

国語教育の教材について

——志賀直哉を教材とした授業から——

金 本 宣 保

はじめに

国語教育の教材をどのように考えるか。高等学校の国語のなかで近代文学のどういう作品を教材とするか。ここでは志賀直哉の作品「城の崎にて」を教材とした授業、「十一月三日午後の事」を教材とした授業を報告することによって、教材の問題についての一つの考えを述べてみたい。

Ⅰ 「城の崎にて」の授業

尚学図書「高等学校、新選現代国語一、三訂版」の「八、小説（二）城の崎にて 志賀直哉」を教材として、高等学校一年生で、昭和五十四年度二学期に授業を行った。小説の学習は、一学期に「投網 井上靖」を教材として行っている。高等学校一年D組の授業をもとに報告する。

Ⅱ 「城の崎にて」にはいる前に

教材を読む前に、今まで、授業以外で志賀直哉の作品を読んだことのある者を問うてみると6人であった。同じ教科書に並んで大宰治の「畜犬談」があるが、大宰治の作品を読んだことのある者を問うと17人であった。生徒にとって、大宰治はたまたま取り上げた指

標であるが（芥川龍之介、夏目漱石はもっと読まれている）、ここに現在の生徒の読書傾向、好みや評価が表れている。志賀直哉の作品を読むことは、一般化されているといえない。しかし、私は、授業の教材として「城の崎にて」は適していると判断した。「畜犬談」は精読するための教材としては不適当と考えて、「城の崎にて」を取り上げることにした。

① 一読しての感想

一度通読した後には、学習者に次のことを書かせ提出させた。
一、一読しての感想
二、おもしろいと思うところ（一―三文を引用して示す。）

② 「兎を盗む話」による導入

「兎を盗む話」を導入にもちいた。プリントしたものの（岩波書店昭和四十八年刊「志賀直哉全集第二巻」から）を通読させた。これは次のことをねらいとしたものである。

一、「城の崎にて」のはじめにある「気分は近年になく静まって、落ち着いたいい気持がしていた。」を読解する。

二、「兎を盗む話」は、主人公の生活の場所を尾道としている。そこから、学習者に、志賀直哉への親近感をもたせる。

ねらいの二について。学習者に、「志賀直哉という」と、どういうイメージを持っているか。作品を読んでいなくとも、何らかのイメージが浮かぶ人は答えてほしい。志賀直哉は気が荒くて他人とよく対立する人か、他人とは喧嘩をすることなぞない静かな人かの二つに分けるとどちらになるか。」と問うてみると、「気の荒い人」のイメージを持つ者は4人で、「静かな人」のイメージを持つ者は15人ほどであった。(半数の者はイメージを浮かべることができない。)問いは大づかみなものであるが、生徒の多くが志賀直哉に開りと調和している人というイメージを持っていることは確かである。大家としての晩年の姿を写真とか話とかから知ることもあり、なんとなくそういう作家だと思っている。通俗的な作家像であるが、全くの虚像という訳でもない。こういう常識化された認識から文章を読むことよってより真なるものを発見していくことは、言語による理解の喜びの一つである。ただ「戦う人」としての志賀直哉を知らなければ、「城の崎にて」の文章が平面的に見えるのではなからうか。既に結論が出たものとして作品を読み、その結論を納得するとうふりに進む恐れがある。特に、この教科書では、はちの死の描写のあとの一節、「自分」が「范の犯罪」で妻を殺すことを書いたが今は「静かさ」を書きたいと心境の変化を述べた部分が省かれている。それだけに、学習者が文章の持っている動的なものを読みおとすことが考えられた。

「児を盗む話」は「或朝父が、／＼貴様は一体そんな事をしていて、将来どうするつもりだ。」と蔑むように云った。」と、父との不和から始まっていて、志賀直哉の「戦う人」の姿は鮮かである。

作品に満ちている気分も荒々しい。文章の調子が「城の崎にて」と違ふことにも注意を向けさせた。

ねらいの二について。生徒のうちクラスの数人は尾道から通ってきているし、他の生徒も尾道をよく知っている。尾道が描かれていることは興味を感ずることである。「児を盗む話」の「九月末の或日、五百里ばかりある瀬戸内海に沿った或小さい市へ来た。」のところで、「この市が尾道だ。」と指導者が注を加えると、教室に笑いが起った。この笑いは指導者の予想にないことであったが、自分が生活で知っていることを、作家がどのように描いているかを見ることで、作家に親近感を抱くのは確かである。

(4) 描写に注目する

「城の崎にて」のはじめの部分、②の感想をもとに発表させて、内容をまとめ板書した。

「冷え冷えとした夕方、寂しい秋の山峡」

・落ち着いた静かな風景である。 ・ごたごたした人とかかわりから逃れている。 ・静かな自然のなかで、自分というものを改めて見なおそうとしている。

「寂しい考えだった。」

・寂しい、落ち着いた気持ち。

これでは発展がない。一人の生徒が取り上げた次の一文をもとに次への発展を考えた。

「そしてなおよく見ると、足に毛の生えた大きな川がにが石のようじつとして見つけることがある。」

それについて選んだ生徒の説明は、「川がにがおもしろい。」と書いてあるだけだったので、授業で「どこがおもしろいか。」と問うと「川がにが細かく描かれている。毛が生えているとか、石のようとか。」と答える。指導者は、その文から『「自分」の行動、歩いている様子と『自分』の気分』を考えさせる。生徒の答、「何も目的もなく歩いている。・ゆっくり歩いていて囲りのものを見ている。・寂しい。・落ち着いている。」

その答をまとめながら、指導者は、歩いていて川がにを見つめる動作をし、みつけどどまる「動きが止まり、川がにを注視する」とこの文の説明を結び。

そこから、次のようにまとめた。

この場面は「描写」——描写のなかには、見えているものとともに「自分」の動き、「自分」の心情も描かれている。

「寂しい秋の山峡」は、風景のまとめ(説明)

「寂しい考え」は、心情のまとめ(説明)

生徒の多くは、図で「まとめ」に当る部分を「おもしろいところ」として取り上げている。「まとめ」に当る部分は、作品の主題を読み取るために大切であるが、小説を読み味わうためには、「描写」に注目しなくてはならない。「描写」を読みとって、はじめて「まとめ」の意味の深さも分る。そこで、次の課題を示して、書かせた。

一、おもしろいところ(描写に注目して)

二、それについての感想、説明

図のものと、この時間に書いたものを対比してみると次のよう

である。

例 生徒 A

△一次の感想▽

一、屋根の上で死んでいたはちを見て、静かだと作者はいつている。自分も死んだら、寂しく、静かになるだろうともいつている。死をめぐって、作者は実際いるんなものを目のあたりにして、その都度違った感じをもっている。死に対する作者の観念の変化が面白い。

二、「見るたびに一つ所に全く動かず……しかし、それはいかにも静かだった。」

△二次の感想▽

一、「そのわきに一匹、朝も昼も夕も見るたびに一つ所に全く動かずにうつむきに転がっている」

二、「死に対する親しみをもち始めていた作者は、城の崎のある温泉宿に、やってきて偶然、旅館の屋根に死んだはちを見つけた。死を考えるとき彼はいつもそこに寂しさを感じていた。その矢先彼は偶然にしろ、そこに現実の死を見つけた。彼はその瞬間多少なりとも心の中にゾクッとするものを感じたにちがいない。彼は以前から死に対して「寂しい」という観念を抱いていた。彼が想像していた死と、現実の死は、寂しさという点ではピッタリ一致したのである。想像していたことがものみごとに的中したことで、彼は死に對して、前にもまして一層寂しいという観念を強く心のなかに刻んだにちがいないのである。しかし、また一層、それに対する同情、親しみという別の得体の知れないものも心に刻んだのである。」

生徒B

△一次の感想▽

一、はちもねずみもいもりも不運にも死んでしまった。しかし、作者だけは、幸運にもたすかったということがおもしろい。(助かってなければこの文は書いてないけど)

二、「ねずみは石垣の間によりやく前足を掛けた。く長いくしを刺されたまま、また川の真ん中のほうへ泳ぎ出た。」

△二次の感想▽

一、「ねずみは石垣の間によりやく前足を掛けた。しかし這入ろうとすると魚ぐしがすぐにつかえた。そしてまた水へ落ちる。」

二、「どうもがいても助かるはずはないねずみが、なんとかして助かろうと努力している。この様子はたいへんおもしろいが、やはり自分がもし、ねずみの立場だったらと思うと作者の思っているようにいやな気持ちができる。」

生徒C

△一次の感想▽

一、自分は一度死にかけた。そして、それによって、死生観が大きく変わったようである。その変遷の様子がいくつかの小さな事件を通して、興味深く書かれている。生と死は完全な隣り合わせであって、両極ではないのだろうか。

二、「生きていることと死んでしまっていることと、それは両極ではなかった。それほどに差はないような気がした。……それがいつそうそういう気分に分を誘っていった。」

△二次の感想▽

一、「自分はしばらくそこにしゃがんでいた」

二、私は始めはいもりを驚かして、その無器用に歩く姿を見ようとした。ところが、そのために投げた石は、偶然にもいもりに当たってしまう。いもりは瞬時しっぽを反らし、前足を突っ張る。やがて、力がぬけて動かなくなる。いもりにすれば、不意にかぶさって来た「死」という災難である。その時から、私の苦悩が始まる。しゃがんでいた「しばらく」というのは、長く静かな時間であろう。全くその気がないのにいもりを殺してしまったことに対するいやな気持ち、そのいもりをかわいそうに思う気持ち。そして「偶然に死ななかつた自分」というものが、「偶然に死んだいもり」と対比的に感じられる。生き物の寂しさを感じるのである。さらに、宿に戻った後もこの苦悩は続き、やがて生と死とはそれほど差はなく、決して両極ではないように思えてくるのである。このように思うまでには、電車事故、死んだはち、最期に近いねずみと数々の事件が大きな理由となつていたのであるが、このいもりが特に大きな要因であるように思えてならない。

焦点をしぼると読みも深まっている。一度通読してすぐの感想と、三時間授業で学習してからの読みの違いということもあるが。「描写に目を向ける」というねらいは達成された。例生徒A、B、Cは、第一次の感想と、描写をとらえたものが同じところをとりあげているが、実際には、その二つは別々の場面をとりあげた生徒の方が多かった。そのなかで、特に目だったことが二つある。第一

次のとき「生きていることと死んでしまっていることと、それは両極ではなかった。」を、おもしろいところとしてあげた生徒が多かったのだが、後では、全くなかったこと。第一次で一人もとりあげなかった「桑の木の葉がヒラヒラする」ところが、後では、四名の生徒がとりあげていること。この二つのことは、いずれも、「描写を読む」という指導の方向で、生徒が読んだことの表われであると言えよう。

例生徒D

一、「風もなく流れのほかは、すべて静寂の中にその葉だけがいつまでもヒラヒラヒラヒラとせわしく動くのが見えた。」

二、自分には何気ない所にこのような表現はできないだろう。そしてこの部分は、次にでてくるいもりの突然の死を、確かに予感させると同時に眠っていたと想われる残酷な（もちろん自分ではそうと気づいていないのだが）好奇心が目覚めるところでワンクッションおき、三段とびのような形で、衝撃的な結末を導く。

「桑の木の葉」について、生徒が述べた一例を示した。

(5) 生徒の感想・説明をもとにした授業の展開。

「描写についての生徒の感想・説明」を發表するということを、学習の中心において授業を進めていった。生徒の感想・説明は、例生徒AとDのような読みは、生徒の読みとしては十分に近いもので、それを活用した。生徒が、自分の読みを他の生徒に説明すること、自分の読みをより確かにする。聞く生徒は、自分の選んだ部

分を聞く時は確かめられるし、自分の選んでいない部分について聞く時は、自分の選んだ部分とのつながりを考える。そのように読みの深化と客観化が行なわれる。

生徒の發表に指導者が補足すべき点を問い、答えさせ、明らかにしていくという形で、「はちの死」、「ねずみの死」、「桑の木の葉」と、計四時間で授業をした。

(6) グループ学習によるまとめ。

——「いもりの死」を中心に——

「いもりの死」から結びにいたる部分については、グループで話し合わせまとめさせた。各グループでは六名で、クラスで七グループである。グループ学習の課題とし次の二つを示した。

一、この部分について読み味わう。（とりあげた生徒が、その文を中心に）

二、全体と、この部分とのつながり。（作品の結びとしての意味を考える。）

グループで話し合ったことをまとめ、あとで發表すると指示しておいた。グループで話し合いをさせたのは、この部分を「描写についての感想、説明」でとりあげた生徒が多かった。また、今までの授業の展開からも、読みの方向を誤ることはあるまいと判断した。この部分をとりあげた生徒の文例を一つ。

例生徒E

一、「自分は別にいもりをねらわなかった。」

二、「ここ最初の部分を読んだときは、しゃがみこんでまでしてい

もりを驚かそうだなんて、子どものようなちやめっけのある人だ、
と思った。この物語のはじめの方にくらべてこの辺はだいぶ気分
が明るくなってきていて、元来のこの人らしさをとりもどしたのか
なと思つて少しほっとした。ところが、次の一文を読んないやな予
感がしてきて胸がどきどきした。その一文が右の文であるが、作者
の遠まわしにしている言い方が、よけいと私のあせりをかきたて早
く先を読もうと思つただけけれども、なかなか先にすすめなかつ
た。あの瞬間で作者の心情も一変したろうし、私は完全にどう言っ
たらよいか、とにかくびっくりしてしまつて気分が変わつてしまつ
た。びっくりさせられたので、腹も立ったのだけれど同時に死んだ
いもりは作者の目にどううつたのか？と思つてはつとした。まっ
たく予期せぬことを自分の場合と重ねてみなかったらどうか？。と
いうことが、一度にパッパッと頭にうかんできて、よくいえば、ス
リルがあつておもしろかつたと思います。

この一文の受け取り方に、指導者は、「自分の読みよりも新鮮
だ。」と感心した。よく読んでいると思われたので「感想・説明」
をそれぞれの生徒に渡し、グループでまわして読み合い、話し合い
をさせた。

グループでの話し合いは、互いにうなずき合いながら話すとい
う、静かであるが、よく話が進んでいるというように見えた。グル
ープの話し合いは四十分とし、あとの十分で、その要旨を全体に発
表させた。生徒が発表につかつた「まとめ」を次に示そう。細かな
読みの部分は表われないが、全体の結びとしてどうとらえてい
るかは、よく表われている。

例グループF

三週間で帰つてしまつたのはたぶん何か生きる目的を発見したか
らではないか。いもりの死によって「死」というものが本当に偶然
にやってくるものだと感じさせられる。はちやねずみの死は他へ責
任が向けられていたが、いもりの死は作者がいもりを死に追いやつ
たので作者自身に責任が向けられた。この三つの違いが作者を考え
させるものとなつた。

・生と死に大差はない。

・自分の生に対する感謝。

・静寂や死に対する親しみから離れていったこと。

これらの考えが直接の原因ではないがこれらをきつかけとして生
への方向に足を向けることとなつた。今まではもやもやとした薄暗
い霧の中にいた作者だったが、歩みも確かでなく不安定なのだが、
遠くの灯——それはすなわち生への希望であり生活の力なのである
——をもとめて静かに歩き出したのである。

例グループG

P104と66のいもりの死ぬ様子を書いたところ。その描写の淡々
としていることが、作者の事故やハチやネズミの死の描写またはそ
こでの考察における表現の濃厚さと対比して、いつそう偶然によつ
て生物の生死が支配されることへのおそろしさというものが表われ
ていると思う。全体のつながりとしては、今まで出てきた死とちが
つたまったく偶然の死というものを見たことによつて死というもの
が生物にとつて、自分の力ではどうにもならないことだということ
を知る。そこから、「生きることと死ぬことにそれほどの差がない」

という心境に達したという。だから、この部分は、前の文からの流れを少し変え、そして、作者に結論的なものをいわせる最大で最後の要素となっている。

指導者は「よく味わえている。文体について触れているのも面白かった。」と授業を終った。それ以上つけ加えることばは出てこなかった。生徒がよく学習を深めていると思った。

Ⅱ 「十一月三日午後」の授業

筑摩書房「現代国語2改訂版」の「一近代の文章 十一月三日午後」の事 志賀直哉」を教材として、高等学校三年生で、昭和五十二年度二学期に授業を行った。小説の学習は、一学期に「山月記 中島敦」を教材として行っている。高校二年の二学期にしたので、夏休みに志賀直哉の作品を読んでおくことを課しておいた。高等学校二年E組の授業をもとに報告する。

(1) 一読しての感想と授業のねらい

教材を一度通読した後「作品の『自分』についてどう思うか。」と問うた。「好きとか嫌いとか感じたらそういうものも書くように」と指示をした。学習者の答をまとめて示すと次のようであった。

- ・「自分」について、嫌いだるかというように否定的な感想をもった者 12名

- ・「自分」について、好感あるいは親近感を感じ、肯定的な感想を持った者 7名

- ・「自分」について、否定的でも肯定的でもない、親近感を感じ

ないという感想を持った者 21名

この結果は、指導者の予想に近いものであった。「自分」の行動と心情とを大筋でつかんで、格別感するものはないようであった。一読したとき、「自分」の気分を全く読みとっていない。

授業では、文章を読み深め「自分」の気分を正しく理解する学習を進めなくてはならないと思った。授業のねらいを「自分」の気分を読み取ることに置いた。学習は生徒のはじめの感想を否定する方向に進めなくてはならないと判断した。

(2) 書き出しの部分の授業

書き出しから散歩に出るまでの部分で、おもしろく感ずる一文を選ばせ、その文と説明とを書かせた。

生徒が最も多く選んだ文は「はちが四、五匹、純いなりに羽音をたててその辺を飛び回った。」「今も、自分は従弟と話しながら、それを殺しては捨てていた。」のはちを殺しているところであった。目のつけどころはよいのだが、読みは誤っていた。文の説明は「ユ一モアを感じさせる。」「おだやかである。」といったもの6例、「子供に対して気を配っている親のいたわりの心がある。」といったもの5例と、読みの方向がおかしい。「はじめじめしたむし暑い日の作者のやるせないような気持ち、そのうっふんのはけ口にされて、はちはいいいめいわくだ。彼の鴨に対する感情は、このはちから生じたと思う。」という1例だけが読みの方向に誤りがない。

書き出しの文「晩秋には珍しく南風が吹いて、妙に頭は重く、膚はじめじめと気持ちの悪い日だった。」を選んだ者は、たとえば「

何か起りそうな、そのくせ何も起こらないような、すっきりしない
変な感じになる気持ち悪い感じで、不愉快な感じに近い。」という
ように、8例とも誤りなく理解している。実際には、文章の後の部
分を読み、特にはちを殺している場面からも感じて、その空気を書
き出しの文に読みこんでいると思われる。

授業では、はちを殺す場面は、書き出しの文の読みを援用して説
明した。はじめの重苦しい気分が旅行の話で少し晴れ、また、重苦
しい気分になっているとまとめた。初めの感想、深める、確かめる
という過程を屈折なく進めていけば正しく味わうことのできる文章
は、教室で授業しやすい。表われたことばにとらわれると読み誤る
という文章は、授業で扱いにくい。

書き出しの部分の授業で、教室が最も楽しい雰囲気になったの
は、散歩に出るとき妻との会話についての学習であった。

「自分は妻に財布とハンカチを出さした。妻は、＼『町のお使い
はどうするの、その鴨は今晚はだめなの?』と言った。＼『今晚は
だめだ。』」

この「今晚はだめだ。」を選んだ生徒は2名で「封建的な考えが
残っているような言い方」「妻に対するはつきりした口調がよい」
と説明している。他の生徒にどう思うかと問うと「妻に対して高圧
的」「自己中心的」「おもしろくない」「ぶっきらぼう」とい
う。男生徒に「君たちが結婚したら相手にこう言えるか。」と問う
と、ほとんどの生徒は言えないと答えた。「言える」といった生徒
に対して、他の生徒が「お前が言えるか」と笑う。女生徒に「こう
言われるとどう感ずるか。」と問うと、一人だけ「男らしくていい

」という答だったが、「ムカッとする」ということばに他の女生徒
はうなずいていた。再び男生徒に「こういうときどう言うか。」と
問うた。「今晚はだめだろ。」、「今晚はだめになった。」、「だ
めかもしれない。」という答が出てきた。指導者が「買えるかもし
れない。」「なんとか買ってくるよ。」というのもあると補足した。

指導者が、買えないと分つていても、「買えるかもしれない。」「
と不確定な言い方をするのが普通の人の場合多いが、この「自分」
は買えるかもしれないのに(作品では買えたのに)」「だめだ」と確
定した答をしている。そこに事態を曖昧にしておくことを嫌う「自
分」の性格があると説明し、まとめた。「このごろの若い夫婦はど
うだろう。『町のお使いはどうするの?』『ごめんごめん、散歩は
やめてすぐ買いに行くよ。』」と言うと生徒は笑った。

この場面の学習を通して、「自分」への親しみがもてるようにな
った。作品の「自分」を、生徒が自身のそばに並べてみて違うなあ
と実感するようになった。時代が違ふからこのように言うのだから
などと、自分の外において認めたように言うのは、文学の場合、理
解していかないということだ。そういうような立場から「自分」に近
づいていつている。

(3) 「自分」の気分を読みとる学習

「自分」の気分を正しく読み取らせるために「鴨」に注目させる
ことにした。はじめに「自分」について書かせた時、生徒は全く鴨
について触れていない。兵隊のことは直接的な表現で表されている
から大筋はとらえているが、鴨の意味は読み取れていない。兵隊の

ことは主題ではあるが、それだけを見ていたのでは作品の気分を読み取れず、作品の気分を読み取れなければ主題のもっている強さが理解できない。鴨について動く心情を味わうことによって、作品の気分を読み取らせようとした。そのねらいから、次のような課題で考えさせ書かせた。

○ 鴨に対する「自分」の気持ちを述べよ。気持ちの流れに興味深いところに焦点を合わせて説明すること。

生徒の説明は次のようなものであった。

「無邪気な、罪のない鴨を見たとき、たんに殺したくないと思ったが、あるが裏へ持って行ってしまったので自分が殺すわけでもないし言うほどのことでもないと思ったのか、どちらでもいい、気になった。鴨を飼うつもりはなかったし、あまり執着していなかったのだと思う。次に従弟に一言注意されて「殺すんじゃないよ」と言ったのは、鴨に対する気持ちが再びよみがえり、あまいだった気持ちがふぎとんだのだと思う。従弟に言われた手前ということも考えられなくはないが、この場合、従弟の言葉がひきがねになったのはあるが、鴨についてのあまい自分の気持ちの移り変わりである。しかもそれは頭をひねったり悩んだりという強いものでなく、頭の中を通りすぎただけの感情だと思う。」

学習者は、「自分」の気分に近い。授業は、二つの形をとった。

一、鴨についての部分——生徒の発表を中心に「自分」の気分を読みとり味わう。

二、兵隊についての部分——指導者からの発問と生徒の答、指導者の説明で、兵隊の描写を正しく読み取る。（この時、「自分」の気持ちについては学習の中心としない。）

鴨の描写と兵隊の描写と短い段落で入れかわりながら作品は展開していくのだが、その流れに沿って、授業を進めていった。

作品を読む最後の時間に、倒れた兵隊を描き、「自分はそれ以上見られなかった。何か狂暴に近い気持ちが起こってきた。そして涙が出て来た。」と続く部分を音読し、何も説明を加えず、この気持ちに共感するか問うてみた。共感すると30名以上の生徒が拳手をした。教室は共感の雰囲気包まれていると思われた。はじめ「自分」について書かせた時、ここにふれた者は「大げさだ」とか「涙が出るのは分らない」というものだったが、「自分」の気分を理解する読みになっている。

あとは、描写を読み落さないように確かめながら、音読して、授業を終った。

(4) 作品読解の結び——文体の認識

文章表現の特徴を認識し、作家と作品について考えるために、作品と草稿とを読み比べる学習を行った。「十一月三日午後の事」の草稿「散歩」をプリントしたもの（岩波書店昭和四十八年刊「志賀直哉全集第三巻から」）を、学習者に配布しておいた。授業では読み比べることをしなかつたが、試験問題で鴨屋の「あるじ」を前にして「自分」が鴨をどうするか迷う場面を作品と草稿を読み比べさせ問うた。問いのみを示す。

問 右の文章の表現を明らかにするために次の草稿と読み較べてみよう。あとの①―⑤の問いについて「草稿では……であるが、作品では……である」という形で述べよ。

①草稿Aの「自分」と「あるじ」との会話が、作品で省かれている。そのことによる「自分」の人物像の違いについて。

②草稿傍線B「自分は」が作品では「自分も」になっている。そのことによる描写の視点の違いについて。

③草稿傍線C「『此ままお持ちになりますか』主人はひねりかけた其手つきのまま土間へ入って来た。」は作品も同じであるが、表現効果は異なる。その違いについて。

④草稿傍線D（帰りのときの様子）が、作品では省かれている。そのことによる「自分」の鴨に対する気持ちの違いについて。

⑤全体としてどうか。（①～④で答えたことをまとめてもよい。）生徒の解答のうち⑤の答の2例を示す。

「草稿では事実を細かく書きとめそれで読者に語るが、作品では不要と思われることを思い切つて捨て、簡潔で明らかな行動の描写の中に、作者の心情を語らせ、行間からわき出る、隠された心情を感じとらせる。」

「草稿では、自分の行動は普通の人とかわりなく、つまり心にあまり深刻な不快感があることを感じさせない。作品では『自分』が無愛想になることによって『自分』の心の奥にひじょうに強い不快な気持ちが残っているんだということを示している。」

指導者の問いのねらいに正しく答えているものからの例である。この問いと答の解説とをもとに、表現と作者とについてまとめた。

岩波書店の志賀直哉全集の「月報」に描かれている志賀直哉、ちゅうど読んでいた尾崎一雄の「統あの日この日」（群像）の志賀直哉の思いやりある姿等から、実際の志賀直哉の生活している姿と作品の「自分」との違いを強調した。作品に表現されているのは、他人との交渉を本質的でないものとして排して、孤独な目でとらえた自己である。不機嫌な表情の人間をとらえているとまとめた。

(5) 発展の学習——作文を書く——

発展させ広げる学習として、作文の時間をもうけた。「自分の生活」コマを書く。「十一月三日午後の事」の学習を生かして書く（描写で気分をも表現する）。志賀直哉の文体をまねてもよい。」と指示した。一般に生徒の作文は抽象的な理屈に向かいやすいが、この時、課題の指示から生活を描写することに努力が向けられていた。ただし、鋭いものは少なく、多くは生活のとらえ方が観念的であった。学習者は、志賀直哉の文章の厚みを実感として納得することはできたと思う。

文中の引用は、「城の崎にて」「十一月三日午後の事」は教科書により、他は岩波書店刊「志賀直哉全集」によった。

Ⅲ 教材としての志賀直哉

志賀直哉は近代文学を代表する作家である。ただ、志賀直哉の評価は一定したものではなかった。戦後の一時期、それまでの評価とかわって批判され、中村光夫の「志賀直哉論」に集大成されたような否定的評価が一般に行われた。これは、現在でも生徒の読書傾向

に影響を与えていると思われる。否定的評価の定説化と共に再評価の動きが表れ、昭和四十年代には評価の流れがきらかとなり、現在は高い評価が定着している。私も、本多秋五の岩波書店「文学」の論文、安岡章太郎「志賀直哉私論」、平野謙「わが戦後文学史」、「志賀直哉とその時代」などを読み自分なりに納得してきた。教材研究においては、特に須藤松雄「志賀直哉の自然」志賀直哉の文学、増訂版」に教えられるところが多かった。

志賀直哉の評価として、現在の文学作品の傾向ということがある。たとえば、最近五年間の代表的な文学賞の受賞作品をみると次のようである。

△野間文芸賞▽一九七五年 尾崎一雄「あの日の日」、平野謙「さまざまな青春」、一九七六年 武田泰淳「目まいのする散歩」、三浦哲郎「拳銃と十五の短篇」、一九七七年 中島健蔵「回想の文学1〜3」、一九七八年 吉行淳之介「夕暮まで」、一九七九年 藤枝静男「悲しいだけ」

△(新潮) 日本文学大賞▽一九七六年 植谷雄高「定本死霊全五章」、壇一雄「火宅の人」、一九七七年 和田芳恵「暗い流れ」、一九七八年 小林秀雄「本居宣長」、島尾敏雄「死の棘」、一九七九年 加賀乙彦「宣告」、山本健吉「詩の自覚の歴史」

△谷崎潤一郎賞▽一九七五年 水上勉「一休」、一九七六年 藤枝静男「田紳有楽」、一九七七年 島尾敏雄「日の移ろい」、一九七八年 中村真一郎「夏」、一九七九年 田中小実昌「ポロポロ」
△川端康成文学賞▽一九七五年 永井龍男「秋」、一九七六年 佐多稲子「時に佇つ」、一九七七年 水上勉「寺泊」、富岡多恵子

「立切れ」、一九七八年 和田芳恵「雪女」、一九七四年 開高健「玉、砕ける」

賞の性格というものもあるが、受賞作品の多くは、私小説、あるいは私小説的な作品である。近年の小説の秀作は、私小説の流れをくむものが多い。現代の作家のなかに志賀直哉が生きているのである。今の文学に最も大きな影響を与えているという意味でも、志賀直哉は近代文学を代表する作家である。

また、志賀直哉は短篇作家であり、その文章は読む力に応じて味わえるということから無理なく教材とすることができる。

国語教材として志賀直哉を必ず取り上げたい。

ここで報告したのは、昭和五十三年度「十一月三日午後の事」の授業と、昭和五十四年度「城の崎にて」の授業である。「十一月三日午後の事」の授業については、後で反省するところがあった。授業は自分なりに工夫し、その時に生徒の理解も得たように思ったが、根本的なところでの反省があった。

一、学習の課題が指導者の意図からのみ出て、学習者の内発的なものを生かしていない。

二、学習者に、学習活動が連続的な一貫したものだとは受け取りにくかったのではないか。

三、学習者に、志賀直哉への本当の親近感を持たすことができたか疑問である。

反省は、結局、教材に問題があったという考えに行き着いた。無理なく生徒のはじめの読みを生かして学習を進めていく授業がよい、それに適した教材がある。

次の年「城の崎にて」の授業を、前の反省をして計画した。結論としては、「城の崎にて」は秀れた教材である。作品の価値の面から考えても、「暗夜行路」のある基本的な面を凝集したものと、い得る高いものである。学習者の主体的なものを生かして、妥当でかなり深い理解に達する授業ができる。志賀直哉の作家像を予想させ、そこから読書へと広げさせるにも適している。なお、教材化において原作のまま、尚学図書で省いてある「范の犯罪」についての一節は省かないほうがよい。

「城の崎にて」を教材とすることに對する批判もある。一つは「手慣れたもの」となり指導が安易になってしまふという意見である。しかし、国語教育の方法の發展と共に、「城の崎にて」に関する小説、評論、研究は次々と出て、作品の読みを新しくし、授業を新しいものとする。指導者の教材への新鮮な読みと取り組みは、学習を生かすとしたものにさせる筈である。私自身は、その読み方について濳井孝作、尾崎一雄、藤枝静男の小説と隨筆とに教えられるところが多かった。また学習者にとってその教材は一回限りのものであることは忘れられてはならない。

批判の他の一つは「若者に適さない」内容だという意見である。しかし、高等学校の教材で言へば「方丈記」「徒然草」の中世の文学、俳諧の古典作品、近代の俳句、隨筆と「城の崎にて」とは、内容において同質である。日本文学のこの伝統は、年令にかかわらずく、というより年令に應じて、感覺的に、觀念的に、生活的に理解される。

「城の崎にて」は秀れた教材であるが、「十一月三日午後之事」

は精読するに適當な教材ではない。授業で扱ったことのない作品の個々に触れないが、「戦う人」の作品であれ、「和解する人」の作品であれ、志賀直哉の骨格を示すものがよい。

また、授業から読書への發展を考えると「暗夜行路」は近代文学の代表作の一つとして勧めたいものである。それ以上に、短篇のうちから生徒に適當なものを読ませたい。読みやすいということもあり、そこから味わえるものはつきないと思われる。

国語教育は、「作品を教える」のではなく、作品によって「読む力」を養うのであるが、教材は、内容、表現ともに正統なものがよい。無理のない指導が構成され、生徒の学習活動も自発的なものを生かして進めることができる。また、事後への發展も自然なものなるであらう。

おわりに

近代の文章を教材としてどう考えるかを、志賀直哉の作品を教材とした授業から述べたが、評論・隨筆についても考えてみたい。また、国語教育の全体から、それらの位置づけを明らかにしなければならぬと思っている。

(本学附属福山中・高等学校教諭)