

中学校における文学教材指導上の問題点

—— 太宰 治「走れメロス」の場合 ——

三 浦 和 尚

(国語科教育研究室)

(平成4年4月27日受理)

はじめに

太宰治作「走れメロス」は、1955年(昭30)に時枝誠記編『国語・総合編』(中教出版)に採録されて以来、現在に至るまで、中学校小説教材として安定した地位を保ち続けている。

「走れメロス」の授業実践を歴史的に見ると、対象学年は小学校5年から高校1年と幅広く、実践報告・研究文献は多数にのぼっている。ちなみに『文学教材の実践・研究文献目録一〜三^{注1}』によると、「走れメロス」の文献数は84にのぼり、同じく安定教材といわれる「故郷」の92、「トロッコ」の85に続くものとなっている。

以上のように「走れメロス」は中学校文学教材の代表的なもののひとつであるということができ、その実践報告・研究文献の多さから、中学校文学教材の指導のあり方を考える上で多くの示唆を与えてくれるものと思われる。また、「走れメロス」の指導は、生徒の受容の実態を前提としたとき、多くの課題が残されており、「走れメロス」そのものの指導のあり方を考察することの必要性も、いまだ存しているといえよう。

I 「走れメロス」の指導実践から

論者自身の「走れメロス」の指導実践は「『走れメロス』における課題作文——読みの多様な深化をめざして——^{注2}」として詳細に報告している。いま、その概要を記すと、次のようである。

指導対象 広島大学附属中学校2年

- 指導目標
- ①細かな描写に着目して、人物像や心情変化を生き生きととらえさせる。
 - ②作中人物の読み取りを通して、人間の生き方について考えさせる。
 - ③リズムのある文章・比喩表現など、小説らしい文体を味わさせる。

指導過程

第1時 全文通読、感想を話しあう。

第2時 メロスの激怒。(メロスの人物像・設定の読み取り)

第3時 王との約束。(王の人物像の読み取り)

第4時 妹との別れ。(結婚式の様子、メロスの未練と決意の読み取り)

第5・6時 行く手をはばむもの。(挫折の原因の読み取り)

第7時 刑場へ向けて。(メロスの心情変化とその原因の読み取り)

第8時 王の改心。(二人の友情の読み取り。少女登場の意味の考察)

第9時 課題作文。

第10時 (0.5時) 作文評価。

課題作文テーマ (1 題選択)

- ①メロスに、父・母・女房がないという設定がなされているのはなぜか。
- ②王が「人の心はあてにならない」と考えるようになったのはなぜか。
- ③メロスは花嫁の衣装やら祝宴のごちそうやらを買いに、初夏、シラクスの市へ行ったのだが、花婿が「ぶどうの季節まで待ってくれ」というのは、時期的にあまりにもちがいきくないか。
- ④シラクスの市へ向かうとき「若いメロスはつらかった」とあるが、なぜ「若い」という言葉がつけ加わっているのか。
- ⑤「もっと恐ろしく大きいもの」とは何か。
- ⑥メロスのつらさとセリヌンティウスのつらさはどちらがうか。

本指導のポイントは、ひとつには「王の人物像の深い読み取り」であり、ふたつには「メロスの迷いの鮮明化」である。この二点により、一見対立している王とメロスが、実は、本質的なところでは同じものを持っていることが明らかになり、それは、ひいては、生徒自身の姿にも重なっていくと考えたのである。

さらに、読解学習の後、第9時に、感想文ではなく課題作文を課し、小説そのものに対する見方を広げさせたいと考えた。その課題をさまざまな視点で設定し、生徒に自由に選ばせることにより、各自の興味・関心にそった発展もねらいとしたのである。

この実践では、少なくとも生徒たちは、徳目主義的な読みではなく、近代小説として「走れメロス」を読むことができたように思われる。しかし、生徒の課題作文を読んで感じたことは、「うまく読んだな」という印象であった。読みはある程度深められ、よく考えて書いてはいるが、本当に自分自身がゆさぶられたという、その深さがいまひとつ感じられないのである。無論、「走れメロス」を読んで生徒全員が感動すると思っているわけではないが、反発であれ、共感であれ、何かゆさぶられたというものが残ってほしいと考えるのも当然である。

ふり返ってみれば、指導が、小説の読解技能の側面に偏りすぎていたのではないか。作品をどうやって読み取るかに腐心するあまり、作品を生徒自身の生き方や考え方と結んでいく過程がとぼしかったともいえるであろう。

作品を受けとめることによって自らの生き方を問い直していく、あらたな認識とその方法を獲得していく。そういった文学に接する楽しさを保証しつつ、読解技能、ひいてはことばの力をつけさせていく、そのような小説学習指導はどのように可能か、それは決して古びた問題ではないと思われる。

II 生徒の受容の問題

(1) 生徒の受容実態

例として以上のような実践をあげたが、教材としての安定性の割には、「走れメロス」は扱いやすい教材とはいえない。

その理由は、ひとつには、指導者自身の太宰治への傾倒から、教室という公の場に太宰治をひき出すことへの抵抗があるように思われる。「走れメロス」は太宰の本領ではないという意識が働くということがあるかもしれない。

しかし、それを乗り越えたとしても、生徒の側の問題として、生徒がこの作品を本当におもしろいと思うのだろうか、本当に心をゆり動かすものたりうるのだろうかという疑念は否定できない。

生徒の「走れメロス」に対する初読の反応は、おおよそ次のように分けられるであろう。

- ①友情・信実といった姿にストレートに共感するもの。
- ②すでに読んだ経験があり、もう知っているに興味を失うもの。
- ③一読で全体像をとらえた気になって、精読の意欲を失うもの。
- ④こんな話あるわけがないと、拒絶するもの。

「走れメロス」を肯定的にとらえる方向としては、もう少しパターンがあろうが、数量的には、以上の四つのパターンで大別することが可能かと思われる。この根底には、藤森喜子氏の次のような指摘²³があると考えられる。

最近やや下火になってきたが、「いい子ブリッ子」という言葉が流行した。教師側から見て模範的と思われる生徒が、生徒間ではブリッ子として疎外され、ものごとを茶化してふるまう生徒がリーダーシップを取る。そういう現代中学生気質とも言うべきものと、この「しらけ」が通じるのではあるまいか。

授業中、感動的な味わい読みをした生徒に対して、「オエーッ」というひやかしの声が湧く。次回からその生徒は、無感動な読み方を意図するようになる。

さらに、もう一つ。

青年期に当然共感を呼ぶであろう友情とか、信実のテーマが、表面上、優等生的に理解され、「他人事」として処理されてはいないか、という不安である。それは、授業中、核心に迫る発言をし、感動的な感想文を書く生徒が、およそそれとは裏腹の日常生活を行っているところから生じた疑問である。(68べ)

こういった現状の中では、先の①の反応が減り、④の反応がふえるという傾向となっていく。また、たとえストレートに共感したとしても、「クサイ」という一言のために、それをそのままの形で教室で表現できないという生徒の日常の実態は、学習そのものをゆるがす問題として考慮しておかねばならない。

いずれにせよ、素朴にメロス（とセリヌンティウス）の姿に共感することはできにくい状況になりつつあるといえよう。

こういった生徒の「走れメロス」の受容の実態は、必然的に指導上の難しさにつながっていく。それは、例えば「トロッコ」や「赤い実」（「しろばんば」）と比較してみれば明らかであろう。「トロッコ」や「赤い実」においては、とりたてて格好よく教室で発言すれば「クサイ」といった反応を呼ぶかもしれないが、ふつうに話している限りは、その内容から、一部のクラスメートに揶揄されることはない。しかし「走れメロス」においては、発言する内容が（生徒が批評する対象が）どうしても友情・信頼といった道徳臭を伴うものであるために、ストレートに表現されにくくなるのである。

「走れメロス」の実践に関する先行文献（現在のところ約110編について調査済）の多くに、生徒の受容実態が何らかの形でふれられているのは、そういった事情を反映しているであろう。

(2) 教材としての性格

生徒の実態をどうとらえるかということ的前提にすれば、そもそも中学二年生の教材としてふさわしいのかという議論が生じる。事実、実践報告自体、小学校5年生のものから高校1年生のものまで、幅広いものとなっているのである。

桜井孝子氏は、『国語がつまらない⁴⁴』の中で「教科書の作品」として、次のように述べておられる。

中二という年頃はかなりしらけた観念を持つ年頃であり、また発達段階では早熟の子と晩稲の子とではかなりのひらきがある年代ではなかろうか。おとなが寓話として読むのならともかく中途半端な年頃に読む作品としてはあまり適当な作品とはいえないような気がする。これは私だけのおもいではなかった。一月の金曜の広場のときにも疑問が出て、資料として渡された生徒の感想文も第一次感想で単純に感動する生徒達が第二次感想になると王の心情の方に重点をおく感想や、自分の周囲の現実と照らし合わせて理解できないとか、物語の世界のお話しで自分の住む世界とは別世界のお話し、と片付けてしまっているのが多かった。発表当時の全体主義教育をうけていた中学生ならともかく多様な考え方の反乱している現在の中二ではそらぞらしさを感じる者が多いのではないだろうか。(83ペ)

桜井氏はさらに続けて、「走れメロス」は高校生になって読ませるべきものであるということ、それでなければ、小学6年生位に朗読を目的に読ませるのがよいとされている。

桜井氏の指摘は、生徒の実態を前提としている点でうなずかれるところが多い。特に、朗読主体の扱いという点は、これからの指導法として究明されるべき内容であろう。しかし、指導実践者としては(桜井氏は中学校教師ではない)、1955年以来、一貫して教材として採録され続け、その過程の中で、中学2年の教材として定着してきたという歴史的事実を無視するわけにはいかないだろう。その意味の重さは、うけとめておかねばならない。

桜井氏の指摘は、児童・生徒が一人で作品を読むという前提に立てば、たしかにそのとおりであると思われるが、教室で指導するということになれば、必ずしもそうではないと考えるべきなのではあるまいか。少なくとも教室では「指導」が加えられる。桜井氏の見た第二次感想が、どのような指導を経たものかは別にして、問題は、指導によって、生徒が何らかの国語の力をつけることになりうるか、何らかの形で目を開かれる契機となりうるか、その可能性をもった教材かどうかということなのである。

前述の生徒の受容実態、またそれをもとにした桜井氏の指摘を念頭におきつつ、どのような指導法の工夫によって、何が教えられるのか、「走れメロス」について考察されなければならない。

Ⅲ 「走れメロス」指導上の問題点

(1) 『作品別文学教材実践史事典』における把握

『作品別文学教材実践史事典⁴⁵』は、個々の文学教材について、これまでどのように扱われ、現在どのような点が問題となっているかを明らかにしようとしたものである。

「走れメロス」は、その第1集、第2集ともに項目化されており、第2集で高橋ひとみ氏は次のような構成で「実践史」をまとめておられる。

一 作品について

1. 成立 2. 本文について 3. 作品の紹介

二 授業の歴史

1. 教材解釈の歴史 2. 指導過程 3. 授業の実際

三 これからの課題

高橋氏は主要な実践をふまえて、**「三 これからの課題」**として、次のような4点をあげておられる。

- ① 現実的な生徒たちの友情と、二人（メロスとセリヌンティウス）の友情との隔たりをどううめていくか
- ② 「信実」というテーマをどう受容させるか
- ③ 表現読みをどう扱うか
- ④ 作品の文体や構成法にどう触れさせるか

この4項が大きな問題としてあげられる内容すべてであるかどうか、また4項が並列されるべき問題であるかどうかについてはなお検討の余地があろう。しかし、多様な視点によってとらえられたこれらの項目が、現実に実践上の課題であることは間違いない。

ただ、②については、教室で「主題」を追及すること自体への疑問が一方にあり⁸⁶、また一方、主題を「信実」ととらえることが適切であるのかという点への疑問も当然存在する。この点については、解釈・指導法の二つの面から、さらに具体的に考究されなければならない。また、③・④については指導法上の問題として考究されるべきものであろうが、それは、①の問題とは質的に異なるものとなろう。①は、指導法上の問題であると同時に、その根底には、「走れメロス」が教材として適切な作品かどうかという問いかけが横たわっている。学習者の実態をふまえて、教材としての適性をふくめた問題として考究されなければならない大きな問題としてとらえるべきであろう。

①～④の問題、さらには他に予想される細かな問題をふくめて、「走れメロス」の実践上の諸問題の前提に、学習者の実態にかかわる①の問題があると考えられる。

(2) 教材解釈の視点から

「走れメロス」を道徳的なおとぎばなしとして読むのではなく、まさに近代文学作品として生徒にとらえさせる。そのことが作品を生徒に深く豊かに読ませることとなり、ひいては、「こんな話あるわけない」と拒絶する受容実態にゆさぶりをかけることになると考えられる。

教材解釈上の問題として、どのような読み方を、あるいはどのような読み取りの視点を念頭におけばよいのか、以下、先行文献から抽出する形で整理することとする。

① 人物像への着目

「走れメロス」における主要人物がメロスと王であることはいうまでもない。それぞれの人物像をどのようにとらえるかは、作品の骨格をとらえることにつながる。

基本的には、「信実」をもとめるメロスと「邪智暴虐」な王との対立から、王の改心という図式がとらえられる。このとらえ方は、生徒の初読時の受容パターンとして最も一般的なものであろう。

しかし、多くの先行文献で指摘されているとおり、王の人物像はそのように一面的にとらえられるものではない。

- その王の顔は蒼白で、眉間のしわは、刻み込まれたように深かった。
- おまえなどには、わしの孤独の心が分からぬ。
- 疑うのが正当の心構えなのだと、わしに教えてくれたのは、おまえたちだ。
- わしだって、平和を望んでいるのだが。

以上のような表現は、王が「邪智暴虐」といわれるに到る過程を予想させ、王の内面が決して一面的なものではないこと、王とメロスが悪と正との単純な対立ではないことを表している。こういった点を具体的に生徒にとらえさせていくことで、生徒の初読の実態にゆさぶりをかけしていくことができよう。

また、メロスについて考えれば、王と同じように、「真の勇者メロス」と単純にとらえられない面があることも事実である。

老爺のことばに直情的に反応して、成算のない行動に移っていく点、自分の命を粗末にしているとしか思えない単純な行動、セリヌンティウスが待っているにもかかわらず「ゆうゆうと身支度を始めた」といったのんきさ、さらには、心身疲労の後の邪悪な精神など、メロス像がはじめから「真の勇者」として設定されていないことは明らかである。

そういったメロスの人物像を「弱さ」という方向でとらえ、葛藤場面に着目していけば、迷いを乗り越えたメロスの変質、成長の姿を読みとることができる。

田島伸夫氏はその点を次のように指摘しておられる。^{#7}

この場面で大切なのは、すべてを疲労に帰結しないことです。メロスの弱さの根源は、「途中で倒れるのは、初めから何もしないのと同じことだ」という考え方、そして、「わたしはきつと笑われる」という感じ方があるのです。(教科書のわずか二ページに「わたし」という単語がなんと三十五もでてきます。)ここでは、王はメロスに対置される人物ではなく、かれの分身としてあるかのようです。わたしたちはついうっかり、人間不信のかたまりになっている王と、「信実」を叫ぶメロスを対比してしまうのですが、じつは、メロスの内部にもともと王と同質のものがあつたのです。(158～159ペ)

この作品のすぐれた点は、「愛と誠」とか「信実」とかいう「主題」にあるのではなく、主人公自らが、そういう「ことば」——ひとつの虚偽、虚飾をはねとばして走るところにあるといえます。「愛」とか「信実」とかいう美名、体面とか名誉とかいう飾りを捨て去ったとき、メロスは、真に勇氣あるものとしての姿をあらわします。〈中略〉〈範囲⑦〉で、メロスはセリヌンティウスに、悪い夢を見たと告白します。まにあつたメロスにとって、不名誉をもたらすであろうこの告白を、大衆の面前でおこなつたところに、メロスの変革があるのです。メロスはここで、心身ともに裸体になれたわけで、それがまた、王の心をゆさぶる結果となつたのでしょう。(164ペ)

またさらに、品川正氏^{#8}は、指導目標として、

- ① 単純なメロスが障害を乗り越えて成長する姿、すなわち人物像の変化に気づく。
- ② 最初と最後の王の描かれ方の違いに気づく。
- ③ 心理描写や情景描写の緻密さ、おもしろさを読み味わう。

と、3点をあげて実践を報告されている。このうちの①は、作品の内容の読み取りにあたる目標として提示されていると見られ、明確に、「成長する姿」「人間像の変化」という読み取りのもとでの指導であると考えられる。

メロスの中にも「王」的なものがあり、王の中にも「メロス」的なものがある。視点をかえ

ていえば、メロスにも王にも、作者太宰治の反映がある。そういう意味で、両者の人間的弱さや葛藤という共通点もともにとらえていくべきなのである。そして、その視点を明確にすれば、人間像の変化の過程が明らかになり、「こんな話あるわけないと拒絶する」受容実態に一石を投ずることになるはずである。

その他、人間像への着目としては、

- ・セリヌンティウスへの着目⁹
- ・民衆への着目¹⁰

などがあげられている。特にセリヌンティウスへの着目は、生徒の感想文の中へも登場する内容であり、教室でもふれてみたいところである。ただ、それぞれにおもしろい視点ではあるが、それを軸に全体を読むということにはならない。

むしろ扱いとしては、壇一雄の『小説太宰治』の中のいわゆる「熱海行」（太宰が壇を借金のカタに宿に置き去りにして帰ってこなかったという逸話）との関係で余談的に扱う方が有効であろう。また、木下ひさし氏⁹は、生徒のことばとして、「（セリヌンティウスが）メロスの帰還を待つということはメロスの死を待つことでもある」と指摘されているが、こういった視点を発展的に作文などの形で扱うのはおもしろいのではあるまいか。

② 視点・話者・文体への着目

視点・話者への着目は、古く西郷竹彦氏が「太宰文学における人物の呼称¹¹」で問題にされたところである。最近では、浜本純逸氏¹²がこの点に言及され、また、鶴田清司氏¹³は、学習課題として

『話者』の語り口が人物像の形成に深く関わっていることを確認する
 ということをおこなわれる。そのねらいは次の点にあると考えられる。

授業では、「話者」の語り口（即ち「話者」が〈メロス〉をどう見ているか）に着目することによって〈メロス〉のこうした人間的な変容・充実の過程をとらえさせたい。友情と信頼を守った〈メロス〉の英雄物語として一面的・徳目的に読むことを避けるためにも、「話者」による呼称や行動・心理描写などの〈分析〉を通して〈メロス〉の人物像を明らかにする必要がある。

話者の語り口への着目は、指導法の視点からの問題でもあると思われるが、それがメロスの「人間的な変容・充実の過程をとらえさせ」ることとなり、さらに「英雄物語として一面的・徳目的に読むことを避ける」ことにつながるという点で、重要な視点であると考えられる。

西郷竹彦氏は、「文体による人物の造形¹⁴」という論稿の中で、「走れメロス」を題材として、「語り手の口調—文体」「異質な文体の統一」「語り手の口調と主人公の口調」「走れ！メロス」「文体を無視する教科書」といった項を立て、「この作品における語り手の口調——文体——は、主人公メロスの人物像を造形するうえできわめて重大な役割をはたしている」と述べられている。

「文体」を「語り手の口調」ととらえ、「人物像の造形」につないでいく論調は、先の鶴田氏の考え方に先行するものであろう。

しかし、いずれにしても、中学2年生という生徒を前にしたとき、そういう視点を具体的にどのような形で授業の中に組み入れうるのか、必ずしも明らかではない。部分の解釈のための発問づくりの視点という形で有効に働くのか、語り手の視点という問題意識を全面に押し立てて生徒自身の読解をすすめさせることができるのか、さらに、詳細な検討が必要かと思われる。

生徒の課題意識にのぼらない事柄を軸にすることで、生徒の学習意欲を減退させてしまうということは、よくあることだからである。

(3) 指導法の視点から

「走れメロス」は、語彙、展開（劇的な話の筋）、素材、文体など、多様な指導法の工夫につながる要素をもった作品である。作品の特徴をとらえ適切な指導法を工夫することが、作品を生徒に豊かに味わわせることにつながることはいうまでもない。

以下、「走れメロス」の指導について、その方法がどのように工夫されてきたか、整理することとする。

① 表現読み・読みきかせ

「走れメロス」の特徴のひとつに、文語的言いまわしを有効に用いた文体がある。また、疲労に倒れた場面でのメロスの独白は、まさに太宰らしい語りの文体であるともいえる。このように、「走れメロス」は、語り口といいリズムといい、朗読に適した文章であるといえよう。

先にもあげた藤森喜子氏の論稿¹³は、副題に「表現読みを重視して」とあるように、表現読みを授業に取り入れた実践報告である。ここでは、生徒に読み方を検証させる中で、登場人物の心情に生徒自身を添わせていく指導過程が示され、「説教ではなく、授業の中で夢中にならざるを得ない状況設定」がなされている。藤森氏はさらに、「評論家ではないのだから、冷静、かつ客観的に作品分析をしていくような読みは、中学校教育における文学の読みとは思えない」と述べておられる。

生徒が、読むこと（音読・朗読）自体の楽しさを味わい、それを通して作品世界にひきこまれていく、そういう学習のあり方は否定されるべきものではない。「走れメロス」は、そういう学習を可能にする教材であり、さらに実践が深められる必要があるといえる。

② 素材（シラー「人質」）との比較読み

「走れメロス」の作品末尾に、「古伝説とシルレルの詩から」とあり、この作品が原典的な素材をもつことが示されている。ここで「シルレルの詩」として実際に太宰が読んだものは、『新編シラー詩抄』（小栗孝則訳、昭和12年改造文庫版）の「人質」であることが、角田旅人氏の研究で明らかになっている。¹⁵

素材が明らかである以上、素材と作品とを読み比べて、作者の意図を明らかにしようというのは文学研究の一つの方法として有効である。それはさらに、作品「走れメロス」の近代文学としての性格をとらえることにもなる。そのような意図で、素材と作品との比較を学習指導の方法として用いることは、例えば高等学校教材「羅生門」（芥川龍之介）などでも行われていることであり、珍しいことではない。

多くの実践者によって、「走れメロス」におけるこの方法は、可能性として指摘されてきた。しかし、管見によれば、実際にこの比較を軸に実践報告がなされているのは、田中美也子氏による「作品素材との比較読みを通して主題をとらえさせる¹⁶」のみである。

素材との比較という方法がそもそも中学2年生に可能なかどうか、田中氏は素材を『ジュニア版 世界の詩 ドイツ編』（神品芳夫・知子訳、さ・え・ら書房）によって生徒に示しているがその方法がよいのかどうか（太宰は小栗訳に相当忠実に添っている部分がある）など、検討の余地があるように思われる。田中氏の実践をさらに詳細に分析するとともに、方法論そのものの可否から考えられるべき問題であろう。

(相馬正一氏¹⁷によれば、太宰が書き添えた「古伝説」とは具体的に何か、シルレルの「詩」とは「人質」だけかなど、文学研究上残された問題は多いようである。)

③ 作者の視点の導入

高橋俊三氏は、「走れメロス」を指導する際に作者の視点を導入することが必要であると述べておられる。¹⁸

たしかに、このハッピーエンドの物語を読みとくには、例えば「こんな話を作者はなぜ書いたのだろうか」といった問いかけによって、作者のねらいをとらえさせる、また、文学世界というものが典型化されたものであるということに気づかせることは必要であろう。方法としてのおもしろさもあると思われる。

しかし、「こんな話を作者はなぜ書いたのだろうか」という問いかけの裏には、「走れメロス」が太宰作品の中では異質なものであるという認識——その認識が正しいかどうかは別として——があるのではあるまいか。もしそうであるならば、その認識を前提として読ませるといふ読み方になってはいないか、注意を払う必要はあろう。例えば壇一雄の『小説太宰治』などと重ねつつ、作者の視点を導入するという方法が考えられるように思われるが、作品を作品として本当に読んだことになるのかという疑問に答えるものでなくてはならないだろう。

④ 他の作品への発展

他の作品へ発展させる形で指導がなされた実践には、例えば次のようなものがある。

- ・見城慶和氏他（一読総合法まとめ研究グループ¹⁹）

王の人間不信の中身を明らかにするという意味で、太宰の随筆「十五年間」を扱い、転向の問題、生活をだめにしたこと、サロンのものへの抵抗などをおさえる。

- ・長谷川美代子氏²⁰

「走れメロス」で設定された「主題にせまる読み方」を他作品（「鼻」「駆込み訴え」「最後の一片」）へ応用させる。

見城氏他の実践は、他作品を援用することで「走れメロス」を読ませようというものであり、長谷川氏の実践は、「走れメロス」で培った力を他作品の読解に応用しようというものである。特に後者は読書指導の視点で実践されている。

「走れメロス」を教材とする場合、素材であるシラーの詩をふくめ、周辺に魅力的な作品が多い。指導者としてこれらを導入したくなるのは当然の心理だとはいえ、原則論的にいえば、教材読解に他作品を援用することは、中学校の国語科指導にはなじまない方法ではあるまいか。ある種の危険性を伴いつつ、なおそういう方法をとるべきなのか、それが有効なのか、考察していかねばならない。

長谷川氏の実践は単元学習へ発展していく方向性をもつものであり、加藤嘉和氏他のグループによる単元学習²¹に似ている。

加藤氏他は、中学2年において「信実生きる」という単元を設定し、その単元を、基本教材「走れメロス」と実践教材「信号」（ガルシン）とで構成している。こうした、主題単元学習の構成教材として、「走れメロス」は多様な可能性をもっているのではないかと思われる。

⑤ その他

指導法の問題として、その他特徴的な実践をあげてみると、次のようである。

- ・高橋俊三氏²²

安岡章太郎「サーカスの馬」の主人公とともに、「孤独なのはだれか」というテーマで

パネルディスカッションを構成している。「走れメロス」から生まれる生徒の課題意識を、うまくディスカッションのテーマに結びつけている点で、「走れメロス」の国語科教材としての一側面を明示したといえる。

・笠井智章氏²³

「授業展開のくふう」として、「走れメロス」を脚本化させられている。学習当初から脚本化を学習目標として授業を展開されている点で、おもい切った指導法といえよう。ただ、実践報告としては紙数少なく、その方法の有効性など、十分に検討しきれない面がある。

高橋氏、笠井氏、いずれの実践も、「走れメロス」の指導の多面的な可能性を示している点で、意義深いものだと考える。

「走れメロス」をどう教えるかという方向性のみでなく、「走れメロス」でどんな国語の力をつけさせていくのか、そういう方向での検討もさらに進められていく余地があるのではあるまいか。

Ⅳ 今後の課題

以上、「走れメロス」指導上の問題点を先行文献を中心に整理してきた。

今後は、研究の出発点ともいえる生徒の受容実態の調査分析をはじめ、作品そのものの分析、先行実践の有効性の検証、これまで明らかにされた問題の検討など、視点を絞った考察がなされなければならない。

先行実践の中で、教師主導の一斉学習以外の指導法がいくつか示されているが、「走れメロス」を読み解かせようとしているのか、「走れメロス」を題材に国語の力をつけさせようとしているのかといった視点を明確にしながら、それぞれの実践の有効性を検証し、さらに多様な指導の方法、教材としての可能性をさぐっていくことができると考えている。

実践をたどっていく中で、「走れメロス」の指導が、「友情・信実」を前面に打ち出したものから、王・メロスの人物像への着目、さらに、メロスの人物像の変化（成長の姿）をとらえるという方向に展開してきていることに気づかされた。これは、「走れメロス」を徳目主義から離脱させるための有効な視点であると思われる。

最近では、山田有策氏²⁴のように、

恐らく、〈主題〉なるものを抽出した時に消失する作品のさまざまな魅力の中で最大のもものが、この疾走するメロスが私たちに与える生理的・身体的快感であろう。私たちはメロスと一体化して「わけのわからぬ大きな力にひきずられて」いつの間にか幻想の疾走をはじめているはずだ。メロスの心理だけではなく、彼の生理・身体のリズムと一体化し、疾走する快感に身をゆだねているはずなのだ。この時の快楽に比較してみれば、〈主題〉などどうでもいいではないか。(51ペ)

と、やや挑発的ながら、主題という形で教室でとらえようとする（少なくともそのみを目標化すること）への疑問も提示されている。

こうした流れも、今後の課題として考慮すべき問題であろう。

おわりに

本研究はいまだ先行文献の整理の段階にとどまっている。

しかし、この作業の中で、「走れメロス」が教材としてさまざまな問題をかかえつつ実践されてきたこと、また逆に、さまざまな教材としての可能性を有していることが明らかになった。

「走れメロス」の実践を考察する中で、中学校文学教材指導のさまざまな問題点を明らかにし、考察することができればと考えている。

<注>

- 1 浜本純逸他編、溪水社、1986年9月までの文献を収録。
- 2 拙稿、『国語科研究紀要第二十一号』広島大学附属中・高等学校、1990年10月
- 3 藤森喜子『『走れメロス』の読み方—表現読みを重視して』（『月刊国語教育1983年11月号』東京法令出版）
- 4 桜井孝子「教科書の作品」（『国語がつまらない』合同出版、1987年8月）
- 5 浜本純逸他編、『作品別文学教材実践史事典第二集』（明治図書、1987年10月）
- 6 山田有策「〈主題〉なるものへの反逆」（『月刊国語教育1990年3月号』東京法令出版）
- 7 田島伸夫『『走れメロス』（中学二年）』（『国語教育・中学の文学』あゆみ出版、1976年4月）
- 8 品川正『『走れメロス』の教材研究と授業』（『読みの授業の筋道7』明治図書、1990年3月）
- 9 木下ひさし「メロスを教室で読む—読みの教材としての『走れメロス』—」（『日本文学421』日本文学協会、1988年7月）
- 10 磯野武之助「走れメロス」（『作品別文学教材実践史事典第一集』明治図書、1983年9月）
- 11 『教育科学国語教育193』明治図書、1974年7月（『西郷竹彦文芸著作集18』に再録、明治図書）
- 12 浜本純逸『『走れメロス』とうながしたもの』（『教育科学国語教育409』明治図書、1989年4月）
- 13 鶴田清司「〈メロス〉の人物像の変化を—『話者』の語り口に着目して—」（『教育科学国語教育409』明治図書、1989年4月）
- 14 『教育科学国語教育124』明治図書、1969年2月（『西郷竹彦文芸著作集19』に再録、明治図書）
- 15 角田旅人「『走れメロス』材源考」（『日本文学研究資料叢書 太宰治Ⅱ』有精堂、1985年9月）
- 16 田中美也子「作品素材との比較読みを通して主題をとらえさせる」（『中学国語7』明治図書、1985年7月）
なお、素材との比較は、注19の見城氏ほかの実践でも、学習の一部に取り入れられている。
- 17 相馬正一「太宰治『走れメロス』試論」（『日本近代文学第23集』1976年10月）
- 18 高橋俊三「中学校における物語・小説教材」（『国語科の教材研究』教育出版、1982年8月）
- 19 見城慶和ほか（一読総合法まとめ研究グループ）（『児言研国語4』明治図書、1965年5月）
- 20 長谷川美代子「読解から読書への三つの試み」（『教育科学国語教育367』明治図書、1986年8月）
- 21 加藤嘉和ほか「中二単元—信実生きる」（『国語科読解単元の研究と実践』新光閣書店、1976年12月）
- 22 高橋俊三「聞くこと・話すことの総合としての話し合い」（『意欲と能力を育てる国語の授業』教育出版、1984年10月）
- 23 笠井智章「文学教材の脚本化—走れメロス」（『月刊国語教育1988年8月号』東京法令出版）