

(五) 消極的とは、格別隠すべき理由もないが、主として、話し手が適當なことを思いつかない場合などのことをいう。積極的とは、話し手が意識的、意図的に明言を避けようとする場合のことをいう。

△底本▽

「竹取・伊勢・大和・蜻蛉・枕草子・和泉式部・紫式部・更級」以上、日本古典文学大系。

「源氏」、対校源氏物語新釈。

「宇津保・落窪・提中納言・讃岐典侍・健寿御前・十六夜・宇治拾

遺・大鏡・増鏡」以上、日本古典全書。

「浜松中納言・狭衣・栄花・今鏡・石清水・水鏡」以上、校註日本文学大系。

「多武峯少將」、国文大観。

「唐物語」、日本古典全集。

「秋の夜の長物語・鳥部山物語・松帆浦物語・弁内侍日記・中務日記」以上、群書類従。

(三三・六・八初稿) (三五・二・六補)

## 文学教育の条件

水田潤

文学とは何かという問題にこたえることがむずかしいのと同じように、文学教育についてこたえることもまたむずかしい。文学教育については、戦後いくつかの問題が提出され論議されたが、それは、いずれもまだじゅうぶんに解決されないまま、教師たちの上におおいかぶさっている。たとえば、問題意識喚起の文学教育とは言っても、西尾実氏のそれと、荒木繁氏との間にはかなりの開きがあるし、発言者相互の間には、少しずつ、あるいは相当な意味・内

容・方法のずれがある。

熊谷孝氏だったと記憶するが、いくつかの雑誌「教育」の中の論文で、朝、駅前で原爆禁止の署名をしてきたあとで、学生に「奥の細道」かなにかの講義をするときの言いやうのないそらざらしさについて訴えていたことがある。しかし、文学による教育、文学への教育、そのいずれに文学教育の目標をおくとしても、原爆禁止の署名運動と、「奥の細道」とを直線的に結びつけて考えるところに問題

がある。「奥の細道」が教材として適當かどうかの問題はしばらくおくとしても、たとえば、「平家物語」の「殿上の闊討」の学習で、生徒たちが砂川基地の坐りこみと関連させて討議を展開させたことを言って、文学教育の成功を発表している人があるが、どうであろうか。こうした人達は、文学教育で人間形成をただちに実践の問題として主張するが、文学教育で言われる人間形成とはもったちがったところにあるのではなからうか。文学教育で問題意識喚起や実践を言うことが、まちがっているというのではないが、すくなくとも、そうした問題と直結しないいくつかのジャンルや作品があることも事実である。実践に直結しない文学学習を、すぐに教養主義の名でほうむりさることもできない。

## 一

さいきん、読むことの学習が、ふたたび国語科の中心に位置をよめてきた。文部省の「学習指導要領」でも、このことについて、たとえば次のように述べている。

高等学校の国語科は、高等学校の教育の目的、目標の達成をめざし、教育課程における国語科の位置に留意しながら、主として、読解する力、ことばを効果的に使用する力、ならびに各種の言語知識を養うことを目標とする。すなわち

1. 言語文化を広く深く理解できるように、読解力を豊かにし、特に鑑賞力や批判力を伸張させ、その読解の範囲も、現代文と並んで古文や漢文にまで拡充させる。

## 2. 3. (略)

### (第一章 国語科の目標)

これは、中学校では「2 経験を広め、知識を求め、教養を高めるために、話を確実に聞きとり、文章を正確に読解し、あわせてこれらを鑑賞する態度や技能を身につけさせる」(第一 目標)となつてゐる。

読むことの学習とは、読むことによつて、言語活動を経験させることであり、読むことによつて、人間生活の価値ある生活や、文化や精神をうけつぐことである。批判力や問題意識を養うことでもある。また、そうすることが「教養を高める」ことになるのである。

ここで「教養」ということばにこだわる必要はない。もちろん、かつての文学鑑賞教育がおちいったように、おとなの教養をそのまま学習者におしつけるというかたちで、文学が教室に持ちこまれることがあつてはならないが、学習者の必要と興味と能力に応じて、文学の学習が価値ある経験として経験せられるなら、教養は決して無力なものではない。こうした学習の中に、のぞましい習慣や態度や、批判力や問題意識が生まれる。

しかし、教養ということばは、いつでもこのような意味で使われるとはかぎっていない。たとえば、昭和二十六年版(旧版)「学習指導要領」には、「文学作品の鑑賞や余暇を利用するための読書……中学生になれば興味ある古典や外国の文学作品などを読んで、教養を高めていく」という一文がある。このことばが、はたしてどのような意図で用いられているかはかならずしも明らかではないが、この表現のかぎりでは、趣味的なおいが濃い。熊谷孝氏などによつて、「世渡りと社交に事欠かぬ程度の文学的教養……単俗な実用主義」などと批判されるが、当然である。このような程度の教養なら

無力な文化主義として批判されてよい。

ところで、熊谷氏は、このことについて次のように言う。

経験主義は、こうして教養主義（『文化主義』）に結びつく。というよりは、むしろ、学習者の文学への関心を文化主義的なそれへとそらすための、また学習者の文学観を（したがって、その鑑賞や批評の態度などを）文化主義的な非実践的なものに釘づけしておくための、文学学習の経験学習であった、ということになるだろう。

ここでも、実践ということばが使用されている。もとより、文学の学習が、ここに言われるように、非実践的なものに釘づけされてしまうというのであれば問題は深刻であるが、経験主義『教養主義』非実践的な文化主義、という理論は、やや公式論にすぎはしないか。熊谷氏は別の論文で、『文学作品のなかに問題をさぐる（文学的思考においてさぐる）』という『文学への教育』準体験的認識の（たらしき）は、窮極の地点においては、描かれた人間像のなかに読者が自己を発見し、典型的シチュエーションのなかで、自己疑視をさせられるということである。とすれば『文学への』文学教育も、けっきよくは読者である生徒や教師自身の人間々や生活環境々あるいは『現実』が最後には問題になってくる』と言っているが、そのとおりである。ここに氏の言う『準体験的認識』とは、つまり経験学習そのものである。経験の意味を狭い範囲で考える必要はない。同じように『教養』も、二十六年版の『学習指導要領』の用例だけにこだわる必要はない。本来の『教養』は、そのうちにつねに批判精神と創造性が内包されたものである。これが読者の現実認識に作用

し、人生に働きかけるのである。テレビを見、お茶を飲みながら文学を語り、ベストセラーについて論ずる程度の教養は、教養と言うに値しない。ここには一片の創造への可能性も発見されない。文化主義の名で呼ばれ、その無力さが指摘されてよい。文学教育で言われる人間形成とは、もとよりこのような教養をさすのではない。また、たんにスマートな文学的情操を養うためのものでもない。文学教育でめざす人間形成とは、文学を読むことによって養われた現実認識（つまり、問題意識や批判力）に即して、自己および現実を主体的に（煽動されたりしないで）認識し判断し行動することのできる習慣や態度を養うことである。

## 二

文学教育と人間形成の問題は、必然的に、文学と道徳、政治の問題に発展して考えられる。たとえば、益田勝実氏は次のように言う。

文学を教えることは、ただ文学を理解させるのではなくて、社会の変革をさせることでなければいけない。……それを理解すればあとで役立つということじゃなくて、現実の生活にそのまま生きなければいけない。文学教育は教育であるから、いつかは役立つというのじゃなくて、学生のうちから役立たなければいけない。

文学の教育が、たんに文学を理解させることだけに終わってはならないことはいうまでもない。しかし、文学教育を、すぐに社会変革の問題に持ちこむことはどうであらうか。文学教育の相手は、中

学、高校生とは言え、まだ判断力の弱い青少年である。与えられたものは、無批判に受け入れやすい状態にある。したがって、文学教育では、まずこれらの学習者に、判断力と批判力をつけることを目的としなければならない。この意味では、文学教育のめざす人間形成は、人間変革という名で呼ぶこともできるが、それは直接は「社会の変革」をさ~~せる~~ることではない。決して性急なものであってはならない。だいいち文学教育の相手である生徒たちに、はたしてこんな社会を、そのまま自身自身の問題として受けとめ、対決させることができるであろうか。いかに教育が現実<sup>に</sup>立脚しなければならぬからといって、文学教育に、社会変革の課題を背負わせることはま~~ちが~~ちがっている。文学教育の思いあがりである。文学教育とは、そうした現実への対決の基礎づくりの教育であるとも言える。問題意識は、あくまでも学習者自身の現実<sup>に</sup>即してなされるものでなければならぬし、また、文学の中から、作品の形象の分析を通して導き出されたものでなければならぬだろう。

文学と道徳の問題についても同じことが言える。このことを考える場合、次の国学者たちの思惟方法が参考になる。

真 淵

儒仏の道を専ら引ていふ人も侍れど、それはまた過たり。おのづから、何の道にも其心の似たる事は、かくばかり多くの巻々には有事なり。なづむべからず。(源氏物語新釈)

宣 長

ものあはれを見せむと作れる物語を、教誡にとりなすは、例へば花を見むとて植おふしたる桜の木を、伐りくだきて薪にした

らむがごとし。薪は一日もなくてはえあらず、せちなるものなれば、それも悪しきにはあらねど、薪にはよき木どもの、外に数多あんなるに、あた<sup>ら</sup>桜を切りとらむは、中々に心なきしわざとぞいふべき。(玉の小櫛)

いづれも、文学と道徳との問題を明確に区別している。宣長は、この理論を「紫文要領」では、さらにはっきりとさせている。源氏物語は、「儒仏百家の書とは、又全体類のことなる物」と説き、したがって「盛者必衰会者定離のことわりをしらしむる」ものでもなく、まして「勸善懲惡のため、ことには好色のいましめにかく」ものでは断じてない、「ただ人情の有のままを書しるして、みる人に人の情はかくのごとき物ぞといふ事をしらする也。是物のあはれを知らする也」と言う。

文学の世界の価値観は、しばしば道徳の価値観を超えることがある。しかし、そこに形象せられた世界は、それが虚構を主とする物語の世界であれ、リアリズム小説の人物であれ、そこには人間の、また人間精神の眞実の形象がある。それは、「からぶみに書ること、一とかたにつきぎりなるものにあらず、深く思ひしめたる事にあたりては、とやかくやと、くだくだしく、めくしく、みだれあひて、さだまりがたく、さまざまのくま多かる物」(玉の小櫛)である。この人間精神の眞実の姿を見ることが、文学を見ることであり、文学教育のめざすところである。

こうして、文学教育の機能は、文学を読むことによって、その中に人間の美しさ、醜くさをとらえ、そうすることによって人間そのものの姿や、当面する問題について主体的に考え、処理することの

できる人間を形成することである。文学をただちに道徳や政治に結びつけて行ふ文学教育は、文学教育をひからびさせてしまふだけである。すぐれた文学に親しみ、経験を広め、心情を豊かにすることは、それ自体が道徳教育であり、人間形成に資することでもある。

### 三

子どもの読書欲は、小学校の四年ごろから急に上昇をはじめ、いろいろな文学作品に対する興味や欲求もいちじるしく発達する。小学校高学年の児童や、中学生たちは、少年少女文学をはじめ、冒険、探検物語や友情物語を愛読する。これはいわば社会感情の発達を示すもので、これによって、子どもたちは、自己の目を社会に向って開き、正義や友愛についての自覚を深める。この段階を経て、はじめて文学鑑賞の能力や態度ができてくる。文学教育では、この時期の指導がかなり重要である。

社会との関連において、自己をとらえるようになった児童、生徒は、子どもなりに社会の矛盾に気づき、これに対する批判力もめざませてきている。文学が生活にうるおいを与え、人間形成に大きな役割を持つことはいうまでもないが、この時期には、小説、物語など、多様な文学作品を与えることによって、文学とは、楽しくおもしろいものであることを学ばせたい。文学のおもしろさをぬきにして文学教育はなりたない。文学が、人間の魂にふれ、文学が「人生いかに生くべきか」について語るとは言っても、楽しさ、おもしろさをきつかけとしない読みは、本当に児童、生徒の身にはつかない。文学は、普通には娯楽のために読まれ、おもしろさへの期

待によつて価値づけられている。経験を広め、知識を求めるとの読み、問題意識喚起の読みとは言つても、それは楽しみのための読みを否定するものではない。

文学教材としての小説、物語は、その題材によって、いくつかに分けられるが、大まかに見て、次の二つに分類することができる。

(1) 生活的なもの……児童、生徒の日常生活、またはそれに近いもので、事実をリアルに叙述し描写したもの。

(2) 物語的なもの……空想や虚構、または伝説や民話などをもとにしたもの。

これらは、その叙述や題材によって、童話、伝記、冒険、探検物語、歴史物語……など、いくつかの種類に分けて考えることができるが、文学の学習では、学習者の発達段階や興味や、日常生活との関連によって、適切なものが選ばなければならないことはもちろんである。

小学校高学年から中学校にかけての児童、生徒の特色としては、次の二点をあげることができる。

(1) 空想的な読みから生活的な読みへ。

(2) 童話的な読みから自覚的な読みへ。

これは、一つの一般的な傾向にすぎない。学習者の環境や、生活経験によって、いくつかの段階が考えられる。「学習指導要領」では、経験を広め、知識を求めるとの読みを標榜しているが、これは、目標の究極を言っているのであつて、文学の機能と、文学教育の目標とを混同してはならない。

文学作品は、それが作品として書かれた瞬間に作家から独立す

る。文学教育でたいせつなことは、作家や作品の創作意図やモチーフを知ることでなくて（これは文学研究である）、学習者が作品をどう読むかであり、学習者自身のなまの感動である。読みの進行につれて、ひきおこされる学習者内部の精神活動そのものが、学習者にとっては作品の価値を決定する。読みの過程の中で経験せられた驚きや期待や結末の摸索の中に、来るべき現実を予測し、判断し処理する能力も養われる。もとより、文学の鑑賞が、たんに興味本位のものだけでは、深い文学鑑賞の態度や能力は養われないし、現実に対処する勇氣や能力はつかない。作品の形象の理解をぬきにした恣意的な感動も無意味である。したがって、特に教室で行なわれる文学の学習では、文学作品の形態に応じた「学習読み」が、学習者の興味や印象を尊重しながら的確に行なわれなければならない。学習読みは、主題、構想、叙述の理解として説かれたこともあるし、全体から部分へ、部分から全体へという方式で言われたこともある。また、さいきんでは、文脈、叙述、大意、主題としても解説せられているが、これらは一つの形式にすぎない。文学作品の形態のちがいが、学習者の興味や関心、欲求や問題意識によっても指導の重点は異なってくる。

小説、物語の読みでは、まず、(一)叙述の順序や発展。(二)事件や人物の性格。(三)主題、の三点の理解が中心になる。しかし、この段階では、あまり細かい分析は適当ではない。たんに筋の展開だけを追わないで、作品に即して、作品の形象の中に、作中人物の性格や心理を、人物の行動を通して考えさせたい。あくまでも作品の形象に即して、客観的に見る態度を養うことが課題となる。こうすること

によって、自己の読みの浅さや誤りに気づかせ、はじめの印象（第一直観と言われるもの）のちがいが深まりに注意させたい。友人との見方のちがいや、教師の観察の異同について考えさせることも必要であるが、ここで教師は、教師自身や、批評家の意見を、学習者におしつける結果にならぬよう、特に注意しなければならない。また、一つの限られた時間の中で、結論を出そうとする必要もない。小説、物語教材の学習の目的は、学習者が、しかに文学作品に接することによつて、発見せられた問題を、学習者の生活の中でとらえ、その中で解決しようとする努力を育てることである。

作品を生活に結びつけ、感動を血の通ったものにするとは、結局は、自己を深め、自己内部での人間変革を身きわめることである。指導者のしごとは、学習者の不確かな印象や感動を、作品との結びつきによって深めることである。そうすることによって、あるいは感動の浅さに気づき、形象の多様性に目を開かせるのである。問題意識とは、決して教師によつておしつけられたところではめばえることはない。また、教師や教科書によつて意図せられた目標に、文学教材が利用せられることでもない。

#### 四

たとえば、芥川竜之介の「くもの糸」について見てみよう。この作品は、小学校で一本（大阪書籍、六年下）、中学校では四社五本（東京書籍・一年下、三省堂・一年、三省堂四訂版・二年上、日本書院・一年、池田出版・一下）に採られている。單元および單元設定の趣旨や目標は、各社ごとにそれぞれ異同があるが、いずれもこれ

を文学單元の中で取り扱っている点は変わりはない。

「くもの糸」が大正七年四月、鈴木三重吉の児童雑誌「赤い鳥」に発表された文芸童話であることは周知のとおりである。芥川竜之介は、このほかに、なお「犬と笛」「魔術」「杜子春」「アゲニの神」「仙人」「三つの宝」「白」など数編の童話を書きのこしているが、いずれも寓話的な匂いが濃い。「くもの糸」も、いわゆるテーマ小説の例にもれず、「自分ばかり地獄から抜け出そうとする健陀多の無慈悲な心がそうしてその心相当な罰を受けて……」の一文によってもうかがえるように、せつかく自己救済の機会に恵まれた健陀多が、その利己心のために、再び身をほろぼすということを主題としている。よく似たテーマの作品に、有島武郎の「溺れかけた兄妹」(大正十一年六月、叢文閣)「一房の葡萄」所収、大正十年作)があるが、この二つの作品を読みくらべた時、「くもの糸」は、「溺れかけた兄妹」の人間性追求のきびしさ、現実性の高さに對して、その類型性、勧善懲惡の匂いの濃い勸念性など、かなり見劣りがする。このことについては、片岡良一も、この作品を、菊池寛の「我鬼」(大正八年三月「新小説」)と比較して、「我鬼」が「エゴイズムの発動を抑えられなかつた良心的な人間の譚話たる内面の苦惱を表面に押出した作品になつてゐた」の對して、「くもの糸」が、童話としての表現上の制約を余儀なくされてゐたとして、「一種の因果譚めいた性質を内包するものになつて了つてゐた」ことを批判し、「現代人への鋭い迫力を持った作品とはなり得ない」<sup>※</sup>としている。

ところで、教材としての「くもの糸」の学習目標はどの点に置かれてゐるか。これは、さきにも述べたように、各社ごとに異同があつてかならずしも同じではないが、次の三点に集約することができ

る。

- (1) 釈迦の慈悲心と健陀多の利己心の對照を読みとらせ、人間の持つ我欲のあさましさについて考えさせる。
- (2) 流麗な話しことば、簡潔な表現の巧みさを味わう。
- (3) 語り物風な一つのスタイルを体得させ、文芸童話などを読む態度を作る。

(2)(3)についてはさしあたって問題はない。しかし、目標の(1)についてはどうであらうか。吉田精一も、「芥川龍之介名作集」の中で、「くもの糸」の座談会といった形式で、この問題に触れ、「ただ健陀多を下に落してしまふという感じよりも、それをいいほうに向けていくような書き方のほうが、ほくにはおもしろいというか、安心できるといふように思ふんです。」という意見を紹介している。

一つの作品を読みおわつた時、また、読みの過程の中で、その作品についての感想や意見を聞くのは常道である。作品の主題についても話しあふ。この作品の場合でも、各社とも、單元のおわりの「学習のてびき」などで、「この作品は、どういふことを言おうとしているのですか。」などという設問を提出し、主題についての話しあひを期待している。かつて私は、大阪府下の中学校四校で、中学二年生を相手にこの問題について話しあつたことがある(三省堂四訂版を使用)。その時、次のような意見に出くわした。

「お釈迦様はなぜ健陀多だけを地獄から救ひ出そうとされたのですか。地獄へおちているほかの罪人たちでも、だれでも健陀多と同じように一つぐらひはよいことをしていると思ひます。」

「だれでも健陀多のような立場になったら、あのようなことを言うと思います。」

この二つの意見をきっかけとして、みんなが思い思いの意見を述べはじめた。最初、優秀生とも見られる生徒から、「この物語は、現代の社会をあらわしています。作者は人間の利己主義のいけないことを教えています。」という模範解答が出たが、それには一向に反応をしなかつた生徒たちが、めいめいに「僕でも、私でも、先生でも……」と口々に人間のエゴイズムの悲しさを訴えた。それは、「溺れかけ兄妹」の「わたし」が、大波に流されていく妹に心をひかれながらも、まず自分の命を助かりたいと思う人間のせっぱつまつたエゴイズムの「蕭条たる内面の苦惱」に通ずる。問題はどのようなところ壁にぶち当たってしまった感じがする。

文部省から出た「小学校道徳指導書」には、ちょうどこの「くも糸」を使った指導例が出ていて、そのねらいとして「利己的な行動を反省して、互に助けあう心持を持つようにする。広い心で人のあやまちを許し、やさしい心で他人や生きものに接するようになる。」とあるが、「道徳指導書」や各社のこの作品指導が期待する時点で、健陀多や人間の利己心が批判されず、生徒たちの意見は、これを裏がえしたかたちで、お釈迦様のふとした思いつきによつてひきおこされた悲劇的な結末に対する同情となつてあらわれた。ここには、文学の鑑賞指導を行うにあつた一つの問題点が示されている。

こんにちでは、子どもたちのモラルは、既成のおとなたちの觀念とは同じではなく、子ども自身によつてつくられつつあるということ

とであり、文学作品に対しても、子どもたちは、おとなたちの共感とはまったくちがった角度で感動し、時にはこれまでのモラルに反抗し、そうすることによってそこに真実を求めようとしていることである。私たちは、文学の教育性ばかりを（これまでの古い觀念で）意識しすぎはしなかつたか。

親たちや教師の中には、文学を何らかの意味で即効的に利用しようとする傾向がある。「くも糸」を与えることから、すぐに人間のエゴイズムを反省させたりする態度がそうであるが、文学作品をあらかじめ用意せられたテーマに結びつけ、性急に結論づけることや、おとなたちによつて意図せられた問題意識や公式の証明に文学作品を利用し、せっかちな感想を求めめることは、かえつて学習者の文学への関心やめばえをつみとつてしまふばかりではなく、人生への真剣な対決の意欲を殺してしまう。子どもたちは、あるいは漫画や俗悪な小説の影響を受けて、つまらないところに感動したりすることがあるかも知れない。しかし、気をつけてみると、子どもたちは、いつでもどんな時でも、つねに具象的な作中の人物になりきつて読み、泣き、悲しみ、喜んでゐる。子どもたちは、りくつてではなくて読んでゐるのに、教師やおとなたちは、傍観者の姿勢を子どもたちに要求してはこなかつたか。文学作品の形象に即して読み、作品を生活に結びつける作業は、まずこの点の反省から出発しなければならぬだろう。

「くも糸」の例で言うなら、叙述の順序や発展や描写も、事件や人物の性格も、問題をお釈迦様のがわにわにき、そのお釈迦様の行為を批判する立場からもながめられてよい。そうすることによつ



て実践の問題もおのずから生まれてくる。読んで考えるということ  
は、読んで他の意見とのちがいにについて考えることでもあり、考え  
てまた作品を読むことでもある。形式的な作品の分析では期待でき  
なかつた文学のおもしろさも、自分の立場で考えて読む作業の中で  
深めることもできる。

## 五

偉大なもの、真実なものにあてがれるのも青年期の本性である。  
特に、中学生や高等学校の生徒は、童話や物語にあきたらなかつた  
人生の真実の問題を、開拓物語や偉人の伝記の中に求め、現実の可  
能性の中に人間生活の理想を追求しようとする。青年前期と言われ  
るこの時代は、真実な世界に対する感受力も強く、感銘も深い。こ  
の時期に、学習者の欲求に即して、科学や文化や人類につくした偉  
人の伝記に親しませ、その偉大な人間記録を見つめ、偉大なものへ  
のあてがれと、真実なものに感動する心の扉を開くことがめざされ  
るが、伝記や伝記物語の指導は、小説、物語の場合とはかならずし  
も同じではない。伝記は真実の記録である。

伝記の学習では、その人物の人格や個性の理解が重要な要素とな  
る。学習をたんなる読解に終わらせることなく、その伝記人物の心  
情、思想の追求が第一に考えられる。伝記と伝記物語とは厳密には  
区別されるが、学習にあたっては異なった方法を考える必要はな  
い。伝記の学習では、(一) 伝記の特殊な構文形式や手法。(二) 人物  
の心情や思想。(三) 苦心や努力や業績などの理解が中心になるが、  
この場合でも、小説、物語で述べた諸注意が生きている。人物の行

為や言動を通して、その心情を中心に文意を読みとり、美なるもの  
善なるものへの関心を深め、創造への苦心、探求の精神や業績など  
を理解するとは言っても、それは、傍観者の立場から見ることでは  
ない。苦心や努力や業績も、学習者の生活との関連を考え、偉大な  
発見や真理も、身近かな平凡なところにあることを認識させたい。  
伝記は、すぐれた人間の生活歴である。しかも、伝記の叙述や描  
写は、それらの行為や言動を、ときに非凡なものとして形象化する  
ことがある。学習者の日常の生活経験や生活態度とは異質の苦難

や、奮闘や忍耐や悲壮美として描かれることがある。しかし、伝記  
教材の学習の目的は、それらの異常さや特異性をくみとることで  
ない。かえって、その中にある身近かな思考や実践の中に、人間と  
しての生活態度を学びとっていくことにある。指導にあたっては、  
この点に心がけねばならない。伝記教材の選択にあたっては、こ  
ことはたいせつである。また、伝記の学習によって期待されるもの  
が、この日常性の中の可能性や理想の言成であるとすれば、性急な  
教訓への転換もさげなければならぬ。伝記学習の目的は、伝記を  
興味深く読むことによって、人生の意義や目的をみずからの生活の  
中に自覚していくことにある。単元設定にあたっては、あまりに倫  
理的な題材はのぞましくない。

随筆、紀行についても同じことが言えよう。中学生でも高学年に  
なれば、情緒や知的な思考力も発達し、しだいに内省的な方向に自  
己の目を向けることもできるようになる。思索的な随筆を読む能力  
ももたえてくる。随筆教材の学習では、一つには、そのいろいろな  
表現形態に即して、内外の地理風俗や、文化の伝統や、自然の法則

を、作者の表現を通して認識し美的鑑賞眼を開くことにある。また、同時に、そうすることによつて、学習者の表現意欲を刺激し、自己の経験や生活を、ノンフィクションの形式で的確に表現する態度や能力を育てることがめざされる。

しかし、随筆は、感情や思想を直接的に表現することが少なく、かえつて、作者の思想や感情のくみとりは容易ではない。しかも、随筆の題材となるのは、作者の経験であり、とりあげられる事象も光景も、すべて作者の人生観、自然観を基調としている。したがつて、随筆の学習では、(一) 随筆文それぞれの特色や表現形式の特質の理解と、(二) 洗練された印象的な表現や描写を通しての作者の感動の追体験に、学習の中心が置かれる。小説、物語では、かならずしも必要でなかつた創作意図の追求も必要になつてくる。文芸的な随筆からは情緒を、思索的な随筆からは思想を、紀行や写生文からは、感覚や洞察の鋭さをくみとることが要求せられる。また、自己の見聞や経験以外のものに対する美や真実を、間接経験として理解する心を養ふこともたいせつである。いろいろな形態の随筆に親しむことは、間接的な経験をを通して生活体験を広めることである。ところが、教材として採られている随筆は、そのほとんどが、成人によつて書かれたものである。随筆の学習によつて、表現や感覚の美しさ鋭さを感得するとは言つても、それは、ときに学習者の生活にほど遠く、理解しにくい成人の感覚である場合も少なくない。青少年たちのおどろきやよろこびと、おとなの感動との間には、かなりの開きがあることも多い。指導にあたっては、この点にじゅうぶんな考慮が必要である。また、この時期の学習者の興味や関心は、依

四四

然として、静的な風景や自然の推移よりも、変化のはげしい人事的なものに対する方が強い。指導者は、この点に特に留意し、教材の選択や、単元設定や、学習の展開にくふうをこらさなければならぬ。かつての国語教育がおちいったような、おとなの教養のおしつけは、たんに随筆の学習をかさかさとしたものに終らせるばかりではなく、文学学習の意欲を失なわせ、文学への関心も、人生に対する意欲も情熱も、そのすべてのものへの感動の芽をつみとつてしまふことになる。

※12 熊谷 孝「文学教育」 国土社

※3 雑誌「教育」 昭二十九年十二月号所収論文

※4 「続日本文学の伝統と創造」 岩波書店

※5 片岡良一「近代日本の作家と作品」 岩波書店

論究日本文学第11号所載

「和泉式部縁起について」 正誤表

頁数	(頁)	(行)	(誤)	(正)
111			無導光院	無導光院
			春には	冬には
112				
111				