

# 西郷文芸学の虚構論

足立悦男

〔キーワード〕 西郷文芸学 虚構論 イメージの筋 美と真実

## 研究の課題

文芸世界における虚構という現象を、国語教育の分野で解明したのは、西郷竹彦の文芸学（西郷文芸学）であった。

西郷文芸学は、独自の体系をもっているが、中でも、虚構論は、西郷文芸学の体系を支える、もつとも基本的な理論である。西郷文芸学研究のまとめとして、さいごに、もう一度、虚構論という理論の解明した世界について明らかにしておきたい。なお、本論文は、拙稿「西郷文芸学の詩論」（『大阪教育大学紀要』第I部門第32巻）をふまえて、新たに表題のテーマによって考察したものである。

## 虚構論の根拠

西郷竹彦は、「虚構とは何か」という問いに対して、次のように説明している。「文学は虚構」であると言うとき、多くのばあい、フィクションであることを意味しているが、西郷文芸学の虚構論は、そのような一般論を否定するところから発想された。

ふつう虚構というのは、作りごとか作り話、つまり、フィクションと考えられています。しかし、わたしの言う虚構というのは、それだけではなく、もつと広い意味です。一般に、虚構という場合には、現実というものがあって、現実でないもの、これを虚構と言っているのですが、わたしは、虚構というのは、現実に対置される概念としての虚構ではなくて（現実に対置される概念は非

現実です）現実と非現実を越える、その上に立つ概念と考えています。／虚構論では、現実と非現実をことからの上で区別しながら、イメージの上では（次元では）等価のものとして考えるのです。／事実と事実でないもの、現実と非現実を、ともにイメージの次元で止揚、統一する概念なのです。

西郷は「虚構」を、一般に考えられているような、現実と対立する概念とはみえていない。「現実と非現実を越える、その上に立つ概念」である、という。たしかに虚構という、一般には「（文芸などで）事実そのままではなく、作意を加えて、一層強く真実味を印象づけようとすること。フィクション」（『新明解・国語辞典』）と定義されている。それに対して、西郷は、現実と非現実とを「イメージの次元で止揚、統一する概念」と、弁証法を使って定義している。<sup>③</sup>虚構に対する全く新しい角度からの定義であった。

西郷は、虚構論をふまえて、たとえば蕪村の俳句について、次のように分析している。<sup>④</sup>

芸術は対象を意味づけ、関係づけるが、科学もまた対象を意味づけ、関係づけるのです。ただ科学は自己の体系のなかにおいてそれをおこなうのに対して、芸術は、ほかならぬその対象の、ほかならぬその芸術家の生にとつての存在の意味を問うところから出発します。

芸術家としての蕪村が「さみだれや大河を前に家二軒」の句を

発想したとき、彼にとつて、彼の生にかかわる世界は、けっして「：大河の前に：」という日常的、等質な空間ではありえなかつたのです。さみだれを集めて、濁流渦まく大河を前にして立つ「家二軒」の危機感によって、非日常的な非等質な濃密な緊迫した空間に転化しているのです。「家二軒」の側に視角を転じた詩人の視点（観点）によって、虚構された世界は日常の遠近法とはちがったものとなっているのです。

芸術は「あらたな現実を虚構する」ことを説明した一節である。文芸を、現実の直接的な反映とみるのではなく、「あらたな現実を虚構する」という視点からみていく、という主張である。そして、蕪村の句を、「日常的、等質な空間」ではなく、「非日常的な非等質な濃密な緊迫した空間」に転化した句、とみている。

西郷文芸学にはロシア文芸学の影響があるが、この考え方には、ロシア・フォルマリズムの異化論の影響がみられる。<sup>⑤</sup>異化（オストラニエニエ）とは、「日常・実用の言葉から、文学表現の言葉への転換の仕組み」のことである。<sup>⑥</sup>西郷の分析しているのは、まさにこのような文芸の世界における「転換の仕組み」についてであった。文芸の世界の「転換の仕組み」をみていくことで、国語科における文芸教材の構造がとらえやすくなった。

### 虚構論による分析―松谷みよ子「三日月」

西郷文芸学の虚構論は、詩の分野にも広く応用された。そして、詩教材のイメージの仕組みを明らかにしていった。虚構論によって、多くの詩教材が新しい視点から分析・開発されたが、その代表的なものといえば、小学校教材の「三日月」（松谷みよ子）であろう。

三日月 松谷みよ子

いかついくちばしを胸ふかくさしいれ

くらい森をみはりながら

ふくろうは かんがえる

生まれてくる子には

赤い三日月をとってやろう

ころがしたり

くわえたりしてあそぶだろう

森がそこだけ

ぼうつと ひかるだろう

きのこなんかも ひかるだろう

やがて父親となるふくろうの

いかついくちばしが つぶやいている

松谷の童話作品と同様に、幻想的な詩の世界である。現実と非現実の境界で成立しているような、不思議な世界である。へやがて父親となるふくろうのの様子を描いた作品であるが、とくに、〈赤い三日月〉というフレーズが、幻想的なイメージをもりたてている。黄色い月という一般常識に対して、この詩では〈赤い三日月〉なのである。

しかし、このフレーズに注目する授業例は少ない。多くは、「ふくろうの気持ちを讀みとる」という授業である。教科書教材となっていたときの「学習の手引き」をみると、「三日月」を讀んで、ふくろうの気持ちについて、感想を出し合ってみよう」（光村図書 四年）、とある。「人物の気持ちを讀み取る」という典型的な読解型の手引きである。当時の授業記録を調べてみても、「赤い三日月」のイメージを問う授業というのは全くみられない。当時はまだ、このような日常と非日常的の交錯するフレーズをどう扱うか、その理論と方法が開発されていなかったからである。

この作品のように、人物の登場する詩となると、「人物の気持ちを讀み取る」というような学習目標が設定されてきた。伝統的な読解型の「気持ち発問」である。人物の気持ちを問う「気持ち発問」は、人物を主要な要素とする物語・小説教材の指導の分野で開発された方法であった。そして、読解指導において、人物像をとらえる有力な着眼点となっていた。しかし、詩の世界では、必ずしも人物は主要な要素ではない。（たとえば、次の「一つのメルヘン」においては、「ふくろう」のような登場人物は存在しない）。そのような詩の分野では、一般化できないという問題があった。

当時の記録の中でも、たとえば松崎公男の実践では、「気持ち発問」

ではなく、次のような指導目標を挙げている。<sup>7)</sup>

- ・ 作品に盛られた豊かなイメージの世界を情感をこめて読みとる。
- ・ 父親の子に寄せる愛情の美しき・あたたかさを、その外観のいかつきと対比させながら読みとる。

この実践は、読解型の「気持ち発問」による授業ではなくて、「イメージ化」型の授業である。しかし、ここでも指導目標に、赤い三日月への着眼はみられない。作品分析においても、「赤くほっと光った三日月」というものは、子どもの体験としても、神秘的なあるいはファンタジックな何かをかきたてるものがあるだろう」という指摘にとどまっている。

このように、現実と非現実の交錯するようなフレーズは、指導がむずかしい、とみられていた。イメージの交錯をどう扱うかは、詩の授業の大きな問題点であった。

西郷文芸学はその虚構論によって、この問題に新しい角度から光を当てることになった。

### 西郷文芸学の「イメージの筋」

西郷は、第二連の赤い三日月というフレーズの二面性に注目する。赤い三日月についての受容反応は、ふつう、相反するものになるといわれている。「美しい」という反応と「こわい」という反応である。果たしてどちらが「正しい」のであろうか。教材解釈の段階でも、

実際の授業場面においても、教師自身の迷ってしまうところであった。西郷は、この問題について、「イメージの筋」という考え方によって、次のように解説している。<sup>8)</sup>

第二連の二行目「赤い三日月」の「赤い」というのはどんな感じか、と子どもたちに質問しますと、おおむね二つの傾向の答えがcaえつてきます。一つは「きれい」「うつくしい」「明るい」といったふうなもので、もう一つは「きみわるい」「くらい」「血のような」といったふうなものです。／相反する二つの傾向のイメージが出てくるのは、子どもたちのほうに読みのまちがいがあるといふより、この第二連の二行目にある「赤い」という語が、じつはイメージの二重性をもっているからなのです。

試みに第一連を「くらく、おもしろい感じ」で読んで、ぶきみな暗いふくろうと森のイメージを与え、そのイメージの流れの上に第二連のはじめの二行を読んでやりますと、子どもたちは「暗い」「きみわるい」「こわい」といいます。これは先行する第一連の暗いイメージが第二連のほうへ流れてきて二行目の「赤い」においかぶさるからなのです。このことをわたしは「イメージは尾を引く」と呼んでいます。逆に第二連から読みはじめて第二連全体を明るく、たのしく、うきうきと、まるでふくろうの子が眼前にあそんでいるような気持ちで読んでやりますと、子どもたちはこのばあい、「赤い」というのは玩具としてあそんでいる三日月のうつくしさ、あかるさ、として感ずるといいます。このことを「イメ

「イメージはさかのぼる」と呼んでいます。これは形象相関の原理からくるものです。

このイメージの二重性ということは、文学作品の筋というものが、「事件の筋」「出来事の筋」「ことがらの筋」ではなくて、「イメージの筋」だからなのです。「はじめ」「つづき」「おわり」とイメージが一貫して、うつり、かわり、うごき、ふくらんでゆく筋（過程）を文学作品の筋と考えたとき、このイメージの二重性ということとは正しく理解されるでしょう。

西郷文芸学において、「イメージの筋」は形象相関論によって形成されてきた考え方であった。そして形象相関論は、視点論とともに虚構論をささえる重要な理論であった。<sup>(9)</sup> へ赤い三日月の一点目的をしようとした分析であり、「イメージは相関的に作用し合う」ということから、へ赤い三日月の相反するイメージは共存する。前半とひびき合わせて読むと「こわい」イメージとなり、後半とひびき合わせて読むと「美しい」イメージになる、という分析である。詩に独自の「連」という構造の機能が、うまく説明されている。虚構論による、みごとに分析例といえる。

### 「三日月」の実験授業

ここで展開された「三日月」のイメージ分析は、西郷自身による実験授業（介入授業）によって実証されている。橘高準（福山文芸研）

の授業（四年生対象）では、へ赤い三日月というフレーズから、「明・暗」の相反するイメージが出てしまつて、「明と暗の処理をどうしていいか」迷つてしまつた。そのあとを受けて、西郷は介入授業を行うことになつた。<sup>(10)</sup>

西郷 おもしろい意見が出てきましたねえ。ある人は明るいと言ひ、ある人は血みたいと言ひ。さて、どちらなんでしょうね。「ゆめのよくな」と「血みたい」というのは同じ感じかな？ 反対かな？

C 反対。

西郷 「ゆめのよくな」と「ぶきみな」は？

C 反対。（五つの意見を対比させて、明と暗に分ける。板書を参照）

西郷 先生がこの詩を読んでみます。目をつぶつて聞いてごらん。（重々しい感じで朗読。はじめから「三日月をとつてやろう」まで。）

西郷 さあ、どっちの感じがしましたか？（朗読三回目には、明るいという子が少なくなつてしまつた。）

西郷 さあ、今度はどうでしょう。（二連全体を三回朗読。ほとんどの子が明るいと言ひ。）

西郷 はじめのほうは暗い、後に読んだほうは明るい。なぜ、そつなつたんでしょう。

英夫 子どものために残酷なことをしているふくろうは暗い感じがして、ここから二連を読むと明るい感じ。

西郷 おもしろいねえ。どうしてだろうね、ちょっとお隣りと話し

合つてごらん。（三分間）

西郷 どうですか。

敏夫 初めのほうは、ぶきみな感じがしていたけど、後になると、

月をくわえたりころがしたりして遊んでいるから、明るい感じがしてきたんだと思います。

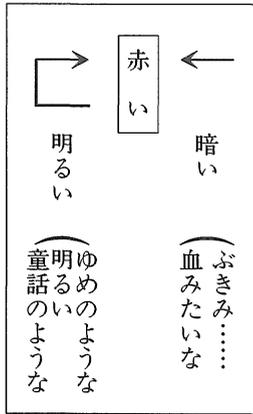
西郷 なるほどと思う人？（三、四人挙手）

和司 初めから読んでいくと、いかついくちばしや暗い森が不気味  
 だけど、後を読むと、赤ちゃんがそんなにして遊んでいる楽しい  
 感じがするので、明るい。

西郷 なるほどと思う人？（挙手が多くなる）

西郷 そうですね。人によつて、こつち（暗い）を強く感じ、また  
 人によつては、こつち（明るい）を強く感じるんですね。

このときの板書は、つぎのようであつた。



この介入授業について、「明・暗」問題で行き詰まった授業者は、「西郷先生にバトンタッチして三分間もたないうちに、そのもやはすうつと晴れ上がった」と述べている。この記録をみると、「イメージの筋」という考え方は、子どもたちにじゅうぶん理解され、幻想的なこの世界にふさわしい受容反応となつている。

この実験授業は、「赤い三日月」というフレーズを切り口に展開された。△三日月△のイメージの変容に注目した授業であつた。「あらたな現実を虚構する」と定義された、虚構論による実践例である。

おそらく虚構論をふまえない授業であれば、子どもたちの出した相反するイメージの対立は、解けないままに終わった。事実、当時の多くの授業がそうであつた。どちらの意見も認めるか、教師の意見に強引にまとめてしまうか、であつた。その意味で、この実験授業は、子どもたちのイメージ受容について、虚構論によって指導できることを実証した授業例である。

### 西郷文芸学の視点論

西郷文芸学の虚構論には、「イメージの筋」論（形象相関の原理）とともに、視点論という理論がある。

たとえば、この詩において、第一連と第三連の「ふくろうの人物像」は大きく変容する。第一連の不気味な「ふくろう」は、第三連ではやさしい「ふくろう」のイメージに変容している。

この「ふくろう」の人物像の変容について西郷は、視点論を応用して、次のように説明している。<sup>①</sup>

第三連は話者の「外の目」から描きだされたふくろうの人物像です。ところで最終行の「へいかついくちばし」は、この詩の一番はじめの行の「へいかついくちばし」とまったく同じです。この詩は「へいかついくちばし」にはじまって、おなじことばで終ります。ところが第一連の「へいかついくちばし」は大げさにいえば「血にまみれた」イメージをともなっていますが、第二連でふくろうのやさしい、あたたかい心を見てきた読者には、さいごの「へいかついくちばし」は父親のいかめしいというイメージとしてとらえられます。まして、そのいかついくちばしが「へつぶやいて」いるのは、やさしい愛のこぼなのですから。このように「おなじことばがちがったイメージ」をそれぞれにもってくるのは、文学作品の筋がイメージの過程であるからなのです。

この詩は、つぎのような構成をもっています。

第一連 外の目 ふくろうの姿

第二連 内の目 ふくろうの心 外の目 ふくろうの姿

第三連 外の目 ふくろうの姿

ここには視点の転換があることがわかります。話者の「外の目」でふくろうの姿をとらえ描き、それが人物の「内の目」にかきかえて、ふくろうの心を内から照らしだし、さいごにまた「外の目」にかえる、といったふうです。この「外」と「内」からふくろうの人物像をはきみうちする描き方は、この詩における大事な手法の一つであるというまでもありません。

西郷文芸学の視点論の典型的な応用例である。「へいかついくちばし」のイメージが、第一連と第三連で大きく変容しているのは、「視点の転換」による。とくに第二連で、ふくろうの「内の目」をくぐり、ふくろうの「心」(内面)を知ること、読者はふくろうという人物に対するイメージを変えていく、という指摘は、視点論によるあざやかな分析である。

さきの橋高の授業でも、文芸研の授業理論によって、視点論を意識的に導入した場面がある。第二連で、ふくろうの「内の目」により「心」(内面)をとらえた、そのあとの授業場面である。<sup>12)</sup>

T この詩のふくろうは、どんな感じがする？

英夫 一連では、今にもとびかかろうとするこわい感じのふくろうでも、やっぱりやさしいなと思う。

和司 いつもいかついくちばしで、ねずみなんかとっているふくろうでも、やさしい気持ちがあるんだなと思う。

寿江 ふくろうは、暗い森を見はっているが、胸の中には子どもの

ことだけがあつたんだと思う。

後一 いかついくちばしがつぶやいているというのだから、このふくろうは、顔はこわいが気持ちはやさしい時があると思います。

滝子 最初の連では、何かおそろしい生きもののように感じて、いかついくちばしもおそろしかったけど、三連になるとそのいかついくちばしが、なんかやさしそうな感じがしてきました。

佳子 あとの「いかついくちばし」は、なんか子どもにもおもしろいやりのあるや

さしい父親のくちばしのような…。

敏夫 佳子さんにつけ加えて、生まれてくる子どものことを、どの動物よりもしっかり思っているようなくちばし。

この授業場面では、子どもたちは、へふくろうの人物イメージをしっかりと把握している。「顔はこわいが気持ちはやさしい」（後一）とか、おそろしいへいかついくちばし」が、三連になると「なんかやさしそうな感じがしてき」た（滝子）、といった反応に、へふくろうに対するイメージの変容がとらえられている。

そして、この授業場面は、さきの松崎の分析にあつた、「父親の子に寄せる愛情の美しさ・あたたかさを、その外観のいかつきと対比させながら読みとる」という目標をも、作品の「視点」に着目させることで達成している。はじめと終りのへふくろうの、イメージ上の変容をとらえているからである。ちなみに、「視点」の指導を受けた子どもたちの「おわりの感想」は、つぎのようであった。

・ぼくは、さいごの「いかついくちばしがつぶやいている」というところが、しいんとむねにはいった。なぜかというところ、「つぶやいている」と書いてある。小さい声でしんげんに思っている。そんな感じが、ぼくのむねにはいりました。（博士）

・はじめのいかついくちばしというのは、とてもおそろしく、だれかの言ったようにけものにくを引きちぎるようになるときがあらうと思った。みかけはぶきみだけど、心はうつくしい。ぶきみな

感じこそ、ふくろうが自分の子どもをまもるためのぶき（武器）なんだろうな。親は、子どもをいのちのつぎにたいせつだと思っている。（寿江）

前者の感想では「へつぶやいている」というフレーズが印象的であった、という。後者の感想では、「みかけはぶきみだけど、心はうつくしい」ととらえている。いずれも、最初の段階の読みにはみられなかった感想であった。へふくろうに対して、子どもたち自身にイメージの変容のあったことを示す反応である。

授業を終えて、橋高は、「教材の分析にあやまちがなければ、子どもたちは、おどろくほど深いものをさぐりあててくれるものだ、と思つた」と述べている。西郷文芸学の「イメージの筋」と「視点論」を、詩の授業に応用したときの確かな手応えを示す事例である。

「三日月」の詩は、いつてみればロシア・フォルマリズムという異化の世界である。子どもたちにとって、見慣れない光景であった。ところが、「視点の転換」に注目させたあと、へふくろうに対してイメージに大きな変容がみられた。へいかついくちばしという外見と、やさしい父親の内面とを、ともに一つの像としてとらえたからである。この授業は、「おわりの感想」をみてわかるように、この詩の世界を深く受容している。この実践でみると、西郷文芸学の虚構論は、詩の世界におけるイメージの法則をうまく引き出ししている。

## 虚構論による分析—中原中也「一つのメルヘン」

さらさらと、さらさらと流れてゐるのであります…

次に、中学・高校の代表的な詩教材として、「一つのメルヘン」(中原中也)についての分析例をとりあげてみる。この詩もまた、イメージ性の豊かな作品として知られている。

一つのメルヘン 中原中也

秋の夜は、はるかの方へ、  
小石ばかりの、河原があつて、  
それに陽は、さらさらと  
さらさらと射してゐるのであります。

陽といつても、まるで硃石か何かのやうで、  
非常な個体の粉末のやうで、  
さればこそ、さらさらと  
かすかな音を立ててもゐるのでした。

さて小石の上に、今しも一つの蝶がとまり、  
淡い、それでゐてくつきりとした  
影を落としてゐるのでした。

やがてその蝶がみえなくなると、いつのまにか、  
今迄流れてもいながった川床に、水は

中原中也の代表作として知られた作品(『在りし日の歌』所収)であり、先行研究も少なくない。長いあいだ、中学・高校の代表的な教材であったことから、先行研究の成果は、教材論に大きな影響を与えてきた。では、この詩は、どのように読まれてきたのであろうか。

### 「一つのメルヘン」の鑑賞史

中也の研究者である分銅惇作は、この作品の鑑賞史を、次のように整理して紹介している。<sup>14)</sup>

それによると、吉田精一は、「比較的整つた形をもち、そこに無限の郷愁と、何ともいへない哀愁をふくめた幻想的な詩」(『日本近代詩鑑賞・昭和篇』)と述べ、小林秀雄は、「彼の誠実が、彼を疲労させ、憔悴させる。彼は悲しげに放心の歌を歌ふ。河原が見える、蝶々が見える。だが、中原は首をふる。いや、いや、これは『一つのメルヘン』だと。私には、彼の最も美しい遺品に思はれる」(『中原中也の思ひ出』)と解釈している。

また、「この作品の河原には死のイメージ」がかけつてゐるとして、佐藤泰三は、「小石ばかりの河原」を仏教的な「賽の河原」と結びつけて、中也の土着性を問題にしている(『近代日本文学とキリスト教・試論』)。大岡昇平は、「伝統的なものも仏教的なものもないと思う。固体のような光がさらさら射している水河原に一匹の蝶が来てとまる。それが飛び去った後、こんどは自然の水が流れ出す—これは一つのドラ

マであり、むしろ一つの異教的な天地創造神話ではないかと思われる」（『在りし日の歌』と述べ、吉田熙生は、「死を媒介とした反世界の詩」（『読解講座・現代詩の鑑賞』3）と解釈している。

このような鑑賞史をみると、作品「一つのメルヘン」に対してはたぐさんの解釈・鑑賞が出されている。そして、解釈・鑑賞に定説のない作品であることもよくわかる。

分銅は、こういった鑑賞史をふまえて、次のように述べている。<sup>15</sup>

作品の情景が童画風の超現実的な幻想であるだけに、主題はどうにでも解釈できるが、理屈でわかろうとするよりは、作品全体の色調や気分から、詩人のむなしいまでに乾いた放心状態のかけついている哀愁の美しさを感じ、リズムやイメージに注意して、この作品の完璧に近い形象性を味わうべきだ。

この詩の鑑賞において、分銅は「主題はどうにでも解釈できる」という。確かに、主題とは不安定なものである。紹介された「一つのメルヘン」の鑑賞史をみても、ひとによって主題のとらえ方は混乱している。統一する主題というものはみられない。では、詩教材の教材価値は、どのような根拠にもとづくものなのであろうか。主題に代わる、どのような根拠が求めうるのだろうか。

分銅は「リズムやイメージに注意して、この作品の完璧に近い形象性を味わうべきだ」という。しかし、リズムやイメージの内実に立ち入って分析しているわけではない。むしろ、内実に立ち入ることに懐

疑的であるようだ。それでは、教材論の根拠にはならない。教材論は、授業を構想する前提として、どうしても一つの基準として、分析の根拠を必要とするのである。先にみた研究者の鑑賞・解釈例が、そのまま教材論とならない所以である。

### イメージの必然性

西郷文芸学の虚構論は、では、どのような分析の観点をもっているのだろうか。西郷文芸学の虚構論は、「イメージの筋」を引き出す点に特徴があった。

西郷は、この作品については、「イメージの必然性」という観点から分析する。西郷の論点は、最後の連で「水は、なぜ流れたのか」という「イメージの筋」にもとづく疑問であった。長い引用になるが、この名作に、文芸学の立場から試みた、新しい視点からの分析と思われるので、敢えて該当箇所の全文を引いてみる。<sup>16</sup>

読者は「河原」「さらさらと／さらさら」という、ことばのつながりにおいて意識したときに、文章の意味の上では「陽は、さらさら」と読んで、イメージの上では、どこかに「水」が流れている錯覚をひきおこしているのです。「河原」といえば私たちが読者には、まず「水」の流れを連想するのは当然ですから、「陽」のイメージを素通りして、「さらさら」と「水」に結びつく可能性がぐつと大きくなるわけです。

ところで、このように読者の意識の裏にひきおこされて潜在す

るイメージを「潜像」と名づけておきます。逆に意識の表にあらわれているイメージは「顕像」と名づけておきます。一連において「陽は、さらさら」とは顕像であり、「河原があつて……さらさら」というつながりにより「水」は潜像です。

二連において「陽」は「粉末のやう」なものと化し、「さればこそ」それは「さらさらと／かすかな音をたててゐる」わけですが、ここで光としての「陽」の顕像は、「音」としてのそれに転化する過程で、ずいぶんうすれてしまっています。何故ならば、「陽」と「さらさらと かすかな音」という両者のことばの距離が、あまりにも二連の初行と終行というふうにはだたりすぎてしまったからです。「陽」の顕像がうすれるに比例して、「水」の潜像は逆に、「さらさらと かすかな音をたてて」ということばのひきおこす「水の音」的なものによって一層つよいものになってきます。つまり、「イメージの筋」(イメージの展開過程)において、しだいに消えてゆくもの、うすくなってゆくもの、しだいに残つてゆくもの、色どりをましてくるもの両方があるということです。一連から二連への展開過程において、「陽」のイメージは顕像としてうすれてゆき、「水」のイメージは潜像としてますます強まってきます。

読者の意識は、この不思議な蝶の出現に集中します。そうして、読者の眼が「一つの蝶」とその「影」にうばわれているすきに、「陽」の顕像はそこでみごとに中断されてしまい、つぎの四連において、すっかり消え去り、逆に「水」の潜像が顕像に転化するのです。

「水は／さらさらと、さらさらと流れて」というとき、読者の意識のなかに、一連、二連とつながって形成されていた「水」の潜像のおかげで、何の違和感もなしに、「今まで流れてもあなかつた川床に」水が流れる奇跡が、すなおにそれとして受けいれられるのです。この詩の世界に水が流れる必然性とは、まさしく、「さらさらと」というオノマトペのくりかえしによって流れつづけてきた「水」の潜像のはたらきもたらしたものであることがわかります。

さきの近代文学の研究者・批評家の鑑賞とちがひ、虚構論を応用した文芸学(文芸科学)による分析である。イメージの働きが「潜像」「顕像」という対比によって説明されている。<sup>17)</sup>この分析は、のちに『名詩の美学』(黎明書房 一九九三)においても引用され、ここでは、「陽の光(水の音の潜像) ↓ 陽の音(水の音の潜像) ↓ 水の音の顕像」と、さらにわかりやすく整理された。

西郷の関心は、「水は、いつ流れだしたか」にあった。「水」という題材に対する「イメージの変容」に対する関心である。この詩で「水」は、もつとも重要なモチーフであるから、当然の着眼点であった。西郷は、「イメージの筋」の考え方から、第四連において、はじめて水が流れだしたとは見えない。くりかえされる「さらさらと」という声喩によって、第一連からすでに水のイメージは「潜像」としてあった、と見ている。水のイメージは第二連において強まり、第三連において「顕像」として準備され、そして第四連になって「顕像」となっている。

く、という読みである。水というモチーフの、連を追うことの変容を、ていねいにたどった分析である。

この分析法には、「三日月」の分析と同じく、西郷文芸学の文学形象論（形象相関の原理）がふまえられている。「陽」と「水」のイメージを相関的に解読しようとする。水のイメージの「潜像」から「顕像」への変容のプロセスが、「陽」のイメージとの相関においてとらえられている。基本にあるのは、「イメージは変化・発展する」という考え方である。「水の流れ出す奇跡の必然性」が、虚構論の「イメージの筋」によって解明されているのである。

先にみた研究者の読みは、いわゆる「解釈」であったが、西郷のそれは「解釈」ではなく、文芸科学による客観的な「分析」である。文学教材に対して、このような科学的な分析法は、西郷文芸学によってもたらされたのであった。

西郷の教材分析は、実践家に評価が高い<sup>18</sup>。実践家の立場からは、作品に対する主観的な解釈・鑑賞例よりも、科学的な論拠にもとづく客観的な構造分析のほうが、授業のための教材研究としては有効である。西郷文芸学の虚構論が、教材分析の有力な理論とみられている理由である。

### 西郷文芸学の美学

一九九〇年代になると、西郷文芸学は、虚構論によって「美」の領域を解明しようとする。「詩における美とは何か」というテーマを、科学的に分析することを試みている。『名句の美学 上・下』（黎明書房 一

九九一）、『名詩の美学』（黎明書房 一九九三）はその研究成果であった。虚構論はそこで、「美」の世界を解明するために、いっそう緻密な展開をみせている。

西郷は、「虚構」と「美」の関係について、次のように述べている。<sup>19</sup>

- ・虚構とは現実をふまえ、現実をこえた世界である。虚構を創出する方法を虚構の方法という。
- ・文芸は虚構であり、それは真実を美として表現する。したがって、文芸（虚構）の美は虚構された美である。
- ・文芸（虚構）の美とは、異質な（あるいは異次元の）矛盾するものを止揚・統合する弁証法的な発見・創造、体験・認識である。

基本的には「虚構論」をふまえながら、「美」の定義は、やはり科学的な弁証法でもってなされている。西郷文芸学の一貫した方法であった。

### 「海の若者」のイメージの筋

この理論が、あざやかに応用された例として、「海の若者」（佐藤春夫）の分析例がある。

海の若者

佐藤春夫

若者は海で生まれた。

風を孕んだ帆の乳房で育つた。

すばらしく巨きくなつた。

或る日 海へ出て

彼は もう 帰らない。

もしかするとあのどっしりとした足どりで

海へ大股に歩み込んだのだ。

とりのこされた者どもは

泣いて小さな墓を立てた。

一人の若者の成長と死に対して、大胆な比喻を使つてスケールの大  
きな詩の世界にしている。詩の素材は、海で働く一人の若者である。

その若者が、〈海で生まれた〉〈帆の乳房で育つた〉〈海へ大股に歩み込  
んだ〉などの比喻の力によつて、とてつもない〈巨きな〉若者に変容  
していく。この若者なら、〈どっしりとした足どりで〉〈海へ大股に歩  
み込〉むこともできる。海の若者らしさを、比喻でもつて表現した詩  
である。かつて、よく教材化された作品である。しかし、それも、多  
くの実践が、「海に歩み込んだ『若者』は、どんな気持ちか」「とりの  
こされた者ども」は、どんな気持ちか」という発問によつてであつた。  
「人物の気持ちを読み取る」といった読解型の目標によつて、である。  
この作品についても、西郷は、虚構論を応用して分析している。こ  
の詩は、「現実としては、たくましく育つた若者が遭難したことを、残  
された者たちが小さな墓をたて悲しみ、とむらつた」ということであ

るが、このような詩をふつうは「虚構」とみなさない。しかし西郷は、  
文芸学における虚構論をふまえて、この詩を「現実をふまえて現実を  
こえる世界―つまり虚構である」と主張する。そして、この詩におけ  
る「虚構された美」について、つぎのように述べている。<sup>20</sup>

この詩において現実をふまえて読んだときのイメージとそれ  
ともなう感情と、現実をこえて読んだときのイメージと感情は、  
たがいに異質な相反するものとなる。そのことを図式化してみよ  
う。

〔現実をふまえて〕 せつかく大きくたくましく育つたのに、  
とうとう海で遭難して帰らぬ人となつてしまった。とり残され  
た者たちは、小さな墓をたててその死をとむらつた。なんと切  
なく悲しいことか。

〔現実をこえる〕 自分を生んで育ててくれた母なる海に、ロ  
マンをいだき、夢をいだき、ついに巨人のように永遠に海の世  
界に生きつづけた。なんとすばらしく、かがやかしく悲壮な人  
生であることか。

ごらんのとおり、現実をふまえたときのイメージ体験と、現実  
をこえたイメージ体験は、たがいに異質であり、この詩はこの両  
者の矛盾がともにせりあがり一つにとけあっているものとして味

わうべきである。この味わいを美という。このように異質な矛盾するものが止揚・統合される弁証法的な構造を体験・認識するところに美が成立する。

そして、この詩の「海」もまた「虚構された美」があるとして、「若者を生み育て巨きくした海。それは深い慈しみをみせる母性的なイメージとしての海」であり、その一方で、海は「若者をきたえ、ついにはその生命をまで奪ってしまう厳しくおそろしい父性的な海」でもある。つまり、この作品は、「異質な矛盾するものを止揚・統合」したところに、海の世界の「弁証法的な美の構造」をみることができるとも述べている。西郷は、この詩の世界に、「切なく悲しい」世界と、「かがやかしく悲壮な」世界というふうな、相矛盾する世界を見出し、その「止揚・統合したところ」に美の世界があると述べている。「矛盾の発見、そして矛盾を止揚・統合する」という弁証法の読みは、西郷の分析の一貫した特徴であった。<sup>(21)</sup>

この読みは、主観的な解釈・鑑賞ではなく、虚構論にもとづく客観的な分析である。というよりも、虚構論にもとづく客観的な構造分析によって、客観的な解釈・鑑賞がみちびかれた、とみるべきである。虚構論を応用した客観的な構造分析は、解釈・鑑賞においても客観的な読みにみちびく、ということがわかる。西郷文芸学の分析方法の特徴である。

## 「石」の授業

今度は、西郷文芸学をふまえた文芸研の実践をとりあげてみる。西郷の提唱する「美の教育」は、一九九〇年になって、文芸研の中でいろいろな実践が発表されるようになった。<sup>(22)</sup> その一つに、佐々木智治（広島文芸研）の「石」（草野心平）の授業がある。

石  
草野心平

雨に濡れて。

独り。

石がいる。

億年を蔵して。

にぶいひかりの。

もやのなかに。

佐々木の授業（六年生対象、全三時間扱い）は、西郷美学の定義をふまえてなされている。この詩には、「ただの石（現実）」と「ただの石でない（非現実）」という矛盾するイメージが「統合」する「美の弁証法的構造」がある、と分析している。そして、「ありふれたただの石でありながら、ただの石を超えて、生命をもつ永遠の存在として」「美として」認識できることを、子どもたちにとらえさせる授業である。

子どもたちは、授業のあと、次のような「おわりの感想」を書いて

・ たった六行の詩で、とてもふかい意味があるんだなあと思いましたが。そこらへんにかかっている石でも、いろんな過去があるんだとわかりました。時がたつうちに、おなじ石でも、今の石—今の石ではない、というふうになるんだなと思いました。石だけでなく、命も自分も全部おなじだと思えます。人でたとえようと、ずつと見えないくさりにつながっていると思えます。こんなことを調べていくと、おもしろいなと思いました。これが詩の美なんだと思います。(晴美)

・ この詩の石は、ただの石であってただの石ではないという、矛盾が使用されていた。その矛盾を使用することによって、この詩が、いつそうおもしろくなっていると思う。多くの命も同じで、自分の命であって、自分の命でないと思う。多くの命は、父と母その父と母…からもらい、このまま引きついでいかなければいけない大切な命だと思った。(淳一)

・ 私は、「石」という詩をならって、石一つにも大切な命があることを知った。「億年を蔵して。にぶいひかりの。もやのなかに。」は、今であって、今ではないというように、現実であって現実でない、という詩の美が大切だと思った。学習する前は、ただの石であって、かたいところがついているとか、あたりまえのことを考えていたけど、ならってみると、石にも大切な命があって、歴史をしまいこんでいたり、い大きがあつたりすることが、すごいと思っ

た。今、そこらへんにある一つ一つの石にも、ふかい歴史があつて、その石には人の死や文化のうつりかわりなど、さまざまなかがある。「石」をならって、とても大切なことを学んだと思う。(優子)

指導者の佐々木は、「授業全体をとおしてみると、細かい不十分さはいろいろあると思いますが、作者のものの見方・考え方・言い方のおもしろさを体験し、そのおもしろさを矛盾というものの見方・考え方で認識できたのではないかと思います。そしてその裏にかいまみえる人間の真実や詩の本質といったものが、強い関心と驚きをもつて子どもたちに認識できたのではないかと思います」と、述べている。「美の授業」として、確実な手応えのあったことがわかる。「読解・鑑賞」の指導論では、子どもたちは、とてもここまでの深い認識には到達できないと思われる。それを可能にした文芸研の「美の教育」は、九〇年代の注目すべき文芸教育論であった。ただ、提案されてまだ間もない理論であることから、いろんな立場からの検証がなされている。<sup>(24)</sup>これから、本格的な実践研究が展開されていくものと思われる。

### なぜ「美の教育」か

西郷は、なぜ、こども「美」の問題にこだわるのであろうか。国語科教育の現状について、西郷は次のように批判している。<sup>(25)</sup>

これまで国語科の文芸教材の読解指導においては、言葉・表現

の教育ということとしては考えられてきました。しかし、多くの場合、人間の真実を追求するという観点はまったく無いか、あるいは稀薄であったと思います。まして、文芸の授業が美の教育、つまり芸術教育の側面を担うのだという自覚、認識は、まったくといって無かったといつていいでしょう。私も文芸研は、言葉の芸術としての文芸を教材として扱う以上、美の問題を避けて通ることはできません。むしろ積極的に美の教育として位置づけねばならないと主張してきました。

西郷はここで、従来の国語科の読解指導に対して、二つの点から批判している。一つは「人間不在の教育」ではなかったか、ということ。二つには、「芸術不在の教育」ではなかったか、ということである。読解指導の「言葉・表現の教育」を否定しているわけではない。「言葉・表現の教育」に偏向してきたことを批判しているわけである。一九七〇年代、八〇年代の国語科教育をリードしてきた読解指導論を、その根底から批判している。このような読解批判は、西郷文芸学の一貫したスタンスであった。

そして、一九七〇年代、八〇年代の読解指導の時代にあつて、西郷は、「人間不在の教育」に対して「人間観・世界観を育てる国語教育」を、「芸術不在の教育」に対して「美の教育としての文芸教育」を提唱していった。その後、両者を統合して「美と真実の国語教育」という主張となつた。その主張のベースにあつたのは、西郷文芸学の基礎理論というべき虚構論である。

虚構論は「現実をふまえて、現実をこえる」という考え方であつた。みてきた事例でわかるように、虚構論によつて、文芸の世界は豊かな教育内容を開発されてきた。と同時に、ふりかえてみると、西郷の虚構論は、文芸学の理論としてだけでなく、教育学の基本的な原理でもあつたことに気づかされる。「現実をふまえて、現実をこえる」という現象は、教育営為にみられる普遍的な現象だからである。西郷文芸学は、その意味で、文芸の科学というだけでなく、教育と文芸に共通する世界を説明しようとした、教育文芸学でもあつた。

## 〔注〕

(1) 西郷竹彦著『文芸学辞典』（明治図書 一九八八）は、形象論・視点論・人物論・構造論・表現論・文体論・象徴論・虚構論・典型論で構成されている。巻末の足立悦男「文芸学の理論を深めるために」を参照。

(2) 西郷竹彦「虚構論」『文芸学辞典』明治図書 一九八九 一一六頁。

(3) 足立悦男「西郷文芸学の成立」『西郷文芸学の成立と展開』明治図書 一九八二、を参照。西郷竹彦は、ロシア文芸学の研究者でもあり、ロシア児童文芸の翻訳・紹介者でもあつたから、虚構論にも唯物弁証法の影響がある。

(4) 注2と同じ、一一七頁。

(5) 浜本純逸は、ロシア・フォルマリズムの異化論には、オストラニーニエとペレジバーニエという二つの考え方があり、西郷の異化論には後者の影響があることを指摘している（シンポジウム いま 子ども・文学教育」『日本文学』一九九二年三月 三四頁）。浜本の指摘は西郷文芸学の「具体験論（同化・異化）」には当てはまるが、虚構論においてはオストラニーニエの考え方が取り入れられている、と私は考えている。

- (6) 島村輝「異化」石原千秋ほか編『読むための理論』世織書房 一九九一 一六四頁。
- (7) 松崎公男「松谷みよ子作『三日月』」日本文学教育連盟編『小学校・国語教科書の詩』有信堂 一九七二 一七六頁。
- (8) 西郷竹彦「詩の理論・詩の授業」『文芸教育著作集13 詩の授業』明治図書 一九七五 一八頁。初出は『教育科学国語教育』一六七号 一九七二・八。
- (9) 足立悦男「筋」論の意義と構造』『西郷文芸学の成立と展開』明治図書 一九八二、を参照。
- (10) 橋高準「『三日月』の実践記録」『文芸教育著作集13 詩の授業』明治図書 一九七五 三〇―四二頁。初出は『文学教育』8号 一九七二・七。
- (11) 注8と同じ。二〇頁。西郷は、「ふくろう」(梟)について、「猛禽類に属する鳥であって、いわば夜の森の王者、支配者、というよりギャングといったほうがいいような鳥です」と述べている。
- (12) 注8と同じ。四〇頁。
- (13) 注8と同じ。四一頁。
- (14) 分銅惇作「芸術論と晩年の詩境」『中原中也』講談社 一九八一 一四七頁。
- (15) 同上。一四八頁。
- (16) 西郷竹彦「異質なもののあわいになりたつ世界」『教育科学国語教育』一七四号 一九七三・三。
- (17) 「顕像」「潜像」という考え方は、外山滋比古「修辭的残像」みすず書房 一九六八、の「残像」の考え方と共通している。
- (18) 倉津一義は、この分析について、実践家の立場から、「日本で最も愛されている詩人の一人、中原中也の『一つのメルヘン』。今まで多くの評家たちの解釈、鑑賞がなされているのだが、(中略)『一つのメルヘン』をまさにメルヘンとして「現実と非現実のあわいの世界」として成り立たしめているこの作品の美は、西郷理論によって、初めて得心が得られたと思う。自分が漠然と感じていた詩の世界が、なるほどそのような構造をもつゆえにそう感じられていたのか、とさらに深まりをもってこの作品に出会うことができる」と評価している(『名詩の美学』を讀む)『文芸教育』67号 一九九三 一一三頁)。
- (19) 西郷竹彦「はじめに」『名詩の美学』黎明書房 一九九三。三頁。
- (20) 西郷竹彦「現実をふまえ、現実をこえる」『名詩の美学』黎明書房 一九九三。三三三頁。
- (21) 西郷竹彦「名詩の美学」(黎明書房 一九九三)では、「かなしみとおかしみと」(井伏鱒二「つくだ煮の小魚」)「一瞬にして永遠なるせかい」(三好達治「大阿蘇」)「生命なきものに生命を見る」(小野十三郎「山頂から」)「見るものが見られるものとなる」(長谷川竜生「理髪店にて」)「マイナスをプラスに転化する」(中野重治「浪」)、「意味ある無意味」(谷川俊太郎)である(とある)などに、矛盾に着目した弁証法の読みがみられる。
- (22) 『文芸教育』56号(一九九一・六)では、特集「文芸における美と真実」として、西郷竹彦「まど・みちお『イナゴ』の授業」「草野心平『木』の授業」、『文芸教育』58号(一九九一・一一)では、特集「美の教育としての文芸の授業」として、山内信子「松谷みよ子『三日月』の授業」、佐々木智治「草野心平『石』の授業」、麻生信子「三好達治『大阿蘇』の授業」などが発表されている。いずれも、文芸研による美の授業の記録である。
- (23) 佐々木智治「文芸教材による美の授業 小学校六年」『文芸教育』58号(一九九一・一一) 五八頁。
- (24) 西郷の「美の教育」論については、足立悦男「美という指標」『西郷文芸学

の成立と展開』明治図書 一九八二、大内善一「文芸研の『美の教育』研究実践史」、『文芸教育』56号（一九九一・六）を参照。また、『文芸教育』56号（一九九一・六）は、シンポジウム「文芸における美」を特集し、西郷の提案に対して、それをめぐる磯貝英夫・根津真幸・池上嘉彦・大河原忠蔵・菅邦男の意見が収録されている。また、『文芸教育』58号（一九九一・一一）では、シンポジウム「美の教育としての文芸の授業」を特集し、西郷の提案に対して、岡屋昭雄・中本環・鈴木信義の意見が収録されている。

(25) 西郷竹彦「文芸教材で美と真実の教育を」、『文芸教育』58号（一九九一・一

一）一七頁。