

国語科教育における『読み』の研究

——近現代小説の方法と文体を中心に——

佐藤 洋一

Yoichi SATO

(国語教室)

はじめに

国語科教育における『読み』(解釈)の問題については、多面的な観点が考えられる。例えば、文学研究の立場からの解釈(実証論的・モチーフ論・文体論的等)、国語学的立場からの解釈(語彙論的・文章論的・構文論的方法等)、また、これを各民間研究団体の「方法」というところからみると、日本文芸教育研究協議会・児童言語教育研究会・教育科学研究会・教育技術法則化運動等、さまざまである。

このような『読み』(解釈)の問題、つまり、「原理」的な部分は、無論、授業・指導方法(技術)・指導過程といった学習指導論(指導技術論・指導過程論等)に有機的に生かされ、結果として、児童生徒達の「国語」の力(国語科独自の学力観、言語の能力)につながっていかなければならない。

このような、『読み』・指導方法・国語の学力(目標)、そして、学習者(子供)の関係性の構図のなかで、私にとって大きな問題の一つと考えられることは、解釈と指導の乖離の問題、すなわち、「文章の読み方」と「指導のしかた」の有機的な関連は、まだまだ不十分なのではないかということである。

このことを分かりやすいカタチで示すと、例えば、「文学・語学研究」の原理と国語科教育としての「教材研究」の原理は、重なる部分はあっても、それぞれ別の方法・観点が必要と私は考えるが、従来、「教材研究」の自立性や独自性は、極めて軽視され(特に、文学・語学研究者の側から)、一方、日々教える先生の側からは、具体的な読み方に向かわない専門的「解釈」は専門的な一つの読み方(や部分的指摘)に過ぎず、指導・授業の方法にはならないという「慢性批判」が聞かれるという図式で、解釈と指導は分裂してきた側面がある。確かに、広い視野からの確・豊かに「教材」を読む『専門性』とそのための研鑽は重要であり、解釈・読みが安易なままで、「指導法・指導技術」に汲々とする現状も否定出来ない。

しかし、この問題は、単に、国語科教育担当教師の「専門性・研究方法」の問題等にもみきすべき事柄ではなく、その奥に、「国語科教育学」における『読み』(解釈)と「指導」の原理・応用・一般化等の問題があると、私には考えられるのである。

本稿では、『読み』（解釈）と「指導（授業）」の乖離，その関係性の中にある国語科教育的諸問題から，特に，教材固有の特性・魅力をどのように解明し，どのように指導するかという観点，つまり，文学の文体論的研究と授業研究の接点から，次の順序で考察するものである。

1. 国語科の目標の明確化
2. 言語の機能の二重性
3. 文学作品の「文体」の構造
4. 文学作品の「方法」と「構造」
5. 「小説」と「物語」

1. 国語科の目標の明確化

(1) 「言語の教育」「言語能力の育成」

新学習指導要領による「言語の教育」の立場がますます重視され，特に，論理的（説明的）教材指導の重要性が，理解・表現の重複（融合）と言う方向でめざされ，作文指導時間の指定という画期的な形での「文章表現」の充実への方向性，「音声言語」と言う言葉の使用によって，「話し方・聞き方」についての科学的合理的の研究の必要性が示されたこと等は，国語科教育の「現代化」「科学化」と言う点からも注目に値する。

今後，特に重視されなければならない点としては，いろいろあるが，ここでは大まかに二点のみ触れておきたい。

① 教養主義的な学習観からの転換

一つは，教養主義的な学習（覚える学習）ではなく，身につける，実務的な学習とその指導の方向性である。それは，決して，安易な「技能主義」に墮することではなくて，国語科における「言語の教育」，言い換えると，国語科固有の言語操作・言語による思考認識の方法等を，国語科の原理から現代的な意味で再構築されなければならないということである。

② 言語の「全体性」と「要素（部分）」の区別

教材・作品に即した言語構造の分析，特に，その部分と全体の関係については，現在，近現代文学研究史でも，十分には解明されていないと言うことができる。文学教材の場合では，「虚構」の全体と部分の関係の解明であり，文学作品の「文学性」の存在の根拠を，言語構造に探ると言う「文体論・描写論・表現論」と言った難解な，一般化の難しい分野の問題となる。

一方，説明・論説文教材の場合では，「論理的思考力」とはなにか・「論理」とはなにかという根本的問題の他に，「論理」の部分としての接続語・指示語・段落等と「論理」の全体としての構成（論理的構造）の問題がある。

接続語や文末表現を取上げて指導することは，「言語」の部分の指導であって，全体ではない。教材は多面的な価値を持つので，指導の観点によっては，「言語」の部分の指導によって，言語感覚を養うという方法があっても無論かまわないし，その有効性もある。

しかし，「言語」の部分を取れば，すなわち，「言語の教育」「国語科の授業」という安易な図式に流れがちなのも事実である。言い換えれば，文学教材（説明・論説教材）でしか教えられない部分が，具体的に解明されていないために，指導目標や指導のポイントが混乱し，子供たちにとっては，教室での学習が典型的な「読み方」の学習にならず，教室での教科書の学習と教室以外での生活が分裂しているということになる。

今後は，文章の原理に即した固有性・特質の解明と，それを如何に「一般化」するか，

つまり、特殊を通して、普遍をどのように理解させるかと言う点が、全体と部分の関係の解明も含め問題とならなければならないと考える。

(2)学習指導目標の「整理」

上記のような巨視的立場から、学習指導目標の核心を整理すると、次のようになるだろう。

①文学教材（文学作品を、教室で扱うために教材化したもの）

従来、重視されてきた「教養を豊かに・人間性を高める・芸術作品の鑑賞法を学ぶ・文学作品の書き方を学ぶ等」ではなく、文学作品独自の「文体・表現（イメージ・描写の文章）」の学習を通して、「文学的文体・表現」の特質と方法・「人生」の意味を知ることと考える。これは、結果として、論理的文章（説明・論説文）独自の「文体・表現」を知り、「人生」の意義・より良い生き方・立派な文章の基準も知ることになる。

②論説（説明）教材

従来、「知識」の獲得・蓄積という点が強調されてきたが、「知識」を得るのは学習の過程と結果であって、目標は、自己の「論理的表現」の基礎的技術を身につけることと言う観点から考え直す必要があるだろう。

こういう観点から現在の論説・説明文教材を検討すると、小・中学校教材（指導方法）とも、あまりに、教義主義的・知的な内容であり、文章表現・自己表現の手本となるべき構成・論の展開・段落構成等についての配慮は、まだまだ不十分と言わなければならない。

③4領域の中での位置づけ

①②の教材を「4領域（読む・聞く・話す・書く）」「理解・表現」の関係に位置づけると、次のようになる。

教 材	領 域			
	読む	聞く	話す	書く
文学教材（詩・小説・戯曲・随筆）	○	○	？	？
論説・説明教材（説明文・評論・論説・論文）	○	○	○	○
	理 解		表 現	

なお、「作文」は、文学的作品・エッセイと論理的文章の2側面があるにもかかわらず、従来、もっぱら、「私小説」的心情告白の文章、心情の表現と再構成による「生活（現実）」の発見といった文学的作品の教育が重視されてきた経過がある。

こうした「作文」教育は、無論、歴史的役割と今日性を持つ。一方、事実と意見の区別・段落（パラグラフ）の作り方・「論理」の展開・説得のための方法等、「論理的な自己表現」の技術・方法の学習という点は、イギリス・アメリカ等に比べても、きわめて、遅れてきたと言わざるを得ない。

④「作文」「語彙」

両者とも、論理的思考力・表現力の構成に向かってゆくように、言語の全体と部分との視野から重点を考え直す必要がある。

上記③でも触れたように、「作文」は、文学的エッセイ的な「文学性」と心情告白に偏重した「心情主義」から、「論理的文章（論文）」「レポート・報告」を書く技術・方法の学習へ、また、漢字指導は、従来多く見られた形式的な「語句指導」ではなくて、「意味論的な語彙指導」の方向性が必要である。

⑤融合化の視点

また、これまで、文学・説明文・作文……と個別的扱いが普通であり、その関連性については、(かつて「関連指導」という問題が提起されたにもかかわらず、)部分的な指導が行われてきただけであった。

しかし、今後、「言語の教育」という観点から、根本的に、各教材の特質を考え、融合化・総合化の方向が考えられなければならない。

2. 言語の機能の二重性

(1)国語科教材の特質

①国語の教材は、算数や理科における「素材」と意味の関係(リンゴ一個が1を現す)とは異なる。また、単なる言葉の集積でもない。「文章(文学・説明)」が表現する「思考内容」を考えさせることが、言語の指導となる、という性質を持つ。

②授業の目的は、言語の豊富な使用体験と言うことができる。多様で流動的な「現実」を言語によってとらえ、表現する、その核にあたる部分を学習する。原理が分かれば、同じようにすっきりと理解できない部分を持つのは、国語科の学習が、言語を使用し、思考・認識する核心(人間性・思考力・判断力等)に結びついているからである。

(2)文学教材と論説教材の2分化の必要性

論文や論説に文学的表現(描写・イメージ)が使われ、効果を上げたり、一方、論文のような知的で論理的な文体による小説があったり(大岡昇平『俘虜記』)と、文体は多様であり、両者は鮮明には区別できない部分をもつ。

しかし、教材の特質(独自性・固有性)を言語の機能との関係から検討すると「イメージ(描写)の言語」と「論理の言語」と名付けられる2タイプに大別して考えることができる。これはそのまま、「文学的文章(文学教材)」と「論理的文章(論説・説明教材)」に対応する。

これをまとめたものが、下の表である。

	「イメージ」の言語〔詩・小説等〕	「論理」の言語〔説明・論説・論文等〕
意味	○象徴性……多義性・曖昧さ	○論理性(記号性)……一義性・明示性
目的	1. 人間の個性の表現 (個性・差異性の価値尊重) 2. 「象徴」による人間(人生)の意味の形成と発見 (知恵, 虚構体験, 人間性や日常性の深部の発見)	1. 社会におけるコミュニケーションの根拠(伝達・交流) 2. 経験・知性の普遍化, 一般化 (文明遺産, 科学の進歩) 3. 思考の枠組みとしての「論理」と述べ方の論理性
内容	○語り(説明的) ↑ ・民話, 童話(伝承) ・物語, 童話(創作) ・随筆 ↓ ○イメージ(描写) ・詩, 近現代小説	○説明(部分的「論理」) ↑ ・説明, 手紙 ・記録 ・報告(レポート) ↓ ○論説(全体としての「論理的構造」) ・論文
	「文学的文章」	「論理的文章」

3. 文学作品の「文体」の構造

文学教材の「文体」については、いろいろな立場・考察の視点があるが、ここでは、その「虚構性」の仕組みを言語構造に探ると言う観点から、次の3つの観点（(1)(2)(3)）から考えてゆきたい。また、(4)は文学的「文体」の創出、「構成」「展開」を三つのレベルからとらえたものである。

- (1)「イメージ（描写）」の言語による情感（日常の実感）・概念（思想）の形成と伝達
 (2)虚構（フィクション）」の方法—迫真性（リアリティ）・現実性（アクチュアリティ）という「感動」のための言語構造の装置（特殊な想像世界）が、読者の中でどのように「普遍化」するのか（特殊が普遍に転化する仕組み）¹⁾。

<ul style="list-style-type: none"> ・日常の設定→異常で不気味な世界（→日常性） （日常性）（非日常的世界） ・非現実的な設定→非現実的世界の『日常性』（→日常性） （非日常性）（『日常化』） 	<ul style="list-style-type: none"> ・日常の本質の『深部』、および、人間の本质の『構造』の表現
---	---

イメージ（描写）の具象（表現）から抽象（思想・観念）への移行、非現実的設定のイメージが徐々に『日常性』の本質に転化してゆく、いわゆる「虚構化」の方法は、作品の迫真性（リアリティ）に関わるため、作者が最も工夫する部分の1点であり、「文学的イメージ（文体）」の創出と自立性という点からも、重要である。

- (3)文学的「文体」の多様性（意味と広がり）と魅力を通しての「教育性」

文学作品の言語構造（文体）とその教育性の問題である。特に、教養や趣味的学習観（作品紹介観）ではなく、国語科の「言語の教育」としての必然性ある、重要な側面を構成している部分の理論的解明は、従来の文学教育を乗り越えるために重要である。

- ・ユーモア、ペーソス、アイロニー／語呂合わせ
- ・比喩、暗示、象徴・悲劇・風刺（サタイヤ）・虚構・寓意（アレゴリー）

- (4)文学的文体の「構成」——萩原朔太郎の詩の「構成」を例に——²⁾

	3 つ の 層	読みの観点	特 色
単 語 (細部)	<ul style="list-style-type: none"> ・語（句）の単位（「イメージ」の単位） 	<ul style="list-style-type: none"> ・語（句）、単語の選択と使われ方（適用）の傾向 ・「場面」、「文脈」の中での効果 	<ul style="list-style-type: none"> ・語彙の選択の傾向と特徴（個性とテーマ） ・語彙の適用の傾向と特徴（組合せ、使い方の個性、テーマ） ・比喩、暗示、象徴等
	(例) ア、黄色い娘たち……月の光の比喩（「悲しい月夜」萩原朔太郎） イ、まっさおの血……幻想的で瀟洒な身体（存在感）（「殺人事件」同上） ※日常的な語彙やイメージが、現実的用法から『ズレ』て歪み、拡大し、変質（異化）し、感覚・内面・存在感等を暗示、また、象徴。		
場 面 (部分)	<ul style="list-style-type: none"> ・「場面」の単位（ここでの「場面」とは、「イメージ」の1～幾つかのまとまりのこと） ・「場面」の構成と展開 	<ul style="list-style-type: none"> ・イメージの選択と適用の傾向（イメージの方法と組合せ） ・「場面」の意味 ・「場面」間の構成と展開の傾向 	<ul style="list-style-type: none"> ・イメージの傾向と特長（個性とテーマ） ・表現技法としてのイメージ ・「場面」の中で、また、「場面」展開のなかでの表現効果

	※日常的語彙による人間・生活・観念のリアリティ（迫真性・実感）、アクチュアリティ（現代性）の表現 （例）ア．作者独自のイメージの使い方（腐敗・性・幻覚・室内等萩原朔太郎固有のもの、「ありあけ」「くさった蛤」「陽春」「寝台」） イ．「二重性」「時間・空間」「立体性」等の「場面」構成（「蛙の死」「猫」「孤独」） ウ．「虚構」のいろいろな構造，効果を成立（創出）させる部分（非現実性・非論理性・ユーモア・アイロニー・ペース等）		
作品 （全体）	・作品全体（作品としてのまとまり）	・完成した「世界」としての作品 ・単語（語彙）、「場面」「場面」の構成の特徴と効果を総合的にとらえる。	・劇的な構造（19世紀的文学と20世紀文学の違い） ・形式と内容 ・「異化」と「空間」の構造 ・象徴，暗示，寓意等
	※人間性（現実）・日常性等の『深部』『本質』の表現 「虚構」の完成（虚構による特殊な世界が「感動」をとおして、「普遍化」「象徴化」）		

4. 文学作品の「方法」と「構造」 ——近現代小説の方法と解釈——

近現代文学の『思想』と『方法』を、「(1)近現代小説の特性・方法」では、西欧の文学の歴史に学びながら、巨視的に考える。特に、対立（闘争）の構図（何のために、何とどのように闘っているのか）、時代・社会の変化と文学のテーマ・方法の関係、近代文学と現代文学の違い等について述べたい。ここでは、詳細な検討による限定された細部の考察の厳密さ、その部分性より、全体への構造的な特質への視野を重視している。

「(2)近現代小説『解釈』への視点」では、(1)で述べる特性の解明のための方法を「視点」というかたちで、その要点を提示する。

(1)近現代小説の特性・方法

「近代小説」とはここでは、「近代市民社会」を背景とした小説をさしている。虚構（フィクション）とリアリズムの方法により、人間を支配する環境社会の姿、具体的には家庭対個人の対立のドラマを、客観的詳細に描く。

テーマは社会（主に、家庭）の中の人間の「心理的闘い」が多く、社会秩序の常識・規範・価値観が背景にある。主人公（人間像）の多くは、前時代までの特殊な地位や能力をもつ「英雄」「貴族」ではなく、平凡な市民である。ただ、個性や「問題」をもつ個人であり、その個性や「問題」の歪み・輝きによって、平凡な人間のなかの「非凡」な魅力、社会秩序の問題等が浮かび上がる。

詩の技法を吸収し、「心理描写」を発達させた『描写』と、古代物語（記録）以来の技法である『語り』の方法による。また、「悲劇」の構成による対立のドラマの構造的創造、主人公の「死」や「破滅」による闘う精神のイメージの「純粋化」の方法等が特徴である。

フローベール『ボヴァリー夫人』〔1857〕、スタンダール『赤と黒』〔1830〕、トルストイ『アンナ・カレーニナ』〔1857〕等が典型的な作品である。

「現代小説」とは、ここでは、20世紀文学（その小説）とほぼ同義で、第1次・第2次世界大戦における世界観・人間観の変化を背景とした小説と考えている。

前衛芸術運動（アヴァンギャルド）としてのダダイズム・シュールリアリズム等は、いわゆる、19世紀文学を支える方法と人間観（思想）を克服しようとしたものであり、19世紀と20世紀芸術の転換点の問題を、芸術と思想・方法の点から、鮮明に示しているといえるだろう。

「現代小説」の特徴としては、「虚構」の再構成の問題、すなわち、19世紀的リアリズムの崩壊にかわるものとして、「意識の流れ」（ジョイス・プルースト等）・「無意識（潜在意識）」の方法化（夢、幻想……）・国家や組織の中の人間のテーマ等の他、「気質・性格」といった生まれつきの要素や可変的な感情の型によってではなく、「思想（生き方・個性）」と「行動」の総体によって生きる人間像を描くことがあげられる。

「市民の文学」であり、家庭対個人の心理的闘いのドラマであった「近代小説」に対して、「現代小説」のテーマは、社会・国家対個人の、全体の体制と個人のドラマと行うことができるだろう。題材と方法も変化拡大した。戦争による文明の崩壊を現実的課題と受けとめはじめた作家達によって、国家権力の問題、「体制」の中で人間的であること等、「現代」における「人間」のアイデンティティが探究される。

技法的には、フロイトの深層心理学の影響を受けて（『夢判断』1900、『精神分析入門』1917）、19世紀までの「心理描写」が大きく変わったことが重要である。

従来までの、明確な意識にのぼった部分だけを言葉に置き換えることによって、「自我（作品・作者の）」（自己の存在感覚の本質）の分析が可能であるという考え方が、崩壊したと言えるだろう。

人間探究のテーマと言う点から見るならば、近代小説の方法的思想的「限界」（特色）の一つがここにあり、また、研究態度としては、作品に作者の「創作意図（モチーフ）」を読むモチーフ論、主人公の「自我」の軌跡と抽象化を「主題（テーマ）」とみる自我史観の「限界」と問題もこのあたりにあると言えるだろう。

現代的テーマに取り組んだ作品としては、プルースト『失われた時を求めて』〔1913〕、カフカ『変身』〔1916〕、カミュ『ペスト』〔1945〕、メイラー『裸者と死者』〔1948〕、大岡昇平『俘虜記』〔1948〕等があげられる。

(2)近現代小説『解釈』への視点

- ①人間像の造形とその「イメージ」の変化による「思想」の表現
- ②「思想」の方法（の要素）……人間像・ストーリー（事件）・構成・文体
 - ・論理的（説明的）文章と異なる言語操作と言語構造
- ③構成（「異化」の方法）
 - ・悲劇の構造とハッピーエンド、プロット
- ④文体
 - ・「虚構性」が「普遍化」する構造、「文学的文体」の魅力と効果
 - ア。「イメージ（描写）」と「語り」
 - イ。「虚構（フィクション）」の意味と方法
 - ウ。「リアリズム（事実の記録）」とその崩壊
 - エ。「文学的文体・表現」の魅力と効果……表現の二重性・多層性・象徴性
（比喩・暗示・象徴、視点〔視線〕、ユーモア・ペース・アイロニー・洒落、

意識と無意識——感覚・夢・空想——，批評性・普遍性)

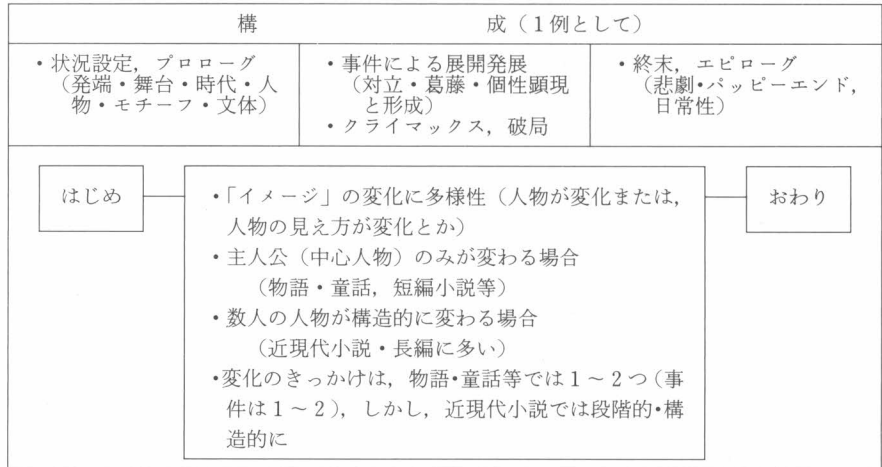
⑤作品の「思想」(作品論)への視座

ア. 人間像の「イメージ」の変化と意味(「異化」の過程と読者の解釈)

「変化」によって、何が明らかになったのか(その意味は・主人公が「見た」もの・読者の解釈は等)

イ. 真の「読者論」とは、対象(作品世界・人物の内面)に埋没しない批評精神と、対象から学び得る個性(精神)の自由を保持し続けることである。

ウ.



なお、読者、時代・社会等の「文派」等の問題は、ここでは除いてある。

エ. その他の諸問題

- ・作家論——作品論の総合、時代・社会との緊張関係、作家・作品の固有性と普遍性
- ・「モチーフ」論の時代的役割と限界、実証的研究と近代的自我史観
- ・「言語・日本語研究」としての「文章論」的解釈と主題のとらえかた(文学的文章と論理的文章、作者の扱い)

⑥文学作品の歴史的展開——「文体史(表現史)」のための視点——

ここでは、世界の文学の思想・方法・テーマ・文体等について、スケッチをしておく。特に、文体創出の基礎となる表現(描写・語り)と作品の「思想」の意味、すなわち、闘争の系譜と、そのテーマ・人間像・社会国家との関係・ストーリーの役割等に限定して述べている。

時代	作品・作家名	思想・方法・テーマ・文体等
古 代	<ul style="list-style-type: none"> ・詩経 ・イリアス ・オデュッセイア ・イソップ寓話 ・史記 	<ul style="list-style-type: none"> ○「事件」自体の持つ国家的・社会的・民族の意味。 珍しい貴重な・タブーに触れるような経験を記録伝承〔物語る〕することに意味。 (1)「自然・運命」と闘う人間のテーマ (2)ストーリー・因果関係(事件)が重要 (3)「語り(説明)」と「会話」の文体が中心 (4)「運命」の恐ろしさ・懲罰・知恵・『悲劇』
	<p>[西欧でルネッサンス]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・デカメロン 	<ul style="list-style-type: none"> ○貴族社会の中で「運命」と闘う人間のテーマ

<p>貴族社会の時代</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・シェークスピアの諸作品 ・ドン・キホーテ ・クレーヴの奥方 ・若きヴェルテルの悩み 	<p>家柄・出自・環境が変えることの出来ない「運命」としてとらえられている（ロミオとジュリエット，リア王，源氏物語）</p> <p>(1)演劇の大普及（会話と語り）</p> <p>(2)「心理小説」の発生と発達 （心理描写の技法は「恋愛心理」を描く方法として）</p>
<p>近代市民社会</p>	<p>〔近代市民社会の実現〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スタンダール ・バルザック ・ポー，ボードレール ・フローベール ・ツルゲーネフ ・トルストイ ・ゾラ，モーパッサン 	<p>○「問題的個人」の生き方，「平凡な人物」市民のなかの『非凡さ』がテーマとなる。</p> <p>(1)個性的な人間像の創造，そうした人間像についての見方を知ることの魅力</p> <p>(2)「社会（家・家庭）」の中の「個人」の生き方 （ジュリアン＝ソレル『赤と黒』，バザロフ『父と子』，アンナ『アンナ＝カレーニナ』，エンマ『ボヴァリー夫人』等）</p> <p>(3)「描写」の技法が中心になる（語りから）</p> <p>(4)事件・ストーリーは人間像を際立たせるための要素 背景の役割（例・三角関係）</p>
<p>現代</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・（フロイト） ・アヴァンギャルド（前衛芸術運動） ・サルトル ・カフカ ・ジョイス，ブルースト ・カミュ ・フォークナー 	<p>○国家（組織）の中の人間が，思想・行動の全体としてどう生きたのか，どう闘ったのか。人間像を通して，社会・国家・人生の意味を考える。</p> <p>(1)19世紀の方法（リアリズム・フィクション）の崩壊 方法・文体の模索</p> <p>(2)ノンフィクションの方法的可能性</p>

5. 「小説」と「物語」

(1)文学教材の実情と問題点——小説・物語を例に——

各先生方の努力と情熱にもかかわらず，小学校—中学校—高校と順に「国語」がつまらなくなったと言うアンケートや調査は，毎年，授業研究会や発表等で話題になる。本を読まなくなったという子供の実態報告（？）も，冷静に考えて子供を見ると，教室で，国語の授業では消極的でも，教室外ではその「知的好奇心」に文学の理解のスピードが追いつかず，漫画や入門シリーズ・ゲーム等によって知的な渇きを癒していることが分かる。

教室での授業が，教室外での読書や問題発見に十分「転化」してっていないということが言えるだろう。「国語」が嫌いでは，日本人として一日も生活できないわけで，「国語」嫌いとは，実は，「国語の授業嫌い」であることが多い。

子供の個性・問題意識を大切にす工夫は，「主体性を生かす」「一人学び学習」「課題解決学習」等の研究テーマや指導過程によく現れている。実践研究の積み上げも多い。

確かに，子供達は，一見生き生きとしているが，しかし，教材の「読み」・指導方法・評価等に眼を向けると，いろいろと改善すべき点も多く気がつく。

詳細は省くが，教材を「読む」と言うことと，子供の実態を大切にすと言う関係の部分が混乱しており，情熱的に，真面目に教えれば教えるほど，「国語の授業」の子供達の精神の実態との距離が生まれているのではないかと考えられる。（この問題に焦点をしぼって

の詳しい考察は、別稿を考えている。))

そのあたりを現行の小説・物語教材を例に簡単にまとめたのが、次の表である。

小学校(低—中—高)	中学校	高校～
<ul style="list-style-type: none"> ・かさこ地ぞう(岩崎京子) ・とびこめ(トルストイ) ・ごんぎつね(新美南吉) <ul style="list-style-type: none"> ・大造爺さんとがん(椋鳩十) ・白い風船(遠藤周作) 	<ul style="list-style-type: none"> ・坊ちゃん(漱石) ・トロッコ(芥川龍之介) ・走れメロス(太宰治) ・サーカスの馬(安岡章太郎) ・幸福(安岡章太郎) ・子馬(ショーロフ) ・故郷(魯迅) 	<ul style="list-style-type: none"> ・舞姫(鷗外) ・こころ(漱石) ・山月記(敦) ・野火, 俘虜記(昇平) ・黒い雨(鱒二)

(2)教材の構造的特質と学年配列の関係

小・中・高校の代表的な教材を作品の方法・思想という観点からみると、小学校での問題は特に、「物語」の方法で書かれた作品と「近現代文学」の方法で書かれた作品とが混在していることがあげられる。

例えば、「白い風船」(遠藤周作)「とびこめ」(トルストイ)は近代(現代)小説の方法で書かれた作品であり、詳細な「描写」の味読とその読み方の学習は、教材の特質を生かすことになる。ただ、「描写」の解釈には学力とは別に、人生経験が必須な部分があり、発問化(課題化)による教育性・効果の測定には慎重である必要がある。

「ごんぎつね」は、いたずらごんぎつねがおかした「罪」を償おうと兵十の家にとっそり栗や松茸を持ってゆくが、理解されず、最後は、銃に撃たれ死ぬ(その場で誤解が解ける)という「悲劇」の構成の作品である。この「悲劇」を小学校四年生は実感として受け止められない者が多く、「ごんは死んでいないよね、先生」と聞いてくることが多い。四年生にとっては、物語の「虚構(悲劇)」と実生活の感動は同質のものとして区別できないため、ちょっとしたいたずらがもとで死ななければならない「人生」、許してもらえないような人間関係は受け入れることができないのである。

一方、この教材を中学三年生で指導したところ、「ごん」の自己表現の「幼さ」が問題だと「悲劇」を対象化して読むことができたという実践報告がある。だから、「ごんぎつね」は中学生にというのではなくて、情熱的に正確に教えようとして、「ごんは死んだんです」と全員に納得させる指導より、自由に想像させること、場合によっては「ごんは元気になる」といってあげるほうが、より四年生の発達段階に即して「教育的」であること、そういう文学特有の解釈と指導の問題をおさえておく必要がある。

また、中学校・高校では、近現代小説の方法による作品がほとんどであるが、「物語」的に、すなわち、社会(家庭)との緊張関係のなかで個性的に闘う人間が描かれている小説の「虚構性」を無視し、感動的感傷的に指導している混乱した実践も少なくない。

主題の読みで混乱したり、核心となるべき部分がズレたり、といったことはこのようなところからも、起こってきていると言えるだろう。

例えば、「舞姫」森鷗外の主題をめぐって、高校の教室で混乱すると言う例は多い。恋か出世かの対立、葛藤、その生き方を、男子と女子が「対立」する。女子生徒は殆ど、太田豊太郎の生き方を非難し、男子生徒はやむをえないかなど理解を示すことが多い。しかし、この小説は、恋と出世が2項対立的に扱われているのではなくて、国家対個人の現代的テー

マ、現代文学的構図の中で、恋愛はその問題を鮮明に照射するための一つの契機として描かれている。『舞姫』は『マノン・レスコー』（アベエ・プレヴォー）ではなくて、『赤と黒』（スタンダール）の構造をもつ作品なのである。

(3) 「文体」を読むということ

——「大きな白樺」（アルチューホワ）を例に——³⁾

物語と小説の読み方の違いを、「文体」を読むという視点から「大きな白樺」（アルチューホワ）を例に考えてみたい。この教材は、かつて、小学校高学年（五年生）における「物語」教材として取上げられていたもので、主題・教材性をめぐり問題があった作品でもある。

これを再びここで問題とするのは、これまで私が述べてきた「方法」によれば、従来の「大きな白樺」研究では指摘されなかった部分が解決できること、一つは、いわゆる「物語」の読み方で読むと、主題（テーマ）をめぐり混乱するということの良く分かる例となること、従って、小説の読み方との違いを、はっきりとしかも、具体的に示すことができること、もう一つは、文学作品固有の「文学的文体」のありかたを、これも具体的に示すことができること等による。

昨年、私の研究室の学生（四年生）・国語科教育学の学生（三年生）を対象に、発問形式でこの問題について講義を行った。その時の発問や学生諸君の反応を軸に、問題の要点を述べてゆくことにする。

「大きな白樺」のストーリーを、五項目（ア～オ）にまとめる。

ア. 小年アリョーシャは、友達のボロージャに「まだ小さいから」「あまえっ子」と大きな木に登れないことをからかわれる。アリョーシャは「ママ」の言いつけを守り、大きな白樺に登っているボロージャを羨ましそうに見上げる。

イ. ボロージャが白樺から降りて帰った後、アリョーシャは登りはじめ、いつの間にかボロージャが登ったところを越えて、「てっぺんに近い」ところに登りつき、大きな声で叫ぶ。

ウ. それを知ったボロージャは驚き、アリョーシャの母親（ジーナ）に知らせる。母親は息子の身の危険を知るが、慌てず、騒ぐボロージャを制し、家に帰らせ、一方、息子には、「とてもおだやかなやさしい声」をかける。

エ. 母親に叱られると思ったのに、逆に「やさしい声」で話しかけられたことに、アリョーシャは「びっくり」しながらも、母親の誘導に従い、降り始める。見知らぬ人（別荘の人）は、少年の無謀さに「おこった声」で「おちるぞ」と言うと、アリョーシャは慌てる。

オ. 母親のいろいろな注意と「やさしい、はげましのことば」によって、漸く降りてくる。「見知らぬ別荘の人」は、「いいぞ、落下傘兵になれるぞ!」と言う。母親は、アリョーシャを抱き締め、「いきなり大きな声をはりあげて泣き出し」帰ってゆく。アリョーシャは母親を慰める。

まず、私が用意した発問は、以下の3つである。

1. 主人公は、誰か？
2. この作品の主題（テーマ）は、何だと考えるか？ 一言で言うと？
3. 自分が、好きな場面・印象的な部分は？

①人間像と構造

1の問いについて、ほとんどの学生は母親が主人公と答え、何人かはアリョーシャと答えた。(登場人物の確認, アリョーシャ・その母親ジーナ・ボロージャ・別荘の人・白樺)

次に、2について聞くと、全体の約6割位が「母親の愛情、賢さ、立派さ」等母親が中心か、母親に比重を置いた主題のとらえかた、3割位がアリョーシャの成長・喜びと母親の愛情の両方、数人が「少年アリョーシャの成長」と限定して答えた。

このように主題のとらえかたにばらつきがでるのは、読み方の学力・方法の問題なのか、それとも、作品自体の問題なのか?このような分裂した主題像は、既に、教室の実践で示されており、先生は(女性)「母親の愛情」、子供は「少年の成長」ととらえ、授業が混乱したと言う。

この作品の人間像の変化は、

- ・落ち着いた自信に溢れた優しい母 → 場所柄も考えず、激しく泣き、少年に慰められる母
- ・母の言いつけを守る少年 → 母を優しくいたわる少年

と2人とも「構造的に変化」する。そして、その「変化のきっかけ・事件・要素」となったのが、大きな白樺にアリョーシャが登れた、そして、降りたこと、である。

また、「おかあさんの顔は、まるで、そのすべすべした白樺の幹とおなじくらいに白くなった。」と言う表現にも見られるように、「白樺(木)」イコール「母親」という書き方・暗示は、作品全体について言えることである。つまり、少年・母・木の関係は、はじめは、母の木は少年にとって、超えられないおそれ敬うべき存在としてあり、おわりでは、少年の成長を保証する存在、今では「克服」した自然としてある。白樺に登るということは、母を乗り越える(?)ことの暗示、つまり、少年から大人に変わり、母親の手から離れてゆくことである。

②主題のとらえかた

近現代小説は、物語にしばしば見られるような単一の主題(テーマ)に「迫れる」構造とは別に、何人もの人物が構造的に変化し、さまざまなモチーフが多層的・重層的に繰り返される。そうした「構造」のどこに・どのような関心の光をあてるかに「個性」と解釈の拡がりが生まれる。「虚構性」の全体と部分の関係・構造的変化・文体の立体的把握の問題と、読者の潜在意識と表現との共鳴作用によってなされる読みの創造的作用(古典の成立の歴史)はまた、別のことである。

すなわち、上のような構造的変化に、「母親の愛情」と名付けるか、「少年の成長」と名付けるかは、この小説の場合は、両方とも可能なのである。それぞれが自己の問題意識・個性によって読んでいることを表している。

3の発問は、そうした個々の潜在意識・関心のありかたを、好きな場面・印象的な表現等に探ろうとしたものである。ほとんどが後半、母親の行動の賢明さ、愛情の場面に集中していたが、それだけ、前半の舞台設定が後半生きていると言えるだろう。一方、木に登れた少年の爽やかな震えるような喜びも、大変印象的である。(以下の部分を1例として示した。)

別荘の屋根や、庭の木々、菩提樹を見おろすのは、気持ちがよかった。その菩提樹は、ここからみると、こじんまりと、うぶ毛におおわれているようだった。/地面は、

下のほうに、遠くひろびろと広がっている。庭のむこうに谷がみえはじめた。谷のむこうには、野原も森も見えてきた。丘のかげから、遠くのれんが建ての工場の煙突が、ひょっこりあらわれた。(西郷竹彦訳)

この場面は、「視線からの風景(自然)描写」が、そのまま「感情(心理)」の表現・文体と成っている部分であり、アリョーシャの意外な視覚からの意外な「風景」の発見、その息遣いがよく描かれている。

③物語と小説

物語と小説の読み方の1つのポイントに気付かせるために、4つ目の発問を行った。

4. 息子の身の危険を、母親は見事に救った。しかし、それにしても、子供の前で「大きな声をはりあげて」泣く姿は、あまりにも、感傷的ではないのか?

予想したとおり、それほど母親の緊張と弛緩の落差が大きかったことが、学生各自の言葉で述べられた。それ自体はそのとおりだが、実は、別な理由があるとヒントを出すと驚いたように、プリントを見直した。1~2名が自信無さそうに答えを言い始める。ほとんど、分からないようなので、アリョーシャのお父さんは出てこないがどうしたのだろうと聞くと5~6名(全体で約60名・3年生)は、理解した。

母親の涙は、息子の命を救うことができたという安堵の涙でもあるが、「見知らぬ別荘の人」の「いいぞ、落下傘兵になれるぞ!」の言葉からわかるように、もう、この子も戦争にいかねばならない年令になった、そして(父親のように?)戦場で死ぬのかもしれないという悲しみに、直面したところからくる取り乱した涙なのである。

つまり、この教材には母と子の「感動」的な物語の背後に、国家・戦争・時代の中の人間の構図があるということを知っておく必要がある。氷山の一角のようなエピソード(ここでは、別荘の人)に、時代背景を示す部分があり、そうした事実・背景の「時代の文脈」の中で、作品を読むことを要求されるのが近現代小説である。

このようにみえてみると、「大きな白樺」は「物語」というより、現代小説の方法によって書かれた小説であることがわかる。それは、時代背景をふまえないと誤解した解釈(感傷的な母親)になるという点の他に、文体・描写、人間像の描き方もあげられる。

例えば、冒頭に登場するボロージャの役割は何か?

その前に、物語の輪郭について見ておきたい。

「かさこ地蔵」等でもわかるように、「物語」の原理的な構成は、まず、人物像は典型的で役割・ある側面が強調されること(善人・悪人、貧乏、魔女、動物等)、事件は1~3つ程度、構成は簡潔で、繰り返し・アニミズム・因果関係・リズム等により、市民道徳としての基礎を形成する「知恵・判断力」が、物語の『論理』として語られる。また、物語の文体は、読者の「普遍的・集合的無意識」(ユング)を巧みに利用するもので、特別な知識が無くても、共通の思考・論理を構成するようになっている(特に、伝承童話・伝承物語)。さて、冒頭に時・人物・舞台(場所)が示される物語の展開からすると、ボロージャも主人公でなければならないが、そうではない。ボロージャは、冒頭の木に登るエピソードをめぐって、中心人物のアリョーシャとその母親像・2人の関係等を語る表現の視点としての人物である。物語は、普通、語り手によって統一された視点から語られてゆくが、小説は「虚構性」の効果・工夫等(主に、リアリティ)から、立体的なかたちで視点が設定されてくる。

④表現の二重性

表現の二重性とは「文学的文体・表現」のことであり、論理的文章の言語構造とは異なる「イメージ・描写」の読み方に関わる表現の部分である。1例をあげる。

「アリョーシャ、約束してちょうだい。もう、けっして、A こんなにママを苦しめない いって。」／そして、おかあさんは、いきなり大きな声をはりあげて泣きだし、ふりかえってもみずに、いそいでかえっていった。／テラスにはボロージャが立っていた。

(略)アリョーシャはとまどい、どうしていいかわからずに、立っていた。／アリョーシャは、おかあさんとならんで、谷の斜面にすわると、C おかあさんの手を取りかみ をなでながらいった。／ねえ、ママ……。ね、泣かないで！ B ぼく、もう、大きくなる までは、あんな高いところにはのぼらないよ。……。ねえ、もう、泣かないで！／アリョーシャはおかあさんが泣くのを、はじめて見たのだった。

A・Bの表現は、表面的な文字通りの意味の他に、もう一つの意味を読むことができること、Cの表現は「行動描写」の部分である。Aは、ママのいいつけを破って、困らせないでということと、戦争に行ったりしないで（生死の心配）という二点。Bは、暗にもう少ししたら、大きくなり、戦争（高いところ）へいってしまうということを読むことができる。

Cの「行為」は、強者が弱者を、男性が女性を保護しいたわる一つのしぐさである。いつの間にか、大人になりはじめていた息子に「優しく」されることで、母親はますます、息子の成長に、逆説的に悲しまなければならなくなる。

おわりに

本稿では、近現代小説の「方法」と「構造」についての考察を中心に、国語科の目標、「文体」論の基礎となる言語の機能を、国語科の教材の言語構造との関連から、そして、「読み方」を教えるための1つのポイントとして、「物語」と「小説」の違いについて論じた。

なお、「詩」と「詩教材」、論理的文章の「文体論」、また「作文指導」「文章表現論」等については、稿を改め論じる予定である。

注

- 1) 詳細については、拙稿「文学作品の句読法—発想法・文体の視点からの—考察—」『日本語学、1989、6』（明治書院、1989、6）・「詩の文体に気づかせる指導研究—萩原朔太郎の詩を例に—」『国文学・言語と文芸 第105号』（大塚国語国文学会、1990、1）を参照されたい。
- 2) この表は、下記の拙稿を部分的に書き直したものである。萩原朔太郎における詩的な「文体」の構造と過程を説明するものだが、もともと、文学の独自の言語構造を萩原朔太郎に探るといふ「詩学」の探究、「文体」の理論的追求という意図をもち考察を続けている。ここで、この表を提示したのは、私の「文体」論の基礎を示していること、また、国語科教育の解釈・読みの理論化に、十分転用可能と考えるからである。〔「朔太郎詩のイメージの特質—『ズレ』と『空間性』—」『国語国文学報、第47集』（愛知教育大学国語国文学研究室、1990、3）〕
- 3) 「大きな白樺」の教材研究、その問題点、各種文献等については、岩井幸男「大きなしらかば」『作品別文学教育実践史事典〔浜本・森田・東編〕』（明治図書、1983、9）が詳しい。

〔付記〕

本稿は、三河教育研究会（委員研修会）での講演「文学教材の『読み』の方法と授業」（蒲郡荘，1990，5，22），及び，国語教育実践者会議での講演「子供・言葉・授業」（名古屋市立豊岡小学校，1990，5，26）の中から，特に，教材の「読み」にかかわる原理的部分のみとりあげ，また，新たな部分も加えまとめたものである。

なお，本稿で述べた観点・方法を具体的な教材に適用し，考察した拙稿には，

・「文学教材解釈への一視点——『故郷』（魯迅）を例に——」『日本文学，1989，11』（日本文学協会，1989，11）

・「小説教材解釈への視点——安岡章太郎の方法と文体——」『国語科教育，第37集』（全国大学国語教育学会，1990，3）

がある。いずれも，教材としては，安定した作者・教材でありながら解釈と指導がむつかしく，解釈・指導とも混乱が見られる。そうした部分を理論的に考察したものである。

また，これを，授業研究（特に，発問研究）にどのように生かすかについては，例えば，「教材の固有性と一般性の区別を——文学教材の解釈と発問——」『教育科学国語教育，1990，9』（明治図書（1990，8））で，論じている。

（平成2年9月17日受理）