

文学教材論のための覚え書

白井 宏

1 教材論の成立

「授業第一」「授業で勝負する」。確かにそうだ。われわれは、授業以外のさまざまな場面で生徒と接している。部活動・生徒会活動・生活指導・何げない雑談等々。それらも大切なことであり、教育活動とはそれらの全体に与えられた名称である。それでもやはり「授業第一」。

「授業第一」とは、言うまでもなく、授業だけをキチンとやっていけばよいという意味ではない。まず、授業をしっかりとやろう、ということだ。国鉄の標語に「安全第一」というのがあるが、それと同じだ。これは、安全だけを目標にすればよいという意味ではない。スピードとかサービスとか他にいろいろな目標があるが、その中でまず第一に、安全ということを大切にしようという意味であろう。

いいかげんな授業をやりながら、授業後楽しみに雑談をかわし、それで生徒とのつながりが持てたと思いつく。その楽しい思い出をテコにして教師への夢をふくらませる。そういう若い教育実習生を見ていると、何だか少しおかしいぞと思う。

われわれが授業後楽しみに雑談をかわすには、相手の生徒もそれなりの敬老精神を持ち、こちらも相手の若さへの背伸びを要する。つまり、双方がかなりの無理をしなければそれが成立しなくなった、そういう中年教師のやっかみで、それはあるのだろうか。

授業の場面では、専門的知識の量で生徒を指導することができる。屈服させることができる。しかし、尊敬させることができるかどうかはわからない。反対に、生活指導の場面では、人生の先輩として彼らを指導しなければならない。われわれは生徒に比べて、人生の先輩ではあるが、人生の専門家ではない。職業柄指導はするが、屈服させられるかどうか。そしてそこでは頭だけでなく、全人格をさらけ出さなければならない場面もある。

「授業第一」ということを、もう少し筆者の意図に正確に沿う形で言い換えるならば、今述べたような全人格が表れるような授業を行わなければならない、ということである。そういう授業を通して、われわれは生徒の尊敬を受け得るのだと考えている。

浅薄な知識と未熟な技術とを、年令の近きと情熱とでごまかしている若さと(かつての自分がそうであった)、わずかばかりの専門的知識と手慣れた技術とを使って、薄れかけた情熱と年令の隔たりとを糊塗している熟練とを(現在の自分がそうである)、その両者を斬らねばならない。人生経験の重みと、教師経験の深みとが、そのまま日々の授業の深みや重みにならなければならない。そういう授業を創造したいと思う。

授業を成立させるものは、教師の技術や情熱だけではない。それらを賭けるに値する「教材」が存在しなければならない。よい教材の存在と、授業以前に教師がどれだけその教材と格闘したかということ、これが授業を成立させるふたつの大きな要因だと思う。

本稿では、そういう視点から、特に文学教材にしぼって、教材論の素描をしてみたい。体系的な文学教材論を展開するには、経験・能力もそして準備も不足している。そのための覚え書にならざるを得ない。

そもそも、教材とは何か。「教育の目的を達成するために用いられる文化的素材」(「日本国語大辞典」小学館)一般的な説明である。法的には、教科用図書及びそれ以外の図書、その他の教材を有益適切なものであれば使用することができる。とやはり一般的な規定がなされている。(学校教育法 21条)

ここで言われている教材は、かなり大きな概念で、教材・教具と併称されるものであり、その代表的なものは、教科用図書すなわち教科書である。教育一般にあるいはもう少し限定して、学校教育というものにある一定の目的があり、その目的の実現・達成のために用いられる素材・材料という意味である。

国語教育、とくに文学教育における教材は、このような概念とは、ややその意味合いを異にしているように思われる。

現行の高等学校学習指導要領の中で、「教材」ということばは、4教科にわたって合計18回用いられている。

国語

- ① 教材は、近代以降の文章や作品とし、ある程度まとまったものを主として取り上げるようにする。なお、近代以降の文語文や翻訳作品を含めること

を考慮する。(現代文 内容の取扱い (1))

- ② 教材は、ある程度まとまった分量のものを主として取り上げるようにする。

(古典 内容の取扱い (2))

- ③ 教材については、表記を工夫し、注釈・解説などを適切に用い、特に漢文については訓点をつけて、理解しやすいようにする。

(古典 内容の取扱い (3))

- ④ 教材は、生徒の理解の程度、興味・関心、現在及び将来における必要性などを考慮して、適切なものを精選して取り上げるようにすること。

(各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い 2の(1))

- ⑤ 学習に必要な辞書・参考資料などの利用に慣れさせ、音声言語による教材をも適宜活用し、指導の効果を高めるようにすること。

(各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い 2の(2))

社会

- ⑥ 主題は、生徒の関心や理解度、教材の効果などを吟味した上で、例えば、次のような観点などから選ぶこと。(世界史 内容の取扱い (2)のA)

芸術

- ⑦ 表現の教材には、郷土の民謡を含めて扱うように配慮するものとする。

(音楽Ⅰ 内容の取扱い (2))

- ⑧ 鑑賞の教材には、郷土の音楽及び民族音楽を含めて扱うように配慮するものとする。また、日本の伝統音楽は、主として箏曲・三味線音楽・尺八音楽を扱うように配慮するものとする。

(音楽Ⅰ 内容の取扱い (3))

- ⑨ 表現の教材には、郷土の民謡を含めて扱うように配慮するものとする。

(音楽Ⅱ 内容の取扱い (2))

- ⑩ 鑑賞の教材には、郷土の音楽及び民族音楽を含めて扱うように配慮するものとする。また、日本の伝統音楽は、主として義太夫節・能楽・琵琶音楽を扱うように配慮するものとする。

(音楽Ⅱ 内容の取扱い (3))

- ⑪ 表現の教材には、郷土の民謡を含めて扱うように配慮するものとする。

(音楽Ⅲ 内容の取扱い (2))

- ⑫ 鑑賞の教材には、郷土の音楽及び民族音楽を含めて扱うように配慮するものとする。また、日本の伝統音楽は、生徒の特性・地域や学校の実態に応じ、適宜選んで扱ってよい。

(音楽Ⅲ 内容の取扱い (3))

外国語

- ⑬ 内容の(1)の言語活動を行わせるに当たっては、教材の分量や程度及び読解の速度にも留意するものとする。(英語ⅡB 内容の取扱い)

学習指導要領の中で、いくつかのことばが、各教科間で内容規定の不整合なまま用いられている。そのうちのひとつが、この「教材」である。上の用例のうち、社会科世界史の⑥は、内容があまり明瞭でない。国語科の①～④及び芸術科の⑦～⑫、計10例はほぼ同義である。これらをかりにA群と呼ぶ。次に国語科の⑤及び外国語科英語の⑬もほぼ同じ内容である。これらをB群と呼ぶ。(世界史の⑥は、あるいはB群に分類できるかもしれない。)

このA群とB群との「教材」には、かなりはっきりした意味の違いがある。それはこういう違いである。B群の方は、最初に述べた、教育目的の実現・達成のための、まさに「材料」という意味であり、A群の方は、広い意味では「材料」に違いないが、いわば「作品」(芸術作品)ともいふべきもので、その「材料」は、単に「目的」に奉仕するためだけに存在するのではなく、それ自身自立して、固有の存在意義や価値を持っている。主張すら持っている。そういうものである。

つまり、B群の教材は、ある教育目的を、いかによく実現・達成できるかという目的意識によってのみ選択・利用されるが、一方A群の場合は、それ以外にもさまざまな要因が加味されて選択利用されなければならない。(このことは次章においてやや詳しく述べる。)

国語教育は、母国語としての日本語教育・言語教育という側面と、芸術教育としての文学教育という側面と、ふたつの面を持っている。(截然とふたつの分野領域に分けられるというわけではもちろんないが)前者における教材はまさに目的教材(B群)であり、後者における場合はA群に属する。前者は英語教育における「教材」や社会科における「資料」とつながり、後者は、芸術科における「鑑賞教材」と同類である。

この章の結論を述べる。本稿において以下述べる、教材選択・教材研究・教材分析等のさまざまな問題を含むところの、いわゆる「教材論」が論として成立するのは、国語科の中で、主として文学教育の面においてである。言語教育の面及び他の教科においては、教科書論としての教材論・あるいは、その補助教材としての教材論はあり得ても、今述べた文学教育におけるような教材論は成り立ちにくいように思われる。

最後に付言をひとつ。よく国語教育の世界で、教材を教えるのか、教材で教えるのかということが、問題になることがある。この章での筆者の論旨に沿って言えば、B群の場合は、教材で教えるということになる。それに対してA群の場合は、教材を教えるということ

になるのだが、あるいは、教材で教えると同時に教材を教える、と言い換えた方が、より正確かもしれない。

教材を教えるという場合、それを「教材」つまり、材料という名で呼ぶことは、や不正確ということになるかしれない。しかし、それにかわるべきより適切な用語が、現在のところ見あたらぬので、とりあえずは従来通り「教材」という名称を用いることとする。また、作家が作品を書くということ、あること(目的)を、作品を通して(作品を材料として)表現するあるいは読者に伝えようとする行為である、という解釈が正しいとすれば、われわれが文学作品を、あること(目的)を伝えるための「教材」と呼ぶことも、あながち当たらぬとは言えない。

2 教材の選択

教材選択は必要か否か。必要でないという考え方も理論的には成立する。つまり、すべての作品が教材になり得るという考え方である。たとえば、日常の読書の場合。町の書店にはさまざまな本が並んでいる。われわれはその中のどの本を読んでもよい。つまらない本であれば読み終えた後捨ててもいいし、途中で読むのを放棄してもよい。その内容に対して反論を書いてもいいし、対立的な考えを自分の中に形成してもよい。一応そういうことだが、しかし、やはり良書を選ぶべきである。そして教材の場合も、1週間に2・3回の授業で読むという物理的制約や、教育の規範性というようなことを考慮に入れると、やはりそこにはある程度の取捨選択ということが必要であろう。

さて、選択するということになれば、その前提としての、選択のための基準あるいは条件というものが設定されなければならない。そしてこれには、2種類あると考えられる。ひとつは、設定すべき基準であり、もうひとつは、設定せざるを得ない基準・条件である。

① 設定すべき教材選択の基準

すべきとは、ここでは、不可視的かつやゝ不明瞭なもので、基準というにはあいまいさが残るが、しかし、教材を与える(教える)者にとっては考慮すべきものという意味である。つまり、教材を与えられる者(被教授者)の「発達段階」という条件である。

これはさほど容易な問題ではない。生徒の発達段階というもの、これは確かに存在する。中学1年生と高校3年生とははっきり違う。しかし、ことばやその結晶体としての文学を受け入れる能力が、年令を追ってどのように発達していくのか、ということについての標準的なスケールは、簡単には作定し難い。

また反対に、文学作品の難易度というものも確かに認められるように思う。そしてこれまた、それを難解さの順序に並べるという作業は、困難を極めるに相違

ない。生徒の発達段階に応じた教材選択・教材配列ということは、厳密に言えば、その両者を組み合わせることである。

次に示す6編の詩は、手近にあった中学1年生から高校3年生までの教科書の中から、それぞれ任意の1編を抜き出して、順不同に並べたものである。それぞれの学年の教科書に収録されていたものでしょうか。

A 雪 三好 達治

太郎を眠らせ、太郎の屋根に雪ふりつむ。

次郎を眠らせ、次郎の屋根に雪ふりつむ。

B 刃物を研ぐ人 高村光太郎

黙って刃物を研いでいる。

もう日が傾くのになまだ研いでいる。

裏刃とおもてをびったり押して

研ぎ水をかえてはまた研いでいる。

何をいったい作るつもりか、

そんなことさえ知らないように、

一瞬の気を眉間にあつめて

青葉のかげで刃物を研ぐ人。

この人の袖はしだいにやぶれ、

この人の口ひげは白くなる。

憤りか必死か無心か、

この人はただ途方もなく

無限級数を追っているのか。

C 落葉 ヴェルレーヌ 上田敏 訳

秋の日の

キオロンの

ためいきの

身にしみて

ひたぶるに

うら悲し。

鐘のおとに

胸ふたぎ

色かへて

涙ぐむ

過ぎし日の

おもひでや。

げにわれは

うらぶれて

ここかして

さだめなく

とび散らふ

落葉かな。

D 峠 真壁 仁

峠は決定をしいるところだ。

峠には訣別のための明るい憂愁が流れている。

峠路をのぼりつめたものは
 のしかかって来る天碧に身をさらし
 やがてそれを背にする。
 風景はそこでとじあっているが
 一つを失うことなしに
 別個の風景には行って行けない。
 大きな喪失に耐えてのみ
 新しい世界がひらける。
 峠に立つとき
 過ぎ来し道はなつかしく
 ひらけくる道は楽しい。
 道はこたえない。
 道はかぎりなく誘うばかりだ。
 峠の上の空はあこがれのようにあまい。
 たとえ行く手が決まっても
 人はそこで
 一つの世界に別れねばならぬ。
 その思いをうずめるため
 旅人はゆっくり小便をしたり
 摘み草をしたり
 たばこをくゆらしたりして
 見えるかぎりの風景を目におさめる。

E 富士山 草野 心平

地球とともに。
 夜をくぐり。
 ああ。
 最初の日本。
 はらの山嶺。

F 竹 萩原朔太郎

ますく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、
 なみただれ、
 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ごり、
 するとき青きもの地面に生え。

	A	B	C	D	E	F
中 1	8	9		2	⑬	
中 2	20	⑨		3	9	3
中 3	7	10	3	⑰	3	2
高 1	⑦	6	11	8	4	8
高 2		3	17	5	1	⑱
高 3	1	5	⑬	5	5	13

この表は、国語科教育法を受講している大学の3・4年生に、この6編の詩のプリントを配り、それぞれを各学年に担当してもらった結果をまとめたものである。

- ・Aの詩を中学1年生の教材と推定した者が8名いたという意味である。
- ・○印で囲んだ数字の所が正解（つまりAの詩は高校1年生用の教科に収録）である。
- ・合計数字が一致しないのは、その場で挙手してもらおうという方法を採用したため、手を挙げたり挙げなかったりした者がいたためである。

もちろんこれは科学的なデータではない。それでも次の正反対のふたつのことが言えるように思う。

ひとつは、発達段階による教材選択・教材配当ということが、非常に困難な作業であるということ。教科書の編集者は、教材選択・配当について、恐らく相当に深く考えているに違いない。熟慮と真剣な討論の結果が、教科書になって表れているのである。ところがそれが、果してどれだけの一般的妥当性・説得力を持っているかという点、先程の表に見る通りである。1年か2年の後には、中学校や高等学校の教壇に実際に立とうという者の考え方と、これほど食い違い、またこれだけバラついているのである。

ふたつめは、にもかかわらず、発達段階に応じてという選択基準は、意味があるということである。たとえば、中学1年生用のEを、その通り中1用に考えた者は全体の半数近くいたし、高校3年生用のCを中学生用と考えた者は3名しかいなかった。これらはそれなりの妥当性と標準性とを、ある程度持っていると言えるのである。

中学1年生・2年生というように1年単位で発達段階を厳密に測定し、それに応じて教材を特定し配当するということは、不可能だし、そう意味があることとはいえないかもしれない。しかし、この教材はおおよそ中学1・2年程度でとか、高校2・3年になればこの程度の教材を、というような幅を持った考え方をすれば、それは意味もあるしある程度可能なことであろう。

現在筆者が考えている具体的な留意点を、以下述べておく。

第1は、作品の表面にとらわれないということ。たとえば、芥川龍之介の「トロッコ」という作品がある。これは、鈴木三重吉の「赤い鳥」に掲載された「童話」であるということ、及び、主人公が少年であるということ、主としてその2点から（と思われる）、従来中学1年生程度の教材ということになっている。

ところがこの作品は、子細に読むと、主人公は少年ではなく、結婚もしている青年なのである。人生というものに半ば挫折したひとりの青年が、トロッコにま

つわる思い出を、いわばひとつの人生の象徴として回想している作品なのである。書き込まれている、少年の細かい心理のひだよりも(それはそれですぐれた文学形象であり、かつ、作品の中で決して小さくない役割を果してはいるのだが)、そういう経験を通しての暗い人生認識の方が主題なのではないだろうか。少なくともその部分を読み取らないで「トロッコ」の読みが完結するとは思えない。そしてそういう読みが承認されるとするならば、作品「トロッコ」は、中学1年生用の教材として適当であるとは、どうしても思えないのである。

青年の回想というこの小説の形式を、同じ龍之介の「蜘蛛の糸」と同じように、形式的な枠、あるいは絵画の額縁のようなものに過ぎないと考える読み方もあるようだが、筆者は、「トロッコ」における青年と、「蜘蛛の糸」におけるおしゃかさまとは、その位置も役割も、まるで違っているように思う。

第2は、ある作品について、いくらかの幅があるにせよ、およそ何年生程度の教材、というふうに考えることができる。述べたが、その幅の広狭は、作品によって一定のものではなく、かなりの違いがあるだろうということである。たとえば、芭蕉の「奥の細道」。これは、教科書の採択のしかたや、生徒の選択科目の取り方によっては、中学校で1回、高校で2回、合計3回も読むことになる。これはこれでよいのだと思う。それぞれの段階で読む者は、旅の意味・芭蕉の生き方・俳諧文芸の特質・近世という時代の状況等々、さまざまなことについて新たな認識をし、あるいはその認識を深めて行くのである。「奥の細道」という作品は、それだけの幅広さと奥深さを持っているということである。

② 設定せざるを得ない教材選択の基準・条件

せざるを得ないとは、ここでは、可視的かつかなり明瞭なもので、この基準・条件についての配慮を欠くと、教材体系がいびつなものとなり、文学教育としても充実なものにはなり得ぬだろうもの、という意味である。ただこの基準・条件は、今述べたようにかなりはっきりしたものである。大部分自明のことであり、従って、以下項目を列挙して、それぞれに簡単な説明を付すにとどめたい。

ア ジャンルについて

文学にはいくつかのジャンルがある。詩・小説・戯曲・短歌・俳句等。中学校あるいは高校3年間を通じて、それらの各ジャンルについてひと通りは扱わなければならない。そういう条件である。

同時に重要なことは、ジャンルというものが、単に文学の形式上のバラエティーとしてだけ存在するということではなく、何故そのようなジャンルが発生したの

かという、いわばジャンル意識とでもいうべきことについて配慮する、ということである。

たとえば、現代は恐らく、後世の文学史家から、小説の時代と呼ばれるだろうが、いったい小説というのは何を表現するのに適した武器として生まれたのか。あるいは、どの民族も詩から始まる文学史を持っているのは何故か。また、高村光太郎は彫刻という「正業」を持ちながら、一方で文学を、とりわけ詩を何故必要としたのか。こういう点まで意識の視野に入れることによって、文学教育は一層の深さを獲得するだろう。

イ 文学史について

文学史は、その民族の文学的遺産の総体である。それを正しく継承していくことは、教育の重大な使命である。従って文学教育の場においては、各時代に生まれたすぐれた古典を扱うということが条件になる。

また、ある重要な作家を扱う場合、その作家の作品であれば何でもよいというわけではない。やはり文学史的に見て重要な作品を選択する必要がある。

たとえば、井原西鶴の場合、通常「世間胸算用」から教材が採られている教科書が多い。確かに「世間胸算用」も西鶴の代表作であり重要な作品ではあるが、一方文学史的にみて、「好色一代男」の重要性は、軽視することができないと思う。内容的にみて、高校生に与えるのにふさわしいかどうかということで、教材化がためらわれているのだろうが、何とかならないかと思う。

また、「走れメロス」だけで太宰治を代表させたり、「トロッコ」で芥川龍之介は終わり、というようなことにも、やはり同じ意味で問題があると思う。

ウ 長編の作品について

授業時間数等の条件によって、長編の作品を丸ごと教材化するというには、大きな困難がある。しかし、文学的価値からみて短編のみを扱うというのでは充分でない。また、長編の一部分を抄出して読むということも、やむを得ないというものの、問題がある。読書指導と結びつけるなど、さまざまな試みの中で、長編への取り組みを行っていかなければならない。

エ 古文と現代文のはざま

明治期前半の作品、たとえば樋口一葉・北村透谷・鷗外の初期の作品等は、古典では扱わない。しかし、現代文として教室で読むには、ことばの障害等がかなり大きいものになってきている。どのように教材化するのか、どう実践していくのか、努力や工夫を要するところである。

3 教材研究

教材研究とは、ひとこと言えば「読む」(作品を読む)ということである。「読む」とは、作品のメッ

セージを、今現に生きているわれわれが主体的に受け止める、ということである。この「読み」は、可能な限り深くなければならぬと考えている。いくつかの留意点について述べてみたい。

ア 文学研究と教材研究の違いについて

原理的には、文学研究と教材研究との間に、基本的な違いはないものと考えてよい。過去のある、固有の歴史的・社会的状況のもとで、作者と呼ばれるひとりの人間が、どのように喜び・悲しみ・祈り・戦ったか、それを探求するのが文学研究であり、その成果は、作者とは異なる現代という状況のもとで、われわれ自身がいかに生くべきかという場面での、何らかの糧となるはずのものである。このような考え方は、教材研究とその目的とは何かについて考える場合にも、そのままあてはまるものである。

しかし、原理的にはそうであっても、現実には、その両者の間には、かなり大きな隔りが存在する。そのうち最大のもの、いわば、研究の完結性とでも言うべきものである。

文学研究の場合においては、作品論作家論といっても、それは、その作品なり作家なりの、全体像を形成するようなものでなく、部分的なものであっても、その意義や価値が認められ得る。たとえば、本文校定という作業・用字法の研究・作家の出自の探索・等々、それぞれに意味のある研究であり得る。

教材研究の場合、それでは役立つまい。作品を全体として完結したことで把握できなければ、授業というものに結びついて来ない。従って、一面的でなく、あらゆる方面からの考察が必要になってくる。

作品そのものを、くり返し読み込むということが基本的に重要であることは言うまでもないが、個人の能力はわずかなものであり、その作品に関する過去の研究の成果について最大限調べてみることも、劣らず重要なことである。

そういう作業を通じて、われわれは、作品についての豊かな全体像を得ることができる。また、従来持っていたイメージについて、納得や確信を深めることができる。教材研究を欠いたり不十分だったりすれば、作品のとらえ方が一面的になり、授業はひとりよがりなものになる。どこまでやれば充分かという、客観的限度はむろん設定できないが、いろんな研究を踏まえた上で、この作品はこういうものだという、自分なりの考えがまとまる、という段階がひとつの目安になるかもしれない。

教えようとする作品に対する、教師の感動や、作品理解に対する自信というものがなければ、文学の授業は薄っぺらな知識伝達の場になってしまうだろう。自信というものが、尊大ということではなく、これ以上

は自分にもわからないということを知る謙虚さと、ほぼ同義であることは言うまでもない。

文学の授業の中では、その作品の中の人物が、立ち上がって動き出さねばならない。生身の人間として、教室の生徒に対して、肉声で語りかけなければならない。抽象的比喩的な言い方が許されるならば、自信や感動に裏付けられた授業とは、そういうふう言い換えてもよいだろう。

かといって、そのような教材研究の中味は、授業の中で生徒の前に、そのすべてを提示すべきものではない。授業中発するひとつのことばが、単なる思いつきでなく、確かなものに支えられているという必要がある、そういう意味での研究である。より深くより確かな教材研究がなされていればいるほど、授業での実際のことばは、より平易なわかりやすいものにならない。

イ 原典尊重ということ

文学作品は、教育のための単なる材料ではない。それ自体が自立した意義や価値を持っている。従って、教授者が恣意的にその原型を改変するということは、原則として許されないはずである。

教科書教材の場合、このことには特に留意しなければならない。たとえば前出の「トロッコ」の場合、従前の教科書の中には、青年の回想ということを表すいわばこの作品の「額縁」の部分に欠いて教材化しているということがあった。このことは筆者に言わせれば、単に数行部分を削除したということではなく、「トロッコ」という作品の本質を歪曲したということだと思ふ。田宮虎彦の「絵本」も、作品理解のカギになる部分の削除が行われていたことがある。こういう削除以外にも、難語句や方言の部分、わかりやすいことばや共通語に書きかえるというようなことも行われている。

これらすべてを頭から否定するというわけではないが、少なくとも現場教師にとって、そういう改変部分があるかないかということ事前に確かめること、そしてもしあるのなら、その部分を改変したことについての編集者の意図について考えてみること、このふたつのことは、最低限度の前提作業ではないかと思ふ。

ウ 主題について

作品がわれわれに語りかけるもの、それを主題と呼ぶとすれば、主題追求は教材研究の最終目標であり、そのまま文学の授業のめざすところのものである。われわれがその作品から受け取るべきものの把握、と言い換えても同じことである。

「作品が…」と言ったのは、「作者が…」ではないということである。「猫でない証拠に竹を描いておき」という川柳がある。一枚の虎の絵を描いてみたが、で

きあがりを見てみると、どうも虎に似ていない。猫を描いたと誤解される危険性がある。そこで、虎を描いたのだという作者の意図をはっきりさせるために、そばに竹の絵を数本描き添えておいた、という意味である。

これは、作者の技術が力及ばず、その意図を十分に表現し得ていない場合のことだが、反対に、作品の達成が、作者の意図を超えてしまうこともあり得る。何げない筆のすきびが、鋭く真実を言い当てているというような場合である。たとえば、兼好の「徒然草」や樋口一葉の日記などの場合、それらが古典として長い歴史の試練を堪えて生き延びるということを、作者が予想していたとは考え難い。

また、たとえ作者の意図が正確に作品に反映しているということがあったとしても、それが数百年という時間の経過の後に、そのままの形で意味を持ち続けているという保証はできない。時間の経過は状況の変化をもたらす、それぞれの状況に生きている人間の感性や問題意識というものも、当然に変わってくる。書かれた当時ある作者が、その当時の人々にとってある意味を持っていたのが、長い年月の後の人々に対して、全く違う意味や価値を持つようになる。そういうことはしばしばあり得ることである。

古典を見直すとか、古典を発掘する、というようなことは、今述べたような意味であろう。いつの時代においても新たな意味を持ち続け、発見され続け、そのようにして長い時間にわたってその生命を保ち続けている作品を、われわれは古典と呼んでいるのである。

そういう意味で、作者の意図とかねらいとかいうものは、可能性としてのひとつの作品解釈にすぎない。

主題・作品解釈について、もうひとつ大切なこと。それは、主題や解釈が必ずしもひとつしかないとは言えないということ。文学は言うまでもなく、芸術の一分野である。自然科学ではない。「真実はひとつ」という自然科学のスローガンを、文学研究や授業の中に機械的に持ち込めば、それは恐らく、文学というものの豊かさを、かなりの程度減殺してしまうことになるだろう。

田一枚植えて立去る柳かな

この芭蕉の発句中の、「立去る」という述語動詞に対応する主語はいったい何なのか。①田植えをしていた早乙女達、②田植えを見ていた話者、③柳(柳の精すなわち西行)。以上の3通りの解釈が理論上想定し得る。そのそれぞれが、それなりの根拠や妥当性を持つが、しかし、何れもが決定的な正解とは言い難い。

こういう場合、「真理はひとつ」ということで、強引にそのうちのどれかに決定するということは、どういう意味があるのだろうか。何れにも決め得ないまま

鑑賞することの方が、豊かな読みと言えるのではないかと、筆者は思う。この「あいまいさ」は、芭蕉の表現力不足によるものではなく、俳諧という短詩形ジャンルの特性であり(文学が、数字でなくことばを素材としている以上、このあいまいさは、文学全体の宿命あるいは特性と言ってよいかもしれぬ)、敢えていえば、そのジャンルのよって立つところの重要な基盤のひとつと考えた方が妥当なのである。

無原則にあらゆる解釈を許容すると言っているわけではない。上の句に即して言えば、3通りの解が成立し得るということ、そしてそのそれぞれがどのような根拠や妥当性を持っているのかということ、それらについての「科学的」な考察や検討を経たうえでのことである。

エ 資料について

作品解釈にとって、作者はひとつの資料である。最も重要な資料ではあるが、やはりそれ以上のものではない。作者の出自・経歴・思想等々。

他にも、同じ作者の他の作品や、作品の生まれた歴史的社会的環境も、重要な資料である。

4 教材分析

教材分析とは、やはり作品を「読む」ということであり、前章で述べた教材研究と、具体的な作業の面ではやゝ重なり合う。両者の最も大きな相違は、前者は教材解釈が目的であり、後者は、その作品を教室で実際にどう教えていくのかという手順を考えるのが目的だということである。

教材分析は、字義通り分析という、いわば作品を腑分けする作業と、それを再び有機体である作品へ再構成する総合という手順との、ふたつの部分から成る。総合の部分は、授業指導案の中核になる。

分析の作業では、種々の注釈書が参考になる。総合の過程では、作家の推敲過程が参考になる。たとえば芭蕉の発句の推敲過程は、成稿というひとつの完成イメージの世界へ向けてどのように総合化が行われていくのかが非常によくわかる例である。推敲という作業のプロセスがそのように資料として残されていない場合でも、補助資料からかなりの程度うかがい知ることが可能である。混沌たるカオスの中からひとつひとつのことばを紡ぎ出すという文学の営み、それが、分析と総合という、教材分析という作業を行うことの根拠になっていると言ってよい。

教材分析の方法の具体例をあげてみよう。

Ⅲ 西脇順三郎

- 黄色い堇が咲く頃の昔、 ①
海豚は天にも海にも頭をもたげ、 ②
尖った船に花が飾られ ③

- ディオニソスは夢みつつ航海する ④
 模様のある皿の中で顔を洗って ⑤
 宝石商人と一緒に地中海を渡った ⑥
 その少年の名は忘れられた。 ⑦
 麗な忘却の朝。 ⑧

難解な作品である。「黄色い堇」「尖った船」「ディオニソス」などの語句が難解なのではない。これらは、辞書や注釈書の助けによって、そう困難なく正しい意味を理解することができる。つまり、分析の作業は順調に進む。

ところが、分析の結果バラバラになったものを、どうつなぎ合わせればひとつの作品になるのか、つまりこの作品はどのようなことを表現しているのか、そしてそれをどのように教えていけばよいのか、そういう総合の作業になると、非常に難解なのである。

何度も作品を読み、いくつかの作業仮説を立てた後あることに気づく。句読点。特に句点。この詩には、句点が2度用いられている。ということは、この詩は2つのセンテンスからできているのだ。それがわかるとほぼ自動的に、④行目の「航海する」というサ変動詞が、実は、終止形ではなくて連体形なのだ、という発見に導かれる。つまり、①～④行目は、全体として⑤行目の「模様」にかかる連体修飾句になっているのだ。

そこまでいけば、作品の全体像がもうかなりはっきりと見えてくる。つまり①～⑦行目までのセンテンスが持っている、エキゾチックでローマン的な情緒は、全体として、最終行の、ある「麗な朝」のイメージに対置されているのである。

そうすれば、授業の手順というものもほぼ自動的に決まってくる。何度も読ませ、考えさせ、調べさせる。それでも教室全体が何ら決定的な手がかりをつかみ得ない場合、教師は「この作品を、前半後半というふうに大きくふたつの部分に分けるとすれば、どこで分けるのが最も適当であるか」と、発問すればよいのである。①～④と⑤～⑧というような答えも出るかもしれないが、そのうち誰かが、必ず、この問いに触発されて句点の存在に気づくはずである。

これは、ひとつの発見、ひとつの設問が、作品を読み解き、授業を進めていく大きなカギになる例であるが、どの作品においてもこのようであるとはもちろん言えない。

もうひとつ例をあげる。木下順二の「夕鶴」。これは現代文学としても文学教材としても、今や古典としての地位を獲得しているかと思われるが、分析はやはりそう容易ではない。細かい手順は省略するが、「お金」「愛」「欲望」「人間性」「信頼」さらには「ことば」等、実に多岐にわたる問題が作品内部に孕まれ

ており、従って、全体を解く決定的な切り口というものは見出し難い。さまざまな角度から切り込んで行き、そのそれぞれを深めていくという作業を通して、その豊かな作品世界に分け行っていくという方が、この作品の場合は妥当であろうと思われる。

つまり教材分析には、標準化できるような方法論があるわけではない。極端に言えば、作品の数だけの方法が必要なのかもしれない。要するところ、最初に述べた、作品と格闘すること。作者が作品を産み落とすに要した全体重に見合うだけのエネルギーを、読者も要求されているということではないだろうか。

最後に、再び作品を教えるのか作品で教えるのかという問題について。卒直に言えば筆者は現在、この両方に対していまひとつじっくり来ないものを感じ始めている。

作品を教えるという面も確かにある。今までに述べたことだが、文学教育が、民族の遺産としての古典を正しい意味で継承していくという意味においてである。

一方、作品で教えるということも正しくないわけではない。作品が、作者にとってひとつの存在証明であると同時に、われわれにとっては、人生いかに生きるべきかについて教えてくれるところの、広い意味での道徳教材である、という意味においてである。誤解のないように断っておくが、それはたとえば、「蜘蛛の糸」の読後、「だから利己主義はダメなのです、それは結局自分をも滅ぼすことになるのです」というような押え方では決してない。「そのとき君は健陀多のように、『こら罪人ども。この蜘蛛の糸は己のものだぞ。』…」と喚かないでいられるだろうか」という、重たく鋭い切っ先を読者につきつける。そういう意味の「道徳」である。

「作品を…」と「作品で…」は、その何れにも意味があり妥当性がある。また決して択一的に考えるべき方法論ではない。両者を総合・止揚するような文学教育論が構想できないだろうか。

現在のところまだことばのもてあそびの域を出ていないが、筆者は「作品が教える」という視点をひとつ考えている。作品や、それに対する生徒の予測される反応を知悉している教師が、完璧な指導案にもとづいて生徒と向かい合い、予定調和の授業を進めていく。そういう構図でなく、可能な限りの教材研究・分析を事前に行いつつも、作品や生徒の反応に対してはいつも謙虚であるという心の姿勢を持つ、ということである。教師が教えるのではなく、作品そのものが、生徒を、そして教師をも導いていくということである。「作品が教える」ということは、「作品に学ぶ」ということである。具体的実践を積み重ねていく中で、ひとつの方法論を見出してみたいと考えている。