

現在形の戦後詩教育を考える

——詩教育の恢復へ向けて——

梶原大賀

一 戦後詩が響く「現在」

戦後すぐの詩界を席卷した詩誌『荒地』『列島』による戦後詩が隆盛を迎え、のちの『権』『汜』へと引き継がれようとしていた敗戦から一九五〇年代にかけての詩壇の活況ともいえる光景は時間の経過とともに当然のこととして遠のいてしまった。現在、「もはや戦後ではない」という宣言からはや、六〇年以上が経過しているのだ。

〈戦後〉という言葉は、また戦争の体験や記憶がなまなましかった時期には、さまざまな位相で戦争をくぐりぬけた以後の体験をさしていた。しかし、現在、ここでことさらに〈戦後〉というとき、新しい意味がつけてくわえられる。（中略）

現在〈戦後〉は体験としてだんだんとなくなりつつあるといっている。それといつしよに対象としてあつかうにはあまりに未知なものがふくまれ、またじぶんの意識から分離できない状態にある。

（吉本隆明『言語にとって美とは何か』³）

吉本のこのような〈戦後〉の規定は、それ自体に今一度見直しが必要であることは言うまでもない。戦争で何かを喪失したという〈体験〉はもう《だんだんとなくなりつつある》次元を抜け、ほとんど完全に体験の存在しない〈歴史〉の地平へ相を移す。経験知ではなく、伝承として、ほとんど誰にとっても「非当事者の歴史」として〈戦後〉は意味を変化させたといつてよい。

戦争体験を語る者が不在となりつつある現在において、戦争の存在と惨禍に対して人々がどのように言語を用いて向きあったかという、人間の心性を語りうる、記憶の継承としての「詩」は、戦後という大きな〈喪失〉の時代に目を向けさせずにはおかない。戦後詩はそうした時代状況と人間の切り結びを伝えるテキストであると同時に、歴史的価値を帯びた教材として捉え直されてよいものではないだろうか。

一方、現代の詩教育はというと、学習指導要領の改訂による「文学教育の危機」のなかで風前の灯火のような状況にある。言語の教

育価値は社会における実用に傾き、実用文・資料読解・論説を主教材とする必修科目「現代の国語」や選択科目「論理国語」の登場によって、国語科における詩は、従来よりもさらに周縁化されている。

それは奇しくも、現代詩界にも通じる命題である。中村が「二〇〇〇年代に入り、現在の詩界は、朔太郎の口語自由詩から発展した言語モダニズム詩から身辺の心境詩、ネット関連詩まで、何でもありのスーパーマーケット的な様相を呈している」と述べたように、現在形で詩の形式と内容、発表媒体までもまさに《何でもあり》の自由無秩序の言語世界が形成されている現状は否みがたいものだ。

新型ウイルスの感染を防ぐためインターネットの需要が増え、SNSによる言葉の変容と横溢によって、言語はさらに今までになくめぐるしく生成変化している。そうした現在において、言葉の価値を見きわめることがより一層重要な教育課題となつてゆくことは疑いようがない。

現在の言語状況とある意味で重なるのが、先述の《戦後》の詩の背景となつた状況である。戦中における抑圧状況の反動として生じたさまざまな言論が渦巻く混沌的状況のなかで、戦後の一大エコーとしての『荒地』の問題意識はそうした言説の横溢から生じる「言葉への不信」を認識し、それを活力としながら失われてしまった言葉の「意味の恢復」を眼差すところにあつた。

僕達と同じように、現代を荒地と考えている君は、君自身の悩みを持つてゐるだろう。そしてその悩みに迎合するどんな言葉

の甘美な表現よりも、自己の現実の悩みの方が遙かに未来を孕んでゐることに気づいている筈である。

(「Xへの献辞」⁶)

戦争が終わり、戦時下に抑圧されていた言説と言語が文壇にあらわれて活況を呈する。大戦後の荒廃に『荒地』がこのようにマニフェストを打ち出したのは、戦後すぐに大衆に《迎合》する空疎な言葉ではなく、《現実の悩み》、つまり時代の「暗さ」「言葉への不信」を実感的に描き出すことであつた。実生活の根ざす《悩み》に迎合しないという自律性、それでいて非言語的な実感へ言葉をもつて肉薄する、という志向を双方向的に抱えるところに、『荒地』の詩の特質がある。

田村隆一の「帰途」はこのような視座から思い出されるべきものであろう。

言葉なんかおぼえるんじゃなかった

言葉のない世界

意味が意味にならない世界に生きてたら

どんなによかつたか

(田村隆一「帰途」⁷)

《言葉のない世界／意味が意味にならない世界》は、どうして表現として詩に書かれたのか、という疑問に答えなければならぬだろう。それは、時代の詩的磁場を考えることによって、突拍子もない詩の

語句が、時代の〈現実〉を掬いとつていた可能性もあらわれてくるということだ。『荒地』によって提起された言葉への虚脱感、不信感から眼差されなければならなかったのはほかでもない詩の言葉とその意味の「恢復」であり、それは敗戦という〈傷〉と響きながら荒地派の詩の生成に深く関わる主題を形成していた。『荒地』が詩壇においてテーマティックな傑出を呈してみせたのも、そうした時代状況と呼応する「暗さ」を適確に取り込んだ詩文を時代に投げかけたことが要因である。しかし、「帰途」における言葉への絶望と放棄そのものが、他ならぬ言葉によって達成されるという皮肉な構図を内包しており、そうした自己矛盾的な性格が、『荒地』の弱点となったのもまた事実である。

敗戦という国家としての動乱が生み出していたのは、戦後意識の土壌となる特異な時代の潮流である。坪井秀人は鮎川信夫「死んだ男」の詩語を分析しながら、戦後を一つの転換点として提起する。

例示も総合も全体性の意識に由来しているが、その全体とはタブラ・ラサに踏み立った、つまり《現代は荒地である》という意識の上に成り立った《全体》に他ならない。鮎川らの『荒地』が今日、戦後詩の主脈を開示する存在として論じられることが多いのも、一九四五年という〈終わり〉の年を〈始まり〉とする。この時代性と全体性の意識に負うところが大きい。

(坪井秀人「声の祝祭」⁸)

焦土と化した都市、失われた命の暗みから、このように『荒地』は

歩み出す。そこには国家という大きな物語が根底から揺らぐ「敗戦」という出来事があった。戦争の直接的な体験から生じる敗戦後の生活不安が荒地派の詩には描かれている。それは決して極端な描出としてではなく、戦争を体験した大衆に近い形で受容される言葉であった。多くのものを失った戦後という時代において、言葉の意味さえも白紙へと還元されてしまったのだ。

そのように考えると、やはり戦後の言語をとり巻いている磁場は現在からそう遠くない距離にあると言えるだろう。ウイルス禍を社会変動の一地点として、現代におけるタブラ・ラサの起点として定位すれば、社会全体を巻き込んだ分断、言葉狩り、流行語、誹謗中傷などの言語の活況と横溢などは、様々な言語的問題を抱えた戦後の言語状況と重なってくる。人々が「先行き不安」を抱え生きている時代としての現代は、〈言語の戦後〉を呈しているといつてよい。

このような現在進行形の問題として言葉の豊饒さが失われてゆくなか、戦後詩を読むという行為は、言葉の豊かさを取り戻す根源的行為として再提起できる可能性を持っているだろう。言葉の意味が拡散してゆく時代を豊かに生きてゆくために、戦後詩・戦後詩論においての議論をふりかえる意味はある。

本稿は、イマⅡ現在形の問いとして戦後詩を国語科教育の文脈で読むという行為を考えることで、戦後詩の教育に現在形の意義をもって更新を図ることをめざしてゆく。また、戦後詩を読むという行為そのもの、詩を読んでいく上での手続きについても論じてゆく。

二 詩教育の余地

まず、詩を教育するということを考えたい。それはつまり、現行の文学教育がどのようなフレームを持っているか、その中でどのような詩教育が行われるかという範疇の推定である。最新の高校学習指導要領においては、単体で直截に「詩」「現代詩」を名指した項目はないが、詩教育は主眼として言語的価値の教育、つまり国語科の科目に共通する目標としての「言葉が持つ価値への認識を深める」ことに資するものとして考えてよいだろう。

学習指導要領の項目は、教材選定や目標の項目において、その方法についてある程度の示唆を与えている。たとえば、言語文化の「読むこと」においては、「作品の文章の成立した背景や他の作品などを踏まえ、内容の解釈を深める」「作品の内容や解釈を踏まえ、自分のものの見方、感じ方、考え方を深める」という記述がある。解釈自体の方法や、「文章の成立」にかかわる調査の方法などは、もちろん記載されてはいない。

以上のものはその抽象性ゆえに散文や実用文をも想定可能な項目なのだが、現代詩、殊に戦後詩ともなるとその背景や他作品との結びつきが詩の読みを劇的に変化させるような読みのコードがあることも少なくない。

「文学国語」の「読むこと」にも、「他の作品と比較」すること、「解釈の多様性について考察」することなど、言語文化から一歩進み、より広く読みが展開してゆくことが構想されている。また、「文学国

語」の「言語活動」においては「テーマを立てて詩文のアンソロジーを作成し、批評する」という活動の一例も提案されている。

足立悦男の作り上げた単元「アンソロジー・草」¹⁰は、この「アンソロジー」問題に対する一つの解答であろう。テーマを統一しながら、中学一年生の詩、小学二年生の詩、プロの詩人の詩をアンソロジーとして編み、それぞれ異なった観点から書かれた詩を「くらべる」ことでそれぞれの詩に固有の教材価値を発見しやすくすることに成功している。大人たちの成熟した目線と、子供たちの身体感覚に根ざした感動とを並べることで、個別性の強化がなされたのだ。

アンソロジーにとどまらず、詩教育に関しては様々な実践がなされてきた歴史がある。西郷竹彦は詩教育の授業実践・公開授業を重ね、様々な方法と教材を思索している。西郷を中心とする文芸研¹¹では〈とおしよみ〉〈まともよみ〉を二つの詩の読み方として提起している。〈とおしよみ〉では、詩をくりかえし読ませることに眼目が置かれており、教師による「よみきかせ」等、音声的刺激によって詩への参加を目的とする場合が多い。〈まともよみ〉では、詩教材そのものへの意味付けとして、詩の中の美を分析ではなく捉えることを挙げている。後者の読み方によって、詩を単純化するのではなく、その複雑性を感じることが示されている。

私は、本質的に、原理的に形象は概念化できないということを前提とした上で、逆に、一つの詩をぎりぎり意味づける行為に積極的な意義を認めるものです。「わりきれぬ」「つつみこめぬ」ということを承知のうえで、一つの詩をどこまでも「わりきら

う「つつみこもう」とすることは、いわば、逆説的に、詩の世界というものが、いかなる概念やパターンによっても「わりきれる」ものではないこと、「つつみこめる」ものではないことを如実に思い知らされるといふきわめて積極的な意義を見いだすからなのです。

(西郷竹彦「詩の授業の二つの型」¹²)

詩は「わりきれる」ものではないという不可能性から出発することが逆説的にも詩を教育することの一つの積極的な意義として見出せるといふのは興味深い指摘であろう。これが一九七〇年代に示されたということを差し引いても、ここには非常に重要な示唆がある。

それは、「一つの詩」はもはや「ぎりぎり意味づける」ことほどにしか意味を保持できないということだ。故に西郷は〈つづけよみ〉や〈くらべよみ〉として他の詩人の同テーマの作品や、同じ詩人の他作品を読ませる実践の過程を設けているのだが、実際にこの関連する詩の選定や、その関連をどのように説明するかということについて学習者は非常に難渋するのではないだろうか。

解釈を踏まえ、他作品と時代背景を読むという学習指導要領の示唆は確かに、詩の読み自体の深化を単元として構想する余地があった。しかし、その「詩の読み」自体を一元的に組織することは非常に困難であり、西郷が指摘する通り、不可能性から詩をはじめ、詩と詩をリンクさせることによって、有機的な詩の読みを深めることが最も現実的かつ深い読みに繋がるのではないだろうか。

学習指導要領の文言のみを参照すると、それは「作品の内容や解

釈」という不可能性を前提とする、果てしない理想の追求に繋がってしまう。それを回避するためには、現在形の詩の教育を考えると、そこには詩の「わりきれなさ」という詩自体に潜在する生起の複雑性と解釈の複雑性の双方とどのように向きあうかという課題に取り組む必要がある。

次項以後にて示すのは、そうした複雑性と複線性の発現を、戦後詩においてどのように汲み取ることができるといふこと、そして、そのように戦後詩を「読む」ための具体的な手続きについてである。

三 戦後詩のコードと現在性

学習指導要領で強調され、西郷も提案した「つづけよみ」や「くらべよみ」といった読み方は、戦後詩においては特に重要になってくる視点だろう。それは、詩誌の活動の中で生起する詩を取り上げるとき、その詩語は必然的に、一詩人のことばの選択の問題ではなく、時代状況と詩壇、双方のイデオロギーと切り結んだ複雑な選択の形態をとっていることによる。それゆえ、複数の詩を関連させるということ自体に殊に比重を置くべきであろう。

先程の『荒地』の人々の詩に立ち戻って考えてみたい。田村隆一の「悪い比喩」という詩には次のような詩語が登場する。

「死んだ男」はいまだに死なぬ
古いアルバムの鳶色の夢のなかで

(田村隆一「悪い比喩」¹³)

ここで『死んだ男』と表記されたものは鮎川の戦後詩のはじまりとしての「死んだ男」であることはいまでもないが、ここで見落とされてはならないのは、『鳶色の夢のなか』という詩語だ。「死んだ男」のなかで痛切に偲ばれた「M」こと森川義信の詩を辿ると、「虚しい街」という作品のなかに次のような詩行がある。

あのみしあわせな鳶色の時間には
美しい車輪がしづかに動いて

おまへも街をみてゐたらう
ためらひがちな聲音を待ちながら

(森川義信「虚しい街」¹⁵)

『鳶色』という特徴的な詩句は、たとえば荒地の楔としての森川という詩人の『ふしあわせな鳶色の時間』を想起させてくる可能性をもつ。それは「荒地」にとつて喪われた「M」としての森川が一九四一年に切り取って形容した戦前の時間としての『ふしあわせな鳶色』を、戦中を越えて戦後の荒涼たる「荒地」の風景のさなかに鮮やかに立ち上げる越境のトリガーである。戦前―戦時―戦後という通時的架橋の単純性の内側に『ふしあわせ』の暗さが透徹しているのだ。そして森川という一人の死者が語りえぬ「死んだ男」として表層的に蘇らされるのではなく、本歌取りのような意趣で田村の詩の中で饒舌に語り出すように『鳶色』という語句が配されているとするというのは考えすぎだろうか。死者の「声」が詩というパッケージを超越しながら精妙なバランスを保ち、『荒地』の「暗さ」の通奏低音

の上に積み重ねられた詩語の重みをもたらしてくる。ひとつの詩が別の詩を呼び出し、呼び出してくるというだけではなく、元の詩の空気(時代性)と主題において深い連環の関係をとり結ぶのである。かなり直接的にはあるが、詩語の関連に注目させることによって戦後詩からその思想的風土を伴った詩想を少しなりとも現前させることはこのように可能である。「他作品」との「比較」という形では作品を架橋することによって読みの背後にある詩的背景を浮き彫りにすることはできそうだ。

田村の「悪い比喩」の中には、戦後から連綿と繋がっている(時間)の意識がある。そうした意味で「死んだ男」は『いまだに死なぬ』と断言される。(遺言執行人)として時代を反証的に問い続ける存在は、「戦後詩」というラベルのなかで古びてしまうことなく、読まれるかぎりにおいて反復されつづける。「荒地」の内側で、つねに臨在感をもって鋭く「戦後」を象徴し続けるのである。

戦後詩のもとにある核心は、逆に現在性ということ、つまり現在に生きている人々が感ずるだろう、無意識にあるいは理屈はつけられないが漠然と感じている不安とか苦しみとか、あるいはある意味の喜びであるとか、そういうものを鋭敏な形で象徴している点にあるといえるかもしれぬ。

(吉本隆明「戦後詩の体験」¹⁶)

吉本が指摘したのは、そうした時間意識を持つ戦後詩が『現在性』をもって読まれる点である。『無意識にあるいは理屈はつけられない

い」領域に、他作品という補助線を用いて形を与えてゆくことが、詩教育における教育者としての役回りであろう。

戦後詩は越境する。詩の境界を越え、詩語の境界を越え（象徴性を獲得し）、時代を越えて現在性を獲得する。そうした戦後詩は現在の学習者に訴求する可能性が大いにあることは前述したとおりであるが、教師としての戦後詩を扱う実感について足立は以下のように記していることにも注目したい。

わたしの接している生徒たちは、近代詩の抒情をストレートには受けつけようとしないう傾向にある。かれらをとりにまく文化状況がそうさせるのであるが、屈折した自意識をいろいろな場面でみせつけられる。そのような生徒たちに「現代詩」とくに戦後詩はかれらの意識にあんがいスムーズに入り込んでいくのかもしれないと考えてみたのである。

（足立悦男「現代詩の授業(1) 中学三年生の場合」¹⁷）

これは足立の教えた一九七〇年代の学習者だけではなく、現代の学習者にも通用する可能性を大いに感じさせる。戦後詩の明確な主題は、象徴主義やモダニズムといったところを経由する近代詩の抒情より更に現実的なものとして学習者に訴求する可能性がある。主題は明確ながらも、複雑な地政学の土壌で生起するのが戦後詩という詩である。そうした戦後詩を「読む」ことで、情報技術革命以後、未曾有の速さで変容してゆく現在の言語・言語使用に鋭い意識を向けるための学習者の批判意識を育てることが叶うだろう。

四 詩を「読むこと」の位相

哲学者には三つの範疇がある。先ず第一の人々は物の心臓の鼓動を聴き、次の人々は人間の心臓のみを聴き、そして第三の人々は概念の心臓の鼓動のみを聴く。さて（哲学の教授たちが属する）第四番目の範疇は文献の心臓の鼓動しか聴かない人たちである。

（ジンメル「断想・八」¹⁸）

哲学者ジンメルの残した示唆に富む断章の中に、以上のような一節がある。ここで批判される《第四番目の範疇》は、実際に哲学の範疇としての「生きる人間」ではなく、「文献」の心臓のみを聴くという表層性であった。詩というテクストの性質を考えたとき、そこに表現された文献としてのテクスチャーの奥に、詩に読まれた《物の心臓》、すなわち詩を読む主体としての詩人の《人間の心臓》、主題としての《概念の鼓動》があるとと言えるのではないだろうか。

つまり、詩はテクストとして存在する前に、生きている、流動する人間から生み出されたものであると考えるべきものではないだろうか。詩人と詩人の周縁の社会が、詩を「書かせる」ことも考えられるのだ。

ジンメルの引用における「哲学者」を詩の読者と読み替えてみるとき、読者たる我々は何もの心音を聴いているだろうかという問題が生じる。詩単体のみを逐語的に表現重視で読む読み方、詩が作

られた時代の潮流・社会状況を併せて読む読み方、詩人という主体の情報と照合しながら解釈を行ってゆく読み方……。それらを別々の読み方としてではなく、工夫によって並立させることによって、豊かに関与させることができるものだ。

たとえば教室における詩の学習においては、詩テキストの言語表現が前景化しやすく、社会詩・機会詩でもなければその背部へ目を向けることはほとんど行われぬ。ゆえに本稿においては、表現としての詩語、主体としての詩人を「読むこと」に加えて行く手だてに価値を置きたい。言い換えると、「詩というテキストの表現のみ読むべきである」という一元性から離脱し、生きているもの、流動するものとしての社会や人間の関係性の中に置きなおすことで、詩の読みにおいて新たな角度、詩の言葉において新たな価値が見出せる可能性を探りたい。

実際に、戦後詩から現代詩へという時期の過渡期の詩人の詩を、この読みの方法を用いて読んでみよう。ここでは石原吉郎という詩人を取り上げる。

石原は戦後八年間、シベリア抑留の憂き目を見、ソ連統治下の収容所で苛酷な労働を強制される。日本に帰国したのは一九五三年であり、翌年から詩壇にて詩の創作を始めたという特異な経歴を持つ詩人である。実際に石原が詩を創作する期間は一九五四年からであり、実に三八歳でのデビューとなった。そして石原が詩を発表した期間は、戦争体験をもつて当事者として詩を書く人々と戦争体験を直截的には経ず詩を書く人々が詩壇に同居する過渡期ともいえる時期であったことに留意したい。

石原の詩と彼が七〇年代に書いたエッセイは教科書教材化されてきた歴史がある。特に詩では「木のあいさつ」が三省堂の一九九八年『明解国語1改訂版』に収められ、「花であること」が東京書籍の一九九六年、二〇〇〇年『現代文』に掲載されている。いずれも明るい色彩が透徹しながらも、独特な論理をもつ詩である。次に引くのは石原の「麦」という詩²⁰である。この詩は筑摩書房の一九九五年版『国語2』、一九九九年の『国語2改訂版』、二〇〇四年の『精選現代文』、東京書籍の二〇〇七年『国語総合現代文編』に掲載されており、十年以上の長きにわたって教材として使用されている。²¹

短い詩なので以下に全行引用する。

いっばんのその麦の
すべて苛酷な日のための

その証しとしなさい

植物であるまえに

炎であつたから

穀物であるまえに

勇気であつたから

上昇であるまえに

決意であつたから

そうしてなによりも

収穫であるまえに

祈りであつたから

天のほか ついに

指すものをもため

無数の矢を

つがえたままで

ひきとめている

信じられないほどの

しずかな茎を

風が耐える位置で

記憶しなさい

〔石原吉郎全集Ⅰ〕 一〇〇頁²⁰

短く刈り込まれた言葉が並んでいるのがわかる。《無数の矢》としての麦が並ぶ麦畑が、形状として詩の中にまず存在しているようにも感じられる。物質としての《収穫》から遡った意味としての《祈り》の領分へ、カテゴライズされる前の原初の想念が立ち現れ、そこから詩人が観察し或いは想像した、緊張の中で静止する麦の姿が映し出される。そして麦畑の光景は物量や図像以前としての比喩的な意味を帯びる。換喩的に言葉が屈折し、図像・映像ではなくまさに言葉でしか表現できない領域で、詩は精妙に立っている。

《炎》《勇氣》《決意》《祈り》としての麦の姿は、既存の《植物》《穀物》《上昇》《収穫》という姿を捨象する。「麦」は首を垂れる稲穂とは違い、まっすぐに並ぶ。それは隊列や〈全体性〉を標榜するファシズム的イメージへと容易に結びつくが、その形状をここでいったん想起させながらも否定し、止揚するところにこの詩の論理の面白さがある。詩を解釈する際はこのように、「麦」というモ

ティーフに読みこまれたイメージを「読む」ことが、この詩の主題を解説する第一歩となるだろう。

そして、石原吉郎という主体の経験も、この詩の読みを変容させることとなるだろう。先述した凄絶なトラウマ的経験によって、石原の詩は「失語」「沈黙」「韜晦」という主題をもって語られることが多い。それは凄絶な体験を「語りつくせない」という諦念が通底していることによるものだ。

そうした詩を書く主体としての詩人の背景を知ったうえで、もう一度詩を見ると、「麦」のモティーフが、シベリアの大地と結びついてくるかもしれない。言葉を絞りながらも、《植物》《穀物》《上昇》《収穫》から抜け出たところで《炎》《勇氣》《決意》《祈り》という根源的側面が描き出されたのは、収容所において「生きのこる」ことが他者を加害することと知り、人間性を失ってゆく〈共生〉の体験を経たという石原²²が体現し別決し得た、まさに渾身の表現であると言つてよい。

ただ、留保しなければならないのは、詩人の経験ありきで読むと、その解釈に閉じられた読みになってしまうかねないということである。

石原のシベリア・エッセイに先立つ作品においては、たとえばそれがシベリアの体験を直接の対象としたものでなかったとしても、言葉による省察が同時にシベリア体験の表出であるという特権的とも言うべき作品空間が構成されている。(中略)したがって、石原の作品を読むうえで二重の手続きが必要になる。

すなわち、いったんは直接的なシベリア体験からは徹底して切り離して作品を理解するとともに、その作品の見えざる根源（言葉の原郷）にシベリア体験を置く、という手続きである。

（細見和之『石原吉郎—シベリア抑留詩人の生と詩』²³）

戦後詩には戦争体験あるいは喪失という主題があり、石原の詩はシベリア抑留が主題である、という安易な手続きで読みを進めると詩語がもつイメージ、詩とその解釈が主題とは別の方向に延びていこうとする力学を不可視化してしまう。ゆえに、詩の読み方は細見が言うように段階的であるべきであろう。

さて、ジンメルの譬えを今一度借りると、詩の読みについて以上行った方法は、「第四の心臓」から段階を遡及して読みすすめることであつたと言えよう。まず、文章表現の段階。詩語の表現とその効果について考える「ものの見方、感じ方」である。詩の修辞技巧や表現が読者にどのように感動をもたらすのかという分析の過程である。

そして、詩のモチーフとしての《物》、詩の作り手（≠語り手）として、あるいは詩にかかわる全ての《人間》、時代や詩の主題の状況にかかわる《概念》の、それぞれの心音を聴くという段階がやってくる。表現単体から、「考え方」の段階としての詩を書く主体と時代状況の情報を加える段階を経ることによって、より分析的な詩の解釈の可能性が立ちあがるのだ。換言すれば、詩の表層理解に一旦は留まる「吟味」的な読みから、はじめて詩の「読解」に到る可能性が現れてくる。テキストと戦後史の双方を深く読み、考えること

が、学習者に詩というものをより等身大に感じさせるだろう。それはひとつの詩の読解という不可能性の地平から一旦離脱し、そうした不可能性を熟知させるに足る契機になるはずだ。

詩の「読み」は表現だけを読む段階も勿論必要だが、そこで終わってしまうと好き／嫌いの印象批評の域を出ない。そこから脱して同時代性、詩のモチーフと主題、詩が営まれた社会に対して目を向けさせ、詩が生まれる力学的背景を読み取らせることが肝要であろう。そのために、扱う詩に関しては関連や詩の解説などの周辺情報とともに教材化を行うことが教育者側の課題となるだろう。

五 おわりに

本稿においては、現在形においての問いの形として戦後詩を読むということを構想した。高等学校における文学教育の現状を批判しながら、読みの方法論として表現段階の読みとその位相から脱けた読みを分節した「読解」を提起することで、より深度と強度をもつ戦後詩の読みの形を提案している。

一方で、広範な戦後詩に關しての定位・総合は論述上の課題である。本稿では小海の暫定的な定義を参照したが、通時的に言説を総合し、再考察することで論の精度を高めたい。また、詩に關わる教材選定の基準や具体的な授業実践に対しての提案はこれからの課題となる。方法論から翻って教室へと視線を向けることを展望する。

須貝千里は言う。

〈新しい教材論〉はその限りにおいて、いまだ教師の〈わたしのなかの他者〉としての〈読み〉の中に閉じこめられているからである。この事実を正当に受けとめるならば、〈新しい授業論〉は必然的に新たな〈他者〉との交差、葛藤トランを求めて授業の場へ向かっていかざるをえない²⁴。

戦後詩は現在において、国語の教室にとつての「新たな〈他者〉」として受け止められるだろうことは本論にて述べたとおりである。授業において生起する学習者と詩のテクストの出会いによる「交差」「葛藤」をより複線的に、豊饒に喚起することに対してのひとつのアプローチとして、本論は資することができるだろう。

詩の読み方というのはひろく工夫されてしかるべきであり、様々な形があるべきだ。それは教材としての幅に関しても同じことである。数ある方法の一つとしてこうした段階的読みが考えられ、詩の単元構想に寄与することができ、詩の教育のヴァリエーション自体が多様化すれば、文学教育の内包としての詩教育という立場を止揚しながら、文学教育のみならず、言葉の教育の全体を詩の立ち位置から逆照射することも可能になると思われる。

註

※本文中における「」でくくる言葉は引用、また強調を付す記述概念として使用し、◇でくくる言葉は分析において抽象的含意を有していることを示すものである。また、◇でくくることばは詩語を本論において引用しながら論じる際の記述概念として使用して

いる。

※詩篇の引用は、初出本あるいは初出本を底本とする全集を原則参照している。

- (1) 「戦後詩」という呼称についても統一された用法がないことが、「戦後詩」と銘打った実践の少なさに寄与しているかと考えられる。小海は、「Ⅰ 狭義に、戦後十年間までの詩をさす場合。」と「Ⅱ 広義に、戦後今日までに書かれたすべての詩を指す場合」のふたつを用いて定義を試みたことを参考に、戦後十年間（一九四四～一九五四）に期間的に近い詩を今回は対象としながら「戦後詩」という名称を用いている。（小海永二（一九七三）『日本戦後詩の展望』研究社叢書）
- (2) 経済白書「日本経済の成長と近代化」（一九五六）の結語。「もはや「戦後」ではない。我々はいまや異なった事態に当面しようとしている。回復を通じての成長は終わった。今後の成長は近代化によって支えられる。」
- (3) 吉本隆明「言語にとつて美とは何か」一九六五年（参照は『定本 言語にとつて美とはなにかⅠ』二〇〇一年、角川ソフィア文庫、三三八頁。）
- (4) 中村不二夫「戦後詩誌検証―荒地―」『列島』を中心に、『社会文学 第47号』二〇一八年、一七頁。
- (5) 「詩人の出発」『鮎川信夫著作集2』二八頁。初出…『純粹詩』一九四七年十月。

- (6) 『荒地詩集1951』一九七三年、荒地同人会版。
- (7) 田村隆一「帰途」『田村隆一全集1』二〇一〇年、河出書房新社。五九一六〇頁。
- (8) 坪井秀人『荒地』と『列島——戦後詩の十年——』、『声の祝祭』一九九七年、名古屋大学出版会、二八六頁。
- (9) 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』二〇一九年、三七・四一頁。(参照：https://www.mext.go.jp/a_menu/shoutou/new-cs/1384661.html)
- (10) 足立悦男「詩教育の理論的研究(一)」『島根大学教育学部紀要』一九八八年、教育学二二、二九—四四頁。
- (11) 西郷竹彦は、視点論・形象論・構造論・人物論・主題論・典論・表現論・文体論・象徴論・虚構論・思潮論という各論から成る独自の文芸学を体系化した。そうした「文芸研」の指導過程を授業の中で具体的に展開しようとしたのが取り上げた実践である。
- (12) 西郷竹彦「2 詩の授業の二つの型—層序法を中心に—」、『西郷竹彦文芸教育著作集 第13巻 詩の授業』一九七五年、明治図書出版。
- (13) 田村隆一「悪い比喩」『田村隆一全集1』二〇一〇年、河出書房新社。一〇二—一〇三頁。
- (14) 鮎川信夫「死んだ男」(初出：『純粋詩』一九四七年一月)「たとえば霧や／階段の足音のなから、／遺言執行人が、ぼんやりと姿を現す。／——これがすべての始まりである。」と書き出す、戦後詩の金字塔。戦地で落命した友、森川へ向け「Mよ、地下に眠るMよ、／きみの胸の傷口は今でもまだ痛むか。」と語り掛ける形で結ばれる。鮎川の通時的な研究と結びついた優れた解釈として宮崎真素美「不安から照らす生の諸相—日本の現代詩を視座として」(二〇一八年、『愛知県立大学説林』66)を参照されたい。
- (15) 森川義信「虚しい街」『増補 森川義信詩集』一九九一年、国文社。初出：『詩集』一九四一年七月。
- (16) 吉本隆明「戦後詩の体験」『戦後詩史論』一九七八年、大和書房、一三八頁。
- (17) 足立悦男「現代詩の授業(1) 中学三年生の場合」『国語教育研究』二二号、八〇—九五頁。
- (18) ジンメル『断想』一九三八年、岩波文庫、二二頁。
- (19) 石原吉郎が詩壇に登場するきっかけとしての「夜の招待」という詩の選者は戦後詩の旗手としての鮎川(「荒地」同人)と当時二三歳の新鋭・谷川俊太郎(「權」に加入)だったことが石原の過渡性を象徴しているといえる。
- (20) 『石原吉郎全集1』一九七九年、花神社、一〇〇頁。初出不明。
- (21) 阿武泉「読んでおきたい名著案内 教科書掲載作品13000」二〇〇八年、日外アソシエーツ。
- (22) 石原吉郎のエッセイ「ある〈共生〉の経験から」には、収容所生活において「ただ自分一人の生命を維持するために、しばしば争い、結局それを維持するためには、相対する一つの生命の存在に、「耐え」なければならぬ」、「お互いがお互いの生命の直接の侵犯者」であるという特殊な「連帯」を経験したこと

を語っている。『石原吉郎全集Ⅱ』（一九八〇年、花神社、五〇頁）。

(23) 細見和之『石原吉郎―シベリア抑留詩人の生と詩』二〇一五年、中央公論新社、二四頁。

(24) 須貝千里「不完全」な世界を生きるために」、田中実・須貝千里編『〈新しい作品論〉へ、〈新しい教材論〉へ 2 文学研究と国語教育研究の交差』一九九九年、右文書院、二八四頁。

（大阪大学大学院文学研究科修士課程）