

# 戦後初期の詩教育論についての考察

— 詩人の論を中心にして —

幾田 伸司

(2002年9月30日受理)

A study of comments about the poetry instruction by poets in the early period of after WWII

Shinji Ikuta

The aims of this paper are to examine what poets argued about the poetry instruction in the early Showa 20's, and to reevaluate a criticism by Tatsuji Miyoshi against using poems in teaching materials. In that period, poets mainly insisted poetry instruction as emotional education, so that children could create and critique their daily lives. This idea that was inherited from the instruction of creating poems was in common with teachers. However, Tatsuji Miyoshi criticized that poems were used for poetical emotion in school. He indicated an issue of poems as teaching materials. It only influenced the standard to choose of poems to transcribe in textbooks. The standard of choice insisted by Tatsuji Miyoshi or other poets, and teachers was that the world and emotion in poems should be understood by children. And a combination of appreciating and creating poems was promoted as a method of poetry instruction. Many comments by poets were basically inherited from precedent opinions. They affirmed these opinions in Showa 20's, and then, they promoted that the poetry instruction was established as emotional education. In the trend of the age when poems were good teaching materials and more good poems should have been increased in textbooks, a criticism by Tatsuji Miyoshi was denied by many poets and teachers. Today, there are enough poems in textbooks, and the poetry instruction has been established in school education. Problems that was caused by the small amount of good poems for teaching materials are resolved today. Therefore, we should reevaluate his criticism that denied the use of poetry in education.

Key words: poetry instruction, emotional education, Tatsuji Miyoshi, daily life, teaching materials

キーワード：詩教育，情操教育，三好達治，生活，教材

## 1. 問題の設定

国語科教育における詩教育史を検討するとき、戦後初期にあたる昭和20年代前半を一つの転換点とみなすことができる。この時期には、詩人の作品が鑑賞教材として多く教科書に採録されるようになり、学習指導要領にも詩を教材とすることが明記されたからである。しかし、当時の詩教育については、教科書研究の中で詩教材の検討、文学教育史、児童詩教育史の検討は

なされているが、鑑賞指導を含めた詩教育全体については必ずしも明らかになっているとは言えない。

そこで本稿では、この時期に詩教育や詩教材についてなされた論考について、詩人からなされたものを中心に検討し、当時の詩教育の目標観、教材観、方法についての考えを明らかにする。また、詩教育や詩教材に対して批判的な立場をとった三好達治の論を取り上げ、当時の一般的な考え方の中で三好の論がどのように受け止められ、否定されたかを検討する。その

上で、彼の論が持つ意義を検討し、再評価することを試みる。

## 2. 詩教育の目標について

戦後初期の詩教育において重要な出来事の一つは、昭和22年度から始まる国定教科書（『国語（こくご）』『中等国語』『高等国語』）の刊行である。石森延男を中心に編集された戦後国定教科書では、それまでの国定教科書に見られたような、定型韻文の調子のよさを用いて知識や思想を教える形式の教材は一扫され、詩人の作品や児童詩が多く採録された。知識や思想の器ではなく、人間形成を旨とする教育の一環として詩教育を位置づける方向性が明確に打ち出されたのである。このように、戦後国定教科書に多くの詩教材が採録されたことは、教材に対する強い批判はなされたもの、おおむね好意的に迎えられた。

国定教科書に続いて出された昭和22年学習指導要領国語科編（試案）では、教材として「童謡・童詩・抒情詩・叙事詩・和歌・俳句など」が明記された。国語教育の中で詩教材を扱うことが明確に位置づけられたのである。一方で、国語科の目標は「聞くこと、話すこと、読むこと、つづることによって、あらゆる環境におけることばのつかいかたに熟達させるような経験を与えること」とされ、実際の言語能力の育成が重視された。これによって詩教育を含む文学教育は読むことの一分野となり、文学教育独自の目標や意義は不鮮明なまま残されることになった。

また、実践現場では、急増した詩教材の扱いに対応しきれず、無視したり、解説ですませたりする場合も少なくなかったという。つまり、明確な目標論、方法論を持たないまま、扱うべき教材だけが教科書に採録されているという状況下で、戦後の詩教育は出発したのである。

そうした中で、戦後の詩教育では、詩の創作・鑑賞指導を人間形成の教育として肯定的にとらえる目標観が一般的になる。戦後最初期に詩教育を論じた『創造の詩教育』の前書きには、詩は「児童の言語能力をたかめ、詩心をひらきすすめるための重要な場であるという、国語教育の本質に立つものである」とした上で、詩教育の目標が次のように記されている。

結論的にいって、われわれは、詩をきわめて創造的なものと思っている。詩を単に美しい心であるとか、人生をたのしむものであるとかいうよりも、もっと深く強く、人生を創造していく根源的な力であると思っている。そして、そのような詩は、これま

でのように抒情詩とか、定型詩とかいうような一面的なせまい詩観から解放されて、詩を成立させている根源の力として、詩精神を深くほりさげていかなければならない。

詩教育というのは、つまり詩精神をそだてることであり、そのような精神は、つねにまた、人間と生活を、新しくかつばつに真実の名において創造していくものである<sup>1)</sup>。

阪本・久米井が構想した詩教育の主目標は、詩を通して「詩精神をそだてる<sup>2)</sup>」ことである。ここでは、情操教育の一環としての詩教育という位置づけが明確に示されている。こうした目標観は、基本的には戦前の韻文教授の目標観を継承したものであり、特に斬新なものではない。情操教育としての詩教育については、大正期に白鳥省吾が次のように述べている。

韻文教授は、立派な芸術としての詩によつて、端的に児童の胸を輝かし、息吹を齎さねばならない。徹底的に新しい純芸術の韻文を推奨することが、却つて安全な新しい教育の主張と合致するものであると断言するものである<sup>3)</sup>。

阪本らは、豊かな心の育成が、「人間と生活」を創造していくことになるにとらえた。詩教育の目標は第一に情操教育であるが、そうした心の育成は、単なる文芸趣味の養成を越え、より豊かな生活を創造することになると主張したのである。ここには、昭和初期の児童詩教育によって提唱された、現実の生活に貢献するものとして詩教育をとらえる発想がある。彼らは、それを鑑賞指導も含めた詩教育一般の目標論へ拡張しようとしている。

このように、詩教育の本質を情操教育としてとらえ、情操の育成を豊かな生活に結びつける詩教育観は、その後の阪本の論考でも述べられている。

わたしたちの生活には、詩があふれていますから、それをよく見て、心でとらえる感受性があればよいのです。それには生活をよくし、明るくすることです。日が輝いていたり、水が流れたり、風が木の葉をわたって行ったりするようなことが、一つ一つなにか意味をもって見えてくるような明るい生活の目がなければなりません。その目が光っているかぎり、わたしたちの生活の瞬間瞬間が、不思議に満ち、心を充実させるものになります。そこに詩精神がおのずから生誕し、躍動するでしょう。

それは生活を新鮮無類にし、日々をたのしく充実

させます。それは生活の新しい創造です<sup>4)</sup>。

また、詩が生活を批判し、変革する力へと結びついているという発言は、抒情性を否定する小野十三郎も行っている。小野は、彼が評した詩の作者である紡績工場で働く少女について、次のように述べている。

この少女は私に、詩のモチーフは日常身近に生起する事実や体験によって触発されるが、その意味でたしかにそれは生活から生れるものにちがいないが、詩そのものは「生活」以上の力を持った何かであるということであらためて考えさせた。生活以上の力を持ったもの、それは生活を批判する力、生活を変える力といってよいだろう。そしてそのようなものとして、それは政治・経済・思想・文化の問題と基礎的に結びついているのである<sup>5)</sup>。

阪本や小野は、詩人の立場から、詩が生活と密接に関わったものであることを肯定した。このように人間形成と生活の創造やその改善に詩教育の目標をおく観点、詩作品を扱う実践においても指導目標の柱とされ、実践者とも共有された一般的目标観となっている。たとえば、長田和雄は、自身の実践の目標を次のように述べている。

国語科に於ける詩教育は特殊の芸術教育ではない。それは国語教育の一翼をにない、真の人間形成に参与し、寄与する力を持つ詩教育である。換言すれば、詩を素材とする国語教育であり、「生徒の言語行動の伸張をはかり、社会生活を向上させようとする要求と能力の養成」という国語科の一般目標に合致する意味での詩教育である<sup>6)</sup>。

長田の実践は、鑑賞から創作、自作の絵画化、朗読、朗読会の開催という流れで単元を構成したものである。この実践では、鑑賞指導も含めた詩を扱う指導全般で、詩教育が生徒の生活を開く力を培うものだととらえられている。

詩を通しての生活の改善という方向を目指した目標観は、長田のような実践者や阪本や小野のような詩人の論を通して一般化されていった。さらに、こうした詩教育の目標観を述べた阪本の文章は中学校教科書で広く教材化され、生徒にも共有されていった<sup>7)</sup>。

一方で、三好達治は国定教科書に採録された詩教材を詳細に批判し、詩を教育で扱うことに対して疑問を提出している。

年少の子供たちに、詩の類を与えるのは、与へようとするのは、或は元来が、無理な企てであるのかもしれない。もしも当路の先生方が、私のこの最後の意見に御賛成なら、もちろん教科書から、それらの教材を、悉く省き去られるのが最もよしい。多く惜しむには当らない儀だ。

詩的感情の養生は、何も、作品としての詩歌俳句、そんなものばかりに頼らなければならない訳のものではない。詩的な感情教育、それはもつと他の場所で、他のやり方によつてでも、案外自然に障碍なくその目的に近づくことが出来るだらうから<sup>8)</sup>。

しかし、学習指導要領で教材の一つとして詩が明示され、教科書に採録されている状況下で、それを無視することはできない。また、教科書での詩教材採録が増えたことを多くの人々が歓迎し、詩教育の発展を期待する発言を行つてもいた。そうした中、三好の主張に対しては久米井や嶋原一穂によって反論がなされ、否定された。

ただし、三好の批判は、教科書から短歌・俳句・詩を「悉く省き去られるのが最もよしい」という部分があまりに極論であったため、そのみが強調されすぎた面がある。彼は、「詩的感情の養生」自体は否定していない。後に三好は、「この年齢の児童には詩を作らせるよりも散文の綴方をそれだけいつそう熱心にやらせる方が安全で適切ではなからうか、といふのが私の持説である<sup>9)</sup>。」と述べていることから、ここで三好が言う「他のやり方」は、散文指導のことを指していると考えられる。つまり、三好は、「詩的感情」の教育を行うのであれば、詩を用いるべきではないと主張しているのである。次節で検討するが、三好の教材批判の中心は、児童の生活感情と乖離した情調を持つ作品を教材化するべきではないということにあった。三好が、詩的感情を育てる教材としての詩を否定したことは、彼が詩という表現形態自体が、児童の生活感情から乖離した情感を持っているととらえていたことを示している。たとえば、三好は『全日本児童詩集 第2集』（昭和27年 むさし書房）の児童作品について次のように述べている。

第一、これらの作品は例外なくどれもみななるほど面白い見所を捉へた面白い文学、端的な文学には違ひないが、私の受取り方でいふとその九分九厘までが、それはぎりぎり簡略に切りつめられた一種散文の範囲のものであつて、この一種散文を仮りに児童詩といふのならともかく、これをこのまま一箇の詩、いとけなきもの（形の上はともかく本質上の）詩と

いふことに見なすとなるとたいへん疑問が多い<sup>10)</sup>。

三好は、児童のことばは本質的に散文であるにとらえており、児童の表現を詩という形式にまとめようとするに対して批判的である。あえて詩という特殊な表現形態をとらなくても、児童が生活の中で用いる散文を用いた方が、より実感を持った表現ができる。それゆえ、詩という表現形態を特化しようとする詩教育観に対して、三好は否定的である。ここで三好が問題としたのは、「詩的な感情教育」を行う教材として詩が適当なのかという点である。これは、詩という表現形態が児童の心に響きうるか、という本質的な問題点を指摘している。同時代にこの論点が議論されることはなかった。しかし、三好が指摘した問題は、彼が同時に展開した教材批判とともに、教材としてどのような詩を扱うべきかという観点に結びつき、教材論へとつながっていつている。

### 3. 教科書教材への批判

戦後最初期に展開された詩教育についての議論は、主として国定教科書に採録された詩教材に対してなされた批判である。国定教科書に多くの詩教材が採録されたことについては、多くの論者が肯定的な見解を示している。たとえば、阪本越郎は国定教科書における詩教材を「人間を育てることをモットオとする新教育の指導性を具現したものである」として、その基本的方針を評価し、文部省の教材採録意図を肯定的にとらえている。

教材として採録された詩も、小学校の部においては、童謡があり、児童詩があり、わらべ歌（俚謡）があり、自由詩があり、和歌や俳句があり、定型詩があり、訳詩がある。今まで韻文として一括されていた定型詩の代りに、現代風の発想にもとづく詩が数多くとりあげられたことは、人間を育てることをモットオとする新教育の指導性を具現したものである。教材としての詩は、構成の変化とか興味や新鮮さをもたらすために主観的に採録されたのではなく、人間創造のために必要欠くべからざる侵しがたい精神領域として、なるべく詩の全形態を網羅しようとする意図がうかがわれるのである<sup>11)</sup>。

このように詩教材採録自体には肯定的な評価が下される一方で、採録された個々の作品については、厳しい批判が出された。中でも、三好達治が詩教材不要論を述べた「文部省の詩観」で展開した小学校国定教科

書詩教材についての批判は、広く反響を引き起こした。そこで、三好の批判とそれに対する他の論者の応答を検討することで、戦後初期の詩教材についての考え方を検討したい。

三好の教材批判の中心は、採録教材の多くが、子どもの生活感情からかけ離れた、子どもの理解の届かない世界を、大人の一方的な趣味によって押しつけている、という点にある。その観点から、短歌・俳句教材、及び同様の「諦視静観」的詩観に依拠すると思われる物語、作文単元を検討した上で、すべて教材として不適という評価を下している。

一、この年齢の児童に、俳句及び俳句的なもの、俳諧趣味は一切さし控へて、これを教材にとらないこと。これが当局としては、賢明な態度であらう。諦視静観を生命とする、この種の世界は、児童の心に歓迎されない。それは教授法の如何に拘らぬ。無理強ひは無用の儀だ。労して効がなく、もともと労力を要する筋合のことではない。

(中略)

二、短歌の方は、俳句に比べれば、児童の心にひびき易い本来の性質を備えてある。この方の世界は世間的で、本来出世間的ではないからだ。故に、小学程度の教材としては、この方を優先的に撰ぶべきだ。従つてこれを撰ぶには、俳諧的な（諦視静観的な）傾向に於て撰択するのは、事の本末を顛倒している。短歌は単純に抒情的な、流動的な、或は悲傷的なものを撰ぶがいい。それが子供の耳に入り易く、心に響き易いからだ<sup>12)</sup>。

さらに、「小学校の文芸教育詩的教育の教材としては、俳句よりも短歌よりも、現代詩を適当とする」とした上で、「教材の撰択はここでも決して容易ではない。現在の状態は、まず落第に近からう。」と述べ、最終的に前節で述べたような詩教材の全否定に至っている<sup>13)</sup>。国定教科書に見られるような、自然観賞的自然諷詠的な詩歌や文章が主題とする静的な心境は、大人の心境である。これは、本来活動的な児童にとって実感に乏しく、理解の及ばない世界の典型的な例である。それゆえに、自然観賞的なこの種の詩歌は教材としては不適當だというのである。多くの詩教材批判が詩趣や感興の乏しさといった印象批評的な批判にとどまっていたのに対して、三好は教材採録の観点にまで踏み込んだ批判を行っている。この点に、三好の批判の特色がある。

三好が指摘した作品世界と児童の生活感情との乖離という問題点は、他の論者によっても指摘されている。

たとえば、百田宗治は国定教科書の詩教材のいくつかについて、次のように評価している。

ここに編入されている詩人の作品の大部分が本能的に一種の心境詩であつたり（「月明かり」「しか」）、単なる機知的表現であつたり（「そよ風」「チューリップ」）、或は老成的な情調詩（「まり」「短日」）であつたりするのは、むしろそういう表現形態に詩というものを規定しようとする編纂意図の偏狭な趣味性のあらわれと見るほかはないようにも感じられる。

子どもにも気分や情調の生活はある。しかしおのづからそれはどんなかたちか子どもたちの日常生活に添って展開されていくものでなければならぬであろう。かれらの言葉（必ずしも文字ではない）で追求していけるものでなければならぬであろう。それをいきなりこういう成熟した詩的（或は俳句的、ある場合には短歌的）発想のプールにひたしてしまうのはどういふものであろうか。私はこれらの作品の大部分は中学校の高学年、さらに高等学校の国語教材に適当ではないのかと思うくらいである<sup>14)</sup>。

百田が「老成的な情調詩」として挙げた作品は、三好が「自然観賞的俳諧的」な詩とした作品であり、両者の内容はほぼ同義であろう。これらの詩教材を批判する根拠として、百田は子どもに与える詩は「かれらの言葉で追求していけるものでなければならぬ」とし、「いきなりこういう成熟した詩的発想のプールにひたしてしまうのはどういふものであろうか。」と述べる。つまり、大人の発想による詩的世界を子どもに与えてもそれは理解されないだろうし、それゆえに意味がないと考えているのである。これは、三好が子どもの理解の届かない世界であるとして自然観賞的俳諧的作品を退けた論理と重なる。

三好や百田が示した、子どもの理解の届かない作品を教材化しないことという教材化の観点は、自明のことでもある。三好や百田はそれを採録者の詩観として一般化して批判したが、個々の教材をめぐるっては、同じ主旨を述べた批判も少なくない。ただし、この観点をめぐっては、派生するいくつかの問題点がある。

第一の問題は、「子どもの理解の届かない世界」をどう定義するかという点である。自然観賞的俳諧的詩風が子どもに難解であることは妥当だとしても、その他の教科書詩教材の多くが、三好の言うように「子どもの理解の届かない」作品だと言えるだろうか。例えば、「海べ」（『国語 第三学年 上』）について三好は次のように述べている。

「書いても書いても書きたりぬ、わたしの心」— そんな心はもちろん子供の心でないし、子供の知らない心だ。いづれそれは詩人が文学者の心であらうが、そんな心が世間のどこかにあるといふことすら、子供には想像もつかないだろうし、これを教へても解しかねよう<sup>15)</sup>。

この批判に対して久米井束が「この断定が、どのようなところから生まれたかというところにくいちがいができるのであろう<sup>16)</sup>。」と述べているように、作詩指導に携わってきた実践者から見れば、三好の児童観を肯定することはできないはずである。三好の記述には、行動的という面でのみ子どもをとらえる偏りが見られる。このような三好の論の持つ問題点を、久米井は次のように総括している。

三好氏のまつこうからきりかかってくる純粋な理論と児童の現在おかれていた目と心を、意図的に一步一步理解の階段をのぼらせていこうとする教育的配慮の上に大きなずれがあつたわけである<sup>17)</sup>。

久米井の総括は、教育という視野を欠いているという三好の批判の問題点を指摘したものである。教育という観点をふまえれば、作品で描かれているのが子どもの理解の及ばない心境であつても、そうした心情に触れさせることも必要だという教材観が成り立つ。百田が、学年に相応した形で教材を編成し直すべきだとしたのも、そうした観点に配慮したからであろう。

三好や百田が述べた教材観は、総論として妥当であろう。しかし、三好が帰結したようにそれを詩教材全般の問題として一般化し、詩教材の否定に向かうことには検討の余地が残される。百田のように発達段階に考慮した教材編成を行うことで、国定教科書に向けられた批判が解消される可能性があるからである。

戦後最初の生徒向けアンソロジー『草の上』（昭和22年 寶雲舎）を編集し、教材選択が容易でないことを実感していた阪本越郎は、当時の状況について、次のように述べている。

この撰集（『草の上』：引用者注）の中に選んだ三好達治氏の「土」「チューリップ」と室生犀星氏の「鮎のかげ」が文部省著作新教科書の小学校の六年上（前者二）と中学校の一年(2)に後者が採録されているのは全く偶然のことであつた。（中略）こどものための詩をえらぶと、沢山かかっている現代詩の中でも、こんなことになるのは、こどもにも理解できる現代詩人のいい作品というものが案外少ない

ということになるのではないか<sup>18)</sup>。

阪本は、国定教科書詩教材の問題点は採録すべき作品の少なさに起因しているにとらえる。教材として選ぶべき作品が少ないにもかかわらず、多くの作品を採録しようとしたことで、児童の生活感情と乖離した俳諧的作品までが教材化されたと考えているのである。

私は新教科書が詩の採用と取扱について、相当思い切った改革をしたものであることを認めるものである。もつとも詩歌のあらゆる形態を数多く取り入れようとしたところに、欲の深さがあり、こどもの負担を重くしている点も同時に認められる。(中略)今日の新しい詩精神を生かして、もつと切り棄てるべきところを切り棄てていくなれば、新教科書はもつと詩の教材性を明らかにし、その指導目標をさらに明瞭にすることができると思う<sup>19)</sup>。

国定教科書の採録方針自体を肯定的にとらえる阪本の国定教科書批判は、三好のように採録基準に向かうのではなく、個々の教材の質に向けられた。それゆえに、阪本は教材の精選と改善によって指導目標や教材性を明らかにすることで、詩教材への批判は解消されてゆくと考える。

三好の批判は、既存の作品の中から何を選ぶかという前提でなされ、教材の質的向上という可能性に触れなかった。一方、阪本は採録された教材の問題点を肯定した上で、教材の精選という方向を打ち出した。そこには、新しく創作され、教材化されていく作品への期待がうかがえる。三好の主張するような詩教材の抹消が現実的でない以上、実際には教材選定に配慮することを期待するしかない。三好の教材批判は児童の生活感情との乖離を排する基本的教材観は継承されたものの、それに即して詩教材の選定に配慮するという方向に解消されていったのである。

第二の問題は、子どもの理解の届く教材とはどのようなものか、という点である。国定教科書の採録教材が不十分なのであれば、教材としてふさわしい作品が問われることになる。そこで、学習者と同世代の児童が作った作品を教材化していくべきだという教材論が展開された。たとえば、嶋原一穂は、詩の指導を創作指導へ展開するために、児童作品を教材化するべきだと提案している。

詩は読んで味わうだけより、作つて見ようと試みることによって目的に近づくことができる。生れたての赤ん坊の中には一人の詩人もおりはしない。反

対に子どもはみな天成の詩人だといった北原白秋のことばには含蓄がある。

だから子どもはみんな作ればいいのだ。それは将来専門の詩人にならすためではない。詩的感情の教育のためだ。いや、詩的感情の教育という一部分のためではなく、人間形成の教育として工夫すべきである。詩教材の撰択の線を、読ませる詩教材から作らせる詩教材に転換させることがよい。それには児童作をもつと多く採録することである<sup>20)</sup>。

国定教科書ですでに児童作品の教材化は行われており、昭和22年学習指導要領でも教材として「童詩」は明示されていた。この方向をさらに進めるべきだという主張が、主として児童詩教育の実践者から出され、詩人によっても肯定的に受け止められたのである。たとえば、阪本も児童詩の教材化を肯定する発言を行っている。

ここで特に注意を喚起したいのは、子どもに定型律の童謡を作らせることは無理であるから、「こくご一」の「山のつつじ」「ほたる」「せんせいの目のなか」のような童詩或いは国語自由詩を作らせた方がいいということである。

(中略)

教科書も六ヶ敷い俳句や短歌や定型詩をのせるより、児童作品をのせる方がどれだけ効果的でいいかわからないのである<sup>21)</sup>。

児童作品の鑑賞から創作指導へと発展させる方法論は、戦前の児童詩教育から行われてきたものである。児童の生活感情に響く作品を教材化すべきだとした三好や百田の教材観は、この方法論と結びつくことで児童作品の教材化を一層進めることになっている。

三好は、詩人の目から国定教科書詩教材を批判した。それゆえに彼の批判では「子どもの理解の届く世界」の規定が他の論者とずれ、教育という視点から見た「教材としての詩」という側面の批判が弱くなってしまっている。彼の述べた「児童の理解の届かない世界は教材化すべきではない」という理念自体は妥当なものであり、それは創作指導と結びつき、児童詩の教材化を推進する働きを持った。一方で、彼の批判は「児童の理解の届かない世界」の定義が不明確であったため、教材の精選という方向に解消されていったのである。

#### 4. 詩教育の方法論

豊かな情操の育成と生活改善に資する詩教育を目標

として掲げたとき、課題となるのは、どのようにしてそれを達成するかである。そこで提唱されたのが、鑑賞指導から創作指導へ展開する指導である。このような授業構成は戦前から実践されてきたものであり、戦後になって新たに提唱されたものではない。だが、教科書に多くの詩教材が採録された現状をふまえ、改めてその有効性が主張された。前節で引用した鳴原一穂や阪本越郎の主張も、創作指導を重視し、それに展開するために有効な教材を採録すべきだという考えの上になされたものであった。こうした創作指導の重要性は、戦後の詩人によっても論じられた。たとえば、神保光太郎も、鑑賞から創作へと発展させる方法論を次のように論じている。

真の生きた詩とは、教科書に載つてゐる詩を読み、味はひ、知るといふところのみにはない。さうしたものを仲介として、児童自身の眼と生活と努力を通じて、探し当てる操作の中に見出されて行くものである<sup>22)</sup>。

神保は、「児童自身の眼と生活と努力」によって行われる創作指導の意義を積極的に肯定し、教科書教材をそのための「仲介」とすることを提唱している。

教科書教材を創作指導の糸口として活用しようとするこうした方法論は弥吉菅一によっても提唱されている。弥吉は、国定教科書の詩教材を創作の立場から「つくる詩の窓」「うたう詩の窓」「味わう詩の窓」にわけ、鑑賞指導から創作指導への展開を次のように述べている。

私たちが詩をつくるには、「詩心」を深め、「ことば」をみがくことが大切でした。そこで皆さんは、第三の窓で、詩心をまなび、第二の窓で「ことば」のリズムをまなび、第一の窓で、創作を学ぶべく、窓をおしひらき、それぞれの道を前進してほしいのです<sup>23)</sup>。

詩教育を生活の創造や改善へ結びつける目標観は、主として児童詩教育で築かれてきたものであり、この目標観では創作指導は欠かせない要素である。また、このような教科書教材の鑑賞から創作へ展開する指導過程は、教科書教材を活用しての単元的な展開も行いやすい。鑑賞と創作を一体化させる指導過程での実践は広く採用され、小学校だけでなく、中学校、高等学校でも報告されている。

一方で、すべての教材を創作指導へ展開することができるわけではない。また、創作指導へ展開するに

しても、鑑賞指導は必要である。したがって、鑑賞指導の方法論も求められるわけだが、この時期に体系だった新しい詩教材の鑑賞指導論は提出されず、詩歌を分析し、詩情を話し合うという形が踏襲されている。

これは、「鑑賞」という行為のとらえ方と関わっている。この当時、鑑賞とは作者の感情を把握することとする鑑賞観が一般的であった。たとえば、阪本越郎は鑑賞行為を作者の意図に「共鳴」「同感する」ことだとしている。

詩は解釈や分析をいくらしても、詩情詩感がわからなければどうにもならない。この意味で、詩は解釈すべきものではなく、感ぜられるものである。すなわち詩のもつているムード（気分）、そのムードのよつている位置、その詩を書こうとした作者の意図や情感に共鳴し、同感することによつて、読者の中に呼びおこされる感情の抑揚に、新しい詩の鑑賞がはじまるのである<sup>24)</sup>。

こうした鑑賞観は、昭和20年代を通して主張される。昭和29年段階でも、吉田精一が鑑賞を論じるにあたってまったく同じ主旨で「同感」「共鳴」という言葉を用いている<sup>25)</sup>。また、鑑賞は自由であるが、作品の解釈は基本的に同じ方向を指すはずだとする見解もある。

詩は各々読者によつて自由に鑑賞されてよいものである。同一の詩に種々の解釈が与えられたとしても、一つの正しい方向は定まっている筈である。すぐれた鑑賞眼の持主の誰にも同じ傾向に解されるものと思われる。すぐれた芸術は必ず万人の胸に共通の筈である。受け取り方の深淺はあつても、全く異つた方向にとられるというものではあるまい。もしこのようなことが起るとすれば表現の何処かに欠陥があるのであろう<sup>26)</sup>。

このような作者の意図を読み取ることを目指す鑑賞観のもとでは、基本的に作品の読解を目指す方向で指導がされることになる。教材の検討や詩趣の話し合いといった活動では、まず作者の意図を享受することが目的とされたのである。

こうした鑑賞観は、方法論においてよりも、教材採録へ強い影響を与えている。作者への共感が鑑賞指導で目指されるのであれば、扱う教材も学習者の共感を呼びやすいものでなければならない。批判意識が前面に押し出されたり、悲哀や憂鬱な情調が強すぎる作品は、小・中学生には受け入れられにくい。昭和20年代の小・中学校教科書では、自然や生活を題材にし、そ

れらを肯定的にうたった作品を中心に教材採録がなされてきた<sup>27)</sup>。こうした採録傾向には、作者への「同感」「共鳴」を重視する鑑賞観が反映されていると言える。

## 5. 結論と課題

戦後初期の詩教育では、情操教育が主たる目標とされ、生活の創造・改善に資するものとして詩教育がとらえられた。これは児童詩教育の教育観をふまえ、それを鑑賞指導も含めた一般論にまで拡張したものである。こうした目標観を積極的に主導していったのが阪本越郎をはじめとする詩人たちの詩教育論であった。一方、三好達治によって、詩的感情の教育として詩を教材とすることが適当かという疑問も提出された。この批判は、児童のこぼれを本質的に散文であると見なし、散文指導を重視する三好の教育観のもとに展開されたものである。しかし、彼と他の論者との間には児童観、教材観のずれがあり、結果的には彼の論の主眼である詩的情操の教育に対する詩教材の有効性という点は論じられることなく、教材論に解消されていった。

当時の教材観の主眼は、作品に描かれる心情が子どもの理解できるものであることという点にあった。戦後初期に多くなされた国定教科書詩教材に対する批判では、教材の詩趣や感興の乏しさとともに、この点が問題にされた。主として三好達治が行ったこの批判は他の論者によっても肯定され、国定教科書でなされた児童作品の教材化という方向を一層進めることにつながっていく。また、児童詩教育の実践者が提唱し、詩人によって肯定された鑑賞から創作へ展開する授業構成も、児童作品の教材化を進めることになった。一方、三好が主張した詩教材不要論は、教材の精選という方向に解消されていった。

また、当時は鑑賞とは作者の意図への同感、共鳴であるとする鑑賞観が示され、一般化された。こうした鑑賞観によって、読解指導を中心にした鑑賞指導がなされることになった。この鑑賞観が、子どもたちが共感できる作品という教材採録の観点となり、自然や生活を題材とする作品採録が増えるという当時の教科書教材の採録につながっている。

この時期の詩教育論では、詩教育の意義はある意味で当然視され、よりよい詩教育を目指すために教材や方法についての議論が進められていた。その中で、詩教育の意義を問い直した三好達治の批判は、国語教育に関与しない観点だからこそ提示できた批判でもある。三好の提示した詩教材は情操教育の教材として適当かという問題は、教材の質の低さが問題とされた当時の状況では、教材の精選を目指す方向に解消された。し

かし、少年詩が確立し、教材の精選が進んだ現代こそ、彼の提示した論点は改めて検討すべき課題である。詩教育を絶対視せず、詩を国語教育で扱うことの意義を問い直さなければ、三好の批判を受け止めることはできない。現代の詩教育の意義を考えるうえで、三好の論にどう応えるかが、今後の課題である。

### 【注】

- 1) 阪本越郎・久米井束『創造の詩教育』（金子書房 昭和23年 p.3）同書は阪本と久米井が分担執筆しているが、前書きには著者と署名されている。
- 2) 詩精神について、同書では「詩を生み出す精神」（p.257）と説明されている。後に久米井は、詩精神とは「ものを感動する心、情操する心、つねに清新で前進する心、発見と創造につらなる心、直感の心、象徴の心、内観の心、そしてこぼれによつて描き出される精神の陰影」としている。（久米井束「詩精神と小学検定教科書の詩」『詩学』昭和25年7月号 詩学社 p.104）
- 3) 白鳥省吾『批評類例 国語読本の詩の味ひ方』東京出版社 大正13年 pp.7-8
- 4) 阪本越郎『新しい詩の作り方』同和春秋社 昭和25年 pp.193-194
- 5) 小野十三郎「生活と文学—詩を中心に」（『新しい文学教室』新評論社 昭和28年 p.66）
- 6) 長田和雄「中学校における私の国語学習指導—詩単元の取り扱い方をめぐって—」（『実践国語』昭和25年12月号 p.75）
- 7) 拙稿「昭和二〇年代の詩教育における阪本越郎の詩教育論」（『国語科教育』第41集 全国大学国語教育学会編 平成6年 pp.99-106）
- 8) 三好達治「文部省の詩観」（『人間』昭和24年3月号 鎌倉文庫『三好達治全集 第8巻』筑摩書房 昭和40年に所収。以下、引用はすべて同書による。p.190）
- 9) 三好達治「『児童詩』雑感」（『文學界』昭和28年1月号 文化公論社『三好達治全集 4』筑摩書房 昭和40年 p.183）
- 10) 三好達治「『児童詩』雑感」p.178
- 11) 「中学国語と詩」（『詩学』昭和25年7月号 詩学社 p.84）
- 12) 三好達治「文部省の詩観」pp.182-183
- 13) 三好達治「文部省の詩観」p.190
- 14) 百田宗治「教科書の詩」（『詩学』昭和25年7月号 詩学社 p.73）
- 15) 三好達治「文部省の詩観」p.165



- 16) 久米井束「詩精神と小学検定教科書の詩」(『詩学』昭和25年7月号 詩学社 p.94)
- 17) 久米井束「詩精神と小学検定教科書の詩」p.93
- 18) 阪本越郎「新教科書と詩」(『詩学』昭和25年4月号 詩学社 p.65)
- 19) 阪本越郎「新教科書と詩」p.65
- 20) 鳴原一穂「詩の批判とその取扱」(『白象 第1冊 児童文学と児童文化』白象社 昭和24年 p.271)
- 21) 阪本越郎「新教科書と詩」p.67
- 22) 神保光太郎「最も若い世代の詩」(『詩学』昭和25年7月号 詩学社 p.82)
- 23) 弥吉菅一『童詩の研究』白井書房 昭和25年 pp.183-184
- 23) 阪本越郎「中学国語と詩」p.86
- 24) 吉田精一「詩について」(『実践国語』昭和29年5月号 p.7)
- 25) 恩田逸雄「中学校に於ける詩の教育構造」(『詩学』昭和25年7月号 p.111)
- 26) 拙稿「教科書教材から見た昭和二〇年代前期の詩教育」(『国語科教育』第45集 全国大学国語教育学会編 平成10年 pp.23-32)
- (主任指導教官 吉田裕久)