

文学の授業の原理について

——ドイツ民主共和国の文学教育論から——

大槻 和夫

はじめに

一般に、授業は何らかの指導原理に導かれて構想され展開される。文学の授業もまた例外ではない。しかし、授業者は、その指導原理（授業理論）をつねに意識しているとは限らない。むしろ、無意識のうちに潜在させていることのほうが多いであろう。そうではあっても、その授業の背景には、なにがしかの原理的な考え方が潜在しているはずである。

文学の授業のあり方を改めて検討し直し、その改善を図ろうとすると、この授業の背景に潜在している指導原理を顕在化させ、検討の対象にひきすえ直すことが必要になってくる。文学の授業のあり方を導いていた原理が、改めて問い直されるのである。

この指導原理の問い直しにはさまざまな方法が考えられるが、諸外国の文学教育における指導原理と照らして考えてみることも一つの方法であろう。こうした意味から、本稿においては、ドイツ民主共和国の文学教育論、とくに「文学の授業の原理」をとりあげて紹介・考察してみたい。

一 創造的な芸術獲得の原理

文学の授業には、もちろん一般教授学的な諸原理が、教科の特性をふまえて適用される。しかし、文学の授業の原理は一般教授学からのみ導き出されるのではない。文学の授業には文学の授業固有の「教科特殊原理」(fachspezifisches Prinzip)が存在している。それは何か。ドイツ民主共和国の文学教育論では、それは「創造的芸術獲得」(schöpferische Kunstaneignung)の原理であるとされている。

「文学作品の受容と深い獲得は、〈活動と創造性〉(アスムス)を経たのみ可能になる。それゆえ、この原理は授業の方法を考えるうえできわだつた意義をもっている。この創造的な追行(Zachvolkung)においてのみ、読者は生産的になり、想像力と表象力がはたらしき、喜びと楽しみが生まれ、洞察と経験と認識が得られ、行動の推進力と価値尺度がつくられる。それゆえ、この原理は、あらゆる教材領域とこの教科のあらゆる学年段階に妥当する。この基本原理とその他の諸原理とは弁証法的に結びついている。」^[1]

文学の授業の中心原理である「創造的芸術獲得の原理」は、文学教育の目標や授業の対象である文学とその獲得の本質と特性から導き出されたものである。

では、「創造的な芸術獲得」とはどういうことか。それは「文化的美的なはたらきと言語的精神的なはたらきの統一、学習者の意識

形成と文学的發達の統一²⁾である。それとともに、この原理は、次のようなマルクス・レーニン主義的社會理論の認識の実現をめざしている。すなわち、社会主義的な人間の發達にとって、労働者階級の科学的世界観の獲得、理性・感性・創造性の形成、性格の形成、想像力と表象力の發展、および美的感性と芸術鑑賞能力の獲得が、とくに重要な意義をもっているとする認識である。文学教育は、そのために本質的な貢献をすることができると期待されているのである。というのは、文学作品は人間をまるごとらえ、人間に深くはたらきかけ、労働者階級の科学的世界観の形成と性格の形成を芸術にふさわしい方法で有効に援助し、社会主義社會における活動のための根柢のある価値志向を伝達すると考えられているからである。

また、「創造的な芸術獲得」とは、次のような過程だと理解されなければならないともいう。「文学作品を全体的に、生徒ひとりひとりとっての意義深さと社会的な意義深さにおいて獲得することができる能力を生徒に与え、要求する過程、つまり、ひとつひとつの要素と全体としての文学作品、表象言語の中味と詩的な比喩、叙述手段と特殊な言い表し方、芸術的な一般化と芸術的な真実を、しだいに自力でとらえることのできる能力を生徒に与え、要求する過程である。」³⁾

文学作品がその全体性において、またすべての諸要素とともに、すべての生徒の人格的な所有になる(内面化され肉体化する)ためには、生徒は、情緒的にも理性的にも、文学作品の中に深く滲透していかなければならない。つまり、文学作品の読みの過程を通して「体験」が成立しなければならない。「受容と対決の過程において、生徒と文学作品との多様で感動的な関係が教師によってつくり出さ

れるときにのみ、内面化が起こり、認識されたものは人格的な所有となる」⁴⁾のである。

この内面化・人格化の過程は、さまざまな評価の過程において行われる。その一つは、作者によって作品の中に形象化されている評価が、読者によって追行 (Nachvollziehen) され、評価される過程である。すべての芸術表現は、作者自身の評価の方向において、読者に美的評価をさせようと迫っており、それゆえ芸術作品ないし芸術作品に描かれた出来事に対する関係に影響を与える。読者は、作者の見解や解釈と対決し、それを自己の芸術・生活経験、体験、見解や行動において吟味し、同時に芸術作品の内的論理と説得力を評価する。その際、歴史的な可能性の観点から、作者の歴史的に制約された世界の見方も評価される。

こうした過程の成果として、生徒の全人格は豊かになっていく。芸術体験によって、生徒は新しい見方や経験を、既有的の認識を深め拡大することができる。また、生活経験をひろげ、表象力・想像力を豊かにしていく。生徒の感情は純化され、美的感性と芸術鑑賞能力が発達し、社会主義的人格も発達していく。

文学の授業において、このような創造的な芸術獲得の過程を生徒にたどらせること、そのような過程として授業を組織することが、ほかならぬ「創造的な芸術獲得の原理」ということにほかならない。したがって、文学の授業においては、次の二つの条件を満たすことが求められる。

—獲得過程は、教師によって次のように計画され、組織されなければならない。すなわち、それが、すべての生徒によって、当の芸術作品の代替不能の美的芸術的特性に合わせて行われるという

ことである。

—獲得過程は、教師によって、しだいに自力での、創造的生産的な生徒の行為として組織されなければならない。⁵⁵⁾

第一の条件は、すべての生徒が、最初の文学作品の受容から深化した受容にいたるまで終始一貫、当の文学作品の美的内容を獲得することができるように、教師は授業を構想し実現しなければならぬということである。最初の読みから最後の読みに至るまでの過程において、その文学作品の本質的な要素、言語的な構造、芸術的なイメージ、形象、行為、葛藤と構成がとらえられ、評価され、それとともに生徒たちのみんなが授業で取り扱われた象徴が自分の生活にとってどんな意味をもっているかを説明することができるようになることが、ここでは求められているのである。

第二の条件は、文学の授業における獲得過程は、能動的精神的な生徒の行為として計画され、組織されなければならないということである。というのは、作品の中に形象化されている現実が、個人的な、また社会的な「遊び」空間 (Spiel-Raum) として体験され、理解されるべきものだからである。文学作品の読みは、人生の意味や人間とは何かについての多くの問いをよび起こす。読者はそこに解答を見出さなくてはならなくなる。ここに、追創造・共創造 (Nach- und Mischöpfung) がよび起こされ、求められてくるわけである。

文学作品の美的特性を踏まえた文学作品との創造的対決に教師の指導と生徒の学習を集中する授業構想は、教育政策的な要求である「科学性、党派性、生活との結合性」とも合致するという。たとえば「科学性」は、授業過程に関しても、⁵⁶⁾「文学作品は現実の特

別の獲得の結果であり、それに応じて受容され評価されるべきであるということが、すべての生徒に繰り返して意識されなければならないということの意味する。また、「党派性」とは、「文学作品に対して、教師が一義的な労働者階級のイデオロギーによって規定された態度をとる」ということであり、「すべての生徒が党派的な評価ができるようにし、また党派的な評価が要求される」ということを意味する。さらに「生活との結合性」とは、「創造的な芸術獲得を通して、すべての生徒が次のようなことを体験することができるようになり、意識するようになるということである。すなわち、文学作品と美的な言表が生徒の生活をより豊かにすること、文学作品との対決が労働者階級の科学的世界観の形成、性格と感情の純化、根拠のある価値志向、美的感性と芸術鑑賞能力の形成へと導き、生きることに意味に対する問題の解答を伝達することである。⁵⁷⁾

以上が、ドイツ民主共和国の文学教育において「中心的原理」とされている「創造的な芸術獲得の原理」のあらましである。文学作品を読むという行為の独自性をふまえ、とりわけ文学作品と読者生徒との「体験」的な関わり合いの過程を重視して、基本原理が導き出されており、基本原理の導き出し方としては妥当といえよう。また、文学作品を読むことによって見出される「読者にとっての意義」を、読者個人にとっての意義としてだけでなく、社会的な意義としても見出させようとしている点には、社会主義の学校らしさがあらわれており、とりわけ「生活との結合性」が「党派性」ともにあげられている点は、社会主義学校の文学教育における「創造的な芸術獲得の原理」の一つの特徴を示している。

二 文学の授業の諸原理

右にみてきた、文学の授業の中心的な原理としての「創造的な芸術獲得の原理」は、たしかに本質的な原理ではあるが、あまりに包括的にすぎて、具体的に授業をつくりあげるとなると、具体的な視点が得にくいというきらいがある。そこで、ドイツ民主共和国の文学教育論においては、この中心的な原理の本質的な諸側面をよりいっそう特徴づけるとともに授業づくりをさらに厳密に規定するものとして、次の諸原理が挙げられている。

— 意識性と能動化の原理

— 個人的な芸術・生活経験と集団的な芸術・生活経験とを包含する原理

— 知識習得と能力発達と確信形成とを統一する原理

— 体系性と継続性の原理⁷⁾

これら四原理のうち前の二つは、教科の特殊性を強調して生徒ないし生徒集団に目を向けた原理であり、後の二つは、文学教育における陶冶と訓育の前過程をより強くとらえて授業づくりの一般的な流れを強調したものである。ここでは、主として前の二つの原理について、そのあらましをみていくこととする。

創造的な芸術獲得は、文学作品を読むという「意識的な行為」によってのみ達成される。意識性と活動性は互いに他を前提としており、意識性のない目標志向的学習過程も存在しなければ能動的な行為のない意識性ということも考えられない。意識性と活動性は、文学獲得の本質的な要素なのである。

意識性は学習過程において、就中社会的な動機づけにおいて明らか

かになってくる。また活動性は、文学の授業においては自己目的でもなければせわしくなく動きまわることででもない。それはむしろ、獲得過程における内面的な能動性として理解されるべきである。

意識的な活動性は、文学の授業のなかで、次のようなさまざまな水準においてあらわれる。

— 一定の対象と関連して、言語・精神的な能動化において。すなわち、関係・関連の中での、とくに作品―読者―関連の中での作品。

— 読み(聞き、見)と解釈の統一において。すなわち、発展、深化、転換としての受容と獲得。

— 思考と感情、形象化と行動化の統一において。

— 芸術獲得と世界観的・道徳的発達との統一において。

— 芸術獲得と自己の芸術的表現との統一において。⁸⁾
この原理に基づいてとくに強調されているのは、「課題解決的な授業構成」(Problemhafte Unterrichtsgestaltung)である。これは、創造的な能動的な、そして意識的な文学獲得の本質的な条件だとされている。

次に、「個人的な芸術・生活経験と集団的な芸術・生活経験とを包含する原理」をみてみよう。

文学作品との出会いは、作品と読者の人格とのさまざまな関係を つくり出すが、文学の授業における説明(Erklärung)は、そこに参加しているすべての生徒の個人的な、また集団的な「芸術・生活経験」を踏まえて行われるべきだというのが、この原理である。

ここという「芸術経験」は、生徒が、自由に指導されることなく読む読書の際に、また文学の授業の中で、さらには映画やテレビを

見たり劇場に出かけて劇を見たりした際に、得たり受容したりしたもの、すなわち「政治的イデオロギー的な、美的道德的な、社会的歴史的な、芸術論的な、体験・見解・知識・能力との関連において理解されなければならない」。また、「生活経験」とは「生徒が、社会的現実との対決の中で、つまり家庭や学校や青少年団組織や社会の中で習得した、政治的イデオロギー的な、社会的な、道德的な、科学的な、実践的な見解・知識・能力」をいう。

作品の受容は、もちろん孤立した行為ではない。それまでの経験の中でつくられた意識が、そこに大きく影響する。そうしたもろもろの既知を、文学作品の読みの過程で利用し、それらと結びつけて読みを深めさせようというのである。

たとえば、新教材に取り組ませるときに、同一作家あるいは他の作家による一定のテーマの形象化（作品）、さまざまな作家による類似のテーマの形象化、あるいはさまざまな作家による一定の表現・形象化の方法の使用といったことが利用される。「春」というテーマで同じ作家や他の作家がどのように形象化しているかとか、階級闘争における人間の証明といったテーマが、アンナ・ゼーガースの「代表者の娘」やブレヒトの「カテール夫人の銃」やF・ヴォルフの「マムロック教授」などにどのように描かれているかといった、かつて読んだものとの比較といった方法がとられるわけである。

創造的に獲得された芸術作品と、既有的の芸術・生活経験とを関連づけることは、より深い読みを促進する。作品の続きを書いたり、書き足しをしたり、体験を再生産したり、個人の体験や経験を一つにまとめたりする際に、生徒による一般化や体系化の過程のなかで、作品との対決は、人格的に意義深いものとしてとくに強く感じとら

れる。それゆえ、個人的な、また集団的な芸術・生活経験を包含することは、とくに重要だとみられているわけである。

なお、「知識習得・能力発達・確信形成の統一の原理」と「体系性と継続性の原理」については、とくに説明を要しないであろう。これらの原理は、この国の教育全体にわたる原理であり、その原理が文学の授業に即して展開されているにすぎないからである。

三 原理の実践的展開

では、右にみてきたような原理は、授業においてどのように具現されているのであろうか。ここでは、その一つの例として、『文学の授業における創造的活動のために』（一九七五年刊）に収められているG・プフルークとD・シュックマンの「ブルーノ・アーピッツ著、小説『裸で狼の群のなかに』の取扱について」⁽¹⁰⁾をとりあげてみる。

作品『裸で狼の群のなかに』は、井上正蔵他の邦訳により、新日本文庫の上・下二冊として出版されている。かなりの長編小説であるが、授業ではもちろん全編が取り扱われている。

まず作品のあらましを述べておく。

一九四五年早春、ひとりのユダヤ系ポーランド人が、ブーヘンワルトの強制収容所へ送られてくる。かれは、トランクにこっそりユダヤ人の子どもを入れて収容所に運びこんだ。その子は、ワルシャワのゲッターで生まれたのだが、両親はアウシュビッツの収容所で死んでしまったのだ。子どもは、少数の囚人たちによって、こっそり私物倉庫にかくまわれる。収容所には、解放の日をめざし、綿密な計画をねる反ファシズムの地下組織I L K（国際収容所委員

會)が作られていた。幼児をかまうことは、この組織にとって壊滅的な打撃をさけるきっかけになる、きわめて危険なことであった。そればかりではなく、救われる可能性のある無数の収容者の生命もまっ殺されるかもしれない。地下組織壊滅のカギをにぎる三歳の幼児のゆくえを追求するファシスト。幼い生命を守るために厳しいたたかいにいどむ人たち。物語は、息づまるような展開をみせる。対決の瞬間は刻一刻と迫る。ついに蜂起のときがきた。敗走するファシストたち。歓喜にわく人々、そのうずの中で子どもが高々とさしあげられる。――

なお、主な登場人物は、次のとおりである。

ナチス親衛隊(S S)

収容所長 シュワール

監督官 クルツティッヒ

通達係官 ライネボート

係官 ツワイリング

囚人たち

ヘーフェル(レジスタンスグループの軍事教官)

ポッホウ(ILKの指導者)

ピッピッヒ

クレーマー

ローゼ

ボルゴルスキー(ILK指導者)

クロピンスキー

さて、この教材の取扱いは、次のようになされている。(ここで
は、指導の重点のみを掲げる。)

第一の重点(読み始めの時間)

一九四五年三月、ファシストの集中強制収容所ブッヘンワルト、ドイツのファシズムの無条件降伏の数週間前(小説の提示)。提示部の機能、カットバック、開巻の絵の美的効果。

その後、三、四週間の時間はひとり読み。

第二の重点

二つの義務(囚人たちの態度、ヘーフェルの葛藤の中でのポッホウの要求)。両者の表面的には一致不能の要求の、正反対の静的な叙述。――正反対の葛藤の形象。

第三の重点

党はここにある――おまえは人間だ、それを証明しろ! (葛藤の中のヘーフェル、ツワイリング、ポッホウの発展にとってのボルゴルスキーの意義)。より高い水準での葛藤の解決を新しい質において会得させた弁証法的動的な議論。――行動の水準、葛藤の弁証法、歴史的制約性、革命的解決。

第四の重点

子どもの進路(子どもの行為、ピッピッヒ、ローゼ)。――物語的な緊張、主題性、象徴、国民性、エピソードのモザイク。

第五の重点

人間――狼、だが――だれを? (ナチス親衛隊幹部――国際収容所委員会の対立的立場。地下ごうの中のヘーフェルとクロピンスキー。解放活動のILK部の責任)。思想内容と芸術的形象化、小説の美的形象化の原理。叙述の党派性、比較、階級闘争、革命的發展、展望。

第六の重点

公然とした抵抗、蜂起、勝利（解放行動の終局。地下ごうでのた
たかい、クレマーの責任、移送の遅延、蜂起と勝利）。

エピソード、文学的なイメージ（Bild）、ILKのガイドライン防
衛、国民性と展望的形象化、小説の模写的性格。

第七の重点

総括、深化（ブルーノ・アービッツ、生活と作品の統一）。
社会主義リアリズムの形象化原理とカテゴリー。党派性と芸術的
真実。

右の授業構想からうかがえることは、この小説の骨格をしっかりと
おさえて、主として対立葛藤の中で的人物の生き方を、生徒たち自
身の生き方とかかわらせて読みとらせようとしていることである。

また、この小説の読みとりの過程を通じて、さまざまな文芸学的知
識を学びとらせようとしていることもうかがえる。

では、一時間の授業はどのように展開されるのか。右のうち、「第
二の重点」の授業をとりあげてみよう。

第二の重点のうちの前者、つまり「二つの義務」とは、収容所に
運びこまれたひとりり小さな子どもの命を救うということと、五万
人の収容者を解放するということである。子どもを助けようとする
ば、五万人の解放はできなくなる、しかし五万人を救おうとすれば
子どもを殺してしまう結果となる。という二者択一を迫られる状況
の中で（ヘーフェルの葛藤と、その葛藤状況の中でポッホウ（解
放組織ILKの指導者）の要求とを読みとり、どのような態度をと
るべきかを生徒に考えさせることが、この時間の中心的な目標であ
る。生徒たちは、二つのヒューマニスティックな戒律、つまり、単
純な人間的要求と党の高い歴史的責任とを深く理解し、解決不能の

二者択一の葛藤を体験し、理解することが求められる。（なお、芸
術的な形象化の方法に関することも目標になっている。）

授業に先立って、次の課題が「準備の宿題」として課される。た
だし、事情によっては二つのグループに分けられることもある。

・子どもに対する囚人の態度。

・子どもについての葛藤に対するポッホウの見解。

・両者の見解をテキストの該当箇所て証明せよ。（作者による説明、
クレマーとの対話、内的な独白からも）

・両者の見解とその理由を、引用文によって対立させよ。

・両者の見解の正当性を検討せよ。

・葛藤に対する君自身の意見を表現せよ。

右の課題について学習してきたことをもとに、授業は主として討
論の形で進められる。討論の進行は、すぐれた生徒によって導かれ
ていく。また、根拠となる本文は、対立的な形で板書される。討論
は、本文の該当箇所を抜き出しながら、二者択一の葛藤であること
が証明されるように組織されていく。討論の終わりには、教師によ
って一応のまとめが与えられ、新しい観点のもとでの討論の発展が
めざされる。

これが「第二の重点」の授業展開のあらましであるが、授業にお
いて、生徒たちはまずヘーフェルと子どもに有利なように判断する。
それは、生徒たちの感情に合っているからである。そして、ポッホ
ウに弱さと欠点を見ようとする。ポッホウの責任は、生徒にはまだ
認識できないからである。多くの生徒たちは、囚人たちやヘーフェ
ルこそ「人間的」なのだと考える。五万人の囚人たちに對して負っ
ているポッホウの責任が、歴史的に意義のある人間的要求なのだ

いうこと、そのように描かれていることを、生徒たちは見過ごしてしまふのである。生徒たちには、葛藤の原因がファシストの強制收容所の中の犯罪的なナチス親衛隊(SS)のテロにこそあるということが意識されないのである。また、ファシズムの旺政の近づく終末が、收容所の中の同志たちに新しい可能性を開くが、また新しい課題と要求が課されたことを見ることもできない。葛藤の解決にあって、ごくわずかし描かれていないポゴルスキーの形象が決定的な意味をもっているということも十分には意識されない。こういった生徒たちの読みの浅さが、授業によって深められていく。

以上のような授業展開をみていくと、まず生徒たちを作品世界の中に投げこみ、文学世界を体験させつつ、作品と対決させ、あるいは評価させていることがわかる。実は、これが先にみえてきた「創造的芸術獲得の原理」の具体化された姿なのである。もちろん、ここに引いただけの断片的な授業によって「原理」の具現化された姿を十分にとらえることはできないが、その一端を垣間見たしだいである。

四 「文学の授業の原理」の特質と意義

ドイツ民主共和国の文学教育論における「文学の授業の原理」は、すでに述べたように、教授学的要求と文学受容論的要求との統一のうえに導き出されたものである。わが国では、ときとして教育と文学とは相反するものとして論じられることがあるが、この国の場合にはそうした論はまったく見られない。というのも、実は当然であるが、文学自体が社会の進歩発展に寄与すべきものとして位置づけられており、社会発展の方向と基本的に一致するもののみが価値あ

る文学とされているからである。そうではあっても、教授学的要求と文学受容論的要求との統一のうえに「文学の授業の原理」を導き出すという視点は、「文学の授業の原理」を考えていくうえで重要な示唆を与えているといえよう。

また、「文学の授業の原理」が、文学受容理論の成果を踏まえて導き出されているらしい点にも注目させられる。この国の文学受容理論の成果は、『社会・文学・読み——文学受容の理論』として一九七三年に出版されているが、その時点ですでに、受容理論の歴史の検討のうえに、一つの受容理論を打ち出していた。その中で、今日注目を集めているW・イーザーの読者論の批判なども行われており、社会主義の立場からの受容理論の発展の姿を見ることができるといえる。「文学の授業の原理」は、当然にも文学受容理論を基礎として導き出されるべきであるが、この点についても、この国の「原理」の導き出し方には教えられることが多い。

とりわけ、文学作品の読みの過程において、読者は何とかかわりあい、どのような体験をするのかを全面的に分析し、そのような読みを可能とするための原理を「文学の授業の原理」の中心にすえていることは、わが国における「文学の授業の原理」を考えていく際にも参考になる。

文学作品の読みの過程は複雑であり、かつ多層的である。この多層的で複雑な過程を分析し、その過程に即応しつつ諸原理を打ち出している点にも、学ぶべきことは多い。

さらに、わが国では西郷竹彦氏ら以外にはほとんど考えられていない「文芸学的な知識や概念、方法」を、文学作品の読みそのものと統一して教えずばせようとする原理も、わが国ではほとんど考え

られていない原理であるだけに、考えていくべき課題を示唆しているといえよう。

文学教育の人間形成的意義にかかわっていえば、文学教育の人格形成的意義(個人的意義)と社会主義社会形成的意義の統一をめざすべきことを「原理」として掲げている点にも、一つの特徴をみてとることができる。

このようにみてくると、ドイツ民主共和国の文学教育論にみられる「文学の授業の原理」は、その理論構築の視点と方法および内容において、わが国の文学教育にも示唆するところが多いといえよう。

おわりに

本稿は、私的にはドイツ民主共和国の国語教育を全面的体系的にとらえることによって、比較国語教育研究の基礎の一つを固めるとともに、国語教育の構造的体系化を図りたいという願いに発する研究の一部を成すものである。本誌にふさわしくない内容であることをおそれつつ、執筆させていただいた。貴重な紙面をふさいだことをおわび申しあげたい。

(註)

- 1 APW Autorenkollektiv, Methodik Deutschunterricht
Literatur: Volk und Wissen Volk
seigeher Verlag Berlin 1979. S. 124
- 2 Ebenda S. 125
- 3 Ebenda S. 125
- 4 Ebenda S. 125 f.

5 Ebenda S. 126
6 Ebenda S. 127 f.

7 Ebenda S. 129

8 Ebenda S. 131

9 Ebenda S. 135 f.

10 Wilfried Bitow (Hrsg.), zur Schöpferischen Arbeit im

Literaturunterricht. Volk und Wissen Volkseigener

Verlag Berlin 1975. S. 51 ff.

附記 拙稿「文学教育の独自性について——ドイツ民主共和国の国

語教育論から——」(広島大学教育学部光葉会『国語教育研究』

第二十四号)をご参照いただければ幸いです。

— 広島大学教育学部助教授 —

(編集部付記) 本論文の題目は、都合により、既に第一〇二号の「前
目次」に掲げました題目と相違しております。御了承下さい。