

Ⅳ 中学校文学教育についての

若干の基本的考察

— その 2 —

白井 宏

前回にひき続いて

4. 想像力の問題—『走れメロス』にふれながら—
5. 詩教材についての1つの実践—『つばめ』

(三好達治)について—

の2点について考察、報告をしてみたい。

4. 想像力の問題

—『走れメロス』にふれながら—

『走れメロス』という小説は、作者の親友山岸外史によって、「その義、神に通ぜんとす。」と評され、太宰治もその評を無上のものとした。

そしてこの小説が教材となるとき、その授業は「信義」にむかって精密に組み立てられるのがつねであり、そういう意味でのすぐれた実践がいくつも報告されている。しかし、「信義」をその到達点とする『走れメロス』の授業が終結したとき、ある生徒はふっと考えられる。「この話はうまくできすぎている。」「最後の場面でもし王がメロスを殺してしまっていれば」（いずれも私の授業の後の生徒の感想文より）。こういう感想を抱いてしまった生徒にとっては、『走れメロス』はもはや（あるいは、ついに）マンガでしかない。また、メロスはもはや（あるいは、ついに）自分とは関係のない架空の人物でしかないだろう。

「うまくできすぎている。」という感想は、どういう意味を持っているのだろうか。もっと正確に言い直せば、われわれはこの感想から、何をを見つけ出さなければならぬのだろうか。

まずこのことばは作品批判である。メロスの、あまりにも超人的な働きと、この作品の、あまりにもオプティミスティックな結末と、そういうものに対するものであろう。しかし、「この話はどうもうまくできすぎている。」という感想が、いっそうの重要性を持つのは、これが作品そのものに向けられていると同時に、実は『走れメロス』の授業、もっと言えばいわゆる文学教育一般に向けられているという点においてである。この章ではこのことについて少し詳しく考えてみたい。

文学教育においては、「何のために文学を読ませるのか」、「どのような文学を読ませるのか」、「どん

な方法で文学を読ませるのか」などの重要な柱がある。しかし、「どのような文学を」あるいは「どんな方法で文学を」ということもつまりは「何のために文学を」ということに帰着するのであって、最後に問題になるのはやはり「何のために文学を」ということであろう。世に出されている実におびただしい文学教育に関する研究、実践報告、論争等も結局のところ「何のために文学を」というやっかいな問いに対するそれぞれの苦闘の集積なのである。

「何のために文学を読ませるのか。」これは同時に「われわれは何のために文学を読むのか」あるいは「文学は何のためにあるのか」という問題でもあるのであり、明快な解答は不可能であろう。しかし、不可能であることを前提にしながらも、やはり「何のために」という設問を無視したり、軽視したりしたのでは、文学の授業は1時間だで行うことはできない。明日はもうみずから手で壊し捨てさらねばならぬようになるようなものでも、今日は「何のために」という設問意識と、自分なりの解答は用意しなければならぬのである。

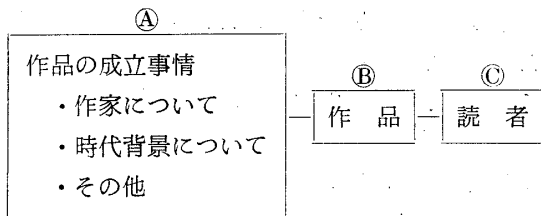
まず「知識」ということが考えられる。例えばさきほどの「できすぎている」という感想が持っているむなしさは、「当時、大政翼賛会に欠けていたものはなにか。それはここにみられるような下からの『信義』であった。作者は表立ったいいかたで小説のなかへナチスばりの大政翼賛会を批判するような文字を書きこんではいない。けれども『走れメロス』1篇をもって、上からの官僚主義の人間疎外にプロテストしようとし、あえて生ける人間性の樹立をうち出したのである。」（三枝康高「文学教育実践講座より」というようないわゆる歴史的社会的な状況を、もっと大きく文学史的知識を与え、知らせることによって、多少埋めることはできよう。そういう「知識」のために、われわれは教育の現場にあって、ある文学教材を扱おうとする場合、まずその教材をめぐる諸種の研究、資料を漁る。独善的な授業になってはいけない、真実を教えたいという教師の自戒と願いとからである。いわゆる教材研究である。

ところがその教材研究というものにわれわれが身を

沈めて行くほど、教室が、生徒が、小さくかすんで行く、そういう経験をしばしばするのである。これを生徒の側からのことばで言えば、深い教材研究に支えられ扶けられた授業が、何かバダンティックで、平板な感動の薄い迫力のないものに思えるということである。本来はその逆であるはずなのに。事実が生命を奪うということである。このことは、アカデミズムとは何か、教育とは何か、というような問題とかかわりあい、とうてい論じきれるものではない。しかし、われわれはその中で毎日の実践を続けており、今後も続けて行かなければならないのである。

そして考えてみると、教育は実は知識ではなくて、端的に言えば力を与えなければならないのである。言い換えれば、力となるような知識を与えなければならない。もっと言えば、理解に支えられた知識というのが生徒に感動を与え、その感動は深いものであり、したがって生徒自身の意識の深い所へ働きかけ、結果として生徒の実際の生活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アクチュアルに作用するもの、そういうものでなければならないということである。「信義」というひとつの観念にむかって精密に組み立てられ、いわゆる予定調和の授業案というものが確立され、そんな授業の中では、生徒は静止した、死んだ知識しか受け取ることができず、したがって「この話はできすぎている」というむなしき感想を提出する以外にはないのではないか。作品を詳しく読む、そしてその最終段階として、主題・テーマというものを導き出して、そのテーマというものを観念として理解させる。そういう一般的な授業の形式というものの弱さというものを、この「できすぎている」という感想は示してはいしなないだろうか。

〔図Ⅰ〕



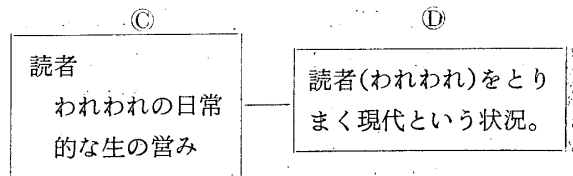
われわれの日常における文学受容の一般式をA→B→Cと考える。そして、文学研究（それに支えられた教材研究）というものは（A—B）であり、Bを基点としてAの方向へ深く深く絶望的に深くつき進んでいるのではないか。A↔Bというものの微分が、結局は（A↔B）↔Cという形で積分され、Cと鋭くかかわりあい、切り結ぶという最終的な、大切な目標はかなり軽視されているのではないかと思われる。このことは何を示しているのだろうか。文学研究というものが、その学問全体が現在においてはCにかかわる

以前のいわば準備段階にあるのであって、いつの日にかは、A—B—Cという連関が達成されるという見通しを失っているわけではない、ということであろうか、それとも、文学研究という学問自体が本来的にCにまでは行き着くことができない、Cに行き着く代償としてはその学問性・客観性・科学性といったようなものを放棄しなければならない、という本質的矛盾の存在を指し示しているのであろうか。

しかし教育というものは当然のことながらアカデミズムとは全く同じものではないはずである。現実には授業が往々にしてA↔Bという形態で行われているように思われることは、アカデミズムが持っている問題点とは別に、教育という視点でしっかりと考えられなければならないと思う。教師によって行われる解題を出発点として、生徒の質問、それに対する討論、解答等も、（A—B）からどれほど脱け出しているか。文学研究が行われている大学の国文科教室における、講義演習の小模型型が、そこで行われてはいしなないだろうか、ということ、である。

大河原忠蔵氏のいう状況認識の文学教育、西郷竹彦氏のいう関係認識変革の文学教育の方法は、A—Bの緊張関係を正しく把握することを基点として、あるいはそれをてこととして、C—Dのかかわり合いの認識をめざそうとする考え方に立つものである。すなわち、A—Bと、C—Dにおける相似を発見しようとする試みなのである。

〔図Ⅱ〕

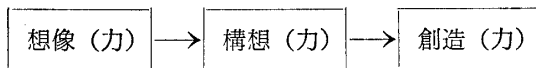


そういう意味で、「この話はできすぎているのではないか」という生徒の感想は、Cという重要な項を見落していること、それを組みこんでいない文学教育に対する痛烈な批判であり、言い方を換えれば、生徒が懸命に生きている今日という時代が作り出している状況の中からの発言であろうと考えられる。『走れメロス』にかえて言えば、現実には、友人に信じられているから走る。走るだけでも間に合わなかったり、あるいは途中で不慮の事故でもって遅れたり行けなかったりして、結果的に友人の信義を裏切ることになり、友人を死なせてしまうという悲惨なことはいくらでもあるだろうし、またたとえ幾多の困難を乗り越えて間に合ったとしても、2人とも殺されてしまうという、より悲惨な場面だって容易に予想しうるのである。そういう今日の現実の生きた状況というものが確実に踏まえられていないと、あるいはそういうところまで教師が自己の認識を拡げておかないと、この作品

にだけとじこもった授業、そして、「信義」というものを到達点に、精密に、予定調和的に組み立てられたような授業というものは、結局生徒にアクチュアルな力というものを与えることのできない、いわゆるマンガになってしまうのではないだろうか。

文学教育は、今までわれわれが授業の終結点と思っていた地点から真の出発点をしなおさなければならない。「鑑賞を文学教育の出発点として確立せよ。」という西尾実氏のことばは、西尾氏の意味するところとは別の意味で大変に示唆的である。文学教育における共通理解というものは、これは到達点ではなくて出発点である。出発点にしなければならない。そこから、さまざまなものが産み出される母胎として、さまざまなものを飛び立たせるエネルギー原体として再構築、再認識しなければならない。思考の終結点としての自己閉鎖的なものであってはならない。文学研究の成果は尊ばねばならないが、それは想像のばねとしてであり、自由な想像をむやみに抑制、チェックするものとして機能させてはならない。その辺りの見取り図を私は〔図Ⅲ〕のように考える。

〔図Ⅲ〕



作品をもとにしてさまざまな想像をさせる。その1つ1つの想像の方向が正しいか否かは、文学研究の成果（事実）が判定するのではなくて、次の段階である構想の過程で取捨されることによって自動的になされるだろう。そしてそこで、想像の段階においてのばらばらな概念は、1つのしっかりとした観念に統合される。それはただ観念として存在するだけではなくて、③—①の緊張関係の中に持ち込まれることによって生きてこなければならない創造とは、創作ということをももちろん含んではいるがそのことのみではない。観念に生命を与える、生きて働かせるというほどの意味である。

教材を教えるのか、教材で教えるのか、という国語教育における古い大きな問題ともかかわってくるが、この議論が不毛であるのは、をとでを二者択一的に考えるリゴリズムの故であることは明らかである。を・でということとは、有機的に統一されねばならない。

結論的に言えば、従来あまり重視されることのなかった、あるいはタブー視すらされていたかもしれない自由な想像というものを、文学の授業の中に意図的に組み入れなければならないということである。想像を許す、というようなことではなくて、想像力を高めるといっははっきりした方向性を、教師自身が持つべきだということである。事実によって奪われる生命の復権のための想像力である。これは従来のことばでいえば「鑑賞」ということであろうが、「鑑賞」というこ

とば、機能が持っている静止性、完結性、自己目的性等を意識的に克服しなければならない。自由な想像が文学研究の成果を確実に前提にしながら、それ自身の力で、それから離れて飛び立つのを大はばに許容しよう、育てよう、ということである。

具体的な例をあげていえば、戯曲『夕鶴』において、「もし与ひょうがばかでなかったら」とか「もしつうが布を織らなかったら」とか言うような自由な想像は読み手（生徒）に、人間性とは何か、人間性というものが現代の状況の中でいかに保持、あるいは豊かに開花させ得るか、女性の生き方について、女性の幸福とは何か、というような現実的な問題について、よりふくらみのある思考に発展し得る契機、素材を提供することになるであろう。『ごんぎつね』において「もし兵十がごんを撃たなかったら」。このような自由な想像は、あるいは『夕鶴』、『ごんぎつね』という作品そのものを破壊してしまうかもしれない。しかし、作品が粉みじんに壊れてしまったところから、めいめいが自分自身の『夕鶴』を『ごんぎつね』を構想し、創造して行くのではないか。そういう自分自身の『夕鶴』『ごんぎつね』こそ必要なのではないか、ということである。

『走れメロス』にこめられた作者太宰治の哀しみや祈りを理解すると同時に、あるいは理解することによって、太宰とは違った意味での厳しい現実の状況の中で生きているわれわれ自身の哀しみを掘り起こし、見つめ、告発し、そして祈りを祈る。それが『走れメロス』の授業の終結点でなければならない、と考えるのである。

5. 詩教材についての1つの実践

——『つばめ』（三好達治）について——

生徒の自主的な学習態度を養う、生徒を主体に据えた授業、そういう考え方は今日かなり一般的である。ここでは筑摩版国語2中学校用に収録されている三好達治の「つばめ」という詩教材についての1つのささやかな実践を報告したい。

○3時間にわたって、生徒の発言を次々に板書して行く形で展開した。——この詩に関する資料等は教授者自身かなり調べたが、生徒の発言内容の明確化、意味づけ等のために口頭で話した以外、プリント等にして渡すということはしなかった。

○その発言を発言順に次に並らべる。——発言が出尽したあと、その結果のプリントをもとにして全員で系統化して問題点を明らかにする作業をしたがその部分がかえって煩雑になるので割愛する。生徒全体の思考、意識の流れを、そのままの形で見ていただきたい。

- 「散文詩」という全体としては未知の概念については、途中ある生徒が調べてきて、それについて発言した。(19番日の発言がそうである。)
- 「比喩」という概念は既習のものである。
- 次の記録は生徒の発言そのままの形ではなく、かなり要約してある。
- この方法が、真に生徒の主体性を尊重したものだと思っているわけではない。
- この方法が、いろんな教材の扱いにおいて有効であると思っているわけではない。あくまでも1つのささやかな試みにすぎない。教授者自身この結果からどういう問題点を引き出すべきかを考慮中である。あえて生のまま報告する所以である。
1. 読んでいると詩のような気がしない。
 2. 「ああ、たとえ海の上でひとりぼっちになるにしても……。」わからない。
 3. 「海の上でひとりぼっちになるのは、それはおまえたちではないだろう……。」気になる。
 4. ②・③→年とったつばめの、帰って行かれないかもしれないという不安。
 5. 「幾度も海を渡っているうちに、どちらの国でわたしが生まれたのか——。」かわいそう。
 6. 『あそこの電線にあれつばめがドレミハソラシドよ』わからない。
 7. ⑥→『あそこの…』の部分が、私が普通書く詩だ。この詩はつばめの考えていることばかりで、変わった詩だ。
 8. 『寂しき春』(室生犀星作、『つばめ』の直前に学習した詩教材である。一筆者注)とはまた違った抒情詩のようだ。
 9. ⑧→何かの目を通した表現である。
 10. ⑥→電線にとまっているつばめの説明。
 11. ⑥→8羽のつばめ、ということ。
 12. ⑥→全体が暗い感じの中で、この部分だけ異質。
 13. 長い旅を前にしたつばめと、そうでない人間。
 14. ⑫→2つのもののつりあい。詩として成功している。
 15. ⑮→つばめの悲しい運命。
 16. 見えない、かくされた真実を表現している。
(「ドレミ」を言っている人間には、つばめの悲しい運命は見えない。)
 17. ⑧→抒情詩ではなくて散文詩である。
 18. 散文詩とは?
 19. 文章のような形の詩だ。
 20. ⑰→抒情詩は詩の内容、散文詩の詩の形に関することばだ。
 21. 「なぜか涙がわいてくる。」など会話的でない。
 22. 「わたしたちのあやまち……様子の違ったものだった。」その人の経験であろうか。
 23. 全体が何かの比喩のようだ。
 24. 「海の大きさ」というのは海そのものの大きさでなく、海に関するさまざまな経験、さまざまな思い、そういう意味の大きさである。
 25. そうでなく、「海」そのものが何かの比喩である。
 26. 「海」だけでなく「つばめ」も作者が何かを言いたいことのために象徴として用いられたもの。
 27. ⑳→恐怖の経験が海を大きく思わせるのだ。
 28. 年寄りつばめの不安だ。
 29. ㉑→この詩の中心。それが何かの比喩になっている。
 30. 「…まだ、おまえたち…」純情な若いおまえたちの経験するようなことではない、ということ。
 31. 海→社会。つばめ→人間。
 32. この詩の中心は「つばめ」ということば。海→人間の社会、運命。
 33. この詩→青春。社会(海)は青春に対して悪い方へ、いやな方へ働くけれども、それを知らぬ青春は力強く生き抜く。
 34. 詩の中心はやはり㉑である。
 35. ㉒→その理由は?
 36. ㉓→そうではないと思う。
 37. この詩を比喩だと考えたくない。
 38. 比喩でなければこの詩はなんだ?
 39. ㉔→この詩の作者はつばめではなくて人間だからだ。
 40. 今まで問題になっていることをすべて比喩として説明してもらえれば、納得する。
 41. 具体的な説明は難しいが、㉕を認めるとすれば、この詩は比喩だとしか言えないのではないか。
 42. この詩は仮定かもしれない。比喩ということばを知っているわれわれはすぐ比喩だと思しやすい。
 43. この詩は抒情詩。仮定をもとにした詩だとすると叙景詩になる。
 44. 仮定かもしれないが、それをもとにして比喩だ。
 45. 仮定でない。最初から意識的に比喩として書かれている。
 46. 証拠がない。どちらにしても比喩ということばであれば結論に影響はない。
 47. 詩の、訴える力に影響を与える。
 48. 「最善をつくせばいいのだ」というのが主題だ。
 49. 青春を通りすぎた者たちの言うことなどを気にせず心配しないで力強く生きていけばいいのだ。
 50. 「海が大きく見える」ということか?
 51. 社会に対する未経験からくる恐怖である。
 52. いろいろ含めた複雑な気持ちだ。
 53. 社会に対するマイナスの気持。(希望ということの反対の意味でマイナスということばを使った。)

54. 詩全体では、海＝社会。
55. 失敗を恐れるな、というのが主題である。
56. 青春を通りすぎた者が青春に向かって言っていることば、
57. 「青春を通りすぎた者」どこからそう考えるか？
58. 経験を踏まえた発言があるから。
59. 「自分のいる場所がわからなくなって涙がわいてくる。」どういう意味？
60. 渡り鳥の宿命ということ。
61. 解答になっていない。主題。
62. 常にベストを尽くせばいいのだ。
63. 56に同感。青春を通りすぎた者＝作者である。
64. ひぐらしとつばめは、近くに住む所のある者と、渡らねばならぬ宿命を持った者とを対称的に並べている。
65. 日ぐらし→秋→渡らねばならない。つばめを追い立てている。
66. 宿命＝人生。ひぐらしの鳴き声に人生を感じている。
67. 64→対称でなく、秋を迎えて宿命（渡らねばならぬ、死なねばならぬ。）を感じている同じものを並べているのだ。
68. 入道雲も同じである。
69. 59→「場所がわからない…」どういうことか？
70. とほうにくれる、という意味だ。
71. 主題—人間には予期できない運命を思いわずらうことなく、現在をじゅうぶんに生き全力を尽くせばよい。
72. 未来へ……ということ。
73. 運命＝困難なこと。積極的にベストを尽くせ。
74. 70・71→思いわずらうなど言いながらとほうにくれているというのはおかしいではないか。
75. 経験があっても恐怖が無くなるわけではない。
76. 「…心配するにはあたらない。」というのは、自分に対して言っていることばもあるのだ。
77. 海は人生ではなくて、人間の社会のことだ。
78. 最後のことばは作者のことばである。
79. 77→海は社会でも人生でもなく、その中の困難、苦しみなどのことである。
80. 「ひとりぼっちになるにしても…」自分自身の不安を言っている。
81. 「飛び越えてしまう。」とあるが、社会を飛び越えてしまうのか？
82. 困難を乗り越えるということだ。
83. 知らない者が越えられるのか？
84. 知らぬが仏、というではないか。
85. ベストを尽くせば何とかなるとのことだ。
86. 6の疑問がまだ解決されていない。
87. 詩の内容を説明する働きと、詩の内容と対照的なふんい気を出す効果を持っている。
88. 人生とは旅すること。だから海とは、人生の途中の困難、苦しみのこと言っているのだ。
89. 社会に対する考え方がわたしと違っている。
90. 88→理由は？
91. 渡り鳥の渡りの旅、つばめは其中でさまざまなことを経験する。それが人生だ。
92. 生きぬくために旅をするのだ。
93. やはり、「ベストを尽くせ」ということだ。
94. 「なんでそんなに悲しいものか。」やけっぱちのようだ。
95. 94—76—80同じことを言っている。
96. 不安—それは抑えても抑えても出てくるものだ。
97. 人間全体が持っている不安＝死である。
98. 抑えきれぬ不安を抱きながら、しっかり生きる、と言っているのだ。
99. 83→若いつばめは体力もあるから。
100. 主題は主題として、わたしはこの詩から現実のつばめの悲しい運命についても考える。