

# ドイツ民主共和国の文学教育

## 詩教育を中心に

大槻 和夫

ドイツの詩人といえば、たいていの人はゲーテ、シラー、ハイネ、ヘッセ、シュトルム、メーリケなどの名を思い浮かべる。とくにゲーテの詩は、わが国の国語教科書にもとられているし、その他の詩人の詩も、音楽の時間によく歌われていて、広く親しまれている。

また、ドイツ民主共和国の詩人も、ベツヒャー、プレヒト、クーパーなどの名は比較的よく知られている。ベツヒャーは、ドイツ民主共和国の国歌を作詞し、一九五四年から五八年（病没）までは文化相をつとめた人で、一九五三年にはレーニン国際平和賞を受賞した。

わが国では、飯塚書店から「世界現代詩集13 ベツヒャー詩集」が出されるなどして、よく知られている。プレヒトも、とくに演劇関係では、「ガリレオ・ガリレイの生涯」「肝っ玉おっ母とその子供たち」「第三帝国の恐怖と貧困」などがさかんに上演され、よく知られている。最近では、河出書房新社から「プレヒトの仕事」全六巻が出版されるなどして、ひろく親しまれている。

こうした古今にわたる詩人の詩は、ドイツ民主共和国の学校ではどのように教えられ、学ばれているのであろうか。本稿は、そうした詩教育の一端を、わが国でもよく知られている作品の取り扱いを中心に、明らかにしてみたいと思う。

## 二

六学年の「読み方・文学課程」用教科書「私たちの読本」（一九六八年三版）には、つぎの三六編の詩が収められている。（○印を付した作品は、学習指導要領に示された作品である。）（注1）

- 1 パンと酒                      クーバ
- 2 海                              シュトルム
- 3 それぞ春                      メーリケ
- 4 ああ、遥かなる夕べ              ゲオルク・ハイム
- 5 芽                              ゲオルク・マウラー
- 6 朝の歌                          ルードヴィッヒ・ウーラント
- 7 夏の夜                          ゴットフリート・ケラー

- 8 川辺の夏  
 ○ 9 晩夏の夕べ  
 10 九月の朝  
 11 若き自然科学者  
 ○ 12 雪がふる  
 ○ 13 秋の歌  
 14 ぼだい樹  
 ○ 15 魔王  
 16 花園  
 ○ 17 貧しきクンラート  
 18 百姓の歌(一五〇〇年ごろ)  
 ○ 19 ウルムの仕立屋  
 ○ 20 ジョン・マイナード  
 21 記念帳の中に  
 22 大きな袋  
 23 慰め  
 24 偉大なる世紀  
 25 テールマン・コロネ  
 26 オヴィエドの旗  
 27 報告  
 ○ 28 棟上げの唱言  
 29 日曜日の午前に  
 ○ 30 大都市の子ども  
 31 社会主義建設の歌  
 32 ガガーリン

ヘルムート・ブライスラー  
 ルイス・ヒュルンベルク  
 メーリケ  
 ハイנטツ・カラウ  
 ベツヒャー  
 ベツヒャー  
 ヴィルヘルム・ミューラー  
 ゲーテ  
 プレヒト  
 ハイニンツヒ・フォン・レーダー  
 プレヒト  
 テオドール・フォンターネ  
 レツシング  
 ヴィルヘルム・ブツシュ  
 ゴットフリート・ピュルガー  
 ハイנטツ・カラウ  
 ポール・デツゾウ  
 エーリッヒ・ヴァイネルト  
 ハイנטツ・カラウ  
 クーバ  
 ジョー・シユルツ  
 ルイス・ヒュルンベルク  
 ベツヒャー  
 ギュンター・クーネルト

- 33 水を飲む人  
 ウーヴェ・ベルガー  
 34 すばらしく、生活は  
 すばらしくなる  
 ベツヒャー  
 35 五月の歌  
 マックス・ツインマーリンク  
 36 連帯の歌  
 プレヒト

さて、「学習指導要領」では、ゲーテの「魔王」、フォンターネの「ジョン・マイナード」、プレヒトの「ウルムの仕立屋」の三つの物語詩と、その他の作品(○印)の中から選んだ三つの自然詩とを、必ず扱うように指示している。(注2) また、これらの詩をいつ扱うかについては、教授書「文学教授 六学年——専門科学的方法学的手引き」において、つぎのような計画案を示している。(注3)

- 九月 ヒュルンベルク「晩夏の夕べ」  
 十月 クーバ「棟上げの唱言」(ドイツ民主共和国建国記念日と結びつけて)  
 十一月 ベツヒャー「秋の歌」  
 フォンターネ「ジョン・マイナード」  
 プレヒト「ウルムの仕立屋」  
 十二月 ベツヒャー「雪がふる」  
 三月 ゲーテ「魔王」  
 四月 メーリケ「それぞ春」  
 ヒュルンベルク「大都市の子ども」

BERTOLT BRECHT

Der Schneider von Ulm

Bischof, ich kann fliegen,  
sagte der Schneider zum Bischof.  
Paß auf, wie ich's mach!  
Und er stieg mit so 'nen Dingen,  
die aussah'n wie Schwingen,  
auf das große, große Kirchendach.  
Der Bischof ging weiter:  
Das sind lauter so Lügen,  
der Mensch ist kein Vogel,  
es wird nie ein Mensch fliegen,  
sagte der Bischof vom Schneider.

Der Schneider ist verschieden,  
sagten die Leute dem Bischof.  
Es war eine Hatz.  
Seine Flügel sind zerspeltet,  
und er liegt zerschellet  
auf dem harten, harten Kirchenplatz.  
Die Glocken sollen läuten,  
es waren nichts als Lügen,  
der Mensch ist kein Vogel,  
es wird nie ein Mensch fliegen,  
sagte der Bischof den Leuten.

(Legende aus der Zeit der Bauernkriege)

この「案」にみられるように、自然詩は、季節の推移に合わせてそれぞれの季節にもっともふさわしい詩を、そのときに扱うようになっているのである。わが国でも、春には春の詩を、秋には秋の詩を、といわれているが、ドイツ民主共和国でも、自然詩の扱いについては同じ原則がとられているとみられる。

三

では、これらの詩は、どのような目標で、どのような方法によって教授し学習されているのであろうか。ここでは、物語詩の中からブレヒトの「ウルムの仕立屋」とゲーテの「魔王」のばあいについて考察していくことにしたい。

まず、ブレヒトの「ウルムの仕立屋」をとりあげてみよう。

ウルムの仕立屋

ベルトルト・ブレヒト（手塚富雄訳）

「上人さま、わしは飛ぶことができませんだ！」  
仕立屋は僧正にいった。

「ごらんなきいまし、わしのすること」  
そして仕立屋はなにやら羽らしいものをもって上って行った、

大きな大きな教会の屋根の上へ。  
僧正は足もとめずに過ぎ去った。

これは嘘にきまっている。  
人間は鳥じゃない。けつして人間は飛びはしない。

僧正は仕立屋のことをそういった。  
「仕立屋はくたばりました」  
人々は僧正にそう言った。

まったく気狂いさだだ。  
翼はやぶれ

あいつは木端微塵になつている、  
固い固い教会の広場に。

教会の鐘を鳴らせ。  
仕立屋の言い草もつまりは嘘つばち。

人間は鳥じゃない。  
けつして人間は飛びはしない。

僧正は人々にそう言った。  
（河出書房新社版「グリーン版世界文学全集Ⅲの17」による）

この詩は、一九三九年刊の詩集「スヴェンボルの詩」(Svenborger

(Gedichte) 第二部に発表された六つの「童話」の中の一つである。プレヒトは、一九三三年に国外に亡命し、その最初の年を、デンマークの小さな港町スヴェンボルの近くですごした。「スヴェンボルの詩」は、そのときに成ったものである。かれは、一九三四年にこの「童話」を書いた。

プレヒトは、この「ウルムの仕立屋」を「農民戦争時代の伝説」とよんでいる。「伝説」というのは、民衆に理解されやすい単純な形で教説をひろめるために教会でもっともだいにされたアジテーションのジャンルの一つである。ここにはまた、すべての変革に対して反対する者の存在を証明する不屈の文句がみられる。すなわち、人間は自然的制約を克服できない——人間は決して飛ぶことができない、と。

作者は、この物語のために、伝説の素材で、信仰的な、また教訓的なトーンをとり入れている。仕立屋は、自負と事実ははっきりと言う「わしは飛ぶことができます」と。僧正はただどうなることか注意しているだけのようである。見物人と作者は、「なにやら羽らしいものをもって」、おそろしい「大きな大きな教会の屋根」から飛ぼうとしている命知らずの仕立屋のオペティミズムを批判する。けれども、ものずきの大ぜいの人々が集まってくる。しかし、僧正は、威厳をもって、軽蔑して身をひるがえして行ってしまう。「これはうそにきままっている。飛ぶなんてことはいまできないだけではなく、永遠にできはしないんだ。」と。「けつして人間は飛びはしない。」

仕立屋は、空中を飛びたいという欲望とあこがれをもっており、そのために「木端微塵になる」という代償を支払った。とくに急ぎ

の用事もなく、口をぼかんとあけてみとれていた見物人は、僧正の言ったことが正しかったというしらせが僧正にとどいたとき、「まったく気狂いさだだ」というだけである。教会の鐘は、大昔からの人類の夢をみたすための、あまりに早すぎた、役にもたたぬもくろみの犠牲者を心に思っているのであるが、それだけではなく、変革の始まりにある、時代の精神的権威がなおゆるがず、その意志がなお挫折していないことを知らせるものでもある。

いまの子どもたちにとつては、空中を飛ぶことは、ふしぎなことであり、胸のわくわくするようなことではあつても、だれでもよく知っていることである。子どもたちは、二節の中の僧正のことばに反対し、見物人や僧正の態度に賛成しない。作者は、こうした今日の「開明された」読者に、考えさせ、答えを求めさせようとしている。「学習指導要領」は、この詩の扱いの観点として、つぎの二点をあげている。すなわち、

- ① 作者のどのような異なった解釈が、仕立屋によって、また僧正によって代表させられているか(自然の変革と征服という一面と、現存するものの保持と人間の力の軽視という一面)
- ② 仕立屋は、かれの理解が正しいにもかかわらず、なぜ失敗したのか。

という二点である。(注4)

右のような主題・思想をもっているこの詩は、またはっきりとした物語詩の基本構造をそなえてもいる。すなわち、第一節と第三節において、事件のすじの主要なできごとが描かれ(飛行の試みの通告と準備、その失敗)、第二節と第四節でその事件の解説がなされ(その試みは僧正によって不遜とみなされ、その失敗は、永遠の真

理の確証とみなされる) ている。

また、素朴で、目に見えるように描かれ、余計なものはないにひとつ書かれておらず、特別に言語的芸術的な技巧がこらされているようにも見えないが、しかしそこには独特の押韻がみられ、それがこの詩を平易にし、わかりやすくしていることも見のがすことができない。すなわち、第一節のはじめの詩句は無韻であるが、つぎの四行は、(—ach) (↑ingen) (↑ingen) (↑ach) と、a・b・b・a型の脚韻をふんでいる。これと同じ型の脚韻は第三節にもみられ、これによって第一節と第三節が密接に関連しあっていることがはつきりさせられている。また、第一節と第六節の各第六句は、

(auf das groÙe, groÙe Kirchendach) (第一節)

(auf dem harten, harten Kirchensplatz) (第三節)

のように対応している。こうした対応は、第二節と第四節の間にもみられる。このように、四節すべてが一つに結びつき、単語がとりかえられただけのようになく、かえしの形式がとられているのである。そして、この形式によって、ある変化が表現されているわけである。以上のように、この詩の全体が反立的 (antithetisch) に構成されているのであるが、これをいま一度整理すれば、つぎのようになる。

テーゼ——「上人さま、わしは飛ぶことができませんだ」 / 仕立屋は僧正にいった。(発端)

アンチテーゼ——「けっして人間は飛びはしない。」 / 僧正は人々にそう言った。(終末)

が、この詩は僧正のことで終わっているであろうか。決してそうではない。作者は、読者に問いかけ、答えを発見させようとして

いるのである。読者はそれを自分でおきなわなければならぬ。「僧正は決して正しくない。仕立屋の試みはたしかに失敗した。しかし、後にはかれの試みをうけついで成功したではないか。仕立屋の試みはただ早すぎただけだ。かれの試みは進歩に向かっての一步だったのだ。」と。

では、この詩はどのようにとりあつかわれるのであろうか。教授書「文学教授 第六学年」は、つぎのような「方法的指示」を与えている。

「教師が導入を断念しようとしなければ、空間を飛行する機会をじゅうぶんに与えなければならない。しかしながら、他のプレヒトの詩(「冬に鳥たちは窓の外で待っている」、「カール広場のポブラ」、「子ども頌歌」) についての生徒の知識と結びつけることも可能である。

仕立屋の企てを、その方法手段の不十分さのゆえに嘲笑にあたいすると思つてはならないということがだいじである。この年ごろの生徒は、たいてい、空中飛行のはじまりについてじゅうぶんな知識をもっている。オットー・リリエントールがおどろくほど簡単な装置でとんだとか、レオナルド・ダ・ビンチの飛行機の絵を見たことがあるとかといったように。もちろん、教師は飛行機の歴史といったことへ脱線させてはならない。ばあいによっては、教師は、仕立屋がたんなる妄想家として片づけられることのないように、二・三の事実を手短にあげることもできる。かれの努力は、生徒に、仕立屋の失敗が、つぎの意味で惜しまれるものであることを認めさせることに注ぐべきである。すなわち、仕立屋は、人間の創造力がな

## Erlkönig

をする能力なのかを僧正に示すことができなかったという意味において。この詩はまさに、生徒に、かれら自身が、いわゆる永遠の真理をかれらの知と行為によって克服できるものに属しているという感情をめぐめさせることに適している。この詩を教えることによつて、生徒の自意識と楽天主義がめぐめさせられ、促進されるのである。

解釈 (Erarbeitung) にあたつては、ぎりぎりの形で与えられた場面を生徒によつていっそう広く詳論させることが必要である。それはまた、生徒が「できごと」の節を「解説の節」から区別するのを助けるであろう。「だれの主張が正しかったか」という教師の問いは、ほとんど無用である。だじじなのは、「なぜ僧正はそう考えたのか、また、かれはなぜそれを人々に言つたのか」という問いである。」(注5)

これは、いわば「指導上の留意点」とでもいうべきものであつて、具体的に授業がどう展開されるのかは、これだけでは明らかでない。しかし、この詩の指導にあつて、なかが重視されているかを知ることではあるであろう。とりわけ、「なぜ僧正はそう考えたのか、また、かれはなぜそれを人々に言つたのか」という発問が重要であるとしている点は、たんなる図式的解釈、観念的解釈でなく、歴史社会的現実とのかわりでの作品をとらえさせようとしていることをうかがわせ、注目にあたしいしう。

## 四

つぎに、ゲーテの「魔王」のばあいについてみていきたい。

Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?  
Es ist der Vater mit seinem Kind;  
er hat den Knaben wohl in dem Arm,  
er fält ihn sicher, er hält ihn warm.

Mein Sohn, was birgst du so bang dein Gesicht?  
Siehst Vater, du den Erlkönig nicht?  
Den Erlkönig mit Kron und Schwert?  
Mein Sohn, er ist ein Nebelstreif.

Du lieber Kind, komm, geh mit mir!  
Geh ohne Spiel und Spiel ich mit dir;  
march' bunte Blumen sind an dem Strand;  
meine Mutter hat manch gülden Gewand.

Mein Vater, mein Vater, und hörest du nicht,  
was Fienkönig mir leise verspricht?  
Sei ruhig, bleibe ruhig, mein Kind;  
In dünnen Blättern säuselt der Wind.

Willst, feiner Knabe, du mit mir gehn?  
Meine Töchter sollen dich warten schön;  
meine Töchter führen den nächtlichen Reihn,  
und wegen und tanzen und singen dich ein.

Mein Vater, mein Vater, und siehst du nicht dort  
Erlkönigs Tochter an deinem Ort?  
Mein Sohn, mein Sohn, ich seh es genau:  
Es scheinen die alten Weiden so grau.

Ich liebe dich, mich reizt deine schöne Gestalt;  
und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt.  
Mein Vater, mein Vater, jetzt fält er mich an!  
Erlkönig hat mir ein Leids getan!

Dem Vater grauset's, er reitet geschwind,  
er hält in Armen das ätzende Kind,  
erreicht den Hof mit Mähle und Nor;  
in seinen Armen das Kind war tot.

魔王

ゲーテ作（高橋健二訳）

あらしの夜半に馬を驅るはたれぞ？

いとし子とその父なり。

父は子を腕にかかえ

あたたかくしかとかばえり。

「わが子よ、何とておびえ、顔を隠すぞ？」——

「父上よ、かの魔王を見たまわずや？

かむりを頂き、すそながく引けるを」——

「わが子よ、そは霧のたなびけるなり」

「うまし児よ、来たれ、共に行かん！

たのしき戯れ、共に遊ばん。

岸へには色とりどりの花咲き、

わが母は黄金の衣もてり」——

「父上よ父上よ、聞きたまわずや？

魔王のささやき誘うを」——

「心しずめよ、心しずかに、わが子よ、

枯葉に風のさわげるなり」——

美しきわらべよ、共に行かん！

わが娘ら楽しくそなたをもてなさん。

わが娘ら夜の踊りを舞いめぐりて、

そなたを揺すり踊り歌い眠らせん」——

「父上よ父上よ、かしこの気味悪き所に

魔王の娘らを見たまわずや？」——

「わが子よわが子よ、さやかに見たり、

そは古き柳の灰色に見ゆるなり」——

「愛らしくも心ひくそなたの美しき姿よ。

進みて来ずば、力もて引き行かん」——

「父上よ父上よ、魔王はわれを捕えたり！

魔王はわれをさいなめり！」——

父はおぞげ立ち、馬をせかしぬ。

うめく子を腕にかかえ、

からくも屋敷に着きけるが、

腕の中のいとし子は死にてありき。

（新潮文庫「ゲーテ詩集」による。）

「魔王」は一七八一・二年の作といわれているが、この詩にシューベルトが曲をつけ、世界的によく知られている。わが国でも、堀内敬三訳詩シューベルト作曲の「魔王」がよく歌われている。

ところで、この詩の解釈については、早くから二つの説が対立してきている。そのひとつは、まぼろしの出現を、子どもものたんなる空想の産物とする説で、そのなかには、これが幻覚であることを証明しようとして、それを熱病だとするものもある。もうひとつは、こうした「合理的」解釈を否定して、これは作者が民衆の空想や仮構を芸術作品のなかへリアルな形象として高めたものだとする説で



させるのか。

○父は、子どもに、それが妄想であることをどのようにわからせようかとめているか。

○魔王は、子どもをどのように誘惑し、おびやかしているか。

○子どもの恐れはどのように増大していき、父のなだめることばはどのように無駄におわっただか。

○物語詩はどのように始まっているか。

○父と子、および魔王の間のことばのやりとりはどのように高まっていっているか(子どもの興奮したことば、父のなだめすかさずことば、魔王の誘惑し脅迫することば)。

○物語詩はどのように構成されているか(会話の小節が物語の小節によってつみこまれている)。

○この詩のリズムは、どのように騎行のリズムから展開して輪舞のリズムに移っていったか。

これをさらに一時間の授業で扱うとすればどうなるであろうか。

「文学教授 第六学年」に示された「授業案」(Unterrichtsskizze)をつぎに掲げる。(注7)

#### 〈授業の目標〉

生徒は、異なった自然認識能力をもった人間(父と子)と自然現象との間の劇的な対決が描かれた「魔王」によって物語詩を知っている。かれらは子と父の魂の過程に導き入れられ、その根本的な反作用を自然認識の異なる段階の表現として理解する。かれらは、詩の言語芸術的形態(できごと・像・リズム・母音の響き)を知覚

するが、同時におもに、個々の芸術的形成方法(物語節と対話節との分節・対話的劇的部分の分節・漸層法・くりかえし・母音の響き)の全体的な効果へのかかわりを意識的に理解するように導かれる。内容とその形式の理解は、教師の模範によって、またその指示によって、あるいは生徒自身で、獲得した知識を実際に使って会得される生徒の暗誦の本質的な前提となる。

#### 〈導入と提示〉

自然詩のばあいと同じように、物語詩のばあいにおいても、学級の雰囲気有效果的な扱いに本質的な影響を与えるものである。教師は、なるべく、その詩にふさわしい気分の背景があらわれるような時間を見こし、日をとっておくようにしなければならぬ。このようなどときには、かれは教師の話によって始まりの状態をつくることをやめることができる。そのほかのあらゆる「歌い始め」(たとえば、生徒の似たような体験を想起させるといったような)は、寸断や主要でないことへの脱線の危険をもたらすし、あるいはまったくこつけないところへ落ちこむおそれがある。詩は、はじめになお誤った気分をつくるぐらいい、じゅうぶん魂にしみ入るものをもつてい

る。すべての物語詩の朗読は、話し手の理解、その意図、聞き手によってひとつひとつ規定される。それゆえ、普遍妥当のモデルを構想することはほとんどできないが、つぎの注意は顧慮されなければならないであろう。

1 物語詩の事件のヤマは結末(第七節)にある。それゆえ、静かにゆつくりと始め、高まって行く可能性を残す。

2 すじはしだいに幽霊的ドラマ的に高まっていく。「ノーマル」

にはじまり、父ははじめ子どもが驚がくするというよりむしろ驚いた (das Kind mehr verwundert als erschreckt) ことをまだ心配していない (二節)。それはどのように話されなければならない。

3 魔王をはじめは身の毛のよだつようなものではなく、なにが誘いかけるような、愛らしいものをもって (二節と五節) が、七節二行で誘惑的態度から脅迫にかわっていく。したがって、はじめの魔王は好戦的で粗野なように話されるべきではない。

4 物語詩のすじはドラマではない。形象のちがいと対照は、声の高さと強さ、速さよつてのみ示される必要がある。しかしいかなるばあいにも「演じ」られるべきではない。(この理由で、生徒が「役をきめて」読んだり朗読したりする試みも禁じられる。)

5 全物語詩は、終始息切れるような性急さで演じられてはならない。騎行は、はじめ、急ぐというよりむしろゆつたりとしており、子どもの顔もびつくりしたような追いつめられたものではなく、父のなだめわからせようとするこぼが間をおいてたがいにあらわれてくるのである。

〈学習活動〉(Erfahrung)  
教師による二回めの詩の朗読の後(その間生徒はテキストを目で追っている)、短い問答によって客観的な内容の理解をしらべなければならぬであろう。その際妖魔の世界について不可欠の説明も与えられる。

学習活動に際しては、つぎの二つの主要目標を追うことをすすめ

る。

1 物語詩の中で何がおこったか。また、それを作者はどう叙述しているか。

2 なぜこういう成り行きになったのか。また、作者はなぜそれを形象化したのか。

第一の目標は、テキストでの学習よつて本質的に達成される。教師は、はじめの状態の安全さ(一節三行から四行)と悲劇的な結末との対照をはつきりさせるために、はじめの節と結びの節をもう一度よむ。そのはじめとおわりの間にあるできごとを問うことよつて、対話の節の学習へと導いていく。その発問とは、「だれが形象化されているか。かれらは何を感ぜ、考え、話しているか」「子どもは何を見、父は何を見たか」「魔王は何によつて誘惑したか」「かれはまず何を期待させ、つぎには何を期待させたか」といったものである。これらの発問は発見的な対話を導く。そのなかで生徒は該当箇所をくりかえしよむことになる。(それとともに、暗誦の練習で内在的になされる。)

同じ学習段階で、適当な問いと刺激によつて、生徒の注意は、目立つた形成方法に向けられる。すなわち、たとえば、「どの節で魔王は話しているか、父は、子どもは」「詩の流れの中で作者はどんな語句群をくりかえし用いているか」「それはどんなはたらきをしているか」「われわれはどこをはずかにゆつくりと話すか、どこをゆり動かすおどるように話すか(妖魔のおどりへ行動が移る)」「どこを恐れ急ぐように話すか」とくに、この教授学的方法論的段階は、知的理解・認識と情的理解・認識との統一を守るべきである。

この時間の段階のおわりには、生徒は詩の客観的な内容を分節さ

れた流れにおいてとらえ、形象の位置と役割とその相互關係を知り、重要な形象の方法を発見し、それをそれらの作用において認識し記述する。

第二の目標の学習の際には、物語詩のわかりから出発するのがいちばんよい。それとともに、中ほどの判断をもう一度ふりかえってみるのである。「子どもはなぜ死んだのか」「子どもはなにを見聞き、感知したのか。何が現実だったのか」「だれがそうふるまったのか」「なぜ父は子どもをそう見たのか」と。

この段階においては、教師は生徒自身の体験を語る機を与えることができるし、そうすべきである。いまや生徒は記憶とその連合の中で、実際に比較することができるよう「方向づけられて」いる。

生徒は、詩の中では達せられなかった自然認識、つまり、不十分な、「子どもじみた」、早期の、未発達な自然把握を知り、それと自分自身の自然認識とを比較し、詩の中の父の態度、つまりおとなの、道理にかなった、自然に対する態度をとることを励まされるのである。

「魔王」の取り扱いの後、すでによく知っている物語詩の特徴を新しい現象形式に適用する機会が与えられる。(たとえば、対話的劇的物語詩のすじを、緊張の高まりの他の手段に)もちろん、この時間に、他の新しい体系化された視点でくりかえされるべき復習の時間にはなく、ほんのついでに行なわれるべきである。

以上が「魔王」の授業展開の構想案である。この案でみるかぎり、教材分析・教材解釈も徹底しており、導入から終結にいたるまで周到に考えぬかれているといつてよい。とりわけ、朗読に関する注意

は要点をおさえ、ちみつになされている。学習目標が明確におさえられている点も、注目にあたらしい。

## 五

以上、六学年の詩教材「ウルムの仕立屋」と「魔王」について、それぞれの作品がどのように理解され、どのような観点から教材化されて、授業においてどのように取り扱われようとしているかをみてきた。これは、もちろん、ドイツ民主共和国における詩教育の一端であつて、詩教育の体系をおさえたいうで位置づけて考察しなければならぬはずのものである。いまは、その不十分さをじゅうぶん承知したうえで、今後の考察の仮説的視点として、以下、若干の気づきを述べておきたい。

ドイツ民主共和国では、五学年から体系的に詩教育が行なわれているが、詩の種類をマルクス主義的に体系化することはまだなされていないといわれており(注7)、いまは六学年で「物語詩」と「自然詩」とがとりあげられているものの、今後なおその体系は修正されることも考えられる。しかし、ともかく、一定の体系をもって詩教育が行なわれていることは事実である。

とりあげられる作品は、ゲーテなどの古典的作品から現代の作品にまでわたつていて、その数もかなり多い。しかし、それは一定の観点から選ばれているのであつて、いわゆる名作羅列主義とは異なる。たとえば六学年の「物語詩」は、「ウルムの仕立屋」と「魔王」との共通点としてもうかがわれるように、「人間と優位に立っている自然の諸力あるいはまだ認識されていない自然の法則性との対決」をテーマとした作品で、しかも「人間の自然に対する関係」につい



und Literatur Klass 6: Volk und Wissen  
Volkseigener Verlag Berlin, 1970. S. 51

(以下LPと略記)

3 Literaturunterricht 6. Klasse, Fachwissenschaftliche

und methodische Anleitung zum Lehrplan

1967. Volk und Wissen Volkseigener Verlag

Berlin, 1970. S. 19 ff.

(以下 Literaturunterricht と略記)

4 LP. S. 52

5 Literaturunterricht S. 128

6 LP. S. 51

7 Literaturunterricht S. 135ff.

8 A. a. O. S. 116f.

3 文学教育の目標と課題

—— ドイツ民主共和国のばあい ——

(「国語科教育」第20集 全国大学国語教育学会編)

(本学助教授)

(追記)

ドイツ民主共和国の国語教育・文学教育については、つぎの拙稿  
をご参照いただければ幸いである。

1 ドイツ民主共和国の国語教育 (1)

—— 「補習教育要項」を中心に ——

(「教育学研究紀要」第17巻 中国四国教育学会編)

2 ドイツ民主共和国の国語教育 (2)

—— 文学教育における陶冶と訓育の目標 ——

( 同前 第18巻 )