）の自虐的陶酔とも言うべき旋律、さらに恐山のイタコの原初的信仰状態や棟方志功の版画などに接した時、この土地の人たちの心に流れる哀切きわまりない陰湿な情感を理解したし、「津軽」において大宰が描写した津軽人の本性——劣等感の裏返しといわれる△熱狂的な接待振り▽や△はにかみ▽——も納得した。そして、このような性格は文化人類学者

のロールシャッハ・テストによって「抑圧が強くてノビノビしない性格」と診断されると共に、「大体において東北地方全体にあてはまる」とされているのである。（祖父江孝男著『県民性——文化人類学的考察——』中公新書）

葛西善蔵の文字に告白された破滅的な生活体験、石坂洋次郎の明るい作品の底に流れる頹廢への意志、大宰治の華やかで繊細な心配りの奥にひそむ、暗い土俗的な虚無感と常識への反抗——等は、みな青森の風土を背景にして彼らの出生と生育の条件を調べることから明らかになってくる。

また△岩手▽の場合は、故郷を「石をもて追はるごとく」出て他郷を放浪しながら北上川や岩手山への望郷歌を切々とたたった石川啄木と、郷土に土着して農民の生活に奉仕しながら敬虔な詩作をつづけた宮沢賢治とを、対比させて風土とのかかわり方を考察することが可能であり、啄木が貧困と焦燥の中で無頼な生活をしながらも故郷の山河には敬虔であったこと、賢治が裕福な生活の中にありながらも清貧を旨として著薩行を行じ、究極の世界観を大乘仏教の宇宙的生命に同化させようとしたことは、岩手の△北方性▽を象徴するものであろう。

そして△山形▽の場合は、斎藤茂吉の全歌集にわたって、激しい感情の起伏や、素朴な粘着性、沈潜在的な思索性などの北方農民的な傾向が指摘されるわけであるが、これも「蔵王は茂吉の存在そのものを性格づけ、茂吉の精神形成に決定的に投影した父性の風土であり、最上川は傷つくこと多い生涯の生を包みとり、おのれを帰投させてくれるところの

母性であった」(真壁仁「最上川」、『流域紀行』朝日新聞社)というように、山形の風土との深いかわりを抜きにしては考えられないことなのである。

12

所定の紙数のために、論証をこれ以上上げることも掘り下げることもしできないので、ここで一応のしめくりをつけよう。

短大保育科のための「文学教育」は、単なる一般教養としての「文学概論」であってはならないと思う。通論的な文学史や、見本的な作品の鑑賞や、興味的な作家の経歴調査などをやったとして、何の意味もないだろう。

幼児教育者や保育者になる学生にとって最も大切なことは、「人間」への個別的・具体的な理解であり、その「生命」への愛着であり、その「尊厳」への自覚であるべきではないだろうか。そして「文学教育」の目的は、このことを、文学作品によって目醒めさせることにある、と考える。

筆者が今まで、一見「文学」を逸脱したような様々の引用を駆使して試みたことは、「人間形成」のためというよりも、むしろ「人間発見」のための文学教育という私見を論述したからである。人間を真に理解するためには、遺伝学的にも、生物学的にも、心理学的にも、社会的にも、人類学的にも、広い角度からこれを検討し、考察しなければならぬであろうが、そのことを「文学」の授業の中で学生に啓蒙するためには、文学作品を媒介として、間接的にこれを説く以外にはない。

幸い、保育科の学生は、「生物学」「生理学」「乳幼児心理学」「児童心理学」「保育内容の研究、自然・社会・言語」等の教科目を必修することになっている。筆者は「文学」の授業の中で、たえず意識的にこれらの教科内容と関連させて学生の興味や関心を喚起させ、「文学」が決してそれらの教科目と無関係のものではなく、むしろ深いかわりをもつばかりではなく、それらをすべて内包して総合するものであることを、したがってまた最も身近に「人間存在」に密着し、それを証明するものであることを、気づかせなければならぬと考える。

しかし、それよりもさらに重要なことは、われわれ人間が、自分たちをとり巻く自然環境をはじめとして、周囲に存在する一切のものと同時存在であり、この宇宙の大生命の円環の中に共存し同化しているという、仏教的な認識——いや体解であろう。人間の理想がそこにある。「一切衆生、悉有仏性」(『涅槃經』)といわれ、「心仏衆生、是三無差別」(『華嚴經』)といわれるように、人間と共存する一切のものに仏の光明が輝き、仏の永遠の生命が流れているという認識。つまり、雑草の花一輪のなかにさえ無限の宇宙の生命が躍動し、たとえどのような片隅の人間にも「いのち」の尊厳性がこめられているという認識。——これが、「文学教育」によって学生に接しようとする筆者の、本当の目的だと言えるかもしれない。

以上、雑然と「文学教育」への私見を述べたが、ここに誰にでも通用する統一的な方法といったものがある筈はない。遺伝的にも環境的にも異なる人間の個性を、平均的な価値観や画一的な教育で律することは、

△落ちこぼれ▽を切りすてることになるからである。「文学教育」は個々の人間が内に蔵している感覚を喚びさまし、能力を表面にひき出すことでなければならぬ。仏教の言葉でいえば「心華開発」であるが、流動する今日の危機感の中で、それをどのように「文学教育」の中に組込むかは、今後とも継続して考えなければならない問題である。

要は、従来の画一的で常識的な「文学教育」の通念を打破し、そこからいかにして脱皮するかが、残された道であり、今後の課題であろう。

(了)