

論理的な思考力・認識力の育成をめざして

——坂口安吾『ラムネ氏のこと』の実践から——

徳 永 光 次 郎

一 はじめに——なぜ評論文を教えるのか

さいきん、研究会の席上などで「文学作品は何とかこなせるが、評論文や説明文はどのように扱ったらよいのか、さっぱりわからない。」「国語の授業で、どうして歴史学や自然科学の論文まで教えなければならぬのか。」といった疑問や不満の声を耳にすることがよくあります。

このことは、今日、「現代国語」教科書の中で大きな比率を占めている「説明的文章」（評論文や説明文など）の内容が多種多様をきわめ、「雑学教科書」とも言うべき様相を呈していること、そのような事情を背景にして、多くの国語教師たちが、「なにを、なんのために、どのように」教えればよいのかという根本的な問題につきあたって困惑しているという、国語教育にとってきわめて危機的

論理的な思考力・認識力の育成をめざして

な状況が進行していることを端的に物語っています。

▼ このような「説明的文章」のとり扱いに関して、文部省の「学習指導要領」には、次のような指導事項が書かれています。

「主題や要旨を的確にとらえ、それについて自分の考えを深めること。」

「文章の構成を理解し、主要な論点と従属的な論点との関係を考えて読むこと。」

「主題や論旨を生かすために材料がいかに有効に用いられているかについて考えること。」

これらは、一見、もっともなことばかりですが、きわめて抽象的、断片的で内容が乏しく、その上、「形象の読みとり」を主とする文学作品の場合と、「論理の読みとり」を中心課題とする評論文・説明文の場合との区別すらつけられていないほど、科学的な体系

性・系統性が欠落しており、私たち現場の教師たちの疑問にこたえてくれるものは、ここにはほとんど見あたりません。

実は、そのような「学習指導要領」が意図しているものは、実用主義的な言語技能訓練と、「道徳」教育につながる教養主義の方向^①であり、教科書もまた、それがもつ「法的拘束力」のものでつくられている関係上、どうしても現場の意向にそぐわない中途半端なものになりがちなのです（もちろん、良心的な教科書編集者たちの努力は正当に評価しなければなりません）。したがって、教科としての基本目標や指導方法がはっきりしない没主体的な姿勢のまま、「教科書を」忠実に教える授業、「指導書」によりかかる授業を脱却することができずにいると、私たちは、自覚症状のないままに、いつのまにか体制順応型の人づくりのお先棒をかつがされるという、とんでもない役割を演じることになりかねません。

▼ところで、このような行き詰まり状態を打開する力となるべき教育運動の側のとらえはどうでしょうか。残念ながら、民間教育研究団体のとりくみも、「作文教育」や「文学教育」の領域とくらべると、「説明的文章」読解の研究に関しては、かなりの立ち遅れがめだちます。

読解を通じて「内容の真偽をみぬく力をつける」^②のか、「文と文との論理関係を読みとらせることによって、論理的な読みの力を育

てる」^③のか、それとも「説明文の指導は社会科、理科で行うべきである」として切り捨ててしまおうのか、根本的なところでの意見の不一致が、いまだに克服されていないのが実情であり、この分野の研究はまだまだ未開拓のままになっています。

▼私は、「説明的文章」の読解について考える場合、あくまでも言語と思考・認識（内言）との結びつきを重視し、国語科独自の人間形成機能にもとづいて、目標や方法を明確にしなければならないと考えています。

評論文や説明文の場合、書き手の思考・認識は、文学作品の場合とは異なって、概念的・抽象的・論理的にすめられ、読み手である私たちは、そのような書き手の思考・認識がコトバとして定着している文章を綿密に読みとることを通じて、論理的な思考の道筋をたどり（そこにゴマカシや飛躍があれば批判しつつ）、筆者が何をどのように主張しようとしているかを理解しようとして頭をひねります。

そのような読解の心理過程において、私たちの内側には、「想像力をもとにして形象をイメージ化する」ことを中心とする文学作品の場合とは全く異質の、「論理的な思考力・認識力・批判力」がおのずから形成されていくこととなりますが、そのような読解過程における人間形成機能を意識的に追求しようとするところに「説明的

文章」読解の基本的な目標があるのではないでしょうか。(その場合、「説明文」と「評論文」「論説文」のちがいや、それらを「説明的文章」として概括することについても問題にする必要がありますが、ここでは触れません)。

もちろん、その場合、書かれている内容の真偽を問題にして吟味を加えたり、とりあげられた事象に関する科学的概念の形成をはかることを、当初から国語教育の領域外のこととして切り捨てるような形式主義的な「読解」指導は、「国語教育は内容教科ではない。」とする文部省的発想にすっぱりとばかりこむ危険性をもってします。

もともと文章の読解においては、内容と形式を統一的に把握することが基本的なあり方です。あくまでもコトバによる教育であるという独自目標を明確にしながらも(この点で、内容の吟味だけを問題にする「社会科国語」や「道徳」教育のもち込みは排除されなければなりません)、国語教育の中で可能なかぎり、そのような姿勢をつらぬくことが、私たち国語教師に課せられた実いきびしい、それだけにやり甲斐のある仕事なのです。もちろん、現行の「教科書を」そのまま教えるという姿勢では、そのことの達成は困難でしょう。私たちはまず「教科書で」教えるという姿勢を確立し、教師集団の討議によって教材を自主的・主体的に取捨選択し(必要であれば

論理的な思考力・認識力の育成をめざして

ば「自主教材」を投げこみ)、国語科本来の指導目標にみあう形で授業が展開できるように、単元と教材のくみなおしをおこなう必要があります。

▼さて、そのような基本姿勢を前提にして読解指導をすすめる場合、指導のてだてが問題になりますが、それは、あくまでも文章の表現形態と学習の主体である生徒の実情に応じて決められるべきものであって、一律に公式化・類型化することには問題があります。ただ「説明的文章」が、論理的な思考の産物である以上、そこでは漫然とした感性的・心情的な読み方ではなく、あくまでも論理の道筋を綿密に追求する実証的・客観的な読みの態度が必要でしょう。私たちは、さまざまな民間教育研究の成果をすすんで学びとりながら、どのような手順で教えるのが最も効果的であるかを教師集団の中で相談しあい、みんなで創意工夫をこらした実践をつみかさねながら、そのような「綿密な読み」のための指導過程をつねに自らの力でつくりだしていく主体的な姿勢をたいせつにしなければならぬと思います。

▼実は、私自身、「なにを、なんのために、どのように」を模索している国語教師のひとりであり、この『ラムネ氏のこと』の実践が、以上に述べたような目標と方法に即したものであるかどうか、たいへん心許ないのですが、この機会に日頃の仕事をあらためて見

なおし、あわせて「説明的文章」読解のあり方について、仲間のみなさんとともに考えを深めあうための「たたき台」として、複雑な内容をかえりみずに、あえて実践報告をさせてもらいました。

① 「同志社国文学」第四号「反動化する国語教育の実態」

法律文化社「教育運動」第二四号「高校現代国語教科書の実態」(拙稿)を参照してください。

② 日本教職員組合編「新中学教科書を告発する」三三頁

③ 児童言語研究会「国語教育の基礎理論」(一光社)二二六頁に「日教組中央講師の発言」として紹介。

二 坂口安吾『ラムネ氏のこと』の実践

(1) 評論文として位置づける

教科書に採択されている評論文教材には、依然として無味乾燥なものが少くありません。一九七三年の改訂以前とくらべると、内容にかなりの新味が加えられ、各社とも、何とかして魅力ある教科書をつくらうとする意欲的な姿勢をしめしていることは認められますが、「学習指導要領」の拘束力のもとでつくられている関係上、どうしても実用主義的な「言語技能訓練のテキスト」としての傾向から脱却することはむずかしく、いきおい、内容が空疎で、論理性が欠落した文章が氾濫しているのが現状です。

そのような教材群の中にあって、この『ラムネ氏のこと』(筑摩書房「高校現代国語」2)は、生徒の学習意欲をよびおこし、考えることの楽しさを味あわせてくれる、きわめて数少いすぐれた教材のひとつであると言えるでしょう。

授業をはじめると、生徒の感想を求めると、ほとんどの生徒が「おもしろい」「あるいは「よくわからないがおもしろい」と発言します。ラムネの話、ふぐ料理の話、きのこ採りの名人の話といった題材のおもしろさにもよりますが、諧謔を含む軽妙な文体で、いくつかのエピソードをつみ重ねながら独自の論理を展開し、巧妙なレトリックを用いて何かを主張しようとする発想が、なかなかユニークでおもしろい。その何かの正体は十分理解できないとしても、そうした論理展開の型破りのおもしろさが、この文章の魅力であり、それが生徒の素朴な感想となって表われているように思います。このような教材は、「論理的な思考力・認識力・批判力」の育成をはかる上で、たいせつにとり扱いたいものです。

もっとも、この文章を「評論文」として扱うことには異論があると思います。一見、随想風の文体で情緒的要素も含まれています。その上、成立時の特殊事情から筆者の主張が前面にあらわされず、言外のみとなつているユニークな文章であるために、ジャンルの判定には、きわめて微妙でむずかしいところがあります。(一定本坂

口安吾全集」では「小説」の部に収録されており、奥野健男氏は「エッセイとも小説ともつかぬ作品」であると述べています。

しかしながら、部分的に「表象喚起性」や「情感性」が含まれているとしても、文章の基本的な性格が、論理的な思考を中心とする抽象的・概念的なものであることを考えれば、この場合、やっぱり、教科書編集者の意向に沿って、「評論文」單元の中に位置づけ、「論理的な思考力・認識力・批判力」の育成を学習の中心課題にするのが適当であると思われまふ。

(2) ラムネ談義とぶく料理の話——「上」段の学習

▼ 緊迫した情勢の中で

「ラムネ氏のこと」が発表されたのは、一九四一年十一月、まさに太平洋戦争の前夜です。ところが、この風変りな文章の冒頭は、そのような緊迫した情勢に無頓着であるかのように、筆者と、その友人である小林秀雄や三好達治らが暢気なラムネ談義をかわしあうところから書きはじめられます。「ラムネの玉がよろちよろと吹き上げられてふたになるのを発明したやつが、あれ一つ発明しただけで往生を遂げてしまったとすればおかしなやつだ。」と、いきなり突拍子もないことを言いだした小林秀雄。居ずまいを正して「ラムネの玉を発明した人の名まえはわかっているぜ。」と言いだし、

論理的な思考力・認識力の育成をめざして

仲間に分身の説を否定されると、憤然として、「うちの字引が悪いのだ」といきまいて三好達治。そこには、「聖戦完遂」や「国民精神総動員」が叫ばれていた、あわただしい「非常時」にあって、そのような時局の動きとは関係のない、たあいのないことを論じあい、それにうち興じている知識人の姿がユーモラスな筆致で描かれています。そうした書き出しに、この文章全体の基調となっている反俗的な「戯作者精神」が、すでに鮮やかに示されているように思われます。生徒の中には初読の段階で、いち早くこのことに気がつき、感想文の中で、

「実につまらなく滑稽なことに対して首をつっこみ、自分を道化師のような立場において、ラムネ氏の心に近づこうとしている。」

と指摘した者もいましたが、読解が終ったあとで、もう一度振り返ってみることにして、初めのうちは発問によって軽く注意を促すだけにとどめておきます。

▼ 質問を「読みを深める」契機に

ところで、生徒の中には、ラムネを飲んだことも見たこともないという者が少くありません。これでは、「ラムネの玉がよろちよろと吹き上げられてふたになる」おかしさも、これに「絢爛にして

論理的な思考力・認識力の育成をめざして

強壮な思索」を込めた人間の滑稽さもわかるはずがありません。そこで、仕方なくあちこちを探し廻り、やっとのことでラムネを手に入れて、飲み方を実演してみせることになりました。ところが、生徒の中から、「ちよろちよると吹き上げられてふたになる」というのは物理的におかしいのではないか、と言いだす者があって話がややこしくなってきました。早速、教室で実験したり、製造所に問いあわせたりした結果、「小林秀雄は、ラムネの製法をよく知らなかったのではないか」ということに落着きましたが、ことの真偽はともかく、ふとしたことがきっかけになって生徒が文章内容への興味をふかめ、一語一語をよく注意して読む態度が準備されたのは、思いがけぬ収穫であったと思います。

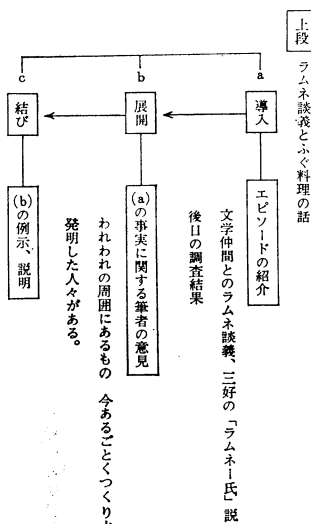
また、この段では、「絢爛にして強壮な思索」という表現に関して、「これは辞書にのっていることばか、それとも、筆者がラムネ氏を説明するためにくり出した表現か」という鋭い質問をおこなう生徒がいましたが、このような質問が次々とできると、教室全体にいっきとした活気がみなぎってくるものです。生徒の質問や意見には「論理の筋道をおさえて綿密に読む」という読解の主眼からはずれたものも少くありませんが、そこには、「自分なりの問題意識をもって主体的に読む」ことのめば、えがあるのですから、決して切り捨ててしまわずに、より本質的な問題追求へと発展させる契機

としてとらえたいものです。

▼ 独特の論理のすすめ方

さて、この文章は、三日間にわたって「都新聞」に連載されたものであり、全文が「上」「中」「下」の三段に分かれる体裁をとっています。したがって、まず最初に「上」段の内容と論理のはこび方を、生徒といっしょに考えながら図式的にまとめると（私はそのような「まとめ」の過程を重視しています）、およそ次のような形に整理することができました。

〔板書〕



幾百十の頓平衛IIパイオニア

ここでは、(a)の「導入」部分で紹介された「事実」(ラムネに関するエピソード)をもとにして、

「われわれの周囲にあるものは、たいがい、天然自然のままにあるものではないのだ。だれかしら、今あるごとく置いた人、発明した人があったのである。」

という重要な命題が提起され、さらに(c)の「結び」の部分では、

「われわれは事もなくふぐ料理に酔いしれているが、あれが料理として通用するにいたるまでの暗黒時代を想像すれば、そこにも一編の大ドラマがある。幾千百の斯道の殉教者が血に血を注いだ作品なのである。」

というふうに、「ふぐ料理」に関する具体例によって、命題を再確認するような形で論理が組み立てられています。

ところが、(a)の「導入」部分と(c)の「結び」部分の具体例のあげ方に注意してみると、それらはいずれも、事物の本質を究明し、新たなものを発明したパイオニアには違いありませんが、歴史をゆり動かすような偉大な政治的業績や科学的発明・発見といった性質のものとは無縁の、たあいのない、日常的、庶民的な次元のもの、まさに「われわれの周囲にあるもの」に精神を傾けた無名の存在であることに気がつきます。

最近の生徒たちは、受験主義教育の影響のためか、書かれたこと

論理的な思考力・認識力の育成をめざして

のうわべだけを断片的に拾い読みして、すぐに答をひきだそうとする傾向がすくよく、この場合も、

「ラムネの発明者と、ふぐ料理を成立させた人々との共通点はどこにあるか」と質問しても、(b)部分を指摘するだけで、それ以上、掘りさげて考えようとしない生徒が少くありません。しかしながら、この点は本文全体の論旨に関するところですから、かさねて問を発し、それまでの記述によってわかる範囲内で、「ラムネ氏」の概念を明かにさせるよう、特に重点的な指導をおこないました。

また、(c)部分には、「斯道の殉教者」を詳述する説明の中で、太郎兵衛と頓兵衛が次のように対比的に描かれています。

「その人の名は筑紫の浦の太郎兵衛であるかもしれず、玄海灘の頓兵衛であるかもしれぬ。とにかく、この怪物を食べてくれようと心を固め、たちまち十字架にかけられて天国へ急いだ人があるはずだが、その時、子孫を枕頭に集めて、爾来この怪物を食ってはならぬと遺言した太郎兵衛もあるかもしれぬが、おい、おれは今ここにこうして死ぬけれども、この肉のうまみだけは子々孫々忘れてはならぬ。おれは不幸にして血をしぼるのを忘れたようだが、おまえたちは忘れず血をしぼって食うがいい。ゆめゆめ勇気をくじいてはならぬ。こう遺言して往生を

遂げた頓兵衛がいたに相違ない。(後略)

この部分では、二つの事例がただ並列的に挙げられているだけではありません。「太郎兵衛もあるかもしれぬが」という対比のしかたを見ればわかるように、そこには明らかに筆者の価値判断がしめされています。このことは、「中」段の「きのこ採りの名人」の死にぞまと対比することによって、いっそう明確になるのですが、筆者はあくまでも「頓兵衛」的な生き方を評価し、みずからは十字架にかかって果てようとも、あくまでも状況をきりひらき、「物のあり方」を変えようとする意志を捨てなかつた求道者に対して、強い共感と憧憬の念をよせているのです。さりげなく書かれている部分ですが、読解の過程では、このような細部の表現に注意を払い、筆者が「今あるごとく置いた人、発明した人」について、どのような概念を含ませ、いかなる価値判断をしめているかを的確に把握させておきたいものです。

さて、以上の二点にあらわれているように、この評論文には独特の論理のすすめ方が認められます。筆者は自らが主張しようとする命題に関しては多言を用いず、きわめて抽象的な書き方で簡潔に説明します。一般に評論文というものは、繰り返し表現によって概念規定を明確化するという特徴をもっていますが、本文の場合、概念的な説明の繰り返しによる文章の堅苦しさを避け、具体的な事例によ

って命題を外側から補足・限定しながら、だんだんと主張の内容を明らかにしようとする独特の論理のはこび方があります。しかも、事例の部分には、作家の文章らしく心情的・感覚的な要素が含まれているために、「エッセイとも小説ともつかぬ」やわらかな印象を読み手に与えることになっているのです。

このような文体上の特徴は、一見、論理展開があいまいで、段落相互の関係がとらえにくいらいがあるように思えますが、それがかえって読者に、考える楽しさ(多少「謎とき」な)をもたらし、本文のユニークな魅力となっているように思われます。

(3) きのこ採りの名人と「ラムネ氏」——「中」

段の学習

▼ 生徒のつまずきが読解の「鍵」になる

『ラムネ氏のこと』の「中」段は、信州奈良原鉱泉を舞台とする「きのこ」の話へと話題が大きく転換します。鉱泉の宿屋に長逗留した筆者と若園清太郎が、毎日毎晩、素性のわからぬきのこを食べさせられて悲鳴をあげるといふ、この愉快な話は、おそらく一九三五年、安吾三十歳の時の実際体験を記したものでしょうが、ユーモラスな文章を読みますんでいくうちに、この話が「上」段に書かれていた「今あるごとく置いた人、発明した人」の存在を、過去の体

験を通して確かめようとするものであることが判明します。このあたりは、教師と生徒とがお互いの体験を交えながら話しあい、気楽に読みすすめばよい部分です。いささか余談になりますが、私自身、野草やきのこを食べることに強い関心をもっているので、授業中に話題がはずみ、ついには「野草を食べる会」というサークルが誕生して、私が顧問にまつりあげられる破目に陥りました。

さて、問題になるのは「中」段の後半、この部落の「きのこ採りの名人」が、自分のきのこにあたって往生を遂げた時の事情と、それに対する筆者の見解が叙べられているところです。ここでは複雑な概念的説明を省略して、簡潔に、しかも巧妙な修辞を用いて表現されているために、読み手の側はかなり高度の読解力が要求されます。それだけに、「論理的な思考力・認識力」の形成をはかる学習にとっては、このあたりは重要なキーポイントとなる部分であると言えるでしょう。

この部分で生徒がつまづくのは、次の二箇所の表現です。

①「つまり、この村には、ラムネ氏がいなかった。」

②「こういう暗黒な長い時代にわたって、何人もの血と血のつながりの中に、ようやくひとりのラムネ氏が潜み、そうして、常に潜んでいるのかもしれない。」

①に関しては、それにつづく「絢爛にして強壯な思索の持ち主が

論理的な思考力・認識力の育成をめざして

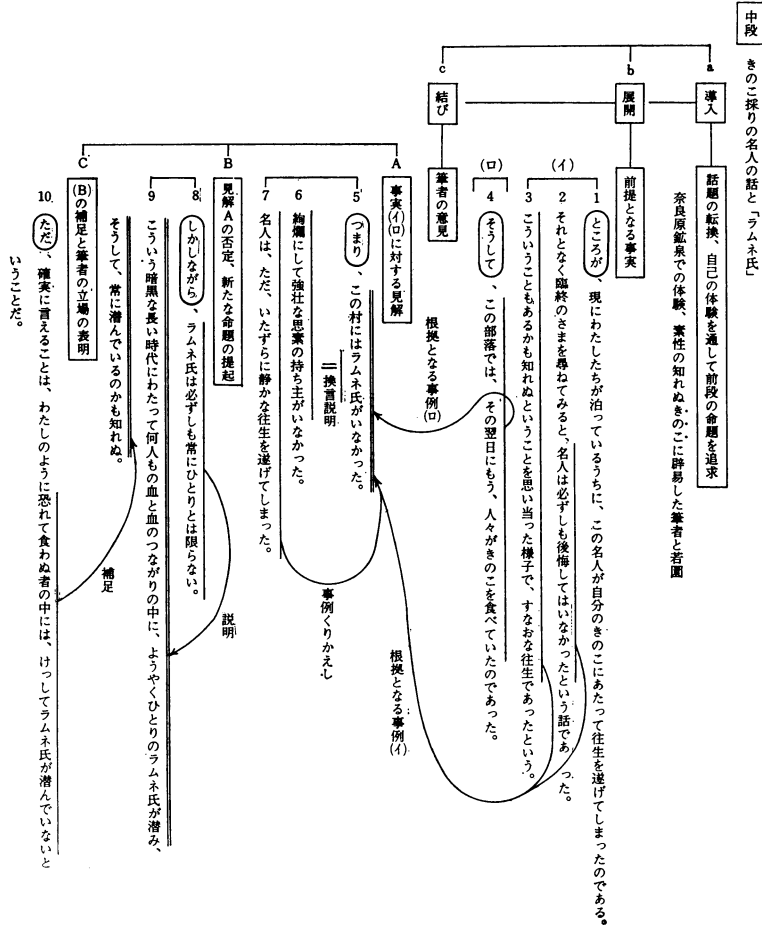
いなかったのだ」という「換言説明」があり、判断の根拠となる「事例」として、「名人は必ずしも後悔してはいなかった」「こういうこともあるかもしれないことを思い当たった様子で、すなおな往生であった」という名人の臨終のさまと、「その翌日にもう、人々がきのこを食べていたのであった。」という村人の様子があげられているのですから、それが意味するところは、おおよそ見当がつかはずです。しかし、多くの生徒たちは、文と文との論理関係を的確にとらえることができず、解釈にかなりてこずった様子で、「上」段における「今あるごとく置いた人、発明した人」の概念を、この部分の「ラムネ氏」にそのまま機械的にあてはめようとしたり、「名人はラムネ氏であるが、村人が無知で、名人のあとをひきつぐものがなかった」といった二面的で浅薄なとらえ方に陥るものが少くありませんでした。その上、あるクラスでは、部落の人々が、名人が死んだ翌日にすでにきのこを食べていたのは、「絢爛にして強壯な思索の持ち主がいなかった」のではなく、「ほかに何も食べるものがないほど貧しかったからだ」と主張してゆずらぬ生徒があらわれて授業が混乱し（結局、この生徒は、きのこが主食ではないことを納得しましたが、村人が、なぜ警戒心もなききのこを食べ続けたのか、という疑問は消えなかったようです）、読解がなかなか先へ進みませんでした。

②に關しても同様です。ほとんどの生徒が、「しかしながら、ラムネ氏は必ずしも常にひとりとはかぎらない。」という説明を、「ひとりのラムネ氏が「潜み」という部分と結びつけてとらえることができず、次のような恣意的な解釈に陥りがちでした。

○ 何代にもわたる村人たちの生活の中から、やがて、ひとりの天才的な人物が出現してくる。

○ 今は、村人たちは誰ひとりとして「殉爛にして強壯な思索」を持っていないが、ひとりひとりが、いつかそのような天才となる可能性をひめている。

○ 暗黒時代のために、表面はあらわれないだけで、実際は民衆の中に必ず「ラムネ氏」の人物がひとりとは潜んでいるものである。



○ 名人の血をうけついで子孫の中から、ふたたびあの、よ、うな、天才的な人物が出現する。

言うまでもなく、①部分の「ラムネ氏」と、②部分の「ひとりのラムネ氏」とは、概念の内容を異にすることはであり、それを正確に理解するためには、文脈をきっちりとおさえ、筆者の論理にしたがって内容を把握する、綿密な読みとりが必要で、したがって、授業の中では、後半部分をセンテンスごとに分けて番号をつけ、右のような形で論理分析をこころみました。(板書とプリントの使用)

文と文との論理関係をおさえる読解の手順については、『京都の国語教育』^④の中で、友繁三三氏が独自の方法論を紹介されていますが、長年の実践の中から考案されたものだけに学ぶところが多く、この場合にも大いに参考にさせてもらいました。右の表は、そのような方法を部分的にとり入れながら、後半部分の論理関係を図式的に整理したのですが、このような読解作業を通じて、生徒の大多数が、この部分で筆者が主張しようとしている内容を、かなりの確に把握してくれたと思います(後日実施したテスト結果をみると、この部分の正解率は平均65%でした)。

さて、右の構成図によっても明らかかとおり、「この村にはラムネ氏はいなかった」という場合の「ラムネ氏」は、いわば、未知な

論理的な思考力・認識力の育成をめざして

るもの」の本質を究明しようとする科学的・合理的な思考をめぐる人物を意味しています。

ところが、きのこ探りの名人は、「上」段における頓兵衛——臟物の一つ一つについて訓戒を残して十字架にかかって果てた——のように旺盛な探求心がなく、いわば経験主義的な生き方にとどまっている人物であり、村人もまた、与えられたものを受容する日常生活の慣習を繰り返しているだけで、いずれもきのこの毒性を知的に解明しようとする「絢爛にして強壯な思索」をもちあわせていません。つまり、両者とも、大胆に未知なるものを摂取してはいるのですが、筆者の期待するような意味においては「ラムネ氏」としての適格性を欠く愚直な人物であると言わざるをえないのです。

しかしながら、いったんは、「この村には、ラムネ氏がいなかった。」と否定的、悲観的な見解(A)を示しながら、筆者は、村人たちの超然とした生活のいとなみ方に、それまでは気づかなかった新たな意味と価値を発見し、「しかしながら」以後の部分で命題(B)を提起して次のように考えるのです。なるほど、この村には「絢爛にして強壯な思索」を具備した天才的ラムネ氏は存在しない。しかし、ラムネ氏は必ずしも常にひとりとは限らないのだ。彼ら村人たちは、一見、愚直で進歩のない生活を長い時代にわたって繰り返してはいるが、そのような繰り返しのなかで、ふぐの毒性、言いかえれ

ば物事の真理というものは、少しずつ解明されていくのではなからうか。彼らが、自分のように「恐れて食わぬ」人間ではなく、つねに新しいものを取り入れていく勇気を失わずにいる限り、「ものものあり方」は、いつの日か、必ず変えられていくのではなからうか。

とすれば、村人自身は自覚していなくても、彼ら全体が、事物の本質を解明し、状況をつくりかえていく、という意味において「ラムネ氏」的役割を果たしているという結果になる。そして、そのような民衆のエネルギーは、歴史の底流として常にいたるところに潜んでいるのかもしれないのだ――。

おそらく、「こう、いう、暗黒な長い時代」という表現には、執筆当時の時代状況がさりげなく暗示されているのでしようが、このように「中」段の「結び」として、筆者は、「ものあり方」を変え、民衆の力が、時代の制約を超えて必ずや存在するであろうことに、ひそかな期待を寄せながら、「下」段の本論へと論理の糸を巧みにつなぎあわせていくのです。

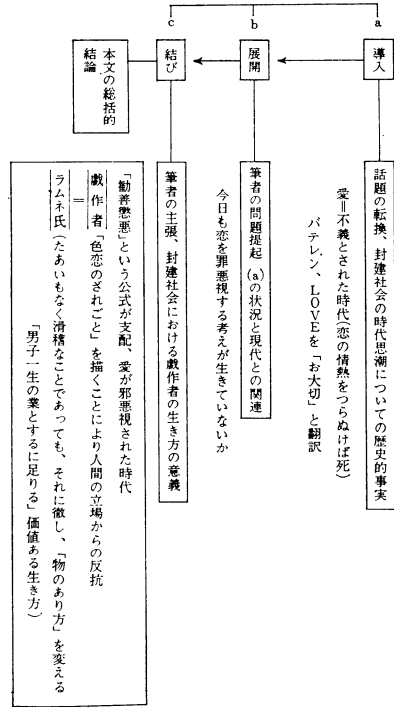
(4) 戯作者と「ラムネ氏」――「下」段の学習

『ラムネ氏のこと』における筆者の主張の中心は下段にあります。ところが、「下」段に入っても筆者の話はなおも迂回し、話題はもっぱら「不義はお家の御法度という不文律」が支配していた封建社会の時代思潮と、その中で「愛」という語の翻訳に困却し、「お大切」という訳語を編みだしたバテレンたちの苦勞話に集中します。(生徒に「下」段の主張を予測させると「バテレン＝ラムネ氏」とする意見が多いようです。)

この時代、安吾は切支丹文献を読みふけり、放浪と失意の中で自らを支える何ものかを探し求めていたと言われていますが、本文の場合、切支丹の生き方そのものが問題にされているのではなく、次に示すとおり、バテレンの話は、あくまでも「導入」的な役割を果たしているにすぎません。ずいぶん廻りくどく齷齪的な書き方であり、そこにも筆者独特の修辭が含まれているわけですが、文章の調子がこの段になると一変し、これまでの戯作めいた軽妙なことばづかいから、真摯で重々しい口調へと移りかわっているところに注意をはらいながら読解をすすめていく必要があります。この段の構成を整理すると、次のとおりです。

〔板書〕

下段
戯作者と「ラムネ氏」



▼ 時代背景をおさえる

「下」段の読解をすすめるにあたって、まず重視しなければなら
ないのは時代背景の説明です。

言うまでもなく、評論文の読解にあたっては、あくまでも論理の
展開をおさえ、文脈をたどることを通して内容を把握させることが
基本でなければなりません。例えば、「不義」ということばのもの

論理的な思考力・認識力の育成をめざして

つ概念は、何らかの方法によって外側から必
要な知識を補わなければ、これを正確に理解
させることは容易なことではありません。と
くに本文の場合、時代背景の理解は、後半の
論理を綿密に読みとらせる前提となるもので
すから、事前に課題プリントによって予備学
習をおこなわせた上で、必要な範囲内で、こ
れについての小講義をおこないました。

まず第一に、「下」段全般を通じて叙述さ
れている封建社会の時代思潮に関する説明で
すが、これについては、古典教科書（筑摩書
房「古典一乙」）に採択されている井原西鶴
の『忍び扇の長歌』の梗概を、本文を引用し

つ話して聞かせ、封建社会の秩序や道徳が、いかに人間性を無視
する不当なものであったかを理解させました。その上で、「不義は
お家の御法度という不文律」が支配する社会にあって、恋の情熱を
全うするためには「天の網島や鳥辺山へ駆けつけるより道がない」
と叙べられている悲劇的狀況をとらえ、あわせて、筆者が「勸善懲
惡」という「不当な公式に反抗を試みた文学者」として評価してい
る戯作者に關しても、寛政改革で手鎖五十日の刑に処せられた山東

京伝や、天保改革で『修紫田舎源氏』の絶版を命じられた柳亭種彦などの例をあげ、簡単な文学史的説明を加えておきました。

次に、「下」段の「展開」部分で筆者が提起している執筆当時の時代状況についてですが、これを正しく理解させることは、本文の読解をすすめる上で最も重要な意味をもっています。筆者はこの部分において、

「わたしはしかし、昔話をするつもりではないのである。今日もおお、恋といえ、邪悪な欲望、不義と見る考えが、生きてはいないかと考える。昔話として笑って済ませるほど無邪気ではありえない。」

と述べていますが、そこには、本文全体の論旨に関する考え方が、きわめて真剣な口調で語られているからです。

あらためて指摘するまでもなく、この『ラムネ氏のこと』が執筆されたのは、日中戦争突入以来、いちだんと強化されてきた国家権力による言論統制や文化統制がいよいよ露骨な形をとり、いっさいの思想・言論の自由が奪いとられていった「暗黒な長い時代」でした。そこでは、文学もまた「国民精神総動員」のための重要なメディアとして利用され、手かせ足かせをはめられた作家たちは、ペン部隊の派遣（一九三八）に象徴されるように、すべて、「国策文学」の書き手となることを強制されたわけですが、そのような暗い時

代の動向は、次の略年表（生徒に資料として配布）の上にも、はっきりとあらわれています。

一九三七年（昭・12）

- 。日中戦争勃発
- 。島木健作「再建」発表
- 。 「国民精神総動員実施要綱」発表
- 。 第一次人民戦線事件

一九三八年（昭・13）

- 。 人民戦線第二次検挙（大内兵衛ら学者グループ検挙）
- 。 独立作家クラブの解散、雑誌「人民文庫」廃刊
- 。 宮本百合子、中野重治、戸坂潤ら執筆禁止、石川達三「生きている兵隊」発表、新聞紙法違反、禁固四か月（「虚構の事実を恰も事実の如く空想して執筆したのは安寧秩序を紊すもの」）
- 。 内閣情報部と文学者の懇談会、漢口攻略戦に文学者の従軍を要請
- 。 現地出発（ペン部隊）

陸軍班：久米正雄、片岡鉄兵、尾崎

士郎、丹羽文雄、滝井孝

作、林芙美子、白井喬二ら

海軍班：菊地寛、佐藤春夫、吉川英

治、小島政二郎、吉屋信

子、浜本浩ら

。南支派遣従軍ペン部隊出版

長谷川伸、土師清二、菊田一夫、北

条秀司ら

。火野葦平「麦と兵隊」「土と兵隊」発表

。内務省、雑誌編集方針を指示

。河合栄治郎事件

。農民文学懇話会結成

一九四〇年（昭・15）

。建国二千六百年事業

。津田左右吉「日本上代史研究」ら出版法違反により発禁

。山本有三、ペンを折ると声明、久保栄ら検挙

。大政翼賛会設立（「職域奉公」「臣道実践」をスローガンとする）

。新聞紙等掲載制限令

。国防保安法

一九四一年（昭・16）

。徳田秋声「縮図」中断、文芸作品の発禁

。文学者愛国大会

。太平洋戦争勃発

。日本文学報国会（情報局、大政翼賛会の指示により結成、会員二千五百余名・目的「本会ハ全日本文学者ノ総力ヲ結集シテ、

一九四二年（昭・17）

。このような時代状況の中で、教育の世界においても、「皇国民の練成」を目標に、軍国主義、国家主義の教育が着々とすすめられて

いきましたが、当時の小学校（一九四一年三月から国民学校となる）児童の意識の中に忠君愛国精神や「聖戦完遂」「大東亜共栄圏の建設」をめざす思想がどこまで深く浸透していたかを端的に示す資料として、次に当時の小学校六年生が書いた答案の一部を紹介しておきます。これは『ラムネ氏のこと』が発表される前年にあたる一九四〇年、大阪市港区の小学校で、六年生を対象として実施した「中学入試模擬テスト」の解答の一部です。（授業では実物コピーを資料として配付）。

我が国の国旗が、白地に赤く日の丸を染めてゐるのは、どういふ意味をあらはしてゐますか。

（答）「白は我が国民の純正けつ白を表はして、赤は日本国民の熱烈もゆるが如き愛国の至誠を表はしてゐます。」

——平和を愛する我が国がなぜ戦争をしてゐるのですか。

（答）「支那の国民政府は我が国が豫てから東洋平和を主義として

尽くしているその真意を解せず、排日抗日をととなへ、最近は

論理的な思考力・認識力の育成をめざして

皇国ノ伝統ト理想トヲ顕現スル日本文学ヲ確立シ、皇道文化ノ宣揚ニ翼賛スルヲ以ツテ目的トス

ロシアの共産主義をいれて我が国に度々無礼をしたので、その誤れる者を再三再四反省させたが少しも聞き入れないばかりか我が国に戦を仕掛け東洋の平和をみだしたからです。」

——今度の支那事変を聖戦（正しいりっぱな戦）といふのはなぜですか。

（答）「支那の国民政府やその国を滅すことは日本の為ばかりではなく、支那の善良な国民を救ふことになり、我が皇恩に浴せしめて東洋平和を築くことになるからです。」（原文のまま）

授業においては、以上の資料をはじめ、録音教材（近衛、東条両首相とヒットラーの演説、宣戦勅語、学徒動員の実況放送など）の一部を収録）や、私自身の体験談をまじえながら、かなり詳細に時代背景を説明したわけですが（次に学習する武田泰淳の『限界状況における人間』との関連も考慮して）、これに対して生徒はきわめて強い関心を示し、「昔話として笑って済ませるほど無邪気ではありえない。」という部分に語気鋭く示されている筆者の批判精神について、歴史的な視野をもって、かなり正確に理解してくれたように思います。（後掲、小テスト答案およびレポート例参照）

▼ 隠された筆者の意図をつかむ

さて、このような、時代背景に対する認識を前提としてふまえて

つ、「下」段の学習において中心課題にすべきことは、後半部分の論理展開をいかにして生徒に把握させるか、という点にあります。筆者は、(b)の「展開」部分で、いったんは、現代の状況と関連つけて論をすすめながら、(c)の「結び」部分では、ふたたび江戸時代の戯作者の生き方に話題をもどし、「勸善懲悪」という公式に逆行をこころみた戯作者について、独自の解釈をおこなっています。

愛に邪愛しかなかった時代に、人間の文学がなかったのは当然だ。勸善懲悪という公式から人間が現れてくるはずがない。しかし、そういう時代にも、ともかく、人間の立場から不当な公式に反抗を試みた文学者はあったが、それは戯作者という名で呼ばれた。戯作者のすべてがそのような人ではないが、少数の戯作者にそのような人もあった。

いわば、戯作者もまた、ひとりのラムネ氏ではあったのだ。もちろんと吹き上げられてふたとなるラムネの玉の発見は、あまりにたあいもなくこっけいである。色恋のざれごとを男子一生の業とする戯作者もまた、ラムネ氏に劣らぬこっけいではないか。しかしながら、結果の大小は問題ではない。ふぐに徹しラムネに徹する者のみが、とにかく、物のあり方を変えてきた。それだけでよからう。

それならば、男子一生の業とするに足りるのである。

ここには明らかに一種の暗喩の意味が含まれています。直載的にものが言えなかった「暗黒時代」にあって、筆者が、人間として、作家としての自らの立場を、せいじっはいに主張するために考えたしたギリギリの創作方法は、江戸時代の「戯作者」論に仮託して比喩的、間接的に現代批判をこころみようとすると、実に巧妙な修辞的表現の使用であったのです。このような表現形態について、益田勝美氏は「奴隸のことばによる抵抗^⑤」ということばを用いて説明し、「しかし、その抵抗のいかに根性があり、しぶといことか。」と評されていますが、そのような、「結び」の部分のレトリックの意味を理解させることは、本文の読解における最も中心的な学習課題であると言わねばなりません。

指導にあたっては、まず初めに、これまでの授業過程をふり返り、生徒の理解度を確認した上で、「結び」部分の文章に直接的に示されている論旨を把握するために、次のような設問を中心に話しあいをおこなわせました。

『勧善懲悪という公式』とはどんなものか。それはなぜ不当なものであるのか。』

『筆者は、戯作者をどのような点で評価しているのか。』

『どんな点で、『戯作者もまた、ひとりのラムネ氏であった』と言えるのか。』

論理的な思考力・認識力の育成をめざして

『ふぐに徹し、ラムネに徹する者』とは、どのような人のことか。』

そのような学習を通じて明らかにされた、「結び」部分に表われている筆者の考え方を整理すると、次のとおりです。

(1) 「愛に邪愛しかなかった時代に、人間の文学がなかったのは当然だ。」という表現に示されているように、筆者はあくまでも文学を「人間の立場」にたつもの、人間性の真実を追求するものと考えていること。

(2) したがって、「勧善懲悪という公式」、すなわち、その時代の非人間的な価値基準に対して、文学者は「人間の立場」から反抗せざるをえないと考えていること。

(3) 色恋のざれごとを書くことに徹ききった「戯作者」の生き方は、「たあいもなくこっけい」であるが、「もののあり方」を変える価値ある生き方であり、「ひとりのラムネ氏」にあらると考えていること。

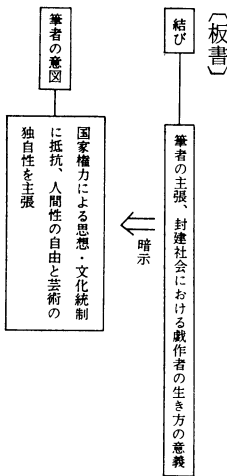
(4) 「結果の大小は問題でない、それだけでよからう。」「それならば、男子一生の業とするに足りるのである。』という激しい語氣に示されているように、筆者自身、「戯作者」の伝統をひきつぎ、「人間の立場」から「不当な公式」に反抗をこころみる文学の徒たんとしていること。

つまり、この部分には、「戯作者論」を通じて、筆者、坂口安吾の文学観や、文学者の生き方についての見解、自分のすすむべき方向と決意などが集約的に述べられているわけですが、その点をしっかりと把握させることができれば、読解指導の目的は、ほぼ九分どおり達成されたと考えてよいでしょう。

私の場合、以上のような内容分析をおこなった後で、生徒の理解度を調べるために小テスト（20分間）を実施し、

「筆者は戯作者の生き方を評価することを通じて、暗にどのようなことを主張しようとしているか。」

について書かせたところ、約七〇％の生徒が、戯作者論の裏にかくされている筆者の真の意図と、そのような、修辞を用いた独特の論理構造について、かなりの確に把握していることが確認できました。ここでは、答案の中から比較的よくまとめられたものを二点だけ紹介しておきます。



○ 「太平洋戦争の直前、文学者は政府の言論に対する圧迫によって、直接的に政府批判をすることができない立場にあった。このことは、江戸時代に戯作者がおかれた時代背景や立場に似ている。その場合、戯作者は、色恋のざれごとく、書くことによって人間の立場からの抵抗をこころみた。坂口安吾もまた、これと同じような立場にたち、たあいもなく、こっけいなことを書く戯作者になり、政府によって抑圧された個人の自由を少しでも、とりもどそうと、人間の立場からの抵抗をしているのである。」

○ 「筆者の時代には、言いたいことを言うこと自体が罪悪であった。思想統制、というより一億全体の思想統一といえるぐらいに、日本全体が軍国主義一色にぬりつぶされていた。その時代に安吾が正面から言論弾圧に対して、批判することはもちろん許されない。彼は色恋のざれごとくに命をかける戯作者の姿を自己の現実に投影させ、また儒教道徳に支配された江戸時代を当時の社会状況にたとえたのだ。彼がいたかったのは、恋愛が認められなかったことに対する不満だけでなく、言いたいことも言えず、人間性が無視されるような社会に対する抵抗だった。」

▼ 安吾の「戯作者宣言」——まとめ

学習のまとめとしては、右の板書の後、本文、ノート、資料プリントの見なおしをおこなわせ、もういちど全体の論理構成をたどりながら、若干の作品解説をくわえておくことにしました。

本文全体を読みなおして気がつくことは、「上」「中」の段で、筆者がさりげなく語っていたことばの意味が、すべて深い意味あいをもって論旨と関りあっていることです。

たとえば、本文の冒頭で、たあいもないラムネ談義にふけていた、あの知識人の姿。「暗黒時代」の中で、ふぐ料理をふぐ料理として通用させるために十字架にかかって果てた幾百十の頓兵衛と、筆者の共感。歴史の伏流として「ラムネ氏」的役割を果している民衆への期待と、「恐れて食わぬ」自己へのはじらいと自嘲など、軽妙な戯作風の文体の中に何気なく書かれていたことがらは、すべてが「下」段の「結論」に関する重要な「前提」としての意味をもち、実に周到な準備をもって配置されていることがわかります。

私たちは、そのような筆者の文章構成の巧みさと発想の斬新さに、あらためて感服せざるをえないわけですが、こうした本文全体の構造を明らかにすることができたときに、読者の前に、はじめて安吾の内的世界が鮮明な輪郭をもって浮かびあがってくるように思えます。

論理的な思考力・認識力の育成をめざして

安吾は小田原時代、三好達治のすすめによって切支丹の世界と接触し、『イノチガケ』や『島原の乱雑記』の中で、殉教者のはげしい情熱や崇高な行為に深い驚きと感動をしましたが、彼が、この「ラムネ氏のこと」の中で、ものあり方を変えるパイオニアの生き方に共鳴しているのも、おそらくそのような心情と無関係ではないでしょう。

村上護氏は『聖なる無頼^⑧』の中で、安吾が菱山修三に対して語った「最近沁々と、小説のなかでなくては本当のことがもう云へなくなった」と思う、ということばを引用し、

「その小説にまで伏せ字を使用しなければならなくなっておしまいであった。個人の努力ではどうにもならぬところで、事態は徐々に進行していた。それは単に伏せ字とか雑誌が廃刊に追いこまれるという目先のことを超えていた。何か不可解でとらえがたい不安に、いつか自分がとらわれているといった、そんな事態に陥っていた。」

と、安吾がおかれていた当時の状況と彼の心理を説明しています。が、そのような「不可解でとらえがたい不安」の中で、安吾は「頓兵衛」のように、イノチガケで何かに殉ずる者に憧憬と羨望の念をよせるとともに、自らも「殉ずる世界」を見つけ出し、暗闇の世界の中で生きるささえを得ようとします。一方では、自意識の内側に

暗いかげりをもち、「わたしのよう」に恐れて食わぬ者の中には、けっしてラムネ氏が潜んでいない」ということばに吐露されているように、無力な自分に対する後めたさや含羞に囚われながら、それでもなお、状況をつくりかえる人間を志向してやまない——そのような複雑で屈折した知識人の心情が、本文における痛烈な批判精神と深いところからみあっているとは言えないでしょうか。

さて、そのような、危機における知識人特有の心情をいだいていた安吾は、太平洋戦争直前の暗い時代状況の中で、無力で意気地がない自分を意識しながらも、「国策文学」の書き手のように、節を屈し、時勢におもねるような俗物にだけはなるまいという固い決意をいだくにいたります。すでに事態は、恋を「邪悪な欲望、不義と見る」天皇制ファシズムの「公式」によって身動きがならないまでに深刻化していますが、そのような状況の中で、彼はあくまでも「色恋のざれごと」を描く「私」の世界を守りぬくこと、「人間の立場」の文学を描きつづけることに全てを賭けることによって、そこに自らの「殉ずる世界」を見つけ出そうとところみるのです。

それは、「ちよろちよろと吹き上げられてふたとなる」ラムネの玉の発見にも似て、あまりにも「たあいなくこっけい」なことかも知れませんが、しかし、そのことは、小説の中で「本当のこと」を語ることを使命とする、作家・坂口安吾に残されたギリギリの抵抗の

姿勢であり、人間として生きていることの唯一の証しでもあったのです。ここにいたって、自らの中にはじめて「ラムネ氏」を見出すことができた安吾は、「男子一生の業とするに足りる」価値ある生き方を選びとった者のみに許される高らかな自負を抱きつつ、あえて苦難の道を歩みつづけようとするのです。

おそらく、本文を執筆している安吾の脳裏には、江戸時代の戯作者の姿とともに、大逆事件の後の永井荷風のイメージが重なりあっていたものと思われませんが、この文章は、以上のような意味において、まさに安吾の「戯作者宣言」にはかならなかったと言えるでしょう。

ところで、このような「文学の徒」としての屈折した抵抗の心情は、もちろん「下」段の「結び」の部分に集約的に述べられていますが、その「導入」となっている「上」「中」段においても随所に巧妙な形でおさまれ、一種の伏線の役割を果していることは、すでにこれまでの説明の中でたびたび指摘してきたとおりです。

一見、船臨的とも言える態度をもって、のらりくらりと低徊し、時には論理の道筋からはずれるような型破りの展開をしめしながら、この文章は、全体を通じて、自己の主張を読み手の頭の中につきかりと刻みつけてしまう強い説得力をもっています。随想風の気軽さがあり、情緒的要素が含まれている破格の評論文であることは

たしかですが、そこにはやはり、見事な論理的思考がたらぬかれて
いるというべきではないでしょうか。

創造性と個性にとむ独特の文体、巧妙なレトリック、奔放な論理
の展開が、書き手主体と密接にかかわって、まさに「綯爛にして強
壯な思索」の軌跡をしめしていることを、生徒にしっかりと把握さ
せておきたいものです。

▼ 生徒のうけとめ方

評論文の指導過程としては、正確で綿密な読解とともに、生徒の
ひとりひとりが文章の内容を主体的・批判的にうけとめて、自分の
意見をつくりだす学習がどこかに組み込まなければなりません。
本文の学習においては、読解がひととおり終ったあと、次のような
形でレポート提出を求め、そうした課題を追求するとともに、あわ
せて発展学習の展開をこころみました。(提出されたレポートを、
もういちど、生徒集団の中に投げこんで討議する機会をもてばよか
ったのですが、時間の制約があって実現しませんでした。)

(1) 坂口安吾は『ラムネ氏のこと』の中で、江戸時代の戯作者
の生き方について論じ、それを「男子一生の業とするに足り
るのである。」と評価しているが、太平洋戦争の前夜に、こ
のような文章を書いた筆者の批評精神や作家としての姿勢に

論理的な思考力・認識力の育成をめざして

ついて、君はどのように考えるか簡潔に意見を述べよ。

(2) 次の文章は、坂口安吾が一九四六年(昭和21年)に発表し
た『統墮落論』の一節である。ここには、社会的な状況(制
度や道徳など)と、それに対する人間の生き方に関する筆者
の独創的な考え方が、しめされているが、『ラムネ氏のこと』
下段に述べられている主張と比較してみると、そこにはどの
ような共通点がみとめられるか。わかりやすく説明せよ。

人間の、また人性の正しい姿とは何ぞや。欲するところを素直
に欲し、厭な物を厭だと言う、要はただそれだけのことだ。好
きなものを好きだという、好きな女を好きだという、大義名分
だの、不義は御法度だの、義理人情というニセの着物をぬぎさ
り、赤裸々な心になろう、この赤裸々な姿を突きとめ見つめる
ことがまず人間の復活の第一の条件だ。そこから自分と、そし
て人性の、真実の誕生と、その歴史が始められる。日本国民諸
君、私は諸君に、日本人および日本自体の墮落を叫ぶ。日本お
よび日本人は墮落しなければならぬと叫ぶ。天皇制が存続し、
かかる歴史のカラクリが日本の観念にからみ残って作用する限
り、日本に人間の、人性の正しい開花はのぞむことができない
のだ。人間の正しい光は永遠にとぎされ、真の人間の幸福も、

人間的苦惱も、すべて人間の真実なる姿は日本を訪れる時がないだろう。私は日本は墮落せよと叫んでいるが、実際の意味はあべこべであり、現在の日本が、そして日本の思考が、現に大いなる墮落に沈淪しているのであって、我々がかかる封建遺性のカラクリにみちた「健全なる道義」から転落し、裸となって真実の大地へ降り立たなければならぬ。我々は「健全なる道義」から墮落することによって、真実の人間へ復帰しなければならぬ。

提出されたレポートをみると、(1)については、「もっとストーリーにもが言えなかったのか」「色恋のざれごとを書くこと以外に抵抗の方法はなかったのか」「このような抵抗を試みても、権力ににらまれるだけである。」といった疑問や意見も出されましたが、ほとんどの生徒が、次に例示するように、筆者の主張に率直に共鳴する意見をよせています。

○ 当時の日本は軍国主義一辺倒で、国民精神総動員が叫ばれた状況であり、文学界でも、あらゆる面で抑圧が、おこなわれた。このような苦しい立場におかれているにもかかわらず、自分の文学への姿勢「戯作者」的立場に徹することによって、あくまでも人間性の真実を追求する姿勢を守りぬこうと決心して

いる安吾の態度に感動した。

○ 言論の自由がうばわれ、文学者が弾圧されたこの時代に、よくここまで時代批判をしたものだと感心する。また、その批判の仕方がかわっていて、ユニークな発想が多く、文を読んでいても気持ちがいい。そのユニークさの中に、安吾の非常に強い主張がある。この文章は、まさに安吾の「ラムネ氏」としての自立をあらわしているようだ。

また、(2)に関しては、事前に何の説明もくわえなかったため、成立年代を確かめずに「ラムネ氏のこと」と同様に考えたものや、「墮落」の意味を正確に理解できなかったものもいましたが、多くの生徒が両者の共通点をよくとらえ、非人間的な社会状況に対する批判精神や、あくまでも人間の真実を求めようとする筆者の立場についての確な理解をされています。

○ 『統墮落論』が発表された昭和21年は、太平洋戦争がおわった翌年であり、戦後文学が開花しようという年である。したがって、『ラムネ氏のこと』と比較すると、その姿勢にはより断言的なものがある。けれども表現そのものは別として、安吾の心を流れている主張はかわらない。そこには、はげしい作者の叫びがききとれる。原点に帰って、人は全てに抵抗し開眼せよと言っていると思う。墮落イコール復活であり、「勸善懲惡の

公式」や「健全なる道義」をうち破って、人間の復活をとねえ
ているのである。封建的なものが根強い日本の中で、本来の人
間の立場を主張しようところみている安吾の姿勢が二つの作
品の共通点である。

○ 『ラムネ氏のこと』より五年たっていることに注目したい。

そして何よりも『続墮落論』は戦後書かれたものであるとい
うことである。ここでは「ニセの着物」「歴史のカラクリ」とか
いうことばで、昔から、終戦直後においても残っていた「健全な
る道義」(『ラムネ氏』では「勸善懲惡という公式」を否定して
いる。ここで言われている「墮落」の意味は、「健全なる道義」
からの墮落であり、ことばを返せば「人間の復活」である。(後
略)

▼ ひさしぶりに授業を楽しむ

以上、おおまかに『ラムネ氏のこと』の実践過程をふり返って
みましたが、反省すべき点ばかり目について、指導者の力量不足を露
呈するような粗雑な報告となったことを恥じる外はありません。

ただ、本学習の場合、教材のもつ内容の豊かさと論理展開のおも
ろさに助けられて、教師と生徒が、久しぶりに授業を楽しみなが
ら、評論文読解の目標を、どうにかこうにか追求することができた

論理的な思考力・認識力の育成をめざして

のは、何よりも大きな成果ではなかったか、と思っています。

なお、学習成果の評価方法としては、課題プリントの提出、小テ
スト、レポート提出、定期考査などによって、おもに「文章の構成、
論理的展開を把握する力」「文章内容に即した語句の理解力」「論旨
の正確な理解力」に関する到達度を点検しましたが、全般的にみ
て、かなり成績がすぐれていたことは、学習に参加する生徒の姿勢
が、それだけ積極的であったことを端的に反映するものと考えられ
ます。

三 むすび——「言語教育」の前進のために

私たちの学校では、一九七五年から国語科の評価方法を改革し、
次に掲げるような「基本目標」と「評価の観点」を定めて特別な通
知票を発行していますが、これによって、個々の生徒の学習到達度
と学力の特徴が、かなり詳しく評価できるようになりました。従来
であれば「50点」「60点」といった総合得点だけでとらえていた学
力を、**A**～**D**の基本目標に区分し、さらに①～③の観点別にこまか
く評価していくと(A～Dの四段階評価)、「漢字の表記力」が不十
分であるとか、「文学的形象を読みとる力」は発達しているが、「文
章による表現力」が弱いというふうに、生徒ひとりひとりの個性
的な特徴がうかがいあがってくるわけです。

区 分	
目標	評価の観点
A 日本語に関する知識が身についたか	① 漢字、かな等の表記力と理解力
	② 語いの正確な理解力と応用力
	③ 言語法則の理解力と応用力
B 論理的な文章を読みとる力が身についたか	① 文章の構成、論理的展開を把握する力
	② 文章内容に即した語句の理解力
	③ 論旨の正確な理解力
C 文学的形象をよみとる力が身についたか	① 語句の意味や描写を的確に把握する力
	② 作品の主題や筆者の意図を理解する力
	③ 文学史等、作品の背景についての理解力
D 言語による表現力が身についたか	① 正確でいきいきした文章表現力
	② 自己の意見・要求を主張する力
	③ 豊かな創造力と言語感覚

このような評価方法は、まだまだ実験段階で、もう少し時間をかけないと成果や問題点を総括することはできませんが、これまでの結果からみて、はっきりと言えることは、最近の高校生の国語学力の特徴として④の「論理的な文章を読みとる力」が、一般的にきわめて不十分であるという傾向があるという点です。

おそらく、このことの原因としては、○×式の受験主義教育、詰めこみ教育やテレビ文化の影響によって生徒の思考・認識の形態がいちじるしく歪められ、「事実の観察や経験的な真実にもとづいて科学的・論理的に思考する方向に発展させられず、ばらばらな知識の詰めこみになっている」(田代三良「高校生」^⑥)という現実があるのでしょうか、これを国語教育の問題に限定して考えるならば、義

務教育の段階から、④の領域の学習が、他の領域と比較して、かなり立ちおけているという現状が反映しているのではないかと考えられます。

- 京都の「三分野説」^⑦では、国語教育の中で、
- (1) 日本語についての基礎的知識の定着
 - (2) 論理的な認識・思考・批判力の育成
 - (3) 人間的に生きようとする情熱や態度の形成
 - (4) 生活に根ざした思想の形成

という人間形成目標を設定し、「言語教育」「文学教育」「作文教育」の三分野に分けて国語教育の本質と役割をとらえなおそうとしています。ここでは評論文や説明文など「説明的文章」の読解は、(1)

を土台にしつつ、おもに(2)の目標を追求しようとする「言語教育」のいっかんとして位置づけられています。

言うまでもなく、国語教育の中では、以上の諸目標の総合的・全面的な発達ははかられる必要があります。教師側の恣意的な判断によって、かたよった学習内容に陥った場合（国語教師の中には「文学教育」しかやらないという人もいます）、結局は、子どもたちの人間形成をいびつなものにする結果を招くことになるわけですから、「言語教育」の分野における立ちおくれ傾向は、すみやかに改善をはからなければならぬと思います。

冒頭で指摘したとおり、「説明的文章」の読解指導は、いまだに教育科学としての明確な体系性が確立していない、きわめてむずかしい領域ではありますが、以上のような状況を念頭において、今後、国語教育にたずさわる仲間たちとともに理論的、実践的な検討をつみかさね、子どもたちのすべてに豊かな学力を保障するいきいきとした国語教育を実現したいものです。

- ① 京都教育センター刊『教育運動』第二四号「高校現代国語教科書の実態」法律文化社、（拙稿）
- ② 冬樹社『定本坂口安吾全集』第二巻に収録
- ③ 奥野健男『坂口安吾』（文芸春秋社）一四三頁
- ④ 京都国語サークル連協編『京都の国語教育』第五集、「論理

論理的な思考力・認識力の育成をめざして

的思考力を育成する論説文読解の手順」

- ⑤ 『西鶴諸国ばなし』所収の短篇
- ⑥ 小田切秀雄編『講座日本近代文学史』第五巻を参考にして作成
- ⑦ 当時の中学校入試は、このような筆記テスト（国史・国語）と体力テスト、身体検査結果により合否判定がおこなわれた。
- ⑧ 筑摩書房『現代国語2 学習指導の研究』四四頁
- ⑨ 村上護『聖なる無頼』（講談社）一六四頁
- ⑩ 田代三良『高校生』（岩波新書）一九頁
- ⑪ 前出『京都の国語教育』第五集に詳述