

「こころ」の教材研究とその指導について

松本洋二

一 はじめに

「こころ」は、何年にもわたって多くの教科書に採用されてきている、いわゆる安定教材である。その要因としては、次のようなものが考えられるだろう。

- ア 筋立てが謎めいており、生徒が興味関心をもって読むことのできる点。
- イ 内容が恋愛や友人関係、自殺、利己心などを扱っており、生徒が興味関心をもって読むことのできる点。
- ウ 読んでおもしろいだけでなく、考えさせられることの多い点。
- エ 構成・主題・表現など考えるべきことが多様である点。
- オ 指導者にとっても読むたびに発見のある、いわば読むたびに新しい作品である点。

カ 指導法が多様に考え得る点。

生徒にとって、刺激的な作品であることは、資料1によってもうかがわれる。資料1の表は、二年生のあるクラスの集計であるが、難しい作品であるとした二六人のうち、一人が考えさせられる作品だとしている。また、興味を抱いた生徒も多い。作品のもつこうした力をうまく用いていくように考えていくことが大切である。

「こころ」が、安定教材として、毎年多くの生徒の指導に用いられていることから、「こころ」についての話題は、多くの指導者に共通した事柄を提起し得ることになる。それを、主として、教材研究・指導法・実践記録の面から集積し、互いに活用し改善することで、「こころ」の指導だけではなく、他の小説の指導にも生かすことができるのではないかと考える。今、必要とされるのは、その集積の場を設定することである。今回の研究協議の発表で、私の最も訴えたいのが、この点であった。

以下、教材研究で考えるべきいくつかの点と、指導の事例とを述べて、私自身の第一歩を踏み出すことにしたい。

二 教材研究の側面

〈A〉抄録の問題

よく知られていることであるが、「こころ」については、次の点を再確認しておきたい。

ア 「こころ」は、新聞連載の時には「心」の中の一短編として書かれる予定であり、「先生の遺書」の題名が付けられていた。

イ 単行本として刊行されるときに、作者自らが「先生の遺書」を、「上 先生と私」「中 両親と私」「下 先生と遺書」に分け、全体を「心(こゝろ)」とした。

ほとんどの教科書では、「下 先生と遺書」の三五以降から収録している。こうした抄録の問題について、藤井淑禎氏が、主としてイデオロギーの観点から取り上げている。(『甦る「こころ」』―『日本文学史を読む V 近代I』―『有精堂 一九九二』 今私たちの読む「こころ」が、作者の元来意図した「先生の遺書」である以上、教科書への収録が「下 先生と遺書」を中心としたものになるのは、や

むを得ないことであろう。ただ、藤井氏の問題意識を含めて、私たちは抄録の問題を今一度考えておくべきであると考ええる。

ア 教科書のあらすじをどう指導に位置づけるか。あるいはどう補うか。

イ 学習の手引きなどの設問を指導にどう位置づけるか。

ウ 指導書でのとらえ方をどうみるか。

エ 「こころ」全文の読書指導、あるいは全文を用いた発展学習への道筋をどう考えるか。

一般には、教科書を用いた指導を行うが、指導法によっては、最初から全文を対象として指導を行うことが考えられる。例えば、小山秀樹氏はグループ発表の指導で、「こころ」全文を最初から生徒にもたせている。(『生徒の活動を中心とした授業展開の試み』―『国語教育研究 第三十五号』―広島大学教育学部光葉会 平成四)

〈B〉題名の問題

私は、「こころ」という題名をごく自然なものとして受けとめていたが、考えれば、当時においては斬新な題名であっただろう。これは、伝統的な日本文学でいわれてきた心ではなく、欧米の心理学を学んだところから生じた心概念

である。(漱石自身、ロンドン留学時代を中心に心理学を学んでいるし、明治時代には欧米の心理学が日本に紹介されている。)

この題名について考えることから、「こころ」の近代小説としての位置づけを理解することができるほか、いくつかの指導の観点を得ることができよう。

- ア 「こころ」は、誰の心か。
イ 人物の心をそれぞれどうとらえていくか。
ウ 一人の心は他の人の心とどういう関係にあるか。

〈C〉内容・表現などの問題

内容に応じて課題を用意しておく、いろいろな場合に形を整えて用いることができる。できれば、課題の内容に応じて、課題を項目別に整理しておくとうい。その際には、客観的読解のレベルと生徒の意見を求めるレベルとを分けておくべきである。ここでは、客観的な読解のレベルの例を掲げる。

1 Kについて

- ア Kの人物は「私(先生)」によってどのようなように描かれているか。―性格・考え方・信条など―
イ Kが「私(先生)」にお嬢さんへの恋心を打ち明けた心理はどんなものだったか。

ウ Kが死を選んだ心理はどんなものだったか。
エ Kが「私(先生)」のお嬢さんへの恋心に気がつかなかったのにはどういう意味があるか。

2 「私(先生)」について

- ア 「私」のKへの策略はどういう過程を経て表れていたか。
イ 「私」はどうしてKに素直になれなかったのか。
ウ 「私」にとってKはどういう存在だったか。
エ 「私」の「倫理的弱点」とは何か。
オ 「私」が「真面目」だというのはどういう意味においてか。

カ 「私」の「自尊心」はどういうものであり、どのような特徴をもっているか。

3 人間関係について

- ア お嬢さんは「私」に好意を抱いていたか。
イ 「私」K・奥さん・お嬢さんの人間関係はどのようなものか。

4 表現の問題

- ア 「影・黒・光」などがどのような効果をもたらすかを考えよ。
イ 「妙・不思議」の多用は何を意味するか。

「こころ」はどうしても内容中心になりがちである。それ自体は悪いことではないが、ややもすると客観的な読解

による発見に基づかずに、観念的な議論に陥りがちである。表現を引用しながら述べる態度を育成したい。

4の「表現の問題」は今後もっと重視すべき部分である。私の場合、4のイの発見から「こころ」の主題に仮説を立てるに至った。(拙稿「こころ」の奥さんと御嬢さん」近代文学試論第十七号) 広島大学近代文学研究会 一九七九) 表現の問題は、作者の意図に迫ることも可能だけに、新しい点を発掘したい。と同時に、生徒自身が表現面で発見することができるような資料の整理が必要であろう。そうでないと、例えば、ある時には文末の問題、ある時には接続語の問題というように、作品ごとに指導者の指示する観点で生徒が考えていくことになり、学習の方法が身につみにくいことになりがちだからである。

- | | |
|---|-----------------|
| 1 | 文末に特徴はないか。 |
| 2 | 会話文と地の文の関係。 |
| 3 | 語の品詞に偏りや特徴がないか。 |
| 4 | 描写・説明・叙事 |
| 5 | 用語の特徴 |
| 6 | 伏線的な表現 |
| 7 | 情景と心理の関係 |
| 8 | 色彩の特徴 |

〈D〉指導書の問題

教材研究に際して、指導書にどう関わるかは重要な問題である。指導書は教材研究の一資料にすぎないといえば、確かにそうである。しかし、現代文における語句の説明などは、一般の研究書や鑑賞の類では十分に取り上げられているものは少なく、いきおい指導書の影響は大きいものとなる。指導書を安直に用いたり、軽視することなく、対峙することが必要である。

指導書にはいろんなタイプのもがあるが、内容もまた様々である。例えば、多くの指導書で取り上げている「覚悟、覚悟ならないこともない。」の解釈を見てみよう。

A社……「私」はお嬢さんへのKの恋心を断たせるという意味で「覚悟」の語を用いたのであるが、Kはより厳格な意味で受けとったのだ。「道のためにはすべてを犠牲にすべきものだというのが彼の第一信条」だったわけでその生き方から逸脱して恋をしてしまった自分に強い自責の念を持ち続け、Kは自己処罰ということも考えないわけではなかったはずだ。「私」の言葉は「私」の意を越えてKに深く突き刺さった。進退きわまったKにとっての最後の手段である自己処罰すなわち自殺が、にわかにはつきりとしてきたのである。B社……このままではすまされぬ、何かはつきりした決着をつけなければならぬとKは考えたが、まだそ

の具体的なプランがあったわけではない。したがって、その内容を考えながらKはものを言っているの、自問自答するような独り言の調子になったのであり夢の中のような一種あいまいな調子になったのである。

C社……この「覚悟」は死の覚悟であり、「私」の結婚申し込み以前にKにこの覚悟が自覚されていたのである。

D社……この段階での「覚悟」については、「私」がお嬢さんとの恋を断念するという意で使っているのに対して、Kがどのような意味内容で使っているかははっきりしない。しかし、Kのこの後の行動から推察することはできる。つまり、自らの第一信条に反して、お嬢さんへの恋にとらわれてしまった自己を、「精神的に向上心のない者は、ばかだ。」と指摘されたことにより、「いっそう自責の念が強まった。そうした自己に対してKは、自己批判し、自己を処罪するという念を持ったに違いない。そして、その結果として「自殺」へと自らを導いていったと考えられる。

E社……この覚悟は恋をあきらめる覚悟、さらには矛盾を来した自らの生き方を清算するための自殺の覚悟ともとることができる。

私の手許にあるものを抄録したのだが、C社のはっきりとした書き方以外は、幅をもった書き方になっている。私

自身の解釈はD社に近いが、それよりも、私はB社の書き方に興味を覚えた。それは「独り言」「夢の中のような」という文中の表現と絡ませて考察しているからである。

一個所を見てもいろんなことを考えさせてくれる指導書である。その資料収集と整理の場が必要である。

三 指導の側面

「こころ」の指導は、プリントを用いた課題学習・班学習・討論・作文・レポートなど多くの方法が考えられる。

【実践事例】書くことを取り入れた学習指導(資料2、3、4)

○指導目標―仮説を立て、その仮説に向かって論拠を構成的に書いていく力を育成する。

○指導過程

① あらすじをたどる。

書くことに重点を置くため、生徒の誤解しそうな点を中心にすじの確認をする程度にとどめる。

② 取り上げたい項目の選択

今回は、指導者が項目を用意した。

③ 仮説を立てる。

この段階で本文をよく読ませる。仮説がきちんとしている、後の書く作業が楽になる。

④ 論拠をあげる。

③と並行して行ってもよい。
⑤ 下書き

指導目標を生かすように考えて、仮説と論拠が組み合っているかどうかを中心に指導する。また、余り細かい点まで指導しない方がよい。生徒からすれば、折角書いたものを、余り細かく注意されると、書くことが苦痛になる。評価できる点をほめながら指導することが、清書への意欲を引き起こす。

⑥ 清書

○気つき

・資料2の生徒の場合、下書きの段階で三点指摘した。そのうち主な点は、「私には思えた」という主観的な表現を避けた方がよい、という点と、Kの死後に触れるとよい、という点である。その後の書き直しでこの二点に関してはかなりよくなっていると思われる。

・書くことの指導には、内容面の指導と同時に順を追った書き方の指導をすることが必要である。

— 以 上 —

(広島市立基町高等学校)