



問題意識喚起の文学教育考(II)

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学岩見沢分校 公開日: 2017-07-07 キーワード: 作成者: 森田, 茂之 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00009106

問題意識喚起の文学教育考（Ⅱ）

森田 茂之

大正年間から昭和初期にかけてのいわゆる文学教育と、戦後新たな機運として興った文学教育とは、かなり様相を異にする。筆者は後者に着目し、特に1950年代の問題意識喚起の文学教育は、今日なお理論上も実践上も有効であり、国語科教育の要素として重要であると評価したことがある（注1）。

本稿は文学教育とりわけ古典教育のあり方に一石を投じた、荒木繁氏と西尾実氏の実践と理論（注2）を継いで登場した、大河原忠蔵氏の理論と、筆者の拙い実践事例を考察することにより、問題意識喚起の文学教育を再考するものである。

I 大河原忠蔵氏の「思想」

1950年代の文学教育は認識を育てることを国語科教育の中に位置づけている。しかし、その文学教育で育てようとしている認識とはいかなるものであるかが一般に曖昧にされてきた。児童生徒のさまざまな認識は道徳教育でも他の教科教育でも、さらに自然科学の領域でも可能である。いったい文学教育でやらなければならない認識とはどのようなものなのか。この問いに答えを提示し、50年代の文学教育理論の総まとめとして、その任をはたしたのが大河原忠蔵氏である。

大河原氏は荒木氏の実践をふまえながら、「状況に埋没して頹廢に流されようとしている生徒のエネルギーをプラスに転化する」方法として、矛盾を刺激し激化させることを説く。そのためにはまず、「生徒は、作品のなかを潜りぬけると、否でも応でもそこに到達するように誘導される。つまり教師による予定調和がすでにそこに考えられてある」（注3）ような国語授業の打破を呼びかけた。大河原氏には、生徒があらゆる予定調和から解放されること、そこで初めて生の現実とじかに接触できる道が開けるという前提がある。生徒には「どんなに悪と非難され、毒素として毛嫌いされ、危険な問題として敬遠されている」ような事柄に対しても、目を据える自由が与えられる。生徒の認識を解放することは、ともすると国語の教科書にも忍び込む良識というものの考え方も追放することにもなる。大河原は、学校教育が本来持っている現状維持的な側面から不都合が生じたとしても、「そういう部分からも、生徒の認識を解放すること」が必要であると断じている。

次に、そもそも文学的認識は何であるかを科学的認識との違いによって説き明かしていく。大河原氏が両者の相異を検討する上で持ち出してきたのは、チモフェーエフの『文学理論』と佐々木基一の『創作方法と認識』である。雷鳴をめぐる学者と老婆の理解の仕方を述べて、チモフェーエフは迷信を信ずる老婆のおろかしさを難じ、雷鳴を電気の放電の結果とする科学的真理性に軍配を上げる。それに対し佐々木基一は、長年の経験から雷鳴の恐ろしさや物凄い光景を生き生きと語る老婆の物語の方が、科学者が原理を説明する言葉よりも強い感銘を与えると反論する。大河原氏は、両者は決して同次元上に並べては考えられないとして論を進め、その立脚点から人間の意識構造のいかなる機能が両者を担当するかに言及する。氏によれば、科学的認識をつかさどっているものは理性である。概念や法則は、理性が具体的なものから抽象した結果である。では、文学的認識とはいかなるものであるか。大河原氏は紙幅を多く使い説明している。要約すると、それは「理性・感性という視点ではとらえきれない」もの、「欲望とか、衝動」でもなく、「倫理的認識」でもない。では何であるのか。氏は次のように結論づける。「それらと関連を保ちながら、人間の行動に直接

結びついているもの」、それが「文学的認識を決定し、担当している」ということになる。その意味構造の、そのような機能を持ったものが即ち「思想」である。

大河原氏のいう「思想」の本質的な一面は、理性では決してできないこと、例えば「感覚、欲望、衝動、または行動を直接コントロール」できることにある。「思想」の次元では、その人間のもっている理論よりも、その人間が生活の中で描いている行動の軌跡が一つ一つ問われてくる。なぜなら、「行動に、それを直接コントロールしている人間の思想が端的に暴露する」からである。また、「日常の些細な行動がその人間の思想の先端になる」からである。つまり、文学的認識の根拠は常に「思想」であって理論ではなく、状況に対する抵抗感、違和感を伴いながら爆発する。それは大人の世界のみで決してなく、子どもの世界にも子どもの「思想」はあるのだという主張となって、国語科教育の根幹の問題となる。「思想」は子どもの内部でも理論と分裂する。教育上は、この文学的認識を自己矛盾に追いつめることによって、自己の「思想」に衝撃を与えることに授業の核心を置く。

生徒の「思想」を作品とじかに触れあわせるためには、生徒の「思想」を「圧迫するような指導」は避けなければならない。授業実践で従来からある、生徒の作品への無知を前提とする知識教育を大河原氏は排する。つまり教室に蔓延する「語句の解釈、段落の要旨、全体のテーマ、文体の特色、文学史的位置、評価、作者の年譜」などの知識の詰め込みの排除であり、「既成の批評用語」を単にあてはめる知的操作の駆逐である。これらの指導は生徒の内部に喚起された作品との直接の触れあいを萎縮させるのみである。氏は、教科書で取り扱うと作品がとたんに面白くなる例をあげ、これまでの弊害をつく。具体的な触れあいを引き出す指導には、「作品のどこと、どのように触れ合ったかについて感想を言わせたり書かせたりする配慮」が大切になってくる。作品のイメージが「思想」になることは、その「思想」が文学的認識を鋭く働かせることでもある。大河原氏の鑑賞指導は、作文指導と原理的面で固い結合を必要とする。氏のいう鑑賞指導は、現実を認識しながら作文を書く生徒の主体に、作品からでなければ与えられることのない思想的エネルギーを輸血することなのである。このような国語教室をつくるのが「生徒ひとりひとりが、やがて生きるあらゆる場所で、たとえば労働の現場や複雑な人間関係のなかなどで、常識的な観念や、処世術的な駆け引きや、既成倫理の枠をつきぬけてなまなましい歴史の現実をつかみとり、それを自己の思想に変え、さらにその思想でまた現実に向かかっていくという姿勢をつくり出す」ことになると、大河原氏は自己の教師像も含めて希求している。

大河原氏のこの理論が、1950年代の文学教育論の頂点であることは確かであろう。また、氏のいう教師姿勢も充分評価できる面をもつが、今日の時点からみて、なお理解できない点が出てくる。そもそも大河原氏のいう「思想」の形成過程、発生過程というものが不鮮明である。あるいは、「思想」の認識機能を考えても、理性や感性、想像力などの関連を全円的に捉えた上でなければ、漠然としてしまうのではないか。「状況を対象としてとらないで、自分の主体にかかわる状況ととらえるところに思想の一番働く一つの形がある」のは、日常の経験を通してよくわかることである。それは理性の働きと対立して考えるとより一層理解できる。つまり、「まわりのものを対象化し、それを観察分析する、その際多くは概念とか法則とかを適用」するからである。しかし、大河原氏の「思想」の発生過程など、日々生徒と接し実践する教師自身、解明できないのではないか。

確かに荒木繁氏の問題認識という点からは、はみ出してしまう作品が多いが、大河原氏の論はそのはみ出し部分をかなり補ってはいる。しかし、例えば感性ひとつとってみても、人間の持つ本能的なものというより、むしろ歴史の所産である。国語科教育には本来、この感性を鍛え、コントロール、訓練するという面があるはずである。つまり、「日本語の美しさ」のような面を、どう教えるのかという要素は、大河原氏の場合どうなるのであるかという疑問が残る。

国語科教育の流れをみると、概念的な方向づけ、枠づけがまず先にあって、児童生徒をそこに追い込むという授業の型があった。現在もなおこの傾向は続いている。そのアンチ・テーゼとしての

氏の論は、主体の問題を重要視する。その考え方自体は実践者によくわかることであるが、そのアンチ・テーゼが、アンチ・テーゼのままで終わってしまわないのかという疑念も生じるのである。大河原氏は予定調和、目標を否定するところから授業を出発させる。が、その氏のいう「思想」なるものも自らの予定調和や目標をおのずとつくり出していくはずで、どのように新しくつくり出すのかという内容的な問題が決定的に欠けているところも否めない。また、性急に一元化してものごとを考えるというのが、今も昔も国語科教育の欠陥であるが、大河原氏の文学そのものの捉え方も一元的にすぎるのである。この一元化が氏のいう「思想」を非常に貧困なものにしてはいないか。一元化は固定化を招来し、固定化することによって墮落するのである。それは今日、国語科教育の授業論がいつの間にか技術論に墮するのと同様である。

II 時代の中の文学教育

荒木、西尾、大河原三氏の前に、例えば民族教育論議がなかったわけではない。伊豆利彦氏による「文学の世界にとどめることなく現実の自分自身の生活において追求(注4)」せんとする提唱を受けて、益田勝美氏の「わが民族の精神文化の伝統を継承し、克服しようとする場の中心としての国語教育(注5)」の論もあった。これらの多くは当時の時代相、時代風潮への考慮がなければ、今日是非を云々してもはじまらないものであろう。日本の占領軍政から解かれることによる国民の自覚の様相、勃発した朝鮮戦争によるアジア介入の恐れや不安など、あるいは国民文学論的な文学への接近の風潮などを抜きにはできない。荒木氏も「民族の契機」を持ち込んでいるが、もっと一般的に現実の社会状況とむきあった国語の教育をと叫んだ益田氏にしても、西尾氏の理論的収斂の仕方にやはり従わざるをえなかった。その意味では、時代状況への教育現場からの一対応にすぎない、それで終わったはずの荒木氏の実践から、鑑賞を回復する新しい文学教育の道をつくりあげていった西尾氏の方が、理論探求者として一枚も二枚も上であったといえることができる。その西尾氏の鑑賞指導の方法について、大河原氏は技術主義かディレクティブイズムに陥ってしまうだけだと批判の目をむけている。大河原氏の場合、作品はイメージを選び取る「思想」そのもののところまでおろてこなければならぬ。つまり、行動の尖端としての「思想」の次元にまでおろてこなければならぬ。作品が知識面で受けとめられてしまうのではなくて、読み手の「思想」と直に触れあうことが必要なのである。読み手は作者に選びとってもらったイメージを受身の形で再構成することではない。氏の論でいくと、西尾氏には何のための主体的尊重であるのかという問題意識、目的意識が欠けていることになる。

1950年代後半から60年代にかけて、雑誌『日本文学』を舞台とした日本文学協会の再検討、危機ということがしきりと問題にされた。中心題目の問題意識喚起の文学教育も、西尾氏のいう第一次鑑賞の段階で足踏み状態が続き、やがて低迷していく。鑑賞というものがどのような位置を占めるのか、文学教育を進める上で鑑賞というものがどのような過程にあるものなのか、実際の指導でどういう時に鑑賞という営みを設定するのか等の問題が未整理のままに据え置かれたのである。この停滞は日文協によって鼓舞され激励され、目を開かれたはずの現場教師達の減少をもたらした。日文協もやがて作品研究、作家研究を深める方向へと転移していき、以後国語科教育に関する有効な論を掲載していない。国語科教育界の風土ともいえる現象、一過性の流行が習俗化しているのは、はなはだ問題である。とはいえ、現状は確かにひとつのファッションと化している。問題意識喚起の文学教育も、実践上の実験段階に入ったところで、例えば読解の機能的指導方法や構造的読解指導にとって代わられたり、新卒の国語スキルのプログラム学習の提唱などが出て一時の流行をかちとると、もはや雲散霧消せざるをえなくなった。今日では問題意識喚起どころか、文学教育という言葉さえ聞かれなくなって久しい。但し、これを10年サイクルのファッション化傾向に押し流されたとのみ考えてよいであろうか。今日の時点からみて、理論上も実践上も充分に発展させ、実践で

大きな可能性を汲みあげる地道な努力が、実践者たちに決定的に不足していたことは事実である。この理論に即応した教育実践の多様な展開がなされなかった責務は、実践者たちが背負うべきものである。第一に児童生徒に蓄えられているはずの問題意識とは何かを実践の中で深めることができなかった。第二は、作品そのものに問題意識を喚起する力があるとする、その作品とはどのようなものであるかへの追求がなされなかった。第三にあげられることは、喚起されたはずの問題意識がはたして教育上、いかなる効果、役割を担うものなのかが明確にされなかったことが総括的な原因としてあげられる。ただ、時代の中の国語科教育を考えると、どうしても現在の状況にぶつかる。ひとつ文学作品の問題にしても、現在はどうなっているのか。かつて西尾氏は、人間いかに生きるべきかこそ近代文学は文学としての意義を見出すと記したが、はたして今日、その意義を見出しえるか。西尾氏の抱く文学の本質論が今も通用するかが問われる。問題意識喚起の文学教育時点以後の日本における現実の文学および文学に対する考え方は、驚くべき激変をとげている。西尾氏のいう「近代文学は、『人間いかに生きるべきか』ということに文学の意義を見出している。それは創作活動の目的であるばかりではなく、鑑賞活動の目標もそうでなくてはならない(注6)」ような文学は、もはや地を払ったといってよい。今ある文学状況を絶えず念頭に置かなければ、どのように対応するにせよ、将来にわたって、かつてのような文学教育は考えられなくなっている。

では、本当に現在、もはやつゆほども問題意識喚起の文学教育などという時代ではなくなったのか。磯田光一氏の『左翼からサヨクになるとき』ではないが、現代文学の質的変容は激しく、その質的変容度に国語科教育がついていけなくなっているという困難はある。しかし、児童生徒の側に内蔵されている生活経験、背負った成育歴が、もののみごとに文学作品と切り結ぶ契機として授業の中にあることも事実なのである。児童文学がようやく童話から脱皮して以来、教材として作品価値を見出されてきつつある今日、いわば普遍的な課題として国語科教育の根底にあることは実践上否定できない。小学校教材としてある『一つの花』や『大造じいさんとガン』『川とノリオ』などは、思わぬ大きな問題意識を喚起することがある。文学をどう見定めるかという大切な問題は残るが、理論家には理論家の、実践者には実践者としての為すべきことが絶えず待ちうけているのである。

Ⅲ 問題意識を契機に方向転換を余儀なくされた実践例(注7)

〈1〉指導のねらいと授業構造

一 札幌市立西野中学校3年2組(男子23名女子21名 計44名 昭和56年5月)一

生徒の問題意識が、それぞれに噴出したことにより、作文指導の授業から大きく方向転換をせざるをえなかった実践例である。そもそも中学校3年生として身につけておくべき段落構成すらままならない生徒実態から、業を煮やした教師(筆者)が「より正しい作文技能を身につけさせたい」という願いから意図的に別枠で計画したものである。実際に生徒に「書く」作業をさせることで、より一層の段落についての習熟をはかることを最大のねらいとした。以下は、教師が立案した当初の授業計画構想(三時間扱い)の概略である。

《1時間目》段落についての理解をはかる……「400字感想文」のプリントを使い、段落の果たす役割を説明する。具体的に主要段落(主題をのべるに必要な、文章の中心となる段落)と補助段落(書き出し・結び・つなぎ・補足・強調・会話など、主要段落をよりよく述べるための段落)にふれ、段落と段落の関係を理解させるために、特に書き出しと結びに力点を置く。残り時間で段落に留意しながら『高瀬舟』を読ませる。

《2時間目》『高瀬舟』を再度読み、「400字感想文」を書く……『高瀬舟』を生徒個々に読ませる前に、次のような手引き話をする。その要旨は以下の通りである。「いったい人間が死ぬということはどう考えればよいか。我々は毎日、新聞やテレビの報道で交通事故や殺人事件、自殺など数

多くの人間の死を知る。それらの死が自分と関わらないものであれば何ら心は動かない。ところが、その死が自分の親しい友人であったり肉親であったりすると、驚きとともに深い哀しみとなって心に迫ってくる。『高瀬舟』の主題が迫るよう、我がことのように読んでほしい。そうするとおのずと書きたい事柄が浮かんでくるはずだ」段落は目的や役割によって長さが当然違ってくるが、今回は400字であることを考慮させる。教師の押えとしては、書き出し・本文、結びという型から入ることによしとする。

《3時間目》典型としての段落を知り、以後の作文に使えるものにする……添削した「400字感想文」を戻す。同時に典型例として使える数点を印刷し、生徒に配布する。これは主題・目的・書き手の結論・全体のまとめなどの明確なものである。自他の「400字感想文」を比較検討することで、段落分けの必要性や段落との関係について理解させる。

〈2〉授業の方向転換（作文指導から、喚起された問題意識の追求へ）

教師は、何より生徒実態から段落の習熟という作文指導に力点をそそぐつもりであった。全員の添削や典型例の印刷の労力も、あくまでもそのためのものであった。しかし、三時間で完結するはずの授業は思わぬ様相を呈し、思わぬ方向へと進んでいったのである。配布済みの典型としての「400字感想文」に、生徒個々の共感部分や疑問部分、批判部分がそれぞれ交互に吸い寄せられ、からみ

結び	本文	書き出し
20 19 18 17 16 15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	迷惑をかけなければ許されていいのではありませんか。まあこの話では、弟の死の目的に反して喜助を不幸にしてしまった。だが、その喜助を不幸にしたというのも社会の矛盾といえないだろうか。 まして死の権利を助けるのがどうして犯罪になるだろう。大きな疑問を感じる。	はたして自殺ほう助、それも既に苦痛に襲われている人を死なせてやるという行為は罪といえるだろうか。喜助はそれをしたために人殺しの罪に問われたが、これは穏当な処置だったといえるのだろうか。 確かに自殺ほう助は、殺人に準ずる行為と言われている仕様が無い。しかし、同じ人殺しといっても、死を念願し、死にかけているものを死なせてやるというのは、もう善意の行為である。死は楽ではないにしても苦痛ではないのだから、これだけ世の中が自由になっているのに何故苦痛から逃れる権利、すなわち、「死ぬ権利」がないのだろうか。他人に迷惑をかけなければ許されていいのではありませんか。まあこの話では、弟の死の目的に反して喜助を不幸にしてしまった。だが、その喜助を不幸にしたというのも社会の矛盾といえないだろうか。 まして死の権利を助けるのがどうして犯罪になるだろう。大きな疑問を感じる。

書くことのあらまし（要旨）

- 安楽死の要求について
- 自殺ほう助の是非について
- 死ぬ権利について
- 罪と罰のあり方について
- 喜助の人格について
- 死と安楽について
- 高瀬舟の非劇性と複雑さについて
- 要旨を短くまとめる題を考へる。

展開	番号	書き出し	中身の内容
展開	1-4	安楽死・自殺ほう助と「高瀬舟」の関係・問題提起	安楽死・自殺ほう助の是非についての考えを、死ぬ権利・死と安楽について織り混ぜながら書きまとめる。
展開	5-16	自殺ほう助と罪の考え。以上の結論をめぐり	自殺ほう助と罪の考え。以上の結論をめぐり

二組二十一名前 Y・H

高瀬舟 400字感想文 閉巻料

高瀬舟を留し、思慮を凝らす。感傷をもたず、大人の色という海軍調り、各人が各様に「高瀬舟」から学ばねばならず、その違いが互いに学び取っていくのです。ただし400字という制限の中で、自分なりに工夫してほしいのです。特筆段落について、論議していない限り、あまり書き過ぎないようにしてください。

（段落） 文中の主要動員、書き進めの手まわり、展開の場を記す。

あい、もつれあっていったからである。授業の最初のうちは単なる雑談程度だった生徒の声から、一挙に討論まで伸展していった。普段発言力の弱い傾向を示す生徒も、返されて手元にある「400字感想文」の自分なりの考えをもとに、積極的な学習参加を始めたのである。自分の意見の根拠となる主要段落が目の前にあったからであろう。教師の思わくはまったく頓挫し、あとは生徒達に委ねるしかなかった。生徒は典型例と自分の文章、それに『高瀬舟』の文章をもとに、揺らぎながらも「読み」を深めはじめたのである。

※主要段落例 ・印以下は生徒の根拠となった主要段落部分の一部抜粋である。「 」内は題名。

A 「知足」の喜びに関して
共感2名（男子1・女子1） 疑問6名（男子1・女子5） 批判6名（男子3・女子3）
（共感）・「偉大なる喜助」……現在の社会でも、足ることを知っている人間などそういない。もし、この世のすべての人間が今の自分に満足できたなら、国の対立、個人の問題、それらすべてが解決される。A・N（男子）・「知足の喜び」……知足の喜びを喜助は知っていた。喜助は最低限度の生活に満足しきっていたのである。たしかに喜助は小さい頃からそういう生活に慣れきっていたのかもしれない。でもそれだけではないはずである。喜助のように謙虚でつましい人間でなければできないことである。Y・M（女子）

(疑問)・「人の差」……喜助は確かに人間として崇高である。庄兵衛よりも、他の裕福な暮らしをしている人々よりも。しかし、そんな喜助のような男など、世間では誰も相手にせず、喜助は一生貧乏なままだ。(略) どうも矛盾である。O・M(女子)・「知足」……考えれば考えるだけ不思議になってしまう。本当にどうしてそんなことができるのか。庄兵衛は素直に喜助を尊敬しているが、私にはなんとなくうたがう気持ちがこぼる。K・K(女子)・「満足」……私も庄兵衛と同じ様に自分の生活を顧みてみた。私は喜助の様に満足したことがあっただろうか? 自分なりに努力してたとえ良い結果を取れたとしても、今度はまたその上を狙う。テストなどで「この次もがんばろう」という意欲も大切なことだと思うのだが。K・M(女子)・「知足とは」……知足とは本当にありえるのだろうか、という疑問が一番でかいのである。自分が知っている人間の中でこの知足というものがある人間はいなかった。自分のような年少者でも千人ぐらいの人間を知っている。しかし、その中をどう探してもいないという結論がでてくるのである。知足という言葉はあるが、これは空想上の代物ではないのだろうか。N・K(男子)

(批判)・「喜助の幸せについて」……私は喜助と一般人の幸せというものを比較してみた。なぜかと言えば、喜助は私の考えていた人間というものからかけはなれすぎているからである。私の考えている人間像は、もっと欲深くて物事を自分のいいようにもっていき像である。ところが、喜助は全くと言っていいほど正反対である。庄兵衛の驚きがわかる。自分より悪い状況の中で幸せだと言うのだから……。私だってそんな人に会ったら、神様か仏様だと思ってしまう。N・M(女子)・「庄兵衛と喜助」……欲がなく足ることを知っているという人間は、世の中にいるだろうか。喜助を見て庄兵衛が人間的な高さを感じたのも無理はない。でも思うには、欲がないということは求めるものがないということだ。何かにむかって力いっぱいぶつかるといことがない。人間は欲があるから人間らしい。またそれがあるから成長することができるのだ。G・H(男子)・「人間の欲について」……私は喜助の精神や考え方に同感したくない。逆に庄兵衛の方を当たり前と考える。人間というものから欲を取り除いたら、一体何が残るだろう。常に「あれがほしい、これをやりたい」という欲があるからこそ、何かに打ち込んだり、目標を持ってそのために努力したりできるのである。庄兵衛が不満を抱くのは欲のある証拠である。庄兵衛は喜助の欲のなさに感銘したが、私ならそんなこと考えない。T・M(女子)

B「安楽死」に関して

共感6名(男子4・女子2) 疑問4名(男子3・女子1) 批判4名(男子3・女子1)

(共感)・「安楽死は罪か」……喜助の弟殺しに関してはぼくは非難できない。ぼくはこれは絶対に罪ではないと思います。(略) 喜助の行動こそ、弟への愛情に満ちた正義の行動ではなかったかと思っています。S・K(男子)・「逃避の権利」……確かに自殺ほう助は、殺人に準ずる行為と言われても仕様がな。しかし、同じ人殺しといっても、死を念願し、死にかけているものを死なせてやるというのは、もう善意の行為である。死は楽ではないにしても苦痛ではあるまい。これだけ世の中が自由になっているのに何故苦痛から逃れる権利、すなわち、「死ぬ権利」がないのだろうか。Y・H(男子)・「安楽死」……この行為を罪とするのはやはりおかしい。殺しとするのは、形を見て中味をみないのと同じである。私はこの高瀬舟の安楽死について、罪ではないとはっきり断言したい。N・S(女子)

(疑問)・「自分の家族を殺せるか」……喜助は弟の自殺を手伝ったが、僕だったらとてもそんなことはできないと思う。(略) 現在において病気の人をその家族が殺すという事件が何件かある。それを安楽死の一言にかたずけるのはおかしいのではないか。Y・S(男子)・「心理の追求」……弟の苦しみを目の前で見て、弟のためにかみそりをぬいてやったほうがよいのか、それとも医者をやび助けてやったほうがよいのかと苦しむ喜助は、人間の「考える」絶頂に立った。その時我々はどう考えるだろうか。(略) その苦しみは一生で最も苦しいものに違いない。それを裁くということは人間の手ではできないのではないだろうか。しかし裁けないものはこれだけでは

ない。N・N (男子)

(批判)・「喜助と殺し」……喜助は牢に入るのもうれしく、遠島も苦ではないらしい。今までの暮らしからは確かにそうかもしれない。しかし、弟のことはどうなったのだろう。心のどこかに何かがあるはずだ。もしそれが大きく成長してきたら、喜助は耐えられるのだろうか。H・A (男子)・「安楽死」……安楽死と聞いただけで、身震いしてしまう。何故安楽死を人は考えるのだろうか。苦しみから逃れたいためにするのか。喜助の弟殺し。そんなことが実際出来るだろうか？人は皆心の奥に生きたい！どんなこととしてでも生き残りたいと願うものである。何故弟は死を選んだのか。生きていてもいずれは死ぬ運命だったからか。それならば皆同じではないか。人はいずれ死ぬのだから。N・T (女子)

㊦「兄弟愛」に関して

共感5名 (男子3・女子2) 疑問0名 (男子0・女子0) 批判9名 (男子3・女子6)

(共感)・「喜助と弟」……喜助もかわいそうだが、弟はもっとかわいそう。喜助に向けたあの目は本当に兄のことを思っている。私はそう読んだ。これこそ「兄弟愛」というものではないか。喜助は弟の目に答えてだけなんです。T・R (女子)・「兄弟愛」……よほど愛情が強い兄弟でなければできないだろうと思う。目でお互いの言いたいことがわかる。それほど強い兄弟愛で結ばれていたからこそ、喜助は弟を殺せたのだ。喜助は勇気ある人だ。それ以上に喜助の弟は勇気ある人だ。K・A (男子)・「生と死」……私は今現在生きている。死にたいと本当に思ったことはなかったけれど、私なんか生きてて何になる？ そう思ったことはよくあった。そんなときの私の気持ちと弟の気持ちは一致したところがある。それを喜助は愛情を持って見抜いたのだ。K・Y (女子)

(批判)・「死の必要性」……人情深い喜助も異常だが、弟の方がもっとおかしい。兄弟でありながら兄に自殺の手伝いをさせるとは何事であろうか。K・R (男子)・「真の兄弟愛とは」……死を選ぶのが兄弟愛なのか、死を直前にし苦しむ弟を簡単に殺してしまうのが兄弟愛なのか。どうして弟は兄のために生きようとしなかったのか。また、弟が苦しんでいる時、喜助はつらさをこらえて勇気づけ、たとえ弟に憎まれても弟を助ける道を選ばなかったのか。真の兄弟愛とは簡単に死を選ぶことではなく、二人で苦しみ抜いて幸福をつかむことではないか。O・S (男子)・「愚かもの」……早く死にたければ死ねばいい。しかし、人に迷惑をかけるな。迷惑なんてかけていない。むしろ自分がいなくなったほうがいいんだと言いはるかもしれない。しかし、よく考えてみなさい。本当にだれにも迷惑をかけていない？ 喜助が罪人になっているのを知っている？ M・Y (女子)・「人間について」……弟は兄を思っている理由で死を早めたが、人間として弱い人だと思う。たとえ死ななければならなくとも、それでも生きていくべきだと思う。死にたくなってどうしようもなくとも、やっぱり生きようと思っている私から見て、少しぜいたくだ。愛情というものは前向きなものなのだと感じる。M・Y (女子)

㊧ その他 2名 (男子2・女子0)

・「人間と法律」……法を作ったのは人間だ。そして、その法の下で人間が生きている。人間は愚かだ。法がなくては、平和に生活していく自信が全くないからだ。N・N (男子)・「情」……今、ぼくたちは親友だの仲間だのといっているが、それがほんとうの親友といえるだろうか。もっと人間関係について考えるべきだ。K・O (男子)

〈3〉実践の考察

結果として予定の倍以上の時間を費さざるをえなかった。生徒の発した問題意識から、授業は作文指導をおしのけて、生徒の「読み」へと移行していった。とりわけ㊦を巡る論争は教師にとってまったく予想外であり、㊦と㊧とを関連させながらいつ果てるともなく続く気配であった。教師はほとんど口をはさむ余地なく、ひとりやきもきさせられた。共感と批判双方とも妥協せず、喧争に

近くなった時、教師には再度焦点化してじっくり文章を読みこむよう促すしか手はなかった。最終的には漠たるものしか残らず、あれほどの熱気は一体何であったのかと問われても、一言のもとで解答する術を生徒はもちろん、教師も持っていない。ほとんどの討論内容が生徒自身の成長を待たなければ解消しない事柄であり、後日に期すこと以外その方途すら見当たらないからである。ただし、いくら生徒の常ならぬ熱心な息込みがくすぶり続けたとはいえ、教師の授業意図を大幅に変更するようでは、それは国語科の授業ではないと言われればその通りである。しかし、従来の教室における「読み」の授業を顧みる時、生徒の言語生活の生々しさから分断された授業があまりにも多すぎたのではないか。授業という枠の中で、「読み」は活力を失ない、生徒にとって何の魅力もない、読み手不在のものになっていきらがある。生徒の「読み」は、単なる技能習得だけではないはずである。同様に、教師の授業方法もただ技術主義に陥るものではないはずである。生徒が国語科の授業に求めているものは、「読み」そのものの醍醐味にあるのだということを悟らされた実践であったと考える。

授業では作文指導の手段として『高瀬舟』を選んだのだが、中学生にとって森鷗外の作品は難しいとの声を聞く。人間と社会の真実を知り、認識を深めるに有意義だからと、むやみに読まされたり、感想文を書かされては、「読み」の楽しみを知る契機たりえず、かえって弊害であるとの考えである。たぶん、コミックマンガや昭和軽薄体の作品を好んで読んでいる中学生像などから、生徒が積極的に反応を示さないのではないかと判断してのことらしい。だが、『高瀬舟』は生徒の現実から遠い世界を題材としながら、人間の生き方や社会生活への関心を育て考えさせる主題を持つ作品である。教師の独断から、生徒の日常生活の中で直面している現実の状況や、問題意識の関わりが稀薄にみえるとすれば、それはもはや、教師自身が生徒の「読み」を信用していないことの表明である。生徒の「読み」を尊重しないところでは、国語科の授業は成立しない。

IV 今日における問題意識喚起の諸相

(1) 児童生徒にとっての問題意識喚起

児童生徒が繰り返し文章を読む姿勢を示すのは、読みたいという意欲からである。つまり、わかりたいからであり、知りたいからであり、考えたいからである。問題意識は興味関心から派生する幼稚なものが多いのは当然であるが、その芽ばえはやがて心情の揺れを伴いながら、しだいに深まる「読み」を求めはじめる。義務としての「読み」ではないから、喚起された問題意識を、自己の持っている言語能力あるいは読解技能を駆使しながら、解明しようとする。もちろん、児童生徒の内的動機による熱意はあっても、文章を充分咀嚼するには未熟な側面や理解するに必要な精神的基盤の欠除はある。しかし、それらは授業中に互いに補い合うもので、困難とみる教師の客観的危惧などは、児童生徒側からすれば何の意味もない。「話し合い」が昂じてくると、むしろ児童生徒に教師の説き明かしで埋めることをさえ拒否する構えが生まれる。

授業の進行に伴ない児童生徒が文章に読みひたりながら、「読み」そのものの喜びを実感としてとらえるのは、自らの問題意識が一段変容した段階の認識として意識される時である。その過程は児童生徒にとって変革をせまられるものであり、厳しい試練であり苦痛であることが多い。その苦痛からしばしば途中で投げ出したくなるものであるが、それすら結果において面白さ楽しさにかわっていくものである。一見単純で素朴な道筋であるけれども、元来、「読み」の喜びとはそのようなものであるはずである。授業はいつのまにか喚起された個々の問題意識が中軸になって展開していき、教師はその流れの補助者となる。児童生徒は教師の解説を必要以外求めなくなり、教師の手をかりることなく文章それ自体に着目しはじめる。「書く」ことで考えを整理したり、「話し合い」の渦中で、自己の見方考え方を集団の手で絡み合わせ練り合せていきながら、心情の幅をも広げていくのである。そのような授業体験の継続から、文章構造からの切り込み口もしだいに明らか

になるにつれて、児童生徒はますます緻密な「読み」をくりひろげていき、言語能力の伸長や読解技能を習得していくのである。

(2) 教師にとっての問題意識喚起

教師は児童生徒の問題意識をおろそかにはできない。なぜなら、それらは個々のこれまでの生育歴を反映し、現実にある児童生徒の生活に根ざして生まれてくるからである。教師は、ほんの思いつきやふっと浮かんだにすぎないものと思われる問題意識こそ大切にしなければならない。教師がその根ざしている問題意識を見つめる時、どのような個人的なものを児童生徒が表明しても、それぞれがそれぞれに貴重なものなのである。教師の教材研究における幅と深さが求められている所以は、児童生徒のその方向とその質において多種多様な「読み」に対応できる前提となるからである。

教師が正しいと判断できる個々の「読み」には、質の高低、幅の広狭、潤いの有無、色合の差異、きめの粗密など、実にさまざまなものがある。これはまた、誤った「読み」と判別できる場合も然りである。そのような児童生徒の「読み」を存分に組み込む授業をするには、教師が完全に文章を消化していなければならない。これが十全でないと、個々の多様な問題意識を十分に汲みとることができない。そればかりか、授業で教材の持つ価値内容へ児童生徒が突き進むことをさえぎったり、または思考が集中することを怖れる。作品によって触発された、例えば「人間とは」「人生とは」について、子どもながら考えようとする姿勢を結果として阻止することにもなりかねないのである。そうであれば、国語科の授業はいつまでたっても児童生徒に待ち焦がれるものとはならず、学習脱落者の群れをつくり続けることになる。

一方、授業の停滞の要因に、児童生徒の心にしみついている「作者にはかなわない」という読み手側の劣等意識がある。それが授業での遠慮となって表われることが多い。この文章の、この主題は書いた本人でなければ本当のところはわからないという意識から、なかなか抜け切れないのである。この劣等意識は教師自身にも巣くっていることがある。従って、もともと「読み」は読み手のものであるという自信を、児童生徒はいつまでも持つことができない。文章を読む限り、個人的な考えや心情が浮かぶのであるが、教師の読解の跡をなぞるだけで事足りりとする国語科の授業くらい、やる気を阻喪させるものはない。教師が与えるものの中に正解があると思ひ、自らの文章表現への肉薄は役立たないものと児童生徒が思うのであれば、授業で作者の事実をのり越えることもできなければ、問題意識の追求もありえない。教師自らが、問題意識を携えて授業に参加しなければならないのである。

(3) 授業にとっての問題意識喚起

国語科の授業が探求であり、ものごとの追求であるならば、授業は児童生徒の内なる興味関心からの出発でなければならない。授業にとっての問題意識とは、児童生徒が「読み」の過程で生ずる心情や主題への共感・疑問・批判、または感想から触発されたものである。いわば人間社会や自然界への認識をより深めたいという意識と云ってよい。授業の方向は、児童生徒個々の問題意識の質によって異なってくる。解決の糸口を再度吟味しながら、文章それ自体に求めることもあれば、同じ作者の他の作品を読み較べることによって解明しようとする場合もある。いずれの授業も、児童生徒のより考え深めたいとする欲求を大切にせざるをえない。これは自らが学習参加者となるための不可欠の条件にもなってくるのである。

授業を進める教師からすれば、この問題意識は概して授業構想からはずれることが多い。思わぬ方向へ進んで収拾がつかなくなるのではないかという不安がよぎる。そのような時、教師はえてして問題意識を邪魔なもの、授業の進行をさまたげるものとして封じ込めたくなる。しかし、国語科の教師は授業にもっと大胆になってよいはずである。児童生徒の問題意識をさえぎらず、大きく保障してやる姿勢を示す時、児童生徒はより一層学習参加者となるからである。なぜなら、児童生徒

は授業で自他の共感・疑問・批判などを知ることができ、また、自己の心情や考えとも対比させることができるからである。場合によっては授業で、作中人物から作者への接近も可能となる道がひらけるからである。

授業で読み手としての思考と感性とを陶冶することは、国語科の重要な教科要素である。であれば、教師は社会生活への認識や人間の生き方への問いに、児童生徒をもっと立ちむかわせてよいはずである。そこにもっと授業の目標や価値を置いてよいはずである。教材のもつ内容価値にわけ入り、読み手として触発されて自己の価値観をつくりあげるといふ授業を構築していくには、教材と児童生徒と教師間に相関する交流なくしてはありえない。一見無駄なもの、必要のないものと見すごされがちな問題意識をとりこむことが、授業に児童生徒の意欲に裏づけられた一種の活性をもたらすのである。同時に、教師の念頭を去らない文章理解に必要な効果的方法をも、児童生徒とともに授業を通して独自に見い出していくことを可能にするのである。

V 国語科教育における文学教育

荒木繁氏および西尾実氏の提唱した意義は、従来の受動的授業を一新させたことにある。また児童生徒個々の問題意識を重視する立場を確立したことにより、さらに文学を読み手の生活と結びつけて読むことを明らかにし得たことにある。結果的には文学の重要な機能をより深め、読み手の主体的重視の文学教育論への大きな問題提起ともなった。

大河原忠蔵氏は、それまで文学教育の主座を占めてきた「追体験論」を超えて、読み手の主体性の確立を問う新たな文学教育論を提示し、その理論と方法を整えていった。それは、①文学的な認識の方法を学び取ることであり、②読解や鑑賞にとどまらず、認識の方法を現実社会を認識することへと生かしていくことであり、その上で、③文学的認識の力を育てる場を作品の読み取りの場限定しないで、文章表現活動を認識力育成の場として位置づけていること、以上の三点に整理できる。

戦後の教育課程の中で、国語科教育は言語およびその運用である言語活動を教育内容として位置づけられてきた。それは要するに言語の効果的な使用に着目したものである。人間の生き方、現実の矛盾認識、批評意識や感受性、想像力を育てるなど、総じて人間形成の上に果たす文学の効用に着眼をおく文学教育とは、発想からして違い、教育内容の捉え方の次元も異にしている。そのため、文学教育そのものが国語科の中に位置づけられることはなかった。しかも、戦後の実用的技術主義的風潮の国語科教育の中で、文学教育は教育課程の上に文学科として位置づけられる可能性もなかったのである。しかし、それにもかかわらず文学教育は、国語科の中で文学教材の指導を通してなされ続けてきた経緯がある。それら多くの実践は、文学教材の「読み」が作品の文学としての本質にかかわりながら、児童生徒の「読み」を育む方向でなされてきた。それはすなわち、国語科の「読み」の指導が本質的になされるならば、必ず児童生徒の内面を耕す文学教育になると考える多くの実践者がいた証左である。教育課程の位置づけがなくとも、文学教育は国語科の中で実践され、制度としての国語科を越えて人間の真実への認識を深めながら「読み」の学習を本格的なものにしていっているはずである。

しかし今日、学校教育における国語科の授業は惨憺たる光景を呈している。荒木氏の実践に出てくる作品から喚起された問題意識の論争はおろか、西尾氏のいう鑑賞にすらなっていない、観照ははるか彼方である。どの授業も初発段階では児童生徒の安直で常識的な生活経験とは結びつく。が、その素朴な問題意識を深化させるためには、作品の芸術性がはらむより高度な問題意識と立ち向かわせ衝突させることによって、変革をせまりながら進むという厳しい試練が授業でなければならぬ。それが無い国語科の授業は作品を深く「読む」ことがない。児童生徒の「読み」が作品との出会いの重い意味を伴った体験となるためには、児童生徒の生活上の問題意識が作品の文学的な問題

意識によって鍛えられ、止揚されていかなければならないからである。問題意識喚起の文学教育理論を実践に導入する側に、日々の実践で大きな可能性を汲みあげていくだけの地道な努力が不足していたのは否定できない。また、理論は理論として封じ込めておくという傾向のますます強い教育界である。加えて学校教育の荒廃は姿こそ変貌しながら続いている。であればこそ、問題意識喚起の文学教育論は営むに値する、国語科教育のあるべき姿を示しているのではないか。児童生徒が持っている生活に蓄えられた問題意識を、教師が授業の中で知ることができれば、教材として作品を見る目が違ってくるはずであるし、児童生徒が真に欲している教材がいかなるものであるかの追求も可能になる。あるいは、児童生徒の喚起された問題意識は何より学習脱落者の群れをつくらないという、教育上の根本の効果・役割を担うことができるのである。教師は文学の変質と断じ、教材にふさわしい作品の払底を嘆く以前に為すべきことがあるはずであるし、児童生徒の実態把握も言葉の操作に終らず、授業の中で真剣に取り組まれていくはずである。理論と実践とを結びつける時、ともすると現実の実践から結論を生み出そうとするあまり、帰納法に陥ることが多い。筆者の実践例もそのそしりはまぬがれない。理論通りの実践はありえないのであるから、その意味では実践というものはあてにならないものである。しかしながら、帰納法への不信を抱くことと、日々の実践で理論との接点を追い求める姿勢とは決して矛盾しないのである。

(注1) 1988年11月、北海道教育大学語学文学会、第11回学術研究発表会(於、旭川分校)で、「問題意識の視点から——1950年代の問題意識喚起の文学教育——」と題し口頭発表した。筆者の拙い発表では、評価せんとする意が充分通じない憾みがあったが、発表内容の一部をまとめたものを、『語学文学』第27号(1989年3月刊)に「問題意識喚起の文学教育考(Ⅰ)」として掲載した。

(注2) 荒木繁氏は「民族教育としての古典教育——万葉集を中心として——」(『日本文学』未来社刊・1953年11月号)で、訓話註釈を脱した実践上の方向を明示した。防人歌から生徒個々の問題意識が喚起され、我が身にひき寄せて直接生活と結びついた結果、時ならぬ抵抗論争が巻き起こっている。画期的な氏の報告は文学研究の方法論と、教育上の目的意識との関連が不鮮明であったが、50年代の国語科教育に大きな影響を与えた。荒木氏の出現を機に、長年国語科教育に発言を続け、斯界での大先達と遇されていた西尾実氏の方向転換は大きい。従来、西尾氏はあまりに文学的すぎる文学教育に批判的であったが、以降は「鑑賞の回復——問題意識喚起の文学教育の整理と展望——」(『日本文学』1957年8月号)等の論文で、文学教育研究を打破し、多数者の文学研究・文学活動の経験・文学機能の指導等の提唱へと、氏自身積極的に参画していく。かつて、文学の鑑賞対象は「形象」にありと主張した氏は、ここで大きく変容し、鑑賞は読み手の「全く主体的な真実をよびさますこと」が、その土台に成り立っていなければならないのだと力説した。

(注3) 「文学的認識と作品鑑賞——文学教育における鑑賞の問題——」(『日本文学』1959年9月号)で、大河原氏は西尾氏の第一次鑑賞理論を、作品と生徒との触れ合う一点を鋭くついていると高く評価しているが、主体的実感さえあれば文学が確保される錯覚に陥ることは戒めている。

(注4) 「文学教育の任務と方法」(『文学』岩波書店刊・1952年3月号)

(注5) 「文学教育の問題点」(『日本文学の伝統と創造』岩波書店刊・1953年5月刊)

(注6) 「文学教育の問題点と道德教育」(『日本文学』1958年3月号)『ことばの教育と文学の教育』(1966年9月・筑摩書房刊)に収録、『西尾実国語教育全集』第8巻(教育出版刊)に再録。

(注7) 『新教育課程・中学国語科のキーワード』第7巻(1989年3月・明治図書刊)に「国語によって心情を養う工夫」を分担執筆。紙幅の関係上割愛した部分をここで補充させていただいた。

(本分校 助教授 国語科教育)