

高等学校教科書における萩原朔太郎作品の 教材化に関する一考察

——「遺伝」「小出新道」を中心にして——

幾 田 伸 司*

1 問題の設定

戦後の高等学校教科書において、萩原朔太郎の作品は、昭和20年代から今日まで一貫して高い頻度で採録され続けている。高村光太郎、三好達治などとともに、高等学校詩教材の代表的な詩人であるといえるだろう。教材化された彼の作品は多種に及ぶが、本稿ではその中で「遺伝」「小出新道」を取り上げて、採録状況と指導内容との関連について考察を行う⁽¹⁾。

「遺伝」は、『日本詩人』第1巻第3号（大正10年12月号）に発表され、『青猫』（大正12年，新潮社）の「意志と無明」の章に収められた。「小出新道」は、「郷土望景詩」中の一編として『日本詩人』第5巻第6号（大正14年6月号）に発表され、『純情小曲集』（大正14年，新潮社）「郷土望景詩」の章に収められている。

この二編は、朔太郎教材の中でも、採録時期の異同に特に特徴が認められる作品である。「小出新道」は、昭和25年に刊行された最初期の検定教科書から採録が始まり、昭和50年代までは複数の教科書で重複採録されたが、昭和60年代以降には採録が途絶えている。一方、「遺伝」は、昭和20年代後半から教材化されたものの、いったん採録が途絶え、主として近年になってから複数の教科書で教材化されている作品である。

本稿では、まず朔太郎作品の教材化の状況を検討し、この二編が朔太郎作品の一般的な採録傾向と異なることを示す。その上で、学習の手引き、指導書の記述などをもとに指導内容がどのように変化してきたかを検討する。さらに、指導内容の変化と採録状況を比較し、指導内容が採録に与えた影響を検討する。それによって、詩教材の指導内容の変化と教材採録の関係の一端を明らかにすることを試みたい。

* 広島経済大学経済学部講師

2 高等学校教科書での採録状況

まず、朔太郎作品全体と「遺伝」「小出新道」の高等学校教科書での採録状況を検討しておきたい。表は、昭和26・29・34・40・50・59・平成7年度に使用された教科書の中で、朔太郎作品を採録したものの数をまとめたものである。⁽²⁾

教材化された朔太郎作品は、採録された時期によって大きく五つのグループに分けられる。第1群は昭和20年代から現代まで採録が続いている作品であり、「竹」がこれにあたる。第2群は、昭和20～30年代に教材化されたもののいったん採録がとぎれ、後に採録が再開された作品である。「遺伝」「旅上」「時計」などがこれにあたる。第3群は昭和20～40年代に採録された作品で、「海鳥」「漂泊者の歌」などである。ただし、この群の作品には、複数の教科書での重複採録や長期にわたる継続採録がなされた作品は少ない。第4群は昭和30年代後半から採録され始めた作品群である。「青樹のこずえを仰ぎて」「大渡橋」などがこの群に含まれる。第5群は、昭和40年代後半以降に採録が始まった作品群である。「こころ」「艶めかしい墓場」などがこれにあたり、『青猫』以前の口語自由詩が中心になっている。

教材の継続性を見ると、朔太郎作品の採録では、昭和30年代後半と昭和40年代後半に大きな転換点が認められる。昭和20年代後半から30年代前半は、多様な作品の教材化が試みられているが、その多くは昭和30年代後半の教科書改訂で採録が終了し、昭和40年代に継続されていない。「漂泊者の歌」のように第一次の教材交代期をこえた作品も、昭和40年代後半の第二次教材交代期以降は採録が途絶えている。昭和40年代は二つの教材交代期に挟まれた過渡期であり、現代に続く朔太郎作品の教材化は、実質的には昭和40年代後半の教科書改訂に始まったといえる。

他の詩人の教材も含めた高等学校詩教材全体の採録傾向では、昭和30年代後半に戦後詩の教材化が始まり、戦後詩が増加する昭和40年代に薄田泣菫、蒲原有明などの明治期の文語詩が減少していくという教材の交代が起こっている。朔太郎教材における二つの教材交代期も、こうした詩教材全体の採録傾向の変化に呼応したものとなっている。「漂泊者の歌」のような漢文体文語詩の採録が途絶えたことは、文語詩の減少という詩教材全体の傾向を反映したものであろう。

以上のような朔太郎教材全体の採録状況と比較したとき、「小出新道」の採録状況は全体の動きとは若干異なる。「小出新道」の採録は、検定教科書の最初期に刊行された『新国語 われらの読書』（三省堂 昭和25年度）に始まっている。昭和20年代では詩史の解説文内で紹介されるにとどまった場合もあるが、昭和32年度以降は鑑賞教材として定着し、昭和50年代まで3～4種の教科書で採録された。しか

表 萩原朔太郎作品採録状況一覧

| 作品 | S26 | S29 | S34 | S40 | S50 | S59 | H7 | 群 |
|-------------|-----|------|-------|-------|-------|-------|-------|---|
| 青樹のこずえを仰ぎて | | | | 1 | 1 | 1 | | 4 |
| 遺伝 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 5 | 2 |
| 海鳥 | | | 1 | | | | | 3 |
| 大渡橋 | | | | 1 | 1 | 2 | | 4 |
| およぐひと | | | | | 1 | | | 5 |
| 蛙の死 | | | | | | | 1 | 5 |
| 帰郷 | | | | | | 1 | 1 | 5 |
| ぎたる弾くひと | | | | | | 1 | | 5 |
| 群集の中を求めて歩く | | | | 2 | | | 3 | * |
| 月光と海月 | | | | | | | 2 | 5 |
| 小出新道 | 1 | 2 | 4 | 3 | 4 | | | * |
| 公園の椅子 | | | | | | | 1 | 5 |
| 荒寥地方 | | | 1 | | | | | 3 |
| こころ | | | | | 1 | 1 | 2 | 5 |
| 殺人事件 | | | | | | | 1 | 5 |
| 自然の背後に隠れている | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | * |
| 死なない蜻 | | | | | | | 1 | 5 |
| 地面の底の病気の顔 | | | | | | 1 | | 5 |
| 題のない歌 | | | | 1 | | | | 4 |
| 静物 | | | | | | 1 | | 5 |
| 竹(一) | | | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| 竹(二) | | 1 | 2 | 2 | 2 | 4 | 7 | 1 |
| 中学の校庭 | | | | | | 1 | | 5 |
| 蝶を夢む | | 1 | | | | | | 3 |
| 桃李の道 | | 1 | | | | | | 3 |
| 時計 | | | 1 | | | 1 | 1 | 2 |
| 艶めかしい墓場 | | | | | 1 | 1 | 1 | 5 |
| 鶏 | | | | | 1 | | | 5 |
| 猫 | | | | | | | 1 | 5 |
| 乃木坂倶楽部 | | | | | 1 | | | 5 |
| 波宜亭 | | | | | 1 | | | 5 |
| 浜べ | | | | 1 | | | | 4 |
| 漂泊者の歌 | | 1 | 1 | 1 | | | | 3 |
| 風船乗りの夢 | | | | | 1 | 1 | | 5 |
| 緑色の笛 | | | | | | | 1 | 5 |
| 山に登る | | | | 1 | | | | 4 |
| 郵便局 | | | | 1 | | | | 4 |
| 郵便局の窓口で | | | | | 1 | 1 | | 5 |
| 夢に見る空家の庭の秘密 | | 1 | | | 1 | | | 2 |
| 旅上 | 1 | 1 | 2 | 1 | | 1 | 3 | 2 |
| 採録作品数 | 2 | 8 | 10 | 13 | 16 | 17 | 17 | |
| 延べ採録数 | 2 | 9 | 15 | 18 | 20 | 23 | 33 | |
| 採録教科書数 | 2 | 4 | 13 | 13 | 12 | 16 | 22 | |
| 採録出版社数 | 1/5 | 4/11 | 12/21 | 13/15 | 12/14 | 13/13 | 11/13 | |

し、昭和59年度以降には採録が途絶えている。前述の二度の教材交代期を越えながら、「竹」のように現代まで教材化が続かなかつたのである。「小出新道」は漢語が多用された文語詩であり、文体的には昭和40年代で採録が終了しても不思議はない。それにもかかわらず、昭和50年代まで採録が続いた点に、この作品の持つ教材性とその時期の指導内容が関与していると考えられる。

一方、「遺伝」は昭和20年代から採録され始めるが、昭和40年代に採録が途絶え、昭和40年代後半から再び採録が始まっている。特に、平成7年度には4社5種で採録されているように、近年になって急速に採録が増えた作品である。採録状況を通時的に見れば「遺伝」は第2群に分類されるが、昭和30年代後半でいったん採録が途絶え、昭和40年代後半から採録が再開された点では、第3群と第5群の要素を併せ持った作品であると見なすこともできる。

昭和20年代の「遺伝」の採録に際しては、次のような採録意図が述べられている。⁽³⁾

教科書などにおいては、詩といえば、藤村・晩翠あたりの初期のものに限る場合が多く、まれに朔太郎にまで及んでも、真にその詩風を示すに足る作品は採っていない。それには、もちろん、それだけの理由があるのであって、朔太郎の病的な、異常な感覚、それに伴う難解な表現が、取り扱いに困難を感じしめるからである。

にもかゝらず、そこを通らなければ、現代の詩の門はあかない。あえて朔太郎を選び、しかも難解を辞さなかつたゆえんである。

「遺伝」は、近代詩の多くがそうであるように、いくつかの解釈を可能にさせる余地があるかもしれぬ。場合によっては、その一つに執することなく、詩人の魂のおのゝきに、じかに触れたいと思う。

ここでは、それまでの朔太郎作品が「真にその詩風を示すに足る」に至っていないため、「難解」「いくつかの解釈を可能にさせる余地」を辞さずに「遺伝」を教材化したとされている。この記述には、難解で解釈の分かれる余地を持つことが当時の教材化における大きな障害であったことが含意されている。種々の作品の教材化が模索されていたこの時期でのこの作品の教材化は、採録者には冒険的な試みであったと言えるだろう。『月に吠える』『青猫』に見られる朔太郎の特異な詩風が顕著に現れた作品は、昭和50年代以降に教材化された第5群に属する作品に多い。その意味では「遺伝」の教材化はこの時期には異色であり、第5群の作品群と共有する

要素が強い作品であるとも言える。

3 「小出新道」の指導内容

「小出新道」は、自身を疎外し蔑視してきた故郷に対する朔太郎の激しい怒りを主題としている。郷土に対する複雑な感慨がこめられた怒りは、朔太郎自身によって次のように語られている⁽⁴⁾。

郷土！ いま遠く郷土を望景すれば、万感胸にせまってくる。かなしき郷土よ。人々は私に情なくして、いつも白い眼でにらんでゐた。単に私が無職であり、もしくは変人であるといふ理由をもつて、あはれな詩人を嘲辱し、私の背後から唾^{つばき}をかけた。「あすこに白痴^{ばか}が歩いて行く。」そう言つて人々が舌を出した。

少年の時から、この長い時日の間、私は環境の中に忍んでゐた。さうして世と人と自然を憎み、いつさいに叛いて行かうとする、卓拔なる超俗思想と、叛逆を好む烈しい思惟とが、いつしか私の心の隅に、鼠のやうに巢を食つていつた。

いかなぞ いかなぞ思惟をかへさん……

人の怒のさびしさを、今こそ私は知るのである。さうして故郷の家をのがれ、ひとり都会の陸橋を渡つて行くとき、涙がゆゑ知らず流れてきた。えんえんたる鉄路の涯へ、汽車が走つて行くのである。

郷土！ 私のなつかしい山河へ、この貧しい望景詩集を贈りたい

したがって、この作品については、朔太郎の怒りを作品から読み取り、理解することが指導内容の中心におかれている。「小出新道」採録の最終期である昭和50年代でも「怒りの文学、憎悪の詩としてこれを読みとることが第一である。」とされている⁽⁵⁾。

このように「小出新道」の指導では、主として怒りという主題の把握が中心におかれたが、昭和20年代から30年代では同時に文体と詩情との関連の理解も目指されていた。たとえば、採録最初期の教科書である『新国語 われらの読書 一年』（三省堂 昭和25年度）の学習の手引きは、次のようなものである。

2 「小出新道」について調べてみる。

(イ) 作者のどんな思いが言い表されているか。

(ロ) それはどんなことばに現れているか。

(ハ) 「いかなぞ いかなぞ思惟をかへさん」という句は、この詩の中で、ど

んな地位をしめているか。

(二) そのような気持が、この詩のどんな調子と結びついているか。

ここでは、作者の心情、文体と詩情の関連という二点が直接問われている。当時の鑑賞観は、作者の心情に「同感」「共鳴」することとされていた⁽⁶⁾。その観点から、学習の手引きも「作者のどんな思い」と問われており、作者の心情として「怒り」を理解することが重視されたものとなっている。

この二点を指導の中心とする指導は、昭和30年代前半でも継承された。たとえば、『高等学校国語 新版 二年 教授資料』（好学社 昭和31年度 p. 196）では、「作者の心境を考えてみる。」「この詩の形式・調子について調べてみる。」「朔太郎について調べ、さらに他の詩を読んでみる。」「鑑賞文を書く」が学習活動の例として挙げられており、やはり作者の心境と文体の問題が指導内容とされている。したがって、同教科書の学習の手引きも『新国語 われらの読書』とほぼ同じ内容のものとなっている。

六 この詩を貫く作者の心情を考えてみよ。

七 「いかなぞ思惟をかへさん」とは、どういう意味か。

八 この詩には漢語がかなり多く用いられているが、表現上の効果からその意義を考えてみよ。

ただし、このあたりからは学習の手引きに学習者の読解を補助するための発問が現れ始める。七の「どういう意味か」という形式の問い方は、学習者の読解を補助するために作品の表現の意味を問う、作品理解が中心におかれた発問形式である。このような表現の意味を問う発問は、作者を概念的に指定してはいるものの、作品を自立した解釈対象と見なすことを含意している。つまり、実際の朔太郎の心情を問題にするのではなく、作品の語り手としての「作者」の心情を理解することが求められるのである。学習の手引きの発問では、このような読解補助型の発問が増えていく。たとえば、昭和30年代後半の教科書では次のような発問がなされている。

四 「小出新道」の詩で「いかなぞ、いかなぞ」とは何が「いかん」というのか。また、「われのそむきて行かざる道」とはどんな「道」⁽⁷⁾か。

このような読解補助型の発問は、正解を前提としており、読者の多様な解釈を阻

む危険性を持っている。しかし、作者の心情や主題の把握が目指された昭和40年代までは、作品の読解を中心にしながら作者の心情を理解することが指導内容とされており、解釈の多様性は個々の鑑賞に委ねられ、指導内容の中には定位されていない。

昭和50年代に入ると、学習の手引きは読者がどのように受容したかを問う発問へと移行する。作者の心情ではなく、イメージや読者の考えが問われるようになるのである。その典型的な発問が、次に挙げる『現代国語 三』（学校図書 昭和50年度）の学習の手引きである。

四 「小出新道」について、次のことを検討し、ノートにまとめてみよう。

- ① 「暗鬱なる日かな」という叙情を成り立たせている条件（情景・イメージ）はどんなものか。
- ② なぜ「いかんぞ、いかんぞ思惟をかへさん」とうたったのか。その底にある詩人の思いはどんなものだと考えられるか。
- ③ 終わり二行の表現の内容をなしているのはどんな心情か。それを単に故郷に対する拒絶と考えてしまってよいか。

ここでは、作者の心情を直接問うのではなく、「条件（情景・イメージ）はどんなものか」「どんなものだと考えられるか。」という形式が用いられている。主題の理解という方向は維持されているが、読者が構築するイメージや解釈が優先されるように発問の形式が変化してきているのである。

この時期のもう一つの変化は、この作品の主題である怒りが向けられた対象のとらえ方である。朔太郎の怒りの対象は、直接には「新道」に象徴される「郷土」であり、彼を「白痴」と呼んだ郷土の人々である。しかし、昭和50年代では、そこに彼の世俗的なものに対する叛逆精神を読む解釈が強調されるようになる。③の発問は、作者の心情を故郷への怒りから俗社会への怒りへ一般化しようという意図が直接反映されている。この怒りの対象の問題については、先に挙げた『高等学校国語二年 教授資料』（好学社 昭和31年度 p.218）に次のような記述がある。

彼の少年の日に愛惜した林を伐り倒して作った新開の道路に対する憎悪と叛逆は容易に指摘できると思うが、反日常的、反俗的な憤怒まで汲み取ることは或いは難しいかもしれない。

つまり、昭和30年代では読解の視点がまだ作者へ向けられているため、朔太郎の疎外感や孤独感、それを強いるものへの怒りを理解することが優先され、俗社会への批判へ展開することには消極的なのである。一方、先の③の発問は、朔太郎の怒りを「故郷に対する拒絶」として限定しないことを通して、積極的に社会批判の視点を取り入れようとしている。昭和50年代では、別の指導書でも「いかんぞ いかんぞ思惟をかへさん」は、「新道に象徴される世俗的なものに対する激しい怒りと嫌悪をこめた表現である。」⁽⁸⁾と解説されている。つまり、この時期には郷土を「世俗的なもの」に一般化し、朔太郎の怒りは俗世間に向けられているとして、この作品が読まれているのである。

指導内容に社会と朔太郎という対立軸が導入されたことにより、この作品の指導内容には新たに社会批判という要素が持ち込まれた。こうした批判性を前面に出した作品は、詩教材全体では主として昭和40年代以降に教材化が進んでいる。したがって、この作品が昭和50年代でも採録されたのは、社会批判という視点を指導内容として持ち得たことが一つの理由として考えられる。

4 「遺伝」の指導内容

「遺伝」は、全編が不気味な雰囲気でも覆われた、暗示と象徴に富む作品である。この作品の主題とされるのは「あはれな先祖」から続いている原初的な恐れや不安であり、「のをあある とをあある やわあ」という擬声語や母子の会話がそれを暗示している。虚構性が高く、現実とも非現実ともつかない世界が構成されている点で、「小出新道」とは異質の作品であるといえる。

「遺伝」では作者は語り手として登場するにすぎず、「小出新道」のように直接心情を表白することはない。したがって、昭和20年代の学習の手引きでも作者の心情を直接問う形式は採られず、作品の表現の意味を問う読解補助型の発問がなされている。

- 一 「のをあある とをあある やわあ」という擬声語をどう思うか。
- 二 第一節で、「犬」と言わないで、ばくぜんと「動物」と言っているのはなぜだろうか。
- 三 「犬は病んでいるの？ おかあさん」と子供が尋ねると、「いゝえ子供犬は餓えているのです。」と母親が答えるが、終りの節で、また同じ問答をくり返しているのはなぜだろうか。
- 四 「遠くの空の微光」「ふるえる物象」は何をさすか。⁽⁹⁾

解釈の多様性が自明のものであるとされた「遺伝」ではあるが、初期の教材化の段階では、基本的には主題の追求が目指されている。そのため、上記の発問のような読解を補助する形式で学習の手引きが構成され、「なぜだろうか」「何をさすか」とのように表現の意味を直接問う形式が採られている。ここには、個々の表現の意味を問いながら、作品の主題に迫らせようとする意図がみられる。

一方、再採録された昭和50年代以降では、この作品の指導目標は次のように設定されている。

- 2 日常生活語とは違った表現のしかたに注意し、それらの表現が浮かび上がらせるイメージを自分の中にはっきりとつかませる。その際、想像世界と現実世界とのつながりなどについても考える。
- 3 非日常的なイメージや非合理的な概念が、自分の内部に呼び覚ますものについて自覚させる。
- 5 「遺伝」が描き出す非現実の情景をよく味わう。そして、そうした〈非現実〉と〈現実〉との違い、またその深い相関について考えを深める。
- 6 「遺伝」の内容的主題を正しくとらえさせる。この作業を通じて、詩人の人間観・世界観の独自の形を理解させ、かつ、その思想上の問題点について認識を深める。⁽¹⁰⁾

ここでの指導目標には、主題の追求を主眼とするのではなく、それを通して不合理的な虚構を現実と関わらせ、学習者の日常感覚に揺さぶりをかけようとする意図が読みとれる。作品はそのための媒体であり、主題、イメージなどを理解する過程を通して「非合理的な概念」という異質なものを学習者に経験させ、それによって何らかの変容をうながすことが目指されているのである。このような目標観のもとに、この教科書の学習の手引きでは次のような発問がなされている。⁽¹¹⁾

- 1 「病んでいる」という子供のことばと、それを打ち消した「餓えている」という母のことばが意味しているものは、どう違うのだろうか。
- 2 「まっ暗な自然」「遺伝」「本能」「先祖」といったことばには、どんな意味がこめられているのだろうか。1と関連づけて考えよう。
- 3 「のをあある とをあある やわあ」という表現にはどのような効果があるだろうか。

これらの発問は、「違いは何か」「どんな意味か」と直接読解内容を問うのではなく、解釈の幅を許容する形式での問いかけとなっている。特に1では、母子の会話の「病んでいる」と「餓えている」を積極的に対立させ、母のことばに重点がおかれている。昭和20年代には、母のことばは子供が直感した不安や恐怖を母が受け流してしまったものとしてとらえられ、「飢え」には積極的な意味が見出されなかった。⁽¹²⁾それによって、不安や恐怖は犬とそれを感じ受ける子供、あるいは作者の心理へ限定されていくことになる。一方、1についての指導書の説明では、「病んでいる」が健康な状態を前提するのに対して、「餓えている」は生命維持のための常態であり、生命の本来の姿であるとされる。⁽¹³⁾したがって「飢え」によって呼び起こされた不安は、生命が常に抱えなければならない根元的不安として一般化されるのである。つまり、ここでの「遺伝」の指導は、単に朔太郎の不安を読みとることをこえて、生命の持つ原初的不安に学習者がどう対峙するかが問われているのである。

このように、昭和50年代以降には、主題の把握に拘泥せず、個々の受容のあり方をもとにした学習者の変容を重視する指導内容が現れ始める。こうした指導内容は、近年の教科書の学習の手引きにも反映されている。たとえば、次に挙げる二つの学習の手引きには、読解を補助する発問だけではなく、個々の解釈を「話し合ってみよ」という指示が入っている。

「遺伝」について、母と子の会話の持つ意味を考え、この会話が詩全体にどのような役割を果たしているか話し合ってみよう。⁽¹⁴⁾

☆1 この詩を読んで、特にどの部分におもしろさを感じたか、話し合ってみよ。

☆2 犬が「遠吠え」する理由について考えてみよ。

☆3 この詩の中には、母と子の会話が二度繰り返されているが、その会話の果たしている効果について考えてみよ。⁽¹⁵⁾

話し合いは個々の解釈の交流であり、読解補助型の発問のようにあらかじめ正解を指定したものではない。「遺伝」の解釈の多様性を前提とし、その交流を通して個々の変容を企図する指導内容が、このような指示に反映されている。

また、昭和50年代以降の学習の手引きでは表現の効果が問われるようになり、指導内容として修辞の問題が重視されるようになっている。特異な擬声語が主題と密接に関連して提示される「遺伝」は、修辞効果を考えるために有効な教材である。

特異な擬声語を取り入れた朔太郎の作品は、「遺伝」の他に「鶏」「時計」などがあり、これらも昭和50年代以降では教材化されている。表現の効果を考え、表現によって喚起されるイメージを重視する指導内容が、こうした作品の教材化をうながしたと言えるだろう。

5 まとめと課題

本稿では、「遺伝」「小出新道」を例として、詩教材の指導内容の変遷について検討を行った。その結果、「作者の心情把握」「主題の把握」「表現に基づくイメージ形成」「社会に対する批判性」「異質なものを経験することによる学習者の変容」「修辞の効果」「多様な解釈の交流による学習者の変容」が、指導内容の観点として指摘できた。

昭和40年代までに多く教材化された「小出新道」は、怒りという作者の心情が直接に表象された作品である。それゆえ、作者の心情把握を中心にした昭和20年代、作品の主題の理解が中心であった昭和30年代の指導内容では、扱いやすい作品であったと言える。しかし、昭和40年代以降の文語詩の減少もあり、昭和50年代でのイメージや表現の効果を重視する指導内容のもとでは、採録が途絶えている。ただし、「小出新道」は、朔太郎の怒りの対象を俗社会へと一般化することで、社会批判という指導内容を導入することができる。こうした批判性を強調する形で、昭和50年代でのこの作品の採録が行われた。一方、「遺伝」は表現によって喚起されるイメージや擬声語に特徴を持つ作品である。こうした表現上の特色は、作者の心情把握よりも、読者のイメージや修辞の効果を重視する昭和50年代以降の指導内容に即している。また、主題や作品世界の異質性は学習者の持つ日常的認識に揺さぶりをかける可能性を持っている。さらに、多様な解釈を許容することで、解釈の交流を重視する現代の指導内容にも適した作品でもある。「遺伝」の特色は、作者の心情や主題の理解を目指す昭和30年代までより、昭和50年代以降の指導内容の方がより有効に活用できる。したがって、「遺伝」は昭和20年代でいったん教材化が模索されたものの、実質的には現代的な教材として昭和40年代後半から継続採録されている。このように、「遺伝」「小出新道」においては、種々の指導の観点への配慮が、各作品のその採録と密接に結びついているのである。

朔太郎作品では「竹」のように戦後一貫して継続採録された作品もある。「竹」の教材解釈や指導内容を検討し、「遺伝」「小出新道」と比較することで、上記の観点到修正・補強が行われることも考えられる。また、高村光太郎や三好達治など、他の詩人の作品を検討することも必要である。今後の課題としたい。

注

- (1) 「遺伝」「小出新道」の本文は、次の通りである。

遺伝

人家は地面にへたばつて
 おほきな蜘蛛のやうに眠つてゐる。
 さびしいまつ暗な自然の中で
 動物は恐れにふるへ
 なにかの夢魔におびやかされ
 かなしく青ざめて吠えてゐます。
 のをある とをある やわあ

もろこしの葉は風に吹かれて
 さわさわと闇に鳴つてゐる。
 お聴き！ しづかにして
 道路の向うで吠えてゐる
 あれは犬の遠吠だよ。
 のをある とをある やわあ

「犬は病んでゐるの？ お母あさん。」
 「いいえ子供
 犬は飢えてゐるのです。」
 遠くの空の微光の方から
 ふるへる物象のかげの方から
 犬はかれらの敵を眺めた
 遺伝の 本能の ふるいふるい記憶のはてに
 あはれな先祖のすがたをかんじた。

犬のころは恐れに青ざめ
 夜陰の道路にながく吠える。
 のをある とをある のをある やわあ

「犬は病んでゐるの？ お母あさん。」
 「いいえ子供
 犬は飢えてゐるのですよ。」

小出新道

ここに道路の新開せるは
 直として市街に通ずるならん。
 われこの新道の交路に立てど
 さびしき四方の地平をきはめず
 暗鬱なる日かな

天日家並の軒に低くして
 林の雑木まばらに伐られたり。
 いかんぞ^{そと} いかんぞ思惟をかへさん
 われの叛きて行かざる道に
 新しき樹木みな伐られたり。

- (2) 対象年度の設定にあたっては学習指導要領の改訂を目安にし、新指導要領に対応して改訂が行われた教科書を取り上げた。したがって、旧指導要領で検定が行われ、対象年度に継続使用されていた教科書は取り上げていない。また、学年によって使用開始年度が異なる教科書もあり、教科書によっては使用開始年度が表中の年度より最高で2年前のものもある。
- (3) 『高等国語 三訂版 国語学習指導 三年教授用資料』（三省堂 昭和31年度 p. 7）
- (4) 『『純情小曲集』出版に際して』（『萩原朔太郎全集2』筑摩書房 昭和51年 pp. 8-9）
- (5) 『高等学校現代国語 三 改訂版 教授資料』（学校図書 昭和53年度 p. 73）
- (6) 吉田精一「詩について」（『実践国語』昭和29年5月号 穂波出版社 p. 7）
- (7) 『高等学校現代国語 二』（大原出版 昭和39年度）
- (8) 『新編現代国語2 [教授資料]』（旺文社 昭和52年度 p. 279）
- (9) 『高等国語 改訂版 三年』（三省堂 昭和28年度）
- (10) 『現代国語の研究三（改訂版）上』（角川書店 昭和53年度 pp. 83-84）
- (11) 『高等学校現代国語 三 改訂版』（角川書店 昭和53年度）
- (12) 『高等国語三訂版 国語学習指導 三年教授用資料』（三省堂 昭和31年度 p. 9）
- (13) 『現代国語の研究三（改訂版）上』（角川書店 昭和53年度 pp. 91-93）
- (14) 『精選現代文』（明治書院 平成7年度）
- (15) 『新編現代文Ⅱ』（大修館 平成7年度）