

〈実践報告〉安部公房「棒」

——リテラシーの向上を目指して——

山 田 哲 久

はじめに

教室で文学教材を扱う際、生徒からはいつも次のような声がある。
「作者は結局何を言いたいのか」

「小説はそれぞれ好きに読めばいいのではないか」

この生徒たちの声は、教室で文学教材を扱う際に伴う困難の両極を示している。前者に比べようとすればいわゆる〈作家論〉的な授業に陥り、解釈の多様性を失うことになる。後者に比べようとすれば、生徒たちの〈自由な〉解釈の前に、授業や成績評価が困難になる。国語科の教員はこのような困難な状況下で授業を実践しなければならぬ。

小説の解釈を一元化する授業が批判されて久しい。一つの〈正

解〉としての解釈を目指して授業を行い、その根拠として〈作者〉を持ち出す行為が〈作家論〉的であれ、または便宜的に〈作者〉という名前を使っているにすぎないにせよ、一つの授業の方針としてはある程度の有効性を持つことは確かだろう。一方で、生徒たちに〈自由な〉解釈をさせる場合、生徒たちの読解リテラシーの差が教室に混乱をもたらすだろう。とは言え、教師が準備した解釈を一方的に押しつけるような授業は権威主義と批判されても仕方がない。

明らかなのは、文学教材の〈自由な〉解釈には、読解リテラシーが前提されているということである。「自由に読んでみなさい」と言うのと、論理的な根拠を持たない好き勝手な解釈をする生徒も、道徳的な解釈に収斂させたがる生徒もいる。もちろん、それぞれの文学作品に絶対的な一つの解釈があるわけではない。多様な解釈は文学の楽しみでもある。しかし、多様な解釈を支えているのは、読解

リテラシーであることを忘れてはならない。

本論は、生徒に〈自由な〉解釈をさせるという方向性ではなく、一つの解釈がどのように導き出されるのか、その論理展開を組み立てる訓練として、文学教材を使用する授業例である。ここでは、生徒たちの〈自由な〉解釈は批判にさらされることになる。もちろん一方的に否定するのではなく、本文の分析を根拠に、否定される理由を必ず説明する。そして、文学を感覚的にではなく、本文を根拠に、論理的に解釈する方法を学ぶ機会にする。そのような授業こそが、文学の〈自由な〉解釈につながるのではないだろうか。

本論は、私が勤務する同志社女子中学校・高等学校の高校一年生二百八十名を対象にした『国語総合』の授業で、安部公房「棒」を教材として扱ったものである。「棒」は旺文社の『高等学校現代国語3』（昭和50年）に始まり、筑摩書房の『精選国語総合 現代文改訂版（平成20年）』まで、これまで多くの教科書に採録された教材である^①。授業実践に関しても、これまで数多くの報告がある^②。いずれも示唆に富む報告であるが、目的と結果の報告であるような印象を受ける。よって、本論では生徒たちの反応と、それにどう対応したかを中心に述べたい。

「棒」に関しては、山口昌男が「実存的裁き」をそのテーマとして主張しているが、高校一年生を対象として考えた場合、このテ

マは難解すぎる。よって、教科書の指導書が「教材のねらい」として提示している「棒が人に使われる道具のメタファーであること」、「私」という男が主体性を持たない道具のようであったこと」を生徒たちに理解させることを目標にする。私が授業で生徒に提示するのは、多様な解釈の中の一つでしかない。それを強制するのではなく、なぜそう解釈することができるのかという過程を、順を追って説明する。そして、その過程を理解できているかを問う。「棒」という作品を理解させるというよりも、私の解釈を論理的に理解できているかを問う。そのような過程を通さない限り、〈自由な〉解釈は不可能なのではないだろうか。

一、授業の方向性を決定する

生徒たちには初読後、感想と疑問点を提出してもらった。この感想と疑問点を元に授業の方向性を決定した。生徒の感想と疑問点をまとめたものを左に掲載した。「感想」は「自由に書いて良い」と指示したが、「感想」がそれぞれの解釈の後になされるものであるならば、これらの「感想」が生徒達の初読時の読解力を測る指標にもなるだろう。

▼生徒感想

・普通に考えたらあり得ないことが起こる。

- こんな小説は今までに読んだことがない。
 - この小説は「易しすぎて難しい」。
 - たかが「棒」で話はずみすぎた。
 - 「棒」としての自分を否定された男の悲しそうな顔が思い浮かぶ。
 - 「わたし」と「二人の子供」の別離がかわいそう。
 - 作者が置かれていた環境はあまり光の当たらないものだったのではないか？
 - 「わたし」は実際に「棒」に変身したのではなく、「棒」のような死体になったのでは？
 - 「先生」と「学生」の会話は「棒」についてではなく、人についてのものではないか？
 - 「地上の法廷」が生者を裁くとするなら、裁かれた人間は何になるのだろうか。
 - 「先生」のつけひげがおもしろかった。しかし、必要ないと思う。
 - 先生は実は魔法使いだと思う。
 - 置き去りにされた子供たちのその後が気になる。
- ▼生徒疑問点
- 「棒」は死んでいるはずなのに話を理解しているのはなぜか？
 - 結末の「父ちゃん、父ちゃん、父ちゃん…」の意味は何なのか？
 - 「わたし」ははたして死んだのか？
 - 「棒」以外のものに変身してしまった人間もいるのだろうか？
 - 「先生」が「棒」で地面に描いた絵は何を意味するのか？
 - そもそも「わたし」はなぜ「棒」になってしまったのか？
 - 犬や猫ではなく「棒」に変身してしまったのはなぜか？
 - 「先生」や「学生」は何者なのか？
 - 「わたし」はなぜ自分が「棒」になったと分かったのか？
 - なぜ「先生」たちは「棒」が「男」であったことが分かるのか？
 - 「この男は棒だった」ではなく、「この棒は男だった」が正しいのではないか？
 - 「わたし」はなぜ罰を受けなければならないのか？
 - デパートの屋上から落ちていく父親の姿はどう見えていたのか？（棒？ 人間？）
 - 変身したばかりの「棒」がなぜ「傷だらけ」だったのか？
 - なぜ「大人たち」は「デパートの屋上」から「街を見下ろす」ことに夢中になるのか？
 - 「先生」の「すなわち、この棒は棒であった」という台詞の意味が分からない。
 - 「裁かないことによって裁かれる連中」とは、どんな「連中」なのか？
 - 「わたし」が犯した「罪」とは何だろうか？

初読の時点で、この小説の核が「棒」の寓意性にあるものだと読み取れる生徒と、「先生は魔法使いだ」と〈自由に〉読んでしまう生徒がクラスに混在していることが確認できる。また、道徳的な解釈や「作者」に言及したのも散見される。生徒たちは「自由に読め」と言えば、自分の読書体験や趣味に合わせて、本文を解釈してしまう傾向がある。「感想」の根拠を本文ではなく、自分の経験に求めてしまうのである。また、「あり得ない」「こんな話は読んだことがない」と、小説の世界観自体を受け入れられない生徒もいる。読解力のレベルは生徒によって大きく異なるが、例えば、次の場面に生徒たちの読解力が表れる。

【本文引用①】

ちょうど人が立ち去ったばかりの、通風筒と階段のあいだの一人用のすきまをみつけ、すばやく割り込んで子供たちを順に抱きあげてやったりしているうちに、子供たちはすぐ飽きてしまつて、こんどは自分が夢中になっていた。しかし、特別なことではなかったと思う。じつさい、手すりにへばりついているのは、子供より大人が多い。子供たちはたいいすぐ飽きてしまつて、帰ろうとせがみだすのに、仕事を邪魔されでもしたようにしかりつけて、うっとりとした腕にあごをつけるのは大人たちなのである。

傍線部「こんどは自分が夢中になっていた」に関して、「私」が夢中になっているものは」と発問すると、多くの生徒が「高い高い」と答えた。傍線部の直前の「子供たちを順に抱きあげてやったりしているうちに」を根拠に「高い高い」と答えるのである。この解答例からも分かるように、生徒たちの多くは文脈を正しく読むという作業に慣れていない。

前掲の指導書には「教材のねらい」として、「寓意性」「人物像」の理解と、「先生と生徒の議論の整理」が挙げられている。例えば、感想の中に「棒のような死体になったのでは」というものがあるが、これは人間が「棒」に変身するということが受け入れられず、自分の常識的な世界観でこの小説を解釈したものである。このような生徒の反応を考慮すると、まず解釈の前提として「棒」の世界観を理解させるということが必要になる。さらに、「好き勝手な読み」を規制するためにも「本文から解釈の根拠を見いだす」ということ。そして、「小説を論理的に読む力を身につける」ということを、授業の目標としたい。

もちろん、授業で提示する一つの解釈を絶対的なものとして、生徒達に押しつけるつもりはない。一つの解釈を理解することを前提に、その解釈に対する反論、つまり批評的な読みができるようになることが、この授業の最終的な目標である。

二、授業実践——生徒の疑問に答える

生徒たちには、あらかじめ感想と疑問点をまとめたプリントを配布し、疑問点を一つずつ解消していく形で授業を進めた。以下、授業実践を具体的に示す。

【生徒の疑問①】

・なぜ「私」は「棒」になってしまったのか？

この疑問は二つの意味に解釈することができる。一つは「棒」になってしまったきっかけを問うていると考えられるもの、もう一つはなぜ変身したものが「棒」だったのかというものである。まず「私」が「棒」になったきっかけを考えていく。次の引用は「私」が「棒」に変身する場面である。

【本文引用②】

上の子供が、怒ったような声で、「父ちゃん。」と叫んだ。私は思わず、その声から逃れるように、ぐつと上半身をのりだしていた。といっても、ほんの気分上のごとで、危険なほどだったとは思えない。ところが、ふわりと体が宙に浮き、「父ちゃん。」という叫び声を聞きながら、私は墜落しはじめた。落ちるときそうだったのか、そうなって落ちたのかは、はっきりしないが、気がつくど私は一本の棒になっていた。

この場面を音読し、「私の墜落のきっかけは？」と発問すると、多くの生徒が「ぐつと上半身を乗り出したこと」と答える。よって、「危険なほどだったとは思えない」という記述に注目させ、「上半身をのりだした」ことだけが原因ではないことを説明する。すると、「父ちゃん」という叫び声」が原因だと答える生徒がいる。しかし、それでは「私」は「父ちゃん」という「声」によって、「墜落」したことになる。それでは世の中の「父ちゃん」と呼ばれる父親はみんな「墜落」してしまう。というやりとりを通して、「逃れるように」という記述に注目させ、「私」が墜落したきっかけが「上の子供の『父ちゃん』という叫び声から『逃れ』ようとしたこと」とであるという理解に到達させる。そして、ここでは『父ちゃん』という叫び声から『逃れ』ようとすることにどのような意味があるのかを考える機会とする。ここで考える機会を設けることによって、なぜ「私」がこのタイミングで「棒」に変身しなければならなかったのかを考えるきっかけにもなるからである。

【生徒の疑問②】

・「先生」や「学生」たちは何者ですか？

・「私」は死んでいるんですか？

この小説の世界観に関わる疑問である。生徒たちには次の本文箇所注目させた。

【本文引用③】

「さあ、この棒から、どんなことが想像できるだろうね。まず分析し、判断し、それから処罰の方法を決めてごらん。」

【本文引用④】

「地上の法廷は、人類の何パーセントかを裁けばいい。しかし、われわれは、不死の人間が現れでもしないかぎりこのすべてを裁かなければならないのです。ところが、人間の数にくらべて、われわれの数はきわめて少ない。もし、全部の死人を、同じように裁かなければならなくなったりしたら、われわれは過労のために消滅せざるをえないでしょう。さいわい、こうした、裁かぬことよって裁いたことになる、好都合な連中がいてくれて……。」

【本文引用③】を音読し、生徒たちに「この人たちの仕事は？」と発問すると、【本文引用③】だけに注目している生徒は答えることができるが、本文全体を見渡すことができる生徒は、【本文引用④】の傍線部を根拠に、「死者の処罰の方法を決めること」と答えることができる。ここまで導くことができれば、「では、先生たちは今、誰の処罰の方法を考えているのか？」と発問を重ねれば、ほとんどの生徒が「棒（＝私）」だと答えた。この理解を踏まえれば、「私」は死んでいるのか？」という疑問も解消される。正解へ誘導

しているとの批判を受けるかもしれないが、この授業の目的の一つは、本文を根拠に小説を論理的に読むことである。よって、このような生徒たちが論理を組み立てるための補助的な発問と授業展開は有効であると考えられる。

【生徒の疑問③】

- ・なぜ「私」は（犬や猫ではなく）「棒」に変身してしまったのか？
- ・変身したばかりの「棒」がなぜ「傷だらけ」だったのか？
- ・「この男は棒だった」ではなく、「この棒は男だった」が正しいのでは？
- ・「すなわち、この棒は棒であった」という台詞の意味が分からない。

ここで注目したいのは、「この男は棒だった」ではなく、「この棒は男だった」が正しいのでは？」という疑問である。現在「私」は「棒」になっており、「棒」になる前は「男」だったのだから、「この男は棒だった」は間違えていて、「この棒は男だった」が正しいのではないかという主張である。確かに、この主張には正しい面がある。しかし、そのような考え方は、後の「すなわち、この棒は棒であった」という「先生」の科白を説明することができない。よって、ここで生徒たちに「本文を根拠に解釈する」という前提を再

度伝え、次の本文箇所注目させた。

【本文引用⑤】

「最初に気づくことはこの棒に上下の区別があるということ
です。」筒にした手の中に私をすべらせながら、「上の方はかな
り手あかがしみこんでいます。下の部分は相当にすりへってい
ます。これは、この棒が、ただ道端にすてられていたものでは
なく、なにか一定の目的のために、人に使われていたというこ
とを意味すると思います。しかし、この棒は、かなりらんぼう
なあつかいを受けていたようだ。一面に傷だらけです。しかも
捨てられずに使いつづけられたというのは、おそらくこの棒が、
生前、誠実で単純な心をもっていたためではないでしょうか。」
「君の言うことは正しい。しかし、いくぶん、感傷的になり
すぎているようだね。」と先生が微笑をふくんだ声で言った。
すると、その言葉にこたえようとしたためか、ほとんどきび
しいといつてもよい調子で、左側の学生が言った。
「ばくは、この棒は、ぜんぜん無能だつたのだらうと思いま
す。だって、あまり単純すぎるじゃありませんか。ただの棒な
んで、人間の道具にしちゃ、下等すぎますよ。棒なら、猿にだ
って使えるんです。」

「でも、逆にいえば、」と右側の学生が言い返した。「棒はあ

らゆる道具の根本だともいえるんじゃないでしょうか。それに、
特殊化していいだけに、用途も広いのです。盲人を導くこと
もできれば、犬をならすこともでき、テコにして重いものを動
かすこともできれば、敵を打つこともできる。」

「棒が盲人を導くんだって？ ばくはそんな意見に賛成する
ことはできません。盲人は棒に導かれているわけではなく、棒
を利用して、自分で自分を導くのだと思います。」

(中略)

ついに先生が笑いだしてしまった。「瓜二つの君たちが言い
合っているのを見るのは、実にゆかいだ。しかし、君たちは、
同じことを違った表現で言っているのにすぎないのさ。きみた
ちの言っていることを要約すれば、つまりこの男は棒だつたと
いうことになる。そして、それが、この男に関しての必要にし
て充分な解答なのだ。……すなわち、この棒は、棒であつた。」
ここでは、「つまりこの男は棒だつた」の直前の「きみたちの言
っていることを要約すれば」という表現に注目させる。つまり、
「先生」の「この男は棒だつた」という科白が「学生」たちの発言
の「先生」なりの「要約」であるということを生徒たちに理解させ
るのである。その上で、生徒たちに「学生」たちの会話を再読させ
る。ここで「私」は「棒」になつたばかりなのに、なぜ「傷だら

「け」なのか？」という疑問にも言及する。ここまでの説明で、「棒」が「傷だらけ」である理由を説明できる生徒もいる。しかし、教室全体の理解度を考え、次のように説明する。まず、「学生」たちの会話の時制と主語に注目させ、全てが過去形になっていることを確認した後、「生前」という言葉に注目させる。ここまでくれば、「学生」たちの会話が「私」の「生前」についてのものであるということに、ほとんどの生徒が理解を示す。また、「棒」が他の「棒」とも「交換可能」なものであることにも言及しておく。参考までに、この場面の板書計画を次に紹介する。

【板書①】

右側の学生

「人に使われていた」

「かなりらんぼうなあつかいを受けていた」

「捨てられずに使いつづけられた」

「生前、誠実で単純な心をもっていた」

左側の学生

「ぜんぜん無能だったのだろう」

←

「わたし」の「生前」の生き方

安部公房「棒」

=
道具として使われる【棒】のような生き方

←

他の「棒」とも交換可能

そして、「学生」たちの会話における「棒」を「この男」に言い換え、もう一度黙読させる。さらに、ここまでの理解を元に、「先生」の「この棒は棒であった」を生徒たちに説明させる。そして最後に【板書②】に示したように、生徒たちには「この棒は棒であった」という「先生」の科白に言葉を補わせて説明させる。（太字部分が生徒が補う箇所）

【板書②】

先生の「要約」

「この棒（になった男）は、（生前の生き方も）棒（のように）道具として人に使われるもの」であった。」

生徒たちの中には直感的にこの場面を理解している生徒もいるだろう。しかし、その感覚を言語化することこそが重要であろう。生徒たちは、自分の考えを他人に分かるように説明することが苦手である。日常の学校生活では、友人同士で理解することができるといった感覚的な言葉で自分の考えを示している傾向がある。しかし、そのような環境がいつまでも続くわけではなく、説明能力が求められる機会

は必ずある。よって、ここでは数人の生徒を指名し、「他の生徒にも分かるように説明しなさい」と指導する場合もある。

【生徒の疑問点④】

・「裁かないことによつて裁かれる」とはどういうことですか？

【本文引用⑥】

「きみたちも、もう、充分考えただろう。この答えは、易しすぎてむつかしい。講義のときに習ったおぼえがあるだろうと思うが、……裁かないことによつて、裁かれる連中……。」

「おぼえています。」と学生たちが口をそろえていった。「地上の法廷は、人類の何パーセントかを裁けばいい。しかし、われわれは、不死の人間が現れでもしないかぎりこのすべてを裁かなければならないのです。ところが、人間の数にくらべて、われわれの数はきわめて少ない。もし、全部の死人を、同じように裁かなければならなくなつたりしたら、われわれは過労のために消滅せざるをえないでしょう。さいわい、こうした、裁かぬことによつて裁いたことになる、好都合な連中がいてくれて……。」

「この棒などが、その代表的な例なのだ。」先生は微笑して、私から手をはなした。私は倒れて、ころげだした。先生が靴先でうけとめて、「だからこうして、置きざりにするのが、一番の

罰なのさ。だれかがひろつて、生前とまったく同じように、棒としていろいろに使ってくれることだろう。」

この場面を疑問点として挙げた生徒は多かつたが、授業で確認すると、ほとんどの生徒が「裁かないこと」が「置き去り」を意味するということを理解していた。生徒たちが疑問に思ったのは、「置き去り」が「裁いたことになる」のはなぜかという点、つまり傍線部「置き去りにするのが、一番の罰なのさ」という「先生」の科白だった。よって、この点について、次のように授業を展開した。

生徒たちからは「置き去りが『そのままにされる』という意味ならば、それが「一番の罰」という感じはしない」という声が出た。生徒たちは「一番」を、「最悪」といった意味で捉えていたようである。そこで私は生徒たちに次のように問いかけた。

山 田 「嘘ばかりついている人にとっての一番の罰とは？」

生徒A 「舌を抜かれること」

山 田 「なぜ？」

生徒B 「嘘を二度と付けないように」

山 田 「ではここで「一番」の後に省略されている言葉は？」

生徒C 「ふさわしい」

山 田 「では、この舌を抜かれた人の罪とは？」

生徒D 「嘘をついたこと」

山田 「つまり、嘘をつくという罪に対しては、舌を抜くという罰が一番ふさわしいことになる。罪と罰が対応している」

このようなやりとりの後で、「なぜ『置き去り』が私にとって一番ふさわしい罰になるのか？」と発問した。この問いに答えるためには、詳しくは【授業展開】に示したように、「置き去り」も「棒」のような生き方」も共に「消極的」なものであるという理解が必要になる。

【授業展開】

〔発問〕「裁かない」とあるが、具体的にはどうするのか？

↓〔答え〕「置きざり」（≡積極的に何もしない）

〔発問〕なぜ「置きざり」にすることが「一番の罰」なのか？

↓「一番」の後に言葉を補う↓「一番（ふさわしい・最適な）の罰」

↓「一番ふさわしい罰」とは、「罪」とバランスが取れているということ。

〔発問〕「私」の「罪」とは？

↓〔答え〕「生前」に「棒」のような生き方しかなかったこと。

〔発問〕「棒」のような生き方しかなかったという「罪」に対

して、なぜ「置きざり」にすることが「一番の罰」になるのか？
↓
「棒」のような生き方も、「置きざり」も共に、消極的なものであることを理解させる。

【生徒の疑問点⑥】

・「私」はずっと「棒」のような生き方をしてきたはずなのに、なぜ突然「棒」に変身してしまったんですか？

なぜ、「棒」のような生き方をしてきた「私」がこれまで「棒」にならなかったのか。「棒」という小説のルールを確認しながら、「私」がこれまで「棒」に変身しなかったのだとしたら、それはこれまで「私」が完全に「棒」になりきってはいなかったということではないかと、生徒たちに問いかけた。

【板書①】に既に示した様に、生徒たちは「棒」のような生き方が、「交換可能な生き方」であるということは了解している。「私」がこれまで「棒」に変身しなかったのだとしたら、それは「私」がこれまで他者と「交換不可能」な存在だったからではないかと問いかけた。そして「では、私のどのような点が交換不可能だったのか？」と発問すると、多くの生徒が「父ちゃんとしての立場」と答えた。ここまでの理解があれば、生徒たちは【生徒の疑問点①】との関わりで、本文冒頭の「逃れるように」に着目し、「父ちゃん」

という「交換不可能」な立場から逃れようとしたことが、「私」が「棒」になった理由だと説明することができる。

おわりに

紙幅の都合で生徒たちの全ての疑問を紹介することはできなかったが、授業の最後には、前掲した感想と疑問点をまとめたプリントをチェックさせて、私が答えていない疑問に答える形をとった。ただし、私が積極的に説明する必要はなかった。生徒たちは自分たちだけで議論を行い、生徒同士で疑問を解決していったからである。

以上のような授業を通して生徒たちは「論理的に小説を読む」ということを学習してくれたのではないかと思う。国文学科を卒業したものととして、私が生徒たちに教えたいのは小説は多様な解釈が可能であるということである。しかし、その前提として読解リテラシーは必要なのだ。高校一年生という学年を考えた時、この基礎的な能力の育成を第一に考えるべきではないかと私は考えた。極端なことを言えば、まずは評論と同じように論理的に文学教材を読む能力を身につけるべきなのだ。石原千秋は文学教育について、「批評的な読み」を提言している^⑤。その「批評的な読み」を実現させるには、まず読解リテラシー能力を向上させることが重要なのである。

さて、一通り授業が終わった後、生徒から「この人は、先生たち

の思い通りにされて、何もできずにかわいそうだ」という意見が出た。すると、ある生徒が「でも」と言っつて、次の本文箇所と言及した。

【本文引用⑦】

先生は、私をとって、地面になにかいたずら書きをしはじめる。抽象的な意味のない図形だったが、そのうち、手足が生えて、怪物の姿になった。つぎに、その絵を消しはじめた。

そして、「学生」の「棒が盲人を導く」という科白を引用しながら、もし「棒」が「盲人を導く」のであれば、この場面で「私」は「先生」を導いて、「怪物の姿」を描いたのかもしれない。その「怪物」は「私」であり、そうであれば「何もでき」ないと考えるのはおかしいのではないかと述べたのである。これは前掲の『指導書』にも紹介されている解釈ではある。しかし、この生徒が自ら本文を根拠にこの解釈にたどり着いたということに価値を見いだすことができるのではないだろうか。

注

- ① 阿武泉監修『読んでおきたい名著案内 教科書掲載作品13000』(平成20年4月、日外アソシエーツ)
- ② 「棒」の授業実践報告としては、吉仲和夫「安部公房『赤い繭』・『詩人の生涯』・『棒』・『空飛ぶ男』(増淵恒吉・小海永二責任編集『高等学

- 校国語科教育研究講座 第四卷 現代国語(3) 小説Ⅱ』昭和50年1月、有精堂)、上田美恵子「高校生は『樺の人間』をどう受け止めたか」(『京都教育大学国文学会誌』第14号、昭和54年5月)、中井孝子「安部公房『樺』の教材研究と授業研究ノート」(『名古屋大学国語国文学』第50号、昭和57年7月)、舟橋健一「現代文学を、どう教材として扱うか。——安部公房『樺』を中心に——」(『愛知大学国文学』第22・第23合併号、昭和58年3月)、小林美鈴「教室におけるテキスト受容のあり方——安部公房『樺』をめぐる——」(『日文協国語教育』第37号、平成19年3月)、深澤優子「私の授業、大公開 グループワークで『樺』を読み、リレー小説を書く試み」(『月刊国語教育』第28巻第11号、平成21年1月、東京法令出版)がある。
- ③ 山口昌男「安部公房『樺』の文芸構造——実存的裁きを中心として——」(『活水日文』第9号、昭和58年10月)
- ④ 鳥羽耕史「教材のねらい」(『精選国語総合 改訂版 学習指導の研究』(平成20年1月、筑摩書房)
- ⑤ 石原千秋『国語教科書の思想』(平成17年10月、筑摩書房)

【付記】

「樺」の本文引用は全て『精選国語総合 現代文編 改訂版』(平成20年1月20日、筑摩書房)によった。また、本稿は二〇一三年度同志社大学国文学会研究発表会(二〇一三年六月一六日)における口頭発表をもとにまとめたものである。席上、多くの方から様々なご意見を頂いたことに感謝したい。