

# 中学校文学教育についての 若干の基本的考察

白 井 宏

## はじめに

中学における文学教育の困難は、人生における本格的な意味での文学との初めての出会いであるということ、義務教育の完成段階における教育であるということ、2つの面からの厳しい規制・要請というものによって特徴づけられている。そこで、この稿では、前者に視点を定め、

1. 文学教育の位置 一序にかえて一
  2. 文学的認識 一「黒いご飯」について一
  3. 原典の尊重 一「トロッコ」について一
- 以上の3点について基本的な考察をしてみたい。

## 1. 文学教育の位置

### 一序にかえて一

昭和22年 ・「文学教育」という1節をもうけている。

- <目標> ・読書を楽しむ習慣を身につける。  
・みずから広く書物にふれ、よい本を選択しうようになる。  
・情操をやしない人生観を確立する。  
・詩・物語・随筆・脚本など、あらゆる文学作品について、これを鑑賞し、また、みずから創作したり、演出したりする興味と能力をやしなう。

昭和26年 ・以前は、おとなの立場から第1級と考えられる文学的作品が重んじられて、生徒の興味や能力に合わない高い程度のもを精読探求するという技術が中心であった。しかし、読むというのは、娯楽のため軽い読み物を読むとか、ある調査のため必要とところだけを読みとるようなことをも含む、広い働きである。（「読むこと」に関する記述）

<各学年の具体的目標・第1学年（1—16より抜す）>

7. 物語や小説の筋をつかむ。
8. 脚本や台本を興味深く読む。
13. 好きな作品の内容を詳しく読む。

14. 余暇を楽しみ読書にも使うような態度や習慣を養う。

昭和33年 ・読みものに親しむ。（目標）

<指導にあたって>

- ・人生に対する希望や励ましを与える作品
- ・人間の心情や自然の姿を身近かに感じさせるような作品、やさしいホンヤク作品
- ・自然や人生について書いた作品
- ・古典

昭和43年（未実施）

<第1学年の学年目標>

- ・文章を正確に読む能力を身につけるとともに、読み物に親しむ態度を養う。

<「読むこと」の指導内容>

- ・情景や人間の心情の書かれているところを読み味わうこと。

<内容の取り扱い>

- ・読書に興味をもち、読み物に親しみ、楽しんで読むこと。
- ・知識を求め、思考と心情を養うための読み物を、広い範囲の中から選んで読む態度を養うこと。

以上戦後の学習指導要領にあらわれたところの、文学教育にかかわる表現を抜き出して並べてみたのだが、そこには2つの大きな現象、問題点が指摘しうるように思う。すなわち、その1つは、国語教育全体に占める文学教育の割合がかなり大はばに減少したということであり（これは教科書の単元構成、教材編成のうつりゆきを見ればより明確になる。）、いま1つは取り扱われる内容の程度が低下した、言ってみれば趣味的になったということである。後者には、入門期におけるモチベーションという意味があるだろう。これらを要約して言い換えると、前者は量的な変化であり、後者は質的な変化であるといえる。そしてその変化が、いずれも後退、あるいは退潮ということばでいえる現象であることが問題となるのである。

ここで考えられるのは、現在の国語教育のめざしているものが、はたして明確なものかどうか、そして同時に正しいものかどうかということである。国語の教

科書を開いてみると、さまざまな単元とそれに組みこまれた教材がならんでいる。そのすべてが本来国語教育で行うべきもの、国語教育でしか行えぬものであるかどうかということである。例をあげよう。「科学と人間」という単元・教材がある。これなどは、理科教育の目的が、単に科学的な知識だけを教授するというものでないことを考えると、真に理科的なテーマであると考えられると思うがどうか。これには、「科学と人間」という教材は、その内容よりも、そういう論理的な文章の読解とそれにもとづく論理的な思考の訓練ということをめざしているのだ、という反論があるかもしれない。なるほどその通りだと思う。しかし、そういう論理的な思考の訓練ということは、ひとり国語教育のみに課せられるべき目標ではないはずだし、言ってみれば、あらゆる教科を基本的なところで支える場面で要請されるべきものだと思う。国語教育がそういうすべての学習活動の基本になるべき性質を認められ、期待、要請されているとすれば、こんどは、カリキュラムの面で、そういう期待、要請にみあうだけの待遇をはたしてうけているだろうかという新しい問題になってくる。ともあれ現在の国語教育は、「国語によって思考し、表現する能力と態度を育てる。」（学習指導要領 国語科 目標）という目標のもとに、実にさまざまなものを取り入れすぎているのではないか。そしてこのことが、結果的に、文学教育を質的にも量的にも貧しくしているという現象となってあらわれてきているのではないか。

1日何時間かをテレビの前で過ごし、1カ月に4冊のマンガ本を手にし、いつも読む雑誌は①少年マガジン②少年サンデー③少年キング（中1男）、①少年マガジン②少年サンデー③中2コース（中2男）①少年マガジン②少年サンデー③中3コース（中3男）①マーガレット②少女フレンド③中1コース（中1女）①マーガレット②少女フレンド③中2コース（中2女）①中3コース②マーガレット③少女フレンド（中3女）という（毎日新聞社第14回小・中・高校生読書調査、43年10月30日朝刊より）1連の事実がつくりあげている平均的中学生像を前にして、文学教育ということばの持つむなしさの重たさをかみしめる。この事実のなかからしか出発できぬということがわかっているから。そして、考えてみるとこういう文学教育にとって非常に困難な状況をつくりだしたものは、それはもちろん世にいう安易な映像文化のはんらんというものがあるだろうが、それは事実には違いないが、それに抗しうるだけの抵抗力を今日までの文学教育が持っていなかったという点において、文学教育そのものの中に文学を破壊し、（脆弱なものにする、と言い換えた

ほうがより適切かも知れない。）矮小化させている原因があったとはいえないだろうか。どんどん変化していくその文化状況のなかで、指導要領が、教科書が、教材研究に励む教師の姿が、なんと無力に色褪せて見えることか。文学教育の復権という大きく困難な問題は、みずからのしたことに対して責任をとる（困難に嘆息するのではなくて）という意味をも持たなければならぬのではないか。

（付）中学1年生の教科書に採られている文学教材（韻文、随筆、古典は除いてある。）

- A社 「トロッコ」（芥川龍之介）・「よだかの星」（宮沢賢治）・「コルニエ親方の秘密」（ドーデー）・「銀の燭台」（ユーゴー）・「港の少女」（壺井栄）
- B社 「栗野岳の主」（椋鳩十）・「なだれ」（ルーフ＝バーセナウ）・「漂流船上の少年たち」（ヴェルヌ）・「飛び立つカル」（住井すゑ）・「塔の上の鶏」（オイレンベルク）・「つるの恩返し」（伊藤海彦）
- C社 「赤い木馬」（スタインベック）・「よだかの星」・「山椒大夫」（森鷗外）・「ヨハン＝モリスと魂」（ゲーテ）
- D社 「歌どけい」（新見南吉）・「片耳の大しか」（椋鳩十）・「トロッコ」・「ぼっちゃん」（夏目漱石）
- E社 「牛をつないだつばきの木」（新見南吉）・「コンチキ号漂流記」（T＝ハイエルダール）・「少年の日の思い出」（ヘッセ）・「杜子春」（芥川龍之介）
- F社 「オッペルと像」（宮沢賢治）・「大うずまき」（E＝A＝ポー）・「坊ちゃん」・「黒いご飯」（永井龍男）
- G社 「1マイル競争」（カーク）・「かきの木のあゝる家」（壺井栄）・「片耳の大しか」・「働くハンス」（ヘッセ）・「つるの恩返し」・「一飛び」（トルストイ）
- H社 「たからもの」（佐藤春夫）・「赤い木馬」・「スガンさんのやぎ」（ドーデー）・「山椒大夫」・「木龍うるし」（木下順二）
- I社 「ちようと絵はがき」（石森延男）・「次郎物語」（下村湖人）・「耳なし芳一の話」（ハーン）・「兄弟」（山本有三）・「少年たち」（チャーホフ）・「ひばりの子」（庄野潤三）

## 2. 文学的認識

### —「黒いご飯」について—

F社の教科書の「黒いご飯」の本文の後に、次のような〔学習の手引き〕がある。

1. この小説で「父」はどのように描かれているか、その性質や様子、「わたし」に対する気持など、いろいろな面から考えてみましょう。
2. 「わたし」は「父」に対して、どんな気持や考えを持っているのでしょうか。それを表わしていることばを抜き出して、みんなで話し合ってみましょう。
3. 「わたしも、『前途有望な少年』であったのだ！」とありますが、この文には、作者のどのような気持がこめられているのでしょうか。
4. 「赤のご飯のかわりだね。」ということばには、言った人のどんな気持が表わされていると思いますか。「わたし」はそれをどのような気持で聞いたと思いますか。(傍線 白井)

気持学習という術語があるかどうかしらぬが、これらの設問は、そう呼びたいほどの徹底ぶりである。そして、これらの設問は、この小説に対して、生徒のどのような理解、認識を期待、要請しているのだろうか。

生徒は、この小説とこれらの設問から、きわめてスムーズに、「父を理解する」、「父にやさしく」というような道徳律をひき出す。そしてこのことは、たいへん錯綜した危険を、そのうちにはらんでいると考えられる。

まず、文学は文学それ自体個有の存在意義を持っており、それが道徳に限らず他の何物かに奉仕するものであってはならないということは今日自明のことである。にもかかわらず結論された道徳律は、それが結論されたとたんに作品そのものを律し、それを、悪しき意味で道徳教材化してしまう。そして危険は、そのようなおとし穴に陥りやすいということと同時に、あるいはそれ以上に、そのおとし穴からの脱出が非常に困難であるということに存する。それは、気持という、それこそ文字通り情緒、心情の面からのアプローチによる産物であり、合理的、科学的推論による認識のそれではないこと、したがって、気持ということばでその答えの多様性を一面では許容しながら、同時に、教育の名において多様性を拒否し、心情の画一化という非教育をなしやすいということである。また、生徒によって析出された道徳律が、一般的に考えてみてそれ自体はきわめて正しいものである、ということである。さらに言えば、生徒の導き出したものは、この作品において作者が告発しようとしているもの(そうであれば問題はない。)ではなくて、どちらかと言えば生徒は正しく結論した、とまったく言えないということではないことである。そして教師は、この作品のふくらみ、重みのようなもの(生命といってもよいか)を、吸い取ってしまうかに思われる道

徳律のために、その正しきの故に、拱手せざるを得なくなる。そして授業を終わる。これが文学教育とは言えないだろうことはわかっている。

わたしは文学作品が道徳律を提供するそのことに、あるいはそのことだけに反対しているのではない。言ってみれば、その反対である。文学作品から生徒が道徳律を抜き出したとして、それが文学的な深い感動に裏うちされており、したがって、生徒自身の意識の深いところへ働きかけ、結果として生徒の実際の生活のなかのさまざまな場面における生徒の思考や行動の様式、他のものに対する認識のしかたなどに対して、ダイナミックに作用するもの、そういうものであれば、それは肯定すべきものだし、文学そのものが持っている教育性ともいべきものはあるいはそういうところにあるのだろうと思う。では何が問題なのかというと、この作品から、生徒は「父を理解する」、「父にやさしく」、そういうものを引き出すのであるが、その引き出したメカニズムに問題があるのである。そのメカニズムを少し詳しくみると、その結論を、生徒は文学に対する感動、この作品に対する感動(中学1年生がこの作品に対してそのような深い感動をしようということはそう簡単に信じられない。)から産み出してきたのではなくて、大胆に言いきってしまえば、生徒の頭の中に、こういうような物語を与えられれば、こういうもの、こういう教訓を抜き出す、そういう機構があり、その機構から結論が出された、ということである。ある文章、物語が与えられれば、必ずそこに何かの教訓を読みとる、それは、幼い時からの、「イソップ物語」的なものによる家庭教育、学校教育、そういうものによってつちかわれた根強い習慣によるのである。その習慣が働いて、この「黒いご飯」という作品を読んだ場合に、彼等の深いほんとうの意識とはかかわりなく、1つの認識のパターンとして、あるいは、認識とさえいえない条件反射のように、まったく決まりきった形式として、この作品から、「父を理解する」、「父にやさしく」ということを導き出す。そういうことになっているのではないか、ということである。してみるとこれはもはや道徳教育とさえもいえないのではないか。そして、文学教育とはいえないことはもち論、文学教育を破壊する(破壊すべきものを破壊しないという意味で)ものであるともいえると思う。

認識ということは、どういう意識の働きであるか。たとえば、数学で、負の数の存在を知るといったことはどういうことか。それは、今まで正の数だけの世界の中で、 $1 + 1 = 2$ を知っていたものが $\frac{1}{2} + \frac{1}{3} = \frac{5}{6}$ を知るといふこと、そういう理解のしかたとはまったく別の状態で行われるのではないのか。言ってみれば、負

の数の存在を理解するという事は、ただたんに新しいことがらを知るということだけではなくて、新しい世界を知る、言い換えれば、理解、ということばの新しい意味をも同時に理解する、というようなそういうものではないのか。そして、そういう理解のしかたというものが、理解、認識ということの正しい本質なのではないかと思う。そして、このことは文学的認識の場合も当然あてはまるべきものであって、そうして考えてみると、ある文学作品を理解するということは、今まで自分が持っていた1つの認識のパターン、1つの様式を、その認識ということばの意味をおし抜けてゆく、あるいは認識ということばに新しい概念を獲得してゆく、そういうことでなければならずではないか。特にすぐれた文学作品というものは、そういうものをもたらし、そういうものこそがすぐれた文学作品といえるのではないかと思う。そして、感動ということも、そういう認識に裏うちされたものであるという意味においてのみ正しいといえるのではないか、そういう意味においてのみ、感動ということが、実際の生活や意識に影響を及ぼすという現象を正しく説明しうるのではないか、ということである。1 + 1 = 2を知っている者が1 + 2 = 3に感動するかどうか、ということである。

話を「黒いご飯」にもどす。この作品が、今言ったような、認識ということばの意味を広げるという意味での新しい認識をわれわれにもたらしうるようなすぐれた作品であるかどうか、そういう作品評価の問題はきわめて難しい。しかしつぎの2つのことは言えると思う。1つはこの作品にあらわれる「父」に対する「わたし」の2つの眼、子供のときのと、かなり成長してからのと、その2つの眼の微妙なくちがいを中学1年生という年齢がことばとしてでなく実感としてどこまで理解しうるか、ということに関して、かなり否定的にならざるをえないということである。そして、この2つの眼の微妙なちがいがもたらすさまざまなニュアンスに対する理解は、この作品全体の理解にとって決定的に重要なことである。そして今1つは、この作品を、この〔学習の手引〕が意図しているように、あるいはそれが導くだろうようなしかたで理解、認識されることは、恐らく正しくないだろうということである。そして、文学が、今言ったように、新しい認識をもたらし、裏返して言えば、今までの認識のしかたを破壊するという働きを持たなければ意味を持たない、そういう厳しいところに存在し、文学教育がそういう使命をになっているということを見ると、文学教育の名において、とくに、文学との初めての本格的な出会いの時期といえる中学1年生の段階で、このような作品（同じ作者の「胡桃割り」も中学2年生の教

材となっている。）を、このような形で与えることはやはりまちがいだらうと思う。

一般的な教材論に広げて再言することによってこの章の結論めいたものにしてみると、前言のように、「イソップ物語」的なものによる教育がつくりあげた、条件反射的な道徳律形成認識習慣というものは、おそらくどの国語教師も気づいていることと思うが、非常に根強いものである。そして、今も述べたように、文学、文学教育が、それを破壊する（もちろん破壊だけが目的でなく破壊から始まるという意味である。）という使命をになっているとすれば、入門期における文学教育においては綿密な教材性の点検を受けた教材が、神経質に、周到に、意図的に用意されなければならないと思う。

### 3. 原典の尊重

#### —「トロッコに」について—

学習指導要領に、国語教育の目標として「国語を愛護し、国語を尊重する態度を育てる。」ということがあげられているが、それを文学教育という限られた1つの場面にあてはめて考えてみると、「言語文化の1つである、その最も代表的な1つである文学を愛護し、尊重する態度を育てる。」ということにでもなるか。そしてこのことは、文学教育の、最も基本的に重要な目標となるはずである。このことはつぎのように言い換えてもよい。われわれの共通の財産、すなわち、われわれがそれを享受し、われわれの生活に活かし、そして次の世代に伝えてゆくべき文学を愛護し、尊重するということはきわめて重要なことである。その場合に、当然のこととして、われわれが享受すべき、次の世代に伝えるべき（教育の場においては、後者に力点があるのはもち論だが）言語文化—過去・現在の文学作品—に対しては、慎重かつ厳重な批判のフィルターにかけることは、必要な、重要なことにちがいないけれども、それは、われわれの持っている文学を恣意的に改変して、あるいはゆがめた形で理解・教授していいということでないこと、これもまた当然のことである。そういうことから文学教育における原典尊重主義、教材としては原則として原典そのままの形を使用する、という考えが出てくるものと思われる。このことは、われわれが、われわれの伝統とか遺産とかいうものを、ただたんに継承することのみが重要なのではなくて、それをいかに正しく継承するかということが重要であるということと同義である。ところが現実には、実にさまざまな形で原典が変化させられて教材化されている。そういう例は珍らしくないというよりも、原典そのままの形で教材化される場合のほうが少ないのではないかとさえ言いうるかもしれない。

このことは、学習指導要領と、それにもとづいて編集される教科書が、心理的にも物理的にも、相当の強制力を教育現場に対して持つようになってきているという、教育の今日の状況を考えるとき、かなり重要な問題であると考えられる。

しかし、どのような場合においても原典そのままではいけなく、というような、いわば硬直した原典尊重主義が絶対的に正しいのだ、というつもりはない。たとえば、ぼう大な長編とか（実は、長編を原典のまま教材化するという試みももっとなされなければならないとは思っている。これは後日問題にすることがあるだろう。）あるいは、描写の問題で、いわゆるエロ・グロというようなものとかがそのまま教材になるということについては問題があるかもしれない。わたしは、なしくず的に原典が変化させられているという現象の歯止めが欲しいのである。そして、そのために、2つのルールを設定したい。その1つは、その改変が真に教育的な良心でもってのみなされるべきであるということである。このルールは何人も反論することのできない絶対的な正しさを持つてはいるが、その抽象性の故に、実際上歯止めとしての効果はほとんど持ちえないだろう。しかし実効性の乏しきの故に閑却してもいいといったようなものではない。本来このルールだけで充分であるはずのものであろう。敢えて記す所以である。もう1つのルールについてはこの後例をあげて説明する。

中学の例に入る前に、高校の教科書にあらわれている1つの例について言ってみると、高校1年生用のある教科書に、田宮虎彦の「絵本」という小説が採られている。それは、作者のことばを借りて言えば「日本の暗い時代における青春」といったようなことをテーマにしたものであるが、それが教科書に採られるとき、つぎのような2ヶ所が削除されている。1ヶ所は滝川事件に抗議する学生たちのようすと、それに対する警察官たちの行動を描写し、それらに対して、主人公がどういう感情を持ち、どういう行動をしたか（何もしなかった。）というところであり、もう1ヶ所は、主人公の隣の部屋に下宿していた貧しい中学生が、追剥をしたということで警察に連れて行かれ、そこでひどい拷問を受けるわけだが、その後無実であることがわかり、下宿に帰って来た時のその中学生のようすを描写した「唇はさけたザクロのように……」というところとの2ヶ所である。この場合、この2ヶ所を削るということの意図の問題については、ここでは言及を避ける。結果を言うと、削られた残りの文章が、この2ヶ所を削られたことによって、小さくない破綻をきたしているということは事実である。そしてそのことは、綿密に読めば理解できなくはない。

ところが、これから扱おうとする芥川龍之介の「トロッコ」という作品の場合においては、ことはそう簡単ではなくなる。第1章の末尾にあげた付表を見てもわかるように、この作品は、中学1年生の小説教材の中で、「よだかの星」などとならんで、その代表的なものの1つであると言えると思うが、それが教科書に収録される場合、きまったように次の2ヶ所が削除されている。

○（良平が無断でトロッコに乗って土工にどなられた直後の部分。）

「唯その時の土工の姿は今でも良平の頭の何処かに、はっきりした記憶を残している。薄明りの中に仄めいた、小さい黄色の麦藁帽、——しかし、その記憶さへも、年毎に色彩は薄れるらしい。」

○（最後の部分）

「良平は二十六の年、妻子と一しょに東京へ出て来た。今では或雑誌社の二階に、校正の朱筆を握っている。が、彼はどうかすると、全然何の理由もないのに、その時の彼を思い出す事がある。全然何の理由もないのに？——塵勞に疲れた彼の前には今でもやはりその時のように、薄暗い藪や坂のある路が、細々と一すぢ断続している。……」

かって中学生のときに、「トロッコ」を教室で読んだことのある現在の高校生たちにきいてみると、自分たちが読んだ「トロッコ」という小説が、実は不完全な、削除部分を持つものであったということに気づいている生徒は、ほとんど皆無であったという事実がある。この事実は、いったい何を物語るのだろうか。削除の事実を示さなかった教科書及び教師、あるいは、「トロッコ」を出発点として龍之介全集を開いてみる、そういうことをしなかった生徒、それらを責めることもあるいはできるかもしれない。しかし、ひるがえって考えてみると、こういうことが言えるのではないだろうか。それは、この「トロッコ」から、前記2ヶ所の削除をしても、この作品全体からみると決定的な性格の変化をうけながらも、作品の完結性という点においては、ほとんど影響をうけないですんでいる、（かえって完結性を高められているとさえ言えるかもしれないくらいに。）そういう稀な例でこの作品はある、と考えられるということである。すなわち、この作品も、（「黒いご飯」と同じように、という意味である。）良平という主人公の、少年の日のトロッコにまつわるあるできごとと、それを、26才という成長した後に、そのかっての少年時代のできごとを、ある感懐とともに想い出しているようすと、そういう二重性を持っており、後者の、大人になってからの良平の眼、それを除いても、1人の子供とトロッコの物語としてその完結性が、ほとんど損われていない、ということ

である。おそらくこのことが「トロッコ」を、中学1年生の代表的な教材たらしめている最も大きな理由であろう。しかし、前に言ったように、このことは同時に、文学教育における原典尊重主義という立場、原則からものを考えるときに、非常にやっかいで複雑な問題を呈示することになるのである。すなわち、26才の良平の眼、その部分を切り取ってしまった「トロッコ」に対して、中学1年生がかなりの充実した感動を覚えることは事実であり、そういう意味で、「トロッコ」はかなりすぐれた教材であったし、今もあるだろう。しかし、中学1年生の教材としての「トロッコ」が、いくら生徒に充実した感動を与えようとも、それはもはや芥川龍之介の「トロッコ」ではけっしてない。これもきわめて確かな事実である。そして、削除によって性格を変えられた「トロッコ」に感動した中学生たちは、それを芥川龍之介の「トロッコ」であると信じて疑わない。そしてそのまま一生を終わってしまうかもしれないのである。26才になった良平が、印刷所の塵勞にまみれて、そういう日常生活の空虚のただ中で、かつてのトロッコにまつわる少年の日のできごとを回想するという、もう1つの、ほんとうの「トロッコ」は、多くの日本人から忘れ去られてしまうかもしれない。だからと言って、原典の「トロッコ」のほうがすばらしい、と言いたいわけではないし、「トロッコ」の原典そのままを、中学1年生の教材として与えるべきだと言っているのももち論ない。(内容と、生徒の発達段階を考えあわせると、原典そのままの「トロッコ」は中学1年生の教材にはならない。だからさきほど、削除の事実を示さなかった教師を非難しなかったのである。)

結論に入る。芥川龍之介の「トロッコ」が、ある部分を削除されても、なおかつ人に一定の充実した感動を与えるという事実は、はっきり言って、「トロッコ」という作品が持っている1つの重大な弱点を表わすものであろう。すぐれた文学作品は、それがどの部分であっても、1つのことば、1つの文章を、変えて

しまったり、削除されたりすれば、必ずそこから紅い血を流し、その作品は完結性を失うものであると、言えると思うからである。そして、われわれが、芥川龍之介の「トロッコ」を読み、理解、読識する場合、そういう弱点をも含めて、もつと正確に言い換えれば、そういう弱点をちゃんと見据えながら理解、認識しなければならない。そういう理解のしかたこそが、文学の正しい理解であり、愛護し、尊重するということもそういうことであろうと思う。ある部分を改変、削除してもなおかつ完結性を失わないという弱点を利用して(ことばは悪いが)、あるいはカムフラージュして次の世代に伝えていく、それはやはりまちがいだらろうと思う。2ヶ所の削除をうけた「トロッコ」が、文学入門期の中学1年生に、ある種の文学的感動を与える、その事実を認めながらも、やはりこの教材を拒否しなければならないと考える所以である。

ここから、さきほど言い残しておいた2つめのルールが出てくる。すなわち、「作品の本質を、よくにしる悪くにしる変えたりゆがめたりしないこと。」である。「トロッコ」という作品に関しては2つのルールがお互いに矛盾するのではないか、という反論、批判があるかもしれない。すなわち、生徒に充実した文学的感動を与えようという純粋な教育的良心が、結果として作品を変化させることになったのだ、と。それに対してはこのように答えよう。美しいもの、正しいものが、美しくないもの、正しくないものよりもいつもすぐれた教育をするとは限らない、と。

## おわりに

とても論文などとは言えない。たわ言の羅列からなる作文である。大上段八方破れとも言える稚拙で、粗雑なものになってしまった。実践経験の貧しきの弱みである。あるいは同じことの強みとも言えるかもしれない。今後の実践、思考の出発点になれば、それだけである。