

国語科

〔I〕文学教材の教材研究について

酒井 為久

文学教材を教材研究する際の要所について、具体例の検討から出発して共通的な留意点を明確にしてみたいと考え、本稿を書いた。

1 古文「奥の細道」の冒頭部分の場合

文学教材をどこに求めるかということは、厳密には識者各様の識見によるという以外にはないのであるが、実際の授業をもとにして考えると教科書教材を第一義的なものとして扱っているのが普通であるところから、教科書編集の段階で集約される文学教材観を察知し、自己流に解釈しながら文学教材として取り扱っていることになる。ところが、「奥の細道」の冒頭の一節は文語文によって書かれた古文教材あるいは古典教材であって、これを文学教材とすることの是非についての論議にかかると、各種の複雑な問題点が次第に明らかになってきて、文学教育というのは国語科教育の中の異論の多い分野であることがはっきりする。従って、ここではまず「奥の細道」の冒頭の一節を、私の授業経験を基準として文学教材に分類しておこうという程のおおまかな判断によって取り上げて、検討を加えてみることにしたのである。この経験的なものの背後には、見え隠れするような文学教育観のあることが確かに感じられるのであるが、授業経験の霧が晴れ上って帰納的に文学教育論としてのまとまりを示すようになるということは、殆ど実現不可能なことではないかと思われる。多くの文学教育論が、演繹的方法によってなされている現状は周知のところである。(注1)

さて、「奥の細道」の冒頭部分は教科書教材としては、中学3年の国語と高校2年相当の古典Ⅰ「古文」にそれぞれ原文を中心にして採録されている。あまりにも有名な「月日は百代の過客にして行き交ふ年もまた旅人なり」から「草の戸も住み替る代ぞ雛の家」までである。同一文章が中3と高2に出ているわけだが、中3では、注の部分に古文の現代語訳が載っており現代語訳だけを拾い読みすることができるようになっていいる。高2の場合には、注は文学史的内容や文法的な内容など古文の解説や内容の発展的説明が中心になっているのは、学習指導要領に示された基準に沿ったものであり、国語科教育と教育制度面や教育行政面との関連を考察する材料ともないうところがある。し

かし、本稿のねらいとするのは、文学教材を扱う授業における内容と方法は如何にあるべきかを秩序立てて論じようとするところにある。そのため、授業の事前準備である教材研究そのものを考察しようと試みたのである。

A、教材研究とはどうすることか

文学教材を語学的に或は文学的に研究すること、即記述されている言語的事実を通して普遍的な真実をさがし当てる研究と教材研究とは根本的に相違するものではないが、教材研究は、教材の何をどう次の授業で扱ったらよいかという準備であるため、語学的研究や文学的研究の各種の成果を借用し応用しようとする姿勢が前面に出ることになる。つまり、授業の内容と方法を明確にしておくことが、教材研究の第一目標である。授業内容の明確化はその教材を教授者の立場で読むということであり、事前に教科教育的な見地から教材に即した授業内容を用意することである。教科教育という用語を使用できる範囲は、教材の内容と授業の内容が合致する学年であると見受けられており、小学校低学年や大学教育などではまれにしか使用されないものである。また、内容は学習指導事項であるというように広く考えるべきであり、小学校中学年から高校までの国語科の授業過程のすべてが含まれる。

さらに説明を加えると、教材研究のもう一つの柱である授業方法の明確化については、小学校中学年から中学校、高等学校へと学年進行するにつれてその重要性が薄れてくる。授業方法は教材内容に伴って決ってくる面があるので事前の教材研究の柱となるが、授業方法は授業を受ける生徒の状態によって決定される要素も多いのである。教室の生徒理解を前提条件にするということになれば、前の授業の事後処理を判断の材料にして生徒理解を深める以外に、事前準備の教材研究でありながら授業の事後の評価に基く準備になっていくのである。高校での授業研究が成り立ちにくいのは、教材研究の中の授業方法の明確化に当って教材内容に伴って生じる方法以外のものを、あまり考慮しない授業の在り方からきている。高校での教材研究は、授業方法の明確化を軽くみなした上で教材そのものの論理に従って進められるのが普通である。

B、作品主義は実際的でないのか

「奥の細道」の冒頭の二節は、作品の一部分の抜粋が教材になったものである。この簡明な事実を前にして教材研究をするに先立ち、教材の価値をその抜粋だけで判断するか「奥の細道」全体を通してとらえるのかという問題に直面する。高2の場合は古文の読解指導というねらいもあるので、そのねらいに沿って抜粋された文章を完全に読解するような事前準備を心かけることになるわけだが、古典の鑑賞指導という面から考えてそれだけで十分だといえるかどうかである。さらに、中3の場合には古文入門の抜いて教材研究するのか、古典入門の抜いて教材研究するのか生徒の受け入れ状態をみて授業方法を特定する事前準備が加って問題が入り組んでくる。一般には、中3では現代語訳によって古典入門的な扱いをしているけれど、古典指導ということになれば作品全体を扱うのが理想的なので、抜粋の他に粗筋・梗概を利用するのが普通である。

特に、古典Ⅱの古文において強調されているのは作品全体の読解を通して、文学教育の一端を担う形の古典教育にしていきたいということである。このようにとりわけ強調される事項は、かくありたいと願う事項でありながら実際には行われていない事柄であることか多いようである。この作品主義による文学教育の主張は、現代国語において長編小説を教材とする時、抜粋部分を中心に扱わざるを得ない時にも同様に言われることである。また、抜粋とは逆の事態になるけれども、短編小説等において部分的に省略して教材化する問題も同様に考えねばならないことである。「奥の細道」の場合文語文の正確な読解という障壁があるので抜粋を扱うのが自然なのだが、教材研究においては作品全体を通読して芭蕉の旅心の奥には芭蕉の人生かあるところまで理解しておくべきであろう。要するに、生徒が授業で学習する内容は指導者が教材研究しておく内容の一部分であって、指導者の教材研究は常に作品主義でありたいと同時に、その教材研究の抜粋を授業で扱う心構えが大切になるのである。教材が抜粋からなっていることを、以上のように理解したいと思う。

C、古典による文学教育は実施されているか

文学作品の一部分を読解してその部分に表現されたものを理解することを文学教育とするならば、中3で「奥の細道」の冒頭部分から芭蕉の旅に対する決意を読み取ればまず一段落という感じがする。文学作品の全体を読書して部分部分から人間の眞実を読み取り人生観に眼を開くことを文学教育とするならば、高2から高3にかけて「奥の細道」全編を読解させることが望まれるのである。いずれにしても、すぐれて評仙の定まった言語文化財である「奥の細道」を鑑賞し、合

せて生徒の内的人間形成に資するものを得させたいという文学作品教材の学習指導である。こうした文学教育にとって「奥の細道」は恰好の教材の一つとなっている。だが、高2の場合、文語文の解釈という語学的な学習指導を終えた上でそこに到達することになるので、教材に対して受け身の対処をする特色かててくるようである。

ところが、文学教育には内的な人間形成の完成された理想像をかかげて、それを目指して文学作品のもつ自然な感化性の効用を十分に利用して成果を期する一面がある。時としては、人間の集合体の理想的な在り方を目標にすることもある。こうした文学教育の教材は単に古典であるということで選定されることはなく、目標達成により役立つかどうかで決められることになる。だから、その目標の在り方が問題であって、論議は文学論や政治論として尽きるところを知らない様相を呈しかちである。価値観の多様化は人間進化の宿命であるわけだが、多くの長い時間をかけた選別に耐え、なお人々に感銘を与えて続けている古典文学作品に描かれた人間像を文学教育の目標にするということは妥当な目標設定の一つと言えるであろう。

太平洋戦争中の、尚古思想と国粹主義が結び付いた古典教育の払拭のために、古典による文学教育が戦後になって広く提唱されたのも同様の趣旨であったと言えるのであるが、そのためには古典文学作品に描かれた人間像を生き身として正確に読み取っておくことが教材研究の欠かせない条件となるのである。古典には古典の中に文学教育の目標がすでに内在しているのである。指導者はその目標を生徒より以前に確実に把握しておくべきであり、人物芭蕉の人間像を明確におさえた上で、授業は授業として進めなくてはならない。「奥の細道」による積極的な文学教育の一面がこれである。ところが、このような古典による文学教育を実施できない受験技術教育や文語文読解指導などが控えているのを口実にして、「奥の細道」関係の資料を効率的に活用した教材研究が不十分になりがちな点を反省したいと思う。(注2)

D、俳句をどのように読んだらよいか

音読や暗誦は生徒用の特殊な読みの方法であるか、教材研究の際にもそうした読みが有効なのは教材の多角的検討が可能になってくるからであり、音読により「月日は白代の過客」から「表八句をいほりの柱に掛けおく」までの間然としない名文を味わうことかできる。漢文流の対句的表現や超俗的雰囲気から老荘思想かただようかと思えば、世俗的な風習と日本人らしい求道精神か同居している様は飽きのこないすばらしさである。このような教材の真髓に迫るための読みということについて考えてみることも普通あまり実施され

ていないのであるが、そういう事象を時には自分に引き寄せて考究してみる必要がある。例えば、「草の戸も住み替る代ぞ雛の家」の句をこの教材の中でどのように読んだらよいかという問題がある。説明的な記述の節としての句という捉え方の他に、記述文とは対照的な求心的な表現である発句は、一見即物的であるだけに読者の側で様々に想像を働かせて補足しながら読むという作業が必要になっている。それは筆者が省略した部分を補うという通常の読みを言っているのではなく、むしろ読者が創造しながら読むという表現的な読み方であり、読解から一步先へ出た言語活動領域に属すものである。

国語科では、教材を読むことが学習指導の主要な位置を占めるのであるが、指導者の読みの範囲の外へ、生徒の読みが広がるということは授業においてはありえないし、もしそういうことがあったとしても指導者がそれを授業の中に組み入れることを期待できないことになるのだから、指導者が事前の読みにおいて読みを広げておくことの大切さがわかる筈である。俳句は、短詩型の制約が強過ぎるあまり、言語表現としては不十分なところが目立ち、ことばによって作者の意のあるところを完全に伝達していない読解教材だから第二教材であるとする意見が成立するかも知れないが、先に述べた創造的な読みをすること、またそういう読みがわが国の文化の伝統として存することを考え合せると、発句は立派な第一文学教材だといえるのである。そして、創造的な読みの限界を5・7・5の形式が示していると考えたい。

E、現代語訳について考えてみよう

発句の現代語訳をすればしたら、どういうものになるであろうか。その句の背景だとか作句事情だとかの解説的な説明中心のものになり、古語の現代語への過不足のない置き換えは出来そうにないし、そうする必要もないのではなかろうか。句の一部を現代語に置き換える必要があったにしても、現代語に置き換えてリズムを狂わすよりも注などにおいて補足するのが自然なやり方だと思われる。注釈が要るのは、現代俳句と共通する発句の特殊性であって、現代語訳の問題とは無関係のことである。ことばの過不足のない他のことばへの置き換えは、外国語の翻訳の場合だれもが体験するところであるが、文型を改める点と全語置換という点が現代語訳の場合と相違している。現代語訳は選択的にことばの過不足のない置き換えをするという点で、訳をする必要のある語を決める相対的な判断力を養っておかねばならないことになる。また、古語の意味内容に時代の風潮や風俗などがおい出で、単純な現代語への置き換えができない場合に訳者の古典や歴史についての素養が生かされる点は、外国語の翻訳の

場合にも当てはまることであろう。

ところで、古文「奥の細道」の冒頭部分の授業は、そうした現代語訳の作業に支えられた文語文の学習指導なのだろうかという疑問を抱くのは、実際の授業では、読解技能の修得が表現内容の価値に到達する道であることを繰り返し教え込んでいるからである。古文を素読することでもなく、作品全編の現代語訳を通読することでもなく、作品のごく一部分の古文を現代語訳することが行われているのである。大学受験を目指す高2の生徒には必要な作業であるが、それ以外の生徒には様々な古典文学作品の全編の現代語訳を多量読ませるような古典教育があってよいのではないかと考える理由は、古典教育は文学教育であるという建前を生かすべきだと思うからである。中3の「奥の細道」は古文入門への気配りからか、現代語訳で読むにはあまりに部分的すぎる短文教材でちぐはぐな印象を受ける。素読教材として冒頭部分を引用し、読解教材としては全編の現代語訳を採録するぐらいの行き方が望まれるのではなかろうか。外国文学作品の翻訳が長文教材化されているのと同等に考えてみたい。

2 「道程」「竹」など詩教材の場合

詩には教材としての優れた二つの特性がある。その一は、単位時間内において学習指導を完結できるまとまりを持っていることであり、その二は、言語芸術作品としてことばが緊密にしかも最適に使用されていることである。その一からは、授業の流れの終末までを想定した教材研究が容易になるし、その二からは、磨かれてたるみのない言語表現を味わいながら解きほぐしていく教材研究を楽しむことができるのである。詩教材の特性を活用した教材研究を心がけるようになってから、文学教育の実態が見えてきたように感じているのだが、そう感じるのは私一人でない筈だと思う。

(注3)

F、詩のテーマはどこにあるのだろうか

中1の教科書に、次に掲げる詩が出ている。叙景的な内容の詩は、この年令の生徒らに親しみやすい適切な教材となっている。

白い馬 高田 敏子

波の後ろを走る波……………

波の前を走る波……………

海には 白い馬が群れている

春の朝

白い馬は 陸に駆け上がり

少年たちの姿になって走り続ける

やがて
その若い光の一行が
みさきのほうへ曲がってゆく

この詩を扱う授業のオーソドックスな流れは、音読の表現読みである朗読から始めて、語句の意味を調べる方向へ進み、対句や擬人法・比喩の説明へと読み深めていくことである。表現方法の勉強の辺りから詩らしさの理解が始まるのであるか、それは生徒の日常の使用語彙でありながらこの詩のような形では使用した経験のない表現を理解することから、日常性を抜け出した詩人の表現方法に何か別の世界を構成する力があることの発見である。その発見は、連ごとの情景のまとめに進んで、より確かなものとなっていく。遠近法に裏打ちされた各連は、生徒らが以前見たことがある風景のようであり、その経験の中の風物を手がかりにイメージ化していくと、あまりに不純物が省かれ過ぎていて自分の目で見た海辺の様子とは違うことに気付くと同時に、しかし海辺はこの詩のようでなくてはならないという思いに捉えられる。そして、全編から輝く色彩感覚と波の動に対する静なる作者の観察力・感受性を読み取ることかてきるのである。さらに発展して、そうして把握したものを文章で表現してみたり、感想として口頭発表させたりすることになる。

「白い馬」を、このような授業の流れに置き換えてみて、その流れの中でこの個所までどうしても授業を進めなくてはならないと事前準備した個所、換言すれば、どうしてもそこまで授業を進めなくてはこの詩を読んだことにならないと考える個所に、この詩のテーマがあると考えるのである。例えば、表現法の複雑なところを解き明かすまででよいと考えるか、春の朝の海辺のすかすがしい風景を思い浮べるまででよいと考えるか、波を「白い馬」と覗いた作者の眼を読み取るまででよいと考えるかによって、この詩のテーマの在り方が変わってくる。即、授業の最高点を詩のテーマとする考え方は、授業では指導者の事前の教材研究以上には読解が進まないという恐ろしさを強調したものであり、加えて、授業ではいくら事前の準備が整っていても生徒の発達段階以上の先へは進むことがないというもどかしさから成り立ったものである。

だかしかし、この「白い馬」を中1で扱う場合のおおよその目安というものはある。それは、作品に表現されているものを的確に読み取り読み味わうということであり、作品の中にその作品が他の作品とは異なっている独自性をさがすということであろう。中1の生徒が他の作品について熟知しているわけがないから、そこは先生の教材研究の分野であって、最初に記した

授業の流れのように読み深めておき、詩人の眼を詩中に見出すところにテーマを設定するのか止しいと思われるが、生徒の授業の受け取め方はそれぞれ別であり、テーマに少しずつのずれが出る方がむしろ自然なのである。「白い馬」はこういう幅のある読み方ができる詩だから中1の教材としてふさわしいのである。

G、原作主義は国語科教育的であるか

前項で、テーマと言ったものを拡大して言えば、文学教育の目標ということになる。その学年にふさわしい教材がらみに文学教育の目標が個別的に存在するという見解を、もう少し検討してみたい。同じ高田敏子の同じ詩集「月曜日の詩集」から、小6の教材として次の詩が採録されている。

おばあさんの手

五人の子どもを育ててきた。
かわいい孫も育ててきた。
畑を耕し、
種をまき、
たくさんのおみそ、
たくさんにつけもの、
なやにいっぱい
作ってきた。

おばあさん。
あなたの手がふれると、
何でも命をふき返す。
破れたたびも、
すてられた糸も……。

この教材と原作を比較して、その相違点を書いてみると次のようである。教材では4か所か漢字表記に変えられており、逆に「納屋」「足袋」「捨」の3か所かひらがな表記に変えられている。これは、学年別漢字配当表に従って漢字表記を整理したものであり、当然の配慮といえる。次に、原作では全く句読点を使用していないのに、教材では句読点を正しく付けている点と2連の最初の行末に感嘆符「！」が付いていたのを取り除いて改作した点に相違がある。小学校低学年で学習した句読点を6年でも正しく使うという教育的配慮を認める一方で、原作にはあった詩の各連のまとまりが薄れ、教材では各行の独立が目立つようになったことから詩人の表現意図が変更させられたという感しかする。原作に使われている感嘆符は、連ごとのまとまりを背景にして2連の最初の行が感動のこもった「おばあさん」への呼びかけとなっていることを表現したものであるが、改作ではその部分も他の部分と同

列の平板な語句になっているので、表現内容まで改悪してしまっただと考えるとよいと思われる。(注4)

さて、この教材を使う授業を想定してみると次のようになる。まず最初の言語の学習指導の段階は通過したものとすると、次に表現内容である「おばあさん」が核家族化が進み直接生産にたずさわることが少なくなった都会の人ではないこと、そしてその手にすべてを集中して表現しようとしていることなどを把握するのである。その過程で、生徒の身近かにいるおばあさんやテレビとか本で見知っているいわば経験の中にあるおばあさん像を思い浮かべながら、この詩の内容と対照して理解を深めてゆくことになる。この詩によって触発されて鮮明になってきた生徒の経験の中に、この詩のおばあさん像を新しい経験として定着させていくところが、授業の最高点でありそこまで扱ってそしてこの教材を終えることができるのである。生徒の持っている経験は各様であり、その中にこの詩の表現内容を定着させるのであれば、定着の状態もまた各様のものがなければならない。主題を授業の流れの終着点としてとらえる考え方をすれば、この詩の主題は小6の生徒の心の中にあるとの言い換えが可能である。

以上のように、教材を使って児童の考える力を伸ばし言語生活経験を豊かにするところに授業のねらいがなる初等教育においては、詩のテーマが詩によって生徒の経験を掘り起こしその経験を高めることと同じ事柄のものとなるのである。生徒の論理に沿って授業を進めるわけであるから、教材をその線に従って改作することがあり、漢字表記の変更は理にかなったことになる。句読点の使用の問題も、表現内容を変更したものではないので容認したい事柄ではあるが、散文の文学教材ではなく言語芸術作品である詩教材だということの意義を考慮したい。原作の形式の方が連ごととのまとまりがよく、強調された個所がわかりやすいという微妙な表現になっている、よさを味わうことが大切である。全員が理解できないにせよ、よりよい言語表現に親しませる機会は設けておきたいと考える。作者の個性尊重の立場からの原作重視の考え方を小学校の国語科教育の内に取り入れるのには賛成であるが、児童の言語力伸長を目指す国語科教育の観点から改作の方が望ましいこともあり、改作が望ましくないこともあるという事例として述べてきたのである。尚、この教材に作者名が記入してないことは、上の観点からすれば妥当な処置と言えるようである。

H、いつ作品論的な読み方をすればよいか

教科書にどのように詩教材が採録されているかという調査結果をみると、中学全体では高村光太郎の詩が最も多く載せられており、中3に比較的多く配当されている。高村光太郎の中3程度の詩を検討材料として、

小学校における自己中心的な詩の読み方（これは将来文学趣味的な傾向へ行く可能性がある）でない詩の教材研究について考えてみたい。(注5)

道程 高村 光太郎

僕の前に道はない
僕の後ろに道はできる
ああ、自然よ
父よ
僕をひとり立ちにさせた広大な父よ
僕から目を離さないで守ることをせよ
常に父の気魄を僕に充たせよ
この遠い道程のため
この遠い道程のため

高校入試問題が中学の学習指導をふまえて出題されるものとして、この教材を使って入試問題を作成するならばどのようなものになるであろうか。作者については、詩集に「智恵子抄」などがあるという程度の常識的な問題が普通であって、理想主義的な肌合いなどはこの作品の読解の上で問題にするぐらいであり、大正期の文学思潮と光太郎という文学史的な扱いは問題外のところである。この詩の構成から考え、この詩をいくつかの部分に分ける問題は最も重要なもので、2行・3行・2行・2行の4つにしなければならない。次いで、「道」というのは何か、「僕」と「自然」と「父」の関係はどうなっているか、「守ることをせよ」とか「充たせよ」と言っているのはなぜか、「この遠い道程」とは何か等々の問題が浮かぶ。そして、この詩のリズムはどんなところから生じているかという問題や鑑賞の問題として観念的な事象の具象化を味わい自然と対等の位置に僕を置こうとする雄々しさを感じさせたりする。漢語を使用したことの効果に気づかせるのは大切だが、それらの意味を取り上げて問うほどではなからう。(注6)

以上のような課題が1編の詩作品「道程」の中から出てくるのである。非文学的文章における場合のように、部分部分の解釈が直接的に全体と結び付いていないのとは違い、「道程」という詩が形成する小宇宙とそれらの課題はどれも密接に結び付いている一つの有機的結合体なのである。そういう課題を一つずつ解決してゆくことを実際に中3の授業では行っており、授業で行うそのような読み方を、ここでは作品論的な読み方と言っているのである。授業は課題を解決し終え詩作品の全体像を把握したところで終末を迎えるわけだから、「道程」の主題は詩作品中にある課題の解決を組み上げ統合したものがそれであると言いうる。

テーマを作品中に求めるという読み方を厳密にすることができるといえる詩教材が中3の生徒向きであり、そうした読み方の訓練が中学校の詩の授業である。

この作品論的な読み方をすすめる際に留意したいことの1つは、課題を作りそれを解決しながら読解を進めていく方法は国語科教育の方法として有効なので広く行なわれているのだが、その成否が適切な課題作成ができていくかどうかで決ってしまうということである。従って、教材の性質に合った課題を作るように努めることを忘れてはならないのである。その2としては、生徒の側は作品の中に主題をさがす読み方をすればよいのだが、指導者としては、この作品を生み出し作品に命を与えている作者の心の働きを読み取るような教材研究をしておかねばならないことである。詩は一人称形式の文学であるから詩人の心の結晶としての詩編であるという理解を欠くことができない。ただし、中3の教材では詩人と詩とを切り離しても理解できる作品が多いのは事実である。

1、高2では詩教材をどう扱うか

文学趣味と言われるものは、自分の好みに合った作品を自己流に読んだり書いたりして、楽しむという文学に対する対し方である。文学研究のねらいは、作品を通して他人が発見していない新しい事象を見つけ出して、説明することにある。文学教育は、作品によって生徒を教え育てるのであり、どのように教育するかについての最大公約数的な表現は生徒の内的人間形成を促進することだということになる。そういう文学教育の目的に沿った価値のある教材は、統計的に見て余り多くない作者の余り多くない作品に落ち着いていくように見受けられる。類型的な学習者の精神発達段階に合わせて、常識的な教材選定がなされていると言ってしまうまでもないが、そうした基本線を無視して効率的な文学教育を望んでも成果が期待できないのは教育事業が平凡な日常性の繰り返しそのものから成り立っていることに反してしまうからである。そこで、高校の現代国語の詩教材の統計を調べてみると、多出している詩人の第一位は萩原朔太郎で学年としては高2に集中し、作品としては「竹」が多く使用されていることがわかる。この「竹」を高2の授業でどう扱ったらよいか考えてみたい。

竹 萩原 朔太郎

ますますなるもの地面に生え、
するどき青きもの地面に生え、
凍れる冬をつらぬきて、
そのみどり葉光る朝の空路に、
なみだたれ、

なみだをたれ、
いまはや懺悔をはれる肩の上より、
けぶれる竹の根はひろがり、
するどき青きもの地面に生え。

原作に忠実な教材化である。ということから、すでに授業における取り扱いの型が確定していると言って差し支えなからう。原作者の表現しなければならぬ必然性を尊重し、その必然性を読み取ることで授業を終えることになるような、主題を作者に求める授業展開なのである。そうなる理由を端的に詩中の1行を抜き出すことによって示せば、「いまはや懺悔をはれる肩の上より」という語句によって表現されているもののイメージ化を試みても、どうもうまくいかないのは作者の表現意図とか持ち味とかに立ち返ってイメージ化しない時にあることであり、作者の個性そのままである特殊な表現の読解は作者の内面を通してしかあり得ないという理屈である。「竹」に使われている1語1語には抵抗があまりないか、それらの語が組み合わせられて形造る詩の世界は難解であり、朔太郎独自の詩語としての役割りを各語それぞれが分担しているのである。俗な言い方をすれば、辞書を調べる必要はないけれども、作者に語句の意味を聞いてみたい教材である。

しかしながら、「竹」を静かに朗読してみればわかる通り、詩のリズムは骨からかよどむところかないのである。われわれが持っている竹のイメージに合致するリズム感であり、この点を手かかりにして「竹」を読み深めていくことにしよう。竹林の冬の朝の景は詩のリズムにも支えられて読者のイメージと作者のそれか重って理解しやすいのであるが、「なみだたれ、なみだをたれ」と詩人が登場するところから作者の心象の世界の幻想的風物へと転換してわかりにくくなる。ただその中であって、「するどき青きもの」とした感覚の働きが実にあざやかに際立っている。ここまで読んでもなお、詩中に自ら顔を見せている詩人と対峙して、詩人がうたおうとしているものを深く理解する仕事は残ったままである。それにどう取り組むかが最大の課題であり、この課題解決のためには作家論的な詩の読み方を導入する以外にないと思われる。

「月に吠える」だけでなく「純情小曲集」の「郷土望景詩」なども読んでみることで、彼の一生の概略を知ること、近代詩の流れの中における朔太郎の位置づけなどについて先学の研究成果を取捨選択する教材研究を徹底し、授業において朔太郎像を整理された知識として伝達することにより「竹」の主題を明確にするのである。そして、この詩が一時期の朔太郎の感受性の鋭さを竹に託してうたったものであることか納得され

るのである。文学教材に関してのある水準の知識が読解を深めるための不可欠の条件となっている場合、知育偏重に陥らないよう注意したいものである。文学教育は徳育的な傾向のものであり、人間の情感の豊かさを育てるところにも具体的な一つのねらいがある。詩はジャンルの持つ特性から判断して、情感の豊かさを育てるのに一番適した国語科教材であると思う。よい詩は朗読するだけで十分だぐらいの余裕ある考え方を忘れないようにしたい。

J、文学教材の範囲をどう考えるか

文学教材を文学作品教材であると限定するのが実際的なようである。功利的でなく、政治的でなく、娯乐的でもなく、人間の真実を追求するところだけねらいをもつ文学作品が文学教育の教材とされているのである。国語科教材論がことに文学教育の領域で確立されていない現状は、演繹的方法による文学教育論がその内容と方法を具体化し得ないことの影響であるとともに、価値的なものを学習指導する教材としてふさわしくない文学作品や不十分な文学作品があるのではないかとする観点や、その一方で文学作品以外でも文学教育をなしうるものがあるのではないかなど考え方が多岐にわたっていることに由来している。いわゆる価値目標を内在した教材の中の文学作品教材のもつ効用を生かした授業を文学教育と考え、文学作品以外を使用してもそれに準ずる授業内容になる場合は準文学教育とでも命名し、この際は除外しておくのが現実的である。

文学作品教材ということになれば、小説・詩・戯曲等のジャンルの違いによって学習指導の内容に類型が生じることになる。また、現代文による作品、明治期の文語文による作品、古文や漢文による作品、翻訳文による作品というように表現様式の違いによって学習指導の方法が各様を呈することになる。本稿では、それらの中から古文による文学作品教材の一例と詩教材四例とを取り上げて検討してみたところ、教材ごとに内在する価値目標が相違している上に、授業の最終目標が必ずしもそれと一致しない文学作品教材の扱いを簡単に類型化できないと感じ、要所中心に記述する仕方でもとめることにした。文学教材指導における特異性の現れである。基本的な考え方としては、文学で教えるということだが、それが文学を教えるということにより支えられている点を見のがさないようにしたい。

(注7)

3 授業過程を抛り所とする文学教育論への道

文学作品教材を扱う授業で、どんな内容をどのような方法でどこらあたりまで教えたらいいかという事前準備が、教材研究である。この教材研究における授業

過程の想定は文学教育にあっては多様であるが、その一つ一つを抛り所として積み上げて行けば、そこに新しい説得力のある文学教育論が成り立つ可能性があるような感じがする。一編を一時間の授業過程に置き換えることができる詩教材の教材研究において、どこまで学習指導したならば授業が終わられるかを検討していく際に、その最終段階の授業内容を詩の主題であると考えたいという意見を本稿の2節で述べてきたのであるが、その考え方も実践的な文学教育論の一角を構築する材料だと言えるようである。また、授業における「読み」の形態を取り上げた本稿の1節において、「読み」の形態が文学教育の目標を左右することがある様を事例として明確にしたことや、本稿の1節と2節に共通して述べておいた文学作品教材には文学教育の目標がそれぞれの形で内在しているとする考え方なども、授業過程を抛り所とする文学教育論への道を切り開く材料である。授業過程を教材研究として置き換えて検討を進めるところが、国語科教育論としての特色を示すところであり、教師・生徒・教材という授業を成立させる三つの要素の中の教材を重視する立場である。国語科教育の研究は教材重視の立場から出発するのである。

次に、一般の文学教育論の成り立ち方を概観してみると、文学教育論は花やかではあるものの国語科教育の中では埋没して痕跡を認めがたい場合があるように、学校教育論や人間教育論の手段として文学を利用してのものが多いようである。また、学校教育や人間教育を分担している国語科教育の中に、そうした文学教育論を定着させるために内容や方法を明確に備えた文学教育論についてみても、文学論や国語教育論である色彩が濃いものが多く、授業との結びつきが感じられない場合があるのである。その一方で、文学教材の学習指導についての具体的な実践報告類が数多く書かれているが、それらは文学教育論との係わりのないところでの、国語科の学力向上や言語活動の一環としての教育実践研究であることが多い。このような理論と実践のへだたりをつなぐ道として、ここに述べたような文学教材の教材研究から見通した文学作品教育による国語科教育論を目指す研究を目標にして、文学教育の実践をして行きたいと考えている。

本稿は、53年度に椋山女学園大学文学部3年生を対象に行った講義「国語科教育法」の終りの個所3回分を基にしてまとめたものであるから、啓蒙的な内容が中心になっている筈であったが、書き終えてみると、文学教育の問題点についての実践的究明という国語科教育研究の遅れている領域の研究上の手がかりを示すに至ったことが内容の要めになったようである。

(54年5月13日)

以下のものを参照していただければよいである。

注1 時枝誠記「国語教育の方法」習文社 昭和29年 実践から国語教育論を生成することの困難さを小唆している。

注2 「国語国文学論集」松村博司教授定年退官記念 昭和48年 収録の拙稿「古典（古文）教育論の検討」および、名大附属学校紀要第18集に収録の拙稿「国語教育法の実践的研究——中等国語科教育の進展に対応する一つの試み——」 昭和48年 古典（古文）教育関係の諸問題を検討したものである。

注3 名大附属学校紀要第22集に収録の拙稿「国語科学習指導案の諸問題について」昭和52年 国語科の授業過程について検討したものである。

注4 「国語学論集 第一輯」笠間書院 昭和53年

収録の拙稿「国語科の教材研究と授業の検討とについて——国語教育の実践的研究とは何か——」 詩教材の問題を授業との関連で考察したものである。

注5 文部省「高等学校国語科指導資料 教材と指導法」昭和41年 教材採択数についてはこの資料を使用した。中学校の詩歌教材も収録されている。

注6 FM愛知ラジオ講座「学習と対策」洛英社 昭和49年7月から50年2月まで週2回、中学3年生対象の30分番組を放送したことも参考になっている。

注7 名大附属学校紀要第17集に収録の拙稿「実践を出発点とする国語教育法の研究——その序として——」昭和47年および同紀要第15集に収録の拙稿「現代国語の成立と特質について」昭和45年 文学教育の実践面について考察したものである。