

2008年2月12日提出

国語科の授業における文学教育論と文学研究論の
相互関係に関する研究

—西郷理論を援用した「羅生門」実践の可能性と課題—

三重大学大学院教育学研究科教科教育専攻国語教育専修

206M012

林 浩司

論 文 目 録

三重大学大学院教育学研究科

教科教育 専攻	国語教育 専修	氏名	林 浩司
論 文 (実技等の課題を含む)	題 目 『 国語科の授業における文学教育論と文学研究論 の相互関係に関する研究 — 西郷理論を援用した「羅生門」実践の 可能性と課題 — 』		
添 付 資 料	。 添付資料(1) (全2ページ)		

論 文 要 旨

三重大学大学院教育学研究科

教科教育 専攻	国語教育 専修	氏名	林 浩 司
<p>本研究は高等学校の国語科の授業で文学作品を扱う際に、文学教育論と文学研究論の相互関係がどのようなものである事が、生徒にとって最も望ましいのかを明らかにする事を目的とした。</p> <p>第1章では、西郷竹彦が提唱する西郷理論に着目し、その有効性を他の理論（解釈・鑑賞型、言語技術型、読者論型、〈新しい作品論〉型）と比較して、実証した。</p> <p>第2章では具体的な作品を取り上げての検証として、2007年度使用生徒用教科書『国語総合』の10社24種にすべて掲載されている芥川龍之介の「羅生門」を取り上げた。文学教育論と文学研究論の双方からのアプローチとして、研究者はどのように読んだのかを作家論、作品論、テキスト論と分けて分析した。また、西郷理論を含む5つの文学教育論を援用したと考えられる「羅生門」の実践を分析し、それぞれの論の有効性と問題点を明らかにした。さらに、双方の見地が国語教育の現状でどの程度、反映されているのかを探るため、『国語総合』全24種の設問を分析した。その結果、解釈・鑑賞型、言語技術型、読者論型の論の傾向はあるが、〈新しい作品論〉型や西郷理論の理論に関する傾向が弱いという事を実証した。</p> <p>第3章では第1章、第2章での実証を基に、「羅生門」実践の提案を行なった。作品をどう読むかという点において、下人の無思想性、〈神〉の不在を指摘した。生徒に作品とどう向き合わせたいかという点では、作品を読む際の思考基準について言及し、道徳律で読んでしまう現状をどう克服するかを問題とした。そこで西郷理論の実践記録「あとかくしの雪」に見られる、善悪ではなく、美醜という物差しで作品を捉える方法を「羅生門」において援用出来るのではないかとして、具体的な物差しの基準を事例として挙げ、それぞれ検証した。</p>			

目次

目次 p.1-2

序章 研究の目的と方法 p.3

第1章 文学教育論と文学研究論の相互関係について p.3

第1節 これまでの文学教育論 p.3

第1項 はじめに—文学教育論と文学研究論の相互関係を考える上で— p.3

第2項 解釈・鑑賞型の理論 p.3-4

第3項 言語技術型の理論 p.4-6

第4項 読者論型の理論 p.6-9

第5項 <新しい作品論>型の理論 p.9-12

第2節 西郷理論について p.12

第1項 西郷文芸教育論と西郷文芸学とは何か p.12-19

第2項 西郷理論が明らかにした事 p.19

第2章 「羅生門」実践の可能性と課題 p.19

第1節 「羅生門」論—研究者にはどのように読まれてきたのか— p.20

第1項 「羅生門」論の現状 p.20

第2項 吉田精一の「羅生門」論—作家論からのアプローチ— p.20-22

第3項 三好行雄の「羅生門」論—作品論からのアプローチ— p.22

第4項 前田愛の「羅生門」論—テキスト論からのアプローチ— p.22-24

第2節 「羅生門」実践のために—授業ではどう扱われてきたのか p.24

第1項 はじめに—座談会を中心として— p.24-25

第2項 解釈・鑑賞型の実践 p.25-26

第3項 言語技術型の実践 p.26-28

第4項 読者論型の実践 p.28-32

第5項 <新しい作品論>型の実践 p.32-34

第6項 文芸研型の実践その1—「羅生門」の場合— p.34-37

第7項 文芸研型の実践その2—まどみちお「火事」を参考に— p.37-38

第3節 教科書における「羅生門」の扱い方—『国語総合』分析— p.38

第1項 教科書での位置づけ p.38-39

第2項 各教科書の分析 p.39-48

第3項 教科書分析からの考察 p.48-49

第4節 文学教育論と文学研究論の理想的な関係とは何か p.49

第1項 問題の所在 p.49-50

第2項 理想的な相互関係について—西郷理論をモデルとして— p.50-53

第3章 「羅生門」実践の提案 p.53

第1節 「羅生門」分析 p.53

第1項 「羅生門」をどう読むか p.53-54

第2項 下人はどのように語られているのか—遠藤周作『沈黙』との比較— p.54-57

第2節 「羅生門」実践に向けて p.57

第1項 「羅生門」とどう向き合わせたいか p.57-59

第2項 思考の基準について—学生の意見を事例として— p.59-60

第3項 実践のために何が必要か p.60-61

終章 研究の成果と今後の課題 p.61-62

引用・参考文献／引用・参考HP一覧 p.63-72

おわりに p.73

添付資料 (1)

序章 研究の目的と方法

国語科の授業で、高校生と小説を読み進めるにあたって、どういった方法を取る事が生徒にとって最も望ましいのだろうか。その疑問を明らかにするため、現在、どのような授業が展開されているのか、幾つかのモデルを示しながらその問題点を浮き彫りにさせる。その上で、それぞれの方法を支えている文学教育論と文学研究論の内容や方法、相互の関連性について分析を行なった。

その中でも本研究では、西郷竹彦が提唱する西郷文芸・教育学（以下、西郷理論と記す。）に焦点を当てる。西郷理論は、国語教育界に登場した、文芸学・教育学を網羅した独自の理論体系である。文学教育論と文学研究論の相互関係を明らかにするにあたって、双方の領域を網羅する西郷理論は、先の問題意識を明らかにし、その問題の根源を知る上で有効であると考ええる。また、西郷が立ち上げた文芸研^(注1)を中心として数多くの実践もなされてきている。本研究ではそれらの実践も活用する。尚、これにあたって2007年度使用生徒用教科書『国語総合』10社24種にすべて掲載されている^(注2)芥川龍之介の「羅生門」の先行研究・授業記録も扱う。高校生と小説を読むにあたって、有効な文学教育論と文学研究論の関係を明らかにする研究であるため、高等学校国語の特質にも留意しておく必要があるからである。幅広いレベルの教科書に掲載されている「羅生門」はその上でも有効な作品であると考えている。

<注>

- 1 正式名称は文芸教育研究協議会。
- 2 文部科学省のHPによる。 <http://www.mext.go.jp/>

第1章 文学教育論と文学研究論の相互関係について

第1節 これまでの文学教育論

第1項 はじめに一文学教育論と文学研究論の相互関係を考える上で―

文学を授業で扱うために準備しておかなければならない事として、対象となる作品の教材分析を行なう必要があるのだが、どこに教育の目標を定めるか、また対象となる生徒をどう捉えているかという問題は常に付随してくる。それぞれの捉え方や関係性、優位性を踏まえなければならず、背後にある時代性や思想も大きな影響力を及ぼしていると思われる。では現在の授業ではそういった基礎理論がどのような理論として、研究者や教師に捉えられ、位置付けられているか、そしてそれが授業にどう影響してくるのか。これについて、現在行なわれている幾つかの授業をモデルとし、それぞれの授業が抱える文学教育論と文学研究論の中身やその関係性について分析する足がかりとする。

第2項 解釈・鑑賞型の理論

戦前から戦後にかけて、文学教育論に多大なる影響を与えてきたのは、垣内松三ではないだろうか。垣内は『国語の力』の中で、文学作品を解釈するための方法として、次のように述べている^(注1)。

雪片を手執りて、その微妙なる結晶の形象を見んとする時、温い掌上に在るものは、唯一滴水である。文に面して、作者が書かうと思つたものを捉えようとする時、もし文字に泥むならば、そこに在るものは、既に生命の蒸発し去つた文字の連りである。微妙な結晶を見るときには、硝子板に上ぼせて顕微鏡下に結晶の形象を視なければならぬやうに、文の真相を観るには文字に累はさることなく、直下に作者の想形を視なければならぬ。

「文の形と想の形」にあるこの一説は、垣内の形象理論を端的に表している。ここで注目したいのは、「文の真相」を「観る」ためには「作者の想形」を手がかりにせよという点である。作品を読み解く上で、作者が作品創作のために用いた「想」を唯一の答えとしているのである。

その後も戦前からなる文学鑑賞の方法を概ね受け継ぎ、作品を教室で味わうという事を重視した授業を行なわれるが、作品の位置づけについては、三好行雄の作品論の影響も大きいという指摘がある^(註2)。三好の理論は、戦前の鑑賞論が作品を一義的なものと捉えるのに対し、読み手個人の価値観を基準にした批評によって読みの多義性を確保した所に特徴をもつ。しかし、文学研究は文学史の体系に完結する認識の純粹運動であるとし、文学史という歴史学の1つの系としてのみ、文学研究ははじめて成立するとしている。つまりは、読み手の数だけ広がる読みを、文献学、実証学の見地からなる作家論及び作品論によって集約しようというものである。この論は三好が「出口のない部屋に似ている」と表現しているように、ある種の閉塞感を持っている^(註3)。

文学教育において援用される場合には、先の手続きを経た教師が導き出した教材分析を下地として、作品の中の物語の事柄、人物の心情、作品の描写を生徒に教える事になる。まとめの段階では文献学、実証学の観点から作家についての情報を扱える。しかし、そこでは読み手となる生徒の読みは、作家の歴史的な事実に集約される。

<注>

- 1 垣内松三 『国語の力 国語の力(再稿)』 (明治図書 1977) p.63
- 2 田中実 『小説の力—新しい作品論のために』 (大修館 1996) p.253
- 3 三好行雄 『作品論の試み 三好行雄著作集 第5巻』 (筑摩書房 1993) p.64

第3項 言語技術型の理論

言語技術とは、一般的には、能率的・効果的に表現・理解するための技術を指し、広義では、目的に合うような言語行動をするのに要するものすべてを指す。総称して「言語行動を行う場合に必要となる技術」の事を指す言葉といえる^(註1)。これらの技術を獲得するにあたって、国語教育では話し方・聞き方・書き方・読み方をそれぞれ独立、または様々に組み合わせるなどして学習させる事が考えられる。文学作品を扱った授業において、作品の言語表現を正しく理解する力、つまりは読み取る力を生徒に養わせる事に重点が置かれる。

これら言語技術の特性と結びついた文学教育論として、分析批評の取り組みがある^(注2)。そこでは文学教育を技術指導に限定して授業を展開する方法が取られる。その方法の基礎となる文学研究論がアメリカで流行したニュークリティシズム論である。日本においては川崎寿彦や小西甚一がそれらを日本に紹介し、先駆的な役割を果たした。これを文学教育の中で飛躍的に広めたのが向山洋一の分析批評である。

向山の提唱する分析批評による文学教育論は主に、小西の流れを汲む井関義久の論に影響を受けているのであるが、その特徴は文学作品を取り扱った授業の中で「感動」を取り扱わない所にある^(注3)。これについて向山は、「(一) 感動は教育できない。(二) 授業で深まるのは感動ではない。」という。「感動は認識の結果おこる精神の高揚状態」であり、読み手によってどこに感動するかは異なる。それを授業で一斉に教える事は不可能であり、そうすれば「扇動」になるか、良くて「道德教育」に陥るとしている^(注4)。従って「感動」は授業では教えられない、教えられるのは「技術」であり、そうだからこそ系統的に指導する事も可能であると主張する。

分析批評は向山の登場によって、教育技術法則化運動^(注5)として1980年代から急速に流行していく。そのブームの一因となるのは、従来の鑑賞型の授業が抱えた問題、つまりは、毎度、作品の5W1Hを挙げさせ、場面毎に登場人物の気持ちを問い、作者の意図を考えさせるといった感動重視、心情重視、事柄重視のマンネリ化した授業に対する不満が大きいと考えられる。加えて向山の提示した授業は誰にでも「追試」できる事が売りであり、これまでの文学作品の授業がベテランの教師の知識量で勝負されてきた現状に対して、特に若い教師には魅力的にうつったと考えられる^(注6)。だが、文学作品の読み手である生徒にとって、作品の表現を読むだけを扱う分析批評の授業では、生徒それぞれに生成するコンテキストは扱われないうままになり、極めて狭義な言語表現を扱うだけの授業になりかねない危険性をもっている。分析批評がこのような形で実践されている現状に対して鶴田清司は、「本来の「分析批評」は、読みの自律性・多様性を保障しつつ、そこに客観的な批評方法を導入して「読みのアナーキー性」を乗り越えようとしたものである」といい、実際問題として「分析批評」と「読者論」が架橋されなかった事に、この行き詰まりの原因があるとしている^(注7)。

また文学研究論の側からこの分析批評を考えると、歴史的には文学作品を作者の手から作品の元に動かした点で評価されているが、「作品の自立的構造を研究対象とする読み方のあり方を定着」させた事により、その役割は果たし終えたとされている^(注8)。これについては向山自身も、文学研究としては破綻があり、終局を迎えている事を認めている。それにも関わらず、国語教育の中で援用するのは、教育として意味があるからだという^(注9)。教育的意味が文学研究論よりも優位な位置にあるとする立場である。この教育的優位性については第2章において検討する。

<注>

1 国語教育研究所編 『国語教育研究大辞典 普及版』 (明治図書 1991) p.254

2 分析批評には次の3つの使い方がなされる。(1) ニュー・クリティシズム (new criticism) に対する異称。

(2) ニュークリティシズムの行き詰まりを打開しようとした文学研究・批評方法の一つに対するの名称。この方法はアメリカにおいて展開されたが、わが国においては川崎寿彦、小西甚一の両氏によって紹介・実践された。(3) (2) の小西氏のものに対する名称。三者の中でもっとも狭義な使われ方である。 国語教育研究所 『国語教育研究大辞典 普及版』 (明治図書 1991) p.758

3 両者の違いとしては、井関が対象としたのが主として高等学校であるのに対して、向山は小学校での実践に重きを置いている点にある。 向山洋一 『「分析批評」で授業を変える』 (明治図書 1989) p.77

4 向山洋一 「分析批評による文学の授業の見直し」 西郷竹彦 浜本純逸 足立悦男編 『文学教育基本論文集 第4巻』 (明治図書 1988) p.89

5 現在では TOSS (Teachers Organization of Skill Sharing の略。教育技術法則化運動の意。) として活動されている。

6 向山洋一 『「分析批評」で授業を変える』 (明治図書 1989) p.11

7 鶴田清司 「田中実・須貝千里編著 『「これからの文学教育」のゆくえ』 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.55 (未来社 2006.5) p.87。鶴田はこの行き詰まりに対して、「言語技術教育と文学教育の相互乗り入れ」に関心を持ち、文学作品を読む際には、読みのコードを<解釈>と<分析>という2段階に分けて読む方法を取り入れている。<解釈>とは「主観的・個人的な生活経験の中で形成されてきた暗黙的な<前理解>に基づいて行われる理解(読み)の方法を指し、<分析>とは、客観的・科学的に確立された公的・明示的な基準(分析コード)に依拠して行われる理解の方法を指す。 鶴田清司 『「ごんぎつね」の<解釈>と<分析>』 (明治図書 1993) p.62

8 国語教育研究所編 『国語教育研究大辞典 普及版』 (明治図書 1991) p.759

9 向山洋一 「分析批評との出会い II」 『教育』 NO.475 (国土社 1986.12) p.48

第4項 読者論型の理論

読者論を考えるためにはまず読者とは何かを知らなければならない。読者の位置付けについて、従来は「作者がテキストに埋め込んだものを受動的に受け取る物」と受け止められてきた^(注1)。つまり、文学作品は確固たるものとして捉えられており、読み手はその確固たるもの(正解)に向って読み進めていく存在でしかなかった。そして正解は作者の思考、思想や生い立ちに求められ、「作品の中の言葉の意味は、伝記的実生活の中に還元されてきた」という^(注2)。解釈学型の理論がこれに該当する。

作者の次に文学作品を読むためのキーとされたのが、作品である。先に取り上げた分析批評型の理論がこれにあたるのだが、その特徴としては「テキストとしての自立」を促したことにある^(注3)。そこでは作品を「閉じた壺のような世界」として位置づけている。本が一冊あれば無人島でも研究出来ると言われるように、作品さえ読めば研究が成立可能であった。そのため作品外の情報や、作者の伝記的な事実や作品内の時代背景などは不必要なものとされた。読者の読みはここでも作品の内側に求められていた。

文学作品を読むために読者の位置を重視しようとしたのが、アメリカのS.フィッシュである。フィッシュがまず着目したのは読者の作品に対する反応についてである。作品を読む際、読者はその過程において自らの経験や読書体験を基に解釈を行ない読みを進める。作品はその「読者

がテキストを受け止める過程」^(注4)で生まれると主張した。そこでの読者とは、これは文学作品を読んだ経験を、ある一定の水準持っている読者のことを指している^(注5)。しかしこのままでは作品の解釈は読者の数だけ無数に広がってしまうことになる。そこでフィッシュは「解釈共同体」という概念を想定した。読者に先んじて、その共同体が作品の方向付けを示しているという考え方である。これにより無数に広がる読みに歯止めをかけようとしたのである。しかし「解釈共同体」とは結局の所、「規範的読みを押しつける「権威共同体」」になりかねないという指摘がある。また、一人の読者が複数の解釈共同体にいる場合など、議論の余地は多い^(注6)。

この読者の研究をさらに進めたのがドイツの W.イーザーである。イーザーはフィッシュが想定した経験という基盤に立つ特定の読者像ではない、超越的、現象学的な読者像を想定した^(注7)。イーザーの提示する読者は、「その性格や歴史的状況についての一切の予断を排した」^(注8)事にその特徴がある。その代わりとして読者とテキストとの相互作用によって、テキストが生成するとした^(注9)。このテキストについて伊藤直哉は、テキスト内部には埋め込まれた知識の断片があり、その伝達素材を「レパートリィ」という^(注10)。これが一定の手続きにより組織化されるのだが、その配置構造をテキストの「ストラテジー（戦略）」と呼ぶ。イーザーはその「ストラテジー」の配置を二つの軸で捉える。縦軸をレパートリィ」とテキスト外との選択関係（「前景／背景」）とし、そのレパートリィが他のレパートリィと関係を持ち、誰が何をどのようにみているのかという「パースペクティブ」（①語り手②登場人物③筋④読者の想像力）を作り上げる。これが読書の過程で横軸に並び、結合する。結合の構造には4種類（①平衡型②対立型③連鎖型④連鎖型）あり、その時点で読者の関心が高いものが主題になる。イーザーにとっての読む行為とは、「主題と地平の交代により描かれるパースペクティブ変遷の軌跡」であり、読者とは、その相互作用の過程で自己内部の絶え間ない修正作業を行なう存在であるとした。

文学作品はフィッシュやイーザーの主張により、読者の下に動かして捉えられるようになった。これが日本の文学教育では、この読者論が、テキスト論と結びつくなどして、普及していく事となる^(注11)。これにより、授業の中で生徒の主体的な読みが確保される事となった。しかし、生徒に読ませるだけ読ませた後に、その読みをどう扱うかが次の問題として浮上した。この問題について田中実は、多様に表出した読みを確認するだけでは、読み手の間にある他者が意識されずに、ただ通り過ぎてしまうだけだと指摘する^(注12)。フィッシュやイーザーは、特定の読者像を想定して、その読みの拡散を留めようとしたが、そこでの読者は、作品内に想定された、組み込まれた読者であり、実際の読者との間には乖離がある^(注13)。例えば、夏目漱石の『こころ』であれば、先生の奥さん「静」と乃木希典と共に殉死した妻「静子」を容易に重ねられる、「明治の精神」の次の時代を生きる読者が想定された読者である。この点について、実際の教室にいる生徒の大半は知らないはずである。こういった溝は、資料等を用いて埋めればそれで良いのだろうか。提示する資料もまた、主観により、選択される。一定の方向に生徒の読みを集約させる操作も可能になってくる。読者論はこの、無数に広がる読みという問題を抱える事となった。

こういった問題に対して上谷順三郎は、読者論を作家や作品に対置する文学史の中での概念として捉えるだけではなく、「読者研究」を根底に置く「作者—作品—読者」の3者間という枠組みの中で捉えようと試みている^(注14)。国語の授業において援用する際は、読みの相を「読書の時間的継起（結合軸）」とこの軸に影響を受けながら生成する「選択軸の相」に分け、「選択軸」の読みが「読者の恣意的で異質な連想を繰り広げ」ても「結合軸」が規制の役割をするという^(注15)。具体的には作品の「空所」となる「教材文の場面の転換」「登場人物の交替」、「時間的な経緯」、「会話のやりとり」の部分を「話し合い」によって読み深める事になる。読みのアナーキー性をイーザーの理論を援用して乗り越えようとしているのだが、核となる「話し合い」の部分や指導者の発問についてはどうなっているだろうか。例えば、『ごんぎつね』の「兵十はかけよってきました」を指導する際に上谷は、読解の技術指導で視点を扱う時を例外としながらも、読み手がごんに身を寄せて（同化）読む事も良いとする^(注16)。しかし「作者—作品—読者」の3者間という枠組みの中でそれがどう位置付くのか。また、この箇所を同化して読む読者をどのような「読者研究」の結果、良いものとしたかまでは説明されていない。西洋の文学研究理論を援用して何とか読みのアナーキー性を解消しようとしているのだが、具体化するとなると、手続きだけが全面に出てきてしまうという問題が浮き彫りになっている。

<注>

- 1 廣野由美子 『批評理論入門』（中央公論 2005） p.134
- 2 小森陽一 「読者」 石原千秋・木股知史・島村輝編著 『読むための理論』（世織書房 1998） p.76
- 3 小森陽一 「読者」 石原千秋・木股知史・島村輝編著 『読むための理論』（世織書房 1998）を参照の事。
- 4 小森陽一 「読者」 石原千秋・木股知史・島村輝編著 『読むための理論』（世織書房 1998）を参照の事。
- 5 フィッシュはこれを「素養のある読者」とした。
- 6 伊藤直哉 「読者の誕生」 土田知則・青柳悦子・伊藤直哉編著 『現代文学理論』（新曜社 2001）を参照の事。
- 7 イーザーはこれを「内包された読者」とした。
- 8 小森陽一 「読者」 石原千秋・木股知史・島村輝編著 『読むための理論』（世織書房 1998） p.78
- 9 伊藤直哉 「読者の誕生」 土田知則・青柳悦子・伊藤直哉編著 『現代文学理論』（新曜社 2001） p.128
- 10 伊藤直哉 「読者の誕生」 土田知則・青柳悦子・伊藤直哉編著 『現代文学理論』（新曜社 2001）を参照の事。
- 11 田中実・須貝千里編 『文学の力×教材の力 理論編』（教育出版 2001）を参照の事。
- 12 田中実はこれを文学教育における80年代問題と呼び、どう乗り越えるのかを研究の拠点の一つにしている。田中実・須貝千里編 『文学の力×教材の力 理論編』（教育出版 2001）
- 13 藤原和好 「文学の授業における子どもの発見」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.41（未来社 1992.8） p.25

14 その読者論について上谷は、ドイツのコンスタンツ大学の研究者を中心として提唱された「受容理論」と、アメリカを中心に展開されている「読者反応批評」という2つの大きな流れがあるとしている。上谷が援用するイーザーの理論は先の「受容理論」の中の「作用美学」（テキストと読者との相互作用に焦点を当てる）に位置する。上谷順三郎 「読者論」 大平浩哉 鳴島甫編 『高等学校 国語教育情報事典』（大修館 1992） p.10

15 先の伊藤直哉の引用と重複部分もあるが、上谷はこの部分について具体的に次のように説明する。「結合軸ではテキスト（教室における教材文）の各断片間の関係に焦点が当てられる。その際各断片の関係（結合）は「空所」（各断片の結合が必要とされる場）契機として起こり、既に読んだ諸断片が地平となり、その時点で読んでいる断片が主題として意識されるという構造をとりながら、特に筋のレベルにおける理解の脈絡を片造っていく。また選択軸では、教材文の各断片と外界及び読者との関係が焦点化される。すなわち、教材文のある断片と関連のある外界の事柄や、その断片から読者が連想するものなどが関係づけられてくるのである。そしてこの関係は、「否定」（まさにある要素が選択されているが故にそれと関連のあるそれ以外の要素が否定されているということ）を契機として浮かび上がってくる。この場合、その時点で読んでいる教材文のある断片が前景となり、それに関連づけられる外界や読者のいづく連想が背景となるため、この前景—背景関係においては、読者の主観的な選択決定が必要となる。したがってこの選択軸における読み方によって、教材文の作品世界（外枠）が意味内容のレベルで作り出されていくのである。」 上谷順三郎 「読者論」 大平浩哉 鳴島甫編 『高等学校 国語教育情報事典』（大修館 1992） p.12～13

16 上谷順三郎 『読者論で国語の授業を見直す』（明治図書 1997） p.66

第5項 <新しい作品論>型の理論

<新しい作品論>とは、読者論が抱えた、無数に広がる読み（読みのアナキー性）という問題に対して、田中実と須貝千里が主張している理論である。

この理論は主として田中の作品論に依拠している。その作品論について田中は、文学作品とは、読み手が目をとおすまではただのインクの染みが付いた紙に過ぎないものであるという^(注1)。それが読み手をとおす事により、読み手の中に本文が生まれる。その生成した本文と元の文章は同じでは無く、到底辿り着けないものとしている。テキスト論ではこのまま、読みはアナキーなままである。そこで、読み手に生成した本文と元の文章の間に、<原文>という知覚で捉えられないが想定出来るものとしての概念を、作品の実体の有無の間の第三項として打ち立てた。その<原文>がプレ本文として読み手の中で作動する事において、読み手は目指すべき拠点を得る事ができる。しかし、<原文>は読み手にとっては永遠に「到達不可能な他者」である。その到達できない他者に少しでも近づこうとし、僅かでもその相違点を発見しようとする営みが、文学と文学教育の再生の通路になるとしている。田中の目指すものは、作品を読む過程をとおして生徒に<他者>と出会わせるという点にある。日常を営む上で、人が認識している他者はあくまで認識者がその認識構造内にもつ他者像である。授業の中でこの読みのアナキー性を乗り越え、他者と出会わせるために、<原文>を到達不可能な他者と見立てて対峙させるのである。

具体的に作品を読むにあたっては、小説の言語を、作中人物が語っている言葉を語り手が語

る領域と、語り手自身が語っている領域との二様を腑分けする必要を説いている。また小説を「物語+語り手の自己表出」と定義し、機能としての語りを読みの拠点の一つとして捉えている。話者論と似ているようだが、話者論は語り手を実在者とする実体論であり、田中はそれを否定している。だがそれは話者の働きを否定しているのではなく、話者を実体として捉える事に対してである。<新しい作品論>の取り組みは、読み手の数だけ広がる読み問題に対して、一定のベクトルをつけ、正解到達主義と正解到達主義批判の争いに終止符を打とうとした。この読みのアナキー性という問題に対しては、田近洵一も「読者論から読書行為論」という提案を次のようにしている^(注2)。

読者が、既成の観念や自己の主観を超えて他者とであらうには、現象として成立した内なる本文の倒壊・再生をはからなければならない。そのためにはどうするか。本文を創出せしめたテキストの言葉にかえり、さらにテキストと原作品との関係を問うしかないのではないか。／主体の内において自己化された他者(=本文)に対して、少なくともテキストの枠外である原作品は、自己化されざる他者である。テキスト、および、その原作品との関係を見直すことによって、読者は主観を超えることができる。その時、自己化した他者、つまり「わたしの中の本文」はどこまでも変容し続ける。それもまた、<読み>である。(私はそのことを「読者論から読書行為論へ」という言い方で提唱してきた。)

田近がいう「原作品」という概念は、田中のいう<原文>と一見すると同じように見えるが、違いがある。それは田近が「原作品」をテキストの枠外に想定し、客観的に辿り着く箇所(正解)があると想定している点である。その正解に向けて、読み手に生成したテキストを問い直していくというのが読書行為論と考えられる。つまり、作品を実体の無いものとして捉える事を前提として、その実体の影(プレ本文)を通してその動的過程を辿っていく立場と、実体があると捉え、その実体を辿っていくと考える立場という違いである^(注3)。

またこの田中の論については、『月刊国語教育』誌上の「往復書簡」という連載の中で、その検討がなされている。その第1回の中で、馬場重行は、小説を読む時、登場人物、視点人物の語る語り口、ナレーションをそのまま「語り手」とすると、読み手が表層的に物語世界を捉える事は出来ても、そう語られる必然性や小説が仕掛けてきているはずの作品の起爆剤、内的な力が読み手に働かずに物語をなぞるだけになる(主人公主義)と主張している。これでは、「正解到達主義」、「正解到達主義批判」を批判出来ないままに、文学は不要とされるか、道徳教育、情緒教育の道具になってしまうと危惧する。これを超えるために、私、もしくは僕を語っている「機能としての語り手」に注目し、読みの対象として括り出す読みの開発が必要だと説いている。馬場氏はそのような中であって、田中がいう、登場人物が「機能としての語り手」にどう語られているかを読む事を提唱し、この語り手を問い直す視座の読みの設定に文学教育の可能性が残っていると述べている^(注4)。

この「往復書簡」の中ではこの他にも<新しい作品論>に対する検討がなされている。作品論自体に対するやり取りもあるが^(注5)、現場の教員からの実践に対する意見が興味深い。宮内征

人は田中の理論を現場で援用する際のマニュアル化の可能性について言及を行なっている^(注6)。これに対して田中は、まだ模索中としながらも、「<読むことの原理>を考え、他方で具体的な作品の価値」を「文学の毒や闇の力」によって生かしていく事がまず重要だとする。そして具体的なマニュアル化、実践に向けて、自身のゼミにて行なっている、「近代文学をまずプロットとして可能なかぎり丁寧にその叙述に則して読」み、「これを時系列に並び変え、何か起きているか、その物語内容を把握」させる。この後に、「メタプロットを捉え、<語りの構造>を読ませ」る方法を示している^(注7)。ここでの<語りの構造>を読むという中身については丸山義昭が「<原文>という第三項」を設定する事とどうつながるか併せて質問している^(注8)。これについて田中は、「<原文>の設定が<語り>を招来する」と言い、「<語り一語られる>関係を読むことによって出来事を出来事たらしめている力」、「力学」を読む事が「了解不能の<<他者>>の問題=「還元不可能な複数性」を顕在化」させる装置に乗せる事が出来るという^(注9)。「夢の読者共同体」^(注10)へ向けての道筋を確保するための手段としての位置づけが出来る。

田中の論は今後、この道筋をどう進むかに論が移行すると思われる。例えば藤原和好は、「他者との出会い」が事の上澄みで終わらないためには「生徒の「生活」や「感覚」「ことばの空洞化」という実態」をしっかりと見つめる必要があるとする。そのためには「自分のことばをくぐらせる」事が重要であり、指導者もまた「子どもの中に成立している作品の価値が見えるように自己を作りかえ」なければならないという^(注11)。そもそも田中が所属する日本文学協会は、「文学教育の根拠があいまいであるという批判に答える」ため、「文学とは何か」から問い直す事を進めてきたというが^(注12)、もう次の段階に進む時が到来しているのではないだろうか。

<注>

- 1 田中実・須貝千里編 『文学の力×教材の力 理論編』 (教育出版 2001) を参照の事。
- 2 田中実・須貝千里編 『文学の力×教材の力 理論編』 (教育出版 2001) p.76
- 3 田中はそこに R・バルトの論の影響を指摘している。その論の特徴は、読書行為によって生じる読み手の中の運動を「テキスト」と置いた点にある。これまでのテキスト論が容認可能な複数性という、どのように読んでも本文の実体性は残されているのに対し、還元不可能な複数性という、読み手が解釈したものだけが存在するのであって、本文には実体性も何もないという考え方をとっている。この理論によって、絶対の存在である神を否定するという事が試みられた。だが、文学教育においてはどのようにでも読めるという点だけがクローズアップされ、神と対峙したという事実は放置されてしまった。このような状況を田中は「和風てくすと論」と揶揄し、批判している。また、そもそもバルトの論は、解釈行為自体を否定しているため、読み手を育てるという概念はない。そのようなものを援用する事が誤りであるとも田中は主張している。バルト理論は、文学作品を好き勝手に読み、そこに快楽を感じるとしておきながら、その後に残るものは何もないという、ポストモダンが抱えていたニヒリズムの要素を内包している。 田中実 『小説の力』 (大修館 1999)
- 4 馬場重行 「往復書簡 第1回」『月刊国語教育』(東京法令 2004. 9) を参照の事。
- 5 田中の作品論に対する疑問として寺崎賢一は、田中の理解するバルトの論、つまり「作品は物質の断片」と比喩したものを文字通り受け取った点を、問題の根源を置き、テキストの実体性を主張する。(寺崎賢一 「往

復書簡 第3回 『月刊国語教育』 24-13 (東京法令 2005. 3)) これに対して田中は、寺崎の作品論を、ニュークリティシズムの枠組みでの捉えだとし、テキスト論と作品論を無意識に併合している点を指摘する。(田中実 「往復書簡 第4回」 『月刊国語教育』 25-1 (東京法令 2005. 4) p.99) 後にまた両者がやり取りする機会があるのだが、論は平行線のまま、話題はソシユール言語理論にまで行く。(寺崎賢一 「往復書簡 第9回」 『月刊国語教育』 25-7 (東京法令 2005. 9) 田中実 「往復書簡 第10回」 『月刊国語教育』 25-8 (東京法令 2005. 10))

6 宮内征人 「往復書簡 第5回」 『月刊国語教育』 25-2 (東京法令 2005. 5) p.99

7 田中実 「往復書簡 第6回」 『月刊国語教育』 25-4 (東京法令 2005. 6) p.99

8 丸山義昭 「往復書簡 13回」 『月刊国語教育』 26-7 (東京法令 2006.9) p.65

9 田中実 「往復書簡 第14回」 『月刊国語教育』 26-8 (東京法令 2006. 10) p.65

10 このタームについて田中は以下のように説明する。「(<本文>を到達不可能な<他者>として、文化共同体に生きる読者の主体を瓦解し続けることによって、読者が互いに闘争的に共存する関係。新たな民主主義を目指している。戦後民主主義が実体的自我(まことの自我)を拠点にし、自我を抑圧する現実の社会と闘争的に関わりながら、互いの自我を尊重しようとしたイデオロギーであったのに対して) <夢の読者共同体>は自我や社会の実体が虚構であることを前提にしている。<作品の意志>に促され、<読みの動的過程>をたどっていく読者が互いに闘争的、親和的にかかわり、一つの共同体を形成することを目指していく」 田中実 須貝千里 『文学の力×教材の力 理論編』(教育出版 2001) p.64~65

11 また、藤原は「私のなかの他者」とひとくりにされているものを、個人に即して丁寧に見ていく事も必要だとする。藤原和好 「文学教育の最近の動向と今後の展望」 日本文学協会国語教育部会編 『日文協 国語教育』 第35号 (日本文学協会国語教育部会 2005.6) p.51~52

12 藤原和好 「文学教育の最近の動向と今後の展望」 日本文学協会国語教育部会編 『日文協 国語教育』 第35号 (日本文学協会国語教育部会 2005.6) p.48

第2節 西郷理論について

第1項 西郷竹彦が提唱する文芸教育・文芸学

西郷竹彦が国語教育界に提唱した「関係認識・変革の教育」は西郷理論とも呼ばれるようになり、国語教育史にその名を刻んでいるのだが、その理論は三部作と呼ばれる『子どもの本』、『文学教育入門』、『関係認識・変革の教育』の著書において形成されていった^(注1)。そこから、児童演劇から主体と状況の関係を見出し、これに加えて、状況変革の方向についても重視するようになっていった事が分かる。演劇という舞台芸術からの発想であった。また西郷は、児童演劇に関わる一方で民話研究にも打ち込んでいった。そこでは事実と虚構、リアリズムとフィクションという二元的な考え方は否定され、虚構世界におけるリアリズムともいえる、一元的なリアリズムが考え出された。^(注2) この発見により、現実の直接反応としてのいわゆる写実主義の域を超える事が出来たのである。この民話のリアリズムにより、「見る」の主体の意識を踏まえて、「見える」論理の虚構性を明らかにし、虚構としての文学の踏み込みが可能になった。しかし、実践理論としては現段階では未成熟でもあり、まだ現実の事象や矛盾を主体的に認識していくための方法論の段階にあったといえる。

作品を読むにあたっては、主体との関係性において変わる認識に着目した。その特徴は、事物と捉えた対象人物がどのような関わりをもっているのかが重要であるとした所である。先に取り上げた初期三部作の一冊『文学教育入門』の「大工とのみ」にその特徴が顕著に表れている。そこでは、父親ののみを遊び道具として損傷させてひどく叱られたという作文を取り上げ、認識の変革を主張している。書き手の少年は以前同じように破いたズボンの時のように、謝って許しを得たいと考えているのだが、西郷は、一本ののみを父親の一所有物としての関係で認識するのではなく、大工の仕事道具という、より本質的な関係の認識へ変革する事を説いている^(註3)。こういった捉え方が後に、文学教育において文芸作品をとおして、「ものの見方・考え方」(教育的認識論)の育成を教育の目標に据える事につながる^(註4)。

そういった、作品を虚構として捉える文芸理論が、典型化をめざすとする教育目標につながる。虚構と典型の関連性について西郷は、作品を、ある事柄が書いてある事としてだけ読むのではなく、虚構の世界として読者が捉えた時に、読者の共同体験^(註5)がより深いものになるとし、読者は自身の生きている現実を意味づけられる、これが典型化であるとする^(註6)。故に、読者が自己を批判的に超えるという事が可能になるという。つまり、作品を虚構として捉える読者の主体がここでは問題にされるため、自己の読みが典型をめざす過程をとおして乗り越えられるという可能性を持っているという事である。作品を読む中で、その世界の作中人物の姿の中に、自分の生き方を重ね、反発しつつ、自分とどう関わり合わせ、自身の生き方をまとめられるかを問うている。それにより、読者は生活現実と結びつける事が出来る。授業では作品を虚構として捉えた上で、視点に焦点をあてながら他の概念(視点論・形象論・構造論・人物論・筋論・主題論・典型論・表現論・文体論・象徴論・虚構論・思潮論等)と関連付けて文学研究を行なう。

それら諸理論の中において形象論は大きな役割を果たしている。これは文芸形象の性格を解明するための文芸理論として、文芸教育の基礎理論として形成されていったものである。「文学の形象について—その形象性・統合性について」において、無着正恭の「兄弟」(山本有三)の授業を批判しつつ展開されている。西郷はその中で、「形象の相関性ということが教育理論では便宜的に登場人物の人間関係という狭義な形で考えられているため、思わぬ誤りや失敗をひきおこす例を、これまでの実践のなかにわたしはすくなく見えてきた」と述べて、無着の授業をその失敗例としている。そこでの授業は、兄弟という人間関係のみに着目がされているのだが、西郷は、ハツタケ山という自然形象・事物形象との相関性が見逃されていると指摘した。当時の文学教育が、人物像や人物相互の関係から主題を捉えるという事を目的としていたのに対し、人間と自然のその相関性において捉えなくてはならないと主張している。この形象論に対して、磯貝秀夫は、形象論の形象的(想像的)思考と概念的(論理的)思考との素直な一体化という点に警鐘を鳴らしている。これはプロレタリア文学運動やシュールレアリスム文学運動などの前衛理論が、その理論の独走により文学運動の破綻にまで陥ったことを指しての事であった^(註7)。また、この指摘の背景としては、日文協の文学教育論の多くが、一人の教師の実践を踏まえた個人的な理論にあって、その理論と実践が一致していたのに対して、西郷の理論は、文芸研での実践的展開を前提としていた。その影響力の大きさも関係している。

西郷理論を構成する中には典型論という重要な概念がある。足立悦男は、この典型について、リアリズムと切っても切れない関係にあるとして、エンゲルスの次の言葉を引いている。「リアリズムというものは、わたしの考えでは、細目の事実さのほかに、典型的環境のもとにおける典型的人物の忠実な再生産性をふくんでいる」^(註8)。典型の概念を「環境」と「人物」と見て、それをリアリズムの観点から、その「忠実な再生産」とする現実反映の基本的な考えを示した。日本の典型論は、主として、ゴーリキーの典型論に拠っているのだが、熊谷孝や三枝康高は独自の理論を模索していた。熊谷は、「時代に共通する本質的な問題」を「読者に納得のいくところまで出来事そのものを特殊化し拡大する」事を典型と考えた。そして、文学教育の目標として、戦前の鑑賞主義の文学教育を批判した上で、文学の方法としての典型化を、「準体験」という文学体験にした。三枝は、典型について次のように述べている^(註9)。

文学を読むということは、読者の感動の焦点を映像的に認識し、それを典型として自らのなかに描き出すことにほかならない。したがって文学教材の指導で、主題をとらえることだけを中心課題としてみても、文学教育の機能をふまえたものとは考えられず、主題を超えるものとして典型の創造をこそ意図すべきである^(註10)。

西郷理論はこの典型について、「かじ屋ワシュテル」の読みの中にそれを指摘している。そこでの特徴は、読者論の立場を打ち出している点にある^(註11)。熊谷や三枝が「典型を読む」という事に主眼をおいているのに対して、西郷理論は「典型をめざす読み」を目標にしている。文芸の世界から読者が世界の捉え方を学ぶという考えがそこにはある。これにより、読者が作品の世界を自分とどう関わり合わせ、その人物の姿の中に自分の生き方を見出し、自分の生き方をまとめられる。それにより、読者は生活現実と結びつける事が出来る。

虚構という文芸学上の概念を国語教育の面で解明したのは西郷理論である。西郷理論はこの虚構論を含め、先の典型論や形象論、人物論、視点論などが互いに相互補完しながら成立しているのだが、この虚構論はその体系を支える最も基本的な理論である。この理論は、ロシアフォルマリズムの異化論の影響を受けた、現実と非現実を超える概念である。先に述べたとおり、これを西郷は現実と非現実を「イメージの次元で止揚、統一する概念」と、弁証法を使って定義している。そこでは文芸を、現実の直接的な反映とみるのではなく、新たな現実を虚構するという視点から見ていくという考え方が伺える。この虚構論は詩の授業にも応用され、人物の登場する作品において、人物の気持ちを読み取る事に主眼を置く心情主義ではない、「作品に盛られた豊かなイメージの世界を情感を込めて読み取る」というイメージ化型の授業が展開されている。

文学作品の中の筋という要素は、文学教育において、誰が（人物）、いつ、どこで（環境）、なにを、どうした（事件）のいわゆる「筋の三要素」として定着している。足立悦男はこれについて、どうしても分析的な傾向が強くなって、文学体験としての文学教育にはならない、という問題点があったとしている^(註12)。西郷はこの筋の問題について、1960年代に着想し始める^(註13)。そこで、先の「筋の三要素」を「事件の筋」と批判した上で、「形象の全一性」とい

う考え方を示す。これは、作品を読み進めていく際に、その時点ごとの形象の相関性を流動する展開過程として捉えるというものである。また西郷は、文学独自の「時空（時間・空間）」を明らかにする事を試み、そこで「イメージの論理」という「読者の意識の流れ」を筋とみる観点を見出した。ソビエト文芸学の影響を受けているとの指摘もあるが^(註14)、「イメージの筋」という考え方は独自のものである^(註15)。このようにして筋論は、後の「冬景色」論争において、写生文の中でも視点人物の意識の流れが大きく働いているという事を主張するに至る。

西郷理論は、「その形成されていく途上にあって、一つの理論が輪郭をみせはじめると、いったんその時点でたちどまり、多くの具象例をもって検証を試み、その上で次の段階に発展していく」といわれている^(註16)。その中でも視点論は時代と共に変化していった概念である。その特徴は、読者の享受体験のあり方を、共同体験として捉えた事にある。共同体験とは、視点をとおしての同化と、視点を外しての異化の統一された体験である。戦後の文学教育論は、追体験という、文学体験の成立を目指す、作者の体験を辿り直す事を共通の目標に掲げてきたのだが、西郷は、その理論には作品と読者を結びつける視点論が無いという点で批判した。そしてそれに代わるものとして、視点をとおしての体験を考案した。これは後に文芸研において「たしかめよみ」の課題として組み込まれた。

そこでの課題の一つに、どのような視点からのイメージなのかを考えるというものがある。「外の目」、「内の目」なる用語を使用するのだが、「外の目」とは、対象（人物やものごと）を外側から見て、傍観者的に語っている場合の事をいう。「内の目」とは、話者が、ある人物（視点人物）の目と心になって、その人物と重なり、寄り添う様を語っている場合をいう。そこから、自分の気持ちは分かるけど相手の気持ちは分からないという考えが可能になったのである。それと同じように、視点人物の気持ちは分かるが、対象人物の気持ちは想像出来たとしても原則としては分からない。また逆に、対象人物の様子は分かるが、視点人物の様子は良くは分からないという事も言える。読者からすると「内の目」は、視点人物の身になって、心になって、気持ちになって読むので、視点人物になりきる「同化体験」を引き起こす事が可能になる。一方、「外の目」は、人物たちを外側から眺める、いうならば第三者的に目撃者としてみる「異化体験」を引き起こす事が可能である。文芸の体験は、これら同化と異化がないまぜになった体験である。

この視点論は、法則化運動グループが「目玉の書入れ」という方法をとおして、そっくりそのまま借用し、「文芸研・法則化論争」を生む事にもなる。西郷はこれに激しい批判をしている^(註17)。両者の相違点としては、法則化グループが視点というものを単に空間・物質的なものとして考えているのに対して、西郷理論における視点は、心理・意識・形象にまでその意識を働かしている事が指摘出来る。法則化運動の方法には、視点（話者）の位置を押さえた事がその作品の主題や思想とどう関わるか、また文体や構成との関わりについても考慮されていない。この相違点が生まれた根本の原因は、法則化運動の授業に感動は要らないとして、文章を読む技術だけを指導したら良いという教育理念が根本にある。文学教材を文学としてではなく、分析技術のための単なるテキストと見ていると言える。

また、視点論が教育実践に果たした意義について、藤原和好は次の4点を挙げている^(註18)。

1. 視点人物と対象人物とを区別することにより、いわゆる主人公論に決着をつけるとともに、視点人物はその内面を、対象人物はその外面を明確に読みとることができ、その逆の場合は難しいことを示した。これによって多くの無駄な時間が排除された。
2. 人物をとりまくさまざまな情景が、背景として、単なる色どりとしてしかあつかわれていなかったものが、視点人物の思想や心情と密接に関係をもつものとして、すなわち、状況として位置づけられるようになった（もちろん、状況理論もこの点において功績は大である）。
3. 視点人物を設定することによって、作品を作家から切り離して、一個の独立した有機体として取り扱うことが可能となった。
4. 共同体験（同化体験、異化体験）論によって読者論への道を切り開くことができた

文学作品を取り扱った授業の抱える問題を克服する役割を果たしている事が分かる。1では、常に主人公の様子や心情を中心に読み取ろうとするだけの方法を克服出来るとしている。また、視点を考慮せずにしらみつぶしに、登場人物の内面、心情を問う授業の打開につながる。2は主人公や登場人物にだけに着目されていたものが、人物の生活する空間とも関連して作品を読む事で、作品内の出来事を状況として位置付けられ、さらにはそこに生きる人物像が浮かび上がる事になる。3と4は作品の捉え方についてである。3では、作品を作家固有のものから、作品それ自体ものとして捉える事を可能にしたとあり、4において、それが読者へと移行されていく道標の役割を担ったとある。ここで問題とされた事は、文学研究のフィールドとして問題にされていた作品の所在が、文学教育の実践の場においても問題とされている点にある。

ただ、藤原は実践のレベルにおいては、視点論は十分に消化されていないとして、次の3つを指摘している。1つ目は、作品の視点と読者の立場との関係である。読者論であれば、読者は作品に内包されているという立場だが、西郷理論の場合は、作品の構造に読者という位相がどのように関わるのかという問題が意識されている。作品の構造と読者の位相の関係を解明する事が狙いとされている^(注 19)。作品に対して、読み手となる子どもをどう向わせるかという立場である。2つ目は、人物像の読み取りの問題である。初期西郷理論では、人物形象と自然形象の相関性を読む事を主張していたのだが、そこに視点論が加わる事によって理論が揺れる点を指摘していると考えられる。3つ目は、世界像の認識に関わる問題である。一定の決まり事を定める事により、読みに安定性を発揮させるのだが、同時に認識の幅も狭くなるという問題も内包している事を指していると考えられる。

この他にも、視点論については様々な研究者の間で検討がされている。鶴田清司は視点論の有効性を認めつつも、すべての作品に視点論を援用する事の限界性を指摘している^(注 20)。ここでの批判は、文芸学的には間違いだが、「教育的な意味」で重要だと実践者が判断出来れば、理論の逸脱も構わないという意見である。鶴田は別稿の、西郷を交えた実践検討会の記録においても、この問題について指摘している^(注 21)。これらの批判について西郷はその検討会の中で、そういった限界を認識出来るのも視点論があって初めて証明されるとし、大きな指針とし

て、視点論が機能する事の重要性を説いた。また、検討会で挙がっていたもう一つの問題、対象人物の気持ちを考える事の意義については、想像する面白さを容認しつつも、断定してはいけないという見解を示している。そして想像する際には客観的に踏まえる事を前提としながらも、どう面白いのかという妥当性、納得性の問題が絡んでくるため、その点は視点論では問えず、美や価値の問題になってくるという^(註 22)。つまり、視点論だけを論じて、その是非を問うのでは視点論の全体像は把握出来ないのであり、他の諸理論との相関関係でもって、吟味する必要があるととれる。

では、そうした際に、「きつねのおきゃくさま」にみられるような、話者の唐突な登場はどう説明するのだろうか。そこでは、「内の目」から、ひよこを太らせてから食べる目的が、やさしく可愛がる行為に変わる様子が語られるのだが、変化した後も、食べる目的をちらつかせる言葉が語られる^(註 23)。作品を読む上で、「外の目」と「内の目」という簡略化された概念だけでは、この語りを説明可能なのかどうか懐疑的である。これについては、田中実がいう、西郷理論は視座の特質までは言及していないという点とも合致する^(註 24)。中村哲也もナラトロジーの見地から、内か外かの視点のレベルに語りの問題が置き換えられ、混同した状態になっていると批判する^(註 25)。これらの批判は主として、文学研究の見地からの意見である。足立悦男は中村の批判に対して、「西郷文芸学は既存の特定の文学理論に依拠しているわけではない。既存の文学理論をふまえながら、本質的には、文芸学者、西郷竹彦によって創造された独自の文芸教育学であった。」とし、中村のいう話法論の理論を導入した際と、西郷理論を導入した際とでは、どのような違いがあるのかという点に、議論の場を図ろうとする^(註 26)。足立は、文学理論は、教育実践においていかに有効であるかが最も優先されるという立場を揺ぎ無いものと捉えている。足立はその点では鶴田と同じ「教育的な意味」が文学研究に優越するという立場と言える。この「教育的な意味」については第2章にて検討するが、実践レベルからの典型的な指摘である一方で、文学研究論における、原理性の問題についての思考を遮断しかねない危険性をもっており、この両者の溝が文学教育の成立を難しくさせている大きな一因になっていると考えられる。

これら諸理論が構築、再構築されていく中で、文芸教育論も時代と共に変貌を遂げていく。そのように試行錯誤を繰り返す中で「教育的認識論＝国語科関連・系統指導案」が発表された^(註 27)。そこで示されている課題から授業のねらいを生み出していくというもので、ものの見方・考え方を子どもにどう学ばせるのかという事が念頭に置かれている。この系統案の実践化に向けては、文芸研を中心として、80年代から90年代にかけて実験授業が行なわれている。この案の特徴としては、課題を一つずつ指導していくという考え方でなく、幾つか組み合わせで螺旋状に高めていくという事が構想されている^(註 28)。これまでの国語教育が分野・教材の独自性だけを考慮していたのに対し、その意義を認めた上で、説明文や作文などとの関係にも目を入れるという共通性を主張している点が挙げられる。しかも独自性と共通性の統一という矛盾を克服するという試みでもあった。足立はこの理論の確立が西郷理論の一つの到達点と述べている^(註 29)。

<注>

- 1 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』 (恒文社 1999) を参照の事。
- 2 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』 (恒文社 1999) p.21
- 3 西郷竹彦 『西郷竹彦文芸・教育全集 2』 (恒文社 1999) を参照の事。
- 4 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』 (恒文社 1999) p.320
- 5 作品を外の目と内の目から読んだ際、それぞれ同化体験、異化体験が引き起こされるというのだが、その両方の体験をひっくるめたものが共同体験である。 西郷竹彦 『西郷竹彦文芸・教育全集 13』 (恒文社 1999) p.64
- 6 西郷竹彦 『西郷竹彦文芸・教育全集 18』 (恒文社 1999) p.103
- 7 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』 (恒文社 1999) を参照の事。
- 8 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』 (恒文社 1999) p.62
- 9 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』 (恒文社 1999) p.66
- 10 これを『夕づる』に即して考えてみれば、民衆のロマンであり、人間の永遠の夢であるつうの願いを明らかにすることが、よひょうを内包したつうを典型としてとらえることに他ならないと言える。
- 11 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』 (恒文社 1999) を参照の事。
- 12 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』 (恒文社 1999) p.119
- 13 西郷竹彦 『文学教育入門』(明治図書 1965) にその着想がみられる。
- 14 安藤操 「『文学を文学として読む』ということ—西郷竹彦氏の反論にこたえる—」 『教育科学国語教育』 NO.136 (明治図書 1970.2) の中でチモフェーエフの影響が示唆されている。
- 15 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』 (恒文社 1999) を参照の事。
- 16 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』 (恒文社 1999) p.30
- 17 『法則化批判』、『続・法則化批判』、『続々・法則化批判』という著書(黎明書房)がある。
- 18 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』 (恒文社 1999) 2部1章の視点論による。
- 19 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』 (恒文社 1999) 2部3章の読者論による。
- 20 鶴田清司 『文学教育における<解釈>と<分析>』 (明治図書 1989) 4章2の「視点論の限界」による。
- 21 西郷竹彦・東大柴田研究室編 『西郷竹彦授業記録集④ 「注文の多い料理店」全記録』 (明治図書 1988) p.224~230
- 22 西郷理論における美の問題について、教室で作品を読む際に、善悪という道徳的な観点で思考する現状に対して、美醜という観点を持ち込んだのである。美の捉え方については、実体として捉えるのではなく、関係概念として美というものを浮かび上がらせようとした事に特徴を持っている。 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』 (恒文社 1999) p.213~230
- 23 3箇所確認出来る。「ひよこは、まるまる太ってきたぜ。」「あひるも、まるまる太ってきたぜ。」「うさぎも、まるまる太ってきたぜ。」
- 24 田中実 「『これからの文学教育』はいかにして可能か—『白いぼうし』・『ごんぎつね』・『おにたのぼうし』

し』の<読み方>の問題」 田中実・須貝千里編 『これからの文学教育のゆくえ』 (右文書院 2005) を参照の事。

25 中村哲也 『「出口」論争「冬景色」論争を再考する』 (明治図書 1999) p.146

26 足立悦男 「西郷文芸学の話者論とナラトロジーの話法論—中村哲也著 『「出口」論争「冬景色」論争を再考する』を読んで』 『文芸教育』 80号 (明治図書 2001) を参照の事。

27 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』 (恒文社 1999) p.320

(中学・高校)

- ◎多面的・多元的・整合的 ○多面的・多角的・総合的 ○社会的・歴史的 ○巨視的・微尾的・複眼的
- ◎論理的・実証的・仮説的 ○論理的・演繹的・帰納的・類推的 ○実証的—実践的・検証的 ○確率的・統計的
- ◎主体的・独創的・典型的 ○個性的・独創的—(文体) ○主体的—主観と客観 ○典型的—個別、特殊と一般・普遍の統一
- ◎批判的・発展的・弁証的 ○自己の相対化 ○過程的・発展的 ○方法の発見・止揚

28 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』(恒文社 1999) を参照の事。

29 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』(恒文社 1999) p.316

2 西郷理論が明らかにした事

西郷理論は文学教育と文学研究の両方を兼ねている点において、両者の関係性や、問題の所在、つまり、援用理論自体が悪いのか、援用方法が悪いのか、組み合わせが悪いのかという点を明らかにさせ易い立場にある。

文芸教育と文芸学の関係としては、作品の分析をどう文芸教育に活かすかという観点が、文芸学に影響をもたらしていると言える。生徒に文学をまるごと体験させる^(注1) というように、作品の特徴をもって文学教育に臨む姿勢は明らかである。その目的を果たすための文学研究理論という位置付けが相応しいと考える。

生徒の位置付けについては、文学で教育するという立場から、生徒の読みを機能させようとしている。目的としては、「ものの見方・考え方」、つまりは事象を認識する方法を獲得させる事になる。田近洵一は西郷理論の功績を「言語能力を認識力として体系的に位置づけるという試みを、教育内容としての認識力の系統を仮説として提示した」と述べる^(注2)。

西郷理論の果たした功績は大きいものであったが、先に見た文学研究の見地からの批判に対してはまだ議論の余地は残っているように見える。足立悦男が言う様に、実践での有効性を議論に持ち込む事に若干の不満が残るからである。この点に関しては、文学研究のフィールドでは不備があると一端は認める事も議論の前進につながるのではないかと考える。

<注>

1 西郷竹彦 『西郷竹彦授業記録④ 「注文の多い料理店」全記録』 (明治図書 1988) p.224

2 田近洵一 『戦後国語教育問題史 [増補版]』 (大修館 1999) p.248

第2章 「羅生門」実践の可能性と課題

第1節 「羅生門」論—研究者にはどのように読まれてきたのか—

第1項 「羅生門」論の現状

芥川作品の中で、「羅生門」論は最も研究が進展している作品と見なされている。^(注1) 関口安義によると^(注2)、その数は331編とされているが、浅野洋によればその数は500編を下らないとされている^(注3)。管見では既に600編を越えるのではないかとみている^(注4)。ただここにおいては、主となる論が授業に与える関係性を明らかにする事に重点を置くため、引用する論文を文学教育論、文学研究論を広く概括できる『日本文学』と『日文協 国語教育』と『月刊国語教育』及び、それらに掲載されている論文執筆者が引用した論文、「羅生門」研究史を中心に扱う事とした^(注5)。

膨大な数ある「羅生門」論だが、これらは大きく3つに区分する事が出来る^(注6)。

1つ目は吉田精一が作家論の立場から1942年に発表した「羅生門」を契機としたものである(吉田以後)。2つ目は三好行雄が作品論の立場から1962年に発表した「鑑賞 羅生門」を契機としたものである(三好以後)。3つ目は前田愛が三好の作品論に対して、テキスト論の立場から1989年に発表した「物語の構造(抄)」を契機としたものである(前田以後)。次に、それらの読みがどのような変遷を経ているのかを見ていく。

<注>

1 浅野洋他編 『芥川龍之介を学ぶ人のために』 (世界思想社 2000.3) p.210

2 関口安義 『「羅生門」を読む』 (小沢書店 1999) を参照の事。

3 浅野洋編 『芥川龍之介作品論集成 第一巻—今昔物語の世界』 (翰林書房 2000.3) を参照の事。

4 2007年10月時点においてである。

5 『日本文学』誌上(1952—2006.10)においてこれまでに14の論文が掲載されている。『日文協 国語教育』誌上では3の論文を参考とした。また『月刊国語教育』誌上(1981.8—2006.10)においてこれまでに30の論文が掲載されている。その中で授業実践に関する論文は、17確認する事が出来る。

6 浅野洋編 『芥川龍之介作品論集成 第一巻—今昔物語の世界』 (翰林書房 2000.3) を参照の事。

第2項 吉田精一の「羅生門」論—作家論からのアプローチ—

「羅生門」が『帝国文学』に発表されたのは1915年11月の事である。その当時の評判というのはあまり芳しくなかった。これについて芥川は幾つかの回想の中で述べているのだが、その中の一つ「あの頃の自分の事(別稿)」には、「「羅生門」も当時帝国文学の編集者だった青木健作氏の好意で、やっと活字になる事が出来たが、六号批評にさへ上がらなかった。のみならず、久米も松岡も成瀬も口を揃えて悪く云った。」^(注1)とあるように、学友たちからも酷評を受けている。その後「羅生門」が本格的に論じられるのは、1925年に文学史家初の片岡良一の論がある。下人の心理の推移を指摘すると共に、芥川の特徴である、「都会人的な愉快的なユーモラスな味わい」が「羅生門」の中にも表れているとした^(注2)。その後については、芥川研究の最初の単行本として1934年に刊行された竹内真の『芥川龍之介の研究』、1942年の岩上順一『歴史文学論』を待たなければならない。岩上の論と同年、吉田精一は、『芥川龍

之介』を發表する。その中に所収されているのが「羅生門」である。冒頭には、先に紹介した「あの頃の自分の事（別稿）」の次の部分が引用されている^(註3)。

（前略）当時書いた小説は「羅生門」と「鼻」との二つだった。自分は半年ばかり前から悪くこだわった恋愛問題の影響で、独りになると気が沈んだから、その反対になる可く現状と懸け離れた、なる可く愉快的小説が書きたかった。（後略）

ここにある恋愛問題が吉田弥生との事であるのは、関口安義の著書に詳しく記されている^(註4)。関口によれば、結婚まで考えていた芥川に対して、養家、特に叔母フキの激しい反対で断念した経緯を指すという^(註5)。吉田精一もその失恋の気分を転換する意味が執筆を動機づけたという説を取っている。作品の内容については、下人の心理の推移を主題にして、「あわせて生きんが為に、各人各様に持たざるを得ぬエゴイズムをあばいているもの」とした。そして、それを養家や自己のエゴイズムの醜さを自覚しつつも受け入れなければならなかった芥川自身と結びつけ、「エゴイズムの合理性」を指摘した。吉田の指摘した下人の心理の推移については、後に詳述するが、その後の論に多大なる影響を及ぼす事になる。「エゴイズムの合理性」については、吉田の論以後、その是非について避けては通れないものの一つとなった。小泉浩一郎は、吉田が示した失恋問題と作品との関係性が前提に置かれている。そこでもやはり下人と芥川は重ねられて読まれる事となる。作品構造の分析では内と外、精神と肉体の対立が基本的設定とした。ただ、サブタイトルに「その主題をめぐり」とあるように、初稿における主題の把握に重きを置き、それを「秩序と反秩序」の対立と読んでいる^(註6)。吉田の論に批判的な論として、駒尺喜美は、条件が変わる事で悪にも正義にも動くものであるという人間認識を示し、吉田の指摘したエゴイズムを否定した^(註7)。

<注>

1 関口安義『「羅生門」を読む』（大修館書店 1999） p.129

2 片岡良一「芥川龍之介の作品」志村有弘編『近代文学作品叢書12 芥川龍之介『羅生門』 作品論集成I』（大空社 1995）を参照の事。

3 芥川龍之介『芥川龍之介全集 2』（岩波書店 1979） p.460

4 関口安義『「羅生門」を読む』（大修館書店 1999）（大修館書店 1999）を参照の事。

5 この事実を創作の動機や作品の主題と結びつける事もなされている。石割透「芥川龍之介「歴史小説」の誕生—実生活との関連において—」では、弥生との恋が自己の意思を押し通す事なく、家族、特に叔母フキに敗北した芥川が、小説という虚構の世界を築く事により知的な優越を獲得し、失恋を克服しようとしたとしている。また、「龍之介の下町意識の変質について—「大川の水」から「羅生門」まで—」では、芥川の育った養家が、江戸の伝統を強く受けついで下町の旧家という事柄について言及している。芥川が21歳の時に執筆した『大川の水』には、近代化の中で下町意識が滅びようともそれに殉ずる覚悟が見受けられるとし、後に理知派と揶揄された作風とは違い、情熱をストレートに表していると評している。その下町意識は、『老年』において、房さんという隠居をとおして形象化された。だが、芥川と下町との一体感は『ひょっこ』になると

揺らぎ始め、その意識から脱出を試み始める。そして、それに代わる何かを求める様を『仙人』で描き、さらに近代化の波の中で消え行く下町にしがみついたなれの果ての姿としての老婆を描く『羅生門』に行き着くという分析である。そして『鼻』の禅智内徒の後悔と結びつけ、明治と昭和に挟まれた大正の作家の悲劇と結んでいる。

6 小泉浩一郎 「『羅生門』(初稿)の空間—その主題をめぐる—」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL. 35 (未来社 1986. 1) を参照の事。

7 駒尺喜美「羅生門」 志村有弘編 『近代文学作品叢書 12 芥川龍之介『羅生門』 作品論集成 I』 (大空社 1995) p.195

第3項 三好行雄の「羅生門」論—作品論からのアプローチ—

「羅生門」研究は吉田精一の論以後、三好行雄が作品論からの論を展開して大きく変わる。三好行雄の論は第1章で示したように、自己の作品解釈を作家論の成果と関連させながら進められている。ただ、吉田のいう、失恋問題を「羅生門」の成立と関係させる事には否定的である。むしろ人間に対する不信や苦悩そのままが描かれており、「現状と懸け離れた」、「愉快的小説」ではないと読んでいる。内容については、老婆が第三者に許しを主張している事に着目し、「生きるためにしかたのない悪のなかでお互いの悪を許しあった。悪が悪の名において悪を許す」^(注1) 世界が現出したとする。その中で下人に足りなかったものは、「<許す可らざる悪>を許すための新しい認識の世界、超越的な倫理をさらに超えるための論理」だったとし、老婆の許しを自身の論理に受け入れた下人は「倫理の終焉する場所」へと向ったとした。

三好の論は、老婆の論理に対する下人の同調を前提としており、これ以後の論はその真偽を問うものになる。首藤基澄「読む 羅生門」は、吉田がいう芥川が「エゴイズムをあげている」とはいえないとし、三好のいう老婆が生きるために仕方ないとする論理も、日本人の行動様式を考える場合に看過出来ない意味を持っているという^(注2)。「羅生門」は芥川が、仕方がなく耐える庶民(弱者)の生の思想を生活の場の極限において形象していたのであり、そこに日本人の精神構造が象徴されているとした。三好の論にある、老婆の論理に対しての下人の同調を否定している。また笹渕友一は、三好のいう芥川の「愉快的小説」という言葉を無視して「ユーモラスな小説」と読む事を否定し、作品の意図を「恋愛問題における自我挫折の痛み、しこりのカタルシスを実現させること」としている^(注3)。

<注>

1 三好行雄 「無明の闇—「羅生門」の世界—」 志村有弘編 『近代文学作品叢書 12 芥川龍之介『羅生門』 作品論集成 I』 (大空社 1995) p.221

2 首藤基澄 「読む 羅生門」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL. 32 (未来社 1983. 6) を参照の事。

3 笹渕友一 「芥川龍之介「羅生門」新釈」 後藤明生編 『群像 日本の作家 11 芥川龍之介』 (小学館 1991. 4) p.134~135

第4項 前田愛の「羅生門」論—テキスト論からのアプローチ—

三好行雄の示した作品論からなる「羅生門」論に正対する立場として、前田愛は「物語の構造(抄)」において、テキスト論を援用した「羅生門」分析を試みている^(註1)。そこではまず、芥川を『今昔物語』の読者として位置付け、「老婆の哀願」と「下人の強奪」の物語単位にある空白部分に、「下人の回心の動機」を説明する新しいテキストを書き加えたとする。動機とは、「死んだ女から髪を抜き取っている老婆の無法に懲罰を加えようとする「勇気」と、「盗賊に転身する決意を固めたことから生れてきた「勇気」との葛藤である。前田は後者に優位性を持たせ、下人と老婆の出会いの意味をルネ・ジラルが定義する「<欲望の三角形>」をモデルとして指摘した。また芥川は、「盗賊が盗みをはたらく物語」という原話を「下人が盗賊になる物語」に変型したとし、この事がストーリーからプロットへの跳躍を意味しているとした。それはT・トドロフのいうミニマルストーリーの条件も満たしている。

前田の論は、作者の意図によって<閉じられた>「作品」に風穴あけたと評価され^(註2)、以後、テキスト論を援用した論考が「羅生門」を読み解く手段として用いられる。江藤茂博「芥川龍之介『羅生門』論―「語り手」の優位性と重層的テキスト空間―」は、テキストの表現から何を読むのか、また語り手の特性についてまで論が及んでいる。それによると、『羅生門』の世界は登場人物である語り手によって語られており、その語られた世界は語り手の価値観に委ねられている。その内包された語り手に支配された世界を読み手はただ読み取るだけであるという。その語り手については、本文から旧記を引用したり「Sentimentalisme」というフランス語を使ったり出来る近代人である事が分かるとしている。従って、読み手がこの作品に向かう時には、このテキストから旧記と近代の二つの世界が読み取れる。これにより、読み手は心地の良い読解の自由を与えるとしている。だが、その後の中身の分析では、従来の『羅生門』論を、専門用語に置き換えて説明し直しているとも取れ、浅野洋が批判する、「テキスト論は手続が煩雑な割に中身は陳腐」^(註3)という域を抜け出でていない。

浅野はこういったテキスト論の問題点について、「方法(理論)上の複雑かつ精密な「手続き」を踏んだ果てのメタ・テキストの解析が、実はテキストの表層の追認」にしかならない事を指摘する。さらに上澄みとしての作品分析に留まってしまう根底については、「羅生門」を例として、「下人のゆくえは、下人自身のものであると同時に我々読者のものであり、その双方向に引き裂かれた総量としてのベクトル」であるとして、異なる方向へと進む両者、つまり作品と読者はそもそも交じり合わないと指摘する。その中で作品研究を行なう際には、「テキスト(作品)」の幅は常に「方法」の幅よりも広い^(註4)事を前提としながら「ひとつの方法が同時にその限界の提示であるという<逆説>の中で模索してゆくしかない」と述べる。浅野の指摘は、テキスト論の限界を示しながらも、それを受け入れながらの模索は否定していない。テキスト論に限らず、完璧な作品研究論というものはないのであるが、そこには文学研究を文化研究に転換するような読みのアナーキー性に関与せず、その狭間の中で作品を見つめようという姿勢が伺える。テキスト論はもう過去のものという指摘もあるが^(註5)、浅野のいう「限界の提示」のための手段として可能性があるという指摘は重要である。

<注>

- 1 前田愛 『文学テキスト入門』（ちくま学芸文庫 1993.9）を参照の事。
- 2 浅野洋 「羅生門—今昔物語の世界」 浅野洋編 「芥川龍之介作品論集成 第一巻—今昔物語の世界」（翰林書房 2000.3） p.311
- 3 浅野は石原千秋の論（「テキスト論は何を変えるか—『羅生門』論—」 浅野洋編 『芥川龍之介作品論集成 第一巻—今昔物語の世界』（翰林書房 2000.3））を例に、「叙述の分析からテキストの力学をあぶり出す手際の鮮やかな論」と認めつつも、その論から導き出された「羅生門」を「起源も終わりもないテキスト、まさに境界のテキスト」とした結論はこれまでに何度も言及されてきた内容であると指摘する。 浅野洋 「羅生門—今昔物語の世界」 浅野洋編 「芥川龍之介作品論集成 第一巻—今昔物語の世界」（翰林書房 2000.3） p.317
- 4 ここに関して浅野は、「テキスト（作品）」が所与の「方法」を<消費>するための材料でない以上」という前置きをしている。 浅野洋 「羅生門—今昔物語の世界」 浅野洋編 「芥川龍之介作品論集成 第一巻—今昔物語の世界」（翰林書房 2000.3） p.317
- 5 石原は自らを「逃げ遅れたテキスト論者」をしながらも、テキスト論には可能性が十分残っているとす。石原千秋 『国語教科書の思想』（筑摩書房 2006） p.205

第2節 「羅生門」実践—授業ではどう扱われてきたのか

第1項 はじめに—座談会を中心として—

「羅生門」実践を取り扱ったものとして、『月刊国語教育』と『日本文学』誌上の中でそれぞれ座談会が掲載されている。

『日本文学』の田近洵一・鈴木醇爾・三谷邦明・関口安義「〈座談会〉「羅生門」を読む」では、「羅生門」を文学論と授業論の両方から論じようという問いかけから始まる^(註1)。これに対して、田近は関口の論を引きつつ、国語教育が抱える問題として、小説の〈読み〉は読者が作り出すという主体的な読みの方向と、〈読み〉を規定するのは作品であるという表現に即して読むという考え方が二元的に設定されている点を挙げた。さらに荒木繁の問題意識喚起という方法の活用を重要課題と位置付けた。三谷邦明はE.M.フォスターの『小説とは何か』を援用し、『今昔物語』と「羅生門」の比べ読みの実践を報告している。それによると、「羅生門」の場合では下人が門の下で雨やみをなぜ待っていたのかというような「why」が用いられているのに対して、『今昔物語』は話が「and」で進行していくという。『今昔物語』で語られなかった部分が「羅生門」では語られており、その語りがプロットの小説が持たなければならない現実性を構築しているとした。また三谷はロラン・バルトの『S/Z』を援用し、作品を繰り返し読む事の重要性も説いている。鈴木醇爾は教室で「羅生門」を扱うと、吉田や三好の学説を一所懸命に展開した結果として、暗い小説で嫌だったという感想で終始する従来の実践に苦言を呈し、青年が自分の感傷性を越えていく話にまとめられると述べている。これは関口がいう「自己解放の叫び」と共通する認識だとも取れるが、それでは明るければ良いのかという疑問も残る。関口安義は、「読み」を深めるためには、時や空間を語る言葉の響き、例えば、「ある日の暮れ方」、「夕闇」、「黒洞々たる夜」をきちんと押さえる事が肝要とし、何度も繰り返し読む事で既成の読みを超えた新しい「読み」が発見出来るとしている。

『月刊国語教育』の平岡敏夫・小田原栄・山崎裕子・金子守の「名作教材について考える」では、作品を一言でまとめるテーマ主義的な授業では指導がマンネリ化してしまうという現状がまず指摘される^(注2)。この現状に対して平岡は、作品の表現や人物の読み取りに重点を置く授業(心情主義)を提案している。また、教師には小説を教えるための基本的な考えが必要だと説いている。山崎は作品の表現の中でも特に言語能力を身に付けられる授業(言語技術主義)を提案している。金子は、生徒が作品と自己との関わりを見出せずに、何かと道徳的な読みに結びつける現状(徳目主義)を指摘し、グループ討論や感想文指導の徹底化を提案している。小田原は授業が作家研究のような形で終わる事に対して、読書指導につなげるためには必要なものとしている。

この座談会では文学教育が抱える問題が幾つか指摘されている。それに対する対案も幾つか出てきているので、その結果として生徒に何を学ばせたいのか、そしてそれが従来の授業と比べてどう有効的なのかが今後の課題となってくる。

<注>

1 田近洵一・鈴木醇爾・三谷邦明・関口安義 「<座談会>「羅生門」を読む」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.33 (未来社 1984.8) を参照の事。

2 平岡敏夫・小田原栄・山崎裕子・金子守 「名作教材について考える」 『月間国語教育』 1987年4月号 (東京法令 1987.4) を参照の事。

第2項 解釈・鑑賞型の実践

戦前の鑑賞型の実践では、文学研究の成果を一定の量だけまとめた指導者がその知識を教える。そこでは、文学作品の知識の伝達が目標であり続け、読者はあくまで享受者に留まる。文学研究が最も優位性をもっており、生徒個人の読みは文学研究の成果に集約される。これが戦後の解釈・鑑賞型においては、戦前の鑑賞型には無かった、読み手個人の価値観の確保が最低限図られている。しかし、最終的には作家の歴史的な事実に集約されるため、文学作品の優位性は保たれたままである。教育観としては従来の文学の知識やその思想を知る事が最も大きな目標のままになっている。

「羅生門」の実践の中では、勝田和學「「羅生門」の核心—教室でどう読むか—」が^(注1)、「羅生門」を授業で扱う際にどのように主題を掴むのかという点に重点を置き、老婆の言葉に焦点を当てて読む事で、吉田の発表した「エゴイズムの合理性」という主題を理解し得るとした。また、下人の心理が老婆の心理を自己のものにするなどの心理は枠組みであり、作者の意図を捉えるものになりえないとしているとして否定している^(注2)。高校一年生が作品の論理を読むためには、この枠組みの中で各人が主題をまとめるべきとした。

また主題追求を目的とした実践として、『月刊国語教育』に、秋岡康晴「実践記録成立のためのささやかな試み—「羅生門」の実践例から」^(注3)と、岸信輔「「羅生門」に通して国語を教える」^(注4)がある。秋岡の実践は、副教材の読解の最終目標とされている、「主題は何か」というテーマ主義的な発問と、「どのような思いを述べようとしているのか」という心情主義

的な発問では生徒が教材に興味を示せないと述べ、生徒の創造力を活かすようなやり方が望ましいとしている。しかし現実面では定期試験という足枷があるために実現不可能として、読後感想文の際に下人のその後を描かせる創作活動を行なっている。

岸は、グループ学習を取り入れている。教師が予め設定したテーマを通して作品の主題にアプローチさせている。テーマの内容を以下に挙げる。

1. 語句・表現（人物像、時代設定、比喻表現にも言及させる。中心課題として「下人はどんな人間か」を設定）
2. 段落・構成（場面、下人の行動・心情について表を作らせ、末尾の一文につなげる。初稿との比較も奨励）
3. 原典との比較（『今昔物語集』との比較を表にする。中心課題として、芥川が原典のどこに興味をもったかを考えさせる）
4. 「羅生門」の脚本化（発展課題として、それまでの学習を基に台詞やナレーション、効果音やBGMを考え、テープに録音する。中心課題は下人の人物像を捉える事）

これらのテーマに沿い、全8時間をかけて授業を展開している。最初の2時間を導入に、次からの5時間をテーマ毎に割り当て、最後の1時間で主題への集約を試みている。岸は授業を終えた感想の中で、面白い授業を展開する事によって生徒を授業に向わせる事が出来たとしているが、この実践によって「羅生門」がどのように読まれたのかについては言及されておらず、授業をいかに楽しむのかが目的とされている。これについては、神谷昇も、「授業展開のくふう生徒のイメージを確かなものにするための絵画化―「羅生門」を題材として」^(注5)の中で、作品の紙芝居化を図り、楽しむという事を目的にした実践を行なっている。

<注>

- 1 勝田和學 「「羅生門」の核心―教室でどう読むか―」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.29（未来社 1980.2）を参照の事。
- 2 平岡敏夫の論を否定する内容となっている。
- 3 秋岡康晴 「実践記録成立のためのささやかな試み―「羅生門」の実践例から」 『月刊国語教育』 1986年10月号（東京法令 1986.10）を参照の事。
- 4 岸洋輔 「「羅生門」に通して国語を教える」 『月間国語教育』 1987年4月号（東京法令 1987.4）を参照の事。
- 5 神谷昇 「わたしの国語教室 授業展開のくふう生徒のイメージを確かなものにするための絵画化―「羅生門」を題材として」 『月刊国語教育』 1988年1月号（東京法令 1988.1）を参照の事。

第3項 言語技術型の実践

言語技術型で取り上げたTOSSを中心に見ていくこととする。TOSSでは、鑑賞型の授業に見られがちな、感動重視の授業を教師の意図で行なうのは一種のファッションとし、心情重視

の授業は本文に書いていない事ばかり問うており、生徒は分かるはずが無く、言葉から遊離した意見、話し合いに陥るとして退けた^(注1)。その変わりとして、作品の表現を正しく読むための技術を教える事だけに文学教育は専念すべきだと主張する。ここでは個々の生徒に生成する読みは扱われないまま、極めて狭義な言語表現を扱うだけの授業になる。

「羅生門」を扱った実践では、話者と視点の概念を理解する事に重点が置かれる。話者は老婆の心の中には入らず、下人の心の中にだけ入る事を、「下人は六分の恐怖と四分の好奇心とに心動かされて（後略）」や老婆を蹴倒した際にある「意識した」という表現を本文の中から探させて確認し、三人称限定視点とする事を導いている^(注2)。西郷理論も初期の段階においてはこの人称を視点理解のために使用していた。しかし、読者の位相との関連が見出せない事から、(内の目)と(外の目)という用語を決めた経緯がある^(注3)。にも関わらず、未だに使用を続ける姿勢からは、文学研究の領域では認められなくても、教育的意味が優位性を保つという考え方が伺える。

また別の実践^(注4)では、指導計画を8時間に設定して、授業計画を立てている。特徴的な指示、発問は以下の通りである。

- ①第1時 「『羅生門』の主想をノートに書きなさい。主想とは、あなたがその作品から一番強く受けるメッセージのことです」
- ②第2時 「『羅生門』を200字以内で縮約します」
- ③第3時 「(前略)下人は～足を、そのはしごのいちばん下の段へ踏みかけた」の部分を20字以内で要約します」
- ④第6時 「老婆の論理と下人の論理の似ている点はどんなところですか。また違っているところはどんなところですか。ノートに書きなさい」
- ⑤第7時 「下人は盗人になるのですか、餓え死をするのですか。文章に書かれていることを根拠にして考えなさい」

まず①について、興味深かったのはこの点について、「40人いれば40通りあってもよい」としている点である。分析批評の立場にいながらも読者論的発想が混在している。②と③は作品をいかにまとめるかという技術的な狙いが全面に出ている指示である。③については解答例が「羅生門の下で雨やみを待ち途方に暮れる下人」となっており、それぞれの語があれば加点されるとある(「下人」3点。「羅生門」3点。「雨やみ」2点。「途方に暮れる」2点)。作品を要約させる方法はTOS Sの実践に多く見られるが、この指示が作品を読む上でどう有効に働くのかは不明である。④は、その相違点を明らかにする点は必要だと考えるが、明らかになる両者の考えの違いが意味しているのかを問う事はしていない。⑤では「根拠」を提示させる所がTOS Sの特徴として指摘出来る。ここから分かる事として、①の読者論的な色合いの指示を除けば、ほぼ一貫してその特徴が確認出来る。文学を技術指導の材料として徹底的に扱う現状が浮かび上がった。

<注>

- 1 向山『「分析批評」で授業を変える』(明治図書 1989) p.14
- 2 「TOSSランド」のHPによる。 <http://www.tos-land.net/>
- 3 西郷竹彦 『西郷竹彦文芸・教育全集 2』 (恒文社 1999) p.104
- 4 「向山型国語教えかた教室 IN 大阪」 http://homepage2.nifty.com/suzuk_iryosan/index.htm

第4項 読者論型の実践

読者論型の授業では、作品に実体を認めない立場にあるため、言語のレベルでの一定水準の理解を得た後に、読み手によって捉え方が異なる箇所を読ませ、教室内でその感想の交換を行なう。ここにおいては、生徒の読みが授業に影響力を持てるのである。その反面、その読みは主観の域に留まりがちになり易い。「羅生門」実践でも、「下人のエゴイズム性」や「人間は利己主義である」というようなステレオタイプの読みの域を中々出られない課題を抱えている(注1)。

読者論を援用した実践として、関口安義の「実践記録 「羅生門」の授業」(上・下)がある(注2)。これは、大学教授である関口が高等学校において、特別授業という形で2時間の授業を行なった際の記録である。授業のねらいに、小説の読み方を学び、その面白さに気付くという事と、ことばに執着して作品を学習者とともに考えるという項目を立てている。前半では、テキストの構造把握と登場人物の役割確認をするために、作品の舞台と人物に関する事について詳しく扱っている。作品の舞台に関しては、羅生門という門をめぐる物語として読ませる事を目標にし、門の役割を洛中と洛外という境界として捉える所から、物語の中でどういった機能を果たしているかを読み取らせようとしている。後半においては「下人はどこからきたのか」という発問をして、境界の意味を普遍化する思考に持っていき、生と死や束縛と解放という対義語を見出させている。人物に関しては、前半で下人と老婆を対比する事で、老若の対立構図がある点を考えさせ、下人の反逆の論理について考えさせている。その際に、芥川の4人の母の系図を見せ、養家の存在が失恋を生んだ事を語り、そこで培った反逆の精神が下人に見て取れるという説明を入れている。今回の授業に対し関口は、生徒の読後感想文に、小説の多様な読み方に気付いた等の記述が見られる事から、ねらいの一つである小説の面白さを知るという課題は達成出来たとしている。

関口の実践の成果は、教師の読みを追うだけの授業から、作品を幅広く読む余地を盛り込んでいる点にある。ここをイーザーのいう「空所」の理論を援用しているとみることが出来る。ただ、こういった作家の歴史や同一作家の他作品の情報を用いることは、イーザーが意図した「読者が主体的に空白を埋めることで逆に読者の側が自らの選択、選択基準とした社会的に規範に疑問をもち、それを捨てていく「否定」の契機」(注3)を失いかねないだろうか。それでは作家の意図を追う解釈・鑑賞型の授業を完全に克服したことはない。しかし、関口が陥った問題は文学教育を考える上で、非常に根が深い。読者論が抱えた無数に広がる読みをどう収斂するかという問題に対して、関口は作家の歴史的事実や他作品の情報を用いた。これはイーザーのいう「背景」の部分を教師が情報を提示することで豊かにするというねらいがあるの

だろう。しかし情報が情報だけに、読者論が克服しようとした作家の情報の扱いに関する問題を再燃させることになってしまう。

これら実践を克服しようとする論として、鳴島甫の調査研究がある^(注4)。鳴島はまず初読の感想として、小説からどのようなメッセージを読み取ったか生徒に書かせる。その後、「羅生門」に関する代表的な論者の説を8つのパターンに分類^(注5)して示し、「自分と同じもの(調査問題1)」、「自分とは違うがおもしろいと思うもの(調査問題2)」、「反論したくなるもの(調査問題3)」の3題に対して、複数回答を認め、選択させる。また、「下人をどのような人間であると思うか(調査問題4)」、「下人は老婆の言ったことをどのように受け取ったと思うか(調査問題5)」も問いに加えている。8つのパターンについては以下に引用した。

- A. 老婆の立てた理屈で老婆自身も引剥ぎをされるというところから、「生きるためには悪を働くのも仕方ない」という論理はそれ自身の論理によって、それ自らを否定せざるを得ない、ということが書かれている。(岩上順一)
- B. 盗人になってしまうまでの下人の心理の推移を主題とし、あわせて、生きんが為に各人各様に持たざるを得ないエゴイズムをあげているものである。(吉田精一)
- C. 人が生きて存在すること自体が悪と結びついており、(動物でなく)人間である以上、その苦悩や痛みを感じざるをえないが、それに耐えつつ生きていかなければならない、ということが書かれている。(三好行雄)
- D. 下人の心理の展開は大人になり切れない青年の未熟さを示しており、その未熟さがのりこえられて大人になっていくことが書かれている。(門倉正二)
- E. 極限状況に追い込まれたときでさえも、人間はなおも自己の反道徳的行為を正当化せずには安心できない矛盾をはらんだ存在である、ということが書かれている。(勝田和学)
- F. 善なるもの、悪なるものへといとも簡単に変化してしまう、人間の現実的な姿をそのまま示し出そうとしている話。(駒尺喜美)
- G. 人間いかに生きるべきかといった倫理上の問題に大した重点はなく、「羅生門」という題名に象徴される自然と人の行為を包み込んだ世界、そのものを描き出そうとする所に主題がある。(平岡敏夫)
- H. 老婆の言葉には日常的な卑しいエゴイズム・世間的虚無があるとして否定し、そういう世の中の自分を縛る様々な束縛からの解放の叫びが主題である。(関口安義)

エゴイズム性を指摘し、自らの読みを、芥川を読むためのスタンダードだと語った吉田精一の論から、作品を明るい小説と捉え、下人の自己解放の叫びを主張した関口安義の論まで、幅広い時代から論を引用している。吉田と駒尺の読みの分岐点を焦点化して、その対立軸を基に構成されている^(注6)。多種多様な読みを生徒にぶつける事で、多様な読みに対する意識を高め、主観を相対化させる狙いがある。さらに読みの分岐点を提示し、自身の読みの整合性を高めさせるようにしている。

調査は2回に分け、計215人に対して行われた。調査問題1はBが約6割、Fが約4割、Eが約1割となり、その他は1割未満となった。調査問題2はEが約4割、Cが約3割、A、F、Hが約2割と続く。調査3はDが約6割、Gが約3割、C、Hが約2割となった。調査問題4と5についても選択式(3択)で答えさせるのだが、4についてはA「どこか信用できない」が約3割、B「真面目そうで好感がもてる」が約2割、C「その他」が約5割となった。その他では「愚かで弱いのが人間だ」というステレオタイプの意見が大半を占めた。5については、A「大体そのとおり」が約6割、B「くだらない事を言っている」が約2割、C「その他」が約3割となった。

鳴島の方法を授業で展開しようとする、教師の読みの立場は生徒と同じ一読者となるので、その立場、つまりは教師の読みも主観に過ぎないという点を提示し、教室空間で生徒と共に新しい読みを創造する事が目的とされるだろう。生徒の主体を積極的に扱う事が可能である。難点を挙げるとしたら、8つ挙げられたものが、大枠の主題を提示しただけで、ステレオタイプの読みの選択が可能になっただけという点である。自身の読みの生成が促されるのかという問題がある。提示された8つのタイプが下人観の良し悪し、人間一般の代表という縦軸と老婆を受け入れの有無という横軸の6項目から導き出されているため、どうしても主題が上滑りの情報としてもたらされる。読みを選択するのでは無く、選択させられる事になってしまう。これを克服するためには、例えば、調査をすべて同時に行なうよりも、1から3を実施した後に、意見の交流をさせ、分岐点を示唆して、4、5を記述式で問う方法が考えられるのではないか。

この鳴島の取り組みに対して田近洵一は、『『羅生門』研究 その教材価値への視点』^(註7)の中で、鳴島の8パターンもの解釈を提示して、読み手の読みの整合性を図る実践を評価しつつも、それでは主題をもって理屈で作品を理解させる事に陥ってしまうとし、下人を読む事への回帰を主張している。だが、田近自身が「主人公主義」として批判される事を自ら指摘しているように、主人公であると考えられる下人を中心とした作品分析である。その理由として、田近は『日本文学』誌上での座談会^(註8)で述べた、「羅生門」の教材としての価値への疑問がここに表出していると考えられる。そこでは従来のエゴイズムに結び付けて作品を解釈する現状をどう打破するかという課題について、荒木繁の方法論の有効性を挙げていたが、具体化はされていない。

また、「比べ読み」^(註9)という方法を取った実践も幾つか報告されている。黒田あつ子の「意欲と個性と伸ばす授業をめざして―「羅生門」と「今昔物語集」との比較」^(註10)は、「羅生門」と『今昔物語集』の比較を各グループで検討させ、そこから導き出された読みを発表させる授業を全7時間で行なっている。最後の時限で発表された内容と事前に課した感想文を引用して、次のようにまとめている。

1. 一つの作品には多様な論点と多様な解釈があるという事がわかった
2. それにも関わらず、解釈の収束点のようなものがある
3. 一人で読んだ時よりもクラスで読んだ方が立体的に作品読めたのではない
4. 発表の仕方には工夫の余地がある(声の大小、レジュメの作成、黒板の利用等)

2にある収束点について黒田は、情景描写や心理描写、老婆の役割について、下人の心の葛藤は自身の問題でもあるという論点にその傾向がみられたという。下人と自身を重ねる事に関していえば、あるグループがまとめたものにこのような感想がある。

「羅生門」を考えると分からなくなってくる。そしてとてもいやになる。なぜなら自分の中の悪がしみだしてくるから。自分＝下人になりかねない。(中略) 班で話しているとき、「どうして自分はいきているんだろう」という話になって、私は今までそんなこと考えたことなかった。本当にどうしてだろう。今回「羅生門」はいろいろ考えさせられた。

この班は下人の行動について、下人と同化しつつ観想を述べている点に特色をもつ。他の班でもこの下人の行動について触れているのだが、人間はそういうものだという客観的な出来事として受け止めるという段階で留まっているようにも読める。

黒岩淳の「火野葦平「羅生門」の教材化—「羅生門」の発展学習^(注11)」は、授業の発展学習として、火野氏がパロディ化した同名小説を取り上げている。この小説の特徴としては、河童を登場させ、その視座から羅生門での出来事を語るという形を取っている点にある。この作品を取り上げる事で「羅生門」の読解を深めるというねらいを学習目標としている。特色ある授業といえるが、両作品の比較は平面的に行なわれており、改善の余地はまだあるように見受けられる。河童がどう「羅生門」を批評しているのかという言及があると、発展課題として、他者の読みと交わるという意義が生まれる。

<注>

- 1 田近洵一 「『羅生門』研究 その教材価値への視点」 田中実・須貝千里編『<新しい作品論>へ、<新しい教材論>へ2』 (右文書院 1999) p.31
- 2 上・下の2回に分けて報告がされている。関口安義 「実践記録『羅生門』の授業(上)」 『月刊国語教育』 13-10 (東京法令 1993.11) 関口安義 「実践記録『羅生門』の授業(下)」 『月刊国語教育』 13-11 (東京法令 1993.12)
- 3 小森陽一 「読者」 石原千秋・木股知史・島村輝編著 『読むための理論』 (世織書房 1998) p.81
- 4 鳴島甫 「生徒の多様な読みを整理するための基礎研究—『羅生門』を例として—」 『筑波大学学校教育論集』 第16巻 (筑波大学学校教育学部 1993.12) を参照の事。
- 5 鳴島甫 「生徒の多様な読みを整理するための基礎研究—『羅生門』を例として—」 『筑波大学学校教育論集』 第16巻 (筑波大学学校教育学部 1993.12) p.165
- 6 吉田は老婆のいう論理は受け入れられる立場にいるが、駒尺は下人観を人間一般の代表とし、老婆の論理に反対している。
- 7 田近洵一 「『羅生門』研究 その教材価値への視点」 田中実・須貝千里編『<新しい作品論>へ、<新しい教材論>へ2』 (右文書院 1999) を参照の事。
- 8 田近洵一・鈴木醇爾・三谷邦明・関口安義 「<座談会>「羅生門」を読む」 日本文学協会編 『日本文

学』 VOL.33 (未来社 1984.8) を参照の事。

9 作品を読み解く際に、そのもととなった作品と比べながら読む学習方法を指す。西郷竹彦が視点論を有効に学習するための方法として紹介もしている。文学研究の方法としても用いられている。前田角蔵「『羅生門』論—老婆の視座から—」は、「羅生門」がプレテクストとした『今昔物語集』の二つの説話について、巻第29の18、「羅城門登上層盗人語」は羅城門の楼に死体が捨ててあるという情報が話の中心である点を、巻第31の31、「太刀帯陣売魚姫語」では原形を留めていない魚は購入すべきでないという生活情報の伝達に関心があるものとしている。前田はその理由を、二つの説話は当時の読者に対し、奇怪なものの伝達や新しい状況に見合う暮らしの方法の伝授を意図していたという。そこには「羅生門」の語り手が興味を示した人間の行動・心理を善悪という基準で寸評するという意識はない。授業で比べ読みを想定した場合、古典というプロットに芥川のイデオロギーがどの様に影響しているのかという問題があるわけだが、異質な両者を比較するという方法の大半は、古典に近代の新しいものを加える事に対して、読者が如何なる影響を受けているかというものである。それを乗り越えようとする比較方法の検討や修正はなされていない。

10 黒田あつ子 「意欲と個性と伸ばす授業をめざして—「羅生門」と「今昔物語集」との比較」 『月刊国語教育』 1996年5月号 (東京法令 1996.5) を参照の事。

11 黒岩淳 「火野葦平「羅生門」の教材化—「羅生門」の発展学習」 『月刊国語教育』 1993年3月号 (東京法令 1993.3) を参照の事。

第5項 <新しい作品論>型の実践

<新しい作品論>型は先に述べたように、その理論は主観・客観論争を乗り越えられる期待を感じさせられる。また、その自己化した他者を克服しようとする理念には強い共感を得るのだが、その方法論についてはまだ検討の段階であるという現状がある。実践ではまず作品をどう読めば良いかという問題がある。現在では作品の<ことばの仕組み>を読むために語り手に着目して読む事が提案されている^(注1)。基本姿勢として、小説の言語を、作中人物が語る言葉を語り手が語る領域と、語り手自身が語る領域に分けて読むという決め事がある。「羅生門」においては、老婆を鴉や肉食鳥という醜悪な動物に例えるのが前者であり、死体の髪を抜く老婆を親子の猿に例えるのが後者の語り手の眼差しである^(注2)。語りの機能がもつ位相の関係をいかに取り出せるかが実践では焦点となる。

<新しい作品論>を援用した実践として鎌田均の「『新たな倫理性を求めて—『羅生門』の授業をめぐる田中理論に学ぶ—」の実践報告が挙げられる。^(注3) 授業目標として、語り手に注目し、独自に4つの課題を挙げている。

1. 下人という人間はどのような人物として描かれているか、場面を追ってまとめてみよう
2. 下人と老婆の置かれた<現実>の相違について考えよう
3. 登場人物たちを包み込む、羅生門に象徴された世相、社会状況に目を向けよう
4. 「作者」と名乗る語り手の視線を意識し、何をどう語っているかを考えよう

作品のプロットを読み込んだ後、その読みから脱して立体的に読むという目標を掲げ、特に4を最も重要な課題と位置づけている。そのために3の課題から取り組み始め、仏像から仏具まで売りに出す人々の心の荒廃をまず指摘する。課題1では、そのような社会状況にある下人であるが、4、5日前まで働いていた時に持っていた秩序や道徳観が盗人になるのをためらわせているとしている。課題2ではやせ細った老婆を社会的弱者と読み、下人を切迫感が希薄な若者と読んでいる。これらを踏まえた上で課題4に向かう。そこでは語りの二重性を読み手である生徒に意識させる事で、下人の抱えている問題は今を生きる我々自身の問題であるという所まで展開しようというものだ。これは田中実が提唱する、解釈共同体、文化共同体に組み込まれた自己を対象化し、揺さぶり、亀裂を起こす事により、既存の価値観を倒壊させ、読者主体を再生させるという方向性を意識してのものである。では次に、鎌田が行なった授業を受けた生徒の感想を見る事にする。

- ①語り手を読むことで作品が立体化して見えてきた時は一瞬ガツンときた。(中略)小説を読むということが自分を読むこと、世界を捉えることだと身をもって知ったことは、私にとって大きな事件であり、感動であった。
- ②初め人間のエゴイズムについて書かれた小説だとばかり思っていた(中略)小説はあらずじばかり読んだらそれだけで終わってしまうけれど、その中には批評などの問題が含まれていてすごいと思いました。
- ③下人は老婆の言葉や髪を抜いていたことでしか老婆を知ることが出来ていない。他者としてみると老婆はもっと弱い人間ではないかと思う。

①では、田中の理論を学べたという賛嘆を主に述べており、読解に終始する文学の授業では体験出来ない衝撃を受けたとしている。②は最初の段階では主題と考えられそうな言葉を思い浮かべたに過ぎなかったのが、語り手の批評について考える事で、小説の楽しみが増えたという事を述べている。③は作品の内容に言及した感想である。下人の観念の陥穽を指摘した上で、老婆の弱さについてまで言及がされている。老婆を弱いと捉える所には自己化した他者を抜けていないように感じる。それぞれの感想を読む限りでは、田中の理論を援用した結果として、小説を隅々まで読もうとする意図は達成された観がある。ただ、他者性という問いかけが生徒の認識をどのように揺さぶったかについては不明瞭の部分がある。また、小説の読むための概念の導入で終わっているのが原因であるのだが、高校1年生の初期の段階で扱われるという性質を考慮すると致し方ない気もする。これが「羅生門」を読み終えた後の作品、例えば「山月記」や「舞姫」をどう読むか、または先に小説を読んだ後の実践との違いなどは今後の実践に大いに期待する所である。

また、その方向性の一つとして、松本修の「批評の現在とナラトロジー―「羅生門」」^(註4)の提案がある。松本は、文学研究の領域で今日取り上げられているナラトロジーの方法を文学の授業でどう活かすかについて論じている。松本はこのナラトロジーが近年誤解されたまま援用されているという。例えば、安易にグループ学習を採用し、衝突のないままに、ただ多様な

解釈を容認するという悪しき読者論的な読みの授業などがそうである。ナラトロジーはそのような読みのアナーキズムを超え、読みの相互評価、自己評価による検討の足場となる装置として有効ではないかと氏は主張する。その裏付けとして、語りの特徴に着目した解釈をしながら両極端な解釈を行なう田中実と三谷邦明の「羅生門」論を比較している。両者の違いが端的に表れているとして、楼上の上で老婆が死人の髪を抜いていたわけを下人に説明し終えた後の、「老婆は、大体こんな意味の事を言った」という箇所を解釈を取り上げている。田中は、「老婆の肉声としての言葉」、「下人の聴き取った言葉」、「語り手の表現」を分離して捉える事により、「老婆の生きるための方便」、「下人の観念による曲解」、「語り手の下人への批評」という構図を示している。そこから、老婆が生きるために発した方便は下人には伝わっておらず、お互いに理解し合えていない。その下人の現状を語り手は「黒洞々たる夜」、「行方は誰も知らない」と批評しているとした。三谷は老婆のかぎ括弧の中の台詞を、下人の無意識の知が把握できた言葉が記述されているとし、読者はそうして表出された下人の心的関心に同化しながらテキストを受容すべきとしている。田中の論を、下人を正当化しない解釈とするならば、この三谷の論は、下人の行動に正当性を見出そうとする解釈といえる。松本はこの意見の相違を示した上で、両者がテキストのどの部分をどう読んだかという違いを明らかにするというような議論があれば、文学教材を教室で読む際に、生徒自身が自らの解釈の前提を疑い、自らの読みのあり方を再編成出来る可能にする基盤が用意できると主張している。生徒自身の読みの見直しがし易くなる所にナラトロジーの役割を見出している^(注5)。

<注>

- 1 田中実 『小説の力—新しい作品論のために』 (大修館 1996) p.60
- 2 田中実 『小説の力—新しい作品論のために』 (大修館 1996) p.36
- 3 鎌田均 「「新たなる倫理性を求めて—『羅生門』の授業をめぐって田中理論に学ぶ—」 日本文学協会編 『日本文学』VOL.48 (未来社 1999.8) を参照の事。
- 4 松本修 「文学教材のナラトロジー1 批評の現在とナラトロジー—「羅生門」 『月刊国語教育』 18・8 (東京法令出版 1998.10) を参照の事。
- 5 佐野正俊はこの松本の提案に対して、「読みのアナーキーを超える」としながら、「実は作品を実体的なものとしてしまっている」状況が松本の論にはあるとして、文学の力を機能させるためには、「何のために語りの領域を問題にする必要があるのかということこそが問われるべき」だとしている。佐野正俊 「往復書簡第2回」 『月刊国語教育』 (東京法令 2004. 10) p.55

第6項 文芸研型の実践その1—「羅生門」の場合—

西郷理論を援用した実践として、『月刊国語教育』に発表された中村淳子の「<読み>における主体形成と文学教育—「羅生門」の場合」^(注1)がある。三重県立宇治山田商業高校の1年生120名を対象に行なった授業が報告されている。指導計画として10時間を想定してあり、授業目標に次の4つを挙げている。

1. <読み手>を作品世界に引き込む作品そのものの仕組と仕掛を明らかにする
2. 「羅生門」に描かれた世界を豊かにイメージ化させることで、下人と同化すると同時に下人を異化させ、下人の問題を自分の問題として考えさせる。
3. 「羅生門」に描かれた状況を、自分たちの<ことば>で意味づけさせるとともに、「羅生門」に描かれた状況を現代社会の関わりの中で考えさせる。
4. 自分自身の「羅生門」の読みを見つめることで、なぜ自分がそのように読んだのかということを考える。

授業の流れは、語り合う文学教育の会が提案する、「出会い」、「読み深め」、「交流」という方法を採用している^(注2)。「出会い」では、平安時代の風俗等をスライドショーで見せ、その後作品朗読をし、初発感想を書かせ、その感想を読み合わせる。「読み深め」では、授業目標に沿った発問が11用意されている。その中で、西郷理論の特徴が表れていると考えられる発問として、視点についてのものが見受けられた。授業目標1にもある、作品を読むに始めるための、作品の構造を理解するという事具体化であると考えられる。視点に関する発問として次の4つがある^(注3)。

- ① この文章の中には自分のことを<作者>と自称する<語り手>が現れる。なぜ、<語り手>は平安朝の物語の中に、「Sentimentalisme」というフランス語で下人を表現したのか
- ② 雨は羅生門をつつんで、～藁草履をはいた足をはいた足をその梯子の一番下の段へふみかけた」までを読んで、「下人」という言葉を「私」という言葉に置き換えて日本語として不自然かどうか確認せよ
- ③ 「それから何分かの後である。～一人の男が」という箇所「一人の男」を「私」と置き換えた場合、感じたことを述べなさい
- ④ <語り手>が、ここで「下人」ではなく、「一人の男」と語ることによって、<読み手>であるあなた方はこの「下人」をどのようにとらえることができるのか

①の発問では、語り手が近代人であるという特質を意識させてから、②、③、④に入っていく。②の発問では「下人」を「私」とほとんど置き換えられる。下人の内の目に寄り添った語りがされている事を確認させている。③では「一人の男」と語る時、語り手は異化して語っている事を確認させ、読み手もそう読むように促す。④では、語り手が読み手に下人と同化しやすい工夫を用いている事と、要所では客観的に読ませる仕掛け、仕組みがある事を確認させている。また、発展課題として、次の課題を用意している。

1. 以下の文章はある少年の詩の一部である。この文章を読み、また「羅生門」を読んで感じたこと、考えたことを自由に述べよ。

「懲役13年」(抄)

魔物（自分）と闘う者は、その過程で自分自身も魔物になることがないように、きをつけねばならない。

深淵をのぞき込むとき、その深淵もこちらを見つめているのである。

「人の世の旅路の半ば、ふと気がつくと、俺は真っ直ぐな道を見失い、暗い森に迷い込んでいた。」

この詩は少年事件の犯人が書いたものである。中村氏はこの発問について、少年犯罪という現代社会の問題と同じ年代である生徒自身との関わりの中で「羅生門」をみるという意図があるという。

授業はこの後、その場の雰囲気流される下人と現実世界での若者の姿を結びつけた生徒の感想文を実践の到達点としてまとめている。視点をつかませる事によって作品に入り込み、『羅生門』に描かれた世界をイメージさせたのだが、到達点として示されたものはこれまでのステレオタイプ的な読み、すなわち「下人のエゴイズム性」や「人間は利己主義である」といったものとどう違うのだろうか。生徒の読みが吉田精一のものから駒尺喜美へと移行しただけのようでもある。また、中村が到達点の一つとして紹介している生徒の感想文に次のような文がある。

自分は下人とよく似ていると思った。年ごろが近いせいかな、私も周りの意見に流されて、自分の意見や考えを見失うことがよくあるからだ。(中略)きっとこれからも悩むと思う。でも、私は下人と違って、善悪を判断できる人間になりたい。(中略)たくさんの人にこの作品を読んで、下人あるいは人間の愚かさ、醜さを感じ、受け止めてほしい。そして現代にこのような悲しいことが行なわれないような社会をつくっていくべきだと思う。今の社会は、とても汚れて、自分のことばかり考えているから。社会を変えていくのは自分たち。他の人に任せようとしないで、みんな一人ひとりが社会を変えようとするれば、必ず新しい社会への道は開けると信じたい。

前半部分は、状況に流される下人と自分を重ねており、同化体験の効果が良く表れている。後半になると、話題が善悪論に移っており、中村はここを下人の愚かさ、醜さを人間の典型として捉えられていると評価している。だが果たして本当にそう言えるだろうか。西郷が誤りとする「傍観者の第三者的に読む」に当てはまるのではないかな。なぜなら、この生徒は、下人が追い剥ぎをするという行為を現代の社会の問題に結びつけてはいるが、自身もその社会の構成員だという意識がみられない。つまり、自身は下人とは違う人間になりたいと言いながら、今の社会はとても汚れて、自分の事ばかり考えていると言ってしまう点である。中村は、「よりよい社会への変革を担う一員としての自覚まで示している」とみているが、「典型をめざす」のならば、下人と下人を否定的に捉え、突き放す社会まるごとに向わなければならないのではないかな。そうした時、下人観はステレオタイプから抜け出せる。

<注>

- 1 中村敦子 「<読み>における主体形成と文学教育—『羅生門』の場合」 『月刊国語教育』 2005 年 4 月号 (東京法令 2005.4) p.29
- 2 藤原和好が代表を務める『語り合う文学教育の会』という取り組みがある。(機関誌『語り合う文学教育』1~5)
- 3 筆者が便宜上のために番号を付け直した。

第7項 文芸研型の実践その2—まどみちお「火事」の場合—

西郷理論を「羅生門」において援用するにあたって、次の実践をその参考としたい。それは、西郷竹彦が第26回文芸研大会にて行なった、まどみちおの「火事」の公開授業である^(注1)。そこでは、火事で死んだネズミやノミについてどう思うかという事が問われる。それに対して子どもたちは、「人間が関心をもたないのは、ひどい」、「人間の起こした不注意に、なぜまきこまれなくてはならないのか」など、死んだネズミやノミが可哀相であるという意見や、人間の無関心さはおかしいと答える。そこで西郷が「人間の方はちょっとした軽いケガなのに新聞に載っているのに、ネズミの方は死んだのに全然書かれていない。書くべきだと思う人」という発問を行なう。すると、子どもたちは、常識で考えるとそれはできないと考え、先ほど言っていたネズミやノミの死に無関心な人間を批判していた事との間で自己矛盾に陥る。当然、答える事はできない。西郷はさらにこういった事をこれまでに考えた事があるかと聞き、子どもたちに一度も考えなかった事を気づかせる。締めくくりに、文芸における問いとは何かを話すという実践である。「羅生門」の実践を想定した際には、エゴイズムなどのタームを当てはめて、作品を読む生徒に対して、この実践の特徴である、自己の読みを再確認させるような問いかけを同様に行なう事が有効ではないかと考える。

また、この実践では、子どもたちがもつ認識を、作品と向き合わせる事で浮き上がらせる所から始まる。「火事」の話者が語る世界の鑑賞に留まらない、仏教哲学に基づく「人間観・世界観」の提唱は宮沢賢治「気のいい火山弾」、「やまなし」の実践において試みられてきた^(注2)。これは西郷の教育論にある「ものの見方・考え方」を育成するという取り組みに根ざしている。

1 全文を引用する。論文の構成上、横書きになっているが、本来は縦書きで書かなければならない所である。
足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』 (恒文社 1999) p.345~346

火事	まどみちお
きのうの火事が出ているわ	
と ママが声に出して新聞を読んだ	
…六日朝五時 中町三ノ六	
会社員吉田一夫さん宅から出火	
ニかいだて 一むねぜんしょう	

さいわい死人は出なかったが
一夫さんの長男 小学一年生の
はじめ君が逃げおくれて軽いけが
原因は目下取り調べ中

日本に新聞ができてから なん億回
こんな火事の記事が出たのだろう
世界中では なん兆回かもしれない

そして一回でも
出たことがあるのだろうか
その火事で死んだネズミたちのことが…
そのネズミについて暮していた
ノミの親子のことが…

2 足立は「気のいい火山弾」の授業が西郷理論を援用した授業の到達点だとする。そこではペゴ石の「もの
の見方・考え方」をとおして、「人間観・世界観」の認識を新たにしていく実践がなされた。詳しくは以下の
文献に掲載。 文芸教育研究協議会編 『西郷竹彦授業記録集③ 「気のいい火山弾」全記録』（明治図書
1987)

第3節 教科書における「羅生門」の扱い方—『国語総合』分析—

第1項 教科書での位置づけ

「羅生門」を授業でどのように扱えば良いのかを考えるにあたって、平成19年度使用生徒用教科書『国語総合』（以下、教科書と記す。）、10社24種の中で、どのような位置づけがなされているのかを分析する。教科書では、各教材において、学習の手引きや注の欄に、生徒に着目させたい表現描写や、事項を問うものが掲載されている。ここではその発問にどのような特徴があるのかを明らかにする。そこで、まず、それら発問を資料1にまとめた^(注1)。特徴としては、確認レベルでの設問が非常に多いという点である。また、確認レベルとまとめたが、それらは大きく3つに分ける事が出来る。次の項で、それぞれの教科書の設問を分析する事とする。

〈注〉

1 資料1について、教科書に掲載されている設問を、確認レベルと、読解を踏まえた上で、より高次となる発展レベルと、その他の関連学習とに分類して挙げた。確認レベルとは、本文の各箇所に戻って見れば、その解答がその箇所にあるという意味である。発展レベルとは、部分を押さえるだけでなく、全体の内容を踏まえてないと答えられないものを指す。また、該当する箇所に「○」を付けてある。該当するが、特殊性がみられる箇所に関しては、但し書きを付した。その但し書きの詳細は以下のとおりである。

G-1・1 「雨は」 冒頭における雨という表現に着目したもの。

- H-2・1 「暮れ方」 冒頭における暮れ方という表現に着目したもの。
- H-1・12 「反対方向へ」 勇気の中でも特に、反対方向というものに着目したもの。
- D-15 「照」 ぬらしていると、照らしていると比較して考えさせるもの。
- E-1、G-1、J-1、J-2・38 「初稿（比）」 末尾の一文を、初稿と比較して考えさせるもの。
- E-1・40 「鳥の脚」 鳥の脚という表現に着目して老婆の状況を考えさせるもの。
- J-1、J-2・40 「冒頭鴉と比」 老婆の状況を冒頭の鴉と比較して考えさせるもの。
- F-1・42 「(肯否)」 下人の行動を、肯定または、否定という選択でもって問うもの。
- H-1・42 「同化して」 下人の行動を、下人に同化させて考えさせるもの。
- F-2・43 「話し合い」 下人の論理について、グループで考えさせるもの。
- F-1・55 「分」 分や刻という時間の単位について考えさせるもの。
- F-2・55 「十二支」 十二支についての学習と、文法学習も加わっている。
- D-2・57 「他教材」 教科書に載っている他の小説教材との比べ読みを提案している。
- E-1・57 「着物のみ」 着ているものに着目する事を提案している。
- A-1、I-1、I-2、I-3、I-4・57 「芥川他」 芥川龍之介の他の作品と「羅生門」の比べ読みを提案している。

第2項 各教科書の分析

1 A-1 『新編国語総合』（東京書籍 025）

「確認」として「この局所」や「勇気」とはどういった事が述べられているかという、読み取りに関する設問がある。また、「蟋蟀」、「一人の男」、「にきび」、「夜の底」などの表現がどういった効果を作品に与えているのかという、生徒にイメージをさせる事を意識した設問が多い。さらに、「夕闇」という情景を下人はどう見ているのかというものや、「なるほどな・じゃが」には老婆のどのような気持ちが表れているかという、人物の気持ちを問う、いわゆる心情主義的な設問がある。A-1では、これら3つ（読み取り、表現、心情主義）の設問の割合が、全体の過半数に達する。

「発展」については4点が該当する。まず、「老婆の論理」を簡潔にまとめるというもの。2点目は「下人のその後」を想像して話し合うというもの。3点目は作品の舞台、時代状況、時間、様子など、「事柄」を確認する設問がある。描かれている表現を読み取れば良い内容である。4点目は下人の「推移の心情」を各場面でどのように変化しているのかを捉えるというものである。これは吉田精一が主題とした「下人の心理の推移」とした点と重なる^(注1)。また、2点目については、読者論を踏まえた読みが求められていながら、その他においては、作品に描かれている内容を読解しさえすれば、解けるという点が特徴的である。生徒の内面に生成する個々の読みは、2点目以外の設問ではあまり反映されない。作品の読みを一つに集約しようという設問と逆に拡散しようという設問が同居した形となっている事が分かる。

「その他」では、「比喩表現」の効果と、「羅生門」のように、古典を典拠とした芥川龍之介の他の作品を読むという設問がある。後者は、これを実践すると、「杜氏春」や「地獄変」と比較して読む事で、「羅生門」の語りの特徴が再確認出来る可能性がある。また、小説の構造

を考える上でも有効な手段だと言えるが、漠然と両者を比べるだけでは表面的な差異しか浮かび上がらないので、例えば、語りならばその点を意識して比較すると、作業の上澄みだけに終わらずに済む。

2 A-2 『精選国語総合』(東京書籍 026)

「確認」として「小さな衰微」、「この局所」、「勇気」、「この意識は冷ましてしまった」、「失望した」の理由を述べるという読み取りに関する設問がある。また、「一人の男」、「下人の眼」、「夜の底」という言葉がどういった表現になっているかを考える設問がある。ここでは、読み取りと表現の設問が各4つある。

「発展」については3点が該当する。1点目は「老婆の論理」の中心を考え、下人がなぜ引剥をする気になったかを考えるというもの。2点目は「下人の論理」や行動について自由に話し合うというものである。老婆と下人の双方の論理を押さえて作品を読む事が出来る。3点目は下人の「心情の推移」を整理するというもの。

「その他」では、「比喩表現」の効果についてのものがある。また、「羅生門」を建物として調べて、プレゼンテーションをしたり報告文を書いたりするという設問がある。例を見ると、作品の舞台をイメージ化し易くという事と、さらに、羅城門と表記されているのが、「羅生門」となっている点を考える契機になるというものが読み取れる。また、『方丈記』や『今昔物語集』と比較して「羅生門」を考えるという設問もある。古典で描かれている事が「羅生門」においてどのように変えられたのかを調べ、芥川の意図を追うというものである。

3 A-3 『国語総合 現代文編』(東京書籍 027)

A-2の内容と同じ。

4 A-4 『新編国語総合』(東京書籍 001)

A-1の内容と同じ。

5 B-1 『高等学校 国語総合 改訂版』(三省堂 029)

「確認」として「この局所」、「勇気」の理由を述べるという読み取りに関する設問がある。また、「蟋蟀」、「鴉」、「にきび」という言葉がどういった表現になっているかを考える設問がある。ここでは読み取りと表現の設問が各5つ確認出来る。

「発展」については4点が該当する。1点目は「作品の背景」を考えるという事で、京都の町や羅生門の描写を整理して、当時の社会状況をまとめるという設問がある。2点目は「老婆の論理」を整理してみるというもの。3点目は下人が羅生門の下にまで至るまでの経緯の整理と、その時の下人の心情を考えるというもの。4点目は下人の「心情の推移」を楼の上に登った後においても箇条書きにして整理してみるというもの。作品で書かれている事実をいかに秩序立てて整理するか重点を置いている事が分かる。

「その他」では、「読後感想」と「比喩表現」の効果についてのものがある。「読後感想」に

については、作品の感想を 800 文字程度でまとめるというものがある。

6 B-2 『新編国語総合 改訂版』 (三省堂 030)

B-1 の内容とほぼ同じであるが、B-1 にある「読后感想」が、「下人のその後」を考え、話し合うという設問になっているという違いがある。「黒洞々たる夜」に消えた下人の未来を想像する事で、読み手の読みを表出させようというもの。

7 B-3 『明解国語総合』 (三省堂 031)

「確認」としては「勇氣」について、どういったものであり、なぜ生まれたのかを考えるという設問が 1 つある。

「発展」については 5 点が該当する。1 点目は「老婆の論理」について、老婆はどう思い、どう言っているかを考えるというもの。ヒントとして、理由を 2 つにまとめ、老婆が大目に見てくれると言った事を考えるというもの。作品の構造を把握する上で、語りの存在は考慮されていない。2 点目は「下人のその後」を物語風に書いてみるというもの。3 点目は「老婆のその後」を話し合ってみようというもの。2 点目の設問と合わせる事で、下人と老婆の双方の視点から作品を捉え直す契機となる可能性がある。4 点目は「事柄」について、いつ（時代、季節、時刻）、どこで、だれが（下人のおおよその年齢、下人の仕事、下人のおかれている立場）という観点に従い、物語の設定を捉えてみようというもの。5 点目は下人の「心情の推移」についてまとめようというもの。

「その他」については「比喩表現」を、動物を使った箇所に絞って抜き出させ、それがどういった事を表しているかを話し合うというもの。例として「やもりのように」や「猿のような」という表現が挙げられている。

8 C-1 『国語総合 改訂版』 (教育出版 032)

「確認」として「この局所」、「勇氣」、「それ（誰かがいること）」、「ある強い感情」、「声を和らげる」、「失望した」、「あざけるような声で念を押しした」の理由を述べるという読み取りに関する設問がある。また、「蟋蟀」、「鴉」、「黒洞々たる夜」と冒頭と結びの表現効果について考えるというものが。

「発展」については 4 点が該当する。1 点目は「作品の背景」について、どのような時代と社会を舞台にしているかをまとめるというもの。2 点目は「老婆の論理」について、その考え方を整理し、主張の中心について考えるというもの。3 点目は「下人の境遇」についてまとめるというもの。4 点目は下人の「心情の推移」の変化について整理するというもの。

「その他」については「紹介文の作成」、「比喩表現」、「比べ読み」、「段落分け」がある。「紹介文の作成」は、自分の気に行った小説の内容や感動を伝えるための手順が例として載せられている。方法として、作品のあらすじ、テーマ、時代背景、作者の情報と「なぜ自分がその作品を紹介したいと思ったか」を織り込んだ 400 字程度の文を書いて発表するというものが紹介されている。発展的に、PR 紙面を作る取り組みもある。「比喩表現」は動物を使った直喩表現

を抜き出してそれらの効果について考えるというもの。「比べ読み」は『今昔物語集』を読み、両者の相違点について考えるというもの。原典では、摂津の国の辺りから盗みをするために上京したとなっているが、「羅生門」ではその部分はない。こういった削られたり、付け加えられたりした箇所を比較して、作家の想像力を相対化させ、作品をより味わおうという狙いがある。「段落分け」は時刻の推移や場面の転換を手がかりに行なうというものである。

9 C-2 『新編国語総合 改訂版』 (教育出版 033)

「確認」として「この局所」、「勇気」、「それ（誰かがいること）」、「ある強い感情」、「声を和らげる」、「失望した」、「あざけるような声で念を押した」の理由を述べるという読み取りに関する設問がある。

「発展」については5点が該当する。1点目は「作品の背景」について、どのような時代と社会を舞台にしているかをまとめるというもの。2点目は「老婆の論理」について、その考え方を整理し、主張の中心について考えるというもの。3点目は「下人の行動」をどう思うか話し合うというもの。4点目は「下人の境遇」についてまとめるというもの。5点目は下人の「心情の推移」について、5つの場面を整理するというもの。

「その他」はC-1にある「比べ読み」と「段落分け」の2点がある。

10 D-1 『国語総合 改訂版』 (大修館 034)

「確認」として「六分の恐怖と四分の好奇心」はどのように変わったかという読み取りに関する設問がある。「発展」にもある下人の「心情の推移」と関わって考えられる。また「冒頭の表現」、「蟋蟀」、「にきび」、「末尾の一文」^(注1)の表現について考えるというものがある。

「発展」については下人の「心情の推移」についての設問が2点ある。1点目は「この雨の夜に、この羅生門の上で」という箇所が2つある事に着目し、その両者を比較しながらその効果と、その時の下人の心情について考えるというもの。2点目は「そのときのこの男の心持ちから言えば～意識の外に追い出されていた」という気持ちになった下人について考えるというものがある。

11 D-2 『新編 国語総合 改訂版』 (大修館 035)

「確認」として「サンチマンタリズム」、「この局所」、「勇気」、「ある強い感情」、「許すべからざる悪」、「これだぞよ」、「いつの間にか冷ましてしまった」、「失望した」、「末尾の一文」^(注1)の理由を述べるという読み取りに関する設問がある。また「一人の男」、「にきび」、「ぬらししている」、「下人の眼」という表現について考えるというものがある。「ぬらししている」は「照らししている」と比較してどのような違いがあるかを考えさせている。「下人の眼」は「下人は」と比べて、その表現の違いについて考えさせている。

「発展」については3点が該当する。1点目は「老婆の論理」について考えるというもの。2点目は下人の「心情の推移」について5つの場面に着目してまとめるというもの。3点目は「印象に残る情景」を挙げてみようというものである。個人の読みを自由に発言出来る可能性

を持つ、制約のかからない設問である。

「その他」ではこれまでに学習した小説と比べて、「羅生門」の特色を 600 字程度にまとめるというものがある。「羅生門」の前に学習した小説については、目次レベルでいうと、江國香織「子供たちの晩餐」、赤川次郎「記念写真」、星新一「プレゼント」、村上春樹「鏡」の 4 作品がある。「鏡」でいうと、自己を見つめるという観点からの比較が可能である。またこの次に夏目漱石「夢十夜」があるので、これとの比較も近代文学という観点から興味深い。

12 E-1 『国語総合』 (数研出版 036)

「確認」として「手段を選んでいる暇はない」、「ある強い感情」、「失望した」の理由を述べるという読み取りに関する設問がある。また「蟋蟀」、「鴉」、「一人の男」という表現について考えるというものがある。「にきび」については作品内に 4 箇所出てきており、それがどのような効果を生み出しているか話し合うというものになっている。「心情」については、「嘲るような声で念を押した」には下人のどのような心情が表れているかを考えるというものがある。さらには「末尾の一文」を改稿前の「下人はすでに、雨を冒して、京都の町へ強盗を働きに急ぎつつあった」と比較して印象を問い、「下人のその後」にも言及しながら考えるという設問もある。

「発展」については 5 点が該当する。1 点目は「作品の背景」を考えるという事で、羅生門付近の雰囲気、「洛中のさびれ方は一通りではない」、「狐狸が棲む」、「鴉がどこからか、たくさん集まって来た」等の描写を踏まえて説明するというもの。2 点目は「老婆の状況」について「鶏の脚のような、骨と皮ばかりの腕」等の描写と関連させて考えるというもの。3 点目は死骸の髪を抜く「老婆の論理」をまとめてみようというもの。4 点目は「下人の境遇」と「にきび」、「この衰微の小さな余波」、「勇氣」を関連させて下人像を描くというものである。個々の読みを反映出来る設問である。5 点目は下人の「心理の推移」について 4 つの場面に着目してまとめるというものである。

「その他」では「比喩表現」の効果について考えるというものと、『今昔物語集』との「比べ読み」という事で、原典では盗人が死人の着物や老婆が抜いていた髪を奪って逃げたのに対して、どうして下人は老婆の着物だけしか持ち去っていないのかという点に着目して考えさせる設問がある。確かに作品では「裸の死骸と、着物を着た死骸」というように、着物を着ているかどうかの見分けが認識出来ている語りとなっている。ここに語りと下人の認識の違いを指摘する事も可能だが、ただ下人が見過ごしていたという読みではなく、あえて盗んでいかない所に盗賊になりそこねた下人像が指摘出来るのではないだろうか^(注1)。そうなると、髪の毛を鬘にすれば生活の手段になる事も老婆から聞いて分かっているにも関わらず盗まないという点とも結びつけて考えられる。

13 F-1 『新 精選国語総合』 (明治書院 037)

「確認」として「手段を選んでいる暇はない」、「一人の男」、「それ (誰かがいること)」、「ある強い感情」、「激しい憎悪」、「それだけで (許すべからざる悪)」、「いつの間にか冷ましてし

まった」、「失望した」、「では（おれが引剥をしようと思ひまいな）」の理由を述べるという読み取りに関する設問がある。

「発展」については4点が該当する。1点目は「老婆の論理」について、その弁明の要点を2点にまとめてみようというもの。2点目は「下人の行動」について肯定と否定の立場に分かれ、「意見を闘わせてみよう」とある。ディベートを強く意識した設問となっているが、何をその観点にして話し合うかで大きく変わってくるだろう。ただ、行なうだけにならない工夫が必要になる。3点目は「下人のその後」を末尾の文から想像して文章にまとめてみようというもの。4点目は下人の「心情の推移」について4つの場面に分けながら整理してみようというものである。

「その他」では「比喩表現」と「比べ読み」がある。「比べ読み」については『今昔物語集』との比較という事だけで具体的な指示は無い。

14 F-2 『高校生の国語総合』（明治書院 038）

「確認」として「どうにもならないことをどうにかしようとして」、「手段を選んでいる暇はない」、「にきび」、「この局所」、「一人の男」、「それ（誰かがいること）」、「ある強い感情」、「激しい憎悪」、「それだけで（許すべからざる悪）」、「いつの間にか冷ましてしまった」、「声を和らげる」、「失望した」、「では（おれが引剥をしようと思ひまいな）」の理由を述べるという読み取りに関する設問がある。「にきび」についてはここから推測される下人の年代についての言及している。

「発展」については4点が該当する。1点目は「作品の背景」について本文から抜き出してまとめるというもの。2点目は「下人の論理」について、老婆の話をどう解釈したのかをグループに分かれて話し合うというもの。3点目の「下人のその後」についても想像したものを話し合うというものになっている。4点目は下人の「心情の推移」を「六分の恐怖と四分の好奇心」、「激しい憎悪」、「失望」、「あざける」等の語句を手がかりにして整理してみようというものがある。

「その他」では『今昔物語集』との「比べ読み」という設問があるが、具体的な指示は無い。

15 G-1 『国語総合』（右文書院 014）

「確認」として「冒頭の表現」にある「雨は羅生門をつつんで」からの描写を下人の心理と対応させて考えるというものや、「勇気」について具体的に説明するというものや「末尾の一文」を読み、さらに改稿前の文章と比べてその改稿理由と関連させて読むという読み取りに関する設問がある。

「発展」については4点が該当する。1点目は下人の「心理の推移」について4つの場面に分けて考えるというものがある。次についてだが、「作品の背景」と「下人の境遇」と「事柄」の3点は作品の事項の整理という一つの設問の中にまとめて扱われている^(注1)。

「その他」は作品で用いられている「比喩表現」についてから抜き出すという、動物等に焦点を置かない広範囲の設問がある。

16 H-1 (筑摩書房 039)

「確認」として「勇気」、「ある強い感情」、「見開いていた目を、いっそう」、の理由を述べるという読み取りに関する設問がある。「勇気」については「全然、反対方向」とはどのような方向かを考える事で導き出す設問となっている。また表現については「雨は、羅生門をつつんで、(中略) 暗い雲を支えている」の段落の描写はどのような効果をあげているかを考えるというものと^(註1)、「末尾の一文」の意味と効果についての設問がある。

「発展」については2点が該当する。1点目は「下人の行動」について、自分が下人の立場に立ったらどういった事を考えて行動するかを話し合うという設問になっている。自分と下人を同化させて作品を捉えさせて、その捉えたものを学級内で交流させる事により、自身の読みを相対化出来るのではないだろうか。2点目は下人の「心情の推移」を場面毎に整理するというものである。

「その他」では「比喩表現」と「段落分け」がある。「比喩表現」は動物の比喩に着目したものと、「雨やみをする市女笠や揉烏帽子」、「頬をぬらしている」、「急なはしごを夜の底へかけ下りた」等の表現の特徴を説明しようというものがある。

17 H-2 『国語総合 [改訂版]』 (筑摩書房 041)

「確認」として「冒頭の表現」にある、ある日の暮れ方の時間や、「勇気」、「この局所」、「ただの者ではない」、「ある強い感情」、「安らかな得意と満足」、「失望した」の理由を述べるという読み取りに関する設問がある。また「夜の底」という表現について考えるものがある。特徴的なものとして暇を出された下人は「四、五日」の間何をしていたのかを自由に想像しようという設問がある。これは自由な読みが出せる可能性があるが、何をする事もなく、ただ途方に暮れていたと語る、語り手の読みからどこまで逸脱出来るだろうか。

「発展」については5点が該当する。1点目は「作品の背景」を考えるという事で、門に焦点を当ててみようという設問がある。2点目は「老婆の論理」について、蛇を干し魚だと偽って売っていた女を老婆はどう捉えているのかを考える設問がある。3点目は「下人の論理」について餓死か盗人という二者択一以外に下人の選択出来る行動について考えてみようというものである。4点目は先の「下人の論理」と関連させて、「下人のその後」を書いてみようというもの。5点目は下人の「心情の推移」について4つの場面に着目して辿ってみようというものである。

「その他」については「比喩表現」について動物の比喩に的を絞って抜き出させ、その効果について考えるものがある。

18 I-1 『高等学校 新訂国語総合 現代版』 (第一学習社 042)

この教科書には「確認」に該当する設問は無い。「発展」については2点が該当する。1点目は「老婆の論理」の要点を挙げて、自己を正当化するその仕組みを明らかにしようというもの。2点目は下人の「心情の推移」を4つの場面に着目してまとめてみようというものである。

「その他」では4点が該当する。1点目は800文字程度での「読後感想」を自分が最も関心を持った事柄を中心にして書くというもの。2点目は動物を使った「比喻表現」を本文中から抜き出すというもの。3点目は芥川の他の作品を読んで「羅生門」と「比べ読み」をしようというもの。4点目は4つの場面毎に「段落分け」しようというものがある。

I-1の特徴として、「発展」にある老婆の論理と下人の心情を踏まえた後のアプローチとして「読後感想」が位置付けられているのかもしれないが、両者（老婆と下人）の接点と、その世界を語る語りの問題についての言及を指導者が担う必要がある。

19 I-2 『高等学校 改訂版国語総合』（第一学習社 044）

「確認」として「勇気」、「ある強い感情」、「失望した」、の理由を述べるという読み取りに関する設問がある。また「あざけるような声で念を押した」時の下人のどのような心情が表れているかを考えるという設問がある。

「発展」と「その他」についてはI-2とほぼ同じであるが、「朗読指導」をこの教科書は扱っている。朗読の効用として、作品の内容を深い理解する事に役立つとして、朗読を行なう際として、次の6点に注意しなければならないとしている。

1. 文字・語句を原文どおりにただしく読む
2. 不自然な読み癖や、誇張した発声を避けて、自然な発声、明瞭な発音で読む。
3. 強弱やリズム、速度、間を考えて読む。
4. 句読点が必ずしも間の取り方を示してはいないことに注意して、息つぎを工夫して読む。
5. 文末の抑揚に注意して読む。
6. 内容や表現の意味を考えて、それにふさわしい調子で読む。

良い朗読を行なうにはまず作品を読まなければならないという事をこの活動を通じて、行なわせる狙いが見られる。

20 I-3 『高等学校 改訂版標準国語総合』（第一学習社 045）

「確認」として「勇気」、「ある強い感情」、「失望した」の理由を述べるという読み取りに関する設問がある。また「鴉」の描写が羅生門の様子を描く上でどのような効果を与えているかという表現に関する設問がある。さらに「あざけるような声で念を押した」時の下人のどのような心情が表れているかを考えるという設問がある。

「発展」についてはI-1と同じ「老婆の論理」と下人の「心情の推移」がある。「その他」は2点が該当する。1点目は芥川の他の作品を読んで「羅生門」と「比べ読み」をしようというもの。2点目は4つの場面毎に「段落分け」しようというものがある。

21 I-4 『高等学校 改訂版新編国語総合』（第一学習社 046）

「確認」として「ある強い感情」、「失望した」の理由を述べるという読み取りに関する設問がある。また「鴉」の描写が羅生門の様子を描く上でどのような効果を与えているかという表現に関する設問がある。

「発展」については「発展」についてはI-1と同じ「老婆の論理」と下人の「心情の推移」がある。「その他」は「読后感想」として800文字程度での「読后感想」を自分が最も関心を持った事柄を中心にして書くというものと、「比べ読み」として芥川の他の作品を読んで「羅生門」と「比べ読み」をしようというものと、4点目は4つの場面毎に「段落分け」しようというものがある。

22 J-1 『探究 国語総合』（桐原書店 047）

「確認」として「勇気」、「この局所」、「大儀そうに」、「ある強い感情」、「許すべからざる悪」の理由を述べるという読み取りに関する設問がある。また表現については4点が該当する。1点目は「鴉」という、老婆に対する比喩で使う場合と羅生門の周辺を飛ぶ様子とを対応させてその描写の意味を考えるというもの。2点目は「下人の眼」と「下人は」との表現を比べて、その表現の違いについて考えさせるもの。3点目は「にきび」が物語の展開上、どのような効果を上げているか説明しようというもの。4点目は「末尾の一文」を改稿前の一文と比べ、読後の印象がどのように違うかを考え、600文字程度にまとめるというものがある。心理については、「夕闇」の中の雨の音や雲の様子が下人を考える上でどういった効果を上げているかを考える設問と、「あざけるような声で念を押した」のはどういった気持ちの表れかを考える設問がある。

「発展」については下人の「心情の推移」を下人の心理や行動の変化に従って4つの場面に分けて整理するという設問が1点ある。「その他」については4つの場面毎に「段落分け」しようという設問がある。

J-1の特徴としては、資料に「羅生門」の原稿が掲載されている事である。芥川の草稿段階にある「交野平六」という固有名詞も確認出来、作家芥川龍之介を意識して作品を読んでいく事も出来る。

23 J-2 『展開国語総合 改訂版』（桐原書店 049）

J-1の内容と同じ。

24 J-3 『発見国語総合』（桐原書店 050）

「確認」として「冒頭の表現」、「小さな衰微」^(註1)、「この局所」、「勇気」、「一人の男」、「にきび」、「おそろおそろ」、「ある強い感情」、「声を和らげる」、「失望した」の理由を述べるという読み取りに関する設問がある。

「発展」については3点が該当する。1点目は「老婆の論理」をまとめてみようというもの。2点目は「下人のその後」について考えてみようというもの。3点目は下人の「心情の推移」を4つの場面に着目してまとめてみようというものである。

「その他」では動物を使った「比喩表現」を本文中から抜き出すというものと4つの場面毎に「段落分け」しようというもの設問がある。

〈注〉

表記について（整理番号 『教科書名』 （出版社名 教科書番号））となっている。また、下記の注は教科書毎に区別してある。

A-1

1 吉田精一 「羅生門」 志村有弘編 『近代文学作品叢書 12 芥川龍之介『羅生門』 作品論集成 I』（大空社 1995） p.120

D-1

1 これはその表現についての印象をかنگえると共に、400文字程度で感想を書くという発展的な設問も兼ねている。

D-2

1 読み取りと、結びの一文を読み、どのような事を感じたのかを考えるという設問も兼ねている。

E-1

1 浅野洋が同様の指摘を行なっている。 浅野洋編 『芥川龍之介作品論集成 第一巻—今昔物語の世界』（翰林書房 2000.3） p.311

G-1

1 そこで問われている事は以下の6つである。（「主人公の身分・年齢・境遇」、「時代及びその世相」、「季節」、「時刻」、「場所及びその状況」、「天候」）

H-1

1 冒頭においてなぜ下人が一人だけしかいないのかを問うという設問である。

2 表においては段落内に含まれている「夕闇」に印を付けてある。

J-3

1 設問ではなぜ途方に暮れていたのかを問うものであったが、その理由が「小さな衰微」と関わってくるため、同じものとして表にカウントしてある。

第3項 教科書分析からの考察

24種の教科書の特徴を分析した結果、分かったのは、3つに分けた設問レベル（「確認」、「発展」、「その他」）の内、「確認」に該当するものが特に多かったという点である。「確認」レベルについては「読み取り」、「表現」、「心情」に分類したが、これらはかつて藤原和好が批判した授業、「ことがら主義」、「イメージ主義」、「心情主義」に合致する^(註1)。「読み取り」は書いてある通りの事だけを答えさせるため、読み手の内面は反映されない。「表現」も言葉を映像に置き換えるだけであるため、読み手の内面は出てこない。「心情」について藤原は、「心情の移り変わりを理解させる」だけで留まっては人物の「全体像に対面する」所まで至らないとして批判している^(註2)。

勿論、これらの「確認」は「発展」レベルの設問を考えるために必要となる場合もある。た

だ「発展」とした設問も多くは「確認」と同様の手続きを踏むだけで良いのだ。つまり範囲は広いのだが、例えば、話の事柄を整理する事や、下人や老婆の論理をまとめるという設問は、読み手の主体的な読みが反映されない所で進んでいってしまう。

また「羅生門」を芥川の他作品や他の教材と「比べ読み」して、比較しながら読み深めていくという試みを14種の教科書が設問にしていた。多くが原典となる『今昔物語集』や『宇治拾遺物語集』と比べ、何が変えられたのかという表層部分での指摘を行っていた。しかし、その中でE-1(数研出版)の教科書は、なぜ下人は『今昔物語集』の盗人が一緒に盗んでいった髪を同様に盗まなかったのかに着目している。この設問は、語り語られる小説の特質にまで言及出来る可能性があるのだが、教科書は「芥川龍之介は、なぜ下人に老婆の着物だけを持ち去るようにさせたのだろうか」と、作家の問題にその答えの根拠を求めてしまっている。これをもし<新しい作品論>型の設問に変えたとしたら、「老婆の着物だけを持ち去る下人と、楼上の死体はまだ服を着ているという事を語る語りとは何か」になるだろうか。下人と老婆だけを読むのではなく、下人と老婆とその世界を語る語りに着目する事で、作品を読み深める事が可能になる。

結論として、第1章における文学教育の理論として考えてみると、解釈・鑑賞型、言語技術型、読者論型の論の傾向が確認出来たが、<新しい作品論>型や文芸研の理論は確認出来なかった。この分析結果から言えば、文学教育論の中での位置づけが弱いと指摘出来る。特に文芸研の読者に働きかけていくような設問はほとんど無く、作品中心の設問という傾向が強い。ただ、指導者の文学研究観が大きな影響を及ぼす設問もある。

<注>

- 1 藤原和好 『子どもが生きる文学の授業—教室の主役たち』 (部落問題研究所 1991) p.19~22
- 2 藤原和好 『子どもが生きる文学の授業—教室の主役たち』 (部落問題研究所 1991) p.22

第4節 文学教育論と文学研究論の理想的な関係とは何か

第1項 問題の所在

1章において文学教育の理論を分析し、それがどう実践に影響をしているかを2章においてみてきた。作品を分析し、授業を行なうまでの流れには、各々の教育観及びそれを取り巻く状況が強く影響していた。それぞれの授業が抱える問題点として、教育観と文学研究のどちらに優位性を持たせるかという対立が浮かび上がった。教育観に優位性を持たせる立場として、言語技術型の中で、TOS Sの理念を取り上げた。文学研究に優位性を持たせるものとして、解釈・鑑賞型、読者論型、<新しい作品論>型を取り上げた。これと同時にそれぞれの授業実践に内包される課題も浮き彫りになった。言語技術型では、小説を読む際に生じる感情を扱わない事で、解釈・鑑賞型の授業の感動重視の場当たりの授業を乗り越えようとしたが、そうになると、感情を抜きにして文学教育をあえて行なうという意図がつかめなくなる。読者論型では、解釈・鑑賞型の授業の抱える弊害、つまりは教師の主観的な読みを一義なものとして受け取るだけの実践を乗り越えようとしたのであるが、自由に読ませておくだけで、読みは拡散したま

ま放置されているだけになるという問題（80年代問題）が生まれた。<新しい作品論>はその読みのアナーキー性という問題をいかに克服するかという問題意識があり、<原文>なる第三項にその望みを託したのだが、未だに検討段階の途中にある。

文学教育の現状が一長一短を兼ね備える中であってはそれらを折衷、複合的に援用するという案が現実味を帯びてくる。過去の研究においても、古田紘が行なった芦田恵之助、垣内松三、西尾実、荒木繁の理論を複合的に摂取領略し、国語科授業論を創出した試みがある^(注1)。垣内の形象理論を言語のレベルの指導を行なうために援用した後に、荒木の問題意識喚起という主体的な読みを成立させる教授を行なうというのがその例である。実践に活かすという一点の目標をもってその普及に努めた。例えば、芥川龍之介の「杜子春」を教材として扱った授業において、作品を確認のレベルで読んだ後に、杜子春が母を呼んだ意味や、金持ちから貧乏人になる事を辞退していた杜子春が、母を呼んだために、仙人になれなかった後、「人間らしい、正直な暮らし」を望むその変化について考えさせたりしている。読み手の読みが直接に反映される問いかけを行なう事で、主体的な読みを成立させようとしている^(注2)。当時の実践として、生徒の内面を取り上げているこの方法はとても魅力的である。

先に取り上げた4つの授業型において、文学教育と文学研究の両方を兼ねているものは無い。そこで、三好行雄の作品論やニュークリティシズム論やテキスト論、読者論を援用したり、他者性の問題を教育学の領域から援用してきたりする必要性が出ている。当然そこには理論の消化しきれない問題を内包しており、援用理論自体が悪いのか、援用方法が悪いのか、組み合わせが悪いのかという状態に陥る危険が伴う。この弊害が文学教育を見えにくくさせる一因である。古田の場合のその魅力ある実践も、垣内や荒木の理論を自身の感性で組み合わせてのものであるため、他の実践者に模倣は出来ない。その中であって、西郷理論はその両方を兼ねている点において、先の問題からは、フリーな立場であり、理論としての体系化も行なわれているため、学ぶべき部分が多く、明確でもある。その理論の展開を探る事で、文学教育論と文学研究論の相互の関係や授業実践と理論を結ぶ際に生じる問題を明らかにする可能性を備えていると考えられる。

<注>

1 田近洵一 『戦後国語教育問題史 [増補版]』 (大修館 1999) p.320

2 古田紘 「「杜子春」一時間の授業—発問のくふうとその実験—」 全国大学国語教育学会編 『国語科教育』 第十五集 (小学館 1968.3) を参照の事。

第2項 理想的な相互関係について—西郷理論をモデルとして—

では実際に西郷理論における相互の関係がどのようにあるのかをみていく事とする。西郷理論の提案する授業の特徴は、子どもの内面に焦点を当てて、作品を読ませるかという点にある^(注1)。西郷はこれについて、従来の「わかる授業」では結局、教師の教材分析時の理解を子どもにどう降ろそうかという地点へ行き着いてしまうという。そうなると、授業が「教える授業」や「教え込む授業」に成り下がっていく危険性があるとする。その結果、教師は知識と力量が

なければならない事になり、経験という面からして、ベテラン教師が文学教育をリードしていくしかない事になる。そこで西郷は「ひきだす授業」という方法を提案する。文芸を虚構とみる西郷は、1つの作品に対して、違う角度からみるとそれぞれに違った形を表すという。その表れた読みをさらに掘り下げていく事で、読み手の内面を浮かび上がらせようとするのである。「ひきだす」内容についても西郷は言及している^(注2)。

(前略) ひきだすというのは可能性をひきだすだけではなく、実は矛盾をひきだすということなのです。ある子どもに言わせませぬ。あるところではストップすると矛盾が出てこない。さらにつっこんでひきだしていくと、ズルズルと、前に言ったことと矛盾することを言いだしますね。ここがおもしろいところです。矛盾するところまでひきださなくてはだめです。実は人間のほんとうの考え方は一面的でなくて矛盾なんですね。人間というのは矛盾する存在です。

第2章で取り上げた、まどみちお「火事」の授業の中にこの考え方が顕著にみられるのだが、その着想はこういった所に表れてきている。また、多様に生まれた読みを、お互いにぶつけ合わせ、高めていく事も目指している。その過程で、読み手同士の読みの違いを考え、自身の考え方の矛盾点が明らかになる仕掛けも用意している。矛盾を持っている自分というものを、自身の言葉を通して認識する事で、自己を見つめ直し、新たな読みに向う事が可能になる。

「ひきだす授業」という構想の特徴は、指導者の読みを教授するというだけの授業ではなく、読み手の個々の読みを出させて、そこから授業を構築していく点にある。これは第1章で取り上げた読者論型の授業が目指したものと同質の論だとも言える。さらには太田正夫が提唱する「十人十色を生かす文学教育」が、文学の多義性の確保と自己を表現する事を必要とした点とも重なる^(注3)。しかし大きな問題を抱える事にもなった。個々の読みをすべて認め、指導者の読みもその多数の中の一人となった結果、授業はその多様に生まれた読みを確認するだけとなり、他者との交わりが生まれぬ空間になってしまう点である。田中実はこれについて、「ああも読めるが、こうも読める、そのなかで私の読みはこうだと主張する」だけで終わってしまえば、「<本文>に内在する一義に向っての厳しい追究」を失うという。田中はここから「<本文>に内在する」第三項としての<原文>に読み手に向わせる事が必要だと説く^(注4)。作品をどう捉えるかという所に回帰して、この読みのアナーキー性という問題に挑んでいる^(注5)。

この問題に対して西郷理論は、「ひきだ」した授業の後のフォローが重要となる。では西郷理論はこの問題についてどのような姿勢を取っているのだろうか。まずは読みのアナーキー性という問題について考える。西郷は「ひきだす授業」の後に、「せりあがる授業」というものを提唱している^(注6)。「せりあがる」とは、「ひきだ」された個々の読みをより高い所に「せりあ」げる事を指す。ここでの高さとは、様々な読みがあったとしても、そこには相対的な評価の違いというものがある事を意味する。授業においてはその評価の部分を見極めていく事が必要になる。つまりは多様な読みを認めつつも、より整合性の高いものへと進んでいく、そういった動的な過程を授業は担っていくのである。しかしその際には、読みを「あれかこれか」と

峻別するのではなく、「これもあれも全部生きる」事を理想としている。そして「せりあがる授業」を成立させるために指導者は、文芸に対する理論と方法を体系的に学習する必要があるとする。

西郷がたてた授業構想から見えてくるものとしてはまず、作品の実体性について、一旦は保留する点にある。「ひきだ」し、「せりあ」げる授業の着想において西郷は、「一つの教材の解釈というのは、いくら行っても行っても尽きない」といい、「本来文芸というものは多様な解釈をひきだす本質をもっている」としている。これは読み手の中にこそ作品は存在すると取る事が可能である。しかし無限に広がるアナキー読みに対しては教室という共同体によって歯止めをかける事になる。足立悦男は西郷の文学構造の捉え方について、文学作品の内部構造に規定される立場でも文学作品の外部構造に規定される立場でもない「文学作品の構造と読者（学習者）との関係に文学教育の原理をもとめる」第3の立場にあるとした^(注7)。西郷理論に読者論の構想がある事を指摘する足立は、視点論の着想が「読者の視線」であったり、筋論の着想が「読者の意識の流れ」であったりした点にも着目する。しかし、読者中心の読者論ではなく、文学作品に読者の位相がどう関わるかに重点が置かれているとしている^(注8)。視点論が機能する事によって、視点人物だから分かる事と、対象人物だから分かる事を区別出来るため、確かな読みと想像での読みとの区別が付けられる点はその最たる例であろう。第2章で取り上げた「火事」の実践を例にすれば、火事で死んでであろうネズミやノミが新聞に載らない現状を嘆く語りの視点から、読み手の読みを「ひきだ」し、「せりあ」げている。足立のいう第3の立場として、作品に向う読み手の関係を浮き上がらせている。これまで取り上げてきた文学教育論の中で、最も理想的な文学教育論と文学研究論の相互関係が指摘出来ると思う。

<注>

1 西郷竹彦 『西郷竹彦文芸・教育全集 25』 (恒文社 1999) 第1章による。

2 西郷竹彦 『西郷竹彦文芸・教育全集 25』 (恒文社 1999) p.39

3 太田はこれによって、教室内外格差の解消も模索している。太田正夫 『十人十色を生かす文学教育』 (三省堂 1996)

4 田中実 『小説の力—新しい作品論のために』 (大修館 1996) p.16~17

5 この他者との交わりが無いという状況を、読み手の問題として考えるという方法もある。精神科医である大平健は、他者と交わろうとしない若者の原状を「やさしさ」という言葉の持つ意味の変化で捉える。大平によれば、若者の中で考えられている「やさしさ」という言葉の意味が、旧来もっていた意味と異なってきているという。旧来までの「やさしさ」という言葉の意味は、困っている時は人に相談したりして、相談された人は色々話しながら相手の気持ちを察して自分の事のように理解しようというものだった。そうやって相手の懐に入る事により、心は通じ合い、一体感も生まれると考えてきた。しかし新しい「やさしさ」は本当に悩んでいる事は親しい人には相談しない。なぜなら、何かを言う事によって、その相手を傷つけてしまうと思ってしまうからである。相手の懐に入る事を嫌い、自分の懐にも入られる事を嫌がる。このような中で一番のやさしさは、「沈黙」であり、言葉は時には邪魔だとも考えている。そのような人間関係は「ホット」、「ウォーム」、「クール」という言葉に例えられる。旧来の「やさしさ」は「ホット」、新しいやさしさは「ウォーム」、冷静

に話ができる医者は「クール」となる。人との関わりの中で生ずる摩擦の熱さに現代の若者は嫌悪感を抱いており、そのかわりとして、相手の気持ちに踏み込んでいかないように気をつけながら、滑らかで温かい、「ウォーム」の関係を求めている。先の読みのアナーキー性という問題と、大平のいう微温的な人間関係を求め、他者と交わろうとしない現状は、他者との交わりを成立させるための大きな障害となっている。双方からの力がその成立を阻んでいるために、一層複雑である。 大平健 『やさしさの精神病理』 (岩波新書 1995)

6 西郷竹彦 『西郷竹彦文芸・教育全集 25』 (恒文社 1999) p.43

7 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』 (恒文社 1999) p.142

8 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』 (恒文社 1999) p.140

第3章 「羅生門」実践の提案

第1節 「羅生門」分析

第1項 「羅生門」をどう読むか

第1章と第2章において見てきた文学教育論と文学研究論とその相互関係を実際に実践するとすると、どのような提案が出来るだろうか。具体的に取り上げるのは、『国語総合』全24種に掲載されている芥川龍之介の「羅生門」である。幅広いレベルの教科書に載っている作品として留意すべき作品である。

「羅生門」を読む上での重要箇所として、教科書の学習テーマに挙げられ、文学研究においても大きな論点の一つとなった、「老婆の論理」を挙げる。この点については、田中実がいう、下人が老婆の言い分を理解したと考える捉え方^(注1)、つまり下人の「観念の陥穽」について、授業でも取り上げたい重要事項だと認識している。ただ、筆者の場合は、下人がなぜ観念の陥穽にはまってしまったかについても分析する必要があると考える。

下人が老婆の言い分を理解していないという状況としては、本当に老婆の言い分を理解出来なかったというものと、頭の中では充分に分かった上で、理解しなかったという状況の2つが考えられる。前者については、語り手が末尾で語るように、下人がこの先どうなるか把握出来ないという状況下にあるが、後者の下人の思考基準には、加藤典洋のいう、ある種のダブルスタンダード性を指摘する事が出来るのではないだろうか^(注2)。一方では、生きるためには死人の髪を抜く事も致し方ないと思いつつも、もう一方では、生きるためには手段を選ばないとする老婆が提示した次元へと足を踏み入れたくないと考えるものがあるという捉え方である。その結果、下人の内的過程では、どちらを選択しようが構わないという、第三項が表出していると指摘する。そう読む事により、2つの異なる認識を同居させている主体無き下人像というのが浮かび上がる^(注3)。

この下人の思想の問題は、「羅生門」の初稿成立の5年前(1910年)に起こった大逆事件と関連して考える事が出来る。これは、幸徳秋水ら無政府主義、社会主義者24名が明治天皇の暗殺を画策したとして、逮捕され、内12名が処刑された事件である。加藤によれば、この事件が文学流派の考え方を一変させたという。それまでの文学作品は写実主義や自然主義に代表されるように、自分の思った事、見た事をそのまま書くものだとしてきた。しかし、この事件以後、思い通りに書いた結果、命を落とす事が分かっても書くべきなのかに変わったと

している。その後、自然主義的な流れは文学の本流から外れていく。この問題に対して芥川は、その後の「地獄変」の中で、語り手の言説の位相を見事に描き出すに至る。使用人と称する語り手が、殿に対する敬意を払いつつも、事件の真相を語る様は、芥川の生きた時代の抱えた問題とも合致する。ここで問題にしたいのは、公に主張できない事を目に見えない形でどう主張するかという点である。「地獄変」では、日向の語りと陰の語りの相互の関係によってこれに臨んでいるように見えるが、加藤の論を借りると、そこにホンネとタテマエ式の思考基準を指摘出来る。

では、このようなホンネ・タテマエ式の思考を打破し、日本が思想を獲得するためにはどうしたら良いのだろうか。加藤は、終戦で体験した全面屈服の経験を、その場所から克服していく事が可能であると示す必要があるとしている^(註4)。マイナスをマイナスとして捉え、そこを、物事を考える上での出発点とする事が大切であると説く。「羅生門」論に戻れば、下人を近代的自我とも言うべきものを持った人間として捉え、「エゴイズムの合理性」や「悪が悪の名において悪を許す」と読む事は、物事を考える上での出発点を曖昧にし、これら思想の問題を素通りしてしまう。

<注>

1 田中実 『小説の力—新しい作品論のために』 (大修館 1996) を参照の事。

2 加藤典洋 『日本の無思想』 (平凡社 1999) を参照の事。

3 主体無き下人像の根底には、今日のホンネとタテマエという二重基準思考が指摘できる。笠井尚は、日本人のコミュニケーションスタイルとして君臨するホンネとタテマエ式の思考基準について否定的見解を示している。その根拠として、幾つかの問題点を挙げている。1つ目は、この使い分け論を是認すると、私たちが使用している言葉が無意味なものになってしまうという点である。考えている事を言葉として発しなくても、タテマエとしての言葉がそれを補ってくれるだろうという暗黙の了解である。その結果として言葉は機能を停止してしまう。2つ目は、この使い分けの片翼を担うホンネの性質についてである。ホンネとは、辞書で定義されている本心や信念ではない。本人が譲ってもよいと思える内容を指す。なぜなら譲れない本心や信念ならば表に出てこないといけなからである。それが出てこないという事は、その程度の内容のものである事を示している。この考え方の底には「もうどっちだっていいや」というニヒリズムが潜む。この考えは学校においても根強く信仰されている。そのため、いじめの問題を扱う際、「いじめをなくそう」と教師が言っても、いじめはなくなる。いじめをなくすべきだ」という目標は生徒の思考の中でタテマエと化し、その影で「いじめはなくなる」と考えると、その問題の核心には迫れないのである。(笠井尚 「二重基準思考の弊害—ホンネ・タテマエ式思考克服試論」『東海女子短期大学紀要』 28 (東海女子短期大学 2002))

4 加藤典洋 『日本の無思想』 (平凡社 1999) p.286

第2項 下人はどのように語られているのか—遠藤周作『沈黙』との比較—

下人を再び捉える直すため、作品の中でどのように語られているのかを見ていく。下人は当初、荒れ果てた「羅生門の下」にて雨が上がるのを待ちながら、「途方にくれていた」と語られる^(註1)。その周辺を「鴉」が「輪を描いて」飛ぶ様子は、夕暮れという時間とも相まって、

下人の置かれている状況を表す。羅生門を取り巻く環境は、「地震」、「辻風」、「火事」、「飢饉」によってもたらされた京都の荒廃の象徴でもあり、人々は「仏具や仏具を打ち砕いて」、薪にしている。「鴉」が群がるのも、そのような人々が羅生門に棄てていった死人の肉が目当てなのである。最早、生活のためには神すら恐れない人々が見て取れる。三好行雄はこれを、「死につつある世界の象徴」^(註2)といい、田近洵一はこの羅生門を「雨やみ」に選択する下人を「気味が悪いという感覚もすでに持ち合わせていない」と指摘する^(註3)。下人はそのような状況の中で、盗人になるだけの勇気が持てずにいた。

作品の筋はそれから下人が一晩明かすための場所として、羅生門の楼上に進む。そこで下人はいるはずのない人の存在を、「濁った、黄色い光」から知る事となる。また、その光から、楼上の死骸には着物を着たものと着ていないものの違いがあるという事も分かっている。そして下人は老婆の存在を確認するに至る。「暫時は息をする」事も忘れ、「頭身の毛も太る」ような恐怖を覚える。しかし、その老婆が死骸の髪を一本ずつ抜き始めると、先ほどまでの恐怖心は激しい憎悪の心にとって代わる。その怒りは老婆だけではなく、「あらゆる悪に対する反感」でもあった。下人は直前まで「自分が盗人になる気」でいた事は忘れ、老婆に掴みかかる。死人の髪を抜いていた真意を問い質そうとするのだが、老婆の「この髪を抜いてな、この髪を抜いてな、かつらにしようと思うたのじゃ」という平凡な答えに失望する。その失望は同時に冷ややかな侮蔑の心に変わる。すると、その「気色」が老婆に通じたのか、次のような事を言う。

「なるほどな、死人の髪を抜くということは、なんぼう悪いことかもしれぬ。じゃが、ここにいる死人どもは、皆、そのくらいなことを、されてもいい人間ばかりだぞよ。現に、わしが今、髪を抜いた女などはな、蛇を四寸ばかりずつに切って干したのを、干し魚だと言うて太刀帯の陣へ売りに往んだわ。疫病にかかって死ななんだら、今でも売りに往んでいたことである。それもよ、この女の売干し魚は、味がよいと言うて、太刀帯どもが、欠かさず菜料に買っていったそうな。わしは、この女のしたことが悪いとは思っていぬ。せねば、飢え死にををするのじゃて、仕方なくしたことである。されば、今また、わしのしていたことも悪いとは思わぬぞよ。これとてもやはりせねば、飢え死にををするじゃて、仕方がなくすることじゃわいの。じゃて、その仕方がないことを、よく知っていたこの女は、おおかたわしのすることも大目に見てくれるである。」

老婆は「だいたいこんな意味のことを言った」とされる部分である。三谷邦明はここを自由間接言説として、「彼女（女や老婆）たちはれっきとした女商人」とであると、この言説を現在の商業、商社と重ね、一定の理解を示す^(註4)。また2章でも分析した三好行雄は、大岡昇平の「野火」にある、「飢餓の極限にあらわれる悪のかたち」に「羅生門」との接点を見出し、もし「野火の兵士が「将校の肉を喰べていたら、ここでも<許しあう世界>が実現」したはずだと指摘する^(註5)。さらに「野火」の兵士が、肉を薦めた将校を<キリストの変身>と錯覚(?)したのにならっていえば、「羅生門」の老婆は神なき風土のイエス」とし、「悪が悪の名において悪を許す」、「倫理の終焉する場所」が現出したとしている^(註6)。「野火」に現れた<神>を狂気の妄

想に宿った虚構に過ぎないとしながら、結局は<許された>肉を切る右手を無意識に左手が押し留める。しかし、「羅生門」の世界には<神>は存在しない。<神>の代わりとして、許すべき存在として、老婆を対置する読みである。

この三好の読みに対しての異論も多い。その中でも田中実は、三好論文が構築した世界は、「<語り手>によって翻訳された知的世界によって導き出されたもの」だが、「<語り手>の批評の対象」は、「下人が己の既成の<観念>によって<世界>の方を組み替えてしまう」、「観念の陥穽」にあるとして、「下人と老婆との出会いはついに下人に成熟する機会を与えなかった」と、三好の読みを批判する^(注7)。語りを読む事から「文学の力」の再生を狙う立場としての批判である。

筆者はこの語りの批評性に焦点を当てる事に対して、近代文学を読み解く鍵として積極的に取り入れていきたいと考えている。ここではその語りについての特質をより浮かび上がらせるため、別の作品との比較から行なう事にする。

ここで取り上げるのは、遠藤周作の「沈黙」である^(注8)。なぜこの作品を取り上げるかというと、「羅生門」での構図を想起するのに十分な要素を持ち合わせていると判断するからである。「沈黙」の語りについては、「擬似的歴史的な語り口」と「主人公ロドリゴの一人称による語り口」と「主人公を彼（または司祭）と三人称で呼ぶ語り口」の3つに分ける事が出来るという指摘^(注9)がある。その語りが終始問題とするのは、基督がユダに言った「去れ、行きて汝のなすことをなせ」という言葉の持つ意味である。ロドリゴはこれを基督のユダに対する愛の放棄としか捉えられず、「憤怒の言葉」と解釈していた。しかし、自身も基督と同じようにキチジローに「売られる」と、「軽侮の言葉」と解釈するようになる^(注10)。ここは下人の心情が「老婆の答え」を聞いた後に、憎悪から侮蔑へと推移する点と重なる。そしていよいよ踏み絵をする時に、「踏むがいい」というこれまで沈黙していた「あの人」の声を聞く事になる。その後、ロドリゴは、「あの人」は沈黙していたのではない、「たとえあの方は沈黙していたとしても、私の今日までの人生があの人について語っていた」と語る視座を手に入れている。黙っていたのではなく、「一緒に苦しんでいた」事を知るのである。だが、「羅生門」では、「下人の行方は、だれも知らない」と、「あの人」の声を聞く前に作品は閉じる事となる。この意味では老婆は「神なき風土のイエス」ではなく、「神なき風土で神になれなかったイエス」となる。また下人も、イエスを見出せない所に「夜の底」に消えて行くしかなかった所以がある。

「沈黙」と比較する事は「羅生門」実践を考える上で、もう一つ、有効な示唆を与えてくれる。それは踏み絵の後、ロドリゴの下に現れたキチジローが言った、「この世にはなあ、弱か物と強か者のござります。強か者はどげん責苦にもめげず、ハライソに参れましょうが、俺のように生まれつき弱か者は踏絵ば踏めよと役人の責苦を受ければ・」という言葉である。極限状態に置かれれば、弱い者は自分の心を曲げざるを得ない事を司祭に告白して懺悔している。だが、キチジローと同じように踏み絵を経験したロドリゴは、「強い者も弱い者もないのだ。強い者より弱い者が苦しまなかったと誰が断言できよう」と語りかける。強いか弱いかという問題ではなく、どう受け取るかが大事だとしている。ここにはある種の悟りを指摘出来るのだろうが、ある事象を捉えようとする時に、同一の基準ではない何かを持ち込む事の有効性を教

えてくれている。

まとめとして、<神>の存在の有無が「羅生門」と「沈黙」の語りの差となっている事が分かった。だが、そこから考えなければならないのは、<神>を持たない下人とは何かという事である。そこには、先の項で指摘した無思想性も見出せるが、そういった下人をどう捉えるのかが問題となる。老婆の論理を知的了解でしか聞けない事が、駄目なのかどうかは、読み手の美意識も大きく作用してくる。実践ではそういった点まで踏み込めたいと考えている。

<注>

- 1 「羅生門」の本文の引用はA-1 『新編国語総合』（東京書籍 025）によった。
- 2 三好行雄 「無明の闇―「羅生門」の世界―」 志村有弘編 『近代文学作品叢書 12 芥川龍之介『羅生門』 作品論集成 I』（大空社 1995） p.217
- 3 田近洵一 『『羅生門』研究 その教材価値論への視点』 田中実 須貝千里編 『<新しい作品論>へ、<新しい教材論>へ 2』（右文書院 1999） p.36
- 4 三谷邦明 『『羅生門』の言説分析―方法としての自由間接言説あるいは意味の重層性と悖徳者の行方―』 三谷邦明編 『近代小説の<語り>と<言説>』（有精堂 1996.6） p.224～229。尚、括弧内の「(女や老婆)」は筆者が補注。
- 5 三好行雄 「無明の闇―「羅生門」の世界―」 志村有弘編 『近代文学作品叢書 12 芥川龍之介『羅生門』 作品論集成 I』（大空社 1995） p.222
- 6 三好行雄 「無明の闇―「羅生門」の世界―」 志村有弘編 『近代文学作品叢書 12 芥川龍之介『羅生門』 作品論集成 I』（大空社 1995） p.221
- 7 田中実 『小説の力―新しい作品論のために』（大修館 1996） p.37～38
- 8 「羅生門」と「沈黙」との比較を試みている論文として、工藤茂 「日本近代文学の―特質―『沈黙』と「羅生門」を中心として」 別府大学国語国文学編 『別府大学国語国文学』 28（別府大学 1986. 12）がある。
- 9 兼子盾夫 『遠藤周作の世界―シンボルとメタファー―』（教文館 2007） p.131
- 10 本文の引用は新潮文庫によった。遠藤周作 『沈黙』（新潮文庫 1981） 「憤怒の言葉」 p.157 「軽侮の言葉」 p.256

第2節 「羅生門」実践に向けて

第1項 「羅生門」とどう向き合いたいのか

先の節では「羅生門」を文学研究論の見地から、分析と比較をしたが、実践に向けて、作品と読者を出会わせるための仕掛けが必要である。その意味では、読み手の意識や実体も重要である。

下人の論理を捉えようとする際に最も多く見られるのは、道徳律で下人を判断しようとする方法である^(註1)。老婆の言う、生きるためには仕方が無い事という言葉、己の引剥の正当化に利用した事について、善悪、正邪の基準から悪いものとする方法である。なぜこのような思考が働くのだろうか。この道徳の問題について馬淵浩二は、道徳とは二重の拘束性をもってい

るという。1つ目は、道徳的に悪いと判断する時、その判断は自由に熟慮し、選択した結果の判断ではなくなっている。「思わざるをえない」という外部からの働きかけがある。2つ目は、道徳的に悪いと判断を強いられた時、我々が実際にどのような意志や欲求を抱いたとしても、それらに優位して我々の行為を促す。心の外部に存在しているという点である。また、石原千秋は国語教育の現状から道徳について述べている。そこでは現在の国語科の状況は、「広い意味での道徳教育」だと述べ、国語が出来るという事は、「道徳が身に付いている」事を意味しているとした。さらに、読解力とは「道徳的な枠組みから読む技術」だとも言い、だからこそ、高等学校の文学教材の中で、比較的安易に、エゴイズムというタームを導き出せる「羅生門」や「山月記」や「こころ」や「舞姫」が定番教材として君臨していると指摘した^(註3)。石原はこれらの点について、「見えないイデオロギー教育」とし、誰も知らない間にこのような刷り込みがされる点で悪質であり、知性が眠らされてしまうと危惧する。国語を取り巻く現状は、道徳と不可分には考えられない段階にまできている。

そういった内情を抱える中であって、藤原和好は文学教育というもののあり方を、「思想のレベルで作品と生徒を出会わせる」ものとした^(註4)。そのためには、作品の内部の「人物達の行動を支えている世界観と子どもを対峙させ」る事が必要であるという。国語教育の中で思想を扱うというと、戦前の思想教育に繋がるという意見が持ち出されるのだが、これについて藤原は、「戦前の日本が誤った方向を歩んだのは思想教育をしたからなのではなく、多くの国民が思想的に鍛えられていなかったからだ」と述べ、昨今の文学教育における技術偏重の流れは結局、無思想政策に絡め取られてしまうとした。この藤原の論は80年代に出されたものだが、今日の文学教育を考える上でも示唆的である。では「羅生門」を実践する際、こういった方法を取ると、生徒を思想のレベルで作品に出会わせられるだろうか。ここでは西郷竹彦の「あとかくしの雪」の実践にみる、作品を読むために用いる判断基準を揺さぶるという方法を援用する。

「あとかくしの雪」とは、ある冬の夜、貧乏な百姓の所に一人の旅人が雪の中、現れ、一晚泊めてくれと頼む。百姓は承知するのだが、もてなす料理が無いため、隣の畑の大根を盗んできてそれを旅人に食べさせた。百姓が大根を盗んだ際に出来た足跡は雪によって消えたと言られる話である。西郷がこの作品を授業した時、生徒の反応としては、もてなすためとはいえ、盗みを働くのは良くないという意見と、盗みを働くのは良くないが、この場合は仕方が無いという意見が大半を占める^(註5)。そこで西郷は、この百姓の行為は良くない事であると断言する。どのような事情があっても人のものを盗る事は社会通念として悪なのである。しかし、考え方を変えてみるとどうなるかと提示する。道徳律で良いか悪いかを判断するだけではなく、この百姓の行為は美しいか醜いと問いかけた。すると生徒は、自身が善悪という物差しでしかこの作品を読んでいなかったと気づき、美しい行為であると言うようになる。西郷は最後に、道徳というのは社会が変われば変化するものであり、他の誰かが考える価値観であるという。しかし世の中には、そういった道徳や善悪の基準だけでは決められない事がある。「悪いけど美しい」という事も「良いけど醜い」という事も往々にしてあるという事を述べている。「沈黙」においても同様に、同一の基

準では考えられない点が示唆されていた。

では、「羅生門」の場合に置き換えて考えてみるとどうなるだろうか。下人や老婆を善悪という判断だけでみるのではなく、何か違った物差しを提示し、生徒のもつ判断の基準とぶつかり合わせたいと考える。先の西郷の実践報告の中では、善悪、正邪、真偽、美醜という基準が提示されていた。次の項でどのような物差しが考えられるかを考察する。

<注>

- 1 例えば中村敦子（「<読み>における主体形成と文学教育—『羅生門』の場合」『月刊国語教育』2005年4月号（東京法令 2005.4）における生徒の反応に、「（前略）私は下人と違って、善悪を判断できる人間になりたい（中略）」というものがある（p.30）。下人を善悪の判断の出来ない、つまり道徳の無い人間だとしている例である。
- 2 麻生博之 城戸淳編 『哲学の問題群』（ナカニシヤ 2006）を参照の事。
- 3 石原千秋 『国語教科書の思想』（筑摩書房 2006） p.25～29
- 4 この思想という言葉については、特定の政治思想・宗教・哲学といった類とは違うとして、人間観・世界観という語に置き換えている。藤原和好 「文学の思想と教育」 文芸教育研究協議会編 『西郷竹彦授業記録集③ 「気のいい火山弾」全記録』（明治図書 1987）
- 5 西郷竹彦 『西郷竹彦 文芸・教育 全集 第27巻』（恒文社 1997） 第四部による。

第2項 思考の基準について—学部生の意見を事例として—

下人や老婆の論理や行動について、善悪でみるのではないとしたら、どのような基準があるだろうかという事を、国語教育ゼミナールの学生8名に意見を求めた^(注1)。すると幾つか貴重な意見を頂けたので、ここを切り口にして実践へと繋げる事とする。

① 「美しい」か「醜い」か

美醜の問題として下人や老婆の行為を判断するという物差しである。西郷の「あとかくしの雪」の実践の中で用いられた思考基準であるが、それを「羅生門」を讀んでいく上でも採用するという事である。これについて、下人はどちらに当てはまるかを聞いてみた所、8人全員が「醜い」と捉えていた。善悪の基準からそのまま反映されているとも考えられる。また、作品の前半部分にある荒れ果てた都の夕暮れを鴉が飛びまわるといようなグロテスクな描写が作品全体の印象に強く働き、下人像を浮かび上がらせる段階においても影響を受けているのかもしれない。気になる意見として、もし、下人が老婆の話聞いた後で、腰に付けていた聖柄の太刀で老婆を切り捨てていたとしたら、「美しい」と感じるかもしれないという意見があった。これもまた、善悪という基準で汚れ無き自分を守るという意識が働いた可能性がある。

② 「魅力」を感じるかどうか

長年仕えていた主人から暇を出されて、羅生門の下途方に暮れている場面から、楼の上に進み、老婆の着物を盗む下人の「魅力」を聞いてみたが、8名全員が感じないと答えた。①と同

様の理由が考えられる。丹念に読み深めをしていない状態で聞いた事も原因だと思われる。

③ 「賢い」か「愚か」か

老婆の論理を上澄みであれ、その論理を即座に逆手に取る下人について、5名が「賢い」と捉え、3名が「愚か」と答えた。意見の中には、下人は「世渡り上手」であり、頭の回転の良いという指摘があった。しかしこれから先、生き残れるのかどうかは別である、ともしていた。社会の中で、自身の信念を容易に変えて、生き延びていったとしても、その生き方が即良い生き方、賢い生き方とは言えない点にまでこの思考基準は言及出来る。

④ 「強い」か「弱い」か

「強い」が2名、「弱い」が4名、「分からない」が2名だった。盗人になる勇気が出なかった下人が、形の上では盗みを働く事になる。2章で分析した前田愛の最小物語「下人が盗賊になる物語」を字義通り読めば、「強い」に支持が集まりそうだが、そうはならない所に、この物差しの価値があるのかもしれない。

上記の4つの他にも、「興味」を持つかどうか」と聞いたが、「分からない」が圧倒的に多かった。その事とも関連してだが、意見の中に、先の問いかけはどの文脈の中での事かという質問があった。実践する場合にはその点を留意しておく必要があるだろう。また、この他に何か物差しはないか問うと、道徳律だけで物事を判断するのは良くないという事は分かったが、では何が新しい基準となるか「分からない」という貴重な意見もあった。高等学校の国語の授業では様々な生徒を相手に授業を行なう事になる。国語の得意、不得意も分かれてくる。さらには国語の文学作品を扱った授業で、思考基準に着目した手法は、分析した『国語総合』の教科書の設問には見られなかった。生徒には慣れていない取り組みであるという事も踏まえておく必要がある。

<注>

1 8名の構成は、院生が1名、4年生が3名、3年生が1名、2年生が3名である。

第3項 実践のために何が必要か

ここまで「羅生門」の実践に向けて、作品をどう読み、その作品と読者がどう出会う事が、生徒にとってより良い授業になるかという事を考えてきた。「羅生門」を教室で読む際に起こる弊害、「ステレオタイプ化した<読み>」^(註1)を乗り越える意味でも、思考の基準となる物差しを読み手となる生徒自身が見出すという実践は有効であると考え。生徒の内面の読みを生かし、自己の読みを再認識し、そして自己の読みを乗り越えていく取り組みとして位置付けたい。

また、この本研究のテーマに関わる文学教育論と文学研究論との乖離という問題に対して、文学研究論として精度の高いものが、文学教育論においても優れているとは限らないために、

両者の溝が埋まらないという点を指摘した。そこでその両方の理論を持つ西郷理論を取り上げた。この西郷理論は戦後の国語教育の歴史の中で、数々の実験授業や論争を行ないながら、進化し、発展した理論である。常により良いものを追究していく姿勢には学ぶべき点が多い。

最後に、生徒が見出した読みをどう生かすかという問題がある。西郷理論は「ひきだす」、「せりあがる」授業を提唱するが、指導者として、生徒の見出した読みを捉えるためには、指導者自身もまた「ステレオタイプ化」していく見方を乗り越えていく必要がある。そうでなければ、表れた生徒の読みは意味づけられる事もないままに、素通りされていく事になってしまう。教師もまた日々、成長していかなければならないが、そういった地道な取り組みが、文学作品を読む事の魅力を生徒自身が見出す事に繋がっていくと考える。

<注>

1 田近洵一 『『羅生門』研究 その教材価値論への視点』 田中実 須貝千里編 『<新しい作品論>へ、<新しい教材論>へ2』 (右文書院 1999) p.33

終章 研究の成果と今後の課題

本研究は国語科の授業の中で文学作品を扱う際に、文学教育論と文学研究論の相互関係がどのようなものである事が、生徒にとって最も望ましいのかを、明らかにする事を目的とした。その成果として、第1章では、西郷竹彦が提唱する西郷理論に着目し、その有効性を他の理論(解釈・鑑賞型、言語技術型、読者論型、<新しい作品論>型)と比較して、実証した。

第2章では具体的な作品を取り上げての検証として、2007年度使用生徒用教科書『国語総合』の10社24種にすべて掲載されている芥川龍之介の「羅生門」を取り上げた。西郷理論を含む5つの文学教育論を援用したと考えられる「羅生門」の実践を分析し、それぞれの論の有効性と問題点を明らかにした。また、『国語総合』全24種における「羅生門」の位置付けについての分析も行なった。結果、解釈・鑑賞型、言語技術型、読者論型の論の傾向はあるが、<新しい作品論>型における語り手に着目した設問や、西郷理論における視点論、美の問題、矛盾の問題、読者と作品との関係に着目した設問の傾向が弱いという事を実証した。

第3章では第1章と第2章での実証を基に、「羅生門」実践の提案を行なった。作品を読む際の思考基準について言及し、道徳律で読んでしまう現状をどう克服するかを問題とした。そこで西郷理論の実践記録「あとかくしの雪」に見られる、善悪以外の物差し(ここでは美醜)で作品を捉える方法を「羅生門」において援用出来るのではないかと、具体的な物差しの基準(「美しい/醜い」、「魅力」の有無「賢い/愚か」、「強い/弱い」)を事例として挙げ、それぞれ検証した。

今後の課題について、以下の3点が考えられる。1点目は受験対策として行なわれる国語の授業に対して、本提案の位置付けについての検証である。2点目は「羅生門」の実践に至るまでの過程に関しての工夫の余地についてである。例えば、ショート・ショート作品や短編小説を取り上げて、先行的に読ませる事の有効性はないだろうか。雑誌『日本児童文学』の2007年9・10月号には「短篇の力学」という特集が生まれ、短篇や短編集の持つ可能性についての

検討がなされている。幾つか作品を読んで、それぞれの文学体験がどのように交差するかに着目する意義はあると考える。3点目は、文学教育と古典、漢文、説明的文章を扱った授業との関連、系統指導についてである。単元毎に切り離すのではなく、国語という枠組みでの指導体系が必要となるだろう。また、他教科との関連も考えていく必要があると考える。

<引用・参考文献／引用・参考 HP 一覧>

引用・参考文献

- 赤尾利弘 「『羅生門』と『権山節考』」 『上智大学国文科紀要』 第14号 (上智大学国文科 1981.1)
- 秋岡康晴 「実践記録成立のためのささやかな試み—『羅生門』の実践例から」 『月刊国語教育』 1986年10月号 (東京法令 1986.10)
- 芥川龍之介 『芥川龍之介全集 2』 (岩波書店 1979.9)
- 芥川龍之介 『芥川龍之介全集 9』 (岩波書店 1978.4)
- 芥川龍之介 『芥川龍之介全集 10』 (岩波書店 1978.5)
- 浅野洋他編 『芥川龍之介を学ぶ人のために』 (世界思想社 2000.3)
- 浅野洋編 『芥川龍之介作品論集成 第一巻—今昔物語の世界』 (翰林書房 2000.3)
- 足立悦男 「鶴田清司著 『文学教育における<解釈>と<分析>』 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.38 (未来社 1989.6)
- 足立悦男 『西郷竹彦文芸・教育全集 別巻Ⅱ—西郷文芸学の研究』 (恒文社 1999)
- 足立悦男 伊藤隆司 上谷順三郎 山元隆春 松崎正治 「西郷竹彦文芸・教育全集をどう生かすか」 西郷竹彦編 『文芸教育』 77号 (明治図書 1999.9)
- 足立悦男 「西郷文芸学の話者論とナラトロジーの話法論—中村哲也著 『「出口」論争「冬景色」論争を再考する』を読んで』 『文芸教育』 80号 (明治図書 2001)
- 阿部謹也 『学問と世間』 (岩波新書 2001)
- 綾目広治 「田中実著 『小説の力 新しい作品論のために』 「社会文学」編集委員 『社会文学』 第11号 (不二 1997.6)
- 綾目広治 『「<新しい作品論>へ、<新しい教材論>へ』 (右文書院) の提起するもの」 日本文学協会国語教育部会編 『日文協 国語教育』 第31号 (日本文学協会国語教育部会 2001.3)
- 綾目広治 「テキスト論以後の文学研究の行方」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.56 (未来社 2007.3)
- 荒木繁 『文学教育の理論』 (明治図書 1970.9)
- 有沢俊太郎 「西郷視点論について」 西郷竹彦編 『文芸教育』 34号 (明治図書 1981.12)
- 安藤操 「『文学を文学として読む』ということ—西郷竹彦氏の反論にこたえる—」 『教育科学国語教育』 NO.136 (明治図書 1970.2)
- 井口時男 「いわれなき註解となって/きみは/そこへ佇つな」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.56 (未来社 2007.8)
- 石上敏 「芥川龍之介の作品野校訂上の諸問題—羅生門—」 解釈学会編集 『解釈』 第29巻 (教育出版 1983.1)
- 石田誠 「私の授業レポート 「清兵衛と瓢箪」 歌日記・連句 DE 「羅生門」—韻文と散文の融合を試みる」 2003年7月号 『月刊国語教育』 (東京法令 2003.7)
- 石出靖雄 「表現を意識した文章理解—語り手を意識した場所を中心に—」 早稲田大学国語教育学会 『早稲田大学国語教育研究』 第20集 (早稲田大学教育学部 2000.3)
- 石永雅子 『『羅生門』における境界の意味—「日本事情」を読み解く文化コード』 山口大学人文学部国語国文学会 『山口国文』 第27号 (山口大学人文学部国語国文学会 2004.3)

- 石原千秋 木股知史 島村輝編著 『読むための理論』 (世織書房 1998)
- 石原千秋 『テキストはまちがわぬ—小説と読者の仕事』 (筑摩書房 2004)
- 石原千秋 『国語教科書の思想』 (筑摩書房 2006)
- 石割透 「龍之介の下町意識の変質について—「大井川の水」から「羅生門」まで—」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.20 (未来社 1971.9)
- 石割透 「芥川龍之介「歴史小説」の誕生—実生活との関連において—」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.23 (未来社 1974.3)
- 磯貝英夫 「文学教育理論の歴史的検討—日本文学協会の理論史を中心に—」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.15 (未来社 1966.11)
- 市毛勝雄編 『国語教育基本論文集成 第16巻 国語科と文学教育論 文学教育論と指導研究』 (明治図書 1993)
- 伊藤隆司 「語り合う文学教育の会」 『月刊国語教育』 23-3 (東京法令 2003.6)
- 井上昭芳 「芥川龍之介「羅生門」論—研究と授業論の狭間からの問題提起—」 解釈学会編集 『解釈』 (教育出版 2001.1・2)
- 井上一郎 『読者としての子どもと読みの形成』 (明治図書 1993.2)
- 江頭肇 「文学教育論の現状」 日本文学協会編 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.26 (未来社 1977.3)
- 岩上順一 「諦念の哲学 「羅生門」 「鼻」 「芋粥」について」 志村有弘編 『近代文学作品叢書 12 芥川龍之介『羅生門』 作品論集成 I』 (大空社 1995)
- 工藤茂 「日本近代文学の一特質—『沈黙』と「羅生門」を中心として—」 別府大学国語国文学編 『別府大学国語国文学』 28 (別府大学 1986. 12)
- 江藤茂博 「芥川龍之介『羅生門』論—「語り手」の優位性と重層的テキスト空間—」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.43 (未来社 1994.1)
- 海老井英次 「「羅生門」の老婆は否定的存在か—蟋蟀との対応関係を中心に—」 『月刊国語教育』 2-2 (東京法令 1982.4)
- 海老井英次 「現代文教材研究講座 17『羅生門』—出発点としての覚醒のドラマ 芥川龍之介の作品を読む—」 『月刊国語教育』 2-11 (東京法令 1983.1)
- 海老井英次 『芥川龍之介論攷—自己覚醒から解体へ—』 (桜楓社 1989)
- 海老井英次 「「羅生門」論 その<老婆の論理>の行方」 『芥川龍之介・第1号』 (洋々社 1991)
- 遠藤周作 『沈黙』 (新潮文庫 1981)
- 大石直記 「問い掛けるテキストと読者の<応答反応>—『羅生門』が誘起するもの—」 「社会文学」編集委員 『社会文学』 第16号 (不二 2001.12)
- 大岡信 高橋英夫 三好行雄編 『遠藤周作』 (小学館 1991)
- 大河原忠蔵 「文学教材研究の急所」 <新しい作品論>へ、<新しい教材論>へ4』 田中実・須貝千里編 著 (右文書院 1999)
- 太田正夫 「日本文学協会の文学教育理論の歴史をめぐって—新しく合宿に参加した人への紹介を中心として—」 日本文学協会国語教育部会編 『日本文学協会国語教育部会』 第6号 (日本文学協会国語教育部会 1977.11)

- 太田正夫 『十人十色を生かす文学教育』 (三省堂 1996)
- 大平健 『やさしさの精神病理』 (岩波新書 1995)
- 大平浩哉 鳴島甫編 『高等学校 国語教育情報事典』 (大修館 1992)
- 尾関周二 『[増補版] 言語的コミュニケーションと労働の弁証法』 (大月書店 2002.10)
- 越智治雄 『漱石私論』 (角川書店 1972)
- 垣内松三 『国語の力 国語の力(再稿)』 (明治図書 1977)
- 笠井尚 「二重基準思考の弊害—ホンネ・タテマエ式思考克服試論」『東海女子短期大学紀要』 28 (東海女子短期大学 2002)
- 笠井尚 「教育学概論授業の課題—ホンネ・タテマエ式の思考を越えて」『教師教育研究』 13 (全国私立大学教職課程研究連絡協議会 2001)
- 片岡良一 「芥川龍之介の作品」 志村有弘編 『近代文学作品叢書 12 芥川龍之介『羅生門』 作品論集成 I』 (大空社 1995)
- 勝田和學 「『羅生門』の核心—教室でどう読むか—」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.29 (未来社 1980.2)
- 加藤典洋 『日本の無思想』 (平凡社 1999)
- 加藤典洋 『テキストから遠く離れて』 (講談社 2004.1)
- 加藤宏文 『『羅生門』学習における相互批評とその表現—第一次感想文の書き出し—』 『高等文章表現指導の研究』 (溪水社 1983.8)
- 神谷昇 「わたしの国語教室 授業展開のくふう生徒のイメージを確かなものにするための絵画化—『羅生門』を題材として」 『月刊国語教育』 1988年1月号 (東京法令 1988.1)
- 鎌田均 「『新たな倫理性を求めて—『羅生門』の授業をめぐる田中理論に学ぶ—」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.48 (未来社 1999.8)
- 鎌田均 「『広がり』から『深まり』へ」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.53 (未来社 2004.10)
- 鎌田均 「『文学教育』の転回に向けて—田中理論を今問い直す—」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.56 (未来社 2007.8)
- 上谷順三郎 「読者論の理論—イザ—を中心に—」 田近洵一 浜本純逸 府川源一郎編 『「読者論」に立つ読みの指導/小学校中学年編/』 (東洋館 1995.2)
- 上谷順三郎 「読者論による「読むこと」の教育の見直し」 田近洵一 府川源一郎 大熊徹編 『国語教育の再生と創造—21世紀へ発信する17の提言—』 (教育出版 1996.2)
- 上谷順三郎 『読者論で国語の授業を見直す』 (明治図書 1997)
- 上谷順三郎 「文学教育の方法論をめぐる問題—<新しい作品論>の検討を通じて」 『月刊国語教育研究』 351 (日本国語教育学会 2001)
- 上谷順三郎 「国語教育における「読書」「読者」の位置づけ」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.52 (未来社 2003.1)
- 神田和恵 「『羅生門』読後における「下人のその後」—生徒創作作品群の分析—」 解釈学会編集 『解釈』 (教育出版 1995.10)
- 岸洋輔 「『羅生門』に通して国語を教える」 『月間国語教育』 7-2 (東京法令 1987.4)

- 桐原光明 『羅生門』を媒介とした読みの研究—本文校訂上の必要性— 解釈学会編集 『解釈』 第29巻 (教育出版 1983.1)
- 轡田収訳 W.イーザー著 『行為としての読書』 (岩波書店 1982.3)
- 黒岩淳 「火野葦平「羅生門」の教材化—「羅生門」の発展学習」 『月刊国語教育』 13-1 (東京法令 1993.3)
- 黒田あつ子 「意欲と個性と伸ばす授業をめざして—「羅生門」と「今昔物語集」との比較」 『月刊国語教育』 16-2 (東京法令 1996.5)
- 小泉浩一郎 『羅生門』(初稿)の空間—その主題をめぐる— 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.35 (未来社 1986.1)
- 小泉浩一郎 「書評 田中実著 『小説の力—新しい作品論のために』」 『国語と国文学』編集部 『国語と国文学』 74 (至文堂 1997.6)
- 国語教育研究所編 『国語教育研究大辞典 普及版』 (明治図書 1991)
- 小林幸夫 「「羅生門」の表現方法—森鷗外「金貨」の影」 『上智大学国文科紀要』 第12号 (上智大学国文科 1996.3)
- 駒尺喜美 「羅生門」 志村有弘編 『近代文学作品叢書12 芥川龍之介『羅生門』 作品論集成I』 (大空社 1995)
- 小山千登世 「<読み>のレッスン (44) 生徒と共に読んだ『羅生門』」 『月刊国語教育』 2003年2月号 (東京法令 2003.2)
- 近藤裕子 『臨床文学論』 (彩流社 2003.3)
- 西郷竹彦 東大柴田研究室編 『西郷竹彦授業記録集④ 「注文の多い料理店」全記録』 (明治図書 1988)
- 西郷竹彦 『法則化批判』 (黎明書房 1989.5)
- 西郷竹彦 「新・文芸学講座 視点論 (1)」 西郷竹彦編 『文芸教育』 50号 (明治図書 1990)
- 西郷竹彦 「新・文芸学講座 視点論 (2)」 西郷竹彦編 『文芸教育』 51号 (明治図書 1990)
- 西郷竹彦 「分析批評・視点論を批判する」 西郷竹彦編 『文芸教育』 51号 (明治図書 1990)
- 西郷竹彦 「新・文芸学講座 視点論 (3)」 西郷竹彦編 『文芸教育』 53号 (明治図書 1990)
- 西郷竹彦 『法則化国語の授業批判I <詩・民話篇> 法則化VS文芸研』 (国土社 1990.8)
- 西郷竹彦 「批判に正対せよ—向山の「反論」にこたえる」 西郷竹彦編 『文芸教育』 53号 (1990.11)
- 西郷竹彦他 「シンポジウム 「火事」の授業は何を提起しているか」 西郷竹彦編 『文芸教育』 64号 (明治図書 1993)
- 西郷竹彦 『西郷竹彦文芸・教育全集 2』 (恒文社 1997)
- 西郷竹彦 『西郷竹彦文芸・教育全集 13』 (恒文社 1997)
- 西郷竹彦 『西郷竹彦文芸・教育全集 18』 (恒文社 1997)
- 西郷竹彦 『西郷竹彦文芸・教育全集 25』 (恒文社 1997)
- 西郷竹彦 『西郷竹彦文芸・教育全集 27』 (恒文社 1997)
- 坂敏弘 『芥川龍之介書誌・序』 (近代文藝社 1992.9)
- 笹渕友一 「芥川龍之介「羅生門」新釈」 後藤明生編 『群像 日本の作家 11 芥川龍之介』 (小学館 1991.4)

- 佐藤修一報告 「まど・みちおを授業する 「火事」の授業」 西郷竹彦編 『文芸教育』 64号 (明治図書 1993)
- 佐藤泰正 『遠藤周作を読む』 (笠間書院 2004.5)
- 佐藤勝 「田中実著 『小説の力—新しい作品論のために』」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.45 (未来社 1996.9)
- 佐藤洋一 「田中実著 『読みのアナーキーを超えて』」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.47 (未来社 1998.8)
- 佐野正俊 「往復書簡 第2回」 『月刊国語教育』 24-8 (東京法令 2004.10)
- 沢豊彦 「田中実/須貝千里編 『文学の力×教材の力』 理論編」 「社会文学」編集委員編 『社会文学』 第18号 (不二 2003.1)
- 清水徹 前田愛 山田有策 「座談会 「読者論・読書論の今日的意味」—文学論の前提として—」 『国文学 解釈と鑑賞』 45 (至文堂 1980.10)
- 志村有弘編 『近代文学作品叢書12 芥川龍之介『羅生門』 作品論集成I』 (大空社 1995)
- 首藤基澄 「読む 羅生門」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.32 (未来社 1983.6)
- 庄司達也 篠崎美生子編 『芥川龍之介』 (翰林書房 2004)
- 菅直美 「統合失調病患者としての芥川龍之介」 三重大学大学院教育学研究科学校教育専攻修士論文 (2005)
- 須貝千里 「文学教育がひらくもの—第三十五回夏期研究集会基調報告—」 日本文学協会国語教育部会編 『日文協 国語教育』 第18号 (日本文学協会国語教育部会 1984.1)
- 須貝千里 「〈批評〉とことば—文学教育における〈異化〉の問題」 『日本文学』 VOL.41 (未来社 1992.3)
- 須貝千里 「文学教育論の再検討のために—正解到達主義とその批判をめぐっての覚書」 田近洵一 府川源一郎 大熊徹編 『国語教育の再生と創造—21世紀へ発信する17の提言—』 (教育出版 1996.2)
- 須貝千里 「〈読むこと〉の忘れもの—〈わたしのなかの他者〉の問題の問題化へ」 『日本文学』 VOL.49 (未来社 2000.3)
- 杉本優 「下人が強盗になる物語—「羅生門」論」 『日本近代文学』 41 (日本近代文学会 1989.10)
- 鈴木啓子 「『ごんぎつね』をどう読むか」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.53 (未来社 2004.8)
- 鈴木醇爾 「『羅生門』の秘儀」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.43 (未来社 1994.5)
- 須田千里 「羅生門で語られたこと」 奈良女子大学文学部 『研究年報』 第38号 (奈良女子大学文学部 1992.12)
- 砂川裕佐子 「読みを深め、広げる活動の支援—「羅生門」の読みを通して—」 日本国語教育学会 『月刊国語教育研究』 392 (東洋館 2004.12)
- 関口安義 「教材「羅生門」の起爆力」 『月間国語教育』 7-2 (東京法令 1987.4)
- 関口安義 「実践記録『羅生門』の授業(上)」 『月刊国語教育』 13-10 (東京法令 1993.11)
- 関口安義 「実践記録『羅生門』の授業(下)」 『月刊国語教育』 13-11 (東京法令 1993.12)
- 関口安義 『『羅生門』を読む』 (小沢書店 1999)
- 関口安義 「芥川文学の教材化1 なぜ、芥川作品か」 『月刊国語教育』 25-8 (東京法令 2005.10)

- 高橋龍夫 「芥川の創意識と方法—「羅生門」から「蜜柑」まで」 高森邦明先生退官記念論文集編集委員会編 『国語教育研究の現代的視点』 (東洋館 1994.8)
- 高橋博史 『『羅生門』 解釈と鑑賞編集』 『国文学 解釈と鑑賞』 第64巻 (至文堂 1999.11)
- 竹内常一 「消される語り、聞きとられない語り」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.53 (未来社 2004.8)
- 竹長吉正 「国語の授業において何をどう教えるか—「国語科教育・哲学」の建設に向けて—」 日本文学協会国語教育部会編 『日文協 国語教育』 第21号 (日本文学協会国語教育部会 1986.8)
- 武田雅子 「往復書簡 第11回」 『月刊国語教育』 25-9 (東京法令 2005. 11)
- 田近洵一 鈴木醇爾 三谷邦明 関口安義 「<座談会>「羅生門」を読む」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.33 (未来社 1984.8)
- 田近洵一 浜本純逸 府川源一郎編 『「読者論」に立つ読みの指導/小学校低学年編/』 (東洋館 1995.2)
- 田近洵一 浜本純逸 府川源一郎編 『「読者論」に立つ読みの指導/中学校編/』 (東洋館 1995.2)
- 田近洵一 『戦後国語教育問題史 [増補版]』 (大修館 1999)
- 田近洵一 『『羅生門』研究 その教材価値論への視点』 田中実 須貝千里編 『<新しい作品論>へ、<新しい教材論>へ2』 (右文書院 1999)
- 田中実 「<他者>へ」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.37 (未来社 1988.7)
- 田中実 「概念としての他者」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.39 (未来社 1990.1)
- 田中実 「日本文学における<他者>と<天皇制>をめぐって」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.39 (未来社 1990.6)
- 田中実 「「雪かき」に向けて」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.37 (未来社 1992.9)
- 田中実 「思想に殉じた教師大石修平—大石修平著『感情の歴史—近代文学試論—』を読んで」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.43 (未来社 1994.10)
- 田中実 『小説の力—新しい作品論のために』 (大修館 1996)
- 田中実 「価値相対主義を超えて夢の読者共同体に向う」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.46 (未来社 1997.12)
- 田中実 須貝千里編 『<新しい作品論>へ、<新しい教材論>へ2』 (右文書院 1999)
- 田中実 須貝千里 『文学の力×教材の力 理論編』 (教育出版 2001)
- 田中実 「消えたコーヒーカップ」 「社会文学」編集委員編 『社会文学』 第16号 (不二 2001.12)
- 田中実 「断想(Ⅱ)—「小説」と「物語」—」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.52 (未来社 2003.1)
- 田中実 「文学の「原理主義」—失われた二十年と《新しい作品論》のために—」 「社会文学」編集委員編 『社会文学』 第18号 (不二 2003.1)
- 田中実 須貝千里編 『これからの文学教育のゆくえ』 (右文書院 2005)
- 田中実 「<語り>の領分—「読むこと」をめぐって—」 『国文学論考 創刊四十周年記念特集号』 (都留文科大学国語国文学会 2004)
- 田中実 「往復書簡 第4回」 『月刊国語教育』 25-1 (東京法令 2005. 4)
- 田中実 「文学研究の「八十年代問題」を今超える」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.54 (未来社 2005.5)

- 田中実 「往復書簡 第6回」 『月刊国語教育』 25-4 (東京法令 2005. 6)
- 田中実 「往復書簡 第8回」 『月刊国語教育』 25-6 (東京法令 2005. 8)
- 田中実 「往復書簡 第10回」 『月刊国語教育』 25-8 (東京法令 2005. 10)
- 田中実 「往復書簡 第12回」 『月刊国語教育』 25-10 (東京法令 2005. 12)
- 田中実 「断想Ⅲ—パラダイム転換後の文学研究・文学教育の地平を拓く—」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.55 (未来社 2006.8)
- 田中実 「往復書簡 第14回」 『月刊国語教育』 26-8 (東京法令 2006. 10)
- 田中実 「わが日本文学協会のゆくえ—再び『八十年代問題』を今超える—」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.56 (未来社 2007.6)
- 丹藤博文 「批評する読者—「羅生門」の授業のために—」 日本文学協会国語教育部会編 『日文協 国語教育』 第26号 (日本文学協会国語教育部会 1994.7)
- 丹藤博文 『他者の言葉—文学教育における批評行為の成立—』 (学芸図書 2001)
- 丹藤博文 「ポスト「文学教育」の条件—実体論から関係論へ—」 日本文学協会国語教育部会編 『日文協 国語教育』 第34号 (日本文学協会国語教育部会 2004.5)
- 丹藤博文 「<語り>と小説—<語り>を読むとはどういうことか—」 日本文学協会国語教育部会編 『日文協 国語教育』 第35号 (日本文学協会国語教育部会 2005.6)
- 辻元宏司 「向山式要約指導批判」 西郷竹彦編 『文芸教育』 65号 (明治図書 1993.4)
- 辻元宏司 「向山式要約指導批判(2)」 西郷竹彦編 『文芸教育』 66号 (明治図書 1993.7)
- 土田知則 青柳悦子 伊藤直哉編著 『現代文学理論』 (新曜社 2001)
- 鶴田清司 『文学教育における<解釈>と<分析>』 (明治図書 1988)
- 鶴田清司 『文学教材で何を教えるか—文学教育の新しい流れ』 (学事 1990)
- 鶴田清司 『「ごんぎつね」の<解釈>と<分析>』 (明治図書 1993)
- 鶴田清司 「言語技術教育としての文学教材の指導 3 人物関係の対比を分析する技術」 『月刊国語教育』 15-11 (東京法令 1996.1)
- 鶴田清司 「言語技術教育としての文学教材の指導 5 イメージを分析する技術(その一)」 『月刊国語教育』 15-13 (東京法令 1996.3)
- 鶴田清司 「田中実・須貝千里編著 『「これからの文学教育」のゆくえ』 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.55 (未来社 2006.5)
- 寺崎賢一 「往復書簡 第3回」 『月刊国語教育』 24-13 (東京法令 2005. 3)
- 寺崎賢一 「往復書簡 第9回」 『月刊国語教育』 25-7 (東京法令 2005. 9)
- 戸田功 「文学教育の誕生」 『人文科学教育研究』 第31号 (筑波大学人文科教育研究編集委員会 2004.8)
- 戸田功 『「読むこと」による研究的コミュニティの成立』 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.53 (未来社 2004.8)
- 鳥居明久 「<多様な読み>を読み直す—「羅生門」をめぐる—」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.43 (未来社 1994.8)
- 中村敦子 「<読み>における主体形成と文学教育—『羅生門』の場合—」 『月刊国語教育』 25-1 (東京法令 2005.4)

- 中村哲也 『「出口」論争「冬景色」論争を再考する』 (明治図書 1999)
- 中村良衛 「下人という可能性—『羅生門』私論—」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.42 (未来社 1993.6)
- 中村龍一 「文学教育の転回—〈読む〉とはどういうことか」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.55 (未来社 2006.12)
- 長嶋和彦 「私の授業レポート 天使と悪魔の「羅生門」」 『月刊国語教育』 2004年5月号 (東京法令 2004.5)
- 鳴島甫 「生徒の多様な読みを整理するための基礎研究—『羅生門』を例として—」 『筑波大学学校教育論集』 第16巻 (筑波大学学校教育学部 1993.12)
- 西山康一 「羅生門—〈古典〉をめぐる同時代状況から—」 特集芥川龍之介再発見—没後80年『国文学 解釈と鑑賞』 (至文堂 2007.9)
- 野口芳宏 「文学の授業に感動は不要か—分析批評による文学の授業への若干の疑問」 『教育』 NO.475 (国土社 1986.12)
- 橋本博孝 「自立と文学教育—『ネギをうえた人』での試み—」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.46 (未来社 1997. 8)
- 橋本博孝 「生活綴り方教育に学ぶ—「主体—主体関係論」(久田敏彦)を受けて」 奈良教育大学附属小学校編 『みんなの胸に97』 (奈良教育大学附属小学校 1998. 5)
- 花田俊典 「「きつと、そうか。」—芥川龍之介「羅生門」」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.48 (未来社 1999.7)
- 浜本純逸 藤原和好 足立悦男 「鼎談 「文芸研」の関連指導をどう見るか」 『国語の手帖 大会増刊号』 (明治図書 1989.10)
- 馬場重行 「往復書簡 第1回」 『月刊国語教育』 24-7 (東京法令 2004. 9)
- 馬場重行 「「読み」の原理—文学教育「転回」のための前提—」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.55 (未来社 2006.8)
- 平岡敏夫 『芥川龍之介』 (大修館 1982.11)
- 平岡敏夫 小田原栄 山崎裕子 金子守 「名作教材について考える」 『月間国語教育』 7-2 (東京法令 1987.4)
- 廣野由美子 『批評理論入門』 (中央公論 2005)
- 藤原和好 「教材論とは何か」 西郷竹彦編 『文芸教育』 34号 (明治図書 1981.12)
- 藤原和好 「文学を語り合う教室」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.32 (未来社 1983.8)
- 藤原和好 「認識の発達と立場の形成」 西郷竹彦編 『文芸教育』 44号 (明治図書 1984.10)
- 藤原和好 「シンポジウム・文学における〈読み〉 文学の読みと立場の形成」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.34 (未来社 1985.2)
- 藤原和好 「文学の授業は子どもに何を見つめさせるか」 西郷竹彦編 『文芸教育』 48号 (明治図書 1985.9)
- 藤原和好 「文学の思想と教育」 文芸教育研究協議会編 『西郷竹彦授業記録集③ 「気のいい火山弾」全記録』 (明治図書 1987)

- 藤原和好監修 『豊かな人間認識を育てる 語り合う文学の授業』 (三重国語教育の会 1988.6)
- 藤原和好 「文学の授業における沈黙と対話」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.37 (未来社 1988.7)
- 藤原和好 「子どもと創る人間像・世界観」 西郷竹彦編 『文芸教育』 51号 (明治図書 1990.6)
- 藤原和好 足立悦男 須貝千里 「鼎談 文芸研の「現在」をどう考えるか」 西郷竹彦編 『文芸教育 大会増刊号』 (1990.9)
- 藤原和好 『子どもが生きる文学の授業—教室の主役たち』 (部落問題研究所 1991)
- 藤原和好 「文学の授業における子どもの発見」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.41 (未来社 1992.8)
- 藤原和好 「文学教育における交流の思想」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.50 (未来社 2001.8)
- 藤原和好 「「語り合う文学教育」の可能性」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.53 (未来社 2004.3)
- 藤原和好 「文学教育の最近の動向と今後の展望」 日本文学協会国語教育部会編 『日文協 国語教育』 第35号 (日本文学協会国語教育部会 2005.6)
- 藤原和好 「「感動は教えられない」か？」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.56 (未来社 2007.8)
- 古田拓 「「杜子春」—時間の授業—発問のくふうとその実験—」 全国大学国語教育学会編 『国語科教育』 第十五集 (小学館 1968.3)
- 前田愛 『文学テキスト入門』 (ちくま学芸文庫 1993.9)
- 前田角蔵 「「羅生門」論—老婆の視座から—」 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.45 (未来社 1996.2)
- 真杉秀樹 『芥川龍之介のナラトロジー』 (沖積社 1997)
- 松岡武彦 「「羅生門」の指導法再考—解釈の分かれ目を探って—」 日本文学協会国語教育部会編 『日文協 国語教育』 第24号 (日本文学協会国語教育部会 1992.7)
- 松崎正治 「西尾実の文学教育論における個性伸長論—その深化の過程—」 日本文学協会国語教育部会編 『日文協 国語教育』 第21号 (日本文学協会国語教育部会 1986.8)
- 松本修 「媒介としての門—『羅生門』研究」 『グループ・ブリコラージュ紀要』 NO.1 (グループ・ブリコラージュ 1983)
- 松本修 「文学教材のナラトロジー1 批評の現在とナラトロジー—「羅生門」」 『月刊国語教育』 18-8 (東京法令出版 1998.10)
- 丸山義昭 「往復書簡 第7回」 『月刊国語教育』 25-5 (東京法令 2005.7)
- 丸山義昭 「往復書簡 13回」 『月刊国語教育』 26-7 (東京法令 2006.9)
- 三浦和尚 「『羅生門』の授業—個の読みを生かした授業の活性化」 田近洵一 浜本純逸 大槻和夫 『たのしくわかる高校国語Ⅰ・Ⅱの授業<文学>』 (あゆみ 1990.8)
- 宮内征人 「往復書簡 第5回」 『月刊国語教育』 25-2 (東京法令 2005.5)
- 宮城良成 「「羅生門」の文法的解釈の試み」 『月刊国語教育』 6-1 (東京法令 1986.1)
- 宮崎清孝 「文学の理解と視点—認知心理学の立場から」 『日本語学』 第38号 (明治書院 1985.12)
- 宮崎清孝・上野直樹 『認知科学選書1 視点』 (東京大学出版会 1986.1)
- 三谷邦明 「『羅生門』の言説分析—方法としての自由間接言説あるいは意味の重層性と悖徳者の行方—」 三谷邦明編 『近代小説の<語り>と<言説>』 (有精堂 1996.6)
- 三好行雄 『芥川龍之介論 三好行雄著作集 第3巻』 (筑摩書房 1993.3)
- 三好行雄 『作品論の試み 三好行雄著作集 第5巻』 (筑摩書房 1993.3)

- 三好行雄 「無明の間―「羅生門」の世界―」 志村有弘編 『近代文学作品叢書 12 芥川龍之介『羅生門』
作品論集成 I』 (大空社 1995)
- 向山洋一 「分析批評との出会い II」 『教育』 NO.475 (国土社 1986.12)
- 向山洋一 「分析批評による文学の授業の見直し」 西郷竹彦 浜本純逸 足立悦男編 『文学教育基本論文
集 第4巻』 (明治図書 1988) p.89
- 向山洋一 『「分析批評」で授業を変える』 (明治図書 1989)
- 村上呂里 「高等学校一年 羅生門 (芥川龍之介)」 浜本純逸 松崎正治編 『作品別 文学教育実践史事
典・第二集―中学校・高等学校編―』 (明治図書 1987.10)
- 村上呂里 「文学教育の<場>にユートピアを求めて」 「社会文学」編集委員会 『社会文学』 第16号 (不
二 2001)
- 村上呂里 『「おにたのぼうし」(あまんきみこ)再読―<新しい作品論>・<新しい教材論>との対話を求め
て 日本文学協会編 『日本文学』 VOL.53 (未来社 2004.9)
- 森本真幸 『「羅生門」の読みと時代』 日本文学協会国語教育部会編 『日文協 国語教育』 第27号 (日
本文学協会国語教育部会 1995.11)
- 安田薫 「芥川龍之介『羅生門』に於ける作者介在について」 解釈学会編集 『解釈』 第36巻 (教育
出版 1990)
- 安彦一恵 大庭健 溝口宏平編 『道徳の理由―Why be moral?』 (昭和堂 1992.12)
- 山下航正 「文学教育から文学へ―その可能性に関する一考察―」 日本文学協会国語教育部会編 『日文協
国語教育』 第35号 (日本文学協会国語教育部会 2007.5)
- 山本茂喜 「視点人物と語り手―「冬景色論争」と西郷視点論―」 高森邦明先生退官記念論文集編集委員会
編 『国語教育研究の現代的視点』 (東洋館 1994.8)
- 山本純子 「「羅生門」に見る自立のための自我形成―下人におけるエゴグラムの変容―」 『月刊国語教育』
1983年6月号 (東京法令 1983.6)
- 山元隆春 「文学教材の読みで何が問題か」 『月刊国語教育研究』 351 (日本国語教育学会 2001.7)
- 吉田精一 「解釈の方法と理論―現代文―」 浜本純逸編 『国語教育基本論文集成 第11巻 国語科理解
教育論(1)』 (明治図書 1994)
- 吉田精一 「羅生門」 『芥川龍之介』 (日本図書 1993)

引用・参考 HP

「TOSS ランド」 <http://www.tos-land.net/>

「向山型国語教えかた教室 IN 大阪」 http://homepage2.nifty.com/suzuk_iryosan/index.htm

「文部科学省 HP」 <http://www.mext.go.jp/>

おわりに

この論文を作成するにあたっては、多くの人からのお力添えを頂きました。本当にありがとうございました。特に、橋本博孝先生と守田庸一先生には、多大な時間を割いて頂き、温かい指導を賜りました。不慣れな論文作成の中で、難解な論文の解釈や国語研究における位置付けや、現場の状況、論の構成方法や文体のあり方について等、様々な事を教えて頂きました。

また前任の藤原和好先生と伊藤隆司先生には、論文とは何かという基本的な事から、論文を書き始めるにあたっての方向性について懇切丁寧な指導を頂きました。他大学の他分野からの進学という事で、一から勉強を始めましたが、先生方のご指導が大きな支えとなりました。

高橋昌子先生には、文学研究論や「羅生門」研究についてのご助言を頂きました。文学研究論の最新の現状についても教えて頂き、その事が、文学研究論が文学教育論に影響を持った時、それがどのように変遷してきているのかを考えるきっかけになりました。

都留文科大学の田中実先生には、何度か論文を読んで頂いたり、「京都の会」に呼んで頂いたりし、ご自身の論について私にも分かるように丁寧に説明して頂きました。まだまだ不勉強な所もありますが、これから先も学んで行く所存であります。

今論文はこの度の提出をもって一つの区切りとなりますが、テーマ自体はこれから先も問い続けていかなければならないものだと思います。大学院を修了した後も、未永くご指導、ご助言下さりますようお願い致します。

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24			
		A-1	A-2	A-3	A-4	B-1	B-2	B-3	C-1	C-2	D-1	D-2	E-1	F-1	F-2	G-1	H-1	H-2	I-1	I-2	I-3	I-4	J-1	J-2	J-3			
題号	教科書番号	東書025	東書026	東書027	東書001	三省堂029	三省堂030	三省堂031	教出032	教出033	大修館034	大修館035	数研036	明治037	明治038	右文014	筑摩039	筑摩041	第一-042	第一-044	第一-045	第一-046	桐原047	桐原049	桐原050	計		
1	確認 言葉の表現										○					○		○								○	4	
2	1 蟋蟀(きりぎりす)	○			○	○	○		○		○		○															7
3	四、五日、																	○										1
4	類					○	○		○				○								○	○	○	○				8
5	作者												○															1
6	サンチマンタリズム											○																1
7	小さな養蚕		○	○																						○	3	
8	夕闇	○			○				○								○							○	○			6
9	どうにもならないことをどうにかして															○												1
10	手段を選んでいる暇はない												○	○	○													3
11	この場所(「すれば」)	○	○	○	○	○	○		○	○		○			○			○					○	○	○	○		14
12	勇氣(4箇所)	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	20
13	大儀そうに																							○	○			2
14	一人の男	○	○	○	○							○	○	○	○											○		9
15	ぬらしている											○	○															1
16	にきび	○			○	○	○					○	○	○		○								○	○	○		11
17	それ(聞かかいること)								○	○				○	○													4
18	ただの者ではない																	○										1
19	おそるおそる																									○		1
20	ある強い感情		○	○					○	○		○	○	○	○		○	○			○	○	○	○	○	○	○	16
21	下人の眼		○	○										○										○	○			5
22	六分の恐怖と四分の好奇心										○																	1
24	激しい憎悪													○	○													2
25	それだけで													○	○													2
26	許すべからざる悪											○												○	○			3
27	これだぞよ											○																1
28	この意識は冷まってしまった		○	○								○		○	○													5
29	安らかな得意と満足																	○										1

		A-1	A-2	A-3	A-4	B-1	B-2	B-3	C-1	C-2	D-1	D-2	E-1	F-1	F-2	G-1	H-1	H-2	I-1	I-2	I-3	I-4	J-1	J-2	J-3		
	試験 教科書番号	東書025	東書026	東書027	東書001	三省堂029	三省堂030	三省堂031	数出032	数出033	大修館034	大修館035	数研036	明治037	明治038	右文014	筑摩039	筑摩041	第一042	第一044	第一045	第一046	桐原047	桐原049	桐原050	計	
30	確認 声を和らげる								○	○					○										○	4	
31	1 見開いた目を、いっそう																○										1
32	失望した		○	○					○	○		○	○	○	○			○			○	○	○			○	13
33	「なるほどな」「じゃが」				○																						1
34	あざけるような声で念を押した								○	○			○								○	○		○	○		7
35	では(おれが)引退せ													○	○												2
36	夜の底	○	○	○	○													○									5
37	黒濁々たる夜								○																		1
38	末尾の一文(表現)								○	○	○	○	○初編(比)		○	○初編(比)	○							○初編(比)	○初編(比)		10
39	発展 作品の背景(当時の社会状況)					○	○		○	○			○		○	○		○									8
40	1 老後の状況												○鳥の脚														1
41	老後の論理	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○					○	○	○	○	○	○	○	○	18
42	下人の行動									○				○(背否)			○同化して	○									4
43	下人の論理		○	○											○話し合い												3
44	下人の境遇								○	○			○				○										4
45	下人のその後	○			○		○	○						○	○			○								○	8
46	老後のその後							○																			1
47	事柄(SWH)	○			○	○	○	○								○											6
48	心理(心情)の推移	○	○	○	○	○○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	24
49	印象に残る情景										○																1
51	その他 談後感想					○														○	○		○				4
52	1 調べ学習		○	○																							2
53	紹介文の作成								○																		1
54	朗読指導																				○						1
55	漢字学習・語句学習	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○(分)	○十二ま	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	24
56	比喩表現	○	○	○	○	○	○	○	○				○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	16
57	比較『今昔物語集』	○芥川他	○	○	○				○	○		○他教材	○着物のみ	○	○				○芥川他	○芥川他	○芥川他	○芥川他	○芥川他				14
58	段落分け								○	○							○		○		○	○	○	○	○	○	9