

教材として見た

『清兵衛とひょうたん』

水田 潤 編

中学校の国語教科書に採られている近現代の作家の作品では、志賀直哉のものがいちばん多い。中でも『清兵衛とひょうたん』は頻度ももっとも多く、六社がこれを採用している。しかし、皮肉なことに、作者はこの作品を、教材として適当なものとは考えていないらしい。『続創作余談』でもそういう意味のことを言っているし、氏の監修するG社本にもこの作品は載せていない。

ところで、わたしはことしの「国語科教育法」で、『教材として見た』清兵衛とひょうたん』という課題の報告書を出させた。できれば、中学生を直接に対象とした調査資料をもとにして、報告するようという条件をつけた。学生たちは、それぞれ下宿のこともや、郷里の中学生、教育実習校の生徒たちを対象とした調査資料をもとにした報告書を出してくれた。

いるのであって、中学生達が好んで収集する切手や古銭の類であってはならぬところに、理解への距離がよこたわっている。

清兵衛のひょうたんに対する特別な愛着にも理解なく、清兵衛の云い分をも一言も聞きとげようとしない教師にも注意したい。言下に清兵衛を叱りつけ、ひょうたんを取上げて小使にやってしまった教師である。生徒がこの作品の教師を通じて教師という者は、こんなにも生徒の心情を理解しないもの、また理解すべく生徒の云い分を聞いてみようともしない頑迷な人間であるかの如く思いこまないだろうか。生徒達が毎日、毎時実際に接触し、現にこの教材を取扱っている教師をも、清兵衛を叱った教師と同様な存在であると受取る杞憂を感じる。文学教育が究極の目標を人間形成におく限り、生徒と教師との結ばれ方は、生徒が胸襟を開いて語ることでできる教師だという信頼感の上に立たねばならない。この点から、類型化された教師の登場は教育の場にプラスの効果をもたらさない。漱石の『坊ちゃん』が教材として排撃されるのと規を一にする。

指導者の立場の決定は、文学教育の場合、

学生諸君の作品評価は、たとえば、次のA

さん(三回生女)のように、この作品を教材として高く評価して生徒たちに対する立場と、B君(四回生男)C君(三回生男)のように、この作品を一応否定的に評価する立場に立って生徒たちに対する態度とがあった。

△Aさんの意見▽

- (1) 整った構成と、簡潔でしかも行きどいてた描写などは、生徒たちの表現の上にも、大いに考えさせられる点がある。
- (2) 話し手の人柄まで表現し、方言などを用いて面白く書かれていた点など、小説の興味を感じさせるところが多い。
- (3) すぐれた小説家志賀直哉に親しみ、読書の興味を広めることができる。

『清兵衛とひょうたん』を読んで、志賀直哉氏の数篇の短い作品を読み終った時と同様

かなり重大な意味を持っている。このことについて、ここでくわしく述べていることはできないが、次のC君(三回生男)の報告は興味深い。

△C君の報告▽

「清兵衛とひょうたん」が多く中学二、三年の教材として用いられているところから、中学二年を一名、さらに「清兵衛」と同じ年の少年が、この小説をどう理解するかを知りたいと思ったから小学校五年の児童を一名対象に選んだ。中心は中学二年の少年におく事にした。この少年はかなり児童文学書を読んでいた。たとえば山本有三、佐藤春夫、有島武郎、国分一太郎などの作品である。

こういった少年に「文学とはどんなものか」という大きな課題の小さな輪郭「人間の心の動き」をわからせる事が、今後この少年の勉強にプラスになるだろうと思った。

文学は人間内面の心理を描き出す事により、読者に人間の普遍的な真実や「どう生きるべきか」を示唆する。……それはいつのどんな人間もひきつける力を持っている。……この文学の理解の為にここでは次のような要項で語り合う事にした。

のなごやかさを感じた。また作者の澄んだ眼によって表現された笑いというようなものを感じる。あの一一つの言葉から表面に表われている以上の作者の実感が感じられる。それは作者が自己の実感をごまかす事なく、自己の実感を相手の内部にまで浸透させ、そこに調和の世界を実現しようとしているからである。そういう実感のするどさと切実さをもつて描いたこの文章は、作者が持っていたすぐれた描写力によって生まれたものだ。

△B君の意見▽

私たち年配の者ですらひょうたんという酒器は、手にしたことも、見たことも少ない。ひょうたんに対する受取り方は、明治中期頃の人達の感覚のそれとは大きな距りがある。恐らく中学生らはひょうたんその物が、どんな用途のものだったかすら知るまい。しかも、そのひょうたんが作中において清兵衛と大人たちとの価値判断の対象となっていて、作品構成上の大きな要素をなしているのである。生徒の側からいえば、ひょうたんよりもっと親近感のある物であった方が、理解が直接的であろうが、ひょうたんであるところに、この作品に軽いユーモアが醸し出されて

(一) この小説に引きつけられたか。

(二) どこにひかれたか。

(三) なぜだろう。

(イ) その時の主人公の感情……清兵衛の心の動きの認識を中心として追求し、(四)を明かにしつつ「文学」とはどんなものかを考えさせようとした。

(ロ) 周囲の様子……「教員や父親の清兵衛との関係」の質問が当然入れられる。

(ハ) これで作者は何をいおうとしたのだろうか。

(ニ) 君はそれをどう思うか。……作者の意

図と現実の交錯。

しかし二回程読ませた後に、すでにこの展開にすぎができた。

というのは、ひょうたんに熱中するという気持ち……十二歳の少年の質問「ひょうたんを集めてどうするの?」、「なぜこつと屋はそんなものを買うの?」「ひょうたんはなににつかうの?」にも出ているように……いわば一見前近代的な骨董品に熱中する感情は二人にはよくわからないらしかった。小説とは放れたこの感情をわからせる必要があった。なぜなら小説を読む時には一応作者と共通の心理が存

在しなければならぬからである。と共に、(一)(二)の設問は色あせてしまった。そしてまた一面この教材が現代の文学教育の教材として難点があるとも考えられてきた。

この作品には触れられていない前提の心理を何とか説明した後、もう一度読みなおした(一)(二)の設問は適当でなかったようだ。年下の少年の「ひょうたん」に熱中する事などつまらない、あまり立派な仕事でない。ピアノが好きというのならぼくにもよくわかるけれど……」という言葉はすでに、志賀直哉の書いた少年を理解する事の不可能な事の立証だった。「清兵衛」の「ひょうたん」に熱中する」という気持そのものは現代的色彩の薄いものであり、この少年の言葉は、現実の道義的实践的な意味からは正しいにちがいない。

それにしても、この五年生の少年に求めた最初の課題はこれが結論であり、他は捨象するほかなかった。

このつまずきから要求された事は、彼等に清兵衛の心を理解させる事だった。

そこで次のようないくつかの質問を試みた。

(1) 清兵衛はどのようにしてひょうたんをつ

くったのだろうか。

この質問は清兵衛のひょうたんをつくるようすやその顔の表情を理解させるに役立った

(2) 清兵衛のひょうたんづくりに熱中したようすはどんなところに出ているだろうか。

○ひょうたんを売って胸がどきどきしお

金をとりにかけ出したところ。

このようにして次第に清兵衛の気持にひき込んでいく事に成功した。やっと、ひょうた

んづくりという事がわかってきたようだ。

次にはこの清兵衛を囲む父母や教師と清兵衛の関係に進む事にした。これによって一層清兵衛の気持を浮彫りにする事ができると考えたからである。

(3) 清兵衛の父は、そのひょうたんづくりをどう思っていただろうか。

○きらっていた。○「こどものくせに」と

にががしく思っていた。

(4) 「馬琴のひょうたん」について清兵衛は

どう考えただろうか。大人たちはどう考えただろうか。

大人たちは馬琴がえらい人だという事を

知っており、「大きくて長くてすばらし

いひょうたんだ。」といったが、清兵衛だけは決していいひょうたんだとは思わなかった。

この質問を機として、中学二年の少年はこんな事をいいだした。

「清兵衛の気持は普通の好きだという事と違っている。大人たちの意見も正しいと思っていない。」

この言葉に僕も手を叩いた。ここに大きな直哉の文学の発見があると考えた。いわば普通にいわれる熱中という事でなく、自分があ

る対象に自己を没入する事によって自己を肯定し、周囲からの確立を自分の中に確認する

という感情……それは自我の解放が現実の人間社会に行われなかった日本人独特の自我意識……をこの少年はぼんやりと感じていた

うだ。

(5) 父が清兵衛に「わかりもせんくせして黙

つとれ。」と言ったその時、清兵衛は何と

思っただろうか。

○「父親は父親だが僕は僕だ。」と思っただろう。

「清兵衛は黙ってしまった。」の一行は素直に受け取られている。だが、しきりに前述の清兵衛の気持と「好きだ」という感情との違いを気にしている。僕はこの疑問に示唆を与えようとしたが、「考えさせる」必要性を感じ、そのまま沈黙を守った後質問を進めた。

(6) 教員や父親に叱られてひょうたんを割られた時、清兵衛はどんな気持だっただろう。

父親、先生達にどんな感情を抱いただろう。

○「さびしいと思った。」○「いやだと思

ったが自分がまちがっているとは考えな

かった。」

この答えの中に、清兵衛の心理を文学として考えようとする態度が発見できるように思えた。

さらにまた、ひょうたんから絵へ、絵を中止させられればまた他の物へと、別に自己を主張する事もせず……と自分で自分がまちがっているとは考えず、うつりかわって行く清兵衛を少年は認識することができたようだ。文学を見る純粹な目があった。しかし、

それが自分で整理出来ないらしく。

(7) 作者は何をいおうとしているのだろうか。

という質問には答えられなかった。僕は自分の考えをおしつける事をやめて、それとなく「自己確立」という意味を示唆し、その少年に考えさせるようにした。

(8) 清兵衛をどう思うか。

○むじやきなようで大人のようなところがある。

その理由をつつこんで見たが明確な答は得られなかった。志賀直哉が清兵衛に托した「自己肯定」を、「大人のような」と表現したにとどまった。少年は相変らずひょうたんに没頭する清兵衛の心を考え続けており、僕は教師や父母への批判を問おうとする考えを取りやめた。

以上を通し、僕にはこの教材が、非常にむずかしいものである事がわかった。そしてまた僕の単元設定も十分でなかった事も認めざるを得なかった。それにしても、少年の心に引きつけられるままであつたので独断的な鑑賞と判断があるだろうけれども、一度だけの少年との対話ではどうしようもなかった。

清兵衛は一種の特異児童である。B君もC

君も、そして志賀直哉じしんも言っているように、「清兵衛とひょうたん」は、教材としては決して適当なものではない。しかし、さきにも述べたように、この作品は六社によって教材として採られている。問題は、適不適ではなく、どう処理するかにある。ちなみに、さきの六社の単元設定を見れば、一社が

「文章と表現」としているのは、「文学と人生」「文学の勉強」「小説」「読書の楽しみ」「実篤と直哉―近代文化の歩み―」と、すべてこれを文学単元として位置づけてい

る。ここに指導者のなやみがある。さきの報告にもあったように、中学生たちに、これを「文学」として理解させることはかなりの困難がある。ここでくわしく述べていることは

できないが、このような場合、たとえば、Aさんの意見の(1)(2)のように、また、さきの一社のように、「文章と表現」という視点からだけの学習にとどめてよいと思う。高きを求めることによって、かえって学習者の文学に対する芽をつみとってしま。てはならないだろう。