

詩教育觀から見た三好達治

國 中 治

一

小野

この間、三好さんが「新潮」に書いた詩を読んで感じたんですがね、あなたは戦争中の詩でいろいろ批判を受けたでしょう、あなたの戦争直後から最近までの詩にはそれに対する居直りがあつたんですよ。何言つてやがるんだという……。それが今度の詩ではなくなりかけていると思うんですよ。

三好

いいえ、ぼくは人から言われたことではそのような影響を受けてはいませんがね。前からやつてみたいと思つてやりつゝけたことがあつて、それがあとから考えると長過ぎた位つゝいたんですがね。その時はどうしても切上げられなかつたんです。

金子

今度の詩はぼくも面白いと思うな。

小林 君の詩はこの頃また違つたな。

三好 せいどく変るつもりであるんだ。

小林 しかし、あの特殊な苦心といふものは、とにかく大衆的なものではない。(笑)

三好 何のためかと思ふと淋しいよ。

(小林秀雄と三好達治の対談「文学と人生」『文体』第四号、一九四九年七月)

三好達治が『新潮』に書いた詩とは、『新潮』一九四九年二月号発表の「駱駝の瘤にまたがつて」「鴉」「薄野」のことである。小林秀雄が〈また違つた〉と指摘している作品も、直接的にはこれら三篇と思われる。そして小野と小林の指摘に対する三好の反応には、自分の作風の変化はある種の決断に基づくものだとの自負が込められているように見える。一九四九年。三好が詩風を変えたこの年が彼にとってどのような年であるかといえは、まず一九四四年三月以来丸五年間暮らした福井県三国から東京世田谷に居を転じたという生活空間の変化がある。詩作では、単行詩集としては最後となった『駱駝の瘤にまたがつて』の収録作のうち主要なものがこの年次々に発表されている。萩原朔太郎と堀辰雄についての複数の論考、岩手県花巻に独居中の高村光太郎を訪ねその生活ぶりを伝えた訪問記、島崎藤村の詩の読みどころを語った講演「詩と散文」、自己の美学を披瀝したエッセイ「美しいもの」、加藤周一の「現代詩」第二芸術論(『文芸』一九四九年九月)に対する反論、等々、散文の領域でも目覚ましい充実ぶりを見せ、幾多の対談・座談会では過去・現在・未来の詩を見渡す地平から繰り出す独特の発言によって存在感を示している。こうした一連の活動はもちろん偶然的の巡り合わせによってのみ成立するものではない。それらを有機的に結びつける問題意識が不可欠である。

米英の排撃から日本の復興へと敗戦を機に主題こそ転換するが、一九四〇年代の三好達治の詩は日本人を真摯に鼓舞しつづけてきた。一九四〇年代の末、その三好に創作上の変化が生じたとすれば、それを促したのはどのような問題意識だったのか。本来これは詩篇そのものの分析によつて探究すべき問題ともいえるが、三好が周囲との聞き合ひのなかで培つていった言語と詩をめぐる問題意識も看過しがたい。この時期、三好の旺盛な活動は各分野で相応の成果を上げたように見えるけれども、明らかな例外が二つある。一つは、三好がとりわけ積極的かつ執拗に関与したにもかかわらず、ほとんど空転に終わった国語問題である。そしてもう一つ、当時の国語教科書、特に詩教育を批判した国語教育問題も、やはり三好の不毛な活動として数えられるのが通例である。三好にとつて国語問題はまず文学や詩を脅かす商売敵のような問題であり、同時に文学や詩の圏内に内紛を惹起する問題でもあり、さらに創作者としての自己の言語感覚を浸食・攪乱する問題でもある。厄介なことに、この問題は必然的に国語教育問題にも波及する。だから畢竟、国語教育こそ文学の生殺与奪の権を握るものだという認識が三好にはある。この認識は南画の衰亡を嘆く対話形式の文章「夏日偶語——南宗文人画に就て」においても次のように語られている。(中共は例のマルキシズムだから、儒教文化は今度こそ、根こそぎ打撃を蒙るでせう。中共政府の教育方針は、いづれそのうち文字文章言語の改革整理を断行するにきまつてゐます。風流儒雅の伝統は、だから今日既に、最終点に来てしまつたものと見なしていいでせう。(中略)中国自身の変動は、それ自身、わが国に於ける中国文化の変動盛衰を予言することにはなるでせう¹)。中国のこと、南画のことを語っているようでありながら、そのすぐ裏に潜んでいる日本と日本語と日本文学に関する悲観的展望が透けて見える。南画がもし隆盛な状況にあつたなら、これを文化や教育との連関において取り上げるのは見当外れの誇りを免れない仕儀であつたにちがいない。国語教育と日本語(の詩)との連関においてその相似形として捉えていたのではないだろうか。とすれば、三好の国語教育観・詩教育観を見極めることが詩人の問

題意識の析出に繋がることとなる。具体的には、三好達治が一九四九年三月に発表した国語教科書論「文部省の詩感」(『人間』第四卷第三号)をあえて詩人本位に読み直し(もちろん教育的意義と価値を完全に捨象するわけにはいかないが)、ここに織り込まれた三好の言語観と詩観を従来よりいくらかでも明確なかたちで提示できればと思う。なお、三好が「文部省の詩感」で検討の対象としているのは、一九四七年四月から使用されていた第六期の国定教科書である。いわゆる墨塗り教科書を除けば、タブロイド版の折りたたみ式暫定教科書に次ぐ、終戦後二番目の教科書となる。一九四九年四月からは文部省検定に合格した民間制作の教科書も使われ出すので、第六期国定教科書は一九〇八年に始まる国定教科書史のしんがりを務めた教科書でもある。

二一

〈実は、私は国語教科書ぜんたいの出来栄えに就てもいささか危惧を覚えるものであるが、さういふ全体的な考察は私の力に余ることで口を出す資格はないから今は慎んで差しひかへておく。(中略)私はここで、国語教科書にとりいれられた詩歌俳句の類の、いはば教材としての詩的要素ともいふべき領域の部分にのみ限つて、文部省の考慮を私よりも検討し、私の所感観察疑問希望等々をとりまぜてのべてみたい。〉という断り書きが序に当たる部分に置かれていられるにもかかわらず、「文部省の詩感」では作文の指導方法や散文の問題も追及されており、結末では教科書に採録された自作の詩の解釈への反発が、当時の読者(そこには数多くの国文学研究者と教育関係者も含まれていたにちがいない)の意表を突いただろうと思われる自作解説へと発展する。構成は必ずしも系統立ったものとはいえず文体にも乱調の気味があるけれども、それは先の文言とは裏腹に、自分が門外漢であることを理由に自説を慎重かつ控えめに

提示しようなどとは三好が毛頭考えていないことにも起因する。

「文部省の詩感」において三好達治が指摘・追及した問題は、大きく分けると次の四点である(一つの問題が複数のジャンルに跨っていたり、一つのジャンルに複数の問題が見出されていたりするので別の整理・区分の仕方も可能だが、ここでは次のように分類しておく)。第一に、詩を教材にすること。第二に、俳諧、風狂など脱俗的なものを教えること。第三に、作文を詩に近づけて指導すること。第四に、教科書掲載の自作の詩に(甚だしい見当違ひ)が認められること。「文部省の詩感」では教科書からの引用が限られており(紙幅の制約があったのだろうか)、そのことが三好の主張の恣意性や独断的な印象を強めてしまっているきらいがある。本稿でもむろん存分に教科書中の詩歌や散文を引用するわけにはいかないが、三好の論点と問題意識をより鮮明に照射するため、議論の対象となる教科書掲載作品は三好の文中での引用範囲に限定せず、適宜原本から補って考察を進めたい。また、この「文部省の詩感」に着目した幾田伸司「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²⁾」を、随時照合することとしたい。戦後初期、つまり昭和二〇年代の国語教育における詩教育を三好など同時代の詩人たちの言説と関わらせつつ整理している幾田論には、国語教育史の把握のうえで本稿も大きな教示を受けている。とはいえ、この論考に関しては、文学研究の立場から次のような疑問を提出することも可能であると思われる。すなわち、幾田は詩教育の歴史的展開を論理的な整合性をもって構築しようとするあまり、三好の言説を過度に簡素化・一面化した上で詩教育史に組み込んでいるのではないか、その結果、三好の言語観や詩観の潜在する表現の渾沌とした次元が一般に馴染みやすい単色に塗り潰されてしまったのではないか、という疑問である。この疑問の答えに近づくためにも幾田論との照合は有意義であると考えられる。

詩教育の問題は、本稿の区分では「文部省の詩感」の第一の問題に該当する。まず、詩(行分け詩……以下、単に「詩」と表記する場合は(行分け詩)を指す)・短歌・俳句の教科書への収録状況を低学年から順に確認しておく。【こくご】三

第二学年前期用』に設けられた詩の一章が最も早く（この章は童謡といった方が適當かもしれない。西條八十の「カナリヤ」を原作とする作品が含まれている）、次いで『こくご四 第二学年後期用』に行分け詩と散文詩とを混在させた一章「雪」があり、以下、『国語 第三学年下』に一章四篇の詩、『国語 第四学年上』に一章一篇の詩、『国語 第四学年下』に俳句二十四句と短歌十四首、『国語 第五学年上』になぜか事実上のシネ・ポエム一篇、『国語 第五学年中』に詩三篇からなる章と春夏秋冬四篇の組詩からなる章と単独の詩一篇からなる章、『国語 第五学年下』に一章二篇の詩、『国語 第六学年上』に巻頭の章の詩一篇と短詩・訳詩を組み合わせた一章八篇、『国語 第六学年中』に散文と組み合わされたかたちで一章中に一篇、『国語 小学校第六学年用下』に文語詩二篇・俳句二十三句（一行詩とも見紛う極端な自由律の作も含めて）・短歌二十二首からなる巻頭の一章がある。概観すると、詩が二学年以降の全学年で相当数採用されているのに対して、短歌と俳句は意外に少ない。これは日本の伝統を形式的にも体現している二種の短詩に、戦前・戦中の国定教科書への批判が恰好の標的を見出した結果である可能性が大きい。墨塗り教科書では時局に直接関係した語彙や文章が抹消されただけでなく、神道や武道など日本固有の精神性が浸透している点を咎められて平家物語のような古典文学も排斥の対象となつてゐる。その余波が短歌と俳句にまで及んだとしても不思議ではない。

次に、幾田論のなかから本稿と接点をもつ部分を抽出する。幾田は白鳥省吾、百田宗治、阪本越郎、小野十三郎、神保光太郎といった詩人たちの詩教育に関する言説を手際よく紹介し、そのなかで三好達治の見解だけが異質であつたことを浮き彫りにする。幾田の辿る戦後国語教育における詩教育の流れの大筋は次のようなものである。一九四七年の学習指導要領で詩は国語科教材の一つとして明示された。教育者も詩人も挙つてこれに賛同するなか、三好達治だけが詩教育を全面的に否定した。三好は教科書に採用されている詩歌の多くが（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つて押しつけている）作品であるとし、この点からも詩教

育を批判した。しかし公的に規定された詩教育が国語教育の現場から省かれるはずはなく、三好の発言は宙に浮いたまま教育関係者からの批判を浴びることとなった。以上のように、詩教育の展開のなかに三好の主張が反動として位置づけられるにはそれなりの理由がある。だが、三好達治の文章から読みとれるのは全否定というような一方的裁断だけなのだろうか。(前略)年少の子供たちに、詩歌の類を与へるのは、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ろしい。多く惜しむには当たらない儀だ。「文部省の詩感」の末尾にはたしかにこのような一節がある。三好の詩教育全否定の論拠として、幾田をはじめ諸家が言及する部分である。だがこの件りが、自作に対する(最も不適當の見当違ひ)——先に挙げた第四の問題である——が論難された直後にあらわれることに注意しなければならぬ。自作に対する文部省の(誤解)が激昂ともいえる感情的波立ちをもつて俎上にあげられ、その高まりが終息しないうちに「文部省の詩感」はそそくさと杲気なく閉じられる。つまり、作者の憤激が十分沈静化せぬうちに雪崩れ込んでしまった感情的な結末、という不安定な要素をここからは拭いきれないのである。一篇を締め括る位置にあるとはいえ、この言説をそのまま作者の主張と見なすことは、だから妥当とはいえない。教科書に掲載されている俳句と短歌を検討した後、三好は次のようにも述べている。

短歌俳句に比べていへば、現代詩の方は、更に優先的に、恰もこの際の教材としては、採用されるに適している。(中略)それら(現代詩……引用者注)は構成が説明的だし、段落照応が幼者の理解を助けるだらうし、感性に過当の要求をしないし、——まづいつてみれば、それらの点でも、解説の利便が多からう。

さらに、三、四、五、六学年用の教科書に採用されている詩作品に具体的な分析を施し、多様な意味づけ・価値づけを行なつてもいる。評価は概して辛口だが、散文や歌句など他ジャンルに比べて特に詩に対する見方が厳しいとはいえない。後に述べるが、たとえば俳句がほぼ全否定されているのに比べれば詩の評価はむしろ高い方に属する。(「たいへんいい」と推奨されている作品さえ二篇ある。教科書にふさわしい詩の条件とは何か。まず、三好達治のお墨付きを得た二篇を見よう。

「根」〔国語 第五学年下〕。(葉は青く、／くきは長く、／みきは高くそびえているが、／根はちつともみえない。／花は美しく、／実はうまい。／しかし根はちつともみえない。／根のさきは毛より細い／毛よりもやわらかだ。／その細いやわらかなものが、／地をうがち岩をおしわけ、／深く広くのびていく／のびていく根のさきをさえぎるものはなにもない。／／おおづなのようなたくましい根が、／深くのびてみきをささえ／広くのびて枝をやしなひ、／それからでた細い根が、／つなのようにからみあって、／葉を育て花をさかせる。／／根はみえない。／みえないが深くて長い。／深くて長い根の上に、／みごとな草や木がしげつていく。

「のこぎり」〔国語 第五学年下〕。(のこぎりには、はがある。／のこぎりのはは、／いぬの歯のようにとがって、／一つおきに右と左にすこしよじれて、／二十も三十も続いている。／五十も六十も続いている。／／のこぎりのはは、／いつもやすりをかけて／右と左によじつておかないと、／なんの役にもたたない。／／のこぎりは、／あつみをもっている。／大きなかたい物を切るのこぎりのはは、大きくてあつい。／小さなやわらかい物を切るのこぎりのはは、小さくてうすい。／／糸のこは糸のように細く、／ひきまわしはひじょうにせまい。／まっすぐに長く切るのこぎりは、広いはをもっている。／こびきの大のこははばが広いし、／製材所のまいるのこぎりも、大きなさしわたりをもっている。／はたらきのある人は、／はをもったのこぎりににている。／しかし、いつも勉強してみがきを

かけていないと、／じき、役にたたなくなる。／どんなにはたらきがあつても、／それにあつみと／広さがなかつたら、／正しくりっぱに世の中をわたることができない。

三好はこれら二篇を〈たいへんいい〉と評し、さらに「二篇とも教訓的だが、これなどは撰択の当を得てゐる。所謂抒情詩といふのではないが、作者主観が力強くまつ直ぐ、筋が通つてゐてたいへんいい。児童の年齢にも相当してゐる。」と述べている。この二篇のような讃辞一辺倒ではないが、他にも三好が教科書用の詩として是認している作品はある。たとえば、次に引く「心に太陽をもて」〔国語 第六学年中〕。「心に太陽をもて、／あらしがふこうが、雪がふろうが、／天には雲、／地にはあらしがたえなかつたが、／心に太陽をもて、／そうすりや、なにがこようと、平気じゃないか。／どんな暗い日だつて、／それが明かるくしてくれる。／／くちびるに歌をもて、／ほがらかな調子で、／日々の苦勞に、／よし心配がたえなくとも、／くちびるに歌をもて。／そうすりや、なにがこようと、平気じゃないか。／どんなさびしい日だつて、／それが元氣にしてくれる。／／他人のためにもことばをもて、／なやみ、苦しんでいる他人のためにも。／／そうして、／なんでこんなにほがらかでいられるのか、／それを、こう話してやるのだ。／くちびるに歌をもて、／勇氣を失うな。／心に太陽をもて、／そうすりや、なんだつてふつとんでしまふ。／この詩は概念的で教訓的だが、それがいささか露骨にすぎることが、遺憾な節はあつても甚だしく教材として不適當ではあるまい。」というのが三好の判詞である。もう一篇挙げる。

「おかあさま」〔国語 第五学年中〕。「人の心の畑にさいた、いちばん美しい花、／天と地にかがやくものの中で、／いちばん清らかな、すみきつたたま、／それはおかあさまの愛です。／／わたしをまもるためには、／／どんな困難とも戦う、そのうで、／ひくく、かほそい、おさな子のささやきも、／ききもらさない、その耳。／わたしのためには、／／いばらの道をもふみわけたその足。／いま、わたしが知っているいいことと、／正しいことは、／／おかあさま、／

あなたの目から教えられました。／おかあさまの胸に、／わきあふれるなくさめの泉に、／かなしみもいたみも、／あとなくぬぐわれます。／朝も、昼も、夜も、／流れやまぬ愛のしみずに、／うるおされ、やしなわれて、／のびていく命のわか葉。／／わたしの幸福は、／おかあさまの笑顔から生まれます。三好の評は、(前略)この作は上出来と申したいが、現代詩でなければうたへない世界をうたつて、教材には恰好な見当にあるものといふべきだ。作がいいともつといいが、さてそれはなかなか得がたい注文で、その点ではまだまだ考慮を要しよう。

以上、三好達治が教科書掲載にふさわしいと判断した詩のうち主なものも挙げてみた。三好の評言は懇切丁寧とはいえないものの、教科書に掲載された夥しい詩篇のなかからこれらを選んで照明を当てたこと自体に、三好なりの真摯な探索の跡を看取することができる。総じて三好が作品の抒情性、文学的価値、完成度などをさほど重視していないことがうかがえる。そして最も注目すべきは、通常ならマイナスの側に傾くはずの「教訓的」がむしろ教材としての適格性を裏書きする属性だと認識されていることである。今引用した作品はいずれも「文部省の詩感」では論及されるだけで、本文は割愛されている。そのため引用されている他の作品に比べ読者に与える印象は当然ながら弱い。(「詩教育を全否定した三好達治」という一般に流布している認識が成立した背景には、三好の主張の一部だけが拡大解釈された可能性のほかに、詩の引用の有無による視覚的印象が論旨を超えて読者に強く刻印されたという事情もあつたように思われる。

三

次に、否定的な評価が下されている詩篇を見ていこう。教育観を通して詩観や言語観を探ろうとする場合、肯定よ

りも否定においてその文学者の価値観と美意識は一層明瞭に開示されることが期待される。まず、『国語 第六学年上』第六章「そよ風」に収録された八篇（うち短詩五篇）中の次の二篇を挙げたい。三好はこれらを〈甚だ不適当〉と評している。

かれぎくをたいている。

とやへ追われて行く、白いレグホンたち。

〔短日〕

山の湖水のほとり。

「ます」小屋のランプが、

きゆうに暗くなりました。

〔きり〕

「短日」については、〈俳句的な思はせぶり〉で、よろしくない。短詩とはいっても、児童には何のことだかのみこめまい。〉といい、「きり」については、〈霧の去来をのべたまでで、詩趣は頗る乏しい。勿論子供の歓迎しそうな筋はない。〉という。これら二篇は、主に表記の制約という要請からであろうが教科書掲載に際して大幅に改められている。が、もとは三好とともに『四季』の抒情を代表した詩人田中冬二の作である。いずれも第三詩集『山鳴』（一九三五年七月、第一書房）の「初夏」という章に収録されている⁴。念のためいい添えておくと、子どもたちを先入観なしで表現在対峙させようとの配慮からか、これら教科書掲載の文学作品には作者名が一切付されていない。だから三好が田中冬二の作であることに気づかなかった可能性も皆無とはいえないのである。実際、國分一太郎も詩篇「きり」を〈三

好達治の原作らしい」と推定した上で、次のように国語教科書を批判している。⁽⁵⁾「きり」のような作品を（すこぶる高級な詩の境地みたいにしてだしたりする一レンの考えかたは感心できない。一九四七年のいまのコードモには、あのような生活窮乏のなかでくらすコードモには、コードモなりに、もつとはげしいさげび（不満、希望、いかり、かなしみ、よろこび）があるはずではないか。それを、そつちよくにさげびかけ、うたいあげるような態度をやしなうことがたいせつなのではないか）。文学に縁のない人ではないはずなのに、と國分の錯誤をあげつらうつもりはない。そうではなくて、三好達治の詩と田中冬二の詩が当事者以外の目にはいかに似通った表現世界として映っていたかを示す一例となれば、と考えた次第である。⁽⁶⁾いずれも生活感や時代感覚から隔絶した非実用的な抒情詩である点が國分には不適當と見なされている。

枯菊を焚いてゐる

鶏屋^{とや}へ追はれてゆく白いレグホンたち

(「短日」)

山の湖水のほとり 鱒小屋のラムプが急に暗くなりました

(「霧」)

こうして原作と突き合わせてみると、教科書への掲載という事態によって作品が被る損傷の甚大さがわかる。ついでさつきまで遠くまで見渡せた山間の湖が、みるみるうちに濃い霧にまかれていく……。一行詩「霧」においては、静穏なのに圧倒的なそのスピード感と状況の一変する鮮やかさが作品の要諦であり、この表現効果は詩語が一列に並んでいること、つまり一行を渋滞なくすべりおちる言葉の配置によって、方向転換の余地がない直線的な言葉の落下に

よって生み出されている。教科書掲載に当たっては、児童の学習の進度や作品への親しみやすさとともに、活字の組み方や他の作品との均衡（視覚的效果、素材や主題の類縁性といった面での）も考慮されたにちがいない。一行詩が解体され三行という全く別の詩型が適用されるにはそれなりの理由があつたはずである。しかし、この改作が一篇の息の根を止めた。それは原作を想起すれば誰の目にも明らかなことである。だから三好達治の批判も、田中冬二の原作に對するものというより文部省による〈改悪〉に向けられたものだったのかもしれない。あるいは公然とはいひ難い田中冬二詩への不満を、教科書中の改訂版という文学的正当性の混乱に乗じてさりげなく吐露してみせた、という想定もできないわけではない。だが、これはやはり穿ちすぎというものだろう。相手が師であろうと親友であろうと、こゝと詩に關しては公の場で率直果敢に批判の矢を浴びせるのが三好の流儀だつたはずである。

「海」〔国語 第三学年下〕という詩も槍玉に挙げられている。へどこかでだれかがめくつて、／大きなきれいな一ページ、／生きた絵本の一ページ。／ふと、そんなこと思わせる、／あのまっさおな海の色。／書いても書いても書きたりぬ、／わたしの心の小人たち、／いつもでてくる小人たち。／ふと、そんなこと思わせる、／あのまっさおな波の音。この詩を三好は次のように糾弾する。〈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。いづれそれは詩人か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らうし、これを教へても解しかねよう。〔中略〕書いても書いても書きたりぬ。旺んな複雑な表現欲をもつた、妙な特殊な心といふものを、子供はどんな風に想像することができたらう。三好のこの言説は、幾田によって次のように問題点が指摘されている。〔作詩指導に携わつ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〕。つまり、〈書いても書いても書きたりぬ〉という心的状態など子どもにはわかるはずがないと

三好が主張したのに対して、それは子どもに対する無理解からくる誤解である、子どもと一口でいうが腕白者ばかりではない、詩の創作に熱中するような表現欲に満ちた子どもも大勢いるのだ、と幾田は反論したわけである。ここに表明された三好の〈児童観〉はたしかに偏っていると批判されても仕方がないものである。三好の〈児童観〉に教育的配慮が欠けているのは事実である。だが〈児童観〉のずれという問題以前に、三好の観点と幾田のそれとのあいだにはより根源的な次元での齟齬が横たわっている。〈書いても書いても書きたりぬ〉心は子どもにはわからないが大人にはわかる、というのが三好達治の見解だと幾田は考えているはずである。しかし実は三好は、〈書いても書いても書きたりぬ〉心を理解するかどうかの境界線を子どもと大人のあいだには引いていない。幾田がこの境界線の位置を自明のものと解しているとすれば、それは国語教科書のなかの詩が問題の対象となつてゐるからであり、三好の無意識とも思しきカムフラージュが有効に作用しているからである。三好がここで、〈書いても書いても書きたりぬ〉心は〈詩人か文学者の心〉だと述べている点を看過してはならない。〈詩人か文学者〉は大人の数ある具体例のなかの任意の一つとして言及されたのではない。〈詩人か文学者〉は代替不能な職種(というより存在の様態)であり、それ以外のすべてと対峙されるかたちで提示されている。すなわち三好が境界線を引いたのは、子どもと大人とのあいだではなく、子どもも含む世間一般の人々と〈詩人か文学者〉とのあいだなのである。ごく一般的な大人までも〈子供〉という語に包摂する、という通常とは逆の言語的把握を指して無意識のカムフラージュと仮にそう呼んだのだが、この提喻が詩に対する圧倒的な無理解を契機に発想されたものであるとすれば、三好の認識として、もちろんん実感としても、この把握は決して偶発的なものではなかったと思われる。

次に挙げる詩「やと歌」(『国語 小学校第六学年用下』)が、そのことを端的に証している(標題を含め、三好は〈やと漢字〉〈矢〉に戻して引用しているが、ここでは教科書の表記に従う)。〈空にはなちし わがそやは、／あわれいずこに

落ちにけん。／ときいきおいに まなこすら、／その行く末を 見ざりけり。／空にとなえし わが歌は、／あわれいづくに 落ちにけん。／いかに目ざるとき 人とても、／声の行くえの 見えんやは。／遠くそののち かしの木に、／やはまだおれで とどまりぬ。／歌のもと末 ふたたびも、／友の心に あらわれぬ。三好はこの作にも教科書の詩としては失格という判定を下し、主題の性質が偏っていることをその理由とする。(前略)この篇の作者の境涯、詩作のやうなことを日頃仕事としてある人物の境涯などは、いはば世外のことと、特に特殊な場合だから、それは到底子供其自然な想像力では手の及ぶ範囲のことではない。先の校長先生にとつても、そこらのところの消息が、たやすく勘にひびきかねたところから、この詩があれほど難解に感ぜられたのでなからうかと、推せられるがどうだらう。三好達治はある小学校に招かれた折、校長先生をはじめ二十人ほどの教員たちに、自分たちには理解できないからと、この詩「やと歌」の説明を求められたことがある。その体験を踏まえて、三好は「やと歌」の主題の偏り、つまり詩人という存在の特殊性を述べているわけである。校長先生や国語科教員まで境界線の向こう側に立っているとすると、理解の側に位置する者はいよいよ限られてくる。また、詩「海」の評言のなかで〈詩人か文学者と不確定的に呼ばれていたものの内実は〈詩人〉である、ここではほぼ見定めることができる。三好が〈世外〉や〈特殊〉という特性によって括り出したのは詩人であった。これは、詩人以外の何者でもない三好達治が、自虐的な、あるいは諦念に似た裁定を自らに突きつけたということなのか。それとも、周囲の無理解に苛まれてきた三好がその鬱屈を選民意識に反転させ、かろうじて孤高の自負を獲得し得たということなのか。正邪、高低の判断はひとまず措くとしても、詩が少数派の理解によって細々と維持されていると三好が考えていることは疑いようがない。一方、教育の世界では詩を理解しない多数派によって国語教科書中に多数の詩が収められているという現実がある。言語についても文学についてもまだ十分な見識や判断力をもたない子どもたちがこのような矛盾に直面させられることに、三好

の焦りと苛立ちの根があるように見える。教育という名の下に公的な規範として賦与され常態化すれば矛盾は矛盾でなくなってしまう。換言すれば、それは子どもたちが言語感覚の歪曲ないし鈍磨を知らぬまに強いられたということである。

四

推奨されている作品自体が明示するように、三好は文語定型詩よりも口語自由詩の方が教科書にはふさわしいと考えている。ならば、日本の代表的定型詩である短歌と俳句の場合はどうなのか。日本の伝統的感性を歌句が否応なく体現することを、三好がここで問題化しているわけではない。が、それでも俳句と短歌に三好が向ける眼差しは厳しい。

まず俳句を見よう。俳句の章は四学年用と六学年用の教科書にある。四年生の教科書に掲載されている俳句について三好は、「大空にのびかたむける冬木かな」位を例外として、他はみなども見どころのない愚作ばかりがそろつてゐる。」と述べ、六年生の教科書では十六句を並べた後、「このやうなお話にならぬ句がずらりと並んでゐるのである。」とうんざりしたように述べている。総括は、「(前略) こんなせせつこましいせかせかせかした安手な言葉の腸詰めは、これを文芸として与へては、保健の上によろしくない。無益な上に害があらう。彼らの柔軟な言語感覚を麻痺するから。」である。「愚作」の害は、たしかに先に触れた作品改悪の害に匹敵する。そしてたしかに、教科書に採録されている俳句は意図してそういうものを選んだのではないかと疑われるほど駄作・凡作ばかりである(子どもたちに親近感をもたせようとしたのだろうか)。だがもし、もう少し出来のよい句が集められていたなら教科書で俳句を扱うことに對する三好の見解は異なっていただろうか。この疑問はあまり強く湧出しない。というのも、三好が本当に批判してい

るのは個々の俳句作品というより、俳句的感覚とそれに基づく人生観であるように思われるからである。が、その考察に入る前に、三好の教科書短歌観も確認しておく必要がある。三好が示す俳句と短歌の懸隔は見過ごせない。

三好がまず批判の矛先を向けるのは、教科書に採用されている短歌が「まるで俳句を短歌に翻訳してみせたやうな種類のものばかり」だという点である。(前略)「いもうとの小さき歩みいそがせてちよ紙かいにゆく月夜かな」はいささか情趣の掬すべき節ある佳吟であるが、他はほとんど觸目の描写叙述で、情感はつねに抑制の形でしか叙べられてゐない。この筆法は、短歌として、少年たちの胸に訴へる直接なやり方でないし、短歌そのものとしても、自然發生的な常道を旨としたものとは申しがたい。その例証として三好は「ちろちろと岩つたう水にはい遊ぶ赤きかにいてすぎの山しずか」を挙げ、これを「流露的ではなく静止的だ。」と評している。つまり俳句的なのでよろしくなというわけである。以上は四年生の教科書。六年生の方は長塚節、正岡子規、北原白秋の短歌がそれぞれ数首ずつテーマ別に収められている。もちろん、これらの短歌は愚作ではない。けれども皆大人の感覚によつて把握された表現世界なのでやはり子どもへの理解や共感を得にくい、というのが三好の見方である。このように、二つの理由から教科書採用短歌も三好に批判されている。しかしそれはジャンルとしての短歌の否定ではない。三好の批判は個々の作品に向けられたものである。多少新味に欠けようとも形式として語法として短歌の典型を具現しているならば、そして素材が享受者兼鑑賞者である子どもと接点のある世界からとられていならば、その作品には教科書のなかに位置を占める資格がある。これが三好達治の教科書短歌についての結論である。短歌は条件つきで認める。俳句は原則として認めない。この考えを端的に表明している部分を「文部省の詩感」から引いておこう。

この年齢の児童(具体的にいえば小学四年生と六年生だが……引用者注)に、俳句及び俳句的でも、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、賢明の態度であらう。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。(中略) 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へてゐる。この方の世界は世間的で、本来出世間的ではないからだ。(中略) 短歌は單純に抒情的な、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、心にひびき易いからだ。因みにいふ、陰鬱厭世的なものかどうかと思ふが、悲傷は(悲しみてやぶらぬ程度なら)決して児童に有害でない。

〈児童の心に歓迎されない〉とか〈子供の耳に入り易く、心にひびき易い〉とかいう表現が使われているので、三好達治の考えでは、子どもの理解と共感を得られるかどうかが教材としての適否を判断する基準だった——一般にはそのように見なされているらしい。少なくとも教育学の世界ではそうらしい。⁹⁾だが、今挙げた文章のなかで力点が置かれているのはどこか、いささか注意を払つて読み返してみれば、〈俳諧趣味〉すなわち〈諦視静観を生命とする、この種の世界〉は子どもたちから遠ざけた方がよい、それが〈当局としては、賢明の態度〉だと語っている箇所が目につく。これを裏返していえば、子どもたちを〈俳諧趣味〉に浸らせるとんでもないことになる、危険だからそのようなことは未然に防止すべきだ、との主張である。短歌への世界は世間的で、本来出世間的ではない」という言葉もある。これも換言すれば、短歌が世間的であるのに対して俳句は出世間的であり、それゆえ短歌は安全だが俳句は危険だということになる。俳諧趣味は危険なものなのだろうか。出世間的であることはなぜ危険なのだろう。

教科書のなかに俳諧趣味ないし出世間的であると三好によって特色づけられた文章がある。先に挙げた「文部省の詩感」中の第二の問題点（俳諧、風狂など脱俗的なものを教えること。）が対象としてゐる文章である。まず類似した二例として「りようかんさん」（『国語 第三学年上』）と「雪まろげ」（『国語 第五学年下』）を瞥見したい。良寛が子どもたちと触れ合う様と、その後一人になってから月を嘆賞する様を描いた「りようかんさん」では、この有徳の僧の風狂ぶりが著しい。自慢の人形を見せようと持ってきた女の子に、目が三つも四つもある人形かと思つたら二つだったかと驚いてみせたり、黒い僧衣に赤い帯はかわいい取り合わせだから自分も赤い帯がほしいといつたり、座敷の真ん中を貫いて伸びている筈を子どもたちに示しながら、「たけのこごはん」というのは筈が入っている御飯ではなくて筈に御飯粒がついているものだとか教えたり、ともかく子どもたちを煙に巻くような常識外れのことばかり口にする。が、子どもたちはそんな良寛の言動には慣れていたので驚かない。やれやれまたか、という反応である。親愛感を抱きながらも彼を（変な人）と見なして半ば軽んじてもいるようである。良寛もそのへんの機微は知悉していて、だから子どもたちが親しみを寄せてこようとそれが真の理解には容易に転化しないことも承知している。良寛は孤独である。が、孤独な境涯を嘆かない。むしろそこに自由と安息を見出し、孤独ゆえにこそ獲得できた月とのひとときの交感をあたかも法悦境のように堪能している。一方「雪まろげ」には、雪が降ったので雪の句を作ろうとしたものの、思いついてその前に雪で兎を作ってみた芭蕉と、雪深いなか、心配して芭蕉を訪ねてきた曾良が描かれている。この二篇について三好は（良寛や芭蕉は面白いゆかしいですがすがしい人物だが、元来が世外の風狂だから、こんな人格を子供に分らせるのは甚だむづかしい。（中略）元来禅定や俳諧といふものは世間世法の外に出ようとするもので、世

間智のアンチ・テーゼだから、まだ乳臭い頑是ない子供らにそんな世界の消息の一端だつてこれを分らせようとするのは無謀だ。さうして無益だ、仮りに有害でないとしても——。いや、下手をすると、有害でないとも限るまい。と述べている。周知のように、三好達治はその全詩集の「巻後に」を（私の、まあ風狂といふやうなものであつたと思ふ。）と書き出している（昭和三十三年三月六日付の執筆）。自らの詩業を（風狂）と括り、詩人として生きてきた自己を（風狂者）と名づけたのは三好達治自身である。

良寛や芭蕉の体現する風狂が子どもにはなぜ有害なのかをここで少し考えてみたい。（世間智のアンチ・テーゼだから）と三好はその理由を説明するが、国語教育の範疇ではどういうことになるのだろう。問題は作文指導に関わっている。先に「文部省の詩感」の第三の問題として（作文を詩に近づけて指導すること。）を挙げた。この問題は（散文でも詩的であることを重視すること。）といい換えることもできる。そのような指導方針が三好の批判の対象となっている。作文ではないが、三好は「雪」（こくこ四 第二学年後期用）第九章の次のような表現に着目し、これを批判している。（ゆうがた、まつの木の／えだは、まがるほど 雪に／つもられて、だまつている）という一節に対して、（つもられてといふやうな語法の無理を、二年生位の生徒に押しつけて自ら気づかない、これが「詩感」の粗笨欠陥でなくて何だらう。）と痛烈な批判を浴びせているのである（傍点原文、以下同）。（つもられて）を（つもる）の受身形以外のものとして子どもが理解する可能性はあまり大きくないと思われるが、たしかにいい回しとしては不自然である。そういう（無理）をなぜ文部省が冒したかといえ、この擬人法という表現を用いれば文章に詩的な情趣を与えることができる。と文部省が考えていたからである。一般論として擬人法はたしかに散文より詩に使われることの多い修辞法の一つではあるが、擬人法は詩的、でないことはいうまでもない。だが、擬人法を詩的であることと条件と考えるような風潮は詩の創作指導にも根強い。この点を三好は「児童詩」雑感（『文学界』一九五三年一月）で

も問題視している。つまり、一篇の詩の成否を擬人法の成否と考えるのは詩作の態度として正當とはいえないし、擬人法の案出に創作の努力を傾注するのは子どもにはかえって危険である、と三好は考えているわけである。なぜ危険なのかといえば、擬人法が人間の日常生活感覚や社会的良識とは別の次元から発するものであり、したがってしばしば非常識や反秩序に傾くものだからである。風狂に容易く接続するものだから、といってもいい。ところが教科書では、擬人法があたかも詩的と不可分であるかのように扱われているだけでなく、散文にもこの詩的情趣を要請し、詩的であることが〈よい文章〉の必要条件であるかのように見なされている節がある。

「作文」(「国語 第四学年上」)には同一の題材が描写の精粗によっていかに相貌を変えるかを示す例とともに、言葉を無駄なく磨き上げていく例として四十五もの短文が並べられている。そのうちの一例(考え考え歩きまわるような、／大きなあり。／スリッパのへりをひとまわりして、／帰っていった。)などについて三好は、〈どうも普通の散文ではない。ここに示された「みがきあげられたことば」といふのは、注意の凝晶と氣息との点でかなりの程度に詩的なものだといふことが、一見して看取される。さうしてその詩的な性質にも、一つの特色と傾向がどうやらありさうな風である。〉と指摘している。そしてその〈特色と傾向〉の正体は〈すみをすっている。めじろの声がかきこえている。〉や〈四年生の楽しさよ。さくらの花をしらべてみたり——〉などから〈新派俳句もどき〉であると見当をつけ、さらに〈ふえの音、虫の声、三日月さん。〉〈雨あがりの麦のは、子どもと子どもとかけていく。〉〈青々とはれて、すきすこしゆれている。〉などに、その詩的傾向の高まりが散文の秩序をなし崩しにしまった例を見ている。教科書では作文の見本と位置づけられている表現が、三好から見れば〈主観の一つの思ひつき〉にすぎないものとなる。ただし、三好はこれらの表現の価値すべてを否定しているわけではない。あくまでも作文指導の手引きとしては不適切だと教材の範囲内で否定しているのである。〈子供には潑刺とした機能を備へた、健全な常識と精確な感覚(それ

が判断力となる。これを教へこんでおくより外に、当路の役目はさしづめ考へ当るまい、——私ならさう考へたい。つまらない虚栄心から、つまらない今様を教へたところで、そんなものはものの役に立ちつこない。という三好の作文指導についての見解には、(教訓的)であることを教科書向きの条件とした詩についての考えとの明らかな呼応が認められる。三好は、教科書の詩には(詩的)であることをあえて求めないのである。

詩的情操を養うことが人間形成や社会生活の向上に資するはずだという見方は教育学ではほとんど自明のことらしい。¹² 実際、(詩教育を全否定した三好達治)も「文部省の詩感」の末尾で次のように述べている。(詩的感情の養成は、何も、作品としての詩歌俳句、そんなものは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——)。幾田は(他のやり方)を(散文指導のことを指している)¹³とするが、これは誤りであろう。三好が国語教育のなかの散文に求めているのは(詩的感情)をむしろ排除することである。¹⁴ 三好は(詩的)であることの意味と価値を知悉している。だが、子どもが規範とする散文において(詩的)が重視されたり、詩の創作によつて子どもが自己の言語感覚を(詩的)に馴染ませすぎたりすることを警戒した。そうした(詩的)優位の言語環境では、子どもは論理的思考や精密な描写に要する力、また秩序ある正確な文体などを習得できず、単なる思いつきや目新しさに走りがちであつて、これは子どもの人間形成や社会生活の向上を期待する方角とは逆である。詩教育を全否定した三好は、それを補完するため代わりに散文教育を主張したのだと幾田はいう。¹⁵ しかしこの見方は、教育について語っているとくでも根底では常に自身の詩観を働かせていた三好の思考法を捉えそこねている。三好のいう(他の場所)の(他のやり方によ)る詩的な感情教育とは、国語教育とは別の、恐らく学校からも離れた時と場での他者や芸術との触れ合いなどを想定しているように思われる。¹⁶

ここで、三好が批判する作文指導、すなわち詩的であることを重視した散文の指導および創作詩の指導について、その弊害をまとめておく。第一に、詩に対する誤った認識（少なくとも偏った認識）を子どもに与えてしまう。第二に、正確で緻密で安定した実用的な散文を書く能力が身につかない。第三に、才能のない子どもに詩教育を施した場合、詩が書けるようにならないだけでなく、まともな散文も書けるようにならないという悲惨なことになる。实用重視は第二次世界大戦敗戦とそれにつづく福井大地震によって当時の三好には喫緊の課題¹⁷であり、詩の分野でもたとえは竹中郁の〈有用な詩〉に讃辞を呈するような例はある。とはいえ三好が風狂を標榜する限りにおいて、詩の本質的な意義はやはりその非実用性にこそ見出されねばならない。少数派であることは詩の原理に基づく必然であり、少数派であることが詩にとつては健全な状態なのである。風狂の系譜に懂れ自らそこに加わることを冀う三好ではあるが、子どもはやはり健康的で安定した生活人・社会人となるように育てるべきだと考えている。そういう人材が構成するからこそ家庭から国家までどの組織も滞りなく円滑に営まれていく。風狂は少数派であり特殊な例外的存在でなければならぬ。風狂が一般化・平俗化し、社会の多数派・正統派となつてしまつたらそのとき風狂は既に風狂ではあり得ない。よしんばあり得たとしても、そのような倒錯的な社会の到来は三好の望むところではない。そして詩人であること、少数派であることに矜持を見出している者にとつて、風狂が国語教育（というより児童教育全般）に持ち込まれ、子どもたちが早々とアウトサイダーの価値観や美意識に感染してしまうような事態はなんとしても阻止しなければならぬものである。風狂の美点は人生の辛苦を相当数体験した後に初めて意識され得ることになつてゐるし、多数派・少数派の逆転は自己の地位が突き動かされることにほかならない。だからたぶん、風狂に自足しようと志す者には非常に困つた事態なのである。釈迢空、日夏耿之介、神西清との座談会「日本詩歌の諸問題」〔表現〕一九四九年七月）で三好は、詩人志願者が多すぎる風潮への警戒感を露わにしている。〈日夏（前略）詩を作るものは詩人として立ち

たいといふ素志の人が多い。／三好 ただ、ほくは詩を作る人、および読む人が、近ごろ非常な勢ひでふえているが、これはどうにかならないものかと思ふのです。／神西 ふえちや困りますか。／三好 いや、それはそれでいいのだけれども、数ばかりふえて来て、頂点を高くしない……)。振り返つてみれば、冒頭に引用した小林秀雄との対談でも、詩作という非実用的行為に賭ける三好の孤絶感とそれゆえの自恃は明らかであった。

さて、第四の問題、すなわち三好が教科書に採録された自作に〈甚だしい見当違ひ〉があると主張している問題についても一言しておかなければならない。この自作とは『国語 第六学年上』の冒頭に置かれた「しずかな午前」である。原作は『一点鐘』（一九四一年一〇月、創元社）所収の「閑雅な午前」。表記や改行箇所や句読点の位置の変更が多数あるが、やはり標題の〈閑雅〉から〈しずか〉への変更が大きい。〈閑雅〉は三好の殊更愛用する語であるからそれだけで作者の不興を買つてもおかしくない。が、この点については三好は矛を収め、問題を一篇の解釈に絞つてゐる。

〈拙作の最後の一行は、この作の第一行からここまでずつと叙べてきた、閑雅な風景景物ぜんたい、そこまでつづいてきたのどかなくつろいだ気分ぜんたいを、そこで一挙にくつがへして、一種の悲傷を訴へてゐる、さういふ趣旨の、作者はつもりであるのである。〉という作者の意図に呆然とした専門家が少なくなかつたのではないかと思う。この詩の教科書採用に一役買ったらしい吉田精一もその一人だったかもしれない。三好が「文部省の詩感」を発表するほんの数ヶ月前に吉田は「閑雅な午前」の鑑賞を書いている。¹⁹〈のどかな早春の午前のひと時、いまこそ自然はもつとも多幸な予感に生動してゐるのだ。人生も亦、永くこの境地にあつたら、如何にほのほのとしたりよろこびに満たされることであらう。——この最後の短い一句によつて、全詩をしばらく上げ、印象をかつきりさせてゐる点が注意される。〉という吉田の記述を辿ると、着眼点は三好の意図に適つてゐるものの、全体の解釈としてはやはり似て非

なるものといわざるを得ない。この詩の最後の一行「人生よ、長くそこにあれ。」(原文は「——人生よ　ながくそこにあれ!」)がそれまでの詩行とは次元の異なる性質の詩句であることは見易いが、(これは全国の小学校で、不可解な一行として、持てあまされてゐるに違ひない。)と三好自身が認めているように、一度疑念を抱くと解釈の点で難解至極な終点となつてしまふのがこの最終行なのである。三好自身は先ほどの言葉につづいて、(それはさういふ風に、誰にもうけとられる筈の構造だし、その内容は妙にはかなげで陰気くさく、複雑に退嬰的で、ために全篇の趣旨はそこで一挙に変質する。それは少年少女の理解すべき限りの情感でないし、また仮りに強ひてこれを理解させても、いつかうに益のないことだ。或は有害であるかもしれぬ。)といささか混乱した自作解説を開陳している。(それは少年少女の(後略)以降は良寛や芭蕉について述べた言葉をほほそのままなぞっている。風狂について語つた言葉である。とすれば、「閑雅な午前」に描かれているのは一般の人々が春を迎える喜びではなく、細緻だけでもあくまで世外の、だからこそ親和的な風狂者のひそやかな世界であるとは考えられないだろうか。最後の一行で一挙に前景化する(と三好のいう)(悲傷)は、風狂が例外的に自己主張する目覚ましい瞬間の、その母胎となる感懐なのではないだろうか。短歌において(悲傷)が推奨されていたことを想起したい。風狂、閑雅、悲傷。「閑雅な午前」は、三好達治の詩風の基調を担うこれら三つのキーワードの集約である。それゆえ独り歩きしはじめた自作であつても作者は解釈をなおざりにできなかつたわけだが、もちろん文部省にはそのような事情が顧慮されるはずはなかつた。

註

(1) 三好達治「夏日偶語——南宗文人画に就て」(『三彩』第三十四号、一九四九年九月)。

(2) 幾田伸司「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」(『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第51号、二〇〇三年三月)。

(3) 注(2)に同じ。

(4) 詩集収録形では二篇の掲載順が逆であるが、本稿では「文部省の詩感」での掲載順に従った。

(5) 國分一太郎「詩について」(特集「国語教科書批判」『日本児童文学』第四号、一九四七年一〇月)。

(6) 短詩五篇のうち前半三篇は、三好達治の四行詩「土」「チューリップ」「鹿」である(原題による)。國分がこれら三篇を三好の作と知っていたかどうかは定かではないが、いずれも知名の作なので知っていた可能性が高い。素材と形式が類似しているため、五篇すべてを三好の作と思い込んでしまったのだろう。

(7) 萩原朔太郎『氷島』に対する批判と丸山薫『二日集』に対する批判がその典型であることはいうまでもない。

(8) 注(2)に同じ。

(9) 注(2)に同じ。

(10) 『定本三好達治全詩集』(一九六二年三月、筑摩書房)。

(11) 注(5)の次のような言説は意外なほど三好の見解と通い合っている。(前略) 文部省の教科書「国語」(こくご)は、どうも文学くさみがこすぎるのだ。(中略) 児童の興味をひき、欲求にあうように、文章をかくには、へたに文学的な表現をしなければならぬとかんがえすぎるカタムキがある。社会生活(いまも将来も)の要求がわすれられるカタムキがある。生きたよのなかにてたこともや、青年や、成人のよむものが、そんなに、みんな文学的表現(それもなにかひとりよがりのくずれた文章表現の)ばかりでかかれていだろうか。

(12) 教育学ばかりでなく、大正時代に北原白秋が子どもの詩作を推進したのも、次のような考えからであった。(私は彼等児童を童謡詩人たらしめむが為に、児童自由詩の宣伝と啓発とに奮起したのではない。児童に児童の詩を作らせる事は彼等を愈々真純な彼等たらしめ、彼等の感覚感情を彼等自身に自ら練磨させると同時に、真の人間としての叡智を幼い乍らにその本体から耀かさしたいと思ふばかりである。)(『自由詩教育について』『芸術自由教育』一九二一年九月、『緑の触角』(一九二九年三月、改造社)に収録)。

(13) 注(2)に同じ。

(14) 三好達治は高等学校の国語教科書を批評した文章でも、吉田絃二郎や芥川龍之介の紀行文より、阿部次郎「芸術のための芸術と人生のための芸術」(『三太郎の日記』より)を推し、後者について(かういふ種類の精密周到な文章をこの際尊重しなければならぬのを痛感する)と述べている(『教科書に関する雑感覚え書』共通テーマ「教科書と私の文章」『文学』一九五二年八月)。

(15) 注(2)に同じ。

(16) フローベール『感情教育』を潜ませた三好ならではの機智とも考えられる。

(17) 三好達治「震災記」(『社会』一九四八年八月)では家屋、橋梁、堤防、道路などインフラばかりでなく、無常観など日本人の心性を構成するものまでも実用本位に転換すべきだと説いている。

(18) 三好達治「堀辰雄君への手紙」(『新文学』一九四九年四月)。

(19) 吉田精一「閑雅な午前(近代名詩鑑賞)」(『国文学 解釈と鑑賞』一九四八年十二月)。

※なお、引用・参照した国語教科書は以下の版である。

- 『まことさん はなごさん こくご入門 小学校第一学年用』(一九四九年二月翻刻発行、一九五〇年三月修正発行。東京書籍発行)。
 『いなかの いちにち』(一九四九年五月翻刻発行、一九五〇年四月修正発行。東京書籍発行)。
 『こくご三 第二学年前期用』(一九四七年二月翻刻発行、一九四九年二月修正翻刻発行。東京書籍発行)。
 『こくご四 第二学年後期用』(一九四七年一〇月翻刻発行、一九四九年七月修正翻刻発行。日本書籍発行)。
 『国語 第三学年上』(一九四七年三月翻刻発行、一九四九年六月修正翻刻発行。日本書籍発行)。
 『国語 第三学年下』(一九四七年十一月翻刻発行、一九四九年六月修正翻刻発行。東京書籍発行)。
 『国語 第四学年上』(一九四七年七月翻刻発行、一九四九年七月修正翻刻発行。日本書籍発行)。
 『国語 第四学年下』(一九四八年十二月修正翻刻発行。東京書籍発行)。
 『国語 第四学年上』(一九四七年三月翻刻発行、一九四八年七月修正翻刻発行。日本書籍発行)。
 『国語 第四学年下』(一九四八年一月翻刻発行。日本書籍発行)。
 『国語 第五学年上』(一九四七年七月翻刻発行、一九四九年一月修正翻刻発行。東京書籍発行)。
 『国語 第五学年下』(一九四八年一月翻刻発行。日本書籍発行)。
 『国語 第六学年上』(一九四七年四月翻刻発行。日本書籍発行)。
 『国語 第六学年中』(一九四七年九月翻刻発行。日本書籍発行)。
 『国語 小学校第六学年用下』(一九四七年九月翻刻発行、一九五〇年六月修正発行。日本書籍発行)。

(本学教授 国文学)

〈キーワード〉 国定教科書、風狂、散文